

**dr hab. Izabela Bieńkowska, prof. ATH**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej  
Wydział Społeczno-Humanistyczny, Katedra Pedagogiki  
tel. (33) 827 92 99  
e-mail: izabela.bienkowska@wp.pl

**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

## PRACA Z UCZNIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI NA LEKCJACH (NIE TYLKO) JĘZYKA OBCEGO

### STRESZCZENIE

Artykuł omawia niektóre z form pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) na lekcjach językowych (i nie tylko), wskazując na szereg istotnych aspektów, na które uważny nauczyciel języka obcego powinien zwrócić szczególną uwagę. Oprócz przedstawienia szeregu obowiązujących obecnie aktów prawnych, scalających i warunkujących tego typu formy działalności edukacyjnej, w artykule zaprezentowano sposoby pracy z tego typu uczniami (głównie zaś z uczniami dyslektycznymi) możliwe do wykorzystania w trakcie działalności językowej w klasie. W końcowej części artykułu omówiono sposoby pracy i organizacji lekcji językowej w klasie, w której oprócz uczniów dyslektycznych znajdują się także uczniowie niewykazujący tego typu zaburzeń.

**Słowa kluczowe:** uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), ustalenia prawne, działalność edukacyjna w klasie szkolnej, lekcja językowa w klasie pedagogicznie niejednorodnej

### SUMMARY

#### Teaching (not only English) to Learners with Special Educational Needs

The paper discusses some of the selected forms of work with learners with special educational needs (SEN) to be delivered during (not only) foreign language classes. Apart from presenting currently mandatory legal acts that concern different forms of work with SEN learners the paper discusses selected effective pedagogical approaches possible for application during (not only) foreign language lessons. In the final part of the paper we make

an attempt to analyze these forms of effective foreign language deliverance to (mostly dyslexic) learners that can be applied to pedagogically divergent learners that are commonly found in many classrooms.

**Key words:** SEN learners, legal SEN-related acts, educational activity to dyslexic learners, foreign language lessons in pedagogically divergent classrooms

## 1. Wprowadzenie

Pojęcie *specjalne potrzeby edukacyjne* nie jest terminem nowym w edukacji. Pojawiło się w 1978 r. w Londynie w dokumencie Mary Warnock zwanym *The Warnock Report*<sup>1</sup>. Zaproponowano odejście od medycznej kategoryzacji deficytów na rzecz społecznego rozumienia potrzeb uczniów. Wyróżniono dwie kategorie dzieci ze SPE<sup>2</sup>:

- te, których potrzeby mogą zostać zaspokojone w szkołach ogólnodostępnych,
- te, których potrzeby w takich szkołach nie zostaną zaspokojone, w związku z czym trzeba im zapewnić specjalne środowisko edukacyjne.

Powyższe zalecenia znalazły swoje odzwierciedlenie w rozporządzeniach i ustawach, z których najistotniejsza była ustawa oświatowa z 1981 r. dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych i wdrożenia zaleceń raportu, ustawa z 1993 roku regulująca zakres identyfikacji i oceny specjalnych potrzeb. Także w tym celu został powołany Trybunał ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Niepełnosprawności<sup>3</sup>.

Istotnym dokumentem były wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych zamieszczone w Deklaracji UNESCO, a przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: *Dostęp i Jakość w Hiszpanii*, w Salamance z 1994 r. Dokument w nawiązaniu do deklaracji ONZ „zwieńczonych Normami ONZ dot. Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych z 1993 r., zgodnie z którymi państwa mają zapewnić, że edukacja osób niepełnosprawnych jest integralną częścią systemu oświaty”, potwierdził prawo każdej osoby do nauki, odnawiając poniekąd „zobowiązanie złożone przez społeczność światową na Światowej Konferencji ds. Edukacji dla Wszyst-

<sup>1</sup> M. Warnock, *The Warnock Report, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London 1978, [online], <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>, data dostępu: 02.05.2016.

<sup>2</sup> J. Thompson, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2013, s. 6.

<sup>3</sup> Por. tamże, s. 7; *Kształcenie Specjalne, trybunał d/s Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Niepełnosprawności, Special Education, Special Educational Needs and Disability Tribunal*, [online], <http://www.education-support.org.uk/polish/parents/special-education/sendist/>, data dostępu: 03.05.2016.

kich z 1990 r. dotyczące zapewnienia tego prawa każdemu człowiekowi, niezależnie od indywidualnych różnic”<sup>4</sup>.

