

dr hab. Izabela Bieńkowska, prof. PŚ

Politechnika Śląska w Gliwicach
Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych
tel. (32) 400 39 52
e-mail: izabela.bienkowska@wp.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5885-6379>

dr hab. Krzysztof Polok, prof. ATH

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Katedra Anglistyki
tel. (33) 827 92 65
e-mail: sworntran@interia.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0283-9665>

**CENTRALNE ZABURZENIA PRZETWARZANIA SŁUCHOWEGO
A NABYWANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWYCH W ZAKRESIE
JĘZYKA OBCEGO**

STRESZCZENIE

Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CZPS, ang. CAPD – Central Auditory Processing Disorder lub APD – Auditory Processing Disorder) zazwyczaj mylone jest z wadą słuchu fizycznego (z ubytkiem słuchu) lub problemami związanymi z zaburzeniami koncentracji uwagi, najczęściej współwystępujących z nadpobudliwością psychoruchową. Jednak u dzieci z CZPS zarówno słuch odbiorczy, jak i przewodzeniowy jest prawidłowy, a problem polega na niewłaściwym przetwarzaniu bodźców słuchowych. Szacuje się, że 30% dzieci z dysleksją oraz do 50% dzieci z trudnościami w nauce ma zaburzenia przetwarzania słuchu typu centralnego. Niniejszy artykuł podejmuje problematykę CZPS w wypadku 9-letniej uczennicy szkoły podstawowej. Jest również próbą odpowiedzi na pytanie: jak pracować z takimi uczniami, żeby podnieść efektywność ich pracy i nabywania wiedzy/umiejętności na lekcjach języka obcego.

Słowa kluczowe: CZPS, język obcy, plany nauczania, kreatywność, aktywność psychomotoryczna

SUMMARY

TEACHING ENGLISH AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE TO CAPD-IMPAIRED STUDENTS

Central Auditory Processing Disorder (CAPD) or APD (Auditory Processing Disorder) is usually confused with a physical hearing impairment (i.e. with hearing loss), or problems related to attention deficit disorders, usually comorbid with psychomotor hyperactivity. However, in children with APD both receiving and conductive hearing is normal, and the problem is the improper processing of auditory stimuli. It is estimated that 30% of children with dyslexia and up to 50% of children with learning disabilities have central hearing processing disorders. This article deals with the problem of CAPD discovered and followed scientifically in two students. It is also an attempt to answer the question how to work with such students; in particular, how to increase the efficiency of their work and acquisition of knowledge/skills in foreign language lessons. The paper will present a suggestion to be possibly applied by foreign/second language teachers meeting APD-impaired learners in their everyday educational activities.

Key words: CAPD, foreign language, teaching plans, creativity, psychomotor activity

Wprowadzenie

Słyszeć nie zawsze znaczy słuchać i prawidłowo odbierać docierające bodźce. Taka sytuacja niekoniecznie musi wynikać z naszego celowego działania (kiedy wyłączamy się, bo nie chcemy słyszeć), ale z różnego rodzaju występujących trudności słuchowych. Dobrze zbudowany narząd słuchowy nie daje nam gwarancji, że informacje słuchowe będą docierały do nas w sposób pełny i niezakłócony.

Narząd słuchu (inaczej zwanym ślimakowym) jest związany z narządem przedsionkowym (równowagi), tworząc narząd przedsionkowo-ślimakowy (powszechnie nazywany uchem). Ucho zbudowane jest z trzech części: zewnętrznej, środkowej i wewnętrznej. Ucho zewnętrzne i środkowe należy do narządu słuchu, wewnętrzne zawiera elementy należące do narządu słuchu i równowagi. Ucho wewnętrzne zwane błędnikiem, mieści się wewnątrz kości skroniowej i składa się z błędnika kostnego i z części błoniastej – błędnika błoniastego. Znajdują się tam części związane z równowagą: woreczek, łagiewka i kanały półkoliste oraz ślimak. Budowę ślimaka przypomina muszlę i składa się z trzech kanałów. Dwa spośród tych przewodów (kanałów): przewód przedsionkowy i bębenkowy połączone na szczycie, wypełnia ciecz – perylimfa. Na końcu kanału bębenkowego jest okienko ślimaka, zamknięte błoną bębenkową

wtórna, a na końcu przedsionkowego jest okienko przedsionka, które jest przykryte podstawą strzemiączka. Przewód ślimakowy to trzeci kanał, środkowy ślimaka wypełniony endolimfą, w której zatopiony jest narząd słuchu – narząd Cortiego. Zbudowany z komórek zmysłowych włoskowatych, rzędami leżącymi wzdłuż kanału ślimaka. Komórki leżą na błonie podstawnej, oddzielającej przewód ślimakowy od bębnekowego. Nad komórkami włoskowatymi (rzęsatymi) leży błona pokrywowa. Komórki te są zakończeniami włókien VIII nerwu czaszkowego. Dzięki temu impulsy słuchowe docierają do centralnego układu nerwowego¹.

Słuchanie jest procesem aktywnym, który może zostać zakłócony przez czynniki zewnętrzne. Jeśli informacje przy braku uszkodzenia słuchu są nieprawidłowo zrozumiałe, wówczas mówimy o zaburzeniach przetwarzania słuchowego. Jeśli tego typu deficyty ujawniają się na wyższych piętrach układu nerwowego, wówczas mówimy o centralnych zaburzeniach przetwarzania słuchowego.

Informacje tego typu wydają się być szczególnie istotne podczas nauki języka, w tym również języka drugiego (obcego). Ze względu na fakt, że posługiwanie się językiem wymaga również zaangażowania przez ucznia jego aparatu słuchowego, niepoprawny, bądź też niewłaściwy odbiór dźwięków mownych prowadzi będzie do nie zawsze poprawnego ich odtworzenia, co z kolei – szczególnie w odniesieniu do nauki języka obcego, a także jego późniejszego wykorzystywania w celach komunikacyjnych – skutkować będzie pojawieniem się nie zawsze poprawnych opisów rzeczywistości zewnętrznej i wewnętrznej przez ucznia. Efektem w wielu wypadkach jest brak kontaktu komunikacyjnego.

Językowe odtworzenie dowolnych zjawisk rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej opiera się na możliwości ich werbalnego nazwania. Sytuację taką rozwiązać można w dwojaki sposób: albo samodzielnie wymyślimy nazwę danego desygnatu bądź zjawiska, albo też ją odtworzymy. Ten drugi sposób wymaga jednak, aby ktoś inny wypowiedział wcześniej nazwę danego określenia, podczas gdy osoby pragnące ją odtworzyć winny zapamiętać kolejność dźwięków pojawiających się w danym słowie i je skutecznie odtworzyć (przy czym, takie skutecznie odtworzenie wymagać będzie również dostosowania się użytkownika do pojawiającej się wspólnie z nazwą zgodności kontekstowej). Jeśli więc, podczas pracy ucznia nad opanowaniem kolejności pojawiających się w danym określeniu dźwięków, pojawią się różnego typu zakłócenia, o których

¹ Za: E. Solomon, L. Berg, D. Martin, C.A. Ville, *Biologia*, Warszawa 1996; por. S. Iwankiewicz, *Otolaryngologia. Podręcznik dla studentów medycyny i stomatologii*, Warszawa 1991; I. Bieńkowska, *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej*, Kraków 2018.

piszemy w niniejszym artykule, pojawić się także powinna u nauczyciela (w tym nauczyciela języka) potrzeba takiego dostosowania swoich działań, aby – chętnemu przecież do konkretnej pracy uczniowi – działania takie ułatwić, zamiast (co dosyć często się dzieje) odsyłania go do grupy uczniów językowo niewyuczalnych.

