



Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Wydział Studiów Edukacyjnych

mgr Agnieszka Bojarczuk-Tüncer

**Edukacja lingwistyczna z zakresu języka angielskiego
dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
w wieku wczesnoszkolnym w szkołach
ogólnodostępnych**

Linguistic Education of English as a Second Language for children
with special educational needs at early school age, in state schools in Poland

Rozprawa doktorska
przygotowana pod kierunkiem naukowym
prof. UAM dr hab. Kingi Kuszak

Promotor pomocniczy:
prof. UAM dr hab. Katarzyna Sadowska

Poznań, 2024

Pragnę wyrazić moją ogromną wdzięczność
pani prof. dr hab. Kindze Kuszak,
za poświęcony czas, zaufanie, cenne wskazówki
oraz wspieranie mnie w trudnych chwilach.

Dziękuję moim koleżankom z pracy
Magdalenie Gołasce, Oldze Salmonowicz
oraz Annie Dolińskiej
za cenne, praktyczne wskazówki psychologiczne
i logopedyczne podczas wspólnej pracy diagnostycznej.

Wprowadzenie.....	8
I. Język obcy jako system symboli i znaczeń	14
1. Wprowadzenie do zagadnień lingwistycznych – funkcje języka a kompetencje językowe	14
1.1. Perspektywa psycholingwistyczna.....	14
1.2. Perspektywa socjolingwistyczna.....	16
2. Nabywanie, akwizycja a uczenie się języka – przegląd teorii.....	19
2.1. Nabywanie języka jako pierwszego (FLA - first language acquisition)	20
2.2. Nabywanie języka jako drugiego (SLA - second language acquisition).....	25
3. Wiedza językowa a specyfika systemów językowych. Charakterystyka języka polskiego jako pierwszego i angielskiego jako drugiego - porównanie systemów językowych	32
3.1. Aspekt fonologiczny	32
3.2. Aspekt semantyczny.....	41
3.3. Aspekt syntaktyczny	42
3.4. Aspekt pragmatyczny (kompetencja komunikacyjna)	43
4. Kompetencje językowe według standardów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego w SLA a edukacja lingwistyczna	45
II. Wspomaganie, wspieranie i stymulowanie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym – wybrane kwestie	51
1. Specjalne potrzeby edukacyjne w wybranych perspektywach teoretycznych	51
1.1. Specjalne potrzeby jako wynik indywidualnych deficytów, niepełnosprawności, zaburzeń parcjalnych (niedoborów) lub talentów i ponadprzeciętnych możliwości (nadmiarów).....	53
1.2. Specjalne potrzeby jako wynik odmiennego/utrudnionego rozwoju jednostki	54
1.3. Specjalne potrzeby jako wynik zróżnicowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności	54
1.4. Specjalne potrzeby jako trudności w realizacji wymagań programu dydaktycznego	55
1.5. Specjalne potrzeby edukacyjne jako konieczność dostosowania szczegółowych warunków pracy pod względem metod i technik oraz objęcia pomocą	55
1.6. Specjalne potrzeby jako indywidualne potrzeby ucznia	56
1.7. Specjalne potrzeby ucznia a niepowodzenia szkolne.....	57
1.8. Specjalne potrzeby ucznia a dzieci z grupy ryzyka	57
1.9. Specjalne potrzeby jako trudności w uczeniu się.....	58

1.10.	Specjalne potrzeby uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	59
1.11.	Specjalne potrzeby uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się	60
2.	Wybrane klasyfikacje specjalnych potrzeb edukacyjnych.....	64
3.	Występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych w populacji dzieci w szkołach ogólnodostępnych	68
4.	Problematyka diagnozowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych	71
4.1.	Rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz predyspozycji i możliwości psychofizycznych dziecka	71
4.2.	Przegląd testów wykorzystywanych do diagnozowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych	76
4.3.	Dziecko w wieku wczesnoszkolnym w trakcie diagnozy – problematyka .	89
4.4.	Opinia, orzeczenie i diagnoza psychopedagogiczna – z perspektywy nauczyciela anglisty	92
5.	Wspomaganie, wspieranie i stymulowanie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	96
5.1.	Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....	97
5.2.	Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas edukacji lingwistycznej oraz zajęć z języka nowożytnego.....	103
III. Sprawności językowe dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego		109
1.	Rozwój sprawności językowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie pierwszego języka	110
1.1.	Rozwój słuchania i rozumienia.....	111
1.2.	Rozwój mówienia.....	112
1.3.	Rozwój wymowy (poprawność artykulacyjna)	113
1.4.	Rozwój czytania.....	114
1.5.	Rozwój pisania.....	118
1.6.	Rozwój sprawności leksykalnej i semantycznej (słownictwo).....	119
1.7.	Rozwój sprawności gramatycznej.....	120
1.8.	Rozwój sprawności i świadomości fonologicznej	120
1.9.	Wpływ pozostałych wyznaczników na nabywanie sprawności językowych	123
2.	Charakterystyka funkcjonowania dzieci z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych	129

3. Porównanie rozwoju kompetencji językowych dla wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych dla nabywania języka pierwszego (język polski) oraz drugiego języka jako obcego (język angielski)	141
4. Trudności lingwistyczne dzieci z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych podczas zajęć z języka angielskiego	201
5. Indywidualne cechy uczniów a sukces w nabywaniu języka obcego jako drugiego	213
IV. Metodyka nauczania języka angielskiego dzieci ze specjalnymi lub zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.....	218
1. Dostosowania procesu nauczania języka angielskiego do potrzeb dzieci.....	218
1.1. Planowanie procesu dydaktycznego.....	218
1.2. Dostosowania klasy i organizacji przestrzeni i pracy ucznia	221
1.3. Przegląd metod, podejść i technik nauczania języka angielskiego z interpretacją	222
1.4. Przegląd metod kształcenia specjalnego w odniesieniu do nauki języka angielskiego z interpretacją	273
1.5. Dostosowania środków glottodydaktycznych/aktywności dydaktycznych	280
1.6. Kompetencje nauczyciela języka angielskiego w pracy z dziećmi ze specjalnymi lub zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.....	281
1.7. Rodzaje i sposoby monitorowania postępów edukacyjnych	283
2. Zestawienie zaleceń metodycznych dla dzieci z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych na zajęciach z języka angielskiego	284
3. Rozwijanie sprawności językowych z zakresu języka angielskiego w pracy z dziećmi z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych.....	296
V. Założenia metodologiczne badań własnych.....	327
1. Określenie przedmiotu badań, zakresu badań oraz uzasadnienie wyboru problematyki badawczej.....	327
2. Cele badań i problemy badawcze	331
3. Ustalenie listy zmiennych i modelu badawczego:	335
4. Dobór metod i technik oraz konstruowanie narzędzi badań własnych. Organizacja procedury badawczej i przebieg badań.	339
VI. Dyspozycje językowe dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji wczesnoszkolnej w systemie tradycyjnym w świetle badań własnych	352
1. Komponenty diagnozy odnoszące się do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego na podstawie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej – etap 1	353
2. Diagnoza dyspozycji dzieci do nabywania języka angielskiego na podstawie studium przypadku – etap 2	372

2.1. KATEGORIA 1: Dzieci z deficytami funkcjami słuchowo-językowymi, bez deficytów funkcji wzrokowo-przestrzennych, przy przeciętnym poziomie intelektualnym i nieharmonijnym rozwoju funkcji poznawczych.....	375
2.2. KATEGORIA 2: Dzieci z deficytami funkcjami słuchowo-językowymi, bez deficytów funkcji wzrokowo-przestrzennych, przy przeciętnym poziomie intelektualnym i harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych.....	392
2.3. KATEGORIA 3: Dzieci z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy ponadprzeciętnym rozwoju intelektualnym	404
2.4. KATEGORIA 4: Dzieci z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym poziomie intelektualnym i harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych.....	415
2.5. KATEGORIA 5: Dzieci z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym poziomie intelektualnym i nieharmonijnym rozwoju funkcji poznawczych.....	422
2.6. KATEGORIA 6: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym poziomie intelektualnym i harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych	435
2.7. KATEGORIA 7: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym rozwoju intelektualnym i nieharmonijnym rozwoju funkcji poznawczych	444
2.8. KATEGORIA 8: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy rozwoju intelektualnym poniżej przeciętnej	450
2.9. KATEGORIA 9: Dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim (przy obniżonych funkcjach percepcyjno-motorycznych).....	466
2.10. KATEGORIA 10: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych lub nieharmonijnym ich rozwojem z obniżoną integracją słuchowo-wzrokową, z doświadczeniem migracji.....	478
2.11. KATEGORIA 11: Dzieci bez deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych z zaburzeniami funkcjonowania szkolnego przy przeciętnym rozwoju poznawczym	494
3. Diagnoza opinii i doświadczeń nauczycieli na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci z SPE – ETAP 3.....	503
4. Potencjalne rozwiązania procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotne dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego – ETAP 4	542
Wnioski końcowe	560
Spis tabel	564
Bibliografia.....	569
Aneks	602
ZAŁ. 1. TEST NIESTANDARYZOWANY Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO SŁUŻĄCY OCENIE DYPOZYCJI JĘZYKOWYCH DZIECKA.....	603

ZAŁ. 2. ARKUSZ OBSERWACJI DZIECKA W TRAKCIE BADAŃ DIAGNOSTYCZNYCH DYSPOZYCJI JĘZYKOWYCH	605
ZAŁ. 3. KWESTIONARIUSZ ROZMOWY Z RODZICEM	606
ZAŁ. 4. KWESTIONARIUSZ ROZMOWY Z DZIECKIEM	610
ZAŁ. 5. KWESTIONARIUSZ DLA NAUCZYCIELA JĘZYKA ANGIELSKIEGO	612

Wprowadzenie

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi coraz częściej spotyka się w szkołach ogólnodostępnych, na każdym etapie edukacyjnym. Porównując dane statystyczne (NIK, 2012, 2017; GUS, 2023) wykazać można, że w ciągu kilku ostatnich lat nastąpiło zwiększenie skali występowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczególnie w przestrzeni edukacji elementarnej (NIK, 2017). Podkreślić należy, że zebrane dane dotyczą jedynie dzieci z niepełnosprawnościami (posiadającymi orzeczenie) lub posiadającymi opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej; duże grono dzieci z potrzebami nie posiada takowych dokumentów, chociaż także doświadczają różnorodnie rozumianych trudności szkolnych, jak i w funkcjonowaniu. Zgodnie z obowiązującymi aktami prawnymi, zasadą „równości edukacji” i modelu edukacji zapewniającego „wielość ścieżek edukacyjnych”, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają prawo uczęszczać do każdego typu szkoły, a ostateczny wybór pozostawiony zostaje rodzicom lub prawnym opiekunom (Dz. U., 1991, poz. 425).

Sam termin specjalnych potrzeb edukacyjnych jest pojęciem bardzo szerokim i rozumianym w zróżnicowany sposób. Obszerna terminologia, w różnych ujęciach, zwraca uwagę na rozmaite i niejednorodne aspekty determinujące przyjęte kategoryzacje. W dużym stopniu oparte są one na ukazywaniu niepełnosprawności, dysfunkcji i deficytów. W tym miejscu warto podkreślić, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to nie tylko te, u których są one wskazywane. Przyjąć należy, że to również dzieci, których warunki środowiskowe lub inne oddziaływania spowodują, że wystąpią u nich deficyty i będą mogły mieć one trudności w osiągnięciu tych samych efektów edukacyjnych oraz doświadczają niepowodzeń szkolnych. Dzieci ze specjalnymi potrzebami, to również te, których rozwój można uznać jako ponadprzeciętny (dzieci zdolne). Zgodnie z założeniami podstawy programowej (Dz. U., 2017, poz. 356), we wszystkich dzieciach należy dostrzegać ich wrodzony i naturalny potencjał oraz rozwijać je na wszystkich płaszczyznach rozwojowych.

Rzeczywistość edukacyjna zmienia się dynamicznie i analizując dostępne badania można wnioskować, że dzieci z różnego rodzaju specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie w szkołach ogólnodostępnych coraz więcej, tym bardziej, że nie wszystkie z nich posiadają orzeczenie, bądź opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej. Podobne wnioski można wysunąć również z powodu nurtu edukacji włączającej, a także coraz częściej pojawiającego się poglądu, dotyczącego przypisywania specjalnych potrzeb edukacyjnych w stosunku do wszystkich dzieci, traktując wszystkie ich potrzeby predyspozycje, cechy, trudności, mocne i słabe strony, jako wyjątkowe i wymagające indywidualnego traktowania.

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają indywidualizacji działań pedagogicznych, nie tylko ze względu na rodzaj dysfunkcji, na predyspozycje i możliwości determinowane przez przydzielenie do pewnej kategorii, ale również uwzględnienie specyfiki funkcjonowania jednostek na poziomie indywidualnego rozwoju. U każdego dziecka z występującymi deficytami można dostrzec inny stopień zaburzeń, przejawiający się w różnych aspektach oraz oddziałujących na różne sfery jego rozwoju, w większym lub mniejszym stopniu. Każde dziecko w obrębie przypisanej kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych posiada własny, indywidualny profil diagnostyczny, który szczegółowo ukazuje rozwój poszczególnych wąskich i szerokich funkcji poznawczych oraz percepcyjno-motorycznych.

Posługiwanie się językiem obcym jest niezwykle cenione w edukacji, kulturze oraz pełnym uczestniczeniu w życiu społecznym. W rzeczywistości, gdzie coraz większe znaczenie przypisuje się nauce języków obcych, dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, często bez większego wsparcia, próbują przyswoić i opanować sprawności językowe w zakresie słuchania i rozumienia (*listening and understanding*), mówienia (*speaking*), pisania (*writing*), czytania (*reading*), poprawności artykulacyjnej/wymowy (*pronunciation*), gramatycznej (*grammar*) i leksykalnej (*vocabulary*). Tymczasem, funkcjonowanie w społeczeństwie, bez nabycia umiejętności komunikowania się w języku obcym, może zamykać wiele dróg do samorozwoju, ograniczać perspektywy zawodowe czy osobiste. Uczenie się języków obcych staje się niezwykle istotnym elementem we współczesnej edukacji także ze względu na szerzącą się różnorodność kulturową, napływ imigrantów, czy postępujący proces globalizacji. Dzieci poznając języki, uczą się tolerancji, akceptacji oraz wzajemnego szacunku do różnorodności.

Od 2008 roku wprowadzono obowiązek nauki języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej, a podstawa programowa z 2009 roku wyznaczyła standardy wymagań (Dz. U. 2008., poz. 17). Zostało to również potwierdzone w nowej podstawie programowej, ponadto obniżono wiek rozpoczęcia poznawania języka nowożytnego na wiek przedszkolny (2017, Dz. U., poz. 356). Raport z podłużnych badań efektywności nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej w latach 2011-2014 (Muszyński i in., 2015) wykazuje jednakże na niewątpliwie liczne braki w podejściu metodycznym nauczycieli, brak urozmaiceń w doborze materiałów glottodydaktycznych oraz form pracy. W badaniach nie uwzględniono w ogóle grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, trudności jakie będą one miały w nabywaniu kompetencji lingwistycznych z zakresu języka angielskiego, a także adaptacji i dostosowań, wymaganych w pracy z tą grupą.

Konieczne jest zwrócenie uwagi na wyzwania, które stoją za pracą z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego. Po pierwsze, dogłębne zrozumienie ich funkcjonowania ze względu na występujące u nich specjalne potrzeby, które odnieść należy do możliwie pojawiających się trudności lingwistycznych. Jednakowoż wrażenie powierzchowności rozumienia problematyki kształcenia dzieci z SPE, niezauważanie wachlarza jakże zróżnicowanego ich funkcjonowania w obrębie jednej grupy oraz odnoszenia możliwych trudności i funkcjonowania jedynie do pewnych ustalonych kategoryzacji, wydaje się niewystarczającym zabiegiem dla efektywnego i adekwatnego tworzenia działań pomocowych. Z pewnością, ustalone kategoryzacje i podziały grup dzieci z SPE wspomagają zrozumienie jakże złożonej problematyki ich funkcjonowania. Jednakże, widząc konieczność wzięcia pod uwagę ich indywidualnego rozwoju, pojawi się nieuchronność zagłębienia się w przygotowywane przez specjalistów diagnozy, w celu dogłębnego zrozumienia rozwoju dziecka, oddziaływania elementów jego rozwoju na obserwowane trudności i sukcesy, a także precyzyjnego zbudowania dla niego procesu dydaktycznego. Za drugie wyzwanie uznać można problematykę diagnozowania, a w tym sposób wykorzystywania przez nauczycieli języka angielskiego przygotowanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne dokumentów, zawierających szczegółową diagnozę oraz zalecenia dla nauczycieli. W tej kwestii odnieść należy się do często ukrytego złożonego konfliktu pomiędzy działaniami diagnostycznymi prowadzonymi przez poradnię, a praktyką dydaktyczną w szkole. Trudny język diagnozy, szablonowość tworzonych opinii i orzeczeń, brak odniesień w zaleceniach do nauczania języka angielskiego, nieadekwatność tworzonych zaleceń, a także z drugiej strony zarzut braku wykorzystywania informacji zawartych w otrzymanej dokumentacji, niezagłębienie się w diagnozę dziecka, niewystarczająca wiedza z zakresu kształcenia specjalnego, generalizowanie trudności dziecka, biorąc pod uwagę jedynie daną kategoryzację specjalnych potrzeb edukacyjnych, brak dostosowywania procesu dydaktycznego do potrzeb dziecka, to tylko nieliczne z padających zarzutów. Trzecim wyzwaniem jest dostosowanie specyfiki pracy nauczyciela pod kątem metodycznym do funkcjonowania dzieci na zajęciach. Oznacza to w praktyce dokonywanie analizy potrzeb dzieci i wyboru i adaptacji elementów odpowiednich metod i technik pracy, wybieranych form pracy, a także wykorzystywanych środków dydaktycznych. W tym miejscu odnieść należy się także do posiadanych kompetencji nauczyciela języka angielskiego w zakresie merytorycznym, ale także dla interpretowania wykorzystywania danych narzędzi do potrzeb dziecka. Ostatnim wyzwaniem, wokół którego oscylować będzie problematyka poruszana w niniejszej pracy dysercyjnej, będzie

wykorzystywanie aktywności i budowania procesu dydaktycznego nauczania języka angielskiego biorąc pod uwagę konieczność łączenia i ścisłego integrowania działań językowych z terapeutycznymi.

Dostępność literatury fachowej bądź podręczników i materiałów metodycznych, które łączą w sobie dwa aspekty – metodykę nauczania języków obcych i kształcenie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – jest na rynku pedagogicznym niewystarczająca. Najczęściej zagadnienia omawiane są rozdzielnie i rzadko podejmuje się ich analizę we wspólnym kontekście, co powoduje konieczność samodzielnego poszukiwania rozwiązań poprzez nauczycieli języka angielskiego. Jednakże, w niewielkim stopniu odnoszą się one do szczegółowej analizy profilu diagnostycznego w kontekście wskazania po pierwsze, trudności i sukcesów lingwistycznych, po drugie, możliwości wspomagania wyznaczonych obszarów językowych, po trzecie, sugerowanych rozwiązań metodycznych biorąc pod uwagę powyższe. Nauczanie języków obcych najczęściej traktuje się jako osobny element edukacji oderwany często od nauczania zintegrowanego, kształcenia specjalnego i terapeutycznego, a także specyfiki pracy, biorąc pod uwagę indywidualny profil diagnostyczny dziecka. Na pominięcie zagadnienia składa się wiele aspektów decydujących o złożoności problematyki m.in. niedostateczna wiedza merytoryczna nauczycieli, niewystarczająca dostępność literatury pedagogicznej z tego zakresu, niedostateczna znajomość specyfiki funkcjonowania dzieci ze specjalnymi potrzebami przez nauczycieli języka angielskiego, niewystarczająca wiedza merytoryczna i metodyczna dotycząca wpływu dysfunkcji na nabywanie kolejnych sprawności językowych oraz niewystarczająca znajomość stosowania możliwych adaptacji w zakresie metod, technik i sposobów pracy. Co istotne, działania językowe powinny występować w korelacji zarówno z edukacją z innych przedmiotów, jak i stosowaniem różnego rodzaju rozwiązań rehabilitacyjno-rewalidacyjnych i korekcyjno-kompensacyjnych dla dzieci, które tego potrzebują, w oparciu o metodykę nauczania języka i z uwzględnieniem rozwijania aspektu językowego w oparciu o holistyczny rozwój dziecka.

Poniższe rozważania w pracy dysercyjnej oscylują wokół nauczania języków obcych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z uwzględnieniem indywidualnego ich rozwoju w obrębie każdej z grup. Odnoszenie komponentów rozwoju dziecka, konkretnych deficytów rozwojowych opartych na indywidualnym profilu diagnostycznym dla zrozumienia tego, w jaki sposób kształtują się dyspozycje językowe dziecka oraz jakich trudności lingwistycznych mogą doświadczać, a także zestawianie ich z charakterystycznym funkcjonowaniem w obrębie danej wskazanej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych jest

w opinii autorki pracy dysercyjnej, ideą nowatorską i niezbadaną, a także istotną z perspektywy tworzenia odpowiadających potrzebom dzieci zaleceń, sugerowania rozwiązań w pracy, a także adaptowania i dostosowywania podejścia metodycznego nauczyciela języka angielskiego. Połączenie kwalifikacji zawodowych z zakresu terapii pedagogicznej, pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i nauczania języka angielskiego, a także perspektywa i doświadczenia zdobyte w pracy diagnostycznej w poradni psychologiczno-pedagogicznej, doświadczenie pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście uczenia języka angielskiego, a także doświadczenia zdobyte i nadal zdobywane jako nauczyciel języka angielskiego uwrażliwiło mnie na poruszoną problematykę i sprawiło, że dane mi było ujrzeć ją w różnych perspektywach interesujących mnie podmiotów pracujących z dziećmi z SPE. Rozumiejąc wiele perspektyw i wszystkie z nich biorąc pod uwagę, zarówno jako były pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, terapeutka czy nauczycielka języka angielskiego, jestem głęboko przekonana o konieczności poruszenia danej tematyki, ze względu na jej niedostateczne uwzględnianie w przestrzeni edukacyjnej, a często wręcz pomijanie. Należy zauważyć, niewystarczającą ilość dostępnych badań, które stanowiłyby fundament do powstawania rozwiązań metodycznych na zajęciach języka obcego. Tematyka nie jest często analizowana, choć jak to zostało nadmienione wcześniej, bardzo ważna.

Niniejsza dysertacja została podzielona na dwie uzupełniające się części. Część pierwsza zawiera szeroką i dogłębną analizę dostępnej literatury i jej własną interpretację. Rozdział I dotyczy teoretycznych rozważań dotyczących języka w dostępnych ujęciach i perspektywach, zawiera przegląd teorii dotyczących nabywania pierwszego i drugiego języka, a także omawia zagadnienie czterech aspektów wiedzy językowej dla języka polskiego oraz angielskiego. W rozdziale II rozważania skupione zostały na wybranych kwestiach wspomagania, wspierania i stymulowania rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Omówiono problematykę rozumienia pojęcia specjalnych potrzeb według różnych autorów w stworzonej własnej kategoryzacji dostępnych ujęć, pochylono się nad dostępnym podziałem oraz częstotliwości występowania określonych grup dzieci w edukacji ogólnodostępnej. Zwrócono uwagę na problematykę diagnozowania dzieci w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, podkreślając ukazanie perspektywy nauczyciela języka angielskiego. W ostatnim punkcie omówiono dostępne formy wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, obejmując wspomaganie ich rozwoju podczas edukacji lingwistycznej. W dalszej części (rozdział III) konieczne stało się skupienie się na przedstawieniu rozwoju sprawności językowych dzieci w omawianym

wieku wczesnoszkolnym w zakresie pierwszego języka oraz ukazanie charakterystyki funkcjonowania dzieci z wybranymi grupami specjalnych potrzeb edukacyjnych. Pochylnono się także nad zestawieniem rozwoju kompetencji językowych dla wybranych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dla nabywania pierwszego i drugiego/obcego języka. Na tej podstawie dokonano próby wskazania ich trudności lingwistycznych podczas nabywania języka angielskiego. W dalszej części (rozdział IV) należało zatem skupić się na omówieniu metodyki nauczania języka angielskiego w zakresie dokonywania dostosowań procesu nauczania do potrzeb dzieci. Zestawiono także propozycje zaleceń metodycznych i rozwiązań dla dzieci z SPE wraz z propozycjami rozwijania ich sprawności językowych. Druga część zawiera założenia metodologiczne (rozdział V) i analizę realizowanych przeze mnie badań (rozdział VI), wraz z implikacjami pedagogicznymi dla tworzenia działań wspierających i wspomagających rozwijanie sprawności językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego.

I. Język obcy jako system symboli i znaczeń

1. Wprowadzenie do zagadnień lingwistycznych – funkcje języka a kompetencje językowe

Język to narzędzie służące do porozumiewania się będące przedmiotem badań wielu dyscyplin naukowych – lingwistyki, psychologii, socjologii, pedagogiki, czy nawet filozofii, stąd też nazwać je można zjawiskiem interdyscyplinarnym. Chociaż tematyka dysertacji skupia się głównie na aspekcie pedagogicznym i edukacyjnym w tym metodyki nauczania języka jako obcego, niemniej fundamenty buduje podejście psycholingwistyczne i socjolingwistyczne. W językoznawstwie pojęcie systemu językowego można rozumieć jako zbiór współzależnych elementów, a ich wzajemne uzupełnianie się pozwala na proces komunikacyjny (Grabias, 2019, s. 26). Często w rozważaniach definicyjnych pojawiają się rozbieżności dotyczące, czy to wpływu środowiska, czy procesów poznawczych na budowanie takiego systemu. Stąd też w zależności od nurtu lingwistycznego nabywania języka, często wystąpią także różnice w terminologii. Opierając się na dwóch wspomnianych głównych perspektywach, które będą stanowić podstawę dysertacji, pragnę wskazać odwołania do aspektu edukacyjnego nabywania języka jako pierwszego, języka drugiego/obcego oraz implikacje dla edukacji lingwistycznej oraz budowania procesu jego nauczania. Jednym z elementów, który determinuje dobre praktyki nauczycieli języka obcego w edukacji lingwistycznej oraz tworzenie i odpowiednie dostosowywanie metodyki nauczania będzie lingwistyczna wiedza merytoryczna, od której rozpocznę omawianie kolejnych zagadnień.

1.1. Perspektywa psycholingwistyczna

Podejście psychologiczne do języka (psycholingwistyka) zakłada, że istnieje logiczny model językowy, na którego fundamencie człowiek tworzy wypowiedzi i komunikuje się. W tym podejściu język definiuje się jako system, który każdy z nas jest w stanie nabyć w oparciu o naszą biologiczną predyspozycję do jego nabywania. Nabywanie pierwszego języka (*first language acquisition- FLA*), czyli chronologicznie pierwszego języka, który poznaje dziecko, zachodzi dzięki interioryzacji, czyli poprzez nieświadome i spontaniczne jego nabywanie. Człowiek posiada wrodzoną zdolność uznawania tworzonych wypowiedzi (należących do języka pierwszego) jako obowiązujących. Za prekursora w tym podejściu uznaje się N. Chomsky'ego (1957, 1965). Podstawą jego teorii jest pojęcie kompetencji językowej, która dotyczy opanowania języka pod kątem aspektu

fonologicznego, syntaktycznego i semantycznego. Wiedza o danym języku, znajomość wzorców językowych, reguł rządzących językiem pozwala na tworzenie poprawnych komunikatów w określonym języku. Zdolności tworzenia wypowiedzi mają poniekąd charakter wiedzy nieświadomej czy ukrytej, która uwarunkowana jest biologicznie. Z terminem kompetencja językowa wiąże się wykonanie językowe (*performance*), dzięki któremu można określić poziom znajomości wzorców językowych u danego człowieka. Trzeba jednak zaznaczyć, że często to wyznacznik nieadekwatny, gdyż rzeczywisty poziom kompetencji językowej wykracza poza ukazane wykonanie językowe, narażone na dodatkowe dystraktory lub sytuacje takie jak błędy językowe, wahania, niepewność, przerwy. Wykonanie językowe powiązane jest z indywidualnymi predyspozycjami poznawczymi, fizyczno-motorycznymi i społecznymi mówiącego (Chomsky, 1957; Grabias, 2019, s. 28).

W podejściu psycholingwistycznym, warto poświęcić więcej uwagi ujęciu I. Kurcz (1992, 2005), prekursorki tego podejścia w Polsce, która funkcje języka kondensuje i wspomina o dwóch podstawowych: reprezentatywnej (językowej) i komunikacyjnej (pragmatycznej). W funkcji reprezentatywnej można wyróżnić cztery jej główne cechy: dwupoziomowość/dwuklasowość, predykatywność, gramatykalizacja i składnia. Cechy te składają się na psycholingwistyczny mechanizm przyswajania języka (*language acquisition*). Dwupoziomowość (dwuklasowość) języka dotyczy na pierwszym poziomie łączenia się fonemów ze sobą, tym samym zmieniając się w morfemy. Fonemy, dźwięki języka, dzielące na spółgłoskowe i samogłoskowe, same w sobie nie mają znaczenia. Średnio każdy z języków składa się z około 30 fonemów (dla przykładu język polski ma około 40 fonemów, natomiast język angielski 44). Determinuje to fonetyczność danego języka, a w rezultacie zmienia stopień trudności uczenia się go (jako drugiego). Zdarza się, że liczba fonemów występujących w danym systemie językowym jest zbliżona, czyli mamy podobną fonetyczność, ale języki różnią się znacząco zależnościami pomiędzy fonemem a grafemem (zachodzi zróżnicowana transparentność języka). Morfemy, części posiadające znaczenie treściowe, funkcjonalne lub gramatyczne, tworzą wyrazy. Na drugim poziomie z utworzonych wcześniej słów, dzięki składni, następuje połączenie wyrazów w zdania. Kolejna cecha, predykatywność, wyznacza i łączy to co rozmówca orzeka (predykat) z tym co orzekane; może podać okoliczności orzekania (argumenty), co pozwala na komunikację. Zastosowanie tej cechy ograniczone jest przez sytuacje dziedzinowo-specyficzne (Kurcz, 2005, s. 27). Każdy język oprócz zbioru słów, posiada również gramatykę. Gramatykalizacja oparta jest na wykorzystaniu stałego niezmiennego zasobu morfemów gramatycznych,

realizowanych w sposób automatyczny. Gramatyzacja w każdym języku przebiega w inny sposób, a języki różnicowane są także ze względu na to, co w danym systemie jest gramatyzowane. Może ona przebiegać, np. w zakresie płci (osoby, która się wypowiada, jak również osoby, o której lub do której się mówi), ale również określoności obiektów, końcówek fleksyjnych czy dostępności bezpośredniej (doświadczenie mówiącego, a zasłyszane doświadczenie kogoś innego). Gramatyzacja będzie determinować formalność użycia języka. Ostatnią cechą jest składnia, czyli reguły ułożenia poszczególnych wyrazów w zdaniu (Kurcz, 2005, s. 27).

W podejściu psycholingwistycznym występuje także pojęcie nabywania drugiego języka (*second language acquisition* - SLA), rozumiane jako kolejny język nabywany po nabyciu języka macierzystego/ojczystego. W zależności też, na jakim etapie rozwojowym nastąpiło poznawanie drugiego języka, może mieć ono charakter proceduralny (taki sam jak przy języku ojczystym/macierzystym). W momencie, gdy dziecko osiągnęło już świadomość językową, czyli po okresie krytycznym, uczenie się drugiego języka to proces świadomy. Uwarunkowaną biologicznie wiedzę językową będziemy nabywać także w procesie socjalizacji w danej kulturze, której nieodłącznym elementem jest język (zob. Kurcz, 1992, 2005). Język obcy często rozumiany jest jako każdy język, który jest językiem drugim, a nie był nabywany w procesie dwujęzycznego wychowania, czyli nie jest ani językiem ojczystym, ani macierzystym.

1.2. Perspektywa socjolingwistyczna

W ujęciu socjolingwistycznym akcentuje się społeczną rolę języka; język uznaje się za twór społeczny, co oznacza, że zbiorowość determinuje jego użycie i formę. Pomimo, że kształtuje się w oparciu o indywidualne zachowania człowieka, w socjolingwistyce podkreśla się, że jednostka nie może go swobodnie kreować i samodzielnie wykorzystywać, jeżeli nie będzie brała pod uwagę określonych norm społecznych (Grabias, 2019, s. 102). Analiza i interpretacja zastanej rzeczywistości, dzięki możliwości komunikowania się, określa zachowania społeczne (Grabias, 2019, s. 23).

K. Bühler (1934/2004), w jednym z pierwszych ujęć w tej perspektywie przedstawił funkcje języka tj. symboliczna/reprezentatywna, impresywna/apelatywna i ekspresywna. Inne ujęcie, J. Lyonsa (1977/1984) przedstawia funkcję opisową, socjalną i ekspresywną. Chociaż często nazwy funkcji różnią się sposobem definiowania, pokrywają się znaczeniowo. Wspomniane funkcje językowe ukazują relację pomiędzy mówiącym, słuchaczem, a zjawiskami w rzeczywistości. Mówiący wypełnia funkcję ekspresywną,

poprzez wyrażenie stosunku do danego zjawiska (funkcja reprezentatywna), na co nastąpi reakcja słuchacza przyjmującego określoną postawę, wyrażającą się w funkcji impresywnej. Inny podział wskazany jest przez S. Grabię (2019), który podkreśla znaczenie języka jako narzędzia komunikacji, dzięki czemu wymieniamy się doświadczeniami, przekazujemy informacje dotyczące otaczającej rzeczywistości (funkcja reprezentatywna). Możemy powiadamiać otoczenie o swojej woli i zachciankach (funkcja impresywna), a także o swoich stanach emocjonalnych i przemyśleniach (funkcja ekspresywna). Język pozwala na wyrażenie myśli, dlatego w socjolingwistyce przyjmuje się także, że „człowiek myśli za pomocą języka”, a dzięki temu organizuje obraz rzeczywistości (Grabias, 2019, s. 104).

Podejście socjolingwistyczne często sięgało do psycholingwistyki, dokonując analizy wcześniejszych założeń i konfrontując je z własnymi spostrzeżeniami. Charakterystyczne ujęcie ukazał D. Hymes (1972), reinterpretując teorię Chomsky'ego i w oparciu o jej krytykę twierdząc, że aby porozumiewanie się było możliwe konieczne staje się nabycie w tym zakresie kompetencji tj. językowej, komunikacyjnej oraz poznawczej, które wzajemnie się uzupełniają. Szeroko krytykuje podejście uniwersalności kompetencji językowej. Uważa on, że proces tworzenia wypowiedzi przedstawiony jako oparty na systemie gramatycznym nie wyjaśnia w pełni rozumienia aktu komunikacji. Podkreśla, że każda wypowiedź usytuowana i powiązana jest z kulturowymi uwarunkowaniami i osobistymi doświadczeniami społecznymi jednostki, a wydarzenia i kontekst tworzenia wypowiedzi, określone sytuacje będą w głównej mierze decydowały o jej strukturze.

Hymes (1972) wyróżnił termin *kompetencja komunikacyjna*, który odnosi się do posługiwania się poznanymi słowami, wyrażeniami i strukturami, pozwalając nawiązać skuteczny kontakt i dialog komunikacyjny z innymi, zgodnie z przyjętymi normami. Komunikat wyraża się w odniesieniu do danej sytuacji społecznej oraz relacji nadawcy z odbiorcą. W rozumieniu pojęcia zaproponowanym przez Hymes'a wskazuje się na elementy kompetencji komunikacyjnej tj. potencjał językowy (pokrywający się z elementami kompetencji językowej wskazanej przez Chomsky'ego), wykonalność (czy społeczna sytuacja pozwala na wypowiedzenie komunikatu), występowanie (jaki jest stopień jej społecznej realizacji) i odpowiedniość (czy jest dopasowana do sytuacji społecznej i adekwatna do kontekstu) (Grabias, 2019, s. 39-40).

W rozumieniu osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej zwraca się uwagę między innymi na:

- sposób formułowania wypowiedzi oraz zdolność wykorzystania reguł językowych (sprawność systemowa),

- dostosowanie komunikatu do roli społecznej (społeczna sprawność językowa),
- odpowiednie użycie komunikatu w sytuacji komunikacyjnej, np. w zależności od rodzaju wykorzystywanej sprawności (językowa sprawność sytuacyjna),
- prawidłowe przekazywanie informacji wynikających z założonego celu (pragmatyczna sprawność językowa) (Grabias, 2019, 254-270).

Kompetencja komunikacyjna tworzy *zachowania językowe*, czyli wszelkie akty wykorzystania i użycia języka, w czym również zawiera się mowa wewnętrzna. Język i myślenie są ściśle połączone, a język to nie tylko narzędzie mowy, lecz również jej forma (Grabias, 2019, s. 42).

W socjolingwistycznym podejściu ukazanie akwizycji pierwszego języka ponownie rozumiane jest jako nieświadome nabywanie języka ojca lub matki, jednakże w odniesieniu do jego użycia i wpływu społecznego. Dziecko nabywające język pierwszy nastawione będzie na kontakt z drugą osobą i podejmowanie aktywności językowych, we współdziałaniu z drugą osobą (zob. Filipiak, 2002), a osoby dorosłe pełnić mają rolę wspierającą kształtowanie zachowań językowych, realizację nabywania języka i udzielania wsparcia językowego (Vasta i in., 1992/1995). Dziecko słuchając mowy kierowanej do niego w różnych formach i kontekstach, w spontaniczny sposób nabywa język. Podkreślić jednak należy wpływ społecznego świadomego dostosowywania otrzymywanych przez dziecko próbek m.in. przez rodziców, którzy świadomie jak i również nieświadomie, często intuicyjnie, dostosowują swój język do możliwości dziecka (zob. Kuszak, 2014b, 2018; Nowak, 2011).

Dziecko na podstawie zebranych próbek mowy, uczy się, w jaki sposób przekazywać informacje, aby były one zrozumiałe dla odbiorcy komunikatu, a na sposób nabywania tej umiejętności wpływać będzie wiele czynników tj. rozumienia sytuacji odbiorcy komunikatu, dostosowanie komunikatu do potrzeb i w zależności od odbiorcy, dostosowanie wypowiedzi do zastanej sytuacji na podstawie wskazówek z kontekstu wypowiedzi, oraz respektowanie reguł wypowiedzi (Vasta i in., 1992/1995). Ta forma komunikacji nazywana jest społeczną komunikacją referencjalną, co oznacza przekazywanie informacji o czymś, co nie jest znane odbiorcy komunikatu. Różnorodne przestrzenie społeczne, w których dziecko uczestniczy poznając i ucząc się języka wpływać będą na jego rozwój językowy i zdobywanie charakterystycznych doświadczeń językowych, istotnych z perspektywy wykorzystywania komunikacji w różnych sytuacjach językowych oraz podczas wchodzenia w różne role społeczne (zob. Kuszak, 2016b, 2018). Nabyte doświadczenia językowe dziecka zdobyte w wielu przestrzeniach społecznych (rodzinnej, konsumenckiej, szkolnej, rówieśniczej,

czytelniczej, itd.) (zob. Kuszak, 2018) odnieść można także do uczenia się drugiego języka, jako cenne wskazówki nie tylko do wykorzystywania zebranych doświadczeń języka pierwszego dla nabywania języka drugiego, ale również wykorzystania wspomnianych przestrzeni społecznych dla odniesień metodycznych uczenia języka jako drugiego.

Za J. Cumminsem (1979) kompetencję językową umieścić należy także w przestrzeni podstawowych umiejętności komunikacyjnych (BISC) oraz zaawansowanej poznawczo edukacyjnej biegłości językowej (CALP). Oznacza to, że język codzienny będzie różnił się od języka szkolnego/akademickiego, który jest językiem instrukcji i wymagany jest jako narzędzie zdobywania wiedzy. Teoria ta odnosić będzie się do dzieci dwujęzycznych (z nabytą dwujęzycznością) m.in. z rodzin imigranckich czy re-emigranckich, które mogą napotykać trudności w opanowaniu i korzystaniu z L2 w przestrzeni szkolnej.

2. Nabywanie, akwizycja a uczenie się języka – przegląd teorii

Przyswajanie języków to proces, który może dokonywać się w ciągu całego życia jednostki i w zależności od wieku oraz okoliczności jego akwizycji będzie przebiegał w sposób zróżnicowany. W związku z tym na potrzeby poniższych rozważań omówić należy dwa terminy: nabywanie języka jako pierwszego (FLA – *first language acquisition*) oraz nabywanie języka jako drugiego (SLA – *second language acquisition*). Samo nabywanie (*acquisition*) rozumiane jest jako proces nieświadomy, a uczenie (*learning*) odnosić się będzie do świadomego uczenia się języka (zob. Sharwood Smith, 1994; Mitchell & Myles, 2004; Lightbown & Spada, 2003). Pojęcie przyswajanie języka można rozumieć jako proces węższy rozumiany w odniesieniu do osób, które nabywają język poza szkolnym systemem, lub ogólny jako sam proces zdobywania sprawności językowych wskazanego języka. Uczenie się odnosić się będzie zatem do zaplanowanych i świadomych działań podejmowanych w celu osiągnięcia wskazanych kompetencji językowych języka, poszerzania nie tylko wiedzy, ale również umiejętności w tym zakresie, co dotyczyć może zarówno pierwszego jak i każdego kolejnego języka (ESOKJ, 2003, s. 121)

Odwołując się do podejść psycholingwistycznych i socjolingwistycznych, pierwszy język (*first language, native language, mother tongue, primary language, L1*), bez względu na zróżnicowanie czynników i sposobu jego nabywania, zawsze związany będzie z pierwszym językiem, które poznaje dziecko, na działanie którego jest wystawione, zwykle język rodziców – ojca lub matki. Drugim językiem (*second language, L2*) będzie kolejny język nabywany po poznaniu języka macierzystego lub ojczystego. W tym pojęciu zawierać

będzie się także pojęcie języka obcego¹. W tym momencie odróżnić należy zjawisko dwujęzyczności symultanicznej, które dotyczyć będzie nabywania dwóch języków „pierwszych” jednocześnie (zob. Meisel, 2009; Saviile-Troike, 2006; Sharwood Smith, 1994; Mitchell & Myles, 2004; por. Cook, 2008). Różnice w zakresie przyswajania języka L1 i L2 dotyczyć będą zatem wieku przyswajania języka przez jednostkę (Arabski, 1996).

Przyjęto, że nabywanie pierwszego języka i drugiego to procesy podobne, o czym świadczy również szereg metod SLA bazujących na sposobie nabywania pierwszego języka przez dzieci, typu metoda naturalna czy audiolingwalna. Inny pogląd mówi o tym, że skoro użytkownicy L1 rozwijają już świadomość językową, to rozumiejąc strukturę własnego języka, nie mogą nabywać L2 w ten sam sposób (Cook, 2008). Co istotne, jak podkreśla J. Arabski (1996, 2007) często struktury L1 będą pomocne w nabywaniu L2, jednakże często mogą stanowić one przeszkodę. Nabywanie L2 traktować należy zatem jako więcej niż tylko bezpośredni transfer języka pierwszego. Konieczne będzie zauważenie, w jaki sposób struktury L1 wpłyną będą na nabywanie L2. Inaczej zatem uczyć będą się angielskiego dzieci mówiące w pierwszym języku w francuskim, a inaczej dzieci mówiące po polsku.

2.1. Nabywanie języka jako pierwszego (FLA - first language acquisition)

Występuje wiele teorii nabywania języka jako pierwszego ukazanych w różnych perspektywach. Za Lightbown & Spada (2013) podaje się kilka teorii w nabywaniu języka jako pierwszego – podejście behawioralne, etologiczne (natywistyczne) i rozwojowe, a także powiązaną hipotezę okresu krytycznego. Za M. Pamułą (2009) można wyróżnić koncepcje behawiorystyczne, etologiczne (natywistyczne), poznawcze (poznawczo-rozwojowe) oraz teorie funkcjonalistyczne. Za K. Kuszak (2014a, s.56-57; 2016a, s. 199-200) natomiast warto zwrócić uwagę na trzy teorie nabywania języka jako pierwszego – asocjacyjną, ograniczeń, społeczno-pragmatyczną, a także na zjawisko imersji, czyli zanurzeniu w języku.

Podejście behawioralne, (teoria psychologiczna B.F. Skinnera z lat 60-tych) w nabywaniu języka jako pierwszego opiera się na założeniu, że proces jego nabywania inicjowany jest z zewnątrz. Największy wpływ na przyswajanie języka będzie miało

¹ Oprócz wskazania języka obcego, zachodzić mogą także inne sytuacje, np. drugi język rozumiany jako tego, który jest językiem macierzystym L1, lecz jest przyswajany ze względu na jego użycie w społeczeństwie (np. język francuski dla Kanadyjczyków-użytkowników języka pierwszego angielskiego (zob. Sharwood Smith, 1994). Wielu badaczy proponuje uwzględnienie nabywanie języka obcego, jako element procesu nabywania języka jako drugiego (zob. Mitchell & Myles, 2004; Sharwood Smith, 1994; Cook, 2008).

środowisko dziecka oraz jego doświadczenie. Ustrukturyzowane bodźce środowiska, wzmacniane poprzez powtarzanie ich z odpowiednią częstotliwością i natężeniem, połączone z pozytywnym wydzźwiękiem otoczenia mają prowadzić do automatyzacji procesu. Podejście charakteryzuje się bezrefleksyjnością w posługiwaniu się językiem, imitacją języka zasłyszanego (języka dorosłych), nie kładzie się nacisku na rozwijanie świadomości językowej, co w rezultacie wskazuje na jej obniżony poziom. Dziecko poprzez naśladownictwo powtarza usłyszane struktury. W teorii pojawia się również zjawisko wzmocnienia pozytywnego (*positive reinforcement*), przejawiające się w odpowiedniej reakcji zwrotnej skierowanej do nadawcy komunikatu. W przypadku błędnego zastosowania komunikatu, środowisko dziecka reaguje poprawiając je. Dziecko znów kolejno poprzez naśladownictwo i powtórzenie poprawnego komunikatu koryguje i automatyzuje wiedzę rozumianą jako m.in. użycie słownictwa w odpowiednim kontekście czy zachowanie poprawności językowej, stylistycznej i gramatycznej. W podejściu behawioralnym podkreśla się zatem dynamizm nabywania kompetencji językowych poprzez naśladownictwo, jednakże w nabywaniu języka nie bierze się pod uwagę istoty procesów poznawczych (por. Lightbown & Spada, 2013; Pamuła 2009a; Mitchell & Myles, 2004).

Podejście etologiczne (natywistyczne), przeciwstawia się postulatowi wskazanym w omówionym podejściu behawioralnym. Założenia wskazują przede wszystkim na nabywanie języka w kontekście funkcji biologicznej. Uważano, że każdy z nas rodzi się z wewnętrzną, biologiczną predyspozycją do nabywania języka. Na podstawie danych, a zarazem ograniczonych próbek ze środowiska, człowiek jest w stanie z czasem samoistnie zrozumieć strukturę i system języka, którym się posługuje, co pozwala w późniejszym czasie na twórcze wypowiedzi. Sam proces naśladowania i powtarzania wskazany w podejściu behawioralnym nie był wystarczający, żeby móc wytłumaczyć umiejętność posługiwania się skomplikowaną gramatyką na podstawie zasłyszanych, ograniczonych przykładów językowych (zob. Mitchell & Myles, 2004). Brak rażących błędów gramatycznych u dzieci miał potwierdzać, że postrzeganie gramatyczne jest wrodzonym procesem. Tymczasem krytycy teorii transformacyjno-generatywnej często ten aspekt starali się podważyć, oskarżając go o idealistyczne założenia, w których rezultacie dziecko jakoby nie popełniało błędów, gdzie zarówno dzieci, jak i dorośli, nieustannie są na nie narażeni.

Język to zjawisko złożone, składające się z dwóch struktur (Pamuła, 2009a, s. 25). Struktura głęboka, nazwana gramatyką uniwersalną (UG - *Universal Grammar*), jest uniwersalna dla wszystkich języków i stanowi trzon systemów językowych. Jest ona zakorzeniona w genetyce każdego człowieka. Różnicowanie systemów językowych umożliwia jest

dzięki drugiej strukturze – powierzchniowej. Nieodłącznym elementem jest wrodzony mechanizm przyswajania języka, inaczej wewnętrzne narzędzie pozwalające na zdeterminowanie reguł rządzących językiem, noszące nazwę *Language Acquisition Device* (LAD). Dzięki temu mechanizmowi możliwa jest interioryzacja, czyli nabycie języka jako pierwszego w sposób nieświadomy (zob. także Grabias, 2019, s. 37; Kurcz, 2005). To co ma odróżniać języki od siebie determinowane będzie poprzez strukturę powierzchniową, nabywaną poprzez doświadczenie dziecka w postaci próbek werbalnych dostarczanych przez środowisko. Analiza komunikatów werbalnych przeprowadzona przy pomocy wrodzonego narzędzia LAD pozwala dziecku na twórcze produkowanie własnych komunikatów, bez konieczności poznania ich wcześniej w tej samej formie, a także precyzowania struktury powierzchniowej swojego macierzystego języka. Dziecko będzie potrafiło określić zdanie poprawne gramatycznie oraz znaczeniowo, od błędnego, a także określić, czy wypowiedź jest zgodna z obowiązującą normą językową w jego języku macierzystym (Grabias, 2019). LAD, według Chomsky’ego, wraz z wiekiem ulega zatarciu, z czym w kontekście dalszych rozważań i odwołań do nabywania drugiego języka nie zgodzi się m.in. S. Krashen (1982).

Do teorii związanych z podejściem etologicznym odnosi się także hipotezę okresu krytycznego (*the Critical Period Hypothesis*). Opiera się na podejściu, że zarówno zwierzęta jak i ludzie są genetycznie zaprogramowani do osiągnięcia specyficznych umiejętności w określonych okresach życia, nazywanych „momentami krytycznymi rozwoju” (zob. Lenneberg, 1967). Jeżeli w czasie trwania danych okresów w życiu nie zostanie rozwinięta dana umiejętność (w tym przypadku nabycie pierwszego języka) pojawia się prawdopodobieństwo, że później nie zostanie ona wykształcona, lub będzie występowała w bardzo ograniczonym zakresie. Często jako przykład podaje się wilcze dzieci, które nie mając możliwości opanowania L1, po okresie krytycznym nie są w stanie nabyć w pełni kompetencji językowej, w szczególności pod względem rozwoju aspektu syntaktycznego/gramatycznego mowy; ale także dzieci z utrudnieniami w słyszeniu², co sugeruje konieczność nabywania L1 w określonym czasie i zapewnienia możliwości nabywania języka (Friedmann & Rosou, 2015). Okres krytyczny wskazano na po drugim roku życia do okresu dojrzewania (Lenneberg, 1967), co zostało zanegowane w opozycji

² Autorzy Friedmann & Rosou (2015) podają przykład tymczasowych utrudnień w słyszeniu typu infekcje, płyn w uchu, co powodować może ograniczenia w nabywaniu kompetencji gramatycznych i syntaktycznych pierwszego języka – tzw. niewystarczający wkład (*input*) w nabywaniu L1.

badaniami Nazzi i Ramusa (2003), ukazującymi zdolność niemowląt do 5 miesiąca życia, do odróżniania dźwięków swojego języka, co oznacza, że proces nabywania języka został rozpoczęty wcześniej, niż ukazane. Wskazać należy także za Krashenem (1982, 2011) istnienie cichego okresu w nabywaniu języka i zauważenie, że nabywanie języka rozpoczyna się na długo przed jego produkowaniem.

W podejściu poznawczym (poznawczo-rozwojowym), zagadnienia rozwoju procesów myślowych u dziecka omawiane były poprzez analizę jego mowy, co stanowiło w późniejszych okresach fundament do pogłębiania badań nad językiem, a zapoczątkowane zostało przez Piageta (zob. Pinter, 2011, 8-15). Przyjęto, że zarówno myślenie (procesy poznawcze) oraz mowa zależne są od inteligencji dziecka oraz są ściśle ze sobą połączone, choć odrębne pod względem genetycznym. Język pełni funkcję symboliczną, to narzędzie do wyrażania myśli, prowadzące do uspołeczniania działań, a te stanowią okazję do podejmowania czynności myślowych. Rozwój poznawczy dziecka determinuje rozwój mowy, a ta nie będzie w stanie się rozwijać, bez posiadania zasobu wiedzy o otaczającym świecie. W tym podejściu zwraca się szczególną uwagę na pragmatykę używania języka oraz jego aspekt semantyczny. W przeciwieństwie do poprzednich teorii, gramatyka uznana została za strukturę abstrakcyjną, mniej istotną niż aspekt znaczeniowy wypowiedzi, czyli użycia języka w akcie komunikacji, jednakże wielu badaczy odnosiło się w swoich badaniach także do aspektu gramatycznego (zob. Bloom, 1991). Dziecko potrafi przeanalizować usłyszaną mowę i określić kto jest nadawcą, odbiorcą mowy, jaki jest komunikat, skupiając się na aspekcie znaczeniowym. Inne podejście do języka i jego nabywania w teorii poznawczej dostrzec można w założeniach ukazanych przez L. Wygotskiego (1989) zawartych w teorii społeczno-kulturowej. Twierdził on, że język nabywany i rozwijany jest dzięki społecznym interakcjom, jednocześnie podkreślając istotę znaczenia rozmów dzieci prowadzonych ze swoimi rówieśnikami i dorosłymi. W środowisku, które sprzyja rozwojowi dziecka (teoria strefy najbliższego rozwoju - *the zone of proximal development*), dzieci mają możliwość nabycia umiejętności (w tym posługiwania się językiem), które później będą w stanie dalej rozwijać już samodzielnie. Inni psycholingwiści w zakresie teorii poznawczych w nowym nurcie semantyki generatywnej, w której dużą rolę nakładano na semantykę, to m.in.: R. Brown (1973), G.W. Shugar & M. Smoczyńska (1980).

Teorie społeczno-pragmatyczne mówią zatem o procesie naśladownictwa, który występuje w momencie interakcji dziecka z drugą osobą, podkreślają rolę relacji komunikacyjnej. Dziecko nakłada wzorce językowe na swoje poprzednie doświadczenia, a dzięki

spostrzeganiu wzrokowemu i słuchowemu, potrafi rozpoznać intencje swojego rozmówcy, potrafi zrozumieć znaczenie danego słowa w danym kontekście, aktywnie uczestniczyć w interakcji, a także odwrócić rolę i poprzez naśladownictwo zaprezentować wzór językowy (Kuszak, 2014a).

Teorie funkcjonalistyczne łączą w sobie założenia wskazanych wcześniej teorii; opierają się na podstawowym założeniu, że istnieją związki przyczynowe między językiem, myśleniem a postrzeganiem. Podkreśla się, że dziecko analizuje pełne akty mowy, a nie jedynie próbki otrzymane przez środowisko. Zarówno wewnętrzne uniwersalne procesy i mechanizmy poznawcze, jak i wpływ środowiska i kojarzenie użycia struktur języka w określonym kontekście to elementy niezbędne do kształtowania kompetencji językowych i budowania systemu językowego (Bruner, 1986). Zatem kompetencja komunikacyjna oraz kompetencja językowa to pojęcia, które w tej teorii wzajemnie się uzupełniają. Badacze wskazują na narzędzie LAD jako naturalny mechanizm do odbierania i przyswajania mowy, z jednoczesnym założeniem wspomagania wykorzystania narzędzia językowego poprzez interakcje nabywane z innymi osobami, wpływu środowiska oraz starań otoczenia w świadomym dostosowaniu języka przez otoczenie dziecka (*LASS – Language Acquisition Support System*) (zob. Bruner, 1983, 1986, 1996). Założenia tej teorii tłumaczą powstały język rodzicielski, który charakteryzuje się znacznymi uproszczeniami, dostosowaniem sposobu wypowiedzania się do możliwości i poziomu językowego dziecka, spowolnieniem, czy często infantyлизacją wypowiedzi, co różni się w zależności od kultury, w której wychowywane jest dziecko, ale także w jej obrębie (por. Kuhl, 2000). W założeniach teorii funkcjonalistycznych poprawność gramatyczna uznawana jest za równie istotną jak aspekt komunikacyjny. Zakłada się, że każdy człowiek jest w stanie wyprodukować wypowiedź, która odpowiadać będzie sytuacji komunikacyjnej i jednocześnie będzie poprawna gramatycznie. Niemniej większy nacisk kładziony będzie na skuteczność zastosowanych form komunikacyjnych. Wrodzona potrzeba dziecka do komunikacji staje się motorem do podejmowania przez dziecko prób łączenia myślenia i rozwoju mowy. Podkreślony zostaje także kontekst, w jakim zaszła konkretna sytuacja językowa i komunikacyjna, istotny nie tylko dla zrozumienia wypowiedzi, ale również wpływający na zachowanie nadawcy i odbiorcy komunikatu. Dla dzieci wskazany kontekst wypowiedzi związany będzie z codziennym otoczeniem dziecka. Rodzice poprzez tworzenie epizodów wspólnej uwagi, np. wskazywanie na przedmiot i nazywanie go w trakcie zabawy z dzieckiem, wspierają w ten sposób nabywanie języka, co może być kolejnym odwołaniem do wskazanego wsparcia poprzez użycie LASS. W głównej mierze to język matczyny tworzy wspomniane

epizody, w szczególności matki bardziej wrażliwe są na dostosowywanie języka pod względem ilościowym i jakościowym. Teorie funkcjonalistyczne zakładają, że to istniejące wzorce komunikacji przedjęzykowej ułatwiają przyswajanie języka, w przeciwieństwie do wskazywanych uniwersaliów językowych (zob. Bruner, 1983).

Kolejne dwie teorie nabywania języka jako pierwszego (w tym opanowywania słów przez dziecko) to teoria asocjacyjna, ograniczeń (Kuszak, 2014a, s.56-57; Kuszak, 2016a, 199-200). Teoria asocjacyjna zakłada, że uczenie się różnych innych czynności powiązane jest z nabywaniem kompetencji językowych. Nauka słów przebiega na podstawie procesu skojarzeń fonologicznego brzmienia z doświadczeniami poznawczymi, które będą dla dziecka najistotniej wyróżniającą się sytuacją percepcyjną. Inna teoria – teoria ograniczeń – wspomina o zawężaniu jednego słowa do konkretnego elementu, przedmiotu, przy jednoczesnym uogólnianiu danego pojęcia do przedmiotów podobnych.

Zanurzenie w języku (imersja) to zjawisko często omawiane w kontekście nabywania języka jako drugiego, jednakże źródła tego podejścia dotyczą rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych pierwszego języka (Kuszak, 2014a, s. 49; Pinter, 2011, s. 81). Dziecko jest wystawione na nieustanny kontakt z językiem, dzięki czemu ma możliwość poznania aktów mowy w różnych sytuacjach i kontekstach. Zrozumienie komunikatów staje się możliwe dzięki wrodzonym predyspozycjom dostrzegania różnic fonetycznych swojego języka. Powstały dzięki doświadczeniu językowemu model magnesu języka ojczystego (*native language magnet*) sugeruje, że istnieje wrażliwość na fonetykę języka macierzystego, dzięki czemu charakterystyczne dźwięki danego języka są kumulowane i przyciągają się, tworząc wzorce fonetyczne języka ojczystego w percepcji każdego człowieka (Kuhl, 2007, s. 40). Model wyjaśnia zatem dlaczego kompetencje fonetyczne innego, obcego języka są trudniejsze w przyswojeniu dla osoby dorosłej. Nie były one od wczesnych lat nieustannie słyszane, stąd też po jakimś czasie są one ignorowane.

2.2. Nabywanie języka jako drugiego (SLA - *second language acquisition*)

Teorie dotyczące nabywania języka jako drugiego (SLA) powstały mając w swoich fundamentach teorie rozwoju językowego języka ojczystego, stąd też konieczne było pochylenie się w analizie najpierw nad nabywaniem języka ojczystego. W rozważaniach pojawia się teza, że nabywanie zarówno pierwszego języka, jak i drugiego, są podobne. Podobnie jak w teoriach FLA jedni badacze skłaniają się ku opiniom, w których za najważniejsze uznaje się indywidualne, biologiczne predyspozycje ucznia, inni jako najważniejszy w nauce języków obcych wskazują wpływ środowiska; są też i tacy, którzy

dążą w teoriach do integracji obu powyższych założeń (zob. Lightbown & Spada, 2013, s. 103-121). Dodatkowo jednakże przyjąć należy, że wszystkie wskazane czynniki tj. zmienne warunki nabywania języka, czas językowej ekspozycji, moment pierwszego kontaktu z językiem, czy indywidualne predyspozycje, kształtują różnice w nabywaniu L2.

Omówione podejście behawioralne w nabywaniu pierwszego języka można również przeanalizować pod kątem osiągnięcia sprawności językowych języka obcego. Nurt behawioralny w nauce języków obcych rozpoczął się w pracach m.in. N. Brooks (1963). W podejściu pojawiają się te same założenia tj. naśladowanie danego bodźca, powtarzanie, wzmacnianie pozytywne lub negatywne oraz kształtowanie nawyków. W procesie naśladownictwa i powtarzania bodźców językowych, na znane struktury języka nabytego, uczący się nakłada nowe, w odniesieniu do zdobytego wcześniej doświadczenia językowego. Stąd też, bardzo istotna w tym podejściu będzie interferencja między językiem macierzystym a językiem obcym. Behawioryści wysunęli hipotezę, że jeżeli języki są podobne strukturalnie, następuje transfer ułatwiający opanowanie drugiego języka, jeżeli jednak znacząco różnią się między sobą, proces nabycia drugiego języka będzie bardziej złożony i często może wydłużyć się w czasie (Pamuła, 2009a, s. 24; Mitchell & Myles, 2004, s. 19). Stąd też istnieje ma zależność między sukcesem nabywania drugiego języka, a podobieństwem wiedzy językowej L1 a L2. Nauczyciele języka obcego w tym podejściu skupić mieli się na powtarzaniu struktur, ze szczególnym uwzględnieniem tych nieznanymi lub trudnych dla ucznia, przede wszystkim w językach obcych znacząco odbiegających systemem językowym od L1.

Omówione założenie zostało jednak w tym czasie zanegowane. Na podstawie analizy popełnianych błędów w SLA, wykazano, że wielu z nich nie można przewidzieć opierając się na porównaniu struktur pierwszego i drugiego języka (Lightbown & Spada, 2013, s. 104; Mitchell & Myles, 2004, s. 19), a badania jednoznacznie nie wskazują na negatywny transfer struktur języka ojczystego podczas nabywania języka drugiego (Borecka, 2016). Przez długi czas podejście behawioralne przestało być popularne, natomiast w świetle kolejnych pojawiających się wizji, teoria została ponownie poddana dyskusji. Metody uczenia języka obcego oparte na podejściu behawioralnym naciskają na stworzenie mechanizmów, poprzez dostarczanie odpowiednich bodźców językowych i skupieniu się na uzyskaniu odpowiednich reakcji, które wzmacniane są pozytywnie lub negatywnie. Podejście behawioralne SLA, podobnie jak przy FLA, wymusza bezrefleksyjność w nabywaniu gramatyki. Dąży się do wytworzenia dryli językowych, czyli mechanicznego i bezwiednego imitowania struktur gramatycznych. Również nabywanie kompetencji w zakresie aspektu

semantycznego czy komunikacyjnego, wydaje się być mało efektywne. Uczniowie zapamiętują całe zdania, dialogi, uczą się na pamięć zwrotów. Język w podejściu behawioralnym SLA uczony jest w sposób sztuczny i odstający od rzeczywistego komunikowania się. Charakterystyczne metody SLA w tym podejściu to m.in. metoda audiolingwalna³, którym zarzuca się niską kreatywność i schematyczność postępowania.

Teorie etologiczne, w FLA oparte na teorii transformacyjno-generatywnej, w SLA również inspirowane były pracą Chomsky'ego, chociaż on sam nigdy nie wspomniał o przekładzie jego wniosków w teorię nabywania drugiego języka (Lightbown & Spada, 2013, s. 104-105). Zainspirował jednak wielu uczonych do przejrzania wniosków z jego badań w kontekście SLA (zob. Cook, 2003, 2008; White, 1991, 2003; Schwartz, 1993). Główne punkty dyskusyjne w teoriach etologicznych dotyczyły m.in. wyjaśnienia obszernej wiedzy uczniów o strukturze i gramatyce drugiego języka, biorąc pod uwagę ograniczenie wystawienia na jego działanie poprzez limitowane próbki językowe (zob. Cook, 2003). Innym poruszonym aspektem było zrozumienie wpływu cech uczniów na sukcesywne uczenie się oraz wyjaśnienie oddziaływania metod i technik nauczania L2 na uczniów poprzez zróżnicowane czynniki.

B. Schwartz (1993) wysunęła wniosek, że sama reakcja otoczenia (*feedback*) nie będzie wystarczającym bodźcem do wytworzenia podstawowych, podświadomych struktur gramatycznych, ze względu na brak naturalności tego zjawiska dla drugiego języka. Tak jak przy pierwszym języku, konieczne będzie wykorzystanie możliwości komunikacyjnych danego języka w jego naturalnym środowisku poprzez interakcję z rozmówcami. Dzięki naturalnemu wykorzystaniu interakcji, wiele struktur gramatycznych przyswojonych zostanie w momencie użycia języka. Jednakże, ze względu na uprzednie dostosowanie uniwersalium gramatyki do pierwszego języka, wymagane będą dodatkowe wyjaśnienia gramatyczne. W konsekwencji podczas SLA, struktury różnicujące język pierwszy (L1) od języka drugiego (L2) nie będą powielane w błędny sposób (por. White, 1991, 2003).

Analizie poddana została także hipoteza okresu krytycznego, w szczególności jak wygląda proces uczenia się drugiego i kolejnego języka, jeżeli krytyczny okres w rozwoju dla nabywania pierwszego języka minął. Na podstawie tego podejścia w FLA zakładać by można, że nie można osiągnąć pełnej kompetencji L2 po przeminieniu okresu krytycznego (np. prawidłowej intonacji, akcentu, czy poprawności gramatycznej) (zob. Lennenberg,

³ Metoda szerzej opisana zostanie w kolejnej części dysertacji.

1967), co przywołuje pytanie, jak do tego odnoszą się inne czynniki tj. wkład pracy, ćwiczenia, czynniki społeczne czy psychologiczne. Przyjęto, że nie można jednoznacznie określić krytycznego okresu dla rozwoju języka obcego, w szczególności jego zakończenia, a późne nabywanie języka nie wpłynie będzie w tym samym stopniu na osiągnięcie kompetencji językowej L2, tak jak w przypadku L1 (zob. Krashen, 1975; DeKeyser, 2018, Mayberry & Kluender, 2018; por. Pinter, 2011). Niewątpliwie jednakże podkreśla się, że młodsi uczniowie L2 nabywają szybciej i łatwiej umiejętność wymowy czy kompetencje gramatyczne drugiego języka (zob. Pinter, 2011, s. 57-65). Nabywający L2 po okresie krytycznym, mogą jednakowoż osiągnąć kompetencje gramatyczną podobną do tej co użytkownicy L1. Różnica tkwi w sposobie nabywania języka – dla wskazanej grupy istotne będzie bazowanie i wykorzystywanie myślenia analitycznego, ugruntowanie na możliwościach rozwiązywania problemów, wysoki poziom motywacji. Opozycyjnie również do wskazanych widełek wieku okresu krytycznego według Lenneberga (1967) wskazuje się badania J. Meisela (2013), który ukazał, że nawet dla dziecka będącego w okresie krytycznym, proces nabywania L2 będzie się znacząco różnił od nabywania języka macierzystego (L1). W porównaniu wyników badań uczniów drugiego języka w wieku krytycznym oraz po jego upływie, wskazuje się na ilościowy spadek zdolności uczenia się języka dla uczniów L2 po upływie okresu krytycznego, przy jednoczesnym jakościowym wzroście jego nabywania poprzez wykorzystanie złożonych i dojrzałych mechanizmów uczenia się (zob. DeKeyser, 2018).

Bliższej analizie, warto poddać podejście badacza - S. Krashen (1982, 2003, 2011), przeciwnika a jednocześnie zainspirowanego teorią Chomsky'ego. Krashen, w swej teorii akwizycji języków obcych, w „modelu monitorowania” (*Krashen's Monitor Model Interactionism*) twierdził, że narzędzie LAD wykorzystywane jest przy nauce języków obcych, co oznacza, że nie zanika z wiekiem, tak jak twierdził to Chomsky. Podczas uczenia się języka jako obcego, bez znaczenia w jakim wieku, uruchamiają się podobne mechanizmy, tak jak u dzieci przy przyswajaniu pierwszego języka. Hipotezy wskazane przez w teorii S. Krashena to:

- Hipoteza przyswajania – uczenia się (*the Acquisition-Learning hypothesis*) – istnieją dwa sposoby nabycia języka jako obcego. Pierwszy z nich, przyswajanie (*acquisition*) odbywa się nieświadomie, podobnie jak u dzieci przyswajających pierwszy język, na podstawie autentycznych próbek językowych. Poprawność językowa i gramatyczna również przebiega w nieświadomy sposób, a określone struktury używane są „na wycucie”. Podkreśla się funkcję komunikacyjną języka.

Zamiennie na ten typ nabywania kompetencji lingwistycznych używa się nazwy uczenie naturalne (*natural learning*), uczenie nieformalne (*informal learning*), lub uczenie nieświadome/implicitne (*implicit learning*). Drugą drogą jest świadomy proces, uczenie się (*learning*), który odbywa się dzięki poznawaniu języka poprzez naukę. W praktyce oznacza to posiadanie wiedzy na temat zasad języka, reguł gramatycznych, składniowych, a także wykazanie się znajomością słownictwa. Ten sposób osiągnięcia kompetencji językowych nazywa się uczeniem eksplicytnym (świadomym) (Krashen, 1982, s. 10; zob. Krashen, 2003).

- Hipoteza monitorowania (*the Monitor hypothesis*) – zgodnie z tą hipotezą istnieje możliwość wykorzystania nabytego drugiego języka poprzez spontaniczne zachowania komunikacyjne, a nauczone reguły i struktury językowe dają szansę monitorowania posługiwania się przyswojonym do tej pory językiem. Osoba ucząca się drugiego języka potrafi samodzielnie poprawić swoje użycie języka (autokorekta), poprawić swoje własne błędy. Dla poprawnego użycia reguł i form gramatycznych, potrzebna jest odpowiednia ilość czasu w opanowaniu poszczególnych reguł. Poprawny proces komunikacyjny wystąpi w momencie, kiedy mówiący nie będzie zastanawiał się jakiej formy gramatycznej powinien użyć. Dodatkowo, konieczne jest skupienie się na poprawności, a nie tylko na merytorycznym aspekcie rozmowy. Istotna także jest znajomość reguł, z podkreśleniem prawdopodobieństwa, że znajomość gramatyki drugiego języka będzie szczątkowa (Krashen, 1982, s. 18). Proces monitorowania pozwala na osiąganie poprawności językowej, nie dotyczy jednak płynności komunikowania się w L2, a zbytnie monitorowanie uważane jest za wręcz utrudniające i spowalniające komunikację (Krashen, 2003).
- Hipoteza wkładu (*the Input/comprehension hypothesis*) – w tej hipotezie wykazuje się, że język nabywa się w sposób niezamierzony, a dzieje się tak dzięki umiejętności dekodowania przekazywanej informacji. Krashen podkreśla, że nabywanie języka L2 będzie możliwe wtedy i tylko wtedy, kiedy uczący się zrozumie komunikat do niego kierowany (Krashen, 1982, 1985, 2003). Przekazany przez nauczyciela wkład musi być zrozumiały i adekwatny (*comprehensible input*). Wszystko co pozwala na większe zrozumienie komunikatu (pomoce typu obrazki, materiały audiowizualne, różnorodne przedmioty) powinny być wykorzystywane w celu ułatwienia zrozumienia, które to z kolei prowadzi do nabywania języka. Im sposób przekazywania będzie bardziej atrakcyjny, tym efektywniejsze będzie rozumienie.

Krashen twierdzi, że rola motywacji znacząco się obniża, jeżeli dany wkład jest odpowiednio interesujący (*compelling input*), a w takim przypadku uczący się nabywa język L2 w sposób nieświadomy i odrębny od poziomu motywacji (Krashen, 2011). Często samodzielny dobór materiałów, książek, tekstów, które interesują uczącego się, podnoszący się poziom zainteresowania tematyką, sprawia, że język jest nabywany w sposób nieświadomy (Krashen & Bland, 2014; Krashen, 2003). Nabywamy drugi język w przypadku, gdy nabyte już kompetencje z L1 połączone zostaną z nowopoznanymi, bardziej zaawansowanymi strukturami języka. Nabywający rozumie owe nowe struktury skupiając się na ich znaczeniu, czyli rozumieniu z kontekstu, a nie na ich formie (Krashen, 1985). Oznacza to, że bardzo często zrozumienie nie jest pełne, a częściowe; jednakże to rozumienie pozwala na poszerzenie kompetencji językowej. Nabywanie powinno odbywać się w schemacie „i+1”, gdzie „i” oznacza wiedzę i umiejętności nabyte, a „1” słownictwo, struktury, sprawności językowe nieosiągnięte, o poziom wyżej (ale nie nadto zaawansowane) niżeli umiejętności nabyte. Gdy „1” będzie na zbyt wysokim poziomie, uczący się nie będzie w stanie przyswoić i zrozumieć założonego wkładu. Krytycy odnoszą się do tej hipotezy sceptycznie, sugerując, że nauczyciel nie jest w stanie jednoznacznie określić poziomu „i” oraz „1”, stąd też nie można być pewnym, że przekazywany wkład jest odpowiedni np. nie jest zbyt zaawansowany czy zbyt prosty (Mitchell & Myles, 2004, s. 48).

- Hipoteza afektywnego filtra (*the Affective Filter hypothesis*) – w tej hipotezie wspomina się o barierze, która często tworzy się u osób nabywających drugi język i powoduje zablokowanie bodźców podczas procesu, pomimo stworzenia dobrych warunków do nauki. Hipoteza pokazuje znaczenie indywidualnych cech, tj. motywacji, pewności siebie, czy poziomu lęku, które pozwalają na osiągnięcie sukcesu w nabywaniu nowego języka. Często to one będą determinować szybkość i efektywność procesu.
- Hipoteza naturalnego porządku (*the Natural Order hypothesis*) – języka obcego człowiek uczy się bazując na przewidywalnych gramatycznych sekwencjach, które powinny być ułożone w naturalnym porządku poznawania, tak jak dzieje się to podczas nabywania pierwszego języka. Nie zawsze te struktury gramatyczne, które wydają się łatwiejsze będą pierwszymi, które powinny być poznane (Krashen, 1982, s. 10-32; Lightbown & Spada, 2013, s. 106; zob. także Krashen, 2003). Naturalny porządek poznawania języka nie może być zmieniony, jednakże jak podkreśla

badacz, naturalny porządek poznawania L1 nie jest jednocześnie porządkiem uczenia języka L2 (Krashen, 2003). Krashen podkreśla również, że podobnie jak w przyswajaniu L1, podczas przyswajania L2 wskazuje się na cichy okres, podczas którego dziecko osłuchuje się z językiem. Okres ten jest naturalny w SLA i nie jest zjawiskiem patologicznym. Krytyka tej hipotezy opiera się na wskazaniu ignorowania interferencji językowej L1 i L2 oraz predyspozycji indywidualnych determinujących nabywanie drugiego języka (Mitchell & Myles, 2004, s. 47).

Teorie poznawcze w nabywaniu języka jako drugiego szerzej rozwijać zaczęły się w latach 90-tych. Zwraca się w nich uwagę na brak potrzeby rozdzielania pojęć „nabywanie języka” (*acquisition*) od „uczenia się języka” (*learning*). Zarówno nabywanie pierwszego jak i drugiego języka opierać będzie się na tym samym procesie łączenia możliwości poznawczych z łączeniem strategii pamięciowych, umiejętnością kategoryzowania i generalizowania. Znacząco zmieniło się podejście do gramatyki, co przejawia się także w metodyce nauczania języka obcego bazującej na tych teoriach. Gramatyka przestała być celem nauczania językowego, a stała się narzędziem umożliwiającym skuteczną komunikację. W metodach pracy dostrzegamy tendencję podejścia eklektycznego, oznaczającego, że nie występuje jedna dominująca metoda. W podejściu poznawczym nabywania drugiego języka zwraca się uwagę na istotę ćwiczeń, podczas których następuje zamiana wiedzy deklaratywnej na wiedzę proceduralną, aż do pełnego zautomatyzowania nabytych sprawności (DeKeyser, 2001; Schmidt, 1992). W myśl podejścia kognitywnego badacze przyglądali się intensywniej pojęciu wkładu Krashena oraz zastanawiali się co można zrobić, by był on jeszcze bardziej zrozumiały i adekwatny, a także bardziej świadomie przyswajany, o czym mówi hipoteza dostrzegania/uważności językowej (*the noticing hypothesis*) (Schmidt, 1990).

Na bazie teorii Wygotskiego powstało także kilka hipotez nabywania drugiego języka, w tym między innymi hipoteza interakcji społecznych, podkreślająca istotę posługiwania się językiem w relacjach międzyludzkich dla efektywnego nabywania języka. Na szczególną uwagę zasługuje teoria M. Swaina (1985) łącząca w sobie elementy kognitywistyczne oraz socjokulturowe. Teoria zrozumiałego produkowania języka (*the comprehensible output*) mówi o efektywnym uczeniu się języka w miarę korzystania z niego i produkowania wypowiedzi w interakcjach z innymi uczestnikami mowy. Poprzez skupienie się na produkowaniu wypowiedzi, na jej formie i znaczeniu dla bycia zrozumiałym, uczeń efektywniej nabywać ma elementy wiedzy i kompetencji językowej.

3. Wiedza językowa a specyfika systemów językowych. Charakterystyka języka polskiego jako pierwszego i angielskiego jako drugiego - porównanie systemów językowych

Omawiając system danego języka konieczne będzie zrozumienie pojęcia wiedzy językowej, kluczowego aspektu przy nabywaniu zarówno pierwszego jak i drugiego języka. W rozumieniu I. Kurcz (2005, s. 87), na wiedzę językową składają się cztery aspekty – fonologiczny, semantyczny, syntaktyczny i pragmatyczny (zob. także Berk, 2003, s. 354-355). Pojęcie wiedzy językowej łączy w sobie komponenty kompetencji językowej w rozumieniu koncepcji psycholingwistycznej z kompetencją komunikacyjną z koncepcji socjolingwistycznej. Podkreśla zatem, że istnieją określone biologiczne uwarunkowania nabywania języka, jednakże muszą być one wzbogacone o określone oddziaływania środowiskowe, a zależne są od kontekstu sytuacji społecznych. W każdym z czterech wymienionych aspektów podkreśla się wyprzedzenie umiejętności rozumienia mowy, przed podejmowaniem prób jej wytworzenia.

Aby zweryfikować czynniki warunkujące sukces w nabywaniu języka obcego pojawia się wiele istotnych zmiennych. Oprócz indywidualnych cech ucznia, jego predyspozycji językowych, poziomu inteligencji werbalnej czy wcześniejszych doświadczeń lingwistycznych, należy rozpocząć od różnorodności systemu języka macierzystego a uczonego języka obcego (Bogdanowicz, 2011, s. 95). Badania M. Bogdanowicz oraz G. Krasowicz (1996, s. 3-20) pokazały, że rozwój sprawności językowych potrzebnych np. do nauki czytania u polskich dzieci przebiega inaczej niż dla dzieci angielskich, co spowodowane jest w dużej mierze właśnie specyfiką systemu językowego. Wnioski z badań przełożyć można na ogólne stwierdzenie, że istnieje zależność pomiędzy nabywaniem pierwszego języka a specyfiką jego systemu. Wnioskować można również, że wyzwanie w nabywaniu kompetencji językowych języka obcego również w części zależne będzie od różnic pomiędzy systemem języka przyswojonego (ojczystego) a uczonego jako drugiego.

Szczegółowej analizie w oparciu o teorię wiedzy językowej w rozumieniu Kurcz (2005) poddane zostaną dwa najważniejsze dla tej pracy języki: język polski (L1) i język angielski (L2), na którego metodyce nauczania koncentrują się dalsze rozważania.

3.1. Aspekt fonologiczny

Aspekt fonologiczny dotyczy rozróżniania i rozumienia dźwięków mowy, a dana umiejętność wykształca się do 9 miesiąca życia, co oznacza, że wcześniej niż jej

wytwarzanie. Już w ciągu pierwszych dni życia dziecko rozpoznaje dźwięki języka pierwszego, stopniowo organizując je w kategorie (Moon i in., 1993; zob. także Berk, 2003). Podejmowane próby artykulacji fonemów rozpoczynają się od połączeń spółgłoski z samogłoską, czyli tworzenia sylab otwartych. Cecha języka, która pojawi się w tym aspekcie to jego transparentność (zależność fonemu z grafemem). Fonetyczność ortografii dla przykładowych języków na świecie będzie wahała się pomiędzy wskaźnikiem „bardzo niskim” a „bardzo wysokim”:

- Bardzo niska transparentność – język angielski,
- Niska transparentność – język francuski,
- Umiarkowana transparentność – język niemiecki, język polski, język holenderski,
- Wysoka transparentność – język włoski, język hiszpański,
- Bardzo wysoka transparentność – język turecki, serbski, chorwacki, fiński (Bogdanowicz, 2011, s. 95).

