

Julia Kłapa

Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-7369-374X>

julia.klapa@uek.krakow.pl

Magdalena Łubiarz

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0003-2285-8828>

magdalena.lubiarz@upjp2.edu.pl

Trudności w uczeniu się języków obcych u osób z dysfunkcją słuchu – studium przypadku: uczennica z wszczepionym implantem ślimakowym

**Difficulties in Learning Foreign Languages in Individuals
with Hearing Impairments – A Case Study:
A Student with a Cochlear Implant**

The aim of the article is to present and characterize the difficulties faced by individuals with hearing impairments in learning foreign languages. The basis of the study is an analysis of the foreign language education process, conducted using the example of a high school student with a cochlear implant. The study takes into account the characteristics of communication difficulties experienced by individuals with hearing impairments and their acquisition of foreign language skills. This analysis formed the basis for designing research aimed at collecting data to illustrate the specific challenges in learning foreign languages faced by a person with hearing loss. The research was conducted using a qualitative approach, employing a single case study. The research problems focus on difficulties in learning



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

foreign languages, forms of psychological and pedagogical support, and their evaluation. The study participants include: a third-year high school student, two English language teachers, and one German language teacher. Analysis of the empirical material highlights the difficulties in all language skills reported by the student and observed by the teachers. It also describes the student's educational background and the forms of support systematically provided by the school, as well as those implemented occasionally in response to immediate challenges.

Keywords: special educational needs, profound hearing loss, cochlear implant, language learning for people with hearing loss, speaking, reading, writing and listening difficulties

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, niedosłuch w stopniu znacznym, implant ślimakowy, nauka języków obcych przez osoby z niedosłuchem, trudności w mówieniu, czytaniu, pisaniu i słuchaniu

1. Wprowadzenie

Nauka języków obcych przez osoby niedosłyszające lub niesłyszające nie jest zagadnieniem nowym dla współczesnych badaczy, a opracowania z tego zakresu wnoszą wiele do teorii i praktyki edukacyjnej. W grupie uczniów z niedosłuchem niewielką część stanowią osoby z implantem ślimakowym. Zarówno badacze, jak i nauczyciele–praktycy uważają, że implant ślimakowy działa jako swoista proteza, która całkowicie kompensuje uszkodzenia sensoryczne, umożliwiając efektywne funkcjonowanie, komunikację i naukę. Sytuacja taka prowadzi do ograniczonej liczby badań oraz niedostatku wiedzy w tym obszarze, a także niewielu opisów sprawdzonych praktyk edukacyjnych (Domagała-Zyśk, Kłós-Dacka, Zadrozniak, 2017: 17).

2. Problemy edukacyjne ucznia ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z niedosłuchu

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) określone są jako efekt zaburzeń i dysfunkcji pojawiających się w rozwoju psychomotorycznym. Według przyjętych norm, uczniowie ze SPE to osoby o potwierdzonej grupie objawów zakłócających rozwój i przebieg edukacji. Mają one bezpośredni wpływ na osiągnięcia szkolne, funkcjonowanie społeczne i szeroko pojętą jakość życia. Należy zastrzec, że termin ten nie jest stosowany w odniesieniu do osób dorosłych. Odnosi się jedynie do uczniów; towarzyszy mu opis procedur pomocowych i obligatoryjne informacje o trybie kształcenia uczniów z SPE – ogólnodostęp-

nym, integracyjnym (włączającym) lub specjalnym (Flis, 2011: 26–33; Zaremba, 2014: 15).

Do grupy ze SPE zaliczani są uczniowie:

- niepełnosprawni (niepełnosprawność intelektualna, sensoryczna, motoryczna, sprzężona),
- niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym,
- z zaburzeniami zachowania i emocji,
- szczególnie uzdolnieni,
- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją rozwojową),
- z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych,
- przewlekłe chorzy,
- znajdujący się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej,
- z niepowodzeniami edukacyjnymi,
- zaniedbani środowiskowo i pozostający w trudnej sytuacji bytowej,
- z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, np. wcześniejszym kształceniem za granicą.

(Zaremba, 2014: 28)

Jako narzędzie pomiaru i opisu SPE przyjęto test *Katalog Specjalnych Potrzeb i Usług* (Zaremba, 2014: 33–68), który bazuje na założeniu, że potrzeby grupy uczniów ze SPE, które wynikają z kontekstu rozwojowego, posiadanych doświadczeń oraz warunków życia oraz socjalizacji, cechuje duża różnorodność i zindywidualizowanie. Katalog zawiera charakterystykę dysfunkcji, rozpoznanie ograniczenia aktywności dokonane na podstawie diagnozy psychologicznej i pedagogicznej czy innej specjalistycznej, charakterystykę otoczenia społecznego oraz jego potencjału wspierającego (Zaremba, 2014: 27–35).

