

KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE DZIECI I MŁODZIEŻY  
Z ZABURZENIAMI NARZĄDU SŁUCHU

Urszula Eckert

PROBLEMY NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO NIEDOSŁYSZĄCYCH

SPRAWY TERMINOLOGICZNE

Na wstępie rozważań dotyczących niedosłyszących należy określić, kogo będziemy mieli na myśli operując tym terminem. Ponieważ problem poruszany jest na płaszczyźnie pedagogicznej należy oprzeć się na przesłankach pedagogicznych i uznać definicję, którą można stosować w szkole, w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Definicja taka opiera się nie tylko na krzywej progowej słuchu, ale uwzględnia także możliwość wykorzystania posiadanych resztek słuchu do poznawania otaczającego świata i porozumiewania się społecznego.

E. Levine określa, że niedosłyszący to ci, u których utrata słuchu nie była i nie jest tak poważna, aby mogła przeszkodzić w naturalnym uczeniu się języka ... przy użyciu aparatu wzmacniającego dźwięki lub bez niego (Garrett i Levine 1972).

A. Van Uden określa jako niedosłyszącą osobę, która odbiera mowę drogą słuchową, wykorzystując równocześnie jej odbiór wzrokowy (Löwe 1974).

Możemy więc powiedzieć, że niedosłyszący to osoba z taką wadą słuchu, która umożliwia odbieranie informacji słownych drogą słuchową, przy użyciu aparatu słuchowego lub bez

niego. Dziecko niedosłyszące może nauczyć się mowy ustnej drogą naturalną, tj. naśladowując słyszana mowę otoczenia.

## FORMY KSZTAŁCENIA NIEDOSŁYSZĄCYCH

Dzieci niedosłyszące, w zależności od momentu rozpoczęcia rewalidacji i od stopnia rozwoju mowy, uczęszczają do przedszkoli i szkół powszechnych lub do przedszkoli i szkół specjalnych dla dzieci niedosłyszących.

Pierwszym, który stworzył w Polsce odrębną grupę niedosłyszących był dyrektor zakładu dla dzieci głuchych we Lwowie - Mieczysław Kempa. Zorganizował on w swoim zakładzie klasę dla dzieci niedosłyszących i wyposażył ją w urządzenia wzmacniające głos ("Szkoła Specjalna" 1938/39, t. XV, nr 1).

Po wojnie, w odbudowywanych z ruin zakładach dla dzieci głuchych znajdowały się również dzieci niedosłyszące. Początkowo wyodrębniono je w osobne grupy klasowe. Pierwsze tego typu klasy powstały w roku szkolnym 1951/52 w Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie. Następnie organizowano je także w zakładach dla głuchych w Poznaniu, Wrocławiu i Szczecinie.

Praktyka pedagogiczna wykazywała potrzebę wyłączenia tych klas ze szkół dla głuchych. Rozumiejąc taką potrzebę, ówczesne Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego zorganizowało w 1957 r. w Trzebieży Szczecińskiej samodzielny zakład dla dzieci niedosłyszących, a w 1958 r. wyodrębniło szkołę dla dzieci niedosłyszących w Warszawie.

W 1988 r. istniały w Polsce 3 ośrodki szkolno-wychowawcze dla niedosłyszących (Łódź, Szczecin, Warszawa), 3 ośrodki szkolno-wychowawcze dla głuchych i niedosłyszących (Lublin, Racibórz, Żary), 3 samodzielne szkoły dla niedosłyszących (Gdynia, Kielce, Wrocław), ciągi klas specjalnych dla niedosłyszących w szkołach masowych (Katowice, Radom, Kra-

ków, Warszawa), a także 1 ośrodek szkolno-wychowawczy dla niedosłyszących upośledzonych umysłowo (Gołotczyzna). Znacząca się wyrażny, ilościowy i jakościowy, wzrost form kształcenia.

Szkolnictwo specjalne nie obejmuje jednak wszystkich dzieci niedosłyszących. Znaczna ich część znajduje się w szkołach powszechnych, realizując tam obowiązek szkolny. Wielu uczniów - po kilku latach pobytu w szkole dla niedosłyszących - wraca do szkół macierzystych, w miejscu zamieszkania, aby tam kontynuować naukę.

