

Joanna Skibska

## Uczeń z wadą słuchu w młodszym wieku szkolnym w szkole ogólnodostępnej – problemy i ich rozwiązania

### Wprowadzenie

Młodszy wiek szkolny to w rozwoju dziecka okres szczególny. Jego specyfika wynika nie tylko ze zmian rozwojowych, ale również z organizacyjnych zmian przestrzeni życiowej uwarunkowanych w dużej mierze przekroczeniem progu szkoły oraz podjęciem nowych obowiązków. Z tego powodu działania edukacyjne powinny być ukierunkowane na rozwój umiejętności społecznych i poznawczych, ze szczególnym uwzględnieniem doskonalenia form komunikacyjnych oraz nabywania wiedzy i umiejętności. W przypadku dzieci z wadami słuchu proces ten w dużym stopniu może być zaburzony, ponieważ funkcjonowanie i doświadczanie otaczającej rzeczywistości jest zakłócone nieprawidłowym odbiorem bodźców słuchowych decydujących o poznaniu i rozumieniu zjawisk zachodzących w zmieniającej się rzeczywistości. Wśród czynników zakłócających prawidłowy rozwój dziecka z wadą słuchu należy przede wszystkim wymienić zaburzenia w obrębie rozwoju mowy i jej odbioru oraz komunikacji językowej. W szczególności wpływają one na małe dziecko oraz są przyczyną doświadczanych przez nie trudności edukacyjnych, ponieważ pomiędzy mową a innymi procesami poznawczymi istnieje zależność, która w procesie nabywania wiedzy i umiejętności ma fundamentalne znaczenie.

### Mowa i jej odbiór przez dziecko z wadą słuchu

Recepcja mowy – **słyszenie** jest uwarunkowane prawidłową budową i fizjologią narządu słuchu oraz cechami bodźców dźwiękowych docierających do ucha, natomiast u podstaw **słuchania** znajduje się aktywność psychiczna człowieka. Zaburzenia w obrębie tych funkcji mają poważne konsekwencje.

Dziecko z różnym ubytkiem słuchu w wieku szkolnym poznaje otaczającą rzeczywistość w zniekształcony sposób<sup>1</sup> oraz charakteryzuje się różnymi zaburzeniami w obrębie rozwoju mowy i jej odbioru (zob. schemat 2), w konsekwencji czego mogą wystąpić określone trudności w funkcjonowaniu szkolnym oraz społecznym.

Schemat 1. Stopnie uszkodzenia słuchu a umiejętności językowe



Źródło: opracowanie własne na podstawie U. Buryn, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2011, s. 41–42; B. Szczepanowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 31–32; A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992, s. 137–138.

W przypadku uszkodzenia słuchu typu przewodzeniowego<sup>2</sup> zaburzenia wynikają z utrudnionego odbioru bodźców dźwiękowych na drodze powietrznej. Przyczyna zaburzenia jest zlokalizowana w części zewnętrznej lub środkowej narządu słuchu. Jest nią ilościowy ubytek słuchu (do 60 dB), polegający na słuchaniu dźwięków z większej odległości bez znie-

<sup>1</sup> Z.M. Kurkowski, *Metoda Tomatisa*, „Logopedia” 2007, nr 36, s. 118.

<sup>2</sup> A. Dłużniewska, *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. 2, Warszawa 2011, s. 33.

kształceń lub z drobnymi zniekształceniami<sup>3</sup>. Dziecko charakteryzuje się trudnościami w odbiorze komunikatów werbalnych, a ponieważ zachowane jest słyszenie drogą kostną, ma ono możliwość kontrolowania swoich wypowiedzi. Trudności ucznia z przewodzeniowym uszkodzeniem słuchu w odbiorze komunikatów dźwiękowych mają wpływ na ukształtowanie się prawidłowych wzorców mowy w płaszczyźnie fonetycznej, gramatycznej i leksykalnej<sup>4</sup>.

**Uszkodzenia słuchu o charakterze mieszanym i odbiorczym**<sup>5</sup> są przyczyną zaburzeń odbioru bodźców dźwiękowych drogą powietrzną i kostną, dlatego mogą decydować o niewielkich trudnościach odbiorczych i realizacyjnych oraz w znaczny sposób wpływać na uniemożliwienie dziecku spontanicznego opanowywania języka. Problemy językowe dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu wynikają w dużej mierze także z trudności w dotarciu do struktury fonologicznej i morfologicznej języka, co staje się przyczyną problemów z odkrywaniem znaczeń słów i struktur składniowych oraz przyswajaniem systemu językowego<sup>6</sup>. „Stan taki wpływa na zahamowanie lub zaburzenie kształtowania się kompetencji językowej i komunikacyjnej, a następnie kulturowej, których poziom rozwoju staje się jakościowym i ilościowym wyznacznikiem funkcjonowania procesów poznawczych, społecznych i emocjonalnych”<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> B. Szczepanowski, *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999, s. 74.

