



Pedagogical Contexts 2021, No. 1(16)  
www.kontekstypedagogiczne.pl  
ISSN 2300-6471, e-ISSN 2720-0000  
pp. 147–163  
<https://doi.org/10.19265/kp.2021.1.16.312>



## ARTYKUŁ NAUKOWY

Otrzymano:  
8.04.2021

Zaakceptowano:  
24.05.2021



Iwona Donocik

<https://orcid.org/0000-0002-8238-6036>  
Uniwersytet Śląski w Katowicach  
[iwonadonocik@gmail.com](mailto:iwonadonocik@gmail.com)

### ORGANIZACJA POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ DLA DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ SŁUCHOWĄ W WIEKU PRZEDSZKOLNYM NA PRZYKŁADZIE „MIGAMY” – PROGRAMU INTEGRACYJNEGO Z NAUKĄ JĘZYKA MIGOWEGO I KOMUNIKACJI ALTERNATYWNEJ

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL  
AND PEDAGOGICAL HELP FOR A CHILD WITH  
A HEARING IMPAIRMENT AT PRESCHOOL AGE,  
BASED ON THE EXAMPLE OF “MIGAMY” –  
AN INTEGRATION PROGRAM WITH SIGN LANGUAGE  
AND ALTERNATIVE COMMUNICATION LEARNING

**Słowa kluczowe:**  
specjalne potrzeby  
edukacyjne, wycho-  
wanie przedszkolne,  
edukacja włączająca,  
dziecko z niepełno-  
sprawnością słuchową,  
organizacja pomocy  
psychologiczno-  
pedagogicznej

**Streszczenie:** Specjalne potrzeby edukacyjne dziecka z niepeł-  
nosprawnością słuchową wymagają specjalistycznej organizacji  
pracy placówki edukacyjnej. Artykuł skupia uwagę na dzia-  
łaniach podejmowanych przez przedszkole w aspekcie prak-  
tycznych wskazówek organizacyjnych dotyczących pomocy  
psychologiczno-pedagogicznej dla dziecka z niepełnospraw-  
nością słuchową – obejmuje kwestie zaplanowania i realizacji  
specjalistycznej diagnozy, organizacji działań dyrektora, zespołu  
nauczycieli i specjalistów, realizacji wsparcia psychopedagogicz-  
nego w toku innowacji pedagogicznej, kończąc na wnioskach

wynikających z udzielanego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego opatrzonych wynikami badań. Artykuł zawiera praktyczne wskazówki dotyczące realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dziecka z niepełnosprawnością słuchu w pierwszym miejscu jego edukacji, jakim jest przedszkole.

**Keywords:**

special educational needs, preschool education, inclusive education, child with hearing impairment, organization of psychological and pedagogical help

**Summary:** Special educational needs of a child with a hearing impairment require specialized organization of the activities of educational institution. The article focuses on activities undertaken by the kindergarten in terms of practical organizational guidelines regarding psychological and pedagogical support for a child with hearing impairment. The paper pays special attention to planning and implementing of a specialist diagnosis, organizing the activities of the headmaster, a team of teachers and specialists, implementing psycho-pedagogical support in the course of pedagogical innovation. Certain conclusions resulting from the psychological and pedagogical support provided, accompanied by research results summarize the study. The article contains practical guidelines for the implementation of psychological and pedagogical help for a child with hearing impairment in the kindergarten.

## Wprowadzenie

Współcześnie w polskim systemie oświaty placówki wychowania przedszkolnego są miejscem, w którym dziecko rozpoczyna swoją ścieżkę edukacyjną. Zgodnie z założeniami legislacyjnymi (art. 31 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe; Dz.U. 2019, poz. 1148) prawo do wychowania przedszkolnego ma dziecko, które w danym roku szkolnym przypadającym na rok kalendarzowy wieku urodzenia ukończyło trzeci rok życia. Edukacja przedszkolna trwa nieprzerwanie do końca roku szkolnego, w którym dziecko ukończy siódmy rok życia, z zastrzeżeniem, że w przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego nauka może trwać do ukończenia dziewiątego roku życia. Każdy sześciolatek, który rocznikowo w danym roku kalendarzowym rozpoczyna rok szkolny, ma obowiązek odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole

podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego. Prawo do edukacji przedszkolnej umożliwia korzystanie z katalogu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oferowanej przez placówki w przypadku zdiagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych (Rozporządzenie, 2020; Rozporządzenie 2017). Diagnoza specjalnych potrzeb edukacyjnych odbywa się na podstawie obserwacji dziecka, które następnie, jeśli zostaną zauważone trudności, kierowane jest za zgodą rodziców na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Wówczas dziecko otrzymuje zalecenia zespołu specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej, które zawarte są w orzeczeniu bądź opinii wydawanych przez poradnię. Zalecenia poradni powinny być zrealizowane w kontekście działań ukierunkowanych organizacyjnie w toku zajęć w bieżącej pracy z dzieckiem, w toku zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym), w ramach zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego czy też porad i konsultacji. Działania te wspierają nauczyciele i specjaliści, którzy podejmują współpracę i ustalają zintegrowany katalog działań w celu zwiększenia efektywności oddziaływań pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

