

**UNIWERSYTET KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ
W KRAKOWIE**

**SZKOŁA DOKTORSKA
DYSCYPLINA: PEDAGOGIKA**

MGR KRYSTYNA KOSZYK

ROZPRAWA DOKTORSKA

*Wybrane uwarunkowania edukacji włączającej uczniów
z uszkodzonym słuchem*

Promotor: dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UKEN

Kraków, 2026

**UNIVERSITY OF THE NATIONAL
EDUCATION COMMISSION, KRAKOW**

**DOCTORAL SCHOOL
DISCIPLINE: PEDAGOGY**

MGR KRYSZYNA KOSZYK

DOCTORAL DISERTATION

*Selected conditions of inclusive education for students
with hearing impairments*

Supervisor: dr hab. Katarzyna Plutecka, prof. UKEN

Kraków, 2026

Podziękowania

Pragnę wyrazić serdeczne podziękowania mojej promotorce, Pani dr hab. Katarzynie Pluteckiej, za nieocenione wsparcie, cenne wskazówki oraz inspirację, które były kluczowe w procesie powstawania tej pracy.

Z całego serca dziękuję mojemu mężowi Mateuszowi oraz naszym dzieciom Julianowi i Annie, za ich nieustającą miłość, cierpliwość i zrozumienie. Wasze wsparcie dodawało mi sił i motywacji w trakcie realizacji tego projektu.

Najszersze podziękowania kieruję również do moich wspólnych rodziców Grażyny i Janusza oraz drugiej mamy Krystyny, za ich bezwarunkową miłość, wsparcie i wiarę we mnie. Wasza obecność i zachęta były fundamentem mojej edukacyjnej drogi.

Spis treści:

Wstęp	10
Rozdział 1. Edukacja włączająca – analiza pojęcia i przegląd wybranych koncepcji	13
1.1 Wielowymiarowość pojęcia „edukacja włączająca”.....	13
1.2 Od podejścia segregacyjnego do włączającego.....	20
1.3 Edukacja włączająca w kontekście aktualnych paradygmatów w pedagogice specjalnej.....	28
1.4 Proces kształtowania się edukacji włączającej w Polsce	41
1.5 Organizacja edukacji włączającej w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich.....	49
Rozdział 2. Funkcjonowanie psychospołeczne ucznia z uszkodzonym słuchem w systemie edukacji włączającej	61
2.1 Diagnoza uszkodzenia słuchu jako początek postępowania edukacyjnego.....	61
2.2 Specyfika potrzeb edukacyjnych ucznia z uszkodzonym słuchem.....	66
2.3 Oczekiwania i dylematy rodziców dziecka z uszkodzonym słuchem wobec edukacji włączającej.....	74
2.4 Uczeń z uszkodzonym słuchem i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej.....	81
2.4.1. Komunikacyjne aspekty pracy dydaktycznej ucznia z uszkodzonym słuchem.....	86
Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań	101
3.1 Koncepcja badań w kontekście paradygmatu metodologicznego.....	101
3.2 Przedmiot badań oraz cele badań.....	104
3.3 Problemy i hipotezy badawcze.....	105
3.4 Metody i narzędzia badawcze.....	109
3.5 Układ zależności między zmiennymi.....	115
3.6 Dobór grupy badawczej, organizacja i teren badań	117

Rozdział 4. Wybrane uwarunkowania edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem – analiza i interpretacja wyników badań własnych.....	123
4.1 Analiza uwarunkowań i doświadczeń związanych z edukacją uczniów z uszkodzonym słuchem.....	124
4.2 Analiza wiedzy i kompetencji nauczycieli w edukacji włączającej.....	145
Rozdział 5. Wnioski i postulaty pedagogiczne	182
Spis tabel/wykresów.....	205
Bibliografia.....	210
Aneks.....	225
Załącznik 1. Wywiad z osobą z uszkodzonym słuchem	225
Załącznik 2. Oświadczenie respondenta	227
Załącznik 3. Zestaw kart 1 - Karty do nauki i gry alfabetu polskiego języka migowego	228
Załącznik 4. Zestaw kart 2 - Litery i znaki polskiego języka migowego	239

Wstęp

Edukacja włączająca, będąca współczesnym modelem integracyjnym w systemie oświaty, staje się jednym z kluczowych tematów badań pedagogicznych, szczególnie w kontekście uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki jest tworzenie takiego systemu, który uwzględnia specyficzne potrzeby dzieci doświadczających trudności w nauce, w tym uczniów z uszkodzonym słuchem. Edukacja włączająca, oparta na zasadach równości, powszechnego dostępu i szacunku dla różnorodności, ma na celu integrację tych uczniów w środowisku ogólnodostępnym, umożliwiając im pełny udział w życiu szkolnym i społecznym.

Jak zauważają Aniela Korzon oraz Katarzyna Plutecka (2010) szkoła jako instytucja odpowiedzialna za wychowanie młodego pokolenia – dzieci i młodzieży – musi w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami modyfikować stosowane metody oraz zasady wychowawcze, aby adekwatnie odpowiadać na ich potrzeby rozwojowe. Z kolei Iwona Chrzanowska i Grzegorz Szumski (2020) podkreślają, że wyniki badań dotyczących funkcjonowania uczniów w systemie edukacji włączającej wskazują na wieloczynnikowy charakter sukcesu podejmowanych działań. Oznacza to, że efektywna inkluzja zależy zarówno od przygotowania szkoły, kompetencji nauczycieli, jak i właściwego wsparcia udzielanego uczniom oraz ich rodzinom.

W niniejszej pracy przyjęto zapis g/Głuchy nie tylko w celu rozróżnienia pomiędzy pojęciem *głuchy*, odnoszącym się do medycznego aspektu niesłyszenia oraz osób nieidentyfikujących się z kulturą Głuchych, a pojęciem *Głuchy*, oznaczającym przynależność do wspólnoty kulturowo-językowej osób Głuchych, lecz także w celu objęcia obu tych grup jednym zapisem w sytuacjach, w których omawiane zagadnienia dotyczą ich wspólnie.

Celem niniejszej dysertacji jest analiza wybranych uwarunkowań edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w polskim systemie edukacyjnym, uwzględniając zarówno teoretyczne aspekty tej koncepcji, jak i praktyczne wyzwania, które pojawiają się w trakcie jej realizacji. Badania skupiają się na rozpoznaniu specyfiki potrzeb edukacyjnych uczniów z uszkodzonym słuchem, a także na analizie funkcjonowania tych uczniów w środowisku ogólnodostępnym. Istotnym elementem jest także ocena wiedzy i kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi

słabosłyszającymi i niesłyszającymi oraz ich roli w tworzeniu wspierającej przestrzeni edukacyjnej.

Pierwsza część pracy poświęcona jest ogólnym założeniom i definicjom edukacji włączającej, jej ewolucji oraz wybranym koncepcjom w pedagogice specjalnej. Przedstawiono tu przejście od podejścia segregacyjnego do włączającego, omówiono również aktualne paradygmaty pedagogiczne, które stanowią teoretyczną podstawę do zrozumienia praktyki edukacyjnej z uwzględnieniem potrzeb uczniów z uszkodzonym słuchem. Następnie, analizie poddano organizację edukacji włączającej w Polsce na tle rozwiązań europejskich, co pozwala lepiej zrozumieć kontekst międzynarodowy i porównać polskie doświadczenia z praktykami stosowanymi w innych krajach.

W drugiej części pracy skoncentrowano się na psychospołecznych aspektach funkcjonowania uczniów z uszkodzonym słuchem w systemie edukacji włączającej. Omówiono specyfikę potrzeb edukacyjnych takich uczniów, diagnozę uszkodzenia słuchu jako punkt wyjścia do dalszego postępowania edukacyjnego, a także dylematy i oczekiwania rodziców wobec edukacji włączającej. Szczególną uwagę poświęcono roli nauczyciela w pracy z uczniem z wadą słuchu, w tym wyzwaniom komunikacyjnym, które pojawiają się w procesie nauczania i uczenia się.

Kolejna część pracy dotyczy metodologicznych podstaw badań własnych. Zostały w niej przedstawione koncepcja badawcza, cele i problemy badawcze oraz metody i narzędzia, które zostały zastosowane w przeprowadzeniu badań dotyczących edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. W celu praktycznym opracowano materiały dydaktyczne wspierające nauczycieli w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach komunikacyjnych. Ostatnia część pracy prezentuje wyniki przeprowadzonych badań własnych, analizując doświadczenia związane z edukacją włączającą tych uczniów, a także poziom wiedzy i kompetencji nauczycieli w tym obszarze. Na końcu pracy zamieszczono zestaw praktycznych wskazówek w formie kompendium, a także dwa rodzaje kart do nauki znaków alfabetu polskiego języka migowego i utrwalania obrazu liter w języku polskim. Drugi zestaw utrwalający, przygotowano w dwóch wariantach: z obrazkami (dla dzieci nieczytających) oraz z wyrazami (dla uczniów czytających). Materiały te mają stanowić praktyczne wsparcie w tworzeniu bardziej dostępnego środowiska edukacyjnego dla uczniów z dysfunkcją słuchu.

W niniejszej dysertacji podjęto próbę połączenia rozważań teoretycznych z praktycznymi wynikami badań, aby poszerzyć wiedzę na temat edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem oraz wskazać wyzwania i rekomendacje istotne dla doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce.

Rozdział 1. Edukacja włączająca – analiza pojęcia i przegląd wybranych koncepcji

1.1 Wielowymiarowość pojęcia „edukacja włączająca”

W niniejszym rozdziale dokładniej rozpatrzono wielowymiarowości pojęcia "edukacja włączająca", analizując jego główne komponenty oraz wyzwania związane z jego wdrażaniem w praktyce. Skoncentrowano się zarówno na aspektach teoretycznych, jak i praktycznych, starając się zrozumieć, jakie strategie i działania mogą być skuteczne w realizacji idei edukacji włączającej w różnych kontekstach społecznych i kulturowych.

Termin "edukacja włączająca" stanowi centralny punkt dyskusji w kontekście reformy systemu edukacyjnego, zarówno w Polsce, jak i na arenie międzynarodowej. Pomimo powszechnego używania tego terminu, w literaturze przedmiotu zarówno krajowej, jak i zagranicznej, brakuje pełnej jednoznaczności co do jego znaczenia. W miarę upływu lat jego zakres znaczeniowy stale się poszerzał, odpowiadając na zmieniające się potrzeby społeczne i edukacyjne. Edukacja włączająca, znana również jako edukacja inkluzyjna, a obecnie coraz częściej nazywana pedagogiką inkluzyjną, to koncepcja kształcenia dzieci niezależnie od ich stanu zdrowia, sprawności, zdolności intelektualnych itp., realizowana w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania. Termin „włączanie” może być rozumiany przez specjalistów na trzy różne sposoby, które dotyczą rozszerzania kluczowych funkcji szkoły ogólnodostępnej. Obejmują one przyjmowanie uczniów z różnorodnymi deficytami, budowanie społeczeństwa otwartego oraz zmianę systemu szkolnego w celu poprawy jakości funkcjonowania szkoły poprzez jej dostosowanie do potrzeb wszystkich uczniów.

Model edukacji włączającej, podkreślając indywidualizację, implikuje, że uczniowie zaangażowani są w różnorodne działania grupowe, co przynosi im satysfakcję i stanowi źródło radości zarówno dla nich samych, jak i dla innych uczestników. W ramach tego modelu uczeń ma także poczucie wpływu na zmiany, jakie zachodzą w jego życiu, a także w życiu szkoły i otaczającego go środowiska. Przejawia się to poprzez aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia oraz podejmowanie wysiłku w zrozumieniu i adaptacji do zmian, które zachodzą w otaczającym świecie, zamiast pozostawania biernym i wycofanym poznawczo (Szumski, 2011).

Dodatkowo, w ramach modelu edukacji włączającej, uczeń przejmuje odpowiedzialność za swoje życie oraz stara się ponosić odpowiedzialność za grupy, w których uczestniczy. Ta odpowiedzialność obejmuje nie tylko własne postępy edukacyjne, ale także wspieranie i motywowanie innych uczniów oraz aktywny udział w życiu społeczności szkolnej. Działając w ten sposób, uczeń nie tylko rozwija swoje umiejętności społeczne, ale także wspomaga budowanie silniejszej i bardziej odpowiedzialnej społeczności szkolnej.

Wielu autorów zwraca uwagę na to, że koncepcja edukacji włączającej obejmuje wszystkie dzieci, które mogą być narażone na ryzyko wykluczenia społecznego z różnych powodów. Wdrażanie tej koncepcji zakłada, że szkoła jest miejscem otwartym dla każdego ucznia, niezależnie od jego indywidualnych możliwości czy potrzeb. W praktyce oznacza to, że edukacja włączająca przekracza tradycyjne ramy nauczania, dążąc do stworzenia środowiska, które sprzyja akceptacji, różnorodności i równości szans. Pojęcie "edukacja włączająca" odnosi się do podejścia, które dąży do uwzględnienia różnorodności jednostek w procesie nauczania i uczenia się. Nie ogranicza się ona jedynie do integracji uczniów z różnymi niepełnosprawnościami do standardowych klas, lecz odnosi się także do szerokiego spektrum działań mających na celu eliminację wszelkich form wykluczenia społecznego i edukacyjnego. Kształcenie w ramach tego modelu odbywa się przede wszystkim w szkołach ogólnodostępnych, które powinny stać się miejscem integracji różnorodności społecznej i kulturowej. Jednakże istotą edukacji włączającej jest nie tylko zapewnienie dostępu do nauki, ale również dostosowanie procesu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości każdego ucznia. Oznacza to świadome tworzenie warunków, które umożliwią pełny rozwój potencjału każdego dziecka, niezależnie od jego specyficznych potrzeb czy zdolności. W praktyce oznacza to stosowanie różnorodnych metod nauczania, wsparcie pedagogiczne dostosowane do potrzeb uczniów oraz budowanie atmosfery szkolnej, która promuje akceptację, empatię i współpracę. Wszystko to ma na celu stworzenie szkoły, która nie tylko uczy, ale również integruje i wzmacnia więzi społeczne, stając się miejscem, gdzie każdy uczeń może czuć się akceptowany i doceniony.

Według Danuty Al-Khamisy (2013, s. 203), edukacja włączająca jest definiowana jako złożony proces edukacyjny, będący jedną ze strategii systemu oświatowego, w którym zapewnia się dostęp uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do przedszkoli

i szkół ogólnodostępnych, lokalnych placówek oświatowych z uwzględnieniem środowiska indywidualnie dopasowanego.

Natomiast według Danuty Apanel (2013, s. 164), nieco bardziej ograniczone pojęcie edukacji włączającej można zdefiniować jako „system edukacji, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami, wynikającymi z różnych niepełnosprawności, są poddawani procesowi edukacji w szkołach ogólnodostępnych, znajdujących się w pobliżu miejsca zamieszkania, wraz ze swoimi zdrowymi rówieśnikami.

Anna Firkowska-Mankiewicz (2012, s.16-18) podkreśla, że edukacja włączająca nie dotyczy wyłącznie dzieci z niepełnosprawnością, lecz wszystkich uczniów. Zaznacza, że zapewnienie uczestnictwa i osiągnięć wszystkim uczniom narażonym na wykluczenie, a nie tylko tym niepełnosprawnym czy mającym specjalne potrzeby edukacyjne, jest głównym celem edukacji włączającej.

Joanna Kruk-Lasocka (2012, s. 13-19) stosuje termin "pedagogika inkluzyjna" i podkreśla, że proces włączania dzieci do placówek ogólnodostępnych powinien rozpoczynać się już na etapie przedszkola. Zwraca uwagę na korzystny wpływ inkluzji na rozwój dzieci z niepełnosprawnością, przy jednoczesnym uznaniu, że proces włączania powinien obejmować nie tylko dzieci niepełnosprawne, ale także wszystkie dzieci, które wymagają wsparcia. Podkreśla, że włączanie dotyczy zarówno uczniów, jak i ich rodziców, którzy często napotykać trudności w wychowywaniu dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych. W polskim nurcie inkluzyjnym dostrzega się, że aby działania włączające były skuteczne, konieczne jest nie tylko wprowadzenie zmian prawnych w systemie oświaty, lecz także budowanie postaw proinkluzyjnych oraz poszerzanie wiedzy nauczycieli na temat różnorodnych potrzeb uczniów. Zenon Gajdzica (2011, s. 56-57) podkreśla potrzebę przeprowadzenia reformy jakościowej w polskim systemie oświaty. Jego zdaniem, same zmiany legislacyjne nie wystarczą, aby edukacja inkluzyjna stała się powszechną praktyką w polskich szkołach. Uważa, że istotne jest stworzenie szeroko zakrojonego nurtu inkluzyjnego, opartego na transformacji warunków kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczycieli. Podkreśla, że kluczowym elementem determinującym skuteczność edukacji inkluzyjnej jest postawa nauczyciela. Trafnie zauważa, że obecnie pedagodzy często nie posiadają wystarczających kompetencji ani solidnych podstaw teoretycznych w zakresie edukacji

inkluzyjnej, aby przekonać się o jej wartości w praktyce. Wskazuje na konieczność lepszego przygotowania obecnych i przyszłych nauczycieli poprzez szkolenia z zakresu pedagogiki specjalnej oraz ogólniejszej pedagogiki. Współczesne społeczeństwa stawiają przed systemami edukacyjnymi coraz większe wyzwania, w tym konieczność zapewnienia równego dostępu do edukacji dla wszystkich jednostek, niezależnie od różnic w zdolnościach, pochodzeniu społecznym czy niepełnosprawnościach. W odpowiedzi na te potrzeby, koncepcja edukacji włączającej stała się jednym z kluczowych paradygmatów w dziedzinie pedagogiki.

Pojęcie „edukacja włączająca” wywodzi się z lat 90. XX wieku, kiedy zaczęło zyskiwać na znaczeniu w dyskusjach społecznych i naukowych, szczególnie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie. Jednakże, ogólnoswiatową dyskusję na temat potrzeb edukacyjnych i konieczności zapewnienia wysokiej jakości kształcenia wszystkim uczniom w jednej szkole zapoczątkował dokument UNESCO z 1990 roku, który był rezultatem Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia), noszący tytuł „Edukacja dla wszystkich”. Następnie, w 1994 roku, 90 państw uchwaliło Deklarację z Salamanki (Hiszpania), w której głównym przesłaniem było „Jedna szkoła dla wszystkich”.

Według raportu z programu UNESCO „Edukacja dla wszystkich” z 2005 roku, jednym z kluczowych sposobów realizacji celu "szkoły dla wszystkich" jest rewizja programów nauczania, w której uwzględnia się zróżnicowane potrzeby uczniów. Włączające podejście do programów nauczania, które obejmuje integrację nowych elementów w istniejącą strukturę, stawia sobie za cel dostosowanie edukacji do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. To podejście jest niezwykle istotne, ponieważ umożliwia zintegrowanie uczniów z różnymi zdolnościami, pochodzeniem kulturowym, czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, eliminując bariery i zapewniając równy dostęp do nauki dla wszystkich. W dokumencie UNESCO "Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All" (2005) wyodrębniono kluczowe aspekty, które stanowią istotę koncepcji edukacji włączającej. Po pierwsze jest rozumiana jako proces poszukiwania rozwiązań dla różnorodności, zachęcający do akceptacji i wykorzystania potencjału płynącego z różnorodności. W ten sposób, różnice są postrzegane jako źródło inspiracji i motywacji do rozwijania nauczania dla wszystkich grup wiekowych. Włączające podejście do edukacji promuje kulturę szacunku, zrozumienia i tolerancji wobec innych. Po drugie polega na identyfikowaniu i eliminowaniu barier, co

wymaga zbierania, analizowania i oceny danych z różnych źródeł w celu stworzenia środowiska sprzyjającego pełnemu uczestnictwu. Włączająca szkoła stara się dostosować swoje metody nauczania i infrastrukturę do potrzeb wszystkich uczniów, zapewniając wsparcie, narzędzia oraz zasoby, które umożliwią im osiągnięcie sukcesu. Po trzecie promuje prezentację i współpracę, a także uznaje osiągnięcia wszystkich uczniów, podkreślając znaczenie ich sukcesów w kontekście wspólnoty szkolnej. Ważne jest, aby uczniowie czuli się akceptowani i wspierani przez swoją społeczność szkolną, co przyczynia się do budowania ich poczucia własnej wartości i pewności siebie. Skupia się na osiągnięciach w nauce, jednakże kładzie większy nacisk na proces uczenia się niż na wyniki testów i egzaminów. Celem edukacji włączającej jest stworzenie warunków, które umożliwią każdemu uczniowi osiągnięcie swojego pełnego potencjału, a nie tylko zdanie testów. Dlatego też, angażuje się w rozwój umiejętności życiowych, społecznych i emocjonalnych, które są równie istotne jak akademickie osiągnięcia. Dążenie do zapewnienia dzieciom i młodzieży, bez wyjątku, możliwości nauki w tej samej placówce oświatowej stanowi poważne wyzwanie dla Polski. Kraj ten, ratyfikując Konwencję Organizacji Narodów Zjednoczonych (ONZ) o prawach osób niepełnosprawnych w dniu 6 września 2012 roku, zobowiązał się przestrzegać postanowień Konwencji, wprowadzać jej zapisy do własnych systemów prawnych oraz planować strategiczne rozwiązania oraz procedury i praktyki na rzecz osób niepełnosprawnych.

Artykuł 24 powyższej Konwencji jest szczególnie istotny dla polskiego systemu edukacyjnego. Wynika z niego, że państwo polskie, jako strona Konwencji, zobowiązane zostało do zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami prawa do włączającego systemu oświaty na wszystkich poziomach edukacyjnych. Zgodnie z tym artykułem dzieci i młodzież nie mogą być wykluczani z powszechnego systemu edukacji ze względu na swoją niepełnosprawność i mają prawo do korzystania z bezpłatnego nauczania w szkołach ogólnodostępnych.

Włączający system edukacji, jak zdefiniowano go oficjalnie w tłumaczeniu Konwencji na język polski, nadaje szczególne znaczenie społeczne i polityczne. Uznano go za prawo, a nie za przywilej, co podkreśla jego znaczenie w kontekście równości i szans edukacyjnych dla wszystkich jednostek. Termin „edukacja włączająca” został więc ujęty w języku polskim w odróżnieniu od terminu „inkluzja”, używanego w języku

angielskim, oraz od terminu „kształcenie integracyjne”, stosowanego w języku niemieckim (Grabowska, 2015, s. 9–10).

Dotychczasowo przyjmowano, że koncepcja edukacji włączającej koncentrowała się głównie na dzieciach z niepełnosprawnościami, definiowanych przez ich "specjalne potrzeby edukacyjne" (SPE). Jednak obecnie zrozumienie tej idei obejmuje także dzieci z różnorodnymi trudnościami rozwojowymi, które wymagają specjalnego wsparcia, nie tylko te o wyraźnych niepełnosprawnościach, takich jak problemy z widzeniem, słuchaniem, ruchem czy też sprzężone niepełnosprawności. Obejmuje ono również dzieci o różnorodnej specyfice funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Włączająca edukacja dotyczy zatem nie tylko uczniów z wybitnymi zdolnościami czy niżej niż przeciętnymi możliwościami intelektualnymi, ale także dzieci z trudnościami w uczeniu się, takimi jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, dzieci z autystycznym spektrum zaburzeń, zespołami psychozopodobnymi, przewlekłymi chorobami, zaburzeniami mowy, czy też doświadczającymi trudności społecznych, adaptacyjnych, kulturowych, a także reemigrantami lub cudzoziemcami. Uczniowie posiadający "specjalne potrzeby edukacyjne" w szkołach ogólnodostępnych, zgodnie z Rozporządzeniem MEN z 8 lipca 2017 roku (Dz.U. z 2017 roku, poz. 666), stanowią grupę charakteryzującą się szerokim spektrum wyzwań rozwojowych. To zrozumienie różnorodności jednostek, postrzeganych jako indywidualne zasoby każdego ucznia, które nie zawsze odzwierciedlają się w kategoriach "specjalnych", rodzi potrzebę uznania, że wszyscy uczniowie mają swoje indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. W związku z tym, obecnie bardziej adekwatnym podejściem wydaje się akceptacja postulatu, że istotne jest docenianie i wspieranie różnorodności wszystkich uczniów oraz dbanie o dobro wszystkich dzieci i ich rodzin uczestniczących w procesie włączania. Dlatego też potrzeby dzieci o prawidłowym rozwoju są równie ważne i nie mogą być pomijane (Dycht, 2016).

Integracja uczniów niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej to proces, którego celem jest stworzenie odpowiednich warunków umożliwiających każdej stronie, zarówno uczniom niepełnosprawnym, jak i ich rówieśnikom pełnosprawnym, swobodną realizację własnego rozwoju i aktywności. Obejmuje to nie tylko zapewnienie uczniom niepełnosprawnym dostępu do standardowych zajęć edukacyjnych, ale także stworzenie środowiska sprzyjającego ich aktywnemu uczestnictwu w życiu szkolnym oraz

społecznym. Włączanie niepełnosprawnych uczniów do grupy rówieśniczej wymaga uwzględnienia ich indywidualnych potrzeb i umiejętności, zapewnienia wsparcia ze strony nauczycieli oraz odpowiedniego dostosowania środowiska szkolnego, aby mogli oni efektywnie uczestniczyć we wszystkich aspektach życia szkolnego. Istotne jest również promowanie tolerancji, empatii i zrozumienia wśród wszystkich uczniów, co sprzyja budowaniu pozytywnych relacji między uczniami różniącymi się pod względem sprawności. Integracja niepełnosprawnych uczniów w szkole ogólnodostępnej jest nie tylko kwestią dostępu do edukacji, ale także budowania społeczeństwa opartego na zasadach równości, szacunku i współpracy. Podstawowym postulatem edukacji włączającej jest „tworzenie modeli edukacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w środowisku najmniej ograniczającym. Idea edukacji włączającej realizuje się poprzez otwieranie się szkół ogólnodostępnych na przyjmowanie i kształcenie, w miarę możliwości, wszystkich dzieci, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic (Żółkowska, 2009).

Duże znaczenie dla efektywności edukacji włączającej przypisuje się roli społeczeństwa, ponieważ bez zaangażowania istotnych społeczności i organizacji życia społecznego, trudno byłoby osiągnąć trwałą sukces pedagogiki inkluzyjnej. Włączanie dotyczy również wsparcia nauczycieli w przygotowaniu ich do skutecznego nauczania wszystkich dzieci w swoich szkołach. Korzyści płynące z tego rodzaju nauczania obejmują pełniejszy rozwój intelektualny, osobisty, a zwłaszcza społeczny dzieci niepełnosprawnych. Dzięki możliwości uczenia się w naturalnym środowisku, w szkole znajdującej się blisko miejsca zamieszkania, dzieci niepełnosprawne mogą pozostać związane z rodziną i kolegami z sąsiedztwa. Korzyści z edukacji włączającej rozciągają się również na dzieci pełnosprawne, które uczą się akceptacji różnorodności, tolerancji i solidarności poprzez wspólne uczestnictwo w edukacji z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Jak podkreśla Teresa Żółkowska, edukacja włączająca stawia znaczne wyzwanie przed systemem szkolnym i poszczególnymi placówkami, motywując je do nieustannego doskonalenia i elastycznego dostosowywania programów i metod nauczania, rozwijając kompetencje nauczycieli oraz tworząc warunki odpowiednie dla potrzeb wszystkich dzieci z danej społeczności (Żółkowska, 2009).

W Polsce obserwujemy wzrastające zainteresowanie edukacją włączającą, co wyraźnie odzwierciedla kierunek, w jakim zmierzają obecne reformy oświatowe. Istotne jest

kontynuowanie procesu zmian w systemie edukacji, aby jeszcze bardziej umożliwić integrację dzieci o różnorodnych potrzebach i zdolnościach. Kluczowe znaczenie ma dalsze doskonalenie systemu oświaty poprzez wprowadzanie nowych rozwiązań, dostosowujących się do różnorodności uczniów i odpowiadających na ich indywidualne potrzeby. Podniesienie kompetencji nauczycieli jest niezbędne dla skutecznej realizacji edukacji włączającej. Nauczyciele powinni być odpowiednio przygotowani do pracy z uczniami o różnych umiejętnościach, zapewniając im wsparcie i odpowiednie warunki do rozwoju. Dlatego konieczne jest kontynuowanie programów szkoleniowych, które umożliwią pedagogom zdobycie nowych umiejętności i narzędzi potrzebnych do efektywnej pracy w klasach zróżnicowanych pod względem potrzeb uczniów. Promowanie przychylnych postaw rodzicielskich również jest kluczowe dla sukcesu edukacji włączającej. Rodzice odgrywają istotną rolę w procesie edukacyjnym swoich dzieci i mają duży wpływ na ich postawy i podejście do różnorodności. Dlatego ważne jest, aby rodzice byli świadomi i zaangażowani w tę ideę wychowania oraz aby wspierali szkoły w ich wysiłkach na rzecz integracji wszystkich uczniów.

Wniosek jest następujący: rozwój edukacji włączającej wymaga wspólnych wysiłków ze strony wszystkich uczestników procesu edukacyjnego - nauczycieli, rodziców, władz oświatowych i społeczności lokalnej. Poprzez ciągłe doskonalenie systemu oświaty, podnoszenie kwalifikacji nauczycieli oraz promowanie w społeczeństwie, możemy stworzyć środowisko, które sprzyja wszechstronnemu rozwojowi każdego ucznia, niezależnie od jego indywidualnych potrzeb i możliwości.

1.2 Od podejścia segregacyjnego do włączającego

Edukacja włączająca powstała jako alternatywa dla modeli edukacji opartych na segregacji, czyli szkolnictwa specjalnego, oraz integracji. Jej istota leży w przekonaniu, że uniwersalny system oświaty może obejmować wszystkich uczniów, zachowując szacunek dla ich różnorodności. Choć często edukacja włączająca jest kojarzona głównie z różnorodnością wynikającą z niepełnosprawności, to jednak jej idea obejmuje również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w celu przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu. Dzięki temu szkoła włączająca staje się miejscem dla wszystkich, niezależnie od ich ewentualnych dysfunkcji. Podstawą takiego podejścia jest

przekonanie, że to szkoła powinna dostosować się do indywidualnych potrzeb ucznia, a nie odwrotnie, czyli ucznia do wymagań szkoły (Firkowska-Mankiewicz, 2012).

Segregacja, integracja, włączanie (inkluzja) - trzy pojęcia, które odzwierciedlają różne podejścia do edukacji osób z różnymi potrzebami i możliwościami. Każde z tych podejść miało swoje korzenie historyczne i kulturowe oraz wpłynęło na kształtowanie systemów oświatowych na całym świecie. Rozważając je, zagłębiamy się w historię edukacji, jej ewolucję oraz próby dostosowania się do zmieniających się potrzeb społecznych i indywidualnych uczniów. Segregacja, jako pierwsze podejście, odnosi się do oddzielania uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi w specjalnych placówkach lub oddziałach, co prowadzi do izolacji i wykluczenia społecznego. Następnie, integracja, oparta na idei łączenia uczniów z niepełnosprawnościami z rówieśnikami w szkołach ogólnodostępnych, miała na celu przeciwdziałanie segregacji poprzez fizyczne przyłączanie uczniów do szkół, ale często nie uwzględniała indywidualnych potrzeb i wsparcia dla tych uczniów. Edukacja włączająca (inkluzja), jako najnowsze podejście, podkreśla znaczenie dostosowania się szkoły do potrzeb każdego ucznia, niezależnie od jego cech czy trudności. Jest to podejście oparte na szacunku, równości i akceptacji różnorodności, które stawia sobie za cel zapewnienie każdemu uczniowi możliwości pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i społeczności. W tym rozdziale przyjrano się bliżej każdemu z tych podejść, ich definicjom, założeniom oraz wpływowi na praktykę edukacyjną. Odkryjemy, jak zmieniały się one w czasie, jakie miały konsekwencje dla uczniów i jak kształtowały obecną rzeczywistość edukacyjną.

System segregacyjny w edukacji opiera się na idei selekcji uczniów ze względu na rodzaj ich niepełnosprawności i polega na realizacji obowiązku szkolnego w specjalnych placówkach, gdzie grupy uczniów są homogeniczne pod względem niepełnosprawności. Historia tego systemu sięga XVIII wieku w Europie, kiedy to zaczęły powstawać różne instytucje zapewniające specjalistyczną opiekę nad osobami niepełnosprawnymi. Stopniowy proces instytucjonalizacji oraz rosnąca specjalizacja doprowadziły do powstania coraz bardziej wyspecjalizowanych oddziałów przeznaczonych dla dzieci z różnymi rodzajami zaburzeń w rozwoju. To zjawisko przyczyniło się do dominacji form segregacyjnego nauczania w większości państw europejskich w XX wieku. Segregacja opierała się na założeniu, że dzieci z różnymi

rodzajami niepełnosprawności potrzebują różnych strategii nauczania i opieki, co prowadziło do izolacji tych grup od społeczeństwa (Lechta, 2010).

Od lat sześćdziesiątych XX wieku szeroko zakrojona kampania na rzecz integracji, początkowo popularna głównie w krajach skandynawskich, a później rozpowszechniona w innych częściach Europy Zachodniej od lat siedemdziesiątych, przyniosła wysokie wskaźniki obecności dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Niemcy, Holandia, Belgia, Francja, Szwajcaria i Luksemburg opracowały rozbudowane i zróżnicowane systemy kształcenia specjalnego pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Hiszpania, Grecja, Austria i Portugalia również osiągnęły znaczące postępy w promowaniu kształcenia integracyjnego, ale kraje skandynawskie, takie jak Szwecja, Norwegia i Finlandia, wyróżniały się szczególnie wysokimi osiągnięciami (Krause, 2010).

Nieselegacyjne kształcenie miało na celu inicjację długotrwałego i złożonego procesu integracji społecznej, co prowadziło do powstawania różnorodnych typów systemów edukacyjnych dla osób z niepełnosprawnościami. W zależności od przyjętych w danym kraju rozwiązań, wyróżniamy trzy główne typologie: (Szumski, 2013)

- Jednosystemowy, gdzie segregacja jest minimalna, a tylko niewielki odsetek uczniów kształci się w systemie segregacyjnym.
- Dwusystemowy, gdzie drogi edukacyjne dzieci pełno i niepełnosprawnych są wyraźnie rozdzielone, a większość uczniów niepełnosprawnych uczęszcza do szkół specjalnych.
- Multisystemowy, gdzie segregacja jest umiarkowana, a większość uczniów z niepełnosprawnościami kształci się w szkołach ogólnodostępnych.

Poszukiwania nowych, nieselegacyjnych form edukacji osób niepełnosprawnych mają swoje korzenie w latach 80 XX wieku. Wtedy to koncepcja integracji osób niepełnosprawnych do systemu szkolnictwa stała się przedmiotem szerokiej debaty na arenie międzynarodowej. Według Aleksandra Hulka, uważanego za prekursora idei integracji w Polsce, ta koncepcja opiera się na (...) „maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół oraz placówek oświatowych, umożliwiając im w miarę możliwości, wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników” (Hulek, 1977, s. 492).

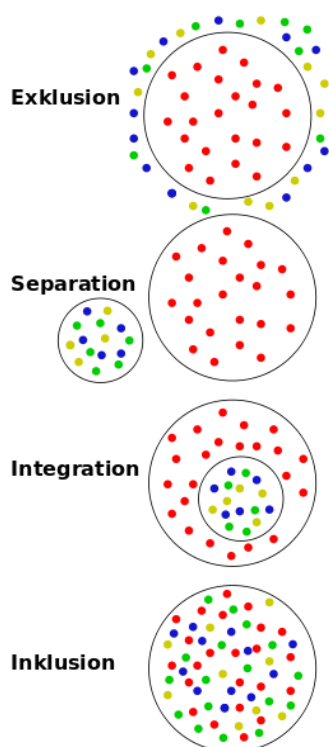
Edukacja integracyjna, dążąc do równości szans edukacyjnych, daje szansę na uczestnictwo dziecka niepełnosprawnego w życiu szkoły. Jednakże w tym podejściu dominuje medyczny model niepełnosprawności, skupiający się na deficytach ucznia.

Nowe podejście do edukacji osób niepełnosprawnych, oparte na społecznym modelu niepełnosprawności, zakłada, że niepełnosprawność nie jest problemem jednostkowym, lecz społecznym. Oznacza to, że niepełnosprawność nie wynika wyłącznie z indywidualnych cech danej osoby, lecz także z barier występujących w otoczeniu społecznym, które uniemożliwiają jej pełne uczestnictwo w życiu społecznym, w tym w edukacji. Konsekwencją tego podejścia jest zmiana sposobu myślenia o edukacji osób niepełnosprawnych oraz postulowanie końca tworzenia nowego systemu pedagogicznego, który wymaga radykalnych zmian w koncepcji edukacji, jej organizacji oraz roli poszczególnych uczestników tego procesu. W tym kontekście idea integracji stopniowo ewoluje w nową, całkowicie odmienną jakościowo formę - edukację włączającą (inkluzyjną). Jest to podejście, które podkreśla znaczenie uwzględnienia różnorodności uczniów i dostosowania procesu nauczania do ich indywidualnych potrzeb. To model edukacji, który dąży do tego, aby każdy uczestnik procesu edukacyjnego, niezależnie od ewentualnych ograniczeń czy różnic, miał możliwość pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. W edukacji włączającej promuje się równość szans, akceptację oraz szacunek dla każdego ucznia, co sprzyja budowaniu społeczeństwa opartego na zasadach otwartości, tolerancji i współpracy.

Edukacja włączająca stanowi nowatorskie podejście do systemu edukacyjnego, zakładające pełne uwzględnienie różnorodności uczniów i eliminację segregacji. Początki tej koncepcji sięgają Deklaracji z Salamanki, która zainicjowała postulaty fundamentalnego prawa do nauki dla wszystkich dzieci. Idea ta zakłada, że każde dziecko, niezależnie od ewentualnych różnic czy niepełnosprawności, powinno mieć równy dostęp do edukacji oraz możliwość rozwijania swojego potencjału. Poniższy rysunek 1 ilustruje różne poziomy włączenia lub wykluczenia społecznego. Bez wątpienia, żaden pedagog osób z niepełnosprawnościami nie popierałby systemu opartego na ekskluzji. Pojęcie to wiązało się między innymi z tym, że osoby niepełnosprawne nie mają możliwości pełnienia określonych ról społecznych. Niemniej jednak, takie wykluczenie często ma miejsce w społeczeństwie, gdy dzieci lub osoby

z niepełnosprawnościami są świadomie lub nieświadomie segregowane spośród osób pełnosprawnych (oznaczone na rysunku punktami w kolorze czerwonym).

Różne modele integracji szkolnej, jakie ukazane są na rysunku, mogą być interpretowane zarówno w kontekście historycznym, jak i ideologicznym. Wiele źródeł wskazuje na trzy główne tendencje edukacyjne, które odpowiadają trzem podejściom w polityce oświatowej: segregacji, integracji i inkluzji. Segregacja w edukacji jest jednoznacznie definiowana jako tworzenie grup o możliwie homogenicznych zdolnościach uczących się i prowadzenie ich kształcenia w oddzielnych szkołach lub klasach, stosując przygotowane dla nich programy. Segregacja prowadzi do stygmatyzacji i społecznej marginalizacji uczniów z niepełnosprawnościami (Obuchowska, 2006). Pojęcia integracji i inkluzji nie zawsze są jasno rozdzielane, czasami są łączone (integracja/inkluzja) lub używane zamiennie. Obie te koncepcje stanowią alternatywę dla segregacji i dlatego są uważane za metody kształcenia, które nie segregują uczniów ze względu na ich niepełnosprawności. Sochacka (2012, s. 17) podkreśla, że kluczową ideą integracji jest włączenie ucznia do społeczności szkolnej i uznanie go za pełnoprawnego uczestnika.



Rys. 1. Poziomy integracji szkolnej

Źródło: *Stufen schulischer Integration*, 2007,
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg#/media/File:Stufen_Schulischer_Integration.svg

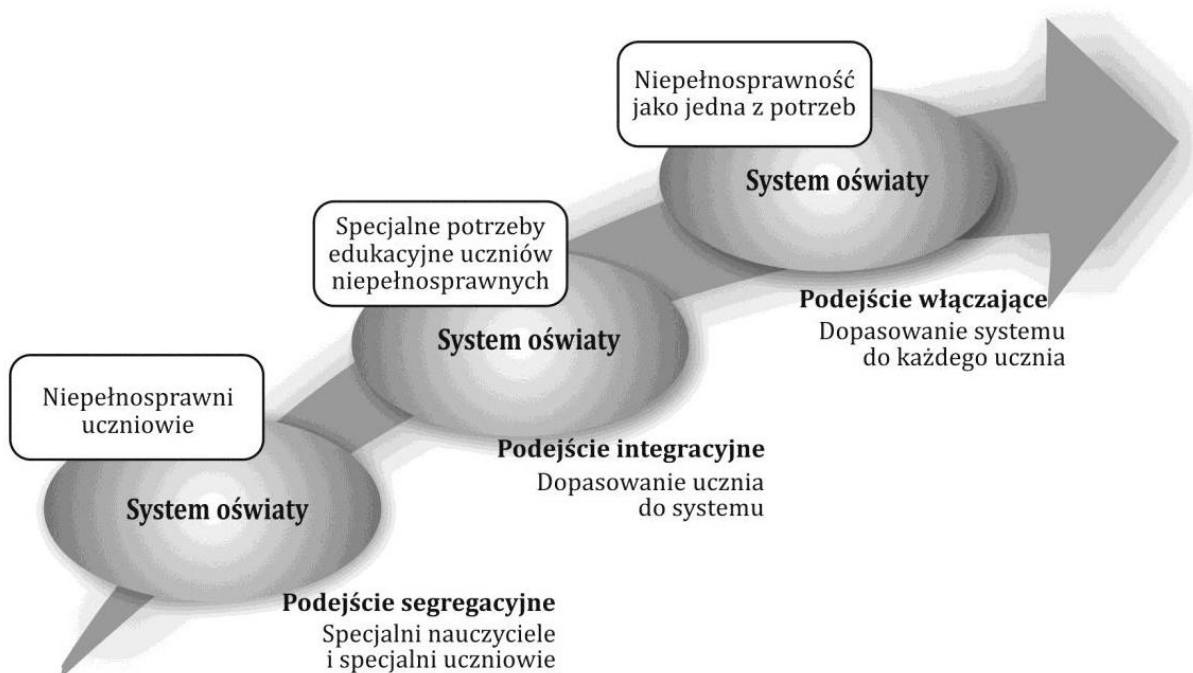
Podejścia segregacyjne, integracyjne i włączające stanowią trzy różne podejścia w obszarze edukacji, które mają istotny wpływ na sposób, w jaki organizowane są placówki oświatowe oraz na kształtowanie relacji między uczniami. Każde z tych orientacji zakłada inne podejście do procesu nauczania i uczenia się oraz różne cele w zakresie integracji uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Poniższa (tab. 1) przedstawia kluczowe różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym, co pozwala lepiej zrozumieć ich charakterystykę i proponować implikacje dla praktyki edukacyjnej.

Tabela 1. Różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym

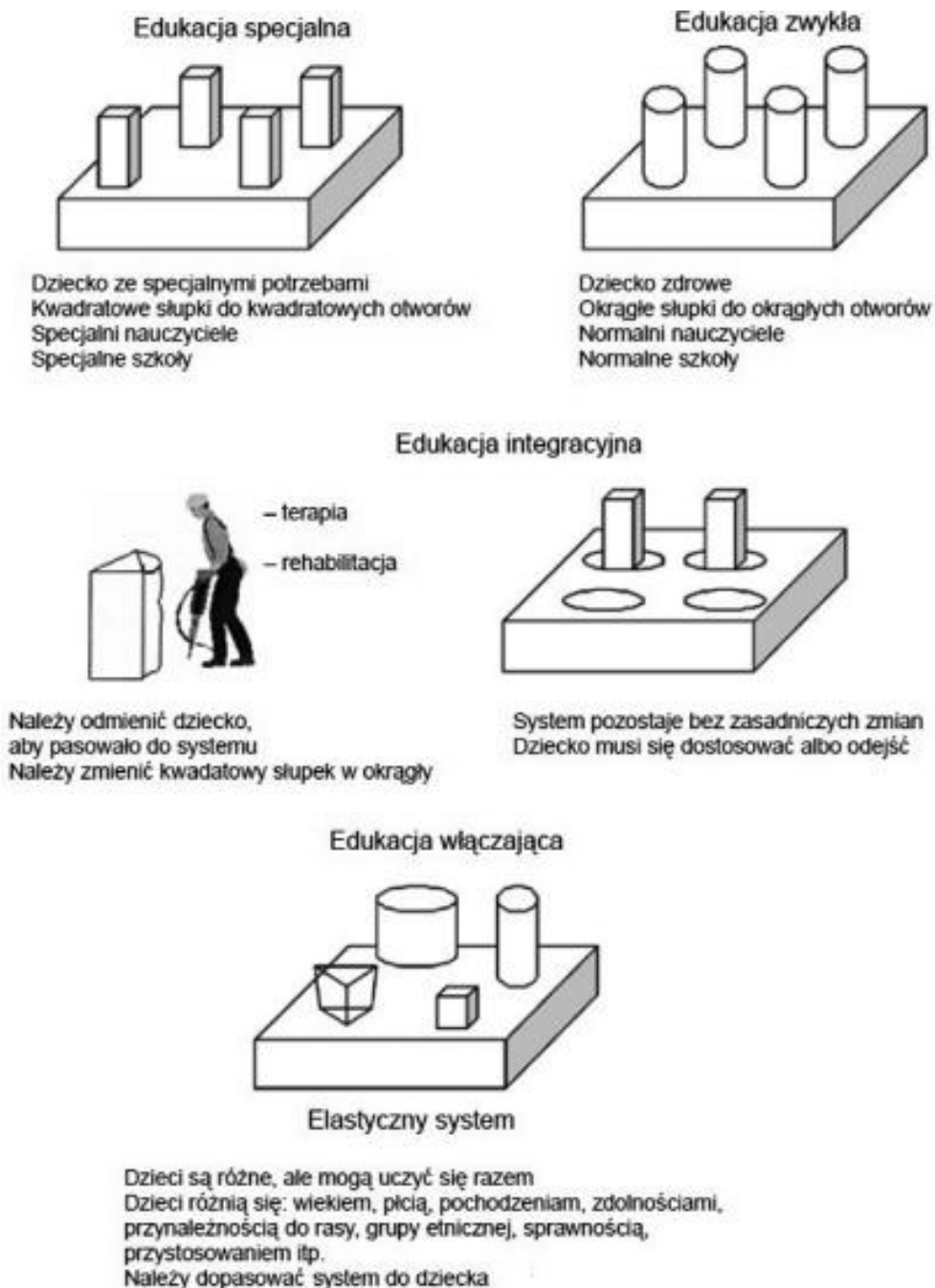
Podejście segregacyjne	Podejście integracyjne	Podejście włączające
Edukacja dla niektórych	Edukacja dla prawie wszystkich	Edukacja dla wszystkich
Koncentracja na przedmiocie i programie nauczania	Koncentracja na uczniu	Koncentracja na klasie
Jednakowy program dla wszystkich	Indywidualny program nauczania dla uczniów niepełnosprawnych	Strategia nauczania dla nauczycieli
Nacisk na nauczanie	Nacisk na nauczanie i uczenie się	Nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów
Podejście diagnostyczne skupione na deficytach	Podejście poszukujące słabych i mocnych stron ucznia	Podejście holistyczne skupione na możliwościach
Umieszczenie ucznia w placówce segregacyjnej	Umieszczenie ucznia w odpowiednim programie	Adaptacja warunków panujących w regularnej klasie szkolnej
Nauczyciel bezradny bez specjalisty	Nauczyciel współpracuje ze specjalistą	Nauczyciel staje się specjalistą, bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci – sprawne i niepełnosprawne

Źródło: A. Firkowska-Mankiewicz (2012, s. 16)

Zainteresowanie edukacją osób z niepełnosprawnością zaczęło wzrastać w XIX wieku, szczególnie wraz z rozwojem idei równości społecznej i emancypacji osób o różnych potrzebach i zdolnościach. Wraz z postępowaniem cywilizacyjnym i rozwojem społecznym zmieniały się także spojrzenia na miejsce uczniów niepełnosprawnych w systemie oświaty. Od początkowych czasów marginalizacji i wykluczenia do dążenia do pełnej integracji i równych szans na edukację – historia ta jest pełna wyzwań, zmian, sukcesów i porażek. Rysunek 2 „Ewolucja myślenia o miejscu uczniów niepełnosprawnych w systemie oświaty” przybliża tę długą i złożoną drogę, ukazując różne etapy rozwoju myśli i podejść społeczeństwa oraz decydentów wobec osób z niepełnosprawnościami w kontekście edukacji. Poprzez analizę tych zmian można lepiej zrozumieć, jakie wyzwania były pokonywane, jakie postępy zostały osiągnięte oraz jak wiele jeszcze pozostaje do zrobienia w celu opracowania rzeczywistego włączającego i dostępnego dla wszystkich systemu edukacji.



Rys. 2. Ewolucja myślenia o miejscu uczniów niepełnosprawnych w systemie oświaty.
Źródło: Organizacja kształcenia specjalnego – zadania samorządu. Poradnik dla samorządowców wspierający budowanie systemowych rozwiązań dla kształcenia specjalnego w JST, Warszawa 2015, s. 41.



Rys 3. Edukacja zwykła, specjalna, integracyjna, inkluzyjna
 Źródło: Zacharuk, (2011, s. 3)

Mimo fundamentalnych różnic, termin "edukacja włączająca" nadal budzi wiele kontrowersji i niejasności. Fiona Bayliss (2002) podkreśla, że "włączanie" oznacza więcej niż tylko "integrację", a wprowadzenie systemu edukacji włączającej gwarantuje uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tym mającym trudności w uczeniu się równouprawnienie. Wprowadzenie takiego systemu jest wyrazem przestrzegania praw jednostki ludzkiej.

Według ekspertów (Lechta, 2010), edukacja włączająca stanowi zaawansowaną formę integracji, reprezentującą wyższy etap w procesie normalizacji sytuacji edukacyjnej i społecznej osób z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W odniesieniu do pojęcia integracji, często łączy się je z koncepcją tolerancji, natomiast inkluzja jest bardziej utożsamiana z akceptacją i pełnym uwzględnieniem różnorodności jednostek. Zarówno integracja, jak i edukacja włączająca oparte są na wspólnej filozoficznej podstawie, którą stanowią prawa człowieka, mające zastosowanie do wszystkich osób, bez względu na jakiegokolwiek różnice czy ograniczenia. W przeciwieństwie do podejścia integracyjnego, które zakłada podział uczniów na dwie grupy - tych z potrzebami specjalnymi i tych bez nich, edukacja włączająca stawia na jedną, zróżnicowaną grupę uczniów, uwzględniając ich indywidualne potrzeby. Głównym celem jest znaczące ograniczenie segregacji oraz integracji w procesie kształcenia. Implementacja tego celu nie jest prosta, ze względu na ogromną różnorodność uczniów objętych edukacją oraz złożoność rzeczywistości edukacyjnej. Jednak efekty tych działań są niezwykle wartościowe i stanowią ogromny krok w kierunku stworzenia bardziej otwartego i dostępnego systemu edukacji, który sprzyja rozwojowi każdego ucznia (Lechta, 2010, s. 30).

1.3 Edukacja włączająca w kontekście aktualnych paradygmatów w pedagogice specjalnej

Badania naukowe w pedagogice często odzwierciedlają określony paradygmat metodologiczny, który kształtuje sposób, w jaki badacze postrzegają rzeczywistość, zbierają dane i interpretują wyniki. Jednym z istotnych paradygmatów w badaniach pedagogicznych jest paradygmat emancypacyjny, który skupia się na wyzwoleniu jednostek i grup z opresji, nierówności oraz marginalizacji. W kontekście moich badań dotyczących społeczności g/Głuchych, paradygmat emancypacyjny odgrywa kluczową rolę, umożliwiając nie tylko zrozumienie specyficznych potrzeb i doświadczeń osób g/Głuchych, ale także promowanie ich praw, tożsamości i pełnej integracji społecznej.

Według Marii Czerepaniak-Walczak (2006) emancypacja ma obecnie wiele znaczeń, jednak w pedagogice najczęściej odnosi się do uniezależniania i uwalniania od różnego rodzaju zależności, ucisku, lęku oraz opresji. Obejmuje także osiągnięcie samodzielności i oswobodzenie się. Autorka podkreśla, że emancypacja zawsze ma

podmiotowy wymiar, niezależnie od tego, czy dotyczy jednostek, czy grup. Zwraca również uwagę na to, iż emancypacja musi wiązać się z aktywnością podmiotu, osiągnięciem samodzielnej świadomości krytycznej i podjęciem wysiłku zmiany. Z tego powodu nie można delegować emancypacji na inną osobę.

Emancypacja g/Głuchych jest faktem, choć proces ten wymaga jeszcze wiele czasu, aby wprowadzić istotne zmiany w sytuacji g/Głuchych na całym świecie. Konsekwencją tego dla pedagogiki specjalnej jest przede wszystkim konieczność uwzględnienia opinii społeczności g/Głuchych w kluczowych sprawach, takich jak edukacja. Przekonania dotyczące skuteczności różnych metod komunikacji muszą uwzględniać ponowne wprowadzenie i powszechne uznanie języka migowego jako rzeczywistość, a nie jedynie opcję w wyborze metod nauczania. To stawia przed surdopedagogami nowe wyzwania, szczególnie w zakresie oczekiwanych kwalifikacji zawodowych. W kontekście społecznym emancypacja oznacza przejęcie kontroli nad własnym życiem. Jednak łatwiej jest kimś kierować niż brać pod uwagę jego zdanie, oceny i wizję przyszłości. Uznanie emancypacji i równości oznacza wybór trudniejszej ścieżki, wymagającej większego zaangażowania i współpracy. Dla pedagogiki specjalnej oznacza to nie tylko konieczność zmiany podejścia do edukacji G/głuchych, ale również rozwijania nowych umiejętności i metod pracy, które będą wspierać procesy emancypacyjne oraz szanować autonomię uczniów g/Głuchych. Ta transformacja w pedagogice wymaga od nauczycieli głębszego zrozumienia kultury i języka g/Głuchych oraz gotowości do adaptacji i innowacji w metodach nauczania, aby lepiej odpowiadały one potrzebom i aspiracjom społeczności g/Głuchych (Podgórska-Jachnik, 2007).

Procesy emancypacji i edukacji włączającej g/Głuchych są ze sobą ściśle powiązane, ponieważ obie koncepcje dążą do zapewnienia równości, autonomii i pełnego uczestnictwa osób g/Głuchych w społeczeństwie. Emancypacja dąży do zapewnienia równych praw i możliwości, eliminując bariery i dyskryminację. Edukacja włączająca z kolei stawia sobie za cel integrację osób g/Głuchych w standardowych systemach edukacyjnych, zapewniając im takie same możliwości edukacyjne jak ich słyszący rówieśnicy. Obie koncepcje kładą nacisk na rozwijanie samodzielności i autonomii. Emancypacja umożliwi osobom g/Głuchym podejmowanie decyzji dotyczących własnego życia, podczas gdy edukacja włączająca wspiera rozwój umiejętności, które

pozwalają osobom g/Głuchym na samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie, zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i zawodowym. Istotnym aspektem obu tych podejść jest usuwanie barier. Emancypacja skupia się na usuwaniu wszelkich barier – fizycznych, komunikacyjnych, społecznych i kulturowych – które ograniczają osoby g/Głuche. Edukacja włączająca dąży do eliminowania barier edukacyjnych poprzez dostosowanie programów nauczania, stosowanie języka migowego, zapewnianie tłumaczy i technologii wspomagających. Włączenie społeczności g/Głuchych jest kluczowe zarówno w emancypacji, jak i edukacji włączającej. Emancypacja podkreśla znaczenie włączenia osób g/Głuchych w procesy decyzyjne i społeczne, uznając ich za pełnoprawnych członków społeczności. Edukacja włączająca promuje aktywne uczestnictwo osób g/Głuchych w procesie edukacyjnym, zarówno jako uczniów, jak i nauczycieli, oraz konsultacje ze społecznością g/Głuchych przy tworzeniu programów edukacyjnych. Znaczenie języka migowego jest kolejnym wspólnym elementem. Emancypacja uznaje język migowy za kluczowy element tożsamości i kultury g/Głuchych, promując jego powszechne używanie i akceptację. Edukacja włączająca wprowadza język migowy jako podstawowy środek komunikacji w edukacji osób g/Głuchych, zapewniając im pełny dostęp do wiedzy i umiejętności. Obie koncepcje dążą do zmiany postaw społecznych wobec osób g/Głuchych, promując akceptację, zrozumienie i szacunek. Edukacja włączająca, poprzez integrację osób g/Głuchych w systemie edukacyjnym, przyczynia się do kształtowania postaw akceptacji i zrozumienia wśród słyszących uczniów i nauczycieli. Współpraca i zaangażowanie różnych podmiotów są niezbędne zarówno w emancypacji, jak i w edukacji włączającej. Emancypacja wymaga współpracy organizacji pozarządowych, instytucji publicznych i społeczności g/Głuchych. Edukacja włączająca zakłada współpracę między szkołami, nauczycielami, rodzicami i specjalistami w celu stworzenia najbardziej efektywnego środowiska edukacyjnego dla uczniów g/Głuchych. Podsumowując, emancypacja i edukacja włączająca g/Głuchych wspólnie dążą do stworzenia społeczeństwa, w którym osoby g/Głuche mają pełne prawo do równego uczestnictwa, samodzielności i rozwijania swoich umiejętności, zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i społecznym.

Koncepcja kształcenia dzieci z wadą słuchu w ramach systemu integracyjnego i inkluzywnego wynika zarówno z paradygmatu normalizacji życia osób z niepełnosprawnościami, jak i z humanistycznego podejścia do zapewnienia równych szans wszystkim ludziom. Zakłada się, że szkoła ogólnodostępna powinna być

przystosowana do przyjęcia dzieci z uszkodzonym słuchem, jednak umieszczenie dziecka z wadą słuchu w takiej placówce nie gwarantuje pełnego uczestnictwa w grupie rówieśniczej.

Katarzyna Wereszka (2017) uważa, że obecnie coraz powszechniejsze jest kierowanie dzieci z wadą słuchu do placówek integracyjnych i inkluzywnych, co wynika z kilku czynników:

- Realizacji programu badań przesiewowych słuchu, co umożliwia coraz wcześniejsze wykrywanie wady słuchu u dzieci, nawet już w okresie noworodkowym.
- Możliwości wyposażania dzieci z wadą słuchu w aparaty słuchowe już we wczesnym okresie życia, co znacznie poprawia szanse na lepszy rozwój mowy.
- Coraz wcześniejszej interwencji i rehabilitacji, które dają szansę dziecku z wadą słuchu na lepszy rozwój mowy i umiejętności komunikacyjnych.
- Pragnienia rodziców, aby dziecko uczyło się blisko miejsca zamieszkania, co przyczynia się do decentralizacji placówek edukacyjnych i wzrostu liczby placówek integracyjnych.
- Dostrzeżenie potrzeby przystosowania placówek integracyjnych i ogólnodostępnych do potrzeb uczniów z wadą słuchu, w tym dostosowania wymagań edukacyjnych do możliwości dziecka, a także konieczności podniesienia kwalifikacji nauczycieli, by mogli efektywnie pracować z uczniami z niepełnosprawnością słuchu oraz zapewnienia wysokiej jakości wsparcia specjalistycznego na poziomie placówki edukacyjnej.

Pomimo dominacji paradygmatów normatywno-instrumentalnych, które znajdują zastosowanie nie tylko w naszej kulturze, istnieją konkurencyjne modele myślenia, które rozwijają się w przeciwieństwie do tychże paradygmatów. Zwolennicy tych alternatywnych podejść posiadają odmienne filozoficzne założenia odnośnie natury i metod ludzkiego poznania. Wierzą, że wiedza jest społecznie konstruowana i może przybierać różne formy. Oprócz wiedzy formalnej, tworzonej według akceptowanych przez naukowców z danej szkoły myślenia naukowego, bardzo ceniona jest także wiedza praktyczna, która powstaje poprzez reinterpretację i teoretyzowanie doświadczeń życiowych. Kierując się zaleceniami psychologii humanistycznej, eksperci umieszczają ucznia w centrum procesu nauczania, kładąc duży nacisk na uważność i empatyczne zrozumienie (przy czym

program ma być dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia, a nie odwrotnie). Podkreślając kognitywistyczne podejście do wiedzy, według którego każdy człowiek konstruuje i rekonstruuje wiedzę na swój własny sposób, wykorzystują tezy konstruktywizmu społeczno-kulturowego. Szczególnie istotne są te, które dotyczą roli dorosłego w strefie najbliższego rozwoju oraz znaczenia peer-tutoringu, co otwiera drogę do tworzenia włączającego charakteru edukacji szkolnej. Myślenie interpretacyjno-konstruktywistyczne, może także obejmować wymiar krytyczno-emancypacyjny. Poprzez przyjęcie podobnego rozumienia procesów edukacyjnych, kładzie się duży nacisk na aspekty krytyczno-wolnościowe, co z kolei zachęca wszystkich uczestników procesu edukacyjnego do badań i demaskowania interesów władzy w szkolnym nauczaniu. Stawianie pytań o to, czy używanie wiedzy w szkole służy czyimś interesom, prowokuje analizę i zmianę szkolnych programów, dążąc do rozwijania świadomości krytycznej zarówno u uczniów, jak i rodziców oraz innych dorosłych. Wspierając w ten sposób zaangażowanie tych podmiotów edukacji, można inicjować wspólnotowe wyzwolenie się od ograniczeń ram politycznych, ekonomicznych i kulturowych, które hamują rozwój (Gołębniak, 2018).

Koncepcja "edukacji włączającej" nie jest jednolita - istnieją różne sposoby jej rozumienia, co znajduje odzwierciedlenie także w polskiej oświacie. Współczesna pedagogika specjalna analizuje to pojęcie na dwa sposoby, co pozwala spojrzeć na nią z różnych perspektyw.

W pierwszym znaczeniu, deskryptywnym, edukacja włączająca odnosi się do każdej formy wspólnej nauki uczniów niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami w jednej klasie. Takie rozumienie włączania doskonale wpisuje się zarówno w kontekst klas integracyjnych, jak i ogólnodostępnych. Jest to jednak wąskie podejście, skupiające się wyłącznie na wybranej grupie uczniów, uznawanych za niepełnosprawnych z różnych powodów: niepełnosprawność ruchową, afazję, niepełnosprawność intelektualną w różnym stopniu (lekkim, umiarkowanym, znacznym), autyzm, w tym zespół Aspergera, czy też niepełnosprawności wzroku i słuchu. Obejmuje również przypadki niepełnosprawności sprzężonych, czyli dwóch lub więcej wymienionych wyżej. Takie podejście do edukacji włączającej pozwala na precyzyjne opisanie oraz zdefiniowanie, a także odróżnienie jej od szkolnictwa specjalnego, które często kojarzone jest z segregacją. Ponadto umożliwia określenie konkretnych rozwiązań

wspierających, dostępnych dla uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczających do klas, gdzie dominują uczniowie bez niepełnosprawności. Drugie znaczenie, zwane preskryptywnym, dotyczy samej idei budowy szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich trudności czy dysfunkcji rozwojowych, problemów wychowawczych, posiadanych predyspozycji i zainteresowań. W tym kontekście mówimy o włączaniu większej grupy uczniów, uwzględniając pomoc psychologiczno-pedagogiczną związaną z niepełnosprawnościami, niedostosowaniem społecznym, zaburzeniami zachowania i emocji, specyficznymi trudnościami w uczeniu się (jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), deficytami kompetencji językowych, chorobami przewlekłymi, sytuacjami traumatycznymi, niepowodzeniami edukacyjnymi z różnych przyczyn, czy trudnościami adaptacyjnymi związanymi z kulturą lub zmianą środowiska edukacyjnego. Podejście preskrytywne nie opisuje istniejących praktyk edukacyjnych, ale przedstawia wizje i tzw. typy idealne, inspirując zmiany w szkolnictwie w kontekście włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami do szkół ogólnodostępnych, zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów, włącznie z tymi w pełni sprawnych, oraz budowania lokalnych wspólnot o specyficznych, prospołecznych cechach. Ta szeroka perspektywa włączającej edukacji promuje ideę szkoły jako miejsca, w którym każde dziecko może rozwijać się i uczyć, będąc akceptowanym i wspieranym w pełni przez społeczność szkolną (Szumski, 2019).

Rozporządzenie odnoszące się do warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci niepełnosprawnych oraz młodzieży zakłada, że uczniowie niepełnosprawni mają prawo do kształcenia w różnych typach placówek edukacyjnych, włącznie z ogólnodostępnymi, integracyjnymi oraz specjalnymi. Jednocześnie uwzględnia się potrzeby uczniów, którzy wymagają specjalnych warunków nauki i metod pracy ze względu na swoje indywidualne potrzeby. Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego są traktowani jako jednostki wymagające specjalnych środków dydaktycznych, sprzętu oraz odpowiedniego wsparcia terapeutycznego. Dla nich opracowuje się indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (IPET), dostosowane do ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, jak również uwzględniające ich możliwości psychofizyczne. W ramach tego rozporządzenia określa się zespół specjalistów odpowiedzialnych za organizację lub współorganizację kształcenia specjalnego, jak również za integrację uczniów z otoczeniem szkolnym i społecznością lokalną. Istotnym elementem jest zapewnienie możliwości integracji z uczniami

pełnosprawnymi, co sprzyja budowaniu więzi społecznych i uczestnictwu w życiu szkoły oraz społeczności lokalnej.

Paradygmatem edukacji włączającej jest ideologia szkoły otwartej dla każdego ucznia, a także kształcenie dostosowane do unikalnych potrzeb i możliwości każdego z nich. W podejściu włączającym to szkoła, a nie sam uczeń, dostosowuje swoją strukturę, aby lepiej odpowiadać na indywidualne wymagania każdego dziecka i wspierać jego rozwój zgodnie z potencjałem. W tej perspektywie edukacja włączająca odnosi się do idei Johna Deweya z przełomu XIX i XX wieku, który wierzył w naturalny pęd rozwoju dziecka i w rolę nauczyciela oraz szkoły w kształtowaniu i rozwijaniu tego procesu. Dewey akcentował także znaczenie interakcji społecznych dla pełnego rozwoju jednostki, co znalazło odzwierciedlenie w koncepcji edukacji inkluzyjnej, gdzie indywidualny postęp ucznia wspiera się poprzez stałe włączanie go w życie grupy klasowej. Bardzo wartościowym nurtem pedagogicznym wspierającym fundamenty edukacji włączającej jest podejście Marii Montessori. Jej podejście powstało w okresie, który był podobny do epoki Deweya, charakteryzującej się nowymi koncepcjami w dziedzinie wychowania. Maria Montessori, wnikliwie obserwując naturalny pęd rozwojowy dzieci, zwróciła szczególną uwagę na potrzebę stworzenia odpowiedniego środowiska edukacyjnego, zwłaszcza dla dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi. W pierwszej połowie XX wieku w czasach, gdy dzieci z takimi niepełnosprawnościami rzadko miały szansę na właściwe kształcenie, Montessori udowodniła, że poprzez odpowiednio przygotowane materiały dydaktyczne oraz właściwie zaprojektowane otoczenie nauki, można skutecznie wspierać ich rozwój. Jej koncepcja przyczyniła się także do sukcesów w nauczaniu dzieci pełnosprawnych, ukazując, że każde dziecko ma swój unikalny potencjał rozwojowy, który należy doceniać i rozwijać. Montessori pokazała, że kluczem do sukcesu jest stworzenie odpowiednich warunków, które umożliwiają dzieciom rozwijanie się w sposób efektywny i samodzielny. Jej podejście kładzie duży nacisk na autonomię dziecka i jego aktywność w procesie nauki. Dzięki temu dzieci mogą zdobywać wiedzę poprzez eksplorację otoczenia, działając w sposób naturalny i harmonijny z własnymi potrzebami i zainteresowaniami. Montessori udowodniła, że prawidłowe kształcenie może być dostosowane do potrzeb każdego ucznia, niezależnie od jego zdolności czy ewentualnych ograniczeń. Jej koncepcja stanowi niezwykle cenne wsparcie dla pedagogów i nauczycieli pracujących w ramach edukacji włączającej,

ponieważ podkreśla znaczenie indywidualnego podejścia do każdego ucznia i doceniania jego potencjału rozwojowego (Kujawiński, 2010 s. 22-23).

Koncepcja Janusza Korczaka (za Wołoszyn, 1982, s. 13) stanowi niezaprzeczalny wpływ na edukację włączającą w Polsce. Jego pedagogiczne przemyślenia skoncentrowane były głównie na traktowaniu dziecka jako pełnowartościowego podmiotu. Korczak konsekwentnie podkreślał, że każde dziecko ma niezbywalne prawo do szacunku i godnego traktowania. Uważał, że każde dziecko ma również prawo do rozwoju zgodnie z własnymi możliwościami. Niezmiernie istotne było dla niego zrozumienie, że na rozwój dziecka wpływa nie tylko jego naturalny potencjał, ale również środowisko, w którym się znajduje. Podkreślał znaczenie wzajemnej współpracy między dziećmi, komunikacji oraz umiejętności radzenia sobie z konfliktami. Korczak wskazywał również, że by być dobrym nauczycielem i wychowawcą, konieczne jest nieustanne doskonalenie siebie. Jego przekonanie było jasne: aby móc wpływać na rozwój wychowanków, nauczyciel musi stale podnosić swoje kwalifikacje oraz pracować nad własnym rozwojem osobistym. Korczak zwracał uwagę na wiele istotnych aspektów, które są obecne również w koncepcji edukacji włączającej. Po pierwsze, podkreślał znaczenie indywidualnego potencjału każdego dziecka, co oznacza, że każdy uczeń ma unikalne zdolności i talenty, które należy rozwijać z poszanowaniem ich różnorodności. Po drugie, rozumiał, że środowisko, w jakim dziecko się rozwija, ma ogromny wpływ na jego rozwój, dlatego ważne jest stworzenie odpowiednich warunków zarówno w szkole, jak i w społeczności lokalnej. Uważał także, że kształtowanie człowieka w grupie klasowej lub rówieśniczej jest istotnym aspektem edukacji, ponieważ dzieci uczą się od siebie nawzajem poprzez interakcje społeczne. Wreszcie, podkreślał znaczenie postawy nauczyciela, który powinien być wzorem dla uczniów i aktywnie wspierać ich rozwój nie tylko w obszarze nauki, ale także w aspekcie społecznym i emocjonalnym. To podejście do edukacji bliskie jest idei edukacji włączającej, która nie tylko koncentruje się na indywidualnym wsparciu każdego ucznia, ale także stawia sobie za cel integrację społeczną uczniów. W ten sposób, edukacja inkluzyjna oparta jest na pedagogice personalistycznej, która kładzie nacisk na rozwój jednostki w kontekście jej relacji z innymi oraz społecznością.

