

RENATA KOŁODZIEJCZYK

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Pedagogiki Specjalnej

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7770-3220>

## Wykorzystanie Metody Fonogestów w pracy z uczniem niesłyszącym w grupie zróżnicowanej

---

### The Use of Cued Speech Working with Deaf Student in a Diverse Group

#### STRESZCZENIE

Decyzje o wyborze metody komunikacji oraz placówki kształcenia dla dziecka z uszkodzeniem słuchu podejmują rodzice wraz ze specjalistami na podstawie analizy funkcjonalnej oceny jego percepcji słuchowej i umiejętności komunikacyjnych. Niniejszy artykuł opisuje możliwości organizacji wsparcia z zastosowaniem Metody Fonogestów dla uczniów z poważnymi uszkodzeniami słuchu i ograniczonymi korzyściami z protez słuchowych w systemie edukacji integracyjnej i włączającej. Podstawowym warunkiem jest stworzenie wspólnoty komunikacyjnej, a więc przygotowanie do komunikowania się z zastosowaniem fonogestów dziecka z uszkodzonym słuchem, jego rodziców i rodziny, nauczycieli i rówieśników oraz specjalistów. Nakład pracy w trakcie nauki jest duży, ale procentuje korzyściami dla wszystkich użytkowników metody na różnym etapie edukacji: w przedszkolu, szkole, a nawet na studiach. Oprócz oczywistych korzyści dla samego ucznia niesłyszącego, w artykule wskazuje się na zyski, które czerpią słyszący, pełnosprawni rówieśnicy, a także dzieci z innymi specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi. Autorka pracy rozpoczęła szczegółowe badania w tym zakresie, stąd artykuł jest zapowiedzią kontynuacji rozważań po zakończeniu badań.

**Słowa kluczowe:** inkluzja, edukacja włączająca, dziecko z uszkodzonym słuchem, głuchota, umiejętności komunikacyjne, wspólnota komunikacyjna, fonogesty, cued speech, grupa zróżnicowana

#### SUMMARY

Decisions about the choice of communication method and educational facility for a child with hearing impairment are made by parents and specialists based on a functional analysis of the child's

auditory perception and communication skills. This article describes the possibilities of organizing support using the Cued Speech Method (Metoda Fonogestów) for students with severe hearing impairment and limited benefits from hearing aids in an integrated and inclusive education system. The basic condition is the creation of a communication community, i.e. preparation for communicating using cued speech of a hearing-impaired child, his or her parents and family, teachers, peers, and specialists. The workload during learning is large, but it pays off with benefits for all users of the method at various stages of education: in kindergarten, school, and even at university. In addition to the obvious benefits for the deaf student himself, the article points to the benefits for hearing, non-disabled peers, as well as children with other special developmental and educational needs. The author of the considerations began detailed research in this area, hence the article is an announcement of the continuation of considerations after the research is completed.

**Key words:** inclusion, inclusive education, a child with hearing impairment, deafness, communication skills, communication community, fonogesty, cued speech, diverse group

Wychowując dziecko z uszkodzeniem słuchu, rodzice wraz ze wspierającymi ich specjalistami stają przed wyborami, które w dużej mierze determinują dalsze losy osoby niesłyszącej. Jednym z głównych zadań wychowawczych jest umożliwić dziecku włączenie go do otwartego społeczeństwa, tak aby znalazło ono w nim swoje ważne i niepowtarzalne miejsce. Do tego celu można dojść różnymi drogami, w zależności od podjętych, często na bardzo wczesnym etapie rozwoju, decyzji. Jedną z tych decyzji dotyczy wyboru sposobu komunikacji z własnym dzieckiem, a druga – wyboru systemu kształcenia.

Współczesne przemiany w edukacji zmierzają do upowszechnienia idei edukacji włączającej, w której każde dziecko, czy to wybitnie zdolne, czy z niepełnosprawnością, czy tzw. przeciętne, będzie członkiem społeczności nazywanej grupą zróżnicowaną. Zadaniem każdej szkoły jest przygotowanie kadry nauczycielskiej oraz całej społeczności szkolnej do stworzenia przyjaznych warunków wychowania i edukacji każdego dziecka (Kołodziejczyk 2020; Chrzanowska 2010, 2016, 2019a, 2019b). Celem niniejszego artykułu jest opis możliwości i prezentacja dobrych praktyk wsparcia z wykorzystaniem Metody Fonogestów komunikacji i edukacji dzieci z poważnymi uszkodzeniami słuchu i ograniczoną percepcją słuchową mowy, wychowujących się i kształcących w środowisku osób słyszących.

## 1. SYTUACJA UCZNIA Z USZKODZENIEM SŁUCHU W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ

Najważniejszym warunkiem stworzenia przyjaznego środowiska dla ucznia z uszkodzeniem słuchu jest zbudowanie wspólnoty komunikacyjnej. Współcześnie z radością można obserwować dzieci z lżejszymi, ale także z głębszymi uszkodzeniami słuchu, których rozwój mowy i umiejętności komunikacyjnych,

dzięki wczesnej diagnozie, a co za tym idzie – wczesnej i skutecznej audioprotektycie i rehabilitacji, jest porównywalny do dzieci prawidłowo słyszących. Niestety, nadal spotykamy także takie dzieci, których mowa rozwija się z opóźnieniem i szczególnie warunki szkolnego czy przedszkolnego hałasu bardzo utrudniają im skuteczną komunikację. Uczeń, który nie będzie miał możliwości komunikować się w szkole zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami, nie ma szans na prawidłowy rozwój intelektualny i społeczny. Rozmowy z rodzicami i nauczycielami wychowującymi dzieci z uszkodzeniami słuchu, jak również z samymi uczniami, dostarczają wielu przykładów niepowodzeń i frustracji związanych z nieodpowiednio przygotowanym i zorganizowanym środowiskiem szkolnym. Taką sytuację opisuje jeden z nauczycieli:

W mojej szkole – gimnazjum – była kiedyś dziewczyna z poważną wadą słuchu. Słyszała niewiele, a jej obecność na lekcjach sprowadzała się do przepisywania tego, co było na tablicy lub w zeszytce koleżanki. Praktycznie nie mówiła. Matka za żadne skarby nie chciała zgodzić się na przeniesienie do ośrodka dla niesłyszących i niedosłyszących, mimo że niedaleko od miejsca zamieszkania był taki. Dlatego w szkole masowej taki uczeń powinien mieć dostosowane treści programowe do swych możliwości, aby mógł swobodnie funkcjonować w klasie (Kamyk-Wawryszuk 2010, 137).

Dramatyczną sytuację dziecka niesłyszącego pozostawionego w szkole ogólnodostępnej bez możliwości komunikowania się i należytego wsparcia edukacyjnego obrazuje wypowiedź dwunastoletniego Tomka:

Nie lubię chodzić do szkoły, bo nie czuję się tam dobrze. Koledzy często śmieją się ze mnie, przezywają mnie i popychają na przerwach. Nie chcą ze mną rozmawiać. Czuję się wtedy samotny i zagubiony. Na lekcjach jest mi bardzo trudno się uczyć, gdyż wiele treści nie rozumiem. Nauczyciele mówią za szybko, niewyraźnie i za dużo dyktują. Używają zbyt trudnych dla mnie wyrazów i nie wyjaśniają ich znaczenia. Kiedy nauczyciel odwraca głowę i nie widzę jego twarzy, to nie wiem, o czym mówi. Niektórych wypowiedzi koleżanek i kolegów też nie rozumiem, więc nie mogę włączyć się w rozmowę. Mam także trudności w robieniu notatek na lekcji, wielu informacji nie mogę zapisać. Nie lubię, kiedy nauczyciel dyktuje, bo nie słyszę tego, co mówi i nie mogę notować. Potem muszę uzupełniać zeszyty w domu. Często nie radzę sobie z odrabianiem prac domowych. Nie rozumiem wielu słów i poleceń w podręcznikach, więc nie wiem, jak wykonać dane ćwiczenie. Nauczyciele zadają do domu bardzo dużo, przez co odrabianie lekcji zajmuje mi wiele czasu (Wojczuk 2006, 353).

