

Tomasz Zactona

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Polska ■ State of Applied Sciences in Nowy Sącz, Poland

Monika Danielska

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, Polska ■ State of Applied Sciences in Nowy Sącz, Poland

Mariusz Cembruch-Nowakowski

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Polska ■ University of the National Education
Commission Krakow, Poland

Audiowizualne narzędzia dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej osób z zaburzeniami słuchu

Audiovisual educational tools for the development of entrepreneurial competences, as well as knowledge of economics, in those with hearing disorders

Streszczenie: Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej osób z zaburzeniami słuchu jest trudne i wymagające ze względu na bariery komunikacyjne oraz specyficzne potrzeby edukacyjne tej grupy uczniów. Głównym celem artykułu jest empiryczna weryfikacja skuteczności audiowizualnych narzędzi dydaktycznych opracowanych w ramach projektu „Innowacyjne narzędzia edukacyjne” jako instrumentu kształtowania kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej uczniów z zaburzeniami słuchu, z oceną użyteczności dydaktycznej tych narzędzi oraz poziomu ich akceptacji wśród użytkowników. Hipoteza główna zakłada, że zastosowanie w trakcie lekcji audiowizualnych narzędzi dydaktycznych współtworzonych przez osoby niesłyszące sprzyja kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych oraz poszerzaniu wiedzy ekonomicznej uczniów z zaburzeniami słuchu, a także wzmacnia ich zaangażowanie i pozytywną percepcję procesu nauczania. Przeprowadzone badania potwierdziły, że przygotowane materiały filmowe są wartościowym narzędziem w edukacji osób z zaburzeniami słuchu, w tym kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych oraz poszerzaniu wiedzy ekonomicznej. Efektywne wykorzystanie tych materiałów wymaga jednak elastycznego i indywidualnego podejścia, dostosowanego do potrzeb i możliwości poszczególnych osób niesłyszących.

Abstract: Shaping entrepreneurial competences, as well as knowledge of economics, of those with hearing impairments is difficult and demanding due to communication barriers and the specific educational needs of this group of students. The main objective of the article is to empirically verify the effectiveness of audio? *with the deaf?* visual teaching tools developed within the „Innovative educational tools” project as an instrument for shaping such competences and developing such knowledge, along with an assessment of their didactic usefulness and user acceptance. The main hypothesis assumes that the use of audiovisual

teaching tools co-created by the deaf during lessons promotes this, and to see if they strengthen engagement and positive perception of the teaching process. The research confirmed that the prepared visual materials are a valuable tool. Their effective use, however, requires a flexible and individual approach, adapted to the needs and capabilities of individual deaf people.

Słowa kluczowe: innowacyjne narzędzia edukacyjne; kompetencje kluczowe; kompetencje przedsiębiorcze; materiały dydaktyczne; osoby niesłyszące; osoby słabosłyszące; osoby z zaburzeniami słuchu

Keywords: entrepreneurial competences; innovative educational tools; key competences; people with hearing disorders; teaching materials; the deaf; those hard of hearing

Otrzymano: 12 lutego 2025

Received: 12 February 2025

Zaakceptowano: 30 kwietnia 2025

Accepted: 30 April 2025

Sugerowana cytacja/Suggested citation:

Żałona, T., Danielska, M., Cembruch-Nowakowski, M. (2025). Audiowizualne narzędzia dydaktyczne w kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej osób z zaburzeniami słuchu. *Przedsiębiorczość – Edukacja [Entrepreneurship – Education]*, 21(1), 149–174. <https://doi.org/10.24917/20833296.211.12>

Wstęp

Kształcenie osób z zaburzeniami słuchu, mieszczące się w ramach pedagogiki specjalnej, przeszło na przełomie XX i XXI w. szereg przemian i lokuje się jako subdyscyplina w obszarze nauk społecznych oraz humanistycznych (*Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych*, Dz.U. z 2018 r. poz. 1818). Podejście do kształcenia osób ze wskazaną niepełnosprawnością jest kojarzone z pojęciem pedagogiki emancypacyjnej, związanej z budowaniem silnego poczucia podmiotowości¹. Potrzeba wyrównywania szans osób z tego rodzaju niepełnosprawnością wynika w szczególności ze zmiany globalnego podejścia do niniejszego zagadnienia, z większej samoświadomości osób dotkniętych tą niepełnosprawnością i podejmowania przez nie istotnej aktywności w celu urzeczywistnienia własnych aspiracji (również zawodowych).

Przeobrażenia te w istotny sposób wpłynęły (pomimo pojawiających się trudności i ograniczeń) na stworzenie odpowiednich możliwości rozwojowych oraz na pojawienie się nowych przestrzeni partycypacji społecznej uwzględniających potrzeby edukacyjne oraz zawodowe osób z zaburzeniami słuchu (Krause, 2004).

Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej osób niesłyszących i osób z zaburzeniami słuchu wiąże się z szeregiem wyzwań, które wynikają zarówno z barier komunikacyjnych, jak i z potrzeb edukacyjnych tej grupy uczniów oraz ze specyfiki samego zakresu tematycznego. Uwarunkowania te wskazują na potrzebę tworzenia i testowania innowacji edukacyjnych dających szansę na skuteczniejsze i bardziej efektywne osiągnięcie założonych celów edukacyjnych w kształceniu osób niesłyszących i osób niedosłyszących.

¹ Czynniki podmiotowości składające się na poczucie własnej podmiotowości. Należą do nich własne preferencje, ponoszenie odpowiedzialności za podejmowane decyzje, a także moc sprawcza (Czerepaniak-Walczak, 2006).

W ramach projektu „Innowacyjne narzędzia edukacyjne” opracowano 30 kompleksowych zestawów dydaktycznych zawierających krótkie filmy współtworzone i odgrywane przez osoby niesłyszące. Zgodnie z założeniami materiały te mają wyrównywać szanse, kształtować wieloaspektową postawę przedsiębiorczą i niwelować bariery poprzez wzmacnianie zaradności, aktywności, zaangażowania, pomysłowości oraz kreatywności uczniów z wadami słuchu. Na tym tle za główny cel badawczy przyjęto empiryczną weryfikację skuteczności opracowanych audiowizualnych narzędzi dydaktycznych jako instrumentu kształtowania kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej uczniów z zaburzeniami słuchu, wraz z oceną użyteczności dydaktycznej tych narzędzi oraz poziomowi ich akceptacji w gronie odbiorców. Przyjęta w artykule hipoteza badawcza zakłada, że zastosowanie w trakcie lekcji audiowizualnych narzędzi dydaktycznych współtworzonych przez osoby niesłyszące sprzyja kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych oraz poszerzaniu wiedzy ekonomicznej uczniów z zaburzeniami słuchu, a także wzmacnia ich zaangażowanie i pozytywne nastawienie do procesu nauczania.

Wykonawcy niniejszego projektu testowali hipotezę badawczą zakładającą, że wykorzystanie w edukacji materiałów wideo będzie optymalnym narzędziem umożliwiającym realizację założeń edukacyjnych. Badaniami objęto proces kształcenia uczniów niedosłyszących i niesłyszących realizowany na terenie Rzeczypospolitej Polskiej, Republiki Czeskiej i Republiki Słowackiej.

Specyfika kształcenia osób z zaburzeniami słuchu: Polska, Czechy, Słowacja

W polskiej literaturze przedmiotu na temat kształcenia osób z zaburzeniami słuchu można odnaleźć szereg odwołań do publikacji prezentujących doświadczenia w tym zakresie krajów zachodniej części Unii Europejskiej czy Stanów Zjednoczonych. Niewiele jest natomiast opracowań odnoszących się bezpośrednio do problematyki kształcenia osób z tego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce i krajach ościennych, takich jak Czechy czy Słowacja. Przeprowadzone badania wypełniają lukę badawczą, której znielowanie wymaga jednak uwzględnienia uwarunkowań edukacyjnych w Polsce i krajach sąsiadujących.

Zarówno Polska, jak i Czechy i Słowacja dysponują szeregiem regulacji prawnych, z uwzględnieniem dokumentów wspólnych dla tych krajów: Powszechnej deklaracji praw człowieka (*Powszechna deklaracja praw człowieka – przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.*), Deklaracji praw dziecka (*Deklaracja Praw Dziecka, uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 r.*), Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (*Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.*, Dz.U. z 2012 r. poz. 1169, ze sprostowaniem), gwarantujących równy dostęp do edukacji osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Niemniej jednak obowiązujące na tych obszarach systemy kształcenia oraz efektywność ich funkcjonowania różnią się od siebie.

System oświaty w Rzeczypospolitej Polskiej umożliwia kształcenie osób z zaburzeniami słuchu² (w zależności od stopnia jego uszkodzenia) we wszystkich typach szkół, na każdym

² Osoby niesłyszące definiuje się jako głuche – są to osoby ze znaczną wadą słuchu, która uniemożliwia odbieranie mowy za pomocą słuchu, w sposób naturalny. Osoba niesłysząca odbiera informacje w szczególności z wykorzystaniem wzroku. Osoby słabosłyszące określane są jako niedosłyszące – uznaje się za nie osoby, u których wada słuchu ogranicza odbiór mowy drogą słuchową. Pełniejszy odbiór informacji słownej możliwy jest przy stosowaniu aparatu słuchowego (Eckert, 2005).

poziomie edukacji, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb edukacyjnych, a także predyspozycji uczniów. Zapewniają to w szczególności *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.), *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (t.j. Dz.U. z 2021 r. poz. 1082, ze zm.), *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762 ze zm.), *Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami* (t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1062 ze zm.) oraz inne obowiązujące przepisy prawa (*Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się*, t.j. Dz.U. z 2017 r. poz. 1824 ze zm.; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1289; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dz.U. z 2019 r. poz. 639 ze zm.; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, t.j. Dz.U. 2020 r. poz. 1309; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, Dz.U. z 2017 r. poz. 1743 ze zm.).

Pomimo istnienia zagwarantowanej prawem ścieżki edukacyjnej osób z zaburzeniami słuchu można zaobserwować istotne wady systemu edukacji widoczne w szkołach publicznych ogólnodostępnych, w których nierzadko nie są spełnione wymogi związane z przygotowaniem środowiska szkolnego do przyjęcia ucznia z tymi szczególnymi potrzebami edukacyjnymi.

Poważnym problemem, na który warto zwrócić uwagę, są zbyt obszerne i przeładowane treściami podstawy programowe, których opanowanie – w związku z chociażby niedostosowaniem procesu dydaktycznego do uczniów niesłyszących czy niedosłyszących – zajmuje im zdecydowanie więcej czasu, a obowiązujące w Polsce przepisy prawa nie umożliwiają elastycznego podejścia do ich realizacji. Niepokojący (w kontekście równych szans w jakości uzyskiwanych efektów uczenia się osób z zaburzeniami słuchu) jest brak oficjalnych programów do nauki polskiego języka migowego (PJM), który w dalszym ciągu nie ma rangi przedmiotu nauczania i nie widnieje na świadectwie, a w szkołach specjalnych kwalifikacje nauczycieli oraz personelu pod kątem jego znajomości często nadal nie są w stanie zaspokoić językowych potrzeb uczniów (Komisja Ekspertów ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, 2020). Stanowi to pewien rodzaj dyskryminacji językowej. Co więcej, w szkołach dla uczniów z tego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pracuje stosunkowo niewielki odsetek osób niesłyszących. Dodatkowo należy zaznaczyć, że istotnym problemem w kontekście nauki języka jest niewystarczająca znajomość języka ojczystego wśród nauczycieli z zaburzeniami słuchu. Ten fakt sprawia, że największą barierą w dalszym (ponadpodstawowym) kształceniu uczniów z zaburzeniami słuchu jest bariera językowa (Najwyższa Izba Kontroli, 2022). Obecnej sytuacji w zakresie realizacji procesu uczenia się osób niesłyszących i niedosłyszących nie poprawia także niewystarczająca liczba placówek szkolnych (w tym specjalnych) przystosowanych do kształcenia osób niesłyszących i niedosłyszących.