W edukacji włączającej, podejście personalistyczne stawia dziecko w centrum działań pedagogicznych, niezależnie od jego stanu zdrowia i rozwoju. Traktuje się je jako

podmiot aktywny, posiadający swoje prawa i godność. Nauczyciel jest zobowiązany do zapewnienia dziecku szacunku, miłości oraz bezpiecznych warunków, które umożliwią mu rozwój. Taka postawa ściśle wiąże się z holistycznym modelem niepełnosprawności, który zakłada pełną integrację osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Holistyczne podejście nie ogranicza się jedynie do aspektu fizycznego czy psychicznego, lecz obejmuje szeroki kontekst życia społecznego. W tym kontekście istotne jest stworzenie otwartego i przyjaznego środowiska społecznego, które umożliwi osobom niepełnosprawnym pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Nauczyciel, działając zgodnie z ideą edukacji włączającej, tworzy warunki sprzyjające rozwojowi uczniów poprzez wspieranie ich kontaktów z innymi oraz promowanie pełnej integracji społecznej. To oznacza nie tylko dostosowanie się szkoły do potrzeb uczniów, ale także aktywne angażowanie się w budowanie kultury otwartości, szacunku i akceptacji dla różnorodności. Dzięki temu procesowi, dzieci niepełnosprawne mogą rozwijać się w sposób harmonijny i pełny, czerpiąc z bogactwa doświadczeń wynikających z integracji społecznej. W podejściu personalistycznym w edukacji włączającej każde dziecko, niezależnie od swojego stanu zdrowia i rozwoju, jest traktowane jako podmiot aktywny. Nauczyciel kieruje swoje działania na rzecz dziecka z szacunkiem i miłością, tworząc warunki bezpieczne i oparte na zaufaniu, które umożliwiają mu rozwój. Taki pogląd ściśle koresponduje z holistycznym modelem niepełnosprawności, który podkreśla potrzebę rzeczywistego otwarcia społeczeństwa na osoby niepełnosprawne. Nie ogranicza się on jedynie do postaw nadmiernie chroniących i ograniczających, lecz zakłada konieczność stworzenia warunków, które umożliwią niepełnosprawnym pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Holistyczne podejście wymaga pracy nad kulturą i edukacją społeczną, aby zapewnić godne i swobodne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych we wszystkich sferach życia. W takim kontekście rola nauczyciela polega na tworzeniu warunków sprzyjających rozwojowi uczniów poprzez zachęcanie do kontaktów z innymi i promowanie pełnej integracji społecznej. Dzięki temu procesowi, dzieci niepełnosprawne mogą rozwijać się harmonijnie i aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym (Tomaszewski, 2015 s. 10).

Rozumienie edukacji włączającej stale ewoluuje, obejmując nie tylko dzieci z niepełnosprawnościami, lecz także wszystkie dzieci, które są zagrożone wykluczeniem społecznym z różnych powodów, w tym niekorzystnych warunków środowiskowych. Koncepcja inkluzyjna oznacza całkowite odejście od konieczności selekcji dzieci na

podstawie ich potrzeb rozwojowych, zdrowotnych lub kulturowych. W tej koncepcji każde dziecko traktowane jest jako podmiotowy uczestnik procesu edukacyjnego, niezależnie od swoich cech czy specjalnych potrzeb. Podstawowym założeniem jest przekonanie, że nowoczesne społeczeństwo może i powinno zapewnić jednolitą szkołę dla wszystkich uczniów. Istotą tego podejścia jest uwzględnienie różnorodności jednostek oraz dążenie do zapewnienia im równych szans na edukację i rozwój. W edukacji włączającej każde dziecko ma prawo do pełnego uczestnictwa w procesie uczenia się i rozwijania swoich umiejętności, niezależnie od swojej sytuacji życiowej, statusu społecznego czy pochodzenia kulturowego. Konieczność tworzenia takiej włączającej szkoły wynika z ideału współczesnego, demokratycznego społeczeństwa, które stawia sobie za cel troskę o każdego obywatela na równych zasadach. W tym kontekście edukacja włączająca staje się fundamentalnym elementem budowania społeczeństwa opartego na równości, tolerancji i szacunku dla różnorodności.

W gronie przedstawicieli nurtu włączającego w Polsce można wymienić takich autorów jak: Grażyna Dryżałowska (2018), Grzegorz Szumski (2011), Anna Firkowska-Mankiewicz (2012), Joanna Kruk-Lasocka (2012), Iwona Chrzanowska (2015), Danuta Al-Khamisy (2013), Tamara Zacharuk (2011) oraz Zenon Gajdzica (2011). Jak podkreślają eksperci, wspólne kształcenie dzieci o różnorodnych potrzebach, zarówno tych rozwijających się prawidłowo, jak i tych z deficytami, przyczynia się do podniesienia poziomu integracji społecznej w grupie. Dzięki temu dzieci mające trudności rozwojowe mogą rozwijać się emocjonalnie w naturalnym środowisku rówieśniczym. Ponadto, tego typu podejście wzmacnia motywację uczniów, podnosi ich samoocenę oraz empatię, a także zwiększa częstotliwość i jakość interakcji między uczniami oraz między nimi a nauczycielem. Dodatkowo, wspólne kształcenie poprawia współpracę między rodzicami a szkołą, co sprzyja lepszemu zrozumieniu potrzeb edukacyjnych dzieci o różnych umiejętnościach i doświadczeniach. W szerszym kontekście, tego typu działania prowadzą do budowy włączającej kultury szkolnej, która jest otwarta na wszystkich uczestników procesu edukacji - nauczycieli, dzieci, rodziców oraz różne instytucje współpracujące ze szkołą. Taki model edukacji umożliwia nie tylko lepsze zrozumienie potrzeb dzieci z różnymi deficytami edukacyjnymi, ale także pozwala na refleksję nad własnymi reakcjami w interakcjach międzyludzkich oraz na dostosowanie ewentualnych zachowań niepożądanych. W świetle powyższych argumentów, wydaje się, że szkoła ogólnodostępna stoi przed wyzwaniem zapewnienia

dostępu do edukacji wszystkim dzieciom, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb i umiejętności.

Grzegorz Szumski (2011 s. 17-18), jedna z kluczowych postaci tego nurtu, zwraca uwagę na istotne aspekty koncepcji szkoły włączającej, wskazując na potrzebę nowego spojrzenia na pomoc specjalną. Podkreśla, że koncepcja szkoły włączającej wyznacza także nowe spojrzenie na pomoc specjalną. W szczególności akcentuje się, że pomoc ta powinna stanowić integralny element warunków organizacyjnych kształcenia. Nie powinna być traktowana jako oddzielny, dodatkowy system służb funkcjonujących obok głównego nurtu działalności szkoły. Badacz podkreśla, że koncepcja edukacji włączającej rewolucjonizuje podejście do pedagogiki specjalnej. Zamiast koncentrować się wyłącznie na specjalnych metodach wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnością, należy skupić się na indywidualnych potrzebach każdego ucznia, przy jednoczesnym uwzględnieniu i wspieraniu potrzeb całej grupy klasowej.

W publikacji UNESCO "Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej" (2014 s. 14) znajduje się motto, które może stanowić inspirację dla wprowadzania zmian w systemie edukacji: Wszystko, co dobre dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest dobre dla wszystkich uczniów. W konsekwencji rozwiązania praktyczne wspierające edukację włączającą przyczyniają się do zwiększenia efektywności procesu nauczania i uczenia się.

Katarzyna Szczepkowska (2019) uważa, że założenia edukacji włączającej opierają się na następujących koncepcjach:

- Plan nauczania jest tworzony z myślą o wszystkich uczniach, uwzględniając ich zróżnicowane potrzeby i możliwości.
- Lekcje są atrakcyjne i angażujące, co motywuje uczniów do regularnego uczęszczania na nie.
- W procesie nauczania podkreśla się wartość różnorodności i zachęca uczniów do zrozumienia i akceptacji tej różnorodności.
- Uczniowie są aktywnymi uczestnikami procesu nauczania, współpracują ze sobą oraz z nauczycielem.
- Metody oceniania, takie jak ocenianie kształtujące, wspierają uczniów w osiąganiu sukcesów w nauce.

- W klasie panuje atmosfera wzajemnego szacunku między uczniami i nauczycielem, co sprzyja porządkowi i spokojowi.
- Nauczyciele pracują z otwartością na współpracę, planują lekcje, prowadzą je oraz analizują ich przebieg, mając na uwadze osiągnięte cele i metodykę nauczania.
- Nauczyciele ponoszą odpowiedzialność za wsparcie wszystkich uczniów w nauce i zachęcanie ich do aktywnego uczestnictwa w zajęciach.
- Pedagodzy i specjaliści wspierają nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych uczniów oraz w opracowywaniu odpowiednich działań dydaktycznych i wychowawczych.
- Zróżnicowane zadania domowe wspierają proces uczenia się wszystkich uczniów.
- Uczniowie biorą udział w zajęciach poza klasą, na przykład w formie wspólnych wyjść.
- Nauczyciele stale poszerzają swoją wiedzę na temat dostępnych metod i narzędzi wspierających nauczanie różnorodnego zespołu uczniów.

Włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkół ogólnodostępnych nie jest jednorazowym działaniem polegającym na umieszczeniu tych uczniów w murach szkoły, lecz raczej długofalowym procesem zmierzającym do ich pełnej integracji we wszystkich aspektach życia szkoły (Zamkowska, 2017).

Tony Booth i Mel Ainscow (2011) przedstawili syntetyczne zestawienie cech wyróżniających edukację inkluzywną, która manifestuje się poprzez:

- Równoprawne traktowanie i szacunek wobec uczniów i pracowników szkoły.
- Aktywne uczestnictwo uczniów w kulturze szkolnej, programie nauczania oraz społeczności szkolnej, wraz z redukcją wykluczenia w tych obszarach.
- Przekształcenie kultury organizacyjnej oraz sposobu funkcjonowania i praktyk szkolnych, tak aby uwzględniały one indywidualne różnice, predyspozycje i ograniczenia uczniów.
- Likwidację barier w procesie edukacji, dotyczących wszystkich uczniów, niezależnie od ich niepełnosprawności.
- Wykorzystanie doświadczeń innych w eliminowaniu barier w dostępie do edukacji uczniów z różnych środowisk, wprowadzając istotne zmiany, których korzyścią będą także szersze grupy uczniów.

- Postrzeganie zróżnicowania uczniów jako źródła bogactwa, wsparcia w nauce i potencjału rozwojowego, zamiast traktowania go jako problemu.
- Zapewnienie uczniom prawa do nauki w ich miejscu zamieszkania.
- Doskonalenie warunków pracy zarówno dla pracowników, jak i uczniów w szkołach.
- Akcentowanie roli szkoły w budowaniu lokalnej społeczności oraz promowaniu wartości, a także podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych.
- Propagowanie współpracy między szkołami a lokalnym środowiskiem.
- Uświadomienie, że inkluzyjność i równość szans edukacyjnych są kluczowymi elementami polityki społecznej i wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie.

Istotną rolę w procesie włączania uczniów niepełnosprawnych w ogólny nurt nauczania pełni nauczyciel, który dysponuje odpowiednimi kompetencjami do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jego zdolności diagnostyczne, metodyczne oraz terapeutyczne są kluczowe dla udzielania profesjonalnego wsparcia uczniom niepełnosprawnym w ramach szkoły ogólnodostępnej. Ponadto, istotnym elementem przygotowania nauczycieli do pracy w zróżnicowanych klasach jest wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, która obejmuje zagadnienia dotyczące różnych rodzajów niepełnosprawności, ich natury oraz metod pomocy uczniom. Jednak badania wykazują, że część nauczycieli nie posiada wystarczającego przygotowania do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej. Przygotowanie do wprowadzenia edukacji włączającej powinno obejmować również uczniów pełnosprawnych, rodziców, władze samorządowe oraz całe lokalne społeczności, ponieważ proces ten nie ogranicza się jedynie do procesu nauczania. Obejmuje ona różnorodne działania mające na celu normalizację życia dzieci niepełnosprawnych wraz z ich rówieśnikami bez względu na ich sprawność.

Warto zauważyć, że dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) najbardziej sprzyjającym ich rozwojowi środowiskiem uczenia się jest grupa rówieśnicza. Jest to istotne spostrzeżenie, które należy uwzględnić przy opracowywaniu strategii edukacyjnych. Również zgodnie z badaniami i doświadczeniami praktycznymi, wspólne uczenie się wśród rówieśników przynosi wiele korzyści dla wszystkich uczestników procesu nauczania. Szczególnie pomocne może

okazać się nauczanie i uczenie się w kooperacji oraz wykorzystanie nauczania rówieśniczego z elementami tutoring. Nauczanie i uczenie się w kooperacji to strategia oparta na pracy zespołowej, która często wykorzystuje metodę projektu. Ta forma pracy stymuluje pomysłowość i kreatywność uczniów, podnosi ich samoocenę i poczucie skuteczności. Poprzez pracę w parach lub w małych grupach uczniowie mają okazję do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami, co sprzyja ich rozwojowi społecznemu i umiejętnościom interpersonalnym. Współpraca w grupie umożliwia także wzajemne uczenie się od siebie, co prowadzi do lepszego zrozumienia materiału i większej motywacji do nauki. Z kolei nauczanie rówieśnicze z elementami tutoring opiera się na wzajemnym wsparciu uczniów w nauce, znane także jako peer tutoring. Ta strategia umożliwia uczniom udzielanie sobie nawzajem pomocy, udzielanie informacji zwrotnej i wspieranie się nawzajem w procesie uczenia się. Również badania naukowe wykazują, że udział w programach peer tutoring może prowadzić do znaczącej poprawy osiągnięć edukacyjnych oraz wzrostu samooceny i poczucia własnej wartości u uczestników. Rówieśnicy nie tylko tworzą poczucie przynależności, ale również pełnią funkcję wsparcia, co może prowadzić do poprawy osiągnięć edukacyjnych. Współuczestnictwo w aktywnościach edukacyjnych z kolegami i koleżankami sprzyja integracji społecznej oraz rozwija umiejętności komunikacyjne i empatię. Dzięki temu uczniowie z SPE mają szansę na pełniejszy udział w życiu szkolnym i społecznym, a ich rówieśnicy uczą się tolerancji, zrozumienia oraz szacunku wobec różnorodności. Wzajemne uczenie się, które opiera się na zaufaniu i wsparciu ze strony kolegów i koleżanek, wspiera proces uczenia się dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dodając im pewności siebie oraz zachęcając do większej otwartości na naukę i nowe doświadczenia. Ta wzajemna wymiana wiedzy i doświadczeń sprzyja także budowaniu pozytywnych relacji społecznych oraz kształtowaniu postaw tolerancji i akceptacji wśród uczniów (Mitchell, 2016).

1.4 Proces kształtowania się edukacji włączającej w Polsce

W Polsce, koncepcja edukacji włączającej wyrosła z pierwotnego nurtu integracyjnego, który kładł nacisk na identyfikację i wsparcie dzieci z niepełnosprawnościami, dążąc do zapobiegania segregacji oraz tworzenia warunków umożliwiających ich pełną integrację społeczną. Proces dynamicznego rozwoju edukacji

integracyjnej w Polsce rozpoczął się w latach 90. XX wieku i trwał aż do około 2006 roku, kiedy zauważalnie zmalała dynamika przyrostu placówek integracyjnych na rzecz tych opartych na koncepcji włączania. W tym okresie polski system oświaty skupiał się na zakładaniu placówek edukacyjnych, które mogły przyjąć dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Edukacja integracyjna w Polsce była odpowiedzią na potrzeby dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami, umożliwiając im naukę i rozwój w środowisku szkolnym razem z rówieśnikami (Jardzioch, 2017).

Jednakże, w miarę postępującego rozwoju koncepcji edukacji włączającej, zaczęto zauważać potrzebę przesunięcia uwagi z samej integracji na pełne włączenie wszystkich uczniów, niezależnie od ich różnic i indywidualnych potrzeb. Zaczęto stawiać na pełną partycypację każdego ucznia w życiu szkoły i społeczności lokalnej. Proces ten był skomplikowany i wymagał zmiany w podejściu do kształcenia dzieci i młodzieży z różnymi potrzebami edukacyjnymi. W miarę jak koncepcja edukacji włączającej ewoluowała, zmieniał się również krajobraz oświatowy w Polsce, dążąc do stworzenia bardziej otwartego, dostępnego i przyjaznego środowiska dla wszystkich uczniów. Osiągnięcie tego celu wymagało przekształcenia nie tylko placówek edukacyjnych, ale także całego systemu oświaty, obejmującego dostosowanie programów nauczania, szkolenie nauczycieli oraz zapewnienie odpowiednich zasobów i wsparcia dla uczniów. Wraz z rozpowszechnianiem się koncepcji edukacji włączającej podjęto działania mające na celu zapewnienie równego dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich różnic i potrzeb.

Obecnie edukacja włączająca w Polsce nie tylko kontynuuje dziedzictwo integracji, ale także poszerza horyzonty, angażując się w tworzenie bardziej kompleksowego i zróżnicowanego systemu edukacyjnego, który uwzględnia indywidualne potrzeby każdego ucznia. Różnorodność jest postrzegana jako bogactwo, a cele edukacyjne stawiane są na rzecz wszechstronnego rozwoju każdej jednostki, niezależnie od jej statusu zdrowotnego, umiejętności czy pochodzenia społecznego. Podstawą procesu edukacji włączającej jest system prawny związany z edukacją. Przede wszystkim, Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej w artykule 70 pkt. 1, 2 i 4 gwarantuje wszystkim prawo do bezpłatnej edukacji w szkołach publicznych. W Polsce, idea integracji osób niepełnosprawnych i zapewnienia równych szans edukacyjnych ma swoje podstawy

prawne w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z uwzględnieniem zmian z dnia 2 grudnia 2016 roku. Ta kluczowa ustawa zapewniła dzieciom i młodzieży z różnymi niepełnosprawnościami oraz problemami społecznymi możliwość nauki we wszystkich typach szkół, z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i predyspozycji. Dzięki niej, kształcenie specjalne dla tych uczniów stało się dostępne w przedszkolach, szkołach i klasach specjalnych, integracyjnych oraz ogólnodostępnych.

Istotnym etapem w rozwoju działań na rzecz edukacji włączającej było przystąpienie Polski do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w 2006 roku. To wydarzenie zaowocowało szeregiem inicjatyw i programów skierowanych na rzecz uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Przystąpienie Polski do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej otworzyło drzwi do wymiany doświadczeń i najlepszych praktyk z innymi krajami członkowskimi. Dzięki temu polski system edukacji mógł skorzystać z międzynarodowej wiedzy i wsparcia, co przyczyniło się do podniesienia jakości i efektywności działań. W ramach tego przystąpienia Polska zyskała dostęp do narzędzi, badań i raportów dotyczących edukacji włączającej, co umożliwiło lepsze zrozumienie i analizę wyzwań oraz możliwości w obszarze wsparcia dla uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi. Działania podejmowane na mocy przystąpienia do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej były ważnym krokiem w kierunku budowy bardziej inkluzyjnego systemu oświaty w Polsce. Poprzez współpracę z innymi krajami oraz wykorzystanie międzynarodowych standardów i narzędzi, Polska mogła skuteczniej reagować na potrzeby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i dążyć do stworzenia środowiska edukacyjnego, które jest otwarte i przyjazne dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych różnic i potrzeb (Jardzioch, 2017).

Istotnym krokiem w rozwoju edukacji włączającej w Polsce było zaangażowanie w jej postulaty Pracowni Wspomagania Rozwoju i Integracji z Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej (MEN) w latach 2004–2008. Pracownia ta skupiła się na opracowaniu i wdrożeniu programu pilotażowego o nazwie "Szkoła dla wszystkich", który miał na celu promowanie włączania uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności do szkół ogólnodostępnych oraz wspieranie nauczycieli w pracy z nimi. Program "Szkoła dla wszystkich" stanowił

integralną część inicjatywy rządowej pod nazwą "Bezpieczna i przyjazna szkoła". Jego głównym celem było stworzenie sprzyjającego środowiska edukacyjnego, które umożliwiłoby uczniom z niepełnosprawnościami uczestnictwo w szkole na zasadach równości, akceptacji i współpracy. W ramach tego programu opracowywano narzędzia i metody wsparcia dla nauczycieli, aby mogli skutecznie radzić sobie z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi swoich uczniów. Działania podejmowane przez Pracownię Wspomagania Rozwoju i Integracji były ważnym krokiem w kierunku tworzenia bardziej otwartego i włączającego systemu oświaty w Polsce. Poprzez promowanie idei "Szkoły dla wszystkich" oraz udzielanie wsparcia dla nauczycieli, program ten przyczynił się do zmniejszenia barier w dostępie do edukacji oraz wzmacniania równościowych zasad w polskich placówkach edukacyjnych (Apanel, 2016).

Innym dokumentem wspierającym edukację włączającą w Polsce jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku dotyczące warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Ponadto, poprzez ratyfikację Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w 2012 roku, celem działań polityki oświatowej stało się wprowadzenie do szkół i przedszkoli modelu włączającego. Dodatkowo, w Rozporządzeniu MEN z dnia 24 lipca 2015 roku dotyczącym organizowania warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, przedstawiono różne możliwości kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Oprócz kształcenia specjalnego i integracyjnego, wskazano również na możliwość kształcenia w placówkach ogólnodostępnych, zgodnie z koncepcją edukacji włączającej. To zarządzenie przyczyniło się do lepszego zrozumienia i implementacji włączającego podejścia do edukacji, które zakłada naukę uczniów niepełnosprawnych wraz z ich pełnosprawnymi kolegami i koleżankami w klasach ogólnodostępnych.

Niebagatelne jest jednak to, że wybór najlepszej formy kształcenia dla każdego dziecka/ucznia powinien być rozważany indywidualnie. Kluczowym kryterium w tym procesie jest gotowość do integracji, która objawia się zdolnością do wykonywania podstawowych umiejętności życia codziennego, chęcią uczestniczenia we wspólnych

zajęciach oraz umiejętnością współpracy i komunikacji z pełnosprawnymi rówieśnikami – co jest niezbędne do efektywnego funkcjonowania w szkole. Często zdarza się, że uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami wykazują wysoką gotowość do integracji i powinni uczyć się w klasach ogólnodostępnych na zasadach pełnego włączenia. Jednakże, inni, pomimo chęci integracji, mogą potrzebować wsparcia pedagogów specjalnych i mniejszej grupy klasowej, dlatego dla nich najlepszym rozwiązaniem jest klasa integracyjna. Wreszcie, istnieją również uczniowie, których istotne zaburzenia i dysfunkcje rozwojowe sprawiają, że ich gotowość do integracji jest niska. Dla nich najlepszym miejscem edukacji pozostaje klasa/szkoła specjalna, zapewniając mniejsze grupy, specjalistyczne wsparcie oraz grupę rówieśników o podobnym funkcjonowaniu.

Obecne przepisy prawa oświatowego w Polsce w teorii w dużej mierze zapewniają możliwość edukacji włączającej w placówkach ogólnodostępnych - zarówno w przedszkolach, jak i w szkołach. Uczniowie z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz ci, którzy przejawiają symptomy niedostosowania społecznego lub są zagrożeni niedostosowaniem, mają prawo do specjalnego kształcenia, które uwzględnia specjalną organizację nauki oraz metody pracy. Ostateczna decyzja dotycząca wyboru formy kształcenia dla danego dziecka/ucznia leży w gestii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. To właśnie ta instytucja, w wydawanym orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, jest zobowiązana do uwzględnienia wszystkich możliwych form kształcenia, poczynając od najbardziej korzystnej dla danego ucznia. Jednakże, ostateczną decyzję podejmują rodzice (Dz.U. 2017 poz. 1578).

Zgodnie z przepisami polskiego prawa oświatowego, dzieci z niepełnosprawnością uczęszczające do przedszkoli są traktowane podobnie jak ich pełnosprawni rówieśnicy - jako uczniowie. Wielu autorów podkreśla korzyści wynikające z wspólnej edukacji dzieci z niepełnosprawnościami i pełnosprawnymi. Taka integracja sprzyja bowiem wszechstronnemu rozwojowi dzieci z niepełnosprawnościami, wspierając ich rozwój intelektualny, społeczny oraz osobowy. Ponadto, umożliwia im aktywne uczestnictwo w życiu lokalnej społeczności. Jednakże, wspólne kształcenie przynosi korzyści również dla dzieci pełnosprawnych. Pomaga im bowiem zrozumieć i zaakceptować różnorodność, a także uczy otwartości i tolerancji wobec swoich niepełnosprawnych rówieśników (Al-Khamisy, 2006; Zych, 2007).

Według Marii Czerepaniak-Walczak (2017), istotą procesu edukacji włączania w szkole jest formowanie się, integracja oraz osobista przemiana uczestników kultury szkolnej. To także odkrywanie własnego i cudzego potencjału, aktywne wzajemne poznawanie się i tworzenie nowej jakości osobowej i zbiorowej, wolnej od doświadczania dyskryminacji, segregacji i opresji w dostępie do wartości. Włączanie stanowi urzeczywistnienie takich wartości jak równość, sprawiedliwość, solidarność społeczna oraz poszanowanie prawa do różnorodności. Jest ona warunkiem poszanowania sprawiedliwości społecznej oraz zapewnienia bezpiecznego fizycznie i psychicznie dostępu do dóbr oraz równego uczestnictwa w różnych aspektach życia społecznego. W kontekście polskiego systemu edukacji szczególnie istotne jest podkreślenie, że włączanie nie jest darem ze strony placówki edukacyjnej czy systemu edukacyjnego. Stanowi ona oczywiste prawo każdego człowieka i nie jest ani "łaskawym", dobrodusznym włączaniem, ani bezkrytycznym, konformistycznym wpasowywaniem się w kulturę szkoły. W procesie tym nie oczekuje się od jego uczestników asymilacji, upodobniania się i dopasowywania. Zamiast tego, wartości, takie jak równość, sprawiedliwość, solidarność społeczna oraz poszanowanie prawa do różnorodności, są urzeczywistniane. Fundamentem tego procesu jest zaufanie. Jest to zaufanie do zdolności każdego ucznia do rozwoju i uczenia się, do możliwości stworzenia warunków, w których wszyscy uczniowie mogą osiągnąć sukces. Zaufanie to obejmuje także zaufanie do nauczycieli, którzy są kluczowymi aktorami w realizacji edukacji włączającej poprzez tworzenie bezpiecznej, wspierającej i akceptującej atmosfery w klasach i szkołach. W rezultacie, „włączanie” w szkole staje się rzeczywistością, która przyczynia się do rozwoju każdego ucznia oraz tworzenia społeczeństwa opartego na zasadach równości, tolerancji i szacunku.

W systemie oświaty podejmowane są działania na rzecz edukacji włączającej, która stara się zapewnić uczniom z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi równy dostęp do edukacji. Coraz częściej uczniowie z niepełnosprawnościami oraz ci, którzy potrzebują specjalnego wsparcia, uczęszczają do polskich szkół ogólnodostępnych. Obszar działań dla edukacji włączającej stale się poszerza, aby obejmować wszystkie dzieci, nie tylko te z niepełnosprawnościami. Jednakże, mimo postępów, istnieją ograniczenia dla dalszego rozwoju koncepcji inkluzyjnej, zarówno w kontekście prawnym, jak i organizacyjnym systemu edukacyjnego. Polscy przedstawiciele edukacji włączającej dostarczają teoretycznych podstaw i wskazują drogę, jaką polska szkoła

powinna podążać, aby sprostać potrzebom wszystkich dzieci. Wyjaśniają, w jakich nurtach jest umocowana, co pozwala na jej ujęcie w szerszym kontekście. To nie tylko praktyczna działalność, która ma na celu zaspokojenie potrzeb wąskiej grupy uczniów, ale także koncepcja wskazująca drogę do budowania postaw opartych na personalizmie. Zwolennicy edukacji włączającej jednocześnie dostrzegają, że nie zawsze potrafi sprostać indywidualnym potrzebom dziecka, a nie zawsze również szkoła rejonowa może zapewnić właściwe wsparcie w jego rozwoju. Widzą bariery w postawach nauczycieli, rodziców oraz w organizacji pracy szkoły. Dlatego konieczne jest dalsze dążenie do zmiany podejścia i budowania bardziej otwartego i przyjaznego środowiska edukacyjnego, które uwzględni różnorodność uczniów i zapewnia im odpowiednie wsparcie w procesie nauki i rozwoju.

Problemy związane z wdrażaniem i realizacją edukacji włączającej skupiają się głównie wokół kilku obszarów kluczowych. Wśród nich można wyróżnić:

- Poziom wiedzy nauczycieli: często brakuje im pełnej znajomości różnorodnych typów niepełnosprawności oraz zaburzeń, co uniemożliwia im odpowiednie przygotowanie do prowadzenia zajęć z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponadto, nie posiadają wystarczających kompetencji do adaptacji istniejących programów nauczania lub tworzenia spersonalizowanych programów edukacyjnych.
- Jakość udzielanej pomocy: istnieje niedobór specjalistów wspierających zarówno uczniów, jak i nauczycieli w szkołach, co ogranicza możliwość zapewnienia odpowiedniego wsparcia. Dodatkowo, brakuje wystarczającego wsparcia dla nauczycieli, rodziców i dzieci ze strony odpowiednich placówek.
- Sztywne programy nauczania: programy edukacyjne często nie są elastyczne i nie uwzględniają indywidualnych potrzeb uczniów, co może stanowić poważną przeszkodę dla skutecznego prowadzenia edukacji włączającej.
- Bariery społeczne: często występują nieprzychylnie postawy dzieci pełnosprawnych oraz ich rodziców, co może prowadzić do wykluczania uczniów z niepełnosprawnościami.
- Otoczenie zewnętrzne: brak odpowiedniego wyposażenia szkół dla dzieci z niepełnosprawnościami oraz istnienie barier architektonicznych w przestrzeni

szkolnej stanowią dodatkowe utrudnienia w prowadzeniu edukacji włączającej (European Agency for Development In Special Needs Education, 2009).

Zasady organizacji systemu kształcenia istotne dla jakości edukacji włączającej oraz wspierania tego procesu obejmują:

- Włączenie do systemu kształcenia wszystkich uczniów, którzy są narażeni na ryzyko wykluczenia, nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- Angażowanie wszystkich uczniów w proces dydaktyczny oraz zrozumienie jego istoty.
- Kształtowanie pozytywnych postaw wszystkich podmiotów uczestniczących lub decydujących o jakości edukacji włączającej.
- Zapewnienie odpowiedniego szkolenia dla wszystkich nauczycieli zatrudnionych w placówce włączającej, aby byli odpowiedzialni za każdego ucznia.
- Zaangażowanie uczniów i ich rodziców/prawnych opiekunów w indywidualny przebieg ścieżki edukacyjnej, której celem jest nabywanie nowych umiejętności, a nie tylko opanowanie określonego wycinka wiedzy przedmiotowej.
- Spersonalizowanie podejścia do procesu uczenia się, uwzględniającego indywidualne potrzeby uczniów.
- Podział uczniów na grupy "wewnętrznie zróżnicowane" i uwzględnianie ich indywidualnych potrzeb w przebiegu zajęć.
- Stosowanie systemu oceniania, który uwzględnia indywidualny rozwój dziecka oraz jego możliwości rozwojowe (European Agency for Development In Special Needs Education, 2009).

Mimo wieloletniego trwania procesu wdrażania koncepcji edukacji włączającej w naszym kraju, nadal przeszkody napotymane na drodze są liczne. Istnieje wiele czynników, które wpływają na skuteczność tego procesu, jednak kluczową rolę odgrywa postawa samych nauczycieli wobec tej idei. Po pierwsze, ważne jest odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z różnorodnymi grupami uczniów, włącznie z uczniami z niepełnosprawnościami. Niektórzy nauczyciele mogą nie posiadać odpowiedniej wiedzy ani doświadczenia w pracy z takimi uczniami, co może prowadzić do trudności w efektywnym nauczaniu i wspieraniu ich rozwoju. Po drugie, istotną kwestią jest również odpowiednie wyposażenie placówek edukacyjnych w narzędzia, materiały oraz infrastrukturę wspierającą naukę uczniów z różnymi potrzebami. Brak

odpowiednich środków i wsparcia może utrudniać realizację założeń edukacji włączającej oraz prowadzić do dyskryminacji i wykluczenia uczniów z grupy docelowej. Ponadto, kluczowe jest także budowanie świadomości i akceptacji społecznej wobec różnorodności uczniów oraz idei edukacji włączającej. Wielu nauczycieli może spotykać się z oporem ze strony społeczności szkolnej, rodziców uczniów oraz innych nauczycieli, co utrudnia efektywne wprowadzanie praktyk w szkole. Aby przynieść sukces, proces wdrażania edukacji włączającej musi być poparty odpowiednimi programami szkoleniowymi dla nauczycieli, inwestycją w rozwój infrastruktury edukacyjnej oraz promocją akceptacji i zrozumienia idei włączania w społeczeństwie. W końcu, to zaangażowanie i postawa nauczycieli stanowią kluczową determinantę powodzenia tego procesu, gdyż to oni mają bezpośredni wpływ na codzienne doświadczenia i edukację uczniów.

Mimo tych trudności, zainteresowanie edukacją włączającą w Polsce ciągle rośnie. Świadczy o tym rosnąca liczba organizowanych konferencji, seminariów oraz szkoleń poświęconych teoretycznym założeniom i praktycznym aspektom inkluzji. Inicjatywy te są organizowane przez różne instytucje, takie jak duże ośrodki naukowe, wydziały edukacji w urzędach miast, placówki doskonalenia nauczycieli, szkoły oraz instytucje kulturalne, które chcą dzielić się swoimi doświadczeniami w tym obszarze. Cenne inicjatywy podejmuje również Ośrodek Rozwoju Edukacji, który wskazuje liczne sposoby wdrażania edukacji włączającej w placówkach oświatowych oraz publikuje poradniki dla nauczycieli i wychowawców.

1.5 Organizacja edukacji włączającej w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich

Przykłady myślenia o edukacji włączającej w europejskiej pedagogice mają swoje korzenie już w czasach J.A. Komeńskiego (1592–1670), który wyrażał przekonanie, że szkoła powinna być miejscem otwartym dla wszystkich dzieci – uczą się w niej zarówno uczniowie z rodzin zamożnych, jak i mniej zamożnych, dziewczęta i chłopcy, młodsi i starsi. Dlatego każde dziecko, niezależnie od swoich możliwości, powinno mieć szansę zdobywać wiedzę razem z innymi (Lipkowski, 1977). W XVIII wieku, we Francji, Charles Michel d l'Épée zaproponował rewolucyjne podejście w pedagogice osób niesłyszących, rozwijając język migowy (metoda francuska), natomiast w Niemczech,

Samuel Heinicke, kilka lat później, zaproponował nauczanie dzieci niesłyszących poprzez wykorzystanie mowy naturalnej, czyli artykulacji dźwięków (metoda niemiecka) (Szumski, 2013). W kolejnych wiekach, zwłaszcza w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku, pojawili się inni pedagodzy, którzy podjęli dyskusję na temat niesegregacyjnego kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami. W Polsce był to J. Papłoński w 1879 roku, a w Niemczech J. Karth w 1902 roku (Szumski, 2013). Pomimo tych postępów, nazistowska polityka podczas drugiej wojny światowej doprowadziła do eksterminacji mniejszości, w tym osób z niepełnosprawnościami. To jednak nie zatraciło ducha idei włączającej w edukacji, która rozwijała się dalej, pragnąc stworzyć środowisko, w którym wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich indywidualnych cech, mieli równe szanse na naukę i rozwój.

Analiza i porównanie systemów edukacyjnych z różnych krajów może okazać się trudne ze względu na zróżnicowanie warunków ekonomicznych, historycznych oraz kulturowych, które kształtują ich funkcjonowanie. Niemniej jednak, istnieje możliwość zbadania kierunków rozwoju sektora edukacji w poszczególnych państwach. W ostatnim czasie, w całej Europie, coraz większe zainteresowanie budzi tematyka edukacji włączającej (inkluzyjnej). Edukacja włączająca, będąca przedmiotem intensywnych debat i badań, odnosi się do podejścia edukacyjnego, które stawia sobie za cel zapewnienie uczestnictwa w procesie edukacyjnym wszystkim uczniom, bez względu na ich różnorodne potrzeby i zdolności. W kontekście globalnym, ten nurt edukacyjny skupia się na tworzeniu środowiska szkolnego, które akceptuje i wspiera różnorodność, umożliwiając każdemu uczniowi rozwój na własnych warunkach. Choć warunki ekonomiczne, polityczne oraz społeczne w poszczególnych krajach mogą skutkować różnymi podejściami do edukacji włączającej, to jednak wspólnym celem jest stworzenie bardziej otwartego i elastycznego systemu edukacyjnego, który uwzględnia indywidualne potrzeby każdego ucznia. W tym kontekście, analiza trendów i innowacji w obszarze edukacji włączającej może przyczynić się do lepszego zrozumienia wyzwań oraz korzyści związanych z tym podejściem w różnych kontekstach społecznych i kulturowych.

W ciągu ostatniego stulecia w niemal wszystkich rozwiniętych krajach podejmowane były intensywne działania mające na celu troskę o osoby z niepełnosprawnościami. Wspomniane działania objęły zarówno aspekty

prawnoprzepisowe, jak i teoretyczne, co znalazło bezpośrednie odzwierciedlenie w praktyce. Oprócz kluczowych zagadnień opiekuńczych, zwrócono uwagę na społeczne, edukacyjne oraz zawodowe potrzeby osób niepełnosprawnych. Jednym z krajów, gdzie zauważalny jest model integracji pełnej, są Włochy. Doświadczenia związane z edukacją integracyjną we Włoszech wywarły znaczący wpływ na podejście do kształcenia osób z niepełnosprawnościami w innych państwach. Włochy były pionierem w przeprowadzeniu radykalnej reformy systemu edukacyjnego, która zdecydowanie odrzuciła segregacyjne praktyki w szkolnictwie. W rezultacie, wszystkie dzieci zostały kierowane do szkół ogólnych, a szkoły specjalne poddano krytycznej ocenie. Obecnie edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami staje się coraz bardziej nagłośniona, a państwa podejmują wiele wysiłków, aby zapewnić jej jak najwyższy poziom. We włoskich szkołach każda różnorodność jest uważana za wartość dodaną, ponieważ docenia się fakt, że każdy człowiek jest unikalny. Taka otwarta postawa sprzyja integracyjnemu podejściu do nauczania dzieci z niepełnosprawnościami, co oznacza, że uczą się one w tych samych klasach co ich pełnosprawni rówieśnicy. Aby zapewnić jak najlepsze funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego w szkole, proces pracy z nim rozpoczyna się od dokładnej diagnozy jego potrzeb i możliwości. Proces ten powtarzany jest na każdym etapie kształcenia, ponieważ niepełnosprawność może być zarówno stała, jak i postępująca, co może wpływać na codzienne funkcjonowanie dziecka w klasie. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien posiadać szereg dokumentów, w tym zaświadczenie o niepełnosprawności wystawione przez psychologa, diagnozę zawierającą opis możliwości i ograniczeń sporządzoną przez komisję lekarską, a także plan edukacji indywidualnej (PEI). PEI to dokument, który jest opracowywany we współpracy z rodzicami dziecka i specjalistami, a zawiera on założenia do pracy z uczniem, przedstawione przez lokalny ośrodek opieki zdrowotnej oraz odpowiednio przygotowaną kadrę nauczycielską. Plan edukacji indywidualnej opiera się na schemacie rozwoju intelektualnego dziecka, uwzględniając jego możliwości i ograniczenia, i jest wspierany przez specjalnie zaplanowane działania ze strony nauczycieli i szkoły. Ewaluacja postępów ucznia jest przeprowadzana pod koniec każdego etapu edukacyjnego, jednak co roku kontroluje się osiągnięcie celów określonych w PEI, aby zapewnić jak najefektywniejsze wsparcie edukacyjne. Działania podjęte w celu pełnego włączenia ucznia z niepełnosprawnością do życia szkolnego i klasy mają na celu zapewnienie mu jak najlepszych warunków edukacyjnych. Jeśli jest to konieczne, uczniowi może towarzyszyć nauczyciel wspierający, który pracuje z nim zarówno

podczas oddzielnych zajęć, jak i podczas lekcji prowadzonych przez nauczyciela klasowego. Uczniowie niepełnosprawni mają prawo uczestniczyć we wszystkich zajęciach, włącznie z zajęciami specjalnymi przygotowywanymi przez nauczyciela wspierającego, jak również w dodatkowych formach wsparcia. W celu uzyskania coraz lepszych efektów pracy, nauczyciele mają prawo eksperymentować z nowymi metodami dydaktycznymi i włączać je do swojej praktyki pedagogicznej. Ważne jest, aby środowisko szkolne było otwarte na różnorodność i elastyczne w dostosowywaniu się do indywidualnych potrzeb uczniów (Sawicka-Wilgusiak, 2011).

Bycie włączającym oznacza zaangażowanie się w proces uczenia się poprzez skupienie na potrzebach konkretnych jednostek, indywidualizację podejścia edukacyjnego, opracowywanie i stosowanie strategii nauczania, poświęcenie czasu na naukę oraz towarzyszenie uczniom i ich rodzinom w trakcie ich edukacyjnej podróży. Obejmuje to również aktywną partycypację w twórczej zabawie, organizacji i planowaniu zajęć, eksperymentowaniu z nowymi metodami nauczania oraz dokumentowaniu wyników.

W kontekście Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (SPE), ciągłe zapewnienie jakości integracji i włączenia oznacza dążenie do wysokiej jakości codziennej edukacji, która jest dostępna dla wszystkich uczniów. Celem jest uczynienie klasy i szkoły miejscem, gdzie cała społeczność uczy się i buduje wiedzę wspólnie. Należy również wspomnieć, że we Włoszech ustawa o "Dobrej Szkole" weszła w życie w lipcu 2016 roku, co wprowadziło szereg nowości do systemu szkolnictwa.

Włoską problematykę edukacji dzieci g/Głuchych reguluje ustawa ramowa nr 104/92 dotycząca pomocy, integracji społecznej i praw osób niepełnosprawnych, a także ustawa nr 517/77, która określa zasady oceniania uczniów, znosi egzaminy poprawkowe oraz wprowadza zmiany w systemie szkolnym. Niemniej jednak, obie te ustawy nie zawierają odrębnych przepisów dotyczących edukacji dwujęzycznej dzieci g/Głuchych. Zamiast tego, przewidują one integrację dzieci z niepełnosprawnościami, w tym dzieci g/Głuchych, do systemu edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych otrzymują wsparcie od specjalistycznych nauczycieli (Adamiec i in., 2022).

Różne możliwości są dostępne dla uzyskania wsparcia specjalistycznego. W przeciwieństwie do obecnej sytuacji, kształcenie zawodowe dla osób, które aspirują do roli nauczyciela wspierającego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinno być dostępne już na etapie ich podstawowych studiów uniwersyteckich.

Niezbędne działania obejmują:

- Przegląd kryteriów włączenia potrzebnych do pełnienia roli nauczyciela wspierającego, aby zapewnić kontynuację prawa do nauki dla uczniów niepełnosprawnych i umożliwić im korzystanie z pomocy tego samego nauczyciela przez cały okres edukacji.
- Identyfikacja zakresu kompetencji różnych władz lokalnych w zakresie świadczenia wsparcia w celu jak najbardziej adekwatnej rejestracji ucznia w szkole.
- Ocena wskaźników samooceny i oceny włączenia do szkoły.
- Przegląd warunków i kryteriów certyfikacji, które powinny zostać wykorzystane do identyfikacji pozostałych umiejętności ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby móc je rozwijać zgodnie z określonymi ścieżkami edukacyjnymi, we współpracy z publicznymi, prywatnymi lub kontraktowymi specjalistami sektora publicznego. Ważne jest ograniczenie stosowania farmakoterapii w leczeniu niepełnosprawności na rzecz koncentracji na rozwijaniu rezydualnych umiejętności danej osoby, zgodnie z podejściem biopsychospołecznym przyjętym przez Konwencję Narodów Zjednoczonych o Prawach Osób Niepełnosprawnych w 2006 roku.
- Zapewnienie standardów szkolenia wstępnego i doskonalenia zawodowego dla nauczycieli w zakresie pedagogicznych, dydaktycznych i organizacyjnych aspektów integracji szkolnej.
- Zapewnienie standardów doskonalenia zawodowego dla personelu administracyjnego, technicznego i pomocniczego w zakresie konkretnych umiejętności, podstawowej opieki oraz organizacyjnych i edukacyjno-relacyjnych aspektów integracji szkolnej (Sawicka-Wilgusiak, 2011).

Francja, będąca jednym z liderów edukacji w Europie, także podejmuje liczne działania w celu promowania idei edukacji włączającej. Jest szeroko uznawana za kolebkę nauczania osób niepełnosprawnych, co wynika z jej długiej historii

zaangażowania w tę dziedzinę. Jedną z kluczowych postaci, które przyczyniły się do rozwoju tego kierunku, był Edouard-Onésime Seguin (1812–1880). Jego idee i teorie znajdują wiele punktów wspólnych z dzisiejszą koncepcją edukacji włączającej. Seguin wpłynął również na wielu wybitnych pedagogów, w tym na Marię Montessori, co podkreśla znaczenie jego dorobku dla rozwoju edukacji specjalnej. Francja od dawna jest prekursorem pedagogiki specjalnej, szczególnie w obszarze nauczania osób g/Głuchych i niewidomych (surdopedagogiki i tyflop pedagogiki). Przez wiele lat obserwowano tendencję do kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w szkołach ogólnodostępnych we Francji. Jednocześnie, istnieje równoległe wsparcie w placówkach specjalistycznych, co stanowi integralną część francuskiego systemu edukacji. Obecnie we Francji dąży się do zachowania równowagi między integracją a wsparciem specjalistycznym. Celem jest zapewnienie każdemu uczniowi odpowiedniego wsparcia i możliwości rozwoju, przy zachowaniu pełnego poszanowania dla jego indywidualnych potrzeb i zdolności. Takie podejście odzwierciedla zaangażowanie Francji w budowanie włączającego systemu edukacji, który umożliwia wszystkim uczniom pełne uczestnictwo w procesie nauczania i uczenia się (Sawicka-Wilgusiak, 2011).

Wprowadzenie koncepcji edukacji włączającej do szkół Unii Europejskiej stanowiło ogromne wyzwanie dla wszystkich państw członkowskich, niezależnie od ich różnorodnych warunków socjoekonomicznych. Choć proces ten odbywa się na różnych etapach w poszczególnych krajach, to Francja również stoi przed własnymi problemami związanymi z adaptacją tego modelu, zwłaszcza jeśli chodzi o realizację wizji społeczeństwa w pełni włączającego. W kontekście terminologii, władze francuskie preferują używanie określenia "osoba w sytuacji niepełnosprawności" zamiast "niepełnosprawny". Taka forma ma na celu zminimalizowanie różnic społecznych między osobami z niepełnosprawnością a pozostałymi członkami społeczeństwa, podkreślając jedność i wspólnotę. Francuskie podejście do edukacji włączającej opiera się również na szerokiej współpracy na szczeblu ministerialnym, szczególnie w obszarach edukacji i kultury. Dąży się do integracji różnych działań i inicjatyw, aby stworzyć spójne i kompleksowe podejście do wsparcia uczniów z różnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto, Francja kładzie duży nacisk na promowanie zatrudnienia wspomaganego dla osób z niepełnosprawnością. Zatrudnienie wspomaganie ma na celu

ułatwienie wejścia osób z niepełnosprawnością na rynek pracy poprzez dostarczenie im odpowiedniego wsparcia i narzędzi niezbędnych do osiągnięcia sukcesu zawodowego.

We Francji, zgodnie z przepisami Kodeksu oświaty, francuski język migowy uznawany jest za odrębny język. Rodzice uczniów, u których stwierdzono upośledzenie słuchu, mają możliwość wyboru jednej z dwóch form kształcenia językowego. Pierwsza z nich to kształcenie dwujęzyczne, które realizowane jest w języku francuskim z użyciem francuskiego języka migowego, a druga to kształcenie dwujęzyczne, także w języku francuskim, ale z użyciem systemu kodowania francuskiego języka mówionego lub bez niego. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością słuchu organizowane jest na wszystkich etapach edukacji – od poziomu przedszkolnego aż do szkół średnich. W francuskim systemie edukacyjnym dla każdego ucznia z niepełnosprawnością, w tym także dla uczniów z dysfunkcjami słuchu, opracowywany jest spersonalizowany projekt edukacyjny (PPS). Dokument ten tworzony jest przez zespół interdyscyplinarny Departamentalnego Ośrodka ds. Osób Niepełnosprawnych (MDPH) i zawiera m.in. szczegółowy opis niepełnosprawności ucznia, diagnozę medyczną, a także jego potrzeby i życzenia. W projekcie określone są również zalecenia dotyczące postępowania pedagogicznego, psychologicznego i dydaktycznego. Dodatkowo, wskazuje się w nim rodzaj kształcenia językowego wybranego przez rodziców dziecka z dysfunkcją słuchu. PPS stanowi dla szkoły kluczowy dokument, który stanowi podstawę do dalszej pracy z uczniem z niepełnosprawnością (Adamiec i in., 2022).

Kraje Beneluksu oraz państwa skandynawskie stanowią wzór dla innych krajów ze względu na rozbudowany system instytucji, które skutecznie integrują edukację szkolną z dalszym kształceniem zawodowym. W tych regionach funkcjonuje kompleksowy system edukacji, który sprawnie współpracuje z sektorem zawodowym, co stwarza korzystne warunki dla uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi. O tym podejściu wspominają również dokumenty takie jak Memorandum francuskiego Ministerstwa Edukacji Narodowej z 2017 roku oraz akcja „Razem dla szkoły włączającej” z 18 lipca 2018 roku. Wspomniane inicjatywy nie tylko zapewniają dostęp do szerokiej gamy informacji, ale także zakładają zatrudnienie asystentów uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, animatorów, nauczycieli oraz promują pogłębioną współpracę między sektorem edukacyjnym a usługami medyczno-socjalnymi. Dzięki temu tworzone są kompleksowe wsparcie i środowisko sprzyjające

rozwojowi każdego ucznia, niezależnie od jego potrzeb i możliwości. W tych krajach szczególnie ceniona jest integracja edukacji szkolnej z dalszym kształceniem zawodowym, co umożliwia uczniom nie tylko zdobywanie wiedzy teoretycznej, ale także praktycznych umiejętności, które są przydatne na rynku pracy. Dzięki temu uczniowie z niepełnosprawnościami mają szansę na lepsze przygotowanie do życia zawodowego i większe zaangażowanie społeczne. Warto również podkreślić, że oprócz środków materialnych i kadrowych, kluczową rolę w tworzeniu efektywnego systemu edukacji włączającej odgrywa współpraca między instytucjami edukacyjnymi a organizacjami pozarządowymi, społeczeństwem obywatelskim oraz rodzicami uczniów. To właśnie dzięki zaangażowaniu wszystkich tych podmiotów można skutecznie wdrażać innowacyjne rozwiązania, dostosowując system edukacyjny do potrzeb i aspiracji każdego ucznia. Kluczowymi czynnikami w procesie edukacji włączającej są elastyczność i różnorodność, co oznacza akceptację zróżnicowanego tempa nabywania wiedzy przez uczniów. Włączająca szkoła stawia sobie za cel nie tylko zapewnienie uczniom dostępu do edukacji, ale także odpowiedniego wsparcia, aby mogli rozwijać się w sposób zgodny z własnymi możliwościami i potrzebami. Jest to podejście oparte na idei szacunku do indywidualnych różnic i potrzeb każdego ucznia, które ma na celu stworzenie sprzyjającego środowiska uczenia się dla wszystkich. Zadaniem szkół w kontekście edukacji włączającej jest przede wszystkim identyfikowanie i zaspokajanie zróżnicowanych potrzeb uczniów. Oznacza to, że nauczyciele muszą być gotowi dostosować swoje metody nauczania oraz programy nauczania, aby sprostać potrzebom różnych uczniów. Elastyczność polega więc na umiejętności reagowania na zmienne potrzeby i warunki edukacyjne, co wymaga ciągłego dostosowywania się i doskonalenia metod pracy. Również różnorodność ma kluczowe znaczenie w kontekście edukacji włączającej. Oznacza ona akceptację różnic w umiejętnościach, stylach uczenia się, zainteresowaniach i potrzebach uczniów. Włączająca szkoła nie tylko toleruje te różnice, ale również je celebrowa i wykorzystuje jako źródło wzbogacenia procesu uczenia się. W ten sposób uczniowie mają możliwość rozwijania swoich indywidualnych talentów i umiejętności, a także uczenia się od siebie nawzajem (Sawicka-Wilgusiak, 2011).

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w procesie edukacji włączającej, ponieważ to oni są głównymi wykonawcami tego podejścia. Mają oni za zadanie nie tylko nauczać o treści programowych, ale także tworzenie atmosfery wzajemnego szacunku, akceptacji i wsparcia w klasie. Jednocześnie muszą być otwarci na nowe metody pracy, zdolni do współpracy z innymi nauczycielami oraz do ciągłego

doskonalenia się. Jadwiga Bogucka (2010), autorka publikacji "Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół", podkreśla, że doświadczenia wielu krajów wskazują, iż większość dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może być skutecznie nauczana za pomocą istniejących metod nauczania, takich jak metoda projektów, współpraca z rówieśnikami czy wsparcie ze strony kolegów. Współpraca uczniów w ramach grupy, wspieranie się nawzajem, czy też wzajemne uczenie się, pozwala na rozwijanie się nie tylko w zakresie wiedzy, ale także umiejętności społecznych i empatii (Bogucka, 2010).

Ruchy humanistyczne i emancypacyjne odegrały kluczową rolę w ewolucji postaw społecznych wobec osób z niepełnosprawnościami, zmieniając sposób postrzegania ich granic i możliwości rozwoju. W dzisiejszych dyskusjach nad fenomenem niepełnosprawności coraz częściej uwzględnia się aspekty społeczne, kulturowe i środowiskowe, traktując je zarówno na poziomie jednostki, jak i całej społeczności. Ta ewolucja myślenia znalazła odzwierciedlenie w zmieniających się podejściach do edukacji osób z niepełnosprawnościami – od modeli segregacyjnych, przez integrację, aż po współczesną promocję edukacji włączającej. Jednym z wyrazów tej zmiany jest odrzucenie tradycyjnych wzorców postępowania i krytyczne spojrzenie na kontrast między dotychczasową a nową teorią oraz zmieniające się formy relacji międzyludzkich, włączając w to relacje z osobami niepełnosprawnymi (Gąciarz, 2014). W kontekście systemowych rozwiązań dotyczących kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w różnych krajach można wyróżnić trzy główne kategorie, które są kształtowane przez uwarunkowania historyczne, prawno-polityczne oraz społeczne. Pierwszym z tych modeli jest włączenie praktycznie wszystkich uczniów do głównego nurtu edukacji. Przykłady takiego podejścia znajdziemy w krajach takich jak Grecja, Hiszpania, Włochy, Portugalia czy Szwecja. Druga kategoria rozwiązań dotyczy krajów, które posiadają dwa odrębne systemy edukacyjne – szkolnictwo specjalne oraz szkoły głównego nurtu, z niewielkim odsetkiem uczniów z niepełnosprawnościami w tych ostatnich. Ten model jest stosowany m.in. w Belgii, Holandii, Bułgarii, Rumunii i na Łotwie. Trzecią kategorią jest model wielu ścieżek, charakteryzujący się różnorodnością rozwiązań, które łączą elementy obu systemów, specjalnego i ogólnodostępnego. Takie podejście obserwuje się w Danii, Niemczech, Francji, Wielkiej Brytanii oraz w Polsce.

Współczesna edukacja dzieci z niepełnosprawnością jest obszarem, który podlega ciągłym przemianom i ewolucji, a obowiązujące w różnych krajach rozwiązania stale się zmieniają, dostosowując się do nowych wyzwań i potrzeb społecznych. Istniejące modele edukacji osób z niepełnosprawnościami często ulegają modyfikacji lub zastępowane są nowymi, bardziej odpowiednimi rozwiązaniami. W obecnej sytuacji wiele państw podejmuje wysiłki na rzecz promowania idei edukacji włączającej. Już od pewnego czasu idea kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami razem z ich rówieśnikami nie jest nowa. Jednak Deklaracja z Salamanki odegrała kluczową rolę w sformułowaniu kierunków działań w tym obszarze. W dokumencie tym podkreślono konieczność tworzenia szkół, które są otwarte dla wszystkich uczniów, uwzględniając naturalne różnice oraz reagując na indywidualne potrzeby edukacyjne każdego ucznia. Koncepcja integracji edukacyjnej miała na celu wyeliminowanie segregacji i stygmatyzacji osób z niepełnosprawnościami, ale okazało się, że istniejące modele nie zawsze spełniają oczekiwania (Deklaracja z Salamanki, 1994). W odpowiedzi na te wyzwania, coraz więcej państw rozważa wprowadzenie edukacji inkluzyjnej, która wyrosła z edukacji integracyjnej. Edukacja inkluzyjna stawia sobie za cel nie tylko uwzględnienie potrzeb specjalnych jednostek, ale przede wszystkim doskonalenie całej struktury szkolnej. Ta koncepcja opiera się na przekonaniu, że wszyscy uczniowie mają prawo uczyć się w szkole powszechnej, a szkoła powinna być miejscem, w którym każdy uczestnik może się rozwijać i odnosić sukcesy. Inkluzja edukacyjna dąży do stworzenia klimatu kulturowego, który uwzględnia różnorodność społeczną, kulturową i indywidualne potrzeby uczniów. Jej głównym celem jest eliminacja wszelkich form wykluczenia, co oznacza włączenie do systemu edukacyjnego wszystkich uczniów, którzy zostali z niego wykluczeni lub porzucili go z powodu niewłaściwych warunków nauki. Należy podkreślić, że kształcenie nabiera pełniejszego sensu, gdy odbywa się w atmosferze grupowej, umożliwiając uczniom współpracę, wymianę doświadczeń oraz wsparcie wzajemne. Edukacja włączająca dąży do stworzenia takiego środowiska, które umożliwi wszystkim uczniom pełny udział w życiu szkolnym i społecznym, zapewniając im równy dostęp do nauki i rozwoju.

Reforma kształcenia specjalnego, która postawiła na kształcenie integracyjne jako główną zasadę edukacji uczniów z niepełnosprawnością, spotyka się z krytyką i wyzwaniem, któremu należy sprostać. Istnieje kilka istotnych mankamentów tego podejścia, które warto przyjrzeć się bliżej. Po pierwsze, integracja nie zrealizowała

w pełni swojego głównego celu, jakim było zlikwidowanie segregacji w systemie edukacyjnym. Pomimo wysiłków na rzecz stworzenia równych warunków dostępu do nauki dla wszystkich uczniów, nadal istnieją bariery utrudniające pełne zaangażowanie się osób z niepełnosprawnościami w życie szkolne. Po drugie, kształcenie integracyjne często prowadzi do zwiększenia liczby uczniów klasyfikowanych jako niepełnosprawni. Chociaż ma to na celu zwiększenie dostępu do nauki dla tej grupy, może też prowadzić do powstania większego poczucia izolacji czy stygmatyzacji wśród uczniów z niepełnosprawnościami. Po trzecie, kształcenie integracyjne nie zawsze prowadzi do likwidacji stygmatyzacji uczniów, a wręcz może ją pogłębiać. Wymaganie zaakceptowania orzeczenia o niepełnosprawności przez uczniów, aby uczęszczać do szkoły ogólnodostępnej, może wpływać negatywnie na ich poczucie własnej wartości oraz relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Ostatnim mankamentem jest to, że często integracja ogranicza się jedynie do aspektów administracyjnych, takich jak umieszczenie dzieci z niepełnosprawnościami w tych samych klasach, co ich rówieśnicy. W obliczu tych problemów, edukacja włączająca staje się coraz bardziej atrakcyjną alternatywą. W przeciwieństwie do kształcenia integracyjnego, edukacja włączająca skupia się na stworzeniu szkół dostosowanych do potrzeb wszystkich uczniów i wspieraniu nauczycieli w ich roli. Jest to model, który zakłada radykalną zmianę sposobu myślenia o przyczynach trudności w uczeniu się. W edukacji włączającej niepełnosprawność nie jest postrzegana jako problem jednostkowy, ale jako kwestia równości szans dla wszystkich uczniów. Takie podejście wymaga gruntownej rewizji dotychczasowych metod wyjaśniania niepowodzeń edukacyjnych, poprzez analizę barier w systemie edukacyjnym, które utrudniają uczestnictwo i naukę osób z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Jednakże, należy pamiętać, że wybór między kształceniem integracyjnym a specjalnym powinien być dokonywany zgodnie z rzeczywistymi potrzebami i preferencjami ucznia oraz jego rodziców.

Rozdział dotyczący organizacji edukacji włączającej w Polsce, na tle państw Włochy i Francja, ukazuje różnorodne podejścia i strategie stosowane w tych krajach w zakresie integracji uczniów z niepełnosprawnościami do systemów edukacyjnych. W Polsce, system edukacji włączającej opiera się na regulacjach prawnych i działaniach na poziomie szkół, mających na celu zapewnienie uczniom z różnymi potrzebami edukacyjnymi równych szans w dostępie do edukacji oraz wsparcia w ich rozwoju. Polskie placówki edukacyjne starają się zapewnić uczniom z niepełnosprawnościami

odpowiednie warunki nauki i integracji społecznej. Francja posiada szczególnie scentralizowany system edukacji, gdzie polityka edukacyjna jest często ustalana na poziomie krajowym. W Polsce i we Włoszech istnieje większa autonomia szkół i regionów w kształtowaniu polityki edukacyjnej. Włochy są bardziej skłonne do eksperymentowania z różnymi modelami edukacji włączającej, takimi jak szkoły inkluzywne, które integrują uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w regularnych klasach. W Polsce i we Francji ten proces może być bardziej zróżnicowany, z większym naciskiem na integrację, ale także zachowaniem pewnej liczby specjalistycznych placówek edukacyjnych. Polska i Francja często koncentrują się na standardach kształcenia i oceniania, podczas gdy we Włoszech większy nacisk kładzie się na rozwój umiejętności społecznych i emocjonalnych uczniów jako kluczowych elementów edukacji włączającej. W przeciwieństwie do Polski, we Włoszech i Francji, podejście do edukacji włączającej opiera się bardziej na zasadzie integracji pełnej. W obu tych krajach istnieje tendencja do zamykania szkół specjalnych na rzecz szkół ogólnokształcących, co ma na celu stworzenie bardziej zintegrowanego środowiska edukacyjnego dla wszystkich uczniów. We Francji, polityka edukacji włączającej kładzie nacisk na włączanie i równość dostępu do edukacji dla wszystkich uczniów, co manifestuje się poprzez dostosowanie szkół do różnorodnych potrzeb uczniów oraz zapewnienie wsparcia specjalistów w procesie nauczania. Podsumowując, mimo różnic w podejściach i strategiach, Polska, Włochy i Francja dążą do zapewnienia uczniom z niepełnosprawnościami równych szans w dostępie do edukacji oraz wsparcia w ich rozwoju. Integracja i włączenie uczniów z niepełnosprawnościami do społeczeństwa jest priorytetem dla każdego z tych krajów, przy jednoczesnym uwzględnieniu specyfiki i kontekstu lokalnego.

Rozdział 2. Funkcjonowanie psychospołeczne ucznia z uszkodzonym słuchem w systemie edukacji włączającej

2.1 Diagnoza uszkodzenia słuchu jako początek postępowania edukacyjnego

Diagnoza uszkodzenia słuchu stanowi fundamentalny etap w zapewnieniu odpowiedniego wsparcia i edukacji dla osób z problemami słuchowymi. Dostęp do pełnowartościowego procesu edukacyjnego wymaga precyzyjnej identyfikacji oraz zrozumienia zakresu i charakteru problemów ze słuchem, jakie mogą dotyczyć jednostki. W tym rozdziale skupiono się na roli diagnozy w inicjowaniu adekwatnego postępowania edukacyjnego dla osób z uszkodzeniem słuchu. Badanie słuchu nie ogranicza się jedynie do oceny samego narządu słuchu. Wymaga to kompleksowego podejścia, uwzględniającego także aspekty psychologiczne, społeczne i emocjonalne, które mogą być związane z utratą słuchu. Diagnoza nie tylko identyfikuje obecność i stopień uszkodzenia słuchu, ale także pomaga zrozumieć, jakie są jego potencjalne konsekwencje dla rozwoju osobistego i społecznego jednostki. Kluczowym celem diagnozy uszkodzenia słuchu jest więc nie tylko ustalenie faktów dotyczących samego stanu zdrowia słuchowego, ale również wyznaczenie odpowiednich środków i strategii, które umożliwią jednostce skuteczne funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym. Dzięki diagnozie możliwe staje się także zapewnienie dostosowań oraz wsparcia niezbędnego do osiągnięcia sukcesu w nauce i rozwijania pełnych potencjałów. W przypadku podejrzenia wady słuchu niezwykle istotne jest przeprowadzenie dokładnej diagnostyki audiologicznej, aby precyzyjnie określić charakter i stopień zaburzenia słuchu oraz jego potencjalne miejsce uszkodzenia. Taka kompleksowa ocena jest kluczowa zarówno dla diagnozy, jak i dalszego postępowania terapeutycznego, mając istotny wpływ na rozwój i jakość życia pacjenta. Badania diagnostyczne dotyczące zaburzeń słyszenia obejmują różnorodne metody, z których każda ma swoje własne zalety i zastosowanie.

Metody psychofizyczne, takie jak audiometria tonalna i słowna, są często wykorzystywane w diagnostyce zaburzeń słuchu u dorosłych oraz starszych dzieci. Te badania wymagają aktywnej współpracy pacjenta i pozwalają na dokładne określenie poziomu słyszenia w różnych zakresach częstotliwości oraz zdolności rozumienia mowy. Z kolei metody obiektywne, takie jak audiometria impedancyjna, otoemisje akustyczne oraz badania słuchowych potencjałów wywołanych, umożliwiają bardziej obiektywną ocenę funkcji aparatu słuchowego. Są one szczególnie przydatne w badaniach

noworodków, niemowląt i małych dzieci, gdzie trudności w współpracy pacjenta mogą stanowić znaczący problem. Ponadto, te metody są wykorzystywane w przypadku podejrzenia symulacji lub dysymulacji niedosłuchu oraz u pacjentów z dodatkowymi schorzeniami neurologicznymi, które mogą utrudniać ocenę słuchu. Podczas diagnozy niezmiernie istotne jest także określenie miejsca uszkodzenia narządu słuchu, co może mieć decydujące znaczenie dla dalszego postępowania terapeutycznego. Z tego względu, różne metody diagnostyczne są stosowane w celu zlokalizowania uszkodzenia w różnych częściach układu słuchowego, co umożliwi lekarzom lepsze zrozumienie przyczyn niedosłuchu oraz opracowanie spersonalizowanego planu leczenia i rehabilitacji dla każdego pacjenta (Lachowska, 2012).

Badania przesiewowe słuchu odgrywają kluczową rolę w wykrywaniu potencjalnych zaburzeń słuchu już we wczesnym okresie życia oraz w umożliwieniu szybkiego podjęcia odpowiednich działań diagnostycznych i terapeutycznych. Program powszechnych przesiewowych badań słuchu funkcjonuje w Polsce od jesieni 2002 roku, dzięki Fundacji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy. W przypadku nieprawidłowego wyniku badania słuchu proces diagnostyczny w kierunku wad słuchu należy zakończyć do szóstego miesiąca życia dziecka, ponieważ pierwsze miesiące rozwoju mają wpływ na całe jego późniejsze życie. Prawidłowy odbiór zróżnicowanych bodźców wpływa stymulująco na rozwój psychoruchowy. Wada słuchu uniemożliwia prawidłowy rozwój mowy i sprawności językowych, zaburza rozwój intelektualny, emocjonalny oraz społeczny dziecka. W ciągu ostatnich kilkunastu lat dokonał się ogromny postęp w zakresie możliwości zapobiegania, diagnozowania, leczenia i rehabilitacji zaburzeń słuchu, głosu i mowy. Podjęcie leczenia i rehabilitacji daje dziecku szansę, że rozwój komunikacyjny będzie przebiegać w sposób zbliżony do fizjologicznego (Obrębowski, 2004).

Uszkodzenie słuchu stanowi jedną z najczęstszych wad wrodzonych u dzieci, a wczesna diagnoza ma ogromny wpływ na ich rozwój. Dlatego też program przesiewowych badań słuchu noworodków jest niezwykle istotny. Metoda z wykorzystaniem otoemisji to proste, bezbolesne i wiarygodne badanie, które pozwala podejrzewać wadę słuchu już w pierwszych godzinach życia. Powszechne przesiewowe badanie słuchu w pierwszych trzech miesiącach życia pozwala zdiagnozować około 70% dzieci z zaburzeniami słuchu, a aż 90% w pierwszych pięciu miesiącach życia. Niestety,

często rodzice bagatelizują wynik badania przesiewowego i nie zgłaszają się na badania kontrolne. Dlatego tak istotna jest edukacja rodziców na temat wykrywania wad słuchu, ich leczenia i rehabilitacji. Posiadanie takiej wiedzy pozwala rodzicom lepiej zrozumieć niedosłuch i opracować program interwencji. Dla dziecka z wadą słuchu daje to szansę na rozwój mowy i komunikację na podobnym poziomie jak u słyszących rówieśników (Bałanda, 2009).

Uszkodzenie narządu słuchu stanowi kluczowy czynnik wpływający na rozwój mowy u dzieci, gdyż proces ten opiera się na zdolności percepcji dźwięków oraz ich interpretacji. Słuch odgrywa zatem nie tylko fundamentalną rolę w odbieraniu i zrozumieniu mowy innych osób, ale także w kształtowaniu własnej komunikacji werbalnej. Brak lub ograniczona zdolność słyszenia może prowadzić do znaczących trudności w nauce mowy, a w skrajnych przypadkach może doprowadzić do całkowitego zatrzymania jej rozwoju. Dodatkowo, uszkodzenie słuchu często prowadzi do występowania różnorodnych wad wymowy, które mogą znacząco utrudnić proces komunikacji oraz integrację społeczną dziecka. Znaczenie wczesnego wykrycia oraz skutecznej interwencji w przypadku uszkodzenia narządu słuchu nie może być przecenione. Im szybciej zostanie zdiagnozowane, tym lepsze będą rokowania dla rozwoju dziecka. Wdrożenie odpowiedniej protezy słuchowej (aparat słuchowy lub implant ślimakowy) oraz rozpoczęcie systematycznej rehabilitacji surdologicznej stanowią kluczowe kroki w zapewnieniu wsparcia dziecku w procesie zdobywania umiejętności językowych. Rehabilitacja surdologiczna nie tylko wspomaga rozwój mowy, ale również stymuluje ogólny rozwój dziecka, poprzez integrowanie treningu mowy z działaniami mającymi na celu rozwijanie innych obszarów, takich jak percepcja sensoryczna, komunikacja niewerbalna czy umiejętności społeczne. Dzięki odpowiedniemu wsparciu i zindywidualizowanym podejściom terapeutycznym, dzieci z uszkodzonym narządem słuchu mogą osiągnąć znaczny postęp w zakresie zdobywania umiejętności komunikacyjnych oraz osiągnięciu pełnej integracji społecznej.

