

Magdalena Bełza-Gajdzica

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach  
ORCID: 0000-0002-1316-6689  
<https://doi.org/10.26881/ndps.2023.51.05>

## Nastawienie nauczycieli wobec ucznia z niepełnosprawnością słuchu – refleksje na przykładzie Śląska

Celem artykułu jest refleksja nad nastawieniami nauczycieli i przyszłych nauczycieli w stosunku do dziecka z niepełnosprawnością słuchu w kontekście ich akceptacji, która stanowi jeden z ważnych czynników warunkujących sukces edukacyjny. W artykule zaprezentowano fragment badań prowadzonych w ramach projektu *Diagnoza edukacyjna osób z niepełnosprawnością słuchu – aspekty edukacyjne, terapeutyczne i społeczne*, przeprowadzonego w województwie śląskim wśród nauczycieli oraz przyszłych nauczycieli w ramach badań statutowych. Badania przeprowadzono na terenie Śląska, wśród nauczycieli/nauczycielek oraz studentów/studentek kierunków pedagogicznych. W badaniach prowadzonych z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego zastosowano kwestionariusz ankiety własnej konstrukcji, dystrybuowany za pomocą platformy Google Forms. Badani nauczyciele deklarują pozytywne nastawienia. Z drugiej strony ich obawy związane z niskimi kompetencjami do pracy z uczniami/uczennicami z niepełnosprawnością słuchu, sprawiają, iż nie czują się wystarczająco przygotowani do pracy z tą grupą uczniów/uczennic. Wyniki te mają znaczenie dla praktyki pedagogicznej, wskazując kierunek myślenia zarówno o standardach przygotowania nauczycieli pracujących z uczniami/uczennicami z niepełnosprawnością słuchu, jak również standardami zatrudnienia osób pracujących w placówkach edukacji osób z niepełnosprawnością słuchu. Odnoszą się też do podnoszenia kompetencji pracujących już tam osób, szczególnie w zakresie polskiego języka migowego.

Słowa kluczowe: akceptacja, niepełnosprawność słuchowa, nastawienia nauczycieli

## Teachers' attitude towards students with hearing disabilities – reflections on the example of Silesia

The article aims to reflect on the attitudes of teachers and future teachers towards pupils with hearing disability in the context of their acceptance, which is one of the important factors determining educational success. The article presents an excerpt from research conducted as part of the project *Educational Diagnosis of People with Hearing Disabilities – Educational, Therapeutic and Social Aspects*, carried out in the Silesian Voivodeship among teachers and future teachers as part of statutory research. In the research conducted using the diagnostic survey method, a self-administered survey questionnaire distributed through the Google Forms platform was used. The surveyed teachers declare positive attitudes, but on the other hand, their concerns about their low

competencies in working with pupils with hearing impairments make them feel insufficiently prepared to work with this group of pupils. These results are relevant for pedagogical practice, pointing the way towards thinking both about standards for the preparation of teachers working with pupils/students with hearing disabilities, as well as employment standards for those working in educational institutions for people with hearing disabilities, as well as improving the competences of those already working there, especially in Polish Sign Language.

Key words: acceptance, hearing disability, teachers' attitudes

## Wprowadzenie

Niepełnosprawność słuchu ucznia to wyzwanie dla każdego nauczyciela. Niezależnie od rodzaju szkoły, rozumienie potrzeb i akceptacja odmiennego sposobu percepcji rzeczywistości, a także często innego sposobu komunikowania się z otoczeniem, stają się wyzwaniem. Akceptacja, zgodnie z definicją słownika języka polskiego, oznacza uznanie czegoś, aprobatę (*Słownik języka polskiego*, 21). Akceptacja jest też związana z jedną z postaw, która jest najbardziej pożądana w stosunku do osób z niepełnosprawnościami. Postawa akceptacji, czyli przyjęcia dziecka, takim jakie ono jest, z jego cechami zewnętrznymi i wewnętrznymi (Ziemska 1973: 58) w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością słuchu powinna być wyrażona w pozytywnym do nich stosunku, a także zrozumieniu ich potrzeb, szczególnie związanych z odmiennością komunikacyjną. Można zastanowić się czy rzeczywiście tak jest. Badania w tym obszarze pokazują pewne niedostatki (Zaborniak-Sobczak 2013: 15), wskazując, że nauczyciele często nie znają potrzeb i specyfiki rozwoju ucznia z wadą słuchu i aż 80% z nich nie potrafi dostosować odpowiednich form pracy, a także metod dydaktycznych do ich potrzeb (Wereszka 2002). Magdalena Olempska-Wysocka jako jedną z niedogodności występujących najczęściej w szkołach ogólnodostępnych również wskazuje brak specjalistycznej wiedzy nauczycieli, nieznających specyfiki rozwoju i uczenia się uczniów/uczennic z niepełnosprawnością słuchu. Jest to jeden z głównym problemów, obok werbalnych metod pracy oraz licznych zespołów klasowych (Olempska-Wysocka 2017: 109). Katarzyna Plutecka zwraca także uwagę na pozytywny stosunek osób słyszących do uczniów/uczennic z niepełnosprawnością słuchu, jako krok w kierunku podnoszenia jakości edukacji tych uczniów (Plutecka 2020: 45). Mariusz Sak dodaje do tego takie kategorie, jak: włączanie w program nauczania elementów tożsamości i kultury Głuchych, zapewnienia wysokiej jakości poziomu przygotowania merytorycznego kadr, promowania kontaktów z lokalną społecznością Głuchych (Sak 2014). Zarówno szkoły ogólnodostępne, jak i specjalne mają swoje atuty i gorsze strony, na które zwracali uwagę uczniowie w badaniach Karoliny Ruty Korytowskiej i Marty Wrześniewskiej-Pietrzak. Według badaczek uczniowie „funkcjonalnie słyszący” w placówkach ogólnodostępnych oczekiwali nie odmiennego traktowania, lecz dostosowania metod

