

УДК 37.091.21-056.262/263

*І. Кучарук,
А. Длужневська*

ШКОЛЯРИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ АБО ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ В ЗВИЧАЙНІЙ ТА ІНТЕГРАЦІЙНІЙ ШКОЛІ

Інтеграція у загальноосвітній школі дозволяє учням з сенсорними порушеннями активно брати участь в навчальному процесі. У цій статті представляються деякі з проблем, з якими стикаються вчителі та фахівці, які хочуть допомогти школярам. Звичайно, завдання не з легких - для цього потрібні знання, навички та ретельно відібрані навчальні посібники.

Ключові слова: школярі з вадами слуху, школярі з вадами зору.

Интеграция в общеобразовательной школе позволяет учащимся с сенсорными нарушениями активно участвовать в учебном процессе. В этой статье представляются некоторые проблемы, с которыми сталкиваются учителя и специалисты, которые хотят помочь школьникам. Конечно, задача не из легких - для этого нужны знания, навыки и тщательно отобранные учебные пособия.

Ключевые слова: школьники с нарушениями слуха, школьники с недостатками зрения.

Szkoła integracyjna oraz nauczanie włączające pozwala uczniom z niepełnosprawnościami sensorycznymi aktywnie uczestniczyć w procesie edukacji. W artykule tym przedstawiłyśmy wybrane problemy, z jakimi borykają się nauczyciele i specjaliści chcący pomóc uczniom. Na pewno nie jest to zadanie łatwe – wymaga wiedzy, umiejętności i odpowiednio dobranych pomocy dydaktycznych.

Słowa kluczowe: Uczeń słabo słyszący, uczeń niesłyszący, uczeń sławo widzący, uczeń niewidomy, proces edukacji, uszkodzenia słuchu, uszkodzenia wzroku.

Realizacja modelu kształcenia integracyjnego i edukacji włączającej stworzyła dzieciom z uszkodzeniami słuchu i wzroku szansę na współuczestniczenie w procesie edukacyjnym na równi z pełnosprawnymi rówieśnikami, ale jednocześnie postawiła przed nimi wyzwania, którym nie

są w stanie sprostać bez refleksyjnego, troskliwie zaplanowanego wsparcia ze strony całego środowiska odpowiedzialnego za ich wszechstronny rozwój, a przede wszystkim odpowiednio przygotowanej kadry nauczycieli i wspomagających ich specjalistów.

I. Uczniowie z uszkodzeniami słuchu i wzroku – charakterystyka

a) Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący

Czynnikami, które w istotny sposób wpływają na funkcjonowanie ucznia z uszkodzonym słuchem, są: rodzaj uszkodzenia (niedosłuch przewodzeniowy, mieszany- przewodzeniowo-odbiorczy, odbiorczy), czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu (prelingwalne, perilingwalne i postlingwalne uszkodzenie słuchu), stopień uszkodzenia słuchu (lekkie, umiarkowane, znaczne i głębokie uszkodzenie słuchu), moment wyposażenia dziecka w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego, środowisko rodzinne (słyszący czy niesłyszący rodzice), trafność doboru metod kształtujących rozwój systemu językowego, skuteczność i intensywność oddziaływań terapeutycznych, ale też poziom rozwoju intelektualnego, który determinuje indywidualne predyspozycje do opanowywania wiadomości i umiejętności związanych z funkcjonowaniem w szkole.

Rodzaj i stopień uszkodzenia słuchu mają przede wszystkim wpływ na jakość odbioru i produkcji dźwięków mowy.

W przypadku uszkodzenia słuchu typu przewodzeniowego zaburzenia dotyczą odbioru bodźców dźwiękowych na drodze powietrznej. Przyczyna zaburzonego odbioru jest najczęściej zlokalizowana w części zewnętrznej lub środkowej narządu słuchu, a ubytek słuchu zasadniczo nie przekracza 60 dB. Skutkiem tego typu uszkodzenia jest trudność w odbiorze przez dziecko kierowanych do niego komunikatów. Słyszenie drogą kostną jest prawidłowe, co sprawia, że dziecko nie jest pozbawione możliwości autokontroli swoich wypowiedzi. Trudności ucznia z przewodzeniowym uszkodzeniem słuchu w odbiorze komunikatów dźwiękowych mogą mieć wpływ nie tylko na ukształtowanie się prawidłowych wzorców mowy w płaszczyźnie fonetycznej, ale także gramatycznej i leksykalnej.

Uszkodzenia słuchu o charakterze mieszanym oraz odbiorczym powodują zaburzenia w odbiorze bodźców akustycznych zarówno drogą powietrzną, jak i kostną. W zależności od stopnia głębokości mogą powodować zaburzenia manifestujące się niewielkimi trudnościami w płaszczyźnie odbiorczej i realizacyjnej aż po uniemożliwienie spontanicznego rozwoju językowego dziecka. Należy zaznaczyć, że w przypadku głębokich uszkodzeń słuchu samo zaopatrzenie w aparaty słuchowe lub wszczepienie implantu i rozpoczęcie działań mających na celu usprawnianie słuchu często nie wystarcza do tego, aby dziecko mogło spontanicznie przyswajać reguły zachowań językowych w aspekcie

systemowym. Problem dzieci niesłyszących dotyczy bowiem trudności w dotarciu do struktury fonologicznej i morfologicznej [K. Krakowiak, 1995] języka dźwiękowego. Staje się to przyczyną uniemożliwiającą odkrywanie znaczeń na poziomie słów oraz struktur składniowych, a tym samym zaburza proces przyswajania systemu językowego. Stan taki wpływa na zahamowanie lub zaburzenie kształtowania się kompetencji językowej i komunikacyjnej a następnie kulturowej, których poziom rozwoju staje się jakościowym i ilościowym wyznacznikiem funkcjonowania procesów poznawczych, społecznych i emocjonalnych. W takiej sytuacji budowanie systemu językowego musi odbywać się z zastosowaniem odpowiednich do stopnia uszkodzenia i możliwości dziecka metod [K. Krakowiak, 1995, J. Cieszyńska, 2001] kształtowania kompetencji językowej i komunikacyjnej, pozwalających na przełamanie wyżej wymienionych barier i umożliwienie dziecku odkrycia reguł rządzących językiem.

Nie bez znaczenia jest też czas, w którym nastąpiło uszkodzenie słuchu, oraz moment wyposażenia w aparaty słuchowe lub wszczepienia implantu ślimakowego. Inne będą zatem możliwości rozwoju językowego dziecka, u którego uszkodzenie słuchu nastąpiło w okresie prelingwalnym i uniemożliwiło nabycie jakichkolwiek doświadczeń językowych, a inne dziecka, które utraciło słuch w okresie perilingwalnym, czyli w trakcie kształtowania się języka czy postlingwalnym, gdy podstawy języka zostały już opanowane.