W niniejszym artykule najpierw w skrócie postaramy się przedstawić podstawowe zagadnienia zaburzeń zmysłu słuchu związane z poprawnym odbiorem informacji, a więc zjawiska określanego po angielsku jako CZSP (Central Auditory Processing Disorder), później zaś skupimy się głównie na kwestiach glottolingwalnych, proponując nieco sposobów pomocy uczniom, u których zaburzenia tego typu zostały poprawnie zdiagnozowane.

Definicja

Central Auditory Processing Disorder (CZSP) or APD (Auditory Processing Disorder) to zaburzenia (zespół objawów) pracy zmysłu słuchu (przy prawidłowej budowie narządu słuchu i pracy części obwodowej) wynikające z nieprawidłowości na poziomie Centralnego Układu Nerwowego (uszkodzenia centralnych, nerwowych ośrodków mózgowych części układu słuchowego). „Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego są to nieprawidłowości w przetwarzaniu słuchowym na poziomie neuronalnym. Nie wynikają one z zaburzeń funkcji poznawczych i językowych² choć często z nimi współwystępują”³.

„Zgodnie z Międzynarodową Klasyfikacją Chorób ICD-10, CZSP nie stanowią odrębnej jednostki chorobowej, ale są zespołem objawów, będących konsekwencją trudności w zakresie opracowania informacji akustycznej w ośrodkowej części układu słuchowego, pomimo prawidłowej czułości słuchu”⁴.

² A. Senderski, *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia” 2014, vol. 13 (2), s. 78.

³ A. Senderski, za: P. Dawes, D. Bishop, *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, „Arch Dis Child” 2010, vol. 95 (6), s. 432-436; M. Sharma, S.C. Purdy, A.S. Kelly, *Comorbidity of Auditory Processing, Language, and Reading Disorders*, „J Speech Lang Hear Res” 2009, No. 52, s. 706-722; M.A. Ferguson, R.L. Hall, A. Riley, D.R. Moore, *Communication, listening, cognitive and speech perception skill in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI)*, „J Speech Lang Hear Res” 2011, No. 54, s. 211-227; M. Zaborniak-Sobczak, K.I. Bieńkowska, A. Senderski, *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 23, s. 119.

⁴ M. Zaborniak-Sobczak, K.I. Bieńkowska, A. Senderski, op. cit.

Przyczyny CZPS

Przyczyny nie są do końca znane. Niemniej znane są czynniki ryzyka, które często pojawiały się u dzieci z CZPS. Należą do nich:

- wcześniactwo,
- trudny i długi poród, niedotlenienie w czasie porodu (niska skala Apgar),
- uszkodzenia CUN (np. nowotwory, choroby niedokrwienne, udary, urazy głowy),
- zatrucia ołowiem i inne toksemie,
- przewlekłe i częste choroby ucha środkowego,
- dyspozycje genetyczne, w szczególności związane z opóźnionym lub zaburzonym dojrzewaniem OUN.

Występowanie, objawy i diagnoza CZPS

Zespół objawów, jaki towarzyszy CZPS, występuje w różnych jednostkach klinicznych, o różnej etiologii. Przypuszcza się, że objawy dotyczą połowy dzieci z trudnościami w uczeniu się, m.in. z dysleksją (szczególnie o typie słuchowo-językowym), ADD (zaburzeniami koncentracji uwagi), ADHD (nadpobudliwością psychoruchową).

Objawy CZPS można podzielić na związane z:

- *nabywaniem kompetencji językowych:*
 - opóźniony rozwój mowy,
 - trudności z lokalizacją dźwięku,
 - problemy ze zrozumieniem dłuższych poleceń i pytań, w szczególności zniekształconych przez hałas czy złą akustykę,
 - zaburzone elementy prozodii mowy, np. intonacja. Mowa może być przesadnie głośna, szybka lub wolna i cicha; występuje często brak płynności wypowiedzi.
- *bezpośrednią percepcją słuchową:*
 - skarżenie się na nadmierny hałas lub inne zakłócenia, co może skutkować nieadekwatną nadwrażliwością słuchową (wywołującą niepokój, frustrację, lęk),
 - częste zmęczenie po przebywaniu w niekorzystnym akustycznie (dla dziecka) środowisku,
 - zwracanie uwagi na nieistotne bodźce słuchowe,
 - słaba pamięć słuchowa przejawiająca się trudnościami z prowadzeniem prawidłowej konwersacji, z uczeniem się „na pamięć”, zapamiętywaniem nowych informacji: ciągów wyrazowych

- i sekwencji dźwięków, np.: nazw dni tygodnia, miesięcy, pór roku, tabliczki mnożenia, wierszyków itd.,
- myleniem podobnie brzmiących słów, głosek,
 - trudności z czytaniem i pisanem, co ma konsekwencje w licznych błędach typu słuchowego (błędny zapis).
 - *z psychosomatyką i zachowaniem dziecka:*
 - skarżenie się na częste zmęczenie i bóle głowy,
 - nadruchliwość lub agresywność lub też nadmierna wrażliwość, połączona z płaczliwością,
 - problemy z zapamiętaniem czynności do wykonania, słabą organizacją pracy,
 - częsty lęk towarzyszący czynnościom, zwłaszcza wykonywanym publicznie (np. przy tablicy, odpowiedź ustna przed klasą),
 - zaburzona umiejętność skupienia się i koncentracji na zadaniu, bądź wypowiedzi,
 - niska samoocena.
 - *(ogólnie) z nauką:*
 - częste rozpraszenie się i nieuwaga (zaburzona koncentracja),
 - tracenie wątku wypowiedzi, skupianie się częściej na głosie nauczyciela, niż na treści,
 - większe trudności ze zrozumieniem ustnych przekazów, niż pisemnych,
 - problemy z muzyką i jej percepcją, odtwarzaniem dźwięków,
 - trudności w nauce języków obcych,
 - pismo często o charakterze dysgraficznym.

Zespół specjalistów dokonuje pełnej, kompleksowej i wielospecjalistycznej diagnozy. Całość powinna być kierowana przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Diagnoza polega przede wszystkim na wykluczeniu uszkodzeń obwodowych słuchu typu przewodzeniowego lub nerwowo-czuciowego przez lekarza audiologa i otolaryngologa. Do pełnej diagnozy potrzebna jest również opinia logopedy, psychologa, pedagoga i pediatry.

W Polsce dzieci najczęściej diagnozowane są po rozpoczęciu nauki w szkole i wystąpieniu pierwszych problemów z nauką. Średni wiek dziecka to 8-9 lat. Zważywszy, że układ słuchowy rozwija się do 15 roku życia, większość dzieci ma jeszcze szansę na rozwinięcie dobrych umiejętności komunikacyjnych, jeśli obejmie się je specjalistyczną i holistyczną opieką, a nauczyciele będą znali naturę problemu dziecka⁵.

⁵ Niemniej rozwój językowy i nabywanie podstaw językowej komunikacji nabywa się zanim dziecko zacznie mówić, dlatego wczesna diagnoza jest bardzo ważna, a odpowiednia stymulacja może zmniejszyć problemy z przetwarzaniem słuchowym. Najbardziej optymalną sytuacją byłaby ta, w której wszystkie dzieci przedszkolne przechodzą badania słuchu i uwagi słuchowej.

Kategorie kliniczne

Jak wyżej zostało zaznaczone dzieci z CZPS nie stanowią jednolitej grupy. Wyróżnia się trzy typy zaburzeń, które zostały przedstawione na poniższej rycinie.



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Dykacz, Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CAPD) oraz afazja jako przyczyny trudności w uczeniu się, http://1spoleczna.gliwice.pl/pdf/2016_17/czps.pdf, [dostęp: 17.07.2018].

Indywidualne przypadki

Dobrze zdiagnozowane dziecko wymaga współpracy kilku specjalistów i rzetelnie przeprowadzonych badań. Niestety, brak standardów postępowania z takim uczniem, jak również słaba znajomość tematu powoduje, że dzieci z CZPS otrzymują pomoc późno lub wcale. Niemniej sytuacja powoli się zmienia i mamy nadzieję, że poniższy przykład jest tego najlepszym dowodem.