pracy do swoich możliwości percepcyjnych (stosowania materiałów odwołujących się do zmysłu wzroku, organizacji zajęć i przestrzeni sali lekcyjnej, która umożliwiłaby pełne uczestnictwo w zajęciach osobie niesłyszącej). Głusi kształceni w placówkach specjalnych zwracali natomiast uwagę na łatwość komunikacyjną. Nie chcieli ułatwień, okrojonego programu pracy. Cenili to, że szkoła dawała im komfort psychiczny w postaci akceptacji ze strony nauczycieli i grupy rówieśniczej, jako wadę wskazywali nieadekwatny do swoich możliwości poziom kształcenia (Ruta-Korytowska, Wrześniewska-Pietrzak 2018).

Kontrola piętnastu placówek oświatowych, kształcących uczniów z niepełnosprawnością słuchu w latach 2019–2022 przeprowadzona przez NIK ukazała, że system nie zaspokajał zróżnicowanych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością słuchu. Najważniejszy wniosek zawarty w Raporcie był taki, iż edukacja jest zupełnie niedostosowana dla uczniów, którzy posługują się językiem migowym, w większym stopniu natomiast uwzględnia potrzeby uczniów niesłyszących i słabosłyszących komunikujących się w języku polskim (Raport NIK, 2022: 10). Za najważniejsze trudności uznano brak dostosowania podstawy programowej do języka migowego, brak dostosowanych podręczników, brak kompetencji z zakresu polskiego języka migowego u nauczycieli kształcących dzieci głuche, brak dostosowań arkuszy egzaminacyjnych (tamże). Można zatem wysunąć wniosek, iż istnieją pewne bariery w pełnym dostosowaniu szkoły do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością słuchu. Mają one charakter zewnętrzny, na poziomie mezzo – niezależny od nauczyciela. Drugi typ barier to te o charakterze wewnętrznym, indywidualnym, na poziomie mikro – leżące po stronie nauczyciela i zależne od jego woli (kompetencje z zakresu języka migowego i wola stosowania tej formy komunikacji w procesie dydaktycznym uczniów/uczennic z niepełnosprawnością słuchu).

Wyniki powyższego Raportu są bardzo niepokojące, szczególnie ze względu na fakt, iż większość skontrolowanych oddziałów było oddziałami specjalnymi, a pozostałe – oddziałami integracyjnymi. Jeśli placówki, których pracownicy z założenia powinni mieć świadomość potrzeb swoich uczniów, podczas kontroli wypadają jako niewystarczająco przystosowane, to trudno będzie tego oczekiwać od szkolnictwa ogólnodostępnego. Niezależnie czy szkoły mają być poddawane kontroli, czy nie, warto badać ogólne nastawienie wobec uczniów z niepełnosprawnością słuchu zarówno wśród obecnie pracujących nauczycieli (niezależnie od typu szkoły), jak również tych, którzy dopiero będą wchodzić do systemu edukacji. Z tego powodu celem niniejszego artykułu stało się znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jakie jest nastawienie nauczycieli/przyszłych nauczycieli wobec ucznia z niepełnosprawnością słuchu? Warto jednak zaznaczyć, iż badania te nie mają charakteru pogłębionego, a ich celem jest pokazanie deklarowanego przez badanych stosunku do osób z niepełnosprawnością słuchu, który może pokazywać pewne ogólnie panujące tendencje. Zmienną zależną w prezentowa-

nych badaniach jest nastawienie nauczycieli/przyszłych nauczycieli wobec ucznia z niepełnosprawnością słuchu.

## Metoda

Metodą, jaka została wykorzystana w celu zebrania danych, był sondaż diagnostyczny z techniką ankiety. W artykule zaprezentowano jedynie częściowe wyniki badań szerszego projektu badawczego: Diagnoza edukacyjna osób z niepełnosprawnością słuchu – aspekty edukacyjne, terapeutyczne i społeczne. Grupę badaną stanowiło 86 nauczycieli i studentów z terenu województwa śląskiego. 84% badanych stanowiły kobiety, 16% – mężczyźni. W tej grupie znalazło się 53,5% (46 os.) nauczycieli przedmiotu, 28% (24 os.) pedagogów specjalnych oraz 15% (16 os.) studentów. W grupie nauczycieli połowa to nauczyciele przedmiotu (31 os.), następnie po 25% (15 os.) nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Studenci/studentki biorący udział w badaniu to osoby studiujące kierunki pedagogiczne, przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela (Pedagogika wczesnoszkolna i przedszkolna, Pedagogika specjalna). Dobór grupy badanej był celowy i odbywał się na zasadzie dostępności do badanych przy użyciu techniki kuli śnieżnej. Badających interesowało nastawienie zarówno tych, którzy już funkcjonują w systemie oświaty, jak i tych, którzy mają do niego trafić, dlatego też zdecydowano się na objęcie badaniami nie tylko czynnych nauczycieli, ale także przyszłych nauczycieli, czyli osoby studiujące. Przygotowany w ramach techniki ankiety kwestionariusz ankiety (on-line, na platformie Googleforms) składał się z trzech części: metryczki, części dotyczącej nastawień wobec uczniów z niepełnosprawnością słuchu oraz części dotyczącej świadomości na temat komunikacji z osobami z niepełnosprawnością słuchu.

