

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 4/2018

TEMAT NUMERU

Uczniowie ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ
JOANNA PITURA

Wirtualna wymiana
dla edukacji
włączającej uczniów
z uszkodzeniami słuchu

JAN ILUK

Metodyczne problemy
stosowania pytań na
lekcjach języka obcego

PROJEKT

Laureaci konkursu
European Language
Label 2018



ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Maluchnik
WSPÓŁPRACA REDAKCYJNA	Dorota Kuczara, Tomasz Mrozek
KOREKTA	Jadwiga Marculewicz-Olaś, Anna Zalewska
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	RZECZYPOBRAZKOWE
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
DR HAB. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
DR Clarinda Calma	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
DR Paweł Poszytek	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
DR Wojciech Sosnowski	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
Aleksandra Ratuszniak	Dyrektor XIII LO z Oddz. Dwujęz. w Łodzi
Danuta Szczęsna	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2018

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

UCZNIOWIE ZDOLNI

Ewa Domagała-Zyśk

Dostosowanie podstawy programowej w zakresie języka obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu **5**

Katarzyna Karpińska-Szaj, Joanna Pitura

Wirtualna wymiana dla edukacji włączającej uczniów z uszkodzeniami słuchu **11**

Magorzata Łuszcz

iCommunicator w pracy z uczniami niesłyszącymi **17**

Karolina Ruta-Korytowska

Myszka Miki gra w guziki, czyli wykorzystanie gier językowych w praktycznej nauce języka polskiego studenta niesłyszącego **23**

Bożena Janiszewska

Uczniowie z trudnościami w nauce – jak z nimi pracować **31**

Agnieszka Dzięcioł-Pędich

O planowaniu lekcji językowej, użyciu tablicy i wydawaniu poleceń uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi **37**

Monika Michalak

Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych
Przykład gimnazjalistów uczących się języka angielskiego **43**

Joanna Augustynowicz

Z doświadczeń nauczyciela języka niemieckiego w szkole specjalnej **49**

EUROPEAN LANGUAGE LABEL – LAUREACI 2018

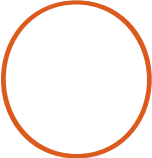
Agnieszka Nowak

Klasa tolerancji
Zespół Szkół nr 19 z Wrocławia za projekt „Beyond the Borders” **53**

Dostosowanie podstawy programowej w zakresie języka obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

Uczniowie każdej klasy różnią się między sobą wieloma cechami: stylem uczenia się, rodzajem i poziomem motywacji, dotychczasową biografią edukacyjną, poziomem wsparcia ze strony rodziny i szkoły, a także czynnikami takimi jak wrodzone zdolności i talenty (lub ich brak) oraz zakres doświadczanych trudności w uczeniu się, związany m.in. ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Częstym pragnieniem nauczycieli jest nauczanie jednorodnych grup uczniów, a to po prostu nie jest możliwe. Nie ma bowiem ucznia „przeciętnego”, każdy młody człowiek jest niepowtarzalny, a w przypadku niektórych z nich jednym z elementów tej niepowtarzalności są specjalne (dodatkowe) potrzeby rozwojowe czy edukacyjne.

 Obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej została wydana 14 lutego 2017 r. Jak pokazuje rzeczywistość szkolna, coraz częściej jest ona realizowana w klasach integracyjnych i inkluzyjnych, w których uczą się razem różni uczniowie, także ci ze specjalnymi (dodatkowymi) potrzebami edukacyjnymi: z dysfunkcjami wzroku i słuchu, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się typu dysleksja czy dysortografia, z niepełnosprawnością intelektualną czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Nauczyciel pracujący w klasie integracyjnej czy inkluzyjnej stoi przed wyzwaniem przygotowania takiego programu nauczania oraz scenariuszy każdej lekcji, aby mogli wziąć w niej udział wszyscy uczniowie, niezależnie do rodzaju i stopnia doświadczanych trudności.

