



PROGRAM NAUCZANIA JĘZYKA NARODOWEGO DLA GŁUCHYCH
INFORMACJE DLA NAUCZYCIELI

CORSI DI LINGUA NAZIONALE PER PERSONE SORDE
INFORMAZIONI PER GLI INSEGNANTI

SPRACHLERNPROGRAMM FÜR GEHÖRLOSE
INFORMATIONEN FÜR LEHRERINNEN UND LEHRER

NACIONALINĒS KALBOS MOKYMO PROGRAMA KURTIESIEMS
INFORMACIJA MOKYTOJAMS

NATIONAL LANGUAGE TEACHING PROGRAMME FOR THE DEAF
INFORMATION FOR THE TEACHERS



Erasmus+



Publikacja w ramach projektu "Deaf learning" została zrealizowana przy wsparciu finansowym Komisji Europejskiej. Publikacja odzwierciedla jedynie stanowisko jej autorów i Komisja Europejska oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ nie ponoszą odpowiedzialności za jej zawartość merytoryczną.

Der Publikation im Projekt „Deaf learning“ wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Le pubblicazioni del progetto "Deaf Learning" sono state realizzate con il contributo della Commissione Europea. I contenuti rappresentano il punto di vista degli autori e la Commissione non può dunque essere ritenuta responsabile dell'uso che viene fatto delle informazioni lì contenute.

Europos Komisija remia „Deaf learning“ projekto produkto išleidimą, bet neatsako už turinį, kuris atspindi tik autorių požiūrį, ir Europos Komisija neatsako už bet kokį jame esančios informacijos panaudojimą.

The European Commission support for the production of publications in the "Deaf learning" project does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Ten dokument jest efektem współpracy wszystkich partnerów
Dieses Handbuch ist eine Zusammenarbeit aller Projektpartner
Il documento è frutto della collaborazione di tutti i partneri del progetto
Visų partnerių jungtinis dokumentas
This is a joint document from all partners



**Kauno kurčiųjų ir neprisigirdinčiųjų
ugdymo centras**



Doncaster Deaf Trust
A National Centre of Excellence

1 Projekt.....	4
1.1 Cele projektu.....	4
1.2 Partnerzy projektu.....	4
1.3 Czas trwania projektu.....	4
1.4 Dlaczego taki projekt jest potrzebny?.....	5
2 Ankieta.....	6
2.1 Przebieg i wyniki badania ankietowego.....	6
2.1.1 Austria.....	6
2.1.2 Włochy.....	7
2.1.3 Litwa.....	8
2.1.4 Polska.....	8
2.1.5 Wielka Brytania.....	9
3 Kilka uwag na temat motywacji.....	10
3.1 Czym jest motywacja.....	10
3.2 Co oznacza motywowanie ucznia?.....	11
3.3 Dlaczego motywacja jest tak ważna?.....	12
4 Kształcenie głuchych w krajach partnerskich.....	14
4.1 Austria.....	14
4.1.1 Kształcenie głuchych w Austrii.....	14
4.1.2 Podstawowe metody w nauczaniu języka narodowego.....	15
4.1.3 Znajomość języka narodowego.....	16
4.1.4 Badania umiejętności czytania i pisanie u głuchych.....	17
4.1.5 Szczególne potrzeby osób głuchych w nauczaniu języka narodowego.....	18
4.2 Włochy.....	20
4.2.1 Kształcenie głuchych we Włoszech.....	20
4.2.2 Dane na temat głuchych uczniów i studentów we włoskich szkołach średnich i na uniwersytetach.....	22
4.2.3 Metody nauczania języka narodowego we Włoszech.....	24
4.2.4 Znajomość języka narodowego u głuchych we Włoszech oraz najnowsze osiągnięcia w nauczaniu głuchych uczniów języka narodowego.....	25
4.2.5 Badania nad sprawnościami czytania i pisanie głuchych we Włoszech.....	26
4.2.6 Wnioski.....	27

4.3 Litwa.....	28
4.3.1 Kształcenie głuchych na Litwie.....	28
4.3.2 Podstawowe metody nauczania języka narodowego na Litwie.....	29
4.3.3 Znajomość języka narodowego i badania na temat umiejętności czytania i pisania w środowisku głuchych.....	30
4.3.4 Szczególne potrzeby głuchych w nauczaniu języka narodowego.....	31
4.4 Polska.....	31
4.4.1 Kształcenie głuchych w Polsce.....	31
4.4.2 Podstawowe metody nauczania języka narodowego.....	33
4.4.3 Biegłość w języku narodowym oraz badania nad umiejętnością pisania i czytania wśród głuchych.....	33
4.4.4 Szczególne potrzeby głuchych w nauczaniu języka narodowego.....	35
4.5 United Kingdom.....	36
4.5.1 Zarys.....	36
4.5.2 Historia brytyjskiego języka migowego.....	36
4.5.3 Sytuacja obecna.....	37
5 Dwujęzyczność z językiem migowym.....	42
5.1 Metody nauczania w podejściu dwujęzycznym.....	43
5.2 Strategie nauczania w podejściu dwujęzycznym.....	44
6 Kurs.....	46
6.1 Cele kursu.....	46
6.2 Praca z tekstem.....	46
6.2.1 Ogólne wiadomości.....	46
6.2.2 Po co pracować z tekstami?.....	48
6.3 Czytanie i pisanie.....	51
6.4 Kim są uczniowie?.....	51
6.5 Kim są nauczyciele?.....	52
6.6 Tematy kursu.....	52
6.7 Lekcje.....	52
6.8 Cykl lekcyjny.....	53
6.8.1 Wyzwania.....	53
6.8.2 Rozwiązania.....	53
6.9 Założenia cyklu lekcyjnego.....	55
6.9.1 Zastosowanie podejścia zadaniowego w nauczaniu i uczeniu się języka.....	57
6.9.2 Włączenie TBLT w cykl lekcyjny.....	57
6.10 Struktura cyklu lekcyjnego.....	59

7 Ocena.....	64
7.1 Ocena wstępna.....	64
7.2 Ocena w trakcie kursu.....	67
7.3 Ocena końcowa.....	67
8 Zalecenia dla nauczycieli.....	69
8.1 Kolejność realizowania tematów.....	69
8.2 Szablon planu lekcji.....	70
9 Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ).....	73
9.1 Cele i zadania według ESOKJ.....	73
9.2 ESOKJ jako wytyczna dla kursów narodowego języka pisanego w ramach „Deaf learning”.....	73
9.3 Dlaczego nie jest to kurs ESOKJ.....	74
10 Bibliografia.....	77
10.1 Austria.....	77
10.2 Włochy.....	80
10.3 Litwa.....	83
10.4 Polska.....	84
10.5 Wielka Brytania.....	84
11 Załączniki.....	86
11.1 Kwestionariusz.....	86
11.2 Doświadczenie nauczania z Włoch.....	92
11.3 Doświadczenia nauczania z Austrii.....	93

1 Projekt

Projekt „Deaf learning” został sfinansowany w ramach programu Erasmus +, Akcja 2: Współpraca na rzecz innowacji i dobrych praktyk. Partnerstwa strategiczne na rzecz edukacji dorosłych.

1.1 Cele projektu

Celem projektu „Deaf learning” było opracowanie programów nauczania pięciu języków narodowych (polski, angielski, włoski, litewski, niemiecki). Programy zostały opracowane z myślą o osobach głuchych w wieku od 16 do 25 lat. Założono, że podstawowym celem nauczania jest poprawa sprawności pisania i czytania w języku narodowym. Proces nauczania został oparty przede wszystkim na pracy ucznia z nauczycielem przy wykorzystaniu podręcznika elektronicznego oraz kursu e-learningowego. Programy zostały opracowane przez zespoły naukowców i nauczycieli osób głuchych z krajów organizacji partnerskich biorących udział w projekcie. Programy zostały opracowywane w odniesieniu do poziomów A1, A2, B1, B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz z uwzględnieniem specjalnych potrzeb grupy docelowej.

1.2 Partnerzy projektu

W ramach projektu „Deaf learning” współpracowało 5 organizacji z 5 krajów europejskich: z Polski – Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki (organizacja pozarządowa), z Litwy – Kaunas Educational Centre for the Deaf and Hard of Hearing (szkoła dla głuchych), Włoch – Ca' Foscari University of Venice (uniwersytet), z Austrii – Alpen-Adria-Universität (uniwersytet), z Wielkiej Brytanii – Doncaster Deaf Trust (szkoła dla głuchych).

1.3 Czas trwania projektu

Projekt „Deaf learning” był realizowany w okresie: 1 września 2015 r. - 31 sierpnia 2018 r.

1.4 Dlaczego taki projekt jest potrzebny?

Projekt „Deaf learning” jest skierowany do dorosłych osób głuchych. W tej grupie powszechny jest problem niskiego poziomu kompetencji w pisaniu i czytaniu.

Poziom sprawności pisania i czytania już u dzieci niesłyszących nie koresponduje z ich wiekiem i inteligencją.

Wyniki badań przeprowadzonych we Włoszech wskazały, że umiejętności receptywne w języku włoskim w grupie użytkowników języka migowego w wieku pomiędzy 15,5 a 17,6 lat odpowiadają umiejętnościom dzieci słyszących w wieku od 5 do 7,6 lat.

Większość głuchych w Austrii wykazuje trudności w czytaniu i pisaniu a także uważa, że ich znajomość języka niemieckiego jest słaba. Osoby głuche niewiele czytają (głównie gazety). Wiele z nich preferuje ilustrowane materiały do czytania. Niski poziom sprawności pisania i czytania dotyczy mężczyzn i kobiet.

W Wielkiej Brytanii sprawności czytania i pisania niesłyszących w wieku 11 lat są znacznie niższe niż u ich słyszących rówieśników. Ten problem ujawnia się szczególnie wówczas, gdy głusi chcą kontynuować naukę na poziomie szkolnictwa wyższego.

Na Litwie spada poziom umiejętności czytania i pisania wśród osób głuchych.

W Polsce większość dorosłych głuchych posiada niski poziom umiejętności czytania i pisania. Dla absolwentów szkoły ponadpodstawowej to poziom A2 ESOKJ. Jest to zatem mniejsza znajomość języka polskiego niż przeciętnie u cudzoziemców kończących 400 godzinny kurs.

Projekt „Deaf learning” skupia się na nauczaniu głuchych języków narodowych. Projekt kierowany jest do głuchych użytkowników języka migowego (poziom B1 ESOKJ). Programy i zasoby edukacyjne zostały przygotowane w celu poprawienia sprawności czytania i pisania u osób głuchych.

2 Ankieta

Dla potrzeb projektu została przeprowadzona ankieta, której celem było poznanie potrzeb grupy docelowej w odniesieniu do projektowanych programów nauczania.

Kwestionariusz ankiety (Załącznik 1) został opracowany przez partnerów projektu w języku angielskim. Następnie kwestionariusz został przetłumaczony na międzynarodowy język migowy, niemiecki język migowy, język niemiecki, język włoski, polski język migowy i język polski. Wersja elektroniczna kwestionariusza została umieszczona na stronie typeform.com i była rozpowszechniana wśród osób głuchych w krajach partnerskich projektu.

2.1 Przebieg i wyniki badania ankietowego

2.1.1 Austria

Kwestionariusz został przesłany dwukrotnie (po raz drugi jako przypomnienie) do wszystkich organizacji i instytucji zajmującymi się głuchymi w Austrii. Głuchy i słyszący personel Centrum Język Migowego i Komunikacji Głuchych (ZGH) przedyskutował temat także wśród przyjaciół, członków rodziny i innych osób. Kwestionariusz został również umieszczony na stronach internetowych: ZGH, „Deaf learning” oraz „Equalizent” (www.equalizent.com). W Austrii kwestionariusz wypełniło 25 osób.

Podsumowanie wyników badania:

- Większość respondentów to osoby w wieku powyżej 35 lat; 16% respondentów znajduje się w grupie docelowej; więcej kobiet niż mężczyzn wypełniło kwestionariusz.
- W odpowiedzi na pytanie o ocenę doświadczeń związanych z edukacją, najczęściej wskazywano odpowiedź „umiarkowane”. Za największą przeszkodę w edukacji najczęściej uznawano brak lub niewystarczające wykorzystanie języka migowego.
- Większość respondentów miała głębokie lub poważne uszkodzenie słuchu; tylko 5 osób używa aparatów słuchowych, jedna osoba ma aparat słuchowy oraz system implantu słuchowego Soundbridge.

- Większość respondentów nauczyła się języka migowego w wieku od 3- 8 lat i uważa, że ich znajomość języka migowego jest bardzo dobra.
- Większość respondentów to osoby pracujące.
- Mniej niż połowa respondentów uczęszcza/uczęszczała na kursy/szkolenia.
- 52% lubi czytać i pisać w języku niemieckim, np. w celu zbierania informacji, uczenia się czegoś nowego lub doskonalenia znajomości języka niemieckiego; respondenci wolą czytać niż pisać.
- Według respondentów główne trudności w języku niemieckim to gramatyka i (w czytaniu i pisaniu). Są to te obszary, które respondenci chcieliby poprawić.
- 68% respondentów jest zainteresowanych lub bardzo zainteresowanych udziałem w kursach języka niemieckiego; „Relacje” były najchętniej wybieranym tematem kursu.
- Gdyby istniała możliwość nauki innego obcego języka pisanego, większość respondentów chciałaby uczyć się angielskiego.

2.1.2 Włochy

Kwestionariusz został wysłany do profesorów i nauczycieli Uniwersytetu Ca 'Foscari. Przewadzili oni badania w ramach Deaf Studies i rozesłali ankietę wśród swoich głuchych znajomym. Kwestionariusz ankiety został także wysłany do specjalistycznej szkoły dla osób niesłyszących (I.S.I.S.S. Magarotto, Padwa) oraz rozesłany za pomocą portalu społecznościowego Facebook w grupach poświęconych problemom głuchych oraz ich kulturze. We Włoszech kwestionariusz został wypełniony przez 66 osób.

Podsumowanie wyników badania:

- Większość respondentów to osoby w wieku powyżej 35 lat lub poniżej 16 lat; 18% respondentów znajduje się w grupie docelowej; więcej kobiet niż mężczyzn wypełniło kwestionariusz.
- W odpowiedzi na pytanie o ocenę doświadczeń związanych z edukacją, najczęściej wskazywano odpowiedź „umiarkowane” lub „złe”. Większość respondentów, która zdecydowała się rozwinąć tę kwestię, wyjaśniła, że podobał im się społeczny aspekt szkoły (np. przebywanie z głuchymi kolegami), ale sama nauka im się nie podobała, ponieważ treści nie były prezentowane za pomocą języka migowego lub były zbyt słabo wyjaśniane.

- Większość respondentów ma głębokie lub poważne uszkodzenie słuchu: 33% respondentów nosi cyfrowe aparaty słuchowe, a 30% nie korzysta z żadnych pomocy.
- Większość respondentów zna język migowy od urodzenia i uważa, że posiada bardzo wysoką kompetencję w języku migowym.
- Większość respondentów to osoby pracujące, ale mniej niż połowa uczęszcza na kursy/szkolenia.
- 50% respondentów czuje się „dość swobodnie” w czytaniu i pisaniu po włosku a 35% respondentów „swobodnie”. W tej ostatniej grupie najwięcej osób woli czytać niż pisać. Wśród osób, które nie czują się swobodnie w pisaniu i czytaniu po włosku(15%), większość uważa, że potrzebuje więcej ćwiczeń doskonalących pisanie.
- Głównymi trudnościami respondentów w języku migowym są słownictwo oraz gramatyka (czytanie i pisanie).
- Zarówno słownictwo, jak i gramatyka są głównymi obszarami, które respondenci chcieliby doskonalić.
- 45% respondentów jest bardzo zainteresowanych udziałem w kursach języka włoskiego; „Relacje” były najchętniej wybieranym tematem kursu.
- Gdyby istniała możliwość nauki innego obcego języka pisanego, większość respondentów chciałaby uczyć się angielskiego.

2.1.3 Litwa

Kwestionariusz został wysłany do osób głuchych. Umieścili oni kwestionariusz na stronach Facebook'a w grupie związanej ze sprawami głuchych. 77 osób odpowiedziało na kwestionariusz.

Podsumowanie wyników badania:

- Większość respondentów jest starsza niż 25 lat; 29,9% respondentów znajdowało się w grupie docelowej;więcej kobiet (74%) niż mężczyzn (26%) odpowiedziało na kwestionariusz.
- Większość respondentów ukończyło szkołę średnią (58,4%) albo szkołę zawodową (32,5%).

- Większość respondentów ma dobre albo umiarkowane doświadczenia z edukacji. Większość respondentów wyjaśniła, że miała kłopoty z nauką gramatyki języka litewskiego, problemy z rozumieniem tekstu czytanego i ciężko im było pisać poprawnie.
- Większość respondentów ma głęboki lub umiarkowany niedosłuch; 42,9% nosi cyfrowe aparaty słuchowe podczas gdy 57,1% w ogóle nie korzysta z aparatów.
- Większość zna język migowy od urodzenia (39%) albo nauczyło się go w wieku powyżej 8 lat (31,2%). Większość uważa, że posiada bardzo dobrą znajomość języka migowego.
- Większość z respondentów pracuje i nie korzysta z żadnych kursów hobbistycznych.
- 49,4% respondentów czuje się dobrze a 48,1% umiarkowanie dobrze w czytaniu i pisaniu w języku litewskim.
- Największą trudnością jest pisanie w języku litewskim oraz słownictwo i gramatyka.
- Obszary, który respondenci chcieliby poprawić w pisaniu to: słownictwo i gramatyka.
- Jeżeli mieliby możliwość chodzenia na kurs języka litewskiego, 35,1% najchętniej wybrałaby temat "Wybór kariery.
- Gdyby istniała możliwość nauki innego obcego języka pisanego, większość respondentów chciałaby uczyć się angielskiego.

2.1.4 Polska

Kwestionariusz został wysłany bezpośrednio do osób niesłyszących przez Facebook. W procesie rozpowszechniania wzięli udział głusi pracownicy Polskiego Związku Głuchych Oddziału Łódzkiego. W Polsce kwestionariusz został wypełniony przez 30 osób.

Podsumowanie wyników badania:

- Większość respondentów to osoby w wieku 26-35 lat; 27% respondentów znajduje się w grupie docelowej; więcej kobiet niż mężczyzn wypełniło kwestionariusz.
- W odpowiedzi na pytanie o ocenę doświadczeń związanych z edukacją, najczęściej wskazywano odpowiedź „umiarkowane” Jedną z wymienionych trudności było to,

że "edukacja nie była dostosowana do potrzeb Głuchych". Niektóre pisemne odpowiedzi były nieczytelne z powodu braku polskiej struktury gramatycznej.

- Większość respondentów ma głębokie lub poważne uszkodzenie słuchu; połowa respondentów używa aparatów słuchowych, jedna osoba posiada implant ślimakowy.
- Połowa respondentów uczyła się języka migowego między 3 a 8 rokiem życia, a 27% respondentów zna język migowy od urodzenia. Większość uważa, że ich znajomość języka migowego jest bardzo dobra.
- Większość respondentów to osoby pracujące.
- Mniej niż jedna trzecia respondentów uczęszcza/uczęszczała na kursy/szkolenia.
- 40% respondentów uważa, że dobrze włada językiem polskim, a 40% - umiarkowanie. Respondenci wolą czytać niż pisać.
- Główną trudnością dla respondentów jest polska gramatyka i słownictwo. Są to główne obszary, które respondenci chcieliby poprawić.
- 86 % respondentów jest zainteresowanych lub bardzo zainteresowanych udziałem w kursach języka polskiego; „Relacje” i „Wybór kariery” były najchętniej wybieranym tematem kursu.
- Gdyby istniała możliwość nauki innego obcego języka pisanego, większość respondentów chciałaby uczyć się angielskiego.

2.1.5 Wielka Brytania

Kwestionariusz został wysłany do głuchych uczniów Doncaster Collage. W sumie 13 uczniów odpowiedziało na kwestionariusz.

Podsumowanie wyników badania:

- Wszyscy respondenci byli w wieku między 16 a 25 lat.
- 31% kobiet i 69% mężczyzn, wszyscy to obywatele Wielkiej Brytanii.
- Więcej niż 50% twierdzi, że mieli złe doświadczenia edukacyjne.
- Większość respondentów (w sumie 77%) było głuchych lub miało wysoki stopień uszkodzenia słuchu.
- 62% respondentów korzysta z aparatów słuchowych, albo Oticon albo Phonak.
- Ok. 50% respondentów nauczyła się języka migowego w wieku ponad 8 lat.

- Żaden z respondentów nie pracuje.
- Żaden z respondentów nie uczęszczał na kursy hobbistyczne/pozaszkolne.
- Połowa respondentów lubi pisać i czytać, połowa nie.
- Większość respondentów chciała poprawić swoje umiejętności z gramatyki, żeby mogli pisać i czytać.
- Większość respondentów (62%) chce uczyć się języka obcego w piśmie.
- Respondencie chcieliby uczyć się różnych języków obcych.

3 Kilka uwag na temat motywacji

3.1 Czym jest motywacja

Motywację można opisać jako krótkotrwałą zachętę pomagającą uczniowi osiągnąć cel, np. ciekawy graficznie układ treści na materiale informacyjnym pomaga uczniowi zaangażować się w ćwiczenia. Nie oznacza to jednak, że uczeń ten będzie wystarczająco zmotywowany, aby przejść przez cały proces uczenia się języka i osiągnąć kompetencję w różnych aspektach języka. Żeby student mógł osiągnąć dobrą znajomość języka, potrzebuje różnych rodzajów motywacji. Jak zauważa Anna Michońska-Stadnik:

Prawdziwa motywacja to zrozumienie konieczności długotrwałego wzmoczonego wysiłku, to długotrwałe zaangażowanie, bez oglądania się na natychmiastowe, doraźne korzyści¹.

Istnieje wiele naukowych teorii dotyczących samej motywacji. Dzisiaj teorie czerpiące z badań mózgu opartych na technikach neuroobrazowania podkreślają wagę grupy czynników, a nie jeden czynnik wpływający na proces motywacji.

W swojej teorii oceny bodźców John H. Schumann wyróżnia 5 wymiarów, według których bodźce docierające do naszych mózgów są oceniane:

- nowatorstwo (mniej znane bodźce są bardziej stymulujące),
- atrakcyjność (im więcej przyjemności sprawiają nam bodźce, tym bardziej są one stymulujące),
- znaczenie celu (im bardziej bodziec jest przydatny do naszych celów i potrzeb, tym silniej stymuluje),
- zdolność poradzenia sobie z zadaniem (im bardziej jednostka czuje, że potrafi poradzić sobie z wyzwaniem i działać, tym silniej bodziec stymuluje),
- własny obraz i obraz społeczeństwa (im bardziej bodziec jest zgodny z przyjętymi normami społecznymi i własnym obrazem jednostki, tym bardziej jest on stymulujący).

¹Michońska-Stadnik, *Pojęcie motywacji – wczoraj, dziś i jutro*, [w:] red. Zdzisław Wąsik, *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, tom 1, Wrocław 2008, s. 107

Aby osiągnąć najwyższy poziom motywacji u ucznia, bodziec powinien zostać uznany za stymulujący we wszystkich wymiarach opisanych powyżej. Według Schumanna jest to neurobiologicznie powiązane z tworzeniem nowych połączeń nerwowych, które składają się na pamięć wartości (pamięć o tym, co jest dla nas cenne, wartościowe). Innymi słowy: przestrzeń nauki, np. lekcja, powinna być doświadczana jako nowa, atrakcyjna, przydatna w realizacji celów ucznia, umożliwiająca wykonanie zadań i dopasowana do norm społecznych ucznia.

Z badań nad motywacją stosowanych w marketingu wiemy, że można ją wywołać na trzy różne sposoby, tj. przez: poczucie obowiązku, potrzebę lub przyjemność. Pierwszy sposób, obowiązek, może częściej wywoływać problemy w procesie przyswajania, ponieważ wyzwala emocjonalne bariery uczniów, uniemożliwiając im popełnianie błędów, a zatem i uczenie się. Konieczność jest racjonalnym sposobem na pobudzanie motywacji, ale staje się mniej skuteczna, gdy tylko uczniowie zaspokoją swoje potrzeby zwykle znacznie mniejsze niż rzeczywisty potencjał uczących się. Przyjemność zapewnia trwałą motywację i można ją osiągnąć tylko przez wspomniane tu pięć wymiarów².

3.2 Co oznacza motywowanie ucznia?

W celu zmotywowania ucznia do nauki języka należy zająć się wszystkimi 5 wymienionymi wyżej wymiarami. Co to znaczy dla głuchych uczących się narodowego języka pisanego? Kiedy zaczniesz uczyć głuchego, musisz znać jego historię uczenia się. Ważna jest nie tylko wstępna ocena kompetencji językowych, ale także dalsze obserwacje i ocena. Możesz zapytać o wcześniejsze doświadczenia Twojego ucznia w nauce języka narodowego, korzystając z poniższego zestawu pytań³.

Gdy wcześniej uczyłeś się narodowego języka pisanego:

- czy w twoim odczuciu było to miłe czy niemiłe doświadczenie?
- czy czułeś, że możesz poradzić sobie z tą sytuacją edukacyjną??
- czy nauka sprzyjała osiągnięciu celów czy je hamowała?
- czy nauka wzmacniała czy osłabiła twoją samoocenę?