Na potrzeby artykułu wykorzystano pytania z części drugiej (zawierającej 15 pytań), dotyczącej nastawień wobec uczniów z niepełnosprawnością słuchu, a także dane z metryczki. Pytania dotyczyły takich kwestii, jak: obawy przed kontaktem z osobą głuchą, komfort przebywania w towarzystwie osób z niepełnosprawnością słuchu, opinia o możliwości uczęszczania przez uczniów z niepełnosprawnością słuchu do szkoły ogólnodostępnej (w tym tych uczniów/uczennic, które wymagają wsparcia drugiej osoby, indywidualizowanego nauczania, zastosowania alternatywnych metod komunikacji, posiadający deficyty uwagi, mający zaległości z nauce), a także zagadnień związanych z przekonaniem nauczycieli, iż obecność uczniów z niepełnosprawnością słuchu będzie wiązała się ze zwiększonym obciążeniem pracą, obaw że nie są w stanie poświęcić większej ilości czasu, że Ci uczniowie/uczennice nie będą akceptowani przez rówieśników, a także, że ich obecność będzie się wiązała z obciążeniem psychicznym dla nich.

Badani mieli zaznaczyć najbardziej właściwą dla siebie odpowiedź na skali zawierającej w nasilenie nastawienia w postaci odpowiedzi: zgadzam się bardzo, zgadzam się, nie zgadzam się, nie zgadzam się bardzo.

## Nastawienia wobec uczniów z niepełnosprawnością słuchu

Pojęcie nastawienia, w odróżnieniu od postawy, zawiera przede wszystkim stosunek emocjonalny (Gajdzica 2012: 75) do kogoś lub czegoś (z pominięciem aspektu poznawczego i behawioralnego, jak to ma miejsce w przypadku postawy). Mimo że dane oparte na deklaracjach słownych mają ograniczoną wiarygodność, ze względu, iż badany może nie chcieć nam wyjawić swojej postawy, nie ma żadnej postawy i tworzy ją *ad hoc* lub też ma postawę, ale nie jest jej świadomy (Nęcka 2023: 346), to jednak już samo nastawienie pokazuje pewną tendencję co do kierunku dalszego postępowania wobec tego czego to nastawienie dotyczy. Jednym ze stereotypów na temat osób z niepełnosprawnością słuchu jest ten dotyczący ich niższej inteligencji. Taki sposób myślenia prezentowany przez nauczycieli jest o tyle niebezpieczny, że może powodować określone nastawienia wobec tych uczniów. Odwołując się do koncepcji efektu Pigmaliona i samospełniającego się proroctwa Rosenthala (Rosenthal, Jacobson 1966)<sup>1</sup> można powiedzieć, iż myślenie o uczniach z niepełnosprawnością słuchu jako o uczniach o niższym potencjale może mieć określone konsekwencje w postaci trudności w osiąganiu sukcesów przez tych uczniów. Aby uniknąć tych trudności należałoby najpierw ustalić poziom intelektualny danego ucznia, aby stwierdzić czy rzeczywiście jego funkcjonowanie wynika z niższego IQ, czy raczej z braków wiedzy i umiejętności spowodowanych brakiem dostępu do informacji pochodzących z bodźców słuchowych (Potmesilova, Potmesil, Belza-Gajdzica 2016: 418). Ważne, aby opinie nauczycieli/przyszłych nauczycieli opierały się na faktach, a nie na stereotypach czy nawet na prymie (jaką w sytuacji ucznia ze specjalnymi potrzebami staje się orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), przez pryzmat której podchodzą oni do uczniów. Dla edukacji inkluzyjnej ważne jest, aby rozumieć stygmat, jaki wywołuje niepełnosprawność czy specjalne potrzeby edukacyjne, który jest istotnym czynnikiem wpływającym na dostęp osób z niepełnosprawnościami do edukacji w ogóle i do ich potencjału, mając tym samym wpływ na poziom aspiracji uczniów (Strnadova, Potmesil, Potmesilova 2023: 4).

<sup>1</sup> Rosenthal nazwał efekt oczekiwań występujących w środowisku szkolnym efektem Pigmaliona. Badania Rosenthala i Jacobsona prowadzone w latach 60. ub. wieku były przełomowymi na tamten czas i nadal stanowią punkt odniesienia w wielu badaniach pedagogicznych. Dowiodły one tezy, iż informacje o potencjale danego ucznia powodują określone oczekiwania względem niego. Dzieje się tak zarówno w pozytywną stronę (jeśli uważamy, że potencjał jest wysoki, to uczniowie osiągają wyższe wyniki), a także w negatywną stronę (kiedy nauczyciele uważają, że potencjał uczniów jest niższy – wtedy uczniowie mogą osiągać gorsze wyniki).

Jedno z pytań w ankiecie przeprowadzonej w ramach projektu badawczego wśród nauczycieli/przyszłych nauczycieli dotyczyło stosunku do uczestnictwa dziecka z niepełnosprawnością słuchu w ich oddziale klasowym. Ponad 83% badanych uważa, że nie przeszkadza im uczeń z niepełnosprawnością słuchu w klasie (z czego aż 50 osobom zdecydowanie nie przeszkadza, 26 osobom nie przeszkadza, 9 osobom tylko trochę, a tylko 1 osobie bardzo), ale już w kolejnym pytaniu tylko 30% przyznaje, że zdecydowanie nie obawia się kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością słuchu (na pytanie czy obawiają się kontaktu z osobą z niepełnosprawnością słuchu, 9 osób udzieliło odpowiedzi zdecydowanie tak, 10 – zgadzam się, a 29 – nie zgadza się z tym stwierdzeniem). Z jednej strony widzimy deklarację otwartości nauczycieli wypowiadających się na temat obecności tej grupy uczniów, z drugiej widać pewne obawy, jeśli chodzi o bezpośredni kontakt w uczniem z niepełnosprawnością słuchu.