Celem artykułu jest wskazanie, w jakim stopniu obecna podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka angielskiego w klasach IV–VIII szkoły podstawowej może być dostosowywana i modyfikowana w nauczaniu uczniów z dysfunkcją słuchu.

Język angielski w nowej podstawie programowej dla klas IV–VIII

W strukturze podstawy programowej z języka obcego nowożytnego dla klas IV–VIII wyodrębniono trzy wersje: II.1. – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy; II.1.DJ – język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy w oddziałach dwujęzycznych; II.2. – język obcy nowożytny nauczany jako drugi; II.2. DJ – język obcy nowożytny nauczany jako drugi w oddziałach dwujęzycznych. Dla każdej z tych wersji określono cele kształcenia (wymagania ogólne) oraz treści kształcenia (wymagania szczegółowe). Dla wszystkich wersji opisano warunki i sposób realizacji podstawy programowej (Smolik, Poszytek 2017).

Podstawa programowa zakłada, że uczniowie będą nabywali na lekcjach języka obcego zarówno umiejętności stricte językowe, jak i te, które będą im przydatne w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród umiejętności językowych wymienia się następujące: znajomość środków językowych, rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych, tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych, reagowanie na wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej oraz przetwarzanie informacji w sposób ustny i pisemny. Do drugiej grupy umiejętności można zaliczyć umiejętności przydatne do tego, by wiedzieć, jak się uczyć. Są to: dokonywanie samooceny, znajomość technik samodzielnej pracy nad językiem, współdziałanie w grupie, korzystanie z rozmaitych źródeł informacji, stosowanie strategii komunikacyjnych, w tym kompensacyjnych, oraz budowanie świadomości językowej.

Zakłada się, że na drugim etapie edukacyjnym uczniowie powinni mieć możliwość kontynuacji uczenia się języka obcego, którego uczyli się w klasach I–III. Po ukończeniu klasy VIII – czyli po ośmiu latach (450 godzinach) nauki języka obcego – powinni osiągnąć sprawność posługiwania się nim na poziomie A2, a w zakresie rozumienia wypowiedzi – B1. Autorzy komentarza do podstawy programowej (Smolik, Poszytek 2017: 31–32) przekonują, że nadrzędnym celem nauczania języka obcego jest skuteczne porozumiewanie się w nim – zarówno w mowie, jak i w piśmie – co wiąże się z koniecznością dążenia do osiągania coraz wyższego stopnia precyzji w wyrażaniu myśli oraz coraz wyższego stopnia poprawności językowej – gramatycznej, leksykalnej, ortograficznej i fonetycznej. Nauczanie języka w podstawie ma charakter spiralny – te same zagadnienia powracają cyklicznie w programach nauczania, jednak za każdym razem uczniowie mają możliwość poszerzania i rozbudowywania swojej wiedzy oraz umiejętności praktycznych. Uczenie się języka obcego ma także wymiar wychowawczy: wspiera rozwój dziecka jako członka różnych grup społecznych, może służyć do nawiązywania szerszych kontaktów rówieśniczych, rozwijania własnych pasji i zainteresowań, lepszego przygotowania się do pracy zawodowej. Znajomość języka obcego może także być przydatna w uczeniu się innych przedmiotów, poprawia sprawności rozumowania, wnioskowania oraz współpracy z innymi osobami. Ważne jest też to, że zagadnienia poruszane na zajęciach z języka obcego dotyczą bezpośrednio codziennego życia uczniów i mogą stanowić okazję zarówno do poszerzenia wiedzy ogólnej, jak i do kształtowania ich postaw społecznych.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu a realizacja podstawy programowej z języka obcego

Uczniowie z dysfunkcją słuchu stanowią niejednorodną grupę, różniącą się stopniem, zakresem i rodzajem

uszkodzenia słuchu, a czasem także rodzajem i efektami podejmowanych terapii. Istnieje dosyć obszerna literatura dotycząca trudności i możliwości uczenia się języka obcego przez tę grupę uczniów (Domagała-Zyśk 2009, 2013a, 2013b, 2014, Domagała-Zyśk, Kontra 2016, Domagała-Zyśk, Podlewska, w druku). Zasadniczo to grono uczniów dzielimy na dwie podgrupy:

Uczniowie słabosłyszący – to osoby z częściową utratą słuchu, które w komunikacji posługują się głównie językiem narodowym, korzystając z aparatów słuchowych, implantów ślimakowych, systemów FM, pętli indukcyjnych, odczytując mowę z ust czy pismo. W uczeniu się języka obcego korzystają przede wszystkim z tekstów i wypowiadają się w formie pisemnej, jednak bardzo często uczą się również mowy obcojęzycznej, prowadzą konwersacje w językach obcych, dla niektórych osób możliwe jest także korzystanie z nagrań audio. Kiedy w klasie uczy się osoba słabosłysząca, należy szczególnie dbać o zasady poprawnej komunikacji – powinna ona zawsze dobrze widzieć twarz osoby mówiącej, uczestnicy konwersacji nie mogą się przekrzykiwać, należy mówić wyraźnie, ale bez przesadnej artykulacji. Lekcjom prowadzonym w małych grupach mogą towarzyszyć indywidualne zajęcia przeznaczone na dodatkowe ćwiczenia mówienia lub wyjaśnienia zawartości obcojęzycznych tekstów.

Uczniowie niesłyszący (głusi) – to osoby z poważną lub całkowitą utratą możliwości słyszenia; w komunikacji posługują się językiem migowym, nie mówią w języku narodowym (lub mówią w ograniczonym zakresie), nie uczą się także mowy obcojęzycznej. Uczniowie ci uczą się zazwyczaj w szkołach specjalnych lub na zajęciach indywidualnych, poznając język obcy poprzez teksty i używając go w piśmie. Szczególnie ważne jest zadbanie o różnorodność wykorzystywanych tekstów i proponowanych sposobów ekspresji pisemnej, które mogą przypominać formę konwersacji: czat, wpisy na forum internetowym, wiadomości w mediach społecznościowych, komentarze, filmy z napisami itp. Pedagodzy są zgodni co do tego, że korzystne jest także włączanie w proces nauczania elementów zagranicznych języków migowych, np. Brytyjskiego Języka Migowego lub Amerykańskiego Języka Migowego (por. Pritchard 2013).

Szczegółowe treści podstawy programowej podzielone zostały na 14 działów. Poniżej omówione są możliwości dostosowania i modyfikacji tych treści w odniesieniu do wersji II.1. przeznaczonej dla uczniów klas IV–VIII kontynuujących uczenie się języka obcego od klasy I.

I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych czy fonetycznych) umożliwiających

realizację podstawowych wymagań ogólnych w zakresie tematów wymienionych w podstawie (np. podróżowanie i turystyka, sport, zdrowie)

Podstawa programowa w tym punkcie prezentuje 14 zakresów tematycznych, które powinny być realizowane w czasie lekcji. Nie tworzą one zamkniętego zbioru (nauczyciel może rozszerzać zakres omawianych zagadnień), w żadnym dokumencie nie przedstawiono też pełnego zbioru środków językowych, które uczeń miałby opanować. W odczuciu autorów podstawy pozwala to na lepsze dostosowanie lekcji do potrzeb danej grupy. Od nauczyciela pracującego z uczniem z dysfunkcją słuchu wymaga to także dostosowania programu nauczania do jego potrzeb i możliwości. Niektórzy uczniowie nie są w stanie posługiwać się fonetycznymi środkami językowymi, więc należy zaprezentować im język obcy oraz umożliwić posługiwanie się nim poprzez inne typy środków. Użytkownicy języka migowego mogą doświadczać specyficznych trudności gramatycznych związanych z tym, że na co dzień posługują się językiem migowym, który jest kodem wizualnym, a nie fonicznym. W związku z tym konieczne trzeba podjąć następujące działania:

- wstępne określenie zasobu leksykalnego i gramatycznego ucznia, zarówno w języku narodowym, jak i w języku obcym,
- jeśli jest to potrzebne – praca nad poszerzaniem zasobu wiedzy ogólnej ucznia, dostarczanie doświadczeń, w których mógłby posługiwać się językiem i poznawać nowe słowa i terminy,
- praca nad poszerzaniem słownictwa w języku narodowym i języku migowym – jeśli jest używany przez ucznia,
- systematyczna praca nad poszerzaniem zakresu słownictwa i używanych struktur gramatycznych w języku obcym, która częściowo może dokonywać się w grupie, ale zazwyczaj wymaga także pracy indywidualnej,
- konieczne są także częstsze powtórzenia na różnorodnym materiale,
- motywująco działa stwarzanie różnych okazji do prezentowania swojej wiedzy w sposób komfortowy dla ucznia – na forum klasy, w indywidualnym kontakcie z nauczycielem, poprzez media elektroniczne itp.

II. Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka

- Uczniowie mogą mieć problemy z rozumieniem wypowiedzi ustnych, w każdej sytuacji jest to zależne od poziomu rozumienia mowy w języku narodowym.

- Wypowiedź powinna być przekazana w odpowiedni sposób – z wyraźną, choć nie przesadną artykulacją, powtórzeniem najważniejszych fragmentów, w pomieszczeniu o dobrej akustyce i dobrym oświetleniu, z wykorzystaniem środków technologicznych wspomagających słyszenie (pętle indukcyjne, systemy FM).
- Zamiast tradycyjnych nagrań audio można korzystać z materiałów zawierających nagrania wideo, z dobrze widocznymi twarzami rozmówców; nagrania te powinny mieć także napisy.
- W kategorii zadań „reagowanie na polecenia” należy zadbać o to, by polecenia na pewno zostały przez ucznia odebrane, np. przekazać je w formie pisemnej z wykorzystaniem monitora telefonu komórkowego.
- Wspierając rozumienie wypowiedzi ustnych, należy zastosować jedną z następujących strategii:
 - Zadbać o poprawny przekaz informacji na drodze słuchowej, wzmocniony elementami wizualnymi (gesty, ilustracje, mimika).
 - Jeśli nie jest to możliwe, przekazać wypowiedź w formie wizualnej/pisemnej – poprzez ilustracje, pismo, napisy do filmów i prezentacji, zapisywanie symultaniczne.

III. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne

Nie należy zakładać, że uczeń z dysfunkcją słuchu nie doświadcza trudności w rozumieniu tekstów pisanych. Uszkodzenie słuchu nie dotyczy tylko rozwoju słuchania i mówienia, ale także języka w ogóle. W nauczaniu języka obcego oznacza to konieczność dodatkowych wyjaśnień i powtórzeń, np. tłumaczenia słów i wyrażeń nieznanymi w języku narodowym, precyzyjnego wyjaśniania znaczenia związków frazeologicznych, idiomów, wyrażeń wieloznacznych czy specjalistycznych, pomoc w zrozumieniu znaczeń wyrazów i fraz po zapoznaniu się z tekstem, umożliwienie korzystania ze słowników i dodatkowe ćwiczenia słownikowe, wykorzystanie języka migowego w ustalaniu znaczeń słów i wyrażeń, odnoszenie się do indywidualnych doświadczeń ucznia, poszerzanie zakresu doświadczeń osobistych.

IV. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne

Uczniowie posługujący się mową w języku narodowym zazwyczaj chcą także mówić w języku obcym i powinni mieć taką możliwość. Należy – zgodnie z zaleceniami podstawy programowej – dbać o zwiększanie poziomu poprawności ich wypowiedzi, jednak przy świadomości barier związanych z trudnościami w produkcji mowy.

Uczniowie z dysfunkcją słuchu mówiący w języku narodowym często mówią niezbyt wyraźnie – i tak też będą mówić w języku obcym. Poprawność wymowy i intonacji nie powinna być zatem przedmiotem oceny.