Powiadomienie rodziców o uszkodzeniu słuchu dziecka, zwłaszcza niemowlęcia, powinno być przeprowadzone zgodnie z przemyślaną procedurą. Ewa Marat (2014, 441-443) szczegółowo omawia projekt uniwersalnych zasad postępowania podczas przekazywania diagnozy o zaburzeniach w rozwoju dziecka przez specjalistę rodzicom.

Warto uwzględnić wybrane propozycje autorki i zaproponować następujące wytyczne dotyczące przekazu diagnozy o uszkodzeniu słuchu dziecka:

- Obecność obojga rodziców podczas przekazywania informacji jest istotna.
- Rodzice powinni otrzymać diagnozę jak najszybciej, gdy tylko jest to możliwe.
- Treść informacji powinna być przekazana w sposób rzeczowy, zrozumiały i pozbawiony naukowej terminologii, która może wywoływać dysonans poznawczy lub negatywne skojarzenia.
- Należy zapewnić odpowiednie warunki, w tym ochronę intymności i prywatności rodziny.
- Rodzice powinni otrzymać kompleksową wiedzę na temat wszystkich możliwych form wsparcia, włączając w to aspekty finansowe, dotyczące dostępu do specjalistycznej pomocy i rehabilitacji.
- Komunikacja powinna być dwustronna, otwarta i szczerą, pozbawioną dystansu emocjonalnego, umożliwiając rodzicom wyrażanie swoich oczekiwań poprzez zadawanie pytań, a nie tylko dominujący przekaz specjalisty.
- Diagnoza powinna być pozytywna, uwzględniając nie tylko negatywne konsekwencje uszkodzenia słuchu, ale również potencjał rozwojowy dziecka.
- Obecność psychologa podczas rozmowy może pomóc rodzicom w radzeniu sobie z negatywnymi emocjami, które mogą pojawić się po otrzymaniu diagnozy.
- Ważne jest uświadomienie rodzicom, jak istotną rolę mogą odgrywać w procesie wspomagania rozwoju dziecka niesłyszącego.

W powyższych wytycznych dotyczących informowania rodziców o uszkodzeniu słuchu u dziecka przedstawiono kilka kluczowych zasad, które mogą znacząco wpłynąć na proces przekazu diagnozy oraz na dalsze działania rodziny. Zalecenia te podkreślają znaczenie obecności obu rodziców podczas przekazywania informacji, szybkości uzyskania diagnozy, klarowności i zrozumiałości komunikacji oraz wsparcia psychologicznego dla rodziców. Ponadto, zaleca się pozytywne podejście do diagnozy,

uwzględniając nie tylko negatywne aspekty, ale także potencjał rozwojowy dziecka. Istotne jest także uświadomienie rodzicom ich kluczowej roli w procesie wspomagania rozwoju dziecka niesłyszącego. Warto zauważyć, że sposób przekazu diagnozy może mieć długotrwałe konsekwencje dla rodziny, zarówno w kontekście emocjonalnym, jak i praktycznym. Kluczową kwestią jest więc troska o odpowiednie przygotowanie rodziców do przyjęcia informacji oraz zapewnienie im wsparcia na każdym etapie tego procesu. Ponadto, zalecenia te podkreślają wagę holistycznego podejścia, które uwzględnia nie tylko medyczne aspekty diagnozy, ale także potrzeby emocjonalne i społeczne rodziny. Dlatego też, stosowanie się do powyższych wytycznych może przyczynić się do lepszego przystosowania się rodziny do nowej sytuacji oraz wspierania pozytywnego rozwoju dziecka niesłyszącego.

Aby zapewnić wsparcie rodzinie dziecka z wadą słuchu, międzynarodowa Komisja Biura Audiofonologii (BIAP) wydała zalecenia dotyczące kompleksowej opieki wielospecjalistycznej. Zgodnie z tymi wytycznymi, zespół specjalistów powinien aktywnie angażować się w proces wspierania dziecka na każdym etapie jego życia. W Polsce, kierując się globalnymi trendami, dąży się do zapewnienia opieki nad dziećmi już od najwcześniejszych etapów ich rozwoju, tj. od momentu stwierdzenia uszkodzenia słuchu. Ten krok jest szczególnie uzasadniony z uwagi na fakt, że wczesne dzieciństwo charakteryzuje się ogromną plastycznością kory mózgowej oraz narządów artykulacyjnych. Plastyczność ta sprawia, że dzieci są bardziej podatne na terapie, co przyczynia się do skuteczności działań rehabilitacyjnych. Dlatego też, intensywne wsparcie już od najmłodszych lat może znacząco poprawić rozwój dziecka z wadą słuchu, umożliwiając mu pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i akademickim (Walkiewicz-Krutak, 2023).

Rysunek 4 "Kompleksowość wsparcia społecznego i rehabilitacyjnego dziecka z wadą słuchu", stanowi graficzną reprezentację wielowymiarowego podejścia do wsparcia dzieci dotkniętych uszkodzeniem słuchu. W dzisiejszym społeczeństwie coraz większą uwagę poświęca się zapewnieniu kompleksowej opieki i pomocy tym dzieciom, aby umożliwić im pełny rozwój i integrację społeczną. Można również zaobserwować, w jaki sposób różnorodne formy wsparcia mogą się wzajemnie uzupełniać, tworząc spójny i skuteczny system pomocy dla najmłodszych.



Rys. 4. Kompleksowość wsparcia społecznego i rehabilitacyjnego dziecka z wadą słuchu

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Rutkowska (2012, s. 40)

2.2 Specyfika potrzeb edukacyjnych ucznia z uszkodzonym słuchem

Uczniem niepełnosprawnym jest uczeń, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na jedną z różnych form niepełnosprawności, określonych w przepisach prawa. Takie orzeczenie jest wydawane przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną. Aktualne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (9 sierpnia 2017r.) określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, do których zaliczają się: osoby niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, osoby z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, osoby z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, oraz osoby z niepełnosprawnościami sprzężonymi; osoby niewystarczająco dostosowane społecznie

lub zagrożone niedostosowaniem społecznym, które wymagają zastosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.

Według danych pochodzących z Systemu Informacji Oświatowej we wrześniu 2021 roku, liczba uczniów z niepełnosprawnością słuchu w polskich szkołach wynosiła 15 tysięcy. Spośród tych uczniów, przeważającą większość, stanowiły osoby słabosłyszące, które reprezentowały aż 86% całej grupy. Natomiast osoby g/Głuche, stanowiące mniejszość w tej grupie, liczyły ponad dwie tysiące osób. Należy podkreślić, że w dzisiejszym, współczesnym świecie, fakt bycia w mniejszością w żadnym wypadku nie powinien skutkować brakiem lub ograniczonym dostępem do usług publicznych, zwłaszcza w zakresie edukacji. Każda osoba, niezależnie od swojej niepełnosprawności, powinna mieć zagwarantowany równy dostęp do edukacji oraz innych usług, co jest podstawowym prawem człowieka. Dlatego też istotne jest podejmowanie działań mających na celu zapewnienie wszystkim uczniom, w tym również osobom z niepełnosprawnościami słuchu, możliwości nauki i rozwijania swoich umiejętności w bezpiecznym, dostosowanym do ich potrzeb środowisku szkolnym.

Zrozumienie i skuteczne zaspokojenie potrzeb edukacyjnych uczniów z uszkodzonym słuchem stanowi niezwykle istotne wyzwanie dla systemu edukacyjnego oraz dla pracowników szkolnych zajmujących się edukacją specjalną. Uszkodzenie narządu słuchu może znacząco wpłynąć na proces uczenia się, komunikację i ogólny rozwój ucznia, dlatego też konieczne jest zapewnienie mu odpowiedniego wsparcia i dostosowanych narzędzi edukacyjnych. W niniejszym rozdziale skupiono się na identyfikacji i analizie potrzeb edukacyjnych uczniów z uszkodzonym słuchem, przyglądając się zarówno wyzwaniom, jak i możliwościom, jakie stoją przed nimi w kontekście procesu edukacyjnego. Przeanalizowano również strategie i narzędzia, które mogą być wykorzystane w celu skutecznego zaspokojenia tych potrzeb, aby każdy uczeń mógł osiągnąć sukces w nauce i rozwijać się w pełni swojego potencjału.

Współczesne opracowania surdopedagogiczne w Polsce ukierunkowane są na stworzenie odpowiednich narzędzi i strategii edukacyjnych dla dzieci z różnymi rodzajami deficytów słuchowych. Katarzyna Plutecka (2006) wskazuje na używane obecnie terminy odnoszące się do tych dzieci, co jest niezwykle istotne dla skutecznego diagnozowania i planowania interwencji w obszarze edukacji specjalnej. Terminologia ta obejmuje różne określenia odnoszące się do dziecka, takie jak:

- z wadą słuchu,
- z uszkodzonym słuchem,
- niesłyszące, niedosłyszące, słabosłyszące,
- z zaburzeniem słuchu.

Większość dzieci przychodzi na świat, w którym mają naturalny dostęp do bogatego środowiska językowego. Proces przyswajania języka rozpoczyna się dla nich już od narodzin, a nawet wcześniej. O ile nie występują poważne zaburzenia neurokognitywne, dzieci te opanowują swój ojczysty język (lub języki) w ciągu pierwszych pięciu lat życia, co stanowi fundament dla ich rozwoju w niemal wszystkich innych obszarach. Natomiast dzieci niesłyszące lub niedosłyszące często trafiają w rzeczywistość, gdzie dostęp do języka jest znacząco ograniczony. W krajach rozwiniętych szacuje się, że około jedno na 1000 dzieci rodzi się z obustronnym ubytkiem słuchu wynoszącym co najmniej 40 dB, co stawia przed nimi i ich otoczeniem szczególne wyzwania w zakresie nabywania kompetencji językowych (Smith, Bale, White, 2005).

U dzieci niesłyszących lub niedosłyszących brak zgodności między ich zdolnościami percepcyjnymi a językowym środowiskiem rodzinnym często prowadzi do ograniczonego dostępu do bodźców językowych. W efekcie proces przyswajania języka (lub języków), z którymi dziecko ma kontakt, ulega znacznemu zaburzeniu, co negatywnie wpływa na inne obszary rozwoju uzależnione od języka, takie jak zdolności poznawcze, kompetencje społeczno-emocjonalne, gotowość szkolna czy osiągnięcia edukacyjne. Tego rodzaju brak pełnego dostępu do bodźców językowych jest coraz częściej określane mianem deprywacji językowej (Glickman, Hall, 2018). Deprywacja językowa jest zjawiskiem niezwykle rzadkim wśród dzieci słyszących, występującym niemal wyłącznie w wyjątkowych przypadkach poważnych patologii rozwojowych lub przestępczego zaniedbania i nadużyć. W przeciwieństwie do tego, wśród dzieci i dorosłych niesłyszących lub niedosłyszących (DHH) zjawisko to jest na tyle powszechne, że często nie budzi należytego niepokoju, mimo że powinno (Hall i in., 2017).

O prawidłowym rozwoju funkcji poznawczych decydują sprawnie działające zmysły, które dostarczają wrażeń, te zaś integrują się ze sobą, umożliwiając dziecku odzwierciedlenie przedmiotów i zjawisk w otaczającej rzeczywistości. Spostrzeżenia, gromadzone przez dziecko, umożliwiają mu zdobywanie nowych doświadczeń

poznawczych. Dziecko z uszkodzonym słuchem, z brakiem dostępu do bodźców dźwiękowych, poznaje świat głównie poprzez percepcję wzrokową, dotyk, wibracje, smak i zapach. Jego działalność poznawcza opiera się na zjawiskach wzrokowych, co może prowadzić do zaburzeń pamięci słuchowej oraz wpływać na równowagę procesów przetwarzania informacji. Dziecko to tworzy więcej pojęć obrazowych niż językowych, co może mieć wpływ na rozwój uwagi wzrokowej. Dziecko słyszące uczy się skupiać uwagę na wąskim polu wzrokowym, co umożliwia mu szerszą kontrolę nad otoczeniem. Natomiast dziecko z wadą słuchu korzysta głównie ze spostrzeżeń wzrokowych, ale może mieć trudności w uchwyceniu i zakodowaniu związków między przedmiotami i cechami. Dziecko, które nie opanowało mowy dźwiękowej, charakteryzuje się myśleniem konkretno-obrazowym, co ma wpływ na jego słownictwo i zasób pojęciowy. Może mieć trudności w zapamiętywaniu materiału opartego na myśleniu symbolicznym i koncepcyjnym. Ponadto może mieć trudności w korzystaniu z posiadanej wiedzy przy rozwiązywaniu nowych zadań, co może prowadzić do sztywności i schematyczności procesów myślowo-pamięciowych (Dryżałowska, 2007).

Etap edukacji wczesnoszkolnej stanowi kluczowy moment w życiu dziecka, gdzie rozwój prawidłowego funkcjonowania narządu słuchu odgrywa niezwykle istotną rolę w procesie nauki. Zdolność skupienia uwagi na słowach nauczyciela oraz prawidłowe rozumienie jego wyjaśnień są niezbędne dla osiągnięcia sukcesu w nauce. Prawidłowe odbieranie dźwięków mowy, zwłaszcza w kontekście fonemów, zapewnia solidną podstawę do nauki czytania i pisania w początkowych etapach kształcenia. Czytanie i rozumienie czytanych tekstów stanowią szczególną trudność dla uczniów z uszkodzonym słuchem w młodszym wieku szkolnym. Dzieci niesłyszące, gdy sięgają po książkę napisaną językiem używanym przez osoby słyszące, często napotykają na nieznanne słowa, wyrażenia, zwroty i konstrukcje gramatyczne. Aby zrozumieć treść, muszą one rozszyfrować te nieznanne elementy lingwistyczne, co stanowi dodatkowe wyzwanie w procesie nauki. Trudności w czytaniu mają istotny wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów z wadą słuchu. Nauka w szkole często opiera się na zdolności czytania ze zrozumieniem, dlatego brak umiejętności właściwego czytania może ograniczać zdolność przyswajania nowej wiedzy. Problemy pojawiają się również podczas korzystania z podręczników i zeszytów ćwiczeń, ponieważ dziecko może mieć trudności z interpretacją zawartych w nich treści oraz z zapamiętaniem ich. Podczas czytania dziecko z uszkodzonym słuchem często koncentruje się głównie na odczytywaniu

znaków-słów, zamiast na ich znaczeniu. Dlatego istotne jest, aby nauczyciel szczególnie dbał o jakość sytuacji komunikacyjnej, uwzględniając wszystkie jej aspekty w zależności od kontekstu sytuacyjnego.

Carl Crandell (2000) zauważa, że dla uczniów z uszkodzonym słuchem, czynniki takie jak poziom hałasu w tle w sali lekcyjnej, odległość od osoby mówiącej, stosunek sygnału do szumu oraz czas pogłosu mogą mieć istotne znaczenie dla ich zdolności rozumienia mowy. Te właśnie czynniki mogą wpływać na ich zdolność do koncentracji oraz osiągnięć w nauce szkolnej. Kolejnym niekorzystnym zjawiskiem akustycznym, które utrudnia słuchowy odbiór mowy, jest pogłos. Pogłos to dźwięk, który wybrzmiewa w zamkniętym pomieszczeniu po ustaniu emisji pierwotnego źródła dźwięku, na skutek odbić fal dźwiękowych od różnych powierzchni. W trakcie słuchowego odbioru mowy odbicia po bezpośrednim dźwięku mowy mają tendencję do rozmazywania czystości sygnału mowy, co znacznie utrudnia jej zrozumienie. Dodatkowo, odbite dźwięki mogą być nawet głośniejsze niż bezpośredni sygnał mowy (Everest, 2016).

Wspieranie dzieci niesłyszących w rozwijaniu umiejętności czytania ze zrozumieniem wymaga stosowania odpowiednich technik i strategii, które umożliwią im pełniejsze uczestnictwo w procesie nauki i lepsze osiągnięcia edukacyjne. Nabywanie umiejętności pisania przez dzieci z uszkodzonym słuchem stanowi wyzwanie z wielu powodów. Po pierwsze, nie mogą one korzystać z obrazów akustycznych i kinestetycznych, które pomagają innym dzieciom w nauce pisania. Brak możliwości słyszenia dźwięków i odczuwania ich wibracji sprawia, że trudniej jest im zrozumieć związki między dźwiękami a literami. Dodatkowo, dzieci te często mają zaburzenia artykulacji, co wpływa na wyraźność ich wymowy i utrudnia im identyfikację dźwięków języka. Z tego powodu mogą mieć trudności w rozróżnianiu i poprawnym zapisywaniu poszczególnych głosek. Ponadto, ubogie słownictwo oraz niski poziom kompetencji językowych mogą ograniczać ich zdolność do formułowania skomplikowanych i rozwiniętych zdań. Brak znajomości wielu słów i konstrukcji gramatycznych może prowadzić do ubogiego zasobu słownictwa i prostych, niepoprawnych gramatycznie zdań. Dzieci z uszkodzonym słuchem uczą się języka pisanego równocześnie z językiem mówionym, co oznacza, że muszą poświęcić dodatkowy wysiłek na naukę obu tych form komunikacji. W odróżnieniu od ich słyszących rówieśników, którzy zazwyczaj uczą się mówić przed nauką pisania, dzieci z wadą słuchu muszą równocześnie pracować nad

rozwojem obu tych umiejętności. Mimo to, wiele z tych dzieci wykazuje dobrą pamięć wzrokową, co oznacza, że mogą unikać błędów ortograficznych. Jednakże, ich pisanie często odzwierciedla to, co słyszą i mówią, co może prowadzić do błędów wynikających z deficytu słuchu, takich jak błędne rozpoznawanie dźwięków i niepoprawne ich zapisywanie. W rezultacie, dzieci te mogą mieć trudności w konstruowaniu dłuższych wypowiedzi i zdolności do logicznego organizowania swoich myśli na piśmie. Mogą również mieć problemy z rozumieniem zadań pisemnych i przestrzeganiem reguł ortograficznych i gramatycznych. Uczniowie z uszkodzonym słuchem wykorzystują większość swojej energii poznawczej do identyfikacji dźwięków mowy i jej zrozumienia. U nich odbiór informacji wzrokowo-słuchowych nie zachodzi równocześnie z jej pełnym zrozumieniem. Potrzebują czasu na opanowanie treści przekazywanych werbalnie oraz dodatkowego wysiłku w interpretacji znaczenia odbieranych treści za pomocą słuchu i wzroku. Gdy nauczyciel przekazuje uczniom zbyt dużą ilość informacji lub zadań jednocześnie, albo to robi w krótkim czasie, może to prowadzić nie tylko do natłoku trudnego do analizy i uporządkowanej realizacji, ale również do sytuacji, w której uczniowie z uszkodzonym słuchem mają trudności z językowym przetworzeniem tych informacji. Dla uczniów z uszkodzonym narządem słuchu problem nie polega jedynie na odbiorze informacji, lecz także na ich selekcji. Często w trakcie nauki w szkole starają się zapamiętywać wszystkie nowe treści, jakie są im przekazywane, jednakże mogą napotkać na trudności, gdyż nie są w stanie przyswoić wszystkich nowych informacji, z których tylko niektóre są dla nich zrozumiałe. Mimo to, podejmują wysiłek, by zapamiętać wszystko, co może być trudne zwłaszcza w warunkach akustycznie niekorzystnej klasy, gdzie uwaga uczniów jest rozproszona na wiele elementów, a przetwarzanie informacji staje się zadaniem zbyt złożonym. W takich sytuacjach potrzebne jest przekierowanie uwagi, jednak uczniowie z uszkodzonym słuchem często nie są w stanie dokonać tego samodzielnie. Wsparcie ze strony nauczyciela może polegać na odwróceniu uwagi ucznia od procesów, które są mniej istotne, i skierowaniu jej na te, które są kluczowe dla procesu uczenia się. Dzięki temu mogą skoncentrować się na najważniejszych aspektach materiału i efektywniej przyswajać wiedzę.

Wysiłek słuchowy, jaki muszą podejmować uczniowie z uszkodzonym narządem słuchu oraz towarzyszące im zmęczenie, stanowią istotne czynniki mające wpływ na przebieg i efektywność procesu nauczania i uczenia się. W dzisiejszym świecie, gdzie nowoczesne technologie zapewniają stały dostęp do otaczających dźwięków, często

niestety są one zakłócone przez różnorodne interferencje. Wysoki poziom wysiłku słuchowego wymagany od uczniów z ubytkiem słuchu w codziennej edukacji szkolnej jest niezwykle duży, co większość nauczycieli może nie dostrzegać w pełni. Dzieci z wadą słuchu muszą bowiem zużywać znaczną ilość energii umysłowej, aby właściwie odbierać i zrozumieć werbalnie przekazywane im informacje. W efekcie ich zasoby poznawcze, potrzebne do innych ważnych zadań umysłowych, takich jak zapamiętywanie, rozwiązywanie zadań, utrzymanie uwagi nauczyciela, udzielanie odpowiedzi czy ignorowanie elementów otoczenia rozpraszających uwagę, szybko się wyczerpują. Wysiłek umysłowy wymagany do sprostanienia tym wymaganiom oraz pokonywanie napotykaných trudności, prowadzi do znacznego zmęczenia. Takie zmęczenie może znacząco zakłócić zdolność dziecka do efektywnego uczenia się w typowym szkolnym środowisku, gdzie wysoki poziom hałasu, interaktywne zajęcia i wielozadaniowość są powszechne. Badania wskazują, że negatywne konsekwencje związane z takim zmęczeniem u dzieci z uszkodzonym narządem słuchu obejmują ogólne uczucie wyczerpania, zwiększoną niepewność i frustrację oraz społeczne wycofanie się z trudnych sytuacji słuchowych. Zmęczenie to oznacza uczucie znużenia wynikające z wysiłku, które przekłada się na pogorszoną zdolność do utrzymania uwagi i koncentracji, spowolnione przetwarzanie informacji oraz trudności w podejmowaniu decyzji. Skutkiem tego zmęczenia jest spadek efektywności uczenia się oraz obniżenie tempa przyswajania wiedzy, co prowadzi do wyników edukacyjnych poniżej potencjału dziecka. Ponadto, zazwyczaj wiąże się to z negatywnymi konsekwencjami społecznymi i emocjonalnymi (Hicks, 2002).

Szum otoczenia, hałas w klasie oraz nakładające się na siebie dźwięki mowy wielu osób mogą znacząco utrudnić odbiór, analizę słuchową, selekcję i zapamiętywanie istotnych informacji. Dla uczniów z uszkodzonym słuchem istnieje konieczność nauki odróżniania dźwięków istotnych, takich jak głos nauczyciela, od wszystkich pozostałych, tzw. nieistotnych, które utrudniają wygodne odbieranie dźwięków i zrozumienie mowy. Otaczające odgłosy i związany z nimi hałas stanowią zmienne czynniki, które podlegają ciągłym zmianom. Jedne dźwięki mogą osłabnąć, podczas gdy inne zwiększają swoją intensywność lub dopiero zaczynają się nasilać. Te nieustanne zmiany warunków akustycznych stanowią ogromne wyzwanie dla dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Dla tych uczniów wychwycenie i zrozumienie istotnych informacji, pomimo obecności dźwięków nieistotnych, wymaga szczególnej koncentracji i skupienia, zwłaszcza jeśli

chodzi o identyfikację dźwięków mowy. Jest to proces wymagający wysiłku, który może prowadzić do szybszego zmęczenia, co z kolei może negatywnie wpływać na ich zdolność do nauki i przyswajania wiedzy. Dlatego ważne jest, aby nauczyciele i specjaliści wspierali tych uczniów w tworzeniu odpowiednich warunków edukacyjnych, umożliwiających im efektywne przyswajanie materiału i osiągnięcie sukcesów w nauce.

Istotną kwestią dotyczącą dzieci z uszkodzonym słuchem jest ich potencjał w zakresie kierunkowych zdolności, takich jak umiejętności matematyczne oraz orientacja w przestrzeni. Dzięki tym zdolnościom dzieci te mogą być w stanie efektywnie korzystać z schematów, planów oraz rysunków, co ułatwia im zrozumienie i wykonywanie różnych zadań szkolnych oraz codziennych czynności. Nauczyciel pracujący z dzieckiem mającym wadę słuchu powinien szczególnie uwzględnić te kierunkowe zdolności oraz wykorzystać je w procesie nauczania. Dziecko może korzystać z nich jako narzędzi do przyswajania wiedzy i pokonywania trudności wynikających z braku słuchu. Na przykład, umiejętność orientacji w przestrzeni może być wykorzystywana podczas rozwiązywania zadań matematycznych, a zdolność do pracy z abstrakcyjnymi schematami może być użyta do zrozumienia bardziej skomplikowanych koncepcji. Dzięki odpowiedniemu wykorzystaniu tych zdolności i dostosowaniu metod nauczania, nauczyciel może pomóc dziecku z uszkodzonym słuchem w radzeniu sobie z trudnościami edukacyjnymi i osiągnięciu sukcesów w nauce. W ten sposób dziecko może lepiej wykorzystać swoje mocne strony, aby zwiększyć swoje szanse na rozwój i osiągnięcie sukcesu szkolnego.

Funkcjonowanie analizatora słuchowego w sposób sprawny umożliwia dziecku skuteczne realizowanie zadań wynikających z programu nauczania, co przekłada się na jego akademicki postęp. Niestety, nie wszystkie dzieci mają równy dostęp do edukacji, a dzieci z uszkodzonym słuchem napotykają dodatkowe trudności w procesie nauki. W przeciwieństwie do swoich rówieśników, muszą one poddać się różnorodnym specjalistycznym badaniom w celu diagnozy ich problemów słuchowych. Konieczne jest zastosowanie specjalnego podejścia edukacyjnego, które uwzględnia unikalne potrzeby tych dzieci. Praca korekcyjno-kompensacyjna oraz rewalidacyjna, mająca na celu poprawę funkcjonowania analizatora słuchowego, wymaga zaangażowania świadomej i wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, która potrafi dostosować metody nauczania do specyfiki potrzeb tych uczniów. Problem ten nabiera coraz większego znaczenia, gdyż

obserwuje się stale rosnącą liczbę dzieci z trudnościami w nauce z powodu zaburzeń słuchu. W związku z tym istotne jest podjęcie działań mających na celu zapewnienie im odpowiedniego wsparcia edukacyjnego oraz dostępu do specjalistycznej opieki, aby każde dziecko miało szansę na pełny rozwój i sukces w nauce.

Współcześnie w obszarze surdopedagogiki można zaobserwować rosnące zainteresowanie różnorodnymi formami organizacyjnymi, metodami i środkami mającymi na celu jak najpełniejsze wykorzystanie potencjału wspierającego wszechstronny rozwój dziecka dotkniętego uszkodzonym słuchem. Zrozumienie, że każde dziecko ma unikatowe potrzeby i zdolności, prowadzi do poszukiwania nowatorskich podejść, które umożliwią maksymalne wykorzystanie jego potencjału rozwojowego. W kontekście specjalistycznych działań skierowanych na dzieci niesłyszące, kluczową rolę odgrywa interdyscyplinarna diagnoza i terapia. Wykorzystanie wiedzy i doświadczenia ekspertów z różnych dziedzin, takich jak pedagogika specjalna, psychologia, logopedia czy medycyna, pozwala na holistyczne podejście do potrzeb dziecka oraz zindywidualizowane planowanie interwencji. Ponadto, współpraca z rodziną dziecka odgrywa istotną rolę w procesie surdopedagogicznym. Edukacja rodziców na temat specyfiki uszkodzeń słuchu, wsparcie emocjonalne oraz udział w procesie terapeutycznym są kluczowe dla skutecznego rozwoju dziecka. Integracja działań podejmowanych w szkole, placówkach terapeutycznych oraz w domu pozwala na stworzenie spójnego środowiska wspierającego rozwój dziecka na różnych płaszczyznach jego życia.

2.3 Oczekiwania i dylematy rodziców dziecka z uszkodzonym słuchem wobec edukacji włączającej

Rodzice dzieci z uszkodzonym słuchem znajdują się w szczególnie delikatnej sytuacji, gdyż muszą podejmować kluczowe decyzje dotyczące sposobu edukacji swojego dziecka, które będzie miało znaczący wpływ na jego przyszłość i rozwój. Edukacja włączająca, która stawia na integrację dzieci z różnymi niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach, często jest rozważana przez rodziców jako preferowany model edukacji dla ich dziecka. Jednakże, towarzyszy temu wiele oczekiwań, ale także dylematów. Jednym z najważniejszych oczekiwań rodziców jest zapewnienie dziecku

pełnej możliwości rozwoju i nauki, bez względu na jego niepełnosprawność. Edukacja włączająca wydaje się być idealnym rozwiązaniem, ponieważ umożliwia dzieciom z uszkodzonym słuchem uczestnictwo w typowych środowiskach edukacyjnych, co z kolei może sprzyjać integracji społecznej oraz rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych i społecznych. Jednakże, wraz z oczekiwaniami pojawiają się także liczne dylematy. Pierwszym z nich jest obawa o jakość środowiska edukacyjnego i dostępność odpowiedniego wsparcia dla dziecka. Rodzice obawiają się, czy szkoła będzie odpowiednio wyposażona w środki techniczne, takie jak systemy wspomagające słuch czy tłumacze języka migowego oraz czy personel pedagogiczny będzie odpowiednio przeszkolony i przygotowany do pracy z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Kolejnym ważnym aspektem są obawy dotyczące integracji społecznej. Rodzice martwią się, czy ich dziecko będzie miało możliwość nawiązywania relacji z rówieśnikami i uczestniczenia w różnych aktywnościach społecznych. Czy środowisko szkolne będzie otwarte i przyjazne dla dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, czy też może dochodzić tam do izolacji i wykluczenia? Ponadto, rodzice muszą także rozważyć, czy edukacja włączająca rzeczywiście spełni oczekiwania i potrzeby ich dziecka. Niektóre dzieci mogą potrzebować bardziej spersonalizowanego podejścia, które może być dostępne w szkołach specjalnych, gdzie personel jest specjalnie przeszkolony do pracy z dziećmi z uszkodzonym słuchem. Z drugiej strony, inne dzieci mogą odnosić większy sukces w szkołach ogólnodostępnych, gdzie mają możliwość interakcji z rówieśnikami i korzystania z dostosowań środowiskowych. Wobec tych wszystkich dylematów, wybór edukacji włączającej staje się dla rodziców procesem głębokiej refleksji i analizy, w którym muszą brać pod uwagę różnorodne czynniki, aby podjąć najlepszą decyzję dla swojego dziecka. Istotne jest, aby rodzice mieli dostęp do odpowiednich informacji, wsparcia i zasobów, które pomogą im podjąć świadomą i dobrze przemyślaną decyzję.

W około 90% przypadków, wada słuchu dotyka dzieci rodziców, którzy słyszą (Mitchell, Karchmer, 2004). Z tego powodu większość z tych rodziców pragnie, aby ich dziecko rozwijało mowę werbalną, porozumiewało się w polskim języku fonetycznym i ostatecznie uczęszczało do szkoły ogólnodostępnej lub integracyjnej. Aby zrealizować te pragnienia, rodzice podejmują intensywną rehabilitację słuchu i mowy już od najwcześniejszych miesięcy życia dziecka, zazwyczaj przy wsparciu terapeutów. Ta rehabilitacja zwykle odbywa się na poziomie indywidualnym, dostosowanym do potrzeb

konkretnego dziecka. Niestety, brak możliwości dokładnej oceny postępów dziecka w zakresie rozwoju mowy sprawia, że rodzice mają trudności z dokładnym określeniem rzeczywistych umiejętności językowych swojego dziecka. Dlatego na etapie podejmowania decyzji co do typu placówki edukacyjnej, w której będzie kształciło się dziecko, rodziców powinien wspierać zespół specjalistów, którzy posiadają odpowiednie doświadczenie i wiedzę w obszarze edukacji dzieci z wadą słuchu.

Fakt, że osłabienie słuchu nie ma żadnego związku z poziomem inteligencji uczniów, jest niezaprzeczalny. Rodzice dzieci g/Głuchych i słabosłyszących często decydują się na model edukacji integracyjnej lub włączającej, nie zawsze w pełni zdając sobie sprawę z wyzwań wynikających z zaburzeń słuchu. Beata Ciupińska zwraca uwagę, że dzieci z uszkodzonym słuchem, choć potrafią zrozumieć poszczególne wyrazy, często mają trudności z uchwyceniem sensu całego zdania oraz relacji między pojęciami. Ich rozumienie mowy słownej jest często globalne, a ich myślenie cechuje egocentryzm, przejawiający się odrzucaniem niezrozumiałych wyrazów, które nadają wypowiedzi pełne znaczenie (Ciupińska, 2016).

Przy wyborze odpowiedniego typu placówki dla dziecka z wadą słuchu istotne jest uwzględnienie dodatkowych czynników związanych z rozwojem dziecka oraz warunkami życia rodziny, takich jak:

- Obecność innych zaburzeń lub upośledzeń towarzyszących wadzie słuchu.
- Preferowany przez dziecko sposób komunikacji z rodziną i najbliższym otoczeniem (język migowy lub mowa dźwiękowa).
- Poziom rozwoju emocjonalnego oraz indywidualne cechy psychiczne dziecka, w tym postrzeganie, pamięć, myślenie i uwaga.
- Jakość wykorzystywania technicznych urządzeń wspomagających słyszenie (aparatów słuchowych lub systemów implantów ślimakowych) w codziennych sytuacjach życiowych.
- Możliwość wsparcia nauki szkolnej ze strony rodziny.
- Gotowość rodziny do współpracy z specjalistami, którzy wspierają rozwój dziecka (Bieńkowska-Robak, 2004).

W latach 2012–2015 Katarzyna Wereszka (2017) przeprowadziła badania sondażowe w pięciu klasach szkół podstawowych integracyjnych i ogólnodostępnych, do

których uczęszczają uczniowie g/Głusi i słabosłyszący. Wyniki badań wskazują, że uczniowie g/Głusi i słabosłyszący w szkołach ogólnodostępnych częściej zajmują niską pozycję społeczną w porównaniu do ich rówieśników uczących się w szkołach integracyjnych. Słyszący koledzy rzadko wskazują ich jako osoby lubiane, co skutkuje brakiem przyjaciół i prowadzi do ich izolacji od grupy rówieśniczej. Co istotne, rodzice badanych uczniów zazwyczaj nie dostrzegają problemu związanego z niską pozycją społeczną swoich dzieci wśród słyszących rówieśników. Wyrażają natomiast zadowolenie z faktu wspólnego kształcenia dzieci g/Głuchych, słabosłyszących i słyszących – aż 60% rodziców oceniło takie rozwiązanie pozytywnie. Według nich szkoły integracyjne i ogólnodostępne lepiej przygotowują ich dzieci do dalszego życia niż szkoły specjalne.

Rodzice często decydują się na powierzenie swoich dzieci systemowi edukacji włączającej, wierząc, że umożliwi im on zdobycie pełnego wykształcenia ogólnego. Jednak, jak podkreślają Małgorzata Czajkowska-Kisil i in. (2014) tylko niektóre dzieci g/Głuche osiągają ten poziom wykształcenia ogólnego, podczas gdy większość nie radzi sobie w edukacji ogólnodostępnej. Rodzice liczą również na to, że ich dzieci będą aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym szkoły, lecz rzeczywistość często odbiega od tych oczekiwań. Dzieci g/Głuche w takich placówkach zazwyczaj odczuwają samotność, co znacząco utrudnia ich integrację z rówieśnikami oraz wpływa negatywnie na ich rozwój społeczny.

Dynamika wychowania i rozwoju dziecka niesłyszącego w ramach rodziny zakłada, że rodzice pełnią nie tylko funkcję opiekuńczą i wychowawczą, lecz także odgrywają rolę terapeutyczną i edukacyjną. Badania dotyczące postaw rodziców wobec dziecka z zaburzeniami słuchu wskazują, że proces ewolucji ich podejścia ma kluczowe znaczenie dla formowania tożsamości i osobowości dziecka, oraz wywiera istotny wpływ na jego przyszłe życie. Im wcześniej rodzina podjęła wyzwanie zmiany i zaczęła działać w sposób konstruktywny, tym lepiej dla rozwoju osobowego dziecka. (Sakowicz-Bobryko, 2001)

Według Grażyny Guni (2001) istnieją czynniki, które determinują wpływ rodziny oraz jej znaczenie w życiu dziecka niesłyszącego, zostały ujęte w cztery podstawowe grupy:

- Atmosfera panująca w rodzinie.

- Postawy rodziców wobec dziecka.
- Zorientowanie w kwestiach kluczowych dla pedagogicznej działalności rodziców oraz umiejętność organizacji procesu wychowania w rodzinie.
- Umiejętność integrowania procesu wychowania w rodzinie z innymi formami oddziaływania wychowawczego, szczególnie z interwencją placówek zajmujących się diagnozą i rehabilitacją.

Te czynniki odgrywają istotną rolę w kształtowaniu środowiska rozwojowego dziecka z uszkodzonym słuchem i mogą mieć znaczący wpływ na jego rozwój i doświadczenia życiowe. Działania podejmowane przez najbliższe otoczenie, szczególnie przez matkę i ojca, mają fundamentalne znaczenie dla rozwoju i wychowania dziecka niesłyszącego. To, w jaki sposób rodzice reagują na specyficzne potrzeby i wyzwania związane z uszkodzonym słuchem dziecka, ma długofalowy wpływ na jego życie i samopoczucie.

Kazimiera Krakowiak (1996) trafnie zauważa, że status dziecka jako członka rodziny, która go akceptuje i efektywnie komunikuje się z nim, stanowi jeden z kluczowych czynników kształtujących jego osobowość. Akceptacja ze strony rodziców, współczucie, wsparcie emocjonalne oraz otwartość na potrzeby dziecka tworzą fundamenty dla jego rozwoju. Również sposób komunikacji w rodzinie odgrywa istotną rolę. Wykorzystanie dostępnych środków językowych, czy to poprzez język migowy, mowę wspomaganą czy implanty słuchowe, umożliwi dziecku pełniejszy udział w życiu rodzinnym i społecznym.

Należy zauważyć, że odpowiednia interakcja w rodzinie nie tylko wspiera rozwój dziecka niesłyszącego, ale także wpływa na jego integrację społeczną. Dziecko, które czuje się akceptowane i wsłuchane w swojej rodzinie, zazwyczaj odnosi większe sukcesy w relacjach z rówieśnikami i w procesie adaptacji społecznej. W związku z tym, działania podejmowane przez najbliższe otoczenie mają ogromne znaczenie dla całego życia dziecka niesłyszącego. To, w jaki sposób rodzice radzą sobie z wyzwaniami związanymi z uszkodzonym słuchem dziecka, ma istotny wpływ na jego samopoczucie, rozwój i przyszłość. Dlatego też, zrozumienie i wsparcie ze strony rodziny są kluczowe dla sukcesu dziecka w różnych sferach jego życia.

Rodzice są fundamentem wsparcia dla dziecka i odgrywają niezastąpioną rolę w jego życiu, pomagając mu osiągnąć jak najlepszy start i zdobycie samodzielności. Ich zaangażowanie w edukację dziecka z uszkodzonym słuchem wymaga podejmowania różnorodnych działań, których celem jest ułatwienie mu adaptacji i funkcjonowania w otoczeniu pełnym osób słyszących. Agnieszka Sakowicz-Boboryko (2001) podkreśla, że zapewnienie jak najlepszej opieki wymaga poświęcenia, energii i determinacji ze strony rodziców. Choć to zadanie może czasem wywoływać uczucie frustracji w obliczu mnogości informacji i sposobów działania, to osiągnięcia na tej drodze niosą z pewnością uczucie satysfakcji i spełnienia. W kontekście czynników determinujących sukces szkolny dzieci niesłyszących, istotne znaczenie mają różnorodne uwarunkowania rodzinne. Należą do nich między innymi poziom wykształcenia rodziców, ich zaangażowanie w proces rewalidacji dziecka, wiedza na temat niepełnosprawności oraz zaangażowanie w życie szkolne dziecka. Ważnym czynnikiem jest również status materialny rodziny oraz atmosfera wychowawcza panująca w domu.

Według Tadeusza Gałkowskiego (1978), relacje emocjonalne dziecka z rodzicami rozwijają się właściwie, gdy dziecko jest akceptowane, a stawiane przed nim wymagania są dostosowane do jego możliwości. Często zdarza się jednak, że rodzice kładą zbyt duży nacisk na naukę mowy ustnej, pomijając inne formy komunikacji.

Ze względu na niemożność sprostania takim wymaganiom, dzieci dotknięte uszkodzeniem słuchu często zniechęcają się do podejmowania prób komunikacji ze swoimi słyszącymi rodzicami, co prowadzi do dystansu w relacjach rodzinnych. Charakterystyczną cechą funkcjonowania dziecka niesłyszącego w środowisku słyszącym jest częsta izolacja i odczuwana samotność. Brak możliwości wyrażania swoich uczuć czy myśli blokuje wiele podstawowych potrzeb. Dzieci z uszkodzonym słuchem zwykle wykazują większe trudności adaptacyjne, co prowadzi do ubożenia ich osobowości oraz pojawienia się szeregu zaburzeń w zachowaniu, które mogą być często niezrozumiałe dla otoczenia i interpretowane jako przejawy złośliwości lub agresji. Nadmierna monotonia w sposobach prowadzenia edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem często prowadzi do niepowodzeń w procesie rehabilitacji i niezadowolenia ze strony rodziców. Warto podkreślić, że edukacja oparta na zabawie zawiera w sobie wszystkie istotne elementy wszechstronnego kształcenia, obejmujące poznawanie, przeżywanie i działanie. Zabawa stanowi doskonałą platformę do eksploracji trudno

dostępnych aspektów rzeczywistości, takich jak pojęcia przestrzenne, czasowe, wielkościowe oraz zjawiska społeczne. W procesie zabawy kryje się mnóstwo korzyści, które wspomagają rozwój osobowości dziecka. To właśnie w trakcie zabawy dzieci wyrażają się w sposób spontaniczny i autentyczny. Poprzez zabawę odkrywają świat, doświadczając radości oraz mając szansę na tworzenie czegoś nowego i kreatywnego. Niestety, obserwuje się, że nawet dzieci korzystające z aparatu słuchowego nie zawsze biorą udział w wspólnych zabawach z rówieśnikami, często z powodu obaw rodziców, którzy martwią się o bezpieczeństwo swojego dziecka. W rezultacie czas wolny dzieci często zostaje przeznaczony na intensywne zajęcia rehabilitacyjne, naukę oraz różnorodne ćwiczenia usprawniające słabsze funkcje słuchowe. Jest to szczególnie niepokojące, ponieważ zabawa stanowi kluczowy element rozwoju społecznego, emocjonalnego i intelektualnego dziecka. Dlatego istotne jest, aby rodzice i opiekunowie zrozumieli wartość zabawy jako narzędzia wspierającego proces edukacji i rehabilitacji dzieci niesłyszących. Najbardziej pożądanym celem wsparcia dla rodziców dziecka z uszkodzonym słuchem wydaje się przekraczanie barier społecznej marginalizacji. Oprócz trudności związanych z integracją, pojawiają się także pozytywne historie sukcesu, gdzie dzieci niesłyszące odnoszą osiągnięcia w edukacji, znajdują możliwości zatrudnienia oraz dążą do osiągnięcia niezależności. W procesie wsparcia rodzice powinni stale rozwijać swoją wiedzę specjalistyczną, zgłębiać różnorodne metody i cele rewalidacji oraz być konsekwentnymi w wymaganiach stawianych sobie i swojemu dziecku. Jednakże równie ważne jest, aby wraz z ekspertami dopasowywać strategie wspierające wszechstronny rozwój dziecka, które będą najbardziej efektywne w jego przypadku. Przy podejmowaniu działań wsparcia warto skupić się na identyfikowaniu mocnych stron dziecka i wspieraniu równomiernego rozwoju wszystkich obszarów jego życia. Kluczowe jest patrzenie na dziecko z uszkodzonym słuchem przez pryzmat jego potencjału i zdolności, zamiast skupiania się jedynie na jego ograniczeniach. Wspólnie z ekspertami można tworzyć spersonalizowane plany działania, które uwzględniają unikalne potrzeby i możliwości każdego dziecka, aby zapewnić mu jak największy sukces i satysfakcję z osiągnięć.

2.4 Uczeń z uszkodzonym słuchem i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej

Jednym z obszarów, który wymaga szczególnej uwagi w kontekście integracji osób z uszkodzonym słuchem, jest system edukacji. Szkoła pełni kluczową rolę w życiu każdego ucznia, a dla osób z wadą słuchu jest miejscem, gdzie odbywa się nie tylko proces nauczania, ale także kształtowania tożsamości, integracji społecznej i rozwoju umiejętności komunikacyjnych. Współcześnie szkoły stają przed wyzwaniem dostosowania swojej infrastruktury, kadry pedagogicznej oraz programów nauczania do potrzeb uczniów niesłyszących. Konieczne jest zapewnienie odpowiednich narzędzi dydaktycznych, takich jak tłumacze języka migowego, systemy wspomagające komunikację, które umożliwią efektywną naukę i komunikację.

W kształtowaniu przestrzeni edukacji włączającej nauczyciel odgrywa kluczową rolę, tworząc warunki sprzyjające rozwojowi społeczno-emocjonalnemu, odpowiedniemu klimatowi uczuciowemu oraz budowaniu relacji i komunikacji w społeczności szkolnej i klasowej. Wartościami fundamentalnymi w kontekście modelu edukacji włączającej są: akceptacja i docenienie różnorodności każdej jednostki, wsparcie dla wszystkich uczniów, dążenie do współpracy oraz kontynuacja osobistego rozwoju zawodowego. Pedagog w ramach tego modelu jest osobą zdolną eliminować lub niwelować bariery poprzez swoje kompetencje. Przestrzeń włączenia jako obszar różnorodności, wymaga od nauczyciela aktywnego przeciwdziałania postawom dyskryminacyjnym oraz empatycznego podejścia do uczniów, uwzględniając ich zróżnicowane potrzeby. Nauczyciel powinien być świadomy i przekonany, że różnorodność jest naturalna oraz traktować ją jako wartość dodaną. Istotne jest również, aby nauczyciel uświadamiał sobie swoją moc wpływu na poczucie własnej wartości dziecka, a jego kluczowym zadaniem było budowanie i podnoszenie poczucia wartości każdego ucznia. Od tego bowiem zależy potencjał rozwojowy dziecka (Babiarz-Rutkowski, 2015)

Przez wiele lat uwagę na problemy uczniów z niepełnosprawnością słuchu zwracali ich rodzice oraz sami dotknięci niepełnosprawnością słuchu, którzy zakończyli już swoją edukację. O tym fakcie informowała prasa i inne media. Również Rzecznik Praw Obywatelskich wielokrotnie zabierał głos w tej sprawie, a parlamentarzyści kierowali do ministra odpowiedzialnego za sprawy edukacji interpelacje poselskie. Mimo

licznych sygnałów o konieczności zmian, przeprowadzona przez Najwyższą Izbę Kontroli analiza, która była przeprowadzona w latach 2019-2022, wykazała, że system kształcenia nadal nie był dostosowany do zróżnicowanych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością słuchu (Najwyższa Izba Kontroli, 2022)

Przepisy nakładające wymóg znajomości języka migowego na kadry pedagogiczne pracujące z osobami g/Głuchymi i niedosłyszącymi w szkołach specjalnych ograniczają tę znajomość jedynie do podstawowego poziomu. W szkołach ogólnodostępnych taki wymóg nie istnieje w ogóle. Brakuje jednolitego standardu dotyczącego poziomu umiejętności językowych i komunikacyjnych, które są niezbędne do efektywnej pracy z niesłyszącymi uczniami. Nauczyciel, który nie komunikuje się płynnie w języku migowym, nie jest w stanie nawiązać kontaktu z dzieckiem, co więcej, może mieć trudności z komunikacją także z g/Głuchymi rodzicami ucznia. Ta sytuacja powoduje istotne utrudnienia w procesie nauczania i w relacjach między uczniowskich oraz nauczycielem i rodzicami. Dlatego należy zadbać o odpowiednie wsparcie dla nauczycieli, którzy będą pracować z uczniami z uszkodzonym słuchem. Każda klasa szkolna jest zbiorem unikalnych jednostek, gdzie uczniowie przynoszą ze sobą różnorodne zestawy predyspozycji, uzdolnień, potrzeb i oczekiwań. To właśnie w takim środowisku nauczyciel ma zadanie stworzenia warunków sprzyjających rozwojowi potencjału, kreatywności i zdolności każdego ucznia. Jednakże nie wszyscy nauczyciele są świadomi wyzwań, z jakimi musi zmierzyć się dziecko z uszkodzonym narządem słuchu rozpoczynając naukę w szkole ogólnodostępnej, w otoczeniu pełnosprawnych rówieśników.

Uszkodzenie słuchu jest często niewidoczne na pierwszy rzut oka, co sprawia, że trudno jest zrozumieć, jak bardzo może ono wpłynąć na codzienne życie dziecka. Utrudnia to także jego zdolność do uczenia się i rozwijania się, co z kolei może generować negatywne konsekwencje w jego społecznym funkcjonowaniu. Nauczyciele zdają sobie sprawę, że głównym wyzwaniem, przed którym stoi dziecko z uszkodzonym słuchem, są trudności w odbiorze dźwięków. Jednakże, często nie dostrzegają rzeczywistych ograniczeń, z jakimi boryka się takie dziecko. Choć może ono posługiwać się techniką mówienia, nie zawsze oznacza to, że potrafi zrozumieć mowę w sposób adekwatny. W warunkach lekcji prowadzonych za pomocą metod słownych, dziecko często nie jest w stanie nadążyć za tempem wypowiedzi zarówno nauczyciela, jak

i kolegów. Trudno mu utrzymać uwagę słuchową przez dłuższy czas, co skutkuje ograniczoną zdolnością zapamiętywania i przyswajania wiedzy w gotowej formie. Kolejnym istotnym problemem jest poziom opanowania języka przez dziecko. Wśród nauczycieli pracujących z uczniami z uszkodzonym słuchem w systemie włączającym panują stereotypy dotyczące umiejętności komunikacyjnych takich uczniów. Często sądzą oni, że wystarczy wydłużyć czas na pisanie sprawdzianów i przygotować zestaw słów kluczowych związanych z tematem lekcji, aby uczeń, który nie korzysta w wystarczającym stopniu ze słuchu, zrozumiał polecenia i treści przekazywane podczas zajęć. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele byli świadomi tych problemów i podejmowali odpowiednie działania, aby zapewnić każdemu uczniowi jak najlepsze warunki edukacyjne i społeczne.

Programy szkoleniowe i kursy doskonalące powinny być dostępne dla kadry pedagogicznej, aby nauczyciele mogli zdobyć niezbędną wiedzę i umiejętności w obszarze nauczania uczniów niesłyszących. Ponadto, ważne jest, aby szkoła stworzyła atmosferę otwartości i akceptacji, w której uczniowie z uszkodzonym słuchem będą czuli się akceptowani i wspierani przez swoich kolegów oraz nauczycieli. To również oznacza promowanie kontaktów z lokalną społecznością osób niesłyszących, organizowanie spotkań integracyjnych i wspólnych wydarzeń, które umożliwią uczniom z uszkodzonym słuchem pełne uczestnictwo w życiu szkolnym oraz społecznym. Szczególnie istotne dla udanej edukacji jest dążenie do uzyskania praw do kształcenia w języku migowym. Dyskusja na ten temat toczy się od wielu lat, koncentrując się na poszukiwaniu sposobów stworzenia optymalnych warunków komunikacyjnych. Już w 1997 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało dokument "Kierunki przemian w kształceniu uczniów niepełnosprawnych", który zawierał zapis dotyczący prawa niesłyszącego dziecka do nauki w języku migowym.

Obecnie, w kontekście dążenia do pełnego dostępu do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, można zauważyć, że oczekiwania osób z uszkodzonym słuchem często różnią się od treści programowych szkół. Teoretyczne podstawy tych refleksji opierają się m.in. na koncepcjach wypracowanych przez Mariusza Saka (2014). Jego zdaniem proces kształcenia w ramach integracji powinien uwzględniać:

- Włączenie do programu nauczania elementów tożsamości i kultury osób g/Głuchych.

- Zapewnienie wysokiego poziomu przygotowania merytorycznego kadry nauczycielskiej.
- Promowanie kontaktów z lokalną społecznością osób g/Głuchych.

W praktyce często brakuje kompleksowego podejścia do potrzeb osób z uszkodzonym słuchem. Dominują działania o charakterze doraźnym, które są jedynie krótkoterminową odpowiedzią na postulaty wyrażane przez część społeczności osób z wadą słuchu. W rzeczywistości istnieje ogromne wyzwanie dla państwa, polegające na zaspokojeniu tych oczekiwań. Jest to zadanie niezwykle trudne, ponieważ, starając się uzyskać przywileje i wsparcie ze strony państwa, osoby niesłyszące jednocześnie funkcjonują w stosunkowo zamkniętym środowisku, które posługuje się własnym językiem migowym, niezbyt zainteresowane uwzględnieniem potrzeb osób słyszących i nie zawsze identyfikujące się z nimi. Właśnie dlatego potrzebne jest bardziej kompleksowe podejście, uwzględniające potrzeby obu grup społecznych i dążące do rzeczywistej integracji i równości szans dla osób niesłyszących. Głównym celem edukacji włączającej jest tworzenie w placówkach edukacyjnych atmosfery, w której każda osoba, niezależnie od swojego pochodzenia, wyglądu, stanu zdrowia, niepełnosprawności czy wieku, czuje się szanowana, doceniona i akceptowana. Dzięki temu każdy uczestnik procesu edukacyjnego będzie mógł w pełni wykorzystać swój potencjał. Jednakże realizacja tego celu wymaga gruntownej zmiany sposobu myślenia osób pracujących w placówce. Przede wszystkim konieczne jest, aby kadra kierownicza przyjęła postawę charakteryzującą się otwartością i zaufaniem do innych ludzi, a także zrozumieniem, akceptacją i szacunkiem dla różnorodnych osobowości, indywidualnych potrzeb i oczekiwań członków społeczności szkolnej. Wymaga to odejścia od stereotypowego myślenia i podjęcia wysiłku w zakresie promowania inkluzji oraz równości szans dla wszystkich uczniów. Należy postrzegać każdą jednostkę jako posiadacza wartości, którymi należy umiejętnie zarządzać, aby zapewnić każdemu uczniowi możliwość pełnego rozwoju. Kluczowe jest także kształtowanie świadomości społeczności szkolnej na temat różnorodności i potrzeby akceptacji oraz wsparcia dla osób o odmiennych cechach i potrzebach. Poprzez budowanie pozytywnych relacji między uczniami, nauczycielami oraz rodzicami, można stworzyć atmosferę otwartości, współpracy i zrozumienia, która sprzyja pełnemu rozwojowi każdego ucznia. Rodzice, nauczyciele, surdopedagodzy, terapeuci, logopedzi, audiolodzy oraz inni specjaliści, współpracując w celu wsparcia rozwoju, rehabilitacji słuchu i mowy oraz edukacji

dziecka z uszkodzonym słuchu, muszą nadal uwzględniać różnorodne czynniki, które wpływają na powodzenie całego procesu. Okazuje się bowiem, że nawet jeśli dwoje dzieci ma bardzo podobny profil audiometryczny (czyli podobne wyniki w badaniach audiometrycznych, dotyczące zarówno przewodnictwa powietrznego, jak i przewodnictwa kostnego), identyczny stopień ubytku słuchu oraz ten sam typ uszkodzenia, i oba zostaną zaopatrzone w optymalne dla siebie protezy słuchowe, mogą one doświadczyć zupełnie różnych wyników w procesie uczenia się. Mogą również napotykać na różnorodne trudności, wynikające z wielu zmiennych. Dziecko z uszkodzonym słuchem uczestniczące w szkole ogólnodostępnej realizuje podstawę programową kształcenia ogólnego, co wymaga odpowiednich dostosowań i modyfikacji uwzględniających stopień uszkodzenia słuchu. Te modyfikacje powinny być skoncentrowane na treściach językowych, aby uczynić je bardziej przystępnymi i łatwiejszymi do opanowania przez ucznia z wadą słuchu. W związku z tym nauczyciel pracujący z uczniem z wadą słuchu musi być dobrze przygotowany do dostosowania swoich metod nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, uwzględniając jego stopień uszkodzenia oraz wyniki diagnozy funkcjonalnej. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę na temat możliwości rozwojowych dziecka oraz optymalnych warunków, w jakich powinien przebiegać proces edukacyjno-terapeutyczny. Ponadto powinien zaspokajać potrzeby dziecka i wspierać rozwój jego zainteresowań. Działania te umożliwią właściwe zapewnienie warunków sprzyjających kształtowaniu i rozwijaniu autonomii dziecka, z naciskiem na jego samodzielność w realizacji zadań edukacyjnych oraz ich celowość. Poprzez odpowiednie wsparcie i dostosowanie metod nauczania, nauczyciel może pomóc dziecku z wadą słuchu w osiągnięciu sukcesu szkolnego i rozwijaniu jego potencjału edukacyjnego. Kolejną istotną kwestią w procesie kształcenia dzieci z uszkodzonym słuchem w szkołach ogólnodostępnych jest proces oceny, który obejmuje każdego ucznia. Dla dziecka z niedosłuchem lub niesłyszącego, dla którego opanowanie mowy stanowi wyzwanie, ocena powinna być starannie przemyślana, motywująca i sprzyjająca jego rozwojowi, unikając oceniania na podstawie umiejętności mówienia, co często nie odzwierciedla rzeczywistych umiejętności i charakteru dziecka. Ocena wykonywanych zadań przez ucznia z uszkodzonym słuchem wymaga uwzględnienia faktu, że musi on poświęcić znacznie więcej wysiłku i czasu na naukę, aby osiągnąć porównywalne wyniki z rówieśnikami, co często stanowi wyzwanie. Dzieci w młodszym wieku szkolnym źle znoszą porażki, a mimo wysiłku i zaangażowania mogą otrzymywać gorsze oceny niż ich koledzy, co może być demotywujące. Aby uniknąć takich sytuacji, istotne jest stosowanie

oceniań włączającego w praktyce edukacyjnej. Ocena włączająca uwzględnia indywidualne potrzeby i możliwości ucznia, a także jego postępy oraz starania, zamiast jedynie porównywać go z innymi uczniami. Tego rodzaju podejście jest szczególnie istotne w szkołach ogólnodostępnych, gdzie uczą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, takimi jak dzieci z uszkodzonym słuchem. Dzięki temu uczniowie mogą być oceniani w sposób bardziej sprawiedliwy i adekwatny do ich zdolności i wysiłku. Proces nauczania z uczniami z uszkodzonym słuchem powinien być oparty na ich mocnych stronach, wykorzystując ich potencjał i zdolności, a także uwzględniając to, co potrafią już w momencie przekraczania progu szkoły. Nauczyciele pracujący z dziećmi z wadą słuchu powinni posiadać wiedzę na temat możliwości rozwojowych uczniów oraz optymalnych warunków ich edukacji. Istotne jest, aby modyfikacje programu nauczania były dostosowane do stopnia uszkodzenia słuchu i ukierunkowane na treści językowe, umożliwiając uczniom efektywne opanowywanie materiału. Proces oceny wymaga szczególnej uwagi i wrażliwości, aby być motywującym i sprzyjać ich rozwojowi. Ocena powinna uwzględniać wysiłek i postępy ucznia oraz unikać porównań z innymi uczniami. Stosowanie oceniania włączającego może być skutecznym narzędziem w ocenianiu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podsumowując, współpraca nauczyciela z uczniem z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej powinna opierać się na zrozumieniu indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz uwzględniać jego dotychczasowe osiągnięcia. Dzięki odpowiedniemu podejściu i wsparciu, uczniowie z wadą słuchu mogą osiągać sukcesy w nauce i rozwijać swoje talenty w szkolnym środowisku.

2.4.1 Komunikacyjne aspekty pracy dydaktycznej ucznia z uszkodzonym słuchem.

Współczesność stawia przed rodzicami liczne wyzwania, a jednym z nich jest konieczność wyboru odpowiedniej metody komunikacji dla ich dziecka z uszkodzonym słuchem. Wybór ten ma fundamentalne znaczenie dla rozwoju dziecka i jego integracji ze społeczeństwem. Ważne jest uzmysłowienie sobie, że komunikacja odgrywa centralną rolę w życiu każdego człowieka. Dla dziecka z wadą słuchu, które nie może wykorzystywać zmysłu słuchu do komunikacji, wybór odpowiedniej metody staje się jeszcze bardziej istotny. Metoda ta będzie stanowiła podstawę, na której dziecko będzie się uczyć, myśleć i porozumiewać się ze światem zewnętrznym. Dlatego też, wybór

metody komunikacji jest kluczowy dla jego rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego.

W ostatnich dekadach zauważalny jest rosnący trend wprowadzania edukacji włączającej dla uczniów niesłyszących i niedosłyszących. Model ten koncentruje się na zapewnieniu dostępu do pełnego programu nauczania, wspieraniu rozwoju języka mówionego przy użyciu urządzeń wspomagających słyszenie, takich jak aparaty słuchowe i implanty ślimakowe, oraz na umożliwieniu interakcji społecznych ze słyszącymi rówieśnikami. Jednak badania wskazują na znaczną różnorodność w rozwoju językowym i efektach edukacyjnych wśród dzieci korzystających z urządzeń słuchowych. Ponadto sugerują one, że może istnieć trwała luka w osiągnięciach językowych między dziećmi zaprotezowanymi a ich słyszącymi rówieśnikami. Problem ten podkreśla potrzebę dalszego doskonalenia podejść pedagogicznych oraz indywidualnego wsparcia w edukacji włączającej, aby skuteczniej niwelować te różnice (Wie i in, 2020).

Kwestia wychowania i edukacji dzieci niesłyszących została uwikłana w koncepcje rozwoju, które są często niedokładne i sprzeczne z wynikami badań naukowych. Takie podejście negatywnie wpływa na zdrowie oraz jakość życia zarówno dzieci niesłyszących, jak i osób dorosłych z tą samą niepełnosprawnością. Zbyt często rodzicom zaleca się wychowywanie dziecka wyłącznie w oparciu o metody oralne i oczekiwanie na efekty. Dopiero w obliczu poważnych opóźnień w rozwoju wprowadza się w pełni dostępny język – język migowy – co niestety bywa zbyt późne, aby zapobiec negatywnym skutkom deprivacji językowej. Przedstawiciele środowiska medycznego oraz inne zaangażowane strony muszą zaoferować rodzicom bardziej odpowiedzialne porady i wsparcie, aby ani dzieci, ani ich opiekunowie nie byli zmuszeni beczynnie obserwować niepowodzenia metody opartej wyłącznie na mowie. Konieczne jest podjęcie zdecydowanych działań, które zapewnią skuteczne i naukowo uzasadnione podejście (Humphries, 2024).

Dotychczasowe badania sugerują, że podejścia oparte wyłącznie na słuchu i mowie, które pomijają wczesne i pełne zanurzenie w językach migowych, nie prowadzą do optymalnych wyników rozwojowych u dzieci g/Głuchych. Ponadto, gdy te metody okazują się nieskuteczne, skutki deprivacji językowej nie mogą być w pełni

znielowane przez późniejsze wprowadzenie języka migowego jako alternatywnego rozwiązania (Mayberry, 2010).

Szacuje się, że mniej niż 2% spośród 34 milionów niesłyszących dzieci na świecie ma możliwość kontaktu z językiem migowym we wczesnym dzieciństwie. W efekcie większość z nich doświadcza deprywacji językowej w kluczowym okresie przyswajania języka, przypadającym na pierwsze pięć lat życia. Deprywacja językowa prowadzi do poważnych negatywnych konsekwencji, wpływając na rozwój obszarów ściśle zależnych od wczesnego opanowania języka. Skutki te obejmują nie tylko trudności edukacyjne, ale także problemy w zakresie zdrowia psychicznego i fizycznego oraz ograniczony dostęp do opieki zdrowotnej. W związku z tym konieczne jest wprowadzenie polityki zgodnej z Konwencją Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych. Taka polityka powinna zapewnić, że usługi wczesnej interwencji oraz edukacji uwzględniają języki migowe i wspierają programy dwujęzyczne, w których język migowy pełni rolę podstawowego języka nauczania (Murray, Hall, Snoddon, 2019).

Podstawa programowa w szkołach stanowi ramy, które obowiązują wszystkich uczniów niezależnie od ich statusu słyszącego, słabosłyszącego czy niesłyszącego. Niestety, w jej obecnym kształcie nie uwzględnia się specyficznych potrzeb dzieci i młodzieży związanych z niepełnosprawnością słuchu. Brakuje w niej na przykład wyodrębnionego przedmiotu dotyczącego polskiego języka migowego (PJM), który stanowi podstawowy środek komunikacji dla osób g/Głuchych. Przepisy prawa oświatowego nie precyzują również, czy uczniowie mają uczyć się PJM czy systemu języka migowego (SJM), a ich nieobowiązkowa nauka odbywa się w ramach zajęć dodatkowych lub rewalidacyjnych.

Niestety, często to nie potrzeby uczniów, ale ograniczenia organizacyjne szkoły i kompetencje nauczycieli decydują o tym, czy dziecko będzie uczyło się PJM, SJM czy korzystało z mowy fonicznej. Takie podejście może prowadzić do marginalizacji i zaniedbania języka migowego jako narzędzia komunikacji osób g/Głuchych, co jest sprzeczne z zobowiązaniami Polski wynikającymi z ratyfikacji odpowiednich konwencji dotyczących praw osób z niepełnosprawnościami. Dodatkowo, w podstawie programowej nie uwzględniono także specjalnych wymagań dotyczących nauki języka polskiego dla osób g/Głuchych. Nauka tego przedmiotu powinna być dostosowana do możliwości osób niesłyszących i uwzględniać ich potrzeby komunikacyjne oraz

specyficzne wymagania związane z ich niepełnosprawnością. Uczniowie niesłyszący, zwłaszcza ci, którzy mają trudności w mówieniu lub w ogóle nie posługują się mową, znajdują się w najtrudniejszej sytuacji. W szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych nauczyciele oraz specjaliści towarzyszący dziecku zazwyczaj nie posługują się językiem migowym. W rezultacie integracja edukacyjna i społeczna takiego ucznia staje się utrudniona, a nawet niemożliwa. Środowisko szkolne często nie jest odpowiednio dostosowane do potrzeb ucznia niesłyszącego, co wskazuje na niewystarczający rozwój systemu edukacji integracyjnej i włączającej w Polsce. W efekcie dzieci niesłyszące, które posługują się językiem migowym, są pozbawione pełnego dostępu do usług społecznych i edukacyjnych, co stoi w sprzeczności z ideą inkluzji.

Z raportu Najwyższej Izby Kontroli (2022) wyłania się obraz poważnych zaniedbań w systemie edukacji osób niesłyszących i słabosłyszących. Wynika z niego, że poziom znajomości Polskiego Języka Migowego (PJM) wśród nauczycieli jest bardzo niski. W szkołach specjalnych aż 60% pedagogów nie posługiwało się PJM na poziomie komunikatywnym lub w ogóle go nie znało, a w szkołach integracyjnych sytuacja była jeszcze gorsza – aż 85% nauczycieli i nauczycielek nie potrafiło skutecznie komunikować się w tym języku. Co więcej, w szkołach ogólnodostępnych, gdzie uczą się uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością słuchu, brak danych dotyczących znajomości PJM sugeruje, że odsetek nauczycieli biegle posługujących się tym językiem jest jeszcze niższy. Jedną z głównych przyczyn takiej sytuacji jest brak obowiązku znajomości PJM na poziomie umożliwiającym swobodną komunikację z uczniami i uczennicami. Dodatkowo, do potrzeb uczniów posługujących się językiem migowym nie dostosowano podstawy programowej, podręczników ani arkuszy egzaminacyjnych. W latach 2019–2022 kontrola NIK w 15 placówkach oświatowych wykazała, że system kształcenia nie uwzględniał zróżnicowanych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością słuchu. Tym samym nie realizowano konstytucyjnych zasad powszechnego i równego dostępu do edukacji, gwarantowanych także przez Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych. Wszystkie te problemy prowadzą do ograniczenia szans edukacyjnych i społecznych uczniów z niepełnosprawnością słuchu, co wymaga pilnych zmian w systemie kształcenia nauczycieli, przepisach dotyczących ich kwalifikacji oraz w dostosowaniu materiałów edukacyjnych i programów nauczania (NIK, 2022).

Aby zapewnić pełny dostęp do edukacji uczniowi niesłyszącemu, konieczne jest uwzględnienie jego odmienności językowej. Zgodnie z założeniami humanizmu edukacyjnego, różnorodność językowa może stanowić bogactwo dla całej społeczności szkolnej. Jednakże organizacja edukacji ucznia niesłyszącego wśród słyszących rówieśników jest trudna i wymaga specjalistycznego przygotowania nauczycieli oraz odpowiedniego wsparcia środowiska i najbliższego otoczenia dziecka. Należy jednak pamiętać, że uczeń niesłyszący może osiągnąć wysoki poziom rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego. Nie ma przeszkód, aby dziecko z uszkodzonym narządem słuchu mogło aktywnie włączyć się w funkcjonowanie w środowisku dzieci słyszących i posługujących się mową.

Jednym z istotnych wyzwań, przed którymi stoi edukacja, będzie zwiększenie dostępności do nauki Polskiego Języka Migowego (PJM), aby poprawić komunikację z uczniami niesłyszącymi oraz wspierać rozwój ich tożsamości kulturowej. Rozpowszechnienie nauki PJM wśród nauczycieli, rodziców oraz uczniów może przyczynić się do stworzenia bardziej inkluzywnego środowiska edukacyjnego, w którym dzieci niesłyszące będą mogły w pełni uczestniczyć w życiu szkoły. Zwiększenie dostępności do PJM nie tylko poprawiłoby codzienną komunikację, ale również umożliwiłoby głębsze zrozumienie i szacunek wobec kultury g/Głuchych, jej tradycji oraz wartości. Dalszy rozwój świadomości o roli języka migowego mógłby również wpłynąć na integrację uczniów g/Głuchych ze słyszącymi rówieśnikami, umożliwiając im pełniejsze włączenie się w życie szkolne i społeczne. Dzięki nauce PJM, uczniowie g/Głusi mogliby swobodniej wyrażać siebie, a nauczyciele zyskali narzędzie do skuteczniejszego przekazywania wiedzy, co ostatecznie przyczyniłoby się do lepszego funkcjonowania edukacji włączającej.

