

DANUTA JASTRZĘBSKA-GOLONKA
AGNIESZKA RYPEL

Edukacja ucznia dysfunkcyjnego w polskim systemie szkolnictwa – problemy i implikacje dydaktyczne

Rozważania na temat edukacji uczniów dysfunkcyjnych należałoby zacząć od zdefiniowania kluczowego pojęcia: ucznia dysfunkcyjnego. Próba odnalezienia definicji okazuje się wyzwaniem – pomimo powszechnego stosowania terminu (nawet w tytułach konferencji szkoleniowych dla nauczycieli, np. „**Dziecko dysfunkcyjne w szkole**”) **nigdzie nie został on wyjaśniony w zadowalający sposób. Najczęściej zastępowany jest określeniem** *uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*. Czy słusznie?

W 1978 roku Raport Mary Warnock, wskazując na szczególne zróżnicowanie edukacyjne uczniów, wprowadził nowe pojęcia, tzn. *uczeń ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się*, *uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, *specjalne potrzeby edukacyjne* oraz *kształcenie integracyjne*¹.

Specjalne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi o zróżnicowanej etiologii, którzy wymagają zastosowania specjalnej organizacji procesu edukacyjnego. Grupa ta obejmuje uczniów z wadami wzroku i słuchu, z choro-

¹ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. I, Warszawa 2010, s. 47.

bami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością ruchową, z autyzmem, z upośledzeniem umysłowym, uczniów niedostosowanych społecznie, a także uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym, uzależnieniem lub zaburzeniami zachowania².

Specyficzne trudności w uczeniu się odnoszą się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści dydaktycznych, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego (niższe niż przeciętne możliwości intelektualne, dysfunkcje analizatorów, a także dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia)³. Podkreśla się tu często, że trudności występują mimo dobrej sprawności intelektualnej i przyswojonej wiedzy, np. zaburzenia słuchu fonematycznego – nierozróżnianie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, trudności w czytaniu itp., diagnozowane często jako tzw. Fragmentaryczne Deficyty Rozwojowe.

Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wynikają ze zindywidualizowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego specyfiką ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się zarówno do grupy dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych. Ich rozpoznanie pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego⁴.

W praktyce edukacyjnej uczniowie ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się po zdiagnozowaniu w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej otrzymują orzeczenie do kształcenia specjalnego, natomiast dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przygotowywane są opinie o dostosowaniu nauczania stosownie do ich dysfunkcji. Obie grupy uczniów mają specjalne potrzeby edukacyjne, które powinny zostać uwzględnione przez ich nauczycieli, ponieważ zarówno uczniowie ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się, jak i uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są uczniami dysfunkcyjnymi, czyli z różnych przyczyn niesfunkcjonującymi poprawnie w szkole.

Sytuacja edukacyjna uczniów niepełnosprawnych – czyli według aktualnej terminologii: ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się – od wieków była problemem dla nich, ich rodziców, szkół, nauczycieli oraz osób odpowiedzialnych za system oświaty. Najczęściej wybiera-

² Tamże.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

ny był model najprostszy dla otoczenia, ale nie najlepszy dla dziecka – nauczanie indywidualne. Raport Mary Warnock zapoczątkował fundamentalne zmiany i to nie tylko w angielskim systemie edukacyjnym. Wprowadził kształcenie integracyjne, które polega na organizacji wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży zdrowych z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁵.

Reforma oświaty przeprowadzona w Polsce w 1991 roku usankcjonowała i umożliwiła w szerokim zakresie wspomniane kształcenie integracyjne. Klasy integracyjne powstały w szkołach masowych na mocy *Ustawy o systemie oświaty z 7 września 1991 r.*⁶. W ramach kształcenia integracyjnego w przedszkolach i szkołach utworzone zostały klasy i oddziały integracyjne, do których kierowane są dzieci niepełnosprawne oraz uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka lub orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną na wniosek rodziców (prawnych opiekunów dziecka). Orzeczenie to wymaga od nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych (bądź ogólnodostępnych⁷) specjalnego dostosowania metod kształcenia do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych dysfunkcyjnego ucznia, np. z wadą wzroku, słuchu, niepełnosprawnego ruchowo itp., choć przez niekompetentnych pedagogów traktowane bywa jako skierowanie dziecka na nauczanie specjalne i utożsamiane ze szkołą specjalną w rozumieniu potocznym, tzn. przeznaczoną dla uczniów upośledzonych umysłowo.

