

Różnojęzyczność osób z uszkodzeniami słuchu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2024.3.123-128

Na czym polega specyfika kompetencji różnojęzycznej uczniów z uszkodzeniami słuchu? W jakim zakresie jest ona przedmiotem badań glottodydaktycznych? Jak różnorodność językowa nie(do)słyszających uczniów może zostać wykorzystana w nauce języka obcego? Pracując z uczniami z uszkodzeniami słuchu w środowisku szkół ogólnodostępnych, w klasach integracyjnych lub w szkołach specjalnych, warto się zastanowić nad specyfiką ich funkcjonowania w języku (językach) i sposobami indywidualizacji kształcenia.

1 Ewa Domagała-Zyśk określiła niesłyszających i słabosłyszających studentów mianem „wielojęzyczni”, wykazując w swoich badaniach ich bogaty potencjał do uczenia się nowych języków możliwy do rozwijania przy odpowiednim wsparciu (Domagała-Zyśk 2013; zob. także Domagała-Zyśk i Kontra 2016).

2 „Dydaktyka różnojęzyczności zakłada zatem szerokie spojrzenie na program nauczania oraz przekrojowe i podłużne spojrzenie na zasoby ucznia, postrzegane jako umiejętność komunikacji wielojęzycznej” (tłum. własne).

Głusi nie są niemi. Stwierdzenie to dziś brzmi jak truizm, ale ze względu na stereotypowe myślenie o głuchocie nadal zakorzenione w społeczeństwie, warto przypomnieć, że języczność niesłyszających i słabosłyszających jest nie tylko bogata, ale i niezwykle różnorodna. Rozwój językowy osób z uszkodzeniami słuchu zależy w dużej mierze od przyjętych form komunikacji i przebiegu edukacji językowej. Na kontinuum od rzadkich, ale zdarzających się wciąż przypadków osób bez języka (dzieci wychowane bez rehabilitacji języka i mowy oraz bez możliwości kontaktu z językiem migowym), do osób biegle używających kilku języków znajdują się indywidualne historie użytkowników języków migowych i fonicznych, których łączą starania wejścia w komunikację, w wielu przypadkach także obcojęzyczną¹. Potencjał różnojęzyczny g/Głuchych można, a nawet należy wykorzystać w nauce języków obcych.

Kompetencja różnojęzyczna w nauce języka obcego

W terminologii Rady Europy rozróżnia się dwa zjawiska dotyczące użycia języków. Pierwszym z nich jest multilingwizm (wielojęzyczność), zjawisko o charakterze geograficznym i socjologicznym, które odnosi się do języków używanych na danym terenie (np. w Szwajcarii). Drugie zjawisko, plurilingwizm (różnojęzyczność) ma charakter osobniczy, psycholingwistyczny i odnosi się do osób, które posługują się więcej niż jednym językiem (zob. Komorowska 2018).

Osobą różnojęzyczną jest osoba, która korzysta ze wszystkich zasobów swojego złożonego, wielojęzycznego repertuaru – wszystkich języków w swoim zakresie sprawności językowej – zarówno wtedy, gdy pracuje z tekstami, jak i wówczas, gdy buduje i utrzymuje relacje z innymi ludźmi. Założenie to powinno znaleźć odzwierciedlenie w dydaktyce języka obcego, na co zwrócili uwagę Bernard Py i Laurent Gajo (2013: 71): „La didactique du plurilinguisme implique alors un regard curriculaire large et un regard transversal ainsi que longitudinal sur les ressources de l'apprenant, vues comme *une* compétence plurilingue de communication”². Koncepcja różnojęzyczności i edukacji różnojęzycznej oznacza zatem uwypuklenie znaczenia umiejętności językowych w rozwoju osobistym, społecznym, edukacyjnym, kulturowym i politycznym każdego człowieka.

