

KOMPETENCJE W POLSKIM JĘZYKU MIGOWYM I UMIEJĘTNOŚĆ ROZUMIENIA CZYTANEGO TEKSTU U UCZNIÓW G/GŁUCHYCH

Dotychczasowe badania wskazują na istnienie związku między umiejętnością czytania i kompetencjami w języku migowym u osób G/głuchych. Dane te dotyczą jednak tylko języków migowych, które intensywnie poddawano analizie naukowej (np. amerykańskiego języka migowego, ang. *American Sign Language*). Aktualnie w Polsce brakuje doniesień naukowych dotyczących kompetencji w języku migowym i w czytaniu uczniów G/głuchych. Z tego powodu w prezentowanych badaniach analizie poddano relację między Polskim Językiem Migowym (PJM) oraz rozumieniem czytanego tekstu w pisanej polszczyźnie. W badaniu wzięło udział 52 uczniów G/głuchych o prelingwalnym ubytku słuchu w stopniu znacznym lub głębokim z klas I-VI w specjalnych szkołach podstawowych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej. Kompetencje w PJM-ie mierzono za pomocą Testu Rozumienia Gramatyki Polskiego Języka Migowego, a rozumienie czytanego tekstu za pomocą testu *Czytanie* Marii Grzywak-Kaczyńskiej. Hierarchiczna analiza regresji wielozmiennej wykazała, że kompetencje w PJM-ie są zmienną wyjaśniającą poziom rozumienia czytanego tekstu (w modelu pierwszą zmienną wyjaśniającą był wiek). Wykazano zatem, że kompetencje w PJM-ie mają znaczenie dla nauki czytania w języku polskim u uczniów G/głuchych. Uzyskane wyniki są ważne dla praktyki surdopedagogicznej: zwracają uwagę na potrzebę podnoszenia kompetencji w języku migowym oraz wykorzystywania języka migowego w procesie uczenia się czytania i kształtowania tej umiejętności. **Słowa kluczowe:** Polski Język Migowy, kompetencje w języku migowym, uczeń G/głuchy, czytanie, rozumienie czytanego tekstu, predyktor czytania u G/głuchych uczniów

Wprowadzenie

Czytanie jest jedną z najważniejszych umiejętności. Uczniowie zdobywają ją w procesie edukacyjnym; pełni ona funkcję podstawowego narzędzia poszerzania wiedzy i budowania kompetencji (Krasowicz-Kupis, 2006). Dla dzieci i młodzieży G/głuchej¹ czytanie jest istotnym elementem umożliwiającym od-

¹ W tekście w odniesieniu do osób z ubytkiem słuchu stosuje się zapis G/głuchy, który wydaje się być koncyliacyjnym rozwiązaniem toczącej się od dawna dyskusji na temat zapisu tego określenia. Termin Głuchy pisany wielką literą podkreśla przynależność osób niesłyszących do mniejszości językowo-kulturowej, natomiast określenie głuchy przedstawia się jako ubytek słuchu w ujęciu medycznym, rehabilitacyjnym (Podgórska-Jachnik, 2013). Zapis G/głuchy pozwala na szerokie ujęcie grupy osób z ubytkiem słuchu zarówno z perspektywy kulturowej, jak i medycznej.

biór informacji, do których mogą mieć utrudniony dostęp ze względu na ubytek słuchu i związane z tym ograniczone rozumienie przekazów nadawanych w języku fonicznym (języku mówionym) (Kargin i in., 2012). Czytanie daje osobom G/głuchym dodatkowe możliwości komunikacyjne, szczególnie w kontakcie z osobami słyszącymi nieposługującymi się językiem migowym. Według jednego z pierwszych teoretyków edukacji G/głuchych, Heronima Cardano (1501–1576), nauczanie ma na celu to, aby „głuchy słyszał za pomocą czytania, a mówił za pomocą pisma” (Kirejczyk, 1967, s. 51). Kształtowanie umiejętności czytania jest zatem niezwykle ważne dla uczniów G/głuchych, u których zarówno uczenie się, jak i sam proces czytania przebiegają najprawdopodobniej inaczej niż u ich słyszących rówieśników, m.in. ze względu na odmienne doświadczenia komunikacyjne osób G/głuchych i słyszących (Hermans i in., 2008a).