Kolejne ważne rozporządzenia to: *Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 roku oraz *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności* na lata 2010–2020. Zmiany w postrzeganiu potrzeb uczniów niepełnosprawnych miały miejsce nie tylko w samym systemie rozwiązań legislacyjnych i przejściu od systemu segregacyjnego do integracyjnego, a w końcu do edukacji włączającej, ale także w fundamencie tych zmian, widzianych z perspektywy nauczyciela i ucznia.

Polska bardzo wczesnie rozpoczęła prace nad wdrożeniem zaleceń raportu i wytycznych z Deklaracji z Salamanki. Znaczącymi dokumentami dotyczącymi w szczególności kształcenia, wychowania i opieki nad uczniami z SPE, a przyjętymi i uchwalonymi w ostatnim czasie są m.in.:

- Ustawa o Systemie Oświaty, Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015 poz. 357),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2015 poz. 843),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015 poz. 1113).

## 2. Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – ujęcia definicyjne i legislacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne różnie są definiowane w krajach Unii Europejskiej. Wynika to głównie z odmienności w kwestiach prawnych, administracyjnych, czy finansowych<sup>5</sup>. Niemniej definicje i kryteria podane przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 roku

<sup>4</sup> Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994 r. [w:] <http://www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych> (data wejścia: 03.05.2016).

<sup>5</sup> Por. M. Łoskot, *Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku*, [w:] „Głos Pedagogiczny” 2010, nr 20, s. 5.

przez Ministra Edukacji Narodowej, zaproponował definicje<sup>6</sup> różnicujące specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) od specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR). Zatem w myśl tych założeń przyjęto kryterium podziału, które obrazuje poniższa tabela.

**Tabela 1.**

Kryterium podziału	Specjalne potrzeby rozwojowe (SPR)	Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)
Objawowe/ symptomatologiczne	<b>dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi</b> to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływające na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przeszłości <b>dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi</b> , to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój	
Wiekowe	<b>dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi</b> to dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole	<b>dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</b> to dzieci od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia
	<b>dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi</b> to dzieci od urodzenia do 3 r.ż.	<b>dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi</b> to dzieci od 3 r.ż. i młodzież do ukończenia nauki w szkole <sup>7</sup>

Zestawienie własne na podstawie: L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, [w:] [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe\\_spr.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf) (data wejścia: 03.05.2016).

Kolejnym ważnym rozróżnieniem (często stosowanym zamiennie przez nauczycieli) jest przyjęcie kryterium dotyczącego specyficznych trudności w uczeniu się i specjalnych potrzeb edukacyjnych.

<sup>6</sup> L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, [w:] [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe\\_spr.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf). Jak pisze Autorka, podstawą przejętej systematyki w publikacji jest „Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, w wersji dla Dzieci i Młodzieży (ICF-CY-International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version) jako skala referencyjna dająca ramy standaryzacji specjalnych potrzeb rozwojowych dziecka (SPR) i specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia (SPE). Odniesienie założeń opracowania do międzynarodowej klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) jest jego niewątpliwym walorem” (data wejścia: 03.05.2016).

<sup>7</sup> Kryterium i definicja obowiązująca w wielu krajach UE.

Tabela 2.

Kryterium	Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE)	Specyficzne trudności w uczeniu się
wiekowe	obejmuje dzieci od momentu rozpoczęcia nauki w szkole (w niektórych klasyfikacjach od 3 r.ż.) do jej ukończenia	opinia wydawana jest nie wcześniej, niż po klasie III i nie później, niż do ukończenia szkoły podstawowej wydana opinia obowiązuje na każdym etapie edukacyjnym
objawowo-definityjne	specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z: niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi oraz z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych wcześniejszym kształceniem za granicą	trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania. Wynikają one specyfiki funkcjonowania percepcyjno-motorycznego, poznawczego i nie są uwarunkowane schorzeniami neurologicznymi
zakres	szerszy	węższy
regulacje prawne	Rozporządzenie MEN z dn. 17.11.2010 r. <i>w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach</i> (Dz. U. nr 228, poz. 1487) Rozporządzenie MEN z dn. 30.04.2013 r. <i>w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach</i>	Rozporządzenie MEN z dn. 30.04.2007 r. <i>w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych</i> Ustawa z dn. 20.02.2015 r. <i>o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw</i>

Zestawienie własne na podstawie: rozporządzeń MEN z dn. 17.11.2010 r., 30.04.2007 i zmian w ustawie o systemie oświaty z dn. 20.02.2015 r.; Dz. U. 2013 poz. 532, [w:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> (data wejścia: 08.05.2016)<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Najnowsze wytyczne dotyczące organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach znajdujemy w Rozporządzeniu MEN z dn. 25.08.2017 r. poz. 1591.