Równie ważnym krokiem w kierunku pełnej inkluzji dzieci g/Głuchych w polskim systemie edukacyjnym będzie systematyczne wprowadzanie oraz rozwój koncepcji kształcenia dwujęzycznego. Model ten zakłada równoczesne posługiwanie się Polskim Językiem Migowym (PJM) oraz językiem polskim, co daje dzieciom g/Głuchym szansę na pełniejsze uczestnictwo w procesie edukacyjnym. Wprowadzenie kształcenia dwujęzycznego stanowi nie tylko odpowiedź na potrzeby komunikacyjne uczniów g/Głuchych, ale również na ich potrzeby kulturowe i społeczne. Wdrożenie kształcenia dwujęzycznego dla dzieci g/Głuchych wymaga spełnienia kilku kluczowych warunków,

o których pisze Małgorzata Czajkowska-Kisil (2006). Po pierwsze, język migowy powinien być traktowany jako język macierzysty dziecka. Dziecko g/Głuche powinno uczyć się tego języka od swojego najbliższego otoczenia, co zapewni mu naturalny i płynny kontakt z migowym sposobem komunikacji. Z kolei języka narodowego (polskiego) dziecko powinno uczyć się jako języka obcego, przede wszystkim poprzez teksty pisane, przy czym ważne jest, aby nie były to teksty specjalnie dobierane, ale te, które są naturalnie obecne w edukacji. Analiza tekstów w języku narodowym powinna odbywać się w oparciu o język migowy, co pozwala na lepsze zrozumienie i przyswajanie treści. Nauka gramatyki języka polskiego powinna być traktowana jako uzupełnienie wiedzy, zdobywane w trakcie analizy tekstów. Istotne jest, aby unikać mieszania obu języków, jak ma to miejsce w Systemie Językowo Migowym, gdzie łączy się gramatykę języka polskiego z znakami języka migowego. Dziecko musi być świadome odrębności obu języków i rozumieć ich specyfikę, aby móc skutecznie posługiwać się zarówno językiem migowym, jak i językiem polskim.

Grażyna Dryżałowska (2007) zauważa, że wady słuchu mogą mieć istotny wpływ na jakość opóźnień i zmian w przebiegu poszczególnych etapów rozwoju mowy i języka. Z tego powodu struktury wewnętrzne języka mogą być ukształtowane na niewystarczającym poziomie, co znacząco utrudnia opanowanie pojęć, znaczeń oraz właściwości przedmiotów i zjawisk. Dziecko niesłyszące, w procesie nauki języka, musi radzić sobie z wieloma wyzwaniami, które dla dzieci słyszących mogą być znacznie mniej problematyczne. Język migowy, będący naturalnym środkiem komunikacji dla osób niesłyszących, staje się kluczowym narzędziem w przyswajaniu języka. Jednakże, wraz z brakiem możliwości słyszenia, dziecko musi nauczyć się poznawać nie tylko pojedyncze głoski, ale również ich zestawienia w sylabach i słowach. Dodatkowo, konieczne jest zrozumienie znaczenia i właściwości przedmiotów oraz ich relacji z odpowiadającymi im nazwami. Bez zdolności do pojęciowego myślenia i braku udziału słuchu, proces ten staje się bardzo trudny. Dziecko musi być w stanie zrozumieć, że nazwy są przypisane konkretnym przedmiotom, nawet jeśli ich właściwości nie są bezpośrednio widoczne, takie jak "mały" czy "kolorowy". Właściwości te są pojęciami, które odnoszą się do danego przedmiotu, nazywanego desygnatem. Dlatego dla dziecka niesłyszącego, zdobywającego język, poznanie przedmiotów i ich nazw odgrywa niezwykle istotną rolę. Na przykład, dziecko może być w stanie ułożyć zdanie "Samochód jedzie", co świadczy o pewnym poziomie kompetencji językowych. Jednakże, gdy

sytuacja ulegnie zmianie, np. gdy zabawka zostanie schowana, może ono stwierdzić "Nie ma samochód". To zachowanie dowodzi, że dziecko rozumie związek między słowami a ich znaczeniem oraz potrafi wyrazić zmiany w otoczeniu za pomocą języka. W przypadku dzieci niesłyszących, ta nauka wymaga większego wysiłku i zaangażowania, ponieważ nie mogą one naturalnie przyswajać języka poprzez słuchanie, jak to ma miejsce u dzieci słyszących. Zamiast tego, muszą aktywnie uczyć się i zapamiętywać zasady języka oraz związki między słowami a rzeczywistością, która ich otacza.

Trudności związane z zaburzeniami mowy, rozumienia oraz komunikowania się mają znaczący wpływ na różne obszary rozwojowe dziecka, co ostatecznie determinuje jego percepcję otaczającego świata. Te trudności mogą prowadzić do poważnych problemów w przewidywaniu konsekwencji własnych działań oraz zdarzeń, w których dziecko uczestniczy lub które obserwuje. Właściwa komunikacja jest kluczowa dla pełnego zrozumienia otoczenia i interakcji z nim, a jej brak może znacząco utrudnić osiągnięcie tego celu. Niewłaściwa komunikacja może również stanowić poważną przeszkodę w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami oraz innymi osobami. Dzieci z zaburzeniami mowy lub słuchu mogą mieć trudności w porozumiewaniu się z innymi, co z kolei może prowadzić do izolacji społecznej i ograniczenia możliwości interakcji z otoczeniem. Brak umiejętności efektywnego komunikowania się może również negatywnie wpływać na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka, powodując frustrację oraz obniżenie samooceny. Dodatkowo, trudności w komunikowaniu się mogą również skutkować ograniczeniami w radzeniu sobie w codziennych sytuacjach życiowych. Dzieci z zaburzeniami mowy lub słuchu mogą mieć problem z wyrażeniem swoich potrzeb, zrozumieniem poleceń czy też odpowiednim reagowaniem na sytuacje, co może utrudniać samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie oraz wykonywanie codziennych czynności. W związku z powyższym, ważne jest zapewnienie odpowiedniej pomocy i wsparcia dzieciom z zaburzeniami mowy i słuchu, aby umożliwić im rozwój kompetencji komunikacyjnych oraz integrację społeczną. Dzięki odpowiedniej interwencji terapeutycznej oraz wsparciu ze strony rodziny i szkoły, dzieci te mogą osiągnąć lepszą jakość życia i pełniejszy rozwój osobisty. Pomiędzy zdolnościami językowymi a osiągnięciami szkolnymi istnieje silna korelacja, co oznacza, że uczniowie z uszkodzonym słuchem mogą być bardziej narażeni na uzyskiwanie niższych wyników w nauce. Niemniej jednak istnieje możliwość przeciwdziałania tej sytuacji poprzez

odpowiednie nauczanie języka w odpowiednim okresie rozwojowym, który przypada na pierwsze trzy lata życia. W tym kluczowym czasie rozwój językowy osiąga swój szczytowy moment, cechując się największą intensywnością i elastycznością, co czyni go idealnym momentem do nauki komunikacji i rozwoju językowego. Skupienie się na edukacji językowej w tym wczesnym okresie może zwiększyć szanse na osiągnięcie sukcesu w nauce dla dzieci z wadami słuchu, umożliwiając im rozwój silnych podstaw komunikacyjnych i językowych.

Bogdan Szczepankowski (1999) podkreśla istotę stosowania komunikacji totalnej dla zapewnienia optymalnych możliwości porozumiewania się dziecka z uszkodzonym słuchem. Komunikacja ta, wprowadzana od najwcześniejszych lat życia dziecka, pozwala na "integrację dwóch światów" – osób słyszących i niesłyszących. Jej fundamentem jest porozumienie multimodalne, które wykorzystuje wszystkie dostępne środki komunikacji, obejmując:

- Mowę ustną i wyraźną artykulację, która stanowi fundamentalną część komunikacji werbalnej i może być wspierana przez naukę czytania z ruchów ust,
- Odczytywanie mowy z ust, co umożliwia zrozumienie wypowiedzianych słów poprzez ich obserwację.
- Słuchową percepcję mowy, uwzględniając trening słuchowy oparty na wykorzystaniu resztek słuchu oraz wszelkie możliwości wzbogacenia doświadczeń dźwiękowych.
- Wychowanie słuchowe, które obejmuje świadomy odbiór dźwięków i ich interpretację, w celu zrozumienia otaczającego świata dźwięków.
- Daktylografię, czyli umiejętność komunikacji za pomocą alfabetu manualnego, które jest alternatywną formą wyrażania myśli.
- Fonogesty, czyli gesty wykonywane w powietrzu z wykorzystaniem dłoni, które mogą stanowić dodatkową formę wspomagającą komunikację.
- System językowo-migowy, który jest wykorzystywany jako alternatywny sposób komunikacji bazujący na znakach manualnych.
- Klasyczny język migowy, który jest naturalnym językiem osób g/Głuchych i stanowi podstawę ich komunikacji werbalnej.
- Naturalne gesty ciała oraz mimikę, które są integralnymi elementami komunikacji niewerbalnej.

- Pismo, rysunek, piktogramy i inne systemy graficzne, które mogą być wykorzystywane jako dodatkowe narzędzia komunikacyjne.

Wykorzystanie tak różnorodnych form komunikacji przez dziecko z uszkodzonym słuchem ma na celu umożliwienie mu kontaktu z otoczeniem oraz wspieranie prawidłowego rozwoju społeczno-emocjonalnego. Dzięki zastosowaniu komunikacji totalnej, dziecko może swobodnie komunikować się z innymi, rozwijać umiejętności językowe oraz budować silne relacje z otoczeniem.

W Polsce do znanych zwolenników komunikacji totalnej należą m.in. Włodzimierz Pietrzak (1999) i Anieła Korzon (2001). Koncepcja ta opiera się na przekonaniu, że środki manualne wspomagają rozwój komunikacji u dzieci niesłyszących we wczesnych etapach, umożliwiając im późniejsze korzystanie z percepcji słuchowej oraz odczytywanie mowy z ust. Uznanie wartości komunikacji migowej było jednym z głównych czynników prowadzących do powstania nowej metody, znanej jako komunikacja totalna (ang. total communication). Termin ten został użyty po raz pierwszy pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku przez Roya Holcomba, kalifornijskiego nauczyciela dzieci g/Głuchych, który sam miał dwóch synów z utratą słuchu. Dopiero w 1976 roku, podczas konferencji kierowników amerykańskich szkół dla osób niesłyszących, opracowano definicję tej metody: komunikacja totalna to koncepcja łącząca sposoby komunikacji słuchowej (aural), manualnej (manual) i werbalnej (oral) z g/Głuchymi i wśród nich, celem zapewnienia skutecznego porozumiewania się (Korzon, 2001).

Badania prowadzone przez Aniełę Korzon (2001) wykazały szereg zalet stosowania metody kombinowanej w kształtowaniu sprawności komunikacyjnych u dzieci z uszkodzonym słuchem:

- Umożliwia indywidualizację procesu rozwijania umiejętności językowych poprzez redukcję opóźnień w rozwoju mowy i języka.
- Wspiera realizację programów nauczania przedmiotowego.
- Pozwala na zastosowanie różnorodnych metod nauczania, dostosowanych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci niesłyszących, wynikających z realizacji programów nauczania.

- Umożliwia nauczycielowi prezentację nowych i znanych pojęć w formie migowej, werbalnej, graficznej, wraz z podkreśleniem możliwości wyrażania tych samych pojęć za pomocą różnych środków przekazu.
- Daje możliwość rozwijania umiejętności porozumiewania się u dzieci niesłyszących z dodatkowymi dysfunkcjami rozwojowymi, takimi jak upośledzenia sprzężone.
- Ułatwia przygotowanie dzieci niesłyszących do komunikacji werbalnej i migowej, uwzględniając różnorodność środowisk, w których będą funkcjonować (za Wereszka, 2013)

Bogdan Szczepankowski (1999) podzielił metody kształtowania mowy na trzy grupy: oralne, manualne i kombinowane. W grupie metod oralnych jako podstawę porozumiewania wykorzystuje się ojczysty język mówiony i pisany, oraz resztki słuchu dziecka. Do tych metod należą:

1. Metoda oralno-słuchowa (audytywno-werbalna), gdzie głównym nośnikiem informacji jest język mówiony, odbierany zarówno wzrokiem, jak i słuchem.
2. Metoda oralno-daktylograficzna (daktylna), gdzie oprócz języka mówionego wykorzystuje się także alfabet palcowy jako dodatkowy nośnik informacji.
3. Metoda oralno-fonogestowa, gdzie równolegle z językiem mówionym używa się fonogestów jako dodatkowego nośnika informacji.
4. Metoda oralno-migowa (bimodalnej), gdzie równolegle z językiem mówionym wykorzystuje się znaki języka migowego jako dodatkowy nośnik informacji.

Jednym z głównych czynników wpływających na wybór metody komunikacji jest stopień niedosłuchu dziecka. Istnieją dzieci, które mają pewną resztkę słuchu i mogą korzystać z aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych. Dla takich dzieci, nauka języka migowego może być pomocna, ale równie ważne jest rozwijanie umiejętności komunikacji werbalnej. Z kolei dla dzieci, które nie mają żadnej zdolności słuchowej, język migowy może być ich główną metodą komunikacji. Innym istotnym czynnikiem jest preferencja rodziców i preferowana metoda komunikacji w rodzinie. Rodzice często decydują się na metodę, z którą czują się najbardziej komfortowo i która najlepiej odpowiada ich stylowi życia. Jednak ważne jest również, aby uwzględnić indywidualne potrzeby i preferencje dziecka oraz konsultować się z ekspertami, którzy mogą doradzić rodzicom najlepsze rozwiązanie. Należy również zauważyć, że obecnie istnieje wiele

metod komunikacji, które można łączyć ze sobą w celu stworzenia spersonalizowanego podejścia. Na przykład, niektóre dzieci uczą się języka migowego jako głównej formy komunikacji, ale jednocześnie uczą się czytać z ruchu warg lub korzystać z nowoczesnych technologii wspomagających komunikację, takich jak komunikatory. Warto podkreślić, że wybór metody komunikacji dla dziecka niesłyszącego nie jest decyzją jednorazową. Rodzice i opiekunowie powinni stale monitorować postępy dziecka i być otwarci na eksplorację nowych możliwości komunikacji w miarę jego rozwoju. Ważne jest, aby zapewnić dziecku wsparcie i zachęcać je do aktywnego uczestnictwa w procesie komunikacji. Podsumowując, wybór metody komunikacji dla dziecka niesłyszącego jest decyzją kluczową, która ma ogromny wpływ na jego rozwój i integrację ze społeczeństwem. Wymaga on uwzględnienia indywidualnych potrzeb dziecka, preferencji rodziców oraz konsultacji z ekspertami. Niezależnie od wybranej metody, ważne jest, aby zapewnić dziecku wsparcie i zachęcać je do aktywnego uczestnictwa w procesie komunikacji, co umożliwi mu rozwijanie pełni swojego potencjału.

Wykorzystanie języka migowego w komunikacji stanowi istotny wskaźnik funkcjonowania społeczności osób niesłyszących. Polski Język Migowy (PJM), znany także jako język migowy, nie tylko ułatwia komunikację, ale również staje się symbolem tożsamości dla jego użytkowników. Długoletnie korzystanie z PJM sprawiło, że osoby g/Głuche identyfikują się jako część mniejszości językowej, która nie tylko posługuje się innym językiem, ale również buduje swoją odrębność społeczną. Jak zauważa Piotr Tomaszewski (2010), istota tego nie polega jedynie na tworzeniu rodzin i skupisk osób niesłyszących, ale także na aktywnym uczestnictwie we wszystkich sferach społecznych i kulturowych. Użycie wielkiej litery w słowie "Głuchy" ma na celu podkreślenie przynależności do określonej mniejszości językowej – oznacza to osobę, dla której język migowy (w przypadku Polski - PJM) jest głównym lub preferowanym środkiem komunikacji. Dla osób niesłyszących język migowy stanowi fundament ich identyfikacji kulturowej i społecznej, pełniąc rolę nie tylko środka komunikacji, ale również kluczowego elementu wspólnotowego. Jest to naturalna forma porozumiewania się, która umożliwia pełne wyrażenie myśli, uczuć i potrzeb, co daje poczucie przynależności do społeczności Głuchych. Język migowy pozwala na swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie, w którym dźwiękowa komunikacja dominująca w kulturze słyszących nie jest dostępna. Dodatkowo, migowy język staje się czynnikiem silnie integrującym,

umożliwiającym nie tylko codzienną wymianę informacji, ale także tworzenie więzi społecznych, budowanie tożsamości oraz pielęgnowanie tradycji i wartości w obrębie społeczności Głuchych. W tym kontekście, język migowy jest czymś więcej niż narzędziem komunikacji – jest kluczem do zrozumienia siebie nawzajem i do tworzenia spójnej i wspierającej społeczności.

W przypadku niesłyszącego dziecka, konwencjonalna komunikacja za pomocą języka fonetycznego staje się zazwyczaj niemożliwa. Wymaga to zastosowania alternatywnych środków komunikacji, które umożliwią utrzymanie i rozwój relacji emocjonalnej oraz więzi komunikacyjnej między matką a dzieckiem. Gdy matka zaczyna doświadczać trudności w nawiązywaniu kontaktu z dzieckiem, a ten stan utrzymuje się przez dłuższy czas, może to prowadzić do poważnych opóźnień w rozwoju kompetencji komunikacyjnych i językowych u dziecka niesłyszącego. W takiej sytuacji kluczowe staje się zastosowanie alternatywnych środków komunikacji, takich jak język migowy, mowa wspomaganą, czy systemy komunikacji wspomaganą i alternatywną (AAC). Te środki pozwalają dziecku i matce na skuteczne porozumiewanie się, co przyczynia się do zachowania lub odbudowy relacji emocjonalnej oraz rozwijania więzi między nimi. Dodatkowo, stosowanie takich metod komunikacji umożliwia dziecku rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych, co jest kluczowe dla jego dalszego rozwoju i funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też, w przypadku niesłyszącego dziecka, istotne jest szybkie rozpoznanie trudności komunikacyjnych oraz odpowiednie wsparcie, które pozwoli na skuteczną komunikację i rozwój dziecka, jak również na utrzymanie zdrowych relacji z matką i innymi członkami rodziny.

Wykazanie się zaangażowaniem rodziców w sprawy ich dziecka, obejmujące nie tylko kwestie zdrowotne, lecz także edukacyjne, stanowi wyraz ich troski o właściwy rozwój potomka. Wspieranie dziecka w wykonywaniu zadań domowych, zapewnienie odpowiednich warunków do nauki w domowym zaciszu oraz aktywny udział w utrzymywaniu regularnego kontaktu ze szkołą, wszystko to sprzyja ułatwieniu dziecku pełnienia roli ucznia i skutecznemu realizowaniu wymagań szkolnych. Adaptacja dziecka z uszkodzonym słuchem do środowiska szkolnego stanowi wyzwanie dla postaw i stylów wychowania obecnych w rodzinie. Właśnie w tym procesie rodzice mogą wykazać się szczególnym zaangażowaniem i troską, co umożliwi dziecku bardziej efektywne dostosowanie się do wymogów szkolnych oraz osiągnięcie sukcesów w nauce.

Komunikacja ustna stanowi największą barierę w utrzymywaniu relacji społecznych dzieci z uszkodzonym narządem słuchu ze słyszającymi rówieśnikami. Chociaż wiele z nich ma potencjał, aby usłyszeć mowę i mówić – korzystając z aparatów słuchowych, implantów słuchowych oraz przechodząc intensywną terapię słuchu i mowy – nie wszystkie są w stanie osiągnąć taki poziom językowych kompetencji. Niektórzy mogą mieć trudności zarówno z poprawnym artykułowaniem, jak i zrozumieniem mowy innych ludzi. Takie ograniczenia mogą znacznie utrudniać dzieciom nawiązywanie codziennych, spontanicznych relacji językowych z rówieśnikami, co może prowadzić do poczucia izolacji i wyobcowania. Dla rodziców, dbających o rozwój edukacyjny swojego dziecka, zaangażowanie w proces szkolny staje się jednym z najważniejszych wyrazów ich miłości i wsparcia. W procesie przyswajania systemu językowego przez dziecko odgrywa kluczową rolę zdolność prawidłowego odbierania dźwięków mowy. Aby dziecko z uszkodzonym słuchem mogło skutecznie korzystać z mowy i właściwie odbierać dźwięki, niezbędne jest wyposażenie go w protezy słuchowe, takie jak aparaty słuchowe lub implant ślimakowy. Te zaawansowane urządzenia mają istotne znaczenie w procesie rehabilitacji dziecka z uszkodzonym słuchem. Aparaty słuchowe pełnią istotną rolę w wykorzystaniu ewentualnych resztek słuchu dziecka i ułatwiają mu przyswajanie języka mówionego. Jednakże, aby móc skutecznie wykorzystać ewentualne resztki słuchu, niezbędne jest odpowiednie wychowanie słuchowe (zwane również treningiem słuchowym, edukacją słuchową lub terapią słuchową). Dziecko musi najpierw zyskać ogólną orientację w świecie dźwięków, aby następnie móc poznać ich poszczególne cechy i zróżnicowanie.

Katarzyna Plutecka (2016) podkreśla, że dzieci dotknięte utratą słuchu stanowią grupę, która wymaga intensywnej stymulacji w zakresie wykształcenia umiejętności audytywno-werbalnych od chwili zdiagnozowania uszkodzenia słuchu. W jej opinii, wychowanie audytywno-werbalne jest nieodłącznym elementem całościowego procesu rehabilitacyjnego dzieci niesłyszących. Z tego powodu istnieje konieczność promowania świadomości wśród rodziców dzieci niesłyszących na temat rzeczywistej skuteczności terapii słuchowo-językowej. Terapeuci, podejmując tego rodzaju działania profilaktyczne, mogą napotkać trudności związane z różnorodnością potrzeb i poglądów rodziców dzieci niesłyszących, którzy nie tworzą jednolitej grupy. Niektórzy rodzice niesłyszących dzieci, zwłaszcza ci, którzy utożsamiają się z ruchem emancypacyjnym osób g/Głuchych, mogą nie zgadzać się z założeniami wychowania audytywno-

werbalnego, uważając, że nie spełniają one potrzeb ich dzieci. Dodatkowo, realizacja intensywnej stymulacji może być utrudniona w przypadku dzieci niesłyszących, które mają dodatkowe problemy rozwojowe. W związku z powyższym, mimo potwierdzonej skuteczności wychowania audytywno-werbalnego, należy podkreślić, że nie istnieje uniwersalna strategia czy kombinacja metod wspierających rozwój, które zadowolilyby wszystkie potrzeby rozwojowe dzieci niesłyszących.

Kluczowym celem rehabilitacji jest umożliwienie dzieciom z uszkodzonym słuchem werbalnej komunikacji oraz rozwijanie ich zdolności językowych w relacji z otoczeniem. Włączenie rodziców w ten proces, pod kierunkiem specjalistów i logopedów, ma na celu stworzenie dla dzieci z wadą słuchu sprzyjającego środowiska do werbalnej interakcji ze światem zewnętrznym. Poprzez aktywne uczestnictwo rodziców, dzieci z uszkodzonym słuchem mają szansę na pełniejszy rozwój swoich umiejętności komunikacyjnych oraz integrację społeczną. Dla dziecka z wadą słuchu uczucie odosobnienia i wyizolowania w szkolnej społeczności, szczególnie wśród słyszących rówieśników, jest powszechne, zwłaszcza podczas tzw. życia towarzyskiego poza lekcjami. Już podczas przerw lekcyjnych w szkole można zauważyć to zjawisko: na korytarzach panuje duży hałas, wiele dzieci rozmawia równocześnie, poruszając się z klasy do klasy, tworząc grupy, do których często uczniowie niesłyszący nie mają dostępu. Tempo mowy jest bardzo szybkie, dochodzi do krzyków, a ciągła zmiana osób mówiących sprawia, że wzrokowo-słuchowy odbiór mowy staje się wyjątkowo trudny. Dużym wyzwaniem dla dzieci z uszkodzonym słuchem jest również zrozumienie młodzieżowego slangu oraz idiomów. Wynika to z faktu, że mają one niewielki dostęp do przypadkowego, nieformalnego uczenia się języka w trakcie codziennych interakcji komunikacyjnych z innymi osobami.

Dzięki zaangażowaniu i skutecznej współpracy dziecka z rodzicami możliwy jest rozwój sprawności komunikacyjnej. Istotnym elementem w procesie rehabilitacji mowy dziecka dotkniętego niedosłuchem jest edukacja słuchowa, której celem jest pobudzenie zainteresowania światem dźwięków poprzez dostarczanie różnorodnych bodźców słuchowych. Każda codzienna sytuacja i wydarzenie może być wykorzystane jako swoisty trening słuchowy. Głównym celem edukacji słuchowej jest stworzenie u dzieci z uszkodzonym słuchem zbioru doświadczeń akustycznych, analogicznych do tych, które zdobywają osoby o prawidłowym słuchu. Ponadto, edukacja słuchowa wspiera również

rozwój mowy, co pozwala na przezwyciężenie dodatkowych trudności towarzyszących uszkodzeniu słuchu i umożliwia efektywną interakcję z otoczeniem (Rosier, 1997).

W rozdziale omówiono kluczowe komunikacyjne aspekty pracy dydaktycznej z uczniami z uszkodzonym słuchem. Zidentyfikowano różnorodne wyzwania związane z komunikacją, jakie mogą napotykać uczniowie z utratą słuchu² oraz zaproponowano strategie i narzędzia, które mogą wspomóc proces nauczania i uczenia się w kontekście edukacji włączającej. Podkreślono znaczenie efektywnej komunikacji w procesie dydaktycznym, zarówno pomiędzy nauczycielem a uczniem, jak i w relacjach między uczniami. Wskazano na konieczność wykorzystania różnorodnych metod komunikacji, takich jak język migowy, systemy wspomagające komunikację oraz technologie wspomagające słyszenie (np. aparaty słuchowe, systemy pętli indukcyjnych). Podkreślono również rolę nauczyciela jako mediatora w procesie komunikacji, który powinien być świadomy potrzeb i preferencji ucznia z utratą słuchu oraz potrafić dostosować metody nauczania i komunikacji do indywidualnych możliwości i specyfiki sytuacji. Wskazano na znaczenie budowania środowiska wsparcia i akceptacji w szkole oraz na promowanie wzajemnego zrozumienia i empatii wśród uczniów. Stworzenie atmosfery otwartej na różnorodność i gotowej do adaptacji do indywidualnych potrzeb każdego ucznia jest kluczowe dla efektywnej pracy dydaktycznej z uczniami z uszkodzonym słuchem. Podsumowując, w niniejszym rozdziale podkreślono istotę komunikacyjnych aspektów pracy dydaktycznej z uczniami z utratą słuchu oraz zaprezentowano praktyczne podejścia, które mogą wspomóc nauczycieli w tworzeniu włączającego i efektywnego środowiska edukacyjnego dla wszystkich uczniów.

Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań

3.1 Koncepcja badań w kontekście paradygmatu metodologicznego

Edukacja włączająca uczniów z uszkodzonym słuchem stanowi istotny element współczesnych działań na rzecz równości społecznej i edukacyjnej. Idea ta zakłada nie tylko fizyczne uczestnictwo uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach, ale także pełne uwzględnienie ich indywidualnych potrzeb oraz stworzenie przestrzeni sprzyjającej ich rozwojowi. Aby skutecznie zrozumieć i badać procesy związane z edukacją włączającą, konieczne jest odwołanie się do paradygmatów metodologicznych, które wyznaczają podejście badawcze oraz sposób interpretacji zebranych danych.

Opis paradygmatów pedagogicznych, oparty na założeniach nauk społecznych, dostarcza ram teoretycznych niezbędnych do analizy i projektowania edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Edukacja włączająca, jako koncepcja pedagogiczna, integruje kluczowe pytania nauk społecznych: „Jak istnieje świat społeczny?”, „Jaka jest natura człowieka?” oraz „Jak zmienia się społeczeństwo?”. Teorie Krzysztofa Rubachy (2003), które wyróżniają cztery podstawowe paradygmaty nauk społecznych – humanizm, interpretatywizm, strukturalizm i funkcjonalizm – znajdują bezpośrednie przełożenie na edukację włączającą. Humanizm i interpretatywizm, reprezentujące podejście pajdocentryczne, podkreślają unikalność i autonomię każdego dziecka, w tym uczniów z uszkodzonym słuchem. Kluczowe staje się tu indywidualne podejście, które zakłada zrozumienie ich doświadczeń, potrzeb edukacyjnych oraz barier komunikacyjnych. Pajdocentryzm wspiera ideę, że edukacja włączająca powinna być ukierunkowana na rozwój jednostki, przy czym interes dziecka – np. jego dostęp do odpowiednich narzędzi komunikacyjnych i wsparcia dydaktycznego – staje się priorytetem. Z kolei strukturalizm i funkcjonalizm, będące podstawą didaskalocentryzmu, wskazują na konieczność przystosowania systemu edukacyjnego i środowiska społecznego w taki sposób, aby wspierać integrację uczniów z uszkodzonym słuchem. To podejście zakłada, że edukacja powinna przygotowywać tych uczniów do pełnienia ról społecznych oraz umożliwiać im aktywny udział w życiu szkolnym i społecznym. Didaskalocentryzm podkreśla potrzebę zmian strukturalnych, takich jak odpowiednie szkolenia nauczycieli, dostęp do specjalistycznych technologii wspierających (np. systemy FM) oraz promowanie inkluzyjnej kultury w szkołach. Te

dwa podejścia – pajdocentryczne i didaskalocentryczne – dostarczają komplementarnych narzędzi do badania i praktykowania edukacji włączającej. Pajdocentryzm umożliwia dostosowanie procesów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów z uszkodzonym słuchem, takich jak nauka alternatywnych metod komunikacji (np. języka migowego), podczas gdy didaskalocentryzm pozwala analizować i rozwijać mechanizmy wspierające inkluzję na poziomie systemowym (Rubacha, 2003).

W kontekście niniejszej dysertacji na temat wybranych uwarunkowań edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem można zauważyć, że zastosowanie paradygmatów pedagogicznych umożliwia wielowymiarowe badanie tego zagadnienia. Pajdocentryzm wspiera analizę indywidualnych potrzeb i potencjału uczniów, a didaskalocentryzm pozwala ocenić, w jakim stopniu system edukacyjny i środowisko społeczne wspierają ich rozwój i integrację. Takie podejście może pomóc w sformułowaniu zaleceń zarówno dla nauczycieli, jak i dla decydentów w obszarze polityki edukacyjnej, prowadząc do bardziej efektywnych strategii włączania uczniów z uszkodzonym słuchem do głównego nurtu edukacji.

Teresę Bauman (2010) można zrozumieć jako badaczkę, która dąży do łączenia, a nie rozdzielania, perspektyw badawczych wynikających z dwóch tradycyjnie przeciwstawnych paradygmatów: pozytywizmu, charakteryzującego badania ilościowe, i interpretatywizmu, charakteryzującego badania jakościowe. Jej podejście hybrydowe polega na wprowadzeniu elementów pośredniczących, które umożliwiają zbliżenie tych dwóch podejść. Ontologia, która odnosi się do natury rzeczywistości (czy rzeczywistość jest obiektywna, czy subiektywna), i epistemologia, dotycząca sposobu poznawania tej rzeczywistości (czy wiedzę można uzyskać poprzez obiektywne obserwacje, czy subiektywne interpretacje), tradycyjnie rozdzielają te dwa podejścia. Teresa Bauman stara się „zamazać” te różnice, sugerując, że podejścia badawcze nie muszą opierać się na wykluczających się podstawach filozoficznych. Zamiast tego proponuje integrację, w której metody ilościowe i jakościowe mogą współistnieć. Wprowadza dwa elementy pośredniczące: model badań ilościowych, który odnosi się do strukturalnych, systematycznych procedur typowych dla pozytywizmu, takich jak statystyka, które można uzupełniać interpretacjami, oraz interpretatywny model badań jakościowych, który opiera się na subiektywnych interpretacjach i kontekstowym rozumieniu, ale może czerpać z precyzji ilościowej. Teresa Bauman (2010) sugeruje, że badania hybrydowe tracą swoje bezpośrednie uprawomocnienie w treści odmiennych paradygmatów,

ponieważ nie są ściśle powiązane z ich założeniami filozoficznymi. Tradycyjnie badania ilościowe opierają się na pozytywistycznym założeniu, że rzeczywistość jest obiektywna i mierzalna, a badania jakościowe na interpretatywizmie, który zakłada, że rzeczywistość jest subiektywna i kontekstowa. Jednak autorka postuluje, by badania hybrydowe były narzędziem pragmatycznym, dostosowanym do konkretnych celów badawczych, a różnice między paradygmatami zostały zepchnięte na drugi plan. Zamiast podkreślać fundamentalne różnice między paradygmatami ilościowymi i jakościowymi, Teresa Bauman (2010) sugeruje, że nie są one aż tak istotne w praktyce badawczej i mogą być pominięte na rzecz łączenia metod i podejść. Takie podejście promuje pragmatyzm w badaniach, czyli wybór metod nie na podstawie ich filozoficznych założeń, lecz ich użyteczności w odpowiedzi na pytania badawcze. Dla Teresy Bauman badania jakościowo-ilościowe są narzędziem umożliwiającym uzyskanie pełniejszego obrazu badanego zjawiska, zamiast ograniczać się do sztywnych ram jednego paradygmatu.

W niniejszej dysertacji dotyczącej wybranych uwarunkowań edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem zastosowanie badań mieszanych (hybrydowych) jest szczególnie uzasadnione i przyniesie wartościowe rezultaty. Takie podejście pozwala na kompleksową analizę tematu, łącząc metody ilościowe i jakościowe, co umożliwia uzyskanie zarówno szerokiej perspektywy statystycznej, jak i głębokiego, kontekstowego zrozumienia doświadczeń oraz potrzeb uczniów, nauczycieli i rodziców. Edukacja włączająca to wielowymiarowe zagadnienie obejmujące aspekty społeczne, psychologiczne, pedagogiczne i organizacyjne.

Odwołując się do podejścia Teresy Bauman (2010), która „zamazała” różnice między paradygmatami ilościowym i jakościowym, można skupić się na pragmatycznym wykorzystaniu różnych metod badawczych. Model badań ilościowych, oparty na systematycznych procedurach typowych dla pozytywizmu, takich jak statystyka, można wzbogacić interpretacjami jakościowymi, które koncentrują się na subiektywnych doświadczeniach i kontekstowym rozumieniu. Takie podejście umożliwia stworzenie pełniejszego obrazu, a jednocześnie odsuwa na dalszy plan różnice filozoficzne między tradycyjnymi paradygmatami. Badania hybrydowe w tej dysertacji obejmują zarówno analizę ilościową, np. ankiety dla nauczycieli, które dostarczą danych o ich postawach wobec edukacji włączającej, jak i jakościową, w formie wywiadów pogłębionych z dorosłymi osobami z uszkodzonym słuchem, które ukazują indywidualne historie i konteksty. Elastyczność tego podejścia pozwoli również dostosować narzędzia

badawcze do potrzeb grup badanych, na przykład poprzez wykorzystanie języka migowego lub pisemnych form komunikacji w wywiadach z osobami z uszkodzonym słuchem. Takie połączenie metod zapewni kompleksowe zrozumienie badanej problematyki i przyczyni się do formułowania rekomendacji uwzględniających różnorodne perspektywy oraz potrzeby. Zgodnie z podejściem Teresy Bauman (2010) badania hybrydowe w tej dysertacji umożliwią zintegrowane i pragmatyczne podejście, które wykracza poza ograniczenia jednego paradygmatu i pozwala na pełniejsze uchwycenie złożoności edukacji włączającej.

3.2 Przedmiot badań oraz cele badań

Przedmiotem niniejszych badań jest edukacja włączająca uczniów z uszkodzonym słuchem. Badania te koncentrują się na analizie różnych aspektów i uwarunkowań, które wpływają na skuteczność i efektywność procesu edukacji włączającej dla tej grupy uczniów. W ramach prezentowanej pracy doktorskiej szczególną uwagę poświęcono nie tylko teoretycznym podstawom i założeniom edukacji włączającej, ale także praktycznym rozwiązaniom stosowanym w szkołach ogólnodostępnych. Niniejsze badania mają na celu zidentyfikowanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych doświadczeń uczniów z uszkodzonym słuchem oraz nauczycieli, którzy z nimi pracują. Przeprowadzono analizę metod, które są stosowane w celu integracji tych uczniów w środowisku szkolnym, w tym wykorzystania języka migowego, systemów wspomagających słyszenie oraz innych technologii komunikacyjnych. Ponadto, zorganizowano również aspekty psychospołeczne związane z funkcjonowaniem uczniów z uszkodzonym słuchem w klasie, ich relacje z rówieśnikami oraz wsparcie, jakie otrzymują od nauczycieli i specjalistów.

Przyjmując za Krzysztofem Rubachą (2008), że „celem poznania naukowego, a więc i badań naukowych jest wyjaśnienie, przez które rozumie się szacowanie związków między badanymi zjawiskami”¹ prowadzone badania będą miały jasno wytyczone cele, które podzieliłam kierując się wskazaniem metodologów, na cel: diagnostyczny, teoretyczny oraz praktyczny.

¹ Rubacha, K. „Metodologia badań nad edukacją”. W AiP, 2008, s.112

Cel główny (diagnostyczny): poznanie wybranych uwarunkowań determinujących efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

Cel teoretyczny: opracowanie ogólnych założeń modelu edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w Polsce.

Cel praktyczny: sformułowanie wskazówek pedagogicznych dla nauczycieli, specjalistów i studentów pedagogiki, które będą dotyczyć znaczenia edukacji włączającej dla wspomagania funkcjonowania uczniów z uszkodzonym słuchem.

Z określonych celów badawczych wynikają konkretne problemy do rozwiązania oraz sformułowane hipotezy, które stanowią fundament dalszych analiz i eksploracji tematu.

3.3 Problemy i hipotezy badawcze

Według Krzysztofa Rubachy (2008), pytania badawcze powinny być precyzyjne, oparte na obserwowalnych zmiennych oraz jasno określać związki między tymi zmiennymi, wskazując jednocześnie konkretne metody i strategie potrzebne do uzyskania odpowiedzi. W oparciu o te wytyczne, sformułowano następujące główne problemy badawcze wraz z pytaniami szczegółowymi:

- 1. Czy i w jakim stopniu wybrane uwarunkowania determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w percepcji nauczycieli?**
 - 1.1 Czy i w jakim stopniu kompetencje zawodowe nauczycieli szkół ogólnodostępnych determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem?
 - 1.2 Czy i w jakim stopniu poziom resilience nauczycieli szkół ogólnodostępnych determinuje efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem?
 - 1.3 Czy i w jakim stopniu warunki kształcenia determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem ?

- 2. Jakie uwarunkowania i doświadczenia kształtują proces edukacji uczniów z uszkodzonym słuchem w ich własnej perspektywie?**

Drugi problem główny odnosi się do strategii jakościowej, dlatego nie sformułowano pytań szczegółowych. Strategia jakościowa koncentruje się na zrozumieniu zjawisk w ich naturalnym kontekście, uwzględniając ich złożoność i dynamikę. Pytania szczegółowe mogą ograniczać elastyczność badania i narzucać z góry określone ramy interpretacyjne. Metoda jakościowa pozwala na bardziej otwarte i eksploracyjne podejście, które umożliwi odkrywanie nieoczekiwanych aspektów badanej rzeczywistości oraz lepsze dostosowanie się.

Na podstawie przedstawionych powyżej problemów badawczych sformułowano hipotezy, które w toku analizy wyników badań mogą zostać zweryfikowane pozytywnie lub negatywnie. Zgodnie z ujęciem Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman (2019), prawidłowe formułowanie hipotez badawczych wymaga posiadania wiedzy w co najmniej dwóch obszarach:

- wiedzy dotyczącej przedmiotu badań – obejmującej informacje z zakresu demografii, ekonomii i kultury, a także wiedzę wynikającą z analizy badań prowadzonych w podobnym obszarze tematycznym,
- wiedzy ogólnej – odnoszącej się do zagadnień wychowania, praw społecznych oraz socjologii.

Hipotezę można więc zdefiniować jako twierdzenie jedynie częściowo uzasadnione, a zatem także domysł, który służy do wyjaśniania zaobserwowanych faktów — w tym domysł mający postać uogólnienia opartego na danych wyjściowych (Pilch, Bauman, 2019).

W niniejszej pracy sformułowano następujące hipotezy:

1. Można przypuszczać, że wybrane uwarunkowania w znacznym stopniu determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w percepcji nauczycieli.

1.1 Można przypuszczać, że kompetencje zawodowe nauczycieli szkół ogólnodostępnych w wysokim stopniu determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

1.2 Można przypuszczać, że poziom resilience nauczycieli szkół ogólnodostępnych w wysokim stopniu determinuje efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

1.3 Można przypuszczać, że warunki kształcenia w wysokim stopniu determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

Hipoteza główna: Można przypuszczać, że wybrane uwarunkowania w znacznym stopniu determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem z perspektywy nauczycieli. Badania Katarzyny Wereszki (2017) przeprowadzone w latach 2012–2015 na terenie szkół integracyjnych i ogólnodostępnych potwierdzają, że efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem zależy od szeregu czynników organizacyjnych, kompetencyjnych i społecznych. Nauczyciele wskazują na trudności uczniów w rozumieniu tekstu i poleceń słownych, a aż 80% z nich nie potrafi dostosować metod pracy do potrzeb uczniów z wadą słuchu. W szkołach brakuje zajęć rewalidacyjnych rozwijających kompetencje językowe, a nauczyciele rzadko podnoszą kwalifikacje w tym zakresie. Pomimo dostępu do pomocy dydaktycznych, nie są one właściwie wykorzystywane – dominuje przekaz słowny zamiast wizualnego, który jest kluczowy dla tej grupy uczniów. W szkołach integracyjnych częściej obserwuje się pozytywne postawy rówieśnicze wobec uczniów z wadą słuchu, podczas gdy w szkołach ogólnodostępnych częściej dochodzi do izolacji i braku integracji społecznej. Rodzice dostrzegają zalety kształcenia włączającego, ale wskazują na niedostateczne wsparcie specjalistyczne ze strony szkoły. Wyniki te potwierdzają, że wybrane uwarunkowania – szczególnie przygotowanie nauczycieli, organizacja procesu nauczania i klimat społeczny szkoły – w istotnym stopniu determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

Hipotezy szczegółowe:

H1: Zakłada się, że kompetencje zawodowe nauczycieli szkół ogólnodostępnych w wysokim stopniu determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Badanie Renaty Marciniak-Firadzy (2019) „Competencies of a deaf educator and deaf speech and language therapist in the diagnostic and therapeutic process of a child with hearing impairment” pokazuje, że specjaliści pracujący z dziećmi z uszkodzonym słuchem potrzebują rozległej wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym. Jeśli nauczyciele ogólnodostępni

nie posiadają takich kompetencji, efektywność edukacji włączającej może być ograniczona.

H2: Zakłada się, że poziom resilience nauczycieli szkół ogólnodostępnych w wysokim stopniu determinuje efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Badania Marty Boczkowskiej (2022) wskazują, że poziom resilience nauczycieli, rozumianej jako odporność psychiczna i zdolność adaptacji w obliczu trudności zawodowych, stanowi kluczowy czynnik warunkujący skuteczność ich pracy pedagogicznej. Nauczyciele o wysokim poziomie resilience lepiej radzą sobie z obciążeniami emocjonalnymi, presją związaną z różnorodnością uczniów oraz wymaganiami edukacji włączającej. Potrafią oni utrzymać pozytywne nastawienie, elastycznie reagować na zmieniające się potrzeby uczniów oraz skuteczniej budować relacje wspierające proces uczenia się. Jak podkreśla Marta Boczkowska (2022), wysoka odporność psychiczna sprzyja zachowaniu zaangażowania zawodowego i przeciwdziałania wypaleniu, co bezpośrednio przekłada się na jakość oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. W kontekście edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem, nauczyciele o wysokim poziomie resilience wykazują większą otwartość na dostosowanie metod pracy, empatię wobec potrzeb uczniów oraz umiejętność współpracy ze specjalistami, co czyni ich działania bardziej efektywnymi.

H3: Zakłada się, że warunki kształcenia odgrywają kluczową rolę w powodzeniu edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Jak podkreślają Karolina Mudło-Głagolska i Marta Lewandowska (2018), efektywność kształcenia inkluzyjnego zależy nie tylko od postaw nauczycieli i ich kompetencji, lecz także od jakości środowiska szkolnego, które powinno być odpowiednio przygotowane organizacyjnie, technicznie i przestrzennie do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Autorki zauważają, że w wielu szkołach ogólnodostępnych brakuje dostosowanych pomocy dydaktycznych, sprzętu wspomagającego komunikację czy specjalistycznego wsparcia, co ogranicza możliwość pełnego uczestnictwa uczniów z niepełnosprawnościami w procesie dydaktycznym. Niewystarczające warunki lokalowe, hałas w klasach oraz brak odpowiednich rozwiązań akustycznych znacząco utrudniają percepcję mowy i skupienie, co w przypadku uczniów z wadą słuchu ma szczególne znaczenie. Wnioski Mudło-Głagolskiej i Lewandowskiej (2018) potwierdzają, że stworzenie sprzyjającego środowiska edukacyjnego, zapewniającego dostęp do zasobów technicznych, wsparcia

specjalistycznego i odpowiedniej organizacji przestrzeni, stanowi istotny warunek skutecznej realizacji edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

3.4 Metody i narzędzia badawcze

Ze względu na złożoność poruszanego problemu, który znajduje się w obszarze zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, takich jak psychologia, socjologia, pedagogika społeczna i specjalna oraz medycyna społeczna, zdecydowano się na wybór ilościowo-jakościowych badań pedagogicznych. Problem ten wymaga wieloaspektowego podejścia, aby zrozumieć jego pełne znaczenie i implikacje. W ramach różnych dyscyplin: psychologia koncentruje się na zrozumieniu indywidualnych różnic w uczeniu się i rozwoju uczniów, szczególnie tych z różnymi potrzebami edukacyjnymi, oraz bada wpływ emocji, motywacji i relacji interpersonalnych na procesy edukacyjne; socjologia analizuje, jak struktury społeczne, normy i wartości wpływają na edukację i integrację społeczną, zajmując się badaniem równości i nierówności społecznych w kontekście dostępu do edukacji i jej jakości; pedagogika społeczna i specjalna skupia się na tworzeniu i wdrażaniu programów edukacyjnych dla uczniów z różnorodnymi potrzebami, w tym osób z niepełnosprawnościami, badając skuteczność różnych metod i strategii edukacyjnych w promowaniu włączenia społecznego; medycyna społeczna analizuje wpływ warunków zdrowotnych na możliwości edukacyjne oraz integrację uczniów ze specjalnymi potrzebami, wspierając rozwój programów zdrowotnych i rehabilitacyjnych w szkołach, które mają na celu poprawę jakości życia i edukacji uczniów. W kontekście edukacji włączającej, która dąży do zapewnienia wszystkim uczniom, niezależnie od ich zdolności, równych szans edukacyjnych w ramach standardowego systemu edukacji, zastosowanie badań ilościowo-jakościowych jest szczególnie wartościowe. Edukacja włączająca stawia na pełne uczestnictwo wszystkich uczniów w życiu szkoły, co wymaga zarówno zrozumienia indywidualnych doświadczeń, jak i analizy szerszych trendów i statystyk.

Decyzja o wyborze badań ilościowo-jakościowych wynika z potrzeby wszechstronnej analizy problemu. Badania ilościowe dostarczają danych statystycznych, które pozwalają na identyfikację wzorców i trendów, natomiast badania jakościowe umożliwiają głębokie zrozumienie indywidualnych doświadczeń i kontekstów. Badania jakościowe pozwalają na eksplorację złożonych zjawisk w ich naturalnym środowisku, co jest kluczowe dla

zrozumienia, jak różne czynniki wpływają na edukację włączającą. Dzięki metodom jakościowym, takim jak wywiad narracyjny, można lepiej zrozumieć osobiste doświadczenia dorosłych osób z uszkodzonym słuchem, co jest niezbędne dla tworzenia efektywnych programów włączających. Metody jakościowe są skuteczne w identyfikacji przeszkód, które mogą utrudniać włączenie społeczne i edukacyjne uczniów z różnorodnymi potrzebami, a badania ilościowe pozwalają na ocenę skuteczności różnych strategii i praktyk edukacyjnych.

Edukacja włączająca, mająca na celu integrację wszystkich uczniów, niezależnie od ich zdolności, wymaga zastosowania zróżnicowanych metod badawczych. Dzięki temu możliwe jest zrozumienie zarówno ogólnych trendów, jak i specyficznych potrzeb poszczególnych uczniów. Badania ilościowe mogą identyfikować szerokie wzorce, takie jak poziom osiągnięć edukacyjnych czy frekwencja, natomiast badania jakościowe dostarczają wglądu w indywidualne doświadczenia uczniów z różnymi potrzebami, nauczycieli oraz rodziców. To kompleksowe podejście pozwala na stworzenie bardziej efektywnych i dostosowanych strategii włączających, które wspierają pełne uczestnictwo uczniów w życiu szkoły. Wybór ilościowo-jakościowych badań pedagogicznych umożliwia uzyskanie wszechstronnego i szczegółowego obrazu problematyki edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem, co jest niezbędne do opracowania skutecznych rozwiązań i strategii wspierających włączenie uczniów z wadą słuchu w systemie edukacyjnym.

Połączenie dwóch strategii badawczych spowodowało zróżnicowanie narzędzi. Do prowadzenia badań jakościowych rekomendowany jest wywiad narracyjny natomiast do badań ilościowych trzy różne kwestionariusze ankiety. Korzystanie ze zróżnicowania metod i źródeł danych w badaniach dotyczących wybranych uwarunkowań edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem jest kluczowe z kilku powodów. Przede wszystkim, zróżnicowanie metod pozwala na uzyskanie pełniejszego obrazu złożonego zjawiska, jakim jest edukacja włączająca. Metody ilościowe dostarczają danych statystycznych, które pozwalają na identyfikację ogólnych trendów i wzorców w edukacji uczniów z uszkodzonym słuchem. Z kolei metody jakościowe, takie jak wywiad umożliwiają dogłębne zrozumienie indywidualnych doświadczeń uczniów, a także ujawniają specyficzne wyzwania i bariery, z jakimi mogą się oni spotykać w procesie edukacyjnym. Różnorodność źródeł danych jest równie istotna, ponieważ pozwala na

weryfikację i triangulację informacji. Korzystanie z wielu źródeł zwiększa wiarygodność uzyskanych danych. Ponadto, zróżnicowanie metod i źródeł danych pozwala na lepsze zrozumienie kontekstu społecznego i kulturowego, w którym funkcjonują uczniowie z uszkodzonym słuchem. Socjologiczne podejście może pomóc w analizie, jak normy społeczne, struktury i wartości wpływają na integrację uczniów z uszkodzonym słuchem w systemie edukacyjnym. Psychologiczne badania mogą dostarczyć informacji na temat indywidualnych różnic w percepcji, motywacji i emocjach tych uczniów, co jest kluczowe dla opracowania efektywnych strategii włączających. W kontekście edukacji włączającej, szczególnie dla uczniów z uszkodzonym słuchem, istotne jest także zrozumienie specyficznych potrzeb edukacyjnych i zdrowotnych. Medycyna społeczna może dostarczyć cennych informacji na temat wpływu stanu zdrowia na możliwości edukacyjne, a także wskazać na potrzebę odpowiednich programów wsparcia zdrowotnego i rehabilitacyjnego w szkołach.

Podsumowując, korzystanie ze zróżnicowanych metod i źródeł danych w badaniach nad edukacją włączającą uczniów z uszkodzonym słuchem jest niezbędne do uzyskania pełniejszego i bardziej wiarygodnego obrazu tego złożonego zjawiska. Pozwala to na identyfikację kluczowych czynników wpływających na sukces edukacyjny i integrację społeczną tych uczniów, a także na opracowanie bardziej efektywnych i dostosowanych strategii włączających, które mogą realnie poprawić jakość ich edukacji i życia

Podstawową metodą odnośnie strategii jakościowej był **wywiad narracyjny**, przeprowadzony z dorosłymi osobami z uszkodzonym słuchem. Mając na uwadze aspekty etyczne, zostało opracowane „Oświadczenie respondenta” zawierające zgodę na udział w badaniu, nagrywaniu i analizowaniu danych. Ponadto skonstruowano „Metryczkę” z podstawowymi informacjami o badanej osobie oraz sformułowano listę pytań, które ukierunkują wywiad (zał. 1).

Pisząc o wywiadzie narracyjnym, warto odwołać się do jego twórcy, Fritza Schütze, oraz jego współpracowników. Koncepcja Schütze dostarcza metodycznych wskazówek dotyczących przygotowania, przeprowadzania oraz analizy wywiadu narracyjnego. Kolejne kroki wyznaczone przez autora sprzyjają przestrzeganiu zasad poprawnego prowadzenia wywiadu. Fritz Schütze opracował koncepcję wywiadu narracyjnego w formie opowiadania, które pozwala na przedstawienie fragmentu lub obszaru życia narratora z jego własnej perspektywy. Oznacza to, że mamy do czynienia

z ukazaniem indywidualnego rozumienia sytuacji, w której znalazł się narrator, a którą odtwarza i rekonstruuje podczas wywiadu narracyjnego. Wywiad narracyjny według Schützego składa się z trzech głównych części: fazy głównej opowieści, fazy pytań wewnętrznych oraz fazy pytań zewnętrznych. Do tego schematu dodaje się również fazę wstępną, nazwaną zachętą do opowiadania oraz fazę bilansowania, która zamyka wywiad narracyjny (Krawczyk-Bocian, 2019).

Zgodnie z wymienionymi fazami przeprowadzania wywiadu narracyjnego, w fazie pytań zewnętrznych opracowany zostanie kwestionariusz zawierający pytania otwarte, które będą autorskie. Lista pytań zewnętrznych, przygotowana przed wywiadem, bezpośrednio odnosi się do głównej problematyki badań, czyli edukacji włączającej. Te pytania mają na celu zgłębianie zagadnień związanych z edukacją włączającą poprzez perspektywę narratora, umożliwiając uzyskanie wglądu w jego doświadczenia i refleksje na ten temat.

Zgodnie z wytycznymi Fritza Schützego, uzyskany materiał empiryczny poddajemy interpretacji, stosując następujące kroki:

- Transkrypcja – sprowadza się do odsłuchania oraz oglądnięcia nagrania video a następnie zamienienia wypowiedzi (werbalnej, PJM lub SJM) na tekst pisany. Należy zaznaczyć dźwięki metajęzykowe, np. płacz, śmiech.
- Formalną analizę tekstu – polega na podzieleniu opowiadania na dające wyodrębnić się części, sekwencje.
- Opis strukturalny – badacz poszukuje pojedynczych sytuacji, punktów zwrotnych oraz momentów kulminacyjnych w biografii badanej osoby.
- Analityczną abstrakcję - na tym etapie przedstawia się historię życia narratora w pełnej biograficznej całości, uwzględniając odkryte wcześniej struktury procesowe. Badacz odtwarza opowiedzianą historię życia, biorąc pod uwagę powiązane segmenty i części tekstu.
- Analizę wiedzy - na tym etapie analizujemy pozostałe elementy uzyskanego tekstu, które zazwyczaj obejmują wyjaśnienia i interpretacje badanego dotyczące jego własnej historii życia.
- Kontrastowe porównywanie - w tej części badacz porównuje kilka wywiadów, odnosząc je do badanego tematu.

- Budowanie modelu teoretycznego - podkreśla się ważność dokonania syntezy zebranego materiału empirycznego, co pozwala na dostrzeżenie pełnego obrazu problemu oraz zrozumienie różnych, czasem drobnych, zaobserwowanych lub przeżytych podczas zbierania materiałów zdarzeń (Krawczyk-Bocian, 2019).

Krzysztof Rubacha (2008) w swoich pracach na temat metodologii badań pedagogicznych często odnosi się do różnych technik badawczych, w tym wywiadu narracyjnego. Wywiad narracyjny to technika badawcza, która pozwala na zebranie bogatych, szczegółowych danych dotyczących doświadczeń jednostek, ich perspektyw i znaczeń, jakie przypisują swoim przeżyciom. Wywiad narracyjny polega na zachęceniu respondenta do opowiedzenia swojej historii w sposób swobodny i nieskrępowany. Badacz stara się stworzyć atmosferę, w której uczestnik czuje się komfortowo, dzieląc się swoimi doświadczeniami. Krzysztof Rubacha podkreśla, że zrozumienie kontekstu, w którym wydarzenia miały miejsce, jest kluczowe dla właściwej interpretacji danych. Wywiad narracyjny uwzględnia subiektywność, która jest wartością pozwalającą na głębsze zrozumienie wewnętrznych przeżyć jednostki. Analiza wywiadów narracyjnych wymaga odpowiedniego podejścia, które pozwala na wydobywanie i zrozumienie głównych tematów, motywów i wątków pojawiających się w opowieściach. Badacz w wywiadzie narracyjnym odgrywa aktywną rolę w prowadzeniu rozmowy, zadając pytania uzupełniające i kierunkujące, aby lepiej zrozumieć opowieść respondenta. Jednocześnie musi zachować otwartość i elastyczność, pozwalając respondentowi na swobodne prowadzenie narracji.

W kontekście edukacji włączającej wywiad narracyjny może być szczególnie cenny. Może pomóc zrozumieć indywidualne doświadczenia uczniów z uszkodzonym słuchem. Dzięki tej metodzie możliwe jest zgłębianie osobistych historii, co pozwala na identyfikację specyficznych wyzwań, barier oraz sukcesów związanych z edukacją. Krzysztof Rubacha (2008) w swoich pracach podkreśla, że wywiad narracyjny jest wartościową metodą badawczą, która pozwala na głębokie i wieloaspektowe zrozumienie ludzkich doświadczeń. Jego zastosowanie w badaniach nad edukacją włączającą umożliwia uzyskanie bogatych, szczegółowych danych, które mogą przyczynić się do lepszego zrozumienia i poprawy praktyk edukacyjnych.

Pozostałe narzędzia, które wykorzystano w badaniach ilościowych stanowiły kwestionariusze ankiety:

- **Skala Resilience Nauczycieli (SRN)**

Polska adaptacja Teachers' Resilience Scale (TRS) opracowana przez M. Platsidou i A. Danilidou, Skala Resilience Nauczycieli (SRN), służy do diagnozowania poziomu odporności psychicznej (resilience) wśród nauczycieli. Struktura skali jest zbliżona do wersji oryginalnej. Skala obejmuje następujące czynniki:

1. Kompetencje osobiste - odnosi się do indywidualnych umiejętności nauczyciela w zarządzaniu stresem i trudnymi sytuacjami.
2. Spójność rodziny - mierzy wsparcie, jakie nauczyciel otrzymuje od rodziny, co wpływa na jego zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami zawodowymi.
3. Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników - ocenia umiejętności interpersonalne oraz wsparcie ze strony kolegów z pracy.
4. Znaczenie duchowości - bada wpływ duchowości i przekonań religijnych na zdolność nauczyciela do zachowania równowagi psychicznej.

- **Kwestionariusz Postrzeganych Kompetencji Zawodowych Nauczyciela (KPKZN)**

Autorski kwestionariusz opracowany przez Stanisława Byra i Zdzisława Kazanowskiego, Kwestionariusz Postrzeganych Kompetencji Zawodowych Nauczyciela (KPKZN), jest narzędziem służącym do pomiaru oceny ważności kompetencji niezbędnych do optymalnego funkcjonowania w roli nauczyciela, szczególnie w kontekście kształcenia inkluzyjnego. Kwestionariusz umożliwia ocenę, które umiejętności i wiedza są postrzegane przez nauczycieli jako kluczowe dla skutecznego nauczania w zróżnicowanych klasach, w tym w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Obejmuje on dwie części:

1. Część A: w pracy z uczniami pełnosprawnymi
2. Część B: w pracy z uczniami z niepełnosprawnością

- **Zmodyfikowany Kwestionariusz ankiety Zenona Gajdzicy**

Zmodyfikowany Kwestionariusz ankiety Zenona Gajdzicy został opracowany w celu zebrania informacji od nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat uczniów z uszkodzonym słuchem. Kwestionariusz, pierwotnie zaprojektowany do badania uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, został zmodyfikowany na potrzeby projektu badawczego. Obejmuje on pytania dotyczące:

1. Informacji o uczniach z uszkodzonym słuchem - zbiera dane na temat liczby i charakterystyki uczniów z uszkodzonym słuchem w klasach ogólnodostępnych.
2. Organizacji pracy z uczniami - bada metody i strategie stosowane przez nauczycieli w pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem.
3. Przygotowania nauczycieli - ocenia poziom przygotowania nauczycieli do pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem oraz identyfikuje obszary wymagające wsparcia i dalszego rozwoju.
4. Propozycji rozwiązań - gromadzi opinie nauczycieli na temat możliwych ulepszeń i zmian, które mogłyby poprawić sytuację uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych.

Te narzędzia badawcze są kluczowe dla zrozumienia i poprawy warunków pracy nauczycieli oraz wsparcia uczniów z uszkodzonym słuchem w edukacji włączającej. Analiza danych uzyskanych za ich pomocą pozwala na lepsze zrozumienie wyzwań, z jakimi mierzą się nauczyciele i uczniowie, oraz na opracowanie skutecznych strategii wspierających inkluzję.

3.5 Układ zależności między zmiennymi

W procesie planowania badań, po wybraniu tematu, określeniu celów oraz sformułowaniu problemów badawczych, ewentualnie postawieniu hipotez badawczych, jeśli są wymagane, następnym istotnym krokiem jest identyfikacja zmiennych i wskaźników. Krzysztof Rubacha (2008) podkreśla, że zmienne są podstawowymi elementami badania naukowego, które reprezentują cechy lub właściwości obiektów badań, które mogą przyjmować różne wartości. Zmienne te mogą być zarówno jakościowe, jak i ilościowe, a ich identyfikacja i właściwe zdefiniowanie jest kluczowe

dla przeprowadzenia rzetelnych badań. Zwraca uwagę również na konieczność adekwatności wskaźników do badanej zmiennej, a także na ich rzetelność i trafność. Wskaźniki powinny być dobrane w taki sposób, aby wiernie reprezentowały badane pojęcia teoretyczne.

Tabela 2. Układ zależności między zmiennymi zależnymi a wskaźnikami

<i>Zmienne zależne</i>	<i>Wskaźniki</i>
Staż pracy	Dane z kwestionariusza ankiety na temat stażu pracy respondentów
Wiek	Dane z kwestionariusza ankiety na temat wieku pracy respondentów
Kwalifikacje (kierunki kształcenia, specjalizacje)	Dane z kwestionariusza ankiety na temat wykształcenia respondentów

Tabela 3. Układ zależności między zmiennymi niezależnymi a wskaźnikami

<i>Zmienne niezależne</i>	<i>Wskaźniki</i>
Kompetencje zawodowe nauczycieli szkół ogólnodostępnych	Dane z Kwestionariusza Postrzeganych Kompetencji Zawodowych Nauczyciela (KPKZN)
Poziom resilience	Dane z Skali Resilience Nauczycieli Teachers' Resilience Scale
Warunki dotyczące procesu kształcenia	Dane ze zmodyfikowanego kwestionariusza Z. Gajdzicy

3.6 Dobór grupy badawczej, organizacja i teren badań

Krzysztof Rubacha (2008) w swoich pracach na temat metodologii badań pedagogicznych szczegółowo omawia zagadnienie doboru grupy badawczej, które jest kluczowym elementem każdego badania naukowego. Podkreśla, że dobór grupy badawczej powinien być celowy i adekwatny do problemu badawczego. Oznacza to, że uczestnicy badania powinni być wybrani w taki sposób, aby najlepiej odpowiadać na pytania badawcze i umożliwiać realizację celów badania. Reprezentatywność grupy badawczej jest istotna, zwłaszcza w badaniach ilościowych, gdzie wyniki mają być uogólnione na większą populację. Wielkość grupy badawczej zależy od rodzaju badania i przyjętej metodologii. Krzysztof Rubacha zwraca uwagę, że zbyt mała grupa może nie zapewnić wystarczającej mocy statystycznej do wykrycia istotnych efektów, podczas gdy zbyt duża grupa może być niepraktyczna ze względu na koszty i czas potrzebny do przeprowadzenia badania. Zwraca on również uwagę na konieczność przestrzegania zasad etycznych w doborze grupy badawczej. Obejmuje to uzyskanie świadomej zgody od uczestników badania, zapewnienie anonimowości i poufności danych, a także uwzględnienie dobrostanu uczestników. W badaniach edukacyjnych istotne jest uwzględnienie kontekstu, w którym funkcjonują uczestnicy badania. Krzysztof Rubacha podkreśla, że kontekst szkolny, społeczny i kulturowy może mieć znaczący wpływ na wyniki badania, dlatego ważne jest, aby grupa badawcza była dobrana w sposób uwzględniający te czynniki.

W niniejszej pracy zastosowano nielosowy dobór grupy badanej, co pozwala na celowe i świadome wybranie uczestników badania, aby najlepiej odpowiadali na postawione pytania badawcze. Badaniu poddane zostały dwie grupy osób, co umożliwiło uzyskanie zarówno ilościowych, jak i jakościowych danych, pozwalających na wszechstronną analizę problemu.

W badaniach ilościowych wzięli udział nauczyciele szkół ogólnodostępnych z terenu Małopolski, którzy obecnie pracują lub w ciągu ostatnich pięciu lat pracowali z uczniami z uszkodzonym słuchem - uzyskano 200 kwestionariuszy. Narzędzie skierowane było do nauczycieli pracujących w miastach np. Nowy Sącz, Wieliczka, Kraków, jak i na obszarach wiejskich np. Nawojowa, Przysietnica, Chełmiec, co pozwoliło na uzyskanie zróżnicowanej perspektywy. Kwestionariusz ankiety zawierał pytania dotyczące doświadczeń nauczycieli w pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem, metod i strategii

stosowanych w edukacji włączającej, a także wyzwań i barier, z jakimi nauczyciele mieli do czynienia. Zebrane dane ilościowe umożliwiły identyfikację ogólnych trendów i wzorców oraz przeprowadzenie statystycznej analizy zjawisk związanych z edukacją włączającą.

W zakresie badań jakościowych przeprowadzono dziesięć wywiadów z dorosłymi osobami z uszkodzonym słuchem o różnym stopniu, które uczęszczały do szkół ogólnodostępnych. Wywiady miały charakter pogłębiony i obejmowały retrospektywne spojrzenie na okres szkolny oraz aktualny wgląd w ich biografie. Pytania wywiadu dotyczyły doświadczeń szkolnych, wsparcia otrzymywanego od nauczycieli i rówieśników, barier i wyzwań, jakie napotykali, a także wpływu edukacji włączającej na ich dalsze życie osobiste i zawodowe. Aby zapewnić najwyższą jakość uzyskanych danych, wywiady były nagrywane kamerą, po uprzednim uzyskaniu zgody uczestników na rejestrowanie dźwięku, a w przypadku osób komunikujących się w języku migowym – również obrazu. Taki sposób rejestracji umożliwił pełniejsze uchwycenie wyrażanych treści, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych, co jest szczególnie istotne w kontekście badania osób posługujących się językiem migowym. Celem wywiadów było zrozumienie subiektywnych doświadczeń i perspektyw osób z uszkodzonym słuchem, co pozwoliło na bardziej szczegółowe i ludzkie spojrzenie na problematykę edukacji włączającej. Dzięki zastosowaniu tej metody badawczej możliwe było uzyskanie głębszego wglądu w indywidualne historie badanych, co z kolei przyczyniło się do lepszego zrozumienia ich potrzeb i wyzwań związanych z edukacją oraz codziennym funkcjonowaniem. W celu przeprowadzenia doboru celowego uczestników badania, nawiązano kontakt z Polskim Związkiem Głuchych w Krakowie, Polskim Związkiem Głuchych w Nowym Sączu oraz Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną w Nowym Sączu.

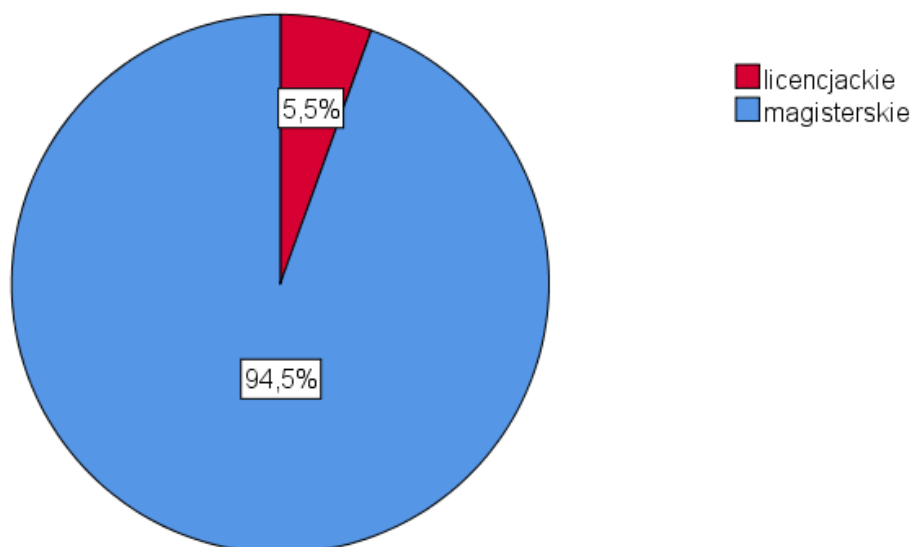
Tabela 4. Harmonogram spotkań z respondentami

Lp.	Dane respondenta	Data wywiadu
1.	Pani Kinga, 35 lat	25.11.2024r.
2.	Pan Piotr, 43 lat	26.03.2025r.
3.	Pani Patrycja, 38 lat	26.03.2025r.
4.	Pani Anna, 42 lat	02.04.2025r.
5.	Pan Sebastian, 48 lat	10.04.2025r.
6.	Pani Magdalena, 51 lat	11.04.2025r.
7.	Pani Paulina, 29 lata	13.04.2025r.
8.	Pani Karolina, 34 lata	15.05.2025r.
9.	Pan Klaudiusz, 50 lat	22.05.2025r.
10.	Pan Stanisław, 40 lat	25.05.2025r.

Dzięki zastosowaniu zarówno badań ilościowych, jak i jakościowych możliwe będzie uzyskanie pełniejszego obrazu sytuacji związanej z edukacją włączającą uczniów z uszkodzonym słuchem. Dane ilościowe dostarczą szerokiej perspektywy i pozwolą na identyfikację ogólnych trendów, natomiast dane jakościowe umożliwią głębsze zrozumienie indywidualnych doświadczeń i odczuć. Taki zróżnicowany dobór metod i źródeł danych jest kluczowy dla kompleksowego zrozumienia i analizy problemu, a także dla opracowania skutecznych strategii wsparcia edukacyjnego.

W badaniach ilościowych udział wzięło 200 nauczycieli szkół ogólnodostępnych, w których kształceni są uczniowie z uszkodzonym słuchem.

