

December 2021

Lesson structure, learning goal and objective implementation during polish language lessons in school for deaf and hearing-impaired children – on the necessity for the foreign language-like approach

Katarzyna Jachimowska

Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź, katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl

Follow this and additional works at: <https://digijournals.uni.lodz.pl/kpc>

Recommended Citation


Jachimowska, Katarzyna (2021) "Lesson structure, learning goal and objective implementation during polish language lessons in school for deaf and hearing-impaired children – on the necessity for the foreign language-like approach," *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*. Vol. 28 , Article 13.

DOI: 10.18778/0860-6587.28.13

Available at: <https://digijournals.uni.lodz.pl/kpc/vol28/iss1/13>

This Article is brought to you for free and open access by the Arts & Humanities Journals at University of Lodz Research Online. It has been accepted for inclusion in Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców by an authorized editor of University of Lodz Research Online. For more information, please contact journals@uni.lodz.pl.

*Katarzyna Jachimowska**

 <https://orcid.org/0000-0002-6770-3988>

ORGANIZACJA JEDNOSTKI LEKCYJNEJ ORAZ REALIZACJA CELÓW I ZADAŃ DYDAKTYCZNYCH NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOLE DLA DZIECI NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH – O POTRZEBIE PODEJŚCIA GLOTTODYDAKTYCZNEGO

Słowa kluczowe: struktura lekcji, cele i zadania dydaktyczne, metody nauczania, dysfunkcja słuchu, glottodydaktyka

Streszczenie. W artykule opisano cechy jednostki lekcyjnej w wybranych klasach szkoły podstawowej i gimnazjum w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Badania struktury lekcji oraz efekty realizacji celów i zadań dydaktycznych lekcji nauki o języku polskim przyniosły konstatację o potrzebie zmian w nauczaniu osób niesłyszących języka polskiego. Perspektywa zastosowania metod glottodydaktycznych w nauczaniu dzieci z dysfunkcją słuchu w celu uzyskania zamierzonych efektów kształcenia otwiera pole badawcze mało jeszcze eksplorowane na gruncie polskiej nauki. Na podstawie zebranego materiału zwrócono uwagę na konieczność zweryfikowania podejścia do nauczania języka polskiego osób niesłyszących i słabosłyszących, ponieważ dotychczasowe metody nauczania są nieefektywne.

1. WSTĘP

Przedmiotem badań uczyniono jednostkę lekcyjną – jej organizację oraz realizację celów i zadań dydaktycznych lekcji języka polskiego. Skonfrontowano materiał badawczy pozyskany z obserwacji lekcji, które odbywały się w 2017

* katarzyna.jachimowska@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Współczesnego Języka Polskiego, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

roku w zespole szkół Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 przy ulicy Krzywickiego 20 w Łodzi (dalej: SOSW), z literaturą przedmiotową. Sformułowano następujące problemy badawcze:

- 1) Jak wygląda organizacja lekcji języka polskiego (jej struktura) w wybranych klasach szkoły dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących? Jakie są stałe ogniwa lekcji?
- 2) Jak sformułowanie celów dydaktycznych wpływa na dobór użytych metod i środków?
- 3) Czy osiągnięto założone cele lekcji? Jaki był efekt realizacji zadań dydaktycznych?
- 4) W jakim kierunku powinny iść zmiany metod nauczania języka polskiego w ośrodkach dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących?

W koncepcji pracy SOSW Nr 4 w Łodzi na lata 2013–2018 zapisano, iż ośrodek „wprowadza nowoczesne i aktywizujące metody nauczania, stosuje zasady surdopedagogiki i ortodydaktyki oraz opracowuje indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne dla każdego ucznia. Wyposaża uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne do dalszej edukacji, poddaje ich procesowi socjalizacji oraz przygotowuje do samodzielnego życia”¹.

2. JEDNOSTKA LEKCYJNA W ŚWIETLE LITERATURY

W ujęciu dydaktyków i metodyków przedmiotowych lekcja jest „organizacyjną formą nauczania, opartą na realizacji określonego zadania dydaktycznego w ciągu ustalonego czasu” (Okoń 1996, s. 150). Jak pisze Czesław Kupisiewicz, „określa ona nie tylko czas pracy nad tematami, na które podzielony jest materiał programowy, lecz wpływa również na tok kształcenia, tzn. na rozkład w czasie poszczególnych działów programu oraz związanych z nimi zadań dydaktycznych” (Kupisiewicz 1976, s. 234). Zenon Klemensiewicz definiuje lekcję jako „swoisty akt nauczania i uczenia się, który stanowi jedność całą i zamkniętą, celową i porządnie zbudowaną, uwieńczoną określonym i pożądanym wynikiem kształcząco-wychowawczym” (Klemensiewicz 1969, s. 256). Podkreśla, iż lekcja powinna przynosić określone rezultaty, które nauczyciel ustala i określa przed jej przeprowadzeniem. Metody i środki dydaktyczne, które wybiera nauczyciel, powinny służyć realizacji celów i zadań określonych przez temat lekcji i jego miejsce w przedmiotowym programie (Półturzycki 2002, s. 263). Dobór form organizacji pracy uczniów, celów dydaktyczno-wychowawczych, metod i środków powinien być uzależniony m.in. od wieku uczniów, ich możliwości językowo-poznawczych oraz przedmiotu i treści nauczania.

¹ www.sosw.edu.pl/N_dokumenty.html (dostęp: 14.04.2017).

Na gruncie psychologii zwraca się uwagę na społeczny charakter lekcji i określa ją jako pewnego rodzaju zorganizowane wydarzenie społeczne. Temat, czas i miejsce tego wydarzenia mogą być różne, jednakże jego głównym celem jest uczenie / uczenie się / nauczanie. David Fontana definiuje lekcję jako spotkanie społeczne pomiędzy nauczycielem a grupą uczniów, „[które] jest względnie jasno określone i posiada stały wzorzec.” (Fontana 1998, s. 320). „Wzorzec spotkania” wskazuje na strukturę lekcji i organizację czynności. Podstawową jednostką struktury lekcji jest sytuacja dydaktyczna, czyli „zróżnicowana część lekcji, zawierająca warunki niezbędne do uzyskania ograniczonych i specyficznych wyników” (Budarny 1979, s. 216). Wśród sytuacji wyróżnia się: 1) sytuacje stworzone i kontrolowane przez nauczyciela, 2) samodzielną pracę uczniów, 3) łączenie aktywności uczniów i nauczyciela.