We wspomnianym Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach<sup>9</sup>, w § 3.1. znajdujemy zapis, w którym czytamy, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających z szeregu zaburzeń, niepełnosprawności, ale także mających swe podłoże w trudnościach adaptacyjnych czy wynikających z zaniedbań środowiskowych.

Przyjęcie powyższych klasyfikacji, opartych na ICF-CY<sup>10</sup>, oznacza konieczność wdrożenia różnych form wsparcia, w interesującym nas aspekcie podjętego tematu, wsparcia edukacyjnego, specjalnej organizacji kształcenia, przebiegu nauki, stosowania metod pracy i indywidualnego podejścia.

### 3. Strategia działania i planowanie pracy z uczniem z SPE

Przyjęcie jednej strategii działań o charakterze obligatoryjnym wobec uczniów z SPE mija się z celem. Takie podejście jest nieefektywne i niczym nieuzasadnione. Z drugiej strony z powodu ram artykułu skupiamy się na uczniach realizujących podstawę programową, w normie intelektualnej, z pominięciem uczniów zdolnych i wybitnie zdolnych<sup>11</sup>. Sposób realizowania i wdrażania planu pracy z uczniem z SPE powinien uwzględniać:

1. Dokładną analizę problemów ucznia z SPE:
  - przyczyny trudności,
  - charakter problemów,
  - współwystępujące zaburzenia/choroby.

<sup>9</sup> Na podstawie: Dz. U. 2013 poz. 532 [w:] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> (data wejścia: 08.05.2016).

<sup>10</sup> Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF, 2001), zmodyfikowana wersja dla dzieci i młodzieży (ICF-CY, 2007). „Dokumenty te promują jej biopsychospołeczny model, według którego niepełnosprawność jest efektem interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami środowiskowymi, w tym wynikającymi z postaw ludzkich, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa, na zasadzie równości z innymi osobami” – *Dlaczego potrzebna jest nam wiedza o ICF?* [w:] [http://www.pfon.org/images/dodatki/20150312\\_icf\\_wiedza.pdf](http://www.pfon.org/images/dodatki/20150312_icf_wiedza.pdf) (data wejścia: 08.05.2016). Z kolei Światowa Organizacja Zdrowia w chwili obecnej posługuje się klasyfikacją ICD-10. Przygotowywana klasyfikacja ICD-11 ma uwzględnić podejście systemowe (ICD) z podejściem biopsychospołecznym (ICF). Nowa klasyfikacja ma przyjąć nazwę ICD-11.

<sup>11</sup> Chociaż proponowane przez nas ćwiczenia i sposób aktywizacji uczniów z SPE nie wykluczają uczniów zdolnych.

2. Analizę dokumentacji wielospecjalistycznej połączonej z konsultacją ze specjalistami i wywiadem z rodzicami.
3. Rzetelną obserwację dziecka pod kątem jego możliwości i potrzeb w celu zaplanowania kompleksowego wsparcia:
  - określenie celu obserwacji i jej zakresu,
  - zaplanowanie czasu i sposobu zbierania informacji,
  - określenie słabych i mocnych stron dziecka na podstawie analizy zebranych informacji,
  - ponowną rozmowę z rodzicami w celu wypracowania wspólnego działania, ewentualnie powtórnią konsultację ze specjalistami.
4. Zaplanowanie strategii postępowania.
5. Monitorowanie efektów i podjęcie ewentualnej ewaluacji.

#### **4. Uczeń z SPE na zajęciach lekcyjnych**

Bez względu na to, czy na zajęciach lekcyjnych (w tym zajęciach z języka obcego) obecni są uczniowie, u których nie zostały wykryte żadne zaburzenia o charakterze dysfunkcyjności pedagogicznej czy też w obecności uczniów rzeczywiście dysfunkcyjnych, mają one – ogólnie rzecz biorąc – charakter jakościowo-lekcyjny. Mówiąc inaczej, lekcje takie zawierają cały szereg cech, które są z reguły słabo tolerowane przez uczniów z SPE, co oczywiście oznacza, że różne typy dysfunkcyjności pedagogiczno-kognitywnej (np. dysleksja, ADHD, dysgrafia itd.) wykazywać będą znacznie wyższy stopień braku dostosowania się do narzuconych im norm wymogu lekcyjnego.

