

MODEL EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ DZIECI GŁUCHYCH

Na potrzebę wprowadzenia kształcenia dwujęzycznego dzieci głuchych uwagę zwracali liczni autorzy (m.in. Czajkowska-Kisil 2006¹, Kowalski i Nowak-Adamczyk 2012², Krakowiak 2006, s. 93³, Świdziński, Fabisiak 2010⁴). W tej sprawie interwencję podjął Rzecznik Praw Obywatelskich oraz Pełnomocnik Rządu ds. Równego Traktowania. Prof. Marek Świdziński (Świdziński 2005, s. 9⁵) zauważa, że: „[j]ęzyk foniczny słyszącej większości jest głuchemu fizycznie niedostępny, zarówno w procesie nabywania mowy, jak i jako narzędzie komunikacji codziennej. Języka tego, najpierw w odmianie pisanej, Głuchy nauczyć się może tylko jako języka obcego”. Te stwierdzenia zostały potwierdzone badaniami dotyczącymi glottodydaktycznej metody nauczania języka polskiego osób głuchych (Kowal 2011 - niepublikowana rozprawa doktorska⁶, Kowal, Januszewicz, Jura 2012⁷, Januszewicz, Jura, Kowal 2014⁸). Według Światowej Federacji Głuchych (WFD) dwujęzyczność jest podstawowym prawem człowieka, jakie w obszarze edukacji powinno przysługiwać dzieciom głuchym, ponieważ właśnie ten rodzaj edukacji jest w stanie zapewnić im równe szanse i umożliwić stanie się pełnoprawnymi obywatelami w swoich państwach. Zalecenie umożliwienia nauki języka migowego i edukacji osób głuchych w języku najodpowiedniejszym dla nich jest zawarte w ratyfikowanej w 2012 r. przez Polskę Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (art. 24, pkt. 3c).

Edukacja dwujęzyczna dzieci głuchych w różnych krajach świata realizowana jest według rozmaitych modeli, które uwzględniają specyfikę prawną i kulturową danego kraju. Poniższy model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych jest propozycją rozwiązań przygotowanych z myślą o warunkach polskich. U podstaw tego modelu znajduje się kilka

1 Małgorzata Czajkowska-Kisil, 2006, *Dwujęzyczne nauczanie głuchych w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 4, s. 265 – 275.

2 Piotr Kowalski, Dagmara Nowak-Adamczyk, 2012, *Kształcenie osób głuchych i słabosłyszących – wyzwania dla systemu edukacji w Polsce*, [w:] Stanisław Trociuk (red.), *BIULETYN RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH 2012, nr 7, ŹRÓDŁA, Zasada równego traktowania. Prawo i praktyka, nr 3, Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 61-72.

3 Kazimiera Krakowiak, 2006, *Studia i szkice o wychowaniu dzieci z uszkodzeniami słuchu*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

4 Marek Świdziński, Sylwia Fabisiak, 2010, *Dwujęzyczność — zagrożenie, wyzwanie, jedyna szansa*, [w:] *Czterdzieści lat pracy z młodzieżą w OSWG przyczynkiem do rozważań na temat stanu edukacji głuchych i słabo słyszących w Polsce*, Warszawa: OSWG w Warszawie, s. 23-31.

5 Marek Świdziński, 2005, *języki migowe*, [w:] Tadeusz Gałkowski, Elżbieta Szela, Grażyna Jastrzębowska, *Podstawy neurologopedii*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 679-692

6 Justyna Kowal, 2011, *Język polski jako obcy w nauczaniu Milczących Cudzoziemców. Analiza możliwości zastosowania metod nauczania języka polskiego jako obcego w edukacji niesłyszących*, Wrocław.

7 Justyna Kowal, Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura, 2012, *Opracowanie na temat metodyki nauczania języka polskiego jako obcego dla głuchych w kontekście aktywizacji zawodowej*, dostęp on-line:

http://www.glusiwpracy.dobrekadry.pl/dokumenty/Opracowanie_poswiecone_metodyce_nauczania.pdf

8 Małgorzata Januszewicz, Marcin Jura, Justyna Kowal, 2014, *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, [w:] M. Sak [red.], *Edukacja Głuchych*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 8-16

założeń, których przedstawienie jest konieczne dla właściwej oceny poniższej propozycji rozwiązań.

ZAŁOŻENIA MODELU EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ DZIECI GŁUCHYCH

1. Uszkodzenie słuchu może powodować trudności w nabywaniu i posługiwaniu się językiem fonicznym. Trudności te mogą dotyczyć zarówno kwestii związanych z artykulacją poszczególnych głosek, jak i mieć zasięg znacząco większy i obejmować możliwość rozwoju systemu języka fonicznego, a w dalszej kolejności umiejętności związanych z wizualną reprezentacją tego języka tj. czytaniem i pisaniem. Przyjmuje się, że podstawowy problem związanym z uszkodzeniem słuchu ma charakter językowy.

2. Założenie o językowym charakterze konsekwencji uszkodzenia słuchu nie wyklucza ani nie ogranicza działań o charakterze leczniczym podejmowanych przez specjalistów w zakresie medycyny (rozmaite formy protezowania słuchu i rehabilitacji słuchu i mowy). Przyjmuje się, że uszkodzenie słuchu jest zagadnieniem w równym stopniu medycznym co społecznym. Społeczny charakter uszkodzenia słuchu wiąże się ze specyfiką językowego, a więc także socjolingwistycznego, sposobu funkcjonowania osób głuchych.

3. Istnieją dwa, równorzędne z lingwistycznego punktu widzenia, języki: język migowy i język polski. Ich status socjolingwistyczny (tzw. siła języka) jest różny m. in. z uwagi na dysproporcje w liczbie użytkowników obu języków.

4. Język migowy z uwagi na swoją wizualno-przestrzenną modalność i charakterystyczny sposób artykulacji (m. in. za pomocą rąk i twarzy) może zostać przez osoby z uszkodzeniem słuchu przyswojony bez przeszkód. W przypadku osób głuchych język migowy jest odpowiednikiem języka fonicznego w procesie ontogenezy językowej czyli rozwoju języka u danej osoby.

5. Znajomość języka migowego jest niezbędna dla rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego dzieci głuchych.

6. Język migowy nie jest jedynie metodą/środkiem wspierania komunikacji, ale w pełni

rozwiniętym językiem, którym posługuje się społeczność osób głuchych w Polsce.