Dorośli niesłyszący, którzy mają już za sobą ścieżkę edukacyjną, podkreślają kilka istotnych aspektów, które należy uwzględnić, organizując środowisko dla ucznia z uszkodzeniem słuchu. Po pierwsze zadbać o to, aby uczeń rozumiał, co dzieje się w klasie. Po drugie zbudować wspólnotę komunikacyjną, w której nie tylko nauczyciel wspomagający jest partnerem do rozmowy. Po trzecie pamiętać, że uczeń z uszkodzonym słuchem, podobnie jak każde słyszące dziecko, chce, aby ktoś poświęcił mu czas na rozmowy o szkole, o nauce i o życiu. Po czwarte, mieć

świadomość, że wszystkie działania dydaktyczne wymagają od tego ucznia większego wysiłku na lekcji, a także długiego zaangażowania w naukę w domu, co ogranicza możliwości odpoczynku, rozwijania pasji i kontaktów rówieśniczych. W efekcie może budować się wstyd, lęk przed komunikowaniem się ze słyszającymi, poczucie osamotnienia i odrzucenia oraz przemęczenie, frustracja i niechęć do nauki, co może kończyć się nawet depresją i innymi zaburzeniami psychicznymi (Michalska 2015, 236–239; Krakowiak 2015, 2016; Wojczuk 2006).

W szczególnie trudnej sytuacji są dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu, które, nawet przy bardzo wczesnym protezowaniu i objęciu intensywnym wychowaniem słuchowym, mogą doświadczać poważnych trudności w zakresie znajomości języka i rozumienia mowy. Dla nich niezbędne jest wybranie i wprowadzenie jakiegoś środka wspomagającego komunikację.

Z obserwacji wynikało, że nauczyciele z trudem prowadzili ustną konwersację z uczniem. Jego niewyraźna wymowa oraz kłopoty w rozumieniu wypowiedzi nauczycieli zniechęcały do bezpośredniej rozmowy. Próbą ratunku była pisemna wymiana informacji. Tematy opracowane w podręczniku, a także konspekty lekcji przygotowywane specjalnie przez rzetelnych pedagogów, stawały się podstawowym źródłem wiedzy. Uczeń czytał, przepisywał do zeszytu, sprawdzianem jego wiadomości były referaty, które przygotowywał w domu. Większy wysiłek musi wkładać w samodzielne dochodzenie do wiedzy, pracując intensywnie, przede wszystkim w domu. Na pytanie co chciałby zmienić w swojej szkole, odpowiedział: „Chciałbym mówić o tym, co myślę, a nie przepisywać i uczyć się na pamięć” (Kołodziejczyk 2006, 414–415).

Sama uczęszczałam do szkoły ogólnodostępnej, było mi bardzo trudno uczyć się nowych słów, dlatego uważam, że metoda słuchowo-wzrokowej percepcji mowy nie daje całkowitego dostępu do języka ogólnonarodowego. Bardzo powoli i stopniowo rozwijałam swój język w porównaniu do osób stosujących metodę fonogestów! (Michalska 2015, 241).

Bardzo mnie – jak również większość osób niesłyszących – denerwowało, że pełnosprawni rówieśnicy wokół nas śmiali się i szybko mówili, a my bardzo słabo odbieraliśmy to, co mówią. W związku z tym, do pełnego rozwoju języka brakowało mi sytuacji, w których mogłam być odbiorcą informacji. (Michalska 2015, 237).

Kiedy obca osoba mówi szybko i niewyraźnie, to nic nie rozumiem i nie lubię słuchać. Moich kolegów i przyjaciół, którzy nie mówią z fonogestami, zwykle proszę, żeby mówili powoli i wyraźnie. Patrzę na usta i sporo rozumiem. Nie wszystko mogę zobaczyć, dlatego rozmowa ze słyszającymi to bardzo trudne dla mnie zadanie, ale często rozmawiam. Bardzo lubię rozmawiać. Czasem pomagam sobie pisząc ważne wyrazy i zdania na kartkach (Krakowiak 2015, 256).

## 2. FONOGESTY SZANSĄ NA STWORZENIE NATURALNEJ WSPÓLNOTY KOMUNIKACYJNEJ SŁYSZĄCYCH Z NIESŁYSZĄCYMI

Fonogesty najlepiej sprawdzają się w komunikacji słyszających z niesłyszącymi, stąd rośnie zainteresowanie wykorzystaniem ich w procesie dydaktycznym

uczniów z uszkodzeniami słuchu organizowanym na terenie przedszkoli i szkół integracyjnych lub ogólnodostępnych. Kiedy dziecko z uszkodzeniem słuchu przebywa wśród osób słyszących i mówiących, nie jest wtedy możliwe, a także nie jest korzystne, organizowanie wsparcia ucznia z wykorzystaniem języka migowego, gdyż nikt w tym środowisku nie zna tego sposobu komunikowania się, a proces uczenia nowego języka, jakim jest język migowy, jest bardzo trudny i żmudny, szczególnie w sytuacji, kiedy w środowisku nie ma innych osób niesłyszących, od których można byłoby się uczyć i doświadczać komunikacji w tym języku. Język migowy faktycznie doskonale sprawdza się w codziennej komunikacji między osobami niesłyszącymi, np. w rodzinach niesłyszących lub szkołach specjalnych dla niesłyszących, ze względu na pełną dostępność znaków tego języka kanałem wzrokowym i swobodę wymiany informacji. Jednak rodziny słyszące muszą zupełnie zmieniać styl komunikacji w domu, jeśli decydują się na wprowadzenie języka migowego. Zmian takich nie wymuszają fonogesty:

Każdy z problemów, jaki pojawiał się, kiedy używaliśmy języka migowego, fonogesty rozwiązywały natychmiast. W końcu mogliśmy Amy przekazać wszystkie wyrażenia slangowe! Kiedy dziewczynki bawiły się w dom, Amy mogła odgrywać rolę córki mówiącej gwarą! Mogła być częścią naszego idiosynkretycznego, Mc Glone’owego języka! Po raz pierwszy nie musieliśmy stosować kompromisów językowych – po prostu mówiliśmy z fonogestami! (Cornett, Daisey 2009, 205).

Szczególnie w sytuacjach dydaktycznych, język migowy, choć czasem niezbędny i bardzo pomocny, okazuje się mniej przydatny niż fonogesty, gdyż nie daje się utrwalić, z czego wynika, że nie można zrobić notatek w tym języku. Uczeń, otrzymując wyjaśnienia tłumacza w języku migowym, poszerza swoją wiedzę, ale w celu przekazania specjalistycznych terminów musi i tak korzystać z przekładu polskich pojęć przekazywanych za pomocą daktylografii. Trudniej zatem jest mu samodzielnie uczyć się, korzystając z tekstów z podręcznika oraz szeroko dostępnej literatury, a później trudniej samodzielnie odpowiadać lub pisać sprawdziany. Zawsze jest uzależniony od obecności osoby tłumacza (Kołodziejczyk 2006, 2011; Krakowiak 2003, 2011). Zupełnie inne możliwości stwarzają fonogesty:

Z fonogestami widzę wszystkie słowa bardzo dokładnie. Słyszę głos, widzę usta i rękę, która pokazuje. Dokładnie wyobrażam sobie każdy wyraz. Nieważne, czy ktoś mówi szybko, czy powoli. Każde słowo można zobaczyć. Nawet bez aparatów można zrozumieć, gdy ktoś mówi z fonogestami. Z aparatami jest lepiej, bo łatwiej zrozumieć różne zdania, np. pytania i odpowiedzi. Jeśli ktoś mówi z fonogestami, można dobrze zrozumieć także patrząc z daleka, a nawet wtedy gdy słabo widać usta. Bardzo lubię rozmawiać z ludźmi, którzy mówią z fonogestami. Z osobami, które pięknie mówią, mogę rozmawiać kilka godzin bez przerwy. Mam dużo szczęścia, bo znam wiele osób, które mówią z fonogestami” (Krakowiak, 2015, 256).

Zatem dzieci z poważniejszymi uszkodzeniami słuchu, dla których słuchanie połączone z obserwacją ust mówiącego są niewystarczające, żeby uczyć się mowy i rozumieć kierowane do nich komunikaty, mogą z powodzeniem wykorzystywać metodę wspomagającą precyzyjny odbiór i rozumienie mowy, czyli fonogesty. Jest to bardzo dobre rozwiązanie w grupie dzieci zarówno słyszących, jak i niesłyszących, ponieważ wszyscy posługują się tym samym, wszystkim znanym, językiem ojczystym, a więc zachowana jest wspólnota komunikacyjna, a jednocześnie towarzyszące głośnie i wyraźnej mowie ruchy dłoni nie zakłócają naturalnego procesu mówienia i odbioru mowy dźwiękowej, ale ułatwiają ten proces wszystkim tym, dla których jest on z różnych przyczyn utrudniony.