Z pewnością dużo można by w tym miejscu powiedzieć na temat tradycyjnie uznawanej za prawidłową struktury lekcji (w tym głównie lekcji językowej), istoty koherencji nakładających się na siebie jej pojawiających się po sobie segmentów, poziomu wymaganej współpracy pomiędzy nauczycielem oraz uczniami (a także uczniami pomiędzy sobą); można by również hipotetycznie teoretyzować, iż odpowiednio silne wzmocnienie intelektualnej obecności uczniów na lekcji – a więc zrezygnowanie z frontalnej prezentacji informacji, na rzecz działań wywołujących pojawienie się różnego typu form mediacyjnych, będących wynikiem bardziej zaangażowanych działań odkrywczych uczniów – mogłoby w efekcie doprowadzić do wzrostu ich zainteresowania treściami edukacyjnymi. Zajęcia tego typu wymagają – jak wiadomo – zwiększenia porcji samodzielnego poszukiwania rozwiązań przez uczniów, co bezpośrednio łączy się ze wzrostem funkcji samodzielnego podejmowania przez nich decyzji o charakterze edukacyjnym. Sytuacja taka bezpośrednio wpływa na rozwój edukacji autonomicznej uczniów, co – jak wykazało szereg badań

(np. Bogdanowicz 2004, Jaworska-Biskup 2008, Wiatrowska 2011) – dodatnio wpływa na jakość outputu u uczniów, włączając w to także uczniów z różnymi dysfunkcjami (np. dyslektyków). Nie o to jednak w niniejszym artykule chodzi.

Sytuacja dydaktyczna, o której wspomniano wyżej, wydaje się jak najbardziej możliwa do osiągnięcia w przyszłości przy odpowiednio wysokim zaangażowaniu się w pracę dydaktyczną szeregu nauczycieli przedmiotu (w tym nauczycieli języka obcego) oraz przejściu z różnych form ogólnie obserwowanego nauczania frontального na sposoby nauczania w większym stopniu skupionego na uczniu.

W chwili obecnej należy więc, jak się wydaje, w o wiele większym stopniu zauważyć ucznia, jego indywidualne potrzeby, jego – w wielu wypadkach (co jest szczególnie istotne w odniesieniu do uczniów w różnym stopniu zaburzeń) – niestandardowe wymagania i – na ile jest to możliwe – dostosować formy pracy do tego typu oczekiwań. Biorąc pod uwagę, iż – w zgodzie z istniejącymi założeniami psychologicznymi – istnieją różne typy reakcji ucznia na przekazywane mu wiadomości (zarówno w odniesieniu do treści, jak i formy przekazu), oraz, iż – głównie w wypadku uczniów z SPE – reakcje te ocierają się często o zachowania ekstremalne, niezbyt chętnie akceptowane zarówno przez nauczyciela, jak i przez pewną przynajmniej część klasy, należy wypracować szereg zasad oraz dróg postępowania, w wyniku których omawiana grupa uczniów w pewnym zakresie zbliży się do planowanych celów lekcji, co oznaczać będzie częściowe spełnienie przez obie grupy zakładanych oczekiwań edukacyjnych.

## **5. Proponowane działania na zajęciach lekcyjnych (nie tylko języka obcego)**

Biorąc pod uwagę fakt, iż każdy z uczniów z SPE, w zależności od rodzaju dysfunkcji, reagować będzie na formę przekazu wiadomości w nieco inny sposób, proponowane poniżej formy wzmacniania aktywności tego typu uczniów należy odpowiednio zmodyfikować. Wydaje się jednak, iż w każdym wypadku pomocna będzie, proponowana już w 1920 r. przez S. Ortona (w: Schneider, & Crombie 2003) stymulacja wielozmysłowa (ang. *multi-sensoric stimulation*). Zgodnie z wypracowanymi przez dr. Ortona założeniami, stosując tego typu praktyki, należy wziąć pod uwagę szereg działań mających wpływ na wiele różnych zmysłów posiadanych przez człowieka. Jednocześnie przyjąć należy założenie, iż najczęściej winny być stosowane te rodzaje technik, które wzmacniać będą ogólny poziom wzrostu potencjału edukacyjnego u osób ze specjal-