²Balboni Paolo, *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET University

³John H. Schuman, *The neurobiology of affect in language*, https://archive.org/details/ilhem_20150323_1223/02.08.2017

- czy nauka była interesująca?
- czy przebieg nauki był jasny; rozumiałeś, co się dzieje i jakie będą rezultaty?
- czy wiedziałeś, jak skończy się nauka?
- czy znałeś swój status podczas? Czym była ta sytuacja?
- czy to była nauka trwająca już jakiś czas, czy też nagle się rozwinęła?
- czy była to oczekiwana lub nieoczekiwana sytuacja nauki?
- czy oczekiwania związane z tą sytuacją zostały zaspokojone?
- czy spodziewałeś się, że nauka będzie wymagała lub nie wymagała wysiłku?
- czy sytuacja uczenia się wpłynęła na ciebie osobiście?
- czy uczenie się było dla ciebie ważne czy nieważne?
- czy sytuacja uczenia się była niezmienna, czy jeszcze w jakiś sposób można było ją modyfikować?
- czy teraz mógłbyś w jakikolwiek sposób wpłynąć na sytuację nauki?
- czy byłeś odpowiedzialny za to, co się wydarzyło?
- czy ktoś inny był odpowiedzialny za to, co się wydarzyło?
- czy sytuacja nauki była znana wcześniej, czy może była nowa?
- czy twoje emocje wywołało coś, co wydarzyło się w przeszłości, w danym momencie lub czy miało nastąpić w przyszłości?

Po takiej wstępnej ocenie, będziesz miał mapę bodźców i wymiarów, które wymagają wzmocnienia, aby wzmocnić motywację. Dla przykładu: doświadczenie kształcenia Twojego ucznia może mu podpowiadać, że narodowy język pisany jest czymś, z czym nie może sobie poradzić. Dlatego powinieneś stworzyć taką sytuację nauki, która stopniowo zmienia ten obraz.

3.3 Dlaczego motywacja jest tak ważna?

Na każdym poziomie uczenia się języka (szczególnie na początkowych etapach) motywacja jest kluczowym czynnikiem sukcesu. Wynika to z faktu, że proces uczenia się jest długotrwały i żmudny. Nasze doświadczenia z projektu „Deaf learning” wykazują, że głusi uczniowie zwykle nie zdają sobie sprawy z wysiłku, który muszą włożyć w proces uczenia się. Niektóre złe nawyki uczenia się z ich wcześniejszych doświadczeń kształcenia, jak również nieuświadomione normy społeczne panujące wśród użytkowników języka migowego sprawiają, że głusi uczniowie są szczególnie podatni na utratę motywacji.

Społeczne i emocjonalne uczenie się może zwiększyć samoświadomość. Bardziej świadomi i pewni siebie studenci są bardziej skłonni do stawienia czoła wyzwaniom i wytrwania. Dlatego społeczne i emocjonalne uczenie się odgrywa ważną rolę w osiągnięciach akademickich. Społeczne i emocjonalne uczenie się u uczniów niesłyszących może być zagrożone z powodu bardziej ograniczonych doświadczeń społeczno-emocjonalnych, umiejętności społecznych i dojrzałości emocjonalnej, z których niektóre lub wszystkie mogą prowadzić do negatywnego wpływu na osiągnięcia w nauce⁴.

Jako nauczyciel musisz się skoncentrować na kierowaniu procesem motywacji, a także procesem uczenia się. Aby to uzyskać, musisz przynajmniej:

- dać swoim uczniom czas na przyzwyczajenie się do nowej sytuacji nauki (czasami potrzeba 2-3 miesięcy, aby uczniowie byli gotowi do nauki),
- skonfrontować i wyjaśnić poprzednie złe doświadczenia edukacyjne,
- mieć świadomość, że uczniowie posługują się językiem migowym,
- pytać go/ją, dlaczego uczy się języka rodzimego na każdej lekcji,
- pokazać mu/jej głuchych, którzy są wzorami do naśladowania i opanowali rodzimy język pisany,
- nie zakładaj, że twoi uczniowie coś wiedzą, zanim się upewnisz, że naprawdę to wiedzą,
- wyjaśnić w języku migowym każde nieznanne słowo, frazę, pojęcie (i mieć na to czas i cierpliwość) - nauka języka to w pewien sposób uczenia się nowej rzeczywistości, a niektóre aspekty tej rzeczywistości mogą być nienazwane w języku migowym lub nieznanne uczniowi.

⁴Knoors H., Marschark M., 2014, Teaching Deaf Learners: Psychological and Developmental Foundations

4 Kształcenie głuchych w krajach partnerskich

4.1 Austria

4.1.1 Kształcenie głuchych w Austrii

Dawniej dzieci głuche były nauczane w specjalnych instytucjach, podczas gdy dzieci z implantami ślimakowymi mogły być włączane do głównego nurtu kształcenia (Kramreiter 2011: 3). Od roku szkolnego 1997/98 pojawiły się normy prawne dotyczące integracji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach masowych w Austrii. Rodzice lub opiekunowie prawni mogą zdecydować, czy ich dzieci mają uczęszczać do szkoły specjalnej czy szkoły masowej. Istnieje tylko kilka szkół dla osób niesłyszących. W tych szkołach lekcje nie muszą być prowadzone w języku migowym, ponieważ ustawodawstwo tego nie ustanawia. Jedno z badań wykazało, że tylko jedna szkoła w Austrii (w Salzburgu, "Josef Rehr-Schule") koncentruje się na języku migowym, podczas gdy pozostałe skupiają się na języku mówionym; to samo dotyczy głównego nurtu kształcenia (Kramreiter 2011:67)⁵. Język mówiony powinien być wykorzystywany podczas zajęć, którymi dzieci są szczególnie zainteresowane. Trening słuchu powinien również odbywać się w kontekście naturalnym (Kramreiter 2011: 25).

W Austrii zajęcia dwujęzyczne, na których uczy się języka niemieckiego pisanego, a austriacki język migowy służy jako język nauczania, stanowią rzadkość. Przeprowadzono jednak kilka dwujęzycznych projektów pilotażowych (Krausneker 2004 i Kramreiter 2011). Jeden z nich odbył się w Klagenfurcie i wzięli w nim udział słyszący nauczyciel oraz głuchy asystent. W ramach projektu do komunikacji używano austriackiego języka migowego natomiast do czytania i pisania - języka niemieckiego. Nauczano także czytania z ruchu warg i artykulacji. Głuchy asystent uczestniczył w krajowym szkoleniu dla głuchych nauczycieli, ale nie mógł wziąć udziału w kursie pedagogicznym dla nauczycieli, dlatego nie mógł zostać „oficjalnym” nauczycielem (Kramreiter 42 i nast.).

Zajęcia integracyjne nastawione na miganie prowadzone są przez nauczyciela „integracyjnego”, który powinien biegle władać językiem migowym (najczęściej jest osoba słysząca),

⁵Szczegóły na temat „Josef Rehr-Schule” zamieszczone są w: Krausneker and Schalber 2007:57 i nast, 215; oraz na stronie internetowej: <http://www.josef-rehr-schule.salzburg.at>

tłumaczącego to, co robi drugi nauczyciel (który zazwyczaj posiada tylko minimalną znajomość języka migowego lub nie posiada jej wcale).

W 2011 r. w Austrii było tylko kilku głuchych pedagogów i to nie ulegnie zmianie w najbliższym czasie ze względu na sytuację prawną (Kramreiter 2011: 27 i nast.). Problem ten wynika z § 121 austriackiej ustawy o organizacji szkolnictwa (Österreichisches Schulorganisationsgesetz), w którym zawarto wymóg „fizycznej sprawności” (körperliche Eignung). Wymogu tego nie spełniają osoby głuche (Kramreiter 2011: 70). Istnieją jednak wyjątki, np. jedna głucha nauczycielka starała się o dyplom i uzyskała go za specjalną zgodą (Kramreiter 2011: 76). Słyszący nauczyciele uzyskują jedynie podstawową znajomość języka migowego; jeśli chcą uzyskać biegłość, muszą samodzielnie zdobywać niezbędne kompetencje (por. Kramreiter 2011: 69).

Edukacja dwujęzyczna umożliwia dzieciom głuchym zdobycie normalnego wykształcenia i prowadzi również do uzyskania kompetencji w języku niemieckim (Krausneker 2004, por. także Kramreiter 2011). Niemniej klasy dwujęzyczne były i są wyjątkami. Dotyczy to jednak wyłącznie języka migowego, ponieważ w Austrii istnieje wiele innych inicjatyw dwujęzycznych (język mówiony) (Kramreiter 2011).

Ponieważ podczas lekcji nie są uwzględniane potrzeby uczniów głuchych, mają oni mniejsze możliwości edukacyjne osoby słyszące. Uczniowie niesłyszący lub niedosłyszający stanowią mniejszość i uczą się tam, gdzie jest więcej specjalnych ofert wsparcia (np. GESTU - <http://teachingsupport.tuwien.ac.at/gestu/> oraz Austriackie Stowarzyszenie Studentów Niesłyszających VÖGS - <http://www.voegs.at/voegs/englisch>). Z badań wynika, że dla 51% niesłyszących Austriaków (z 641 osób, biorących udział w badaniu) praktyka zawodowa stanowi najwyższe osiągnięcie edukacyjne; 19% ukończyło szkołę podstawową, a 14% ukończyło szkołę średnią; 3% zdało egzamin końcowy; 1% uczniów niesłyszących odwiedziło uniwersytet, a 12% ankietowanych nie podało żadnych informacji (Braun i Burghofer, 1995). O innych badaniach związanych z sytuacją uczenia się głuchych Austriaków piszą także (Ortner 1994) i (Treffkorn 2000).

4.1.2 Podstawowe metody w nauczaniu języka narodowego

Zdaniem emerytowanej nauczycielki osób głuchych metody nauczania były ustalane przez poszczególnych nauczycieli. Nauczyciele używali zwykłego podręcznika. Jednak niemieckiego nie można było uczyć jak języka obcego ze względu na brak języka pierwszego u większości uczniów. Uniemożliwiało to naukę kontrastywną. Zamiast tego trzeba było od

początku rozwijać znajomość języka niemieckiego. Wspomniana nauczycielka w swojej praktyce zaczynała od pytań (słów pytających takich jak: kto?, co?) a następnie łączyła je ze słowami i wyrażeniami itp. (tak jak następuje akwizycja języka u dzieci).

Kramreiter (2011: 43 i nast.) zauważa, że głusi uczniowie w klasie dwujęzycznej pracują zgodnie ze zwykłym programem nauczania; otrzymują oni tylko dodatkowe wyrównawcze lekcje języka niemieckiego w oddzielnej grupie.

4.1.3 Znajomość języka narodowego

Trudno jest określić poziom znajomości języka narodowego osób niesłyszących, ponieważ nie tworzą oni jednorodnej grupy z uwagi na indywidualne różnice w edukacji. Niemniej jednak kompetencja językowa osób niesłyszących rzadko odpowiada kompetencji ich słyszących rówieśników.

Badanie CHEERS (Holzinger 2006) wykazało, że głuche dzieci mają problemy z czytaniem. Według Kramreitera (2011: 51 i nast.), 75% głuchych uczniów nie jest w stanie przeczytać gazety, nie wspominając o innych tekstach, ponieważ wymagałoby to umiejętności czytania 11-latką. Rozumienie i tworzenie zdań złożonych lub tekstów jest trudne zarówno dla głuchych mężczyzn jak i kobiet (Krammer 2001: 46).

Według badań⁶ przeprowadzonych przez Breiter w 2002 r. na temat sytuacji życiowej związanej z pracą głuchych kobiet w Wiedniu i okolicach, istnieje ogromna potrzeba szkolenia w zakresie umiejętności czytania i pisania: 60% respondentów uważało, że ich znajomość języka niemieckiego jest słaba i mają problemy z czytaniem i pisanem w języku niemieckim (Breiter 2002: 51). 90% uczestników badania uważało, że bardzo ważne byłoby specjalne szkolenie dla osób niesłyszących w zakresie czytania i pisania w języku niemieckim. 90% poszukiwało takiego szkolenia dla głuchych dzieci, a 60% również dla dorosłych; według ankietowanych należałoby skupić się na gramatyce, składni i słownictwie (Breiter 2002: 55 i nast.).

Podobne wyniki uzyskano w Niemczech, (zob. np. Prillwitz 1984, por. także Kramreiter 2011: 51). 80% uczniów niesłyszących kończy szkołę z taką samą zdolnością pisania, jak dziecko słyszące, uczęszczające do trzeciej lub czwartej klasy. Jeśli chodzi o umiejętność czytania, uczniów niesłyszących cechuje analfabetyzm (por. także Hänel-Faulhaber, Kleyboldt i Hagemann 2012).

⁶Badanie zostało przeprowadzone przez dr Marion Breiter na żądanie federalnego wydziału usług społecznych w Wiedniu, Burgenlandzie i Dolnej Austrii.

Jedna z niesłyszących matek, kiedy uświadomiła sobie jak niskie kompetencje w języku niemieckim ma jej dziecko, nazwała to zjawisko "problemem Głuchych" (Kramreiter, 2011: 304). Rozmówcy Breitta (2002) często narzekali, że nie rozumieli treści lekcji, ponieważ były one przekazywane ustnie (choć, w szkołach dla głuchych, językiem uproszczonym) i mało atrakcyjnie; często musieli uczyć się rzeczy na pamięć albo ktoś (zwykle ich matki) musiał im pomagać po szkole. Byli bardzo zadowoleni z nauczycieli, którzy potrafili komunikować w języku migowym (zob. także Breiter 2005, Kramreiter 2011: 42, zob. także Kramreiter 2011: 293).

Szczególne znaczenie umiejących czytać i pisać osób głuchych, które mogą stanowić wzór do naśladowania, podkreślił Guggenberger (2000). Opisał on zaskoczenie uczniów, którzy byli przekonani, że głucha osoba nie może poprawnie pisać i czytać po niemiecku (zob. także Breiter 2002:17).

Vollmann, Eisenwort i Holzinger (2000: 2) twierdzą, że język niemiecki w formie pisanej rzadko zdarza się bez błędów i że liczba błędów jest bardzo wysoka, nawet jeśli osoba zna ten język od lat. Ponadto nieumiejętność czytania i pisania ogranicza osobom niesłyszącym możliwość zdobywania wiedzy i równych praw oraz możliwość komunikowania się z tymi słyszącymi, którzy nigdy nie mieli kontaktu z osobami niesłyszącymi.⁷

4.1.4 Badania umiejętności czytania i pisanie u głuchych

W Austrii przeprowadzono badania nad sprawnością czytania u osób niesłyszących. Poniższe wnioski pochodzą także z badań przeprowadzonych w Niemczech, ponieważ wiele z nich dotyczy austriackiego języka niemieckiego (patrz: cytowane wyżej badania i autorzy oraz wykaz bibliografii).

Błędy ortograficzne osób głuchych często nie różnią się od błędów osób słyszących. Niektóre z nich mogą być spowodowane nieusłyszeniem treści lub niepoprawnym odczytaniem ruchu warg (np. w sytuacji, gdy pisownia pozwala przyjąć inną wymowę) (Vollmann, Eisenwort i Holzinger 2000: 4). Głuche matki, z którymi rozmawiał Kramreiter (2011: 305), zaliczyły do obszarów szczególnej trudności: mniejszy zasób słów (w porównaniu ze słownictwem migowym), różnice w gramatyce języka niemieckiego i austriackiego języka migowego, czasy gramatyczne i czytanie.

⁷Osoby słyszące, które mają więcej kontaktu z osobami głuchymi, są przyzwyczajone do nietypowych struktur lub struktur powstałych pod wpływem gramatyki języka migowego. Zazwyczaj potrafią poprawnie je odczytać.

W obszarze gramatyki istnieje wiele błędów międzyjęzykowych i błędów transferu (Krausmann 1998). Vollhaber, Eisenwort i Holzinger (2000: 16) twierdzą, że większość błędów była związana z morfologią rzeczowników, morfologią i składną czasownika (więcej szczegółów por. dzieł. cyt., część 5). Krausmann (1998) również zestawia problematyczne obszary gramatyki. Wymienia pomijanie słów funkcyjnych (rodzajników, zaimków, spójników itp.), niewłaściwy wybór rodzaju prowadzący do dalszych błędów, niepoprawną interpunkcję i liczne interferencje z języka migowego (np. przez dodatkowe potwierdzenia, nieformalne formy zwrotu do adresata, pomijanie wspomnianych wcześniej w wypowiedzi podmiotów i dopełnień). Więcej szczegółowych informacji można znaleźć u Krausmann (1998). Przegląd błędów pojawiających się w tekstach tworzonych przez osoby niesłyszące został zawarty w Krammer (2001: 87 i nast.).

4.1.5 Szczególne potrzeby osób głuchych w nauczaniu języka narodowego

Język migowy jest potrzebny jako narzędzie komunikacji, ponieważ wykorzystuje w pełni dostępny osobom głuchym kanał wizualny. Badanie CHEERS (2006: 68) zaleca pracę z autentycznymi tekstami w celu rozwijania kompetencji czytania. W jednym z wywiadów (Kramreiter, 2011: 304), głucha matka zasugerowała, aby dzieciom głuchym czytać te same książki, które czyta się dzieciom słyszącym ale tym pierwszym należy udzielać dodatkowych wyjaśnień.

Umiejętność czytania koreluje z rozumieniem niemieckiej gramatyki (Holzinger 2011). W nauczaniu osób niesłyszących ważne jest, aby mogli oni budować na swoim pierwszym lub preferowanym języku. Oznacza to, że wyjaśnienia gramatyczne dotyczące języka niemieckiego należy zestawiać z wyjaśnieniami gramatycznymi dotyczącymi austriackiego języka migowego (por. Gericke 1998). Warto zauważyć, że niemieckie reguły gramatyczne zawierają wiele wyjątków, które sprawiają, że przyswojenie gramatyki jest jeszcze trudniejsze (np. tzw. "silne" i "słabe", czyli nieregularne i regularne odmiany liczby mnogiej). Takie odstępstwa są mylące dla osób głuchych, ponieważ nie mogą oni zastosować zasady, której się już nauczyli.

Inne typowe błędy popełniane przez głuchych dotyczą niewłaściwego zastosowania lub braku rodzajników określonych ("bestimmt") i nieokreślonych ("unbestimmt"), zaimków i spójników. Często wprowadza się niewłaściwy rodzaj lub końcówkę fleksyjną, np. w przypadku odmiany rzeczowników lub przymiotników. Ponadto prawidłowa realizacja składni jest powtarzającym się problemem. Formalna i nieformalna forma zwrotu do adresata (Sie

vs. du) stanowi kolejne wyzwaniem dla osób głuchych, ponieważ oficjalna forma zwrotu nie istnieje w austriackim języku migowym.

Na liście typowych błędów (Vollmann, Eisenwort und Holzinger, 2000) znajdują się m.in.:

- trudności w rozróżnianiu położenia i kierunku (s. 4)
- błędy w zakresie czasowników związanych z pojęciami myślenia i mówienia (s. 4)
- podmiot: główne problemy stanowią zaimki, np. użycie formy nijakiej „es” (s. 6)
- czasowniki posiłkowe (sein, haben, werden) (s. 7)
- tworzenie bezokoliczników (s. 7)
- czasowniki frazowe (s. 8)
- brak rodzajników określonych (s. 13)
- przyimki (s. 13); 34,13% przyimków w korpusie użyto błędnie
- formy liczby mnogiej (s. 14); 73,77% form liczby mnogiej utworzono błędnie
- błędy związane z przymiotnikami i przysłówkami, w szczególności zgodność form rzeczownika i przysłówka (s. 14)

Poproszeni o sugestie, jak poprawić edukację, badani przez Breiter (2002: 53 i nast.) zaproponowali dwujęzyczne nauczanie (przez nauczycieli biegłych w języku migowym), nauczanie tych samych treści, które obowiązują słyszących uczniów, różne grupy w zależności od osiągnięć i akceptacji kultury głuchych. Na podstawie własnego doświadczenia Kramreiter (2011: 305 i nast.) proponuje ciągłe czytanie i pisanie tekstów w celu dalszej nauki. Uważa, że istotne jest, aby pozwolić głuchym po prostu pisać, zamiast ciągle ich poprawiać. Z drugiej strony, ukierunkowane ćwiczenia gramatyczne budują ramy odniesienia. Z naszego własnego doświadczenia wynika, że warto pracować z tekstami, które pomogą również zwiększyć szanse zawodowe osób niesłyszących (np. pisanie wniosków, podań lub CV) i/lub pomóc im w życiu codziennym (np. przez zapoznanie ich z ulotkami informacyjnymi na temat produktów medycznych, z organizacją podróży przez internet itd.), obok realizowania tematów związanych z głuchymi. Ponadto należy położyć nacisk na interakcję z osobami słyszącymi (np. przez korespondencję, zwłaszcza stosując formalne i nieformalne zwroty do adresata). Breiter (2002: 52) wskazuje, że jej rozmówcy preferowali ilustrowany materiał do czytania, na przykład czasopisma, gdzie treść jest łatwiejsza do zrozumienia i odpowiada preferencjom ludzi zorientowanych wizualnie.

4.2 Włochy

4.2.1 Kształcenie głuchych we Włoszech

Pierwsza szkoła dla osób niesłyszących we Włoszech została założona w 1784 roku przez opata Tommaso Silvestri. Jego doświadczenie w szkole de l'Epée we Francji pozwoliło mu założyć własną placówkę w Rzymie. Używanie języka migowego było fundamentalne, wraz z artykulacją i czytaniem z ruchu warg. W następnych latach powstały liczne nowe szkoły dla osób niesłyszących we Włoszech: od 1784 do 1961 r. utworzono dwadzieścia szkół dla niesłyszących w całym Włoszech. W tych szkołach, z których większość była połączona z internatem, dzieci i młodzież mogły rozwijać swoją znajomość włoskiego języka migowego (LIS), spotykać się z innymi głuchymi rówieśnikami oraz uczyć się przedmiotów i zawodów według metod uwzględniających ich szczególne potrzeby.

Po 1862 roku Włochy dążyły do utworzenia związku zarówno geograficznego, jak i językowego. W takim kontekście historycznym powstała pierwsza nieusuwalna rysa w kształceniu głuchych: rok 1880 przeszedł do historii osób niesłyszących, ponieważ wtedy miał miejsce Kongres w Mediolanie, na którym podjęto decyzję o zakazie używania języka migowego w nauczaniu głuchych. Metoda ustna stała się jedyną dozwoloną we Włoszech. Pomimo radykalnej zmiany w edukacji, włoski język migowy przetrwał i powoli się rozwijał w społeczności niesłyszących, a nawet w szkołach, gdzie uczniowie komunikowali się w tym języku na przerwach i w innych sytuacjach nieformalnych. Jednym z długoterminowych efektów kongresu mediolańskiego była silna stygmatyzacja języka migowego. Do pierwszej połowy XX wieku Głusi uczniowie, nawet w szkołach specjalnych, mieli duże trudności z przyswojeniem włoskiego języka migowego i włoskiego języka pisanego/mówionego.

Drugą nieusuwalną rysę pozostawił rok 1977, w którym przyjęto ustawę 517, dotyczącą prawa do edukacji i integracji niepełnosprawnych uczniów w szkołach masowych. Artykuł 10 tej ustawy dotyczył uczniów niesłyszących. Zapisy artykułu pozostawiały uczniom wybór szkoły, w której mieliby oni pobierać obowiązkową naukę (publiczne szkoły specjalne dla niesłyszących lub zwykłe szkoły ogólnodostępne). Szkołę ogólnodostępną uczniowie niesłyszący mogli wybrać pod warunkiem, że zapewni ona „specjalną integrację i usługi wspierające”. Większość słyszących rodzin wybierała dla swoich głuchych dzieci integrację w zwykłych, mając nadzieję, że będą one dorastały w tych samych warunkach co ich słyszący rówieśnicy (Di Tullio, 2002), ale kwestia nierówności w systemie kształcenia pozostała nierozwiązana.

W 1992 r. przyjęto inną ustawę. Ustawa 104 (zwana także Ustawą Ramową - Legge Quadro) stanowi najnowsze podejście do pomocy i integracji społecznej. Od 1992 r. uczniowie głusi mają do wyboru trzy typy szkół: szkoły prywatne, szkoły powszechne i szkoły specjalistyczne.

Szkoły prywatne, zakładane przez Kościół i początkowo koncentrujące się na edukacji niesłyszących, są obecnie w większości zamknięte lub upadają.

Szkoły powszechne (ogólnodostępne) zazwyczaj nie są przygotowane na przyjęcie uczniów ze szczególnymi potrzebami. Jednym z głównych problemów jest trudność w zapewnieniu odpowiednio wyszkolonych nauczycieli, nowoczesnej technologii i zasobów dydaktycznych, które mogłyby zaspokoić potrzeby głuchych uczniów (Di Tullio, 2002). Pracownicy wielu instytucji zajmujących się wspieraniem uczniów głuchych mogą podejmować współpracę ze szkołami powszechnymi: nauczyciel specjalista, asystent komunikacji, logopeda, tłumacz LIS, pedagog głuchych i nauczyciel uniwersytecki. Jednak ostateczna decyzja co do tego, z jakimi specjalistami nawiązać współpracę, zawsze należy do szkoły i jest uzależniona od indywidualnych potrzeb ucznia.

W szkołach podstawowych i średnich asystent komunikacji jest bardziej zaangażowany niż tłumacz. Rola asystenta jest jednak bardzo niejednoznaczna i nie jest w pełni wyjaśniona w Ustawie Ramowej 104/1992. Asystenci komunikacji chcą lepiej zdefiniować swój profil zawodowy i zwracają się z prośbami o bardziej konkretne szkolenia (Mignosi, 2012). Jak zauważa Gulminelli (2002): nauczyciele specjaliści również tego potrzebują. W rezultacie indywidualny plan edukacyjny jest często ograniczony i „brakuje w nim odpowiedniej metodologii i warunków kształcenia” (Piglia-Campo, 2002).