### 3. TWORZENIE PRZYJAZNEGO ŚRODOWISKA DLA DZIECKA Z USZKODZONYM SŁUCHEM

Placówki ogólnodostępne nie zawsze posiadają doświadczenie w organizacji edukacji i wsparcia dla dziecka z uszkodzeniem słuchu, dlatego od początku warto zadbać o ścisłą współpracę między nimi a poradniami psychologiczno-pedagogicznymi lub specjalistycznymi, ponieważ to właśnie surdologopeda w poradni jako pierwszy poznaje dziecko, wraz z rodzicami dobiera metodę wychowania językowego optymalną dla niego, a następnie przygotowuje zarówno rodziców, jak również przedszkole czy szkołę do tworzenia optymalnego środowiska komunikacyjnego.

Organizacja edukacji dziecka z uszkodzonym słuchem w szkolnictwie ogólnodostępnym wymaga podjęcia kilku kluczowych decyzji. Jedną z pierwszych decyzji dotyczy wyboru modelu kształcenia dla konkretnych dzieci, czyli czy optymalnym rozwiązaniem będzie częściowa integracja ze środowiskiem słyszących osiągnięta poprzez utworzenie klasy specjalnej na terenie placówki ogólnodostępnej lub integracyjnej, czy pełna inkluzja w klasie razem z rówieśnikami słyszącymi. Doświadczenia wielu placówek pokazują, że realizacja jednego z tych modeli zależy od poziomu rozwoju językowego ucznia oraz liczby dzieci z podobnym problemem, które mogą kształcić się razem. Klasę specjalną można utworzyć z trzy-, czteroosobowej grupy uczniów z niedosłuchem przy założeniu, że poziom rozwoju językowego tych dzieci jest na tyle niski w porównaniu ze słyszącymi rówieśnikami, że wymagają one intensywnej pracy nad wyrównaniem opóźnień w rozwoju języka, natomiast integracja ze słyszącymi rówieśnikami ma miejsce w czasie przerw, uroczystości szkolnych oraz w trakcie wybranych lekcji, np. wychowania fizycznego lub plastyki. W sytuacji organizacji opieki dla jednego lub dwóch uczniów z uszkodzeniami słuchu, zakładając też nieco wyższy poziom rozwoju językowego, możliwa jest i z sukcesem realizowana pełna inkluzja w grupie zróżnicowanej.



W obu tych modelach fonogesty doskonale sprawdzają się jako metoda wspomagająca komunikację i intensywny rozwój językowy wszystkich uczniów. Warunkiem koniecznym lub pożądanym w obu przypadkach jest stworzenie wspólnoty komunikacyjnej, czyli grupy osób komunikujących się w ten sam, zrozumiały dla wszystkich, sposób.

W pierwszym modelu komunikacyjną wspólnotę fonogestową tworzą wychowawca klasy specjalnej, w miarę możliwości inni nauczyciele prowadzący lekcje w tej klasie oraz uczniowie z uszkodzeniem słuchu i ich rodzice. Jeśli nie wszyscy nauczyciele zdołali opanować sztukę mówienia z fonogestami, to wychowawca klasy w trakcie tych lekcji pełni rolę nauczyciela wspomagającego i transliteratora, aby zapewnić uczniom pełne zrozumienie.

W drugim zaś modelu, obok wychowawcy klasy, często jest na lekcjach obecny nauczyciel współorganizujący kształcenie. Obaj powinni posługiwać się fonogestami, aby stworzyć rzeczywistą wspólnotę komunikacyjną. Warto przygotować również innych nauczycieli prowadzących lekcje, szczególnie w starszych klasach, do komunikowania się z fonogestami, niemniej jednak doświadczenia pokazują, że nie wszystkich nauczycieli uda się przekonać do wysiłku uczestniczenia w kursie i treningu mowy z fonogestami. W takich sytuacjach rolę transliteratora pełni zawsze nauczyciel wspomagający.

Wspólnotę tę warto poszerzyć również o uczniów słyszących, rówieśników, którzy bez większego wysiłku uczą się mówić z fonogestami i przy odpowiednim przygotowaniu są świetnymi partnerami do komunikacji na lekcjach i poza klasą. Doświadczenia placówek prowadzących kształcenie z fonogestami pokazują, że dzieci słyszące chętnie biorą udział w kursach mówienia z fonogestami i same odnoszą dużo korzyści z tej umiejętności. Oprócz kursów placówki mogą organizować również spotkania i turnusy integracyjno-rehabilitacyjne, w ramach których rodzice i wszystkie dzieci mogą razem spędzać czas i doskonalić sztukę mówienia z fonogestami. Stworzenie takiej wspólnoty komunikacyjnej przynosi bardzo szybko wymierne efekty w dynamicznym rozwoju umiejętności komunikacyjnych (Chmielewska et al. 2006; Błaszczuk 2009; Cornett, Daisey 2009).

W wielu przedszkolach i szkołach te modele kształcenia płynnie i dynamicznie się zmieniają w odpowiedzi na aktualne potrzeby i możliwości wychowawczo-edukacyjne, np. pierwsze lata w przedszkolu dzieci realizują w fonogestowej grupie specjalnej, a w klasie zerowej są włączane już do grupy dzieci słyszących. Podobne rozwiązania przyjmowane są niekiedy w szkołach, choć zazwyczaj dzieci odpowiednio przygotowane językowo w przedszkolu dobrze radzą sobie w systemie pełnej inkluzji w szkole (Chmielewska et al. 2006; Nowogrodzka 2009; Błaszczuk 2009).

Oczywiście dużo łatwiej stworzyć taką wspólnotę komunikacyjną, jeśli w danej placówce kształci się kilkoro dzieci z niedosłuchem i tworzy się trady-

cja, że szkoła jest otwarta na taki model kształcenia uczniów. Wtedy jest większa motywacja całego grona pedagogicznego do zaangażowania i inwestowania w umiejętność skutecznego komunikowania się z uczniami. Na przykład w niektórych miastach (w Polsce m.in. w Toruniu, Płocku, Elblągu czy Lublinie) udaje się stworzyć całą sieć współpracy i wzajemnej pomocy, którą tworzą różnego szczebla placówki oświatowe: przedszkola, szkoły podstawowe, a nawet szkoły średnie i uczelnie wyższe oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne i inne poradnie specjalistyczne, rehabilitacyjne. To bardzo dobra praktyka i warto zadbać, aby takich zespołów współpracujących powstawało jak najwięcej. Wtedy cała kadra nauczycielska oraz specjaliści pracujący w szkole, logopedzi, reedukatorzy są przygotowani do skutecznej komunikacji z uczniem.

Córka zaczęła stosować fonogesty w wieku 2 lat i używała mniej więcej przez 10–12 lat. Dziecko po zdiagnozowaniu niedosłuchu (100–120 dB) rozpoczęło zajęcia w Poradni dla Dzieci z Wadą Słuchu w Toruniu, gdzie pod okiem pedagoga i logopedy do terapii zostały wprowadzone fonogesty. My nauczyliśmy się w tym samym czasie na turnusie rehabilitacyjnym, zorganizowanym przez Poradnię. Córka najpierw uczęszczała w przedszkolu do fonogestowej grupy dla dzieci niesłyszących, później kontynuowała naukę fonogestów w grupie integracyjnej, a następnie korzystała z nich w szkole podstawowej. Proces nauki dostosowany był do wieku i możliwości córki. Długa rehabilitacja i ciągłe używanie fonogestów w przedszkolu i w domu pozwoliło na nauczenie wymowy głosek, słuchania i rozumienia mowy.

W szkole, do której uczęszczała córka, było kilka osób w klasie, które były zainteresowane nauką fonogestów. Były dla nich organizowane zajęcia z nauki fonogestów. W trakcie nauki córki w szkole podstawowej i gimnazjum kontakt z osobami posługującymi się fonogestami był niemal na porządku dziennym. W chwili obecnej, gdy córka jest w drugiej klasie liceum, kontakt mamy sporadyczny.

W momencie wszczepu pierwszego implantu ślimakowego, gdy miała dwanaście lat, a po dwóch latach drugiego, Basia stopniowo rezygnowała z porozumiewania się za pomocą fonogestów. W chwili obecnej korzysta z implantów bez wspomaganie, a fonogestów używa sporadycznie. Korzystamy wyłącznie z poszczególnych głosek i liter w przypadku, kiedy córka zdejmie procesory, a nie potrafi do końca odczytać treści z ust – wówczas wspomagamy się fonogestami.

Gdyby nie fonogesty, to podejrzewam, że dziecko by wyłącznie migało. Na początku dawały szansę na zrozumienie potrzeb, przekazanie poleceń – porozumiewanie się w życiu codziennym. W szkole dały szansę na naukę bez konieczności korzystania z dostosowanych do niepełnosprawności podręczników czy form nauki. Fonogesty dały szansę na mówienie i rozumienie w formie „naturalnej” a nie zniekształconej językiem migowym. Najwyraźniej jednak zaprocentowało to chyba jednak w chwili wczepów implantów ślimakowych i korzyści, jakie zostały osiągnięte. Posługiwanie się fonogestami sprawiło, że przejście od wspomaganie fonogestami do słuchania przez procesory odbyło się w sposób niemalże płynny.

