

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

POZNAWCZE MOŻLIWOŚCI UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU A ICH INTEGRACJA W SZKOŁACH OGÓLNODOSTĘPNYCH

WSTĘP

Wraz ze zwiększaniem się zasobu wiedzy dotyczącej osób z wadą słuchu, zachodzą współcześnie także pozytywne zmiany w zakresie spostrzegania osób niesłyszących i słabosłyszących jako uczniów i studentów, co wiąże się zarówno z rozwojem badań naukowych nad głuchotą, jak i z coraz częstszą obecnością osób z wadami słuchu w przestrzeni edukacyjnej i społecznej. Niestety, nadal w wielu środowiskach osoby niesłyszące i słabosłyszące muszą zmagać się ze stereotypami dotyczącymi ich ograniczonych poznawczych możliwości. Stereotypy te narodziły się kilka wieków temu. Wtedy to, ze względu na brak możliwości porozumiewania się z osobami – jak mówiono – „głuchoniemymi” i niechęć do podejmowania tego typu kontaktu, nie tylko przeciętni obywatele, ale nawet specjaliści zajmujący się opieką nad osobami niepełnosprawnymi nie mieli możliwości dotarcia do świata wewnętrznych przeżyć i wiedzy posiadanej przez osoby z uszkodzeniami słuchu. To, co prezentowały one w sposób możliwy do zrozumienia przez osobę słyszącą – migi, gesty oraz strzępki wyrazów i zdań niewyraźnie wyartykułowanych – pozwalało jedynie na podejrzewanie, że głuchocie nieodłącznie towarzyszy upośledzenie umysłowe, które sprawia, że wprawdzie głuche dzieci są w stanie zrozumieć wiele złożonych treści, ale nie są w stanie myśleć

abstrakcyjnie w stopniu wyższym niż „bardziej inteligentne zwierzęta” (Preyer 1882, za: Marschark, Spencer, 2003).

Jednocześnie jednak informacje o dobrych poznawczych możliwościach osób z uszkodzeniami słuchu pojawiają się w różnych tekstach historycznych. Począwszy od XV wieku, występują w literaturze informacje zarówno o języku migowym używanym w społecznościach osób niesłyszących w różnych częściach świata (por. np. Marschark, Lang, Albertini, 2002), jak i o pierwszych próbach nauczania niesłyszących, tak przy zastosowaniu znaków migowych, jak i mowy (por. Perier, 1992). Wiemy także o istnieniu niesłyszących naukowców i artystów, jak Sir John Gaudy, żyjący w siedemnastym wieku w Wielkiej Brytanii, czy członek Francuskiej Akademii Nauk Guillaume Amontons, który dał podstawy badaniom nad temperaturą, czy też Leo Lesquereux, paleontobiolog, pierwszy niesłyszący członek Narodowej Akademii Nauk USA (za: Lang, Meath-Lang, 1995).

Pytanie o możliwości poznawcze uczniów z wadami słuchu jest jednym z ważniejszych problemów surdopedagogiki. Wiąże się on z kolei bezpośrednio z nauczaniem i wychowaniem dzieci z wadami słuchu, a zwłaszcza z możliwościami ich integracji w zespołach klasowych szkół ogólnodostępnych. Celem tego artykułu jest przedstawienie współczesnych badań w zakresie możliwości intelektualnych uczniów z wadami słuchu i wskazanie na ich konsekwencje dla integracji poznawczej tej grupy uczniów.

1. ZMIANY W POGLĄDACH NA TEMAT MOŻLIWOŚCI INTELEKTUALNYCH OSÓB Z WADĄ SŁUCHU

W badaniach nad inteligencją osób z uszkodzeniami słuchu, zdaniem amerykańskiego badacza Mooresa, można wyróżnić trzy okresy (Moores 1982, 1996). Studia prowadzone na początku XX wieku opisywały funkcjonowanie osób niesłyszących jako „myślenie bez języka” (Furth, 1966), a same osoby niesłyszące jako zdecydowanie gorzej ogólnie funkcjonujące poznawczo niż osoby słyszące (*deaf as interior*, Moores, 1996). Jako pierwsi inteligencję niesłyszących dzieci badali Pintner i Patterson (1915, 1916, 1917, za: Vernon, 1968/2005). Stwierdzili oni, że w werbalnych podtestach testów inteligencji dzieci niesłyszące osiągają wyniki typowe dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, ale jednocześnie postawili hipotezę, że może to być związane z doświadczaną przez nich deprywacją językową. Pintner i Patterson ocenili