KATARZYNA
KARPIŃSKA-SZAJ

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zgodnie z założeniami Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka, począwszy od języka domu rodzinnego i szerszej społeczności aż po języki innych narodów (czy to nauczane w szkole, czy też poznawane w bezpośrednim kontakcie), nie są gromadzone w postaci odrębnych modułów, lecz składają się na jedną całościową kompetencję komunikacyjną, w której wszystkie te doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają” (ESOKJ 2003: 16). Uzupełniający tom ESOKJ opublikowany w 2021 roku doprecyzowuje pojęcie komunikacyjnej kompetencji różnojęzycznej, korelując je z innym ważnym terminem kompetencji mediacyjnej. Mediacja została zdefiniowana jako kluczowy tryb używania języka obejmujący działania kognitywno-tekstowe (przetwarzanie tekstu opisane w wersji z 2001 roku) oraz działania zorientowane na relacje społeczne (zob. także Coste i Cavalli 2015). Mediacja oprócz funkcji tekstowych, pojęciowych i komunikacyjnych odnosi się też do strategii pogłębiających relacje społeczne. Dzięki mediacjom możliwa jest bowiem współpraca z osobami z innych środowisk zasadzająca się na empatii, akceptacji różnych stanowisk i postaw w komunikacji językowej (North i Piccardo 2016).

Kompetencja mediacyjna doczekała się szczegółowych deskryptorów w suplemencie ESOKJ z 2021 roku, a gradacja kompetencji użycia językowego objęła także języki migowe. Przy opracowywaniu wskaźników biegłości językowej w zakresie kompetencji różnojęzycznych i międzykulturowych podkreślono, że wiedza i doświadczenie językowe w całości przyczyniają się do budowania kompetencji komunikacyjnych, a celem edukacji językowej nie jest zrównoważone opanowanie różnych języków, ale raczej chęć i umiejętność ich skutecznego wykorzystywania w zależności od sytuacji społecznych i komunikacyjnych, w tym także nawiązywania relacji międzyludzkich.

Zadaniem edukacji językowej jest w konsekwencji zaoferowanie wszystkim uczącym się odpowiedniego wsparcia w rozwijaniu zróżnicowanych umiejętności posługiwania się (różnymi) językami, które najlepiej służą ich indywidualnym potrzebom (Martyniuk 2021). Co istotne zwłaszcza w komunikacji osób niesłyszących i w komunikacji osób słyszących z niesłyszącymi, bariery między językami można pokonywać także przy użyciu różnych języków w tej samej sytuacji. Jednym z ważnych celów edukacji językowej jest zatem łączenie języków (ojczystego, obcego, migowego) w indywidualnej ścieżce nauczania / uczenia się poprzez refleksję nad ich użyciem w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych oraz umiejętność przełączania kodów w zależności od potrzeb interlokutorów. Aspekt ten jest również przedmiotem badań surdologicznych i glottodydaktycznych.

Różnojęzyczność g/Głuchych w badaniach glottodydaktycznych

Badania nad uczeniem się języków obcych osób niesłyszących i słabosłyszących prowadzone zarówno w Polsce, jak i za granicą, opierają się przede wszystkim na rozpoznaniu trudności i weryfikacji skuteczności metod nauczania w celu rozwijania kompetencji komunikacyjnej w zakresach możliwych do opanowania, głównie w komunikacji pisemnej, ale także mówionej (zob. podsumowanie badań w Kamiński 2021). Część opracowań promuje nauczanie w różnorodności i zawiera wskazania do pracy z uczniami z uszkodzeniami słuchu w środowisku szkół ogólnodostępnych (np. Domagała-Zyśk i Karpińska-Szaj 2011; Karpińska-Szaj 2013 i 2022). Wyzwaniem ostatnich lat jest też integracja językowa dzieci z Ukrainy. Tak jak dzieci słyszące, niesłyszący uczniowie przyjęci do polskich szkół wymagają odpowiednich starań związanych z nawiązaniem kontaktu i przebiegiem komunikacji oraz integracją w środowisku (Bednarska i in. 2023).