Czym innym bowiem jest sama obecność w oddziale klasowym, która np. może być utożsamiana z faktem, iż dany uczeń będzie miał wsparcie ze strony nauczyciela współorganizującego proces kształcenia/asystenta nauczyciela czy pomocy nauczyciela, a czym innym jest bezpośrednia praca z danym uczniem, która wymaga przede wszystkim specjalistycznej wiedzy na temat funkcjonowania osób z niepełnosprawnością słuchu, zwłaszcza w kontekście ich procesu uczenia się i przyswajania wiedzy. Wzbudzać niepokój może również poczucie braku odpowiednich kompetencji metodycznych, a często też tych związanych z alternatywnymi metodami komunikacji. Co ciekawe 70% (61 osób) badanych uważa, że uczniowie z niepełnosprawnością słuchu mogą uczęszczać do szkół ogólnodostępnych. Tylko 2 osoby były zdecydowanie przeciwne obecności tych uczniów w klasach ogólnodostępnych, a 11 (12,7%) nie w pełni się z tym zgadza. 71% z nich uważa, że uczniowie z trudnymi zachowaniami komunikacyjnymi również mogą uczęszczać do tych placówek (dwie osoby zdecydowanie są temu przeciwne, a 16 się z tym nie zgadza), ale tylko 59% badanych sądzi tak samo w odniesieniu do uczniów, którzy wymagają Alternatywnych Metod Komunikacji (np. języka migowego). Do stwierdzenia dotyczącego obecności w zwykłej klasie uczniów korzystających z AAC spośród 74 odpowiedzi, 3 osoby (4%) odpowiedziały, że się z tym nie zgadzają bardzo, 23 osoby (31%) się nie zgadzają. Również w stosunku do uczniów/uczennic wymagających wsparcia ze strony nauczyciela współorganizującego proces kształcenia lub asystenta, te wyniki były zadowalające, ponieważ aż 73% badanych uważa, że tacy uczniowie/uczennice mogą uczyć się w szkołach ogólnodostępnych, a tylko niecałe 5% badanych była zdecydowanie przeciwna takiemu rozwiązaniu. Wobec stwierdzenia, iż uczniowie z deficytami uwagi mogą uczęszczać do zwykłych klas 30% (21 osób) sprzeciwia się. Nie stanowi to większości, ale w próbie jest blisko 1/4 badanych, u których nie można dostrzec pozytywnego nastawienia do tej grupy uczniów i uczennic, tym samym

trudno mówić o ich akceptacji. Nawet jeśli 17 osób (23%) zdecydowanie się zgadza, a 34 osoby (46%) zgadzają się na obecność tych uczniów w klasach i wydaje się to być zadowalającym wynikiem, tak naprawdę z punktu widzenia samych uczniów nie jest. Co ciekawe, odpowiedzi dotyczące czy obecność takich osób zwiększy znacznie nakład pracy danego nauczyciel/nauczycielki, rozkładała się dokładnie po połowie, co świadczy o rosnącej grupie nauczycieli, którzy są otwarci na różnorodność i nie boją się wyzwań, mimo nie zawsze odczuwanych wysokich kompetencji do pracy w danym obszarze. Dowodem tego jest ustosunkowanie się do stwierdzenia „nie jestem przekonany, że moje przygotowanie do pracy z uczniami z niepełnosprawnością słuchową jest wystarczające do osiągnięcia wymaganych wyników”. 54% nauczycieli/przyszłych nauczycieli nie czuje się dobrze przygotowanymi do pracy z uczniem z niepełnosprawnością słuchu (w tym ponad 17% deklaruje, że zdecydowanie tak czuje, a 36% – umiarkowanie). Tylko 6% nauczycieli czuje się zdecydowanie dobrze przygotowanych do pracy z uczniem z niepełnosprawnością słuchu.

Zdolność rozpoznawania i wykorzystywania komunikacji niewerbalnej staje się kluczowa w kontekście pracy z uczniami z niepełnosprawnością słuchu. Prawie po połowie rozłożyły się także wyniki dotyczące pytania, czy nauczyciel/nauczycielka jest w stanie poświęcić wystarczającą ilość czasu takiemu uczniowi/uczennicy, 12 osób (16%) zdecydowanie się z tym zgadza, 27 osób (36%) zgadza się, 34% nie zgadza się, a tylko 14% zdecydowanie uważa, że nie jest możliwe poświęcenie wystarczającej ilości czasu uczniowi z niepełnosprawnością słuchu. Tylko 27% uważa, że obecność tych uczniów w ich klasie jest dla nich dużym obciążeniem psychicznym, 16% nie zgadza się w tym stwierdzeniem bardzo, a 45% nie zgadza się. Nauczyciele powinni rozwijać umiejętności gestów, mimiki i innych form komunikacji niewerbalnej, aby lepiej rozumieć potrzeby swoich uczniów.