### **Planowanie i realizacja specjalistycznej diagnozy w obrębie niepełnosprawności słuchowej**

Coraz częściej się zdarza, że w opiece i wychowaniu w przedszkolu biorą udział dzieci ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością słuchową. Wsparciem w wykrywaniu wad słuchu są badania przesiewowe realizowane tuż po narodzeniu. Wśród metod diagnozy można wskazać metody badania obiektywnego ABR lub otoemisji akustycznej OAEs. Do metod diagnozy można dołączyć również metody behawioralne (orientacyjne, audiometryczne, wspomagane bodźcami sensorycznymi i wzrokowymi, audiometrię zabawową) – mimo mniejszej dokładności pozwalają określić prawidłowe lub nieprawidłowe słyszenie. Już z chwilą narodzin u dziecka powinny wystąpić odruchy słuchowe, lokalizacja dźwięków czy też rozumienie i odtwarzanie dźwięków, pojawiające się do szóstego miesiąca życia. Na dalszym etapie rozwoju mogą zaniepokoić objawy związane z rozwojem mowy, której zdolność rozwija się do trzeciego roku życia. Istnieje wiele metod badania dopasowanych do wieku dziecka, które mają na celu określenie trudności występujących u dziecka. Szczegółowo zostały wskazane w tabeli 1.

Tabela 1

*Zalecane metody badań słuchu u dzieci w różnym wieku*

Przedział wieku	Zalecane metody	Cel badania
Od 0 do 4 miesięcy	Otoemisja akustyczna	Ocena stanu ślimaka
	Słuchowe potencjały wywołane pnia mózgu	Ocena proggu, określenie rodzaju zaburzeń słuchu
	Audiometria impedancyjna	Ocena stanu ucha środkowego
Od 5 miesięcy do 3 lat	Metody behawioralne	Orientacyjna ocena słuchu
	Słuchowe potencjały wywołane pnia mózgu	Ocena proggu, określenie rodzaju zaburzeń słuchu
	Audiometria impedancyjna	Ocena stanu ucha środkowego
	Otoemisja akustyczna	Ocena stanu ślimaka
	Metody behawioralne	Orientacyjna ocena słuchu
Od 4 do 5 lat	Audiometria wspomagana bodźcem wzrokowym – VRA lub dotykowym – TROCA	Ocena proggu słyszenia
	Audiometria zabawowa	Ocena proggu słyszenia
	Audiometria słowna	Ocena percepcji mowy ludzkiej
	Audiometria impedancyjna	Ocena stanu ucha środkowego
	Słuchowe potencjały wywołane pnia mózgu	Ocena narządu słuchu u dzieci, u których istnieją odpowiednie wskazania do wykonania badania
Powyżej 5 lat	Otoemisja akustyczna	Ocena stanu ślimaka w przypadkach gdy występuje brak odpowiedzi ABR
	Badania audiometryczne	Określenie rodzaju i głębokości ubytku słuchu
	Audiometria słowna	Ocena percepcji mowy ludzkiej
	Audiometria impedancyjna	Ocena stanu ucha środkowego
	Słuchowe potencjały wywołane pnia mózgu	Ocena narządu słuchu u dzieci, u których istnieją odpowiednie wskazania do wykonania badania
	Otoemisja akustyczna	Ocena stanu ślimaka w przypadkach gdy występuje brak odpowiedzi ABR

Źródło: Kochanek, Sobieszkańska-Radoszewska i Skarżyński (2000, s. 101).

Niezwykle ważne jest pozostawanie pod opieką otolaryngologa i audiologa, którzy będą mogli realizować profilaktykę słuchu. Klasyfikacja ubytków słuchu według Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) obejmuje następujące stopnie (Kochanek, Sobieszkańska-Radoszewska i Skarżyński, 2000, s. 55–57):

- norma – nie przekracza 20 dB,
- niedosłuch lekkiego stopnia – 21–40 dB,
- niedosłuch średniego stopnia – 41–70 dB,

- niedosłuch znacznego stopnia – 71–90 dB,
- niedosłuch głębokiego stopnia – powyżej 91 dB.

Wśród głównych typów ubytków słuchu znajdują się niedosłuch przewodzeniowy i odbiorczy. Przyczynami niedosłuchu przewodzeniowego są uszkodzenia lub blokada drogi słuchowej w uchu środkowym i wewnętrznym, powodujące obniżenie progu słyszenia. Niedosłuch odbiorczy (zwany inaczej ślimakowym, nerwowo-zmysłowym) wiąże się z uszkodzeniami w obrębie ucha wewnętrznego, w którym zdeformowane komórki powodują obniżenie progu słyszenia wysokich częstotliwości, uniemożliwiające właściwy odbiór i identyfikację mowy w warunkach zróżnicowanych bodźców słuchowych (Krakowiak, 2012, s. 85).

