

Dzieci z wadą słuchu — specjalne potrzeby edukacyjne

Wstęp

Zgodnie z najnowszą i aktualnie obowiązującą w Polsce definicją niepełnosprawności, jednym ze stanów chorobowych, które uzasadniają konieczność stałej opieki lub pomocy dzieciom i młodzieży do lat 16, jest głuchoniemota, głuchota lub obustronne upośledzenie słuchu nie poprawiające się w wystarczającym stopniu po zastosowaniu aparatu słuchowego lub implantu ślimakowego.

Do istotnych problemów w tej grupie osób niepełnosprawnych należy niedostosowanie systemu szkolnictwa do potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży z wadą słuchu. W 2005 r. w województwie łódzkim do placówek prowadzących kształcenie integracyjne (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły ponadgimnazjalne) łącznie uczęszczało 11 dzieci niesłyszących i 76 słabosłyszących. Badania wykonane w 20% szkół województwa łódzkiego wskazują m.in. na słabe osiągnięcia w zakresie zapewnienia przez szkołę środków dydaktycznych adekwatnie do potrzeb ucznia, na niski poziom realizacji programu nauczania dostosowanego do indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz niedostateczne zatrudnienie nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym np. z umiejętnością posługiwania się językiem migowym. Czy zatem środowisko dzieci słyszących i z wadą słuchu w szkołach ogólnodostępnych, a nawet integracyjnych to zderzenie się dwóch kultur, które dzieli m.in. język?

W pracy zaprezentowano analizę problemów edukacyjnych dzieci w wieku szkolnym, będących pod opieką jednej z łódzkich placówek kompleksowo realizującej wspomaganie rozwoju dzieci z wadami słuchu.

Wybrane historyczne aspekty edukacji dzieci z wadą słuchu

Jednym z najważniejszych problemów dzieci i rodziców, a także opiekunów jest: jak komunikować się — za pomocą języka migowego czy mowy fonicznej? Jak powinien przebiegać proces kształcenia dzieci z wadą słuchu? Próba odpowiedzi są prowadzone od stuleci badania.

Pierwszy eksperyment, według obecnych standardów bez wątpienia nieetyczny, przeprowadził w VII wieku p.n.e. faraon Psametyk I. Polecił on, aby wychowywać dziecko bez kontaktu z mową, zakładając, że jeśli dziecko przemówi, będzie to prajęzyk. Doświadczenia te powtórzono jeszcze w XIII wieku (cesarz Fryderyk II) i pod koniec XV wieku (król Szkocji, Jakub IV). Okazało się, że pozbawione kontaktu z językiem dzieci nie były w stanie rozwijać się prawidłowo zarówno intelektualnie, jak i emocjonalnie.

Język migowy jest językiem ojczystym głuchych, spełnia funkcję integrującą środowisko i jest czynnikiem kulturotwórczym (tworzy się osobna kultura: poezja, film, teatr). Czują się mniejszością językową. Podwaliny tej kultury powstały w latach 80. XX wieku, w USA na Uniwersytecie w Waszyngtonie, gdzie do dziś wykłada się Amerykański Język Migowy. Swoje prawa wywalczyli też Szwedzi, w latach 70. powstał tam uświadamiający ruch Deaf Power, a Głuchych wpisano do konstytucji jako mniejszość językową. Przedszkola, szkoły mają wykładowy Szwedzki Język Migowy, w publicznych instytucjach są osoby tłumaczące.

W Polsce pierwsze szkoły dla głuchych z internatami powstały w XVIII wieku. Do połowy XIX wieku dzieci głuche uczyły się różnych przedmiotów w języku polskim. Dla głuchych stworzono sztuczny język — System Językowo-Migowy (SJM) w zamian za Polski Język Migowy (PJM).