## Zrozumienie odmienności komunikacyjnej

Truizmem jest, iż komunikowanie się jest jedną z fundamentalnych potrzeb każdego człowieka, podobnie jak potrzeby związane z jedzeniem czy poczuciem bezpieczeństwa. Komunikacja zazwyczaj przebiega za pomocą języka, który służy do wzajemnego przekazywania informacji. Jednak nie zawsze język foniczny jest jedyną opcją komunikacyjną, ponieważ ważną postacią komunikacji oprócz werbalnej, jest również komunikacja pozawerbalna (Nęcka, Orzechowska, Szymura 206: 590–591), która w przypadku uczniów z niepełnosprawnością słuchu rozumiana jest nie tylko jako niewerbalna, czy parawerbalna, ale przede wszystkim komunikacja migowa. Zatem wiedza, kompetencje i nastawienie wobec stosowania języka migowego w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością słuchu wydaje

się być znaczącym elementem w procesie dydaktycznym. Dominująca forma komunikacji w szkołach każdego typu, w których uczą się uczniowie z niepełnością słuchu, to język polski foniczny.

Sięgając wstecz do historii edukacji głuchych możemy odnaleźć różne etapy, modele w kształceniu dzieci głuchych, począwszy od pierwszych szkół, które tworzyły się mniej więcej w tym samym czasie, a przyjęły zupełnie odmienne strategie edukacyjne: szkoła francuska opierająca edukację na języku migowym (metoda migowa), szkoła niemiecka Heinickego oparta na języku fonicznym (metoda oralna) (Korzon, Plutecka 2010, Garbat 2015). Przeplatały się losy tych dwóch głównych podejść, jednak sądząc po ostatniej Kontroli NIK w polskich szkołach dominującą obecnie jest mimo wszystko metoda oralna lub też totalna komunikacja zakładająca uwzględnienie w nauczaniu oralnym języka migowego jako „pożytecznego uzupełnienia słuchowo-ustnego podejścia” (Pahz, Pahz 1978, za: Korzon, Plutecka 2010: 16), umożliwiającego integrację dwóch światów, oparte na porozumiewaniu multimodalnym (Szczepankowski 1999: 109). Ma to szczególne znaczenie w związku z dużym zróżnicowaniem kompetencji językowych uczniów, na które składa się wiele czynników, m.in.: poziom uszkodzenia słuchu, wsparcie technologiczne (aparat słuchowy/implant ślimakowy i czas kiedy dziecko zostało oprotezowane), moment podjęcia działań surdopedagogicznych, preferowany styl komunikacji w rodzinie, sytuacja rodzinna (dziecko rodziców głuchych, dziecko rodziców słyszących), indywidualne predyspozycje związane z komunikacją, najbliższe środowisko w jakim funkcjonuje (czy funkcjonuje wśród osób głównie mówiących, czy migających), motywacja komunikacyjna. Czynniki te wskazują nie tylko na zróżnicowanie kompetencji językowych, ale także na specjalne potrzeby związane z doбором odpowiedniej formy komunikacji z danym uczniem/uczennicą, która będzie dla niego/niej najbardziej komfortowa efektywna w procesie dydaktycznym. Warto bowiem pamiętać, że język, zgodnie z hipotezą determinizmu językowego, zasadniczo wpływa, jak spostrzegamy rzeczywistość, przetwarzamy informacje, formułujemy sądy lub korzystamy z zasobów pamięci (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006: 599). Dzieci i młodzież, których podstawową formą komunikacji jest język migowy, mogą inaczej postrzegać pewne fakty związane z rzeczywistością, w odmienny sposób przetwarzają informacje, które angażują częściej myślenie konkretno-obrazowe, także korzystają z zasobów pamięci.

Ze względu na brak lub zniekształcenia wrażeń słuchowych, natura spostrzeżeń dziecka z uszkodzonym słuchem jest inna niż dziecka słyszącego. Sprawny słuch pozwala na uzupełnianie procesu spostrzegania informacjami pochodzącymi z otoczenia. Dziecko wtedy nie tylko otrzymuje, ale także zapamiętuje informacje (Olempska-Wysocka 2019: 42). Wiedza szkolna najczęściej zawarta jest w języku i przekazywana w szkole, głównie przy użyciu języka. Jej zdobywanie



wiąże się umiejętnością zapamiętywania ogromu informacji, intelektualnego ich opracowania i wykorzystania w działaniach wynikających z zadań szkolnych (Dryżałowska 2007: 170). 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 (Gunia 2006: 96). Druga trudność związana jest ze sposobem użycia języka przez osobę uczącą. Forma i treść przekazu decydują o stopniu jego percepcji przez uczniów (informacjach dla słuchacza, jak dany przekaz ma odebrać). (Putkiewicz 1990, za: Dryżałowska 2007: 58–59).

Kompetencja językowa i poziom jej wykorzystania to nie tylko kwestia pomocy dzieciom i uczniom z ubytkiem słuchu w efektywnym funkcjonowaniu w edukacji, ale przede wszystkim często czynnik warunkujący jakość relacji ucznia/uczennicy w niepełnosprawnością słuchu z otoczeniem (równieżnikami, osobami uczącymi, innymi członkami społeczności szkolnej). Dotyczy to każdego ucznia, niezależnie od rodzaju szkoły, do której trafi, czy będzie to szkoła specjalna, czy integracyjna, czy inkluzyjna. Wracając do znaczenia słowa komunikacja, które oznacza dzielić się, brać udział (Garbat 2015: 477) można wnioskować, iż jakość tych relacji jest ściśle związana ze sposobem komunikacji: czy jest on wspólny z otaczającym środowiskiem i pozwala na pełne uczestnictwo danej osoby zarówno w samym procesie dydaktycznym podczas lekcji, jak również innych aktywnościach, które składają się na proces edukacji i socjalizacji z grupą.