7. Znajomość języka polskiego (przynajmniej w jego formie wizualnej tzn. w piśmie) jest niezbędna do funkcjonowania w społeczeństwie, w którym znaczącą większość stanowią ludzie słyszący.

8. Dziecko głuche dysponuje potencjałem do tego, aby stać się osobą dwujęzyczną tzn. posiadać umiejętności posługiwania się zarówno polskim językiem migowym jak i językiem polskim w swoim codziennym życiu. Wybór jednego z języków w konkretnej sytuacji uzależniony jest od jej charakteru: współ rozmówców, tematu rozmowy, miejsca rozmowy, wykonywanej czynności itd. Umiejętność każdorazowego dopasowania języka do sytuacji stanowi jedną ze składowych kompetencji językowych związanych z dwujęzycznością.

9. W przypadku większości dzieci głuchych (zwłaszcza tych, które posiadają słyszących rodziców nie znających języka migowego) muszą zostać podjęte specjalne działania, aby mógł zapoczątkować się naturalny proces akwizycji języka migowego.

10. Warunkiem edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych jest wczesne podjęcie działań zmierzających do uzyskania „normalnego” rozwoju językowego przynajmniej w jednym języku. Działania te powinny być podjęte i prowadzone zanim dziecko rozpocznie obowiązkową edukację szkolną (0-3 lata i później do 6 roku życia).

11. Celem edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych jest osiągnięcie porównywalnych kompetencji w dwóch językach: polskim i migowym.

UWAGI OGÓLNE

Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce osadzony jest w systemie szkolnictwa specjalnego. Argumentami, które przemawiają za takim rozwiązaniem są: zasoby ludzkie (kadra pedagogiczna posiadająca doświadczenie pracy z uczniem niesłyszącym) oraz warunki dla stworzenia otoczenia językowego. Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego*

zakładu kształcenia nauczycieli w stosunku do nauczycieli szkół specjalnych sformułowany został wymóg ukończenia studiów pedagogicznych lub kursu kwalifikacyjnego/studiów podyplomowych w zakresie pedagogiki specjalnej odpowiedniej do niepełnosprawności uczniów. Wykształcenie surdopedagogiczne posiadają zatem przede wszystkim nauczyciele pracujący w systemie szkolnictwa specjalnego.

Otoczenie językowe dziecka stanowią ludzie, którzy się z nim komunikują. Bez komunikacji z innymi dziecko nie zdołałoby samo przyswoić języka. Bogate i sprzyjające rozwojowi otoczenie językowe cechuje:

- rozmawianie z dzieckiem od urodzenia (albo nawet wcześniej)
- różnorodność używanych słów
- złożoność używanych zdań
- opisywanie zastanych sytuacji
- wyjaśnianie zdarzeń i własnych działań
- odpowiadanie na pytania
- językowa powtarzalność świata
- zabawy językowe z dziećmi: wyliczanki, wiersze i piosenki
- opowiadanie dziecku historii
- czytanie dziecku książek
- bezpośredniość komunikacji
- akceptowanie własnych form językowych dziecka⁹.

Takie aspekty powinny zatem cechować także otoczenie językowe, które będzie sprzyjać przyswajaniu przez dzieci głuche języka migowego. W praktyce oznacza to stworzenie

⁹ Opracowane na podstawie: Ewa Haman, Magdalena Kochańska, Magdalena Łuniewska, Magdalena Smoczyńska, 2014, *Mowa dziecka i jak rodzice mogą wspierać jej rozwój?*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

dzieciom głuchym warunków do utrzymywania kontaktów z dorosłymi osobami posługującymi się językiem migowym, które mogą zaspokoić poznawcze i rozwojowe potrzeby dziecka. Otoczenie językowe tworzą przede wszystkim rodzice, ale także dalsza rodzina, rodzeństwo a w przypadku dzieci głuchych mogą to być specjaliści pracujący z dzieckiem, nauczyciele, wychowawcy jak również inne dorosłe osoby głuche biegle posługujące się językiem migowym. Dla rodziców słyszących szczególnym wsparciem mogą okazać się głusi rodzice zarówno dzieci słyszących jak i głuchych. W modelu edukacji dwujęzycznej placówka edukacyjna pełni funkcję miejsca, w którym głuche dziecko ma kontakt ze wszystkimi tymi osobami, a jego słyszący rodzice mają możliwość rozwijania swoich umiejętności językowych w języku migowym.

Według danych SIO (stan na wrzesień 2014) uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – niesłyszący w przeważającej liczbie uczęszczają do szkół specjalnych. Należy także zwrócić uwagę, że im wyższy etap kształcenia tym proporcjonalnie więcej dzieci niesłyszących uczy się w szkołach specjalnych niż w placówkach masowych. Należy jednocześnie zwrócić uwagę, że uwzględnienie perspektywy językowej znosi konieczność ścisłego podziału na uczniów niesłyszących i słabosłyszących według klasyfikacji audiometrycznej. Prawo do dwujęzycznej edukacji w opisywanym modelu ma każdy uczeń, u którego z uwagi na uszkodzenie słuchu występują trudności z akwizycją języka fonicznego.

MODEL EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ DZIECKA GŁUCHEGO

P.1. JEDNOSTKI EDUKACYJNE	
P.1.1. ORGANIZACJA	P.1.2. DYDAKTYKA
P.2. JEDNOSTKI WSPIERAJĄCE	
P.2.1. TWORZENIE OTOCZENIA JĘZYKOWEGO	P.2.2. ROZWÓJ METODYKI EDUKACJI DWUJĘZYCZNEJ

Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych uwzględnia dwa poziomy strukturalne. Poziom P.1. dotyczy jednostek, w których prowadzone jest kształcenie. Mowa tu o ośrodkach

szkolno-wychowawczych, do których uczęszczają niesłyszący uczniowie. Poziom P.2. dotyczy pozostałych jednostek, których działania mają bezpośredni wpływ na funkcjonowanie jednostek poziomu P.1. Poziom ten dotyczy zatem m. in. poradni psychologiczno-pedagogicznych, jednostek prowadzących wczesne wspomaganie rozwoju dzieci niesłyszących, ośrodków kształcenia nauczycieli, organizacji zajmujących się prowadzeniem kursów polskiego języka migowego a także uczelni wyższych. **Istotą modelu jest wysoki stopień współzależności obu tych poziomów. Wprowadzanie zmian i rozwiązań na poziomie P.1. bez wprowadzania zmian i uwzględniania poziomu P.2. ma bezpośredni wpływ na osiągnięte efekty kształcenia.** Ma to związek z językowym charakterem konsekwencji wynikających z uszkodzenia słuchu. Procesy ontogenezy językowej w swojej zasadniczej formie przebiegają w okresie przed pójściem dziecka do szkoły. Z drugiej strony stworzenie odpowiedniego otoczenia językowego, które umożliwiłoby dzieciom głuchym uruchomienie i rozwój naturalnych procesów akwizycji językowej wymaga określonych zabiegów pedagogicznych. W związku z tym przyjmuje się, że w modelu edukacji dwujęzycznej dziecka głuchego **działania podejmowane zanim dziecko zostanie objęte obowiązkiem szkolnym stanowią integralny element modelu.**

Edukacja dwujęzyczna dziecka głuchego wymaga podejmowania świadomych działań edukacyjnych względem dziecka i jego rodziny już od momentu narodzin dziecka. Z uwagi na fakt, że na tak wczesnym etapie rozwoju trudno przesądzać o tym, na ile skuteczne okażą się zabiegi lecznicze i rehabilitacyjne i czy dziecko będzie w stanie uczyć się w szkole masowej, **wczesny etap edukacji dwujęzycznej pomyślany jest jako propozycja dla każdego dziecka z uszkodzonym słuchem.** Wraz z obserwacją postępów w rozwoju językowym, które są na bieżąco monitorowane poprzez system ewaluacji kompetencji językowych, możliwe jest podejmowanie decyzji co do wyboru typu szkoły. Właściwa edukacja w modelu dwujęzycznym nakierowana jest na wykorzystanie językowego potencjału i zasobów dziecka głuchego w postaci umiejętności związanych z językiem migowym w celu:

1. osiągnięcia porównywalnych kompetencji **w języku fonicznym i w języku migowym**
2. zbudowaniu pozytywnej tożsamości dziecka jako osoby głuchej
3. wyrównanie szans edukacyjnych i zawodowych poprzez szczególne zwrócenie uwagi na

rozwój umiejętności pisania i czytania w języku polskim

4. wsparcia rozwoju społecznego i emocjonalnego w oparciu o pozytywną samoidentyfikację jako dwujęzycznej osoby głuchej

Należy zwrócić uwagę, że proponowany **model może być zastosowany zarówno w mikro jak i makro skali**. W skali makro poszczególne funkcje poszczególnych poziomów pełnić mogą wyspecjalizowane jednostki np. szkoła, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek doskonalenia nauczycieli itd. W skali mikro wszystkie funkcje modelu może pełnić jedna wyspecjalizowana jednostka np. szkoła specjalna prowadząca kształcenia w systemie dwujęzycznym oraz oferująca przewidziane w modelu dwujęzycznym usługi dla rodzin i ich małych głuchych dzieci. Współpraca jednostki z poradnią psychologiczno-pedagogiczną w takim przypadku związana jest z zapoznaniem specjalistów poradni z modelem kształcenia dwujęzycznego przyjętym w danej szkole. Model może zatem zostać potraktowany jako propozycja o charakterze systemowym lub jako propozycja dla wybranej szkoły specjalnej.

Wprowadzenie modelu edukacji dwujęzycznej w pierwszej fazie, bez względu na przewidywany w kolejnej fazie zakres działania modelu, związane jest z prowadzeniem eksperymentów lub innowacji pedagogicznych przewidzianych w *rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. 2002.56.506)*. Zgodnie z rozporządzeniem eksperyment pedagogiczny to działania służące podnoszeniu skuteczności kształcenia w szkole, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, prowadzone pod opieką jednostki naukowej. Innowacja pedagogiczna to nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły. Prowadzenie w danej szkole eksperymentu pedagogicznego wymaga zgody ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

CHARAKTERYSTYKA POZIOMU P1

W ramach poziomu P.1. wyróżnia się dwie części: organizacja (P.1.1.) i dydaktyka (P.1.2.).

Na poziomie organizacyjnym jednostki edukacyjnej (P.1.1.) model zakłada:

- we wszystkich oddziałach jednostki edukacyjnej realizowane jest nauczanie w systemie dwujęzycznym
- od pracowników jednostki (zarówno merytorycznych jak i administracyjnych) wymagana jest znajomość języka migowego – określony poziom znajomości zależy od pełnionych funkcji – najwyższy poziom znajomości języka migowego wymagany jest od nauczycieli, którzy mają także obowiązek stałego rozwijania swoich umiejętności językowych
- struktura zatrudnienia jest systematycznie zmieniana na korzyść głuchych nauczycieli z natywną znajomością polskiego języka migowego
- język migowy jest, obok języka polskiego, równorzędnym językiem komunikowania się w szkole

Jak zauważa antropolog Paddy Ladd¹⁰ 250 lat pedagogiki osób głuchych przyniosło rozwój wielu perspektyw filozoficznych i podejść metodologicznych za wyjątkiem pedagogiki głuchych nauczycieli. Zgodnie z propozycją Ladd'a to praktyka pedagogiczna głuchych nauczycieli powinna stanowić podstawę dla wyznaczania standardów kwalifikacji dla nauczycieli słyszących. Na podstawie prowadzonych przez siebie badań, Ladd zidentyfikował 6 obszarów, które charakteryzują pedagogiczną praktykę głuchych nauczycieli: rozwijanie umiejętności poznawczych, nauczanie rozumienia modalności, tworzenie bezpiecznego otoczenia kulturowego, przyspieszanie rozwoju językowego, identyfikowanie „miejsca Głuchych¹¹” w świecie, nauczanie tego, jak żyć w obu światach: słyszącym i Głuchym. Ladd wskazuje na 37 strategii/umiejętności wykorzystywanych przez Głuchych nauczycieli, często nieświadomie. Należą do nich m. in.: stawianie dzieciom Głuchym wysokich wymagań, formułowanie wobec nich wymogu ciężkiej pracy, zachęcanie do prowadzenia obserwacji i introspekcji, zachęcania do wzajemnego wspierania się, szczerść (bezceremonialność) Głuchych, która jest akceptowana przez dzieci ponieważ wiedzą one, że są kochane, strategia wykorzystywania opowieści z życia, które można powiązać z omawianym akurat tematem, elastyczność/ umiejętności improwizacji,

