



EWA DZIĘCIOŁ-CHLIBIUK

Faculty of Humanities

University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce,

0000-0001-7034-0631

Implementation of the Description Structure Based on Spoken and Written Statements of Hearing Impaired Persons

ABSTRACT: In addition to limiting the perception of sound stimuli, hearing impairment can affect human functioning in various spheres of life: physical, mental, social, as well as the development of communication and, above all, language skills. The results of scientific research briefly presented in the introductory part of this article report on the different severity of these difficulties. Then, on the basis of the literature on the subject, the rules of creating spoken and written texts are discussed. In the following part, the characteristic features of narrative forms of expression are listed, especially the description, which is significantly different from the story. Next, the results of our own research on the ability to structure the description based on the oral and written statements of 12 students with different degrees of hearing loss are presented. Based on the collected material, it was noticed that written texts of people with hearing disabilities are more thoughtful, more complex and fuller in composition, although they also contain stylistic and linguistic errors. A significant number of people also used sentences in written statements, which clearly constitute the end and summary of the description. Spoken texts are short and economic in nature, with the most noticeable elements/parts of an illustration or a characteristic feature of a person's appearance being listed. There are also fewer texts in which the emotions of travelers are noticed and described. Single sentences and extended single sentences prevail. Moreover, features characteristic for spoken language are present as well. There are also some difficulties in building a compositionally and logically correct statement.

KEY WORDS: persons with impaired hearing, structure of description, narration

I. Hearing defects and communication difficulties

The hearing – one of the senses that allows people experience the surrounding world. It enables speech development, language and communication skills mastering, and subsequently it makes us active participants of a social life. This sense works constantly and independently, even during our sleep. As reported by audiological studies, hearing is a good entry way to the central nervous system, thus impacting the development of intelligence and thinking, especially abstract

one. It shapes personality, enriches our inner life, ensures a more complete experience of feelings and events (Urban & Skarżyński, 2015, p. 113).

A hearing disorder, disabling sound stimuli perception, affects functioning in numerous spheres of life i.e. physical, mental, or social. It hampers the development of communication skills and above all the language. Scientific research demonstrate varying degrees of severity of these difficulties. Language and communication problems of deaf and hearing impaired people depend on the cause, type, degree and time the hearing loss occurred. It is also down to therapies undertaken to mitigate the irregularities or delays in speech development, including the time when the right hearing aid or cochlear implant was applied or the speech therapy started, etc. (Góralówna, 1994; Krakowiak, 2012, pp. 93–94; Kurkowski, 1996, pp. 27–28). The degree of hearing loss determines the child's range of hearing capabilities. Although, they do not diminish the innate language skills of a child, by blocking access to meanings they affect language mastery and development (Krakowiak, 2015a, p. 230).

II. Hearing impairment and language skills

As research shows (Emiluta-Rozya, 1994; Kołodziejczyk, 2015; Korendo, 2007; Krakowiak, 2012, pp. 128–132, 146–148; Uziębło, 2007), hearing impaired people have difficulties in the syntactic, lexical, semantic, inflectional and articulation levels.¹ Their vocabulary range is mediocre comparing to hearing peers. Their acquisition of words does not take place in the regular process of continuous communication with the environment. It is largely due to special education, in the course of a programmed teaching process (Muzyka-Furtak, 2011, p. 40). They also show difficulties in differentiating individual parts of speech. Hearing impaired children gradually master the morphological characteristics attributed to the respective parts of speech, but this is a slow process. In addition, they exhibit problems in mastering and understanding literary, specialist, archaic and abstract vocabulary.² Research on metaphorical meanings (Dzięcioł, 2011a; 2011b; 2013) shows that hearing impaired people have great difficulties

¹ The deformities, paralalia or mogilalia, of numerous dentalised sounds (alveolar, dental, pre-palatal) along with a revealed devoicing are characteristic of speech disorders. Additionally, breathing and phonation are hampered. Therefore, the auditory education program should include exercises relating to various aspects of the development of apt and complete language communication (Emiluta-Rozya, 1994; Kurkowski, 1996, pp. 123–164; Trochymiuk, 2008, pp. 16–23, 145–155, 208–225).

² At the beginning they join given part of speech prefixes and inflectional endings with others (Muzyka-Furtak, 2011, p. 41).

both in understanding and using metaphorical expressions that are rooted in the system of concepts.

Difficulties with vocabulary and grammar make the hearing impaired statements imprecise, poor in terms of content, and often illogical. Written texts also reveal many syntactic and stylistic errors, which translate into linguistic clumsiness, thus disrupting the proper reception of utterances (Rakowska, 1992, pp. 257–258).

The hearing impaired group itself is very diverse, the difference, however, comes in communication (speech, speech and sign language or only sign language, additionally reading lips), and also in mastering language skills. Kazimiera Krakowiak, among others, proves by years of experience that the degree of hearing loss does not always determine the level of language competence of the hearing impaired.

III. Spoken and written text

The spoken and written are varieties of the general language (Labocha, 2012; Wilkoń, 2000, p. 35). In 1970s, due to the intensive development of research in the field of phonetics and dialectology, linguists' interest turned to spoken texts. The savants (including Grzegorzycykowa, 1990; 2004; Łuczyński, 1992; Ożóg, 1991; Pisarkowa, 1978; Wilkoń, 2000). point out the fundamental differences between the spoken and written text, which concern not only the language but also the communication layer (communication purpose, function, social conditioning of usage). Jan Łuczyński (1992, pp. 43–44) emphasises that both forms of expression can be considered not only as a category of linguistic phenomena, but also as means of communication that require consideration of social rules of usage. Both types of texts are created in different conditions and situational contexts. According to Pisarkowa (1978), speaking and circumstances are the context of the utterance thus none of the sentences expressed in spoken language is independent. This obviously applies to the *parole* part. Therefore, extracting the spoken *langue* system from *parole* requires considering all possible situations and speech acts (p. 16). Spoken language assumes direct contact between the sender and the recipient, giving the possibility of predicting the interlocutor's reaction, supplementing the content of the message with numerous non-language means, e.g. suprasegmental elements and those that can be the background of speech, e.g. crying, laughing, yawning (para-language elements), spatiality and time (proximal code), gestures and facial expressions (kinesic code) (Wilkoń, 2000, pp. 38–39). The author of the written text, with limited graphic signs reflecting non-verbal means, creates a finite, closed whole. Written text does not require direct contact,

it can be directed to a distant, often unknown recipient, therefore all information contained within should be recorded in a precise manner, in accordance with the stylistic and language standard. Wilkoń (2000) notes that in the sphere of grammatical forms and some lexical circles written language is more diachronic, however, in some style variations it exhibits greater dynamism and openness within the syntax and vocabulary. Moreover it has a greater repertoire and functional differentiation of the language layers (p. 42).

Despite the less rigorous structure of spoken text comparing to written one, spoken utterances use the same stylistic and syntactic rules that are used to create written sentences. The basic feature of the spoken syntax is ellipticity, many of its elements remain unsaid because of the desire to communicate quickly and efficiently. These blanks can be filled based on context; in indirect communication it is usually impossible (Awramiuk, 2001, p. 63). The sender, while speaking, can change the structure of the sentence, modify it, repeat it, scatter it and start building a new statement (stammered or conjoined sentences) or entwine an insert in the syntax. So while the speaker builds the sentence gradually the final structure remains unsettled. The frequent changes in the syntax structure appear because the sender often forgets the beginning of the speech (Awramiuk, 2001, p. 66). There are often so-called syntax streams (sequences of loosely related words, expressions, utterances). The speaker also uses phatic expressions e.g. *rozumie pan/pani; wiesz; widzisz?; prawda?; no nie?; i co ty na to?; proszę sobie wyobrazić; słuchaj!* [eng.: you know, got it? you see?, right?, no way; and what do you think?; can you imagine?; listen!], which rarely appear in written texts. The syntactic expressions are freely interrelated in verbal utterances, all due to its spontaneity, unpredictability and extemporaneousness thus exposing it to sudden changes in the subject, slip of the tongue, mistakes, unnecessary repetitions of words and thoughts, modifications of lexical or grammatical forms (Awramiuk, 2001; Prizel-Kania, 2011, p. 373). The thought is faster than a word. We think about something else then we speak. We begin to utter but we do not finish it. When speaking we change the intention, specify, add, correct mistake, imprecision of the utterance, etc. (Ożóg, 1993, p. 95).

Various quantitative uses of syntactic means are observed in both spoken and written statements. Although parataxis (often without indicating clear semantic connections between the events described), in spoken texts is more common, certain types of structures in spoken Polish are less frequent, e.g. participles, extended single sentences, subordinate sentences, and there are few references and conjunctions. In written texts, however, the use of intricate compound sentences, and a large lexical repertoire of references and conjunctions (Grzegorzczkowska, 2004, p. 144; Wilkoń, 2000, pp. 45–46)³ is more often.

³ A detailed, tabular comparison of spoken and written language, see: Wilkoń, 2000, pp. 44–47.

Some types of syntactic structures are particularly characteristic of spoken statements. This is closely related to the fact that spoken texts strictly depend on the contextual situation, which results in the following properties:

- dependence on the context and situation – spoken statements despite the shortness and generality (saturation of pronouns) can be fully understood;
- dialogical character – people say to ask, propose, recommend, inform and expect reactions; hence, among the linguistic means for dialogue, a whole range of types can be distinguished e.g. the expressions of (i) establishing, (ii) maintaining and (iii) ending a dialogue; and replica expressions (responses to earlier statements), e.g. consent, refusal, confirmation, etc;
- the expressiveness (strong emotionality and axiological attitude of the sender) is evident in the use of exclamatory expressions, expressive modality statements, as well as in the abuse of pronouns;
- shortness resulting from situational context – these statements are understandable in a specific situation, and their shortness may result from the need for a quick message transmission (Grzegorzczkova, 2004, pp. 144–145).

Language researchers note that both types of texts require the sender to master certain language abilities/skills. Spoken language, considered to be genetically and communicatively primary in relation to written language (Labocha, 2012, p. 69), enables an individual to interact and participate in various social groups. Writing, according to Wilkoń, requires not only practice, but special predispositions and the ability to develop and compose statements (p 39). He claims that speaking and writing are different processes, thus their products also vary.

IV. Narrative – terminological characteristics

Nowadays, the term “narrative” is very popular – the 21st century is fascinated by narration.⁴ It is widely present in fields of science: in psychology, history, philosophy, linguistics, sociology, cultural studies, literature studies, as well as in speech therapy. The narrative has become interdisciplinary (Burzyńska, 2004). Today, human lives in a world filled with narrative forms. Each of us is a narrator, we think narratively, our dreams are narrative, we write and arrange our lives according to the narrative (Bruner, 1990).

⁴ Part from the lecture of profesor Maria Kielar-Turska given at the Polish Academic Conference in Warsaw in 2017.

The narrative is perceived as a structure of a specific type of texts and speech, which tell stories about events ordered in a certain period.⁵ The narrative text is a semantic, pragmatic unit of language implemented in discourse statements (Bokus, Więcko, & Zamecka, 1992). Normally, narrative is perceived via the lens of a text. Another way of understanding a narrative is, however, by deducing it through an individual's identity where the account is an indispensable or even constitutive component (Okupnik, 2012, p. 102).

The narrative text (oral and written) is always a component of the communication or interactive process, i.e. the sender communicates it with a specific intention to the recipient who has certain expectations in a given communication situation (this applies to both narrative texts in colloquial and literary communication) (Gulich, 1984, p. 251).

Literature has set rules which classify literary texts/works – literary types (distinguishing construction of a literary work: lyric, epic, drama).

Chris Barker (2005) believes that cultural texts take the form of a narrative, which have a descriptive, ordered sequence of certain events. He assumes that “narratives are the structures form in which stories advance explanations for the ways of the world. Narratives offer us frameworks of understanding and rules of reference about the way the social order is constructed. In doing so they supply answers to the question: how shall we live?” (p. 32). Narratives are the results of certain cognitive processes, that organise the knowledge about the outside world to establish certain patterns of behaviour (Dziob, 2010, p. 3) in it. The narrative understood in this way fits into the psychological theory developed by Jerzy Trzebiński (2001, p. 13, 17), who claims that it is a form of understanding and representing reality. Moreover, human's general knowledge about the world, in which they recall, imagine, predict future events is of narrative form. Trzebiński emphasises that people who are able to create coherent narratives about themselves are more successful in life than those who have the ability hampered (p. 22).

According to Barbara Bokus (1991, pp. 16–17), narrative is an account of series of events that took place in the past or are presented as if they had actually happened in the past. The author presents the narrative in a cognitive perspective and builds methodology for its analysis and description in terms of discourse (from the pragmatic side). According to Bokus, the narrative has its structure (beginning, middle, ending). These elements correspond to three macro categories in the so-called macrostructure of the narrative. Although, two categories i.e. assessment and moral considered are more optional, there are at least three obligatory elements i.e. orientation, complication, solution that should be used for the narrative to be realised.

⁵ *Narrative definition.* In: *Słownik Terminów Literackich*, 1988, p. 303. We should emphasise the term-wise difference – according to professor Stanisław Grabias a discourse is a conversation, a dialogue, while narrative is a longer form of utterance of a defined structure. S. Grabias, 2015, pp. 13–35.

According to psychological research, a narrative shapes/develops similarly to other comprehension forms (a fully developed capacity for narrative representation comes in time, it is not innate). The narrative thinking is associated with the memory and the operational knowledge of an individual (Trzebiński, 2001, pp. 17–42) and by means of a narrative, a person organises knowledge acquired in course of experience (experience knowledge).

Tomasz Woźniak (2005, p. 77, 101) understands narration as a procedure interpreting the world with the help of language. Narrative structures functioning in minds are mental acts. People learn narration when they develop appropriate mental abilities, since it has a closed structure with a hierarchical arrangement of components. This arrangement is expressed in two narrative forms: a description and a story (Grabias, Kurkowski, & Woźniak, 2002, p. 10). Children learn narrative by listening to stories. Thus, monologue texts (story, description) appear in children's statements after mastering the appropriate resource of the language system thus gaining the rank of basic statements (Grabias, 2015, p. 24) during school teaching. At the beginning, the implementation raises difficulties mainly due to helplessness in struggling with the linguistic organisation of time and space ("here" and "there") and the time frame ("now-then-before"), which turns a text into a story.

The basic monologue forms – description and story – are opposed by the easier-to-master dialogue forms as they do not require planning the entire text. In a dialogue, sequences ensue from the cause-and-effect principle. This form of expression is acquired first in a family environment.

A monologue is a continuous statement of a person (one subject). It is formally and semantically autonomous and it requires the ability to plan the entire text with knowledge of its structure (appears only after mastering the language system). According to Stanisław Grabias (2002), the number of interlocutors determines the monological or dialogical (at least two interlocutors) form of expression (pp. 286–287). The forms vary fundamentally – colloquial dialogue winds up itself i.e. each sequence ensues from the cause-and-effect principle, it comes from interaction, and the course is unpredictable. The author of the monologue, however, must plan the text, be aware of its structure and fill its individual elements with linguistic material. Such a procedure obviously requires much greater language skills than simply participating in a dialogue (pp. 286–287).

Narrative, according to Grabias (2015), is the most difficult form of human linguistic activity. It endorses mental capabilities of a person. It has a closed and yet intricate internal composition. Recreating all components of the narrative and presenting them in the temporal, causal and spatial order attests the full mental capacity of a person (p. 22). As studies on the speech of people with various disorders show (e.g. in Alzheimer's disease, schizophrenia, aphasia), their narrative ability is lost or limited or it is completely disintegrated. Speech therapy experience indicates that the apt development of narrative fitness follows specific pat-

terns that may be somewhat difficult to master. For this reason, narrative ability often becomes inaccessible to hearing impaired, autistic children or people with any intellectual disabilities (p. 24).

For diagnostic purposes, in assessing narrative skills, a story should be distinguished (the ability to order events in time) from the description (the ability to capture phenomena in spatial relationships).

In Greek and Roman rhetoric, the description was most often treated not as an autonomous component of discourse, but as an element comprising various speech functions: explaining, developing, flourishing, moving, illustrating, imitating (Witosz, 1997, p. 16). At present, we distinguish two approaches to description:

1. theoretical and literary, where the description is a category of literary work (in epics – the basic narrative component in addition to the story; in lyrics – one of the components of the lyrical monologue);
2. considering the description as a genre of text (utterances), which occurs alone or is a structural part of another genre (this is the most common way) and is implemented in fictional and non-fictional language interactions.

According to the approach of poetics and literary theory, the description is the second basic narrative form, which describes the subject of the utterance differently than the narrative. It is a sequence of static motifs determining primarily the state of affairs which is devoid of time aspect for the benefit of spatial relations (Miodońska-Brookes, Kulawik, & Tatara, 1978, p. 133). In his article, Philippe Hamon (1983), defines a description as a unit encompassed in a literary work that makes rise to plausible motifs thus constituting an empty thematics. It is the description that clarifies the action and organises the story (a continuation preview, content redundancy, metonymic reflection of psychology or the character's destiny). The narrator must therefore give its a role in the story in order not to make it a simple gap filler.

The classification of different types of description is based on three criteria: the object (descriptions of people, e.g. psychological; description of events, situations background), language means, and the subject that makes the description.