Zdiagnozowane u dziecka wady słuchu świadczą o niepełnosprawności słuchowej, która następnie zostaje poddana dalszej ścieżce diagnozy w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub specjalistycznej. Często jednak bywa tak, że pierwsze symptomy trudności diagnozowane są podczas edukacji w przedszkolu, pod okiem nauczycieli i innych specjalistów. Dzięki temu placówki wychowania przedszkolnego umożliwiają dostęp do specjalistycznego wsparcia w postaci organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W przypadku dzieci z niepełnosprawnością słuchową należy zwrócić szczególną uwagę na ich specjalne potrzeby edukacyjne. Na podstawie identyfikacji tych potrzeb możliwe jest zaplanowanie wsparcia potrzebnego dziecku na etapie edukacji przedszkolnej. Specjalne potrzeby edukacyjne po raz pierwszy zdefiniowano w 1978 roku, w *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978, s. 37–38), w którym przyjęto koncepcję specjalnej potrzeby edukacyjnej określanej w odniesieniu do wszystkich informacji o dziecku i jego zdolnościach, w tym niepełnosprawności, jako czynników mających wpływ na jego postępy w edukacji. Dlatego też należy podjąć działania ukierunkowane na całościową diagnozę funkcjonalną dziecka w czasie jego pobytu w przedszkolu.

Ważnym aspektem jest zwrócenie uwagi na rozwój mowy dzieci uczestniczących w wychowaniu przedszkolnym. Leon Kaczmarek (1988) rozróżnia następujące jego etapy: etap przygotowawczy (okres prenatalny), okres melodii (pierwszy rok życia), okres wyrazu (1–2 rok życia), okres zdania (2–3 rok życia), okres swoistej mowy dziecięcej (3–7 rok życia). Należy jednak zwrócić uwagę również na inne mechanizmy językowe, takie jak:

- uczenie się (ćwiczenie) dźwięków mowy (gaworzenie i opanowywanie wymowy najłatwiejszych głosek),

- przechowywanie (rozumienie wyprzedza umiejętność mówienia, więc dziecko gromadzi informacje różnego rodzaju, by korzystać z nich w kolejnych etapach rozwoju mowy),
- analizę i komutację (odpowiada fazom dwu- i więcej wyrazowym; dziecko zaczyna posługiwać się gramatyką, intensywnie rozwija się twórczość językowa),
- integrację i elaborację (przypadający na 3.–4. rż. intensywny rozwój kompetencji językowej i komunikacyjnej, przejawiający się opanowaniem zasad komunikacji) (Kamińska i Siebert, 2012, s. 238).

W literaturze wskazano wiele ujęć teoretycznych, w których rozwój mowy dziecka jest ujęty w ramy klasyfikacyjne. Należy jednak pamiętać o tym, że każde dziecko rozwija się w sposób indywidualny, a rozwój mowy dziecka może przebiegać nieharmonijnie, na co mogą mieć wpływ czynniki biologiczne, społeczne czy też środowiskowe (Kamińska i Siebert, 2012).

### **Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu – działania dyrektora, zespołu nauczycieli i specjalistów**

Za organizację pracy przedszkola odpowiada dyrektor, dlatego od jego działań uzależnione jest wsparcie, jakie oferuje się dzieciom zgodnie z przepisami prawa oświatowego. Podejmowane przez niego działania winny być umiejscowione w wewnętrznych procedurach, szczegółowo wskazujących zakres zadań, które powinny być realizowane w określonych obszarach działalności przedszkola w obrębie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania te należy budować we współpracy z nauczycielami, specjalistami i pracownikami przedszkola, rodzicami dziecka, społecznością lokalną, jak i organem prowadzącym. Ważne, by działania dyrektora były ukierunkowane według katalogu zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wskazanych dla przykładu w tabeli 2.

Tabela 2

*Zasady organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach resortu oświaty*

I	Zasada wiedzy	Świadome określenie problemów rozwojowych, jakimi odznacza się dziecko, oparte na faktach i zdiagnozowanych trudnościach mogących występować w związku z nieharmonijnym rozwojem
II	Zasada celowości działań	Organizacja zamierzonych działań ukierunkowanych na realizację wsparcia według określonego celu, założeń, sposobu ich realizacji, ewaluacji, które są możliwe i realne do osiągnięcia

III	Zasada rozwoju umiejętności	Organizacja praktycznego wsparcia ukierunkowanego na rozwój indywidualnych możliwości i umiejętności dziecka – indywidualnie oraz w grupie rówieśniczej
IV	Zasada dostępności	Planowanie wsparcia niezbędnego do zniwelowania faktycznie występujących trudności, pozbawienie dzieci stereotypowych i pejoratywnych zagrożeń wykluczenia społecznego
V	Zasada współpracy i akceptacji różnorodności	Realizacja form wsparcia we współpracy z wszystkimi jednostkami zaangażowanymi w proces organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (rodzicami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną lub specjalistyczną, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi placówkami, organizacjami pozarządowymi oraz instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży)

Źródło: opracowanie własne.

Organizacja pracy przedszkola powinna być oparta na szczegółowo przeprowadzonej analizie potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci. W tym celu zarówno dyrektor, nauczyciele, jak i specjaliści powinni dokonać obserwacji, zrealizować wywiady z rodzicami/prawnymi opiekunami, wykonać analizę dokumentacji przedłożonej przez rodziców, tj. orzeczeń i opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych, wyników badań, zaleceń lekarskich, innych dokumentów świadczących o poziomie funkcjonowania danego dziecka.

Planowanie działań wspierających odbywa się na podstawie uzgodnienia warunków współpracy pomiędzy rodzicami i innymi instytucjami, którego dokonuje dyrektor przedszkola.