Kształcenie integracyjne odbywa się na wszystkich etapach edukacyjnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych (z klasami integracyjnymi) oraz integracyjnych. W klasach integracyjnych (szkole i gimnazjum) pracuje dwóch nauczycieli. Jeden jest nauczycielem wiodącym, drugi wspomagającym. Kluczowa jest współpraca i dobra komunikacja nauczycieli przedmiotowych oraz wspierających

⁵ Tamże, s. 48: Raport prezentował 3 formy integracji: integrację społeczną (obejmuje spotkania uczniów w grupach koleżeńskich podczas przerw śniadaniowo-obiadowych bądź wspólne spędzanie wolnego czasu), integrację przestrzenną (dotyczy nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w oddziałach czy klasach szkół powszechnych) oraz integrację funkcjonalną (polega na wspólnym uczeniu się dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w trakcie normalnych lekcji w klasach szkół powszechnych).

⁶ Kolejne ustawy i zmiany pochodzą z lat: 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009.

⁷ Sytuacje takie mają na ogół miejsce w małych miejscowościach, których władz nie stać na organizację w szkole masowej klasy integracyjnej, choć ze względu na decyzję rodziców w szkole tej uczą się także dzieci dysfunkcyjne.

w zakresie obniżania wymagań programowych oraz dostosowywania warunków, treści, metod i form pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Odpowiedzialne objęcie dzieci niepełnosprawnych kształceniem integracyjnym związane jest więc ze zmianami programowo-organizacyjnymi w szkole, do której przyjęto te dzieci.

Przepisy ustawy są optymalne, jeśli chodzi o teoretyczne założenia, np.: *Zespół specjalistów pedagog, psycholog, logopeda, ewentualnie terapeuta obserwując rozwój uczniów, ich osiągnięcia i utrudnienia dopasowywać będzie metody indywidualne. Wskazane jest, by w szkole zatrudniony był specjalista z zakresu rehabilitacji, który opracuje i poprowadzi program zdrowotnego usprawniania uczniów niepełnosprawnych, ale nie uwzględniają wielu niezwykle istotnych elementów procesu dydaktycznego oraz społecznych i finansowych realiów polskiej oświaty*⁸.

Zarząd Główny ZNP w opinii skierowanej do Ministra Edukacji Narodowej podkreślił, że *Największe obawy wiążą się z niewystarczającymi kompetencjami nauczycieli szkół masowych (...). W związku z tym konieczne jest wdrożenie rozwiązań systemowych, a nie doraźnych, w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Cedowanie tego zadania na poradnie psychologiczno-pedagogiczne jest ze wszelkich miar niewłaściwe. Specjaliści zatrudnieni w poradniach nie są dydaktykami, (...) mogą wspierać nauczycieli swoją wiedzą merytoryczną, ale nie mogą zastąpić profesjonalnych form kształcenia i doskonalenia zawodowego*⁹.

Najnowsze standardy kształcenia nauczycieli¹⁰ nie wyszły naprzeciw wieloletnim postulatam zainteresowanych problemem osób (m.in. uczniów niepełnosprawnych, ich rodziców, a także samych nauczycie-