<sup>4</sup> A. Dłużniewska, *op. cit.*, s. 33.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> K. Krakowiak, *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1995, s. 25–37, „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, t. 9.

<sup>7</sup> A. Dłużniewska, *op. cit.*, s. 33.

Schemat 2. Stopień ubytku słuchu a charakterystyczne zaburzenia mowy i jej odbioru



Źródło: opracowanie własne na podstawie U. Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2011, s. 54–55.

Grażyna Dryżałowska<sup>8</sup> zwraca uwagę na fakt, że wady słuchu decydują o jakości opóźnień i zmian w przebiegu poszczególnych stadiów rozwojowych mowy i języka. W związku z tym wewnętrzne struktury językowe są ukształtowane na niewystarczającym poziomie, co w znacznym stopniu utrudnia opanowanie pojęć, znaczeń, właściwości przedmiotów i zjawisk. „Toteż, gdy dziecko niesłyszące rozpoczyna naukę mowy i języka na drodze ćwiczeń rehabilitacyjnych, [...] niektóre stadia rozwoju

<sup>8</sup> G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa 2007, s. 32–33.

mowy muszą być prowokowane jednocześnie. Nie znaczy to jednak, że mogą być pominięte. Każde dziecko, aby mogło poznać język i potrafiło się nim posłużyć, w celach poznawczych musi przejść przez wszystkie stadia i etapy rozwoju języka<sup>9</sup>. Dziecko niesłyszące poznaje pojedyncze głoski równoległe z ich połączeniami w sylabach i w słowach, a nazwy razem ze znaczeniem i właściwościami przedmiotu, co bez pojęciowego myślenia oraz udziału słuchu jest bardzo trudne, ponieważ nazwa towarzyszy konkretnym przedmiotom, jednak ich właściwości są niewidoczne, gdyż nie można zobaczyć „małego” czy „kolorowego” (właściwości), jeśli nie będą powiązane z przedmiotem. Ich istnienie podyktowane jest desygnatem, do którego się odnoszą. Dlatego też dla dziecka niesłyszącego uczącego się języka przedmiot jest bardzo ważny, dziecko potrafi sformułować zdanie „Samochód jedzie”, problem jednak pojawia się wtedy, gdy obserwowana sytuacja ulegnie zmianie – schowamy zabawkę. Dziecko wówczas powie: „Nie ma samochód”. Zachowanie to świadczy o poziomie kompetencji językowej, która przez dziecko słyszące jest nabywana w naturalny sposób podczas słuchania, natomiast dziecko niesłyszące musi się jej nauczyć i ją zapamiętać<sup>10</sup>.

Zdzisław Marek Kurkowski<sup>11</sup> wskazuje na zróżnicowanie problemów dzieci z jednostronnym uszkodzeniem słuchu. Dotyczą one różnych procesów, a szczególnie zaburzeń lokalizacji źródła dźwięku, nasilonych trudności w zakresie rozwoju języka oraz problemów emocjonalnych.

Dzieci z prawostronnym uszkodzeniem słuchu charakteryzują się zaburzeniami komunikacji językowej oraz trudnościami w czytaniu i pisanii, co wynika z ograniczeń subtelnego różnicowania głosek oraz zaburzeń lateralizacji słuchowej. Mogą również wystąpić trudności z przyswajaniem wiedzy wymagającej sekwencyjnego porządkowania faktów<sup>12</sup>.

W przypadku dzieci z lewostronnym niedosłyszeniem ich trudności w funkcjonowaniu przede wszystkim są rezultatem problemów emocjonalnych – niestabilności i niepokoju, płaczliwości oraz braku pewności w kontaktach z innymi. W zakresie pracy szkolnej dziecko wyraźnie wybiera przedmioty ścisłe, co może być uwarunkowane faktem, że informacje odebrane uchem prawym szybciej docierają do lewej półkuli – racjonalnej;

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 32.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> Z.M. Kurkowski, *Gluchota jednostronna – słyszenie jednouszne*, „Audiofonologia” 2000, t. 17, s. 144.

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 148–149.

natomiast występujące trudności w zakresie edukacji polonistycznej wynikają z nieprawidłowości całościowego postrzegania problemów<sup>13</sup>.

Zaburzenia mowy, jej rozumienia oraz komunikowania się wpływają na inne sfery rozwojowe, co odgrywa rolę w rozumieniu otaczającej rzeczywistości i powoduje występowanie trudności w przewidywaniu następstw własnych działań oraz zdarzeń, w których dziecko uczestniczy lub które obserwuje. Utrudniona komunikacja warunkuje także trudności w kontaktach z rówieśnikami oraz innymi osobami, a to z kolei ma niekorzystny wpływ na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka z wadą słuchu, obniża poziom samodzielności oraz radzenia sobie w sytuacjach życiowych<sup>14</sup>.