W 1880 roku zorganizowano w Mediolanie Kongres Nauczycieli dla Niestyszających, na którym upowszechniono metodę niemieckich pedagogów, (tzw. doktryna oralizmu). Metoda ta traktowała głuchych jako osoby z defektami i nakazywała zmuszanie ich do nauki mówienia i słyszenia. Dzieci używające języka migowego były dotkliwie karane. Dopiero w XX wieku uznano tę metodę za błędną. Dziś w surdopedagogice stosuje się jako najpopularniejsze metody komunikowania się z dzieckiem metodę oralno-migową oraz metodę migową.

W Polsce można jednak odnieść wrażenie, że doktryna oralizmu trwa, kadra nauczycielska miga najczęściej w SJM, a wyniki nauczania są gorsze niż w szkołach ogólnodostępnych. Szanse życiowe absolwentów szkół są gorsze.

Deklaracja z Salamanki, przyjęta na Światowej Konferencji Dotyczącej Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych *Dostęp i Jakość* w dniu 10 czerwca 1994 roku w Hiszpanii (Salamanka) została przyjęta przez Polskę wśród przedstawicieli 92 państw. Tekst opublikowany został przez MEN w 1997 r. Deklaracja ta zapewnia, podobnie jak Polska Konwencja o Prawach Dziecka (1989 r.) i Rezolucja Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych (*Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*), prawo niesłyszącego dziecka do korzystania ze swego naturalnego języka, czyli języka migowego i ze względu na istniejącą barierę komunikacyjną do nauczania w szkołach lub klasach przeznaczonych tylko dla tych dzieci².

Możliwość poznania języka migowego daje szansę na opanowanie drugiego języka, jakim jest język ojczysty. W początkach lat 60. XX wieku na świecie podjęto liczne badania językoznawcze, które wykazały, że język migowy może być skutecznie wykorzystany w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Z danych szacunkowych wynika, że dzieci z uszkodzeniem słuchu w stopniu znacznym i głębokim (niesłyszących) jest w Polsce 6–6,6 tys., natomiast z umiarkowanym uszkodzeniem około 70 do 90 tys. 90% dzieci niedosłyszących kształci się w szkołach ogólnodostępnych, prawie wszystkie niesłyszące kształcą się w szkołach dla nich przeznaczonych³.

Jako mniejszość językowa i kulturowa (a nie, jak chce prawodawca, niepełnosprawni) wspólnotę szczególnie mogą odczuwać osoby niesłyszące w okresie edukacji, dzieci i młodzież są wówczas skupieni w ośrodkach szkolno-wychowawczych.

Problemy i potrzeby dzieci z wadą słuchu w systemie edukacji

Wiele lat temu doc. M. Góralówna zauważyła, że trudno jest porównać wyniki nauczania dzieci niesłyszących uczęszczających do ośrodków szkolno-

² B. Szczepankowski, *Język migany w szkole*, Warszawa 1988, s. 12.

³ Tamże, s. 11.

wychowawczych z ogólnym poziomem wiedzy rówieśników słyszących, uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Najlepsze, jak się sądziło, wyniki kształcenia osiągnęto w systemie nauczania zintegrowanego. W przypadku ucznia niesłyszącego kształtującego się w integracyjnym systemie powinny być spełnione pewne progowe warunki, takie jak np. mało liczna klasa, doświadczony pedagog, znający problematykę i potrzeby dziecka, miejsce blisko nauczyciela i dobre sąsiedztwo kolegi. Wśród czynników mogących decydować o powodzeniu ucznia niesłyszącego w szkole ogólnodostępnej wymienia się przygotowanie przedszkolne, a szczególnie opanowanie języka. Ponadto ważny jest ogólny poziom rozwoju intelektualnego, a także charakterystyczne cechy osobowości takie jak „umiejętność skupiania uwagi, wytrwałość, gotowość do podejmowania dodatkowych prac, odporność na niepowodzenia oraz chęć uczenia się ze słyszącymi rówieśnikami”⁴. Resztki słuchu, akceptacja aparatu słuchowego, dobra percepcja wzrokowa mają również istotne znaczenie w osiągnięciu sukcesów szkolnych.