Stąd system kształcenia zawodowego jest oceniany jako słabo dostosowany do predyspozycji czy zdolności ucznia z tego typu dysfunkcją, a także jego przygotowania do rynku pracy. Szansę na poprawę warunków i jakości uczenia się osób z zaburzeniami słuchu dają

bezwzględne stosowanie przepisów prawa oraz realizacja wszelkich zaleceń zawartych w opracowywanych raportach (Komisja Ekspertów ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich, 2020; Najwyższa Izba Kontroli, 2022) traktujących o osobach niesłyszących i niedosłyszących w Polsce.

Odmienny od polskiego (cechujący się większą sprawnością, a tym samym skutecznością) system kształcenia podstawowego i ponadpodstawowego osób z zaburzeniami słuchu funkcjonuje w Republice Czeskiej. Na kształt realizowanej w Czechach polityki edukacyjnej miały wpływ nie tylko wydarzenia o newralgicznym znaczeniu geopolitycznym, lecz także (poza dokumentami wspólnymi dla Polski, Czech i Słowacji) Narodowy plan przedsięwzięcia środków w celu zmniejszenia negatywnych skutków niepełnosprawności (*Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení, schválen v roce 1993 usnesením vlády, ČR č. 493*). Niemniej jednak dopiero ustawa o czeskim języku migowym (*Zákon o znakové řeči č. 155/1998 Sb.*), znowelizowana w 2008 r. (*Zákon o komunikačních systémech, č. 384/2008 Sb.*, v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.), w sposób uregulowany zapewniła osobom niesłyszącym posługiwanie się językiem migowym i zdobywanie wykształcenia z jego wykorzystaniem (Wiśniewska, 2011).

System kształcenia specjalnego dla osób z zaburzeniami słuchu w Republice Czeskiej jest tożsamy z przyjętymi uregulowaniami w pozostałych typach szkół, z uwzględnieniem możliwości opracowania indywidualnego planu nauczania dla uczniów w szkołach publicznych i ich integrowania w tych placówkach. Co więcej, przy uwzględnieniu możliwości danej szkoły mogą oni indywidualnie wybierać metodę kształcenia (program dwujęzyczny, werbalny lub zintegrowana metoda komunikacji). Dodatkowo warto zaznaczyć, że osoby niesłyszące i niedosłyszące oraz ich rodziny mają dostęp (już od wczesnych lat) do wspomagania rozwoju ukierunkowanego na wskazaną niepełnosprawność. Takiego wsparcia udzielają organy specjalnie powołane do tego celu³.

Pomimo zapewnionej prawem ścieżki edukacyjnej (podobnie jak w Polsce) dla osób niesłyszących i niedosłyszących można zaobserwować istotne wady systemu edukacji w kontekście specjalnych kwalifikacji nauczycieli oraz personelu pod względem znajomości czeskiego języka migowego⁴. Okazuje się bowiem, że jest on wykorzystywany w szczególności przez niesłyszącą kadrę nauczycielską. Istotnym problemem w tym względzie jest także brak przepisów prawa regulujących kwestię uzyskania przez placówki edukacyjne funduszy na zatrudnienie wykształconych tłumaczy, co znacznie usprawniłoby funkcjonowanie uczniów w szkołach. Brakuje ponadto szczegółowych wytycznych odnoszących się do edukacji dwujęzycznej względem uczniów z zaburzeniami słuchu.

Problematyka kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym przypadku osób z zaburzeniami słuchu, została także objęta badaniem w Republice Słowackiej, której rząd już w 1995 r. (trzy lata wcześniej niż w Czechach) przyjął ustawę o słowackim języku migowym (*Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o posunkovej reči nepočujúcich osôb č. 149/1995 Z. z.*). W Słowacji obecnie obowiązującym programem kształcenia osób z zaburzeniami słuchu jest państwowy program kształcenia uczniów z upośledzeniem słuchu. Zawiera on w swojej podstawie nauczanie słowackiego języka

³ Střediska rané péče Tamtam (ośrodki wczesnego wspomagania Tamtam) oraz Speciální pedagogická centra pro sluchové postižení, tzw. SPC (ośrodki pedagogiki specjalnej dla osób z uszkodzonym narządem słuchu).

⁴ Od 2004 r. czeska izba tłumaczy języka migowego umożliwia zwiększenie kompetencji komunikacyjnych poprzez udział w Certifikačním vzdělávacím programu CVP (Certyfikowanym programie kształcenia w zakresie komunikacji z osobami z uszkodzonym narządem słuchu).

migowego we wszystkich szkołach podstawowych i gimnazjalnych, z uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczniów. Z kolei (biorąc pod uwagę czas trwania nauki) uczniowie niesłyszący lub niedosłyszący uczęszczający do specjalnych szkół podstawowych, a także do klas integracyjnych (w szkołach ogólnodostępnych) uczą się słowackiego języka migowego na poziomach od A1 do B1.

Niestety pomimo obowiązujących regulacji prawnych dwujęzyczne kształcenie uczniów słyszących oraz osób z zaburzeniami słuchu jest realizowane jedynie w szkołach specjalnych i obejmuje uczniów z uszkodzonym słuchem. Wybiórczo natomiast odbywa się ono w szkołach ogólnodostępnych.

Osoby z zaburzeniami słuchu (niesłyszące lub niedosłyszące) mają spore trudności w rozumieniu języka mówionego, a także języka pisanego. W każdym zaś z analizowanych krajów (w związku z ukazaniem problemem braku lub sporadycznego stosowania języka migowego w kształceniu) nieodzowne jest przygotowywanie i zastosowanie w kształceniu materiałów edukacyjnych, które byłyby w pełni dostosowane do potrzeb edukacyjnych tych osób.

Wykorzystanie filmów i materiałów wideo w edukacji – ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia osób z zaburzeniami słuchu

Współczesna edukacja coraz częściej sięga po filmy i materiały wideo jako narzędzia wspierające proces uczenia się. Multimedialne treści potrafią zainteresować uczniów, ułatwiają zrozumienie trudnych pojęć poprzez obraz i dźwięk, a także angażują emocjonalnie. W przypadku osób z zaburzeniami słuchu wykorzystanie mediów audiowizualnych nabiera jednak dodatkowego, szczególnego znaczenia. Społeczność osób niesłyszących i niedosłyszących stanowi mniejszość językowo-kulturową posługującą się naturalnym językiem migowym, podczas gdy język narodowy (foniczny) bywa dla nich często językiem drugim lub nawet obcym (Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, 2014). Dlatego w edukacji osób z zaburzeniami słuchu kluczowe wydaje się wykorzystanie materiałów wizualnych mogących skutecznie wspierać ich procesy poznawcze.

Film i wideo to media silnie oddziałujące na zmysł wzroku – podstawowy kanał percepcji osób niesłyszących. Odpowiednio przygotowane materiały filmowe mogą stać się bezcennym narzędziem dydaktycznym dla osób z zaburzeniami słuchu, pod warunkiem jednak, że zostaną udostępnione w formie dla nich zrozumiałej. Kluczowe znaczenie ma w tym względzie dostępność: filmy wykorzystywane w edukacji osób z zaburzeniami słuchu powinny być zaopatrzone w napisy dla niesłyszących w odpowiednim języku (np. polskie napisy dla osób narodowości polskiej) lub tłumaczenie na język migowy (np. nagrany tłumacz migowy w rogu ekranu). Bez takich udogodnień nawet najciekawszy materiał wideo może okazać się niezrozumiały dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (jakimi są osoby z zaburzeniami słuchu), a więc bezużyteczny dydaktycznie. Jak zauważa E. Domagała-Zyśk, filmy i inne materiały audiowizualne są w obecnych czasach coraz powszechniej wykorzystywane na lekcjach, ale jeśli nie zawierają napisów, stają się bezużyteczne w edukacji osób z uszkodzeniami słuchu. Innymi słowy, brak zapewnienia napisów lub tłumaczenia migowego skutkuje wykluczeniem ucznia słabosłyszącego lub niesłyszącego z przekazu edukacyjnego (Domagała-Zyśk, 2016).

Formy dostosowania materiałów wideo do potrzeb osób z wadą słuchu mogą być różne. Najczęściej są stosowane napisy z transkrypcją dialogów i dźwięków (napisy dla

niesłyszących uwzględniające także informacje o odgłosach otoczenia czy muzyce) oraz tłumaczenia na język migowy. Tłumaczenie migowe polega na umieszczeniu w filmie dodatkowego okienka, w którym tłumacz przekłada kwestie mówione na język migowy⁵. Czasem tworzy się też filmy edukacyjne bezpośrednio w języku migowym, prowadzone przez migających lektorów lub nauczycieli. Przykładem mogą być nagrania lekcyjne dla uczniów tworzone przez nauczycieli osób niesłyszących i niedosłyszących (np. objaśnienia pojęć matematycznych). Z kolei napisy pozwalają tym osobom na śledzenie wypowiedzi lektora czy dialogów postaci poprzez tekst. Co ważne, wielu uczniów z wadą słuchu uczy się czytać już we wczesnym wieku⁶. Oglądanie programów i filmów z napisami staje się dla nich okazją nie tylko do zrozumienia treści, lecz także do nauki języka ojczystego, ponieważ tworzy atrakcyjny kontekst do poszerzania słownictwa i doskonalenia gramatyki. Napisy spełniają więc podwójną funkcję: przekazują wiedzę merytoryczną oraz wspierają rozwój kompetencji językowych uczniów z zaburzeniami słuchu.

Skuteczność filmów edukacyjnych dostępnych w języku migowym lub z napisami potwierdzają wyniki licznych badań przeprowadzonych w różnych krajach⁷. Dla wielu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi film z tłumaczem migowym bywa łatwiejszy do zrozumienia niż np. tradycyjny wykład z tłumaczem na żywo. Na ekranie mogą oni bowiem skupić wzrok na całości przekazu (obrazie i migającej osobie) bez konieczności dzielenia uwagi między nauczyciela a osobnego tłumacza. Kolejnym argumentem przemawiającym za wykorzystaniem filmów w edukacji jest to, że osoby z zaburzeniami słuchu są wzrokowcami (myślą i uczą się przede wszystkim poprzez obraz). Dobrze zaprojektowany materiał wideo (np. film edukacyjny z eksperymentem chemicznym, ilustrowaną opowieścią historyczną czy wizualizacją zjawiska fizycznego) może rozbudzić wyobraźnię ucznia znacznie silniej niż tekst w podręczniku. Jeśli dołączy się do tego napisy lub migową narrację, otrzyma się przekaz kompletny, zrozumiały i angażujący.