Część uczniów G/głuchych posługuje się językiem migowym, który jest językiem naturalnym (Świdziński, Gałkowski, 2003), pełniącym – tak samo jak języki foniczne – dwie podstawowe funkcje: reprezentatywną (dającą możliwość opisywania rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej) oraz komunikacyjną (pozwalającą na porozumiewanie się) (Kurcz, 2011). W Polsce osoby G/głuche posługują się polskim językiem migowym (PJM), który jest odrębny od języka polskiego (języka fonicznego) zarówno pod względem fonologicznym, słownikowym, jak i składniowym (Świdziński, Gałkowski, 2003). PJM jest nabywany jako pierwszy język najczęściej tylko przez te dzieci G/głuche (DG), które od urodzenia otoczone są językiem migowym. Dzieje się tak zazwyczaj w przypadku dzieci G/głuchych mających G/głuchych rodziców (DGRG). DGRG mają pełny dostęp do języka migowego, który jest ich głównym sposobem porozumiewania się. Dla dzieci G/głuchych mających rodziców słyszących (DGRS) język migowy może również stać się środkiem komunikacji w domu, wymaga to jednak przyjęcia strategii komunikacji w języku migowym przez całą rodzinę i dużego zaangażowania rodziców słyszących, którzy muszą nauczyć się języka migowego. Rodzice słyszący rzadko jednak podejmują decyzję o wykorzystywaniu języka migowego w codziennej komunikacji z DG. Zdarza się również, że DGRS mają możliwość nauczyć się języka migowego w inny sposób: w szkołach specjalnych dla DG, w kontaktach z rówieśnikami głuchymi i w ośrodkach wspomagających rozwój DG (Kotowicz, 2018). Rozwijanie kompetencji w języku migowym może dawać nie tylko swobodę w komunikacji DG i pełny dostęp do wiedzy, ale może okazać się również znaczące dla umiejętności czytania (Tomaszewski, 2005).

Od początków edukacji głuchych związek między nauką czytania a językiem migowym był opisywany w rozważaniach teoretycznych i wykorzystywany w praktyce (Kirejczyk, 1967). We współczesnym dyskursie surdopedagogicznym powraca się również do idei, że kompetencje w języku migowym mogą być istotne w kształtowaniu umiejętności czytania w procesie edukacji dzieci i młodzieży G/głuchych (Dunaj, 2016; Tang, 2017). Dotychczasowe badania wskazują, że u osób G/głuchych istnieje pozytywny związek między umiejętnością czytania a językiem migowym (przegląd badań: m.in. Kotowicz, 2013) zarówno wśród dorosłych osób G/głuchych (Freel i in., 2011), jak i dzieci G/głuchych (Hermans, Ormel, Knoors, 2010). Wspomniane dane dotyczą w większości jednak języków migowych, które są poddawane wnikliwej analizie naukowej od wielu lat, mię-

dzy innymi amerykańskiego języka migowego (ang. *American Sign Language*, ASL) (Chamberlain, Mayberry, 2008), brytyjskiego języka migowego (ang. *British Sign Language*, BSL) (Herman, Roy, 2006) oraz holenderskiego języka migowego (holenderski *Nederlandse Gebarentaal*, NGT) (Hermans i in., 2008). Z przeprowadzonej analizy literatury wynika, że w Polsce nie opublikowano jeszcze badań nad związkiem między kompetencjami w PJM oraz umiejętnością rozumienia czytanego tekstu w pisanej polszczyźnie. Niniejsze badania mają na celu wypełnienie luki w badaniach naukowych w zakresie związku między kompetencjami w PJM-ie i czytaniu. Prezentowana analiza równocześnie może mieć bezpośrednie znaczenie dla praktyki surdopedagogicznej.

Badania własne

Pytanie badawcze i hipoteza badawcza

W prezentowanych badaniach postawiono jedno pytanie badawcze: Czy zmienną wyjaśniającą (predyktorem) poziom czytania u dzieci głuchych są kompetencje w PJM-ie?

Na podstawie dotychczasowych doniesień z badań nad innymi językami migowymi (m.in. Mayberry, del Giudice, Lieberman, 2011) sformułowano następująco brzmiącą hipotezę badawczą: umiejętności w PJM-ie są predyktorem poziomu czytania uczniów głuchych.