także, że istniejące testy inteligencji są nieodpowiednie dla dzieci z uszkodzeniami słuchu, dlatego przygotowali pierwszy test przeznaczony wyłącznie do badania inteligencji dzieci niesłyszących, który pozbawiony był komponentu werbalnego, *Pintner Non-Language Test* (Pintner, Patterson, 1924, za: Vernon, 1968/2005; por. też Maller, 2003). Dzieci niesłyszące badane tym testem wykazywały się różnym poziomem inteligencji, niektóre osiągały wyniki zbliżone do wyników dzieci słyszących, jednak nadal rozwój inteligencji dużej grupy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu oceniano na poziomie upośledzenia umysłowego. Niskie wyniki osiągały także dzieci niesłyszące badane przez innych psychologów kolejnymi testami niewerbalnymi: Reamer (1921, za: Vernon, 1968/2005) przebadał 2500 dzieci niesłyszących, stwierdzając u większości z nich opóźnienie rozwojowe sięgające dwóch lat, podobne wyniki osiągnęli Day, Fusfeld i Pintner (1928, za: Vernon, 1968/2005). Dopiero badania porównawcze 200 dzieci słyszących i 200 niesłyszących, prowadzone przez Drever i Collins (1928, za: Vernon, 1968/2005) wykazały, że jeśli nie bierze się pod uwagę czynnika językowego, dzieci niesłyszące osiągają wyniki podobne do wyników dzieci słyszących. Komentując prowadzone w tych latach badania, Vernon (1968/2005) stwierdza, że bardzo niskie wyniki osiągane przez dzieci niesłyszące w pierwszych testach inteligencji wynikać mogły prawdopodobnie z faktu, że w tych latach powszechną praktyką było umieszczanie dzieci niemówiących w szkołach dla głuchych – jest prawdopodobne, że w przypadku wielu badanych dzieci przyczyną ich trudności intelektualnych była nie głuchota, ale upośledzenie umysłowe, będące efektem społecznej izolacji i niekorzystnych warunków związanych z przebywaniem w instytucji o charakterze totalnym.

Vernon (1968/2005) podaje, że w USA w latach 1930-1968 przeprowadzono 37 dużych projektów badawczych, których celem było określenie poziomu inteligencji dzieci niesłyszących. Zebrane wyniki pokazują, że w wielu tych badaniach osoby niesłyszące wykazywały się poziomem inteligencji porównywalnym do poziomu inteligencji dzieci słyszących. Vernon jednocześnie zauważa, że część badań nie spełniała kryteriów metodologicznych: badano prawie wyłącznie dzieci niesłyszące uczące się w szkołach dla głuchych, pomijając te uczące się w szkołach dla słyszących i przebywające w innych ośrodkach, a stosowane techniki badań często przybierały formę badań grupowych, co mogło fałszować wyniki (np. dzieci mogły sugerować się odpowiedziami innych osób z grupy).

Przełom w badaniach nad inteligencją osób niesłyszących dokonał się w latach sześćdziesiątych. W 1960 r. Stokoe (1960/2005) jako pierwszy wy-

jaśnił lingwistyczny status języka migowego, uznając go za język, a nie zbiór gestów, co przyczyniło się do pojawienia się nowego nurtu w badaniach prowadzonych wśród osób niesłyszących: zaczęto inaczej postrzegać zawiłości psychologicznego rozwoju osób niesłyszących oraz ich możliwości poznawczych i edukacyjnych (por. Emmorey i in., 1998; Marschark, 1993; Marschark, Clark, 1998). Należy zauważyć, że w tym okresie zmienił się także status socjodemograficzny osób niesłyszących, o ile wcześniej przyczyną głuchoty zdawały się być raczej głównie pewne cechy genetyczne, przekazywane z pokolenia na pokolenie w określonych rodzinach, o tyle w XX wieku zaobserwowano, że dzieci niesłyszące często rodzą się w rodzinach słyszących: działo się tak np. po groźnych epidemiach różyczki i innych chorób zakaźnych w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych, wady słuchu pojawiały się także u dzieci jako skutek uboczny przyjmowania niektórych leków przez matki w ciąży, na skutek wcześniactwa lub przyjmowania silnych antybiotyków przez małe dzieci. Rodziny te nie wywodziły się ze środowisk osób niesłyszących, nie znały języka migowego i doświadczały szczególnie dużych trudności w zakresie akceptacji głuchoty swojego dziecka oraz porozumiewania się z nim. Jednocześnie jednak niesłyszące dzieci wychowujące się w słyszących rodzinach prezentowały zupełnie inne, nowe cechy funkcjonowania społecznego i poznawczego.