The description in a literary text can have various functions, e.g. aesthetic (emphasise the uncommonness of objects and places, amaze the recipient, evoke the reader sensual image of the object: landscape, interior, things). Moreover, it can perform a cognitive function, i.e. shows the ability to organise knowledge of the world; a didactic function (presenting specific didactic aspects, indicating what is useful, rightful, but also reprehensible and harmful in the presented world), as well as lyrical and structural (adjusting the pace of the narrative, slowing it down or accelerating, grading tension, introducing segments that explain, announce or summarise action sequences) (Witosz, 1997, p. 32).

The description serves to present the state and appearance of characters, objects and scenery of the events in the narrative (Kulawik, 1997, p. 330). It shapes, characterises the space of the represented world, the narrator outlines the place

in which subsequent events are to take place. This form of expression requires the use of verbs to denote states and is characterised by a high frequency of adjectives. According to Józefa Rytłowa, spatial and static arrangement of elements of a given content, listing the characteristic features of (1973, p. 123) the described object and coexisting at a certain time and in a specific space is the characteristics of a description. Ryszard Więckowski (1973, p. 151) states, however that a description is defining the features of given objects special properties and has both static and spatial character.

The above definitions proof that the description is a form of expression that:

- captures the essential properties of items – most often they are: colour, shape, size, material; less often taste, smell, weight, consistency and location; we do not exhaust all the features of the subject, but the most characteristic ones should be captured and marked;
- is static – presents a static picture and therefore it uses verbs (mostly in the present tense), that describe the state and the consistency (e.g. *jest, nie ma, widać, wygląda, znajduje się, stoi, wisi* [eng.: is, there is nothing, can see, it seems, there is, standing, hanging] etc.);
- is spatial – requires terms defining the spatial relationships (prepositions), e.g. *pod, nad, nisko, wysoko, obok, powyżej, na pierwszym planie* [eng.: under, over, low, high, beside, above, in the foreground], etc. (Węglińska, 1989, pp. 7–10).

In general one can distinguish the following types of descriptions: external (e.g. appearance of a person), psychological (character, emotions, beliefs), background (landscape), story events, situations and phenomena. Given the description nature we distinguish: static and dynamic (full of movement) descriptions, a single item and comparative descriptions (Nagajowa, 1995, pp. 127–129).

The description is very different from the story. This form of narration requires more attention, intensive mental effort, richer vocabulary and space management skills (with time that remains unchanged – frame: here and now). According to Grabias, the latter skill is much more difficult to master in speech development than building time sequences in a story. The description imposes greater mental rigour, because it requires an in-depth presentation not only of what is shown in the picture, but above all what is happening; to put it differently, it requires a distinction of objects, activities and situations through a diligent analysis. Thus, it influences the development of concepts, enhances basic thought processes – comparison, analysis and synthesis, inference and generalisation, and grows imagination by composing missing fragments, supplementing content on the basis of cause and effect relations (Płóciennik, 2011, p. 184). Therefore, the ability to describe pictures is shaped at the level of abstract thinking, i.e. after the age of 10, it is much later than the skill to make stories. The most difficult part of the description include the linguistic skill to move from one space to another.

According to Grabias (2015, p. 23), the narrative efficiency of a description is the result of apt structure of:

1. events generalisation – use of formulas that start the description and presentation of the content of the events described (e.g. *obrazek przedstawia, na tym obrazku widać, widzę tutaj* [eng.: the picture shows, in this picture you can see, I can see here]);
2. spatiality – the content of the description is hierarchically structured in event plans (looking at the image, the narrator sets the structure of the plan);
3. presentation of events – events are happening in a specific space and are accounted for in accordance with the experience of the speaker (description of events in space);
4. atemporality – space is marked (the description is static).

Hence, it seems reasonable to assume that by analysing narrative forms (description and stories) one can learn the perception of the reality of the examined person. According to the assumptions of cognitive linguistics and sociolinguistics, one can notice differences, normative/non-normative originality in the perception of the world and its segmentation by analysing narrative texts, by assessing elements of the language structure and language means. Narrative forms are texts that enable the assessment of all language subsystems, language and communication competences and skills, as well as individual ways to conceptualise knowledge of the world (Grabias, 2012, p. 64). According to Elżbieta Płóciennik (2011), picture/illustration directs ways of thinking, it is a story. To understand a picture, one needs to see more than the picture simply shows – this is a part of life (or fantasy novel) immobilised at some point. Hence, one needs to imagine the movements, actions of still figures, guess what preceded the moment presented in order to draw conclusions about the subject, content and “thoughts” of the captured. Understanding is therefore the result of perception that complements the content by the imagination, abstraction and inference (p. 181).

V. Narrative and language skills

Due to the dysfunction, the hearing impaired have a limited access (to a greater or lesser extent) to both spoken and written language (Krakowiak, 2015b, p. 114). They do not absorb languages naturally, they must learn these skills as they participate in the culture of hearing people. And as it is evidenced by research, the hearing impaired acquire the language differently i.e. learning and perceiving the reality unlike the hearing ones. They do not notice some subtle differences or metaphors. They have difficulty using the language signs freely. Their knowledge of the world, and thus language is what they have experienced directly. On the basis of well-known and common word forms, they create new ones. However, they have difficulty understanding that the form of a word changes its mean-

ing, and that the change affects the word's place in the structure of the language (Maciejewska, 2011, p. 67).

People with hearing impairment have difficulty remembering or reproducing words or sentences with a specific grammatical form or language material in a specific narrative form. When telling the content of a given text or answering questions, they persistently cite (or directly cite) its entire fragments, often without understanding (they reproduce the order of words). In addition, hearing impaired children when solving new tasks and problems due to the rigidity and schematic functioning of the memory cannot recall the knowledge they already acquired (Dryżałowska, 2007, p. 44). Since people with hearing disabilities have limited access to the general language, they will not be naturally acquainted with the understanding and interpretation of the world that is accepted and represented by a given group/community. The hearing impaired, due to the use of sign and/or sign supported language have developed their own separate culture, which through their limited communication with the world of hearing people makes their linguistic picture of the world a bit different (Maciejewska, 2012, p. 182). It consists of similar elements, but the acquisition process is rather lengthy and tedious.

Research characteristics

The study comprises a small group (12 people) of students of the University of Natural Sciences and Humanities in Siedlce attending the Polish language course for people with hearing impairment – 4 women and 8 men. One person did not use sign language at all, only verbal communication (also had an implant from the age of 4). Other students used the sign language, as the primary means of communication, and speech (in addition, they read lip movement). Based on my own observations during classes and after reviewing students' verbal and written statements, I can say that the group was characterised by a very different level of language competence. Interestingly, language skills were not always conditioned by better auditory perception.

TABLE 1. General characteristics of the research group

1. NUMBER OF PEOPLE SURVEYED	12 people	
2. GENDER OF PEOPLE SURVEYED	4 women	8 men
3. AGE DURING THE SURVEY		
▪ 20 years	1	0
▪ 21 years	1	2
▪ 22 years	0	1
▪ 23 years	0	1
▪ 24 years	2	4

4. TYPE OF HEARING IMPAIRMENT		
▪ light		1
▪ moderate	2	2
▪ significant	0	1
▪ deep	0	4
5. TIME OF HEARING IMPAIRMENT		
▪ prelingual	4	6
▪ perilingual	0	1
▪ postlingual		1
6. TYPE OF SCHOOL		
▪ General	3	3
▪ hearing impaired	1	4
▪ at the beginning general school, then hearing impaired (high school, technical college)		1
7. HEARING APPARATUS		
▪ hearing aid	2	6
▪ cochlear implant	2	2
	(since the age of 8; since the age of 20)	(since the age of 15; since the age of 4)
8. PREFERRED COMMUNICATION		
▪ speech (phonic)	3	2
▪ sign language + lip reading	1	6
▪ speech + sign language	0	0
9. HEARING LOSS IN THE FAMILY		
▪ only the test person	2	6
▪ test person and parents	0	0
▪ test person and siblings	2	2

SOURCE: Own study.

The study – research trials

The sample consisted of three parts, divided into two stages (first acquiring written and the second – spoken texts):

1. each person received a colour printed situational picture with the task: *Describe what is happening in this picture;*
2. then, on the basis of auxiliary questions, students were asked to describe the situation presented in the picture;
3. after reading their previous answers, the respondents were once again asked to describe the picture.

Description is the most difficult form of narrative, which imposes appropriate mental rigour, and above all requires space management skills (Grabias, 2015,

p. 23). Based on the literature (m.in.: Cieszyńska, 2001; Korendo, 2007; Muzyka-Furtak, 2011) and my own didactic experience (I have been teaching Polish to hearing impaired students and performed speech therapy for some years now), I have found that people with hearing impairment may experience difficulties when recreating the structure of this form of expression. Therefore, the next part of the study contained questions that ordered students' statements according to the principles of the description structure. The third part was introduced to check whether the subjects, after a specific language training, indicating the elements important for the description, create fuller texts. The data summary enabled assessment of possible differences between the first and last versions of the descriptions.

Collection of written statements was carried out in groups of few (three or four persons), while spoken texts – individually (recorded by a camera). In the case of people who use sign language only, the study was conducted in the presence of an expert sign language interpreter MA Halina Grzeszczuk.

Aim of the study

The study attempts to assess whether students with auditory disabilities are able to reproduce the structure of a description composed of several narrative spaces. Additionally, the test is to understand how hearing impaired define the space in the picture and how they actually perceive and describe the picture. With the use of the test method, the study is also to show the differences and difficulties people with hearing impairment have in creating a narrative text – description both in spoken (phonic and sign) and written forms.

I assessed the description structure according to the concept of Grabias (2015, p. 23), which includes:

1. generalisation of events;
2. spatiality;
3. presentation of events;
4. atemporality.

Research results⁶

Generalisation: five respondents applied the correct formula opening the description. The most frequent were the statements starting with the sentence: *na tym obrazku / na obrazku widzę / dzieje się* [eng.: in this picture / in picture I see / happening] (7 respondents); one statement began with: *widzę sytuację w autobusie* [eng.: I can see the situation on the bus]. The rest of the respondents began the description by presenting the place where the event took place: *ludzie jeżdżą w autobusie; ludzie jadących do (pracy lub szkoły); w tramwaj na wiosnę, o 9.00* [eng.: people go on the bus; people going to (work or school); a spring time tram at 9.00]. One person, using elements of the illustration, composed the story, introducing into its structure a brief description of the characteristics of the place and activity of the red haired boy: *Pewnego dnia dzieci skończyli lekcje i pewien chłopczyk postanowił kupić lody o smaku śmietankowym. Wsiadł do autobusu było za ciasno, ponieważ dużo ludzi wsiadają po pracy i po szkole. Chłopiec w trakcie jazdy autobusem jadł lody, ale nie powinien jeść bo pobrudził Panią i ma plamę. W autobusie lub innych środkach transportu nie można jeść i pić.*⁷

A significant part of the spoken texts (six) began with a generalisation: *obrazek przedstawia; na tym obrazku widzę* [eng.: the picture shows; in this picture I can see]. One person did not keep the right proportions of individual elements of the description structure – the extended introduction took 1/3 of the whole statement: [...] *pełno ludzi, od dziadka do dorosłych a nawet do starców. Oni albo wsiadają w autobusie albo w pociągu albo w tramwajach. (zabrakło mi słowo)* [“means of transport” – my hint] *Eeee, widzę, że ludzie som, oni majom różne charaktery. Nie wiem pozytywny, negatywny wpływ na to, aby są po pracy, aby jeżdżą do pracy, aby som po zakupach, abo wybierają się na spotkanie biznesowe, abo różne albo przyjacielskie.*⁸ Four respondents began

⁶ I use the original notation in the quoted statements of the respondents.

⁷ Translator’s note: One day, children finished (t/n: Polish verb is in the pasts masculine *skończyli* but noun *dzieci* takes the verb conjugated in the past in the neuter gender – *skończyły*) classes and a boy decided to buy creamy ice-cream. He got on the bus, it was too tight because many people are getting (t/n: noun in genitive *ludzi* in Polish takes verb in continuous form *wsiada*) on after work or school. They boy, during the bus ride, was eating ice-cream, but he shouldn’t because he smeared ice-cream on a lady and has a stain (t/n: *i ma plamę* is missing the feminine pronoun *ona* (she)). You can’t eat or drink on a bus or other means of transport.

⁸ Translator’s note: [...] full of people, from grandpa, to adults or even senile. They either get in a bus or in a train or in trams (t/n: wrong correlation between the prepositions *w* (in) and following conjugated words *autobusie* (bus), *pociągu* (train), *tramwajach* (trams)) (I miss a word) [“means of transport” – my hint] *Eeee*, I see that people are (t/n: *som* (are) is wrongly pronounced) they have (t/n: *majom* (have) is wrongly pronounced) different characters. I don’t know, positive, negative influence on it, to (t/n: *aby* (to) is wrongly pronounced and a word of different meaning is created – *albo* (or) is the intended word) they are after work, to (t/n: *aby* (to)) is wrongly pronounced and a word

their speech by describing the events observed in the illustration, and two by describing the space.

Spatiality: the content of the description should be structured hierarchically in the event plans. The illustration can be divided into three plans: a boy with an ice-cream in one hand and his other hand holding the rail in order not to fall. Unable to maintain balance, he accidentally smears ice-cream on a dress of a lady who stands with her back beside him (on the left) as well as the jacket of a gentleman behind him; accidentally, the boy with ice-cream hits another boy sitting next to him (on the right) with the backpack, we can see other passengers beside the lady and the boy and a blonde-hair woman is looking smiling at the situation.

All respondents described the situation from the foreground, but with different amount of details. The second plan was presented by six people, two of them using terms of space, i.e. the location of the event against the background of the whole picture: *dodatkowo chłopiec ma na plecach tornister, którym uderza w twarz chłopca siedzącego na siedzeniu obok*; [eng.: additionally, on his back, the boy has a school bag, which he hits the boy sitting next in the face with]; *w autobusie jest dość ciasno, przez co siedzący obok chłopca – nieznanego rudy chłopczyk obrywa w twarz jego tornistrem* [eng.: it is quite tight in the bus, so a red-hair boy, sitting next to the boy, gets hit in the face with the boy's backpack]. The other three respondents did not provide the correct location of the described event, but I thought they had noticed the second plan: *chłopiec z plecaka uderzył na drugim chłopca* [eng.: the boy from the backpack (t/n: *z plecaka* (from backpack) is the wrong correlation of preposition with conjugated word i.e. typical for hearing impaired) hit on the second boy (t/n: *na drugim* (on the second) does not need the preposition *na* (on) and *drugim* (second) needs to be in the genitive i.e. mis-correlation)]; *chłopak pchnął plecakiem w głowę małego chłopczyka* [eng.: the boy push his backpack in the head of a small boy]; *mały chłopiec szatyn pchając się do mały chłopiec ruda i żółty ubranie na dyni* [small brown haired boy push (t/n: *pchąć* (push) is mispronounced) himself to small boy red (t/n: *ruda* (red) is a feminine form) and yellow clothing on pumpkin].

The third plan was described by four students, in their statements however, there were no means clearly indicating the spatial relationship: *część pasażerów patrzy sobie przez szyby autobusów, część sobie rozmawia, a część przypatruje się tamtym w pojeździe, pasażerowie są mili i oglądają miasto, widzimy ludzi zmęczonych, poważnych, uśmiechniętych jest mało; starszy mężczyzna jest świadkiem zdarzenia* [eng.: some passengers are looking through bus windows, and some are looking at those in the vehicle, passengers are nice and look at the city, we can see tired and

of different meaning is created; *albo* (or)) to the work, to (t/n: *aby* (to) is wrongly pronounced and a word of different meaning is created; *albo* (or)) after shopping, *abo* (t/n: *abo* is wrongly pronounced should be *albo* (or)) they are going to a business meeting *abo* (t/n: *abo* is wrongly pronounced should be *albo* (or)) other or a friendly one.

serious people, there is little smiling ones; an elderly man witnesses the incident] (the incident refers to hitting the boy on the right with a backpack).

In spoken statements, as in written ones, all respondents described the situation from the foreground. Four people applied the formula *in the foreground*, which clearly placed events in the space of illustration, however eight people neglected it. The second plan was presented by six people, two actually used the expression: *na drugim planie* [in the second plan]. The remaining respondents described the events with different amount of the background details (a significant part focused only on the act of backpack hitting in the face the boy on the right). Three people also described the girl sitting on the left side of the picture. One of the respondents concluded that all people sitting in the back of the bus are the second plan: *Na drugim planie są to starsi ludzie, którzy yhmhm... jak to powiedzieć, no nie stoją bez ruchu eee... nie pokazują żadnych emocji żadnych tam mhh, ciężko od nich odczytać, czy są zadowoleni, czy nie. To znaczy... hymm można się domyślać, że po prostu hmhm myślą o swoim życiu... ehhh*. [eng.: In the second plan they are elderly people who yhmhm... how to put it, they don't stand still errrr... they don't show any emotions any mhh, it's hard from see from them (t/n: mis-correlation of a phrase including prepositions and conjugation *ciężko od nich odczytać* (it's hard to see from them), whether they are happy or not. I mean... *hymm* you can guess that they just *hmhm* think about their lives... *eh hh*].