Osoby badane

W badaniu wzięło udział 52 dzieci G/głuchych ($\text{♂} = 24$, $\text{♀} = 28$) w wieku od 6;1 (rok; miesiąc) do 13;8 (średnia $M = 10;2$, odchylenie standardowe $SD = 1;11$) lat. Wszystkie dzieci uczęszczały do szkół specjalnych dla dzieci niesłyszących. W badaniu uczestniczyły również DG, które były objęte obowiązkiem szkolnym od 6. roku życia. We wszystkich szkołach specjalnych komunikacja totalna była dominującym podejściem komunikacyjnym, inaczej mówiąc, wykorzystywano różne sposoby porozumiewania się z uczniem G/głuchym, m.in.: PJM, SJM (system językowo-migowy, który jest subkodem języka polskiego), język foniczny, pismo oraz naturalne gesty (Korzon, 1996). Zgodnie z klasyfikacją BIAF (fr. *Bureau International d'Autophonologie*) wszystkie dzieci miały zdiagnozowane prelingwalne uszkodzenie słuchu w stopniu znacznym lub głębokim (uszkodzenie słuchu powyżej 70dB) (Szczepankowski, 1999). Występowanie ubytku słuchu u rodziców było następujące: 22 DG miało rodziców G/głuchych (albo przynajmniej jednego głuchego rodzica – DGRG, dzieci głuche rodziców głuchych). Wśród DGRG dwoje dzieci ($N = 2$) miało implanty ślimakowe (IŚ) i komunikowało się z rodzicami za pomocą języka fonicznego. Pozostałe 20 DGRG nie miało IŚ i komunikowało się z rodzicami w PJM-ie. W grupie 52 DG było 30 DG wychowywanych przez rodziców słyszących (DGRS, dzieci głuche rodziców słyszących). Większość DGRS korzystała z IŚ ($N = 19$), a pozostałe DGRS używały aparatów słuchowych ($N = 11$). Żadne dziecko nie miało zdiagnozowanej dodatkowej niepełnosprawności lub problemów w uczeniu się. Wszystkie dzieci miały normalny lub plasujący się powyżej normalnego poziom inteligencji niewerbalnej mierzonej za pomocą Testu Matryc Progresywnych Ra-

vena Wersja Standard – Forma Klasyczna. Wyniki surowe w Teście Matryc Progresywnych Ravena zostały przeliczone na steny (10-jednostkowa skala stenowa zakłada, że $M = 5,5$, a $SD = 2$). Ustalono, że dzieci o wynikach poniżej jednego odchylenia standardowego (poniżej 3,5) nie będą włączone do badań. Wszystkie dzieci spełniły kryterium, otrzymując wyniki powyżej 3,5 (min. = 4, maks. = 10, $M = 6,7$, $SD = 1,7$). Dzieci miały zróżnicowane doświadczenie językowe z PJM-em. Intensywny i długotrwały kontakt z językiem wizualno-przestrzennym miały DGRG bez IŚ, którym od urodzenia zapewniono dostęp do manualnej komunikacji. Pozostałe DG mogły porozumiewać się w PJM-ie dzięki szkołom specjalnym i kontaktom z rówieśnikami G/głuchymi.

Narzędzia

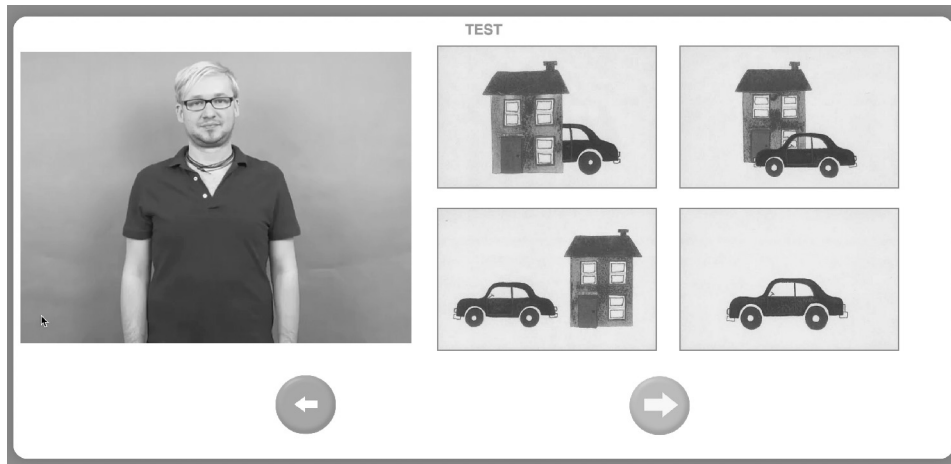
Test Rozumienia Gramatyki Polskiego Języka Migowego (TRG PJM)