Najbardziej znaczącymi pracami tego okresu są badania Myklebusta (1964), który nie zgadzał się z twierdzeniem, jakoby dzieci niesłyszące miały mniejszy potencjał intelektualny od swoich słyszących rówieśników. Udowodnił on, że ze względu na odmienne funkcjonowanie narządów zmysłów u osób słyszących i niesłyszących, myślenie dzieci niesłyszących jest odmienne ustrukturyzowane, zatem różnica nie dotyczy zakresu, ale rodzaju ich potencjału intelektualnego, co powoduje, że myślenie dzieci niesłyszących ma charakter głównie myślenia opartego na konkretach (*deaf as concrete*, por. Moores, 1982, 1996). W większości badań prowadzonych w tym okresie, oceniając kompetencje intelektualne i językowe dzieci niesłyszących przed rozpoczęciem nauki w szkole, zazwyczaj stwierdzano, że większość z nich była opóźniona w stosunku do swoich rówieśników o dwa lata lub więcej i opóźnienie to miało tendencję do powiększania się w kolejnych latach (Geers, 2006). W związku z rozwojem teorii Piageta sugerowano, że myślenie dzieci niesłyszących zatrzymuje się na poziomie fazy myślenia konkretnego i nie osiąga poziomu myślenia formalnego.

Trzeci okres badań nad inteligencją osób niesłyszących zapoczątkowany został pracami Rosensteina (1961, za: Maller, 2003) i Vernona (1967, za:

Maller, 2003), którzy badali inteligencję dzieci niesłyszących za pomocą skal bezsłownych istniejących testów inteligencji i stwierdzili, że inteligencja dzieci niesłyszących jest porównywalna do poziomu inteligencji osób słyszących (*deaf as intellectually normal*, Moores, 1982, 1996). Znajomość wyników tych współczesnych badań jest niezbędna dla każdego profesjonalisty pracującego z osobami z uszkodzonym słuchem.

Współcześnie najczęściej stosowaną metodą pomiaru inteligencji osób niesłyszących jest używanie skal bezsłownych (wykonawczych) tradycyjnych testów inteligencji, przygotowanych dla ogólnej populacji osób w danym wieku, bądź też narzędzi diagnostycznych dostosowanych do potrzeb określonej grupy badawczej. Wyniki uzyskane przez niektórych naukowców wskazują jednoznacznie na występowanie deficytów poznawczych u badanych osób (Gałkowski, 1976; Perier, 1992; Csányi, 1994; Prillwitz, 1996; Stachyra, 1994, 2001). Jednocześnie jednak w części badań wyniki osiągnięte przez dzieci niesłyszące nieposiadające dodatkowych niepełnosprawności nie odbiegają od wyników dzieci słyszących (por. np. Vernon, 1968/2005; Marschark, 1993; Maller, 2003; Akamatsu, Musselman, Zweibel, 2000). Niektórzy badacze stwierdzili dodatkowo, że wyniki dzieci niesłyszących z głuchotą genetycznie uwarunkowaną i wzrastających w bogatym językowo środowisku z niesłyszącymi rodzicami są takie same, a nawet w niektórych wypadkach przewyższają średnie wyniki osiągnięte przez dzieci słyszące (Akamatsu, Musselman, Zweibel 2000). Niektórzy diagności używali w badaniach dzieci niesłyszących także skal słownych, zwłaszcza stając wobec konieczności oceny niesłyszących dzieci wybitnie zdolnych lub dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce. Maller (2003) zaleca jednak, aby w takich wypadkach nie dokonywać nieuprawnionych generalizacji, ponieważ słowne skale testów inteligencji nie są standaryzowane do badań w populacji osób niesłyszących.

W Polsce badania nad inteligencją osób z wadą słuchu prowadzili m.in. Gałkowski (1976), Kaiser-Grodzicka (1976), Stachyra (2001) oraz Zielińska (2007). W badaniach Gałkowskiego i Kaiser-Grodzickiej (1976) uwzględniono ówczesne standardy badawcze oraz międzynarodową wiedzę w zakresie literatury przedmiotu (cytowane są liczne publikacje obcojęzyczne). Wyniki badań Kaiser-Grodzickiej (dzieci w wieku 7-14 lat, N=60) wskazują, że 75% badanych dysponowało ilorazem inteligencji w normie, przy czym wyniki dzieci starszych były wyższe niż wyniki dzieci młodszych. Przyczyn niskich wyników dzieci niesłyszących upatrywano w upośledzeniu mowy, nieprawidłowym stosunku najbliższego otoczenia oraz czynnikach neurologicznych zaburzających rozwój. Wyniki osiągnięte przez Stachyrę (2001) prowadzą do kon-