O znaczącym zróżnicowaniu przebiegu i rezultatów nauczania języków obcych osób z uszkodzeniami słuchu świadczą badania porównawcze analizujące rozwój poszczególnych składowych kompetencji komunikacyjnej w języku narodowym i w języku obcym. Studia te pokazują, że przy odpowiednim wsparciu (zawsze indywidualnym, dopasowanym do potencjału językowego i poznawczego uczących się) możliwe jest uzyskanie zadowalających

rezultatów w zakresie wszystkich sprawności językowych, w tym sprawności mówienia. Na przykład w badaniu mającym na celu określenie zakresu, w jakim wypowiedzi ustne niesłyszących studentów uczących się języka angielskiego jako obcego są zrozumiałe dla rodzimych użytkowników tego języka, Ewa Domagała-Zyśk i Anna Podlewska (2012) wykazały, że możliwe jest nauczanie języka angielskiego jako obcego osób z głębokimi uszkodzeniami słuchu bez pomijania sprawności mówienia. Co więcej, sami niesłyszący studenci posługujący się mową w zakresie języka ojczystego chcieli także posługiwać się nią w nauce języka obcego, a metody wspomagające mówienie zastosowane na lekcji języka angielskiego mogły być wykorzystane w doskonaleniu języka polskiego fonicznego³. Dodatkowy ważny nurt badań dotyczy wpływu nauki języka obcego na tożsamość osobową (w tym językową), czyli sposób postrzegania siebie jako interlokutora więcej niż jednego języka oraz siebie jako osoby mającej (na równi ze słyszącymi) prawo do nauki języków obcych (np. Bedoin 2012).

3 Podobne wnioski zostały sformułowane w badaniach przeprowadzonych we współpracy międzynarodowej przez zespół badawczy English for Deaf and Hard of Hearing, kierowany przez Ewę Domagałę-Zyśk (www.kul.pl/english-for-deaf-and-hard-of-hearing,art_74431.html).

Badania nad przyswajaniem języka obcego pod kątem poszerzenia repertuaru środków poznawczych i językowych w przyswajaniu wielu języków/sposobów komunikacji należą do studiów niszowych. Są to badania nad wykorzystaniem potencjału nauczania nowego języka dla pogłębiania świadomości i kompetencji językowych w języku narodowym i odwrotnie: wykorzystania zasobów pojęciowo-językowych pozyskanych w trakcie przyswajania języka migowego lub/i w nauczaniu dwujęzycznym dla rozwijania kompetencji w języku obcym. Ważne jest rozwijanie umiejętności transferowania wiedzy i sprawności na nowe sytuacje komunikacyjne oraz sytuacje uczenia się w całym repertuarze językowym posiadanym/przyswajanim przez osobę uczącą się, w tym także PJM oraz języka polskiego fonicznego lub/i pisanego. Jest to możliwe dzięki świadomemu kontrolowaniu sposobów rozumienia i wypowiedzi, wchodzenia w interakcje poprzez przejście z fazy intuicyjnej wiedzy o języku i funkcjonowaniu w nim do refleksyjnego oglądu i monitorowania własnych zachowań językowych (zob. Béguin 2008; Pinto i El Euch 2015; Karpińska-Szaj 2022). Badania te łączą się bezpośrednio z praktycznym zastosowaniem narzędzi diagnostycznych w celu rozpoznania potencjału różnorodnego, co jest równocześnie warunkiem skutecznej indywidualizacji kształcenia językowego.

Glottodydaktyczna diagnoza potencjału różnorodnego uczniów z uszkodzeniami słuchu

Narzędziem badawczym umożliwiającym oszacowanie potencjału językowego ucznia z wadą słuchu jest przeformułowanie rozumiane jako proces odtworzenia wypowiedzi, w której elementy zachowane z wypowiedzi źródłowej łączą się z elementami zmodyfikowanymi w odniesieniu do formy i znaczenia wypowiedzi wyjściowej. Tak zdefiniowane narzędzie przeformułowania wykorzystuje się najczęściej w językoznawczych badaniach nad akwizycją języka pierwszego. Ich celem jest zaobserwowanie zmian dokonywanych na poziomie leksykalno-gramatycznym, świadczących o progresji przyswajania złożoności językowej dzieci na poszczególnych etapach ich rozwoju (zob. Martinot i in. 2019).