## Dyskusja

Nastawienia nauczycieli i przyszłych nauczycieli zaprezentowane powyżej z jednej strony mogą się wydawać zadowolające. Pamiętać należy jednak o tym, że nie badane były postawy nauczycieli, a nastawienia w ich opiniach, co nie jest jednoznaczne z właściwymi postawami, czyli między innymi zachowaniami w codziennej pracy dydaktycznej. Opinie te możemy jedynie nazwać postawami ideacyjnymi, czyli służącymi do myślenia, o tym do czego się odnoszą, a nie do myślenia o tych czynnościach (Znaniński 1971: 428). Doskonale pokazuje to rozbieżność w odpowiedziach na pytania dotyczące czy danej osobie badanej przeszkadza obecność ucznia z niepełnosprawnością słuchu i te dotyczące obaw w kontakcie z uczniem z tą niepełnosprawnością. Możemy założyć, że wyniki te znacznie od siebie odbiegają ze względu na bliskość relacji z danym uczniem. Obecność w klasie może być postrzegana jako zasięg mezo, czyli średni, który nie jest bezpośrednim kontaktem z osobą badaną, bo może być związany tylko z obecnością w zespole klasowym lub też obecnością wspieraną przez specjalistę,

co poniekąd odciąża (a nawet zwalnia) osobę uczącą z konieczności przejmowania funkcji specjalisty w pracy z tym uczniem. Inaczej jest w sytuacji, gdzie pytanie zadane jest wprost „Czy obawiasz się kontaktu z uczniem z niepełnosprawnością słuchu?“, w którym zasięg relacji zmienia się z mezo na mikro i dotyka bezpośrednio danej osoby. To już nie jest tylko obecność tego ucznia, to już jest obowiązek posiadania wiedzy i kompetencji w prowadzeniu tego ucznia/uczennicy w procesie edukacyjnym. Jednak bardzo cieszy fakt, iż tylko 1/4 badanych czuje, że obecność tych uczniów/uczennic może być dla nich źródłem obciążenia psychicznego, co oznacza, że zdecydowana większość nie czuje dyskomfortu oraz presji psychicznej, związanej z obecnością tych uczniów/uczennic. Zakładając, że pozytywne deklaratywne postawy mogą nieść ze sobą duże prawdopodobieństwo pozytywnych zachowań, to nawet zadeklarowanie przez ponad połowę osób uczących, iż nie czują się dobrze przygotowani do pracy z tymi uczniami, może przynieść pozytywne efekty w kształceniu. Ważnym aspektem wysokiej jakości edukacji jest bowiem odpowiednia atmosfera w szkole, która może zwiększać motywację osób uczących się do nauki oraz podnosić ich dobrostan. A pozytywne nastawienie czasami znaczy więcej niż wiedza i kompetencje przy braku dobrej woli.

Bardzo ważne jest nastawienie osoby uczącej do poszanowania odmienności komunikacyjnej uczniów/uczennic z niepełnosprawnością słuchu, które może stanowić podstawę efektywnej edukacji. Po pierwsze, jest to związane ze zbudowaniem bezpiecznego środowiska dla ucznia/uczennicy z niepełnosprawnością słuchu, w którym będzie miał/a prawo wyrażać się i zdobywać wiedzę w sposób dla niego/niej odpowiedni i optymalny. Po drugie, będzie uwzględniać specyfikę procesów poznawczych tej grupy uczniów/uczennic. Nie chodzi tutaj wyłącznie o zmianę metody z oralnej na migową, ale przede wszystkim o sposób używania języka przez osoby uczące. Odnosząc się do tego co już zostało napisane wcześniej, należy pamiętać, że uczeń/uczennica z niepełnosprawnością słuchu potrzebuje stosowania przez nauczycieli odpowiedniego doboru słów, powiązań gramatycznych, uproszczeń (choćby krótkich, nie wielokrotnie złożonych zdań), które będą uwzględniać możliwości percepcyjne uczniów. Warto podkreślać, że w tym celu można wykorzystywać ETR, czyli Teksty Łatwe do Czytania i Rozumienia, które pomimo, iż pierwotnym ich celem było dostosowanie tekstów do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną, to z powodu ich konstrukcji bardzo dobrze sprawdzają się w przypadku innych grup odbiorców, do których zaliczają się także uczniowie z niepełnosprawnością słuchu<sup>2</sup>. Również kompeten-

---

<sup>2</sup> Teksty łatwe do czytania i rozumienia to teksty ETR (Easy to Read), które mają być napisane w taki sposób, aby ich treść była zrozumiała dla osób, które z jakichś przyczyn mają trudności z odbiorze tekstów (np. osoby z niepełnosprawnością intelektualną, Głuche, odmienne językowo, z demencją, Spektrum Autyzmu). Zostały opracowane Europejskie Standardy przygotowania Tekstów Łatwych do

cje z zakresu komunikacji za pomocą Polskiego Języka Migowego, zwłaszcza w przypadku osób z kulturowo Głuchych, są niezbędne, aby Ci uczniowie/uczennice mogli/ły percepcyjnie treści edukacyjne w stosownym dla siebie języku, który jest w stanie dostarczyć im takiego prezentowania, nierzadko trudnych treści, aby były one dla nich możliwe do zrozumienia.