W dobie nauczania zdalnego (wymuszonego choćby przez pandemię COVID-19) znaczenie takich materiałów jeszcze wzrosło. Zauważa się także, że kształcenie na odległość wymaga od nauczycieli sięgania po multimedia, aby utrzymać uwagę uczniów, a w przypadku osób niesłyszących i niedosłyszących – by zniwelować bariery komunikacyjne. Choć stosowanie wideo w edukacji niesłyszących wiąże się z pewnymi wyzwaniem technicznymi i metodycznymi, to pedagodzy starają się te przeszkody pokonywać, jako że widzą w filmach ogromny potencjał edukacyjny (Khasawneh, 2023). Warunkiem jest oczywiście zapewnienie odpowiedniej jakości przekazu wizualnego i ewentualnych tłumaczeń. Podsumowując – film jako narzędzie dydaktyczne w edukacji osób z zaburzeniami

⁵ W Polsce: polski język migowy, w Republice Czeskiej: czeski język migowy, w Republice Słowackiej: słowacki język migowy.

⁶ Dzieci niesłyszące często zdobywają umiejętność czytania wcześniej niż dzieci słyszące, dlatego że muszą polegać na tekście.

⁷ Przykładowo w Brazylii przeprowadzono randomizowane badanie kontrolne, aby sprawdzić, czy film instruktażowy z tłumaczeniem na język migowy poprawi wiedzę i umiejętności osób niesłyszących i niedosłyszących w zakresie udzielania pierwszej pomocy (resuscytacji krążeniowo-oddechowej). Wyniki okazały się jednoznaczne – grupa osób z zaburzeniami słuchu, która obejrzała edukacyjny film w formie animacji z narracją audio oraz tłumaczeniem na brazylijski język migowy (Libras), osiągnęła istotnie lepsze wyniki w teście wiedzy i umiejętności CPR niż grupa ucząca się tradycyjnie. Co ważne, podwyższony poziom wiedzy utrzymywał się także po 15 dniach od obejrzenia filmu. Badanie to potwierdziło, że dostępne multimedialne materiały (łącznie dźwięk, obraz, animację i język migowy) mogą być bardzo efektywnym narzędziem nauczania ważnych umiejętności (Galindo i in., 2023).

słuchu może być niezwykle efektywny – umożliwia bowiem przekaz wiedzy w atrakcyjnej, wizualnej formie, zrozumiałej dzięki wykorzystaniu ich naturalnego języka lub napisów.

Warto podkreślić, że dobrze przygotowane napisy i tłumaczenia migowe przynoszą szereg korzyści nie tylko samym uczniom z wadą słuchu, lecz także ich otoczeniu. Rodzice, rodzeństwo czy nauczyciele słyszący rozumieją dzięki nim lepiej potrzeby komunikacyjne swoich podopiecznych. Tłumaczenia migowe przyczyniają się zaś do popularyzacji języka migowego. Gdy osoby słyszące (np. koledzy z klasy) widzą migającego lektora na ekranie, zapoznają się z ojczystym językiem migowym i mogą nauczyć się podstawowych znaków. Takie działania zbliżają do siebie społeczność osób z zaburzeniami słuchu oraz słyszących, przez co sprzyjają ich wzajemnemu zrozumieniu.

Wykorzystanie filmów edukacyjnych ma istotne znaczenie również w edukacji inkluzyjnej (także dla osób słyszących)⁸, ponieważ są one atrakcyjne dla wszystkich uczniów (zarówno niesłyszących, jak i słyszących), a ponadto umożliwiają przekaz treści na wiele sposobów jednocześnie (wielokanałowo). Dzięki filmom uczniowie o różnych stylach uczenia się mogą przyswajać wiedzę w preferowany dla siebie sposób: wzrokowcy poprzez obraz, słuchowcy poprzez dźwięk, a osoby z trudnościami w jednym kanale mogą wesprzeć się innym⁹. Dostępne multimedia stanowią więc praktyczną realizację idei projektowania uniwersalnego dla uczenia się (UDL)¹⁰. Jeśli film edukacyjny zawiera zarówno ścieżkę dźwiękową, jak i napisy oraz ewentualnie tłumacza migowego, to dostarcza wiedzy w formie korzystnej dla wszystkich. Uczniowie słyszący również odnoszą korzyści z takich udogodnień: napisy mogą poprawić rozumienie trudnych terminów (są one widoczne w tekście, co ułatwia ich zapisanie i zapamiętanie), a także wspomagają naukę języków obcych. Ponadto napisy mogą poprawić zrozumiałość przekazu w niesprzyjających warunkach (np. hałas tła) oraz wspierać osoby z ubytkami słuchu związanymi z wiekiem. Zatem obecność napisów wpływa korzystnie na jakość odbioru treści dla szerokiego grona odbiorców, nie tylko dla osób z zaburzeniami słuchu.

Filmy edukacyjne wykorzystywane w trybie inkluzyjnym pełnią też funkcję integrującą grupę. Wspólne projekcje i dyskusje filmowe w klasie, w której są uczniowie niesłyszący i słyszący, stwarzają przestrzeń do ich wzajemnej współpracy. Jeżeli film został przygotowany z myślą o dostępności, uczniowie z wadą słuchu mogą swobodnie śledzić jego treść (np. czytając napisy) i brać aktywny udział w omówieniu. Z kolei uczniowie słyszący, oglądając film w towarzystwie niesłyszących kolegów, uczą się uważności na potrzeby innych.

Należy podkreślić, że filmy edukacyjne wzbogacają proces kształcenia wszystkich uczniów nie tylko poprzez swoją formę, lecz także dzięki wartościom merytorycznym i wychowawczym. Dobrze dobrany film jest w stanie zobrazować skomplikowane zjawisko lepiej niż wykład nauczyciela (np. film popularnonaukowy o kosmosie zabierze całą klasę w podróż po galaktyce, czego nie da się osiągnąć samym słowem mówionym). Edukacja

⁸ Edukacja inkluzyjna zakłada, że uczniowie o zróżnicowanych potrzebach (w tym z niepełnosprawnościami) uczą się razem w szkołach ogólnodostępnych, korzystając z odpowiedniego wsparcia.

⁹ Uczeń słyszący słabiej skorzysta z napisów, a uczeń z dysleksją – z narracji dźwiękowej i ilustracji.

¹⁰ Koncepcja projektowania uniwersalnego dla uczenia się (Universal Design for Learning, UDL) została opracowana w latach 90. XX w. przez dr. Davida H. Rose'a i dr Anne Meyer, współzałożycieli organizacji CAST (Center for Applied Special Technology). Ich celem było stworzenie elastycznych środowisk edukacyjnych, które uwzględniają różnorodność uczniów i eliminują bariery w nauce. W 2014 r., wspólnie z Davidem Gordonem, opublikowali książkę *Universal Design for Learning: Theory and Practice*, która stanowi kluczowe źródło wiedzy na temat UDL.

inkluzyjna zakłada równy dostęp do takich inspirujących przeżyć. Jeśli szkoła decyduje się na projekcję filmu edukacyjnego, to powinna zadbać, by nikt nie został pominięty. Ważne, by idea inkluzji była konsekwentnie realizowana (Forlin, Chambers, 2011).

Aby w pełni wykorzystać potencjał filmów w edukacji osób z zaburzeniami słuchu, potrzebne są dalsze działania: szkolenia dla nauczycieli z zakresu dydaktyki migowej i wykorzystania mediów, rozwój banków filmów edukacyjnych z uwzględnieniem języka migowego oraz z napisami, finansowanie innowacyjnych projektów, a także prace nad udoskonaleniem automatycznych systemów napisów¹¹. Ważne jest również promowanie w społeczeństwie postawy szacunku dla języka migowego i prawa osób niesłyszących do informacji. Tylko wówczas filmy i media staną się narzędziem prawdziwie egalitarnym, służącym wszystkim uczniom, niezależnie od tego, czy odbierają świat za pomocą słuchu, czy wzroku. Edukacja wspierana filmem, prowadzona w dwóch językach (migowym i fonicznym), jest szansą na pełniejsze zrozumienie świata przez osoby z zaburzeniami słuchu oraz na bogatszą, bardziej empatyczną wspólnotę szkolną, w której różnorodność jest traktowana jak wartość, a nie jak przeszkoda. W ten sposób rola filmów i mediów w edukacji wykracza poza funkcję dydaktyczną i staje się elementem budowania społeczeństwa inkluzywnego i sprawiedliwego.

Kompetencje przedsiębiorcze i wiedza ekonomiczna jako podstawa kariery zawodowej i zaradności życiowej

Systemy oświaty w wielu krajach Unii Europejskiej zmagają się obecnie z wieloma wyzwaniami edukacyjnymi, wśród których za jedno z najistotniejszych uznaje się skuteczne przygotowanie uczniów (przyszłych absolwentów szkół) do życia zawodowego, a także życia dorosłego *sensu stricto* w niezwykle trudnych, nieustannie zmieniających się warunkach otoczenia. Wyzwania te zdają się szczególnie istotne w krajach, które przeszły w ostatnich kilkudziesięciu latach procesy transformacyjne oraz przemiany o charakterze cywilizacyjnym (Rachwał, 2019).

Przykładami takich krajów bez wątplenia są te, które w niniejszym artykule zostały objęte obserwacją pod kątem wykorzystania innowacyjnych narzędzi edukacyjnych w nauczaniu (Rzeczpospolita Polska, Republika Czeska, Republika Słowacka). W tych krajach (według danych Eurostatu) pomimo dostatecznie dobrej sytuacji w zakresie miejsc pracy satysfakcjonujące zatrudnienie pod względem warunków pracy i płacy jest dostępne dla osób wykazujących wysokie kompetencje ogólne i zawodowe.

Punktem wyjścia do zagadnienia kompetencji kluczowych w europejskim systemie edukacji są dwa dokumenty: *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie 2006/962/WE* (Dz.Urz. UE z 30.12.2006 r. L 394/10) oraz *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG)* (Dz.Urz. UE z 4.6.2018 r. C 189/01). Mimo że wskazane zalecenia Rady z założenia są jedynie wskazówkami (są „miękkim” dokumentem wspólnotowym), to ich koncepcja jest od 2006 r. wdrażana, zarówno w krajach członkowskich Unii Europejskiej, jak i w innych krajach europejskich i pozaeuropejskich.

¹¹ Na przykład techniki respeaking łączącej rozpoznawanie mowy z korektą ludzką.

Wskazane w zaleceniach Rady Unii Europejskiej kompetencje kluczowe stanowią połączenie wiedzy, umiejętności i postaw, które są potrzebne każdej osobie do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej, a także do zatrudnienia (*Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.*). Wśród ośmiu kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, wyodrębnionych w niniejszych zaleceniach, znalazła się przedsiębiorczość¹²; zagadnienie, które w ostatnich latach zyskało na znaczeniu, a tym samym na popularności. Zestawienie kompetencji kluczowych w ramach obydwu dokumentów prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Kompetencje kluczowe według *Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.* oraz *Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r.*

Kompetencje kluczowe według Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.		Kompetencje kluczowe według Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2018 r.	
1.	porozumiewanie się w języku ojczystym	1.	kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
2.	porozumiewanie się w językach obcych	2.	kompetencje w zakresie wielojęzyczności
3.	kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne	3.	kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii
4.	kompetencje informatyczne	4.	kompetencje cyfrowe
5.	umiejętność uczenia się	5.	kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się
6.	kompetencje społeczne i obywatelskie	6.	kompetencje obywatelskie
7.	inicjatywność i przedsiębiorczość	7.	kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
8.	świadomość i ekspresja kulturalna	8.	kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r.* oraz *Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r.*

Dla celów edukacyjnych niezbędne jest jednolite (spójne) rozumienie kompetencji przedsiębiorczych. Stąd w aktualnym *Zaleceniu Rady* wskazano, że: „Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości to między innymi zdolność wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich w wartość dla innych osób. Przedsiębiorczość opiera się na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, wytrwałości oraz na zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nimi” (*Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r.*: 11).