nymi potrzebami edukacyjnymi w możliwie najmniej skomplikowany sposób. M. Bogdanowicz<sup>12</sup> zaznacza na przykład, iż tego typu działania, w powiązaniu z całym szeregiem innych technik wzmacniających przekazy informacyjne (takie, jak np. działalność glottodydaktyczna oparta o *chanting*, częste stosowanie powtórzeń, form melodycznych powiązanych z ruchem lub też wykorzystywanie zasad rytmiki), wydatnie wzmacniają wzrost potencjału edukacyjnego u uczniów dyslektycznych uczestniczących w zajęciach z języka obcego. L. Wiatrowska<sup>13</sup> z kolei wspomina, iż uważne i długotrwałe stosowanie różnych form stymulacji wielozmysłowej w stosunku do uczniów dyslektycznych i dysgraficznych uwalnia indywidualny poziom kreatywności takich uczniów, co pomaga im na bardziej ścisły związek z asymilowanymi w ten sposób wiadomościami. Tego typu działania dostarczają więc uczniom różnych możliwości pro-kreatywnych, pozwalających im na pełniejsze uczestnictwo w całym bez wyjątku procesie glottodydaktycznym.

Z pewnością, realizując różne formy działań wielozmysłowych, zawsze założyć należy rodzaj dysfunkcji konkretnego ucznia, jak również proponowane przez niego formy przyswajania wiedzy. Nie należy bowiem z góry zakładać, że wszyscy uczniowie z SPE reagować będą w podobny sposób na każdą przekazywaną im wiadomość<sup>14</sup>. Wręcz przeciwnie, proponowane im techniki edukacyjne winny zostać dostosowane do indywidualnych oczekiwań uczniów, ponieważ jedynie wtedy osiągną one pełniejszy wzrost ich pomocowej skuteczności. Z uwagi zaś, iż – co stanowi dodatkowe utrudnienie – techniki te, w zdecydowanej większości muszą być stosowane w tym samym czasie także w stosunku do pozostałych uczniów, muszą one spełniać wymogi edukacyjne również w odniesieniu do nich.

Należy tu wziąć pod uwagę zarówno formy nauczania stymulujące odrębnie zmysł wzroku, słuchu, bądź dotyku, jak i takie, za pomocą których stymulowanych jest równocześnie więcej zmysłów, oraz takie, gdzie główną rolę odgrywa ruch. Tego typu metody i techniki aktywizujące winny zostać nie tylko dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów, lecz także wyraźnie wpływać na ich sferę kreatywną. K. Jaworska-Biskup<sup>15</sup> omawiając niektóre z technik aktywizujących, oddziałujących głównie na zmysł wzroku, zaznacza,

---

<sup>12</sup> M. Bogdanowicz, *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*, [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2014, s. 123.

<sup>13</sup> L. Wiatrowska, *Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców*, [w:] *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, S. Walasek, B. Winczura (red.), tom 4, Jelenia Góra 2011, s. 123.

<sup>14</sup> Zob. np. model nauki opracowany przez R. Feldera i L. Silverman, 1988.

<sup>15</sup> K. Jaworska-Biskup, *Dysleksja na lekcji języka angielskiego*, Chełm 2008, s. 20–21.

iż podstawowym celem stosowania tego typu działań winno być wytworzenie w klasie atmosfery pro-edukacyjnej, włączając w to także uczniów dyslektycznych. Można więc tutaj wykorzystać nie tylko zestawy obrazków, kształtujących zasoby wiedzy deklaratywnej uczniów, ale także tematycznie ze sobą powiązane (np. w formie komiksu) serie obrazkowe, tworzące tak ważny w nauce języka kontekst. W ten sposób można – także w odniesieniu do uczniów dyslektycznych i dysgramatycznych – aktywizować ich obszary akceptacji porządku komunikacyjnego podczas transmisji danych w poznawanym przez nich języku obcym.

