

NINA JAJSZCZYK

Polskie Stowarzyszenie Metody Fonogestów, Lublin

NARRACJA OSÓB PRELINGWALNIE NIEDOSŁYSZĄCYCH, POSŁUGUJĄCYCH SIĘ FONOGESTAMI LUB JĘZYKIEM MIGOWYM

„Tak naprawdę wcale nie postrzegamy rzeczywistości, lecz jedynie jej obraz, który nasz mózg zbudował na podstawie dostarczonych mu danych zmysłowych, do czego dochodzą niezliczone skojarzenia, pochodzące z ogromnej ilości połączeń neuronalnych w naszym mózgu. [...] wszystko zależy od tego, jakie mieliśmy doświadczenia [...] oraz od tego, w jaki sposób przetwarzamy informacje, które tworzą nasz świat widzialny [...]. Nasz mózg jest tym, co ostatecznie postrzega rzeczywistość i tworzy dla nas interpretację świata”.

(W. Arntz i in. 2008, 47)

WSTĘP

Różnorodność dziedzin zainteresowanych tematyką narracji oraz z roku na rok rosnąca liczba badań związanych z narracją zwraca uwagę na fakt, że zjawisko to, które wywodzi się z teorii literatury, już od dawna przestało być postrzegane wyłącznie w jej kontekście.

Narracja zaczęła mieć znaczenie w różnych dziedzinach życia człowieka. Można powiedzieć, że narracja towarzyszy mu już właściwie każdego dnia i na każdym kroku, w niezwykle różnych postaciach. Człowiek tworzy i poznaje opowieści mające dawniej formę obrazów naskalnych i rysunków, pieśni i legend przekazywanych ustnie, a dziś mające już także formę pełnometrażowego filmu, muzyki, złożonego lub prostego komiksu, baśni, legend i rozmaitych

tekstów, czy codziennych rozmów z innymi. Narracja jest już obecna w dziedzinach związanych nie tylko z życiem społecznym, ale nawet w działaniach strategicznych, marketingu („marketing narracyjny”) czy biznesie.

Dzisiaj, kiedy mówimy o narracji, nie mamy już więc na myśli tylko rodzaju dyskursu, formy komunikacji, albo nawet samego sposobu organizowania wypowiedzi monologicznej, ale zwracamy się bardziej w kierunku pozwalającym postrzegać narrację w kontekście holistycznym: jako akt umysłowy, dzięki któremu możliwe jest dokonywanie językowej interpretacji świata poprzez subiektywny odbiór wrażeń oraz przekazywanie tej interpretacji innym członkom społeczeństwa. Nie należy zapominać, że każdorazowy przekaz narracyjny odbywa się za pomocą języka i to dzięki niemu możliwe jest także budowanie obiektywnej i wspólnej dla społeczeństwa interpretacji świata.

Można powiedzieć, że wytwory narracyjne i teksty tworzone przez ludzi są pewną formą wyrazu uczuć, myśli i spostrzeżeń, które nie są do końca tylko wynikiem procesów komunikacyjnych, ale w ogóle „efektem narracyjnego sposobu pojmowania świata, który z kolei wynika z narracyjnej struktury ludzkiej wiedzy o świecie (Trzebiński, 2002, 17)”.

Co istotne, narracja niejako spaja kompetencję językową, komunikacyjną i kulturową. Można powiedzieć, że pośrednio, przez pryzmat zdolności narracyjnych jesteśmy w stanie oceniać wpływ zaburzeń związanych z dysfunkcjami analizatorów na tworzenie interpretacji świata w umyśle, a co więcej – oceniać poszczególne kompetencje. Ocena narracji pozwala zatem na ukazanie pewnego kompleksowego obrazu zdolności powiązanych z kompetencją językową, komunikacyjną i kulturową osoby, która ją tworzy.

Co jednak się dzieje, jeśli ludzki system odbioru wrażeń jest niedoskonały? W jakim stopniu zniekształca on obrazy, a w konsekwencji wpływa także na ich subiektywną interpretację? Czy ta ostatnia także staje się wówczas niedoskonała? Jak wówczas taka wizja znajduje swoje odzwierciedlenie w tworzonej narracji?

Jak wówczas różnią się teksty narracyjne i zdolności narracyjne osób, których warunki do nabycia poszczególnych kompetencji były ograniczone bardzo zbliżonymi uwarunkowaniami sensorycznymi, a podstawową różnicą był dobór metody kształtowania i rozwoju mowy oraz języka? Czy określona metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz języka wpływa w określony i wyraźny sposób na poziom zdolności narracyjnych osób niedosłyszących? Jak wygląda narracja osób niedosłyszących, wychowanych w duchu metody fonogestów, a jak u osób wychowanych w duchu języka migowego?

Odpowiedzi na te pytania są istotne w kontekście językowego budowania wiedzy o świecie w umyśle osoby niedosłyszącej, a co więcej – pozwalają na budowanie określonej interpretacji rzeczywistości oraz na przekazywanie tej wizji innym użytkownikom języka. Pozwalają także uzyskać odpowiedź na pytanie, czy przyjęcie określonej metody kształtowania i rozwoju mowy oraz języka u osób niedosłyszących jest znaczące dla ukształtowania się jego zdolności narracyjnych i – pośrednio – poszczególnych kompetencji, w tym kompetencji językowej.

CEL I METODA BADAŃ

Celem przeprowadzonych badań była ocena narracji osób niedosłyszących prelingwalnie, posługujących się fonogestami lub językiem migowym. Istotą przeprowadzanych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie, czy dobór metody kształtowania i rozwoju mowy oraz języka ma w przypadku osób niedosłyszących wpływ na ich zdolności narracyjne i – jeśli ma – to jakiego rodzaju jest to wpływ.

Badaniom narracji zostały poddane cztery osoby: każda z prelingwalnym niedosłuchem głębokiego lub znacznego stopnia, w zbliżonym przedziale wiekowym, wynoszącym 19–21 lat. Dwie badane, posługujące się fonogestami w rehabilitacji mowy, w dniu badania miały po 19 lat, pozostałe dwie badane, wykorzystujące język migowy jako metodę kształtowania mowy, miały po 20 i 21 lat. Wszystkie badane to kobiety zamieszkujące tereny miejskie. W każdej grupie znalazła się jedna osoba ze znacznym upośledzeniem słuchu i druga z głębokim upośledzeniem słuchu.

Wszystkie cztery badane zostały podzielone na dwie grupy badawcze, zgodnie z kryterium uwzględniającym metodę, na jakiej została oparta ich terapia mowy. Celem otrzymania równomiernych i możliwych do zestawienia wyników grupa ta została podzielona w równych proporcjach wynoszących po dwie osoby na każdą grupę. W grupie pierwszej, w której metodą kształtowania mowy były fonogesty, znalazła się Olga D. z głębokim poziomem niedosłuchu, sięgającym powyżej 120dB oraz Wioletta W. z niedosłuchem na poziomie 85dB, mieszczącym się w górnej granicy znacznego upośledzenia słuchu, zgodnie z klasyfikacją głębokości uszkodzeń słuchu Międzynarodowego Biura Audiofonologii. W grupie drugiej, w której mowa rozwijała się dzięki możliwościom języka migowego, znalazła się Wioletta S. z niedosłuchem na poziomie głębokim, sięgającym powyżej 120dB i Barbara K. z niedosłuchem

o znacznym stopniu, wynoszącym 79dB, zgodnie ze wspomnianą klasyfikacją. Zarówno ciąża wszystkich matek badanych, jak i czynności okołoporodowe przebiegały w sposób prawidłowy i wyklucza się, by miały znaczenie dla niedosłuchu badanych.