Dyrektor w wyniku prac zespołu nauczycieli ds. organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wdraża plan pomocy psychologiczno-pedagogicznej oparty na działaniach nauczycieli i specjalistów, odpowiedzialnych za:

- rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów,
- określanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów,
- rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola,
- podejmowanie działań sprzyjających rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów w celu podnoszenia efektywności uczenia się i poprawy ich funkcjonowania,
- współpracę z poradnią w procesie diagnostycznym i postdiagnostycznym, w szczególności w zakresie oceny funkcjonowania uczniów, barier i ograniczeń w środowisku utrudniających funkcjonowanie uczniów i ich uczestnictwo w życiu przedszkola oraz efektów działań podejmowanych

w celu poprawy funkcjonowania ucznia oraz planowania dalszych działań (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, § 20, Dz.U. 2020, poz. 1280).

### **Organizacja wsparcia psychopedagogicznego w toku innowacji pedagogicznej**

Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w przedszkolu może być organizowane w różnorodnych wymiarach, w odmienny sposób i z różnorodną efektywnością oddziaływań podejmowanych w planach pracy przedszkola. Jedną z form pozwalających na nowatorskie rozwiązania programowe jest innowacja pedagogiczna, dzięki której możliwe staje się zaplanowanie działań w sposób zorganizowany. Zgodnie z zapisami obowiązującego prawa oświatowego działalność innowacyjna powinna wchodzić w zakres zintegrowanych zadań placówki oświatowej, w tym przedszkola, w dowolnie wybrany sposób (Ustawa, 2019, art. 1 pkt 18, art. 55 ust. 1 pkt 4, art. 68 ust. 1 pkt 9, art. 86 ust. 1). Organizacja wsparcia psychopedagogicznego może mieć więc miejsce w toku innowacji pedagogicznej o charakterze programowym, metodycznym, organizacyjnym. Warto się więc przyjrzeć praktycznej organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu w toku innowacji. Pomocne tu będą nowatorskie pomysły realizowane w Przedszkolu Publicznym w Iskrzycynie. Wśród różnorodnych działań, jakie zostały zrealizowane w toku organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, podjęto wdrożenie innowacji programowej związanej z realizacją Programu integracyjnego z nauką języka migowego i komunikacji alternatywnej „MigaMy” autorstwa Justyny Piaseckiej – nauczyciela współorganizującego proces kształcenia dziecka z niepełnosprawnością. Wdrożenie tej innowacji pozwoliło na wprowadzenie nauki języka migowego jako obcego w grupie łączonej dzieci w wieku od trzeciego do siódmego roku życia, będących wychowankami przedszkola. Według Rosario Gingrasa

drugi język odnosi się do osób, które posiadają umiejętność posługiwania się nim poza zajęciami. Oznacza to, że gdy słuchacze uczą się PJM na lekcjach i praktykują jego użycie w kontakcie z osobami głuchymi jako użytkownikami PJM, to są postrzegani jako uczący się PJM jako drugiego języka. Natomiast jeśli nie mają sposobności do tego, by praktycznie posługiwać się językiem wizualnym poza zajęciami, to PJM jest wówczas postrzegany jako rzeczywiście obcy język (Gingras, 1978, s. 7–8, za: Tomaszewski, Gałkowski i Rosik, 2002, s. 17).



Program „MigaMy” zawiera treści tematyczne ukierunkowane na naukę polskiego języka migowego jako naturalnego języka głuchych, zawierającego system semiotyczny, tj. komunikacyjny, z uwagi na układ znaków, strukturę, kanał i przeznaczenie komunikacyjne.

Istnieją ważne elementy procesu opanowania języka, które wiążą się z rozwojem poznawczym i które podczas przyswajania pierwszego języka muszą zostać nabyte, a potem przy nauce dalszych języków są już w dyspozycji uczącego się (Klein, 2007, s. 93; Kurcz, 2007).

Dlatego też w dużej mierze program ten kładzie nacisk na podstawową terminologię w polskim języku migowym, tj. zwroty grzecznościowe, zwierzęta, kolory, liczebniki główne od 0 do 10, alfabet – w tym literowanie imion oraz nazywanie przedmiotów i zjawisk, które nie mają odpowiednika w polskim języku migowym, zabawki, czynności przedszkolaka, pożywienie, pojazdy, zawody, kalendarz (dni tygodnia, miesiące, pory roku) (Piasecka, 2020).

Ważnym i wymiernym celem nauki języka migowego w przedszkolu był rozwój społeczny, gdyż „dla dziecka przyswajanie języka jest tylko jednym z elementów jego ogólnego rozwoju, prowadzącego do tego, by mogło się ono stać członkiem danej społeczności” (Klein, 2007).

## Metoda

Przedmiotem badania niniejszej pracy jest analiza działań podejmowanych w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w toku innowacji pedagogicznej realizowanej w Przedszkolu Publicznym w Iskrzyczynie, w gminie Dębowiec, powiat cieszyński. Badanie skupia uwagę na działaniach organizacyjnych ukierunkowanych na dzieci podejmowanych przez dyrektora, nauczycieli i specjalistów, uwzględniając stan ich wiedzy na temat osób z niepełnosprawnością słuchu, świadomość komunikacji z osobami z niepełnosprawnością słuchu, przebieg procesu wychowania przedszkolnego z naciskiem na kształcenie językowe w obrębie drugiego języka, tj. polskiego języka migowego.