Niepełnosprawność sensoryczna w postaci zaburzeń słuchu kwalifikowana jest jako niedosłuch lekki (ubytek słuchu w granicach 20–40 dB), umiarkowany (41–70 dB), znaczny (71–90 dB), głęboki (powyżej 90 dB), w klasyfikacjach wymieniane są też resztki słuchowe i głuchota (Pruszewicz, 1994: 119–123). Przy niedosłuchu umiarkowanego i znacznego stopnia do odbioru mowy konieczne jest odpowiednie wzmocnienie dźwięków. Jest to warunek niezbędny, ponieważ mowa nie rozwinie się, jeżeli dziecko nie będzie zaopatrzone odpowiednio wcześnie w niezbędny aparat i właściwie rehabilitowane. Rehabilitacja jest realizacją specjalnego programu słuchowo-oralnego, uwzględniającego trening słuchowy, językowy, wczesną naukę czytania i rozwój pojęć (Skarżyński, Mueller-Malesińska, Wojnarowska 1997: 50–56). Dzięki technice i nowoczesnemu podejściu do rehabilitacji

większość dzieci może korzystać z nauki w klasach integracyjnych, pozostałe, zgodnie ze wskazaniami w orzeczeniach kwalifikacyjnych – ze szkolnictwa specjalnego.

Według Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, osoby z niedosłuchem (bez niepełnosprawności sprzężonej) uprawnione do zdawania egzaminów zewnętrznych zgodnie z opracowanymi dla nich procedurami, stanowią około 0,3% ogółu populacji¹. Z danych zawartych w Raporcie Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych działającej w Biurze Rzecznika Praw Obywatelskich wynika, że uczniów z ubytkiem słuchu jest w polskich szkołach około 13–15 tysięcy. Większość z nich to osoby słabo słyszące, które posługują się językiem w ograniczonym zakresie. W wymiarze statystycznym nie jest to duża grupa, jednak każdą z tych osób cechuje indywidualny profil trudności, specyficzne sposoby kompensacji i motywacja do pokonywania barier edukacyjnych². Wymaga ona zatem opracowania indywidualnej ścieżki kształcenia na miarę jej potrzeb i możliwości oraz spersonalizowanej oferty edukacyjnej, która powinna uwzględnić szkolne i pozaszkolne formy wsparcia i pomocy.

Problematyka SPE i kształcenia uczniów z tej grupy jest przedmiotem analiz prowadzonych na gruncie pedagogiki, psychologii oraz glottodydaktyki. W literaturze psychopedagogicznej przeważają opisy symptomów trudności szkolnych i systemowych rozwiązań wspierających, których celem jest wyrównanie szans edukacyjnych (m.in. Janiszewska-Nieścioruk, 2010; Jas, Jarosińska, 2010; Żłobicki, Maj 2012; Olechowska, 2016) oraz rekomendacje w zakresie terapii pedagogicznej (np. Tanajewska, Naprawa, Stawska, 2014). Natomiast w pracach z zakresu językoznawstwa stosowanego podkreśla się, że w edukacji tej grupy szczególną rolę odgrywa kształtowanie kompetencji lingwistycznych (leksykalnych, gramatycznych, semantycznych, fonologicznych, ortoepicznych i ortograficznych), socjolingwistycznych (znajomość relacji społecznych, konwencji wypowiedzi), pragmatycznych i funkcjonalnych (zachowania językowe w interakcjach społecznych)³. Ważna jest też metodyka pracy z uczniami z SPE; skoncentrowana na samodzielnej pracy nad językiem, wzmacnianiem umiejętności samooceny, stosowaniu różnorodnych strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych (Karpińska-Szaj, 2015: 187–190).

¹ https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Informacje_o_wynikach/2024/sprawozdanie/egzamin_osmoklasisty_jezyk_polski_sprawozdanie_2024.pdf [DW 14.08.2024].

² https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Osoby_Gluche_w_Polsce_2020_Wyzwania_i_Rekomendacje.pdf [DW 07.06.2024].

³ Punktem odniesienia dla wymagań jest Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ, 2003), https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf [DW 05.09.2024].

Z punktu widzenia praktyki szkolnej niezwykle istotna okazuje się analiza procesu glottodydaktycznego, która uwzględnia wdrożenie odpowiednio zaadaptowanych metod nauczania, właściwej organizacji jednostek dydaktycznych oraz ewaluacji osiągnięć (Jaworska, 2011: 246–250; 2013: 43–50). Mechanizmy wspierające uczących się ze SPE (w tym z niedosłuchem) na lekcjach języka obcego uwzględniają dwa zakresy: psychologiczno-pedagogiczny (rozwijanie autonomii ucznia, budowanie poczucia własnej wartości, niwelowanie napięć emocjonalnych i zwiększanie motywacji) i metodyczny (odpowiedni dobór treści, form i metod pracy). W literaturze przedmiotu rekomendowane są najczęściej następujące modyfikacje: nauczanie polisensoryczne, uczenie się w działaniu, uczenie poprzez zabawę, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się małymi porcjami, dostosowanie tempa pracy, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Istotny jest też wybór podręcznika – czytelnego i przejrzystego, nieskomplikowanego graficznie, zawierającego wyróżnienia reguł gramatycznych, o stonowanej kolorystyce (Nijakowska, 2016: 32).