Z perspektywy czasu, po przejściu córki przez trudną, prawie piętnastoletnią, ścieżkę edukacyjną, mogę z pełną stanowczością stwierdzić, że fonogesty były jej filarem i podstawą. Myślę, że nauczanie i rozumienie mowy nie osiągnęłoby u córki takiego efektu, gdyby nie fonogesty i ciągłe „męczenie” wymowy. Zastosowanie wszczepu implantów ślimakowych, poprzedzone taką intensywną rehabilitacją fonogestami spowodowało, że w chwili obecnej cór-



ka chodzi do jednego z lepszych liceów w mieście, nie korzysta z żadnych ulg czy udogodnień i naukę kontynuuje jak wszyscy rówieśnicy (wypowiedź mamy 17-letniej Basi).

Oddziaływania na terenie szkół polegają na spotkaniach informacyjnych z nauczycielami w ramach rady pedagogicznej, organizacji szkoleń i kursów dla zainteresowanego grona pedagogów. Współpraca dotyczy nie tylko przygotowania nauczycieli do skutecznego komunikowania się z niesłyszącym uczniem, ale ma także na celu uzgodnienie takich działań wspólnych szkoły i poradni, żeby nie przeciążać dziecka w wyznaczonych mu zadaniach. Organizowane są wyjazdy rehabilitacyjne dla dzieci z uszkodzeniami słuchu oraz ich rodzin, a nawet przyjaciół. W turnusach może brać udział słyszące rodzeństwo i rówieśnicy. W niektórych szkołach fonogesty przedstawiane są dzieciom pełnosprawnym, np. w trakcie przedstawień przygotowywanych przez dzieci z wadą słuchu.

Należało tak zorganizować pracę w klasie i poza nią, aby Zosia mogła w jak największym stopniu, mimo obiektywnych trudności, uczestniczyć w zajęciach szkolnych. W okresie poznawania liter Zosia radziła sobie dość dobrze, szybko opanowała technikę czytania. Starano się również tak dobrać materiał językowy na zajęciach logopedycznych, by korelował z tym, co dzieje się w klasie. Zmniejszało to przeciążenie dziecka, dawało większe szanse na powodzenie w roli ucznia. Codziennosc szkolna zmusiła nas do opracowywania dla Zosi Kart pracy na podstawie podręczników, z których uczyła się cała klasa, z tekstami i ćwiczeniami o tej samej tematyce, ale formie dostosowanej do jej możliwości poznawczych i językowych. Na zajęciach Zosia była dodatkowo wspierana fonogestami. Używanie fonogestów wzbudziło wśród dzieci zainteresowanie. Nauczyciel wspomagający musiał im wyjaśnić, na czym polega czytanie, pisanie i mówienie z użyciem fonogestów. Zosia używa fonogestów bardzo chętnie, chce, aby pokazywać jej, jak pisze się wyrazy, których nie zna lub sprawiają jej kłopoty. Gdy czyta dłuższy tekst, fonogesty ułatwiają jej zrozumienie zarówno pojedynczych zwrotów i terminów, jak również sens całego tekstu.

Zosia w tej chwili jest w stanie napisać ze słuchu dość długi tekst z trudnościami ortograficznymi na równi z całą klasą. Jest z tego bardzo dumna, zwłaszcza że jej „wspaniale” mobilizuje do wysiłku pozostałe dzieci. Przed wprowadzeniem fonogestów Zosia pisała teksty dwu-, trzyzdaniowe, inne niż cała klasa, zawierające słowa bardzo dobrze jej znane i utrwalone lub uzupełniała tekst z lukami.

Od kiedy Zosia pracuje ze wspomaganiami fonogestów, stała się bardziej otwarta na kontakty z rówieśnikami. Dzieci też dostrzegają jej problemy, chętnie jej pomagają, starają się na swój sposób wyjaśnić Zosi otaczającą ich rzeczywistość, trudne i nieznane dla niej sytuacje (Krawiec, Kiraga 2006, 399–401).

Trudniej jest, jeśli oddziaływania przybierają charakter bardzo indywidualny, bo np. w przedszkolu lub szkole kształci się tylko jedno dziecko z uszkodzonym słuchem. Fonogesty także w takiej sytuacji stwarzają możliwość dostosowania metod komunikacji i pracy na lekcji do potrzeb tego konkretnego ucznia. W przedszkolu wystarczy, że wychowawca grupy nauczy się mówić z fonogestami, aby proces wsparcia komunikacji dziecka był skuteczny. Nieco trudniej jest w szkole, w której uczniowie, szczególnie w starszych klasach, mają lekcje z wie-

loma nauczycielami, których nie zawsze uda się zachęcić do wysiłku uczenia się i wykorzystywania w czasie lekcji mowy uzupełnianej fonogestami, zwłaszcza jeśli mają świadomość, że jest to jedyny uczeń potrzebujący takiego wsparcia. W klasie integracyjnej tym pomostem staje się mówiący z fonogestami nauczyciel wspomagający, który zazwyczaj towarzyszy uczniom w czasie lekcji. Warto zatroszczyć się o wsparcie takiego nauczyciela również w inkluzji.

Najlepsze efekty osiągają te dzieci, które poznają fonogesty bardzo wcześnie, tzn. w pierwszych trzech latach życia. Stymulacja rozwoju językowego z wykorzystaniem fonogestów rozpoczęta w domu, na zajęciach logopedycznych w poradni oraz zajęciach wczesnego wspomagania rozwoju, kontynuowana jest również w przedszkolu. Tutaj fonogesty początkowo towarzyszą zabawom i rozmowom na każdy temat, a z czasem są bardzo intensywnie wykorzystywane do wspomagania nauki czytania i pisanja oraz rozwijania słuchu fonemowego i fonetycznego.

Najmłodsze dziecko, z którym została podjęta terapia z zastosowaniem fonogestów, miało 1 rok i 7 miesięcy. Fonogesty są proponowane rodzicom dzieci, u których pomimo zastosowania aparatów słuchowych oraz implantów nie obserwuje się postępów w reakcji na dźwięki. Z uwagi na to, że na terapię trafiają coraz młodsze dzieci, niektóre z nich zaczynają pracę z fonogestami między pierwszym a drugim rokiem życia. W większości przypadków dzieci bardzo chętnie obserwują ruchy ręki terapeuty, które towarzyszą mówieniu oraz same próbują je naśladować. W przypadku młodszych dzieci fonogesty są używane podczas codziennych aktów komunikacyjnych. Starszym dzieciom fonogesty towarzyszą również w czasie nauki czytania. Dzięki fonogestom dzieci łatwiej zapamiętują kolejność sylab w słowach, dzięki czemu szybciej przyswajają strukturę fonetyczną, szybciej opanowują umiejętność poprawnego budowania zdań. Nie zaobserwowałam natomiast zjawisk niekorzystnych. Trudność stanowi w przypadku niektórych rodziców przełamanie bariery w systematycznym stosowaniu fonogestów. Niektórzy rodzice twierdzą, że mają problem w uzyskaniu wprawy w posługiwaniu się fonogestami podczas mówienia, że wymaga to czasu (wypowiedź surdologopedy, badania R. Kołodziejczyk 2016).

Dzięki wczesnemu protezowaniu, wychowaniu słuchowemu i fonogestom dzieci osiągają dojrzałość szkolną w wieku podobnym jak ich słyszący rówieśnicy i idąc do szkoły mają często tak wysoko rozwinięte umiejętności językowe, że mogą stopniowo rezygnować ze wsparcia fonogestów. W szkole nauczyciele wspomagający, obserwując rozwój dziecka, wspólnie decydują, w jakich sytuacjach edukacyjnych fonogesty są im jeszcze potrzebne w komunikacji, a w jakich już nie. Z czasem przydają się one okazjonalnie, incydentalnie, w sytuacji niekorzystnych warunków akustycznych, w czasie dyktowania ze słuchu lub poznawania nowych terminów.

Marcin rozpoczął terapię z fonogestami, mając 16 miesięcy. Wtedy nie mówił i nie znał podstawowych pojęć. Chłopiec z mamą jeździł na liczne turnusy rehabilitacyjne, na których doskonalili umiejętności mówienia z fonogestami. Marcin, idąc do przedszkola, wypowiadał

się już prostymi zdaniami i systematycznie wzbogacał zasób słownictwa, a pod koniec nauki przedszkolnej w wypowiedziach spontanicznych chłopca przeważały zdania i wypowiedzi wielozdaniowe. Mowa była zrozumiała, choć artykulacja wielu głosek zaburzona.