⁸ Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego w opinii skierowanej do Ministra Edukacji Narodowej odniósł się do kształcenia integracyjnego, wykazując wiele braków oraz niestosowanie się szkół do obowiązujących zarządzeń i ustaw, co wykazała przeprowadzona kontrola NIK, m.in. *pedagogzy szkolni zatrudnieni są w niewielkiej liczbie (średnio 1 pedagog na 3 szkoły), psychologzy jeszcze rzadziej (1 na 16 szkół); w 36,7 proc. szkół prowadzących klasy integracyjne stwierdzono zbyt dużą liczbę uczniów w klasie; w 26,6 proc. szkół zajęcia kumulowano, odbywały się częściowo albo wcale; w 94,7 proc. szkół zatrudniano nauczycieli wspomagających, ale z powodu ograniczeń finansowych nie byli obecni na wszystkich lekcjach; w 23,3 proc. stwierdzono braki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli; w 2/3 kontrolowanych szkół do wielu przedmiotów brakowało aktualnych podręczników i zeszytów ćwiczeń przystosowanych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych; tylko w 26,7 proc. badanych szkół zlikwidowano bariery architektoniczne, w pozostałych szkołach wykonano tylko część niezbędnych prac lub nie podjęto żadnych działań w celu likwidacji barier. Patrz: www.znp.edu.pl/.../Pakiet_rozporzadzen_wprowadzajacych_zmiany [dostęp: wrzesień 2013].*

⁹ Tamże.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

li) i zaleciły w ramach przygotowania z dydaktyki przedmiotowej bardzo ogólnie: *Dostosowywanie działań pedagogicznych do potrzeb i możliwości ucznia, w szczególności do możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (...) Specyficzne trudności w uczeniu się – profilaktyka, diagnoza, pomoc psychologiczno-pedagogiczna*¹¹.

Te ogólnikowe wskazówki nabrały nieco konkretniejszych treści w module dydaktyki specjalnej, który nie jest jednak przeznaczony dla wszystkich przygotowujących się do zawodu nauczyciela, lecz tylko dla tych, którzy wybiorą dodatkowo przygotowanie fakultatywne w zakresie pedagogiki i psychologii specjalnej, m.in. *Komunikacja językowa w nauczaniu uczniów słabo słyszących i niesłyszących (...). Stymulowanie rozwoju sprawności językowych. Tekst jako pełne wykorzystanie zasad językowego porozumiewania się*¹². Zalecenia dotyczące kształcenia sprawności językowych powinny znaleźć się w standardach kształcenia polonisty, a nie pedagogów specjalnych.

Zadanie dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do potrzeb i możliwości uczniów dysfunkcyjnych spoczywa na nauczycielach, ale nauczyciel wspomagający – zgodnie z ustawą – powinien mieć kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, natomiast nauczyciel wiodący nie musi, czyli nauczyciel przedmiotowy nie jest zobowiązany do posiadania kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej i tu pojawia się pytanie: Jak w pełni profesjonalnie dostosuje treści, metody i organizację nauczania do potrzeb uczniów niepełnosprawnych oraz jak te potrzeby fachowo zdiagnozuje bez podstawowej wiedzy z tego zakresu?

Źle zorganizowana integracja, wprowadzana na mocy decyzji administracyjnej, bez zapewnienia odpowiedniego przygotowania i właściwych warunków zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, nie tylko nie przyniesie oczekiwanych efektów, ale może doprowadzić u uczniów niepełnosprawnych do wytworzenia się poczucia permanentnej klęski, niższości i odrzucenia przez rówieśników. Może także doprowadzić do zwiększenia skali nauczania indywidualnego w szkołach ogólnodostępnych, a co za tym idzie – faktycznej izolacji uczniów

¹¹ Tamże, pkt 2.2.11./2.3.11.; 2.2.12./2.3.12.

¹² Tamże, pkt 1.2.3.; 2.2.3: *Surdopedagogika. Kompensacja zmysłowa – percepcja wzrokowa (...). Sprawność procesów intelektualnych (abstrahowanie, uogólnianie, klasyfikacja). (...) Metody pracy w ramach wychowania słuchowego; (...) Dobór środków dydaktycznych, znaczenie pomocy wizualnych. Wykorzystanie komputerów w edukacji (...). Stymulowanie aktywności poznawczej (...). Nauczanie uczniów z zaburzeniami mowy wynikającymi z wad słuchu. Kształtowanie pojęć, umiejętności klasyfikacji oraz rozumienia zjawisk.*

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wzrostu kosztów ich edukacji.