W szkołach specjalnych dla niedosłyszących uczą się jedynie te dzieci, które z różnych względów nie są w stanie realizować obowiązku szkolnego w szkole powszechnej. Najczęstszą przyczyną tego jest zbyt późne rozpoznanie zaburzenia, zbyt późne rozpoczęcie rewalidacji lub jej nikłe wyniki, szczególnie w zakresie rozwoju języka, a także występowanie - obok niedosłuchu - innych zaburzeń rozwojowych, np. mikrodefektów, upośledzenia umysłowego i in.

Dla młodzieży niedosłyszącej nie organizuje się szkół ponadpodstawowych specjalnych. Zakłada się, że absolwenci szkół podstawowych dla niedosłyszących winni osiągnąć taki stopień rewalidacji, który pozwoli im na kontynuowanie kształcenia - ogólnego lub zawodowego - wraz z młodzieżą słyszącą.

Uruchomienie szkół zawodowych dla nielicznej grupy absolwentów szkół podstawowych pociągałoby za sobą konieczność kształcenia najwyżej w 2 - 3 kierunkach zawodowych. Ograniczałoby to w znacznym stopniu możliwość wyboru zawodu zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami. Dlatego też nie ma w Polsce szkół zawodowych dla niedosłyszących. Znakomita większość absolwentów szkół podstawowych dla niedosłyszących znajduje miejsce w szkołach ponadpodstawowych dla młodzieży słyszącej. W szkołach zawodowych dla tej młodzieży - o licznych profilach i formach kształcenia - o wiele łatwiej znajduje ona formę i kierunek kształcenia zgodny z własnymi zainteresowaniami i możliwościami.

Poszukuje się jednak różnych rozwiązań dla uczniów niedosłyszących, którzy nie mogą podolać programowi szkół zawodowych dla słyszących. Np. w Warszawie, na zasadzie eksperymentu, umieszcza się tę młodzież w szkołach zawodowych dla młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim. Korzysta tam ona z warsztatów szkolnych i kształcenia zawodowego, natomiast przedmioty ogólnokształcące realizuje w szkołach dla niedosłyszących. Część zaś realizuje naukę zawodu w szkołach zawodowych dla głuchych.

#### NIEKTÓRE ZAGADNIENIA ZWIĄZANE Z REALIZACJĄ PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO W KLASACH MŁODSZYCH

Szkoły dla niedosłyszących zobowiązane są w zasadzie do pracy dydaktycznej w oparciu o program nauczania szkoły powszechnej. Niestety, duże opóźnienia rozwojowe spowodowane niedosłuchem, liczne wady dodatkowe (wady wzroku, upośledzenie umysłowe i in.) powodują konieczność ograniczenia pewnych partii programu nauczania.

Badania prowadzone przez pracowników i studentów Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie wykazują trudności występujące w realizacji różnych działów programowych.

Najwięcej trudności sprawia nauka języka ojczystego. Badania dzieci niedosłyszących, wstępujących do szkoły wykazują już opóźnienia w zakresie rozwoju języka. Na 33 uczniów klas pierwszych badanych w momencie podejmowania nauki szkolnej w trzech szkołach dla niedosłyszących (Eckert 1986) okazało się, że tylko 12% z nich wypowiada się zrozumiale, całymi zdaniami. 35% mówi pojedynczymi wyrazami, wypowiedzianymi wyraźnie, 36% wypowiada się mało zrozumiałymi, pojedynczymi słowami, a 17% mówi niewyraźnie, używając wielu wyrażeń onomatopeicznych.

Na język składa się słownictwo i organizacja gramatyczna wypowiedzi. Aby myśleć i mówić o przedmiotach i zjawiskach trzeba posiadać odpowiednio bogate słownictwo i umiejętność stosowania właściwych form gramatycznych, pozwalających na określanie stosunków zachodzących między podmiotami naszych myśli. Poziom rozwoju języka w momencie startu szkolnego rzutuje więc na sposób wypowiadania się i rozumienie mowy. Rzutuje także na przebieg nauki.

Dla rozwiązania tego problemu przeprowadziliśmy badania poziomu gramatyzacji języka dzieci niedosłyszących w pierwszych trzech latach nauczania. Badano po 22 uczniów niedosłyszących i słyszących z kl. I, II, III (razem 128 uczniów)<sup>1</sup>. Badania nad gramatyzacją mowy stwierdzają pewne braki u uczniów niedosłyszących.

Np. w zakresie fonetyki okazało się, że uczniowie niedosłyszący uzyskują wyniki o 15 - 25% gorsze od wyników uczniów słyszących analogicznych klas. Dział ten sprawia największe trudności uczniom słyszącym i niedosłyszącym w kl. II, gdzie uzyskano najniższe wyniki dla obydwu populacji.

