

CZĘŚĆ II: PRAKTYKA, BADANIA, WDROŻENIA I ZDROWIE SPOŁECZNE

GŁĘBOKIE I POWIERZCHNIOWE STRATEGIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO
STUDENTÓW NIESŁYSZĄCYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCHDEEP AND SURFACE FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES OF DEAF
AND HARD OF HEARING STUDENTSEwa Domagała-Zyśk^{1(A,B,C,D,E,F,G)}¹Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Domagała-Zyśk E. (2016), *Głębokie i powierzchniowe strategie uczenia się języka obcego studentów niesłyszących i słabosłyszących*. Rozprawy Społeczne, 2 (10), s. 31-35.

Wkład autorów:

- A. Zaplanowanie badań
- B. Zebranie danych
- C. Dane – analiza i statystyki
- D. Interpretacja danych
- E. Przygotowanie artykułu
- F. Wyszukiwanie i analiza literatury
- G. Zebranie funduszy

Streszczenie

Celem artykułu jest przedstawienie i analiza opinii lektorów języka obcego na temat zakresu stosowania przez studentów niesłyszących i słabosłyszących powierzchniowych i głębokich strategii uczenia się języka obcego. W badaniu zastosowano skalę Strategie uczenia się studentów niesłyszących i słabosłyszących na lekcjach języka angielskiego (SUSNS-JA, za: N. Aharony 2006), która oceniono strategie stosowane przez 35 studentów z wadą słuchu. Wnioski z badań wskazują, że ponad 70% studentów zna i często stosuje zarówno głębokie jak i powierzchniowe strategie uczenia się. Jednocześnie wyniki wskazują na konieczność udzielenia wsparcia pozostałej grupie osób (30% studentów) i nauczania na lektoracie nie tylko treści językowych, ale także strategii uczenia się języka obcego.

Słowa kluczowe: niesłyszący, słabosłyszący, strategie uczenia się, język obcy, surdologlottodydaktyka

Summary

The aim of this article is to present and analyze opinions of foreign language teachers of the deaf and hard of hearing students on the students' learning strategies. The study is based on empirical research of a group of 35 deaf and hard of hearing students. The method used was the SUSNS scale (N. Aharony 2006). The results show that over 70% of students know and use both the deep and surface learning strategies. The results also indicate a need to support the remaining group of 30% of students. Foreign language classes should include not only the language content, but also strategies of foreign language learning.

Keywords: deaf, hard of hearing, teaching and learning strategies, foreign language

Tabele: 5

Ryciny: 1

Literatura: 15

Otrzymano: 03.02.2016

Zaakceptowano: 04.04.2016

Wstęp

Studenci niesłyszący i słabosłyszący na równi z innymi osobami mają prawo do wykształcenia o jak najwyższej jakości, które obejmuje współcześnie w Polsce także naukę języka obcego na poziomie najczęściej co najmniej średniozaawansowanym. Międzynarodowe badania prowadzone w różnych krajach (por. Domagała-Zyśk 2013a, 2013b; Kontra 2013; Ochse 2013; Podlewska 2013; Pritchard 2013) pokazują, że pomimo trudności językowych osoby z wadami słuchu mogą skutecznie uczyć się języka obcego i komunikować się w nim w sprawach związanych z nauką, pracą czy odpoczynkiem.

Skuteczność nauki języka obcego zależy zarówno od stylu nauczania i merytorycznych oraz komu-

nikacyjnych kompetencji lektora, jak też motywacji i strategii uczenia się stosowanych przez uczniów. Do tej pory w literaturze szczegółowo opisywano założenia surdologlottodydaktyki (np. Domagała-Zyśk 2014), jednak koncentrowano się głównie na osobie nauczyciela – lektora (Domagała-Zyśk 2012). Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie typów strategii uczenia się języka obcego prezentowanych przez niesłyszących i słabosłyszących studentów uczących się języka angielskiego jako obcego. Badania wykonano przy pomocy skali *Strategie uczenia się studentów niesłyszących i słabosłyszących na lekcjach języka angielskiego* (SUSNS-JA, za: N. Aharony 2006) i dostarczają one interesujących wskazówek do dalszej pracy surdologlottodydaktycznej z tą grupą studentów.