Języki o bardzo wysokiej zależności fonemu z grafemem (transparentne) posiadają podobną ilość liter do ilości głosek im odpowiadającym, co oznacza, że wyraz bardzo często czyta się dokładnie tak, jak jest napisany. Mają określony zbiór liter i reguł determinujący ilość głosek. W językach nietransparentnych jednak, zależności między literami a głoskami są niewielkie i często zdarza się, że dla wskazanych liter wstępuje dwukrotnie większa ilość głosek, a jeden dźwięk w zapisie bardzo często występuje w różnych kombinacjach literowych. W zakresie fonetyczności występuje wiele wyjątków od reguł, a niektóre możliwe są do zapamiętania jedynie przez utrwalenie wzrokowe (Bogdanowicz, 2011, s. 96). Nabywanie sprawności czytania i pisanie, ze względu na transparentność języka, będzie różniło się znacząco pod kątem stosowanych metod.

Istnieje zależność pomiędzy natężeniem cechy transparentności języka oraz jego fonetyczności od możliwie pojawiających się trudności lub ich braku w nabywaniu kompetencji lingwistycznych. Fonetyczność języka określa się ilością dźwięków mowy, czyli fonemów, natomiast transparentność ukazuje natężenie związku, zależności pomiędzy grafemem a fonemem. Bardzo często przy nauce języka obcego o charakterze nietransparentnym przy doświadczeniu językowym transparentnego języka macierzystego, osoby uczące się mogą mieć znaczące trudności w nabyciu kompetencji z języka obcego. Analizując język polski i angielski pod kątem aspektu fonologicznego, można zauważyć różnice, co również przejawia się w aspekcie morfologicznym (Petrus & Bogdanowicz, 2005). Językowi polskiemu bliżej do grupy języków transparentnych, przejrzystych. Jego

fonetyczność jest stosunkowo duża, jednakże grafem i fonem mają ze sobą silne więzi. Zatem wymowa poszczególnych słów nie będzie w większej mierze różniła się od ich pisowni. Poszczególnym grafemom odpowiadają niezmiennie fonemy (Jassem, 2003, s. 103-107), a w pozostałych przypadkach (kiedy jednemu fonemowi odpowiadają dwa grafemy lub morfemy) użycie odpowiednich grafemów czy morfemów będzie uargumentowane zasadami ortograficznymi. W języku polskim pojawia się zróżnicowanie w aspekcie dźwięczności, w odniesieniu do fonemów, które różnią się jedną cechą dystynktywną (/t/-/d/, /p/-/b/, itd.). Ponadto, ze względu na występującą koartykulację, u dzieci z obniżoną sprawnością i świadomością fonologiczną można spodziewać się trudności w zapisie słów, ze względu na korelację fonemu z występującymi przed lub za wypowiedzianym (Ostaszewska & Tombar, 2000, s. 47-67). Rymy, ze względu na występujące grupy spółgłoskowe w końcowej części sylab, występują rzadziej niż w języku angielskim; najczęściej to rymy żeńskie (akcent padający na przedostatnią sylabę) (Petrus & Bogdanowicz, 2005, s. 112).

Język angielski charakteryzuje się dużą nietransparentnością, co oznacza, że liczba fonemów znacznie przeważa nad grafemami. Te same grafemy bardzo często wymawia się zupełnie inaczej, w zależności od ich położenia w wyrazie, w tym także m.in. ze względu na ich korelację z innymi, występującymi przed lub po. Duża dysharmonia pomiędzy sferą fonologiczną a ortograficzną spowodowana jest wieloma zmianami, które zaszły w wymowie poszczególnych wyrazów na przestrzeni wieków (Sochacka, 2011, s. 9). W języku angielskim w wymowie brytyjskiej⁴ występuje 12 samogłosek, 8 dyftongów (*diphthongs* – dźwięki samogłoskowe o zmiennym położeniu języka) oraz 24 spółgłoski (Roach, 2004 s. 239-245). Jedna głoska ma kilka, bądź kilkanaście, możliwych kombinacji literowych, stąd też źródła podają, że chociaż występują 44 fonemy, to można zapisać je na około 1120 różnych sposobów ((<https://www.sciencemag.org/news/2001/03/dyslexia-hidden-language>, dostęp: 01.04.2020). Dla porównania, w Tabeli 1, w pierwszej kolumnie, ukazano różnorodność wymowy wybranych grafemów (wraz z transkrypcją fonologiczną przykładowego słowa) na przykładzie wyselekcjonowanych słów. W drugiej kolumnie pokazano wybrane możliwości zapisu odpowiedniego fonemu (również z transkrypcją fonologiczną). Przykładowo, dla fonemu /i:/ istnieją 23 możliwości zapisu tego dźwięku,

⁴ Różnice będą występować w zależności od zastosowanej wymowy – czy będzie to brytyjska czy amerykańska. W poniższej dysertacji opieram się na omawianiu wymowy brytyjskiej. Dla porównania jednak dla wymowy amerykańskiej będzie to 11 samogłosek, 3 dyftongi i 24 spółgłoski (Ladefoged, 2001, s. 41-44),

dla głoski /ɪ/ aż 33 możliwości, aż po fonem /ə/ z 43 znanymi możliwościami zapisu (Sawala i in., 2009). W wymowie brytyjskiej pojawiają się także bardzo subtelne różnice w wymowie wielu fonemów podobnych artykulacyjnie np. /i:/, /i/, /ɪ/, czy /ʌ/, /æ/, /ɑ:/. Istnieje również wiele tzw. słabych form, których wymowa zmienia się w zależności od zdania (połączenie aspektu fonologicznego z pozostałymi aspektami systemu) oraz występującej koartykulacji (Phillips i in., 2008). Często w zależności jaki wcześniej lub później występuje dźwięk, kombinacja liter bądź słowo, wymowa również ulega zmianie. Zdarza się, że angielskie zrosty (*compound words*) również wymawia się inaczej niż tworzące je słowa. Przykłady tych trzech językowych sytuacji zamieszczono w trzeciej kolumnie Tabeli 1. Warto zauważyć, że w języku angielskim artykulacja elementów wygłosowych (rymów) jest bardzo konsekwentna, związana z rodzajem najczęściej pojawiających się. Występują rymy męskie, najczęściej w krótkich, jednosylabowych rzeczownikach, w których akcent pada na ostatnią sylabę. Dzięki temu tworzą się rodziny wyrazów rymujących się (Petrus & Bogdanowicz, 2005, s.112).

Tabela 1. Przykładowe możliwości wymowy wybranych grafemów oraz kombinacji literowych wyrażających fonem w języku angielskim (wymowa brytyjska). Sytuacje językowe potwierdzające dużą zmienność fonetyki języka angielskiego.

Wybrane możliwości wymowy przykładowych grafemów <a>, <i>, , <oo>, <g>,			Wybrane możliwości kombinacji literowych przykładowych fonemów /i:/, /i/, /ɪ/, /b/, /k/			Przykłady słabych form fonetycznych w języku angielskim. Zmienna fonetyka słowa a wyrażenie. Zrosty (<i>Compound words</i>).
Grafem	Fonem		Fonem	Grafem		
<a>	/æ/	man /mæn/, cat /kæt/, dad /dæd/	/i:/	<e>	me /mi:/, fever /'fi:və', secret /'si:krət/	1. Słabe formy fonetyczne ⁵ The days are shorter. /ðə'deɪz_ə'ʃɔ:tə/ The dogs are in the kitchen. /ðə'kæz_ər_in ðə'kɪtʃən/ girls and boys /,gɜ:lz_n 'bɔɪz/ rock and roll /,rɒk_n 'rɒl/
	/eɪ/	day /deɪ/, crazy /'kreɪ.zi/, bass /bers/		<ee>	green /gri:n/, feet /fi:t/, sleep /sli:p/	
	/ɔ:/	wall /wɔ:l/, fall /fɔ:l/, ball /bɔ:l/		<ea>	seat /si:t/, cheap /tʃi:p/, eagle /'i:gəl/	
	/ɑ:/	party /'pɑ:ti/, vase /vɑ:z /, father /'fɑ:ðə/		<eo>	people /'pi:pəl/,	
	/ə/	arrive /ə'raɪv/, about /ə'baʊt/, above /ə'bʌv/,		<ey>	key /ki:/, keyboard /'ki:bɔ:d/,	
	/e/	any /'en.i/, many /'men.i/, anyway /'en.i.weɪ/		<ie>	believe /br'i:li:v/, niece /ni:s/, piece /pi:s/	
	/ɒ/	watch /wɒtʃ/, was /wɒz/, want /wɒnt/		<i>	ski /ski:/, pizza /'pi:t.sə/, machine /mə'ʃi:n /	
<i>	/i:/	ski /ski:/, pizza /'pi:t.sə/, machine /mə'ʃi:n /	<ee>	coffee /'kɒf.i/, frisbee /'frɪz.bi/,	2. Zmienność fonetyki w zależności czy słowo występuje samodzielnie czy w wyrażeniu did + you = did you /dɪd /+ /ju:/ = /dɪdʒu/ good + boy = good boy	
	/i/	spaghetti /spə'get.i/, taxi /'tæks.i/, piano /pi'æn.əv/	<ey>	valley /'væli/, turkey /'tɜ:ki/, chimney /'tʃɪm.ni/,		

⁵ Przykłady słabych form fonetycznych zaczerpnięte z „How Much Wood Would a Woodchuck Chuck?” *English Pronunciation Practice Book*. Podręcznik do nauki wymowy języka angielskiego (Mańkowska, Nowacka, Kłoczowska, 2009, s.187)

	/ɪ/	milk /mɪlk/, fish /fɪʃ/, film /fɪlm/,		<ie>	movie /'mu:vi/, calorie /'kæl.ər.i/, budgie /'bʌdʒ.i/,	<p>3. Zrosty (<i>Compound words</i>)</p> <p>break + fast = breakfast /breɪk/+ /fɑ:st/ = /'breɪk.fəst/</p> <p>hair + cut = haircut /heəʔ/+ /kʌt/ = /'heə.kʌt/</p> <p>pan + cake = pancake /pæn/+ /keɪk/ = /'pæŋkeɪk/</p> <p>cup + board = cupboard /kʌp/+ /bɔ:d/ = /'kʌb.əd/</p>
	/æ/	meringue /mə'reɪŋ/		<i>	spaghetti /spə'get.i/, taxi /'tæks.i/, piano /pi'æn.əʊ/	
	/b/	barber /'bɑ:.bəʔ/, bill /bɪl/, book /bʊk/		<y>	happy /'hæp.i/, sunny /'sʌn.i/, busy /'bɪz.i/	
	/-/	lamb /læm/, plumber /'plʌm.əʔ/, debt /det/				
<oo>	/ʌ/	blood /blʌd/, flood /flʌd/	/ɪ/	<ai>	mountain /'maʊn.tɪn/, fountain /'faʊn.tɪn/,	
	/u:/	moose /mu:s/, food /fu:d/, spoon /spu:n/,		<i>	milk /mɪlk/, fish /fɪʃ/, film /fɪlm/,	
	/ʊ/	book /bʊk/, good /gʊd/, cook /kʊk/,		<e>	pretty /'prɪt.i/, women /'wɪm.ɪn/, ticket /'tɪk.ɪt/	
	/ʊə/	boorish /'bʊər.ɪʃ/		<o>	women /'wɪm.ɪn/,	
	/ɔ:/	poor /pɔ:ʔ/, door /dɔ:ʔ/,		<ui>	built /bɪlt/, biscuit /'bɪs.kɪt/, guinea /'gɪn.i/	
<g>	/g/	frog /frɒg/, mag /mæg/, mug /mʌg/		<u>	busy /'bɪz.i/, minute /'mɪn.ɪt/, business /'bɪz.nɪs/,	
	/ʒ/	rouge /ru:ʒ/, collage /'kɒl.ɑ:ʒ/, beige /beɪʒ/		<ei>	sovereign /'sɒv.ər.ɪn/	
	/dʒ/	stage /steɪdʒ/, magic /'mædʒ.ɪk/, orange /'ɒr.ɪndʒ/		<y>	lyrics /'lɪr.ɪks/, physics /'fɪz.ɪks/, hymn /hɪm/	
				<a>	image /'ɪm.ɪdʒ/, palace /'pæl.ɪs/, cabbage /'kæb.ɪdʒ/	
				<ie>	sieve /sɪv/,	

	/b/		beat /bi:t/, big /bɪg/, robe /rəʊb/,
		<bb>	bubble /'bʌb.əl/, ribbon /'rɪb.ən/, rubber /'rʌb.əʳ/,
		<pb>	cupboard /'kʌb.əd/,
	/k/	<c>	cab /kæb/, cat /kæt/, crocodile /'krɒk.ə.daɪl/
		<k>	koala /kəʊ'dɑ:lə/, book /bʊk/
		<ck>	click /klɪk/, clock /klɒk/, cricket /'krɪk.ɪt/,
		<cc>	account /ə'kaʊnt/, soccer /'sɒk.əʳ/,
		<ch>	chorus /'kɔ:..rəs/, architect /'ɑ:kɪ.tekt/, school /sku:l/
		<lk>	talk /tɔ:k/, catwalk /'kæt.wɔ:k/
		<q>	quake /kweɪk/, quickly /'kwɪk.li/,
		<kh>	khaki /'kɑ:ki/
<que>	technique /tek'ni:k/, unique /ju:'ni:k/		

Źródło: Zestawienie i wybór własny.

W badaniach wskazano, że niska transparentność języka istotnie wpływa na szybkość i początkową efektywność w nauce czytania i pisania (Sochacka, 2004). W transparentnym języku polskim opanowanie umiejętności czytania będzie łatwiejsze niż zasad prawidłowej pisowni, ze względu na wspomnianą, często kłopotliwą ortografię, o charakterze *płytkim*. Chociaż tak jak w języku angielskim fonetyczność języka jest duża, to reguły ortograficzne uzasadniają odpowiedni wybór spośród dwóch grafemów lub morfemów silnie związanych z jednym fonemem. W przypadku nietransparentnego języka angielskiego zarówno sprawność pisania, jak i czytania może sprawiać trudności, z powodu niewątpliwego dystansu i małej więzi między fonemem a grafemem. Dzieci anglojęzyczne zapamiętują oddzielnie wyrazy w sposób globalny, a dzięki podobieństwom ortograficznym wyrazów rymujących się osiągają szybsze efekty w nauce czytania i pisania – świadomość fonologiczna odgrywa tu mniejszą rolę, niż w języku polskim (Zbróg, 2009, s. 121). Stosowane strategie w nauce czytania i pisania będą się zatem zdecydowanie różnić w obu językach. Wnioskować można, że w przypadku uczenia się języka angielskiego jako drugiego, nie można zastosować transferu metod z metodyki nauczania języka polskiego, ze względu na wskazane różnice.

Cecha transparentności języka będzie przekładała się na trudności w nabywaniu i posługiwaniu się językiem w grupie dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, z trudnościami szkolnymi o różnej etiologii, z niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnościami sensorycznymi w zakresie dysfunkcji słuchu i wzroku. Nieprawidłowość rozwoju o charakterze globalnym lub fragmentarycznym, a ponadto możliwe zaniedbania środowiskowe i dydaktyczne, w odniesieniu do omawianego aspektu, również negatywnie wpłyną na uczenie się czytania i pisania (Bogdanowicz, 2006, s. 7), także w uczeniu się drugiego języka.

Co istotne dla problematyki edukacji lingwistycznej, typowe dla języka macierzystego głoski, samogłoski, spółgłoski opozycyjne (opozycje dźwiękowe) różnicowane są już nawet przez 2-3 miesięczne niemowlęta, natomiast w przypadku drugiego języka obcego opozycje fonetyczne niewystępujące w języku ojczystym, są rozpoznawane i różnicowane w pierwszych sześciu miesiącach życia (Juszczak, 2007, s. 66-69). Wzorce wrażliwości na opozycje fonetyczne u dzieci w kolejnym półroczu życia zmniejszają się znacząco w momencie, gdy kategorie fonetyczne dwóch języków są do siebie zbliżone, jeżeli jednak występuje duży kontrast nie zaobserwowano znaczących różnic. Brak ekspozycji na drugi język wcale nie musi być przyczyną obniżenia

wspomnianej wrażliwości fonetycznej (zob. Best, 1993), może być to istotne z perspektywy podjęcia decyzji o czasie rozpoczęcia ekspozycji na język obcy.

Teorie stanowiące fundament do rozważań dotyczących rozwijania kompetencji fonologicznych oraz jej świadomości, skupione są wokół tematyki naturalnej dwujęzyczności, to: model dostępu leksykalnego BIMOLA (Grosjean, 1997) oraz hipoteza rozdzielnego rozwoju (Watson, 1991). Wyjaśniają one znaczące różnice w wynikach badań nad dziećmi dwujęzycznymi i rozwojem ich kompetencji fonologicznych. Wskazują na dwie fazy w rozwoju kompetencji fonologicznej. Pierwsza to moment, w którym dziecko nakłada oba systemy językowe na siebie. Buduje w ten sposób jeden wspólny system uśrednionej fonologii, po to, aby w fazie drugiej, w ramach jednego systemu, skategoryzować ją w dwa oddzielne subsystemy. Pomimo, że teorie dotyczą w szczególności dwujęzyczności, niosą za sobą ważne wnioski, które wykorzystuje się przy rozważaniach na temat nabywania języka jako drugiego. Przykładowo w badaniach prowadzonych przez L. Lundberga oraz G.L. Millera (2003) wskazana została teza o istnieniu silnej korelacji i transferu w rozwijaniu kompetencji fonologicznej języka macierzystego oraz drugiego nabywanego języka (dwujęzyczność naturalna). Ponadto udowodniono, że w przypadku dzieci dwujęzycznych kompetencje fonologiczne dwóch języków nie są nabywane oddzielnie, przeciwnie, wzajemnie się uzupełniają. Badania stały się inspiracją do wysunięcia wniosków, że przy wczesnym nabywaniu drugiego języka, rozwój kompetencji fonologicznej może przebiegać w formie transferu i poprzez wzajemne dopełnianie się poszczególnych części charakterystycznych dla danego systemu. Przeciwnie we wnioskach badania mówią o stworzeniu przez osoby dwujęzyczne dla obu języków dwóch oddzielnych systemów (Holm i in., 1999). Argumentuje się, że odpowiednie fonemy używane są w właściwym języku, a popełniane błędy w jednym z nich, nie pojawiają się w drugim; transfer fonemów i popełnianych błędów nie zachodził. Za M. Bogdanowicz oraz P. Pertus (2005) można wysnuć jednak wnioski, że różnice w pokazanych wynikach badań mogą dotyczyć różnego poziomu rozwoju językowego badanych.

Coraz częściej poszukuje się związku pomiędzy rozwijaniem kompetencji fonologicznych języka polskiego a angielskiego dla dzieci uczących się języka angielskiego jako drugiego. Jakkolwiek inspiracją są wskazane teorie dwujęzyczności (zachodzącej w warunkach naturalnych), istnieje niewiele potwierdzonych wyników badań, jednoznacznie ukazujących wpływ uczenia się języka obcego na wytworzenie wzajemnych relacji pomiędzy systemami językowymi, w szczególności w rozwoju kompetencji fonologicznej. Do jednych z nielicznych zalicza się wnioski z badań M. Bogdanowicz

i P. Pertus (2005), w których ukazana została korelacja między intensywnością nauki języka angielskiego a poziomem sprawności fonologicznych w języku polskim i angielskim. Wskazano na możliwe istnienie wspólnego systemu fonologicznego dla obu badanych języków, z podkreśleniem jednak występowania ich w określonym wieku rozwojowym – badanie przeprowadzono u dzieci przedszkolnych, z wykluczeniem występowania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wskazano również, że zgodnie z omawianymi teoriami, prawdopodobnym jest, że w miarę czynnego użytkowania języka i osiągnięcia większych sprawności poziomu językowego, system językowy rozdzielił się na dwa subsystemy. Rozwój kompetencji fonologicznej zależy od systemu języka, którym dziecko się posługuje, czyli w którym języku kompetencja jest rozwijana oraz od tego, czy dziecko nabywa w okresie jej kształtowania inny język (Bogdanowicz & Petrus, 2005, s. 119-120).

3.2. Aspekt semantyczny

W aspekcie semantycznym, skupiającym się na tworzeniu słownika leksykalnego, w każdym z języków, jego rozwój przybiera mniej więcej taką samą formę (Bokus & Shugar, 2007, s. 150). Zasada ta nie ulega zmianie w przypadku analizy uczenia drugiego języka. Podkreśla się znaczenie kolejności poznawanych słów – rozpoczynając od słów o charakterze konkretnym z najbliższego otoczenia dziecka i treściowych, przede wszystkim rzeczowników np. *mama, piesek*, po słowa oznaczające czynności i akcje, dalej łączenie wyrazów ze sobą używając składni (nawiązanie do aspektu syntaktycznego). Zdecydowanie później dziecko poznaje słowa abstrakcyjne, niezwiązane z jego najbliższym otoczeniem. Nabywanie kończy się na słowach funkcyjnych np. przyimków miejsca. Rozumienie znaczenia słów dla nabywania pierwszego języka rozpoczyna się w połowie pierwszego roku życia (Berk, 2003, s. 369).

Trudności poznawania aspektu semantycznego języka angielskiego jako drugiego będą dotyczyły szczególnie kolokacji. Odnosząc się do różnic pomiędzy omawianymi językami, przykładowo w języku angielskim pojawia się określenie *light coffee*, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza *jasna kawa*. W języku polskim używamy sformułowania *łaba kawa*, natomiast zwrot *weak coffee* nie występuje w języku angielskim. Poza wymagającymi kolokacjami, pojawia się także paleta idiomów. Dla przykładu zwrot *black eye* – w dosłownym tłumaczeniu oznacza *czarne oko*, we właściwym *podbite oko*. Inny przykład: *piece of cake* – w dosłownym tłumaczeniu *kawałek ciasta*, w adekwatnym przełożeniu idiom odpowiada polskiemu *bulka z masłem*. Stąd też w metodyce nauczania języka obcego bardzo ważne będzie wypracowanie „myślenia” w obcym języku, zamiast

kalkowania struktur języka ojczystego. Konieczne będzie zwrócenie uwagi na transfer struktur L1, a także poddanie ocenie, w jakim stopniu L1 wpłynie na nabywanie L2 (zob. Arabski, 1996, 2007).

3.3. *Aspekt syntaktyczny*

W aspekcie syntaktycznym mamy do czynienia z tworzeniem relacji pomiędzy słowami. Ważnym elementem jest w języku stosowanie reguł składni oraz pokazanie wyrazów w roli tematycznej, która zawiera w sobie wykonawcę czynności, samą czynność oraz jej obiekt, czyli odbiorcę czynności. Składnia, w zależności od fleksyjności języka, może odgrywać większą lub mniejszą rolę w jego nabywaniu. Jeżeli język jest bardziej fleksyjny, składnia nie stanowi kluczowego elementu dla nabywania języka, w przypadku mniej fleksyjnego języka, ma ogromne znaczenie. Jeden z istotnych wyznaczników procesu nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie poznawania słownictwa to wspomniana rola tematyczna. Dziecko poprzez wykluczenie innych znaczeń danego słowa, identyfikuje je i zaczyna rozumieć sens.

Elementy gramatyczne pierwszego języka, często mogą determinować błędy w użyciu uczonego języka jako drugiego. Błędy, powiązane z bezpośrednim transferem struktur językowych, charakterystyczne będą dla języków znacząco różniących się systemowo pod względem gramatycznym⁶. W aspekcie syntaktycznym, czyli nabywaniu reguł składni, można zauważyć znaczące różnice w języku polskim a angielskim. System języka polskiego zawiera wiele elementów morfologicznych – przedrostki, przyrostki. W języku polskim można wyróżnić także wiele końcówek fleksyjnych; język zawiera bogato rozbudowany system przypadków (dziewięć), liczbę i odmianę czasowników ze względu na trzy rodzaje, a szyk zdania nie jest zbyt rygorystyczny. W przeciętnym zdaniu, szyk będzie miał charakter SVO⁷, jednakże bardzo często stosuje się również model VSO⁸ lub (A)VS(C)⁹. W zależności od tego jak rzeczowniki będą odmienione przez przypadki, podmiot i dopełnienie mogą być zmienne. Przykładowo: *Marta pisała list. – List pisała*

⁶ Dla przykładu, podczas uczenia się języka polskiego czy angielskiego osób, które mówią w języku ojczystym tureckim, mogą wystąpić błędy w stosowaniu 3 osoby liczby pojedynczej (*on, ona, ono – he, she, it*). W języku tureckim występuje jedna forma tej osoby – *o*. Stąd też można spotkać się z sytuacjami, kiedy Turek użyje określenia *on (he)* mówiąc o kobiecie i odwrotnie. Podobna sytuacja może pojawić się w użyciu zaimków dzierżawczych – *jego, jej, jego (his, her, its)*. W języku tureckim występuje jedna forma – *onun*.

⁷ SVO – *subject-verb-object* (podmiot-orzeczenie-dopełniacz)

⁸ VSO – *verb-subject-object* (orzeczenie-podmiot-dopełniacz)

⁹ (A)VS(C) – *adverbial-verb-subject-complement* (okolicznik-orzeczenie-podmiot-orzecznik)

Marta. Taki zabieg nazywany jest topikalizacją (Kurcz, 2005, s. 93). W przypadku języka angielskiego, fleksyjność jest znikoma. Występuje jeden szcztakowy przypadek – dopełniacz, wskazujący posiadanie (*saxon's genitiv*), a pozostałe regularne formy to liczba pojedyncza i mnoga. Mało istotna fleksyjność języka egzekwuje rygorystyczne zasady dotyczące szyku zdania, które występuje w niezmienniej, wspomnianej wcześniej formie SVO. Wyjątkiem będą zdania z konstrukcją gramatyczną *there is/there are*, w którym model SVO będzie zmieniony. Jeżeli chodzi o inne aspekty gramatyczne, w języku polskim występują jedynie trzy czasy, natomiast w języku angielskim jest ich aż dwanaście. Nie oznacza to jednak, że język polski ze strony gramatycznej z perspektywy nabywania go jako drugiego języka, będzie łatwiejszy. Polskie czasy zawierają kłopotliwe aspekty dokonane i niedokonane, które nie występują w języku angielskim. Dodatkowo w języku polskim ma miejsce wspomniana wcześniej gramatykalizacja, czyli odmiana ze względu na płeć, co również nie jest stosowane w języku angielskim. Często pojawiają się mity o trudnej gramatyce języka angielskiego, m.in. ze względu na ilość występujących czasów, które nie mają odzwierciedlenia w języku polskim. Podstawowa gramatyka najczęściej używanych czasów, jest stosunkowo łatwa w przyswojeniu, ze względu na prostą strukturę oraz brak gramatykalizacji. Złudnie, łatwa struktura powoduje, że przy uczeniu języka jako drugiego, stosuje się automatyczne ćwiczenia gramatyczno-tłumaczeniowe. Zapamiętanie w ten sposób struktury, w efekcie powoduje trudności w zastosowaniu i użyciu komunikacyjnym, gdyż dzieci uczą się jej bezmyślnie. Na zakończenie, warto jednak podkreślić, że jak w każdym języku, wraz z jego poznawaniem, gramatyka języka angielskiego staje się bardziej zawiła.

3.4. Aspekt pragmatyczny (kompetencja komunikacyjna)

Tak jak trzy poprzednio omówione aspekty ściśle powiązane są z kompetencją językową, tak aspekt pragmatyczny, w swym rozumieniu, wiąże się z umiejętnością komunikowania się z innymi ludźmi i omawiany powinien być w kontekście społecznym. Niektórzy badacze (Bruner, 1986) ukazują przewagę kompetencji komunikacyjnej nad językową, ze względu na wykazaną pierwotność tej pierwszej. Dziecko poprzez obserwacje poznaje i nabywa wiedzę o otoczeniu, podobnie jak język. Obserwując użycie języka, dziecko kojarzyć ma dane słownictwo z kontekstem jego użycia. Podkreśla się jej większe znaczenie, mówiąc o dziecku, które przed nabyciem umiejętności posługiwania się językiem, nawiązuje kontakt z matką i otoczeniem w sposób niewerbalny (zob. Berk, 2003).

W aspekcie pragmatycznym, a zatem sposobie komunikowania się, wykazać można jedynie jedną ważną różnicę – formalność języka. Język polski jest językiem formalnym, oznacza to, że występują formy grzecznościowe *Pan, Pani, Państwo*, dodatkowo wsparte również omówioną gramatyzacją. W przypadku języka angielskiego to język bardzo bezpośredni, bez rozgraniczenia w swej syntaktyce na wspomniane formy.

Podsumowanie omówionych różnic między systemami językowymi języka polskiego (L1) oraz angielskiego (L2), w szerokim ujęciu, zawarte zostało w poniższym zestawieniu tabelarycznym (Tabela 2).

Tabela 2. Różnice między systemami języka polskiego (L1) i angielskiego (L2) a nabywaniem kompetencji lingwistycznych.

	Język polski	Język angielski
Fonologiczny	<ul style="list-style-type: none"> - Duża fonetyczność, z silnymi zależnościami grafemu z fonemem, - Poszczególnym grafemom odpowiadają odpowiednie fonemy, - Zasady ortograficzne w przypadku większej ilości grafemów odpowiadających jednemu fonemowi, - Wymowa bliska pisowni, - Litery specjalne (znaki diakrytyczne), - Dźwięczność-bezdźwięczność głosek oraz występująca koartytucja, - Przewaga rymów żeńskich (z akcentem na przedostatnią sylabę). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pisownia oraz wymowa jest nieregularna, - Nieregularność wymowy – mnogość dialektów, 12 samogłosek (długich i krótkich) i 8 dyftongów, 24 spółgłoski, - Występuje 26 liter - w mowie 44 dźwięki, - Wiele wyrazów brzmi w różny sposób w zależności od wyrazu, wyrażenia, kontekstu zdania lub akcentu, - Bogactwo rozwiązań prozodycznych, - Konsekwencja w artykulacji elementów wygłosowych (rymów), - Przewaga rymów męskich (krótkie jednosylabowe rzeczowniki, akcent padający na ostatnią sylabę), - Pojawiają się rodziny wyrazów rymujących się.
Semantyczny	<ul style="list-style-type: none"> - Wiele słów zapożyczonych, wyrazy przejrzyste (międzynarodowe). 	<ul style="list-style-type: none"> - W nabywaniu języka jako drugiego trudności w przyswojeniu kolokacji oraz idiomów.
syntaktyczny	<ul style="list-style-type: none"> - Szyk zdania nie jest zbyt rygorystyczny – zabieg topikalizacji, - Język fleksyjny – końcówki fleksyjne zależne od rozbudowanego 	<ul style="list-style-type: none"> - Rygorystyczne reguły dotyczące szyku zdania (SVO),

	<p>systemu przypadków, liczby i rodzaju,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Odmiana ze względu na występowanie trzech rodzajów, - 3 czasy, - Występowanie kłopotliwych aspektów dokonanych i niedokonanych. 	<ul style="list-style-type: none"> - Znikoma fleksyjność (szczątkowy dopełniacz – <i>saxon's genitive</i>, liczba pojedyncza i mnoga), - Brak odmiany ze względu na płeć, - 12 czasów.
Pragmatyczny	<ul style="list-style-type: none"> - Formalność języka, - Szybkość mówienia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nieformalność języka.

Źródło: Zestawienie własne.

W poszczególnych aspektach, język angielski będzie bardziej przewidywalny, m.in. ze względu na swoją strukturę i składnię, co może być korzystniejsze podczas uczenia się i sprzyjać może efektywnemu nabywaniu języka. Jednakże z drugiej strony, duża fonetyczność języka angielskiego oraz aspekt semantyczny z kolei sprawią, że jego nabywanie może stanowić znaczne utrudnienie dla innych grup dzieci z odmiennym rozwojem (zob. Zawadzka-Bartnik, 2010). W szczególności może to dotyczyć dzieci z deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych: słuchowo-językowych oraz wzrokowo-przestrzennych, a także dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

4. Kompetencje językowe według standardów Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego w SLA a edukacja lingwistyczna

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (*Common European Framework Reference for Languages – CEFR*) zawiera międzynarodowe i powszechne standardy i normy opisu uczenia i nabywania drugiego języka; wyróżniono w nim różnorodne kompetencje językowe i zdolności, które są niezbędne dla osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych. Ponadto stanowią one wytyczne dla tworzenia programów nauczania, materiałów do pracy i egzaminów, dla ujednoczenia wymagań językowych z zakresu języka obcego i możliwości dokonania ewaluacji osiągniętego poziomu i biegłości językowej języka nabywanego. Podkreślone zostaje, że w celu osiągnięcia kompetencji w danym uczonym języku konieczne będzie zachowanie spójności założeń metodycznych i merytorycznych w zakresie: „rozpoznania potrzeb uczącego się, wyznaczeniu celów nauczania, określanie treści nauczania, doboru lub przygotowania materiałów

dydaktycznych, ustalenie programów nauczania/uczenia się, doboru stosowanych metod uczenia się i nauczania oraz kontrolowania, testowania i oceniania” (ESOKJ, 2003, s. 18-19).

W zakresie kompetencji językowych wyróżnia się trzy poziomy kompetencji, a łącznie w skali sześć poziomów biegłości językowej:

- A: poziom podstawowy; dzieli się na A1 (elementarny) i A2 (niższy średniozaawansowany). Często wyznacza się także w stosunku do dzieci Pre-A1;
- B: poziom samodzielności; dzieli się na B1 (średniozaawansowany) i B2 (wyższy średniozaawansowany);
- C: poziom biegłości; dzieli się na C1 (zaawansowany) i C2 (wysoko zaawansowany).

ESOKJ wymienia także rozwijane sprawności językowe: rozumienie (w zakresie słuchania i czytania), mówienie (porozumiewanie się i samodzielne wypowiedanie się), pisanie. Przykładowo dla wyznaczenia poziomu jakości wypowiedzi ustnych stosuje się wyznaczniki: zakres, poprawność, płynność, interakcja i spójność. Podkreśla się, że w różnych sytuacjach można skupić się na rozwijaniu wybranych sprawności kosztem innych, co nazwane jest opanowaniem kompetencji cząstkowej w nabywaniu języka (ESOKJ, 2003, s. 13).

Nabycie umiejętności komunikacyjnych zdobyte może być dzięki m.in. posiadaniu ogólnych kompetencji, na które składają się:

- wiedza o świecie (wiedza deklaratywna) – pochodząca z doświadczenia życiowego oraz doświadczenia edukacyjnego. Istotne jest podkreślenie znaczenia wiedzy socjokulturowej i wrażliwości interkulturowej dla nabywania języka w zakresie codziennego życia, warunków życia, stosunków międzyludzkich, konwencji społecznych czy systemów wartości i postaw zakorzenionych w społeczeństwie. Wiedza deklaratywna odnosić będzie się także stricte do posiadania wiedzy językowej m.in. zasad gramatycznych czy fonologicznych;
- umiejętności praktyczne (wiedza proceduralna) – podstawą tego rodzaju wiedzy jest najczęściej zautomatyzowana wiedza deklaratywna. Zautomatyzowane umiejętności życiowe, zawodowe czy inne, takie jak spędzania wolnego czasu, często wymagają od jednostki jednoczesnego wykonywania różnych czynności, stąd też wyróżnia się wiele czynników mogących sprzyjać lub utrudniać nabywanie wspomnianych umiejętności tj. poziom skupienia i koncentracji uwagi, panowanie nad emocjami. O umiejętnościach praktycznych będziemy mówić także w uwarunkowaniach

społecznych, czyli postępowaniu zgodnie z nabytą wiedzą socjokulturową, zgodnie z normami i zasadami obowiązującymi w danym społeczeństwie i kulturze, a także umiejętnego dostrzegania powiązań, podobieństw i różnic pomiędzy własną kulturą a poznawaną, jak np. przewyższania stereotypów. W kontekście nauki języka drugiego będą to też takie umiejętności jak np. posługiwanie się słownikiem, itp.;

- Uwarunkowania osobowościowe i indywidualne cechy osobowościowe jednostki – wszelkie postawy przyjmowane przez jednostkę, poziom temperamentu, motywacja, czyli posiadany przez ucznia zasób kompetencji egzystencjonalnych; w tym gotowość do podejmowania aktów komunikacji i wchodzenia w sytuacje komunikacyjne, odporność na stres i porażki;
- Umiejętności uczenia się – zależne od wszystkich wymienionych wcześniej elementów, w tym również chęć do eksplorowania i podejmowania działań uczenia się, korzystania z mechanizmów i technik nabywania wiedzy i uczenia się. W nich zawierać będzie się także wrażliwość językowa i komunikacyjna. Podkreśla się znaczenie ogólnej wrażliwości i sprawności fonetycznej. Uczeń efektywniej nabywać będzie nowy język, gdy posiadać będzie umiejętności doświadczania i radzenia sobie w nowych sytuacjach, a także posiadający zdolności korzystania z nowych technologii (umiejętności heurystyczne) (ESOKJ, 2003, s. 22-24, s. 94-114).

O efektywności SLA w kontekście komunikacyjnym świadczyć również będzie poziom językowej kompetencji komunikacyjnej, w tym świadomości językowej, zasobu i poziomu nabytych umiejętności językowych w L1. Porównując wskazane elementy z przedstawionymi wcześniej teoriami nabywania drugiego języka, dostrzega się łączenie podejść psycholingwistycznych m.in. z zakresu wpływu indywidualnych cech ucznia, z teoriami socjolingwistycznymi, poznawczymi oraz socjokulturowymi, a także z teorią okresu krytycznego w rozumieniu DeKeysera (2018).

Językowa kompetencja komunikacyjna w L2, dla osiągnięcia celów i założeń komunikacyjnych, w fundamentach oparta na komponentach kompetencji ogólnej, została podzielona na: lingwistyczną, socjolingwistyczną, pragmatyczną, oraz funkcjonalną. Coraz częściej podkreśla się także istotę kompetencji interkulturowej, w kontekście sposobów jej rozwijania i kształtowania podczas uczenia drugiego języka, w celu osadzenia kulturowego języka obcego i zadbania o kontekst kulturowy, także w przypadku użycia języka obcego z nierodzimiymi użytkownikami tego języka (Mihułka, 2012). Znaczeniowo pokrywa się

z kompetencją socjolingwistyczną wskazaną w ESOKJ. Wskazane elementy, wraz z szczegółowym podziałem oraz opisem i przykładami przedstawione zostaną w Tabeli 3:

Tabela 3. Językowe kompetencje komunikacyjne dla nabywania drugiego języka według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

Kompetencje lingwistyczne	
Leksykalna	<p>Wiedza i umiejętności w stosowaniu słownictwa (elementów leksykalnych, zestawów leksykalnych oraz pojedynczych form słownych) i składni (gramatyki, wyrażeń zawierających zestawy gramatyczne). W tym zawierają się:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stałe wyrażenia i formuły zdaniowe: <i>good morning, how are you? how is it going?;</i> - wyrażenia idiomatyczne: metafory i porównania: <i>as easy as ABC;</i> - gotowe konstrukcje i stałe związki wyrazowe: <i>there is/there are;</i> - szablonowe zwroty: <i>can I..? would you mind if...?;</i> - czasowniki złożone: <i>bump into, put up with;</i> - wyrażenia przyimkowe: <i>in front of, on the right side of the chair;</i> - kolokacje: <i>keep in touch.</i>
Gramatyczna	<p>Rozumienie i wypowiedanie się za pomocą prawidłowo skonstruowanych pod względem gramatycznym wyrażeń i zdań zawierającymi: elementy, kategorie, klasy, struktury, mechanizmy opisowe, związki.</p>
Semantyczna	<p>Świadomość uczącego się i kontrolowanie przez niego organizowania swojej wypowiedzi. Wyróżnia się semantykę gramatyczną (znaczenie elementów gramatycznych), semantykę leksykalną (znaczenie wyrazów) oraz semantykę pragmatyczną (znaczenie kontekstu, implikowanie, domniemanie).</p>
Ortograficzna	<p>Świadomość rozróżniania zasad alfabetycznych i ortograficznych, także w zakresie tworzenia tekstów i ich prawidłowego zapisu: pisowni wielkich i małych liter, stosowania znaków interpunkcyjnych, stosowania prawidłowej pisowni wyrazów.</p>
Ortoepiczna	<p>Umiejętność głośnego odczytywania tekstów przy zachowaniu prawidłowej wymowy, przy czym konieczna będzie znajomość zasad pisowni czy interpunkcji.</p>
Fonologiczna	<p>Umiejętność i znajomość prawidłowego odbioru i produkowania fonemów w zakresie np. redukcji fonetycznych, fonetyki zdania, fonetyki słowa, a także cechy fonetycznych, dystynktywnych dla wskazanego języka, jak np. dźwięczność.</p>

Kompetencje socjolingwistyczne	
<p>Wszystkie z wymienionych elementów specyficzne będą dla danego języka i kultury. Mogą być to zarówno zwroty formalne, jak i nieformalne, które ugruntowane będą na społeczno-kulturowym wymiarze językowym. W to wchodzić będą:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wskaźniki lingwistyczne relacji społecznych: np. użycie i wybór form powitania, które w języku angielskim różnić będą się od pory dnia; czy form adresatywnych w zależności od stopnia poufałości; – Konwencje grzecznościowe: obowiązujące w każdej kulturze np. zainteresowania samopoczuciem, wyrażanie wdzięczności, użycie słów grzecznościowych, itp.; – Style/rejestr wypowiedzi – zróżnicowane komunikaty pod względem stopnia poufałości: sztywne, formalne, neutralne, intymne, poufale czy nieformalne; – Dialekty i odmiany regionalne wymowy – wpływające na pozostałe aspekty osiąganego kompetencji w zakresie aspektu leksykalnego, fonologicznego czy gramatycznego; – Powiedzenia i mądrości ludowe – w tym wyrażenia idiomatyczne, cytaty, przysłowia. 	
Kompetencje pragmatyczne	
<p>Znajomość zasad funkcjonalnego wykorzystania przyswojonych środków językowych, za pomocą których przekazywane są informacje pomiędzy nadawcą komunikatu a jego odbiorcą w sposób zorganizowany, konstruktywny oraz dla określonej funkcji komunikacyjnej. W tym zawiera się:</p> <ul style="list-style-type: none"> – umiejętność prowadzenia rozmowy, – wykorzystanie znajomości konwencji tworzenia tekstów, – kompetencja twórcza, – kompetencja funkcjonalna, czyli stosowanie zasad dla celów komunikacji. Dzieli się na mikro- i makrofunkcje. 	
Mikrofunkcje	<p>Kategorie funkcjonalnego zastosowania pojedynczych, krótkich wyrażen czy wypowiedzi m.in. zawierające: zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, funkcje perswazyjne (w tym sugestie, prośenie o pomoc, zapraszanie, proponowanie), a także wyrażanie przekonań, emocji, chęci; przeproszenie, okazywanie werbalnie współczucia,</p>
Makrofunkcje	<p>Kategorie szersze zakładające wykorzystanie pojedynczych wypowiedzi dla stworzenia szeregu zdań np. opis, sprawozdanie, charakterystyka. Może być w formie ustnej lub pisemnej.</p>

Źródło: Zestawienie na podstawie ESOKJ (2003).

Wskazuje się, że sukces w nabywaniu języka to nie tylko nabycie kompetencji językowej i komunikacyjnej w ich podstawowym znaczeniu i rozumieniu. Na każdą ze wskazanych kompetencji składa się wiele elementów, na które zwrócić należy uwagę podczas budowania procesu dydaktycznego. Podkreślić można, że znajomość języka drugiego/obcego stanowić ma platformę do poszerzania wiedzy i rozwoju własnego (zob.

McColl, 2005). Jedyne omawiając aspekty nabywania języka i nabywania kompetencji lingwistycznych języka zauważyć można, jak wiele różnorodnych wyzwań stoi przed nie tylko nabywającym drugi język, ale także przed budującym proces uczenia języka, przygotowującym warunki nabywania języka i tworzącym sytuacje jego nabywania. Wiedza lingwistyczna dotycząca budowy systemów językowych, cech charakterystycznych L1 i L2, zachodzących procesów podczas nabywania L1 i L2, a także odniesienia do międzynarodowych norm stanowić muszą podstawę merytoryczną do dalszych rozważań.

Pojęcie edukacji lingwistycznej, czy zamiennie edukacji językowej, w poniższej pracy nie będzie ograniczać się jedynie do wpływów konstruktywistycznych w rozwijaniu wszelkich wspomnianych wyżej kompetencji. Dla edukacji lingwistycznej drugiego języka istotne będzie podkreślenie i nieograniczanie się do jednej koncepcji, lecz zwrócenie uwagi na konieczność mieszania różnorodnych modeli edukacyjnych, być może nawet tych powszechnie krytykowanych, jak modeli tradycyjnych, behawiorystycznych (por. Klus-Stańska, 2006; Jakubowicz-Bryx, 2007). Istotne dla dalszych rozważań będzie jednakowoż rozumienie tworzenia działań mających na celu rozwój kompetencji językowych czy lingwistycznych w sposób cykliczny, a nie linearny (Gołębniak & Teusz, 1999).

II. Wspomaganie, wspieranie i stymulowanie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym – wybrane kwestie

1. Specjalne potrzeby edukacyjne w wybranych perspektywach teoretycznych

Należy wskazać i podkreślić wielość różnorodnych definicji specjalnych potrzeb edukacyjnych, które konfrontowane są w dostępnej literaturze psychopedagogicznej. Rozważania rozpocząć należy od dwóch pionierskich dokumentów, które ukazały konieczność zmiany terminologii psychologiczno-pedagogicznej, ze względu na wysoce negatywny wydźwięk poprzedniej, stygmatyzujący dzieci w procesie edukacyjnym, a także w dalszym życiu. Po raz pierwszy termin specjalne potrzeby edukacyjne (*special educational needs*) pojawił się w 1978 roku i zawarty został w dokumencie *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People M. Warnock* (Warnock, 1978). Szerokie ujęcie, na podstawie powyższego dokumentu, obejmuje wszystkich uczniów, którzy ze względu na swoje dysfunkcje i doświadczane trudności, nie są w stanie poradzić sobie z wymaganiami wskazanymi przez obowiązującą podstawę programową. *Edukacyjna potrzeba* związana ma być z warunkami tworzonymi dla danego dziecka po to, aby było ono w stanie zaspokoić swoje potrzeby rozwojowe i nabywać konkretne kompetencje (Brzezińska i in., 2014, s. 41). Upowszechnienie terminu *specjalne potrzeby edukacyjne* nastąpiło dzięki zamieszczeniu go w Deklaracji z Salamanki w 1994 roku i to właśnie od tego czasu problematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych zaczęła być coraz częściej zauważana, badana i omawiana. Założenia zawarte w Deklaracji (1994) dotyczą prawa dzieci do bycia traktowanym w sposób indywidualny. Wszystkie dzieci, w miarę możliwości, mają prawo uczyć się razem, a proces edukacyjny powinien być tak przygotowany, aby wspierał ich indywidualne predyspozycje i sprzyjał ich holistycznemu rozwojowi.

W literaturze międzynarodowej pojawia się także pojęcie SEND (*Special Educational Needs and Disability*), które zakłada, że uczniowie z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają mieć zapewnioną specjalną edukację. W niektórych środowiskach m.in. w Wielkiej Brytanii, znacząco rozdziela się pojęcia niepełnosprawności oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych (Code of Practice, 2001). Natomiast aktualne akty prawne w Polsce różnicujące i skupiające się na grupie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz omawiające zasady udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci z grup specjalnych potrzeb edukacyjnych,

skupiające się na rozumieniu pojęcia przez pryzmat zróżnicowanego sposobu nabywania wiedzy, to:

- *Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.)
- *Rozporządzenie MEN 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, ze zm.). Obowiązujący tekst jednolity (Dz. U. 2020., poz. 1309)
- *Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży* (Dz. U. 2014., poz. 1157, ze zm.)
- *Rozporządzenie MEN z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz. U. 2019., poz. 373)

Dzieci ze specjalnymi potrzebami to bardzo duża i niejednorodna grupa, co między innymi jest powodem również zróżnicowanej terminologii zarówno w literaturze międzynarodowej (por. Norwich, 1996; Lewis & Norwich, 2005, Garner, 2009, Farrell, 2003; Warnock & Norwich, 2010), jak i polskiej (por. Bogdanowicz, 1995, 2005, 2015; Olechowska, 2001, 2019; Głodkowska, 2010, 2011, 2017; Krauze-Sikorska, 2011; Brzezińska, 2014; Zaremba, 2014; Czupajdło & Dudek, 2015; Krakowiak, 2017). Choć w różnorodnych sposobach definiowania pojęcia dostrzec można ząbienie się definicji, dominuje niejednoznaczność i wyróżnianie innych aspektów oraz innych perspektyw zjawiska. W dalszej części podjęto próbę skategoryzowania pojęć ze względu na przyjętą terminologię, ale przede wszystkim na akcentowane aspekty fenomenu szczególnie podkreślane przez poszczególnych badaczy i badaczki. Dzięki takiemu podziałowi udało się także ukazać rozumienie terminologii specjalnych potrzeb edukacyjnych w różnych kontekstach przyczyn, szerszych lub węższych wskaźników, a także w odniesieniu do innych znanych pojęć tj. niepowodzenia szkolne, dzieci z układu ryzyka, specyficzne i niespecyficzne specjalne potrzeby edukacyjne.

1.1. Specjalne potrzeby jako wynik indywidualnych deficytów, niepełnosprawności, zaburzeń parcjalnych (niedoborów) lub talentów i ponadprzeciętnych możliwości (nadmiarów)

Ukazanie problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych podniesione zostało przez B. Norwicha (1996, s.100-104) i przedstawiono je w szerokim rozumieniu, akcentując różnorodnie przyjęte założenia i perspektywy. Terminologia opiera się na przyjęciu za stałość stwierdzenia, że każde dziecko jest wyjątkowe i inne, jednakże o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinno mówić się z perspektywy trudności, zaburzeń i deficytów dziecka, które będą różnicowały je spośród rówieśników. W tym poglądzie, chociaż poszerzonym również o perspektywę zróżnicowanych potrzeb dziecka, największy nacisk kładzie się na deficyty i zaburzenia, które będą niejako determinowały powstałe trudności edukacyjne, a zróżnicowane potrzeby, które u dzieci się pojawiają pozwolą na kategoryzację i wyodrębnienie grup. M. Bogdanowicz (1995, s. 216-223) wskazuje na potrzebę zauważenia, że w pojęciu *specjalne potrzeby edukacyjne* oprócz możliwego występowania u dzieci dysfunkcji, deficytów, schorzeń, zaburzeń parcjalnych, często ma się do czynienia także z dziećmi wybitnie uzdolnionymi. Za Bogdanowicz (1995, 2005, 2015), zalicza się także do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi także dzieci wychowywane w rodzinach dwu- lub wielojęzycznych czy dzieci imigrantów i emigrantów.

J. Głodkowska (2010, s. 10-28; zob. także 2011, 2017) znacząco rozróżnia pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych od trudności w uczeniu się. Przyjmuje, że każde dziecko może doświadczać trudności w uczeniu się, ale odróżnić należy to zjawisko od specjalnych potrzeb edukacyjnych, które odnosić się będą do niepełnosprawności, zaburzeń parcjalnych, zaburzeń zachowania oraz rozwoju ponadprzeciętnym.

Za źródła deficytów przyjmuje się m.in. choroby wrodzone i nabyte, somatyczne i psychiczne oraz ograniczenia o charakterze intelektualnym czy percepcyjno-motorycznym (Brzezińska i in., 2014, s. 45-47). Z jednej strony ukazuje się deficyty, trudności i zaburzenia, a z drugiej strony zwraca się uwagę na tzw. nadmiar (ponadprzeciętne cechy).

W 2008r. powołany został Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, który również zaproponował zróżnicowane rozumienie definiowania pojęcia. Jednakowoż akcentuje się konieczność zdiagnozowanego występowania różnorodnych objawów uniemożliwiających funkcjonowanie w wielu sferach typu ruchowej, poznawczej i emocjonalno-społecznej, do grupy zaliczając także te jednostki, u których stwierdzić można zagrożenie niepełnosprawnością, dysfunkcje i dysharmonie. Ze względu na czas występowania wyróżnia się specjalne potrzeby rozwojowe (od urodzenia

do rozpoczęcia nauki szkolnej) oraz specjalne potrzeby edukacyjne (trwające w czasie nauki szkolnej) (Zaremba, 2014, s. 15).

1.2. Specjalne potrzeby jako wynik odmiennego/utrudnionego rozwoju jednostki

H. Krauze-Sikorska (2011, s. 482-483) w swoich rozważaniach wielokrotnie odwołuje się do różnych sposobów rozumienia terminu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Podkreśla jednakowoż, że są to wszystkie potrzeby, które muszą być spełnione, a powstałe w wyniku utrudnionego rozwoju jednostki. Indywidualny rozwój będzie zdeterminowany uwarunkowaniami biologicznymi, społecznymi i psychologicznymi. W tym rozumieniu również zwraca się uwagę na dodatni i ujemny wpływ danych uwarunkowań, co skutkować będzie w trakcie funkcjonowania dziecka na jego trudności i ograniczenia lub szczególne uzdolnienia. Nawet dodatnie odchylenie, może być przyczyną występowania syndromu nieadekwatnych osiągnięć. Z tych rozważań istotne wydaje się być odniesienie rozumienia pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych do dziecka „przeciętnego”, które ze względu na możliwy negatywny wpływ poszczególnych indywidualnych cech rozwojowych może doświadczać niepowodzeń szkolnych i osiągać mniejsze niż zakładane efekty edukacyjne. Krauze-Sikorska (2011, s. 481-483) podkreśla konieczność zaspokajania potrzeb wynikających z indywidualnego, odmiennego rozwoju dziecka, w trakcie podejmowania przed pedagoga działań edukacyjnych. Niezaspokojone potrzeby mogą spowodować wypracowanie u uczniów postawy pasywnej oraz edukacyjnego zniechęcenia.

1.3. Specjalne potrzeby jako wynik zróżnicowanego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności

Specjalne potrzeby edukacyjne odnieść można do wszelkich czynników i przyczyn, które wpływają na zdolność ucznia do nabywania wiedzy (Farrell, 2003). Na specjalne potrzeby edukacyjne spogląda się również przez perspektywę różnorodnych sposobów nabywania wiedzy i umiejętności, które determinować będą sposób przekazywania wiedzy i przygotowywania procesu edukacyjnego przez nauczycieli. Sposób nabywania wiedzy wynikać będzie jak najbardziej ze zróżnicowanego funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego dziecka. Akcentowane w tym podejściu jest również konieczność tworzenia różnorodnych przestrzeni edukacyjnych (integracyjnych, specjalnych), których uwarunkowania organizacyjne pozwolą na nabywanie wiedzy i umiejętności. Akcentuje się konieczność objęcia pomocą dzieci mających trudności w uczeniu się, ale także uczniów

zdolnych, podkreślając w ten sposób, że wsparcia należy udzielać nie tylko uczniom z niepełnosprawnościami i deficytami (MEN, 2010, s. 90). To podejście zauważyć można we wskazanej od 2010r. konieczności obejmowania pomocą psychologiczno-pedagogiczną dzieci wykazujące trudności w uczeniu się, a nie posiadające opinii czy orzeczenia, a także w tekstach legislacyjnych m.in. w rozporządzeniach Ministerstwa Edukacji Narodowej (Dz. U. 2017., poz. 1578, ze zm.; Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.; Dz. U. 2014., poz. 1157, z zm.; Dz. U. 2019., poz. 373) i podstawie programowej (Dz. U. 2017., poz. 356).

1.4. Specjalne potrzeby jako trudności w realizacji wymagań programu dydaktycznego

M. Bogdanowicz (1995) w swoich pierwszych publikacjach na dany temat, podkreślała nie tylko aspekt specjalnych potrzeb związany z doświadczanymi przez dziecko deficytami i trudnościami, czy jego wyjątkowe zdolności. Wspomina, że do grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami zalicza się uczniów, którzy mają trudności z podołaniem wymaganiom wyznaczonym programem edukacyjnym. Podobne sformułowanie definicji wyróżnia także M. Łoskot (2010, s. 5). W obu podejściach podkreśla się, że wskazane trudności będą indykatorem do podejmowania przez nauczycieli dodatkowych czynności tj. udzielania pomocy i wsparcia, a także stosowania różnorodnych metod, technik i form pracy oraz dostosowanych rozwiązań organizacyjnych.

1.5. Specjalne potrzeby edukacyjne jako konieczność dostosowania szczegółowych warunków pracy pod względem metod i technik oraz objęcia pomocą

Mówiąc o specjalnych potrzebach edukacyjnych wielu badaczy akcentuje konieczność dostosowania szczegółowych warunków pracy, co dotyczy zarówno wykorzystywanych metod i technik pracy, odpowiedniej adaptacji środków dydaktycznych czy w ogóle zaproponowania odpowiedniej organizacji kształcenia. I choć w wielu wcześniej omówionych podejściach pojawiają się także nawiązania do tego aspektu (por. Bogdanowicz, 1995), to w szczególności to ujęcie podkreśla się u J. Głodkowskiej (2017). Zauważa się konieczność rozumienia specjalnych potrzeb edukacyjnych w kontekście specjalnej organizacji kształcenia, która nie odnosi się jedynie do szkolnictwa specjalnego. Zwraca się uwagę także na obligatoryjność udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dodatkowego wsparcia, dostosowania metodyki nauczania oraz nauczania przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną. K. Sochacka (2012, s. 179; 2008) odwołuje się do stworzenia odpowiednich warunków, które stanowią odpowiedź na indywidualne

możliwości i potrzeby dziecka. Oznacza to, że odpowiednie adaptacje mają dotyczyć wszelkich „nietypowości” – zarówno dla dzieci z ograniczeniami rozwojowymi jak i wybitnie zdolnych (por. Łoskot, 2010; Olechowska 2019, Bogdanowicz, 1995; Sochacka, 2012). Specjalne potrzeby edukacyjne mają być tymczasowym lub stałym bodźcem do obejmowania wsparciem i pomocą psychologiczno-pedagogiczną (Bogdanowicz, 2015). Podkreśla się, że prawidłowe rozpoznanie potrzeb dziecka pozwoli na odpowiednie przygotowanie warunków i w efekcie doprowadzi do wyrównania szans edukacyjnych (MEN, 2010, s. 2).

1.6. Specjalne potrzeby jako indywidualne potrzeby ucznia

A. Olechowska (2001, 2019) sprecyzowała specjalne potrzeby edukacyjne jako wszelkie potrzeby, które pojawią się u ucznia z trudnościami w uczeniu się. Potrzeby, które pojawiają się u dziecka dzieli na specjalne potrzeby techniczne, specjalne potrzeby dydaktyczne oraz specjalne potrzeby psychospołeczne (Olechowska, 2001, s. 9). Podkreśla się, że określonym potrzebom zdiagnozowanym u dzieci odpowiada konkretny rodzaj udzielanego wsparcia, w terminologii adekwatnie nazwany do rodzaju potrzeb, którym odpowiada (Olechowska, 2019, s. 20). Dzieci nie powinno różnicować się ze względu na posiadane niepełnosprawności lub ich brak, lecz dostrzegać należy wachlarz różnorodnych zmagających występować u każdego dziecka. Bez względu na to, z jakich przyczyn trudności szkolne czy utrudnienia rozwojowe wynikają, konieczne jest udzielenie zindywidualizowanego wsparcia.

W innym ujęciu wskazuje się na: potrzeby indywidualne (charakterystyczne dla danego dziecka), wyjątkowe (wyróżniające się w przestrzeni potrzeb wspólnych, charakterystyczne deficyty np. wady wzroku) i wspólne (dotyczące wszystkich cech dzieci), według których tworzy się kategoryzację grup specjalnych potrzeb edukacyjnych (Norwich, 1996; Lewis & Norwich, 2005).

Krok dalej ukazane jest rozumienie specjalnych potrzeb ucznia, jako wszystkich potrzeb, wymagających zaspokojenia dla zrealizowania stałych celów wyznaczonych dla każdego ucznia, bez względu na jego predyspozycje. Specjalnych potrzeb edukacyjnych doświadczać może każdy uczeń, biorąc jako fundament stwierdzenie, że każdy człowiek ma różnorodne potrzeby, które ujawniać się mogą w różnych sytuacjach, pod wpływem różnych czynników. Niektórzy uczniowie potrzebują dodatkowego wsparcia, w celu zrealizowania wskazanych celów edukacyjnych (Warnock & Norwich, 2010, s.12).

1.7. Specjalne potrzeby ucznia a niepowodzenia szkolne

Często pojęcie niepowodzeń szkolnych omawiane jest w tematyce specjalnych potrzeb edukacyjnych, a uczeń osiągający niepowodzenia szkolne uznawany jest za dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Czupajdło & Dudek, 2015). Za najbardziej znane rozumienie terminu niepowodzeń szkolnych uważa się brak wzrostu w umiejętnościach i osiągnięciach dziecka, czy też trudności w podołaniu wymaganiom programu szkolnego, co powodować może także zmiany w zachowaniu. Rozbieżności w nabytej wiedzy w stosunku do obowiązującego programu szkolnego, można odnieść także do pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych i nieosiągnięcia przez dzieci oczekiwanych efektów edukacyjnych (Kupisiewicz, 2000; Okoń, 1998). Podkreśla się istotę wczesnego diagnozowania i rozpoznawania potrzeb dziecka, w szczególności, że w tej grupie często mówi się także o dzieciach przeżywających trudności adaptacyjne, zaniedbanie środowiskowe, itd.

Wyróżnia się niepowodzenia szkolne ukryte (niedostrzeżenie braków w osiągniętych umiejętnościach i nabytych wiadomościach) i jawne (po stwierdzeniu występujących luk i braków programowych), które dzielimy na przejściowe (ustające po wczesnym wykryciu i zastosowaniu odpowiednich działań dydaktycznych i terapeutycznych) oraz względnie stałe (Kupisiewicz, 2000).

W przyczynach niepowodzeń szkolnych wskazuje się m.in. zależność pomiędzy wpływem negatywnych bodźców czy czynników środowiskowych na rozwój intelektualny dziecka. W mniejszym stopniu podkreśla się w tej kategorii czynniki wrodzone czy biologiczne, raczej omawia się niepowodzenia szkolne w kontekście wpływu środowiska. Wspomina się o występowaniu czynników względnie zależnych od dzieci (typu lenistwo, niechętny stosunek do nauki itp.) oraz czynników względnie niezależnych od dzieci (choroba, atmosfera wychowawcza w rodzinie itd.). Niepowodzenia szkolne w efekcie mogą prowadzić do zaburzeń nerwicowych czy fobii szkolnych.

1.8. Specjalne potrzeby ucznia a dzieci z grupy ryzyka

W literaturze zwraca się uwagę nie tylko na poszczególne niepełnosprawności, dysfunkcje czy zaburzenia; coraz częściej wspomina się o dzieciach z tzw. „układu ryzyka”, czyli wszystkich, u których możliwe będzie pojawienie się poszczególnych trudności i które będą potrzebowały dodatkowego wsparcia (zob. Krauze-Sikorska, 2011; Brzezińska, 2002, 2003, 2014). Podobnie jak przy próbach ustalenia terminologii dotyczącej samych specjalnych potrzeb edukacyjnych, podobnie przy próbie jednoznacznego wskazania grupy

dzieci z układu ryzyka zaburzeń, nie będzie to w pełni możliwe, ze względu na różnorodność czynników mogących wpływać na funkcjonowanie dzieci. Za Krauze-Sikorską (2011) wskazuje się na determinanty w postaci indywidualnych właściwości i predyspozycji, preferencje społeczne w tym podejmowania kontaktu czy umiejętności adaptowania, poziomu rozpraszalności i koncentracji uwagi czy reagowania na bodźce i stymulacje. Kolejny element, który wskazywać będzie na ryzyko wystąpienia zaburzeń, to także aktualnie niższy potencjał intelektualny, zauważone lub zdiagnozowane opóźnienia rozwojowe, a także zauważone lub zdiagnozowane fragmentaryczne lub parcjalne deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych czy funkcji wykonawczych (zob. Krauze-Sikorska, 2011, s. 484-485). Bardzo istotny może być również determinant społeczny: o ryzyku wystąpienia zaburzeń można mówić również w przypadku pochodzenia dzieci z środowisk defaworyzowanych czy wychowywanych w środowisku o ubogim potencjale kulturowym.

1.9. Specjalne potrzeby jako trudności w uczeniu się

Termin *children with learning difficulties*, czyli dzieci z trudnościami w uczeniu się lub *children with learning disabilities* (zaburzenia uczenia się) pojawił się po raz pierwszy w Raporcie Warnock i odnosi się początkowo do trudności w czytaniu i pisaniu (zob. Warnock, 1978; por. Leong, 1987), a za rozprzestrzenienie danego pojęcia, w znanej współcześnie formie, w latach 60-tych, odpowiada M. Critchley (1964, 1970). Choć w praktyce mówi się o trudnościach w uczeniu się jako jednej z kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych – zamiennie używana terminologia i rozbieżności pojęciowe powodują częste zamieszanie w praktyce diagnostyczno-terapeutycznej, stąd konieczność pochylenia się nad terminologią i rozumieniem pojęcia przez badaczy.

K. Krakowiak (2017, s. 5) odwołuje się do rozumienia specjalnych potrzeb edukacyjnych jako trudności w szeroko rozumianym uczeniu się, powstałe na skutek działania rozmaitych czynników biologicznych czy społecznych. Podobną definicję przyjmuje także Najwyższa Izba Kontroli, podkreślając jednocześnie zróżnicowanie grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko pod względem powstałych trudności w uczeniu się, ale także ze względu na ich przyczyny (NIK, 2020a, s. 6-7). Przyjmuje się, że trudności w uczeniu się dotyczyć mogą wszelkich trudności pojawiających się w czasie nauki szkolnej i odnosić się do jednej sfery lub wielu np. w zakresie czytania, pisania, rozumienia, ekspresji mowy, matematyki, itd. (Sochacka, 2008, 2012). Bogdanowicz (2015, s. 222-223) mówi o rozumieniu trudności szkolnych również w kontekście zamiennego stosowania terminologii, aby uniknąć pejoratywnego

oddziaływania pojęciowego, w związku z czym termin stosowany jest dla dzieci, których trudności uwarunkowane są występowaniem różnorodnych bodźców i czynników (w tym także dla dzieci z niepełnosprawnościami, dzieci zdolnych, dzieci z środowisk zaniedbanych społecznie). Trudności w uczeniu powodować będą bariery w nabywaniu umiejętności szkolnych, za ich tworzenie odpowiadać mają czynniki psychologiczne, fizyczne, społeczne lub środowiskowe, lub połączenie oddziaływania wielu z nich (Garner, 2009).

Węższe rozumienie przedstawia trudności w uczeniu się ukazane z jednej strony z perspektywy uwarunkowań parcjalnych, deficytów i uszkodzeń OUN (zob. Krauze-Sikorska, 2004, 2014) – odnosząc się do ich specyficznego odłamu, a z drugiej strony z perspektywy ich globalnego charakteru – wskazując na ich niespecyficzny odłamek (zob. Sochacka, 2012). Wyróżnione odłamy: specyficznych i niespecyficznych trudności w uczeniu się, choć źródła ich występowania są odmienne, to w praktyce objawiają się one podobnym funkcjonowaniem szkolnym i pozaszkolnym.

1.10. Specjalne potrzeby uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

O specyficznych trudnościach w uczeniu, znanych również zamiennie pod pojęciem dysleksji rozwojowej, powinno mówić się w kontekście wiedzy z zakresu neuropsychologii, w szczególności z uwzględnieniem teorii z zakresu wyższych czynności mózgowych (psychicznych), podkreślając proces spostrzegania, percepcji wzrokowo-słuchowej oraz pamięci. Deficyty w funkcjach percepcyjno-motorycznych wpłynąć będą na nabywanie „umiejętności szkolnych”, czyli podstawowych sprawności typu czytanie, pisanie czy liczenie (Borkowska, 2006, s. 35; por. Krasowicz-Kupis, 1997, 2011a; Bogdanowicz, 1995, 2015; Snowling, 2001). Występowanie specyficznych trudności w uczeniu się można stwierdzić jedynie, gdy spełnione zostaną określone kryteria tj. wykluczenie niepełnosprawności intelektualnej, brak dysfunkcji wzroku i słuchu pod kątem uszkodzeń mechanicznych, a także brak chorób neurologicznych. Istotne dla diagnozy są również nieharmonijności rozwoju procesów poznawczych (parcjalne lub fragmentaryczne opóźnienie bądź przyspieszenie tempa rozwoju poszczególnych aspektów procesów poznawczych), doświadczanie wybiórczych trudności, które wpłynąć będą na funkcjonowanie dziecka niewspółmiernie do jego możliwości poznawczych (Sochacka, 2012; Bogdanowicz, 2004, 2005; Krauze-Sikorska, 2014). Zaburzenia dyslektyczne dotyczyć będą nieprawidłowości w zakresie osiągnięcia świadomości fonologicznej, w tym na osłabienie funkcji językowych na poziomie przetwarzania fonologicznego (enkodowanie i dekodowanie słów, przetwarzanie sekwencyjne, rozpoznawanie słów, funkcjonowanie

pamięci fonologicznej) z uwzględnieniem oddziaływania ich nie tylko na umiejętność czytania i pisanie, ale również w aspektach rozwoju motorycznego, społecznego, emocjonalnego oraz orientacji przestrzennej, a także świadomości własnego ciała (Bogdanowicz, 2006, s. 17; Bogdanowicz, 2011, s.41-47, zob. także Krasowicz-Kupis, 2006, 2009, 2011a, Snowling, 2001; Nijakowska, 2007, 2010). Poziom funkcjonowania ucznia będzie zależny od wielu czynników, w tym m.in. od rodzaju i stopnia nasilenia deficytów, stymulacji środowiskowej oraz zdolności do kompensacji. Według G. Krasowicz-Kupis ten termin powinien być rozpatrywany z perspektywy dwóch pozycji – rozwiązań pokazanych przez praktyków oraz wiedzy teoretycznej w zakresie danej tematyki (2011a, s. 217-219).

Koncepcja fragmentarycznych deficytów będzie się także odnosiła do specyficznych trudności w uczeniu się matematyki dla przyjętego prawidłowego rozwoju umysłowego – dyskalkulia (zob. Oszwa, 2006; Gruszczyk-Kulczyńska, 1996). Dzieci z tymi trudnościami mimo prawidłowego potencjału intelektualnego będą miały trudności w rozwiązywaniu zadań matematycznych, dostrzeganiu zależności między liczbami czy zrozumieniem pojęcia liczby.

Dla tej grupy uczniów obowiązuje Rozporządzenie MEN (Dz. U. 2019., poz. 373) różnicujące sposób diagnozowania oraz wydawania opinii z dnia 22 lutego 2019r. w sprawie *oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Opinia o specyficznych trudnościach w uczeniu się nie może być wydana wcześniej, niż po ukończeniu klasy III i nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej, w wyjątkowych sytuacjach w szkole ponadpodstawowej. Wydana opinia obowiązuje na każdym etapie edukacyjnym.

1.11. Specjalne potrzeby uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się

Trudności w czytaniu i pisaniu oraz nabywaniu innych umiejętności szkolnych typu liczenie i inne sprawności matematyczne pojawiają się także jako element funkcjonowania dzieci z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wskazane trudności często błędnie rozpoznawane są lub diagnozowane jako specyficzne trudności w uczeniu się, ze względu na obserwowane podobne objawy i trudności¹⁰. Grupa uczniów z niespecyficznymi

¹⁰ W tym miejscu należy również wspomnieć o trudnościach w dokonywaniu diagnozy ze względu na możliwość współwystępowania u dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu inteligencji niższej niż przeciętna (lecz nadal w szeroko przyjętej normie). W aktualnych interpretacjach i badaniach uznaje się, że

trudnościami w uczeniu się to jedna z bardziej zaniedbanych i ignorowanych grup dzieci, których problemy w perspektywie systemowej oraz edukacyjnej nie są rozumiane, a liczbę osób z danymi trudnościami w ostatnich dziesięciu latach wskazać można na aż kilkanaście procent populacji (Jankowska i in., 2013; Śmietańska, 2021; Bogdanowicz, 2015). Często zamiennie występujący termin w literaturze to uczniowie z dolnej normy intelektualnej, z inteligencją niższą niż przeciętna, czy dzieci „szarej strefy” (zob. Jankowska i in., 2013; Śmietańska, 2021). Uczniowie mogą zatem doświadczać trudności szkolnych ze względu na obniżony potencjał intelektualny, a ich możliwości poznawcze nie pozwalają często na sprawne nabywanie podstawowych umiejętności szkolnych typu czytanie, pisanie czy liczenie (Wojnarska, 2001). Podstawowym wyznacznikiem będzie stwierdzona testami psychologicznymi inteligencja niższa niż przeciętna lub z tzw. pogranicza, co w praktyce diagnostycznej oznacza granice 71-84 IQ mieszczące się w odchyleniu standardowym -1.01 a -2.00 dla Skali Bineta (Jankowska i in., 2013, s. 24), czy 70-89 punktów IQ wg Skali D. Wechslera (Śmietańska, 2021, s. 144), choć w niektórych źródłach podaje się przedział 70-84 w skali Wechslera (Domagała-Zyśk, 2012, s. 14). Podczas diagnozowania podkreśla się konieczność przeprowadzenia diagnozy funkcjonalnej oraz szczegółowego i dogłębnego pochylenia się nad przypadkiem, w celu zrozumienia przyczyny obniżonych wyników testów psychologicznych, gdyż nie zawsze uzyskany przedział 71-84 IQ oznaczać będzie diagnozę inteligencji niższej niż przeciętna w podanym rozumieniu ich niespecyficznego charakteru; być może rezultat wynikać będzie z innych przyczyn i wówczas diagnoza będzie odmienna.

Chociaż w praktyce dzieci szarej strefy doświadczają podobnych trudności co dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, nie wynikają one jednak z tych samych przyczyn. Deficyty uczniów z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się nie są parcjalne czy fragmentaryczne, lecz obejmują wiele sfer funkcjonowania poznawczego, emocjonalno-społecznego i motoryczno-percepcyjnego dziecka; związane są ściśle z obniżonym potencjałem intelektualnym, co w praktyce może powodować uogólnione trudności szkolne

zdarzają się przypadki, kiedy głębokie deficyty wąskich funkcji percepcyjno-motorycznych bezpośrednio wpływają na wyniki testów psychologicznych, w których badane są szerokie funkcje oraz ich współdziałanie. W takich przypadkach często zdarzyć może się, że dziecko zostaje niewłaściwie zdiagnozowane i stwierdza się uogólnione czy niespecyficzne trudności w uczeniu się, kiedy być może występuje u niego głęboka dysleksja rozwojowa. Prawidłowa interpretacja wyników badań diagnostycznych, pochylenie się nad indywidualnym przypadkiem oraz współpraca psychologa i pedagoga zdeterminuje, czy do czynienia mamy ze specyficznymi czy niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz pozwoli na postawienie prawidłowej diagnozy (Radtke, 2021).

uniemożliwiające samodzielne, bez wsparcia specjalistycznego, osiągnięcie sukcesów edukacyjnych. W funkcjonowaniu dzieci z niższym potencjałem intelektualnym zauważa się obniżoną zdolność do myślenia abstrakcyjnego a dominujące myślenie konkretne, co łączy się z koncentracją uczniów na materiale konkretnym i zadaniach praktycznych. Oprócz tego pojawiają się trudności w generalizowaniu wiedzy, jej organizowaniu, potrzeba do jej utrwalania oraz obniżona motywacja w trakcie uczenia się, w tym niechęć do podejmowania wysiłku intelektualnego. Z perspektywy kognitywnej, charakterystykę trudności należy jeszcze uzupełnić o wolniejsze tempo pracy, obniżoną pamięć roboczą, mniejszą samodzielność poznawczą, obniżoną pamięć słuchową, obniżone zdolności do przeprowadzania analizy i dokonywania analizy i syntezy informacji, rozumienia związków przyczynowo-skutkowych, także w kontekście łączenia wiedzy nowej z już nabytą, wnioskowania logicznego, obniżony poziom myślenia krytycznego oraz obniżony poziom językowy (Śmietańska, 2021, s. 144-148; Domagała-Zyśk, 2012, s. 16-17; zob. także Matczak, 2001). Uczniowie najczęściej stosują nieskuteczne i mało efektywne techniki uczenia się polegające na mechanicznym zapamiętywaniu, za co odpowiedzialna będzie dominująca pamięć mechaniczna. Ze względu na trudności w opanowaniu w pełni podstawowych umiejętności szkolnych, często utrudnionym staje się dalsze nabywanie wiadomości. Pojawiające się trudności w czytaniu: nieprawidłowa, znacznie zaburzona lub niedojrzała technika czytania, zaburzona zdolność rozumienia czytanego tekstu oraz trudności w pisaniu wpływają także na dalszy rozwój językowy i tworzenie wypowiedzi ustnych i pisemnych. Wskazuje się ukończenie edukacji elementarnej i przejście do klasy czwartej jako moment kluczowy dla tej grupy uczniów, ze względu na prawdopodobne narastające trudności szkolne i niepowodzenia edukacyjne (Jankowska, i in., 2013, s. 28).

Najczęściej okazuje się, że dzieci te doświadczają szeroko rozumianych niepowodzeń szkolnych, co, z perspektywy społeczno-emocjonalnej, także wpływać będzie na interpretowanie stanów emocjonalnych u innych czy przejawiać się trudnościami z adekwatnym reagowaniem w sytuacjach społecznych. Warto zwrócić uwagę także na trudności powstałe w zakresie funkcjonowania w środowisku rówieśniczym m.in. w zakresie nawiązywania i utrzymywania kontaktów społecznych (por. Domagała-Zyśk, 2012).

Uczniowie z dolnej normy intelektualnej po zdiagnozowaniu najczęściej uzyskują opinię o potrzebie objęcia pomocą psychologiczno-pedagogiczną lub opinię o potrzebie

dostosowania wymagań edukacyjnych¹¹, nie spełniają jednak warunków koniecznych dla uzyskania możliwości kształcenia specjalnego, przez co nie mogą korzystać z odpowiednich dostosowań systemowych, szkolnych oraz wsparcia jakiego by potrzebowały (Jankowska i in., 2013, s. 27).

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych jak zostało wykazane w powyższym podrozdziale jest niejednoznaczne i nieostre, a w pojawiającej się terminologii, choć definicje się zazębiają, badacze zwracają uwagę na inne aspekty tego fenomenu. Wskazaną terminologię *specjalnych potrzeb edukacyjnych*, może połączyć stwierdzenie, że dotyczy wszystkich dzieci o zindywidualizowanym i odmiennym rozwoju, a pod wpływem określonych czynników biologicznych i społecznych bez dodatkowego wsparcia dzieci będą doświadczały niepowodzeń szkolnych ze względu na brak dostosowanych warunków do nabywania wiedzy i umiejętności. Możliwością osiągnięcia wyznaczonych celów programowych będą podejmowane przez nauczyciela działania pedagogiczno-edukacyjno-wspierające. Zatem określenie *odmienny rozwój* będzie zawierało aspekty rozwoju ponadprzeciętnego, ale także rozwój opóźniony, czy też zaburzony, spowodowany występującymi dysfunkcjami, schorzeniami, deficytami, czy odmienny ze względu na wpływające sytuacje społeczne. Po zdiagnozowaniu funkcjonowania, trudności, potrzeb, mocnych i słabych stron dzieci, potrzebują one, w zależności od diagnozy, dostosowania podejścia metodycznego nauczyciela, w tym metod, technik, form pracy, przestrzeni klasy i środków dydaktycznych, treści programowych, a także dodatkowego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Ponadto dostosowaniom ulega również obudowa metodyczna w zakresie organizacji warsztatu pracy nauczyciela wraz z systemem oceniania oraz przestrzenią klasy i komponentami na nią się składającymi (układ stolików, oświetlenie, bodźce dźwiękowe, odpowiednie usadzenie dziecka w przestrzeni, zapewnienie warunków pracy, które będą odpowiadały na potrzeby wynikające ze specyfiki jego funkcjonowania). Dodatkowo niezbędne będzie specjalne przygotowanie nauczycieli oraz wsparcie ze strony nauczycieli-specjalistów. Właściwe rozpoznanie i zdiagnozowanie potrzeb da możliwość zastosowania odpowiedniego podejścia metodycznego, a w efekcie optymalnego i efektywnego holistycznego rozwoju dziecka.

¹¹ Poszerzenie tej tematyki znaleźć można w podrozdziale dotyczącym diagnostyki psychopedagogicznej i wydawanych dokumentów przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Nie można nie zauważyć, że pewne ustalone kategoryzacje i podziały grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wspomagają zrozumienie problematyki funkcjonowania dzieci z danej grupy SPE i wspomagają nauczycieli w tworzeniu procesu dydaktycznego z uwzględnieniem stworzenia warunków i wyposażenia dziecka w narzędzia do osiągania założonych celów edukacyjnych i programowych. Jednakowoż obecny pogląd, traktowania wszystkich dzieci jako posiadających specjalne potrzeby edukacyjne, biorąc pod uwagę ich zróżnicowane predyspozycje i indywidualne potrzeby, determinuje konieczność obligatoryjnej indywidualizacji i bogatego podejścia metodycznego nauczyciela, pod kątem stosowanych przez niego metod, technik, zróżnicowanych form pracy i podejmowanych aktywności czy środków dydaktycznych. Paradoksalnie jednak, skłaniając się do poglądu A. Olechowskiej, im szerzej o specjalnych potrzebach mówimy, tym bardziej pojęcie nam się poszerza, a granice zagadnienia zacierają się, powodując pewne zdezorientowanie w dyskursie pedagogicznym (2019, s. 19). Za H. Krauze-Sikorską (2011, s. 486) należałoby zatem przyjąć, że ze względu na relatywność samego pojęcia normy rozwojowej i odniesień do niego, zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych powinno dotyczyć wszystkich dzieci, bez znaczenia czy mówimy o zaburzeniach, ryzyku zaburzeń czy może o tzw. „dziecku przeciętnym”. Różnorodność czynników determinujących rozwój dziecka może mieć także negatywny wpływ na rozwój „przeciętnego” dziecka, co sprawi, że powinniśmy założyć, że każde dziecko w procesie nauczania może mieć specjalne potrzeby edukacyjne, na które będziemy odpowiadać indywidualizacją naszych działań.