Nie trzeba też zapewne udowadniać, jak ogromne znaczenie dla prawidłowego rozwoju dziecka ma środowisko rodzinne, w jakim się ono wychowuje. Należy zatem zwrócić uwagę na fakt, że z innymi problemami będą borykały się dzieci z uszkodzeniami słuchu dorastające w rodzinie słyszących, a z innymi w rodzinie niesłyszących rodziców.

Uczniowie z uszkodzonym słuchem stanowią zatem grupę niezwykle zróżnicowaną pod względem możliwości nabywania i doskonalenia systemu językowego. Uwzględniając funkcjonowanie językowe zarówno w sferze percepcji, jak i recepcji mowy słabo słyszącego i niesłyszącego dziecka K. Krakowiak [2006, 255–288] wyodrębniła cztery grupy osób z uszkodzeniami słuchu:

1. Funkcjonalnie słyszące – jest to grupa osób, które niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniem audiometrycznym, są w stanie odbierać wypowiedzi ustne drogą słuchową, bez konieczności wspomagania się wzrokiem. W tej grupie należy wyodrębnić dwie podgrupy:

a) osoby z nieznacznym obniżeniem sprawności słyszenia – nie obserwuje się w tej podgrupie zaburzeń rozwoju mowy, ani też wad wymowy uwarunkowanych audiogennie. Osoby te swobodnie rozmawiają przez telefon i prawidłowo wykonują próby badające słuch fonematyczny;

b) osoby z lekkim obniżeniem sprawności słyszenia – w tym przypadku trudności w odbiorze mowy mogą wystąpić w niesprzyjających warunkach akustycznych (hałas, szum). Nie obserwuje się zaburzeń w rozwoju języka, poza, w niektórych przypadkach, występowaniem wad wymowy związanych z trudnościami w rozpoznawaniu fonemów opozycyjnych. Wskazana jest wówczas pomoc logopedyczna.

2. Niedosłyszające – jest to z kolei grupa osób, które niezależnie od stopnia uszkodzenia słuchu wyznaczonego badaniem audiometrycznym, w odbiorze informacji przekazywanych drogą ustną preferują kanał słuchowy, jednak w celu pełnego odbioru mowy pomocniczo wspierają się wzrokiem i czuciem. Mowa u dzieci zaliczonych do tej grupy rozwija się spontanicznie, ale ze znacznymi opóźnieniami. Konieczne jest jak najwcześniejsze zapewnienie systematycznej pomocy logopedycznej.

3. Słabo słyszające – jest to grupa osób, u których pomimo zastosowania protez słuchowych mowa nie rozwija się spontanicznie i konieczne jest zastosowanie metod wspomagających kształtowanie systemu językowego (fonogesty, metody audytywno-werbalne). Występujące zaburzenia dotyczą wszystkich poziomów języka (fonologicznego, leksykalnego, gramatycznego). W odbiorze informacji ustnych osoby te w dużym stopniu wspomagają się zmysłami wzroku i czucia. Niezbędna jest opieka surdologopedyczna i surdopedagogiczna.

4. Niesłyszające – z uwagi na głębokość zaburzeń słuchu, rozwój mowy u dzieci z tej grupy nie następuje. W tym przypadku konieczne jest zastosowanie specjalnych metod kształcenia języka (fonogesty) lub w razie konieczności języka migowego. Podobnie jak w poprzedniej grupie należy zapewnić zintensyfikowane oddziaływania terapeutyczne – surdologopeda, surdopedagog.

b) Uczniowie słabo widzący i niewidomi

Człowiek posiada wiele zmysłów, za pomocą których poznaje świat: wącha, smakuje, dotyka, słucha, czuje, ale przede wszystkim widzi. Dzięki wzrokowi odbiera około 80% docierających do niego informacji. Wzrok w życiu człowieka wykorzystywany jest niemal cały czas: przy wykonywaniu czynności samoobsługowych, czynności związanych z pełnieniem obowiązków zawodowych, czynności szkolnych. Uczeń, który pozbawiony jest tych informacji, musi wykorzystywać pozostałe kanały informacyjne, ale nie zawsze zdobywana wiedza jest rzetelna, bo łatwo jakaś informacja może umknąć.

Dokonując analizy pojęcia osoby z uszkodzonym wzrokiem, w literaturze przedmiotu można zauważyć wiele rozbieżności oraz niejasności. Wynikają one z tego, między innymi, że w każdym kraju naukowcy kierują się innymi kryteriami, według których dokonują klasyfikacji, niewłaściwie

tłumaczą z innego języka. Już sama nazwa nie jest jednoznaczna. Używa się pojęć: osoba niewidoma, słabo widząca, ociemniała, z niepełnosprawnością wzrokową, itp.

Aby zdefiniować pojęcie osoby z uszkodzonym wzrokiem, należy wziąć pod uwagę trzy parametry wzrokowe: ostrość wzroku, pole widzenia i stan funkcjonalny narządu wzroku.

W krajach europejskich, w tym w Polsce, uwzględnia się najczęściej klasyfikację zaproponowaną przez WHO (Światowa Organizacja Zdrowia). Z punktu widzenia kryterium oftalmologicznego (medycznego; poziom ostrości wzroku) wyróżnić można 3 stopnie: wzrok normalny, słabe widzenie i ślepotę. Aby dopełnić obrazu i odpowiedzieć, kim jest osoba z uszkodzonym wzrokiem, należy wspomnieć o kryteriach funkcjonalnych, które nie biorą pod uwagę tylko kryteriów medycznych. Podział ten jest bardzo przydatny zwłaszcza w dydaktyce. W tabeli 1 przedstawiono kategorie deficytów wzroku w zależności od ujęcia.

Za wzrok normalny (ang. *normal vision*) uznaje się ostrość wzroku powyżej 0,3. W tyflogologii wyróżnia się wzrok normalny oraz wzrok prawie normalny (ang. *slight*).

Termin słabowzroczność (ang. *low vision*) odnosi się do osób, których ostrość wzroku jest w przedziale od 0,3 do 0,05. Dzieli się ona na: słabowzroczność umiarkowaną – kategoria 1 – (ang. *moderate visual impairment*) – ostrość wzroku poniżej 6/18 lub 20/70 oraz słabowzroczność znaczną – kategoria 2 – (ang. *severe visual impairment*) – ostrość wzroku nie większa niż 6/60.

