

RAPORT DOTYCZĄCY PODNOSZENIA KOMPETENCJI W POLSKIM JĘZYKU MIGOWYM (PJM) NAUCZYCIELI PRACUJĄCYCH Z UCZNIAMI Z USZKODZONYM SŁUCHEM

JOANNA WÓJCICKA

PIOTR MOSTOWSKI

DR MAGDALENA DUNAJ

DR JUSTYNA KOTOWICZ

PIOTR MOSTOWSKI

ANNA STOPIŃSKA

Niniejszy materiał jest jednym z produktów zadania z zakresu nauczania dzieci i młodzieży niesłyszących i słabosłyszących. Zadanie to polegało na opracowaniu: 1) ankiety dotyczącej znajomości polskiego języka migowego (PJM) wśród nauczycieli i stosowania go w pracy z dziećmi/uczniami oraz 2) jej wyników, a także 3) analizy rozwiązań międzynarodowych w zakresie kształcenia dzieci i uczniów z uszkodzonym słuchem, uwzględniających model edukacji dwujęzycznej oraz zróżnicowanie ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych, 4) rekomendowanych rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych w polskim systemie oświaty w zakresie wykorzystania PJM w kształceniu uczniów uwzględniających model edukacji dwujęzycznej, a także 5) raportu dotyczącego podnoszenia kompetencji nauczycieli pracujących z uczniami z uszkodzonym słuchem.

Zadanie zostało zlecone Uniwersytetowi Warszawskiemu przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Kierownik merytoryczny zespołu realizującego zadanie: dr hab. Paweł Rutkowski, prof. ucz., kierownik Pracowni Lingwistyki Migowej Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

W skład rady eksperckiej projektu weszli dr Małgorzata Czajkowska-Kisil, Monika Grabowska-Dobrowolska, dr Justyna Kowal, Marcin Łuczywek, Bartosz Marganec oraz Małgorzata Talipska.

Kontakt w sprawie produktów zadania: plm@uw.edu.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp	4
1. Profil nauczyciela uczniów/uczennic głuchych i słabosłyszących	6
1.1. Ogólne informacje	6
1.2. Kompetencje językowe nauczycieli/nauczycielek w polskim języku migowym.....	7
1.3. Sposoby kształcenia biegłości w PJM, przepisy określające standardy kształcenia nauczycieli surdopedagogów	9
2. Diagnoza problemu dotyczącego kompetencji językowych: Ankieta	10
2.1. Wstęp	10
2.2. Struktura ankiety	10
2.2. Wyniki ankiety	12
2.2.1. Wprowadzenie	12
2.2.2. Cechy społeczno-demograficzne respondentów	12
2.2.3. Szkoła	13
2.2.4. Znajomość polskiego języka migowego (PJM).....	14
2.2.5. Sposoby komunikacji w środowisku szkolnym - uczniowie głusi i słabosłyszący w klasie	16
2.2.6. Podsumowanie	19
3. Rekomendowane zmiany	22
3.1. Rekomendowane poziomy biegłości	22
3.1.1. Europejski System Kształcenia Językowego i skale biegłości językowej....	22
3.1.2. Rekomendowane poziomy biegłości dla PJM	24
3.2. Zmiany w sposobie kształcenia i certyfikacji.....	29
3.2.1. Dokumentowanie znajomości PJM na rekomendowanych poziomach	29
3.3. Zmiany w podstawie prawnej - opis wymagań w zakresie poziomów biegłości w standardzie kształcenia	31
3.4. Plan działań wdrożenia proponowanych zmian	58
4. Formy i sposoby osiągania poziomów biegłości.....	60
4.1. Edukacja formalna	60
4.2. Edukacja pozaformalna.....	63
4.3. Edukacja nieformalna	64
4.4. Integracja form i sposobów osiągania biegłości językowej	69
5. Konsultacje środowiskowe	71
6. Podsumowanie	75
7. Słowniczek	77

WSTĘP

Celem niniejszego raportu jest przedstawienie obecnego poziomu kompetencji językowych w polskim języku migowym (PJM) wśród nauczycieli pracujących z uczniami i uczennicami głuchymi i słabosłyszącymi oraz przedstawienie propozycji zmian sposobu kształcenia nauczycieli w zakresie nauki PJM.

Problem nieznajomości PJM wśród nauczycieli uczniów i uczennic głuchych i słabosłyszących jest istotny, ze względu na fakt, że ogranicza zdolność nauczycieli do efektywnego wspierania uczniów i uczennic oraz przekazywania im treści nauczania w dostępny sposób. Wiąże się to z przekonaniem, opartym na wynikach badań naukowych oraz stosowanych na świecie rozwiązań, że podejście dwujęzyczne do edukacji głuchych i słabosłyszących to najlepszy i najefektywniejszy sposób edukacji dla tej grupy. W związku z tym, w modelu kształcenia dwujęzycznego z wykorzystaniem języka migowego powinno się zakładać dobre kompetencje językowe nauczyciela, który miałby prowadzić zajęcia przedmiotowe w języku migowym.

Istniejące raporty i diagnozy wskazują na istniejący w Polsce problem niskiej znajomości PJM wśród nauczycieli i nauczycielek, chociaż do tej pory nie były przeprowadzone badania, które zweryfikowałyby te informacje w szerszym kontekście, na dużej próbie nauczycieli. W tym celu przeprowadzono ankietę samooceny biegłości językowej w PJM, w której respondenci i respondentki zostali poproszeni/zostały poproszone o ocenę własnych kompetencji językowych.

Przeanalizowano również przepisy zawierające standard kształcenia przygotowujący do wykonywania zawodu nauczyciela/nauczycielki w zakresie rekomendowanych umiejętności w PJM. Ponieważ proponowane w ustawodawstwie wytyczne, co do poziomu znajomości PJM wśród nauczycieli są zbyt niskie, zaproponowano zmiany

w zapisach dotyczących kompetencji językowych i glottodydaktycznych dla wybranych specjalizacji nauczycielskich, w których przewidziana jest znajomość polskiego języka migowego.

Raport został podzielony na pięć części.

W pierwszej części zaprezentowano profil nauczyciela/nauczycielki, koncentrując się na kompetencjach językowych, których obecnie oczekuje się od pedagogów i pedagogów pracujących z głuchymi i słabosłyszącymi uczniami/uczennicami. Następnie opisano możliwości zdobycia i poszerzenia kompetencji językowych oraz opisano dokumenty prawne, które zapewniają realizację standardu kształcenia nauczycieli w programach kształcenia na kierunkach surdopedagogicznych.

Druga część raportu zawiera analizę wyników ankiety samooceny biegłości językowej w PJM przeprowadzonej wśród nauczycieli i nauczycielek.

Trzecia część dotyczy rekomendacji zmian w obszarze obowiązkowego poziomu biegłości w polskim języku migowym dla nauczycieli/nauczycielek uczniów i uczennic głuchych i słabosłyszących.

Czwarta część prezentuje możliwe sposoby osiągnięcia rekomendowanego poziomu biegłości w PJM.

Ostatnia, piąta część, zawiera uwagi i opinie dotyczące treści raportu zebrane w trakcie przeprowadzonych konsultacji środowiskowych.

1. PROFIL NAUCZYCIELA UCZNIÓW/UCZENNIC GŁUCHYCH I SŁABOSŁYSZĄCYCH

1.1. OGÓLNE INFORMACJE

Zawód nauczyciela/nauczycielki od wielu lat jest przedmiotem analiz pedagogicznych, w których często przytacza się wnioski dotyczące niezbędnych w tej profesji kompetencji z obszaru umiejętności merytorycznych, metodycznych, jak i osobistych. Z jednej strony posiadane przez osobę nauczycielską kompetencje zapewniają, że przeprowadzi ona proces kształcenia na wysokim, profesjonalnym poziomie, a z drugiej są punktem wyjścia do jej rozwoju osobistego i zawodowego (Ziółkowski, 2016).

Wśród kompetencji, które powinien posiadać nauczyciel/ powinna posiadać nauczycielka, wymienia się m.in. kompetencje merytoryczne (wiedzy przedmiotowej, dydaktyczno-metodyczne, kompetencje wychowawcze, umiejętności w zakresie planowania procesu kształcenia, budowania programów nauczania), umiejętności i wiedzę dotyczące oceniania i ewaluacji pracy ucznia i własnej, umiejętności pracy w grupie, organizacyjne i inne (Niemierko, 1997, Taraszkiewicz, 2001). Zawód ten jest niezwykle wymagający, opiera się bowiem na posiadaniu różnorodnych wieloaspektowych umiejętnościach, a jednocześnie zakłada, że dana osoba przejawia istotne cechy osobowości ważne w pracy edukacyjnej, takie jak: otwartość, łatwość dostosowywania się do sytuacji, umiejętności językowe i wysoką kulturę języka, innowacyjność, uważność, refleksyjność i zdolność do autorefleksji, wysoką etykę pracy, poczucie moralności, odpowiedzialność, skuteczność, kreatywność, nastawienie na samorozwój i chęć niesienia pomocy (Denek 1998, Wlazło 1999, Taraszkiewicz z 2001, Strykowski i in 2003).

W opracowaniach dotyczących surdopedagogów/surdopedagożek wskazuje się na to, że zdobywane i kształtowane kompetencje muszą uwzględniać specyfikę potrzeb i możliwości uczniów/uczennic głuchych i słabosłyszących. Do listy kompetencji ogólnych dochodzi więc wiedza z zakresu surdopedagogiki i/lub

logopedii (wiedza specjalistyczna), umiejętności w zakresie diagnozy i wsparcia dziecka głuchego i słabosłyszącego, a także rozwinięte umiejętności komunikacyjne w języku migowym i wiedza na temat kultury i zagadnień tożsamości społecznej użytkowników języka migowego (Plutecka 2006, Wolan-Nowakowska 2016, Woźnicka 2008). Lista tych wymagań z pewnością może zostać wydłużona o wiele umiejętności związanych z rozwojem współczesnych technologii.

Z badań (Kocoń, Malik 2021) przeprowadzonych wśród dorosłych osób głuchych i słabosłyszących, które dotyczyły preferowanych cech surdopedagoga/surdopedagożki, wynika jasno, że kompetencje z zakresu języka migowego oraz wiedzy na temat kultury społeczności użytkowników i użytkowniczek języka migowego są cenione bardzo wysoko. Osoby udzielające odpowiedzi w badaniu podkreślały, że obok cech takich jak cierpliwość czy wytrwałość, bardzo ważnymi cechami nauczyciela/nauczycielki są empatia, możliwość nawiązania relacji z uczniem głuchym i słabosłyszącym (opartej na szacunku i zrozumieniu), pozytywny, akceptujący stosunek do osób głuchych/słabosłyszących, otwartość.

1.2. KOMPETENCJE JĘZYKOWE NAUCZYCIELI/NAUCZYCIELEK W POLSKIM JĘZYKU MIGOWYM

Zakładając, że wprowadzenie rozwiązań opartych na podejściu dwujęzycznym w edukacji uczniów i uczennic głuchych i słabosłyszących jest dla nich najkorzystniejsze, podkreślić należy, że bez wykształconej językowo kadry realizacja jakiegokolwiek postulatu edukacji dwujęzycznej będzie niemożliwa.

Z raportu NIK (NIK, 2021) wynika, że stan znajomości PJM wśród nauczycieli/nauczycielek jest bardzo niski: w szkołach specjalnych 60%, a w szkołach integracyjnych aż 85% osób, nie posługiwało się PJM na poziomie komunikatywnym lub w ogóle go nie znało. Nie zebrano informacji o stanie znajomości PJM wśród nauczycieli/nauczycielek uczniów i uczennic głuchych i słabosłyszących uczęszczających do szkół ogólnodostępnych, ale możemy przewidywać, że procent

ten jest niezwykle niski. Oczywiście wynika to z braku obowiązku znajomości PJM na poziomie niezbędnym do swobodnej komunikacji z uczniami/uczennicami. Do tej pory nie przeprowadzono szeroko zakrojonych badań, które mogłyby zweryfikować poziom umiejętności językowych w PJM nauczycieli/nauczycielek. Ankieta zawarta w niniejszym raporcie podejmuje próbę uzupełnienia tej luki. Ze względu na brak miarodajnych testów sprawdzających biegłość językową w PJM zdecydowano się na wykorzystanie samooceny biegłości językowej w PJM w oparciu o wytyczne Europejskiego System Kształcenia Językowego (ESOKJ, 2003).

Szczegółowe wyniki przeprowadzonej ankiety zostały umieszczone w rozdziale drugim. Wymaga podkreślenia jednak fakt, że spośród osób (n=491), które zaznaczyły, że wśród swoich uczniów/uczennic mają osoby głuche lub słabosłyszące 264 (53%) nie zna PJM w ogóle lub nie komunikuje się w nim na poziomie wystarczającym do stosowania go na lekcji. 15% nauczycieli (70 osób) zaznaczyło, że zna PJM dobrze, co odpowiadałoby poziomowi B1+ w skali biegłości ESOKJ. Poziom powyżej B1 (pozwalający na swobodną komunikację) zadeklarowało 10% respondentów (56 osób).

W kontekście tego, że tylko do samych szkół specjalnych w roku 2023 uczęszczało 789 uczniów i uczennic głuchych oraz 808 uczniów i uczennic słabosłyszących (dane z Systemu Informacji Oświatowej za rok 2023, opracowanie własne), tak mała liczba nauczycieli/nauczycielek deklaruujących wysokie kompetencje w polskim języku migowym uniemożliwia zaspokojenie potrzeb dzieci i młodzieży w zakresie efektywnej komunikacji oraz efektywne wprowadzenie metod opartych o podejście dwujęzyczne.

Posiadanie wysokich kompetencji w języku migowym wiąże się również z otwartością na poznawanie kultury społeczności użytkowników języka migowego, uczenie się postrzegania świata z jej perspektywy i zdobywanie wiedzy o doświadczeniach jej członków. Wszystko to jest niezbędne, by być lepszym nauczycielem/nauczycielką z zakresu surdopedagogiki.

1.3. SPOSOBY KSZTAŁCENIA BIEGŁOŚCI W PJM, PRZEPISY OKREŚLAJĄCE STANDARDY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SURDOPEDAGOGÓW

Obecnie nauczyciele/nauczycielki mogą zdobyć specjalizację surdopedagogiczną na kilka sposobów. Najczęściej wybierane ścieżki to ukończenie studiów wyższych pierwszego stopnia ze specjalizacją surdopedagogika (pedagogika osób głuchych, słabosłyszących) w ramach pedagogiki specjalnej lub w formie specjalizacji realizowanej na studiach podyplomowych. Szczegółowa analiza oferty dydaktycznej oferowanej przez uczelnie wyższe nie wchodzi w zakres niniejszego raportu, ale należy zwrócić uwagę, że większość treści nauczania skupia się w bardzo wąskim zakresie na zdobywaniu wiedzy z zakresu terminologii, teorii i stosowanych aspektów surdopedagogiki (fizjologia i patologia narządu słuchu), kształtowania umiejętności "kompensacji, korektury i usprawniania dzieci z uszkodzonym słuchem", elementów logopedii i sposobów komunikacji manualnej. Godziny przeznaczone na naukę PJM nie przekraczają średnio 80-100, a dużo częściej czas ten jest znacznie mniejszy. Taka liczba godzin lektoratowych (np. realizowana na przestrzeni trzech semestrów z bardzo małą częstotliwością zajęć) pozwala na osiągnięcie kompetencji językowej w PJM prawdopodobnie na poziomie A2. To poziom niewystarczający by skutecznie komunikować się z uczniem/uczennicą, którzy posługują się polskim językiem migowym na co dzień.

Jedynym aktem normatywnym, w którym wprost określono zakres materiału dotyczącego znajomości PJM i zagadnień związanych z mniejszością językowo-kulturową osób głuchych jest "Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka".

Opisany w standardzie wymagany zakres znajomości PJM dotyczy tylko bardzo podstawowej komunikacji w języku migowym, a w odniesieniu do skali biegłości ESOKJ prawdopodobnie plasowałby się na poziomie A0+ (poniżej poziomu A1, który zakłada jakąkolwiek znajomość języka). Opisany w standardzie

poziom biegłości pozwala tylko na nawiązanie i utrzymanie bardzo podstawowej, ograniczonej komunikacji, co jest niewystarczające w kontekście edukacji szkolnej.

2. DIAGNOZA PROBLEMU DOTYCZĄCEGO KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH: ANKIETA

2.1. WSTĘP

Ankieta skierowana do nauczycieli/nauczycielek skupiała się na kilku wybranych obszarach edukacji osób głuchych i słabosłyszących użytkowników/użytkowniczek PJM. Jednym z nich była samoocena respondentów/respondentek w zakresie biegłości językowej w PJM. Pozostałe pytania dotyczyły historii nauki języka, kontaktów językowych, znajomości sposobów i możliwości rozwoju umiejętności w PJM oraz metod pracy i sposobów komunikacji z uczniami/uczennicami głuchymi.

Ankieta skierowana była do nauczycieli/nauczycielek wszystkich typów przedszkoli, szkół podstawowych, szkół ponadpodstawowych oraz placówek edukacyjnych. Respondenci wypełniali ankietę w formie kwestionariusza on-line w języku polskim. Ankieta była anonimowa. Zebrane informacje pozwalają na przedstawienie wyników z uwzględnieniem danych szczegółowych: w rozróżnieniu na poziom edukacji, typ szkoły, jej lokację, nauczane przedmioty i in.

2.2. STRUKTURA ANKIETY

Pierwsza część ankiety dotyczyła znajomości PJM wśród nauczycieli/nauczycielek, ich biografii językowej (pytania dotyczyły m.in. jak długo dana osoba uczy się PJM, w jaki sposób kształci swoje umiejętności językowe, jak często używa języka i z kim komunikuje się w PJM). Druga część ankiety dotyczyła samooceny biegłości językowej i była oparta na kryteriach Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). Kwestionariusz ten został podzielony na poszczególne typy kompetencji językowych: *Rozumienie*, *Produkcję*, *Interakcję i Mediację*. W każdej z nich zamieszczono stwierdzenia dotyczące poszczególnych umiejętności językowych, na które respondenci/respondentki odpowiadali/

odpowiadały twierdząco, jeśli odpowiadało to w ich ocenie umiejętnościom, które posiadają lub przecząco, jeśli uważali/uważały, że takich umiejętności w PJM nie posiadają.

Przykładowym stwierdzeniem z zakresu *Rozumienia*, było na przykład zdanie: „*Rozumiem dłuższą wypowiedź, nawet jeśli jest bardzo skomplikowana i nie wszystkie informacje są zamigane wprost, czasem muszę domyślać się wielu rzeczy*”¹. Osoby wybierające taką odpowiedź nie wiedziały z jakim poziomem skali biegłości wiąże się konkretne sformułowanie (z A1, A2, B1, B2, C1 lub C2), co sprawiało, że powinny odnosić się do własnych doświadczeń komunikacyjnych, a nie wyobrażenia o tym, co uczący się języka powinni umieć na danym poziomie biegłości. Oczywiście, niektóre sformułowania mogły sugerować, że chodzi o mniej lub bardziej zaawansowane umiejętności językowe, co pozwalało rozróżnić je między sobą.