2. Wybrane klasyfikacje specjalnych potrzeb edukacyjnych

Wyszczególnienie kategorii spośród jakże bogatej rodziny specjalnych potrzeb edukacyjnych to niemałe wyzwanie dla badaczy, co często powoduje dyskusje, dotyczące przede wszystkim zasadności kategoryzacji. Tak jak zostało to wspomniane, klasyfikacje i ustalone podziały grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wspomagają zrozumienie funkcjonowania uczniów borykających się z trudnościami szkolnymi i pozaszkolnymi, ułatwiają ujrzenie poszczególnych uwarunkowań psychofizycznych uczniów w kontekście możliwego funkcjonowania szkolnego, ale także tworzenie dostosowanych celów i założeń oraz odpowiednich warunków i narzędzi.

Wskazać można na wybrane podziały: zgodne z kryteriami ICD-11 (2022)¹², DSM-V (2013), zgodne z obowiązującym Rozporządzeniem MEN (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.), ale także ze względu na przyjęte kryteria autorskie za: H. Krauze-Sikorska (2011, s. 484-485), K. Krakowiak (2017). Ponadto warto zwrócić także uwagę na klasyfikację brytyjską (Code of Practice, 2001).

W pierwszych kategoryzacjach warto odnieść się do klasyfikacji ICD-11 (2022) czy DSM-V (2013) skupiających się przede wszystkim na konkretnym rozpoznaniu i nazwaniu danego zjawiska, niepełnosprawności czy jednostki. W klasyfikacji DSM-V rozpoznaje się zaburzenia neurorozwojowe, które wyróżniają: niepełnosprawność intelektualną (lekka, umiarkowana, znaczna, głęboka), zaburzenia komunikacji (w tym m.in. zaburzenia językowe, płynności czy komunikowania społecznego), zaburzenia ze spektrum autyzmu, zespół nadpobudliwości ruchowej z zaburzeniami uwagi, specyficzne zaburzenia uczenia się (w czytaniu, w ekspresji pisania), zaburzenia motoryczne i inne zaburzenia neurorozwojowe. W każdej z tych kategorii wyróżnione są podkategorie danego zjawiska, wraz z opisem ich kryteriów diagnostycznych. Od stycznia 2022 roku obowiązuje nowa klasyfikacja ICD-11 (2022), jednakże nadal trwają badania nad przetłumaczeniem i dostosowaniem jej do polskich kryteriów, stąd też w praktyce diagnostycznej jednostki odnosi się nadal do klasyfikacji ICD-10. Według nowego podziału wyróżnia się: zaburzenia rozwoju intelektualnego (lekkie, umiarkowane, znaczne, głębokie i nieokreślone), rozwojowe dotyczące koordynacji ruchowej, przewlekłe zaburzenia dotyczące tików, zaburzenia funkcji wzrokowych, zaburzenia widzenia, zaburzenia funkcji słuchowych, zaburzenia ze spektrum autyzmu (z podtypami: z lub bez zaburzeń rozwoju intelektualnego oraz wyróżniające stopień zaburzenia funkcjonalnego języka), rozwojowe zaburzenia mowy lub języka, rozwojowe zaburzenia uczenia się (w czytaniu, w ekspresji pisemnej, w matematyce, inne i nieokreślone), zespół nadpobudliwości ruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (z dominującym deficytem uwagi, z dominującą nadpobudliwością i impulsywnością oraz mieszany), a także zaburzenia neurorozwojowe spowodowane spożywaniem alkoholu przez rodzica.

Główna różnica pomiędzy klasyfikacją ICD-10 i ICD-11 w głównej mierze dotyczy zmiany terminologii m.in. z „upośledzenia umysłowego” oraz „niepełnosprawności intelektualnej” na zaburzenia rozwoju intelektualnego; czy pełnym wyeliminowaniu jednostki Zespół

¹² Obowiązujące od 01.01.2022. W Polsce trwają prace nad dostosowaniem kryteriów do polskich warunków. Wdrożona zostanie ona w ciągu 5 lat, liczone od stycznia 2022r.

Aspergera, poszerzając kategorię i przyjmując nową nazwę „zaburzenia ze spektrum autyzmu” (Gaebel i in., 2017, s. 177). Zmienia się także terminologia związana np. z użyciem słowa „niepełnosprawność”, co widoczne jest w użyciu w zastępstwie nazw typu zaburzenia rozwojowe, zaburzenia funkcji wzrokowych (zamiast np. niepełnosprawność wzroku). Dodatkowo, z terminologii specyficznych rozwojowych zaburzeń uczenia się, znika słowo specyficzne, w ICD-11 z podkreśleniem na rozwojowe zaburzenia.

Istotne jest dopełnienie powyższych klasyfikacji rozumieniem funkcjonowania jednostek według ICF (2009), nie tylko dla określenia i opisanego stanu jednostki, lecz w odniesieniu do ich aktywności i uczestniczenia, także wpływu czynników kontekstowych: środowiska, w którym żyją oraz zasobów osobowych. Podejście to nie tylko uzupełnia klasyfikacje, ale również wprowadza model biospołeczny do diagnozowania (Knopik, 2018).

W kategoriach autorskich dopełniający dla wskazanych jest podział według Krauze-Sikorskiej (2011), która wskazuje na grupę dzieci z układu ryzyka, oraz występowanie specjalnych potrzeb ze względu na kryterium organiczne oraz psychologiczne/psychiczne. Zaburzenia determinowane kryterium organicznym powiązane będą z sensoryką (z zakresu wzroku i słuchu), ruchem (zarówno z zakresu motoryki dużej, jak i małej), z uszkodzeniami centralnego układu nerwowego (tj. mózgowe porażenie dziecięce, epilepsja). Dzieci z chorobami przewlekłymi, a także ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (z deficytami funkcji poznawczych, percepcyjno-motorycznych) również podlegają pod kryterium organiczne. Ze względu na oddziaływanie kryterium psychologicznego wyróżnia się występowanie niepełnosprawności intelektualnych w różnym stopniu, zaburzenia mowy i komunikowania się, zachowania i emocji, syndrom AD/HD lub autyzm. Dodatkowo wspomina się także o dzieciach z inteligencją poniżej przeciętnej, zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, zachowania i emocji, a także karmienia i odżywiania (2011, s. 484-485).

K. Krakowiak, która w rozumieniu definicyjnym wyróżnia: grupę dzieci szczególnie uzdolnionych, wychowujących się w środowiskach innych kulturowo i językowo oraz dzieci z określonymi deficytami, ujawniającymi się poprzez oddziaływania poszczególnych czynników biologiczno-psychologicznych. Stanowczo rezygnuje natomiast z wyodrębniania poszczególnych podgrup dzieci z deficytami czy określonymi niepełnosprawnościami, ze względu na ryzyko stygmatyzacji oraz możliwość utrudnienia w rozumieniu samej specyfiki funkcjonowania dzieci (2017, s. 10). Dzięki temu podejściu możliwe ma być skupienie się na dokonaniu prawidłowej diagnozy i wyznaczenia standardów postępowania diagnostycznego i dalszej adaptacji narzędzi diagnostycznych dla

dzieci, przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na trudności i problemy, a nie bezpośrednio wrzucanie dzieci do odpowiednich szufladek diagnostycznych.

Inny podział, obowiązujący w Wielkiej Brytanii, wymieniony w dokumencie *Code of Practice* (2001), oferuje pogląd na inne rozumienie kategoryzowania trudności dzieci. Klasyfikacja obejmuje: trudności komunikacyjno-interakcyjne, poznawcze i związane z uczeniem się, trudności zachowania oraz emocjonalno-społeczne, a także sensoryczno-fizyczne. Różnorodne trudności ukazujące się u dzieci sprawiają, że podkategorie przeplatają się ze sobą i niejednokrotnie ta sama podkategoria przynależeć może do dwóch lub więcej szerszych kategorii. W grupie dzieci z trudnościami komunikacyjno-interakcyjnymi wskazuje się na wszystkie podkategorie specjalnych potrzeb edukacyjnych, w których wymienione trudności się pojawiają tj. autyzm, zaburzenia mowy i języka, mutyzm wybiórczy, zaburzenia słuchu, a także może pojawić się tu grupa dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W grupie trudności poznawczych oraz związanych z uczeniem się wskazuje się na dysleksję, trudności w pisaniu ręcznym¹³, dyskalkulię. Trzecia grupa kategoryzująca dzieci ze względu na trudności z zachowaniem oraz emocjonalno-społeczne ukazuje: zaburzenia odżywiania, ADHD, zaburzenia emocjonalne i zachowania¹⁴. W grupie czwartej ukazują się dzieci z uszkodzeniami i urazami mózgu, z zaburzeniami widzenia oraz z epilepsją (por. Garner, 2009, s. 41-58; Farrell, 2003, s. 10-13).

Obowiązujące Rozporządzenie MEN (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.), ustala przede wszystkim zasady udzielania specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Przyjęto, że powinna być udzielana po rozpoznaniu potrzeb, w szczególności, gdy wynikają one z niepełnosprawności, specyficznych trudności w uczeniu się oraz dla dzieci z niepowodzeniami edukacyjnymi, trudnościami wynikającymi z niedostosowania społecznego, lub jego zagrożenia, z zaniedbań środowiskowych, sytuacji traumatycznych, zaburzeniami zachowania, emocji oraz komunikacji językowej. Oprócz tych kategorii w specjalnych potrzebach edukacyjnych wyróżnić można także grupę dzieci szczególnie uzdolnionych, dzieci z chorobami przewlekłymi oraz dzieci z trudnościami adaptacyjnymi spowodowanymi zjawiskiem wielokulturowości (Dz. U. 2017., poz. 1591, §2. 2). W tym

¹³ Dosłowne tłumaczenie *handwriting difficulties*; w tym rozumieniu, nie można odnieść jedynie terminu do dyspraksji czy dysgrafii. Oznacza wszelkiego rodzaju trudności związane z zaburzoną motoryką, koordynacją, brak precyzji palców i ręki, ale także porażenie mózgowie, dzieci z urazami głowy, dzieci leworęczne (Rosenblum i in. 2003).

¹⁴ W tym rozumieniu ukazuje się dzieci agresywne, oraz wszelkie odchylenia w zachowaniu (także te związane z chorobami psychicznymi).

miejscu również należy odnieść się do sposobu różnicowania ucznia z niepełnosprawnością. Jak dotąd, w świetle prawa oświatowego przyjmuje się, że uczeń z niepełnosprawnością to uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność i dotyczy to: niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabowidzących, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym czy znacznym, z niepełnosprawnością ruchową (w tym z afazją), ze spektrum autyzmu (w tym z zespołem Aspergera) oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Podkreśla się, że nie tylko stan zdrowia może determinować niepełnosprawność, lecz oddziaływanie związków wewnętrznych (biologiczne) i zewnętrznych (środowiskowe) (ICF, 2009, s 17).

Rozległość kategoryzacji, jak to zostało ukazane również w poprzednim podrozdziale zależna będzie m.in. od sposobu definiowania samego pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych. Omówiona ich nieostra terminologia oraz kategoryzacja sugeruje, że za H. Krauze-Sikorską (2011) należy przyjąć, iż nie jest możliwe ukazanie jedyne go stałego podziału i jednoznacznego sklasyfikowania specjalnych potrzeb edukacyjnych. Paradoksalnie także, klasyfikacje ograniczać mogą tym samym podejście nauczycieli ze względu na niedostrzeżenie jakże szerokiego wachlarza możliwego funkcjonowania dzieci z poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych i przyjmowania. Pomimo określonych kategoryzacji, za J. Głodkowską (2010, s. 19) podkreślić zatem należy indywidualność profilów diagnostycznych każdego dziecka, w obrębie każdej z grup.

3. Występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych w populacji dzieci w szkołach ogólnodostępnych

W Raporcie Warnock szacuje się, że co piąte dziecko ma specjalne potrzeby edukacyjne, co w praktyce nie wskazuje tylko na uczniów z niepełnosprawnościami, lecz wszystkich potrzebujących pomocy specjalistycznej (Warnock, 1987). Dane z terenu Polski ukazują wzrastającą liczbę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności na etapie wychowania przedszkolnego i edukacji elementarnej (NIK, 2012), co potwierdza również nowszy Raport Najwyższej Izby Kontroli (NIK, 2017). Dane statystyczne według Systemu Informacji Oświatowej z 2016r. określają liczebność uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozumianej jako niepełnosprawność z wydanym orzeczeniem, w danym roku szkolnym, stan na 30.09.2016r., na etapie szkoły podstawowej ogólnodostępnej, na ponad 49 tysiące. Te same dane wykorzystane zostały w bardziej aktualnym raporcie NIK (NIK, 2017). Dwa lata później, stan na 30.09.2018r., przy zachowaniu tych samych warunków, wynosi ponad 78 tysięcy dzieci (SIO, 2018). W roku

szkolnym 2018/2019 obserwuje się nie tylko przyrost stwierdzonych niepełnosprawności u uczniów, lecz także realizowania przez nich kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych o ok. 10 tysięcy (NIK, 2020a). Dane po roku 2023 wskazują już na liczbę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na prawie 114 tysięcy (GUS, 2023). Zestawienia dotyczą dzieci, które posiadają orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej; brakuje danych o dzieciach, które pomimo występujących trudności i specjalnych potrzeb edukacyjnych, takiego dokumentu nie posiadają. Dla porównania wskazać można, że prawie 306 tysięcy dzieci korzysta z zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, ponad 196 tysięcy z zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ponad 154 tysiące z zajęć logopedycznych, a także ponad 96 tysięcy z zajęć rozwijających kompetencje społeczno-emocjonalne (GUS, 2023). Sugeruje to znacząco zwiększone występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, być może zdiagnozowanych i zdefiniowanych w opiniach z poradni psychologiczno-pedagogicznych, bądź u dzieci niezdiagnozowanych, bez dokumentu, pobierających wsparcie psychologiczno-pedagogiczne ze względu na zalecenia nauczyciela danego ucznia.

Pod względem liczebności w placówkach ogólnodostępnych od 2012 roku największą udokumentowaną grupę specjalnych potrzeb edukacyjnych stanowiły dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Drugą co do liczebności grupą były dzieci z autyzmem, a trzecia, równie liczna, to dzieci z niepełnosprawnością ruchową (SIO, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016). Ten stan utrzymywał się przez 5 lat, od 2017 jednakże największą grupę dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, posiadających orzeczenie na etapie szkoły ogólnodostępnej, stanowią dzieci ze spektrum autyzmu, drugą dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, a trzecią z niepełnosprawnością ruchową (SIO, 2017, 2018). Aktualne dane potwierdzają prawie 40 tysięcy uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, w szkołach podstawowych ogólnodostępnych, co stanowi najliczniejszą grupę. Podobnie jak w poprzednich latach, drugą co do liczebności grupę stanowią dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (prawie 22 tysiące), a także z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (ok. 18 tys.) (GUS, 2023).

Znacząco w przestrzeni ostatnich lat wzrosła liczba dzieci słabowidzących i słabosłyszących w szkołach ogólnodostępnych. Na tym samym poziomie liczebności w latach szkolnych 2010/2011-2018/2019 utrzymuje się liczba dzieci niewidomych, a grupa niesłyszących nieznacznie wzrasta. Aktualnie, w szkołach podstawowych ogólnodostępnych pobiera naukę około 6 tysięcy słabosłyszących oraz około 5 tysięcy

słabowidzących dzieci (GUS, 2023). Między rokiem 2015 a 2018 liczebność dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi wzrasta prawie dwukrotnie, a aktualnie ponad 14 tysięcy dzieci w szkołach podstawowych ogólnodostępnych posiadają takowe orzeczenie (GUS, 2023). Między rokiem szkolnym 2010/2011 a 2018/2019 prawie dziewięciokrotnie wzrosła liczba dzieci ze spektrum autyzmu, a co interesujące, siedemnastokrotnie zmalała liczebność dzieci przewlekłe chorych (SIO, 2010, 2018).

Wskazane raporty, jak to zostało nadmienione omawiają liczebność dzieci z niepełnosprawnościami, jednakże brakuje szczegółowych danych dotyczących pozostałych dzieci, które niepełnosprawności nie mają, jednakże zaliczamy ich do grupy dzieci wymagających dodatkowego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Przypuszczenia na temat liczby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z opiniami psychologiczno-pedagogicznymi oprzeć można na danych z raportu NIK (2020a). Analizując wskazane tam dane z lat 2016-2020 podkreśla się, że w sposób stały obserwuje się przyrost liczby uczniów je posiadających.

W latach pomiędzy 2009 a 2020 do Polski napłynęła bardzo duża liczba osób narodowości ukraińskiej, białoruskiej i wietnamskiej, a ich imigracja ma charakter stały, co jednoznacznie wpływa na liczbę uczniów cudzoziemskich w polskim systemie oświaty, którą w tamtym okresie określało się na poziomie do ponad 73 tys. uczniów (NIK, 2023). Najliczniejszą grupę uczniów cudzoziemskich stanowili uczniowie z Ukrainy, w liczbie 75% wszystkich uczniów z innych krajów (NIK, 2020b). Tym samym konieczność prowadzenia zajęć z języka polskiego jako obcego wzrosła w ponad 6000 szkół w przeciągu 10 lat (NIK, 2020b). Aktualna sytuacja globalna, w tym pandemia COVID-19 oraz wojna na Ukrainie przyspieszyła migrację rodzin cudzoziemskich, w tym ukraińskich do Polski. Dane NIK (2023) podają, że między rokiem szkolnym 2021/2022, a 2022/2023 liczba cudzoziemców znacząco wzrosła i na tamten moment wynosiła ponad 287 tys. uczniów, w szkołach zarówno publicznych, jak i niepublicznych. W najbliższych latach możemy spodziewać się dalszego postępującego napływu uczniów cudzoziemskich, w tym ukraińskich, w polskich klasach szkolnych i placówkach przedszkolnych, a także placówkach oświatowych i poradniach psychologiczno-pedagogicznych, co stawia polski system oświaty przed kolejnym wyzwaniem.

Brakuje danych z Ministerstwa Edukacji Narodowej z zakresu skali problemu funkcjonowania i ewaluacji kształcenia uczniów przybywających z zagranicy. Pomimo rosnącej skali zjawiska (informacje o powrotach re-emigrantów do kraju), nie jest znana skala zjawiska dotycząca liczby dzieci re-emigrantów (NIK, 2020b, s. 8). Krytyka

nierozpoznania obszaru kształcenia uczniów przybywających z zagranicy, braku monitorowania kwestii związanych z ich kształceniem, wielokrotnie podkreślana jest w przeprowadzonej przez NIK kontroli (NIK, 2020b).

4. Problematyka diagnozowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych

4.1. Rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz predyspozycji i możliwości psychofizycznych dziecka

Rozważania na temat wspomagania i wspierania procesu uczenia się oraz budowania działań terapeutycznych i wspierających edukację i rozwój dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, poprzedzone powinny być omówieniem samego procesu diagnozowania. Dobranie odpowiedniej formy zajęć, zastosowanie indywidualizacji oraz stworzenie odpowiednich warunków edukacyjnych wymaga przeprowadzenie diagnozy, w celu dokonania oceny funkcjonowania, rozpoznania indywidualnych potrzeb dziecka, w ich rozwojowym i edukacyjnym rozumieniu, a także jego predyspozycji i możliwości psychofizycznych, co powinno zostać przeprowadzone wieloaspektowo i w sposób holistyczny (por. Głodkowska, 1999; Krauze-Sikorska, 2014; Cybulska, i in., 2017). Dla prawidłowego przeprowadzenia nie tylko rozpoznania potrzeb, ale także ich zinterpretowania, konieczne będzie zapewnienie odpowiednich uwarunkowań procesu diagnostycznego w zakresie m.in. zbudowania odpowiedniego kontaktu diagnostycznego, zachowania odpowiedniego nastawienia diagnosty, zachowania odpowiednich reguł i zasad diagnozowania (Jarosz & Wysocka, 2006), posiadania wiedzy nie tylko diagnostycznej, ale także pedagogicznej i terapeutycznej oraz dostrzegania związków pomiędzy poszczególnymi potrzebami, a ich wpływem na funkcjonowanie dziecka.

Przeprowadzona diagnoza powinna ukazać wielopłaszczyznowo i w sposób holistyczny funkcjonowanie dziecka. Kompleksowość i profilowość diagnozy zapewniać ma szeroki pogląd na rozwój badanego dziecka, co jednak istotne ma zapewnić także możliwość dogłębnej analizy możliwości i predyspozycji dziecka. Osoba przeprowadzająca diagnozę musi także dostrzegać dynamizm zmian rozwojowych, a także potrafić określić, które zmiany następują w sposób naturalny, a które pojawiają się dopiero po zastosowaniu działań terapeutycznych. Ukazywanie pozytywów i mocnych stron dziecka, to nie tylko jedna z cech diagnozy, ale bardzo często także jeden z głównych celów. Na ukazanym stanie pozytywnym opiera się w dalszym kroku planowanie działań terapeutycznych. Konieczność

ukierunkowania w stronę praktycznego zastosowania, łączy się z możliwością stworzenia tendencji profilaktycznych i terapeutycznych i działań pomocowych, w oparciu o diagnozę. Stąd też istotne, aby diagnoza zawierała zarówno wspomniane pozytywne, ale także negatywne aspekty i trudności funkcjonowania. Ukierunkowanie tych działań pozwala na stworzenie szeregu zaleceń diagnostycznych, które pozwolą na usprawnienie i kompensowanie braków i trudności. Ważne, aby diagnoza była prognostyczna i nieinwazyjna, co oznacza przewidywanie możliwych osiągnięć ucznia w poszczególnych sferach rozwojowych, a także unikanie sztucznie wykreowanych sytuacji diagnostycznych na rzecz naturalnych (por. Głodkowska, 1999). Ze względu na konieczność prawidłowej interpretacji, najlepiej jeżeli diagnoza przeprowadzona jest w sposób interdyscyplinarny, co pozwala na różnorodne spojrzenia specjalistów z różnych perspektyw na problematykę rozwoju badanego. Ostatni element wydaje się bardzo istotny z perspektywy tworzenia i interpretowania diagnoz psychologiczno-pedagogicznych w dokumentach wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, czyli konieczność nie tylko samego opisu faktów i wyników testów psychologiczno-pedagogicznych, ale także zawarcia interpretacji diagnosty, oddziaływania podanych faktów na funkcjonowanie ucznia, a także wyjaśnienia zstane go zjawiska (por. Jarosz & Wysocka, 2006).

Krauze-Sikorska (2014) zwraca uwagę na tworzenie warunków prawidłowo przeprowadzonej diagnozy w ujęciu systemowo-konstruktywistycznym. W jej założeniach zawiera się nie tylko holistyczność przeprowadzonej diagnozy, ale spojrzenie i interpretacja zebranych wyników w sposób indywidualny. Samo rozpoznanie potrzeb dziecka to pole wymagające wiedzy i umiejętności diagnostycznych, ze względu na różnorodność przyczyn podobnych trudności występujących u dzieci, gdzie u jednych może być to wynik bezpośredni zaburzeń poznawczych czy wykonawczych, a u innych bezpośrednia przyczyna tkwić może w zaburzonych procesach społeczno-emocjonalnych. I choć rezultatem mogą być niepowodzenia szkolne, trudności w uczeniu się i nabywaniu podstawowych umiejętności szkolnych (tzw. symptomy obiektywne), to mogą być spowodowane różnymi deficytami, mieć różnorodne źródła i natężone być w różnorodnym stopniu. Dodatkowe cechy jednostki będą wpływały także na sukces edukacyjny, typu wytrwałość, samoorganizacja, czy poziom motywacji. Model systemowy w diagnozie zakłada spojrzenie na badanego z wielu perspektyw i zweryfikowania wyników, także o kontekst społeczny oraz uwzględnienie warunków kulturowych i społecznych (Krauze-Sikorska, 2014, s. 24-26).

Podczas rozpoznawania przez nauczyciela bądź diagnostę potrzeb dziecka wymienia się cztery aspekty wskazywanych potrzeb:

- Indywidualne potrzeby rozwojowe – związane z funkcjonowaniem trzech sfer rozwojowych (poznawczej w zakresie spostrzegania, myślenia, mowy, uwagi, pamięci; fizyczno-motorycznej w zakresie motoryki dużej, małej oraz motoryki narządów artykulacyjnych; emocjonalno-społecznej). Obserwuje się, w jaki sposób przebiegają procesy poznawcze, na jakim etapie rozwoju jest dziecko w zakresie rozwijania poszczególnych funkcji.
- Indywidualne edukacyjne potrzeby – wszystko, co związane jest z podejściem metodycznym nauczyciela, tzn. jakie warunki edukacyjne tworzy i czy są one wystarczające i adekwatne do tego, aby uczeń opanował umiejętności i rozwinął wiedzę i kompetencje wyznaczone przez podstawę programową.
- Indywidualne możliwości psychofizyczne – indywidualne cechy jednostki, które w mniejszym lub większym stopniu determinują proces edukacyjny. Przykładowe cechy tj. tempo uczenia się, motywacja, rodzaj przejawianej inteligencji, styl uczenia się, mogą pozytywnie lub negatywnie wpływać na efektywność podejmowanych przez ucznia działań w celu osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.
- Czynniki środowiskowe – wieloaspektowy wpływ różnych środowisk (szkolne, rodzinne, grupa rówieśnicza) na funkcjonowanie edukacyjne ucznia (Cybulska, i in., 2017).

Różnorodność wskazywanych potrzeb determinuje także różnorodność klasyfikacji diagnozy, czyli rozlicznych możliwości dokonywania ewaluacji funkcjonowania dzieci:

- Diagnoza nozologiczna (różnicowa, klasyfikacyjna, typologiczna) – polega na rozpoznaniu danego zjawiska u dziecka i pozwala na zakwalifikowanie go do wskazanej kategorii.
- Diagnoza funkcjonalna (znaczenia) – opiera się w swoich założeniach i celach na rozpoznaniu indywidualnych potrzeb dzieci, ich zachowania, identyfikację zasobów poprzez wskazanie słabych i mocnych stron, przy użyciu trafnych i rzetelnych narzędzi diagnostycznych; opisanie diagnozy w sposób zrozumiały dla innych, w celu wypracowania działań terapeutycznych, rozwojowych i edukacyjnych oraz udzielanie wsparcia. Ten model diagnozy dominuje w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i występuje w omówionym wcześniej ujęciu systemowym. Pomimo stałej struktury postępowania i następujących po sobie etapów, elementem

charakterystycznym jest elastyczność postępowania i tworzenia działań pomocowych, w celu umożliwienia uczniowi osiągnięcia zamierzonych celów, co możliwe jest dzięki ocenie możliwości rozwojowych i edukacyjnych badanego w kontekście oddziaływań biologicznych, poznawczych czy środowiskowych. Podkreśla się jednakowoż, że rezultaty postępowania zależne mogą być w dużej mierze od kompetencji nauczycieli i specjalistów pracujących na kolejnych etapach z dzieckiem, a podejmowane przez nich działania powinny być monitorowane, natomiast systematycznie przeprowadzana ewaluacja pozwala na dokonanie zmian w razie potrzeby (diagnoza weryfikująca).

- Diagnoza prognostyczna – polega na interpretacji i wysunięciu wniosków na temat możliwych dalszych etapów funkcjonowania badanego dziecka, na podstawie zebranych danych. Bierze się pod uwagę zarówno pozytywne jak i negatywne konsekwencje danego obserwowanego zjawiska czy funkcjonowania.
- Diagnoza fazy (rozwoju) – odnosi trudności zastane u osoby badanej do ogólnie przyjętej normy m.in. w zakresie rozwoju czy osiągniętych umiejętności szkolnych. Tego rodzaju nie należy mylić z diagnozą negatywną, ponieważ nie skupia się ona tylko na deficytach; w opisie pojawiają się także odniesienia do potencjału i mocnych stron oraz prognozowania tendencji rozwojowych na podstawie możliwości dziecka, czy zastanego oddziaływania warunków środowiskowych i możliwości kompensacyjnych oraz własnych zasobów interpersonalnych.
- Diagnoza interakcyjna – za rzadkość uznaje się jej przeprowadzanie, co mogłoby w opinii niektórych badaczy podnieść efektywność pracy z dzieckiem (zob. Krauze-Sikorska, 2011, s. 518). Diagnoza interakcyjna opiera się na łączeniu poszukiwania przyczyn występowania danych trudności z jednoczesnym skutecznym konstruowaniem systemu pomocy.
- Diagnoza pozytywna – skupia się na ukazaniu dziecka w kontekście jego pozytywów i mocnych stron. Przedstawienie diagnozy w ten sposób pozwala na stworzenie podstaw dla wypracowania działań pomocowych i działań terapeutycznych.
- Diagnoza negatywna – skupia się na ukazaniu trudności dziecka i deficytów, które za nie odpowiadają.
- Diagnoza psychometryczna – opiera się na wykonaniu testów standaryzowanych, z użyciem rzetelnych i trafnych narzędzi diagnostycznych (por. Krakowiak. 2017,

Krauze-Sikorska, 2011, 2014; Krasowicz-Kupis i in. 2015; Domagała-Zyśk i in., 2018).

Łączenie przedstawionej typologii, traktując jej elementy składowe jako komponenty diagnozy cząstkowej, składają się na diagnozę rozwiniętą.

Dzieci kierowane do poradni psychologiczno-pedagogicznych, po przeprowadzonej diagnozie psychologiczno-pedagogicznej i jeżeli zachodzi taka potrzeba logopedycznej, mogą otrzymać dokument: orzeczenie, opinię lub opinię o informacji o wynikach diagnozy. Diagnoza pozostałych dzieci z trudnościami (bez opinii czy orzeczenia) staje się obowiązkiem nauczyciela wychowawcy. Dla efektywnego procesu edukacyjnego konieczne będzie rozpoznanie potrzeb dziecka i przeprowadzenie diagnozy, nawet, jeżeli brakuje determinantu w postaci odpowiednich dokumentów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Podkreślając, bez rozpoznania wszelkich potrzeb dziecka nie będzie możliwe odpowiednie przygotowanie dla niego warunków edukacyjnych, co można odwołać również do specyfiki zajęć języka angielskiego. Nauczyciel anglista, często mając okazję obserwowania i pracy z dzieckiem na zajęciach jedynie dwa razy w tygodniu, może mieć trudności z pełnym zrozumieniem jego potrzeb. Może nie zdawać sobie sprawy z czego trudności danego dziecka będą wynikały, a bez znajomości ich źródła, będzie mu trudno przygotować adekwatny do potrzeb proces edukacyjny w zakresie nabywania drugiego języka. Konieczne jest nie tylko odpowiednie zdiagnozowanie, ale prawidłowa interpretacja zastanych faktów przez nauczycieli języka obcego w stosunku do nabywania języka jako drugiego, co wymagać będzie od nich wiedzy diagnostycznej, terapeutycznej, z pedagogiki specjalnej, metodycznej z zakresu uczenia języka obcego, a także umiejętności indywidualizowania procesu edukacji lingwistycznej. Specyfika potrzeb oraz opracowane zalecenia metodyczne mogą wspomóc wyzwanie pracy z konkretnymi przypadkami dzieci i pozwolić mu na zaadaptowanie własnego podejścia metodycznego oraz tworzonych warunków do nabywania drugiego języka. Stąd też tak istotna będzie współpraca pomiędzy nauczycielami.

W przypadku nieodpowiedniego zdiagnozowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także niedostrzeżenia ich potrzeb, bardzo często pozostawione są one same sobie. Bez wyposażenia ich w odpowiednie narzędzia i przygotowania dla nich odpowiednich warunków edukacyjnych, nie są one w stanie samodzielnie osiągać celów edukacyjnych i nabywać wiedzy i umiejętności. Z powodu nieotrzymania pomocy i wsparcia, dzieci mogą wykształcić w sobie mechanizm obronny, o którym wspomina Krauze-Sikorska (2011, s. 488). Częstotliwość występowania takich postaw

obserwowanych w rzeczywistości szkolnej jest wysoka. Zdarza się, że dziecko, bez wsparcia merytorycznego i metodycznego, samo próbuje sobie poradzić. Sytuacje, których występowanie można przewidzieć to m.in. trudności emocjonalno-społeczne, w tym także wykazywanie agresywnych i pobudliwych zachowań, uchylanie się od podejmowania aktywności, czyli wykazywanie postaw wycofujących. Z drugiej strony niejednokrotnie zdiagnozowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej jest trudne, na co wpływać może wiele czynników, m.in. problematyka organizacji kształcenia w szkole czy powielanie i kopiowanie zachowań innych dzieci niewykazujących takich trudności.

4.2.Przegląd testów wykorzystywanych do diagnozowania dzieci w wieku wczesnoszkolnym w poradniach psychologiczno-pedagogicznych

Współpraca szkoły i placówek typu poradnie psychologiczno-pedagogiczne będzie zatem bardzo istotna dla diagnozowania, a także tworzenia działań pomocowych. Diagnoza w poradniach psychologiczno-pedagogicznych charakteryzować się będzie zatem kompleksowością, gdyż zbierać będzie nie tylko informacje ze szkoły, lecz także z wywiadu środowiskowego, łącząc z wynikami testów standaryzowanych i innych, co pozwoli na dogłębne spojrzenie na trudności doświadczane przez dziecko, ich pochodzenie, źródło i wpływ na funkcjonowanie oraz wyodrębnienie mechanizmów kompensacyjnych stosowanych przez dziecko. W procesie diagnozowania i zbierania potrzebnych danych istotne będzie wstępne rozpoznanie problemu, dobranie odpowiednich narzędzi diagnostycznych, zweryfikowanie przyjętych założeń oraz krytyczne i refleksyjne odniesienie się do opracowanych danych. Diagnoza ma charakter interdyscyplinarny. Zakłada się, że składać będzie się z opisu i spojrzenia psychologicznego, pedagogicznego i jeżeli zachodzą takie przesłanki, logopedycznego. W diagnozie psychologicznej szczególnie istotne będzie ukazanie analizy profilowej zdolności intelektualnych, co wspomaga zrozumienie procesów poznawczych, trudności dziecka, przełożenia tego na jego funkcjonowanie, a także tworzenie działań pomocowych, natomiast pedagogiczna zakłada skupienie się na ocenie poziomu umiejętności szkolnych oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, jako istotnym elemencie umożliwiającym efektywne nabywanie umiejętności szkolnych. Największą wartość ma połączenie obu spojrzeń, bez ukazywania nadrzędności wybranego, gdyż każde z nich podczas diagnozowania będzie cenne i wzajemnie będą się one uzupełniać.

W praktyce diagnostycznej stosuje się różnorodne metody i techniki diagnostyczne, które wspomagać mają tworzenie najczęściej stosowanej diagnozy funkcjonalnej, jak to

zostało wspomniane, najczęściej stosowanej w praktyce diagnostycznej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Wspomniane techniki diagnostyczne stanowią nieodłączne składniki diagnozy i nie można jednoznacznie wskazać, które z nich są nadrzędne w stosunku do pozostałych. Przyjąć należy ich współzależność i nieodłączność. Są to wywiad z rodzicem, obserwacja, analiza zebranej dokumentacji (medycznej; ze szkoły; innej dostarczonej przez rodzica), analiza wytworów uczniowskich, konsultacje z nauczycielami szkolnymi, lub z pedagogiem/psychologiem szkolnym, wyniki testów standaryzowanych i niestandaryzowanych.

Stosowanie testów standaryzowanych pozwala na spełnienie najwyższych kryteriów diagnozowania pod kątem metodologicznym. Pozwala to na odniesienia wyników i ich interpretacje w kontekście normy przewidzianej na dany wiek rozwojowy. Norma w kontekście statystycznym to zachowania przeciętne, charakterystyczne dla ogółu, większości dzieci w populacji. Testy standaryzowane umożliwiają obiektywne spojrzenie na trudności pod kątem próby normalizacyjnej, co pozwala na bezstronne i dokładne dokonanie pomiaru cech. Przy wyborze testu konieczne jest zwrócenie uwagi na aktualność norm testowych. W środowisku psychologiczno-pedagogicznym przyjmuje się, że testy o normach sprzed 20 lat, nie są aktualne, ze względu na możliwość wystąpienia efektu Flynna (efekt starzenia się norm, polegający na zawyżaniu uzyskanych wyników w testach inteligencji), a także mogą nie być one dostosowane pod względem językowym czy pojęciowym do aktualnej rzeczywistości, przez co wyniki mogą okazać się błędne i nieadekwatne do stanu rzeczywistego (Jaworowska, 2010). Dodatkowo normy muszą być opracowane dla populacji polskiej, a test, który nie został znormalizowany w populacji polskiej, nie powinien być wykorzystywany w procedurach diagnostycznych (Hornowska, 2010). Istotna jest także trafność testu – sprawdzana poprzez korelację i porównanie wyników dwóch niezależnych od siebie testów. Większość testów psychometrycznych zakłada wykorzystanie ich przez wykwalifikowanych specjalistów – zwykle są to psychologowie; dla niektórych testów również mogą być to pedagodzy, jednakże zwykle po uzyskaniu certyfikowanych kwalifikacji na posługiwanie się danym narzędziem. Odpowiedni dobór narzędzi diagnostycznych to istotne zadanie w podejmowanej diagnozie psychopedagogicznej, nie można zapomnieć także o rzetelności, trafności i aktualnej normalizacji testów, po to aby uzyskane wyniki przedstawiały rzeczywisty stan funkcjonowania jednostki, a diagnosta na ich podstawie mógł krytycznie i refleksyjnie odnieść się w interpretacji do uzyskanej diagnozy. Wybór narzędzia psychometrycznego dyktowany będzie wstępnym rozpoznaniem cech funkcjonowania dziecka. Nie każdy test

będzie zapewniał odpowiednie warunki badanemu, m.in. ze względu na brak neutralności kulturowej czy sposób przeprowadzania testu. Przykładowo nadal wyzwaniem jest dobór narzędzi dla mierzenia inteligencji dzieci dwujęzycznych, z innego obszaru językowego czy dzieci re-emigrantów (Pinter, 2011, s. 77). Istotne jest również prawidłowe dokonanie interpretacji testów. Przedział ufności, uzyskany na podstawie określonego prawdopodobieństwa rzetelności testu (85% lub 95%), daje możliwość wyznaczenia dolnej i górnej granicy, co stanowi istotny punkt dla interpretacji psychologicznej (Radtke, 2021). Zachodzi zasada, że im niższa rzetelność testu, tym szerszy przedział ufności. Przedział ufności jednakowoż, a nie uzyskany jeden wynik, stanowi przedział prawdziwych wyników. Przykładowo w teście BINET przedziały ufności są asymetryczne, co oznacza, że widoczne są tendencje rozwojowe, co niesie istotne przesłanki diagnostyczne, także dla dalszego tworzenia zaleceń i funkcjonowania dziecka w przestrzeni szkolnej.

Przyjmuje się także, że dla prawidłowego zdiagnozowania problemu, największą trafnością i obiektywnością będą charakteryzowały się diagnozy, przy których wykorzystana została triangulacja metod, w której następuje łączenie danych pochodzących z metod ilościowych i jakościowych.

Możemy spotkać różnorodny podział narzędzi (testów) przeznaczonych do diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, m.in: testy rozwoju intelektualnego, testy funkcji wzrokowych i motorycznych, testy językowe, testy czytania i pisania, baterie testowe, próby niewystandaryzowane, testy dla nauczycieli (Krasowicz-Kupis i in., 2015). Ze względu jednak na specyfikę omawianej grupy wiekowej szerzej opisane zostaną narzędzia, które wykorzystuje się w diagnozie dzieci w wieku elementarnym, w przekroju wiekowym 6-10 lat. Opracowanie własne dokonane zostało na podstawie analizy narzędzi diagnostycznych, informacji udostępnionych na stronach internetowych wydawnictw, ulotkach informacyjnych oraz informacji zaczerpniętych z przeglądu literatury (Krasowicz-Kupis i in., 2015; Krakowiak, 2017; Sitnik-Warchulska i in. 2019), materiałów szkoleniowych (Radtke, 2021) oraz własnych obserwacji diagnostycznych.

4.2.1. Narzędzia do badania rozwoju intelektualnego – testy psychometryczne

Niewerbalny Test Inteligencji TONI-4, autorstwa: L. Brown, R. J. Sherbenou S. K. Johnsen; w polskiej adaptacji: U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke. Jeden z nielicznych testów psychologicznych przeznaczonych do badania rozwoju intelektualnego, możliwy do przeprowadzenia całkowicie niewerbalnie, w oparciu o rozwiązywanie problemów na materiale figuralnym. Istnieje jednakże możliwość opcjonalnego wykorzystania werbalnych

instrukcji, które przygotowane są przez autorów w wielu językach. To test nieobciążony kulturowo, stąd też z powodzeniem może być stosowany dla osób niepolskojęzycznych, z innego kręgu kulturowego; ale także dzieci dwujęzycznych. Oprócz tej grupy, ze względu na niewerbalność narzędzia oraz brak wykorzystania motoryki wykorzystuje się go dla osób z całościowymi zaburzeniami rozwoju czy osób z niepełnosprawnościami ruchowymi, w tym także z porażeniem mózgowym czy niedowładem kończyn górnych. Niewerbalność testu sprawia, że można stosować go także w diagnozie intelektu osób niesłyszących oraz z opóźnionym rozwojem mowy, mutyzmem, czy wszelkimi trudnościami w komunikowaniu się. Odpowiada również potrzebom diagnozowania głębszych niepełnosprawności intelektualnych. Podkreśla się, że test tworzy warunki, które nie obciążają uzyskanych wyników błędem zaniżenia, w stosunku dla osób, których zdolności językowe i motoryczne mogłyby stanowić czynnik oddziaływujący negatywnie.

Skala Inteligencji Stanford-BINET, autorstwa: G.H. Roid, w polskiej adaptacji: U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, M. Lipowska. BINET to jeden z najbardziej popularnych testów na inteligencję w ostatnich latach, a charakteryzuje się jedną z najwyższych rzetelności pomiaru i trafności (od 0,93 do 0,98), rekomendowany w orzecznictwie. Oparty jest o teorię inteligencji Cattela-Horna-Carrolla, czyli trójwarstwowej koncepcji inteligencji, która w dolnej warstwie zawiera wąskie zdolności intelektualne składające się na szerokie, a w najwyższej warstwie na ogólną sprawność intelektualną¹⁵. Uważany za jeden z nielicznych testów precyzyjnie określający stopnie niepełnosprawności, a analiza jakościowa pozwala także na wyszczególnienie np. profilu dzieci ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, a także determinuje udział i wpływ czynników biologicznych i środowiskowych na rozwój dziecka. Stosować go można od 2 roku życia.

Składa się z zadań oceniających następujące czynniki w dwóch skalach (werbalnej i niewerbalnej): rozumowanie płynne (potencjał intelektualny), wiedza (wpływ symulacji środowiskowej), rozumowanie ilościowe, przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne oraz

¹⁵ Teoria inteligencji Cattella-Horn-Carroll (CHC) opiera się na rozumieniu, że istnieją dwie główne zdolności poznawcze: rozumowanie skryzalizowane (na skutek oddziaływań środowiskowych) oraz rozumowanie płynne (dziedziczone możliwości intelektualne, najczęściej po matce). Teoria rozbudowana została o dodatkowe szerokie zdolności: oprócz rozumowania płynnego i skryzalizowanego, wskazuje się także na przetwarzanie słuchowe, tempo przetwarzania, pamięć krótkotrwałą i długotrwałą, przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne, czytanie i pisanie, rozumowanie ilościowe. W zakresie wąskich zdolności intelektualnych wskazuje się ich liczbę na ponad 70. W BINECIE tempo przetwarzania i przetwarzanie słuchowe nie jest badane.

pamięć robocza, łącznie 10 podskal. Psychologowie, w zależności od oceny sytuacji mają możliwość przeprowadzenia badania pełnego (ścieżka werbalna i niewerbalna) oraz czynnikowej struktury inteligencji; badania skróconego (pomiar inteligencji płynnej i skryzalizowanej, werbalnej i niewerbalnej) lub badania pełnego zredukowanego (dokonując analizy jakościowej, psycholog biorąc pod uwagę ograniczenia, może wyłączyć po dwie podskale w każdej ze skal). Badanie też może być wykonane tylko skalą niewerbalną lub tylko skalą werbalną. Wybór typu badania zawsze powinien być odpowiednio uzasadniony przez psychologa. W rozumieniu teorii inteligencji CHC, BINET zajmuje się szerokimi komponentami zdolności intelektualnych, a nie wąskimi, co łączy się z wnioskiem, że badane są funkcje w ich integracji w zderzeniu z problemem.

BINET kierowany jest w szczególności dla osób z zaburzeniami neurorozwojowymi: ADHD, ADD, specyficznymi zaburzeniami uczenia się, zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zaburzeniami mowy, z niepełnosprawnościami intelektualnymi, zaburzeniami pochodzenia organicznego, wybitnymi uzdolnieniami, a także dla osób niedowidzących i słabosłyszących (z wykluczeniem niewidzących i niesłyszących lub ze znacznym ubytkiem wskazanych zmysłów, dla których ten test będzie nieodpowiednio dostosowany). Testu nie poleca wykorzystywać się dla osób nieznających języka polskiego, lub z innego obszaru kulturowego, gdyż test jest skrajnie zależny kulturowo.

CFT 1-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 1, autorstwa: R. H. Weiß i J. Osterland, w wersji polskiej: M. Koć-Januchta. Ta wersja testu mierząca poziom inteligencji przeznaczona jest dla dzieci w wieku 4-9 lat. Test jest całkowicie niewerbalny i neutralny kulturowo; nie jest oparty na posiadanej nabytej wiedzy dziecka, stąd też poleca się go również w diagnozowaniu dzieci z obszarów innych językowo i kulturowo. W pierwszej części mierzy zdolności percepcyjne oraz elementy składające się na funkcje percepcyjno-motoryczne typu: uwaga i koordynacja wzrokowo-ruchowa. Poprzez wykrywanie reguł ukazujących relacje między poszczególnymi komponentami oraz uzupełniania brakujących struktur, mierzone jest rozumowanie. W wersji testu **CFT 20-R Neutralny Kulturowo Test Inteligencji Cattella – wersja 2** pomiaru inteligencji dokonać można dla osób od 8-59 roku życia. Testy Cattella poleca się zatem dla wspomnianej grupy dzieci z obszarów innych kulturowo i językowo, ale także w diagnozowaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy zaniedbanymi środowiskowo.

IDS-2 Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci i Młodzieży, autorstwa: A. Grob, P. Haggmann-von Arx, w adaptacji polskiej: A. Jaworowska, A. Matczak, D. Fecenec. Narzędzie w zakresie zdolności poznawczych przeznaczone dla badania dzieci i młodzieży

w wieku od 5-20 lat. Proponowane testy składają się na badanie inteligencji, funkcji poznawczych oraz umiejętności psychomotorycznych. Kolejne testy zawierają zadania badające poziom funkcji wykonawczych oraz kompetencje szkolne, kompetencje społeczno-emocjonalne i postawę wobec pracy, koordynację wzrokowo-ruchową oraz rozumowanie logiczno-matematyczne.

Wskazane narzędzie pozwala na dokonywanie szczegółowej interpretacji trudności doświadczanych przez dziecko, ale także wyróżnienie mocnych i słabych stron badanego.

Na rynku z tej serii dostępne są również: **IDS – P. Skale Inteligencji i Rozwoju dla dzieci w wieku przedszkolnym**, diagnozujący poziom funkcjonowania dzieci od 3-5 lat oraz aktualnie wygaszane, lecz nadal stosowane **IDS Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci w wieku 5-10 lat**. W nich wskazywano w badaniach na poziom: percepcji wzrokowej, uwagi selektywnej, pamięci fonologicznej, pamięci wzrokowo-przestrzennej, rozumowania przestrzennego, pojęciowego, pamięć słuchową. Bada również pięć kompetencji: umiejętności psychomotoryczne, kompetencje społeczno-emocjonalne, matematyczne, językowe oraz motywację osiągnięć.

Przy wykorzystaniu testów IDS istotne będzie zwrócenie uwagi na rozumienie inteligencji w kontekście szkolnym, występuje trafność korelacji ocen szkolnych z inteligencją.

Leiter-3 Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera – wydanie trzecie, autorstwa: G. H. Roid, L. J. Miller, M. Pomplun, C. Koch, w adaptacji polskiej: A. Matczak, A. Jaworowska, K. Martowska. Test oparty na teorii inteligencji Cattella-Horna-Carolla, niewerbalny oraz nieobciążony kulturowo. Użycie testu nie wymaga werbalnego kierowania, przez co może stosowany być w diagnozowaniu dzieci z obniżonym poziomem językowym z innego obszaru kulturowego, a także z problemami komunikacyjnymi, niesłyszącymi, lub z którymi kontakt werbalny z innymi przyczyn jest znacznie ograniczony, lub nie występuje w ogóle. Narzędzie bada poziom inteligencji niewerbalnej, a także niewerbalnej pamięci i uwagi.

Narzędzie może być stosowane także dla dokonania ewaluacji efektywności oddziaływań terapeutycznych czy porównania rozwoju pod kątem regresu czy progresu.

WISC®-V Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci – wydanie piąte, autorstwa: D. Wechslera, w adaptacji polskiej: J. Stańczyk, A. Matczak, A. Jaworowska, I. Bac. Narzędzie przeznaczone dla dzieci i młodzieży między 6 a 16 rokiem życia. Wydanie piąte stanowi najnowszą i najbardziej aktualną pod względem norm i wprowadzonych zmian wersję tego testu, mierzącego poziom inteligencji. Badanie wskazuje na nie tylko ogólny wynik inteligencji, ale na trzynaście różnorodnych składowych/wskaźników, które

pozwalają na szczegółowe dokonanie diagnozy dziecka pod względem przyczyn i uzyskania dodatkowych informacji cennych w formułowaniu późniejszych zaleceń terapeutycznych. We wskaźnikach podstawowych wyróżnia się poziom rozumienia słownego, wzrokowo-przestrzennego, rozumowania płynnego, pamięci roboczej i szybkości przetwarzania. Pomocnicze wskaźniki mówią o poziomie rozumowania ilościowego, słuchowej pamięci roboczej, zdolności ogólnych, sprawności poznawczej, a także występuje wskaźnik niewerbalny. W teście znajdują się również wskaźniki uzupełniające dotyczące szybkości nazywania, uczenia się znaków, przechowywania i wydobywania z pamięci. Test polecany jest dla wszechstronnego diagnozowania dzieci, w szczególności jednakże dla wybitnie zdolnych, z niepełnosprawnością intelektualną, z ADHD, czy specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się. Ze względu na skrajną zależność kulturową testu, nie zaleca się jego wykorzystywanie dla dzieci imigrantów, dwujęzycznych, re-emigrantów czy z mniejszości narodowych.

TMK - Test Matryc Ravena w Wersji Kolorowej, autorstwa: J. C. Raven, w adaptacji polskiej: T. Szustrowa, A. Jaworowska – narzędzie przeznaczone dla badań osób od 4 roku życia do 10, a także dla osób o obniżonych zdolnościach intelektualnych. Oparte na skali bezsłownej, dlatego wykorzystywane może być również dla osób niesłyszących oraz z trudnościami komunikacyjnymi. Oprócz tego występuje również **TMK - Test Matryc Ravena w Wersji Standard- forma klasyczna**, dla dzieci i młodzieży od 6-16 roku życia, a także młodzieży i dorosłych od 16 roku życia. Stosowany przede wszystkim dla populacji osób o przeciętnym poziomie intelektualnym.

Niewerbalny Test Sortowania Kart Stroopa, autorstwa, Ch. Koch, G. Roid, w polskiej adaptacji: B. Radtke, U. Sajewicz-Radtke. Przeznaczony dla badanych od 4 roku życia. Test niezależny kulturowo i bez czynnika werbalnego. Pozwala na szybkie zdiagnozowanie trudności w uczeniu się ze względu na dokonywanie oceny funkcji wykonawczych, uwagi, kontroli impulsów. W tym także ocenia poziom niepokoju i aktywności.

Inne testy przeznaczone do oceny możliwości poznawczych i intelektu, które nie są związane z omawianym wiekiem, to m.in. **DSR – Dziecięca Skala Rozwojowa**, narzędzie do badania rozwoju dziecka od 2 ms. życia do 3 roku życia.

4.2.2. Narzędzia do badania funkcji percepcyjno-motorycznych, poznawczych wykonawczych

Sortowanie Kart dla Dzieci SKD, autorstwa S. Jabłoński, I. Kaczmarek, P. Kleka. Szczególnie sprawdzi się podczas diagnozy funkcjonalnej dzieci z ADHD, z zaburzeniami zachowania, depresją czy zaburzeniami w uczeniu się (w szczególności w kontekście specyficznych zaburzeń w uczeniu się matematyki), ze względu na skupienie się testu dla badania funkcji wykonawczych u dzieci. Uwzględnia także procesy kontroli hamowania. Przekrój wiekowy pomiędzy 3-11 rokiem życia.

Test Uczenia się Słuchowego TUS, autorstwa: U. Sajewicz-Radtke, przy współpracy M. Formela. Narzędzie to wykorzystuje się głównie w celach wsparcia diagnozy funkcjonalnej oraz jakościowej oceny przyczyny występujących u ucznia niepowodzeń szkolnych. Test diagnozuje nie tylko poziom uczenia się i zapamiętywania słuchowego, ale analizą jakościową zinterpretować można także dynamikę uczenia się, to jakie uczeń stosuje techniki i strategie zapamiętywania, a także ich jakość. Na podstawie wyników uzyskanych przy użyciu tego narzędzia można wysunąć wnioski dotyczące profilu uczenia się diagnozowanego, a także w jaki sposób wzmacniać strategie jego zapamiętywania. Test przeznaczony dla uczniów pomiędzy 9 a 13 rokiem życia.

Zestaw metod diagnozy lateralizacji, autorstwa B. M. Radtke. Przeznaczony dla diagnozowania dominacji oka, ręki i nogi, w celu ustalenia typu występującej lateralizacji. Może być wykorzystywane jako test wspierający diagnozę niepowodzeń szkolnych czy gotowości szkolnej oraz wyniki wspomagać mogą tworzenie zaleceń do pracy, czy ustalenia warunków edukacyjnych.

Bateria diagnozy funkcji poznawczych - wersja skrócona. PU1 LITE, autorstwa: A. R. Borkowska, U. Sajewicz-Radtke, M. Lipowska, D. Kalka, B. M. Radtke. Narzędzie składa się z dziesięciu testów podzielonych na trzy obszary diagnostyczne: uwaga, pamięć robocza, funkcje wykonawcze. Przeznaczona dla uczniów w wieku 10-12 roku życia, w szczególności u których podejrzewa się zaburzenia uczenia się o specyficznym charakterze (w tym także o profilu dyskalkulii). Narzędzie warto również wykorzystać dla diagnozowania ADHD, ADD, zaburzeń ze spektrum autyzmu bez zaburzeń rozwoju intelektualnego oraz specyficznych zaburzeń językowych.

BENTON - Test Pamięci Wzrokowej Bentona z normalizacją z 2019r, polska normalizacja: A. Jaworowska, I. Bac, J. Stańczak. Test do badania pamięci i percepcji wzrokowej przeznaczony dla dzieci i dorosłych w przedziałach od 5-25 lat oraz 55-75 lat.

Krótką Skala Rozwoju Dziecka KSRD, autorstwa: M. Chrzan-Dętkoś. Narzędzie zawiera 14 arkuszy diagnostycznych dotyczących rozwoju motorycznego, poznawczego, emocjonalnego i mowy dla dzieci w wieku od 12 miesięcy życia do 12 roku życia. Wykorzystanie tego narzędzia może być dodatkiem do przeprowadzonego wywiadu z rodzicem, czy uzupełniane przez diagnostę w czasie obserwacji dziecka.

Profil Sensoryczny Dziecka, autorstwa: M. Wiśniewska. Narzędzie wykorzystywane zarówno przez pedagogów jak i psychologów dokonania diagnozy w zakresie przetwarzania bodźców sensorycznych, bodźców zmysłowych, dla dzieci, które wykazują zaburzenia w uczeniu się czy zaburzenia zachowania. Narzędzie może być pomocne podczas funkcjonalnego zrozumienia i wyjaśnienia trudnych zachowań obserwowanych u diagnozowanego dziecka. Narzędzie przeznaczone dla dzieci w wieku 3 do 10 lat.

4.2.3. Narzędzia do badania przyczyn niepowodzeń szkolnych – baterie testowe

Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich. Rewizja 2015. Bateria-5/6R¹⁶, autorstwa: M. Bogdanowicz, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke, D. Kalka. Bateria składa się z zadań diagnozujących, mających na celu ocenę rozwoju psychomotorycznego oraz ocenę gotowości szkolnej dzieci pięcioletnich. Zwraca uwagę na diagnozę: funkcji wzrokowo-przestrzennych, słuchowo-językowych, orientację w przestrzeni, sprawność motoryki dużej i małej, rozwój poznawczy oraz rozwój społeczno-emocjonalny.

Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. Bateria-7/9 [B-7/9], autorstwa: M. Bogdanowicz, D. Kalka, E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke. Bateria to zbiór zadań dzielących się na dwie części: pierwsza dotyczy diagnozy poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych (wzrokowo-językowych i słuchowo-językowych) oraz integracji percepcyjno-motorycznej; w drugiej znajdziemy testy czytania i pisania (z podziałem ze względu na klasy). Bateria przeznaczona głównie dla diagnozy ryzyka występowania specyficznych trudności w uczeniu się dla uczniów w wieku 7-9 lat, jednakże w przypadku ich niewystępowania zebrane dane przedstawione w diagnozie ukazują deficyty i mocne strony dziecka w zakresie kształtowania się funkcji percepcyjno-motorycznych. Daje to pogląd na funkcjonowanie

¹⁶ Możliwe wykonanie jest również wersji skróconej. Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich – wersja skrócona BATERIA-5/6S [B-5/6 „S”].

dziecka i nabywanie w tym wieku podstawowych umiejętności szkolnych tj. czytania, pisania i liczenia.

W zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych diagnozuje się ukształtowanie percepcji wzrokowo-przestrzennej i szybkości spostrzegania wzrokowego podczas pracy z materiałem wizualnym. Istotnym elementem baterii w tym zakresie jest także określenie poziomu koordynacji i kontroli wzrokowo-przestrzennej w pracy z materiałem prostym i złożonym, a także strukturalizacja percepcji, uwaga na materiale wzrokowym oraz umiejętność planowania przestrzennego czy też pojemność pamięci wzrokowej krótkotrwałej.

U ucznia diagnozuje się także poziom rozwinięcia świadomości fonologicznej, umiejętności rozróżniania dźwięków mowy do siebie podobnych, a także umiejętności dokonywania analizy i syntezy fonemowej, abstrahowania głoski ze śródgłosu, pojemności pamięci fonologicznej, a także dokonywania złożonych operacji słuchowo-językowych przy jednoczesnym utrzymaniu uwagi i przy użyciu pamięci fonologicznej.

Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. BATERIA-10/12 [B-10/12], autorstwa: M. Bogdanowicz, D. Kalka, E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke. Bateria przeznaczona dla wykrywania przyczyn niepowodzeń szkolnych, a także przeprowadzania diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się dla uczniów w wieku 10-12. Bateria podobnie jak wcześniej omówiona B-7/9, składa się również z dwóch części: diagnozy funkcji percepcyjno-motorycznych oraz testów czytania i pisania (podobnie jak w B7/9 podzielone są na umiejętności przewidziane dla wskazanej klasy). Bateria sprawdza te same składowe funkcje co B-7/9, różni się jednak poziomem trudności zadań, ale także zwiększoną pracą na materiale pseudosłów.

Wszystkie Baterie metod diagnozy niepowodzeń szkolnych skupiają się na ukazaniu funkcjonowania funkcji i zdolności wąskich, na podstawie teorii inteligencji CHC. Z tej serii wyróżnia się jeszcze testy przeznaczone dla starszych uczniów: **BATERIA 13/15** oraz **BATERIA-16 plus**.

Skala Gotowości Matematycznej i Ryzyka Dyskalkulii SGMiRD, autorstwa: E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke. Narzędzie przeznaczone dla dzieci z grupy wiekowej pomiędzy 4;7 a 7,6. Stosuje się je w celu określenia poziomu rozwoju kompetencji matematycznej, określenia gotowości matematycznej, a także ryzyka dyskalkulii. Ze względu na szeroki zakres i możliwości jakościowej interpretacji tego obszaru stosować można je dla określenia konieczności i kierunku ewentualnych oddziaływań terapeutycznych czy korekcyjno-kompensacyjnych. Łączyć ten tekst warto

z Baterią 5/6 w celu uzupełnienia diagnozy, w szczególności, jeżeli uzyskane wyniki w podtestach matematycznych są obniżone.

Bateria metod diagnozy dyskalkulii u uczniów w wieku 10-12 lat, autorstwa: U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke, A. Walerzak-Więckowska, E. Karpińska. Narzędzie diagnozujące specyficzne trudności w uczeniu się matematyki.

W tej samej serii mamy również **Baterię metod diagnozy dyskalkulii u uczniów w wieku 13-16 lat**.

Znormalizowane Sprawdziany Znajomości Zasad Ortograficznych dla uczniów klas II-VI, autorstwa: E. Karpińska, B. M. Radtke. Testy diagnostyczne polegają na wykonywaniu przez osobę badaną zadań sprawdzających znajomość zasad polskiej ortografii. Sprawdziany zawierają dwa zestawy zadań: dla klas II-III oraz IV-VI.

Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu. Test Dekodowania, autorstwa: M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala. Test przeznaczony do diagnozy trudności czytania u uczniów w pierwszym roku nauki czytania. Narzędzie składa się z 12 podtestów, diagnozujących osiągnięcia w nauce czytania (4 podtesty: znajomość liter i cyfr, tempo czytania wyrazów prawdziwych oraz sztucznych), świadomość fonologiczną (2 podtesty: dokonywanie analizy fonemowej oraz usuwanie fonemów), tempo nazywania (6 podtestów: tempo nazywania kolorów, rysunków, kolorów i rysunków, liter, cyfr, liter i cyfr).

Test Czytania Głośnego – Dom Marka, autorstwa: M. Bogdanowicz. Test wykorzystuje się dla uczniów kończących pierwszy rok nauki czytania. Elementy składowe dla diagnozy umiejętności czytania głośnego to: znajomość liter, poprawność, technika i tempo czytania oraz poziom rozumienia przeczytanego przez siebie tekstu. Nie zawsze jest rekomendowany do wykorzystania w diagnozie psychometrycznej ze względu na brak odpowiednio opracowanych norm (zob, Krasowicz-Kupis, Wiejak & Gruszczyńska, 2015, s. 98).

Zestaw sprawdzianów polonistycznych dla PPP. Szkoła podstawowa, autorstwa: B. M. Radtke, J. Sałata, K. Zielińska-Łada. Zestaw składa się z 11 sprawdzianów sprawdzających posiadane przez osobę diagnozowaną wiadomości i umiejętności szkolne z zakresu edukacji polonistycznej od klasy III-VIII. Narzędzie pozwala na standaryzowany pomiar wiadomości i umiejętności realizowanych w toku kształcenia ogólnego.

Zestaw Sprawdzianów Umiejętności Szkolnych dla PPP. Matematyka - SP - Edukacja Wczesnoszkolna, autorstwa: E. Karpińska, B. M. Radtke. Narzędzie pozwala na szczegółowy pomiar umiejętności szkolnych z zakresu edukacji matematycznej, dzięki czemu możliwe jest szczegółowe stworzenie zaleceń dydaktycznych do zdiagnozowanych

trudności matematycznych. Wskazać można na dopełnienie testów dla starszych uczniów: **Zestaw Sprawdzianów Umiejętności Szkolnych dla PPP. Matematyka - SP - Klasy IV-VIII.**

Profil sprawności grafomotorycznych, autorstwa: A. Domagała, U. Mirecka. Narzędzie oceny jakościowej – nie posiada norm psychometrycznych. Ocena techniki i wytworów czynności grafomotorycznych

Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG, autorstwa: A. Domagała, U. Mirecka. Głównym obszarem diagnostycznym gdzie skala może znaleźć swoje zastosowanie jest diagnoza dysgrafii. Posiada normy psychometryczne, powstałe na podstawie danych z wykorzystania *Profilu sprawności grafomotorycznych*. Podobnie do PSG zawiera ocenę techniki i wytworów grafomotorycznych w oparciu o analizę próbek pisma i wzorów literopodobnych. Przeznaczone narzędzie dla uczniów I-VI kl.

Bateria Testów Pisania BTP IBE, autorstwa: E. Awramiuk, G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K.M. Bogdanowicz. Narzędzie diagnozujące dla uczniów ROPP oraz I klasy szkoły podstawowej, diagnozujące poprawność pisania: budowanie prostych wyrazów, pisanie ze słuchu wyrazów (od prostych po dyktando), pisanie wyrazów z trudnością ortograficzną powiązaną z fleksją.

Bateria Testów Czytania IBE, autorstwa: G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K.M. Bogdanowicz. Narzędzie diagnozujące poprawność czytania w zakresie techniki i tempa dla uczniów ROPP oraz klasy I. Narzędzie diagnozuje: poziom znajomości i nazywania liter, czytania głośnego tekstu wiązane oraz niepowiązanych wyrazów, czytanie prostych pseudosłów (dekodowanie) w kontekście zabawnych ilustracji oraz w izolacji.

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE, autorstwa G. Krasowicz-Kupis, K. Bogdanowicz, K. Wiejak. Narzędzie przeznaczone jest dla przeprowadzenia diagnozy funkcjonowania poznawczego dzieci uczęszczających do rocznego oddziału przedszkolnego oraz klasy I, zawierającej sferę językową, badanie funkcji percepcyjno-motorycznych oraz uwagi. Uczniowie klasy I dodatkowo sprawdzają swoje umiejętności szkolne: czytanie i pisanie (na podstawie obserwacji dziecka). Wykorzystanie narzędzia nie wymaga szkolenia diagnosty.

DYSLEKSJA 3 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej, autorstwa: M. Bogdanowicz, A. Jaworowska, G. Krasowicz-Kupis, A. Matczak, O. Pelc-Pękała, I. Pietras, J. Stańczak, M. Szczerbiński. Narzędzie zawiera podtesty do badania umiejętności szkolnych: czytania i pisania oraz testy szybkiego nazywania oraz umiejętności fonologicznych. Na rynku dostępny jest także test DYSLEKSJA 5 (dla uczniów klasy 5 SP).

Dla starszych uczniów dostępne jest także narzędzie: **Test Cichego Czytania dla uczniów klas IV-VI szkół podstawowych**.

4.2.4. Narzędzia do badania funkcji adaptacyjnych, społeczno-emocjonalnych oraz rodzinnych

ADOS-2 – protokół obserwacji do diagnozowania zaburzeń ze spektrum autyzmu – autorzy: C. Lord i in., w wersji polskiej: I. Chojnicka, E. Pisula. Test polegający na wykonaniu szeregu prób dla zdiagnozowania autyzmu dla zróżnicowanego wieku badanego i prezentowanego poziomu językowego. Narzędzie doborom zadań prowokuje różnorodne zachowania społeczne, obserwowane w ustrukturalizowany sposób przez diagnostę. Ocenie podlega: język i komunikacja, wzajemność w relacjach społecznych, zabawa/wyobrażenia, zachowania stereotypowe i ograniczone zainteresowania oraz inne zachowania odbiegające od normy.

ABAS-3 System Oceny Zachowań Adaptacyjnych – wydanie trzecie, autorzy: P. L. Harrison, T. Oaklnad, w polskiej adaptacji: W. Otrębski i in. Test ukazuje poziom funkcjonowania w społeczeństwie w zakresie trzech sfer funkcjonowania adaptacyjnego: poznawczej, społecznej i praktycznej, w różnych jego aspektach tj. komunikacja, życie w społeczności, umiejętności funkcjonalne, życie domowe, życie szkolne, motoryka, uspołecznianie, kierowanie sobą.

Test Relacji Rodzinnych, autorzy: A. Lewandowska-Walter, M. Błazek. Na podstawie przeprowadzonego badania indywidualnego można dokonać diagnozy formy i jakości relacji w rodzinie badanego dziecka. Przeznaczone dla rodzin dzieci od 6-14 roku życia. Innym tego rodzaju testem jest **Diagnoza Węzi Rodzinnych**, tych samych autorek przy współpracy z W. Bruski. Przeznaczona dla badania więzi rodzinnych w szczególności konieczności diagnozowania sytuacji rodzinnej, ale także konstruowaniu wsparcia w przypadku: rozvodu rodziców, rekonstrukcji rodziny czy innych sytuacji traumatycznych i kryzysowych. Ten test skupia się przede wszystkim na stopniu spełniania potrzeb dziecka przez każdego z rodzica, sposobie budowania wspólnych relacji, sposobie rozwiązywania problemów w rodzinie.

4.2.5. Narzędzia do badania funkcji językowych i rozwoju mowy

Test Słownikowy dla Dzieci, autorstwa Zespołu Pracowni Testów Psychologicznych PTP. Test ma za zadanie określić poziom zdolności werbalnych dziecka dla rozumienia mowy i jej produkowania.

Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE, autorstwa: G. Krasowicz-Kupis, K. Wiejak, K.M. Bogdanowicz – narzędzie składa się z 16 testów, a diagnozę przeprowadza się dla zbadania poziomu funkcji językowych (słuch fonemowy, rozpoznawanie rymów, sprawności i świadomości fonologicznej). Test przeznaczony jest dla uczniów rocznego przygotowania przedszkolnego oraz uczniów I klasy i ma na celu określenie poziomu przygotowania do podjęcia nauki czytania i pisanie oraz wykrycia ewentualnych deficytów funkcji językowych i fonologicznych.

Spotkać można się także z testami: **Obrazkowy Test Słownikowy- Rozumienie**, dla dzieci 2-6 lat;

Testy, o których często wspomina się w literaturze, jednakże nie zaleca się ich stosowania w orzecznictwie i opiniowaniu, ani w pracy diagnosty w poradni psychologiczno-pedagogicznej ze względu na przestarzałe normy to:¹⁷ Skala Inteligencji Wechslera dla dzieci – wersja zmodyfikowana (WISC-R)¹⁸, Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera P-93- wydanie drugie¹⁹, Frostig & Horne – Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej Frostig, Test Bender-Koppitz, Zetotest G. Krasowicz-Kupis; lub brak normalizacji, nieaktualną interpretację wyników, a także ogólną dostępność testu – Test Figury Złożonej Reya. Ze względu na brak danych dotyczących rzetelności i trafności testu, a także przestarzałą i zdezaktualizowaną zawartość tekstową przygotowane po podstawie programu z lat 80-tych XX wieku - teksty czytania w próbach Teresy Straburzyńskiej i Teresy Śliwińskiej.

4.3. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym w trakcie diagnozy – problematyka

Dynamiczny charakter diagnozy zakłada kontrolowanie i monitorowanie rozwoju, co będzie w szczególności istotne po dokonaniu diagnozy dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Często w tym okresie dzieci po raz pierwszy trafiają do poradni, ze względu na zauważone

¹⁷ W niektórych źródłach i opracowaniach, choć wspomina się o przestarzałych i nieaktualnych normach, nadal rekomenduje się wspomniane testy do wykonywania diagnozy psychometrycznej (zob. Krasowicz-Kupis i in., 2015).

¹⁸ Jak zostało to nadmienione, wydano nową wersję tego popularnego narzędzia WISC®-V Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci – wydanie piąte przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego

¹⁹ Wydanie drugie Międzynarodowej Skali Leitera P-93 zawiera polską standaryzację z 1993, co oznacza, że normy są przestarzałe i nie powinno się tego testu wykorzystywać do badań psychometrycznych, ze względu na prawdopodobieństwo nieadekwatnych i zakłamanych wyników Aktualnie wydano nową wersję tego narzędzia w wersji trzeciej przez Pracownię Testów Psychologicznych z uaktualnionymi normami, co zostało nadmienione wcześniej.

trudności w czytaniu i pisaniu, w nabywaniu wiadomości i umiejętności oraz doświadczanie niepowodzeń szkolnych, co łączyć się może z różnorodnymi przyczynami tego zjawiska. Po pierwszej diagnozie wykonanej w tym wieku, jeżeli nie stwierdza ona niepełnosprawności, nie zawsze określa się jednoznacznie z jakimi deficytami mamy do czynienia, lecz często wspomina się o pewnym ryzyku występowania, zauważonych symptomach oraz pewnych tendencjach rozwojowych. Etap wczesnoszkolny charakteryzuje się daniem również dzieciom czasu na nie tylko nabycie podstawowych umiejętności szkolnych, ale również na wykonanie ewentualnych dodatkowych badań medycznych, czy to neurologicznych, uzyskania wsparcia i działań pomocowych na tym już etapie, w celu sprawdzenia również na ile intensywna praca korekcyjno-kompensacyjna daje efekty i jakie przynosi rezultaty, czy zaobserwujemy progres czy regres rozwojowy. Często w kolejnych klasach SP po przynajmniej roku od badań, wraz ze zmianą etapu edukacyjnego, pojawia się szansa na ponowne pochylenie się nad indywidualnym przypadkiem i dokonaniem pogłębionej oceny funkcjonowania. Z perspektywy czasu, pojawia się również konieczność dopełnienia badań przy wykorzystaniu dodatkowych narzędzi lub możliwość porównania badań w odstępach czasu, a także re-interpretacji często przez tego samego, lub innego diagnostę. Diagnoza już na wczesnym etapie wczesnoszkolnym pozwala na systematyczne kontrolowanie rozwoju dziecka, np. ze względu na obciążenia w wywiadzie, fragmentaryczny czy parcjalny charakter nieprawidłowości. Pamiętać należy, że błędem jest zbyt szybkie zdiagnozowanie trudności ucznia czy uczennicy na etapie wczesnoszkolnym jako deficytów (Krasowicz-Kupis, 2011b, s. 170).

Wcześniej wspomniano już o konieczności odpowiedniego doboru testów diagnozujących, w tym podrozdziale jednakże warto skupić się także na interpretacji wyników. Istotna jest współpraca psychologa i pedagoga w przestrzeni dokonywania diagnozy i zestawiania wyników testów oraz własnych poglądów i interpretacji. Często testy psychologiczne badające inteligencje, oparte są na szerokich komponentach rozumienia inteligencji. Pedagog najczęściej zajmuje się badaniem zakresu funkcjonowania wąskich zdolności typu świadomość fonologiczna, percepcja wzrokowa, itd., a także poziomu osiągniętych umiejętności szkolnych. Stąd istotne dla diagnosty będzie wysunięcie wniosków, jeżeli wyniki badania psychologicznego i pedagogicznego nie pokrywają się. Oznacza to, że najprawdopodobniej zawodzi integracja przez dziecko poszczególnych jego zdolności. Sam Binet twierdził, że w życiu nie wykorzystujemy pojedynczych zdolności intelektualnych, zawsze występują one we współdziałaniu, jednakże w przypadku zaburzenia poszczególnych z nich, stanowi to przesłanki do pracy i oddziaływań

terapeutycznych (Radtke, 2021). Podkreślić należy równorzędnie istotną rolę perspektywy zarówno psychologa, jak i pedagoga w przeprowadzaniu diagnozy, jak i tworzeniu zaleceń dla pracy terapeutycznej, a pominięcie jednej jak i drugiej perspektywy, bądź ukazywanie nadrzędności jednej nad drugą, powodować może błędy zarówno diagnostyczne, w interpretacji, jak i podczas formułowania zaleceń diagnostycznych.

Istotne dla interpretacji ogólnych wyników, będzie późniejsze dokonywanie porównań wyników z tymi, wykonanymi po upływie określonego czasu. Często ostateczna diagnoza wstrzymana jest, ze względu na konieczność powtórzenia badań w pewnym odstępie czasu, tak jak w przypadku dzieci z grupy ryzyka dysleksji oraz dzieci z obniżonym potencjałem intelektualnym. W pierwszym przypadku pomimo zauważenia pewnych tendencji i profilu dyslektycznego, konieczne będzie powtórzenie badania po ukończeniu klasy III i po intensywnej pracy korekcyjno-kompensacyjnej. Dla dzieci z obniżonym potencjałem intelektualnym, wskazuje się, że w grupie dzieci osiągającej w teście psychologicznym wyniki pomiędzy 70-84 IQ możemy mieć do czynienia z wieloma przypadkami i skategoryzować je możemy na podgrupy (Kostrzewski & Wald, 1981). Po pierwsze, może zdarzyć się, że będziemy mieć do czynienia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, choć wynik testu nie będzie jednoznacznie wskazywał na niepełnosprawność intelektualną tzn. nie będzie poniżej 70 punktów IQ. Jednakże analiza szczegółowa wskazywać może, że uczniowie ci funkcjonują lepiej ze względu na dużą stymulację środowiskową, przez co ich wynik np. w zakresie słownictwa podnosi globalny, ogólny wynik. Inna grupa, to mogą być dzieci ze sprzężonymi deficytami parcjalnymi (co odnosić się będzie do dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się), których znaczne deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych obniżają ogólny wynik inteligencji. Pozostałe przypadki mogą wskazywać na grupę dzieci zaniedbanych pedagogicznie, dzieci i młodzież o powolnym przebiegu funkcji intelektualnych (uzyskujące obniżone wyniki ze względu na wolny czas pracy), oraz wspomnianą grupę dzieci i młodzieży o inteligencji niższej niż przeciętna (Kostrzewski & Wald, 1981).

Każde dziecko, u którego stwierdzono konieczność pracy korekcyjno-kompensacyjnej lub innej, a także u którego stwierdzono deficyty, uzyska dokument z poradni psychologiczno-pedagogicznej i najczęściej będzie to opinia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zawierająca diagnozę psychopedagogiczną oraz zalecenia do pracy, w tym proponowane zajęcia z form pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Inna sytuacja dotyczy będzie dzieci, u których wykonano dwa testy psychologiczne niezależne, a ich wynik i interpretacja jednoznacznie stwierdza niepełnosprawność intelektualną

w różnym stopniu, a także tych, którzy z powodu innych niepełnosprawności (ruchowa, wzrokowa, słuchowa) uzyskają potwierdzające niepełnosprawności zaświadczenie lekarskie. Inna procedura obowiązuje także dzieci ze spektrum autyzmu. Często ich diagnoza, ze względu na konieczność obserwacji psychiatrycznej, przebiega zdecydowanie dłużej. Dla tych grup dzieci wyznaczonym i obowiązującym dokumentem będzie orzeczenie.

4.4.Opinia, orzeczenie i diagnoza psychopedagogiczna – z perspektywy nauczyciela anglisty

Wydawanie opinii i orzeczeń regulują rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej. Rodzaje opinii wskazane w dokumentach prawnych dotyczą: wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, wczesniejszego przyjęcia dziecka do szkoły, odroczenia rozpoczęcia przez dziecko obowiązku szkolnego, objęcia nauką w klasie terapeutycznej, dostosowania wymagań edukacyjnych, specyficznych trudności w uczeniu się, udzielenia zezwolenia na indywidualny program lub tok nauki, objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole lub placówce, objęcia ucznia pomocą w formie zindywidualizowanej ścieżki realizacji obowiązkowego przygotowania przedszkolnego/zindywidualizowanej ścieżki kształcenia i inne. Systemowo określa się trzy rodzaje orzeczeń o potrzebie: kształcenia specjalnego dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie lub zagrożonej niedostosowaniem społecznym, indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego/indywidualnego nauczania dla dzieci i młodzieży oraz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim (por. Krasowicz-Kupis, i in. 2015; Dz. U. 2013., poz. 529; Dz. U. 2013., poz. 199, ze zm. 2018., poz. 1647; Dz. U. 2017., poz. 1743; Dz. U. 2014., poz. 1157, z zm.).

Niestety, nadal zdarza się, że przygotowane dokumenty z poradni psychologiczno-pedagogicznych nigdy nie trafiają do szkoły i chociaż przeprowadzono diagnozę i wydano odpowiedni dokument, rodzic nie decyduje się na odebranie i przekazanie dokumentu.

W literaturze przy dokonywaniu jakościowej analizy opinii psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne często padają zarzuty: braku tworzenia konstruktywnych działań pomocowych, informacji np. w zakresie podtypu zaburzenia, szczegółowego opisu symptomów zaburzeń istotnych dla danego dziecka; mało precyzyjnego formułowania stwierdzeń w diagnozach, braków opisu profilu psychologicznego, niespójnej struktury

diagnozy, nieuwzględniania mocnych stron i zbyt usilnego skupiania się na zaburzeniach, trudnościach i deficytach (Krauze-Sikorska, 2011, s. 514-516). Zwraca się uwagę na trudności nauczycieli w czytaniu opinii i orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, a także rozumieniu zaleceń i działań pomocowych stworzonych dla dziecka. Poradnikom zarzuca się schematyczność wystawianych zaleceń, nauczycielom brak kompetencji w zakresie tworzenia szczegółowych działań opartych na ogólnych celach i propozycjach wydanych przez poradnie.

Z drugiej strony, w zakresie przekazywania informacji wynikających z diagnozy, przyjmuje się konieczność adaptacji języka na zrozumiały nie tylko dla nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi, ale także dla rodziców. Informacje, które zawarte są w diagnozie, ale także informacje dotyczące zaleceń i działań pomocowych powinny pozbawione być nadmiernie specyficznego czy profesjonalnego języka i sformułowań, które sprawiają trudność w rozumieniu (Krasowicz-Kupis i in., 2015, s. 28). Istotnym jest jednakże nie tylko umiejętne przekazanie informacji ze strony diagnosty. Adresaci otrzymujący opinię, w szczególności nauczyciele, posiadać muszą umiejętność rozumienia specyficznych pojęć użytych w opiniach i orzeczeniach. W grupie adresatów-nauczycieli brakuje zrozumienia, że wskazane zalecenia są jedynie ogólnym zarysowaniem problematyki działań pomocowych, a dalsze zadania zależą od nauczycieli prowadzących zajęcia z danym uczniem. Nie zawsze podane zalecenia wskazują jednoznacznie na sposób przeprowadzania działań pomocowych dla dzieci o różnorodnych trudnościach. Z podanej diagnozy przez specjalistów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych istotna będzie umiejętność interpretacji, dokonywana również ze strony nauczycieli.