Struktura lekcji odzwierciedla ogólnodydaktyczne ogniwa, które składają się na proces nauczania i uczenia się. Proces ten nie zmienił się pomimo licznych reform oraz reorganizacji systemu oświaty. Wincenty Okoń wyodrębnia następujące ogniwa tego procesu (Okoń 1965, s. 58–59):

- 1) uświadomienie uczniom celów i zadań dydaktycznych,
- 2) zaznajomienie uczniów z nowym materiałem,
- 3) kierowanie procesem uogólniania,
- 4) utrwalanie wiadomości,
- 5) kształtowanie umiejętności i nawyków,
- 6) wiązanie teorii z praktyką,
- 7) kontrola i ocena wyników nauczania.

Struktura lekcji jest uzależniona od wielu czynników, m.in. od systemu dydaktycznego, przedmiotu i treści nauczania, celów dydaktyczno-wychowawczych, form pracy, stosowanych metod nauczania i środków dydaktycznych, typu lekcji, możliwości intelektualnych uczniów (Kudra 1996, s. 159).

Warto w tym miejscu (w kontekście przeprowadzonych badań) przywołać schemat lekcji glottodydaktycznej według założeń metody dyskursywnej, która stosowana jest w celu wykształcenia kompetencji komunikacyjno-dyskursywnej uczniów; celem nadrzędnym staje się tu efektywna komunikacja – tak jak to powinno być w przypadku nauczania języka polskiego dzieci niesłyszących. Potwierdzają to wyniki badań publikowane chociażby przez Karolinę Rutę-Korytowską (2018), Justynę Kowal (2011), Beatę Ziarkowską-Kubiak (2011) czy Piotra Tomaszewskiego (2008). Badacze zwracają uwagę na konieczność zmian systemowych, które uwzględniałyby rezultaty badań wskazujące na to, że język polski jest językiem obcym dla osób z dysfunkcją słuchu. Postulują modyfikację programów nauczania, opracowanie podręczników i pomocy naukowych dostosowanych do potrzeb uczących się oraz przygotowanie polonistów do nauczania głuchych Polaków języka polskiego jako obcego. Nauczanie powinno być prowadzone metodami wzorowanymi na tych wypracowanych na gruncie

glottodydaktyki z uwzględnieniem doświadczeń komunikacyjnych niesłyszących. Te założenia teoretyczne nie mają jeszcze zastosowania w polskim systemie oświaty.

Schemat lekcji glottodydaktycznej przedstawia się następująco:

- 1) prezentacja nowego materiału,
- 2) automatyzacja,
- 3) kontekstualizacja,
- 4) kontrola i ocena wyników (testowanie).

Jeżeli chodzi o typy lekcji, to ze względu na cele nauczania wyróżnia się (Fiszbach 2019, s. 131):

- 1) lekcje wprowadzające – poświęcone wprowadzeniu nowego materiału,
- 2) lekcje powtórzeniowe i utrwalające,
- 3) lekcje ćwiczeniowe – obejmujące ćwiczenia umiejętności i nawyków,
- 4) lekcje sprawdzające (kontrolno-oceniające) – poświęcone sprawdzaniu wiadomości, umiejętności i nawyków,
- 5) lekcje mieszane (kombinowane).

Z kolei ze względu na metody nauczania wyróżnia się lekcje: podstawowe (z dominantą metod podających), problemowe (z wykorzystaniem metod poszukujących), ćwiczeniowe, eksponujące oraz mieszane (Kudra 1996, s. 162).

Niezależnie od celów lekcji oraz przekazywanych na niej treści i kształconych umiejętności przebieg lekcji składa się z trzech faz: części przygotowawczej (wstępnej), podstawowej (zasadniczej, właściwej) i końcowej (zbierającej) (Fiszbach 2019, s. 128). Aktywizujące metody i techniki nauczania, takie jak gry dydaktyczne, drama, metoda projektów, technika grupy nominalnej, przyczyniają się do zmian w budowie jednostki lekcyjnej, rozbijając jej monostrukturę (Kudra 1996, s. 164).

Warto w tym miejscu podkreślić, iż przedstawiony powyżej opis jednostki lekcyjnej (jej struktury, rodzajów) jest czysto teoretyczny i dotyczy powszechnego systemu nauczania. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, jakimi są dzieci z zaburzeniami słuchu, wymagają odmiennych rozwiązań organizacyjnych, umożliwiających zindywidualizowanie toku nauczania oraz wymagających specjalnych metod i środków nauczania dostosowanych do ich możliwości i specyfiki nabywania języka narodowego (pierwszego/drugiego). Ciekawą koncepcją, która mogłaby znaleźć zastosowanie w dydaktyce językowej niesłyszących, jest koncepcja łącząca dydaktykę języka polskiego jako obcego z dydaktyką języka polskiego jako ojczystego, zaproponowana przez Ewę Lipińską i Annę Seretny (2012). O korzyściach płynących z takiego podejścia pisze w swojej książce Karolina Ruta-Korytowska (2018, s. 208–213).

W kontekście teoretycznych rozważań ciekawym zadaniem wydawało się przyjrzenie się organizacji lekcji języka polskiego w placówce, która umożliwia kształcenie dzieci i młodzieży z zaburzeniami słuchu, w tym z niepełnospraw-

nością sprzężoną, z trudnościami w uczeniu się związanymi z zaburzeniami percepcji słuchowej oraz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją.

3. CELE I ZADANIA DYDAKTYCZNE

Najważniejszym celem współczesnej dydaktyki języka polskiego jako obcego w nauczaniu niesłyszących jest osiągnięcie przez nich kompetencji komunikacyjnej, czyli zdobycie umiejętności zachowania językowego adekwatnego do sytuacji komunikacyjnej. Proces nabywania tej kompetencji wiąże się nieodzownie z rozwojem sprawności komunikacyjnej, o której decyduje językowa sprawność systemowa, społeczna, sytuacyjna i pragmatyczna (Grabias 2019, s. 264–270). Każda z tych sprawności wymaga odpowiedniego miejsca w procesie nauczania języka. Pojęcie sprawności komunikacyjnej, jak zaznacza Stanisław Grabias, „wyznacza cele postępowania praktycznego, narzuca metody i środki działań w glottodydaktyce, w logopedii, w lingwistyce edukacyjnej, programującej kształcenie języka ojczystego w szkole” (Grabias 2019, s. 264). Autorzy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) definiują kompetencję jako „całość wiedzy deklaratywnej, sprawności i umiejętności oraz cechy charakteru danej osoby, które to czynniki determinują jej sposób działania” (ESOKJ: 20). Kompetencje to zarówno nabywana w ciągu całego życia wiedza, jak i umiejętności kształtowane w trakcie doświadczenia życiowego w aspekcie językowo-kulturowym (Janowska 2015, s. 48). Kompetencje ogólne i językowe kompetencje komunikacyjne pozwalają użytkownikom języka na podejmowanie działań komunikacyjnych „z uwzględnieniem towarzyszących im warunków i ograniczeń” (Janowska 2015, s. 49). Ma to szczególne znaczenie w perspektywie podjętych badań. Niesłyszący chcą być postrzegani jako osoby posiadające odrębną tożsamość społeczno-kulturową, posługujące się własnym językiem – polskim językiem migowym, traktując zaś język narodowy jako obcy (por. Woźnicka 2007, Jachimowska 2014).