Obecnie (11 lat) [...] odnosi sukcesy w nauce. Czyta poprawnie i szybko. Podczas czytania potrafi wspomagać się metodą fonogestów, gdy jest to konieczne. Wymaga pomocy podczas dokonywania analizy i interpretacji trudniejszych tekstów, jednak zawsze jest gotowy uczyć się nowych rzeczy, podejmować wyzwania i stara się poradzić sobie z zadaniem.

Mowa innych, wspomagana fonogestami, jest odczytywana przez Marcina doskonale. Mowę rozumie bardzo dobrze także bez fonogestów, szczególnie, gdy osoba mówiąca zwraca się bezpośrednio do niego. Potrafi świetnie wykorzystywać resztki słuchu. Bardzo dużą korzyść dają mu aparaty słuchowe, dodatkowo wspomagane systemem FM.

Mowa Marcina jest zaburzona w stopniu niewielkim, jak na dziecko z głębokim niedosłuchem mówi bardzo wyraźnie. Potrafi poprawnie artykułować większość głosek języka polskiego. Wypowiada się jasno, stosując, w większości poprawnie, zasady gramatyki i składni języka polskiego. Mówi pełnymi, zwykle poprawnymi zdaniami. [...] W mowie swobodnej popełnia tylko nieliczne błędy gramatyczne, związane z prawidłowym użyciem końcówek fleksyjnych. Jego wypowiedzi są czytelne i zrozumiałe. Zarówno nauczyciele, koledzy z klasy, jak i obce osoby rozumieją to, co mówi. Zwykle trudno uwierzyć, że chłopiec ma głęboki niedosłuch (Chmielewska et al., za: Kołodziejczyk 2010, 88–89).

Wieloletnie obserwacje pokazują, że wczesna diagnoza i coraz lepsze efekty aparatowania i implantowania przyspieszają, a jednocześnie skracają proces doskonalenia umiejętności językowych dzieci posługujących się fonogestami. A więc okres najintensywniejszej stymulacji dzieci z wykorzystaniem fonogestów przypada na naturalny okres kształtowania się mowy, czyli na pierwszych sześć lat życia. Wynika z tego, że fonogesty najbardziej są przydatne na zajęciach wczesnego wspomagania rozwoju oraz w przedszkolu. Okres szkolny to dla większości dzieci z uszkodzeniem słuchu czas stopniowej rezygnacji ze wsparcia fonogestów na rzecz coraz swobodniejszego słuchania i odbioru wzrokowego mowy, czyli słuchania wizualnego.

Metoda fonogestów jest niezastąpiona w terapii mowy i komunikacji dzieci z wadami słuchu. Na przestrzeni lat dostrzegam pewną różnicę związaną z czasem stałego mówienia do dzieci z fonogestami. Ten czas jest krótszy – pierwszy rok, dwa lata, a wcześniej 3–4 lata. Później wspomaganie jest wybiórcze. To prawdopodobnie efekt coraz wcześniejszej diagnostyki (wypowiedź nauczyciela wspomagającego w szkole podstawowej, badania Kołodziejczyk 2016).

W trakcie edukacji w szkole podstawowej, w miarę jak Ala nabierała doświadczenia językowego, rodzice i dziewczynka stopniowo wycofywali się ze wspomagania komunikacji fonogestami. Rezygnowali z nich najczęściej w codziennej komunikacji, chętnie do nich wracali w czasie nauki, przy czytaniu, poznawaniu nowych terminów, przy pisaniu ze słuchu. Obecnie dziewczynka jest w integracyjnej szkole średniej i jest gotowa do dalszego kształcenia ze słyszającymi rówieśnikami. Mówi bardzo ładnie, sporadycznie popełniając błędy gramatyczne, stylistyczne lub frazeologiczne. Fonogestów już nie używa. Rozmawiając z nią, niełatwo domyślić się, że jest dziewczynką z głęboko uszkodzonym słuchem (Kołodziejczyk 2010, 90).

Są jednak takie dzieci, które tego wsparcia potrzebują dłużej i wtedy jest to możliwe tak długo, jak to konieczne.

Fonogestów nie przestaniemy używać nigdy! Korzyści płynące z tej metody są zbyt duże, by je ignorować bądź eliminować. Leah ciągle się uczy, jeśli ludzie wokół niej mówią z fonogestami. Poza tym uczenie nie kończy się z zakończeniem nauki w szkole, przecież nawet dorośli uczą się przez całe życie (Daisey 2009, 107).

#### 4. TRANSLITERATOR W SZKOLE ŚREDNIEJ I WYŻSZEJ

Jeśli uczeń, kończąc szkołę podstawową, nadal potrzebuje wsparcia w rozumieniu mowy, rodzi się wtedy potrzeba pozyskania i przygotowania do współpracy środowisko szkoły średniej, a nawet wspólnotę akademicką. Fakt ten nie budzi zdziwienia, gdyż oryginalna metoda Cued Speech została opracowana przez wykładowcę amerykańskiego uniwersytetu dla głuchych, właśnie z myślą o niesłyszących studentach.

Zarówno w szkole średniej, jak i na studiach wyższych organizacja pomocy wyglądać może podobnie. W tych środowiskach trudniej liczyć na przeszkolenie całej kadry nauczycielskiej czy profesorskiej w zakresie komunikacji z niesłyszącym uczniem czy studentem, zwłaszcza że im wyższy poziom edukacji, tym organizacja tego rodzaju wsparcia ma charakter bardziej jednostkowy i incydentalny. Można zatem liczyć na zaangażowanie jednostek. Zdarza się, że nauczyciel czy wykładowca prowadzi zajęcia, mówiąc cały czas lub w niektórych ważnych momentach z fonogestami albo używa ich w ramach dodatkowych zajęć indywidualnych czy konsultacji, aby wyjaśnić studentowi niezrozumiałe kwestie.

Najbardziej realnym, a zarazem korzystnym rozwiązaniem jest zatrudnienie transliteratora mówiącego z fonogestami. W szkole średniej, podobnie jak w szkole podstawowej, rolę transliteratora może pełnić nauczyciel współorganizujący kształcenie, jeśli przepisy pozwalają na jego zatrudnienie, zaś na uczelni można zatrudnić transliteratora w ramach różnych działań i programów wspierających studentów z niepełnosprawnością. Na tym poziomie edukacji jest coraz trudniej o systemowe rozwiązania wspierające, dlatego, aby stworzyć konkretne możliwości wsparcia, potrzebna jest inicjatywa ucznia i jego rodziców we współpracy z wychowawcą, pedagogiem szkolnym czy opiekunem roku na studiach lub działającym na uczelni Biurem ds. Osób Niepełnosprawnych. Często roli transliteratora podejmują się rodzice, choć ze względów społecznych dużo korzystniej jest, jeśli będzie to osoba z zewnątrz (wolontariusz lub osoba zatrudniona). W Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II transliteratory i tłumacze języka migowego działają w ramach Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących (Krakowiak 2003, 2011, 2012; Kołodziejczyk 2006, 2011, 2016; Kołodziejczyk, Borowicz 2011).

Na tym etapie edukacji można też liczyć na coraz większą współpracę ze strony młodzieży – rówieśników. Odpowiednio zmotywowani, chętnie i szybko uczą się sztuki mówienia z fonogestami i mogą służyć pomocą niesłyszącemu koledze czy koleżance w różnych sytuacjach dydaktycznych i nie tylko.

Niesłyszący studenci KUL w czasie wykładów najczęściej korzystają z transliteracji częściowej i krótkich dyskretnych wyjaśnień mówiących z fonogestami kolegów. Pomocne są im również wyraźnie pisane notatki siedzących blisko kolegów, które ułatwiają uchwycenie najważniejszych słów, co umożliwia odczytywanie z ust wykładowcy i lepsze rozumienie towarzyszących wykładowi pokazów (Krakowiak 2011, 97).

Moim zdaniem uważam, że w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim będzie mi bardzo dobrze. Po pierwsze, będę się uczyć gramatyki języka polskiego, dużo się uczę czytać różne książki i też uczę się poprawnie mówić z fonogestami. Oczywiście również uczę się języka obcego – angielskiego. Dlatego, że cały czas się uczę, czytam, pomogło mi to dużo więcej zrozumieć i nauczyć się, ale też dzięki temu udało mi się dużo nauczyć i zapamiętać. Po drugie mam mnóstwo przyjaciół ze studiów, mogę nawiązywać kontakty z nimi, bo niektórzy umieją mówić z fonogestami i znają język migowy. Mam przyjazną, miłą atmosferę ze wszystkimi. Cieszy mnie bardzo, że w ogóle będę dużo się uczyć, staram się mówić poprawnie dzięki fonogestom. Mam nadzieję, że będę studiować do końca, dlatego że chcę skończyć te studia, bo dla mnie najważniejsza jest ciekawa nauka i zdobyta wiedza (niesłyszący student pedagogiki; Kołodziejczyk 2011, 89).