Ważnym aspektem, nierozzerwalnie łączącym się z kwestią SPE, jest kształcenie nauczycieli języków obcych oraz możliwości ich doskonalenia zawodowego, tak by byli w pełni przygotowani do pracy z uczniem wymagającym niestandardowych metod pracy, dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości. Nauczyciele szkół publicznych powinni zostać odpowiednio przeszkoleni po to, aby rozumieli sytuację dziecka niedosłyszającego, jego możliwości i ograniczenia. Wysoki poziom kompetencji merytorycznych jest bardzo istotny, ale równie ważna jest konieczność kształtowania tzw. kompetencji miękkich, umożliwiających wykształcenie komfortowych, bezpiecznych dla ucznia relacji, redukcję lęku komunikacyjnego, wzmacnianie motywacji (Komorowska, 2004; Zawadzka-Bartnik, 2010).

3. Metodologiczne założenia badań własnych

Celem badań jest opis i charakterystyka trudności w opanowaniu struktur języka obcego, jakich doświadczają osoby z niedosłuchem częściowo kompensowanym przez wszczepienie implantu ślimakowego na przykładzie uczennicy z takim implantem. Postawiono w nim następujące pytania badawcze:

- Jakie trudności w nauce języków obcych ma uczennica ze specjalnymi potrzebami uwarunkowanymi wadą słuchu?
- Z jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w realizacji procesu edukacyjnego korzysta uczennica?
- Jak uczestnicy procesu edukacyjnego (uczennica i nauczyciele) oceniają trafność doboru form pomocy i ich efektywność?

Podmioty badań to Agata⁴, uczennica klasy III jednego z liceów ogólnokształcących w Krakowie, nauczyciele uczący ją języka angielskiego i niemieckiego, pedagog szkolny i matka uczennicy. W badaniach zastosowano metodę analizy indywidualnego przypadku oraz techniki gromadzenia materiału empirycznego takie jak: wywiad skategoryzowany z uczennicą i nauczycielami języków obcych (języka angielskiego i niemieckiego) oraz analiza dokumentów (dokumentacja psychologiczno-pedagogiczna, dokumentacja szkolna i medyczna). Narzędziem badawczym był kwestionariusz wywiadu zawierający między innymi zestawienie trudności w nauce języków obcych a uwzględniający wszystkie sprawności (czytanie, słuchanie, mówienie, pisanie). Nasilenie symptomów tych trudności badani (uczennica i nauczyciele) oceniali w skali od 1 (niewystępujące, lub występujące sporadycznie) do 5 (intensywne).

Badania prowadzono od maja do lipca 2024, w dogodnych dla wszystkich uczestników okolicznościach, takich jak: czas, miejsce, długość rozmów.

4. Wyniki badań własnych

4.1. Informacje biomedyczne dotyczące przebiegu rozwoju uczennicy

Agata urodziła się w 2007 roku, w dziewiątym miesiącu ciąży. Przebieg ciąży lekarze prowadzący oceniali jako prawidłowy, poród siłami natury odbył się w przewidzianym terminie. Dziewczynka otrzymała 10 punktów w skali Apgar.

Pierwsze badania przesiewowe przeprowadzone po porodzie w Szpitalu Uniwersyteckim w Krakowie zasygnalizowały u dziecka problemy ze słuchem. Badania zostały powtórzone po 3 miesiącach, a kolejne w wieku 6 miesięcy. Kompleksowe badania otolaryngologiczne przeprowadzono w Specjalistycznej Poradni Diagnozy i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu w Krakowie. Stwierdzono obustronny głęboki niedosłuch zmysłowo-nerwowy (powyżej 70 dB). Jest to niedosłuch prelingwalny wrodzony, tzn. zaistniały w okresie prenatalnym i obecny w chwili urodzenia. Agata otrzymała aparaty słuchowe Phonak Extra 411A₂, które nosiła do momentu wszczepienia implantu ślimakowego typu MED-EL. Implant ślimakowy jest elektroniczną protezą ucha wewnętrznego, którego działanie polega na stymulacji elektrycznej zakończeń nerwu słuchowego. Następuje ominięcie uszkodzonych komórek słuchowych ucha wewnętrznego, których funkcja zastępowana jest stymulacją elektryczną. Umożliwia to odbiór bodźców dźwiękowych, w tym mowy (Zgoda i in., 2014: 67).

⁴ Imię zmienione na potrzeby artykułu.