Adres korespondencyjny: Ewa Domagała-Zyśk, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, al. Raclawickie 14, 20-950 Lublin, mail: ewadom@kul.pl, tel.: 81 445 41 01

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Strategie uczenia się – teoretyczne podstawy własnych badań empirycznych

Strategie uczenia się nie jest pojęciem jednoznacznym. Najczęściej rozumie się pod tym pojęciem określone zachowania uczniów, które pozwalają im w skuteczny sposób nabywać wiedzę i umiejętności w określonym zakresie. Są to więc *narzędzia pracy intelektualnej*, dzięki którym uczeń staje się odpowiedzialnym i autonomicznym podmiotem procesu nauczania (por. Oxford 1992/1993).

W literaturze przedmiotu spotyka się wiele typologii strategii uczenia się. Do potrzeb niniejszych badań wybrano typologię strategii zaproponowaną przez Marton i Saljo (1976, za: Aharony 2006), którzy wyróżniają strategie głębokie (dojrzałe) i powierzchniowe (niedojrzałe). Zastosowanie każdego z tych typów strategii jest dowodem aktywnej postawy ucznia w stosunku do procesu uczenia się i pomaga osiągać cele edukacyjne, chociaż w różnym zakresie. Uczeń stosujący strategie głębokie charakteryzuje się zdolnością do odnoszenia nowo poznanych informacji do posiadanych wcześniej, potrzebą poznawania danej rzeczywistości z różnych punktów widzenia, oraz pragnieniem łączenia poznawanej wiedzy z jej zastosowaniami w życiu codziennym i osobistymi doświadczeniami. Uczeń taki stosuje strategie meta-poznawcze, jest innowacyjny w zakresie poszukiwania rozwiązań i planuje kolejne etapy uczenia się, jest osobiście zaangażowany w proces uczenia się i charakteryzuje go wysoki poziom motywacji (Biggs 1993). Uczeń stosujący strategie powierzchowne stara się wybrać najkrótszą drogę do osiągnięcia celu, nie zadaje pytań które pomogły by mu pogłębić wiedzę, uczy się materiału na pamięć, nawet mimo braku zrozumienia go. Zdaniem Marton i Saljo uczeń taki koncentruje się przede wszystkim na tym, aby uniknąć porażki, jednak stosowane przez niego strategie są także skutecznym narzędziem uczenia się. Przedstawione powyżej dwa typy strategii nie są względem siebie antagonistyczne, lecz komplementarne, zaś ich przeciwieństwem jest brak strategii uczenia się.

Badacze zagadnienia strategii uczenia się w zakresie języków obcych zwracają uwagę, że strategie uczenia się należy rozpatrywać w *ujęciu dynamicznym* (Allinson 1992; Biggs 1993). Oznacza to, że żaden z uczniów nie stosuje ciągle jednej i tej samej strategii, ale posługuje się tymi narzędziami w zależności od typu zadania, sytuacji osobistej i innych zmiennych. Vann i Abraham (1990) konkludują także, że strategie uczenia się nie są uczniowi dostępne bezpośrednio, ale są przez niego nabywane, co sprawia, że istotne znaczenie ma zaprezentowanie uczniowi określonych strategii i zachęta do korzystania z nich. Bull i Ma (2001) zwracają uwagę, że ważnym aspektem badań nad stylem uczenia się i strategiami uczenia się jest włączenie studentów w proces badawczy: poznanie przez nich ich własnych preferencji pozwala na lepsze poznanie samego siebie, swoich preferencji i świadome kształtowanie strategii uczenia się, na

przykład poprzez wybór strategii dotychczas nie stosowanej. W takim podejściu narzędzie badawcze staje się jednocześnie narzędziem pozwalającym ułożyć program naprawczy.

Własne badania empiryczne nad zakresem stosowania strategii powierzchniowych i głębokich przez studentów z wadami słuchu

Własne badania empiryczne przeprowadzono w grupie 35 studentów niesłyszących i słabosłyszących uczęszczających na lektorat języka angielskiego w KUL. Charakterystyki strategii każdego ze studentów dokonali nauczyciele pracujący z nim przez co najmniej jeden semestr. Opisywane w artykule badania są regentem większego projektu badawczego. Pozostałe wyniki badań prowadzonych w tej grupie badawczej zrelacjonowano w innej publikacji (Domagała-Zysk 2013).