Tworzy się wtedy autentyczna wspólnota. Z entuzjazmem opisuje tworzenie tej wspólnoty niesłyszący student historii sztuki KUL:

Najtrudniejszym dla mnie problemem na pierwszym i drugim roku studiów była ogromna liczba nowych słów z zakresu terminologii naukowej, nazwisk twórców, tytułów dzieł. Wszystko to trzeba dokładnie usłyszeć, zobaczyć i zapamiętać. W dodatku trzeba mieć świadomość, że wielu słów, zwłaszcza nazwisk, nie można czytać „doliterowo”, trzeba wiedzieć, jak się je wymawia.

Dla mnie nie było to łatwe, ale udawało się dzięki pomocy, jaką dają fonogesty. W moim środowisku wiele osób nauczyło się mówić z fonogestami. Wszyscy studenci mojego roku zapoznali się z tą metodą. Dwie moje koleżanki, Ada Wolska i Małgorzata Domagała, nauczyły się mówić tak biegle, że mogły w każdej chwili wspomagać mnie transliteracją każdej wypowiedzi. Było to dla mnie bardzo wygodne.

Transliteracja w czasie wykładów wymaga wielkiej biegłości i dużego wysiłku. Ada i Małgorzata potrafiły to robić, ale nie zawsze zachodziła taka konieczność. Często wystarczyło, że mogłem uważnie patrzeć na wykładowcę i prezentację, np. slajdy z fotografiami dzieł sztuki, zabytków itp. Siedząca obok koleżanka szybko pisała ważne informacje i terminy w zeszycie tak, żebym mógł rozumieć komentarz. Po pewnym czasie opracowaliśmy bardzo wygodny system współpracy. Koleżanki robiły specjalne notatki z zajęć, pisząc wyraźnie. Ja uczestniczyłem w zajęciach i częściowo rozumiałem ich treść. W razie potrzeby koleżanka powtarzała mi z fonogestami najważniejsze informacje. Potem zabierałem zeszyt do domu i przepisywałem na komputerze notatki zrobione przez koleżankę. Następnie ona poprawiała i uzupełniała ten tekst, bo w pośpiechu powstawały luki i pomyłki, a nawet błędy wynikają-

ce z używania skrótów. Po uzupełnieniu mieliśmy wspólne, bardzo dobre materiały do uczenia się przed egzaminami.

Kiedy byliśmy na drugim roku studiów, nasz rok, zgodnie ze zwyczajem przyjętym na kulowskiej historii sztuki, przygotował na Boże Narodzenie jasełka. Dla mnie były to jasełka wyjątkowe. Inscenizacja miała formę tzw. żywych obrazów. Polegała na tym, że na wielkim ekranie wyświetlano po kolei reprodukcje obrazów przedstawiające historię Bożego narodzenia. Obok, na scenie, wszyscy studenci z naszego roku inscenizowali treść poszczególnych obrazów, naśladowując pozy oraz mimikę postaci i używając rekwizytów. Wszyscy milczeli. Tylko ja, ubrany w białą albę, stałem z boku i czytałem stosownie dobrane fragmenty z Ewangelii Świętego Łukasza. Czytałem głośno i starannie z fonogestami. Moje koleżanki, autorki scenariusza, wprowadziły pewien chwyt, który zagwarantował, że wszyscy doskonale rozumieli, co mówię. Na ekranie, między pokazami filmów, na kilka sekund pojawiały się czytane przeze mnie teksty. Widzowie, oczywiście, dobrze znali te fragmenty Pisma Świętego. Słuchając mnie doskonale rozumieli każde wymawiane przeze mnie słowo. Nie mieli wątpliwości, że mówię i co mówię. Wszyscy byli wzruszeni. W żartobliwym komentarzu ktoś powiedział: „Wszyscy milczeli. Tylko głuchoniemy Łukasz mówił”. A ktoś inny dodał: „Nie głuchoniemy. *Surdus loquens*”. Warto w tym miejscu dodać, że wkrótce na Katolickim Uniwersytecie Jana Pawła II powstało Koło Naukowe Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących „*Surdus Loquens*” (Krakowiak, 2015, 2258–260; zob. Borowicz 2011).

Pomoc transliteratora może być potrzebna zarówno w trakcie lekcji lub wykładów (transliteracja symultaniczna), jak również po zajęciach w celu wyjaśnienia niezrozumiałych treści (transliteracja eksplikacyjna). W szczególny sposób jest jednak potrzebna na sprawdzianach i egzaminach. Nawet jeśli student w codziennej komunikacji radzi sobie bardzo dobrze, to stresująca sytuacja egzaminu powoduje, że dużo gorzej działają procesy percepcyjno-poznawcze. Komunikacja staje się w znacznym stopniu utrudniona, co grozi niepowodzeniem na egzaminie (Kołodziejczyk 2006, 2011; Krakowiak 2011). Dla licealisty najważniejszym sprawdzianem jest egzamin maturalny. Przytoczony poniżej przykład opisuje organizację takiego egzaminu dla ucznia niesłyszącego.

Uczeń niesłyszący w porównaniu ze słyszącymi kolegami znów jest w trudniejszej sytuacji. Na zwyczajny stres egzaminacyjny nakładają się trudności językowe, a także komunikacyjne. Słowa egzaminatorów mogą być niezrozumiałe, tematy niejasne, trudne w interpretacji, wszelkie próby nawiązania kontaktu z nauczycielem zakłócają naturalny porządek egzaminu, gdyż wymagają albo głośnej rozmowy, albo mozołnej wymiany informacji przy użyciu pisma. W rzeczywistości uczeń niesłyszący zostaje osamotniony, odcięty od stałego dopływu rzetelnych informacji, zdany na swoje własne siły.

Decyzja powołania na egzamin maturalny transliteratora mówiącego z fonogestami była próbą wyrównania szans ucznia niesłyszącego w stosunku do pozostałych słyszących maturzystów. Do zadań transliteratora należało przekazywanie z fonogestami tematów egzaminacyjnych, wszystkich wskazówek przewodniczącego komisji, dotyczących zarówno spraw organizacyjnych, jak również zaproponowanych tematów. Transliterator miał prawo udzielać dodatkowych wyjaśnień w przypadku niezrozumienia przez ucznia jakiegoś terminu, zwrotu lub całego tematu. Dopiero pełne zrozumienie tematu dawało gwarancję, że uczeń będzie mógł przekazać na egzaminie całą swoją wiedzę zgromadzoną na ten temat. W trak-



cie egzaminu transliterator mógł być w każdej chwili poproszony o pomoc, jeśli zachodziła potrzeba rozmowy ucznia z którymś z członków komisji. Podobnie na egzaminie ustnym – transliterator czytał z fonogestami pytania egzaminacyjne i pomagał w pełnym ich zrozumieniu. W trakcie rozmowy egzaminacyjnej uczeń odpowiadał z fonogestami, transliterator zaś, w razie potrzeby, powtarzał niezrozumiałe dla członków komisji wypowiedzi ucznia, a także służył pomocą, przekazując z fonogestami dodatkowe pytania egzaminatorów.

Taki sposób przeprowadzania egzaminu, przynajmniej w niewielkim stopniu, gwarantował uczniowi komfort psychiczny, poczucie bezpieczeństwa, wynikające z wewnętrznego przekonania, że rozumie komisję i jest przez nią rozumiany. Mimo to, jak dla każdego młodego człowieka, egzamin należy do sytuacji trudnych. Stresu nie da się zupełnie wyeliminować. Zakłócał on swobodny przepływ informacji, nawet przy wykorzystaniu fonogestów, które w innych sytuacjach pozwalały perfekcyjnie odczytywać mowę z ust. Nasuwa się pytanie o szanse ucznia niesłyszącego, pozostawionego bez tego rodzaju wsparcia. (Kołodziejczyk 2006, 414–416).