Większe trudności w realizacji materiału nauczania języka polskiego ujawniły się w zakresie słowotwórstwa. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Słowotwórstwo  
wyniki uzyskane w procentach

Uczniowie	Klasy	I	II	III
		%	%	%
Słyszący		90	91	85
Niedosłyszący		45,5	67	63

Jak widać, rozbieżności w uzyskiwanych wynikach nau-  
czania są dość duże.

Korzystniej przedstawiają się wiadomości i umiejęt-  
ności uczniów w zakresie fleksji. Tu uczniowie niedosłyszający  
uzyskiwali w kl. I - 67%, w kl. II - 78%, a w kl. III - 60%  
poprawnych odpowiedzi.

Słabsze wyniki uzyskali uczniowie niedosłyszający w za-  
kresie składni. W dziale tym badaliśmy umiejętność rozróż-  
niania rzeczownika, stosowania przyimków, wyróżniania czę-  
ści zdania, budowania odpowiedzi na pytania, wreszcie -  
umiejętności stawiania pytań.

Tabela 2

Składnia

Uczniowie	Klasa	I	II	III
		%	%	%
Słyszący		86	88	84
Niedosłyszający		53	58	58

W trakcie analizy porównawczej stwierdziliśmy, że naj-  
mniejsze różnice między wiadomościami uczniów słyszących i  
niedosłyszających wystąpiły przy stosowaniu przyimków "na" i  
"nad", największe zaś przy przyimkach "za" i "przed". Obie  
grupy miały natomiast znaczne trudności w rozumieniu przy-  
imków "przy" (kl. II) i "obok" (kl. III). Wynika to - być  
może - z nierównomiernego stosowania różnych przyimków w  
trakcie nauki szkolnej

Badając rozwój gramatyzacji mowy bardziej szczegółowo  
zajęliśmy się rzeczownikiem. Jest to część mowy występują-  
ca najwcześniej w rozwoju mowy każdego dziecka. Rzeczownik  
stanowi także największą część wyrazów znanych i używanych  
przez dziecko.

Aby poprawnie używać rzeczowników dziecko musi przywoić sobie formy liczby, rodzaju i przypadku tej części mowy. Okazuje się, że poziom wiadomości o rzeczowniku u uczniów niedosłyszących i słyszących, na szczeblu nauczania początkowego, jest podobny. Obie badane grupy potrafią zakwalifikować poprawnie dany rzeczownik według liczby i rodzaju. Natomiast umiejętność stosowania form fleksyjnych rzeczowników u uczniów słyszących występuje w znacznie wyższym stopniu niż u niedosłyszących, choć u tych ostatnich wyraźnie wzrasta z klasą, a więc i z ilością doświadczeń językowych.

Porównując całościowo wyniki nauczania gramatyki na szczeblu nauczania początkowego stwierdzamy, że uczniowie szkół dla niedosłyszących we wszystkich badaniach uzyskali gorsze wyniki. Świadczy to o trudnościach w realizacji materiału nauczania w tym zakresie, mimo uwzględniania modyfikacji programowych. Przy zastosowaniu analizy statystycznej okazuje się jednak, że różnice wielu wyników nie są statystycznie istotne. Różnica istotna statystycznie zachodzi w odniesieniu do wiadomości i umiejętności dotyczących słowotwórstwa. Różnica ta występuje w zasadzie u uczniów we wszystkich klasach początkowych szkoły dla niedosłyszących.

Badając czynniki mogące wpływać na wyniki nauczania u uczniów niedosłyszących stwierdziliśmy znaczący wpływ stopnia uszkodzenia słuchu ( $r_p = 1,4$ ). Stwierdza się tu pełną zależność.

Także istotny dla wyników nauczania jest wpływ wczesnej rewalidacji ( $r_p = 0,6$ ). Stwierdzamy tu wysoką zależność tych dwu elementów.

Oprócz mowy znaczącą rolę w komunikacji interpersonalnej odgrywa pismo. Jest oną dla osób z wadą słuchu tą drogą komunikacji i odbioru informacji, która wykorzystuje wzrok, a więc zmysł kompensujący uszkodzony słuch.

Rolę pisma dla rozwoju małego dziecka niedosłyszącego podkreśla wielu surdopedagogów<sup>2</sup>.