Na włoskich uniwersytetach studenci niesłyszący mogą korzystać z usług ułatwiających im dostęp jedynie przez z góry ograniczoną ilość godzin (zwykle 150 godzin rocznie). Usługi takie może świadczyć student pracujący w niepełnym wymiarze godzin robiąc notatki dla głuchego podczas zajęć (zdarza się to w 92% przypadków); w innych przypadkach lekcje są nagrywane i później spisywane przez osobę lub oprogramowanie komputerowe (1,5% przypadków). Aby uzyskać równoczesny dostęp do lekcji, możliwe jest korzystanie z usługi sporządzania napisów przez stenotypistę (2,5%) lub tłumaczenia LIS (4%), ale tylko przez kilka godzin w roku.

Jeśli chodzi o szkoły specjalistyczne, Wydział Edukacji Szkolnej (Scuola Educazione Università - SEU) i Narodowe Stowarzyszenie Głuchych (Ente Nazionale Sordomuti - ENS) wraz z włoskimi prowincjami Padwy, Turynu i Rady Miejskiej Rzymu, podpisały umowę, która

doprowadziła do powstania w 2000 roku nowego Państwowego Instytutu Kształcenia Specjalistycznego dla Głuchych (Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi – I.S.I.-S.S.). Publiczne szkoły specjalne dla osób niesłyszących tworzy obecnie 5 instytutów współpracujących pod jego kierunkiem. Celem instytutu jest zapewnienie kształcenia dla specjalistów, integracja kultury niesłyszących i słyszących poprzez dwujęzyczność oraz tzw. odwrotne włączanie (reverse inclusion), w którym jedną trzecią uczniów w klasach stanowią osoby słyszące.

Jak przyznaje dyrektor generalny instytutu, profesor Di Tullio (2002): *celem ISS jest podniesienie standardów kształcenia głuchych, od wczesnych do końcowych etapów, gdy uczniowie kończą szkołę i rozpoczynają dalsze kształcenie akademickie. Dwujęzyczność i dwukulturowość są częścią naszego podejścia, tak samo jak wiedza i nauczanie w ich języku pierwszym (włoski język migowy, LIS) oraz wykorzystanie innowacyjnych technologii nauczania.*

Dyrekcja Generalna Instytutu znajduje się w Rzymie. Instytut ma trzy oddziały: jeden znajduje się w Rzymie (przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum), drugi w Turynie (technikum) i jeden w Padwie (technikum). Niektórzy twierdzą, że w szkołach specjalnych nauczyciele nie są odpowiednio przygotowani do nauczania uczniów niesłyszących. Większość z nich rozpoczyna naukę języka migowego dopiero wraz z rozpoczęciem pracy jako nauczyciel, czasem 5-6 miesięcy po rozpoczęciu pracy dydaktycznej, a długość kursów wynosi od 10 do 20 godzin. W rezultacie, nauczyciele mogą osiągnąć jedynie podstawową kompetencję komunikacyjną w języku migowym, co oznacza, że właściwie nie znają języka i korzystają z niewerbalnych narzędzi komunikacji (Bertone, 2016 - w druku). Warunkiem wstępnym zostania nauczycielem osób głuchych powinien być odpowiedni poziom znajomości języka migowego, co umożliwiłoby im dyskusowanie o ideach, wysuwanie hipotez czy używanie wyobraźni (rozumienie różnych poziomów języka migowego). Nie mogą oni zdobyć takich umiejętności, jeśli nie podstawowej znajomości języka. Oprócz tego, w szkołach specjalnych, często łączy się w jedną grupę głuchych uczniów o bardzo różnych poziomach kompetencji w języku migowym i języku narodowym. Może to mieć wpływ na stosunki społeczne, których nie należy lekceważyć oceniając sposób kształcenia osób głuchych we Włoszech.

4.2.2 Dane na temat głuchych uczniów i studentów we włoskich szkołach średnich i na uniwersytetach

Ostatnie dane (MIUR – Urząd Statystyczny) pokazują odsetek uczniów głuchych uczęszczających do wszystkich włoskich szkół w ciągu ostatnich 6 lat.

Tabela 1: Uczniowie głusi i niedosłyszący uczęszczający do włoskich szkół w latach 2009 - 2015 (w%)

	szkoła podstawowa (I)			szkoła średnia		
	uczniowie głusi	uczniowie niedosłyszący	suma	uczniowie głusi	uczniowie niedosłyszący	suma
2009-2010	1,8	4,3	6,1	1,3	3,7	5
2010-2011	1,1	3,4	4,5	1,4	3,5	4,9
2011-2012	1,9	3,6	5,5	1,7	3,0	4,7
2012-2013	1,6	3,4	5	1,3	3,4	4,7
2013-2014	1,6	2,9	4,5	1,7	2,7	4,4
2014-2015	2,1	3,1	5,2	1,8	3,5	5,3

Jak pokazuje Tabela 1, liczba uczniów niesłyszących i niedosłyszących zmniejszyła się do 2014r. Dopiero od 2015 r. liczba ta wydaje się ponownie wzrastać.

Według raportu sporządzonego w 2009 r. przez włoski Narodowy Instytut Statystyki (ISTAT) liczba studentów niesłyszących na włoskich uniwersytetach wzrosła w ostatnich latach, co pokazuje Tabela 2⁸.

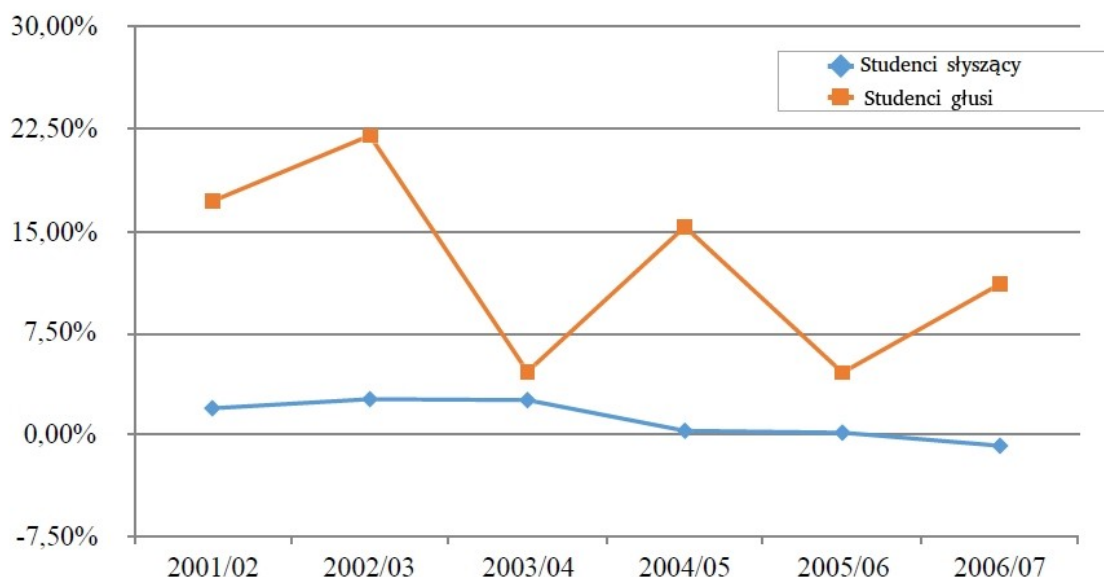
Tabela 2: Głusi studenci rekrutowani na włoskich uniwersytetach w latach 2000-2007.

Rok akademicki	Liczba rekrutowanych studentów (głuchych)
2000/01	314
2001/02	368
2002/03	449
2003/04	470
2004/05	542
2005/06	567
2006/07	630

⁸Dane z bazy MIUR-CINECA (Ministero dell'Università e della Ricerca – Consorzio Interuniversitario). Dane statystyczne dotyczące rekrutacji studentów z niepełnosprawnością na studia I i II stopnia na włoskich uniwersytetach pozyskano ze strony internetowej: http://www.disabilitaincifre.it/indicatori/tabelle/uni01_2001-07D.asp [Dostęp: 2014/01/01]. Według administratora bazy nie ma bardziej aktualnych danych. Cyt. za: Cardinaletti et al. (2016 – w druku)

Jednak rosnąca liczba głuchych studentów na włoskich uniwersytetach, wydaje się nie być skorelowany z przyrostem słyszących uczniów, co ilustruje Rysunek 1⁹.

Rysunek 1: Procentowa zmiana w rekrutacji na uniwersytetach włoskich - głusi i słyszący studenci



Trendy dotyczące liczby przyjętych studentów niesłyszących i słyszących są ze sobą niepołączone i podlegają różnym czynnikom zewnętrznym. Cardinaletti i inl. (2016 - w druku) przewiduje dalszy wzrost liczby studentów niesłyszących wskazują na wyższą jakość oferowanych im usług. Pomimo rosnącej liczby studentów niesłyszących, autorzy twierdzą, że sytuacja tych osób w szkolnictwie wyższym jest niezadowolająca zarówno we Włoszech, jak i w większości krajów Unii Europejskiej. Wpływ na to ma: język, w jakim prowadzone są zajęcia, akademicki a na niektórych zajęciach obcy, np. angielskim, wysokie wymagania, którym sprostać mogą jedynie nieliczni spośród studentów niesłyszących a także niska motywacja wynikająca (niekiedy) z dostępności zawodów przeznaczonych klasie średniej w instytucjach publicznych i prywatnych.

4.2.3 Metody nauczania języka narodowego we Włoszech

Kształcenie dwujęzyczne bimodalne zaczęło być rozważane jako możliwe rozwiązanie w latach dziewięćdziesiątych. W szkołach specjalnych dla osób niesłyszących na wszystkich poziomach nauczania obecnie korzysta się, poza dwujęzycznością i oralizmem, z następu-

⁹Dane statystyczne dotyczące rekrutacji na uniwersytetach włoskich na studia I i II stopnia pochodzą z raportu przeprowadzonego przez CNSV (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario) w 2011 r. (http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778) [2016/07/23]. Cyt za: Mantovan et al. (2016).

jących opcji: fonogesty (pokazywanie fonemów za pomocą gestów), system językowo-migowy (język mówiony wspierany znakami i / lub alfabetem manualnym) oraz totalna komunikacja (w celu porozumienia się można używać połączenia wszystkich metod: ustnej, gestowej i ikonograficznej).

Dwujęzyczność bimodalna z wykorzystaniem języka narodowego (ustny/pisany) oraz języka migowego okazała się skuteczna (w 2008 r. rząd opublikował ustawę, która przyjmuje dyrektywę UE z 1988 r., rezolucję UE z 1998 r. oraz zalecenia ONZ z marca 2007 r. potwierdzając konieczność usunięcia wszelkich barier, promowanie dwujęzyczności i uznanie włoskiego języka migowego). Jednak obecnie we Włoszech istnieje niewiele dwujęzycznych szkół dla uczniów niesłyszących: I.S.I.S.S.; Istituto di via Nomentana w Rzymie, region Lazio; Istituto Comprensivo di Cossato w Biella, region Piemonte; Istituto Comprensivo G. Santini w Noventa Padovana, region Veneto.

W wymienionych szkołach specjalnych język włoski jest nauczany metodami, które zakładają mówienie o gramatyce. Metody te wymagają umiejętności posługiwania się metajęzykiem i ogólnej doskonałej znajomości języka; dlatego najczęściej są stosowane do nauczania młodzieży i dorosłych (Bertone i Volpato, 2012). Wśród innych metod Logogenia (Radelli, 1998) ma na celu nauczanie głuchych języka narodowego poprzez ekspozycję na minimalne pary struktur składniowych. Struktury te są podane w formie pisemnej, bez żadnego konkretnego wyjaśnienia.

Poza tymi wyjątkami większość głuchych uczniów uczęszcza do zwykłych szkół, w których naucza się ich po włosku tak, jakby to był ich język pierwszy (L1).

4.2.4 Znajomość języka narodowego u głuchych we Włoszech oraz najnowsze osiągnięcia w nauczaniu głuchych uczniów języka narodowego

Nie ma jednoznacznych danych dotyczących poziomu kompetencji językowej uczniów niesłyszących (w wieku 16-25 lat) w pisany języku włoskim. Ostatnie badanie przeprowadzone przez Bertone i in. (2011) analizowało sprawności językowe w grupie nastoletnich użytkowników języka migowego (wiek pomiędzy 15,5 i 17,6 rokiem życia). Niesłyszący uczniowie wykonali test TCGB (Test rozumienia gramatyki dla dzieci - Chilosi i Cipriani, 2006) a osiągnięte przez nich wyniki porównano z wynikami dużo młodszych uczniów słyszących. Badanie potwierdziło, że wyniki niesłyszących nastolatków są podobne do wyników słyszących dzieci w wieku od 5 do 7,6 lat. Główną trudnością napotykaną przez uczniów niesłyszących było użycie jednostek gramatycznych-funkcjonalnych (rodzajników, przyimków, morfologii werbalnej, zaimków klitycznych, spójników itp.). Wyniki badania po-

twierdzą także inne studia nad niestandardowym tworzeniem tekstu przez głuchych (Bertone i Volpato, 2012).

Na przestrzeni lat odbywały się zajęcia w języku narodowym dla osób niesłyszących. W liceum Magarotto ISSS (Padwa) zorganizowano kilka cykli zajęć mających na celu poprawę kompetencji językowej uczniów: pierwsze zajęcia w latach 1988-1989 prowadzono z zastosowaniem technik nauczania języków obcych; drugi cykl rozpoczął się w 1996 r. i realizował eksperymentalną metodę Logogenia, wypróbowaną przez profesor Radelli, najpierw w Meksyku, a następnie we Włoszech. Profesor Radelli zebrała transkrypcje wszystkich swoich lekcji w Instytucie Magarotto w książce, a dalsze badania lingwistyczne przeprowadzono na tym materiale. Dzisiaj laboratorium Logogenia dla języka włoskiego nadal działa w Padwie i Turynie.

W ciągu ostatnich kilku lat niektórzy autorzy skupili się na szczególnych potrzebach uczniów głuchych w nauce języka narodowego; wydano też niektóre książki szkolne poświęcone temu zagadnieniu: Epifano (2003); Celso, Vian, Lariccia (w druku). Bonanno, Delliri, Dolza, Maglione (2012) i Trovato (2013) koncentrują się na uczeniu włoskich i zagranicznych uczniów głuchych.

Obecnie, w porównaniu do sytuacji z przeszłości, poziom analfabetyzmu wśród osób niesłyszących zmalał, ponieważ większość z nich podejmuje i kończy etap kształcenia obowiązkowego. Niektóre wyniki wskazują na osiągnięcia w szkole średniej, a nawet na uniwersytecie. Niemniej wielu z nich znajduje się w niekorzystnej sytuacji kulturowej spowodowanej słabą znajomością języka narodowego (w czytaniu i pisaniu).

4.2.5 Badania nad sprawnościami czytania i pisania głuchych we Włoszech

Trovato (2014) niedawno zestawiał główne cechy niestandardowych konstrukcji w badanych dotychczas tekstach tworzonych przez głuchych w języku włoskim. Ze zgromadzonych danych (zawierających również szczegółową bibliografię) wynika, że do głównych trudności dla włoskich głuchych należą:

- wyrazy funkcyjne w ogólnym rozumieniu
- składnia (czasowniki finitywne i nefinitywne, związek zgody w kategorii liczby i osoby, 3.osoba l. poj. vs 3. osoba l. mn., morfologia czasu gramatycznego, zdania egzystencjalne, czasownik „być” w funkcji łącznika, czasownik leksykalny „mieć”, czasowniki zwrotne, czasowniki posiłkowe; imiesłowy w funkcji wykładników czasu przeszłego)
- grupa nominalna (rzeczowniki; związek zgody w kategorii liczby i osoby)

- determinanty (rodzajniki określone; związek zgody rodzajników określonych w kategorii liczby i osoby; wybór rodzajników określonych; rodzajniki nieokreślone; zaimki ilościowe)
- fraza przysłówkowa (przysłówki; związek zgody w kategorii liczby i rodzaju, funkcje dzierżawcze)
- zaimki (zaimki w funkcji podmiotu, dopełnienia bliższego i dopełnienia dalszego,
- fraza przyimkowa (wybór przyimka; pominięcie przyimka)
- spójniki (spójniki w ogóle; spójniki w zdaniach podrzędnych)
- zdania proste (szyk; zdania twierdzące; zdania przeczące; czasowniki wieloargumentowe; zdania okolicznikowe celu, zdania okolicznikowe miejsca; fleksja - związek zgody w kategorii liczby i rodzaju; zdania w stronie biernej)
- zdania względne (dopełnienie względne; podmiot względny).

Inne spostrzeżenia dotyczące niestandardowego tworzenia tekstu u głuchych:

- semantyka i trudności w zrozumieniu leksyki
- błędy w zapisie i morfologii
- brak rozróżnienia między czasownikami i rzeczownikami
- słaba leksyka
- stosowanie krótkich i syntaktycznie prostych zdań
- trudność w zrozumieniu zdań wyrażających coś niemożliwego w rzeczywistości
- interpretacja zdań podległych szykowi wyrazów w zdaniu
- wpływ języka migowego na czytanie i rozumienie zdań pisanych
- interpunkcja.

4.2.6 Wnioski

Od 1784 do 2016 roku kształcenie głuchych we Włoszech uległo znacznym przemianom. Niemniej nadal pozostaje wiele do zrobienia. Pomysł, że język narodowy jest drugim językiem dla osób niesłyszących, musi zostać zaakceptowany przez całą społeczność słyszącą i system szkolnictwa. Język migowy musi być oficjalnie uznany i zaakceptowany jako język pierwszy członków społeczności niesłyszących. Dostępne badania językoznawcze dotyczące niestandardowego tworzenia tekstu u głuchych w języku narodowym powinny stanowić podstawę do opracowania konkretnych narzędzi dydaktycznych dla uczniów niesłyszących. Pełen dostęp do informacji i wysokiej jakości wsparcie powinny być zapewnione

uczniom przez wykwalifikowanych specjalistów. Wizualne, interaktywne i zróżnicowane podejście do nauczania języka drugiego jest kluczem do poprawy znajomości języka narodowego u głuchych.

4.3 Litwa

4.3.1 Kształcenie głuchych na Litwie

Zgodnie z polityką edukacyjną na Litwie, kształcenie musi być dostępne dla wszystkich dzieci. W przypadku uczniów ze szczególnymi potrzebami celem edukacji jest kształcenie zgodnie z indywidualnymi możliwościami, zdobycie wykształcenia i kwalifikacji oraz rozwijanie umiejętności i mocnych stron¹⁰.

Uczeń głuchy ma dostęp do systemu szkolnictwa powszechnego i możliwość kształcenia się w placówce przedszkolnej, szkole ogólnokształcącej lub średniej szkole zawodowej, technikum w pobliżu miejsca zamieszkania; może też uczęszczać do każdej lokalnej (regionalnej) szkoły dla osób niesłyszących i niedosłyszących. Rodzice wybierają rodzaj szkoły dla swoich dzieci.

Na Litwie działa 5 szkół specjalnych: w Wilnie (jedna szkoła średnia dla osób niesłyszących na Litwie), Kownie, Kłajpedzie, Poniewieży i Szawle (szkoły te zapewniają wykształcenie podstawowe).

W 1995 r. rząd litewski uznał litewski język migowy za rodzimy język osób niesłyszących. W szkołach specjalnych dla głuchych stosowana jest metoda totalnej komunikacji (język mówiony, język migowy, pisownia przez ruch palców) a budynki przystosowane są do komunikacji wizualnej.

Nauka przebiega zgodnie z ogólnym programem nauczania w szkołach specjalnych, ale istnieje kilka programów przedmiotowych przystosowanych dla głuchych. Przystosowane programy obejmują:

- język litewski
- litewski język migowy
- matematykę
- nauki przyrodnicze.

W szkołach powszechnych przystosowane programy obejmują:

- język litewski

¹⁰(https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08EA5D0/TAIS_458774)

- litewski język migowy
- język angielski.

Poza przedmiotami obowiązkowymi, uczniowie niesłyszący mają specjalne przedmioty w szkołach specjalnych: język migowy, indywidualne lekcje mówienia, wymowy oraz trening słuchowy.

Uczniowie uczęszczający do szkół ogólnodostępnych są nauczani zgodnie z ogólną podstawą programową i powszechnie obowiązującymi programami różnych przedmiotów. Najczęściej uczniowie z lekkim lub umiarkowanym upośledzeniem słuchu oraz studenci z implantami ślimakowymi uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. W tych szkołach dominuje język mówiony i metoda oralna. Głusi nie mają lekcji języka migowego. W szkole ogólnodostępnej uczniowie z wadą słuchu mogą uzyskać wsparcie dydaktyczne. W dwóch największych miastach Litwy (Wilno, Kowno) powstają centra integracyjno-konsultacyjne. Uczniowie mogą tam uzyskać pomoc w rehabilitacji mowy i słuchu - uczęszczają tam na indywidualne lekcje mówienia, wymowy oraz trening słuchowy.

4.3.2 Podstawowe metody nauczania języka narodowego na Litwie

Na lekcjach języka litewskiego rozwija się umiejętności związane z kompetencją komunikacyjną i myśleniem. W litewskich szkołach większość czasu poświęca się nauczaniu języka litewskiego.

W 2008 r. Minister Edukacji i Nauki zatwierdził ogólną podstawę programową w kształceniu podstawowym - program nauczania języka i literatury litewskiej oraz m. in. program języka litewskiego dla osób niesłyszących i niedosłyszących.

Głuchych uczy się „specjalnego”, przystosowanego języka litewskiego, ponieważ w 1995 r. rząd litewski prawnie uznał litewski język migowy jako rodzimy język głuchych.

Głównym celem zajęć z języka litewskiego dla osób niesłyszących jest przygotowanie fundamentów, na podstawie których rozwinię się kompetencja komunikacji pisanej i kompetencja kulturowa.

Język litewski dla osób niesłyszących i niedosłyszących jest jednym z przedmiotów w dziedzinie glottodydaktyki. Program edukacyjny zawiera:

- rozumienie tekstu pisanego
- pisanie tekstu
- poznawanie języka, literatury (i kultury).

Zalecenia dotyczące rozumienia tekstu pisanego to:

- poszerzać słownictwo czytając różnego typu teksty;
- rozwijać sprawność czytania i rozumienia tekstu

Podstawowa kompetencja: zrozumieć znaczenie tekstów i potrafić je ocenić.

Zalecenia dotyczące pisania tekstu to:

- rozwijać sprawność pisania,
- posiadać umiejętność uzyskiwania, przetwarzania i rozpowszechniania różnego rodzaju informacji.

Podstawowa kompetencja: tworzenie różnorodnych tekstów pisanych

Zalecenia dotyczące poznawania języka, literatury (i kultury).

- docenić język i literaturę jako element kultury narodowej;
- docenić zróżnicowanie języków i kultur.

Podstawowa kompetencja: zrozumieć język i literaturę jako zjawiska kulturowe.

Rozumienie tekstu mówionego może być rozwijane zgodnie z indywidualnymi potrzebami poszczególnych uczniów i uzależnione jest od takich czynników jak: stopień uszkodzenia słuchu, forma komunikacji w środowisku rodzinnym itp. Uczniowie uczą się rozmawiać ze słyszącymi nauczycielami. Uczniowie w szkołach specjalnych są uczeni języka litewskiego nie tylko na lekcjach, ale także podczas indywidualnych lekcji mówienia, wymowy i treningu słuchowego.

4.3.3 Znajomość języka narodowego i badania na temat umiejętności czytania i pisania w środowisku głuchych

Trudno jest wyznaczyć poziom kompetencji językowej głuchych, ponieważ jak dotąd nie przeprowadzono badań na temat umiejętności czytania i pisania w tej grupie.

Jednak porównanie znajomości języka narodowego osób niesłyszących i słyszących znajdujących się na wyższych poziomach edukacyjnych wskazuje na to, że osoby niesłyszące mają zazwyczaj słabsze kompetencje w zakresie czytania, pisania i rozumienia tekstu.

Ališauskas (1996) stwierdza, że język mówiony w środowisku głuchych charakteryzuje się bardzo prostą gramatyką i wieloma błędami (brakiem części zdań, niepoprawnym łączeniem wyrazów itp.).

Osiągnięcia osób niesłyszących w szkole są zwykle niższe od osiągnięć osób słyszących; przede wszystkim w zakresie sprawności pisania i mówienia. Dlatego „komunikacja stanowi największy problem dla osób niesłyszących” (Morkevičienė, 2000).

J. Stepanova (2000) wyróżniła następujące problemy w języku litewskim u głuchych dzieci: ograniczone słownictwo, brak rozumienia abstrakcyjnych pojęć, nieznanostwo synonimów lub słów bliskoznacznych, dzieci nie słyszą bądź nie identyfikują dźwięków w końcówkach słów, popełniają błędy ortograficzne, fleksyjne itp.

4.3.4 Szczególne potrzeby głuchych w nauczaniu języka narodowego

Rozwój umiejętności czytania i pisania jest najważniejszy dla osób niesłyszących. Umiejętności czytania i pisania, rozumienia tekstów i wyrażania własnych myśli odgrywają ważną rolę w tworzeniu udanego, samodzielnego życia.

Obszary rozwoju

- poszerzanie zasobu leksykalnego
- budowanie zdania
- części mowy (rzeczownik, czasownik, zaimek, przymiotniki itp.)
- fleksja
- koniugacja
- czas gramatyczny
- praca z tekstem: czytanie, pisanie, tworzenie.

4.4 Polska

4.4.1 Kształcenie głuchych w Polsce

Dzieci z upośledzeniem słuchu (osoby niesłyszące, niedosłyszące, osoby korzystające z implantu CI) posiadające oficjalne orzeczenie o niepełnosprawności w Polsce, mogą uczęszczać do szkół/przedszkoli ogólnodostępnych oraz szkół/przedszkoli specjalnych lub szkoły integracyjnej/przedszkola integracyjnego. Rodzice lub opiekunowie prawni mogą wybrać rodzaj szkoły, do której uczęszczają ich dzieci.