kluzji, że procesy poznawcze dzieci z wadą słuchu charakteryzują się specyficznymi różnicami w porównaniu do procesów psychicznych dzieci słyszących, co – zdaniem autora – wynika głównie z różnej preferencji sensorycznej w procesie poznawczym (2001, s. 161). Słyszące dzieci były sprawniejsze w szybkości odczytywania słów, natomiast niesłyszące – w odczytywaniu kolorów. Uczniowie niesłyszący osiągalni także lepsze wyniki w testach badających pamięć wzrokową i kinestetyczną oraz wykazywali większą odporność na interferencję. Stachyra oceniał także poziom inteligencji badanych dzieci, używając w badaniach testów awerbalnych. Ich wyniki wskazują, że dzieci niesłyszące osiągają wyniki porównywalne do dzieci słyszących. Autor konkluduje, że osiągnięte wyniki przedstawiają ważne fakty dotyczące możliwości poznawczych dzieci, jednak w celu uzyskania pełnego obrazu ich możliwości intelektualnych konieczne jest prowadzenie także badań testami językowymi.

Wśród polskich badań nad dynamiką procesów poznawczych dzieci z wadą słuchu ważne są także badania Zielińskiej (2007), która za pomocą technik komputerowych określała tempo uczenia się i pamięci dzieci niesłyszących. Badaczka stwierdza, że w populacji dzieci z klas I-VI szkół podstawowych nie istnieją różnice między dziećmi niesłyszącymi a słyszącymi w zakresie strategii przetwarzania informacji i szybkości mentalnej. Oznacza to, że dzieci niesłyszące dysponują potencjałem, który właściwie wykorzystany może pozwolić im na odniesienie sukcesu w edukacji porównywalnie do dzieci słyszących.

Powyższy przegląd badań wskazuje, że populacja osób niesłyszących i słabosłyszących jest poznawczo zróżnicowana. Współczesne badania coraz częściej potwierdzają, że nie ma istotnych intelektualnych różnic między funkcjonowaniem osób niesłyszących/słabosłyszących a słyszących. Zdaniem Krakowiak (1995), pytanie o związek głuchoty z poziomem rozwoju intelektualnego osoby nią dotkniętej jest podstawowym problemem surdopedagogiki. Proponuje ona więc, aby uszkodzenie słuchu traktować jako czynnik jednocześnie ograniczający, ale i aktywizujący zasoby intelektualne osoby. Każda z osób niesłyszących doświadcza bowiem ograniczeń wynikających z zaburzenia analizatora słuchowego, jednocześnie jednak wypracowuje mechanizmy kompensacyjne, które niejednokrotnie bardzo skutecznie pozwalają jej na prawidłowy rozwój intelektualny.

2. KSZTAŁTOWANIE SIĘ TEORII UMYSŁU U OSÓB Z WADĄ SŁUCHU

Współcześnie prowadzone badania nad teorią umysłu u osób niesłyszących mają bezpośrednie powiązanie z możliwością uczenia się przez nie języka obcego. Osoby niedysponujące tą sprawnością nie są w stanie wyobrazić sobie, w jaki sposób inne osoby odbierają świat, a więc mają trudność np. w formułowaniu i uczestniczeniu w konwersacjach, nie rozumieją tekstów, zwłaszcza tych zawierających elementy języka metaforycznego, a w konsekwencji nie są w stanie używać języka w sposób operacyjny.

Dyskusja nad teorią umysłu u dzieci niesłyszących koncentruje się głównie na związkach między jej rozwojem a sprawnością językową dziecka. Schick i in. (2007, s. 376) zauważają, że klasyczne eksperymenty stosowane także w badaniach przeprowadzanych wśród dzieci niesłyszących wymagają nie tylko określonych sprawności poznawczych, ale dużej sprawności językowej, m.in. używania zdań zależnych, zdań wtrąconych, zdań w trybie przypuszczającym, czasowników oznaczających różne stany mentalne; dziecko powinno także posiadać umiejętność tworzenia narracji. Kiedy badane są dzieci niesłyszące, może to oznaczać, że nierozwiązanie zadania wiąże się raczej z niską kompetencją językową, a nie z brakiem wykształcenia się u dziecka teorii umysłu.