Cel badań i narzędzia badawcze

Celem badań było określenie poziomu wykorzystywania strategii powierzchniowych i głębokich przez niesłyszących i słabosłyszących studentów KUL uczęszczających na lektorat języka angielskiego. Planowane jest wykorzystanie wyników tych badań do udoskonalenia pracy dydaktycznej z tą grupą studentów.

W badaniach strategii uczenia się języka obcego zastosowano skalę *Strategie uczenia się studentów niesłyszących i słabosłyszących na lekcjach języka angielskiego* (SUSNS-JA), przetłumaczoną przez autorkę badań na podstawie narzędzia używanego przez Marton i Saljo (za: N. Aharony 2006). Kwestionariusz zbudowany jest z 15 twierdzeń, które przyporządkowane są do dwóch kategorii: strategii powierzchniowych (twierdzenie 6,10,15,4,3,1,11) i strategii głębokich (twierdzenia 9,7,12,2,13,5,14,8). Strategie głębokie uznawane są za dojrzałe, wiązane są z wysoką motywacją do nauki oraz innowacyjnymi i skutecznymi sposobami uczenia się. Należą do nich: 2. Tworzenie teorii wyjaśniających dany problem poznany na podstawie przykładów; 5. Twórczość w rozwiązywaniu problemów; 7. Analizowanie zadań, rozważanie różnych opcji ich rozwiązania; 8. Analizowanie i przetwarzanie materiału; 9. Dokonywanie połączeń między materiałem, a sytuacjami życia codziennego; 13. Podawanie zasad i kryteriów rozwiązania problemu; 14. Łączenie różnych aspektów opracowywanego zagadnienia.

Strategie powierzchniowe to takie zachowania, których celem jest spełnienie minimalnych wymagań nauczyciela, a nie dogłębne poznanie materiału nauczania. Można wśród nich wyróżnić: 1. Wiązanie materiału z tym omawianym poprzednio; 3. Streszczanie, utrwalanie materiału; 4. Odpowiadania na pytania w sposób prosty, bez używania złożonego słownictwa i struktur; 6. Rozwiązywanie tylko najprostszych spośród zaproponowanych zadań; 10. Uczenie się materiału na pamięć, bez zro-

zumienia; 11. Wykorzystywanie wczesnej nabytej wiedzy; 15. Recytowanie odpowiedzi bez zrozumienia. Prezentujący je uczniowie mają niską motywację do pracy, a ich wysiłek koncentruje się nie na przyswojeniu sobie wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim na tym, aby uniknąć porażki.

Osobą oceniającą ucznia w badaniach prowadzonych przy użyciu skali SUSNS-JA jest nauczyciel. Każdemu z twierdzeń kwestionariusza osoba oceniająca przyznaje punkty na siedmiostopniowej skali typu *Likert's scale* – im bardziej dane zachowanie jest typowe dla ucznia, tym wynik jest wyższy. Wyniki następnie są kodowane i obliczane statystycznie, przy czym twierdzenia 6,10 i 15 kodowane są odwrotnie: im wyższy wynik, tym słabsze stosowanie strategii. Ankietę wypełniał nauczyciel pracujący z danym studentem. Jego zadaniem było określenie na skali 1-7 w jakim zakresie dane zachowanie było prezentowane przez studenta w czasie zajęć.

Charakterystyka badanej grupy

Wśród badanych studentów było 11 mężczyzn (32%) i 24 kobiety (68%). Byli oni studentami 13 różnych kierunków studiów w KUL, studentami studiów I stopnia. Większość badanych (19 osób, 54,28%) miało uszkodzenie słuchu stopnia znacznego, natomiast u 16 osób (45,72%) stwierdzono uszkodzenie słuchu stopnia głębokiego, powyżej 90 dB (tab.1). Prawie wszyscy badani byli osobami niesłyszącymi od momentu urodzenia (głuchota prelingwalna), jedynie u 7 osób (20%) uszkodzenie słuchu wykryto w okresie wczesnego dzieciństwa, do 5 roku życia (głuchota perilingwalna). Wszyscy badani z wyjątkiem jednej osoby korzystali z aparatów słuchowych, jedna osoba miała wszczepiony (w wieku dorosłym, w trakcie uczestnictwa w *Lektoracie*) implant ślimakowy. Językiem migowym jako głównym sposobem komunikowania się posługiwało się 6 osób (17%), natomiast 21 osób (60%) używało tylko mowy; pozostałe 8 osób (23%) komunikowało się zarówno w języku migowym, jak i mówiąc.