Między rozwojem języka a wynikami w nauce istnieje silny związek, dlatego uczniowie z uszkodzonym słuchem mogą być narażeni na osiągnięcie słabszych wyników, możliwe jest jednak zapobieżenie takiej sytuacji poprzez uczenie dziecka języka we właściwym okresie rozwojowym – do trzeciego roku życia, kiedy rozwój języka jest optymalny i najbardziej intensywny. „Gdy dzieci niesłyszące opanowują język migowy w okresie niemowlęcym, rozwijają umiejętności komunikacyjne «na czas», a gdy naucza się je w ich języku «rodzimy», potrafią czytać i pisać mniej więcej na tym samym poziomie, co ich słyszący rówieśnicy”<sup>15</sup>.

Bogdan Szczepanowski<sup>16</sup> podkreśla, że chcąc zapewnić dziecku niesłyszącemu optymalne porozumiewanie się, warto sięgnąć po komunikację totalną, która stosowana od najwcześniejszych lat życia dziecka, umożliwia „integrację dwóch światów” – osób słyszących i niesłyszących. U jej podstaw znajduje się porozumienie multimodalne, wykorzystujące wszystkie dostępne środki:

- mowę ustną i wyraźną artykulację,
- odczytywanie mowy z ust,
- słuchową percepcję mowy, z uwzględnieniem treningu słuchowego polegającego na wykorzystywaniu resztek słuchu,
- wychowanie słuchowe, poprzez nabywanie doświadczeń słuchowych dzięki świadomemu odbiorowi dźwięków,

<sup>13</sup> Z.M. Kurkowski, *Psychopedagogiczne i lingwistyczne konsekwencje głuchot jednostronnych*, „Audiofonologia” 1999, t. 15, s. 214.

<sup>14</sup> A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992, s. 139.

<sup>15</sup> D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, przeł. Z.S. Litwińska, M.E. Litwiński, Warszawa 2009, s. 99.

<sup>16</sup> B. Szczepanowski, *op. cit.*, s. 109–111.

- daktylografię, fonogesty, system językowo-migowy, klasyczny język migowy, naturalne gesty ciała, mimikę,
- pismo, rysunek, piktogramy i inne systemy graficzne.

Wykorzystywanie tego rodzaju komunikacji przez dziecko niesłyszące ma mu umożliwić kontakt z otoczeniem, a tym samym prawidłowy rozwój społeczno-emocjonalny.

Anna Prożych<sup>17</sup> z kolei wskazuje, że opanowanie systemu językowego przez dziecko z wadą słuchu powinno być nadrzędnym celem wczesnego wychowania słuchowego, bowiem kształtuje ono i rozwija język, stymuluje i uwrażliwia zawężone pole słuchowe oraz doskonali zdolność odbierania i różnicowania dźwięków mowy. Yvonne Csanyi<sup>18</sup>, przedstawiając cele wychowania i treningu słuchowego, podkreśla, że wychowanie słuchowe ma kształtować mowę, a trening słuchowy ma ją rozwijać i wieloaspektowo rozbudowywać, przy czym razem mają wspierać dziecko w komunikacji oraz nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych. Joanna Domeradka-Kowalkowska<sup>19</sup> uważa, że wychowanie słuchowe uwrażliwia dziecko na dźwięk, a przede wszystkim ma korzystny wpływ na jego rozwój intelektualny oraz sprawne porozumiewanie się z otoczeniem.

## Identyfikacja i charakterystyka trudności edukacyjnych

O prawidłowym rozwoju funkcji poznawczych decydują sprawnie działające zmysły dostarczające wrażeń, które integrują się ze sobą, dzięki czemu w świadomości dziecka dochodzi do odzwierciedlenia przedmiotów i zjawisk istniejących w otaczającej rzeczywistości, czyli spostrzeżeń, które gromadzone, umożliwiają zdobywanie nowych doświadczeń poznawczych. Dziecko niedosłyszące natomiast poznaje świat poprzez percepcję wzrokową, dotyk, wibracje oraz smak i zapach. Odbiera wrażenia i tworzy spostrzeżenia w inny sposób niż dziecko słyszące, opierając działalność poznawczą na zjawiskach wzrokowych, co przyczynia się do zaburzeń pamięci słuchowej oraz wpływa na zachwianie równowagi pomiędzy procesami przetwarzania informacji, gdyż dziecko tworzy więcej

<sup>17</sup> A. Prożych, *Rozwój funkcji słuchowych a wychowanie słuchowe*, „Rewalidacja” 2004, nr 2(16), s. 9–11.

<sup>18</sup> Y. Csanyi, *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*, przeł. B. Szymańska, Warszawa 1994, s. 15.