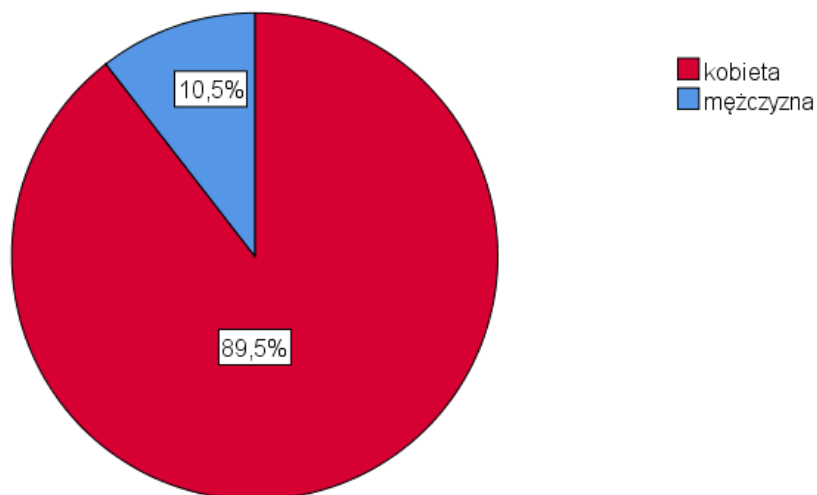
Wykres 1. Wykształcenie badanych osób



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Zdecydowana większość respondentów (94,5%) ma wykształcenie magisterskie. Pozostałych 5,5% badanych posiada wykształcenie licencjackie.

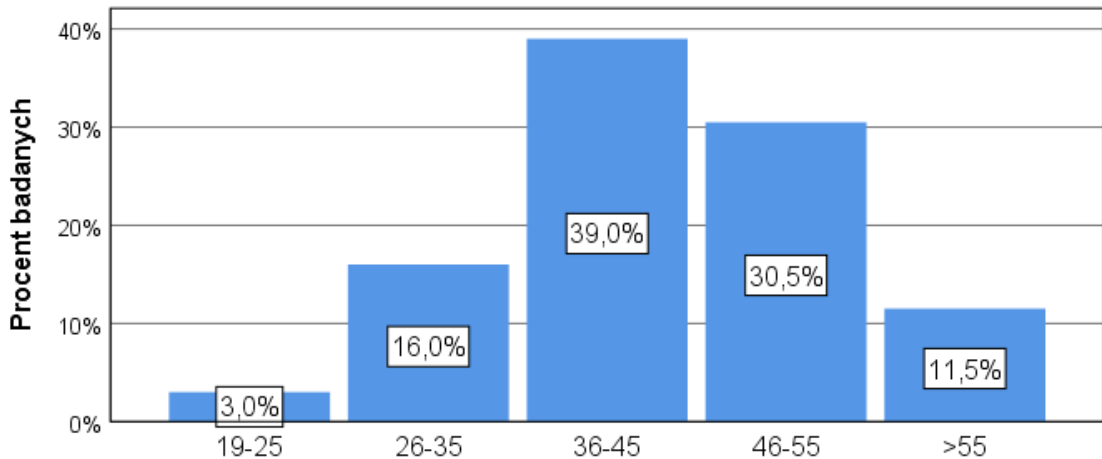
Wykres 2. Płeć badanych osób



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Zdecydowana większość badanych to kobiety (89,5%). Pozostałych 10,5% respondentów to mężczyźni.

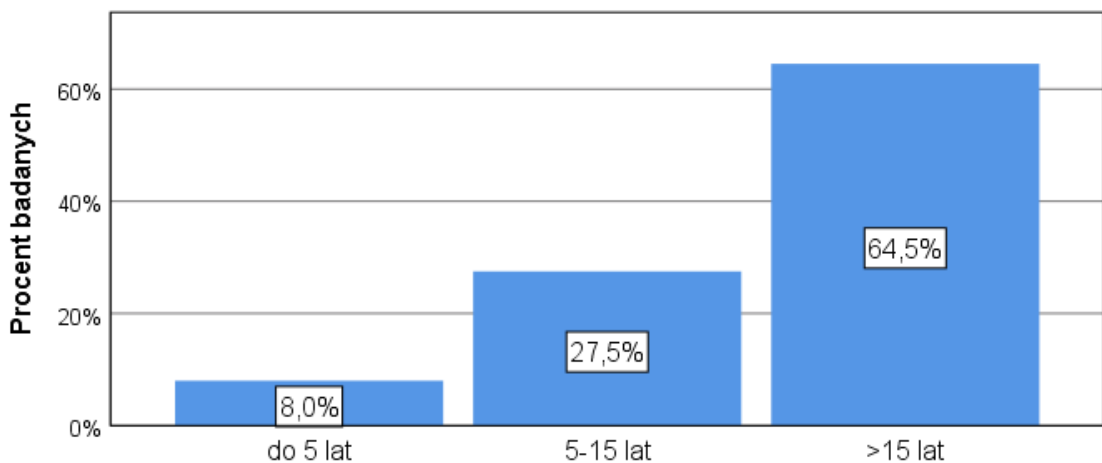
Wykres 3. Wiek badanych osób



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Najwięcej badanych osób (39%) ma od 36 do 45 lat. Nieco mniej (30,5%) ma od 46 do 55 lat. Mniej (16%) to osoby pomiędzy 26 a 35 rokiem życia oraz po 55 roku życia (11,5%), a zdecydowanie najmniej respondentów (3%) ma od 19 do 25 lat.

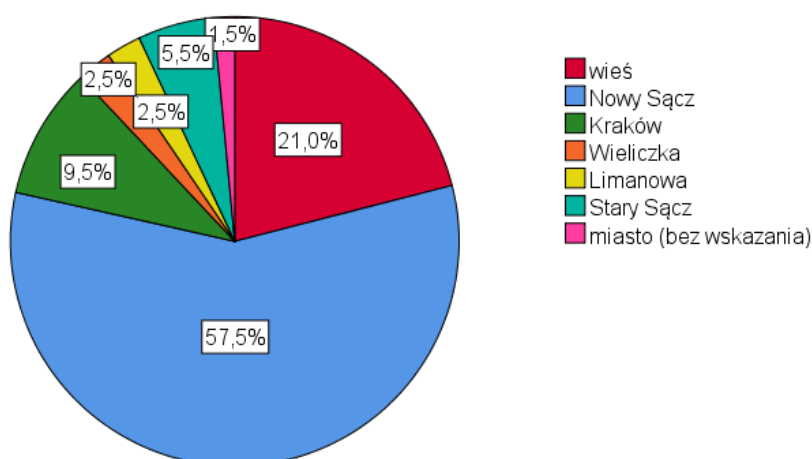
Wykres 4. Staż pracy badanych osób



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Niemal 2 na 3 badanych (64,5%) ma powyżej 15 lat. Z kolei 27,5% badanych to osoby pracujące od 5 do 15 lat. Pozostałe 8% respondentów pracuje w zawodzie do 5 lat.

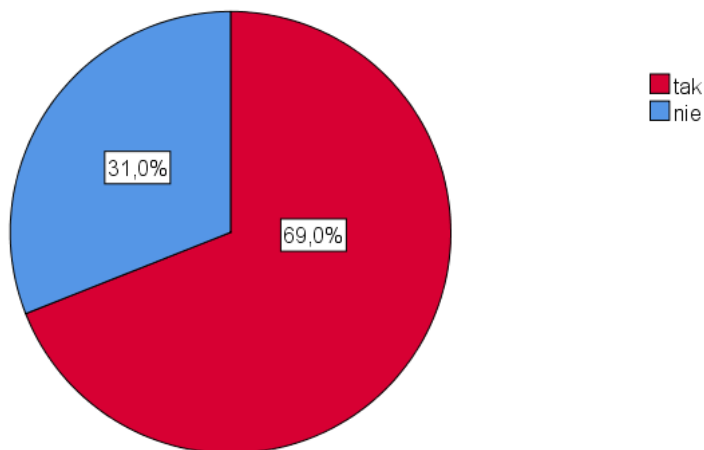
Wykres 5. Miejsce pracy badanych osób



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Na wsi pracuje 21% badanych osób. Pozostałe 79% respondentów pracuje w mieście, przy czym aż ponad połowa (57,5%) w Nowym Sączu. Liczne są również osoby pracujące w Krakowie (9,5%) i Starym Sączu (5,5%). Po 2,5% respondentów pracuje w Wieliczce i Limanowej.

Wykres 6. Posiadanie przez badane osoby dodatkowych kwalifikacji zawodowych



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Większość respondentów (69%) posiada dodatkowe kwalifikacje zawodowe. Z kolei nie ma ich pozostałe 31%. Respondenci wskazywali na różnego rodzaju kwalifikacje, najczęściej surdopedagogikę lub oligofrenopedagogikę, a także szeroko rozumianą pedagogikę specjalną, czy terapię pedagogiczną. Często badani pisali ogólnie o posiadaniu ukończonych studiów podyplomowych. W związku z tym ilościowa analiza dodatkowych kwalifikacji nie jest możliwa.

Rozdział 4. Wybrane uwarunkowania edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem – analiza i interpretacja wyników badań własnych

Edukacja włączająca stanowi obecnie jedno z kluczowych wyzwań współczesnych systemów oświatowych, a jej powodzenie w dużej mierze zależy od właściwego rozpoznania potrzeb oraz adekwatnego przygotowania środowiska szkolnego. W kontekście uczniów z uszkodzonym słuchem zagadnienie to nabiera szczególnego znaczenia – ich sytuacja edukacyjna wymaga bowiem nie tylko odpowiednich rozwiązań organizacyjnych, lecz także zmian w podejściu nauczycieli i całej społeczności szkolnej. Niniejszy rozdział przedstawia wyniki badań własnych dotyczących wybranych uwarunkowań funkcjonowania edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniem słuchu, z perspektywy zarówno samych uczniów, jak i nauczycieli.

W pierwszej części badań zastosowano jakościową metodę wywiadów indywidualnych. Do udziału zaproszono osoby z uszkodzonym słuchem, które miały doświadczenie kształcenia w szkołach ogólnodostępnych. Uczestnicy badania dzielili się swoimi doświadczeniami związanymi z nauką, relacjami z nauczycielami i rówieśnikami, poczuciem przynależności do społeczności szkolnej, a także postrzeganymi barierami i czynnikami wspierającymi. Szczególną uwagę poświęcono zagadnieniom dostępności procesu dydaktycznego, dostosowania metod i form przekazu treści edukacyjnych do możliwości percepcyjnych ucznia z uszkodzeniem słuchu oraz jakości relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym. Analiza treści wypowiedzi pozwoliła na uchwycenie istotnych obszarów wpływających na poczucie komfortu i skuteczność uczenia się w warunkach inkluzji.

Drugą część badań stanowiła analiza wiedzy, kompetencji i postaw nauczycieli w zakresie edukacji włączającej. Przeprowadzono badanie ilościowe z udziałem 200 nauczycieli szkół podstawowych. Wykorzystano trzy narzędzia badawcze: Skalę Resilience Nauczycieli (SRN), Kwestionariusz Postrzeganych Kompetencji Zawodowych Nauczyciela (KPKZN) oraz zmodyfikowaną wersję kwestionariusza autorstwa Zenona Gajdzicy, skupiającą się na zagadnieniach związanych z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Narzędzia te umożliwiły uchwycenie zarówno poziomu kompetencji zawodowych i psychospołecznych, jak i wiedzy oraz doświadczeń nauczycieli związanych z edukacją uczniów z uszkodzonym słuchem. Szczególną uwagę poświęcono aspektom praktycznego przygotowania nauczycieli do

prowadzenia zajęć z udziałem tych uczniów, ich gotowości do podejmowania działań dostosowawczych oraz otwartości na współpracę z innymi specjalistami.

Zebrane dane umożliwiły całościowe spojrzenie na problematykę edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w kontekście realnych doświadczeń osób uczących się oraz kompetencji osób prowadzących proces dydaktyczno-wychowawczy. Przedstawione analizy stanowią podstawę do dalszych rozważań nad kierunkami doskonalenia praktyki edukacyjnej i wsparcia środowiska szkolnego w procesie tworzenia w pełni dostępnej i otwartej edukacji.

4.1 Analiza uwarunkowań i doświadczeń związanych z edukacją uczniów z uszkodzonym słuchem

W badaniu wzięły udział osoby dorosłe z różnym stopniem ubytku słuchu oraz zróżnicowanymi doświadczeniami związanymi z funkcjonowaniem w codziennym życiu. W grupie znaleźli się zarówno użytkownicy aparatów i implantów słuchowych, jak i osoby posługujące się wyłącznie językiem migowym bądź łączące różne strategie komunikacyjne (mowa werbalna, odczytywanie mowy z ruchu ust, język migowy). Badani różnią się wiekiem, poziomem wykształcenia oraz sytuacją zawodową, a także przebiegiem edukacji i historią diagnozy wady słuchu. Wszyscy jednak stanowią cenne źródło wiedzy na temat funkcjonowania osób z uszkodzeniem słuchu we współczesnym społeczeństwie.

Charakterystyka badanych osób

Paulina, 29 lat

W wieku około 3 lat zdiagnozowano głęboki obustronny niedosłuch. Od 13 lat ma implant ślimakowy w lewym uchu, w prawym korzysta z aparatu. Na co dzień komunikuje się werbalnie i wspomaga się odczytywaniem mowy z ruchu ust. Nie zna języka migowego. Rozważa wszczepienie drugiego implantu. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie wyższe. Obecnie nie pracuje, szuka pracy. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Klaudiusz, 50 lat

Zdiagnozowany w około pierwszego roku życia po zapaleniu ucha środkowego, ubytek słuchu około 70 dB. Korzysta z dwóch aparatów słuchowych. Na co dzień komunikuje się werbalnie i wspomaga się odczytywaniem mowy z ruchu ust. Na studiach poznał język migowy, ale zapomniał, gdyż nie używa. Uczęszczał do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie wyższe. Pracuje. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Karolina, 34 lata

Ubytek słuchu: prawe ucho 45 dB, lewe 38 dB. Nie posiada aparatów, ale rozważa ich używanie w najbliższym czasie. Na co dzień komunikuje się werbalnie i wspomaga się odczytywaniem mowy z ust. Zna podstawy języka migowego. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie wyższe. Pracuje. W rodzinie mama i babcia mają wadę słuchu.

Kinga, 35 lat

Urodziła się jako wcześniak w 7 miesiącu, w inkubatorze zdiagnozowano obustronne uszkodzenie słuchu i prawego oka. Ubytek słuchu: prawe 60 dB, lewe 75 dB. Posiada dwa aparaty słuchowe. Na co dzień komunikuje się werbalnie, wspomaga się odczytywaniem mowy z ruchu ust i korzysta z języka migowego. Języka migowego nauczyła się w liceum dla niesłyszących w Krakowie. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie średnie. Pracuje. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Sebastian, 48 lat

W wieku około 2 lat w wyniku leczenia antybiotykami (po oparzeniu nóg) doszło do uszkodzenia słuchu. Znaczny obuuszny ubytek słuchu (90 dB). Obecnie nie nosi aparatów. Na co dzień komunikuje się werbalnie, wspomaga się odczytywaniem mowy z ruchu ust i korzysta z języka migowego. Języka migowego nauczył się w szkole dla niesłyszących w Przemyślu. W klasach I–III uczęszczał do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie zawodowe. Pracuje. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Stanisław, 40 lat

Wada słuchu pojawiła się w wieku 7 lat w wyniku choroby (perlaka), która uszkodziła słuch prawego ucha. Od 2024r. ma implant BAHA. Na co dzień komunikuje się werbalnie

i wspomaga się odczytywaniem mowy z ruchu ust. Nie zna języka migowego. Uczęszczał do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie zawodowe. Pracuje. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Magdalena, 51 lat

Uszkodzenie słuchu nastąpiło prawdopodobnie przy porodzie bliźniaczym. Od przedszkolu już zaobserwowano pewne problemy, dopiero w 8 klasie wykryto wadę słuchu – nie słyszy wysokich dźwięków. Nosila aparaty, obecnie ich nie używa. Na co dzień komunikuje się werbalnie i wspomaga się odczytywaniem mowy z ruchu ust. Poznała podstawy języka migowego podczas półrocznej nauki w szkole dla niesłyszących. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie wyższe. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Anna, 42 lat

Wada słuchu od urodzenia, umiarkowany obusznym ubytek (około 70 dB). Od zawsze nosi dwa aparaty słuchowe, nie rozważa implantowania. Na co dzień komunikuje się werbalnie, wspomaga się odczytywaniem mowy z ust i korzysta z języka migowego. Języka migowego nauczyła się od Głuchego męża. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie średnie. Pracuje. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Patrycja, 38 lat

Jako dziecko miała rozszczep podniebienia miękkiego i częste bezobjawowe zapalenia uszu, w wyniku czego w wieku ok. 4 lat straciła słuch. Na jedno ucho jest całkowicie głucha, na drugie ma ubytek ok. 50–60 dB. Nosi jeden aparat słuchowy, nie rozważa implantowania. Na co dzień komunikuje się werbalnie, wspomaga się odczytywaniem mowy z ust i korzysta z języka migowego. Języka migowego nauczyła się od Głuchego męża. Uczęszczała do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie wyższe. Pracuje. W rodzinie nikt nie miał wady słuchu.

Piotr, 43 lata

Od urodzenia głuchy w stopniu głębokim obusznym. Nie korzysta z aparatów słuchowych i nie rozważa implantowania. Ma dwie starsze głuche siostry i słabosłyszącą żonę. Na co dzień komunikuje się w języku migowym, za pomocą pisma i wspomaga się

odczytywaniem mowy z ust. Języka migowego nauczył się od swoich sióstr, które uczęszczały do szkoły dla niesłyszących w Krakowie. Uczęszczał do ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Wykształcenie średnie. Pracuje. Ma dwie g/Głuche siostry.

Wyniki analizy materiału badawczego

Analiza jakościowa zebranego materiału badawczego, opartego na wywiadach narracyjnych, pozwoliła wyodrębnić trzy główne obszary odnoszące się do procesu edukacji. Pierwszy z nich dotyczył tożsamości osobistej i doświadczeń szkolnych, które stanowiły ważny element kształtowania tożsamości osób z niepełnosprawnością słuchu. Wspomnienia obejmują zarówno pozytywne sytuacje — takie jak poczucie akceptacji, lepsze wyniki w specjalnych szkołach dla dzieci g/Głuchych czy wsparcie ze strony nauczycieli — jak i trudności, takie jak brak zrozumienia, niedostosowane metody nauczania czy izolacja rówieśnicza. Wielu uczniów musiało samodzielnie pokonywać bariery edukacyjne, często przy wsparciu rodziców, którzy pomagali w codziennych ćwiczeniach mowy. Równocześnie szkoła była miejscem, gdzie ujawniały się różnice między światem słyszących a niesłyszących, co wpływało na sposób postrzegania siebie i swojej przynależności. Szkoła nie była więc tylko miejscem nauki, ale ważną przestrzenią budowania tożsamości i samodzielności – często w warunkach braku wsparcia i niezrozumienia.

Drugi obszar koncentrował się na wsparciu i dostosowaniach do rzeczywistych potrzeb i możliwości. Respondenci wskazywali pozytywne rozwiązania, takie jak indywidualizacja pracy, dodatkowa pomoc nauczycieli czy elastyczność w ocenie osiągnięć uczniów. Jednocześnie zwracali uwagę na niedostatki w tym zakresie, m.in. niewystarczające zasoby kadrowe oraz ograniczone możliwości dostosowań w praktyce.

Trzeci obszar związany był ze społecznością i integracją. W narracjach podkreślano pozytywne aspekty, takie jak poczucie wspólnoty, otwartość części środowiska rówieśniczego oraz działania sprzyjające integracji (np. wspólne projekty czy zajęcia dodatkowe). Z drugiej strony pojawiały się także doświadczenia negatywne, wskazujące na trudności w budowaniu relacji, przypadki marginalizacji czy stereotypowe postrzeganie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Całość analizy zamykały refleksje końcowe dotyczące edukacji, które stanowiły podsumowanie najważniejszych wniosków i wskazywały możliwe kierunki dalszych działań – zwłaszcza potrzebę wzmocnienia pozytywnych praktyk oraz systematycznego eliminowania barier ujawnionych w wywiadach.

Analiza jakościowa doświadczeń i tożsamości osobistej osób z wadą słuchu

Doświadczenia osób z wadą słuchu ujawniają złożoność adaptacji do życia w świecie słyszących i niesłyszących, różnorodność ścieżek edukacyjnych oraz ogromne znaczenie wsparcia rodziny i decyzji medycznych. Analiza jakościowa wypowiedzi uczestników badania pozwala ukazać, jak indywidualne historie kształtują tożsamość, poczucie kompetencji oraz strategie komunikacyjne. W narracji uczestników ujawniają się zarówno wyzwania związane z wczesnym wykrywaniem wad słuchu, jak i długofalowe konsekwencje społeczno-zawodowe, a także znaczenie nowoczesnych technologii, takich jak aparaty słuchowe czy implanty ślimakowe.

Wczesne lata życia są decydujące dla rozwoju mowy, języka i umiejętności komunikacyjnych. Historie uczestników badania pokazują, że problemy ze słuchem mogą mieć różnorodne źródła – od wrodzonych wad anatomicznych, przez wcześniactwo, po powikłania medyczne. Patrycja wspomina:

„Po urodzeniu słyszałam, ale miałam rozszczepienie podniebienia miękkiego i miałam często zapalenia uszu... W wieku gdzieś czterech lat straciłam słuch”.

Kinga opisuje wpływ wcześniactwa i hospitalizacji na rozwój słuchu:

„Urodziłam się wcześniakiem w siódmym miesiącu i w inkubatorze uszkodził mi się słuch, oba uszy i częściowo prawe oko”.

Podobnie doświadczenia Sebastiana i Klaudiusza pokazują, że świadomość utraty słuchu nie zawsze pojawia się natychmiast:

„Myślałem, że słyszę normalnie, OK, ale z biegiem czasu okazało się, że nie jest OK”. – Klaudiusz

„Z roku na rok traciłem słuch coraz bardziej. Dało mi do myślenia dopiero, gdy byłem na badaniach i na testach dopiero mi uświadomiono, jak głuchy jestem”. – Stanisław

Uczestnicy wskazują na różnorodność przyczyn i przebiegu utraty słuchu – od przewlekłych zapaleń ucha i perlaka (Stanisław), po powikłania po podaniu antybiotyków w dzieciństwie (Sebastian), co potwierdza naukowe obserwacje, że wczesna diagnostyka i interwencje medyczne są kluczowe dla minimalizowania trwałej utraty słuchu.

Stanisław wspomina: „Wadę słuchu wykryto w wieku siedmiu lat, standardowo zaczęło się od zapalenia ucha, usunięcie migdałka, plastyka podniebienia, poszło lawinowo, wykryto perlaka. Już wtedy w wieku siedmiu lat zostało wyskrobane wszystko co się dało”. Podobne emocje towarzyszyły Sebastianowi: „Urodziłem się słyszący, w wieku około dwóch lat miałem poparzone nogi i w szpitalu podawali mi antybiotyk i przez to straciłem słuch”. U Pauliny proces ten był bardziej stopniowy i zauważony przez

rodziców: „W wieku trzech lat rodzice wyczaili, że ja chyba nie słyszę. Nie reagowałam na głośne dźwięki, jak byłam tyłem do kogoś, nie reagowałam na wołanie”.

Utrata słuchu jest często związana z długim i bolesnym procesem leczenia. Wspomnienia Stanisława są szczególnie dramatyczne: „Całe ucho środkowe jest spięte protezami, przeszczepiane dwa razy błony bębenkowe, tu z tyłu też dwa razy przeszczepiali i w końcu za drugą próbą przyjęło się, no i słyszę”.

Edukacja osób z wadą słuchu pełni kluczową rolę w kształtowaniu poczucia własnej wartości i tożsamości. Wypowiedzi Sebastiana ilustrują, że doświadczenia w szkole ogólnodostępnej mogą być wyzwaniem:

„Od pierwszej do czwartej klasy chodziłem do szkoły podstawowej ogólnodostępnej, a potem przeniosłem się do Przemyśla i tam ukończyłem szkołę dla g/Głuchych i tam było lepiej, dobre oceny miałem”.

Wielu uczestników podkreśla, że funkcjonują pomiędzy dwoma światami: osób słyszących i osób niesłyszących. Sebastian stwierdza:

„Mam dwa światy. Jak spotykam się ze słyszącymi, to rozmawiam, a jak z niesłyszącymi, to migam. Słyszący mają inne myślenie niż niesłyszący. W rozmowie jest inna gramatyka”.

Kinga dodaje:

„Żyję w dwóch światach. Mam rodzinę słyszącą i mi pomagają, ale mam dużo znajomych niesłyszących”.

Takie doświadczenia ukazują potrzebę rozwijania kompetencji językowych i komunikacyjnych w różnych kontekstach społecznych, a także zdolności adaptacyjnych, które są niezbędne do funkcjonowania w społeczeństwie.

Decyzje dotyczące korzystania z aparatów słuchowych lub implantów ślimakowych są silnie nacechowane emocjonalnie i finansowo. Stanisław opisuje pierwsze doświadczenia z implantem:

„Eureka, niesamowite jak mi założyli ten implant. Niesamowicie słyszałem nawet jak komputer chodzi, jak silnik pracuje. Szok niesamowity... Implant jest bardzo pomocny. Operował mnie Skarżyński”.

Klaudiusz podkreśla, jak ważne było dla niego otwarcie się na nowe możliwości: „Trzeba się przełamać, żeby założyć aparat i zobaczyć, jak inaczej świat się postrzega”. Dziś nie wyobraża sobie życia bez wsparcia technologicznego: „Bez aparatów nie wyobrażam sobie teraz żyć”.

Paulina również dzieli się swoimi odczuciami:

„Od dawna proponowano mi implant ślimakowy, ale odstraszał mnie wygląd, kabelki... Po pewnym czasie implant już mi nie pomoże i w ogóle nie będę słyszeć. Stwierdziłam, że na jedno ucho się zgodzę. No i to była dobra decyzja, bo odbieram tak szeroki zasób tych dźwięków, jestem w stanie usłyszeć bas, skrzypce, harfę”.

Z drugiej strony, koszty aparatów i konieczność ich serwisowania stanowią barierę, co potwierdza Sebastian:

„Nosilem aparaty, ale już nie noszę. Aparaty się psuły, a dofinansowanie co 5 lat, kosztują 5000–6000 tysięcy. Dwa razy rozważałem implant, ale obecnie w tym wieku już nie chcę”.

Wypowiedzi te ukazują, że wybór technologii wspomagającej słuch jest decyzją wielowymiarową, zależną od wieku, kondycji zdrowotnej, wsparcia medycznego, kosztów oraz osobistych preferencji.

Rodzina pełni kluczową rolę w procesie adaptacji osób z wadą słuchu. Klaudiusz podkreśla znaczenie matki:

„Największym wsparciem była dla mnie mama. W szkole nie miałem wsparcia”.

Patrycja opisuje wieloletnią pracę nad komunikacją:

„Mama, przed szkołą, jak inne dzieci się bawiły, to mi kazała codziennie siedzieć godzinę i ćwiczyć mówić. Złościłam się, nienawidziłam, buntowałam się, a dzisiaj mamie za to dziękuję. Bo nie jestem zależna od drugiej osoby i potrafię sama funkcjonować”.

Paulina podkreśla, że od najmłodszych lat miała wsparcie logopedyczne i rodzinne: „Cały okres szkoły podstawowej i gimnazjum miałam zajęcia z logopedii i ćwiczyłam w domu mowę z rodzicami”.

Anna opisuje: „Moja mama nie chciała, abym migiała. Tylko ćwiczyć mowę. Moja mama dużo ćwiczyła ze mną mowę”.

Magdalena opisuje swoje doświadczenia z wyjątkową refleksyjnością. Wspomina, że „Nauka zawsze łatwo wchodziła mi do głowy, ale w dzieciństwie podejrzewano, że jestem gapiowata, bo coś czegoś nie usłyszałam. Zajęcia logopedyczne nie przynosiły oczekiwanych efektów, ponieważ logopeda nie wiedział, jak ze mną postępować i nie zauważył niedosłuchu”.

Anna i Magdalena podkreślają rolę partnerów i bliskich w nauce języka migowego oraz adaptacji do życia codziennego:

„Męża poznałam w PZG w Nowym Sączu. Od niego uczę się języka migowego”. – Anna
„Moimi uszami są oczy. Ja operuję oczami cały czas. Jestem czasem zmęczona”. –

Magdalena

Wsparcie emocjonalne i praktyczne jest nieocenione, szczególnie w obliczu barier społecznych i edukacyjnych.

Doświadczenia badanych wskazują, że bariery społeczne pozostają istotnym wyzwaniem. Klaudiusz opisuje odrzucenie w wojsku:

„Chciałem iść do wojska, ale odrzucono mnie, bo byłem głuchy jak pień”.

Patrycja zwraca uwagę na trudności w komunikacji z personelem medycznym:

„Podstawowych rzeczy nie umiem nic... Ja dużo odczytuję z ust. Przepraszam, nie słyszę, czy można powtórzyć. To jeszcze pretensje... Rzadko się zdarza empatia i chęć zrozumienia”.

Anna opisuje bariery w pracy:

„Często nie rozumiem, co do mnie mówią ludzie. Ja nie za bardzo rozumiem to, co czytam”.

Takie doświadczenia pokazują, że niepełnosprawność słuchowa wiąże się nie tylko z ograniczeniami percepcyjnymi, ale również z koniecznością radzenia sobie w świecie, który nie zawsze jest przygotowany na potrzeby osób niesłyszących.

Osoby z wadą słuchu rozwijają różnorodne strategie adaptacyjne. Paulina koncentruje się na wykorzystaniu słuchu po implantacji:

„Po implantacji staram się nie odczytywać mowy z ruchu ust, tylko używam słuchu”.

Patrycja, Piotr i Anna rozwijają kompetencje języka migowego. Magdalena podkreśla rolę percepcji wzrokowej:

„Moimi uszami są oczy. Ja operuję oczami cały czas. Jestem czasem zmęczona”.

Takie strategie wymagają codziennej praktyki, uwagi i kreatywności, a także zdolności do życia w różnych kontekstach społecznych i zawodowych.

Narracje uczestników ukazują, że osoby z wadą słuchu często rozwijają podwójną tożsamość – funkcjonują zarówno w świecie słyszących, jak i niesłyszących.

Wypowiedzi Sebastiana, Kingi i Magdaleny potwierdzają, że życie w dwóch światach wymaga stałego dostosowywania języka i stylu komunikacji:

„Żyję w dwóch światach. Mam rodzinę słyszącą i mi pomagają, ale mam dużo znajomych niesłyszących”. – Kinga

„Mam dwa światy. Jak spotykam się ze słyszącymi, to rozmawiam, a jak z niesłyszącymi, to migam...” – Sebastian

Pomimo tych barier, w wypowiedziach pojawia się silny wątek samorealizacji i niezależności. Patrycja z dumą podkreśla: „To, że tak mówię, to zawdzięczam mojej mamie. Bo nie jestem zależna od drugiej osoby i potrafię sama funkcjonować”. Anna

mówi o pracy zawodowej: „Ja pracuję w bibliotece, ale często nie rozumiem co do mnie mówią ludzie”. Wypowiedzi te wskazują na wysoką determinację i poczucie wartości, pomimo zmęczenia i ograniczeń.

Tożsamość osób z wadą słuchu kształtuje się w wyniku interakcji z otoczeniem, dostępem do edukacji, wsparcia rodziny oraz technologii wspomagających słuch. Uczestnicy opisują, jak kształtowanie tej podwójnej tożsamości pozwala im funkcjonować w różnych środowiskach społecznych, jednocześnie zachowując poczucie autonomii i sprawczości. Analiza jakościowa doświadczeń osób z wadą słuchu wskazuje na złożoność ich życia w wymiarze edukacyjnym, społecznym i emocjonalnym. Kluczowe elementy kształtujące ich doświadczenie to:

1. Wczesne wykrycie wady słuchu i historia medyczna, która determinowała tempo i zakres indywidualnego procesu adaptacji.
2. Edukacja i doświadczenia szkolne, które wpływały na rozwój kompetencji językowych, poczucie tożsamości i integrację społeczną.
3. Wsparcie rodziny i najbliższych, które było fundamentalne w procesie adaptacji i nauki komunikacji.
4. Decyzje dotyczące aparatów słuchowych i implantów ślimakowych, które umożliwiały funkcjonowanie w świecie słyszących, ale wiązały się z kosztami i trudnościami praktycznymi.
5. Bariery społeczne i zawodowe, które wymagały rozwijania strategii adaptacyjnych.
6. Życie w dwóch światach: – słyszących i niesłyszących – które kształtuje podwójną tożsamość i wymaga stałego dostosowywania języka i komunikacji.

Doświadczenia badanych pokazują, że osoby z wadą słuchu nie tylko radzą sobie z percepcyjnymi ograniczeniami, ale także aktywnie kształtują swoje życie poprzez edukację, naukę języka migowego, korzystanie z technologii wspomagających słuch oraz budowanie wsparcia społecznego. Analiza jakościowa ujawnia, że adaptacja do życia z wadą słuchu to proces dynamiczny, wieloaspektowy i głęboko osadzony w kontekście społecznym, rodzinnym i edukacyjnym.

Analiza jakościowa doświadczeń osób z wadą słuchu w kontekście wsparcia edukacyjnego i dostosowań do rzeczywistych potrzeb i możliwości.

Doświadczenia edukacyjne osób z wadą słuchu ukazują złożoność procesów adaptacyjnych w systemie szkolnym. Wypowiedzi uczestników badania pokazują zarówno wsparcie rodziny i nauczycieli, jak i bariery systemowe i społeczne. Analiza jakościowa ujawnia, że odpowiednie dostosowania edukacyjne są kluczowe dla rozwoju umiejętności językowych, poczucia kompetencji i integracji społecznej. Jednocześnie brak wsparcia prowadzi do dyskomfortu, frustracji i poczucia wyobcowania.

Wczesne doświadczenia szkolne uczestników były zróżnicowane. Stanisław opisuje postrzeganie jego problemów przez nauczycieli:

„Nauczyciele wiedzieli, że tracę słuch, każdy widział, że chodzę w opatrunkach. Raz nauczyciel zasugerował, że mam brudne uszy, bo coś mi z ucha wystawało”.

Jednocześnie pozytywnie wspomina wsparcie, które umożliwiło mu aktywny udział w lekcjach:

„Chciałem siedzieć z tyłu, nie słyszałem wszystkiego i unikałem rozmów. Nauczyciele dobrze ze mną pracowali”.

Stanisław wskazuje także na skuteczność kontaktu indywidualnego:

„Kontakt indywidualny (jeden na jeden) jest łatwiejszy, twarzą w twarz, wspomagam się odczytywaniem mowy z ruchu ust, nie mogę się tego nauczyć”.

Wypowiedzi Sebastiana pokazują natomiast, że brak akceptacji i wsparcia ze strony szkoły może prowadzić do wyobcowania:

„W szkole podstawowej nauczyciele nie chcieli, żebym chodził do szkoły i psycholog szkolny tak samo, nie akceptowali mnie, odrzucali mnie. Nikt nie pomagał, nauczyciele byli obojętni, smutne to było”.

Z kolei Anna zauważa brak akceptacji wśród słyszących: „Osoby słyszące nie rozumieją co ja mówię. Gdy podchodzę, gdy ktoś rozmawia i pytam co mówią, to słyszę: „A nic, a nic”.

Doświadczenia społeczne badanych często wiążą się z poczuciem wykluczenia i niezrozumienia. Patrycja mówi: „Jak był COVID, miałam problem przez te maski i szybę. Ja dużo odczytuję z ust... Jest takie odpychanie takich ludzi”. Wspomina też trudności w kontaktach z personelem medycznym: „Jak przyjdzie co do czego, to oni mają paraliż”. Jednak dzięki zaangażowaniu rodziny możliwe było przezwyciężenie tych trudności:

„Dzięki mamie nauczyłem się mówić. Mama wszystkiego mnie nauczyła, jest dla mnie wzorem. Była najlepszą moją nauczycielką”.

„Nauczyciele kazali mojej mamie chodzić ze mną do szkoły i siedziała ze mną w klasie na niektórych lekcjach. To było irytujące dla matki”.

Klaudiusz i Karolina podkreślają konsekwencje braku wsparcia i wczesnej diagnozy:

„Poradnia chciała wysłać mnie do szkoły specjalnej, ale mama nie chciała się zgodzić”.

– Klaudiusz. Mężczyzna podkreśla, że jego trudności w nauce miały związek z wadą słuchu: „Nie byłem dobrym uczniem, myślę, że miała na to wpływ wada słuchu”.

Jednocześnie przyznaje, że funkcjonowanie bez aparatów wiąże się z dyskomfortem:

„Czuję ogromny dyskomfort, gdy zdejmę aparaty. Niektórzy mówią, że to fajne, bo cisza, ale w takiej ciszy są myśli pesymistyczne, dołujące”.

„W klasach 1–3 postrzegano mnie jako dziecko chaotyczne, które łatwo się rozpraszało, podejrzewano u mnie zaburzenia koncentracji uwagi, że może dlatego nie słuchałam, nie wykonywałam poleceń do końca”. – Karolina

Badani wskazują, że skuteczne nauczanie wymaga uwzględnienia specyfiki percepcyjnej ucznia. Paulina opisuje dostosowania w toku edukacji:

„Po technikum poszłam w kierunku sportu i poszłam na wychowanie-fizyczne. Miałam trudności takie jak na zajęciach na basenie - czy ściągać aparat i wtedy nic nie słyszałam, ale miałam bardzo fajnych wykładowców. Potrafiłam czytać z ust”.

„Byłam najwyższa w klasie i musiałam siedzieć z tyłu, to było trudne, że musiałam kukać do koleżanki, co ma napisane w zeszyte. Dopiero później mogłam siedzieć z przodu”.

Patrycja opowiada o sukcesach: „Ukończyłam szkołę podstawową, gimnazjum, potem liceum o profilu plastycznym... potem studia zarządzanie z marketingiem, aż po magisterkę”. Magdalena z kolei wspomina przejście między systemami: „Pedagodzy stwierdzili, że się marnuję w tej szkole [dla niesłyszących] i wysłali mnie do Liceum Sztuk Plastycznych. Ukończyłam studia i studia podyplomowe”.

Kinga dodaje: „Języka migowego nauczyłam się w Krakowie w szkole na Grochowej. Na początku pisałam na kartce, potem miałam kurs i się nauczyłam od kolegów”.

Paulina podkreśla też znaczenie świadomości nauczycieli i odpowiedniego przygotowania lekcji:

„Moja mama chodziła do wszystkich nauczycieli na zebraniach i mówiła, jaka jest sytuacja. Świadomość nauczycieli jest ważna... Czasami hałas z tyłu, jak ludzie rozmawiają, wtedy nie jesteśmy w stanie wyodrębnić mowy nauczyciela. Jest to bardzo uciążliwe”. „Dużo nauczycieli mówi cicho, mruczą pod nosem... Potem jak zwracałam

uwagę, gdy byłam odważniejsza, żeby mówili głośniej i wyraźniej, to wtedy. Ale potem znów się zapominali”.

Patrycja w swoich wypowiedziach potwierdza znaczenie indywidualnego podejścia: „Nauczyciele wiedzieli, że trzeba mówić głośno i wyraźnie. Starali się mi raczej nie dyktować”.

Wskazania dotyczące strategii nauczania powtarzają się w doświadczeniach innych uczestników:

„Nauczyciele powinni wykorzystywać pomoce wizualne... Zamiast dyktowania, lepszy zapis na tablicy, to byłoby ułatwienie”. – Paulina

Karolina zwraca uwagę na potrzebę lepszej komunikacji nauczycieli z uczniami: „Myślę, że nauczyciele podczas tłumaczenia treści nie powinni być tyłem, powinni nawiązywać kontakt wzrokowy, mniej nerwowości, gdy uczeń prosi o powtórzenie informacji”.

„Nie jestem w stanie pisać notatki i patrzeć w usta. Za szybko mówią. Jak patrzę w usta, to nie jestem w stanie pisać”. – Patrycja

„Dziecko, które patrzy na usta, nie może notować – to niemożliwe”. - Magdalena

„W szkole nie za bardzo miałam wsparcie od nauczycieli... Nauczyciele byli dużo wymagający”. – Anna

Kinga wspomina natomiast, że „w szkole podstawowej miała dużą pomoc od Poradni, zajęcia indywidualne, logopedyczne i rewalidacyjne”. Wsparcie instytucjonalne obejmowało również nauczycieli: „Poradnia wytłumaczyła nauczycielom, jak powinni pracować ze mną”. Pomimo to, „w klasie, gdy była ze wszystkimi, nie zawsze rozumiała, co mówi nauczyciel”. Logopeda zaproponował jej szkołę dla niesłyszących: „Wybrałam szkołę na Grochowej. Dużo lepiej było, dużo się tam nauczyłam”.

Patrycja proponuje konkretne rozwiązania dydaktyczne: „Nauczyciele powinni uczyć niesłyszących całymi zdaniem. Powinni mówić ustami i migać – dwa w jednym”. Zwraca też uwagę na znaczenie systemu języka migowego (SJM) w codziennym życiu: „W życiu codziennym jest potrzebny SJM... żeby krzywdy nie robić”.

Piotr również podkreśla znaczenie dostosowań edukacyjnych. „Język polski był bardzo trudny do zrozumienia. Siedziałem blisko nauczyciela”. Wypracował własne strategie komunikacyjne: „W szkole nie odpowiadałem, tylko pisałem”. Pozytywnie wspomina nauczycieli, którzy przygotowywali dla niego materiały: „Miałem dwóch nauczycieli, którzy drukowali notatki przed lekcją. Lepiej wtedy rozumiałem, ale to rzadkość”.

„Nauczyciel powinien być dobrze przygotowany do lekcji, stosować wizualizacje, mieć powołanie”. - Magdalena

Największą rolę w adaptacji edukacyjnej uczestnicy badań przypisują rodzicom i wychowawcom:

„Największym wsparciem byli moi rodzice. Nie faworyzowali mnie, nie traktowali mnie jak osobę niesłyszącą... Cały czas musiałam nad sobą pracować i to mi bardzo dużo dało. Wierzyli, zawsze we mnie wierzyli i za to im bardzo dziękuję”. – Magdalena

Podobnie Paulina podkreśla znaczenie wychowawczyni w klasach 1–3:

„Myślę, że najbardziej rozumiała moje potrzeby wychowawczyni w klasach 1–3, była łatwość, bo byliśmy cały czas z jedną Panią, widziała i zwracała uwagę na takie rzeczy”. Wspierająca rola rodziny i wychowawców znacząco ułatwia adaptację ucznia, zwiększa jego poczucie kompetencji i motywację do nauki, jednocześnie minimalizując negatywne konsekwencje społecznego wykluczenia.

Uczestnicy wskazują, że bariery edukacyjne mają charakter nie tylko indywidualny, ale i systemowy. Wymagania programowe, szybkie tempo mówienia nauczycieli czy brak przygotowania pedagogów mogą powodować trudności:

„Na angielskim strasznie dużo słuchaliśmy z magnetofonu. To było dla mnie ciężkie, nie rozumiałam tego, co mówią... Byłam zwolniona z tej części słuchowej dopiero po interwencji mamy”. – Paulina

„Nie od każdego nauczyciela miałam wsparcie w szkole... Uważam, że nauczyciele nie rozumieją, jakie problemy mają osoby słabosłyszące i niesłyszące. Oni myślą, że aparat załatwia całą sprawę”. – Patrycja

„Nie można faworyzować dziecka z wadą słuchu. Traktować na równi. Jeżeli zaczniemy faworyzować, to będzie to wstęp do odrzucenia przez rówieśników”. – Magdalena

Barierą jest również brak spójnych wytycznych dla nauczycieli oraz niewystarczające szkolenia w zakresie edukacji osób z wadą słuchu. Paulina i Kinga podkreślają potrzebę wizualizacji, kontaktu wzrokowego oraz modyfikacji sposobu dyktowania informacji. Magdalena zwraca uwagę na konieczność przygotowania nauczyciela do pracy z uczniem niesłyszącym i utrzymywania równego traktowania w klasie masowej.

Uczniowie z wadą słuchu rozwijają różnorodne strategie adaptacyjne. Obejmują one:

- Pozycjonowanie w klasie w celu optymalnego odbioru informacji (siedzenie z przodu).
- Wykorzystywanie języka migowego i odczytywania mowy z ruchu ust.
- Korzystanie z pomocy wizualnych i notatek przygotowanych przez nauczycieli.

- Wsparcie rodziny w przygotowaniu do lekcji, egzaminów i ćwiczenia w domu.

Kinga wspomina:

„Na lekcjach z klasą siedziałam zawsze z przodu”.

Patrycja dodaje:

„Nauczyciele powinni uczyć niesłyszących całymi zdaniami. Powinni mówić ustami i migać. Dwa w jednym”.

Uczniowie opracowują też własne metody radzenia sobie z ograniczeniami percepcyjnymi, co wymaga dużej samodyscypliny, koncentracji i kreatywności.

Analiza jakościowa wypowiedzi uczestników w kontekście wsparcia i dostosowań edukacyjnych ujawnia kilka kluczowych wniosków:

1. Znaczenie rodziny – aktywne wsparcie rodziców i bliskich ma fundamentalne znaczenie dla adaptacji edukacyjnej i rozwoju mowy.
2. Rola wychowawców i nauczycieli – indywidualne podejście, kontakt wzrokowy, tempo mówienia i wykorzystanie pomocy wizualnych znacząco wspierają ucznia z wadą słuchu.
3. Problemy systemowe – brak wiedzy pedagogicznej, niedostosowane programy, brak spójnych procedur i niedocenywanie roli aparatów słuchowych w procesie nauki.
4. Strategie adaptacyjne uczniów – uczenie się języka migowego, odczytywanie mowy z ruchu ust, korzystanie z wizualizacji i notatek, umiejętność życia w dwóch światach edukacyjnych.
5. Równe traktowanie – zarówno nadmierne faworyzowanie, jak i ignorowanie potrzeb ucznia może prowadzić do wykluczenia społecznego lub obniżenia poczucia kompetencji.

Doświadczenia uczestników pokazują, że skuteczna edukacja uczniów z wadą słuchu wymaga współpracy między rodziną, szkołą i systemem edukacyjnym, dostosowania metod nauczania do indywidualnych potrzeb oraz wrażliwości społecznej. Adaptacja do nauki w szkole masowej i osiągnięcie sukcesów edukacyjnych jest możliwe przy odpowiednim wsparciu, świadomości nauczycieli oraz przygotowaniu środowiska edukacyjnego.

Analiza jakościowa doświadczeń osób z wadą słuchu w kontekście społeczności i integracji

Integracja społeczna i uczestnictwo w rówieśniczych relacjach stanowią istotny aspekt życia osób z wadą słuchu. Wypowiedzi uczestników ukazują zarówno trudności w komunikacji w grupach, jak i strategie adaptacyjne, które umożliwiają uczestnictwo w życiu społecznym. Analiza ujawnia, że wczesne doświadczenia edukacyjne, relacje z rówieśnikami oraz dostęp do wsparcia znacząco kształtują poczucie przynależności i kompetencji społecznej.

Stanisław opisuje wyraźne trudności w odbiorze informacji w grupach:

„Mam jakąś wadę wymowy, miałem i mam problem i wycofywałem się, obecnie w rozmowie indywidualnej jest super, gorzej jak jest kilka osób, to nawet z tym procesorem jest problem, przyciszam go i zbieram myśli do kupy, bo rozlewa się wszystko. Jak jest pięcioro osób, to ja odpinam go i wtedy od razu gasnę, bo nie wiem, co jest grane, a powtarzanie Co? Co? Proszę? po 20 latach się nudzi”.

Takie doświadczenia pokazują, że trudności w percepcji dźwięku w grupie wpływają na wycofanie społeczne i poczucie frustracji. Jednocześnie komunikacja była dla niego motywacją do podjęcia decyzji o implancie ślimakowym:

„Komunikacja była tym bodźcem do tego, aby mieć implant. Bałem się, że ogłuchnę na drugie ucho, no i przynajmniej jedno będzie sztuczne, ale będę słyszeć”.

Doświadczenia uczestników pokazują, że wada słuchu wpływa zarówno na kontakty społeczne, jak i poczucie przynależności do grupy. Stanisław podkreśla, że jego otwartość i pewność siebie sprzyjały integracji:

„Myślę, że moja wada słuchu nie wpłynęła na integrację z rówieśnikami, zawsze byłem imprezowy, wygadany, zawsze się wyróżniałem”.

Jednocześnie Sebastian i Klaudiusz wskazują na znaczenie nauki języka migowego i świadomości rówieśników w budowaniu relacji:

„Po 4 klasie zacząłem uczyć się języka migowego od głuchych kolegów”. – Sebastian
„Ważne jest, aby wyraźnie mówić do osoby z wadą słuchu. Szerzenie świadomości wśród uczniów jest ważne”. – Klaudiusz

Uczestnicy wskazują na wycofanie się z kontaktów rówieśniczych jako strategię radzenia sobie z barierami komunikacyjnymi. Karolina wspomina:

„Przez ubytek słuchu uciekłam od ludzi w książki... Relacje z rówieśnikami były bardzo osłabione”.

Nawet w środowisku osób niesłyszących Magdalena spotkała się z wykluczeniem: „W szkole dla niesłyszących też mnie nie akceptowano, bo za dużo słyszałam. To bardzo hermetyczny krąg”.

Klaudiusz opisuje doświadczenia bycia niezrozumianym i odrzucanym:

„Jak słabo usłyszałem, to coś przekręcałem, inni się śmiali, uważali mnie za głupka... Raczej nie byłem akceptowany, nie miałem przyjaciół”.

„Uciekałem w świat książek, fantasy, marzenia”.

Podobne doświadczenia opisują osoby dorastające w środowisku słyszących:

„Integracja z rówieśnikami była fatalna. Ja sepleniałam, byłam brana za taką małą gapię, byłam z boku, wszyscy się bawili razem, a ja stałam z boku i podpierałam ściany... Nauczyło mnie to samodzielności, kreatywności, poszłam troszkę w swój własny świat”.

– Magdalena

Uczestnicy wskazują na doświadczenia wytykania różnic w wyglądzie czy sposobie mówienia. Patrycja wspomina:

„Aparat słuchowy miałam dopiero od 1 klasy. Dzieci mi dokuczały... Zawsze tuszowałam włosami, bo dawniej były duże aparaty. Zawsze byłam wytykana”.

Z kolei Piotr opowiada o relatywnie pozytywnych doświadczeniach: „Dzieci w szkole mi nie dokuczały. Kto chciał i się wysiłał, to mnie rozumiał” Jednocześnie podkreśla, że komunikacja z nim wymaga czasu i przyzwyczajenia: „Osoby, które przebywają ze mną na co dzień, przyzwyczajają się, ale po kilku latach przerwy już nie potrafią rozmawiać”.

„W młodszych klasach dokuczano mi przez wymowę... Później przestałam się tym przejmować”.

Również Anna, Kinga i Piotr zauważają, że dzieci i młodzież ze słabym słuchem częściej integrują się ze sobą niż ze słyszącymi:

„Mam lepszy kontakt z osobami słabosłyszącymi i niesłyszącymi niż słyszącymi. Mam wrażenie, że osoby słyszące ignorują osoby słabosłyszące”. – Kinga

„Nie mam kontaktu ze słyszącymi ze szkoły podstawowej”. – Anna

„Teraz mam więcej znajomych głuchych... Gdybym mógł zmienić coś, to wolałbym chodzić do szkoły dla niesłyszących, bo miałbym kontakt z osobami niesłyszącymi, bo ich jest mało i utrzymują kontakt”. – Piotr

Uczestnicy podkreślają znaczenie wsparcia w budowaniu pewności siebie i integracji. Magdalena wskazuje:

„W szkole powinien być nauczyciel wspomagający, jest potrzebny. Nawet po to, żeby zaobserwować reakcje rówieśników. Rówieśnicy wykorzystują niedosłuch dzieci, robią dowcipy, głupie żarty, a dziecko traci pewność siebie”.

Wsparcie emocjonalne i przyjaźń mają dla niej ogromne znaczenie: „Wsparcie nawet jednej koleżanki byłoby osiągnięciem. Mieć przyjaciela, który troszkę słyszałby za nią”. Podkreśla też znaczenie wzmocnienia pewności siebie dzieci z niedosłuchem: „Dziecko, które wie, że nie słyszy, potrzebuje potwierdzenia, że dobrze zrozumiało. To jest ważne”. Paulina zauważa, że wiele sytuacji trudnych w relacjach rówieśniczych wynika z niewiedzy dzieci:

„Lekcje dla dzieci w szkole to dobry pomysł. Dzieci są ciekawe i nie wiedzą. Dlatego wychodzi potem wytykanie, obgadywanie, śmianie się, bo nie wiedzą, nie są świadome”. Brak świadomości budzi ciekawość i bywa przyczyną przykrych komentarzy.

„Uczniowie powinni wiedzieć, kto to jest osoba Głucha, jak się komunikują”. - Kinga Magdalena podkreśla również potrzebę edukowania całej społeczności szkolnej:

„Uświadamianie dzieci jest potrzebne, żeby dzieci nie myślały, że np. Kasia czy Madzia jest głupia, tylko że po prostu nie słyszy”.

„Nie można wymagać od rówieśników, żeby cały czas zwracali uwagę na niesłyszącą osobę. Chyba że klasa integracyjna, wtedy tak. A nie 28 dzieci, 8 godzin nauki. To jest katastrofa dla dziecka”.

Analiza jakościowa doświadczeń uczestników pokazuje, że:

1. Integracja społeczna jest utrudniona przez bariery percepcyjne, zwłaszcza w grupach liczących więcej niż kilka osób.
2. Wada słuchu wpływa na relacje rówieśnicze, prowadząc do izolacji, wycofania, a czasem odrzucenia przez grupę.
3. Wsparcie rodziny, nauczycieli i rówieśników odgrywa kluczową rolę w minimalizowaniu skutków społecznych ograniczeń słuchowych.
4. Świadomość rówieśników i edukacja całej społeczności szkolnej są niezbędne, aby zmniejszyć wytykanie różnic i zapewnić dzieciom poczucie bezpieczeństwa i akceptacji.
5. Dzieci z wadą słuchu często tworzą własne strategie adaptacyjne, w tym wybór środowiska rówieśniczego (osoby niesłyszące i słabosłyszące) oraz korzystanie z języka migowego, co wspiera integrację i poczucie przynależności.

Doświadczenia pokazują, że integracja społeczna osób z wadą słuchu wymaga działań zarówno na poziomie indywidualnym, rodzinnym, jak i systemowym – włączając w to edukację rówieśników i dostęp do profesjonalnego wsparcia pedagogicznego.

Refleksje końcowe uczestników: doświadczenia, wnioski i rekomendacje

Refleksje końcowe uczestników podsumowują doświadczenia związane z wadą słuchu w edukacji, życiu codziennym i dorosłości. Wypowiedzi wskazują na znaczenie decyzji o implantach, aparatach słuchowych, wsparcia rodziny i nauczycieli oraz na potrzebę szerzenia świadomości społecznej. Uczestnicy dzielą się także przemyśleniami na temat edukacji włączającej, integracji i przygotowania systemu edukacyjnego na potrzeby uczniów z wadą słuchu.

W wielu wypowiedziach wybrzmiewa satysfakcja z podjętych decyzji i akceptacja własnej sytuacji. Stanisław mówi z prostotą i pewnością: „Słyszę, gadam i jest dobrze”. Dodaje jednak, że decyzja o implantacji mogła zostać podjęta wcześniej: „Bardzo dobra decyzja, że mam implant. Decyzja podjęta o 10 lat za późno”. Z jego słów przebija doświadczenie dojrzałego zrozumienia – zarówno swoich ograniczeń, jak i korzyści, jakie przyniosła technologia. Ostrzega przed zbytnią ufnością wobec pojedynczych specjalistów: „Odradzam skupiać się na jednym laryngologu. Lekarz zasugerował, żebym lepiej nie robił tomografu, bo może mi coś wyjść”.

W swoim przesłaniu Stanisław stawia na odwagę i otwartość wobec życia: „Nie przerażać się, nie bać się szpitali, nie bać się zmian, nie bać się Warszawy”. Podkreśla również znaczenie relacji: „Ogromne znaczenie ma wsparcie rodziny, przyjaciół”. oraz potrzebę przeciwdziałania stereotypom: „Szerzenie świadomości jest bardzo ważne. Wiele razy słyszałem - Nie gadaj z nim, bo głuchy”.

„Duże obciążenie było na moich rodzicach... Ale efekt jest jaki jest. Mam swoje życie, rodzice mają swoje życie, teraz się bawią. To jest najważniejsze, żeby rodzic skupiali się na dziecku, żeby sobie poradziło w przyszłości”. – Paulina

Sebastian w swoich refleksjach koncentruje się na roli języka migowego i empatii w instytucjach publicznych. „Uważam, że nauczyciele, lekarze, policjanci powinni umieć migać”. – podkreśla, wskazując, że komunikacja jest podstawowym prawem człowieka. Postuluje też, by język migowy był powszechny w szkołach: „Chciałbym, żeby wszyscy w szkole umieli migać”.

Dla niego nauczyciel to ktoś więcej niż przekazujący wiedzę: „Nauczyciele powinni się opiekować uczniami, rozmawiać, radzić im, dawać przykład, nie być obojętnym”.

Sebastian postrzega wspólnotę osób niesłyszących jako wsparcie i rodzinę: „Głusi to jedna wielka rodzina”. Jego postawa prospołeczna ujawnia się w słowach: „Jak mam czas to pomagam głuchym”.

Karolina podkreśla potrzebę edukacji społeczeństwa, w tym nauczycieli i rówieśników, w zakresie komunikacji z osobami niesłyszącymi i słabosłyszącymi:

„Myślę, że nauczyciele nie są przygotowani do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem, ale są bardziej świadomi, a to już dużo wnosi”.

Również uczestnicy wskazują na konieczność stosowania odpowiednich metod nauczania, np. zajmowanie miejsca z przodu sali lekcyjnej przez ucznia z wadą słuchu oraz ograniczania zakłóceń słuchowych:

„Należy mówić spokojnie, nie zakrywać ust. Uczeń powinien siedzieć z przodu, jak najmniej zakłóceń”. – Karolina

Wielu uczestników dzieli się krytyczną refleksją na temat edukacji włączającej. Magdalena i Klaudiusz wskazują, że szkoła ogólnodostępna może być korzystna dla dzieci zdolnych i dobrze wspieranych, ale może stanowić wyzwanie dla dzieci mniej zdolnych lub pozbawionych odpowiedniego wsparcia.:

Magdalena przedstawia systemową refleksję o edukacji. Podkreśla, że kluczowa jest diagnoza i dopasowanie szkoły do możliwości dziecka: „Uczeń zdolny z wadą słuchu poradzi sobie w szkole ogólnodostępnej, ale jeśli nie ma wsparcia – to gehenna”.

Wyraża sprzeciw wobec bezrefleksyjnej edukacji włączającej: „Edukacja włączająca – nie. Tylko dla osób zdolnych”. Postuluje rozwiązania wspierające: „Dziecko z niedosłuchem musi mieć nauczyciela wspomagającego”. Zwraca uwagę na ogromny wysiłek poznawczy: „Osoby z wadą słuchu muszą włożyć dwa razy więcej wysiłku w słyszenie”.

Proponuje konkretne rozwiązania dydaktyczne: „Sporządzać notatki dla dziecka, pokazywać obrazowo, wykresy, filmy, wycieczki”. Wskazuje na potrzebę wsparcia emocjonalnego: „Obowiązkowe wizyty u psychologa, który ma dojście do dzieci”. Podkreśla wagę budowania poczucia wartości: „Znaleźć mocny punkt dziecka i na nim oprzeć jego rozwój”.

„Uczeń z wadą słuchu powinien być w klasie integracyjnej, w pierwszej ławce, pytać czy usłyszało, czy zrozumiało, czy coś powtórzyć... Ale trzeba budować poczucie wartości, że da radę”. – Magdalena

Klaudiusz postuluje o równe traktowanie, ale i wsparcie: „Dzieci słabosłyszące powinny uczestniczyć we wszystkich zajęciach bez taryfy ulgowej”. Podkreśla również wagę

edukacji włączającej i zmian społecznych: „Czasy się zmieniają. To jest potrzebne, bez tego cofniemy się”.

Zwraca uwagę na bariery zawodowe i emocjonalne: „Osoby z wadą słuchu mogą mieć problem ze znalezieniem pracy i drugiej osoby” oraz kwestie finansowe: „Aparaty słuchowe powinny mieć większą refundację, dla dzieci być darmowe”.

Dla Klaudiusza kluczowe jest też wczesne wsparcie: „Dzieci powinny mieć aparaty już przy 20% ubytku i uczyć się migać”.

Klaudiusz mówi wprost o systemowym wsparciu: „Potrzeba najpierw zdiagnozować dziecko, aby wiedzieć do jakiej szkoły je posłać”.

Karolina zauważa, że edukacja włączająca ma sens pod warunkiem odpowiednich warunków: „Ma rację bytu, gdyby klasy były małoliczne i byłby nauczyciel wspomagający”. Wskazuje, że wspólne uczenie się dzieci słyszących i niesłyszących może sprzyjać przełamywaniu barier: „Gdyby dziecko g/Głuche migало innym dzieciom, same zaczęłyby migać”.

Postuluje upowszechnienie badań przesiewowych i edukacji o języku migowym: „Należy promować przesiewowe badania słuchu, szerzyć świadomość wśród dzieci”. Jednocześnie docenia wzrost empatii wśród nauczycieli: „Nie są jeszcze przygotowani do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem, ale są bardziej świadomi, uwrażliwieni”.

Karolina apeluje też, by „nie bać się kontaktu z osobami słabosłyszącymi” i pamiętać o prostych zasadach komunikacji: „Mówić spokojnie, nie zakrywać ust, uczeń powinien siedzieć z przodu”.

Paulina docenia edukację włączającą jako szansę na rozwój: „To super, że osoby niesłyszące idą do szkoły dla słyszących – wtedy łatwiej w dorosłym życiu”.

Kinga i Piotr podkreślają potrzebę dostosowania form wsparcia do poziomu klasy i stopnia ubytku słuchu:

„Dzieci niesłyszące, które migają, powinny iść do szkoły dla niesłyszących, a dzieci słabosłyszące do kręgu uczniów słyszących”. – Piotr

Uczestnicy wielokrotnie podkreślają wagę języka migowego i umiejętności odczytywania mowy z ust:

„Myślę, że nauczyciele, którzy pracują z osobami niesłyszącymi powinni mieć obowiązek znać język migowy. Nie powinna uczyć osoba, która nie ma styczności z tym problemem na co dzień”. – Patrycja

„Język migowy jest potrzebny na policji, pogotowiu, w urzędach, u lekarzy. W każdym urzędzie powinien być ktoś, kto zna język migowy”. – Kinga

„Chciałbym, aby nauczyciele to, co mówią, cały czas migali. Nie mówili i pisali, tylko mówili i migali”. – Piotr

Refleksje końcowe wyraźnie podkreślają potrzebę nauki samodzielności, przygotowania do życia dorosłego i aktywizacji zawodowej:

„Głusi muszą nauczyć się samodzielności. A nie tylko renta. Trzeba mieć chociaż pół etatu i swoje pieniądze”. – Kinga

„Nauczyciel powinien tłumaczyć na czym polega życie, żeby w przyszłości byli samodzielni, żeby dali sobie radę. Bo jak braknie rodziców, to sobie nie dadzą rady”. –

Kinga „Ja muszę przestawić się na słyszenie. Muszę wyężyć słuch, skupić się i wyćwiczyć ten dźwięk... 5 godzin nauki dla takiego dziecka to jest ok, ale 8 to jest nie do przyjęcia”. – Magdalena

Uczestnicy zgodnie podkreślają znaczenie cierpliwości, empatii i przygotowania nauczycieli:

„Nauczyciele powinni mieć dużo cierpliwości, empatii. Powinni nie być tacy surowi, wczuli się w drugą osobę i poznali problemy, które mają na co dzień”. – Patrycja

„Powinni być bardziej wyrozumiali i tłumaczyć parę razy, aż ktoś zrozumie”. – Kinga

„Trzeba mieć więcej cierpliwości, bo dzieci niesłyszące to normalne osoby”. - Piotr

„Trzeba przeszkolić nauczycieli, żeby wiedzieli, na czym polega praca z uczniem z uszkodzonym słuchem, żeby ta osoba nie była przestraszona”. – Kinga

„Dziecko z wadą słuchu powinno mieć zajęcia wyrównawcze, rewalidacyjne, mieć przyjaciela, wsparcie rodziców i nauczycieli”. – Magdalena

Równie ważna jest rola rodziców w budowaniu poczucia wartości i motywacji dziecka:

„Mocna relacja z rodzicem dziecka jest ważna... Należy całą rodzinę uświadomić i wspierać”. – Magdalena

„Moi rodzice byli bardzo trudni i wymagający, ale zbudowali mocny fundament poczucia wartości. Jestem im wdzięczna”. – Magdalena

Na podstawie refleksji końcowych uczestników można wyróżnić następujące rekomendacje:

1. Wsparcie medyczne i wczesna interwencja: aparaty i implanty powinny być dostępne jak najwcześniej, aby wspierać rozwój mowy i komunikacji.

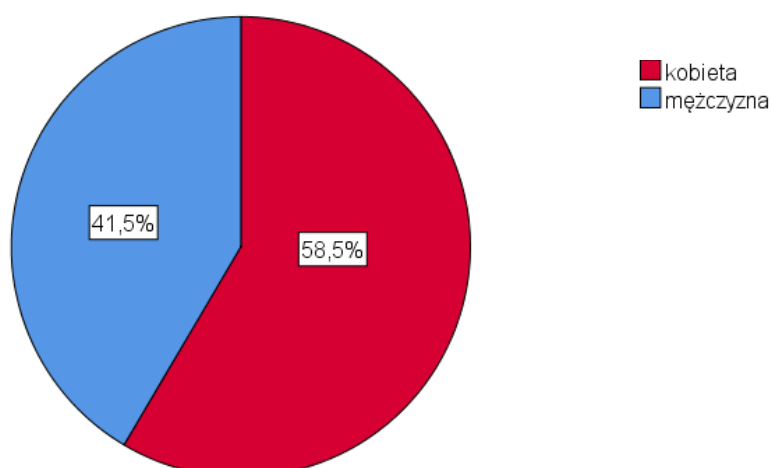
2. Edukacja i świadomość społeczna: szersze szkolenia dla nauczycieli, znajomość języka migowego wśród nauczycieli oraz informowanie rówieśników o potrzebach dzieci z wadą słuchu.
3. Dostosowanie edukacyjne: dzieci powinny mieć wsparcie w klasie, pierwsze ławki, zajęcia wyrównawcze i indywidualne notatki.
4. Edukacja włączająca z ograniczeniami powinna być stosowana głównie dla uczniów zdolnych i dobrze wspieranych: dla dzieci wymagających większego wsparcia lepsza jest szkoła specjalna lub klasa z nauczycielem wspomagającym.
5. Rozwój samodzielności i przygotowanie do dorosłości: nauka zaradności, aktywności zawodowej, orientacja w życiu codziennym i umiejętność korzystania z różnych form komunikacji.
6. Wsparcie rodzinne: rodzice powinni być aktywnie zaangażowani i świadomi wyzwań dziecka, z jednoczesnym wsparciem emocjonalnym i edukacyjnym.

Refleksje końcowe ukazują, że sukces edukacyjny i społeczny osób z wadą słuchu wymaga **wielopoziomowego wsparcia**, uwzględniającego zarówno aspekty medyczne, edukacyjne, jak i społeczne.

4.2 Analiza wiedzy i kompetencji nauczycieli w edukacji włączającej

Analizę materiału empirycznego rozpoczęto od przedstawienia rozkładów odpowiedzi respondentów zawartych w metryczce.

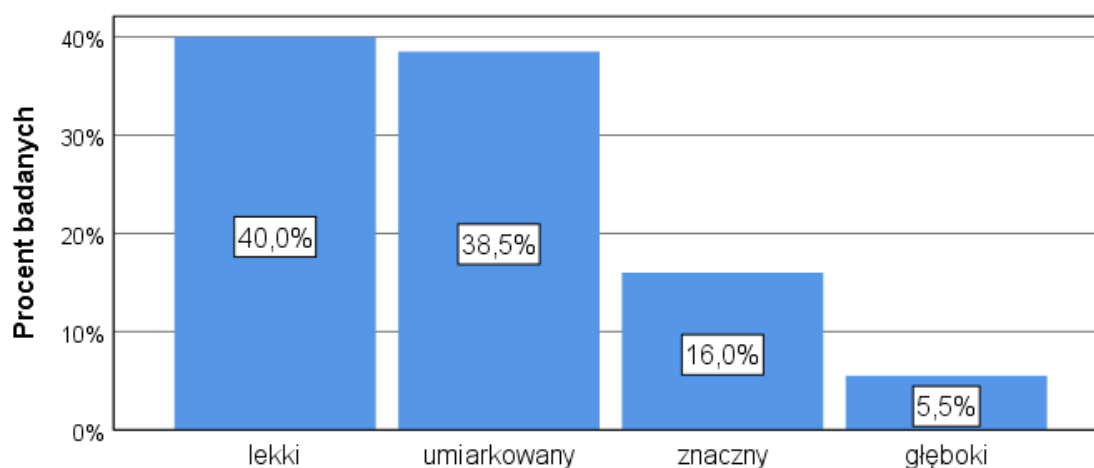
Wykres 7. Płeć ucznia z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Nieco ponad połowa nauczycieli doświadczyła kontaktów w pracy dydaktycznej z dziewczynką z uszkodzonym słuchem (58,5%). Pozostałych 41,5% pracuje z chłopcami.

Wykres 8. Stopień uszkodzenia słuchu u dziecka

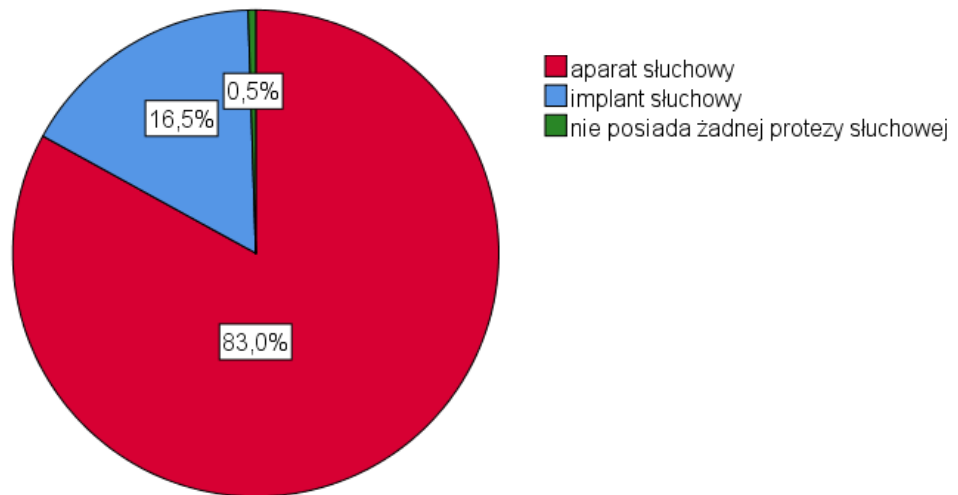


...