Biorąc pod uwagę zarówno potrzeby uczniów dysfunkcyjnych, konieczne kwalifikacje nauczycieli przedmiotowych z zakresu pedagogiki specjalnej (w tym surdodydaktyki, tyflodydaktyki i oligofrenodydaktyki), jak i realia polskich szkół – od kilku lat w ramach zajęć dydaktyki literatury i języka polskiego (a obecnie w ramach praktyk śródrocznych) prowadzimy na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy intensywne szkolenie (teoretyczne i praktyczne) z zakresu wyżej wymienionych dydaktyk szczegółowych, by przygotować przyszłych nauczycieli polonistów nie tylko do pracy z uczniem zdrowym i zdolnym, ale również z uczniem dysfunkcyjnym, który uczęszcza do klas integracyjnych w szkołach masowych oraz do klas o tradycyjnym typie organizacji edukacji szkolnej.

Na potrzeby artykułu przeprowadziliśmy wśród naszych studentów ankietę, by sprawdzić poziom ich wiedzy na temat edukacji uczniów dysfunkcyjnych. Pierwsze pytanie dotyczyło omawianej na wstępie kwestii definicji ucznia dysfunkcyjnego. Pojawiały się odpowiedzi zbyt ogólne lub wykazujące brak rzetelnej wiedzy na temat ucznia dysfunkcyjnego (np. *Uczeń dysfunkcyjny to uczeń: z pewnymi problemami, nieprzystosowany społecznie itp.*), ale ich odsetek jest bardzo nieznaczny. Prawie 50% studentów miało świadomość ogromnej roli nauczyciela w edukacji uczniów dysfunkcyjnych (stwierdziło, że jest to *uczeń wymagający więcej troski, uwagi i zaangażowania ze strony nauczyciela*), a 45% określało problemy samego ucznia (*wychowawcze, rozwojowe, zdrowotne i psychiczne*).

Przy próbie uszczegółowienia wiedzy, czyli pytaniu o przykłady dysfunkcji, odsetek poprawnych odpowiedzi był również wysoki. Studenci podawali przykłady dysfunkcji, które – zgodnie z przytoczonymi definicjami – najczęściej kwalifikują ucznia do grupy ze specyficznymi i specjalnymi trudnościami w nauce, np. *dysleksja, dysortografia, dysgrafia* oraz *wady wzroku, słuchu i niepełnosprawność ruchowa*. Zwrócili też uwagę na *choroby genetyczne i wrodzone oraz zaburzenia natury psychofizycznej*, które także mają ogromny wpływ na efektywność kształcenia uczniów i wymagają dostosowania działań edukacyjnych nauczycieli.

Niezależnie od tego, jaka jest przyczyna dysfunkcji, jakie są jej objawy i jakie skutki, podstawowe zadanie osób opiekujących się dziećmi dysfunkcyjnymi polega na stworzeniu warunków do jak najpełniejszej kompensacji odmiennego sposobu funkcjonowania tych dzieci. „Kompensacja (łac. *compensatio*) wyjaśniana jest przez biologów jako zastępstwo albo przejęcie funkcji utraconego albo chorego narządu przez inny narząd; w pedagogice oznacza wyrównywanie, zróżnicowanie lub uzupełnianie braku. W opracowaniach z zakresu psycholo-

gii defektologicznej znaleźć można dwa znaczenia tego terminu. Jedno dotyczy indywidualnego odczucia i świadomości niepełnej sprawności – odnosi się do wyrównywania obniżenia samooceny przez próby zdobycia znaczenia w dziedzinie dla osoby niepełnosprawnej najłatwiejszej lub najtrudniejszej (hiperkompensacji). Drugie znaczenie odnosi się do wyrównywania braków i utrudnień w przebiegu i rozwoju procesów poznawczych¹³.