Podstawowym dokumentem dotyczącym edukacji dzieci niepełnosprawnych jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zawierające zalecenia dotyczące:

- rodzaju kształcenia (ogólnodostępne, specjalne, integracyjne)
- form psychologicznego i pedagogicznego wsparcia

- warunków realizacji potrzeb edukacyjnych.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jest wydawane na wniosek rodziców.

Szkoły/przedszkola zobowiązane są do wypełniania zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. W tym celu szkoły przygotowują indywidualny program pedagogiczno-terapeutyczny dla każdego ucznia. W przypadku dzieci, które są głuche (ale nie niedosłyszące), w indywidualnym programie pedagogiczno-terapeutycznym należy uwzględnić lekcje języka migowego. Zazwyczaj program ten obejmuje terapię logopedyczną i dodatkowe lekcje języka narodowego. Niestety w polskim systemie edukacji nie ma specjalnych programów języka narodowego dla uczniów niesłyszących; dlatego metody nauczania zależą od indywidualnej praktyki nauczyciela, jego umiejętności, wiedzy i doświadczenia.

Uczniowie głusi i niedosłyszący realizują standardowe programy przedmiotowe.

Kształcenie niesłyszących w Polsce koncentruje się bardziej na włączaniu do głównego nurtu szkolnictwa i przystosowaniu indywidualnym aniżeli na bardziej ogólnym dostosowywaniu programów nauczania.

Kowal (2011) w swoich badaniach nad znajomością języka polskiego wśród uczniów niesłyszących w szkołach średnich dla głuchych stwierdza, że ponad 50% niesłyszącej młodzieży rozpoczynającej naukę w szkole posiada znajomość języka polskiego na poziomie A1 (16%) i poziomie A2 (35%) (według ESOKJ). Rozpoczynając naukę w liceum, uczniowie, którzy wzięli udział w tym badaniu, byli po 9 latach nauki w placówkach z językiem polskim jako wykładowym. Po ukończeniu szkoły średniej uczniowie ci byli po 12 latach nauki z językiem polskim jako językiem wykładowym.

Rysunek 2: Odsetek liceum dla uczniów niesłyszących osiągający różny poziom znajomości języka polskiego zgodnie z ESOKJ. Na podstawie: J. Kowal (2011)

ESOKJ	A1	A2	B1	B2	C1	C2
w chwili rozpoczęcia szkoły średniej	16%	35%	27%	13%	9%	0
w chwili zakończenia szkoły średniej	2%	33%	34%	9%	22%	0

Kowal badała uczniów szkół średnich, w których system edukacji przewiduje egzaminy maturalne na koniec nauki w związku z wymogami kształcenia uniwersyteckiego. Znajomość

języka u uczniów decydujących się na kształcenie w szkołach zawodowych była na poziomie A1-A2 (po ukończeniu szkoły).

4.4.2 Podstawowe metody nauczania języka narodowego

W Polsce dominującym podejściem do nauczania języka narodowego jest metoda werbotonalna i inne ustne metody logopedyczne. Dzieci są najpierw nauczane przez mowę, a następnie w oparciu o tę umiejętność uczą się pisać i czytać po polsku. Dzieci mające trudności z mówieniem mają też problemy z czytaniem i pisanem w języku narodowym.

Kilka lat temu zostało przedstawione nowe podejście do nauczania języka polskiego (Kowal 2011). Podejście to wykorzystuje metody nauczania języków obcych do nauczania osób Głuchych języka polskiego.

4.4.3 Biegłość w języku narodowym oraz badania nad umiejętnością pisania i czytania wśród głuchych

W literaturze dotyczącej nauczania niesłyszących wielokrotnie próbowano opisać jakościowo rozmaite problemy biegłości językowej, np. kwestie błędów gramatycznych popełnianych w języku polskim.

Błędy językowe dotyczą różnych kategorii gramatycznych:

- czas gramatyczny – trudności z przestrzeganiem wymogu stosowania wyznaczników czasu przy czasownikach, tendencja do preferowania leksykalnego określenia czasu nad morfologią dominującą w języku polskim;
- osoba – informowanie o osobie wykorzystujące jedynie zaimek osobowy bez dostosowania czasownika pod względem morfologicznym (co jest prymarnym sposobem wyrażania tej kategorii w języku polskim);
- aspekt – trudności występują, gdy formalnymi znacznikami aspektu są wyjątki w rdzeniu lub morfemy dodane wewnątrz wyrazu;
- tryb – np. używanie trybu oznajmującego zamiast rozkazującego, niewłaściwe stosowanie trybu łączącego;
- strona – niewłaściwe użycie zaimka zwrotnego „się”, ogólne trudności ze zrozumieniem funkcji strony biernej w języku polskim;
- rodzaj – trudności w określeniu formy mianownikowej rzeczownika prowadzi do błędnego wyznaczenia rodzaju, trudności w ogólnym zrozumieniu formalnego związku między rodzajem rzeczownika a wymaganą formą czasownika lub przymiotnika w zdaniu;

- liczba – trudność w stosowaniu właściwej formy liczebnika w wyrażeniach rzeczownikowych i czasownikowych;
- przypadek – trudności w zapamiętywaniu systemu końcówek fleksyjnych, trudność w zapamiętywaniu wszystkich składniowych zależności w zdaniu w języku polskim, trudności w postugiwaniu się przyimkiem miejsca.

Badania nad umiejętnością czytania i pisanía wśród głuchych najczęściej dotyczą głuchych dzieci (przedszkolaków, uczniów szkół podstawowych i szkół średnich).

Badania nad związkiem rozwoju słownictwa i stopniem przyswojenia gramatyki u dzieci głuchych (szkoła podstawowa) wskazują, że w słownictwie dominują rzeczowniki. Jeśli chodzi o czasowniki, dzieci głuche znają znacznie więcej czasowników wyrażających akcje niż czasowników wyrażających stan. Dzieci głuche znają głównie przymiotniki jakościowe, tylko niektóre rodzaje przysłówków (głównie miejsca; mniej zaś przysłówków czasu i sposobu), zaimki osobowe (ja) i zaimki pytające. Dzieci głuche mają trudności z używaniem przyimków, spójników i partykuł.

Dzieci głuche zazwyczaj tworzą równoważniki zdań. W procesie doskonalenia języka, zaczynają stopniowo budować proste zdania.

Jeśli chodzi o młodych dorosłych niesłyszących, Kołodziejczyk (2015) stwierdza, że do najczęstszych trudności należą:

- użycie zaimka zwrotnego „się”
- właściwe zastosowanie czasownika formy gramatycznej w celu komunikacyjnym,
- stosowanie rzadszych form fleksyjnych i schematów morfologicznych
- właściwe zastosowanie słownictwa w celu komunikacyjnym.

Głusi dorośli stosują wiele strategii językowych (Kołodziejczyk 2015: 171-174), aby przezwyciężyć trudności gramatyczne. Do tych strategii zalicza się:

- unik, np. milczenie, mówienie cicho, udawanie, że się mówi oraz odpowiadanie przeczące w języku migowym [NIE ROZUMIEM] [ZAPOMNIAŁEM]
- echolalia – kiedy dziecko nie wie, co powiedzieć i powtarza pytanie
- przetączanie kodów
- zastępowanie (prostszy wariantem zdania)
- redundancję, np. dublowanie kodu – udzielanie informacji w języku migowym i za pomocą mowy
- zapożyczenia, kalkowanie z języka migowego
- wzbudzanie emocji i podtrzymywanie kontaktu

- analogie językowe, np. wprowadzanie neologizmów.

4.4.4 Szczególne potrzeby głuchych w nauczaniu języka narodowego

Psycholingwistyczne czynniki w nauczaniu języków obcych to: wiek, motywacja, usposobienie, osobowość, ambicja, stosunek do języka i grupy językowej. Elementy te kształtują proces nauczania języka obcego i jego skuteczność. Najważniejszym aspektem jest motywacja do nauki języka.

K. Ruta i M. Wrześniewska-Pietrzak (2014) sugerują, że głusi uczniowie w Polsce tracą motywację na początkowym etapie swojej ścieżki edukacyjnej z powodu niewłaściwych metod nauczania. Uczniowie głusi mają jedynie motywację instrumentalną, co oznacza, że język polski dla nich jest jedynie narzędziem do osiągnięcia czegoś innego. Ich stosunek do języka polskiego jest raczej negatywny, ponieważ doświadczyli obowiązkowego wymogu uczenia się. Podstawowym wymogiem nauczania języka polskiego głuchych jest wzmocnienie wewnętrznego poczucia i chęci motywacji do nauki tego języka. Problem polega na tym, jak to zrobić.

Co zaskakujące, podstawowe potrzeby wielu osób niesłyszących obejmują poprawienie świadomości językowej, czyli formalną znajomość języka, w tym przypadku języka migowego. Dobra znajomość języka migowego, jak również świadomość języka migowego są warunkiem skutecznego nauczania języka narodowego z wykorzystaniem metod nauczania języków obcych.

Jeśli chodzi o kwestie metodologiczne, do szczególnych potrzeb głuchych zalicza się:

- skupienie się na metodach dedukcyjnych podczas zajęć – uczniowie dyskutują między sobą, próbując znaleźć jakieś reguły gramatyczne; ta metoda może pomóc w zaangażowaniu uczniów i sprawić, że tematyka zajęć stanie dla nich lepiej przyswajalna
- skupienie się na praktycznych aspektach gramatyki – w jaki sposób różne struktury gramatyczne są reprezentowane w pisaniu funkcjonalnym i czytaniu tekstów
- skupienie się na poprawie sprawności pisania i czytania (nie tylko sprawności mówienia)
- pozostawanie w kontakcie z nauczycielami języka narodowego postępującymi się biegle językiem migowym.

4.5 United Kingdom

4.5.1 Zarys

Brytyjski język migowy jest używany przez mniejszość osób niesłyszących do komunikowania się w szkołach, na uczelniach wyższych i w miejscach pracy. Język migowy posiada swoją gramatykę, strukturę, układ rąk i regionalne odmiany. Używanie gestów nadaje kontekst, mimika wyraża ton, a dłonie mogą być użyte do wskazania „głośności” tego, co ktoś mówi.

Z danych statystycznych dotyczących głuchoty i utraty słuchu w Wielkiej Brytanii pochodzących z projektu *Action on Hearing Loss* wynika, że w Wielkiej Brytanii jest ponad 11 milionów osób z jakimś ubytkiem słuchu, czyli jedna na sześć osób:

- ponad 900 000 osób w Wielkiej Brytanii ma poważny ubytek słuchu
- w Wielkiej Brytanii jest ponad 45 000 głuchych dzieci oraz wiele innych dzieci doświadczających chwilowej utraty słuchu
- 24 000 osób w całej Wielkiej Brytanii używa języka migowego jako języka dominującego – choć mogą to być dane zaniżone
- w Wielkiej Brytanii jest około 250 000 osób zarówno z ubytkiem słuchu, jak i z utratą wzroku, przy czym 220 000 z tych osób przekroczyło 70 rok życia.

4.5.2 Historia brytyjskiego języka migowego

Historia kształcenia osób głuchych w Wielkiej Brytanii, począwszy od wczesnych szkół języka migowego, sięga 400 lat wstecz. Historia ta zaczyna się od metod Thomasa Braidwooda (będących częścią tego, co określa się mianem złotego wieku nauczania języka migowego w latach 1792 – 1860) i prowadzi przez prace nad ostatecznie przyjętą w Mediolanie metodyką nauczania znana pod nazwą oralizmu. Pojawiła się technologia, język migowy został zakazany w klasie, głuche dzieci nadal używały języka migowego na placach zabaw.

Na początku XX wieku sytuacja zaczęła się zmieniać. Język migowy został ponownie wprowadzony do nauczania osób niesłyszących w celu „wsparcia” mowy, ponieważ zdano sobie sprawę z tego, że metoda oralna okazała się niepowodzeniem. Kształcenie niesłyszących po raz kolejny uległo poprawie. Ruchy związane z prawami człowieka i działania aktywistów na rzecz głuchych nabrały znaczenia w 1980 roku. Dzisiaj głusi użytkownicy języka migowego cieszą się życiem z pełnym dostępem do edukacji.

Do roku 2000 w całej Anglii, Szkocji i Wali było 75 szkół dla głuchych. Od roku 2000 kolejne szkoły były zamykane. W 2015 roku, w grudniu zamknięto Królewską Szkołę dla Dzieci Niestyszających, Margate w Kent, po 287 latach istnienia. Obecnie w Anglii, Szkocji i Wale pozostało 21 szkół dla niesłyszących.

4.5.3 Sytuacja obecna

W 2015 r. Konsorcjum ds. Badań nad Edukacją Głuchych (Consortium for Research into Deaf Education, CRIDE) przeprowadziło badanie na temat specjalistycznych usług edukacyjnych w Wielkiej Brytanii dla dzieci niesłyszących tj. dostępu do nauczycieli i usług w roku 2014/15¹¹.

Kluczowych wnioski tego badania były następujące:

- w Wielkiej Brytanii jest co najmniej 48 932 głuchych dzieci; odnotowano wzrost o 2% w ciągu ostatniego roku
- 78% głuchych dzieci w wieku szkolnym uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, w których nie ma specjalnych udogodnień, 7% uczęszcza do szkół ogólnodostępnych z udogodnieniami, 3% uczęszcza do specjalnych szkół dla dzieci głuchych, a 12% uczęszcza do specjalnych szkół, których program nie jest dedykowany wyłącznie dzieciom głuchym
- 21% dzieci głuchych ma dodatkowe potrzeby edukacyjne
- około 7% niesłyszących dzieci ma co najmniej jeden implant ślimakowy a 3% ma implant na przewodnictwo kostne
- 87% dzieci głuchych komunikuje się za pomocą mówionego języka angielskiego lub walijskiego tylko w szkole lub w innych placówkach edukacyjnych, 10% używa języka migowego w jakiejś formie, samodzielnie lub razem z innym językiem
- 12% dzieci niesłyszących używa w domu dodatkowego języka mówionego, innego niż angielski
- celem największej liczby osób głuchych po zakończeniu szkoły średniej jest dalsza nauka, przy czym 74% z nich korzysta z tej możliwości
- istnieje co najmniej 1461 nauczycieli zatrudnionych jako nauczyciele osób niesłyszących, z czego 1019 (85%) to w pełni wykwalifikowani nauczyciele osób niesłyszących

¹¹<http://www.ndcs.org.uk/document.rm?id=9693>

- liczba wykwalifikowanych nauczycieli osób niesłyszących w Wielkiej Brytanii wzrosła o 1% w ciągu ostatniego roku, długoterminowo nadal obserwuje się spadek liczby nauczycieli osób niesłyszących o 6% na przestrzeni ostatnich pięciu lat
- obciążenie dydaktyczne każdego nauczyciela osób niesłyszących pracującego w różnych szkołach jest równe średnio 47 niesłyszącym dzieciom
- w Wielkiej Brytanii pracuje co najmniej 1653 innych wyspecjalizowanych pracowników pomocniczych pracujących z dziećmi niesłyszącymi, co stanowi wzrost o 11% rok do roku.

Kształcenie uczniów niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych

Oferta edukacyjna dla uczniów niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych znacznie się zmieniła w latach 1960-2010. Sposoby nauczania głuchych w szkolnictwie powszechnym mogą przybierać różne formy:

- klasa dla uczniów głuchych w szkole ogólnodostępnej,
- szkoła dostosowana do nauczania niesłyszących i posiadająca wielu uczniów spędzających różną liczbę godzin w szkołach masowych i korzystających z przysługującego im tam wsparcia dla indywidualnego głuchego.

W latach sześćdziesiątych bardzo niewielu uczniów głuchych kształciło się w szkołach ogólnodostępnych, a tam, gdzie się uczyli, przebywali w oddziałach dla niedosłyszących (Partially Hearing Units). W oddziałach dla niedosłyszących zajęcia prowadził wykwalifikowany nauczyciel głuchych w ramach szkoły ogólnodostępnej. Takie nauczanie zaczęło się kształtować w Londynie i Manchesterze w 1947 r., a do 1962 r. powstały 74 oddziały. Warto zauważyć, że początkowo nazywano je oddziałami dla częściowo głuchych, ponieważ dokument „Nowe Szczególne Przepisy Szkolne: Uczniowie Niepełnosprawni i Służba Zdrowia” wydany przez Ministerstwo Edukacji w 1945 r. zawierał rozróżnienie na uczniów głuchych i częściowo głuchych. Dopiero w rozporządzeniach rządowych z 1962 r. termin „częściowo głuchy” został zmieniony na „niedosłyszący”.

Liczba uczniów niesłyszących w szkolnictwie ogólnodostępnym znacznie wzrosła w ciągu ostatnich lat. W raporcie CRIDE z 2011 r. stwierdzono, że w Anglii jest co najmniej 34 927 głuchych uczniów, z czego 81% uczy się w szkołach ogólnodostępnych. Obejmuje to 8% uczniów głuchych uczęszczających do szkół posiadających odpowiednie środki wsparcia. Dokładne porównania diachroniczne są trudne do wykonania ze względu na różnice w sposo-

bie zbierania danych. Niemniej jednak podczas gdy ponad 22 000 głuchych uczniów uczęszczało do szkół ogólnodostępnych w roku szkolnym 2010/11, w 1962 roku było ich mniej niż 500.

Podczas gdy edukacja powszechna jest obecnie dominującą praktyką, ogólnie przyjętą i przez wielu popieraną, niektórzy mają zastrzeżenia, dotyczące zarówno samego pojęcia włączania, jak i różnych aspektów sposobu, w jaki jest ono wdrażane. Od samego początku aż po dzień dzisiejszy pojawiają się głosy, że integracja redukuje koszty zarówno przez samą koncepcję, jak i przez praktykę. Sama kwestia cięcia kosztów nie stanowi oczywiście krytyki systemu edukacji, to wpływ tych cięć jest istotny. Zastrzeżenia wynikające z obniżki kosztów nie oznaczają, że wszyscy uczniowie powinni korzystać z oferty szkoły specjalnej. Zastrzeżenia te niekiedy wiążą się po prostu z postulatem większych nakładów na edukację.

Pozostają jednak pytania o to, w jaki sposób można włączyć uczniów całkowicie niesłyszących. W przypadku głuchych uczniów posługujących się językiem mówionym istnieją obawy, że niezależnie od tego, jak dobre będzie wsparcie, zawsze znajdą się tacy uczniowie, dla których dostęp do treści lekcji i pełne uczestnictwo w niej będą stały pod znakiem zapytania. Ostatnio, tj. w latach dziewięćdziesiątych i w XXI wieku, rozwój technologiczny znacznie wpłynął na możliwości dostępu do komunikacji mówionej w szkołach ogólnodostępnych.. Implanty ślimakowe odgrywają tutaj istotną rolę. Pierwszy implant dla głuchejgo dziecka w Wielkiej Brytanii został wszczepiony w 1987 r. dziecku z głuchotą nabytą. Implanty ślimakowe dla dzieci głuchych od urodzenia budziły więcej kontrowersji, pierwsza operacja dziecka głuchego od urodzenia nie miała miejsce dopiero w 1993 r.

Raport CRIDE stwierdza, że do roku 2010/2011 w Anglii 2184 głuchych uczniów otrzymało implant, w tym około 6% uczniów niesłyszących. Należy pamiętać, że tylko uczniowie ze znacznym ubytkiem słuchu mogą otrzymać implant. Dalszy rozwój technologii obejmuje cyfrowe aparaty słuchowe, implanty na przewodnictwo kostne (BCHI), systemy FM i systemy pola akustycznego. Inne technologie też są istotne, szczególnie te pozwalające na używanie komputerów na wiele sposobów. Zmiany technologiczne przyczyniają się do częstszego włączenia uczniów niesłyszących do klas szkół ogólnodostępnych w ramach procesów integracyjnych. Niemniej uczniowie ci są nadal głusi i mają ograniczony dostęp do języka mówionego, a tym samym ich pełne uczestnictwo pozostaje nierozwiązanym problemem.

Osoby postrzegające głuchych jako mniejszość językową i kulturową, podnoszą również inną kwestię. Osoby niesłyszące, których językiem podstawowym jest język migowy przynależą do społeczności osób niesłyszących, które używają języka migowego i z którymi

mogą się oni komunikować. Jeśli tak, to integracja uczniów głuchych komunikujących się w języku migowym powinna dotyczyć ich wspólnego przebywania z innymi głuchymi dziećmi, które również w ten sposób się komunikują. Nie można powiedzieć, że głusi uczniowie są włączani, jeśli nie mogą swobodnie komunikować lub śledzić komunikacji kolegów. Pogląd znajduje poparcie w deklaracji z Salamanki (UNESCO) z 1994 r.:

„Ze względu na szczególne potrzeby komunikacyjne osób niesłyszących i głuchoniemych, ich edukacja może być bardziej odpowiednia w szkołach specjalnych lub specjalnych klasach i oddziałach w szkołach ogólnodostępnych”.

Oczywiście – wielu głuchych uczniów postępujących się językiem migowym kształci się obecnie w szkołach ogólnodostępnych. Wątpliwości dotyczą kwestii, czy ich potrzeby mogą zostać tam zaspokojone. Czy integracja ze społeczeństwem jest ważniejsza niż potrzeba przebywania w większej grupie rówieśniczej postępującej się tym samym językiem?

Większość ostatnich badań nad włączaniem i integracją skupiła się na mniejszych grupach uczniów. Przyglądano się interakcjom językowym (Gregory i Bishop, 1987; Hopwood, 2003) lub dobrostanowi społecznemu i rozwojowi emocjonalnemu (np. przegląd Watsona i Parsonsa 1991). Inne badania dotyczyły zmieniających się ról i obowiązków nauczycieli niesłyszących w szkołach masowych, ponieważ było to jednym ze skutków integracji (np. Lynas i in. 1997). Nauczyciele niesłyszących nie mogą już być odpowiedzialni głównie za nauczanie uczniów niesłyszących poprzez kontakt twarzą w twarz. Ich zawód zawiązany jest z zarządzaniem oraz współpracą z nauczycielami edukacji ogólnodostępnej poprzez zapewnienie tym ostatnim wsparcia i pomocy. Badania sugerują, że istnieje duża różnorodność w zrozumieniu i rozpoznawaniu potrzeb uczniów niesłyszących przez nauczycieli edukacji ogólnodostępnej (np. Iantaffi i in. 2003).

Podsumowując, duża część dzieci niesłyszących obecnie uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, a liczba szkół specjalnych dla głuchych dramatycznie spada. Częściowo wynika to z rosnącej liczby implantów ślimakowych oraz polityki redukcji kosztów.

Współcześnie implant ślimakowy w Wielkiej Brytanii

Obecnie w Wielkiej Brytanii jest około 14 000 użytkowników implantów, a co roku wszczepianych jest około 700 implantów osobom dorosłym i 550 dzieciom.

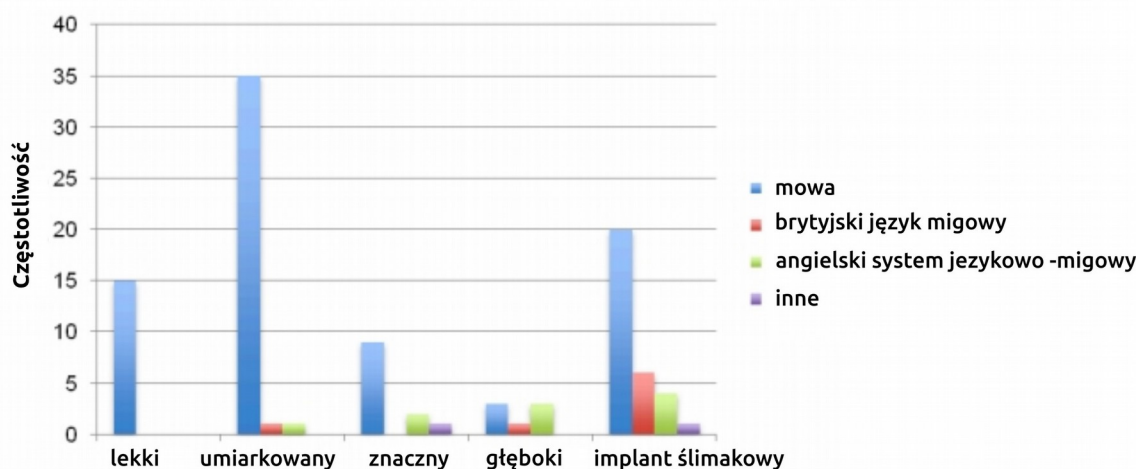
Na przestrzeni wieków pojawiały się spory dotyczące postępowania z niesłyszącymi dziećmi. Jednak w ciągu ostatnich dwudziestu lat implantacja ślimakowa i zabiegi chirurgiczne

zmieniły możliwości głuchych dzieci. Implantacja stała się rutynowym rozwiązaniem dla dzieci z głębokim uszkodzeniem słuchu, zapewniając po raz pierwszy skuteczne słyszenie dźwięku w częstotliwościach mowy. Mimo że implantacja ślimaka jest osadzona w kontekście medycznym i audiologicznym, wywiera znaczący wpływ na edukację. Odpowiedzialność za długoterminowe wykorzystywanie technologii w środowisku szkolnym spoczywa na pedagogach, którzy najczęściej nie mieli żadnego wpływu na decyzję o implantacji, mają niewiele związków z centrami implantacji ślimakowej i posiadają niewielką wiedzę w tym obszarze.