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Najwięcej nauczycieli pracuje z uczniem ze słuchem uszkodzonym w stopniu lekkim (40%) lub umiarkowanym (38,5%). Z uczniem z niepełnosprawnością znaczną pracuje 16% respondentów, a z uczniem z niepełnosprawnością głęboką pozostałych 5,5% badanych.

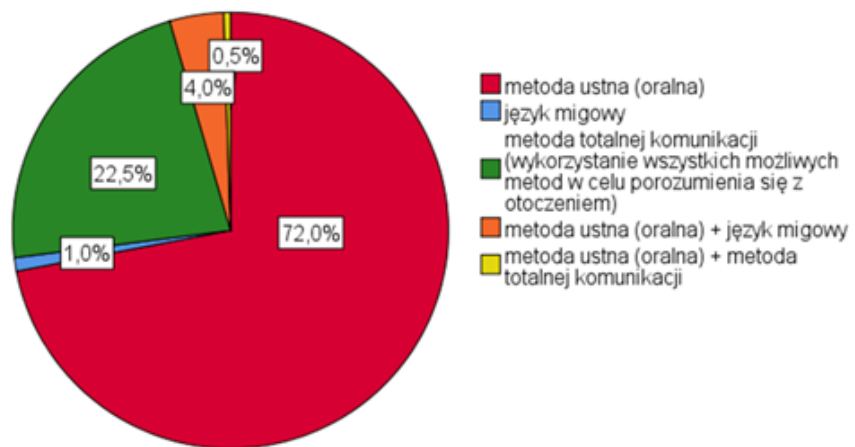
Wykres 9. Posiadanie przez ucznia protezy słuchowej



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Zdecydowana większość uczniów (83%) posiada aparat słuchowy. Znacznie mniej (16,5%) ma implant słuchowy, a jeden z uczniów nie ma żadnej protezy słuchowej.

Wykres 10. Sposób porozumiewania się ucznia z innymi osobami



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Zdecydowana większość uczniów porozumiewa się z innymi osobami wyłącznie metodą ustną (72%). Tylko dwóch uczniów (1%) wyłącznie językiem migowym, a 22,5% wykorzystuje wszystkie możliwe metody. Z metody ustnej i migowej korzysta 4% dzieci, a z ustnej i totalnej jedna osoba (0,5%).

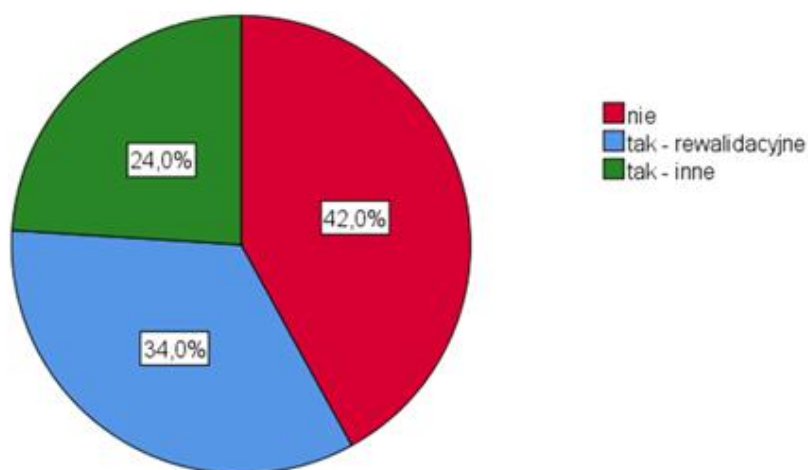
Tabela 5. Statystyki opisowe liczby uczniów w klasie

N	Min	Maks	M	Me	SD
200	10	32	19,91	20,00	2,95

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Dzieci uczą się w klasach liczących od 10 do 32 osób. Średnio blisko 20 osób. Połowa w klasach większych, a połowa w klasach mniejszych niż liczących 20 osób. Klasy są w niewielkim stopniu zróżnicowane pod względem liczności.

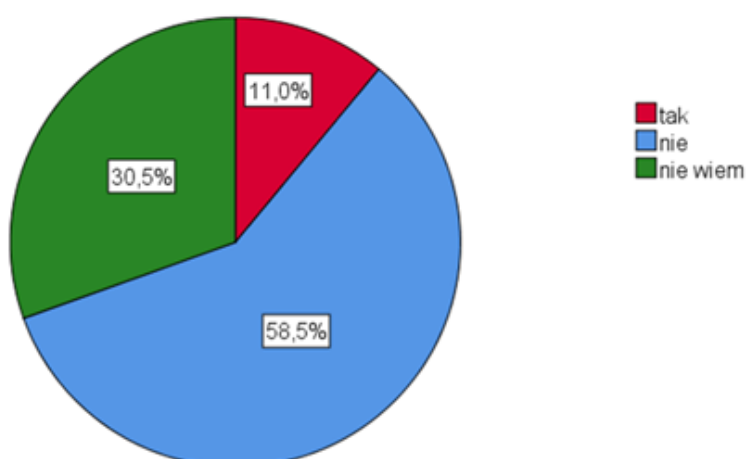
Wykres 11. Uczestnictwo przez ucznia w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych w szkole



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Nieco ponad połowa uczniów (58%) uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych w szkole. Co trzeci uczeń (34%) uczęszcza wyłącznie na zajęcia rewalidacyjne, a 24% wyłącznie na inne zajęcia pozalekcyjne niż rewalidacyjne – najczęściej wyrównawcze lub logopedyczne.

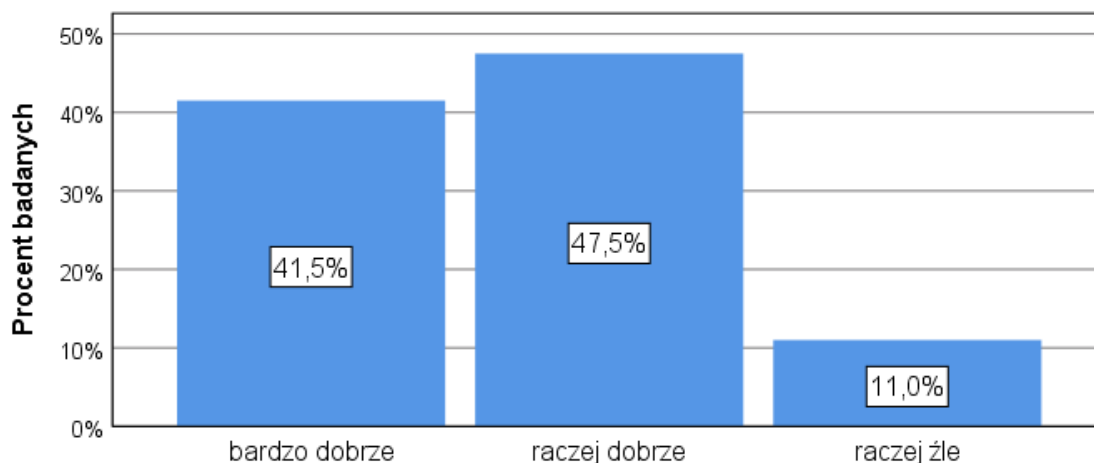
Wykres 12. Posiadanie przez rodziców dzieci wady słuchu



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Tylko w przypadku co dziewiątego dziecka (11%) nauczyciele wiedzą, że również ich rodzice/rodzic ma wadę słuchu. W przypadku ponad połowy dzieci (58,5%) rodzice nie mają wady słuchu, a w przypadku pozostałych 30,5% nauczyciele nie mają wiedzy na ten temat.

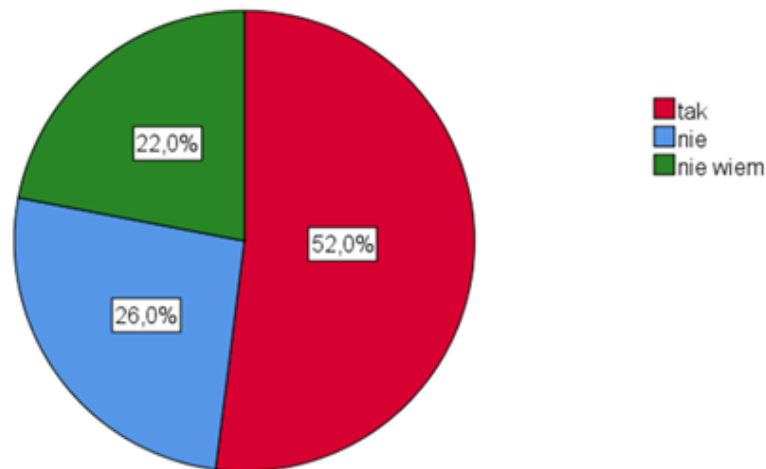
Wykres 13. Ocena współpracy z rodzicami uczniów



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Blisko połowa nauczycieli (47,5%) raczej dobrze ocenia współpracę z rodzicami ucznia. Nieco mniej (41,5%) ocenia ją bardzo dobrze, a tylko pozostałe 11% respondentów współpracę ocenia źle.

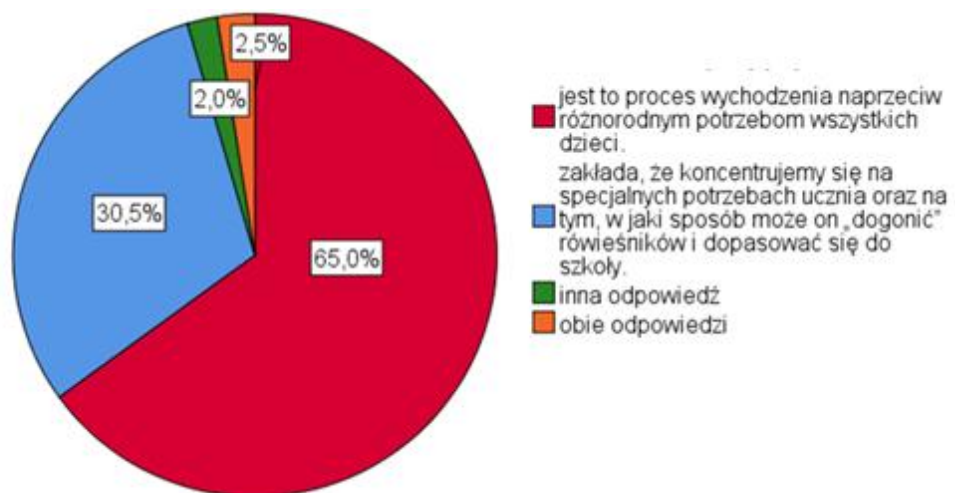
Wykres 14. Opinia na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Nieco ponad połowa respondentów (52%) uważa, że edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem. Odmiennego zdania jest 26% badanych, a opinii w tym zakresie nie ma pozostałe 22% badanych osób.

Wykres 15. Wiedza na temat tego, na czym polega idea edukacji włączającej

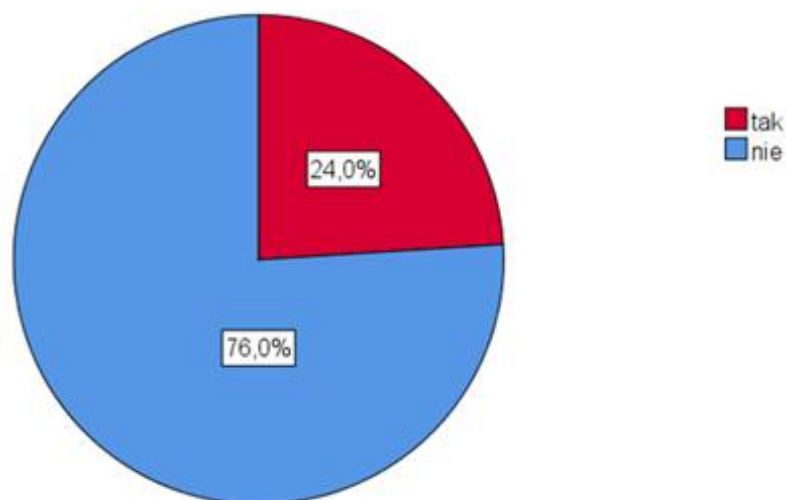


Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Aż 2 na 3 badanych (65%) słusznie uważa, że idea edukacji włączającej to proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci. Z kolei zdaniem niemal co trzeciej badanej osoby (30,5%) zakłada ona, że koncentrujemy się na

specjalnych potrzebach ucznia oraz na tym, w jaki sposób może on „dogonić” rówieśników i dopasować się do szkoły, co nie jest prawidłowym twierdzeniem. Obie te odpowiedzi (prawidłowa i nieprawidłowa) są prawdziwe zdaniem 2,5% badanych, a 2% wskazało inne założenia edukacji włączającej.

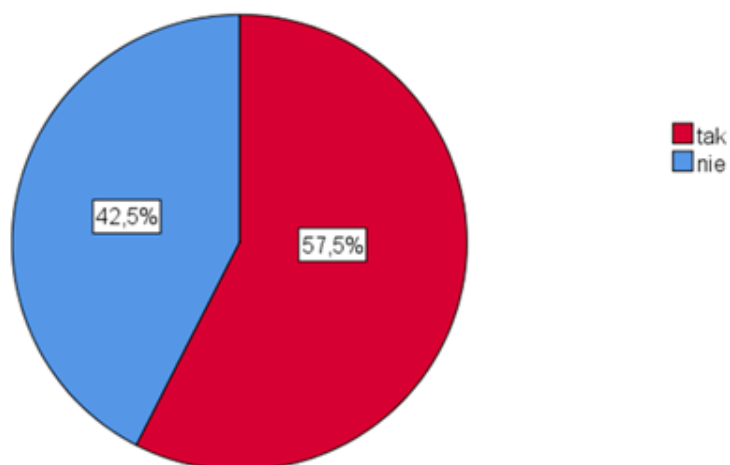
Wykres 16. Opinia na temat tego, czy wszystkie dzieci bez względu na rodzaj niepełnosprawności powinny uczyć się w jednej klasie



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Zdaniem niemal co czwartej badanej osoby (24%) wszystkie dzieci bez względu na rodzaj niepełnosprawności powinny uczyć się w jednej klasie. Odmiennego zdania jest aż 76% badanych osób.

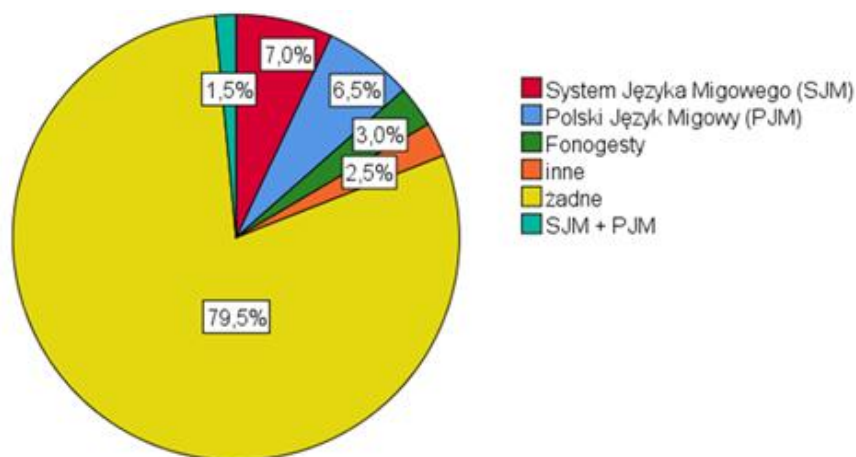
Wykres 17. Okazja do zapoznania się z literaturą dotyczącą edukacji i wychowania uczniów z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Nieco ponad połowa respondentów (57,5%) miała okazję do zapoznania się z literaturą dotyczącą nauczania i wychowania uczniów z uszkodzonym słuchem. Takiej możliwości nie miało pozostałe 42,5% badanych osób.

Wykres 18. Znajomość i umiejętność stosowania technik komunikacyjnych

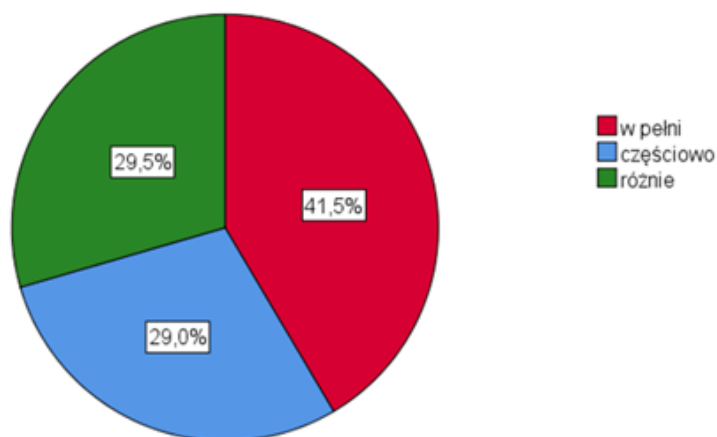


Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Aż 4 na 5 respondentów (79,5%) nie zna albo nie umie stosować żadnych z technik komunikacyjnych. Nieco więcej badanych zna wyłącznie SJM (7%), niż PJM (6,5%) będące najpopularniejszym obecnie środkiem komunikacji), 3% zna fonogesty,

a 2,5% inne techniki. Zarówno SJM jak i PJM zna 1,5% badanych osób. Podsumowując jedynie 8% respondentów zna PJM – Polski Język Migowy.

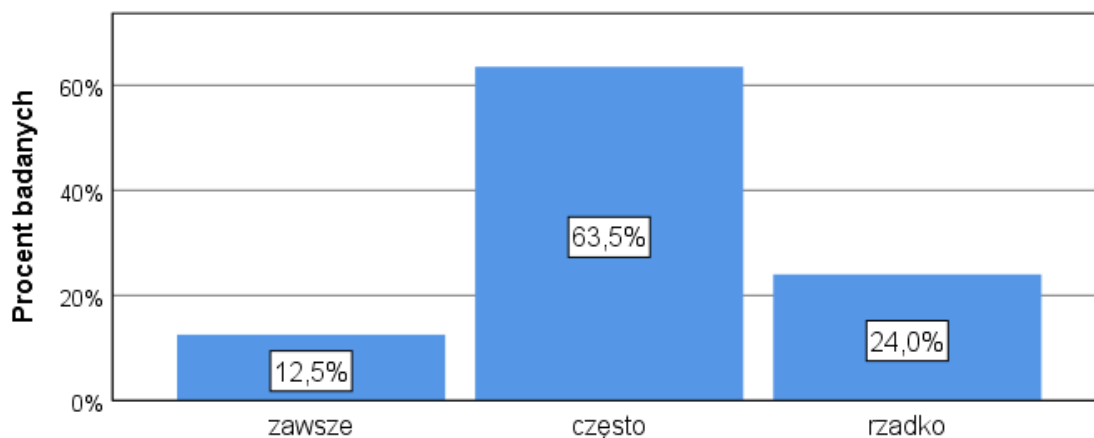
Wykres 19. Stopień w jakim dziecko z uszkodzonym słuchem jest akceptowane przez pozostałych uczniów



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Blisko połowa respondentów (41,5%) deklaruje, że dziecko z uszkodzonym słuchem jest w pełni akceptowane przez pozostałych uczniów. Na częściową akceptację wskazało 29% badanych, a zdaniem pozostałych 29,5% respondentów bywa z tym różnie.

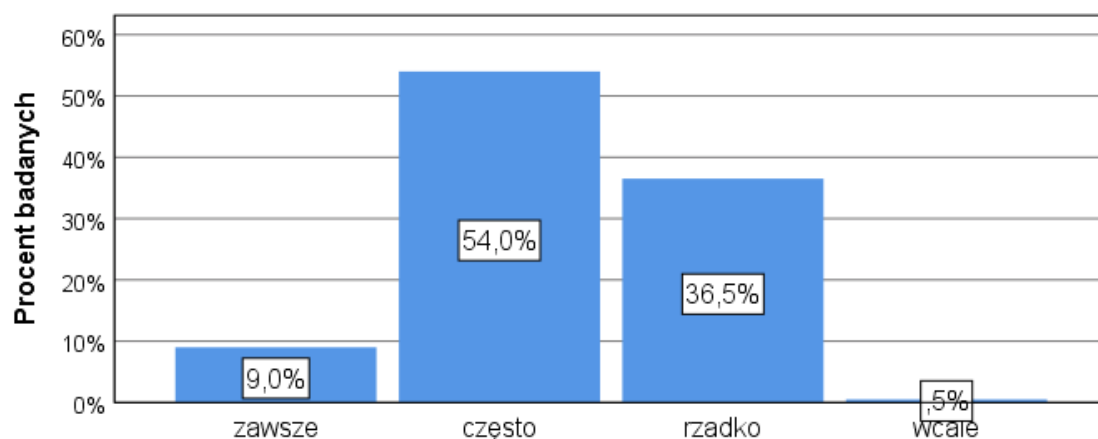
Wykres 20. Rozumienie i wykonywanie poleceń przez dziecko z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Ponad połowa badanych (63,5%) uważa, że dziecko z uszkodzonym słuchem często zna, rozumie i wykonuje polecenia kierowane do całej klasy. W ocenie co czwartego nauczyciela (24%) jest tak rzadko, a jedynie zdaniem 12,5% badanych sytuacja taka ma miejsce zawsze.

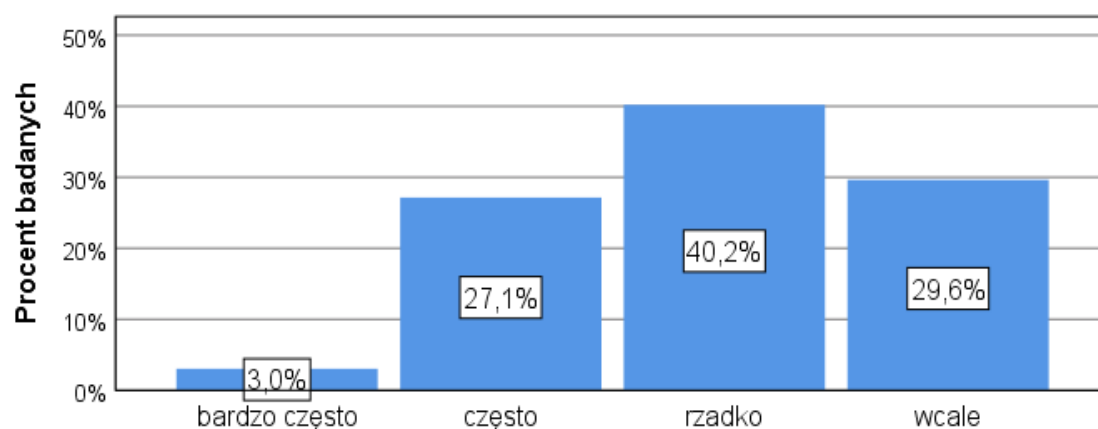
Wykres 21. Możliwość odpowiadania na pytania kierowane do ogółu klasy przez dziecko z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Nieco ponad połowa respondentów (54%) uważa, że uczeń z uszkodzonym słuchem często ma możliwość odpowiadania na pytania kierowane do ogółu klasy przez dziecko z uszkodzonym słuchem. Z kolei w ocenie 36,5% nauczycieli jest tak rzadko, a w ocenie 9% zawsze. Tylko zdaniem jednej osoby nie jest tak nigdy.

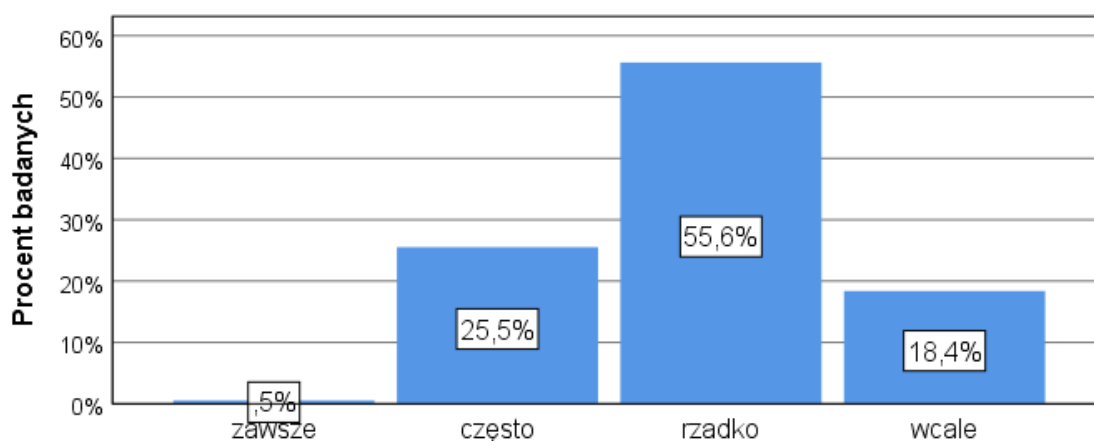
Wykres 22. Częstość braku pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem na dostosowanym do jego możliwości / poziomie, mimo takiej potrzeby



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Zdaniem 2 na 5 nauczycieli (40,2%) rzadko zdarza się różnych powodów nie pracować z uczniem z uszkodzonym słuchem na dostosowanym do jego możliwości / poziomie, mimo takiej potrzeby. Nieco mniej respondentów (29,6%) uważa, że sytuacje takie wcale nie mają miejsca, a 27,1%, że mają miejsce często. W ocenie pozostałych 3% badanych jest tak bardzo często.

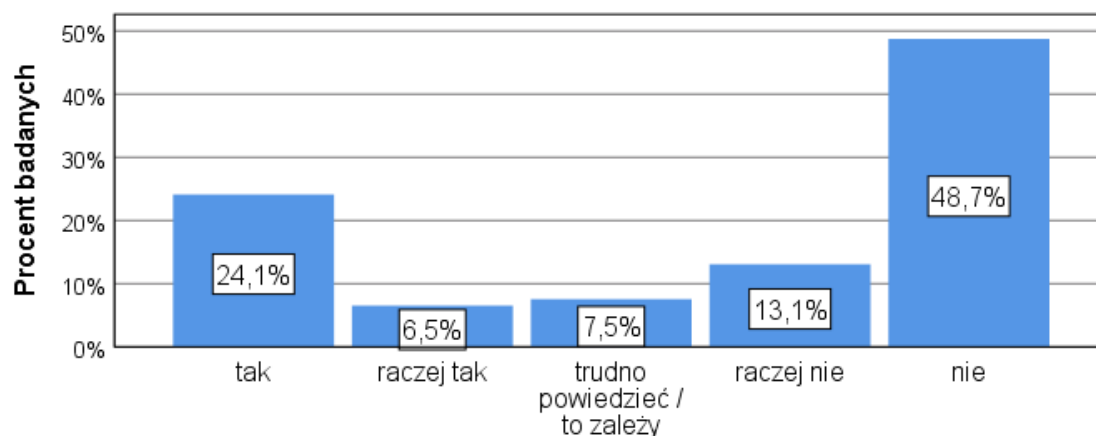
Wykres 23. Częstość niewystarczającej kontroli i korygowania ucznia z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Nieco ponad połowa badanych (55,6%) uważa, że rzadko zdarza się z różnych powodów niewystarczająco kontrolować i korygować ucznia z uszkodzonym słuchem. Z kolei zdaniem co czwartej badanej osoby (25,5%) jest tak często, a zdaniem 18,4% nie jest tak nigdy. Tylko jedna badana osoba uważa, że zawsze uczeń nie jest wystarczająco kontrolowany i korygowany.

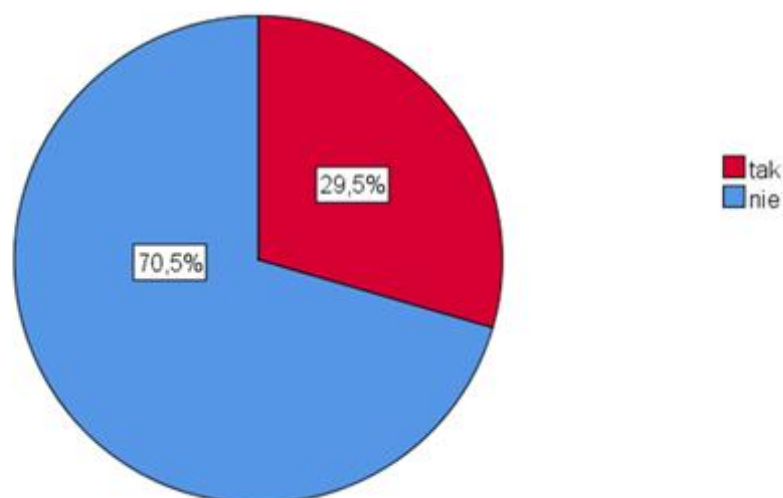
Wykres 24. Samoocena przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Respondentów w formie otwartej pytano o samoocenę przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem. Odpowiedzi badanych skategoryzowano do ogólnej oceny w 5-stopniowej skali. Aż blisko połowa badanych (48,7%) uważa, że nie jest przygotowana do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem. Z kolei tylko co czwarta badana osoba (24,1%) jest odmiennego zdania. Mniej liczne osoby udzieliły odpowiedzi, które można interpretować jako: raczej nie (13,1%), raczej tak (6,5%) lub trudno powiedzieć to zależy (7,5%).

Wykres 25. Uczestnictwo w kursach, studiach podyplomowych lub innej formie kształcenia przygotowującego do pracy dydaktycznej z dzieckiem z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Tylko 29,5% badanych uczestniczyło w kursach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowującego do pracy dydaktycznej z dzieckiem z uszkodzonym słuchem. Pozostałe 70,5% respondentów nie uczestniczyło w takich kursach lub szkoleniach. Badani najczęściej wymieniali takie kursy, szkolenia z zakresu surdopedagogiki oraz oligofrenopedagogiki.

Tabela 6. Proponowane zmiany w organizacji kształcenia szkolnego, aby poprawić sytuację ucznia z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej

Jakie zmiany w organizacji kształcenia szkolnego należy wdrożyć, aby poprawić sytuację ucznia z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej?	Odpowiedzi		% obserwacji
	N	%	
dodatkowe kursy dla nauczycieli	44	23,3%	22,0%
zmniejszenie liczebności klas	36	19,0%	18,0%
zatrudnienie nauczyciela specjalisty / wspomagającego	30	15,9%	15,0%
poprawa warunków lokalowych	19	10,1%	9,5%
szkolenie specjalistów do tego typu pracy	8	4,2%	4,0%
inne	52	27,5%	26,0%
Ogółem	189	100,0%	94,5%

% obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mogli wymienić dowolną ilość odpowiedzi, Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Również w formie otwartej pytano badanych o proponowane zmiany w organizacji kształcenia szkolnego, aby poprawić sytuację ucznia z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej. Znaczna część badanych nie odpowiedziała na pytanie (dlatego % obserwacji sumują się do wartości poniżej 100). Odpowiedzi respondentów pogrupowano w najczęstsze kategorie, a rzadsze połączono w kategorię „inne”. Najwięcej respondentów zasugerowało dodatkowe kursy dla nauczycieli (22%). Nieco mniej zmniejszenie liczebności klas (18%) lub zatrudnienia nauczyciela specjalisty, wspomagającego (15%). Najmniej liczna grupa respondentów zaproponowało poprawę warunków lokalowych, dydaktycznych (9,5%) oraz szkolenie specjalistów do tego typu pracy (4%).

Tabela 7. Największe trudności podczas pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem

Co sprawia największą trudność podczas pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem?	Odpowiedzi		% obserwacji
	N	%	
komunikacja	40	24,8%	20,0%
duża liczba uczniów w klasie	25	15,5%	12,5%
brak czasu	18	11,2%	9,0%
brak narzędzi dydaktycznych / zaplecza	18	11,2%	9,0%
nieznajomość metod / brak wiedzy	13	8,1%	6,5%
indywidualizacja pracy	10	6,2%	5,0%
inne	37	23,0%	18,5%
Ogółem	161	100,0%	80,5%

% obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ respondenci mogli wymienić dowolną ilość odpowiedzi, Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Także w formie otwartej pytano badanych o to co sprawia im największą trudność podczas pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem. Znaczna część badanych nie odpowiedziała na pytanie (dlatego % obserwacji sumują się do wartości poniżej 100), co może oznaczać zarówno brak problemów jak i pominięcie pytania z innego powodu. Odpowiedzi respondentów pogrupowano w najczęściej występujące kategorie, a rzadsze połączono w kategorię „inne”. Najwięcej respondentów ma problem z komunikacją (20%). Liczne osoby wskazały także na zbyt dużą liczbę uczniów w klasie (12,5%), brak czasu (9%), brak narzędzi dydaktycznych, odpowiedniego zaplecza (9%), nieznajomość metod, brak wiedzy (6,5%) oraz problem z indywidualizacją pracy (5%).

Następnie wykonano analizę eksploracyjną mającą na celu wyszukanie istotnych statystycznie zależności między różnego rodzaju kwestiami poruszonymi w kwestionariuszu własnego autorstwa. Poniżej zostaną przedstawione te związki, które okazały się istotne statystycznie.

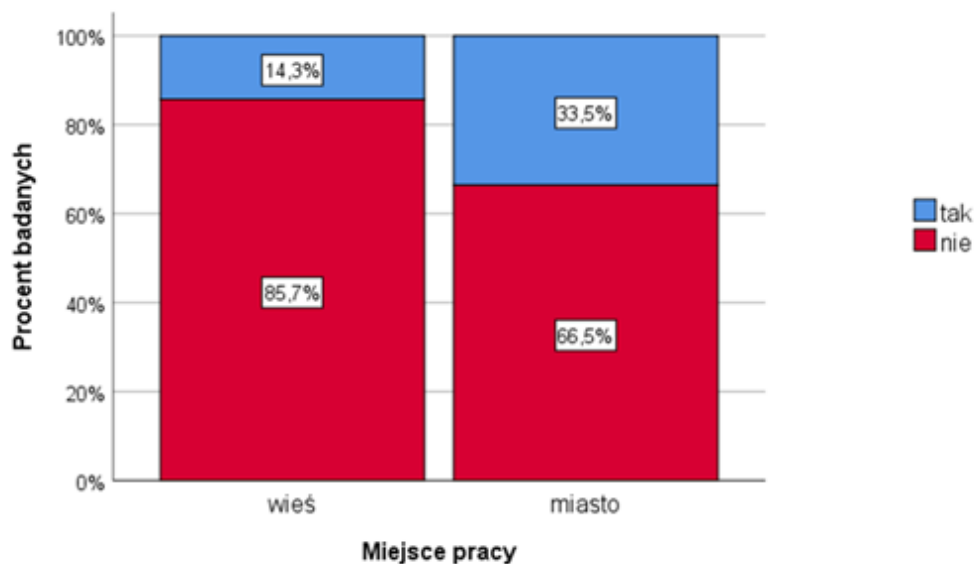
Tabela 8. Zależność między miejscem pracy a uczestnictwem w kursie, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowującej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym słuchem

Czy uczestniczył(a) kursie, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowującej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym słuchem?	Miejsce pracy				Ogółem	
	wieś		miasto		N	%
	N	%	N	%		
tak	6	14,3%	53	33,5%	59	29,5%
nie	36	85,7%	105	66,5%	141	70,5%
Ogółem	42	100,0%	158	100,0%	200	100,0%

Test Chi-2: Chi-2=5,917, p=0,015*

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Wykres 26. Zależność między miejscem pracy a uczestnictwem w kursie, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowującej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Test Chi-2 wykazał istotną statystycznie zależność między miejscem pracy a uczestnictwem w kursie, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowującej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym słuchem. Jak się okazało istotnie statystycznie więcej nauczycieli z miast (33,5%), niż wsi (14,3%) uczestniczyło w kursie,

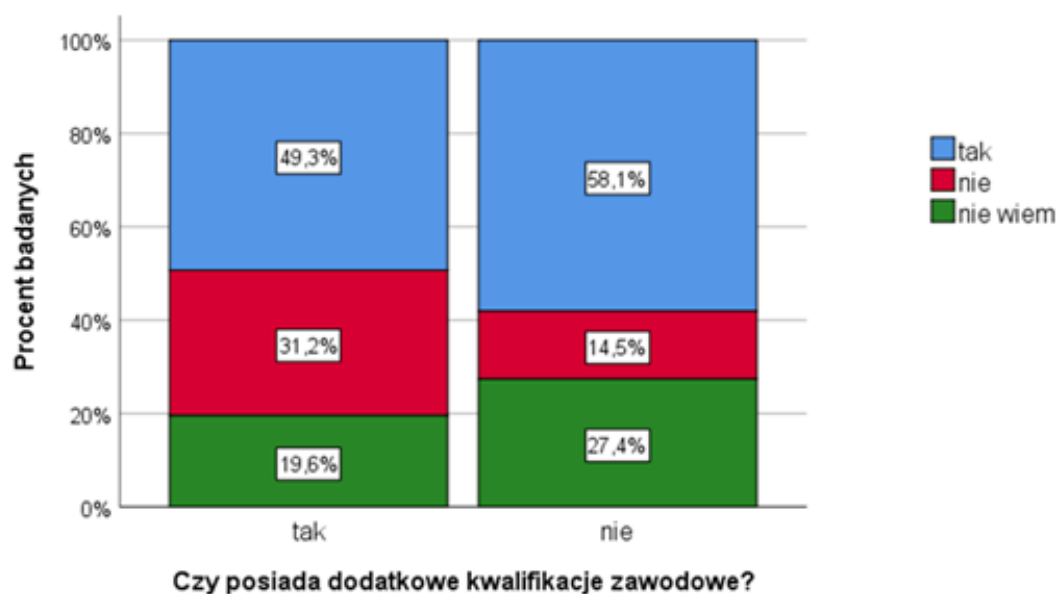
studiach podyplomowych lub innej formie kształcenia przygotowującej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym słuchem.

Tabela 9. Zależność między posiadaniem dodatkowych kwalifikacji zawodowych a opinią na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem

Czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem?	Czy posiada dodatkowe kwalifikacje zawodowe?				Ogółem	
	tak		nie			
	N	%	N	%	N	%
tak	68	49,3%	36	58,1%	104	52,0%
nie	43	31,2%	9	14,5%	52	26,0%
nie wiem	27	19,6%	17	27,4%	44	22,0%
Ogółem	138	100,0%	62	100,0%	200	100,0%
Test Chi-2: Chi-2=6,393, p=0,041*						

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Wykres 27. Zależność między posiadaniem dodatkowych kwalifikacji zawodowych a opinią na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Test Chi-2 wykazał również istotną statystycznie zależność między posiadaniem dodatkowych kwalifikacji zawodowych a opinią na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem. Jak się okazało znacznie więcej nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami (31,2%), niż bez dodatkowych kwalifikacji (14,5%) uważa, że edukacja włączająca nie jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem.

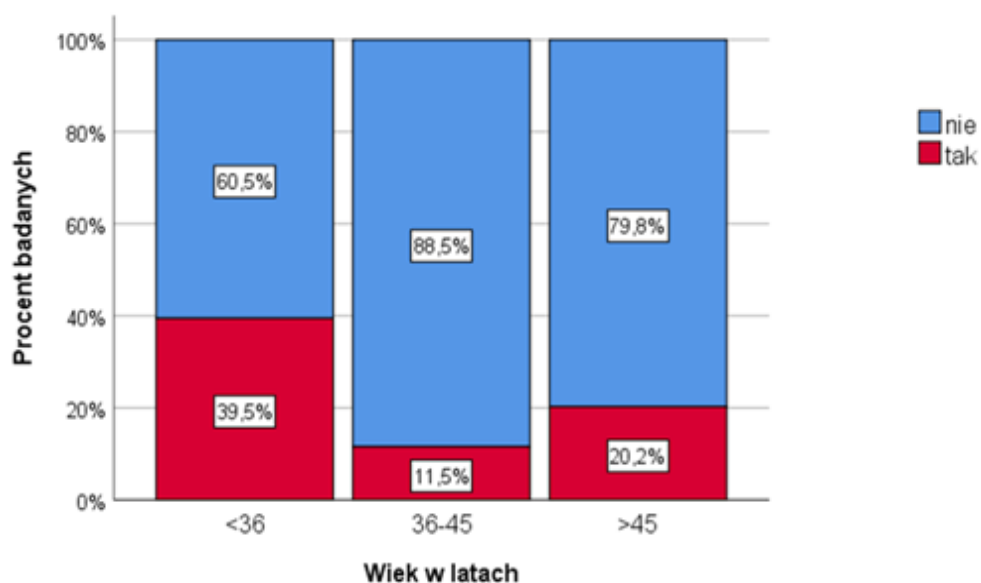
Tabela 10. Zależność między wiekiem a znajomością u umiejętnością stosowania technik komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem

Czy zna i potrafi stosować jakąś technikę komunikacji?	Wiek w latach						Ogółem	
	<36		36-45		>45			
	N	%	N	%	N	%	N	%
tak	15	39,5%	9	11,5%	17	20,2%	41	20,5%
nie	23	60,5%	69	88,5%	67	79,8%	159	79,5%
Ogółem	38	100,0%	78	100,0%	84	100,0%	200	100,0%

Test Chi-2: Chi-2=12,241, p=0,002**

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Wykres 28. Zależność między wiekiem a znajomością u umiejętnością stosowania technik komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Test Chi-2 wykazał również istotną statystycznie zależność między wiekiem a znajomością u umiejętnością stosowania technik komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem. Zna i potrafi stosować przynajmniej jedną technikę komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem znacznie więcej nauczycieli poniżej 36. roku życia (39,5%), niż pomiędzy 36. a 45. rokiem życia (11,5%).

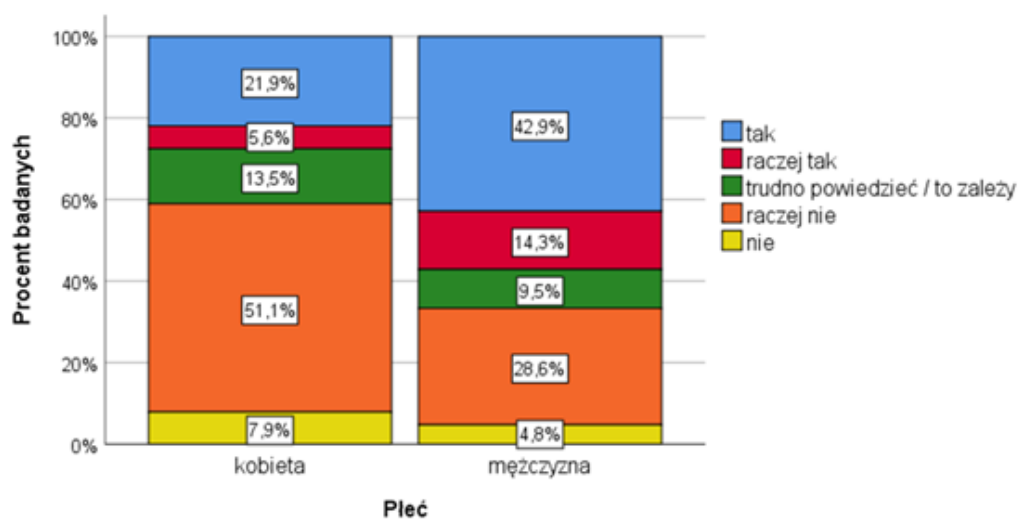
Tabela 11. Zależność między płcią, a samooceną przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem

Czy jest dostatecznie przygotowana/y do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem?	Płeć				Ogółem	
	kobieta		mężczyzna			
	N	%	N	%	N	%
tak	39	21,9%	9	42,9%	48	24,1%
raczej tak	10	5,6%	3	14,3%	13	6,5%
trudno powiedzieć / to zależy	24	13,5%	2	9,5%	26	13,1%
raczej nie	91	51,1%	6	28,6%	97	48,7%
nie	14	7,9%	1	4,8%	15	7,5%
Ogółem	178	100,0%	21	100,0%	199	100,0%

Test U Manna-Whitneya: $Z=-2,398$, $p=0,016^*$

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Wykres 29. Zależność między płcią, a samooceną przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Następnie na podstawie 5 pytań pochodzących z kwestionariusza własnego punktowanych zgodnie ze skalą 1-4 podjęto próbę konstrukcji ogólnego wskaźnika, który nazwano „Jakość edukacji”. Zgodnie z przyjętą punktacją im wyższy wynik w zakresie 5-25 tym wyższy wskaźnik jakości edukacji.

We wskaźniku użyto następujących pytań:

- W jakim stopniu dziecko z uszkodzonym słuchem jest akceptowane przez pozostałych uczniów? Punktacja odpowiedzi: Wcale – 1, Różnie – 2, Częściowo – 3, W pełni – 4.
- Czy uczeń z uszkodzonym słuchem rozumie i wykonuje polecenia kierowane do całej klasy? Punktacja odpowiedzi: Wcale – 1, Rzadko – 2, Często – 3, Zawsze – 4.
- Czy uczeń z uszkodzonym słuchem jest w stanie odpowiadać na pytania kierowane do ogółu klasy? Punktacja odpowiedzi: Wcale – 1, Rzadko – 2, Często – 3, Zawsze – 4.
- Czy zdarza się z różnych powodów nie pracować ze wskazanym uczniem z uszkodzonym słuchem na dopasowanym do jego możliwości poziomie mimo takiej potrzeby? Punktacja odpowiedzi: Bardzo często – 1, Często – 2, Rzadko – 3, Wcale – 4.
- Czy zdarza się z różnych powodów niewystarczająco kontrolować i korygować wskazanego ucznia z uszkodzonym słuchem? Punktacja odpowiedzi: Zawsze – 1, Często – 2, Rzadko – 3, Wcale – 4.

Tabela 12. Analiza rzetelności wskaźnika jakości edukacji

Itemy	Korelacja pozycji Ogółem	Alfa Cronbacha po usunięciu pozycji
W jakim stopniu dziecko z uszkodzonym słuchem jest akceptowane przez pozostałych uczniów?	0,401	0,657
Czy uczeń z uszkodzonym słuchem rozumie i wykonuje polecenia kierowane do całej klasy?	0,478	0,623
Czy uczeń z uszkodzonym słuchem jest w stanie odpowiadać na pytania kierowane do ogółu klasy?	0,546	0,593
Czy zdarza się z różnych powodów nie pracować ze wskazanym uczniem z uszkodzonym słuchem na dopasowanym do jego możliwości poziomie mimo takiej potrzeby?	0,371	0,670
Czy zdarza się z różnych powodów niewystarczająco kontrolować i korygować wskazanego ucznia z uszkodzonym słuchem?	0,453	0,628

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Współczynnik Alfa Cronbacha dla wskaźnika „Jakości edukacji” wyniósł 0,684 co oznacza jego zadowalającą rzetelność. Wszystkie pytania korelują z wynikiem ogólnym dodatnio i umiarkowanie silnie lub silnie. Usunięcie żadnego z nich nie podniosłoby rzetelności wskaźnika.

Tabela 13. Statystyki opisowe i test normalności rozkładu wskaźnika jakości edukacji w odniesieniu do ogółu badanych osób

Wskaźnik jakości edukacji	N	Min	Maks	M	Me	SD	S-W	p
	200	9	20	14,61	15,00	2,39	0,970	<0,001***

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

W tak skonstruowanym wskaźniku jakości edukacji badani uzyskali od 9 do 25 punktów, przy średniej 14,61. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy

poniżej 15. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

Następnie obliczono zgodnie z kluczem wyniki w obu stosowanych narzędziach standaryzowanych – Skali Resilience oraz Kwestionariuszu Postrzegania Kompetencji Zawodowych Nauczyciela.

Tabela 14. Statystyki opisowe i testy normalności rozkładów wyników w Skali Resilience w odniesieniu do ogółu badanych osób

Skala Resilience	N	Min	Maks	M	Me	SD	S-W	p
Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników (KS)	200	14	40	31,18	31,50	5,09	0,980	0,005**
Spójność rodziny (SR)	200	17	30	26,91	28,00	3,21	0,867	<0,001***
Kompetencje osobiste (KO)	200	14	45	36,54	37,00	5,14	0,963	<0,001***
Znaczenie duchowości (ZD)	200	3	10	7,57	8,00	1,80	0,925	<0,001***
Ogółem (WO)	200	65	125	102,20	102,00	11,23	0,985	0,033*

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

W skali Resilience obliczono wynik ogólny oraz w czterech skalach szczegółowych. W skali kompetencji społecznych i wsparcia współpracowników badani uzyskali od 14 do 40 punktów, przy średniej 31,18. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 31,5. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W skali spójności rodziny badani uzyskali od 17 do 30 punktów, przy średniej 26,91. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 28. Odchylenie standardowe świadczy o niewielkim zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W skali kompetencji osobistych badani uzyskali od 14 do 45 punktów, przy średniej 36,54. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 37. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W skali znaczenia duchowości badani uzyskali od 3 do 10 punktów, przy średniej 7,57. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 8. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W Skali Resilience ogółem badani uzyskali od 65 do 125 punktów, przy średniej 102,2. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 102. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

Tabela 15. Statystyki opisowe i testy normalności rozkładów oceny przydatności kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi w odniesieniu do ogółu badanych osób

Przydatność kompetencji – uczniowie pełnosprawni	N	Min	Maks	M	Me	SD	S-W	p
Kompetencje ewaluacyjne (KE)	200	13	40	31,74	32,00	5,25	0,970	<0,001***
Kompetencje psychologiczne (KP)	200	9	45	41,68	44,00	4,84	0,705	<0,001***
Kompetencje merytoryczno-metodyczne (KM-M)	200	17	50	39,73	40,00	5,84	0,977	0,002**
Kompetencje innowacyjne (KI)	200	12	45	37,75	38,00	5,19	0,918	<0,001***
Kompetencje komunikacyjne (KK)	200	6	30	27,02	28,00	3,30	0,781	<0,001***

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

W zakresie oceny znaczenia kompetencji ewaluacyjnych w procesie kształcenia uczniów pełnosprawnych badani uzyskali od 13 do 40 punktów, przy średniej 31,74. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 32. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji psychologicznych w kształceniu uczniów pełnosprawnych badani uzyskali od 9 do 45 punktów, przy średniej 41,68. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 44. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji merytoryczno-metodycznych w kształceniu uczniów pełnosprawnych badani uzyskali od 17 do 50 punktów, przy średniej 39,73. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 40. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji innowacyjnych w procesie kształcenia uczniów pełnosprawnych badani uzyskali od 12 do 45 punktów, przy średniej 37,75. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 38. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji komunikacyjnych w kształceniu uczniów pełnosprawnych badani uzyskali od 6 do 30 punktów, przy średniej 27,02. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 28. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

Tabela 16. Statystyki opisowe i testy normalności rozkładów oceny przydatności kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi w odniesieniu do ogółu badanych osób

Przydatność kompetencji – uczniowie niepełnosprawni	N	Min	Maks	M	Me	SD	S-W	p
Kompetencje ewaluacyjne (KE)	200	13	40	32,88	34,00	5,57	0,936	<0,001***
Kompetencje psychologiczne (KP)	200	9	45	42,66	45,00	4,93	0,524	<0,001***
Kompetencje merytoryczno-metodyczne (KM-M)	200	15	50	41,59	43,00	6,71	0,923	<0,001***
Kompetencje innowacyjne (KI)	200	11	45	39,07	40,00	5,41	0,886	<0,001***
Kompetencje komunikacyjne (KK)	200	8	30	27,58	29,00	3,35	0,744	<0,001***

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

W zakresie oceny znaczenia kompetencji ewaluacyjnych w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem badani uzyskali od 13 do 40 punktów, przy średniej 32,88. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 34. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji psychologicznych w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem badani uzyskali od 9 do 45 punktów, przy średniej 42,66. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 45. Odchylenie standardowe świadczy o niewielkim zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji merytoryczno-metodycznych w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem badani uzyskali od 15 do 50 punktów, przy średniej 41,59. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 43. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej

grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji innowacyjnych w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem badani uzyskali od 11 do 45 punktów, przy średniej 39,07. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 40. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

W zakresie oceny znaczenia kompetencji komunikacyjnych w kształceniu uczniów z uszkodzonym słuchem badani uzyskali od 8 do 30 punktów, przy średniej 27,58. U połowy badanych odnotowano wyniki powyżej, a u połowy poniżej 29. Odchylenie standardowe świadczy o niewielkim zróżnicowaniu badanej grupy pod względem tej zmiennej. Jej rozkład istotnie statystycznie odbiega od rozkładu normalnego.

Biorąc pod uwagę, że rozkłady wszystkich analizowanych zmiennych ilorazowych istotnie statystycznie odbiegają od rozkładu normalnego w dalszej analizie posłużono się testami i współczynnikami nieparametrycznymi.

Następnie porównano ocenę przydatności kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi i z uczniami z uszkodzonym słuchem.

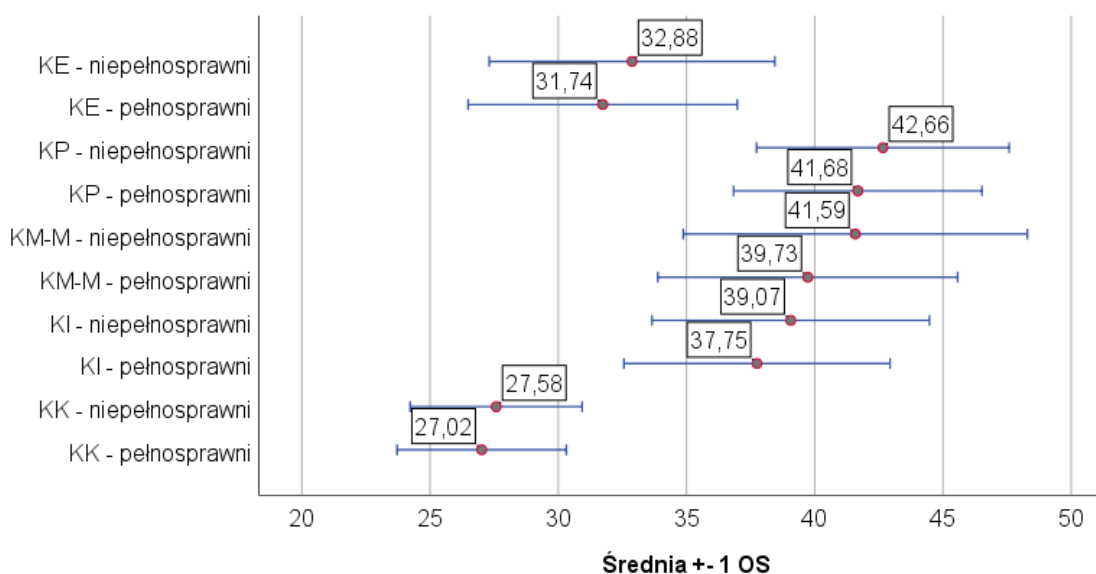
Tabela 17. Porównanie oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi i z uczniami niepełnosprawnymi

Przydatność kompetencji	Uczniowie						Test	
	Pełnosprawni			Niepełnosprawni			Wilcoxona	
	M	Me	SD	M	Me	SD	Z	p
KE	31,74	32,00	5,25	32,88	34,00	5,57	-5,031	<0,001***
KP	41,68	44,00	4,84	42,66	45,00	4,93	-5,911	<0,001***
KM-M	39,73	40,00	5,84	41,59	43,00	6,71	-6,599	<0,001***
KI	37,75	38,00	5,19	39,07	40,00	5,41	-6,104	<0,001***
KK	27,02	28,00	3,30	27,58	29,00	3,35	-3,789	<0,001***

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Jak wykazał test rang Wilcoxona w ocenie badanych nauczycieli znaczenie wszystkich kategorii kompetencji jest istotnie statystycznie większe w przypadku pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niż w przypadku pracy z uczniami pełnosprawnymi. Różnice te zilustrowano dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 30. Porównanie oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi i z uczniami niepełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Następnie przedstawiono korelacje między: wskaźnikiem jakości edukacji, Skalą Resilience oraz oceną przydatności kompetencji nauczyciela.

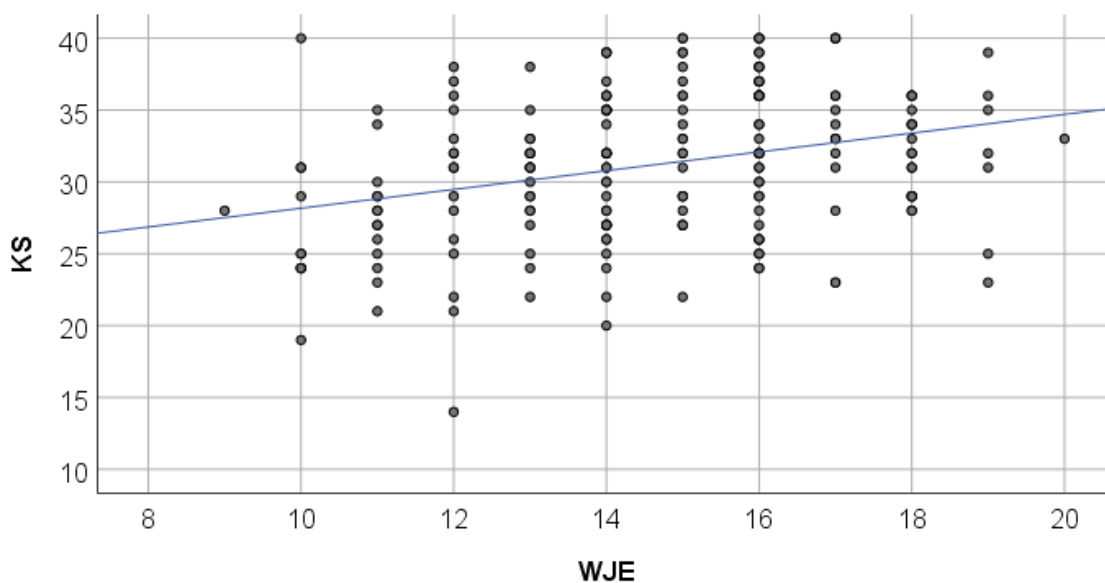
Tabela 18. Korelacje pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a skalą Resilience

Skala Resilience	WJE	
	rho	p
Kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników (KS)	0,303	<0,001***
Spójność rodziny (SR)	0,169	0,017*
Kompetencje osobiste (KO)	0,087	0,220
Znaczenie duchowości (ZD)	0,084	0,236
Ogółem (WO)	0,238	0,001**

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Jak wykazał współczynnik korelacji rho Spearmana wskaźnik jakości edukacji koreluje dodatnio ze Skalą Resilience ogółem oraz z jej składowymi - kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników oraz spójność rodziny. Oznacza to, że im większe: kompetencje społeczne i wsparcie współpracowników, spójność rodziny oraz Resilience ogółem, tym wyższy wskaźnik jakości edukacji. Najsilniejszą z tych korelacji przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 31. Ilustracja korelacji pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a kompetencjami społecznymi i wsparciem współpracowników



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

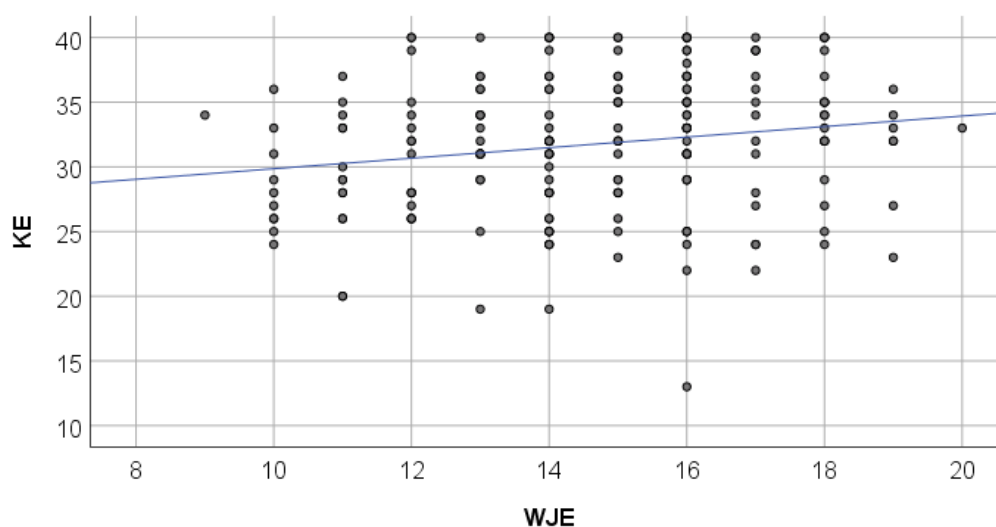
Tabela 19. Korelacje pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a oceną przydatności kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi

Przydatność kompetencji – uczniowie pełnosprawni	WJE	
	rho	p
Kompetencje ewaluacyjne (KE)	0,199	0,005**
Kompetencje psychologiczne (KP)	0,194	0,006**
Kompetencje merytoryczno-metodyczne (KM-M)	0,148	0,037*
Kompetencje innowacyjne (KI)	0,177	0,012*
Kompetencje komunikacyjne (KK)	0,137	0,052

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Jak wykazał współczynnik korelacji rho Spearmana wskaźnik jakości edukacji koreluje dodatnio z oceną przydatności wszystkich kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi z wyjątkiem kompetencji komunikacyjnych. Oznacza to, że im ważniejsze te kompetencje, tym wyższy wskaźnik jakości edukacji. Najsilniejszą z tych korelacji przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 32. Ilustracja korelacji pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a znaczeniem kompetencji ewaluacyjnych w pracy z uczniami pełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Tabela 20. Korelacje pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a oceną przydatności kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

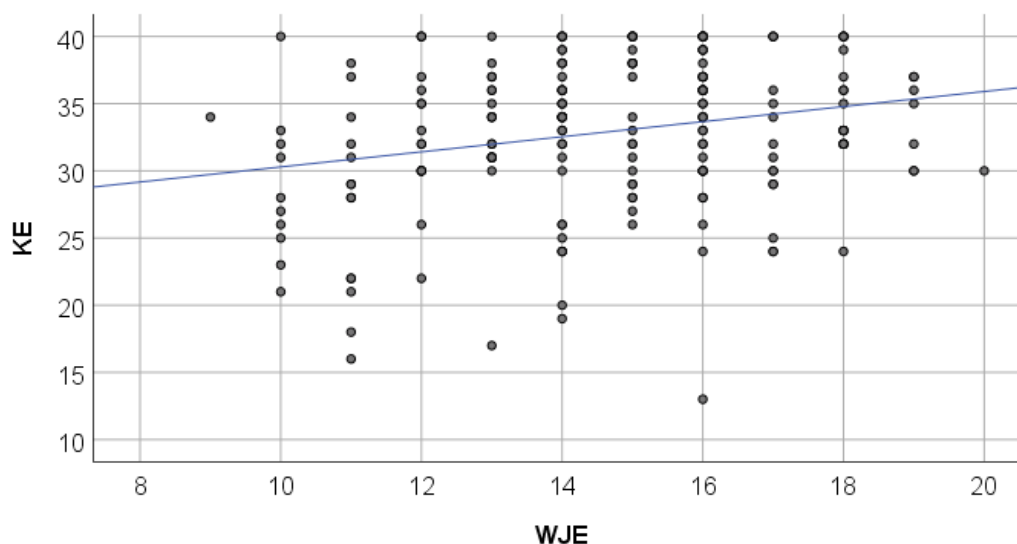
Przydatność kompetencji – uczniowie niepełnosprawni	WJE	
	rho	p
Kompetencje ewaluacyjne (KE)	0,207	0,003**
Kompetencje psychologiczne (KP)	0,114	0,107
Kompetencje merytoryczno-metodyczne (KM-M)	0,158	0,025*
Kompetencje innowacyjne (KI)	0,127	0,074
Kompetencje komunikacyjne (KK)	0,103	0,146

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Współczynnik korelacji rho Spearmana wykazał także, że wskaźnik jakości edukacji koreluje dodatnio z oceną przydatności kompetencji ewaluacyjnych oraz

merytoryczno-metodycznych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Oznacza to, że im ważniejsze te kompetencje, tym wyższy wskaźnik jakości edukacji. Silniejszą z tych korelacji przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 33. Ilustracja korelacji pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a znaczeniem kompetencji ewaluacyjnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

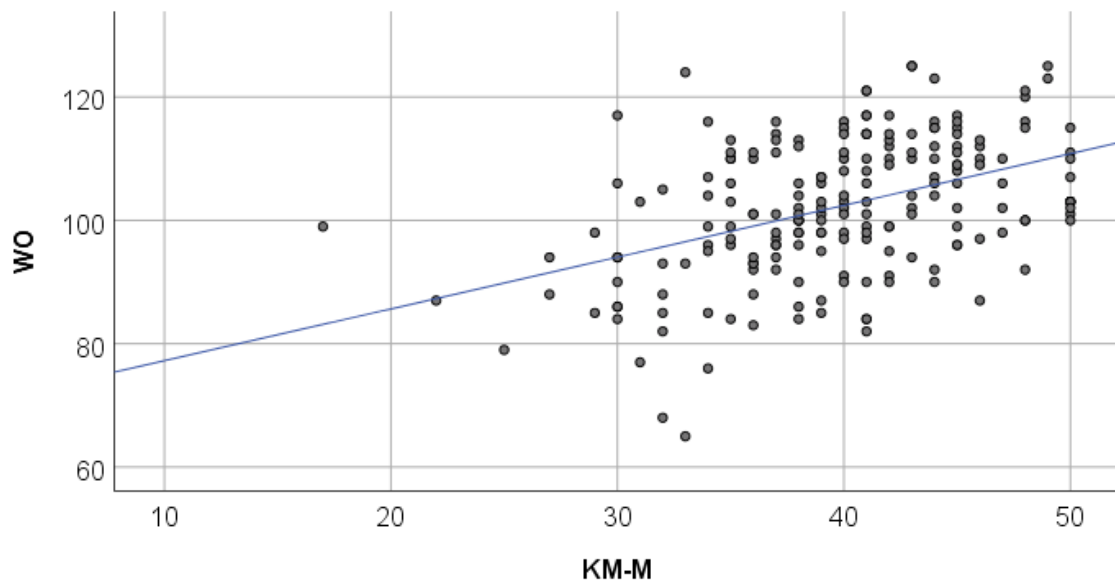
Tabela 21. Korelacje pomiędzy Skalą Resilience a oceną przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi

Przydatność kompetencji – uczniowie pełnosprawni		Skala Resilience				
		KS	SR	KO	ZD	WO
KE	rho	0,377	0,358	0,273	0,345	0,450
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***
KP	rho	0,156	0,221	0,041	0,176	0,164
	p	0,027*	0,002**	0,562	0,013*	0,020*
KM-M	rho	0,313	0,362	0,290	0,276	0,426
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***
KI	rho	0,289	0,325	0,293	0,239	0,371
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	0,001**	<0,001***
KK	rho	0,246	0,293	0,236	0,261	0,330
	p	<0,001***	<0,001***	0,001**	<0,001***	<0,001***

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Okazało się także, że Resilience koreluje dodatnio z oceną przydatności wszystkich kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi. Warto podkreślić, że istotnej korelacji nie ma tylko między znaczeniem kompetencji psychologicznych a kompetencjami osobistymi w ramach Resilience. Najsilniejszą z korelacji przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie, nr 34.

Wykres 34. Ilustracja korelacji pomiędzy Skalą Resilience ogółem a oceną znaczenia kompetencji merytoryczno-metodycznych w pracy z uczniami pełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

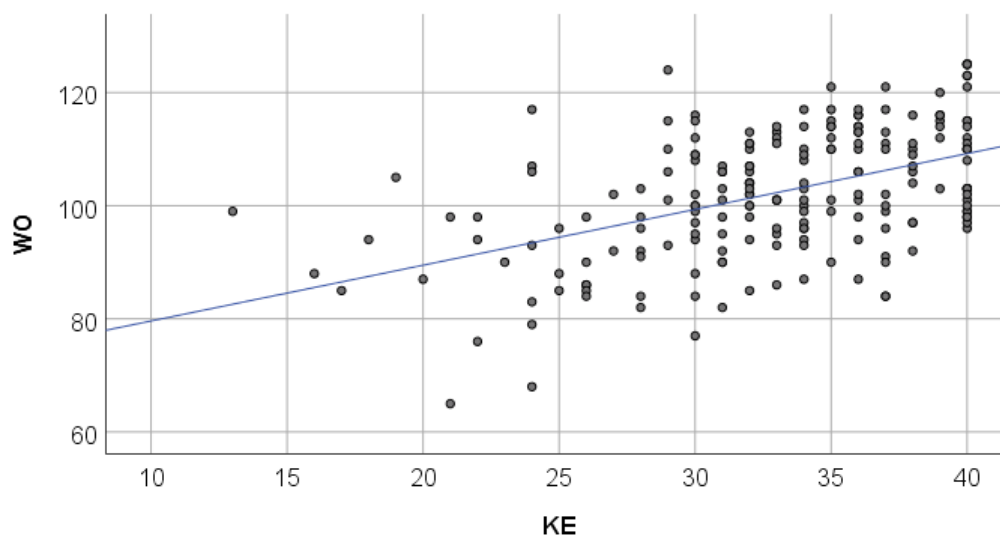
Tabela 22. Korelacje pomiędzy Skalą Resilience a oceną przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

Przydatność kompetencji– uczniowie niepełnosprawni		Skala Resilience				
		KS	SR	KO	ZD	WO
KE	rho	0,377	0,289	0,364	0,353	0,457
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***
KP	rho	0,207	0,210	0,072	0,163	0,183
	p	0,003**	0,003**	0,313	0,021*	0,010*
KM-M	rho	0,360	0,335	0,316	0,249	0,437
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***	<0,001***
KI	rho	0,319	0,340	0,311	0,237	0,400
	p	<0,001***	<0,001***	<0,001***	0,001**	<0,001***
KK	rho	0,210	0,268	0,178	0,174	0,267
	p	0,003**	<0,001***	0,012*	0,013*	<0,001***

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Analogicznie Resilience koreluje dodatnio z oceną przydatności wszystkich kompetencji w pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem. Korelacji istotnej nie ma tylko między znaczeniem kompetencji psychologicznych a kompetencjami osobistymi w ramach Resilience. Najsilniejszą z korelacji przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 35. Ilustracja korelacji pomiędzy Skalą Resilience ogółem a oceną znaczenia kompetencji ewaluacyjnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Następnie przedstawiono istotne statystycznie zależności między cechami nauczycieli a wynikami analizowanych skal.