Główne problemy badawcze skupiały się na następujących kwestiach:

1. W jaki sposób nauka języka migowego kształtuje zróżnicowany rozwój mowy fonicznej dziecka w wieku 3–7 lat?
2. W jaki sposób nauka języka migowego kształtuje uniwersalne projektowanie działań organizacyjnych realizowanych w toku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z niepełnosprawnością słuchową?

3. Które z działań realizowanych w toku organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w opiniach nauczycieli są najbardziej efektywne pod kątem włączania edukacyjnego dzieci z niepełnosprawnością słuchową w społeczność przedszkolną?

Podczas badania przyjęto następujące zmienne wraz z ich wskaźnikami. Zmienną niezależną grupującą badane dzieci była interakcja dzieci w grupie przedszkolnej w związku z nauką języka migowego w ramach realizacji programu „MigaMy”. Zmienna zależna opierała się na rozwoju dzieci w aspektach: struktury słowa migowego w obrębie konfiguracji, lokalizacji i ruchu ręki, znajomości wybranych liter alfabetu (samogłosek i spółgłosek) oraz poszczególnych słów, aktywności dzieci podczas zajęć nauki języka migowego i stosowanie tego języka w czasie innych zajęć.

I grupę badaną tworzyło 24 dzieci w wieku 3–7 lat, należało do niej: 1 dziecko w wieku 3 lat, 8 dzieci w wieku 4 lat, 7 dzieci w wieku 5 lat, 6 dzieci w wieku 6 lat, 2 dzieci w wieku 7 lat. Ponadto w grupie tej znajdowało się 2 dzieci z niepełnosprawnością słuchową: dziecko 4-letnie z niedosłuchem odbiorczym głębokim ucha prawego i średnim ucha lewego oraz dziecko 7-letnie z głuchotą lewostronną. II grupę badaną stanowili nauczyciele w liczbie 5 osób. Do realizacji badania wykorzystano eksperyment, obserwację uczestniczącą zastosowaną w grupie dzieci i wywiad przeprowadzony w gronie nauczycieli. Z uwagi na specyficzny charakter placówki, w której były realizowane badania – przedszkole jednooddziałowe, zastosowano plan jednogrupowy. Zrezygnowano z realizacji pomiaru początkowego, gdyż dzieci biorące udział w badaniu nigdy wcześniej nie uczyły się języka migowego. W badaniu zrealizowano pomiar końcowy zmiennej zależnej. Badania były realizowane w pierwszym półroczu roku szkolnego 2020/2021, otrzymane wyniki poddano analizie, na podstawie której wyciągnięto wnioski.

## Wyniki

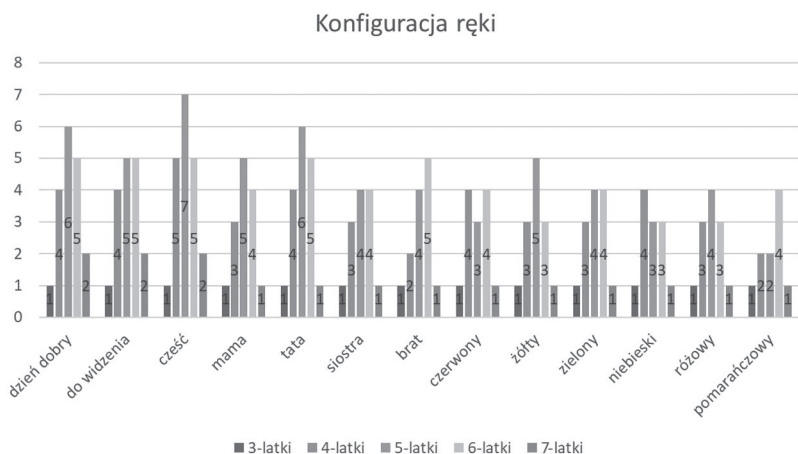
Przed rozpoczęciem realizacji badań poinformowano wszystkich uczestników społeczności przedszkolnej o wdrożeniu innowacji pedagogicznej i realizacji programu „MigaMy”, otrzymano akceptację rodziców na jego realizację. W toku obserwacji realizowanej w ramach eksperymentu, któremu zostały poddane osoby badane, analizowano:

- parametry struktury słowa migowego według Williama Stokoe (Tomaszewski, 2011): konfigurację ręki, lokalizację, ruch w wybranych losowo słowach,

- znajomość wybranych liter alfabetu (samogłosek i spółgłosek) oraz poszczególnych słów w polskim języku migowym w wybranych losowo słowach,
- aktywność podczas zajęć nauki języka migowego i stosowanie go w czasie innych zajęć – stosowanie polskiego języka migowego w codziennych zabawach i interakcjach w przedszkolu,
- wpływ nauki języka migowego na uniwersalne projektowanie działań organizacyjnych realizowanych w toku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z niepełnosprawnością słuchową.

Obserwacje przeprowadzono w toku zajęć wychowania przedszkolnego po pięciu miesiącach zajęć nauki języka migowego w czasie realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego według programu nauczania Jolanty Wasilewskiej *Planeta dzieci. Prawda, dobro, piękno w świecie wartości. Program wychowania przedszkolnego*, wyd. WSiP.