Nauczyciel pracujący z dzieckiem dysfunkcyjnym musi w swej pracy brać pod uwagę wszystkie z wymienianych tu aspektów pedagogicznych i psychologicznych. Trzeba zauważyć, że nasi studenci, którzy (w zależności od etapu studiów) przez dwa lub trzy lata przygotowywali się do zawodu, doskonale zdają sobie z tego faktu sprawę. Świadczą o tym wyniki ankiety. Przede wszystkim młodzi kandydaci na szkolnych polonistów mają świadomość przeszkód, jakie napotykają w szkole uczniowie. Bez wiedzy o nich nie można właściwie określić przebiegu i warunków procesu kompensacji. Przyszli poloniści największą uwagę skupiają na przeszkodach związanych z postawami nauczycieli. Mają świadomość, że to od ich zrozumienia, zaangażowania i wsparcia zależy powodzenie działań kompensacyjnych. Nawet najlepiej dostosowane programy i metody pracy wprowadzane w atmosferze stresu i napięcia oraz bez zapewnienia uczniowi poczucia sprawstwa, nie przyniosą pożądanych skutków. Ankietowani wprost piszą nie tylko o indolencji nauczycieli, ale także o ich braku zaangażowania, np: *Nauczyciele z czystego wygodnictwa wolą, by taki uczeń był objęty nauczaniem indywidualnym lub uczył się w specjalnym ośrodku. Nie muszą wtedy dostosowywać dla niego zadań i metod lub Nauczycielowi brakuje często chęci. Nie chce mu się dodatkowo zaangażować, aby poczytać o danym schorzeniu i coś potem zmienić w swoich lekcjach oraz w podejściu do ucznia.*

Studenci zdają sobie także sprawę z tego, jak ważne są relacje dziecka dysfunkcyjnego z grupą rówieśniczą, ponieważ to właśnie na brak tolerancji, obojętność, a nawet agresję ze strony zdrowych rówieśników wskazują jako na drugą z kolei najistotniejszą przeszkodę w prawidłowym funkcjonowaniu w szkole dzieci dysfunkcyjnych, np.: *Uczniowie dysfunkcyjni często spotykają się z obojętnością, a nawet wrogością rówieśników. Nie mogą zaaklimatyzować się w klasie, przez co często czują się gorsi od innych, co także wpływa niekorzystnie na opanowanie przez nich materiału.*

¹³ A. Rakowska, *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2003, s. 93.

Wizyty w placówkach, w których uczą się tacy uczniowie, oraz spotkania z surdopedagogami, tyflopedagogami, psychologami specjalizującymi się w różnych dysfunkcjach zaowocowały tym, że wielu naszych studentów już wie, jak dane dysfunkcje wpływają na możliwości poznawcze oraz rozwój emocjonalny uczniów, np. większą męczliwość i problemy z koncentracją, specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu u dzieci niedosłyszących i niedowidzących. Zdają sobie także sprawę z niedostatecznego przygotowania szkół do przyjęcia uczniów z różnymi dysfunkcjami i to nie tylko z tak oczywistych niedociągnięć, jak niezamontowanie wind i specjalnych poręczy, ale także na przykład z braku żółtych pasów na podłogach i schodach, dzięki którym uczniowie słabowidzący łatwiej i bezpieczniej poruszają się po szkole.