Test Rozumienia Gramatyki Polskiego Języka Migowego jest adaptacją Testu Umiejętności Rozumienia Brytyjskiego Języka Migowego (ang. *British Sign Language Receptive Skills Test*, BSL RST), pierwszego na świecie narzędzia do pomiaru kompetencji językowych w języku migowym przeznaczonego dla dzieci (Herman, Holmes, Woll, 1999). Przygotowanie wersji w PJM-ie zostało przeprowadzone zgodnie z ogólnymi zasadami adaptacji testów (Hornowska, 2007) oraz zgodnie ze szczegółowymi wytycznymi dotyczącymi specyfiki adaptacji testów sprawdzających umiejętności językowe w językach migowych (Haug, 2011; Haug, Mann, 2008). TRG PJM jest testem komputerowym, który zawiera zadania i instrukcje w PJM-ie zaprezentowane w postaci nagrań wideo. TRG PJM sprawdza znajomość pięciu zagadnień gramatycznych:

- 1) przestrzennej morfologii czasowników (ang. *spatial verb morphology*);
- 2) liczby pojedynczej, mnogiej i rozmieszczenia (ang. *number, distribution*);
- 3) negacji (ang. *negation*);
- 4) klasyfikatorów wielkości i kształtu (ang. *size and shape specifier*);
- 5) klasyfikatorów manipulacyjnych (ang. *handling classifier*).

Test składa się z dwóch części. W pierwszej części sprawdza się, czy dziecko zna znaki migowe, które są wykorzystywane w części właściwej. Weryfikacja zasobu leksyki polega na tym, że dziecko nazywa w PJM-ie prezentowane na komputerze obrazki. W części właściwej testu dziecko, po obejrzeniu wypowiedzi w PJM-ie, wybiera jeden obrazek, który najbardziej pasuje (spośród 3 lub 4 obrazków) do obejrzanego zdania w PJM-ie. Część właściwa składała się z 35 zadań przetłumaczonych z BSL RST i 8 nowo przygotowanych zadań uwzględniających specyfikę PJM-u. Łącznie w TRG PJM dziecko może maksymalnie zdobyć 43 punkty (za jedną poprawną odpowiedź otrzymuje punkt). Test ma satysfakcjonujące właściwości psychometryczne: trafność (analiza różnic międzygrupowych: wykazano różnice między DGRS i DGRG: $t(46) = 5,81$, $p < 0,001$, $d = 0,158$; obliczono również aspekt różnicowy trafności: brak korelacji TRG PJM-ego i Testu Matryc Progresywnych Ravena Wersja Standard: korelacja Spearmana: $r_{ho} = -0,283$, $p > 0,05$), rzetelność (współczynnik zgodności wewnętrznej Kuder-Richardsona: $KR-20 = 0,737$) oraz korelację z wiekiem (korelacja Pearsona: $r = 0,63$, $p < 0,01$) (Kotowicz, Woll, Herman, 2020; Hornowska, 2007).

Rysunek 1 zawiera przykład zadania z TRG PJM-ego. Wykonanie tego zadania zajmuje około 20 minut.



Rysunek 1. Test Rozumienia Gramatyki Polskiego Języka Migowego (TRG PJM): zadanie nr 15, przetłumaczone na język polski brzmi: Auto jest za domem.