Przypadek Pauliny: (9 lat, uczennica klasy trzeciej szkoły podstawowej)

Paulina urodziła się w ósmym miesiącu ciąży i przez kilka tygodni przebywała w inkubatorze. Prawdopodobnie⁶ matka paliła papierosy i okazjonalnie brała narkotyki (z tego powodu straciła razem z ojcem prawa rodzicielskie w trzecim roku życia dziewczynki). W ocenie ogólnej Paulinka otrzymała 7 punktów w skali Apgar. W pierwszych miesiącach nie wykazywała większych problemów, choć z uwagi na brak kontaktu z matką trudno cokolwiek o tym okresie powiedzieć, ponieważ babcia Pauliny nie miała do niej dostępu. Dlatego dopiero po przejściu opieki nad dziewczynką przez babcię wiemy faktycznie, co działo się w życiu dziecka. Była bardzo nieśmiała, mało się ruszała (występowały problemy z prakcją dużą i małą) i miała duże problemy z mową, które skłoniły babcię do szukania pomocy u specjalistów. Dziewczynka została także skierowana przez nauczycielkę z przedszkola na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Przyczyną były problemy z mową i mutyzm wybiórczy. Zostały wykonane badania pedagogiczne, psychologiczne i neurologiczne. Badania wykazały: normę intelektualną, choć w dolnych granicach normy. Percepcja wzrokowa i koordynacja wzrokowo-ruchowa obniżona, zaburzona lateralizacja (lateralizacja skrzyżowana, nieustalona⁷). Nie badano wówczas zmysłu słuchu, tylko skierowano do logopedy z powodu wady wymowy i mutyzmu. W pierwszych badaniach nie przywiązywano dużej wagi do problemów ze słuchem fonematycznym. Logopeda zajął się „widocznymi trudnościami” (mutyzmem wybiórczym⁸ i wadą wymowy). Paulinka prowadziła zeszyt spotkań z logopedą. Dlatego dokładnie można było odtworzyć kolejne etapy pracy. Z relacji babci wynikało, że dziewczynka na początku nie chciała rozmawiać z terapeutą, dopiero po kilku spotkaniach podjęła dialog. Kolejnym specjalistą był neurologopeda w „zerów-

⁶ Informacje otrzymane od babci Paulinki, która jest obecnie jedynym prawnym opiekunem dziecka.

⁷ Utrzymująca się również w dalszym okresie życia.

⁸ Dziewczynka nie chciała rozmawiać w przedszkolu przy dzieciach i z nauczycielką. Prośby szepiała na ucho nauczycielki. Badania neurologiczne nie wykazały zaburzeń. U Paulinki stwierdzono mutyzm funkcjonalny, selektywny (wybiórczy) z wykluczoną dysfunkcją mózgową o endogennym, patologicznym charakterze (deprywacja środowiskowa: narkomania rodziców i przemoc w pierwotnej rodzinie).

ce”⁹. Ponieważ nie znała historii dziewczynki, po krótkich badaniach przesiewowych Paulina została skierowana na terapię grupową (3-osobową) w zakresie dyslalii (wady wymowy). Spotkania ujawniły szybko kolejne problemy m.in. z prawidłową komunikacją. Choć Paulina na początkowych terapiach (z neurologopedą) nie przejawiała problemów mutystycznych, to jednak bardzo silna wada wymowy, niezrozumienie komunikatów, podpatrywanie innych dzieci i brak chęci do pracy przy innych uczniach, skłoniły neurologopedę do zastosowania terapii indywidualnej i do cyklicznych spotkań z babcią oraz nauczycielką / wychowawczynią w celu koordynacji działań pomocowych¹⁰. Dodatkowo Paulinka została dokładnie przebadana m.in. w zakresie: słuchu fonematycznego (badania pogłębione), rozumienia mowy i mowy samodzielnej (badania pogłębione), ryzyka dysleksji i zaburzeń przetwarzania sensorycznego przez terapeutę integracji sensorycznej. W klasie pierwszej ponownie została skierowana do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Badania ujawniły¹¹:

- problemy ze zrozumieniem zdań i poleceń o prostej budowie składających się więcej niż z 3 wyrazów (w przypadku dłuższych zdań lub ciągów wypowiedzi dziewczynka zaczynała nerwowo kręcić się na krześle lub zwieszała głowę i nie podejmowała rozmowy, na początku nie sygnalizowała, że czegoś nie rozumie i/lub prosi o powtórzenie),
- brak rozróżnień konstrukcji przyimkowych (*nad, pod, przed* itd.) – na zajęciach dziewczynka zapamiętywała przy ćwiczeniach maks. 2 przyimki, które trzeba było utrwać na kolejnych spotkaniach);
- fonacja była cicha, tempo mowy powolne, zaburzone;
- słownictwo ubogie, stosowała nieprawidłowe formy gramatyczne;
- odpowiadała (jeśli rozumiała treść komunikatu) jednym słowem, często przekręcając wyrazy;
- obrazki chętnie opisywała, ale wystąpiły kłopoty z wypowiedziami wynikającymi z trudności w rozumowaniu, wnioskowaniu i uogólnianiu;
- głoski były zniekształcone, opuszczane lub przestawiane, a sylaby upraszczane. Przy analizie (rozkładzie wyrazów) gubiła zwłaszcza samogłoski. Synteza prostych wyrazów (3-4-zgłoskowych) przebiegała bezproblemowo, problem ujawniał się przy dłuższych wyrazach, w szczególności przy powtórzeniach odroczonej;

⁹ Dzieci w Polsce są objęte obowiązkowym przygotowaniem do szkoły w wieku 6 lat w ramach tak zwanej zerówki, które często organizowane są przy szkołach podstawowych.

¹⁰ W międzyczasie neurologopeda skierował dziewczynkę do otolaryngologa, który stwierdził prawidłową budowę narządu słuchu i prawidłową pracę części obwodowej narządu słuchu. Zaburzenia zostały natomiast stwierdzone w części centralnej, zatem potwierdziły się przypuszczenia neurologopedy, że dziewczynka ma CZPS.

¹¹ Z uwagi na ramy pracy skupiamy się głównie na trudnościach słuchowych.

- bardzo słaba pamięć słuchowa (m.in. pojawiała się przy odtwarzaniu materiału sekwencyjnego, np. pory roku, dni tygodnia itd.).

W klasie pierwszej dodatkowo ujawniły się problemy przy pisaniu wynikające z trudności w analizie słuchowej wyrazów i zdań: zlepkki wyrazowe, opuszczanie końcówek i części wyrazów, uporczywe gubienie liter (zwłaszcza samogłosek¹²), przestawianie szyku dyktowanych prostych wyrazów (pod koniec klasy pierwszej). Z tablicy dziewczynka przepisuje tekst po kawałku, ciągle się gubiąc i powtarzając przepisane już fragmenty¹³. Zeszyty są brzydkie, pełne skreśleń i poprawek (także nauczycielki) mylonych lub opuszczonych liter. Ma problemy z pisaniem wyrazów inaczej brzmiących (na zajęciach z języka angielskiego), co powoduje, że pisze wyrazy, których nie potrafi przeczytać lub zrozumieć (nawet z kontekstu)¹⁴. Liczne poprawki świadczą o tym, że podczas pisania ze słuchu dziewczynka stara się podpierać pamięcią wzrokową. Ponieważ u Pauliny stwierdzono zaburzenia słuchu fonematycznego i integracji wzrokowo-słuchowej, problem bez intensywnej terapii i własnej pracy ucznia będzie się nasilał i nawet pamięć wzrokowa w tym przypadku niewiele pomoże.

Do mocnych stron dziewczynki należały: budowa i ruchomość narządów mowy w normie, na terapii indywidualnej wysoka motywacja i chęć jest do pracy, prawidłowe rozumienie norm społecznych (w czym duża zasługa babci) i celów terapii.