Tabela 1. Kategorie inwalidztwa wzrokowego na podstawie WHO (World Health Organization) [Krzeszowski, 2008]

Kategoria	Ostrość widzenia w lepszym oku po korekcji	Określenia standardowe według WHO	Określenia funkcjonalne wg WHO
0	6/6 – 6/18 (1,0-0,3)	Normalny	Normalne
1	6/18 – 6/60 (0,3 – 0,1)	Upośledzenie wzroku	słabowidzenie
2	6/60 – 3/60 (0,1 – 0,05)	Poważne upośledzenie wzroku	słabowidzenie
3	3/60 – 1/60 (0,05 – 0,02)	Ślepotą	słabowidzenie
4	0,02 – poczucie światła	Ślepotą	słabowidzenie
5	0,00 – brak poczucia światła	Ślepotą	całkowita ślepotą

Trzecia i ostatnia grupa to osoby niewidome (ang. *blindness*), które nie posiadają wrażeń wzrokowych. Do tej grupy można zaliczyć 3 kategorie uszkodzeń wzroku. Pierwsza kategoria to słabowzroczność głęboka (ang. *profound visual impairment*) – ostrość wzroku takiej osoby nie jest większa niż 3/60. Druga - to osoby prawie niewidome (ang. *nearly blind*) – ostrość wzroku kształtuje się między 0,02 a 0,05. Posiadają one jedynie zachowane poczucie światła, czyli są w stanie odróżnić jasność od ciemności. Trzecią kategorię tworzą osoby, u których wszystkie czynności wzrokowe zostały zniesione na skutek uszkodzenia 17 pola Brodmanna w korze mózgowej. Ich ostrość wzroku wynosi 0,00 i są całkowicie niewidome (ang. *blind*). Całkowitą ślepotę nazywa się często mianem tzw. ślepoty medycznej lub „ślepoty czarnej” lub ślepoty korowej (mózgowej) [Krzeszkowski, 2007].

Wyjaśniając, kim jest osoba z uszkodzonym wzrokiem, można się posłużyć także podziałem ze względu na czas wystąpienia utraty wzroku: osoby niewidome (to te, które nie posługują się wzrokiem i nie mają żadnych wrażeń wzrokowych od urodzenia lub utraciły wzrok przed 5. rokiem życia) i osoby ociemniałe (osoby, które utraciły wzrok po 5 roku życia).

W tyflopedagogice i tyflopsychologii wyróżnia się osoby ze względu na kryterium pedagogiczne. Osoby niewidome to takie, które w toku nauki szkolnej wykorzystują pismo Braille'a. Kryterium zawodowe dzieli osoby z uszkodzonym wzrokiem w zależności od wykorzystywania zmysłu wzroku w pracy zawodowej. Osoby niewidome to te, które nie mogą pełnić żadnych funkcji kierowniczych czy też takich, gdzie wzrok odgrywa główną rolę. W pracy swojej zmuszone są do wykorzystywania technik bezwzrokowych. Z kolei z punktu widzenia prawa osoby z uszkodzonym wzrokiem można podzielić na dwie kategorie. W skład I grupy (niepełnosprawność znaczna) wchodzi osoby całkowicie niewidome, u których ostrość wzroku nie jest większa niż 5% normalnej ostrości widzenia oraz pole widzenia nie przekracza 20 stopni. Do II grupy inwalidztwa (niepełnosprawność umiarkowana) zaliczane są osoby, u których ostrość po korekcji w lepszym oku wynosi od 6 do 10%, a pole widzenia do 30 stopni (pełne pole widzenia wynosi 180 stopni).

II. Uwarunkowania procesu edukacyjnego

a) Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący

Okres edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej jest dla wielu dzieci z uszkodzonym słuchem czasem, w którym dopiero zaczynają pojawiać się pierwsze, niedoskonałe jeszcze komunikaty językowe.

Proces terapeutyczno-edukacyjny dziecka z uszkodzonym słuchem w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien być zatem planowany w oparciu o funkcjonalną ocenę zachowań komunikacyjnych obejmujących obszar współdziałania w procesie komunikowania się z innymi osobami oraz sposobu wyrażania swojego stosunku do rzeczywistości.

Stymulacja rozwoju językowego dziecka z uszkodzonym słuchem musi być ściśle związana z jego aktywnością poznawczą, realizowaną podczas codziennych interakcji komunikacyjnych. Aby jednak było to możliwe, niezbędna jest pomoc osoby dorosłej, która posiada umiejętność kierowania działaniami dziecka na podstawie rzetelnej wiedzy o jego zainteresowaniach i możliwościach. Wiedzę taką można zdobyć jedynie dzięki aktywnemu uczestnictwu w życiu dziecka i jego najbliższego otoczenia.

Podczas planowania oddziaływań mających na celu kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, należy wziąć pod uwagę następujące czynniki: gotowość dziecka do nawiązywania interakcji, informacje o jego funkcjonowaniu pochodzące od rodziców i obserwacji własnych nauczyciela oraz poziom rozwoju poznawczego.

Zdobycie podstaw do pełnego rozwoju języka jest możliwe w sytuacjach, w których dziecko ma okazję do swobodnego uczestniczenia w interakcjach i relacjach komunikacyjnych, zarówno w roli odbiorcy, jak i inicjatora. Wspomaganie rozwoju mowy dziecka ukierunkowane na stymulowanie językowej aktywności poznawczej przejawiającej się w dążeniu do wzbogacania zasobu leksykalnego oraz poszerzania wiadomości o otaczającej rzeczywistości powinno być nierozzerwalnie związane z kształtowaniem funkcji komunikacyjnej, a tym samym wdrażaniem do stosowania reguł społecznych, sytuacyjnych i pragmatycznych. Założenie to stanie się możliwe do realizacji tylko wówczas, gdy kontakty dziecka z innymi osobami przybiorą formę dialogu.