<sup>19</sup> J. Domeradka-Kowalkowska, *Przewodnicy w świecie ciszy*, Kraków 2008, s. 37.

pojęć obrazowych niż językowych<sup>20</sup>. Joanna Kossewska<sup>21</sup> podkreśla, że brak dostępu do bodźców dźwiękowych ogranicza również możliwości rozwojowe selektywnej uwagi wzrokowej, czego źródeł należy upatrywać w słabej integracji sensorycznej różnomodalnych bodźców, która stanowi fundament prawidłowego rozwoju uwagi. Dziecko słyszące uczy się skupiać selektywną uwagę na wąskim polu wzrokowym, a dzięki prawidłowemu odbiorowi wrażeń słuchowych ma możliwość szerszego kontrolowania otoczenia, co warunkuje podział pracy w obrębie systemu poznawczego. Natomiast dziecko ze znaczną wadą słuchu wykorzystuje spostrzeżenia wzrokowe, wykonując określone zadanie i jednocześnie monitorując otaczającą je rzeczywistość oraz zapamiętując wiele obserwowanych szczegółów, ma jednak problem z uchwyceniem i zakodowaniem związków zachodzących między przedmiotami i cechami<sup>22</sup>. Dziecko, które nie opanowało mowy dźwiękowej, charakteryzuje się myśleniem konkretno-obrazowym, co wynika z dokonywanych spostrzeżeń. To staje się bezpośrednią przyczyną ubożego słownictwa i wąskiego zasobu pojęciowego, dużych trudności w zapamiętywaniu materiału opartego na myśleniu symbolicznym i koncepcyjnym<sup>23</sup>. Natomiast rozwiązując nowe zadania, dziecko ma problem z korzystaniem z już posiadanej wiedzy, co leży u podstaw sztywności i schematyczności procesów myślowo-pamięciowych dziecka z wadą słuchu<sup>24</sup>.

<sup>20</sup> G. Dryżałowska, *op. cit.*, s. 42–44.

<sup>21</sup> J. Kossewska, *Wczesnorozwojowe wyznaczniki teorii umysłu w kontekście głuchoty*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2012, t. 65, s. 110.

<sup>22</sup> G. Dryżałowska, *op. cit.*, s. 42–44.

<sup>23</sup> G. Gunia, *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologicznej*, Kraków 2006, s. 96.

<sup>24</sup> G. Dryżałowska, *op. cit.*, s. 42–44.



Schemat 3. Stopień ubytku słuchu a trudności w uczeniu się



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Krztoń, *Funkcjonowanie dziecka z uszkodzeniem słuchu w grupie rówieśniczej – klasa integracyjna*, [w:] *Integracja w edukacji*, red. T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł, Katowice 2014, s. 94; M. Mueller-Malesińska, H. Skarżyński, *Klasyfikacja zaburzeń mowy*, [w:] *Logopedia teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012, s. 97–98; U. Buryń, T. Hulboj, M. Kowalska, T. Podziemska, *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2011, s. 54–55; G. Dryżałowska, *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa 2007, s. 42–44.

Szczególnością trudnością uczniom z uszkodzonym słuchem w młodszym wieku szkolnym sprawia czytanie oraz rozumienie czytanych tekstów, bowiem „dziecko niesłyszące, otwierając książkę napisaną językiem słyszących, napotyka nieznanne słowa, wyrażenia, zwroty, idiomy i konstrukcje gramatyczne. Aby zrozumieć treść, musi te nieznanne elementy lingwistyczne rozszyfrować”<sup>25</sup>. Trudności w czytaniu w znacznym stopniu wpływają na szkolne rezultaty kształcenia osiągnięte przez dziecko z wadą słuchu, nauka szkolna bowiem w dużym stopniu oparta jest na nabywaniu nowej wiedzy poprzez czytanie ze zrozumieniem. Korzystanie z podręczników i zeszytów ćwiczeń stanowi problem wynikający z utrudnionej interpretacji zawartych w niej treści/poleceń oraz trudności w ich zapamiętaniu i odtworzeniu. Dziecko z wadą słuchu podczas czytania skupia się przede wszystkim na odczytywaniu znaków-słów, a nie na ich znaczeniu, a zatem to nauczyciel powinien w szczególny sposób czuwać nad jakością sytuacji komunikacyjnej z uwzględnieniem wszystkich jej aspektów, w zależności od sytuacyjnego kontekstu. Nauczyciel powinien<sup>26</sup>:

- zwracać uwagę uczniowi na znaczenie słów/tekstu,
- pomóc dziecku w identyfikowaniu myśli przewodniej tekstu,
- wspierać ucznia w łączeniu znanych faktów z tematyką czytanego tekstu,
- uczyć dziecko patrzeć na tekst całościowo, ze szczególnym uwzględnieniem jego przesłania.