Trzecia część ankiety dotyczyła stosowania PJM przez nauczycieli/nauczycielki w pracy z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami. Osoby ankietowane były pytane o liczbę uczniów/uczennic głuchych, z którymi mają kontakt i o to, ile osób z tej grupy posługuje się PJM, o sposoby komunikacji z uczniami/uczennicami głuchymi oraz ich opiekunami. W tej części ankiety zapytano również o wykorzystywane przez nauczycieli materiały edukacyjne i metody. Poproszono również o wyrażenie opinii i oceny na temat dostrzeganych przez pedagogów i pedagogiki problemów organizacyjnych i merytorycznych. W jednym z pytań osoby były pytane o podanie możliwych propozycji rozwiązań kwestii edukacji w PJM, zgodnie z ich doświadczeniem. Ta część ankiety dotyczyła

¹ Wszystkie stwierdzenia zawarte w teście samooceny biegłości językowej dla PJM zostały dostosowane w formie językowej do umiejętności zdobywanych przez uczących się języka migowego jako obcego. Stąd też umiejętności mówienia i pisania zostały zmienione na umiejętności migania lub tworzenia wypowiedzi w języku migowym w różnej formie. W części *Mediacji* celowo wyszczególniono jedynie umiejętności przekładu tekstu polszczyzny (mówionej lub pisanej) na polski język migowy, co z perspektywy pracy nauczyciela np. z podręcznikiem przedmiotowym napisanym po polsku czy polskim tekstem literackim wydaje się szczególnie istotną umiejętnością.

również znajomości sposobów rozwijania biegłości językowej poprzez pytania o kursy językowe, szkolenia, studia podyplomowe i inne formy uczenia się.

Ostatnia część ankiety zawierała pytania dotyczące cech społeczno-demograficznych respondentów ("metryczka").

2.2. WYNIKI ANKIETY

2.2.1. WPROWADZENIE

Ankieta została rozesłana za pośrednictwem Systemu Informacji Oświatowej przez Centrum Informatyczne Edukacji Ministerstwa Edukacji Narodowej. Zespół przygotowujący raport nie otrzymał dokładnych informacji, jak duża była populacja, do której wysłano ankietę oraz jakie były kryteria doboru respondentów. Dalsza część zawiera więc analizę otrzymanych danych, ale bez prób wyciągania wniosków istotnych statystycznie.

Poniżej zaprezentowano jedynie najważniejsze wyniki ankiety.

2.2.2. CECHY SPOŁECZNO-DEMOGRAFICZNE RESPONDENTÓW

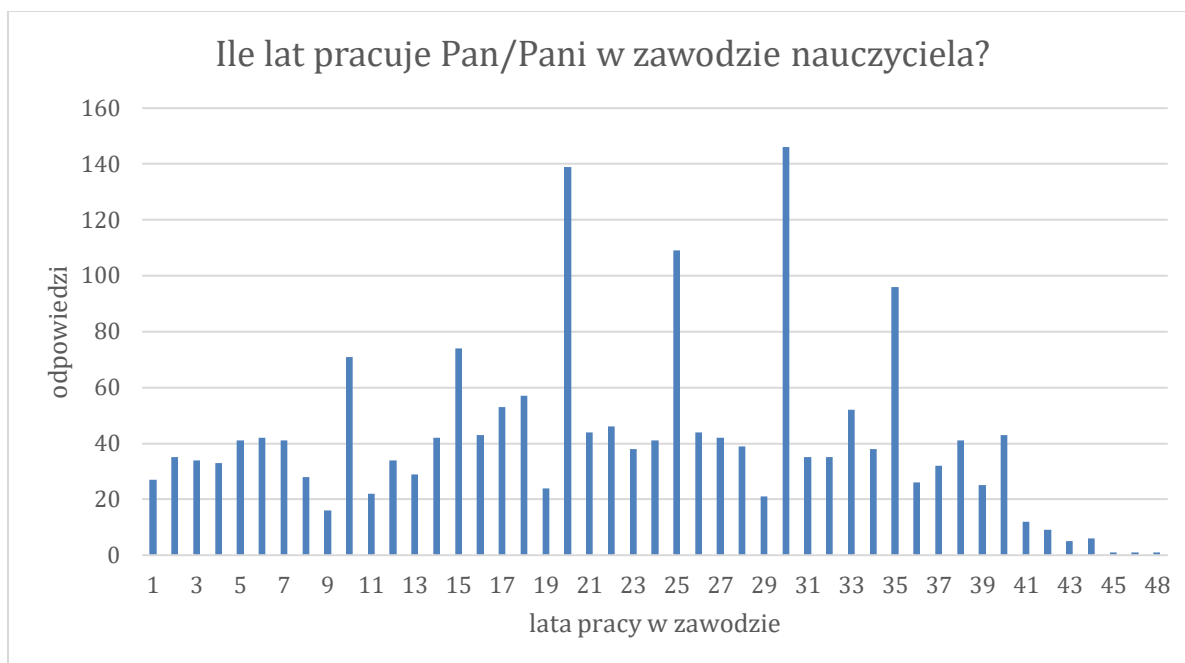
Na rozesłaną ankietę odpowiedziało 1 913 respondentów. Wśród nich zdecydowaną większość stanowiły kobiety (prawie 85% odpowiedzi), mężczyźni zaś niecałe 10%, część respondentów zdecydowała się nie odpowiadać na to pytanie.

Płeć		
kobieta	1614	84,37%
mężczyzna	191	9,98%
nie chcę podawać	108	5,65%

Grupa respondentów okazała się właściwie homogeniczna pod względem statusu słyszenia – jedynie 44 osoby zaznaczyły odpowiedź „jestem głuchy” lub „jestem słabosłyszący”.

Status słyszenia		
słyszący	1869	97,70%
słabosłyszący	24	1,25%
głuchy	20	1,05%

Średni czas pracy w zawodzie wyniósł 24 lata. Najdłużej pracująca osoba pracowała 48 lat, zaś najkrótszy staż pracy wyniósł rok (27 odpowiedzi). Najczęstsza odpowiedź to 30 lat pracy (146 odpowiedzi).



2.2.3. SZKOŁA

W odpowiedzi na pytanie „Miejscowość, w której znajduje się Pana/Pani szkoła to...?” prawie 30% (548) ankietowanych odpowiedziało ‘wieś’. Najmniej reprezentowanymi w odpowiedziach były szkoły z bardzo dużych miast (powyżej 500 tys. mieszkańców).

Miejscowość, w której znajduje się Pana/Pani szkoła, to:

bardzo duże miasto (powyżej 500 tys. mieszkańców)	233	12,18%
duże miasto (od 100 do 500 tys. mieszkańców)	387	20,23%
małe miasto (do 20 tys. mieszkańców)	297	15,53%
średnie miasto (od 20 do 99 tys. mieszkańców)	448	23,42%
wieś	548	28,65%

Respondenci byli proszeni również o wskazanie rodzaju placówki, w której pracują. Możliwe było wskazanie kilku odpowiedzi. Wybór był dwustopniowy: w pierwszym kroku ankietowani wybierali rodzaj placówki, w drugim byli proszeni o doprecyzowanie, do jakiej kategorii należy placówka.

Wśród respondentów przeważały osoby pracujące w placówkach ogólnodostępnych – łącznie, na wszystkich etapach kształcenia, to 1570 osób. 308 nauczycieli wskazało szkoły specjalne jako miejsce pracy, 280 – szkoły integracyjne lub z oddziałami integracyjnymi. Osobną grupą respondentów są nauczyciele pracujący w placówkach specjalnych, w której przeważają nauczyciele ze specjalnych ośrodków szkolno-

wychowawczych (91% respondentów wybierających odpowiedź „placówka specjalna”).

2.2.4. ZNAJOMOŚĆ POLSKIEGO JĘZYKA MIGOWEGO (PJM).

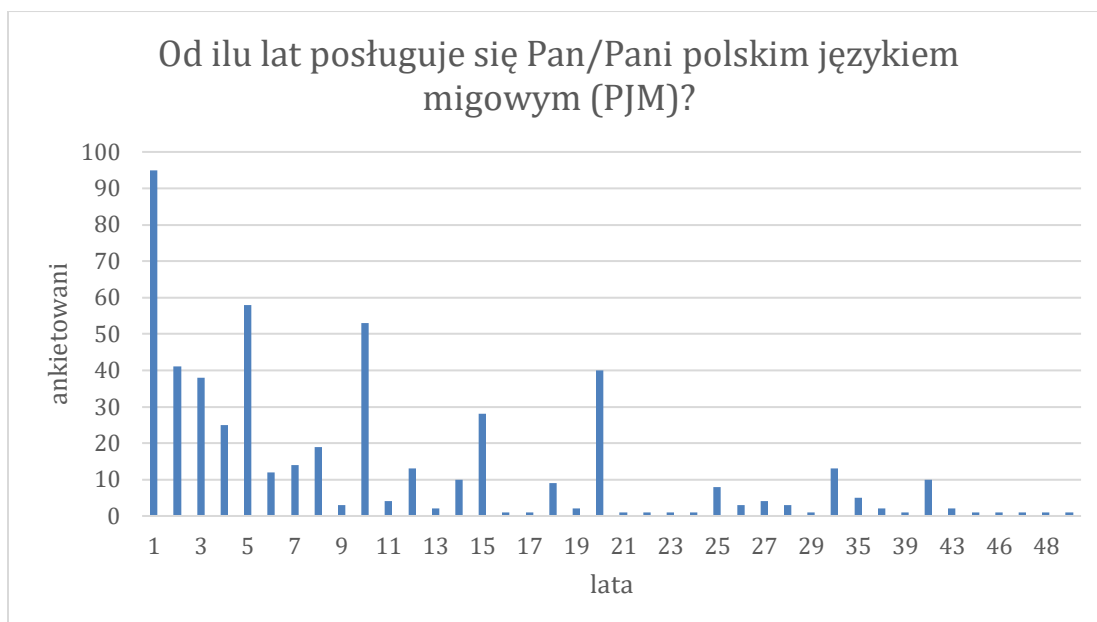
Na pytanie „W jakim stopniu zna Pan/Pani polski język migowy (PJM)?” ponad 70% ankietowanych odpowiedziało, że nie zna tego języka. W stopniu wystarczającym do komunikacji z użytkownikiem PJM na zajęciach szkolnych („znam dobrze”, „bardzo dobrze” lub „doskonale”) znajomość języka migowego zadeklarowało tylko 8% ankietowanych. Agregując odpowiedzi, w których pojawia się potwierdzenie jakiegokolwiek znajomości polskiego języka migowego, tylko 27% ankietowanych posiada przynajmniej podstawową znajomość tego języka.

W jakim stopniu zna Pan/Pani polski język migowy (PJM)?

0 – nie znam	1384	72,35%
1 – znam słabo	211	11,03%
2 – znam średnio	157	8,21%
3 – znam dobrze	93	4,86%
4 – znam bardzo dobrze	37	1,93%
5 – znam doskonale	31	1,62%

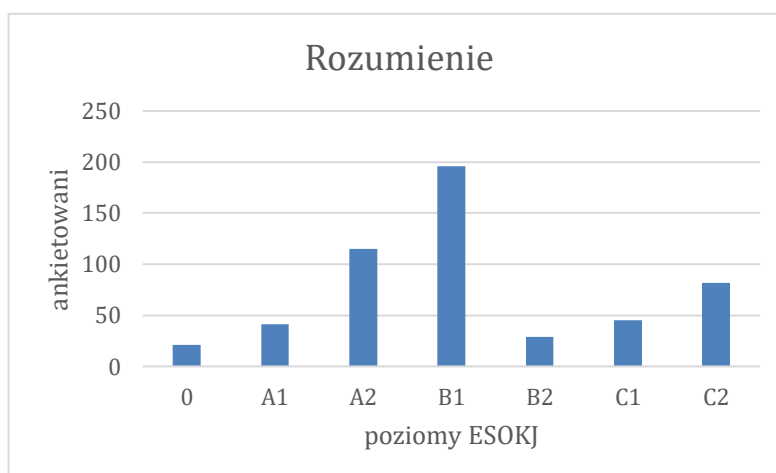
Osoby deklarujące jakąkolwiek znajomość PJM były proszone o podanie, od jak dawna posługują się tym językiem („Od ilu lat posługuje się Pan/Pani polskim językiem migowym (PJM)?”).

Najwięcej odpowiedzi (18%) to znajomość PJM od roku.



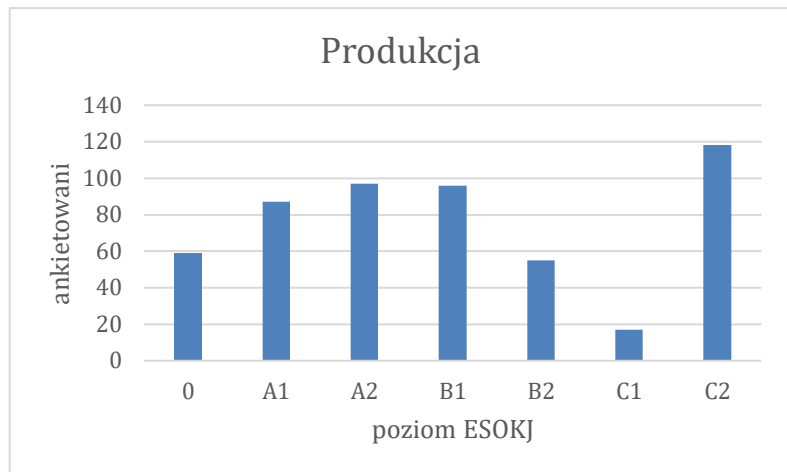
Respondentom, którzy w pytaniu o deklaratywną znajomość PJM odpowiedzieli, że znają go w jakimkolwiek stopniu (529 osób, 27% odpowiedzi) przedstawiono część ankiety stanowiącą formę samooceny biegłości językowej – w pytaniach należało zaznaczyć, czy osoba udzielająca odpowiedzi zgadza się z danym stwierdzeniem dotyczącym znajomości PJM. Stwierdzeniami były deskryptory ze wszystkich poziomów biegłości ESOKJ (poziomy A1-C2) dla poszczególnych obszarów (Rozumienie/Produkcja/Interakcja/Mediacja). Wyniki z podziałem na obszary przedstawiono poniżej.

Rozumienie		
0	21	3,97%
A1	41	7,75%
A2	115	21,74%
B1	196	37,05%
B2	29	5,48%
C1	45	8,51%
C2	82	15,50%



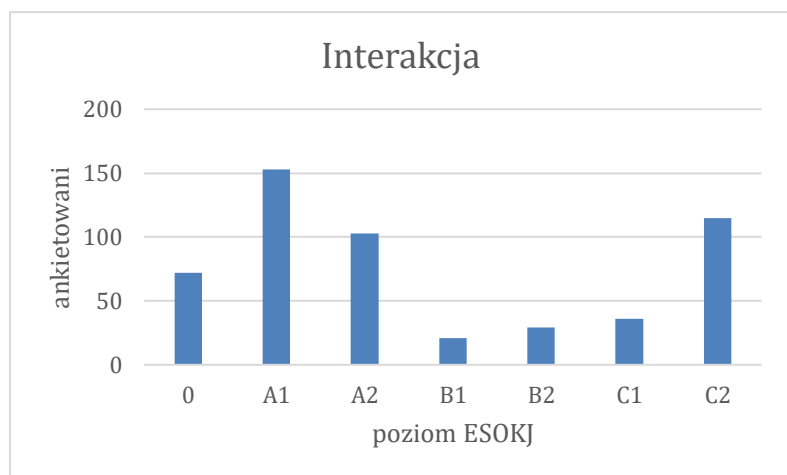
Produkcja

0	59	11,15%
A1	87	16,45%
A2	97	18,34%
B1	96	18,15%
B2	55	10,40%
C1	17	3,21%
C2	118	22,31%



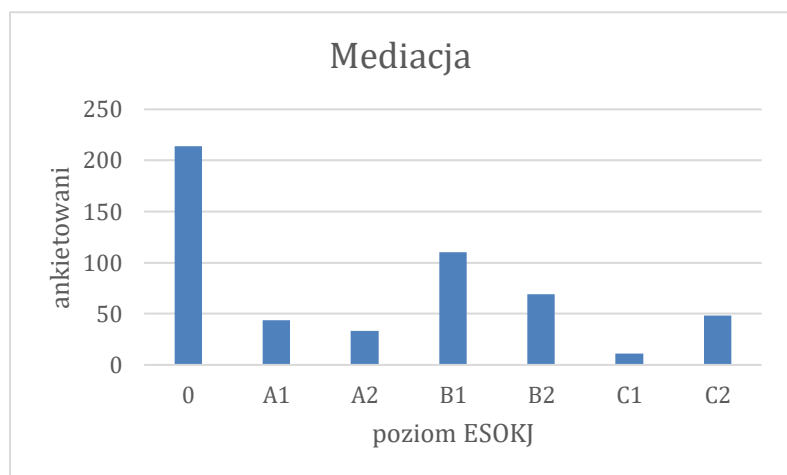
Interakcja

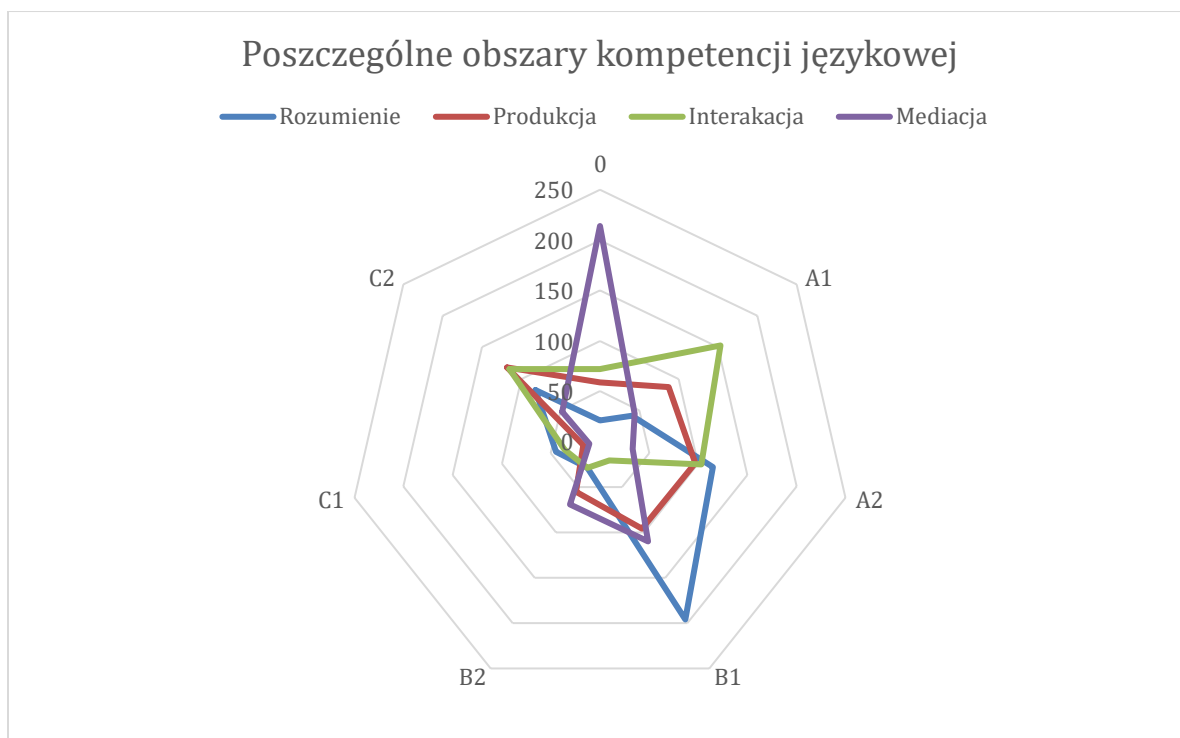
0	72	13,61%
A1	153	28,92%
A2	103	19,47%
B1	21	3,97%
B2	29	5,48%
C1	36	6,81%
C2	115	21,74%



Mediacja

0	214	40,45%
A1	44	8,32%
A2	33	6,24%
B1	110	20,79%
B2	69	13,04%
C1	11	2,08%
C2	48	9,07%

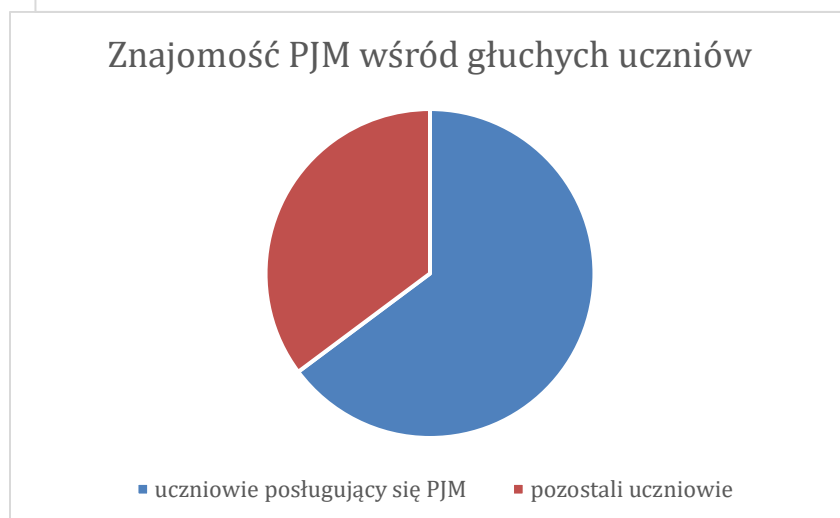
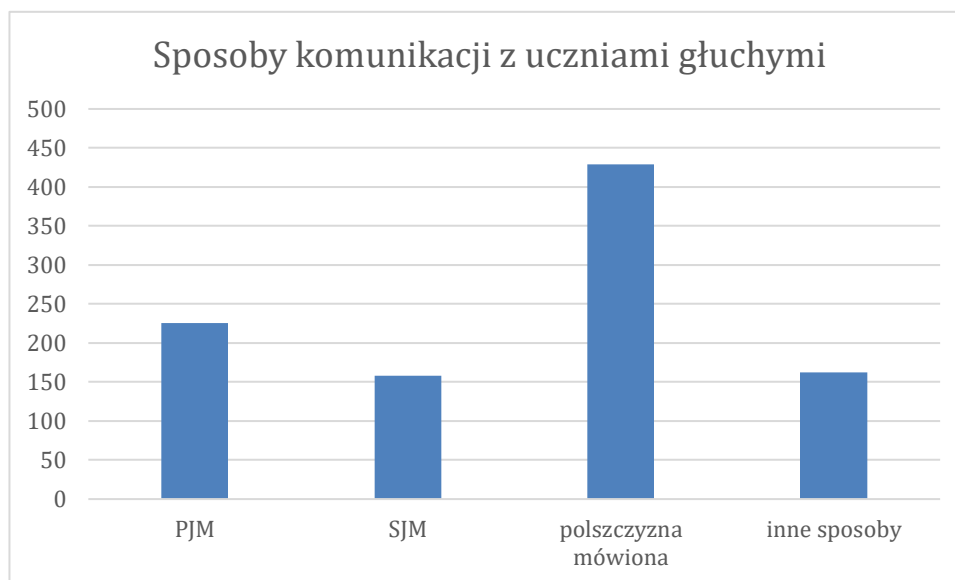




2.2.5. SPOSOBY KOMUNIKACJI W ŚRODOWISKU SZKOLNYM - UCZNIOWIE GŁUSI I SŁABOSŁYSZĄCY W KLASIE

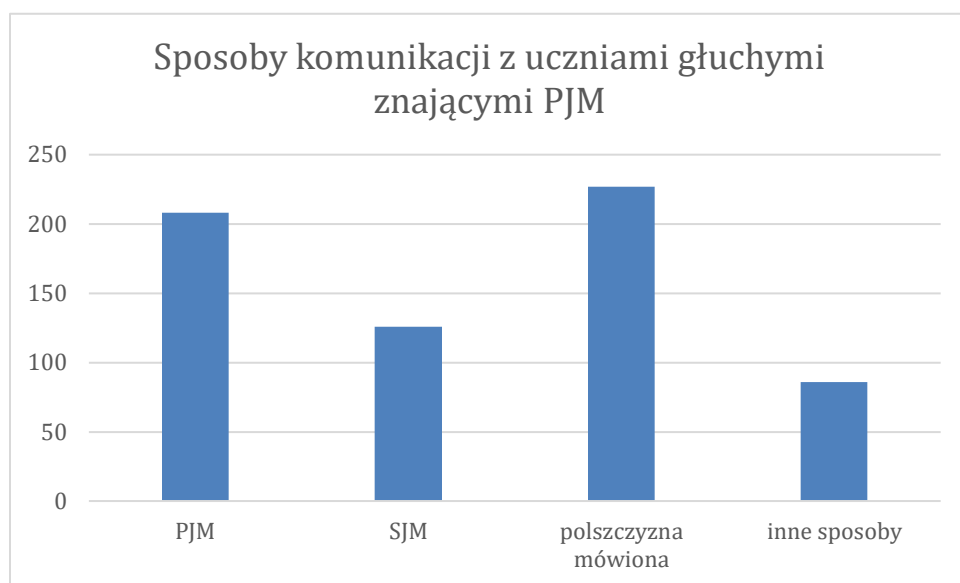
Pośród wszystkich badanych tylko 491 osób zaznaczyło, że ma kontakt w swojej pracy z uczniami głuchymi (to zaledwie 25% całej próby), przy czym prawie połowa tych osób (48%) podała, że uczy tylko jednego ucznia głuchego lub słabosłyszącego. 197 osób zadeklarowało, że ma w klasie między 2 a 10 uczniów głuchych i słabosłyszących.

Z odpowiedzi wynika, że łącznie ankietowani uczą 3108 uczniów głuchych, wśród nich, według ankietowanych, 2014 posługuje się PJM, co stanowi 65% tej grupy.



Kolejne dwa pytania wielokrotnego wyboru koncentrowały się na sposobie komunikacji nauczyciela z uczniem głuchym/uczennicą głuchą. Wyniki wskazują, że respondenci najczęściej posługują się polszczyzną mówioną oraz polskim językiem migowym, przy czym w pytaniu tym nie rozróżniano, czy uczeń jest użytkownikiem PJM czy nie.

Drugie pytanie szczegółowo koncentrowało się na komunikacji z podgrupą uczniów/uczennic głuchych znających PJM. Respondenci również w tym przypadku najczęściej korzystają z polszczyzny mówionej oraz polskiego języka migowego.



2.2.6. PODSUMOWANIE

Wśród respondentów pod względem płci przeważały kobiety (85%). Anketowani to osoby słyszące (98%) nieposiadające w rodzinie osób głuchych. Wśród osób, które wskazały, że mają w rodzinie osobę głuchą (5% wszystkich respondentów), 86% to osoby słyszące, ponad połowa tej grupy deklarowała, że wśród członków rodziny ma osobę, która posługuje się PJM.

Wśród respondentów są w większości bardzo doświadczeni nauczyciele, o stażu pracy wynoszącym średnio 24 lata. Są to osoby pracujące w różnych ośrodkach na różnym poziomie edukacyjnym, z przewagą reprezentacji nauczycieli ogólnodostępnych szkół podstawowych. Jedna czwarta ankietowanych pracuje w placówkach specjalnych.

Wyniki z części dotyczącej znajomości PJM pokazują, że niewielka liczba nauczycieli biegle posługuje się polskim językiem migowym. Większość nauczycieli posiada tylko podstawową znajomość PJM. Nauczyciele są świadomi swoich braków językowych i chętnie rozwijaliby swoje kompetencje w PJM (zarówno w formie stacjonarnej, jak i online).

Warto zauważyć, iż samoocena deklaratywna i samoocena na skali poziomów biegłości są zbieżne: osoby, które wysoko oceniają swoją znajomość PJM zaznaczały stwierdzenia, które odnoszą się do wysokich poziomów skali: C2 i C1, a osoby, które oceniają je nisko, zaznaczały najczęściej deskryptory z poziomu A2 i A1.

Należy zwrócić uwagę, że mniej osób deklaruje doskonałą znajomość PJM, niż wynikałoby to z poszczególnych odpowiedzi dla konkretnych umiejętności. Jest prawdopodobne wyjaśnienie dla takich deklaracji, na które zwraca się uwagę przy stosowaniu ankiet samooceny. Respondenci mają tendencje do umniejszania swoich kompetencji, szczególnie, gdy są one bardzo wysokie i z drugiej strony przeceniania swoich umiejętności, gdy ich kompetencje są niskie.

Zauważalna jest wyraźna tendencja wśród osób deklarujących znajomość PJM do określania swoich kompetencji nie przekraczając poziomu progowego (B1). Może to sugerować, że duża część nauczycieli udzielających odpowiedzi uczestniczyła w

kursach i lektoratach, ale być może nie ma możliwości rozwoju swoich kompetencji językowych na wyższych poziomach biegłości.

Na podstawie odpowiedzi dotyczących komunikacji z uczniami należy podkreślić fakt, że z deklarowanej liczby 2014 uczniów posługujących się językiem migowym ma szansę używać go na lekcji zaledwie 11%. Oprócz PJM pojawiają się również różnorodne sposoby komunikacji alternatywnej i wspomagającej. Przeważa jednak polszczyzna mówiona, co nie dziwi ze względu na rozwiązania organizacyjne w systemie szkolnictwa i stopień znajomości PJM wśród nauczycieli.

3. REKOMENDOWANE ZMIANY

3.1. REKOMENDOWANE POZIOMY BIEGŁOŚCI

3.1.1. EUROPEJSKI SYSTEM KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO I SKALE BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

We współczesnym świecie wiedzę i umiejętności z wielu obszarów życia postrzega się i opisuje w kategoriach kompetencji zdobywanych i rozwijanych w procesie kształcenia formalnego i pozaformalnego. Zbiór takich kompetencji określa się jako ramy kompetencji. Na gruncie europejskim znajdziemy więc, m.in.: *Ramę kompetencji dla kultury demokratycznej* (2018), *DigComp. Ramy odniesienia dla rozwoju i rozumienia kompetencji cyfrowych w Europie* (Ferrari, 2016), *GreenComp. Europejskie ramy kompetencji w zakresie zrównoważonego rozwoju* (2022).

W obszarze uczenia języków obcych w latach 90 XX wieku zrodziła się potrzeba „stworzenia wspólnej dla państw zjednoczonej Europy ramy, która pozwalałaby na ujednolicenie wymagań i poziomów biegłości językowej każdego użytkownika języka obcego” (Trzcińska, 2009). Tak od roku 1991 krystalizowała się idea stworzenia i opisanie ram wspólnego europejskiego systemu kształcenia językowego, która ostatecznie w 2001 roku przyjęła kształt opracowania znanego do dzisiaj jako Europejski System Kształcenia Językowego (ESOKJ) lub pod jego angielską nazwą: Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Janowska, 2015, Martyniuk, 2021).

Podstawą skonstruowania ramy jest pojęcie *biegłości językowej* i określanie jej poziomów.

Biegłość językowa to zbiór określonych umiejętności zdefiniowanych dla konkretnego poziomu zaawansowania językowego. Biegłość tę opisuje się na skali, w podziale na sześć poziomów: A1, A2, B1, B2, C1, C2 (ESOKJ, 2003). Każdy z tych poziomów zawiera w sobie poziomy znajdujące się niżej na skali – stąd wynika założenie, że osoba, która zdobyła kompetencje językowe na poziomie B1 zdobyła również te, które są opisane dla poziomów A1 i A2.

Opis poszczególnych poziomów określa się jako skalę globalną, czyli ogólny zbiór kompetencji językowych oczekiwanych do osiągnięcia przez osobę uczącą się języka jako obcego. Skala ta celowo jest prezentowana w ogólnym zarysie, ma ona przede wszystkim pokazywać wspólne wszystkim uczącym się umiejętności, niezależnie od konkretnego języka, kontekstu nauczania i metod (Wójcicka, Mostowski, 2022). ESOKJ zakłada, że jest to punkt wyjścia do sformułowania szczegółowych celów uczenia się zależnych od konkretnych potrzeb danej osoby (ESOKJ, 2003).

Kompetencje to spis umiejętności, wiedzy i postaw posiadanych przez daną osobę, które nabywa lub których uczy się przez całe życie. Wyróżniamy kompetencje ogólne oraz szczegółowe (tzw. cząstkowe) (ESOKJ, 2003).

W perspektywie szczegółowej kompetencje językowe na każdym z poziomów od A1 do C2 rozdzielone są na 4 obszary ogólne: *Produkcji, Rozumienia, Interakcji i Mediacji*. W ramach tych obszarów wprowadzono kompetencje szczegółowe odnoszące się do konkretnych, wybranych sytuacji komunikacyjnych, np.: aktywne uczestnictwo w rozmowie, dyskusji (m.in. 'Interakcja na żywo': 'Dyskusja nieformalna (z przyjaciółmi)', 'Dyskusja formalna i udział w spotkaniach i inne'), bierne uczestnictwo w wykładzie lub panelu ('Rozumienie': 'Odbiór jako widz'), tworzenie konkretnych wypowiedzi na żywo ('Produkcja': 'Wypowiedź monologowa, opisywanie doświadczeń i przeżyć', 'Zwracanie się do publiczności i inne') lub redagowanie ich z wyprzedzeniem ('Wypowiedź rejestrowana': 'Wypowiedź twórcza' lub 'Wypowiedź ustrukturyzowana') czy tłumaczenie (m.in. 'Mediacja tekstu': 'Tłumaczenie tekstu na żywo/w nagraniach', 'Przekazywanie konkretnej informacji na żywo/w nagraniach'). Każda z tych kompetencji została opisana za pomocą tzw. wskaźników biegłości językowej (deskryptorów).

Deskryptory zostały opracowane tak, by umożliwić ocenę osiągnięcia biegłości językowej na określonym poziomie w ramach konkretnej kompetencji. Deskryptor przyjmuje formę zdania w postaci „umiem/mogę zrobić...”, które skupia się na wydzielonym aspekcie systemu gramatyczno-leksykalnego języka lub

otoczenia społeczno-kulturowego, w którym użytkownik/użytkowniczka języka funkcjonuje.

3.1.2. REKOMENDOWANE POZIOMY BIEGŁOŚCI DLA PJM

Proponowanym w raporcie poziomem biegłości językowej w PJM dla osób nauczycielskich, które uczestniczą w procesie dydaktycznym uczniów z uszkodzonym słuchem, jest poziom B2. Poziom ten rozumiany jest zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) jako zbiór wybranych wskaźników biegłości z różnych kategorii kompetencji językowej, które należy osiągnąć w trakcie uczenia się języka jako obcego (ESOKJ, 2003).

Rozumiemy przez to, że nauczyciel kończący specjalizację surdopedagogiczną (lub odpowiadające jej studia podyplomowe) lub nauczyciel edukacji włączającej powinien komunikować się w PJM na poziomie B2.

Rekomendujemy ten poziom dla wszystkich nauczycieli/nauczycielek pracujących z uczniami/uczennicami głuchymi i słabosłyszącym niezależnie od etapu kształcenia, na którym pracują i typu szkoły, w której prowadzą zajęcia.

OPIS SKALI GLOBALNEJ B2 DLA PJM

Poniższy opis skali globalnej poziomu B2 prezentuje ogólne kompetencje językowe osoby, która osiągnęła kompetencje z polskiego języka migowego na zakładanym poziomie.

POZIOM B2

Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem danego języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi formułować przejrzyste

wypowiedzi migowe na żywo i zarejestrowane w postaci filmów² w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

KOMENTARZ

Specyficzna sytuacja uczniów/uczennic głuchych i słabosłyszących funkcjonujących w różnych środowiskach i kontekstach edukacyjnych wymaga jednak, by sama rekomendacja została opatrzona dodatkowym komentarzem.

Kontekst, w którym pojawia się ta propozycja, jest bardzo istotny. Do dziś nadal brakuje jednej, spójnej ramy opisu biegłości językowej dla uczenia PJM jako języka obcego³. Obecnie istnieje jedynie pełne opracowanie poziomów A1 i A2 wraz z deskryptorami. Poziomy te zostały zaadaptowane do polskiej specyfiki i potrzeb dorosłych osób uczących się polskiego języka migowego w ramach realizacji projektu *Standardy edukacyjne dla polskiego języka migowego* (nr. EOG/19/K4/W/0051) realizowanego przy finansowym wsparciu Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG oraz budżetu państwa polskiego. Opracowane i dostosowane deskryptory zostały zaprezentowane po polsku, jak i w PJM. Szczegółowe opracowanie wraz z komentarzem można znaleźć w: *Opis kompetencji biegłości językowej dla PJM na podstawie dokumentów Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy* (Wójcicka, Mostowski 2022).

Ze względu na fakt, że wyżej wspomniany projekt nie obejmował poziomów biegłości z zakresu B1-C2, dostęp do nich możliwy jest jedynie za pośrednictwem

² Fragment ten w oryginale brzmi: „Potrafi formułować przejrzyste wypowiedzi ustne i pisemne w szerokim zakresie tematów, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań”. Treść ta została dostosowana do specyfiki komunikacji w języku migowym.