Z kolei postawa przedsiębiorcza cechuje się podejmowaniem inicjatywy, poczuciem własnej sprawczości, proaktywnością, odwagą, otwartością na przyszłość. Istotnym jej przymiotem jest także wytrwałość w dążeniu do osiągania celów. Zakres postrzegania postawy przedsiębiorczej według *Zalecenia Rady* uwzględnia także silną potrzebę motywowania innych osób oraz doceniania ich pomysłów, odczuwanie empatii i troskę o innych ludzi

¹² Przedsiębiorczość jest wielowymiarowym zjawiskiem, które wymaga interdyscyplinarnego podejścia i przez to zmusza przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych do zawarcia pewnego kompromisu w formułowaniu swojej definicji (Duraj, Papiernik-Wojdera, 2010).

i świat, jak również przyjmowanie odpowiedzialności i postaw etycznych w całym procesie (*Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r.*).

Z uwagi na to, że formułowanie kompetencji przedsiębiorczych ma swoje odzwierciedlenie w osiągniętych poprzez nie korzyściach osobistych oraz wpływa na podejmowanie działań przedsiębiorczych (przez co przyczynia się do podnoszenia poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego), powinno być przedmiotem uwagi i wsparcia ze strony państwa.

Niezwykle istotna w tym względzie jest świadomość znaczenia wiedzy ekonomicznej (w tym zarządzania finansami, zakładania działalności gospodarczej, bankowości, bankowości elektronicznej, zarządzania, sprzedaży, marketingu, ubezpieczeń etc.), przyczyniającej się zarówno do rozwoju przedsiębiorczości, jak i do usprawnienia w funkcjonowaniu gospodarstw domowych (Pietraszkiewicz, 2019).

Metodologia badań

Aby zrealizować cel główny wskazany we wstępie artykułu, sformułowano cele szczegółowe, m.in.:

- porównanie przez testujących nauczycieli efektywności lekcji prowadzonych z wykorzystaniem filmów edukacyjnych z zajęciami opartymi na metodach tradycyjnych w edukacji uczniów z zaburzeniami słuchu;
- ocena przez testujących nauczycieli materiałów filmowych opracowanych w ramach projektu jako narzędzia budowania wiedzy oraz rozwijania określonych umiejętności i kompetencji uczniów;
- ewaluacja oddziaływania testowanych materiałów na wybrane parametry procesu dydaktycznego;
- określenie poziomu akceptacji filmów przez uczniów oraz ich zadowolenia i zaangażowania podczas lekcji opartych na testowanych materiałach;
- zbadanie, czy wykorzystanie opracowanych materiałów filmowych zwiększa zaangażowanie i aktywność uczniów w trakcie lekcji oraz sprzyja zrozumieniu nauczanych treści.

Aby zrealizować powyższe cele, kierując się zasadą triangulacji metodologicznej i triangulacji danych, wybrano metody i techniki badawcze oraz opracowano adekwatne do nich narzędzia. Głównym założeniem badawczym było testowanie opracowanych narzędzi edukacyjnych w placówkach szkolnych kształcących osoby niesłyszące i niedosłyszące. Badanie bazowało na metodach: obserwacji uczniów przez nauczycieli i sondażu diagnostycznym. Aby zebrać standaryzowane dane, przeprowadzono ankietyzację w grupach uczniów i nauczycieli. Dodatkowo w ramach obserwacji uczestniczącej nauczyciele wypełniali arkusz obserwacji dla zrealizowanych tematów (jedna lekcja – jeden arkusz obserwacji).

Testowanymi narzędziami było 30 zestawów edukacyjnych, które zostały przeznaczone do realizacji kształcenia osób niesłyszących i niedosłyszących i miały rozwijać wielowymiarową postawę przedsiębiorczą uczniów. Zestawy te będą w artykule nazywane zestawami, narzędziami edukacyjnymi i metodą kształcenia bazującą na prowadzeniu zajęć opartych na materiałach wideo. Opracowane w ramach projektu zestawy edukacyjne miały być komplementarne względem treści kształcenia, z którymi stykają się osoby niesłyszące i słabo słyszące kształcące się w placówkach edukacyjnych na poziomie nauczania ISCED 2. Celem opracowanych narzędzi edukacyjnych były wyrównywanie szans poprzez niwelowanie barier i opóźnień oraz wspieranie zaradności, aktywności, inicjatywności, pomysłowości i kreatywności osób z wadami słuchu. Projekt został zrealizowany przy współpracy

międzynarodowej z organizacjami z Czech, ze Słowacji i z Polski. Liderem projektu była Fundacja Rozwoju Regionalnego Viribus Unitis, która pełniła funkcję koordynatora wdrożenia, a partnerami – trzy szkoły specjalne kształcące uczniów z zaburzeniami słuchu zlokalizowane w Czechach, na Słowacji i w Polsce. Główną innowacją testowaną w projekcie były opracowane zestawy dydaktyczne składające się z filmu, konspektu lekcji i materiałów w formie prezentacji w trzech językach narodowych. Najważniejszym elementem materiałów był edukacyjny film, w którym zagrali migający aktorzy rekrutujący się z grona osób niesłyszących i surdopedagogów. Materiały filmowe były wzbogacone transkrypcją treści na języki narodowe. Tematami opracowanych materiałów dydaktycznych były:

- zarządzanie finansami osobistymi,
- radzenie sobie ze stresem,
- zarządzanie czasem,
- bankowość elektroniczna i korzystanie z różnych form płatności,
- bezpieczeństwo w sieci,
- podstawowe pojęcia dotyczące konsumentów,
- gwarancja, rękojmia, zwrot i wymiana,
- ochrona konsumenta,
- posługiwanie się kryptowalutami,
- metody poszukiwania pomysłu na biznes,
- transakcje w internecie,
- skuteczne poszukiwanie pracy,
- techniki sprzedaży,
- racjonalne podejmowanie decyzji o zakupie,
- etyka w biznesie,
- wygląd zewnętrzny,
- podstawy marketingu,
- zarządzanie przedsiębiorstwem,
- wolontariat,
- zaznajomienie się z prawami i instytucjami chroniącymi konsumenta,
- rozumienie znaczenia ubezpieczenia w działalności gospodarczej,
- wybór swojej drogi rozwoju,
- podejmowanie życiowych decyzji,
- korzyści z przygotowania biznesplanu,
- zakładanie działalności gospodarczej,
- oszczędzanie,
- karta debetowa vs karta kredytowa,
- hazard,
- gospodarowanie,
- pożyczki,
- inflacja.

Opracowane materiały zostały następnie przetestowane w Polsce, Czechach i na Słowacji w trzech placówkach: w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Niesłyszących im. Janusza Korczaka w Krakowie, w przedszkolu, szkole podstawowej i szkole średniej dla osób z wadami słuchu w mieście Valašské Meziříčí (Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené Valašské Meziříčí) a także w zespole szkół im. Pavla Sabadoša z internatem w Preszowie (Spojená škola Pavla Sabadoša internátna Prešov). Testowanie

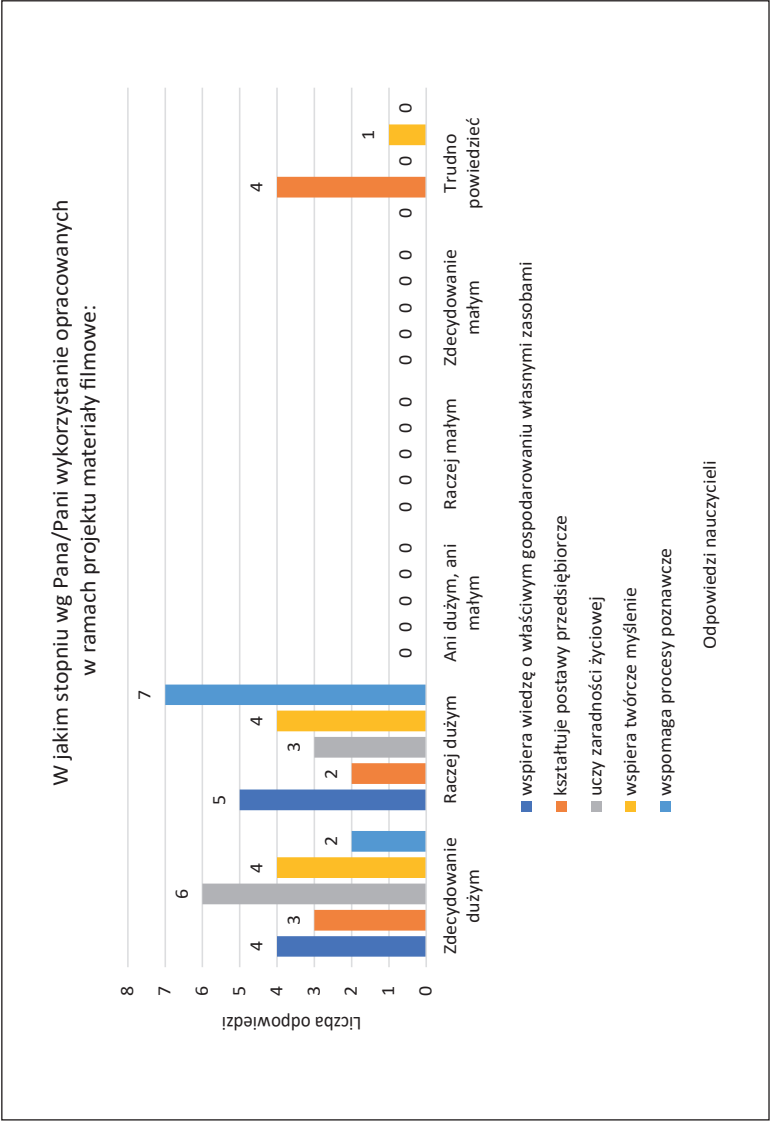
opracowanych materiałów zaczęło się od stycznia 2021 r. i w Polsce było realizowane do grudnia 2021 r., a w Czechach i na Słowacji zakończone w pierwszym kwartale 2022 r. Ze względu na ograniczenia związane z pandemią COVID-19 testowanie odbyło się za pomocą platform umożliwiających komunikację zdalną. Zajęcia z uczniami odbywały się w ramach godzin wychowawczych, doradztwa zawodowego lub zajęć pozalekcyjnych. Na realizację jednego tematu przeznaczano od 45 do 90 minut (w zależności od tematyki i indywidualnych potrzeb uczniów). Proces testowania służył ewaluacji opracowanych materiałów i wnioskowaniu naukowemu. Testowaniem opracowanych materiałów zajmowało się dziewięciu nauczycieli o zróżnicowanym stażu pracy. Trzech z nich pracowało z osobami niesłyszącymi krócej niż 5 lat, pięciu miało znacznie większe doświadczenie w przedziale 16–20 lat, a jeden nauczyciel mógł się pochwalić ponad 21-letnim stażem dydaktycznym. W ramach procesu badawczego, zgodnie z założeniami projektu, w Polsce zostały zrealizowane lekcje dotyczące wszystkich 30 tematów, na Słowacji i w Czechach zaś przetestowano ich po 15. W Polsce narzędzia testowano w siedmiu klasach, w Czechach w dziewięciu, a na Słowacji w pięciu. Uczniowie, którzy brali udział w lekcjach prowadzonych z wykorzystaniem materiałów przygotowanych w ramach projektu, byli poproszeni o wypełnienie ankiety ewaluacyjnej z pomocą nauczycieli lub opiekunów. W wyniku przeprowadzonej ankietyzacji zebrano 108 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy, które zakwalifikowano do analizy i wnioskowania. Niestety ze względu na kształcenie zdalne oraz ograniczoną liczbę uczniów w klasach, a także brak możliwości wyegzekwowania od uczniów udziału w badaniu wystąpiły dysproporcje pomiędzy zebraną liczbą ankiet w poszczególnych krajach. Najwięcej poprawnie wypełnionych ankiet zebrano w Czechach (72), na Słowacji udało się uzyskać tylko 17 właściwie wypełnionych kwestionariuszy, a w Polsce 19. Uczniowie testujący przygotowane materiały byli zróżnicowani pod względem stopnia uszkodzenia słuchu, 37 z nich określiło się jako osoby „słyszące”, 32 uczniów wskazało, że są „niedosłyszający”, a uczniów zaklasyfikowanych jako „niesłyszący” wzięło udział w badaniu 39.