Ważna jest również świadomość istnienia szeregu przeszkód wynikających z niewłaściwego zorganizowania procesu dydaktycznego, spośród których na czoło wysuwają się: brak przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli do pracy z uczniem dysfunkcyjnym, brak specjalnych środków dydaktycznych, w tym podręczników przystosowanych dla uczniów dysfunkcyjnych (np. słabowidzących) oraz specjalnego oprogramowania komputerowego, niedostosowanie programów nauczania do poszczególnych dysfunkcji oraz niedostosowanie metod kształcenia i brak indywidualizacji. Świadomość istnienia tych przeszkód wpływa istotnie na to, jak przyszli nauczyciele pojmują szczególne zadania stojące przed polonistą pracującym z uczniem dysfunkcyjnym. W ich wypowiedziach wyróżnić można trzy zasadnicze kręgi tematyczne uwzględniające: 1) czynniki osobowościowe związane z postawami uczących; 2) wymagania dotyczące procesu dydaktycznego oraz 3) potrzebę współpracy ze specjalistami i poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż większość ankietowanych studentów (66%) doskonale zdaje sobie sprawę z konieczności dostosowania celów i treści kształcenia do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, co wiąże się także z takimi wskazaniem, jak właściwe dobranie metod i zadań do indywidualnych możliwości uczniów dysfunkcyjnych (43%), a także dokładne poznanie i zrozumienie przyczyn, objawów i skutków poszczególnych dysfunkcji (36%) oraz konieczność ciągłego doskonalenia się i doskonalenia warsztatu (20%).

Dla kształcenia polonistycznego niezwykle istotne jest, aby uczący wiedział, jak dana dysfunkcja wpływa na rozwój funkcji poznawczych dziecka, ale przede wszystkim jak oddziałuje na proces akwizycji mowy i kształtowanie się umiejętności komunikacyjnych. W każdym przypadku te same odchylenia od normy językowej czy graficznej

mają inną etiologię, co powinno wpływać na wybór odmiennych metod pracy nad utrwaleniem poprawnej formy czy pisowni. Dla przykładu, ucznia niewidzącego lub słabowidzącego *słowo informuje (...)* o niedostępnych dla niego do poznania zjawiskach przyrody, stosunkach, sytuacjach i zmianach zachodzących w przestrzeni i czasie. Słowo jest jego przewodnikiem w orientacji przestrzennej i we wszystkich procesach poznawczych, w komunikowaniu się z ludźmi, zachowaniu się wśród ludzi w różnych sytuacjach (...). Słowo kompensuje więc zarówno nieuchwytnie dla niewidomego postrzeżenia wzrokowe w życiu osobistym, jak i w zdobywaniu wiedzy teoretycznej, w pracy fizycznej i przygotowaniu zawodowym, w uczestniczeniu w pracy społecznej i w ogóle poznawaniu całego świata kultury¹⁴.

Brak możliwości obserwacji zachowań i naśladowania innych osób w znaczący sposób opóźnia niewerbalny i werbalny sposób komunikowania się dziecka. Ograniczona stymulacja zewnętrzna sprawia, że bardzo trudne są do uchwycenia i nazwania te obiekty i zjawiska, które znajdują się w znacznej odległości, są zbyt duże lub zbyt małe, aby można ich było dotknąć, albo też poruszają się w sposób utrudniający ich manualne zbadanie. Stąd trudności w rozumieniu i werbalizowaniu między innymi konkretnych relacji przestrzennych (określanych przyimkami *na, pod, obok, między*), czasowych (*wcześniej, później*), relacjami i związkami na różnych poziomach abstrakcji (*lepszy – gorszy, ładniejszy – brzydszy*) oraz z rozumieniem pochodzenia nazw oraz zjawiska ich synonimiczności. Także rozwój wyobrażeń jest u dzieci niewidomych i słabowidzących znacznie ograniczony, tak pod względem ilości, jak i treści¹⁵, dlatego niezwykle ważne jest, aby nauczyciel potrafił je odpowiednio stymulować. W tym celu powinien jak najczęściej odwoływać się do wyobrażeń surogatowych. Ten rodzaj wyobrażeń o świecie powstaje zazwyczaj na podstawie analogii, głównie transpozycji wyobrażeń dotykowych lub słuchowych na wzrokowe, np. określenia wieku człowieka na podstawie dotyku i uścisku jego ręki, wyobrażenie sobie typu samochodu na podstawie dźwięku wydawanego przez jego silnik. Szczególnie trudne do kształtowania są wyobrażenia surogatowe dotyczące światła i barw. Często z dźwiękiem określonego instrumentu kojarzy się dany kolor¹⁶ lub przestrzeń¹⁷. Jak nieudane

¹⁴ M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1964, s. 56.