Kolejna trudność związana z czytaniem dotyczy wypowiedzania się na temat przeczytanego tekstu. Wynika ona przede wszystkim z tego, że dziecko z wadą słuchu ma problem z zapamiętywaniem i odtwarzaniem tekstów (w tym wyrazów mających określoną formę gramatyczną i zdań). Dziecko, wypowiadając się własnymi słowami na temat treści przeczytanego tekstu, nie rozumie związków zachodzących między wyrazami, dlatego stara się odtwarzać wyrazy w kolejności występującej w tekście, bez ich rozumienia<sup>27</sup>. W związku z tym, aby wesprzeć dziecko w konstruowaniu wypowiedzi na określony temat – wynikający z przeczytanego tekstu, widzianego spektaklu teatralnego lub filmu, należy przygotować schemat pytań, który ułatwi mu konstruowanie wypowiedzi i skupienie się na tym, co ważne, oraz uporządkuje treści, które dziecko chce przekazać<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> G. Dryżałowska, *op. cit.*, s. 64–65, wyróżnienie w oryginale.

<sup>26</sup> D.D. Smith, *op. cit.*, s. 96–97.

<sup>27</sup> G. Dryżałowska, *op. cit.*, s. 64.

<sup>28</sup> A. Maciarz, *op. cit.*, s. 150–151.

Dziecko z wadą słuchu ma także dużą trudność z nabywaniem umiejętności pisania, co wynika z braku możliwości wykorzystania obrazów akustycznych i kinestetycznych, z zaburzonej artykulacji, ubogości słownika oraz niskiego poziomu kompetencji językowych. Specyfika sytuacji dziecka z wadą słuchu uczącego się języka pisanego jest również rezultatem zakłóceń w obrębie praktyki językowej, dziecko bowiem równocześnie z nabywaniem języka mówionego musi się uczyć także języka pisanego, podczas gdy dziecko słyszące uczy się języka mówionego od urodzenia, a dopiero po kilku latach zaczyna się interesować językiem pisanym i go uczyć<sup>29</sup>. Jednak dziecko z wadą słuchu bardzo często charakteryzuje się dobrą pamięcią wzrokową, dlatego też nie popełnia błędów ortograficznych, ale popełnia liczne błędy wynikające z deficytu słuchu – pisze tak, jak słyszy i mówi. Uczeń ma duże trudności z konstruowaniem zdań rozwiniętych oraz dłuższych wypowiedzi, które często są niepoprawne również pod względem gramatycznym, zmienia kolejność liter w wyrazie, zmienia końcówki. Dziecko z wadą słuchu charakteryzuje się również bardzo wolnym tempem pisania, które powoduje nienadążanie za klasą i sprzyja występowaniu licznych błędów wynikających z gubienia się w tekście oraz domyślania się kontekstu usłyszanych zdań. Szczególną trudność sprawia dziecku także pisanie ze słuchu, odbiór mowy jest bowiem zniekształcony, a docierające komunikaty często mają postać szczątkową<sup>30</sup>. Z tego powodu, aby wesprzeć dziecko w procesie nabywania umiejętności pisania, warto sięgnąć po pisanie z pamięci wykorzystujące pamięć wzrokową, która u dziecka z wadą słuchu – jak wcześniej wspomniano – jest prawidłowo rozwinięta i kompensuje deficyt słuchu. Pisanie ze słuchu powinno być traktowane jako praca dodatkowa, którą dziecko w młodszym wieku szkolnym wykonuje z nauczycielem na zajęciach dodatkowych, z wykorzystaniem tekstów dobrze znanych, zawierających proste, rozumiane przez dziecko słowa, których użycie nie budzi jego wątpliwości.

Pomimo że czytanie i pisanie to dwie umiejętności, które dziecku z wadą słuchu w młodszym wieku szkolnym sprawiają szczególną trudność, to jednak, jak wskazuje Armin Löwe<sup>31</sup>, powinny one stanowić fundament stymulowania rozwoju dziecka, wpływać na doskonalenie jego umiejęt-

<sup>29</sup> G. Dryżałowska, *op. cit.*, s. 68.

<sup>30</sup> A. Maciarz, *op. cit.*, s. 151.

<sup>31</sup> A. Löwe, *Wybór pism*, Warszawa–Szczecin 1990, s. 42.

ści rozumienia tekstów oraz kształtowanie kompetencji językowych, a tym samym kompensować deficyt słuchu.

Dziecko ze znaczną wadą słuchu często ma również problem z nadążaniem za tokiem zajęć, co wynika z faktu, że nie może wykonywać wielu czynności równocześnie, ponieważ słuchając nauczyciela, musi obserwować jego twarz, co uniemożliwia mu jednoczesne wyszukiwanie na przykład tekstu w książce lub wykonywanie innej czynności zgodnie z poleceniem nauczyciela<sup>32</sup>.

Istotną kwestią dotyczącą dziecka z wadą słuchu są posiadane przez nie kierunkowe zdolności – matematyczne oraz orientacji w przestrzeni – umożliwiające mu sprawne posługiwanie się i rozumienie schematów oraz rysunków<sup>33</sup>. Nauczyciel pracujący z dzieckiem powinien w szczególności sposób wykorzystywać kierunkowe zdolności dziecka oraz jego mocne strony, co pozwala rekompensować trudności występujące na innych płaszczyznach szkolnej edukacji.