Wynikiem implantacji ślimakowej są następujące zjawiska:

- częstsze używanie języka mówionego
- poziom rozumienia tekstu przez osoby, którym wcześniej wszczepiono implant, porównywalny z poziomem rozumienia tekstu przez ich słyszących rówieśników
- możliwość porównania rozumienia języka i mowy przez osoby głuche i osoby słyszące
- lepsze wyniki w czytaniu
- wyższa liczba uczniów w szkolnictwie ogólnodostępnym
- elastyczność w zakresie wyboru tożsamości i komunikacji dla niesłyszących dzieci i ich rodziców
- wzrost liczby młodych ludzi z implantami w szkolnictwie wyższym.

Tabela: Sposób komunikacji w zależności od rodzaju niedosłuchu (Watson i in. 2008)



5 Dwujęzyczność z językiem migowym

Dwujęzyczne podejście do edukacji osób niesłyszących oznacza kształcenie z wykorzystaniem języka migowego i narodowego języka pisanego/mówionego. Sposób wykorzystania obu języków różni się w zależności od programu, ale stałą cechą jest to, że każdy język jest uznawany za odrębny i używany osobno. Oprócz osiągnięć w nauczaniu, podejście dwujęzyczne pomaga w budowaniu poczucia wartości u uczniów, podnoszeniu wartości języka migowego i nadawaniu wartości kulturze głuchych.

Załoženiami, które leżą u podstaw dwujęzycznego podejście do edukacji głuchych są: uznanie języków migowych za pełnowartościowe języki naturalne, brak zgody na niskie osiągnięcia edukacyjne uczniów niesłyszących nauczanych wyłącznie za pomocą języka mówionego/pisanego oraz obserwacja pozytywnych skutków dwujęzyczności/ wielojęzyczności fonicznej w edukacji.

Swanwick i Gregory¹² zebrali dane z Wielkiej Brytanii, Danii, Norwegii i Szwecji pokazujące pozytywne rezultaty różnych rodzajów podejścia dwujęzycznego w dydaktyce.

Analiza przeprowadzona przez Gárate¹³, z Uniwersytetu Gallaudet w Waszyngtonie zawiera szczegółowy opis tego, co oznacza podejście dwujęzyczne z językiem migowym w odniesieniu do różnych modeli, metod i strategii.

Celem poniższego opisu wybranych praktyk w ramach podejście dwujęzycznego jest zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób można usprawnić dystrybucję dwóch języków podczas lekcji oraz zagwarantować każdemu z języków odpowiednią wartość i czasu wykorzystania. Zaplanowanie sposobu wykorzystania każdego z języków jest niezbędne do właściwego rozwoju umiejętności konwersacyjnych i akademickich. Można to osiągnąć tylko poprzez świadome, strategiczne wykorzystanie każdego z języków. Nie wszystkie metody i strategie odpowiadają założeniom naszego kursu. Te, które zamierzamy uwzględnić w kursie, są wymienione i wyjaśnione poniżej.

¹²Swanwick, R., Gregory, S. (2007) Sign bilingual education: policy and practice. Douglas McLean Publishing, Coleford, Gloucestershire

¹³Gárate, M. (2012) Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. (2012, czerwiec). ASL/English Bilingual Education (Research Brief No. 8). Washington, DC
<http://vl2.gallaudet.edu/files/3813/9216/6289/research-brief-8-asl-english-bilingual-education.pdf>

5.1 Metody nauczania w podejściu dwujęzycznym

Jak wskazuje Gárate (2012), dwujęzyczność można podzielić na dwie szerokie kategorie w zależności od tego, czy oba języki są używane jednocześnie czy osobno, odpowiednio: użycie równoległe i rozdzielenie. Pierwsza kategoria nie odnosi się do jednoczesnego użycia dwóch języków, lecz do celowych i planowanych przełączeń między nimi. Przełączniki można zaplanować wcześniej lub zdecydować się na nie podczas lekcji. Aby zapobiec przypadkowemu przełączaniu kodów – co może zakłócać przejrzystość komunikatu i treści – konieczny jest wybór między rozdzielaniem a równoległym użyciem dwóch języków oraz wdrożenie odpowiednich praktyk. Dla naszego kursu najlepszym rozwiązaniem jest jednoczesne używanie dwóch języków.

Najbardziej użytecznymi metodami stosowanymi w planowaniu równoległego używania języka są: celowe równoległe użycie, zapowiedź-treść-powtórzenie i tłumaczenie.

- **Celowe równoległe użycie** może być rozumiane jako metodologia planowanego lub odpowiedzialnego przełączania kodu. Przemienność używania języka migowego i narodowego języka pisanego podczas lekcji może pełnić funkcję podkreślenia myśli, pokazania uczniom docelowego słownictwa lub podsumowania tematu. Przykładem tej metody może być nauczanie języka migowego i konsekwentne podkreślanie głównych pojęć poprzez zapisywanie ich, akcentowanie ich w prezentacji lub pisanie za pomocą ruchów palców. Następnie nauczyciel może dokonać podsumowania głównych pojęć w narodowym języku pisanym, aby wzmocnić związek między treścią a obydwojema językami. Jeśli lekcja odbywa się całkowicie w języku migowym, należy rozdać uporządkowane graficznie karty pracy, notatki, aby uczniowie mogli je wypełniać i uzupełniać zgodnie z przebiegiem lekcji.
- **Zapowiedź-Treść-Powtórzenie** (Preview-View-Rewiew, PVR) polega na przybliżeniu uczniom zarówno języka, jak i treści. Treść lekcji jest zaprezentowana lub wprowadzona (Zapowiedź) w języku, który jest dla uczniów językiem dominującym. Część główna lekcji (Treść) odbywa się w języku drugim ucznia. Ostateczne Powtórzenie treści ponownie odbywa się w języku dominującym. Wybór języków można również odwrócić: Zapowiedź w L2, Treść w L1, Powtórzenie w L2, np. treści można wprowadzić za pomocą prezentacji na slajdach i wyjaśnień w języku migowym. W związku z tym zapewnia się bodźce wizualne, wraz z podstawowymi informacja-

mi proceduralnymi i kontekstowymi na temat lekcji. Podczas części środkowej treść może być zapisana na tablicach interaktywnych SMART lub online. Lekcję zamyka się, używając języka migowego w celu powtórzenia głównych punktów, tak aby uczniowie mieli swój wkład w postaci raportów, dyskusji lub prezentacji. Wybór języków zależy od biegłości uczniów i złożoności tematu.

- Metoda tłumaczeniowa polega na tym, że treść jest najpierw prezentowana w jednym języku, a następnie wyrażana w innym języku. Kluczem do efektywnego wykorzystania tłumaczenia jest wyznaczenie sobie konkretnego celu, dla którego nauczyciele tłumaczą uczniom treści. Tłumaczenie jest bardzo użyteczne przy porównywaniu określonych cech każdego z języków, zrozumieniu ukrytych znaczeń i pokazaniu wieloznaczności znaków i słów. Nauczyciele powinni wiedzieć, że jeśli stale tłumaczą treść bez określonego celu, uczniowie mogą stać się zależni od tłumaczenia, co zmniejsza skuteczność metody.

Powyższe trzy metody były stosowane w dwujęzycznych klasach dla uczniów niesłyszących w USA, co zostało udokumentowane (Grate 2012).

5.2 Strategie nauczania w podejściu dwujęzycznym

W klasach dwujęzycznych filmy w języku migowym coraz częściej stanowią źródło materiałów dydaktycznych. Takie filmy stanowią przykład rozdzielnego zastosowania dwóch językowej. Użycie filmów pomaga rozwijać rozumienie. Uczniowie mogą analizować struktury, narracje i mogą przeglądać treści w swoim języku dominującym (L1). Oglądanie jest wykorzystywane do doskonalenia sprawności rozumienia i poszerzania słownictwa, a także do nauczania elementów gramatyki języka drugiego (L2).

- Porównywanie i wskazywanie kontrastów między L1 i L2 wpływa na rozwój świadomości językowej w obu językach. Nauczyciele mogą korzystać z tłumaczenia podczas czytania tekstu, aby uzyskać dostęp do całego znaczenia, a później użyć dosłownego tłumaczenia, aby głębiej przeanalizować strukturę zapisanych fragmentów tekstu.
- Przetaczanie kodów jest strategią przeznaczoną do głębszej analizy słów i zdań. Strategie łączenia i nakładania warstw są również formami przetaczania kodów,

używanymi w celu podkreślenia rozwoju koncepcji zarówno w L1, jak i L2 na poziomie słowa. Polegają one na bezpośrednim powiązaniu znaku z wydrukowaną informacją.

- Aby wesprzeć rozwój słownictwa narodowego języka pisanego i jego dekodowania, stosuje się metodę pisania za pomocą ruchów palców. Zauważono dodatnie korelacje między stosowaniem tej techniki, a przypominaniem sobie słownictwa i rozumieniem tekstu czytanego.

Podobne strategie są stosowane na całym świecie w różnych kontekstach edukacyjnych. W Szwecji i Grecji stosowane jest tłumaczenie, a strategie kontrastu wykorzystuje się w Szwecji i Hiszpanii.

6 Kurs

6.1 Cele kursu

W prezentowanym programie zastosowano podejście zorientowane na działanie oraz zapisy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ):

Postępowanie się językiem, w tym także uczenie się języka, obejmuje działania podejmowane przez uczestników życia społecznego, którzy – jako osoby indywidualne – posiadają i stale rozwijają swoje kompetencje zarówno ogólne jak i komunikacyjne. Postępując się tymi kompetencjami, podejmują oni określone działania językowe. Uwzględniając uwarunkowania i ograniczenia, wynikające z danego kontekstu, uruchamiają pewne procesy językowe, które pozwalają rozumieć lub tworzyć teksty dotyczące tematów z określonych sfer życia. Stosują przy tym strategie najbardziej odpowiednie dla wykonania danego zadania. Świadoma obserwacja procesów towarzyszących tym wszystkim działaniom prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub modyfikacji własnych kompetencji¹⁴.

6.2 Praca z tekstem

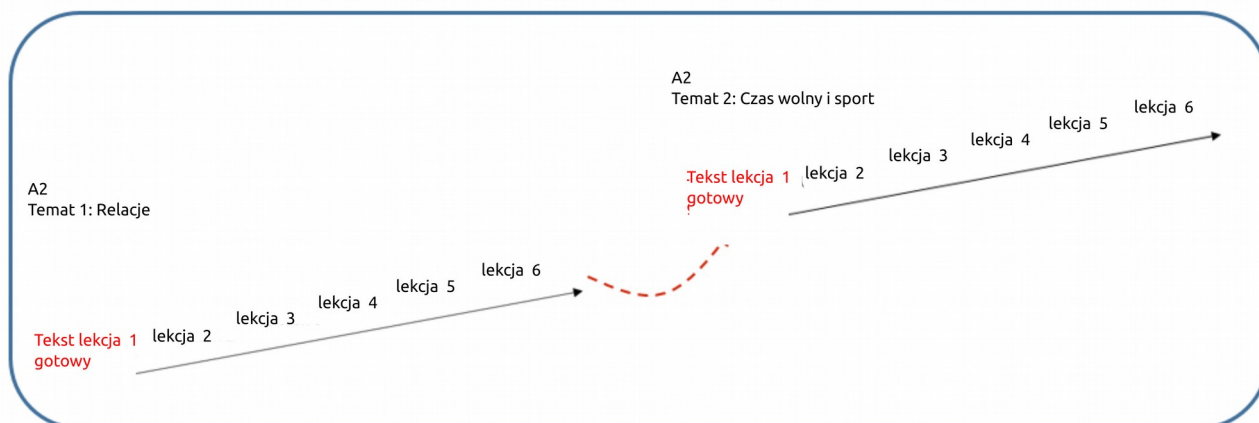
6.2.1 Ogólne wiadomości

Program na poziomach A2 - B2 zawiera teksty do czytania: w lekcji 1 każdego tematu oraz w lekcji 6 tematu 5 na poziomie B2, która stanowi ostatnią lekcję kursu. Program zawiera 16 tekstów do czytania.

Uczniowie głusi, nawet na tym samym poziomie nauczania, stanowią zazwyczaj grupę heterogeniczną. Porównując teksty do czytania zawarte w lekcji 1 każdego z tematów, nauczyciele mają punkty początkowe i końcowe umożliwiające im samodzielne zarządzanie stopniem trudności tekstów podczas kolejnych lekcji danego tematu. Daje im to np. możliwość zwiększenia trudności tekstu w kolejnych jednostkach lekcyjnych (2-6) w zależności od potrzeb i wiedzy uczniów:

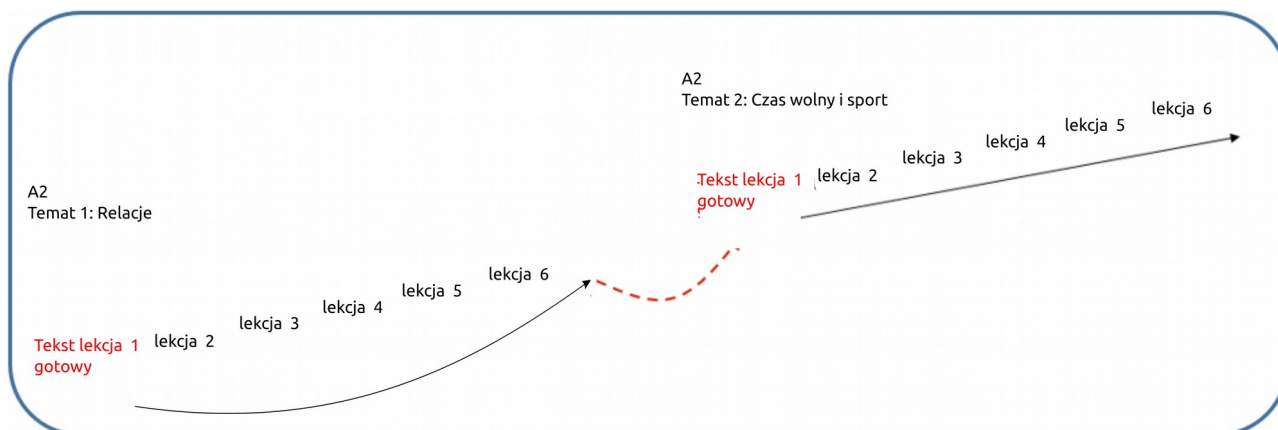
¹⁴cyt za: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/272/Europejski+System+opisu_BC.pdf, s.20

- stopień trudności gramatyki, słownictwa itp. jest stale podwyższany w kolejnych lekcjach. Stopień trudności tekstu można określić porównując kolejne teksty, w pierwszej kolejności tekst 1 (gotowy) z tekstem lekcji 2 oraz tekst lekcji 6 z następującym po nim tekstem lekcji 1 w kolejnym temacie (Rysunek nr 3).



Rysunek 3: Regularne zwiększanie trudności

- nauczyciele mogą również zmieniać poziom trudności w ramach jednego tematu, dlatego zwiększenie poziomu trudności może odbywać się w nieregularnych odstępach czasu, np. trudność w tekstach między Lekcją 2 a 3 może jedynie nieznacznie wzrosnąć, natomiast bardziej wyraźną różnicę poziomu trudności widać między Lekcją 4 a 5. Niezależnie od postępu w poprzednich lekcjach, celem jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu trudności tekstu w lekcji 6, aby był spójny i odpowiednio łączył się z następnym tematem. Rysunek 4 ilustruje opisaną tu możliwość.



Rysunek 4: Nieregularne zwiększanie trudności

Do ostatniego tematu (Wybór kariery) poziomu B2 przygotowano nie tylko tekst lekcji 1, ale także tekst lekcji 6, ponieważ jest to końcowy tekst kursu (A1-B2). Ten tekst wskazuje poziom znajomości języka, jako uczniowie powinni posiadać i jaki powinni być w stanie osiągnąć na tym etapie. Jest to ważny punkt odniesienia dla ostatecznej oceny uczniów.

6.2.2 Po co pracować z tekstami?

Teksty mogą być niesamowitymi materiałami dydaktycznymi, stwarzającymi duże możliwości nauczania. Aby skutecznie pracować z tekstami, nauczyciele muszą wziąć pod uwagę następujące kwestie:

1. przygotowanie tekstu
2. wprowadzenie do tekstu
3. pracę z tekstem.

Ad. 1. Przygotowanie tekstu

- Wybierz tekst, który będzie ciekawy i motywujący dla twoich uczniów; tekst nie powinien być zbyt trudny. Uczniowie głuśli łątwa się poddają, jeśli mają poczucie, że nie będą w stanie zrozumieć tekstu.
- Odnieś się do wcześniej zdobytej wiedzy lub doświadczenia, które uczniowie mogą rozpoznać lub z którymi mogą się utożsamić. Uczniowie będą czuli się swobodniej, pewniej i będą mogli osiągnąć swoje cele.
- Używaj współczesnych tekstów, ponieważ język w nich jest mniej formalny. Oryginalny tekst z np. Szekspira, sprawi, że uczniowie będą bardziej sfrustrowani niż zmotywowani.
- Uwzględnij to, czego chcesz nauczać, wykorzystując tekst i do jakich czynności chcesz wykorzystać tekst: do nauczania gramatyki, rozwijania lub skracania tekstu, tworzenia tekstu itp. Należy rozróżnić między trzema rodzajami tekstów¹⁵:

¹⁵Wszystkie informacje na temat trzech różnych rodzajów tekstów zostały zaczerpnięte ze strony internetowej British Council. Tekst został albo zmodyfikowany, albo użyty w oryginalnym brzmieniu (w tłumaczeniu własnym), <https://www.teachingenglish.org.uk/article/text-language-classrooms-talo-tavi-tasp>

➤ Tekst jako obiekt językowy (text as a linguistic object, TALO)

Ten rodzaj tekstu koncentruje się na języku, a w szczególności na gramatyce i słownictwie. Tekstom typu TALO przyświeca cel dydaktyczny. Mogą to być autentyczne teksty zawierające wiele przykładów zagadnień językowych lub mogą być tekstami autentycznymi „adaptowanymi” w celu podkreślenia pewnych aspektów języka.

➤ Tekst jako źródło informacji (text as a vehicle of information – TAVI)

Te teksty mają inny cel. Informacje w tekście są ważniejsze niż język. Uczniowie powinni zrozumieć ogólne przesłanie tekstu, nie zaś szczegóły. Powodem, dla którego nauczyciel wybiera tekst TAVI, może być chęć zmotywowania uczniów: prawdopodobnie będą oni bardziej zaangażowani. TAVI jest tekstem autentycznym.

➤ Tekst jako bodziec do działania (text as stimulus for production, TASP)

Oznacza to, że tekst (autentyczny lub nie) jest używany jako punkt wyjścia do innego zadania – zwykle związanego z czytaniem lub pisaniem.

Ad. 2. Wprowadzenie do tekstu

- Wprowadzenie do tekstu jest ważnym etapem procesu nauczania: powinno ono pobudzić zainteresowanie i przyciągnąć uwagę uczniów. Może to zrobić sam nauczyciel; tekst może zostać przeczytany w grupach lub indywidualnie; nauczyciel może wyświetlić uczniom prezentację multimedialną itp. Sposób, w jaki tekst zostanie wprowadzony, będzie zależał od tematu i od uczniów. Po raz kolejny ważna jest elastyczność i wyczucie nauczyciela.
- Celem wprowadzenia do tekstu jest zapoznanie uczniów z tekstem, wyjaśnienie, o czym opowiada, zdobycie przez uczniów nowej wiedzy itd.
- Proces myślenia o tekście powinien rozpocząć się od wprowadzenia do tekstu. Nauczyciel może to zainicjować, przygotowując pytania dotyczące tekstu, na przykład „Co dla ciebie jest najbardziej uderzające, szokujące, nudne w tym tekście?”.

Ad. 3. Praca z tekstem

Przygotowując tekst, nauczyciel musi pomyśleć o celu tekstu i móc odpowiednio opracować strukturę lekcji. Bardzo ważnym jest, żeby uczniowie mieli poczucie, że odkrywanie tekstów i praca z tekstami może być przyjemna i pożyteczna. Aby to osiągnąć, nauczyciel musi dokładnie zaplanować działania podczas lekcji. Na stronie internetowej British Council (Zob. przypis 15) omówiono, jak współcześnie planuje się lekcję i na ile sposobów można wykorzystać tekst w nauczaniu języków:

- Zaczynij od działań typu TAVI, aby uczniowie zrozumieli informacje w tekście, np.:
 - przewidywanie, o czym będzie tekst
 - dyskusja na temat tez i odpowiadanie na pytania do tekstu
 - zaznaczanie w tekście informacji, które wcześniej były/nie były uczniowi znane
 - odpowiadanie na pytania sprawdzające rozumienie tekstu
 - streszczenie głównych myśli zawartych w tekście
 - porządkowanie zdarzeń.

- Następnie przyjrzyj się bliżej językowi tekstu, poprzez działania typu TALO:
 - szukanie wszystkich przykładów X w tekście (na przykład: reguł gramatycznych, wyrazów funkcyjnych, konkretnych form czasownika itp.)
 - przepisywanie tekstu, używając innego czasu, osoby itd.
 - wyszukanie wszystkich wyrazów w tekście, które są połączone z X (połączonych tematycznie wyrazów lub grup leksykalnych)
 - zdecydowanie, dlaczego zastosowano pewne formy, a innych nie (dlaczego na przykład użyto trybu warunkowego).

- Na koniec zakończ lekcję za pomocą czynności TASP, np.:
 - odgrywanie ról w oparciu o tekst
 - omówienie problemów poruszonych w tekście
 - debata na temat punktów widzenia przedstawionych w tekście

- napisanie podobnego tekstu na temat, na który uczniowie mają wiedzę
- pisanie odpowiedzi na tekst.

Poniższy schemat przedstawia etapy przygotowania i wykorzystania tekstu w klasie (Rysunek 5):



Rysunek 5: Etapy przygotowania i wykorzystania tekstu

K. Krammer, 2017

6.3 Czytanie i pisanie

Kurs rozwija sprawności czytania i pisania. Czynności językowe oparte na piśmie są dostępne większości osób niesłyszących i niedosłyszących. Jak wyjaśniono wyżej, z różnych względów większość osób głuchych posiada słabą znajomość narodowego języka pisanego (por. Rozdział 2). Skupiając się na czytaniu i pisaniu autorzy programu chcieli stworzyć możliwość dotarcia do większości osób niesłyszących i dostarczenia im narzędzia do doskonalenia umiejętności, które mogli już zdobyć ale w ograniczonym stopniu.

6.4 Kim są uczniowie?

Kurs skierowany jest do dorosłych głuchych w wieku od 16 do 25 lat, "falsywnych początkujących" oraz średnio zaawansowanych w znajomości języka narodowego. Określenie „falsywni początkujący” odnosimy do tych, którzy ponownie zaczynają się uczyć języka od podstaw, chociaż zdobywali już wiedzę w tym zakresie. Dotyczy to wielu głuchych, których pierwszym językiem był język migowy a języka narodowego uczyli się od pierwszych lat szkoły jako języka drugiego (L2). Wymaganiem uczestnictwa w kursie jest posiadanie znajomości języka migowego co najmniej na poziomie B1.

6.5 Kim są nauczyciele?

Nauczyciele prowadzący kursu języka narodowego dla głuchych powinni spełniać poniższe kryteria:

- znać język migowy przynajmniej na poziomie C1 lub być rodzimym użytkownikiem języka narodowego (poziom C2); nauczyciel musi czuć się wystarczająco pewnie, aby przekazywać wiedzę językową poprzez język migowy i prowadzić dyskusję w języku migowym
- mieć doświadczenie w nauczaniu języka narodowego jako języka obcego
- posiadać wiedzę dotycząca zagadnień z zakresu dwujęzyczności migowej
- znać charakterystykę kultury głuchych i społeczności głuchych
- być elastycznym i przygotowanym do dostosowywania zasobów/strategii nauczania do różnych potrzeb, które mogą się pojawić.

Niespełnianie ww. wymienionych warunków może doprowadzić do nieskuteczności procesu dydaktycznego.

6.6 Tematy kursu

Pięć głównych tematów kursu to: relacje, czas wolny i sport, pieniądze, podróże, wybór kariery. Według informacji z naszej grupy dyskusyjnej „Deaf learning”, są to tematy, które mają największy związek z codziennym życiem i dlatego są potencjalnie atrakcyjne dla grupy docelowej.

6.7 Lekcje

Każdy temat zawiera 6 lekcji. Każda z lekcji jest zaplanowana na 80 minut. Lekcja może zostać podzielona na dwie krótkie lekcje po 40 minut. Każdy temat obejmuje co najmniej jedną lekcję poświęconą sprawie kultury głuchych, np. wyjazd na Uniwersytet Gallaudeta.

6.8 Cykl lekcyjny

Zaprojektowany cykl lekcyjny prowadzi nauczyciela przez różne fazy lekcji. Biorąc pod uwagę wyjątkowe cechy kursu i jego grupy docelowej, struktura lekcji różni się od trady-

cyjnych schematów nauczania języków. Kilka poniższych części niniejszego opracowania skupia się na opisie procesu tworzenia cyklu lekcyjnego. W tej części w pierwszej kolejności omówione zostaną problemy napotkane w procesie planowania struktury lekcji, następnie przedstawione zostaną sposoby ich przewycięzania.