Muszą zatem zostać stworzone warunki sprzyjające powstawaniu spontanicznych sytuacji dialogowych, podczas których niesłyszące dziecko będzie mogło odkrywać reguły interakcji komunikacyjnych. Zasób środków językowych, jakimi dysponuje dziecko z uszkodzonym słuchem na tym etapie rozwoju, może okazać się niewystarczający do tego, aby możliwe było formułowanie dłuższych wypowiedzi oraz dokonywanie analizy wypowiedzi innych osób. Przewidywanie natomiast przez dziecko swoich skutków zachowań, rówieśników oraz osób dorosłych, jako jeden z czynników warunkujących skuteczność procesu komunikowania się, jest związane z umiejętnością dostrzegania i analizowania łańcucha powiązań przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych. Dziecko z uszkodzonym słuchem może nie być w stanie samodzielnie dokonać tego rodzaju operacji myślowych z uwagi na niewystarczającą ilość danych zgromadzonych w bezpośrednim doświadczeniu wynikającym z uczestnictwa w poszczególnych aktach komunikacyjnych. Rolą nauczyciela

jest stworzenie jak największej liczby powtarzających się sytuacji uzmysławiających dziecku zależność między przyczyną i skutkiem oraz poddanie ich analizie z wykorzystaniem dostępnych dziecku środków językowych. Trudności językowe często są przyczyną niepowodzeń w ustalaniu i odkrywaniu reguł obowiązujących w grupie rówieśniczej, wyrażaniu potrzeb oraz wyjaśnianiu motywów podejmowanych decyzji. W takiej sytuacji, trudno oczekiwać od słabo słyszającego i niesłyszającego dziecka gotowości do ustalania zasad współdziałania oraz nabywania umiejętności posługiwania się językiem w funkcji pragmatycznej.

Niezwykle istotnym elementem oddziaływań nauczyciela przedszkola powinno być dążenie do realizacji wczesnej nauki czytania [J. Cieszyńska, 2001], jako jednej z podstawowych form komunikacji oraz nabywania systemu językowego. Umiejętność czytania ułatwi dziecku z uszkodzeniem słuchu opanowywanie treści dydaktycznych na kolejnym etapie edukacyjnym.

Planowanie procesu edukacyjnego powinno też uwzględniać dbałość o kształtowanie podstawowych umiejętności, doskonalących rozumienie i posługiwanie się pojęciami określającymi różnego rodzaju relacje, jako podstawy do przyswajania treści zarówno z zakresu przedmiotów humanistycznych, jak i matematyczno-przyrodniczych na kolejnych etapach edukacyjnych.

W przypadku ucznia z uszkodzonym słuchem etap szkoły podstawowej a następnie gimnazjum to czas, kiedy następuje dalsze kształtowanie się sprawności językowych, pozwalających na coraz efektywniejsze funkcjonowanie w rzeczywistości szkolnej. Nauczyciele przedmiotów humanistycznych pracujący z uczniem niesłyszającym i słabo słyszającym muszą zdawać sobie sprawę z faktu, że proces doskonalenia się systemu językowego dziecka trwa i jego intensywność zależy również od prawidłowości przebiegu oddziaływań edukacyjnych.

Rolą każdego nauczyciela jest zatem ukierunkowanie i wspomaganie ucznia w nabywaniu kompetencji językowej w płaszczyźnie realizacyjnej, na którą składa się umiejętność budowania zdań z wykorzystaniem reguł gramatycznych oraz posługiwanie się systemem językowym w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Należy zaznaczyć, że doskonalenie kompetencji w tym zakresie powinno dotyczyć zarówno wypowiedzi ustnych, jak i pisemnych z uwzględnieniem funkcji, jakie mogą one spełniać w organizowaniu przebiegu procesu komunikowania się, obejmujących m.in. umiejętność informowania dokonywania ewaluacji (ocenie i wartościowanie), argumentowania.

Analiza i interpretacja tekstów kultury wymaga od ucznia wiedzy na temat zjawisk otaczającej rzeczywistości oraz umiejętności pozwalających na poruszanie się w świecie wartości, odróżnianie fikcji od faktu, dokonywanie analizy treści tekstu itp.

Właściwa analiza i interpretacja tekstów literackich wymaga zatem sprawnego operowania językiem w odniesieniu do rzeczywistości kulturowej. W przypadku słabo słyszającego i niesłyszającego ucznia należy uznać, że językowe doświadczenia związane z analizą i interpretacją tekstów dopiero się dla niego zaczynają i będą kontynuowane na kolejnych etapach edukacji. Niska umiejętność korzystania z kontekstu kulturowego, rozpoznawania znaczeń dosłownych i niedosłownych oraz posługiwania się językowymi środkami stylistycznymi, jak: metafora, alegoria, oksymoron, personifikacja są przyczyną rozumienia przez ucznia tekstów jedynie na poziomie literalnym. Refleksyjne działania nauczyciela mają umożliwić uczniowi językowe poruszanie się w rzeczywistości kulturowej w taki sposób, aby początkowo z pomocą osób dorosłych, a następnie samodzielnie mógł dokonywać analizy i interpretacji tekstów kultury.

Celem oddziaływań edukacyjnych nauczycieli szkoły podstawowej [Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego] jest wyposażenie ucznia w taki zasób wiedzy z zakresu przedmiotów humanistycznych, która umożliwi mu kontynuację nauki i poszerzenie wiadomości na kolejnym etapie edukacyjnym [Podstawa programowa...]. Nauczyciele w gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych muszą więc dokonać rzetelnej oceny poziomu opanowania wiadomości i umiejętności niesłyszającego lub słabo słyszającego ucznia i poznać jego gotowość poznawczą do poszerzania wiedzy w zakresie treści z poszczególnych przedmiotów. Wyniki tego rodzaju diagnozy powinny uzmysłowić nauczycielom konieczność zaplanowania działań w taki sposób, który uwzględni czas na uzupełnienie brakujących informacji. Tak zorganizowany proces nauczania ma uświadomić uczniowi konieczność porządkowania i uzupełniania wiedzy, wyzwolić w nim aktywność poznawczą ukierunkowaną na zmobilizowanie do podejmowania prób samodzielnego poszukiwania i uzupełniania wiadomości.

W przypadku korzystania z tekstów źródłowych uczeń z uszkodzonym słuchem będzie napotykał na trudności związane z zastosowanym słownictwem oraz specyficzną budową składniową i stylistyczną wypowiedzi. Z tego powodu analiza tego typu treści musi odbywać się pod kierunkiem nauczyciela.

Trudności mogą też pojawić się w przypadku formułowania i uzasadniania opinii dotyczących wydarzenia historycznego lub literackiego oraz dokonywania oceny działań postaci historycznych i bohaterów literackich.

Przyswajanie treści z zakresu wiedzy o społeczeństwie to kolejne wyzwanie dla ucznia z uszkodzonym słuchem. Dotychczasowe doświadczenia językowe niesłyszającego i słabo słyszającego dziecka najczęściej nie obejmowały tematyki społecznej i politycznej – inaczej niż w przypadku dziecka słyszającego, które mimowolnie bywało uczestnikiem

rozmów osób dorosłych na tematy społeczno-polityczne oraz miało możliwość śledzenia wydarzeń za pośrednictwem mediów. Z uwagi na powyższe, szczególnie trudna może okazać się realizacja tematyki wymagającej odwoływania się do przykładów oraz samodzielnego gromadzenia informacji i dokonywania analizy treści zawartych w środkach masowego przekazu.