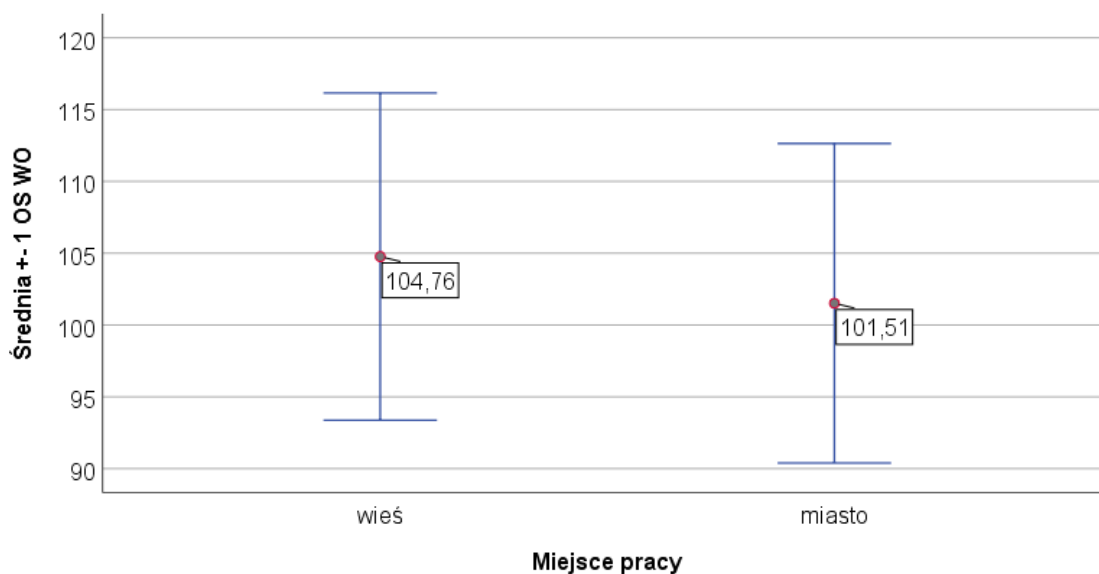
Tabela 23. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem wyników w Skali Resilience

Skala Resilience	Miejsce pracy						Test U Manna -Whitneya	
	wieś			miasto				
	M	Me	SD	M	Me	SD	Z	p
KS	31,90	32,00	5,22	30,99	31,00	5,05	-1,401	0,161
SR	27,43	29,00	3,71	26,77	27,00	3,06	-1,881	0,060
KO	37,55	38,00	4,35	36,27	36,00	5,32	-1,497	0,134
ZD	7,88	8,00	1,88	7,49	8,00	1,78	-1,327	0,184
WO	104,76	107,00	11,39	101,51	101,00	11,12	-2,104	0,035*

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Jak wykazał test U Manna-Whitneya nauczyciele z miast uzyskali wyższy ogólny wynik w zakresie Resilience od nauczycieli ze wsi. Różnicę tę przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 36. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem ogólnego wyniku w Skali Resilience



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

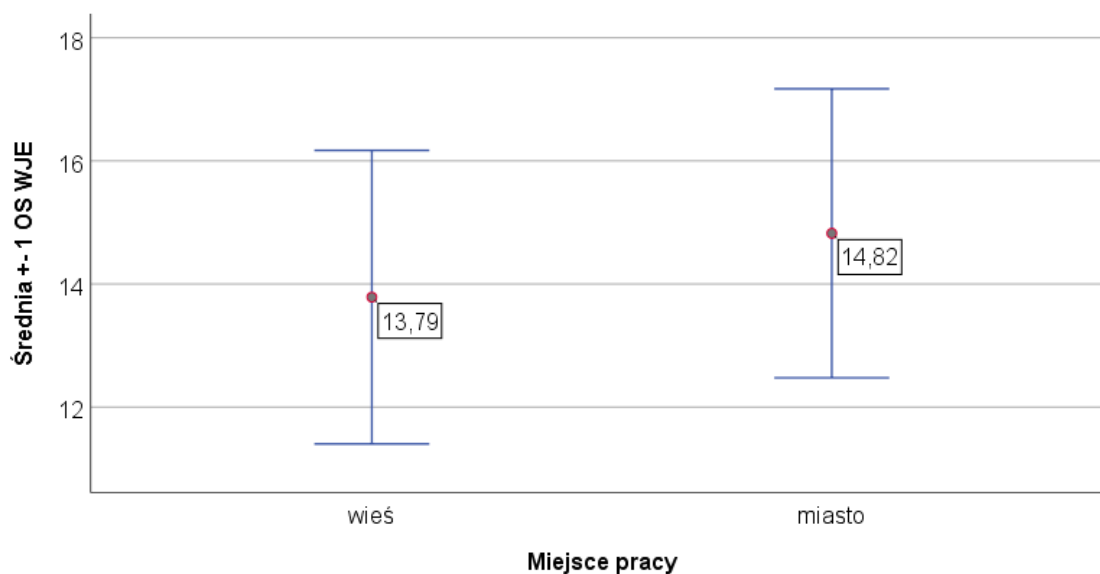
Tabela 24. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem wskaźnika jakości edukacji

Wskaźnik jakości edukacji	Miejsce pracy						Test U Manna-Whitneya	
	wieś			miasto			Z	p
	M	Me	SD	M	Me	SD		
	13,79	14,00	2,38	14,82	15,00	2,35	-2,443	0,015*

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Jak wykazał test U Manna-Whitneya nauczyciele z miast uzyskali wyższy ogólny wynik we wskaźniku jakości edukacji od nauczycieli ze wsi. Różnicę tę, przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 37. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem wskaźnika jakości edukacji



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

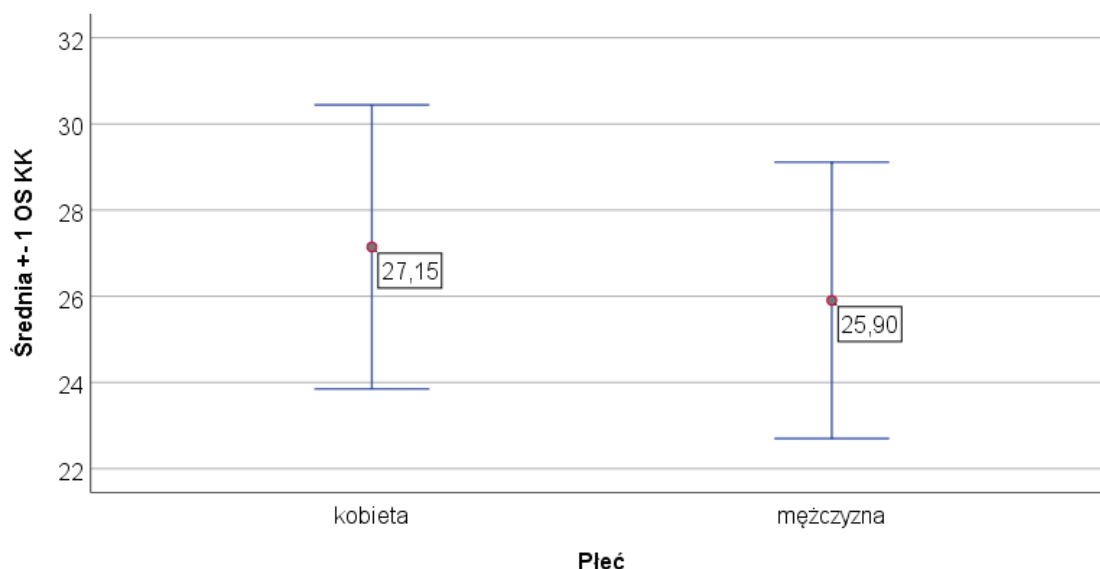
Tabela 25. Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi

Przydatność kompetencji – uczniowie pełnosprawni	Płeć						Test U Manna -Whitneya	
	kobieta			mężczyzna			Z	p
	M	Me	SD	M	Me	SD		
KE	31,91	32,00	5,20	30,29	31,00	5,52	-1,366	0,172
KP	41,70	44,00	4,92	41,52	43,00	4,20	-0,252	0,801
KM-M	39,96	40,00	5,73	37,81	38,00	6,61	-1,317	0,188
KI	37,83	38,00	5,27	37,10	36,00	4,48	-1,081	0,280
KK	27,15	28,00	3,30	25,90	25,00	3,21	-2,061	0,039*

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Na podstawie analizy materiału empirycznego stwierdzono także, że kobiety jako istotnie ważniejsze od mężczyzn postrzegają kompetencje komunikacyjne w pracy z uczniami pełnosprawnymi. Różnicę tą przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 38. Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem oceny przydatności kompetencji komunikacyjnych w pracy z uczniami pełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

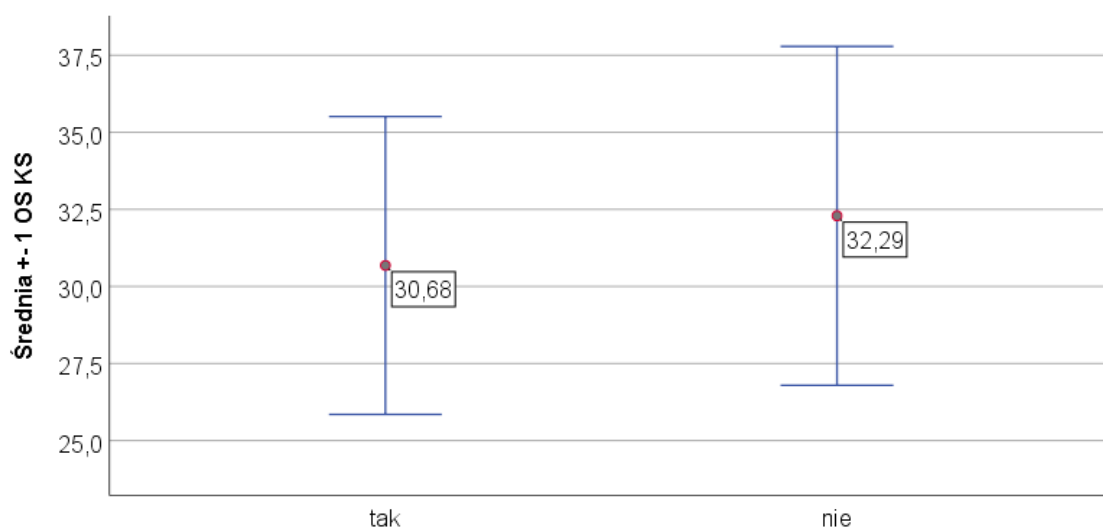
Tabela 26. Porównanie nauczycieli posiadających i nieposiadających dodatkowych kwalifikacji zawodowych pod względem wyników w Skali Resilience

Skala Resilience	Czy posiada dodatkowe kwalifikacje zawodowe?						Test U Manna -Whitneya	
	tak			nie			Z	p
	M	Me	SD	M	Me	SD		
KS	30,68	31,00	4,83	32,29	32,00	5,50	-2,087	0,037*
SR	26,82	28,00	3,12	27,10	28,00	3,42	-1,021	0,307
KO	36,36	36,00	5,05	36,95	37,00	5,36	-0,935	0,350
ZD	7,49	8,00	1,72	7,74	8,00	1,97	-1,080	0,280
WO	101,35	101,50	10,44	104,08	105,00	12,70	-1,742	0,082

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Test U Manna-Whitneya wykazał, że nauczyciele bez dodatkowych kwalifikacji zawodowych uzyskali istotnie statystycznie wyższe wyniki w skali kompetencji społecznych i wsparcia współpracowników w ramach Resilience od nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje zawodowe. Różnicą tą przedstawiono dodatkowo na poniższym wykresie.

Wykres 39. Porównanie nauczycieli posiadających i nieposiadających dodatkowych kwalifikacji zawodowych pod względem Kompetencji społecznych i wsparcia współpracowników



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Tabela 27. Porównanie nauczycieli znających i potrafiących stosować technikę komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem i nauczycieli nie potrafiących tego pod względem oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi

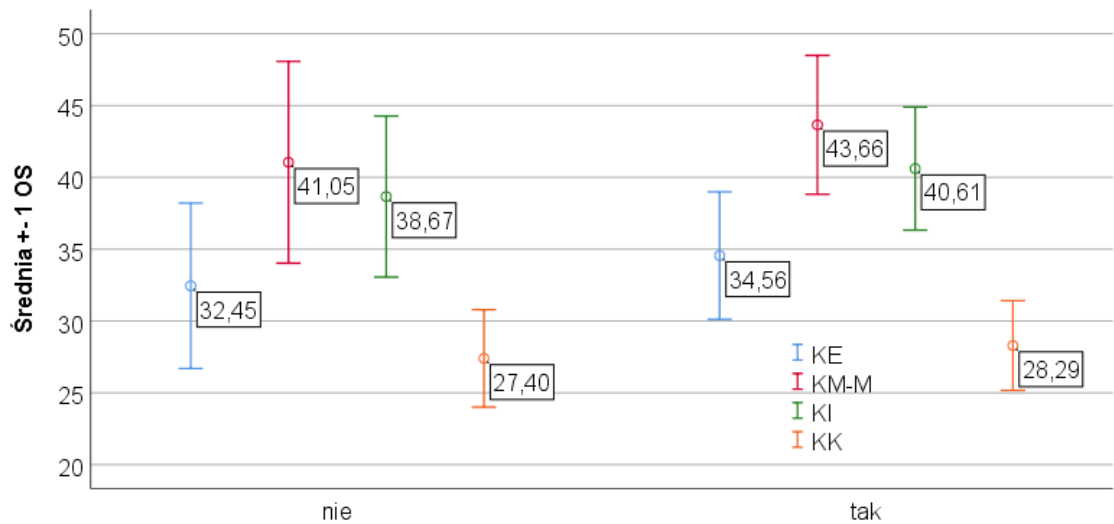
Przydatność kompetencji – uczniowie niepełnosprawni	Czy zna i potrafi stosować jakąś technikę komunikacji?						Test U Manna -Whitneya	
	nie			tak			Z	p
	M	Me	SD	M	Me	SD		
KE	32,45	33,00	5,76	34,56	35,00	4,44	-2,064	0,039*
KP	42,58	45,00	5,17	42,98	45,00	3,86	-0,496	0,620
KM-M	41,05	42,00	7,03	43,66	45,00	4,84	-2,088	0,037*
KI	38,67	39,00	5,61	40,61	42,00	4,28	-2,006	0,045*
KK	27,40	29,00	3,39	28,29	30,00	3,12	-2,161	0,031*

Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Stwierdzono również szereg istotnych statystycznie różnic między nauczycielami znającymi i potrafiącymi stosować a nauczycielami nieznającymi i niepotrafiącymi

stosować technik komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem pod względem oceny przydatności różnych kompetencji podczas pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Nauczyciele znający i potrafiący stosować techniki komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem jako istotnie ważniejsze postrzegają takie kompetencje jak: ewaluacyjne, merytoryczno-metodyczne, innowacyjne oraz komunikacyjne. Różnice te zilustrowano na poniższym wykresie.

Wykres 40. Porównanie nauczycieli znających i potrafiących stosować technikę komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem i nauczycieli nie potrafiących tego pod względem oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi



Źródło: opracowanie na podstawie badania własnego

Rozdział 5. Wnioski i postulaty pedagogiczne

Rozdział niniejszy stanowi podsumowanie całości przeprowadzonych badań dotyczących wybranych uwarunkowań determinujących efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Jego zasadniczym celem jest nie tylko przedstawienie syntetycznych wniosków wynikających z analizy zebranego materiału empirycznego, ale również sformułowanie postulatów pedagogicznych, które mogą stanowić praktyczne wskazówki dla nauczycieli, specjalistów, dyrektorów szkół oraz studentów kierunków pedagogicznych. Wnioski te są ściśle powiązane z celami i problemami badawczymi sformułowanymi we wcześniejszych częściach pracy oraz z przyjętymi hipotezami badawczymi.

Przedstawione wnioski stanowią efekt wieloaspektowej analizy zjawiska edukacji włączającej w odniesieniu do uczniów z uszkodzonym słuchem – zarówno z perspektywy nauczycieli, jak i samych uczniów. Analiza obejmowała zatem dwa komplementarne punkty widzenia: z jednej strony skoncentrowano się na percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, w tym na ich kompetencjach zawodowych, odporności psychicznej (resilience) oraz warunkach kształcenia, z drugiej – uwzględniono doświadczenia i opinie uczniów z uszkodzonym słuchem, które pozwoliły na pełniejsze uchwycenie złożoności i specyfiki procesu edukacji.

W niniejszej części opracowania przedstawiono odpowiedzi na pytania szczegółowe dotyczące badania ilościowego, które miało na celu określenie, w jakim stopniu wybrane uwarunkowania wpływają na efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Analiza wyników pozwoliła zidentyfikować czynniki istotne dla jakości procesu nauczania oraz wskazać obszary wymagające dalszego wsparcia i rozwoju kompetencji nauczycieli. Poniżej zaprezentowano omówienie wyników odnoszących się do pierwszego pytania szczegółowego, dotyczącego znaczenia kompetencji zawodowych w pracy dydaktycznej z uczniem z uszkodzonym słuchem.

1.1. Czy i w jakim stopniu kompetencje zawodowe nauczycieli szkół ogólnodostępnych determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem?

Wyniki badań wskazują, że kompetencje zawodowe nauczycieli stanowią kluczowy czynnik warunkujący skuteczność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym

słuchem. Wśród badanych nauczycieli przeważa przekonanie, że edukacja włączająca może być wartościową formą kształcenia, jednak wielu z nich dostrzega liczne ograniczenia i trudności w jej praktycznym wdrażaniu. Opinie te odzwierciedlają zróżnicowany poziom przygotowania zawodowego oraz stopień rozumienia istoty edukacji włączającej.

Z wypowiedzi respondentów (65%) wynika, że część nauczycieli rozumie edukację włączającą jako proces dostosowania środowiska szkolnego do indywidualnych potrzeb ucznia, natomiast inni interpretują ją wąsko – jako próbę przystosowania ucznia z niepełnosprawnością do istniejących wymagań systemowych. Takie różnice w rozumieniu pojęcia mogą świadczyć o brakach w przygotowaniu teoretycznym i praktycznym, a także o potrzebie pogłębienia wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej i komunikacji z uczniem niesłyszącym.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli (48,7%) deklaruje, że nie czuje się w pełni przygotowana do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem. Wskazują oni przede wszystkim na trudności w komunikacji, niepewność w doborze metod dydaktycznych i ograniczoną znajomość języka migowego oraz innych technik wspomagających porozumiewanie się. Tego rodzaju deficyty utrudniają indywidualizowanie procesu nauczania i ograniczają możliwości pełnego włączenia ucznia do życia klasy. W efekcie wielu nauczycieli wyraża potrzebę udziału w szkoleniach specjalistycznych i kursach doskonalących, które mogłyby poszerzyć ich kompetencje w tym zakresie.

Nauczyciele, którzy posiadają dodatkowe kwalifikacje zawodowe (49,3%), wykazują większą świadomość trudności, jakie niesie ze sobą praca z uczniem z niepełnosprawnością słuchową. Zauważono, że ich oceny efektywności edukacji włączającej są bardziej krytyczne, co może wynikać z głębszego rozumienia złożoności procesu i realnych wyzwań dydaktycznych.

Podsumowując, poziom kompetencji zawodowych nauczycieli w istotny sposób wpływa na jakość i skuteczność edukacji włączającej. Tam, gdzie nauczyciele dysponują odpowiednim przygotowaniem, znajomością języka migowego lub technik wspierających komunikację, a także doświadczeniem w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach, proces nauczania przebiega sprawniej i skuteczniej. Braki w tym zakresie prowadzą natomiast do obniżenia efektywności kształcenia, poczucia bezradności pedagogicznej i trudności w zapewnieniu uczniom z uszkodzonym słuchem pełnego udziału w życiu szkolnym. Stałe doskonalenie kompetencji

zawodowych, wsparte szkoleniami, doradztwem i współpracą zespołową, wydaje się więc niezbędnym warunkiem podnoszenia jakości edukacji włączającej.

1.2. Czy i w jakim stopniu poziom resilience nauczycieli szkół ogólnodostępnych determinuje efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem?

Wyniki badań wskazują, że poziom resilience, rozumiany jako zdolność nauczycieli do radzenia sobie z trudnościami, adaptacji do zmieniających się warunków i utrzymywania zaangażowania mimo napotykaných barier, stanowi istotny czynnik wpływający na efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Analiza uzyskanych wyników pozwala zauważyć, że badani nauczyciele charakteryzują się zróżnicowanym poziomem odporności psychicznej, obejmującej takie obszary jak kompetencje osobiste, wsparcie społeczne, spójność rodziny oraz znaczenie duchowości w radzeniu sobie z trudnościami zawodowymi.

Wyniki badań sugerują, że nauczyciele wykazują umiarkowany poziom kompetencji osobistych i społecznych (81,2%), co pozwala im na utrzymanie relatywnie stabilnego funkcjonowania zawodowego. Wysokie wyniki w obszarze spójności rodziny (89,7% maksymalnego wyniku) wskazują, że środowisko domowe często pełni rolę istotnego czynnika wspierającego, kompensującego stres i obciążenia związane z codzienną pracą dydaktyczną. Duchowość, traktowana jako źródło sensu i motywacji, również odgrywa dla części nauczycieli znaczącą rolę w budowaniu odporności psychicznej (75,7%).

Z analizy wynika, że nauczyciele o wyższym poziomie resilience (powyżej średniego wyniku ogólnego >81,8%) częściej postrzegają edukację włączającą jako wartościową i możliwą do skutecznej realizacji, podczas gdy osoby o niższym poziomie odporności psychicznej częściej wyrażają sceptycyzm wobec tej formy kształcenia. Wysoki poziom resilience sprzyja więc pozytywnemu nastawieniu do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, większej elastyczności w doborze metod nauczania oraz gotowości do poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych.

W badaniu zauważono również, że osoby wykazujące wyższy poziom odporności psychicznej (około 82% maksymalnego wyniku w skali ogólnej) lepiej oceniają znaczenie i przydatność poszczególnych kompetencji zawodowych – zwłaszcza kompetencji merytoryczno-metodycznych (83,2%), ewaluacyjnych (82,2)

i innowacyjnych (86,8%). Oznacza to, że nauczyciele bardziej odporni psychicznie częściej doceniają znaczenie refleksyjnego podejścia do pracy, poszukiwania nowych metod dydaktycznych oraz elastyczności w reagowaniu na potrzeby uczniów z uszkodzonym słuchem.

Interesującym spostrzeżeniem jest także to, że nauczyciele, którzy wykazują wyższą odporność psychiczną (>81,8%), częściej deklarują gotowość do podejmowania dodatkowych działań edukacyjnych i doskonalenia zawodowego. Są oni bardziej otwarci na zmiany, chętniej korzystają ze wsparcia zespołowego i współpracy z innymi specjalistami. Odporność psychiczna wpływa więc nie tylko na indywidualne poczucie skuteczności, lecz także na gotowość do podejmowania działań w duchu edukacji włączającej.

Wyniki wskazują również na pewne różnice związane z miejscem pracy i płcią badanych. Nauczyciele zatrudnieni w szkołach miejskich uzyskali ogólnie wyższy poziom resilience niż ich koledzy i koleżanki z placówek wiejskich. Średni wynik w grupie nauczycieli miejskich był o około 7,5% wyższy w porównaniu do nauczycieli pracujących na wsi, co może wynikać z łatwiejszego dostępu do wsparcia specjalistycznego i szkoleń. Kobiety z kolei częściej podkreślały znaczenie kompetencji komunikacyjnych w pracy dydaktycznej, co może być powiązane z większą wrażliwością interpersonalną i empatią – cechami istotnymi w relacji z uczniem z uszkodzonym słuchem.

Podsumowując, poziom resilience nauczycieli w istotny sposób determinuje efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Wysoka odporność psychiczna sprzyja pozytywnemu podejściu do uczniów, lepszej adaptacji do trudnych warunków pracy i skuteczniejszemu wykorzystywaniu posiadanych kompetencji zawodowych. Z kolei niski poziom resilience może prowadzić do zniechęcenia, obniżonego poczucia skuteczności oraz trudności w realizacji założeń edukacji włączającej. W konsekwencji rozwijanie odporności psychicznej nauczycieli powinno stanowić ważny element programów doskonalenia zawodowego i wsparcia instytucjonalnego w szkołach ogólnodostępnych.

1.3. Czy i w jakim stopniu warunki kształcenia determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem?

Analiza wyników badań pokazuje, że warunki organizacyjne i środowiskowe szkoły mają znaczący wpływ na efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym

słuchem. Choć większość nauczycieli (52%) dostrzega wartość edukacji włączającej, wskazują oni jednocześnie na liczne bariery utrudniające jej realizację – przede wszystkim zbyt liczne klasy, brak czasu na indywidualną pracę z uczniem oraz niewystarczające wyposażenie dydaktyczne. Ponad połowa respondentów (57%) zwraca uwagę, że pomimo otwartości i chęci współpracy, brakuje im realnych warunków do skutecznego wspierania uczniów z uszkodzonym słuchem.

Nauczyciele w swoich wypowiedziach często podkreślają znaczenie współpracy z rodzicami (blisko połowa nauczycieli 47,5%), która w większości przypadków układa się dobrze, choć nie zawsze jest wystarczająco intensywna. Współdziałanie z rodziną ucznia niesłyszącego postrzegane jest jako jeden z kluczowych elementów sprzyjających powodzeniu edukacji włączającej, jednak wymaga ono z obu stron większego zaangażowania i systematyczności.

Badania pokazały również, że dostęp nauczycieli do materiałów dydaktycznych i wsparcia specjalistycznego jest ograniczony. Ponad jedna czwarta badanych (27,5%) wskazywała na braki infrastrukturalne i organizacyjne, w tym niedostateczne zaplecze dydaktyczne (9,0%) oraz trudności zaliczane do kategorii „inne” (18,5%), obejmujące m.in. brak nauczyciela wspomagającego i konieczność samodzielnego poszukiwania pomocy oraz rozwiązań. Nauczyciele z terenów wiejskich (70,5%) częściej niż ich koledzy z miast (29,5%) deklarowali trudności w dostępie do szkoleń i kursów specjalistycznych, co dodatkowo pogłębia nierówności w przygotowaniu kadry do pracy w systemie włączającym.

Wśród propozycji zmian pojawiają się najczęściej postulaty dotyczące zmniejszenia liczebności klas, poprawy warunków lokalowych, zatrudnienia nauczyciela wspomagającego oraz organizowania regularnych kursów i szkoleń w zakresie pracy z uczniem niesłyszącym. Badani zwracają uwagę, że lepsze przygotowanie organizacyjne szkoły, dostęp do nowoczesnych pomocy dydaktycznych i większe wsparcie specjalistów mogłyby znacząco poprawić efektywność nauczania w środowisku włączającym.

W kontekście codziennej praktyki nauczyciele wskazują również na trudności w utrzymaniu odpowiedniego poziomu kontroli i oceny postępów uczniów z uszkodzonym słuchem, szczególnie w sytuacjach, gdy brak jest możliwości indywidualizacji pracy. Pomimo starań wielu pedagogów, bariery organizacyjne i komunikacyjne wciąż utrudniają pełne włączenie uczniów z niepełnosprawnością słuchu w życie klasy.

Główny problem badawczy brzmiał: „Czy i w jakim stopniu wybrane uwarunkowania determinują efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w percepcji nauczycieli?”. Analiza odpowiedzi na poszczególne pytania szczegółowe pozwala sformułować ogólne wnioski dotyczące wpływu tych uwarunkowań na skuteczność edukacji włączającej.

Wyniki badań jednoznacznie wskazują, że zarówno kompetencje zawodowe nauczycieli, poziom ich odporności psychicznej (resilience – 81,8% maksymalnego wyniku), jak i warunki organizacyjne i środowiskowe szkoły, pełnią istotną rolę w kształtowaniu efektywności procesu edukacyjnego.

W obszarze kompetencji zawodowych nauczycieli wyraźnie zaznacza się, że wiedza teoretyczna, znajomość technik komunikacyjnych (91,9%), kompetencje psychologiczne (94,8%) oraz doświadczenie w pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem zwiększają efektywność nauczania i sprzyjają integracji społecznej uczniów. Braki w przygotowaniu zawodowym przekładają się na trudności w indywidualizacji pracy, obniżenie skuteczności działań dydaktycznych oraz utrudnienia w budowaniu pozytywnych relacji z uczniem niesłyszącym, co wskazało 49,0% badanych w zakresie barier organizacyjnych i 31,5% w zakresie barier kompetencyjno-komunikacyjnych. Stałe doskonalenie kompetencji zawodowych oraz dostęp do specjalistycznych szkoleń jest więc kluczowe dla skutecznej edukacji włączającej. Poziom resilience nauczycieli okazuje się istotnym czynnikiem determinującym efektywność edukacji włączającej. Nauczyciele o wyższej odporności psychicznej (82%) wykazują większą elastyczność w stosowaniu metod dydaktycznych, otwartość na potrzeby ucznia i większą gotowość do podejmowania inicjatyw wspierających jego rozwój. Odporność psychiczna wpływa zarówno na postawę nauczyciela wobec wyzwań edukacyjnych, jak i na skuteczniejsze wykorzystanie kompetencji zawodowych w codziennej praktyce.

Analiza odpowiedzi wskazuje, że trudności w realizacji edukacji włączającej mają przede wszystkim charakter organizacyjno-systemowy oraz kompetencyjno-komunikacyjny. Blisko połowa badanych nauczycieli (49,0%) wskazała co najmniej jedną barierę organizacyjną, taką jak zbyt liczne klasy, brak czasu, niedostateczne zaplecze dydaktyczne lub ograniczony dostęp do wsparcia specjalistycznego. Jednocześnie 31,5% respondentów zwracało uwagę na trudności kompetencyjno-komunikacyjne, obejmujące problemy w komunikacji z uczniem z uszkodzonym

słuchem, brak odpowiednich metod pracy oraz trudności w indywidualizacji nauczania.

Podsumowując, efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w percepcji nauczycieli jest determinowana przez złożone i współzależne uwarunkowania. Kompetencje zawodowe, odporność psychiczna nauczycieli oraz adekwatne warunki kształcenia tworzą spójny system czynników, którego brak lub niedostateczny rozwój ogranicza skuteczność nauczania i integrację społeczną uczniów. Skuteczna realizacja edukacji włączającej wymaga więc kompleksowego podejścia obejmującego rozwój kadry pedagogicznej, wspieranie jej odporności psychicznej oraz systemowe usprawnienia organizacyjne w szkołach.

Jakie doświadczenia i uwarunkowania kształtują proces edukacji uczniów z uszkodzonym słuchem w ich własnej perspektywie?

Jest to drugi problem badawczy główny, który odnosi się do badań jakościowych. Nie postawiono pytań szczegółowych, wynika to z charakteru przyjętej metodologii, zakładającej swobodną eksplorację doświadczeń uczestników oraz pogłębioną analizę ich indywidualnych narracji dotyczących kształcenia. Celem było uchwycenie subiektywnej perspektywy uczniów z uszkodzonym słuchem, ich osobistych przeżyć, interpretacji oraz ocen środowiska szkolnego.

Analiza materiału badawczego pozwoliła wyodrębnić trzy zasadnicze obszary tematyczne, które ukazują złożony charakter doświadczeń edukacyjnych osób z uszkodzonym słuchem. Obejmują one: (1) tożsamość osobistą i doświadczenia szkolne, (2) wsparcie i dostosowania edukacyjne, oraz (3) relacje społeczne i integrację w środowisku szkolnym.

Pierwszy z obszarów dotyczył tożsamości osobistej i doświadczeń szkolnych, które stanowiły istotny element kształtowania samoświadomości oraz poczucia przynależności osób z niepełnosprawnością słuchu. Wspomnienia respondentów ujawniały zróżnicowane doświadczenia – od sytuacji pozytywnych, takich jak poczucie akceptacji, wsparcie ze strony nauczycieli, czy lepsze funkcjonowanie w szkołach dla g/Głuchych, po trudności związane z brakiem zrozumienia, niedostosowanymi metodami nauczania oraz izolacją ze strony rówieśników. Wielu uczestników badań podkreślało, że w procesie edukacji zmuszeni byli do samodzielnego pokonywania licznych barier, często przy istotnej pomocy rodziców, którzy wspierali ich w ćwiczeniach mowy i nauce komunikacji.

Szkoła jawiła się w ich narracjach nie tylko jako miejsce nauki, ale przede wszystkim jako przestrzeń kształtowania tożsamości, samodzielności i umiejętności społecznych – nierzadko w warunkach niedostatecznego wsparcia i niezrozumienia ze strony otoczenia.

Drugi obszar analizy odnosił się do wsparcia i dostosowań edukacyjnych. Uczestnicy badań wskazywali na znaczenie indywidualizacji nauczania, elastyczności w ocenianiu osiągnięć oraz dodatkowej pomocy nauczycieli w przewyżnianiu trudności dydaktycznych. Pozytywnie oceniano sytuacje, w których nauczyciele podejmowali inicjatywę dostosowania form i metod pracy do faktycznych możliwości uczniów z uszkodzonym słuchem. Jednocześnie respondenci zwracali uwagę na liczne braki w tym zakresie – zwłaszcza na niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej, ograniczone zasoby specjalistyczne oraz brak systemowych rozwiązań umożliwiających efektywne wdrażanie edukacji włączającej w codziennej praktyce szkolnej. Trzeci wyodrębniony obszar dotyczył społeczności szkolnej i integracji rówieśniczej. W wypowiedziach badanych pojawiały się zarówno pozytywne przykłady budowania relacji, oparte na otwartości i współpracy jak i doświadczenia negatywne, związane z poczuciem wykluczenia, marginalizacji bądź stereotypowego postrzegania uczniów g/Głuchych. Uczestnicy podkreślali, że integracja społeczna jest procesem złożonym i wymagającym, w którym kluczową rolę odgrywa postawa nauczycieli oraz klimat panujący w klasie.

Całość analizy zamykają refleksje końcowe dotyczące znaczenia edukacji dla rozwoju uczniów z uszkodzonym słuchem. Wskazują one, że szkoła stanowi nie tylko przestrzeń zdobywania wiedzy, lecz również środowisko kształtowania postaw, kompetencji społecznych i poczucia tożsamości. Respondenci akcentowali potrzebę wzmacniania pozytywnych praktyk w zakresie indywidualizacji nauczania, współpracy nauczycieli z rodzicami oraz tworzenia środowiska edukacyjnego opartego na zrozumieniu, akceptacji i otwartości. Jednocześnie podkreślano konieczność systematycznego eliminowania barier – zarówno komunikacyjnych, organizacyjnych, jak i mentalnych – które utrudniają pełne uczestnictwo uczniów z uszkodzonym słuchem w życiu szkolnym.

Wyniki badań ukazują zatem, że efektywność edukacji zależy w dużej mierze od jakości relacji międzyludzkich, postaw nauczycieli, wsparcia rodziny oraz adekwatnych dostosowań środowiska nauczania. Doświadczenia uczniów z uszkodzonym słuchem są zróżnicowane, ale wspólnym ich mianownikiem

pozostaje dążenie do bycia rozumianym, akceptowanym i włączonym w życie szkoły – nie tylko formalnie, lecz także emocjonalnie i społecznie.

Hipotezy sformułowane w niniejszej pracy wynikają bezpośrednio z celu badawczego, którym było poznanie wybranych uwarunkowań determinujących efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem w percepcji nauczycieli. Analiza wyników badań jakościowych i ilościowych pozwala wskazać, że istnieje złożony zespół czynników, który w istotny sposób wpływa na skuteczność edukacji włączającej.

Hipoteza 1 główna zakłada, że wybrane uwarunkowania determinują efektywność edukacji włączającej. Jest ona uzasadniona wynikami badań, które wskazują, że efektywność edukacji włączającej nie zależy od pojedynczych działań nauczycieli, lecz od synergii kompetencji zawodowych, odporności psychicznej (resilience) oraz warunków kształcenia. Zarówno braki w przygotowaniu nauczycieli, jak i niedostateczne warunki organizacyjne wpływają na ograniczenie możliwości indywidualizacji nauczania i integracji społecznej uczniów z uszkodzonym słuchem.

Hipoteza 1.1 odnosi się do kompetencji zawodowych nauczycieli. Wyniki badań jasno wskazują, że nauczyciele dysponujący szerszą wiedzą pedagogiczną, znajomością technik komunikacji (np. PJM, SJM) oraz doświadczeniem w pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem są w stanie prowadzić bardziej efektywne działania edukacyjne. Z kolei brak przygotowania w tym zakresie powoduje trudności w komunikacji, ogranicza możliwość indywidualizacji pracy i obniża skuteczność nauczania, co uzasadnia przypuszczenie, że kompetencje zawodowe w wysokim stopniu determinują efektywność edukacji włączającej.

Hipoteza 1.2 dotyczy poziomu resilience nauczycieli. Analiza wyników wskazuje, że nauczyciele o wyższej odporności psychicznej wykazują większą elastyczność w reagowaniu na potrzeby uczniów, lepiej radzą sobie z wyzwaniami edukacyjnymi i skuteczniej wykorzystują swoje kompetencje w pracy dydaktycznej. Odporność psychiczna nauczycieli wspiera nie tylko realizację programu nauczania, lecz także budowanie pozytywnych relacji z uczniami, co potwierdza uzasadnienie hipotezy o wysokim znaczeniu resilience w kształtowaniu efektywności edukacji włączającej.

Hipoteza 1.3 odnosi się do warunków kształcenia. Badania wykazały, że czynniki organizacyjne, takie jak liczebność klas, dostęp do narzędzi dydaktycznych, wsparcie nauczyciela wspomagającego oraz odpowiednie warunki lokalowe, znacząco wpływają na skuteczność pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem.

Niewystarczające wsparcie instytucjonalne ogranicza możliwości indywidualizacji nauczania i utrudnia realizację założeń edukacji włączającej, co uzasadnia przypuszczenie, że warunki kształcenia w wysokim stopniu determinują efektywność tego procesu.

Podsumowując, sformułowane hipotezy mają solidne podstawy empiryczne i teoretyczne, a ich przyjęcie pozwala uzasadnić konieczność analizy złożonego wpływu kompetencji nauczycieli, odporności psychicznej i warunków kształcenia na efektywność edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem.

Analiza postawionych problemów badawczych oraz sformułowanych hipotez pozwoliła na określenie kierunku dalszych rozważań i działań praktycznych. Wnioski płynące z części teoretycznej i empirycznej stanowią podstawę do wyznaczenia celów praktycznych pracy, ukierunkowanych na wspieranie procesu edukacyjnego uczniów z niepełnosprawnościami w ramach edukacji włączającej. W tym kontekście istotne staje się odniesienie do obowiązujących celów kształcenia w edukacji wczesnoszkolnej oraz na drugim etapie edukacyjnym, które wyznaczają ramy realizacji założeń edukacji włączającej. Na podstawie *Dziennika Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 5 lipca 2024 r., poz. 996, Rozporządzenia Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r., zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz szkoły policealnej*, można wskazać cele kształcenia edukacji wczesnoszkolnej i na drugi etap edukacyjny, które są szczególnie adekwatne do założeń edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnościami.

Edukacja włączająca zakłada wspólne uczenie się dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych w środowisku szkolnym opartym na współpracy, empatii, szacunku oraz indywidualnym podejściu do ucznia. W tym kontekście cele ogólne podstawy programowej stanowią fundament budowania warunków sprzyjających integracji, rozwojowi emocjonalnemu, społecznemu i poznawczemu wszystkich uczniów – zarówno pełnosprawnych, jak i z niepełnosprawnościami.

Cele adekwatne do edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnościami:

W zakresie fizycznego obszaru rozwoju:

- rozwijanie sprawności motorycznych i sensorycznych, które wspierają skuteczne działanie i komunikację,
- kształtowanie świadomości zdrowotnej i dbałości o dobrostan,
- organizacja bezpiecznych zabaw i gier, sprzyjających współdziałaniu i integracji.

W zakresie emocjonalnego obszaru rozwoju:

- rozpoznawanie i rozumienie emocji własnych i innych osób,
- tworzenie i podtrzymywanie relacji społecznych,
- rozwijanie umiejętności współdziałania w grupie oraz adaptacji w nowych sytuacjach,
- budowanie więzi ze społecznością szkolną i lokalną,
- rozwijanie empatii i zrozumienia dla odmiennych sposobów funkcjonowania.

W zakresie społecznego obszaru rozwoju:

- kształtowanie postaw opartych na wartościach, szacunku i współpracy,
- rozwijanie umiejętności współdziałania i komunikowania się w zróżnicowanych grupach,
- nauka odpowiedzialności, tolerancji i akceptacji różnorodności,
- dbanie o bezpieczeństwo własne i innych uczestników grupy.

W zakresie poznawczego obszaru rozwoju:

- rozwijanie logicznego, refleksyjnego i twórczego myślenia,

- doskonalenie umiejętności językowych i komunikacyjnych, w tym alternatywnych form komunikacji,
- kształcenie umiejętności obserwacji, analizy i rozwiązywania problemów,
- rozwijanie zainteresowań, ekspresji artystycznej i uczestnictwa w kulturze,
- przygotowanie do samodzielnej eksploracji świata i stosowania nabytej wiedzy w praktyce.
- kształcenie umiejętności ważnych dla procesu porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach społecznych oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się.

Cele te są bezpośrednio powiązane z ideą edukacji włączającej, ponieważ umożliwiają indywidualizację procesu nauczania, uwzględniają różnorodne style uczenia się oraz kształtują postawy empatii, akceptacji i współodpowiedzialności za innych. W kontekście powyższych założeń edukacyjnych, celem praktycznym niniejszej pracy jest sformułowanie wskazówek pedagogicznych dla nauczycieli, specjalistów i studentów pedagogiki, które dotyczą znaczenia edukacji włączającej dla wspomaganie funkcjonowania uczniów z uszkodzonym słuchem.

Wskazówki te mają **charakter aplikacyjny** i wynikają bezpośrednio z przeprowadzonych badań oraz doświadczeń praktycznych nauczycieli pracujących w środowisku włączającym. Ich nadrzędnym celem jest umożliwienie lepszego zrozumienia potrzeb uczniów z uszkodzonym słuchem oraz wyposażenie nauczycieli w konkretne narzędzia wspierające proces dydaktyczny i wychowawczy.

Jedną z kluczowych rekomendacji jest wprowadzenie do praktyki szkolnej elementów edukacji o komunikacji alternatywnej, w szczególności elementów Polskiego Języka Migowego (PJM). Umiejętność przekazywania wiedzy uczniom słyszącym o podstawowych metodach komunikacji z osobami z wadą słuchu sprzyja budowaniu mostów porozumienia, zrozumienia i empatii. Szerzenie świadomości na temat języka migowego wśród dzieci słyszących pozwala na realne włączenie uczniów niesłyszących w życie klasy, niwelując bariery komunikacyjne i społeczne.

Aby wspomóc nauczycieli w realizacji tego celu, opracowano dwa zestawy kart dydaktycznych dotyczących podstaw języka migowego, które mogą być

wykorzystane podczas zajęć edukacyjnych i wychowawczych. Karty te służą zarówno jako narzędzie edukacyjne, jak i jako sposób rozwijania postaw proinkluzyj wśród uczniów. Ich zastosowanie wpisuje się w cele ogólne podstawy programowej – szczególnie w zakresie rozwijania umiejętności komunikacyjnych, społecznych oraz emocjonalnych.

W pracy załączono dwa zestawy kart dydaktycznych (załączniki 3 i 4), przeznaczonych nie tylko do utrwalania liter języka polskiego oraz rozwijania umiejętności czytania, lecz także do nauki alfabetu polskiego języka migowego. Karty te mogą być wykorzystywane podczas zajęć z uczniami.

Pierwszy zestaw składa się z 36 jednostronnych kart. Na każdej karcie przedstawiono literę w formie pisanej i drukowanej, dodatkowo oznaczoną kolorami: czerwonym – samogłoski, niebieskim – spółgłoski. Obok liter znajduje się graficzne przedstawienie układu dłoni odpowiadającego danemu znakowi w alfabecie PJM.

Ważne jest, że układy dłoni pokazane na kartach przedstawiają to, co widzi osoba stojąca naprzeciwko wykonującego gest. Oznacza to, że dłoń na ilustracji jest skierowana wewnątrz do rozmówcy. Strzałki umieszczone przy niektórych znakach przedstawiono w odbiciu lustrzanym – kierunek „w przód” lub „w dół” pozostaje intuicyjny, natomiast jeśli strzałka na obrazku wskazuje kierunek w lewo, w praktyce ruch dłoni wykonujemy w prawo - tak dzieje się na przykład przy literze Ł. Gdy strzałka jest skierowana w prawo – ruch wykonujemy w lewo – taka sytuacja występuje przy dwuznaku SZ. Strzałki dodane przy wybranych znakach wskazują kierunek ruchu dłoni, co pomaga uczniom poprawnie wykonać dynamiczne gesty. Warto podkreślić, że część znaków jest statyczna – dłoń pozostaje w jednej pozycji – natomiast część jest dynamiczna i wymaga wykonania ruchu zgodnie z kierunkiem zaznaczonym przez strzałki. Zestaw ten przeznaczony jest dla uczniów, którzy dopiero poznają litery i może być wykorzystywany równocześnie z materiałem podręcznikowym.

Drugi zestaw kart również obejmuje 36 kart, ale w wersji dwustronnej. Na obu stronach znajdują się odpowiedniki znaków alfabetu PJM w formie pisanej i drukowanej, z oznaczeniem samogłosek i spółgłosek. Z jednej strony przedstawiono wyrazy, które zaczynają się na daną głoskę lub ją zawierają – przeznaczone dla uczniów, którzy potrafią już czytać. Z drugiej strony znajdują się obrazki z wybraną

głoską. Głoskowane nazwy obrazków uczniowie jednocześnie migają, łącząc analizę fonemową z odpowiadającymi jej znakami alfabetu migowego. Ćwiczenie to wspiera rozwój fonologiczny i językowy, ułatwiając rozpoznawanie głosek, łączenie ich w słowa oraz kojarzenie z odpowiednimi znakami alfabetu migowego. Jednoczesne użycie gestów wzmacnia pamięć wzrokowo-ruchową, koncentrację oraz przyswajanie liter i dźwięków w sposób wielozmysłowy. Ćwiczenie jest również wartościowe w edukacji włączającej, wspierając zarówno uczniów z uszkodzonym słuchem, jak i dzieci słyszące.

Nauczyciel może wprowadzać naukę i zabawę z kartami w dowolnym momencie edukacji, najlepiej w klasach 1–3, stosując dwa warianty dostosowane do poziomu uczniów. W pierwszym przypadku, dla dzieci dopiero poznających litery, znaki alfabetu PJM mogą być wprowadzane równocześnie z literami w podręcznikach. Dla uczniów, którzy potrafią już czytać, znaki można wprowadzać intuicyjnie, po kilka dziennie.

Po opanowaniu podstawowych znaków alfabetu PJM możliwe jest wykorzystanie drugiej talii kart. Dzieci mogą losować kartę lub wybierać literę, którą chcą ćwiczyć. Następnie literują dany wyraz znak po znaku lub nazywają obrazek, głoskując jednocześnie i wykonując odpowiednie gesty dłoni. Dodatkowo, uczniowie mogą sami wymyślać słowa do głoskowania i migania, co rozwija ich kreatywność i utrwala znajomość alfabetu PJM (karty gotowe do wydruku znajdują się w Aneksie pracy, załącznik 3 i 4).

Tak opracowane materiały dydaktyczne nie tylko wspierają naukę języka migowego, ale także promują postawę proinkluzji w klasie, zwiększając świadomość uczniów słyszących na temat potrzeb i sposobów komunikacji rówieśników z uszkodzonym słuchem.

Analiza celów kształcenia w świetle obowiązującej podstawy programowej potwierdza, że edukacja włączająca uczniów z niepełnosprawnościami, w tym z uszkodzonym słuchem, jest zgodna z jej założeniami i wartościami. Wprowadzenie praktycznych rozwiązań, takich jak edukacja o języku migowym i tworzenie materiałów dydaktycznych wspierających komunikację, stanowi realizację celów ogólnych w obszarze emocjonalnym, społecznym i poznawczym.

Działania te nie tylko wspierają uczniów z niepełnosprawnościami w pełnym uczestnictwie w życiu klasy, lecz także kształtują u pozostałych dzieci postawy otwartości, zrozumienia i empatii, które są fundamentem współczesnej edukacji włączającej. Ponadto na podstawie wyników badań własnych w pracy sformułowano szereg innych praktycznych wskazówek pedagogicznych, które mają wspierać nauczycieli, specjalistów i studentów pedagogiki w efektywnym prowadzeniu edukacji włączającej uczniów z uszkodzonym słuchem. Wskazane jest, aby nauczyciele koncentrowali się na indywidualizacji nauczania, dostosowując tempo, metody i formy pracy do możliwości i potrzeb każdego ucznia, zapewniając jednocześnie poczucie bezpieczeństwa i akceptacji w klasie.

W codziennej pracy bardzo ważne jest tworzenie przyjaznego środowiska emocjonalnego i społecznego, w którym współpraca, wzajemna pomoc i szacunek dla różnorodności są nagradzane i wzmacniane. Nauczyciele powinni stosować strategie aktywnego słuchania, komunikację wspomaganą gestami, wizualizacjami i technologiami wspierającymi naukę, takimi jak tablice multimedialne, nagrania wideo, ilustracje czy plansze dydaktyczne. Krótkie, jasne instrukcje, powtarzanie kluczowych informacji oraz upewnianie się, że uczeń zrozumiał polecenie, pozwalają na efektywne przyswajanie wiedzy.

Jednocześnie nauczyciele powinni aktywnie poszukiwać wiedzy i doskonalić swoje kompetencje zawodowe poprzez uczestnictwo w kursach Polskiego Języka Migowego (PJM), studiach podyplomowych z zakresu surdopedagogiki oraz warsztatach poświęconych edukacji uczniów z wadą słuchu. Kluczowe znaczenie ma także regularna współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, konsultacje z logopedami i innymi specjalistami, a także systematyczne rozmowy z rodzicami ucznia — zarówno w trakcie roku szkolnego, jak i przed jego rozpoczęciem — w celu uzyskania pełnego wywiadu dotyczącego potrzeb, możliwości oraz sposobów komunikacji dziecka. Dzięki takim działaniom nauczyciel może odpowiednio zaplanować proces nauczania, dostosować materiały dydaktyczne oraz stworzyć indywidualny plan wspierania rozwoju ucznia.

Nauczyciel powinien stale rozwijać swoje kompetencje poprzez samodoskonalenie, poszukiwanie nowych rozwiązań edukacyjnych, testowanie różnorodnych metod pracy i regularne monitorowanie skuteczności podejmowanych

działań. Warto, by uczestniczył w szkoleniach specjalistycznych i studiach podyplomowych z surdopedagogiki, a także samodzielnie poszukiwał aktualnych informacji o skutecznych formach pracy z uczniami z uszkodzonym słuchem. W praktyce nauczyciel może przygotowywać dla ucznia materiały i notatki z planem zajęć na cały tydzień, co umożliwi dziecku wcześniejsze zapoznanie się z treściami i lepsze przygotowanie do lekcji. Po zajęciach warto przeprowadzić krótką rozmowę, by upewnić się, że uczeń zrozumiał polecenia, zapisał zadania domowe i wie, jaka lektura jest przewidziana do przeczytania.

Nauczyciel pracujący z uczniem z uszkodzonym słuchem powinien przede wszystkim bardzo dokładnie zapoznać się z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego lub opinią wydaną przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną, w której zawarte są szczegółowe informacje dotyczące rodzaju i stopnia ubytku słuchu, a także zalecenia dotyczące sposobu pracy z dzieckiem. Dokument ten stanowi podstawowe źródło wiedzy o uczniu – wskazuje jego indywidualne potrzeby edukacyjne, możliwości percepcyjne, zalecane formy wsparcia oraz ewentualne przeciwwskazania. Dzięki rzetelnemu zapoznaniu się z orzeczeniem nauczyciel może świadomie planować proces dydaktyczny i wychowawczy, przygotowywać materiały dostosowane do indywidualnych możliwości ucznia oraz w pełni realizować założenia edukacji włączającej. Warto również omawiać zalecenia z innymi nauczycielami uczącymi tego samego ucznia, pedagogiem szkolnym i specjalistami, aby zapewnić spójne i kompleksowe wsparcie. Regularna analiza orzeczenia oraz jego aktualizacja w praktyce szkolnej umożliwi nauczycielowi efektywne reagowanie na potrzeby ucznia i wspieranie jego rozwoju zarówno poznawczego, jak i emocjonalno-społecznego.

Po dokładnym zapoznaniu się z orzeczeniem nauczyciel powinien opracować Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU) oraz Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), które stanowią formalne narzędzia do realizacji edukacji włączającej. WOPFU określa długofalowe cele i działania dostosowane do potrzeb ucznia z uszkodzonym słuchem, uwzględniając rozwój jego kompetencji społecznych, emocjonalnych i poznawczych w perspektywie kilku lat nauki. IPET natomiast szczegółowo precyzuje zadania edukacyjne, metody nauczania, środki dydaktyczne oraz formy wsparcia terapeutycznego i komunikacyjnego, które będą stosowane w bieżącej pracy w klasie.

W trakcie zajęć nauczyciel nie powinien stać tyłem do światła, ponieważ może to utrudniać uczniowi z wadą słuchu odczytywanie mowy z ust. Nie powinien też mówić, będąc odwróconym plecami do klasy. Wypowiedzi powinny być spokojne, wyraźne i prowadzone w umiarkowanym tempie, aby umożliwić dziecku zrozumienie komunikatu. Nauczyciel powinien również zadbać o odpowiednie warunki akustyczne w sali – ograniczyć hałas, zastosować filce pod krzesłami, dywaniki czy zasłony, które redukują pogłos i poprawiają komfort słuchowy.

Ważnym elementem organizacji przestrzeni edukacyjnej jest również odpowiednie usadzenie ucznia z wadą słuchu w klasie. Powinien on zajmować miejsce w pierwszej ławce, blisko nauczyciela, tak aby miał pełen dostęp do jego twarzy, mimiki oraz gestów, co ułatwia czytanie z ust i zrozumienie przekazu. Dodatkowo, ucho lepiej słyszące ucznia powinno być skierowane w stronę klasy i osoby mówiącej, co maksymalizuje odbiór dźwięku i ułatwia koncentrację na wypowiedziach. Ze względu na trudności w wykonywaniu kilku czynności jednocześnie, uczniowie z wadą słuchu mogą mieć problem z jednoczesnym słuchaniem nauczyciela, obserwowaniem jego mimiki i gestów oraz odnalezieniem wskazanego ćwiczenia w podręczniku, co często skutkuje spowolnionym tempem pracy w porównaniu z resztą klasy. Dlatego wskazane jest, aby obok dziecka siedział rówieśnik, na którego może liczyć – kolega lub koleżanka, którzy w razie potrzeby pomogą w zrozumieniu polecenia, zapisaniu notatki czy przypomnieniu o zadaniu domowym. Takie rozwiązanie nie tylko wspiera ucznia w bieżącym funkcjonowaniu, ale także sprzyja budowaniu relacji społecznych, integracji z klasą oraz rozwijaniu postaw empatii i współpracy wśród uczniów słyszących.

Bliskość nauczyciela oraz zaufanego rówieśnika daje dziecku poczucie bezpieczeństwa i pewności, że w sytuacji trudności komunikacyjnych nie zostanie pozostawione samo sobie. Dodatkowo nauczyciel, mając ucznia w zasięgu wzroku, może szybciej reagować na jego potrzeby, wychwytywać momenty niezrozumienia i natychmiast udzielać wsparcia. Takie rozwiązanie wzmacnia proces inkluzji, sprzyja efektywnemu uczeniu się oraz buduje pozytywne doświadczenia edukacyjne ucznia z uszkodzonym słuchem.

Nie mniej ważne jest poznanie indywidualnych możliwości i ograniczeń ucznia z uszkodzonym słuchem oraz dostosowanie metod oceniania. Wielu uczniów z wadą

słuchu ma również trudności artykulacyjne i może odczuwać niepewność w wystąpieniach publicznych, dlatego nauczyciel powinien zapewnić im alternatywne, mniej stresujące formy sprawdzania wiedzy – np. prace pisemne, prezentacje wizualne, zadania projektowe czy rozmowy indywidualne.

W pracy z uczniem niezwykle pomocne jest przygotowywanie notatek na cały tydzień, które wskazują, jakie treści i zadania będą realizowane, co pozwala dziecku z wadą słuchu przygotować się do lekcji i zminimalizować trudności w przyswajaniu nowych treści. Notatki te mogą zawierać słowa kluczowe, krótkie streszczenia tematów, a także ilustracje lub symbole, które ułatwiają zapamiętanie informacji i stanowią dodatkowe wsparcie wizualne. Po zajęciach warto przeprowadzić krótką rozmowę z uczniem, upewniając się, że zrozumiał materiał, zanotował zadania domowe i zna lektury do przeczytania. Takie działania wzmacniają poczucie kontroli nad nauką i budują pewność siebie ucznia.

Nauczyciel powinien również pamiętać o potrzebie częstego powtarzania poleceń i udzielania dodatkowych wyjaśnień w sposób spokojny, zrozumiały i wspierający. Uczniowie z wadą słuchu często potrzebują więcej czasu na przetworzenie informacji, dlatego ważne jest, aby nauczyciel nie spieszył się z przekazywaniem treści i był gotów na ponowne omówienie zagadnienia, jeśli zajdzie taka potrzeba. Aby skutecznie wspierać rozwój językowy ucznia z wadą słuchu, nauczyciel powinien skoncentrować się na systematycznym wzbogacaniu jego zasobu słownika biernego i czynnego, wyjaśniając nowe pojęcia oraz omawiając istotne słownictwo w kontekście zajęć. Ważne jest, aby zachęcać ucznia do sygnalizowania sytuacji, w których czegoś nie usłyszał lub nie zrozumiał, co pozwala na bieżące uzupełnianie braków w komunikacji.

W pracy z dzieckiem niedosłyszącym szczególnie efektywne są pomoce wizualne – plansze, wykresy, schematy, grafiki, ilustracje oraz prezentacje multimedialne. Obrazy, symbole i kolory wspierają proces rozumienia, ułatwiają zapamiętywanie i pomagają łączyć pojęcia abstrakcyjne z konkretnymi przykładami. Warto także stosować napisy do filmów edukacyjnych, podpisy pod obrazkami oraz wykorzystać tablicę interaktywną, na której można wizualizować omawiane treści. Dzięki temu uczniowie z uszkodzonym słuchem otrzymują wielozmysłowe wsparcie w nauce, które zwiększa ich aktywność i samodzielność.

Nauczyciel powinien zrezygnować z wymagań dotyczących czytania i wygłaszania wierszy z określoną intonacją, tempem czy pauzami, a także z ćwiczeń mających na celu przyspieszenie tempa czytania. Zamiast tego należy położyć szczególny nacisk na rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, tak aby uczeń mógł przyswajać treści w tempie dostosowanym do swoich możliwości, analizować znaczenie tekstu i samodzielnie formułować wnioski. Takie podejście pozwala zmniejszyć stres związany z presją czasu, zwiększa pewność siebie ucznia oraz wspiera jego rozwój językowy i poznawczy.

Ważnym zaleceniem jest wprowadzanie różnorodnych form i metod, które uatrakcyjniamy zajęcia, sprzyja to lepszemu zapamiętywaniu i angażowaniu uczniów z uszkodzonym słuchem. Ze względu na krótkotrwałą koncentrację uwagi oraz dużą męczliwość tych uczniów, warto regularnie zmieniać formy i rodzaje aktywności podczas lekcji, łącząc elementy praktyczne, wizualne i ruchowe, aby podtrzymać zainteresowanie i zapewnić skuteczniejsze przyswajanie materiału. Takie podejście pozwala minimalizować zmęczenie, zwiększa efektywność nauki oraz wspiera rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny uczniów. Równie istotne jest kształtowanie właściwych relacji rówieśniczych w klasie poprzez aktywności integrujące, w których wszyscy uczniowie mają możliwość współpracy i wzajemnej pomocy. Nauczyciele powinni szerzyć świadomość wśród uczniów i całej społeczności szkolnej na temat różnorodności niepełnosprawności, w tym funkcjonowania osób g/Głuchych i z uszkodzeniem słuchu, co można realizować np. w ostatnim tygodniu września podczas działań edukacyjnych poświęconych inkluzji i tolerancji. Wspólne projekty, gry edukacyjne, prace plastyczne i opowiadanie historii z wykorzystaniem PJM pozwalają uczniom doświadczyć, jak wygląda komunikacja w języku migowym, rozwijając empatię i wzajemny szacunek.

Szkoły powinny systematycznie zgłaszać zapotrzebowanie na badania przesiewowe słuchu, które realizowane są przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne. Wczesne wykrycie trudności słuchowych pozwala nie tylko na szybką interwencję, ale także na planowanie działań edukacyjnych dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia. Dzięki takim badaniom nauczyciele mogą wcześniej przygotować strategie nauczania, materiały wspierające oraz odpowiednie wsparcie technologiczne i organizacyjne w klasie, co znacząco zwiększa efektywność edukacji

włączającej. Regularne monitorowanie wyników badań umożliwia również ocenę postępów ucznia oraz modyfikację podejmowanych działań w razie potrzeby.

Współpraca z rodzicami powinna być prowadzona zarówno przed rozpoczęciem roku szkolnego, jeśli wiadomo, że w klasie będzie dziecko z wadą słuchu, jak i w trakcie całego roku. Już na etapie przygotowań warto przeprowadzić szczegółowy wywiad dotyczący dziecka, aby poznać jego mocne strony, trudności, zainteresowania oraz indywidualne potrzeby edukacyjne. Zdobyte informacje pozwalają na lepsze dopasowanie metod nauczania, wprowadzenie odpowiednich narzędzi wspomagających komunikację i efektywne planowanie zajęć. Ciągły kontakt z rodzicami umożliwia także bieżące reagowanie na zmiany w funkcjonowaniu ucznia oraz wspólne ustalanie strategii edukacyjnych i wychowawczych, co sprzyja jego komfortowi emocjonalnemu i integracji w grupie rówieśniczej.

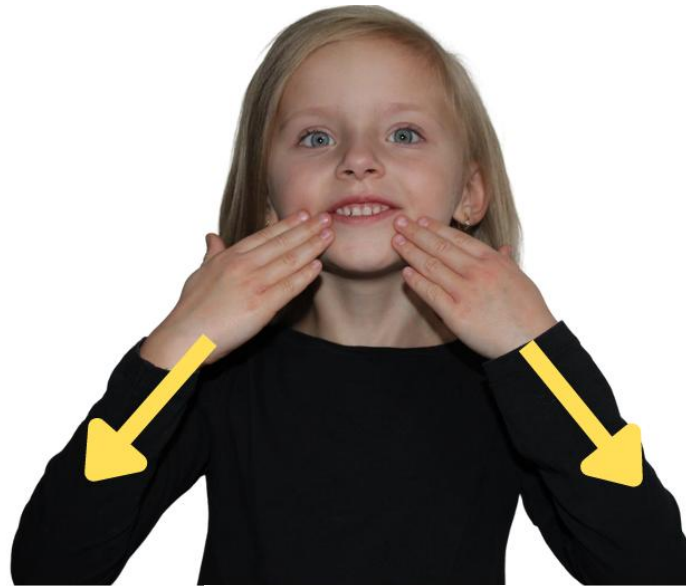
Ważnym elementem jest również budowanie odpowiednich relacji rówieśniczych w klasie oraz szerzenie świadomości wśród wszystkich uczniów o różnorodności niepełnosprawności, w tym o osobach g/Głuchych, np. w ostatnim tygodniu września. Dzięki temu uczniowie uczą się szacunku, zrozumienia i empatii wobec kolegów z trudnościami słuchowymi.

Autor niniejszej pracy zachęca nauczycieli do podejmowania działań na rzecz rozwijania własnych kompetencji komunikacyjnych poprzez naukę Polskiego Języka Migowego (PJM) oraz aktywne wykorzystywanie go w codziennej pracy dydaktycznej. Wprowadzenie elementów języka migowego na zajęciach nie tylko ułatwia komunikację z uczniami z uszkodzonym słuchem, ale również zwiększa ich poczucie akceptacji, przynależności i bezpieczeństwa w środowisku szkolnym. Nauczyciele mogą stosować zarówno znaki daktylograficzne, czyli głównie pojedyncze litery alfabetu migowego służące do literowania wyrazów, jak i znaki ideograficzne, które odpowiadają konkretnym słowom i pojęciom, np. „dziękuję”, „dom”, „szkoła”, „dziecko” czy „nauczyciel”.

Wykorzystywanie tych form komunikacji na lekcjach, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej, wspiera integrację i buduje most porozumienia między uczniami słyszącymi a niesłyszącymi. Nauczyciel może wprowadzać proste znaki podczas powtarzania słówek, poleceń czy rutynowych czynności (np. „usiądź”, „pokaż”,

„czytaj”), a także zachęcać wszystkich uczniów do wspólnej nauki migania jako formy zabawy językowej. Takie działania rozwijają świadomość społeczną dzieci, uczą empatii i otwartości wobec osób z niepełnosprawnością słuchu, a jednocześnie przyczyniają się do upowszechniania idei edukacji włączającej i budowania proinkluzji w środowisku szkolnym.

Rys. 5 Znak ideograficzny „Dziękuję”



Dziękuję

Źródło: opracowanie własne

Z myślą o nauczycielach, którzy chcą w prosty sposób wdrażać zasady edukacji włączającej w codziennej praktyce, przygotowano poniżej zestaw skróconych wskazówek. Jest to rodzaj „ściąg” – praktycznego podsumowania wcześniej omówionych zasad, które można wydrukować i mieć zawsze pod ręką w pokoju nauczycielskim lub w klasie. Zawarte w niej punkty stanowią szybkie przypomnienie tego, co najważniejsze w pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem – od organizacji przestrzeni, przez komunikację, po wsparcie emocjonalne i dydaktyczne.

**Wskazówki dla nauczycieli – edukacja włączająca uczniów
z uszkodzonym słuchem**

Poznaj ucznia

Zapoznaj się dokładnie z orzeczeniem i opinią z poradni. Na ich podstawie opracuj WOPFU i IPET.

Zadbaj o ustawienie w klasie

Posadź ucznia blisko nauczyciela, twarzą do mówiącego. Ucho lepiej słyszące skieruj w stronę klasy.

Zaproś wsparcie rówieśnicze

Usadź ucznia z życzliwym kolegą, który pomoże w razie trudności.

Mów zrozumiale

Nie odwracaj się plecami, nie stój pod światło. Mów spokojnie, wyraźnie, w umiarkowanym tempie.

Zadbaj o akustykę

Zastosuj filce pod krzesłami, zasłony lub dywan, aby ograniczyć pogłos i hałas.

Ułatw planowanie nauki

Przygotowuj notatki i plan zajęć na tydzień z wyprzedzeniem.

Powtarzaj i sprawdzaj zrozumienie

Powtarzaj polecenia, udzielaj dodatkowych wyjaśnień, upewnij się, że uczeń wszystko zrozumiał.

Stosuj pomoce wizualne

Używaj plansz, wykresów, grafik, ilustracji i filmów z napisami – obrazy wspierają zrozumienie.

Kładź nacisk na czytanie ze zrozumieniem

Nie wymagaj recytacji z intonacją ani szybkiego czytania – liczy się sens, nie tempo.

Wzbogacaj słownictwo

Systematycznie tłumacz nowe pojęcia, omawiaj znaczenia słów i zachęcaj ucznia do pytań.

Rozwijaj swoje kompetencje

Ucz się Polskiego Języka Migowego (PJM), korzystaj z kursów, warsztatów i studiów podyplomowych z surdopedagogiki.

Wprowadzaj język migowy na lekcjach

Używaj znaków daktylograficznych (alfabet) i ideograficznych (słowa) – włącz całą klasę w zabawę z miganiem.

Współpracuj z rodzicami i specjalistami

Prowadź rozmowy przed i w trakcie roku szkolnego. Konsultuj się z logopedą i poradnią.

Dostosuj tempo i formy pracy

Uwzględnij trudności w wykonywaniu kilku czynności naraz. Daj więcej czasu na reakcję i zadania.

Uatrakcyjnij zajęcia

Zmieniaj rodzaje aktywności, wprowadzaj elementy ruchowe, praktyczne i wizualne – wspieraj koncentrację.

Twórz klimat otwartości

Buduj relacje w klasie oparte na empatii i współpracy. Ucz akceptacji i zrozumienia dla osób z niepełnosprawnością słuchu.

Promuj świadomość

Organizuj działania edukacyjne np. w Międzynarodowym Tygodniu Głuchych, (ostatni tydzień września).