Realizacja wyraźnie uświadomionego celu dydaktycznego, odzwierciedlającego składowe kompetencji komunikacyjnej, prowadzi do osiągnięcia zaplanowanych wyników dydaktycznych, a precyzyjne sformułowanie celów lekcyjnych (poznawczych, kształcących i wychowawczych oraz celów ogólnych i operacyjnych) służy doborowi metod i treści nauczania oraz mobilizuje do pracy nauczyciela i ucznia.

Zadanie dydaktyczne to zagadnienie dane uczniom do wykonania, nieodłączny składnik struktury każdej lekcji. Aby omówić rodzaje zadań, należy przywołać elementarną sekwencję dydaktyczną, która jest obecna w strukturze lekcji.

Składają się na nią: informacje, polecenia, pytania i odpowiedzi oraz konstatacja dydaktyczna (Kudra 1996, s. 157). W zależności od metody prowadzenia lekcji Maria Nagajowa (1990, s. 237) wyodrębniła następujące rodzaje zadań dydaktycznych:

- 1) polecenia – formułowane głównie przy zastosowaniu metody zajęć praktycznych i podającej;
- 2) pytania – formułowane głównie przy zastosowaniu metod poszukujących.

Metoda heurystyczna zakłada posługiwanie się głównie pytaniami prostymi. Pytania ze względu na swoją strukturę dzielą się na pytania o rozstrzygnięcie i pytania o uzupełnienie. Metoda problemowa zaś wymaga postawienia problemów badawczych. Pytania zadawane na lekcji powinny być: ścisłe, zwarte, jasne, celowe, dostosowane do poziomu ucznia, prawidłowe.

Szczegółowe omówienie zadań dydaktycznych i rodzajów pytań stawianych na lekcji znajduje się w obszernym kompendium pt. *Polonistyczna dydaktyka ogólna* pod red. Jolanty Fiszbak (Łódź 2019).

4. TEREN I ORGANIZACJA BADAŃ

Terenem badań był zespół szkół Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 przy ulicy Krzywickiego 20 w Łodzi, który realizuje cele edukacyjne, wychowawcze, profilaktyczne, opiekuńcze, terapeutyczne oraz rehabilitacyjne. W skład ośrodka wchodzi (stan na 2017 r., w którym to roku zostały przeprowadzone badania; w wyniku reformy szkolnictwa z 2017 roku gimnazja zostały zlikwidowane): Zespół Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka, Oddziały przedszkolne przy Szkole Podstawowej Nr 97, Szkoła Podstawowa Nr 97 dla Dzieci Nieśłyszących i Słabosłyszących, Publiczne Gimnazjum Nr 66 dla Dzieci Nieśłyszących i Słabosłyszących oraz internat. Placówka umożliwia kształcenie dzieci i młodzieży w wieku do 18 lat z różnym stopniem i typem dysfunkcji słuchu. Ośrodek nastawiony jest też na pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, u których stwierdzono inne zaburzenia i deficyty niż zaburzenia słuchu. Wychowankami ośrodka są osoby, które z racji swojej niepełnosprawności nie mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych w miejscu stałego zamieszkania. Placówka realizuje podstawę programową nauczania ogólnego². Nauka w klasach odbywa się na podstawie planu nauczania zgodnego z rozporządzeniem o ramo-

² Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania.

wych planach nauczania w szkołach publicznych, zgodnie z programem wpisanym do szkolnego zestawu programów nauczania. Nauczyciel może opracować własny program, samodzielnie lub z wykorzystaniem programów wpisanych do wyboru. Godzina lekcyjna trwa 45 minut. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć edukacyjnych w czasie od 30 do 60 minut, zachowując ogólny tygodniowy czas zajęć³.

Badania przeprowadzono w 2017 roku przed reformą systemu oświaty. Zmiana systemu nauczania – podział na ośmioletnie szkoły podstawowe, czteroletnie licea i pięcioletnie technika wiąże się ze zmianą podstaw programowych i podręczników. Na rezultaty tych zmian trzeba jeszcze poczekać, w związku z tym nie przeprowadzono badań w obecnym systemie. Wiadomo jednak, że reforma nie jest związana ze zmianami sposobu nauczania języka polskiego uczniów z zaburzeniami słuchu; ustawa nie przewiduje wprowadzenia nauczania języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem polskiego języka migowego, który jest zazwyczaj pierwszym językiem głuchych dzieci.

Systematyczne obserwacje lekcji 45-minutowych przeprowadzono w grupie uczniów klasy IV (12 lekcji) i VI (13 lekcji) szkoły podstawowej oraz klasy III gimnazjum (10 lekcji). Wybór nie był przypadkowy. Starano się o zróżnicowanie klas tak, aby wyniki wskazały na ewentualne różnice w doborze środków, metod i celów dydaktycznych oraz wskazały na stałe ogniwa lekcji. Na wszystkich poziomach nauczania odnotowano podział na lekcje nauki o języku i lekcje poświęcone kształceniu literacko-kulturowemu. Szczegółowe badania przeprowadzono na lekcjach nauki o języku polskim (tzw. lekcjach gramatyki). Założono, że lekcje te dają większą możliwość ujawnienia się świadomości metajęzykowej uczniów, niż lekcje dotyczące literatury. Do opisu wybrano losowo 5 spośród wszystkich 35 lekcji hospitowanych od marca do maja 2017 roku. Formą komunikacji nauczyciela z uczniami była na wszystkich lekcjach mowa oraz system językowo-migowym (SJM)⁴, jednak uczniowie w pracy w grupie posługiwali się też polskim językiem migowym (PJM)⁵.

Pierwszą obserwowaną grupą była klasa IV szkoły podstawowej, która liczyła 7 dzieci. Dwie osoby z klasy były słyszące i miały stwierdzoną afazją motoryczną i rozwojową, dwie osoby miały umiarkowany ubytek słuchu, z czego jedna osoba posługiwała się mową, pozostali członkowie klasy posiadali głęboki niedosłuch przy braku umiejętności komunikacji werbalnej (oprócz jednego ucznia, który mowę opanował na poziomie bardzo dobrym w stosunku do zdiagnozowanego ubytku słuchu). Dzieci bardzo różniły się poziomem

³ Statut Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 w Łodzi, www.sosw.edu.pl/N_dokumenty.html (dostęp: 05.05.2018).