Głównym celem oddziaływań edukacyjnych w odniesieniu do ucznia z uszkodzonym słuchem, powinno stać się wzbudzenie zainteresowania problematyką życia społecznego, wzbogacanie zasobu leksykalnego o pojęcia umożliwiające podejmowanie dyskusji na tematy społeczno-polityczne oraz kształtowanie aktywnej postawy w aspekcie poznawczym, emocjonalnym i behawioralnym.

Poziomu rozwoju językowego jest istotny nie tylko z punktu widzenia przyswajania treści z zakresu przedmiotów humanistycznych, ale także, może nawet w większym stopniu, treści matematyczno-przyrodniczych. O ile słabo słyszący i niesłyszący uczniowie dość dobrze będą radzić sobie z wykonywaniem działań arytmetycznych, do obliczania których można zastosować określone algorytmy, dostępne ich poznaniu poprzez wykorzystanie strategii poznawczych nie wymagających skomplikowanych operacji językowych, o tyle problemy zaczną pojawiać się podczas rozwiązywania zadań, do analizy których niezbędne jest sprawne posługiwanie się systemem pojęć abstrakcyjnych. W takim przypadku przyczyn trudności nie należy upatrywać w niskich możliwościach poznawczych ucznia z uszkodzonym słuchem, ale w językowym przetwarzaniu informacji.

Z punktu widzenia efektywności nauczania matematyki, ważne wydaje się zatem dotarcie do istoty ograniczeń utrudniających lub wręcz uniemożliwiających dziecku nabywanie umiejętności skutecznego radzenia sobie z językową analizą treści matematycznych.

Jednym z założeń nauczania przyrody, biologii, geografii, chemii i fizyki [Podstawa programowa...] jest rozwijanie u ucznia umiejętności samodzielnego dokonywania obserwacji otoczenia, a następnie formułowania wniosków odnośnie zachodzących w nim procesów. Formułując zakres wymagań dotyczących wyżej wymienionych przedmiotów, należy wziąć pod uwagę fakt, że znaczna grupa słabo słyszających i niesłyszających dzieci ma ograniczone możliwości gromadzenia wiedzy o naturalnym środowisku, zdobytej w wyniku jego bezpośredniej eksploracji. Doświadczenia, którymi dysponuje uczeń z uszkodzonym słuchem najczęściej nie stanowią wystarczającej bazy do odkrywania analogii między zachodzącymi zjawiskami, wyjaśniania ich przyczynowości oraz stawiania i weryfikowania hipotez. Badawczą postawę ucznia przejawiającą się w umiejętnym zadawaniu pytań dotyczących zachodzących w przyrodzie zjawisk, należy kształtować poprzez działania

prowadzące do wyzwolenia w nim spontanicznej aktywności poznawczej, ukierunkowanej na zrozumienie występujących w naturalnym środowisku zależności przyczynowo-skutkowych.

Słabo słyszący i niesłyszący uczniowie w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych są niewątpliwie dużym wyzwaniem dla pracujących z nimi nauczycieli. Z drugiej strony należy jednak pamiętać, że nauka w tego rodzaju szkołach stawia uczniów z uszkodzeniami słuchu w obliczu konieczności podejmowania codziennego, ogromnego wysiłku w pokonywaniu ograniczeń wynikających z ich niepełnosprawności. Dość powszechne przekonanie, że dostosowanie wymagań edukacyjnych wystarczy ograniczyć do zapewnienia odpowiednich warunków technicznych oraz zastosowania odpowiednich metod, środków i form pracy na lekcji, należy poddać weryfikacji. Okazuje się bowiem, że w przypadku słabo słyszących i niesłyszących uczniów, wymienione czynniki są niewystarczające do tego, aby zoptymalizować proces edukacyjny i pomimo ograniczeń percepcyjnych, jakie stwarza uszkodzenie słuchu umożliwić im pełne wykorzystanie potencjału intelektualnego w nabywaniu wiadomości i umiejętności niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w świecie ludzi słyszących.

b) Uczniowie słabo widzący i niewidomi

Trudno jest wyobrazić sobie życie bez wzroku. Jest on potrzebny do lokalizacji przedmiotów w przestrzeni, określaniu odległości, wielkości, poznawania przedmiotów abstrakcyjnych, zjawisk, których nie da się poznać bez obserwacji. Gdy funkcje wzroku ulegają uszkodzeniu, zmniejsza się dostępność i możliwość korzystania z dóbr kultury, orientacja i poruszanie się staje się utrudnione, rozumienie pojęć nie zawsze dokładnie wyjaśnione i poznane. Sfera emocjonalna i kontakty rówieśnicze nie są w pełni satysfakcjonujące. Osoba z uszkodzonym wzrokiem w trakcie edukacji bardzo często boryka się z wieloma problemami, niezależnie od etapu edukacyjnego. Do najczęstszych można zaliczyć:

1) Zdobywanie wiedzy i informacji, poznawanie świata i otaczającej rzeczywistości, rozumienie pojęć

Każdy człowiek zaczyna postrzegać świat od przestrzeni, która go otacza. Wraz z rozwojem poszerza się jego wiedza. Z obrazów tworzy się całość, coraz bardziej doskonała. Uczeń niewidomy ten start ma utrudniony. Poznaje rzeczywistość, ale w sposób fragmentaryczny, wykorzystując wszystkie zmysły, jakie posiada (kompensacja percepcyjna) i w większym stopniu mowę (kompensacja werbalna). Czas potrzebny do zdobycia wiedzy jest o wiele dłuższy. Z niewielkich fragmentów tworzona jest całość, do której dodawane są kolejne części. Lecz to poznanie nie jest doskonałe. Często cechy przedmiotów, zjawisk są pomijane albo gubione w trakcie

łączenia. Problemem bywa też brak bezpośredniego kontaktu z poznawanym przedmiotem lub zjawiskiem. Barwy, odcienie, perspektywa, ruch, bardzo duże przedmioty lub bardzo małe, przedmioty oddalone itd. mogą być trudne do poznania i wytłumaczenia, co nie znaczy, że nie jest to możliwe. Brak szybkiego i precyzyjnego poznania przekłada się na tempo nauki szkolnej. Niekorzystne zjawisko werbalizmu może utrudniać proces edukacji, prowadzi do używania słów odnoszących się do wizualnych (wzrokowych) treści, ale często bez zrozumienia znaczenia danego wyrazu. Zjawisko to pojawia się najczęściej w młodszym wieku, natomiast u dzieci starszych występuje sporadycznie. Występowanie nasilonego werbalizmu zależy od poziomu inteligencji osoby niewidomej. Im poziom ten jest większy, tym w mniejszym stopniu występuje zjawisko werbalizmu. Aby go uniknąć, należy przekazywać wiedzę nie tylko w sposób słowny, ale także wykorzystywać modele przedstawiające omawiane zjawisko, czy przedmiot. W ten sposób dziecko dotykowo zdobywa wiedzę praktyczną, a jego wyobrażenia stają się bliższe rzeczywistości. Jeżeli dziecko/uczeń pozna słowa bez rozumienia ich znaczenia, to może pojawić się tzw. „pustosłowie”, co spowoduje, iż świat w którym żyje, będzie przez nie interpretowany nieadekwatnie.