W zastosowaniu tego narzędzia w kontekście glottodydaktycznym chodzi przede wszystkim o wyłonienie potencjału językowego ucznia, oszacowanie strategii rozumienia i odtworzenia zapamiętanych treści. Aby trafnie oszacować potencjał osoby uczącej się, należy wziąć pod uwagę nie tylko przetworzone elementy wypowiedzi w odniesieniu do tekstu wyjściowego (co wynika z językoznawczej definicji przeformułowania przedstawionej powyżej), lecz wszystkie zaobserwowane konstrukcje językowe – elementy dodane oraz elementy treściowe (i zarazem językowe) – pominięte przez ucznia. Przeformułowaniem jest także powtórzenie, gdyż w momencie wypowiedzi (ustnej lub pisemnej) uczeń mobilizuje posiadane zasoby poznawcze i językowe, nawet jeśli w stosunku do tekstu wyjściowego nie obserwuje się zmian.

W przeformułowanych wypowiedziach należy zatem wziąć pod uwagę:

- ➔ obecność i jakość środków językowych świadczących o spójności tekstu (sposoby wprowadzania kolejnych sekwencji, zależność czasową wydarzeń, wyrażanie przyczynowości itd.);
- ➔ zgodność odtworzonego tekstu z tekstem oryginalnym (stopień zrozumienia tekstu oraz sposoby kompensowania nieuchwyconych informacji: znajomość schematu gatunku, dodawanie elementów treściowych, synteza informacji, wyjaśnianie).

O ile to możliwe, potencjał językowy ucznia należy ocenić, porównując wykonanie zadania w języku polskim i obcym, gdyż może się tak zdarzyć, że przyswajane pojęcie bądź konstrukcja leksykalno-gramatyczna są już obecne w repertuarze języka obcego, ale zostały pominięte lub nieuświadomione w języku polskim⁴. Uzyskane dane językowe oraz refleksja w interakcji z uczniami po wykonaniu zadania w przeprowadzonych dotychczas badaniach glottodydaktycznych z użyciem narzędzia przeformułowania ukazują różnorodność problemów związanych z tworzeniem wypowiedzi, zarówno w języku polskim, jak i obcym, pomimo tej samej przyczyny trudności w przyswajaniu języka, jaką jest głęboki niedosłuch prelingwalny (zob. Karpińska-Szaj i Lewandowska 2021). Szczególnie istotne okazują się strategie radzenia sobie ze zrozumieniem treści polegające na kompensowaniu brakujących informacji poprzez wykorzystanie wiedzy ogólnej i schematu treści (w omawianym przypadku jest to schemat narracyjny tekstu zbudowanego na kanwie historyjki obrazkowej lub/i przeczytanego opowiadania⁵), ale także odniesienie tych samych treści do wypowiedzi w obu językach. Wywiad z uczniem po wykonaniu zadania pozwala ustalić przyczynę tych różnic oraz rzeczywiste (indywidualne) trudności związane z rozumieniem nie tylko treści, lecz także stosowania struktur językowych. Błędne struktury językowe nie zawsze wynikają bowiem z braku przyswojenia formy gramatycznej, ale i z odmiennego rozumienia ich funkcjonowania. By zilustrować różne (niemożliwe do przewidzenia bez kontaktu z uczniem) sposoby powiązania funkcji gramatycznej danej struktury językowej z ich interpretacją, przytaczam przykład odtworzonej wypowiedzi w języku francuskim przez niesłyszącego ucznia trzeciej klasy technikum⁶ (Fot. 1.).

W przeformułowanej wypowiedzi ucznia widoczna jest tendencja do pomijania czasownika posiłkowego w użyciu czasu przeszłego (*passé composé*). Poza jednym wyjątkiem (*a pêché* – złowił) uczeń konsekwentnie pomijał czasowniki posiłkowe „être” lub/i „avoir”. W rozmowie z uczniem zidentyfikowano tego przyczynę:

N: Co to jest czas *passé composé*, jak go się tworzy?

U: Czas *passé composé* jest fajny, bo pokazuje, że jeśli ktoś gdzieś poszedł, to był najpierw w jednym miejscu, a potem szedł do innego miejsca. Łatwiej mi to sobie wyobrazić.

N: Dlaczego są tam dwa czasowniki?