⁴ „Podstawowy środek komunikowania się osób uprawnionych, w którym znaki migowe wspierają wypowiedź dźwiękowo-artykulacyjną” Ustawa z dn. 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, art. 3. Dz. U. 2011 nr 209, poz. 1243.

⁵ Naturalny język migowy głuchych.

funkcjonowania ogólnorozwojowego. Jedna uczennica, mimo posiadania implantu, nie mówiła, nie migąła, nie czytała i nie pisała. Wynikało to między innymi z dużych zaburzeń pamięci spowodowanych nocnymi atakami epileptycznymi. Z kolei druga uczennica (z głębokim ubytkiem słuchu) ze względu na różnice kulturowe (pochodzenie romskie), niechętnie komunikowała się z nauczycielem i uczniami, jej komunikacja językowa tak w mowie, jak i w piśmie nie pozwalała na czynny udział w lekcji. Podręcznikiem wykorzystywanym w pracy z uczniami klasy IV była książka „Między nami 4” autorstwa Agnieszki Łuczak, Anny Murdzek, Kamili Krzemieniekiej-Kleban (Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe).

Drugą obserwowaną grupą była klasa VI szkoły podstawowej, do której uczęszczało 7 dzieci. Klasa składała się z jednej osoby z prawidłowym słuchem fizycznym i zdiagnozowaną afazją ruchową, dwóch uczennic z niedosłuchem umiarkowanym i opanowaną mową, reszta klasy to uczniowie z głębokimi niedosłuchami komunikujący się za pomocą SJM i PJM, w tym jedna uczennica dzięki implantowi ślimakowemu potrafiła komunikować się też za pomocą mowy. Na lekcji korzystano z podręcznika Hanny i Urszuli Dobrowolskich „Jutro pójdę w świat 6” (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne).

Trzecią grupą była klasa III gimnazjum składająca się z 5 uczniów z głębokimi uszkodzeniami słuchu (jeden uczeń posiadał implant ślimakowy). Nauczycielka głównie używała systemu językowo-migowego, posługiwała się również mową, uwzględniając resztki słuchowe, które posiadali uczniowie. Obserwowana klasa była bardzo jednorodna pod względem poziomu funkcjonowania językowego oraz rodzaju uszkodzenia słuchu. Żaden z uczniów nie miał stwierdzonych dodatkowych zaburzeń. Nauczycielka korzystała z podręcznika Ewy Horwath i Grażyny Kielb „Bliżej słowa 3” (Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne).

5. ANALIZA MATERIAŁU

Na obserwowanej lekcji w klasie IV uczniowie przyswajali wiedzę o odmianie w czasie teraźniejszym czasowników z I grupy koniugacyjnej (typ: *rozmawiać*) przez liczby i osoby. Postawiono następujące cele lekcji:

- 1) uczeń potrafi prawidłowo odmienić w czasie teraźniejszym czasowniki zakończone w bezokoliczniku na -ać (w mowie i piśmie),
- 2) uczeń opanował umiejętność użycia form fleksyjnych czasowników z omawianej grupy w czasie teraźniejszym w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

Część przygotowawcza lekcji była bardzo krótka – składały się na nią czynności organizacyjne i podanie tematu lekcji. W zasadniczej części lekcji nauczycielka uświadomiła uczniom cel zajęć – nauka odmiany czasowników określonego

typu (niedokonane typu *rozmawiać*) przez osoby i liczby w czasie teraźniejszym. Wprowadzeniu nowego materiału towarzyszyło zapisywanie przez nauczycielkę reguł gramatycznych (końcówek fleksyjnych) na tablicy, aby uczniowie mogli sprawnie je przepisać, zaznaczając kolorową kredką kluczowe słowa – osoba, liczba, czas. Cała zapisana przez nauczycielkę odmiana została przez nią później przeczytana i przemigana (na podstawie czasowników *rozmawiać*, *biegać*). Dodatkowo nauczycielka sprawdzała zapisaną odmianę w zeszytach każdego z uczniów, zwracając uwagę na pismo, rozmieszczenie słów na stronach oraz na zakreślone kolorową kredką słowa kluczowe i podkreślone końcówki. Uczniowie nie mieli dużych trudności w przepisywaniu informacji z tablicy (tylko jeden uczeń z niedosłuchem umiarkowanym przepisywał zdecydowanie wolniej niż reszta klasy). Troje uczniów było nieobecnych, w tym jedna uczennica niepisząca. Po przepisaniu przez uczniów informacji z tablicy, nauczycielka wskazała osobę do odpowiedzi. Uczennicę z prawidłowym słuchem fizycznym oraz zdiagnozowaną afazją motoryczną zapytała: „Co ja robię?” (nauczycielka pokazała, że czyta książkę), dziewczyna odpowiedziała: „yta”, następnie na pytanie „A co dzieci robią?”, odpowiedziała „ytają”. Uczennica posiadała wyraźne nosowanie zamknięte. W mowie brakowało większości spółgłosek (w tym dźwiękowych), cechą charakterystyczną jej mowy były liczne elizje, które znacznie utrudniały zrozumienie przekazywanej treści. Można jednak stwierdzić, że odpowiedziała poprawnie na pytanie nauczycielki, rozumiejąc istotę końcówek fleksyjnych czasownika *czytać* w l. poj. i l. mn. w czasie teraźniejszym. Podobne ćwiczenie z wykorzystaniem czasownika *rozmawiać* uczniowie z zaburzeniami słuchu wykonali niechętnie, musieli korzystać z notatek w zeszytach i zapisu na tablicy.

Ostatnim ćwiczeniem na lekcji była zabawa, która miała na celu utrwalenie zdobytych wiadomości. Ćwiczenie polegało na rzucaniu piłki do każdego ucznia z pytaniem o konkretną osobę i liczbę, a uczeń, który złapał piłkę, musiał prawidłowo odmienić czasownik *biegać* w czasie teraźniejszym. Mimo, że odmiana tego czasownika była napisana na tablicy, uczniowie mieli problem z odpowiedziami, np. jeden z uczniów na pytanie o 2 osobę liczby mnogiej czasownika *biegać* odpowiedział „wa”. Dopiero po kilkukrotnym powtórzeniu całej odmiany uczeń odpowiedział poprawnie. Uczniowie, którzy posługiwali się tylko językiem migowym, daktylowali odpowiedzi, początkowo myląc osoby. Później jednak z każdym kolejnym powtórzeniem odpowiadali poprawnie, w dużo szybszym tempie. Lekcja zakończyła się indywidualną oceną pracy każdego ucznia.