The third plan was described by two students, but their statements did not clearly indicate the spatial relationship: *Reszta, reszta pasażerów sobie rozmawia lub cierpliwie czeka na swoją stację*. [eng.: The rest, the rest of the passengers are talking or are waiting patiently for their station]. *Hmmm po tle można stwierdzić, że autobus podróżuje po mieście* [eng.: Hmmm you can tell by the background that the bus is traveling around the city].

After giving instructions (auxiliary questions), the space was more thoroughly reproduced by five people in written statements, and by four in spoken texts. Still either of the respondents described all three event plans, e.g. *Widzę na pierwszym planie pani z torby, chłopiec z lodą zabrudzi i lody na marynarkę. Też chłopiec z lodą zabrudzi na pana z tyłu. [...] Mała dziewczynka spokojna siedzi. Chłopiec uderzył plecak na drugim chłopca. Reszta nie zauważyli lub zauważyli, niektóre patrzą przez okna*.⁹

⁹ Translator's note: In the foreground I see a lady with a bag (t/n: *torby* (bag) is in genitive, it should be instrumental – *torbą*), a boy with ice-cream (t/n: *lodą* (ice-ream) – feminine gender, instrumental case, it should be *lód* masculine, instrumental) and ice cream on a jacket (t/n: *marynarkę* (on a jacket) accusative, it should be *marynarce* – dative). Also, the boy with ice-cream (t/n: *lodą* (ice-ream) feminine gender, instrumental case, it should be *lód* masculine in instrumental) will smear ice-cream on the man in the back. [...] The calm little girl is sitting. The boy hit the backpack on the other boy (t/n: *na drugim* (on the other) – is not aligned with the noun *chłopca* it defines, it should be *drugiego* (the other)). The rest did not notice or noticed (t/n: *zauważyli* (notice)

Frequently students in their statements (both written and spoken) consider a space upon the first glimpse at the illustration (what first catches their eyes). Based on the collected material, 100% first saw the small boy with ice-cream, then the lady in a purple dress and the gentleman in a suit or the boy on the right, who was hit in the face with a backpack, e.g. *widzę w pierwszej kolejności jest mały chłopiec na pierwszym planie. Na drugim planie jest Pani która ma brudną kurtkę plamę lodę; na pierwszym planie widzę chłopca, który patrzy lody i innych pasażerów. Na drugim planie widzę kobietę w fioletowej sukni, która przygląda chłopca; na początek 2 osoby, a na końcu żółty czy... nie widzę, koniec.*¹⁰ This may indicate great language difficulties in moving from one space to another that students with hearing disabilities experience. One person did not proceed with the other two parts of the writing task.

The third part of the research met its objectives. This part of the research finds its justification in the previous research carried out by a team led by Maria Kielar-Turska (2018), which evidenced the relationship between verbal, explicit knowledge of narration with the ability to create a narrative text (narrative competence). It became obvious, that children with a higher knowledge of narration created stories with clearly highlighted sequence of events and with cause-effect relationships, additionally their stories were longer. Therefore in the third part of the research students were asked to look at the picture again and read their previous two statements, and then to create another description. Some of the students, however deemed the task somewhat surprising and completely unnecessary (a waste of time and energy). Nevertheless, a considerable part did object to it, since they noticed that earlier statements were incorrect and poor in content, and now they have the opportunity to improve (p. 79).

The third attempt of picture description, of five respondents, was more complete, it included a greater number and more thorough presentation of event plans (it can be assumed that students took a closer look at the illustrations and “trained” their ability to plan and create this form of expression). Students who previously described one plan have now presented two, and those who previously noticed two plans have presented three in the third part of the research. These descriptions were more elaborate and the number of people described in the

is not aligned with *reszta* (others), it should be *zauważyła* (notice)), some (t/n: *niektóre* (some) refers to feminine plural noun it should be *niektórzy* (some) – plural form) are looking through the windows.

¹⁰ Translator’s note: I see first is a small boy in the foreground. In the background there is a lady who has a dirty jacket ice-cream stain (t/n: *plamę lodę* does not fit the sentence structure, it is incorrectly conjugated) in the foreground I see a boy looking ice-cream (t/n: *patrzy lody* (looking ice-cream) should refer to the boy looking at ice-cream (*patrzy na lody*)) and other passengers. In the background I see a woman in a purple dress who is looking a boy (t/n: verb *przygląda się* (looking at) is reflexive and the form is missing, the noun *chłopca* should be in dative case); at the beginning (t/n: the noun *początek* (beginning) is in the wrong case) 2 people, and finally yellow or... I cannot see, the end.

illustrations also increased. One student who wrote the story in the first part of the assignment, in this attempt has applied the description structure (although incomplete): *na podstawie obrazka widzimy dużo ludzi wsiadających autobusu. Znajdują osoby starsze, młodsze i dzieci. Chłopczyk ma zielonej spodnij ma przy sobie lody o smaku śmietankowym. Podczas jazdy autobusem chłopiec w trakcie jedzenia pobrudził panią w kolorze fioletowym. Również starszego pana w garniturze brązowym za plecami. A chłopczyk prawdopodobnie nie przeprosił, tylko się ze sobą bawi, bo to dzieciach. Pozostałe osoby nie zwrócili uwagę.*¹¹ One person did not describe the picture again (in full), but added what she thought was missing in her earlier descriptions (in previous ones she described an old lady and a boy who got ice-cream on her and other passengers were sitting or standing): *To dziecko ze smutkiem obróci i uderzy swój plecak do drugiego dziecka, które zrani twarz jako (?) i za chwilę zdenerwuje go. To dziecko brudzi lodami też dziadka z brązową marynarką.*¹²

Percentage-wise, spoken utterances presented similarly to written ones (60% of answers were more complete and marked two spatial plans clearly).

Event presentation: events occur in specific space plans and are recognised in accordance with the speaker's experience. All people correctly described the background of the situation in the picture, for ten it was a bus, and for the other two tram and tube. Nine people described the event space, e.g. *jest dużo ludzi i jest ścisk* [eng.: there is a lot of people and it is tight]; *dużo ludzie i na siedzący oraz stojący i jest ciasno* [eng.: a lot of people (t/n: *ludzie* (people) in the wrong case and mis-correlation with following verbs) and sitting and standing and it's tight]; *miejsce pełne ludzi* [eng.: a place full of people]; *społeczność się denerwuje z powodu ciasnoty w autobusie* [eng.: the community is getting nervous because the bus is cramped]; *cała reszta siedząca w autobusie ogląda co się dzieje na ulicy,*

¹¹ Translator's note: based on the picture we see a lot of people getting (t/n: preposition missing) the bus. Are (t/n: Polish verb *znajdują się* is reflexive) elderly, younger and children (t/n: the sentence has an incomplete language structure). The boy has green trousers (t/n: adjective *zielonej* (green) and the plural form of the noun in genitive – *spodnij* (trousers) are mis-correlated typically for hearing impaired,) and has creamy ice-cream (t/n: in Polish the phrase *mieć przy sobie* can be translated as 'have on you' or 'with you' but the Polish sentences is clumsy). During the bus ride, the boy smeared the lady in purple while eating. Also an elderly gentleman in a brown suit behind. And the boy probably did not apologise, just playing with himself (t/n: the phrase *tylko się bawi ze sobą* is clumsy), because it is children (t/n: *dzieciach* (children) seem to be pronounced as plural form, but due to hearing impairment students sometimes pronounce *k* sound as *ch* thus changing the meaning – *dzieciak* (child)). Other people did not pay attention (t/n: *zwrócili* (paid attention) in the masculine past form but normally it should be in the feminine past form – *zwróciły*).

¹² Translator's note: This child sadly turn (t/n: Polish verb *obróci* should be presented in the reflexive form) and hits his backpack to the other child (t/n: the phrase *swój plecak* should be presented in the instrumental case, *do drugiego dziecka* should be in nominative without the preposition *do*), who will hurt face as (?) and will upset him in a moment. This child also smears ice-cream on the grandfather with a brown jacket (t/n: preposition is incorrect, it should be *w brązowej marynarce* (in a brown jacket)).

niektórzy rozmawiają [eng.: all the rest sitting on the bus is watching what's going on in the street, some are talking]. *Ludzie obecni w autobusie gapią siebie nawzajem, stoją, rozmawiają* [eng.: People present on the bus stare (t/n: *na* (at) preposition missing) each other, are standing, talking]; *nie wszystkie ludzi siedzą i reszty zatrzymują i trzymają uchwytem* [eng.: not all (t/n: *wszystkie ludzi* (all people) in wrongly conjugated) people are sitting and rest stopping (t/n: *zatrzymują* (stopping) refers probably to the fact that others are standing) and hold the handle]. One person gave a more thorough description of the space, paying attention to what is outside the bus windows: *w oknach przebija się widok na miasto* [eng.: the windows overlook the city]. Moreover, often respondents (eight of them) critically assess the boy's behaviour, e.g. *zachowuje się nierozsądnie* [eng.: he behaves unreasonably]. Additionally, students made reference to the mental outline of the characters (they assign emotions to the characters in the picture), e.g.

- woman smeared with ice-cream: *nie wygląda na zachwyconą tym faktem, pani ruda jest zła, jest wkurzona, zdenerwowała się* (4) [eng.: she does not look happy about this fact, the red-haired lady is angry, she is pissed off, she got angry];
- .boy with ice-cream: *radośnie próbuje jeść lody; jest bardzo szczęśliwy i uśmiechał, z dobrym poczuciem humoru* [eng.: joyfully tries to eat ice cream; he is very happy and was smiling, with a good sense of humor];
- boy wearing top with a pumpkin: *czuł przerażony tej sytuacji* [eng.: he felt (t/n: should be presented in the reflexive form *czuł się*) terrified this situation (t/n: missing preposition – *w* (*in*) sytuacji (situation))];
- other passengers: *są zmęczeni, rozdrażnieni, nie wykazują żadnych emocji, ciężko jest wywnioskować czy są szczęśliwi czy nie* [eng.: are tired, irritated, show no emotions, it is difficult to deduce whether they are happy or not].

In spoken statements, not all people described the background of the presented situation (only five students did). 80% of the respondents thought that the place of the event was a bus/tram, one person said that it could be a train.

Descriptions of people in the picture

In total, six people described the appearance of the boy with ice-cream, three however made more thorough description. Others focused on one or two features of the described person (small, smiling). Although, from quantitative perspective the descriptions in spoken statements are similar to those in written, 85% of verbalised utterances demonstrated lesser complexity (students focused on the boy's age, appearance and emotions): *w kolorowej bluzce jedną ręką próbuje się trzymać uchwyty, a w drugiej trzyma lody, które wyglądają na trochę roztopione, chłopczyk na zielonej spodnij ma lody o smaku śmietankowym; mały chłopiec, mały chłopiec*

szatyn jasny = chłopca małego, trzymającego loda; mały chłopczyk, który trzyma się również poręczy praktycznie na niej wisząc i jednocześnie jadł loda; chłopiec jest rozdrażniony, rozbawiony, wesoło się bawi [eng.: wearing a colourful shirt he is trying to hold the handle with one hand and in the other he is holding ice-cream, which looks a little melted, the boy on the green trousers (t/n: adjective *zielonej* (green) and the plural form of the noun in genitive – *spodnij* (trousers) are mis-correlated typically for hearing impaired) has creamy ice-cream; a little boy, a little boy, light brown = a little boy holding an ice-cream; a little boy who also holds the handrail practically hanging on it and at the same time was eating ice-cream; the boy is irritated, amused, having fun].

Students applied a similar description pattern to other people in the picture, especially the elderly lady smeared with ice-cream. Two respondents, however, made a more complete description of the lady: *ale też garsonkę pewnej pani, która nie jest zachwycona tym faktem, ona była zła na chłopca; jest zażenowana sytuacją, może za chwilę skrzyknąć chłopca, panią w kolorze fioletowym* [eng.: but also a suit of a lady who is not happy with that, she was angry with the boy; she is embarrassed by the situation, she may soon yell at the boy, a lady in purple]. A significant part of the written statements shared one common feature: *pani ruda; przygląda poważnie na chłopca; była w pięknym ubraniu; panią w kolorze fioletowym; pani fioletowej sukni; pani fioletową kurtkę = starsza pani nie tylko zła, co zszokowana; kobieta, która się nie zorientowała, że ma brudne ubranie nie jest z tego powodu zadowolona, widać na nim, po jej minie; kobieta w fioletowej sukni przygląda chłopcu* [eng.: redhead lady; she is looking seriously at the boy (t/n: *przyglądać się* (look at) in Polish is a reflexive verb that follows a noun in dative *chłopcu* (boy)); she was wearing beautiful clothes; lady in purple; lady purple dress; lady purple jacket = elderly lady not only angry but shocked; a woman who has not realised that she has dirty clothes is not happy about it, it can be seen, on her face; a woman in a purple dress is looking at the boy (t/n: *przyglądać się* (look at) in Polish is a reflexive verb that follows a noun in dative *chłopcu* (boy))].

Appearance descriptions of other people, i.e. two children sitting on both sides of the bus (on the left of the girl, on the right of the boy) and an elderly gentleman, lack the complexity and usually refer a single characteristic feature of the appearance, e.g. *widać, że go to boli, bo się skrzywił; siedzi chłopiec o włosie rudy; chłopiec w żółtej bluzie; siedzi mała dziewczynka = po lewej stronie mała dziewczynka siedzi uśmiechnięta w sweteru pomarańczowym; po prawej stronie chłopiec o rudym włosy ubrany na żółto; staruszkowie po lewej stronie spoglądają przez okno, yhhh, a blond dziewczynka spogląda w przód* [eng.: you can see that it hurts him because he winced; a red-hair boy (t/n: *o rudym włosy* (red-hair) needs to have noun in the locative case i.e. *o rudym włosie*) is sitting; boy in yellow sweat-shirt; little girl sitting = on the left little girl sits smiling in an orange sweater (t/n: *sweteru* (sweater) the noun is in the locative but wrongly pronounced i.e. *swetrze*); on the right, a boy with red hair (t/n: *o rudym włosy* (red-hair) needs to have

noun in the locative case i.e. *o rudym włosie*) dressed in yellow; the old men on the left are looking out the window, yhhh, and the blond girl is looking forward].

Four students included a third plan description with other passengers on the bus: *kilka osób zauważyli co oni zrobili sytuację, a reszta nie zauważyli i patrzeli przez okna, nie zwracali uwagę; pasażerowie są mili i obserwują otoczenie; starszego pana w garniturze brązowym; każdy człowiek znajdujący się w autobusie jest inaczej ubrany, dorośli mają na sobie eleganckie ubiory m.in. sukienki, garnitury, a dzieci ubrane są w wygodne, sportowe oraz kolorowe ubrania = ludzie po prostu korzystają z autobusu, wracając z pracy, ze sklepu, czy od lekarza; wszyscy obserwują miasto. Jest w jakimś dużym mieście. Za chwilę może się wydarzyć, że wszyscy się pośmieją na tego małego, niegrzecznego chłopca* [eng.: several people noticed what they did situation, and the rest did not notice and were looking through the windows, they did not pay attention (t/n: verbs *zauważyli* (noticed), *zrobili* (did), *patrzeli* (looking), *zwracali* (pay attention) are not correlated with linking nouns); passengers are nice and observe the surroundings; an elderly gentleman in a brown suit; every person on the bus is dressed differently, adults are wearing elegant clothes, like dresses, suits, but children are dressed in comfortable, sporty and colourful clothes = people just use the bus, returning from work, from the store, or from the doctor; everyone is watching the city. It is in some big city. In a moment it may happen that everyone will be laughing at this little, naughty boy.]

While written descriptions are longer and more detailed, spoken language takes very brief forms that makes descriptions limited to the most distinctive features. A significant part of the descriptions included a short description of a person, but focused mainly on presenting the most expressive feature of the appearance (most often referring to age), e.g. *chłopca małego, który trzyma loda; mały chłopczyk; chłopiec w kolorowym ubraniu; starsza pani; dorosła starsza pani; pani elegancko ubrana; starszy pan z tyłu; pan w brązowym garniturze* [eng.: a small boy who holds an ice cream; little boy; a boy in colourful clothes; an elderly lady; adult old lady; lady elegantly dressed; an older man in the back; gentleman in a brown suit]. There were far fewer statements containing a reference to the psychological features. In most cases (5 students) the attention was drawn to the emotions of the most distinctive characters in the picture i.e. the boy with ice-cream and the elderly lady, e.g.: *chłopczyk jest wesoły, roześmiany; chłopiec jest rozdrażniony, rozbawiony; jest rozbawiony, że ma tego loda; pani była nie tylko zła, co zszokowana; nie jest z tego powodu zadowolona, widać na nim, po jej minie* [eng.: the boy is cheerful, laughing; the boy is irritated, amused; he is amused that he has the ice-cream; the lady was not only angry, but shocked; she is not happy about it, it can be seen on her face]. There is a certain regularity in spoken texts – in case of missing appearance description of people in the foreground (eight respondents), the students focused on describing the experiences and emotions of people in the picture.

In both written and spoken statements, hearing impaired students do not accurately present descriptions of individual event plans. Most texts do not exhibit a clear (linguistic) indication of spatial relationships and the appearance descriptions are of a general character presenting one or two most distinctive features, such as hair colour, clothes, age. Some statements include description of emotions i.e. most often a lady who was smeared with ice-cream and a boy hit by a school bag. Hence, it can be assumed that the description relates to the ability of visual perception i.e. what is most clearly represented, visible, attracts attention and is certainly relevant since none of the respondents described a blond girl at the back of the bus, who was looking at the whole situation with a smile.