¹⁰ <http://deafhoodfoundation.org/vlog/wp-content/uploads/2013/10/Fremont-Deaf-Pedagogies-2013COPYRIGHTED.pdf>

¹¹ Zastosowanie w tym miejscu zapisu „Głuchy” oddaje sposób zapisu angielskiego oryginału pracy Ladd'a. Pisane wielką literą słowo „głuchy” jest przez Ladd'a stosowane w odniesieniu do osób głuchych, które posługują się językiem migowym i swoją tożsamość opierają na pozytywnej samoidentyfikacji ze społecznością osób głuchych, ich sposobem życia i kulturą.

wykorzystanie umiejętności teatralnych/występowania przez publicznością, inne niż u słyszących nauczycieli poczucie czasu i tempo pracy, umiejętność natychmiastowego dostosowania się do indywidualnych potrzeb każdego dziecka z jednoczesnym utrzymaniem zaangażowania całej klasy. Postulat pedagogiki głuchych nauczycieli przekracza zatem wcześniejsze żądania zatrudniania głuchych nauczycieli w edukacji i zmierza w kierunku dokładnego zbadania i wyjaśnienia specyfiki praktyki pracy z dziećmi głuchymi przez tych nauczycieli.

W obszarze dydaktyki (P.2.2) model zakłada:

- w szkole obowiązują dwa języki nauczania: polski język migowy i język polski
- polski język migowy jest nauczany jako osobny przedmiot w wymiarze godzin co najmniej takim samym jak język polski
- język polski jest nauczany jako język obcy z zastosowaniem odpowiednich metod glottodydaktycznych
- przed uczniami stawia się wysokie wymagania zakładając, że są oni w stanie osiągnąć efekty kształcenia porównywalne do tych, jakie osiągają ich słyszący rówieśnicy
- celem edukacji jest m. in. budowanie pozytywnej tożsamości osoby głuchej poprzez naukę historii i kultury głuchych, podkreślanie wkładu osób głuchych w rozwój życia społecznego, kulturalnego i naukowego
- na zakończenie każdego etapu edukacji przewidziana jest ewaluacja kompetencji językowych w polskim języku migowym i języku polskim
- wyniki ewaluacji kompetencji w polskim języku migowym i języku polskim są podstawą do podejmowania decyzji o dalszych etapach kształcenia – na etapie przedszkolnym rodzice w porozumieniu ze specjalistami mogą podjąć decyzję o posłaniu dziecka do szkoły masowej.
- możliwość zdawania egzaminów z polskiego języka migowego i języka polskiego jako obcego
- indywidualne programy pracy z dziećmi, które podejmują kształcenie w modelu

edukacji dwujęzycznej na późniejszych etapach kształcenia – celem programu jest nabywanie kompetencji językowych tak, aby były one zbliżone do kompetencji posiadanych przez rówieśników uczących się już w danym oddziale edukacyjnym

Model edukacji dwujęzycznej zakłada opracowanie podstawy programowej dedykowanej temu typowi kształcenia. Podstawa programowa poza wymienionymi już przedmiotami: polskim językiem migowym i językiem polskim, może uwzględniać także m. in. wprowadzenie w miejsce muzyki zajęć teatralno-ruchowych.

CHARAKTERYSTYKA POZIOMU P2

W ramach poziomu P.2. wyróżnia się następujące części: tworzenie otoczenia językowego (P.2.1.) oraz rozwój metodyki edukacji dwujęzycznej (P.2.2.).

W obrębie poziomu związanego z tworzeniem otoczenia językowego (P.2.1.) model przewiduje:

a) wsparcie otoczenia dziecka głuchego

W celu zapewnienia dziecku głuchemu adekwatnego do jego potrzeb i możliwości rozwoju językowego, intelektualnego i emocjonalnego konieczna jest na tym etapie praca z otoczeniem dziecka głuchego, najczęściej są to rodzice i rodzeństwo. Wśród rodziców, którzy dowiadują się o uszkodzeniu słuchu własnego dziecka istnieje ryzyko doświadczenia traumy związanej z chorobą dziecka. Rodzice doświadczają straty, straty oczekiwanego zdrowego dziecka. Takie doświadczenia emocjonalne mają wpływ na sposób komunikowania się z dzieckiem. W niektórych przypadkach dochodzi nawet do unikania kontaktów. W opinii psychologów głuchota jest przyczyną traum, jakie na wieść o uszkodzeniu słuchu swojego dziecka przeżywają rodzice. Wydaje się, że zwłaszcza matki doznają szczególnie trudnych emocji, które porównywane są do emocji towarzyszących żałobie. Jak zauważa Joanna Kobosko¹²: „[w] swoich przeżyciach rodzice dziecka głuchego doświadczają też związanej z dzieckiem utraty, gdyż w wyobrażeniach tracą oni dziecko idealne, zdrowe, słyszące, dziecko

¹² Joanna Kobosko, 2011, *Pomoc psychologiczna słyszącym rodzicom a efektywność rehabilitacji dzieci głuchych*, „Otolaryngologia” 10 (1), s. 8-14.

normalne na rzecz dziecka odbiegającego od normy, niepełnosprawnego, głuchego. Reakcją na utratę jest proces żałoby, rozpoczynający się zaprzeczeniem rzeczywistości, a kończący się osiągnięciem – w różnym stopniu – stanu akomodacji do głuchoty dziecka. Uważa się, że wspomnianej żałoby nie można przeżyć do końca” [Kobosko 2011: 9]. Głuchota dziecka jest nie tylko doświadczeniem osobistym związanym z byciem świadkiem niepełnosprawności drugiego człowieka, ale także bezpośrednio związanym z własną niemożnością komunikacji. Jak twierdzi Kobosko: „[j]ednym z aspektów reakcji psychicznej matek na głuchotę dziecka jest doświadczane przez nie poczucie okaleczenia słownego w kontakcie z dzieckiem głuchym. Ograniczona staje się ich «zdolność mówienia», «zdolność werbalnego wyrażania siebie», czasem wręcz tracą poczucie kontaktu ze swoim głuchym dzieckiem. Głuchota czyni je psychicznymi «niemowami», choć obiektywnie to nie one, a ich dziecko jest głuche” [Kobosko 2011: 10]. W przypadku dziecka głuchego komunikacja jest najważniejszym aspektem jego rozwoju. Rodzice powinni wypracowywać sposoby komunikacji dostosowane do potrzeb i możliwości własnego głuchego dziecka już od pierwszych chwil jego życia. Oznacza to m. in. rozpoczęcie nauki języka migowego. Aby podjęcie tych działań było możliwe rodzice muszą uprzednio zaakceptować fakt głuchoty własnego dziecka i osiągnąć stabilność emocjonalną.