Podsumowanie: struktura lekcji była prawidłowa (trójelementowa), wykorzystano metodę podającą i ćwiczeniową. Nie wszystkie cele lekcji zostały osiągnięte – zabrakło ćwiczeń umożliwiających użycie kontekstowe form fleksyjnych (np. innych czasowników z grupy I w wypowiedzeniach). Efekt realizacji zadań dydaktycznych był mało zadowalający – uczniowie niechętnie odpowiadali na prośbę powtórzenia odpowiedzi; pytania o prawdę i fałsz nie zostały w ogóle

zrozumiane przez uczniów; polecenie przeczytania zapisanej na tablicy odmiany zostało wykonane tylko przez 2 uczniów; pytania o uzupełnienie – np. jaka jest forma czasownika *rozmawiać* w 2 os. l.mn – sprawiały uczniom kłopot.

Na innej lekcji nauki o języku w tej samej klasie IV tematem były formy i czasy czasowników niedokonanych z grupy IX w czasie teraźniejszym (typ: *pisać*). Cele lekcji sformułowano tak samo, jak w przypadku poprzedniej, z różnicą dotyczącą grupy fleksyjnej czasowników. Również tak jak w przypadku poprzedniej lekcji nauki o języku, uczniowie większą część lekcji poświęcili na przepisywanie tego, co było na tablicy. Zapisane formy (czasowników *jechać* i *pisać*) później były czytane, a reguły tłumaczone za pomocą systemu językowo-migowego przez nauczycielkę. Po sprawdzeniu zeszytów nauczycielka, wybierając ucznia, podawała wybrany czasownik, osobę i liczbę. Uczeń musiał poprawnie podać formę czasownika, ze zwróceniem uwagi na oboczności w temacie. Wybrany do odpowiedzi chłopiec z uszkodzonym słuchem w stopniu głębokim posiadał dwa aparaty słuchowe. Posługiwał się głównie mową. Jego wypowiedzi były w całości zrozumiałe, chociaż substytuował głoski („ć” na „cz” oraz „r” na „l”, „g” na „d” i „s” na „t”, występowały też substytucje samogłoskowe, np. „ja jede”(ja jadę), „otobawa” (osobowa). Chłopiec nie rozumiał mechanizmu wymiany głosek w temacie czasownika. Wykazywał nadpobudliwość ruchową, która była wykorzystywana przez nauczycielkę do różnych czynności, takich jak ścieranie tablicy, roznoszenie kart pracy czy przyniesienie piłki (powtórzono formę ćwiczenia z poprzedniej lekcji). Na wszystkich obserwowanych lekcjach nauczycielka komunikowała się z całą klasą za pomocą mowy i SJM. W przypadku, kiedy zwracała się indywidualnie do ucznia mówiącego, posługiwała się tylko mową. W przypadku dzieci niemówiących, nauczycielka, migając, jednocześnie mówiła (tego wymaga system językowo-migowy). W krótkiej części końcowej nauczycielka jeszcze raz zwróciła uwagę na końcówki w odmianie zapisanych na tablicy czasowników.

Podsumowanie: struktura lekcji z podziałem na część przygotowawczą, właściwą i końcową została zachowana. Cele lekcji nie zostały jednak zrealizowane – zbyt mało było ćwiczeń utrwalających, mało atrakcyjna forma zajęć (głównie metoda podająca, to samo ćwiczenie z wykorzystaniem piłki). Zadania dydaktyczne ograniczały się do pytań o uzupełnienie. Brak aktywizacji całej grupy – wykluczenie przez nauczycielkę w toku lekcji uczniów nie posługujących się mową w przypadku zwracania się do mówiącego ucznia bez wykorzystania SJM.

W klasie VI szkoły podstawowej tematem obserwowanej lekcji był okolicznik. Sformułowano następujące cele:

- 1) uczeń potrafi powiedzieć, czym jest okolicznik,
- 2) uczeń potrafi rozróżnić okolicznik od innych wcześniej poznanych części zdania,
- 3) uczeń umie wskazać okolicznik w wypowiedzeniu.

W części przygotowawczej lekcji nauczycielka zapytała uczniów, czym jest dopełnienie. Było to powtórzenie wiadomości, które uczniowie powinni znać, jednak większość klasy nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie. Z tego względu nauczycielka była zmuszona do powtórzenia wiadomości o poznanych wcześniej częściach zdania. Uczniowie wykazywali duże trudności w rozumieniu i rozróżnieniu terminów „orzeczenie”, „podmiot”, „określenie (przydawka)”, „dopełnienie”, w przypominaniu sobie zasad deklinacji, nazw przypadków i w kojarzeniu odpowiednich pytań przypadków. Nauczycielka musiała substytuować nazwy innymi znakami (synonimicznymi), dodając do nich za pomocą alfabetu palcowego (daktylografii) końcówki, aby uczniowie mogli lepiej zrozumieć znaczenie danych terminów i różnice między nimi. Po powtórzeniu wiadomości, w części zasadniczej, nauczycielka zapisała na tablicy definicję okolicznika, która została przez nią kilkakrotnie przeczytana oraz przemigana. Na zakończenie lekcji uczniowie czytali na głos informacje o okoliczniku zapisane w podręczniku, podczas gdy nauczycielka migła tekst dla osób niemówiących. Zabrakło czasu na praktyczne ćwiczenia (odnajdywanie w tekście okolicznika) oraz konstatację dydaktyczną.

Podsumowanie: Zasadnicze ogniwo lekcji – zapoznanie uczniów z nowym materiałem – znalazło się w części końcowej, co jest niezgodne z metodycznymi zasadami. Metoda podająca nie przyniosła efektów w postaci realizacji celów lekcji. Zadania dydaktyczne sformułowane były w postaci poleceń (przeczytaj, zapisz, powtórz). Zabrakło ćwiczeń. Nowe treści nie zostały utrwalone; nie wiadomo, czy w ogóle zostały zrozumiane przez uczniów – wyraźny brak umiejętności posługiwania się metajęzykiem.

Na lekcji poświęconej nauce o języku polskim w klasie III gimnazjalnej poruszany był temat liczebnika. Była to ostatnia lekcja z cyklu – różne rodzaje liczebników i ich odmiana. Postawiono następujące cele lekcji:

- 1) uczeń potrafi odmieniać różne typy liczebników, zna ich formy fleksyjne w mowie i piśmie,
- 2) uczeń umie wyszukiwać w tekście liczebnik i określić jego typ.