Conclusion

Although there are stylistic or linguistic errors in the written texts of people with hearing disabilities, they are more clear and cogent compositions. Descriptions of people in the picture are more elaborative. In written statements, a significant number of students applied sentences which clearly constitute the ending and summary of the description. As opposed to the spoken texts, which exhibit shortness and economy of utterances, that impound a list of the most noticeable elements/parts of illustrations or the characteristic feature of a person's appearance. Moreover, the emotions of traveling people were noticed and described in a fewer number of texts. In all utterances prevail single and extended single sentences. Additionally, the typicality of spoken language is perceptible i.e. the respondents used repetitions, inclusions and fillers. Furthermore, the studied texts express hampered composition and logic. In many cases the same information but slightly transformed is repeated. Majority of statements miss clear ending. In 75% cases it was only after a longer pause, when I reaffirmed that the description was over, the students usually confirmed i.e. *Yes, the end / that's it*. Each person focused on the content, not on the communication method that would mean taking into account the applicable orthophonic principles; additionally, from time to time they checked they are being listened to, and understood.

It seems that all-level and cultural communication as well as knowledge acquisition are conditioned by mastering the language and its rules. Narrative skills are one of the elements that show the level of linguistic development (apart from lexical and semantic skills – although we are also able to assess them through narrative), and thus the image of reality in the human mind (Grabias, 2015, p. 22). Łuczyński's research shows that people with a higher level of operational intelligence better reproduce the structure and content of statements, build fuller, more consistent and readable texts (1992, p. 45).

Stefan Szuman claims that people, who correctly and skilfully express their thoughts using language, shape individual sentences and their connections in the overall text so that the thought expressed obtains clarity and precision. People deprived of this ability (or have not acquired it yet e.g. children) think as poorly and stingily, vaguely and imprecisely, as it expressed in what they say (Szuman, Dzierżanka, 1957, p. 15). However, based on the collected language behaviours, I can say that people with hearing impairment have the potential and mental capabilities to create a narrative, it simply needs to be educated and developed.

Therefore, hearing impaired students education form needs to introduce exercises developing the efficiency of describing a dynamic image since such pictures require the observer not only to describe, but also to explain cause-and-effect element, the relationship between the characters or correlation of the conduct and the events depicted. Dynamic illustrations require interpretations and additions due to their partial indeterminacy or ambiguity. These features of a dynamic image stimulates comprehensive development, the images encourage careful observation and cognition, so in turn, by analysing and extracting spatial, temporal, purpose and image relationships they develop speech and improve cognitive processes and mental operations (Płóciennik 2011, p. 188). Therefore, to develop and enhance the narrative description ability at the earliest possible stages of education of people with hearing disabilities it seems reasonable to introduce numerous exercises that include, but are not limited to: dictionary and phraseological exercises, which are focused on expanding the lexical resource within words, phrases, expressions describing and assessing objects, phenomena, characters and spatial relations; exercises in selecting and using synonyms for state verbs; grammar and stylistic exercises (especially in building a developed, information-rich sentence), exercises developing the skill of using sentence equivalents and using different semantic parts of speech to diversify syntactic statements (Nagajowa, 1977, pp. 166–167); lexical and semantic exercises (in creating antonyms, synonyms, definitions, explanations and paraphrases of word meanings); exercises to move freely from one spatial plan to the next, as well as to be fully aware of the description structure. All these activities will help shape the world perception, develop language competence, and increase the number of vocabulary, which in turn improves the quality of social communication of people with hearing impairment.

Bibliography

- AWRAMIUK, E. (2001). Wpływ składni polszczyzny mówionej w wypowiedziach pisemnych uczniów. In: H. SĘDZIAK (Ed.), *Polszczyzna Mazowska i Podlasia*. Vol. V: *Frazeologia i składnia polszczyzny mówionej* (pp. 63–71). Łomża: Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wagów.
- BARKER, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka* (A. SADZA, Trans.). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BOKUS, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energieia.
- BOKUS, B., WIĘCKO, K., & ZAMĘCKA, J. (1992). Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym (o kompetencji komunikacyjnej współnarratora). In: B. BOKUS, & M. HAMAN (Eds.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (pp. 125–147). Warszawa: Energieia.
- BRUNER, J.S. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- BURZYŃSKA, A. (2004). Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce. *Teksty Drugie*, 1–2, 43–64.
- CIESZYŃSKA, J. (2001). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- DRYŻAŁOWSKA, G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego.
- DZIĘCIOŁ, E. (2011a). Metafory potoczne a kompetencja komunikacyjna osób niesłyszących. *Conversatoria Linguistica*, 4(2010), 13–21.
- DZIĘCIOŁ, E. (2011b). Związki frazeologiczne a sprawność językowa osób z uszkodzonym słuchem. In: A. MACIEJEWSKA (Ed.), *Między znakami – między słowami* (pp. 139–152). Siedlce: Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- DZIĘCIOŁ, E. (2013). Kto pyta, nie błądzi – przysłowia a sprawność językowa osób niedosłyszących. In: E. KORIAKOWCEWA, V. MACHNICKA, R. MNICH, & K. WOJTCZUK (Eds.), *Verba docent*. Vol. 1 (pp. 61–73). Siedlce: Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- DZIOB, A. (2010). Badanie narracji – między psychologią, socjologią a językoznawstwem. *Kwartalnik Językoznawczy*, 2, 2–10.
- EMILUTA-ROZYA, D. (1994). Wymowa dzieci niesłyszących. In: S. GRABIAS (Ed.), *Głuchota a język* (pp. 177–182). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GÓRALÓWNA, M. (1994). Czynniki decydujące o rozwoju języka słownego w kształtowaniu osób z wadami słuchu. In: S. GRABIAS (Ed.), *Głuchota a język* (pp. 59–62). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S. (2002). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywa badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. In: S. GRABIAS, & M. KURKOWSKI (Eds.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (pp. 15–71). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. In: S. GRABIAS, T. WOŹNIAK, & J. PANASIUK (Eds.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (pp. 13–35). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S., KURKOWSKI, Z.M., & WOŹNIAK, T. (2002). *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- GRZEGORCZYKOWA, R. (1990). Pojęcie językowego obrazu świata. In: J. BARTMIŃSKI (Ed.), *Językowy obraz świata* (pp. 39–46). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- GRZEGORCZYKOWA, R. (2004). *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa: PWN.
- GÜLICH, E. (1984). Próba analizy tekstu narracyjnego z perspektywy teorii komunikacji (na przykładzie ustnych i pisanych wypowiedzi narracyjnych). *Pamiętnik Literacki*, 4, 249–289.
- HAMON, P. (1983). Czym jest opis. *Pamiętnik Literacki*, 74(1), 195–220.
- KIELAR-TURSKA, M. (2018). Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 17(42), 71–84.
- KOŁODZIEJCZYK, R. (2015). Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. In: E. MUZYKA-FURTAK (Ed.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (pp. 156–175). Gdańsk: Wydaw. Harmonia Universalis.
- KORENDO, M. (2007). Przykłady tekstów pisanych, czyli jak teoria językoznawcza przystaje do rzeczywistości niesłyszących. In: A. MACIEJEWSKA (Ed.), *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu* (pp. 87–97). Siedlce: Wydaw. Akademii Podlaskiej.
- KRAKOWIAK, K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- KRAKOWIAK, K. (2015a). Metody wychowania językowego osób niesłyszących. In: E. MUZYKA-FURTAK (Ed.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (pp. 230–248). Gdańsk: Wydaw. Harmonia.
- KRAKOWIAK, K. (2015b). Typologia zaburzeń mowy osób z uszkodzonym słuchem. In: E. MUZYKA-FURTAK (Ed.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (pp. 114–134). Gdańsk: Wydaw. Harmonia.
- KULAWIK, A. (1997). *Poetyka: wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków: Wydaw. Antykwa.
- KURKOWSKI, Z.M. (1996). *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- LABOCHA, J. (2012). Pragmatyczne mechanizmy składni języka mówionego. *Slavia Occidentalis*, 69, 69–145.
- ŁUCZYŃSKI, J. (1992). Mowa pisana jako środek komunikowania się (na przykładzie przekazywania instrukcji przez dzieci. In: B. BOKUS, & M. HAMAN (Eds.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (pp. 41–62). Warszawa: Energeia.
- MACIEJEWSKA, A. (2011). Świat ukryty między słowami – interpretacja treści zagadek przez studentów z uszkodzonym słuchem. In: A. MACIEJEWSKA (Ed.), *Między znakami – między słowami* (pp. 37–70). Siedlce: Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- MACIEJEWSKA, A. (2012). Sprawność definiowania w rozwoju mowy i niektórych jej zaburzeniach. In: S. MILEWSKI, & K. KACZOROWSKA-BRAY (Eds.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki* (pp. 172–183). Gdańsk: Wydaw. Harmonia.
- MİODOŃSKA-BROOKES, E., KULAWIK, A., & TATARA, M. (1978). *Zarys poetyki*. Warszawa: PWN.
- MUZYKA-FURTAK, E. (2011). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- NAGAJOWA, M. (1977). *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NAGAJOWA, M. (1995). *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Narracja*. (1988). In: GŁOWIŃSKI, M., KOSTKIEWICZOWA, T., OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, A., & SŁAWIŃSKI, J. (Eds.), *Słownik Terminów Literackich* (pp. 303–304). Wrocław: Ossolineum.
- OKUPNIK, M. (2012). Fenomen pamięci. O trudnościach badań narracji autobiograficznych o utracie. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica*, 41, 101–121.
- OŻÓG, K. (1991). Elementy metatekstowe ze składnikiem „mówię” w polszczyźnie mówionej. In: J. BARTMIŃSKI, & R. GRZEGORCZYKOWA (Eds.), *Język a Kultura*. Vol. 4: *Funkcje języka i wiedzy* (pp. 183–194). Wrocław.
- OŻÓG, K. (1993). Ustna odmiana języka ogólnego. In: J. BARTMIŃSKI (Ed.), *Współczesny język polski* (pp. 87–100). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- PISARKOWA, K. (1978). Zdanie mówione a rola kontekstu. In: T. SKUBALANKA (Ed.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej* (pp. 7–20). Wrocław: Ossolineum.
- PŁÓCIENNIK, E. (2011). Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka. *Chowanna*, 1, 173–196.
- PRIZEL-KANIA, A. (2011). Teksty mówione w rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu: próba charakterystyki. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 18, 371–377.
- RAKOWSKA, A. (1992). *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków: Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- RYTŁOWA, J. (1973). *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I–IV szkoły podstawowej: wskazówki metodyczne i przykłady ćwiczeń w zakresie słownictwa, wymowy i różnych form dłuższych wypowiedzi*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- SZUMAN, S., & DZIERŻANKA, A. (1957). Rozwój umiejętności opisywania i wyjaśniania przez dzieci splotu zdarzeń przedstawionego na obrazku. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1(1), 9–54.
- TROCHYMIUK, A. (2008). *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- TRZEBIŃSKI, J. (2001). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. In: J. TRZEBIŃSKI (Ed.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (pp. 13–42). Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne.
- URBAN, I., & SKARŻYŃSKI, P.H. (2015). Zastosowanie nowych technik w diagnostyce, terapii i rehabilitacji osób z wadą słuchu. *Logopedia Silesiana*, 4, 113–139.
- UZIĘBŁO, A. (2007). Trudności w porozumiewaniu się językiem polskim studentów niedosłyszących. In: A. MACIEJEWSKA (Ed.), *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu* (pp. 107–118). Siedlce: Wydaw. Akademii Podlaskiej.
- WĘGLIŃSKA, M. (1989). *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- WIĘCKOWSKI, R. (1973). *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- WILKOŃ, A. (2000). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- WITOSZ, B. (1997). *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji. Zagadnienia struktury tekstu*. Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- WOŹNIAK, T. (2005). *Narracja w schizofrenii*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.



EWA DZIĘCIOŁ-CHLIBIUK

Wydział Nauk Humanistycznych,

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

0000-0001-7034-0631

Realizacja struktury opisu na podstawie wypowiedzi ustnych i pisanych osób z uszkodzonym słuchem

Implementation of the Description Structure Based on Spoken and Written Statements of Hearing Impaired Persons

ABSTRACT: In addition to limiting the perception of sound stimuli, hearing impairment can affect human functioning in various spheres of life: including physical, mental, and social ones; at the same time, it might affect the development of communication and, above all, language skills as well. The results of scientific research briefly presented in the introductory part of this article report on the varying severity of these difficulties. Then, on the basis of the secondary literature, the principles of creating spoken and written texts are discussed. In the following part, the characteristic features of narrative forms of expression are listed, especially description, which is significantly different from the story. Next, the results of our own research on the ability to structure description based on the oral and written statements of 12 students with varying degrees of hearing loss are presented. Based on the collected material, it was noticed that the composition of written texts produced by the people with hearing disabilities are more thoughtful, more complex and more complete, although they also contain stylistic and linguistic errors. A significant number of people also used such sentences which clearly finish and/or summarise their descriptions. Spoken texts are short and concise, which is most noticeable in listing the distinctive elements or parts of a provided illustration, or individual features of one's appearance. There are also fewer texts in which the emotions of travellers are noticed and described. Single sentences and extended single sentences prevail. Moreover, features typical of spoken language are present as well. Finally, there are some difficulties in building a compositionally and logically correct statement.

KEY WORDS: persons with impaired hearing, structure of description, narration

I. Wada słuchu a trudności komunikacyjne

Słuch jest jednym ze zmysłów, dzięki któremu człowiek może odbierać wszelkie, różnorodne bodźce akustyczne z otaczającego go świata. Umożliwia jednostce przede wszystkim rozwój mowy, opanowanie sprawności językowych, komuni-

kacyjnych, a tym samym uczestnictwo w życiu społecznym. Jest zmysłem, który działa stale, bez udziału woli, nawet w czasie snu. Jak donoszą badania audiologiczne słuch stanowi dobrą drogę „wejścia” do ośrodkowego układu nerwowego, wpływając na rozwój inteligencji i myślenia, zwłaszcza abstrakcyjnego. Kształtuje osobowość, wzbogaca życie wewnętrzne człowieka, zapewnia pełniejsze przeżywanie uczuć i zdarzeń (Urban & Skarżyński, 2015, s. 113).

Wada słuchu oprócz ograniczenia możliwości percepcji bodźców dźwiękowych może wpływać na funkcjonowanie człowieka w różnych sferach życia: fizycznej, psychicznej, społecznej oraz na rozwój sprawności komunikacyjnej, a przede wszystkim językowej. O różnym stopniu nasilenia tych trudności donoszą wyniki badań naukowych. Problemy językowe i komunikacyjne osób niesłyszących i niedosłyszących zależne są od przyczyny, rodzaju, stopnia i czasu pojawienia się ubytku słuchu, a także podjęcia właściwych działań w celu skorygowania nieprawidłowości czy opóźnień w rozwoju mowy, m.in. czasu zaopatrzenia we właściwy aparat słuchowy bądź wszczep implantu ślimakowego, rozpoczęcia terapii logopedycznej itp. (Góralówna, 1994; Krakowiak, 2012, s. 93–94; Kurkowski, 1996, s. 27–28). Stopień ubytku słuchu wyznacza zakres możliwości słuchowych dziecka, które nie umniejszają jego wrodzonych zdolności językowych, ale wpływają na opanowanie i rozwój języka przez zablokowanie dostępu do kodowania znaczeń (Krakowiak, 2015a, s. 230).

II. Wada słuchu a sprawność językowa

Jak pokazują badania (Emiluta-Rozya, 1994; Kołodziejczyk, 2015; Korendo, 2007; Krakowiak, 2012, s. 128–132, 146–148; Uziębło, 2007) osoby niedosłyszące mają trudności na płaszczyźnie składniowej, leksykalnej, semantycznej, fleksyjnej języka oraz artykulacyjnej¹. Posiadają znacznie uboższy zasób słownictwa w porównaniu do rówieśników słyszących. Poznają znaczenia wyrazów nie „w procesie ustawicznego komunikowania się z otoczeniem, lecz w dużej mierze w warunkach nauczania specjalnego, w toku zaprogramowanego procesu dydaktycznego” (Muzyka-Furtak, 2011, s. 40). Wykazują także trudności w różnicowaniu poszczególnych części mowy. Dzieci niedosłyszące stopniowo opanowują cechy morfologiczne przypisane odpowiednim częściom mowy, ale jest to proces

¹ W sferze zaburzeń artykulacji występują deformacje, paralalie i mogilalie, szczególnie szeregu głosek detalizowanych (dziąsłowych, zębowych, prepalatalnych), a także ujawnia się tendencja do ubedźwiczniania. Występują także zaburzenia w zakresie oddychania i prawidłowej fonacji. Dlatego też program wychowania słuchowego powinien zawierać propozycje ćwiczeń odnoszących się do różnych aspektów rozwoju właściwej i pełnej komunikacji językowej (Emiluta-Rozya, 1994; Kurkowski, 1996, s. 123–164; Trochymiuk, 2008, s. 16–23, 145–155, 208–225).

powolny. Poza tym przejawiają problemy w opanowaniu i zrozumieniu słownictwa literackiego, specjalistycznego, archaicznego i abstrakcyjnego². Z badań nad metaforycznymi znaczeniami (Dzięcioł, 2011a; 2011b; 2013) wynika, że osoby niedosłyszające mają ogromne trudności zarówno w rozumieniu, jak również w stosowaniu wyrażen metaforycznych, które zakorzenione są w systemie pojęć.