Model edukacji dwujęzycznej dziecka głuchego przewiduje wprowadzenie **funkcji asystenta rodziny dziecka głuchego**. Celem pracy asystenta jest w pierwszej kolejności wsparcie w procesie akceptacji głuchoty własnego dziecka i wyposażenie rodziców w umiejętności związane z komunikacją z dzieckiem głuchymi a także zapoznanie ich z perspektywą rozwojową ich dziecka, wskazanie na aspekt tożsamościowy jako ważny składnik rozwoju osobowości i niezbędny czynnik integracji społecznej. W ramach podstawowych **kwalifikacji asystenta rodziny dziecka głuchego** znajdują się: znajomość języka migowego i języka polskiego, wiedza psychologiczna, umiejętności terapeutyczne, wiedza z zakresu funkcjonowania społecznego osób głuchych.

Na wczesnym etapie rozwojowym (0-3 lata) dziecko ma stworzone odpowiednie otoczenie językowe tak, aby możliwe było zapoczątkowanie i rozwój procesów akwizycji językowej. Model edukacji dwujęzycznej dziecka głuchego zakłada, że rodzice dziecka nabywają kompetencji w języku migowym bez względu na wybraną przez nich ścieżkę leczenia i rehabilitacji. Na tym etapie podstawowymi celami wczesnego wspomaganie rozwoju są:

osiągnięcie „normalnego” rozwoju języka przez dziecko (przynajmniej w jednym języku) oraz sprawna komunikacja dziecka z rodzicem. Tak sformułowane cele wczesnego wspomaganie rozwoju są kontynuowane także w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Dziecko rozwija swoje umiejętności językowe zarówno w języku migowym jak i w języku polskim. Na tym etapie rozpoczyna się także nauka czytania. Ma ona formę zabawy z tekstem pisany i służy przygotowaniu dzieci do właściwej nauki języka polskiego poprzez pracę z tekstem.

Na wczesnym etapie edukacji nacisk położony jest na tworzenie otoczenia językowego dziecka głuchego. Dziecko spotyka się zarówno z dorosłymi osobami słyszącymi jak i głuchymi. Materiały dydaktyczne są przygotowane z myślą o codziennych doświadczeniach dziecka głuchego tak, aby mogło ono budować w oparciu o nie własną tożsamość osoby głuchej. Na koniec etapu przedszkolnego dokonuje się ewaluacji sprawności językowych dziecka w języku migowym i polskim. Celem działań na tym etapie jest przygotowanie dziecka głuchego do podjęcia nauki w szkole. Oznacza to, że dziecko głuche dysponuje adekwatnymi do swojego wieku umiejętnościami językowymi (przynajmniej w jednym języku).

Wsparcie otoczenia dziecka głuchego obejmuje także następujące działania:

- opracowanie programu pracy z rodzicami, którego celem jest przygotowanie rodziców do dwujęzycznej edukacji dziecka
- opracowanie materiałów do pracy wspierającej edukację dwujęzyczną z dzieckiem głuchym w domu
- prowadzenie grup wsparcia dla rodziców dzieci głuchych

b) system nauczania języka migowego jako języka drugiego(L2)¹³ dla rodziców i słyszących specjalistów

Jednym z podstawowych warunków wprowadzenia modelu edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu znajomości polskiego języka migowego

¹³ Określenie język drugi w odróżnieniu od język pierwszy jest stosowane w glottodydaktyce na określenie języka, który jest przyswojony w drugiej kolejności po języku ojczystym. Pojęcie języka drugiego nie jest jednoznaczne z pojęciem języka obcego, który jest językiem nie używanym w danym kraju lub na danym terenie. W sytuacji tworzenia otoczenia językowego dzieci głuchych, dorośli słyszący specjaliści, nauczyciele i rodzice przyswajający sobie język migowy de facto też stają się dwujęzyczni tzn. posługują się dwoma językami w swoim codziennym życiu.

przez nauczycieli, rodziców i specjalistów pracujących z dzieckiem głuchym. Znajomości polskiego języka migowego powinna towarzyszyć także podstawowa wiedza z zakresu lingwistyki, ze szczególnym uwzględnieniem psycholingwistyki i socjolingwistyki. Pogłębiona refleksja na temat tego czym jest język, w jaki sposób go poznajemy i w jaki sposób jego rozwój jest związany z naszym funkcjonowaniem społecznym jest niezbędna do tego aby we właściwy sposób towarzyszyć głuchemu dziecku i wspierać go w rozwoju. W tym celu w ramach modelu przewidziane są:

- opracowanie programów nauczania polskiego języka migowego dla nauczycieli, rodziców i specjalistów pracujących z dziećmi głuchymi
- opracowanie materiałów do nauki polskiego języka migowego
- przygotowanie i wprowadzenie systemu certyfikacji w polskim języku migowym
- prowadzenie szkoleń/kursów polskiego języka migowego (wszystkie poziomy)
- prowadzenie dedykowanych programów szkoleniowych w zakresie polskiego języka migowego przeznaczonych dla rodziców/nauczycieli

W ramach części związanej z rozwijaniem metodyki edukacji dwujęzycznej (P.2.2.) model zakłada:

a) ewaluacja procesu edukacji dwujęzycznej

Wprowadzenie modelu edukacji dwujęzycznej w Polsce wiąże się z koniecznością rozwijania metodyki nauczania dwujęzycznego dzieci głuchych. Jednak rozwój metodyki może nastąpić jedynie w warunkach współpracy nauczycieli-praktyków i badaczy. Jednym ze sposobów prowadzenia badań w tym obszarze jest obserwacja faktycznego przebiegu interakcji w klasie między nauczycielem a uczniami i pomiędzy uczniami. Taki rodzaj badań umożliwia opis procesów językowych i socjolingwistycznych zachodzących w środowisku szkolnym a w następnej kolejności zaproponowanie działań, które mogłyby wspierać rozwój dwujęzyczny dzieci głuchych. Dlatego model przewiduje w pierwszej kolejności prowadzenie w wybranych jednostkach edukacyjnych eksperymentów pedagogicznych. Wyniki uzyskane na ich podstawie posłużą do opracowania wskazówek metodycznych dotyczących edukacji

dwujęzycznej.