Zabieg wszczepienia implantu ślimakowego do ucha prawego miał miejsce w kwietniu 2008 roku, kiedy dziecko miało 1 rok i trzy miesiące. Wykonano go w Międzynarodowym Centrum Słuchu i Mowy w Kaje-tanach. W maju tego samego roku przeprowadzono aktywację systemu implantu oraz wstępne dopasowanie procesora mowy. Agata korzysta z procesora dźwięku SONNET-EAS. Posługuje się implantem ślimakowym tylko po stronie prawej, na uchu lewym nie nosi aparatu słuchowego (po wszczepieniu implantu dziecko odrzucało noszenie aparatu na uchu nieim-plantowanym).

Dodatkowym urządzeniem służącym do przesyłania dźwięku z różnych źródeł audio do procesora mowy i którym posługuje się Agata na co dzień jest MED-EL AudioLink. Dźwięk do tego urządzenia można dostarczyć różnymi sposobami: za pośrednictwem kabla (złącze typu jack 2,5 mm), podłączając np. tablet albo telefon, bezprzewodowo przez Bluetooth (w trakcie rozmów telefonicznych AudioLink działa jak zestaw słuchawkowy) oraz za pomocą wbudowanego w AudioLink mikrofonu, co pomaga w rozumieniu mowy np. w czasie lekcji, na spotkaniach⁵.

We wrześniu 2007 roku Agata zaczęła rehabilitację w trzech krakow-skich ośrodkach: w Specjalistycznej Poradni Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, w Małopolskim Centrum Słuchu i Mowy Instytu-tu Fizjologii i Patologii Słuchu oraz w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Nieśłyszących. Po wszczepieniu implantu ślimakowego dziewczynka nieustannie uczęszczała na zajęcia rehabilitacyjne 4–5 razy w tygodniu do wszystkich wyżej wspomnianych ośrodków. W zajęciach uczestniczyła też matka, co pozwoliło na naukę i utrwalanie mowy w domu. Poza najbliższą rodziną, dodatkową, ogromną pracę z dzieckiem pod kątem rozwoju mowy wykonywali przychodzący do domu wolontariusze.

4.2. Biografia edukacyjna badanej uczennicy

Agata chodziła do jednego z samorządowych przedszkoli prowadzących od-działy integracyjne, gdzie miała dodatkowe zajęcia z nauczycielem wspoma-gającym oraz z logopedą. Edukację kontynuowała w szkole podstawowej z oddziałami integracyjnymi. W ciągu ośmiu lat uczennica uczęszczała na dodatkowe zajęcia z logopedą (1–2 razy w tygodniu) oraz na lekcje rewali-dacyjne (2 godziny tygodniowo). Obecnie Agata jest uczennicą jednego z kra-kowskich liceów. Dwa razy w tygodniu ma dodatkowe zajęcia wzmacniające

⁵ https://www.medel.com/support/product-support/accessories/audiolink/audiolink_ove-rview [DW 03.09.2024].

z pedagogiem, a także dodatkowe lekcje wzmacniające z czterech przedmiotów: matematyki, biologii, języka polskiego, języka angielskiego.

Od początku edukacji przedszkolnej Agata miała kontakt z angielskim – razem z grupą uczestniczyła we wszystkich zabawach językowych. W szkole podstawowej kontynuowała naukę angielskiego, a na egzaminie ósmoklasy z tego języka otrzymała wersję dla dzieci niesłyszących i słabosłyszących (bez ćwiczeń słuchowych). Dodatkowo, w klasie siódmej, rozpoczęła naukę niemieckiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo. Obecnie Agata uczy się języka angielskiego razem z klasą (3 godziny w tygodniu) oraz indywidualnie na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (3 godziny tygodniowo). Pomimo możliwości zwolnienia z nauki drugiego języka obcego na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z lutego 2019 roku⁶ uczennica kontynuuje też naukę niemieckiego.

Dziewczynka wykazuje zainteresowania biologią, językiem niemieckim, wychowaniem fizycznym, matematyką, osiągając z nich oceny oscylujące w przedziale 4–5. Nie lubi natomiast historii oraz angielskiego (w przypadku tego języka niechęć do przedmiotu wynika z relacji nauczyciel–uczeń, a także ze zbyt wysokiego poziomu grupy, do której systemowo została przydzielona). Jej zainteresowania pozaszkolne koncentrują się wokół plastyki i sportu. Swoje plany edukacyjne wiąże z kontynuowaniem nauki na poziomie wyższym, na kierunku weterynaria albo fizjoterapia.

4.3. Trudności ujawniające się w nauce języków obcych i sposoby ich łagodzenia

Opanowanie struktur języka obcego jest procesem złożonym, wieloetapowym, wymagającym zarówno systematyczności, jak i odpowiednich metod dydaktycznych. Integralną częścią tego procesu jest zrozumienie podstawowych zasad gramatyki i opanowanie słownictwa. Częste ćwiczenie i powtarzanie nowych konstrukcji leksykalno-gramatycznych pozwala na ich automatyzację, co ułatwia płynne komunikowanie się.