Ocena kształtowania kompetencji przedsiębiorczych i wiedzy ekonomicznej osób z zaburzeniami słuchu prowadzonego z użyciem przygotowanych zestawów edukacyjnych

Nauczyciele testujący narzędzia opracowane w ramach projektu wyrazili na podstawie swojego doświadczenia opinię na temat ogólnej efektywności zajęć prowadzonych z wykorzystaniem materiałów filmowych w porównaniu do tradycyjnych metod nauczania. Zdania dydaktyków w tym zakresie były podzielone. Ponad połowa nauczycieli (pięć osób) uznała, że wykorzystanie filmów edukacyjnych w nauczaniu osób z zaburzeniami słuchu jest efektywniejsze od tradycyjnych metod nauczania. Pozostali uczący nie mieli jednoznacznej opinii na ten temat.

Nauczyciele zostali również poproszeni o ocenę, w jakim zakresie materiały filmowe opracowane w ramach projektu wspierają wiedzę o właściwym gospodarowaniu zasobami, kształtują postawy przedsiębiorcze, uczą zaradności życiowej, wspierają twórcze myślenie i wspomagają procesy poznawcze uczniów. Zebrane odpowiedzi dotyczące tego zagadnienia przedstawiono na wykresie 1. Analiza materiału empirycznego przekonuje, że wszyscy badani nauczyciele docenili opracowane materiały jako narzędzie kształtowania tych kompetencji. Najwięcej uczących (sześć osób) zgodziło się, że przygotowane filmy w zdecydowanie dużym stopniu uczą zaradności życiowej. Nieco mniej – po czterech

Wykres 1. Opinie nauczycieli na temat opracowanych w ramach projektu materiałów filmowych jako narzędzia budowania wiedzy, rozwijania określonych umiejętności i kompetencji uczniów (N=9)



Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

nauczycieli – było przekonanych, że materiały te w bardzo dużym stopniu wspierają wiedzę o właściwym gospodarowaniu własnymi zasobami i wspomagają twórcze myślenie. Najwięcej wątpliwości w gronie badanych wzbudziła ocena, czy filmy te kształtują postawy przedsiębiorcze, aż czterech uczących uznało, że jest to trudne do oceny.

Wszyscy nauczyciele uznali, że praca z uczniami z użyciem opracowanych materiałów filmowych pozwala na efektywne wykorzystanie czasu lekcji, umożliwia dostosowanie tempa pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia oraz koncentruje wysiłek ucznia na przetwarzaniu informacji. Nauczyciele prowadzący zajęcia w ramach projektu byli również zdecydowanie (trzy osoby) lub umiarkowanie (sześć osób) przekonani, że opracowane narzędzia edukacyjne kształtują przyjazną atmosferę na lekcji. Badani uznali również, że korzystanie z przygotowanych filmów edukacyjnych raczej pozytywnie przekłada się na organizację pracy w czasie lekcji. Respondenci wskazywali też na umiarkowane pozytywne oddziaływanie testowanych narzędzi na motywację uczniów do nauki. Pięciu z nauczycieli testujących przygotowane materiały uznało, że pozwalają one realizować cele dydaktyczne w aspekcie wiedzy, umiejętności i kompetencji, pozostali wyrazili neutralną opinię w tej kwestii (szczegółowy rozkład odpowiedzi ankietowanych jest zaprezentowany w tabeli 2). Zebrany materiał empiryczny wykazał jednak, że wszyscy zdecydowanie lub umiarkowanie uznali, że testowane materiały filmowe pozwalają lepiej realizować cele dydaktyczne w aspekcie zdobywania wiedzy, umiejętności i kompetencji niż metody tradycyjne. Zdecydowana większość badanych była także przekonana, że opracowane materiały filmowe pozwalają na skuteczną i lepszą niż tradycyjne metody rekapitulację treści kształcenia.

Tabela 2. Wpływ testowanych materiałów filmowych na skuteczne realizowanie celów dydaktycznych i rekapitulację treści w opinii badanych nauczycieli (N=9)

Opinia	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Ani tak, ani nie	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Testowane materiały filmowe pozwalają skutecznie realizować cele dydaktyczne w aspekcie wiedzy, umiejętności i kompetencji	3	2	4	0	0
Testowane materiały filmowe pozwalają lepiej realizować cele dydaktyczne w aspekcie wiedzy, umiejętności i kompetencji niż metody tradycyjne	1	8	0	0	0
Testowane materiały filmowe pozwalają na skuteczną rekapitulację materiału nauczania	2	6	1	0	0
Testowane materiały filmowe pozwalają lepiej dokonać rekapitulacji materiału niż metody tradycyjne	2	6	1	0	0

Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

Prowadzący zajęcia ocenili także poziom akceptacji materiałów filmowych wśród uczniów oraz poziom ich zadowolenia z wykorzystania tych materiałów w trakcie lekcji. Zebrane dane (tabela 3) pokazują, że uczniowie przyjęli te materiały z aprobatą, a ich odbiór w porównaniu z tradycyjnymi metodami nauczania również był pozytywny. Nauczyciele zgodzili się, że testowane filmy angażują uczniów w omawianą tematykę, jednak ich porównanie w tym zakresie z metodami tradycyjnymi nie dało jednoznacznej odpowiedzi. Tylko czterech nauczycieli uznało, że materiały te bardziej efektywnie zainteresowały uczniów niż tradycyjne metody, podczas gdy pięciu udzieliło neutralnych odpowiedzi, sugerując brak różnicy między porównywanymi metodami. Większość badanych stwierdziła również, że testowane materiały filmowe zwiększają zadowolenie uczniów z uczestnictwa w lekcjach.

Tabela 3. Stopień akceptacji testowanych materiałów filmowych u uczniów i ich zadowolenia z wykorzystania tych materiałów w opinii nauczycieli (N=9)

Opinia	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Ani tak, ani nie	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Testowane materiały filmowe są akceptowane przez uczniów	3	6	0	0	0
Testowane materiały filmowe są w większym stopniu akceptowane przez uczniów niż tradycyjne metody dydaktyczne	0	9	0	0	0
Testowane materiały filmowe pozwalają zainteresować uczniów omawianą tematyką	4	5	0	0	0
Testowane materiały filmowe pozwalają zainteresować uczniów omawianą tematyką bardziej efektywnie niż metody tradycyjne	3	1	5	0	0
Testowane materiały filmowe przyczyniają się do zadowolenia uczniów z uczestnictwa w lekcji	3	4	1	0	0

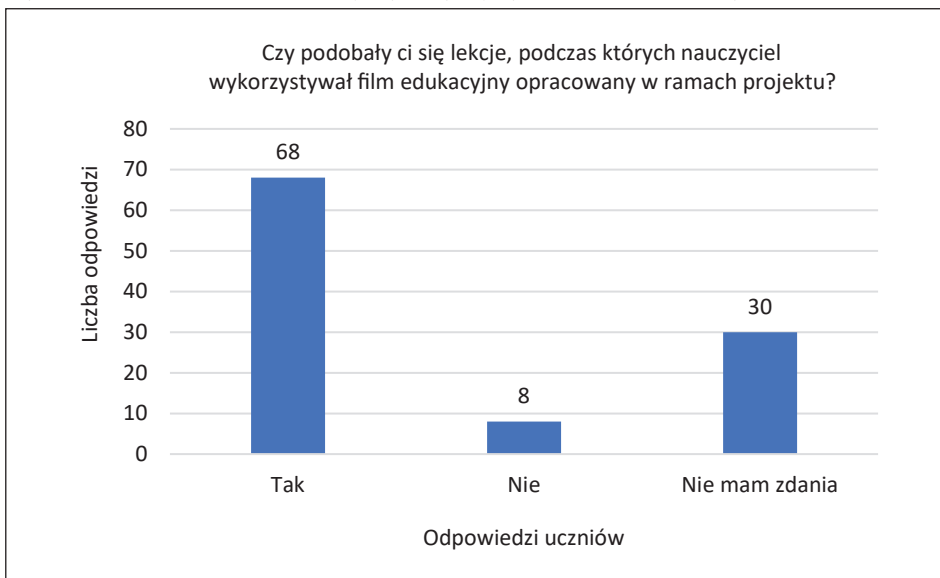
Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów przynoszą potwierdzenie opinii nauczycieli o testowanych narzędziach edukacyjnych.

Spośród 106 respondentów, którzy udzielili odpowiedzi na zadane pytanie zdecydowana większość wyraziła zadowolenie z lekcji, podczas których wykorzystano testowane filmy edukacyjne. Jedynie ośmioro uczniów stwierdziło, że taka forma zajęć nie spełniła ich oczekiwań. Szczegółowy rozkład opinii uczniów w tym zakresie przedstawia wykres 2.