Podobnie student może korzystać z pomocy transliteratora zarówno w trakcie egzaminu pisemnego, jak i ustnego. W trakcie egzaminu pisemnego obecność transliteratora jest potrzebna i możliwa tylko na początku egzaminu, aby dokładnie przekazać studentowi ogłoszenia egzaminatora dotyczące czasu pisania, zasad oceniania i różnych szczegółowych uwag, które są istotne dla sposobu wykonania pracy egzaminacyjnej. Również w początkowej części egzaminu jest czas na ewentualne pytania studentów, o zakres wymagań i o różne niezrozumiałe kwestie. Ważne, aby w tym czasie student mógł sam zadać pytanie, dokładnie usłyszeć pytania innych osób, jak również poznać dokładne odpowiedzi na nie egzaminatora. W dalszej części egzaminu transliterator nie musi być obecny. Egzamin ustny z udziałem transliteratora zapewnia wiarygodność sytuacji egzaminacyjnej, gdyż egzaminator dokładnie słyszy, co mówi student i transliterator, a więc kontroluje przepływ informacji między studentem a transliteratorem. Daje też komfort psychiczny zarówno zdającemu, jak również egzaminatorowi, gdyż mają pewność, że komunikacja między nimi będzie płynna i skuteczna.

Pewną nowością dydaktyczną zainicjowaną w Polsce w KUL w 2008 roku jest wykorzystywanie fonogestów do nauki języków obcych. Przez wiele lat toczył się spór, czy w ogóle powinno się obejmować obowiązkiem nauki języka obcego uczniów z uszkodzeniem słuchu ze względu na i tak poważne opóźnienia w zakresie znajomości języka ojczystego. Jednak wszyscy rówieśnicy uczą się języków obcych. Język obcy jest także obowiązkowym przedmiotem maturalnym. A przede wszystkim jest oknem na świat, pozwala podróżować, komunikować się, zdobywać informacje z całego świata.

Po wprowadzeniu obowiązku nauki języków obcych, w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym ucznia pojawiły się wątpliwości, czy można stawiać mu takie same wymagania jak uczniom słyszącym, czy można zwolnić go

z obowiązku wykonywania zadań ze słuchu oraz oceniania wymowy. Uczeń niesłyszący uczyłby się komunikować za pomocą pisma. W związku z tym uczniowie z uszkodzeniem słuchu czuli się na lekcjach języka obcego marginalizowani.

Skarżą się, że mają bardzo ograniczony dostęp do naturalnych warunków nauki języka, takich jak kontakt z językiem poza salą lekcyjną. Ci sami uczniowie przyznają, że byli sfrustrowani nauczycielami języka angielskiego w szkole podstawowej, którzy często zmieniają sposób mówienia, gdy zwracają się do uczniów słabosłyszących. Mowa do nich kierowana cechuje się znacznie wolniejszym tempem mówienia, krótszymi prostszymi zdaniami, powtórzeniami, parafrazą. Przynosi to efekty odwrotne do zamierzonych, ponieważ wykorzystuje nienaturalne kształty ust i struktury grammatyczne. A dla nich jednym z najważniejszych celów dydaktycznych jest, podobnie jak dla słyszących, rozwijanie sprawności komunikacyjnej i zrozumiałości wypowiedzi (Podlewska 2013, 185).

Aby wyjść naprzeciw tym oczekiwaniom, zostały podjęte próby wykorzystywania angielskiej wersji Cued Speech do nauczania wymowy języka angielskiego oraz doskonalenia rozumienia, a także czytania i pisanie ze słuchu w nauczonym języku. Eksperyment poprowadzony przez Annę Podlewską z niesłyszącymi studentami KUL zakończył się sukcesem. Studenci musieli oczywiście na początku nauczyć się angielskiej wersji Cued Speech, ale po tym etapie doświadczali już podobnych korzyści, jak przy nauce języka ojczystego. Prowizorycznie można podjąć próby przekazywania wymowy obcojęzycznej za pomocą polskich fonogestów, ale nie da się w ten sposób precyzyjnie wskazać na istotne różnice fonetyczne poznawanych języków. Natomiast pomysł poznawania wersji Cued Speech języka obcego, którego naukę podejmujemy, jest cennym rozwiązaniem nie tylko dla osób z uszkodzeniami słuchu, ale dla wszystkich uczniów w klasie. Rozwija świadomość fonologiczną danego języka i pozwala łatwiej kontrolować własną i cudzą wymowę. To doświadczenie otwiera przed nami ostatnie, niezmiernie ważne zagadnienie. Czy i jakie korzyści z posługiwania się fonogestami w klasie mają pozostali uczniowie? A więc czy możemy zaryzykować stwierdzenie, że fonogesty pomagają wszystkim?

## 5. KORZYŚCI ZE STOSOWANIA FONOGESTÓW DLA CAŁEJ KLASY

Bardzo ważne i inspirujące są spostrzeżenia, że fonogesty przynoszą też wiele korzyści dzieciom bez uszkodzeń słuchu fizycznego. Przede wszystkim samo uczenie się mowy uzupełnianej fonogestami, pomaga wszystkim dzieciom zdobyć większą świadomość fonologiczną i wiedzę metajęzykową. W naturalny sposób trenują podział na sylaby, różnicowanie spółgłosek i samogłosek, różnice między wymową a pismem. Tworzenie i odbiór komunikatu polisensorycznego angażuje w te czynności większe obszary mózgu, co wpływa stymulująco nie tyl-

ko na rozwój językowy, ale także rozwój poznawczy wszystkich dzieci. Ruchy dłoni podczas zmiany układów i lokacji stymulują rozwój motoryki małej, a więc sprawności manualne uczniów. Nauka rozumienia mowy uzupełnianej fonogestami mobilizuje do uważnego obserwowania twarzy, jej ruchów mimicznych, artykulacji oraz towarzyszących mowie ruchów dłoni, szybkich zmian układów palców, co doskonalą percepcję wzrokową. Warto podkreślić również, że ucząc się mówić tak, aby koledzy z uszkodzonym słuchem mogli rozumieć wypowiedź na podstawie obserwacji ust i dłoni, rówieśnicy doskonalą swój warsztat artykulacyjno-dykcyjny. Świadomie zaczynają kontrolować wyrazistość artykulacji, tempo, napięcie i inne cechy rytmiczno-melodyczne mowy.

Szczególne jednak korzyści odnoszą uczniowie z trudnościami w czytaniu i pisaniu, z dysleksją, z zaburzeniami słuchu fonemowego i centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, a także większość dzieci z opóźnionym rozwojem mowy i zaburzeniami koncentracji uwagi. Fonogesty pomagają dzieciom lepiej skupiać się na czynności mowy, gdyż ruchy ręki są bardziej widoczne i atrakcyjne niż sam ruch narządów artykulacyjnych, ułatwiają różnicowanie głosek podobnych brzmieniowo nawet w hałasie szkolnym, pomagają dostrzegać i lepiej rozumieć strukturę sylabową i głoskową wyrazu, co jest naturalnym treningiem w zakresie analizy i syntezy sylabowej oraz głoskowej, a dzięki temu wspierają prawidłowe procesy czytania i pisania. Nie będzie więc błędem stwierdzenie, że fonogesty służą wszystkim dzieciom w klasie zróżnicowanej (Cornett, Daisey 2009, 211; Romanowska 2015).

Wykorzystuję metodę fonogestów od 15 lat. Uważam, że można ją wprowadzić w życie dziecka już w pierwszym roku życia. Metodę można z powodzeniem wykorzystywać w pracy z dziećmi w różnych opóźnieniach rozwoju mowy. Osobiście pracuję z dziećmi z uszkodzonym słuchem fonemowym i głuchotą. Pomaga ona rozwijać słuch fonemowy i pomaga w nauce czytania i pisania. Pracuję z dziećmi uczącymi się najczęściej w szkołach ogólnodostępnych. Dzieci słyszące, ale z zaburzonym słuchem fonemowym, uczą się fonogestów bardzo chętnie, ale ich zdrowi rówieśnicy boją się ruchów ręki i niechętnie stosują fonogesty (wypowiedź neurologopedy, badania ankietowe Kołodziejczyk 2016).

Ostatni eksperyment badawczy autorki niniejszego artykułu zatytułowany *Fonogesty w inkluzji*, polegający na nauczaniu mówienia z fonogestami dzieci z różnych zespołów klasowych w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, ma na celu szczegółowe zbadanie, jaka jest gotowość słyszących rówieśników do uczenia się mowy uzupełnianej fonogestami, ile czasu potrzeba, aby uczniowie w klasie opanowali ten sposób komunikacji i jakie korzyści mogą oni z tej nauki czerpać dla lepszych interakcji w klasie, ale także dla ich własnego, wszechstronnego rozwoju.

## PODSUMOWANIE

Metoda Fonogestów, znana i wykorzystywana w wielu krajach na całym świecie jako narodowe odmiany amerykańskiej metody Cued Speech, służy najbardziej tym dzieciom, które urodziły się, wychowują i kształcą w środowisku osób słyszących i mówiących, a które pomimo zanurzenia w języku ojczystym i we wspólnocie komunikującej się z nimi, mają niewystarczające korzyści słuchowe, aby mowa rozwijała się dynamicznie, w tempie zbliżonym do naturalnego.