Podobnym celom służyć będzie cały szereg ćwiczeń opartych na kolorowych tabelach, diagramach, kartach itp., których użycie pozwoli uczniom (również dyslektycznym) na baczniejsze zwrócenie uwagi na pojawiające się różnego rodzaju reguły gramatyczne. Można także stosować innego typu pomocowe formy edukacyjne nowszej generacji, takie jak projektory video, bądź też tablice interaktywne. Odpowiednio opracowane w ten sposób lekcje nie tylko zachęcą uczniów do bardziej aktywnego uczestnictwa w nich, lecz również – wyraźnie aktywując ich obszary afektywne – do bardziej aktywnego zaangażowania się w pojawiające się podczas realizacji lekcji formy edukacyjne. Przygotowanie ćwiczeń wymuszających na uczniach bardziej fizyczne wejście w ich realizację (np. przy pomocy materiałów realizowanych podczas dostępu do tablicy interaktywnej) powinno w efekcie doprowadzić do pojawienia się sytuacji spójności kognitywnej z treściami edukacyjnymi (co z kolei winno spowodować wzrost potencjału akwizycyjnego uczestników tego typu zajęć).

Oprócz opisanych powyżej skrótowo działań, można także stosować wiele różnorodnych gier oraz zabaw językowych, włączyć uczniów w tworzenie (na tablicy, lub też tablicy interaktywnej) map tematycznych, związanych z konkretnym tematem lekcyjnym, wprowadzać w umiejętny sposób niektóre z form współzawodnictwa w tworzeniu portretów słownych dotyczących danego tematu lekcyjnego (w odniesieniu do form kolokacyjnych, jak i form bezpośrednich), kwizów dostarczających nie tylko informacji formatywnych, lecz także sumatywnych (diagnostycznych) w odniesieniu do posiadanych aktualnie poziomów wiedzy uczniów w klasie, a także wielu innych form syntaktyczno-semantycznych, efektywnie wspomagających (przy pomocy świadomego oddziaływania na zmysły uczniów) całościowy proces wzrostu orientacji językowej w klasie. Jak zaznacza K. Jaworska-Biskup<sup>16</sup>, stosowanie wspomnianych form nauczania nie tylko nie powoduje u uczniów dyslektycznych spadku motywacji pro-lingwalnej, ale – wręcz przeciwnie – wpływa na jej wyraźny wzrost, a sami

---

<sup>16</sup> Ibidem, s. 26.

uczniowie – włączeni do rywalizujących ze sobą teamów bądź też pracujący samodzielnie – w żaden sposób nie czują się mniej komfortowo, czasem wręcz domagając się organizacji tego typu właśnie zajęć językowych.

Inną, chociaż z pewnością nie gorszą, formą organizowania zajęć językowych dla grup, w których istnieją uczniowie z SPE, są zajęcia, gdzie zasadniczy nacisk kładzie się na zmysł słuchu. Ponieważ, jak powszechnie wiadomo, uczniowie dyslektyczni wykazują tutaj także pewne trudności<sup>17</sup>, szczególnie w zakresie syntezy usłyszanych treści, stosowane tutaj zajęcia aktywizujące mają w zasadzie pomóc im w rozróżnianiu usłyszanych dźwięków, oraz zapamiętywaniu obcojęzycznych słów, fraz i określeń. Stosowane tutaj serie ćwiczeń, celem których jest przyswojenie w szczególności przez uczniów dyslektycznych jakości dźwięków obcojęzycznych (np. podczas stosowania ćwiczeń opartych na parach minimalnych bądź też różnych form *chanting*, często powiązane z wykonywaniem odpowiednio skoordynowanych serii ruchowych), gdy wykorzystywane są odpowiednio długo i systematycznie, stają się dosyć skutecznym środkiem pomocowym. Dodatkowo, w sytuacji rzeczywiście dużych problemów aktywizacyjnych, pojawiających się u dzieci z dysfunkcjami (głównie dyslektycznych) można zakresy leksykalne nagrać na kasetę lub też płytkę CD, później zaś wręczać ją takim uczniom z prośbą o systematyczne wysłuchiwanie i powtarzanie nagranych tam dźwięków.

Odrębnym typem ćwiczeń aktywizujących są ćwiczenia, w trakcie których szczególną uwagę zwraca się na formy ruchowe. A. Jurek (2009, s. 28) zauważa, iż tego typu ćwiczenia mają na celu nie tylko wzmocnienie całego procesu edukacyjnego uczniów, ale – głównie w odniesieniu do dzieci dyslektycznych – stają się pomocne w trakcie nauki koncentracji, lateralizacji i ogólnej koordynacji ruchowej tego typu uczniów. Stosować więc tutaj należy różnego typu techniki aktywizujące<sup>18</sup>, również te oparte na rysowaniu, wycinaniu, rysowaniu w powietrzu liter, kolorowaniu przygotowanych zagadek językowo-manualnych, bądź nawet tworzeniu z plasteliny odpowiednich kształtów i/lub modeli. Można też stosować różnego typu ćwiczenia ruchowe, w trakcie których uczniowie reagują, bądź też sami produkują określenia słowne. W tym zakresie, oprócz popularnych piosenek, podczas wykonywania których uczniowie demonstrowają opisywane tam czynności, do technik aktywizujących zaliczyć także można formy działania oparte o proste symulacje (np. uczniowie, w oparciu o obserwowane ruchy mimiczne, starają się odgadnąć, treści konkretnych – najlepiej dwuwyrzowych – określeń), a także symulacje oparte o przerabiane