Jeśli uczeń nie posługuje się mową w języku narodowym, to formę wypowiedzi należy zamienić na pisemną, starając się jednak zachować – na ile to jest możliwe – konwersatoryjny charakter tych wypowiedzi, np. poprzez stosowanie formy czatu internetowego, przygotowywanie komentarzy do informacji online, prowadzenie rozmowy w formie pytań i odpowiedzi z wykorzystaniem narzędzi elektronicznych itp.

V. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne

Uczniowie z dysfunkcją słuchu wymagają wsparcia w zakresie tworzenia struktury wypowiedzi pisemnej oraz określenia jej rejestru (formalny/nieformalny itp.). W ocenie należy uwzględnić specyficzne trudności językowe uczniów użytkowników języka migowego oraz uczniów z prelingwalnymi głębokimi uszkodzeniami słuchu (Domagała-Zysk 2013a, 2014). Formą wsparcia mogą być strukturyzowane ćwiczenia z zakresu pisania, ćwiczenia utrwalające nowy materiał, ocenianie, w którym nauczyciel promuje skuteczność przekazania treści, a błąd uznaje się za naturalny element procesu uczenia się.

VI. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach

Zakres wypowiedzi ustnych osób z dysfunkcją słuchu zależy od możliwości posługiwania się mową w języku narodowym. Jeśli uczeń chce mówić po angielsku, to powinien mieć taką możliwość, tym bardziej że na tym etapie nauki ustne reakcje uczniów dotyczą prostych sytuacji, np. przedstawiania siebie, składania życzeń, wyrażania prośby, używania form grzecznościowych. Opanowanie takiego repertuaru wypowiedzi zazwyczaj służy uczniowi także na kolejnych etapach edukacji oraz w sytuacjach pozaszkolnych. Osoby z zaburzeniami motoryki narządu mowy (co często towarzyszy dysfunkcji słuchu) mogą potrzebować więcej czasu na wykonanie takich zadań i ten czas jest ważną formą dostosowania. Poprawna wymowa i intonacja nie powinny być przedmiotem oceny – oceniana jest przede wszystkim skuteczność porozumiewania się. Można także rozważyć połączenie wypowiedzi ustnej z elementami wizualnymi, np. z wykorzystaniem monitora telefonu komórkowego, dodanie gestów, mimiki czy znaków języka migowego.

Jeśli uczeń nie mówi w języku narodowym i języku obcym, to tego typu ćwiczenia można wykonywać w formie pisemnej, w konwencji wypowiedzi z użyciem poczty

elektronicznej, wypowiedzi na blogu czy na czacie – to pozwala zachować interakcyjny charakter zadań tej kategorii.

VII. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach

Ta forma reakcji językowej jest niewątpliwie bardziej dostępna dla uczniów z dysfunkcją słuchu niż mówienie w języku obcym, jednak – tak jak zaznaczono w p. V – mogą oni doświadczać trudności w zakresie zrozumienia rejestru danej wypowiedzi i przygotowania poprawnej leksykalnie i gramatycznie reakcji językowej. Liczne powtórzenia na różnorodnym materiale mogą pomóc uczniom w osiągnięciu tej sprawności.

VIII. Uczeń przetwarza prosty tekst ustnie lub pisemnie

Ta kompetencja dotyczy głównie sprawności tłumaczenia. Uczniowie z dysfunkcją słuchu napotykają tutaj problemy wynikające z czasami niższej niż u innych uczniów w klasie kompetencji leksykalnej i gramatycznej – warto w tego typu zadaniach zasugerować im częstsze korzystanie ze słowników lub przygotowanie specjalnych kart pracy z wyjaśnieniami niektórych słów i wyrażen. Czasem może zachodzić konieczność dostosowania tekstu – eliminacji wyrażen, które mogłyby dla ucznia okazać się za trudne, i zastąpienia ich formami mniej skomplikowanymi.