Trudności szkolne u osób niewidomych mogą także wynikać z opóźnionego procesu rozwoju myślenia. Im wyższy jest poziom inteligencji danej osoby, tym to opóźnienie jest mniejsze. Niewidomi chcąc zrozumieć dane zjawisko, problem, relację muszą sobie to wyobrazić. Wyobrażenia osób niewidomych charakteryzują się pewnymi specyficznymi cechami, takimi jak: fragmentaryczność, schematyzm, niski poziom uogólniania (generalizowania). Fragmentaryczność i trudności w uogólnianiu prowadzą do niedokładności powstałych obrazów wyobrażeniowych. Schematyzm najczęściej ujawnia się w reprodukowaniu (odtworzeniu) obrazów, które są ubogie w detale. Trudności mogą także być wynikiem tego, że wyobrażenia przestrzenne statyczne i transformacyjne kształtują się później w porównaniu do dzieci widzących. Wyobrażenia przestrzenne transformacyjne i antycypacyjne rozwijają się u niewidomych w mniejszym tempie, co wynikać może z wolniejszego przechodzenia przez stadia myślenia i wolniejsze przechodzenie od wyobrażeń statycznych do transformacyjnych. Wyobrażenia niewidomych zawierają mniej elementów oraz mają węższy zakres. Ubóstwo to spowodowane jest ograniczoną ilością zarówno wrażeń, jak i spostrzeżeń pochodzących od analizatora wzrokowego. Przedmioty i otaczającą przestrzeń niewidomi muszą sobie wyobrażać w oparciu o niewielką ilość danych. U osób niewidomych kształtują się wyobrażenia bogate w treści dotykowe, słuchowe, smakowe itp., choć występują również wyobrażenia zawierające treści wzrokowe i w tym celu wykorzystują one wyobrażenia surogatowe. Dzięki nim opisują kolory, pojęcia abstrakcyjne, zjawiska przestrzenne, zjawiska przyrody.

2) Nabywanie umiejętności szkolnych

Trudności uczniów z uszkodzonym wzrokiem dotyczyć również mogą samego procesu zdobywania wiedzy, czyli procesu uczenia się czytania i pisania. Nie jest to proces niemożliwy do zrealizowania – wymaga on więcej czasu, wysiłku i przygotowania odpowiednich pomocy. Proces ten odnosi się do analizy, syntezy, abstrahowania, rozumienia. Pokonanie tych problemów zależy od stopnia uszkodzenia wzroku, wady lub schorzenia wzroku, czasu i wielu innych czynników np. techniki uczenia czytania i pisania. Opanowanie zasad ortografii, zapamiętanie abstraktu, jakim jest litera, opanowanie strony graficznej, odpowiedni poziom koncentracji słabo widzących, opanowanie alfabetu Braille'a przez niewidomych to trudne umiejętności do zdobycia.

3) Orientacja przestrzenna i poruszanie się

Ruch zapewnia nam możliwość przemieszczania z miejsca na miejsce. Orientacja przestrzenna to umiejętność poznawania otoczenia, zdolność określania relacji przestrzennych, związków czasowych, czucie położenia kończyn w przestrzeni. Umiejętności te wykonywane są pod kontrolą wzroku. W odniesieniu do osób z uszkodzonym wzrokiem problem lokomocji i orientacji przestrzennej dotyczy nowych miejsc, podróżowania, przemieszczenia się z miejsca na miejsce. Dodatkowo stany lękowe przed tym co nowe, poczucie bezradności i niski poziom samodzielności, konieczność zapamiętania wielu szczegółów, potrzeba wysokiego poziomu koncentracji, niemiłe doświadczenia np. uderzenia, potknięcia utrudniają nabywanie tychże umiejętności. Również czynniki związane z przyrodą: śnieg, brak krawężników, nierówne chodniki, niewłaściwa sygnalizacja świetlna nie sprzyjają nabywaniu umiejętności samodzielnego poruszaniu się i kształtowaniu orientacji przestrzennej. Dla niektórych osób z uszkodzonym wzrokiem sama nauka podstawowych technik używania białej laski może być deprymująca i trudna. Nowa szkoła, przedszkole, nowe miejsce może utrudniać funkcjonowanie i chęć przełamania barier.

Trudności w poruszaniu się dotyczą nie tylko osób niewidomych, również słabo widzących. Ponieważ jest to bardzo zróżnicowana grupa, z różnymi ubytkami w polu widzenia, ich problemy mogą wynikać ze złego oświetlenia, niewłaściwego kontrastu, niewłaściwej kolorystyki.

4) Funkcjonowanie w środowisku społecznym

Człowiek to istota społeczna. Potrzebuje w swoim otoczeniu ludzi. Nie potrafi żyć sam. W relacji interpersonalnej osoba widząca 70% informacji uzyskuje z mowy ciała, pozostały procent z informacji słownej. Niewidomi pozbawieni są możliwości odczytywania informacji z gestów, mimiki, postawy. Dodatkowo sam fakt niepełnosprawności utrudnia nawiązywanie relacji z innymi. Uczniowie, którzy czują się zagrożeni, są niepewni, nie będą wychodzić do ludzi. Lęk przed wyśmiewaniem, wyszydzeniem, brak samodzielności i konieczność pomocy ze strony innych osób nie sprzyja prawidłowym kontaktom interpersonalnym.

Grupa osób z uszkodzonym wzrokiem jest bardzo różnorodna. Jakość relacji rówieśniczych zależy będzie od wielu czynników, między innymi od: czasu utraty wzroku, stopnia uszkodzenia wzroku, wieku, rodzaju schorzenia, podjętej rehabilitacji, predyspozycji osobowościowych, zdobytych doświadczeń czy wsparcia płynącego ze strony najbliższej rodziny.