³ Należy podkreślić, że ogólne opracowanie poziomów biegłości dla języków migowych istnieje w języku angielskim i zostało zawarte w najnowszym opracowaniu Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR Companion Volume, 2020). Może to być punkt wyjścia do tworzenia ramy opisu biegłości językowej dla PJM na gruncie polskim. Potrzeba dostosowania tych wytycznych wynika z tego, że zgodnie z filozofią ESOKJ, tekst bazowy nie jest dostosowany do konkretnych języków, sytuacji społeczno-kulturowych i potrzeb potencjalnych grup odbiorców.

dokumentów Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy, takich jak *Companion Volume* (w języku angielskim) oraz ProSign (w języku angielskim i w International Sign).

Łukę tę należałoby więc uzupełnić w pierwszej kolejności. Dla poziomów B1-C2 opracowanie powinno uwzględniać kontekst edukacyjny, w którym docelowo ma być stosowana skala biegłości ESOKJ. Przygotowanie opisu każdego poziomu skali jest niezbędne do tego, by zgodnie z filozofią ESOKJ, można było dostosować go do specyficznych potrzeb konkretnej grupy osób (CEFR Companion Volume, 2020). Stosowana rama skali biegłości może służyć do standaryzowania i uogólniania wymogów kształcenia dla kursów językowych, systemów certyfikacji, szkolenia nauczycieli, czy też samodzielnego sprawdzenia swojego poziomu biegłości językowej. Z perspektywy dorosłych (w tym kontekście z naciskiem na nauczycieli) programy nauczania oparte na ESOKJ muszą uwzględniać specyfikę używania polskiego języka migowego w szkole oraz kształcić w szczególności te kompetencje, które są niezbędne w kontekście pracy z uczniami/uczennicami głuchymi i słabosłyszącymi.

Dodatkowo, istotnym elementem opracowania skali poziomów biegłości jest również odniesienie się do kompetencji różnojęzycznych i różnokulturowych oraz szczegółowo zakreślonych komunikacyjnych kompetencji lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych (CEFR Companion Volume, 2020). Rozumie się przez to poszerzanie repertuaru kulturowego i komunikacyjnego każdej osoby, która wchodzi w interakcję językową z inną osobą.

Wybór poziomu B2 ze skali poziomu biegłości językowej został dokonany ze względu na różne czynniki, które wynikają zarówno ze zróżnicowanej i trudnej sytuacji uczniów głuchych i słabosłyszących w polskich szkołach, jak i sytuacji kadrowej pedagogów.

Osiągnięcie poziomu B1 to znaczący krok na ścieżce uczenia się języka jako obcego. W ujęciu ESOKJ jest to tzw. poziom progowy (ang. *Threshold Level*) (van Ek i Alexander, 1975), który jest punktem wyjścia do opracowania niższych i wyższych poziomów na skali. Opanowanie języka na poziomie progowym oznacza, że możemy poradzić sobie w codziennych sytuacjach komunikacyjnych w środowisku, w którym język docelowy jest językiem pierwszym jednego z uczestników komunikacji. Ponieważ osiągnięcie konkretnego poziomu biegłości automatycznie zakłada opanowanie wszystkich kompetencji językowych na niższych etapach kształcenia, wyznaczenie poziomu B2 jako wyjściowego dla nauczycieli wydaje się odpowiednie jako punkt wyjścia ich funkcjonowania językowego w klasie. Umiejętności zaznaczone w skali globalnej dla B2 podkreślają samodzielność użytkowników/użytkowniczek języka, ich gotowość do spontanicznej i płynnej komunikacji, szerokie umiejętności z zakresu poruszanych tematów, w tym (co ważne z naszego punktu widzenia), umiejętność rozumienia dyskusji na tematy techniczne i związane z daną specjalnością lub konkretnym wykształceniem. Wszystkie te umiejętności są niezbędne do prowadzenia skutecznego procesu dydaktycznego z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic.

Wybór B2 - wyższego poziomu niż progowy – ma zapewnić nauczycielowi swobodę w komunikacji w PJM oraz odpowiednie kompetencje lingwistyczne i kulturowe związane z interakcją z osobami głuchymi i słabosłyszącymi, użytkownikami PJM. Poziom B1 wydaje się niewystarczający do sytuacji komunikacyjnych pojawiających się w środowisku edukacyjnym.

Co więcej, specjalizacja surdopedagogiczna oferowana w różnych ośrodkach naukowych kształcących nauczycieli/nauczycielki szkół specjalnych realistycznie nie daje możliwości osiągnięcia wyższego poziomu biegłości językowej niż B2. Zakładając, że możliwości kadrowe i finansowe pozwolą na realizację programu nauczania PJM przez 4 lata, poziom B2 jest dla uczestników takich studiów w zasięgu.

Osiągnięcie takiego poziomu na studiach podyplomowych może być trudniejsze, ale przy intensyfikacji zajęć i lektoratów, możliwe.

Wskaźniki biegłości szczegółowo dopasowane do potrzeb danej grupy uczących się mogą z góry określać konkretne umiejętności komunikacyjne i kulturowe. Nic nie stoi na przeszkodzie, by niektóre kompetencje poszerzyć o wskaźniki z poziomu B2+ (np. w zakresie wybranych, konkretnych umiejętności lingwistycznych), na inne kłaść większy nacisk (leksyka, strategie komunikacyjne).

Inne potrzeby komunikacyjne mają uczniowie i uczennice w szkołach ogólnodostępnych, inne w szkołach specjalnych – nauczyciele/nauczycielki uczniów i uczennic głuchych i słabosłyszących, niezależnie od placówki, w której uczą, dzięki spójnemu opracowaniu ram biegłości na poziomie B2 zbudują grunt, który pozwoli im swobodnie wejść w środowisko głuchych/słabosłyszących użytkowników/użytkowniczek PJM i w razie potrzeb rozwijać się językowo.

Oczywiście, samo wskazanie poziomu B2 jako wyjściowego nie oznacza, że powinien być to ostatni etap kształcenia językowego danej osoby. Jest to poziom pozwalający na swobodne wchodzenie w interakcję z użytkownikami/użytkowniczkami polskiego języka migowego (nie tylko uczniami), rozwijanie swojego języka w kontaktach nieformalnych, na uczestniczenie w życiu środowiska, zdobywanie kompetencji w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Osoba nauczycielska, która chce odpowiadać na wyzwania współczesnego świata, powinna być otwarta na koncepcję uczenia się przez całe życie (ang. *lifelong learning*). Jak podkreśla grupa ekspertów z ProSign: nieustanne kształcenie się w języku migowym jest powinnością każdego nauczyciela/każdej nauczycielki języka migowego, co wynika z właściwości tego typu komunikacji: ciągle przyrastającej leksyki, różnorodnego repertuaru komunikacyjnego poszczególnych grup użytkowników/użytkowniczek języka, rozwoju stanu wiedzy o językach migowych i wymiany wiedzy z innymi nauczycielami/nauczycielkami (Teacher Competences

for Sign Languages in Education, 2020). Właściwe jednak wydaje się poszerzenie docelowej grupy – zaliczając do niej nie tylko „każdego nauczyciela języka migowego”, lecz także „każdego nauczyciela pracującego z osobami głuchymi/słabosłyszącymi”.

Na koniec należy dodać, że w modelu kształcenia dwujęzycznego głuchych i słabosłyszących powinno się zakładać dobre kompetencje językowe nauczyciela/nauczycielki, który miałby/która miałaby prowadzić zajęcia w języku migowym, ale szczególnie kompetencje tych osób, które miałyby uczyć PJM w ramach przedmiotu „polski język migowy”.

Biegła znajomość polskiego języka migowego przez nauczyciela/nauczycielkę ma bezpośrednie przełożenie na właściwą ocenę i diagnozę możliwości i deficytów ucznia.

Słyszące osoby nauczycielskie, które posługują się PJM jako językiem obcym, nie zastąpią w doświadczeniu językowym kontaktów z natywnym użytkownikiem/użytkowniczką tego języka. W rozwoju językowym potrzebny jest nie tylko wzorzec komunikacyjny, ale również kulturowy. Składa się na to przebywanie w środowisku użytkowników PJM, w którym dziecko głuche zyskałoby poczucie przynależności, kształtowałoby swoją tożsamość i obserwowało dorosłych reprezentantów swojego środowiska funkcjonujących zarówno w kulturze głuchych użytkowników/użytkowniczek PJM, jak i słyszących.

3.2. ZMIANY W SPOSOBIE KSZTAŁCENIA I CERTYFIKACJI

3.2.1. DOKUMENTOWANIE ZNAJOMOŚCI PJM NA REKOMENDOWANYCH POZIOMACH CERTYFIKACJA

Istotnym problemem, nierozzerwalnie związanym z kwestią uczenia języka jako obcego, jest przygotowanie odpowiednich procedur testowania umiejętności zdobytych przez osoby uczące się oraz rzetelnego systemu certyfikacji.

Niniejszy raport zawiera również ocenę potrzeb w zakresie systemów weryfikacji i dokumentowania poziomu znajomości PJM.

Nie istnieją testy znajomości PJM, które byłyby implementacją założeń ESOKJ. Z jednej strony spowodowane jest to faktem, że nie istnieją opisy skali biegłości wraz z deskryptorami adaptowane do kontekstu komunikacji w PJM (poza A1 i A2). Braki w tym zakresie przekładają się bezpośrednio na niemożność opracowania odpowiednich programów nauczania czy materiałów do nauki. Bez opracowania ramy odniesienia dla poziomów biegłości, stworzenia rzetelnych i trafnych testów oceniających poziom biegłości językowej jest to praktycznie niemożliwe.

Z drugiej strony, należy zauważyć, że istniejące egzaminy z PJM oferowane przez różne instytucje organizujące szkolenia i kursy językowe, są silnie związane z konkretnym programem, nie sposób więc ocenić na tej podstawie, czy autorzy w swoich programach nauczania i ocenianiu odnoszą się do wskaźników biegłości i w jakim stopniu. Ocena tak różnorodnych testów jest trudna do przeprowadzenia – brak przyjętej wspólnej ramy odniesienia uniemożliwia porównanie programów nauczania, egzaminów i dyplomów oferowanych przez różne instytucje (innymi słowy, trudno jest określić, czy zawartość egzaminu na poziomie B1 z instytucji A odpowiada zawartości egzaminu na poziomie B1 z instytucji B2). Co więcej, wydaje się niezwykle ważne, by rozróżnić rodzaje oceniania umiejętności użytkowników języka migowego zależnie od ich wieku i celów edukacyjnych. Pojawia się więc potrzeba odróżnienia sposobów oceny umiejętności uczniów (dzieci i młodzieży) od umiejętności dorosłych.

Z tej perspektywy niezwykle potrzebne wydaje się podkreślenie, że opracowanie systemu certyfikacji na poziomie ogólnokrajowym, który mógłby być oferowany każdej osobie uczącej się polskiego języka migowego jako języka obcego, niezależnie od kursów i szkoleń, które wybrała, jest jedynym sposobem standaryzacji testów dla sprawdzania poziomów biegłości językowej PJM. Dodatkowo, wyznaczyłoby to

ogólne ramy umiejętności językowych absolwentów kursów i lektoratów organizowanych przez różne instytucje i ośrodki edukacyjne.

Co więcej, należałoby, oprócz ogólnokrajowego systemu certyfikacji PJM, opracować egzaminy certyfikacyjne specjalnie dedykowane nauczycielom, ze względu na fakt, że przygotowane dla tej grupy programy nauczania w założeniu powinny kształcić w szczególności określone z góry wybrane umiejętności językowe.

3.3. ZMIANY W PODSTAWIE PRAWNEJ - OPIS WYMAGAŃ W ZAKRESIE POZIOMÓW BIEGŁOŚCI W STANDARDZIE KSZTAŁCENIA

Jedynym aktem normatywnym, w którym wprost określono zakres materiału dotyczącego znajomości PJM i zagadnień związanych z mniejszością językowo-kulturową osób głuchych/słabosłyszących użytkowników/użytkowniczek PJM, jest "Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka". Na tej podstawie konstruowane są programy i zakresy zajęć na studiach surdopedagogicznych (podyplomowych lub w ramach specjalizacji na studiach pedagogika specjalna). Opisany w standardzie wymagany poziom znajomości PJM dotyczy tylko bardzo podstawowej komunikacji w polskim języku migowym, który na skali ESOKJ plasowałby się na poziomie A0+ (czyli poniżej poziomu A1). Jest to poziom biegłości pozwalający tylko na nawiązanie i utrzymanie bardzo podstawowej komunikacji, co jest niewystarczające w kontekście edukacji szkolnej.

W raporcie rekomendujemy poziom B2 jako minimalny na potrzeby pracy z uczniami/uczennicami głuchymi i słabosłyszącymi, w związku z czym aktualizacji wymaga standard kształcenia tak, aby odpowiadał wskaźnikom ESOKJ. Poniżej przedstawiamy propozycję uzupełnienia standardu kształcenia o odpowiedni zakres materiałów – w układzie tabelarycznym podajemy w kolumnach: konkretne miejsce w dokumencie wyjściowym, obecny zapis oraz propozycję zmian.

W proponowanych zmianach skupiamy się na kształceniu przygotowującym do wykonywania zawodu nauczyciela pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy i nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Chociaż nie sugerujemy zmian w pozostałych częściach standardu (nauczyciela, w tym nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej), to uważamy, że każdy nauczyciel powinien posiadać chociaż minimalną wiedzę o mniejszości językowo-kulturowej głuchych i polskim języku migowym. Do każdej propozycji zmiany w treściach standardu dołączono uzasadnienie zawierające argumenty oraz rozszerzające kontekst rekomendacji.

Rekomendacje dotyczą nie tylko samego poziomu biegłości językowej w PJM, ale także treści kształcenia, które powinny wesprzeć pedagogów/pedagożki w obszarze kompetencji glottodydaktycznych i poszerzania wiedzy o kulturze osób głuchych/słabosłyszących, użytkowników PJM. To wszystko da osobom nnauczycielskim możliwość nawiązania z uczniami/uczennicami relacji opartej na szacunku i zrozumieniu, pozytywnym, akceptującym stosunku do osób głuchych/słabosłyszących ich kultury i języka.