Rokowania

Dziewczynka po pierwszych sukcesach w trakcie terapii jest bardzo zmotywowana do pracy, pomimo dużych problemów w nauce, w szczególności w języku ojczystym i języku angielskim. Wada wymowy powoli ustępuje, na co wpływa intensywna terapia logopedyczna i codzienna praca babci z wnuczką. Ponieważ babcia uczestniczy w terapii, neurologopeda¹⁵ instruuje babcię, jak pracować z Paulinką w zakresie zaburzeń CZPS. Postępy są bardzo duże i widoczne. Problemy zapewne nasilą się, kiedy dziewczynka pójdzie do klas starszych i przybędzie Jej przedmiotów, dlatego już teraz babcia uczestniczy dodatkowo

12 Bardzo długo Paulinka „nie słyszała”, ani nie wyodrębniła samogłosek (jakby dla niej ich nie było). Długotrwałe różnicowanie słuchowe samogłosek, następnie sylab 2-zgłoskowych pozwoliło jej zauważyć wprawdzie różnice, a następnie z powodzeniem je wyodrębnić. To był duży sukces i radość dziewczynki.

13 Przepisywanie z tablicy jest trudniejsze dla uczniów (w szczególności dla uczniów z CZPS czy zagrożonych dysleksją), ponieważ dochodzi element czytania.

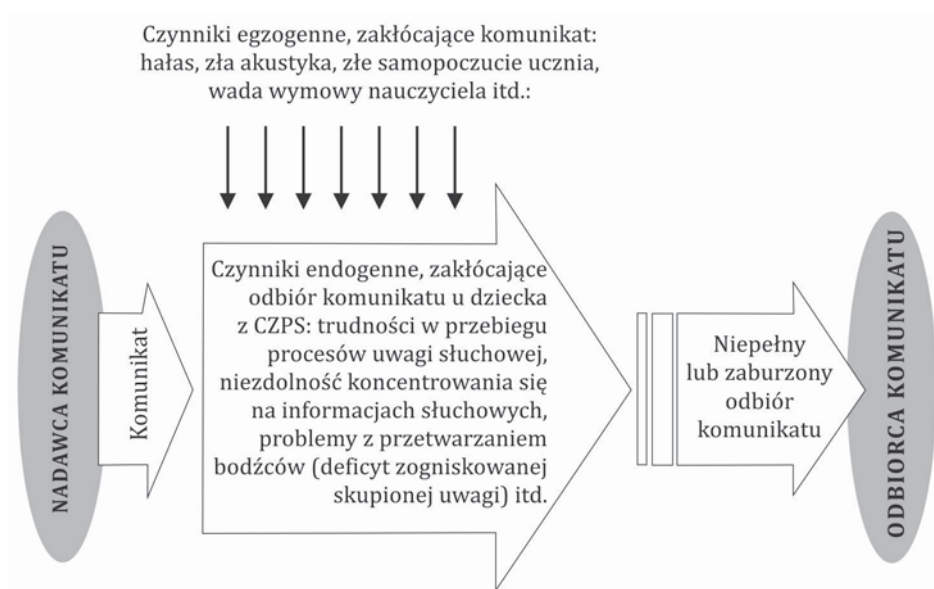
14 Nauczycielka języka angielskiego czuje się bardzo bezradna z powodu nieznamości zaburzenia i schematu postępowania z takim uczniem. Widzi zaangażowanie Pauliny, ale – jak stwierdziła – dziewczynka ciągle nie wie, o co chodzi, gubi się, płacze i nie chce uczestniczyć w zajęciach.

15 Neurologopeda prowadzi terapię z Pauliną już trzeci rok.

w zajęciach dla rodziców dzieci z SPE. Paulinka została także objęta dodatkową terapią słuchową na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej, terapią integracji sensorycznej i dodatkowymi zajęciami indywidualnymi z neurologopedą.

W pracy z uczniem z CZPS należy pamiętać, że mamy do czynienia z różnymi symptomami zaburzeń funkcji słuchowych, łącznie z pamięcią słuchową i przetwarzaniem usłyszanego komunikatu. Uproszczony schemat przetwarzania słuchowego u dziecka z CZPS przedstawia poniższa rycina.

Rycina 1. Uproszczony schemat zaburzeń przetwarzania słuchowego



Źródło: opracowanie własne na podstawie: R.W. Keith, *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego – postępy w rozumieniu istoty choroby*, „Otolaryngologia” 2004, nr 3 (1), s. 7-14; American Speech- Language – Hearing Association. *Central Auditory Processing Disorders – The Role of the Audiologist*, 2005, [online], <http://asha.org/>; A. Senderski, (2002). *Diagnostyka centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Algorytm postępowania diagnostycznego, materiały Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu*, 2002, [online], <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex.../article-ce9d6df5-05eb-46f4-9682-9b84e1da3e55>.

Należy pamiętać, że uczeń z zaburzeniami CZPS będzie przypuszczalnie szybciej zdiagnozowany przez pedagoga pod kątem dysleksji, czy przez logopedę pod kątem SLI, czyli specyficzne zaburzenia językowe lub po prostu wadę wymowy. Być może dziecko zostanie przebadane pod kątem zaburzeń słuchu fonematycznego. Zdecydowanie rzadziej możemy się spodziewać, że pediatra, rodzice bądź osoba pracująca z dzieckiem skieruje go do audiologa. Dlatego nauczyciele powinni zwrócić uwagę na problemy z nabywaniem kompetencji językowych i sposobami komunikacji z uczniem, w szczególności związane z: trudnościami z koncentracją i zapamiętaniem poleceń oraz pytań¹⁶, nieprawidłową realizacją zadań i gubieniem się w ćwiczeniach, przekręcaniem słów i problemem z ich powtórzeniem, zaburzoną prozodią mowy (niewłaściwym akcentem, melodią, intonacją, powolnym lub zbyt szybkim mówieniem), błędami słuchowymi w zapisie, trudnościami ze zrozumieniem zadań. Dziecko często może sprawiać wrażenie nieobecnego, załęcznionego lub nadmiernie pobudzonego i rozproszonego¹⁷.

Nabywanie kompetencji językowych i nauka języka obcego

W nauce języków obcych (i nie tylko) zasadne jest zastosowanie kilku wytycznych do przebiegu procesu lekcyjnego, z których najważniejszymi wydają się być kwestie następujące:

- zwracanie większej uwagi na prawidłowe zrozumienie poleceń i pytań (np. po podaniu polecenia czekamy na jego wykonanie; zmniejszenie liczby pytań i poleceń do maksymalnie jednorazowo 1 lub 2);
- zwiększenie ćwiczeń na rozróżnianie wyrazów różniących się jedną głoską (ćwiczenia dyskryminacji słuchowej np. obrazki z podobnymi nazwami, domino obrazkowo-literowe itd.);
- zwiększenie ćwiczeń związanych z pamięcią słuchową (np. zgadywanki słuchowe, przypisywanie dźwięków do obrazków);
- zwrócenie uwagi na umiejętne robienie notatek, wykonywanie ćwiczeń (np. poprzez sprawdzenie, czy uczeń rozumie treść podanego ćwiczenia);
- wykorzystanie edukacyjnych programów komputerowych lub innych urządzeń zwiększających koncentrację u uczniów;

¹⁶ Częste pojawiające się komunikaty w takiej sytuacji ze strony dziecka: „może Pan/Pani to powtórzyć”, „nie zrozumiałam/zrozumiałem dobrze, co Pan/Pani mów”, „nie słyszałam/słyszałem”, „nie rozumiem”, „za głośno tutaj jest” itd.).