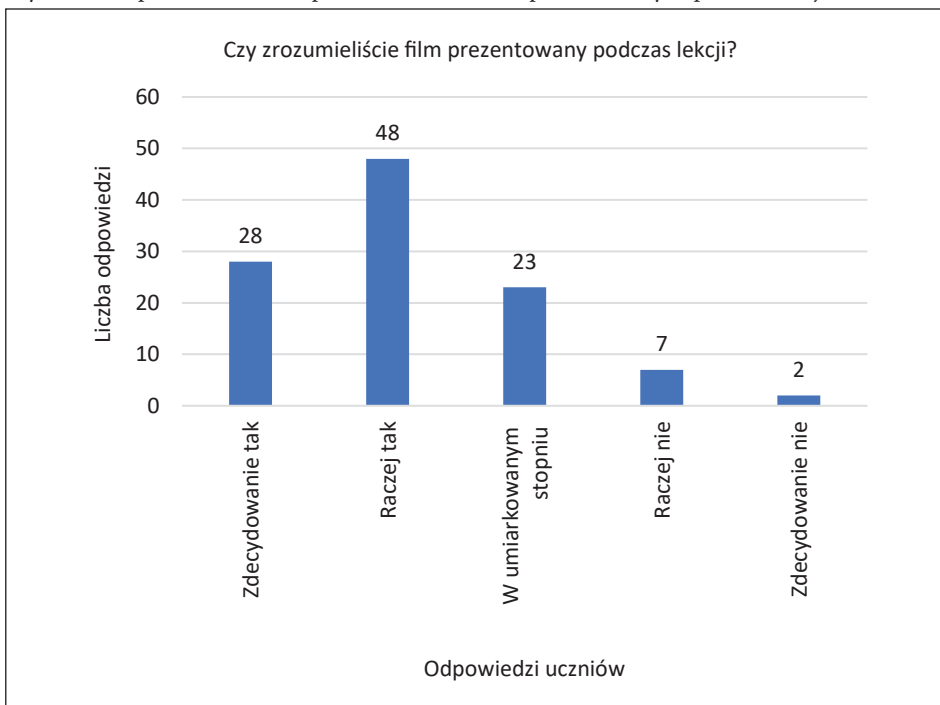
Przy ocenie adekwatności opracowanych narzędzi edukacyjnych przystosowanych do specyfiki kształcenia uczniów z zaburzeniami słuchu kluczowe jest zweryfikowanie, czy

Wykres 2. Ocena przez uczniów lekcji wykorzystujących testowane materiały filmowe (N=106)



Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

Wykres 3. Stopień zrozumienia przez uczniów filmów prezentowanych podczas lekcji (N=108)

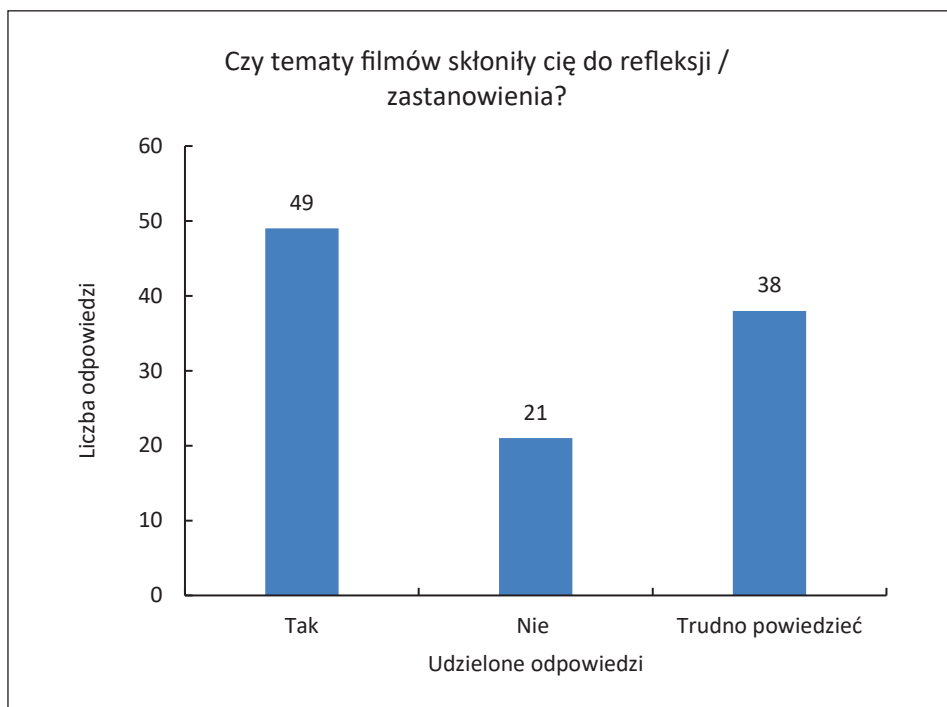


Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

treść przygotowanych filmów była zrozumiała dla uczących się. Większość uczestników zrozumiała filmy prezentowane podczas lekcji; jedynie dziewięć osób zadeklarowało brak ich zrozumienia. Badanie ujawniło także, że poziom rozumienia filmów był zróżnicowany pomimo ich prostoty oraz zaangażowania społeczności niesłyszących w proces ich tworzenia. Zebrane opinie uczniów na ten temat zostały zaprezentowane na wykresie 3.

Analiza wyników badań dotyczących wpływu edukacyjnych materiałów filmowych

Wykres 4. Wpływ testowanych materiałów filmowych na refleksje uczniów na temat poruszanych zagadnień (N=108)



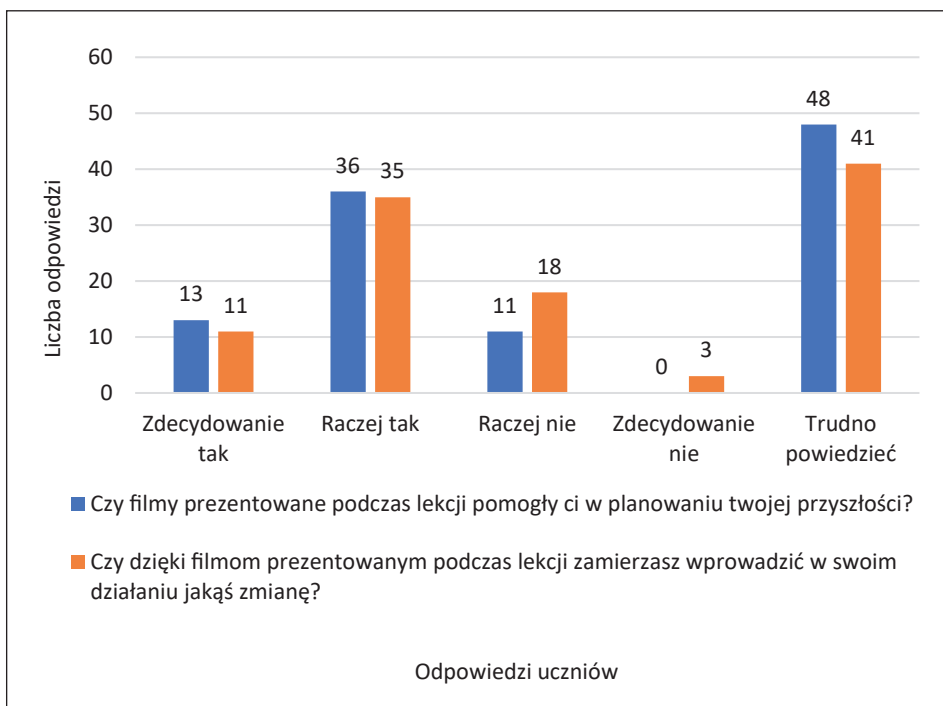
Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

na skłonność uczniów do refleksji ujawnia zróżnicowanie postaw respondentów w tym zakresie. Najwięcej uczniów (49 osób) stwierdziło, że filmy opracowane w ramach projektu skłoniły ich do refleksji i zastanowienia, aż 38 respondentów nie miało zdania w tym zakresie, a 21 uczniów nie zastanawiało się nad treścią przedstawionych materiałów filmowych (wykres 4).

W danych empirycznych dotyczących wpływu materiałów filmowych na planowanie przyszłości przez uczniów można dostrzec wyraźnie kreślące się dwie tendencje odpowiedzi. Najwięcej uczniów (49 osób) stwierdziło, że prezentowane podczas lekcji materiały filmowe pomogły im w planowaniu przyszłości, ale niewiele mniej respondentów (38 osób) nie potrafiło wyrazić zdecydowanego stanowiska w tym zakresie. Najmniejsza grupa badanych uczniów (21 osób) uznała, że te materiały edukacyjne nie mają wpływu na ich plany (wykres 5). Analogiczny rozkład odpowiedzi odnotowano w kwestii deklaracji respondentów dotyczących zamiaru wprowadzenia zmian w ich zachowaniu pod wpływem prezentowanych

treści filmowych. Najliczniejsza grupa respondentów, obejmująca 46 osób, wyraziła wolę („zdecydowanie tak” lub „raczej tak”) dokonania takich modyfikacji. Nieco mniejsza liczba (41 uczniów) nie miała sprecyzowanego stanowiska w tej kwestii, podczas gdy pozostali

Wykres 5. Deklaracje uczniów dotyczące wpływu filmów edukacyjnych na planowanie przyszłości oraz skłonności do wprowadzenia zmian (N=108)



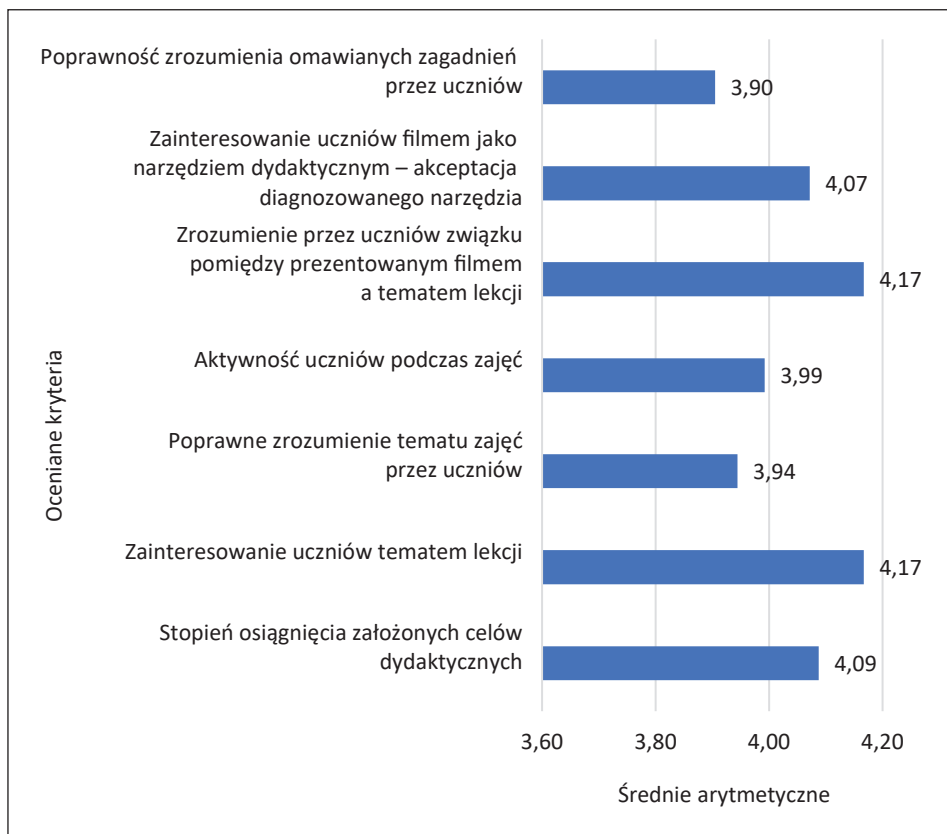
Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

uczestnicy badania uznali, że prezentowane filmy nie wpłyną na ich postępowanie (wykres 5). Warto jednak zauważyć, że brak deklaracji dotyczących zmiany zachowań nie musi oznaczać braku wpływu opracowanych filmów na postawy młodych ludzi. Z opinii nauczycieli, które zostały zebrane podczas obserwacji testowych zajęć, wynika, że część uczniów deklarowała już właściwe zachowania, zgodne z wzorcami prezentowanymi w filmach.