Test Czytanie Marii Grzywak-Kaczyńskiej

Test *Czytanie* autorstwa Grzywak-Kaczyńskiej ma na celu pomiar poziomu rozumienia czytanego tekstu. Składa się on z 3 zadań przykładowych i 20 zadań właściwych. Za każde poprawnie wykonane zadanie dziecko otrzymuje punkt. Maksymalnie można uzyskać 20 punktów. Każde zadanie składa się z jednego zdania lub krótkiego tekstu oraz rysunku. Zdania lub krótki tekst zawierają informację o tym, co dziecko powinno narysować na załączonym rysunku/dorysować do niego. Każde zadanie zawiera prośbę: „Narysuj/dorysuj...” (np.: „Dorysuj oko rybie” lub „Narysuj krzyżyk w miejscu, gdzie pies ugryzł chłopca”). Na początku badania dziecko otrzymuje instrukcję (w sposób dostosowany do potrzeb komunikacyjnych DG: albo w PJM-ie, albo w SJM-ie połączonym z głośną artykulacją, albo w języku fonicznym).

Test cichego czytania został zmodyfikowany w celu dostosowania narzędzia do potrzeb DG. W procesie wprowadzania zmian brał udział panel ekspertów: psycholog rozwojowy (Maria Kielar-Turska), dwóch surdopedagogów (Justyna Kotowicz oraz Magda Schromová) oraz polonistka ze specjalnością nauczania języka polskiego jako języka obcego (Magdalena Stasieczek-Górna). Zmiany wprowadzano stopniowo i sprawdzano ich efekt w kilku badaniach pilotażowych (badania pilotażowe nr 1: $N = 4$ DG, badania pilotażowe nr 2: $N = 20$ dzieci słyszących, DS; badania pilotażowe nr 3: $N = 20$ DS). Zmiany dotyczyły zarówno leksyki (np. zdrobnienia zostały zastąpione formami podstawowymi, *wąsik* na *wąs*), składni (np. pominięcie imiesłowu w zadaniu nr 4. „Narysuj dym wychodzący z komina tego domku” zostało zamienione na „Dorysuj dym do komina domu”) oraz kulturowych treści (zadanie dotyczące zabawy w ślepą babkę może być mało zrozumiałe dla DG, dla których ten rodzaj zabawy wydaje się mało

atrakcyjny. Zabawa w ślepa babkę została zamieniona na zabawę w chowanego w zadaniu numer 17 i 18). Test przeznaczony jest dla dzieci uczęszczających do klas I–III szkoły podstawowej. Ze względu na obserwowany przez praktyków i badaczy niski poziom rozumienia czytanego tekstu wśród DG (Qi, Mitchell, 2012) w badaniu wykorzystano test *Czytanie* również w przypadku dzieci uczęszczających do wyższych klas niż III klasa (najstarsze dziecko uczęszczało do VI klasy). Przykładowe zadanie (nr 4) zostało zaprezentowane na rysunku 2. Rozwiązanie testu trwa około 10–15 minut.

4. Dorysuj dym do komina domu.



Rysunek 2. Test *Czytanie*: zadanie nr 4.

Sposób zbierania danych

Przed przystąpieniem do badania uzyskano pisemną zgodę rodziców dzieci oraz ustną zgodę dyrektorów szkół specjalnych, w których prowadzono badania. Następnie pytano (w PJM-ie, SJM-ie lub w języku fonicznym), czy dziecko chce przystąpić do badania. Dzieci badano indywidualnie w szkole, w cichym pomieszczeniu. Badania prowadziły osoby słyszące, mające przygotowanie psychologiczne i surdopedagogiczne z kompetencjami w PJM-ie. Dzieci badano na oddzielnych spotkaniach najpierw za pomocą Testu Matryc Progresywnych Ravena, następnie za pomocą TRG PJM-ego oraz na końcu za pomocą testu *Czytanie*. Po zakończonych wszystkich spotkaniach każde dziecko otrzymało w ramach podziękowania dyplom oraz drobny prezent w postaci przyborów szkolnych (długopisy, gumki, linijki itp.). Dziecko mogło w każdym momencie zrezygnować z uczestnictwa w badaniu.

