

SPECJALNE POTRZEBY I SPECYFICZNE TRUDNOŚCI¹

Streszczenie

W artykule przedstawiono podstawowe pojęcia i problemy związane z wdrażaniem zmian mających na celu wyrównanie szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W pierwszej części wyjaśniono istotę, zakres i źródła pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych. W kolejnych omówiono specyficzne trudności w uczeniu się, ze szczególnym uwzględnieniem problemów językowych stanowiących istotę większości z nich. W końcowej części zróznicowano sposoby kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, takie jak segregacja, integracja oraz inkluzja.

Wyrazy kluczowe: *specjalne potrzeby edukacyjne, specyficzne trudności w uczeniu się*

Specjalne potrzeby edukacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne mają te dzieci, które potrzebują w okresie uczenia się szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom oraz ograniczeniom. Możliwości uczenia się rozkładają się w populacji według tak zwanej krzywej normalnej, w związku z tym zawsze będą uczniowie słabsi w danej dziedzinie i tacy, którzy będą uzyskiwać wyniki wyższe od przeciętnych w grupie. Pojęcie to obejmuje więc uczniów nietypowych, zarówno tych z ograniczonymi możliwościami uczenia się, jak i wybitnie zdolnych. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało wprowadzone w Wielkiej Brytanii w 1978 r. w dokumencie *Warnock Report*. Był to raport o stanie opieki i poziomie edukacji dzieci, których rozwój odbiega

¹ Tekst publikowany w pracy *Z problematyki kształcenia językowego*, t. IV, E. Awramiuk (red.), Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 2012.

od normy. Zgodnie z opublikowanymi wtedy danymi około 20% dzieci nie potrafiło dostosować się do obowiązujących w szkołach wymagań programowych (za: Bogdanowicz, 1995, 2005). Do tej grupy zaliczono dzieci niepełnosprawne intelektualnie i fizycznie, uczniów o inteligencji niższej niż przeciętna, z wadami narządów zmysłu, zaburzeniami mowy oraz po raz pierwszy uwzględniono uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

W tym samym czasie w wielu krajach następowały zmiany dotychczasowej terminologii stosowanej w pedagogice specjalnej. W Polsce zaczęto powszechnie mówić o różnych rodzajach niepełnosprawności (zamiast upośledzeniu, kalectwie czy inwalidztwie). Od tej pory pedagogika specjalna traktowana szerzej i bardziej elastycznie obejmowała swoim zakresem coraz to szersze grupy uczniów posiadających stale lub okresowo specjalne potrzeby edukacyjne, na przykład: dzieci doświadczone przez sytuację kryzysową lub traumatyczną, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi (np. obcokrajowiec, dziecko powracających emigrantów) czy zmianą środowiska edukacyjnego.

Na świecie stopniowo zmieniał się ogólny klimat wokół osób niepełnosprawnych, po wieloletnim okresie ich marginalizacji w społeczeństwie. Zmiany te były konsekwencją licznych międzynarodowych dokumentów z drugiej połowy XX wieku dotyczących praw człowieka. Podkreślano w nich, że każdy człowiek, również niepełnosprawny, ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Za kluczowe uznano prawo wszystkich ludzi do edukacji, niezależnie od rasy, płci, miejsca zamieszkania czy stopnia niepełnosprawności (Firkowska-Mankiewicz, 2001).

Medyczne rozumienie niepełnosprawności, w ramach którego traktowano problemy osób niepełnosprawnych jako konsekwencję choroby czy uszkodzenia i uznawano za osobistą tragedię, ustąpiło miejsca spostrzeganiu niepełnosprawności w kontekście społecznym. W społecznym rozumieniu niepełnosprawność to skutek doświadczanych ograniczeń. Za ich przyczynę

uznaje się środowisko i istniejące w nim bariery społeczne, ekonomiczne i fizyczne, jak na przykład uprzedzenia, utrudniony dostęp do budownictwa użyteczności publicznej, niedostosowany system transportu, segregacyjna edukacja, rozwiązania na rynku pracy wykluczające osoby niepełnosprawne. Konsekwencją rozumienia społecznego kontekstu niepełnosprawności jest stopniowe zastępowanie podejścia uznającego potrzebę rehabilitowania osoby, tak by pasowała do społeczeństwa, podejściem odwrotnym, które zakłada konieczność przystosowania społeczeństwa do potrzeb wszystkich ludzi, także tych z różnymi niepełnosprawnościami. Każdy powinien otrzymać pomoc i wsparcie, jakiego potrzebuje. Uznanie, że różnice między ludźmi są naturalne, sprzyja autonomii osób niepełnosprawnych oraz ich uczestnictwu w życiu na równych prawach z osobami sprawnymi (Serafin, 2009).

Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawnie zagwarantowaną możliwość uzyskania pomocy w szkole i w poradniach funkcjonujących w systemie oświaty od drugiej połowy lat siedemdziesiątych XX wieku². Ich sytuacja szkolna wraz z kolejnymi regulacjami w zakresie prawa oświatowego na przestrzeni lat systematycznie ulega zmianom. Zmieniają się w związku z tym także oczekiwania kierowane do nauczycieli. Prawo do specjalistycznej pomocy, dostosowanej do możliwości i ograniczeń, dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się uzyskały poprzez włączenie ich do szerokiej grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W następstwie kolejnych zmian obowiązkiem nauczyciela szkoły ogólnodostępnej stało się świadczenie psychologiczno- pedagogicznej pomocy już nie tylko uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, lecz wszystkim uczniom niepełnosprawnym niezależnie od rodzaju ich różnorodnych potrzeb edukacyjnych.