Ważnym aspektem przeprowadzonych badań była obserwacja uczniów podczas pracy z wykorzystaniem testowanych materiałów edukacyjnych. Nauczyciele oceniali uczestników zajęć w kilku aspektach, stosując pięciostopniową skalę ocen. Aby zrealizować cele badawcze, obliczono średnie arytmetyczne ocen pracy uczniów w poszczególnych kategoriach. Zestawienie tych średnich, zaokrąglonych do dwóch miejsc po przecinku, przedstawiono na wykresie 6 i wykresie 7.

Analizując materiał empiryczny, należy zauważyć, że w trakcie obserwacji najwyżej ocenione zostały aspekty związane z zainteresowaniem uczniów tematem lekcji (4,17) oraz ze zrozumieniem związku pomiędzy prezentowanym filmem a treścią zajęć (4,17), co może świadczyć o dużym potencjale edukacyjnym opracowanych materiałów. Równie wysoko oceniono stopień realizacji założonych celów dydaktycznych (4,09) oraz akceptację filmu

Wykres 6. Ocena uczniów na podstawie obserwacji nauczyciela w trakcie pracy z wykorzystaniem testowanych materiałów w wybranych aspektach (w skali od 1 do 5, N=60)



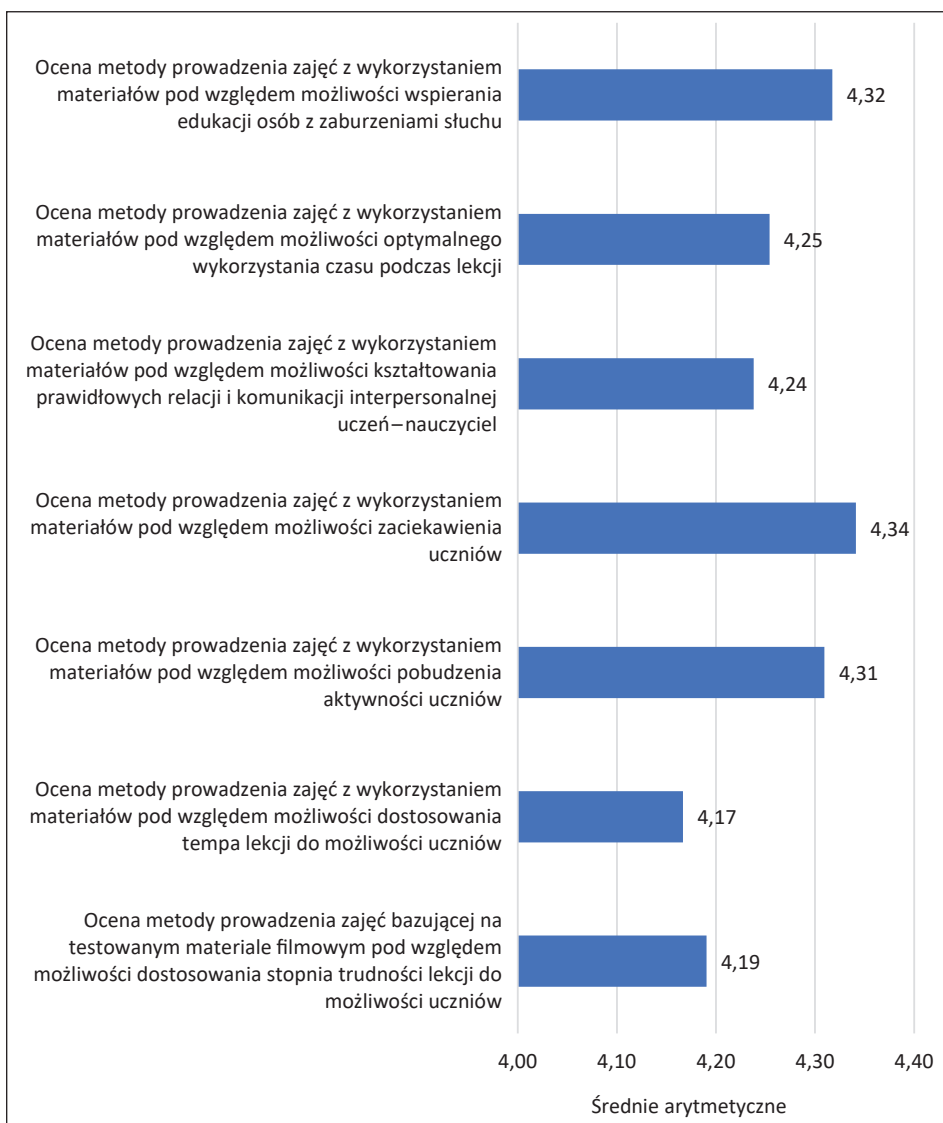
Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

jako narzędzia dydaktycznego (4,07). Nieco niższą wartość uzyskały kategorie dotyczące aktywności uczniów podczas zajęć (3,99) oraz poprawnego zrozumienia przez nich tematu lekcji (3,94). Najniższą, choć nadal pozytywną, ocenę otrzymała poprawność zrozumienia omawianych zagadnień (3,90), co może wskazywać na konieczność dodatkowego wsparcia w zakresie przyswajania treści merytorycznych.

Podczas obserwacji zajęć opartych na testowanych materiałach filmowych nauczyciele ocenili również pod różnorodnymi względami metodę prowadzenia zajęć bazującą na testowanym materiale filmowym.

Analiza ocen poszczególnych elementów obserwacji zajęć bazującej na testowanych materiałach filmowych wskazuje na wysoką efektywność tych materiałów w różnych aspektach dydaktycznych. Najwyżej oceniono zdolność metody do pobudzenia zainteresowania uczniów (4,34) oraz ich aktywności podczas zajęć (4,31), co świadczy o dużym potencjale angażującym testowanego podejścia. Równie wysoko oceniono możliwość wspierania edukacji osób z zaburzeniami słuchu (4,32) oraz kształtowania prawidłowych relacji i komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem (4,24), co podkreśla jej wartość w kontekście inkluzyjnym i pedagogicznym. Wysoką średnią ocen uzyskały

Wykres 7. Ocena potencjału metod wykorzystujących testowane materiały do prowadzenia lekcji (w skali od 1 do 5; N=60)



Źródło: badania własne zrealizowane w ramach projektu.

również aspekty związane z optymalizacją czasu lekcji (4,25) oraz dostosowaniem stopnia trudności i tempa zajęć do możliwości uczniów (odpowiednio 4,19 i 4,17), co sugeruje, że metoda jest elastyczna i adekwatna do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Wyniki te potwierdzają skuteczność testowanych narzędzi w zakresie aktywizowania uczniów oraz wspierania efektywności procesu dydaktycznego.

W ramach odpowiedzi zawartych w kwestionariuszach obserwacji nauczyciele mieli wskazać własne opinie na temat zalet i ograniczeń wykorzystania opracowanych materiałów

filmowych w edukacji osób niesłyszących oraz sugestie mające na celu usprawnienie testowanych materiałów. Analizując materiał empiryczny w tym zakresie, można zauważyć, że w opinii nauczycieli testowane materiały edukacyjne skutecznie przyciągały uwagę większości uczniów, co sprowadzało się do ich aktywniejszego uczestnictwa w zajęciach. Wielu uczniów aktywnie uczestniczyło w zajęciach, z zainteresowaniem oglądało filmy i chętnie brało udział w lekcji. Przez większość nauczycieli filmy były oceniane jako zrozumiałe, przedstawiające omawiane tematy w przystępny sposób, co ułatwiała uczniom przyswajanie treści. Uczący zauważali także, że materiały filmowe odnosiły się do sytuacji z realnego życia, co pomagało uczniom lepiej zrozumieć omawiane zagadnienia i ich praktyczne zastosowanie. Prowadzący zajęcia wskazywali, że uczniowie bardziej angażowali się w tematy, które były dla nich osobiście istotne lub wiązały się z ich przyszłymi planami zawodowymi. W ramach zajęć niektórzy uczniowie, choć nie wszyscy, chętnie dzielili się własnymi doświadczeniami i wykorzystywali je podczas wykonywania ćwiczeń związanych z tematyką filmów. Nauczyciele docenili także obecność napisów w filmach. W tym kontekście zauważali, że dla uczniów niesłyszących były one ułatwieniem i wsparciem w zrozumieniu prezentowanych treści. W zgromadzonym materiale empirycznym pojawiły się także opinie wskazujące, że tempo prezentowania zagadnień w filmach, choć powolne, pozwalało uczniom lepiej zrozumieć prezentowane treści.

Niezależnie od pozytywnych opinii potwierdzających przydatność opracowanych materiałów w edukacji osób z zaburzeniami słuchu nauczyciele zauważyli również pewne ograniczenia oraz obszary wymagające dopracowania. Uwagi te dotyczyły dynamiki prezentacji materiałów filmowych. Według prowadzących zajęcia niektórzy uczniowie zgłaszali, że tempo akcji w filmach było zbyt wolne, co prowadziło do utraty zainteresowania. Inni zaś wskazywali na brak dynamiki i sztuczność w odgrywaniu ról przez aktorów. Jeszcze inni uznawali, że preferowaliby jeszcze spokojniejsze tempo i mniej skomplikowaną akcję, gdyż niektórym uczniom trudno było zrozumieć wszystkie poruszane aspekty filmu. Problemy z percepcją materiałów dotyczyły głównie uczniów ze sprzężonymi niepełnosprawnościami, tj. osób mających problemy ze wzrokiem (niedowidzenie), z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz w spektrum autyzmu. Uczniowie z dodatkowymi dysfunkcjami mieli trudności z odbiorem materiałów, zwłaszcza gdy napisy były zbyt małe lub tempo ich wyświetlania na filmie było nieodpowiednie. Innym problemem było to, że niektórzy uczniowie nie byli zainteresowani pewnymi tematami, np. zakładaniem własnej działalności gospodarczej, gdyż nie zamierzali jej zakładać i prowadzić. Według nauczycieli słabe powiązanie tematu z zainteresowaniem ucznia wpływało na jego ograniczone zaangażowanie i aktywność podczas zajęć. Nauczyciele sugerowali potrzebę dostosowania wykorzystania testowanych materiałów, w tym adekwatnego ich odmówienia czy wyjaśnienia, do indywidualnych możliwości uczniów.

Podsumowanie

Trudna sytuacja zawodowa osób niesłyszących wynika z wielu czynników, w tym z ich niskiej samooceny oraz braku wiary we własne możliwości, co sprawia, że jest im trudniej aktywnie poszukiwać zatrudnienia czy zakładać i prowadzić działalność gospodarczą. W związku z tym niezwykle istotne są podejmowanie i testowanie różnorodnych

działań z wykorzystaniem innowacyjnych metod kształcenia rekompensujących te braki i ograniczenia, a tym samym zapewniających większe szanse osobom niesłyszącym oraz zapobiegających ich wykluczeniu społecznemu (Zaślona, Zaślona, 2014). Jak zauważyła K. Krakowiak, specjalne potrzeby edukacyjne osób z zaburzeniami słuchu cechują się znacznym zróżnicowaniem oraz wielorakim skomplikowaniem (Krakowiak, 2016). Oznacza to, że nie ma uniwersalnego podejścia edukacyjnego odpowiedniego dla całej społeczności osób z wadami słuchu. Każdy uczeń może wymagać indywidualnie dostosowanych metod nauczania, uwzględniających jego specyficzne potrzeby i możliwości.