Olga D. straciła swój słuch w wieku 5 miesięcy przez działanie leków ototoksycznych. Przez większość etapów swojej edukacji uczęszczała do szkół integracyjnych, ponieważ ostatnie lata edukacji licealnej spędziła już w liceum ogólnokształcącym, gdzie, ze względu na wysoki poziom trudności, korzystała z dodatkowych zajęć uzupełniających, a ostatecznie z zajęć indywidualnych. W niedługim czasie po wykryciu niedosłuchu, dziewczynka otrzymała aparat słuchowy, z którego nie czerpała odpowiednich korzyści i nie nosiła go zbyt chętnie. Terapię fonogestami rozpoczęła mniej więcej w wieku 4–5 lat, kiedy udała się do przedszkola. Od tamtego czasu była to jedyna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz języka dziewczynki przez wszystkie kolejne lata. W wieku 6 lat dziewczynka otrzymała implant ślimakowy i od tego momentu obserwowalna była także jej znaczna aktywizacja językowa, co wynika z danych z wywiadu.

Wioletta W. ma niedosłuch wrodzony i jest jedyną niesłyszącą w rodzinie. Przypuszczano, że dziewczynka nie słyszała, kiedy miała około roku, ale, ze względu na obecność nieartykułowanych dźwięków i czynności głużenia, typowej także dla dzieci niesłyszących, lekarze zapewniali, że dziecko ma jeszcze czas na naukę mowy. W wieku około dwóch lat dziewczynki, matkę zaniepokoiło, że w ciągu roku Wiola wciąż nie reagowała na swoje imię. W wieku 2,5 lat otrzymała dwa aparaty słuchowe, z których działania korzysta do dziś. Podobnie jak w przypadku Olgi, do czasu pójścia do przedszkola korzystała z pomocy poradni, a w wieku 4 lat podjęła terapię metodą fonogestów, która stosowana była przez wszystkie kolejne okresy życia dziewczynki. Wraz ze swoją najbliższą koleżanką, wspomnianą Olgą, uczęszczała do tych samych placówek edukacyjnych, a nawet klas.

Wioletta S. posługuje się językiem migowym od urodzenia. Jest to jej pierwszy język. Bezproblemowo komunikuje się także w języku polskim, którego nauczyła się jako języka drugiego. W jej rodzinie już także występował niedosłuch – Wioletta podaje, że ze strony jej mamy mogłaby wymienić co najmniej kilka osób niesłyszących. Chociaż jej matka oraz siostra są słyszące, to jej dziadkowie byli niesłyszący i posługiwali się naturalnym językiem migowym, co doprowadziło do naturalnej sytuacji, w której dziewczynka wychowywała się z niesłyszącymi dziadkami. Ponieważ jej mamie, pracują-

cej jako tłumacz języka migowego, zależało, by Wiola nie miała problemów z funkcjonowaniem w środowisku osób słyszących, uczyła dziewczynkę języka polskiego, wykorzystując bazę w postaci języka migowego, i dbała o to, by edukacja dziewczynki przebiegała w szkołach masowych lub integracyjnych. W tym celu Wiola w wieku 3 lat dostała dwa aparaty słuchowe, z których korzysta także obecnie. Dziewczynka nigdy nie była w szkole specjalnej, a dobra znajomość obu języków i przebywanie w obu środowiskach pozwala jej na pomaganie swojej mamie w prowadzeniu kursów języka migowego. Języka polskiego uczyła się do końca okresu gimnazjalnego.

Barbara K. to ostatnia badana, której wada ma charakter wrodzony, genetyczny. Problemy z niedosłuchem ma całe jej rodzeństwo, a także rodzice. Jeden aparat słuchowy otrzymała około pierwszego roku życia i korzysta z jego możliwości do dziś. Chociaż została dwukrotnie zakwalifikowana jako odpowiednia kandydatka do implantu ślimakowego, nie zdecydowała się na niego ze względu na fakt, że wszczepienie implantu jest zabiegiem ingerencyjnym, a także ze względu na ograniczenia, jakie stwarza w związku z uprawianiem rozmaitych sportów, których jest zwolenniczką. Ponadto stwierdziła, że jej siostra, która otrzymała implant ślimakowy w dalszym ciągu posługuje się językiem migowym i zupełnie z implantu nie korzysta. Chociaż edukację rozpoczęła w przedszkolu integracyjnym, na wszystkich kolejnych etapach edukacji uczęszczała do szkół specjalnych, kończąc edukację w liceum profilowanym dla osób niesłyszących. Najchętniej komunikuje się w języku migowym, a z osobami słyszącymi raczej za pośrednictwem pisma i środków pozwalających na pisemną formę przekazu informacji, chociaż radzi sobie także z komunikacją w postaci fonicznej. Basia uczyła się języka polskiego jako drugiego, niejako „przy okazji” w kontakcie ze swoimi słyszącymi dziadkami, którzy postanowili nauczyć ją podstawowych zasad języka. Z pomocy logopedy korzystała rzadko (rzadziej niż raz w tygodniu), krótko (w szkole podstawowej już całkowicie zaniechała podejmowania działań terapeutycznych) i niechętnie (Basia zdecydowanie woli korzystać z języka migowego, a wizyty u logopedy wynikały raczej z motywacji słyszących dziadków).

Badania zostały przeprowadzone w dwóch turach. Pierwsze badanie dwóch osób z jednej grupy badawczej (osoby niedosłyszące prelingwalnie, posługujące się fonogestami) miało miejsce 14 kwietnia 2013 r. w Płocku, w domu jednej z badanych, natomiast drugie badanie dotyczące drugiej grupy (osób niedosłyszących prelingwalnie posługujących się językiem migowym) miało miejsce 15 maja 2013 r. w Lublinie, w domu osoby badającej.

Podczas badań nie pojawiły się żadne trudności organizacyjne ani nie wystąpiły żadne trudności techniczne, badania odbyły się zgodnie z planem, wszystkie w przewidywanym czasie, w odpowiednio przygotowanych i dobrze przystosowanych do badań miejscach, uwzględniających możliwości i ograniczenia samych badanych oraz osoby badającej.

Badanie narracji zostało oparte na dwóch formach przekazu językowego: formie ustnej oraz formie pisemnej. Formy te zostały wybrane ze względu na ich odmienny charakter oraz potrzebę wyrównania możliwości osób posługujących się językiem migowym, którego specyfika w dużym stopniu odbiega od właściwości języka polskiego, będącego językiem fonicznym, a ponadto posiadającym odmienną gramatykę niż język migowy. Taki podział miał także duże znaczenie ze względu na konieczność ujednoczenia struktury badania, związanej jeszcze wówczas z brakiem pewności, czy cała grupa posługująca się językiem migowym będzie także operowała foniczną odmianą języka polskiego, czy też będzie wymagała pomocy tłumacza. Wykorzystanie jednak tłumacza jako osoby trzeciej w procesie badania mogłoby być jednocześnie obciążone ryzykiem otrzymania fałszywego wyniku związanego z wpływem zdolności językowych i narracyjnych tłumacza na faktyczne wypowiedzi osób posługujących się językiem migowym. Dlatego też uznano, że badanie zostanie przeprowadzone w odmianie pisanej i mówionej bez pomocy osoby tłumacza, główny nacisk w przypadku przeprowadzonych badań zostanie położony przede wszystkim na zdolności narracyjne i komunikacyjne, a nieco mniejszy nacisk na zdolności gramatyczne.