Nie można zapominać o roli rodziców dzieci niesłyszących uczących się w szkołach ogólnodostępnych. Muszą być oni bezpośrednio włączeni w systematyczną pomoc w opanowaniu treści programowych, współpracować z nauczycielami oraz rozwijać wiedzę dziecka, zainteresowania i jego sprawność językową. Ważna jest oprócz przygotowania merytorycznego także postawa nauczyciela wobec takiego ucznia. Po spełnieniu tych warunków, jak pisała M. Góralówna, nauka w szkole ogólnodostępnej w przypadku dziecka z głębokim uszkodzeniem słuchu jest możliwa i celowa⁵.

Decyzja o podjęciu przez dziecko z wadą słuchu nauki i wybór odpowiedniej placówki są często dla rodziców dużym problemem. W USA opracowano skalę do badania potrzeb edukacyjnych dzieci z uszkodzonym słuchem, która może stanowić pomoc w podjęciu decyzji o kształceniu dziecka. W zależności od stopnia ubytku słuchu, istniejących konsekwencji dla rozumienia języka i mowy określono w tej skali specyficzne potrzeby edukacyjne⁶. Mimo

⁴ M. Góralówna, „Szkolne sprawy naszych dzieci. Poradnik dla rodziców dzieci z wadami słuchu”, 1992, nr 3, s. 10.

⁵ Tamże, s. 11.

⁶ Tamże, s. 12.

upływu lat warto się z nią zapoznać, gdyż ukazuje istotne niedostatki istniejące jeszcze współcześnie w polskim systemie kształcenia dzieci z wadą słuchu.

Stopień ubytku słuchu	Konsekwencje dla rozumienia mowy i języka	Szczególne potrzeby edukacyjne
15–25 dB (granica normy)	Trudności w rozumieniu cichej mowy z większej odległości, na ogół bez problemów z artykulacją, może być mniejszy zasób słownictwa	Nauczyciel wyznacza korzystne miejsce w klasie dla obserwacji i odbioru mowy (1 ławka w rzędzie pod oknem, bliżej okna). Rozwijanie słownictwa
30–45 dB (łagodny niedosłuch)	Problem ze słyszeniem z odległości ponad 1 m., twarzą w twarz rozmowa bez trudności. Podczas lekcji umyka ponad 50% dyskusji (jeśli mówią cicho lub nie widać twarzy), może mieć trudności w artykulacji	Wyznaczyć korzystne miejsce w klasie, używać aparatu w czasie lekcji, nauczyciel musi wiedzieć jak działa aparat, zajęcia systematyczne w zakresie treningu słuchowego, ćwiczenia odczytywania z ust, regularne zajęcia logopedyczne w celu rehabilitacji mowy, niekiedy indywidualna pomoc pedagogiczna w realizacji programu nauczania
50–75 dB (umiarkowany niedosłuch)	Bez aparatu nie odbiera nic z treści lekcji, rozumie głośną mowę z odległości do 1m, mogą być trudności z odbiorem i rozumieniem innych dźwięków otoczenia, wadliwa artykulacja	Wyznaczyć korzystne miejsce w klasie, dziecko musi używać aparatu, mieć trening słuchowy, odpytywanie z ust, regularnie ćwiczyć z logopedą, praca nad rozwojem języka, indywidualna pomoc pedagogiczna z poszczególnych przedmiotów, klasa specjalna w szkole masowej, z możliwością integracyjnego kształcenia w zakresie wybranych przedmiotów*