6.8.1 Wyzwania

- Brakuje wyraźnego profilu typowego niesłyszącego ucznia na poziomie A1 w wieku od 16 do 25 lat. Sprawia to, że pod każdym względem trudno jest zaplanować kurs językowy rozłożony na cztery poziomy opisane w ESOKJ jako A1, A2, B1 i B2.
- We wszystkich krajach partnerskich projektu brakuje certyfikowanych narzędzi oceny języka narodowego jako L2 uczniów niesłyszących (większość „tradycyjnych” narzędzi oceny obejmuje zadania w zakresie słuchanie i mówienie). Certyfikowane narzędzia oceny są na ogół wykorzystywane przez nauczycieli do określenia początkowego i końcowego poziomu kompetencji językowej uczniów.
- Na ogół program nauczania języka opiera się na czterech sprawnościach: czytaniu, pisaniu, słuchaniu i mówieniu. Przy planowaniu tego programu mówienie nie było brane pod uwagę jako sprawność. Z tego względu nie było możliwe skorzystanie z powszechnie przyjętych programach nauczania języka narodowego dla obcokrajowców.
- Program nie zakłada jednolitego podejścia do nauczania. Współpraca pięciu różnych krajów oznaczała m. in. konieczność łączenia różnych perspektyw kulturowych i podejść do nauczania. Budowa jednolitego, sztywnego schematu lekcji okazała się problematyczna.

6.8.2 Rozwiązania

- Należy przeprowadzić ankietę w celu otrzymania wyraźnego obrazu społeczności głuchych między 16 a 25 rokiem życia.

Literatura przedmiotu i analiza danych z kwestionariusza (zob. podsumowanie badania w rozdziale 2) dostarczają bardziej szczegółowego obrazu modelowego ucznia. Uczniowie głusi lub niedosłyszący oraz ich rodziny stanowią heterogeniczną grupę pod względem poziomu słuchu, przyczyny, wieku utraty słuchu, korzystania z urządzeń wspomagających słu-

chanie i sprawności językowych (NASP, 2012)¹⁶. Mimo licznych badań lingwistycznych opisujących typowe błędy popełniane przez osoby głuche w ich językach narodowych, uderzającą cechą tej grupy jest nieprzewidywalność rodzajów błędów w ramach danego poziomu biegłości. Można jedynie zakładać, że głusi mają trudności z określonymi strukturami morfologicznymi i składniowymi, ale to właśnie dopiero podczas lekcji ujawniają się rzeczywiste potrzeby analizy i uczenia się poszczególnych struktur gramatycznych. Dodatkowo, uczniowie głusi lub niedosłyszający mogli wychować się w rodzinach i placówkach dydaktycznych, które nie zapewniały im dostępu do bezpośredniej komunikacji. Mogło to utrudnić pełen rozwój psychologiczny tych uczniów (NASP, 2012). Z tego względu charakterystyka psychologiczna uczniów także musi być brana pod uwagę przy tworzeniu programu.

- Należy wykorzystać już istniejące standardowe narzędzia oceny (zob. rozdział 7) oraz zaprojektować i opracować nowe narzędzia na podstawie doświadczeń zdobytych podczas lekcji.

Wyniki w ten sposób prowadzonej oceny nie będą porównywalne z wynikami większości osób uczących się języka narodowego jako L2 w wieku 16-25 lat. Można je jednak porównać w ramach tej samej grupy docelowej i wyznaczyć w ten sposób poziom początkowy i końcowy, wskazując na ewentualne postępy.

- Jako sprawność, która ma być rozwijana należy uwzględniać komunikację pisemną zamiast ustnej.

Interakcja pisemna stanowi alternatywę dla interakcji ustnych. Pisanie jest zawarte w sylabusach językowych jako sprawność, którą należy brać pod uwagę przy nauczaniu języka drugiego.

- Należy być elastycznym i używać elastycznych narzędzi.

Przedstawiony poniżej cykl lekcyjny to ogólna struktura opracowana w oparciu o wspólnie przyjęte przez partnerów projektu zasady. Cykl ten to elastyczne narzędzie, które można dopasować do różnych podejść w nauczaniu.

6.9 Założenia cyklu lekcyjnego

¹⁶National Association of School Psychologists. (2012). Students who are deaf or hard of hearing and their families [Position statement]. Bethesda, MD: Autor, tłum. własne.

W tej części omówione zostaną założenia cyklu lekcyjnego.

Liczne teorie dotyczące nauczania języka drugiego, chociaż są zróżnicowane i niekiedy wzajemnie się wykluczają, zgodnie podkreślają znaczenie poszanowania różnych stylów uczenia się i centralnej roli uczącego się. Mając na uwadze te dwa elementy, zaprojektowany został taki cykl lekcyjny, którego zadaniem jest poprowadzenie ucznia do odkrycia i wzmocnienia poszczególnych aspektów języka poprzez pobudzenie prawej i lewej półkuli mózgowej. Rozpoczynanie od globalnej lektury tekstu i stopniowe skupianie się na jego aspektach gramatycznych w konsekwencji wytycza ścieżkę utrwalania i ćwiczenia danej formy gramatycznej w innym kontekście.

Na podstawie teorii Gestalt¹⁷, kolejność odzwierciedla proces przyswajania języka i uczenia się. Takie podejście umożliwia podążanie za naturalnym sposobem recepcji i analizy danych, który wykorzystuje ludzki mózg: ludzie mają skłonność do postrzegania faktów, obrazów, języka i wszelkich innych informacji przechodząc od skali globalnej do szczegółowej. Obie półkule mózgu współpracują w procesie akwizycji, umożliwiając nam najpierw globalne postrzeganie danych, a następnie ich szczegółową analizę w poszukiwaniu powtarzających się wzorców. Zgodnie z teorią Gestalt i jej dalszym rozwojem w dziedzinie dydaktyki językowej (podejście strukturalne, podejścia komunikacyjne, podejścia afektywno-humanistyczne) proces nabywania i przyswajania języka wydaje się odbywać w ściśle określonym kierunku: od prawej półkuli do lewej. Uczący się najpierw dostrzeże globalny bodziec językowy (np. stronę, obrazy, kształt tekstu, ogólne znaczenie, klimat prowadzonej narracji itp.), a następnie, w ciągu kilku sekund, cechy językowe (np. kategorie gramatyczne, pojedyncze znaczenie wyrazów, morfologię itp.). Sfera emocjonalna i postrzeganie globalne (prawa półkula) odgrywają zasadniczą rolę w uczeniu się języka, ponieważ stanowią pierwszy krok ucznia w kierunku szczegółowych aspektów języka (lewa półkula).

Niezależnie od kierunkowości, prawdą jest również, że półkule mózgu współpracują ze sobą w sposób ciągły, aby usprawnić przyswajanie języka.

¹⁷Gestalt to termin psychologiczny oznaczający „jednolitą całość”. Odnosi się do teorii percepcji wzrokowej opracowanej przez niemieckich psychologów w latach 20. (Maxa Wertheimera, Wolfganga Koehlera, Kurta Koffkę i Kurta Lewina). Teorie gestalt próbują opisać, jak ludzie zwykli organizować elementy wizualne w grupy lub jednolite całości, gdy stosowane są pewne zasady. Teoria gestalt jest wielodyscyplinarną teorią ogólną, która została również zastosowana do procesu uczenia się: próbuje opisać zdolność uczących się do zdobywania i utrzymywania znaczących obiektów percepcji w pozornie chaotycznym świecie. Główną zasadą psychologii gestalt jest założenie, że umysł tworzy globalną całość z tendencją do samoorganizowania się. (http://gestalttheory.net/it/gta_it_2.html; <http://graphicdesign.spokanefalls.edu/tutorials/process/gestaltprinciples/gestaltprinc.htm>; https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology)

Każdą lekcję opracowano na podstawie czterech klasycznych zasad proponowanych przez Carrol (1980) a zestawionych w akronimie RACE (Relevance – Acceptability - Comparability – Economy):

- **trafność:** ucz tego, co zostało zaplanowane, zgodnie z zamiarami i celami
- **akceptowalność:** upewnij się, że uczniowie akceptują treść i modalność; żaden filtr afektywny nie musi być włączony
- **porównywalność:** rezultaty nauki muszą być wyraźnie widoczne i porównywalne z rezultatami innych uczniów
- **ekonomia:** ucz tego, co jest potrzebne, czas jest cennym zasobem i nie wolno go marnować.

Zaplanowanie atrakcyjnego i angażującego kursu ma zasadnicze znaczenie w pracy z tak różnorodną grupą niestyszających użytkowników języka. Z tego powodu w planowaniu lekcji uwzględniono również inne kryteria (Balboni, 2013), takie jak:

- **elastyczność:** nie krępuj się być bardziej praktyczny i aktywny zarówno w procesie nauczania, jak i procesie uczenia się (np. przesuwał biurka, wykorzystuj urządzenia, które zazwyczaj nie są dozwolone w warunkach uczenia się)
- **relacyjność:** zachęcaj do interaktywnych działań w grupie, konkurencja i współpraca są użyteczne w procesie uczenia się
- **psychologiczne przystosowanie:** szanuj różne style uczenia się i różne poziomy inteligencji uczących się, zmieniaj zadania i techniki nauczania zgodnie z potrzebami uczniów.

Zakres kulturowy treści kursu jest ograniczony. Przyjęto założenie, że grupa docelowa posiada wysoki poziom świadomości kultury narodowej. Niemniej kwestie kulturowe i pragmatyczne są częściowo dostarczane w tekstach i obrazach, więc np. uczniowie głuści cudzoziemcy i tak otrzymają pakiet informacji związanych z danym krajem.

6.9.1 Zastosowanie podejścia zadaniowego w nauczaniu i uczeniu się języka

Przedstawiony cykl lekcyjny mieści się w formule nauczania i uczenia się języka w oparciu o zadania (Task-Based Language Learning and Teaching, TBLT). Poniżej krótko przedsta-

wiono czym jest TBLT, a następnie omówiono, w jaki sposób to podejście zostało zastosowane w omawianym cyklu lekcyjnym dla uczniów głuchych.

Pojęcie "zadania" można zdefiniować jako "ukierunkowaną na cel czynność komunikacyjną prowadzącą do określonego wyniku, której głównym przeznaczeniem jest wymiana znaczeń, a nie tworzenie form językowych" (Willis J., 1996¹⁸). Zgodnie z podejściem zadaniowym, najważniejszą częścią lekcji jest etap zadania, poprzedzony etapem przedzadaniowym, a po którym następuje etap koncentracji na języku.

W fazie przed zadaniem temat zostaje uczniom przedstawiony; wprowadza się słowa i wyrażenia z nim związane. Podczas fazy realizacji zadania uczniowie mogą wykorzystać wiedzę, którą posiadają już w L2, aby rozwiązać zadanie. Przed zadaniem lub w jego trakcie uczniowie mają możliwość przeczytania lub usłyszenia przykładów użycia L2, które mogą zachować jako wzorce lub po prostu przetworzyć jako wprowadzane zagadnienie językowe. Reakcje nauczyciela powinny nastąpić, gdy uczniowie potrzebują tego najbardziej: na etapie początkowym, na etapie planowania lub na etapie końcowym podczas raportu.

Wreszcie, etap skupienia na języku pozwala uczniom analizować niektóre cechy języka, które już przetworzyli podczas zadania i ćwiczyć je (bezpośrednie ćwiczenie danych form).

6.9.2 Włączenie TBLT w cykl lekcyjny

Etap przedzadaniowy, realizacja zadania oraz ćwiczenia językowe po zadaniu tworzą główny szkielet.

Ćwiczenia przed zadaniem mogą być wykonywane w języku migowym, zgodnie z przyjętą metodą nauczania dwujęzycznego (na przykład Zapowiedź - Treść - Powtórzenie).

Między etapem przedzadaniowym i samym zadaniem następuje dodatkowa krótka faza, podczas której uczniowie poznają język w użyciu. Uczniowie mają kontakt z językiem pisanym w konkretnym użyciu, z tekstem zawierającym struktury gramatyczne, które pojawiają się w dalszej części zajęć. Prezentacja tekstu pisanego powinna wiązać się z porównaniem go z odpowiednim tłumaczeniem na język migowy. W ten sposób uczniowie są stopniowo wprowadzani do pisanego języka L2 i mają z nim kontakt bez pogłębionej analizy (na razie).

¹⁸Willis, J. (1996) A Framework for Task-Based Learning. Harlow: Longman.

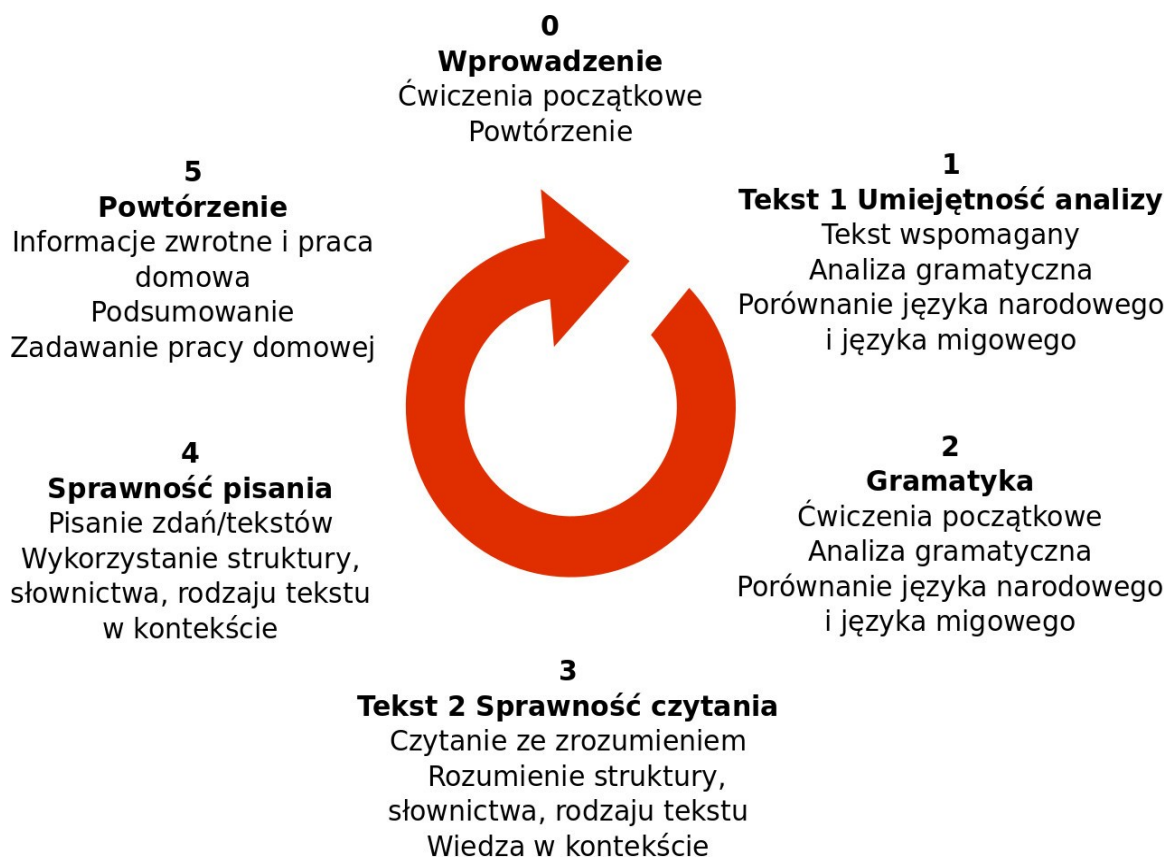
W fazie Powtórzenia koncentrujemy się na języku: nauczyciel pomaga uczniom dokonywać samodzielnych lub wzajemnych poprawek po to, żeby ponownie odkrywali te elementy gramatyczne, których używali podczas wykonywania zadania. W ten sposób uwaga uczniów jest kierowana bezpośrednio na te struktury gramatyczne, które odegrały największą rolę podczas uprzednio wykonywanego zadania. Te same struktury gramatyczne są także doskonalone w pracy domowej.

Korzyści płynące z połączenia cyklu lekcyjnego i TBLT

- Uczniowie z grupy docelowej kursu mają różne potrzeby w zakresie gramatyki, a to zróżnicowanie i nieprzewidywalność jest bardzo wysoka. → Nauczanie w podejściu zadaniowym pozwala nauczycielom określić zagadnienia gramatyczne, przedstawić je i zweryfikować, na podstawie aktualnie wykonywanego przez uczniów zadania, które aspekty tego zagadnienia należy powtórzyć i w jakiej mierze. W ten sposób zróżnicowanie i nieprzewidywalność kompetencji L2 przestają być trudnością i stają się okazją do bardziej precyzyjnego przedstawienia treści lekcji.
- Aby utrzymać motywację, uczniowie muszą widzieć efekty po zakończeniu lekcji. → Niezależnie od rodzaju zadania, lekcja zawsze prowadzi do widocznych efektów (rozwiązanie problemu, plakat, lista przedmiotów itp.). Poza tym zadania zawsze mogą mieć formę gry/wyzwania indywidualnie lub w grupie, co zwiększa motywację do znalezienia lepszego i szybszego rozwiązania.
- Lekcja daje możliwość większego zaangażowania się, ale jeśli nauczyciel sam zawsze będzie dbał o aktywny udział uczniów, nie można uznać takiego wkładu za naturalny → Podczas realizacji zadań uczniowie będą mieli możliwość interakcji z rówieśnikami, a nie tylko z nauczycielem. W rzeczywistym przekazie komunikacyjnym jakość interakcji będzie bardziej zróżnicowana, niż gdyby nauczyciel tylko inicjował komunikację. Ponadto obniży się poziom lęku, co ułatwia proces uczenia się. Innymi słowy: filtr emocjonalny nie zostanie podniesiony (Krashen, 1988)¹⁹.
- Uczniowie mogą odczuwać potrzebę odgrywania bardziej centralnej roli podczas lekcji → Nauczyciel może zostać poproszony o wsparcie, a później pomoże w korekcie, stając się pomocnikiem, a nie „dawcą” lub głównym uczestnikiem zadania. W ten sposób uczniowie stają się prawdziwymi protagonistami lekcji.

¹⁹Krashen, S. D. (1988) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International

6.10 Struktura cyklu lekcyjnego



Rysunek 6: Cykl lekcyjny

Rysunek 6 przedstawia cykl lekcyjny, który rozpoczyna się od przeglądu i prezentacji kolejno starych i nowych tematów, a kończy się przeglądem ostatnio omawianych. Płynny przebieg procesu uczenia się jest możliwy dzięki cyklicznej strukturze, która zapewnia zarówno utrwalanie poznanych reguł jak i skupienie się na nowych zasadach. Cykl został podzielony na 6 etapów:

0. powtórzenie treści z poprzedniej lekcji i wprowadzenie nowych tematów
1. czytanie i analiza prostego tekstu/wyrażenia, koncentracja na jego cechach morfologicznych i syntaktycznych, próba zrozumienia, które słowa, i w jaki sposób, są połączone w celu utworzenia zdania

2. ćwiczenie gramatyki i wdrażanie nowych struktur
3. czytanie ze zrozumieniem bardziej złożonego tekstu zawierającego poznane wcześniej elementy morfosyntaktyczne w innym kontekście
4. sterowane pisanie krótkiego tekstu
5. powtórzenie treści lekcji i zadanie domowe.

Poniższy opis ma na celu omówienie struktury lekcji i podanie przykładów typologii ćwiczeń zgodnie z kolejnymi etapami. Sugerowane ćwiczenia są wymienione w kolejności od najprostszych do najtrudniejszych.

Etap 0: Wprowadzenie

Ćwiczenia wprowadzające: powtórzenie, zapoznanie

Nauczyciel nawiązuje kontakt z uczniami, którzy dzięki czemu czują się dobrze i są gotowi do działania. Poprzez przegląd tematów omówionych na poprzedniej lekcji nauczyciel prowadzi ucznia w kierunku nowego tematu. Cele i zadania lekcji są jasne dla uczniów na tym etapie.

Proponowane ćwiczenia na etapie 0:

- wielokrotny wybór (w celu powtórzenia)
- pokazanie ilustracji (w celu wprowadzenia)
- burza mózgów (w celu wprowadzenia)

Etap 1: Tekst 1/Umiejętność analizy

Sterowana analiza tekstu: analiza problemów gramatycznych; porównanie języka narodowego z językiem migowym.

Uczniowie zapoznają się z krótkim tekstem/wyrażeniem. Nauczyciel może zaadaptować i skrócić tekst/wyrażenie, wychodząc na przeciw potrzebom uczniów i konieczności skupienia ich uwagi na nowej strukturze. Uczniowie zostaną poprowadzeni przez krótką analizę morfosyntaktyczną tekstu oraz porównanie cech struktur języka narodowego z ich ekwiwalentami w języku migowym.

Proponowane ćwiczenia na etapie 1:

- dopasowywanie transkrypcji języka migowego do zapisanego w języku narodowym tekstu/wyrażenia
- dyskusja w grupach
- sterowana dyskusja w całej grupie

Etap 2: Gramatyka

Ćwiczenie i zastosowanie: analiza problemów gramatycznych; porównanie języka narodowego z językiem migowym.

Nauczyciel prowadzi pogłębioną analizę struktur morfosyntaktycznych oraz zadaje ćwiczenia i zadania, aby utrwalić te struktury. Kontrast między strukturami a ich ekwiwalentami w języku migowym jest wyraźny.

Proponowane ćwiczenia na etapie 2:

- sterowana dyskusja w małych grupach lub całej grupie
- dryle wzorców gramatycznych (potencjalnie zakładające przemieszczanie się i współpracę między uczniami)
- prezentacja i omówienie kontrastujących struktur
- uzupełnianie tabelek zawierających reguły gramatyczne
-

Etap 3: Tekst 2/Sprawność czytania

Czytanie ze zrozumieniem: rozumienie struktury, słownictwa, rodzaju tekstu; wiedza w kontekście.

Przedstawiony zostaje drugi tekst zawierający jednostki morfosyntaktyczne wcześniej analizowane w podobnym lub innym kontekście. Uczniowie skupią się na czytaniu ze zrozumieniem; przez proces czytania prowadzi ich nauczyciel.

Proponowane ćwiczenia na etapie 3:

- wielokrotny wybór
- prawda/fałsz
- dopasowywanie
- uzupełnianie luk

- pytania otwarte

Etap 4: Sprawność pisania

Pisanie tekstów/wyrażeń: stosowanie struktury, słownictwa, rodzaju tekstu w danym kontekście.

Nauczyciel nadzoruje pracę uczniów, którzy piszą własne teksty/wyrażenia. Zostaną poproszeni o zastosowanie we właściwym kontekście struktur, słownictwa i rodzaju tekstu, które zostały omówione podczas lekcji.

Proponowane ćwiczenia na etapie 4:

- uzupełnianie luk i fragmentów tekstu
- przepisywanie wg wzoru i redagowanie tekstu
- odpowiadanie pełnymi zdaniami na pytania otwarte w celu stworzenia tekstu
- uzupełnianie formularza

Forma pisania:

- pisanie odręczne
- pisanie na komputerze
- korzystanie ze smartphone'a, tabletu lub innych urządzeń do pisania

Etap 5: Powtórzenie

Informacja zwrotna i praca domowa: podsumowanie, zadanie pracy domowej.

Następuje zwięzłe podsumowanie lekcji, a uczniowie proszeni są o wyrażenie opinii na jej temat. W tym miejscu powinni wyrazić wszelkie wątpliwości i pytania i można założyć, że zostaną one rozwiązane. Na tym etapie uczniowie otrzymują także pracę domową, aby powtórzyć struktury morfosyntaktyczne i wzmocnić znajomość języka narodowego w w zestawieniu z językiem migowym.

Proponowane ćwiczenia na etapie 5:

przy powtórzeniu

- wielokrotny wybór
- dopasowywanie
- listy kontrolne
- ankieta typu lubię/nie lubię
- podsumowanie
- dyskusja w języku migowym

w zadanie domowe

- ćwiczenia gramatyczne polegające na poprawianiu błędnych struktur
- ćwiczenia pisania w celu zastosowania struktur w tekście pisany
- tłumaczenie na język migowy własnego tekstu w celu wzmocnienia świadomości różnych struktur językowych.

7 Ocena

W omawianym kursie wykorzystuje się różne formy oceny: ocena wstępna, ocena bieżąca w trakcie kursu i ocena podsumowująca.

7.1 Ocena wstępna

Szczególnie w przypadku nauczania „fałszywych początkujących”, tak jak ma to miejsce w przypadku uczniów niestyszących, którzy wezmą udział w kursie, ważne jest, aby ocenić ich znajomość języka narodowego w piśmie/mowie. Z różnych powodów (np. wykształcenie, pochodzenie społeczne) ich wiedza będzie zróżnicowana. Ta wstępna ocena zapewni nauczycielowi możliwość dostosowania lekcji do różnych potrzeb uczniów, a uczniom dostarczy obiektywnej informacji na temat ich własnej wiedzy. Nie ma potrzeby opracowywania nowego narzędzia oceny w tym celu, ponieważ istnieje wiele narzędzi dostępnych online.