Sposób analizy danych

Do przeprowadzenia analizy danych wykorzystano program statystyczny SPSS (ang. *Statistical Package for the Social Sciences*). Wykorzystano hierarchiczną analizę regresji wielozmiennowej, która umożliwia wprowadzenie do modelu więcej niż jednej zmiennej wyjaśniającej i równocześnie daje możliwość wstawienia w pierwszym kroku predyktora, o którym z dotychczasowych badań wiadomo, że jest związany ze zmienną objaśnianą. W kolejnym kroku wprowadzić można inne zmienne wyjaśniające i weryfikować, czy dokładność predykcji się zwiększyła (Bedyńska, Brzezicka, 2007).

Wyniki badania

Badane DG mogły otrzymać w TRG PJM-ego od 0 do 43 punktów. Przebadana grupa GD średnio otrzymała wynik 30 punktów (min. = 14, maks. = 40, $M = 30$,

$SD = 6$). W teście *Czytanie* dzieci mogły zdobyć od 0 do 20 punktów. Analiza danych wskazała, że DG średnio otrzymały 10 punktów (min. = 1, maks. = 20, $M = 10$, $SD = 5$).

Umiejętności w języku migowym mierzone za pomocą TRG PJM-ego korelowały z poziomem rozumienia czytanego tekstu mierzonego za pomocą testu *Czytanie* (współczynnik r -Pearsona: $r = 0,352$, $p < 0,01$, siła korelacji: średnia).

Przeprowadzono analizę regresji hierarchicznej, w której w pierwszym kroku wprowadzono wiek (podany w miesiącach) jako zmienną wyjaśniającą poziom rozumienia czytanego tekstu (wynik w teście *Czytanie*), następnie wprowadzono jako drugi predyktor kompetencje w języku migowym (wynik w TRG PJM-ego). W pierwszym kroku, gdy wprowadzono wiek jako zmienną wyjaśniającą poziom czytania, wiek tłumaczył 28% wariacji rozumienia czytanego tekstu ($R^2 = 0,295$, $R^2_{skorygowane} = 0,280$, $F(1,50) = 20,881$, $p < 0,001$). W drugim kroku, gdy wprowadzono wyniki TRG PJM-ego, model tłumaczył 33% wariacji rozumienia czytanego tekstu ($R^2 = 0,355$, $R^2_{skorygowane} = 0,328$, $\Delta R^2 = 0,060$, $F(2,49) = 13,469$, $p < 0,05$). Szczegółowe wyniki regresji hierarchicznej zamieszczono w tabeli. Inaczej mówiąc, model zawierający dwa predyktory wyjaśnił większy procent wariacji niż model z jednym predyktorem. Obie zmienne wyjaśniające pozwoliły w sposób istotny statystycznie przewidywać poziom zmiennej wyjaśnianej (czyli poziom czytania).

Tabela. Analiza regresji hierarchicznej: wiek i umiejętności w języku migowym (TRG PJM) jako predyktory rozumienia czytanego tekstu G/głuchych uczniów (mierzonych za pomocą testu *Czytanie*)

	<i>b</i>	<i>SE b</i>	Δ	Test <i>t</i>	<i>p</i>
Stała	-8,721	3,821		-2,283	0,027
Wiek	0,105	0,025	0,491	4,184	0,000
TRG PJM	0,209	0,098	0,251	2,137	0,038

N = 52; TRG PJM – Test Rozumienia Gramatyki Polskiego Języku Migowego; *SE* – błąd standardowy

Wnioski

Otrzymane wyniki badań wskazują na istnienie związku między kompetencjami w PJM-ie i umiejętnościami w czytaniu uczniów głuchych: wynik w TRG PJM-ego był predyktorem rozumienia czytanego tekstu. Innymi słowy, umiejętności w PJM-ie były istotne dla kompetencji czytelniczych G/głuchych uczniów w języku polskim.

Prezentowane analizy są zgodne zarówno z historycznymi poglądami surdopedagogicznymi, jak i ze współczesnymi doniesieniami naukowymi. Już w XVI w. wskazywano na pozytywny wpływ wykorzystania alfabetu palcowego i znaków migowych podczas uczenia czytania uczniów G/głuchych (Kirejczyk, 1967). Dowody słuszności takich tez można znaleźć w najnowszych analizach naukowych, według których kompetencje w języku migowym mogą odgrywać istotną rolę w kształtowaniu kompetencji czytelniczych osób G/głuchych (np. Chamberlain, Mayberry, 2008). Dotychczasowa wiedza z tego zakresu dotyczyła

jednak tylko częściej badanych języków migowych i nie obejmowała PJM-u. Niemiejsze badania są pierwszą tego typu analizą przeprowadzoną w Polsce, która wskazuje na istnienie związku między kompetencjami w dwóch odrębnych językach: języku pisanym (języku polskim w piśmie) i PJM-ie.