Wszystkie polecenia do zadań – zarówno pisemnych, jak i ustnych – zostały także wydrukowane na oddzielnych kartkach, aby w razie potrzeby osoba badana mogła z powrotem się do nich odnieść. Badanie składało się zatem z części ustnej i części pisemnej.

Część ustna obejmowała cztery zadania. Pierwsze dwa zadania testu ustnego polegały na opowiedzeniu historyjek obrazkowych (obrazek 1. i obrazek 2.). Jest to zadanie o tyle trudne, że wymaga skoordynowania wielu złożonych zdolności komunikacyjnych, uwzględniających ograniczenia w postaci liczby oraz charakteru zdarzeń zawartych w rozbudowanej historyjce, ich poukładaniu w logiczny oraz spójny ciąg narracyjny, który zakłada zdolność przenoszenia przedstawionych na obrazkach sytuacji do postaci tekstowej i jednoczesnego uwzględnienia ich kolejności czasowej i przestrzennej, a także wykorzystania zdolności językowych do utworzenia odpowiedniej struktury i formy wypowiedzi.

Zadanie trzecie testu ustnego polegało na opowiedzeniu, kim jest postać wampira, natomiast czwarte zadanie, ustne, polegało na zdefiniowaniu postaci krasnoludka. Zarówno trzecie, jak i czwarte zadanie zostało wykonane w oparciu o te same zasady, które zostały przedstawione w podteście przeznaczonym do badania sprawności narracyjnej z wystandaryzowanego *Logopedycznego Testu Przesiewowego dla Dzieci w Wiekach Szkolnych* autorstwa S. Grabiasa, Z. M. Kurkowskiego i T. Woźniaka (2007). Podtest zawierał polecenie związane z opowiadaniem o krasnoludku. Polecenie do zadania trzeciego brzmiało: „Kim jest wampir? Opowiedz mi wszystko, co wiesz o wampirze”, natomiast do zadania czwartego: „Kim jest krasnoludek? Opowiedz mi wszystko, co wiesz o krasnoludku”.

Budowanie opowieści w oparciu o dotychczas zgromadzoną wiedzę jest jednym z podstawowych badań sprawności narracyjnych i wymaga nieco odmiennych zdolności komunikacyjnych niż w przypadku tworzenia innych form narracyjnych, jak opowiadanie czy opis. Aby zbudować spójną i pełną kognitywnie definicję dotyczącą każdej z wymienionych postaci, osoba badana musi odpowiednio ustrukturyzować wiedzę zgromadzoną w umyśle i powiązaną z określoną postacią. Proces ten opiera się na przynajmniej pięciu aspektach semantycznych, które w takiej definicji powinny być uwzględnione, a każda z nich powiązana jest z inną umiejętnością. Do kategorii tych można zaliczyć:

1) przydzielenie określonej postaci do pewnej kategorii nadrzędnej – czynność ta wymaga zdolności do uogólniania i wpisywania danego zjawiska do pewnej klasy zjawisk, a więc wynika również z dotychczas zdobytej wiedzy;

2) wyszczególnienie fizycznych aspektów definiowanego zjawiska, czynność ta związana jest ze zdolnością do skoncentrowania się na określonej lub określonych kategoriach cech fizycznych definiowanej w tym przypadku postaci;

3) wyszczególnienie psychicznych aspektów definiowanego zjawiska, co przebiega w sposób analogiczny do wymienienia fizycznych aspektów definiowanego zjawiska;

4) określenie miejsc, z jakimi definiowane zjawisko jest powiązane, co także wymaga dostępu do właściwej wiedzy zdobywanej w wyniku wykształcania się kompetencji kulturowej;

5) wymienienie czynności lub aktywności, z jakimi postać lub definiowane zjawisko jest powiązane.

Podobnie jak w przypadku badania *Logopedycznym Testem Przesiewowym dla Dzieci w Wiekach Szkolnych*, podczas badania istniała możliwość wymuszenia odpowiedzi od osoby badanej poprzez postawienie pytania odpowiadającego danej kategorii, jeśli osoba badana w swojej wypowiedzi takiej kategorii nie uwzględniła. Pytania te, adekwatnie do kategorii, miały postać odnoszącą się do tego, kim jest postać, jak wygląda, jaka jest, gdzie żyje i czym się zajmuje (co robi).

Część pisemna badań obejmowała dwa zadania, a oba z nich przeprowadzane były w oparciu o ten sam materiał obrazkowy. Pierwsze zadanie dotyczyło utworzenia opisu przedstawionego obrazka, natomiast drugie stworzenia opowiadania, nawiązującego do tego samego obrazka (obrazek 3.).

W badaniu narracji wykorzystałam dwa narzędzia. Pierwsze z nich oparte jest na teorii linii i pola narracji B. Bokusa, w której ujęciu tworzony tekst stanowi werbalną reprezentację zmiennej rzeczywistości bazującej na zdarzeniach lub serii zdarzeń (za: T. Woźniak, 2005, 82) i w której linia narracji tworzy logiczną całość, uporządkowując zdarzenia w czasie, a budowanie pola narracji opiera się na uporządkowaniu zdarzeń w płaszczyźnie przestrzennej.

Celem wykonania uporządkowanego opisu wyników badania w oparciu o spójną dla tej teorii metodę posłużyłam się narzędziem do badania sprawności narracyjnej, zawartym w *Przesiewowym Teście Logopedycznym dla Dzieci w Wiekach Szkolnych*. Narzędzie to pozwoliło mi na dokonanie jakościowej oceny narracji przebadanych osób.

Drugie narzędzie, jakim posłużyłam się w celu otrzymania analizy ilościowej uzyskanych w wyniku badania tekstów narracyjnych, oparte jest na NTN, czyli neurosieciowej teorii narracji, zgodnie z którą narracja jest procedurą interpretowania świata przy pomocy języka i działa w sposób adekwatny do procesów zachodzących w sieci neuronowej, o czym szerzej mówi teoria selekcji grup neuronowych (TNGS) G. Edelmana (za: T. Woźniak, 2005). Narzędzie to uwzględnia 5 kategorii umożliwiających ilościową ocenę narracji, do których należą kolejno:

- 1) procent spójnych obrazów narracyjnych (PSON),
- 2) procent spójnych sekwencji (PSS),
- 3) procent spójnych scen (PSSC),
- 4) uśredniona długość sekwencji (USC),
- 5) uśredniona liczba sekwencji w scenie (ULSSC).

W procesie jakościowej oceny zdolności komunikacyjnych uwzględniłam etapowość tworzonych przez osoby badane wypowiedzi i adekwatnie do poszczególnych etapów dokonałam analizy zdolności narracyjnych wspomnianych osób, opierając ją w dużym stopniu na technice badania sprawności narracyjnej zawartej w *Logopedycznym Teście Przesiewowym dla Dzieci w Wieku Szkolnym*.