Wyzwaniem dla osób z niedosłuchem uczących się języka obcego jest brak pełnego dostępu do materiałów dźwiękowych, takich jak nagrania i dialogi. Sprawia on, że „osłuchiwanie” się z językiem – jego odmianą mówioną – jest utrudnione. Z tego powodu w nauczaniu konieczne jest kompensowanie tego braku materiałami wizualnymi oraz tekstowymi, a także korzystanie podręczników z rozbudowanymi ćwiczeniami i transkrypcjami nagrań.

⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku, rozdz. 2, § 6, pkt 1 (Dz. U. poz. 373).

W przypadku dzieci z niedosłuchem kluczową rolę odgrywa wczesna interwencja pedagogiczna, polegająca na stymulacji mowy i języka w zakresie wszystkich sprawności. Nauczyciele pracujący z uczniami z niedosłuchem powinni też posiadać odpowiednie kwalifikacje oraz wiedzę na temat metod pracy z tą grupą uczniów, aby móc skutecznie wspierać ich rozwój językowy.

Poniższe zestawienia precyzują trudności w nauce języków obcych wskazywane przez nauczycieli i badaną uczennicę.

Tabela 1. Nasilone symptomy trudności w nauce języków obcych⁷

Język	Sprawność językowa	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczennicy
JĘZYK ANGIELSKI	Czytanie	- wolne tempo, - niechęć do czytania, - trudności w rozumieniu treści w czytaniu cichym, - szeregowanie i selekcja treści, - przyswajanie nowej leksyki	- niechęć do czytania, - trudności w zrozumieniu treści przy jednokrotnym odczytaniu tekstu, - trudności w rozumieniu treści w czytaniu głośnym
	Pisanie	- błędy ortograficzne, - formułowanie dłuższych wypowiedzi, - stosowanie kalk językowych, - opanowanie gramatyki i ortografii, - brak swobody wypowiedzi	- pomyłki nieortograficzne, - zniekształcenia liter, - trudności w opanowaniu gramatyki i ortografii
	Mówienie	- chaotyczne wypowiedzi, gubienie wątku, - brak płynności wypowiedzi, wolne tempo, - brak swobody wypowiedzi, - niechęć do zabierania głosu	niewłaściwy rytm wypowiedzi, melodia, tempo
	Słuchanie	- utrudniona koncentracja przy dłuższych wypowiedziach, - męczliwość, - utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych, - utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi lub wypowiedzi o nietypowej konstrukcji, - utrudnione rozumienie wypowiedzi nagranych w szybkim tempie właściwym dla poziomu B1	- utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi lub wypowiedzi o nietypowej konstrukcji, - utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych

⁷ Badani przypisali wymienionym trudnościom wartości 4 i 5 w pięciostopniowej skali kwestionariusza ankiety.

Język	Sprawność językowa	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczennicy
JĘZYK NIEMIECKI	Czytanie	• utrudnione rozumienie treści tekstu po jednokrotnym czytaniu cichym i głośnym, • niechęć do czytania głośnego	—
	Pisanie	—	—
	Mówienie	• brak swobody wypowiedzi	• niewłaściwy rytm wypowiedzi, melodia, tempo
	Słuchanie	• utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych, • utrudnione rozumienie wypowiedzi nagranych w szybkim tempie właściwym dla poziomu B1, • utrudnione rozumienie dłuższych wypowiedzi lub wypowiedzi o nietypowej konstrukcji	• utrudnione rozumienie tekstów nagranych z tłem dodatkowych bodźców akustycznych,

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych deklaracji wynika, że uczennica ma wiele różnych trudności występujących we wszystkich opanowywanych sprawnościach językowych. W przypadku czytania nauczyciele i uczennica akcentują trudności w rozumieniu treści oraz niechęć do czytania. Nauczyciele eksponują także problemy z przyswajaniem nowego słownictwa. W przypadku pisania dominuje błędny zapis oraz zniekształcenia grafomotorycznej strony pisma. Nauczyciele ponadto wskazują na stosowanie kalk językowych i brak swobody wypowiedzi. Słuchanie przysparza uczennicy problemów z rozumieniem, koncentracją i kontrolą słuchową. Uczennica wskazuje ponadto na trudność w rozumieniu tekstu o nietypowej konstrukcji i prezentowanego z dodatkowymi bodźcami dźwiękowymi. Mówienie jest w ocenie nauczycieli i uczennicy utrudnione głównie przez obniżoną ekspresję i swobodę wypowiedzi, zakłócenia we właściwej realizacji cech prozodycznych mowy. Uczennica podkreśla też niechęć do zabierania głosu i wypowiadania się. Rodzaj i zakres trudności wskazanych w obydwu językach jest podobny. Zarówno nauczyciele, jak i uczennica deklarują większe problemy w nauce języka angielskiego, mniejsze zaś w języku niemieckim.

W stopniu nienasilonym w obydwu językach trudności pojawiają się głównie w zakresie pisania, słuchania i czytania. Są związane z poprawnym zapisem, rozumieniem, selekcją treści i wolnym tempem pracy.