¹⁷ Niewypełnianie obowiązków na lekcji z powodu trudności z zapamiętaniem, co i jak należy zrobić, rodzi u dziecka frustrację i niepokój, powoduje częste wiercenie się i szukanie pomocy u pozostałych uczniów. Takim zachowaniem zwraca z reguły negatywną uwagę nauczyciela.

- zwrócenie szerszej uwagi na system kreatywnego postępowania ucznia w procesie glottodydaktycznym;
- uwolnienie emocji ucznia podczas pracy nad językiem (w tym językiem obcym).

Istotną kwestią jest również rozwój samokontroli u ucznia z CZPS. Aktywne kontrolowanie swojej pracy sprzyja zwiększonej efektywności w rozumieniu komunikatów i rozwijaniu umiejętności słuchowych oraz koncentracji. Ten typ samokontroli można skutecznie wzmocnić, proponując uczniowi z CZPS, aby samodzielnie (aczkolwiek w ramach kontrolowanej zewnętrznie poprawności dźwiękowo-kontekstowej) decydował o sposobach i formach rozwiązywania konkretnych działań lekcyjnych dotyczących jego nauki. Uznanie wkładu ucznia w pracę nad językiem nie tylko wzmocni jego motywację wewnętrzną, lecz także przyczyni się do wzrostu zainteresowania językiem obcym.

W trakcie nauki języka obcego zasadne jest uświadomienie sobie kilku dydaktycznie istotnych kwestii, z których najważniejsze to:

- lekcja języka obcego oznacza ciąg w miarę harmonijnej współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniem, w trakcie której obie strony mają do wykonania zasadniczo odmienne zadania; podczas gdy istotnym zadaniem nauczyciela pozostaje harmonijna organizacja dydaktycznie istotnych działań ucznia w przestrzeni wykorzystywania przez niego poznawanych fraz językowych do celów (efektywnej) komunikacji, priorytetowym celem ucznia staje się wykorzystywanie zaproponowanych określić do swoich własnych celów komunikacyjnych w ramach wcześniej określonej tematyki opisu rzeczywistości pozawerbalnej;
- lekcja języka obcego winna dostarczyć uczniowi na tyle pozytywnych bodźców różnego rodzaju, aby poziom zainteresowania ucznia proponowaną tematyką oznaczał dla niego dodatnio ukształtowaną chęć samodzielnego rozwiązania sugerowanych zadań; tego typu podejście dydaktyczne nie tylko całkowicie eliminuje z kanonu nauki języka działania frontalne, ale równocześnie – jak piszą we wstępie do swojej książki S. de Freitas i Ch. Yapp¹⁸ – ustala zasadniczo odmienny sposób postępowania glottodydaktycznego obu istotnych elementów procesu nauki języka. Sposób ten, odrzucając zdecydowanie jakiegokolwiek odcienie nauki frontalnej, proponuje w zamian szerokie wprowadzenie całego szeregu działań opartych o zasady kustomizacji (czyli dostosowania działań nauczyciela do tych form nauki, które są akceptowane przez ucznia), indywidualizacji oraz personalizacji. Nawiasem mówiąc, podejście to

¹⁸ S. de Freitas, Ch. Yapp (red.), *Personalizing Learning in the 21st Century*, Bodmin 2005.

wydaje się być szczególnie istotne w odniesieniu do uczniów ze zdiagnozowanym CZPS, gdzie – jak się wydaje – jedynie ten sposób pracy dydaktycznej może przynieść wymierne wyniki;

- lekcja języka obcego jest z zasady działaniem optymalizacyjnie pozytywnym dla ucznia, w trakcie którego winien on dostrzec szereg możliwości ułatwiających mu samodzielne wykorzystanie wielu ciągów komunikacyjnych, w trakcie których stanie się on siłą sprawczą całego procesu interakcji; lekcja taka nie jest więc działaniem ograniczającym siłę edukacji do wytworzenia u ucznia jedynie sfery behawioralnej, prowadzącej do odtworzeniowego automatyzmu; lekcje takie powinny opierać się zasadniczo o uzyskane i wcześniej pozytywnie zweryfikowane sposoby kognitywnego uzyskania kontaktu komunikacyjnego;
- lekcja języka obcego oznacza taki sposób postępowania, w trakcie którego uczeń uzyska pozytywne potwierdzenie swoich możliwości interakcyjnych; działania takie dzięki ich oparciu o bazę różnego typu technik dywergencyjnych, winny zachęcać ucznia do samodzielnego poszukiwania zastosowania poznanych możliwych rozwiązań komunikacyjnych, przy pomocy których będzie on w stanie ustalić zarówno formy, jak i sposoby przekazów informacji, które będą możliwe do zaakceptowania przez odbiorców procesu komunikacyjnego, w którym bierze on udział.

Wymienione powyżej cztery istotne – jak sądzimy – kwestie stanowić winny podstawę obu podmiotów dydaktycznych w trakcie organizacji zajęć językowych i to bez względu na poziom znajomości wspomnianego wcześniej segmentu języka drugiego. Nawet wtedy, gdy nauczyciel ma do czynienia z uczniem o nikłej znajomości języka drugiego (co w wielu wypadkach dotyczy może głównie uczniów z CZPS), powinien on wziąć pod uwagę zarówno sposób uczestnictwa w procesie nauki języka preferowany przez konkretnego ucznia, jak i możliwe w danej sytuacji formy aktywizacji każdego z nich. Lekcja językowa nie jest przecież (i nigdy nie była) oparta o linearny przekaz zewnętrznej wiedzy językowej opartej na ogólnie dostępnym kompendium. Wprost przeciwnie, jak bardzo słusznie zauważa J. Harmer¹⁹. Ponieważ to uczeń ma pozostać ‘aktywnym produktem wyjściowym’²⁰ tego typu działań, lekcja taka winna zostać oparta o każdego z uczniów, obustronnie (tzn. zarówno przez nauczyciela, jak i przez każdego z uczniów) uznanych za pełnoprawnych uczestników tego typu procesu w zakresie zarówno praw, jak i wynikających z nich obowiązków.

¹⁹ J. Harmer, *How to Teach English*, London 2003.

²⁰ *Ibidem*, s. 127.

Filozofia postępowania dydaktycznego nauczyciela języka obcego

Tego typu założenia oznaczają przede wszystkim konieczność ustalenia przez nauczyciela języka konkretnej 'filozofii postępowania dydaktycznego' w odniesieniu do każdego z uczniów. Proces taki rozpocząć należy od w miarę precyzyjnego ustalenia celów kształcenia²¹ oraz poziomów znajomości języka w odniesieniu do każdego z uczniów. Jest to postępowanie niezwykle istotne zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia; w obu wypadkach, efektem wyjściowym jest werbalizacja celów nauki oraz sposobów postępowania każdego z nich. Ponieważ sposoby te tworzyć winny tkankę postępowania glottodydaktycznego w odniesieniu do każdej ze stron procesu kształcenia językowego, należy je dokładnie ocenić i omówić; należy również o nich później sobie przypominać.

Innym istotnym segmentem procesu kształcenia językowego, bezpośrednio związanym z całościowym ogarnięciem wspomnianej 'filozofii postępowania dydaktycznego', jest uzyskanie w miarę dokładnych informacji dotyczących psychologicznych portretów uczniów. Informacje tego typu pozwolą nauczycielowi skonstruować wachlarz działań dydaktycznych możliwych do wykorzystania w każdym z okresów nauki języka, przyczyniając się jednocześnie do kastomizacji postępowania dydaktycznego nauczyciela. Inaczej przecież wyglądać powinny sposoby pracy nad językiem z uczniami niewykazującymi żadnych oznak dysfunkcyjnych, inaczej zaś wtedy, gdy tego typu oznaki zostaną rozpoznane i określone. W żadnym wypadku nie oznacza to jednak rezygnację nauczyciela z uczniów uznanych za mniej sprawnych językowo, na rzecz skupienia się na grupie uczniów, z którymi nie potrzeba będzie wdrożenia tylu wymagających czasu oraz wysiłku technik nauczania. Przeciwnie, można (i należy) próbować wykorzystać konkretne formy działań dywergencyjnych, promujących naturalną kreatywność uczniów, a także inne ich zainteresowania do celów poprawy komunikacji językowej każdego z nich.