² Zarządzenie MEN z dnia 30 maja 1975 r. w sprawie kwalifikowania dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno- wyrównawczej.

W większości krajów europejskich specjalne potrzeby edukacyjne obecnie są traktowane priorytetowo, stały się istotnym składnikiem zarówno teorii, jak i praktyki edukacyjnej. Wyrazem tego w naszym kraju są wprowadzane nowe regulacje prawne, mające na celu podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³. Niezbędnym warunkiem skutecznej pomocy w pracy z dziećmi jest zrozumienie, na czym polegają i z czego wynikają nowe rozwiązania w obszarze organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów.

Specyficzne trudności w uczeniu się

Trudności w uczeniu się stanowią szeroką grupę problemów napotykaną przez uczniów w trakcie nauki w szkole. Przejawiają się one w różnych formach szkolnej aktywności, co najmniej w jednej, a częściej w wielu z nich, na przykład związanych z mową (zarówno z ekspresją, jak i percepcją), czytaniem, pisanem, rozumowaniem (umiejętnością logicznego myślenia), matematyką, a także innymi. Niektóre trudności mają charakter globalny, co oznacza, że są uogólnione i dotyczą większości szkolnych aktywności ucznia. Mogą być spowodowane środowiskowym lub pedagogicznym zaniedbaniem, niższym niż przeciętny poziomem inteligencji czy upośledzeniem umysłowym, jak również wadami sensorycznymi (np. dzieci niedosłyszające, niedowidzące). W takich sytuacjach traktowane są jako **niespecyficzne trudności w uczeniu się, inaczej zwykle**. W każdym z tych przypadków problemy dziecka wydają się zrozumiałe, ponieważ uzasadnione są konkretnymi, najczęściej wyraźnie określonymi przyczynami.

Inny rodzaj trudności w uczeniu się to trudności o charakterze wybiórczym, które przejawiają się tylko w niektórych zakresach uczenia się.

³ Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (2010), Materiały szkoleniowe. Warszawa: MEN.

Obraz ich jest zróżnicowany, zależny od wielu uwarunkowań, między innymi od relacji pomiędzy różnymi kategoriami czynników leżących u ich podłoża. Przyczyny nie są oczywiste, badacze są jednak zgodni, że wynikają z nietypowego rozwoju układu nerwowego i mogą być zdeterminowane genetycznie. Tego rodzaju problemy określa się mianem specyficznych trudności w uczeniu się. Termin **specyficzne trudności w uczeniu się** stosowany jest w odniesieniu do dzieci w normie intelektualnej, których rozwój przebiega w sposób nieharmonijny. O nieharmonijnym rozwoju możemy mówić, gdy stwierdzamy wąsko zakresowe (parcjalne lub fragmentaryczne) opóźnienie lub przyspieszenie tempa rozwoju niektórych zdolności, podczas gdy pozostałe rozwijają się odpowiednio do wieku. Określeniem fragmentaryczny posługujemy się, aby podkreślić węższy zakres, na przykład obniżona sprawność manualna wpływająca na niski poziom graficzny pisma, natomiast o parcjalnym mówimy, gdy ten zakres jest szerszy, na przykład opóźniony rozwój motoryki małej i dużej (Bogdanowicz, 2003).

Poziom funkcjonowania szkolnego ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się może być różny w zależności od stopnia nasilenia trudności oraz od możliwości kompensacyjnych uwarunkowanych poziomem inteligencji, cechami osobowości, skutecznością udzielanego wsparcia, itp. Właśnie ze względu na zdolności kompensacyjne dzieci zdolne o dysharmonijnym rozwoju umykają czasem uwadze nauczycieli. Bywa, że do nich właśnie odnosi się określenie zdolny leń używane niekiedy przez nauczycieli i rodziców. Od dziecka przewyższającego w wielu umiejętnościach rówieśników i wyróżniającego się na tle klasy oczekujemy, że będzie dobre we wszystkim, a jeśli z czymś radzi sobie słabiej, podejrzewamy, że do tego akurat nie przykłada się wystarczająco. Biorąc pod uwagę fakt, że jeśli słabiej sobie radzimy z jakimś zadaniem, które wymaga od nas więcej wysiłku, to raczej unikamy go, preferując inne zajęcia, mniej dziwi podejrzenie o lenistwo (Sochacka, 2008). Przy większym nasileniu trudności i/lub mniejszych

możliwościach ich kompensowania niepowodzenia szkolne często się nawarstwiają, stając się źródłem poważnych problemów społeczno-emocjonalnych.

Ze względu na przedmiot trudności oraz typowe objawy wyróżniono następujące rodzaje specyficznych trudności w uczeniu się: **dysleksja rozwojowa, dyspraksja, specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (SLI–*Specific Language Impairment*)** oraz **dyskalkulia**. Mogą współwystępować ze sobą, jak również z innymi problemami rozwojowymi. W międzynarodowych klasyfikacjach medycznych, takich jak ICD-10⁴ i DSM-IV⁵, traktowane są jako zaburzenia i uwzględniane są wśród innych zaburzeń rozwoju i zachowania.