Niestety – jak pokazuje przywoływany na początku Raport NIK – nauczyciele posiadają zbyt niskie kompetencje w tym zakresie, co jest pokłosiem szeregu lat, kiedy osoby słyszące mogły uczyć się wyłącznie Systemu Językowo-Migowego, jako tej formy komunikacji z niesłyszącymi, która została stworzona ze szczególnym nastawieniem na podniesienie efektywności nauczania. Dopiero ostatnia dekada przyniosła zmianę w kierunku uznania Polskiego Języka Migowego, wraz z wejściem w życie Ustawy o Języku Migowym z dnia 19 sierpnia 2011 r. (Dz. U. Nr 209, poz. 1243)<sup>3</sup>. Procesy uczenia się uczniów/uczennic z niepełnosprawnością słuchu mogą różnić się, jak to już zostało opisane wyżej, od procesów uczenia się uczniów słyszących. Dlatego ważne jest dostosowanie środowiska edukacyjnego w taki sposób, aby uwzględniało odpowiednie metody nauczania oraz wspierało komunikację i rozwój językowy. Brakuje natomiast zarówno wiedzy na temat języka migowego, jak również programów treningowych dotyczących edukacji dwujęzycznej przeznaczonych dla nauczycieli/nauczycielek, brak standardów zatrudniania nauczycieli do pracy z uczniami z niepełnosprawnością słuchu. Istotne są także przekonania nauczycieli/nauczycielek odnośnie tego, czym jest język, procesy przyswajania i nauczania języka oraz co oznacza dla nich język migowy w edukacji dziecka, co przekłada się na ich pracę w tą grupą uczniów (Dunaj 2016: 39).

## Wskazania do praktyki pedagogicznej

Poziom przygotowania badanych nauczycieli do pracy z uczniami/uczennicami z niepełnosprawnością słuchu według połowy z nich jest niewystarczający,

---

Czytania i Rozumienia i są dostępne w wersji polskiej pod adresem <https://www.power.gov.pl/media/13597/informacja-dla-wszystkich.pdf> Zgodnie z Ustawą o dostępności z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. z 2019 r., poz. 1696), każdy podmiot publiczny powinien na swojej podstawowej stronie internetowej udostępniać informacje o swojej działalności w tekście łatwym do czytania i rozumienia.

<sup>3</sup> System Językowo Migowy stworzony przez Bogdanę Szczepankowską wraz z zespołem w celu eliminowania rozbieżności jakie pojawiają się w mowie, piśmie i myśleniu u osób posługujących się mową a ludźmi migającymi. SJM przez wiele lat dostępny na kursach jako wyuczona forma komunikacji z niesłyszącymi, nadal jest powszechny w szkołach specjalnych (Krakowiak 20: 224–225), chociaż dzięki Ustawie o Języku Migowym i popularyzacji kursów z PJM ta sytuacja zaczyna się zmieniać. Kursy SJM nie są już prowadzone, a środowiska Głuchych propagują idee stosowania PJM jako ich naturalnej formy komunikacji, w której myślą, rozwijają się i która jest częścią ich Kultury i tożsamości.

prawie połowa uważa, że nie będzie w stanie poświęcić tym uczniom/uczennicom wystarczającej uwagi i ilości czasu, a także że nie będą oni akceptowani przez swoich rówieśników. Wyniki tych badań implikują pewne wskazówki do praktyki pedagogicznej, które mogą odnosić się do trzech opisywanych we wprowadzeniu obszarów: mikro, mezo i makro. Rozpoczynając od poziomu mikro, skupionego wokół nauczyciela, należy podnosić wiedzę nauczycieli/przyszłych nauczycieli na temat potrzeb osób uczących się z niepełnosprawnością słuchu, tak aby mogli oni czuć się swobodnie i w pełni profesjonalnie przygotowanymi w kontaktach z uczniami z niepełnosprawnością słuchu. Wzmacniać kompetencje nauczycieli, szczególnie w zakresie polskiego języka migowego, który nierzadko jest pierwszym sposobem komunikacji dziecka przychodzącego do szkoły, szczególnie ze środowiska osób Kulturowo Głuchych. Ważne jest także samo uświadamianie nauczycieli na temat ważności edukacji dwujęzycznej i istotności przekonania nauczycieli o roli języka w rozwoju dziecka, szczególnie tego, którego słuch nie funkcjonuje dobrze.

Do obszaru mezo należy zaliczyć tworzenie przez placówki/organy prowadzące czy inne podmioty programów treningowych zajmujących się kwestiami dwujęzyczności.

W obszarze makro należy zwrócić uwagę na dwie zasadnicze kwestie. Po pierwsze, standardy zatrudniania nauczycieli pracujących w uczniami/uczennicami z niepełnosprawnością słuchu, uwzględniające nie tylko merytoryczne przygotowanie do prowadzenia konkretnych zajęć, ale przede wszystkim znajomości Kultury Głuchych oraz kompetencji z zakresu polskiego języka migowego. Po drugie, które powinno iść w parze z pierwszym, dbałość o standard przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego – surdopedagoga czy każdego innego nauczyciela przedmiotu, który będzie nie tylko świadomy potrzeb swoich uczniów, ale także będzie wyposażony w kompetencje z polskiego języka migowego.