Tabela 2. Nienasilone symptomy trudności w nauce języków obcych⁸

Język	Sprawność językowa	Wskazania nauczycieli	Wskazania uczennicy
JĘZYK ANGIELSKI	Czytanie	—	• wolne tempo czytania
	Pisanie	• nieprawidłowy zapis liter, • niekształtne pismo,	• pomyłki w nazywaniu liter, • niekształtne pismo
	Mówienie	—	• brak swobody wypowiedzi ustnych
	Słuchanie	—	• utrata koncentracji przy odsłuchu dłuższych materiałów
JĘZYK NIEMIECKI	Czytanie	• wolne tempo, • utrudniona analiza i selekcja informacji	• wolne tempo
	Pisanie	• nieprawidłowy zapis liter, • pomyłki w nazywaniu liter, zwłaszcza niewystępujących w języku polskim, • błędy ortograficzne, • błędny zapis cyfr, liczb, dat	• niekształtne pismo
	Mówienie	• trudności w precyzyjnym wypowiedzianiu się, • gubienie wątku, chaos • utrudnione formułowanie dłuższych wypowiedzi	—
	Słuchanie	• utrudnione zrozumienie wyselekcjonowanych informacji przy standardowym odtworzeniu materiału, • sporadyczne niezrozumienie pojedynczych słów i zwrotów niewpływające na recepcję całości	—

Źródło: opracowanie własne.

Wskazania nauczycieli i uczennicy, zarówno te o nasilonym charakterze (Tabela 1.), jak i te o mniejszym stopniu (Tabela 2.), są w wielu zakresach zbieżne. Świadczy to o dobrym rozpoznaniu trudności przez uczących zarówno na lekcjach, jak i zajęciach indywidualnych. Rozbieżności we wskazaniach mogą wynikać z faktu, że nauczyciele w swojej ocenie bazują głównie na ustalonych przez siebie kryteriach oceny, w mniejszym zakresie analizując

⁸ Badani przypisali wymienionym trudnościom wartości 1–3 w pięciostopniowej skali kwestionariusza ankiety.

trudności razem z uczennicą. Wskazania Agaty są natomiast subiektywne, formułowane przez pryzmat niechęci do nauki języka angielskiego; ma na nie także wpływ specyfika jej relacji interpersonalnych na linii uczeń–nauczyciel.

Trudności w opanowaniu języków obcych można zestawić z problemami pojawiającymi się na lekcjach języka polskiego, o których informuje uczennica w trakcie wywiadu. W czytaniu kłopot sprawia jej rozumienie treści podczas czytania głośnego i jednokrotnego cichego – to jedyne wskazanie, które zostało opisane jako najbardziej nasilone. Do pozostałych, określonych jako znacznie nasilone, należy zaliczyć (zbiorczo, spośród wszystkich umiejętności): utrudnione rozumienie wypowiedzi dłuższych lub o nietypowej konstrukcji oraz analizę i selekcję informacji przy standardowym odstęchu materiału dźwiękowego. Jako trudności nienasilone badana wymieniła opanowanie nowej leksyki, brak swobody w wypowiedziach ustnych i pisemnych, poprawność ortograficzną oraz gubienie wątku i chaos wypowiedzi ustnych.

Poczucie pewności w posługiwaniu się językiem ojczystym odgrywa dużą rolę w nauce języków obcych przez osoby z implantem ślimakowym. Silne podstawy języka ojczystego stanowią bazę do rozwijania kompetencji w kodach obcych, ponieważ wiele zasad gramatycznych, struktur składniowych czy podstawowego słownictwa łatwiej przyswajać dzięki wcześniejszym doświadczeniom językowym (np. Domagała-Zyśk, Karpińska-Szaj, 2011; Karpińska-Szaj, 2022). Dobre rozumienie języka ojczystego ułatwia także rozwijanie umiejętności analizy i przetwarzania nowych informacji językowych, co efektywnie przyspiesza naukę języków obcych. Osoby z implantem ślimakowym, które dobrze opanowały język ojczysty mają też większą szansę na lepszą percepcję i rozróżnianie dźwięków w obcym, mimo początkowych trudności z identyfikacją foniczną nowego języka. Na zjawiska te zwracają uwagę autorzy zajmujący się problematyką nauki języków obcych uczniów z niedostęchem (np. Kosmalowa, Szuchnik, 2000; Korzon, Plutecka, 2010;) oraz autorzy opracowań medycznych z zakresu audiologii i fonologii (np. Solnica, Pankowska, 2013).