b) system edukacji specjalistów

Edukacja dwujęzyczna dzieci głuchych wymaga odpowiedniego przygotowania specjalistów. Niezbędne kwalifikacje, poza znajomością polskiego języka migowego, obejmują w tym przypadku wiedzę z zakresu lingwistyki (psycholingwistyki i socjolingwistyki) a także antropologii głuchoty (kultura i zwyczaje głuchych, języki migowe na świecie, działalność międzynarodowa organizacji zrzeszających osoby głuche, historia głuchych, ciekawe postaci ze świata głuchych) oraz wybrane zagadnienia z obszaru *deaf studies* (konceptje: *deafhood*, *deaf gain*, *deaf space*, *deaf art*, „świat głuchy”)¹⁴. Kolejnym obszarem, z którym powinny zapoznawać się osoby chcące pracować w modelu edukacji dwujęzycznej są zagadnienia

¹⁴ *Deaf studies* stanowią interdyscyplinarny kierunek badań nad głuchotą, funkcjonowaniem społeczności osób głuchych a także różnymi aspektami życia społecznego związanego z głuchotą. W obrębie *deaf studies* prowadzone są badania z zakresu językoznawstwa, antropologii, ekonomii, historii, psychologii, nauk politycznych a także socjologii. Najważniejszymi ośrodkami naukowymi w tej dziedzinie są Galludet University w Waszyngtonie (USA), Centre for Deaf Studies na Uniwersytecie w Bristolu (Wielka Brytania), Max Planck Institute for Psycholinguistics w Nijmegen (Holandia), Centre for Sign Linguistics and Deaf Studies na Chińskim Uniwersytecie w Hong Kongu czy Deaf Studies Research Unit na Uniwersytecie Victorii w Wellington (Nowa Zelandia). Czasopisma w całości poświęcone problematyce *deaf studies* to m.in. *American Annals of the Deaf* (Galludet University Press), *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* (Oxford Journals), *Sign Language Studies* (Galludet University Press). Więcej na ten temat można znaleźć w: Mariusz Sak, 2014: *Deaf studies w Polsce*. [W:] *Deaf Studies w Polsce*. Red. M. Sak. Łódź s. 7-16.

Konceptja *deafhood* została rozwinięta przez brytyjskiego antropologa Paddy Ladd'a pracującego na Uniwersytecie w Bristolu i przedstawiona m. in. w następujących pracach: 2003: *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd., 2005: *Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits*. „Scandinavian Journal of Public Health” nr 33 s. 12-17, 2006: *What is Deafhood and why is it important*. [W:] *The Deaf Way II reader. Perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture*. Red. H. Goodstein. Washington s. 245-250.

Konceptja *deaf gain* rozwijana jest przez parę amerykańskich naukowców z Uniwersytetu u Gallaudeta w Waszyngtonie: H-Dirksen L. Bauman specjalizującego się w literaturze amerykańskiego języka migowego, studiach kulturowych oraz studiach krytycznych oraz historyka Josepha M. Murray'a. Prezentację tej koncepcji znaleźć można m.in. w: 2009: *Reframing: From Hearing loss to Deaf Gain*. Przeł. F. Brizendine, E. Shenker, „Deaf Studies Digital Journal” nr 1. [Http://http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf](http://http://dsdj.gallaudet.edu/assets/section/section2/entry19/DSDJ_entry19.pdf). 1.03.2015, 2014: *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.

Konceptja *deaf space* jest rozwijana przez architekta Hansela Bauman'a z Uniwersytetu Gallaudeta w Waszyngtonie. Jej prezentację znaleźć można m.in. w: 2010: *Deafspace design guidelines*. Washington: Gallaudet University Press, 2014: *Deafspace. An architecture toward a more livable and sustainable world*. [W:] *Deaf gain. Raising the stakes for human diversity*. Red. H-D. L. Bauman, J. J. Murray, Minneapolis, London s. 375-401.

Konceptja *deaf art* związana jest z manifestem De'VIA ogłoszonym w 1989 roku przez głuchych artystów: malarkę Betty G. Miller, rzeźbiarza Paula Johnston'a, historyczkę sztuki Deborah M. Sonnenstrahl, malarza Chucka Baird'a, rzeźbiarza Guya Wonder'a, malarza Alexa Wilhite'a, artystów Sandi Inches Vasnick, Nancy Creighton i video artystkę Lai-Yok Ho.

Konceptję „świata głuchych” rozwija szczegółowo Magdalena Dunaj w niepublikowanej rozprawie doktorskiej (dostępnej w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego) pt. „GŁUCHY-ŚWIAT. Głuchota w perspektywie antropologii zaangażowanej”. Na ten temat piszą też m.in.: Bahan Benjamin, 1994: *Comment on Turner*, „Sign Language Studies” nr 84(3) s. 241-249, Lane Harlan, Hoffmeister Robert, Bahan Benjamin, 1996: *A journey into the deaf-world*. San Diego: DawnSignPress.

mniejszości, dyskryminacji i jej przeciwdziałania oraz praw człowieka ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji językowych praw człowieka. W związku z tym model edukacji dwujęzycznej zakłada przygotowanie programu kursów kwalifikacyjnych/studiów podyplomowych przygotowujących nauczycieli, psychologów, logopedów do edukacji dwujęzycznej.

c) system wsparcia merytorycznego jednostek edukacyjnych

Wsparcie merytoryczne jednostek edukacyjnych ma na celu operacjonalizację wyników badań naukowych dotyczących zagadnień dwujęzyczności. Praktyka i teoria pedagogiczna wymagają działań mających na celu przygotowywanie materiałów, procedur itd. które są możliwe do zastosowania w praktyce szkolnej. W pierwszej kolejności opracowania wymagają następujące zagadnienia:

- opracowanie metodyki nauczania języka polskiego jako obcego dla dzieci głuchych
- opracowanie metodyki nauczania polskiego języka migowego
- przygotowanie programów nauczania języka polskiego jako obcego na wszystkich etapach nauczania
- przygotowanie programów nauczania polskiego języka migowego na wszystkich etapach nauczania
- przygotowanie pomocy dydaktycznych do nauczania polskiego języka migowego
- przygotowanie pomocy dydaktycznych do nauczania języka polskiego jako obcego, w szczególności zaś opracowanie elementarza do nauki czytania, przeznaczonego dla dzieci głuchych uwzględniającego ich doświadczenie życiowe (przykład: szwedzki „Adams's book”)
- opracowanie leksykonów przedmiotowych w polskim języku migowym
- opracowanie pomocy dydaktycznych w polskim języku migowym do nauczania poszczególnych przedmiotów
- opracowanie programów przygotowanie metodycznego nauczycieli (**znających język migowy**) do nauczania polskiego jako obcego.