## Indywidualizacja i jej znaczenie w pracy z dzieckiem z wadą słuchu

„Rozpoczynając naukę, dzieci niesłyszące i niedosłyszące mają szansę na szeroko rozumiane powodzenie szkolne, tj. pozytywne wyniki kształcenia oraz dobre społeczno-emocjonalne funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Wymaga to jednak od otoczenia szkolnego rozumienia ich sytuacji i mądrej pomocy<sup>34</sup>. W związku z tym organizacja i dostosowanie przestrzeni szkoły ogólnodostępnej (zob. tabela 1) do potrzeb i możliwości poznawczych dziecka z wadą słuchu mają szczególne znaczenie dla nabywania przez nie wiedzy i umiejętności na optymalnym poziomie. „Każde dziecko ma prawo do swobodnego rozwijania swoich zainteresowań, samodzielności, poznawania otaczającego świata i nawiązywania kontaktów z otoczeniem w trakcie zabawy i aktywności życia codziennego na miarę swoich możliwości rozwojowych<sup>35</sup>. Rehabilitacja dziecka z wadą słuchu powinna być zatem ukierunkowana na jego przygotowanie do podjęcia edukacji w placówce najbardziej dostosowanej do potrzeb i możliwości dziecka, ze szczególnym

38

---

<sup>32</sup> A. Maciarz, *op. cit.*, s. 149.

<sup>33</sup> *Ibidem*, s. 146.

<sup>34</sup> J. Kobosko, J. Kosmałowa, *One są wśród nas. Dzieci z uszkodzonym słuchem*, Warszawa 1997, s. 4.

<sup>35</sup> A. Maciarz, *op. cit.*, s. 140.

zwróceniem uwagi na dobór optymalnej metody systemu językowego – metody audytywno-werbalnej, dwujęzykowej lub totalnej komunikacji – oraz podporządkowanie nadrzędnemu celowi, jakim jest włączenie dziecka z wadą słuchu w środowisko ludzi słyszących<sup>36</sup>.

Tabela 1. Dostosowanie przestrzeni szkoły ogólnodostępnej do potrzeb i możliwości poznawczych dziecka z wadą słuchu

Przestrzeń szkoły	Charakterystyka
<b>Mówienie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– mówiąc do dziecka, stoimy przodem, tak aby twarz była dobrze widoczna</li> <li>– mówimy w sposób naturalny, płynnie, zachowując prawidłowy akcent i intonację</li> <li>– tempo mówienia powinno być dostosowane do ucznia niesłyszącego i niedosłyszącego</li> <li>– jasno określamy temat wypowiedzi, każdą zmianę tematu sygnalizujemy dziecku</li> <li>– wypowiedzi z wykorzystaniem przysłów, metafor, idiomów, metonimii, wypowiedzi ironicznych powinny być ograniczone do minimum</li> <li>– polecenia powinny być krótkie i konkretne oraz sprawdzane, czy dziecko wie, co ma zrobić</li> <li>– pytania powinny mieć taką konstrukcję, aby sugerowała ona jego treść (np. „Czy odrobiłeś zadanie domowe?”), dziecko bowiem nie słyszy intonacji (np. „Odrobiłeś zadanie domowe?”)</li> <li>– pojęcia powinny być formułowane i wyjaśniane w prosty i zrozumiały sposób</li> </ul>
<b>Słuchanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– słuchamy uważnie i w skupieniu tego, co mówi do nas dziecko, nie zrażając się tym, że nie wszystko jest dla nas zrozumiałe</li> <li>– prosimy dziecko o powtórzenie niezrozumiałej części wypowiedzi</li> <li>– dziecko i nauczyciel muszą się nauczyć wzajemnej komunikacji – słuchania i mówienia</li> </ul>
<b>Przestrzeń klasy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– układ ławek powinien być taki, aby uczniowie niesłyszący i niedosłyszący mogli widzieć osoby mówiące i siedzieli razem z klasą</li> <li>– wyciszenie przestrzeni klasy, np. dywan na podłodze, żaluzje w oknach</li> <li>– dobre oświetlenie – cicho działające</li> </ul>
<b>Pomoce dydaktyczne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyjaśniając pojęcia matematyczne, przyrodniczo-geograficzne, wykorzystujemy materiał graficzny</li> <li>– prezentacje multimedialne wzbogacamy napisami</li> <li>– prezentując definicje i pojęcia, prezentujemy schematy, mapy, inny materiał graficzny, np. filmy</li> <li>– pojęcia abstrakcyjne omawiamy i wyjaśniamy na przykładach</li> </ul>

<sup>36</sup> A. Proźych, *op. cit.*, s. 9.