Prezentowane badania mają jednak swoje ograniczenia wynikające z tego, że nie prowadzono ich na przestrzeni dłuższego czasu. Niemożliwe było zatem analizowanie rozwoju umiejętności językowych w języku migowym i znajomości języka pisanego. Stąd też w przyszłości należałoby zaplanować badania podłużne, w których możliwe byłoby zaobserwowanie zmian zachodzących u uczniów G/głuchych w zakresie kompetencji w PJM-ie i w czytaniu.

Pomimo wspomnianych niedoskonałości prezentowane analizy wydają się mieć istotne znaczenie dla edukacji G/głuchych w Polsce i powinny mieć wpływ na sposób podnoszenia kompetencji czytelniczych wśród uczniów G/głuchych. Przede wszystkim w edukacji G/głuchych powinno zwrócić się uwagę na budowanie kompetencji w PJM-ie. Jednakże same wysokie kompetencje w języku migowym bez nauki czytania nie zapewnią dobrego rozumienia czytanego tekstu uczniom G/głuchym (Goldin-Meadow, Mayberry, 2001). Uczniowie G/głusi powinni uczyć się czytać i trenować tę umiejętność intencjonalnie, a mogą do tego wykorzystywać język migowy.

Wspomaganie rozwoju kompetencji w PJM-ie oraz uczenie czytania poprzez język migowy wymaga dogłębnego zreformowania istniejących metod nauczania uczniów głuchych lub wprowadzenia nowych propozycji do surdopedagogiki. Wiąże się z tym również potrzeba przygotowania materiałów edukacyjnych, które pozwolą nauczycielom na wdrażanie zmian w szkołach (np. dwujęzycznych książek dla dzieci łączących naukę czytania z językiem migowym). Uaktualnienia wymaga także system kształcenia surdopedagogów, którzy powinni znać najnowsze wyniki badań dotyczące języka migowego i umiejętności czytania uczniów G/głuchych. Nauczyciele powinni również wiedzieć, jak wykorzystywać tego typu dane naukowe w praktyce surdopedagogicznej.

Zaproponowany kierunek zmian w surdopedagogice jest zgodny z ideą edukacji dwujęzycznej obejmującej język migowy i język foniczny (w formie pisanej lub mówionej), która promuje nie tylko umiejętności posługiwania się dwoma językami, lecz także umiejętności życia zarówno w środowisku osób G/głuchych, jak i wśród osób słyszących (Dunaj, 2016; Kotowicz, 2018).

Bibliografia

- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analiz statystycznych*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Chamberlain, C., Mayberry, R. I. (2008). American Sign Language syntactic and narrative comprehension in skilled and less skilled readers: Bilingual and bimodal evidence for the linguistic basis of reading. *Applied Psycholinguistics*, 29(3), 367–388. <https://doi.org/10.1017/S014271640808017X>.
- Dunaj, M. (2016). *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce. Co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy robić?* Łódź: Polski Związek Głuchych, Oddział Łódzki.
- Freel, B.L., Clark, M.D., Anderson, M.L., Gilbert, G.L., Musyoka, M.M., Hauser, P.C. (2011). Deaf Individuals' Bilingual Abilities: American Sign Language Proficiency, Reading