¹⁵ Por. M. Grzegorzewska, *Wybór pism*; Z. Sękowska, *Kształcenie dzieci niewidomych*, Warszawa 1974; T. Majewski, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa 1983.

¹⁶ A. Rakowska, *Język...*, s. 99.

¹⁷ Por. M. Świąchowicz, *Nie wiem, jak opisać nic*, „Newsweek”, 16–29.12.2013, s. 63.

i trudne są to niejednokrotnie próby, świadczy pewna anegdota Stanisława Lema¹⁸, którą w swej pracy przytacza Alicja Rakowska:

Stary, niewidomy Mordechaj przyszedł do Izaaka i spytał go: Co robisz?

– Piję mleko – odparł Izaak.

– Co to jest „mleko”? – Taki biały płyn.

– Co to jest „biały”? – Biały jest łabędź.

– Co to znaczy „łabędź”? – To taki ptak z krzywą szyją.

– A co to jest „krzywą”?

Izaak zgiął rękę w łokciu i dał ją pomacać Mordechajowi: To jest krzywe.

Mordechaj uważnie obmacał jego rękę i rzekł z wdzięcznością:

– Dziękuję ci, Izaak! Teraz już wiem, jak wygląda mleko.

Zupełnie inną funkcję pełni słowo w przypadku uczniów niedo-
słyszących i głuchych. W zasadzie nie dostarcza im ono żadnej wiedzy
o świecie – to raczej obserwowanie świata i zbieranie różnorodnych
doświadczeń pozwala tym osobom na zrozumienie słów i konstruk-
cji typowych dla dźwiękowych języków naturalnych. Dla ich sposo-
bu postrzegania świata, i co za tym idzie także komunikowania się,
zasadnicze znaczenie ma uchwycenie ruchu, zależności czasowych
i przestrzennych między poszczególnymi czynnościami i zjawiskami.
Naturalny język migowy (PJM), którym posługują się osoby niesłyszą-
ce, tworzy swoisty system, w zasadzie nieporównywalny z systemem
języków dźwiękowych. Odpowiednikiem leksemów są w nim różno-
rodzaju migi (ideogramy oraz daktylogramy). Nie istnieje fleksja
(jedynie czasowniki „odmieniają się” przez ruch i obiekt), a składnia
ma charakter ruchowo-przestrzenny, czego konsekwencją jest między
innymi brak przymków oraz funkcjonalne stosowanie kilku zaledwie
zaimków. Aby nauczyć się polskiego języka dźwiękowego, osoby sła-
bosłyszące i niesłyszące muszą poznać od podstaw jego gramatykę,
tak jakby uczyły się języka obcego, choć jest to jednocześnie ich język
narodowy. Opanowanie polskiej gramatyki jest dla tych osób szcze-
gólnie ważne, gdyż umożliwi im czytanie i zrozumienie napisanych
po polsku tekstów. Jest też konieczne (co osobom niewtajemniczonym
może wydawać się paradoksalne) do zrozumienia języka, którym po-
sługują się tłumacze pracujący w urzędach czy przekładający przeka-
zy telewizyjne, posługują się oni bowiem językiem migowym (SJM),
czyli systemem językowo-migowym. Wykorzystuje on gramatykę ję-
zyka polskiego, a jedynie słowa wyrażone są za pomocą migów. Koń-
cówki fleksyjne oddaje się daktylogramami, a przekazom manualnym

¹⁸ S. Lem, *Filozofia przypadku*, Kraków 1968, s. 339.

zawsze towarzyszy dźwiękowa realizacja, mająca umożliwić czytanie z ruchu warg¹⁹.