Tłumaczenie z języka obcego na język polski (i odwrotnie) jest szczególnie trudne dla uczniów posługujących się na co dzień językiem migowym – dla nich naturalnym sposobem tłumaczenia jest stosowanie tego kodu i w niektórych sytuacjach pozwala to uczniowi pełniej wyrazić swoje kompetencje (uczeń dokonuje wtedy tłumaczenia z języka obcego na język migowy oraz z języka migowego na język obcy). Wymaga to znajomości języka migowego ze strony nauczyciela języka obcego bądź obecności na lekcji tłumacza języka migowego.

IX. Uczeń posiada podstawową wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym, ma świadomość związku między kulturą własną a obcą oraz wrażliwość międzykulturową

W kształtowanie wiedzy o krajach i kulturach, gdzie używany jest dany język, warto włączać elementy wiedzy o ich mieszkańcach z dysfunkcją słuchu – codziennym życiu, osiągnięciach czy trudnościach.

X. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem

Jedną z technik samodzielnej pracy wyjątkowo trudną dla

ucznia jest samodzielne przygotowanie notatek. Uczeń z dysfunkcją słuchu nie jest w stanie tego zrobić w czasie lekcji, ponieważ jego uwaga skoncentrowana jest na odczytywaniu z ust lub obserwacji nauczyciela używającego języka migowego. Konieczne jest zatem, aby notatkę dla ucznia przygotowywał asystent – skryba lub inni uczniowie uczestniczący w tej samej lekcji. Jeśli nie jest to możliwe, wówczas uczeń powinien mieć zapewnioną możliwość otrzymania planu lekcji i najważniejszych informacji z jej przebiegu (handout) od nauczyciela lub wykonania kserokopii notatek innego ucznia.

Jednym z celów edukacji językowej jest kształtowanie autonomii oraz samowiedzy ucznia i cel ten powinien być realizowany także w odniesieniu do uczniów z dysfunkcją słuchu. Nadopiekuńczość i chęć wyręczania, choć mogą przynosić dobre rezultaty bieżące, nie służą rozwojowi osoby. Należy zatem zachęcać uczniów do aktywności w poszukiwaniu źródeł uczenia się języków obcych, stwarzać im możliwość udziału w zajęciach pozalekcyjnych czy w wyjazdach zagranicznych.

XI. Uczeń współdziała w grupie

Uczniowie z dysfunkcją słuchu powinni mieć możliwość pracy w grupach zróżnicowanych (nie tylko w grupie osób z tą samą dysfunkcją czy innymi), powinni być włączani w prace projektowe i grupowe, co zarówno im, jak i innym uczniom stwarza okazję do nabywania nowych kompetencji społecznych (np. porozumiewania się z osobą z dysfunkcją słuchu, uwrażliwienia na specjalne potrzeby związane z czasem trwania pracy, choćby czekanie na zakończenie wypowiedzi kolegi/koleżanki z trudnościami w mówieniu, szukanie kreatywnych sposobów włączenia w prace uczniów z dysfunkcjami sensorycznymi, np. amatorskie tworzenie napisów do filmów).

XII. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym

Uczniowie z dysfunkcją słuchu powinni mieć możliwość korzystania ze źródeł informacji w formie odpowiednio dostosowanej do ich potrzeb (strony internetowe zaprojektowane zgodnie z normą WCAG, materiały zawierające analogiczne wersje wizualne i do odsłuchu, np. książki hybrydowe).

W edukacji uczniów z dysfunkcją słuchu szczególnie ważne jest korzystanie z najnowszych osiągnięć technologicznych ułatwiających porozumiewanie się, np. tych powszechnie dostępnych (tablet, komputer czy iPhone), które mogą skutecznie pomagać w komunikowaniu się z wykorzystaniem elementów pisma, umożliwić szybkie

wyszukanie frazy w słowniku online czy pomóc w gromadzeniu materiałów dodatkowych do pracy indywidualnej. W obudowie dydaktycznej współczesnych podręczników często występują także oprogramowania do tablic multimedialnych umożliwiające wyświetlanie stron podręcznika na tablicy interaktywnej, co pozwala uczniom wygodniej śledzić przebieg zajęć.