Z pewnością w opiniach i orzeczeniach brakować może odniesień do edukacji lingwistycznej w nabywaniu drugiego języka. Istotne pytanie zatem, które pojawia się podczas omawiania tego zagadnienia, będzie czy nauczyciele języka drugiego opierając się na wskazanej diagnozie psychopedagogicznej dziecka odnoszą elementy wskazane w orzeczeniach i opiniach do edukacji lingwistycznej w zakresie języka obcego/języka angielskiego. Podnieść należy zatem kwestie, które z komponentów diagnozy pozwolą nauczycielom uczącym języka angielskiego zrozumieć funkcjonowanie ucznia na ich zajęciach, prawidłowo zinterpretować deficyty i trudności, a także pozwolą na przełożenie ich na możliwe wyzwania ucznia, które napotka podczas nabywania sprawności językowych. Wiele opracowań w zakresie dostosowań dotyczy w szczególności pewnego zgeneralizowanego opracowania w jaki sposób postępować z uczniem z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych np. z uczniem niesłyszącym/z niepełnosprawnością

intelektualną/zaburzeniami wzroku/z niepełnosprawnością ruchu/ze spektrum autyzmu w kontekście uczenia i nauczania języka angielskiego. Zasygnalizować należy wątpliwość, z których komponentów diagnoz przedstawionych w opiniach korzystać i w jaki sposób dla zindywidualizowania procesu nauczania oraz przełożenia ich na dostosowania i adaptacje w zakresie nauczania języka angielskiego. Odnieść zagadnienie należy do problematyki, jak zatem indywidualizować proces uczenia języka u dzieci, u których wspomina się o pewnym ryzyku występowania poszczególnych deficytów czy potencjalnych trudności, lub dzieci w trakcie diagnozy.

Zwykle diagnozy (choć zarzuca się im to jako schematyczność) wskazują na te same komponenty, które odnosić można do tworzenia działań pomocowych również w zakresie języka angielskiego. Idąc w głąb problematyki, zastanawiające może być, co w przypadku, jeżeli nie ma dostosowań wskazanych w zaleceniach bezpośrednio dla nauczyciela języka angielskiego, czy zatem podejmowane są samodzielne próby dokonywania dostosowań. Wskazane w diagnozach deficyty parcjalne, fragmentaryczne, poziom rozwoju zdolności poznawczych, funkcji percepcyjno-motorycznych czy funkcji wykonawczych oddziaływać będzie na nauczanie języka.

Problematyka diagnozowania, tworzenia zaleceń oraz korzystania z przygotowanych dokumentów przez nauczycieli, często odwołuje się do konfliktu na linii nauczyciele-pracownicy poradni. Zagadnienie odnieść warto do edukacji lingwistycznej drugiego języka i należałoby spojrzeć na nie z dwóch stron: często pracownicy poradni nie mając wykształcenia pedagogicznego dla uczenia języka angielskiego czy nieznający języka angielskiego zupełnie pomijają problem, lub przeciwnie tworzą zalecenia, które nie odnoszą się prawidłowo do wskazanych u dzieci problemów. Jeżeli pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych nie odniosą się w zaleceniach do edukacji lingwistycznej i uczenia drugiego języka, to i tak sama diagnoza powinna być pomocna dla nauczycieli języka w tworzeniu własnych zaleceń, sposobów pracy i dostosowywania metodyki nauczania języka angielskiego. Ze strony nauczycieli angielskiego zrozumiałe jednakowoż jest, że typowa terminologia diagnostyczna może być im nieznana, stąd brak zagłębienia tematu oddziaływań trudności i deficytów dziecka na nabywanie drugiego języka może powodować pomijanie indywidualizowania procesu uczenia drugiego języka u dzieci posiadających orzeczenie lub opinię. W myśl jednakże obowiązujących aktów prawnych nauczyciel powinien być przygotowany do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami, w zakresie rozpoznania i diagnozowania indywidualnych możliwości ucznia wynikających z grup wskazanych w klasyfikacji (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.). Zarówno szeroki zakres

wiedzy i rozwijanych umiejętności podczas studiów pedagogicznych i zdecydowanie węższy blok pedagogiczny dla nauczycieli anglistów, nie pozwala na szersze omówienie i pochylenie się nad fenomenem zagadnienia szczegółowej metodycznej pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Bieganowska & Witek, 2014, s. 257-269); w toku regularnych studiów pedagogicznych zagadnienie łączenie obu metod występuje stosunkowo rzadko. Stąd też wydaje się niezbędnym pogłębienie wiedzy przez nauczycieli języków obcych o kompetencję diagnostyczną (Andrzejewska, 2009).

Elementy diagnozy, na podstawie której indywidualizacja procesu będzie możliwa, najczęściej dotyczyć będą komponentów szczególnie podkreślonych i interpretowanych przez autorów poszczególnych testów standaryzowanych. Aktualnie jak to zostało wskazane, na rynku jest wiele testów psychologicznych, jednakże mało stworzonych baterii testowych czy testów standaryzowanych, które mogą być wykorzystane przez pedagoga. Stwierdzić można, że paradoksalnie do czasu stworzenia przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku baterii testowych badających przyczyny niepowodzeń szkolnych, testy wykorzystywane w pracy pedagoga w poradni najczęściej tworzone były wewnętrznie na własne potrzeby, o przestarzałych normach lub nieposiadających norm (Radtko, 2021). W kontekście edukacji lingwistycznej drugiego języka, zarówno diagnoza psychologiczna jak i pedagogiczna, a także logopedyczna będzie istotna dla budowania warunków i możliwości do nabywania sprawności językowych L2.

Oprócz ewentualnego opisu dostarczonej dokumentacji szkolnej i medycznej, elementy diagnozy z diagnozy psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej, które można wskazać, dotyczą następujących obszarów:

- Poziomu inteligencji,
- Zdolności poznawczych w szerokim rozumieniu,
- Funkcji wykonawczych,
- Funkcji wzrokowo-przestrzennych,
- Funkcji słuchowo-językowych,
- Umiejętności czytania i pisania,
- Rozwoju mowy, artykulacji i umiejętności komunikacyjnych,
- Innych: postawa, poziom motywacji, uwagi i obserwacje diagnosty²⁰.

²⁰ Elementy opisywane w diagnozach psychologiczno-pedagogicznych w opiniach i orzeczeniach wybrane zostały na podstawie przeprowadzonej analizy dokumentacji: opinii i orzeczeń podczas własnych doświadczeń w pracy pedagoga w poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także po przanalizowaniu

Zarysowana problematyka dotyczy zatem podjęcia próby odpowiedzi na wątpliwość, jak wskazane deficyty czy mocne strony dziecka, w opisywanych diagnozach, we wskazanych obszarach, można odnieść do edukacji lingwistycznej w nabywaniu drugiego języka, w zakresie nabywania przez dziecko sprawności językowych, przygotowywania warunków i tworzenia zindywidualizowanego procesu diagnostycznego na zajęciach z języka obcego, a także wspierania, wspomaganie i stymulowania jego rozwoju w kontekście edukacji lingwistycznej.

5. Wspomaganie, wspieranie i stymulowanie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wspomaganie rozwoju to pojęcie interdyscyplinarne, na pograniczu psychologii i pedagogiki, w tym głównie pedagogiki specjalnej, a wzorców należy szukać w tych dwóch dyscyplinach. Wspomaganie rozwoju ma charakter podmiotowy i polega na profesjonalnym wzajemnym oddziaływaniu, uzasadnionym naukowo, dwóch podmiotów w określonej sytuacji społecznej (zob. Gruszczyk-Kolczyńska & Zielińska, 2005; Adamek, 2008; Kaja, 2010). Oddziaływania podejmuje się mając na celu wzmocnienie lub uaktywnienie określonej funkcji dla wybranej sfery rozwoju. Wzmocnieniu powinny ulec mocne, pozytywne strony dziecka, prawidłowe mechanizmy czy zachowania. I. Obuchowska (1997) twierdzi, że nie można o wspomaganie rozwoju mówić w przypadku podejmowania prób wykluczania negatywnych czynników, gdyż należy to do zagadnienia wychowania czy psychoterapii. Wspomaganie rozwoju to podtrzymywanie i wzmacnianie pozytywnych czynników. A. Twardowski (2012) wskazuje na dodatkowe aspekty, takie jak planowość i systematyczność podejmowanych działań. Podkreśla także istotę współpracy z rodzinami osób objętych działaniami, wskazując ją jako warunek skuteczności oddziaływań.

Elementem spajającym terminów *wspieranie* a *wspomaganie* to rozumienie pojęć jako szeregu działań pomocowych pojawiających się, najczęściej po dokonanej diagnozie, w rozumieniu sposobu realizacji działań wychowawczych. Znacząca rozbieżność dotyczy sposobu dokonywanego oddziaływania. Wspomaganiu rozwoju dotyczyć będzie wzmacnianie pozytywnych, prawidłowych, zastanych dobrych stron, predyspozycji oraz pozytywnych mechanizmów, zastanych zasobów, z podkreśleniem bazowania, wzmacniania

komponentów sprawdzanych funkcji w testach psychologicznych i pedagogicznych wykorzystywanych w placówkach diagnozujących.

i korzystania z zastanego potencjału w celu stworzenia pozytywnych i sprzyjających mechanizmów rozwojowych (zob. Dykcik, 2001; Twardowski, 2012). Za nieodłączny element wspomagania uznaje się także istotę interakcji powstałych pomiędzy dwoma jednostkami (Brzezińska, 2005).

Przy wspieraniu rozwoju mówi się o tworzeniu odpowiednich warunków dla rozwoju i sytuacji, które będą jak najefektywniej służyć prawidłowemu rozwojowi dziecka (zob. Krauze-Sikorska, 2016; Twardowski, 2012). Według podstawy programowej termin *wspieranie dziecka* na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, dotyczy m.in. podejmowanych aktywności, które mają rozwijać procesy poznawcze, kształtowanych mechanizmów uczenia się prowadzących do samodzielności w tym zakresie, poznawania kultury narodowej, czy eksploracji środowiska (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 17), co powinno odnosić się również do rozwijania poszczególnych sprawności w zakresie nabywania drugiego języka.

Stymulowanie natomiast dotyczyć będzie pobudzania do podejmowania działań i rozwoju, dzięki zastosowaniu odpowiedniego podejścia metodycznego oraz dostarczaniu dzieciom odpowiednio dostosowanych bodźców.

5.1. Formy wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

5.1.1. Wsparcie systemowe

Wsparcie systemowe w odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach zaproponowane jest w formie kształcenia specjalnego, udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nauczania indywidualnego.

Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017r. *w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* pod pojęciem pomocy psychologiczno-pedagogicznej rozumieć należy: „§ 2. 1. (...) rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.” (Dz. U. 09.08.2017., poz. 1591, §2. 1).

Aby było możliwe udzielenie takowej pomocy, konieczne będą podjęte działania, które w zakresie systemowym przedstawiają się następująco. Po pierwsze, wspomina się

o dostosowywaniu treści, metod i form kształcenia pod kątem możliwości i potrzeb indywidualnych dziecka. Po drugie, o czym zostało już wspomniane, możliwy jest wybór rodzaju szkoły, do której będzie uczęszczać dziecko. Po trzecie, jeżeli jest taka konieczność, organizuje się indywidualny proces kształcenia. Placówki powinny zapewnić również bogatą ofertę zajęć z zakresu nieodpłatnej i dobrowolnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ich główne cele zawierają się w rozpoznawaniu nie tylko indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych oraz czynników środowiskowych, ale na podstawie zebranej wiedzy, zaspokajaniu wskazanych potrzeb. W szkole udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej odbywać będzie się dla wskazanych grup uczniów: z orzeczeniem, z opinią, uczniowie nieposiadający ani opinii, ani orzeczenia²¹, ale na podstawie przeprowadzonej diagnozy wskazani zostali do podjęcia kroków wspierających.

Każda forma udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej zawiera wsparcie i wspomaganie nie tylko dla dzieci w niej uczestniczących, ale także dla ich rodziców i opiekunów prawnych. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest przez nauczycieli, wychowawców lub specjalistów (nauczyciele-terapeuci, logopedzi, pedagodzy specjaliści, psychologowie, surdopedagodzy, tyflopagodzy, terapeuci pedagogiczni itd.), a również i oni objęci są wsparciem m.in. ze strony innych specjalistów, instytucji, organizacji pozarządowych czy poradni psychologiczno-pedagogicznych (por. Cybulska i in. 2017). Po pierwsze będzie to pomoc w trakcie bieżącej pracy z uczniem, a podejmowane działania mają integrować różnorodność wsparcia udzielanego przez wszystkich nauczycieli pracujących z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rodzicami ucznia. Następująco, w szkołach na etapie wczesnoszkolnym²² będą to zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, rozwijania uzdolnień, dydaktyczno-wyrównawczych, udzielanie porad i konsultacji, prowadzenie indywidualnego toku zajęć, indywidualizowanej ścieżki kształcenia, tworzenia klas terapeutycznych oraz warsztatów, a także zajęcia specjalistyczne (korekcyjno-kompensacyjne, terapeutyczne, rozwijające sferę społeczno-emocjonalną, logopedyczne) (Dz. U. 09.08.2017., poz. 1591, §6. 1-2). Warto podkreślić, że żadne

²¹ Typy opinii i orzeczeń przedstawione zostały we wcześniejszych rozważaniach.

²² Aspekt pomocy psychopedagogicznej w przedszkolach został pominięty, jako że ten etap edukacyjny nie stanowi tematyki dysertacji. Dla uzupełnienia informacji w przedszkolach będą to zajęcia z zakresu rozwijania uzdolnień, specjalistyczne: korekcyjno-kompensacyjne, terapeutyczne, rozwijające sferę społeczno-emocjonalną, logopedyczne, udzielanie porad i konsultacji, a także prowadzenie indywidualnego toku zajęć.

z powyższych zajęć nie jest przeznaczone na poczet pracy nad nabywaniem drugiego języka i nie zakłada w podstawach teoretycznych takiego wykorzystania danej jednostki zajęciowej. W przypadku posiadania przez dziecko opinii, szkoła ma obowiązek realizować wskazania na temat udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z zapisem: np. jeżeli pojawia się zapis, że uczeń zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej ma realizować indywidualnie (np. ze względu na głębokie deficyty wskazanych funkcji).

Istotne w kontekście udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej stała się możliwość organizacji zindywidualizowanej ścieżki kształcenia, jako nowej od 2017 roku formy wsparcia, możliwej do realizacji na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej opartej na dogłębnej analizie diagnozy szkolnej. Przewiduje ona możliwość bardziej efektywnego zorganizowania procesu nauczania dla uczniów, którzy mają trudności w funkcjonowaniu szkolnym.

Kształcenie specjalne realizują jedynie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, u których stwierdzono niepełnosprawności²³ określone w wydanym orzeczeniu przez zespół orzekający. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają powinność realizowania obowiązku szkolnego, jednakże to rodzicom lub opiekunom prawnym pozostawiony jest wybór placówki, do której uczęszczać będzie ich dziecko. Mają do wyboru instytucje specjalne, integracyjne, szkoły ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi oraz szkoły ogólnodostępne. Wybór ten zdeterminowany powinien być możliwościami psychofizycznymi, występującym rodzajem niepełnosprawności oraz potrzebami dziecka i często zalecany jest przez diagnostów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, co nie jest obligatoryjnym zaleceniem. Sposób realizacji kształcenia specjalnego określony jest w rozporządzeniu w sprawie kształcenia specjalnego, dołączone do ustawy Prawo Oświatowe (Dz. U. 2020., poz. 1309). Zmiany w 2019 roku dotyczyły m.in. możliwości realizacji przez uczniów z niepełnosprawnościami części zajęć indywidualnie lub w grupie nie większej niż pięć osób. W ramach kształcenia specjalnego organizowane są także zajęcia rewalidacyjne prowadzone przez nauczycieli posiadających odpowiednie kwalifikacje. Dla dzieci posiadających orzeczenia, powołany w szkole zespół specjalistów, na podstawie diagnozy oraz zaleceń, dokonuje Wielospecjalistycznej Oceny Funkcjonowania Ucznia oraz tworzy Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (Cybulska i in. 2017). Powołany zespół osób opracowujących program może składać się

²³ Wytlumaczenie pojęcia uczeń z niepełnosprawnością zawarto we wcześniejszej części dysertacji.

z nauczycieli pracujących z uczniem, specjalistów pracujących z uczniem, ale także innych specjalistów, dodatkowych wnioskowanych osób, a także prawnych opiekunów/rodziców dziecka, w tym także oczywiście, może być to nauczyciel języka angielskiego. Orzeczenie zawsze będzie determinantem stworzenia IPETu oraz WOPFu. Wspomniana ocena musi być dogłębnym poznaniem; wymaga poświęcenia dużej ilości uwagi przed zastosowaniem adekwatnych działań terapeutycznych (Wołowicz, 2011, s. 88-89). WOPF jednocześnie dokonuje ewaluacji założeń IPETu oraz jego efektywności. W razie potrzeb, dzięki dokonywaniu przynajmniej dwa razy w roku danej diagnozy, na bazie potrzeb dokonuje się modyfikacji przyjętych założeń.

Nauczaniem indywidualnym objęci są uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, przyznawane uczniom, którym stan zdrowia uniemożliwia uczęszczanie do szkoły. Realizowane jest ono całkowicie na terenie domu dziecka (Dz. U. 2014., poz. 1157, ze zm. 2017, poz. 1656)²⁴

5.1.2. Wsparcie indywidualnego dziecka

Termin specjalnych potrzeb edukacyjnych w swoim szerokim znaczeniu, w Raporcie Warnock (1978, s. 41), został rozwinięty o odniesienie się do potrzeby udzielenia wsparcia dzieciom w trzech formach. Po pierwsze, może ono przybierać postać dostosowania metodyki nauczania w wymiarze wykorzystywania specjalistycznych metod, bądź jej elementów, odpowiednio dostosowanych środków dydaktycznych oraz adekwatnego przygotowania środowiska szkolnego i klasowego dziecka, przestrzeni wokół niego, do jego potrzeb. W szczególności, jak podaje źródło, może być ono konieczne w tym zakresie dla dzieci z niepełnosprawnością ruchową, zaburzeniami sensorycznymi w zakresie analizatora wzroku czy słuchu, a także z zaburzeniami mowy. Drugi rodzaj wsparcia odnosi się do zmian bądź adaptacji treści nauczania. W swojej trzeciej formie wsparcie ma dotyczyć aspektów społecznych i emocjonalnych.

Wsparcie indywidualnego ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakładać ma także wyrównanie ich szans edukacyjnych. Pierwszym z etapów dla osiągnięcia tego celu, będzie omówione rozpoznanie i zdiagnozowanie zarówno trudności i deficytów, jak i potencjału i mocnych stron dziecka, korzystanie z zebranej dokumentacji i informacji

²⁴ Zmiana weszła w życie od roku szkolnego 2018/2019, o czym mówią zmiany w Rozporządzeniu z roku 2017. Zmiana zaskutkowała wydaniem o 63% mniej orzeczeń o potrzebie indywidualnego kształcenia pomiędzy latami 2016/2017 a 2018/2019.(NIK, 2020a)

o dziecku dla organizowania dla niego indywidualnych warunków oraz wyposażania w narzędzia dla osiągnięcia celów edukacyjnych, rozwojowych i terapeutycznych. Kolejna kwestia dotyczyć będzie również dostosowywania procesu diagnostycznego i warunków zewnętrznych uczenia się, ale także całościowego postępowania nauczyciela w stosunku do dziecka, które będzie obejmowało sposób komunikowania się, wydłużanie czasu pracy jeżeli jest taka potrzeba, przygotowywaniem odpowiednich materiałów i pomocy dydaktycznych, stosowania różnorodnych form pracy, stosowaniem metod pogładowych, wielozmysłowych, aktywizowanie dziecka, dbanie o rozwój społeczny i integrowanie z grupą klasową (zob. MEN, 2010; Cybulska, i in. 2017).

Za podstawową zasadę pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyjmuje się zasadę podmiotowości i indywidualizacji, co sugeruje że jednym z kluczowych zadań nauczyciela ma być wzmacnianie zasobów uczniów. Niejednokrotnie nauczyciele napotykają trudność, w jaki sposób podejmować działania metodyczne, żeby indywidualne cechy, dysfunkcje, potrzeby i możliwości dzieci były zaspokajane w tym samym stopniu (Krauze-Sikorska, 2011, s. 519-520), stąd też tak ważna jest sieć wsparcia, działań, pozwalających na osiągnięcie efektów i sukcesów edukacyjnych.

5.1.3. Wsparcie nauczycieli i wychowawców pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wyróżnić można trzy poziomy wsparcia nauczycieli i wychowawców. Na fundamentach pierwszego poziomu, to szkolni specjaliści stanowią wsparcie dla nauczycieli i wychowawców pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie wczesnego rozpoznawania indywidualnych potrzeb dzieci i dostosowania organizacji i metod pracy w trakcie bieżącej pracy. Na poziomie drugim wyróżnia się pomoc specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, czy specjalistów z zakresu szkolenia nauczycieli, którzy udzielają wsparcia w zakresie sposobu realizacji działań pomocowych, rozwiązywania wyzwań wychowawczych czy dydaktycznych. Poziom trzeci przyjmuje przeprowadzenie specjalistycznej, pogłębionej diagnozy dzieci przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, która zakłada wskazanie różnorodnych pomysłów i zaleceń dla rozwiązania problemów oraz sposobów organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, których rodzice nie udali się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, przez co dziecko nie posiada opinii czy orzeczenia, a boryka się z trudnościami w funkcjonowaniu szkolnym i pozaszkolnym.

Wsparcie nauczycieli pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi udzielane jest także przez dyrektora placówki w zakresie sposobu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

5.1.4. Wsparcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas funkcjonowania szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19

W latach szkolnych 2019/2020, 2020/2021 oraz w pierwszym semestrze 2021/2022 kształcenie dzieci i młodzieży organizowane było w zależności od zmieniających się przepisów oświatowych, zgodnie z aktualną sytuacją epidemiologiczną spowodowaną zagrożeniem COVID-19. Przez większą część wymienionych lat szkolnych obowiązywało nauczanie zdalne czy inaczej kształcenie na odległość. Wskazane pojęcia oznaczają prowadzenie zajęć dydaktycznych on-line w czasie rzeczywistym, przy wykorzystaniu technik informacyjno-komunikacyjnych (NIK, 2021a). Według Raportu NIK (2021a) zabrakło wsparcia systemowego oraz rozwiązań, dla realizowania założonych celów w zakresie dydaktycznym, wychowawczym, emocjonalno-społecznym, jak i terapeutycznym. Zabrakło wsparcia dla nauczycieli, dla uczniów oraz niepokrywającej się z zapotrzebowaniem reakcji na potrzebę udzielania dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Oceniono, że zaproponowany przez Ministra Edukacji model funkcjonowania szkoły nie zapewnił możliwości efektywnego realizowania podstawy programowej i innych założeń edukacyjnych z zakresu kształcenia.

Kształcenie na odległość negatywnie wpłynęło również na prowadzone zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz w stosunku do dzieci z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zarówno częste ograniczenia sprzętowe dla wykorzystania dla dzieci z niepełnosprawnościami, niewystarczające przygotowanie nauczycieli dla tworzenia zajęć specjalistycznych z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, utrudnienia w kontakcie pomiędzy nauczycielem a uczniem, powodowała, że efekty tych zajęć były niewspółmiernie niskie do tych w bezpośrednim kontakcie z uczniem. Wspomnieć należy o tym, że w początkowej fazie pandemii, zdarzały się także sytuacje, w których zajęcia z pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie były prowadzone (NIK, 2021a, s. 59).

Lata pandemii sprawiły, że podejście dydaktyczne odżyło, gdy zauważono wyzwania edukacji w kształceniu zdalnym, obejmujące wszystkie grupy dzieci, wszystkie ich potrzeby, na które odpowiadać można było głównie w sposób zdalny. Początkowe najczęstsze sposoby pracy dotyczyły wysyłania zakresu materiału do samodzielnego

zrealizowania, czy wysyłanie kart pracy; z czasem, samorozwój nauczycieli sprawił, że stosowane przez nich techniki zmieniły się na bardziej interaktywne, ze stosowaniem różnego rodzaju komunikatorów i platform, gier interaktywnych, tablic wirtualnych, materiałów audiowizualnych. Wyzwaniem jednakowoż, co trzeba podkreślić, stał się każdy dzień pracy nauczyciela, a w tym praca z grupą, z indywidualnym dzieckiem, z dzieckiem z niepełnosprawnością czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także praca terapeutyczna, zajęcia logopedyczne, w tym dostosowań wymagała metodyka właściwie każdego przedmiotu, edukacji elementarnej, a nawet wychowania przedszkolnego. Sytuacja, w której wirtualna rzeczywistość zmieniła o 180 stopni narzędzia pracy nauczyciela, wskazała również na wyzwania pracy z dziećmi z niepełnosprawnością słuchu czy wzroku, dziećmi ze spektrum autyzmu czy niepełnosprawnościami intelektualnymi, a także dziećmi z zaburzeniami koncentracji uwagi, nadpobudliwością ruchową czy dziećmi dyslektycznymi (zob. Domagała-Zyśk, 2020). Istotne zagadnienia odnosiły się także do sposobu udzielania psychologicznego wsparcia czy działania w sytuacji interwencji kryzysowej, uzależnień od komputera, konieczności zdecydowania w danej sytuacji jako nauczyciele, które potrzeby dzieci były bardziej istotne do zrealizowania (zob. Pyżalski, 2020), czy rekomendacje do pracy (zob. Domagała-Zyśk, 2020; Kuszak, 2020).

5.2. Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas edukacji lingwistycznej oraz zajęć z języka nowożytnego

Badania K. Kuszak (2011a) sugerują konieczność wsparcia edukacji lingwistycznej dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym, co podkreślić można także w dobie aktualnej sytuacji globalnej oraz zmian gospodarczo-społecznych. Konieczne jest stymulowanie rozwoju językowego poprzez tworzenie odpowiednich działań pomocowych dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Podkreśla się między innymi tworzenie struktur zdaniowych zarówno w wypowiedziach ustnych jak i pisemnych czy m.in. ograniczenie wykonywania kart pracy czy korzystania z podręcznika, które to działania hamować mają rozwój językowy uczniów, na rzecz pracy z tekstami w zakresie rozwijania sprawności językowych: rozwijanie umiejętności krytycznego i refleksyjnego czytania tekstów literackich, poszerzanie bogactwa słownictwa w różnorodny sposób, świadome zastępowanie słów na inne zaczerpniętych z tekstów literackich, rozwijania zdań uczniów w wypowiedziach ustnych i pisemnych z pojedynczych na rozbudowane, rozwijanie precyzji wypowiedzi. Pomocne w osiągnięciu wskazanych celów mają być różnorodne zabawy i zadania tj. kategoryzowanie słów, dokonywanie korekty zdań, ćwiczenia redakcyjne, czy skupiające

się na rozwoju czujności ortograficznej (poprzez mnemotechniki, logogryfy, diagramy, rebusy, historyjki mnemotechniczne, haki pamięciowe, a rezygnację z wpisywania w luki). Tematem wspierania rozwoju dziecka w zakresie rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej języka ojczystego szerzej zajmowały się m.in. I. Adamek (2008), K. Kuszak (2008, 2010, 2011a, 2011b).

Edukacja lingwistyczna pierwszego języka, zatem w kontekście omówionych hipotez nabywania drugiego języka, wpływać będzie na nabywanie drugiego języka. Sama problematyka organizacji wczesnoszkolnego nauczania języka nowożytnego to zagadnienie złożone. Po pierwsze, organizacja systemowa stanowi wyzwanie dla nauczyciela, który będzie tworzył i przygotowywał zajęcia dla dzieci w tym wieku. Limit czasu na zajęcia z języka nowożytnego to na etapie edukacji wczesnoszkolnej dwie jednostki lekcyjne tygodniowo (2x45min/tydzień). To istotnie zbyt mało, aby dzieci miały możliwość potraktowania nauki języka inaczej, niż tylko jako kolejnej lekcji. Dowiedziono, że większe możliwości osiągnięcia sukcesu językowego mają dzieci, które poznają język stosunkowo krócej, lecz bardziej intensywniej niż dzieci, które poznają język w wydłużonym okresie czasu, lecz mniej skondensowanie (Iluk, 2002, s.27). Dodatkowo, J. Iluk (2002) podkreśla, że 45 minut kontaktu z językiem dla dzieci w tym wieku, może być czasem zbyt długim i powodować może znużenie tematyką, a tym samym pojawi się niska efektywność osiągania założonych celów.

Po drugie, często brakuje połączenia edukacji lingwistycznej drugiego języka z pozostałymi obszarami nauczania zintegrowanego. Brak współpracy nauczyciela wychowawcy z nauczycielem drugiego języka sprawia, że zajęcia z języka obcego stanowią element oderwany od pozostałych zintegrowanych części zajęć. Wczesnoszkolne przyswajanie drugiego języka mogłoby integrować treści, ze względu na dużą swobodę jaką dają cele wyznaczone w podstawie programowej, a także dublujące się zagadnienia. Wiele elementów z obszarów edukacyjnych przedstawionych w podstawie programowej można wykorzystać do tzw. integracji międzyprzedmiotowej (Iluk, 2002, s. 32). Chociaż sugestia wskazana przez autora dotyczy raczej wyższych etapów edukacyjnych, to według podstawy programowej na etapie wczesnoszkolnym podkreśla się, że treści muszą się wzajemnie integrować: „realizowanie treści zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego z zakresu języka obcego nowożytnego w sposób spójny z treściami podstawy programowej kształcenia ogólnego dla edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, społecznej, plastycznej, technicznej, informatycznej i muzycznej” (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 56). Niestety często tak się nie dzieje, a zagadnienia nie łączą się tworząc

jedną kompozycję. Tym samym zajęcia z języka obcego pozostają jedynie dodatkową jednostką lekcyjną. Sama koncepcja zintegrowanego nauczania języka obcego²⁵ jest szczególnie rekomendowanym sposobem pracy.

Po trzecie, dzieci będą wykazywały różny poziom językowy. Zależne to będzie od wielu czynników, tj. poziomu zajęć na etapie wychowania przedszkolnego, dodatkowych zajęć z języka nowożytnego organizowanych przez rodziców. Może także okazać się, że dzieci na etapie przedszkolnym uczyły się zupełnie innego języka nowożytnego, którego szkoła nie zapewnia kontynuacji. Szczególnie przedszkola prywatne prześcigają się z ofertami, w których kuszą rodziców np. językiem francuskim, hiszpańskim czy nawet chińskim, a tych języków szkoły ogólnodostępne zwykle nie kontynuują (Kuszek, 2018, s. 113. W tym miejscu warto podkreślić, że w założeniach podstawy programowej, edukacja lingwistyczna z zakresu języka nowożytnego ma być traktowana jako proces wieloletni, a kontynuacja języka musi być zapewniona podczas trwania kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych.

Liczebność grup to kolejne, czwarte wyzwanie pracy nauczyciela języka obcego na etapie wczesnoszkolnym w szkołach ogólnodostępnych. Optymalnie dla osiągnięcia efektywności na zajęciach z języka obcego grupy nie powinny przekraczać 12 osób. Realia rzeczywistości szkolnej są jednak znane i znacząco inne od założonych w teorii. Niestety na tym etapie edukacyjnym bardzo rzadko zdarza się, żeby klasa dzielona była na dwie grupy dzieci. Prowadzenie zajęć w licznej klasie prowadzi do wytworzenia się wielu dodatkowych negatywnych czynników, które wpłyną będą na niską efektywność nabywania kompetencji lingwistycznych.

J. Iluk (2002) podkreśla, że istnieje mylne przekonanie, że ze względu na łatwość struktur gramatycznych i poziomu leksykalnego na tym etapie edukacyjnym, każdy z minimalną znajomością języka jest w stanie przeprowadzić efektywne zajęcia. Jednakże badania potwierdzają za konieczne posiadanie i umiejętność wykorzystania wiedzy merytoryczno-lingwistycznej nauczyciela nie tylko w zakresie metodyki nauczania języka obcego, ale również wysoko rozwiniętą kompetencję językową i posiadanie umiejętności komunikacyjnego posługiwania się nauczonym językiem (Iluk, 2002, s. 37)²⁶.

²⁵ O zaletach i wadach koncepcji zintegrowanego nauczania języka obcego przeczytać można więcej w podrozdziale *Podejścia, metody i techniki pracy w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*

²⁶ Szerzej o kompetencjach nauczyciela anglisty, również w kontekście dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można przeczytać w podrozdziale *Kompetencje nauczyciela języka angielskiego w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*

Warto w tym miejscu odnieść się przede wszystkim do celów w zakresie edukacji języka nowożytnego wyznaczonych przez podstawę programową (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 47-49), ponieważ to w ich kontekście dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie poruszona tematyka potencjalnych działań wspierających, wspomagających i stymulujących rozwój kompetencji lingwistycznych. Celem edukacji lingwistycznej z języka nowożytnego nie ma być nauka języka sama w sobie, a wsparcie wszechstronnego rozwoju dziecka oraz budowanie postawy szacunku i akceptacji różnorodności językowo-kulturowej. Drugi aspekt niezbędny do wyróżnienia to łączenie treści w proces zintegrowany: „niezbędne jest zatem, aby nauczyciel języka obcego nowożytnego zapoznał się z całą podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i na bieżąco śledził jej realizację, tak aby edukacja z zakresu języka obcego nowożytnego wspierała i była wspierana przez treści nauczania określone dla pozostałych edukacji, przede wszystkim w zakresie kluczowych pojęć i umiejętności, takich jak np. liczenie, pisanie” (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 56). Wyszczególnione cele edukacji języka nowożytnego dla edukacji wczesnoszkolnej przedstawione zostały w Tabeli 4.

Tabela 4. Cele, zadania i zalecenia edukacji języka nowożytnego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w kontekście wspomagania rozwoju kompetencji lingwistycznych

	Cel/zadanie/zalecenie (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 47-49)
Sluchanie i rozumienie	<ul style="list-style-type: none"> – Rozumienie bardzo prostych wypowiedzi ustnych, o prostej strukturze gramatycznej i znanym słownictwie, artykułowane wyraźnie i powoli, – Reagowanie niewerbalne na polecenia ustne, – Rozumienie sensu krótkich form wypowiedzi ustnych (bajki, opowiadania, historyjki, piosenki, wierszyki), przy wsparciu materiałów wizualnych, audiowizualnych i rzeczowych, – Umiejętność znalezienia wybranych informacji w wypowiedzi ustnej,
Mówienie i wymowa	<ul style="list-style-type: none"> – Powtarzanie i tworzenie prostych zdań, o nieskomplikowanej strukturze gramatycznej osadzonej o wzory gramatyczne (<i>word patterns</i>), – Zapamiętywanie i recytowanie wierszyków lub śpiewanie poznanych piosenek w uczonej języku nowożytnym, odgrywanie dialogów, – Przedstawianie siebie oraz zadawanie pytań w zakresie poznanych zwrotów, – Stosowanie zwrotów grzecznościowych, – Wyrażenie upodobań, – Używanie poznanych zwrotów podczas zabawy, – Potrafi zareagować werbalnie na polecenie ustne.
Czytanie	<ul style="list-style-type: none"> – Rozumienie bardzo prostych wypowiedzi pisemnych, przy wsparciu obrazkowym lub dźwiękowym, – Rozumienie przeczytanych wyrazów, – Umiejętność znalezienia wybranych informacji w czytanej treści,

Pisanie	<ul style="list-style-type: none"> – Przepisywanie oraz pisanie pojedynczych wyrazów, zwrotów oraz zdań o prostej strukturze gramatycznej i leksykalnej, – Pisanie zdań według podanego wzoru, a także bez niego,
Słownictwo	<ul style="list-style-type: none"> – Posługiwanie się bardzo podstawowym zasobem słów, – Zasób słów powinien dotyczyć samego ucznia, rzeczy, czynności znanych uczniowi z otoczenia, – Nauczanie słownictwa ujmowane będzie w kręgi tematyczne (na kolejnych etapach edukacyjnych dany krąg będzie powtarzany i stopniowo pogłębiany), <ul style="list-style-type: none"> – Kręgi tematyczne: ja i moi bliscy, moje miejsce zamieszkania, moja szkoła, popularne zawody, mój dzień, moje zabawy, jedzenie, sklep, mój czas wolny i wakacje, święta i tradycje, mój kraj, sport, moje samopoczucie, przyroda wokół mnie, świat baśni i wyobraźni
Poznanie kulturowe i inne sprawności	<ul style="list-style-type: none"> – Zaspokojenie potrzeb poznawania kultur innych narodów – Poznanie zabaw i zwyczajów dzieci innych narodowości, – Świadomość wartości posługiwania się językiem, – Budowanie postawy szacunku i akceptacji różnorodności językowo-kulturowej, – Znajomość podstawowych informacji o kraju, w którym język jest wykorzystywany, – Umiejętność korzystania ze źródeł informacji w języku nowożytnym, – Umiejętność samodzielnego podejmowania aktywności pracy nad rozwijaniem własnych kompetencji lingwistycznych.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 47-49)

W przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami, osiągnięcie celów zawartych w podstawie programowej (Tabela 4.) może okazać się kłopotliwe w zakresie poszczególnych wyróżnionych sprawności językowych. Ważne będzie, w tym kontekście, odpowiednie podejście metodyczne nauczyciela w oparciu o inne działania, w tym systemowe oraz wsparcie specjalistów, innych nauczycieli oraz rodziny. Wspieranie, wspomaganie i stymulowanie rozwoju kompetencji lingwistycznych będzie jednym z czynników koniecznych do osiągnięcia efektywnych rezultatów w zakresie uczenia się języka nowożytnego. Podstawa programowa w tym zakresie podkreśla jedynie konieczność „stosowania przez nauczyciela technik uwzględniających możliwości i potrzeby rozwojowe dzieci, w tym przede wszystkim technik odwołujących się do multisensoryczności” (Dz. U. 2017., poz. 356, s. 56). Z jednej strony zachęca to nauczyciela do procesu indywidualizacji, z drugiej jednak strony analizując cele podstawy programowej (Tabela 4.) można zauważyć ukryte nakierowanie nauczycieli na elementy charakterystyczne dla tradycyjnych metod, w tym metody audiolingwalnej (przepisywanie, kopiowanie według wzoru, zapamiętywanie wierszyków, powtarzanie, imitowanie, itd.), czy nauczania programowego (wykorzystanie

kręgów tematycznych opartych na leksyce) (Iluk, 2002). Wyzwaniem edukacji lingwistycznej dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich nauczycieli będzie m.in. ograniczona dostępność i występowanie materiałów metodycznych przeznaczonych do pracy z uczniami z SPE, brak możliwości indywidualnej pracy z dzieckiem w dodatkowym wymiarze, zbyt duża liczba dzieci w klasach (zob. Karpińska-Szaj, 2011, s. 76).

Inny rodzaj wsparcia systemowego w kontekście nauki języków obcych związany jest z możliwością zwolnienia ucznia do końca danego etapu edukacyjnego z nauki drugiego języka nowożytnego (drugiego języka obcego) dla uczniów posiadających orzeczenie, z którego wynika taka potrzeba, a dotyczy to uczniów z wadą słuchu, z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z autyzmem w tym z Zespołem Aspergera. Zwolnienie z języka odbywa się na podstawie wniosku rodzica lub pełnoletniego ucznia. O zwolnienie z uczenia się drugiego języka nowożytnego ubiegać mogą się także uczniowie z głębokimi deficytami fragmentarycznymi: z głęboką dysleksją rozwojową.

Udzielania wsparcia w kontekście edukacji lingwistycznej możliwe będzie w przypadku dogłębnego poznania poziomu rozwoju sprawności językowych zarówno w zakresie pierwszego jak i nabywanego drugiego języka i oddziaływania na obie sfery. Za K. Karpińską-Szaj (2011, s. 69) przyjąć należy twierdzenie, że cele edukacji lingwistycznej dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi łączyć powinny ze sobą nie tylko aspekt edukacyjny/językowy, ale także rehabilitacyjny i terapeutyczny (zob. także Burzyńska, 2011, s. 147). Na naukę języka obcego należy patrzeć w sposób holistyczny, gdyż nie będzie możliwe osiąganie efektów edukacyjnych w zakresie językowym, jeżeli jednocześnie zabraknie wsparcia, wspomagania i stymulowania ogólnego rozwoju poznawczego i percepcyjno-motorycznego.

III. Sprawności językowe dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego

Okres, na którym skupią się poniższe rozważania, to czas edukacji wczesnoszkolnej, obejmujący lata od 6-7 do 9-10 r. ż. W psychologii i pedagogice obowiązuje również nazwa młodszy wiek szkolny, w odniesieniu do przedziału wiekowego 6-7 a 10-12 r.ż. Z perspektywy pedagogicznej rozpoczęcie edukacji w klasie pierwszej szkoły podstawowej uważane jest za granicę wejścia dziecka w młodszy wiek szkolny. Wspomniany okres to czas wielu zmian w rozwoju dziecka, m.in w sferze fizyczno-motorycznej, rozwoju układu nerwowego, dojrzewania układu kostnego, rozwoju motoryki dużej, bardzo dynamicznego rozwoju motoryki małej; rozwoju sfery poznawczej, m.in. przejścia ze stadium myślenia przedoperacyjnego do operacji konkretnych, opanowanie pojęcia liczby, rozwoju spostrzegania, wykształcania strategii pamięciowych; a także zmian w sferze emocjonalno-społecznej. Podstawowe wymienione zmiany stanowią właściwości rozwojowe tego wieku (Wołoszynowa, 1979, s. 607). Ten okres charakteryzuje również możliwość wykształcenia u dzieci poczucia kompetencji lub poczucia niższości (Erikson, 1997). Na ukształtowanie poczucia kompetencji znacząco będą wpływały sukcesy bądź porażki będące wynikiem podejmowanych celowych działań i aktywności tj. nauki szkolnej, rozwijania zainteresowań, pozycji w grupie rówieśniczej, itd. Bardzo istotnym elementem w rozwoju będą zmiany dotyczące osiąganych kompetencji językowych z perspektywy pierwszego języka dziecka, które jak to zostało wcześniej wskazane będą wpływały na rozwijanie kompetencji i sprawności językowych w zakresie języka drugiego.

Także w grupie specjalnych potrzeb edukacyjnych, w przyjętym w tych rozważaniach rozumieniu, aby szczegółowo pogłębić wiedzę dotyczącą nabywania i rozwijania kompetencji językowych drugiego języka (SLA) dzieci z poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także zauważać i odpowiednio interpretować przyczyny pojawiających się trudności na zajęciach z języka angielskiego, wynikających nie tylko z poziomu rozwoju kompetencji językowych pierwszego języka (L1), ale i funkcjonowania psychofizycznego dziecka, należy uzmysłowić sobie specyfikę:

- charakterystyki rozwoju kompetencji językowych dla dzieci w normie rozwojowej nabywania pierwszego języka (FLA);
- charakterystyki rozwoju kompetencji językowych dla dzieci z wybranymi grupami specjalnych potrzeb edukacyjnych lub z wybranymi deficytami i trudnościami w odniesieniu do normy rozwojowej nabywania pierwszego języka (FLA);

- poziomu rozwoju funkcji poznawczych, percepcyjno-motorycznych, wykonawczych i innych u dzieci z poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, wpływających na funkcjonowanie na zajęciach języka angielskiego.

W przedstawionym rozdziale pogłębione zatem zostaną rozważania na wskazany temat. Problematyka obejmie omówienie wszystkich wskazanych podpunktów, jednakże dla umożliwienia lepszego odniesienia swojej wiedzy ukazany zostanie także zarys specyfiki wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych. Omówione zostaną możliwe trudności lingwistyczne w porównaniu L1 i L2, dla grup wybranych potrzeb edukacyjnych według wskazanych klasyfikacji, lecz także trudności lingwistyczne w nabywaniu L2 dla dzieci z wybranymi deficytami i predyspozycjami wyselekcjonowane na podstawie diagnoz psychologiczno-pedagogicznych, co pomocne może być w dalszych implikacjach edukacyjnych.

1. Rozwój sprawności językowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym w zakresie pierwszego języka

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym posługuje się językiem w dwóch formach:

- ustnej (słuchanie i mówienie),
- pisemnej (czytanie i pisanie).

Opanowuje więc cztery rodzaje sprawności językowych, nazywanych również czynnościami językowymi (Brzezińska, 1987). Zarówno dla diagnozowania standaryzowanymi testami w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, jak i późniejszego kształtowania sprawności językowych w języku obcym (język angielski), konieczne jest wyróżnienie dodatkowych sprawności, kluczowych dla dalszych edukacyjnych implikacji. Oprócz wskazanych podstawowych czterech należy ponadto wyodrębnić i poszerzyć rozważania o: wymowę, czyli sprawność/poprawność artykulacyjną, a także sprawność leksykalną i semantyczną (słownictwo). Wyodrębniona sprawność gramatyczna dotyczy równocześnie poprawności gramatycznej wykorzystywanej zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. Ze względu na prawdopodobną wysoką zależność pomiędzy rozwojem pierwszego a obcego języka, o czym świadczą mogą wskazane teorie tj. hipoteza różnic w kodowaniu językowym (Sparks i in., 1993, 1995)

czy teoria współzależności językowych (Cummins, 1979)²⁷, podział ten wydaje się znaczący. Dodatkowo, dla edukacji lingwistycznej istotne w zakresie diagnozowania są funkcje percepcyjno-motoryczne (słuchowo-językowe oraz wzrokowo-przestrzenne), zatem w poniższych rozważaniach zdecydowano się wyróżnić w zakresie funkcji słuchowo-językowych – rozwój sprawności oraz świadomości fonologicznej. Taki podział zostanie przyjęty w całej pracy.

Oczywiście, bez podstaw biologicznych i psychologicznych dziecko nie będzie w stanie osiągać podstawowych umiejętności lingwistycznych, a ich wpływ na poszczególne kompetencje lingwistyczne przedstawiony zostanie jako ostatnia, uzupełniająca część tego rozdziału, jako uzasadnienie ich oddziaływania na nabywanie języka.

1.1. Rozwój słuchania i rozumienia

Rozwój sprawności słuchania, bazy do nabywania pozostałych sprawności językowych i komunikacyjnych, wymaga niezbędnych uwarunkowań.

Po pierwsze, aby dziecko było w stanie rozwijać poziom sprawności słuchania, w tym celowego, konieczne jest osiągnięcie odpowiedniej koncentracji uwagi, której fundamentów odpowiedniego rozwoju powinno szukać się w rozwoju układu nerwowego i dojrzałości komórek nerwowych. Bardzo często na początku etapu szkolnego komórki nerwowe dziecka nie osiągają jeszcze odpowiedniej dojrzałości (Stefańska-Klar, 2002). Początkowo uwaga szybko może ulegać rozproszeniu pod wpływem jednostajnych bodźców, a także pod wpływem konkurencyjnych bodźców negatywnych. Trening kształtowania uwagi i słuchania celowego czy słuchania służącemu reagowaniu, który rozpoczął się już w czasie przedszkolnym, dalej jest kontynuowany m.in. poprzez zastosowanie metod aktywizujących, zróżnicowanych pod względem formy i atrakcyjności. Dzięki takim środkom, pojemność uwagi dziecka wzrasta, jak również stopniowo dziecko rozwija trwałość uwagi; potrafi także wykonywać dwie czynności jednocześnie (podzielność uwagi), co bezpośrednio wpływać będzie na sprawność słuchania.

Po drugie, do prawidłowego rozwijania sprawności słuchania konieczne jest rozumienie wypowiedzi, możliwe dzięki znajomości kodu i kontekstu wypowiedzi nadawcy

²⁷ Wspomniane teorie szerzej omówione zostaną w podrozdziale *Rozwój sprawności i świadomości językowej*.

komunikatu (Kuszak, 2011a, s. 175-177). Uczeń wykazać się musi między innymi umiejętnością *sluchania celowego*. Na tym etapie dziecko potrafi skupić się na wypowiedzi rozmówcy i zareagować adekwatnie do kontekstu usłyszanego stwierdzenia, w sposób werbalny lub niewerbalny. Uczeń odpowiednio reaguje na usłyszane polecenia, komunikaty werbalne przekazywane przez osoby z otoczenia, w tym nauczyciela. W procesie edukacji szkolnej, *sluchanie służące reagowaniu* będzie szczególnie rozwijane, co dotyczy podążania za instrukcją czy wykonywanie poleceń. Kolejnym zakresem sprawności słuchania jest *sluchanie służące uczeniu się*, czyli np. pozwalające na uchwycenie danej myśli z usłyszanego tekstu. W edukacji szkolnej, jednakże brakuje wspierania umiejętności słuchania, które rozwijałyby myślenie dziecka, czyli prowadzące do formułowania wniosków (Kuszak, 2011a, s. 175-177).

Od rozwoju sprawności słuchania zależą rozwój kolejnych kompetencji, m.in. kompetencji komunikacyjnej.

1.2.Rozwój mówienia

Poszczególne komponenty związane z mówieniem jak osiągnięta poprawność artykulacyjna, wzrastający zasób słownictwa poszerzony o słowa wieloznaczne, metafory, jednoznacznie wpływają na rozwój mówienia. Szczegółowo te elementy omówione zostaną w dalszej części rozdziału, gdyż ze względu na znaczenie dla nabywania drugiego języka, wymagane jest poszerzenie rozważań na ten temat.

Na tym etapie rozwoju mowa ma charakter mowy sytuacyjnej, jednakże stopniowo poszerzona zostaje o wypowiedzi niezwiązane z sytuacją zastaną. Dziecko nabywa również kompetencję narracyjną, co łączy się z umiejętnością stworzenia własnego opowiadania. Wypowiedzi koncentrują się na osobach i przedmiotach oraz sytuacjach z najbliższego otoczenia, przez to dominują części mowy takie jak: rzeczowniki i czasowniki. Użycie przymiotników stanowi podejmowanie przez dziecko próby doprecyzowania opisu, jednakże w wypowiedziach często brakuje określników dotyczących miejsca, zależności między osobami czy określeń położenia rzeczy w przestrzeni, wykrzykników czy zgrubień (Kuszak, 2011a), w opozycji jednak do stwierdzeń pojawiających się w pracach innych badaczy, sugerujących, że wykrzykników i zgrubień jest w języku dzieci stosunkowo wiele

(Zgólkowa, 1990)²⁸. W okresie wczesnoszkolnym, dziecko w języku ojczystym rozwija zdania o prostych konstrukcjach, zamieniając do tej pory używane na bardziej złożone pod względem struktury, ale także używanego słownictwa (Wołoszynowa, 1979, s. 592). Same opowiadania tworzone są w oparciu o kompozycję – dzieci odnoszą się do przebiegu wydarzeń; stopniowo też uczą się wprowadzać nowe postaci do opowiadania i rozbudowywać ich charakterystykę (zob. Kołodziejczyk, 2011, por. Kielar-Turska, 2002).

Nie tylko sama sprawność językowa, ale również zdolność komunikacyjna dzieci, rozumiana jako kompetencja dialogowa, zostaje silnie rozwinięta. Dziecko po 6 roku życia sprawnie komunikuje się werbalnie z rozmówcą, odnosi się do poprzedniej wypowiedzi, zmienia formy wypowiedzi i próśb zgodnie z kontekstem sytuacji, odpowiednio reaguje na komunikaty rozmówcy. Stosuje poznane przez siebie reguły prowadzenia rozmowy, stara się używać różnorodnych zwrotów językowych. Powoduje to zmianę charakteru prowadzonej konwersacji. Pojawia się u niego świadomość konieczności dopowiadania informacji do wypowiedzi, umiejętność przedstawienia informacji lub prośby w inny sposób, jeżeli sytuacja tego wymaga (Kołodziejczyk, 2011). W kompetencji dialogowej przejawiają się zdania proste, mało rozbudowane, a tematyka sytuacyjna dialogu dotyczy najbliższego otoczenia dziecka i jego doświadczeń czy podejmowanych aktualnie działań (Cywińska, 2016), dzieci rzadko stosują komunikaty perswazyjne (Kuszał, 2011a). Pojawiają się pierwsze próby użycia ironii (Kołodziejczyk, 2011, s. 242). Dziecko odnosi swoje wypowiedzi do otaczającej go symboliki.

W okresie szkolnym dzieci mają możliwość tworzenia wypowiedzi w różnych kontekstach, ze względu na różnorodność środowisk, w których mają okazję funkcjonować (Pinter, 2011, s. 45).

Rozwój mówienia to jedna z głównych płaszczyzn rozwojowych, na których opiera się nabywanie kompetencji w zakresie języka obcego.

1.3. Rozwój wymowy (poprawność artykulacyjna)

Fonetyczny aspekt mowy rozwinięty jest na wysokim poziomie, a rozpatrywać go należy także w kontekście akcentu, melodii i rytmu. Dziecko potrafi wykorzystać

²⁸ Brak stosowania niektórych części mowy w wypowiedziach dzieci, w badaniach K. Kuszał (2011a), może być rezultatem specyficznego języka szkolnego, które dzieci używały na lekcjach. Przeprowadzone badania zasobu leksykalnego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym odbywały się na lekcjach przy osobie nauczyciela. K. Kuszał podkreśla, że język szkolny różnić może się od języka używanego na przerwach (2011a).

i produkować znane mu fonemy w mowie potocznej (Wołoszynowa, 1979, s. 596). Osiągnięcie pełnej kompetencji językowej w języku ojczystym, w normie rozwojowej, przypada między 4 a 9 rokiem życia (Kurcz, 2005, s. 84), u niektórych badaczy sugeruje się jednak, że z momentem rozpoczęcia edukacji elementarnej dziecko powinno mieć opanowaną mowę także w zakresie prawidłowej artykulacji wszystkich głosek (Hamerlińska, 2007). Często jednakże w tym okresie dostrzega się trudności dzieci z artykulacją głosek szeregu syczącego, szumiącego i ciszącego oraz wypowiedzienia głoski /r/, a także przypadki mowy bezdźwięcznej (Kuszak, 2011a). Najczęściej u dzieci w tym wieku obserwuje się przypadki elizji, substytucji oraz deformacji. Często dyslalie czy inne opóźnienia mowy mogą łączyć się z zaburzeniami słuchu fonemowego czy mieć uzasadnienie w oddziaływaniu czynników środowiskowych. U dzieci może wystąpić także niska płynność wypowiedzi, co sugerować może trudności w koordynacji pracy narządów artykulacyjno-fonacyjno-oddechowych (Kuszak, 2011a). W tym okresie trudności artykulacyjne przy odpowiedniej stymulacji często ulegają zmniejszeniu i dziecko osiąga przyjętą normę artykulacyjną.

Dostrzega się związek pomiędzy poprawnością artykulacyjną a nabywaniem sprawności czytania w kontekście współwystępowania trudności (Spionek, 1975), jednakże wspomina się także, że nauka czytania wspomaga sposób artykulacji (Cieszyńska, 2005).

1.4. Rozwój czytania

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym rozwija kompetencje związane z czytaniem i pisanem. Warunkiem nabycia umiejętności czytania i pisania jest osiągnięcie odpowiedniego poziomu podstawowych funkcji percepcyjno-motorycznych: funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych, rozwoju procesów poznawczych, a także dokonywania integracji wąskich komponentów wyróżnianych we wspomnianych funkcjach percepcyjno-motorycznych oraz osiągniętych zdolności. Sprawności czytania i pisania są ze sobą ściśle połączone i rozwój jednej z nich będzie wspomagał drugi, w różnorodnych aspektach ich nabywania.

Jako punkt wyjściowy dla osiągnięcia gotowości do nabywania umiejętności czytania i pisania, elementarnych kompetencji tego okresu rozwojowego, wyróżnia się podejście ukazane przez A. Brzezińską w trzech perspektywach: gotowości psychomotorycznej, słownikowo-pojęciowej oraz emocjonalno-motywacyjnej (Brzezińska, 1987). Gotowość psychomotoryczna związana będzie z płynnością ruchu w zakresie motoryki dużej i małej, umiejętnością posługiwania się narzędziami kreślarskimi w sposób

sprawnym i płynnym, posiadaniem orientacji w schemacie ciała czy rozwiniętej koordynacji wzrokowo-ruchowej. Gotowość słownikowo-pojęciowa dotyczy przede wszystkim rozwoju mowy, w tym poziom zasobu słownictwa (w zakresie słownika czynnego i biernego), a także wykorzystywaniem osiągniętej kompetencji językowej do wyrażania swoich myśli i opisywania zastanych sytuacji w rzeczywistości. Dla gotowości emocjonalno-społecznej, najważniejsze będą umiejętności wyrażania stanów emocjonalnych zgodnych z aktualnymi przeżyciami dziecka. Dziecko w obliczu problemu stara się również samodzielnie znaleźć rozwiązanie trudności. O gotowości szkolnej, w kontekście gotowości dziecka do podjęcia nauki czytania i pisania podaje się szeroko w literaturze (Wilgocka-Okoń, 2003; Krasowicz-Kupis, 2004, 2006; Cieszyńska, 2005). Przyjąć należy, że poziom gotowości szkolnej dzieci w klasach pierwszych jest zróżnicowany, a za przyczyny wskazuje się zróżnicowanie rozwoju funkcji biologicznych w tym poznawczych, a także różnorodność doświadczeń środowiskowych i społecznych oddziaływań (Brzezińska i in., 2012).

R. Stefańska-Klar (2002) podkreśla, że dla prawidłowego nabywania sprawności czytania konieczna będzie prawidłowo rozwinięta mowa oraz jej zrozumienie, a także odpowiedni poziom rozwoju słuchu fonematycznego oraz prawidłowa wymowa głosek. Istotną rolę odgrywa prawidłowo rozwinięta percepcja wzrokowa i słuchowa, określona lateralizacją, a także umiejętność analizy i syntezy głoskowej i sylabowej, analizy wzrokowej i słuchowej. Podobnie przyjmuje i podkreśla G. Krasowicz-Kupis (2004), obok rozwoju funkcji poznawczych i rozwoju intelektualnego, istotę rozwoju sprawności funkcji percepcyjno-motorycznych, ale także w zakresie rozwoju mowy: umiejętności komunikacyjnych czy przyswojenia systemu językowego, a także osiągnięcie odpowiedniego poziomu świadomości językowej.

Nauka czytania przebiegać ma w trzech etapach, ze względu na poziom rozumienia tekstu:

1. Etap pierwszy: osiągnięcie zdolności dekodowania, przy niskim poziomie umiejętności rozumienia tekstu; dopiero kilkakrotne odczytanie głośne pozwala na zrozumienie
2. Etap przejściowy: dominuje rozumienie podczas czytania cichego; jednakże może pojawić się konieczność głośnego dekodowania trudniejszych wyrazów, w celu ich zrozumienia.
3. Etap ostatni: podczas cichego czytania następuje pełne zrozumienie tekstu. (Brzezińska, 1987).

Przy analizie nabywania sprawności czytania pomocne mogą być stadia rozwoju tej umiejętności opracowane przez U. Frith (1985) oraz R. Indrisano & J. Chall (1995). Według Frith wyznaczone zostaje:

1. Stadium logograficzne (*logographic skills*)
2. Stadium alfabetyczne (*alphabetic skills*)
3. Stadium ortograficzne (*orthographic skills*) (Frith, 1985, s. 306).

Dziecko przechodzi przez kolejne stadia rozpoczynając od rozpoznawania słów, jednakże bez dostrzegania związku pomiędzy słowem mówionym a pisanym, poprzez nabycie umiejętności rozpoznawania i łączenia fonemów z grafemem, aż do ostatniego stadium, w którym następuje doskonalenie umiejętności, rozpoznawanie cech charakterystycznych języka takich jak przedrostki czy końcówki (bardzo istotne dla języka fleksyjnego, a więc dla języka polskiego).

J. Chall i R. Indrisano wymieniają pięć poziomów rozwoju czytania oraz występujący przed nimi poziom zerowy, przy podkreśleniu, że dziecko w omawianym stadium rozwojowym, będzie przechodziło przez pierwszy, drugi i trzeci:

1. Poziom zerowy – poprzedzający naukę czytania
2. Poziom pierwszy – początki czytania
3. Poziom drugi – doskonalenie pierwszych umiejętności
4. Poziom trzeci – czytanie jako narzędzie uczenia się
5. Poziom czwarty – czytanie ze zrozumieniem wielu perspektyw
6. Poziom piąty – czytanie jako proces konstrukcji i rekonstrukcji (Indrisano & Chall, 1995, s. 63-84).

Poziom zerowy, trwający od urodzenia, kończy się w momencie rozpoczęcia nauki czytania. Podczas jego trwania, dziecko przygotowuje się do podjęcia nabywania nowej sprawności i nabywa gotowość istotną dla rozpoczęcia procesu. Poziom pierwszy dotyczy pierwszych kroków w podjęciu nauki czytania i trwa przez pierwszy rok nauki. Podczas tego czasu dziecko osiąga sprawności rozpoznawania fonemów i łączenia ich z odpowiadającymi im grafemami, łączenia fonemów w sylaby, a następnie dekodowania nieznanych słów. Następuje łączenie czytanych przez dziecko wyrazów w zdania o nieskomplikowanej strukturze gramatycznej. Dziecko będzie potrafiło na tym etapie przeczytać proste, krótkie teksty z przeważającymi wyrazami znanymi wcześniej dziecku. Na tym etapie zauważalny jest brak zrozumienia czytanego tekstu, gdyż w tym czasie dziecko bardziej skupia się na prawidłowości samego dekodowania. Drugi poziom, trwający drugi i trzeci rok nauki czytania, to doskonalenie nabytej już umiejętności, która na tym etapie dotyczy nie tylko

automatyzacji procesu, lecz także zrozumienia dekodowanej treści. Następuje poprawa płynności czytania, która jednak uzależniona będzie od wcześniejszej znajomości odczytywanych słów i doświadczeniach w dekodowaniu wyrazu. Trzeci poziom, który zaczyna się między trzecim a czwartym rokiem nauki czytania, zakłada wykorzystanie czytania jako narzędzia edukacyjnego, dzięki któremu dziecko poznaje rzeczywistość. Przy zautomatyzowanym dekodowaniu, treść staje się najważniejszym elementem procesu czytania. Pozostałe poziomy – czwarty i piąty, występujące na późniejszym etapie rozwojowym, dotyczą czytania ze zrozumieniem, w zakresie wielu perspektyw, a także osiągnięcia sprawności czytania jako procesu konstrukcji i rekonstrukcji (Idnrisano & Chall, 1995, s. 63-84).

Za R. Więckowskim (1993) charakteryzuje się poprawne czytanie i podaje cechy tj. płynność, poprawność, biegłość i wyrazistość. W zakresie testów standaryzowanych czytania głośnego; diagnozuje się obok poprawności, także zastaną technikę, tempo, płynność i rozumienie odczytanego tekstu wiązane (Radtke, 2020). Używana w diagnozach przyjęta terminologia oznaczać powinna: za czytanie płynne uważa się całościowe czytanie z łączeniem kolejnych wyrazów w zdaniu ze sobą; cecha poprawności oznacza wypowiedzianie odczytywanych wyrazów bez trudności przekręcania liter czy ich opuszczania. Wyrazistość czytania skupia się na właściwej intonacji i modelowania głosem dla ukazania emocji. Za odpowiednią biegłość czytania uważa się takie tempo czytania, które pozwala na wychwycenie sensu (Więckowski, 1993). Rozumienie czytania głośnego stanowić będzie podstawę pracy z tekstem w klasach późniejszych, wiele dzieci bardzo dobrze radzi sobie z wyszukaniem informacji zawartych w tekście; zdecydowana większość jednak ma trudności z wyrażeniem swoimi słowami głównej myśli odczytanego przez siebie tekstu (Więckowski, 1993). Zwraca to uwagę na jakościowy sposób wykorzystania umiejętności wyszukania informacji w tekście, a tym samym krytyczne i refleksyjne odniesienie się do znalezionych informacji i wyrażenie swoich przemyśleń.

Sam wpływ czytelnictwa na rozwój dziecka będzie znaczący, stymulujący nie tylko nabyte kompetencje lingwistyczne, w zakresie mowy pisanej, oraz ale także mowy ustnej poprzez poszerzanie słownictwa, poznawanie i nabywanie nowych struktur leksykalnych oraz gramatycznych. Ponadto wspiera rozwój wyobraźni, rozwój zainteresowań, wzbogaca wiedzę o otaczającym świecie, rozwija sprawności poznawczo-intelektualne czy kształtuje funkcje społeczno-emocjonalne. Czytelnictwo może prowadzić również do rozwijania twórczości literackiej u dzieci.

1.5. Rozwój pisania

Dziecko w czasie przygotowania do szkoły rozwija umiejętności takie jak m.in. rozpoznawanie określonych znaków, dokonywanie ich kwalifikacji, a także łączenie poszczególnych grafemów z fonemami. Omawiając rozwijanie umiejętności pisania, należy wspomnieć o warunkach jej nabycia, pokrywających się z warunkami niezbędnymi do nabywania umiejętności czytania (zob. Brzezińska, 1987), ale także dodatkowych istotnych dla procesu funkcjach percepcyjno-motorycznych m.in. o gotowości motorycznej i wykształconej w tym wieku sprawności ręki dominującej, czy też koordynacji wzrokowo-ruchowej (oko-ręka) (Wiliński, 2004, s. 316; Stefańska-Klar, 2002). Wspomina się o tym, że ze względu na osyfikację kości nadgarstka, czyli kostnienie tkanki chrzęstnej przegubu, w klasie I i II, nie powinno się znacząco obciążać dzieci typowymi pracami piśmiennymi (Wołoszynowa, 1978). Jednakże w konsekwencji tej anatomicznej zmiany, dziecko powinno usprawniać motorykę małą (Kołodziejczyk, 2011, s. 235). Stopniowo zwiększa się precyzja wykonywania ruchu, w zakresie rysowania, wykonywania działań plastycznych, technicznych, wycinania, gry na instrumencie.

Kolejność nabywania umiejętności pisania jest stosunkowo prosta i logiczna w swej strukturze, po pierwsze dzieci opanowują samą technikę pisania, dopiero później przychodzi zrozumienie i nadanie sensu wyrazu. Pierwsza faza dotyczyć będzie opanowywania samej techniki pisania (pisanie na podstawie wzoru). Dziecko zapoznaje się ze znakiem, wykorzystując analizę wzrokową kształtu grafemu oraz przy wsparciu bodźców słuchowych i ćwiczeń artykulacyjnych, jednocześnie dokonuje analizy słuchowej. W drugiej fazie nauki pisania, dziecko uczy pisać się jedynie przy wykorzystaniu bodźców werbalnych, czyli wyłącznie ze słuchu (pisanie ze słuchu). Ostatnia faza to osiągnięcie kompetencji pisania na takim poziomie, w którym następuje zapis myśli, zdań stworzonych przez siebie (pisanie z pamięci) (zob. Kołodziejczyk, 2011; Brzezińska, 1987; Stefańska-Klar, 2002). Pełna automatyzacja czynności pisania powinna nastąpić do końca etapu wczesnoszkolnego. Ten podział pokazuje jak ważne przy nabyciu tej umiejętności będą wspomniane wcześniej funkcje: prawidłowy rozwój motoryki małej, prawidłowej artykulacji, spostrzegania, percepcji wzrokowej, słuchowej oraz pamięci.

Na podstawie badań K. Kuszak (2011a) stwierdza się, że w pracach pisemnych dzieci dominują zdania pojedyncze, często są to wypowiedzi jednozdaniowe. W przypadku użycia zdań bardziej rozwiniętych, często w zdaniach brakuje poprawności gramatycznej, pojawiają się m.in. opuszczenia wyrazów, inwersje, nielogiczności, czy zdarzają się niedokończone zdania. W wypowiedziach pisemnych, podobnie jak w ustnych, pojawiają

się kolokwializmy oraz ubóstwo zastosowanych środków językowych. Ukazuje się, że dzieci piszą tak jak myślą, a ich wypowiedzi pisemne stanowią swego rodzaju brudnopis myślowy, przez co ich wypowiedzi pisemne są odzwierciedleniem ich wypowiedzi ustnych. Pojawiają się liczne błędy językowe, tj. leksykalne, fleksyjne, w zakresie składni. W tym wieku dzieci nie posiadają jeszcze umiejętności, które pozwalałyby im na tworzenie wypowiedzi precyzyjnych i czytelnych.

W wypowiedziach pisemnych często pojawiają się błędy ortograficzne, choć niewątpliwie program edukacji elementarnej nastawiony jest na nabywanie określonych kompetencji w tym zakresie. Dzieci mają trudności z przekładaniem uczonych zasad ortograficznych na praktyczne zastosowanie, a także z dokonywaniem autokorekty (Kuszek, 2011a).

Opanowanie zarówno sprawności pisania jak i czytania jest zindywidualizowane w czasie i zależy od m.in. predyspozycji dziecka. Obie umiejętności to najważniejsze osiągnięcia rozwojowe, niezbędne do dalszej edukacji i życia, dla których wykształcenia potrzebne jest wiele mniejszych funkcji, skoordynowanych i zintegrowanych struktur poznawczych (tj. myślenie logiczne, rysunkowe przedstawianie przestrzeni, spostrzeganie wzrokowe, spostrzeganie słuchowe, pamięć, uwaga, koordynacja ruchowa, itd.). Wszystkie skoordynowane przyswojone umiejętności będą tworzyły proces czytania i pisania, nazywany wyższą funkcją psychiczną (Appelt, 2005, s. 299-300).

1.6. Rozwój sprawności leksykalnej i semantycznej (słownictwo)

Jak zostało to wspomniane, dziecko uczy się zwiększać złożoność swoich wypowiedzi. Możliwe staje się to dzięki wzbogaceniu słownika czynnego o poznane metafory, analogie, a zaznajomione słowa używane są zgodnie ze znaczeniem i odpowiednio do sytuacji; stopniowo zaczynają pojawiać się także skróty myślowe. W zakresie słownika biernego dziecko rozumie sens słów wieloznacznych (homonimów, homofonów) i bliskoznacznych (synonimów), a także stopniowo wprowadzane są one do słownika czynnego, poprzez naukę świadomego ich wykorzystania. Poszerza się zasób leksykalny o umiejętność stosowania związków frazeologicznych, a jednocześnie neologizmy dziecięce i wielość stosowanych zdrobnień (deminutiwów) znacząco maleje, w porównaniu do poprzedniego okresu (Kuszek, 2011a). W języku dzieci wzrasta również kategoria zapożyczeń z języka angielskiego (Walczak, 1987; Handke, 2009), a także kolokwializmów (Kuszek, 2011a). Podkreślić należy, że często dzieci w zróżnicowanym czasie przypadającym na okres wczesnoszkolny nabywają umiejętności rozumienia tzw.

frazeologizmów stabilnych, metafor czy dwuznaczności, stosują analogie, ze względu na istotne powiązanie z rozwojem świadomości językowej (Krasowicz-Kupis, 1999). W zakresie poprawności leksykalnej i semantycznej dostrzega się występowanie tautologii, które mogą być także odzwierciedleniem języka rodzinnego (Kuszak, 2011a).

Pod względem ilościowym zachodzą zmiany (Berk, 2003), jednakże nie są one tak znaczne jak na wcześniejszych etapach rozwoju (Kuszak, 2011a), większe znaczenie mają w tym okresie zmiany jakościowe. Zmiany leksykalne związane z rozwojem pojęć wpłynąć będą między innymi na rozwijanie kompetencji narracyjnej. Poszerzenie rozumienia znaczeń poszczególnych słów, pozwala również dzieciom na przejście z definiowania słów w sposób funkcjonalny, dla tworzenia definicji właściwych (Kołodziejczyk, 2011; Pinter, 2011).

Ten etap kończy się osiągnięciem gotowości słownikowo-pojęciowej (Kołodziejczyk, 2011).

1.7. Rozwój sprawności gramatycznej

Rozwój sprawności gramatycznej, w szczególności rozkwita pomiędzy 8 a 9 rokiem życia, a edukacja wczesnoszkolna kładzie duży nacisk na nabywanie poprawności w tym zakresie. Stopniowo dziecko odkrywa zależności pomiędzy poszczególnymi częściami mowy, a nie tylko posługuje się nimi, przez co staje się bardziej świadomym użytkownikiem języka (Bee, 2004; Schaffer, 2011). Dzieci w szkole uczą się jak prawidłowo rozpoczynać zdanie, uczą się konstruować zdania, w jakiej kolejności ustawiać w zdaniach ich części, najpierw proste, potem złożone. Stopniowo formułują także wypowiedzi pisemne. Używane są przejścia czasowe, związki przyczynowe, odwołania do stanów emocjonalnych innych bohaterów, często jednak brakuje spójnej linii narracyjnej oraz pojawiają się błędy składniowe i wielokrotne powtórzenia.

W wypowiedziach szczególnie ustnych często dominują powtórzenia, brak płynności, inwersje, a zbędne elementy wypowiedzi sugerować mogą niską sprawność w formułowaniu dłuższych wypowiedzi (Kuszak, 2011a). Rozwija się umiejętność dokonywania autokorekty podczas wypowiedzi.

1.8. Rozwój sprawności i świadomości fonologicznej

W młodszym wieku szkolnym dziecko osiąga kompetencję fonologiczną, na którą składają się: prawidłowy poziom rozwoju słuchu fonematycznego, w tym różnicowanie

rymów, aliteracja, zdolność różnicowania i abstrahowania fonemów, dokonywania operacji prostych i złożonych na słowach i cząstkach fonemowych. Poziom sprawności i świadomości fonologicznej istotny jest nie tylko z perspektywy nabywania pierwszego języka oraz nabywania umiejętności, czytania i pisania, ale także dla edukacji lingwistycznej drugiego języka, stąd też rozważania na temat osiąganego poziomu sprawności i świadomości fonologicznej w wieku wczesnoszkolnym, poszerzone zostaną o wyjaśnienia definicyjne, a także wskazanie związku pomiędzy świadomością językową L1 a L2. Hipoteza Cumminsa wzajemnej zależności języków/współzależności języków (*the linguistic interdependence hypothesis*) (1979, 1984, 2000) mówi o tym, że poziom świadomości językowej L2 zależny jest od poziomu świadomości L1, a wiedza językowa L1 pozytywnie wpływać może na nabywanie drugiego języka. Chociaż w początkowym założeniu hipoteza odnosi się głównie do wychowania dwujęzycznego, to można odnieść ją także do edukacji lingwistycznej języka obcego. W oparciu o hipotezę różnic w kodowaniu językowym Sparksa i Ganschow'a (1993, 1995) (*the linguistic coding differences hypothesis*) nie tylko istnieje związek pomiędzy nabywaniem L1 a L2, ale jakiegokolwiek trudności pojawiające się w pierwszym języku jednostki, rzutować będą na nabywanie drugiego języka. Poziom osiągniętych sprawności w L2 zależny będzie od umiejętności w języku ojczystym. W szczególności istotne dla uczenia się L2, zgodnie z tą hipotezą, będzie osiągnięta sprawność przetwarzania fonologicznego oraz sprawność przetwarzania na pozostałych dwóch poziomach: syntaktycznym i semantycznym; jednakże najbardziej rzutujący będzie deficyt świadomości fonologicznej (Nijakowska, 2009)²⁹. W konsekwencji zakłada się, że poszczególne sprawności językowe powinno w L2 rozwijać się na podstawie L1, np. umiejętność czytania (zob. także Adams, 1990; Snow i in. 1998; Nijakowska, 2009).

Sprawność fonologiczna, to kontrolowany proces wykorzystania umiejętności związanych z identyfikowaniem, wyodrębnianiem, dokonywaniem operacji prostych i złożonych na cząstkach fonologicznych (Raźniak, 2016). Dotychczasowo prezentowane badania wskazują na związek pomiędzy osiągniętą sprawnością fonologiczną a powodzeniem podczas nabywania podstawowych umiejętności czytania i pisania, na które

²⁹ Bardzo często ta hipoteza odnosi się do osób dyslektycznych (Nijakowska, 2009), co łączy się także z koniecznością odniesienia założeń tej hipotezy do wiedzy dotyczącej systemów językowych L1 i L2, gdyż inne trudności będą miały dzieci dyslektyczne w zależności od struktury językowej ich języka pierwszego jak i nabywanego jako drugiego (Bogdanowicz, 2011).

nie ma wpływu środowisko językowe dziecka (Krasowicz-Kupis, 1999; zob. także Krasowicz-Kupis & Bryant, 2004).

Świadomość językowa rozumiana jest jako umiejętność refleksyjnego podejścia do języka, w którym to podejściu o języku potrafimy mówić, a nie jest jedynie wykorzystywany jako narzędzie komunikacyjne (Astington, 2007, s. 342). W swojej bardziej szczegółowej definicji, przyjętej na potrzeby dalszych analiz, osiągnięcie świadomości językowej polega na wykształceniu sprawności w pełni uzmysłowionego i intencjonalnego wykorzystania znanych dziecku środków językowych, czyli części składowych języka (zob. Krasowicz-Kupis, 2004). W zakresie omawianych testów standaryzujących pojęcie świadomości fonologicznej najczęściej rozumiane będzie dwojako, w klasyfikacji wyróżnionej przez A. van Kleeck (1982), jako podtyp wskazujący na rozumienie języka jako systemu obejmującego wiedzę i sprawności fonologiczne, czyli umiejętności dokonywania analizy i syntezy głoskowej, sylabowej, wyrazowej, łączące się z rozumieniem dokonywanych zmian, reguł fonologicznych czy składniowych, a także dokonywania oceny poprawności gramatycznej i podtyp drugi, określający świadomość fonologiczną, jako rozumienie, że język jest systemem złożonym z wielu elementów i rozumieniem jego złożoności i dwuznaczności. Istotny dla dalszych rozważań jest podział świadomości fonologicznej na świadomość fonemu (*phoneme/sound awareness*), sylab (*syllable awareness*), rymów (*rhyme awareness*), słów (*word awareness*) i zdania (*sentence awareness*) (Phillips i in., 2008).

Osiągnięcie świadomości fonologicznej to zjawisko rozwijające się stopniowo, rozpoczyna się około 2 r. ż, w niektórych źródłach w okolicach 3 r. ż (Berk, 2003). Ten okres, nazwany poprzedzającym pojawienie się świadomości językowej trwa do 4. r. ż. Między 3-4 a 6-7 r. ż. pojawia się wczesna świadomość językowa, gdzie wyróżnić można symptomy świadczące o prawidłowym rozwoju tego aspektu. Przebieg rozwoju świadomości fonologicznej zaczyna się od struktur większych (słów), przez sylaby i rymy, do struktur najmniejszych (fonemów), jednakże nie jest to proces etapowy, często rozwój umiejętności nakłada się na siebie (Phillips i in., 2008). Szybciej i łatwiej opanowywane są procesy syntezy nad analizą. Wiek przedszkolny owocuje nabyciem umiejętności dokonywania analizy i syntezy sylabowej, identyfikowania rymu, a także dokonywania aliteracji, stopniowej umiejętności manipulowania fonemami czy dokonywania analizy i syntezy fonemowej (5-6 r.ż), abstrahowania głosek z nagłosu, wygłosu i śródgłosu, rozpoczynając od identyfikowania spółgłosek, po samogłoski. Umiejętności te osiągnane są

i wykonywane nieświadomie, a ich pełne osiągnięcie datuje się po ukończeniu 7 roku życia (Krasowicz-Kupis, 1999).

Na etapie wczesnoszkolnym następuje przełom w kształtowaniu świadomości fonologicznej, a etap ten nazywany jest okresem fonologicznym i świadomości dotyczącej symbolicznej funkcji języka (Kuszak, 2014b, s. 116; Kołodziejczyk, 2011, s. 242). Stopniowo dziecko zaczyna wykazywać zrozumienie, że język to pojęcie systemowe, w którym występują określone zasady i reguły, a także symbole językowe. Dziecko będzie m.in. potrafiło dokonywać autokorekty w przypadku pojawiającego się błędu, czy potrafiło dokonać prawidłowej analizy i syntezy głoskowej i sylabowej, czyli różnicować części artykulacyjne słów (Oszwa, 2005, 2006, s.128; zob. także Stefańska-Klar, 2002). Osiągnięcie świadomości językowej w tym wieku pozwala na wzbogacenie słownika biernego i czynnego dziecka m.in. w zakresie analizy złożonych słów i ich znaczeń, zwiększenia trudności używanych struktur czy przyswajania nowych terminów i pojęć np. tylko na podstawie zdefiniowania słowa. Ten proces staje się szczególnie ważny podczas nabywania i usprawniania czytania i pisania (zob. Sochacka, 2011; Phillips i in., 2008; Kleeck i in, 1998; Stefańska-Klar, 2002), ale również pełnić będzie kluczową rolę w uczeniu się i nabywaniu języka obcego. Jednocześnie, chociaż osiągnięcie sprawności i świadomości fonologicznej wpływa na nabywanie czytania i pisania, tym samym zaznaczyć należy, że dziecko w procesie uczenia się czytania i pisania świadomie zaczyna dostrzegać relacje i związki pomiędzy fonemami a grafemami, a także koncentruje się na sposobie budowania wyrazów. Jednakowoż stwierdza się, że bez względu na system językowy języka nabywanego, czy innego rodzaju trudności, które pojawiają się u dziecka, nieprawidłowy czy zbyt niski poziom świadomości fonologicznej będzie powodował trudności w czytaniu (Phillips i in., 2008). Podobną zależność zauważyć można dla związku pomiędzy świadomością językową a uczeniem się języka obcego – świadomość językowa pełnić będzie ważną rolę, a jej prawidłowy poziom pozwala na efektywne opanowywanie języka, jednakowoż uczenie się języka obcego także rozwijać będzie świadomość językową, dzięki czemu dziecko uświadamia sobie, że istnieją różnorodne nazwy tego samego przedmiotu czy zjawiska (Kuszak, 2018).