Trudności z leksyką i gramatyką sprawiają, że wypowiedzi osób niedosłyszających są nieprecyzyjne, ubogie pod względem treściowym, a nawet często nielogiczne. W tekstach pisanych również ujawnia się wiele błędów składniowych, stylistycznych, które przekładają się na nieporadność językową, zakłócając tym samym właściwy odbiór wypowiedzi (Rakowska, 1992, s. 257–258).

Zaznaczyć należy, że osoby z wadą słuchu stanowią bardzo zróżnicowaną wewnątrznie grupę nie tylko pod względem sposobu porozumiewania się (mowa, mowa i język migowy lub tylko język migowy, dodatkowo czytanie z ruchu warg), ale też opanowania sprawności językowych. Okazuje się, jak pokazują wieloletnie doświadczenia w pracy z osobami niedosłyszającymi m.in. Kazimierzy Krakowiak, że stopień ubytku słuchu nie zawsze przesądza o poziomie kompetencji językowej.

III. Tekst mówiony a pisany

Język mówiony i pisany należą do odmian języka ogólnego (Labocha, 2012; Wilkoń, 2000, s. 35). Zwrot językoznawców w kierunku zainteresowania tekstem mówionym, a nie tylko pisany, przypada na lata siedemdziesiąte XX wieku. Było to związane z intensywnym rozwojem prac badawczych z kręgu fonetyki i dialektologii. Autorzy prac (m.in. Grzegorzczkowska, 1990; 2004; Łuczyński, 1992; Ożóg, 1991; Pisarkowa, 1978; Wilkoń, 2000) zwracają uwagę na zasadnicze różnice między tekstem mówionym i pisany, które dotyczą nie tylko warstwy językowej, ale też komunikacyjnej (cel przekazu, funkcja, społeczna sytuacja użycia).

Jan Łuczyński (1992, s. 43–44) podkreśla, że obie formy wypowiedzi można rozpatrywać nie tylko jako kategorię zjawisk językowych, ale też jako środki porozumiewania się, które wymagają uwzględnienia społecznych reguł użycia. Oba rodzaje tekstów powstają w odmiennych warunkach i kontekstach sytuacyjnych. Według Krystyny Pisarkowej (1978) „rolę kontekstu zdania mówionego pełni akt mowy i sytuacja, w której się akt toczy. Wobec tego tła każde zdanie języka mówionego jest niesamodzielne. Dotyczy to oczywiście płaszczy-

² Początkowo nagminnie łączą przyrostki i końcówki fleksyjne przypisane danej części mowy z innymi (Muzyka-Furtak, 2011, s. 41).

zny *parole*. Wytopienie z *parole* wyabstrahowanego systemu *langue* mówionej wymaga więc uwzględnienia ogółu wyobraźalnych sytuacji i aktów mowy” (s. 16). Język mówiony zakłada bezpośredni kontakt nadawcy i odbiorcy, daje możliwość przewidywania reakcji interlokutora, uzupełnienia treści komunikatu licznymi środkami pozajęzykowymi, np. elementami suprasegmentalnymi oraz takimi, które mogą być tłem dźwiękowym mowy, np. płacz, śmiech, ziewanie (elementy parajęzykowe), przestrzenność i czas (kod proksymiczny), gestykulacja i mimika (kod kinetyczny) (Wilkoń, 2000, s. 38–39). Autor tekstu pisanego, który tworzy skończoną, zamkniętą całość, jest ograniczony w zasobie znaków graficznych oddających środki pozawerbalne. Tekst pisany nie wymaga kontaktu bezpośredniego, może być kierowany do odległego, często nieznanego odbiorcy, w związku z czym wszelkie informacje w nim zawarte powinny być zapisane w sposób precyzyjny, zgodnie z normą stylistyczno-językową. Wilkoń (2000) zauważa, że język pisany „jest bardziej diachroniczny w sferze form gramatycznych i niektórych kręgów leksykalnych, wykazuje jednak w niektórych odmianach stylowych większy od języka mówionego dynamizm i otwartość w obrębie składni i słownictwa, a zarazem większy repertuar oraz funkcjonalne zróżnicowanie tych warstw językowych” (s. 42).

Wypowiedzi mówione wykorzystują te same reguły stylistyczno-składniowe, które służą tworzeniu wypowiedzi pisanych, ale struktura tekstu mówionego jest bardziej swobodna w porównaniu z rygorystyczną i złożoną strukturą tekstu pisanego. Podstawową cechą składni wypowiedzi mówionej jest eliptyczność, wiele jej elementów pozostaje niedopowiedzianych z powodu chęci szybkiego i sprawnego przekazu komunikatu. Te puste miejsca mogą być wypełnione na podstawie kontekstu; w przypadku komunikacji pośredniej zazwyczaj jest to niemożliwe (Awramiuk, 2001, s. 63). Nadawca w trakcie mówienia może zmieniać konstrukcję zdania, modyfikować ją, powtarzać, nie dokończyć i zacząć budować nowe wypowiedzenie (zdania urwane, zdania sklejone) lub wpleść w tok składniowy wtrącenia. „Mówiący buduje zdanie stopniowo i nie jest pewien jego ostatecznej struktury. Stąd często podczas mówienia zdarzają się zmiany struktury składniowej, gdyż nadawca zapomina o początku swej wypowiedzi” (Awramiuk, 2001, s. 66). Często występują tzw. potoki składniowe (ciągi luźno powiązanych wyrazów, wyrażeń, wypowiedzi). Mówiący używa także operatorów kontaktu (różnorodnych wyrażeń fatycznych, typu: *rozumie pan/pani; wiesz; widzisz?; prawda?; no nie?; i co ty na to?; proszę sobie wyobrazić; słuchaj!*), które w tekstach pisanych pojawiają się bardzo rzadko. Ze względu na spontaniczność, nieprzewidywalność, doraźność komunikacji ustnej występują w niej wyrażenia syntaktyczne swobodnie ze sobą powiązane, dlatego mogą pojawić się nagle zmiany tematu, przejęzyczenia, pomyłki, zbędne powtórzenia wyrazowe i myślowe, modyfikacje form leksykalnych czy gramatycznych (Awramiuk, 2001; Prizel-Kania, 2011, s. 373). „Myśl biegnie bowiem szybciej niż słowo, częściej myślimy o czymś innym, a o czym innym mówimy, zaczynamy pewne zdanie wypowiadać, nie

kończymy go, zmieniamy intencję wypowiedzi, dookreślamy, dopowiadamy nowe kwestie, stwierdzamy pomyłkę, nieprecyzyjność wypowiedzenia itd.” (Ożóg, 1993, s. 95).

W wypowiedziach mówionych i pisanych obserwuje się różne ilościowe wykorzystanie środków składniowych. Pewne typy konstrukcji w polszczyźnie mówionej występują rzadziej, np. konstrukcje imiesłowowe, rozbudowane zdania pojedyncze, zdania złożone podrzędnie, niewiele jest też wskaźników zespolenia i nawiązania. W tekstach mówionych z kolei częstsza jest parataksa (nierzadko bez wskazania wyraźnych powiązań semantycznych między opisywanymi zdarzeniami), użycie rozbudowanych zdań wielokrotnie złożonych, duży repertuar leksykalny wskaźników zespolenia i nawiązania (Grzegorzczkowska, 2004, s. 144; Wilkoń, 2000, s. 45–46)³.

Pewne typy struktur składniowych są szczególnie charakterystyczne dla wypowiedzi mówionych. Wiąże się to ściśle z faktem, że teksty mówione zależą ściśle od sytuacji aktu mowy, czego skutkiem są następujące właściwości:

- uzależnienie od kontekstu i sytuacji – wypowiedzi mówione mimo skrótowości i ogólnikowości (nasycenie zaimkami) mogą być w pełni zrozumiałe;
- charakter dialogiczny – ludzie mówią, żeby pytać, proponować, zalecać, informować i oczekiwać reakcji; stąd wśród środków językowych służących dialogowi można wyróżnić cały szereg typów: wykładniki nawiązania rozmowy, podtrzymania i kończenia dialogu; wykładniki replik (odpowiedzi na wcześniejszą wypowiedź), np. zgody, odmowy, potwierdzenia itp.;
- nacechowanie ekspresywnością (silne zabarwienie emocjonalnością i postawą aksjologiczną nadawcy) widoczne jest w używaniu wypowiedzeń wykrzyknieniowych, wypowiedzeń o modalności ekspresywnej, a także w nadużywaniu zaimków;
- wynikająca z sytuacyjności skrótowość – wypowiedzenia te są zrozumiałe w określonej sytuacji, a ich skrótowość może wynikać z potrzeby szybkiego przekazu komunikatu (Grzegorzczkowska, 2004, s. 144–145).

Badacze języka zauważają, że oba typy tekstów wymagają od nadawcy opanowania pewnych umiejętności/sprawności językowych. Język mówiony, uważany za genetycznie i komunikacyjnie prymarny w stosunku do języka pisanego (Labocha, 2012, s. 69), umożliwia jednostce interakcje i uczestnictwo w różnych grupach społecznych. Pisanie zaś, według Wilkonia (2000), „wymaga nie tylko wprawy, ale szczególnych predyspozycji oraz umiejętności rozwijania i komponowania wypowiedzi” (s. 39). Według badacza mówienie i pisanie są odmiennymi procesami, ich wytwory też są zróżnicowane.

³ Szczegółowe, tabelaryczne zestawienie porównawcze języka mówionego i pisanego por. Wilkoń, 2000, s. 44–47.

IV. Narracja – charakterystyka terminologiczna

Termin „narracja” w obecnych czasach stał się bardzo popularny – XXI wiek zafascynował się narracją⁴. Funkcjonuje ona w wielu dziedzinach nauki: w psychologii, historii, filozofii, językoznawstwie, socjologii, kulturoznawstwie, literaturoznawstwie, a także w logopedii. Narracja stała się interdyscyplinarna (Burzyńska, 2004). Człowiek żyje w świecie wypełnionym formami narracyjnymi. Każdy z nas jest narratorem, myślimy narracyjnie, nasze sny są narracyjne, piszemy i układamy swoje życie według narracji (Bruner, 1990).

Narracja postrzegana jest jako struktura określonego typu tekstów, określonego typu wypowiedzi, które są opowieściami o zdarzeniach uporządkowanych w pewnym ciągu czasowym (*Narracja*, 1988, s. 303)⁵. Tekst narracyjny jest semantyczną, pragmatyczną jednostką języka, realizowaną w wypowiedziach dyskursu (Bokus, Więcko, & Zamecka, 1992). Inny sposób rozumienia narracji to postrzeganie jej przez pryzmat nie tekstu, ale tożsamości jednostki, której ma ona być niezbywalnym czy wręcz konstytutywnym składnikiem (Okupnik, 2012, s. 102). Tekst narracyjny (ustny i pisany) jest zawsze składnikiem procesu komunikacyjnego lub interakcyjnego, tzn. że nadawca przekazuje go z określoną intencją odbiorcy mającemu określone oczekiwania w danej sytuacji komunikacyjnej (dotyczy to zarówno tekstów narracyjnych w potocznej komunikacji, jak i literackich) (Gulich, 1984, s. 251). W literaturoznawstwie zostały wyznaczone reguły, za pomocą których klasyfikuje się teksty/utwory literackie – rodzaje literackie (reguły związane z budową dzieła literackiego, które pozwalają na odróżnienie go od innych dzieł literackich: liryka, epika, dramat).

Chris Barker (2005) uważa, że teksty kultury przyjmują postać form narracyjnych, posiadających opisowy, uporządkowany ciąg pewnych zdarzeń. Zgodnie z założeniem badacza narracje „to opowieści skonstruowane, które stanowią próbę wyjaśnienia sposobów funkcjonowania świata. Dostarczają nam struktur rozumienia i reguł odniesienia dotyczących konstrukcji świata społecznego, udzielając tym samym odpowiedzi na pytanie, jak mamy żyć” (s. 32). Narracje są wynikiem pewnych procesów kognitywnych, podczas których następuje uporządkowanie wiedzy na temat świata zewnętrznego w taki sposób, by zostały wytworzone pewne schematy postępowania w nim (Dziob, 2010, s. 3). Tak rozumiana narracja wpisuje się w teorię psychologiczną wypracowaną przez Jerzego Trzebińskiego (2001, s. 13, 17), która zakłada, że jest ona formą rozumienia i reprezentowania rzeczywistości. Ogólna wiedza człowieka o świecie, w ramach której przypomina

⁴ Z treści referatu prof. Marii Kielar-Turskiej wygłoszonego podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Warszawie w 2017 roku.

⁵ Należy tu podkreślić rozgraniczenie terminologiczne – według prof. Stanisława Grabiasa (2015) dyskursem określamy rozmowę, dialog, natomiast narracja to jest już dłuższa forma wypowiedzi o zamkniętej strukturze.

on sobie, wyobraża, przewiduje przyszłe zdarzenia, również ma formę narracji. Trzebiński podkreśla, że osoby, które potrafią tworzyć spójne narracje o sobie samych, w większym stopniu odnoszą powodzenie w życiu, niż te, które takiej zdolności nie posiadają (s. 22).

Według Barbary Bokus (1991, s. 16–17) narracja to opowiadanie serii zdarzeń, które miały miejsce w przeszłości lub które przedstawione są tak, jakby w przeszłości faktycznie się wydarzyły. Autorka ujmując narrację w perspektywie poznawczej oraz buduje metodologię jej analizy i opisu w kategoriach dyskursu (od strony pragmatycznej). Zdaniem Bokus narracja ma swoją strukturę (początek, środek, zakończenie). Te elementy odpowiadają trzem makrokategoriom w tzw. makrostrukturze narracji. By narracja była zrealizowana, powinny zostać wypełnione przynajmniej trzy elementy obligatoryjne: orientacja, komplikacja, rozwiązanie. Natomiast dwie kategorie: ocena i morał są fakultatywne.

Według badań psychologicznych narracja kształtuje/rozwija się jak inne formy rozumienia (nie od razu posiadamy w pełni rozwiniętą zdolność narracyjnej reprezentacji, nie jesteśmy w stanie budować pełnej narracyjnej struktury). Za pomocą narracji człowiek organizuje swoją wiedzę uzyskaną w wyniku doświadczeń (wiedza doświadczeniowa), a myślenie narracyjne wiąże się z pamięcią i operacyjną wiedzą jednostki (Trzebiński, 2001, s. 17–42).

Tomasz Woźniak (2005, s. 77, 101) rozumie narrację jako procedurę interpretowania świata przy pomocy języka. Struktury narracyjne funkcjonujące w umysłach są aktami umysłowymi. Narracji trzeba się nauczyć, dysponując przy tym odpowiednimi sprawnościami umysłowymi, ponieważ posiada ona strukturę zamkniętą o hierarchicznym układzie komponentów. Ten układ wyrażony jest w dwóch formach narracji: opisie i opowiadaniu (Grabias, Kurkowski, & Woźniak, 2002, s. 10). Dzieci uczą się narracji poprzez słuchanie opowiadań. Zatem teksty monologowe (opowiadanie, opis) pojawiają się w dziecięcych wypowiedziach po opanowaniu odpowiedniego zasobu systemu językowego i dopiero w nauczaniu szkolnym zyskują rangę wypowiedzi podstawowych (Grabias, 2015, s. 24). Ich realizacja budzi na początku trudności, spowodowane głównie bezradnością w zmaganiu się z językową organizacją czasu i przestrzeni („tu” i „tam”) i ramy czasowej („teraz–potem–przedtem”), co powoduje, że tekst staje się opowiadaniem.

Opis i opowiadanie są podstawowymi formami monologowymi. Przeciwstawiają się im formy dialogowe, które są łatwiejsze do opanowania przez dzieci, gdyż nie wymagają planowania całego tekstu. Kolejne sekwencje dialogu wynikają na zasadzie przyczynowo-skutkowej z poprzednich. Młody człowiek uczy się tej formy wypowiedzi w środowisku rodzinnym.

Monolog to ciągła wypowiedź jednej osoby (jednego podmiotu) będąca całością formalnie i znaczeniowo autonomiczną, która wymaga umiejętności zaplanowania całego tekstu ze znajomością jego struktury (pojawia się dopiero po opanowaniu systemu językowego). Według Stanisława Grabiasa (2002) to liczba rozmów-

ców decyduje o monologicowej lub dialogowej (przynajmniej dwóch rozmówców) formie wypowiedzi, różnice w ich budowie też są zasadnicze – „dialog potoczny »nakreśla się« sam: każda jego następną sekwencja wynika na zasadzie przyczynno-skutkowej z sekwencji ją poprzedzających. Rodzą się one dopiero w trakcie interakcji, a ich przebieg jest nieprzewidywalny. Zaś autor wypowiedzi monologicowej musi planować pełny tekst. Ma w świadomości jego strukturę i poszczególne jej elementy wypełnia tworzywem językowym. Zabieg taki wymaga oczywiście znacznie większej sprawności językowej niż uczestnictwo w dialogu” (s. 286–287).