Co ważne, ze względu na fakt, że standard sugeruje, że osoby prowadzące zajęcia na kierunkach nauczycielskich powinny prezentować odpowiednią wiedzę, zdecydowaliśmy się również zawrzeć rekomendację dotyczącą poziomu biegłości językowej osób, które miałyby prowadzić zajęcia z polskiego języka migowego na poziomie C1.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
1	strona 67 II. Osoby prowadzące kształcenie	[brak]	1a) Lektoraty z polskiego języka migowego jako obcego powinny być prowadzone przez osoby posiadające kompetencje językowe w języku migowym potwierdzone certyfikatem na poziomie C1.	Określenie kompetencji osób prowadzących lektoraty z języka migowego jest niezbędne - analogicznie do zajęć z niemigowych języków obcych. Osoba, która ma uczyć języka jako obcego, sama powinna mieć poświadczoną biegłość językową na odpowiednim poziomie. Stanowi to element składowy zakresu kompetencji do prowadzenia tego rodzaju zajęć.
2	strona 70 1. Ogólne efekty uczenia się	[brak]	13) poprawnie komunikować się w podstawowym zakresie w polskim języku migowym - adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej i wieku uczniów;	Rekomendujemy, aby każda osoba z uprawnieniami nauczyciel a pedagoga specjalnego, nauczyciela logopedy lub nauczyciela prowadzącego zajęcia wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (nie tylko absolwenci specjalizacji surdopedagogicznej) w czasie studiów opanowała przynajmniej podstawy polskiego języka migowego umożliwiające komunikację z osobą głuchą.
3	strona 84 D.3. Metodyka kształcenia w grupach zróżnicowanych	[brak]	D3.W6. [W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] nauczanie dwujęzyczne uczniów niesłyszących i słabosłyszących	W kształceniu uczniów głuchych podejście dwujęzyczne jest uważane za podejście z najlepszymi rezultatami edukacyjnymi. Niezbędne zatem jest, żeby absolwenci znali i rozumieli założenia tego modelu nauczania.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
4	strona 85 D.3. Metodyka kształcenia w grupach zróżnicowanych	[brak]	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] D.3.U3. dobierać i adaptować środki dydaktyczne do potrzeb dziecka i ucznia; opracowywać materiały zgodnie z podejściem nauczania dwujęzycznego uczniów niesłyszących i słabosłyszących	Umiejętność dobierania i adaptowania środków dydaktycznych jest kluczowa, aby w pełni odpowiedzieć na potrzeby ucznia. Nieliczne adaptacje materiałów oraz brak dedykowanych podręczników dla tej grupy uczniów powodują, że nauczyciel musi być w stanie samodzielnie przygotować odpowiednie materiały, gdy jest to konieczne.
5	strona 87 D.5. Organizacja edukacji włączającej	D.5.W4. pojęcia komunikacji niewerbalnej, stylów komunikowania się dzieci i uczniów oraz z nauczyciela, komunikacji wspomagającej i alternatywnej;	D.5.W4. pojęcia komunikacji niewerbalnej, stylów komunikowania się dzieci i uczniów oraz z nauczyciela, komunikacji wspomagającej i alternatywnej; pojęcia związane z komunikacją w polskim języku migowym;	Komunikacja niewerbalna jest czymś innym niż używanie języka migowego, dlatego też proponujemy rozszerzenie i doprecyzowanie tego punktu.
6	strona 88 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	[brak]	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1S.W3. różnice między systemem językowo-migowym a polskim językiem migowym	System językowo-migowy i polski język migowy są dwoma różnymi sposobami komunikacji z osobą głuchą. Polski język migowy jest pełnoprawnym językiem naturalnym, system zaś to opracowana hybryda łącząca składnię języka polskiego i elementy leksykalne polskiego języka migowego. Mimo to w literaturze, na kursach, w materiałach edukacyjnych to rozróżnienie często bywa nieobecne. Świadomość istnienia tych dwóch sposobów komunikacji oraz znajomość różnic między nimi jest konieczna w pracy nauczyciela.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
7	strona 88 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.W3. elementy lingwistyki edukacyjnej i psycholingwistyki rozwojowej; problematykę badań naukowych nad rozwojem mowy i nabywaniem języka przez dziecko (przyswajaniem i uczeniem się) oraz z profilaktyką zaburzeń rozwoju językowego; lingwistyczne podstawy wychowania językowego dzieci z ograniczeniami słyszenia dźwięków mowy (afonią i dysfonią); zasady, metody i wybrane programy wychowania językowego dziecka z dysfunkcją słuchową; zasady i metody programowania języka;	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1S.W3. elementy lingwistyki edukacyjnej i psycholingwistyki rozwojowej; problematykę badań naukowych nad rozwojem mowy i nabywaniem języka przez dziecko (przyswajaniem i uczeniem się) oraz z profilaktyką zaburzeń rozwoju językowego; lingwistyczne podstawy wychowania językowego dzieci z ograniczeniami słyszenia dźwięków mowy (afonią i dysfonią); zasady, metody i wybrane programy wychowania językowego dziecka z dysfunkcją słuchową; dwujęzyczność i jej rodzaje; konsekwencje dwujęzyczności dla rozwoju dziecka	W kontekście surdopedagogicznym znajomość metody programowania języka jest zbędna - nie jest to metoda, która pozytywnie wpływa na rozwój biegłości w językach (zarówno migowym, jak i polskim). Konieczne natomiast jest zapoznanie się ze zjawiskiem dwujęzyczności i jego skutkami dla rozwoju językowego i społecznego dziecka głuchego/słabosłyszącego.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
8	strona 89 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.W4. aktualne problemy surdopedagogiki; specyfikę rozwoju dzieci, uczniów, osób dorosłych w kontekście potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, prorozwojowego i psychopedagogicznego wsparcia; zagadnienia kompensacji zmysłów, komunikacji werbalnej, pozawerbalnej, sprawności intelektualnej, specyfiki uczenia się, rozwoju kompetencji życiowych i kontaktów społecznych; wychowania, wspomagania rozwoju, edukacji, terapii, rehabilitacji i socjalizacji, systemów kształcenia tych osób w Polsce i innych państwach; problemy emancypacji i tożsamości społeczno-kulturowej osób głuchych;	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1S.W4. aktualne problemy surdopedagogiki; specyfikę rozwoju dzieci, uczniów, osób dorosłych w kontekście potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, prorozwojowego i psychopedagogicznego wsparcia; zagadnienia kompensacji zmysłów, komunikacji werbalnej, pozawerbalnej, komunikacji wizualno-przestrzennej, sprawności intelektualnej, specyfiki uczenia się, rozwoju kompetencji życiowych i kontaktów społecznych; wychowania, wspomagania rozwoju, edukacji, terapii, rehabilitacji i socjalizacji, systemów kształcenia tych osób w Polsce i innych państwach (w tym też zagadnienia nauczania dwujęzycznego uczniów niesłyszących i słabosłyszących); problemy emancypacji i tożsamości społeczno-kulturowej osób głuchych;	Komunikacja niewerbalna/pozawerbalna jest czymś innym niż używanie języka migowego, dlatego też proponujemy rozszerzenie i doprecyzowanie tego punktu. Doprecyzowany został również fragment dotyczący systemu kształcenia w Polsce i innych państwach - tematyka nauczania dwujęzycznego powinna być obowiązkowa przy omawianiu i porównywaniu systemów kształcenia w różnych krajach.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
9	strona 89 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.W5. aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób ze sprzężoną niepełnosprawnością słuchową ora z ich specyfikę; potrzeby rozwojowe i edukacyjne tych osób; pojęcia komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, sprawności intelektualnej, rozwoju kompetencji życiowych; zagadnienia wychowania, edukacji, terapii, rehabilitacji i systemy kształcenia tych osób w Polsce i innych państwach;	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1S.W5. aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób b ze sprzężoną niepełnosprawnością słuchową ora z ich specyfikę; potrzeby rozwojowe i edukacyjne tych osób; pojęcia komunikacji werbalnej, pozawerbalnej i komunikacji wizualno-przestrzennej, sprawności intelektualnej, rozwoju kompetencji życiowych; zagadnienia wychowania, edukacji, terapii, rehabilitacji i systemy kształcenia tych osób w Polsce i innych państwach (w tym też zagadnienia nauczania dwujęzycznego uczniów niesłyszących i słabosłyszących);	Komunikacja niewerbalna/pozawerbalna jest czymś innym niż używanie języka migowego, dlatego też proponujemy rozszerzenie i doprecyzowanie tego punktu. Doprecyzowany został również fragment dotyczący systemu kształcenia w Polsce i innych państwach - tematyka nauczania dwujęzycznego powinna być obowiązkowa przy omawianiu i porównywaniu systemów kształcenia w różnych krajach.
10	strona 90 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	[brak]	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1S.W11 metody pracy w nauczaniu dwujęzycznym dzieci i uczniów niesłyszących i słabosłyszących	Wskazujemy w raporcie edukację dwujęzyczną jako jedno z najlepszych rozwiązań dla dzieci głuchych/słabosłyszących, dlatego też absolwenci powinni znać i rozumieć metody pracy związane z tym podejściem.
11	strona 90 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.W13. zasady wspierania rozwoju i uczenia się dzieci i uczniów z niepełnosprawnością słuchową w edukacji włączającej.	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1S.W13. zasady wspierania rozwoju i uczenia się dzieci i uczniów z niepełnosprawnością słuchową w edukacji włączającej i dwujęzycznej.	Punkt został rozszerzony o edukację dwujęzyczną - wskazujemy w raporcie nauczanie dwujęzyczne jako jedno z najlepszych rozwiązań dla dzieci głuchych/słabosłyszących.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
12	strona 90 E.1S. Przygotowani e merytoryczne	[brak]	E.1S.W14. zagrożenia związane z deprywacją języka dzieci i uczniów niesłyszą cych i słabosłyszących	Zjawisko deprywacji języka dzieci i uczniów głuchych i słabosłyszących jest źródłem bardzo dużego zagrożenia dla prawidłowego rozwoju dziecka (nie tylko językowego, lecz z także społecznego i poznawczego). Konieczne zatem jest, żeby osoby pracujące z takimi dziećmi znały i rozumiały to zjawisko i jego konsekwencje.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
13	strona 90 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.U3. określać aktualne problemy surdopedagogiki; opisywać specyfikę rozwoju dzieci, młodzieży, osób dorosłych w kontekście potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, prorozwojowego i psychopedagogicznego wsparcia, kompensację zmysłów, komunikację werbalną, pozawerbalną, sprawność intelektualną, rozwój kompetencji życiowych i kontaktów społecznych; analizować wspomaganie rozwoju, edukacji, terapii, rehabilitacji i socjalizacji; scharakteryzować systemy kształcenia tych osób w Polsce i innych państwach; wymienić problemy emancypacji i tożsamości społeczno-kulturowej osób głuchych;	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.1S.U3. określać aktualne problemy surdopedagogiki; opisywać specyfikę rozwoju dzieci, młodzieży, osób dorosłych w kontekście potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, prorozwojowego i psychopedagogicznego wsparcia, kompensację zmysłów, komunikację werbalną, pozawerbalną i wizualno-przestrzenną; sprawność intelektualną, rozwój kompetencji życiowych i kontaktów społecznych; analizować wspomaganie rozwoju, edukacji, terapii, rehabilitacji i socjalizacji; scharakteryzować systemy kształcenia tych osób w Polsce i innych państwach (w tym też zagadnienia nauczania dwujęzycznego uczniów niesłyszących i słabosłyszących); wymienić problemy emancypacji i tożsamości społeczno-kulturowej osób głuchych;	Komunikacja niewerbalna/pozawerbalna jest czymś innym niż używanie języka migowego, dlatego też proponujemy rozszerzenie i doprecyzowanie tego punktu. Doprecyzowany został również fragment dotyczący systemu kształcenia w Polsce i innych państwach - tematyka nauczania dwujęzycznego powinna być obowiązkowa przy omawianiu i porównywaniu systemów kształcenia w różnych krajach.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
14	strona 91 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.U8. scharakteryzować wczesną interwencję i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością słuchową, ich ukierunkowanie, oczekiwaną efektywność oraz z uwarunkowania; stosować wczesną diagnostykę – metody, techniki i narzędzia; wykorzystywać wybrane programy diagnozy możliwości rozwojowych i wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z dysfunkcją słuchu; opisywać system wczesnego wspomagania rozwoju w Polsce i innych państwach;	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.1S.U8. scharakteryzować wczesną interwencję i wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością słuchową (w tym także wczesną ekspozycję na polski język migowy), ich ukierunkowanie, oczekiwaną efektywność oraz z uwarunkowania; stosować wczesną diagnostykę – metody, techniki i narzędzia; wykorzystywać wybrane programy diagnozy możliwości rozwojowych i wczesnego wspomagania rozwoju dzieci z dysfunkcją słuchu; opisywać system wczesnego wspomagania rozwoju w Polsce i innych państwach;	W licznych badaniach został potwierdzony pozytywny wpływ na rozwój dziecka ekspozycji na język migowy w ramach wczesnego / wspomagania rozwoju. W wielu krajach to rozwiązanie jest integralnym komponentem programu wczesnej interwencji.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
15	strona 91 E.1S. Przygotowanie merytoryczne	E.1S.U10. opisywać elementy lingwistyki edukacyjnej i psycholingwistyki rozwojowej oraz z zastosowaniem wyników badań naukowych nad rozwojem mowy i nabywaniem języka przez dziecko (przyswajaniem i uczeniem się) w programach profilaktyki zaburzeń rozwoju językowego i wychowania językowego dzieci z dysfunkcją słuchową; przeanalizować lingwistyczne podstawy wychowania językowego dzieci z ograniczeniami słyszenia dźwięków mowy (afonemią i dysfonemią); opisywać zasady, metody i wybrane programy wychowania językowego dziecka z dysfunkcją słuchową; opisywać zasady i metody programowania języka;	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.1S.U10. opisywać elementy lingwistyki edukacyjnej i psycholingwistyki rozwojowej oraz z zastosowaniem wyników badań naukowych nad rozwojem mowy, polskiego języka migowego i nabywaniem języka przez dziecko (przyswajaniem i uczeniem się) w programach profilaktyki zaburzeń rozwoju językowego i wychowania językowego dzieci z dysfunkcją słuchową; przeanalizować lingwistyczne podstawy wychowania językowego dzieci z ograniczeniami słyszenia dźwięków mowy (afonemią i dysfonemią); opisywać zasady, metody i wybrane programy wychowania językowego dziecka z dysfunkcją słuchową i dzieci niesłyszących (ekspozycji na polski język migowy);	Fragment dotyczący wyników badań nie wspomina wprost o języku migowym - dlatego też proponujemy rozszerzenie tego ustępu (język migowy nie jest mową, a pojęcie 'nabywanie języka' nie dla wszystkich tożsame jest z nabywaniem języka bez względu na jego modalność). W kontekście surdopedagogicznym znajomość metody programowania języka jest zbędna - nie jest to metoda, która pozytywnie wpływa na rozwój biegłości w językach (zarówno migowym, jak i polskim). W licznych badaniach został potwierdzony pozytywny wpływ na rozwój dziecka ekspozycji na język migowy w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. W wielu krajach to rozwiązanie jest integralnym komponentem wczesnej interwencji.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
16	strona 92 E.2S. Przygotowane dydaktyczno- metodyczne	E.2S.W1. metodykę nauczania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci i uczniów z niepełnosprawnością słuchową lub sprzężoną niepełnosprawnością słuchową; organizację i specyfikę kształcenia dzieci i uczniów; podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz z podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (klasy I–III) oraz z ich adaptację i realizację w stosunku do dziecka i ucznia niesłyszącego; komunikację językową i manualną w nauczaniu; potrzebę organizowania przestrzeni przedszkolnej i szkolnej oraz z optymalnego stanowiska pracy, doboru pomocy dydaktycznych i środków technicznych, znaczenie współpracy z rodziną, nauczycielami i specjalistami;	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.2S.W1. metodykę nauczania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci i uczniów z niepełnosprawnością słuchową lub sprzężoną niepełnosprawnością słuchową; organizację i specyfikę kształcenia dzieci i uczniów; podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz z podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (klasy I–III) oraz z ich adaptację i realizację w stosunku do dziecka i ucznia niesłyszącego; komunikację językową (w tym w polskim języku migowym) w nauczaniu; potrzebę organizowania przestrzeni przedszkolnej i szkolnej oraz z optymalnego stanowiska pracy, doboru pomocy dydaktycznych i środków technicznych, znaczenie współpracy z rodziną, nauczycielami i specjalistami;	Termin 'Komunikacja językowa' wymaga doprecyzowania o posługiwanie się językiem migowym. Nadal w większości środowisk 'język', 'komunikacja językowa' itp. kojarzone są tylko i wyłącznie z językiem fonicznym.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
17	strona 92 E.2S. Przygotowane dydaktyczno- metodyczne	E.2S.W3. podstawy metodyki wychowania językowego i nauczania języka fonicznego; metody rozwijania wielozmysłowej percepcji sygnałów mowy; metody wizualizacji ciągu mowy i rozwijanie umiejętności słuchania wizualnego i mówienia wspomaganego; metodę fonogestowej wizualizacji mowy (Cued Speech); metody wczesnego nauczania czytania i stosowania technik szybkiego pisania (speech to text); metody programowania języka; programy wychowania językowego i nauczania języka polskiego; metody rozwijania sprawności językowych;	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.2S.W3. podstawy metodyki wychowania językowego i nauczania języka fonicznego i polskiego języka migowego ; metody rozwijania wielozmysłowej percepcji sygnałów mowy; metody wizualizacji ciągu mowy i rozwijanie umiejętności słuchania wizualnego i mówienia wspomaganego; metodę fonogestowej wizualizacji mowy (Cued Speech); metody wczesnego nauczania czytania i stosowania technik szybkiego pisania (speech to text); programy wychowania językowego i nauczania języka polskiego (w tym metody nauczania języka polskiego jako obcego) ; metody rozwijania sprawności językowych;	Nauczyciel surdopedagog powinien znać nie tylko tematy związane z językiem polskim (jego akwizycją i rozwojem), lecz z także analogiczne zagadnienia dotyczące polskiego języka migowego. W kontekście surdopedagogicznym znajomość metody programowania języka jest zbędna - nie jest to metoda, która pozytywnie wpływa na rozwój biegłości w językach (zarówno migowym, jak i polskim). Dla dwujęzycznego ucznia, posługującego się językiem migowym, język polski jest językiem obcym. Jego nauczanie powinno zatem być zbliżone do nauczania polskiego jako obcego - absolwent powinien więc znać odpowiednie metody i programy nauczania.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
18	strona 93 E.2S. Przygotowanie dydaktyczno-metodyczne	E.2S.W5. podstawy języka migowego; system językowo-migowy (SJM) w kontekście polskiego języka migowego (PJM); daktylografię i ideografię (minimum 200 znaków, obejmujących pojęcia związane z nauczaniem i uczeniem się, przedszkolem, szkołą lub placówką systemu oświaty, opieką i wychowaniem);	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.2S.W5. polski język migowy na poziomie średnim ogólnym (B2); znaki polskiego języka migowego (PJM) związaną ze specjalizacją lub nauczaniem przedmiotem; różnice między systemem językowo-migowym (SJM) a polskim	W raporcie rekomendujemy poziom biegłości B2 jako minimalny w przypadku nauczycieli pracujących z uczniami głuchymi/słabosłyszącymi. Odpowiedniej zmiany wymagają więc zapisy w standardach kształcenia. Bezzasadne wydaje się podawanie liczby znaków ora z nauczanie systemu językowo-migowego. Odniesienie do skali ESOKJ jednocześnie określa, jakie tematy leksykalno-gramatyczne, kulturowe, sytuacyjne muszą zostać opanowane przez uczącego się - bez konieczności tworzenia list enumeratywnych i wymagań ilościowych w samych standardach kształcenia. Warto natomiast uwzględnić wymóg znajomości słownictwa specjalistycznego związanego ze specjalizacją lub nauczaniem przedmiotem. Zbędne wydaje się również nauczanie systemu językowo-migowego - wystarczająca w pracy nauczyciela będzie znajomość różnic między SJM i PJM.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
19	strona 93 E.2S. Przygotowanie dydaktyczno-metodyczne	E.2S.U1. analizować metodykę nauczania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci i uczniów z niepełnosprawnością słuchową lub sprzężoną niepełnosprawnością słuchową; określać organizację i specyfikę kształcenia dzieci i uczniów z dysfunkcją słuchu; analizować podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz z podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (klasy I–III), a także dokonywać ich adaptacji i realizacji w stosunku do dziecka i ucznia niesłyszącego; stosować komunikację językową i manualną w nauczaniu; organizować przestrzeń przedszkolną i szkolną oraz z optymalne stanowiska pracy; dobierać pomoce dydaktyczne i środki techniczne; współpracować z rodziną lub opiekunami dziecka i ucznia, nauczycielami i specjalistami;	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.2S.U1. analizować metodykę nauczania w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dzieci i uczniów z niepełnosprawnością słuchową lub sprzężoną niepełnosprawnością słuchową; określać organizację i specyfikę kształcenia dzieci i uczniów z dysfunkcją słuchu; analizować podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz z podstawę programową kształcenia ogólnego w szkole podstawowej (klasy I–III), a także dokonywać ich adaptacji i realizacji w stosunku do dziecka i ucznia niesłyszącego; stosować komunikację językową (w tym w polskim języku migowym) w nauczaniu; organizować przestrzeń przedszkolną i szkolną oraz z optymalne stanowiska pracy; dobierać pomoce dydaktyczne i środki techniczne; współpracować z rodziną lub opiekunami dziecka i ucznia, nauczycielami i specjalistami;	Termin 'Komunikacja językowa' wymaga doprecyzowania o posługiwanie się językiem migowym. Nadal w większości środowisk 'język', 'komunikacja językowa' itp. kojarzone są tylko i wyłącznie z językiem fonicznym.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
20	strona 93 E.2S. Przygotowanie dydaktyczno- metodyczne	E.2S.U3. stosować metody wychowania językowego i nauczania języka fonicznego; metody rozwijania wielozmysłowej percepcji sygnałów mowy; metody wizualizacji ciągu mowy i rozwijania umiejętności słuchania wizualnego i mówienia wspomagane; metodę fonogestowej wizualizacji mowy (Cued Speech); metody wczesnego nauczania czytania i stosowania technik szybkiego pisania (speech to text); metody programowania języka; programy wychowania językowego i nauczania języka polskiego; metody rozwijania sprawności językowych;	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.2S.U3. stosować metody wychowania językowego i nauczania języka fonicznego i polskiego języka migowego; metody rozwijania wielozmysłowej percepcji sygnałów mowy; metody wizualizacji ciągu mowy i rozwijania umiejętności słuchania wizualnego i mówienia wspomagane; metodę fonogestowej wizualizacji mowy (Cued Speech); metody wczesnego nauczania czytania i stosowania technik szybkiego pisania (speech to text); programy wychowania językowego i nauczania języka polskiego (w tym metody nauczania języka polskiego jako obcego); metody rozwijania sprawności językowych;	Nauczyciel surdopedagog powinien znać nie tylko tematy związane z językiem polskim (jego akwizycją i rozwojem), lecz z także analogiczne zagadnienia dotyczące polskiego języka migowego. Dla dwujęzycznego ucznia posługującego się językiem migowym język polski jest językiem obcym. Jego nauczanie powinno zatem być zbliżone do nauczania polskiego jako obcego - absolwent powinien więc znać odpowiednie metody i programy nauczania.