1.9. Wpływ pozostałych wyznaczników na nabywanie sprawności językowych

Poziom rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych oraz uwarunkowania psychobiologiczne wpływać będą na rozwój i kształtowanie kompetencji lingwistycznych (zarówno w zakresie pierwszego jak i drugiego języka), także na nowo nabywane

sprawności na etapie wczesnoszkolnym – czytania, pisania czy liczenia. Niedostateczna stymulacja i niski poziom sprawności funkcji percepcyjno-motorycznych może rzutować na osiągnięcie sukcesów edukacyjnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej, ale także na dalszych szczeblach (Wołoszynowa, 1978, s. 524) i jednoznacznie wpływać będzie na rozwój omówionych kompetencji lingwistycznych w zakresie pierwszego języka, a także na edukację lingwistyczną kolejnych nabywanych języków.

Zachowując w pamięci koncepcję holistycznego rozwoju, warto podać istotne komponenty w tym wieku rozwojowym dziecka, z odniesieniami dla wpływu na nabywanie pierwszego języka, które uwzględnić należy podczas planowania edukacji lingwistycznej, w zakresie nabywania drugiego języka.

Możliwości poznawcze – dziecko przechodzi ze stadium przedoperacyjnego do operacji konkretnych rozwoju poznawczego według Piageta (początki myślenia logicznego). Pomimo uaktywnionego myślenia logicznego, dziecko potrzebuje czynności konkretnych oraz manipulowania konkretnymi przedmiotami w trakcie wykonywania aktywności. Myślenie staje się uwewnętrznione, a czynności myślowe zaczynają charakteryzować się odwracalnością i zintegrowaniem. Rozumowanie dziecka określić można jako o charakterze indukcyjnym – dziecko potrafi rozpoznać oraz sformułować zasadę lub prawo, które zadziało na jakieś obserwowane zjawisko, co będzie szczególnie istotne dla wykorzystania w przyswajaniu drugiego języka w zakresie uczenia się gramatyki. Dziecko dokonuje klasyfikacji, co stanowi bardzo ważny element dla rozumienia pojęć, wykorzystywania do budowania strategii pamięciowych. Zdolność do decentracji poznawczej pozwala przyjęcie perspektywy innych, a także zobaczenia sytuacji w różnych ujęciach, a także na rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego. Dziecko rozumie zatem nie tylko przyczyny i skutki, ale także relacje pomiędzy przedmiotami i działaniami. Pojawiają się także początki myślenia abstrakcyjnego. Dla edukacji lingwistycznej i rozwoju kompetencji lingwistycznych istotne będzie wspomniane przejście od myślenia konkretnego do myślenia abstrakcyjnego, przede wszystkim w kontekście nabywania świadomości fonologicznej (Schaffer, 2011; zob. także Cywińska, 2016).

W zakresie możliwości poznawczych, oprócz biologicznego podejścia wskazanego wcześniej, odnieść należy się także do społecznych aspektów i ich wpływu na kształtowanie możliwości poznawczych. Oddziaływanie społeczeństwa, stymulacja środowiskowa wspiera proces poznawczy (Wygotski, 1989).

W testach badających poziom inteligencji czynnikiem genetycznym, biologicznym będzie poziom rozumowania płynnego, czyli inaczej, czy dziecko potrafi rozwiązywać zadania

problemowe. Określa ono także poziom myślenia logicznego i abstrakcyjnego i tzw. potencjał intelektualny. Dziecko wraz z udziałem języka potrafi wyszukać np. analogie słowne. Poziom inteligencji skryształizowanej najczęściej związany jest z czynnikiem środowiskowym oddziaływującym na dziecko. Na podstawie tego aspektu stwierdzić można na jakim poziomie jest stymulacja środowiskowa czy rodzinna oraz wskazać można na poziom osiągniętej wiedzy. W zakresie rozumienia niewerbalnego będzie to rozumienie różnorodnych sytuacji na podstawie nabytej wiedzy i swojego zdobytego doświadczenia z wiedzy formalnej i nieformalnej. W rozumieniu werbalnym i lingwistycznym, możemy mówić o np. rozumieniu pojęć, zasobie słownictwa biernego i czynnego. Innym z szerszych kategorii to rozumowanie ilościowe, które w kontekście werbalnym dotyczyć będzie umiejętności wykonywania np. zadań z treścią. Ten aspekt jednakowoż, ze względu na ścisłe połączenie z myśleniem logicznym, będzie wpływał także na nabywanie kompetencji gramatycznej.

Uwaga – uwaga dziecka stopniowo zmienia się z mimowolnej na dowolną. Uwaga skupiona jest jednakże w zależności od ich zainteresowań, stąd konieczne jest odpowiednie jej nakierowywanie (Wołoszynowa, 1979). Początkowo, na etapie wczesnoszkolnym, ze względu na niską dojrzałość komórek nerwowych, obserwuje się niewykształcone umiejętności podzielności uwagi, czy niską jej trwałość i pojemność. Z czasem jednakże dziecko wykształca umiejętność kontrolowania i skupienia się na własnych czynności dla osiągnięcia celu. Dziecko zaczyna celowo i świadomie kontrolować swoją uwagę, także w sposób celowo wybiórczy (uwaga selektywna i głębia) (Kuszak, 2011a; Stefańska-Klar, 2002) .

Spostrzeganie – w tym okresie spostrzeganie staje się bardziej ukierunkowane, dziecko jest w stanie dostrzec większą ilość elementów i dłużej skupić uwagę na obserwowanym przedmiocie lub zjawisku.

Pamięć – pamięć mechaniczna, dominująca na początku tego okresu, przekształcana jest w tym czasie w logiczną; stopniowo wykształcane są strategie pamięciowe, dopasowane do rodzaju zapamiętywanych materiałów, co widocznie wzrasta od czasu rozpoczęcia edukacji szkolnej (Kielar-Turska, 2002). Przykładowe strategie to m.in. powtarzanie, grupowanie/organizowanie, elaboracja czy systematyczne przeszukiwanie, jednakże dopiero między 7/8 rokiem życia obserwować można zmianę w porządkowaniu nabywanych informacji na bardziej ustrukturyzowane i przemyślane oraz w większym stopniu werbalne niż niewerbalne (Stefańska-Klar, 2002; Bee, 2004; Kielar-Turska, 2002).

Funkcje wzrokowo-przestrzenne – funkcje istotne z perspektywy nie tylko nabywania kompetencji lingwistycznych, ale także do prawidłowego funkcjonowania w zakresie orientacji przestrzennej, organizowania uczenia się, spostrzegania. W skład wąskich kompetencji wchodzić będzie także zasób pamięci wzrokowej krótkotrwałej, bezpośredniej, zdolność do dokonywania strukturalizacji materiału złożonego, spostrzeganie na materiale prostym, a także koordynacja czy kontrola wzrokowo-ruchowa. Ich poziom rozwoju wskazuje na istotne implikacje dla nabywania pierwszego i drugiego języka, przede wszystkim w zakresie nabywania i automatyzowania umiejętności czytania i pisania.

Funkcje wykonawcze – inaczej funkcje metapoznawcze, konieczne dla osiągnięcia zdolności do samoregulacji i samokontroli. Prawidłowy poziom ich rozwoju pozwala jednostkom na zaplanowanie i organizowanie, kontrolowanie i ewentualne dostosowywanie swoich aktywności i zachowań do określonych zadań, a także monitorowanie efektów i włożonego wysiłku w ich wykonanie (Brzezińska i in, 2012; Brzezińska & Nowotnik, 2012; Putko, 2008; Kielar-Turska, 2011). Na funkcje wykonawcze składa się: hamowanie, pamięć robocza oraz giętkość poznawcza uwarunkowana umiejętnością przerzutności uwagi. Bardzo istotne są procesy hamowania, które umożliwiają kontrolowanie nie tylko zachowań i emocji, ale także na koncentrowanie uwagi pomimo występujących zakłócających uwagę dystraktorów. Funkcje wykonawcze dzielone są na biorące udział w rozwiązywaniu problemów o zabarwieniu emocjonalnym (tzw. gorące), a także te które związane są z rozwiązywaniem problemów abstrakcyjnych (zob. Brzezińska & Nowotnik, 2012; Putko, 2008). Prawidłowy poziom rozwoju funkcji wykonawczych jest kluczowy, nie tylko dla gotowości szkolnej i osiągania powodzeń edukacyjnych, ale również dla osiągania przyszłych sukcesów zawodowych i życiowych. Funkcje wykonawcze (oprócz pamięci roboczej) najintensywniej rozwijają się w trakcie okresu przedszkolnego, na okres wczesnoszkolny przypada jednakże zwiększenie ich sprawności oraz dojrzałości (Kołodziejczyk, 2011).

Ich znaczenie odnieść należy do rozwoju mowy, a także dalszych implikacji dla edukacji lingwistycznej. Obniżony poziom funkcji wykonawczych oraz ogólna charakterystyka zaburzeń funkcji wykonawczych wiązać się będzie z występowaniem niezdecydowania w działaniu, nietrwałości podjętych decyzji, pobudzenia, chaotyczności działania, brak odpowiedniego planowania swojego działania, podatności na rozpraszanie uwagi i działanie dystraktorów (zob. Jankowski, 2012; Jodzio, 2008), co jednoznacznie wpłynie będzie na nabywanie kompetencji językowych.

Pamięć robocza – inaczej pamięć operacyjna. W pamięci roboczej tymczasowo przechowywane są informacje, które są przetwarzane przez jednostkę. Najintensywniejszy czas rozwoju pamięci roboczej przypada na czas edukacji elementarnej. Stopniowo zwiększa ona swoją pojemność, co wiąże się ze zmianą formy zapamiętywanych informacji z obrazkowej na werbalną, wraz z rozpoczęciem edukacji szkolnej (por. Brzezińska i in. 2012; Brzezińska & Nowotnik, 2012; Putko, 2008). W testach normalizowanych to bardzo istotny wyznacznik różnorodnych deficytów, a gdy jej poziom jest znacząco obniżony najczęściej będziemy mówić o zaburzeniach neurorozwojowych. Pamięć robocza pełni niezwykle ważną rolę dla rozumienia tego, co dzieci czytają i co słyszą, w szczególności w stosunku do rozumienia zdań złożonych, całych akapitów czy całej historii. Stąd też obniżony poziom rozwoju pamięci roboczej wpłynie także na rozumienie złożonych poleceń, wykonywanie złożonych lub dłuższych zadań, oraz koncentrację i czas uwagi.

Lateralizacja – inaczej dominacja stronna, na poziomie oczu rąk i nóg, znacząco wpływająca na sprawności językowe, w szczególności czytania i pisanie. Wspomina się również o dominacji ucha, dla rejestrowania dźwięków oraz dźwięków mowy. U jednostek wyróżnia się lateralizację jednorodną (prawostronną lub lewostronną), skrzyżowaną i nieustaloną. Stwierdza się, że dzieci o nieustalonej lub skrzyżowanej lateralizacji mają większe trudności podczas np. nabywania umiejętności czytania i pisanie (Gruszczyk-Kolczyńska & Zielińska, 2013; Bogdanowicz, 2005). Dla nauki języka obcego, oprócz wspomnianych możliwie występujących trudności w przypadku nieustalenia, bądź skrzyżowania lateralizacji, istotne będzie określenie wpływu lateralizacji jednorodnej prawo lub lewostronnej na preferencje uczenia się i przyswajania materiału językowego w kontekście indywidualnych różnic ucznia L2, ale także sposobów pracy z poszczególnymi dziećmi o różnych typach lateralizacji.

Orientacja przestrzenna – dziecko rozpoczynając edukację szkolną powinno układać przedmioty w relacji do siebie, stopniowo zyskując także umiejętność egocentrycznego kodowania przestrzeni (w relacji do swojego ciała). Dzieci potrafią określać przestrzeń w płaszczyźnie pionowej (wysoko, nisko) oraz poziomej (przód, tył) (Kielar-Turska, 2002). Zdolność orientacji przestrzennej, względem własnego ciała, a także na przestrzeni kartki istotna będzie z perspektywy nabywania umiejętności czytania i pisanie, dla implikacji lingwistycznych z nabywania drugiego języka łączyć będzie się z m.in. umiejętnością posługiwania się słownictwem dotyczącym przestrzeni w języku nabywanym jako drugim i prawidłowym planowaniem przestrzennym na kartce.

Integracja wzrokowo-słuchowa – jak to zostało wspomniane, dla nabywania kompetencji lingwistycznych istotne będzie zintegrowanie węższych funkcji w szersze komponenty pozwalające na zarówno nabywanie czytania jak i pisanie. Funkcje wzrokowo-przestrzenne i funkcje słuchowo-językowe muszą ze sobą współpracować i wzajemnie się koordynować i uzupełniać, aby efektywnie osiągać poszczególne sprawności językowe.

Kompetencje emocjonalno-społeczne – okres młodszego wieku szkolnego to czas, kiedy grupa rówieśnicza zaczyna determinować proces socjalizacji i kształtować samoocenę, często związaną z pozycją dziecka w grupie oraz nawiązanymi relacjami społecznymi. Dzieci stopniowo uzmysławiają sobie, że możliwe jest odczuwanie kilku emocji o przeciwstawnej lub tej samej wartości w stosunku do jednej sytuacji. Mogą pojawić się trudności w kontrolowaniu emocji i ich wyrażaniu, zwiększenie podatności na sytuacje stresujące, jednakże wraz z nabywanym doświadczeniem dziecko uczy się radzić sobie w zróżnicowanych warunkach, zwiększa się jego tolerancja na stres oraz osiąga coraz większe sukcesy w kontroli emocjonalnej. Dzieci będą na różnorodne sposoby przeżywały swoje sukcesy i porażki, często świadomie zaczynają ukrywać swoje stany emocjonalne (Appelt, 2005, s. 272). Zaburzenia emocjonalno-motywacyjne prowadzić mogą wtórnie do trudności w osiągnięciu kompetencji językowych oraz powodować mogą zaburzenia językowe (Bogdanowicz, 2004).

Rozwijające się podejmowanie relacji społecznych, współdziała i koreluje z rozwojem kompetencji dialogowej – dziecko zaczyna w tym wieku dostrzegać zależność pomiędzy sposobem komunikowania się z dorosłymi, a ze swoimi rówieśnikami. Oznacza to, że wzrasta świadomość językowa w zakresie używania języka w aspekcie pragmatycznym.

W powyższym ujęciu wskazano na charakterystykę rozwoju sprawności językowych dla nabywania pierwszego języka oraz implikacje dla nabywania drugiego języka dzieci w normie rozwojowej w wieku wczesnoszkolnym. Rozumiejąc istotę oddziaływania poszczególnych kompetencji lingwistycznych oraz innych wskaźników rozwojowych na kształtowanie języka, powyższą wiedzę odnieść należy do sposobu rozwijania kompetencji lingwistycznych dla dzieci z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, pierwszego i drugiego języka, a także w kontekście wpływu obniżonego poziomu poszczególnych zdolności poznawczych i funkcji percepcyjno-motorycznych na nabywanie drugiego języka. Najpierw jednakże pochylić należy się nad ogólną charakterystyką funkcjonowania dzieci z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych.

2. Charakterystyka funkcjonowania dzieci z wybranymi grupami specjalnych potrzeb edukacyjnych

Dalsze rozważania pragnę skupić z jednej strony wokół wybranych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według rozumienia przyjętych klasyfikacji, a z drugiej strony posiłkując się wybranym przez siebie rozumieniem specjalnych potrzeb edukacyjnych, tym samym skupiając się na możliwościach wykorzystania diagnoz psychologiczno-pedagogicznych i wyszczególnionych tam informacji w metodyce pracy nauczycieli drugiego języka, dla określania wyzwań pracy z indywidualnym dzieckiem, tworzenia dla niego zaleceń metodycznych w kontekście nauki drugiego języka.

W tym rozdziale, problematyka koncentrować będzie się na grupach dzieci ze specjalnymi potrzebami w przyjętych klasyfikacjach. Wybór uwarunkowany był przede wszystkim częstotliwością występowania danego zjawiska w edukacji ogólnodostępnej kształcenia ogólnego na podstawie dostępnych raportów Systemu Informacji Oświatowej na lata szkolne 2010/2011 a 2018/2019 (SIO, 2010-2018), raportu GUS (2023), raportów Najwyższej Izby Kontroli dotyczących edukacji oraz aktualnej sytuacji globalnej. Analizując dostępne dokumenty, jednakowoż ze względu na przekazywanie zawężonego obrazu sytuacji jedynie dzieci posiadających orzeczenie o kształceniu specjalnym i nieukazywanie pełnego spektrum problematyki, zdecydowałam się na rozszerzenie rozważań o dodatkowe grupy wskazane w rozporządzeniu, a także tych ważnych z perspektywy szeroko rozumianych zmian społecznych i globalnych (takich jak migracje, napływ re-emigrantów, zwiększająca się liczba małżeństw/związków o zróżnicowanej kulturze, wojna rosyjsko-ukraińska). Należy pamiętać, że bardzo wiele dzieci z trudnościami nie zawsze posiada dokument poświadczający o ich specjalnych potrzebach, stąd też całkowicie obiektywny obraz oparty na konkretnych wynikach raportu jest niestety niemożliwy, a omawiana problematyka sięga znacznie szerzej i głębiej. Konieczne jest uzupełnienie jej spektrum, wynikającego z danych z raportów, o zrozumienie skomplikowanej i złożonej sytuacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ogólnokształcącym systemie (Krauze-Sikorska, 2014; Olechowska, 2019, Brzezińska i in., 2014)

W moim opracowaniu ujęte zostaną trzy najczęściej występujące grupy w szkołach podstawowych ogólnodostępnych wskazane w raportach SIO: dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim (niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim) oraz dzieci z rozwojowymi zaburzeniami ruchowymi (niepełnosprawnością ruchową). Choć w raportach grupy

dzieci z zaburzeniami sensorycznymi rozdzielone zostały na cztery podgrupy (dzieci słabowidzące i niewidome oraz słabosłyszące i niesłyszące), w poniższych rozważaniach ujęte zostaną w dwie grupy – dzieci z zaburzeniami funkcji wzrokowych i dzieci z zaburzeniami funkcji słuchowych według podziału ICD-11 (2022). Problematyka dotyczyć będzie szerokiego spektrum najważniejszych aspektów charakterystyki różnorodnych przypadków, z wykluczeniem jednakże dzieci niewidzących ze względu na ich nieliczne występowanie w edukacji ogólnodostępnej, lecz uwzględnieniem dzieci niesłyszących, ze względu na zdecydowanie częstsze spotkanie ich w przestrzeni edukacyjnej ogólnodostępnej. Kolejne grupy, to dzieci z zaburzeniami rozwojowymi dotyczącymi uczenia się (ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się), dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD), także z podtypem ADD oraz dzieci szczególnie uzdolnione (językowo). Pod hasłem przyjętym przez rozporządzenie (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.) „dzieci z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą”, omówione zostanie funkcjonowanie trzech grup dzieci: dzieci polskich re-emigrantów wracających do kraju, dzieci obcokrajowców/imigrantów, dzieci wychowujących się w rodzinach wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo). Ogólnie omówiony zostanie także poziom funkcjonowania grupy dzieci dwujęzycznych, a więc uczących się najprawdopodobniej języka angielskiego jako trzeciego lub następnego z kolei (zjawisko dwujęzyczności lub wielojęzyczności), zawierających trzy wcześniej wskazane podtypy. Ten wybór podyktowany był coraz szybciej postępującymi globalnymi zmianami społecznymi oraz aktualną sytuacją globalną (w tym m.in. napływem imigrantów i uchodźców z Ukrainy do polskiego systemu edukacji, postępującą re-emigracją).

Dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi stanowią równie liczną grupę w kształceniu ogólnym szkół ogólnodostępnych. Wspomina się o niepełnosprawności sprzężonej, jeżeli mówimy o tym samym czynniku powodującym dwie niepełnosprawności, natomiast, jeżeli dwa różne czynniki działają na dziecko równocześnie lub na różnych etapach jego życia, stosowany termin to niepełnosprawność złożona (Bieńkowska-Robak, 2011, s. 145). Ze względu na bardzo zróżnicowane funkcjonowanie dzieci, nie byłoby możliwe stworzenie nawet bardzo ogólnej charakterystyki osiągnięcia kompetencji językowych oraz ukazania jednolitych zaleceń do pracy dla nauczyciela języka obcego. Każde z dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi i złożonymi będą stanowiły osobną jednostkę kliniczną, dlatego nie ma możliwości ukazania spektrum możliwości

funkcjonowania tej grupy. Dla wskazania przykładowej sytuacji, sprzężenia dwóch niepełnosprawności można wykazać kombinacje około dwudziestu czterech możliwych przypadków, biorąc pod uwagę tylko stopnie danej niepełnosprawności (Marcinkowska, 2010). Dzieci z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną również zostały przez mnie wykluczone ze względu na wspomniany brak obowiązku uczenia się drugiego języka oraz niski procent występowania w szkołach podstawowych ogólnodostępnych (GUS, 2023).

Istotne jest zwrócenie także uwagi na współwystępowanie trudności czy deficytów: np. ADHD również często łączy się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, oraz na oddziaływanie dodatkowych czynników determinujących zróżnicowane funkcjonowanie np. występowanie niepełnosprawności intelektualnej z zaniedbaniem środowiskowym, czy doświadczenia migracji ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, itd.

Ogólna charakterystyka przypadków występujących w każdej omówionej grupie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zawarta w Tabeli 5, wzbogacona została także o etiologię zjawiska.

Tabela 5. Ogólna charakterystyka wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych wraz z etiologią

	Ogólna charakterystyka wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych wraz z etiologią
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<p>Zaburzenia rozwoju intelektualnego, inaczej nazwane niepełnosprawnością intelektualną, definiowane są przy pomocy trzech części składowych: poziomu funkcjonowania intelektualnego, poziomu rozwoju zachowań przystosowawczych w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych, społeczno-emocjonalnych i praktycznych oraz kierunków udzielanego wsparcia (Wyczesany, 2001; Buchnat & Wojciechowska, 2021). Etiologia niepełnosprawności intelektualnej zwraca uwagę na różnorodne możliwe przyczyny powstania zaburzenia w różnych stopniach tj. lekkim, umiarkowanym, znacznym, głębokim. Po pierwsze przyczyną niepełnosprawności intelektualnej mogą być czynniki genetyczne tj. chromosopatie, dotyczące zaburzeń w zakresie budowy, translacji i liczby chromosomów wywołane przez dziedziczenie lub zewnątrz czynniki takie jak np. promieniowanie rentgenowskie, a także zaburzenia metaboliczne w zakresie przemiany materii komórki. Drugą grupą czynników są czynniki somatyczne: prenatalne (np. choroby matki podczas ciąży tj. różyczka, toksoplazmoza, teratogeny przyjmowane przez matkę, zatrucia chemiczne), perinatalne (np. urazy mechaniczne czy niedotlenienie podczas porodu), postnatalne (np. urazy czaszki, powikłania po zapaleniu opon mózgowych) (zob. Buchnat, 2013; Chrzanowska, 2002). Ostatnia grupa dotyczy nieprawidłowych czynników środowiskowych negatywnie wpływających na rozwój intelektualny. Może to być np. wychowywanie w rodzinach dysfunkcyjnych czy niewystarczająca ilość bodźców (lub ich brak) stymulujących dziecko do rozwoju. Przyjmuje się, że im większy stopień zaburzeń rozwoju intelektualnego, tym bardziej znaczącą rolę ma czynnik genetyczny, a im stopień zaburzeń niższy, tym większe znaczenie odgrywa czynnik środowiskowy.</p>
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<p>Rozwojowe zaburzenia ruchowe dotyczyć będą wszelkich deficytów i zaburzeń funkcjonowania narządu ruchowego człowieka. Niepełnosprawność spowodowana może być czynnikami genetycznymi lub wadami wrodzonymi, a często stanami pourazowymi. Grupa dzieci z niepełnosprawnością ruchową jest znacząco zróżnicowana, nie tylko ze względu na etiologię czy rodzaj dysfunkcji ruchowej (uszkodzenia ośrodkowego lub obwodowego układu nerwowego), ale również funkcjonowanie dziecka zależne będzie od szeregu innych wpływających czynników m.in. okresu, kiedy doszło do niepełnosprawności (wrodzona lub nabyta), bądź jej stopnia. Dla dziecka z niepełnosprawnością ruchową konieczne będzie określenie także poziomu intelektualnego, poziomu funkcjonowania poszczególnych aspektów poznawczych czy indywidualnych cech ucznia, które znacząco będą determinowały funkcjonowanie szkolne i osiąganie efektów edukacyjnych. Niepełnosprawności ruchowe często współwystępują z zaburzeniami sensorycznymi. Szczególnym przypadkiem będą uczniowie z mózgowym porażeniem dziecięcym, ze względu na specyfikę zaburzeń oraz sprzężenie z niepełnosprawnościami także innych analizatorów (por. MEN, 2010)</p>

<p>Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia</p>	<p>Możliwości funkcjonowania dziecka z zaburzeniami funkcji wzrokowych będą zależne po pierwsze, od stanu fizjologicznego analizatora wzroku oraz stopnia wykorzystania widzenia (funkcjonalna ocena widzenia) w zakresie sprawności motorycznej gałek ocznych (w tym procesów akomodacji i konwergencji), czynności wzrokowych i pola widzenia (widzenie centralne plamkowe, widzenie obwodowe, widzenie stereoskopowe, zdolność różnicowania barw, widzenie o zmierzchu/widzenie nocne) oraz czynności optycznych (ostrość wzroku). Ważne będzie także jaka jest wrażliwość dziecka na światło. Po drugie, od indywidualnych predyspozycji psychofizycznych, w których zawierać się będzie także osobowość, motywacja czy przyjmowane postawy. Po trzecie, aktualny stan emocjonalny dziecka wpływać będzie na osiągnięcie lub nieosiągnięcie różnorodnych sprawności i kompetencji edukacyjnych. Po czwarte, istotne będą czynniki zewnętrzne, wpływające na jakość widzenia tj. rodzaj i intensyfikacja światła, cechy przedmiotów (rozmiar, statyczność lub dynamiczność), położenie przedmiotów w przestrzeni, kontrast, a także czas ekspozycji na przedmiot. Piątym czynnikiem będzie stopień kompensacji percepcyjnej, polegający na wykorzystaniu innych analizatorów sensorycznych podczas funkcjonowania. Ostatni czynnik dotyczy poziomu funkcjonowania funkcji percepcyjno-motorycznych (Dycht, 2012; por. Adamowicz-Hummel, 2010).</p> <p>Dla osób z uszkodzeniami wzroku najczęściej wskazuje się podział na dwie kategorie. Pierwsza wiąże się ze stopniem utraty czynności wzrokowych. Tu wskazać można osoby niewidome, niewidome z resztkami wzroku (zob. Majewski, 1983; Palak, 2000), a także dzieci słabowidzące (zob. Czerwińska, 2008a, 2011; Adamowicz-Hummel, 2010). Drugi podział dotyczy czasu wystąpienia uszkodzenia: dzieci z uszkodzonym wzrokiem od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa oraz dzieci całkowicie lub częściowo ociemniałe, czyli utrata lub uszkodzenie wzroku nastąpiło po okresie wczesnego dzieciństwa. Przy diagnozie poziomu funkcjonowania dziecka, należy wziąć pod uwagę wszystkie z powyższych aspektów. Każde dziecko traktować należy jako osobny przypadek, dla którego indywidualnych możliwości przygotowywanie będą dostosowania pod względem podejścia metodycznego oraz dostosowywanych środków glottodydaktycznych (Piskorska i in., 2008).</p> <p>W etiologii zaburzeń funkcji wzrokowych wyróżniamy czynniki genetyczne (zaburzenia np. dziedziczna wysoka krótkowzroczność, dziedziczna zaćma, dziedziczny zanik nerwu wzrokowego), czynniki wrodzone prowadzące do uszkodzenia wzroku w okresie płodowym (choroby przechodzone w czasie ciąży przez matkę np. kiła, odra, różyczka, toksoplazmoza), choroby oczu (spowodowane wcześniactwem, występujące po urodzeniu dziecka i w późniejszym wieku rozwojowym, choroby ogólne (powodujące uszkodzenia narządu wzroku np. cukrzyca, gruźlica, zapalenie opon mózgowych) oraz urazy mechaniczne.</p> <p>Za znaczące dla uczenia się w szkole, wpływające na naukę czytania i pisanie, uznać można fiksację, akomodację, zbieżność wzroku oraz ruchy sakkadowe oczu. Ponadto u dzieci istotna będzie ostrość widzenia (czy występują wady refrakcji, czy nie), widzenie przestrzenne oraz obuoczne. Ostatnim z elementów będzie poziom ukształtowania percepcji</p>
--	---

	<p>wzrokowej (Walkiewicz-Krutak, 2020. s.62). Do najbardziej charakterystycznych deficytów i schorzeń widzenia należą: zaćma, przemieszczenie soczewki, defekty rogówki, schorzenia siatkówki (zwyrodnienie siatkówki, odwarstwienie siatkówki), zapalenie naczyńki, zapalenie spojówki, wady refrakcji, oczopląs, zez czy retinopatia wcześniacza (Walkiewicz-Krutak, 2009; Barraga, 1997).</p>
<p>Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia</p>	<p>Wyróżnia się cztery stopnie uszkodzenia słuchu. Przy lekkim ubytku (21-40dB) mowa rozwija się prawidłowo, jednakże zauważalna jest zaburzona artykulacja. Średni ubytek (41-70dB), charakteryzuje się wolniejszym rozwojem mowy i słownika, konieczne też jest wspieranie słuchowego odbioru mowy poprzez odczytywanie mowy z ruchu warg nadawcy. Kolejną kategorią jest poważny ubytek słuchu (71-90dB), przy którym mowa najczęściej nie jest zrozumiała, a dźwięki mowy nie są odbierane. Ostatnim stopniem ubytku jest głęboki ubytek (powyżej 91dB) (Skibska, 2014; Domagała-Zyśk, 2013). Niesłyszenie (głuchotę) kategoryzować można biorąc pod uwagę czas wystąpienia: prelingwalna (przed opanowaniem języka, do ok 2-3 roku życia), perilingwalna/interlingwalna (w okresie opanowywania języka, wiek ok. 3-5 lat) oraz postlingwalna (po 5 roku życia). Stopień uszkodzenia słuchu kategoryzuje na osoby niesłyszące/głuche (występuje wada słuchu o stopniu znacznym, powyżej 90dB, odbieranie mowy za pomocą słuchu oraz opanowanie mowy ustnej drogą naturalną jest niemożliwe; percepcja mowy następuje za pomocą kanału wzrokowego, a dzięki wspomaganiam aparatem słuchowym lub implantem ślimakowym umożliwia wykorzystanie resztek słuchowych do porozumiewania się) oraz osoby niedosłyszące/słabosłyszące (ograniczony odbiór mowy drogą słuchową, opanowanie mowy ustnej na bazie słuchu możliwe przy wsparciu aparatów słuchowych, jednakże uszkodzenie słuchu będzie ją ograniczało i zmniejszało) (Domagała-Zyśk, 2013). Całkowita głuchota występuje bardzo rzadko (Domagała-Zyśk, 2013, s. 31). Ze względu na lokalizację uszkodzenia analizatora słuchu, jako pierwsze można wyróżnić dysfunkcje słuchu o charakterze obwodowym (uszkodzenie części przewodzącej, czyli w uchu zewnętrznym i środkowym). Obwodowe dysfunkcje objawiają się zmniejszoną siłą odbieranego dźwięku, co oznacza, że osoba z takim deficytem słyszy ciszej. Bardzo często ma trudności w różnicowaniu końcówek słów, lub nie słyszy ich w ogóle. Trudności w modulowaniu własnym głosem oraz prawidłowej artykulacji są niewielkie, gdyż dziecko ma możliwość słyszenia własnego głosu. Uszkodzenia zlokalizowane w uchu wewnętrznym lub niesprawność nerwu słuchowego będą wskazywały na dysfunkcje słuchu o charakterze odbiorczym. Charakteryzują się one znaczącą deformacją dźwięków, niewielką możliwością różnicowania słów czy zdań. Dziecko z takim zaburzeniem, nie słyszy swojego głosu, w związku z tym pojawi się brak możliwości dokonywania autokorekty oraz znaczące trudności w artykulacji oraz modulowaniem swoim głosem. W trzecim rodzaju dysfunkcji, typie mieszanym – przewodzeniowo-odbiorczym, mamy do czynienia z połączeniem zaburzeń dwóch poprzednich typów. Ostatni rodzaj ma charakter uszkodzenia centralnego, czyli uszkodzenia części korowej analizatora w mózgu. W takim przypadku niemożliwe jest rozwijanie mowy ustnej, gdyż dźwięki mowy nie są różnicowane i rozpoznawane (Skarżyński i in., 1997).</p>

	<p>Etiologia zaburzeń funkcji słuchowych pokazuje zróżnicowane przyczyny wpływające na powstawanie dysfunkcji słuchu. W okresie prenatalnym mogą być to czynniki genetyczne, występujący konflikt serologiczny, przechodzące przez matkę w czasie ciąży choroby wirusowe typu różyczka, odra, toksoplazmoza, opryszczka, a nawet grypa, oraz przyjmowane leki przez matkę w czasie ciąży (typu ototoksycznego, streptomocyna, gentomocyna). Inne czynniki to powikłania w okresie perinatalnym tj. wcześniactwo, nieprawidłowy poród, zaburzone krążenie lub oddychanie, brak fachowej opieki w czasie porodu oraz nieprawidłowo podana narkoza, poporodowa żółtaczka (szczególnie w połączeniu z konfliktem serologicznym), zakażenia czy urazy. Ostatnią grupę stanowią czynniki występujące w okresie postnatalnym tj. ostre i przewlekłe choroby ucha, wysokogorączkowe lub/i zakaźne choroby (zapalenie opon mózgowych czy odra), a także urazy chemiczne, mechaniczne, akustyczne lub psychiczne (Bieńkowska-Robak, 2011).</p>
<p>Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)</p>	<p>Zaburzenia funkcjonowania u dziecka z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi dotyczyć będą trzech grup symptomów, podobnie jak wskazuje sama nazwa: zaburzeń uwagi, nadruchliwości oraz nadmiernej impulsywności (Hańc, 2009). Dla postawienia jednak samej diagnozy istotne jest wystąpienie symptomów u dziecka przed wiekiem wczesnoszkolnym, czyli przed 7 r.ż. przez okres dłuższy niż 6 miesięcy i znacząco wpływających na jego prawidłowe, normalne funkcjonowanie w więcej niż jednej sytuacji (Chrzanowska & Świącicka, 2006). Wyróżnić można trzy podtypy zaburzenia: z przewagą nadruchliwości i impulsywności, z przewagą zaburzeń uwagi (ADD) oraz mieszany. W podgrupach zaburzeń dzieci funkcjonują w sposób zróżnicowany, w szczególności jeżeli chodzi o różnicę dla podtypu z zaburzeniami koncentracji uwagi ADD. Etiologia zaburzeń syndromu AD/HD związana jest z nieprawidłowym bądź opóźnionym dojrzewaniem układu nerwowego, związana z mikrouszkodzeniami w obrębie układu nerwowego. Inne z koncepcji etiologicznych wspominają o możliwości genetycznych uwarunkowań wystąpienia zaburzenia.</p>
<p>Zaburzenia ze spektrum autyzmu</p>	<p>Autyzm inaczej nazywany jest całościowym zaburzeniem rozwoju, którego symptomy powinny pojawić się przed 36-miesiącem życia. Spektrum autyzmu to bardzo szerokie zaburzenie, którego zróżnicowane symptomy determinują znacząco funkcjonowanie dzieci w obrębie tej grupy, pod względem nie tylko funkcjonowania społecznego i komunikacyjnego, ale także intelektualnego i poznawczego. Wyróżnić można triadę zaburzeń autystycznych charakterystycznych dla tego zjawiska. Po pierwsze, pojawiają się nieprawidłowości w przebiegu interakcji społecznych, dzielone na trzy podgrupy: dzieci unikające i nieobecne podczas kontaktów z innymi osobami, unikające kontaktu wzrokowego (<i>the Aloof Group</i>); dzieci bierne w kontaktach społecznych, nieinicjujące, ale uczestniczące w relacjach w sposób wyuczony i rutynowy (<i>the Passive Group</i>); oraz dzieci aktywnie nawiązujące i poszukujące kontaktu, lecz w sposób specyficzny i dominujący (<i>the Active-but-Odd Group</i>) (por. Pisula, 2008, s. 297). Druga grupa nieprawidłowości dotyczy zaburzeń funkcji komunikacyjnej języka w zakresie deficytów ilościowych oraz jakościowych. W ostatniej grupie wspomina się o ograniczonym spektrum zachowań, aktywności i zainteresowań dziecka. Mogą pojawić się zachowania</p>

	<p>stereotypowe czy rytualistyczne. Dodatkowo pojawiają się zaburzenia integracji sensorycznej w zakresie m.in. obronności dotykowej, niepewności grawitacyjnej, różnicowania dotykowego, niepewności posturalnej, planowania motorycznego czy niskiego napięcia mięśniowego (por. Pisula, 2005, 2008; Attwood, 2006). Wskazywane jednostki, według wcześniejszego podziału, to: zaburzenia autystyczne, Zespół Aspergera, zaburzenia Retta, dziecięce zaburzenie dezintegracyjne oraz całościowe zaburzenie rozwojowe; podział ICD-11 wyklucza wcześniej wspomniany Zespół Aspergera jako jedno z zaburzeń ze spektrum autyzmu, ujmując je jako element występujący pod jednym z nowo zdefiniowanych pojęć. Aktualnie według nowego podziału ICD-11 wyróżnia się zaburzenia ze spektrum autyzmu:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z łagodnym lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka – Z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i z łagodnym lub bez upośledzenia funkcjonalnego języka, – Bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z zaburzeniami funkcjonalnego języka – Z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i z zaburzeniami funkcjonalnego języka – Bez zaburzeń rozwoju intelektualnego i z brakiem języka funkcjonalnego, – Z zaburzeniami rozwoju intelektualnego i z brakiem języka funkcjonalnego – Inne określone zaburzenia ze spektrum autyzmu (ICD-11, 2022).
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się czy specyficzne trudności w uczeniu się, w Polsce znane są najczęściej pod terminem dysleksja rozwojowa. Ten typ zaburzeń definiowany jest bardzo różnicowanie, przy czym G. Krasowicz-Kupis (2009) dzieli rozwiązania definicyjne na te stworzone przez teoretyków oraz praktyków. K. M. Bogdanowicz (2011, s. 41-47) podsumowuje pojawiające się definicje dysleksji rozwojowej, tworząc jedną spójną, w której określa problemy przede wszystkim biorąc pod uwagę zaburzenia w przetwarzaniu fonologicznym, motorycznym, społecznym, organizacyjnymi oraz w orientacji przestrzennej i świadomości własnego ciała, wpływające na nabywanie sprawności czytania i pisania. Odniesć należy się do rozumienia zaburzeń dotyczących uczenia się jako tych wpływających na wszystkie sposoby komunikacji językowej (do czego zalicza się nie tylko czytanie i pisanie, ale także mówienie) (por. Sochacka, 2008; Bogdanowicz, 2009). Terminologia wyróżnia także węższe podtypy rozumienia pojawiających się trudności tj. specyficzne trudności w czytaniu w zakresie techniki i rozumienia (dysleksja), specyficzne trudności w pisaniu - dotyczące ekspresji pisania, poprawności zapisu (dysortografia) oraz specyficzne zaburzenia rozwoju ruchowego przejawiające się trudnościami w prawidłowym planowaniu i zachowaniem właściwej organizacji czynności ruchowych. Często dyspraksja objawia się także obniżoną motoryką dużą i małą, co wpływa na niski poziom graficzny pisma (dysgrafia) (Bogdanowicz, 2009). W literaturze podaje się także kategorię specyficznych zaburzeń rozwoju językowego (SLI), które dotyczą opóźnień mowy; mogą także powodować jej zaburzenia, opóźnienia w zakresie ekspresji mowy i jej rozumienia, a także w zakresie pragmatyki języka (Sochacka, 2012; Leonard, 2006). Ostatnim podtypem jest dyskalkulia, dotycząca trudności w zakresie</p>

	<p>posługiwania się liczbami, rozumienia pojęcia liczby oraz wykonywania podstawowych operacji w zakresie liczenia – dodawania, odejmowania, działań w zakresie tabliczki mnożenia, itd. (Osza, 2007). M. Bogdanowicz (2006, s. 19) wprowadza także termin „ryzyko dysleksji”, określając nim grupy dzieci z większym prawdopodobieństwem wystąpienia symptomów dysleksji, ze względu na wystąpienie ich wcześniej u członków najbliższej rodziny. Podkreślić warto także, że symptomy i objawy dysleksji rozwojowej zmieniają się wraz z wiekiem, a doświadczenia szkolne i zdolności do kompensacji będą również determinantem w jaki sposób funkcjonuje w przestrzeni szkolnej uczeń lub uczennica.</p> <p>W przyczynach powstawania tych trudności podaje się m.in. koncepcję organiczną, czyli pojawiające się mikrouszkodzenia w funkcjonowaniu układu nerwowego powstałe w okresie prenatalnym lub w czasie porodu. Inna koncepcja podaje podłoże genetyczne za przyczynę powstawania trudności, a konkretniej przypisanie danych zaburzeń do chromosomu Y odpowiadającego za płć (wyjaśnia to dlaczego częściej dane zaburzenia dotyczą chłopców). Wspomniane patomechanizmy o podłożu neurobiologicznym w efekcie wpływać będą na funkcjonowanie dziecka (por. Krasowicz-Kupis, 2009; Kowaluk-Romanek & Wawer, 2017; Borkowska, 2006). O specyficznych trudnościach w uczeniu się mówić można jedynie w przypadku zastosowania określonych kryteriów i wykluczenia dodatkowych niepełnosprawności. Bardzo istotne jest wykluczenie zaburzeń rozwoju intelektualnego, zaburzeń sensorycznych (analizatory wzroku i słuchu muszą funkcjonować prawidłowo), a także chorób neurologicznych.</p>
<p>Szczególne uzdolnienia językowe</p>	<p>Odnoszenie sukcesów przez uczniów szczególnie uzdolnionych zależy od rodzaju uzdolnienia, rzetelnej diagnozy oraz dostosowaniu odpowiednich form wsparcia (Poleszak i in., 2014). Szczególne uzdolnienia u dzieci J. Renzulli (1978) wskazuje w trzech perspektywach: występowaniu zdolności powyżej przeciętnej, zdolności kierunkowych, zdolności twórczych oraz zaangażowaniu w zadania. T. Lewowicki (1986) natomiast przyjmuje, że uczeń musi wykazywać przynajmniej jedną z wymienionych cech: wysoki poziom ogólnych predyspozycji i zdolności poznawczych, uzdolnienie w wybranej dziedzinie (np. muzycznej, językowej, matematycznej), ponadprzeciętna twórczość, lub predyspozycje do osiągnięć w nauce lub działalności wartościowej społecznie. W publikacji J. Sobańska-Jędrych i in. (2013) podkreśla się także, oprócz powyższych, zdolność do myślenia dywergencyjnego, czyli wskazującego na giętkość, kreatywność, płynność oraz oryginalność. Koncepcje przez lata wzbogacone zostały o kolejne istotne czynniki, jak m.in. wpływ czynników środowiskowych na zdolności dziecka.</p> <p>Wyróżniono także sześć typów zachowań dziecka szczególnie uzdolnionego: odnoszący sukces, buntownik, ukrywający uzdolnienia, odrzucony, podwójnie wyjątkowy, autonomiczny (Betts & Neihart, 1988). Wspomina się także o trzech profilach występowania dzieci szczególnie uzdolnionych; uczniowie zdolni bez trudności, uczniowie uzdolnieni z trudnościami w przystosowaniu lub uczeniu się oraz uczniowie zdolni i przejawiający zaburzenia (Poleszak i in., 2014, s. 91).</p>

<p>Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność</p>	<p>Dwujęzyczność/Wielojęzyczność</p> <p>Dwujęzyczność (<i>bilingualism</i>) lub wielojęzyczność (<i>multilingualism</i>) mają zróżnicowaną terminologię, a wskazane pojęcia często używane są zamiennie, jednakże dotycząc innych zjawisk (De Angelis, 2007). Dwujęzyczność polega na posługiwaniu się w podobnym stopniu dwoma językami, natomiast osoby wielojęzyczne potrafią posługiwać się więcej niż dwoma językami. Oba te terminy muszą być jednak traktowane oddzielnie, ze względu na różny proces akwizycji drugiego a trzeciego języka (Rothman, i in., 2011). Dwujęzyczność czy wielojęzyczność dziecka wystąpi jako zjawisko najprawdopodobniej w każdym wymienionym przypadku: dziecka z rodziny wielokulturowej, z rodziny imigranckiej oraz z rodzin re-emigranckiej. Romaine (1995) kategoryzuje dwujęzyczność na następujące sytuacje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – jedna osoba – jeden kontekst językowy – oboje rodzice posługują się innymi własnymi L1; żyją w kraju jednego z rodziców, rodzice decydują się mówić każde w swoim własnym L1 do dziecka; – jeden język/język niedominujący- jeden kontekst – oboje rodzice posługują się własnymi językami L1, żyją w kraju jednego z rodziców, jednakże w domu używa się języka niedominującego przez oboje rodziców (czyli języka który nie jest językiem środowiska); – język niedominujący bez wsparcia środowiska – rodzice imigranci posługują się tym samym L1, innym niż język środowiskowy; – podwójny język niedominujący bez wsparcia środowiskowego – rodzice posługują się różnymi L1, innymi niż język środowiskowy; – nienaturalna dwujęzyczność – rodzice mówią w tym samym języku L1, który jednocześnie jest językiem środowiska, jednakże decydują się na mówienie do swojego dziecka w innym języku, który jest ich nabyty przez nich jako język obcy; – pomieszane języki – oboje rodzice są dwujęzyczni, być może również występuje więcej niż jeden język środowiskowy w kraju (np. Kanada); nie ma stosowanego jednego modelu wychowania w rodzinie, a języki mieszają się. <p>Poziomy języków z zakresie nabytych sprawności językowych mogą różnić się od siebie. Istnieją dwie rodzaje dwujęzyczności: symultaniczna/równoczesna (przyswajanie dwóch języków od urodzenia lub przed ukończeniem 3 r. ż.) oraz sukcesywna/sekwencyjna (po ukończeniu 3 r. ż.).</p> <p>Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)</p> <p>Kultura pochodzenia dzieci z rodzin imigranckich jest inna niż polska. Dziecko nabywa język polski jako drugi (lub trzeci jeżeli rodzice są obcokrajowcami różnej narodowości lub wcześniej mieszkali z dzieckiem w innym kraju niż ich państwo).</p>
---	--

	<p>Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo) W rodzinach wielokulturowych, dziecko najczęściej w sposób naturalny od urodzenia nabywa język ojczysty zarówno ojca, jak i matki. Możliwe jest także jednoczesne nabywanie przez niego trzeciego języka, jeżeli rodzice podczas komunikowania się ze sobą rozmawiają w innym języku niż ich własne. U dzieci z rodzin wielokulturowych najczęściej mamy do czynienia z rozwojem dwujęzyczności symultanicznej. Trzeci język (komunikacji rodziców) poznany będzie w sposób bierny, tzn. dziecko rozumie przede wszystkim wypowiedzi ustne, natomiast nie wykształciło zdolności produkowania w tym języku.</p> <p>Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji) Funkcjonowanie dzieci w tej podgrupie będzie się różniło od ich wieku, czasu emigracji, okresu pobytu za granicą oraz możliwościami nabywania języka polskiego za granicą. Mogą być to rodziny, których dzieci urodziły się w Polsce przed emigracją, ale w tej grupie również znajdują się dzieci z rodzin polskich urodzone poza granicami państwa. Grupa obejmuje także dzieci z wielokulturowych małżeństw, w których jeden rodzic jest narodowości polskiej, a po dłuższym pobycie w innym kraju przeprowadzają się do Polski. Trzeba pod uwagę wziąć również jakim modelem wychowania dwujęzycznego posługiwali się rodzice, czyli w jakim języku porozumiewali się ze swoim dzieckiem.</p>
--	---

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wskazanego w tabeli przeglądu literatury.

W powyższej tabeli zarysowana została etiologia oraz ogólna charakterystyka wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych. Podkreślić należy, że każda z wymienionych grup to obszerny i bogaty w indywidualne przypadki zbiór różnorodnych sytuacji i funkcjonowania jednostek. Wybrane informacje są jedynie skrawkiem problematyki i stanowią jedynie tło dla kolejnych treści. Odniesienia tej wiedzy konieczne będą dla dalszych rozważań i omówienia rozwoju kompetencji lingwistycznych w wymienionych grupach w języku pierwszym i drugim, wskazania trudności, które mogą pojawić się na zajęciach z języka angielskiego, a także dalszych implikacji dla edukacji lingwistycznej drugiego języka.

3. Porównanie rozwoju kompetencji językowych dla wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych dla nabywania języka pierwszego (język polski) oraz drugiego języka jako obcego (język angielski)

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi objęte są obowiązkiem przygotowania do posługiwania się językiem nowożytnym i realizowania tej samej podstawy programowej co ich rówieśnicy. Wyjątkami są dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, które posiadają inną podstawę programową i wskazane zostało, że nie mają obowiązku uczenia się drugiego języka. To samo dotyczy dzieci z niepełnosprawnościami sprzężonymi, w przypadku, gdy jedną z nich jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

Jeżeli z posiadanego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego nie dotyczącego niepełnosprawności intelektualnej oraz indywidualnego programu edukacyjnego wynika, że dziecko z powodu możliwości psychofizycznych nie ma możliwości i predyspozycji podjęcia nauki drugiego języka nowożytnego (czyli w sumie trzeciego nabywanego), obowiązek jest uchylony: dotyczy to m.in. uczniów ze spektrum autyzmu (Dz. U. 2017., poz. 356). W przypadkach występowania głębokich deficytów percepcyjno-motorycznych, uczeń również może zostać zwolniony z drugiego języka nowożytnego (czyli trzeciego nabywanego).

W poniższym porównaniu ukazane zostaną możliwe trudności i normy dla danych specjalnych potrzeb rozwojowych, które mogą się pojawić u dziecka; pamiętać należy, że w obrębie każdej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych potrzeby i trudności będą się różniły, ze względu na m.in. różne rodzaje dysfunkcji, deficytów i schorzeń, różny ich stopień i głębokość, etiologię, czas wystąpienia, podjęte do momentu diagnozy działania terapeutyczne lub ich brak, wpływ środowiska. Wskazanie danych trudności nie oznacza, że wystąpią one u każdego dziecka. Ukazane zostanie szerokie spektrum możliwości wystąpienia danych wyzwań pracy, z którymi może spotkać się nauczyciel, pracujący z dzieckiem z danej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych. Kompetencje językowe, które dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kształtuje, ukazane zostaną w odniesieniu do przyjętej i omówionej normy rozwojowej z uwzględnieniem funkcji percepcyjno-motorycznych i innych omawianych wcześniej wskaźników poznawczych. Na podstawie tej analizy kompetencji językowych w zakresie pierwszego języka, będziemy w stanie wywnioskować, jak dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie radziło sobie z nabywaniem kolejnych języków. Należy jednak podkreślić, że charakterystyka

przedstawiona w tej dysertacji dotyczy wybranych grup dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w odniesieniu do których ukazany proces nabywania języka pierwszego dotyczy systemu języka polskiego, a nabywania/uczenia się drugiego języka – języka angielskiego. Rozważania skupiają się na wskazanych systemach językowych i odnoszą się do dzieci, które nabyły język polski jako pierwszy, oraz nabywają język angielski jako obcy. Taki podział, który uwzględnia nakładanie się nabywania poszczególnych aspektów języka, różnice w systemach językowych oraz oddziaływania języka ojczystego na obcy, pozwoli na późniejsze praktyczne implikacje do edukacji lingwistycznej języka angielskiego przez dzieci z trudnościami lingwistycznymi w przeprowadzonych badaniach. Z przyczyn różnorodnych zależnych i niezależnych czynników determinujących funkcjonowanie grupy dzieci dwujęzycznych, re-emigrantów, dzieci z rodzin cudzoziemskich oraz z małżeństw/zwiazków zróżnicowanych kulturowo rozpatrywane będą w sposób oddzielny.

Zestawienia tabelaryczne (Tabele 6-14), w tym rozdziale, odnoszące się do nabywania pierwszego języka (FLA) opracowane zostały na podstawie wskazanej literatury, z jej podziałem na: zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim) (Rola, 2011; Wojnarska 2001; Buchnat, 2013; Buchnat & Wojciechowska, 2021); rozwojowe zaburzenia ruchowe (Loska, 2011); zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia (Czerwińska, 2011; Sękowska, 1974; Jakubowski, 2001; Walkiewicz-Krutak, 2009, 2020; Belzyt, 2014; Paplińska, 2008); zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia (Cieszyńska, 2000; Białas, 2007; Korendo, 2009; Richardson i in., 2000; Maciejewska, 2012; Krakowiak, 2012; Skibska, 2014; Olempska-Wysocka, 2016; Bieńkowska-Robak, 2011; Kisieleska-Meller, 2016); zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD) (Hańć, 2009; Chrzanowska & Święcicka, 2006; Oszwa, 2002, Skibska, 2013); zaburzenia ze spektrum autyzmu (Węclawik, 2011; Pisula, 2005, 2008; Kaczmarek, 2009; Attwood, 2006; Błeszyński, 1998, Frith, 2008), zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się) (Bogdanowicz, 2004, 2015; Oszwa, 2006; Frith, 1985; Czajkowska & Herda, 1996; Krauze-Sikorska, 2004; Borkowska, 2006; Kowaluk-Romanek & Wawer, 2017; Gawron, i in., 2014; Sochacka, 2008; Jurek, 2004), szczególne uzdolnienia językowe (Gardner, 2006; Poleszak i in., 2014), trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą oraz dwujęzyczność (Cieszyńska, 2004, 2010; Dąbrowska & Szumilas, 2018; FRS, 2014; Król, & Kubin, 2010, Klorek & Kubin, 2012, Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018; Białek, 2015; Krawczyk & Lorenc 2019; Otwinowska-Kasztelanic, 2018).

W odniesieniu do nabywania języka angielskiego (SLA) dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Tabelach 6-14 dokonano analizy dostępnej literatury (Burzyńska, 2009; Zawadzka-Bartnik, 2010; Jakubowska, 2001; Piskorska i in., 2008; Czerwińska, 2008a, 2008b; Bogdanowicz, 2011; Szyperska, 2008; Mnichowska, 2008; Marek, 2001, 2006; Domagała-Zyśk, 2010, 2011a, 2011b, 2013, 2014; Blind Childrens Centre, 1993; Tye-Murray, 1991; Komorowska, 2005; Kolera, 2011; Karpińska-Szaj, 2011; Jaworska, 2013; Nijakowska, 2007, 2010; Nijakowska i in., 2013, 2016; Sobańska-Jędrych i in., 2013; Jurek, 2004), a także uwzględniono własną interpretację, na podstawie przeglądu literatury oraz własnych doświadczeń zawodowych w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabele 6-13 przedstawiają zatem szerokie spektrum potencjalnych trudności w zakresie kształtowania poszczególnych sprawności składających się na kompetencję lingwistyczną, z podziałem na nabywanie języka ojczystego (język polski) (*FLA*) oraz uczenie się/nabywanie języka jako drugiego/obcego (język angielski) (*SLA*), w oparciu o wskazaną literaturę i ujęte we własnej interpretacji. Opisywane czynności językowe podzielone zostały, zgodnie z wcześniej przyjętym kluczem, na sprawności: słuchanie i rozumienie, mówienie, sprawność artykulacyjną/wymowę, czytanie, pisanie, sprawność leksykalną i semantyczną/słownictwo, sprawność syntaktyczną i gramatyczną, sprawność i świadomość fonologiczną. Wzbogacona własnym zestawieniem i opracowaniem charakterystyka *SLA* będzie zawsze oparta na *FLA* oraz na systemie językowym nabywanego języka, w tym przypadku języka angielskiego w odniesieniu do pierwszego języka – języka polskiego. Wskazano również ogólne potencjalne trudności dzieci na zajęciach z języka angielskiego, jak i mocne strony, cechy i atuty, które warto wykorzystać w procesie edukacyjnym (Tabela 14).

Tabela 6. Charakterystyka nabywania sprawności słuchania i rozumienia z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Słuchanie i rozumienie (<i>Listening and understanding</i>)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Utrudnione rozumienie wypowiedzi innych oraz poleceń nauczyciela, a także złożonych poleceń; – Niski poziom zapamiętywania przy wykorzystaniu pamięci słuchowej; – Trudności ze zrozumieniem pojęć abstrakcyjnych; – Obniżona analiza i synteza słuchowa, rozumiana w kontekście usłyszanej wypowiedzi ustnej, a nie tylko jej fonologicznego aspektu, co wpływa na niedokładny odbiór, przyswajanie i rozumienie komunikatu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Utrudnione rozumienie poleceń nauczyciela, w szczególności, jeżeli zmieniają one swoją formę i nie będą zastosowane stałe wypowiedzi nauczyciela w postaci rutynowego języka klasowego, lub będą zbyt długie i złożone, bez wsparcia gestykulacją czy innymi materiałami; – Utrudnione rozumienie nowego słownictwa i wyrażeń użytych w wypowiedzi ustnej bazując na kontekście sytuacyjnym wypowiedzi; – Przy przypadku wykorzystania tylko jednego zmysłu (w omawianej sprawności słuchu) z powodu niskiego poziomu zapamiętywania słuchowego, dziecko będzie miało szczególne trudności, żeby przyswoić przedstawione słownictwo w sposób bierny; – Trudności w znalezieniu określonych informacji w wypowiedzi ustnej, abstrahowania wybranych słów czy informacji; – Trudności w zrozumieniu prostych wypowiedzi ustnych, także przy wcześniejszym doświadczeniu i znajomości większości słów czy wyrażeń/ trudności w rozumieniu z kontekstu;
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Możliwe dodatkowe zaburzenia funkcjonowania analizatora słuchu (niedosłuch różnego stopnia) oraz percepcji słuchowej; 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zrozumieniu wypowiedzi ustnych i poleceń nauczyciela, jeżeli różnią się one formą (brak stosowania języka klasowego) i nie są stymulowane dodatkowym gestem, ruchem czy wskazaniem;

	<ul style="list-style-type: none"> - Opóźniona reakcja na bodźce słuchowe; - Trudności w zrozumieniu wypowiedzi, dłuższych i złożonych poleceń nauczyciela lub czytanego tekstu; - Trudności z rozumieniem pojęć abstrakcyjnych i nowych; - Niska umiejętność słuchania ze zrozumieniem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Często dziecko będzie potrzebowało więcej czasu, żeby zareagować na polecenie nauczyciela, co może być związane z jego opóźnioną reakcją słuchową, ale także z niezrozumieniem polecenia czy dekoncentracją, która wystąpiła w czasie wypowiedzi; - Szybkość rozpraszania się podczas ćwiczeń skupionych na jednym zmyśle (w tym przypadku na słuchu); - Trudności w wyszukaniu odpowiedniej informacji z wypowiedzi lub krótkiej ustnej historyjki (często nawet przy wsparciu obrazkowym).
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w zrozumieniu i wykonywaniu poleceń nauczyciela, w przypadku, gdy komunikat słowny nie jest wystarczająco konkretny i precyzyjny; - Rozwinięta sprawność słuchania często pełni rolę kompensacyjną; werbalizacja rzeczywistości. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dziecko często będzie opierało się na sprawności słuchania podczas nabywania drugiego języka, w sposób naturalny może ujawnić się preferencja do korzystania z materiałów audialnych, jednakże podkreśla się, że nie można zapominać o rozwijaniu innych sprawności; - Duża koncentracja na wypowiedziach słownych oraz podczas korzystania z materiałów audialnych.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności z odbiorem dźwięków z otoczenia (im większy ubytek, tym większe ich natężenie), dodatkowe dystraktory, jak hałas, szum, będą negatywnie wpływały na odbiór mowy; - Trudności z odbiorem końcówek fleksyjnych wyrazów (w przypadku języka polskiego, z powodu dużej fleksyjności języka nabywanie kompetencji lingwistycznych będzie dodatkowo utrudnione); - Trudności z odbiorem krótkich wyrazów – zaimków, przyimków, spójników; - Niska kontrola słuchowa swoich wypowiedzi oraz brak autokorekty; 	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w wysłuchiwaniu i zapamiętaniu dźwiękowego wzoru fonemów występujących w języku angielskim, z którymi dziecko nie spotkało się wcześniej w L1; trudności w łączeniu słów z ich graficznym zapisem; - Szczególnie w przypadku współwystępowania dodatkowych akustycznych dystraktorów, dziecko może mieć większe trudności w usłyszeniu całości polecenia, usłyszenia prawidłowej wymowy słowa, a także skupieniu uwagi słuchowej. Często aktywności proponowane przez nauczyciela mogą być niewykonane, ze względu na to, że dziecko nie usłyszało, bądź nie zrozumiało co ma dokładnie zrobić;

	<ul style="list-style-type: none"> - Zaburzenia odbioru intonacji wypowiedzi oraz częsta nieadekwatna interpretacja wypowiedzi nacechowanych emocjonalnie; - Zaburzone rozumienie pojęć abstrakcyjnych, wnioskowanie oraz związków frazeologicznych i powiedzeń; - Trudności ze zrozumieniem nowych pojęć z kontekstu, - Trudności ze zrozumieniem szybkiej mowy (nadażeniem za szybkim tempem mowy), mowy cichej (wypowiedzi w głośnym otoczeniu) oraz mowy o określonej głębokości, w szczególności tonów niskich (<a>, <o>, <u>, <r>, , <p>, <m>, <n>); - Trudności ze zrozumieniem kontekstu dłuższej wypowiedzi oraz poleceń; - Zasób pamięci słuchowej na niskim poziomie; - Ograniczenie możliwości dłuższego skoncentrowania uwagi słuchowej. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności z korygowaniem swoich błędów mogą wystąpić ze względu na brak autokorekty; - Trudności z usłyszeniem wzoru fonetycznego słowa, lub nieprawidłowe zapamiętanie wzoru na podstawie nieprawidłowo usłyszanego wzorca, wpływać będzie na brak efektywności podczas kształtowania pozostałych sprawności językowych; - Trudności w skupieniu uwagi na dłuższych wypowiedziach, tłumaczonych zasadach i regułach gry czy długich, zbyt złożonych lub za szybko wypowiedzianych poleceniach nauczyciela, co wiąże się z koniecznością zastosowania rutynowego języka klasowego; - Trudności w rozumieniu wypowiedzi, m.in. także ze względu na inną intonację czy akcent nauczyciela; - Trudności w korzystaniu z materiałów audialnych; - Trudności w zapamiętaniu słownictwa czy struktur, bazując jedynie na słuchu; - Trudności w znalezieniu odpowiedniej informacji w usłyszanej wypowiedzi ustnej; - Trudności w wychwyceniu niektórych zwrotów, często traktowanie ich jako jednego słowa, ze względu na łączoną wymowę w języku angielskim.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności ze zrozumieniem kontekstu dłuższej wypowiedzi, poleceń nauczyciela oraz wszelkich ustnie przekazywanych informacji, ze względu na trudności w koncentrowaniu uwagi; - Pamięć słuchowa na niskim poziomie, szybko zapomina usłyszaną wypowiedź czy polecenie; 	<ul style="list-style-type: none"> - Niska koncentracja słuchowa, szybkość rozpraszania się; - Trudności w rozumieniu dłuższych wypowiedzi i poleceń (szczególnie przy braku zastosowania języka klasowego); - Szybka ulotność zapamiętywania, dotyczyć będzie zarówno poznawanych słów, wyrażeń, ale także informacji zawartych w poleceniu nauczyciela; - Brak samokontroli słuchowej, co może powodować nieprawidłowe rozpoznanie fonemów i nabywanie

	<ul style="list-style-type: none"> - Wydaje się nie słuchać poleceń i wypowiedzi innych osób; często nie jest w stanie wysłuchać do końca, często przerywa innym wypowiedź; - Brak samokontroli słuchowej; - W przypadku podtypu ADD uwaga słuchowa jest rozproszona, wydaje się jakby uczeń myślami był w innym miejscu. 	<p>nieprawidłowego wzorca fonetycznego ukazanego w wypowiedziach ustnych;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trudności w wychwyceniu niektórych zwrotów, często traktowanie ich jako jednego słowa, ze względu na łączoną wymowę w języku angielskim.
<p>Zaburzenia ze spektrum autyzmu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności koncentracji uwagi podczas słuchanego tekstu, polecenia czy wypowiedzi ustnej; - Trudności ze zrozumieniem długich i bardziej skomplikowanych poleceń; a także poleceń, które nie są skierowane bezpośrednio do dziecka, np. wypowiedzianych ogólnie do całej klasy; - Konkretne i dosłowne rozumienie słów, usłyszanych pytań czy wypowiedzi, trudności w rozumieniu żartu, ironii, metafor, pojęć abstrakcyjnych; - Rozumienie języka jest bardzo literalne, może ujawnić się niewystarczające lub zupełny brak zrozumienia intencji rozmówcy, np. nie usłyszy w zadanym pytaniu prośby i nie wykona zawartego w nim polecenia (Czy możesz ...(zamknąć okno)...? - Tak, mogę.); - Mogą zdarzyć się trudności w skupieniu uwagi słuchowej na wypowiedzi; - Trudności z wybraniem najważniejszych informacji z wypowiedzi ustnej; - Trudności z właściwą interpretacją wypowiedzi oraz sytuacji i zdarzeń; - Podatność na dystraktory dźwiękowe, w tym także dźwięki w tle np. typu tykanie zegara; a także mogą 	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w rozumieniu możliwie pojawiających się idiomów lub kolokacji; - Trudności w zrozumieniu poleceń, szczególnie jeżeli są długie, złożone o rozbudowanej strukturze, a także rozumienie literalne. Dziecko może nie reagować na polecenia kierowane dla całej grup; - Dosłowne rozumienie usłyszanych wypowiedzi w L2 (kalka językowa); - Trudności w rozumieniu usłyszanych pojęć abstrakcyjnych oraz związanych z emocjami; - Trudności w wyszukaniu najistotniejszych informacji z wypowiedzi ustnej; - Trudności w wychwyceniu niektórych zwrotów, często traktowanie ich jako jednego słowa, ze względu na łączoną wymowę w języku angielskim; - Mogą pojawić się skłonności do skupiania na szczegółach podczas słuchania nagrań, a więc trudności w rozumieniu ogólnego sensu, a także z kontekstu; - Trudności w rozumieniu słów o podobnym brzmieniu.

	<p>pojawić się gwałtowne reakcje na niespodziewane dźwięki;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zdarzyć może się zlewanie się komunikatów i ukazać mogą się trudności w rozumieniu wypowiedzi. 	
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności ze zrozumieniem poleceń; – Pamięć słuchowa na niskim poziomie, a także mały zakres zapamiętywania słów ze względu na obniżone funkcjonowanie pamięci krótkotrwałej; – Trudności w słuchaniu ze zrozumieniem, nie tylko ze względu na prawdopodobieństwo nieprawidłowego przetworzenia usłyszanych słów, ale również często dzieci koncentrując się na wypowiedzi, zapominają początku wypowiedzi; – Wolniejsze odbieranie i zrozumienie informacji słuchowych; – Trudności w adekwatnym i płynnym rozpoznawaniu usłyszanych słów, dźwięków, skomplikowanych czy dłuższych instrukcji. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności ze zrozumieniem dłuższych i bardziej skomplikowanych poleceń, zapamiętaniu poleceń składających się z kilku części i mieszanych struktur (szczególnie przy braku rutynowego języka klasowego); – Trudności w wychwyceniu niektórych zwrotów, często traktowanie ich jako jednego słowa, ze względu na łączoną wymowę w języku angielskim; – Trudności w wykonywaniu ćwiczeń z zakresu słuchania np. odsłuchiwanie historyjek wspartych materiałem wizualnym (dzieci mogą zapominać co działo się na początku, mieć trudności w rozumieniu słów i informacji z kontekstu, nie nadążać ze zrozumieniem za nagraniem, mieć trudności w skupieniu uwagi na materiale audialnym); – Trudności w wyszukaniu najistotniejszych informacji z wypowiedzi ustnej.
<p>Szczególne uzdolnienia językowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Rozumienie nawet skomplikowanych poleceń; – Mogą wystąpić trudności z koncentracją uwagi podczas słuchania wypowiedzi; – Łatwość w rozumieniu wypowiedzi mówcy, ujawniająca się tendencja do głębszej refleksji nad usłyszaną wypowiedzią; – Łatwość zapamiętywania usłyszanego słownictwa; – Lubią słuchać opowiadań i historii. 	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwinięte myślenie poprzez analogię może wspierać rozumienie słów czy poleceń z kontekstu, opierając się na obserwacji danego zjawiska czy sytuacji; – Dzieci mogą posiadać intuicję językową; – Łatwość zapamiętywania słownictwa bazując na pamięci słuchowej.
<p>Trudności adaptacyjne związane z</p>	<p>Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)</p>	
	<p>Trudności zależne od stopnia znajomości języka:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mylenie usłyszanych słów, które brzmią podobnie; 	<p>W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się</p>

różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności ze zrozumieniem poleceń; – Trudności ze zrozumieniem (dłuższych) wypowiedzi oraz tych z użyciem nieznanymi słów. 	<p>do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków. Rodzaj i stopień wskazanych trudności zależny będzie od podejścia metodycznego nauczyciela, przede wszystkim posługiwania się docelowym językiem w klasie.</p>
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<p>W przypadku dzieci dwujęzycznych (w tym jednym z języków jest polski) trudności zależne będą od doświadczeń lingwistycznych w zakresie języka polskiego.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mylenie usłyszanych słów, które brzmią podobnie; – Trudności ze zrozumieniem złożonych i bardziej skomplikowanych poleceń; – Trudności ze zrozumieniem wypowiedzi z użyciem nieznanymi słów. 	<p>W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków. Ze względu na wysoko zróżnicowaną grupę, w zależności od poziomu osiągniętych funkcji percepcyjno-motorycznych, mówić będzie można o łatwości lub trudności w rozwijaniu kompetencji słuchania i rozumienia. Ze względu na wysoką ekspozycję dziecka na różnorodne języki, prawdopodobnym jest wysoko rozwinięta umiejętność biernego rozumienia języka.</p>
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
<p>Trudności zależne od stopnia znajomości języka i ekspozycji oferowanej przez rodziców:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mylenie słów, które brzmią podobnie; – Trudności ze zrozumieniem poleceń; – Trudności ze zrozumieniem dłuższych wypowiedzi oraz tych z użyciem nieznanymi słów; – Ograniczenie umiejętności rozumienia języka „szkolnego” ze względu na możliwy brak ekspozycji na tego typu słownik i używane struktury. 	<p>W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków. Kluczowym czynnikiem jest rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych dla nabywania języka.</p>	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury oraz własnej interpretacji.

Tabela 7. Charakterystyka nabywania sprawności mówienia z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Mówienie (<i>Speaking</i>)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzone twórcze stosowanie mowy, samodzielnie tworzone wypowiedzi są krótkie, proste; budowane zdania mają nieskomplikowaną strukturę; – Trudności z wyjaśnianiem, argumentowaniem, opisywaniem, wyrażaniem swoich myśli; – Wykorzystywanie w swych wypowiedziach głównie równoważników zdań, unikanie stosowania przymiotników i rozbudowywania struktur; – Wypowiedzi treściowo ograniczone są do mówienia o swoich doświadczeniach; – Problemy z ustnym wyrażaniem emocji; – Duża ilość powtórzeń, nadużywanie słów; – Brak płynności wypowiedzi; – Dobrze rozwinięta mowa odtwórcza; – Trudności z prowadzeniem rozmów. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z przenoszeniem poznanych wyrażen, struktur do życia codziennego, które często pozostają jedynie elementem piosenki, wierszyka czy ćwiczenia na zajęciach, bez świadomości wykorzystania; – Nieumiejętność wykorzystania poznanych zwrotów podczas gry czy zabawy; – Automatyczne i mimowolne powtarzanie może blokować zrozumienie wyrażenia czy słowa. Dziecko będzie umiało powtórzyć słowo, dokończyć wyrażenie, ale jedynie pozornie będzie osiągało efekty językowe, gdyż za ustnym naśladownictwem nie pójdzie zrozumienie i samodzielne wykorzystanie w wypowiedzi; – Wypowiedzi bywają wyuczone na pamięć, przez co pozornie wydaje się, że dziecko zna struktury i wyrażenia, ale wyuczone bez zrozumienia polegają na bezmyślnym odtwarzaniu; trudności z samodzielnym tworzeniem zdań; – Brakuje werbalnej reakcji na polecenia ustne; – Trudności z wyrażaniem swoich upodobań w języku angielskim, w stosowaniu zwrotów grzecznościowych, w zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi na zadane pytanie; – Próby dokonywania kalki językowej z L1.

Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w wypowiedzaniu się pełnymi zdaniami; – Trudności z formułowaniem dłuższej wypowiedzi; – Trudności w porozumiewaniu się i komunikowaniu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w tworzeniu wypowiedzi związanych z określeniem przestrzeni i położenia: <i>up, down, opposite, across, behind, on, under, etc.</i>; – Trudności w tworzeniu zdań, pytań lub krótkich wypowiedzi w języku angielskim (często nawet przy podanym wzorze i we wskazanej strukturze).
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – W nabywaniu języka ojczystego nie powinny wystąpić większe trudności, natomiast rozwój mowy może być nieco opóźniony w czasie; – Werbalizmy stosowane są zgodnie z konwencjami językowymi; – Pomimo różnic w sposobie nabywania pierwszego języka zostaje osiągnięta podobna perspektywa językowa; – Utrudnienia w komunikacji interpersonalnej; – Ze względu na trudności w zauważaniu relacji pomiędzy poszczególnymi elementami, dzieci słabowidzące mogą wykazywać trudności w tworzeniu wypowiedzi na podstawie historyjek obrazkowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Preferowane wypowiedzi ustne; – Pomimo różnic w sposobie nabywania drugiego języka zostaje osiągnięta podobna perspektywa językowa; – Łatwość zapamiętywania dialogów, wierszyków, piosenek; wypowiedzi bywają wyuczone na pamięć; – Ze względu na trudności w zauważaniu relacji pomiędzy poszczególnymi elementami, dzieci słabo widzące mogą wykazywać trudności w tworzeniu wypowiedzi na podstawie historyjek obrazkowych lub rozumieniu z kontekstu.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Przystawianie mowy w sposób spontaniczny, natomiast im większy ubytek, tym nabywanie mowy będzie opóźnione i zaburzone; będzie wymagało pomocy rehabilitacyjnej (w przypadku dzieci niesłyszących rozwój mowy u tej grupy może nie nastąpić); – Tworzenie wypowiedzi krótkich, z błędami gramatycznymi, niepoprawnych pod względem składni; – Tworzenie prostych, nierozwiniętych zdań pod względem leksykalnym i gramatycznym (w przypadku 	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się trudności komunikacyjne podczas pracy w grupie; – Wypowiedzi, tworzone zdania będą niepoprawne gramatycznie i składniowo; dodatkowo najczęściej brakuje samodzielności w ich tworzeniu i konieczne będzie wsparcie wzorem lub strukturą (w fazie utrwalania i powtarzania wiadomości); – Zaburzenie szyku zdania w wypowiedziach ustnych; – Brak efektywnego użycia przymiotników, przysłówków i przyimków w zdaniu;

	<p>znacznego ubytku słuchu możliwe posługiwanie się pojedynczymi wyrazami);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Najczęściej używanie w wypowiedziach rzeczowników, bardzo często pomijanie odmian przez przypadki (przewaga rzeczowników występujących w mianowniku); - Niepłynność wypowiedzi, częste przerwy, gubienie myśli, sztywność wypowiedzi; - Trudności z wyrażaniem własnych myśli, potrzeb i pragnień; - Trudności w podejmowaniu werbalnych interakcji komunikacyjnych podczas zawierania społecznych relacji. 	<ul style="list-style-type: none"> - W wymowie mogą się pojawić polonizmy (np. <i>She has 2 years old.</i>- Ona ma 2 lata.); - Niska koncentracja w czasie ćwiczeń wymowy i mówienia; - Niechęć do werbalnego wypowiedzania się.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> - Często następuje późne opanowanie mowy; - Długo występujące neologizmy; - Brak poczucia rytmu; - Zaburzenia uwagi spowodują trudności w produkcji mowy; - Brak samokontroli słownej i autokorekty. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niska koncentracja podczas tworzenia wypowiedzi i wykonywania aktywności w zakresie ćwiczeń mówienia kontrolowanych i swobodnych; - Brak samokontroli słownej i autokorekty; - Wypowiedzi, tworzone zdania mogą być niepoprawne pod względem gramatycznym i składniowym; dodatkowo może zabraknąć samodzielności w ich tworzeniu i konieczne będzie wsparcie wzorem lub strukturą (w fazie utrwalania i powtarzania wiadomości); - Niechęć do podejmowania aktywności werbalnych lub przeciwnie dziecko chętnie podejmuje aktywności, jednakże szybko się zniechęca w przypadku ujawniających się trudności.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> - Zaburzenia rozwoju mowy, w tym: opóźnienie, regres, zahamowanie, a w niektórych przypadkach możliwe zupełne niewykształcenie mowy; 	<ul style="list-style-type: none"> - Powtarzanie pytań po nauczycielu (skutek zjawiska echolalii), a także komunikatów, które nauczyciel wypowiada;

	<ul style="list-style-type: none"> - Występowanie echolalii (natychmiastowa/bezpośrednia, odroczone/ pośrednia, złagodzona/funkcjonalna), a także wielokrotne powtarzanie tych samych pytań; - Poziom rozumienia mowy przewyższa poziom jej produkowania; - Zaburzona płynność mowy; - Zdarza się, że umiejętność mówienia wykształcona jest prawidłowo, jednakże ujawniają się trudności w zakresie adekwatnego społecznie przyjętego jej wykorzystania w sytuacjach komunikacyjnych; - Podczas komunikowania się z drugą osobą zdarza się, że wypowiedzane uwagi są niewłaściwe, nieadekwatne bądź nieuprzejme; - Niemożność zastosowania w wypowiedzi żartu, ironii, metafory, pojęć abstrakcyjnych, ze względu na dosłowne rozumienie języka; - Niewykorzystywanie intonacji i akcentu podczas wypowiedzi, mowa często będzie płaska, monotonna; - Trudności w nabywaniu kompetencji komunikacyjnej, trudności w podtrzymaniu rozmowy lub jej zainicjowaniu i kończeniu; przerywanie wypowiedzi innych, wtrącanie nieadekwatnych komentarzy; - Wypowiedzi dziecka często opierają się na zasadzie bodziec-reakcja, trudności w tworzeniu twórczych wypowiedzi; - Nieprawidłowe wykorzystanie w mowie zaimków osobowych, ich zamiana lub odwracanie (często mówienie o sobie w 3. os. lp. lub 2. os. lp.); - Wstępowanie neologizmów; 	<ul style="list-style-type: none"> - Wypowiedzi nie są płynne, przerywane, nieprawidłowo występująca intonacja, brak odpowiedniego akcentu w wypowiedziach ustnych; - Trudności w zrozumieniu występowania wielu określeń na jeden przedmiot czy zjawisko; - Trudności w podejmowaniu aktywności komunikacyjnych, ze względu na trudności w nawiązywaniu interakcji; - Duże problemy z tworzeniem własnych wypowiedzi. Dzieci często używają struktur dokładnie tak jak zapamiętały i dokładnie w tych samych sytuacjach językowych, nie potrafiąc przełożyć je dla wykorzystania w innym kontekście; - Dziecko może mieć trudności z używaniem odpowiednich zaimków osobowych (<i>I, you, she, etc.</i>), a także zaimków dzierżawczych (<i>my, your, her, his</i>); - Trudności w poprawnym zastosowaniu określników (<i>there, this, that, these, those</i>); - Stereotypie językowe mogą wystąpić również w języku angielskim, często dzieci zapamiętują wyrażenia z gier komputerowych (często kolokwializmy, ale bardzo często również wulgaryzmy); - Dziecko może mieć trudności z użyciem formuł grzecznościowych (<i>thank you, you're welcome</i>); - Trudności w tworzeniu zdań bardziej rozbudowanych np. z użyciem przymiotników; - Występowanie neologizmów.
--	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> – Z powodu zaburzeń uwagi, dziecko może nie zdawać sobie sprawy, że ktoś chce coś powiedzieć, lub nie dokończył swojej wypowiedzi, stąd pojawiają się problemy komunikacyjne; – Trudności w zastosowaniu wyrażen: <i>to, tamto, tu, tam</i>; – Trudności w stosowaniu synonimów, i akceptacji, że jedno słowo może mieć wiele znaczeń; – Pojawiają się stereotypie językowe (np. powtarzanie wyrażen usłyszanych w reklamach czy filmach). Często dzieci mogą wielokrotnie zadawać te same pytania, oczekując przewidywalnej reakcji, a nie samej odpowiedzi; – Nieprawidłowe lub brak użycia zwrotów grzecznościowych; – Trudności w budowaniu zdań złożonych; – Znacząco obniżone wykorzystania mimiki i gestykulacji podczas ustnego wypowiedzania się; – Kompulsywne zadawanie pytań; komentowanie rzeczywistości. 	
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Opóźnione lub zaburzone opanowanie mowy; – Trudności w budowaniu spójnej wypowiedzi, także ze względu na częste zapomnianie poznanych słów lub ich zniekształcanie czy przekręcenie; – Niechęć wypowiedzania się; – Trudności w tworzeniu swobodnych, spontanicznych wypowiedzi; często są one agramatyczne i chaotyczne, ubogie, zawierają więcej błędów, wypowiedzi są ubogie w szczegóły; – Niedostrzeganie popełnionych błędów, brak autokorekty; 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w tworzeniu wypowiedzi czy budowaniu zdania: często z błędami gramatycznymi, syntaktycznymi i semantycznymi, często użycie nieodpowiednich słów, niepasujących do kontekstu wypowiedzi, użyte słowa mogą być zniekształcone, o nieprawidłowej wymowie, występujące ze zmienionymi, pominiętymi lub dodanymi częstkami fonologicznymi, używanie neologizmów lub polskich słów zamiast angielskich; – Dziecko może niechętnie podejmować aktywności z zakresu mówienia na języku angielskim;

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z prawidłowym użyciem wyrażen przyimkowych oraz określających stosunki przestrzenne. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko nie będzie dostrzegało swoich błędów, często bieżąca korekta nauczyciela nie będzie wystarczająca, żeby skorygować nieprawidłowe użycie słowa lub jego nieprawidłową wymowę; – Trudności z użyciem w mowie przyimków określających stosunki przestrzenne (<i>on, under, in, next to</i>), a także kierunkowych (<i>on the left, across, opposite, in front of</i>); – Trudności w poprawnym zastosowaniu w wypowiedziach określników (<i>there, this, that, these, those</i>).
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Nadpobudliwość intelektualna może powodować zwiększenie ilości stawianych pytań; – Łatwość i swoboda w budowaniu wypowiedzi; – Łatwość przejrzystego i płynnego wyrażania emocji i przemyśleń, formułowania myśli w wypowiedzi; – Tworzenie wypowiedzi bogatych w słownictwo, elokwentnych, o rozbudowanych zdaniach; posługiwanie się wyszukanym językiem; – Swoboda w tworzeniu opowiadań; często są nie tylko przemyślane pod względem językowym, ale również kreatywne i oryginalne. 	<ul style="list-style-type: none"> – Używanie poznanego słownictwa i struktur w różnych kontekstach i w sytuacjach odbiegających od poprzedniego doświadczenia językowego; – Łatwość w tworzeniu zdań i wypowiedzi gramatycznie i leksykalnie poprawnie, jeżeli natomiast popełniony zostanie błąd, po korekcie nauczyciela, dziecko łatwo zapamiętuje poprawną formę. Jeżeli popełni ten sam błąd drugi raz, prawdopodobnym jest samodzielna autokorekta.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Upraszczenie formy wypowiedzi, W zależności od stopnia ekspozycji na język polski mogą pojawić się trudności w budowaniu wypowiedzi, komunikowania się, czy w dalszej perspektywie precyzyjnego wyrażania swoich emocji i myśli 	W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków. Może pojawić się zjawisko przeplatania wyrażen lub słów w nowo poznawanym języku.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Opóźnienia mowy mogą wystąpić na jej pierwszym etapie, co jest zjawiskiem naturalnym; 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać

z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	W zależności od stopnia ekspozycji na język polski: <ul style="list-style-type: none"> – Upraszczenie formy wypowiedzi; – Dziecko może budować wypowiedzi agramatyczne, używać słownictwa w wypowiedziach w nieprawidłowym kontekście; – Trudności w budowaniu spójnej wypowiedzi, częste zniekształcanie czy przekręcenie słów; – Często po usłyszeniu poprawnego zdania czy użytego słowa, dziecko zapamiętuje i dokonuje autokorekty. 	<p>się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków;</p> <ul style="list-style-type: none"> – U dzieci dwujęzycznych może pojawić się zjawisko przeplatania wyrażen lub słów w nowo poznawanym języku obcym; – Często wysokie zainteresowanie językowe – łatwość podejmowania prób wypowiedzania słów czy zdań.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
	W zależności od ekspozycji na język polski mówiony dziecko może budować wypowiedzi poprawnie lub niepoprawne gramatycznie, używać słownictwa w wypowiedziach w prawidłowym lub nieprawidłowym kontekście.	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków; – Dziecko wykazywać może wysokie zainteresowania językowe – łatwo podejmuje próby wypowiedzania słów czy zdań.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i własnej interpretacji.