Przykładowe cele nauczania polskiego języka migowego (opracowane na podstawie programu nauczania norweskiego języka migowego).

Umiejętności jakie uczeń powinien osiągnąć po drugim roku nauki przedmiotu

Komunikacja

Uczeń potrafi:

- bawić się, improwizować i eksperymentować kształtami rąk, rytmem, ruchem, znakami i innymi elementami niosącymi znaczenie
- wyrażać swoje własne uczucia i opinie
- opowiedzieć innym o spostrzeżeniach i doświadczeniach w spójny sposób
- uczestniczyć w rozmowie na temat tego w jaki sposób wybór danego znaku, wyrazu twarzy i postawy ciała wpływa na różnicowanie znaczeń w tekście migowym
- słuchać i odpowiadać innym w rozmowie i podczas prezentacji
- aktywnie uczestniczyć w rozmowie w małych i dużych grupach
- opowiadać o postaciach i fabule bajek i historii

Teksty w języku migowym¹⁵

Uczeń potrafi:

- uczestniczyć w rozmowie na temat i rozumieć zawartość prostych tekstów w PJM
- tworzyć proste teksty w PJM
- pracować twórczo z tekstami w PJM
- wyrażać, w PJM, własne doświadczenia używając rysunków, zdjęć i ruchu

Język i kultura

Uczeń potrafi:

- rozmawiać na temat podobieństw i różnic w różnych typach tekstów
- używać alfabetu manualnego
- kojarzyć litery alfabetu palcowego z pisanymi symbolami liter
- kojarzyć znaki liczb z pojęciem liczby

¹⁵ Sformułowanie „teksty w języku migowym” odnosi się do wszystkich wypowiedzi sformułowanych w języku migowym stanowiących zamkniętą całość jeżeli chodzi o zawartą w nich treść.

- rozmawiać na temat osobowych i topograficznych znaków migowych i dyskutować na temat powstania tych znaków

Umiejętności jakie uczeń powinien osiągnąć po czwartym roku nauki przedmiotu

Komunikacja

Uczeń potrafi:

- nawiązywać interakcje z innymi poprzez gry, rozmowy i dyskusje i aktywnie stosować zasady uczestnictwa w rozmowach grupowych
- wyrażać siebie, wyjaśniać, nadawać i odbierać wiadomości
- wyjaśniać, w jaki sposób można obrazić kogoś poprzez sposób użycia języka
- wyrażać własne myśli i spostrzeżenia na temat literatury dziecięcej, teatru, filmów, gier komputerowych czy programów telewizyjnych
- przedstawiać teksty w PJM przed rówieśnikami
- wyjaśnić w jaki sposób korzysta się z tłumacza języka migowego

Teksty w języku migowym

Uczeń potrafi:

- rozumieć i rozmawiać o tekstach w języku migowym przeznaczonych dla dzieci
- tłumaczyć proste teksty z języka polskiego na PJM i z PJM na język polski
- tworzyć w PJM opowiadania, poezje i teksty oparte na faktach
- zna odpowiednie słownictwo i pojęcia aby wyrażać wiedzę, doświadczenia, spostrzeżenia, emocje i opinie
- dyskutować nad własnymi tekstami migowymi i tekstami innych
- rozpoznawać i używać takich środków językowych jak powtórzenia, porównania, proste metafory i innych tropów
- użyć narzędzi cyfrowych do stworzenia tekstu w PJM
- ustrukturyzować tekst nadając mu tytuł, wstęp i zakończenie
- tworzyć opowiadania łącząc PJM i zdjęcia/rysunki

- dyskutować i szczegółowo omawiać środki stylistyczne używane w tekstach migowych

Język i kultura

Uczeń potrafi:

- wyrażać myśli na temat tekstów z różnych epok i kultur
- opisać geograficzne warianty PJM
- opisać funkcje rozmaitych wypowiedzi i typów zdań
- rozmawiać na temat podobieństw i różnic między językiem migowych i językiem polskim
- opisać podobieństwa i różnice między kulturą Głuchych i kulturą polską, dawniej i obecnie
- opisać miejsca spotkań głuchych, dawniej i obecnie

Umiejętności jakie uczeń powinien osiągnąć po siódmym roku nauki przedmiotu

Komunikacja

Uczeń potrafi:

- występować w językowo różnych rolach poprzez zabawy z odgrywaniem ról i udział w przedstawieniach teatralnych, opowiadanie historii, wywiady, prezentacje
- słuchać i rozumieć innych, wyrażać i argumentować własny punkt widzenia i okazywać szacunek dla innych sposobów myślenia
- dyskutować i szczegółowo omawiać w jaki sposób język może wyrażać i tworzyć postawy w relacjach do poszczególnych osób i grup
- wprowadzać i prowadzić spotkania i dyskusje
- dyskutować, szczegółowo opisywać i oceniać opowieści oparte na osobistych doświadczeniach, rozumieć język i treść
- udzielać uargumentowanych opinii na temat prezentacji innych ludzi
- prezentować określony materiał ze świadomością kim są odbiorcy wypowiedzi

Teksty w języku migowym

Uczeń potrafi:

- okazywać rozumienie i aktywnie odbierać rozległe teksty migowe w PJM
- odnosić się do i streszczać teksty migowe w PJM

- przedstawiać własne doświadczenia w tekstach migowych w PJM
- budować teksty migowe w PJM w różnych gatunkach dbając o spójność każdego tekstu
- eksperymentować z różnymi technikami i stylami PJM
- tworzyć teksty migowe ustrukturyzowane chronologicznie i tematycznie, z bogatym słownictwem migowym i zróżnicowanymi konstrukcjami składniowymi
- oceniać własne i innych teksty migowe
- używać narzędzi cyfrowych do produkcji i montowania tekstów w PJM
- używać bibliotek i cyfrowych kanałów informacyjnych w sposób świadomy i jest w stanie odwołać się do użytych źródeł
- zastanowić się i ocenić użycie języka migowego w mediach i cyfrowych kanałach informacyjnych
- wyjaśnić zasady prawa autorskiego w odniesieniu do tekstów zaczerpniętych z internetu