80–95 dB (ciężki ubytek słuchu)	Może słyszeć jedynie głośne dźwięki z otoczenia, mowa i język rozwiną się tylko, gdy była wczesna diagnoza i rehabilitacja, mowa nie zawsze zrozumiała, choć może brzmieć prawie normalnie (np. rytm mowy, cechy głosu).	Trening słuchowy, odczytywanie z ust, min. godzinę dziennie ze specjalistą,** niezbędna codzienna pomoc pedagogiczna w realizacji programu nauczania, niekiedy możliwość nauczania zintegrowanego w zakresie części zajęć***
95 dB i więcej (głęboki ubytek słuchu)	Znikome szanse na spontaniczny rozwój mowy i języka, niekiedy nie używają aparatu, bo mało skuteczny, mowa i język są na niskim poziomie rozwoju, ograniczone możliwości opanowania programu szkolnego.	Konieczny język migowy w porozumiewaniu się z nauczycielem, odczytywanie z ust, nie rezygnować z treningu słuchowego, codzienna pomoc pedagogiczna w realizacji programu, odpowiednia wydzielona klasa dla dzieci z uszkodzonym słuchem z możliwością kształcenia integracyjnego z wybranymi przedmiotami****

Tabela 1. Potrzeby edukacyjne dziecka z uszkodzonym słuchem w zależności od stopnia ubytku słuchu⁷.

* niektóre zajęcia wymagające opanowania trudnego materiału i zastosowania odpowiednich środków dydaktycznych dziecko odbywa w małej grupie uczniów z podobnymi trudnościami pod kierunkiem właściwie specjalnie nauczyciela. W Polsce ten model nie został opracowany.

** brak w Polsce możliwości realizacji

*** nie jest realizowane

**** nie jest możliwe w polskim systemie edukacji

Skalę udostępniła Betsy Green, która w latach 90. XX wieku pracowała z ramienia Amerykańskiego Korpusu Pokoju. Uważne prześledzenie zawartych w tabeli propozycji oceny potrzeb edukacyjnych dzieci z wadą słuchu wskazuje

⁷ Tamże, s. 12.

na potrzebę organizowania, podobnie jak w USA, zajęć, w ramach których trudny do opanowania materiał wymagający zastosowania szczególnych środków dydaktycznych uczeń może realizować w małej grupie pod kierunkiem przygotowanego nauczyciela.

Dzieci i młodzież z uszkodzonym słuchem wymagają stosowania zasady pogłębłości, czyli wizualizacji nauczania, zasady związku z praktyką, indywidualizacji, zasady aktywnego udziału w procesie nauczania i uczenia się oraz zasady wyrównywania (kompensowania) zmysłów poznawczych związanych z ubytkiem słuchu za pośrednictwem nieuszkodzonych zmysłów⁸. Nauczanie musi odbywać się w oparciu o wykorzystanie środków dydaktycznych, tych naturalnych, np. ekspozyty, okazy przyrody, jak i technicznych, tj. audiowizualnych itp. Środki te spełniają funkcje kształcące i poznawcze, ale także rozwijają procesy poznawcze oraz emocjonalno-motywacyjne. Czy szkoła ogólnodostępna dysponuje odpowiednim wyposażeniem w takie środki dydaktyczne?

Niepełnosprawni uczniowie w systemie edukacji w łódzkich szkołach

Zaburzenia głosu, mowy i choroby słuchu są jedną z wyróżnionych niepełnosprawności, która jest orzekana (w aspekcie prawnym) przez Wojewódzki Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności i przez Miejski Zespół do Spraw Orzekania o Niepełnosprawności przy MOPS. Pod względem liczby wydanych orzeczeń na terenie Łodzi w latach 2003–2005 kategoria ta jest na 3 miejscu łącznie we wszystkich grupach wiekowych. Szczegółowa analiza pokazuje, że w grupie wiekowej 8–16 lat w roku 2003 liczba wydanych orzeczeń o niepełnosprawności wg przyczyn plasuje się na 6 miejscu (60 orzeczeń), podobnie jak w roku 2004 (35 orzeczeń, a w pierwszym półroczu 2005 roku wydano 17 orzeczeń (9 miejsce). W uchwalonej przez Sejm RP Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych (1.08.1997) zapisano m.in. prawo tych osób do nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej⁹. Także

⁸ R. Borkowski, *Środowisko społeczne osób niepełnosprawnych, Podstawy pedagogiki rewalidacyjnej*, Płock 2003, s.125.