Przegląd badań nad tym zagadnieniem pozwala stwierdzić, że język jest przez wielu badaczy uznawany za kluczowy element w rozwoju funkcji umysłowych. Język wspiera pracę pamięci krótkotrwałej i polepsza zdolności wykonawcze w zadaniach dotyczących tzw. fałszywych przekonań (*false belief*), zapamiętanie słownej instrukcji pozwala lepiej skoncentrować się na zadaniu (Gordon, Olson, 1998). Rozmowy o doświadczaniu różnych stanów mentalnych kierują uwagę dziecka na fakt, że zachowanie człowieka wynika z doświadczanych przez niego różnych stanów mentalnych i zapoznają je ze słownictwem dotyczącym myślenia, odczuwania, idei, pamięci, czyli stanów, których nie można zwyczajnie zaobserwować (por. Astington, 2001; Dunn, 1994; Dunn, Dunn, 1981). Dzięki rozmowie dziecko zyskuje także potwierdzenie prawdziwości swoich sądów (Peterson, Siegal, 2000). Można powiedzieć, że język umożliwia dostęp do tych niedostępnych wzrokowi rejonów i potwierdza prawdziwość intuicji dziecka. Badacze (de Villiers, Pyers, 2000) są zdania, że w rozwoju umysłowym dziecka ważną rolę odgrywa nie tylko poznanie semantyki danego języka, ale także sprawność w zakresie syntaktyki. Wynika to z faktu, że czasowniki oznaczające stany umysłowe często wymagają tworzenia zdań dopełnieniowych (*complement sentences*), które

w języku angielskim przyjmują dość złożoną strukturę, ponieważ zdania dopełnieniowe „włączone” są w strukturę innego zdania. Zdania dopełnieniowe mogą przyjmować dopełnienie typu *irrealis*, odnoszące się do stanów jeszcze nieosiągniętych, hipotetycznych (np. *Ann said she would read it tomorrow, Tom wanted to watch the film*), lub dopełnienie typu *realis*, które odnosi się do stanów już doświadczonych/doświadczanych (np. *Paul screamed after his bike collapsed*). Takie zdania umożliwiają opisywanie własnych i cudzych stanów umysłowych, zarówno tych, które łatwo zaobserwować (np. że Paul wrzeszczał po tym, jak przewrócił się jego rower), jak i stanów nieobserwowalnych, dotyczących tego, czego ktoś pragnie, o czym marzy, co planuje, nad czym się zastanawia; można także rozmawiać o błędach czy pomyłkach w rozumowaniu własnym i innych. W tym ujęciu język jest uważany za czynnik nie tylko ułatwiający rozwój teorii umysłu, ale za czynnik niezbędny do jej wytworzenia się.

Rola języka migowego pozostaje nie do końca zbadana w aspekcie jego użyteczności w tworzeniu się teorii umysłu. Badacze amerykańscy w wielu studiach stwierdzili, że dzieci niesłyszące wychowywane w niesłyszących rodzinach przewyższały dzieci słyszące pod względem umiejętności komunikowania się ze swoimi rodzicami, osiągały także lepsze wyniki w zakresie rozumienia teorii umysłu (por. Courtin i Melot, 1998). Amerykański Język Migowy (ASL) posiada w swojej składni narzędzia umożliwiające budowę zdań dopełnieniowych i szeroki zakres czasowników pozwalających wyrazić różne stany umysłowe (por. Padden, 1987), występują w nim czasowniki modalne i inne oznaczniki modalności, możliwe jest także budowanie zdań w trybie przypuszczającym. Schick i in. (2007, s. 380) stwierdzają, że dzieci posługujące się Amerykańskim Językiem Migowym dysponują narzędziami umożliwiającymi im rozpoznawanie i wyrażanie szerokiej gamy stanów umysłowych.

Na szczególną uwagę zasługują prace Schicka i in. (2007), którzy badali rozumienie teorii umysłu w dużej grupie 176 niesłyszących dzieci w wieku 4-8,3 lat, wśród których wyróżniono grupę dzieci niesłyszących mających rodziców niesłyszących i posługujących się od urodzenia ASL (N=49), grupę dzieci niesłyszących mających słyszących rodziców, używających języka migowego (N=41) oraz posługujących się w komunikacji metodami oralnymi (N=86); w badaniach brała też udział kontrolna grupa dzieci słyszących (N=42). Próby zastosowane w badaniach ograniczały do minimum używanie bodźców językowych, nie wymagały także od dzieci rozbudowanych odpowiedzi, sprawdzały jedynie rozumienie sytuacji. Wyniki jednoznacznie potwier-

dzają, że nawet w tak przygotowanych badaniach, eliminujących wpływ języka na rozumienie teorii umysłu, dzieci niesłyszące wychowujące się w słyszących rodzinach osiągają wyniki niższe, niż dzieci słyszące i dzieci niesłyszące mające rodziców niesłyszących. Autorzy konkludują, że braku umiejętności umysłowych wchodzących w zakres teorii umysłu nie należy wiązać z głuchotą jako taką, lecz z ograniczeniami w zakresie komunikacji językowej z najbliższym otoczeniem, zwłaszcza w pierwszych latach życia dziecka (Schick i in., 2007, s. 391). Potwierdzono zatem, że język jest kluczowym czynnikiem w zakresie rozwoju umiejętności rozumowania.