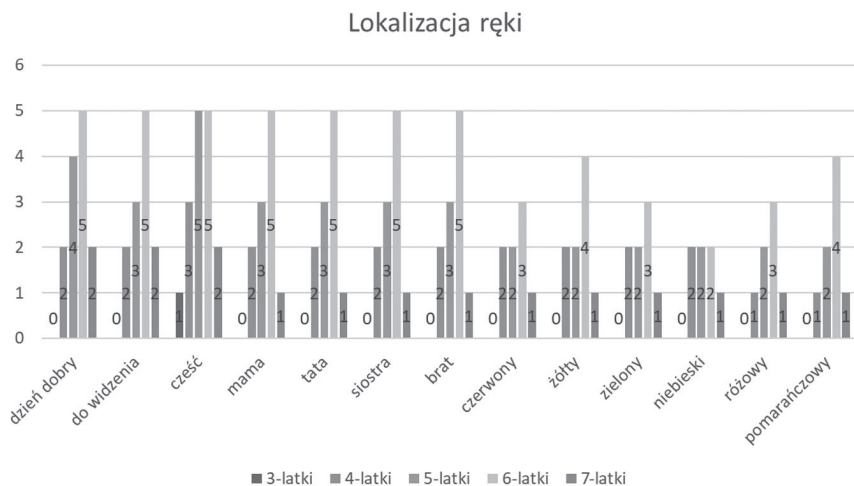
Obserwacja w obrębie parametrów struktury słów języka migowego obejmowała podstawowe słowa poznawane przez dzieci w języku migowym, tj.: dzień dobry, do widzenia, cześć, mama, tata, babcia, dziadek, siostra, brat, kolory: czerwony, żółty, zielony, niebieski, różowy, pomarańczowy. Wyniki obserwacji obrazują wykresy 1–3.



Wykres 1.

Realizacja parametrów struktury słów języka migowego w obrębie konfiguracji ręki przez dzieci w wieku 3–7 lat (n = 24).

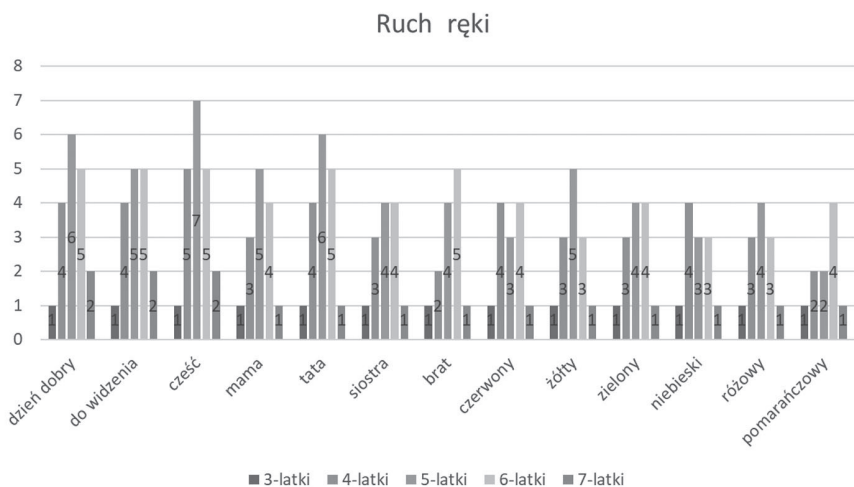
Źródło: badania własne.



Wykres 2.

Realizacja parametrów struktury słów języka migowego w obrębie lokalizacji ręki przez dzieci w wieku 3–7 lat (n = 24).

Źródło: badania własne.



Wykres 3.

Realizacja parametrów struktury słów języka migowego w obrębie ruchu ręki przez dzieci w wieku 3–7 lat (n = 24).

Źródło: badania własne.

Otrzymane wyniki badania świadczą o tym, że wśród dzieci pod wpływem czasu spędzonego na nauce języka migowego stopniowej poprawie uległy migane znaki w obrębie konfiguracji, lokalizacji i ruchu ręki. Może mieć to związek z rozwojem fizycznym dzieci, który ma wpływ na precyzję wykonywania ruchów rąk, nadgarstka, dłoni i palców. W dużej mierze nabywane słowa miały poprawną realizację w powiązaniu z realizowanymi treściami tematycznymi związanymi z omawianą tematyką tygodnia.

Kolejnym elementem obserwacji była znajomość wybranych liter alfabetu (samogłosek i spółgłosek) oraz poszczególnych słów w polskim języku migowym w wybranych losowo słowach, której wyniki przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3

*Znajomość wybranych liter alfabetu (samogłosek i spółgłosek) oraz poszczególnych słów w polskim języku migowym (n = 24)*

obszar badania \ grupa badana	3-latki (n = 4)	4-latki (n = 8)	5-latki (n = 7)	6-latki (n = 6)	7-latki (n = 2)	Razem (n = 24)
Samogłoski (a, o, e, u, i, y)	0	5	4	6	2	17 (70%)
Spółgłoski (m, t, b, p, s, n, z, d, w, k, l)	0	3	5	6	2	16 (66%)
Słowa (lubić, dziecko, rodzina, zima, wiosna, ryba, świnia, małpa, kura, słoń, kot, iść, pić, smutny, radosny)	0	4	4	5	1	14 (58%)

Źródło: badania własne.