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
21	strona 93 E.2S. Przygotowane dydaktyczno- metodyczne	E.2S.U6. stosować podstawy języka migowego ora z odróżniać system językowo-migowy (SJM) od polskiego języka migowego (PJM); używać daktylografii i ideografii (minimum 200 znaków, obejmujących pojęcia związane z nauczaniem i uczeniem się, przedszkolem, szkołą lub placówką systemu oświaty, opieką i wychowaniem);	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] komunikować się w polskim języku migowym na poziomie średnim ogólnym (B2); używać znaków polskiego języka migowego (PJM) związanych ze specjalizacją lub nauczaniem przedmiotem; odróżniać system językowo-migowy (SJM) od polskiego języka migowego (PJM)	W raporcie rekomendujemy poziom biegłości B2 jako minimalny w przypadku nauczycieli pracujących z uczniami głuchymi/słabo- słyszącymi. Odpowiedniej zmiany wymagają więc zapisy w standardach kształcenia. Bezzasadne wydaje się podawanie liczby znaków ora z nauczanie systemu językowo- migowego. Odniesienie do skali ESOKJ jednocześnie określa, jakie tematy leksykalno-gramatyczne, kulturowe, sytuacyjne muszą zostać opanowane przez uczącego się - be- z konieczności tworzenia list enumeratywnych i wymagań ilościowych w samych standardach kształcenia. Warto natomiast uwzględnić wymóg znajomości słownictwa specjalistycznego związanego ze specjalizacją lub nauczaniem przedmiotem. Zbędne wydaje się również nauczanie systemu językowo-migowego - wystarczająca w pracy nauczyciela będzie znajomość różnic między SJM i PJM.

22	strona 109 E.1L. Przygotowanie merytoryczne	E.1L.W3. psychologiczno-pedagogiczne podstawy logopedii i działań profilaktycznowspomagających; podstawy neuropsychologii; rozwój i kształtowanie mowy dziecka; psycholingwistykę rozwojową; psychologiczne uwarunkowania rozwoju języka i myślenia dziecka; rolę integracji sensorycznej w rozwoju mowy i przyswajaniu języka; zagadnienie dwujęzyczności i jej rodzaje oraz z konsekwencje dwujęzyczności dla rozwoju dziecka; profilaktykę logopedyczną; podstawy audiofonologii pedagogicznej; zagadnienia czynności czytania i jej składników w ujęciu psycholingwistycznym i glottodydaktycznym, czytania i pisanie w komunikacji językowej; ryzyko dysleksji i zasady diagnozy i terapii dysleksji; zagadnienie logopedii międzykulturowej; metody pedagogiczne w terapii logopedycznej; metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC); metodę fonogestowej wizualizacji mowy (Cued Speech); podstawy języka migowego, logorytmiki, logopedii artystycznej; rolę komputera, mediów i nowych technologii w terapii logopedycznej; zasady	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1L.W3. psychologiczno-pedagogiczne podstawy logopedii i działań profilaktycznowspomagających; podstawy neuropsychologii; rozwój i kształtowanie mowy dziecka; psycholingwistykę rozwojową; psychologiczne uwarunkowania rozwoju języka i myślenia dziecka; rolę integracji sensorycznej w rozwoju mowy i przyswajaniu języka; zagadnienie dwujęzyczności i jej rodzaje oraz z konsekwencje dwujęzyczności dla rozwoju dziecka; profilaktykę logopedyczną; podstawy audiofonologii pedagogicznej; zagadnienia czynności czytania i jej składników w ujęciu psycholingwistycznym i glottodydaktycznym, czytania i pisanie w komunikacji językowej; ryzyko dysleksji i zasady diagnozy i terapii dysleksji; zagadnienie logopedii międzykulturowej; metody pedagogiczne w terapii logopedycznej; metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC); metodę fonogestowej wizualizacji mowy (Cued Speech); język migowy na poziomie elementarnym (A1); zagadnienia związane z kulturą głuchych, logorytmiki, logopedii artystycznej; rolę komputera, mediów i nowych technologii w terapii logopedycznej; zasady	'Podstawy języka migowego' są nieprecyzyjnym sformułowaniem - nie zostały bowiem precyzyjnie zdefiniowane w żadnym obowiązującym akcie prawnym. Proponujemy więc odniesienie się do skal biegłości ESOKJ, które zawierają szczegółowy opis kompetencji dla każdego poziomu. Istotne jest również osobne zaznaczenie znajomości kultury głuchych użytkowników/użytkowniczek PJM - nauczyciel logopeda powinien być zaznajomiony z faktem istnienia kultury tej społeczności oraz jej wytworów.
----	--	---	--	---

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
		organizacji pomocy logopedycznej; rolę warsztatu pracy logopedy.	organizacji pomocy logopedycznej; rolę warsztatu pracy logopedy.	

23	strona 109-110 E.1L. Przygotowanie merytoryczne	E.1L.U3. analizować psychologiczno-pedagogiczne podstawy logopedii i działań profilaktycznowspomagających; wykorzystywać podstawy neuropsychologii; analizować i oceniać rozwój i kształtowanie mowy dziecka ora z psycholingwistykę rozwojową; charakteryzować i oceniać psychologiczne uwarunkowania rozwoju języka i myślenia dziecka; określać rolę integracji sensorycznej w rozwoju mowy i przyswajaniu języka; definiować dwujęzyczność i jej rodzaje; określać konsekwencje dwujęzyczności dla rozwoju dziecka; stosować profilaktykę logopedyczną; wykorzystywać podstawy audiofonologii pedagogicznej; analizować czynność czytania i jej składniki w ujęciu psycholingwistycznym i glottodydaktycznym ora z prezentować rolę czytania i pisanie w komunikacji językowej; określać ryzyko dysleksji ora z dysleksję, w tym przeprowadzać jej diagnozę i terapię; wykorzystywać logopedię międzykulturową; analizować i stosować metody pedagogiczne, metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) ora z podstawy języka migowego	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.1L.U3. analizować psychologiczno-pedagogiczne podstawy logopedii i działań profilaktycznowspomagających; wykorzystywać podstawy neuropsychologii; analizować i oceniać rozwój i kształtowanie mowy dziecka ora z psycholingwistykę rozwojową; charakteryzować i oceniać psychologiczne uwarunkowania rozwoju języka i myślenia dziecka; określać rolę integracji sensorycznej w rozwoju mowy i przyswajaniu języka; definiować dwujęzyczność i jej rodzaje; określać konsekwencje dwujęzyczności dla rozwoju dziecka; stosować profilaktykę logopedyczną; wykorzystywać podstawy audiofonologii pedagogicznej; analizować czynność czytania i jej składniki w ujęciu psycholingwistycznym i glottodydaktycznym ora z prezentować rolę czytania i pisanie w komunikacji językowej; określać ryzyko dysleksji ora z dysleksję, w tym przeprowadzać jej diagnozę i terapię; wykorzystywać logopedię międzykulturową; analizować i stosować metody pedagogiczne, metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC), komunikować się w polskim języku migowym na poziomie elementarnym (A1) w terapii logopedycznej;	'Podstawy języka migowego' są nieprecyzyjnym sformułowaniem - nie zostały bowiem precyzyjnie zdefiniowane w żadnym obowiązującym akcie prawnym. Proponujemy więc odniesienie się do skal biegłości ESOKJ, które zawierają szczegółowy opis kompetencji dla każdego poziomu.
----	---	---	---	---

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
		w terapii logopedycznej; j; stosować logorytmikę i logopedię artystyczną.	stosować logorytmikę i logopedię artystyczną.	

24	strona 119 E.1WW. Przygotowanie merytoryczne	E.1WW.W2. psychologiczno-pedagogiczne podstawy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wczesnej interwencji terapeutycznej; podstawy neuropsychologii; psychologię rozwoju, w tym prenatalną; etiopatogenezę zaburzeń i nieprawidłowości rozwojowych; psychologię kliniczną i psychopatologię małego dziecka; czynniki rozwoju i środowisko wychowawcze małego dziecka; zagadnienie niepełnosprawności i zagrożenie niepełnosprawnością; rodzaje niepełnosprawności u dzieci i zaburzeń neurorozwojowych, mózgowe porażenie dziecięce, autystyczne spektrum zaburzeń, ADHD i zaburzenia językowe; problematykę zaburzeń emocji i zachowania u dzieci, psychohigieny, profilaktyki i wczesnego rozpoznawania zaburzeń rozwoju; zasady opieki i pielęgnacji wychowującej małego dziecka, psychoedukacji oraz z wsparcia psychopedagogicznego o rodziców lub opiekunów dziecka z zagrożonym rozwojem; zasady przeprowadzania treningów umiejętności wychowawczych; rolę zabawy i metody aktywizujące w pracy z małym dzieckiem;	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1WW.W2. psychologiczno-pedagogiczne podstawy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wczesnej interwencji terapeutycznej; podstawy neuropsychologii; psychologię rozwoju, w tym prenatalną; etiopatogenezę zaburzeń i nieprawidłowości rozwojowych; psychologię kliniczną i psychopatologię małego dziecka; czynniki rozwoju i środowisko wychowawcze małego dziecka; zagadnienie niepełnosprawności i zagrożenie niepełnosprawnością; rodzaje niepełnosprawności u dzieci i zaburzeń neurorozwojowych, mózgowe porażenie dziecięce, autystyczne spektrum zaburzeń, ADHD i zaburzenia językowe; problematykę zaburzeń emocji i zachowania u dzieci, psychohigieny, profilaktyki i wczesnego rozpoznawania zaburzeń rozwoju; zasady opieki i pielęgnacji wychowującej małego dziecka, psychoedukacji oraz z wsparcia psychopedagogicznego rodziców lub opiekunów dziecka z zagrożonym rozwojem; zasady przeprowadzania treningów umiejętności wychowawczych; rolę zabawy i metody aktywizujące w pracy z małym dzieckiem; rolę socjalizacji i uspołeczniania dziecka; psycholingwistykę	Rozszerzony o język migowy został termin 'zagadnienia kształtowania języka' - warto doprecyzowywać, że 'język' nie jest tylko foniczny, lecz także istnieją języki wizualno-przestrzenne. 'Podstawy języka migowego' są nieprecyzyjnym sformułowaniem - nie zostały bowiem precyzyjnie zdefiniowane w żadnym obowiązującym akcie prawnym. Proponujemy więc odniesienie się do skal biegłości ESOKJ, które zawierają szczegółowy opis kompetencji dla każdego poziomu. Istotne jest również osobne zaznaczenie znajomości kultury głuchych użytkowników/użytkowniczek PJM - absolwent powinien być zaznajomiony z faktem istnienia kultury tej społeczności oraz z jej wytworów.
----	--	---	---	---

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
		rolę socjalizacji i uspołecznienia dziecka; psycholingwistykę rozwojową; zagadnienie kształtowania mowy i języka dziecka, wczesnej nauki czytania w normie i patologii, ryzyka dysleksji, w tym jej diagnozy i terapii; metody pedagogiczne we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; rolę wspomagania rozwoju intelektualnego; metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC); podstawy języka migowego; rolę komputera, mediów i nowych technologii we wspomaganiu rozwoju dziecka; zasady organizacji opieki i wychowania małego dziecka w Polsce; zasady organizacji, modele i standardy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz wczesnej interwencji terapeutycznej;	rozwojową; zagadnienie kształtowania mowy i języka (w tym też polskiego języka migowego) dziecka, wczesnej nauki czytania w normie i patologii, ryzyka dysleksji, w tym jej diagnozy i terapii; metody pedagogiczne we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; rolę wspomagania rozwoju intelektualnego; metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC); polski język migowy na poziomie elementarnym (A1); zagadnienia związane z kulturą Głuchych; rolę komputera, mediów i nowych technologii we wspomaganiu rozwoju dziecka; zasady organizacji opieki i wychowania małego dziecka w Polsce; zasady organizacji, modele i standardy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz wczesnej interwencji terapeutycznej;	

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
25	strona 119 E.1WW. Przygotowanie merytoryczne	E.1WW.W3. podstawy rehabilitacji; zasady rehabilitacji dziecka z zaburzeniami funkcji ruchowych, rehabilitacji i wychowania słuchowego dziecka z uszkodzonym słuchem, rehabilitacji i rozwijania umiejętności widzenia dziecka z uszkodzonym wzrokiem, rehabilitacji i terapii logopedycznej dziecka z zaburzeniami mowy, rehabilitacji dziecka z wczesnymi symptomami autystycznego spektrum zaburzeń; metody diagnozy zaburzeń i nieprawidłowości w rozwoju; rolę komunikacji prewerbalnej i niewerbalnej we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; programy terapeutyczne stosowane we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka i wczesnej interwencji.	[W zakresie wiedzy absolwent zna i rozumie:] E.1WW.W3. podstawy rehabilitacji; zasady rehabilitacji dziecka z zaburzeniami funkcji ruchowych, rehabilitacji i wychowania słuchowego dziecka z uszkodzonym słuchem, rehabilitacji i rozwijania umiejętności widzenia dziecka z uszkodzonym wzrokiem, rehabilitacji i terapii logopedycznej dziecka z zaburzeniami mowy, rehabilitacji dziecka z wczesnymi symptomami autystycznego spektrum zaburzeń; metody diagnozy zaburzeń i nieprawidłowości w rozwoju; rolę komunikacji prewerbalnej i niewerbalnej we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; rolę komunikacji w języku migowym we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; programy terapeutyczne stosowane we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka i wczesnej interwencji.	W licznych badaniach został potwierdzony pozytywny wpływ na rozwój dziecka ekspozycji na język migowy w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. W wielu krajach to rozwiązanie jest integralnym komponentem wczesnej interwencji.

26	strona 120 E.1WW. Przygotowanie merytoryczne	E.1WW.U2. analizować psychologiczno-pedagogiczne podstawy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wczesnej interwencji terapeutycznej, podstawy neuropsychologii, psychologię rozwoju, w tym prenatalną; określać etiopatogenezę zaburzeń i nieprawidłowości rozwojowych; analizować psychologię kliniczną i psychopatologię małego dziecka; określać czynniki rozwoju i środowisko wychowawcze małego dziecka, niepełnosprawność i zagrożenie niepełnosprawnością oraz z rodzaje niepełnosprawności u dzieci; określać i analizować zaburzenia neurorozwojowe, mózgowe porażenie dziecięce, autystyczne spektrum zaburzeń, ADHD i zaburzenia językowe; określać i analizować zaburzenia emocji i zachowania u dzieci; stosować psychohigienę, profilaktykę i wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju; planować opiekę i pielęgnację wychowującą małego dziecka; planować psychoedukację oraz z wsparcie psychopedagogiczne rodziców i opiekunów dziecka z zagrożonym rozwojem; planować i realizować treningi umiejętności w	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.1WW.U2. analizować psychologiczno-pedagogiczne podstawy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka i wczesnej interwencji terapeutycznej, podstawy neuropsychologii, psychologię rozwoju, w tym prenatalną; określać etiopatogenezę zaburzeń i nieprawidłowości rozwojowych; analizować psychologię kliniczną i psychopatologię małego dziecka; określać czynniki rozwoju i środowisko wychowawcze małego dziecka, niepełnosprawność i zagrożenie niepełnosprawnością oraz z rodzaje niepełnosprawności u dzieci; określać i analizować zaburzenia neurorozwojowe, mózgowe porażenie dziecięce, autystyczne spektrum zaburzeń, ADHD i zaburzenia językowe; określać i analizować zaburzenia emocji i zachowania u dzieci; stosować psychohigienę, profilaktykę i wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju; planować opiekę i pielęgnację wychowującą małego dziecka; planować psychoedukację oraz z wsparcie psychopedagogiczne rodziców i opiekunów dziecka z zagrożonym rozwojem; planować i realizować treningi umiejętności wychowawczych;	Rozszerzony o język migowy został termin 'rozwój języka' - warto doprecyzowywać, że 'język' nie jest tylko foniczny, lecz także istnieją języki wizualno-przestrzenne. 'Podstawy języka migowego' są nieprecyzyjnym sformułowaniem - nie zostały bowiem precyzyjnie zdefiniowane w żadnym obowiązującym akcie prawnym. Proponujemy więc odniesienie się do skal biegłości ESOKJ, które zawierają szczegółowy opis kompetencji dla każdego poziomu.
----	--	---	--	---

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
		ychowawczych; wykorzystywać zabawę i metody aktywizujące w pracy z małym dzieckiem; określać rolę socjalizacji i uspołeczniania dziecka; stosować psycholingwistykę rozwojową, kształtować rozwój mowy i języka dziecka; określać rolę wspomagania rozwoju intelektualnego, wczesną naukę czytania w normie i patologii, ryzyko dysleksji, jej diagnozę i terapię; planować i stosować metody pedagogiczne we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka, metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC) i podstawy języka migowego; określać rolę komputera, mediów i nowych technologii we wspomaganiu rozwoju dziecka; analizować organizację opieki i wychowania małego dziecka w Polsce; określać organizację, modele i standardy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz z wczesnej interwencji terapeutycznej;	wykorzystywać zabawę i metody aktywizujące w pracy z małym dzieckiem; określać rolę socjalizacji i uspołeczniania dziecka; stosować psycholingwistykę rozwojową, kształtować rozwój mowy i języka (w tym polskiego języka migowego) dziecka; określać rolę wspomagania rozwoju intelektualnego, wczesną naukę czytania w normie i patologii, ryzyko dysleksji, jej diagnozę i terapię; planować i stosować metody pedagogiczne we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka, metody komunikacji wspomagającej i alternatywnej (AAC); komunikować się w polskim języku migowym na poziomie elementarnym (A1); określać rolę komputera, mediów i nowych technologii we wspomaganiu rozwoju dziecka; analizować organizację opieki i wychowania małego dziecka w Polsce; określać organizację, modele i standardy wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz wczesnej interwencji terapeutycznej ;	

	Miejsce w dokumencie	Obecna treść	Propozycja zmiany	Uzasadnienie
27	strona 120 E.1WW. Przygotowanie merytoryczne	E.1WW.U3. analizować przebieg rehabilitacji dziecka z zaburzeniami funkcji ruchowych, rehabilitacji i wychowania słuchowego dziecka z uszkodzonym słuchem, rehabilitacji i rozwijania umiejętności widzenia dziecka z uszkodzonym wzrokiem, rehabilitacji i terapii logopedycznej dziecka z zaburzeniami mowy, rehabilitacji dziecka z wczesnymi symptomami autystycznego spektrum zaburzeń; stosować metody diagnozy zaburzeń i nieprawidłowości w rozwoju; określać rolę komunikacji prewerbalnej i niewerbalnej we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; realizować programy terapeutyczne stosowane we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka i wczesnej interwencji.	[W zakresie umiejętności absolwent potrafi:] E.1WW.U3. analizować przebieg rehabilitacji dziecka z zaburzeniami funkcji ruchowych, rehabilitacji i wychowania słuchowego dziecka z uszkodzonym słuchem, rehabilitacji i rozwijania umiejętności widzenia dziecka z uszkodzonym wzrokiem, rehabilitacji i terapii logopedycznej dziecka z zaburzeniami mowy, rehabilitacji dziecka z wczesnymi symptomami autystycznego spektrum zaburzeń; stosować metody diagnozy zaburzeń i nieprawidłowości w rozwoju; określać rolę komunikacji prewerbalnej i niewerbalnej we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; określać rolę komunikacji w polskim języku migowym we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka; realizować programy terapeutyczne stosowane we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka i wczesnej interwencji.	W licznych badaniach został potwierdzony pozytywny wpływ na rozwój dziecka ekspozycji na język migowy w ramach wczesnego wspomagania rozwoju. W wielu krajach to rozwiązanie jest integralnym komponentem wczesnej interwencji.