5) Sfera emocjonalna

Emocje, jakich doświadczają dzieci niewidome i słabo widzące w porównaniu do osób widzących, są takie same. Różnica może jedynie dotyczyć zubożenia tej sfery u niewidomych. Inne również bodźce mogą wywoływać stany emocjonalne. Ponieważ niewidomy nie ma możliwości obserwacji mimiki reakcji rodzica, nauczyciela, kolegów w szkole, może tylko słuchać, dotknąć twarzy, nie zawsze adekwatnie odczytuje komunikaty i interpretuje dane. Różnica między osobami z uszkodzonym wzrokiem a widzącymi polega na tym, że widzący boi się tego, co widzi, niewidomy – tego, czego dotyka, co słyszy. Niewidomi częściej pozbawieni są stymulacji, częściej doświadczają deprivacji, sytuacji trudnej, odtrącenia ze strony innych. W szkole częściej mogą doświadczać nieprzyjemnych sytuacji, komentarzy, wyszydzania, czy uwag. Negatywne doświadczenia, poczucie porażki nie sprzyjają kształtowaniu prawidłowego obrazu samego siebie.

Lęk, wstyd, poczucie inności, zaniżona samoocena również nie sprzyjają kształtowaniu się i doświadczaniu pozytywnych stanów emocjonalnych i chęci nawiązywania relacji z innymi.

Dodatkowym problemem jest umiejętność kontrolowania emocji. Nie mają oni możliwości obserwacji własnego wyrazu twarzy. Mimika będzie nie tylko zubożona, ale także sposób reakcji będzie inny – natychmiastowy, bez kontroli w porównaniu do uczniów widzących [Paplińska, 2008].

III. Organizacja warunków zewnętrznych

a) Uczniowie słabo słyszący i niesłyszący

Organizacja otoczenia zewnętrznego, w przypadku słabo słyszącego lub niesłyszącego ucznia, może w istotny sposób wpłynąć na poziom efektywności uczenia się. Z tego względu niezwykle istotna jest dbałość o zapewnienie optymalnych warunków w klasie. Z uwagi na trudności percepcyjne, wynikające z uszkodzenia słuchu, należy zminimalizować poziom hałasu w klasie (wyciszone drzwi, wykładziny tłumiące hałas i pogłos). Wskazane byłoby, aby klasa, w której uczy się dziecko z uszkodzonym słuchem, składała się z mniejszej liczby uczniów. Nauczyciel ma wówczas większą możliwość kontrolowania pracy poszczególnych uczniów i pracy w grupach, może czuwać nad przebiegiem

relacji w grupie, w których uczestniczą słabo słyszający lub niesłyszający uczeń.

Należy zadbać o to, aby słabo słyszający lub niesłyszający uczeń zajmował odpowiednie miejsce w klasie w zależności od zastosowanej przez nauczyciela formy pracy na lekcji. W przypadku, gdy lekcja prowadzona jest metodami skierowanymi na aktywność nauczyciela (wykład, opowiadanie, opis itp.) oraz gdy uczeń korzysta z systemu FM (urządzenie wspomagające słyszenie w trudnych warunkach akustycznych) powinna to być pierwsza ławka, co umożliwi uczniowi najbardziej optymalny odbiór przekazywanych informacji. Jeżeli lekcja prowadzona jest metodami aktywizującymi lub stosowana jest pogadanka, ławki powinny być ustawione tak, aby uczeń z uszkodzonym słuchem miał możliwość obserwacji zarówno twarzy nauczyciela, jak i pozostałych uczniów (ustawienie w podkowę, w literę L itp.). W przypadku głuchoty jednostronnej lub istotnej różnicy głębokości uszkodzenia między jednym uchem i drugim, w obustronnych uszkodzeniach słuchu, uczeń powinien być zwrócony do grupy klasowej uchem zdrowym lub lepiej słyszającym.

W czasie, gdy nauczyciel omawia temat lub bezpośrednio zawraca się do ucznia, powinien być skierowany do niego twarzą, nie powinien przemieszczać się po klasie. Należy pamiętać, że uczeń z uszkodzonym słuchem nie może jednocześnie przepisywać z tablicy i słuchać, dlatego też wskazana jest przerwa w prowadzeniu lekcji, aby umożliwić uczniowi przepisanie treści z tablicy. A zatem nauczyciel nie powinien jednocześnie pisać na tablicy i komentować zapisywanej treści.

Ważne jest też, aby źródło światła znajdowało się za uczniem, co sprawi, że twarz nauczyciela będzie odpowiednio oświetlona. Umożliwi to słabo słyszającemu i niesłyszającemu dziecku odczytywanie mowy z ust.

b) Uczniowie słabo widzący i niewidomi

Praca nauczyciela z dzieckiem z uszkodzonym wzrokiem w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej wymaga niewątpliwie od niego dobrego przygotowania nie tylko od strony merytorycznej, ale także praktycznej. Dostosowując i organizując środowisko szkole uczniów słabo widzących i niewidomych, grono pedagogiczne musi rozróżnić te dwie grupy osób, uwzględniając ich potrzeby i możliwości wzrokowe.

1) Odpowiednia adaptacja miejsca pracy dla ucznia słabo widzącego

Adaptując środowisko, nauczyciele powinni pamiętać, że uczniowie z uszkodzonym wzrokiem mają różne możliwości wzrokowe, które zależą od stanu narządu wzroku oraz stopnia uszkodzenia (czyli ostrości i pola widzenia, motoryki gałek ocznych, konwergencji, widzenia światła).

Należy także brać pod uwagę takie czynniki zewnętrzne jak odpowiednie oświetlenie, kontrast kolorystyczny, wielkość czcionki, czas ekspozycji

pomocy dydaktycznych czy adekwatna aranżacja przestrzeni. Niewielkie zmiany w klasie szkolnej mogą zdecydowanie pomóc uczniom.

Odpowiednia ilość światła często wpływa na jakość wykonywanej przez ucznia pracy w szkole. Dość duża ilość osób z uszkodzonym wzrokiem wymaga silnego światła, ale część wręcz go unika. Najlepszym źródłem światła powinno być światło naturalne. W sytuacji, gdy wykorzystywane jest światło sztuczne, należy pamiętać aby było ono mieszane, od jarzeniowego do ogólnego, a do pracy z bliskiej odległości – najlepsze jest światło żarowe. Wykorzystywane lampy powinny mieć osłony, żarówki nie powinny być zbyt duże, ustawione po stronie przeciwnej do ręki piszącej, a przy czytaniu należy ustawić je tak, aby było po tej samej stronie, co oko dominujące i lepsze. Korzystając z lamp i sztucznego oświetlenia nauczyciel powinien też pamiętać, że źle ustawione światło może przyczynić się do występowania tzw. olśnień, czyli niespodziewanego obniżenia ostrości wzroku.

Kolejnym aspektem, który należy brać pod uwagę, jest odpowiedni kontrast pomiędzy dwoma występującymi między sobą przedmiotami, obiektami. Im on jest większy, tym uczeń słabo widzący szybciej go zobaczy. Krawędzie framug drzwi, schody, poręcze, włączniki światła powinny być pomalowane na kontrastowy kolor. Źle dobrany kolor ścian, drzwi i framug może spowodować „złanie się” się obrazów w jeden, co na pewno utrudni funkcjonowanie ucznia. Odpowiedni kolor ściany (kolor matowy, mocny), duża tablica (czarna lub ciemnozielona), kreda (biała lub żółta), podkładki na blaty (jednobarwne, matowe), odpowiednio zawieszona, wykładzina jednobarwna (nie wzorzysta) – te wszystkie elementy wpłyną na odbiór informacji przez ucznia w klasie.

Następnym opisywanym aspektem w adaptacji środowiska klasowego jest dobór odpowiedniej czcionki i wielkości liter. W przypadku liter ponownie należy uwzględnić kontrast (nie tylko biel i czerń, ale żółty bądź kremowy (papier,) i czarny (druk). Niektórzy preferują białe litery napisane na czarnym papierze. Czcionka powinna mieć prosty krój, bez ozdobników. Zdarza się również, że pogrubienie liter wpłynie korzystnie na czytelność tekstu i zastąpi powiększanie go. Odpowiednia interlinia oraz marginesy, a także wykorzystywanie matowego papieru, z pogrubioną liniaturą (zapobiega pojawianiu się odbłasków), właściwe narzędzia pisarskie, deska z klipsem, podstawka do czytania zwiększy komfort czytania i pisanie u ucznia słabo widzącego.

Istotnym elementem jest wykorzystywanie odpowiednich pomocy dydaktycznych: lup (pomocce do oglądania rzeczy z bliska, która dają powiększenie od kilku do kilkunastu razy), powiększalniki TV (do oglądania przedmiotów z bliska, które powiększają do 64 razy, wykorzystywany i do czytania, pisanie, rysowania, oglądania), lunet i lornetki (przeznaczone do oglądania z dalszej odległości, niezwykle przydatne do odczytywania m.in. nazw ulic, informacji na tablicy) itd. na pewno ułatwią proces edukacji uczniów w szkole.

Adekwatna aranżacja przestrzeni to kolejny aspekt, o który powinien zadbać nauczyciel. Właściwie ustawione ławki i krzesła, łatwy dostęp do tablicy, dostęp do półek i szafek, stałe miejsce dla poszczególnych rzeczy umożliwiające zachowanie porządku, przedmioty wieloelementowe pochowane w pudełkach pozwolą uczniowi lepiej funkcjonować w klasie szkolnej [Jakubowski, 2001; Paplińska, 2008].

2) Odpowiednia adaptacja miejsca pracy dla ucznia niewidomego

Organizując środowisko szkolne uczniom niewidomym należy pamiętać o kilku aspektach: zajęciach z orientacji przestrzeni, właściwych pomocach dydaktycznych, aranżacji przestrzeni, właściwych podręcznikach.

Zajęcia z orientacji w przestrzeni pozwolą uczniowi poznać szkołę, klasę - miejsce jego pracy, a także pomogą zbudować bezpieczny świat szkolny, gdzie uczeń nie będzie bał się sam pójść, dowiedzieć, zapytać, będzie na ile to możliwe w miarę samodzielny.

Właściwy dobór pomocy dydaktycznych jest niezwykle ważne w pracy z uczniami niewidomymi. Odpowiedniej wielkości modele, oznaczone w języku Braille'a, polisensoryczne poznanie daje możliwość dogłębnego poznania przedmiotów i wyobrażenie sobie ich. Książki w języku Brille'a i książki mówione pozwolą uczniom rozszerzać wiedzę. Zadaniem nauczyciela jest także wyjaśnianie poszczególnych czynności, zjawisk, otaczających przedmiotów. Wskazane byłoby także wykorzystywanie najnowszych pomocy dydaktycznych jak urządzeń mówiących (syntezatory mowy, notatniki mówiące, „mówiąca grafika”), urządzeń elektronicznych (np. monitory brajlowskie, notatniki brajlowskie, drukarki brajlowskie), skanery, aparaty [Jakubowski, 2001; Paplińska, 2008].

Bibliografia:

1. Cieszyńska, J. (2000). Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Prace monograficzne Akademii Pedagogicznej w Krakowie nr 292. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
2. Jakubowski S. (2001). Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi. Warszawa, Wydawnictwo: MEN.
3. Krakowiak, K. (1995). Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 14. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
4. Krakowiak, K. (2006). Pedagogiczna typologia uszkodzeń słuchu i osób nimi dotkniętych. W: „Nie głos, ale słowo...”, K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.). Lublin: Wydawnictwo KUL, 255–288.
5. Krzeszowski T. (2008). Kim są osoby z dysfunkcją wzroku? W: Piskorska A., Krzeszowski T., Marek B. (red.). Uczeń z dysfunkcją

wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli, Lublin: Wydawnictwo KUL.

6. Paplińska M. (red.) (2008). Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytet Warszawski.
7. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego z komentarzami. T. 1-8.

Integration into the school allows students with sensory impairments to participate actively in the learning process. This article presented some of the problems faced by teachers and professionals who want to help students. Of course, no easy task - it requires knowledge, skills and carefully selected textbooks.

Keywords: students with hearing disabilities, students with visual impairments.

Отримано 24.2.2012

УДК 371.928+371.916+796.042

З.Р. Маматова

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ 11-15 РОКІВ

Дана стаття присвячена проблемі рухових порушень у дітей з затримкою психічного розвитку, а також використання системи фізичних вправ, як засобів корекції та компенсації порушених та недорозвинених функцій, що дозволяє передбачити чи послабити прояв вторинних відхилень у розвитку дітей із затримкою психічного розвитку.

Ключеві слова: затримка психічного розвитку, рухова сфера, фізична підготовленість, фізичний розвиток, корекція.

Эта статья посвящена проблеме двигательных нарушений у детей с задержкой психического развития, а также использование системы физических упражнений, как способа коррекции и компенсации нарушенных и неразвитых функций, что позволяет ослабить проявления вторичных нарушений в развитии детей с задержкой психического развития.