Narracja, zdaniem Grabiasa (2015), jest najtrudniejszą formą ludzkiej aktywności językowej, świadczy o możliwościach umysłowych człowieka. Posiada zamkniętą strukturę oraz niezwykle rozbudowaną wewnątrznie kompozycję. Odtworzenie wszystkich komponentów budowy wypowiedzi narracyjnej i przedstawienie ich zgodnie z porządkiem czasowym, przyczynowym i przestrzennym „zaświadcza o pełni umysłowych możliwości człowieka” (s. 22). Jak pokazują badania nad mową osób z różnymi zaburzeniami (np. w chorobie Alzheimera, schizofrenii, afazji), ich sprawność narracyjna jest utracona lub ograniczona w części lub ulega całkowitej dezintegracji. Doświadczenia logopedyczne wskazują, że rozwój sprawności narracyjnej w normie przebiega według określonych schematów, których opanowanie nie zawsze jest możliwe. Z tego powodu sprawność narracyjna często „staje się niedostępna osobom niesłyszącym, dzieciom z autyzmem, osobom obciążonym upośledzeniem umysłowym” (s. 24).

Dla celów diagnostycznych, w ocenie sprawności narracyjnych należy odróżnić opowiadanie (umiejętność porządkowania zdarzeń w następstwie czasowym) od opisu (umiejętność ujmowania zjawisk w relacjach przestrzennych). Początki refleksji nad opisem sięgają czasów antyku. W retoryce greckiej i rzymskiej opis traktowany był najczęściej nie jako autonomiczny składnik dyskursu, ale jako element, w którym koncentrować się mają różne funkcje mowy: wyjaśnianie, rozwijanie, zdobienie, poruszanie uczuć, ilustrowanie, imitowanie (Witosz, 1997, s. 16). Obecnie można wyodrębnić dwa nurty refleksji nad opisem:

1. teoretycznoliteracki, który traktuje opis jako kategorię dzieła literackiego (w epice – podstawowy oprócz opowiadania składnik narracji; w liryce – jeden z komponentów monologu lirycznego);
2. rozpatrujący opis jako gatunek tekstu (wypowiedzi), który występuje samodzielnie lub stanowi strukturalną część innego gatunku (tak jest najczęściej) i jest realizowany w fikcjonalnych i niefikcjonalnych interakcjach językowych.

Według podejścia ze strony poetyki i teorii literatury opis jest drugą podstawową formą narracji, która różni się od opowiadania sposobem ujęcia przedmiotu wypowiedzi, stanowi sekwencję motywów statycznych wyznaczających przede wszystkim stan rzeczy, który jest pozbawiony aspektu czasowego na rzecz uwydatniania stosunków przestrzennych (Miodońska-Brookes, Kulawik, & Tatar, 1978, s. 133). Philippe Hamon (1983) w swoim artykule definiuje opis jako jednostkę wkomponowaną w dzieło literackie, która powoduje pojawienie

się w opowiadaniu motywów uprawdopodobniających i tworzących tematykę pustą. Dzięki następuje uporządkowanie opowiadania (zapowiedź dalszego ciągu, redundancja treści, metonimiczne odbicie psychologii lub przeznaczenia postaci). Narrator zatem musi nadać mu jakąś rolę w opowiadaniu, aby nie stanowił tylko wypełnienia pustych miejsc.

Klasyfikacja różnych typów opisu opiera się na trzech kryteriach: przedmiot opisu (opisy osób, np. psychologiczny, tła zdarzeń, sytuacji), środki językowe, jakimi opis się posługuje, oraz podmiot, który dokonuje opisu. Opis w tekście literackim może pełnić różne funkcje, np. estetyczną (podkreślać niecodzienność przedmiotów i miejsc, zadziwiać odbiorcę, wywoływać u czytelnika zmysłowe wyobrażenie obiektu: krajobrazu, wnętrza, rzeczy). Z drugiej strony może pełnić funkcję poznawczą, tzn. „wykazywać zdolność do organizowania wiedzy o świecie”. Oprócz tego – funkcję dydaktyczną (kiedy ma przedstawiać określone tezy dydaktyczne, wskazując to, co w świecie przedstawionym pożyteczne, słuszne, ale również naganne i szkodliwe); liryczną, strukturalną (regulacja tempa narracji, zwolnienie jej lub przyspieszenie, stopniowanie napięcia, wprowadzanie do wypowiedzi segmentów wyjaśniających, zapowiadających lub podsumowujących sekwencje akcji) (Witosz, 1997, s. 32).

Opis „służy przedstawieniu stanu i wyglądu postaci, przedmiotów i scenerii wydarzeń relacjonowanych w narracji” (Kulawik, 1997, s. 330). Kształtuje, charakteryzuje przestrzeń świata przedstawionego, narrator nakreśla miejsce, w którym mają się rozegrać kolejne wydarzenia. Ta forma wypowiedzi wymaga stosowania czasowników oznaczających stany oraz charakteryzuje się dużą frekwencją przymiotników. Według Józefy Rytłowej (1973, s. 123) opis cechuje przestrzenny, statyczny układ elementów danej treści, polegający na wyszczególnieniu charakterystycznych cech opisywanego przedmiotu, współistniejących w pewnym określonym czasie i w określonej przestrzeni. Natomiast Ryszard Więckowski (1973, s. 151) podaje, że opis polega na określeniu cech stanowiących szczególne właściwości danych przedmiotów i posiada charakter statyczny i przestrzenny.

Powyższe definicje ukazują, że opis jest formą wypowiedzi, która:

- ujmuje istotne właściwości danych przedmiotów – najczęściej są to: barwa, kształt, wielkość, materiał; rzadziej smak, zapach, ciężar, konsystencja i położenie; nie wyczerpujemy wszystkich cech przedmiotu, ale należy uchwycić i zaznaczyć te najbardziej charakterystyczne;
- jest statyczna – przedstawia obraz statycznie i dlatego występują w niej czasowniki (w większości w czasie teraźniejszym) oznaczające stan i niezmienność (np.: *jest, nie ma, widać, wygląda, znajduje się, stoi, wisi* itp.);
- jest przestrzenna – wymaga użycia wyrażen określających stosunki przestrzenne (przyimków), np. *pod, nad, nisko, wysoko, obok, powyżej, na pierwszym planie* itp. (Węglińska, 1989, s. 7–10).

Wyróżnić można następujące typy opisów: opis zewnętrzny (np. wyglądu postaci), psychologiczny (charakter, doznania emocjonalne, przekonania), tła

(krajobrazu), zdarzeń fabularnych, sytuacji, zjawiska. Ze względu na charakter opisu wyróżnia się: opis statyczny i dynamiczny (pełen ruchu); opis pojedynczego przedmiotu, opis porównawczy (Nagajowa, 1995, s. 127–129).

Opis znacznie różni się od opowiadania. Stosując tę formę narracji, wymaga się większego skupienia uwagi, intensywniejszego wysiłku myślowego, bogatszego zasobu słownictwa oraz umiejętności gospodarowania przestrzenią (przy czasie, który pozostaje niezmienny – rama: tu i teraz). Ta ostatnia umiejętność według Grabiasa jest znacznie trudniejsza do opanowania w rozwoju mowy niż budowanie następstw czasowych w opowiadaniu. Opis narzuca większe rygory umysłowe, bo wymaga wnikliwego przedstawienia nie tylko tego, co widać na obrazku, ale przede wszystkim tego, co się dzieje; czyli wymaga wyodrębniania przedmiotów, czynności, sytuacji poprzez dokonanie rzetelnej analizy. Tym samym „wpływa na rozwój pojęć, rozwija podstawowe procesy myślowe – porównywanie, analizę i syntezę, wnioskowanie i uogólnianie oraz rozwija wyobraźnię przez komponowanie brakujących fragmentów, uzupełnianie treści na zasadzie związków przy czynowo-skutkowych” (Płóciennik, 2011, s. 184). Dlatego umiejętność opisywania ilustracji kształtuje się na poziomie myślenia abstrakcyjnego, czyli po 10. roku życia, znacznie później niż opowiadania. Do najtrudniejszych czynności opisu zalicza się umiejętność językowego przechodzenia z jednej przestrzeni do innych.

Według Grabiasa (2015, s. 23) narracyjna sprawność opisu zasadza się na strukturze:

1. generalizacji zdarzeń – użycie formuł rozpoczynających opis i zaprezentowanie treści opisywanych zdarzeń (np. *obrazek przedstawia, na tym obrazku widać, widzę tutaj*);
2. przestrzenności – treść opisu jest ustrukturyzowana hierarchicznie w plany zdarzeń (patrzac na obraz, narrator ustala strukturę planu);
3. prezentatywności zdarzeń – zdarzenia dzieją się w określonych planach przestrzeni i są ujmowane zgodnie z doświadczeniem mówiącego (opis zdarzeń w przestrzeni);
4. atemporalności – nacechowana jest przestrzeń (opis jest statyczny).

Odwołując się do powyższych rozważań, zasadne wydaje się założenie, że poprzez analizę form narracyjnych (opisu i opowiadania) można poznać sposób postrzegania rzeczywistości badanej osoby. Zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego oraz socjolingwistyki przez analizę tekstów narracyjnych, poprzez ocenę elementów struktury języka i środków językowych dostrzega się różnice, oryginalność normatywną/nienormatywną w odbiorze świata i jego segmentacji. Formy narracyjne są tekstami, które umożliwiają ocenę wszystkich podsystemów języka, kompetencji i sprawności językowych, komunikacyjnych, a także indywidualnych sposobów konceptualizacji wiedzy o świecie (Grabias, 2012, s. 64). Według Elżbiety Płóciennik (2011) obraz/ilustracja „ukierunkowuje myślenie, jest opowieścią. Aby zrozumieć ilustrację, trzeba zobaczyć wiele rzeczy, których nie ma – ilustracja jest jakby fragmentem życia (lub powieści fantastycz-

nej) unieruchomionym w jakimś momencie jego trwania; trzeba wyobrazić sobie ruchy, czynności postaci nieruchomych na obrazie, domyślić się, co poprzedziło moment przedstawiony, aby wysnuć wnioski dotyczące tematu, treści i »myśli« obrazu. Zrozumienie jest więc rezultatem spostrzegania, dopełnienia treści przez wyobraźnię, abstrahowania i wnioskowania” (s. 181).

V. Narracja a sprawność językowa

Osoby z uszkodzonym narządem słuchu ze względu na swą dysfunkcję mają ograniczony dostęp (w mniejszym lub w większym stopniu) do języka zarówno mówionego, jak i pisanego (Krakowiak, 2015b, s. 114). Nie przyswajają tych języków w sposób naturalny, ale muszą się ich nauczyć, ponieważ uczestniczą w kulturze osób słyszących. Jak pokazują dotychczasowe badania, dochodzą do języka innymi ścieżkami. Przez to poznają i odbierają rzeczywistość w inny sposób niż osoby słyszące. Nie dostrzegają pewnych subtelnych różnic czy też przeniśni. Mają trudności ze swobodnym posługiwaniem się znakami językowymi. To, co jest przez nich bezpośrednio doświadczane, funkcjonuje w ich wiedzy o świecie, a tym samym w języku. Na bazie dobrze poznanych i utartych form wyrazowych tworzą nowe. Mają jednak trudności ze zrozumieniem tego, że forma wyrazu wpływa na zmianę jego znaczenia, a zmiana znaczenia wpływa na zmianę miejsca wyrazu w strukturze języka (Maciejewska, 2011, s. 67).

Osoby z uszkodzonym słuchem mają trudności w zapamiętywaniu, odtwarzaniu wyrazów lub zdań o określonej formie gramatycznej czy też materiału językowego w określonej formie narracyjnej. Opowiadając treść danego tekstu lub udzielając odpowiedzi na zadane na jego temat pytania, uporczywie przytaczają (lub bezpośrednio cytują) całe jego fragmenty, często bez zrozumienia (odtworzą kolejność wyrazów). Poza tym „sztywność i schematyczność funkcjonowania pamięci dzieci niesłyszących powoduje, że przy rozwiązywaniu nowych zadań i problemów nie potrafią przypomnieć sobie posiadanych wiadomości” (Dryżalska, 2007, s. 44). Skoro osoby z niepełnosprawnością słuchu mają ograniczony dostęp do języka ogólnego, to nie zapoznają się w sposób naturalny z rozumieniem i interpretacją świata, jaka jest przyjęta i reprezentowana przez daną grupę/społeczność. Osoby niedosłyszące, z powodu posługiwania się językiem migowym lub/i migany, wypracowały swoją własną, odrębną kulturę, która poprzez ich ograniczone możliwości komunikacyjne ze światem osób słyszących powoduje, że ich językowy obraz świata jest nieco inny (Maciejewska, 2012, s. 182). Składa się owszem z podobnych elementów, jednak proces dochodzenia do nich jest powolny i żmudny.

Charakterystyka badania

W badaniu wzięła udział niewielka grupa (12 osób) studentów Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach uczęszczających na lektorat języka polskiego dla osób z uszkodzonym słuchem – 4 kobiety i 8 mężczyzn.

TABELA 1. Ogólna charakterystyka grupy badawczej

1. LICZBA OSÓB BADANYCH	12 osób	
2. PŁEĆ OSÓB BADANYCH	4 kobiety	8 mężczyzn
3. WIEK W CZASIE BADANIA		
▪ 21 lat	1	0
▪ 20 lat	1	2
▪ 23 lata	0	1
▪ 22 lata	0	1
▪ 24 lata	2	4
4. RODZAJ USZKODZENIA NARZĄDU SŁUCHU		
▪ lekki		1
▪ umiarkowany	2	2
▪ znaczny	0	1
▪ głęboki	2	4
5. CZAS USZKODZENIA SŁUCHU		
▪ prelingwalny	4	6
▪ perilingwalny	0	1
▪ postlingwalny		0
6. RODZAJ SZKOŁY		
▪ szkoła masowa	3	3
▪ szkoła dla osób niesłyszących	1	4
▪ na początku szkoła masowa, potem dla osób niesłyszących (liceum, technikum)		1
7. SPOSÓB APARATOWANIA		
▪ aparat słuchowy	2	6
▪ implant ślimakowy	2	2
	(od 8. roku życia; od 20. roku życia)	(od 15. roku życia; od 4. roku życia)
8. PREFERENCJA SPOSOBU KOMUNIKACJI		
▪ mowa (foniczna)	3	2
▪ język migowy + odczytywanie z ruchu warg	1	6
▪ mowa + język migowy	0	0
9. WYSTĘPOWANIE NIEDOSŁUCHU W RODZINIE		
▪ tylko osoba badana	2	6
▪ osoba badana i rodzice	0	0
▪ osoba badana i rodzeństwo	1	2

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Jedna osoba w ogóle nie posługiwała się językiem migowym, tylko komunikowała się werbalnie (posiadała także implant od 4. roku życia). Pozostali studenci używali języka migowego jako podstawowego środka komunikacji oraz mowy (dodatkowo czytali z ruchu warg). Na podstawie własnych obserwacji podczas zajęć oraz po zapoznaniu się z wypowiedziami werbalnymi i pisemnymi studentów, mogę stwierdzić, że grupa charakteryzowała się bardzo zróżnicowanym poziomem kompetencji językowej. Co ciekawe, nie zawsze sprawność językowa uwarunkowana była lepszą percepcją słuchową.

Przebieg badania – próby badawcze

Próba złożona była z trzech części, podzielonych na dwa etapy (najpierw pozyskanie tekstów pisanych, a potem mówionych):

1. każda osoba otrzymała wydrukowany w kolorze obrazek sytuacyjny z poleceniem: *Opisz, co się dzieje na tym obrazku*;
2. następnie, na podstawie pytań pomocniczych, studenci zostali poproszeni o opisanie sytuacji przedstawionej na obrazku;
3. po przeczytaniu swoich dotychczasowych odpowiedzi osoby ankietowane jeszcze raz zostały poproszone o opisanie obrazka.

Opis jest najtrudniejszą formą narracji, która narzuca odpowiednie rygory umysłowe, a przede wszystkim wymaga umiejętności gospodarowania przestrzenią (Grabias, 2015, s. 23). Na podstawie literatury przedmiotu (m.in.: Cieszyńska, 2001; Korendo, 2007; Muzyka-Furtak, 2011) i własnych doświadczeń dydaktycznych (od lat prowadzę lektorat języka polskiego dla osób z uszkodzonym słuchem i terapię logopedyczną) uznałam, że osoby z wadą słuchu mogą mieć trudności z odtworzeniem struktury tej formy wypowiedzi. Dlatego następną część badania zawierała pytania, które porządkowały wypowiedzi studentów zgodnie z zasadami struktury opisu. Trzecia część została wprowadzona po to, żeby sprawdzić, czy osoby badane, po swoistym treningu językowym, wskazaniu elementów ważnych dla opisu, tworzą pełniejsze teksty. Zestawienie danych pozwoliło ocenić, czy wersje pierwszego i ostatniego tekstu opisu różnią się i na czym polegają te różnice.

Zbieranie wypowiedzi pisemnych prowadzone było w nielicznych grupach (trzy-, czteroosobowych), natomiast tekstów mówionych – indywidualnie (nagrywane na kamerę cyfrową). W przypadku osób posługujących się tylko językiem migowym badanie przeprowadzane było w obecności biegłej tłumaczki języka migowego pani mgr Haliny Grzeszczuk.