⁹ D. Chlebna-Sokół, E. Loba-Jakubowska, Z. Krenc, T. Śniegułki, B. Łaska, E. Chudzik, *Niepełnosprawność w wieku rozwojowym. Problemy dzieci i młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*, opracowanie zbiorowe, Łódź 2005, s. 25.

prawo do dostępu do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, również do świadczeń zdrowotnych uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności, w tym do zaopatrzenia w przedmioty ortopedyczne, środki pomocnicze, sprzęt rehabilitacyjny. Oczywiście istnieją nadal utrudnienia komunikacyjne, informacyjne, medyczne, psychologiczne, prawne, ekonomiczne i społeczne.

Ustawa o systemie oświaty zakłada „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów” oraz możliwość pobierania nauki przez uczniów niepełnosprawnych we wszystkich typach szkół. Dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mogą to kształcenie realizować w szkole ogólnodostępnej (integracyjnej), w ramach nauczania indywidualnego, zaś dzieci z wadami słuchu w szkołach i ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niedosłyszających lub głuchych.

Nauczyciel w szkole staje często przed koniecznością stworzenia warunków edukacyjnych dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Analiza przeprowadzona przez Kuratorium Oświaty w Łodzi w 2004 roku w 219 szkołach województwa łódzkiego (20% szkół) wskazała obszary, w których placówki osiągnęły proponowane standardy jak również słabe strony. Okazało się, że najwyższe oceny w zakresie osiągania standardów pracy z uczniem niepełnosprawnym przez szkoły różnego typu osiągnęły szkoły podstawowe specjalne (ocena punktowa w skali 1–5: 4,6), gimnazja integracyjne lub z oddziałami integracyjnymi (4,4) oraz szkoły podstawowe integracyjne lub z oddziałami integracyjnymi (4,3). Najniższą notę w zakresie tworzenia warunków zapewniających rozwój uczniom niepełnosprawnym uzyskały szkoły podstawowe ogólnodostępne (3,3) i gimnazja ogólnodostępne (ocena 3,5). Bardzo nisko oceniona została się realizacja zalecenia dla uczniów niepełnosprawnych dotycząca specjalnego oprzyrządowania i środków dydaktycznych adekwatnych do potrzeb ucznia w szkołach podstawowych ogólnodostępnych (2,5) i gimnazjach ogólnodostępnych (2,7).

Dostatecznie natomiast oceniono w szkołach podstawowych ogólnodostępnych i gimnazjach ogólnodostępnych realizację przez nauczycieli programu dostosowanego do indywidualnych potrzeb tych uczniów. Podobną notę wystawiło Kuratorium za organizację zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych wspomagających rozwój dzieci z specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi na terenie szkół podstawowych i gimnazjalnych ogólnodostępnych. Niskie oceny postawiono za zatrudnienie w szkołach integracyjnych lub z oddziałami integracyjnymi nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym (odpowiednim do rodzaju zaburzeń występujących u uczniów niepełnosprawnych)¹⁰. Wskazując obszary do dalszej pracy Kuratorium podkreśliło nadzór pedagogiczny nad działaniami szkół i gimnazjów ogólnodostępnych w zakresie tworzenia warunków zapewniających rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Również zwrócono uwagę na potrzebę uzupełnienia wyposażenia w środki dydaktyczne adekwatne do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Wszystkie aspekty oceniane przez kuratorium wymagają dalszych opracowań i zmian zgodnie ze standardami¹¹.