Przestrzeń szkoły	Charakterystyka
<b>Grupa rówieśnicza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– wyjaśniamy słyszającym rówieśnikom warunki prawidłowej komunikacji z uczniem – kolegą z wadą słuchu</li> <li>– kształtujemy w uczniach właściwe postawy akceptacji, z uwzględnieniem współdziałania oraz niesienia pomocy</li> <li>– przygotowujemy klasę na właściwe przyjęcie i traktowanie ucznia z wadą słuchu</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Krztoń, *Funkcjonowanie dziecka z uszkodzeniem słuchu w grupie rówieśniczej – klasa integracyjna*, [w:] *Integracja w edukacji*, red. T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł, Katowice 2014, s. 147; D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, przeł. Z.S. Litwińska, M.E. Litwiński, Warszawa 2009, s. 100–101; A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992, s. 147–148.

Dziecko z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego. Wszelkie modyfikacje powinny być podyktowane stopniem uszkodzenia słuchu oraz ukierunkowane na treści językowe, tak aby stały się bardziej przystępne i możliwe do opanowania przez ucznia z uszkodzonym słuchem. W związku z tym nauczyciel pracujący z uczniem z wadą słuchu, w zależności od stopnia uszkodzenia i wyników diagnozy funkcjonalnej, powinien posiadać wiedzę na temat możliwości rozwojowych dziecka oraz optymalnych warunków, w jakich powinny przebiegać: proces edukacyjno-terapeutyczny, zaspokojenie potrzeb dziecka i rozwój jego zainteresowań. Działania te umożliwią prawidłowe zapewnienie warunków kształtowania i rozwijania autonomii dziecka, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego samodzielność w realizacji zadań edukacyjnych oraz ich celowość – przydatność w codziennym życiu (niektóre zadania bowiem będą się znajdować poza możliwościami poznawczymi dziecka z wadą słuchu). Wobec tego należy w indywidualnej pracy – z wykorzystaniem **strefy intelektualnego naśladownictwa**<sup>37</sup> – kształtować i doskonalić te zdolności dziecka, które na danym etapie jego rozwoju należą do funkcji dopiero dojrzewających, ponieważ „to, co dziecko potrafi robić we współpracy i pod kierunkiem, jutro zdoła zrobić samodzielnie. Wyjaśniając, jakimi możliwościami współpracy dysponuje dziecko, określamy tym samym strefę dojrzewających właśnie funkcji intelektualnych, które w najbliższej fazie rozwoju powinny przynieść plony, a więc określić poziom jego rzeczywistego rozwoju umysłowego. [...] Badając to, co dziecko potrafi zrobić we współpracy, określamy dzień jutrzej-

<sup>37</sup> L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, przeł. A. Brzezińska et al., Poznań 1995, s. 87.

szy<sup>38</sup>. W związku z powyższym bardzo istotnym elementem edukacji na miarę dziecka z wadą słuchu jest dostosowanie jej wymagań do indywidualnych możliwości poznawczych. Tylko takie podejście zapewni „edukację dla rozwoju”.

Kolejną bardzo istotną kwestią dotyczącą kształcenia dziecka z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej jest proces oceny, któremu poddawany jest każdy uczeń. W przypadku dziecka z niedosłuchem lub niesłyszącego, dla którego opanowanie mowy jest trudnym i pracochłonnym zadaniem, ocena powinna być działaniem przemyślanym, motywującym i sprzyjającym rozwojowi dziecka oraz unikającym oceniania „zdolności i charakteru osoby na podstawie tego, na ile dobrze ta osoba mówi”<sup>39</sup>. Dokonując oceny wykonanych zadań czy działań przez dziecko z wadą słuchu, należy zawsze pamiętać, że musi ono o wiele więcej pracować i uczyć się, by jego wyniki w nauce były porównywalne z wynikami rówieśników, co czasami jest niemożliwe. Dziecko w młodszym wieku szkolnym bardzo źle znosi porażki, ponieważ mimo że się stara i uczy znacznie więcej niż jego koledzy, otrzymuje gorsze oceny, które dla małego dziecka są bardzo ważnym czynnikiem motywującym do dalszej pracy oraz do pokonywania trudności. Chcąc uniknąć trudnych sytuacji wynikających z oceny podejmowanych przez dziecko działań, należy w praktyce edukacyjnej wykorzystywać ocenianie włączające. Jest to rodzaj oceniania, jaki powinien być stosowany w placówkach ogólnodostępnych, w których kształcą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jego naczelnym celem jest ukierunkowanie na możliwie najlepsze wspomaganie procesu uczenia się wszystkich uczniów oraz dostosowanie wszelkich stosowanych procedur wspierania i wzmocnienia skuteczności procesu włączania, a tym samym przyczynianie się do uczestnictwa w edukacji ogólnodostępnej wszystkich dzieci zagrożonych wykluczeniem<sup>40</sup>. Ocenianie włączające ma służyć indywidualizacji pracy z dzieckiem, a tym samym uwzględniać możliwości poznawcze i umiejętności „wejściowe” dziecka oraz jego potrzeby. Stosowanie oceny włączającej służy płynnemu i niezakłóconemu ocenianiu, a przede wszystkim powoduje, że dzieci nie porównują się między sobą, ważne są tylko indywidualne osiągnięcia poszczególnych uczniów, co z kolei wpływa na unikanie negatywnej rywalizacji. Ocenianie włączające to podążanie za dzieckiem,

<sup>38</sup> *Ibidem*, s. 85.