Osoby z uszkodzeniami słuchu stanowią grupę bardzo zróżnicowaną i niejednorodną, jeśli chodzi o rodzaj i stopień niedosłuchu, możliwości i korzyści słuchowe w zastosowanych protezach słuchowych, aparatach lub implantach, tempo rozwoju mowy oraz organizację oddziaływań terapeutycznych i edukacyjnych, a także środowiska wychowawczo-komunikacyjne, w których przebiega ich rozwój. Te wszystkie czynniki decydują o tym, że niemożliwa jest jedna droga wychowania słuchowo-językowego, która byłaby odpowiednia czy optymalna dla wszystkich dzieci z tym problemem.

W artykule zebrane zostały doświadczenia logopedów, nauczycieli, rodziców i samych osób z uszkodzeniami słuchu, którzy wykorzystywali fonogesty w stymulacji rozwoju mowy, w komunikacji w rodzinie, przedszkolu, szkole czy na uczelni, w procesie edukacji i terapii mowy, aby pokazać pewne modele postępowania, dobre praktyki, inspirujące rozwiązania, a przede wszystkim, aby inspirować innych logopedów, rodziców i nauczycieli do skorzystania z walorów tej metody, kiedy istnieje poważna obawa, że model audytywno-werbalny stymulacji rozwoju mowy będzie niewystarczający dla naszego dziecka. Opisane w artykule korzyści dla naturalnego rozwoju mowy dziecka, dla poprawy komfortu i precyzji rozumienia wypowiedzi słownych otoczenia oraz korzyści dla środowiska słyszących rozmówców, zarówno dorosłych, jak i dzieci, pomagają rozwiązać obawy przed wprowadzeniem tego manualnego wspomaganie czynności mówienia do wychowania językowego dzieci z trudnościami w prawidłowej percepcji mowy.

## BIBLIOGRAFIA

- Błaszczuk I., 2009, *Paweł – nasze wyzwanie i duma*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 289–301.
- Borowicz A., 2011, *Koło Naukowe Studentów Niesłyszących i Słabosłyszących „Surdus Loquens” w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 123–126.

- Chmielewska E., Dawidowicz M., Kollakowska A., Marecka A., Szymkowiak B., 2006, *Wykorzystanie fonogestów w pracy z dziećmi z głęboką wadą słuchu na podstawie doświadczeń Specjalistycznej Poradni Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu, Przedszkola Miejskiego Nr 16 i Zespołu Szkół nr 7 w Toruniu*, [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, red. J. Błęszyński, Kraków.
- Chrzanowska I., 2010, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków.
- Chrzanowska I., 2016, *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej*, s. 55 – 74. [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/19552/1/SE\\_41\\_2016\\_Iwona\\_Chrzanowska.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/19552/1/SE_41_2016_Iwona_Chrzanowska.pdf), (data dostępu: 10.07.2020).
- Chrzanowska I., 2019a, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa.
- Chrzanowska I., 2019b, *Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki?*, [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, red. I. Chrzanowska, G. Szumski, Warszawa, s. 44–53.
- Cornett R.O., Daisey M., E., 2009, *Rola słyszącego rodzeństwa i rówieśników*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 189–222.
- Daisey M.E., 2009, *Życie z moją niesłyszącą córką Leah*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 99–122.
- Domagała-Zyśk E., *Lektorat języka obcego dla niesłyszących i słabosłyszących studentów uczelni wyższych*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 105–122.
- Domagała-Zyśk E., Podlewska A., 2019, *Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (D/HH) non-native English users*, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2019.1581399.
- Grabowska O., 2011, *Zastosowanie metody fonogestów w nauczaniu języków obcych – podejście eksperymentalne*, [w:] *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących*, seria: „Nie głos, ale słowo...” 2, red. K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan, Lublin, s. 163–169.
- Kamyk-Wawryszuk A., 2010, *Możliwości i ograniczenia ucznia niesłyszącego w klasie integracyjnej w opinii nauczycieli*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*, red. M. Wójcik, Toruń, s. 131–139.
- Kołodziejczyk R., 2006, *Rola transliteratora w kształceniu osób niesłyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...”, Lublin, s. 409–422.
- Kołodziejczyk R., 2008, *Nowe wyzwania dla pedagoga specjalnego w systemie edukacji inkluzywnej*, [w:] *Kompetencje pedagoga specjalnego*, red. Z. Pałak, Lublin, s. 185–196.
- Kołodziejczyk R., 2010, *Wczesna interwencja logopedyczna z zastosowaniem metody fonogestów w terapii dziecka niesłyszącego*, [w:] *Edukacja i rehabilitacja osób z wadą słuchu – wyzwania współczesności*, red. M. Wójcik, Toruń, s. 78–93.
- Kołodziejczyk R., 2011, *Centrum Edukacji Niesłyszących i Słabosłyszących w służbie studentom z uszkodzonym słuchem w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 71–91.
- Kołodziejczyk R., 2016, *Z trzydziestoletnich doświadczeń stosowania metody fonogestów w Polsce*, [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 483–509.

- Kołodziejczyk R., 2020, *Gotowość nauczycieli do pracy w systemie edukacji włączającej*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 11 (48), nr 3, s. 123–140.
- Kołodziejczyk R., Borowicz A., 2011, *Środki wspomaganie komunikacji z osobami niesłyszącymi*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 62–70.
- Krakowiak K., 2003, *O wsparcie studentów niesłyszących w społeczności akademickiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, Lublin.
- Krakowiak K., 2009, *Dlaczego wybrałam Cued Speech i opracowałam polskie fonogesty?*, [w:] *Metoda Fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 271–283.
- Krakowiak K. 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.
- Krakowiak K., Sękowska J., 1996, *Mówimy z fonogestami. Przewodnik dla rodziców i przyjaciół dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, Warszawa.
- Krakowiak K., 2011, *Porozumiewanie się z niesłyszącymi studentami na egzaminach*, [w:] *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 92–104.
- Krakowiak Ł., 2015, *Studiowanie historii sztuki jako forma autorehabilitacji*, [w:] *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...” 5, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 225–235.
- Krakowiak Ł., 2016, *Idea asystencji pedagogicznej św. Jana Bosko w zastosowaniu do pracy z młodzieżą niesłyszącą*, [w:] *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimierzy Krakowiak*, red. E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Lublin, s. 389–394.
- Krakowiak K., Leszka J., 2000, *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia” XVII, s. 11–32.
- Krawiec M., Kiraga E., 2006, *„Powiedz i pokaż, to ja usłyszę”*. *Jak udostępniać język ojczysty dzieciom z uszkodzeniem słuchu – doświadczenia praktyków*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...”, Lublin, s. 395–408.
- Leszka J., 2006, *Psychospołeczne uwarunkowania wyboru metod kształcenia językowego przez nauczycieli dzieci niesłyszących*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...”, Lublin, s. 323–348.
- Michalska A., 2015, *Jakie są warunki powodzenia edukacji dziecka z uszkodzonym słuchem?*, [w:] *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...” 5, Lublin, s. 233–247.
- Nowogrodzka M., 2009, *Fonogesty otworzyły mnie na język*, [w:] *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*, red. i tłum. E. Domagała-Zyśk, Lublin, s. 283–288.
- Podlewska A., 2012, *Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu*, [w:] *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej*, red. Z. Pałak, D. Chmiz, A. Pawlak, Lublin, s. 383–390.
- Podlewska A., Keller P. 2014, *The Use of Cued Speech and Information Technology in English Language Instruction for Students with Hearing Impairments*, [w:] *Chosen Topics of Supporting Persons with a Disability*, vol. 2, edited by J. Baran, D. Baraniewicz, A. Ochman, Kraków, s. 185–203.



- Podlewska A., 2016, *The Use of Cued Speech to Support the Development of Verbal Language Skills in English Language Instruction for Deaf and Hard-Of-Hearing Students*, [w:] *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-Of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*, edited by E. Domagała-Zyśk, E.H. Kontra, London, s. 23–40.
- Romanowska B., 2015, *Wizualizacja mowy w terapii logopedycznej*, [w:] *Odpowiedzialność za edukację osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...” 5, Lublin, s. 137–145.
- Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, 2011, red. K. Krakowiak, R. Kołodziejczyk, A. Borowicz, E. Domagała-Zyśk, Lublin.
- Wojczuk E., 2006, *Trudności edukacyjne ucznia z uszkodzeniem słuchu w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, seria: „Nie głos, ale słowo...” , Lublin, s. 395–408.