Należy zauważyć, że wyników badań prowadzonych na podstawie danych dotyczących ASL nie można automatycznie generalizować na inne języki migowe, ponieważ ich struktura i zakres słownictwa różnią się zależnie od zakresu i tradycji posługiwania się językiem migowym w danym kraju (por. Czajkowska-Kisil, 2008; Szczepankowski, 2009). Aby móc odpowiedzialnie określić rolę np. Polskiego Języka Migowego w zakresie jego znaczenia w budowaniu teorii umysłu dzieci niesłyszących, należałoby przeprowadzić badania wśród jego użytkowników w naszym kraju, co na obecnym etapie badań nad Polskim Językiem Migowym jest jeszcze bardzo trudne.

3. IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI INTEGRACJI UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU W KLASACH OGÓLNODOSTĘPNYCH

Przedstawione wcześniej wyniki badań psychologicznych i neurobiologicznych dotyczące funkcjonowania uczniów z wadami słuchu mają istotne implikacje pedagogiczne dla praktyki integracji i inkluzji uczniów z wadami słuchu w szkole ogólnodostępnej. Pokazują one z jednej strony dobre możliwości poznawcze tej grupy uczniów i przekonują, że w sytuacji braku dodatkowych zaburzeń samo uszkodzenie słuchu nie jest przeszkodą w uczeniu się i nauce. Z drugiej jednak strony nawet najnowsze osiągnięcia technologiczne (cyfrowe aparaty słuchowe, implanty ślimakowe) oraz usługi takie, jak wczesna diagnoza i terapia oraz wczesne wychowanie językowe nie są w stanie w pełni wyrównać szans uczniów niesłyszących i słabosłyszących. Ciągłe potrzebują oni specjalistycznego wsparcia edukacyjnego, aby ich integracja była nie tylko pozorna, ale pełna.

Dyskusja nad rozwojem teorii umysłu u dzieci niesłyszących trwa, jednak już teraz można wysnuć z niej istotne wnioski pedagogiczne. Kluczowym czynnikiem w zakresie wspierania rozwoju umysłowego dziecka niesłyszącego

jest zapewnienie mu wczesnych i bogatych doświadczeń językowych, ponieważ dzieci uczą się sprawnego rozumowania poprzez konwersacje na różnorodne tematy (Schick i in., 2007). W rozwoju teorii umysłu u dziecka bogactwo słownika jest istotniejsze, niż umiejętność sprawnego posługiwania się regułami gramatyki, jednak ważna jest także umiejętność poprawnego posługiwania się strukturami gramatycznymi charakterystycznymi dla czasowników oznaczających różne stany umysłowe, tzw. *complement sentences* (Schick i in., 2007, s. 391). Zarówno w relacjach rodzinnych, jak i w interakcjach szkolnych dzieci niesłyszące potrzebują być stawiane w sytuacjach zadaniowych, w których dokonują refleksji nad tym, co inni sądzą lub myślą, jakie są intencje autorów tekstów i wypowiedzi, a także uczyć się rozumieć punkt widzenia innych osób. Zadania takie przyczyniają się do rozwoju myślenia krytycznego i rozumienia czytanych tekstów (Rothman, Sadler-Hormazabal, 1999).

Do tej pory często pisano o trudnościach i szansach integracji społecznej dzieci z różnymi niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Wydaje się jednak, że starania o swoistą integrację poznawczą są równie potrzebne. Nie chodzi tutaj bynajmniej o pomniejszanie znaczenia kompetencji społecznych w rozwoju ucznia, są one istotne dla jego prawidłowego rozwoju i funkcjonowania w dalszym życiu. Celem szkoły jest jednak edukacja i wyposażenie ucznia w określone kompetencje poznawcze, które umożliwią mu w odpowiednim momencie podjęcie samodzielnego życia. Nie można zatem sukcesu edukacji ucznia z wadą słuchu mierzyć tylko stopniem jego integracji z zespołem klasowym lub ogólnym samopoczuciem wśród kolegów i koleżanek. Uczeń z wadą słuchu jest w szkole – podobnie jak inne dzieci – po to, aby odnosić sukcesy edukacyjne, na miarę swoich predyspozycji, które są różne u różnych dzieci. Z pewnością nie jest jednak tak, że miarą sukcesu każdego ucznia z wadą słuchu jest „radzenie sobie” w szkole, czy nawet „bycie dobrym, jak na ucznia niesłyszącego”. Także w tej populacji są uczniowie zdolni i wybitni, a także tacy, których zdolności muszą być w odpowiedni sposób odkryte, by mogły zostać wykorzystane. Miarą ich sukcesu powinno być osiąganie sukcesów edukacyjnych będących realizacją ich potencjału, a nie tylko „specjalnych” sukcesów edukacyjnych, w kategoriach zarezerwowanych dla uczniów z niepełnosprawnością.