Dysleksja rozwojowa rozumiana jest jako syndrom specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania, w którym można wyróżnić takie formy trudności jak:

- **specyficzne trudności w czytaniu** określane jako **dysleksja**, przy czym zaznacza się, że często towarzyszą im trudności w pisaniu
- **specyficzne trudności w pisaniu** dotyczące:
 - ekspresji pisania (*disorder of written expression*), czyli wyrażania myśli za pomocą pisma, tworzenia tekstu; jest to rodzaj trudności, który w zasadzie nie jest diagnozowany w poradniach psychologiczno-pedagogicznych ani uwzględniany w opiniach, pomimo to, że w szkole podlega ocenie (Bogdanowicz, 2009);
 - poprawności zapisu (*spelling disorder*), czyli opanowania poprawnej pisowni, określane jako **dysortografia**. W języku angielskim każdy błąd

⁴ ICD-10 – Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (*The Tenth Revision of the International Statistical Classification of Diseases and related Health Problems*) zatwierdzona przez Światową Organizację Zdrowia (WHO) w 1992 roku w Genewie. Wydanie kolejnej rewizji (ICD-11) zapowiedziano na rok 2015.

⁵ DSM-IV – Diagnostyczny i Statystyczny Podręcznik Zaburzeń Psychiczych (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) Wydanie czwarte opublikowane przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) w 1994 roku w Waszyngtonie. Następne zmienione i uzupełnione wydanie (DSM-V) ukaze się w 2013 roku.

traktowany jest jako ortograficzny w przeciwieństwie do polskiej pisowni, stąd czasem spotyka się u nas błędne zawężanie pojęcia dysortografii do popełniania tylko błędów ortograficznych.

Dysleksję określamy jako rozwojową z kilku powodów. Przede wszystkim różnicujemy ją w ten sposób od dysleksji nabytej. Dysleksja rozwojowa ujawnia się w trakcie przyswajania umiejętności czytania i pisania, natomiast o dysleksji nabytej mówimy w sytuacji utraty posiadanej zdolności czytania i pisania, opanowanej bez specyficznych trudności, która zdarza się u osób w przypadkach uszkodzenia centralnego układu nerwowego. Kolejny powód to podkreślenie szerokiego rozumienia dysleksji. W odróżnieniu od dysleksji rozumianej wąsko jako trudności w czytaniu, dysleksja rozwojowa, poza czytaniem, obejmuje także trudności pisaniu, a więc odnosi się do całego zespołu specyficznych trudności wiążących się z nauką czytania i pisania. Terminem dysleksja rozwojowa zwracamy wreszcie uwagę na jej rozwojowy charakter. Objawy dysleksji rozwojowej zmieniają się wraz z wiekiem i są zależne od doświadczeń edukacyjnych. Na kolejnych poziomach edukacji właściwych dla wieku uczniów niektóre objawy ustępują, a pojawiają się inne.

Dyspraksja przejawia się specyficznymi zaburzeniami rozwoju ruchowego. Pojęcie to najczęściej używane jest do określenia słabej koordynacji ruchowej, w węższym znaczeniu odnoszone jest do trudności z planowaniem i właściwą organizacją czynności ruchowych (Kirby, 2010). Może jej towarzyszyć obniżona sprawność motoryki dużej lub/i motoryki małej. Efektem dyspraksji mogą być specyficzne trudności w pisaniu określane mianem **dysgrafii**, przejawiające się niskim poziomem graficznym pisma, które przez to staje się mało czytelne. Zaburzenie to jest odrębne od dysleksji rozwojowej, lecz może z nią współwystępować (Bogdanowicz, 2009).

Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego (SLI) rozpoznaje się w sytuacji, gdy język mówiony jest opóźniony w stosunku do pozostałych sfer

rozwoju dziecka bez wyraźnego powodu, zaburzenia mowy są poważne i uporczywe, podczas gdy zdolności niewerbalne są w granicach normy. Trudności mogą obejmować: mowę czynną, tzn. mówienie; i/lub bierną, tzn. rozumienie mowy; realizację i różnicowanie dźwięków mowy; i/lub pragmatykę języka, czyli dostosowanie sposobu mówienia do kontekstu społecznego (Leonard, 2006).

Dyskutowano, czy dysleksja i *SLI* są to kategorie równoważne, które różni jedynie odniesienie do dwóch trybów używania języka: mówionego i pisanego. Badania tego nie potwierdzają (Bishop, Snowling, 2004). Wiele dzieci z dysleksją ma problemy również w języku mówionym. Niektóre werbalne deficyty mogą być konsekwencją słabego czytania, ale też wiele badań stwierdza je u dzieci jeszcze przed podjęciem nauki czytania. Wiele dzieci z dysleksją nie spełnia kryteriów *SLI*, ponieważ ich problemy z mową nie są poważne ani uporczywe. W *SLI* obserwuje się odmienny profil trudności niż w klasycznej dysleksji. Zasadniczym objawem w czytaniu u dzieci ze zdiagnozowanym *SLI* są trudności w rozumieniu treści, podczas gdy w dysleksji trudności w dekodowaniu, czyli technicznym aspekcie czytania.

Dyskalkulia to nazwa trudności w posługiwaniu się liczbami i wykonywaniu podstawowych operacji arytmetycznych, przy prawidłowym rozwoju intelektualnym dziecka oraz właściwych metodach nauczania. Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki, podobnie jak dyspraksja i specyficzne zaburzenie rozwoju językowego rzadko są rozpoznawane. Pomimo postępu w rozwoju badań obecna sytuacja dzieci z takimi problemami jest podobna do tej, jaka miała miejsce w odniesieniu do dzieci z dysleksją mniej więcej 30 lat temu (Oszwa, 2007; Kirby, 2010).

Objawy specyficznych trudności w uczeniu się wykraczają poza umiejętności szkolne. Najwięcej na ten temat pisano w kontekście najlepiej, jak dotąd, poznanej dysleksji rozwojowej. Można nauczyć się czytać i pisać, co wcale nie znaczy, że przestało się być osobą dyslektyczną. Poza utrzymującą się

gotowością do nawrotu trudności w sytuacji zaniechania pracy nad problemem i braku samokontroli, w stresie, zmęczeniu i trudnościach ze skupieniem uwagi, czy też w sytuacji utraty kontaktu z językiem na skutek dłuższego pobytu poza granicami kraju, osoba doświadczająca specyficznych trudności o podłożu dyslektycznym może mieć trudności z planowaniem, działaniem sekwencyjnym, organizacją i zarządzaniem czasem, materiałami oraz zadaniami, co może wpływać na jej funkcjonowanie w sytuacjach zawodowych i społecznych (Bogdanowicz, Andryjanek, 2005).

Specyficzne trudności w uczeniu się należą do tych zaburzeń charakterystycznych dla dzieciństwa, z których się nie wyrasta, dlatego coraz częściej są traktowane raczej jako rodzaj nietypowego sposobu uczenia się, a nie zaburzenie. Nietypowy sposób uczenia się nie wyklucza wybitnych osiągnięć intelektualnych. Stwarza możliwość alternatywnego podejścia do rozwiązywania problemów. W niektórych sferach poszkodowani, w innych mogą wyrastać ponad przeciętną. Inne niż u większości społeczeństwa uzdolnienia powodują, że stosunkowo częściej niż w populacji ogólnej wśród osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się można spotkać osoby wybitne w różnych dziedzinach (Gyarmathy, 2007).

Specyficzne problemy językowe

Specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej kojarzone są z czytaniem, pisaniem i mówieniem, czyli z różnymi sposobami posługiwania się językiem, traktowanymi jako czynności językowe, formy językowej komunikacji. Wszystkie czynności językowe są złożonymi procesami psycholingwistycznymi. Złożoność tę wyraża ścisła zależność od wielu zdolności poznawczych, takich jak sprawności wzrokowe, słuchowe, pamięć czy poziom rozwoju intelektualnego, jednak za najbardziej istotne uznaje się sprawności językowe. W procesie nabywania umiejętności czytania i pisania

istotna jest wiedza o języku (metajęzyk) i jego stosowaniu (umiejętności metajęzykowe), określana jako świadomość językowa ze względu na to, że warunkuje świadome posługiwanie się elementami językowymi. W początkowym okresie rozwoju umiejętności językowych zasadniczą rolę odgrywa świadomość fonologiczna traktowana jako podtyp świadomości językowej. Świadomość fonologiczna, określana również mianem zdolności czy sprawności fonologicznych, przejawia się umiejętnością wyodrębniania części składowych słowa, a także manipulowania nimi (Krasowicz-Kupis, 1999, 2006).

Maria Przybysz-Piwko (2007, 2009) określa osłabienie przetwarzania fonologicznego jako ograniczoną zdolność dziecka do dzielenia słów na części składowe, a w konsekwencji nieprawidłowe przekładanie ciągu fonicznego (potoku mowy) na ciąg graficzno-ortograficzny i odwrotnie. Specyficzność zaburzeń polega na nieutrwalaniu się postaci graficzno-ortograficznej wyrazów, mimo częstego ich używania w mowie i piśmie. Brak automatyzacji w tym zakresie przejawia się zmiennym sposobem zapisywania lub odczytywania tych samych wyrazów lub wyrazów o podobnym typie budowy fonotaktycznej (połączeń głosek/fonemów) i morfologicznej (połączeń części znaczeniowych). Zdaniem autorki, jest to konsekwencja różnego rodzaju i stopnia zaburzeń w kształtowaniu się słuchowych wzorców elementarnych jednostek języka, tj. fonemów i/lub wzorców kinestetyczno-ruchowych tych jednostek, co utrudnia ich różnicowanie i realizowanie oraz właściwe ujmowanie relacji między elementami systemu fonologicznego i grafemowego. W literaturze przedmiotu trudności tego rodzaju określane są jako zaburzenia *śluchu fonemowego (fonematycznego)* i *kinestezji artykulacyjnej*. Słuchowe wzorce, czyli reprezentacje fonologiczne głosek u dzieci dyslektycznych cechują się mniejszym sprecyzowaniem szczegółów cech dystynktywnych (różnicujących) w porównaniu z dziećmi bez dysleksji (Hatcher, Snowling 2008).