Tabela 8. Charakterystyka nabywania sprawności wymowy z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Sprawność artykulacyjna/wymowa (<i>Pronunciation</i>)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego	– Wymowa może być zaburzona (często bardziej niż u dzieci w normie intelektualnej z wadami wymowy), często pojawiające się nasilone wady wymowy,	– Ze względu na wady mowy, możliwe dodatkowe trudności w prawidłowym wypowiedzaniu słów i wyrażen;

(w stopniu lekkim)	<p>– dodatkowa przyczyna utrudnionego rozumienia przez innych;</p> <p>– Pojawiają się elizje, substytucje, deformacje, uproszczenia grup spółgłoskowych, zniekształcanie fonetyczne wyrazów w wymowie.</p>	<p>– Wyrażenia i słowa wypowiedane są niestarannie, trudności w produkowaniu dyftongów i fonemów nie występujących w L1.</p>
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<p>– Zaburzenia motoryczne mowy przejawiające się w zaburzeniach artykulacyjnych związanych także z np. nieprawidłowym napięciem mięśniowym, wady wymowy, prowadzące do trudności w artykulowaniu dźwięków, komunikowaniu się czy budowaniu wypowiedzi;</p> <p>– Trudności z prawidłowym oddychaniem i fonacją,</p>	<p>– Trudności z prawidłowym artykułowaniem słów, przede wszystkim tych, w których występują nowe dźwięki, niepojawiające się w języku polskim;</p> <p>– Współwystępujące wady wymowy i zaburzenia artykulacyjne mogą wpłynąć konsekwentnie na nieprawidłową wymowę odczytywanych czy wypowiedanych wyrazów.</p>
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<p>– W przypadku dziecka słabowidzącego wzorzec wizualny w przyswajaniu mowy może być osłabiony bądź zniekształcony, co może skutkować zaburzeniami artykulacyjnymi.</p>	<p>– Mogą pojawić się duże zdolności fonetyczne, pomocne w nabywaniu prawidłowego wzorca, lub z powodu braku wzorca wizualnego trudności w prawidłowej wymowie.</p>
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<p>– Zaburzenia artykulacyjne głosek szumiących (<sz>, <cz>, <ż>, <dż>), ciszących (<ś>, <ź>, <ć>, <dź>), syczących (<s>, <z>, <c>, <dz>) oraz głosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych;</p> <p>– Zmiany w emisji głosu m.in. natężenia głosu i fonacji;</p> <p>– Nieprawidłowa intonacja;</p> <p>– Opuszczanie dźwięków, zwłaszcza w wygłosie;</p> <p>– Matowość i bezdźwięczność mowy;</p> <p>– Zaburzenia w zakresie wymowy i realizowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych;</p> <p>– Zmiany miejsca realizacji głosek;</p> <p>– Elizje spółgłoskowe;</p> <p>– Niedostępność fonologiczna.</p>	<p>– Trudności w wymowie słów związane nie tylko z możliwymi zaburzeniami artykulacyjnymi, ale także w związku z pojawieniem się nowych fonemów;</p> <p>– Brak autokorekty wypowiedanych słów;</p> <p>– Często pojawia się efekt „spolszczenia” angielskich słów, co oznacza, że jeżeli dziecko nie pamięta angielskiego słowa, zamiast niego używa neologizmu (w tym przypadku polskiego słowa tak zmienionego, że dla dziecka brzmi jak angielskie);</p> <p>– Niska koncentracja w czasie ćwiczeń wymowy i mówienia;</p> <p>– Trudności w prawidłowym wypowiedzeniu słów różniących się jednym grafemem (choć niekoniecznie jednym</p>

		<p>fonemem) tak jak w przypadku <i>bat-bad</i>, ze względu na nieprawidłowe usłyszenie wzoru fonetycznego;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Podobnie jak w L1 pojawić może się zjawisko opuszczania dźwięków w wygłosie. Powodować to może trudności w zakresie poprawnego rozumienia znaczenia wypowiedzi, popełniania rażących błędów gramatycznych, zamiennego używania słów w wypowiedzi o innym znaczeniu. Końcówki w języku angielskim, zwłaszcza <-s> pełni funkcję fleksyjną i stosuje się ją często podczas tworzenia liczby mnogiej, czy jako jednej z formy odmiany czasownika. Jej brak wpłynie będzie znacząco na poprawność; - Centralizacja wymowy samogłosek wyrażająca się w obniżonej artykulacji samogłosek wysokich oraz podwyższonej samogłosek niskich. Tym samym zauważalne może być uprzednienie wymowy samogłosek tylnych oraz przesunięcie wymowy samogłosek przednich do tyłu; - Mogą wystąpić elizje i deformacje samogłoskowe i spółgłoskowe; - Zaburzenia w zakresie wymowy i realizowania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych; - Stosowanie dźwięków charakterystycznych dla języka polskiego w wymowie angielskich słów np. dyftongu <th> jako /s/, /f/.
<p>Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brak poczucia rytmu; - Mogą pojawić się zaburzenia artykulacyjne; - Brak samokontroli słownej i autokorekty. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mogą pojawić się trudności w wymowie dźwięków, które nie występują w L1; spolszczenie dźwięków np. dyftongu <th> w wymowie jako /w/, /d/, /f/; - Może pojawić się zjawisko opuszczania dźwięków w wygłosie. Powodować to może trudności w zakresie poprawnego rozumienia znaczenia wypowiedzi, popełniania

		<p>rażących błędów gramatycznych, zamiennego używania słów w wypowiedzi o innym znaczeniu;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jeżeli słownictwo, lub wyrażenie opanowane zostanie przy wykorzystaniu nieprawidłowego wzorca fonetycznego, dużo trudności sprawi skorygowanie problemu.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą wystąpić zaburzenia artykulacyjne; – Niewykorzystywanie intonacji i akcentu podczas wypowiedzi, mowa często będzie płaska, monotonna; – Nienaturalny, często określany jako dziwny, ton głosu (często dzieci zapożyczają głos z reklamy, bajki itd.); – Zaburzona prozodia mowy także w zakresie rytmu wypowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Wypowiedzi nie są płynne, przerywane, nieprawidłowo występująca intonacja, brak odpowiedniego akcentu, mowa płaska i monotonna; – Trudności w zrozumieniu, że jeden grafem czy dyftong możemy artykułować na wiele sposobów.
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się wady wymowy, trudności z prawidłową wymową słów, zniekształcanie słów przede wszystkim nieznanymi wcześniej, lub tych o podobnym brzmieniu; – Deficyt fonologiczny ujawniający się w trudnościach z rozpoznawaniem i różnicowaniem podobnych głosek, fonemów, morfemów; – Zniekształcanie wyrazów poprzez używanie nieprawidłowych przedrostków; – Przystawianie głosek i sylab podczas wypowiadania słowa, lub podczas wypowiedzi ustnej; – Trudności w wypowiadaniu głosek podobnych lub opozycyjnych ze względu na miejsce artykulacji (<s-sz-ś>, <z-ż-ź>, <cz-c-ć>, a także dźwięcznych i bezdźwięcznych (<w-f>, <p-b>, <g-k>); – Mylenie nazw podobnych fonetycznie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzenia w przetwarzaniu fonologicznym związane z rozpoznawaniem, różnicowaniem i wypowiadaniem podobnych angielskich głosek, fonemów, morfemów, dyftongów; – Trudności w wypowiadaniu słów i zdań: zniekształcone, o nieprawidłowej wymowie, występujące ze zmienionymi, pominiętymi lub dodanymi częstkami fonologicznymi, używanie neologizmów lub polskich słów zamiast angielskich; – Dziecko nie będzie dostrzegało swoich błędów, często bieżąca korekta nauczyciela nie będzie wystarczająca, żeby skorygować nieprawidłowe użycie słowa lub jego nieprawidłową wymowę; – Trudności w wypowiadaniu grafemów do siebie szczególnie podobnych <ae>, <ea>, <ch>, <sh>, oraz zbitek samogłosek <ae>, <ea>, <oo>, <oe>, <ee>;

		<ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się trudności w wymowie dźwięków, które nie występują w L1; spolszczanie dźwięków np. dyftongu <th> w wymowie jako /w/, /d/, /f/.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Brak zauważalnych trudności. 	<ul style="list-style-type: none"> – Łatwość w zapamiętywaniu prawidłowej wymowy; jeżeli dziecko popełnia błąd, po korekcie nauczyciela, zapamiętuje poprawną formę. Jeżeli popełni ten sam błąd drugi raz, prawdopodobnym jest samodzielna korekta.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą wystąpić nieprawidłowe realizacje polskich głosek, w szczególności tych, które nie występują w pierwszym języku; – Zniekształcanie słów przede wszystkim nieznanymi wcześniej, lub tych o podobnym brzmieniu. 	<ul style="list-style-type: none"> – W zależności od pierwszego nabywanego języka mogą wystąpić nieprawidłowe realizacje głoskowe podczas nabywania języka angielskiego jako obcego.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą wystąpić nieprawidłowe realizacje polskich głosek w szczególności szeregu szumiącego, syczącego i ciszącego; – W zależności od specyfiki drugiego używanego języka pojawić się mogą inne trudności w wymowie, np. ubezdźwięcznianie spółgłosek, dyftongizacja samogłosek, itp. 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku prawidłowo rozwiniętych funkcji słuchowo-językowych i braku wad wymowy prawdopodobnym jest wysoka wrażliwość fonetyczna i łatwość rozróżniania i artykułowania głosek i dyftongów angielskich.
Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)		
<ul style="list-style-type: none"> – Mogą wystąpić nieprawidłowe realizacje polskich głosek, w szczególności szeregu szumiącego, syczącego i ciszącego; – W zależności od specyfiki drugiego używanego za granicą języka pojawić się mogą inne trudności w wymowie języka polskiego, np. ubezdźwięcznianie spółgłosek, dyftongizacja samogłosek, itp. 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku prawidłowo rozwiniętych funkcji słuchowo-językowych i braku wad wymowy prawdopodobnym jest prawidłowo rozwinięta umiejętność rozróżniania i artykułowania głosek i dyftongów angielskich. 	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i własnej interpretacji.

Tabela 9. Charakterystyka nabywania sprawności czytania z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Czytanie (Reading)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w opanowaniu techniki czytania oraz zaburzona płynność podczas głośnego czytania, bądź jej brak; – Trudności w rozpoznawaniu liter, łączenia grafemu z odpowiednim fonemem; – Zaburzona analiza wzrokowa, słuchowa, wzrokowo-słuchowa; – Trudności w zrozumieniu przeczytanego tekstu, także po ewentualnej automatyzacji techniki czytania zrozumienie może być znikome; – Gubienie się w przestrzeni kartki, czytanie kilkakrotnie tego samego wersu, pomijanie wyrazów, wersów; – Trudności w czytaniu lektur wielowątkowych (gubienie wątków, trudności w zrozumieniu tekstu oraz trudności w ujmowaniu związków między zjawiskami i postaciami); – Nieumiejętność interpretacji czytanego tekstu (mogą pojawić się trudności w zrozumieniu głównego przesłania tekstu i zrozumienia głównego sensu); – Trudności w analizowaniu tekstów literackich (może nie potrafić spojrzeć z cudzej perspektywy), wyciągania wniosków; 	<ul style="list-style-type: none"> – Czytanie wyrazów tak jak są napisane, bez uwzględniania złożonej fonetyki języka angielskiego. Brak zrozumienia różnorodności opcji fonetycznych dla jednego grafemu i odwrotnie różnorodności możliwego zapisu jednego dźwięku; – Brak zrozumienia czytanego wyrazu, zdania, czy krótkiego tekstu, często nawet przy wsparciu wizualnym czy dźwiękowym; – Ze względu na złożoną fonetykę języka angielskiego pojawiają się trudności łączenia fonetycznych dźwięków z jego odzwierciedleniem graficznym, a także trudności z połączeniem znanego słowa z jego zapisem (traktowanie jako dwóch różnych wyrazów, gdyż pisownia za bardzo różni się od wymowy); – Podczas czytania wyrazy są opuszczane, zniekształcane. Często kolejność wyrazów w zdaniu jest zmieniana; – Trudności z odczytywaniem skrótów gramatycznych, z użyciem apostrofu; – Dziecko ma trudności z wyszukaniem potrzebnych informacji w zdaniu lub krótkim tekście.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w opanowaniu techniki czytania (lub przeciwnie pojawiają się wysokie umiejętności w zakresie czytania, jak i posługiwania się książką, 	<ul style="list-style-type: none"> – Możliwe czytanie wyrazów tak jak są napisane, bez uwzględniania złożonej fonetyki języka angielskiego. Brak zrozumienia różnorodności opcji fonetycznych dla jednego

	<p>które będą również wskazane jako możliwe wstępująca mocna strona);</p> <ul style="list-style-type: none"> – Brak rozumienia i umiejętności interpretacji czytanego tekstu; – Mogą pojawić się trudności z przewracaniem kartek w książce ze względu na utrudnione manipulowanie i niską precyzyjność ręki; – Mogą występować także trudności ze skoordynowaniem ruchów gałek ocznych oraz prawidłową fiksacją wzroku; – W związku z możliwym wystąpieniem zaburzenia orientacji przestrzennej, może wpływać to na nabywanie sprawności czytania, m.in. pod względem gubienia się w tekście, czytania tych samych wersów; – W przypadku pojawienia się zaburzeń artykulacyjnych, mogą one wpłynąć na nieprawidłową wymowę odczytywanych wyrazów. 	<p>grafemu i odwrotnie różnorodności możliwego zapisu jednego dźwięku;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trudności w wykonywaniu ćwiczeń fonetycznych wspomagających nabywanie sprawności czytania w języku angielskim; – Mogą pojawić się trudności w łączeniu słowa z jego odpowiednikiem graficznym; – Trudności w znalezieniu wskazanych informacji w tekście m.in. ze względu na zaburzoną orientację przestrzenną; – Mogą pojawić się trudności z przewracaniem kartek w książce ze względu na utrudnione manipulowanie i niską precyzyjność ręki.
<p>Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Niska precyzja i poziom spostrzegania małych elementów, szczegółów, ale również małej czcionki i innych znaków graficznych; – Zbyt duża ilość kolorów, elementów czy nieprawidłowe rozmieszczenie tekstu (np. na ukos lub pionowo) czy dodatkowych ilustracji na stronie może powodować trudności w czytaniu dla dzieci słabowidzących, mających inne dysfunkcje wzroku lub zaburzenia funkcji wzrokowych; – Trudności w orientacji na przestrzeni kartki, gubienie się w tekście, czytanie tej samej linijki, opuszczanie wersu, itp.; 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku dziecka słabowidzącego i z dysfunkcjami wzroku, będzie miało trudności w czytaniu, jeżeli zastosowana będzie nieodpowiednia czcionka, zbyt mała, tekst będzie nieprawidłowo rozmieszczony w przestrzeni kartki, pojawi się zbyt dużo kolorów czy elementów rozpraszających, natłok różnorodnych elementów, zbyt wiele ilustracji z wieloma szczegółami (nieczytelne obrazki) oraz niespełnione zostaną warunki dostosowania np. oświetlenia; – Dziecko może się gubić w przestrzeni kartki, czytać te same wersy, szczególnie przy nieodpowiedniej adaptacji tekstu; – Trudności ze znalezieniem odpowiednich informacji w tekście;

	<ul style="list-style-type: none"> - Brak organizacji wzrokowej, mogą wystąpić zaburzenia postrzegania głębi czy relacji przestrzennych, co wpływać będzie na odczytywanie np. informacji przekazywanych w tabelach, na grafach czy mapach, rysunkach; - Trudności z rozpoznawaniem liter, które ze względu na zaburzenia funkcji wzrokowych mogą być zniekształcone. Będzie wiązało się to również z możliwym nieprawidłowym przyswajaniem kształtu liter i ich późniejszym odtwarzaniu pisemnym; - Zamienianie kolejności liter w wyrazach, wyrazów w zdaniu/ pomijanie liter/wyrazów; - Niechęć do podejmowania aktywności czytania; - Nadmierne ruszanie głową podczas czytania (oznaka zaburzonej fiksacji oraz ruchów sakkadowych). 	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w czytaniu rysunków komiksowych (coraz częściej pojawiających się w dostępnych na rynku podręcznikach języka angielskiego); - Trudności w czytaniu ze zrozumieniem; - Trudności w posługiwaniu się podręcznikiem do języka angielskiego, odczytywania, wykonywania zadań – w przypadku braku jego odpowiedniej adaptacji w kontekście formy do potrzeb dziecka; - Trudności w rozpoznawaniu liter, czy nabycie ich zniekształconego obrazu będzie bezpośrednio wpływało także na naukę czytania i pisanie w języku angielskim; - Niechęć do podejmowania aktywności czytania zarówno na poziomie wyrazów jak i zdań; - Zamienianie kolejności liter w wyrazach, wyrazów w zdaniu/ pomijanie liter/wyrazów.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> - Niska bądź brak kontroli słuchowej czytanego tekstu; - Mała bądź brak płynności czytanego tekstu; - Trudności w zrozumieniu czytanego tekstu oraz wyszukiwaniu słów kluczy czy informacji w tekście; - Łatwość gubienia się w tekście; - Wolniejsze tempo czytania; - Zmiany brzmieniowe słowa podczas odczytywania wyrazów; - Trudności w opanowaniu całościowej techniki czytania; - Trudności w rozumieniu struktury zdań i tekstu; - Brak skutecznych strategii czytania tekstu; - Częste unikanie czytania, może pojawić się brak motywacji do czytania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problematyczne staje się prawidłowe odczytanie wyrazów różniących się jednym grafemem (choć niekoniecznie jednym fonemem) tak jak w przypadku <i>bat, bad</i>. Często dla dziecka widoczna jest jedynie zmiana litery, a bezdźwięczność polskiego języka występującą na końcu słów powoduje, że odczytuje wskazane słowa praktycznie tak samo. Problemem jest również brak podkreślenia, że pomimo różnicy jednego grafemu, słowa różnią się dwoma fonemami <a> wymawiane jako /ʌ/ i /æ/, wymawianymi przez dziecko dokładnie tak samo; - Trudności w czytaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh>, <ph>; - Trudności w czytaniu wyrazów o różnych grafemach, lecz tym samym fonemie np. /f/ wyrażony w <ph> i <f>;

		<ul style="list-style-type: none"> - Teksty czy zdania czytane są automatycznie, bez skupienia się na fonetyce i prawidłowej wymowie. Dziecko nie pamięta odpowiedniej wymowy, częste poprawianie go przez nauczyciela może powodować rozdrażnienie i niechęć do podejmowania aktywności z zakresu czytania; - Mogą pojawić się trudności z wyszukaniem najistotniejszych informacji z czytanego tekstu, gubienie się w tekście, czytanie tych samych wyrazów; pomijanie wyrazów; - Skupienie się na rozumieniu pojedynczych słów, a nie na ogólnym kontekście zdania czy tekstu – stosowanie niedojrzałych strategii czytania; - Trudności w czytaniu ze zrozumieniem.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w opanowaniu całościowej techniki czytania; - Gubienie się na przestrzeni kartki, zarówno podczas głośnego jak i cichego czytania, czytanie tego samego wersu, powtarzanie przeczytanych wyrazów; - Powolne czytanie; - Trudności ze zrozumieniem przeczytanego tekstu; - Trudności w znalezieniu szukanych informacji, słów-kuczy w tekście, poszukiwanych odpowiedzi. Dziecko często nie wraca do tekstu w celu poszukania odpowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gubienie się w przestrzeni kartki, nieuważne czytanie, czytanie tego samego zdania, słowa, czytanie mimowolne, bez zrozumienia; - Niska koncentracja przy wykonywaniu ćwiczeń z zakresu czytania; - Trudności w znalezieniu poszukiwanej informacji w czytanyim krótkim tekście lub zdaniu; - Teksty czy zdania czytane są automatycznie, bez skupienia się na fonetyce i prawidłowej wymowie. Dziecko nie pamięta odpowiedniej wymowy, częste poprawianie go przez nauczyciela może powodować rozdrażnienie i niechęć do podejmowania aktywności z zakresu czytania.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> - Łatwość w opanowaniu techniki czytania; - Trudności ze zrozumieniem przeczytanego tekstu; - Trudności w rozumieniu tekstów z występującymi pojęciami abstrakcyjnymi, metaforami; - Trudności ze znalezieniem kluczowych słów, wyboru i dokonania selekcji najważniejszych informacji; 	<ul style="list-style-type: none"> - Brak większych trudności w nabywaniu sprawności czytania w języku angielskim; - Mogą pojawić się trudności w zakresie pracy z krótkim tekstem i wyszukiwaniem odpowiedzi na pytania do tekstu; - Trudności w rozumieniu tekstu (złudnie może się wydawać, że dziecko rozumie tekst, jednakże to może być wynik

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z organizowaniem samodzielnej pracy nad tekstem; łączeniem pojawiających się wątków. 	<p>funkcjonowania bardzo dobrze rozwiniętej pamięci, a nie faktyczne rozumienie znaczenia tekstu);</p> <ul style="list-style-type: none"> – Skupianie się na szczegółach (np. nieznanym słownictwie), co może łączyć się z trudnościami rozumienia z kontekstu.
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Mylenie grafemów, wyrazów podobnych w wymowie; – Utrudnione czytanie głośne, znaczące spowolnienie, niska płynność, zaburzenia rytmizacji, akcentu zdaniowego, intonacji; – Trudności w zakresie pomijania, dodawania lub przekształcania głosek, sylab, słów; znaczące przemieszczanie, zwłaszcza w wygłosie wyrazów; – Zgadywanie podczas czytania, odczytywanie niedokładne, konfabulacje, wolne dekodowanie wyrazów, niska automatyzacja procesu czytania; częste uczenie się czytanek na pamięć; – Utrudnione lub brak czytania ze zrozumieniem, ze względu na znaczące skupienie się na dekodowaniu oraz podejmowanych próbach szybkiego przypomnienia sobie kształtu liter; – Trudności w wyszukiwaniu słów kluczy, dostrzeganie głównego przekazu tekstu, selekcyjonowaniu informacji; – Gubienie się na przestrzeni kartki, zarówno podczas głośnego jak i cichego czytania, czytanie tego samego wersu; – Trudności w odczytywaniu wyrazów wyglądających podobnie, a także zawierających litery <p>, , <g>, <d> <w-m>, <u-n>, ze względu na różniące je położenie względem osi pionowej czy poziomej; 	<ul style="list-style-type: none"> – Gubienie się w przestrzeni kartki, nieuważne czytanie, czytanie tego samego zdania, słowa, czytanie mimowolne, bez zrozumienia; – Niska koncentracja przy wykonywaniu ćwiczeń z zakresu czytania; – Trudności w znalezieniu poszukiwanej informacji w czytanych krótkim tekście lub zdaniu; – Trudności w prawidłowym odczytaniu i wypowiedzeniu słów np. różniących się jednym grafemem, tj. <i>bat</i>, <i>bad</i>. Czytanie wyrazów zgodnie z tym jak są napisane, bez uwzględniania złożonej fonetyki języka angielskiego. Brak zrozumienia różnorodności opcji fonetycznych dla jednego grafemu i odwrotnie różnorodności możliwego zapisu jednego dźwięku, np. grafem <a> ma wiele możliwości fonetycznych; – Trudności w czytaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh>, <ph>, <th>; – Dodawanie dźwięków przy czytaniu (<i>candles</i> zamiast <i>candle</i>), zgadywanie wyrazów (zamiast <i>with</i> czytane <i>witch</i>), przestawianie sylab lub liter (zamiast <i>picture</i> czytane <i>pitcure</i>), dodawanie lub opuszczanie wyrazów.

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zautomatyzowaniu procesu czytania wpływać może znacząco na uczenie się podczas innych przedmiotów, w tym także rozumienia zadań z treścią itp., ale także na powstawanie napięcia emocjonalnego, co wpływać będzie na inne obszary rozwoju dziecka. 	
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Bardzo często dziecko opanowuje sprawność czytania przed rozpoczęciem edukacji szkolnej; – Czyta szybko i ze zrozumieniem; – Potrafi szybko znaleźć potrzebne informacje w tekście oraz bardzo dobrze zapamiętuje treść tekstu i potrafi ją streścić; – Wykazuje duże zainteresowanie poznawcze literaturą. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko łatwo osiąga sprawność czytania w języku angielskim, szybko zapamiętuje i potrafi prawidłowo odtworzyć wymowę odczytywanych słów. Posiada intuicję językową, która będzie pomagała mu w odczytywaniu wyrazów nieznanymi, bazując na nabytych doświadczeniach fonetycznych; – Dziecko może wykazywać zainteresowanie czytaniem w języku angielskim.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Istotne będzie jakim alfabetem posługuje się dziecko, czy zaczęło naukę czytania razem z jego rówieśnikami, czy później; czy potrafi czytać w języku macierzystym; – Czytanie głośne może być utrudnione i spowolnione; – Utrudnione zrozumienie tekstu czytanego głośno i cicho; – Częste automatyczne opanowanie czytania głośnego z niewielkim zakresem rozumienia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Istotną zależnością dla efektywności osiągnięcia sprawności czytania będzie jakim alfabetem posługuje się dziecko i czy potrafi czytać w swoim macierzystym języku.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w wyszukaniu kluczowych słów; – Rozwój sprawności czytania może być zależny od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych szczególnie dla przygotowania dziecka do podjęcia nauki czytania. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko dwujęzyczne ma dużą świadomość językową, może łatwo osiągnąć sprawność czytania w języku angielskim, szybko zapamiętuje i potrafi prawidłowo odtworzyć wymowę poszczególnych słów. Posiada intuicję językową, która będzie pomagała mu w odczytywaniu wyrazów nieznanymi, bazując na nabytych doświadczeniach fonetycznych, przy jednoczesnym podkreśleniu, że rozwój

		czytania będzie zależny od doświadczeń językowych dziecka oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Dla dzieci dwujęzycznych rozwój sprawności czytania może być zależny od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych szczególnie dla przygotowania dziecka do podjęcia nauki czytania; – Czytanie głośne może być utrudnione i spowolnione; – Utrudnione zrozumienie tekstu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój czytania będzie zależny od doświadczeń językowych dziecka oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury oraz własnej interpretacji.

Tabela 10. Charakterystyka nabywania sprawności pisania z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Pisanie (Writing)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Niski poziom sprawności motorycznej oraz grafomotorycznej, brak precyzji ruchów, mało skoordynowane; – Zaburzona koordynacja wzrokowo-ruchowa; – Możliwość wystąpienia dyspraksji (nieprawidłowe planowanie ruchów, niezdarność); – Szybka męczliwość motoryczna; – Trudności w przepisywaniu i odwzorowywaniu, często odwzorowywanie jest mimowolne, bez zastanowienia nad znaczeniem i bez zrozumienia; – Pismo może być brzydkie, często nie mieścić się w liniaturze; litery niekształtne, mylenie ich; 	<ul style="list-style-type: none"> – Machinalne i automatyczne przepisywanie bądź odwzorowywanie wyrazu, często litery są przestawiane, mylone lub pomijane; – Trudności w zapamiętaniu zapisu wyrazów, ze względu na odmienny sposób zapisu a wypowiedziania; – Obniżony poziom graficzny pisma (np. pismo niestaranne, zbyt duże/małe litery, wykraczanie poza liniaturę, nachodzenie na siebie liter lub pismo zbyt szerokie) łączyć będzie się z brakiem poprawnego wzoru formy pisemnej; – Wolne tempo odwzorowywania i pisania; – Pisanie ze słuchu znacznie zaburzone;

	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzone pisanie ze słuchu, pisanie tak jak słyszy, tym samym mylenie głosek podobnych brzmieniowo np. w paronimach skutkować może błędami fonetycznymi; – Zaburzenia orientacji przestrzennej w przestrzeni kartki, często litery nie są wpisane w odpowiednie linie w liniaturze. Teksty, zdania czy wyrazy są nieregularnie rozmieszczone na kartce; – Trudności z wykorzystaniem wyuczonego słownictwa czy reguł ortograficznych w wypowiedziach pisemnych; – Brak rozwiniętych twórczych wypowiedzi pisemnych, często konieczne będą wizualne podpowiedzi lub ustalony schemat wypowiedzi; – Częste błędy ortograficzne: pierwszego rzędu, ale także w pisowni <om, on, a, ę, em, en> oraz łącznego zapisu wyrażeń przyimkowych, pisowni łącznej-rozłącznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w formułowaniu zdań pisemnych pomimo podanego wzoru i poznanych oraz podanych wcześniej struktur.
<p>Rozwojowe zaburzenia ruchowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Niska sprawność motoryczna i grafomotoryczna; – Niski poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej; – W przypadku etiologii genetycznej występowania rozwojowych zaburzeń ruchowych funkcje wzrokowo-przestrzenne mogą być obniżone: w tym planowanie przestrzenne, pamięć wzrokowa, co bezpośrednio wpływać będzie na rozwój umiejętności pisania; – Nieprawidłowe napięcie mięśniowe, które może wpływać na nieprawidłowo wykształcony chwyt, w tym chwyt pisarski. W przypadku obniżonego napięcia mięśniowego dziecko może wypuszczać narzędzie kreślarskie, a także zbyt słabo przyciskać je do papieru, pismo będzie niewyraźne. W przypadku zwiększonego napięcia mięśniowego, dziecko może 	<ul style="list-style-type: none"> – Obniżony poziom graficzny pisma; – Wolne tempo odwzorowywania i pisania; – Nieprawidłowości w chwycie pisarskim (spowodowane nieprawidłowym napięciem mięśniowym czy trudnościami w manipulowaniu), tak jak przy nabywaniu tej sprawności w pierwszym języku, będą również miały wpływ na nabywanie pisania w języku angielskim, co łączyć się może z brakiem prawidłowego wzoru pisemnego; – Skupienie się na automatyzacji, może powodować bezwiedne i bezmyślne przepisywanie czy odwzorowywanie przy braku zrozumienia znaczenia danego wyrazu (np. ćwiczenia typu pisanie po śladzie, bez upewnienia się, że dziecko rozumie to co odwzorowuje, może ono wykonywać aktywność bez pochylecia się nad znaczeniem wyrazu);

	<p>dziurawić kartkę podczas pisania, litery będą zniekształcone i „kanciaste”;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Niska precyzja podczas posługiwania się narzędziami, w tym także pisarskimi, trudności z manipulowaniem małymi przedmiotami; – Trudności w rysowaniu i odwzorowywaniu, prowadzące do problemów z nabywaniem sprawności pisania, wolny tok odwzorowywania i pisania; – Pismo nieczytelne, nieprecyzyjne, nie mieści się w liniaturze, litery mogą zachodzić na siebie; – Niski poziom samokontroli ruchowej, mogą pojawić się ruchy mimowolne; – Ograniczenia pamięci ruchowej będą wpływały na trudności podczas automatyzowania procesu pisania, może być on opóźniony, a osiągnięcie poszczególnych faz będzie wydłużone; – W związku z możliwym wystąpieniem zaburzenia orientacji przestrzennej, może wpływać to na nabywanie sprawności pisania – m.in. gubienie się w przestrzeni kartki, nieprawidłowe rozmieszczenie tekstu pisanego. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ze względu na obniżoną pamięć ruchową/motoryczną, trudności mogą pojawić się z zakresu zapamiętywania wzoru pisemnego; – Gubienie liter, mylenie kształtów; – Nieczytelność pisma, czy zaburzenia poziomu graficznego i estetycznego, nakładanie się liter na siebie, niekształtność liter może prowadzić do braku zapisu poprawnego wzorca pisemnego, a w efekcie uniemożliwienie zapamiętania prawidłowego wzorca; – Trudności w zapisaniu wyrazów z pamięci.
<p>Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Słabo wykształcony chwyt pisarski; – Możliwe nieprawidłowe napięcie mięśniowe; – Trudności w odwzorowywaniu, przepisywaniu, mogą być spowodowane brakiem lub zaburzoną organizacją wzrokową; – Pismo nieprecyzyjne, nie mieści się w liniaturze, litery mogą być zbyt duże, zbyt małe; – Obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa, może powodować wolniejsze tempo pracy podczas 	<ul style="list-style-type: none"> – Dla dziecka słabowidzącego lub z dysfunkcjami wzroku pisanie w języku obcym może powodować wiele trudności, w przypadku nieodpowiednich lub braku adaptacji i warunków przestrzeni klasy (dziecko nie widzi precyzyjnie wzoru, zbyt duża odległość od tablicy, niedokładne pismo nauczyciela, itd.), oraz podręcznika/zeszytu ćwiczeń/zeszytu (zbyt mała kartka czy zeszyt, nieodpowiednia liniatura, zbyt mało miejsca na zapisanie odpowiedzi, nieprecyzyjne, niejasne obrazki i pomoce wizualne, o nieprawidłowym

	<p>wykonywania zadań związanych z pisaniem, zmniejszenie precyzji ruchu;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trudności w integracji sprawności słuchania i jednoczesnego zapisu; - Opuszczanie/zamiana liter/cząstek słowa lub wyrazów w zdaniu podczas przepisywania, zapisu ze słuchu lub/i pisania z pamięci; - Trudności z organizacją pisma pod kątem przestrzennym (zachowanie prawidłowych marginesów, układu zapisu na kartce, zostawianie pustych kartek, pisanie tylko po jednej stronie). 	<p>kontraście i doborze kolorów, w zeszyte ćwiczeń czy podręczniku na podstawie których należy wykonać zadanie);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pismo może być niekształtne i nieprecyzyjne, mylenie liter lub ich pomijanie, przez co niewłaściwie przyswojony może zostać wzór graficzny wyrazu; - Zaburzenia trwałości pamięci wzrokowej wpływać będą na zapamiętywany wzór graficzny wyrazu; - Trudności w integracji sprawności słuchania i jednoczesnego zapisu; - Opuszczanie/zamiana liter/cząstek słowa lub wyrazów w zdaniu podczas przepisywania, zapisu ze słuchu lub/i pisania z pamięci; - Trudności z organizacją pisma pod kątem przestrzennym (zachowanie prawidłowych marginesów, układu zapisu na kartce, zostawianie pustych kartek, pisanie tylko po jednej stronie).
<p>Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności lub niemożność jednoczesnego słuchania i pisania; - Krótkie, schematyczne i uproszczone wypowiedzi pisemne; - Wypowiedzi pisemne zawierają dużą ilość błędów gramatycznych, literówek, błędów stylistycznych, składniowych, interpunkcyjnych; reguły ortograficzne są trudne w opanowaniu; - Trudności w organizacji wypowiedzi pisemnej, formułowania myśli, argumentów; - Często bardzo ładne i kształtne pismo, z dużą automatyzacją procesu pisania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niewykształcona umiejętność pisania ze słuchu, popełnianie podczas wykonywania tego typu aktywności wielu błędów w pisowni wyrazów; - Pisanie wyrazów czy zdań często polega na odwzorowywaniu, jednakże w czasie procesu, dziecko robi to bezwiednie i nie zapamiętuje pisowni; - Pojawia się wiele błędów, mieszanie liter, pomijanie ich, spolszczanie angielskich dyftongów; - Wypowiedzi pisemne tworzone są według wzoru. Trudności w samodzielnym stworzeniu spójnego zdania; - Szczególne trudności w zapisywaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh>, oraz takich samych fonemów np. /f/ wyrażonych w grafemach

		<p><ph>, <f>, lub podobnie brzmiących dla polskojęzycznych uczniów języka angielskiego, typu: /θ/ - /t/;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Często wypowiedzi pisemne mogą być niespójne, a stosowane konstrukcje gramatyczne mogą być użyte niepoprawnie w kontekście sensu wypowiedzi.
<p>Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Niewystarczająca koordynacja wzrokowo-ruchowa; – Trudności w wykonywaniu precyzyjnych ruchów; – Trudności w jednoczesnym słuchaniu i pisaniu; – Pismo chwiejne, niestaranne, może wykraczać poza liniaturę; – Częste błędy przy przepisywaniu, o charakterze podobnym do objawów dysleksji: mylenie liter, w szczególności o podobnych kształtach, opuszczanie liter i wyrazów, przepisywanie tych samych wyrazów, zdań; – Preferencja pisania drukowanymi literami; – Brak samokontroli i autokorekty pisemnej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w pisaniu ze słuchu; – Niski poziom graficzny pisma, pismo niekształtne; – Mylenie liter, pomijanie, przestawianie; – Brak koncentracji w wykonywaniu ćwiczeń z zakresu pisania, a także podczas odwzorowywania; – Trudności w zapisie grafemów do siebie szczególnie podobnych <ae>, <ea>, <ch>, <sh>, oraz zbitek samogłosek <ae>, <ea>, <oo>, <oe>, <ee>; – W zapisie częsty efekt spolszczenia zapisu wyrazów angielskich; – Brak autokorekty pisemnej, niedostrzeżenie swoich własnych błędów.
<p>Zaburzenia ze spektrum autyzmu</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Brak samokontroli pisemnej; – Trudności w twórczym pisaniu, tworzeniu własnych wypowiedzi pisemnych, opowiadań, historyjek, itd.; – Zdarza się obniżone napięcie mięśniowe, co może powodować w zakresie pisania, słaby chwyt pisarki, pismo jest niewyraźne i niewidoczne w związku ze zbyt małym naciskiem narzędzia kreślarskiego na kartkę; – Zdarza się, że z powodu zaburzonego planowania motorycznego, pismo dziecka będzie brzydkie, niewyraźne, w nieodpowiednich liniach; pismo „faluje”; 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z twórczym pisaniem w języku angielskim, bez wzoru. Często dzieci zapamiętują konkretne struktury i fotograficznie odtwarzają wcześniej przeczytane zdanie czy tekst. Nie oznacza to, że cel pisania twórczego jest osiągnięty, gdyż niestety odbywa się to bez większego zrozumienia; – W przypadku niskiego poziomu graficznego pisma nastąpić mogą trudności w odwzorowywaniu formy pisemnej słowa, a dalej nieprawidłowe zapamiętanie wzoru; – Niski poziom graficzny pisma powodować może trudności z poprawnym nabywaniem i utrwalaniem wzorca zapisu wyrazu;

	<ul style="list-style-type: none"> - Sprawność grafomotoryczna może być obniżona, co powodować może ogólny niski poziom graficzny i estetyczny pisma; - Preferencja pisania drukowanymi literami. 	<ul style="list-style-type: none"> - Niechęć do wykonywania zadań związanych z pisaniem, lecz także możliwie do innych aktywności, w których wykorzystywane są sprawności manualne.
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w zapisie wyrazów, w których występują litery asymetryczne, tzn. te w innym ułożeniu przestrzennym pod względem osi poziomej <p-b>, <d-g>, <u-n>, <w-m>, osi pionowej <d-b>, <p-g>, a także liter o podobnym kształcie, różniące się drobnymi elementami graficznymi <a-o>, <l-l>, <l-t>, <l-I>, <e-c>, <m-n>, <h-k>; - Opuszczanie, przestawianie, dodawanie liter w wyrazach, sylab w wyrazach, wyrazów w zdaniach, pojawiające się zarówno podczas przepisywania jak i pisania z pamięci i ze słuchu; - Trudności w odwzorowywaniu, a przy przepisywaniu może pojawić się opuszczanie drobnych elementów liter, przemieszczanie części wyrazów, opuszczanie lub dodawanie liter; - Trudności podczas pisania ze słuchu, zapisane wyrazy ze słuchu mogą stanowić zlepek przypadkowych liter, pomijanie znaczących części wyrazów lub liter, samogłosek (w szczególności <y>); opuszczanie liter przy zapisie zbiegu spółgłosek, opuszczanie końcówek wyrazów; - Utrzymujące się błędy ortograficzne: pomimo znajomości zasad ortograficznych, uczniowie mogą mieć trudności w ich stosowaniu; inne pojawiające się błędy ortograficzne to także: w zapisie wyrażen przyimkowych (łączenie przyimka z rzeczownikiem 	<ul style="list-style-type: none"> - Niski poziom graficzny pisma powodować może trudności z poprawnym nabywaniem i utrwalaniem wzorca zapisu wyrazu; - Trudności w odwzorowywaniu, tempo pisania jest wolne, ze względu na niski poziom automatyzacji; - Dziecko myli litery, pojawić mogą się te same trudności co w L1 podczas zapisu wyrazów z literami asymetrycznymi, o podobnym kształcie, a także różniącymi się drobnymi elementami graficznymi. Szczególnie w kontekście nabywania L2 mogą się pojawić trudności w zapisie grafemów do siebie szczególnie podobnych <ae>, <ea>, <ch>, <sh>, oraz zbitek samogłosek <ae>, <ea>, <oo>, <oe>, <ee>; - Trudności w pisaniu ze słuchu lub z pamięci przejawiające się zapisem często nie do odczytania, które stanowić może zlepek przypadkowych liter i „spolszczonym” sposobem zapisu; - Wypowiedzi pisemne pisane według wzoru, trudności w zachowaniu odpowiedniego szyku zdania; - Trudności w odwzorowywaniu, opuszczanie, przestawianie, dodawanie liter w wyrazach, sylab w wyrazach, wyrazów w zdaniach. Pomijanie liter w zapisie np. (<i>tree-three</i>), przestawianie liter (<i>sheos-shoes</i>), dodawanie liter (np. <i>sads-sad</i>); - Dziecko może pisać tak jak słyszy, co nie sprawdzi się w złożonej fonetyce języka angielskiego;

	<p>typu <i>wdomu</i>), w zapisie polskich głosek szumiących, syczących i ciszących, wyrazów z głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi, w zapisie wyrazów z głoskami tracącymi dźwięczność w śródgłosie i wygłosie (chleb, torebka), a także wyrazów z występującymi zmiękczeniami (przez kreskę oraz przez <i>), mogą pojawić się także trudności w różnicowaniu <i-j>, trudności w zapisie wyrazów z samogłoskami nosowymi <ą-ę> oraz <-om, -on, -en, -em>;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Brak lub nieprawidłowe stosowanie interpunkcji, brak użycia wielkiej litery na początku zdania; – Trudności w pisaniu homofonów; – W przypadku występujących zaburzeń lateralizacji i orientacji przestrzennej może pojawić się zapisywanie wyrazów od prawej do lewej, pisanie w odbiciu lustrzanym; – Zaburzone rozmieszczenie tekstu pisanego w przestrzeni kartki, pozostawianie pustych miejsc, kartek, błędne zastosowania marginesów lub ich zupełny brak; – Ze względu na możliwie obniżony poziom pamięci wzrokowej, mogą pojawić się trudności z utrwalaniem i zapamiętywaniem wzrokowym poprawnego wzorca zapisu wyrazów z trudnościami; – Obniżona sprawność manualna i grafomotoryczna, w tym manipulowanie narzędziami kreślarskimi; – Zaburzona automatyzacja pisania, nieprawidłowy chwyt pisarski, pismo może być brzydkie, wychodzić 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapisie homofonów (<i>sea-see, flower-flour, roll-role</i>); – Nieprawidłowe rozmieszczenie tekstu pisanego, zapisywanie odpowiedzi w nieodpowiednim miejscu, itd.; – Brak lub nieprawidłowe stosowanie interpunkcji, brak użycia wielkiej litery na początku zdania.
--	---	---

	<p>poza liniaturę, nieprawidłowy kształt liter, brak łączenia między literami;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zakresie tworzenia dłuższych wypowiedzi pisemnych. 	
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Posługiwanie się wyszukany językiem, wyszukany słownictwem w wypowiedziach pisemnych; – Wysoko rozwinięta sprawność twórczego pisania, podejmowanie własnych pierwszych literackich prób; – Najczęściej wysoki poziom graficzny pisma, litery są kształtne, duża cierpliwość i dokładność w zapisie. 	<ul style="list-style-type: none"> – Łatwość odwzorowywania wyrazów oraz uzupełniania zdań według wzoru; – Efektywne podejmowanie prób tworzenia własnych zdań, bez użycia wzoru.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnych; – Trudności w poprawnym zapisywaniu słów pod względem ortograficznym oraz poprawnym konstruowaniu zdań pod względem syntaktycznym; – Trudności w prawidłowym użyciu słów w wypowiedziach pisemnych zgodnie z kontekstem; – Dla dzieci z rodzin imigrantów ważne będzie również jakim alfabetem posługuje się dziecko, czy zaczęło naukę pisania razem z jego rówieśnikami, czy później. 	<ul style="list-style-type: none"> – Istotne będzie jakim alfabetem posługuje się dziecko, czy zaczęło naukę pisania razem z jego rówieśnikami, czy później; – Trudności w prawidłowym użyciu słów podczas pisania zgodnie z kontekstem.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<p>Dla dzieci dwujęzycznych rozwój sprawności pisania zależna będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych szczególnie dla przygotowania dziecka do podjęcia nauki pisania.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój sprawności pisania zależny będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych; – W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowych poprzednich języków.

Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
– Rozwój sprawności pisania zależny będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych.	– Rozwój sprawności pisania zależny będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury oraz własnej interpretacji.

Tabela 11. Charakterystyka nabywania sprawności leksykalnej i semantycznej (słownictwa) z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Sprawność leksykalna i semantyczna/słownictwo (Vocabulary)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Prawdopodobieństwo uboższego słownika biernego, jednakże dzięki przeciętnej pamięci mechanicznej możliwość opanowania znacznego zasobu, przewyższającego zakres słownictwa czynnego; – Uboższe słownictwo czynne; – Występujące słownictwo niepożądane tj. wulgaryzmy czy wyrażenia slangowe; – Zdarza się, że słowa użyte są w nieprawidłowym kontekście wypowiedzi; – Trudności w rozumieniu i stosowaniu pojęć abstrakcyjnych, kategoryzowania pojęć oraz nazywania emocji; – Obniżona umiejętność użycia w wypowiedziach przymiotników i przysłówków; – Obniżona sprawność pamięci semantycznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Przewaga słownictwa biernego nad czynnym; – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa z języka obcego, a także trudności w wydobywaniu z pamięci wyuczonego wcześniej słownictwa; – Trudności z wykorzystaniem wyuczonego słownictwa, w tym także w wypowiedziach wynikające np. ze względu na problemy z zastosowaniem ich w praktyce, ale również mogą pojawić się trudności z wrywkowym korzystaniem z wyuczonego zasobu. Często słownictwo jest mechanicznie powtarzane, bez zrozumienia i możliwości wykorzystania słów w rzeczywistych wypowiedziach; – Trudności z zapamiętywaniem słów abstrakcyjnych, w tym rodzajników i określeń związanych z przestrzenią.

Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – W zależności od rodzaju rozwojowych zaburzeń ruchowych możemy mówić o wysokim lub niskim poziomie słownictwa biernego i czynnego. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w rozumieniu nowego słownictwa z kontekstu wypowiedzi, szczególnie w przypadku braku dodatkowych bodźców lub udziału dodatkowych zmysłów; – Trudności w rozumieniu słownictwa związanego z przestrzenią oraz określających położenie: <i>up, down, opposite, across, behind, on, under, etc.</i>
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Dzięki werbalizacji rzeczywistości, dzieci posiadają duży zasób słownictwa (dla dzieci niewidomych, słabowidzących i widzących zasób nie różni się od siebie); – Mogą pojawić się trudności w przyswajaniu pojęć abstrakcyjnych i związanych z orientacją przestrzenną, z otoczeniem. 	<ul style="list-style-type: none"> – Użycie słownictwa zgodnie z przyjętą konwencją językową; – Mogą pojawić się trudności w przyswajaniu pojęć abstrakcyjnych, związanych z otoczeniem; – Trudności w rozumieniu słownictwa związanego z przestrzenią oraz określających położenie: <i>up, down, opposite, across, behind, on, under, in, etc.</i>
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Ubogi zasób i zakres słownictwa biernego; – Uboższy zasób słownictwa w słowniku czynnym; – Używanie w wypowiedziach rzeczowników, bardzo często pomijanie odmian przez przypadki (przewaga rzeczowników występujących w mianowniku), znikoma ilość użytych przymiotników; – Zaburzone rozumienie słownictwa abstrakcyjnego oraz związków frazeologicznych, metafor i powiedzeń; – Trudności ze zrozumieniem i przyswojeniem nowych pojęć; – Trudności w bieżącym i szybkim przywołaniu znaczenia danego słowa podczas wypowiedzania się ustnego, pisemnego czy wykonywania zadań szkolnych; – Uczniowie z wadami i ubytkami słuchu wykazują podobną znajomość słownictwa związanego z dźwiękami (<i>sound words</i>); 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w posługiwaniu się słownictwem i strukturami w zakresie wyrażania swoich pragnień i upodobań; – Trudności w czynnym wykorzystaniu poznanego słownictwa, trudności w zapamiętywaniu oraz odtworzeniu z pamięci poszczególnych poznanych słów; – Oprócz znaczących trudności w zakresie zapamiętywania słownictwa, wyzwaniem jest również ich zapamiętanie w odpowiednim kontekście, z powodu ograniczeń wskazywania naturalnych kontekstów; – Trudności w bieżącym i szybkim przywołaniu znaczenia danego słowa podczas wypowiedzania się ustnego, pisemnego czy wykonywania zadań szkolnych; – Częste użycie poznanych słów niezgodnie z kontekstem wypowiedzi czy to ustnej, czy pisemnej; – Trudności w zapamiętywaniu i rozumieniu wyrażen czy pomocnych struktur, w relacjach, w jakich słowa pozostają ze

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w kategoryzowaniu słów i organizowania ich w strukturach pamięci; – Mniejsze występowanie słów funkcyjnych, przysłówków, zaimków, liczebników i przyimków; – Poznanie słownictwa często pozostaje świadomym procesem jego uczenia się, w przypadku większych ubytków słuchu; – Trudności w stosowaniu słów wieloznacznych. 	<p>sobą, w tym także wyrażań czasownikowych, idiomów oraz stałych zwrotów;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wolne tempo przyswajania słownictwa.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Ubogi zasób słownika czynnego, dziecko ma trudności w zapamiętywaniu słów, a później w ich prawidłowym użyciu zgodnie z kontekstem sytuacji. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu i wykorzystywaniu w użyciu słów i wyrażań; – Jeżeli słownictwo, lub wyrażenie opanowane zostanie przy wykorzystaniu nieprawidłowego wzorca fonetycznego, dużo trudności sprawi skorygowanie problemu i wymowa oraz zapis poznanego słownictwa może być nieprawidłowa; – Trudności w bieżącym i szybkim przywołaniu znaczenia danego słowa podczas wypowiedzania się ustnego, pisemnego czy wykonywania zadań szkolnych.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Dysproporcje pomiędzy zasobem słownika czynnego a biernego. Bogaty zasób słów, ale brak umiejętności ich adekwatnego wykorzystania zgodnie z kontekstem sytuacji czy wypowiedzi, często dzieci wypowiadają więcej słów niż rozumieją, pojawia się dysproporcja także słów powtarzanych a rozumianych przez dziecko; – Zdarza się paradoksalne bogactwo rozumienia i użycia słów trudnych, a tym samym trudności w rozumieniu słów łatwych codziennego użycia, z odniesieniem do sytuacji społecznych; – Używanie encyklopedycznego słownictwa, zbyt sformalizowanego w stosunku do sytuacji; 	<ul style="list-style-type: none"> – Zapamiętane słownictwo często będzie używane w wypowiedziach ustnych niezgodnie z kontekstem, dziecko wiele słów powtarza i używa, ale nie można założyć, że rozumie ich znaczenie. Często dzieci mają bardzo dobrą pamięć, co powoduje, że teoretycznie osiągają sukcesy na zajęciach z języka angielskiego, jednakże nie rozumieją znaczenia słów czy wyrażań; – Trudności ze zrozumieniem, że jedno słowo może mieć wiele znaczeń, a także, że różne słowa mogą mieć taką samą wymowę.

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności ze zrozumieniem, że jedno słowo może mieć wiele znaczeń. 	
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Zastosowania nieodpowiednich słów, które się kojarzą z danym zagadnieniem, tworzenie neologizmów i używanie ich zamiast zapomnianych słów; – Słownik czynny jest bardzo ubogi, używane słowa składają się z małej ilości sylab, często również niepoprawnie złożonych; – Trudności w prawidłowym oraz płynnym rozpoznawaniu słów, jednocześnie niskie kompetencje w zakresie czytania powodować mogą ograniczony dostęp do słowa pisanego, przez co dzieci mogą mieć mniejsze możliwości i wolniejsze tempo podczas bogacenia zasobu słownictwa; – Trudności w szybkim przypomnieniu sobie odpowiedniego słowa; – Wyrazy długie i bardziej skomplikowane mogą być trudniejsze w przyswojeniu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Niski poziom zapamiętania, rozumienia i odtwarzania słownictwa w zakresie słownika biernego; – Ubogi słownik czynny – częste zapominanie nauczonych i poznanych słów, trudności w prawidłowym użyciu słów w kontekście, trudności w przypominaniu sobie wyrazów na zawołanie, a przypominanie pod presją czasu powodujące napięcie emocjonalne może powodować powstanie niechęci do wykonywania aktywności w języku obcym oraz powstawanie blokady językowej.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Bogate słownictwo w słowniku biernym i czynnym; – Ujawniająca się wrażliwość na słowa i ich znaczenie; – Zapamiętywaniu trudniejszych słów; – Łatwość posługiwania się słowami zarówno w mowie jak i piśmie, także w zakresie ich rozumienia oraz odczytywaniu głębszego znaczenia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Łatwość przyswajania nowego słownictwa; – Łatwość posługiwania się poznanymi słowami.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Niezbyt bogaty słownik bierny; – Niski poziom słownictwa z zakresu słownika czynnego; – Zniekształcanie słów przede wszystkim nieznanymi wcześniej, lub tych o podobnym brzmieniu; 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku uczenia się jednoczesnego dwóch języków jako obcych, mogą pojawić się trudności w przyswajaniu słownictwa języka mniej dominującego (w tym przypadku języka angielskiego); – Interferencje leksykalne;

środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	– Trudności w definiowaniu pojęć.	
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	– Trudno jednoznacznie wskazać poziom słownictwa w słowniku biernym i czynnym ze względu na uzależnienie od stopnia wystawienia dziecka na oddziaływanie języka polskiego. W przypadku rodzin wielokulturowych, dziecko może znać więcej słów z tematyki poruszanej z konkretnym rodzicem. Przykładowo, jeżeli ojciec jest Polakiem i rozmawiają z dzieckiem o naprawie roweru, to prawdopodobnie dziecko będzie posługiwało się słownictwem z tego zakresu w języku polskim. Przyjąć należy, że rozwój słownictwa dla tej grupy będzie nierównomierny, przede wszystkim w słowniku czynnym. Jest to zjawisko naturalne w tej grupie.	<ul style="list-style-type: none"> – Prawdopodobne szybkie zapamiętywanie i przyswajanie słownictwa w zakresie biernym i czynnym, ze względu na dużą wrażliwość i świadomość językową, w przypadku braku deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych; – Interferencje leksykalne.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
– Jeżeli pojawiła się ekspozycja na język polski w rodzinie, to słownik bierny i czynny będzie zapewne rozwinięty prawidłowo. Jednakże dostrzec będzie można niższy poziom operowania językiem szkolnym, ze względu na brak takowej ekspozycji w języku polskim.	<ul style="list-style-type: none"> – Prawdopodobne szybkie zapamiętywanie i przyswajanie słownictwa w zakresie biernym i czynnym, ze względu na dużą wrażliwość i świadomość językową, w przypadku braku deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych; – Interferencje leksykalne. 	

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury oraz interpretacji własnej.

Tabela 12. Charakterystyka nabywania sprawności syntaktycznej i gramatycznej z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Sprawność syntaktyczna i gramatyczna (Grammar)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Tworzone proste wypowiedzi często są gramatyczne, jednakże zauważa się zwiększoną liczbę występowania agramatyzmów oraz przekształceń użytych wyrazów czy słów, w mowie i piśmie, w szczególności kiedy złożoność zdań bądź ich długość wzrasta; – Często pojawiające się błędy językowe w wypowiedziach ustnych, w zakresie błędów fleksyjnych czy składniowych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzenia szyku tworzonych prostych zdań; – Mogą pojawić się trudności z użyciem struktur gramatycznych, w przypadku kiedy występują one w izolacji mogą być zapamiętane, lecz trudności pojawiają się, gdy należy dokonać wyboru spośród nich; – Trudności z rozróżnianiem wyrażen gramatycznych w kontekście ich użycia; – Trudności w zrozumieniu form długich i skróconych czasowników, a także tworzenia odpowiedzi krótkich i długich. wykorzystywania adekwatnych odpowiedzi w prawidłowym kontekście i do odpowiadającego pytania; – Trudności w rozumieniu i tworzeniu pytań <i>yes/no</i>, uczniowie dokonują często kalki językowej, ze względu jednak na niewystępującą w języku angielskim partykułę „czy”, tworzenie tych pytań jest szczególnie trudne; – Mylenie konstrukcji z użyciem czasowników: <i>have got, to be, can</i>.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – W zależności od występowania zaburzeń motorycznych mowy, mogą wystąpić trudności w gramatycznym budowaniu zdań, w tym błędy fleksyjne i składniowe. 	<ul style="list-style-type: none"> – Adekwatnie, w zależności od występowania zaburzeń motorycznych mowy, mogą wystąpić trudności: w budowaniu zdań, prawidłowym tworzeniu pytań i odpowiedzi; – Mylenie konstrukcji z czasownikami: <i>have got, to be, can</i>.
Zaburzenia funkcji	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój gramatyczny w zakresie L1 nie różni się znacząco od normy rozwojowej. 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku nabywania poprawności gramatycznej będą konieczne odpowiednie dostosowania materiałów dydaktycznych; ze względu na abstrakcyjność gramatyki

wzrokowych i widzenia		<p>konieczne będzie wspomaganie jej nabywania poprzez stosowanie materiałów dotykowych typu klocki, guziki, patyki o różnych kształtach;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zastosowaniu czasowników posiłkowych, w tym rozumienia ich znaczenia; dotyczy to także stosowania czasu <i>Present Continuous</i> ze względu na jego konstrukcję i występowanie w niej czasownika posiłkowego <i>to be</i>.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wypowiedzi pisemne i ustne mogą być niegramatyczne, z zastosowaniem nieprawidłowego szyku zdania; konstrukcje i sposób formułowania zdań i wypowiedzi ustnych i pisemnych może być uznany za „dziwny”; – Często zdania są krótsze i mniej rozbudowane, często pojedyncze, z zastosowanymi prostszymi strukturami gramatycznymi; – Trudności w zakresie używania podstawowych części mowy: zaimków, przymiotników, przyimków. 	<ul style="list-style-type: none"> – Pomijanie części składowych w tworzonych zdaniach; – Utrudnienia w zachowaniu poprawności gramatycznej podczas powtarzania za nauczycielem, ze względu na trudności w usłyszeniu prawidłowego wzorca – Trudności w nabywaniu form długich i skróconych czasowników w zdaniach i krótkich odpowiedziach; – Trudności w stosowaniu czasowników posiłkowych <i>to be, have, can</i> oraz czasownika <i>have got</i>; – Możliwe nieprawidłowe stosowanie wyrażen gramatycznych typu <i>word pattern</i>; – Trudności w tworzeniu pytań z partykułą „czy” oraz tworzenia, rozumienia i odpowiadania na pytania szczegółowe <i>wh-questions</i>; – Trudności w użyciu przedimków oraz stosowania przyimków; – Stosowanie polonizmów (<i>He has 2 years old – On ma 2 lata</i>); – Podczas tworzenia zdań mogą zdarzyć się nieprawidłowe powiązania strukturalne pomiędzy słowami – nieprawidłowe użycie łączników (<i>there is an apple to the table</i>); – Trudności w zachowaniu prawidłowego szyku zdania, który stanowi odzwierciedlenie polskiego szyku zdania (zastosowanie tzw. kalki językowej L1 na L2).
Zespół nadpobudliwości	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zachowaniu poprawności gramatycznej; 	<ul style="list-style-type: none"> – Stosowanie polonizmów (<i>He has 2 years old – On ma 2 lata</i>);

<p>psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wypowiedzi pisemne i ustne mogą być niegramatyczne, z zastosowaniem nieprawidłowego szyku zdania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w zachowaniu prawidłowego szyku zdania, który stanowi odzwierciedlenie polskiego szyku zdania (zastosowanie tzw. kalki językowej L1 na L2); - Trudności w stosowaniu czasowników posiłkowych <i>to be, have, have got</i> i <i>can</i>; - Możliwe nieprawidłowe stosowanie wyrażen gramatycznych typu <i>word pattern</i>; - Trudności w tworzeniu pytań z partykułą „czy” oraz tworzenia, rozumienia i odpowiadania na pytania szczegółowe <i>wh-questions</i>.
<p>Zaburzenia ze spektrum autyzmu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w zachowaniu poprawności syntaktycznej; - Może wystąpić zaburzona struktura zdania pod względem gramatycznym czy zachowanego szyku zdania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mechaniczne odtwarzanie struktur gramatycznych, często bez zrozumienia; stosowanie ich w nieodpowiednich kontekstach.
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wypowiedzi zarówno ustne jak i pisemne mogą być agramatyczne, mogą pojawić się trudności z prawidłowym zastosowaniem szyku zdania, wykorzystaniem adekwatnego, odpowiedniego słownictwa, oraz odpowiednich struktur gramatycznych. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mechaniczne odtwarzanie struktur gramatycznych, często bez zrozumienia; stosowanie ich w nieodpowiednich kontekstach; - Trudności w tworzeniu pytań z partykułą „czy” oraz tworzenia, rozumienia i odpowiadania na pytania szczegółowe <i>wh-questions</i>; - Stosowanie polonizmów (<i>He has 2 years old</i> – On ma 2 lata); - Trudności w zachowaniu prawidłowego szyku zdania, który stanowi odzwierciedlenie polskiego szyku zdania (zastosowanie tzw. kalki językowej L1 na L2).
<p>Szczególne uzdolnienia językowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wypowiedzi ustne i pisemne charakteryzują się prawidłowym zastosowaniem szyku zdania, wykorzystaniem adekwatnego, odpowiedniego słownictwa, oraz odpowiednich struktur gramatycznych; - Wrażliwość gramatyczna. 	<ul style="list-style-type: none"> - Często intuicyjne rozumienie zasad gramatyki; - Ujawniająca się także w nabywaniu drugiego języka wrażliwość gramatyczna.

Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Wypowiedzi ustne i pisemne charakteryzować się mogą trudnościami w prawidłowym zastosowaniu szyku zdania, wykorzystaniem adekwatnego, odpowiedniego słownictwa, oraz odpowiednich struktur gramatycznych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności mogą się pojawić w przypadku niższej niż w przypadku języka polskiego ekspozycji na język angielski w czasie zajęć. Może pojawić się zjawisko mieszania struktur.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się trudności z prawidłowym stosowaniem struktur gramatycznych w wypowiedziach ustnych i pisemnych, często ustępujące po usłyszeniu prawidłowego komunikatu; – Często dziecko dokonuje autokorekty w przypadku popełniania tego samego błędu. 	<ul style="list-style-type: none"> – Często duża wrażliwość gramatyczna, co będzie łączyło się z przeważnie intuicyjnym przyswajaniem i rozumieniem gramatyki.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Wypowiedzi mogą być agramatyczne. Pojawiające się trudności z prawidłowym stosowaniem struktur gramatycznych w wypowiedziach ustnych i pisemnych często ustępują po usłyszeniu prawidłowego komunikatu, występujące w przypadku zaniżonej ekspozycji na język i możliwości produkowania wypowiedzi. 	<ul style="list-style-type: none"> – Często ujawniające się intuicyjne rozumienie gramatyki, z powodu wcześniejszej ekspozycji na inny język, w szczególności w przypadku braku występujących deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury oraz własnej interpretacji.

Tabela 13. Charakterystyka nabywania sprawności i świadomości fonologicznej z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej

Sprawność i świadomość fonologiczna (<i>Phonological awareness</i>)		
	Nabywanie języka ojczystego (język polski) <i>First Language Acquisition</i>	Nabywanie drugiego języka jako obcego (język angielski) <i>Second Language Acquisition</i>
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzenia analizy i syntezy słuchowej, w zakresie dokonywania analizy i syntezy fonemowej, sylabowej; abstrahowania głosek z nagłosu, śródgłosu i wygłosu; – Trudności z dokonywaniem bardziej złożonych operacji językowych z wykorzystaniem wielu węższych zdolności fonologicznych; – Obniżona sprawność i świadomość fonologiczna, w tym trudności w rozpoznawaniu paronimów, czy głosek brzmiących podobnie w słowach sensownych; – Obniżony słuch fonemowy; – Obniżenia pamięci fonemowej i zdolności efektywnego zapamiętywania słów sensownych i bezsensownych. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w rozpoznawaniu i rozróżnianiu dźwięków głosek (w szczególności dźwięków innych od tych występujących w pierwszym języku); – Trudności w zrozumieniu, że jednemu fonemowi odpowiada wielość grafemów i odwrotnie, co będzie przekładało się na wzmocnione trudności w analizie i syntezie słuchowej oraz będzie wpływało na wszystkie nabywane sprawności językowe w języku angielskim (niski poziom świadomości językowej); – Obniżona sprawność i świadomość fonologiczna w L1 będzie przekładała się na zapamiętywanie słów bazując na słuchu, w tym także na aspekt gramatyczny i wymowy; krótkotrwałość pamięci fonologicznej sygnalizować będzie konieczność wielokrotnych wzmocnień i powtórzeń.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Często funkcje słuchowe będą prawidłowo rozwinięte w zakresie osiągniętej sprawności i świadomości fonologicznej; – W przypadku współwystępowania zaburzeń funkcji słyszenia; bądź zaburzeń poziomu funkcji słuchowo-językowych, odwołać należy się do wyzwań pracy tam rozpoznawanych. 	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku zdiagnozowanej obniżonej sprawności i świadomości fonologicznej w L1, zjawisko będzie wpływać na zapamiętywanie słów bazując na słuchu, w tym także na aspekt gramatyczny i wymowy; krótkotrwałość pamięci fonologicznej sygnalizować będzie konieczność wielokrotnych wzmocnień i powtórzeń. Zazwyczaj funkcje słuchowe rozwijają się w tej grupie prawidłowo, jednakże możliwe jest występowanie deficytów w tym zakresie, co może oddziaływać na nabywanie L2.
Zaburzenia funkcji	<ul style="list-style-type: none"> – Funkcje słuchowe w normie w zakresie nabytej sprawności i świadomości fonologicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Prawidłowo rozwinięta pamięć fonologiczna, sprzyjać będzie nabywaniu słownictwa i wyrażeń;

wzrokowych i widzenia		<ul style="list-style-type: none"> – Mogą wystąpić wysokie zdolności fonetyczne oraz łatwość zapamiętywania w oparciu o zdolności fonologiczne.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzona analiza i synteza słuchowa, trudności z wyróżnieniem poszczególnych dźwięków, dokonywaniem analizy i syntezy fonemowej, rozpoznawaniem fonemów opozycyjnych, a także wyróżnianiem dźwięków w nagłosie i wygłosie, abstrahowania głosek ze śródgłosu; – Trudności z usłyszeniem i zróżnicowaniem końcówek fleksyjnych w L1; – Zaburzenia słuchu fonemowego; – Zaburzenia pamięci fonologicznej; – Zaburzenia świadomości fonologicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Obniżona sprawność i świadomość fonologiczna w L1, będzie wpływać na zapamiętywanie słów bazując na słuchu, w tym także na aspekt gramatyczny i wymowy; – Krótkotrwałość pamięci fonologicznej sygnalizować będzie trudności podczas zapamiętywania wzorca fonetycznego i wymowy poszczególnych słów, w szczególności gdy dane fonemy nie występują w L1; – Trudności w różnicowaniu słów podobnych do siebie brzmieniowo, a także różniących się dźwięcznością-bezdźwięcznością.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzona analiza i synteza słuchowa, trudności z wyróżnieniem poszczególnych dźwięków, dokonywaniem analizy i syntezy fonemowej, rozpoznawaniem fonemów opozycyjnych, a także wyróżnianiem dźwięków w nagłosie i wygłosie, abstrahowania głosek ze śródgłosu; – Zaburzenia pamięci fonologicznej; – Zaburzenia świadomości fonologicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zróżnicowaniu słów o podobnym brzmieniu (<i>thing-think, bat-bad-bed-bath, bedroom-bathroom</i>), a także szczególnie w przypadku występowania fonemów niepojawiających się w języku polskim; – Zaburzenia w przetwarzaniu fonologicznym związane z rozpoznawaniem, różnicowaniem i wypowiedzaniem podobnych angielskich głosek, fonemów, morfemów, dyftongów.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Obniżona świadomość fonologiczna w zakresie słów brzmiących podobnie; – Często wyniki w testach sprawdzających świadomości i sprawność fonologiczną mogą być obniżone, nie ze względu na brak prawidłowo rozwiniętej umiejętności w tym zakresie, lecz ze względu na wykorzystywany materiał. Często bazując na materiale pseudosłów, dzieci mogą mieć trudności z pracą na materiale abstrakcyjnym, zmieniać słowa na takie które brzmią 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności ze zrozumieniem, że słowa o zróżnicowanym znaczeniu mogą mieć taką samą wymowę, np. <i>flower-flour</i>; – Obniżona świadomość fonologiczna w zakresie słów brzmiących podobnie; trudności w ich zróżnicowaniu (<i>thing-think, bat-bad-bed-bath, bedroom-bathroom</i>).

	dla nich sensownie, lub nie podejmować aktywności, uważając zadanie za bezsensowne w ich rozumieniu.	
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzenia w zakresie słuchu fonemowego – trudności w różnicowaniu głosek podobnych, a także osiągniętej świadomości fonologicznej; – Zaburzona analiza i synteza słuchowa; – Zaburzona analiza i synteza fonemowa oraz sylabowa (w zakresie np. opuszczania, dodawania, przestawiania czy zastępowania części fonologicznych); – Trudności z rozpoznawaniem i różnicowaniem podobnych głosek, fonemów, morfemów; – Trudności w rozpoznawaniu i tworzeniu rymów, aliteracji; – Zniekształcanie wyrazów poprzez używanie nieprawidłowych przedrostków, a także zniekształcanie wyrazów w ich śródgłosie i wygłosie (w szczególności jeżeli podczas wymowy głoska w śródgłosie i wygłosie traci dźwięczność). 	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zróżnicowaniu słów o podobnym brzmieniu (<i>thing-think, bat-bad-bed-bath, bedroom-bathroom</i>), a także szczególnie w przypadku występowania fonemów niepojawiających się w języku polskim (<th> w wymowie dźwięcznej /ð/, lub bezdźwięcznej /θ/); – Zaburzenia w przetwarzaniu fonologicznym związane z rozpoznawaniem, różnicowaniem i wypowiedzianiem podobnych angielskich głosek, fonemów, morfemów, dyftongów; – Trudności w rozpoznawaniu rymów i wykonywaniu aktywności bazujących na rymujących się angielskich wyrazach (<i>bat-cat, sun-bun, bright-light</i>).
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Ponadprzeciętnie na wiek rozwinięta sprawność i świadomość fonologiczna; – Efektywne wykorzystywanie pragmatycznej funkcji językowej; – Ponadprzeciętnie rozwinięta pamięć fonologiczna. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko ma dużą świadomość językową, łatwo zapamiętuje wymowę poszczególnych słów; – Rozwinięta zdolność kodowania fonetycznego odpowiedzialna będzie za efektywne przechowywanie poznanego materiału językowego.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – W tej grupie trudno jednoznacznie określić poziom sprawności i świadomości fonologicznej ze względu na ograniczone językowo możliwości przeprowadzenia testów 	<ul style="list-style-type: none"> – W tej grupie trudno jednoznacznie określić poziom sprawności i świadomości fonologicznej.

edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Poziom świadomości fonologicznej wyprzedzać może rozwój u dziecka jednojęzycznego (nawet o 2-3 lat) (Katchan, 2007); – Dziecko wykazywać się może wysokim poziomem rozwoju funkcji słuchowo-językowych i zasobem pamięci fonologicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko ma dużą świadomość językową, co pozytywnie wpływać może na uczenie się kolejnego języka; – Dziecko wykazywać się może wysokim poziomem rozwoju funkcji słuchowo-językowych i zasobem pamięci fonologicznej.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko wykazywać się może wysokim poziomem rozwoju funkcji słuchowo-językowych i zasobem pamięci fonologicznej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko ma dużą świadomość językową, co pozytywnie wpływać może na uczenie się kolejnego języka; – Dziecko wykazywać się może wysokim poziomem rozwoju funkcji słuchowo-językowych i zasobem pamięci fonologicznej. Możliwe są jednakże także występujące deficyty w tym zakresie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury oraz własnej interpretacji.

Podkreślić należy, że na osiągnięcie sprawności językowych dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach języka angielskiego należy patrzeć w sposób holistyczny. Należy brać pod rozwagę nie tylko osiągnięte sprawności czy trudności i niedostatki w tym zakresie. Szczególną uwagę należy zwrócić na wpływ poszczególnych sfer rozwojowych na osiągnięcie kompetencji lingwistycznych w zakresie języka obcego. Niebagatelne znaczenie będą miały zające się sfery rozwojowe m.in. rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny czy fizyczno-motoryczny oraz funkcje wspierające proces nabywania kompetencji lingwistycznych

Właściwości rozwojowe dzieci w tym okresie rozwoju, to także zmiany w sferze społecznej i emocjonalnej. Dla tego okresu rozwojowego duże przemiany dotyczą także przejścia z edukacji przedszkolnej do wczesnoszkolnej, czyli rozpoczęcia edukacji szkolnej. Wiązą się z tym silne przeżycia emocjonalne, które wpływają na ich nabywanie wiedzy. Dzieci rozwijają umiejętności wspólnej pracy i współdziałania. Dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wiąże się to z dodatkowym stresem i emocjami. Podejmują próbę odnalezienia się w nowej rzeczywistości rówieśniczej, czasem z pozytywnym, czasem z negatywnym skutkiem.

Szkoła stawia przed wszystkimi uczniami, bez wyjątku, te same cele do osiągnięcia i zadania do zrealizowania. Rozpoczyna się proces wyrównywania szans dzieci, ale zachodzi pytanie czy jednocześnie wspierania poziomu rozwoju. Kolejne wyzwania w nauczaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi języka angielskiego wynikać będą zatem z różnic występujących w sferach rozwojowych, które należy brać pod uwagę, nie tylko w przestrzeni lingwistycznej. Wymaga to od nauczyciela języka obcego specjalistycznej wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. Oprócz tego w poszczególnych grupach specjalnych potrzeb edukacyjnych, należy zwrócić uwagę na zindywidualizowane potrzeby dzieci, a także występujące dodatkowe trudności na innych przestrzeniach rozwojowych. W poniższym zestawieniu tabelarycznym (Tabela 14), oprócz potencjalnych trudności na zajęciach z języka angielskiego, w dodatkowej kolumnie dodane zostały również mocne strony, cechy i atuty, które warto wykorzystać w procesie edukacyjnym.