3.4.PLAN DZIAŁAŃ WDROŻENIA PROPONOWANYCH ZMIAN

Poniższa część raportu w sposób syntetyczny przedstawia kroki niezbędne do osiągnięcia celów zakreślonych w raporcie i zakreśla plan możliwych do podjęcia działań.

1. Opis kompetencji językowych w zakresie polskiego języka migowego na poziomie B1-C2:
 - a. opracowanie wskaźników biegłości na poziomie B1-C1 dla PJM.
2. Certyfikacja znajomości PJM:
 - a. opracowanie wytycznych,
 - b. standaryzacja testów,
 - c. opracowanie systemu certyfikacji (wybór metody, opracowanie narzędzi, szkolenia).
3. Utworzenie zespołu ekspertów:
 - a. Powołanie zespołu ekspertów z zakresu edukacji specjalnej, surdopedagogiki, prawa oświatowego, polskiego języka migowego i rodziców w celu opracowania wytycznych do edukacji dwujęzycznej wykorzystującej PJM (uwzględnienie specyficznej sytuacji edukacyjnej osób głuchych i słabosłyszących, zespołów klasowych niejednorodnych komunikacyjnie).
4. Opracowanie wytycznych do edukacji dwujęzycznej osób głuchych i słabosłyszących uwzględniających „Rekomendowane rozwiązania merytoryczno-organizacyjne w polskim systemie oświaty w zakresie wykorzystania PJM w kształceniu dzieci, uczniów i uczennic, uwzględniające model edukacji dwujęzycznej oraz zróżnicowanie ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych”.
5. Opracowanie nowych standardów kształcenia nauczycieli uwzględniających znajomość polskiego języka migowego na poziomie B2 i treści nauczania związane z edukacją dwujęzyczną, kulturą głuchych i słabosłyszących.

6. Zmiany w ustawodawstwie:

- a. Ustawa Prawo oświatowe – wprowadzenie obowiązku znajomości polskiego języka migowego dla nauczycieli w edukacji specjalnej i włączającej,
- b. Rozporządzenie w sprawie standardów kształcenia nauczycieli - uwzględnienie znajomości polskiego języka migowego w programach studiów i kwalifikacjach nauczycieli.

7. Przygotowanie nauczycieli do zmian:

- a. ustalenie harmonogramu przejściowego, w którym nauczyciele będą mieli czas na uzupełnienie kwalifikacji,
- b. organizacja szkoleń i kursów doskonalących z zakresu znajomości polskiego języka migowego dla aktywnych zawodowo nauczycieli, organizacja bezpłatnych studiów podyplomowych.

8. Zmiany w programach:

- a. doskonalenia zawodowe nauczycieli studiów i studiów podyplomowych na specjalizacji surdopedagogika.

9. Wdrożenie wymogów obowiązujących w standardzie kształcenia:

- a. określenie terminu wejścia w życie nowych przepisów i związanych z tym konsekwencjami.

10. Ewaluacja i monitoring:

- a. monitorowanie wdrażania zmian w szkołach i placówkach edukacyjnych, ocena ich skuteczności i ewentualna korekta.

4. FORMY I SPOSOBY OSIĄGANIA POZIOMÓW BIEGŁOŚCI

Jednym z wiodących trendów w edukacji jest podejście uczenia się przez całe życie (LLL - ang. *lifelong learning*), które podkreśla fakt istnienia wielu sposobów na zdobycie nowej umiejętności, np. odpowiedniego poziomu biegłości w języku obcym lub doskonalenia umiejętności i wiedzy już posiadanych. Tradycyjne ścieżki związane z edukacją formalną (zwłaszcza ze szkolnictwem wyższym) nie muszą być jedynym sposobem na osiągnięcie takiego celu. Osoby nauczycielskie – przyszłe oraz czynne zawodowo – mogą korzystać z wielu form i sposobów nauki. Poniżej przedstawiono katalog takich środków – w ramach uporządkowania podzielony na trzy podstawowe kategorie: edukację formalną, edukację pozaformalną, edukację nieformalną. Definicje tych pojęć odnaleźć można w słowniczku dołączonym do publikacji. W przypadku rozwijania biegłości w języku obcym bardzo ważne jest, by używać go regularnie w różnych sytuacjach komunikacyjnych – jeżeli nie mamy możliwości częstych kontaktów z natywnymi użytkownikami/użytkowniczkami, pomocne mogą być różnego rodzaju kursy lub samokształcenie.

4.1. EDUKACJA FORMALNA

W ramach edukacji formalnej istnieje kilka ścieżek, w obrębie których pojawia się możliwość nauki PJM, są to m.in.:

- studia filologia polskiego języka migowego,
- studia ze specjalizacją surdopedagogiczną,
- studia podyplomowe (surdopedagogiczne i in.),
- specjalizacje związane z PJM,
- lektoraty żetonowe.

Poniżej w syntetycznej formie opisano każdy z wymienionych sposobów nauki.

Od 2019 roku na Uniwersytecie Warszawskim prowadzone są studia II stopnia filologia polskiego języka migowego – są to jedyne w Polsce studia w całości poświęcone językowi migowemu oraz środowisku osób głuchych uwzględniające zarówno perspektywę językoznawczą, jak i społeczno-kulturową. W ramach zajęć lektoratowych studenci osiągają poziom biegłości językowej C1. Studia trwają 5 semestrów. Nie ma w nich wydzielonej osobnej ścieżki dla nauczycieli, jednakże tak wysoki poziom kompetencji językowej będzie wystarczający do pracy z uczniami i uczennicami głuchymi i słabosłyszącymi w każdym rodzaju szkoły.

Kolejnymi studiami – I lub II stopnia – które oferują naukę podstawowej znajomości PJM oraz wprowadzenie w zagadnienia związane z mniejszością językowo-kulturową osób głuchych są kierunki pedagogiki specjalnej oferujące specjalizację surdopedagogiczną. Zakres tematów gramatyczno-leksykalnych dotyczących PJM prezentowany w treściach kształcenia na tych kierunkach jest wprost określony w ministerialnym standardzie kształcenia nauczycieli – są to podstawowe treści, które pozwolą na porozumiewanie się w bardzo ograniczony sposób i tylko w wybranych, najbardziej schematycznych sytuacjach komunikacyjnych. Bez uzupełnienia swojej biegłości w PJM absolwenci takich kierunków nie będą mogli skutecznie komunikować się z głuchymi uczniami/uczennicami w środowisku szkolnym. Trudno wprost odnieść poziom nauczania PJM na tych kierunkach do ESOKJ – w przybliżeniu studia surdopedagogiczne pozwalają na osiągnięcie biegłości maksymalnie na poziomie A2. Wynika to przede wszystkim ze zbyt małej liczby godzin lektoratowych oferowanych studentom oraz niskiej częstotliwości takich zajęć.

Inną możliwością nauki PJM są studia podyplomowe oferowane w różnych trybach przez niektóre uczelnie wyższe. Należy tu wyróżnić dwie grupy takich studiów. Pierwsza z nich to studia surdopedagogiczne, na których pojawiają się zajęcia określane jako „Podstawy języka migowego”, ale analogicznie do specjalizacji w ramach pedagogiki specjalnej zakres materiału jest niewystarczający, aby absolwent/absolwentka był/była w stanie porozumiewać się z głuchym uczniem/głuchą uczennicą w polskim języku migowym nawet w podstawowym zakresie. W ramach zajęć prezentowany jest katalog podstawowych znaków i zwrotów oraz krótkie wprowadzenie do gramatyki PJM – jest to zbyt skromny zasób wiedzy i umiejętności dla nauczyciela, który powinien osiągnąć znacznie wyższe kompetencje językowe (rekomendowane w raporcie: na minimum poziomie B2).

Druga grupa studiów podyplomowych to studia skupiające się na języku migowym. Do tej pory było kilka edycji takich studiów, np. na Uniwersytecie Warszawskim w latach 2008–2015 studia podyplomowe „Polski język migowy” oraz w latach 2024–2025 studia podyplomowe „Polski język migowy dla nauczycieli”. Studia te oferowały bardzo dużo zajęć z praktycznej znajomości PJM (co z reguły pozwalało na osiągnięcie poziomu biegłości B1-B2), ale nie umożliwiały nabycia uprawnień pedagogicznych. Inne uczelnie wyższe również prowadziły lub prowadzą studia podyplomowe, w programie których znajduje się lektorat PJM⁴.

⁴ Na przykład: „Przygotowanie pedagogiczne z językiem migowym” (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie) - <https://wns.ujd.edu.pl/przygotowaniepedagogiczne/index.php?c=page&id=61>; „Języki i kultura Głuchych” (Uniwersytet Dolnośląski we Wrocławiu) - <https://studiapodyplomowe.net.pl/baza-wiedzy/jezyki-i-kultura-gluchych-studia-podyplomowe-w-dolnoslaskiej-szkole-wyzszej/>

Oprócz wyżej wymienionych form kształcenia na uczelniach wyższych dostępne są inne możliwości opanowania PJM. Niektóre kierunki studiów oferują ścieżki specjalizacyjne z lektoratami polskiego języka migowego, np. lingwistyka stosowana na Uniwersytecie Warszawskim. Część uczelni oferuje również lektoraty z polskiego języka migowego jako obcego, dostępne w systemie żetonowym, co pozwala studentom dowolnych kierunków na zapisanie się na takie zajęcia. Liczba godzin jest taka sama jak w przypadku każdego innego lektoratu języka obcego – tym samym przez 4 semestry osoba studencka może osiągnąć kompetencje z PJM na poziomie A2.

4.2. EDUKACJA POZAFORMALNA

Na rynku edukacyjnym istnieje wiele podmiotów oferujących kursy nauki PJM. Od instytucji takich jak Polski Związek Głuchych, przez szkoły PJM z kilkunastoletnim doświadczeniem, po indywidualnych lektorów z własną działalnością. Część z nich oferuje również zajęcia w trybie online, więc osoby zainteresowane kształceniem w tym zakresie nie są ograniczone tylko do kursów w bezpośredniej okolicy. Obecnie znalezienie kursu sprowadza się do skorzystania z wyszukiwarki internetowej - podmioty oprócz swoich stron internetowych reklamują zajęcia w różnych miejscach (np. na grupach związanych z PJM, forach dyskusyjnych, w social mediach), znalezienie zajęć nie stanowi więc dużej trudności. O wiele większym problemem jest upewnienie się, czy zajęcia odpowiadają naszym potrzebom i gwarantują odpowiednią jakość. Nie istnieje żadna centralna instytucja regulująca działalność takich podmiotów z perspektywy jakości nauczania i kompetencji kadry. Nie istnieje ogólnopolski, spójny system kształcenia lektorów PJM ani żadna rama dotycząca kompetencji, które powinni opanować. Chociaż wydawać by się mogło, że podobna sytuacja

dotyczy też wszystkich szkół językowych, to jednak w przypadku zajęć z niemigowych języków obcych od lat istnieją systemy certyfikacji, ramy odniesienia i sposoby walidacji, które ułatwiają ocenę jakości kursu i kompetencji lektora. W przypadku PJM sytuacja nie jest tak klarowna i to osoba szukająca kursu musi sama ocenić ofertę: upewnić się, że zajęcia dotyczą PJM a nie SJM (!), sprawdzić program zajęć, opis kompetencji lektora, deklarowany poziom kursu w kontekście liczby godzin i odniesień do ESOKJ, jeśli takie są prezentowane. Nie każdy posiada wiedzę i umiejętności potrzebne do takiej oceny – istnieje więc ryzyko, że wybrany kurs nie spełni oczekiwań lub nie pozwoli osiągnąć deklarowanego poziomu biegłości językowej.

4.3. EDUKACJA NIEFORMALNA

Ze względu na swój wizualny charakter oraz brak systemu pisma dla języków migowych istnieje w tym obszarze o wiele mniej materiału do nauki własnej niż dla języków obcych fonicznych. Drukowane słowniki i podręczniki do nauki PJM mogą stanowić pomoc w przypomnieniu lub powtarzaniu znaków, ale nie są w stanie w pełni oddać wszystkich cech artykulacyjnych znaków. Dodatkowo słowniki te nie zawsze nadążają za trendami, np. w szybkim tempie przyrastającą leksyką i nie odzwierciedlają różnic regionalnych.

Najpełniejszym sposobem rejestracji migania jest zapis wideo (o ile nagrania wykonywane są z należytą starannością dotyczącą ujęcia i kompozycji kadru). W ramach podnoszenia swojej biegłości językowej można korzystać z różnorodnych materiałów wideo dostępnych w internecie, część z nich opatrzona jest napisami, będą więc odpowiednie dla osób, które potrzebują dodatkowej pomocy w zrozumieniu tekstu.

Pierwszą grupą materiałów do pracy własnej są słowniki online (również publikacje papierowe z dołączonymi nagraniami). Przykładami mogą być:

- Korpusowy Słownik Polskiego Języka Migowego,
<https://www.slownikpjm.uw.edu.pl/>
- Prawo w PJM,
<https://www.prawopjm.uw.edu.pl/>
- Medycyna w PJM⁵,
<https://www.medycynapjm.uw.edu.pl/>
- Spread the Sign,
<https://spreadthesign.com/>.

Nie jest to wyczerpująca lista. W ramach różnych inicjatyw powstają nowe publikacje – w większości przypadków są to słowniki specjalistyczne, dotyczące wąskiej tematyki lub środowiska, np. GAG, Słownik sztuki w PJM⁶.

Kolejną obszerną, ale bardzo zróżnicowaną grupą materiałów są vlogi nagrywane przez natywnych użytkowników i użytkowniczki PJM publikowane w internecie. Filmy można znaleźć m.in. na platformach społecznościowych, serwisie Youtube, na stronach domowych. Największymi zaletami takich materiałów jest możliwość zapoznania się z różnymi stylami migania oraz kontakt z naturalnym, spontanicznym użyciem języka. W takich materiałach wypowiedzi często dotyczą bieżących tematów lub spraw ważnych w środowisku osób głuchych/słabosłyszących. Należy zawsze pamiętać, że nie są to materiały opracowane specjalnie na potrzeby edukacyjne – mogą pojawiać się w nich pomyłki lub nieścisłości, jak w każdej spontanicznej wypowiedzi dowolnego języka.

⁵ Słowniki prawniczy i medyczny zostaną opublikowane w pierwszym kwartale 2025 roku.

⁶ GAG: <http://www.gag.art.pl/leksykon-lexicon/>,

Słownik sztuki w PJM: <https://sztukaglusi.pl/>

Innymi nagraniami dostępnymi zarówno w sieci, jak i w telewizji, czy na platformach streamingowych są materiały opatrzone tłumaczeniem na PJM. Jakkolwiek w większości przypadków tłumaczami są osoby słyszące, to ich kompetencje językowe są na tyle wysokie, że ich tłumaczenie może być bardzo dobrym materiałem edukacyjnym. Nagrania te dostarczają nie tylko możliwość powiększenia swojego zasobu elementów leksykalno-gramatycznych, lecz także zawierają wiele przykładów stosowania strategii tłumaczeniowych z języka polskiego na polski język migowy, co w kontekście tłumaczenia treści programowych przez nauczyciela jest nie do przecenienia. Tu także należy pamiętać, że tłumaczenia na żywo nie są materiałami stworzonym na potrzeby edukacyjne – ze względu na sytuację komunikacyjną (tłumaczenie symultaniczne) mogą pojawiać się w nich pomyłki lub nieścisłości, wpływ polszczyzny fonicznej.

Oprócz vlogów i słowników w internecie dostępnych jest wiele materiałów w języku migowym opracowanych w ramach różnych projektów. Materiały te są przygotowane z odpowiednią starannością zarówno w warstwie językowej, jak i technicznej⁷.

Niezmiennie istotnymi materiałami z punktu widzenia zarówno pracy nauczyciela, jak i doskonalenia biegłości językowej w PJM, są adaptacje materiałów szkolnych na potrzeby uczniów głuchych i słabosłyszących. W chwili publikacji raportu dostępne są podręczniki szkolne dla wszystkich klas z 1. etapu edukacyjnego oraz pierwszej i drugiej klasy 2. etapu

⁷ Przykładami mogą być m.in. projekty realizowane przez Fundację Akademia Głuchych (<https://fundamg.pl/>) lub Fundację Między Uszami (<https://miedzyuszami.pl/>).

edukacyjnego⁸. Ponadto przetłumaczone zostały teksty literackie lektur szkolnych (łącznie 60 tytułów⁹). Podstawowym celem opracowania materiałów była likwidacja barier komunikacyjnych w dostępie do treści dla uczniów/uczennic głuchych i słabosłyszących oraz wsparcie nauczycieli/nauczycielek pracujących z tymi uczniami. Jednak adaptacje mogą być również cennym zasobem dla osób, które chcą poprawić swój poziom migania - wszystkie tłumaczenia zostały wykonane przez zespół głuchych ekspertów. Do każdego nagrania dołączony jest też tekst w języku polskim, który jest podstawą tłumaczenia - tym samym jako użytkownik polszczyzny można poznać nowe znaki oraz struktury składniowe w PJM. Dodatkowo ze względu na tematykę materiałów podręcznikowych pojawiają się w nich terminy i frazy, których znajomość jest bardzo przydatna w pracy nauczyciela.

Należy również wspomnieć o multimedialnej serii podręczników do nauki PJM „Migaj razem z nami”¹⁰ – jest to seria dziesięciu multimedialnych książek pomocniczych do nauki tego języka przeznaczonych dla uczniów szkół podstawowych. Autorami są niesłyszący i słyszący specjaliści w zakresie surdopedagogiki i lingwistyki migowej oraz nauczania języków obcych. Kurs odpowiada poziomom biegłości językowej od A1 do B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Kurs ten mimo swojej grupy docelowej może być też użyteczny dla każdej osoby, która chce zacząć naukę PJM.

Jednym z najważniejszych sposobów osiągnięcia biegłości w PJM na drodze nieformalnej są częste rozmowy z natywnymi użytkownikami/

⁸ Dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej dla zalogowanych osób z odpowiednimi uprawnieniami.