*

Celem artykułu było przedstawienie poglądów na możliwości poznawcze uczniów z wadami słuchu i wskazanie wynikających z nich implikacji dla współczesnej edukacji dzieci niesłyszących i słabosłyszących. Zaprezentowane badania pokazują, że uczniowie z wadami słuchu na ogół dysponują potencjałem, który powinien pozwolić im na dobre intelektualne funkcjonowanie wśród słyszących rówieśników. Warunkiem jednak sukcesów w zakresie integracji poznawczej jest udzielanie uczniowi z wadą słuchu systematycznego i kompetentnego wsparcia od wczesnych lat życia.

BIBLIOGRAFIA

- A k a m a t s u C.T., M u s s e l m a n C., Z w e i b e l A. (2000): Nature vs nurture in the development of cognition in deaf people. W: P. Spencer, C. Erting, M. Marschark (eds.), *Development in context: The deaf children in the family and at school* (s. 255-274). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- A s t i n g t o n J. (2001): The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. „Child Development” 72, s. 685-687.
- C o u r t i n C., M e l o t A.M. (1998): Development of theories of mind in deaf children. W: M. Marschark, N.D. Clark (eds.), *Psychological perspectives on deafness* (vol. 2, s. 79-102). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- C s á n y i Y. (1994): Słuchowo-werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu. Model węgierski. Warszawa.
- C z a j k o w s k a - K i s i l M. (2008): Pułapki metodologiczne w badaniach PJM. W: *Stan badań nad Polskim Językiem Migowym* (s. 11-16). Łódź: Polski Związek Głuchych.
- D e V i l l i e r s P.A., P y e r s J. (2000): Complementation and false-belief representation. W: *Proceedings of the VIIIth International Congress for the Study of Child Language*, Spain.
- D u n n J. (1994): Changing minds and changing relationships. W: C. Lewic, P. Mitchell (eds.), *Origins of an understanding of mind* (s. 297-310). Hove, England: Erlbaum.
- D u n n L.M., D u n n L. (1981): *Peabody Picture Vocabulary Test, Revised edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

- Emmorey K., Klima E., Hickok G. (1998): Mental rotation within linguistic and nonlinguistic domains in users of American Sign Language. „Cognition” 68, s. 221-246.
- Furth H.G. (1966): Thinking without Language. Psychological Implications of Deafness. New York: The Free Press.
- Gałkowski T. (1976): Psychologiczne aspekty głuchoty w audiologii. W: T. Gałkowski, I. Kunicka-Kaiser, J. Smoleńska (red.), Psychologia dziecka głuchego (s. 5-41). Warszawa: PWN.
- Gers A. (2006): Spoken language in children with cochlear implants. W: P.E. Spencer, M. Marschark (eds.), Advances in spoken language development of deaf and hard of hearing children (s. 244-270). New York: Oxford University Press.
- Gordon A.C., Olson D.R. (1998): The relations between acquisition of a theory of mind and the capacity to hold in mind. „Journal of Experimental Child Psychology” 68, s. 70-83.
- Krakowiak K. (1995): Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem (Komunikacja językowa i jej zaburzenia, t. 9). Lublin: UMCS.
- Lang H.G., Mearns-Lang B. (1995): Deaf persons in the arts and sciences: A biographical dictionary. Westport, CT: Greenwood Press.
- Maller S.J. (2003): Intellectual assessment of deaf people. A critical review of core concepts and issues. W: M. Marschark, P.E. Spencer (eds.), Oxford handbook of deaf studies, language and education. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark M. (1993): Origins and interactions in language, cognitive and social development of deaf children. W: M. Marschark, M.D. Clark (eds.), Psychological perspectives on deafness (s. 7-26). Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marschark M., Clark M.D. (1998): Psychological perspectives on deafness (t. 2). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum.
- Marschark M., Green V., Hindmarsh G., Walker S. (2000): Understanding theory of mind in children who are deaf. „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 41, 8, s. 1067-1073.
- Marschark M., Lang H.G., Albertini J.A. (2002): Educating deaf students: From research to practice. New York: Oxford University Press.
- Marschark M., Spencer P.E. (eds.) (2003): Oxford handbook of deaf studies, language and education. New York: Oxford University Press.
- Moore D.F. (1982): Educating the deaf. Boston: Houghton Mifflin.
- Moore D.F. (1996): Educating the deaf. Psychology, principles and practices. Boston: Houghton Mifflin.
- Myklebust H.E. (1964): The psychology of deafness. New York: Grune & Stratton.
- Padden C.A., Hanson V.L. (2000): Search for the missing link: the development of skilled reading in deaf children. W: K. Emmorey, H. Lane (eds.), The signs of language revisited (s. 435-438). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