Niniejsze rozważania dotyczą głównie propozycji nauki języka obcego w odniesieniu do uczniów z rozpoznanym CZPS. Nie biorąc pod uwagę faktu, iż są to z reguły uczniowie wykazujący różnego typu trudności komunikacyjne, należy ustalić, że zasadniczym sposobem nauki języka obcego, również w odniesieniu do tego typu uczniów, powinna być rezygnacja ze wspomnianego powyżej sposobu nauki frontalnej, na rzecz wykonywanej przez ucznia pracy indywidualnej, dostosowanej do spersonalizowanego sposobu postępowania glottodydaktycznego. Z pewnością nie należy w tym wypadku oczekiwać efektów szybkich, spektakularnych, można jednak powiedzieć, iż samo wzbudzenie

²¹ D. Nunan, *Syllabus Design*, London 1996.

w takich uczniach poczucia samodzielnego tworzenia działań interakcyjnych, a także samego w nich uczestnictwa, prowadzi do dosyć wyraźnego odblokowania ich sfery emocjonalnej. Ważne jest jednak, aby – przystępując do tego typu pracy – posiadać bardzo dokładnie skomponowany portret psychologiczny konkretnego ucznia oraz szczegółowo rozpracowany, spersonalizowany sposób postępowania dydaktycznego z tego typu uczniem.

Plan pracy dla tego typu uczniów nie może ograniczać się do różnego typu fonologicznych wprawek (jakkolwiek ćwiczenia dotyczące rozróżniania na poziomie tzw. par minimalnych stanowią ważny element całościowej pracy, szczególnie w odniesieniu do języka obcego, i to nie tylko w odniesieniu do uczniów z CZPS), ale powinien uwzględniać ich coraz bardziej aktywny udział w działaniach interakcyjnych. Działania tego typu nie powinny poza tym zbyt opóźniać pozostałych w klasie uczniów, szczególnie w sytuacji, gdy klasa ma charakter nauki języka od samego początku, a nauczyciel ustalił sobie plan pracy sytuujący ćwiczenia fonologiczne oraz podstawowe interakcje na wysokim miejscu w hierarchii celów nauczania w tym okresie pracy nad językiem.

Często bowiem praca uczniów i nauczyciela nad językiem obcym, szczególnie wtedy, gdy fakt, iż język jest tworem mownym, a nie graficznym, nieco umknie uwadze nauczyciela, wielu z nich rezygnuje ze zbyt intensywnych ćwiczeń dźwiękonaśladowczych, co w późniejszym okresie nauki odbija się często w postaci trudności w różnego typu działaniach usadowionych w sferze audialno-kognitywnej. Uczniowie muszą przecież zrozumieć wiele skierowanych w ich stronę komunikatów, a ponieważ nie zawsze potrafią tego dokonać, nauczyciele często stosują pozorowaną w gruncie rzeczy działalność w zakresie kształcenia sprawności rozumienia ze słuchu, pozwalając uczniom, aby podczas słuchania nagranych na taśmie magnetofonowej lub płycie dialogów, mieli przed sobą otwarte podręczniki, w których znajdują się wydrukowane wersje dialogów, których właśnie słuchają²².

Plan pracy nad językiem w klasie, w której znajdują się uczniowie ze zdiagnozowanym CZPS, powinien w miarę ściśle przestrzegać sekwencji kształcących sprawności oraz form językowych, a także ustalonych realistycznie limitów czasowych dla każdej z nich. Nie oznacza to wcale, iż należy uczniom wskazywać sekwencje graniczne pomiędzy ćwiczeniami poświęconymi na kształcenie każdej ze sprawności językowych, gdyż tego typu postępowanie wyglądałoby

²² Należy z całą mocą podkreślić, iż działania tego typu mogą być tolerowane jedynie wtedy, gdy stanowią zaledwie wstęp do właściwych zadań kształcących rozumienie ze słuchu, podczas których inicjowane są, oraz rozwijane, kreatywne rozmowy w zakresie kształconego języka obcego, zgodnie z sugestią, o której pisze m.in. J. Scrivener (zob. J. Scrivener, *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford 2011, s. 249 i nast.).

nie tylko sztuczne, ale wręcz rozpraszająco; należy jednak, jak się wydaje, przechodząc bez zbytnich „zgrzytów” od jednej sprawności do drugiej, mieć pełną świadomość spełnionych przez każde z zastosowanych ćwiczeń celów lekcyjnych, szczególnie w odniesieniu do uczniów o dość skomplikowanym portrecie psychologicznym (takich, jak, przykładowo, uczniowie ze zdiagnozowanym CZPS). Należy również pamiętać, że nie można stosować tutaj tzw. skrótów pedagogicznych różnego typu, nawet wtedy, gdy – na pierwszy rzut oka – wydają się one zasadne (np. rezygnacji ze zbyt – jak się mogłoby wydawać – intensywnego ćwiczenia fonetyki języka obcego). Jak wskazaliśmy powyżej, różne formy ćwiczeń fonetycznych stanowią ważny element rozwoju językowego wszystkich uczniów (szczególnie zaś tych ze zdiagnozowaną wyraźnie dysleksją, syndromem Aspergera, bądź też właśnie CZPS); oznacza to właściwe rozplanowanie działań w zakresie fonetyki obcojęzycznej w odniesieniu do wszystkich uczniów znajdujących się w klasie językowej, a także znalezienie dla tego typu ćwiczeń wystarczającej ilości czasu, aby mogli oni nauczyć się nie tylko rozróżniania poszczególnych dźwięków obcojęzycznych, lecz także ich odtwarzania.

Istotność nauki dywergencyjnej (nie tylko) w wypadku uczniów z CZPS

Z uwagi na szczególne zasoby emocjonalne dzieci ze zdiagnozowanym CZPS, zasadnicze części planu pracy nad językiem obcym oparte być powinny²³ na działaniach dywergencyjnych różnego stopnia. Myślenie tego typu²⁴ jest myśleniem rozbieżnym, powodującym (a nawet wywołującym) działania o charakterze kreatywnym. Z uwagi na fakt, iż tego typu postępowanie dydaktyczne jest ściśle powiązane z wywoływaniem różnego typu pozytywnych emocji, a także z szeregiem działań wzmacniających rozwój samokontroli uczniów, włączenie tego typu działalności do kanonu postępowania glottodydaktycznego stanowić będzie istotne wzmocnienie pozycji ucznia w całym obrazie pracy nad poznawanym językiem. Jak wskazuje wiele badań²⁵, uczniowie o większym stopniu autonomii w nauce języka obcego nie tylko szybciej uzyskują wyższy stopień kompetencji w nauce języka, lecz również wyższy poziom świadomości w stosunku do istoty znajomości języka.

²³ M. Ehrmann, *Personality and Good Language Learners*, [w:] *Lessons from Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2007.

²⁴ J.P. Guilford, *Creativity*, „*American Psychologist*” 1950, 5, s. 444-454.

²⁵ Zob. m.in. A. Wenden, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London 1991; S. Cotterall, *Autonomy and Good Language Learners*, [w:] *Lessons from Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2008; W. Wilczyńska, *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w nauce języka obcego*, Poznań 1999.