<sup>17</sup> Z uwagi na ramy pracy pomijamy w artykule kwestie rodzajów dysleksji.

<sup>18</sup> Szeroki zestaw tego typu ćwiczeń znaleźć można np. w książce Penny Ur i Andrew Wrighta, *Five-Minute Activities, A resource book of short activities*, Cambridge 2004.

wcześniej formy dialogowe<sup>19</sup>. Można tutaj dodatkowo wykorzystać serie obrazków tematycznie związanych z oczekiwaną sytuacją dialogową. Tego typu ćwiczenia stosować można w odniesieniu do wszystkich poziomów biegłości językowej uczniów; można tutaj także zastosować różne rodzaje demonstracji mimicznych (np. w odniesieniu do podanej w odnośniku scenki organizacji przyjęcia, każdy z partnerów może kolejno demonstrować to, co – według niego – powinno się znaleźć na przyjęciu, podczas gdy drugi, używając drugiej osoby liczby pojedynczej, odgaduje jego odpowiednie myśli zamieniając je w zdania).

Należy wreszcie wspomnieć skrótowo o wykorzystaniu różnych form dramy, poczynając od technik typu *storytelling* (a więc technik łączących odpowiednie działania relacjonujące nauczyciela z bazą ilustrującą konkretne wypowiedziane, zamknięte w przekazywanej historyjce, słowa), aż do organizacji pełnych spektakli teatralnych (np. dla rodziców dzieci uczestniczących we wspomnianych spektaklach). Każda ze wspomnianych technik aktywizujących może zostać zastosowana również w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ch. Wessels<sup>20</sup> wspomina, iż w organizowanych przez nią cyklicznie warsztatach dramy z powodzeniem brały udział także osoby niedosłyszące, niedowidzące, a nawet średnio dyslektyczne (w tym ostatnim wypadku wszystko zależało od wymyślenia rodzajów organizowanych ról oraz związanych z nimi kwestii). Wydaje się jednak, że po opracowaniu odpowiednich form postępowania tego typu zajęcia pro-lingwalne stosować można także w odniesieniu do innych typów uczniów z SPE (np. w odniesieniu do uczniów ze zdiagnozowanym ADHD).

Warsztaty tego typu, oraz techniki aktywizujące tam stosowane, są dosyć silnie motywującym środkiem edukacyjnym, w zakres którego wchodzi nie tylko podstawowe działania typowo językowe (jak np. nauczenie się na pamięć wyznaczonych kwestii, a więc rozpoznanie porządku gramatycznego na poziomie syntaktyczno-semantycznym), lecz również – co niezwykle istotne – działania kreatywne. Celem takich działań jest odtworzenie konkretnych postaci w formie, w jakiej potrafi ją sobie wyobrazić – i plastycznie zilustrować gestem i mimiką – jej odtwórca. W tym kontekście warsztaty dramy są działaniami uwalniającymi i wykształcającymi osobowość twórczą. Osobowość ta jest, zgodnie z twierdzeniem Ch. Wessels<sup>21</sup>, istotną częścią każdego z nas, a która

---

<sup>19</sup> Przykładem takiej sytuacji może być scenka: *Organizujesz przyjęcie, zdecyduj wraz z partnerem, jak ono będzie wyglądać. Użyj poznanych wcześniej form określających bliską przyszłość. W zależności od konieczności, wszystkie segmenty takiej symulacji można odpowiednio wcześniej omówić, a oczekiwane określenia ponownie przećwiczyć.*

<sup>20</sup> Ch. Wessels, *Drama*, Oxford 1987.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 17.

dodatkowo, będąc pomocną w zobaczeniu siebie od wewnątrz, pomaga każdemu z nas w pełniejszym zrozumieniu sensu naszego funkcjonowania, rozumienia świata i struktury myślenia. Taki właśnie cel jest także celem tożsamym z komunikowaniem się: jeśli mówię coś do kogoś, jeśli kogoś o czymś informuję, to zawsze zwracam uwagę na właściwy dobór określeń, ponieważ chcę, aby wybrane przeze mnie wyrażenia (bądź też ich celowy brak), zmusiły potencjalnego odbiorcę do konkretnych (oczekiwanych) form działania.