W pierwszym etapie dokonałam analizy układu zdarzeń uwzględniających dwie odrębne zdolności narracyjne, ograniczone omawianą historyjką obrazkową. Układ zdarzeń obejmował dwa elementy:

1) sytuacje odniesienia uwzględnione w historyjce i zdolność osoby badanej do odniesienia się w swojej opowieści do każdej z nich;

2) linię narracji, czyli zdolność do pogrupowania wymienionych sytuacji w układ zgodny z ciągiem zdarzeń, który uwzględni logikę następstw czasowych poszczególnych scen; każdorazowo zwerbalizowana linia opowieści powinna uwzględniać pierwszą sytuację odniesienia, przedstawioną na pierwszym obrazku znajdującym się na górze strony, prowadzić przez kolejne sytuacje odniesienia przedstawione w szeregu obrazków w linii poziomej – to jest od strony lewej do prawej w każdym z rzędów obrazków i kończyć się na ostatnim obrazku, przedstawionym na samym dole strony lub w prawym dolnym rogu strony, w zależności od rozłożenia obrazków w określonej historyjce obrazkowej.

Drugi etap oceny zdolności narracyjnych dotyczył zdolności do strukturyzowania tekstu i posługiwania się określoną techniką narracyjną. W ramach tego etapu oceniłam trzy niżej podane elementy.

1. Językowe uporządkowanie struktury tworzonej narracji. Każda wypowiedź narracyjna powinna mieć początek, środek i zakończenie, którym odpowiada zdolność do zawiązania akcji, wyszczególnienie punktu kulminacyjnego lub pewnej komplikacji w omawianej akcji i jej rozwiązanie. Elementy te mogą być wyróżnione w postaci językowych odpowiedników, sygnalizujących ich wystąpienie. Początek każdej opowieści może brzmieć: „Dawno, dawno temu”, „Pewnego razu”, czy: „Któregoś dnia”. Podobnie, koniec opowieści może być zasygnalizowany poprzez słowa: „Wszyscy żyli długo i szczęśliwie”, „Tak się zakończyła ta historia”, czy: „Tego dnia wreszcie poszli spać” (a dotychczas bohaterowie mieli na przykład problemy ze snem). Warte uwagi jest także to, że językowe zakończenie historii jest zwykle sygnalizowane także poprzez charakterystyczną dla ostatnich wypowiedzi linię intonacyjną, tworzoną przez kilka linii intonacyjnych, odpowiadających ostatnim wypowiedzianym

zdaniom, sygnalizującym zbliżanie się do końca opowieści. Koniec historii może być także zawarty w ogólnym podsumowaniu, nawiązaniu do efektu końcowego określonego elementu zawartego w opowieści lub w powrocie do tytułu czy głównego wątku opowiadanej historii.

2. Zdolność do ożywienia postaci biorących udział w danej historyjce obrazkowej poprzez, na przykład, nadanie im jednej lub wielu cech psychicznych. Zdolność taka jest bezpośrednio powiązana ze zdolnością do tworzenia techniki narracyjnej określanej jako zdolność do tworzenia pejzażu świadomości. Umiejętność taka jest powiązana z wysokim poziomem wykorzystywania zdolności niezbędnych do tworzenia opowiadań.

3. Wykorzystanie osoby narratora będącej jednocześnie osobą przedstawiającą zdarzenia zawarte w historyjce obrazkowej. Przesłankami informującymi o osobie opowiadającej o wydarzeniach mogą być sformułowania językowe odnoszące się do samej osoby mówiącej, takie jak: „Uważam, że...”, „Myślę, że...”, „Z mojego punktu widzenia...”. Wykorzystanie tych elementów świadczy o wysokim poziomie techniki tworzonej narracji. Należy także zaznaczyć, że uwzględnienie w narracji osobistych osądów dotyczących rzeczywistości czy zawarcie własnej wiedzy na temat pewnych zjawisk jako wtrąceń czy dodatkowych komentarzy albo też informacji mających charakter pewnych prawd ogólnych także świadczy o wysokim poziomie technicznym zdolności narracyjnych i nazywane jest komentarzem odautorskim.

Trzeci etap oceny zdolności narracyjnych odnosił się do językowej realizacji wypowiedzi narracyjnej. W ramach tej ostatniej analizy poddałam cztery składniki.

1. Zdolność do zachowania przez osobę badaną płynności narracyjnej w budowanej wypowiedzi, która może zostać określona poprzez liczbę występujących powtórzeń, pauz związanych z zatrzymaniem produkcji wypowiedzi słownej i przeciągniętych ciszą, czy pauz wypełnionych określonymi dźwiękami zastanowienia, jak: „yyy”, „eee”. Mniejsza częstotliwość i liczba takich elementów w wypowiedzi odpowiada jej lepszej płynności.

2. Płynność, z jaką przebiega foniczność wypowiedzi. Płynność tę ocenia się na podstawie zdolności do realizowania elementów suprasegmentalnych mowy.

3. Poprawność gramatyczną wypowiedzi, która uwzględnia przede wszystkim błędy o charakterze fleksyjnym oraz składniowym, ale także inne usterki gramatyczne.

4. Sprawność leksykalną wypowiedzi, którą oceniłam w oparciu o częstość powtórzeń w użyciu określonego słowa oraz na podstawie różnorodności kategorii wyrazów wykorzystywanych podczas produkcji wypowiedzi słownej. Im większa była liczba i częstotliwość użyć synonimów odpowiadających semantycznie tym samym zjawiskom lub zaimków odnoszących się do omawianych przedmiotów, tym lepiej oceniona została sprawność leksykalna wypowiedzi. Podobnie, im większa była różnorodność używanych części mowy w przypadku tworzonych zdań, tym sprawność leksykalna wypowiedzi była wyższa.

Dodatkowo w ramach badania ujęłam stosunek liczby zdań pojedynczych do liczby zdań złożonych użytych w wypowiedzi jako element odpowiadający zdolności do tworzenia bardziej skomplikowanych wypowiedzi słownych. Jak wiadomo, poziom złożoności i skomplikowania składni tworzonych przez człowieka wypowiedzi wzrasta wraz z jego rozwojem psychicznym (za: T. Woźniak, 2005). W celu zbadania złożoności wspomnianych wypowiedzi składniowych posłużyłam się Skalą *Krótkiej Analizy Składniowej* – BSA (*Brief Syntactic Analysis*), która pozwala na dokonanie analizy ilościowej, uwzględniając wartości procentowe:

- 1) poprawnie zbudowanych zdań do wszystkich zdań (PWFМ),
- 2) zdań pojedynczych do wszystkich zdań (PSIM),
- 3) zdań złożonych do wszystkich zdań (PSEMB),
- 4) średnią liczbę zdań składających się na zdanie złożone (MEMB),
- 5) średnią liczbę wyrazów w wypowiedzeniu (MLUA).

Analizę jakościową wykonałam w oparciu o historyjki obrazkowe (Obraz 1. i Obraz 2.) oraz o zadania związane z tworzeniem definicji dwóch postaci. Analizą ilościową posłużyłam się w przypadku omawiania części pisemnej badań – opisu (N1) obrazka (Obraz 3.) oraz opowiadania (N2) zainspirowanego tym samym obrazkiem (Obraz 3.). Do części pisemnej dołączyłam także analizę wykonaną za pomocą *Skali Krótkiej Analizy Składniowej*.