<sup>39</sup> D.D. Smith, *op. cit.*, s. 98.

<sup>40</sup> A. Watkins, red., *Assessment in Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark 2007, s. 52.

uwzględniające jego potrzeby, ustawiczny rozwój oraz zmiany wynikające z jego funkcjonowania.

## Konkluzja

Funkcjonowanie poznawczo-społeczne dziecka z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej w dużej mierze zależy od podjętych w niej działań dostosowawczych, od jej warunków oraz interdyscyplinarnego wsparcia wynikającego z systemowej opieki. Od jakości tych działań zależy nabywanie wiedzy i umiejętności przez dziecko oraz pokonywanie trudności wynikających z niepełnosprawności.

Oparcie pracy z dzieckiem na jego mocnych stronach i uwzględnianie w jego dalszym rozwoju tego, co potrafiło w momencie przekraczania progu szkoły – czyli wiedzy i umiejętności „wejściowych” – w znacznym stopniu przyczynia się do zmniejszenia znaczenia jego słabych stron, a wzmocnienia tego, na czym można budować edukację dziecka w szkole ogólnodostępnej. To oznacza, że konieczne jest, aby każdy nauczyciel dobrze znał swojego ucznia i aby stawiane przez niego wymagania pobudzały dziecko do aktywności własnej, motywowały do nauki, pokonywania trudności i podejmowania dalszego wysiłku. Poszukując drogi optymalnego uczenia się przez dziecko z wadą słuchu, należy wykorzystywać jego zainteresowania i zdolności kierunkowe, aby uczynić z nich pomost między tym, co wymagane (podstawa programowa), a tym, co bliskie dziecku i co sprawia mu radość. „Uczenie dla rozwoju” oraz kształtowanie w dziecku umiejętności radzenia sobie w codziennym życiu powinno stanowić fundament edukacji każdego ucznia, szczególnie tego ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

## Bibliografia

- Buryn U., Hulboj T., Kowalska M., Podziemska T., *Mój uczeń nie słyszy. Poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*, Warszawa 2011.
- Csanyi Y., *Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*, przeł. B. Szymańska, Warszawa 1994.
- Dłużniewska A., *Model pracy z uczniem niesłyszącym lub słabo słyszącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. 2, Warszawa 2011.
- Domeradka-Kowalkowska J., *Przewodnicy w świecie ciszy*, Kraków 2008.



- Dryżałowska G., *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Warszawa 2007.
- Gunia G., *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Kraków 2006.
- Kobosko J., Kosmalowa J., *One są wśród nas. Dzieci z uszkodzonym słuchem*, Warszawa 1997.
- Kossewska J., *Wczesnorozwojowe wyznaczniki teorii umysłu w kontekście głuchoty*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2012, t. 65.
- Krakowiak K., *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Lublin 1995, „Komunikacja językowa i jej zaburzenia”, t. 9.
- Krztoń A., *Funkcjonowanie dziecka z uszkodzeniem słuchu w grupie rówieśniczej – klasa integracyjna*, [w:] *Integracja w edukacji*, red. T. Huk, A. Brosch, M. Frania, M. Musioł, Katowice 2014.
- Kurkowski Z.M., *Głuchota jednostronna – słyszenie jednouszne*, „Audiofonologia” 2000, t. 17.
- Kurkowski Z.M., *Metoda Tomatisa*, „Logopedia” 2007, nr 36.
- Kurkowski Z.M., *Psychopedagogiczne i lingwistyczne konsekwencje głuchot jednostronnych*, „Audiofonologia” 1999, t. 15.
- Löwe A., *Wybór pism*, przeł. M. Góralówna, Warszawa–Szczecin 1990.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992.
- Mueller-Malesińska M., Skarżyński H., *Klasyfikacja zaburzeń mowy*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, red. S. Grabias, M. Kurkowski, Lublin 2012.
- Proźych A., *Rozwój funkcji słuchowych a wychowanie słuchowe*, „Rewalidacja” 2004, nr 2(16).
- Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, t. 2, przeł. Z.S. Litwińska, M.E. Litwiński, Warszawa 2009.
- Szczepanowski B., *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.
- Watkins A. (red.), *Assessment in Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice*, Odense, Denmark 2007.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, przeł. A. Brzezińska et al., Poznań 1995.