- P e r i e r O. (1992): Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- P e t e r s o n C.C., S i e g a l M. (2000): Insights into theory of mind from deafness and autism. „Mind and Language” 15(1), s. 77-99.
- P r i l l w i t z S. (1996): Język, komunikacja i zdolności poznawcze niesłyszących. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- R o t h m a n N., S a d l e r - H o r m a z a b a l T. (1999): Literature based classroom: Strategies to develop critical thinking skills. Paper presented at the conference on Literacy and Education: Empowering Deaf, Hard-of-Hearing and Deaf-Blind Youth. Melville, NY, November 3.
- S c h i c k B., d e V i l l i e r s J., d e V i l l i e r s P., H o f f m e i s t e r R. (2007): Language and theory of mind: A study of deaf children. „Child Development” 78, 2, s. 376-396.
- S p e n c e r P.E. (2000): Looking without listening: Is audition a prerequisite for normal development of visual attention during infancy? „Journal of Deaf Studies and Deaf Education” 5, s. 291-302.
- S t a c h y r a J. (2001): Zdolności poznawcze i możliwości umysłowe uczniów z uszkodzonym słuchem. Lublin: UMCS.
- S t o k o e W.C. (1960/2005): Sign language structure: an outline of the visual communication systems (Studies in Linguistics, Occasional Papers 8). Buffalo, NY: University of Buffalo; reprint w: „Journal of Deaf Studies and deaf Education” 10, s. 3-37.
- S z c z e p a n k o w s k i B. (2009): Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- V e r n o n M. (1968/2005): Fifty years of research on the intelligence of the deaf and hard of hearing children: A review of literature and discussion of implications. „Journal of Rehabilitation of the Deaf” 1, s. 225-231.
- Z i e l i Ń s k a J. (2007): Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w społeczeństwie informacyjnym. Toruń: Adam Marszałek.

COGNITIVE ABILITIES OF HARD HEARING PUPILS AND THEIR INTEGRATION IN PUBLIC SCHOOLS

S u m m a r y

The question of cognitive abilities of hard of hearing pupils is one of the most important problems encountered by surdopedagogy. Over the years various answers have been given to this question. Initially a hearing defect was identified with a lack of intellectual abilities, whereas studies conducted in recent years show that also in this population there are people with a high and very high intellectual potential.

The aim of the present article is to present modern studies of the intellectual abilities of hard of hearing pupils and to point to their consequences for educational integration of this

group of pupils. The presented studies show that pupils with hearing defects generally have the potential that should allow them to function well in the intellectual sphere among their hearing coevals. However, the condition for success in the sphere of educational integration is aiding the hard of hearing pupil in a systematic and competent way, starting with very early years of his life.

Key words: deaf, hard of hearing, integration, public school.

POZNAWCZE MOŻLIWOŚCI UCZNIÓW Z WADĄ SŁUCHU A ICH INTEGRACJA W SZKOŁACH OGÓLNODOSTĘPNYCH

S t r e s z c z e n i e

Pytanie o możliwości poznawcze uczniów z wadami słuchu jest jednym z ważniejszych problemów surdopedagogiki. Na przestrzeni lat odpowiedzi na to pytanie były różnorodne. Początkowo wadę słuchu utożsamiano jednoznacznie z brakiem zdolności intelektualnych, natomiast badania z ostatnich lat wskazują, że także w tej populacji są osoby o wysokim i bardzo wysokim potencjale intelektualnym.

Celem tego artykułu jest przedstawienie współczesnych badań w zakresie możliwości intelektualnych uczniów z wadami słuchu i wskazanie na ich konsekwencje dla integracji edukacyjnej tej grupy uczniów. Zaprezentowane badania pokazują, że uczniowie z wadami słuchu na ogół dysponują potencjałem, który powinien pozwolić im na dobre intelektualne funkcjonowanie wśród słyszących rówieśników. Warunkiem jednak sukcesów w zakresie integracji edukacyjnej jest udzielanie uczniowi z wadą słuchu systematycznego i kompetentnego wsparcia edukacyjnego i społecznego od wczesnych lat życia.

Słowa kluczowe: niesłyszący, słabosłyszący, integracja, szkoła ogólnodostępna.