Dla ujednoczenia czytelności prezentowanych wyników zastosowałam skróty odwołujące się do poszczególnych osób oraz stworzonych przez nie tekstów narracyjnych. Odpowiednio zastosowałam poszczególne skróty odnoszące się do badanych: Dla Olgi D. jest to OD, dla Wioletty W. to WW, dla Wioletty S. to WS, a dla Barbary K. jest to BK. Odpowiednikami oznaczającymi poszczególne teksty narracyjne są N1, N2, gdzie N1 to Narracja 1., odnosząca się do opisu obrazka, N2 to Narracja 2., odnosząca się do opowiadania na podstawie obrazka.

W oparciu o uzyskane w wyniku badania teksty narracyjne i przedstawione techniki oraz narzędzia badawcze dokonałam analizy badań, której wyniki ilościowe, jako najbardziej mierzalne i możliwe do zestawienia ze sobą, zaprezentuję w dalszej części.

WYNIKI PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

W oparciu o materiały uzyskane z dwóch narracji pisemnych: opisu obrazka (N1) oraz opowiadania inspirowanego obrazkiem (N2) dokonałam analizy ilościowej, odnoszącej się do spójności narracyjnej oraz analizy ilościowej dotyczącej składni wspomnianych tekstów w obu grupach, a następnie zestawiłam poszczególne wyniki ze sobą.

Tabela 1. prezentuje wyniki analizy ilościowej spójności narracyjnej tekstów N1 (opis obrazka) i N2 (opowiadanie inspirowane obrazkiem) w grupie fonogestującej, w której znalazła się Olga D. i Wioletta W oraz w grupie posługującej się językiem migowym, w którym znalazła się Wioletta S. i Barbara K.

Porównując ze sobą średnie uzyskanych wyników obu grup, należy zauważyć, że wszystkie badane we wszystkich stworzonych przez siebie pisemnie tekstach N1 i N2 otrzymały wynik 100%, określający procent spójności obrazów narracyjnych (PSO), procent spójności sekwencji narracyjnych (PSS) oraz procent spójności scen (PSSC). Wyniki te również mówią o wysokich umiejętnościach narracyjnych badanych oraz ich zdolnościach do logicznego porządkowania narracji przy zachowaniu jej spójności tematycznej. Świadczą także o zdolności do konsekwentnego utrzymania wszystkich elementów tworzonych narracji w określonym temacie.

W tym miejscu na uwagę zasługuje także fakt, że w przypadku grupy fonogestującej średnia liczba obrazów narracyjnych przypadających na tekst jest prawie trzykrotnie większa niż w przypadku grupy posługującej się językiem migowym. Uwagę zwraca też wynik uśrednionej długości sekwencji (UDS), który również w przypadku grupy fonogestującej jest ponaddwukrotnie wyższy, co świadczy o większej liczbie zawieranych obrazów na sekwencję. Także liczba sekwencji w tekstach jest w przypadku grupy fonogestującej wyższa. Wyniki te świadczą o tym, że narracje grupy fonogestującej są zdecydowanie bardziej rozbudowane, chociaż spójność we wszystkich tekstach wszystkich badanych obu grup jest dokładnie taka sama i wynosi 100%. Wynik ten określa

Tab. 1. Zestawienie zbiorcze wyników analizy ilościowej spójności narracyjnej tekstów N1 i N2 wszystkich badanych. Porównanie wyników obu grup

Analiza ilościowa tekstu (spójność narracji)	Grupa fonogestująca								Grupa posługująca się językiem migowym							
	od – n1	od – n2	od – średnia	ww – n1	ww – n2	ww – średnia	średnia w grupie	ws – n1	ws – n2	ws – średnia	bk – n1	bk – n2	bk – średnia	średnia w grupie		
Liczba wszystkich obrazów narracyjnych	27	39	33	28	36	32	32,5	11	16	13,5	9	8	8,5	11		
PSON	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
PSS	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
PSSC	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%		
UDES	4,5	5,6	5,05	4,7	4,5	4,6	4,83	2,2	2,7	2,45	1,8	1,6	1,7	2,08		
ULSSC	6	7	6,5	6	8	7	6,75	5	6	5,5	5	5	5	5,25		

tym samym wysoki poziom zdolności narracyjnych w każdej z nich, chociaż nie uwzględnia różnic jakościowych w każdej z tworzonych narracji.

Jak widać z tabeli 1., najmniejszą liczbę obrazów narracyjnych w swoich tekstach zawarła Barbara K., a liczba ta wynosi średnio 8,5 obrazów narracyjnych na tekst. Największą liczbę obrazów zawarła Olga D., a liczba ta wynosi 33 obrazy narracyjne na tekst. Pozostałe badane, Wioletta W. i Wioletta S., zawarły w swoich tekstach odpowiednio po 32 i 13,5 obrazów narracyjnych na tekst (średnie dla każdej osoby). W ten sposób średnia w grupie fonogestującej wynosi około 33 obrazów narracyjnych na tekst, zaś w grupie posługującej się językiem migowym – 11 obrazów.

Wyniki współczynnika UDS kształtują się w tym samym rozłożeniu – najlepszy wynik, wynoszący średnio około 5 obrazów w sekwencji każdego tekstu, należy do Olgi D., najgorszy wynik, wynoszący średnio niepełne 2 obrazy na sekwencję każdego tekstu, należy do Barbary K. Pozostałe wyniki wynoszą: po 4,6 obrazów dla pojedynczej sekwencji w każdym tekście u Wioletty W. i po około 2,5 obrazu – na pojedynczą sekwencję każdego tekstu u Wioletty S.

Średnia w grupie fonogestującej dla współczynnika USC wynosi 4,83, natomiast średnia dla grupy posługującej się językiem migowym – 2,08.

Współczynnik ULSSC, określający średnią liczbę sekwencji w scenach obu tekstów, z najlepszym wynikiem przypada Wiolecie W., która uwzględniła średnio po 7 sekwencji w scenie każdego tekstu. Najgorszy wynik obserwuje się u Barbary K., który wynosi średnio 5 sekwencji w scenie. Pozostałe wyniki rozkładają się następująco: u Olgi D. średnia liczba sekwencji w scenie wynosi 6,5 – niewiele mniej, niż w przypadku Wioli W., natomiast u Wioli S. średnia ta wynosi 5,5 sekwencji w scenie – niewiele więcej niż w przypadku Barbary K. i o średnio jedną sekwencję na tekst mniej niż w przypadku Olgi D. Średnia w grupie fonogestującej dla współczynnika ULSSC wynosi 6,75, natomiast średnia w przypadku grupy posługującej się językiem migowym – 5,25.

Tabela 2. przedstawia wyniki analizy ilościowej dotyczącej składni tekstów N1 i N2 wszystkich badanych obu grup. Rozpatrując wyniki analizy pod kątem liczby wykorzystanych zdań, należy zwrócić uwagę, że większa liczba zdań w przypadku obu badanych pojawia się w tekstach N2 – czyli w opowiadaniach.