Cel badania

Celem badania była próba ocenienia, czy studenci z niepełnosprawnością słuchową potrafią odtworzyć strukturę opisu złożonego z kilku przestrzeni narracyjnych, w jaki sposób określają przestrzeń na obrazku oraz jaki jest ich sposób patrzenia na ilustrację, opowiadania tego, co widzą. A także: jakie różnice i trudności posiadają osoby z wadą słuchu w tworzeniu tekstu narracyjnego – opisu – zarówno w formie mówionej (fonicznej i miganej), jak i pisanej.

Strukturę opisu oceniałam według koncepcji Grabiasa (2015, s. 23), która uwzględnia:

1. generalizację zdarzeń;
2. przestrzenność;
3. prezentatywność zdarzeń;
4. atemporalność.

Wyniki badania⁶

Generalizacja: pięciu respondentów zastosowało właściwą formułę rozpoczynając opis. Frekwencyjnie najwięcej było wypowiedzi rozpoczynających się zdaniem: *na tym obrazku / na obrazku widzę / dzieje się* (7 osób badanych); jedna wypowiedź rozpoczynała się od formuły: *widzę sytuację w autobusie*. Pozostała część osób badanych rozpoczęła opis od przedstawienia miejsca, w którym rozgrywało się zaprezentowane zdarzenie: *ludzie jeżdżą w autobusie; ludzie jadących do (pracy lub szkoły); w tramwaj na wiośnię, o 9.00*. Jedna osoba, korzystając z elementów ilustracji, ułożyła opowiadanie, wprowadzając do jego struktury krótki opis dotyczący charakterystyki miejsca i czynności, którą wykonuje chłopiec o rudych włosach: *Pewnego dnia dzieci skończyli lekcje i pewien chłopczyk postanowił kupić lody o smaku śmietankowym. Wsiadł do autobusu było za ciasno, ponieważ dużo ludzi wsiadają po pracy i po szkole. Chłopiec w trakcie jazdy autobusem jadł lody, ale nie powinien jeść bo pobrudził Panią i ma plamę. W autobusie lub innych środkach transportu nie można jeść i pić.*

W tekstach mówionych znaczna część wypowiedzi (sześć) rozpoczynała się od generalizacji: *obrazek przedstawia; na tym obrazku widzę*. Jedna osoba nie zachowała właściwych proporcji poszczególnych elementów struktury opisu – tak rozbudowała wstęp, że zajął on 1/3 całej wypowiedzi: *[...] pełno ludzi, od dziadka do dorosłych a nawet do starców. Oni albo wsiadają w autobusie albo w pociągu albo*

⁶ W cytowanych wypowiedziach osób badanych stosuję oryginalny zapis.

w tramwajach. (zabrakło mi słowo) [„środek transportu” – moja odpowiedź] Eeee, widzę, że ludzie som, oni majom różne charaktery. Nie wiem pozytywny, negatywny wpływ na to, aby są po pracy, aby jeżdżą do pracy, aby som po zakupach, abo wybierają się na spotkanie biznesowe, abo różne albo przyjacielskie. Cztery badane osoby rozpoczęły wypowiedź od opisu zdarzeń zaobserwowanych na ilustracji, a dwie od opisu przestrzeni.

Przeźrenność: treść opisu powinna być ustrukturuwana hierarchicznie w plany zdarzeń. Na ilustracji można wyróżnić trzy plany: chłopca, który w jednej ręce ma loda, a drugą trzyma się uchwyty, żeby nie przewrócić się. Nie mogąc utrzymać równowagi, brudzi niechcący sukienkę pani, która stoi tyłem obok niego (z lewej strony) i marynarkę pana, który stoi za nim; chłopiec z lodem uderza niechcący plecakiem chłopca, który siedzi na siedzeniu obok niego (z prawej strony), za panią i chłopcem widać innych pasażerów, a pani o blond włosach patrzy na całą sytuację z uśmiechem.

Wszyscy respondenci opisali sytuację z pierwszego planu, ale z różną ilością szczegółów. Drugi plan przedstawiło sześć osób, dwie z nich z zastosowaniem określeń przestrzeni, tzn. umiejscowienia zdarzenia na tle całego obrazka: *dodatkowo chłopiec ma na plecach tornister, którym uderza w twarz chłopca siedzącego na siedzeniu obok; w autobusie jest dość ciasno, przez co siedzący obok chłopca – nieznanym rudy chłopczyk obrywa w twarz jego tornistrem*. Trzy pozostałe osoby badane nie podały właściwej lokalizacji opisywanego zdarzenia, ale uznałam, że zauważyły drugi plan: *chłopiec z plecaka uderzył na drugim chłopca; chłopak pchnął plecakiem w głowę małego chłopczyka; mały chłopiec szatyn pchając się do małego chłopca ruda i żółty ubranie na dyni*.

Trzeci plan został opisany przez czterech studentów, ale w ich wypowiedziach nie pojawiły się środki zaznaczające wyraźnie relację przestrzenną: *część pasażerów patrzy sobie przez szyby autobusów, część sobie rozmawia, a część przypatruje się tamtym w pojeździe, pasażerowie są mili i oglądają miasto, widzimy ludzi zmęczonych, poważnych, uśmiechniętych jest mało; starszy mężczyzna jest świadkiem zdarzenia* (chodzi o uderzenie tornistrem chłopca z prawej strony).

W wypowiedziach mówionych, podobnie jak w pisanych, wszystkie badane osoby opisały sytuację z pierwszego planu. Cztery osoby zastosowały formułę *na pierwszym planie*, która wyraźnie umiejscowiła zdarzenia w przestrzeni ilustracji, osiem osób tego nie zrobiło. Drugi plan przedstawiło sześć osób, dwie z zastosowaniem formuły: *na drugim planie*. Pozostałe badane osoby opisały zdarzenia z różną ilością szczegółów z drugiego planu (znaczna część skupiła się tylko na opisie uderzenia w twarz plecakiem chłopca siedzącego z prawej strony). Trzy osoby dodatkowo opisały także dziewczynkę siedzącą po lewej stronie obrazka. Jedna z badanych osób uznała, że drugim planem są wszystkie osoby siedzące w tylnej części autobusu: *Na drugim planie są to starsi ludzie, którzy yhmmm... jak to powiedzieć, no nie stoją bez ruchu eee... nie pokazują żadnych emocji żadnych tam mhh, ciężko od nich odczytać, czy są zadowolone*

ni, czy nie. To znaczy... *hymm można się domyślać, że po prostu hmmm myślą o swoim życiu... ehhh.*

Trzeci plan został opisany przez dwóch studentów, ale w ich wypowiedziach nie pojawiły się środki zaznaczające wyraźnie relację przestrzenną: *Reszta, reszta pasażerów sobie rozmawia lub cierpliwie czeka na swoją stację. Hmmm po tle można stwierdzić, że autobus podróżuje po mieście.*

Po podaniu instrukcji (pytań pomocniczych) plan przestrzeni został wierniej odtworzony przez pięć osób w wypowiedziach pisanych, a w tekstach mówionych przez cztery, ale i tak nie wszyscy respondenci opisali trzy plany zdarzeń, np.: *Widzę na pierwszym planie pani z torby, chłopiec z łodą zabrudzi i lody na marynarkę. Też chłopiec z łodą zabrudzi na pana z tyłu. [...] Mała dziewczynka spokojna siedzi. Chłopiec uderzył plecak na drugim chłopca. Reszta nie zauważyła lub zauważyła, niektóre patrzą przez okna.*

Bardzo często w wypowiedziach studentów (zarówno pisanych jak i mówionych) można zauważyć, że rozpatrują oni przestrzeń na podstawie tego, co w pierwszej kolejności zauważą po spojrzeniu na ilustrację (co jako pierwsze przykuje ich wzrok). Na podstawie zebranego materiału w 100% był to mały chłopiec z lodem, potem pani w fioletowej sukni i pan w garniturze lub chłopiec z prawej strony, który został uderzony w twarz plecakiem, np.: *widzę w pierwszej kolejności jest mały chłopiec na pierwszym planie. Na drugim planie jest Pani która ma brudną kurtkę płamę łodę; na pierwszym planie widzę chłopca, który patrzy lody i innych pasażerów. Na drugim planie widzę kobietę w fioletowej sukni, która przygląda chłopca; na początek 2 osoby, a na końcu żółty czy... nie widzę, koniec.* To może wskazywać na duże trudności językowe z przechodzeniem z jednej przestrzeni do kolejnej, które posiadają studenci z niepełnosprawnością słuchową. Jedna osoba nie podjęła się dwóch pozostałych części zadania w formie pisemnej.

Trzecia część próby badawczej spełniła założone cele. Studenci zostali poproszeni o ponowne przyjrzenie się obrazkowi oraz przeczytanie swoich wcześniejszych dwóch wypowiedzi, a następnie o stworzenie kolejnego opisu. Niektóre osoby dziwiły się i uważały, że jest to zupełnie niepotrzebne (strata czasu i energii), ale znaczna część w ogóle nie protestowała, gdyż zauważyła, że wcześniejsze wypowiedzi były niewłaściwe i ubogie treściowo, a tu pojawia się szansa, żeby lepiej i korzystniej wypaść. Poza tym uzasadnieniem takiego działania w tej próbie badawczej były wyniki badań przeprowadzonych przez zespół pod kierunkiem Marii Kielar-Turkiewicz (2018), które wykazały związek między zwerbalizowaną, jawną wiedzą o narracji a umiejętnością tworzenia tekstu narracyjnego (kompetencją narracyjną). „Dzieci dysponujące bogatszą wiedzą o narracji tworzyły opowiadania, w których wyraźnie zaznaczone były zdarzenia układające się w ciąg, z zaznaczonymi powiązaniem przyczynowo-skutkowymi, a także ich opowiadania były dłuższe” (s. 79).

U pięciu osób badanych trzeci opis ilustracji był pełniejszy oraz zawierał więcej i dokładniej przedstawionych planów zdarzeń (można przypuszczać, że studenci dokładniej przyjrzeni się ilustracji i „przetrenowali” sobie umiejętność plano-

wania i tworzenia tej formy wypowiedzi). Studenci, którzy opisywali wcześniej jeden plan, teraz przedstawili dwa, a ci, którzy poprzednio zauważyli dwa plany, w trzeciej części próby badawczej zaprezentowali już trzy. Wśród tych opisów znacznie więcej było podawanych szczegółów oraz zwiększyła się ilość opisywanych osób z ilustracji. Student, który w pierwszej części zadania napisał opowiadanie, w tej próbie zastosował już strukturę opisu (choć niepełną): *na podstawie obrazka widzimy dużo ludzi wsiadających autobusu. Znajdują osoby starsze, młodsze i dzieci. Chłopczyk ma zielonej spodnij ma przy sobie lody o smaku śmietankowym. Podczas jazdy autobusem chłopiec w trakcie jedzenia pobrudził panią w kolorze fioletowym. Również starszego pana w garniturze brązowym za plecami. A chłopczyk prawdopodobnie nie przeprosił, tylko się ze sobą bawi, bo to dzieciach. Pozostałe osoby nie zwrócili uwagę. Jedna osoba nie opisała ponownie (w całości) obrazka, tylko dodała to, co według niej brakowało w jej wcześniejszych opisach (w poprzednich opisała starszą panią i chłopca, który pobrudził ją lodem, a inni pasażerowie sobie siedzieli lub stali): *To dziecko ze smutkiem obróci i uderzy swój plecak do drugiego dziecka, które zrani twarz jako (?) i za chwilę zdenerwuje go. To dziecko brudzi lodami też dziadka z brązową marynarką.**

W wypowiedziach mówionych również rozkład procentowy przedstawia się podobnie jak w wypowiedziach pisanych (60% odpowiedzi było pełniejszych i z wyraźnym zaznaczeniem dwóch planów przestrzennych).

Prezentatywność zdarzeń: zdarzenia dzieją się w określonych planach przestrzeni i są ujmowane zgodnie z doświadczeniem mówiącego. Wszystkie osoby właściwie opisały tło przedstawionej sytuacji na obrazku, dla dziesięciu był to autobus, a dla dwóch pozostałych tramwaj i metro. Dziewięć osób opisało przestrzeń zdarzenia, np.: *jest dużo ludzi i jest ścisk; dużo ludzie i na siedzący oraz stojący i jest ciasno; miejsce pełne ludzi; społeczność się denerwuje z powodu ciasnoty w autobusie; cała reszta siedząca w autobusie ogląda co się dzieje na ulicy, niektórzy rozmawiają. Ludzie obecni w autobusie gapią siebie nawzajem, stoją, rozmawiają; nie wszystkie ludzi siedzą i reszty zatrzymują i trzymają uchwytym.* Jedna osoba wierniej oddała przestrzeń, zwracając przy opisie uwagę na to, co znajduje się za oknami autobusu: *w oknach przebija się widok na miasto.* Często w wypowiedziach respondentów (u ośmiu) pojawia się krytyczna ocena zachowania chłopca, np.: *zachowuje się nierozsądnie.* Zdarzają się też wypowiedzi, które odwołują się do pejzażu psychicznego postaci (postaciom z obrazka nadawane są emocje), np.:

- pobrudzona kobieta: *nie wygląda na zachwyconą tym faktem, pani ruda jest zła, jest wkurzona, zdenerwowała się (4);*
- chłopiec z lodem: *radośnie próbuje jeść lody; jest bardzo szczęśliwy i uśmiechał, z dobrym poczuciem humoru;*
- chłopiec w bluzce z dynią: *czuł przerażony tej sytuacji;*
- pozostali pasażerowie: *są zmęczeni, rozdrażnieni, nie wykazują żadnych emocji, ciężko jest wywnioskować czy są szczęśliwi czy nie.*

W wypowiedziach mówionych nie wszystkie osoby opisały tło przedstawionej sytuacji na obrazku (dokonało tego pięciu studentów). Spośród badanych 80% uważało, że miejscem zdarzenia jest autobus/tramwaj, jedna osoba stwierdziła, że może być to pociąg.

Opisy postaci z obrazka

Opis wyglądu chłopca z lodem zawarło w swojej wypowiedzi sześć osób, trzy zaś dokonały pełniejszego, bardziej szczegółowego opisu. Pozostali skupili się na jednej lub dwóch cechach opisywanej postaci (mały, uśmiechnięty). Podobny rozkład ilościowy przedstawia się w wypowiedziach mówionych, ale opisy są u 85% osób znacznie uboższe (skupienie uwagi na wieku chłopca, jego wyglądzie i emocjach, jakie mu towarzyszą): *w kolorowej bluzce jedną ręką próbuje się trzymać uchwyty, a w drugiej trzyma lody, które wyglądają na trochę roztopione, chłopczyk na zielonej spodnij ma lody o smaku śmietankowym; mały chłopiec, mały chłopiec szatyn jasny = chłopca małego, trzymającego loda; mały chłopczyk, który trzyma się również poręczy praktycznie na niej wisząc i jednocześnie jadł loda; chłopiec jest rozdrażniony, rozbawiony, wesoło się bawi.*

Podobny schemat opisu postaci odnosi się także do pozostałych bohaterów z obrazka, zwłaszcza do pobrudzonej lodem starszej pani. Dwie osoby zawarły pełniejszy opis starszej pani: *ale też garsonkę pewnej pani, która nie jest zachwycona tym faktem, ona była zła na chłopca; jest zażenowana sytuacją, może za chwilę skrzyknąć chłopca, panią w kolorze fioletowym.* Znaczna część wypowiedzi pisanych zawierała po jednej cesze: *pani ruda; przygląda poważnie na chłopca; była w pięknym ubraniu; panią w kolorze fioletowym; pani fioletowej sukni; pani fioletową kurtkę = starsza pani nie tylko zła, co zszokowana; kobieta, która się nie zorientowała, że ma brudne ubranie nie jest z tego powodu zadowolona, widać na nim, po jej minie; kobieta w fioletowej sukni przygląda chłopcu.*

Opisy wyglądu pozostałych osób z ilustracji, czyli dwójki dzieci siedzących po obu stronach autobusu (z lewej dziewczynki, z prawej chłopca) oraz starszego pana, są już znacznie uboższe oraz zazwyczaj odnoszą się do przedstawienia jednej, charakterystycznej cechy wyglądu, np.: *widać, że go to boli, bo się skrzywił; siedzi chłopiec o włosie rudy; chłopiec w żółtej bluzie; siedzi mała dziewczynka = po lewej stronie mała dziewczynka siedzi uśmiechnięta w sweteru pomarańczowym; po prawej stronie chłopiec o rudym włosy ubrany na żółto; starszuskowie po lewej stronie spoglądają przez okno, yhhh, a blond dziewczynka spogląda w przód.*

Opis trzeciego planu, pozostałych pasażerów autobusu, zawarły cztery osoby: *kilka osób zauważyli co oni zrobili sytuację, a reszta nie zauważyli i patrzeli przez okna, nie zwracali uwagę; pasażerowie są mili i obserwują otoczenie; starszego pana*

w garniturze brązowym; każdy człowiek znajdujący się w autobusie jest inaczej ubrany, dorośli mają na sobie eleganckie ubiory m.in. sukienki, garnitury, a dzieci ubrane są w wygodne, sportowe oraz kolorowe ubrania = ludzie po prostu korzystają z autobusu, wracając z pracy, ze sklepu, czy od lekarza; wszyscy obserwują miasto. Jest w jakimś dużym mieście. Za chwilę może się wydarzyć, że wszyscy się pośmieją na tego małego, niegrzecznego chłopca.