Analiza współistniejących zaburzeń u osób z wadami słuchu pod kątem specjalnych potrzeb edukacyjnych

W badaniach własnych oceniono podopiecznych z wadami słuchu w wieku szkolnym, którzy byli diagnozowani psychologicznie. Łącznie w 2006 i pierwszej połowie 2007 roku badania psychologiczne przeprowadzono u 26 dzieci (w tym u 10 dziewcząt i 16 chłopców), wiek badanych wahał się od 7 do 15 lat, średni wiek badanych wynosił 9,6. Na podstawie odpowiednio dobranych testów niewerbalnych oceniających sprawność intelektualną (Międzynarodowa Skala Leitera, Test Ravena, Skala Dojrzałości Umysłowej Columbia) stwierdzono normę intelektualną (zarówno poniżej, jak i powyżej przeciętnej) u 21 osób (80,8%), upośledzenie umysłowe u 5 badanych (19,2%).

W grupie dzieci z wadami słuchu tylko 2 osoby miały implant ślimakowy, 3 dzieci posługiwało się językiem migowym (były to wyłącznie dzieci rodziców z wadą słuchu), 7 dzieci (26,9%) uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, 12 (co stanowi 46,2%) do oddziałów integracyjnych w szkołach ogólnodostępnych, 7 (26,9%) do szkół dla niedosłyszących (w tym na poziomie gimnazjum i liceum). 6 dzieci z całej grupy było co najmniej jeden raz odroczone od obowiązku szkolnego.

¹⁰ D. Chlebna-Sokół..., *Niepełnosprawność...*, Łódź 2005, s. 25, s. 47.

¹¹ Tamże, s. 48.

Rodzaj zaburzenia	Liczba badanych
Koordinacja wzrokowo-ruchowa	16
Organizacja przestrzenna	9
Percepcja wzrokowa	7
Lateralizacja	6
Pamięć słuchowa	5
Nadpobudliwość psychoruchowa	1
Razem	44

Tabela 2. Najczęściej występujące zaburzenia funkcji poznawczych wśród badanych (N=26).

Zaburzenia te, obok charakterystycznych problemów dzieci z wadami słuchu, czyli mowa, znajomość pojęć, pamięć werbalna muszą być poddawane odpowiednim oddziaływaniom rewalidacyjnym.

Czy szkoła ogólnodostępna może sprostać takiemu wyzwaniu? Czy stworzono warunki nauki dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

Wydaje się, że decyzja rodziców o podjęciu przez dziecko z wadą słuchu nauczania w systemie ogólnodostępnym musi być bardzo wyważona i nie powinna wynikać tylko z ich ambicji. Konieczne jest uwzględnienie wyników diagnozy psychologicznej, opinii specjalistów pracujących z dzieckiem i orientacja w przygotowaniu wybranej placówki szkolnej w zakresie realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pozytywnie należy ocenić zwrócenie przez Kuratorium uwagi na konieczność nadzoru pedagogicznego nad działaniami szkół i gimnazjów ogólnodostępnych w zakresie tworzenia warunków zapewniających rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Także podkreślenie potrzeby uzupełnienia wyposażenia w środki dydaktyczne adekwatne do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych stanowić może krok w kierunku pożądanых zmian.

Bibliografia

- R. Borkowski, *Środowisko społeczne osób niepełnosprawnych*, w: *Podstawy pedagogiki rewalidacyjnej*, Płock 2003.
- D. Chlebna-Sokół, E. Loba-Jakubowska, Z. Krenc, T. Śniegucki, B. Łaska, E. Chudzik, *Niepełnosprawność w wieku rozwojowym*, Łódź 2005.
- M. Góralówna, *Szkolne sprawy naszych dzieci*, w: „Poradnik dla rodziców dzieci z wadami słuchu”, 1992, nr 3, s. 9-11.
- M. Góralówna, *Możliwości integracji szkolnej dziecka z uszkodzonym słuchem*, w: „Poradnik dla rodziców dzieci z wadami słuchu”, 1992, nr 3, s. 12–13.
- B. Szczepankowski, *Język migany w szkole*, Warszawa 1988.