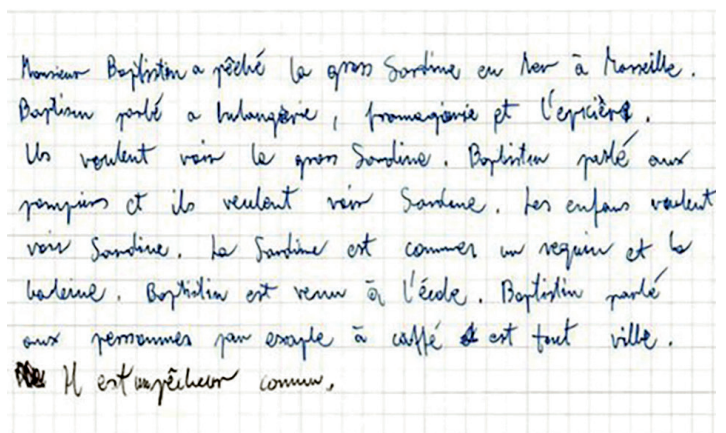
U: Wiem, że muszą być dwa, bo « est » oznacza, że jest w jednym miejscu », a « allé », że poszedł do innego.

N: Ale w twojej wypowiedzi jest tylko jeden « parlé ».

U: Bo on mówi w tym samym miejscu, nie musi iść dalej.

Interpretacja czasu przeszłego, choć błędna względem zasad gramatyki francuskiej, ilustruje sposób konceptualizowania przeszłości i jest doskonałym punktem wyjścia do kolejnych zadań mających na celu rozwijanie świadomości językowej.

Fot. 1. Przeformułowana wypowiedź ucznia



Źródło: archiwum prywatne.

4 Sytuacja nauczania języka obcego stwarza okazje do naturalnego powrotu do wcześniejszych etapów przyswajania języka ojczystego. Uczniowie z niedoborami języka ojczystego mogą zweryfikować/uzupełnić rozumienie analogicznych zjawisk, kompensować braki w słownictwie i uczyć się nowych strategii porozumiewania.

5 Przykłady ćwiczeń zaproponowanych w nauce języka angielskiego jako obcego w szóstej klasie szkoły podstawowej znajdują się w publikacji *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym* (Karpińska-Szaj i Lewandowska 2021).

6 Wypowiedź przeformułowana powstała na podstawie tekstu źródłowego „La plus grande sardine de Marseille – lecture facile” (źródło: laptitecoledufle.com/la-plus-grande-histoire-de-marseille).

Podsumowanie

W kontekście edukacji językowej uczniów z uszkodzeniami słuchu należałoby się zastanowić, czy słuszne jest przyjęcie założenia o korzyściach językowych i poznawczych płynących z nauki języka obcego, które polegają na wykorzystywaniu nabywanych umiejętności do podnoszenia ogólnej kompetencji językowej. A jeśli tak, to czy możliwe jest rozwijanie kompetencji różnojęzycznej tak, aby uczniowie świadomie korzystali z niej w działaniach komunikacyjnych i procesie uczenia się języków? By odpowiedzieć na te pytania, należy pogłębić badania mające na celu rozpoznanie poziomu kompetencji i potencjału ucznia w opanowanych/przyswajanych językach. Badania takie zakładają obserwację rozwoju językowego osób z uszkodzeniami słuchu poprzez „filtr” nauczania języka obcego i stanowią komponent szerszych studiów nad rehabilitacją języka oraz mowy osób z uszkodzeniami słuchu.

Dotychczasowe obserwacje – wynikające zarówno z badań dotyczących nauczania języka angielskiego jako obcego, jak i w studium indywidualnego przypadku nauczania języka francuskiego jako obcego – dowodzą, że programowanie przebiegu nauki języka obcego w celach edukacyjnych i terapeutycznych nie może być oparte na tych samych przesłankach pomimo tego samego stopnia uszkodzenia słuchu, podobnego przebiegu rehabilitacji językowej i doświadczeń w komunikacji językowej. Ważnym wnioskiem z dotychczasowych analiz jest to, że brak lub błędne użycie środków językowych w zadaniu przeformułowania nie zawsze wynikały z niewystarczających zasobów językowych. W niektórych przypadkach zaobserwowano bowiem brak gotowości poznawczej do przyswojenia, a następnie przetworzenia większej ilości informacji. Jednocześnie indywidualne doświadczenie czy wiedza ogólna ułatwiały uczniom rozumienie, zapamiętywanie i odtwarzanie przedstawionego opowiadania. Znajomość struktury tekstu, parametry dyskursywne wypowiedzi i wiedza kompensowały w niektórych przypadkach niedobory gramatyczne oraz leksykalne. To przede wszystkim te obserwacje stanowią wskazania do indywidualizacji edukacji językowej opartej nie tylko na rozpoznaniu i kompensowaniu niedostatków odnośnie do warstwy powierzchniowej wypowiedzi (słownictwo, gramatyka), ale opartej na całościowym podejściu do użycia języka w jego warstwie pojęciowej.