XIII. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne, w tym kompensacyjne

W edukacji uczniów z dysfunkcją słuchu kształcenie kompetencji komunikacyjnych jest szczególnie istotne – ma dać im pełne przekonanie, że uczą się języka nie dla szkoły ani egzaminów, ale dla siebie, by móc poszerzać sieć swoich kontaktów społecznych, rozwijać pasję, poszerzać możliwości zawodowe. Strategie kompensacyjne (upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych) są naturalnymi elementami tej komunikacji i uznanie ich rangi ze strony nauczyciela może być dla ucznia z dysfunkcją słuchu ważnym źródłem wsparcia.

XIV. Uczeń posiada świadomość językową

Świadomość językową ucznia i jego rówieśników warto kształtować także z uwzględnieniem języków migowych.

Zakończenie

Sytuacja edukacyjna dzieci i młodzieży z dysfunkcją słuchu w ostatnich dekadach zmienia się bardzo wyraźnie, co związane jest z nowymi osiągnięciami technologicznymi i wzrostem wiedzy o medycznych i psychopedagogicznych aspektach funkcjonowania tej grupy osób. Wymaga to także zmian w zakresie dydaktyki nauczania języków obcych (surdolottodydaktyki). Diagnoza i prognozowanie możliwości nabywania przyszłych kompetencji językowych przez uczniów z dysfunkcją słuchu powinny mieć charakter dynamiczny, uwzględniający zmianę czynników związanych z dysfunkcją słuchu (np. zakup nowych aparatów słuchowych, wszczepienie implantu czy pogorszenie się ogólnego stanu zdrowia) oraz czynnikami osobowymi i społecznymi (wzrost poziomu autonomii, zmiana przekonań o uczeniu się języka obcego, zmiana w zakresie wsparcia społecznego, rodzinnego czy rówieśniczego). Uczeń z dysfunkcją słuchu ma prawo do rzetelnej edukacji i oceny poziomu swoich kompetencji w odniesieniu do norm dla danego poziomu językowego. Różnice polegają na wybraniu innych ścieżek dojścia do celu, a nie na zmianie celu nauczania i oczekiwań dotyczących wiedzy oraz kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Domagała-Zyśk, E., Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczeń z wadą słuchu w szkole ogólnodostępnej. Podstawy metodyki nauczania języków obcych*, Kraków: Impuls.
- Domagała-Zyśk, E. (red.) (2013), *English as a foreign language for the deaf and hard-of-hearing persons in Europe*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Podlewska, A., *Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (DHH) Non-native English Users* (w druku).
- Domagała-Zyśk, E. (2009), *Lekcje i zajęcia języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych*, [w:] H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: Wydawnictwo CODN, s. 232–246.
- Domagała-Zyśk, E. (2013a), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2014), *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E., Kontra, E.H. (red.) (2016), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons. Challenges and strategies*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pritchard, P. (2013), *Teaching of English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway*, [w:] E. Domagała-Zyśk, *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z dn. 24.02.2017, poz. 356).
- Smolik, M., Poszytek, P. (2017), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*, [w:] Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny, Warszawa: MEN-ORE.

DR HAB. EWA DOMAGAŁA-ZYŚK, PROF. KUL Pedagog, anglistka, pracuje w Katedrze Pedagogiki Specjalnej KUL. Od 1999 r. prowadzi specjalistyczny lektorat języka angielskiego dla studentów niesłyszących i słabosłyszących oraz systematyczne międzynarodowe badania naukowe w tym zakresie, które doprowadziły do sformułowania podstaw surdoglottodydaktyki języka obcego. Jest autorką m.in. monografii *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych* (2013) oraz *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących* (2014), redaktorką kilku monografii wieloautorskich i autorką ponad 100 artykułów z zakresu pedagogiki specjalnej w języku polskim, angielskim, hiszpańskim i czeskim.