Działania dywergencyjne w zdecydowany sposób podnoszą jakość uczenia się języka obcego, wyzwalając u uczestników tego typu postępowania nie tylko szereg funkcji poznawczych i metapoznawczych²⁶, lecz także wiele działań o charakterze typowo edukacyjnym. C. Reed²⁷ wskazuje, na przykład, iż oparta na kreatywności nauka języka wspomaga u uczniów rozwój osobowości, pozwalając im nie tylko lepiej zrozumieć siebie, lecz także określić granice swojej asertywności w stosunku do innych uczniów uczestniczących wspólnie z nimi w nauce języka obcego. Dostarczając uczniom sens posiadania czegoś jedynie dla siebie, a także poczucie samodzielnego zdobycia konkretnej (niefizycznej) rzeczy, nauka oparta na działaniach kreatywnych pomaga dostrzec u uczniów (oraz samym uczniom) mocne i słabsze strony. Działania te wskazują także, jak twórczo wykorzystać zauważone u siebie zdolności, konfrontując swoje osiągnięcia z osiągnięciami innych osób. Dając uczniowi wiele pozytywnej motywacji do pracy, nauka taka stawia go jednocześnie w sytuacji pozwalającej mu na uzyskanie dużego ładunku samozadowolenia, respektu dla samego siebie oraz szacunku dla osiągnięć innych osób. Jak podkreśla R. Jones²⁸, uczeń uzyskuje nie tylko możliwość indywidualnej interpretacji uzyskiwanych informacji, odkrywania znaczeń ukrytych „pomiędzy liniami”, adaptowania konkretnych określeń do kontekstowo zaznaczonych zdarzeń, ale także nauki różnych form dialogizacji języka, zarówno natywnego, jak i każdego następnego. Jak podkreśla M. Csikszentmihalyi²⁹, zorganizowana w ten sposób komunikacja staje się starannie zaplanowanym działaniem, w którym – co najważniejsze – uczeń sam pragnie uczestniczyć.

Aby taka sytuacja mogła mieć miejsce należy jednak ucznia do niej „dopasować” od samego początku nauki. Jak z naciskiem wskazuje C. Reed³⁰, po dokładnym rozpoznaniu słabszych i mocnych stron każdego z uczniów, należy – od samego początku nauki – zaproponować wszystkim uczniom, tzn. również tym uznawanym ogólnie za „językowo wolniejszych”, kontakt dywergencyjny z całą budową / nadbudową tego, co określane jest mianem języka obcego. Bazując zarówno na tym, co uczeń był w stanie samodzielnie zdobyć w trakcie nauki swojego pierwszego języka, jak i na wiadomościach dostarczonych mu podczas pierwszych – w miarę luźnych – spotkań z językiem obcym, które uczeń był w stanie utrwalić, należy uczniowi zaproponować w miarę samo-

²⁶ R. Jones, *Creativity and language*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.

²⁷ C. Reed, *Seven Pillars of Creativity in Primary ELT*, [w:] *Creativity in the English Language Classroom*, A. Maley, N. Peachey (red.), London 2012.

²⁸ R. Jones, op. cit.

²⁹ M. Csikszentmihalyi, *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990.

³⁰ C. Reed, op. cit.

dzielne rozpoznawanie rejestrów „nowego” języka. Takie kreatywne kontakty z językiem obcym, starannie wyważone i wymierzone, powinny uwrażliwiać ucznia na fakt, że każdy język posiada swój własny repertuar kognitywny, który jednakże – gdy odpowiednio zmierzony – jest w stanie dopasować się do pojęć istniejących w języku ojczystym ucznia. Praca ucznia nad dopasowywaniem pojęć wymagać będzie czasem od niego spojrzenia niestandardowego, na pierwszy rzut oka niemierzalnego; nauczy go jednakże, iż opisy rzeczywistości – tej samej rzeczywistości – mogą być interpretowane w różny sposób i w różny sposób do niej pasować.

Oczywiście, wykształcenie u ucznia takiego spojrzenia na język i ukrytą pod nim sugerowaną interpretację rzeczywistości niewerbalnej wymaga – zgodnie ze spojrzeniem proponowanym przez C. Reed³¹ – całej serii konkretnych działań (‘filarów’, jak nazywa je autorka artykułu). Rozpoczynając od zbudowania u ucznia pozytywnej samooceny, poprzez działania mające na celu stworzenie możliwości udanych kontaktów z kreatywnie nastawionym nauczycielem, zaproponowanie uczniowi w działalności opartej na wyborze, skutecznym wykorzystaniu funkcji tworzenia przez ucznia pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, nauce tworzenia połączeń pomiędzy pojawiającymi się pojęciami, samodzielnego badania pojawiających się pomysłów, także – co równie ważne – tworzenia wewnątrz siebie platformy samo-refleksji, krytycznego oceniania całego spektrum działalności edukacyjnej ucznia – wszystkie te działania winny zostać u ucznia – szczególnie tego rozpoczynającego naukę języka – wywołane i utrwalone, zarówno przy pomocy działań behawioralnych jak i – co szczególnie podkreśla C. Reed³² – kognitywnych. W efekcie pojawić się powinien inny uczeń, uczeń poszukujący, a nie akceptujący; uczeń oceniający rzeczywistość, a nie będący jej biernym obserwatorem; uczeń mający swoje własne zdanie, a nie pasywnie aprobujący opinie innych. Uczeń taki zrozumie i doceni fakt, że wiedza, informacje, wiadomości różnego typu są po to, aby je wartościować, oraz z nich korzystać, jeśli tylko w jakiś sposób okażą się przydatne.

Jakkolwiek to do ucznia należy końcowa decyzja dotycząca rodzaju wiedzy, którą pragnie uzyskać, podstawowym – jak wskazują w swoim artykule J. Richards i S. Cotterall³³ – działaniem nauczyciela, jest wybór takiego sposobu postępowania, które okaże się w końcu najwłaściwsze i najbardziej pomocne. Podobnie jak C. Reed³⁴, wychodząc z założenia, iż cały pełny ciąg kształcenia

31 Ibidem.

32 Ibidem.

33 J. Richards, S. Cotterall, *Exploring Creativity in Language Teaching*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.

34 C. Reed, op. cit.

językowego winien zaczynać się i kończyć wśród, oraz wokół, form postępowania uznanych za kreatywne. J. Richards i S. Cotterall³⁵ ustalają kreatywnie nacechowany trójpodział działalności dydaktycznej nauczyciela języka. Jeśli bowiem, jak twierdzi Fisher³⁶, działania ludzkie oparte są głównie o kognitywne (nie zaś behawioralne) formy oceny sytuacji zewnętrznej, muszą być one *de facto* kreatywne, ponieważ ocena taka oparta jest na indywidualnym, niepowtarzalnym wniosku wytworzonym przez człowieka. Z uwagi, iż funkcja uczenia (się) opiera się głównie na pomocy (wszystkim) uczniom w tworzeniu takich wniosków, oraz (następnie) samodzielnej ich produkcji, działalność edukacyjna nauczyciela (w tym szczególnie nauczyciela języka) ogniskuje się wokół kognitywnej działalności ucznia, oraz pomocy w zakresie coraz bardziej samodzielnego tworzenia opinii dotyczących szeregu sytuacji/wniosków bezpośrednio związanych z rzeczywistością pozajęzykową i jej opisem przez ucznia.

W ten sposób J. Richards i S. Cotterall³⁷ wskazują na szereg form postępowania nauczyciela języka ułatwiających wszystkim uczniom, w tym również uczniom ze zdiagnozowanym CZPS, uzyskanie zdolności bardziej kreatywnego spojrzenia na otaczającą ich rzeczywistość. Opierając się na tym właśnie sposobie organizowania nauki języka można pokusić się o wytworzenie całej serii wniosków, bezpośrednio związanych z tematyką niniejszego artykułu. Wychodząc z założenia, iż uczeń ze zdiagnozowanym CZPS jest przede wszystkim uczniem pragnącym poznać oraz opisać otaczającą go rzeczywistość niewerbalną przy pomocy słów oraz gestów, należałoby przede wszystkim pozwolić mu na pełne uczestnictwo w organizowanych (również i dla niego) zajęciach językowych. Uczestnictwo takie polegać powinno nie tylko na akceptacji faktu, iż posiada on emocje i uczucia, oraz pragnie skorzystać z możliwości ich uzewnętrznienia, lecz także na świadomym i realistycznym rozplanowaniu działań pomagających mu w tego typu działalności językowej.