Austria

Link	Czas	Wyniki	Konieczność rejestracji/ podania adresu e-mail
http://www.cornelsen.de/sites/einstufungstest/DaF_Pluspunkt_Deutsch/A1/Banshee.html	20 min/ poziom	ESOKJ A1-B1	Nie
https://www.hueber.de/seite/pg_einstufungstest_sri	20-30 min/ poziom	ESOKJ A1-B2	Nie
http://www.alpha.at/index.php/de/deutsch-lernen/einstufungstest-deutsch.html	10 min	ESOKJ A1-B2	Nie
http://www.wifi.at/Kursbuch/Sprachen/Einstufungstests/einstufungstests_x	20-30 min/ poziom	ESOKJ A1-B2	Nie
http://www.sprach-caffe.de/sprachtest-deutsch.htm?afp=21202#_	20-30 min/ poziom		Nie
http://einstufungstests.klettsprachen.de/			

www.deutsch-im-trend.com/einstufung	20 min		Tak, zapisy przez e-mail
http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/ctest/ctestallg.txt.php3	20 min		Nie
http://edl.ecml.at/LanguageFun/Selfevaluateyourlanguageskills/tabid/2194/language/de-DE/Default.aspx			

Włochy

Link	Czas	Wyniki	Konieczność rejestracji/podania adresu e-mail
https://www.esl.it/it/viaggio-studio/test-online/test-italiano/index.htm	20 min	ESOKJ A1, A2, B1, B2	Brak
http://www.iluss.it/test/test1_40_online/test1_40.htm	30 min	ESOKJ <A1, =A1, >A1	Brak
http://www.torredibabele.com/it/Corsi_di_lingua_italiana/Test_on_line.html	ok.10 min/ poziom	ESOKJ A1, A2, B1, B2, C1	Opcjonalnie można podać adres e-mail
http://www.corsi-italiano-per-stranieri.com/a.pag/test_online_di_lingua_italiana-pzk1213.html	ok.10 min/ poziom	ESOKJ A1, A2, B1, B2	Adres e-mail
http://www.ilsonline.it/it/test.html	ok. 20 min/ poziom	początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany	Adres e-mail
http://www.impariamoitaliano.com/quanto_sei_bravo_in_italiano.htm	ok.10 min/ poziom	początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany	brak
http://www.paginainizio.com/test/quiz.php?id=linguaitaliana	ok.10 min/ poziom	początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany	brak

Litwa

Link	Czas	Wyniki	Konieczność rejestracji/podania adresu e-mail
https://www.upc.smm.lt/svietimas/vkm/testai/?id=4	-	-	-
http://www.lsk.flf.vu.lt/file/A1_pavyzdys_1_1_1_1.pdf	-	-	-
http://www.lsk.flf.vu.lt/file/A2_pavyzdys_1_1_1_1.pdf	-	-	-
http://www.lsk.flf.vu.lt/file/B1_pavyzdys_1_1_1_1.pdf	-	-	-
http://www.lsk.flf.vu.lt/file/B2_pavyzdys_1_1_1_1.pdf	-	-	-

Polska

Link	Czas	Wyniki	Konieczność rejestracji/podania adresu e-mail
http://www.kurspolskiego.pl/pl/Testy_on-line	-	A1, A2, B1, B2	imię, nazwisko
http://certyfikatpolski.pl/dla-zdajacych/przykladowe-testy-zbiory-zadan/	-	A1, A2, B1, B2	brak

Wielka Brytania

Link	Czas	Wyniki	Konieczność rejestracji/podania adresu e-mail
https://www.teachitenglish.co.uk/tools	-	-	-
http://www.learndirect.com/	-	-	-
https://www.bksb.co.uk/	-	-	-
https://www.ncfe.org.uk/forms/online-assessment	-	-	-
http://www.cambridgeenglish.org	-	-	-

Nauczyciel może również stworzyć własne narzędzie do oceny, korzystając z opisów lekcji jako wskazówek.

7.2 Ocena w trakcie kursu

Podczas kursu stosowana będzie ocena bieżąca. Dostarcza ona uczniom informacji zwrotnej na temat ich postępów/trudności, a także pokazuje nauczycielowi, czy i ewentualnie jakie poprawki należy wprowadzić na następnej lekcji.

Wyróżniamy trzy rodzaje oceny bieżącej:

- Ocena bieżąca 1

Tego rodzaju ocena będzie stosowana na etapie 4 cyklu lekcji. Każdy będzie pisał indywidualnie, a zostanie oceniony efekt końcowy.

- Ocena bieżąca 2

Na etapie 5 cyklu lekcji uczniowie samodzielnie przygotują nagranie, w którym przedstawią treść swojego tekstu w języku migowym. Ma to na celu przywrócenie uczniów do pierwszego etapu, czyniąc ich niezależnymi w trakcie czytania i budując związek między L2 i L1. Nie zapominajmy, że język migowy jest językiem dominującym uczniów i nie może być niedoceniany ani pozostawiony na marginesie.

- Ocena bieżąca 3

Uczniowie będą samodzielnie ćwiczyć reguły językowe, np. poprzez działania e-learningowe na etapie 2 cyklu lekcji.

7.3 Ocena końcowa

Ocena końcowa następuje na zakończenie kursu i ma na celu zmierzenie ogólnej wiedzy zdobytej przez uczniów podczas kursu. Ocena końcowa zostanie przeprowadzona za pomocą tego samego narzędzia online, który został wykorzystany do wstępnej oceny. Pozwoli to nauczycielowi porównać wyniki początkowe z końcowymi oraz uzyskać wyraźniejszy obraz skuteczności/nieskuteczności lekcji. Po raz kolejny uczniowie będą sprawdzać

swoje osiągnięcia za pośrednictwem bezpłatnych i otwartych zasobów online, które umożliwiają sprawdzenie kompetencji w języku narodowym zgodnie z poziomami ESOKJ.

Mimo że nie jest to kurs typu ESOKJ – wykorzystuje zalecenia ESOKJ (zob. wyjaśnienie w 9.3) – odwołanie do ujednoczonych narzędzi oceny (dostępnych online) ma zalety:

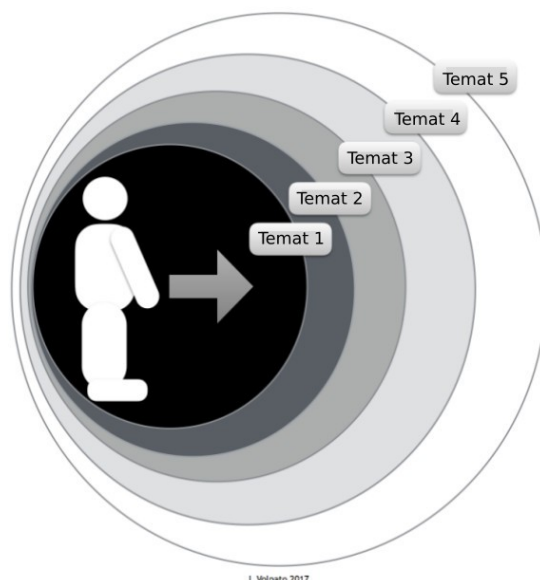
- są to ujednoczone, standardowe testy (zgodne z ESOKJ) i dlatego ogólne ramy są takie same dla wszystkich
- wyniki są wiarygodne (ze względu na ujednoczony charakter testu)
- ocena jest obiektywna i sprawiedliwa.

Nauczyciele mogą też wykorzystać przygotowane teksty jako podstawę oceny na każdym z poziomów (zarówno ocena początkowa jak i końcowa). Nauczyciele mogą czerpać z tekstów w ramach ćwiczeń na czytanie ze zrozumieniem, ćwiczeń pisania i ćwiczeń gramatycznych w zależności od wymagań grupy.

8 Zalecenia dla nauczycieli

8.1 Kolejność realizowania tematów

Pięć tematów ułożono w kolejności, którą proponujemy zachować podczas przeprowadzania kursu. Wyobraźmy sobie tematy jako 5 koncentrycznych kręgów wokół ucznia. Pierwsza warstwa jest najbliższej ciała i dostarcza najwięcej ciepła. Im dalej, kręgi są odsunięte, zimniejsze i trudniejsze (Rysunek 7).



Rysunek 7: Kolejność tematów

- Relacje: temat pozwalający uczniom rozpocząć pracę nad językiem narodowym, pozostając w przyjaznym, bezpiecznym środowisku. Uczniowie staną wobec sytuacji, których doświadczają każdego dnia i zostaną poproszeni o interakcję w sprawach, na których im zależy w życiu codziennym. Krewni, przyjaciele, uczucia i emocje pomogą otworzyć uczniom drogę do bardziej złożonych, a czasem trudnych kontekstów komunikacyjnych.

- Czas wolny i sport: przy tym temacie uczniowie zajmą się swoimi pasjami i zainteresowaniami; nadal będą w przyjaznym otoczeniu, ale niekiedy będą musieli opuścić oswojoną przestrzeń, jako że czasami uprawianie sportów i spędzanie wolnego czasu wymaga przebywania w prawdziwym świecie; staną wobec nowego słownictwa, sytuacji formalnych, reguł i innych małych wyzwań.
- Pieniądze: uczniowie będą omawiali zagadnienia związane z pieniędzmi i planowaniem budżetu. Pomoże im to w budowaniu osobistego pomostu do prawdziwego świata. Wiedząc, jak nazwać symbole, oszczędzać i wydawać pieniądze, uczniowie zgromadzą narzędzia, aby sięgnąć do portfela w celu zdobycia nowych doświadczeń w otaczającym ich świecie.
- Podróże: odkrywanie nowych miejsc, nowych ludzi i nowych zasad. Uczniowie zaangażują się w interakcje w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Nieznane środowisko wymaga od uczniów umiejętnego posługiwania się językiem.
- Szkoła i kariera: zarówno szkoła, jak i miejsce pracy mogą być bardzo wymagającym środowiskiem dla uczących się; w tych środowiskach oczekuje się od nich nie tylko znajomości języka na określonym poziomie: uczniowie muszą tą znajomość udowodnić. Pewność siebie jest niezbędna przy zatrudnianiu się.

Nauczycielowi zostawia się możliwość wyboru: od niego zależy, czy zaproponowana tu kolejność zostanie zachowana.

8.2 Szablon planu lekcji

Linki w szablonach

Niektóre działy zawierają odsyłacze kierujące nauczycieli do innego działu w innym temacie. Dzieje się tak, ponieważ niektóre tematy zostały podzielone na dwie części i odnoszą się do różnych kontekstów. Wejście w odsyłacz nie jest obowiązkowe, jednak może on wskazać, gdzie można znaleźć dodatkowe materiały na podobny temat.

Jak korzystać z szablonu

Szablon lekcji powinien być stosowany jako „mapa” lekcji. W pierwszej części szablonu nauczyciele znajdą wszystkie instrukcje, jak przeprowadzić lekcję, druga część to lista kontrolna.

Tu możesz sprawdzić informacje ogólne dotyczące tematu, poziomu i lekcji	Temat:		Poziom	Data:	Godzina:
	Temat lekcji:		Lekcja	Obecność:	
			Długość lekcji:	Nieobecność:	
	Cel lekcji:				
Tu możesz sprawdzić znaleźć jakie aktywności będziesz prowadzić	Etapy lekcji	Przebieg lekcji		Materiały dydaktyczne	Testowanie
	Wprowadzenie				
Pamiętaj o kolejności w cyklu lekcyjnym, żeby twoja lekcja miała właściwą strukturę (fazy 0, 1, 2, 3, 4, 5)	Tekst 1 Analiza				
	Gramatyka				
Podążając za twoimi wskazówkami uczniowie będą wykonywali własne aktywności	Tekst 2 Sprawność czytania				
	Sprawność pisania				
	Podsumowanie: Informacja zwrotna Praca domowa				
Tu znajdziesz informacje dotyczące materiałów nauczania (np. linki, karty pracy)	EDI	Równość: zapewnij wszystkim uczniom równe szanse i dostęp do edukacji. Różnorodność: zapewnij formy nauczania i materiały z poszanowaniem rasy, płci, niepełnosprawności, orientacji seksualnej, wieku, religii/przekonań wszystkich uczniów. Doceń różnorodność uczniów. Włączenie: wyklucz bariery w nauce – korzystaj z pełnej komunikacji. Drobne zmiany w umeblowaniu sali wspierają słuchaniereszkowe. Uczniowie powinni siedzieć w taki sposób, by widzieć nauczyciela i siebie nawzajem.			

Możesz gromadzić użyteczne informacje na temat dat i godzin lekcji oraz liczby osób obecnych i nieobecnych

Sformułuj cele nauczania i cele operacyjne

Tu znajdziesz odniesienia do oceny wstępnej

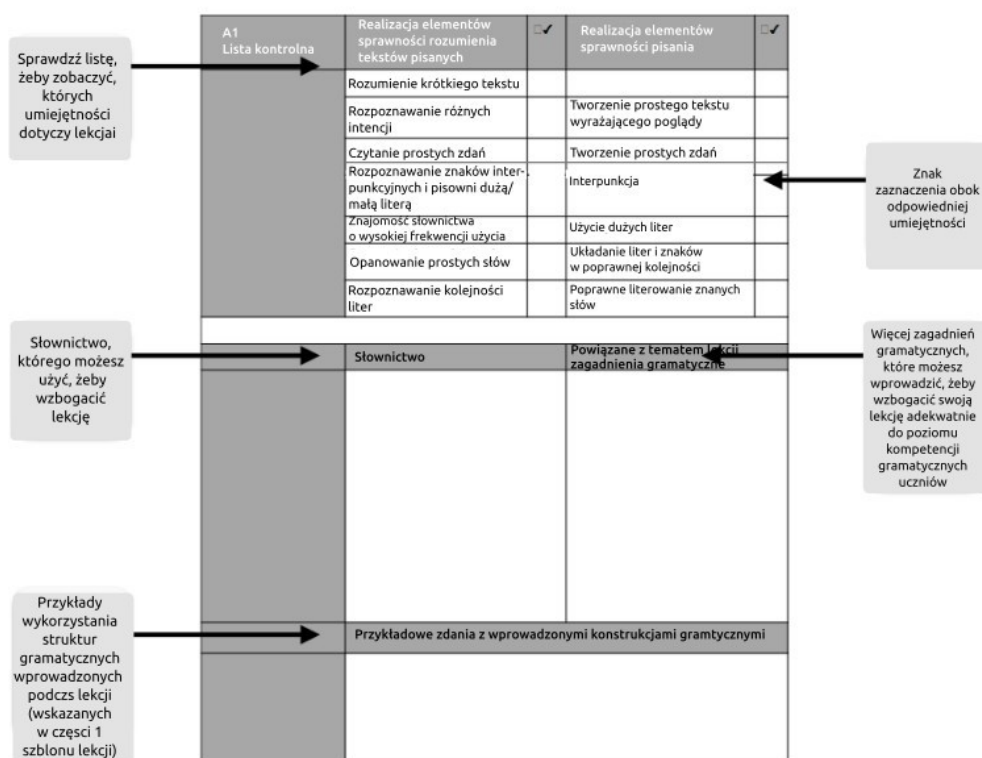
Zwróć uwagę na numery odnoszące się do kolejnych etapów oceny

Przypomnienie o zasadach Równości, Różnorodności i Włączenia, które powinny być brane pod uwagę przy każdej lekcji

Rysunek 8: Szablon lekcji

Szablon lekcji (część 1): ogólne informacje dotyczące tematu, poziomu lekcji oraz jej miejsca w układzie chronologicznym kursu; czynności wykonywane przez nauczyciela i uczniów; odsyłacze do załączonych zasobów (materiałów, ćwiczeń, linków itp.) oraz informacje o ocenach bieżących. Czarne wytłuszczone nagłówki wyjaśniają zawartość wierszy i kolumn, co ilustruje Rysunek 8.

Listy kontrolne (część 2) sprawności czytania i pisania omówione podczas lekcji; bank słów z propozycjami słownictwa; możliwości przyswajania struktur gramatycznych; kilka zagadnień językowych związanych z tematami gramatycznymi już wybranymi i omówionymi w lekcji. Białe wytłuszczone nagłówki wyjaśniają zawartość wierszy i kolumn, co zilustrowano na poniższym rysunku (Rysunek 9).



L.Volpato 2017

Rysunek 9: Lista kontrolna

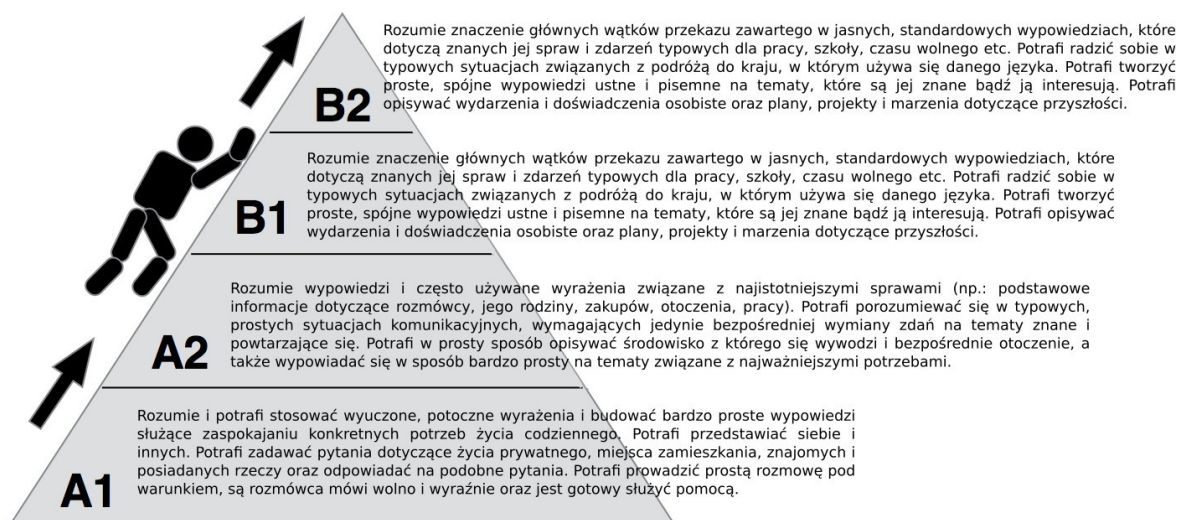
Możliwość zróżnicowania ze względu na język

Zagadnienia gramatyczne w ramach lekcji zaplanowanych w programie mogą nie być odpowiednie lub dobrze dostosowane do różnych języków lub grup uczniów. Aby zapewnić nauczycielom większe możliwości dostosowania lekcji zarówno do specyficznych cech języka, jak i szczególnych potrzeb uczniów, zapewniony jest szerszy zakres użycia gramatyki i słownictwa.

9 Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)

9.1 Cele i zadania według ESOKJ

Według ESOKJ²⁰, cele i zadania dla czterech poziomów realizowanych w tym kursie obejmują:



L.Volpato 2017

Rysunek 9. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego A1 do B2

Bardziej szczegółowy opis ESOKJ znajduje się na stronie internetowej: https://www.ore.edu.pl/attachments/article/524/ESOKJ_Europejski%20System%20Opisu.pdf

9.2 ESOKJ jako wytyczna dla kursów narodowego języka pisanego w ramach „Deaf learning”

Kursy narodowego języka pisanego w ramach projektu „Deaf learning” nie są kursami ściśle zgodnymi z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), jednak dokument ten posłużył za wytyczną. Różnica pomiędzy kursem językowym ESOKJ a wykorzystaniem go jako wytycznej polega na tym, że:

²⁰Cały tekst dostępny pod adresem: https://www.ore.edu.pl/attachments/article/524/ESOKJ_Europejski%20System%20Opisu.pdf

- kursy językowe ESOKJ spełniają wszystkie standardy podane w ESOKJ dla różnych poziomów (A1-C2).
- kursy językowe z wykorzystaniem ESOKJ jako wytycznej możliwie ściśle trzymają się standardów ESOKJ, jednak nie spełniają wszystkich standardów ESOKJ na jednym lub kilku poziomach.

9.3 Dlaczego nie jest to kurs ESOKJ

W większości krajów językiem nauczania w szkołach dla dzieci głuchych jest narodowy język pisany/mówiony, a nie język migowy (rzetelny przegląd sytuacji edukacyjnej dzieci głuchych w Europie można znaleźć na stronie <http://www.univie.ac.at/map-designbilingual/>; szczegółowy opis sytuacji w krajach partnerów projektu znajduje się na początku tego dokumentu). Język migowy stanowi pierwszy lub preferowany język wielu głuchych dzieci.

Ponieważ dzieci głuche nauczane są głównie w języku mówionym/pisanym, większość z nich opuszcza szkołę z brakami wiedzy w zakresie każdego z przedmiotów. Jedną z konsekwencji nauczania „ustnego” tych uczniów jest to, że tak naprawdę nie rozumieją oni gramatyki własnego języka narodowego, ponieważ nie mogą zrozumieć (czyli „ustyszeć”) tej informacji i przetworzyć jej intelektualnie. Z drugiej strony większość z nich nie wie nic na temat gramatyki i struktury języka migowego, ponieważ po prostu nie dowiaduje się o tym w szkole. Większość uczniów kończy kształcenie obowiązkowe z bardzo słabą znajomością gramatyki i struktury języka: nie zna wielu terminów gramatycznych, nie wie, dlaczego np. czasownik jest napisany tak, jak jest pisany (odmieniony); uczniowie mają też niewielką wiedzę na temat składni obu języków (pisanego i migowego). Zatem jeśli później mogą uczęszczać na kurs językowy, aby poprawić swoją znajomość języka pisanego jako młodzi dorośli, zaczynają bez podstaw w zakresie gramatyki języka pisanego, mimo że codziennie stawiają czoła temu wyzwaniu. Natomiast ludzie słyszący, którzy decydują się na naukę języka obcego, zwykle mają wiedzę na temat gramatyki i struktury własnego języka, ponieważ uczą się tej gramatyki w szkole. Znają terminy gramatyczne i strukturę języka i nie muszą zaczynać od nowa, co ma miejsce w przypadku większości osób niesłyszących.

Fakt, że osoby niesłyszące mają inne potrzeby niż słyszący uczniowie, został wzięty pod uwagę przy opracowywaniu kursów w ramach projektu „Deaf learning”. Dlatego też ESOKJ jest używany jako wytyczna dla tych kursów, co oznacza że:

- kursy w miarę możliwości realizują standardy ESOKJ w odniesieniu do języków narodowych krajów partnerskich w projekcie, ale nie całkowicie: na przykład, nie wszystkie zagadnienia gramatyczne, które zgodnie z ESOKJ powinny być realizowane na A1, będą faktycznie na A1, niektóre zostały przeniesione na poziom A2; dzięki temu nauczyciele będą mieli więcej czasu na wyjaśnienia, a uczniowie – więcej czasu na uzupełnienie wiadomości z gramatyki i struktury narodowego języka pisanego
- kurs koncentruje się na tworzeniu tekstu pisanego oraz interakcji pisemnej uczniów niesłyszących; nie obejmuje żadnych interakcji werbalnych, ponieważ osoby niesłyszące nie mogą spełnić wymagań części "mówienie" w ramach ESOKJ.

Lista kontrolna celów

Zalecenie ESOKJ stanowiły wspólny punkt odniesienia do budowy konkretnych celów i zadań potrzebnych w tym kursie. Wszystkie kraje partnerskie przyczyniły się do stworzenia specjalnych list kontrolnych dla każdego poziomu. Brano pod uwagę różne certyfikaty językowe, np. ESOL i City and Guilds (UK); CELI i PLIDA (IT). Poniżej, jako przykład, znajduje się lista kontrolna dla poziomu A1:

List kontrolna dla A1 Cele	Sprawność czytania	√	Sprawność pisania	√
	Podążanie za krótką narracją		Tworzenie prostego tekstu w celu przekazania myśli	
	Rozpoznanie różnych intencji		Tworzenie prostych zdań	
	Czytanie prostych zdań		Stosowanie interpunkcji	
	Odczytanie interpunkcji/dużych liter		Używanie dużych liter	
	Wzrokowa znajomość słownictwa		Zachowywanie właściwej kolejności liter/cyfr	
	Znajomość podstawowych wyrazów/liter		Poprawne zapisanie znanych wyrazów	
	Rozpoznawanie kolejności liter			

Lista kontrolna ułatwia nauczycielowi sprawdzanie, czy wszystkie cele dla danego poziomu zostały uwzględnione podczas przeprowadzonych przez niego lekcji. Lista kontrolna gwarantuje ponadto elastyczność, ponieważ nauczyciel może swobodnie wprowadzić zmiany podczas kursu, pod warunkiem, że zrealizuje w ten sposób zakładane dla danego poziomu cele.

10 Bibliografia

Poniżej zestawiono adresy bibliograficzne tekstów przywołanych w dziale "Kształcenie głuchych w krajach partnerskich".

10.1 Austria

Braun, J. & Burghofer, B. (1995). Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und arbeitssituation (Band 3). Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.

Breiter, M. (2002). Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung. Projekt Vita. Im Auftrag des Bundessozialamtes für Wien, Niederösterreich und Burgenland.

[Wersja online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/vita_breiteretal2001.pdf]

Gericke, W. (1998). "Lebensweltliche Zweisprachigkeit" am Beispiel Gehörloser in Schweden (Teil 1). W: Das Zeichen 44, 188-203.

Grünbichler, S. (2002). Bildungschancen sind Lebenschancen: Zur Bedeutung von Weiterbildung/Erwachsenenbildung für gehörlose Menschen. Diplomarbeit Universität Graz

Günther, K.-B. (1982). Schriftsprache bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Bedeutung und Funktion für Sprachaufbau und Entwicklung, dargestellt am Beispiel gehörloser Kinder. Heidelberg: Groos (= Hörgeschädigtenpädagogik: Beiheft; 9).

Guggenberger E. (2000). Gehörlose - Außenseiter in einer hörenden Welt? Diplomarbeit am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften der Universität Graz.

Holzinger, D. (2006). Cheers Studie. Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung.

[Wesja online: [http://www.bblinz.at/linz/medizin/article.siteswift?](http://www.bblinz.at/linz/medizin/article.siteswift?so=all&do=all&c=gotosesection&d=s%3A26%3A%22Linz%2FMedizin%2FCHEERS-Studie%22%3B)

[so=all&do=all&c=gotosesection&d=s%3A26%3A%22Linz%2FMedizin%2FCHEERS-Studie%22%3B](http://www.bblinz.at/linz/medizin/article.siteswift?so=all&do=all&c=gotosesection&d=s%3A26%3A%22Linz%2FMedizin%2FCHEERS-Studie%22%3B)]

Eisenwort, B. und Vollmann, R. & Willinger, U. & Holzinger, D. (2002). Zur Schriftsprachkompetenz erwachsener Gehörloser. 258-268 W: Folia Phoniatica et Logopaedica 54.

Fischer, R. & Kollien, S. & Poppendieker, R. & Vaupel, M. & Weinmeister, K. (2000). Materialien zur kontrastiven Grammatik Deutsch-DGS I: Singular-/Plural-Übereinstimmung bei Verben (mit Begleitvideo). Münster/Hamburg: LIT-Verlag.