Język i kultura

Uczeń potrafi:

- określić charakterystykę językową w swoim otoczeniu i porównać ją do innych wariantów PJM
- wyjaśnić podobieństwa i różnice między spontanicznym a poprzedzonym przygotowaniem użyciem języka
- dostarczyć przykładów w jaki sposób znaki migowe formują się i zmieniają w czasie
- opowiedzieć o polskich głuchych artystach i ich pracach
- używać i zna rozmaite systemy liczbowe w PJM
- opowiedzieć o ważnych wydarzeniach i tendencjach w historii głuchych

Umiejętności jakie uczeń powinien osiągnąć po dziesiątym roku nauki przedmiotu

Komunikacja

Uczeń potrafi:

- wyrażać osobiste opinie w dyskusji i oceniać co stanowi nieuprzedzona argumentację
- dyskutować i opisywać szczegółowo w jaki sposób język może wywoływać dyskryminacyjne i szkodliwe skutki
- uczestniczyć w dyskusjach badawczych na temat literatury, teatru i filmu ze specjalnym naciskiem na

kulturę Głuchych

- rozumieć i powtarzać proste wypowiedzi w międzynarodowym języku migowym
- prowadzić spotkania i dyskusje i sporządzać sprawozdania z ich przebiegu
- oceniać własną prezentację i prezentację innych
- prowadzić proste wykłady, prezentacje, scenki odpowiednio zaadaptowane z uwagi na odbiorców

Teksty w języku migowym

Uczeń potrafi

- tworzyć i rozumieć teksty w PJM w różnych gatunkach
- rozpoznawać techniki literackie takie jak ironia, porównanie, kontrast, symbole i metafory, używać ich w swoich własnych tekstach
- precyzyjnie wyrażać się używając zróżnicowanego słownictwa w różnych typach tekstów
- wyjaśnić w jaki sposób teksty w różnych gatunkach mogą być ustrukturyzowane w różny sposób
- oceniać własne teksty i proces tworzenia własnych tekstów wykorzystując wiedzę językoznawczą
- używać narzędzi cyfrowych do uzupełniania i systematyzowania własnej pracy
- wykorzystywać rozmaitych mediów, źródeł i zabiegów stylistycznych w tekstach osobistych i tekstach dotyczących rozmaitych dziedzin
- ocenić techniki estetyczne w tekstach wziętych z mediów informacyjnych i rozrywkowych, reklam i sztuki i zastanowić się nad tym w jaki sposób wpływa na nas język, dźwięk i obraz
- wykorzystać teksty migowe i inne obrazy i teksty pochodzące z bibliotek, internetu i mediów i być krytycznym w stosunku do źródeł i rozpoznawać użytych źródeł

Język i kultura

Uczeń potrafi:

- opowiedzieć o tym jakie wartości i sposoby myślenia wyłaniają się z oryginalnych tekstów migowych w PJM
- dyskutować i opowiadać o roli storytellingu we własnej i innych kulturze Głuchych, obecnie i dawniej
- prezentować rezultaty pogłębionych studiów w dwóch (do wyboru) tematach związanych z językiem migowym jak język, historia i kultura Głuchych, organizacje zrzeszające głuchych
- opowiadać o i porównywać prawa użytkowników języka migowego i innych języków mniejszościowych we własnym kraju i innych częściach świata

- wyjaśniać w jaki sposób znaczenie i wyrażenia są przenoszone i zmieniane w tekstach, które są tłumaczone
- wyjaśniać strukturę tekstów w PJM
- dyskutować i opowiadać o zmianach w społeczności Głuchych w Polsce w perspektywie historycznej
- opisywać podobieństwa i różnice między różnymi językami migowymi
- opowiadać o różnicach w slangu i sposobach wyrażania się młodych ludzi w PJM i w języku polskim
- dyskutować i opowiadać o kwestiach związanych z kulturą, językiem i tożsamością
- opowiadać o różnych obszarach funkcjonowania kultury głuchych (np. sztuka, czas wolny, sport itd.)

PODSUMOWANIE

Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych opiera się na **założeniu o językowym (komunikacyjnym) charakterze konsekwencji wynikających z uszkodzenia słuchu**. W ramach modelu dąży się do **osiągania przez dzieci głuche kompetencji porównywalnych z kompetencjami ich słyszących rówieśników**. Warunkiem osiągnięcia tego celu jest stawianie wysokich wymagań, budowanie pozytywnej tożsamości opartej na postrzeganiu głuchoty jako stanu sprzyjającego nabywaniu kompetencji dwujęzycznych w polskim języku migowym i języku polskim. Głuchota jest zatem czynnikiem sprzyjającym przynależności do „świata głuchych” czyli społeczności osób posługujących się językiem migowym i poprzez ten język tworzących własną odrębność kulturową i społeczną w obrębie większej społeczności ludzi słyszących. **Model edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych nie wyklucza podejmowania działań o charakterze leczniczym i rehabilitacyjnym mającym na celu poprawę zdolności słyszenia i mówienia**. Przedstawiony model może być wdrożony w **skali mikro**, w określonym ośrodku szkolno-wychowawczym jak również w **skali makro**, jako propozycja rozwiązań systemowych w edukacji. Model opiera się na wykorzystaniu zasobów, jakie posiadają dzieci głuche i nie skupia się na ich deficytach. W stosunku do innych propozycji w zakresie edukacji dzieci głuchych model zakłada wymóg znajomości polskiego języka migowego przez rodziców, specjalistów oraz nauczycieli pracujących z dziećmi

głuchymi. Zgodnie z art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych przyjmuje się, że w przypadku dzieci głuchych konieczne dostosowanie systemu edukacji do ich potrzeb polega na tworzeniu odpowiedniego otoczenia językowego, które wspomaga ich rozwój emocjonalno-intelektualny oraz umożliwia opanowanie języka polskiego, dzięki czemu możliwe staje się ich **pełne uczestnictwo w życiu społecznym kraju, którego są obywatelami.**