W części wstępnej lekcji (przypomnienie wiadomości) uczniowie mieli problem z odpowiednim dopasowaniem pytania do danego liczebnika. Mylili liczebniki główne z porządkowymi. Do liczebników porządkowych „drugi” i „trzeci” dopasowali pytania „ile” (pytanie liczebnika głównego w połączeniu z rzeczownikiem r. niemęskoosobowego) i „ilu” (pytanie liczebnika głównego w połączeniu z rzeczownikiem r. męskoosobowego). W związku z tym nauczycielka zapisała na tablicy rodzaje liczebników i pytania do nich. Następnie zapisała przykłady liczebników w różnych formach na tablicy (*cztery, dziesiątego, pięcioro, jedna piąta, półtorej*). Każdy uczeń podchodził do tablicy i określał typ liczebnika. Nie wszyscy uczniowie poradzili sobie z tym ćwiczeniem. Na pozostałej części lekcji

uczniowie uzupełniali karty pracy, które wzajemnie sobie sprawdzali, z zachowaniem kontroli nauczyciela. Karta pracy składała się z 5 poleceń. W pierwszym zadaniu trzeba było zaznaczyć, na jakie pytania odpowiada liczebnik. Tutaj większość osób odpowiadała przypadkowo. W drugim poleceniu trzeba było wymienić wszystkie grupy liczebników. Uczniowie w większości dobrze poradzi sobie z tym poleceniem, chociaż pomoc nauczyciela okazała się niezbędna. W trzecim poleceniu trzeba było do konkretnego liczebnika dopisać odpowiednie pytanie. Po uprzednim przypomnieniu sobie wiadomości, uczniowie współpracując ze sobą, poradzi sobie dość dobrze z zadaniem. Pozostałe dwa polecenia polegały na przyporządkowaniu wymienionych w tekście polecenia liczebników do odpowiedniej grupy. Uczniowie dobrze poradzi sobie z tym zadaniem, co znalazło odzwierciedlenie w indywidualnych (dobrych i bardzo dobrych) ocenach za pracę na lekcji.

Podsumowując: lekcja ćwiczeniowo-utrwalająca została sprawnie przeprowadzona z wykorzystaniem formy pracy grupowej, z zachowaniem wszystkich ogniw lekcyjnych (części wstępnej, zasadniczej i zbierającej). Cele lekcji zostały zrealizowane. Trzeba jednak podkreślić, iż wykorzystana na lekcji karta pracy umożliwiła mechaniczne przepisywanie z tablicy informacji o rodzajach liczebników. Zabrakło ćwiczeń wskazujących na użycie okolicznika w różnych wypowiedzeniach, w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Mechaniczne wskazywanie liczebników w tekście ćwiczeń podręcznikowych nie gwarantuje nabycia umiejętności posługiwania się liczebnikami w mowie i piśmie.

Na innej lekcji w III klasie gimnazjum tematem zajęć było powtórzenie wiadomości o częściach mowy w ramach przygotowań do egzaminu gimnazjalnego. Postawiono następujące cele dydaktyczne:

- 1) uczeń ma uporządkowaną wiedzę o częściach mowy,
- 2) uczeń potrafi podać ich przykłady,
- 3) uczeń sprawnie odszukuje poszczególne części mowy w wypowiedzeniach,
- 4) uczeń potrafi wykorzystać wiedzę o częściach mowy do budowania wypowiedzeń poprawnych pod względem gramatycznym,
- 5) uczeń posiada umiejętność funkcjonalnego posługiwania się językiem narodowym w mowie i piśmie.

W części zasadniczej na początku nauczycielka sprawdzała poziom wiedzy uczniów o podziale części mowy na odmienne i nieodmienne. Uczniowie mieli trudności już z ich nazwaniem, jednak po przypomnieniu i zapisaniu terminów mieli mniejszy problem w przypisaniu odpowiednich pytań, na które odpowiada każda część mowy. Nauczycielka po zapisaniu na tablicy schematu podziału części mowy na odmienne i nieodmienne, kilkakrotnie przemigłała zapisaną treść, jednocześnie wolno mówiąc. Następnie każdy uczeń podchodził do tablicy, przy

której musiał do każdej części mowy dopasować pomyślane przez siebie słowo. W drugiej części lekcji każdy uczeń miał za zadanie przepisać samodzielnie zdanie z książki do zeszytu, przeczytać na głos, przemigać, używając SJM oraz wyodrębnić z niego wszystkie możliwe części mowy. Nie wszyscy uczniowie zdążyli wykonać to wielostopniowe zadanie przed końcem lekcji. W odpowiedziach często źle określali części mowy, najczęściej mylili rzeczowniki z czasownikami – wyraźnie mechanicznie, biorąc pod uwagę budowę morfologiczną wyrazu lub zbieżność brzmieniową, określali typ części mowy (np. *łączność*, *dobroć* i *wyrośnąć* to czasowniki), nie odróżniali zaimków od przyimków i spójników, przymiotników od rzeczowników.

Podsumowując: Zabrakło w strukturze organizacji lekcji fazy końcowej (zbiegającej). Wielostopniowe zadania dydaktyczne nie ułatwiały pracy uczniom. Ich wykonanie nie było oceniane przez nauczyciela. Zabrakło również czasu na ćwiczenia wskazujące na związek wiedzy teoretycznej z praktyką komunikacyjną. Nauczyciel nie zwracał uwagi na funkcjonalność nauczanych treści gramatycznych. Trzeba zaznaczyć, iż podręcznikowe szablony nie gwarantują aktywnego udziału uczniów w różnych sytuacjach komunikacyjnych.

6. WNIOSKI Z BADAŃ

Obserwacja wybranych lekcji prowadzi do wniosku, iż organizacja 45-minutowej jednostki lekcyjnej w szkole dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących przebiega w dużym stopniu tak samo, jak we wszystkich innych szkołach. Realizacja celów i zadań dydaktycznych napotyka jednak trudności. Według Z. Klemensiewicza lekcja nauki o języku (szczególnie poświęconej opracowaniu nowego materiału) powinna przebiegać w trzech fazach: wprowadzenie nowego materiału, jego opracowanie, utrwalenie nowo zdobytych wiadomości (za: Kudra 1996, s. 164). Przestrzeganie schematu lekcji nie jest jedynym warunkiem osiągnięcia spodziewanych rezultatów. Ważny jest dobór odpowiednich metod i technik kształcenia oraz form aktywizujących uczniów, ze szczególnym zwróceniem uwagi na metodę komunikacyjną, która antycypuje posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach komunikacyjnych oraz przewiduje tworzenie programów wokół pojęć i funkcji. Ważna jest także postawa uczniów wobec nauczanego języka. Negatywna postawa może wynikać z nieodpowiedniego przebiegu procesu dydaktycznego (Lipińska 2006, s. 75). Zebrany i przeanalizowany materiał obserwacyjny ujawnia problem braku efektywności nauczania i kieruje w stronę postulatu glottodydaktyzacji procesu dydaktycznego w ośrodkach dla dzieci z poważnymi zaburzeniami słuchu. Metody glottodydaktyczne

z powodzeniem stosowane są na zajęciach z niesłyszącymi studentami, o czym w dalszej części artykułu.