Dłuższe i bardziej szczegółowe są opisy postaci w tekstach pisanych, w mówionych zauważyć można skrótowość, polegającą na wyliczeniu najbardziej charakterystycznej cechy wyglądu danej osoby. Znaczna część opisów zawierała krótką charakterystykę postaci z ilustracji, która koncentrowała się na przedstawieniu najbardziej wyrazistych cech jej wyglądu (najczęściej odnoszących się do wieku), np.: *chłopca małego, który trzyma lodą; mały chłopczyk; chłopiec w kolorowym ubraniu; starsza pani; dorosła starsza pani; pani elegancko ubrana; starszy pan z tyłu; pan w brązowym garniturze*. Znacznie mniej było wypowiedzi zawierających odniesienie do pejzażu psychicznego zilustrowanych bohaterów. Najwięcej było opisów (u 5 osób), które zwracały uwagę na emocje najbardziej wyrazistych postaci obrazka: *chłopca z lodem i starszej pani, np.: chłopczyk jest wesoły, roześmiany; chłopiec jest rozdrażniony, rozbawiony; jest rozbawiony, że ma tego lodą; pani była nie tylko zła, co zszokowana; nie jest z tego powodu zadowolona, widać na nim, po jej minie*. W tekstach mówionych można zauważyć pewną prawidłowość – jeżeli nie uwzględniono opisu wyglądu postaci z pierwszego planu (u ośmiu badanych osób), to wówczas koncentrowano się na przedstawieniu ich przeżyć, emocji.

W wypowiedziach zarówno pisanych, jak i mówionych studentów z uszkodzonym słuchem opisy poszczególnych planów zdarzeń nie są dokładnie przedstawione. W większości tekstów brakuje wyraźnego (językowego) zaznaczenia relacji przestrzennych, opisy wyglądu postaci mają ogólny charakter, który odnosi się do zaprezentowania jednej lub dwóch najbardziej wyrazistych cech, jak: kolor włosów, ubrania, określenie wieku. W niektórych wypowiedziach postaciom przypisywane są emocje: najczęściej pani, która została ubrudzona lodem i chłopcu uderzonemu tornistrem. Można przypuszczać, że związane jest to z umiejętnością postrzegania wzrokowego: to, co jest najwyraźniej przedstawione, widoczne, to przykuwa uwagę i na pewno jest istotne. Żadna z badanych osób nie opisała blondynki z tyłu autobusu, która z uśmiechem spogląda na całą sytuację.

Zakończenie

Na podstawie zgromadzonego materiału można przypuszczać, że teksty pisane osób z niepełnosprawnością słuchową są bardziej przemyślane, kompozycyj-

nie rozbudowane oraz pełniejsze, choć też nie brakuje w nich błędów stylistycznych czy językowych. Dłuższe i bardziej szczegółowe są opisy postaci z obrazka. Znaczna część osób w wypowiedziach pisanych użyła też zdań, które wyraźnie stanowią zakończenie i podsumowanie opisu. W tekstach mówionych zauważyć można skrótowość i ekonomiczność wypowiedzi, polegające na wyliczeniu najbardziej zauważalnych elementów/części ilustracji czy charakterystycznej cechy wyglądu danej osoby. Mniej jest też tekstów, w których dostrzeżone i opisane zostały emocje podróżujących osób. Przeważają zdania pojedyncze i pojedyncze rozbudowane. Pojawiają się ponadto cechy charakterystyczne dla języka mówionego: powtórzenia, wtrącenia, embołofrazje. Zauważyć też można trudności w budowaniu wypowiedzi właściwej pod względem kompozycyjnym i logicznym. W wielu przypadkach powtarzają się informacje, które zostały już wcześniej wypowiedziane, ale ujęte w nieco zmienionej formie językowej. W znacznej liczbie wypowiedzi brak wyraźnego zakończenia opisu, w 75% była to dłuższa pauza, po której pytałam, czy to wszystko, i dopiero pojawiała się odpowiedź: *Tak, koniec / to wszystko*. Każda z osób była skupiona na mówionej treści, a nie na sposobie przekazu uwzględniającym obowiązujące zasady ortofoniczne; potrzebowała też co jakiś czas potwierdzenia z mojej strony, że jest słuchana, a przede wszystkim rozumiana.

Wydaje się, że pełny udział w komunikacji, przekazie kulturowym, zdobywaniu wiedzy jest uwarunkowany opanowaniem języka i reguł posługiwania się nim. Sprawność narracyjna jest jednym z elementów świadczących o poziomie rozwoju językowego (poza sprawnością leksykalną i semantyczną – chociaż je też jesteśmy w stanie ocenić dzięki narracji), a przez to o obrazie rzeczywistości w umyśle ludzkim (Grabias, 2015, s. 22). Dowodem na to są m.in. wyniki prac badawczych Łuczyńskiego (1992, s. 45), z których wynika, że osoby o wyższym poziomie inteligencji operacyjnej lepiej odtwarzają strukturę i treść wypowiedzi, budując przy tym pełniejsze, bardziej spójne i czytelne teksty.

Jak pisze Stefan Szuman: „osoby wyrażające trafnie i umiejętnie treść swoich myśli za pomocą tworzywa językowego kształtują poszczególne zdania i ich powiązania w całokształcie tekstu tak, że myśl nimi wyrażona uzyskuje jasność i precyzję. Osoby, które tego nie potrafią (lub jeszcze nie umieją, np. dzieci), myślą tak właśnie ubogo i skąpo, mętnie i niesprecyzowanie, jak to się wyraża w tym, co mówią” (Szuman, Dzierżanka, 1957, s. 15). Jednak na podstawie uzyskanych zachowań językowych mogę stwierdzić, że osoby z wadą słuchu posiadają potencjał i możliwości umysłu do tworzenia narracji, tylko trzeba to kształcić i rozwijać.

Zatem w kształceniu integracyjnym studentów z uszkodzonym słuchem wprowadzanie ćwiczeń rozwijających sprawność opisu obrazka dynamicznego wydaje się zadaniem koniecznym. Obrazki takie wymagają od obserwatora nie tylko opisu, ale także wyjaśnienia związków przyczynowo-skutkowych, relacji między bohaterami ilustracji lub między zachowaniem bohaterów a wydarzeniami przedstawionymi na obrazku. Wymagają interpretacji, dopowiedzeń ze względu

na częściową nieokreśloność lub niejednoznaczność. Dzięki takim cechom praca z obrazkiem dynamicznym stymuluje wszechstronny rozwój: obrazki te inspirują do wnikliwej obserwacji i poznawania, doskonałą procesy poznawcze i operacje umysłowe poprzez analizę i wyodrębnianie związków przestrzennych, czasowych, celu i obrazu działań, rozwijają mowę (Płóciennik 2011, s. 188).

Dlatego zasadne wydaje się wprowadzenie licznych ćwiczeń rozwijających i doskonalących narracyjną sprawność opisu już na wcześniejszych etapach edukacji osób z niepełnosprawnością słuchową. Należą do nich m.in.: ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, które ukierunkowane są na poszerzanie zasobu leksykalnego w obrębie wyrazów, zwrotów, wyrażeń opisujących i oceniających przedmioty, zjawiska, postaci i stosunki przestrzenne; ćwiczenia w dobieraniu i stosowaniu synonimów odnoszących się do czasowników stanowych; ćwiczenia gramatyczno-stylistyczne (zwłaszcza w budowaniu zdania rozwiniętego, bogatego w informacje); ćwiczenia rozwijające umiejętność używania równoważników zdania oraz wykorzystujące różne części mowy zbliżone pod względem semantycznym dla urozmaicenia syntaktycznego wypowiedzi (Nagajowa, 1977, s. 166–167); ćwiczenia leksykalno-semantyczne (w tworzeniu antonimów, synonimów, definicji, eksplikacji oraz parafraz znaczeń wyrazów); ćwiczenia swobodnego przechodzenia z jednego planu przestrzennego do następnego, a także uświadomienie pełnej struktury opisu. Wszelkie te działania pozwolą na kształtowanie umiejętności postrzegania świata przez osoby z uszkodzonym słuchem, rozwijanie kompetencji językowej, zwiększenie także zasobu słownictwa, a to z kolei wpłynie na poprawę jakości komunikacji społecznej.

Bibliografia

- AWRAMIUK, E. (2001). Wpływ składni polszczyzny mówionej w wypowiedziach pisemnych uczniów. W: H. SĘDZIAK (red.), *Polszczyzna Mazowska i Podlasia. Cz. V: Frazeologia i składnia polszczyzny mówionej* (s. 63–71). Łomża: Łomżyńskie Towarzystwo Naukowe im. Wagów.
- BARKER, Ch. (2005). *Studia kulturowe. Teoria i praktyka* (A. SADZA, tłum.). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- BOKUS, B. (1991). *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*. Kielce: Energeia.
- BOKUS, B., WIĘCKO, K., & ZAMĘCKA, J. (1992). Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym (o kompetencji komunikacyjnej współnarratora). W: B. BOKUS, & M. HAMAN (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (s. 125–147). Warszawa: Energeia.
- BRUNER, J.S. (1990). Życie jako narracja. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–17.
- BURZYŃSKA, A. (2004). Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce. *Teksty Drugie*, 1–2, 43–64.
- CIESZYŃSKA, J. (2001). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Kraków: Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- DRYŻAŁOWSKA, G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego.
- DZIĘCIOŁ, E. (2011a). Metafory potoczne a kompetencja komunikacyjna osób niesłyszących. *Conversatoria Linguistica*, 4(2010), 13–21.
- DZIĘCIOŁ, E. (2011b). Związki frazeologiczne a sprawność językowa osób z uszkodzonym słuchem. W: A. MACIEJEWSKA (red.), *Między znakami – między słowami* (s. 139–152). Siedlce: Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- DZIĘCIOŁ, E. (2013). Kto pyta, nie błądzi – przysłowia a sprawność językowa osób niedosłyszących. W: E. KORIAKOWCEWA, V. MACHNICKA, R. MNICH, & K. WOJTCZUK (red.), *Verba docent*. T. 1 (s. 61–73). Siedlce: Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- DZIOB, A. (2010). Badanie narracji – między psychologią, socjologią a językoznawstwem. *Kwartalnik Językoznawczy*, 2, 2–10.
- EMILUTA-ROZYA, D. (1994). Wymowa dzieci niesłyszących. W: S. GRABIAS (red.), *Głuchota a język* (s. 177–182). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GÓRALÓWNA, M. (1994). Czynniki decydujące o rozwoju języka słownego w kształtowaniu osób z wadami słuchu. W: S. GRABIAS (red.), *Głuchota a język* (s. 59–62). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S. (2002). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S. (2012). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywa badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. GRABIAS, & M. KURKOWSKI (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (s. 15–71). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: S. GRABIAS, T. WOŹNIAK, & J. PANASIUK (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (s. 13–35). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRABIAS, S., KURKOWSKI, Z.M., & WOŹNIAK, T. (2002). *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Polskie Towarzystwo Logopedyczne.
- GRZEGORCZYKOWA, R. (1990). Pojęcie językowego obrazu świata. W: J. BARTMIŃSKI (red.), *Językowy obraz świata* (s. 39–46). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GRZEGORCZYKOWA, R. (2004). *Wykłady z polskiej składni*. Warszawa: PWN.
- GÜLICH, E. (1984). Próba analizy tekstu narracyjnego z perspektywy teorii komunikacji (na przykładzie ustnych i pisanych wypowiedzi narracyjnych). *Pamiętnik Literacki*, 4, 249–289.
- HAMON, P. (1983). Czym jest opis. *Pamiętnik Literacki*, 74(1), 195–220.
- KIELAR-TURSKA, M. (2018). Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka. *Horyzonty Wychowania*, 17(42), 71–84.
- KOŁODZIEJCZYK, R. (2015). Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu. W: E. MUZYKA-FURTAK (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (s. 156–175). Gdańsk: Wydaw. Harmonia Universalis.
- KORENDO, M. (2007). Przykłady tekstów pisanych, czyli jak teoria językoznawcza przystaje do rzeczywistości niesłyszących. W: A. MACIEJEWSKA (red.), *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu* (s. 87–97). Siedlce: Wydaw. Akademii Podlaskiej.
- KRAKOWIAK, K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- KRAKOWIAK, K. (2015a). Metody wychowania językowego osób niesłyszących. W: E. MUZYKA-FURTAK (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (s. 230–248). Gdańsk: Wydaw. Harmonia.
- KRAKOWIAK, K. (2015b). Typologia zaburzeń mowy osób z uszkodzonym słuchem. W: E. MUZYKA-FURTAK (red.), *Surdologopedia. Teoria i praktyka* (s. 114–134). Gdańsk: Wydaw. Harmonia.
- KULAWIK, A. (1997). *Poetyka: wstęp do teorii dzieła literackiego*. Kraków: Wydaw. Antykwa.

- KURKOWSKI, Z.M. (1996). *Mowa dzieci sześcioletnich z uszkodzonym narządem słuchu*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- LABOCHA, J. (2012). Pragmatyczne mechanizmy składni języka mówionego. *Slavia Occidentalis*, 69, 69–145.
- ŁUCZYŃSKI, J. (1992). Mowa pisana jako środek komunikowania się (na przykładzie przekazywania instrukcji przez dzieci. W: B. BOKUS, & M. HAMAN (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci* (s. 41–62). Warszawa: Energeia.
- MACIEJEWSKA, A. (2011). Świat ukryty między słowami – interpretacja treści zagadek przez studentów z uszkodzonym słuchem. W: A. MACIEJEWSKA (red.), *Między znakami – między słowami* (s. 37–70). Siedlce: Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- MACIEJEWSKA, A. (2012). Sprawność definiowania w rozwoju mowy i niektórych jej zaburzeniach. W: S. MILEWSKI, & K. KACZOROWSKA-BRAY (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki* (s. 172–183). Gdańsk: Wydaw. Harmonia.
- MİODOŃSKA-BROOKES, E., KULAWIK, A., & TATARA, M. (1978). *Zarys poetyki*. Warszawa: PWN.
- MUZYKA-FURTAŁ, E. (2011). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- NAGAJOWA, M. (1977). *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach V–VIII szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NAGAJOWA, M. (1995). *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Narracja*. (1988). W: GŁOWIŃSKI, M., KOSTKIEWICZOWA, T., OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, A., & SŁAWIŃSKI, J. (red.), *Słownik Terminów Literackich* (s. 303–304). Wrocław: Ossolineum.
- OKUPNIK, M. (2012). Fenomen pamięci. O trudnościach badań narracji autobiograficznych o utracie. *Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica*, 41, 101–121.
- OŻÓG, K. (1991). Elementy metatekstowe ze składnikiem „mówię” w polszczyźnie mówionej. W: J. BARTMIŃSKI, & R. GRZEGORCZYKOWA (red.), *Język a Kultura*. T. 4: *Funkcje języka i wypowiedzi* (s. 183–194). Wrocław.
- OŻÓG, K. (1993). Ustna odmiana języka ogólnego. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski* (s. 87–100). Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- PISARKOWA, K. (1978). Zdanie mówione a rola kontekstu. W: T. SKUBALANKA (red.), *Studia nad składnią polszczyzny mówionej* (s. 7–20). Wrocław: Ossolineum.
- PŁÓCIENNIK, E. (2011). Obraz jako czynnik wspomagający rozwój twórczości dziecka. *Chowanna*, 1, 173–196.
- PRIZEL-KANIA, A. (2011). Teksty mówione w rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu: próba charakterystyki. *Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 18, 371–377.
- RAKOWSKA, A. (1992). *Rozwój systemu gramatycznego u dzieci głuchych*. Kraków: Wydaw. Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- RYTŁOWA, J. (1973). *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w klasach I–IV szkoły podstawowej: wskazówki metodyczne i przykłady ćwiczeń w zakresie słownictwa, wymowy i różnych form dłuższych wypowiedzi*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- SZUMAN, S., & DZIERŻANKA, A. (1957). Rozwój umiejętności opisywania i wyjaśniania przez dzieci splotu zdarzeń przedstawionego na obrazku. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego*, 1(1), 9–54.
- TROCHYMIUK, A. (2008). *Wymowa dzieci niesłyszących. Analiza audytywna i akustyczna*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- TRZEBIŃSKI, J. (2001). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W: J. TRZEBIŃSKI (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 13–42). Gdańsk: Gdańskie Wydaw. Psychologiczne.
- URBAN, I., & SKARŻYŃSKI, P.H. (2015). Zastosowanie nowych technik w diagnostyce, terapii i rehabilitacji osób z wadą słuchu. *Logopedia Silesiana*, 4, 113–139.

- UZIĘBŁO, A. (2007). Trudności w porozumiewaniu się językiem polskim studentów niedosłyszących. W: A. MACIEJEWSKA (red.), *Zaburzenia komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu* (s. 107–118). Siedlce: Wydaw. Akademii Podlaskiej.
- WĘGLIŃSKA, M. (1989). *Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych*. Kraków: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- WIĘCKOWSKI, R. (1973). *Zarys skutecznej organizacji pracy uczniów w nauczaniu początkowym*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- WILKOŃ, A. (2000). *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- WITOSZ, B. (1997). *Opis w prozie narracyjnej na tle innych odmian deskrypcji. Zagadnienia struktury tekstu*. Katowice: Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego.
- WOŹNIAK, T. (2005). *Narracja w schizofrenii*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.