- Skills, and Family Characteristics. *Psychology*, 2(1), 18–23. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.21003>.
- Goldin-Meadow, S., Mayberry, R.I. (2001). How Do Profoundly Deaf Children Learn to Read? *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(4), 222–229. <https://doi.org/10.1111/09388982.00022>.
- Haug, T. (2011). *Adaptation and evaluation of a German Sign Language Test. A computer based receptive skills test for deaf children ages 4–8 years old*. Main. Hamburg: Hamburg University Press.
- Haug, T., Mann, W. (2008). Adapting tests of sign language assessment for other sign languages—a review of linguistic, cultural, and psychometric problems. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 138–147. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm027>.
- Herman, R., Holmes, S., Woll, B. (1999). *Assessing BSL Development – Receptive Skills Test*. Gloucestershire, UK: Forest Bookshop.
- Herman, R., Roy, P. (2006). Evidence from the wider use of the BSL Receptive Skills Test. *Deafness and Education International*, 8(1), 33–47. <https://doi.org/10.1002/dei.33>.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008a). Modeling reading vocabulary learning in deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(2), 155–174. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm057>.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., Verhoeven, L. (2008b). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 518–530. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn009>.
- Hermans, D., Ormel, E., Knoors, H. (2010). On the relation between the signing and reading skills of deaf bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 187–199. <https://doi.org/10.1080/13670050903474093>.
- Hornowska, E. (2007). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kargin, T., Guldenoglu, B., Miller, P., Hauser, P., Rathman, C., Kubus, O., Spurgeon, E. (2012). Differences in Word Processing Skills of Deaf and Hearing Individuals Reading in Different Orthographies. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(1), 65–83. <https://doi.org/10.1007/s10882-011-9255-z>.
- Kirejczyk, K. (1967). *Ewolucja systemów kształcenia dzieci głuchych*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korzon, A. (1996). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kotowicz, J. (2013). Proces czytania głuchych. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, PAN Oddział Kraków, LXVI*, 173–184.
- Kotowicz, J. (2018). *Dwujęzyczność migowo-pisana dzieci głuchych. Komunikacja i procesy poznawcze*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN.
- Kotowicz, J., Woll, B., Herman, R. (2020). Adaptation of the British Sign Language Receptive Skills Test into Polish Sign Language. *Language Testing*. <https://doi.org/10.1177/0265532220924598>.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Kurcz, I. (2011). Podstawowe pojęcia psycholingwistyki. Jej powstanie i historia. W: I. Kurcz, H. Okuniewska (red.), *Jezyk jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka* (s. 25–34). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica.
- Mayberry, R.I., del Giudice, A.A., Lieberman, A.M. (2011). Reading achievement in relation to phonological coding and awareness in deaf readers: A meta-analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 164–188. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq049>.

- Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi: emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
- Qi, S., Mitchell, R.E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard-of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr028>.
- Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*. Warszawa: WSiP.
- Świdziński, M., Gałkowski, T. (2003). *Studia nad kompetencją językową i komunikacją niesłyszących*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Tang, G. (2017). Sign Bilingualism in Deaf Education : From Deaf Schools to Regular School Settings. W: O. García, A. Lin, S. May (red.), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education* (s. 191–203). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>.
- Tomaszewski, P. (2005). Mówić czy migać? Prawo dziecka głuchego do wychowania dwujęzycznego. W: D. Gorajewska (red.), *Spółeczeństwo równych szans. Tendencje i kierunki zmian* (s. 113–124). Warszawa: Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji.

COMPETENCES IN POLISH SIGN LANGUAGE AND THE ABILITY TO UNDERSTAND READ TEXT IN G STUDENTS/DEAF STUDENTS

Abstract

Research to date indicates a relationship between reading skills and sign language competences in G people/deaf people. These data, however, only apply to sign languages that have undergone extensive scientific analysis (e.g. American Sign Language). Currently, there are no scientific reports in Poland regarding competences in sign language and in reading in G students/deaf students. For this reason, the present study analyses the relationship between Polish Sign Language (PSL) and understanding of the text read in written Polish. The study involved 52 G students/deaf students with prelingual hearing loss in severe or profound grades I–VI in special primary schools for deaf children and adolescents. Competences at PSL were measured using the Polish Sign Language Grammar Comprehension Test, and comprehension of the text read was tested using the *Reading test* by Maria Grzywak-Kaczyńska. Hierarchical analysis of multivariate regression showed that competences in PSL are a variable explaining the level of understanding of the read text (in the model the first explanatory the variable was age). Therefore, it has been demonstrated that competences in PSL are relevant to learning to read in Polish among G students/deaf students. The results obtained are important for surdopedagogical practice: they draw attention to the need to improve competences in sign language and to use sign language in the process of learning to read and develop this skill.

Keywords: Polish Sign Language, sign language competences, G student/deaf student, reading, reading comprehension, reading predictor for G/deaf students