BIBLIOGRAFIA

- Béguin, Ch. (2008), *Les Stratégies d'Apprentissage: un Cadre de Référence Simplifié*, „Revue des sciences de l'éducation”, t. 34/1, s. 47–67.
- Bednarska, A., Czajkowska-Kisil, M., Wiechetek, M., Wilimborek, B. (2023), *Nauczanie uczniów z wadą słuchu z Ukrainy. Doświadczenia nauczycieli z Instytutu Głuchoniemych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 121–127.
- Bedoin, D. (2012), *Enjeux Identitaires de l'Apprentissage d'une Langue étrangère par des élèves sourds: Variations du Rapport à soi et aux Autres*, „Revue des sciences de l'éducation”, nr 38(1), s. 47–69.
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer – Volume Complémentaire* (2021), Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools*, Council of Europe.
- Domagała-Zyśk, E. (2013), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Domagała-Zyśk, E., Kontra, H. (red.), (2016), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-hearing Persons – Challenges and Strategies*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A. (2012), *Umiejętności polskich studentów z uszkodzeniami słuchu w zakresie posługiwania się mówioną formą języka angielskiego*, [w:] K. Kutek-Sładek, G. Godawa, Ł. Ryszka (red.), *Student z niepełnosprawnością w środowisku akademickim*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM.
- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: CODN.
- Kamiński, K. (2021), *Teaching Foreign Languages to the Deaf in Poland*, „Linguistische Treffen in Wrocław”, nr 20(II), s. 217–226.
- Karpińska-Szaj, K. (2013), *Nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Karpińska-Szaj, K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Karpińska-Szaj, K., Lewandowska, A. (2021), *Przyswajanie złożoności językowej przez uczniów z deficytami języka i mowy w nauczaniu włączającym*, „Neofilolog”, nr 56(2), s. 259–281.
- Komorowska, H. (2018). *Wielojęzyczność w edukacji i poza nią*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 71–77.
- Martinot, C., Bošnjak Botica, T., Gerolimich, S., Paprocka-Piotrowska, U. (red.) (2019), *Reformulation and Acquisition of Linguistic Complexity. Crosslinguistic Perspective*, London: ISTE and Wiley & Sons.
- Martyniuk, W. (2021), *ESOKJ 2020: nowy, zmodernizowany europejski system opisu kształcenia językowego*, „Postscriptum Polonistyczne” nr 28(2), s. 1–18.
- North, B., Piccardo, E., (2016), *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*, Council of Europe.
- Pinto, M.A., El Euch, S. (2015), *La Conscience Métalinguistique. Théorie, Développement et Instruments de Mesure*, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Py, B., Gajo, L. (2013), *Bilinguisme et Plurilinguisme*, [w:] *Sociolinguistique du Contact: Dictionnaire des Termes et Concepts*, Lyon: ENS Editions.

PROF. ZW. DR HAB. KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

Kierowniczka Zakładu Akwizycji Języka i Glottodydaktyki w Instytucie Języków i Literatur Romańskich Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ekspertka i wykonawczyni projektów badawczo-edukacyjnych nt. trudności w uczeniu się. Autorka i współautorka wielu prac naukowych z językoznawstwa i glottodydaktyki dotyczących m.in. przyswajania złożoności językowej, sprawności czytania i pisanie w nauce języków obcych oraz edukacji językowej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zawłaszcza uczniów z uszkodzeniami słuchu.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.