Zestawiając ze sobą wyniki obu grup, należy zauważyć, że średnia liczba użytych zdań do utworzenia tekstu w grupie fonogestującej jest ponadtrzykrotnie wyższa niż w grupie osób posługujących się językiem migowym. Świadczy

Tab. 2. Zestawienie zbiorcze wyników analizy ilościowej dotyczącej składni tekstów N1 i N2 wszystkich badanych. Porównanie wyników obu grup

Analiza ilościowa tekstu (zdania)	Grupa fonogestująca						Grupa postępująca się językiem migowym						
	od – n1	od – n2	od – średnia	ww – n1	ww – n2	ww – średnia	ws – n1	ws – n2	ws – średnia	bk – n1	bk – n2	bk – średnia	średnia w grupie
Liczba wszystkich zdań	16	28	22	15	24	19,5	6	8	7	5	5	5	6
PWFM	16 100%	28 100%	22 100%	11 73%	20 83%	15,5 78%	5 83%	5 63%	5 73%	4 80%	5 100%	4,5 90%	4,75 81,5%
PSIM	8 50%	9 32%	8,5 41%	6 40%	5 21%	5,5 30,5%	0 0%	1 12,5%	0,5 6,25%	2 40%	1 20%	1,5 30%	1 18,13%
PSEMB	8 50%	19 68%	13,5 59%	9 60%	19 79%	14 69,5%	6 100%	7 87,5%	6,5 93,75%	3 60%	4 80%	3,5 70%	5 81,87%
MEMB	2,63	2,53	2,58	2,33	2,32	2,33	2,33	3,43	2,88	2,33	2,75	2,54	2,71
MLUA	163	224	193,5	159	256	207,5	70	124	97	41	61	51	74

to o tym, że narracje tworzone przez grupę fonogestującą są bardziej rozbudowane, co potwierdza analiza wyników dotyczących spójności narracyjnej. Współczynnik odpowiadający liczbie użytych zdań w tekstach wynosi 20,75 w grupie fonogestującej i 6 zdań w grupie posługującej się językiem migowym.

Najwięcej zdań w swoich narracjach wykorzystała Olga, zawierając średnio w każdym tekście po około 22 zdania. Najmniej zdań w swoich narracjach zawierała Barbara, tworząc pojedynczy tekst z 5 zdań. Wiola W. zawierała w swoich tekstach przeciętnie 19,5 zdań, z kolei Wiola S. zawierała ich średnio 7.

Poprawność gramatyczna budowanych zdań rozkłada się w obu grupach dosyć podobnie i na wysokim poziomie, wynoszącym średnio w każdej grupie powyżej 80% wszystkich poprawnych zdań. Wyniki te są nieco różne w obu grupach – w przypadku grupy fonogestującej poprawność ta wynosi 89%, natomiast w grupie posługującej się językiem migowym – 81,5%. Najlepiej pod względem poprawności wypada w grupie Olga D. z wynikiem 100% poprawnie zbudowanych zdań, najgorzej z grupy – Wioletta S. ze średnim wynikiem 73% poprawnie zbudowanych zdań. Należy jednocześnie zwrócić uwagę, że zachowanie poprawności gramatycznej w 73% nie jest złym wynikiem i świadczy o potencjale i wysokich zdolnościach językowych wszystkich osób z analizowanych grup. Pozostałe osoby – Wioletta W. i Barbara K., uzyskały średni wynik, wynoszący odpowiednio 78% i 90% poprawności wszystkich zbudowanych zdań.

Na uwagę zasługują wyniki dotyczące dwóch współczynników – PSIM, określający stosunek zdań pojedynczych do wszystkich zdań, oraz PSEMB, określający stosunek zdań złożonych do wszystkich zdań. Oba współczynniki określają zatem procentowy stosunek liczby zdań złożonych do liczby zdań pojedynczych zawartych we wszystkich zdaniach. Analizując średnią wyników obu współczynników dla obu grup, dostrzega się, że w grupie posługującej się językiem migowym istnieje wyraźna i nieproporcjonalna, być może nawet nadmierna, tendencja do wykorzystywania zdań złożonych w tworzonych tekstach. W grupie posługującej się fonogestami zdania złożone również przeważają, ale są rozłożone w sposób bardziej proporcjonalny. W przypadku grupy fonogestującej proporcje te dotyczyły około 64% zdań złożonych, zaś w przypadku grupy posługującej się językiem migowym prawie 82%.

Przyglądając się bliżej pojedynczym wynikom poszczególnych osób w obu grupach, można dostrzec dokładniejsze zależności dotyczące liczby zdań

składowych w zdaniach złożonych. Na przykład, w odniesieniu do współczynnika MEMB, oznaczającego średnią liczbę zdań składających się na zdanie złożone w obu tekstach, u Olgi D. średnia ta wynosiła więcej niż w przypadku Wioli W. – 2,58 zdań składowych na jedno zdanie złożone, zaś u Wioli wynosiła 2,33 zdania składowe na zdanie złożone. Można na tej podstawie powiedzieć, że u Olgi D. średnio co drugie zdanie złożone składało się z trzech zdań, a co drugie z dwóch zdań, natomiast u Wioli W. średnio co trzecie zdanie było złożone z trzech zdań, zaś pozostałe dwa zdania złożone średnio z dwóch zdań składowych.

Także Barbara K. i Wioletta S. w obu tekstach wykazały się, być może nadmierną tendencją, do budowania zdań złożonych. W przypadku opisu wszystkie skonstruowane przez Wiołę S. zdania są zdaniami złożonymi średnio z 2–3 zdań. W opisie nie zastosowała ani jednego zdania pojedynczego. Podobną tendencję obserwuje się w tekście opowiadania, w którym z 8 zdań tylko jedno jest zdaniem pojedynczym, a wszystkie pozostałe zdania złożone składają się z aż 3–4 zdań, o czym informuje wskaźnik MEMB. Także u Barbary K. w tekście opowiadania spośród 5 zdań, tylko jedno jest zdaniem pojedynczym. Tendencja ta jest widoczna także w przypadku tekstu opisowego, chociaż w tym ostatnim nie pojawiają się tak wyraźnie dysproporcje pomiędzy zastosowaniem zdań złożonych i pojedynczych – można powiedzieć, że w przypadku tekstu opisu Barbara K. zbudowała 5-zdaniową wypowiedź z dwóch zdań pojedynczych i/lub równoważników zdań i z 3 zdań złożonych. Średnio w tekstach zdania złożone budowała z 2–3 zdań składowych, z których średnio co drugie to zdanie złożone z trzech zdań, a co drugie z dwóch zdań składowych.

W obu grupach średnia liczba zdań składających się na zdanie złożone wynosiła 2 do 3 zdań; najwyższy wynik miała Wioletta S., najniższy Wioletta W. Średnie wyniki wynoszą 2,45 zdań składowych na jedno zdanie złożone w grupie fonogestującej i 2,71 zdań składowych na zdanie złożone w grupie posługującej się językiem migowym. Nie są to dane zbyt odbiegające od siebie. Także w tym wypadku, przyglądając się bliżej poszczególnym wynikom każdej z badanych, można zauważyć ciekawe zależności dotyczące korelacji wyników odnoszących się do poszczególnych współczynników. Na przykład, średnia dotycząca liczby budowanych zdań złożonych w obu tekstach Olgi D. wynosi 59% i odpowiada średnio 13,5 zdaniom na średnią liczbę 22 zdań, z kolei u Wioletty W. wynosi 69,5% i odpowiada średnio 14 zdaniom na średnią liczbę 19,5 zdań w obu tekstach. Wskazuje to na większą skłonność Wioli W.,

w porównaniu z Olgą, do budowania zdań złożonych i jednocześnie na niższą poprawność w budowaniu zdań.