Kolejne działania w obrębie nabycia umiejętności nauki języka migowego obrazują, że wszystkie dzieci 6- i 7-letnie znają samogłoski i spółgłoski utrwalane w języku migowym. Znajomość samogłosek u 4-latków obejmuje 63% obserwowanych dzieci, a wśród 5-latków – 57%.

Wybrane spółgłoski wśród 4-latków znane są 38% dzieci, a wśród 5-latków – 71%. Większą trudność sprawia dzieciom znajomość wybranych słów, gdyż nie ma ona miejsca w przypadku dzieci 3-letnich, wśród 4-latków słowa znane są 50% dzieci, a wśród 5-latków 57% dzieci zna i potrafi prawidłowo pokazać słowa w języku migowym. Natomiast wśród 6-latków słowa znane są 83% dzieci, a wśród 7-latków – 50%.

Następnym elementem badania było wskazanie aktywności dzieci podczas zajęć nauki języka migowego i stosowanie go w czasie innych zajęć.

W wywiadzie nauczyciele udzielili wypowiedzi dotyczących między innymi „zaangażowania w realizację nauki języka migowego dzieci” (3 nauczycieli), „powtarzania za nauczycielem” (3 nauczycieli), „powtarzania z grupą” (3 nauczycieli), „inwencji własnej” (5 nauczycieli), „porozumienia się z innymi za pomocą języka migowego w zabawie” (5 nauczycieli), „«śpiewania» piosenek w języku migowym” (5 nauczycieli), „stosowania przywitania/pożegnania przez dzieci (5 nauczycieli), „stosowania słów grzecznościowych w języku migowym” (5 nauczycieli), „stosowania słów w czasie czynności związanych ze spożywaniem posiłków” (3 nauczycieli).

Wyniki tych spostrzeżeń wskazywać mogą na dużą aktywność i zainteresowanie dzieci językiem migowym, a także na ich zaangażowanie w podejmowanie własnej aktywności w obrębie stosowania języka migowego w czasie zajęć wychowania przedszkolnego, zajęć języka angielskiego, religii czy też zajęć terapeutycznych.

Ostatnim elementem analizy było kształtowanie uniwersalnego projektowanie działań organizacyjnych realizowanych w toku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z niepełnosprawnością słuchową podczas nauki języka migowego. Nauczyciele biorący udział w badaniu (n = 5) wskazali następujące odpowiedzi w tym zakresie: „dziecko, mając opór przed mówieniem, może pokazać zamiast powiedzieć” (5 nauczycieli), „zwiększyła się aktywność komunikacji z rówieśnikami i nauczycielami” (5 nauczycieli), „język migowy pozwala oswoić dzieci z niepełnosprawnością rówieśników, która nie jest zauważalna przez nich” (5 nauczycieli), „działania organizowane dla wszystkich dzieci pozwalają na swobodniejszy udział dzieci z niepełnosprawnością w zajęciach” (5 nauczycieli), „przez język migowy dziecko czuje się pewniej na zajęciach” (3 nauczycieli).

Analiza tych wypowiedzi może wskazywać na lepsze zaangażowanie się dziecka z niepełnosprawnością słuchu w realizację zajęć wychowania przedszkolnego wraz z rówieśnikami, poprawę relacji między dziećmi czy też łatwiejszy sposób na zgłaszanie potrzeb i podejmowanie aktywności w toku zajęć. Należy stwierdzić, że wśród działań realizowanych w toku organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej najbardziej efektywne pod kątem włączania edukacyjnego dzieci z niepełnosprawnością słuchową w społeczność przedszkolną w opiniach nauczycieli były działania ukierunkowane na naukę języka migowego z wykorzystaniem uniwersalnego projektowania w edukacji. Taki sposób organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej pozwala na włączenie w oddziaływanie edukacyjne wszystkich dzieci i nauczycieli, którzy bez rozgraniczania i zwracania uwagi na

niepełnosprawność potrafią uzyskać zamierzone efekty. Działania te są również przenoszone na środowisko lokalne w obrębie współpracy z rodzicami, którzy dzięki nauce języka migowego dzieci mogą dokonywać zmian postaw wobec akceptacji i tolerancji osób z niepełnosprawnością słuchową.