Tabela 1. Stopień uszkodzenia słuchu studentów

Stopień uszkodzenia słuchu	N	%
Lekki (20- 40 dB)	0	0
Umiarkowany (40-70dB)	0	0
Znaczny (70-90dB)	19	54,28
Głęboki (powyżej 90 dB)	16	45,72
	35	100

Uczestnicy badań pochodzili głównie z rodzin słyszących, takich osób było 31 (89%), jedynie 4 osoby (11%) pochodziły z rodzin niesłyszących. Takie wyniki są odzwierciedleniem ogólnej prawidłowości, ponieważ według różnych danych około 90-95% niesłyszących dzieci rodzi się w słyszących rodzinach.

Badane osoby były absolwentami różnych typów szkół: 17 osób (48,57%) ukończyło podstawową szkołę specjalną dla niesłyszących, zaś pozostałe

18 osób (51,43%) ukończyło szkoły podstawowe ogólnodostępne lub klasy integracyjne. Podobnie prezentują się dane dotyczące kontynuacji edukacji na poziomie liceum: 19 osób (54,29%) ukończyło licea w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży niesłyszącej i słabosłyszącej, zaś 16 (45,71%) osób ukończyło licea ogólnodostępne.

Lektorat języka angielskiego był przedmiotem obowiązkowym dla każdego z badanych w ramach programu studiów wyższych.

Prezentacja wyników własnych badań empirycznych

W analizie materiału badawczego skoncentrowano się na zidentyfikowaniu i scharakteryzowaniu strategii uczenia się stosowanych przez uczestników lektoratu w celu opanowania sprawności posługiwania się językiem obcym. Wyniki poddano następnie analizom statystycznym z wykorzystaniem pakietu STATISTICA. Analiza wyników polegała na przyporządkowaniu każdemu wynikowi na skali odpowiedniej punktacji: miała ona identyczną wartość liczbowa jak wartość wpisana na skali odpowiedzi, jednak w 3 twierdzeniach, opisujących strategię powierzchniową zastosowano zasadę odwrotnego kodowania. Zabieg ten umożliwił obliczenie średniej wartości stosowanych strategii dla poszczególnych osób.

Ogólne wyniki dla badanej grupy wskazują, że ponad 70% badanych studentów z wadą słuchu w uczeniu się języka obcego w wysokim stopniu wykorzystuje zarówno powierzchniowe jak i głębokie strategie uczenia się. Kolejne 26% studentów robi to często, a tylko 1 osoba została określona jako nie stosująca żadnego typu strategii uczenia się. Wyniki zebrano w tab. 2.

Tabela 2. Ogólne wyniki w skali (SUSNS-JA),

Kategoria	Wielkość liczbowa w skali strategii uczenia się	Liczba osób	Procent osób
wynik wysoki	1,00 - 2,99	25	71%
wynik średni	3,00 - 4,99	9	26%
wynik niski	5,00 - 6,99	1	3%

Wyniki poddano także zaawansowanym obliczeniom statystycznym z wykorzystaniem pakietu SPSS – w celu określenia korelacji wyników z wybranymi danymi demograficznymi: poziomem uszkodzenia słuchu, poziomem znajomości języka obcego, typem rodziny pochodzenia, typem szkoły, do której badani uczęszczali przed studiami oraz głównym sposobem komunikowania się studentów.

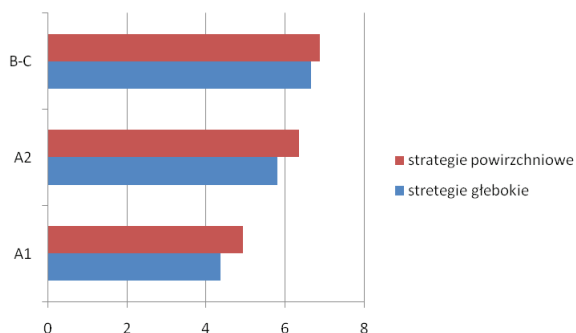
Studentów podzielono na dwie podgrupy: osób o uszkodzeniu słuchu między 70-89dB (uszkodzenie słuchu znaczne) oraz osoby o uszkodzeniu słuchu 90 dB i więcej (uszkodzenie słuchu głębokie). Dla każdej z grup obliczono oddzielnie dla czynnika 1 (strategie powierzchniowe) i czynnika 2 (strategie głębokie) średnią, odchylenie standar-