⁹ <https://zpe.gov.pl/a/lektury-dostepne/D1HUbVOK5>

¹⁰ <https://zpe.gov.pl/kurs-polskiego-jezyka-migowego>

użytkownikami tego języka. Można nawiązać kontakt z lokalnymi organizacjami, klubami, stowarzyszeniami głuchych lub słabosłyszących i na drodze regularnych spotkań poprawiać swoje kompetencje w miganiu oraz poszerzać wiedzę o funkcjonowaniu osób głuchych i słabosłyszących. Interakcja w różnych sytuacjach komunikacyjnych z natywnym użytkownikiem PJM jest doskonałą okazją do budowania swoich zasobów leksykalno-gramatycznych oraz weryfikacji umiejętności językowych w spontanicznych rozmowach.

Bardzo ważnym zagadnieniem, o którym wspomniano w punkcie dotyczącym edukacji pozaformalnej, jest jakość lektoratu PJM oraz kompetencje osoby prowadzącej zajęcia. Nie istnieje wsparcie instytucjonalne dla kształcenia zawodowego lektorów PJM, brak również standaryzacji wymagań zawodowych oraz spójnego, centralnego systemu poświadczania biegłości językowej oraz kwalifikacji do nauczania PJM. Tym samym jakość i skuteczność zajęć językowych w głównej mierze zależy od indywidualnych predyspozycji nauczyciela – jego świadomości i doświadczenia językowego. Natywna znajomość polskiego języka migowego przez lektora jest bardzo ważna, ale nie jest to jedyny aspekt wpływający na jakość kształcenia. Niezmiennie istotne są kompetencje związane z metodyką nauczania języka jako obcego oraz warsztat lektora, np. wybór adekwatnych materiałów i sposobów przekazywania wiedzy, selekcja i gradacja treści, dostosowanie języka do potrzeb i możliwości odbiorcy.

4.4. INTEGRACJA FORM I SPOSOBÓW OSIĄGANIA BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

Osoba, która chce rozwijać swoją kompetencję językową w PJM, ma dostępne różne formy i sposoby nauki (opisane w rozdziale 4.3.). Przy podjęciu wyboru najlepszego rozwiązania każdorazowo pod uwagę muszą być wzięte potrzeby i ograniczenia (np. brak czasu, ograniczenia finansowe, preferencje sposobów nauki) – nie jest możliwe wskazanie tylko jednej ścieżki nauki jako najlepszej, każda z nich ma swoje wady i zalety. Proces nauki PJM powinien więc być zindywidualizowany, osoba podejmująca naukę musi mieć możliwość dostępu do katalogu różnych form i sposobów uczestniczenia w zajęciach z PJM oraz dostępnych materiałów tak, aby w eklektyczny sposób dostosować kształcenie do swoich preferencji, potrzeb i celów. Najintensywniejsze będą zajęcia oferowane w ramach edukacji formalnej. Jednakże dla wielu osób uczących się sama duża liczba godzin lektoratowych niekoniecznie doprowadzi ich do wysokiego poziomu biegłości w PJM. Nauka ta musi zostać uzupełniona o rozwiązania z edukacji nieformalnej, które będą wspierały rozwój komunikacji w tym języku. Dlatego też niezmiernie ważne jest rozwijanie świadomości nauczycieli, którzy w swojej pracy korzystają lub planują korzystać z PJM, w zakresie tego, jakich środków mogą użyć, by wieloaspektowo rozwijać swoją biegłość w PJM.

Niezbędnym krokiem, który pozwoliłby na skuteczne planowanie własnego kształcenia i kontrolowanie osiągnięć, jest opracowanie spójnej ramy referencyjnej dla biegłości nauczycieli w PJM bazującej na Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego. Rama nie tylko pozwala ustandaryzować program i poziom różnych sposobów kształcenia w edukacji formalnej i pozaformalnej, lecz także jest przydatna na poziomie jednostkowej samooceny oraz służy pomocą przy wyborze form nauki –

umożliwia porównywanie między sobą programów kursów,
celów językowych i materiałów do nauki.

5. KONSULTACJE ŚRODOWISKOWE

Konsultacje projektu raportu odbyły się w dniach: 25 listopada oraz 2 grudnia 2024 roku. W spotkaniach wzięli udział przedstawiciele różnych środowisk i organizacji pozarządowych związanych z osobami głuchymi i słabosłyszącymi. Wśród zaproszonych gości byli przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, osoby związane z kształceniem nauczycieli na kierunku surdopedagogiki, nauczyciele, dyrektorzy szkół, rodzice, głusi i słabosłyszący absolwenci szkół. Wśród instytucji akademickich reprezentowane były: Wydział Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie, Uniwersytet im Komisji Edukacji Narodowej, Uniwersytet Rzeszowski. Placówki edukacyjne, których przedstawiciele brali udział w konsultacjach to m.in. Instytut Głuchoniemych, SOSW Racibórz, OSWG Łucka, SOSW Lublin, SOSW Twarda. Przybyli przedstawiciele organizacji pozarządowych: SUITA, Stowarzyszenia GEST, Instytutu Spraw Głuchych, Stowarzyszenia CODA Polska. Słyszące Dzieci – Niesłyszający Rodzice, Stowarzyszenia Okno Na Świat, Polskiej Federacji Głuchych, Fundacji Akademia Głuchych.

W trakcie konsultacji skupiono się na najważniejszym zagadnieniu dotyczącym rekomendowanego poziomu biegłości w PJM wśród nauczycieli, sugerowanych zmianach w standardzie kształcenia nauczycieli oraz innych możliwych do wprowadzenia rozwiązań.

Pokrótce przedstawiono poszczególne części raportu z prośbą o komentarze ze strony zgromadzonych osób, dodatkowo na koniec konsultacji przewidziany był czas na dyskusję i pytania. Raport i nakreślone w nim kierunki zmian zostały zaakceptowane przez osoby uczestniczące w konsultacjach. Nie było wśród zaproszonych gości osób, które nie zgodziłyby się z całościowym wydźwiękiem niniejszego dokumentu. Osoby uczestniczące w konsultacjach zgodziły się, że niedopuszczalna jest sytuacja, w której nauczyciel osób głuchych/słabosłyszących używających PJM nie miga i jakakolwiek

zmiana w dokumentach prawnych jest koniecznością – w opinii wielu osób jest to zmiana mocno spóźniona w stosunku do potrzeb dzieci głuchych i słabosłyszących. Zgodzono się, że zapisy w standardzie kształcenia muszą ulec zmianie i zostać uaktualnione zgodnie ze współczesną wiedzą i wynikami badań dotyczących edukacji głuchych/słabosłyszących w podejściu dwujęzycznym. Przez ten postulat rozumie się również wymaganie uzupełnienia treści kształcenia nauczycieli o szerszy kontekst edukacji dwujęzycznej głuchych/słabosłyszących związany z aspektami kultury i historii osób głuchych i słabosłyszących, a także o aspekty glottodydaktyczne. Wyrażono poparcie dla zwiększenia godzin lektoratowych przeznaczonych na naukę polskiego języka migowego na kierunkach kształcących nauczycieli surdopedagogów. Osoby zabierające głos zgodziły się, że sugerowany w raporcie poziom biegłości B2 w PJM jest dobrym punktem wyjścia i jest możliwy do osiągnięcia poprzez wprowadzenie odpowiednich zmian w programach kształcenia przyszłych nauczycieli i nauczycielek. Pojawiały się również wystąpienia, które wyrażały niepokój dotyczący realnych możliwości uprzedniego wprowadzenia wielu rozwiązań organizacyjnych, systemowych, by móc faktycznie zrealizować wymóg znajomości PJM wśród nauczycieli na poziomie B2. Jednym z elementów niezbędnych do realizacji tego celu jest przygotowanie i opracowanie wskaźników biegłości językowej na poziomie B1-C2, opracowanie ustandaryzowanej, ogólnopolskiej certyfikacji z PJM oraz przygotowanie kadry pedagogicznej, specjalistów oraz rodziców.

Wśród zgłoszonych stanowisk pojawiało się zagadnienie motywacji nauczycieli do nauki PJM, które odnosiłoby się zarówno do finansowej motywacji młodych ludzi, którzy decydują się na wybranie kierunku w ramach edukacji włączającej lub specjalnej, jak i uwzględniałoby chęć dalszego kształcenia się aktywnych nauczycieli w obszarze polskiego języka migowego. W związku z tym podnoszono także problem niskich naborów na kierunki surdopedagogiczne w całej Polsce i stale zmniejszającą się liczbę specjalistów. Podkreślono problem braków kadrowych wśród nauczycieli przedmiotów w szkołach każdego rodzaju.

Tematem bardzo istotnym, poruszonym w trakcie konsultacji, było uczenie się PJM w trakcie studiów surdopedagogicznych w odniesieniu do potrzebnej liczby godzin, zasobów kadrowych i finansowych. Rozwiązanie tego problemu stoi jednak w gestii zarówno samych instytucji, jak i podjęcia działań na poziomie rządowym, uwzględniających opracowanie nowych procedur. Ważnym poruszonym zagadnieniem była kwestia obciążenia kadry pedagogicznej dodatkowymi zadaniami, obowiązkami oraz wymaganiami dotyczącymi kształcenia językowego w PJM i poszerzania kompetencji, które pociągałyby za sobą spore koszty po stronie nauczycieli i nauczycielek.

Zgłaszano również problem braku wsparcia młodych nauczycieli/nauczycielek rozpoczynających pracę zawodową w szkołach z dziećmi z niepełnosprawnościami. Wśród możliwych propozycji rozwiązań wskazywano: opracowanie systemowego wsparcia młodych nauczycieli, wprowadzenie mentoringu i ścisłej współpracy z doświadczonym nauczycielem, staż młodych nauczycieli w internatach (w szkołach z internatami młodzi nauczyciele mogliby pracować z dziećmi w internacie nawiązując kontakt z uczniami, także rozwijając się językowo), hospitacje, programy szkoleń i inne.

Rekomendowane zmiany w zakresie treści kształcenia oraz poziomu biegłości w PJM nauczycieli nie są zaplanowane jako zmiany rewolucyjne, które miałyby zostać wprowadzone z dnia na dzień. To oczywiście nie jest możliwe i stąd wszystkie propozycje w raporcie zakładają w domyśle rozłożenie ich w czasie oraz określenie „etapu przejściowego”, który umożliwiłby uzyskanie odpowiednich kompetencji aktywnym zawodowo nauczycielom. Istotne jest jednak, by podkreślić brak systemowych narzędzi, które motywowałyby nauczycieli do nauki PJM. Zmiana wymagań w zakresie rozwijania nauczycielskich kompetencji językowych w PJM wynika z potrzeb grupy uczniów/uczennic głuchych i słabosłyszących, którzy chcą uczyć się za pośrednictwem tego języka. Jest to bezsprzecznie wymaganie racjonalne i powinno zostać spełnione przez nauczycieli. Nie może jednak stworzyć to sytuacji

powiększającej się luki kadrowej, w której nauczyciele będą rezygnować ze szkół, w których uczą się osoby głuche i słabosłyszące używające w komunikacji PJM, ze względu na fakt, że z różnych powodów nie będą mogli w szybkim czasie zdobyć odpowiednich kompetencji. Niezbędne są do tego różnorodne sposoby motywacji nauczycieli (podawano przykładowo: nagrody, wyróżnienia dla nauczycieli, zaliczenie znajomości PJM do wymagań awansu zawodowego i inne), a także podkreślano, że niezbędne jest wsparcie systemowe, np. bezpłatne studia podyplomowe PJM dla nauczycieli, kształcenie tłumaczy edukacyjnych (jako jedno z możliwych rozwiązań pozwalających na korzystanie na lekcji z tłumacza PJM, nawet jeśli nauczyciel sam nie ma w nim wysokiej kompetencji lub nie ma jej wcale).

Wymaga to wprowadzenia licznych zmian na różnych poziomach organizacji szkolnictwa wyższego, szkół, edukacji, a także przepisów regulujących pracę nauczycieli oraz sposoby ich wynagradzania.

Raport poszerzono o sugerowany plan działań, który wskazuje na kolejność poszczególnych prac związanych z realizacją najważniejszych wytycznych i rekomendacji nakreślonych w niniejszym dokumencie.

6. PODSUMOWANIE

Celem raportu była analiza kompetencji językowych nauczycieli w polskim języku migowym, a następnie na tej podstawie zarekomendowanie zmian w zakresie kształcenia pedagogów i ich przygotowania do pracy z uczniami\uczennicami głuchymi i słabosłyszącymi.

W pierwszej części dokumentu opisano profil nauczyciela/nauczycielki podkreślając istotne znaczenie kompetencji językowych w PJM w pracy z głuchymi i słabosłyszącymi uczniami i uczennicami. Następnie przedstawiono analizę wyników ankiety samooceny biegłości językowej w PJM przeprowadzonej wśród nauczycieli i nauczycielek. Odpowiedzi respondentów potwierdzają, że większość osób pracujących z uczniami głuchymi i słabosłyszącymi ma zbyt niski poziom znajomości PJM by skutecznie prowadzić proces edukacyjny. W trzeciej części przedstawiono rekomendacje zmian w obszarze obowiązkowego poziomu biegłości w PJM nauczycieli i nauczycielek. Odniesiono się do założeń Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz podejścia dwujęzycznego w edukacji. Na koniec raportu szczegółowo opisano możliwe sposoby osiągania rekomendowanego poziomu biegłości w PJM.

Raport diagnozuje problem, który od lat jest poruszany przez środowiska związane z edukacją uczniów głuchych i słabosłyszących - większość nauczycieli posiada zbyt niskie kompetencje w PJM do pracy z uczniami głuchymi i słabosłyszącymi (lub nie posiada ich w ogóle). Obecnie, kształcenie nauczycieli umożliwia opanowanie PJM na poziomie wystarczającym jedynie do podstawowej komunikacji w codziennych sytuacjach, nie pozwala natomiast na efektywne przekazywanie nauczanych treści.

Najlepsze rezultaty w kształceniu osób głuchych przynosi podejście dwujęzyczne, ale do jego wdrożenia potrzebne są odpowiednie kompetencje językowe osób nauczycielskich. W obecnej sytuacji ze względu na zbyt niskie wymagania określone w standardzie kształcenia nauczycieli bardzo trudne jest korzystanie z metod

dwujęzycznych. Tym samym głuche i słabosłyszące dzieci nie mają możliwości opanowania wyznaczonych treści programowych, co przekłada się na niskie wyniki egzaminów, a w szerszej perspektywie mocno ogranicza ich możliwości dalszego kształcenia się oraz rozwoju zawodowego.

Raport rekomenduje więc zmiany w kilku obszarach. Niezbędne jest wprowadzenie minimalnego poziomu biegłości w PJM na poziomie B2 (zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego, ESOKJ) dla nauczycieli pracujących z uczniami z uszkodzonym słuchem. W związku z tym musi również ulec zmianie podstawa prawna, by standard kształcenia nauczycieli uwzględniał zdobycie wysokich kompetencji językowych w PJM oraz wiedzy o kulturze osób głuchych i słabosłyszących. Wprowadzenie tych zmian wiąże się również z potrzebą stworzenia centralnego systemu certyfikacji i standaryzacji umiejętności w PJM, co pozwalałoby na ewaluację kompetencji językowych w PJM.

Raport podkreśla pilną potrzebę wprowadzenia powyższych zmian systemowych i praktycznych w kształceniu nauczycieli. Jest to jedyna droga, aby sprostać potrzebom uczniów z uszkodzonym słuchem i poprawić efektywność ich edukacji.

7. SŁOWNICZEK

Biegłość językowa (inaczej: skala poziomów biegłości językowej, ang. *common reference levels*) – zdefiniowany zespół kompetencji językowych uszeregowanych na sześciostopniowej skali.

Edukacja dwujęzyczna, podejście dwujęzkowo-dwukulturowe (ang. *bilingual-bicultural*, bi-bi) – wykształcone w USA podejście do nauczania dzieci głuchych, w którym językami wykładowymi są język migowy i język foniczny, które uwzględnia również różnice kulturowe między społecznością słyszących i głuchych.

Edukacja formalna – proces edukacyjny oparty o zorganizowane formy kształcenia (szkoły publiczne i niepubliczne oraz inne placówki edukacyjne, uczelnie oraz inne instytucje systemu szkolnictwa wyższego i nauki), w których realizuje się określony program nauczania.

Edukacja nieformalna - trwający przez całe życie proces edukacyjny polegający na zdobywaniu wiedzy i poszerzania kompetencji w sposób niesformalizowany, oparty na doświadczeniu i działaniu w praktyce.

Edukacja pozaformalna – proces edukacyjny realizowany w ramach instytucji edukacyjnych, ale nie oparty na programach nauczania zatwierdzonych na poziomie prawnym obowiązującym w danym kraju. Edukacja ta służy zwiększeniu umiejętności w różnych dziedzinach życia.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, ESOKJ (ang. *Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*) – dokument stanowiący podstawę do tworzenia spójnych na poziomie europejskim planów nauczania języka obcego, opisów poziomów biegłości językowej oraz narzędzi jej ewaluacji.

Interakcja (ang. *interaction*) – umiejętności z zakresu uczestniczenia w rozmowie z innym użytkownikiem języka obejmujące różne formy wypowiedzi ustnych i pisemnych, w kontakcie bezpośrednim i za pośrednictwem różnych mediów. Także strategie podtrzymywania i kończenia kontaktu, prośby o wyjaśnienie.

Każda z tych umiejętności jest podzielona ze względu na szczegółowe cele komunikacyjne.

Językowe kompetencje komunikacyjne (ang. *communicative language competences*) – umiejętność posługiwania się językiem (zarówno ojczystym, jak i obcym) w celu osiągania konkretnych celów i realizacji zadań komunikacyjnych.

Mediacja (przetwarzanie) (ang. *mediation*) – umiejętności z zakresu analizy, wyjaśniania i przekazywania treści danego tekstu w ramach jednego języka lub z języka na inny język.

Produkcja (ang. *production*) – umiejętności z zakresu tworzenia tekstów językowych zarówno w formie pisanej jak i ustnej, obejmujące również znajomość tekstów użytkowych i planowania wypowiedzi. Każda z tych umiejętności jest podzielona ze względu na szczegółowe cele komunikacyjne.

Rozumienie [ang. *reception*] – umiejętności z zakresu rozumienia ze słuchu, rozumienia czytanego tekstu, rozumienia tekstów audio-wizualnych oraz rozumienia elementów tekstu i języka w ramach kontekstu komunikacyjnego. Każda z tych umiejętności jest podzielona ze względu na szczegółowe cele komunikacyjne.

Wskaźnik biegłości (deskryptor) (ang. *descriptor*) – szczegółowy opis umiejętności i wiedzy, które pozwalają na realizację konkretnego działania językowego w ramach danego poziomu biegłości językowej.