## Podsumowanie

W odpowiedzi na postawione we wstępie artykułu pytanie: Czy uczeń z niepełnosprawnością słuchu jest akceptowany? można stwierdzić, że deklaratorywnie tak, czego dowodem są odpowiedzi nauczycieli/przyszłych nauczycieli, którzy wyrażali pozytywne opinie dotyczące uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnością słuchu w ich oddziałach klasowych. Akceptacja jednak to nie tylko słowa deklaracji jakie padają ze strony nauczycieli, ale także zapewnienie optymalnych warunków rozwoju uwzględniających indywidualne możliwości uczniów. Wiedza nauczycieli/przyszłych nauczycieli nie zawsze pozwala im jednak na

uwzględnienie specyficznych potrzeb uczniów, których procesy uczenia się nie przebiegają tak jak w przypadku uczniów słyszących i wymagają odpowiedniego podejścia uwzględniającego dostosowanie metodyki nauczania, sposób komunikacji (alternatywne metody komunikacji – język migowy), użycie technologii wspierających słyszenie (aparaty słuchowe, implanty ślimakowe, pętle indukcyjne, systemy FM), nauczanie dwujęzyczne, wsparcie emocjonalne, realizację zasad projektowania uniwersalnego, uwzględniającego różne potrzeby odbiorców procesu edukacji. Badani nauczyciele/przyszli nauczyciele czują się niewystarczająco dobrze przygotowani do pracy w uczniami/uczennicami z niepełnosprawnością słuchu – a co za tym idzie – mają obawy związane z pracą z tymi uczniami/uczennicami.

Warto wspomnieć jednak o pewnych ograniczeniach prezentowanych badań. Badania nie są reprezentatywne (zarówno w odniesieniu do grupy badanej, jak również wewnątrz jej struktury) i mają bardziej charakter pilotażu. Niewątpliwie warto rozszerzyć grupę badaną nie tylko ilościowo, ale przede wszystkim jakościowo, uwzględniając w badaniach studentów/studentki innych niż pedagogiczne kierunków. Warto też poszerzyć teren badań, wychodząc poza teren Śląska i obejmując badaniami całą Polskę.

Wiedza, kompetencje i właściwe nastawienie uwzględniające indywidualne podejście do ucznia z niepełnosprawnością słuchu, zwłaszcza w obszarze sposobu komunikacji, wydają się być kluczowe dla procesu edukacyjnego tych uczniów.

## Bibliografia

- Dryżałowska G. (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Dunaj M. (2016), *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce, co wiemy? Czego nie wiemy? Co należy zrobić?*, Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, Łódź.
- Gajdzica Z. (2012), *Studenci Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie oraz Wydziału Ekonomicznego w Karwinie wobec sytuacji osób niepełnosprawnych w środowisku lokalnym – nastawienia i opinie* [w:] L. Nenička, V. Malátek (red.), *Osoba se zdravotním postižením mým sousem I*, Inesan, Praga.
- Garbat M. (2015), *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Nowae Res, Gdynia.
- Gunia G. (2006), *Terapia logopedyczna dzieci z zaburzeniami słuchu i mowy. Wybrane problemy teorii i praktyki surdologopedycznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Korzon A. Plutecka K. (2010), *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kościelska, M. (1993), *Koncepcja osoby z upośledzeniem umysłowym jako uczestnika życia społecznego*, Przegląd Psychologiczny, 3: 341–353.

- Krakowiak K. (2012), *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Nęcka E. (2023), *Psychologia. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2006), *Psychologia Poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Olempska-Wysocka M. (2017), *Aktualne tendencje w formie edukacji uczniów z słuchem w obecnym systemie oświatowym w Polsce*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 18: 94–114.
- Olempska-Wysocka M. (2019), *Rozpoznawanie szans edukacyjnych dzieci niesłyszących na progu szkoły podstawowej (badania z regionu łódzkiego)*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Plutecka K. (2020), *From Special Education to Inclusive Education: Changes in the Learning Process of Deaf Pupils*, *THEMATIC ARTICLES*, 15, 3(57).
- Potmesilova P., Potmesil M., Bełza-Gajdzica M. (2016), *Hearing impairment and its reflection in psychological diagnostics*, *Studia Edukacyjne*, 415–433.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli Edukacja Głuchych i Niedosłyszących (2022).
- Rosenthal R., Jacobson L. (1966), *Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains*, *Psychological Reports*, 19: 115–118.
- Ruta-Korytowska K., Wrześniewska-Pietrzak M. (2018), *Obraz szkoły i edukacja uczniów głuchych w Polsce w odtwarzaczach dorosłych osób niesłyszących*, *Kultura i Wychowanie* 14, 2: 55–71.
- Sak M. (2014), *Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami, wystąpienie na Konferencji Edukacja Głuchych 20.03.2014* [w:] I. Jagoszewska, *W poszukiwaniu drogi do emancypacji – oczekiwania niesłyszących*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 12: 151.
- Strnadova A., Potmesil M., Potmesilova P. (2023), *Pupils' Attitudes toward Inclusive Education*, *Children-Basel*, 10: 1–19; <https://doi.org/10.3390/children10111787>.
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi wyrównywanie szans*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szymczak M. (red.) (1992), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wereszka K. (2017), *Uczeń z wadą słuchu w systemie integracyjnym i włączających systemie nauczania*, *Forum pedagogiczne*, 2.
- Zabornia-Sobczak M. (2013), *Postawy nauczycieli jako wybrane uwarunkowania edukacyjne integracji psychospołecznej dzieci z niepełnosprawnością słuchu* [w:] J. Daszykowska, A. Łuczyński (red.), *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, Stalowa Wola.
- Ziemska M. (1973), *Postawy rodzicielskie*, wyd. 3, Warszawa.
- Znanięcki F. (1971), *Nauki o kulturze*, PWN, Warszawa.