dowe, wartość minimum i wartość maksimum. Dla uzyskanych wyników obliczono następnie poziom istotności różnic. Do obliczeń wykorzystano test Levene'a z pakietu statystycznego SPSS. Wyniki analiz wskazują, że w zakresie obydwu czynników (strategii powierzchniowych i głębokich) wyższe wyniki osiągnęła grupa studentów o znacznym stopniu uszkodzenia słuchu (istotność asymptotyczna dla czynnika 1: $p=0.016$, dla czynnika 2: $p=0.032$; istotność dokładna dla czynnika 1: 0,015, dla czynnika 2: 0,033). Taki wynik oznacza, że studenci z mniejszymi stopniami uszkodzenia słuchu są bardziej aktywni w zakresie stosowania różnorodnych strategii uczenia się, zarówno tych dojrzałych (głębokich), jak i tych mniej dojrzałych (powierzchniowych). Osoby z głębokim stopniem uszkodzenia słuchu znacznie rzadziej używają zarówno dojrzałych jak i niedojrzałych strategii, co wskazuje na ich większą bierność poznawczą. Wyniki zebrano w tab.3.

Tabela 3. Poziom uszkodzenia słuchu a stosowanie strategii uczenia się (Test Manna-Whitneya) – Statystyki testu

	Strategie powierzchniowe	Strategie głębokie
U Manna-Whitneya	71,500	79,000
W Wilcoxona	176,500	184,000
Z	-2,408	-2,139
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,016	,032
Istotność dokładna [2*(jednostronna)]	,015	,033

Kolejne analizy dotyczyły związku między wyborem strategii a różnymi zmiennymi charakteryzującymi osoby badane. Wyniki analiz (zastosowano test Kruskala-Wallisa) wskazują, że poziom znajomości języka obcego wyznacza zakres stosowania strategii uczenia się – dla obydwu typów strategii poziom istotności wynosi $p=0,001$. Oznacza to, że występuje istotna pozytywna korelacja między aktywnym stosowaniem strategii uczenia się a poziomą znajomością języka obcego – im wyższy poziom znajomości języka obcego, tym studenci są bardziej aktywni w zakresie stosowania zarówno strategii powierzchniowych jak i głębokich ($p=0,001$) Ilustruje to wykres 1.



Rycina 1. Zależność między poziomą znajomością języka obcego a zakresem stosowania strategii uczenia się.

Zaobserwowano istotną korelację między typem szkoły do której uczęszczali badane osoby przed rozpoczęciem studiów a aktywnością w zakresie stosowania strategii uczenia się. Uczniowie, którzy uczęszczali do podstawowych szkół ogólnodostępnych byli bardziej aktywni niż ci, którzy uczęszczali do szkół specjalnych w zakresie stosowania powierzchniowych strategii uczenia się (istotność asymptotyczna $p=0,013$; istotność dokładna $p=0,012$). Wyniki zebrano w tab.4.

Tabela 4. Typ szkoły podstawowej a wybór strategii uczenia się

	Strategie powierzchniowe	Strategie głębokie
U Manna-Whitneya	72,500	97,500
W Wilcoxona	225,500	250,500
Z	-2,492	-1,622
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,013	,105
Istotność dokładna [2*(jednostronna)]	,012	,106

Dzięki zastosowaniu nieparametrycznego testu Manna-Whitney'a określono także, że studenci niesłyszący, którzy uczyli się w liceum ogólnodostępnym byli istotnie bardziej aktywni w zakresie stosowania zarówno głębokich jak i powierzchniowych strategii uczenia się: wartości poziomu istotności wynoszą odpowiednio $p=0,001$ i $p=0,001$ dla strategii powierzchniowych i głębokich.

Tabela 5. Typ liceum a wybór strategii uczenia się

	Strategie powierzchniowe	Strategie głębokie
U Manna-Whitneya	31,000	50,000
W Wilcoxona	221,000	240,000
Z	-3,885	-3,215
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,000	,001
Istotność dokładna [2*(jednostronna)]	,000 ^b	,001 ^b

Wyniki analiz wskazują, że studenci pochodzący z rodzin, w których rodzice są osobami niesłyszącymi są mniej aktywni w wyborze strategii powierzchniowych $p=0,033$, różnic między grupami nie zaobserwowano w odniesieniu do strategii głębokich. Nie zaobserwowano natomiast różnic między kobietami i mężczyznami w zakresie preferencji i zakresu stosowania strategii uczenia się.