Agata, ucząc się angielskiego i niemieckiego, korzysta z wielu sformalizowanych, systematycznych form pomocy (dodatkowe zajęcia, ustalone kryteria oceniania uwzględniające dysfunkcję słuchu) oraz doraźnych działań wspomagających (pomoc nauczyciela w trakcie lekcji). Zgodne opinie nauczycieli i uczennicy wskazują, że na dodatkowych zajęciach powielane były metody pracy dominujące na lekcjach. Nauczyciele obydwu języków posługiwali się metodą podającą (Petty 2010: 153–171), fundamentem swojej pracy czyniąc podręcznik. Nadrzędnym celem dodatkowych zajęć jest zazwyczaj utrwalanie zakresu umiejętności obcojęzycznych przewidzianych programem

nauczania, stąd też częste odwołania do treści i sposobu pracy podczas lekcji. Uczennica nie uczestniczyła w zajęciach doskonalących techniki uczenia się, w tym także w treningu strategicznym, który pozwalałby na łączenie różnych sposobów uczenia się języków obcych i kompensowanie ograniczeń. Poziom osiągnięć szkolnych z obu języków nauczyciele oceniają jako zadowalający, zaznaczając przy tym, że jest on w znacznym stopniu uwarunkowany uszkodzeniem słuchu Agaty. Koncentrowanie się na merytorycznych aspektach nauki języka skutkuje niechęcią do posługiwania się językami obcymi w pozaszkolnych sytuacjach komunikacyjnych. Dziewczyna raczej unika sytuacji, w których należy mówić po angielsku lub niemiecku. Nie sprzyja to budowaniu pozytywnego obrazu siebie i zaniża jej samoocenę.

5. Wnioski z badań i rekomendacje dla praktyki edukacyjnej

Analiza materiału badawczego dotyczącego nauki języków obcych (angielskiego i niemieckiego) przez uczennicę z wszczepionym implantem ślimakowym upoważnia do wysuwania wniosków odnoszących się jedynie do jednostkowych aspektów nauczania i uczenia się tych języków. Ukazuje przebieg edukacji obcojęzycznej i pojawiające się w jej trakcie ograniczenia i trudności. Stanowi więc swoistą ilustrację procesu nabywania kompetencji obcojęzycznych przebiegającego z ograniczeniami spowodowanymi uszkodzeniem sensorycznym w postaci niedosłuchu.

Na podstawie przeprowadzonej analizy sformułowano następujące wnioski:

- Dysfunkcja słuchu powoduje znaczne trudności w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Trudności ujawniają się we wszystkich sprawnościach językowych. Cechą charakterystyczną jest względna stałość występowania symptomów. Zmienia się natomiast ich nasilenie – część ulega zniwelowaniu (np. trudności w mówieniu), część zaś nasila się (np. trudności w czytaniu i w pisaniu wynikające z długości wypowiedzi, co z kolei, jest skorelowane z poziomem biegłości językowej).
- Opanowanie sprawności językowych przebiega w wolnym tempie, automatyzacja sprawności stanowi trudność.
- Trudnościom językowym towarzyszy niechęć do nauki języków obcych oraz obniżona samoocena własnego potencjału rozwojowego. U uczennicy obserwuje się też niechęć do wchodzenia w interakcje społeczne z obcymi osobami; znacznie lepiej czuje się takich sytuacjach komunikacyjnych, w których rozmówca jest jej rówieśnikiem, a rozmowa przebiega w sprzyjających warunkach.

- W przebiegu biografii edukacyjnej uczennicy należy podkreślić korzystanie ze sformalizowanych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wynikających z orzeczenia o niepełnosprawności oraz z nieformalnych form wsparcia realizowanych przez nauczycieli na lekcjach i w kontaktach pozalekcyjnych. Pomoc ta, choć z powodu ograniczonych możliwości systemowych niedoskonała, niewątpliwie przyczynia się do uzyskania lepszych efektów i obniżenia poziomu stresu.

Rekomendacje odnoszące się do organizacji procesu dydaktycznego oraz propozycji metodycznych są zaś następujące (Petty, 2010: 194–286):

- w pracy z uczniem niedosłyszającym należy zadbać o maksymalne ograniczenie zewnętrznych dźwięków (np. poprzez zamykanie okien w klasie), wytłumione pomieszczenie, pracę z uczniem w kontakcie bezpośrednim;
- w aranżacji sytuacji edukacyjnych wskazane jest redukowanie ćwiczeń ze słuchu, dbałość o dobrą jakość prezentowanych nagrań, wykorzystanie pętli indukcyjnej, stosowanie karty pracy zamiast tradycyjnego podręcznika, wielokrotne powtarzanie danej partii materiału;
- konieczne jest angażowanie innych zmysłów (wzroku, dotyku) stanowiących drogę kompensacji bodźców słuchowych;
- warto też wdrożyć metody aktywne wspierające efektywne przyswajanie wiedzy: werbalne (używanie prostego, klarownego języka, dostosowanie tempa mówienia i odpowiednia artykulacja, powtarzanie kluczowych treści, stosowanie krótkich zdań i pauz dla lepszego zrozumienia), wizualne (wykorzystanie tablic interaktywnych, prezentacji multimedialnych, ilustracji, tworzenie notatek wizualnych – map myśli, diagramów, schematów, wskazywanie tekstu i obrazów podczas mówienia), multisensoryczne łączące różne kanały percepcji, metody indywidualizacji i personalizacji (dostosowanie poziomu trudności materiału, zwiększenie ram czasowych wykonania zadań).