Tabela 14. Charakterystyka pozostałych cech rozwojowych dziecka z uwzględnieniem aspektu emocjonalno-społecznego ze wskazanymi trudnościami wpływającymi na osiągnięcie sprawności językowych, a także atuty i mocne strony, które warto wykorzystać podczas zajęć z języka angielskiego

	Charakterystyka pozostałych cech rozwojowych wpływających na nabywanie sprawności językowych podczas zajęć języka angielskiego	Atuty i mocne strony
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Obniżona zdolność koncentracji uwagi. Może być krótkotrwała i niepodzielna lub podzielna w niewielkim stopniu. Trudno skupić uwagę dziecka, a jednocześnie szybko nastąpić może u niego dekoncentracja i rozproszenie, np. z powodu możliwych zakłócających negatywnych bodźców, co przypomina rozwój koncentracji uwagi dzieci w tym wieku w normie rozwojowej. W przypadku, gdy wykonanie zadania sprawia wiele trudności następuje zwykle szybka dekoncentracja; – Zaburzenia analizy i syntezy spostrzegania wzrokowego i słuchowego; spostrzeganie wybiórcze, znacząco wąskie i nieprecyzyjne, tok wolny i obniżony; – Pamięć mechaniczna dobrze rozwinięta, co wskazuje na potencjalne trudności w zakresie umiejętności wybiórczego i wrywkowego korzystania z zapamiętanego materiału oraz brak jego zrozumienia. Dziecko będzie odtwarzało materiał w takiej kolejności, w jakiej przyswoiło treść; – Wolny tok zapamiętywania, szybkość zapominania, ulotność wiedzy, a luki w pamięci często są uzupełniane konfabulacjami; pamięć logiczna zaburzona; – Zaburzone myślenie przyczynowo-skutkowe, ujawniające się trudnościami w abstrahowaniu, syntetyzowaniu, uogólnianiu, przewidywaniu, wyciąganiu wniosków oraz określaniu związków i relacji między zjawiskami, słowami, sytuacjami; – Sztywność myślenia, myślenie mało samodzielne; – Zaburzone myślenie abstrakcyjne, trudności w rozumieniu pojęć abstrakcyjnych; – Niski poziom zainteresowania poznawczego; – Zaburzona umiejętność harmonii ruchów, trudności z połączeniem dwóch czynności jednocześnie; – Zaburzenia orientacji przestrzennej, orientacji w stosunkach czasowych oraz posługiwania się czasem i określania go; – Trudności w dokonaniu zmian aktywności, częste gubienie wątków; 	<ul style="list-style-type: none"> – Przeciętnie rozwinięta pamięć mechaniczna, dzięki niej i odpowiednim stymulowaniu i wsparciu, dziecko może nabyć podstawowy zasób słownictwa w słowniku biernym. Dziecko będzie dobrze zapamiętywało krótkie wierszyki, piosenki, rymowanki; – Dobrze rozwinięta mowa odtwórcza; – Dobrze rozwinięte myślenie konkretno-obrazowe/ konkretno-wyobrażeniowe; – Uwaga dobrze skoncentrowana na materiale konkretnym; – Brak trudności z samoobsługą; – Spostrzeganie oparte na globalnym ukazywaniu faktów;

	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w nabywaniu nowych umiejętności, łączenia nowych informacji z nabytymi wcześniej, brak umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce, abstrahowania informacji i wyciągania wniosków i tworzenia samodzielnych rozwiązań; - Obniżony poziom samodzielności wykonywania zadań i podejmowania aktywności; - Spowolnione tempo pracy; - Niski poziom lub zupełny brak motywacji, a także obniżony poziom wiary we własne możliwości; - Trudności z radzeniem sobie z emocjami, labilność emocjonalna, możliwe przejawy agresji, nieadekwatność emocjonalna, przez co dzieci mogą mieć trudności w odróżnianiu spraw nieistotnych od ważnych; niska wrażliwość na potrzeby innych; - Obniżona umiejętność pracy w grupie; - Zaburzone rozumienie zasad i reguł; - Możliwa pojawiająca się nadpobudliwość psychoruchowa, impulsywność, hiperaktywność (zespół trwałego niepokoju i uwagi); - Brak rozumienia konsekwencji swoich czynów ze względu na trudności w zrozumieniu zależności przyczynowo-skutkowych oraz słabym krytycyzmem; - Jednokrotne doświadczenie na sytuację edukacyjną będzie niewystarczające dla osiągnięcia efektu edukacyjnego. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lepsze zapamiętywaniu oparte na przeżytym doświadczeniu.
<p>Rozwojowe zaburzenia ruchowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Niska sprawność motoryczna, występujące w różnym stopniu ograniczenia aktywności ruchowej, nieprawidłowa pozycja ciała podczas siedzenia, wzmożona męczliwość, ale także niska sprawność motoryki małej wyrażająca się w nieprecyzyjnych ruchach, problemach w manipulowaniu małymi przedmiotami i konstruowaniu; - Ograniczenia pamięci ruchowej, trudności w zapamiętaniu sekwencji ruchowych; - Ograniczenia w zakresie orientacji: przestrzennej (brak zrozumienia pojęć związanych z przestrzenią, stosunków przestrzennych), w schemacie własnego ciała, przestrzennej na kartce papieru; - Trudności w samodzielnym poruszaniu się w przestrzeni; - Trudności z utrzymaniem równowagi; - Zaburzenia spostrzegania wzrokowego, które mogą się pojawić przy współwystępowaniu uszkodzeń narządu wzroku np. ze względu na ruchomość gałek ocznych; dziecko może 	<ul style="list-style-type: none"> - Dzieci mogą posiadać zasób wiedzy ogólnej o otaczającym świecie; - Mogą odznaczać się wysoką wewnętrzną dojrzałością społeczną; - Dziecko może posiadać liczne zainteresowania i hobby; - Może wystąpić wysoka wewnętrzną motywację do

	<p>mieć problemy podczas podejmowania prób przekraczania wzrokiem linii środkowej ciała, a także słuchowego w przypadku współwystępującego niedosłuchu;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Częste zaburzenia funkcji wzrokowo-przestrzennych (w szczególności, gdy w etiologii zaburzeń pojawiają się czynniki genetyczne), w tym: zaburzenia planowania, zapamiętywania wzrokowego krótkotrwałego, spostrzegania wzrokowego pamięci bezpośredniej, koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej, dokonywania strukturalizacji materiału złożonego; - Niska samoocena, postrzeganie siebie poprzez pryzmat swoich ograniczeń; - Trudności z utrzymaniem poziomu koncentracji uwagi, szybkość rozpraszania się, częste zniechęcenie i rezygnacja, brak wiary we własne możliwości; - Zaburzona sfera społeczno-emocjonalna, w zakresie zaburzeń komunikacyjnych w relacjach z rówieśnikami, nieumiejętność tworzenia aktywności, inicjowania zabaw i działań, dojrzałość społeczna może być obniżona, podwyższony poziom lęku społecznego, labilność emocjonalna, zjawisko wyuczonej bezradności (niesamodzielnosc), może pojawić się także postawa roszczeniowa, zachowania nieadekwatne do sytuacji; - Trudności w korzystaniu z środków dydaktycznych; z powodu niskiej sprawności motoryki małej i precyzji mogą wystąpić trudności podczas korzystania z książek, przyborów piśmienniczych, zeszytów, operowania drobnymi materiałami i przyborami; - Wydłużenie czasu wykonywania danej czynności; - Może wystąpić nadwrażliwość zmysłowa; - Mogą pojawić się ruchy dodatkowe; - Osłabione, wzmożone lub brak napięcia mięśniowego; - Niska kontrola nad swoją siłą i szybkością; - Może pojawić się ból fizyczny lub dyskomfort fizyczny prowadzący do drażliwości, płaczliwości, braku możliwości skupienia się na proponowanej aktywności; - Może zaistnieć zjawisko wyuczonej bezradności. 	<p>samodzielnosci oraz uczenia się;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mogą pojawić się wysokie umiejętności w zakresie posługiwania się książką oraz w czytaniu i pisaniu.
Zaburzenia funkcji	<ul style="list-style-type: none"> - Zaburzone funkcjonowanie w sferze społecznej, m.in. trudności w odnalezieniu się w grupie, nawiązywaniu kontaktów; 	<ul style="list-style-type: none"> - Przeciętny/wysoki poziom intelektualny (jednak nie zawsze);

wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Często pojawia się duże napięcie emocjonalne, łatwość reagowania negatywnie na sytuacje stresujące; stany lękowe; napięcie emocjonalne może powodować również trudności w adekwatnej ocenie sytuacji i odpowiedniej reakcji; często występują negatywne emocje tj. strach, gniew, agresja, złość; – Niska samoocena, postrzeganie siebie przez pryzmat swoich ograniczeń; – Łatwość rezygnowania z wykonywania zadania, lub aktywności, dziecko szybko się zniechęca, szczególnie w przypadku trudniejszego zadania bądź aktywności; – Wydłużone, wolniejsze tempo pracy, w szczególności w trakcie wykonywania zadań związanych z czytaniem i pisaniem; – Trudności w zdobywaniu informacji; – Utrudnienie orientacji przestrzennej oraz orientacji w schemacie własnego ciała; – Wady postawy, obniżenie sprawności motorycznej, zdecydowanie niższa ogólna sprawność ruchowa; – Zaburzenia funkcji wzrokowo-przestrzennych: planowania przestrzennego, spostrzegania wzrokowego, zapamiętywania wzrokowego, spostrzegania głębi, co wpływać będzie m.in. na odczytywanie wykresów, map, grafemów, wyszukiwania informacji na stronie, dokonywania analizy materiału wizualnego, obrazków, itd.; – Trudności w posługiwaniu się podręcznikiem, materiałami wizualnymi, odczytywania, wykonywania zadań, orientowania się przestrzennego na stronie, interpretowania zadań oraz ilustracji – w przypadku braku jego odpowiedniej adaptacji w kontekście formy, do potrzeb dziecka; – Trudności z rozpoznawaniem figur geometrycznych; – Trudności z odczytywaniem map; – Szybka męczliwość wzrokowa, pojawiające się bóle oczu i głowy. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywność i zaangażowanie w podejmowane działania; – Systematyczność pracy; – Dobra pamięć słuchowa; – Percepcja słuchowa oraz analiza i synteza słuchowa rozwinięta prawidłowo; – Łatwość zapamiętywania, rozwinięta pamięć; – Wysoki poziom koncentracji uwagi.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Może wystąpić zaburzona sprawność motoryczna; – Zaburzony rozwój społeczny, trudności w nawiązaniu kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami; – Trudności z interpretacją i odwołaniem do rzeczywistości kulturowej; – Trudności w koncentracji uwagi, szybkość rozpraszania się w przypadku pojawiających się zakłóceń akustycznych; 	<ul style="list-style-type: none"> – Możliwy wysoki poziom motywacji w podejmowaniu działań i aktywności; – Prawidłowo rozwinięte myślenie przyczynowo-skutkowe;

	<ul style="list-style-type: none"> - Trudności w przyswajaniu nowych pojęć, ich organizacji pamięciowej, trwałym zapamiętywaniu i selekcjonowaniu informacji, co często powoduje, że dziecko uczy się na pamięć, mechanicznie i bez zrozumienia tematyki, często myli pojęcia; - Zaburzenia w odbiorze muzycznym w zakresie rytmu, interpretacji muzycznej; - Może pojawić się niechęć wykonywania ćwiczeń z zakresu rozwijania kompetencji lingwistycznych, szczególnie z zakresu sprawności czytania i pisania; - Możliwe wystąpienie zniecierpliwienia i drażliwości; szybka męczliwość; - Ocena funkcjonowania spostrzegania i pamięci wzrokowej jest niejednoznaczna, a rozwój funkcji wzrokowo-przestrzennych jest zróżnicowany w grupie osób z wadami i uszkodzeniami słuchu. Z jednej strony mogą być rozwinięte prawidłowo i stanowić mocną stronę, z drugiej strony mogą występować zaburzenia w tym zakresie współwystępujące z wadami słuchu; - Sposób uczenia się często jest dość mechaniczny. 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepcja wzrokowa oraz analiza i synteza wzrokowo może być rozwinięta prawidłowo; - Prawidłowo wykształcona uwaga wzrokowa; - Zdolność globalnego spostrzegania wzrokowego przewyższać może wybiórcze spostrzeganie; - Szybsze reakcje na bodźce wzrokowe.
<p>Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Brak koncentracji uwagi, uwaga często rozproszona ze względu na minimalne dystraktory lub bez konkretnego powodu, trudności z utrzymaniem uwagi na wybranym bodźcu, zadaniu, czy aktywności; - Zaburzenia niewerbalnej pamięci operacyjnej wpływające na zaburzone poczucie upływu czasu, w tym także trudności w odwoływaniu się i przypominaniu sobie wydarzeń, które zdarzyły się wcześniej, co jednoznacznie oddziaływać będzie na rozwój społeczny i emocjonalny dziecka, a także determinować będzie jego zachowania szkolne i pozaszkolne; - Trudności z dokonywaniem samodzielnej autorefleksji w zakresie wydarzeń z przeszłości; - Trudności z przewidywaniem skutków swoich zachowań i rozumieniem konsekwencji postępowania; - Duża wrażliwość na różnorodne bodźce, częste trudności z selekcjonowaniem bodźców i wybieraniem najważniejszego z nich; - Rozumienie poleceń, ale trudności z zapamiętaniem ich szczegółów oraz wykonywaniem zadań zgodnie z postępującą instrukcją, niski poziom zapamiętywania słuchowego, ale także trudności z przestrzeganiem zasad lub kolejności wykonywania poleceń; 	<ul style="list-style-type: none"> - Lubią zmienność podejmowanych aktywności; - Lubią pracować w ruchu; - Posiadają dużą intuicję; - Duża twórczość, nieszablonowe myślenie; - Wysoki poziom inteligencji, często powyżej przeciętnej; - Dobra spostrzegawczość.

	<ul style="list-style-type: none"> - Częste zapominanie i gubienie przyborów, rzeczy do zrobienia, zadań domowych; trudności z organizacją zabawy czy wykonania aktywności; - Nadmierna impulsywność przejawiająca się w braku umiejętności zahamowania bądź wyciszenia własnej reakcji, dziecko będzie wykonywało zadania bez zastanowienia, przerywało w trakcie wypowiedzi innej osoby, odpowiadało na niezadane do końca pytanie, itd.; - Nadruchliwość powodować może wzmożoną aktywność ruchową, przeplataną okresami nadmiernego skupienia; podczas siedzenia często dziecko będzie również wykazywało nadaktywność w postaci wiercenia się, machania nogami, itp.; często będzie chodziło po klasie, wstawało z miejsca; - Trudności z zachowaniem koordynacji ruchowej oraz zaburzenia koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej; - Wolne tempo pracy, częste przerwy w trakcie wykonywania aktywności, bądź brak ich zakończenia, często dziecko przechodzi do kolejnej aktywności nie kończąc wcześniej zaczętej; - Labilność emocjonalna, łatwe wybuchy złości, spowodowane drobnostkami lub nawet najmniejszymi niepowodzeniami, intensyfikują swoje emocje, trudności z autoregulacją swojego nastroju; często nieadekwatne reakcje do danej sytuacji; - Częste trudności w zakresie relacji społecznych z rówieśnikami, ze względu na swoją nadruchliwość i impulsywność mają trudności ze spokojnym bawieniem się z innymi dziećmi, często są nadto hałaśliwe, zaczepiają inne dzieci; - Nieprawidłowe kształtowanie, nawiązywanie i utrzymywanie interakcji społecznych oraz zaburzenia w zakresie komunikowania się; - Bardzo często następuje połączenie z innymi trudnościami tj. dysleksja, zaburzenia mowy i komunikowania; - Zachowania dziecka mogą stworzyć problemy organizacyjno-wychowawcze w klasie; - Zaniżona samoocena. 	
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> - Unikanie kontaktu wzrokowego i fizycznego (obronność dotykowa); - Nieadekwatne zachowania do sytuacji; 	<ul style="list-style-type: none"> - Bardzo dobra pamięć w zakresie pamięci mechanicznej; może

	<ul style="list-style-type: none"> - Z powodu braku rozpoznania i zrozumienia emocji i intencji innych osób, często wypowiedzi są nietaktowne, mogą być odbierane jako niegrzeczne, lub społecznie nieakceptowane; może pojawić się brak poczucia dystansu społecznego, przez co dziecko może np. skracać dystans pomiędzy nim a rozmówcą, unikać lub nadmiernie stosować kontakt wzrokowy, stosować uznawane za nienaturalne gesty podczas rozmowy. Dzieci mogą mieć trudności z odczytaniem i zinterpretowaniem przekazywanego im komunikatu, a także z odczytywaniem mimiki rozmówcy i wnioskowaniem na temat komunikatu wynikającego z tonu i intonacji głosu; - Zachowania zautomatyzowane, rytualne, zachowanie tego samego porządku i schematu działań, dnia i aktywności; - Niechęć do nowości, a reakcją na jakiegokolwiek zmiany są wybuchy gniewu, płaczu, obniżenia nastroju, itd.; - Występowanie zachowań stereotypowych (często wynikające z potrzeby dodatkowej symulacji) tj. np. wpatrywanie się w światło czy kręcące/wirujące przedmioty, kręcenie głową, chodzenie w kółko; - Nieadekwatne poczucie własnej wartości, zbyt wysokie lub zbyt niskie; - Nieumiejętność przyznania się do błędu lub niewiedzy; - Nieprawidłowe kontakty społeczne z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi, często brak przywiązania emocjonalnego; możliwości będzie wiele, po pierwsze dzieci nie wykazują ochoty i unikają kontaktu z rówieśnikami, po drugie dzieci mogą być pasywne w kontaktach społecznych, samodzielnie kontakty nie są inicjowane, wykazują bierną postawę, po trzecie, są zainteresowane kontaktem i wykazują postawę aktywną, lecz nie wiedzą jak kontakt prawidłowo nawiązać i utrzymać, robią to w sposób nieskuteczny i specyficzny; - Brak poczucia hierarchii społecznej; - Brak elastyczności poznawczej; - Zaburzone funkcjonowanie sensoryczne w zakresie: nadwrażliwości dotykowej, na różnorodne zbyt intensywne bodźce, niepewność grawitacyjna (np. dziecko boi się bawić na drabinkach, skakać, wchodzić po schodach bez podtrzymywania, itd.), niepewność posturalna (dziecko boi się zmieniać pozycje ciała, bez dodatkowego wsparcia); pojawić 	<p>wystąpić tzw. pamięć fotograficzna;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Szczególnie rozwinięta percepcja wzrokowa; - Bardzo dobrze zapamiętują fakty i wydarzenia; - Umiejętność dostrzegania sekwencji, zasad i reguł; - Możliwość utrzymania przez dłuższy czas pełnej koncentracji uwagi; - Mogą pojawić się szczególne uzdolnienia w jakimś zakresie przedmiotowym lub danego materiału; - Intensywne zainteresowania danym tematem; - Nieszablonowy sposób myślenia.
--	--	--

	<p>może się wybiórczość pokarmowa, szczególnie wrażliwość sensoryczna także w zakresie zapachów, dyskomfort związany z fakturami poszczególnych ubrań i materiałów;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Zdarza się obniżone napięcie mięśniowe, co może powodować m.in. podtrzymywanie głowy podczas siedzenia przy ławce; – Mogą pojawić się zaburzenia uwagi, nieselektywność bodźców czy hiperleksja; – Trudności z dokonywaniem analizy materiału złożonego, wyodrębnieniem figury z tła, zdarzyć może się nadmierne podejmowanie analizy materiału pod kątem występujących wzorów w celu wyszukania symetrii czy zaburzeń w danym materiale wizualnym; – Trudności z lokalizowaniem przedmiotów w przestrzeni (prozopagnozja); – Sztywne przestrzeganie reguł i zasad; – Odmienne poczucie upływającego czasu; 	
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzenia automatyzacji nabytych sprawności, odnoszące się nie tylko do czytania i pisania, ale także innych sprawności, polegający na trudnościach w wykonywaniu różnorodnych aktywności bez jednoczesnego kontrolowania każdego etapu; – Trudności ze zrozumieniem poleceń, zadań, poleceń, pytań; – Zaburzenia w myśleniu abstrakcyjnym; – Obniżony zasób pamięci roboczej; – Trudności w zapamiętywaniu (m.in. słownictwa, wyrażeń, struktur zdania i sekwencji, dłuższych poleceń, szeregu cyfr, wierszy, piosenek), zaburzenia pamięci krótkotrwałej oraz zaburzenia pamięci w zakresie poszczególnych modalności (słuchowej, kinestetycznej oraz słuchowej); – Deficyt przetwarzania czasowego – trudności w przypomnieniu sobie słownictwa, wyrażeń czy struktur na zawołanie. Zwolnione tempo przetwarzania informacji; – Funkcje uwagi i pamięci są zależne od emocji, pod wpływem napięcia emocjonalnego zablokowana zostaje efektywność; 	<ul style="list-style-type: none"> – Prawidłowo rozwinięte zdolności poznawcze rozumiane jako ogólny wynik inteligencji³⁰; – Szybkość myślenia; – Umiejętność rozwiązywania problemów twórczych; – Dobrze rozwinięte umiejętności konstrukcyjne.

³⁰ Często znaczne deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz słuchowo-językowych obniżają ogólny uzyskany wynik inteligencji, stąd też tak istotne jest dokonanie prawidłowej interpretacji w porozumieniu psychologiczno-pedagogicznym (Radtke, 2020, 2021).

	<ul style="list-style-type: none"> – Zaburzenia orientacji przestrzennej, orientacji w czasie, orientacji kierunkowej oraz zaburzenia świadomości swojego ciała, wpływające głównie na nabywanie i automatyzowanie sprawności czytania i pisanie; – Występujące zaburzenia lateralizacji; – Zaburzona lub brak autokorekty; – Trudności z koncentracją uwagi, spowolnienie przeczutności uwagi, szybkość rozproszenia się, zapominanie o zadaniach domowych, częste spóźnienia, brak koncentracji na wykonywanym ćwiczeniu, aktywności; niższa pojemności uwagi wzrokowej; – Brak odporności na zmęczenie intelektualne, szybka męczliwość, pod której wpływem dziecko blokuje swoją uwagę; – Rozwój funkcji wykonawczych przebiega nieprawidłowo, co wpływać będzie na prawidłowe planowanie, zachowanie i utrzymanie kontroli oraz dokonywanie korekty; – Zaburzenia działania sekwencyjnego, co wpływać będzie na używanie kalendarza, posługiwanie się zegarkiem, rozumieniem złożonych instrukcji, itd.; – Opóźniony rozwój ruchowy; – Niska sprawność manualna, w tym zaburzenia koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej, – Zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej; – Zaburzenia funkcji wzrokowych w zakresie np. budowania z klocków, układania puzzli, itd. oraz w zakresie analizy wzrokowej np. trudności w wyróżnianiu elementów z całości, rozpoznawania figur geometrycznych, mylenia figur do siebie podobnych typu romb-równoległobok, równoległobok-prostokąt, kwadrat-prostokąt, kwadrat-romb; – Zaburzenia w zakresie sprawności i świadomości fonologicznej; – Trudności w zarządzaniu swoim czasem, mylenie godzin, wykonywanie innych zadań niż zostało to wskazane; – Trudności w uczeniu się innych przedmiotów, w tym: muzyki (odtworzenie rytmu, czytanie nut), plastyki (odtworzenie stosunków przestrzennych, rysowanie), wychowania fizycznego (automatyzacja, powtarzanie sekwencji ruchowych), historii (orientacja w 	
--	--	--

	<p>chronologii wydarzeń, zapamiętywanie sekwencji zdarzeń), matematyki (rozwiązywanie zadań z treścią, zapamiętywanie tabliczki mnożenia, geometria);</p> <ul style="list-style-type: none"> – Spadek motywacji do pracy, niska samoocena i poczucie własnej wartości, może pojawić się zjawisko wyuczonej bezradności; często osiągnane efekty są niewspółmierne do wkładanej pracy. 	
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Może pojawić się nieadekwatna samoocena, zaniżona lub zawyżona; – Może pojawić się syndrom nieadekwatnych osiągnięć w związku z zbyt dużą ilością dodatkowych zadań, lub zbyt dużymi wymaganiami rodziców lub nauczyciela. Często przyczyną będzie również niepodejmowanie zadań przez ucznia, ponieważ są „za łatwe” lub „nudne”; – Zachowania nieadekwatne w przypadku sytuacji rywalizacji, może pojawić się uzależnienie od motywacji zewnętrznej; – U dzieci uzdolnionych może pojawić się potrzeba zaspokojenia potrzeb swoich rodziców lub nauczycieli, osiągnięcie sukcesów dla zewnętrznych pochwał i podziwu; – Mogą pojawić się zaburzenia emocjonalne: poczucie winy w sytuacji porażki, wysokie napięcie emocjonalne, zbyt wysoka odpowiedzialność, znudzenie, frustracja, perfekcjonizm, wysoki samokrytycyzm, unikanie ryzyka, labilność emocjonalna, podatność na stres, tendencja do rywalizacji, utrata kontroli, poczucie niedoceny, czy nawet zachowania nerwicowe czy depresyjne; – Zdarza się, że dziecko zaprzecza własnym uzdolnieniom, unika wyzwań i ryzyka ze względu na zaniżoną samoocenę, lub po to by móc nawiązać kontakt z rówieśnikami. 	<ul style="list-style-type: none"> – Duże możliwości poznawcze i intelektualne; – Łatwość zapamiętywania i umiejętność korzystania ze zgromadzonej wiedzy; – Ciekawość poznawcza, rozbudzone zainteresowania, wysokie ambicje i aspiracje; – Różnorodność poznawcza; – Umiejętność twórczego rozwiązywania problemów; – Wrażliwość emocjonalna, otwartość na doświadczenia; – Logiczność postępowania, myślenie przez analogię; – Zdolność determinowania informacji bardziej lub mniej istotnych; – Zdolność operacjonalizacji wiedzy; – Chęć podejmowania zadań i wykazywanie inicjatywy.

Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w opanowaniu języka polskiego/ trudności komunikacyjne; – Trudności w integracji, przystosowaniu i adaptacji do kultury i zwyczajów polskich; – Trudności w nawiązywaniu relacji społecznych i z rówieśnikami; – Wolne tempo pracy; – Trudności w podejmowaniu współpracy z rodzicami; – Mogą pojawić się zaburzenia emocjonalne: poczucie winy w sytuacji porażki, wysokie napięcie emocjonalne, znudzenie, frustracja, agresja; – Trudności ze zrozumieniem poleceń, zadań, pytań; – Możliwość innego postrzegania edukacji formalnej; – Możliwość pojawienia się wyuczonej bezradności intelektualnej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Wysoka wrażliwość na odmienność kulturową; – Duża świadomość kulturowa.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Poczucie inności czy braku akceptacji, co wpływać może na rozwój dziecka we wszystkich sferach; – Trudności komunikacyjne wynikające z niewystarczającej znajomości języka (być może spowodowanej niewystarczającą ekspozycją na język). 	<ul style="list-style-type: none"> – Wysoki poziom świadomości językowej dzieci dwujęzycznych (wyprzedzający dzieci jednojęzyczne o 2-3 lata); – Wysoka wrażliwość na odmienność kulturową, duża świadomość kulturowa; – Szacunek dla innych języków i kultur; – Otwartość na nowe doświadczenia; – Bardzo dobrze rozwinięte myślenie abstrakcyjne, planowanie, kreatywność; – Elastyczność poznawcza;

		– Rozumienie perspektywy innych osób.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)	
	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w funkcjonowaniu związane z poczuciem inności czy brakiem akceptacji; – W sferze społecznej mogą się pojawić trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Dziecko może czuć się wyobcowane, nieakceptowane i nierozumiane; – Problemy z radzeniem sobie z emocjami; nieadekwatne reagowanie do sytuacji; – Możliwość pojawienia się wyuczzonej bezradności intelektualnej. 	<ul style="list-style-type: none"> – Łatwość w uczeniu się kolejnych języków; – Łatwość odnajdywania się w różnych sytuacjach społecznych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury oraz własnej interpretacji.

4. Trudności lingwistyczne dzieci z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych podczas zajęć z języka angielskiego

System języka, inteligencja werbalna, indywidualne predyspozycje rozwojowe i edukacyjne, doświadczenie uczącego się, to wybrane elementy złożonego procesu przyswajania języka. Bazując na teorii współzależności językowych Cumminsa (1979), ogólna sprawność językowa pierwszego nabywanego języka będzie zasobem osoby, która nabywa drugi i każdy kolejny język. Teorię tą należy również uzupełnić stwierdzeniem, za hipotezą różnic w kodowaniu językowym Sparksa i Ganschow'a (1993, 1995), że trudności w pierwszym języku będą wpływały na nabywanie drugiego języka. Za K. Bogdanowicz (2011), stwierdza się także, że w zależności od tego jaki system ma język macierzysty dziecka, jaki system ma język poznawany i jakie zróżnicowane potrzeby edukacyjne dziecko posiada, nabywanie nowego języka będzie przebiegało inaczej. Inaczej będzie język angielski nabywało polskie dziecko dyslektyczne, a inaczej niemieckie dziecko dyslektyczne. Podobne dysproporcje edukacyjne pojawią się w grupie dzieci o tym samym języku ojczystym z tą samą specjalną potrzebą edukacyjną, ale uczące się innego języka obcego – inne trudności będzie miało polskie dziecko dyslektyczne uczące się angielskiego, a inne niemieckiego. Założyć zatem należy wykorzystanie technik pracy korespondujących z cechami systemowymi języka – bezpośrednie kopiowanie i transfer metod nie będzie odpowiednim środkiem pracy.

Ponadto, ze zróżnicowanymi trudnościami spotkamy się w sytuacji dwóch różnych dzieci z tą samą specjalną potrzebą edukacyjną, mówiących w tym samym języku, nabywających ten sam język obcy, ze względu na ich indywidualny rozwój i różnice w kształtowaniu się ich profilu diagnostycznego. Można przyjąć, że predyspozycje danego dziecka ze specjalną potrzebą edukacyjną będą miały negatywny lub pozytywny wpływ na uczenie się języka, albo nie będą znacząco na niego oddziaływały. Tym samym należy postawić założenie, że w metodyce nauczania języka obcego, niezbędnym jest odniesienie się do indywidualnego profilu diagnostycznego i rozwojowego każdego dziecka dla zrozumienia jego funkcjonowania na zajęciach z języka angielskiego, przewidzenia wystąpienia możliwych trudności, a także dostosowania procesu diagnostycznego do potrzeb dziecka i określenie dla niego systemu wsparcia i wspomaganie dla osiągnięcia sprawności językowych.

Mając w pamięci, na podstawie przedstawionych zestawień tabelarycznych, możliwie pojawiające się trudności w zakresie nabywania poszczególnych sprawności

językowych, a także w innych obszarach rozwoju oraz atuty i mocne strony, które charakteryzują dzieci, w kolejnym, poniższym zestawieniu tabelarycznym (Tabela 15) przedstawione zostaną zebrane potencjalne trudności lingwistyczne na podstawie konkretnych przykładów zaczerpniętych z tematów i podstawy programowej zajęć języka angielskiego na etapie edukacji wczesnoszkolnej (Dz. U. 2017., poz. 356), a także potencjalne funkcjonowanie dzieci w danych grupach na zajęciach języka angielskiego. Bazując na wspomnianych podejściach, jako trudności lingwistyczne rozumiem wszelkie trudności występujące u dzieci podczas nabywania i posługiwania się poszczególnymi sprawnościami językowymi dla celów osiągnięcia kompetencji językowej. Zarys charakterystyki dokonany został na wybranych wskazanych wcześniej grupach dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 15. Przykłady występujących trudności wybranych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas nabywania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego, na podstawie tematyki wskazanej w podstawie programowej zajęć języka nowożytnego, oraz możliwe funkcjonowanie dziecka podczas zajęć z języka angielskiego

	Przykłady występujących trudności lingwistycznych podczas nabywania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego, na podstawie tematyki wskazanej w podstawie programowej zajęć języka nowożytnego, oraz możliwe funkcjonowanie dziecka podczas zajęć z języka angielskiego
Zaburzenia rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z zapamiętywaniem poznanego słownictwa, wykorzystaniem zasobu w odpowiednim kontekście, słownictwo poznawane i zapamiętywane będzie w sposób mechaniczny; – Dziecko będzie posiadało niewielki zasób słownictwa podstawowego w słowniku biernym, jednakże często nie będzie potrafiło przywołać odpowiednich słów z pamięci; – Słownictwo poznane w piosenkach, wierszykach będzie znane, ale brak umiejętności wykorzystania słów i wyrażeń w rzeczywistej sytuacji; – Trudności w wrywkowym korzystaniu z zasobu zapamiętywanego słownictwa, wyrażeń, struktur zdania i sekwencji (np. dni tygodnia, miesiące, liczb, pór roku); – Trudności w zapamiętaniu i wykorzystywaniu słownictwa dotyczącego pojęć abstrakcyjnych oraz związanych z emocjami; – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa i określaniu kierunków, czasu, stosunków przestrzennych w języku angielskim (<i>What time is it? – It’s seven o’clock. What time do you have breakfast? – At half past seven.</i>), (<i>on, under, in, opposite, near, in front of</i>); – Trudności z opanowaniem struktur gramatycznych, zautomatyzowaniu ich i odpowiednim użyciu (<i>verb pattern</i>); – Struktury i wyrażenia będą powtarzane automatycznie i bezmyślnie, ale użycie ich w innym kontekście będzie niemożliwe (np. <i>Yes, I do. No, I don’t.</i>); – Trudności w udzielaniu odpowiedzi na zadawane podstawowe pytania, z którymi dziecko zapoznało się wcześniej (<i>What’s your name? How are you?</i>); – Trudności w samodzielnym zadawaniu pytań, z którymi wcześniej dziecko się zapoznało (może odbywać się to w sposób mechaniczny poprzez powtarzanie po nauczycielu, ale często bez zrozumienia); – Nieumiejętność samodzielnego wykorzystania zwrotów grzecznościowych; – Trudności w samodzielnym udzielaniu odpowiedzi pełnym zdaniem (<i>What is it? – Pen. (It’s a pen.)</i>); – Trudności użycia struktur w sytuacjach rzeczywistych (<i>How much is it? Can I have?</i>); – Trudności w zachowaniu prawidłowej struktury zdania bardziej złożonego (<i>There’s (a lamp) (on) the (table)</i>); – Trudności w rozumieniu czym są składniki zdania nieprzetłumaczalne na język polski (np. czasowniki posiłkowe <i>do/does, to be</i>);

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w posługiwaniu się strukturami gramatycznymi w zakresie <i>Present Simple, Present Continuous</i>; – Trudności w używaniu krótkich i długich odpowiedzi (<i>Do you like fish? Yes, I like fish/No, I don't like fish. Yes, I do. No, I don't.</i>); – Trudności w zakresie używania i zrozumienia, czym są skróty typu (<i>There's = There is</i>). Traktowanie ich jako struktur o innym znaczeniu; – Trudności w połączeniu różnych struktur np. przy opisie zwierząt (<i>It's black. It has got a beak. It lives in the forest. It can fly.</i>); – Opisywanie przedmiotów, a także tworzenie zdań bardziej złożonych przy użyciu przymiotników. (<i>It's a pen. It's black = It's a black pen.</i>); – Dziecko będzie miało trudności mówiąc o upodobaniach (trudności w użyciu struktur <i>I like, I don't like</i>); – Trudności fonetyczne: m.in. w zakresie rozróżniania poszczególnych dźwięków (szczególnie, kiedy dźwięki nie występują w języku polskim), nieprawidłowego wypowiedzienia wyrazów, trudności w czytaniu wyrazów, brak połączenia słowa z formą pisemną (szczególnie, kiedy wymowa zdecydowanie odbiega od zapisu graficznego); – Trudności w tworzeniu krótkiej wypowiedzi mającej na celu przedstawienie siebie; – Trudności w rozumieniu historyjek obrazkowych, nie tylko ze względu na zaburzoną kompetencję językową, ale również zaburzone myślenie przyczynowo-skutkowe; – Brak zainteresowania poznawczego dla poznawania języka, kultury; niski poziom motywacji dla poznawania języka angielskiego; – Brak samodzielnego podejmowania aktywności dla rozwoju kompetencji lingwistycznych; – Trudności w rozumieniu zasad i reguł gry (dodatkowa trudność dla nauczyciela prowadzącego zabawę, chcącego używać jak najczęściej języka angielskiego, w jaki sposób wytłumaczyć zasady w języku angielskim dla pełnego zrozumienia); – Jedno doświadczenie językowe często będzie niewystarczające dla zapamiętania danego słowa, wyrażenia (konieczność wielokrotnego doświadczenia w różnych sytuacjach i formach); – Dziecko nie łączy znanej i osiągniętej wiedzy z języka angielskiego z nowo poznanymi elementami (brak systemowości wiedzy).
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z zapamiętywaniem tekstu piosenek, wierszyków (<i>songs, chants, nursery rhyming</i>); – Trudności w tworzeniu wypowiedzi ustnych, nawiązywaniu kontaktu z rozmówcą w języku angielskim; – Możliwa występująca blokada językowa, spowodowana nieadekwatnym poczuciem własnej wartości lub nieumiejętność przyjmowania krytyki;

	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się trudności w wykonywaniu aktywności językowych połączonych z ruchem, to samo będzie dotyczyło zastosowania niektórych metod (np. metoda reagowania całym ciałem <i>TPR</i>), nie wszystkie elementy danych metod będą adekwatne i odpowiadały potrzebom dziecka, konieczna stanie się ich adaptacja; – Stosowanie ćwiczeń opartych tylko na zapamiętywaniu ruchowym mogą być nieefektywne; – Zaburzenia artykulacyjne będą wpływały na prawidłową wymowę, w szczególności, jeżeli będzie chodziło o niewyćwiczone fonemy angielskie, niepojawiające się w języku polskim, a także na łączenie słów z odpowiednikiem graficznym; – Trudności w nabywaniu i korzystaniu z wyuczonego słownictwa, a także rozumienie nowych słów i wyrażeń z kontekstu, w szczególności, gdy dziecko będzie bazować na użyciu jednego zmysłu; – Trudności w nabywaniu, posługiwaniu się i zrozumieniu słownictwa w zakresie przestrzennym (<i>on, in, under</i>), kierunkowym (<i>on the left, opposite, across, near</i>); – Podczas nabywania sprawności pisania, ćwiczenia w zakresie odwzorowywania wyrazów (pisania po śladzie) mogą być niewystarczające dla nabywania sprawności pisania i opanowania graficznego wyrazu. Podczas odwzorowywania dziecko będzie gubić i mylić litery, a także widoczny jest charakterystyczny zabieg fonetycznego zapisu angielskich słów (<i>school</i> [skul], <i>shoes</i> [szus]); – Podczas planowania pracy przez nauczyciela, ze względu na najczęstsze sugestie metodyczne aktywności językowych wspartych ruchowo, stanie on przed wyzwaniem dobrania odpowiednich ćwiczeń lub odpowiedniej ich adaptacji, aby dziecko mogło brać udział również w zabawach ruchowych z resztą klasy i nie pozostało biernym obserwatorem; – U dziecka często może pojawić się rozdrażnienie, spowodowane poczuciem własnych ograniczeń, dyskomfortem fizycznym, nieumiejętnością wykonania zadania czy niezrozumieniem polecenia; – Podwyższony poziom lęku społecznego może wpływać na brak ochoty podejmowania aktywności grupowych podczas zajęć z języka angielskiego oraz wykonywania ćwiczeń komunikacyjnych; – Mogą pojawić się sytuacje, w których dziecko nie będzie chciało podejmować i uczestniczyć w zaproponowanych innych aktywnościach (nie tylko ruchowych), ze względu na postrzeganie siebie poprzez pryzmat swoich ograniczeń, czy też będzie wykazywało brak zainteresowania poznawczego; – Mogą wystąpić dwa skrajne zachowania: braku samodzielności (dziecko nie będzie podejmowało żadnych zadań bez wsparcia), albo odwrotnie dziecko nie przyjmuje żadnej pomocy (nawet w przypadku, jeżeli nie wie, w jaki sposób wykonać zadanie, na wszelkie wsparcie reaguje złością i histerią, chce wszystko robić samodzielnie); – Może pojawić się brak samodzielnego podejmowania aktywności dla rozwoju kompetencji lingwistycznych.
--	--

Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Może pojawić się obniżona sprawność pamięci werbalnej – trudności z przypominaniem sobie poznanego słownictwa, skojarzeniem i użyciem w odpowiedniej sytuacji; – Trudności z przyswajaniem czasowników posiłkowych (<i>do, have, to be</i>). W konstrukcjach np. z czasem <i>Present Continuous</i> czasownik <i>to be</i> bywa pomijany (osoby z zaburzeniami wzroku postrzegają go jako nieistotny, co spowodowane jest sposobem przyswajania pierwszego języka). Podobne trudności wystąpią w czasie <i>Present Simple</i>, gdzie występuje czasownik posiłkowy <i>do</i>; – Pełna immersja językowa nie jest możliwa, a także niewskazana – niejednokrotnie tłumaczenie to jedyny sposób na zapamiętanie słowa (szczególnie dla dzieci ze znacznymi zaburzeniami widzenia); – Trudności z korzystania ze źródeł informacji w języku angielskim; – Przy braku odpowiednich adaptacji nie będzie możliwe prawidłowe i pełne nabywanie języka. Często odpowiednie dostosowanie środków glottodydaktycznych da dziecku narzędzie do wykorzystania i osiągnięcia wysokiej efektywności w nabywaniu drugiego języka; – Ze względu na zaburzone funkcjonowanie w sferze społecznej mogą pojawić się trudności podczas pracy w grupie lub w parach, co wpływać może na ćwiczenie funkcji komunikacyjnych w języku; – Trudności w nabywaniu, posługiwaniu się i zrozumieniu słownictwa w zakresie przestrzennym (<i>on, in, under</i>), kierunkowym (<i>on the left, opposite, across, near</i>); – Z powodu dużego napięcia emocjonalnego, pojawiające się emocje mogą wpłynąć negatywnie na funkcjonowanie dziecka podczas zajęć z języka angielskiego, co może prowadzić do rezygnacji z aktywności, szybkiego zniechęcania się i nieosiągania zamierzonych celów; – Trudności w korzystaniu z regularnych podręczników, niedostosowanych do danego funkcjonowania dziecka: bogata szata graficzna, wielość drobnych elementów, różnorodny typ czcionki, mały druk, tekst w kolumnach – będzie utrudniał dziecku korzystanie z materiałów.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w pracy w grupie czy parach, ze względu na obniżoną zdolność komunikacyjną i mogące pojawiać się trudności w tworzeniu relacji społecznych; – Niechęć w podejmowaniu aktywności z zakresu nabywania języka angielskiego, ze względu na postrzeganie siebie przez pryzmat trudności, które się pojawiają, niskiej motywacji, bądź niskiej lub nieadekwatnej samooceny; – Brak samodzielności w podejmowaniu aktywności dla poznawania języka angielskiego i rozwijania własnych kompetencji lingwistycznych; – Trudności w koncentrowaniu uwagi na wykonywanych zadaniach czy aktywnościach, których przyczyn można się doszukiwać w wielu aspektach np. ze względu na niedostosowane warunki akustyczne, dystraktory (szum, hałas w klasie),

nieusłyszenie bądź niezrozumienie polecenia nauczyciela (szczególnie w przypadku, gdy jest ono zbyt długie, złożone i z nieustannie zmieniającymi się strukturami i wyrażeniami, wypowiedane zbyt szybko lub cicho). Dziecko może nie zapamiętać także długiego polecenia ustnego, ze względu na niski poziom pamięci słuchowej. Angielski akcent czy intonacja, nowość dla dziecka, będzie powodować na początku większe trudności w przyzwyczajeniu się do nowych dźwięków;

- Tworzenie swoich własnych słów w obcym języku, częste wykorzystywanie znanych dziecku polskich słów jako angielskich;
- Możliwość pojawienia się trudności w zrozumieniu zasad proponowanych gier językowych oraz aktywności;
- Trudności w wymowie, czytaniu i pisaniu homofonów (*sea-see*), wyrazów różniących się jednym grafemem (*bat-bad*), wypowiedanie tego samego grafemu <a> (wymawiane jako /ʌ/ i /æ/), dokładnie tak samo. Przekładanie polskiej bezdźwięczności na końcu wyrazów na wymowę angielską. Trudności w czytaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh>;
- Wyrazy, zdania wypowiedane i czytane są automatycznie, bez skupienia się na fonetyce i prawidłowej wymowie. Duże trudności z jej zapamiętywaniem. Podobnie będzie z pisownią, jeżeli głównie dziecko będzie odwzorowywać nie zapamięta przy tym prawidłowego zapisu;
- Trudności w korzystaniu z materiałów audialnych, skupieniu uwagi słuchowej na dłuższych wypowiedziach (np. podczas charakterystycznych szkolnych zadań typu odsłuchiwanie nagrania z płyty bazując na historyjce obrazkowej w podręczniku)
- Trudności z zastosowaniem wielu z metod i technik (np. Metoda *The Silent Way*) bez odpowiedniej adaptacji;
- Mogą pojawić się trudności z opanowaniem struktur gramatycznych, zautomatyzowaniu ich i odpowiednim użyciu (*verb pattern*);
- Trudności w samodzielnym wykorzystywaniu wyrażen (*How much is it? Can I have?*), udzielaniu odpowiedzi pełnym zdaniem (*What is it? - Pen. (It's a pen.)*), zadawaniu pytań i udzielaniu odpowiedzi (*What's your name? How are you?*) ze względu na trudności w zapamiętywaniu słuchowym;
- Trudności w zachowaniu prawidłowej struktury zdania (szyku zdania) bardziej złożonego (*There's (a lamp) (on) the (table).*);
- Trudności w używaniu krótkich i długich odpowiedzi, ze względu na początkowy, głównie nacisk słuchowy w poznawaniu struktur (*Do you like fish? Yes, I like fish/No, I don't like fish. Yes, I do. No, I don't.*);
- Trudności w zakresie używania i zrozumienia, czym są skróty typu (*There's = There is*). Traktowanie ich jako struktur o innym znaczeniu. Dziecko może mieć trudności z usłyszeniem jaki dźwięk znajduje się na końcu wyrażenia, więc nie będzie go używało, co przełoży się później na czytanie i pisanie wspomnianych struktur;

	<ul style="list-style-type: none"> – Opisywanie przedmiotów, a także tworzenie zdań bardziej złożonych przy użyciu przymiotników. (<i>It's a pen. It's black = It's a black pen.</i>); – Podczas pisania ze słuchu charakterystyczny zabieg fonetycznego zapisu angielskich słów (<i>school</i> [skul], <i>shoes</i> [szus]).
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Możliwość pojawienia się trudności w przestrzeganiu zasad proponowanych gier językowych oraz aktywności; – Trudności w wymowie, czytaniu i pisaniu homofonów (<i>sea-see</i>), trudności w zapisywaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh> oraz zbitek samogłosek <ae>, <ea>, <oo>, <oe>, <ee>; – Zaburzenia koncentracji uwagi przejawiające się w: trudnościach w zrozumieniu poleceń, niewysłuchaniu poleceń do końca, przerywaniu innym podczas wypowiedzi, czytaniu (przeskakiwanie słów, mylenie wyrazów, gubienie się w tekście, niski poziom zrozumienia przeczytanego zdania czy krótkiej wypowiedzi, który nie jest spowodowany brakiem rozumienia poszczególnego słownictwa), pisaniu (mylenie liter, pomijanie, przestawianie); – Niski poziom zapamiętywania słuchowego, wykorzystanie jednego rodzaju modalności podczas poznawania nowej tematyki będzie niewystarczający; – Ulotność pamięci, szybkość zapomnienia: słownictwa, nabytych struktur gramatycznych, wyrażeń; – Często dziecko może mieć trudności z wyhamowaniem swoich reakcji, co będzie powodowało sytuacje często określane przez nauczycieli jako „przeszkadzanie w czasie zajęć” – odpowiadanie na niezadane do końca pytanie, trudności w wykonywaniu poszczególnych aktywności podczas pracy w parach czy grupach, przerywanie wypowiedzi nauczycielowi, albo innym dzieciom, wykrzykiwanie odpowiedzi bez zastanowienia, itd.; – Dzieci będą dobrze się realizowały w zmiennych aktywnościach, co nie oznacza jednak, że zawsze uda im się wystarczająco skupić, aby dokończyć zaplanowane ćwiczenie. Często dziecko będzie robiło dużo przerw, szybko się rozpraszało i nie wykonywało zadań w pełni; – Niska organizacja osobista, częste gubienie rzeczy, zapomnianie – te cechy również znacząco wpływać będą na funkcjonowanie dziecka na zajęciach języka angielskiego i jednocześnie na nabywanie poszczególnych sprawności; – Metody i techniki oparte w dużej mierze na przewidywalności, drylach językowych i rutynie (np. metoda audiolingwalna), nie będą wystarczająco efektywne do wykorzystania podczas pracy z dziećmi z AD/HD;
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Nieprawidłowe użycie zaimków osobowych, gdy dziecko mówi o sobie, ale także o innych; – Niemożność opanowania i zrozumienia idiomów i kolokacji w języku angielskim; – Tworzenie swoich własnych słów w obcym języku, częste wykorzystywanie znanych dziecku polskich słów jako angielskich; – Trudności w zrozumieniu zasad proponowanych gier językowych oraz aktywności;

- Niechęć do podejmowania nowych aktywności i poznawania nowych zabaw, niechęć do zmian w rutynie zaproponowanych zajęć, może pojawić się także niechęć w przerywaniu aktualnie wykonywanego ćwiczenia;
- Łatwość opanowania struktur gramatycznych pod względem automatyzacji, ale często występuje brak ich zrozumienia. Dziecko równie łatwo może zapamiętywać słownictwo, ale podobnie może mieć trudności używania go w odpowiednim kontekście. Słowa będą powtarzane i pozornie znane, a dzieć się tak może dzięki bardzo dobrej pamięci dziecka. Wydawać się będzie, że dziecko osiąga sukcesy, lecz niestety pozornie, bo brakować będzie zrozumienia. Podobnie będzie w przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych. Często dzieci zapamiętują pełne zdania i odwzorowują je w swoich tekstach;
- Dziecko może nie rozumieć, że mogą pojawić się dodatkowe określenia na jedno zjawisko czy przedmiot. Ten sam problem pojawi się w zakresie wymowy, dziecko może kwestionować występowanie wielu fonemów przypadających na jeden grafem i odwrotnie;
- Wypowiedzi ustne będą schematyczne i krótkie, brakować będzie określeń, używania przymiotników. W wymowie zabraknie używania akcentu i odpowiedniej intonacji, mowa będzie płaska i monotonna;
- Trudności w rozumieniu poleceń, dziecko może nie zareagować na polecenie kierowane nie bezpośrednio do niego;
- Dziecko będzie miało skłonności do tłumaczenia zdań czy słów w dokładnej kalce językowej na język polski;
- Trudności w mówieniu o emocjach, a także nazywaniu ich, czyli w nabywaniu pojęć i używaniu słownictwa: *sad, angry, happy*;
- Z powodu występującej echolalii, dziecko może powtarzać pytania po nauczycielu, jego reakcje i komunikaty;
- Mogą pojawić się stereotypie językowe np. zaczerpnięte z gier komputerowych, które dziecko będzie używało (kolokwializmy i wulgaryzmy);
- Może pojawić się niski poziom graficzny pisma wpływający na m.in. zapamiętywanie słownictwa, wykonywanie zadań domowych;
- Nowe aktywności czy zmiana rutyny zajęć czy rutyny pracy dziecka może powodować nieadekwatne zachowania dziecka do sytuacji, niechęć, obniżenie nastroju czy wybuchy płaczu czy złości;
- Należy podkreślić także możliwie występujące nieadekwatne poczucie własnej wartości, znacząco wpływające na nabywanie sprawności językowych oraz uczestnictwo dziecka w aktywnościach;
- Może zdarzyć się, że dziecko nie będzie podejmowało aktywności, w których pracujemy z grupą lub całą klasą;
- Z powodu możliwej nadwrażliwości zmysłowej czy dotykowej konieczne będzie przeanalizowanie przez nauczyciela rodzaju zastosowanych środków glottodydaktycznych;

	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko może niechętnie podchodzić do poznawania nowej kultury, a także wykazywać brak rozumienia i akceptacji odmienności, co powiązane będzie z małą elastycznością myślenia.
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w wymowie i pisaniu homofonów (<i>sea-see, flower-flour, roll-role</i>), wyrazów różniących się jednym grafemem (<i>bat-bad</i>), wypowiedzianie tego samego grafemu np. <a> dokładnie tak samo w każdym słowie. Przekładanie polskiej bezdźwięczności na końcu wyrazów na wymowę angielską. Trudności w wymowie słów, ze względu na wielość fonemów i nieznanych dyftongów, a także na różnice w wymowie tych samych dyftongów w zależności od słowa oraz różnice w wymowie słów w zależności od kontekstu zdania. Pisanie zamiennych fonemów np. (<i>tee</i> zamiast <i>tea</i>); – Trudności w czytaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh>; – Trudności w zapisywaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh> oraz zbitek samogłosek <ae>, <ea>, <oo>, <oe>, <ee>. Trudności w odwzorowywaniu, opuszczanie, przestawianie, dodawanie liter w wyrazach, sylab w wyrazach, wyrazów w zdaniach. Pomijanie liter w zapisie np. (<i>tree-three</i>), przestawianie liter (<i>sheos-shoes</i>), dodawanie liter (np. <i>sads-sad</i>). Dodatkowo mogą wystąpić trudności w pisaniu ze słuchu, dziecko będzie pisało tak jak słyszy; – Trudności w rozpoznawaniu i stosowaniu rymów (<i>bright-light, sun-bun, bat-cat</i>), rozpoznawaniu słów o podobnym brzmieniu (<i>thing-think, bat-bad-bed-bath, bedroom-bathroom</i>); – Mogą pojawić się trudności z opanowaniem różnorodnych struktur gramatycznych, zautomatyzowaniu ich i odpowiednim użyciu (<i>verb pattern</i>); – Podczas pisania ze słuchu charakterystyczny zabieg fonetycznego zapisu angielskich słów (<i>school</i> [skul], <i>shoes</i> [szus]); – Trudności w przyswajaniu zagadnień gramatycznych (spowodowane zaburzeniami myślenia abstrakcyjnego), np. często wystąpi kalka językowa. Dziecko będzie miało problem ze stworzeniem podstawowych zdań w języku angielskim np. rozpoczynających się od „czy”, gdyż będzie starało się dosłownie przetłumaczyć; – Trudności z określaniem czasu, opanowaniem tej sprawności w języku angielskim (<i>what time is it?</i>); – Trudności w zachowaniu prawidłowej struktury zdania (szyku zdania) bardziej złożonego (<i>There's (a lamp) (on) the (table).</i>); – Trudności w posługiwaniu się strukturami gramatycznymi w zakresie <i>Present Simple, Present Continuous</i>; – Trudności w używaniu krótkich i długich odpowiedzi, ze względu na początkowy, głównie nacisk słuchowy w poznawaniu struktur (<i>Do you like fish? Yes, I like fish/No, I don't like fish. Yes, I do. No, I don't.</i>); – Trudności w zakresie używania i zrozumienia, czym są skróty typu (<i>There's = There is</i>). Traktowanie ich jako struktur o innym znaczeniu; – Trudności w poprawnym zastosowaniu określników (<i>this, that, these, those</i>);

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z przyswojeniem zaimków osobowych (<i>his, her, my</i>); – Ubogi słownik bierny i czynny – częste zapominanie nauczonych i poznanych słów, trudności w prawidłowym użyciu słów w kontekście, trudności w przypominaniu sobie wyrazów na zawołanie, a przypominanie pod presją czasu powodujące napięcie emocjonalne może powodować powstanie niechęci do wykonywania aktywności w języku obcym oraz powstawanie blokady językowej; – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa, wyrażań, struktur zdania i sekwencji (problemy z zapamiętywaniem np. dni tygodnia, miesięcy); – Tworzenie swoich własnych słów w obcym języku, częste wykorzystywanie znanych dziecku polskich słów jako angielskich; – Zaburzenia orientacji przestrzennej spowodują trudności w opanowaniu przyimków, wskazywania przedmiotu w przestrzeni w odniesieniu do innych przedmiotów: słownictwo w zakresie przestrzennym (<i>on, in, under</i>), kierunkowym (<i>on the left, opposite, across, near</i>); – Trudności w zrozumieniu odsłuchanych historyjek wspartych materiałem wizualnym (dzieci mogą zapominać co działo się na początku, mieć trudności w rozumieniu słów i informacji z kontekstu, nie nadążać ze zrozumieniem za nagraniem, mieć trudności w skupieniu uwagi na materiale audialnym); – Dzieci narażone są na zjawisko interferencji (mieszania się systemów językowych).
<p>Szczególne uzdolnienia językowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Poszukuje nowych słów w języku angielskim, dopytuje o ich znaczenie; – Duże zainteresowanie poznawcze kulturą, zwyczajami i literaturą; – Dziecko łatwo przyswaja i zapamiętuje nowe słownictwo, wyrażenia i struktury, używa adekwatnie do nabytego doświadczenia językowego, ale jednocześnie potrafi wykorzystać je w nowym kontekście, wypowiedzi ustnej czy pisemnej; – Dzieci szczególnie uzdolnione językowo często posiadają intuicję językową; – Efektywne podejmowanie prób tworzenia własnych zdań, bez użycia wzoru; – W związku z różnorodnymi trudnościami w sferze emocjonalnej, może zdarzyć się, że dziecko nie będzie chciało wykonywać aktywności, które uzna za nudne, nieciekawe lub łatwe; – Może pojawić się syndrom nieadekwatnych osiągnięć (dziecko będzie osiągało niskie kompetencje językowe ze względu na zbyt wysokie aspiracje własne czy rodziców); – Jeżeli aktywność będzie dla dziecka zbyt trudna, może zdarzyć się, że dziecko będzie miało poczucie utraty kontroli, będzie rezygnowało z zadania i pojawi się zbyt wysokie napięcie emocjonalne.

Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)
	<ul style="list-style-type: none"> – Może pojawić się syndrom nieadekwatnych osiągnięć; – Interferencje leksykalne, fonetyczne i syntaktyczne wpływać będą na nabywanie słownictwa i struktur gramatycznych, a także budowania wypowiedzi ustnych i pisemnych; – Może zdarzyć się, że dziecko nie będzie podejmowało aktywności, w których pracujemy z grupą lub całą klasą.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)
	<ul style="list-style-type: none"> – Duża świadomość językowa; – Duże zainteresowanie poznawcze kulturą, zwyczajami i literaturą; – Dziecko może łatwo przyswajać i zapamiętywać nowe słownictwo, wyrażenia i struktury, używać ich adekwatnie do nabytego doświadczenia językowego, ale jednocześnie potrafi wykorzystać je w nowym kontekście, wypowiedzi ustnej czy pisemnej; – Dzieci dwujęzyczne często posiadają intuicję językową; – Dzieci narażone są na zjawisko interferencji (mieszania się systemów językowych) w przypadku kiedy jednocześnie nabywane jest więcej niż jeden język obcy; <p>W przypadku nabywania języka angielskiego, najprawdopodobniej w tej grupie będziemy musieli odwołać się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, a także wziąć pod uwagę, rodzaj systemów językowe poprzednich języków. Od tego zależne będzie jakie trudności na zajęciach języka angielskiego mogą się pojawić.</p>
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)
<ul style="list-style-type: none"> – Może pojawić się syndrom nieadekwatnych osiągnięć; – Interferencje leksykalne, fonetyczne i syntaktyczne wpływać będą na nabywanie słownictwa i struktur gramatycznych, a także budowania wypowiedzi ustnych i pisemnych. 	

Źródło: opracowanie własne.

5. Indywidualne cechy uczniów a sukces w nabywaniu języka obcego jako drugiego

W poprzednich podrozdziałach zarysowano cechy i predyspozycje uczniów ściśle związane z ich psychofizycznym rozwojem, omówione w zakresie poszczególnych specjalnych potrzeb edukacyjnych, w odniesieniu do potencjalnego funkcjonowania i możliwie doświadczanych trudności na zajęciach z języka angielskiego. Oprócz wskazanych, wpływ na nabywanie kompetencji z języka obcego będą również miały indywidualne cechy uczniów. Nauczyciel planujący proces edukacyjny nie ma większego wpływu na kształtowanie indywidualnych różnic, z wyjątkiem kształtowania postaw i motywacji. Konieczne jednak jest uwzględnianie ich przy indywidualizacji i adaptacji jego podejścia metodycznego do konkretnego ucznia. H. Komorowska (2005) indywidualne cechy uczniów nazywa różnicami i dzieli na:

- Indywidualne (wiek, płeć, lateralizacja, inteligencja, pamięć, modalność, osobowość, samoocena);
- Środowiskowe (poziom opanowania języka ojczystego, wykształcenie matki, poziom uczestnictwa w kulturze, wsparcie materialne, aspiracje edukacyjne w rodzinie).

Inny podział zróżnicowanych indywidualnych właściwości przyjmuje W. Pfeiffer (2001), który proponuje zauważanie, że wiele cech ściśle związanych z osobowością dziecka będzie wiązało się z oddziaływaniem różnych czynników:

- Afektywnych (emocje, motywacja, osobowość ucznia);
- Kognitywnych (inteligencja, zdolności językowe, style poznawcze).

Na podobny podział wskazuje Saville-Troike (2006), podkreślając wiele czynników wpływających na nabywanie języka tj.: wiek, płeć, umiejętności i możliwości, motywacja, style poznawcze, osobowość, strategie uczenia się.

Nie bez znaczenia w budowaniu procesu dydaktycznego ważne będzie zwrócenie uwagi na wskazane indywidualne cechy każdego ucznia i odniesienie ich do obserwowanych i określonych trudności lingwistycznych spowodowanych rozwojem psychofizycznym dziecka. W Tabeli 16 ukazana zostanie krótka charakterystyka wybranych z nich, z odniesieniem ich do nabywania języka jako drugiego.

Tabela 16. Indywidualne cechy uczniów w nabywaniu języka jako drugiego (SLA).

Czynniki determinujące indywidualne cechy ucznia (w tym afektywne i kognitywne)	
Wiek	W zależności od grupy wiekowej, uczniów bądź uczestników zajęć z języka obcego będzie charakteryzować zróżnicowana paleta cech determinująca ich sposób uczenia się, a także planowanie procesu edukacyjnego. W tym aspekcie istotny będzie wiek rozpoczęcia ekspozycji językowej dziecka z języka obcego, co bierze swój początek z hipotezy okresu krytycznego. Podaje się, że im szybciej dziecko rozpocznie poznawanie nowego języka, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu edukacyjnego. Jednakże H. Komorowska twierdzi, że to nie wiek rozpoczęcia jest aż taki istotny, jak czas trwania ekspozycji, a konkretnie długość procesu dydaktycznego. „Im dłużej się uczymy, tym więcej umiemy, toteż najrozsądniej jest zaczynać możliwie jak najszybciej” (Komorowska, 2005, s. 120). A. Sobczak (2012) podkreśla, że dzieci posiadają biologiczne uwarunkowania do nauki języków obcych, więc wczesne rozpoczęcie poznawania drugiego języka będzie jednak bardzo istotne. Jednakże po szczegółowej analizie teorii nabywania drugiego języka (SLA) w różnych podejściach (omówionych w rozdziale pierwszym) oraz aspektów dwujęzyczności u dzieci, najbardziej uzasadnione jednak wydaje się być stwierdzenie, że zarówno czas ekspozycji, jak i wiek będą czynnikami znacząco wpływającymi na efektywność procesu uczenia się języka obcego. Trudno jest jednoznacznie porównać efektywność uczenia się dzieci i dorosłych, bo chociaż u dzieci mówimy o uwarunkowaniach do nauki drugiego języka, to wraz ze spadkiem uwarunkowań do nauki L2 (m.in. w zakresie wymowy czy nabywania poprawności gramatycznej) u dorosłych, wspominamy o dojrzałych mechanizmach uczenia się, innym rodzaju motywacji i predyspozycji poznawczych (DeKeyser, 2018)
Płeć	Stwierdzenie, że jedna z płci ma większe szanse na nabycie kompetencji z drugiego języka jest skrajnie błędna i stereotypowa. Można odnieść się jednak w rozważaniach do specyficznych sposobów funkcjonowania dziewczynek i chłopców, przejawiających się często w różnicach preferencji w wyborze aktywności czy różniącej ich skłonności do rywalizacji lub jej braku.
Lateralizacja	Przewaga wykorzystywania lewej lub prawej półkuli mózgu determinuje nabywanie języka u dziecka. Jeżeli u dziecka dominuje lewa półkula, dziecko będzie efektywniej przyswajało system danego języka. Dzieci będą posługiwały się językiem w bardziej poprawny sposób pod względem zarówno gramatycznym jak i leksykalnym. Szybciej również opanują sprawności czytania i pisania w języku obcym. Dzieci z dominacją prawej półkuli mają z reguły lepiej rozwiniętą kompetencję pragmatyczną i komunikacyjną języka. Warto podkreślić, że ćwiczenia angażujące obie półkule mózgowie będą najbardziej efektywne dla kształtowania sprawności językowych.
Inteligencja	Omawiając pojęcie inteligencji, rozumianej jako czynnika wpływającego na nabywanie języka obcego, z jednej strony odnieść można do rozumienia typowo przyjętego w diagnozie i omawiać skutki obniżenia poziomu jej poszczególnych komponentów czy ponadprzeciętnych możliwości np. w rozumieniu Bineta. Z drugiej strony inteligencję, w tej kategorii, podzielić można na

	osiem komponentów według H. Gardnera (2006): lingwistyczną, logiczno-matematyczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, fizyczno-kinestetyczną, przyrodniczą, interpersonalną oraz intrapersonalną. Korelacja poszczególnych rodzajów inteligencji przyniesie największe sukcesy edukacyjne w nauce języka obcego. Chociaż oczywiście za najważniejszą będzie się przyjmować inteligencję lingwistyczną, to tym samym do osiągnięcia poszczególnych sprawności i kompetencji językowych duże znaczenie będą miały inne rodzaje. Inteligencja logiczno-matematyczna będzie w dużym stopniu wpływała na osiągnięcie sprawności gramatycznej. Inteligencja muzyczna odpowiadać będzie za prawidłową wymowę, a interpersonalna ściśle powiązana będzie z kompetencją komunikacyjną języka.
Pamięć	W zakresie pamięci, aspekty różniące dzieci dotyczyć będą trzech elementów w zakresie zapamiętywania nowego materiału, przechowywania go i odszukiwania i odtwarzania w odpowiednim momencie.
Modalność	Związana jest z sposobem reagowania na bodźce. Wyróżniamy modalność wzrokową, słuchową i kinestetyczną. Z reguły większość uczniów jest wzrokowcami, przez co proces nauczania często jest dostosowywany głównie do nich.
Osobowość	W metodyce języka angielskiego najczęściej wspomina się o dwóch typach osobowości wpływających na proces nabywania języka, a mianowicie introwertyzm i ekstrawertyzm (Komorowska, 2005), jednakże nie ma to poparcia w badaniach (zob. Arabski, 1996), ze względu na różnice kulturowe, które przyczyniać mogą się do zróżnicowanego rozumienia wspomnianych pojęć. Wymienia się także cechy, które pozytywnie przyczyniają się do nabywania L2 tj. pewność siebie, chęć do podejmowania ryzyka, chęć przygody, pomysłowość i bogactwo wyobraźni, empatyczność, tolerancja wobec wieloznaczności (Saville-Troike, 2006), a także indywidualne tendencje w jaki sposób język będzie nabywany o czym mówią takie cechy osobowości jak m.in. refleksyjność bądź impulsywność (Arabski, 1996). W kategorii cech osobowości często wspomina się także o poziomie lęku. Wskazuje się, że jeżeli jego poziom będzie zawyżony, będzie on negatywnie wpływał na nabywanie L2.
Samoocena	W różnicach osobowościowych należy zwrócić również uwagę na aspekt samooceny. Jeżeli ocena jest nieadekwatna (zawyżona lub zaniżona) będzie to wpływało na proces nabywania języka obcego.
Motywacja	Poziom motywacji dzieci w młodszym wieku szkolnym, znacząco różnić będzie się od motywacji innych wiekowo uczniów w zakresie nabywania drugiego języka. W tym wieku przewaga motywacji zewnętrznej wskazuje na osobę nauczyciela jako główny czynnik zachęcający dzieci do nauki języka, ale także determinuje ona konieczność uatrakcyjniania zajęć przez nauczyciela.
Style poznawcze i strategie uczenia się	Wyróżnić można kilka stylów poznawczych w tym styl myślenia, styl ujmowania zjawisk czy zróżnicowany proces rozumowania (Komorowska, 2005). Pod względem stylu myślenia wskazuje się na dwa typy uczniów o stylu myślenia refleksyjnym oraz stylu myślenia impulsywnym. Dzieci bardziej refleksyjne lepiej radzić będą sobie w sprawnościach i aktywnościach związanych z czytaniem i pisaniem, czy opanowaniem wskazanych gramatycznych schematów. Przeciwnie, dzieci o stylu myślenia impulsywnym lepiej radzić będą sobie w aktywnościach produktywnych typu mówienie, ucząc się języka często na zasadzie prób i błędów. Sposób ujmowania zjawisk może u dzieci przejawiać się dążeniem do zrozumienia poprzez zadawanie

	<p>dotatkowych pytań i podejmowanie prób logicznego ułożenia nabywanej wiedzy (styl logiczny) lub gromadzenia wszystkich informacji bez prób ich uporządkowania (styl warstwowy). Dzieci w zróżnicowany sposób wnioskujeją na podstawie zdobywanego materiału i informacji, co przejawia się w szerokim i wąskim stylu generalizacji. Dzieci o szerokim stylu generalizowania uczą się szybciej i z łatwością budują reguły na podstawie kilku przykładów, w przeciwieństwie do dzieci o wąskim stylu generalizowania, u których to proces trwa dłużej.</p>
Zdolności językowe	<p>Carroll (1981) wspominał o szczególnie istotnej roli motywacji w uczeniu się drugiego języka, ale także wyróżnił cechy, dzięki którym możemy przewidzieć i określić zdolności językowe (<i>Carroll's Modern Language Aptitude Test</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> – zasób pamięci skojarzeniowej – możliwości zapamiętywania struktur lingwistycznych, słownictwa, co determinować będzie nie tylko bogactwo wypowiedzi, ale również jej płynność. – umiejętności kodowania fonologicznego – oznacza możliwości tworzenia segmentów z usłyszanych dźwięków mowy i magazynowania ich, w szczególności istotne w zakresie początkowego nabywania języka – umiejętność wnioskowania i wrażliwość na strukturę gramatyczną – dzięki nim możliwe jest zauważenie pewnych wzorców gramatycznych, logiczności stosowania elementów gramatycznych i formułowania zasad postępowania.
Poziom opanowania języka ojczystego	<p>Jak to zostało wyróżnione podczas omawiania poziomu kompetencji pierwszego języka i drugiego, istnieje pomiędzy nimi znacząca zależność. Dzieci, których poziom sprawności posługiwania się językiem ojczystym jest niski, mające trudności w funkcjonowaniu poszczególnych sprawności językowych będą miały również trudności w nabywaniu kompetencji drugiego języka. Dlatego też tak znacząca dla planowania procesu edukacyjnego zajęć z języka angielskiego dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez nauczyciela będzie znajomość poziomu ich kompetencji z pierwszego języka. To fundament, w odniesieniu do którego będzie można wyróżnić i przewidzieć prawdopodobne trudności podczas nauki języka obcego.</p>
Czynniki wynikające z różnic środowiskowych	
Wykształcenie rodziców (matki)	<p>Przyjmuje się, że wykształcenie rodziców i ich poziom rozwoju posługiwania się językiem ojczystym oraz innymi językami może także determinować sukces lub jego brak w nabywaniu drugiego języka przez dziecko. W szczególności podaje się za znaczące wykształcenie matki, gdyż to ona spędza z dzieckiem więcej czasu.</p>
Uczestnictwo w kulturze	<p>Dzieci mogą osiągać wyższe kompetencje językowe dzięki wsparciu kulturalnemu. Uczestnictwo w kulturze rozumiane jest jako korzystanie z zasobów literatury, uczestniczenie w spektaklach teatralnych, chodzenie do muzeum czy na wystawy. Możliwości te daje początkowo rodzina. Przyjmuje się, że im wyższe wykształcenie rodziców, tym te możliwości są większe. Rodzice głęboko zainteresowani sztuką, literaturą, mogą stać się wzorem do naśladowania jak np. można spędzać wolny czas. Dzięki takim bodźcom, dziecko rozwija swoje zainteresowania, poszerza horyzonty a jednocześnie pozytywnie rozwija swoje lingwistyczne kompetencje. Stymulowanie dorobkiem kulturowym może także obudzić motywację wewnętrzną do późniejszego samodzielnego korzystania z zasobów.</p>

Wsparcie materialne	Rozwijając wątek wsparcia materialnego, należy odnieść się nie tylko do zapewnienia odpowiedniego środowiska dziecku do eksplorowania świata i uczenia się, ale także do różnorodnych dodatkowych możliwości, które coraz częściej rodzice wykorzystują, a mianowicie dodatkowe lekcje języka obcego. Należy podkreślić, że w zależności od sposobu prowadzenia zajęć dodatkowych z języka takie zajęcia będą większym lub mniejszym wsparciem. Niestety często przybierają one formę odrabiania zadań domowych z danego języka, na co rodzice nie tyle się zgadzają, co wymagają właśnie takiej formy. Tak czy inaczej, bez wkładu materialnego dodatkowe godziny języka obcego są najczęściej niemożliwe.
Aspiracje edukacyjne w rodzinie	Wysokie aspiracje edukacyjne w nauce, odpowiednie akcentowanie dodatniej wartości posługiwania się językiem obcym, ale także marzenia samych rodziców, mogą efektywnie wpływać na osiągnięcie sukcesów w nauce języka. Jeżeli jednak aspiracji edukacyjnych w rodzinie nie ma, lub są zbyt wysokie, będzie to wpływać na dziecko nieprawidłowo.

Źródło: Podział wg H. Komorowskiej (2005) z uwzględnieniem poglądów innych badaczy: Saville-Troike (2006), Carroll (1981), Gardner (2006), DeKeyser (2018), Arabski (1996), Harmer (2005).

IV. Metodyka nauczania języka angielskiego dzieci ze specjalnymi lub zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

1. Dostosowania procesu nauczania języka angielskiego do potrzeb dzieci

Podkreślić należy wpływ specjalnych bądź zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci na nabywanie szkolnych umiejętności, w tym nabywanie drugiego języka obcego. Nauczyciel języka angielskiego musi brać pod uwagę wszelkie elementy diagnozy wskazane w dokumentacji przygotowanej przez specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także wszelkie własne obserwacje dokonane w trakcie pracy z indywidualnym dzieckiem. Każda wskazana dysfunkcja, jej stopień oraz natężenie występowania w indywidualny sposób oddziaływać będzie na rozwój funkcji percepcyjnych oraz percepcyjno-motorycznych, w efekcie na indywidualne funkcjonowanie dziecka, nawet w tych samych grupach specjalnych potrzeb edukacyjnych. Stąd też podkreślić należy jak istotne będzie zapoznawanie się z każdą indywidualną opinią czy orzeczeniem dziecka i w efekcie dostosowywanie procesu dydaktycznego zgodnie z diagnozą i wskazaniem do pracy. Dostosowania procesu nauczania uwzględnione być powinny już w początkowym zakresie planowania procesu dydaktycznego w zakresie wyboru odpowiedniego zakresu programowego, w tym także odpowiednim zaplanowaniu zajęć, wyborze modelu lekcji czy podejmowanych interakcji, a także odpowiedniego zaplanowania organizacji przestrzeni. Kolejno, dostosowania w zakresie odpowiedniego doboru metod, technik kształcenia, z uwzględnieniem łączenia elementów z zakresu metodyki kształcenia specjalnego do potrzeb dziecka, poprzez adaptację środków dydaktycznych. Ważne będą kompetencje nauczyciela, nie tylko jako nauczyciela języka angielskiego, ale również łączącego w sobie kompetencje diagnosty oraz pedagoga wspierającego potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

1.1. Planowanie procesu dydaktycznego

Pierwszym elementem, od którego rozpocząć należy, to odpowiednie i adekwatne zaplanowanie procesu dydaktycznego. W zakresie tworzenia programu zajęć należy wspomnieć o jego elementach składowych tj. celach nauczania, treściach programowych, ich rozplanowaniu oraz wymaganiach końcowych. Wskazać można dwa rodzaje celów: długoterminowe/ogólne - zawarte w podstawie programowej (Dz. U. 2017., poz. 356) (zob. Tabela 4.) oraz szczegółowe - zawarte w sylabusie szkolnym. Inny podział wskazuje H. Komorowska (2005, s. 17-19) dzieląc cele nauczania języka na cele językowe (osiągane

sprawności językowe), kwalifikacje kluczowe (w tym m.in. myślenie krytyczne, wykorzystanie strategii uczenia się, umiejętność wykorzystania nowych technologii, umiejętność rozwiązywania problemów) oraz kwalifikacje ogólnowychowawcze (dla samodzielnego podejmowania dalszego kształtowania poznawanego języka). Aby odpowiednio zaplanować rozłożenie materiału rocznego, miesięcznego, tygodniowego i dziennego w formie konspektu lekcji, początkowo konieczne będzie wyznaczenie celów, zgodnie z zasadą SMART. Kolejne litery określają jakimi cechami powinny się one charakteryzować: *specific* (szczegółowy), *measurable* (mierzalny), *achievable* (możliwy do osiągnięcia), *realistic* (realistyczny), *timed* (określony w czasie). Cele zindywidualizowane powinny być do potrzeb naszych dzieci. Na ich podstawie, tworzone programy rozróżnić można ze względu na rozkład i organizację treści programowych np. ze względu na budowanie osnów lekcji wokół zagadnień gramatycznych (programy gramatyczne), wokół funkcji komunikacyjnych (programy funkcjonalne), wokół treści tematycznych (programy tematyczne), wokół grup wyrazów (programy leksykalne) oraz wokół sytuacji życiowych (programy sytuacyjne). Dobór odpowiedniego wzorca programowego, znów zależny będzie od zdefiniowanych potrzeb naszych uczniów.

Kolejnym ważnym aspektem w zakresie planowania procesu dydaktycznego nauczania języka angielskiego będzie przestrzeganie zasad dydaktycznych powiązanych ściśle z teoriami pedagogiki specjalnej m.in. zasady indywidualizacji, oparcia procesu uczenia na silnych stronach i atutach dziecka z uwzględnieniem jego deficytów i trudności. Odpowiednie zaplanowanie zajęć, dobra organizacja pracy nauczyciela, dbanie o odpowiednie dostosowania w zakresie organizacji przestrzeni, dobrania metod i technik, środków dydaktycznych wpłynąć ma na poprawę funkcjonowania dzieci na zajęciach z języka nowożytnego. Ważne, aby podczas planowania zajęć wyznaczone zostały wymiarowe cele oraz przemyślano w jaki sposób zorganizować zajęcia dla ich spełnienia, m.in. w zakresie wybranych modeli interakcji, wyboru materiałów dydaktycznych czy przewidywania z jakimi trudnościami mogą spotkać się uczniowie, dzięki czemu możliwe będzie zaplanowanie możliwych reakcji i sposób poradzenia sobie z trudnościami. W toku lekcji pojawią się zapewne nieprzewidziane trudności, dlatego konieczna będzie elastyczność nauczyciela podczas wykonywania aktywności, w zależności od potrzeb. Warto jest, aby w warsztacie nauczyciela znalazły się dodatkowe aktywności, zabawy powtórkowe, czy przerywniki zabawowe; ponadto zindywidualizowane aktywności pod względem formy, ale także poziomu trudności, opierające się na samodzielnej pracy również

mogą być przydatne i powinny na stałe znaleźć się w zasobach nauczyciela (zob. Moon, 2005, s. 32).

Wybór odpowiednich i dostosowanych modeli interakcji do potrzeb ucznia zależy będzie od wielu czynników. Niejednokrotnie wybrane aktywności zalecane są do wykonywania w określonym modelu, w tym także podkreślić należy, że każdy model posiada swoje wady i zalety, jednakże wybór zawsze powinien dokonany zostać przez świadomego nauczyciela. Wskazać można na pracę zespołową, w grupach, indywidualną, w parach (otwartych i zamkniętych), typu *mingle*. Typowo zaleca się różnicowanie modeli i typów interakcji, przeplatając nie tylko je pod względem formy, ale także ze względu na rodzaje nabywanych kompetencji. Ciekawym modelem interakcji może być tutoring rówieśniczy, który pomocny może okazać się podczas wyzwań pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Moon, 2005, s. 37).

W zakresie doboru odpowiedniego modelu lekcji, wskazuje się na kilka najbardziej popularnych, a decyzja wyboru uwarunkowana powinna być ponownie potrzebami naszych uczniów. Pierwszym z nich jest model PPP (*Presentation, Practice, Production*). To jeden z najbardziej popularnych i znanych linearnych modeli lekcji polegających na zaprezentowaniu materiału przez nauczyciela, dalej na wykonywaniu ćwiczeń kontrolowanych, których głównym celem będzie opanowanie poprawności zagadnienia, po końcową fazę produkcji. W ostatniej fazie, następuje skupienie na płynności wykorzystywania opanowanych zagadnień, często w ćwiczeniach swobodnych. Z czasem nastąpiły także zmiany w tym typie modelu lekcji, proponując odejście od podejścia linearnego na rzecz okręgu, który sugerować ma cykliczność procesu, a także dowolność pod względem dobierania faz w zależności od potrzeb grupy (Byrne, 1986). ESA (*Engage, Study, Activate*) to drugi rodzaj proponowanego modelu lekcji, który zakłada możliwość linearnej zmiany w wykonywaniu poszczególnych faz z ESA na EAS, lub pracę w sekwencji patchworkowej. W fazie E – uczniowie są pobudzani do podejmowania aktywności poprzez proponowanie różnorodnych ćwiczeń zachęcających do wybranego uczenia się wybranych treści. Kolejna faza A, dotyczy aktywnego i swobodnego wykorzystania nabywanych treści w sposób praktyczny. Faza S zawiera w sobie aktywności mające na celu skupienie uwagi uczniów na wybranych zagadnieniach w celu ich opanowania (Harmer, 2007). Innym modelem lekcji może być połączenie prezentacji wraz z ćwiczeniami wdrażającymi i ćwiczeniami sprawnościowymi, a kończąc na praktyce językowej przebiegającej w sposób swobodny (Komorowska, 2005). Według I. Janowskiej (2010) prezentację czy samodzielne odkrywanie nowych zagadnień poprzedzone powinno być przez przygotowanie się do

lekcji mające na celu pobudzenie motywacji dzieci, zaangażowanie ich w proces dydaktyczny oraz wykonanie swojego rodzaju rozgrzewki językowej. W dalszej fazie nowy materiał w różnorodnych aktywnościach ma zostać przyswojony i utrwalony dzięki przygotowanym ćwiczeniom, aż po kolejną fazę jaką będzie transfer, oznaczający swobodne użycie języka w wypowiedziach. Ostatnią fazą jest ewaluacja, czyli podsumowanie i zakończenie zajęć. Wspomnieć należy o różnorodnych sposobach prowadzenia lekcji tj. lekcji rotacyjnej czy inaczej stacji zadaniowych, lekcji odwróconej, podczas której uczniowie wcielają się w rolę nauczyciela itp.

Podczas planowania zajęć, warto na stałe wpleść rytuały klasowe wraz z wykorzystaniem języka klasowego, które nie tylko ułatwiają pracę nauczyciela, ale są niezwykle przydatne i efektywne w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki użyciu klasowego języka, dzieci w ten sposób nie tylko wiedzą jak zachowywać się w określonych momentach, ale także w efektywny i szybki sposób oswajają się z brzmieniem języka oraz uczą się używanych struktur (Szpotowicz & Szulc-Kurpaska, 2009, s. 126; Pamuła, 2009a, s. 63-66).