Fischer, R. & Institut für Deutsche Gebärdensprache, Univ. Hamburg - Hg. (2003) DaZiel: Deutsch als Zielsprache - zweisprachige Bildungsarbeit mit gehörlosen ArbeitnehmerInnen. Materialien für KursleiterInnen.

Fischer, R. & Bohl, S. & Weinmeister, K. (2000). Das ist DaZiel: Deutsch als Zielsprache im bilingualen Sprachunterricht mit erwachsenen Gehörlosen. W: Das Zeichen 14, 53. 2000. s. 456-468.

Hänel-Faulhaber, B. & Kleyboldt, T. & Hagemann, K. (2012). delegs – Deutsch Lernen mit Gebärdenschrift. W: Das Zeichen 91, 388-393.

Holzinger, D. (2011). "Sprachliche Fertigkeiten "Lautsprache / Schriftsprache". In: Dokumentation der Fachtagung 2011: "Chancen für Kinder mit Hörbeeinträchtigungen" Präsentation der Studie zur Erhebung des Sprachstandes und der psychosozialen Entwicklung der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung in Kärnten (9.6. 2011, Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor-Frankl Hochschule), 11-17.

Krammer, K. (2001). Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Veröffentlichungen des Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt: Band 3.

[Wersja online: http://www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/379_472.htm]

Kramreiter, S. (2011). Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Dissertation, Universität Wien.

[Wersja online: http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_9006995.pdf]

Krausmann, B. (1998). "anders, nicht selten sehr eigenwillig": Schriftsprachliche Kommunikation erwachsener Gehörloser zwischen Normverstößen und Selbstbewußtsein (Teil 1). W: Das Zeichen 46, 581-591.

Krausneker, V. (2005). Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum Verlag.

Krausneker, V. & Schalber, K. (2007). Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Auftraggeber: Innovationszentrum der Universität Wien, Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk). Fassung 2: 24. November 2007.

[Wersja online: <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt>]

Ortner, K. (1994). Hörbehinderte Lehrlinge in der Berufsschule. Linz: Institut für Hör- und Sehgeschädigte.

Prillwitz, S. (1984): Eine Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärdensprache, W: hörgeschädigte kinder 1. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH.

Pinter, M. (2004). Deutsch Lernprogramm. Grundbausteine der deutschen Grammatik 1 & 2.

Schärfke, I. (2005). Untersuchungen zur Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum Verlag (= Sozialisation, Entwicklung und Bildung Gehörloser 4).

Swanwick, R. (2001). The demands of a sign bilingual context for teachers and learners: an observation of language use and learning experiences. Deafness and Education International 3:2 s. 62 – 79.

Treffkorn, K. (2000): Gehörlose Lehrlinge in der Steiermark. Ihre Situation in der Berufsschule und am Arbeitsplatz.

<http://bidok.uibk.ac.at/library/treffkorn-lehrlinge.html#idp88519232>

Vollmann, Ralf & Eisenwort, B. & Holzinger, D (2000). Zweitsprache Muttersprache: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 5(2), 24 s.

[Wersja online: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/vollm7.htm]

10.2 Włochy

Bertone C. "La sordità a scuola: tante figure e poca competenza" (2016) ukaż się w: LiLiS (Lingue, Linguaggio e Sordità). Venezia, Università Ca' Foscari, s.2

Bertone C., Volpato F. "Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai su-
oicodici" (2012). EL.LE Educazione Linguistica. Language Education. Venezia, Università
Ca' Foscari, n.2, s. 126-128.

Burgio G. "Minoranze, marginalità, emancipazioni" (2012). W Segnare, parlare,
intendersi. Modalità e forme, 2012, a cura di Sabina Fontana ed Elena Migliorisi, 78-102.
Mimesis edizioni, Milano-Udine.

Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., Linguaggio e sordità: Gestì, segni e parole nello svi-
luppo e nell'educazione, Il Mulino, Bologna, 2006.

Di Tullio F. "La situazione attuale dei sordi nella scuola superiore" (2002). W: Atti
Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e
istruzione, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena
Di Silvio, 59-91. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Fontana S., Zuccalà G. "Dalla lingua dei sordi alla lingua dei segni" (2012). W:
Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme, 2012, a cura di Sabina Fontana ed Elena
Migliorisi, 39. Mimesis edizioni, Milano-Udine.

Franchi E., Musola D., "Percorsi di Logogenia®/1: Strumenti per l'arricchimento del lessico
con il bambino sordo" (2012). Cafoscarina, Venezia.

Franchi E., Musola D., "Percorsi di Logogenia®/1: Strumenti per guidare la comprensione
del testo" (2015). Cafoscarina, Venezia.

Gulminelli C. "L'informatica per l'integrazione scolastica dei sordi" (2002). W: Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena Di Silvio, 21-23. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Lane H. "Note sulla sordità in memoria di Massimo Facchini" (1880), W: Atti del Congresso Passato e presente: uno sguardo sull'educazione dei sordi in Italia, Napoli 1880, a cura di Porcari Li Destri G. e Volterra V., 56. Napoli, Gnocchi editore 1995.

Mantovan, Lara; Duarte, Kyle; Geraci, Carlo; Cardinaletti, Anna (2016), Access to Knowledge. The Issue of Deaf Students and More in ANNALI DI CA' FOSCARI. SERIE OCCIDENTALE, vol. 50, s. 149 Università Ca' Foscari, Venezia, CNRS, Institut Jean-Nicod, Parigi, s. 1-6

Mignosi E. "Il ruolo dell'assistente alla comunicazione nella scuola" (2012). W: Segnare, parlare, intendersi. Modalità e forme, 2012, a cura di Sabina Fontana ed Elena Migliorisi, 78-102. Mimesis edizioni, Milano-Udine.

Piazza V. "Verso la qualità dell'integrazione: i vantaggi per l'alunno normodotato in comunità scolastica inclusiva" (2002). W: Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena Di Silvio, 23. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Pigliacampo R. "Lo studente sordo nella scuola ordinaria. Proposte per potenziare l'integrazione" (2002). W: Atti Convegno. Il Sordo nella Scuola Ordinaria. Problemi e prospettive nella sua educazione e istruzione, Milano 26 ottobre 2002, a cura di Maria Domini e Milena Di Silvio, 11-17. Ente Nazionale Sordomuti, Sezione provinciale di Milano.

Radelli B. "Nicola vuole le virgole. Dialoghi con i sordi, introduzione alla Logogenia" (1998). Bologna. Zanichelli/Decibel.

Trovato S. "Corso d'italiano per chi non sente (e per i suoi compagni udenti)" (2013). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Trovato S. "Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi" (2014). Milano: Raffaello Cortina Editore.

Źródła internetowe:

Bortolazzo E., Musola D. "Pubblicazioni sulla Logogenia" W: Presentazione della Logogenia® edi Cooperativa Logogenia.

[http://www.logogenia.it/uploads/5/4/4/3/54433757/cv_logogenia_short_2014.pdf, Dostęp: 20 września 2016]

Capirci O., Corazza S., Giuliani V., Pennacchi B., Li Destri, Porcari G., Rossini P., Valli C., Veneziani R., Volterra V., Zatini F. Istituto di Psicologia del CNR, dall'Ente Nazionale Sordomuti e dall'Istituto Statale dei Sordomuti di Roma, grazie ai fondi dell'Unità Operativa "Asterlics" del Progetto Finalizzato CNR "Beni Culturali" e del MURST "Diffusione della cultura scientifica". L'educazione del bambino sordo. I primi educatori, I primi istituti per sordi in Italia.

[<http://www.istc.cnr.it/mostralis/index3.htm>, dostęp: 11 września 2016]

C.D.I. Centro di Documentazione per l'Integrazione, Associazione Volhand. Il percorsostorico dell'educazione dei sordi.

[http://www.cdila.it/cdila/Index?q=object/detail&p=_system cms_node/_a_ID/_v_21, dostęp: 11 września 2016]

Convitto Statale per Sordi Antonio Magarotto, Padova

[http://www.magarotto.it/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=95, dostęp: 11 września 2016]

CNVS The enrollment statistics for the overall undergraduate and graduate students in Italian universities come from the CNSV (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario) 2011 report

[http://www.cnvsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11778 Last access 20 September 2016

Elaborazione su dati MIUR (Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) – Ufficio di Statistica. L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità a.a. 2014/2015. Acura di Francesca Salvini, 17 September 2015 https://drive.google.com/file/d/0BX2IxL_d2IEaC0zai1qQWRyMHM/view, dostęp: 11 września 2016]

European Shared Treasure, Lifelong Learning Programme. Counselling Centre for Orientation of Teaching for Sensory Disabled Persons (sensory), 2007. Copyright 2011

[http://www.europeansharedtreasure.eu/detail.php?id_project_base=2007-1-IT2-GRU06-00002,
dostęp: 11 września 2016]

Eugeni C., Università di Napoli Federico II. Una panoramica della situazione dei sordi italiani in generale e della lingua dei segni italiana in particolare. Zaktualizowana wersja po uwagach krajowego prezesa ANIMU, Dino Giglioliego, 7 maja 2008.

[http://www.unapeda.asso.fr/article.php3?id_article=551, dostęp: 11 września 2016]

ISTAT, Anno scolastico 2013-2014. L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali, 19.12.2014

[<http://www.istat.it/it/files/2014/12/Alunni-con-disabilita.pdf>?

title=Integrazione+degli+alunni+con+disabilita+++19%2Fdic%2F2014+++Testo+integrale.pdf, do-
stęp: 11 września 2016]

10.3 Litwa

Barzdonytė-Morkevičienė L. (2000). Sintaksinis kalbos rišlumas: sakinio formavimas. Pralkalbinu tylą. Kaunas: Šviesa

Ališauskas A. (1996). Vaikų vystymosi ypatingumų pažinimas ir įvertinimas. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas

Stepanova, J. (2000). Sutrikusios klausos vaiko kalba // Pralkalbinu tylą. Kaunas: Šviesa
Ustawa o Szkolnictwie na Litwie, https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.9A3AD08E-A5D0/TAIS_458774

Program języka litewskiego dla osób niesłyszących i niedosłyszących

[http://portalas.emokykla.lt/bup/Puslapiai/vidurinis_ugdymas_kalbos_lietuviu_kalba_kurtiesiems_bendrasis_kursas_bendros_nuostatos.aspx]

Zalecenia metodyczne dla ogólnych programów kształcenia podstawowego

[http://www.upc.smm.lt/ugdymas/pagrindinis/rekomendacijos/failai/MR_kurtiesiems.pdf]

10.4 Polska

Jura M., 2014, Błędy głuchych w polszczyźnie a analiza kontrastywna polskiego języka migowego i języka polskiego – wstęp do badań, [w:] red. M. Sak, Deaf Studies w Polsce, t.1, Łódź 2014, s. 156 -170.

Kołodziejczyk R., 2015, Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu, [w:] red. E. Muzyka-Fortak, Surdologopedia, Teoria i praktyka, Gdańsk 2015, s. 156-175.

Korendo M., 2009, Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.

Kowal J., 2011, „Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości wykorzystania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących”, Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 2011.

Krakowiak K., 2013, Objawy zaburzeń mowy spowodowane przez uszkodzenia słuchu, [w:] tejże, Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu, Lublin 2013.

Rakowska A., 1995, Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Ruta K., Wrześniewska-Pietrzak M., Od niemowy do człowieka dwujęzycznego, czyli o świadomości i nauczaniu języka polskiego głuchych — uwagi nie tylko glottodydaktyczne, „Poznańskie Spotkania Językoznawcze”, 2014 (27), s. 119-133.

10.5 Wielka Brytania

CRIDE

[<http://www.ndcs.org.uk/document.rm?id=9693>]

Archbold s., Deaf Education – Today's Challenges, The Ear Foundation



Simpson P., 2017, The education of deaf pupils in mainstream schools, The British Association of Teachers of the Deaf.

[<https://www.batod.org.uk/information/the-education-of-deaf-pupils-in-mainstream-schools/>]

Gregory S., 2014, Report from the Achievement and Opportunities for Deaf students in the United Kingdom, Research to Practise project funded by the Nuffield Foundation, University of Edinburgh.

Appleton K., The National Deaf Children's Society, the first 60 years 1944-2004, National Deaf Children's Society, London.

Lee R., 2014, A Beginner's Introduction to History, British Deaf Association.

Jackson P., 2001, A Pictorial History Of Deaf Britain, Deafprint Winsford.

11 Załączniki

11.1 Kwestionariusz

Zespół projektu *Deaf learning* wita! Projekt *Deaf Learning* polega na wypracowaniu narzędzi służących poprawie wśród osób głuchych umiejętności pisania i czytania w języku polskim. Projekt *Deaf learning* jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Chcielibyśmy jak najlepiej zrealizować ten projekt. Dlatego przygotowaliśmy ankietę. Możesz nam pomóc lepiej przygotować programy nauczania języka polskiego dla osób głuchych wypełniając poniższą ankietę.

1) Ile masz lat?
między 16 a 25
między 26 a 35
inny wiek

2) Płeć
kobieta
mężczyzna
inna płeć

3) Jakiej jesteś narodowości?

- Austria
- Anglia
- Włochy
- Litwa
- Polska
- Inna

4) Poniższe pytania będą dotyczyć Twojego wykształcenia. Będziemy pytać jakie były Twoje doświadczenia w szkole.

4 a) Jakie były twoje doświadczenia w szkole podstawowej/gimnazjum?

- :(złe
- :| ani dobre ani złe (średnie)
- :) dobre

4 b) Jakie były twoje doświadczenia w szkole średniej (zawodowa lub technikum lub liceum)?

- :(złe
- :| ani dobre ani złe (średnie)
- :) dobre
- nie mam takich doświadczeń

4 c) Jakie były twoje doświadczenia na studiach

- :(złe
- :| ani dobre ani złe (średnie)
- :) dobre
- nie mam takich doświadczeń

4 d) Jakie były twoje doświadczenia w szkole policealnej?

- :(złe
- :| ani dobre ani złe (średnie)
- :) dobre
- nie mam takich doświadczeń

4 e) Jakie są twoje inne doświadczenia edukacyjne (np. na stażu, na praktykach albo na kursach)?

- :(złe
- :| ani dobre ani złe (średnie)
- :) dobre
- nie mam takich doświadczeń

4 f) Jeśli wybrałeś odpowiedź "złe" albo "dobre" to czy możesz napisać dlaczego tak uważasz? Wystarczy napisać 1 albo 2 słowo, nie musi być bardzo poprawnie gramatycznie.

5) jaki masz ubytek słuchu?

- nie mam ubytku
- lekki (między 26 a 40 dB)
- średni (między 41 a 70 dB)
- znaczny (między 71 a 90 dB)
- głęboki (powyżej 91 dB)

6) Teraz będą pytania o aparaty słuchowe i implanty ślimakowe.

6 a) Czy zazwyczaj nosisz/używasz aparatów słuchowych albo implantu ślimakowego?

- Tak
- Nie

6 b) Jeśli odpowiedziałeś "Tak" na pytanie „Czy zazwyczaj nosisz/używasz aparatów słuchowych albo implantu ślimakowego?, czy możesz napisać dokładnie jaki rodzaj aparatu/implantu nosisz? Np. aparat słuchowy analogowy albo cyfrowy albo 1 implant albo 2 implanty.

7) Jak długo znasz język migowy?

- od urodzenia
- nauczyłem się w wieku między 3 a 8 lat
- inne

8) Jakie są twoje kompetencje w języku migowym? Jak czujesz, że umiesz migać?

★ nie za dobrze – znam podstawy

★ ★ dobrze

★ ★ ★ bardzo dobrze - biegle

9) teraz będą pytania związane z pracą zawodową (1)

9 a) Czy masz pracę?

- Tak
- Nie

9 b) Jeśli odpowiedziałeś/łaś „Tak” na pytanie „Czy masz pracę” to proszę napisz jaką masz pracę.

10) teraz będą następane pytania związane z pracą zawodową (2)

10 a) Jeśli odpowiedziałeś/aś „Nie” na pytanie „Czy masz pracę” to Czy kiedykolwiek pracowałeś/aś?

10 b) Jeśli odpowiedziałeś/aś „tak” na pytanie „Czy kiedykolwiek pracowałeś/aś”, proszę napisz jaka była twoja ostatnia praca.

11) Teraz będą pytania o różne kursy hobbystyczne.

11 a) Czy bierzesz udział w jakiś kursach hobbystycznych? Np. kurs malarstwa, kurs języka obcego, kurs gotowania itp.?

- Tak
- Nie

11 b) Jeśli odpowiedziałeś „tak” na pytanie „Czy bierzesz udział w jakiś kursach?” proszę napisz w jakim kursie bierzesz udział.

12) Teraz będą pytania dotyczące czytania i pisania w języku polskim.

12 a) Jak się czujesz, się w pisaniu i czytaniu w języku polskim?

- :(nie za dobrze
- :| średnio
- :) dobrze

12 b) Jeżeli odpowiedziałeś/aś „nie za dobrze” albo „dobrze” proszę napisz i wyjaśnij dlaczego tak uważasz?

13) Teraz będą pytania dotyczące trudności w pisaniu i czytaniu w języku polskim.

13 a) Z czym masz największe trudności w czytaniu w języku polskim?

- ze słownictwem – nie znam znaczenia niektórych słów

- z gramatyką – nie wiem dlaczego niektóre słowa i zdania pisze się akurat w ten a nie inny sposób
- ze słownictwem i z gramatyką

13.b) Z czym masz największe trudności w pisaniu w języku polskim?

- ze słownictwem – nie znam niektórych słów
- z gramatyką – nie wiem jak napisać niektóre słowa i nie wiem jak je właściwie ułożyć w zdaniu
- ze słownictwem i z gramatyką

14) Teraz będą pytania dotyczące poprawiania umiejętności językowych w języku polskim (w pisaniu i w czytaniu).

14 a) Jeśli miałbyś możliwość poprawy swoich umiejętności w czytaniu w języku polskim to co chciałbyś poprawić?

- słownictwo – chcę się nauczyć nowych słów
- gramatykę – chcę się nauczyć dlaczego niektóre słowa i zdania są napisane właśnie w ten a nie inny sposób
- słownictwo i gramatykę

14 b) Jeśli miałbyś możliwość poprawy swoich umiejętności w pisaniu w języku polskim to co chciałbyś poprawić?

- słownictwo – chcę się nauczyć nowych słów
- gramatykę – chcę się nauczyć jak pisać niektóre słowa i zdania poprawnie
- słownictwo i gramatykę

15) Czy jesteś zainteresowany uczęszczaniem na kurs języka polskiego?

♥ = w ogóle nie jestem zainteresowany

♥♥ = jestem zainteresowany

♥♥♥ = jestem bardzo zainteresowany

16) Jeżeli miałbyś/miałabyś możliwość uczęszczania na kurs języka polskiego (czytanie/pisanie) to jakie tematy interesowałyby Cię najbardziej? (nauczyciel zna PJM)

- Związki międzyludzkie (przyjaźń, miłość, rodzina, zachowania, społeczeństwo, sieci społeczne itd.)
- Sport i czas wolny (chodzenie na siłownię, nazwy sportów, hobby, pasje itp.)
- Pieniądze (waluta narodowa, waluty zagraniczne, placówki bankowe, wypłaty z bankomatów, oszczędzanie pieniędzy, koszty itd.)
- Podróże (zamawianie pokoju w hotelu, bilety lotnicze, nazwy państw, co możesz zabrać ze sobą, dokumenty podróźne itd.)
- Kariera zawodowa (co po szkole?, szanse, zawody, CV itd.)
- Inne

17) teraz będą pytania dotyczące języków obcych.

17 a) Czy chciałabyś/chciałabyś uczyć się języka obcego (pisanie/czytanie)?

- Tak
- Nie

17 b) Jeśli odpowiedziałeś/aś „tak” na pytanie „Czy chciałabyś/chciałabyś uczyć się języka obcego (pisanie/czytanie)?”, proszę wskaż jakiego języka/języków chciałbyś/chciałabyś się uczyć.

- angielski
- niemiecki
- włoski
- litewski
- inny

Bardzo dziękujemy za wypełnienie ankiety.

11.2 Doświadczenie nauczania z Włoch

Lekcje próbne i wywiady przeprowadzone przez partnera z Włoch w ramach projektu „Deaf learning” umożliwiają lepsze rozumienie perspektywy włoskich nauczycieli i uczniów biorących udział w kursie języka narodowego. Poniższe uwagi, będące powtórzeniem sygnalizowanych już zagadnień, należy wziąć pod uwagę w procesach opracowywania i wdrażania materiałów. Ponieważ motywacja uczniów wpływa przejściowo na wszystkie aspekty kursu, tabela podsumowująca zagadnienia związane z tym tematem znajduje się poniżej listy (Tabela 3).

- Ocena wstępna jest ważna, ale może nie być wiarygodna. Sugeruje się połączenie dwóch lub więcej narzędzi oceny bieżącej, która jest potrzebna podczas trwania całego kursu.
- Praca indywidualna może odgrywać dużą rolę. Jest ona bardzo ważna dla osób niesłyszących i może również pomóc nauczycielom. Uważaj, żeby przestrzegać ograniczeń czasowych, aby praca indywidualna nie zabrała czasu z właściwej lekcji.
- Gdy uczniowie domagają się przejęcia kontroli nad procesem uczenia się, powinni ją otrzymać, nawet jeśli oznacza to skrócenie czasu w innych zadaniach. Powinni mieć także „prawo do błędu”.
- Krótkie działania mogą być dobre, ale należy być elastycznym w podejściu do czasu i zapewnić odpowiednią jego ilość potrzebną od wzrostu motywacji.
- Samodzielne korzystanie z pomocy gramatycznych wydaje się mało efektywne. Przedstawienie gramatyki w języku migowym może być kluczem do bardziej niezależnego uczenia się.

Tabela 3. Zagadnienia wstępne dotyczące motywacji

Podniesienie motywacji	Obniżenie motywacji
Zapewnianie uczniom możliwości wzięcia odpowiedzialności za proces uczenia się	Przekazywanie uczniom za dużo treści
Wykorzystanie rywalizacji między uczniami jako stymulacji	Przekazywanie uczniom zbyt trudnej treści
Docenianie wysiłków uczniów	

Podniesienie motywacji	Obniżenie motywacji
Poświęcanie indywidualnego czasu (nauczytel-uczeń)	Zadawanie zbyt dużej ilości prac domowych (zwłaszcza filmów do zamigania)
	Gramatyka tylko w postaci pisanej (szczególnie na poziomach A1 i A2)

11.3 Doświadczenia nauczania z Austrii

Austriacki zespół projektu "Deaf learning" rozpoczął lekcje próbne we wrześniu 2017 r. Zespół składał się z trzech osób głuchych pracujących w Centrum Języka Migowego i Komunikacji Głuchych oraz asystenta projektu. Na początku każdy z uczestników rozwiązał test online sprawdzający znajomość języka narodowego. Test miał charakter poziomujący. Wszyscy trzej uczestnicy rozwiązyli egzamin z języka narodowego na poziomie B1 (ESOKJ).

Poniżej przedstawiono zestawienie lekcji na poziomie A1 z programu nauczania głuchych, które zrealizowano:

Temat 1: Relacje	Lekcja A1.1-A1.6
Temat 2: Czas wolny	Lekcja A1.1-A1.6
Temat 3: Pieniądze	Lekcja A1.1-A1.6

Dzięki doświadczeniom uczestników jako członków społeczności osób niesłyszących oraz jako lektorów austriackiego języka migowego, sformułowane zostały poniższe wnioski.

1. Niska zdolność opisywania i nazywania terminów gramatycznych języka migowego i narodowego języka pisanego. Uczestnicy nie wykazywali pewności siebie przy omawianiu zagadnień gramatycznych (patrz: cykl lekcyjny), chociaż byli przekonani, że zadania z gramatyki porównawczej są istotne dla przyszłych uczniów narodowego języka pisanego.
2. Odrabianie zadań domowych było dla uczestników bardzo ważnym elementem. Prawie każde zadanie domowe zostało odrobione. Uczestnicy z zadowoleniem przyjęli nagranie filmu jako zadanie domowe, ale dodali, że wolą prezentować film tylko nauczycielowi i nie chcą dzielić się nim z wszystkimi kolegami z klasy.

3. Motywacja uczestników rosła znacząco, gdy tylko uczestnicy porównywali i sprawdzali ćwiczenia swoich kolegów z klasy. To oczywiście doprowadziło do zdrowej rywalizacji wśród uczniów.
4. Uczestnicy poprosili o tabelę do codziennego użytku w szkole dostosowaną do wymagań osób niesłyszących i zawierającą wszystkie łącińskie terminy gramatyczne.
5. W przypadku niektórych zagadnień gramatycznych, takich jak rodzajniki, poproszono o dodatkowe przykłady słownictwa związanego z nowymi technologiami (np. blog, iPad).
6. Gry fabularne uznano za ważne ćwiczenie jako wprowadzenie do tekstu. Przedstawianie tekstu przed zadaniem przez odgrywanie ról pomogło uczestnikom rozumieć dany temat.
7. Najprzyjemniejsze ćwiczenia: wycinanie czegoś oraz układanie zwrotów w kolejności. Wzrokowe rozróżnienie pomogło głuchym uczniom zapamiętać „obraz” arkusza roboczego.
8. Zadania z pytaniami do tekstu często stanowiły wyzwanie. Uczniowie nie byli w stanie pozostać blisko fabuły i dokładnie udzielić odpowiedzi do tekstu. Dlatego zasugerowali wykorzystanie wizualnych możliwości uczniów niesłyszących, na przykład szkicowanie treści tekstu. To z pewnością pomoże im w zapamiętaniu informacji.