## 6. Końcowa refleksja

Nauka tego typu patrzenia na komunikację (a mogą w niej uczestniczyć także osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych) oznacza nie tylko zrozumienie zjawiska, czym jest komunikacja, ale także zrozumienie całego szeregu innych niezwykle ważnych określeń: że znajomość słów i gestów jest konieczna do uzyskania właściwego poziomu potencjału emocji, który zawarty będzie w wyprodukowanym przekazie werbalnym i/lub niewerbalnym; że to od każdego z rozmówców zależy, czy (oraz jak) zostanie odebrany (i zrozumiany); że w komunikacji istnieją żelazne reguły pragmatyczne, dzielące każdy kontakt komunikacyjny na części, w których oprócz lokucji istnieją także perlokucja oraz illokucja; oraz – co równie istotne – że każdy z ludzi potrafi przekazać swoje myśli w sposób, który musi zostać odpowiednio zinterpretowany oraz zrozumiany przez odbiorcę. Zatem proces komunikacyjny, któremu podlegają uczniowie na zajęciach, wymaga od nauczyciela nie tylko chęci do zmiany sposobów prezentacji treści/komunikatu (czyli jak efektywnie uczyć, żeby nauczyć), ale także zrozumienia mechanizmów przyswajania tych treści przez uczniów z SPE, tak różnych, jak z różnymi zaburzeniami i potrzebami u uczniów się stykamy. Jest to trudne do osiągnięcia, ale możliwe przy zaangażowaniu i dobrej woli obu stron interakcji. Niemniej reguły tego procesu ustala nauczyciel, bo to właśnie on, a nie uczeń jest kierownikiem tego procesu i to na nauczycielu, a nie uczniu spoczywa obowiązek uwzględnienia zachodzących zmian, nie tylko w systemie rozwiązań legislacyjnych, ale działań oddolnych, w codziennej praktyce edukacyjnej.

## Bibliografia

Bogdanowicz M., *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych*, [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), Gdańsk 2004, s. 78–97.

- Felder R.M., Silverman L.K., *Learning Styles and Teaching Styles in Engineering Education*, „Engr. Education” 1988, 78 (7), s. 674–681.
- Jaworska-Biskup K., *Dysleksja na lekcji języka angielskiego*, Chełm 2008.
- Jurek A., *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Gdańsk 2009.
- Łoskot M., *Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku*, „Głos Pedagogiczny” 2010, nr 20, s. 4–9.
- Schneider E., Crombie M., *Dyslexia and Foreign Language Learning*, London 2003.
- Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2013.
- Ur P., Wright A., *Five-Minute Activities, A resource book of short activities*, Cambridge 2004.
- Wessels Ch., *Drama*, Oxford 1987.
- Wiatrowska L., *Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców*, [w:] *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, S. Walasek, B. Winczura (red.), tom 4, Jelenia Góra 2011, s. 109–124.

## Akty prawne i normatywne

- Rozporządzenie MEN z dn. 30.04.2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.
- Rozporządzenie MEN z dn. 17.11.2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 228, poz. 1487).
- Rozporządzenie MEN z dn. 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
- Ustawa z dn. 20.02.2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw.

## Netografia

- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994 r., [w:] <http://www.eurosprawni.org/pl/prawo/314-deklaracja-z-salamanki-oraz-wytyczne-dla-dzialan-w-zakresie-specjalnych-potrzeb-edukacyjnych>
- Dlaczego potrzebna jest nam wiedza o ICF?*, [w:] [http://www.pfon.org/images/dodatki/20150312\\_icf\\_wiedza.pdf](http://www.pfon.org/images/dodatki/20150312_icf_wiedza.pdf)
- Kształcenie Specjalne, trybunał d/s Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Niepełnosprawności, Special Education, Special Educational Needs and Disability Tribunal, [w:] <http://www.education-support.org.uk/polish/parents/special-education/sendist/>

Warnock M., *The Warnock Report, Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London 1978, [w:] <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/>

Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2014, [w:] [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe\\_spr.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf)