

Wspomaganie uczniów z zaburzeniami mowy, języka i komunikacji w edukacji włączającej

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

Zaburzenia mowy, języka i komunikacji uczniów mogą występować jako jedyne albo główne problemy rozwojowe lub mogą być powiązane z innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwszą kategorię prawo oświatowe kojarzy z potrzebą pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wynikającą z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych. Druga towarzyszy innym trudnościom, np. większości niepełnosprawności. Kompensacja problemów zaburzeń mowy, języka i komunikacji stanowi duże wyzwanie dla systemu oświaty, zwłaszcza dla przedszkoli i szkół ogólnodostępnych realizujących edukację włączającą. Mogą one wspomóc dzieci i uczniów tym zakresie, głównie poprzez specjalistyczne zajęcia logopedyczne i rewalidację indywidualną. Trudne okazuje się jednak już samo wytypowanie jednostek wymagających pomocy, jak też szczegółowa diagnoza i projektowanie wsparcia. Artykuł ma na celu przybliżyć tę problematykę oraz nakreślić szerszy kontekst edukacyjny dla innych tekstów zawartych w tym numerze czasopisma.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja włączająca, komunikacja, język, mowa, zaburzenia.

Edukacja włączająca (inkluzyjna), jako nowy w Polsce¹ nurt praktyki oświatowej w zakresie wspomaganie uczniów z niepełnosprawnością i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z innych przyczyn, otworzyła kolejne możliwości organizowania wsparcia dla ucznia oraz współdziałania w tym zakresie różnych specjalistów.

Wprowadzenie idei inkluzji do polskich szkół wzbudziło szersze zainteresowanie problematyką zaburzeń rozwojowych, z którymi może mieć do czynienia każdy nauczyciel w każdej szkole oraz potrzebę pogłębionego opisu specjalistycznych oddziaływań,

z których nie zawsze zdawali sobie sprawę pedagodzy niebędący pedagogami specjalnymi i nieprzygotowani do kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Pojawiła się zatem konieczność różnego rodzaju opracowań – całościowych opisów specyfiki pracy specjalistów w systemie edukacji, np. logopedy szkolnego (Zaorska, 2009), ogólnych charakterystyk psychoedukacyjnych poszczególnych rodzajów niepełnosprawności i zaburzeń, z których wyprowadzane są ogólne wskazania do pracy edukacyjno-terapeutycznej (Winczura, 2018) oraz studiów przypadków, zarówno tych, które można byłoby uznać za typowe, jak i tych rzadkich, unikalnych, nietypowych. O ile pierwsze opracowania ogólne kierowane są przede wszystkim do pedagogów spoza obszaru pedagogiki specjalnej, gdyż

* Adres: ul. J. K. Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz.
E-mail: depejot2@ukw.edu.pl

¹ Edukację włączającą w Polsce wprowadziły przepisy oświatowe – rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2010 r.

opisywana wiedza stanowi dla pedagogiki specjalnej podstawowy kanon wiedzy, o tyle studia przypadków mogą być użyteczne dla wszystkich nauczycieli, logopedów, psychologów, pedagogów szkolnych i innych współpracujących z nimi specjalistów.

Obydwa kierunki prac badawczych i opracowań metodycznych zaczęły się już pojawiać w polskiej literaturze pedagogicznej i jest to bardzo istotna baza, np. do odpowiedzialnego tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych – rzeczywiście spersonalizowanych, odpowiadających faktycznym potrzebom jednostek. Jeszcze innym sposobem pogłębionego przedstawiania specjalnych potrzeb edukacyjnych jest ujęcie problemowe tej tematyki, umożliwiające koncentrację na wybranym aspekcie funkcjonalnym, diagnostycznym, edukacyjnym czy terapeutycznym oraz/lub na ich kompilacji. Taką propozycję stanowi właśnie ten artykuł i całe niniejsze wydanie kwartalnika, które zostało poświęcone edukacyjnym aspektom zaburzeń mowy, języka i komunikacji.

Zaburzenia mowy, języka i komunikacji a edukacja włączająca

Zaburzenia mowy, języka i komunikacji odnoszą się do obszaru powiązanych ze sobą czynności psychicznych i kompetencji człowieka, przekładających się na zagrożenia dla sprawności funkcjonalnych we wszystkich sferach rozwojowych, na relacje społeczne i emocjonalność. Mają swoje poważne skutki w obszarze aktywności edukacyjnej i zawodowej. Dlatego w przypadku edukacji włączającej, uwzględniającej jednocześnie ograniczenia, możliwości i potrzeby ucznia, można mówić o mowie, języku i komunikacji:

– jako o pewnych czynnikach instrumentalnych, warunkujących możliwości uczenia się – tu i teraz, a więc wymagających działań interwencyjnych, zwiększających zasoby osobiste ucznia w zakresie jego edukacji szkolnej;

– jako o pewnych obszarach strategicznych z punktu widzenia stanowienia celów edukacji jednostki w zakresie rozwijania jej kompetencji kluczowych dla przyszłego funkcjonowania życiowego i zawodowego.

Takie ujęcie wynika nie tylko z orientacji na „tu i teraz”, ale także z ujęcia perspektywego. Wiąże się to ze stanowieniem celów edukacji, których przejrzystość Iwona Chrzanowska uznaje za fundamentalny element włączającej edukacji specjalnej. Cele edukacji specjalnej (i nie tylko) odnosić się powinny do przyszłej nauki, pracy, samodzielnego życia (Chrzanowska, 2019, s. 42). Dlatego autorka przyjmuje za Hornbyem, że celami edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być przede wszystkim dążenie do niezależności i aktywności oraz wyposażenie w umiejętności „potrzebne do spełniania wymagań i oczekiwań w zakresie komunikacji społecznej w dorosłym życiu” (Chrzanowska, 2019, s. 42).

Zatem formuła edukacji włączającej – realizowanej poza tradycyjną szkołą specjalną, z jej specjalistyczną obudową metodyczną i profesjonalnym przygotowaniem pedagogów specjalnych – stanowi duże wyzwanie polegające na sprostaniu aktualnym potrzebom uczniów z zaburzeniami w tej sferze. Trzeba przyznać, że zarówno trafne rozpoznanie owych potrzeb, jak i zaspokojenie ich, gdy w grę wchodzi np. wykorzystanie specjalistycznych metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej², najczęściej przerasta możliwości nieprzygotowanych do tego pedagogów.

² Używam określenia „alternatywna i wspomagająca”, idąc za dosłownym tłumaczeniem międzynarodowego określenia *alternative and augmentative communication* (AAC), choć warto wziąć pod uwagę trafną sugestię polskiego specjalisty z tego zakresu, Jacka J. Błęszyńskiego, który postuluje odwrotną kolejność: „wspomagająca i alternatywna” dla podkreślenia wartościowania działań kompensacyjnych, które najpierw powinny wzmacniać posiadane zasoby, a dopiero, gdy jest to niemożliwe, sięgać po komunikacyjne alternatywy (z wystąpienia J. Błęszyńskiego na konferencji w Zielonej Górze w 2016 roku – Błęszyński, 2016, s. 63–72).

Z drugiej strony nie chodzi tylko o stan aktualny, o niwelowanie barier edukacyjnych utrudniających uczenie się, ale także o perspektywiczne wsparcie rozwojowe, wymagające wypracowania nowych kompetencji związanych z mową, komunikacją i posługiwaniem się językiem, a co za tym idzie także symbolami, które pozwalają na tworzenie, kodowanie i odkodowywanie tekstu (w szerokim, psycholingwistycznym tego słowa znaczeniu)³. Inaczej mówiąc, istotne są działania rewalidacyjne, usprawniające, wypracowujące strategie, metody, techniki, które będą użyteczne w przyszłości.

W określeniach wypunktowanych na początku tej sekcji artykułu łatwo zauważyć pewną strategię unikową w łącznym definiowaniu trzech tytułowych pojęć: mowa, język, komunikacja. Użycie ogólnikowych określeń: „czynniki”, „obszary” wynika z tego, że są to tak naprawdę trzy różne kategorie, dla których trudno znaleźć jeden wspólny termin stanowiący pojęcie nadrzędne. Pozostają one ze sobą w związku funkcjonalnym, a nie kategoryalnym. Funkcjonalność tę można opisać zależnością, iż mowa jest złożoną czynnością, lub nawet – jak określa Stanisław Grabias „układem czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając świat i przekazując wiedzę o sobie i o świecie innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias, 2015, s. 19), a więc komunikując się z samym sobą i innymi. Przy tym nie można powiedzieć, że komunikacja jest tu pojęciem nadrzędnym, gdyż oznacza ona pewien rodzaj ludzkiej aktywności obejmujący tak zachowania językowe, jak i niejęzykowe. Język zaś jest fenomenem stanowiącym komponent ludzkiego umysłu i jednocześnie umysł ten kształtującym (Grabias, 2015, s. 17). Choć można mówić o zobiektywizowanej formie języka danej społeczności (języka etnicznego) jako pewnego systemu obejmującego zbiór znaków (słów) i reguły ich użycia (gramatykę),

to jednak faktycznym miejscem jego zagnieżdżenia są właśnie ludzkie umysły. Proces nabywania języka ma charakter rozwojowy i może napotykać różne przeszkody, co ujawnia się w wielu aspektach funkcjonowania językowego, w tym w posługiwaniu się mową i komunikowaniu się.

Ponadto nie można tego obszaru traktować jako pewnego dodatku do „dysfunkcyjnego profilu ucznia ze SP”, gdyż wiedza o zaburzeniach mowy, języka i komunikacji sama w sobie odzwierciedla niezwykle złożony obszar, który wymaga myślenia specjalistycznego, wielowymiarowego i holistycznego jednocześnie. Należy pamiętać, że wyznacza to domenę logopedii i mimo tego, że problemami wymienionych zaburzeń zajmują się różni specjaliści wspomagający ucznia z niepełnosprawnością, to logopeda powinien być ekspertem wiodącym, ukierunkowującym terapię z punktu widzenia perspektywicznych potrzeb akwizycji językowej oraz funkcjonowania poznawczego i społecznego jednostki. Grabias pisze: „Spektrum zjawisk pojawiających się w tym polu jest ogromne, a jego segmentowanie wielorako zróżnicowane”. Mimo iż autor wskazuje na biologiczny, psychologiczny i społeczny wymiar szeroko rozumianego zjawiska mowy, jego usytuowanie w naukach medycznych, neurobiologii, teoriach lingwistyki strukturalnej, gramatyki generatywnej, socjolingwistyki czy kognitywistyki, jego zdaniem „w układzie tych dyscyplin logopedia z łatwością wyodrębnia własny obszar badawczy, odsłonięty przez te nauki” (Grabias, 2015, s. 15).

Kategorie uczniów z zaburzeniami mowy, języka i komunikacji w klasyfikacji specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności

Edukacja włączająca, jako wdrożenie idei edukacji dla wszystkich, wskazała przede wszystkim na różnorodność uczniów i na

³ Nie chodzi tu tylko o tradycyjnie rozumiany tekst pisany.

ich zróżnicowane potrzeby, dla których powinno znaleźć się miejsce w głównym nurcie edukacji. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) – określanych coraz częściej z pominięciem owej „specjalności”, jako niezaspokojone potrzeby edukacyjne (*unmet needs*) (Podgórska-Jachnik, 2018), wchłonęło pojęcie niepełnosprawności, ukazując cały katalog kategorii problemowych uruchamiających konieczność sięgania po wsparcie dla ucznia. W polskim systemie oświaty zawiera się ono głównie we wspomnianym już systemie tzw. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a dla uczniów z niepełnosprawnością popartą orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – będzie to także indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny oraz zajęcia rewalidacyjne.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643) definiuje, iż potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – co powszechnie identyfikuje się jako specjalne potrzeby edukacyjne – wynika w szczególności:

1. z niepełnosprawności,
2. z niedostosowania społecznego,
3. z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
4. z zaburzeń zachowania lub emocji,
5. ze szczególnych uzdolnień,
6. ze specyficznych trudności w uczeniu się,
7. z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych,
8. z choroby przewlekłej,
9. z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
10. z niepowodzeń edukacyjnych,
11. z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,

12. z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dz.U. 2017, poz. 1643).

Do niedawna katalog ten (przed niewielkimi zmianami), kończyła kategoria, która brzmiała „inne”, co oznaczało, że listę tę można było kontynuować. Likwidacja tej kategorii sprawia wrażenie zamknięcia listy uprawnionych do pomocy uczniów, nie jest to jednak prawda. Romana Cybulska podkreśla otwarty charakter katalogu, pisząc: „Pomocą psychologiczno-pedagogiczną obejmuje się wszystkich uczniów lub wychowanków, którzy tej pomocy potrzebują” (Cybulska, 2017, s. 11). Jednocześnie autorka zaznacza, że udzielenie pomocy nie może być zależne od tego, czy uczeń ma orzeczenie lub opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej; nawet jeśli uczeń ich nie ma, szkoła powinna zaoferować mu wsparcie. Inną kwestią jest rodzaj i zakres takiej pomocy, gdyż skala potrzeb w tym obszarze jest bardzo duża. Choć zabezpieczenie wsparcia dla uczniów ze SPE obwarowane jest pewnymi procedurami organizacyjnymi (oszacowanie potrzeb, uwzględnienie realiów wynikających z dotacji budżetowej, konieczność zaplanowania odpowiedniej liczby godzin specjalistycznych w arkuszu organizacyjnym szkoły, w przypadku dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego zabezpieczenie zatrudnienia pedagogów specjalnych jako nauczycieli współorganizujących proces kształcenia oraz prowadzących zajęcia rewalidacji indywidualnej, uzyskanie zgód organu prowadzącego, itp.), praktycznie każdy uczeń może potrzebować pomocy – i każdy powinien ją otrzymać.

Kategorią uczniów oddającą wprost zaburzenia wskazane w tytule jest grupa dzieci z deficytami kompetencji i zaburzeń

sprawności językowych. Zwraca uwagę to, że nie pojawia się tam nawet *explicite* słowo „mowa”, leżące w centrum zainteresowań logopedii i powszechnie najbardziej z nią kojarzone. Jednak zgodnie z przytoczoną wcześniej definicją Stanisława Grabiasa mowa obejmuje czynności posługiwania się językiem, wpisuje się więc w oczywisty sposób w zaprezentowany tu aspekt kompetencyjny i sprawnościowy.

Jeśli jednak przyjrzeć się lepiej przedstawionym w rozporządzeniu grupom uczniów wymagających dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zaburzenia mowy ukryte są także w innych kategoriach specjalnych potrzeb edukacyjnych, przede wszystkim zaś w kategorii określonej jako niepełnosprawność.

Niepełnosprawność ucznia nie jest kategorią jednoznaczną na gruncie prawa polskiego. Mamy bowiem do czynienia z podwójnym systemem orzecznictwa: resortu oświaty (orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane przez zespoły orzekające poradni psychologiczno-pedagogicznych) oraz resortu polityki społecznej (orzeczenia o niepełnosprawności wydawane dzieciom i młodzieży do 16 r.ż.⁴ przez powiatowe i wojewódzkie zespoły ds. orzekania o niepełnosprawności). Nie wszystkie kategorie uwzględnione w jednym orzecznictwie będą zgodne z kategoriami drugiego, w kontekście podejmowanych rozważań nie to jest jednak najważniejsze. Uczeń z orzeczeniem o niepełnosprawności, jeśli nawet nie ma orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (dotyczy to np. uczniów z przewlekłą chorobą), powinien być i tak otoczony opieką w ramach systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Gdyby specyfika choroby tego wymagała (np. w schorzeniach neurologicznych, chorobach układu oddechowego, onkologicznych i in. – zob. Błęszyński, 2013; Hamerlińska-Latecka, 2015), działania

pomocowe po prostu trzeba podjąć. Jeśli nawet orzeczenie o niepełnosprawności nie rodzi obowiązków prawnych szkoły wobec ucznia, dostarcza informacji o problemie, który zignorowany być nie może. Odnosząc się jednak przede wszystkim do kategorii niepełnosprawności uznanych przez resort oświaty, można przedstawić najczęściej występujące problemy w zakresie mowy, języka i komunikacji (także pisemnej) dotyczące każdej z nich. Poziom uogólnienia nie pozwala na ukazanie problemów wewnętrznego zróżnicowania, należy jednak pamiętać, że istnieje, czego szczegółową egzemplifikacją mogą być m.in. opisy grup zaburzeń i/lub przypadków badawczych przedstawionych w pozostałych artykułach tego wydania „Edukacji”.

Kategorie niepełnosprawności wyróżniane przez polskie prawo oświatowe są następujące:

- uczniowie niesłyszący i słabosłyszący;
- uczniowie niewidomi i słabowidzący;
- uczniowie z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją;
- uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz umiarkowanym i znacznym⁵;
- uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi (Dz.U. 2017, poz. 1578).

Z doświadczeń pedagogów specjalnych wynika, że zaburzenia mowy, języka i komunikacji wpisują się w obraz funkcjonalny wszystkich powyższych niepełnosprawności. Barbara Winczura wyeksponowała ten problem, używając w nawet tytule swojej książki określenia „dzieci ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi” (Winczura, 2018). Udział logopedy lub innych specjalistów wspomagających

⁴ W przypadku dzieci i młodzieży do 16. r.ż. nie wydaje się orzeczeń o stopniu niepełnosprawności.

⁵ Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim nie mają statusu ucznia. Za spełnienie obowiązku szkolnego i obowiązku nauki uznaje się w ich przypadku udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych.

ten obszar funkcjonalny (nauczycieli i terapeutów prowadzących zajęcia rewalidacyjne z uczniami) jest więc niezbędny, bez względu na to, czy uczeń uczęszcza do szkoły specjalnej, integracyjnej czy inkluzyjnej. W edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością trzeba się liczyć z występowaniem zaburzeń komunikacyjnych w różnych postaciach i – z jednej strony – uwzględniać je w metodach pracy i działaniach adaptacyjnych umożliwiających funkcjonowanie szkolne (w tym zapewniając komunikację wspomagającą i alternatywną), z drugiej – ukierunkować na nie spersonalizowane strategie rewalidacyjne. Warto dodać, że w przypadku wymienionych jako ostatnie niepełnosprawności sprzężonych problemy tych uczniów są nie tylko prostą kompilacją wynikającą z pojedynczych zaburzeń – niepełnosprawności wymienionych wyżej, lecz mogą się one multiplikować. Na przykład dzieci głuchoniewidome mają więcej problemów rozwojowych niż dzieci (tylko) z ograniczonym wzrokiem i (tylko) z ograniczonym słuchem (Zaorska, 2017). Barięram u dzieci z niepełnosprawnościami złożonymi są tu ograniczone możliwości kompensacji zmysłowej, często także intelektualne, oraz ogromne zróżnicowanie konfiguracji problemów szczegółowych, co dostrzec można w profilowaniu ograniczeń i zdolności dzieci z tzw. chorobami rzadkimi (Kamyk-Wawręszuk, 2018).

Niepełnosprawność i problemy komunikacyjne to zatem oczekiwana konfiguracja trudności edukacyjnych. Jednakże warto zauważyć, że w grupie pozostałych dzieci wymagających specjalnej pomocy w warunkach szkolnych, z punktu widzenia problemów z mową, językiem i komunikacją, trzeba zwrócić również uwagę na:

1. dzieci i uczniów z zaburzeniami zachowania lub emocji oraz doświadczających sytuacji kryzysowych lub traumatycznych: mowa wykazuje dużą podatność

na wszelkie zachwianie równowagi emocjonalnej. W mowie ujawnia się lęk, smutek, depresja. Komponenty emocjonalne dostrzegalne są w zaburzeniach nie płynności mowy, zwłaszcza w jękanii. Emocje mogą mieć wpływ na całkowitą blokadę mówienia, jak to jest np. w mutyzmie wybiórczym (zaburzenie klasyfikowane jest jako zaburzenie emocji, nie mowy, choć w niej się objawia) (Kristensen, 2000; LeDoux, 2000; Pittman, i Karle, 2018; Skoczek, 2015);

2. uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, szczególnie, gdy łączą się z czytaniem i pisaniem (tzw. dysleksja czy dysgrafia); często zaburzenia mowy i specyficzne trudności w uczeniu się mają wspólną etiologię, mogą być też brane pod uwagę łącznie w postępowaniu edukacyjno-terapeutycznym (Bogdanowicz i Adryjanek, 2004; Krasowicz-Kupis, 2006, 2008; Sprenger-Charolles i in. 2000);
3. uczniów z chorobami przewlekłymi, gdyż obecnie coraz częściej wskazuje się na realne skutki wpływu choroby na funkcjonowanie poznawcze, w tym w obszarze funkcji mowy (Talarowska i Gałęcki, 2013; Winczura, 2018);
4. uczniów z niepowodzeniami edukacyjnymi oraz zaniedbanych środowiskowo, gdyż wśród przyczyn tych pierwszych wymienia się też czynniki związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, przekładające się m.in. na niskie zasoby społeczne i kulturowe, w tym ograniczone kompetencje językowe (ograniczony kod językowy) (Bernstein, 1980; Chrzanowska, 2009; Noble, Norman i Farah, 2005; Matejczuk, Nowotnik i Rękosiewicz 2003);
5. uczniów z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska

edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą – dotyczy to zarówno dzieci z mniejszości językowych (np. w Polsce od dość dawna dzieci romskich), ale także dzieci migrantów i to zarówno tych przybywających do Polski z innych krajów, jak i Polaków wracających po latach z zagranicy. Wspólnym zagrożeniem jest tu niedostatek kompetencji językowych umożliwiających edukację, gdyż potencjalnie pozytywnie wartościowana dwujęzyczność ma jednak także swoje zagrożenia, na które wskazują psycholingwiści i glottodydaktycy (Cieszyńska-Rożek, 2010, 2013; Białystok, 2001; Bokus i Shugar, 2007; Carlson i Meltzoff, 2008; Kurcz, 2006).

Możliwości działań wspomagających logopedy w warunkach przedszkola lub szkoły

Zdaniem Marzenny Zaorskiej potrzeby w zakresie wspomagania logopedycznego uczniów są ogromne. Według szacunków autorki pomocy takiej na poziomie szkoły podstawowej wymaga około 16–18% dzieci, w oddziałach przedszkolnych jest to nawet do 80%, w klasach pierwszych około 50–60%, na całym pierwszym etapie edukacyjnym (klasy I–III) prawie 50% (Zaorska, 2009). W połączeniu z przedstawionym nawet tak ogólnie zarysem wzajemnych powiązań mowy, języka i komunikacji, ich interakcji z innymi obszarami rozwojowymi, jak również z zaledwie zasygnalizowanymi skutkami ich zaburzeń widać, że są to czynniki, których nie można pominąć w analizie możliwości i warunków uczenia się. Edukacja włączająca zapowiadająca nową, lepszą jakość kształcenia i otwarcie na wszystkich (Chrzanowska, 2019; por. też Zaremba, 2013), musi zatem odnieść się z troską do tego obszaru problemowego:

1. dostrzegając jego wewnętrzną złożoność i kluczową rolę w rozwoju;
2. uznając potrzebę szczególnego wsparcia – czasem wysoce specjalistycznego – i mimo założeń normalizacyjnych o potrzebie redukcji tego, co w edukacji specjalnej, udzielić pomocy nie mniej skutecznej niż w placówce specjalnej (co zresztą jest po prostu obowiązkiem każdej szkoły, do której uczęszczają uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego); kluczową rolę ogrywają w tym zakresie logopedzi, którzy także mają liczne specjalizacje zawodowe; stąd czasem potrzeba poszukiwania dodatkowych konsultacji i/lub dodatkowej terapii specjalisty spoza systemu oświaty (np. neurologopedy, balbutologopedy, surdologopedy), mimo zatrudnienia logopedy w placówce, który takiej specjalizacji mieć nie musi;
3. dokonując pogłębionej diagnozy funkcjonalnej, ale i patogenetycznej, identyfikującej istniejące związki i zależności, w tym wiodący patomechanizm aktualnych, jak również potencjalnych zagrożeń (diagnoza negatywna w aspekcie prognostycznym), ale i scenariusz pozytywny wykorzystujący kompensacyjny potencjał mocnych stron (diagnoza pozytywna w aspekcie prognostycznym); ze względu na instrumentalny charakter procesów komunikacyjnych dla uczenia się, wnioski z tej diagnozy powinny koniecznie znaleźć odzwierciedlenie w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia, dając podstawę do tworzenia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego;
4. w przypadku ucznia nieposiadającego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, włączając podobne podejście do problemu jak w punkcie poprzednim, mimo braku tak wyraźnie określonych dokumentów programowych – zajęcia specjalistyczne także opierają się na

diagnozie i planowaniu pracy; nie chodzi tu o sformalizowaną, rozbudowaną dokumentację edukacyjno-terapeutyczną, ale sposób myślenia o problemie zaburzeń mowy, języka i komunikacji w rozwoju i uczeniu się każdego ucznia;

5. organizując zajęcia na miarę potrzeb ucznia z wykorzystaniem możliwości systemu edukacji (wynikające ze świadomości i diagnozy problemu ukierunkowanie indywidualizacji procesu kształcenia, zajęcia edukacyjne, specjalistyczne – korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, psychologiczne, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, czasem także inne terapeutyczne; zajęcia rewalidacyjne), a jeśli to nie wystarcza, odpowiedzialnie poszukując wsparcia zewnętrznego (zajęć w poradni psychologiczno-pedagogicznej, placówkach specjalizujących się w działaniach edukacyjno-terapeutycznych prowadzonych przez organizacje pozarządowe, w jednostkach pomocy społecznej, oferujących np. specjalistyczne usługi opiekuńcze (tzw. SUO), obejmujące także – w miarę potrzeb – wsparcie terapeutyczne.

Wymienione działania to obecnie zadania wszystkich przedszkoli, szkół i placówek oświatowych. Obowiązek zabezpieczenia specjalnych potrzeb ucznia spoczywa na dyrektorskiej placówce, przy czym powinien on uwzględnić zarówno potrzeby zdiagnozowane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zawarte w wystawionym przez nią orzeczeniu (szczególnie o potrzebie kształcenia specjalnego) lub opinii, jak również te, które zdiagnozowano na terenie szkoły. Obecne regulacje dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej znacząco podnoszą w tym względzie rolę przedszkola, szkoły czy placówki. To tam zaczyna się rozpoznanie potrzeb ucznia i próba zorganizowania wsparcia edukacyjno-terapeutycznego. Warto zwrócić tu uwagę na

zaburzenia mowy, języka i komunikacji, bo ze względu na obowiązki i kompetencje szkoły cykl diagnostyczno-terapeutyczny może i nawet powinien zamknąć się w niej samej – bez konieczności korzystania ze wsparcia zewnętrznego. Dzieje się tak przy udziale szkolnych specjalistów: logopedy, pedagoga, psychologa. Od zrozumienia wzajemnych zależności i wypracowania modelu działania bardzo często zależy szybkość i skuteczność podjętych interwencji.

Do zadań logopedy w szkole czy placówce oświatowej, zgodnie z § 24. Rozporządzenia MEN regulującego zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. 2017, poz. 1643), należy w szczególności:

1. diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy oraz poziomu rozwoju językowego uczniów;
2. prowadzenie zajęć logopedycznych dla uczniów oraz porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli w zakresie stymulacji rozwoju mowy uczniów i eliminowania jej zaburzeń;
3. podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej, we współpracy z rodzicami uczniów;
4. wspieranie nauczycieli, wychowawców i innych specjalistów w:
 - a. rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły i placówki;
 - b. udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Powyższy wykaz potwierdza, że potrzeby udzielania pomocy uczniom z zaburzeniami mowy, języka i komunikacji w szkole określone są wewnątrznie w każdej konkretnej placówce, niezależnie od opinii i orzeczeń poradni.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, a w jej ramach zajęcia specjalistyczne, wydają się filarem edukacji włączającej, gdyż pozwalają wyjść naprzeciw potrzebom każdego ucznia. Takiej pomocy w przypadku zaburzeń mowy, języka i komunikacji będzie z pewnością udzielał logopeda. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością, a więc mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wsparcie edukacyjno-terapeutyczne zabezpieczane jest także Rozporządzeniem 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 (Dz.U. 2017, poz. 1578). Reguluje ono wszystkie oddziaływania szkoły wobec ucznia z orzeczeniem, jednak w kontekście omawianych zaburzeń warto zwrócić uwagę na zajęcia rewalidacji indywidualnej. Choć sam termin w obszarze pedagogiki jest kontrowersyjny (w rozporządzeniu nie został zdefiniowany), można przyjąć, że są to zajęcia usprawniające w obszarze wynikającym ze spersonalizowanej diagnozy. Paragraf 6.2 rozporządzenia wskazuje, że w ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez:

1. naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego;
2. naukę języka migowego lub innych sposobów komunikowania się,

w szczególności wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) – w przypadku ucznia niepełnosprawnego z zaburzeniami mowy lub jej brakiem;

3. zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne – w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (Dz.U. 2017, poz. 1578).

Nie wyczerpuje to katalogu zajęć i umiejętności wpisanych w program rewalidacji indywidualnej, jednak przyjmuje się, że zajęcia specjalistyczne i rewalidacyjne nie powinny się pokrywać. Tak więc zajęcia rewalidacyjne nie mogą być zajęciami logopedycznymi. Przydział godzin w ramach tych zajęć odbywa się niezależnie, tzn. korzystanie z rewalidacji indywidualnej nie pozbawia możliwości korzystania z zajęć specjalistycznych pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 24 sierpnia 2017 r., poz. 1575) wskazuje, że uprawnienia do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych posiada pedagog z kwalifikacjami do pracy z uczniem z określoną niepełnosprawnością. Mogą je więc prowadzić pedagodzy specjaliści z uprawnieniami do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, słuchową, wzrokową, autyzmem itd. Nie może tego zrobić logopeda, co trochę ogranicza zakres możliwości oddziaływań. Jest on bowiem specjalistą z zakresu wspomagania komunikacji dziecka, często ma dodatkowe przygotowanie z zakresu jej alternatywnych form, czego ustawodawca nie przewidział. Argumentem wyrażonym w rozporządzeniu jest znajomość specjalnych potrzeb określonego dziecka, czego w obszarze mowy, języka i komunikacji nie można przecież odmówić logopedzie. Co więcej, nie każda szkoła realizująca

edukację włączającą dysponuje pedagogami specjalnymi i to jeszcze z zakresu wszystkich specjalności. Logopeda mógłby znakomicie wypełnić tę lukę. Szkoda, że pominięto tu jego potencjał. W obecnym stanie prawnym pozostaje mu jednak w przypadku realizacji orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego udział w wielospecjalistycznej ocenie poziomu funkcjonowania ucznia (WOPFU) oraz wspieranie innych nauczycieli w projektowaniu indywidualnego planu edukacyjno-terapeutycznego, także w doborze i planowaniu zajęć rewalidacyjnych. Mimo opisanej luki, logopeda powinien współpracować z nauczycielami realizującymi zajęcia rewalidacyjne. Wobec ogromu opisanych wyżej problemów z mową, językiem i komunikacją w edukacji włączającej z pewnością jego udział będzie nieoceniony.

Bezpłatna specjalistyczna pomoc logopedyczna usytuowana w oświatowym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej to także terapia logopedyczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Realizacja specjalnych potrzeb uczniów w edukacji włączającej odbywa się przy wsparciu szkół przez takie placówki, jak wymienione poradnie, publiczne ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz biblioteki pedagogiczne. Zadania poradni mogą być realizowane zarówno na ich terenie, jak i we współpracujących z nimi przedszkolach, szkołach, placówkach. To, czy dziecko będzie uczęszczało do logopedy w szkole, czy w poradni, zależy najczęściej od lokalnych uwarunkowań (m.in. od tego, czy w ogóle logopeda jest zatrudniony w szkole), od rodzaju problemu zdiagnozowanego u dziecka, specjalizacji logopedów i innych czynników. Dostęp do opieki logopedycznej jest przez system oświaty zagwarantowany, co nie znaczy, że zawsze wystarczający. Poszukuje się więc różnych rozwiązań, żeby sprostać potrzebom, np. przez organizację

zajęć logopedycznych grupowych. Prawo dopuszcza prowadzenie takich zajęć w maksymalnie czteroosobowych grupach, nie zawsze jest to jednak korzystne dla ucznia, a czasem wręcz uniemożliwia osiągnięcie celów terapeutycznych. Pewną nowoczesną alternatywą jest organizacja systemu opieki logopedycznej z wykorzystaniem sieci internetowej w formule b-learningu (*blended learning*). Eksperyment Joanny Jatkowskiej (2016) wykazał nie tylko skuteczność logopedycznego oddziaływania terapeutycznego łączącego wizyty w poradni z sesjami terapeutycznymi na platformie e-learningowej, ale dał przykład, w jaki sposób poradnia może być centrum organizującym cykle terapii b-learningowej uczniów. Z badań autorki wynika, że „b-learning może być skuteczną alternatywą dla tradycyjnych metod diagnozy i terapii logopedycznej dzieci” (Jatkowska, 2016, s. 176), rozwijając przy okazji także ich kompetencje cyfrowe. Być może zmieni to obraz przyszłego wsparcia logopedycznego w systemie oświaty.

Edukacja włączająca musi szukać rozwiązań intensyfikujących posiadane zasoby wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto zatem pomyśleć także o rozwiązaniach wspierających rozwój mowy, języka i komunikacji uczniów w nowych, mniej standardowych formach. Do takich należeć może np. opisany wyżej b-learning, coaching wychowawczy dla rodziców, treningi interakcji i komunikacji interpersonalnej. Ważną rzeczą jest zwrócenie uwagi na wspólne obszary różnych oddziaływań, np. zajęcia rozwijające kompetencje społeczne obejmują także poszerzanie umiejętności komunikacyjnych. W ramach tych zajęć – nie tylko w obszarze rewalidacji indywidualnej – mogą być realizowane treningi umiejętności społecznych – tak ważne dla dzieci ze spektrum autyzmu, z zespołem Aspergera, ale nie tylko dla nich

(Charbiicka, 2015), warsztaty self-adwokatów (Podgórska-Jachnik i Tłoczkowska, 2009), treningi asertywności – będące także treningami komunikacji – dla której wyraźną przestrzeń stworzyły nowe podstawy programowe (asertywność jest wskazywana nawet w podstawie programowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym – zob. Dz.U. 2017, poz. 356).

Czasem ważny jest kontakt z szerszym środowiskiem, co także wpisuje się w filozofię edukacji włączającej, jak i związane z jej realizacją obowiązki dyrektora szkoły. W środowisku sojusznikiem szkoły mogą być organizacje pozarządowe realizujące programy wsparcia terapeutycznego (stowarzyszenia i fundacje, np. takie jak Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Fundacja Synapsis, Polski Związek Głuchych, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Osób Jąkających się, Polskie Towarzystwo Mutyizmu Wybiórczego i inne). W kontekście omawianych w artykule problemów ważne jest, że organizacje te nie tylko mogą dostarczyć szkole wsparcia doradczo-terapeutycznego, ale także umożliwić dzieciom z zaburzeniami mowy, języka i komunikacji kontakt z dorosłymi stanowiącymi wzorzec osobowy kogoś, kto poradził sobie w podobnej sytuacji życiowej, co jest bardzo istotne w wychowaniu dzieci ze SPE. Najlepszym przykładem jest rola głuchych nauczycieli w wychowaniu dzieci z uszkodzonym słuchem: mają oni nie tylko najlepszy kontakt ze swoimi uczniami, mogą stanowić wzorzec natywnego użytkownika języka migowego, jak i wzorzec głuchej, wykształconej osoby, co przyczynia się do podnoszenia aspiracji edukacyjnych tych uczniów (Podgórska-Jachnik, 2013).

Szczególną rolę odgrywają także różne organizacje rodzicielskie (np. Stowarzyszenie Razem Rozkodujemy Afazję),

gdyż ich celem jest także wykorzystanie doświadczeń rodziców związanych z edukacją ich dzieci. Organizują nie tylko wsparcie dla dzieci, ale także ich rodzin, podejmują działania mające na celu przełamywanie stereotypów społecznych i propagowanie nowoczesnych rozwiązań, również tych, które za ich sprawą przenoszone są do naszej polskiej rzeczywistości. Energia płynąca ze stowarzyszeń rodzicielskich bywa nieprawdopodobna. O wielu mogę pisać z perspektywy osobistych relacji, wspomnę jednak tylko o Fundacji Angelmana (choroba genetyczna z grupy tzw. chorób rzadkich, której skutkiem są m.in. poważne ograniczenia w zakresie mowy). Fundacja Angelmana nie tylko stanowi grupę wsparcia dla innych rodziców dzieci z tą i podobnymi chorobami genetycznymi, współpracuje z przedstawicielami światowego ruchu na rzecz osób z zespołem Angelmana, ale prowadzi także szeroką działalność edukacyjną. Współpracuje z wieloma podmiotami, także z Zakładem Pedagogiki Specjalnej i Logopedii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Zakład – z inicjatywy dr Agnieszki Kamyk-Wawryszuk – prowadzi od kilku lat unikalne logopedyczne seminarium naukowo-praktyczne poświęcone wsparciu dzieci z chorobami (artykuł Kamyk-Wawryszuk mieszczący się w tym spektrum problemowym zamieszczony jest także w niniejszym wydaniu kwartalnika „Edukacja”; inne publikacje autorki na ten temat, ważne z punktu widzenia edukacji włączającej, to m.in.: Kamyk-Wawryszuk, 2018a, 2018b). W ubiegłym roku współorganizatorem seminarium poświęconemu wsparciu logopedycznemu (i nie tylko takiemu) dzieci niemówiących (https://www.ukw.edu.pl/download/30266/program_seminarium_-_16_kwietnia.pdf) była właśnie Fundacja Angelmana i jej założycielka Joanna Naze. Wpis na

fanpage'u Fundacji na Facebooku, poczyniony z okazji obchodów Międzynarodowego Dnia Zespołu Angelmana (corocznie 15 lutego) najlepiej oddaje zaangażowanie i entuzjazm, ale także realność podejmowanych działań, dlatego pozwalam sobie zacytować go prawie w całości⁶ (pomijam m.in. liczne emotikony) oraz wyróżnić słowa, z których bije pewien szczególnie blask mądrości i uniwersalności podejścia do problemów dzieci z niepełnosprawnością:

Co za szalony dzień... Tak samo nieprzewidywalny jak sam zespół Angelmana. Ale w końcu to nasze Święto! (...) Życzymy Wam kochani tej cudownej energii i wyjątkowego uśmiechu, jaki mają tylko dzieci chorujące na zespół Angelmana! I dzielimy się z Wami samymi dobrymi wiadomościami (...). Po pierwsze – do druku przygotowaliśmy ulotki nt. ZA. Jeśli ktoś z Was chciałby je rozesłać lub zanieść do swoich poradni, szkół, ośrodków, etc., dajcie nam znać – prześlemy Wam gotowe materiały. Po drugie – wszystko wskazuje na to, że 27 lutego będziemy mieli przyjemność pojawić się w PNS [program TVP „Pytanie na Śniadanie” – dopisek DPJ], opowiedzieć o ZA i o jednym z nas, Bartku, który potrzebuje teraz naszej pomocy. I wreszcie po trzecie i najważniejsze... Zakończyliśmy ten dzień najlepiej, jak tylko można było! Mamy w Łodzi cudowną grupę Rodziców, wspólnie dzisiaj świętowaliśmy, a nasze dzieci fantastycznie harmonijnie współgrały ze sobą. Brakuje mi słów, by wyrazić, jak wdzięczna jestem za to, że byliśmy dzisiaj wszyscy razem... Choroba własnego dziecka to nie jest powód do radości, ale umiejętność radzenia sobie z tą chorobą i nasza codzienna walka o dobro naszych dzieci niewątpliwie zasługują na chwile świętowania. Kochani! Szczęśliwego Dnia

Zespołu Angelmana!!! [Pobrano 22 lutego 2019 r. z <https://pl-pl.facebook.com/pg/fundacja.angelmana/posts/>].

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było ukazanie problemu zaburzeń mowy, języka i komunikacji jako wyzwania dla edukacji włączającej. Jednocześnie, z punktu widzenia celu niniejszego wydania tematycznego „Edukacji”, miał za zadanie stworzyć przestrzeń dla treści pozostałych artykułów zamieszczonych na dalszych stronach numeru. Wydaje się, że zgromadzono wystarczająco wiele argumentów, by wskazać, że wyróżniony obszar problemowy powinien zostać dostrzeżony, gdy mówimy o włączaniu w warunkach przedszkola czy szkoły. Zaburzenia mowy, języka i komunikacji łączą się ze wszystkimi rodzajami niepełnosprawności, a bezpośrednio lub pośrednio także z większością innych specjalnych potrzeb edukacyjnych. Sprawność językowa i komunikacyjna jest przy tym bazą do zdobywania wszelkich doświadczeń, do uczenia się. Zatem dobra diagnoza i skuteczne wsparcie w tym zakresie to podstawa edukacji w ogóle.

Zaburzenia mowy, języka i komunikacji w aspekcie terapeutycznym kojarzą się głównie z logopedią i faktycznie logopeda ma tu do odegrania istotną rolę: nie tylko prowadzi badania przesiewowe w placówce, ale także zajęcia specjalistyczne logopedyczne w ramach tzw. pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wspomaganiem komunikacji zajmują się także nauczyciele posiadający uprawnienia do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, a one same bardzo często podporządkowane są kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej. Mowa, język i komunikacja rozwijane są jednak także na co dzień, w toku wszystkich czynności, zajęć i przedmiotów. Taka jest misja edukacji włączającej.

⁶ Wpis pobrany z otwartej części strony Fundacji nie narusza prywatności rodziców ujawnianej czasem na forum przez jego użytkowników.

Literatura

- Bernstein, B. (1980). Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły. W: G. W. Shugar i M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Białystok, E. (2001). *Bilingualism in development, language, literacy and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Błęszyński, J. J. (2016). Istota pogranicza komunikacji alternatywnej i wspomagającej. W: J. J. Błęszyński, K. K. Kochan i E. M. Skorek (red.), *Edukacyjne oblicza komunikacji. Dyskurs Interdyscyplinarny*. Zielona Góra: WUZ, s. 63–72.
- Błęszyński, J. J. (2013). *Medycyna w logopedii*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. i Adryjanek, A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdańsk: OPERON.
- Bokus, B. i Shugar, G. W. (2007). *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Carlson, S. M. i Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11, 282–298.
- Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele – o szansach i barierach edukacji włączającej*. Maszynopis udostępniony przez autorkę (wersja po recenzji w procesie wydawniczym PWN).
- Cieszyńska-Rożek, J. (2010). Dwujęzyczność – rozumienie siebie jako Innego. W: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek i M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej – metoda krakowska*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 18–36.
- Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Omega Stages Systems.
- Cybulska, R. (2017). Zadania dyrektora w kontekście nowych regulacji prawnych. W: R. Cybulska, H. Derewłana, A. Kacprzak i K. Pęczek, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 9–30.
- Grabias, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: S. Grabias, J. Panasiuk i T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego Podręcznik Akademicki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Hamerlińska-Latecka, A. (2015). *Onkologopedia. Logopedia wobec chorób nowotworowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Kamyk-Wawryszuk, A. (2018). *Prewerbalne zachowania komunikacyjne dzieci z zespołem Cri du Chat w ocenie rodziców*. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 21, s. 143–166.
- Krasowicz-Kupis, G. (2006). Dysleksja a rozwój mowy i języka. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kristensen, H. (2000). Selective mutism and comorbidity with developmental disorder/delay, anxiety disorder, and elimination disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(2), 249–256.
- Kurcz, I. (red.). (2006). *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 269–296.
- LeDoux, J. (2000). Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego. Poznań: Media Rodzina.
- Matejczuk, J., Nowotnik, A. i Rękosiewicz M. (2003). 6-latek jako pierwszoklasista w szkole. Zróżnicowanie kodów językowych dziecka, rodziny i szkoły – dla kogo szansa, dla kogo zagrożenie? *Studia Edukacyjne*, 27, 129–142.
- Noble, K., Norman, M. F. i Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental science*, 8 (1), 74–87.
- Pittman, C. M. i Karle, E. M. (2018). *Zalękniony mózg. Jak dzięki sile neuronauki pokonać zaburzenia lękowe, ataki paniki i zamartwianie się*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Podgórska-Jachnik, D. (2018). Specjalne i niespecjalne. Dylematy współczesnego podejścia do potrzeb osób z niepełnosprawnością. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 21, 69–88.
- Podgórska-Jachnik, D. i Tłoczkowska, D. (2009). Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji w zakresie rzecznictwa własnego osób

- z niepełnosprawnością intelektualną. W: D. Podgórska-Jachnik, *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*. Łódź: Wydawnictwo WSP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. 24 sierpnia 2017 r., poz. 1575).
- 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 (Dz.U. 2017 poz. 1578).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017 r., poz. 1643).
- Skoczek, A. (2015). *Mutyzm. Zagadnienia teorii i praktyki*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sprenger-Charolles, L., Cole, P., Lacert, P. i Serniclaes, W. (2000). *On subtypes of developmental dyslexia: evidence from processing time and accuracy scores*, Canadian Journal of Experimental Psychology, 54 (2); 87–100.
- Talarowska, M. i Gałęcki, P. (2013). *Zaburzenia funkcji poznawczych w wybranych chorobach somatycznych*. Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Winczura, B. (2018). *Dzieci o specjalnych potrzebach komunikacyjnych. Diagnostyka – edukacja – terapia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zaorska, M. (2009). *Wskazówki do działań logopedycznych w pracy logopedy szkolnego: wybrane zagadnienia*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT.
- Zaorska, M. (2017). Stan równoczesnego nie(do)słyszania i nie(do)widzenia jako niepełnosprawność złożona, sprzężona, wielozakresowa, wieloraka, współobecna i wieloobjawowa. W: E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek i M. Książek (red.), *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*. Lublin: Wydawnictwo Episteme (s. 13–24).

Supporting students with speech, language and communication disorders in inclusive education

Students' speech, language and communication disorders can occur as the main or only developmental problem or they can also be linked to other special educational needs. The educational law associates the former with the need for psychological and pedagogical services resulting from language competence deficits and disorders. The latter includes other difficulties, for example, most disabilities. Compensating for speech, language and communication problems is a major challenge for the education system, especially for pre-schools and public schools implementing inclusive education programmes. They can help children and pupils with these problems mainly through individual rehabilitation and speech therapy classes. However, it is difficult to identify the individuals requiring assistance, as well as to provide detailed diagnoses and design the support. This article aims to provide more information about these issues and to outline the broader educational context for the other articles in this issue of the journal.

KEYWORDS: inclusive education, communication, language, speech, disorders.