Aby pismo mogło być źródłem informacji dla osób z wadą słuchu muszą one nie tylko umieć czytać, ale także rozumieć czytany tekst. Jednym z tematów naszych badań było rozumienie czytanego tekstu przez słyszących i niedosłyszących uczniów kl. I - III<sup>3</sup>. Badania odbywały się w końcu roku szkolnego i polegały na.

- ilustrowaniu czytanej treści,
- odpowiedzi na pytania dotyczące przeczytanej treści,
- dobieraniu właściwego tekstu do ilustracji.

W pierwszym teście, polegającym na ilustrowaniu treści, uczniowie niedosłyszący uzyskali 29% punktów możliwych do zdobycia, podczas gdy słyszący zebrali ich 63%.

Za odpowiedzi na pytania związane z tekstem niedosłyszący uzyskali 40% punktów, a uczniowie słyszący 66%.

Za poprawne dobranie tekstu do ilustracji niedosłyszący uzyskali 64%, podczas gdy ich słyszący koledzy uzyskali 98% punktów.

Należy podkreślić, że wyniki testów u uczniów niedosłyszących poprawiały się wyraźnie wraz z latami nauki, czego nie można powiedzieć o uczniach słyszących, u których różnice między wynikami w kl. I i III w każdym z testów nie były tak znaczne.

Można by wnioskować, że w szkołach dla niedosłyszących nauczyciele kładą większy nacisk na czytanie ze zrozumieniem, czego wyrazem jest uzyskiwanie lepszych wyników w następnych - wyższych klasach

Badając drogi komunikowania się ustaliliśmy, że najefektywniejszą drogą odbioru informacji od osób słyszących z najbliższego otoczenia jest odbiór za pomocą słuchu wzmocnionego aparatem słuchowym, przy wykorzystywaniu odczytywania z ust (jakkolwiek to ostatnie ma miejsce jedynie u 20% badanych).

Dzieci niedosłyszące porozumiewają się między sobą głównie mową ustną wzbogacaną gestami (61%). Tylko mowę ustną stosuje 39% uczniów klas młodszych szkół dla niedosłyszących.

Ustaliliśmy także, że dzieci niedosłyszące w kontaktach z osobami słyszącymi (nauczyciele, personel administracyjny, usługowy, rodzice) posługują się w 81% mową ustną. Przebywanie niedosłyszących w środowisku osób słyszących sprzyja więc i mobilizuje do stosowania mowy ustnej.

Omawiając realizację programu nauczania z języka polskiego poruszyliśmy tu jedynie niektóre problemy nauczania niedosłyszących. Ich pełniejsze określenie wymaga głębszej analizy, która ze względu na ograniczenia czasowe nie może tu być dokonana.

Badania nasze pokazują problemy występujące w realizacji programu jednego z wybranych przedmiotów nauczania w szkole dla niedosłyszących. Problemy te stwarzają określone trudności szkolne, a ich rozwiązania rzutują na powodzenie lub niepowodzenie szkolne dzieci z zaburzoną percepcją słuchową.

## FORMY INTEGRACJI W KSZTAŁCENIU NIEDOSŁYSZĄCYCH W POLSCE

Dzieci niedosłyszące kształcą się w różnych placówkach oświatowych. Spotykamy też różne układy organizacyjne. Np. ośrodki szkolno-wychowawcze dla głuchych i niedosłyszących, tzn. szkoły z internatem, w których dzieci niedosłyszące mają stały kontakt z dziećmi głuchymi, z którymi porozumiewają się głównie przy pomocy języka migowego. W tych układach nie ma korzystnych warunków do rozwoju mowy ustnej. Stymulacja do mówienia jest dość ograniczona, a nauczyciele muszą stosować bardzo zróżnicowane bodźce, skłaniające uczniów niedosłyszących do posługiwania się mową ustną poza

klasą szkolną. Układ taki bardzo utrudnia integrację społeczną dzieciom niedosłyszącym

Inną sytuację spotykamy w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niedosłyszących, czyli szkołach z internatem przeznaczonych dla tych dzieci. Mimo wielu pozytywów tego rozwiązania, szczególnie dla dzieci z miejscowości gdzie nie ma właściwej pomocy rewalidacyjnej, trzeba jednak stwierdzić, że jest to forma częściowej segregacji (Löwe 1974, s. 143 i Eckert 1978, s. 182). Niemniej - dzieci niedosłyszące znajdujące się w tych placówkach, poza środowiskiem rówieśników niedosłyszących, z którymi porozumiewają się bądź tylko mową ustną bądź wzbogaconą gestami, stykają się z osobami słyszącymi, z którymi posługują się w przeszło 80% mową ustną, ułatwiającą dalszą integrację z ogółem społeczeństwa.

Z punktu widzenia potrzeb rewalidacyjnych o wiele lepszą sytuację mają uczniowie samodzielnych szkół dla niedosłyszących, którzy po lekcjach wracają do środowiska słyszących. Jest to jeszcze - zdaniem A. Löwe - także częściową segregacją, ale o stopniu niższym od tej, która ma miejsce w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla niedosłyszących.

Jako częściową integrację możemy określić taki układ organizacyjny, w którym dzieci niedosłyszące przebywają w grupach przedszkolnych i klasach specjalnych na terenie przedszkoli i szkół powszechnych. Jest tu szeroki kontakt ze słyszącymi, do którego dochodzi w trakcie przerw, w czasie wspólnych zabaw, wycieczek, imprez kulturalnych, a nawet niektórych zajęć, np. wychowania fizycznego, pracy i techniki itp.

Wiele dzieci niedosłyszących uczęszcza do przedszkoli i szkół powszechnych. Możemy wtedy mówić o pełnej integracji. Sytuacja taka jest bardzo korzystna pod warunkiem, że dziecko niedosłyszące:

- zostało przygotowane do podjęcia obowiązków szkolnych, trudniejszych dlań niż dla jego słyszących rówieśników;

- cechuje się wysokim stopniem inteligencji;
- posiada sprawny i odpowiednio dopasowany aparat słuchowy;
- spotyka się z akceptacją swojego kalectwa ze strony kolegów i nauczycieli;
- jest zrównoważone emocjonalnie;
- ma zapewnioną, w początkowym okresie, dodatkową pomoc (ze strony domu, pedagoga szkolnego, pedagoga specjalnego lub in.).

Gdy powyższe warunki nie są spełnione integracja ma często pozorny charakter.

W odniesieniu do dziecka niedosłyszącego szczególne znaczenie ma wychowanie słuchowe (Lindner 1976, s. 322). Dzieci niedosłyszące kierowane do kształcenia zintegrowanego wymagają w początkowym okresie wzmoczonej czujności i pomocy ze strony nauczycieli i rodziców dla zapobieżenia stresom i niepowodzeniom szkolnym. Integracja bowiem ma tylko wówczas sens, gdy zapewnia pełniejszy rozwój ogólny dziecka z wadą słuchu, nie obciążając nadmiernie jego układu nerwowego.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> K. Jakubowska, Opanowanie gramatyki przez uczniów niedosłyszących, Praca magisterska pod kierunkiem U. Eckert, WSPS, 1988.

<sup>2</sup> A. Löwe w książeczce pt. "Mamo naucz mnie rozumieć", gdzie spotykamy etykietyk oznaczające osoby i przedmioty jako pomoc w pracy już z 2-letnimi dziećmi (A. Löwe, Mamo naucz mnie rozumieć, Warszawa 1981); S. Schmid-Giovarmini, (Ratschläge und Anleitung für Eltern und Erzieher hörgeschädigter Kinder. Heft 2, Meggen 1986); U. Eckert (Problemy czytelniotwa osób niesłyszących. "Szkoła Specjalna" 1987, nr 2) i in.

<sup>3</sup> D. Gaj, Rozumienie tekstu pisanego przez niedosłyszących uczniów kl. I - III. Praca magisterska pod kierunkiem U. Eckert, WSPS, 1981.

## LITERATURA

- Eckert U. (red.), Wybrane zagadnienia z surdopedagogiki, t.I, Warszawa 1978, WSPS.
- Eckert U., Przygotowanie dzieci z wadą słuchu do nauki szkolnej, Warszawa 1986, WSiP.
- Eckert U., Problemy czytelnictwa osób niedosłyszących, "Szkoła Specjalna" 1987, nr 2.
- Garret J. F., Levine E. (red.), Praktyka psychologiczna w rehabilitacji inwalidów, Warszawa 1972, PZWL.
- Lindner G., Podstawy audiologii pedagogicznej, Warszawa 1976, PWN.
- Löwe A., Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation. Sonderpädagogik 2, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1974.
- Löwe A., Mamó naucz mnie rozumieć, Warszawa 1981, PZWL.
- Schmid-Giovannini S., Ratschläge und Anleitungen für Eltern und Erzieher hörgeschädigter Kinder. Heft 2, Meggen 1986.