## Konkluzja

Istnieje wiele badań mówiących o tym, że dzieci słyszące z łatwością przyswajają język migowy i mówiony we wczesnym etapie rozwoju (Orlansky i Bonvillian, 1985). Wśród innych można zauważyć zwiększoną aktywność poznawczą w toku edukacji i zgłębiania wiedzy o otaczającym świecie (Kurcz, 2005). Wyniki badań wskazują, że nauka języka migowego w toku zajęć wychowania przedszkolnego kształtuje zróżnicowany rozwój mowy fonicznej dzieci w wieku 3–7 lat. Dzięki wprowadzonej innowacji udało się również wypracować działania uniwersalnego projektowania w toku udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z niepełnosprawnością słuchową, przynoszące wymierne efekty pod kątem włączania edukacyjnego dzieci z niepełnosprawnością słuchową w społeczność przedszkolną. Wyniki uzyskane w badaniu w kontekście rozwoju języka migowego można uznać za zbliżone do norm rozwojowych mowy fonicznej dzieci w wieku przedszkolnym. Badania należałoby skonfrontować z badaniem grupy kontrolnej, jednak specyfika organizacyjna placówki, w której zostały przeprowadzone – jednooddziałowy charakter pracy przedszkola – uniemożliwił realizację eksperymentu. Podsumowując, zadania mające na celu organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej ze zwiększeniem aktywności dziecka, z zastosowaniem uniwersalnego projektowania, są ważną częścią działań organizacyjnych przedszkola, gdyż, jak twierdzi Ida Kurcz, „właściwości przyswajania drugiego języka dokonuje się podczas codziennej komunikacji i bez systematycznych prób kierowania tym procesem” (za: Klein, 2007, s. 103). Warto również korzystać z innego rodzaju form wsparcia organizowanych w placówkach, z wykorzystaniem innych innowacyjnych programów angażujących rodziców, na przykład „Programu nauczania Polskiego Języka Migowego dla rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem”, który został opracowany w ramach projektu „Inkubacja innowacji społecznych w obszarze kształcenia ustawicznego osób dorosłych” realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 przez Polski Związek Głuchych, Oddział Łódzki (<https://inkubatorinnowacji.com/innowacje/jezyk-migowy-dla-rodzicow/>, 2021).

Należy pamiętać, że organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej powinna być ukierunkowana również na działania skierowane do rodziców czy też społeczności lokalnej, a zwiększenie świadomości komunikacyjnych pozwoli na poprawę warunków życia społecznego dzieci w ich przyszłym, już dorosłym życiu.

## Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–223.
- Czajkowska-Kisil, M. (2000). Język migowy jako przedmiot nauczania w szkole. *Audiofonologia*, 16, 59–67.
- Gingras, R.C. (1978). An Introduction. W: R.C. Gingras (red.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (s. VII–VIII). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Irasiak, A. (2017). Kontekst międzykulturowy w nauczanie polskiego języka migowego (PJM) – komunikat z badań. *Forum Oświatowe*, 30(2), 179–189.
- Kaczmarek, L. (1988). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kamińska, B. i Siebert, B. (2012). Podstawy rozwoju mowy u dzieci. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 6, 236–243.
- Klein, W. (2007). Przystawianie drugiego języka: proces przyswajania języka. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 89–142). Gdańsk: GWP.
- Kochanek, K., Sobieszkańska-Radoszewska, Ł. i Skarżyński, H. (2000). Zasady i metody diagnozowania narządu słuchu u dzieci. *Audiofonologia*, 17, 91–103.
- Kossakowska, B., Szczepankowski, B. i Wasilewska, T.M. (2001). *Język migany. Pierwsze kroki. Podręcznik dla rodziców i nauczycieli*. Olsztyn: Infopress.
- Krakowiak, K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia. Podstawy psycholingwistyki*. Warszawa: WSiP.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurcz, I. (red.) (2007). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP.
- Kurcz, I. i Okuniewska, H. (red.) (2011). *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka i neurolingwistyka*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Łukaszewicz, A. (2000). Z badań nad zachowaniami komunikacyjnymi małych dzieci głuchych. *Audiofonologia*, 17, 165–185.
- Muzyka-Furtak, E. (red.) (2019). *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis.



- Orlansky, M. i Bonvillian, J.D. (1985). Sign Language Acquisition: Language Development in Children of Deaf Parents and Implications for Other Population. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 2, 127–143.
- Polski Związek Głuchych (2021). „Program nauczania Polskiego Języka Migowego dla rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem”, <https://inkubatorinnowacji.com/innowacje/jezyk-migowy-dla-rodzicow/> [dostęp: 3.02.2021].
- Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (1978). London, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> [dostęp: 22.01.2021].
- Szczepankowski, B. (1994). *Podstawy języka migowego. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Szczepankowski, B. i Rona, M. (1994). *Szkolny słownik języka migowego*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza „Vinea”.
- Tomaszewski, P. (2003). Przystawianie języka migowego przez dziecko głuche rodziców głuchych. *Przegląd Psychologiczny*, 46, 1, 101–128.
- Tomaszewski, P. (2011). Lingwistyczny opis struktury polskiego języka migowego. W: I. Kurcz i H. Okuniewska (red.), *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka i neurolingwistyka* (s. 184–238). Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Tomaszewski, P., Gałkowski, T. i Rosik, P. (2002). Nauczanie polskiego języka migowego jako obcego języka: Czy osoby słyszące mogą przyswoić język wizualny? *Czasopismo Psychologiczne*, 8, 1, 7–20.
- Twardowska, E. (red.) (2008). *Stan badań nad polskim językiem migowym*. Łódź: Polski Związek Głuchych, [https://pzg.lodz.pl/publikacje/Stan\\_badan\\_nad\\_PJM.pdf](https://pzg.lodz.pl/publikacje/Stan_badan_nad_PJM.pdf) [dostęp: 4.02.2021].

## Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2020, poz. 1280 z późn. zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017, poz. 1578).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2019, poz. 1148).

## Materiały wewnętrzne

- Piasecka, J. (2020). „MigaMy”. Program integracyjny z nauką języka migowego i komunikacji alternatywnej, materiały wewnętrzne Przedszkola Publicznego w Iskrzycynie.