Reaguj wcześniej

Zgłaszaj szkołę do badań przesiewowych słuchu w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

Spis tabel/wykresów

Rysunki:

Rysunek 1. Poziomy integracji szkolnej.....	24
Rysunek 2. Ewolucja myślenia o miejscu uczniów niepełnosprawnych w systemie oświaty.....	26
Rysunek 3. Edukacja zwykła, specjalna, integracyjna.....	27
Rysunek 4. Kompleksowość wsparcia społecznego i rehabilitacyjnego dziecka z wadą słuchu.....	66
Rysunek 5. Znak ideograficzny „Dziękuję”.....	202

Tabele:

Tabela 1. Różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym..	25
Tabela 2. Układ zależności między zmiennymi zależnymi a wskaźnikami.....	116
Tabela 3. Układ zależności między zmiennymi niezależnymi a wskaźnikami.....	116
Tabela 4. Harmonogram spotkań z respondentami.....	119
Tabela 5. Statystyki opisowe liczby uczniów w klasie.....	148
Tabela 6. Proponowane zmiany w organizacji kształcenia szkolnego, aby poprawić sytuację ucznia z uszkodzonym słuchem w szkole ogólnodostępnej	157
Tabela 7. Największe trudności podczas pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem...	158
Tabela 8. Zależność między miejscem pracy a uczestnictwem w kursie, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowującej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym słuchem.....	159
Tabela 9. Zależność między posiadaniem dodatkowych kwalifikacji zawodowych a opinią na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem.....	160
Tabela 10. Zależność między wiekiem a znajomością u umiejętnością stosowania technik komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem.....	161
Tabela 11. Zależność między płcią, a samooceną przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem.....	162
Tabela 12. Analiza rzetelności wskaźnika jakości edukacji.....	164
Tabela 13. Statystyki opisowe i test normalności rozkładu wskaźnika jakości edukacji w odniesieniu do ogółu badanych osób.....	164

Tabela 14. Statystyki opisowe i testy normalności rozkładów wyników w Skali Resilience w odniesieniu do ogółu badanych osób.....	165
Tabela 15. Statystyki opisowe i testy normalności rozkładów oceny przydatności kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi w odniesieniu do ogółu badanych osób.....	166
Tabela 16. Statystyki opisowe i testy normalności rozkładów oceny przydatności kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi w odniesieniu do ogółu badanych osób.....	168
Tabela 17. Porównanie oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi i z uczniami niepełnosprawnymi.....	169
Tabela 18. Korelacje pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a skalą Resilience.....	170
Tabela 19. Korelacje pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a oceną przydatności kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi.....	171
Tabela 20. Korelacje pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a oceną przydatności kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi.....	172
Tabela 21. Korelacje pomiędzy Skalą Resilience a oceną przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi.....	173
Tabela 22. Korelacje pomiędzy Skalą Resilience a oceną przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi.....	175
Tabela 23. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem wyników w Skali Resilience.....	176
Tabela 24. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem wskaźnika jakości edukacji.....	177
Tabela 25. Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi.....	178
Tabela 26. Porównanie nauczycieli posiadających i nieposiadających dodatkowych kwalifikacji zawodowych pod względem wyników w Skali Resilience.....	179
Tabela 27. Porównanie nauczycieli znających i potrafiących stosować technikę komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem i nauczycieli nie potrafiących tego pod względem oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi.....	180

Wykresy:

Wykres 1. Wykształcenie badanych osób.....	120
Wykres 2. Płeć badanych osób.....	120
Wykres 3. Wiek badanych osób.....	121
Wykres 4. Staż pracy badanych osób.....	121
Wykres 5. Miejsce pracy badanych osób.....	122
Wykres 6. Posiadanie przez badane osoby dodatkowych kwalifikacji zawodowych...	122
Wykres 7. Płeć ucznia z uszkodzonym słuchem.....	146
Wykres 8. Stopień uszkodzenia słuchu u dziecka.....	146
Wykres 9. Posiadanie przez ucznia protezy słuchowej.....	147
Wykres 10. Sposób porozumiewania się ucznia z innymi osobami.....	147
Wykres 11. Uczestnictwo przez ucznia w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych w szkole.....	148
Wykres 12. Posiadanie przez rodziców dzieci wady słuchu.....	149
Wykres 13. Ocena współpracy z rodzicami uczniów.....	149
Wykres 14. Opinia na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym słuchem.....	150
Wykres 15. Wiedza na temat tego, na czym polega idea edukacji włączającej.....	150
Wykres 16. Opinia na temat tego, czy wszystkie dzieci bez względu na rodzaj niepełnosprawności powinny uczyć się w jednej klasie.....	151
Wykres 17. Okazja do zapoznania się z literaturą dotyczącą edukacji i wychowania uczniów z uszkodzonym słuchem.....	152
Wykres 18. Znajomość i umiejętność stosowania technik komunikacyjnych.....	152
Wykres 19. Stopień w jakim dziecko z uszkodzonym słuchem jest akceptowane przez pozostałych uczniów.....	153
Wykres 20. Rozumienie i wykonywanie poleceń przez dziecko z uszkodzonym słuchem.....	153
Wykres 21. Możliwość odpowiadania na pytania kierowane do ogółu klasy przez dziecko z uszkodzonym słuchem.....	154
Wykres 22. Częstość braku pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem na dostosowanym do jego możliwości / poziomie, mimo takiej potrzeby.....	154
Wykres 23. Częstość niewystarczającej kontroli i korygowania ucznia z uszkodzonym słuchem.....	155
Wykres 24. Samoocena przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym słuchem	156

Wykres 25. Uczestnictwo w kursach, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowujacego do pracy dydaktycznej z dzieckiem z uszkodzonym sluchem.....	156
Wykres 26. Zaleznosc miedyz miejscem pracy a uczestnictwem w kursie, studiach podyplomowych lub innej formie doksztalcania przygotowujacej do pracy dydaktycznej z uszkodzonym sluchem.....	159
Wykres 27. Zaleznosc miedyz posiadaniem dodatkowych kwalifikacji zawodowych a opinią na temat tego, czy edukacja włączająca jest efektywną formą kształcenia dla uczniów z uszkodzonym sluchem.....	160
Wykres 28. Zaleznosc miedyz wiekiem a znajomością u umiejętnością stosowania technik komunikacji z osobami z uszkodzonym sluchem.....	161
Wykres 29. Zaleznosc miedyz płcią, a samooceną przygotowania do pracy z uczniem z uszkodzonym sluchem	162
Wykres 30. Porównanie oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami pełnosprawnymi i z uczniami niepełnosprawnym.....	170
Wykres 31. Ilustracja korelacji pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a kompetencjami społecznymi i wsparciem współpracowników.....	171
Wykres 32. Ilustracja korelacji pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a znaczeniem kompetencji ewaluacyjnych w pracy z uczniami pełnosprawnymi.....	172
Wykres 33. Ilustracja korelacji pomiędzy wskaźnikiem jakości edukacji a znaczeniem kompetencji ewaluacyjnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi.....	173
Wykres 34. Ilustracja korelacji pomiędzy Skalą Resilience ogółem a oceną znaczenia kompetencji merytoryczno-metodycznych w pracy z uczniami pełnosprawnymi.....	174
Wykres 35. Ilustracja korelacji pomiędzy Skalą Resilience ogółem a oceną znaczenia kompetencji ewaluacyjnych w pracy z uczniami niepełnosprawnymi.....	176
Wykres 36. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem ogólnego wyniku w Skali Resilience.....	177
Wykres 37. Porównanie nauczycieli z miast i wsi pod względem wskaźnika jakości edukacji.....	178
Wykres 38. Porównanie kobiet i mężczyzn pod względem oceny przydatności kompetencji komunikacyjnych w pracy z uczniami pełnosprawnymi.....	179
Wykres 39. Porównanie nauczycieli posiadających i nieposiadających dodatkowych kwalifikacji zawodowych pod względem Kompetencji społecznych i wsparcia współpracowników.....	180

Wykres 40. Porównanie nauczycieli znających i potrafiących stosować technikę komunikacji z osobami z uszkodzonym słuchem i nauczycieli nie potrafiących tego pod względem oceny przydatności poszczególnych kompetencji w pracy z uczniami niepełnosprawnymi.....181

Bibliografia:

1. Adamiec, D., Branna, J., Dziewulak, D., Firlej, N., Groszkowska, K., Karkowska, M., Krawczyk, K., Kupis, D., Tazuszel, A., Żołądek, Ł. (2022). Podstawy prawne edukacji dwujęzycznej osób głuchych i osób z niedosłuchem w wybranych państwach Unii Europejskiej i w USA. *Zeszyty Prawnicze BAS*, 4(76), s. 259-292.
2. Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacja dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
3. Apanel, D. (2013). *Człowiek niepełnosprawny w edukacyjnej przestrzeni współczesnej szkoły*. W: I. Surina, E. Murawska, D. Apanel, G. Durka (red.), *Edukacja w obliczu przemian społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 119–174.
4. Apanel, D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnościami w Polsce w latach 1989–2014*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
5. Babiarez, M. Z., Rutkowski M. (2015). Inkluzja w edukacji – przestrzeń w różnorodności. W: *Edukacja inkluzyjna. Teoria–system–metoda*, cz. 6. Sobczak, S., Pytka, L., Zacharuk, T. (red.). Siedlce: UPH.
6. Bałanda, A. (red.). (2009). *Opieka nad noworodkiem*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, s. 101–105.
7. Bartnikowska, U., Wójcik. M. (2004). *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła-rodzice-dziecko w kształceniu integracyjnym*. W: Gajdzica, Z., Klinik, A. (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego.
8. Batten, G. Oakes, P. O., Alexander T. (2014). *Factors Associated With Social Interactions Between Deaf Children and Their Hearing Peers: A Systematic Literature Review*. „The Journal of Deaf Studies and Deaf Education”, nr 19, s. 285–302.
9. Bauman, T. (2010). Poznawczy status danych jakościowych. W: Piekarski, J., Urbaniak-Zajęc, D., Szmidt K. J., (red.), *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickiej praktyki* (s. 91–105). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

10. Baylis, F., (2002). *Edukacja włączająca*. W: Bogucka, J., Żyro, D., Wejner, T., Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans. Konstancin: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
11. Bess, F. H., Hornsby B. Commentary W. Y., (2014). *Listening Can Be Exhausting-Fatigue in Children and Adults With Hearing Loss*. „Ear and Hearing”, nr 35, s. 592-599.
12. Bieńkowska-Robak, K. (2011). *Problemy i uwarunkowania kształcenia uczniów z uszkodzonym słuchem*. W: Głodkowska J. (red). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS, s. 140–155.
13. Boczkowska, M., (2021). Skala Resilience Nauczycieli (SRN) – polska adaptacja Teachers’ Resilience Scale (TRS) M. Platsidou i A. Danilidou. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(4(62), s. 109-132.
14. Bogucka, J., (2010). *Edukacja włączająca jako wyzwanie i szansa dla szkół*. W: Szkoła równych szans. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej - budowanie systemu wsparcia i pomocy. Wrocław: Instytut Nauki PAN, s. 27-28.
15. Booth, T., Aniscow, M. (2011) *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, Warszawa, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), s. 3
16. Bugdalski, B. (2021). *Reforma edukacji włączającej*. „Dyrektor Szkoły”, nr 7, s. 10-14.
17. Buryń, U. (2001). *Mój uczeń nie słyszy: poradnik dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
18. Chrzanowska, I. (2015). *Edukacja włączająca na etapie przedszkolnym w Polsce - fakty i refleksje dla przyszłych działań*. „Studia Edukacyjne”, nr 37.
19. Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: PWN.
20. Chrzanowska, I. (2016). *Stan i rozmiary udziału dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w edukacji włączającej w Polsce*. „Forum Pedagogiczne”, nr1
21. Chrzanowska, I. Szumski, G. (2020). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: FRSE.
22. Ciupińska, B., Dziecko z wadą słuchu w roli ucznia, *Konteksty Pedagogiczne* 2(7) 2016.

23. Crandell, C.C. Smaldino, J.J. (2000). *Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment*. „Language, Speech, and Hearing Services in Schools”, nr 31, s. 362-370.
24. Czajkowska-Kisil, M. (2006). Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce. *Szkoła Specjalna*, 4, s. 265–275.
25. Czajkowska-Kisil, M., Siepkowska A., Sak. M., (2014). Edukacja głuchych w Polsce, [w:] Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich (red.) M. Świdziński, Wydawnictwo Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
26. Czajkowska-Kisil, M. (2018). *Zrozumieć świat ciszy - Dzieci niesłyszące a problematyka edukacji włączającej*. „Refleksje”, nr 2, s. 9-15.
27. Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 27-29.
28. Czerepaniak-Walczak, M. (2017). *Kultura szkoły jako środek i ośrodek poszanowania prawa do edukacji*. W: B. D. Gołębnik, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 13–24). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
29. Czyż, A. (2015). *Inkluzja edukacyjna osób z uszkodzonym narządem słuchu – potrzeby i rzeczywistość*. W: I. Ocetkiewicz, J.A Wnęk-Gozdek, N. Wrzeszcz (red.), *Współczesne konteksty interpretacyjne*, Kraków.
30. Czyż, A. (2019). *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem osób z uszkodzonym słuchem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
31. Dencenerie, A., Genesee, F., Champoux, F. (2024). Exposure to sign language prior and after cochlear implantation increases language and cognitive skills in deaf children. 27(4).
32. Dłużniewska, A. Kucharczyk, I. (2014). *Realizacja idei integracji i edukacji włączającej w procesie wychowania i kształcenia dzieci z uszkodzeniami słuchu i wzroku*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Gajdzica (red.), *Edukacja małego dziecka*. „Szkoła - przemiany instytucji i jej funkcje”, s. 103-11.
33. Domagała-Zyśk, E. Karpińska-Szaj, K. (2011). *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej: podstawy metodyki nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
34. Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni: studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

35. Dryżałowska, G. (2018). *Inkluzja w perspektywie pedagogiki specjalnej i pedagogiki społecznej: pytania, konteksty, dyskusje*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
36. Dryżałowska, G. (2015). *Integracja edukacyjna a integracja społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszających*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
37. Dryżałowska, G. (2007). *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna : model kształcenia integracyjnego*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
38. Dycht, M. (2017). *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku szkolnym. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
39. Grabowska, A. (2015). - *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej - wyzwania dla JST* Warszawa: ORE.
40. Dziuba, D. (2017). *Kształcenie nauczycieli od szkoły specjalnej do szkoły włączającej*. W: K. Moczia (red.) *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 39-50.
41. European Agency for Development In Special Needs Education, *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – zalecenia dla decydentów*. (2009) Odense, Denmark: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami.
42. Everest, R. A., Pohlmann K. C. (2016). *Podręcznik akustyki*. Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
43. Firkowska-Mankiewicz, A. (2012). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
44. Freitas, E., Simões ,C., Santos, A.C., Mineiro, A. (2022). Resilience in deaf children: A comprehensive literature review and applications for school staff. *Journal of Community Psychology* 50(2), s. 1198-1223.
45. Gajdzica, Z. Skotnicka B. Pawlik S. Bełza-Gajdzica M. Trojanowska M. Prysak D. Mrózek S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce - raport z badań*. Warszawa: MEiN.

46. Gajdzica, Z., (2011). *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, s. 56–79.
47. Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: PWN.
48. Gajdzica, Z. (2019). *Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33, s. 26–39.
49. Gałkowski, I. Kaiser-Grodecka, Smoleńska, J. (1978). *Psychologia dziecka głuchego*. Warszawa: PWN
50. Gąciarz B. (2014), Model społeczny niepełnosprawności jako podstawa zmian w polityce społecznej, w: *Polscy niepełnosprawni. Od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, red. B. Gąciarz, S. Rudnicki, Wydawnictwo AGH, Kraków.
51. Glickman, N. S., Hall W. C. (Eds.). (2018). *Language deprivation and deaf mental health*. New York, NY: Routledge.
52. Gołębnik, B. D., Pachowicz, M. (red.), (2018). *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
53. Gołubiew-Konieczna, M. (2021). *Edukacja włączająca w polskiej praktyce oświatowej*. „Terapia specjalna dzieci i dorosłych”, nr 19, s. 8-14.
54. Gołubiew-Konieczna, M. (2019). *Włączanie i wyłączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ogólnego nurtu działań edukacyjnych - rozwiązania praktyczne w kontekście przepisów prawa oświatowego na przykładzie miasta Gdańska i nie tylko*. „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 33, s. 83–105.
55. Gunia, G. (2001). *Pomoc i poradnictwo rodzinie dziecka z wadą słuchu*. W: S. Mihilewicz (red.), *Dziecko z trudnościami w rozwoju*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 108.
56. Hall, M. L., Eigsti, I., Bortfeld, H., Lillo-Martin, D. (2017). Auditory access, language access, and implicit sequence learning in deaf children. *Developmental Science*, 21(3).

57. Hall, M. L., Hall, W. C., Caselli, N. K., (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Lang.* 39(4), s. 367–95.
58. Hicks, C. B., Tharpe, A. M., (2002). *Listening effort and fatigue in school-age children with and without hearing loss.* „*Journal of Speech, Language, and Hearing Research,*” nr 45.
59. Hulek, A. (1977). *Integracyjny system nauczania i wychowania.* W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna.* Warszawa. PWN.
60. Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D.J., Rathmann, C. (2024). An approach designed to fail deaf children and their parents and how to change it. *Harm Reduction Journal*, 21(1), s.132.
61. *Informacja o wynikach kontroli Edukacja głuchych i niedosłyszących dzieci i młodzieży o prawach osób niepełnosprawnych. - Najwyższej Izby Kontroli NIK z 14 grudnia 2022.*
62. Jardzioch, A. B., (2017). *Edukacja włączająca w Polsce.* „*Polska Myśl Pedagogiczna*”, nr 3, s. 193–205.
63. Jegier, A., Kosowska, M. (2011). *Relacje dziecka z wadą słuchu w szkole.* Warszawa: Difin.
64. Kahfi, S., Andryansyah, R., Taqiuddin, Z., Bashair, F., Rida, M. (2024). Deaf space concept in designing classroom interior for learning motivation of deaf students in special schools. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science.*
65. Klaczak, M., Majewicz, P. (red.), (2006). *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.* Kraków: Wydawnictwo AP, s. 60-63.
66. Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność- Dyskursy Pedagogiki Specjalnej* 42, s. 53–69.
67. Korzon, A. (2001). *Totalna komunikacja jako podejście wspomagające rozwój zdolności językowych uczniów głuchych.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
68. Korzon, A. Plutecka, K. (2010). *Kształcenie zintegrowane niesłyszących w teorii i praktyce edukacyjnej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
69. Koutrouba, K., Vamvakari, M., Steliou, M. (2006). *Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus.* „*European Journal of Special Needs Education*”, nr 21(4), s. 381-394.

70. Krakowiak, K. (1995). *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. T. 9. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
71. Krakowiak, K., Kołodziejczyk, R. (2015). *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniem słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
72. Krakowiak, K. (2006). *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
73. Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
74. Krawczyk-Bocian, A. (2019). *Narracja w pedagogice*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
75. Kruk-Lasocka, J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
76. Kujawiński, J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
77. Kulesza, E. M., Al-Khamisy, D., Zalewska, P. (2021). *Od integracji do inkluzji - 30 lat edukacji integracyjnej - idea i rzeczywistość. Tom I*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.
78. Kupisiewicz, M. (2020). *Sprostac wyzwaniom - uczeń z wadą słuchu w edukacji inkluzyjnej*. „Studia Z Teorii Wychowania” Tom XI, nr 4(33).
79. Lachowska, M. (2012). *Diagnostyka różnicowa zaburzeń słyszenia*. „Neurologia po Dyplomie”, nr 7 (6), s. 47-53.
80. Ladd, P. (2022). *Seeing Through New Eyes, Deaf Culture and Deaf Pedagogies: The Unrecognized Curriculum*. DawnSignPress.
81. Lechta, V. (2010). *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*. W: E. Dyduch, J. Wyczęsany (red.), *Krakowska pedagogika specjalna*. Kraków: Wydawnictwo UP.
82. Lechta, V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Sopot: GWP.
83. Lillo-Martin, D. C., Gale, E., Chen Pichler, D. (2021) *Family ASL: An early start to equitable education for deaf children*. *Topics Early Child Spec Educ*. 43(2), s. 156-166.
84. Lipkowski, O. (red.), (1977). *Pedagogika specjalna*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

85. Maciarz, A. (1992). *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*. Warszawa: WSiP, s. 139.
86. Malewski, M. (2017). Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, s. 105–120.
87. Malik, N. (2018). Formy kształcenia uczniów głuchych i słabosłyszących w Polsce – wady i zalety modelu edukacji specjalnej, integracyjnej i włączającej. *Obraz kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalne nr 1/2018 (11)
88. Marat, E. (2014). *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, W: I. Janicka, H. Liberska (red.) *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN, s. 437-458.
89. Marciniak-Firadza, R. (2019) „Competencies of a deaf educator and deaf speech and language therapist in the diagnostic and therapeutic process of a child with hearing impairment”. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*. 25/2019 s. 297-331
90. Marciniak-Paprocka, K., (2012). *Kształcenie osób niepełnosprawnych we Francji*. „Student Niepełnosprawny”, nr 12(5), s. 1-7.
91. Marciniak-Paprocka, K., (2016). *Kształcenie osób niepełnosprawnych we Włoszech*. „Student Niepełnosprawny”, nr 16(9), s. 119-129.
92. Mayberry, R. (2010). Early language acquisition and adult language ability: what sign language reveals about the critical period for language. In: Marschark M, Spencer PE, editors. *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. Volume 2 New York: Oxford University Press, s. 281–291.
93. Mitchell, R. E., Karchmer, M. A. (2004). Chasing the Mythical Ten Percent: Parental Hearing Status of Deaf and Hard of Hearing Students in the United States. *Sign Language Studies* 4(2), s. 138-163.
94. Mitchell, D., (przekł.) Okuniewski J. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej: strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
95. Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
96. Morere, D. A., Allen, T. E., Jaeger, M., Winthrop, D. (2024). Sign language delays in deaf 3- to 5-year-olds with deaf parents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(2), s. 115-133.
97. Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M. (2018). *Edukacja inkluzyjna w Polsce*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 202–214.

98. Murray, J. J., Hall, W. C., Snoddon, K. (2019). Education and health of children with hearing loss: the necessity of signed languages. *Bull World Health Organ.* 97(10), s. 711.
99. Najwyższa Izba Kontroli, (2022). Informacja o wynikach kontroli: Edukacja głuchych i niedosłyszących dzieci i młodzieży. NIK.
100. Nadachewicz, K. Bilewicz M. (2020). *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań pedagogiki inkluzyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 246.
101. Nelson, P., Soli, S., Seltz, A. (2002). *Classroom acoustics II: Acoustical barriers to learning*. „Technical Committee on Speech Communication of the Acoustical Society of America”, s 1-12.
102. Neroj, E. (2021). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w polskiej szkole - od edukacji integracyjnej do włączającej*. W: E. M. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska (red.) *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej - idea i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
103. Obrębowski, A. (2004). *Niedosłuch a zaburzenia mowy u dzieci*. „Otolaryngologia” nr 3, s. 51-54.
104. Okuniewski, J. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej : strategie nauczania poparte badaniami*. Gdańsk: "Harmonia Universalis".
105. *Organizacja kształcenia specjalnego - zadania samorządu* (2015). Poradnik dla samorządowców wspierający budowanie systemowych rozwiązań dla kształcenia specjalnego w JST. Warszawa: ORE, s. 41.
106. Paradowska, E. (2020). *Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych*. „Szkoła Specjalna”, LXXXI(2), s. 85-98.
107. Pielecki, A. (2020). *Edukacja włączająca. Możliwości i ograniczenia*. W: J. Andrzejewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Oblicza edukacji przedszkolnej i szkolnej: w 60-lecie pracy zawodowej Profesor Sabiny Guz*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 307-316.
108. Pietrzak, W. (1999). *Dzieci z wadą słuchu*. W: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Red. I. Obuchowska. Warszawa, WSiP.
109. Pilch, T., Bauman T. (2019). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: ŻAK Wydawnictwo Akademickie.
110. Plutecka, K. (2006). *Kompetencje zawodowe surdopedagoga z wadą słuchu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

111. Plutecka, K. (2016). *Rodzice wobec diagnozy dziecka niesłyszącego*. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica VII*, 220, s. 14–21.
112. Plutecka, K. (2016). *Metody kształtowania mowy u dzieci niesłyszących*. *Przegląd stanowisk*. *Logopedia Silesiana*, (5), s. 59-72.
113. Plutecka, K. (2016). Uwarunkowania wychowania audytywno-werbalnego dzieci niesłyszących. *Logopedia* 45, s. 269-280
114. Plutecka, K. (2020). *Od edukacji specjalnej do edukacji inkluzyjnej - przemiany w procesie kształcenia uczniów niesłyszących*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 3(57), s. 35-48.
115. Podgórska-Jachnik, D. (2013). *Głusi. Emancypacje*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe WSP.
116. Podgórska-Jachnik, D. (2007). *Jak nie kochać Aleksandra Grahama Bella? O nieoczekiwanych aspektach emancypacji osób niepełnosprawnych*, W: *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. T. 2. Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne, red. Bogusław Śliwerski, s. 287-298.
117. Podgórska, D. (2022). *Polski system oświaty a edukacja włączająca - bilans otwarcia 2020 w świetle raportu badawczego Ośrodka Rozwoju Edukacji*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 5, s. 5-16.
118. Pomirska, Z. (2021). *Podjęcie inkluzyjne w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szansa na zmianę polskiej szkoły*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio N - Educatio Nova*, s. 43–57. <https://doi.org/10.17951/en.2021.6.43-57>
119. Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A.M., Pyers, J., Caselli, N.K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *J Speech Lang Hear Res*, s. 1–18
120. Rosier, H., (1997). *Wychowanie słuchowe*. Seria: Zaburzenia słuchu nr 2, Warszawa: IFiPS.
121. Rubacha, K. (2003). *Pedagogika jako nauka*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Podręcznik akademicki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 18-71.
122. Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WSiP.
123. Rutkowska, E. (2012). *Wsparcie jako element rehabilitacji kompleksowej osób z niepełnosprawnością*. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” nr 3, s. 40.

124. Sadowska, S. (2021). *Wychowanie do zmiany społecznej. Refleksje w kontekście urzeczywistniania projektu edukacji włączającej. Niepełnosprawność*. „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 41, s. 41–60.
125. Sak, M., (2014). *Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełno sprawnościami*. Wystąpienie na Konferencji Edukacja Głuchych 20.03.2014.
126. Sakowicz-Bobryko, A. (2001). Podmiotowa rola rodziców w edukacji integracyjnej uczniów z wadą słuchu. W: *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin.
127. Sakowicz-Bobryko, A. (2001). Podmiotowa rola rodziców w edukacji integracyjnej uczniów z wadą słuchu. W: Osik, D., Wojnarowska, A. (red.) *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 181-186.
128. Sakowicz-Boboryko, A. (2016). *Wspieranie rodziców w rehabilitacji dzieci z niepełnosprawnością słuchową: w kręgu odpowiedzialności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
129. Sawicka-Wilgusiak, S. (2011). *Dzieci niepełnosprawne w szkole włoskiej*. „Nowa Szkoła”, nr 8.
130. Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (1996). *Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995. A research synthesis*. „*Exceptional Children*”, nr 63(1), s. 59–74.
131. Skałbana, B., Bidziński, K. (2021). *Szkoła ogólnodostępna w procesie stawania się placówką włączającą: analiza badań ewaluacyjnych*. Kraków: Impuls.
132. Smith, D.D. (2009). *Pedagogika specjalna*. t. 2 (przeł.) Z.S. Litwińska, M.E. Litwiński. Warszawa: PWN.
133. Smith, R. J., Bale, J. F., White, K. R. (2005). Sensorineural hearing loss in children. *The Lancet*, 365, s. 879–890.
134. Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
135. Strzemieczna, E., Szymczak, A. (red.). (2024). *Profil absolwenta i absolwentki. Droga do zmian w edukacji. Etap I: przedszkola i szkoły podstawowe*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
136. Szczepanowski, B. (1999). *Niesłyszący - głusi - głuchoniemi*. Wyrównywanie szans. Warszawa: WSiP.

137. Szczepkowska, K. (2019). *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
138. Szczupał, B. (2009). *Godność osoby z niepełnosprawnością. Studium teoretyczno-empiryczne poczucia godności młodzieży z dysfunkcją narządu ruchu*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akapit.
139. Szumski, G. (2013). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
140. Szumski, G. (2011). *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej*. W: Z. Gajdzica (red.). *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Wydawnictwo Humanitas, s.13–23.
141. Szurowska, B. (2020). *Edukacja włączająca. Jak szkoła może wspierać rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Szkoła w sytuacji trudnej: zdołać z pomocą”, nr 3(304), s. 318-342.
142. Szczepankowski, B. (1999). *Niesłyszący, głusi, głuchoniemi: wyrównywanie szans*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
143. Szymański, M. (2021). *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
144. Tang, G. (2024). Sign language and inclusive deaf education: An Asian perspective. “Deafness & Education International”, 26(1), s. 1–5.
145. Tołwińska-Królikowska, E. (2020). *Czy polska szkoła jest włączająca?* „Dyrektor Szkoły”, nr 4, s. 70-72.
146. Tomaszewski, P., Bargiel-Matusiewicz, K., Pisula, E. (2015). *Między patologią a kulturą: społeczne uwarunkowania niepełnosprawności – wprowadzenie*. W: P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula. (red.) *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego WUW, s. 10–17.
147. Tomaszewski, P. (2010). *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszących niedosłyszących i głuchych*. Warszawa: Polski Związek Głuchych Zarząd Główny.
148. Tomaszewski, P., Kotowska, K., Krzysztofiak, P. (2017). *Paradygmaty tożsamości u g/Głuchych: przegląd wybranych koncepcji*. W: Woźnicka E. (red), *Edukacja niesłyszących – wczoraj, dziś i jutro*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 111-155.

149. Urbaniak- Zając, D., Kos, E. (2013). *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
150. Waług, E. (2014). *Głusi. Emancypacje – droga do własnego miasta*. „Czas Kultury”, nr 2, s. 161-169.
151. Walkiewicz-Krutak, M. (2023). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci i wsparcie rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
152. Wereszka, K. (2013). *Wykorzystywanie metody kombinowanej w edukacji dzieci niesłyszących*. Szkoła Specjalna 2013, nr 2, s. 154–156.
153. Wereszka, K. (2017). *Uczeń z wadą słuchu w integracyjnym i włączającym systemie nauczania*. Forum Pedagogiczne, nr 2, s. 91-104.
154. Wie, O. B., von Koss Torkildsen, J., Schaubert, S., Busch, T., Litovsky, R. (2020). Long-term language development in children with early simultaneous bilateral cochlear implants. *Ear and Hearing*, 41(5), s. 1294–1305.
155. Wołoszyn, S. (1982). *Myśli i ludzie: Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
156. Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptative teaching: Meeting the challenge of diversity in classroom*. New York: Routledge.
157. Woźnicka, E. (2017). *Edukacja niesłyszących: wczoraj, dziś i jutro*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
158. Wójcik, M. (2008). *Wybrane aspekty społecznego funkcjonowania młodzieży niesłyszącej i słabo słyszącej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
159. Zacharuk, T., Pytka, L. (2018). *Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej: egzemplifikacje*. Siedlce: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
160. Zacharuk, T. (2011). *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum”, nr 1(20), s. 2-7.
161. Zamkowska, A. (2017). *Kształtowanie kultury szkoły włączającej, z doświadczeń zagranicznych*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, Nr IV, s. 59.
162. Żółkowska, T. (2009). *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Dokumenty i inne akty prawne

Deklaracja z Jomtien – główny program edukacyjny UNESCO, Tajlandia, 1990 r.

Deklaracja z Salamanki (oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych), Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994 r.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych – tekst jednolity (Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z dnia 24 sierpnia 2017 r. poz. 1578).

Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017, poz. 1652).

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity z 2016 r., poz. 1943 z późn. zm.).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017r. poz. 59).

- Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się z dnia 19 sierpnia 2011r.,

Netografia

Edukacja dla wszystkich - ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się (2020).

Warszawa: Zespół MEN.

https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf [dostęp 10.12.2023r.].

Edukacja włączająca - Ministerstwo Edukacji Narodowej.

<https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [dostęp: 15.10.2024].

Edukacja włączająca i jej prawidłowa realizacja.

<https://www.cientifiko.com/educacion-inclusiva/> [dostęp: 20.03.2024].

Inclusive Approach in Teaching Students with Special Educational Needs – a Chance to Change the Polish School <https://journals.umcs.pl/en/article/view/11290/pdf> [dostęp: 20.03.2024].

LEGGE 4 agosto 1977, n. 517 Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonche' altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, GU n.224 del 18-08-1977, <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1977-8-4:517> [dostęp 17.11.2023r.].

LEGGE 5 febbraio 1992, 104 Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e I diritti delle persone handicappate, GU n.39 del 17-02-1992 – Suppl. Ordinario n. 30, [LEGGE 5 febbraio 1992, n. 104 - Normattiva](#) [dostęp 17.11.2023r.].

Code de l'education,

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/2023-02-20/ [dostęp 17.11.2023.].

Podstawa programowa z 28 czerwca 2024 r. – Ośrodek Rozwoju Edukacji

<https://ore.edu.pl/2024/09/podstawa-programowa-z-28-czerwca-2024-r/> [dostęp 21.10.2025.].

ANEKS

Załącznik 1 – Wywiad z osobą z uszkodzonym słuchem

Aby zainicjować rozmowę przygotowano następującą treść:

Cieszę się, że zgodziłeś/aś się spotkać ze mną i porozmawiać. Nasza rozmowa będzie podzielona na dwie części. W pierwszej zadam Ci parę pytań dotyczących Ciebie. W drugiej części chciałabym abyś opowiedział/aś mi o twojej nauce w szkole podstawowej. Zależy mi na jak najdokładniejszym opowiadaniu, dlatego proszę nie pomijać szczegółów.

CZEŚĆ I - INFORMACJE OGÓLNE:

- Jak masz na imię ?
- Ile masz lat ?
- Co wiesz na temat uszkodzenia słuchu ?
- Czy Twoimi rodzicami mają wadę słuchu ?
- Czy używasz aparatu słuchowego ?
- Czy masz implant ? Czy miałeś/miałaś wcześniej aparat słuchowy ?
- Jaki sposób komunikacji preferujesz na co dzień?
- Czy potrafisz migać ?
- Czy masz swój znak w języku migowym ?
- Czym się zajmujesz na co dzień ?

CZEŚĆ II

DOŚWIADCZENIA W SZKOLE:

- Czy pamiętasz gdzie chodziłeś/aś do Szkoły Podstawowej ?
- Czy była to szkoła dla osób niesłyszących czy ogólnodostępna ?
- Czy uczyłeś/łaś się po Szkole Podstawowej ? Jeśli tak to gdzie i czy była to szkoła ogólnodostępna ?
- Jak wspominasz naukę w szkole z uczniami słyszącymi ?

- Czy w twojej klasie lub szkole były inne osoby z wadą słuchu ?
- Jakie wspomnienia masz z czasów nauki w szkole ogólnodostępnej?
- Czy odczuwałeś/aś się dobrze przyjęty/a przez rówieśników i nauczycieli?
- Jakie trudności napotykałeś/aś podczas nauki i jak sobie z nimi radziłeś/aś?

WSPARCIE I DOSTOSOWANIA:

- Jakie dostosowania były dla Ciebie najbardziej pomocne w szkole?
- Czy otrzymywałeś/aś wsparcie w postaci tłumacza języka migowego lub urządzeń wspomagających komunikację?
- Czy czułeś/aś, że Twoje potrzeby były zrozumiałe dla nauczycieli i personelu szkolnego?
- Kto najbardziej wspierał Cię w szkole ?

SPOŁECZNOŚĆ I INTEGRACJA:

- Jak oceniasz integrację społeczną w szkole ogólnodostępnej?
- Czy uczestniczyłeś/aś w zajęciach pozalekcyjnych i imprezach szkolnych? Jakie były Twoje doświadczenia?
- Czy masz przyjaciół lub znajomych ze swoich szkolnych lat?
- Czy utrzymujesz z nimi kontakt ?
- W jaki sposób ?

WPLYW NA DOROSŁE ŻYCIE:

- Czy czujesz, że edukacja wspólnie ze słyszącymi przygotowała Cię do wyzwań dorosłości?
- Jakie rady miałbyś/aś dla osób z uszkodzonym słuchem uczących się obecnie w szkołach ogólnodostępnych?
- Czy są jakieś obszary, w których uważasz, że edukacja osób z wadą słuchu i słyszących razem, mogłaby być poprawiona lub rozwinięta? Co zmieniłabyś/zmieniłbyś ?
- Czy chciałbyś/chciałabyś jeszcze coś powiedzieć na temat twojej edukacji ?

Oświadczenie respondenta

Ja, niżej podpisany/a, _____ (imię i nazwisko), niniejszym wyrażam dobrowolną zgodę na udział w badaniu organizowanym przez Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Wywiad przeprowadzi Krystyna Koszyk (doktorantka Szkoły Doktorskiej) zgodnie z poniższymi warunkami:

1. Zgoda na udział w badaniu

Oświadczam, że zostałem/am poinformowany/a o celach, przebiegu oraz charakterze badania. Rozumiem, że udział w badaniu jest dobrowolny i mogę w każdej chwili zrezygnować bez podania przyczyny oraz bez ponoszenia jakichkolwiek konsekwencji.

2. Zgoda na nagrywanie danych

Wyrażam zgodę na nagrywanie rozmowy i innych danych audiowizualnych związanych z moim udziałem w badaniu. Rozumiem, że nagrania będą wykorzystywane wyłącznie do celów badawczych i/lub analitycznych, zgodnie z obowiązującymi przepisami dotyczącymi ochrony danych osobowych.

3. Zgoda na analizowanie danych

Wyrażam zgodę na przetwarzanie i analizowanie danych pozyskanych w trakcie badania, z zachowaniem zasad poufności oraz anonimowości. Rozumiem, że dane te będą wykorzystywane wyłącznie w celach naukowych, badawczych lub edukacyjnych i nie zostaną ujawnione osobom trzecim w sposób umożliwiający moją identyfikację.

4. Ochrona danych osobowych

Zostałem/am poinformowany/a, że moje dane osobowe będą przetwarzane zgodnie z przepisami RODO (Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679) oraz innymi obowiązującymi aktami prawnymi dotyczącymi ochrony danych. Znam dane kontaktowe administratora danych oraz mam świadomość przysługujących mi praw, w tym prawa do wglądu, sprostowania, usunięcia lub ograniczenia przetwarzania moich danych.

5. Możliwość zadawania pytań

Oświadczam, że miałem/am możliwość zadawania pytań dotyczących badania, a wszystkie moje wątpliwości zostały wyjaśnione w sposób dla mnie zrozumiały.

Data: _____

Miejscowość: _____

Podpis respondenta: _____

Oświadczenie organizatora badania:

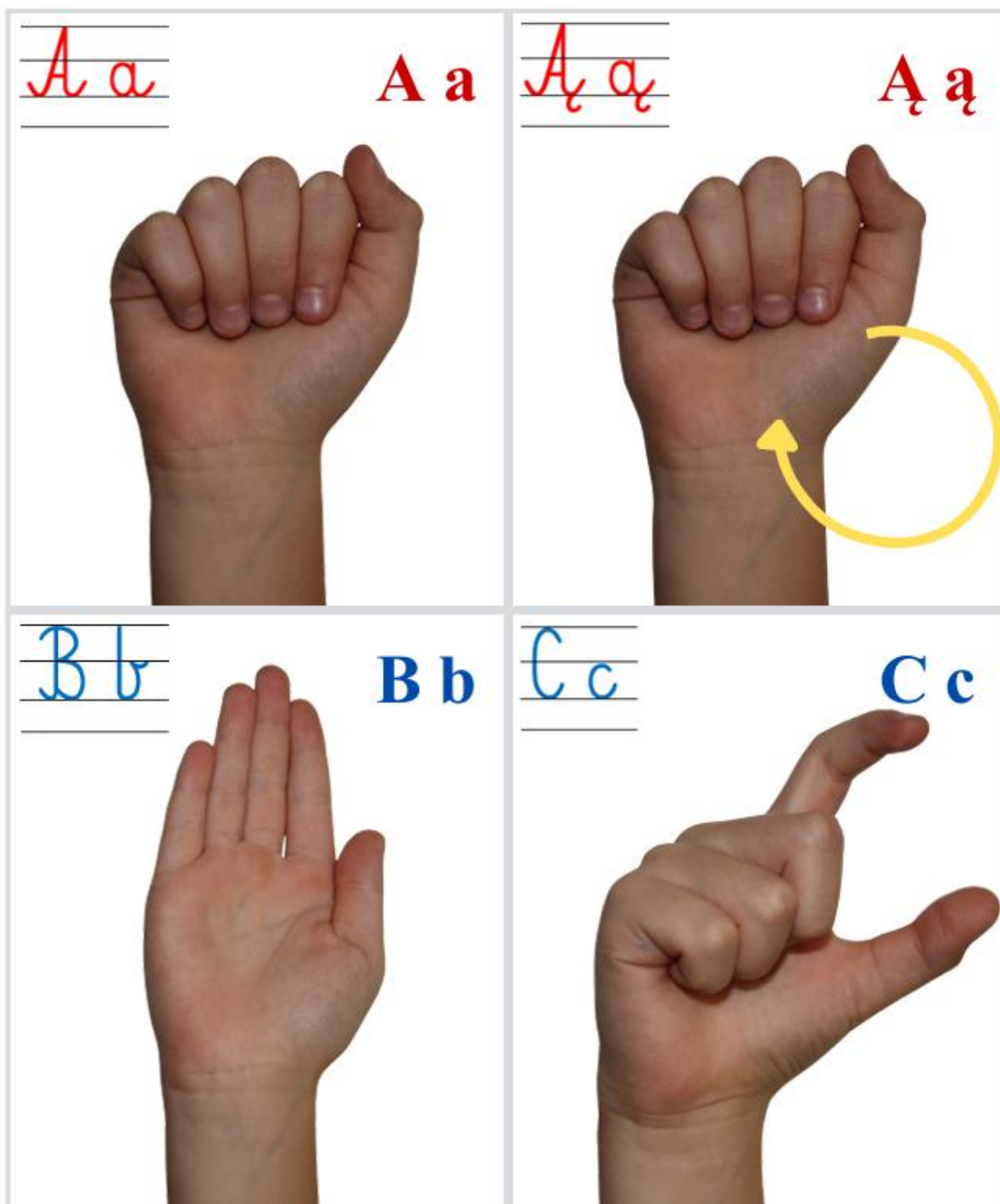
Oświadczam, że szczegóły dotyczące badania zostały jasno i zrozumiale przedstawione respondentowi.

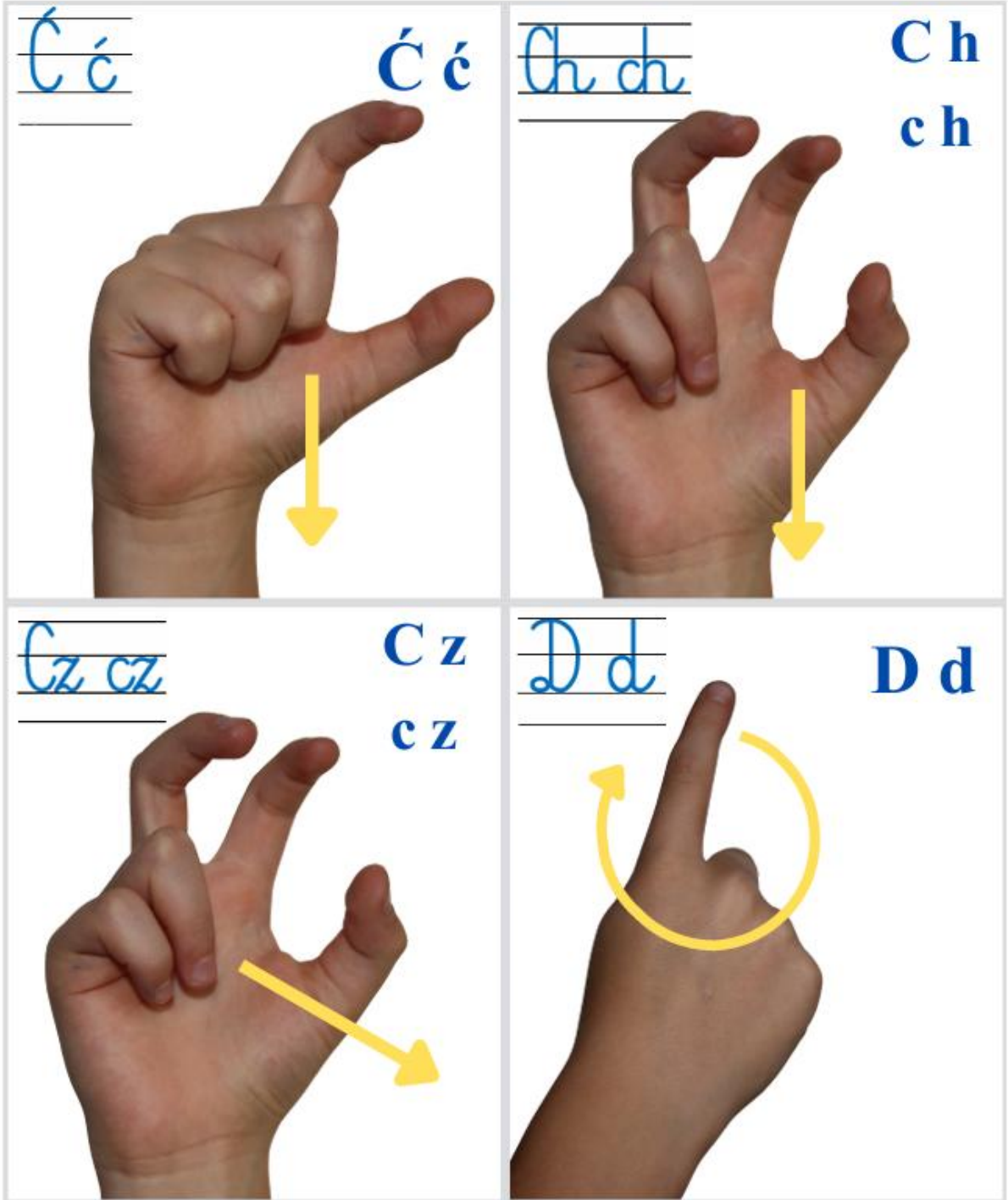
Podpis osoby przeprowadzającej badanie: _____

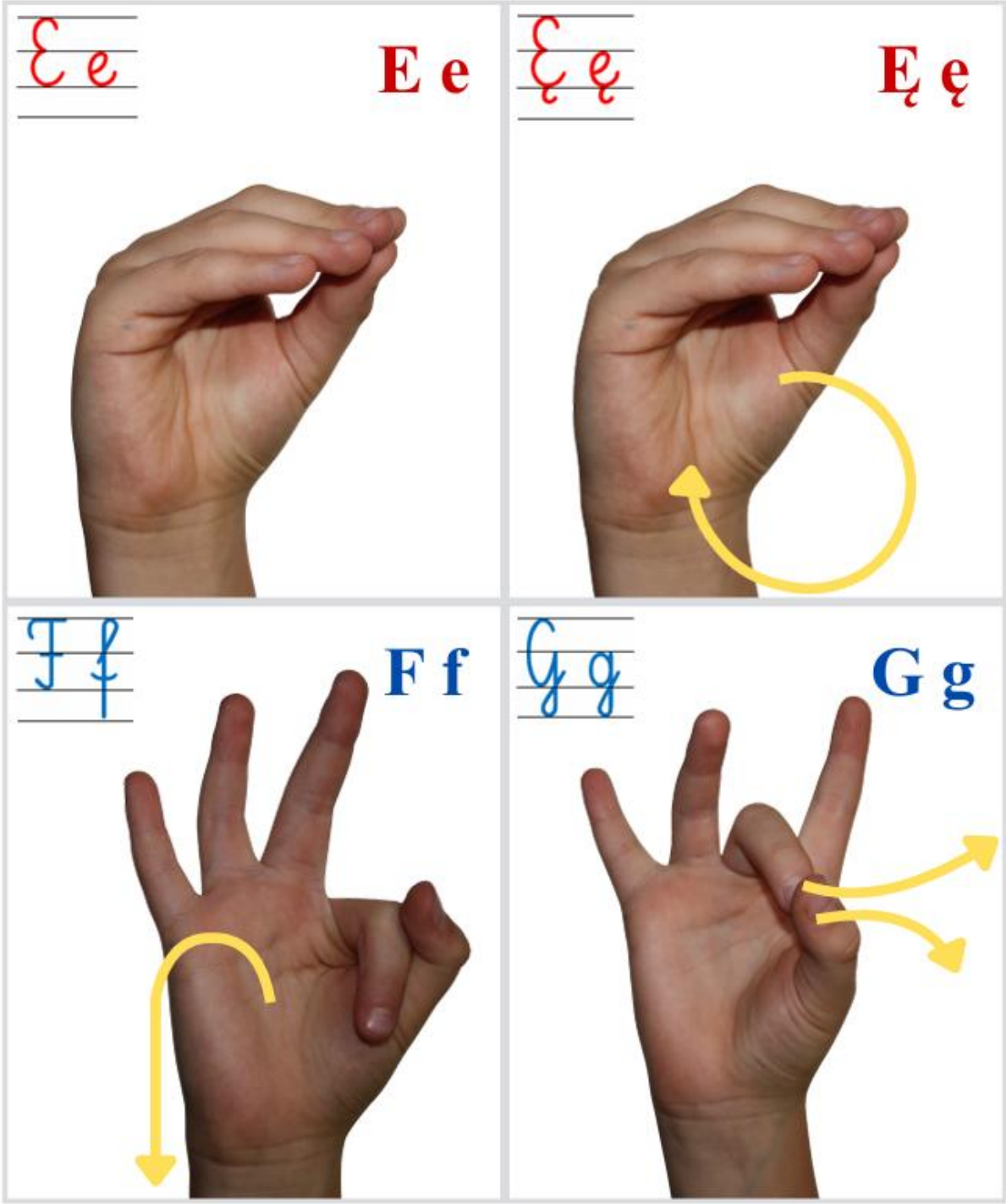
Data: _____

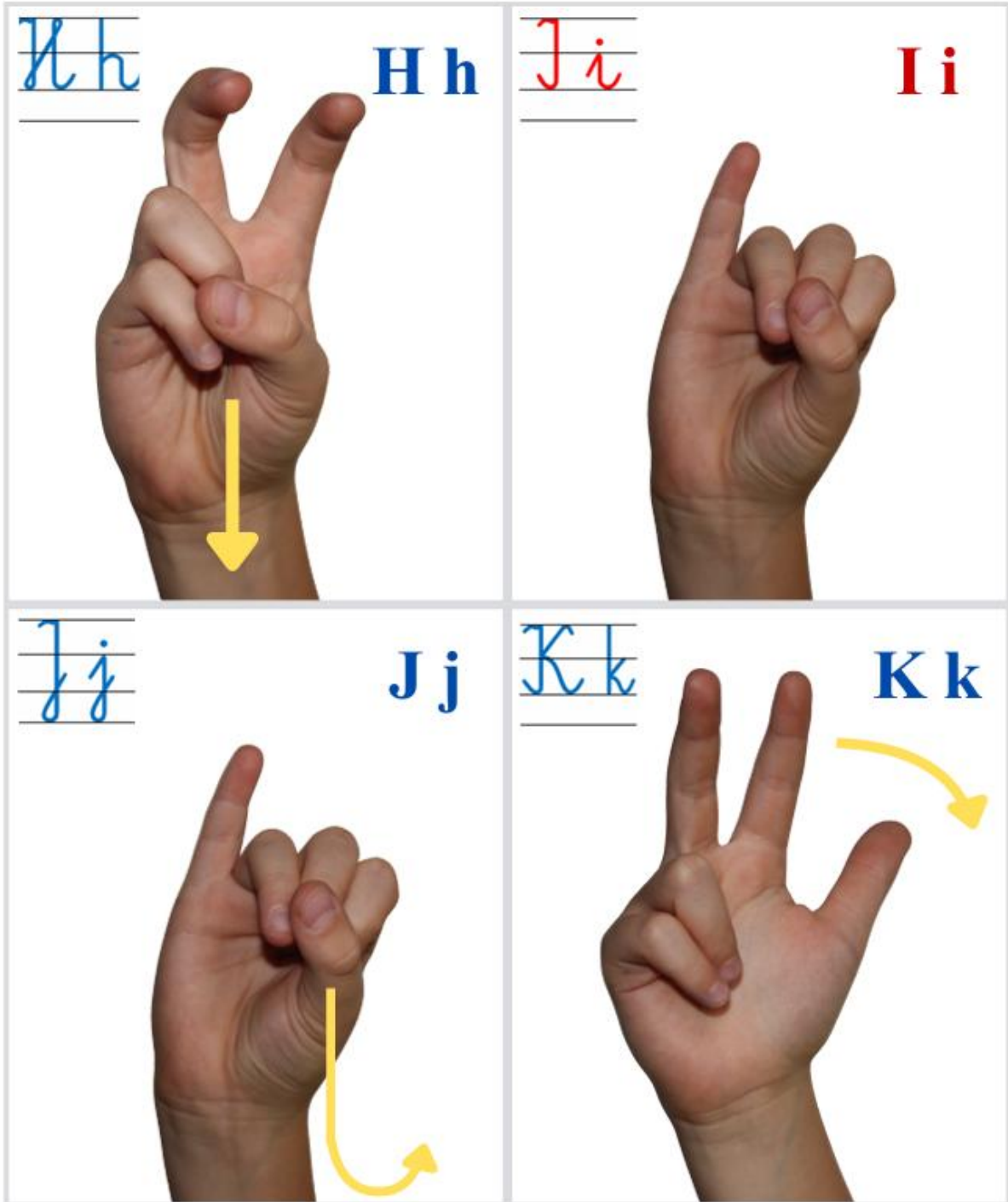
Załącznik 3 – Zestaw kart 1 - Karty do nauki i gry alfabetu polskiego języka migowego

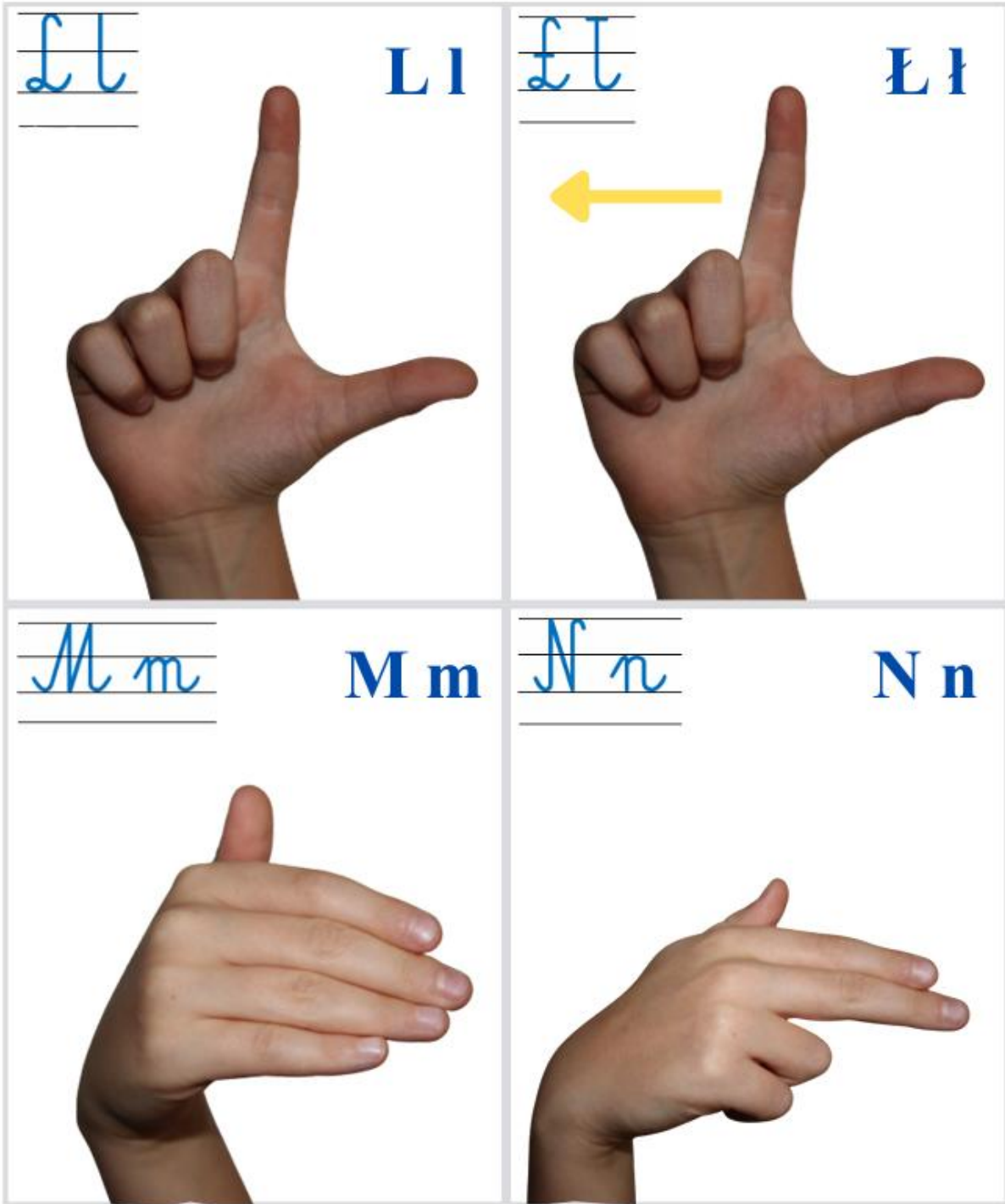
Wszystkie zdjęcia w Aneksie- załącznik 3, zostały wykonane przez autora pracy.



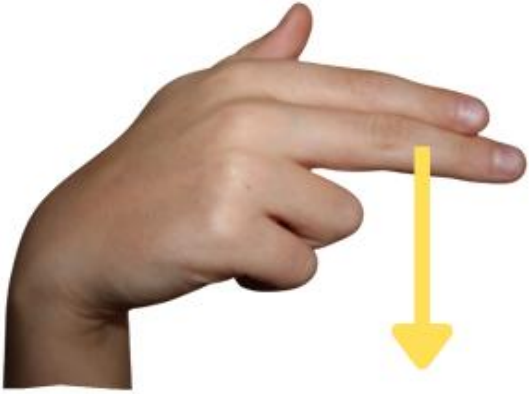









N n N n




A hand gesture for the letter 'N' is shown, with the index and middle fingers extended horizontally. A yellow arrow points downwards from the middle finger, indicating the direction of the stroke.

O o O o




A hand gesture for the letter 'O' is shown, with the thumb and index finger forming a circle, and the other three fingers extended upwards.

Ó ó Ó ó



A hand gesture for the letter 'Ó' is shown, with the thumb and index finger forming a circle, and the other three fingers extended upwards. A yellow arrow points downwards from the center of the circle, indicating the direction of the stroke.

P p P p



A hand gesture for the letter 'P' is shown, with the thumb and index finger forming a loop, and the other three fingers extended upwards.


R r



R r

The image shows a hand gesture for the letter 'R'. The index finger is extended upwards, and the thumb is bent at the first joint, pointing towards the palm. The letters 'R' and 'r' are written in blue on a set of three horizontal lines (top, middle, bottom) to the left of the hand. To the right of the hand, the letters 'R' and 'r' are printed in blue.


Rz rz



Rz rz

The image shows a hand gesture for the letter 'Rz'. The index finger is extended upwards, and the thumb is bent at the first joint, pointing towards the palm. A yellow arrow indicates the stroke order: it starts at the top of the index finger, moves down, then left, then up, and finally right. The letters 'Rz' and 'rz' are written in blue on a set of three horizontal lines to the left of the hand. To the right of the hand, the letters 'Rz' and 'rz' are printed in blue.


S s



S s

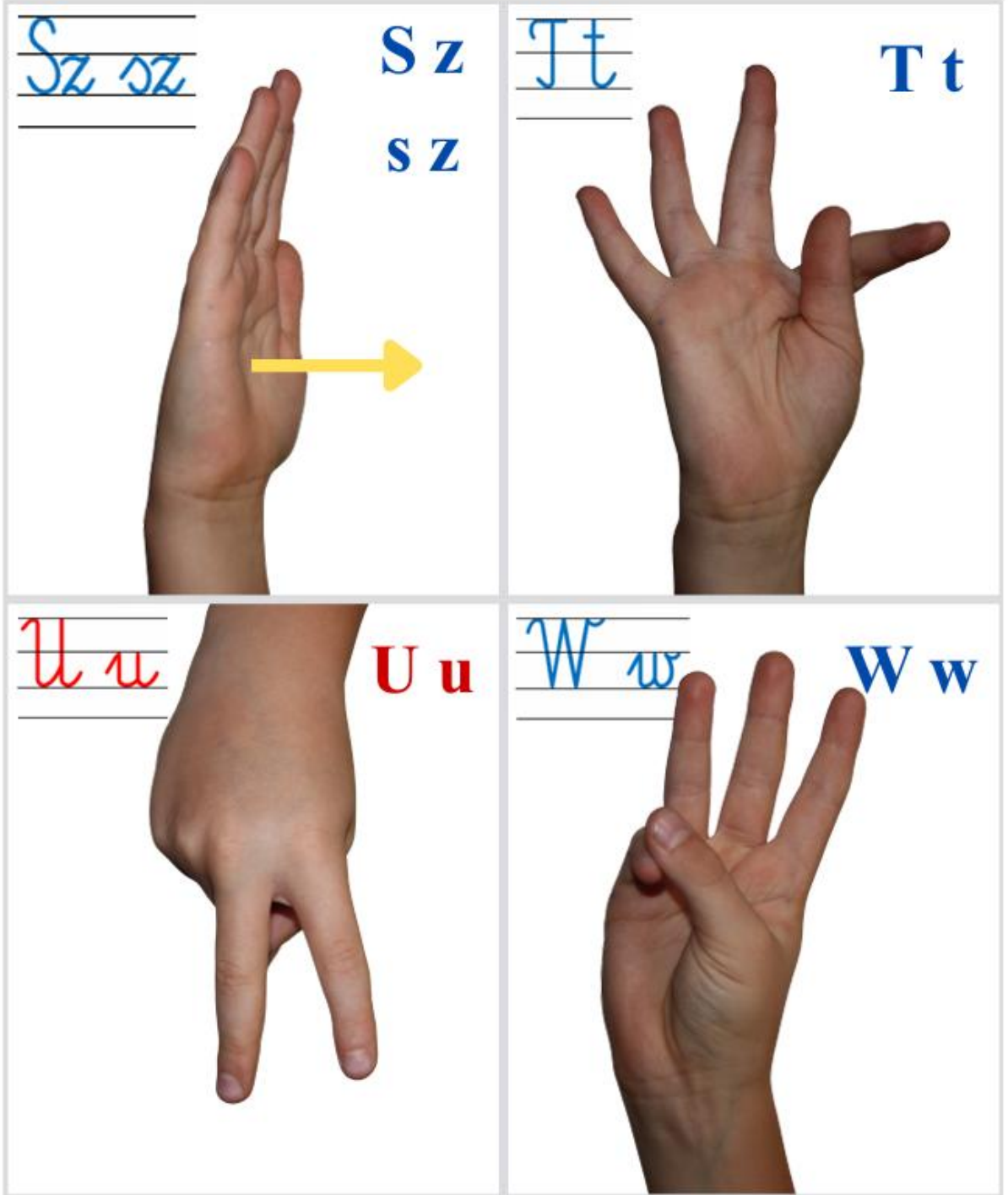
The image shows a hand gesture for the letter 'S'. The index, middle, and ring fingers are extended upwards, and the thumb is bent at the first joint, pointing towards the palm. The letters 'S' and 's' are written in blue on a set of three horizontal lines to the left of the hand. To the right of the hand, the letters 'S' and 's' are printed in blue.

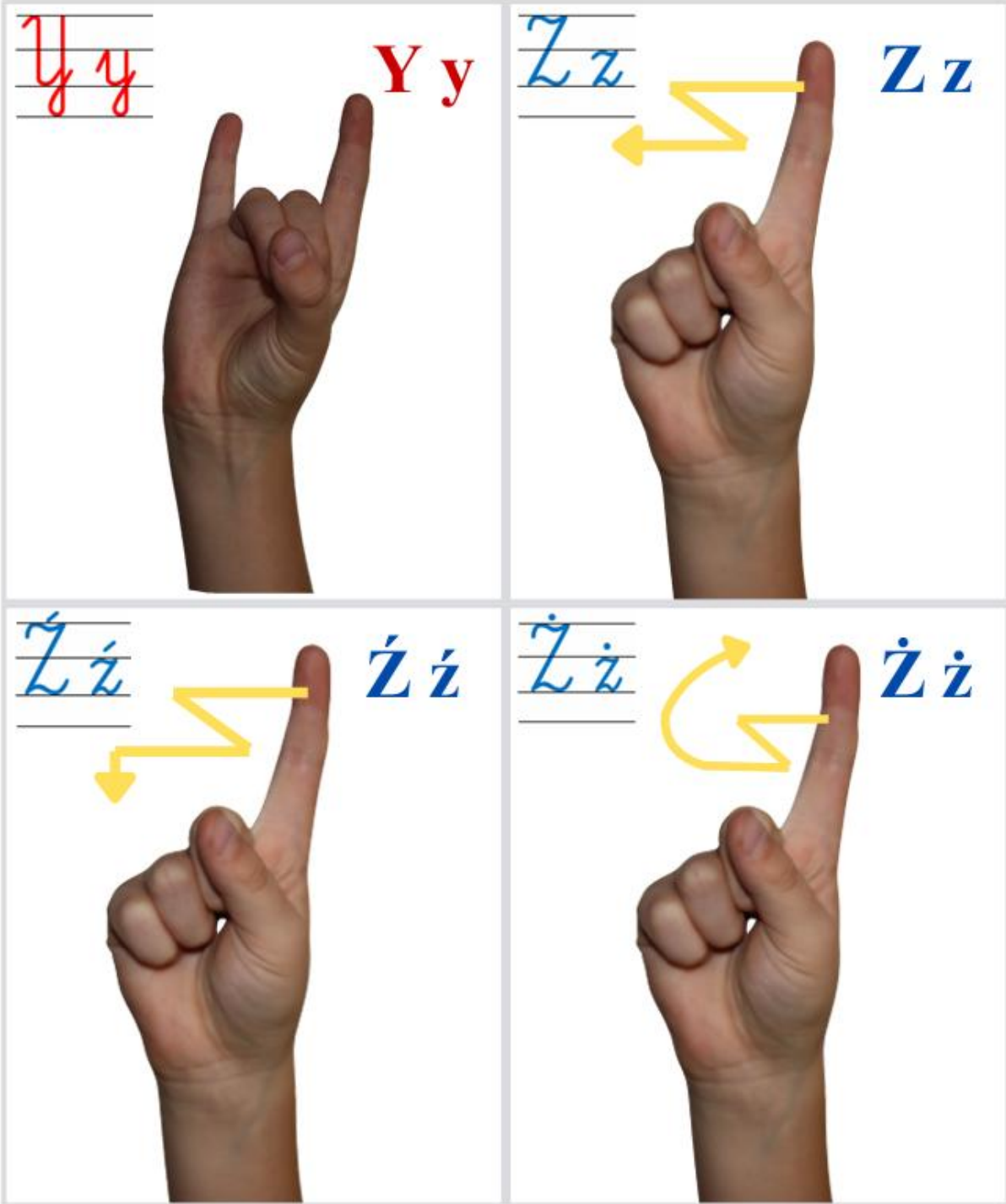
Š š



Š š

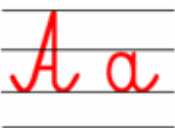
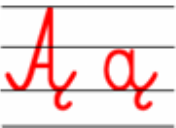
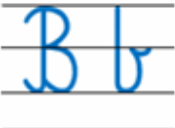
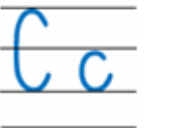
The image shows a hand gesture for the letter 'Š'. The index, middle, and ring fingers are extended upwards, and the thumb is bent at the first joint, pointing towards the palm. A yellow arrow indicates the stroke order: it starts at the top of the index finger and moves straight down. The letters 'Š' and 'š' are written in blue on a set of three horizontal lines to the left of the hand. To the right of the hand, the letters 'Š' and 'š' are printed in blue.















Strona pusta celowo – wymagana dla zachowania poprawnego dwustronnego układu kart.

 <p>A a</p> <p>anioł arbuz aparat ananas</p>	 <p>A a</p> <p>wielbiel ąd pająk traąbka zaąb</p>
 <p>B b</p> <p>balon but banan bocian</p>	 <p>C c</p> <p>cytryna cukierek cebula cegła</p>

<p>A a A a</p>  	<p>A a A a</p>  
<p>C c C c</p>  	<p>B b B b</p>  

<p>Ć ć Ć ć</p> <p>ćma</p> <p>liść</p> <p>kość</p> <p>pięć</p>	<p>Ch ch C h c h</p> <p>chmura</p> <p>choinka</p> <p>chomik</p> <p>chleb</p>
<p>Cz cz C z c z</p> <p>czapka</p> <p>czekolada</p> <p>czajnik</p> <p>człowiek</p>	<p>D d D d</p> <p>dom</p> <p>drzewo</p> <p>dinozaur</p> <p>dywan</p>

Ch ch

C h
c h



Ć ć

Ć ć



D d

D d

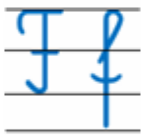



Cz cz

Cz

cz



<p>  E e </p> <p>ekran</p> <p>elf</p> <p>ekierka</p> <p>emotki</p>	<p>  Ę ę </p> <p>pędzel</p> <p>księżyc</p> <p>rękawiczka</p> <p>tęcza</p>
<p>  F f </p> <p>fotel</p> <p>farby</p> <p>flaga</p> <p>frytki</p>	<p>  G g </p> <p>góra</p> <p>gruszka</p> <p>gitara</p> <p>garnek</p>

ξ ξ

Ξ ξ



Ξ ξ

Ξ ξ



G g

G g



F f

F f



<p><i>H h</i> H h</p> <p>helikopter</p> <p>hulajnoga</p> <p>hamburger</p> <p>hipopotam</p>	<p><i>I i</i> I i</p> <p>igła</p> <p>indyk</p> <p>igloo</p> <p>indianin</p>
<p><i>J j</i> J j</p> <p>jabłko</p> <p>jarzębina</p> <p>jaszczurka</p> <p>jajko</p>	<p><i>K k</i> K k</p> <p>klocki</p> <p>kura</p> <p>klucz</p> <p>krowa</p>

Ji

Ii



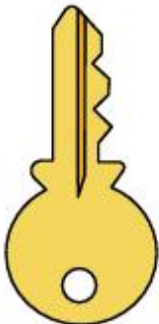
Hh

Hh



Kk

Kk



Jj

Jj



<p>Ł ł L l</p> <p>lalka</p> <p>lampa</p> <p>lody</p> <p>lampart</p>	<p>Ł ł Ł ł</p> <p>łabędź</p> <p>łódka</p> <p>ławka</p> <p>łopata</p>
<p>M m M m</p> <p>mrówka</p> <p>motyl</p> <p>mysz</p> <p>malina</p>	<p>N n N n</p> <p>niedźwiedź</p> <p>narty</p> <p>namiot</p> <p>nożyczki</p>

L l

L l



L l

L l



N n

N n



M m

M m



Ń ń

Ń ń

koń

bańka

ogień

pień

O o

O o

okno

osioł

okulary

orzech

Ó ó

Ó ó

piórnik

stół

góry

ogórek

P p

P p

pies

piłka

pomidor

parasol

O o

O o



N n

N n



P p

P p



O o

O o



<p><i>R r</i> R r</p> <p>rakieta</p> <p>ryba</p> <p>rower</p> <p>robot</p>	<p><i>Rz rz</i> R z r z</p> <p>rzeka</p> <p>rzęsy</p> <p>rzeźba</p> <p>rzodkiewka</p>
<p><i>S s</i> S s</p> <p>słoń</p> <p>statek</p> <p>samolot</p> <p>serce</p>	<p><i>Ś ś</i> Ś ś</p> <p>ślimak</p> <p>śnieg</p> <p>świnia</p> <p>świeca</p>

Rz rz

Rz

rz



Rr

Rr

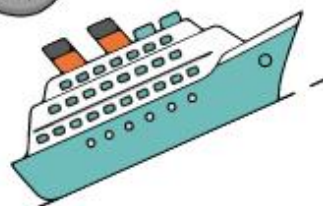
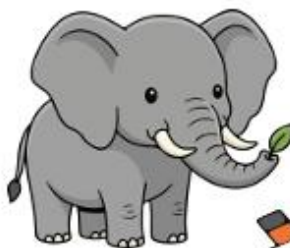


Ss

Ss

Ss

Ss



Sz sz

S z

s z

szalik

szafa

szachy

szczotka

Tt

T t

traktor

trawa

talerz

truskawka

U u

U u

ucho

usta

umywalka

uśmiech

W w

W w

wiewiórka

worek

wiadro

wiśnie

Tt

T t



Sz sz

S z

s z



W w

W w



U u

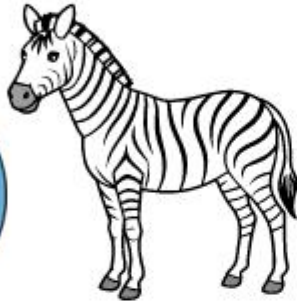
U u



<p>Yy Yy</p> <p>ryba</p> <p>mysz</p> <p>grzyby</p> <p>tygrys</p>	<p>Zz Zz</p> <p>zamek</p> <p>zając</p> <p>zegar</p> <p>zebra</p>
<p>Żż Żż</p> <p>żrebak</p> <p>żródło</p> <p>żrenica</p> <p>żdźbło</p>	<p>Żż Żż</p> <p>żaba</p> <p>żołnierz</p> <p>żółw</p> <p>żyrafa</p>

Zz

Zz



Yy

Yy



Zz

Zz



Zz

Zz