Wyniki przeprowadzonych badań dostarczają dowodów na dydaktyczną wartość testowanych audiowizualnych materiałów edukacyjnych. Zrealizowane badania pozwalają również, w zakresie testowanych materiałów, na potwierdzenie hipotezy zakładającej, że wykorzystanie podczas lekcji audiowizualnych narzędzi dydaktycznych współtworzonych przez osoby niesłyszące sprzyja kształtowaniu kompetencji przedsiębiorczych oraz poszerzaniu wiedzy ekonomicznej uczniów z zaburzeniami słuchu, jak również wzmacnia ich zaangażowanie i pozytywne nastawienie do procesu nauczania.

Zebrany i przeanalizowany materiał empiryczny pozwolił także na osiągnięcie szczegółowych celów badawczych. W ramach badań wykazano, że lekcje z wykorzystaniem opracowanych filmów edukacyjnych stanowią adekwatne narzędzie do pracy z młodzieżą niesłyszącą i słabosłyszącą. Część ankietowanych pedagogów uznała je za skuteczniejsze od metod tradycyjnych i wskazała, że testowane filmy lepiej kształtują wiedzę o racjonalnym gospodarowaniu zasobami i rozwijają zaradność życiową uczniów. Większość nauczycieli stwierdziła, że materiał filmowy ułatwia realizację celów dydaktycznych w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji oraz sprzyja efektywnemu wprowadzaniu nowego materiału, podsumowaniu treści i optymalnemu wykorzystaniu czasu lekcyjnego poprzez skupienie uczniów na przetwarzaniu informacji. Zrealizowane badania wykazały również, że większość uczniów pracujących na lekcji opartej na opracowanych materiałach filmowych była zadowolona i akceptowała taką formę realizacji materiału dydaktycznego. Przeprowadzone badania potwierdziły również, że wykorzystanie opracowanych materiałów filmowych zwiększyło zaangażowanie i aktywność uczniów w czasie lekcji oraz sprzyjało zrozumieniu nauczanych treści.

Należy podkreślić, że uzyskane wyniki nie mają charakteru reprezentatywnego ze względu na istotne ograniczenia metodologiczne. Po pierwsze, badanie przeprowadzono w niewielkiej liczbie wyspecjalizowanych placówek, co zawężyło możliwości uogólniania rezultatów. Po drugie, istotnym czynnikiem zakłócającym była sytuacja pandemiczna: zajęcia realizowano głównie w formule zdalnej, co wpłynęło zarówno na dobór i liczebność próby, jak i na specyfikę procesu dydaktycznego. Ograniczenia te należy brać pod uwagę przy interpretacji uzyskanych wyników oraz odnoszeniu ich do szerszego obszaru badań nad edukacyjnymi materiałami filmowymi przeznaczonymi do kształcenia osób z niepełnosprawnością słuchu.

Literatura i akty prawne

References and legal acts

Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Domagała-Zyśk, E. (2016). Napisy jako forma wspierania edukacji i funkcjonowania społecznego osób niesłyszących i słabosłyszących. W: W. Otrębski, K. Mariańczyk (red.), *Przepis na rehabilitację. Dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami*. Gdańsk: Harmonia Universalis, 41–53.
- Duraj, J., Papiernik-Wojdera, M. (2010). *Przedsiębiorczość i innowacyjność*. Warszawa: Difin.
- Eckert, U. (2005). Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika. W: W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 149–158.
- Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Galindo, N.M., de Moura Sá, G.G., Barros, L.M., de Sousa Lima, M.M., dos Santos S.M.J., Caetano, J.Á. (2023). Effectiveness of educational video on deaf people's knowledge and skills for cardiopulmonary resuscitation: a randomized controlled trial. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 57, e20220227. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-220X-REEUSP-2022-0227en>.
- Khasawneh M.A.S. (2023). The use of video as media in distance learning for deaf students. *Contemporary Educational Technology*, 15(2), ep418.
- Komisja Ekspertów ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich (2020). *Osoby Głuche w Polsce 2020. Wyzwania i rekomendacje. Raport Komisji Ekspertów ds. Osób Głuchych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Krakowiak, K. (2016). Propozycje zmian systemowych w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu (niesłyszących, słabosłyszących, niedosłyszących). *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2, 49–66.
- Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Najwyższa Izba Kontroli (2022): *Edukacja głuchych i niedosłyszących dzieci i młodzieży*, LPO.430.001.2022, Nr ewid. 117/2022/P/22/075/LPO, Warszawa: NIK.
- Pietraszkiewicz, K. (2019). Znaczenie wiedzy finansowej dla rozwoju przedsiębiorczości. W: T. Rachwał (red.), *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE, 80–95.
- Rachwał, T. (red.) (2019). *Kształtowanie kompetencji przedsiębiorczych*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Wiśniewska, A. (2011). Czeska droga ku dwujęzycznemu nauczaniu niesłyszących. W: *Edukacja niesłyszących. Publikacja pokonferencyjna*. Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, 171–191.
- Załona, Z., Załona, T. (2014). Early social intervention as a preventing tool against the social exclusion of deaf youth. *Specjalny Pedagog*, 3(1), 3–9.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483, ze zm.).
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* (Dz.U. z 2012 r. poz. 1169, ze sprostowaniem).
- Deklaracja Praw Dziecka, uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 20 listopada 1959 r.*, Nowy Jork, Stany Zjednoczone.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka – przyjęta i proklamowana rezolucja Zgromadzenia Ogólnego ONZ 217 A (III) w dniu 10 grudnia 1948 r.*
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2021 r. poz. 1762 ze zm.).
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się* (t.j. Dz.U. z 2017 r. poz. 1824 ze zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (t.j. Dz.U. z 2021 r. poz. 1082, ze zm.).
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami* (t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1062 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (t.j. Dz.U. z 2020 r. poz. 1289).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (t.j. Dz.U. 2020 r. poz. 1309).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2017 r. poz. 1743 ze zm.).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz.U. z 2018 r. poz. 1818).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz.U. z 2019 r. poz. 639 ze zm.).

Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení, schválen v roce 1993 usnesením vlády, ČR č. 493.

Zakon o znakové řeči, č. 155/1998 Sb.

Zákon o komunikačních systémech, č. 384/2008 Sb., v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.

Zákon Národnej rady Slovenskej republiky o posunkovej reči nepočujúcich osôb, č. 149/1995 Z. z.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie 2006/962/WE (Dz.Urz. UE z 30.12.2006 r. L 394/10).

Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (Dz.Urz. UE z 4.6.2018 r. C 189/01).

Podziękowanie. Autorzy dziękują Narodowej Agencji Programu Erasmus + Edukacja Szkolna za grant w ramach konkursu „Partnerstwa strategiczne na rzecz innowacji i wymiany dobrych praktyk” (KA201) umożliwiającą realizację badań przedstawionych w niniejszej pracy.

Tomasz Zaclona, dr, adiunkt na Wydziale Nauk Stosowanych Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Obronił doktorat na Uniwersytecie Jagiellońskim, z którym współpracuje dydaktycznie. Od wielu lat szkoli w obszarach negocjacji, technik sprzedaży i public relations. Jego zainteresowania naukowe obejmują kształtowanie wizerunku, komunikację interpersonalną, negocjacje, edukację osób niesłyszących oraz zarządzanie.

Tomasz Zaclona, PhD, is an assistant professor at the Faculty of Applied Sciences at the Academy of Applied Sciences in Nowy Sącz. He earned his doctorate at the Jagiellonian University, where he continues to collaborate by conducting lectures. With extensive experience as a business trainer, he specializes in negotiations, sales techniques and public relations. His academic interests encompass image formation, interpersonal communication, negotiation, education for the deaf and management.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7729-1289>

Adres/Address

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu

Wydział Nauk Ekonomicznych

Aleje Wolności 38

33-300 Nowy Sącz, Poland

e-mail: tzaclona@ans-ns.edu.pl

Monika Danielska, dr nauk społecznych w dyscyplinie ekonomia i finanse (Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie). Absolwentka studiów magisterskich w zakresie nauk Ekonomicznych na Wydziale Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Wykładowczyni przedmiotów z dyscypliny finansów w Instytucie Ekonomicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu z kierunkowym doświadczeniem zawodowym zdobytym również poza uczelnią. Podejmowana przez nią problematyka badawcza ułatwia jej pogłębianie zdobytej wiedzy w szczególności z zakresu funkcjonowania i możliwości rozwoju przedsiębiorstw w tzw. trudnych warunkach otoczenia. Pozwala jej także stać się ekspertką w dziedzinie finansów przedsiębiorstw,

m.in. w kontekście przeprowadzania analiz ekonomicznych umożliwiających kreowanie procesów i zjawisk gospodarczych w wyodrębnionych sferach działalności bieżącej oraz działalności rozwojowej przedsiębiorstw.

Monika Danielska, doctor of social sciences in the discipline of economics and finance (University of Economics in Krakow). A Master's graduate in economic sciences at the Faculty of Economics and International Relations of the Krakow University of Economics. Lecturer in finance subjects at the Economic Institute of the State Higher Vocational School in Nowy Sącz with professional experience gained outside the university. The research issues she undertakes help her deepen her knowledge, in particular regarding the functioning and development opportunities for enterprises in so-called „difficult” environmental conditions. It has also allowed her to become an expert in corporate finance, including in the context of conducting economic analyses – enabling the creation of economic processes and phenomena in different spheres of current and development activities of enterprises.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6286-0765>

Adres/Address

Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu
Wydział Nauk Ekonomicznych
Aleje Wolności 38
33-300 Nowy Sącz, Poland
e-mail: mdanielska@ans-ns.edu.pl

Mariusz Cembruch-Nowakowski, dr inż., adiunkt w Katedrze Logistyki Geografii Usług i Rynku Pracy w Instytucie Prawa, Ekonomii i Administracji Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Jest także ekspertem w Ośrodku Statystyki Kultury w Urzędzie Statystycznym w Krakowie. Jego zainteresowania badawcze obejmują problematykę zarządzania, przedsiębiorczości w turystyce, sektorach kultury i kreatywnych oraz logistyce. Głównym punktem odniesienia w prowadzonych przez niego rozważaniach są zagadnienia zrównoważonego rozwoju i odpowiedzialności społecznej biznesu.

Mariusz Cembruch-Nowakowski, Dr. Eng., an assistant professor at the Department of Logistics, Service Geography and the Labor Market at the Institute of Law, Economics and Administration, University of the National Education Commission in Krakow. He is also an expert at the Centre for Cultural Statistics at the Statistical Office in Krakow. His research interests include management, entrepreneurship in tourism, the cultural and creative sectors and logistics. His main reference points throughout are issues of sustainable development and corporate social responsibility.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8443-9915>

Adres/Address

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Instytut Prawa, Ekonomii i Administracji
ul. Podchorążych 2
30-084 Kraków, Poland
e-mail: mariusz.cembruch-nowakowski@uken.krakow.pl