Cechy obserwowanych lekcji:

1. Krótka część przygotowawcza (wynikająca z małej liczebności klas i braku zadawania prac domowych wymagających sprawdzenia na początku lekcji). Wprowadzenie w temat słabo uświadamia uczniom cele lekcji, nie przygotowuje uczniów merytorycznie i psychicznie do przyswojenia nowych wiadomości. Uczniowie nie są zainteresowani wiedzą językową.
2. Większa część zasadniczego ogniwa lekcji poświęcona na zapisywanie przez nauczyciela na tablicy reguł gramatycznych oraz definicji i przepisywanie ich przez uczniów do zeszytów.
3. Krótka część końcowa uniemożliwiająca zebranie i podsumowanie wiadomości, brak prac domowych.
4. Obserwowane lekcje były najczęściej mieszane – wprowadzające nowy materiał, równocześnie korektywno-uzupełniające (korekta błędów i uzupełnienie braków).
5. Dominantą strukturalną lekcji było ogniwo wprowadzające nowy materiał z niewielkim udziałem ćwiczeń.
6. Metody mało aktywizujące, dominacja metod podających.
7. Uogólnianie w oparciu o zbyt małą liczbę przykładów i ćwiczeń.
8. Metoda dedukcyjna zamiast indukcyjnej – od reguły do przykładu zamiast od przykładu do reguły.
9. Brak powiązania teorii z praktyką – słabe powiązanie między zdobyciem nowych wiadomości a wzrostem sprawności w jej praktycznym zastosowaniu, a tym samym wzrostem sprawności komunikacyjnych w języku narodowym.
10. Brak ukazania przydatności nauczanych treści w praktyce, słaby nacisk na praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy.
11. Egzekwowanie od uczniów definicji i pojęć bez uprzedniego sprawdzenia ich rozumienia przez uczniów (niska świadomość metajęzykowa uczniów).
12. Zróżnicowanie osobowe klas – uczniowie niesłyszący i słabosłyszący w jednej klasie z uczniami z różnymi dysfunkcjami – utrudnia to dobór efektywnych metod i środków dydaktycznych.

Przykład efektów nauczania językowego w klasie VI:

Bochaterem opowiadania Aleksander Fredro „osiołkowi w żłoby dano” to jest zwierze osioł. Osiołkowi dano w jednym owies, a w drugim siano. cały czas kręci głowom i myśli czy siano zjeść czy owies. Osiołek nie wie co wybrać chwyci siano nie bo chce owies. Tera chwyci owies nie siano trudna decyzja. Aż był głodny i zmarł z głodu. To była bardzo krótka bajka o osiołkowi w żłoby dano.

Przykład efektów kształcenia językowego w obecnym systemie nauczania niesłyszących w klasie VII – charakterystyka bohatera⁶. W przykładzie zachowano oryginalną delimitację tekstu:

BOHATEREM UTWORU „Szatan z VII KLASY”
Jest ADAM CISOWSKI.
BYŁ WYSOKI.
MIAŁ BLOND WŁOSY.
ADAM W SZKOLE NOSIŁ MUNDUREK.
ADAM MIAŁ NIEBIESKIE OCZY.
ADAM BYŁ SZCZUPLY.
ADAM CHODZIŁ DO 7b SZKOŁY POSTAWOWEJ
ADAM MIAŁ CIEMNE ŻĘSY.
ADAM POZA SKOŁOM NOŚŁ ELEGANCKIE
UBRANIA.
ADAM MIAŁ PROSTY NOS.
ADAM CISOWSKI BYŁ NAINONDZISZY
Z CZALE I KLASZY.
ADAM MIAŁ RANE NA GŁOWIE
ADAM BYŁ ZAKOCONY W WNDZIE
ADAM BYŁ BARDZO MONDRY
ADAM MIEŁ CHUDE USTA
ADAM MIAŁ GRZYWKE

Przeprowadzone badania mają charakter eksploracyjny. Uzyskane wyniki i wnioski warto poddać rewizji z wykorzystaniem obszerniejszego materiału badawczego pozyskanego z różnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla dzieci z zaburzeniami słuchu oraz weryfikacji porównawczej.

7. PODSUMOWANIE

Badania dowiodły, że odnotowane metody i środki nauczania są mało skuteczne i wymagają weryfikacji. Wydaje się, iż zdobycie kompetencji komunikacyjnej przez niesłyszących/głuchych⁷ uczniów jest możliwe w warunkach glottodydaktyki zapewniającej właściwy warsztat pracy nauczyciela, czyli odpowiedni dobór metod i środków (zob. Ruta-Korytowska 2018, Kowal 2011, 2007,

⁶ O realizacjach wzorców gatunkowych przez osoby z dysfunkcją słuchu – por. Jachimowska 2018, 2020.

⁷ W aspekcie logopedycznym „głuchym dzieckiem jest to, u którego spontaniczny rozwój mowy i języka pozostaje bardzo opóźniony lub całkowicie zahamowany” (Perier 1992), nie jest ważny stopień ubytku słuchu, tylko stopień sprawności językowych i komunikacyjnych.