Niestałość wymówień podczas czytania oraz zapisów w czasie pisania wyrazów nowych i tych utrwalanych obserwuje się u dzieci niezależnie od

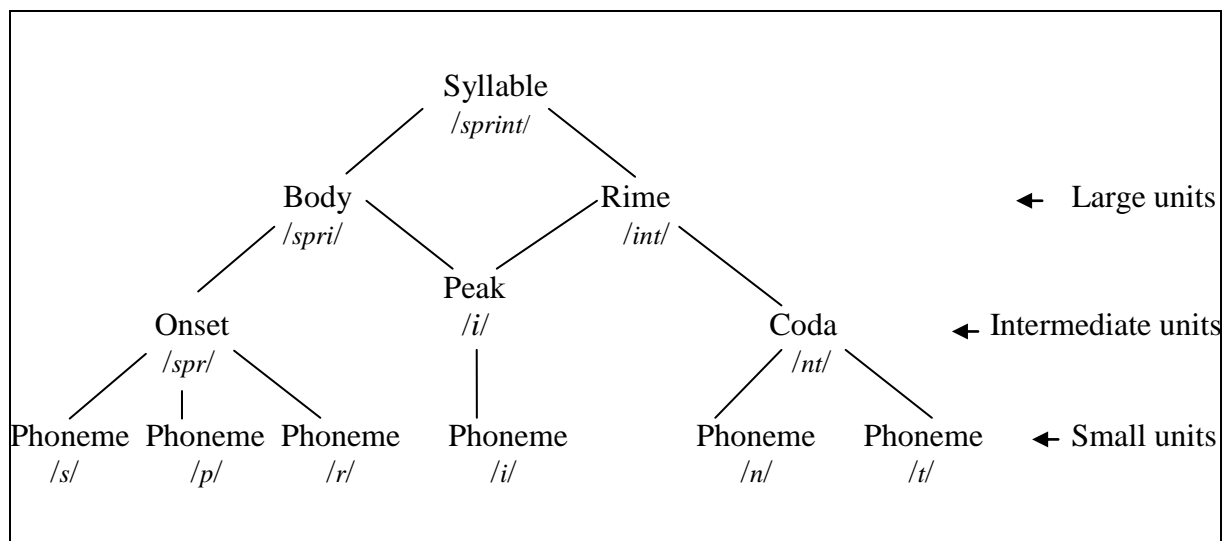
rodzaju wykonywanych zadań, jak na przykład pisanie ze słuchu, z pamięci i na podstawie wzoru (Przybysz Piwko, 2009; Pietras, 2008). Jest to argument na rzecz uznania, że trudności te mają ścisły związek z deficytem w rozwoju mowy i języka.

Procesy fonologiczne mają charakter uniwersalny i znaczący w procesie nabywania podstawowych umiejętności szkolnych niezależnie od właściwości danego języka. Chociaż wewnętrzna struktura systemu językowego nie stanowi przyczyny trudności w nauce czytania i pisania, to jednak w znacznym stopniu wpływa na obraz trudności i może je pogłębiać (Awramiuk, 2006; Przybysz-Piwko, 2007). Na kształtowanie się świadomości podstawowych jednostek pisma istotny wpływ ma system ortograficzny danego języka. Międzykulturowe dyskusje dotyczące roli świadomości fonologicznej w procesie przyswajania umiejętności czytania i pisania koncentrują się między innymi wokół wielkości i natury cząstek językowych składających się na wyraz i ich znaczenia we wczesnych etapach nauki.

W każdym języku mówionym występują głoski, sylaby i słowa, ale każdy system pisma preferuje jedną z nich i traktuje jako podstawową. Nie zawsze podstawowymi w nauce czytania są najmniejsze cząstki języka (fonemy) i mowy (głoski) czy sylaby. W niektórych ortografiach cząstkami bardziej użytecznymi w początkowej nauce czytania i pisania są jednostki większe niż fonem, ale mniejsze od sylaby. Badacze dowodzą, że tak właśnie jest w językach o złożonej, tzw. głębokiej ortografii, jak np. angielska czy francuska (Bryant i in., 1990). W języku polskim, cechującym się stosunkowo wysokim stopniem zgodności i konsekwencji w relacjach między literami a głoskami, większe znaczenie ma świadomość poszczególnych fonemów.

Poszczególne cząstki składające się na sylabę pozwoli zilustrować model wewnętrznej hierarchicznej struktury sylaby, przedstawiony poniżej w wersji angielskiej i polskiej (por. Sochacka, 2004, 2011).

Ilustracja 1. Model hierarchicznej struktury angielskiej sylaby



Źródło: Philip H.K.. Seymour, 1999.

Fonologiczny model polskiej sylaby przedstawia się analogicznie, wyraża się go następująco: (C)*V(C)*, gdzie C (consonant) oznacza spółgłoskę, a V (vowel) samogłoskę; gwiazdka oznacza, że element typu C może wystąpić wielokrotnie; nawias oznacza, że C jest elementem fakultatywnym (Dobrogowska, 1994). Ośrodkiem sylaby jest samogłoska, jest to tzw. szczyt sylaby (peak), która może być poprzedzona spółgłoską lub zbiegiem spółgłosek (onset), co w polskiej literaturze językoznawczej określane jest jako nagłosowa grupa spółgłoskowa, a w literaturze psychologicznej dotyczącej nauki czytania także jako aliteracja (Bryant i in., 1990; Krasowicz-Kupis, 1999). Spółgłoski występujące po samogłosce określane są jako wygłosowa grupa spółgłoskowa (coda). Z kolei samogłoska w połączeniu z następującymi po niej spółgłoskami tworzy zakończenie wyrazu określane jako końcówka (rime/rhyme). Ta końcowa część sylaby jest równoznaczna z dźwiękiem wspólnym dla słów rymujących się. Aliteracje i rymy stanowią tzw. większe części wydzielane z sylaby. Każdą z nich można podzielić na mniejsze części, którymi są fonemy, czyli najmniejsze jednostki funkcjonalne danego języka. Rymy, aliteracje

i fonemy są najistotniejszymi elementami wyrazu z punktu widzenia wczesnego okresu nauki czytania i pisanania.

Nieprawidłowe przetwarzanie fonologiczne towarzyszy zarówno dysleksji rozwojowej, jak i *SLI*. Przyjmuje się, że specyficzne zaburzenie rozwoju językowego charakteryzuje się ponadto obniżonymi sprawnościami językowymi także w zakresie innych niż fonologiczne aspektów języka, takich jak morfologiczne, składniowe i semantyczne; w przeciwieństwie do dysleksji, która jest przede wszystkim zaburzeniem przetwarzania fonologicznego, podczas gdy inne aspekty języka, na przykład umiejętności w zakresie słownictwa i gramatyki, pozostają na normalnym poziomie (Bishop, Snowling, 2004; Leonard, 2006; Hatcher, Snowling, 2008).

Analiza badań polskich i obcych dotyczących właściwości języka osób z dysleksją (za Krasowicz-Kupis, 2006) wykazała jednak znacznie szerszy zakres problemów językowych. Wśród nich zaobserwowano deficyty morfologiczno-składniowe obejmujące ubogi słownik, ograniczone i błędne stosowanie wyrażen przyimkowych i przysłówków, błędy gramatyczne dotyczące związków zgody i rzędu oraz błędy semantyczne i pragmatyczne wskazujące między innymi na osłabione rozumienie pojęć dotyczących relacji przestrzenno-czasowych, trudności z tworzeniem narracji o konwencjonalnej strukturze, niską trafność wypowiedzi i problemy z rozumieniem złożonych poleceń i instrukcji.

Brak informacji, czy w analizowanych badaniach różnicowano dysleksję rozwojową od *SLI*. Jest to trudne, biorąc pod uwagę podobieństwo objawów, możliwość współwystępowania i wtórne konsekwencje dysleksji. Podobnie wątpliwości pojawiają się, gdy analizuje się wpływ procesów fonologicznych na naukę matematyki (Oszwa, 2006), ze względu na istniejące problemy przy rozpoznawaniu i różnicowaniu dyskalkulii od trudności w matematyce, będących ubocznym efektem dysleksji. Niezależnie od tych wątpliwości coraz częściej podkreśla się w dysleksji rolę umiejętności językowych wykraczających

poza fonologię. Okazuje się, że programy opierające się wyłącznie na rozwijaniu świadomości fonologicznej są mniej skuteczne niż te, które łączą ćwiczenia w zakresie fonologii z analizą związków między zapisem słowa a jego znaczeniem w kontekście zdania (Hatcher, Snowling, 2008).

Systemy kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Kształcenie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych przybierało różne formy na przestrzeni lat i nadal poszukuje się właściwych rozwiązań w tym zakresie. Za każdym razem podejmowano je z intencją przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu, poprawienia jakości ich życia i dobrostanu psychicznego. Pionierzy działań na rzecz kształcenia osób niepełnosprawnych akcentowali także chęć zaprzeczenia tym diagnozom i prognozom, które wskazywały na niezmienność i statyczność możliwości diagnozowanych dzieci (Dykcik, Twardowski, 2006).

Wielu autorów wskazuje na trzy tendencje edukacyjne, którym odpowiadają trzy rodzaje działań podejmowanych w zakresie polityki oświatowej; są to: *segregacja, integracja oraz inkluzja*. Pojęcie segregacji w edukacji rozumiane jest jednoznacznie jako tworzenie grup w miarę homogenicznych pod względem możliwości uczenia się i kształcenie ich w oddzielnych szkołach lub klasach, według przygotowanych dla nich programów. Pojęcia integracja oraz inkluzja natomiast nie zawsze są precyzyjnie różnicowane, niekiedy są łączone (integracja/inkluzja) lub używane zamiennie. Łączy je to, że stanowią alternatywne rozwiązanie w stosunku do segregacji i związku z tym określane są jako sposoby kształcenia niesegregacyjnego (Szumski, 2006b).

Kształcenie segregacyjne

Początkowo szansą dla niepełnosprawnych wydawało się tworzenie specjalnych ośrodków, szkół czy klas, z czasem także terapeutycznych lub wyrównawczych. Kształcenie segregacyjne miało miejsce w szkołach i klasach specjalnych, które miały też odciążyć szkoły powszechne od trudu edukacji uczniów, którzy nie są w stanie sprostać wymaganiom programowym, a ponadto często dezorganizują i hamują pracę dydaktyczną i wychowawczą. Na etapie segregacji trudności w uczeniu się przypisywane były deficytom lub opóźnieniom danego ucznia. Zadaniem szkół i klas specjalnych było stworzenie warunków, których szkoła powszechna nie mogła zapewnić, dostosowanych pod względem programu i metodyki nauczania do możliwości niepełnosprawnych dzieci. W ten sposób pełniły one między innymi funkcję usługową wobec szkół masowych (Serafin, 2009).

Wśród zalet segregacyjnego kształcenia wymienia się mniejszą liczebność klas, specjalistyczne wykształcenie personelu oraz zdecydowanie korzystniejszą pozycję dziecka w nieformalnych strukturach grupy rówieśniczej, co wpływa pozytywnie na samoocenę. System segregacyjny, mimo zalet, krytykowany jest za to, że wyłącza dzieci niepełnosprawne z głównego nurtu życia społecznego; pogłębia nierówności pomiędzy osobami niesprawnymi i sprawnymi, co jest sprzeczne z prawami człowieka; nie przyczynia się do rozwoju umiejętności społecznych i zawodowych osób niepełnosprawnych; prowadzi natomiast do stygmatyzacji, powodując ich społeczną marginalizację (Obuchowska, 2006; Szumski, 2006a).

Kształcenie niesegregacyjne

Idea kształcenia niesegregacyjnego dojrzewała stopniowo. W drugiej połowie XX wieku uznano, że wszelkie formy segregacji są moralnie złe, a dzieci niepełnosprawne powinny być kształcone wspólnie ze sprawnymi. Analiza polityki edukacyjnej wobec niepełnosprawnych w krajach zachodnich

dokonana przez L. Visile (1995, za Szumski, 2006b), wskazała na dwa odmienne podejścia do problemu wspólnego nauczania. Niektóre kraje rozwijają programy kształcenia specjalnego na terenie szkół ogólnodostępnych. Tę strategię określa się mianem integracji. Inne z kolei dążą do zreformowania szkół masowych, tak aby uwzględniały zróżnicowane potrzeby i możliwości wszystkich uczniów. Tę strategię nazywa się inkluzją, czyli włączeniem. Akcentowane wspólnie przeciwdziałanie społecznemu wykluczeniu, którym zagrożone są osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, powoduje, że coraz częściej kształcenie integracyjne w powyższym znaczeniu zastępowane jest kształceniem włączającym lub inaczej kształceniem inkluzyjnym.

Integracja

Idea integracji pojawiła się w latach sześćdziesiątych XX wieku w krajach skandynawskich, a od lat siedemdziesiątych rozwijana jest w wielu innych krajach. Traktowana jest raczej jako opcja niż zasada, między innymi ze względu na rozbudowaną infrastrukturę placówek specjalnych. Koncepcja i praktyka integracyjna wprowadziła istotną korektę tradycyjnych poglądów na temat edukacji osób niepełnosprawnych, jednak podobnie jak w kształceniu segregacyjnym za punkt wyjścia przyjmowała ucznia i jego specjalne potrzeby edukacyjne. Koncentracja na uczniu przejawiała się oceną ucznia przez specjalistę, odrębnym programem kształcenia, miała w związku z tym charakter indywidualistyczny. Zakładano, że warunki kształcenia w szkole ogólnodostępnej można przekształcić tak, aby stwarzały odpowiednie możliwości kształcenia również dzieci niepełnosprawnych. Tego rodzaju rozwiązania były tylko przeniesieniem znanych ze szkolnictwa specjalnego rozwiązań do szkół ogólnodostępnych. Koncentracja tylko na integracji instytucjonalnej powodowała, że dzieci uczyły się raczej obok siebie zamiast wspólnie.

Okazało się, że rozumiana w ten sposób koncepcja integracyjna nie przewyższyła podziału na system specjalnej i regularnej edukacji, ponadto wpływa dezorganizująco na systemy szkolne. W efekcie zwrócono uwagę, że istotą integracji jest włączenie ucznia do wspólnoty i uznanie go za pełnowartościowego jej uczestnika.

Inkluzja

Inkluzja, czyli włączenie, jest alternatywną wobec integracji formą pracy z uczniami niepełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej. W literaturze przedmiotu pojęcie to używane jest niejednoznacznie. Grzegorz Szumski (2006a, 2006b) wyróżnił i opisał cztery sposoby rozumienia inkluzji:

1. Synonim kształcenia integracyjnego.
2. Kształcenie niesegregacyjne o wysokiej jakości.
3. Całkowita likwidacja kształcenia segregacyjnego, totalna integracja.
4. System szkół powszechnych dostosowany do dużego zróżnicowania uczniów.

Najczęściej stosowane jest ostatnie z przytoczonych znaczeń.

Idea kształcenia inkluzyjnego została wyprowadzona z odmiennych od dotychczasowych przesłanek kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przeciwieństwie do tradycyjnych podejść, zarówno o charakterze segregacyjnym, jak i integracyjnym, które w centrum uwagi stawiały ucznia i jego potrzeby edukacyjne, nowe podejście ma charakter holistyczny, akcentujący koncentrację na całej klasie szkolnej. Istotą nauczania inkluzyjnego jest taka organizacja nauczania, która umożliwi efektywne uczenie się wszystkim dzieciom w klasie. Ma to na celu umożliwienie uczniom o nietypowym przebiegu rozwoju kształcenie się w szkole najbliższej miejscu zamieszkania, razem z rówieśnikami, bez konieczności odraczania obowiązku szkolnego oraz bez konieczności osiągnięcia z góry określonych sukcesów.

Kształcenie powinno uwzględniać indywidualne potrzeby każdego dziecka, a to oznacza, że nie uczeń powinien dostosować się do wymagań programowych i tempa nauczania, ale nauczyciel powinien dostosować organizację nauki, metody nauczania i wymagania do potrzeb ucznia, tak by mógł im sprostać i osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny otrzymać dodatkową pomoc dydaktyczną nie w formie odrębnego programu nauczania, lecz w ramach programu normalnego, który będzie odpowiadać zróżnicowanym potrzebom dzieci. W ten sposób rozumiane kształcenie inkluzyjne wymaga reformy szkół masowych, która zapewni prawie wszystkim uczniom odpowiednie warunki do uczenia się w normalnej klasie szkolnej, pracującej pod kierunkiem jednego nauczyciela. Pomoc specjalna natomiast powinna mieć charakter pośredni poprzez formę szkoleń i doradztwa kierowanego przede wszystkim do nauczycieli. Bezpośrednia praca pedagogów specjalnych z dziećmi mającymi specjalne potrzeby edukacyjne ma służyć realizacji takich zadań edukacyjnych, czy terapeutycznych, których nie można prowadzić w warunkach klasy szkolnej (Serafin, 2009; Szumski, 2006a, 2006b).

Wiele krajów, w tym także Polska, podejmuje reformy kształcenia, wykorzystując założenia podejścia inkluzyjnego. Należy zaznaczyć, że nie jest możliwe kształcenie w tym systemie wszystkich uczniów niepełnosprawnych, z tego względu koncepcja inkluzji może być realizowana tylko częściowo.

Literatura cytowana

- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok: Trans Humana.
- Bishop D., Snowling M. (2004), Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin*, 130, 6, 858-886.

- Bogdanowicz M. (2009), Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji, w: *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 16-39.
- Bogdanowicz M. (2003), Problematyka zaburzeń rozwoju psychoruchowego dziecka, w: *Logopedia*, red. T. Galkowski i G. Jastrzębowska, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bogdanowicz M. (1995), Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216-222.
- Bogdanowicz M., Andryjanek A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia: Operon
- Bryant P., Bradley L., MacLean M., Crossland J. (1990), Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read, *Journal of Developmental Psychology*, 26, 3, 429–438.
- Dobrogowska K. (1994), Sylaba – struktura i częstość występowania. *Polonica*, t. 16, 201-216, IJP PAN.
- Dykcik W., Twardowski A. (2006), *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje-osiągnięcia-perspektywy rozwoju*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2001), Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły, *Edukacja Niepełnosprawnych, Biuletyn dla Organizacji Pozarządowych*, Warszawa, Forum Inicjatyw Oświatowych, s. 5-11.
- Gyarmathy E. (2007). Edukacja i nauka trwająca całe życie, w: *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*, red. I. Smythe, Edukacja i Kultura. Sofia. Leonardo da Vinci, s. 32-58.
- Hatcher J., Snowling M. (2008), Hipoteza reprezentacji fonologicznych jako sposób rozumienia dysleksji: od teorii do praktyki, w: *Dysleksja. Teoria i praktyka*, red. G. Reid i J. Wearmouth, Gdańsk: GWP, s. 103-120.
- Kirby A. (2010), *Dyspraksja. Rozwojowe zaburzenie koordynacji*, Warszawa: Fundacja „Szkoła Niezwykła”.
- Krasowicz-Kupis G. (2006), Dysleksja a rozwój mowy i języka, w: *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 53-69.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9 letnich*, Lublin: UMCS.
- Leonard L.B. (2006), *SLI –Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*, Gdańsk: GWP.
- Obuchowska I. (2006), Pedagogika specjalna: drogi nadziei, w: *Poznańska pedagogika specjalna. Tradycje-osiągnięcia-perspektywy rozwoju*, red. W. Dykcik i A. Twardowski, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s.19-30.

- Oszwa U. (2007), *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oszwa U. (2006), Przetwarzanie fonologiczne a rozumowanie arytmetyczne u dzieci, w: *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s.125-140.
- Pietras I. (2008), *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Przybysz-Piwko M. (2009), Aspekt językowy trudności w nabywaniu przez dzieci umiejętności pisania, w: *(Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 125-151.
- Przybysz-Piwko M. (2007), Struktura fonotaktyczna wyrazów polskich a obraz pisma dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, red. M. Kostka-Szymańska i G. Krasowicz-Kupis, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 101-108.
- Reid G., Wearmouth J. (red.) 2008. *Dysleksja. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Serafin T. (2009), *Kształcenie specjalne w systemie oświaty*, Warszawa: Wolters Kluwer Business.
- Smythe I. (red.) (2007), *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*, Edukacja i Kultura. Sofia. Leonardo da Vinci.
- Sochacka K. (2011), Nauka czytania a odmiennosc systemów językowych polskiego i angielskiego. *Dysleksja*, 3, 7-12.
- Sochacka K. (2008), Uczeń zdolny z dysleksją, w: *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych*, red. M. Wróblewska, Białystok: Trans Humana, s. 122-132.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Trans Humana.
- Szumski G. (2006a), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski G. (2006b), Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(199), 93-114.