Zbadano także związek między wyborem strategii uczenia się a dominującym sposobem porozumiewania się studentów. Analizy wskazały, że studenci, którzy porozumiewają się tylko mową są najbardziej aktywni w zakresie stosowania strategii uczenia się, zarówno powierzchniowych jak i głębokich, mniejszą aktywność w tym zakresie wykazują studenci posługujący się zarówno mową jak i językiem migowym, natomiast studenci posłu-

gujący się jedynie językiem migowym wykazują się najmniejszą aktywnością w zakresie stosowania strategii uczenia się. Wielkości poziomu różnic nie osiągają jednak wartości istotnych i kształtują się następująco: $p=0,062$ dla strategii powierzchniowych i $p=0,120$ dla strategii głębokich.

Podsumowanie

Podsumowując uzyskane wyniki należy stwierdzić, że w opinii lektorów większość badanych osób regularnie i aktywnie stosowała strategie uczenia się języka obcego. Bardziej aktywne w tym zakresie były osoby o mniejszych ubytkach słuchu i wyższym poziomie znajomości języka obcego. Wyniki wskazują także na znaczenie określonych czynników demograficznych: strategie stosowane były w większym zakresie przez osoby, które wychowywały się w rodzinach słyszących rodziców, a przed studiami uczęszczały do ogólnodostępnych szkół podstawowych i średnich. Aktywność poznawcza w zakresie stosowania strategii uczenia się zależna jest także od sposobu porozumiewania się – jako najbardziej aktywni oceniani byli studenci posługujący się mową.

Takie wyniki mogą stanowić podstawę do znaczących wskazówek metodycznych, z których podstawową jest konieczność bardzo dobrego poznania ucznia. Taka wiedza pozwala na przygotowanie odpowiedniego zakresu wsparcia dla tych studentów, którzy szczególnie go potrzebują. Referowane w tym artykule wyniki badań wskazują, że wsparcia w zakresie opracowania strategii uczenia się języka obcego potrzebują szczególnie studenci, którzy na poziomie szkoły podstawowej i/lub średniej uczyli się w szkołach specjalnych i komunikują się w języku migowym. Znakomitą szansą doskonalenia strategii uczenia są zajęcia w małych grupach lub zajęcia indywidualne, kiedy lektor może nie tylko zaprezentować konieczny materiał językowy, ale także pomóc studentowi w opracowaniu strategii efektywnego włączenia danego materiału w zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji studenta.

Literatura:

- Aharony N. (2006), The use of deep and surface learning strategies among students learning English as a foreign language in an Internet environment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, s. 851-866.
- Allinson L. (1992), Learning styles and computer based learning environments. *Lecture Notes in Computer Science*, 602, s. 62-73.
- Biggs J. (1993), What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, s. 3-19.
- Bull S., Ma Y. (2001), Raising learner awareness of language learning strategies in situations of limited resources. *Interactive Learning Environments*, 9, 2, s. 171-200.
- Domagała-Zyśk E. (red.), (2013b), *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Strategie nauczania języka angielskiego jako obcego uczniów z uszkodzeniami słuchu w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych*. Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo, 2 (17), s. 67-86.
- Domagała-Zyśk E. (2013a), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się nauczania języków obcych*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (red.), (2013b), *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2014), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kontra E. (2013), *Language learning against the odds: retrospective accounts by Deaf adults*. W: *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing persons in Europe*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 93-112.
- Ochse E. (2013), English for specific purposes and the deaf professional: The SignMedia Project. W: E. Domagała-Zyśk, *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 77-92.
- Oxford R. (1992/1993), Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal*, 2, 18-22.
- Podlewska A. (2013), Cued speech as an empirically-based approach to teaching English as a foreign language to hard-of-hearing students. W: E. Domagała-Zyśk *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 181-196.
- Pritchard P. (2013), Teaching of English to deaf and severely hard of hearing pupils in Norway. W: E. Domagała-Zyśk, *English as a foreign language for DHH persons in Europe*. Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 113-134.
- Vann R.J., Abraham R.G. (1990), Strategies of unsuccessful language learners. *TESOL Quarterly*, 24, s. 177-198.