Ziarkowska-Kubiak 2011). Wyniki badań przeprowadzonych przez Alicję Rakowską wskazują, iż niesłyszący 9-, 10-, 11-latkowie, kształceni w szkole specjalnej, nie mają opanowanego systemu językowego nawet na poziomie 3–4-letniego słyszącego dziecka (Rakowska 1995), a późniejsza edukacja nie zapewnia wyrównania różnic. Trzeba pamiętać, iż poza uczeniem się struktur składniowych, koniugacyjnych i deklinacyjnych form jednostek leksykalnych, uczenie się języka to także rozwój aktywności poznawczej uczącego się i nabywanie zdolności do kategoryzacji świata. W konsekwencji, niedostosowanie sposobu nauczania do potrzeb niesłyszących prowadzi do wykluczenia ich z życia społecznego i pogłębiającej się niechęci do uczenia się języka narodowego. Największą barierą w codziennym życiu niesłyszących jest bardzo słaba znajomość języka polskiego (tak w mowie, jak i w piśmie), spowodowana nieefektywną organizacją edukacji. Należy podkreślić, iż język polski jest dla niesłyszących polskich dzieci w kwestii sposobu przyswajania językiem obcym (oczywiście w różnym stopniu) i jako taki powinien być nauczany. Skuteczność podejścia glottodydaktycznego w nauczaniu niesłyszących jest udokumentowana badaniami m.in. Ruty-Korytowskiej (2018), Ziarkowskiej-Kubiak (2011). Szczególnie ważne argumenty za potrzebą glottodydaktycznego spojrzenia na nauczanie języka polskiego głuchych znajdują się w pracach Justyny Kowal, która jest orędownikiem systemowych zmian w szkolnictwie, a związanych z nauczaniem niesłyszących. Oczywiście należy brać pod uwagę wielość i złożoność uwarunkowań nabywania pierwszego języka przez dzieci z zaburzeniami słuchu (języka polskiego / polskiego języka migowego). Na te uwarunkowania składają się m.in.: sposób językowego funkcjonowania w rodzinie, stopień i rodzaj ubytku słuchu, skala stymulacji językowej w środowisku rodzinnym i szkolnym, zakres samokontroli słuchowej, postawa wobec języka polskiego oraz migowego. Przy uwzględnieniu złożoności problematyki nauczania niesłyszących języka polskiego, mając na uwadze niską efektywność edukacji w obecnym kształcie, doświadczenia glottodydaktyków mogą być wielce pomocne. Metody glottodydaktyczne stosuje się z powodzeniem na zajęciach z niesłyszącymi studentami⁸. W specjalnym szkolnictwie niższego stopnia (w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych) potrzebna jest systemowa zmiana podejścia do nauczania niesłyszących języka polskiego. Oczywiście zmiana ta nie leży w gestii badaczy (językoznawców, logopedów, glottodydaktyków), ale wyniki ich badań i wnioski z nich płynące mogą otworzyć perspektywę dla tych zmian.

⁸ Lektorat języka polskiego jako obcego dla głuchych prowadzony jest m.in. w Szkole Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Wrocławskiego, ponadto na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w Centrum Kształcenia i rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych przy Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.

BIBLIOGRAFIA

- Budarny A., 1979, *Lekcja – podstawowa forma organizacji procesu nauczania w szkole*, w: M.A. Daniłow, M.M. Skatkin (red.), *Dydaktyka szkoły średniej. Wybrane problemy nowoczesnej dydaktyki*, Warszawa, s. 210–221.
- ESOKJ: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, 2003, Warszawa.
- Fiszbach J. (red.), 2019, *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, Łódź.
- Fontana D., 1998, *Psychologia dla nauczycieli*, Warszawa.
- Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*, Lublin.
- Jachimowska K., 2014, *Komunikacyjne aspekty tekstów pisanych przez osoby z dysfunkcją słuchu*, Łódź.
- Jachimowska K., 2018, *Tekstowe realizacje wzorca gatunkowego życzeń pisanych przez dzieci z dysfunkcją słuchu – perspektywa surdoglottodydaktyczna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców. Polonistyczne językoznawstwo glottodydaktyczne” 25, s. 187–197.
- Jachimowska K., 2020, *Kompetencja leksykalna dzieci z zaburzeniami słuchu na przykładzie szkolnego gatunku wypowiedzi (charakterystyka postaci) – studium indywidualnych przypadków*, w: E. Szkudlarek-Śmiechowicz, A. Wierzbicka, E. Olejniczak (red.), *Słowo. Struktura – znaczenie – kontekst*, Łódź, s. 391–399.
- Janowska I., 2015, *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, „LingVaria” X | 2(20), s. 41–54.
- Klemensiewicz Z., 1969, *Wybrane zagadnienia metodyczne z zakresu nauczania gramatyki*, Warszawa.
- Kowal J., 2007, *Nowe spojrzenie – język polski jako obcy w kulturze i edukacji Głuchych – Głusi i ich języki obce*, w: E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź, s. 92–107.
- Kowal J., 2011, *Język polski jako obcy a edukacja niesłyszących*, w: E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 93–110.
- Kudra A., 1996, *Struktura lekcji nauki o języku*, w: S. Gala (red.), *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, Łódź, s. 156–169.
- Kupisiewicz Cz., 1976, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- Lipińska E., 2006, *Czynniki wpływające na proces uczenia się*, w: E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków, s. 57–77.
- Lipińska E., Seretny A., 2012, *Między dydaktyką języka ojczystego a obcego – nauczanie języka polskiego w szkołach polonijnych w Stanach Zjednoczonych*, w: B. Skowronek (red.), *(Nie) swój język polski. Nowe horyzonty w językoznawstwie stosowanym*, Kraków, s. 111–127.
- Nagajowa M., 1990, *ABC metodyki języka polskiego*, Warszawa.
- Okoń W., 1965, *Proces nauczania*, Warszawa.
- Okoń W., 1996, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Perier O., 1992, *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, tłum. T. Gałkowski, Warszawa.
- Półturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock.
- Rakowska A., 1995, *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*, Kraków.
- Ruta-Korytowska K., 2018, *Poziom sprawności czytania i pisanie u studentów z dysfunkcją słuchu*, Poznań.
- Statut Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego nr 4 w Łodzi, www.sosw.edu.pl/N_dokumenty.html (dostęp: 05.05.2018).
- Tomaszewski P., 2008, *Co z mową głośną w wychowaniu dwujęzycznym?*, w: J. Porayski-Pomsta (red.), *Diagnoza i terapia w logopedii*, Warszawa, s. 37–58.

Ustawa z dn. 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się, art. 3. Dz. U. 2011 nr 209, poz. 1243.

Woźnicka E. (red.), 2007, *Tożsamość społeczno-kulturowa Głuchych*, Łódź.

Ziarkowska-Kubiak B., 2011, *O potrzebie zmian w programach i metodach nauczania Głuchych Polaków języka i kultury polskiej*, w: E. Twardowska, M. Kowalska (red.), *Edukacja niesłyszących*, Łódź, s. 77–91.

Katarzyna Jachimowska

**LESSON STRUCTURE, LEARNING GOAL AND OBJECTIVE IMPLEMENTATION
DURING POLISH LANGUAGE LESSONS IN SCHOOL FOR DEAF
AND HEARING-IMPAIRED CHILDREN – ON THE NECESSITY
FOR THE FOREIGN LANGUAGE-LIKE APPROACH**

Keywords: lesson structure, learning goals and objectives, didactic methods, hearing impairment, teaching Polish as a foreign language

Summary. In the article the author discusses lesson characteristics of selected classes at primary and secondary schools for deaf children. The research of lesson structure and the effects of learning goal and objective implementation during Polish language lessons led to the conclusion that there is a need for a change in teaching methods of hearing-impaired children. The perspective of using methods of foreign language pedagogy in teaching hearing impaired children in order to achieve the intended learning effects opens the research barely explored in Polish science. Based on the collected material it was noted that a necessity exists to verify the approach to teaching deaf and hard-of-hearing people Polish language, because the current teaching methods are ineffective.