6. Podsumowanie

Przedstawiona w opracowaniu problematyka dotyczy kwestii istotnych dla edukacji inkluzyjnej, zarówno w wymiarze jednostkowym, jak też szerszym, instytucjonalnym. Prezentowane w nim wyniki badań ukazują znaczniki trudności w nauce języka angielskiego i niemieckiego, akcentując te z nich, które cechują się dużym nasileniem i trwają od wielu lat. W subiektywnej ocenie badanej uczennicy są one powodem gorszych ocen, zaniżają samoocenę,

przyczyniają się do ograniczania kontaktów z obcojęzycznymi rówieśnikami, często też wywołują stres i poczucie niepewności.

Od nauczycieli języków obcych praca z uczennicą z niedosłuchem wymaga daleko idącej indywidualizacji w doborze treści kształcenia i odpowiednich metod glottodydaktycznych. Organizacja kształcenia powinna też uwzględniać potrzebę funkcjonowania w bezpiecznej przestrzeni edukacyjnej, w której uczennica na lekcjach i zajęciach pozalekcyjnych może z sukcesem opanować sprawności językowe na miarę swoich możliwości. To niełatwe zadanie dla szkoły, która z trudem wdraża personalizację kształcenia i dla nauczycieli, którzy w ograniczonym zakresie są gotowi do wnikliwej diagnozy możliwości i sposobów uczenia się języków obcych przez osoby z ograniczeniami sensorycznymi.

Rekomendowane rozwiązania organizacyjne i metodyczne przyczyniają się do podniesienia jakości kształcenia, ale też, co niezwykle istotne w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, mają walor terapeutyczny.

Bibliografia

- Domagała-Zyśk E., Kłos-Dacka A., Zadrozniak M. (2017), *Uczenie się języka obcego przez osoby korzystające z implantów ślimakowych*. „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 17–27.
- Domagała-Zyśk E., Karpińska-Szaj K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Flis R. (2011), *Organizacja edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Edukacja i Dialog”, nr 1/2, s. 16–33.
- Jas M., Jarosińska M. (2010), *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo MEN.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2010), *Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Jaworska M. (2011), *Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w procesie uczenia się i nauczania języków obcych w Polsce*. „Neofilolog”, nr 36, s. 245–254.
- Jaworska M. (2013), *Indywidualizacja procesu nauczania języków obcych a instytucjonalny kontekst edukacyjny*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 8, s. 43–52.
- Karpińska-Szaj K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*. „Neofilolog”, nr 45/2, s. 187–201.
- Karpińska-Szaj K. (2022), *Niezwykłe dzieci, nieobce języki. O indywidualizacji w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls.

- Komorowska H. (2004), *Metodyka nauczania języków obcych w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Korzon A., Plutecka K. (2010), *Kształcenie zintegrowane uczniów niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej*. Kraków: Impuls.
- Kosmalowa J, Szuchnik J. (2000), *Funkcjonowanie szkolne pacjentów implantowanych objętych programem EARS*. „Audiofonologia”, nr XVIII, s. 46–70.
- Nijakowska J. (2016), *Nauczyciel języka obcego wobec specyficznych trudności w uczeniu się*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 32–38.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Petty G. (2010), *Nowoczesne nauczanie*. Sopot: GWP.
- Pruszevicz, A. (1994), *Zarys audiologii klinicznej*. Poznań: Wydawnictwo AM.
- Skarżyński H., Mueller-Malesińska M., Wojnarowska W. (1997), *Klasyfikacje zaburzeń słuchu*. „Audiofonologia”, tom X, s. 49–60.
- Solnica J., Pankowska A. (2013), *Rehabilitacja słuchowa pacjentów z częściową głuchotą korzystających z implantu ślimakowego – propozycja materiału językowego do zajęć. Doniesienie z praktyki logopedycznej*. „Nowa Audiofonologia”, nr 2(1), s. 63–69.
- Tanajewska A., Naprawa R., Stawska J. (2014), *Praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: poradnik dla nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Zaremba L. (2014), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: ORE.
- Zawadzka-Bartnik E. (2010), *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zgoda M., Lorens A., Obrycka A., Putkiewicz-Aleksandrowicz J., Skarżyński H. (2014), *Analiza porównawcza osiągnięć szkolnych trzynastoletków korzystających z implantu ślimakowego wszczepionego im przed ukończeniem 3 roku życia i słyszących rówieśników*. „Nowa Audiofonologia”, nr 3(5), s. 66–74.
- Żłobicki W., Maj B. (2012), *Nierówność szans edukacyjnych – przyczyny, skutki, koncepcje zmian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Received: 30.11.2024

Revised: 26.03.2025