Z uwagi na fakt, iż artykuł posiada swoje ilościowe rozmiary, ograniczymy się jedynie do punktowego wymienienia niektórych z nich:

- nauczyciel nie powinien ograniczać się do jednego jedynie sposobu nauki języka;
- nauczyciel winien wykorzystać swoją wiedzę teoretyczną/praktyczną dotyczącą przyjaznych uczniowi sposobów kreowania lekcji językowej;
- nauczyciel winien efektywnie wspomagać kreatywną działalność swoich uczniów;

³⁵ J. Richards, S. Cotterall, op. cit.

³⁶ R. Fisher, *What is creativity?*, [w:] *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*, R. Fisher, M. Williams (red.), London 2004.

³⁷ Ibidem.

- nauczyciel winien także poszukiwać takich stylów swojej działalności kreatywnej, które dopasowywać się będą do sposobów kreatywnego postępowania jego uczniów;
- nauczyciel winien uznać ryzyko dotyczące podejmowania konkretnych kroków edukacyjnych za istotny element swojego całościowego działania.

Uwagi końcowe

Wszystkie wymienione powyżej kwestie dydaktyczne wydają się być istotne nie bez względu na typ, oraz rodzaj, (kreatywnie prowadzonych) prowadzonych zajęć językowych. Zgodnie z wielokrotnie wskazywaną w swoim artykule sugestią J. Richardsa i S. Cotterall³⁸, żaden nauczyciel nie ma prawa uznać, iż z danym uczniem nie można (lub też nie da się) pracować dydaktycznie. Wiedząc, jakie problemy psychologiczne zostały dostrzeżone u danego ucznia, należy ustalić realistyczny program działania, uwzględniający głównie system motywujący ucznia do konkretnego rodzaju nauki. Tu właśnie, oprócz zastosowania odpowiednich form/technik dydaktycznych, kształtujących poziom oraz rodzaj kompetencji językowej uczniów, wprowadzając u (wszystkich) uczniów świadomość krytycznej refleksji nad swoim działaniem, winien nauczyciel dążyć do autonomicznego zaangażowania się uczniów w całość kształtu tworzonej wspólnie lekcji językowych, równocześnie rozbudowując aparat samo-decyzyjny u uczniów. Jak wskazuje cały szereg badaczy³⁹, uczeń meta-kognitywny jest uczniem o wyższym stopniu zaangażowania się w pracę nad językiem, a przez to łatwiejszym do współpracy. Uczeń taki jest uczniem wewnątrznie świadomym celów swojego działania nawet wtedy, gdy posiada szereg zdiagnozowanych ubytków psychologicznych⁴⁰, co z reguły oznacza, iż jego średni poziom osiągnięcia sukcesu wzrasta, a chęć rezygnacji z zajęć językowych o wyraźnie sprecyzowanym charakterze dywergencyjnym wyraźnie maleje.

³⁸ Ibidem.

³⁹ Zob. m.in. R. Oxford, *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, London 1990; P. Ur, *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge 1991; R.P. Feuerstein, S. Klein, A.J. Tannenbaum, *Mediated Learning Experience: theoretical, practical and learning implications*, London 1991; J. Rubin, I. Thompson, *How to Be a More Successful Language Learner*, London 1994; J. Scrivener, *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford 2011.

⁴⁰ Zob. K. Karpińska-Szaj, *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, „Neofilolog” 2011, 36, s. 59-72.

Bibliografia

- Bieńkowska I., *Zaburzenia procesów regulacji integracji sensorycznej*, Kraków 2018.
- Central Auditory Processing Disorders- The Role of the Audiologist*, American Speech- Hearing Association, 2005, [online], <http://asha.org/>.
- Cotterall S., *Autonomy and Good Language Learners*, [w:] *Lessons form Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2008.
- Csikszentmihalyi M., *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, New York 1990.
- Dawes P., Bishop D., *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, „Arch Dis Child” 2010, vol. 95 (6), s. 432- 436.
- Dykaç M., *Centralne Zaburzenia Przetwarzania Słuchowego (CZSP) oraz afazja jako przyczyny trudności w uczeniu się*, 2018, [online], http://1spoleczna.gliwice.pl/pdf/2016_17/czps.pdf, [dostęp: 17.07.2018].
- Ehrmann M., *Personality and Good Language Learners*, [w:] *Lessons form Good Language Learners*, C. Griffiths (red.), Cambridge 2007.
- Ferguson M.A., Hall R.L., Riley A., Moore D.R., *Communication, listening, cognitive and speech perception skill in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI)*, „J Speech Lang Hear Res” 2011, No. 54, s. 211-227.
- Feuerstein R.P., Klein S., Tannenbaum A.J., *Mediated Learning Experience: theoretical, practical and learning implications*, London 1991.
- Fisher R., *What is creativity?*, [w:] *Unlocking creativity. Teaching across the curriculum*, R. Fisher, M. Williams (red.), London 2004.
- Guilford J.P., *Creativity*, „American Psychologist” 1950, 5, s. 444-454.
- Harmer J., *How to Teach English*, London 2003.
- Iwankiewicz S., *Otolaryngologia. Podręcznik dla studentów medycyny i stomatologii*, Warszawa 1991.
- Johansen K., *Słuch a uczenie się*, Warszawa 2011.
- Jones R., *Creativity and language*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.
- Keith R.W., *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego – postępy w rozumieniu istoty choroby*, „Otolaryngologia” 2004, nr 3 (1), s. 7-14.
- Kozolub A., *Anatomia i fizjologia narządów mowy, głosu i słuchu*, [w:] *Logopedia*, T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), Opole 1996.
- Krarpńska-Szaj K., *Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, „Neofilolog” 2011, nr 36, s. 59-72.
- Little D., *Learner Autonomy1: Definitions, Issues and Problems*, Dublin 1991.
- Nunan D., *Syllabus Design*, London 1996.
- Oxford R., *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, London 1990.
- Personalizing Learning in the 21st Century*, Freitas de S., Yapp Ch. (red.), (2005), Bodmin 2005.
- Reed C., *Seven Pillars of Creativity n Primary ELT*, [w:] *Creativity in the English Language Classroom*, A. Maley, N. Peachey (red.), London 2012.
- Richards J., Cotterall S., *Exploring Creativity n Language Teaching*, [w:] *Creativity in Language Teaching. Perspectives from Research and Practice*, R. Jones, J. Richards (red.), London 2015.
- Rubin J., Thompson I., *How to Be a More Successful Language Learner*, London 1994.

- Scrivener J., *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*, Oxford 2011.
- Senderski A., *Diagnostyka centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. Algorytm postępowania diagnostycznego. Materiały Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu*, 2002, [online], <https://pbn.nauka.gov.pl/polindex.../article-ce9d6df5-05eb-46f4-96829b84eda3e55>.
- Senderski A., *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia” 2014, vol. 13 (2), s. 77-81.
- Sharma M., Purdy S.C., Kelly A.S., *Comorbidity od Auditory Processing, Language and Reading Disorders*, „J Speech Lang Hear Res” 2009, No. 52, s. 706-722.
- Skoczyła A., Cieśla K., Kurkowski Z.M., Czajka N., Skarżyński H., *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia” 2014, nr 1 (3), s. 51-55.
- Solomon E., Berg L., Martin D., Ville C.A., *Biologia*, Warszawa 1996.
- Ur P., *A Course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge 1991.
- Wenden A., *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London 1991.
- Wilczyńska W., *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w nauce języka obcego*, Poznań 1999.
- Zaborniak-Sobczak M., Bieńkowska K.I., Senderski A., *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” 2016, nr 23, s. 116-133.