Każdy nauczyciel pracujący z uczniami niesłyszącymi czy niedo-
słyszącymi musi zdawać sobie sprawę z tego, że ich dysfunkcja po-
woduje między innymi obniżenie funkcji słowno-pojęciowych, opóź-
niony rozwój myślenia abstrakcyjnego, kłopoty z wnioskowaniem
i rozumowaniem przez analogię, problemy z przyswajaniem pojęć oraz
trudności w rozumieniu ustnych objaśnień i instrukcji. Dla polonisty
istotne jest zrozumienie, iż problemy ze słuchem wpływają na mały
zasób słownictwa, słabe opanowanie fleksji i składni, zakłócenia spój-
ności tekstu oraz bardzo ograniczone opanowanie wzorców gatunko-
wych. Błędy popełniane w czytaniu i pisaniu przez osoby z tymi dys-
funkcjami mają charakter dysleksyjny i dysortograficzny (np. zamiana
lub opuszczanie liter, nieprawidłowe odczytywanie całych wyrazów,
mylenie wyrazów zbliżonych artykulacyjnie, odczytywanie wyrazów
i zdań z uwzględnieniem wybranych przypadkowo cech, zamianę gło-
sek dźwięcznych na bezdźwięczne, niewłaściwe zmiękczenie, mylenie
głosek nosowych, opuszczanie końcówek wyrazów, tworzenie zlepek
literowych nie do odczytania, wolne tempo pisania). Choć objawy
te wydają się tożsame z dysleksją czy dysortografią, ze względu na
odmienną etiologię wymagają całkowicie odmiennych metod pracy.
Nieświadomi tych faktów nauczyciele niejednokrotnie skłonni są trak-
tować swoich uczniów albo jako osoby poniżej normy intelektualnej,
albo jako osoby leniwe, słabo przykładające się do pracy.

Przytoczone tu przykłady pokazują zaledwie drobny wycinek pro-
blemów związanych z funkcjonowaniem w polskiej szkole uczniów
dysfunkcyjnych. Wychodzimy z założenia, że to, jaka będzie jakość
tego funkcjonowania, zależy nie tylko od rodziców, opiekunów, le-
karzy czy nauczycieli wspomagających, ale także od nauczycieli po-
szczególnych przedmiotów, w tym zwłaszcza języka polskiego – od
ich zaangażowania, cierpliwości, empatii, ale przede wszystkim od ich
wiedzy na temat dysfunkcji i trudności, na jakie narażone są osoby dot-
knięte danym problemem. Przykład naszych działań podejmowanych
w procesie kształcenia przyszłych szkolnych polonistów wskazuje, jak
ważne i skuteczne jest wprowadzanie treści związanych z kształceniem
uczniów dysfunkcyjnych do programów specjalności nauczycielskich.

¹⁹ Por. B. Szczepankowski, *Podstawy języka migowego. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1988; tegoż, *Niesłyszący–Głusi–Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warsza-
wa 1999; D. Jastrzębska-Golonka, A. Rypel, *Specyfika tworzenia tekstów przez uczniów
z deficytami słuchu*, w: *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i roz-
wojowej*, *Studia Pragmalingwistyczne* 5, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2008.

Bibliografia

- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, cz. I*, MEN, Warszawa 2010, s. 37–92.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1964.
- Jastrzębska-Golonka D., A. Rypel, *Specyfika tworzenia tekstów przez uczniów z deficytami słuchu*, w: *Mowa i język w perspektywie dydaktycznej, logopedycznej i rozwojowej*, *Studia Pragmalingwistyczne* 5, red. J. Porayski-Pomsta, Warszawa 2008.
- Lem S., *Filozofia przypadku*, Kraków 1968,
- Rakowska A., *Język, komunikacja, niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2003.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.
- Majewski T., *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa 1983.
- Sękowska Z., *Kształcenie dzieci niewidomych*, Warszawa 1974.
- Szczepankowski B., *Podstawy języka migowego. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 1988.
- Szczepankowski B., *Niestyszący–Głusi–Głuchoniemi. Wyrównywanie szans*, Warszawa 1999.
- Świąchłowicz M., *Nie wiem, jak opisać nic*, „Newsweek”, 16–29.12.2013, s. 60–63.

Źródła internetowe

www.znp.edu.pl/.../Pakiet_rozporzadzen_wprowadzajacych_zmiany [dostęp: wrzesień 2013].