Szczególną uwagę zwraca średnia liczba wyrazów w wypowiedzeniu (współczynnik MLUA). Porównując obie grupy, nie sposób nie zauważyć, że wynik ten jest prawie trzykrotnie wyższy w grupie posługującej się fonogestami i wynosi 200,5 wyrazów na tekst. W grupie posługującej się językiem migowym wynosi 74 wyrazy na tekst. Najwyższy wynik w tym zakresie osiągnęła Wioletta W. – 207,5 wyrazów na tekst, zaś najniższy Barbara K., tworząc tekst – średnio z 51 wyrazów. Pozostałe wyniki rozkładają się następująco: Olga D. wykorzystywała w swoich tekstach około 193,5 wyrazów na tekst, zaś Wioletta S. średnio 97 wyrazów.

Analiza jakościowa wskazuje, że Wioletta W. wykorzystywała, w porównaniu z innymi badanymi, znacznie więcej kategorii wyrazowych pozwalających na dokonywanie szczegółowego opisu – stosowała więcej wyliczeń, przymiotników i przysłówków.

Wydaje się ważne, by zwrócić uwagę na niemal każdorazowe i proporcjonalne rozłożenie wyników w obu grupach. Przy każdej analizie wyniki właściwe poszczególnym współczynnikom rozkładają się u osób z poszczególnych grup mniej więcej wokół zbliżonych wartości. Wartości te nie są rozstrzelone, ale zauważa się, że są do siebie zbliżone. Rozstrzelenie natomiast dostrzega się w przypadku analizowania zestawionych wyników obu grup. Przykładowo, liczba wszystkich zdań wykorzystywanych przez badane posługujące się fonogestami w każdej próbie, oscyluje w granicach 20 zdań. W grupie osób posługujących się językiem migowym w każdym tekście wyniki badanych są do siebie również zbliżone i oscylują w granicach wartości 6 zdań, a jednocześnie są dalekie od wyników badanych z grupy fonogestującej. Różnica pomiędzy liczbą 20 zdań a 6 zdań jest bardzo duża. Taką zależność obserwuje się raczej w większości współczynników odpowiadających lub składających się na rozbudowanie narracyjnie właściwie wszystkich analizowanych tekstów.

WNIOSKI Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że wszystkie osoby badane z obu grup cechuje wysoka zdolność do tworzenia spójnych i uporządkowanych narracji. Zarówno w przypadku osób posługujących się metodą fonogestów, jak i osób korzystających z języka migowego zauważa

się, że zróżnicowane formalnie teksty narracyjne, jakimi są opis i opowiadanie utworzone przez osoby badane, zostały ocenione jako całkowicie spójne. W ich treści nie pojawiły się żadne elementy uskokowe, nielogiczne czy nie wiążące się z tematem. W analizowanych tekstach wyraźnie wyodrębniały się wszystkie elementy, które powinny się pojawić w strukturze narracji. Wszystkie badane logicznie odwoływały się do tematu zadania, wykazując się dobrym poziomem opanowania podstawowych procedur narracyjnych. Wniosek ten potwierdzają analizy ilościowe badające poziom spójności narracyjnej tekstów.

Te same analizy pokazują jednak inne, ciekawe zależności, które zasadniczo potwierdzają przyjętą hipotezę, że metoda fonogestów wpływa na lepsze ukształtowanie zdolności językowych niż język migowy w przypadku osób posługujących się nim, a zdolności te nie różnią się jedynie w zakresie stosowania podstawowych procedur narracyjnych.

Badania prowadzone były w dwóch formach: ustnej oraz pisemnej, z założeniem prawdopodobieństwa wystąpienia trudności werbalnych u osób posługujących się językiem migowym, które precyzyjniej dookreślać miała forma pisemna i ta została poddana analizie ilościowej.

Wyniki analizy ilościowej oceniającej poprawność struktur składniowych w tekstach pisanych obu grup pokazują, że chociaż średnia wyników oceniających poprawność budowanych struktur składniowych w obu grupach przekraczała 80% poprawności, co ogólnie pokazuje duży poziom zdolności językowych w przypadku obu grup, to w przypadku grupy fonogestującej średni poziom poprawności gramatycznej był wyższy i wynosił 89%, zaś w przypadku grupy posługującej się językiem migowym 81,5%. Należy natomiast zaznaczyć, że na jej wynik składały się pojedyncze wyniki poszczególnych prób u każdej badanej, a do każdej grupy zaliczały się tylko dwie badane.

Ciekawą kwestią, jaka zaznaczyła się w analizie ilościowej tekstów pisemnych, jest zróżnicowanie w zakresie rozbudowania tekstu narracyjnego. Zależność ta ujawniła się we wszystkich badaniach i dotyczyła skłonności do tworzenia mało rozbudowanych tekstów obu badanych w grupie posługującej się językiem migowym oraz znacznie bardziej, w porównaniu do grupy posługującej się językiem migowym, rozbudowanej narracji u badanych z grupy fonogestującej. Wyniki każdej z badanych z poszczególnych grup oscylowały wokół bardzo zbliżonych wartości, jednocześnie daleko odbiegając od tych wartości dla badanych z drugiej grupy. Badane posługujące się językiem migowym potrafiły zamknąć całą narrację nawet w pięciu zdaniach, którą badane z grupy fonogestującej zamykały nawet w około 24 zdaniach. Na rozbudowa-

nie tekstowe narracji wskazuje także liczba użytych wyrazów w tekście, która po raz kolejny w grupie fonogestującej była prawie trzykrotnie wyższa.

Jeszcze jeden ciekawy wniosek, jaki pojawił się w wyniku analizy ilościowej elementów składniowych wypowiedzi badanych, to tendencja grupy posługującej się językiem migowym do nieproporcjonalnego tworzenia wypowiedzi złożonej z przeważającej liczby zdań złożonych – średnio zaledwie jedno na 6 budowanych zdań było zdaniem pojedynczym, co daje proporcje równe około 82% zdań złożonych względem 18% zdań pojedynczych. W grupie fonogestującej współczynnik ten był bardziej wyrównany i oscylował, chociaż w przeważającej liczbie zdań złożonych, to zbliżonych jednak bardziej do równomiernego podziału liczby zdań złożonych do pojedynczych w wypowiedzi – 64% zdań złożonych do 36% zdań pojedynczych.

Analiza jakościowa była wykonywana w oparciu o badania związane z definiowaniem dwóch postaci – postaci wampira i krasnoludka oraz tekstów tworzonych w oparciu o dwie historyjki obrazkowe. Odnosząc się do czynności definiowania postaci, należy wspomnieć, że żadna z badanych osób nie przekroczyła progu poniżej 80%, czyli nie podała mniejszej liczby cech postaci niż 4 na 5 możliwych. Chociaż niektóre odpowiedzi pojawiły się w wyniku pytań osoby badającej, to jednak ich wystąpienie potwierdzało wiedzę kulturową oraz zdolność do jej uformowania w spójny tekst narracyjny. Niektóre formy narracyjne zamieniły się także w strukturę dialogową, jednak każdy z ustnych tekstów przybrał na tyle właściwą sobie formę, że trudno jest ze wszystkich wyciągać ogólne czy daleko idące wnioski.

Analiza jakościowa także pozwoliła na dostrzeżenie pewnych różnic jakościowych oraz nieco odmiennych stylów i koncepcji w tworzeniu tekstu narracyjnego każdej z badanych. Ukazała także ich zdolność do tworzenia spójnych, uporządkowanych tematycznie struktur narracyjnych, w których w przeważającym stopniu badane uwzględniały z drobnymi i mało znaczącymi wyjątkami, właściwie wszystkie elementy dotyczące: wyodrębniania sytuacji odniesienia, tworzenia uporządkowanej linii narracyjnej, częstego wykorzystywania elementów słownych do językowego uporządkowania struktur tworzonych narracji, ożywienia postaci, wykorzystywania osoby narratora. Zwykle dostrzegano się również zachowanie płynności narracyjnej i fonacyjnej, a także ogólnej poprawności gramatycznej wypowiedzi. Trudno jest dostrzec jakąkolwiek dominującą tendencję lub wyraźną zależność którejs z grup w analizie jakościowej wszystkich tych składników. Należy także podkreślić, że wiele elementów zawartych w analizie jakościowej ma charakter indywidualny i jest

powiązana z osobistym stylem i sposobem wypowiedzi każdej z badanych oraz z tym, że każda z nich komponowała narrację w najlepszy dla siebie i najlepiej sobie znany sposób.

Odnosząc się do wyników zawartych w badaniach niniejszego artykułu, należy powiedzieć, że świadczą one o tym, że chociaż podstawowe procedury narracyjne w obu grupach są podobne, to grupa posługująca się językiem migowym, w porównaniu z grupą posługującą się fonogestami, tworzyła wypowiedzi charakteryzujące się znacznie mniejszym stopniem rozbudowania narracji (niska liczba obrazów narracyjnych) oraz mniejszym rozbudowaniem treściowym tworzonych wypowiedzi (niska liczba wyrazów oraz zdań w tworzonych narracjach). Ponadto w grupie posługującej się językiem migowym obserwuje się wyraźnie nieproporcjonalne rozłożenie liczby zdań złożonych w porównaniu do liczby zdań pojedynczych i jednocześnie nadmierne rozbudowywanie zdań złożonych. Współczynnik poprawności gramatycznej w budowanych zdaniach także w grupie fonogestującej był wyższy.

W podsumowaniu, opierając się na niniejszych badaniach, można stwierdzić, że dobór metody kształtowania i rozwoju mowy oraz języka osób prelingwalnie niedosłyszających wydaje się nie mieć wpływu jedynie na wykorzystywanie podstawowych procedur narracyjnych w tworzonych wypowiedziach. Wpływ ten jednak jest wyraźny w zdolnościach językowych badanych. Można powiedzieć, że zastosowanie metody fonogestów w terapii osób niedosłyszających prelingwalnie oddziałuje na swobodne posługiwanie się systemem językowym i na tworzenie bardziej rozbudowanych tekstów – uwzględniając zarówno aspekt treściowy, jak i formalny języka. Ma więc wpływ na rozbudowanie i bogactwo formalno-treściowe analizowanych w niniejszym artykule narracji.

Nie sposób jednak wyciągać też zdecydowanego wniosku w oparciu o wyniki tak małej grupy badawczej. Chociaż niniejsze badania sygnalizują odmienny charakter i różnice ilościowe i jakościowe narracji tworzonych przez osoby niedosłyszające prelingwalnie, to mogą one wynikać także z różnorodnych zmiennych, jak choćby z uwarunkowań indywidualnych, różnic wychowawczych czy odmiennych wpływów społecznych obecnych w poszczególnych środowiskach. Wydaje się zatem potrzebna i przydatna kontynuacja takich badań na większej grupie, która potwierdziłaby na szerszą skalę dane uwzględnione w omawianym artykule. Wartościową informacją byłoby także, gdyby kolejne badania i prace w tej dziedzinie określiły, czy dostrzeżone w niniejszym artykule tendencje do tworzenia mało rozbudowanych narracji przez osoby

prelingwalnie niesłyszące, posługujące się językiem migowym i jednocześnie tendencje do tworzenia zdań z bardzo ograniczoną liczbą zdań pojedynczych, pojawiają się także na większą skalę. Są to bowiem istotne różnice w tworzonych przez obie grupy narracjach i zostały dostrzeżone w analizie ilościowej tekstów pisanych.

Prowadzenie dalszych badań w tym kierunku jest uzasadnione i mogłoby wskazywać słuszność przyjęcia kolejnej drogi postępowania w przypadku odmiennych wyników. Jeśli takie badania potwierdziłyby dostrzeżone w niniejszym artykule tendencje, istnieje duże prawdopodobieństwo, że metoda kształtowania i rozwoju mowy, chociaż nie ma większego wpływu na najważniejsze, bazowe procedury pozwalające na tworzenie spójnych narracji, to może mieć wpływ na jej rozbudowanie i bogactwo formalno-treściowe, powiązane także z gramatycznymi aspektami ich tworzenia.

Gdyby badania takie pokazały jednak brak tendencji zarysowanych w niniejszym artykule i tym samym zaprzeczyły uwzględnionemu w nim założeniu, że przyjęcie określonej metody kształtowania mowy i rozwoju języka ma wpływ na zdolności narracyjne i językowe, to byłby to także dobry punkt wyjścia do rozważań związanych ze sposobem nabywania języka przez ludzi – nie w aspekcie analitycznym, ale holistycznym i zdolności do „chłonięcia” języka w sposób ogólny, całościowy, przy wykorzystaniu rozmaitych środków i narzędzi, do czego nawiązuje teoria tzw. gramatyki ucieleśnionej (ang. *embodiment grammar*), która zgodna jest z podstawową tezą językoznawstwa kognitywnego, mówiącą o tzw. ucieleśnieniu umysłu oraz holistycznych właściwościach ludzkich myśli. Być może w ten sposób udałoby się dotrzeć do nowej teorii, zgodnie z którą człowiek „nabywa” język, a wraz z nim – rozwija także zdolności narracyjne.

BIBLIOGRAFIA

- Arntz W., Chasse B., Vicente M., 2008, *What the Bleep do We Know!? Co my tak naprawdę wiemy!? Odkrywając nieskończone możliwości zmiany naszej codziennej rzeczywistości*, przeł. M. Reszka i in., Wyd. Manawa, Wrocław.
- Bokus B., 2000, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, Wyd. Energeia, Warszawa.
- Edelman G. M., 1998, *Przenikliwe powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*, przeł. J. Rączaszek, PIW, Warszawa.
- Grabias S., Kurkowski Z. M., Woźniak T., 2007, *Logopedyczny Test Przesiewowy dla Dzieci w Wieku Przedszkolnym*, Wyd. UMCS, Lublin.

Krakowiak K., 1995, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wyd. UMCS, Lublin.

Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W., 1997, *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*, „Audiofonologia”.

Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Wyd. GWP, Gdańsk.

Woźniak T., 2005, *Narracja w schizofrenii*, Wyd. UMCS, Lublin.

Obrazki użyte na potrzeby badania



Obraz 1



Obraz 2

Komiksy z serii „Calvin i Hobbes” (Bill Waterson)



Obraz 3. „A Change of Scenery II (Making Mountains)”(Rob Gonsalves)