1.2. Dostosowania klasy i organizacji przestrzeni i pracy ucznia

Kolejnym elementem, o którego dostosowaniach należy wspomnieć jest przestrzeń i jej organizacja. W pierwszej kolejności w każdej grupie wspomina się o organizacji miejsc siedzących. W wielu przypadkach zakłada się, że uczniowie z niektórych grup siedzieć powinni z przodu, inni z tyłu, inni daleko od dystraktorów czy w dalekiej odległości od okna, obok wyznaczonych osób, itp. I choć wspomnianych założeń jest wiele, to podkreślić należy, że jest to aspekt zwykle uzależniony od indywidualnych potrzeb dziecka. W drugiej kolejności adekwatna do potrzeb uczniów aranżacja ustawienia ławek, niekoniecznie w sposób tradycyjny, w kształcie litery L, U, w kole, wszystkie ławki połączone na środku klasy, dwa rzędy, itp. (zob. Harmer, 2007, Pamuła, 2009a). Następnie, istotne będzie również odpowiednie oświetlenie, ograniczenie dystraktorów w klasie oraz stosowanie specjalistycznego sprzętu w razie potrzeb.

Wspomnieć należy również o zindywidualizowanej organizacji pracy ucznia. Pod tym pojęciem wskazać należy na różnorodność form aktywności, odpowiednie zaplanowanie przerw w wykonywaniu aktywności, zgodnie z indywidualnymi potrzebami dziecka. Indywidualna organizacja pracy ucznia wiąże się również z wykorzystaniem zróżnicowanych, ale indywidualnie dopasowanych form aktywności uczniów. Kolejnym ważnym aspektem będzie uwzględnienie indywidualnego tempa pracy uczenia się i poziomu

umiejętności. Te dostosowania rozumiane będą jako wykorzystywanie aktywności o stopniu trudności dostosowanym do możliwości ucznia, czy między innymi odpowiedniego dzielenia materiału.

Często w zaleceniach pracy z uczniem spotkać można także wskazania do stosowania zadań o różnorodnych stopniu trudności, a także ograniczenia i selekcji materiału, czy dzielenia go na części dla potrzeb oceniania, zgodnie z indywidualnymi potrzebami ucznia.

1.3. Przegląd metod, podejść i technik nauczania języka angielskiego z interpretacją

Wybór odpowiedniej metody nauczania języka angielskiego nie jest zadaniem łatwym ze względu na bogaty i szeroki zakres możliwości, a także na szereg zmiennych, które trzeba wziąć pod uwagę dobierając metodę do danej grupy uczniów. Niektóre z tych wyznaczników dotyczą dobranego celu nauki, wieku uczniów, potrzeb grupy, a także indywidualnych predyspozycji każdego dziecka (Komorowska, 2005, s. 34-35). Nie ma jednej bezwarunkowo najkorzystniejszej metody dla wybranej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak to również zostało wcześniej nadmienione, wydaje się najwłaściwszym dobór metody nie ze względu na wskazaną diagnozę, typu uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z niepełnosprawnością intelektualną czy z autyzmem, itd., lecz ze względu na zdiagnozowane elementy jego/jej funkcjonowania, tj. np. obniżony poziom intelektualny, obniżony zasób słownictwa, trudności w skupieniu uwagi, obniżony zasób pamięci roboczej, itd.³¹ Kluczową rolę, w dobraniu odpowiedniego podejścia metodycznego, zarówno pod względem wybranej metody, jak i technik czy środków glottodydaktycznych, odgrywa nauczyciel. Fundamentalne będzie wyselekcjonowanie elementów metod dopasowanych do potrzeb uczniów, jednakże bardzo często kluczowe będą zaproponowane dostosowania podczas ich wykorzystywania. Bardzo często wybór metody czy techniki pracy uzależnia się od wybranego bądź narzuconego podręcznika, jednakowoż aktywności podejmowane z uczniami oraz ich efektywność, zależna jest od nauczyciela oraz proponowanych przez niego adaptacji.

³¹ Szczegółowa analiza poszczególnych elementów diagnozy, ich oddziaływania na nabywanie drugiego języka oraz możliwości pracy z uczniem, u którego dane dyspozycje występują, przedstawiona zostanie w części metodologicznej i analizy wyników badań własnych. W tym miejscu, przy okazji analizy wybranych metod i technik dokonana zostanie próba wskazania ich elementów, które korzystne będą nie tylko dla wskazanych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale także, zgodnie z przyjętym założeniem, dla uczniów z poszczególnymi dyspozycjami (wskazanymi zwyczajowo w opisie diagnostycznym w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych).

Zarys przedstawionej charakterystyki wybranych przeze mnie metod, podejść i technik pracy zawiera nie tylko ogólne założenia metod. Zamiast ogólnikowych stwierdzeń i założeń w opisie metod, skupiono się raczej na dokonaniu krytycznej interpretacji wybranych, w tym wskazano zalety i wady ich wykorzystania, przykładowe aktywności lub przebieg zajęć, a także co istotne, odwołania do przykładowego wykorzystania w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oraz możliwych adaptacji wybranych elementów. Ukazano nie tylko odwołania do wykorzystania dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, lecz także w stosunku do elementów rozwojowych, dyspozycji dziecka, wskazywanych w diagnozach z poradni psychologiczno-pedagogicznych, tj. m.in. obniżony poziom intelektualny, zaburzenia koncentracji uwagi, obniżony zasób pamięci fonologicznej, zaburzenia świadomości fonologicznej, itd. Wskazaną charakterystykę opracowano na podstawie ujęć i podziału metod wg m.in.:

- wg H. Komorowskiej – metody konwencjonalne i niekonwencjonalne (2005a);
- wg J.C. Richardsa i T.S. Rodgersa (2001) – podstawowe metody w XX wieku, metody alternatywne, aktualne podejścia komunikacyjne;
- wg M. Pamuły (2009) wskazujące na metody wykorzystywane dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym;
- wg M. Dakowskiej (2005);

z uwzględnieniem dodatkowych metod i technik niewskazanych w powyższych na podstawie aktualnych trendów, w przeglądzie literatury przedmiotu oraz najświeższych artykułów, a także dokonania własnej interpretacji w odwołaniu do pracy z dziećmi o różnorodnych potrzebach edukacyjnych oraz możliwości wykorzystania elementów do stymulowania poszczególnych sprawności językowych dla dzieci z różnorodnymi deficytami rozwojowymi na podstawie własnej wiedzy i doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanym rozwoju.

Wybrane zostały najbardziej znane, popularne metody, polecane lub niepolecane podczas pracy z dziećmi, w tym jednak także te, które wydają się, w subiektywnej opinii autorki niniejszej pracy, najmniej doceniane lub najciekawsze. W tej pracy, niemożliwym byłoby wskazanie wszystkich metod i podejść oraz dokonanie ich pełnej analizy i interpretacji. Podkreślić zatem należy, że wybrane metody oraz dokonana cząstkowa interpretacja stanowią jedynie propozycje przeglądu, niewyczerpujące tematu.

1.3.1. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (The Grammar-Translation Method)

Nadal używana metoda w pracy z dziećmi oraz bardzo często wykorzystywana w pracy z osobami dorosłymi, na zasadzie lektoratu, a na jej podstawie często nadal tworzone są podręczniki o różnych stopniach znajomości języka powtarzające lub zapoznające z gramatyką, w których dominuje ta sama struktura – zapoznanie z regułą gramatyczną, przykłady oraz ćwiczenia gramatyczno-tłumaczeniowe. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa polega na dosłownym tłumaczeniu z języka ojczystego na obcy i odwrotnie. „Tłumaczenie” w tym przypadku nie ma zbyt wiele wspólnego ze współczesnym rozumieniem tego pojęcia. Jak podkreśla K. Szafraniec, w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej tłumaczenia należy rozumieć jako „(...) niewolnicze przekładanie odpowiednich struktur gramatycznych czy leksykalnych, tak, by stały się częścią językowego drylu” (2012, s. 94). To nie sens w przekładzie był najważniejszy, brakowało poprawnego zrozumienia i interpretacji tekstu, a także odniesienia do znajomości kultury i specyfiki języka (tak jak w przypadku współczesnego pojęcia tłumaczenia). Właściwym wydawałoby się użycie zatem w przypadku omawianej metody pojęcia retranslacji (Szafraniec, 2012, s. 96).

W związku ze sposobem pracy pojawia się bardzo wczesny kontakt z tekstami literackimi w obcym języku, jednakże bez zwracania większej uwagi na merytoryczny aspekt tekstu. W głównej mierze ta metoda skupia się na rozwijaniu gramatyki, czytania i pisania, opierając się na gramatycznej analizie przedstawionego tekstu i zakłada osiągnięcie pełnej poprawności językowej pod względem gramatycznym, leksykalnym i tłumaczeniowym. W tej metodzie językiem wiodącym nie będzie poznawany język obcy, lecz język ojczysty, co nie jest zgodne z zasadą jednojęzyczności. Zasady gramatyczne były podawane uczniom (sposób nauczania dedukcyjny), uczeń nie miał szansy na poznanie gramatyki w sposób indukcyjny (samodzielne odkrycie reguł gramatycznych). Zasady te miały być zapamiętane w taki sposób, aby można było zrozumieć syntaktykę i morfologię poznawanego języka (Richards & Rodgers, 2001, s. 5). Wskazać można znikomy nacisk na poznawanie języka rzeczywistego dla użytku w życiu codziennym, a zdania czy teksty, na których pracowali uczniowie, można uznać za nieprzydatne i zupełnie oderwane od rzeczywistości. Poznawanie słownictwa odbywa się na zasadzie tworzenia słownikowej listy słówek z przekładem na język macierzysty, brakuje odniesień do użycia słów w kontekście, a dla ich zapamiętywania brakuje wskazanych dodatkowych technik. Podobnie, wyróżnia się niski nacisk, lub jego całkowity brak na zapoznawanie się z prawidłową wymową

poznawanego słownictwa, rozwijaniem sprawności słuchania i mówienia dla swobodnego komunikowania się.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa spotkała się z powszechną krytyką i negacją, która trwa aż do dzisiaj, sugerującą przede wszystkim brak odniesień do żywego wykorzystania języka w codziennym życiu, jednakże ta opinia nie przeszkadza wielu nauczycielom intensywnego korzystania z jej założeń i postulatów (Komorowska, 2005, s. 26). Odmienne podejście pokazuje P. Scheffler (2007b, 2013), nie traktując ćwiczeń tłumaczeniowych jako zapomnianego i znieawidzonego reliktu metodyki nauczania drugiego języka. Ukazuje on przydatność ćwiczeń tłumaczeniowych czy gramatycznych dryli tłumaczeniowych, szczególnie w odniesieniu do aspektów gramatycznych zdecydowanie odmiennych od rodzimych np. czasów gramatycznych czy przedimków. Chociaż uznaje on metodę gramatyczno-tłumaczeniową w pierwotnej postaci za nieodpowiednią i niedostosowaną do potrzeb współczesnego ucznia języka angielskiego, to podkreśla potrzebę docenienia odpowiednio przygotowanych ćwiczeń gramatyczno-tłumaczeniowych do potrzeb współczesnej metodyki.

Podobne podejście, za P. Schefflerem (2007b, 2013), można by przyjąć w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chociaż metoda stosowana w całości nie znajdzie zastosowania w pracy z żadną grupą dzieci z trudnościami lingwistycznymi, to niewątpliwie warto rozważyć stosowanie elementów z niej m.in. ćwiczeń usprawniających czytanie ze zrozumieniem na późniejszych etapach, dyktanda, ćwiczenia wypełniania luk. Z pewnością, wyrobienie swego rodzaju nawyku gramatycznego przydatne może być dla dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, dzieci ze spektrum autyzmu czy dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Tym samym odnieść można te same elementy metody do pracy z dziećmi z obniżonym poziomem intelektualnym, lub dziećmi z pogranicza normy intelektualnej, deficytami funkcji słuchowych. E. Domagała-Zyśk (2014, s. 139) poleca wykorzystanie jej elementów (schematy budowania zdań w odpowiedniej strukturze gramatycznej) także w pracy z uczniami z zaburzeniami słyszenia. Jako że metoda i ćwiczenia z metody nie zakładają praktycznego wykorzystania, podkreślić należy, że wskazane ćwiczenia, powinno być jedynie elementem procesu dydaktycznego i wstępem bądź usprawnieniem stosowanym na potrzeby ćwiczeń produktywnych.

1.3.2. Metoda bezpośrednia (konwersacyjna) (The direct method)

Metoda bezpośrednia to odpowiedź na falę krytyki, która nastąpiła po spopularyzowaniu metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Podstawowe założenie tej metody dotyczy nabywania kompetencji komunikacyjnej, a główna rozwijana sprawność to mówienie i dążenie do płynnego używania języka. Zajęcia opierają się na stałym toku: najpierw uczniowie zapoznają się z nowym słownictwem, które później wykorzystane zostanie w dalszej części zajęć. Zapoznanie się ze słownictwem przybiera wiele form, jednakże nie zakłada bezpośredniego tłumaczenia na język ojczysty (Richards & Rodgers, 2001, s. 11). Metoda opiera się na zasadzie zanurzenia w języku, zdecydowanie odradza się bezpośredni przekład językowy z ojczystego na obcy i odwrotnie; uczy się myślenia w języku obcym. Często pojawiają się demonstracje, odgrywanie słów, wyjaśnienie w języku angielskim, w postaci zadawania pytań lub pokazanie słów przy wykorzystaniu materiałów wizualnych. Nauczyciel ma przygotowany zestaw pytań i odpowiedzi z poznanym słownictwem i nakierowuje uczniów na udzielanie odpowiedzi pełnymi zdaniami. Ćwiczenie materiału odbywa się w praktyce, a uczniowie mają możliwość użycia danego słownictwa nie tylko w pełnym zdaniu, ale także zgodnie z kontekstem sytuacyjnym. Słownictwo i wyrażenia, które są uczone zawsze związane są z językiem użytkowym, duży nacisk kładzie się na możliwości wykorzystania danych zdań czy wypowiedzi w codziennym życiu. Zajęcia oparte są prawie w całości na kształtowaniu sprawności rozumienia i słuchania. Nauczyciel zadając pytania uczniom często dwukrotnie lub wielokrotnie powtarza pytanie, w naturalnym tempie mowy, oczekując szybkiej odpowiedzi i reakcji ucznia. Dzieje się tak do momentu, kiedy każdy z uczniów będzie nie tylko rozumiał wypowiedź, ale również będzie odpowiadał prawidłowo oraz w odpowiednim tempie. W ten sposób tworzony jest tzw. refleks językowy, jednocześnie wykluczający powstanie bariery językowej. Ponadto podkreśla się, że odpowiedzi ucznia nie mogą występować w formie jednego słowa. Konieczne jest wypowiedzenie całego zdania. Dużo czasu poświęca się powtórkom. Lekcja przy wykorzystaniu tej metody jest dość dynamiczna, ma dość szybkie tempo. Podkreśla się, że to wypowiedzi ucznia powinny przeważać nad wypowiedziami nauczyciela, uczeń musi mieć szansę wykorzystać w kontekście nabywane słownictwo. Wypowiedzi te nie są swobodne, całość aktywności ustnych opiera się na ćwiczeniach kontrolowanych (*controlled activities*). Oznacza to, że dziecko nie uczy się tworzyć swojej wypowiedzi; jego zadaniem jest wykorzystywać jedynie poznany wcześniej wzór. Nie pojawia się większy nacisk na poprawność fonetyczną czy gramatyczną w postaci dodatkowych ćwiczeń czy aktywności, jednakże poprawność fonetyczno-gramatyczna jest

akcentowana (Richards & Rodgers, 2001, s. 12). H. Komorowska podkreśla jednak, że w toku wypowiedzi błędy nie są poprawiane (2005, s. 26). Gramatyka i wymowa uczone są poprzez komunikację oraz indukcyjne i sytuacyjne poznanie (Scheffler, 2013, s. 83). Metoda, w której poznawanie słownictwa, struktur i wyrażeń, odbywa się w oparciu o sprawność słuchania, niekoniecznie będzie odpowiednia dla uczniów o innym stylu uczenia się niż słuchowcy np. dla kinestetyków czy wzrokowców, czy dla dzieci z innymi bardziej rozwiniętymi typami inteligencji. Nie sprawdzi się także w większych klasach, gdyż całkowicie opierając się na komunikacji, zakłada, że uczeń musi jak najwięcej mówić. W większych klasach wyegzekwowanie tego będzie trudne. Dodatkowo metoda nie zakłada początkowego usprawniania innych umiejętności tj. czytania czy pisania, znacząco ograniczając możliwości użycia języka. Czytanie tekstów opartych na sferach życia codziennego, a także usprawnianie umiejętności pisania zostaje wprowadzone dopiero po osiągnięciu sprawności komunikacyjnej (Komorowska, 2005, s. 26) i zakłada wykorzystanie aktywności takich jak: czytanie na głos, ćwiczenia typu wypełnij lukę, dyktando, itd. Metoda, ze względu na założenia, może nie być efektywna przy niskiej liczbie godzin zajęciowych (np. w szkole).

Ośrodek Rozwoju Edukacji, pomimo wskazanych przez lingwistów trudności w zastosowaniu, promuje metodę bezpośrednią dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym w wydanych *Zestawach materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce* (2017). Pojawia się stwierdzenie: „Metoda bezpośrednia świetnie sprawdzi się w edukacji wczesnoszkolnej, gdyż dzieci nie posiadają jeszcze barier i obaw związanych z mówieniem w języku obcym i bardzo chętnie zaangażują się w to, co im zaproponujesz” (Basińska, 2017, s. 30). Niestety, pomimo zalet, metoda ma również wiele specyficznych założeń, co jak zostało wskazane, przy dokładnym podążaniu za nimi, może nie sprawdzić się jako wyłączna metoda praca z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Ścisłe walory metody tj. duży nacisk kładziony na poprawność wypowiedzianych zdań, uczenie pełnych struktur i zdań oraz utrwalanie nawyków językowych przydatne okazać by się mogło w pracy z dziećmi z trudnościami w wymowie czy dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, gdyby nie skupienie się głównie na bezrefleksyjnym zapamiętywaniu i odtwarzaniu oraz na tempie wypowiedzi. Metoda nie zakłada usprawniania czytania i pisania. I chociaż duży nacisk kładzie się na ukazanie możliwości wykorzystania danych zdań w codziennym życiu i danych sytuacjach, dla poszczególnych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak np. z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, proponowane w metodzie techniki pracy mogą okazać się niewspółmierne i nieadekwatne. Istnieje ryzyko, że struktury

i słownictwo użyte w zdaniach będą przyswojone w sposób bezrefleksyjny. Przy odpowiednim uzupełnieniu aktywności o dodatkowe ćwiczenia, wymagające od uczniów wykorzystania poznanych struktur w innych sytuacjach, ze zróżnicowanym słownictwem, po zmodyfikowaniu założeń metody, być może możliwym będzie wykorzystanie jej elementów. Nie wydaje się jednakże, żeby metoda sprawdzać miała się u dzieci u których zdiagnozowano obniżone funkcje słuchowo-językowe, ze względu na duży nacisk na słuchowe zapamiętywanie, którego poziom może być u dzieci z tym typem trudności obniżony.

Aktualnie wiele prywatnych szkół językowych korzysta z założeń tej metody, opracowując także specjalnie przygotowane podręczniki np. *Direct Language Lab* (<http://www.dllab.eu/pl/>, dostęp: 07.05.2020) czy *Speak Direct Method* (<http://www.speakmethod.eu/en/>, dostęp: 07.05.2020), jednakże ich podręczniki nie spełniają w pełni założeń metody, np. ze względu na użycie w nich języka ojczystego, adaptując jej elementy. Chyba najbardziej słynnym odzwierciedleniem tej metody w użyciu jest opatentowana metoda Maximiliana Berlitzza (*the Berlitz method*) spopularyzowana i wykorzystywana na całym świecie w szkołach językowych o tej samej nazwie (<https://www.berlitz.com/en-de/about/berlitz-method>, dostęp: 07.05.2020)³².

1.3.3. Sytuacyjne nauczanie języka (Situational Language Teaching/Structural-Situational Approach/ The Oral Approach)

Chociaż sytuacyjne nauczanie języka nie jest powszechnie znane, jak podkreślają J. C. Richards i T.S. Rogers, warto o znajomość założeń tej metody, ze względu na niewątpliwy wpływ na kolejne metody uczenia angielskiego jako drugiego na przestrzeni lat (2001, s. 36). Wydaje się, że podejście jest bardzo podobne do metody bezpośredniej, jednakże wspomniani autorzy podkreślają ich zdecydowaną odmiennność. Za autorów metody uważa się H. Palmera, A.S. Hornby'ego oraz M. Westa (Richards & Rodgers, 2001, s. 38, 40). Sytuacyjne nauczanie języka czerpie z teorii behawiorystycznej, opierając się na kształtowaniu i nabywaniu nawyków językowych. Zgodnie z tym podejściem, podkreśla się

³² Metoda Berlitzza to nie tylko spopularyzowana metoda bezpośrednia, ale także w połączeniu z elementami metody audiolingwalnej oraz wykorzystująca koncept pełnej immersji językowej. Zakłada ona późniejsze rozwijanie sprawności czytania i pisania. Jej główne założenia czerpią z metody bezpośredniej, stąd wskazana ona została w tej kategorii (Richards & Rodgers, 2001, s. 12). Pierwsza z szkół Berlitzza została otwarta w 1878 r.

wykluczenie powtarzania błędów, które mogą powodować nieprawidłowe nabywanie wspomnianych nawyków.

W metodzie kształtowanie podstawowych sprawności językowych odbywa się poprzez kontrolowane użycie słownictwa oraz gramatyki, zawsze w odpowiednim lingwistycznym i kulturowym kontekście. W przeciwieństwie do metody bezpośredniej, materiały gramatyczno-leksykalne w sylabusie były odpowiednio wyselekcjonowane i dobrane pod kątem omawianej sytuacji, tak by zbiór słownictwa pokrywał kluczowe wyrażenia dotyczące konkretnej sytuacji, a struktury gramatyczne pozwalały na użycie słownictwa w zdaniach. W założeniach, język miał być wykorzystywany do posługiwania się nim w określonych sytuacjach. Sposoby tworzenia nawyków językowych odbywały się poprzez: powtórzenia kierowane (*guided repetition*), powtórzenia chóralne (*chorus repetition*), powtórzenia indywidualne (*individual imitation*) dyktowanie, dryle językowe oparte na zadawaniu pytań i udzielaniu konkretnej oczekiwanej odpowiedzi (*question-answer drilling*), ćwiczenia mówienia mniej kontrolowane (*less-controlled oral activities*), a także kontrolowane ćwiczenia czytania i pisowni, zawsze jednak poprzez użycie słów w zdaniach. Proces nauczania rozpoczynał się od języka mówionego, a materiały zawsze na początku przedstawiane i utrwalane były ustnie, przy rozwijaniu sprawności słuchania i mówienia. Kolejne sprawności tj. czytanie i pisanie były nabywane dopiero po utrwaleniu materiału przekazanego ustnie (Richards & Rodgers, 2001, s. 38-41). Kluczowe dla metody było założenie perfekcyjnego nabycia nawyków gramatycznych oraz prawidłowej wymowy. Obowiązywała także zasada stopniowania wiedzy, która odzwierciedlała się podczas poznawania gramatyki, rozpoczynając od prostszych do bardziej skomplikowanych struktur. Ponadto, gramatyka była poznawana w sposób indukcyjny, czyli nie pojawiały się wyjaśnienia zasad i reguł użycia danych struktur, a uczniowie przyswajali je na podstawie kontekstu przedstawionej sytuacji. Uważano, podobnie jak w metodzie bezpośredniej, że dedukcyjny sposób nauczania będzie demotywowował uczniów do poznawania gramatyki. Metoda ta stworzyła model lekcji P-P-P (*Presentation-Practise-Production*), występujący w wielu późniejszych metodach i do dziś wykorzystywany na zajęciach języka angielskiego, w którym lekcja dzieli się na trzy części: 1. *Presentation* – przedstawienie nowego słownictwa; 2. *Practice* – kontrolowane ćwiczenia; 3. *Production* – ćwiczenia bardziej

swobodne³³. Co interesujące, zastosowanie podręcznika w przypadku zastosowania tej metody uważa się za mało istotne (Pittman, 1963).

Uczniowie nie mieli wpływu na dobór materiału, co najczęściej uważane jest za główną wadę metody. Metoda często wydawała się nudna, ze względu na niewielką ilość swobodnych ćwiczeń oraz mało atrakcyjne sposoby powtarzania oraz bezrefleksyjność nauki. N. Chomsky (1957) również dokonał krytyki metody, uważając, że metoda uniemożliwia kreatywne korzystanie z języka i tworzenia własnych indywidualnych zdań dopasowanych do kontekstu sytuacji życiowej. Dużym plusem metody wydaje się być przedstawienie słownictwa i struktur w odpowiednim kontekście językowo-kulturowo-sytuacyjnym oraz integracja nabywanych sprawności.

Różnorodny sposób budowania nawyków języków, uczenie słownictwa i gramatyki w autentycznych kontekstach sytuacyjnych niewątpliwie sprzyjać może uczeniu się języka m.in. dla dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, dzieciom ze spektrum autyzmu, dzieciom ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się. Elementy tej metody wskazane będą w pracy także przykładowo z dziećmi o inteligencji poniżej przeciętnej, dziećmi o obniżonym zasobie wiedzy o świecie, zaburzonym myśleniu przyczynowo-skutkowym. Ze względu na behawiorystyczne fundamenty elementy tej metody bardzo dobrze sprawdzić się mogą na pierwszym etapie nauki, gdzie zależy nam na wypracowaniu nawyków językowych, jednakże niewątpliwie wymaga dodatkowych ćwiczeń produktywnych.

1.3.4. Metoda audiolingwalna (Audio-lingual method)

Metoda audiolingwalna odnosi się w swoich założeniach do teorii behawiorystycznych w nabywaniu drugiego języka oraz podejścia strukturalistycznego w lingwistyce, a początkowo w swej pierwotnej formie, przeznaczona była dla szybkiego uczenia językowego żołnierzy USA podczas II wojny światowej (Komorowska, 2005, s. 27). W wielu swoich założeniach, sytuacyjne nauczanie języka (brytyjska metoda) oraz metoda audiolingwalna (amerykańska metoda) są podobne, jednakże powstawały one oddzielnie i nie miały na siebie bezpośredniego wpływu.

Metoda audiolingwalna posiada lingwistyczny sylabus zawierający kluczowe zdania i wyrażania, w kolejności ich prezentowania (Richards & Rodgers, 2001, s. 58). Opiera się

³³ Model lekcji P-P-P (*Presentation-Practice-Production*) szerzej opisany zostanie podczas omawiania różnych modeli w podrozdziale: *Planowanie procesu dydaktycznego*.

na podstawowej zasadzie wprowadzenia i rozwijania danych sprawności językowych w określonej kolejności, tj. słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie (Dakowska, 2005, s. 40-41). Uznaje się, że sprawności językowe nabywane będą efektywniej, jeżeli uczeń najpierw zapoznany zostanie z formą ustną, przechodząc do pisania i czytania po osiągnięciu efektów słuchowo-werbalnych. Słownictwo i gramatyka muszą być poznawane w kontekście wypowiedzi, nigdy nie jako osobne jednostki, ze względu na konieczność odniesień do kulturowego wykorzystania języka, w taki sposób jakim posługują się mieszkańcy danego obszaru językowego (Richards & Rodgers, 2001, s. 57).

Metoda poleca wykorzystanie różnorodnych technik dla osiągnięcia celu wykształcenia prawidłowego nawyku językowego, którego wypracowanie uważa się za jedno z najważniejszych założeń. Po pierwsze, użycie dialogów, najczęściej uczonych na pamięć, dzięki którym uczeń poznaje słownictwo, struktury gramatyczne w kontekście wypowiedzi. Stanowią one bazę każdych zajęć. Ilustrują sytuacje, podczas których odpowiednie zdania, struktury i wyrażenia można użyć, jednakże przedstawiają sztuczną sytuację, zaczerpniętą na podstawie obserwacji funkcjonowania otaczającego świata (Pfeiffer, 2001, s. 74). Ponadto, dialogi wykorzystuje się do powtórek oraz kształtowania poprawności fonetycznej i gramatycznej. Często wykorzystywano pełne dialogi, ale również wybierano z nich specyficzne zdania, które nadawały się do wykorzystania w drugiej technice pracy, czyli drylu językowym. Pojęcie drylu językowego pojawiło się już przy okazji omawiania sytuacyjnego nauczania języka, jako jedna z technik dla utrwalania nawyków językowych, jednakże to w metodzie audiolingwalnej ta technika pełni kluczową rolę. Użycie tego środka, ma dokładnie takie samo zadanie jak w sytuacyjnym nauczaniu języka – wprowadzenie i utrwalenie nawyku językowego. W. Marton określił dryle językowe jako aktywności w pełni kontrolowane przez nauczyciela, oznacza to, że dla konkretnego zadania istnieje tylko jedna, przewidywalna, poprawna odpowiedź, dzięki czemu powstają trwałe związki pomiędzy konkretnym bodźcem a oczekiwaną reakcją (1979, s. 41). Dryle językowe tworzone są na podstawie imitacji wzorca podawanego przez nauczyciela, a później przy wykorzystaniu wielości mechanicznych powtórzeń. Typowe powtórzenia np. całych zdań z dialogu, opierają się o zestaw technik tj. przeuczenie (*overlearning*³⁴), naśladownictwo

³⁴ *Overlearning* – jedna ze strategii uczenia się, wielokrotne powtarzanie wyrażenia lub słowa, kontynuowanie jego uczenia się, nawet po osiągnięciu wstępnej automatyzacji. Występuje pod polskim terminem „przeuczenie się” (Imielski & Wesółowska, 2012), jednakże bardziej adekwatne wydaje się tłumaczenie „powtórne przerobienie i powtarzanie materiału”.

(*imitation*), powtórzenia chóralne (*chorus repetiton*), powtórzenia grupowe (*group repition*), powtórzenia indywidualne (*individual repetition*) (Dakowska, 2005, s. 41). W pierwszym ustnym stadium podkreśla się znaczenie prawidłowej wymowy oraz zastosowania odpowiednich struktur gramatycznych, a także rozwijania sprawności słuchania, wykorzystywania odpowiedniego słownictwa, szybkiej reakcji oraz płynności mówienia (Richards & Rodgers, 2001, s. 58). Po pierwszej imitacji (czy też udzieleniu odpowiedzi przez ucznia) konieczne jest pojawienie się odpowiedniej reakcji zwrotnej nauczyciela (*feedback*). Jeżeli odpowiedź jest oczekiwana następuje pozytywna reakcja wzmocniona powtórzeniem, natomiast jeżeli odpowiedź jest nieprawidłowa pod względem gramatycznym, fonetycznym, syntaktycznym czy kontekstowym, następuje automatyczna poprawa, gdyż nieprawidłowa odpowiedź ma w założeniu powodować wytworzenie się błędu językowego. Dodatkowo, zastosowanie wielości mechanicznych powtórzeń ma na celu utrwalenie pozytywnego nawyku, dlatego (podobnie jak w sytuacyjnym nauczaniu języka) błąd językowy jest elementem wyjątkowo niepożądanym. W ramach założeń metody audiolingwalnej błąd językowy uważany jest jako „przejaw interferencji, czyli negatywnego wpływu języka ojczystego” (Komorowska, 2005, s. 27), dlatego też metoda bazuje na zasadzie jednojęzyczności. Nie zakłada się wykorzystania języka ojczystego, wręcz przeciwnie, uważa się, że jego użycie wzmocniac będzie częstotliwość powstawania błędów językowych. Jak to zostało wspomniane, metoda kładzie szczególny nacisk na kształcenie fonetyczne, a powtórzenia w założeniu determinować będą powstawanie prawidłowego nawyku fonetycznego w sposób szybki i skuteczny (Brown, 2000, s. 73). W metodzie audiolingwalnej często wykorzystuje się nagrania dźwiękowe z dialogami, natomiast podręcznik pojawia się dopiero po osiągnięciu oczekiwanych efektów z zakresu słuchania i mówienia.

Metodę audiolingwalną nie ominęła krytyka i do dzisiaj dyskutuje się o jej możliwościach wykorzystania w opiniach teoretyków oraz praktyków. H. Komorowska podkreśla znaczenie metody audiolingwalnej w metodyce nauczania obcych języków, ze względu na częste wykorzystywanie w przestrzeni wielu lat w innych metodach jej elementów (2005, s. 27). M. Pamuła przyznaje, że wraz ze swoim naciskiem na rozwijanie sprawności mówienia i słuchania, indukcyjnym rozumieniem i wykorzystywaniem konstrukcji gramatycznych, niewątpliwie jedynie powierzchownie metoda audiolingwalna wydaje się idealna dla wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej, jednocześnie wskazując na jej wiele wad (2009a, s. 40-41). Metoda powoduje mechaniczne wykształcenie się bezrefleksyjności, brak samodzielności w posługiwaniu się językiem. Z powodu

zastosowanych ćwiczeń powtórzeniowych, bazujących na wykorzystaniu pamięci mechanicznej i oczekiwaniu natychmiastowych reakcji, pojawia się monotonia w ich wykonywaniu; ćwiczenia są mało atrakcyjne. Podkreśla się brak swobodnych ćwiczeń, które pozwoliłyby na budowanie własnych zdań i wypowiedzi. Pamuła podkreśla, że wartościowy aspekt metody to niewątpliwie nacisk na kształcenie sprawności fonetycznych; opierając swoją tezę o biologiczne predyspozycje dziecka i podejście logopedyczne dla kształcenia prawidłowych dźwięków mowy, stwierdza, że dzięki powtórzeniom mogą osiągnąć wysoki poziom fonetyczny języka: „wykształcenie automatyzmów w tym zakresie wydaje się więc być jedyną skuteczną formą nauczania poprawnej wymowy” (2009a, s. 41). M. Dakowska zwraca szczególną uwagę na sposób kształtowania i rozwijania sprawności mówienia: „Speaking is a complex skill which is not to be confused with habit and which cannot be attained through drill [Mówienie jest skomplikowaną sprawnością, której nie należy mylić z nawykiem językowym i która nie może zostać nabyta poprzez dryle językowe – tłum. wł.]” (2005, s. 49). Odmienne zdanie na temat metody audiolingwalnej przedstawione zostało w *Zestawach materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce* Ośrodka Rozwoju Edukacji (2017): „Technika dryli językowych (...) wpisuje się w ich [dzieci] specyfikę rozwojową, związaną z dużą pojemnością pamięci, a jednocześnie mechanicznym charakterem zapamiętywania (...), dlatego należy ją stosować” (Basińska, 2017, s. 28). Przy nastawieniu na konieczność wskazania dzieciom z trudnościami, że język ma być narzędziem do wykorzystania i dbaniu o rozwój ich umiejętności produktywnych (mówienie i pisanie); należy krytycznie odnieść się do wykorzystania dryli językowych, jako jedyne źródła rozwoju sprawności mówienia. Logicznie wykorzystać można je jako bazę, którą rozwijać należy poprzez wykorzystanie tych samych struktur lub słownictwa w późniejszych innych i różnorodnych aktywnościach pół-kontrolnych i swobodnych, aby uniknąć bezrefleksyjnego uczenia się języka.

Elementy metody takie jak wielokrotność powtarzania, tworzenie nawyków języków, nacisk na poprawność fonetyczną i podejście logopedyczne wskazane przez M. Pamulę (2009), nastawienie na jednojęzyczność, wykorzystać można w pracy z dziećmi z zaburzeniami rozwoju intelektualnego, dzieciom ze spektrum autyzmu, dzieciom ze specyficznymi i niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, a także z obniżonymi funkcjami percepcyjno-motorycznymi, wadami wymowy, trudnościami w poprawnym odwzorowywaniu fonetycznym słów, czy inteligencją poniżej przeciętnej. Podobnie jak we wskazanej metodzie sytuacyjnego nauczania języka przy wykorzystaniu metody, głównie oczekującej od uczniów wykształtowanie nawyków językowych, powinno być uzupełnione

dotatkowymi ćwiczeniami produktywnymi, w zakresie tej samej tematyki i zakresu materiału. Nawet jeżeli, dla poszczególnych dzieci nie będzie w pełni możliwe przejście w tym okresie do swobodnego wykorzystania struktur i słownictwa, tak czy inaczej na tym etapie wskazywać już należy możliwości wykorzystania nauczonych nawyków językowych, aby stopniowo możliwe stało się to na późniejszych etapach edukacyjnych.

1.3.5. Metoda kognitywna (The cognitive approach/ The Cognitive Code Learning Theory)

Metoda kognitywna powstała w opozycji do metody audiolingwalnej, a czerpała w wielu założeniach z metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Komorowska, 2005, s. 28). Bazuje ona na teorii nabywania języka stworzonej przez N. Chomsky'ego. Wykorzystuje się wiele elementów metody gramatyczno-tłumaczeniowej, jednakże nauka gramatyki odbywa się na dwa sposoby, zarówno indukcyjny jak i dedukcyjny, a poznane reguły aktywnie wykorzystuje się dla budowania swobodnych wypowiedzi i tym samym czynnego rozwijania kompetencji lingwistycznych (Pamuła, 2009a, s. 42). Zanim uczeń będzie w stanie użyć żywego języka (żywy język – w rozumieniu założeń tej metody, język, w którym potrafimy myśleć), musi poznać jego reguły. Kreatywność w tworzeniu swobodnych wypowiedzi i używania języka będzie opierała się na znajomości zasad kierujących danym językiem. Warto jednak podkreślić, że zbytni nacisk na ćwiczenia gramatyczne może spowodować efekt przykładania zbyt dużej wagi do samej gramatyki bez rozwijania umiejętności wykorzystania jej funkcjonalnie (Dakowska, 2005, s. 58). Zakłada się, że powinien zajść proces zrozumiałego uczenia się (*meaningful learning*), co oznacza, że uczeń musi nauczyć się szukać logicznych związków pomiędzy poszczególnymi częściami językowymi i potrafić organizować w pamięci elementy już poznane (Dakowska, 2005, s. 55). W. Pfeiffer podkreśla: „proces dydaktyczny zachodzi tylko wtedy, gdy świadomość uczniów jest w trakcie tego procesu czynnie zaangażowana” (2001, s. 80). Dzięki wyuczonym zasadom gramatycznym uczeń zamiast automatycznego i monotonnego powtarzania, sam tworzy wypowiedzi, nie obawiając się błędów, które mają stanowić źródło i inspirację do krytycznej analizy swoich umiejętności. Metoda w dużej mierze opiera się na zasadzie samodzielności. Znaczenie poznawanego słownictwa odkrywane jest zarówno poprzez wytłumaczenie ich w języku obcym, ale także ojczystym. Tematyka i materiał wprowadzany jest spiralnie, czyli dokładanie po określonym czasie powtarza się zagadnienie i stopniowo dodaje się kolejne poszerzające temat elementy. Nie obowiązuje zasada jednojęzyczności, a użycie języka ojczystego podczas zajęć nie jest negowane, tak jak

w przypadku np. założeń metody audiolingwalnej czy bezpośredniej. Pojawia się również teza powiązana z neuropsychologią zapamiętywania materiału przez dzieci: „w podejściu kognitywnym podkreślano ograniczone możliwości ucznia w zakresie przyswajania informacji i proponowano zastosowanie odpowiednich technik, pozwalających na pokonanie tych trudności” (Pamuła, 2009a, s. 42). Wspomniane wykorzystywane techniki to m.in. poznawanie indukcyjne lub dedukcyjne gramatyki, ćwiczenia gramatyczne (pojawia się element racjonalizacji, tzn. wytłumaczenia przez ucznia, dlaczego użył określonej formy czy struktury), gramatyczne transformacje zdań, porównania językowe (*crosslinguistic comparisons*), aktywności mające na celu rozwiązanie problemu, dyskusje, budowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych, ciche czytanie ze zrozumieniem (Dakowska, 2005, s. 61-62). Spiralność uczenia się, indukcyjne próby rozumienia gramatyki, użycie gramatycznych dryłów transformacyjnych pozytywnie wpływać mogą na uczenie się przez dzieci z obniżoną inteligencją, ze względu na uczenie nawyków językowych przy jednoczesnym angażowaniu dziecka w aktywności i nakierowywanie na samodzielne poszukiwanie rozwiązań. Zastanović można by się w przypadku korzystania z tej metody w pracy z dziećmi na etapie wczesnoszkolnym nad koniecznością wykorzystywania języka ojczystego w komunikacji z dziećmi, a także nad koniecznością tłumaczenia reguł gramatycznych. Bazując na funkcjonowaniu dzieci w tym okresie oraz specyfiką poznawania drugiego języka w tym okresie, nie jest konieczne szczegółowe omawianie reguł gramatycznych, gdyż dziecko poznawać je ma mimochodem, jako pewne wykorzystywane wzory podczas tworzenia zdań i wypowiedzi. Świadome uczenie się gramatyki rozpoczyna się dopiero w klasie czwartej, chociaż i tutaj polemizować by można, czy jest taka potrzeba.

1.3.6. Metoda reagowania całym ciałem (Total Physical Response)

Metoda stworzona przez J. Ashera (1977), w ujęciu H. Komorowskiej (2005) należy do grupy metod niekonwencjonalnych, czy według J.C. Richardsa i T.S. Rodgersa (2001) do metod alternatywnych.

Metoda opiera się na podejściu gramatycznym do języka (*grammar-based view of language*), na psychologicznej teorii tropów (*trace theory*) oraz wpływach koncepcyjnych J. Piageta (Richards & Rodgers, 2001, s. 73-75). Podejście gramatyczne zakłada, że w centrum poznawania języka znajdują się struktury gramatyczne, a poznawane słownictwo jest stosowane w użyciu z nimi. Teoria tropów natomiast zakłada, że im intensywniejsze i częstsze będą połączenia różnych sposobów zapamiętywania, tym większa szansa na

trwalsze i efektywniejsze korzystanie z wiedzy. Metoda reagowania całym ciałem nie jest gruntownie osadzona w fundamentalnych teoriach nabywania języka, ale warto podkreślić, że w swoich założeniach odwołuje się do psychologii rozwoju małego dziecka, tj. wczesnego osłuchiwanie się dziecka z językiem, wypowiedania słów na późniejszym etapie rozwoju mowy, reagowania ruchowego na wypowiedane przez rodzica polecenia czy zdania (Brown, 2000, s. 107, Dakowska, 2005, s. 71). M. Dakowska podkreśla jednak, że metoda choć bazując na inspiracjach Piagetem, nie jest w pełni spójna założeniowo: „Children certainly link language learning with motor activity, but this connection dominates language acquisition merely in the first, sensorimotor stage, according to the Piagetan terminology [Z pewnością dzieci łączą nabywanie języka z aktywnością motoryczną, ale według terminologii Piageta takie łączenie dominuje nabywanie języka w stadium sensomotorycznym - tłum. wł.]” (2005, s. 72). Można wywnioskować zatem, że pomimo możliwości wykorzystania jej u dzieci starszych oraz osób dorosłych, nie będzie ona sprzyjała nabywaniu kompetencji lingwistycznych na tych etapach. Jednakże w opozycji to tego stwierdzenia, warto pamiętać o nieuniknionej dużej potrzebie ruchu u np. dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej, co stanowić może wskaźnik do korzystania z opisywanej metody i oczekiwania efektów jej stosowania.

Zasadniczym fundamentem metody jest połączenie aktywności lingwistycznej z ruchową. Zasada stworzona została przy wykorzystaniu wiedzy z zakresu neurologii mózgu o korelacji obu półkul, a sukcesy lingwistyczne przewiduje się dzięki zaangażowaniu ośrodka mowy w półkuli lewej z ośrodkiem ruchu w półkuli prawej. Pierwsze etapy pracy z metodą polegają najpierw na milczącym wysłuchaniu przez ucznia mało skomplikowanych pod względem struktury poleceń, osadzonych w odpowiednim kontekście. Nauczyciel przy wypowiedzeniu polecenia demonstruje daną czynność. Dziecko rozumie z kontekstu, a także dzięki zastosowanemu gestowi, znaczenie danego wyrażenia. Rozumienie języka wyprzedza więc posługiwanie się nim (Pfeiffer, 2001, s. 86). Drugi etap dotyczy wykonywania ruchu do usłyszanych poleceń, zgodnie z demonstracją nauczyciela. Najpierw następuje imitacja i odtworzenie ruchu wraz z nauczycielem, a później samodzielne jego wykonywanie. Istotne jest, aby dziecko pracowało całym ciałem. Ewaluacja rozumienia następuje automatycznie. Dopiero kiedy dziecko poczuje się gotowe, samo powtarza usłyszane frazy, słowa i wyrażenia. Metoda nie zakłada użycia podręcznika, ale przewiduje wykorzystanie dodatkowych rekwizytów glottodydaktycznych (Komorowska, 2005, s. 29). Początkowo wprowadzane są krótkie polecenia, wyrażenia, z czasem łączy się je, co powoduje możliwość dość szybkiego wprowadzenia zdań

złożonych. Metoda kieruje się zasadą jednojęzyczności, dzieci zanurzone są w nabywanym języku. Ćwiczenia podczas wykorzystywania metody mogą dotyczyć np. konkretnego obszaru tematycznego (części ciała, ubrania), konkretnej scenerii/sytuacji (*at school, at home*) utrwalania i pokazywania kontekstu wykorzystywania jednego słowa (np. rzeczowników, czasowników liczebników czy przymiotników – *quickly, angry, square, two, wash*, w różnych konstrukcjach zdań), języka klasowego (utrwalenia trwałych zwrotów, które będą się pojawiały na zajęciach (*close the window, stand up, sit down*), zawsze jednak będą skupiały się wokół wybranych struktur gramatycznych (np. *There is/There are, I can/I can't, where is...? Who is....?*). Przykładowo, słownictwo nie będzie przedstawiane jako pojedyncze słowo (*a bird*), ale wplecione w pełne zdanie (*This is a bird.*). W metodzie można też wykorzystywać wierszyki z pokazywaniem czy zabawy paluszkowe, łączyć ją z techniką *storytelling*, czy wykorzystywać w zabawie z rysowaniem według usłyszanej instrukcji (Linse, 2005, s. 32-33, 38).

Metoda miała w zamyśle zredukować stres poprzez wykorzystywanie aktywności podobnych do gier językowych oraz kreować i stwarzać pozytywną atmosferę do nauki. Aktywności sprzyjają z pewnością kinestetykom oraz młodszym dzieciom w stadium sensoryczno-motorycznym. Aktualnie, na zajęciach z języka angielskiego, TPR najczęściej wykorzystywana jest jako element ćwiczeniowy, aktywność czy przerwa podczas wykonywania innych ćwiczeń lingwistycznych, najczęściej w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej. Niewątpliwie wskazane zalety metody mogą efektywnie sprawdzać się w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, obniżoną inteligencją, dziećmi z AD/HD lub ADD, z trudnościami w zapamiętywaniu, z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się czy z rodzin imigranckich. Dodatkowo wskazane może być jej wykorzystanie przykładowo z dziećmi z trudnościami w wymowie, lęklivymi, nieśmiały, z brakiem wiary we własne możliwości, obniżoną integracją funkcji percepcyjno-motorycznych, niskim zasobem pamięci fonologicznej, trudnościami w rozumieniu poleceń, trudnościami w komunikowaniu się, itd. Po dokonaniu adaptacji metody możliwe jest również wykorzystanie jej dla dzieci z zaburzeniami pracy analizatora wzroku czy dzieci z niepełnosprawnością ruchową.

1.3.7. Sugestopedia (Suggestopedia)

Autorem metody jest Georgi Lozanov. Sugestopedia nie jest ugruntowana w teoriach nabywania języka, jednakże za fundament założeń uznaje się podejście leksykalne (*lexical view of language*) (Richards & Rodgers, 2001, s. 101). Nabywanie słownictwa nie jest

kierowane na techniki zapamiętywania czy budowania nawyków językowych, a przygotowanie do komunikowania się. Metoda korzysta z *sugestii* jako podstawowej techniki pracy ułatwiającej przyswajanie języka. Uczniowie tworzą swój świat, wcielają się w zupełnie inną postać, dzięki czemu oddalają się od możliwych negatywnych emocji czy mogącej pojawić się blokady językowej. Ten element metody zapewniać ma uczniom poczucie bezpieczeństwa oraz eliminować ryzyko stresu i strachu przed popełnieniem błędu. Podczas każdego zajęcia wykorzystywana jest muzyka, nie tylko dla celów relaksacyjnych, ale również w celu utrwalania materiału lingwistycznego. Zastosowanie muzyki na zajęciach dodatkowo miało wspomagać uczenie się języka poprzez uruchomienie mechanizmów prawej półkuli (Komorowska, 2005, s.33). Zajęcia bazowały na pracy nad określonym dialogiem podawanym uczniom w formie zapisanej, który musiał zawierać co najmniej 1200 wyrazów. Inne techniki, które się pojawiają w ramach pracy nad wspomnianym dialogiem to odgrywanie ról (*role playing*), scenek, gry językowe, naśladownictwo, pytania i odpowiedzi, ćwiczenia swobodnych wypowiedzi bazujących na dialogach, aktywność ruchowa oraz wykorzystywanie piosenek (Brown, 2000, s.105). Są one często specjalnie dobrane i przygotowane pod kątem aktorskim, dramatycznym czy emocjonalnym, aby pomóc uczniom nabyć pewność siebie i spontaniczność, która nie pozwoli na pojawienie się bariery językowej (Richards & Rodgers, 2001, s. 102-103).

W założeniu, sugestopedia miała być wykorzystywana podczas pracy na kursach językowych, a dany kurs trwać miał 30 dni, łącznie 720 godzin (Richards & Rodgers, 2001, s. 102, Komorowska, 2005, s. 33). Całkowite wykorzystanie metody w pracy z dziećmi na etapie wczesnoszkolnym, czy z trudnościami edukacyjnymi nie będzie możliwe, jednakże zwrócić uwagę należy na techniki stosowane w ramach metody, które bardzo dobrze sprawdzą się w pracy z dziećmi, również ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, takie jak odgrywanie ról, scenek, dialogów, wykorzystywanie piosenek, gier językowych, naśladownictwo czy aktywność ruchowa. Niewątpliwą zaletą będzie też eliminowane w sugestopedii napięcia i niedopuszczania do powstawania bariery językowej.

1.3.8. The Silent Way

Metoda stworzona została w opozycji do metody reagowania całym ciałem (TPR) przez Caleba Gattego (1972). W głównych założeniach podaje się, że nabywanie kompetencji językowych ma odbywać się podczas samodzielnego odkrywania zależności językowych przez ucznia, stąd też zdecydowanie odrzuca się wszelkie podające podejścia i sposoby pracy. Rola nauczyciela jest znacząco ograniczona, z nastawieniem na dawanie

uczniom szansy na rozwój własnej aktywności językowej i produkowanie. Nauczyciel znacząco redukuje tłumaczenie na rzecz kierowania uczniów do odpowiedniego zrozumienia danych zagadnień lingwistycznych, poprzez użycie np. gestów, tablic, manipulowania realnymi przedmiotami (klockami Cuisenaire’a). Za Benjaminem Franklinem podkreślano: „Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn [Powiesz mi, a ja zapomnę, nauczysz mnie, a ja zapamiętam, zaangażujesz mi i się nauczę. - tłum. wł.]”. (za: Richards & Rodgers, 2001, s. 82). J.C. Richardsa i T.S. Rodgersa (2001, s. 81) wspominają, że metoda przyjęła za wyznacznik nauczanie problemowe w nabywaniu języka, z ang. określane jako *problem-solving approach to learning*, lub jak u H. Browna (2000, s. 106) *discovery-learning procedures*. W przeciwieństwie do TPR, metoda nie korzysta z aktywności ruchowej, a rezygnuje z niej na rzecz ciszy i skupienia. Szybko rozwija cztery sprawności językowe: słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, rozpoczynając naukę w oparciu o rozwój sprawności słuchania, rozumienia i mówienia. Wykorzystuje odpowiednio dobrany materiał leksykalny wpleciony w struktury gramatyczne, który zapewnić ma funkcjonalne wykorzystanie języka m.in. w zakresie udzielania odpowiedzi, zadawania pytań, prawidłowej wymowy, opisu przedmiotów i sytuacji, tworzenia wypowiedzi ugruntowanych w kulturowym i literackim obszarze językowym (Richards & Rodgers, 2001, s. 84). Uczniowie mogą pracować w swoim własnym tempie. Zamiast podręcznika wykorzystuje się specjalne materiały (nauczyciel nie jest zobligowany do korzystania z jakichkolwiek innych): różnokolorowe pałeczki o różnej długości, czy klocki Cuisenaire’a (*the coloured Cuisenaire rods*), tablice leksykalne i fonetyczne (Fidel) zakodowane kolorystycznie (*the color-coded pronunciation charts*), wskaźnik, książka z opowiadaniem, a także zbiór materiałów filmowych (Dakowska, 2005, s.69). Pałeczki, ze względu na swoją kolorystykę i długość koncentrują zainteresowania uczniów we wskazanej tematyce, a wykorzystując je można przedstawić i ćwiczyć: słownictwo np. z zakresu kolorów, numerów, przymiotników, a także struktury gramatyczne, czasowniki, fonetyczne aspekty języka, nie tylko w ramach prawidłowej wymowy fonemów, ale także zwrócenia szczególnej uwagi na melodię języka, akcent czy intonację (Brown, 2000, s. 107). Tablice systematyzują informacje o języku, a także służą do fonetycznej analizy językowej. Do dzisiaj klocki Cuisenaire’a polecane są w wykorzystywaniu na zajęciach języka angielskiego jako środek glottodydaktyczny, przede wszystkim dla wizualnego zapoznania się i ćwiczeń struktur gramatycznych, przedstawienia leksykalnego czy tworzenia wypowiedzi, opowiadań ustnych lub pisemnych. Dzięki manipulowaniu konkretnymi przedmiotami odnieść metodę można do wykorzystania w pracy

z dziećmi ze specjalnymi potrzebami tj. np. z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się czy z niepełnosprawnością intelektualną, a także z dziećmi z trudnościami w koncentrowaniu uwagi, z zaburzoną orientacją przestrzenną czy deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych. Cisza i skupienie, samodzielność pracy i łatwość osiągnięcia efektów sprzyjać będzie pracy z dziećmi o nadmiernej lęklivości czy z brakiem wiary we własne możliwości. Wykorzystanie kolorystyki oraz materiałów konkretnych do dźwięków fonetycznych, słów i struktur gramatycznych wskazane będzie w pracy z dziećmi z obniżoną sprawnością i świadomością fonologiczną, szczególnie tych (choć nie tylko) z przeciętnie lub wysoko rozwiniętą pamięcią wzrokową i innymi funkcjami wzrokowymi.

1.3.9. Community Language Learning/ Counselling Language Learning (CLL)

Metoda stworzona przez C. Currana (1976) opiera się na podstawowym założeniu, że przy nabywaniu języka obcego konieczna jest grupowa interakcja z innymi osobami. Dzięki kontaktom interpersonalnym, prowadzonym rozmowom, jesteśmy w stanie rozwijać aspekt komunikacyjny języka. Jednakże, żeby interakcja przebiegała prawidłowo, jednym z czynników musi być chęć do rozmowy na określony temat. Twórca metody wskazuje, że jeżeli naszego rozmówcę nie interesuje dany temat, nie będzie chciał uczestniczyć w akcie komunikacyjnym, a w ten sposób język nie będzie rozwijany (Komorowska, 2005, s. 31). Zauważalne elementy występujące w przebiegu lekcji, przypominają terapię grupową np. siedzenie w kółku, nauczyciel pełniący rolę doradcy, podkreślenie istoty relacji nauczyciela z uczniami, a także swobodny wybór przez uczniów tematu zajęć i podejmowanie przez nich ostatecznej decyzji co do interesującej tematyki. Powoduje to, że często charakteryzując metodę mówi się o terapeutycznym podejściu (*therapeutic approach*) (Dakowska, 2005, s.76).

Ciekawym elementem metody jest tworzenie przez uczniów ich własnego podręcznika, koncentrującego się na zagadnieniach, które zainteresowały poznawczo uczniów. Podręcznik w każdej grupie będzie zatem wyjątkowy, bo to od uczniów w większej mierze zależny będzie przebieg lekcji oraz poruszana tematyka. Bardzo często używanym środkiem glottodydaktycznym jest magnetofon i dyktafon, na który uczniowie nagrywają wypowiedzi nauczyciela oraz swoje, zawsze w języku poznawanym. Nauczyciel pełni rolę doradczą, tłumacza, w przypadku, gdy uczniowie nie znają słów czy wyrażeń. Metoda nie wyklucza wykorzystywania języka ojczystego np. na początku zajęć w celu ustalenia tematu.

Technikami wykorzystywanymi w tej metodzie są ćwiczenia tłumaczeniowe, praca grupowa głównie zadedykowana dyskusji, praca z transkrypcjami, refleksje, obserwacje, nagrywanie wypowiedzi w języku docelowym, tworzenie swobodnych wypowiedzi czy prowadzenie swobodnych konwersacji (Richards & Rodgers, 2001, s. 93-94).

W metodzie, jak to zostało wspomniane, podkreśla się rolę ucznia, w dużej mierze odpowiedzialnego za swój własny rozwój językowy. W związku z tym H. Komorowska zaznacza, że metoda wykorzystana będzie efektywnie dla uczniów o bogactwie zainteresowań, a także intensywnie zmotywowanych wewnątrznie (2005, s. 31). M. Dakowska (2005, s. 78-79) natomiast wskazuje daną zależność jako zarówno wadę i zaletę metody. Z jednej strony wybór tematyki nie zawsze będzie pokrywać się z kluczowym, codziennym użyciem języka, z drugiej strony dominuje efektywna i rozwijająca komunikacyjna swoboda (*communicative freedom*). Dodatkowo wskazuje przy wadach, często obniżoną jakość metody ze względu na brak ustrukturyzowanego sylabusu programowego. Materiał nie jest selekcjonowany, więc często zdarza się, że niektóre tematy, bardzo istotne dla funkcjonalnego użycia języka, nie pojawiają się w ogóle na zajęciach.

Odpowiednio dostosowane elementy metody, zarówno tworzenie własnego podręcznika, jak i nagrywanie wypowiedzi sprzyjać będzie atrakcyjności lekcji, co pozytywnie wpływać może na nabywanie języka przez dzieci, u których zauważalne będzie obniżenie motywacji do podejmowania aktywności. Pozytywny aspekt pracy nad wymową poprzez stworzenie możliwości odsłuchania swoich wypowiedzi i nagrań, a także wypowiedzi i nagrań nauczyciela istotny będzie z perspektywy dzieci mających trudności w wypowiedaniu się pod względem tworzenia wypowiedzi, jak i zachowania i pracy nad prawidłową wymową. Wydaje się właściwym możliwość wykorzystania metody dla dzieci z zaburzeniami widzenia, ze względu na szerokie wykorzystanie nagrań i szczególny nacisk na komunikacyjny aspekt rozwijania języka.

1.3.10. Metoda naturalna (The Natural Approach)

Metoda stworzona przez T. Terrella oraz S. Krashena, znanego autora teorii nabywania drugiego języka, na której ugruntowano założenia metody w roku 1983 (1995). Metoda opiera się zasadzie jednojęzyczności oraz na naturalnym nabywaniu języka macierzystego.

W podstawowym założeniu tej metody dla nabywania kompetencji językowych najważniejsza jest ekspozycja znacząca, polegająca na początkowym intensywnym słuchaniu różnorodnych wypowiedzi, poleceń i komend, przez co rozwijane będzie

rozumienie, jak to zostało podkreślone, z kontekstu wypowiedzi. Początkowe wypowiedzi ustne nauczyciela muszą być proste pod względem używanego słownictwa oraz struktur gramatycznych. Nauczyciel wzbogacać je powinien gestami, odpowiednią mimiką, modulacją swego głosu, porównywalnie do tego jak rodzic zachowuje się w stosunku do swoich dzieci przed nabyciem pierwszego języka (Komorowska, 2005, s. 31-32). Tematyka wypowiedzi czy komend oscyluje wokół codziennego, funkcjonalnego języka np. otoczenia ucznia w szkole, sytuacji w sklepie podczas zakupów, tego co otacza go w domu, jego zainteresowań, itd. (Brown, 2000, s. 108). Uczniowie zapoznając się z wypowiedziami nie znają wszystkich słów, ale to nie pełna analiza i znajomość słownictwa oraz dokładne tłumaczenie jest efektywne według autorów, ale zrozumienie ogólnego sensu wypowiedzi. H. Komorowska (2005, s. 32) wspomina, że sukces metody zagwarantowało skupienie się na rozumieniu ze słuchu, które zbudowało fundament do uczenia się kolejnych sprawności językowych.

Zgodnie z zasadą nabywania pierwszego języka, tak jak i dziecko nie jest zmuszane do mówienia, tak samo przy nabywaniu drugiego, uczniowie podejmą próby posługiwania się nim w swoim własnym czasie (Komorowska, 2005, s. 31). Zwraca się szczególną uwagę na intensywne rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. T. Terrell oraz S. Krashen, autorzy metody, podkreślają: „We expect speech at first to be incomplete and, for the most part, to contain many errors [Oczekujemy, że wypowiedzi ustne na początku będą niepełne i zawierać będą wiele błędów - tłum. wł.]” (1995, s. 58). Poprawność językowa ma przyjść z czasem, a opierając się na teorii nabywania pierwszego języka, im więcej uczeń będzie słuchał i próbował tworzyć wypowiedzi, tym bardziej będą one poprawne (Krashen & Terrell, 1995, s. 58). W poradniku dla nauczycieli ORE, A. Basińska (2017, s. 28) stwierdza: „Nie prowokujesz dzieci do mówienia, a gdy same zaczynają w końcu mówić, to nie poprawiasz ich błędnych wypowiedzi (...)”, co nie do końca charakteryzuje w jaki sposób nauczyciel ma pracować z pojawiającymi się błędami językowymi w opracowaniu autorów metody. Terrell oraz Krashen wyraźnie wskazują na trzy rodzaje błędów językowych, które mogą wystąpić u ucznia (1995, s. 86-87). Po pierwsze, błędna odpowiedź dziecka np. która może pojawić się w zadawanych przez nauczyciela pytaniach. Nauczyciel wskazuje na krzesło: *Is this a table?*, uczeń odpowiada: *Yes*. W tej sytuacji reakcja nauczyciela powinna wyglądać: *No, it isn't a table, it's a chair. Where is a table? Oh, yes, this is a table* (wskazując na stół). Jak widać na podanym przykładzie, nauczyciel udziela poprawnej odpowiedzi, a jednocześnie powtarza znaczenie przedmiotu, którego zrozumienie sprawiło uczniowi trudność. Po drugie, nieprawidłowa wymowa. W przypadku nieodpowiedniego

wymówienia słowa, nauczyciel w kolejnym zdaniu jest zobligowany użyć tego samego słowa w poprawny sposób. Nie oczekuje się jednak od ucznia, aby powtórzył poprawną odpowiedź. Po trzecie, odpowiedź ucznia jest niepełna, albo gramatycznie niepoprawna. Po raz kolejny, rozmowa z uczniem jest kontynuowana wraz z powtórzeniem pożądanej formy, np. nauczyciel zadaje pytanie: *What do you like?* Uczeń odpowiada niepoprawnie: *I LIKES a dog*. Sugerowana reakcja nauczyciela będzie: *Oh, you LIKE a dog. Yes, I LIKE a dog also*. Jak obserwujemy na podstawie tych przykładów, rozmowa we wszystkich możliwych sposobach występowania błędu jest kontynuowana, nauczyciel nie podkreśla występującego błędu, lecz konieczne jest, aby wskazał prawidłową formę w kolejnych zdaniach (podobnie jak czynią rodzice w przypadku wystąpienia błędów gramatyczno-leksykalnych u dzieci nabywających pierwszy język). Terrell i Krashen w wielu miejscach publikacji na temat metody, podkreślają, że pomimo ukierunkowania uwagi na rozwijanie sprawności komunikacyjnej, nie oznacza to, że nie akcentuje się poprawności językowej (1995).

Metoda na pierwszy rzut oka podobna wydaje się być do metody bezpośredniej, często nawet błędnie używa się zamiennych nazw w stosunku do obu z nich. W przeciwieństwie jednak do metody bezpośredniej większy nacisk w metodzie naturalnej kładzie się na wypowiedzi ucznia; znacząco ogranicza się wypowiedzi nauczyciela w późniejszych fazach, kiedy pojawiają się aktywności mające na celu rozwijanie kolejnych sprawności. W metodzie pojawia się okres cichy (w metodzie bezpośredniej niewystępujący), tak jak zostało wspomniane, uczniowie nie wypowiadają się dopóki nie poczują się pewnie (Richards & Rodgers, 2001, s. 179). W metodzie naturalnej większy nacisk kładzie się na swobodne budowanie wypowiedzi, a nie jedynie na skupianie się na tworzeniu nawyków językowych. Metoda łączy się z podejściem polegającym na zrozumieniu (*comprehension-based approach*).

Techniki wskazane w metodzie łączą w sobie elementy występujące w metodzie reagowania całym ciałem (sposób formułowania poleceń, ćwiczenia aktywizujące ucznia nie tylko językowo, ale poprzez połączenie poleceń z ruchem), ale także warte odnotowania jest użycie różnego rodzaju materiałów wspierających nabywanie języka tj. obrazki z gazet i czasopism (Richards & Rodgers, 2001, s. 189-190). Inne przykładowe aktywności to *open-ended sentence, open dialogue, association, prefabricated patterns/chunks*.

Skupienie się na funkcjonalnym wykorzystaniu języka w codziennych aktywnościach sprzyjać będzie wykorzystaniu elementów metody w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podkreślić należy także sposób pracy z błędami językowymi popełnianymi przez dziecko, zbliżonym do nabywania pierwszego języka przez

dziecko, a zastosowane techniki sprawdzić mogą się w pracy z każdą grupą dzieci mających trudności. Do wykorzystania w pracy z dziećmi z trudnościami odnieść należy również skupienie na rozumieniu ze słuchu, co przynieść może duże korzyści w pracy z dziećmi z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się, deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych, obniżoną sprawnością fonologiczną, obniżoną inteligencją, gdyż rozwinięta kompetencja stanowić będzie podstawę w nabywaniu pozostałych sprawności językowych.

1.3.11. Metoda audiowizualna (Audio-visual method)

Metoda audiowizualna w dużej mierze czerpie z założeń metody audiolingwalnej i opiera się na fundamentach behawiorystycznych. To co wspólne dla obu metod, to skupienie się przede wszystkim na rozwijaniu sprawności mówienia i komunikowania się, w przewadze nad kształtowaniem sprawności pisania, poprzez kładzenie nacisku na powtarzanie i automatyzowanie (kształtowanie zjawiska dryli językowych), a także późne zapoznawanie się z zagadnieniami gramatycznymi, stopniowanymi pod względem trudności (Pamuła, 2009a, s. 41-42; Pfeiffer, 2001, s.76). Elementem, który wyróżnia omawianą metodę jest integrowanie przez nią treści lingwistycznych z wizualnymi i dźwiękowymi, a wykorzystywane materiały ściśle powiązane są z życiem codziennym. Zajęcia składają się z trzech etapów, po pierwsze następuje zapoznanie z prezentowanym materiałem audiowizualnym (może być to krótki film, jego fragment, bajka czy program edukacyjny), ale także sekwencja obrazów w połączeniu z materiałem dźwiękowym, po drugie następuje dokładna analiza i omówienie materiału, aż po fazę trzecią, w której uczniowie wykorzystują poznane treści lingwistyczne dla wykonywania szeregu ćwiczeń. Podobnie jak w metodzie audiolingwalnej, często poznawane treści (dialogi) uczone są na pamięć, a celem jest wykształcenie dryli językowych (Pfeiffer, 2001, s. 76).

Wady i zalety metody, pokrywają się znacząco z wymienionymi dla metody audiolingwalnej. Jako zaletę wymienić można zwrócenie szczególnej uwagi na poprawność językową i fonetyczny aspekt nauczania języka, a od ucznia wymaga się nie tylko poprawnej wymowy, ale także intonacji oraz zachowania prawidłowego rytmu (Pfeiffer, 2001, s. 76). Metodzie zarzuca się nudne i powtarzalne ćwiczenia, które obniżają motywację uczniów do nauki, brak odpowiedniego sylabusu, oderwane od rzeczywistej komunikacji próbki konwersacyjne. Pamuła (2009a, s.42) szczególnie podkreśla, że metoda w występującej formie nie jest dostosowana do wykorzystywania w pracy z małymi dziećmi. Aktualnie metodę najczęściej wykorzystuje się w telewizyjnych lub komputerowych programach

edukacyjnych. Często nauczyciele czerpią nie tyle z założeń metody, co z stosowanych podczas zajęć materiałów audiowizualnych i wykorzystują je dla różnych innych technik pracy z materiałem filmowym. Przykłady takich aktywności można znaleźć w artykule E. Gajek oraz A. Szarkowskiej (2013). Jako przykładowe techniki można wymienić: odgadywanie przez ucznia, co zdarzy się w kolejnym fragmencie filmu, oglądanie jedynie materiału wizualnego bez dźwięku, gdzie zadaniem ucznia jest przygotowanie wypowiedzi postaci, stopklatka, itp. Chociaż artykuł głównie podkreśla znaczenie używania takich filmów dla nauki tłumaczeniowej, niewątpliwie trzeba wspomnieć w tym miejscu o znaczeniu wykorzystywania materiałów filmowych wraz z napisami (przede wszystkim anglojęzycznych) dla potrzeb edukacyjnych. Takie działania rozwijają właściwie wszystkie sprawności językowe ucznia i z powodzeniem mogą być wykorzystywane w pracy z dziećmi z trudnościami edukacyjnymi/lingwistycznymi, w szczególności może być polecana dla dzieci z deficytami percepcyjnymi w zakresie funkcji słuchowych oraz integracji funkcji percepcyjno-motorycznych.

1.3.12. Podejście komunikacyjne (Communicative Language Teaching – CLT/ Communicative Approach)

Założenia metody oscylują wokół przekonania, że uczeń musi umieć efektywnie porozumiewać się w uczonym języku w każdej możliwej sytuacji, zatem w metodzie dominuje rozwijanie sprawności komunikacyjnej i umiejętności zdobywania i przekazywania informacji (Komorowska, 2005, s. 34). Dzięki wykorzystywanej zasadzie jednojęzyczności, uczniowie, oswojeni i osłuchani językiem, samodzielnie podejmują próby budowania własnych wypowiedzi, a dzięki podejmowanym interakcjom mają możliwość nabywania języka w sposób holistyczny (integrujący wszystkie sprawności językowe) i przede wszystkim funkcjonalny. Wszystkie sprawności językowe uznaje się jako jednakowo ważne, bez stopniowania w czasie ich poznania (*integrated-skills approach*). Podkreśla się, że ich zintegrowanie jest procesem naturalnym i tak samo powinno następować ich poznawanie i nabywanie – w sposób zintegrowany i skorelowany. Funkcjonalność przejawia się we wszystkich wykorzystywanych materiałach i zadaniach – podkreśla się ich autentyczność dla wykorzystania w codziennym posługiwaniu się językiem. W klasycznym rozumieniu podejścia rozwijane funkcje komunikacyjne, a tym samym zadania i aktywności proponowane w tym celu, muszą być osadzone w kontekście danej sytuacji (*context-embedded*). Podkreśla się, że komunikacja łączy w sobie werbalny i niewerbalny komunikat, stąd też konieczne jest zapewnienie takich aktywności

i materiałów, które pozwolą na poznawanie, rozumienie i używanie języka zarówno w werbalny i niewerbalny sposób. Tym samym integruje się te elementy np. poprzez wykorzystanie formy pracy w parach, użycie materiałów audiowizualnych, pracę z tekstem zilustrowanym czy wzbogaconym o zdjęcia, tabele czy rysunki. Widoczne jest to także w szacie graficznej podręczników opartych na podejściu komunikacyjnym – podręczniki są kolorowe, wzbogacone o komiksy, rysunki, tabele. Wszystkie wskazane powyżej elementy sprawdzić mogą się w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, być może jednak muszą być odpowiednio zaadaptowane do konkretnych indywidualnych potrzeb.

Proces uczenia się języka jest zorientowany na ucznia, w rozumieniu ograniczenia roli nauczyciela do minimum i odejścia od tradycyjnego podejścia, zatem dominującą rolę pełnić mają wspomniane formy pracy w parach czy grupach (Dakowska, 2005, s. 103).

Podczas rozwijania sprawności komunikacyjnej zwraca się szczególną uwagę na płynność wypowiedzi, a występujące błędy językowe uznaje się za naturalne dla procesu uczenia się języka (Linse, 2005, s. 56). Dominujące jest przyswajanie gramatyki ze względu na jej globalne zrozumienie oraz zależne od danej funkcji komunikacyjnej. Nie wymaga się od uczniów całkowitej poprawności językowej, ale podkreśla się, że konieczna jest jej pewna doza, po to aby proces komunikacji mógł przebiegać efektywnie (Pamuła, 2009a, s. 43). Proponowane aktywności sugerują wykorzystanie gramatyki jako narzędzia dla osiągnięcia ważniejszego celu jakim jest sam akt komunikacji i poznaniem, usprawnieniem i zapamiętaniem samych funkcji komunikacyjnych. W aktualnych wpływach podejścia komunikacyjnego nauczanie gramatyki nie stanowi nadrzędnej wartości; w pochodnych trendach tej metody struktury gramatyczne nigdy nie będą uczone w izolacji i jako samodzielne jednostki tematyczne, ale raczej jako element rozwijania danej funkcji komunikacyjnej. Nauczanie gramatyki we wpływach podejścia komunikacyjnego, zarówno ukazywanej w dedukcyjnym jak i indukcyjnym sposobie poznawania, pojawia się jako efekt ćwiczeń komunikacyjnych.

Z czasem jednak, w miarę ewoluowania podejścia i zauważenia konieczności tłumaczenia zagadnień gramatycznych, w podręcznikach opartych na podejściu komunikacyjnym pojawiają się ćwiczenia gramatyczne ściśle związane z rozwijaniem świadomości gramatycznej: typu *form-focused* głównie przedstawione w formie graficznej (np. w postaci grafów, podkreśleń), polegające na poprawianiu błędów, ale także tłumaczenia adekwatnego zagadnienia gramatycznego w języku ojczystym uczniów (Dakowska, 2005, s. 105). Sposób przedstawiania zagadnień gramatycznych we formie zintegrowanej z ćwiczeniami komunikacyjnymi sprawdzić się może w pracy z dziećmi

z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się, a także z niepełnosprawnością intelektualną.

Podkreśla się także, że język jest ściśle połączony z kulturą, stąd konieczność łączenia tych dwóch obszarów podczas nauki poprzez wzbogacanie o obiekty powiązane tematycznie z kulturą tj. mapy, plakaty, fotografie, ale także połączenie treści oraz proponowanych aktywności z kulturą.

Struktura zajęć wskazuje na wykorzystanie ćwiczeń przygotowujących do rozpoczęcia komunikacji właściwej (*pre-communicative activities*), w której następuje prezentacja materiału pod względem sytuacyjnym i wizualnym, ćwiczenia komunikacyjne (*communicative activities*) a także kontynuacja komunikacyjna (*the communication continuum*) (Littlewood, 1981).

W innym podziale aktywności wskazuje się na znaczenie wykorzystania trzech rodzajów ćwiczeń: ćwiczenia mechaniczne (*mechanical*), ćwiczenia znaczące (*meaningful*), ćwiczenia komunikacyjne (*comunicative practice*). Rozumienie nie odgrywa większej roli przy wykonywaniu ćwiczeń mechanicznych. Ich głównym celem jest wypracowywanie poprawności (*accuracy*) np. w zakresie odpowiedniej wymowy, czy innych aspektów fonetycznych. Poprzez mechaniczne powtarzanie i wykorzystywanie dryli językowych w zadaniach odpowiednio zaplanowanych i niezmiennych pod względem formy i użytych struktur, uczniowie ćwiczą i zapamiętują wskazany materiał. W ćwiczeniach znaczących, zakres leksykalny i gramatyczny, a także ilość użytych struktur są odpowiednio ograniczone i kontrolowane. Uczniowie jednakże samodzielnie dokonują wyboru z podanych struktur i słownictwa dla wykorzystania w sytuacjach komunikacyjnych. Przykładowym zadaniem może być uzupełnianie niedokończonych zdań, tworzenie zdań z użyciem wskazanej struktury czy wskazanego słownictwa. Ćwiczenia komunikacyjne natomiast związane są w szczególności ze swobodnym wypowiedaniem się na zadany temat i wypracowaniem płynności językowej (*fluency*); uczniowie samodzielnie tworzą struktury językowe czy dobierają odpowiednie słownictwo w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych tj. np. tworząc dyskusje na zadany temat (Richards, 2006, s. 16-18).

Innego rodzaju podział aktywności przyjęty w metodzie to m.in. aktywności oparte na konieczności wykonania i ukończenia zadania (*task-completion activities*), aktywności ćwiczące uzyskiwanie informacji (*information-gathering activities*), aktywności ćwiczące u uczniów umiejętności dzielenia się doświadczeniami i porównywania swoich opinii (*opinion-sharing activities*), aktywności ćwiczące rozumienie otrzymanej informacji i przekazywania jej w innej formie (*information-transfer activities*) (Richards, 2006, s. 19).

W metodzie łączą się techniki wykorzystywane także w innych metodach; często oparte są one na uzupełnianiu tzw. luk informacyjnych (*information gap*) poprzez wykorzystanie np. gier językowych, wywiadów, odgrywania ról, dyskusji, dialogów czy w przygotowanych ćwiczeniach typu: praca w parach z tekstami, porównywanie obrazków, dostrzeganie różnic pomiędzy obrazkami, dokonywanie wyborów, rozwijanie historii, jigsaw (Richards, 2006, s. 18-20).

Jak to zostało wspomniane, w oparciu o ideę integrowania wszystkich sprawności językowych, wykorzystywane aktywności łączą poszczególne sprawności ze sobą i są ściśle związane z nabywaniem funkcji komunikacyjnych. Przykładowo praca z tekstem oparta jest o wszystkie wspomniane kryteria podejścia komunikacyjnego tj. wybrany tekst spełniać musi następujące kryteria: dotyczy sytuacji życia codziennego lub publicznego, wzbogacony jest tematycznymi rysunkami i obrazkami, oparty jest na tekstach źródłowych z literatury czy czasopism. Najczęściej pojawiające się aktywności związane z czytaniem dotyczyć będą czytania celowego dla ogólnego sensu (*skimming*), dla wyszukania konkretnych informacji w tekście (*scanning*) czy zabawy z tekstem typu układanie pomieszanego tekstu w spójną całość. Dla rozwoju sprawności słuchania w połączeniu z integracją pozostałych sprawności często spotkać się można z aktywnościami typu: notowanie podczas słuchania materiału audialnego, postępowanie zgodnie z werbalnymi instrukcjami (np. rysowanie zgodnie z instrukcjami lub na podstawie wypowiedzi werbalnej), opowiadanie swoimi słowami o czym był dany materiał, itp. (Dakowska, 2005, s. 107-108). Integrowanie nabywania kompetencji i sprawności sprawdzić może się szczególnie w pracy z dziećmi w wieku elementarnym, w tym o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

W aktualnych trendach podejścia komunikacyjnego dostrzega się niewielkie zmiany w wcześniej przyjętych założeniach i regułach postępowania. Aktualnie odchodzi się od postrzegania płynności (*fluency*) wypowiedzi jako nadrzędnej w stosunku do poprawności (*accuracy*), stawiając je na równi. Wiele podręczników szkolnych opartych jest na zmodyfikowanym podejściu komunikatywnym.

1.3.13. Metoda bilingwalna Charlesa Dodsona

Metoda powstała jako połączenie metody bezpośredniej z metodą gramatyczno-tłumaczeniową w celu uzupełnienia brakujących aspektów w metodzie audiolingwalnej. Metoda zakłada użycie dwóch języków: języka docelowego (uczonego) oraz języka macierzystego. Dzięki takiej technice uczeń w łatwiejszy sposób rozumieć ma język docelowy, stąd też użycie języka macierzystego ma ograniczone zastosowanie, jedynie do

celów wytłumaczenia znaczenia poszczególnych słów czy fraz. W wadach takiego zastosowania obu języków podczas lekcji wspomina się, że często takowe naprzemienne używanie języków może dezorientować uczniów, ze względu na to, że nie zawsze możliwe jest użycie adekwatnego odpowiednika tłumaczenia słowa w języku docelowym.

Wykorzystywany model lekcji to znany PPP (*Presentation/Practice/Production*). Metoda zakłada osiem kroków postępowania; na bazie krótkich dialogów, dokonywane jest tłumaczenie z języka docelowego na macierzysty, modyfikowanie przez uczniów zdań, zadawanie pytań oraz różnorodne aktywności z dialogami, co w końcowej fazie pozwolić ma na samodzielne branie udziału w konwersacji. Tekst ułatwiają zrozumienie obrazki w formie uproszczonego komiksu, które wizualizują sytuacje przedstawione w dialogach (zob. Dodson, 1967, s. 69).

Metoda zakłada nastawienie na produkowanie języka i komunikację. Jako wadę uznaje się, że niewystarczająco skupia się na uczeniu gramatyki, a także na pozostałych sprawnościach tj. czytanie, pisanie. Jednakowoż aspekty gramatyczne są dość mocno akcentowane, jednakże nie w tradycyjnym ujęciu. Gramatyka uczona jest poprzez zdania i struktury, a także w kolejnych etapach poprzez kontekstualne jej rozumienie i wykorzystanie we własnych wypowiedziach (Dodson, 1967, s. 102-106). Jako inną wadę wskazano, że nawet przy niskich kompetencjach językowych z zakresu uczonego języka nauczyciela, lekcja może zostać przeprowadzona efektywnie (co wydaje się niebezpiecznym stwierdzeniem biorąc pod uwagę istotne dla procesu nauczania kompetencje nauczyciela-anglisty). W zaletach wymienia się także, że metoda nie zakłada wykorzystania żadnych innych dodatkowych pomocy i jest odpowiednia dla każdego typu uczniów. Proponowana przez Dodsona wczesna integracja tekstu mówionego z pisanym korzystna może być dla dzieci z deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych. Podkreśla się w metodzie konieczność zapoznawania się z całymi frazami i wyrażeniami jako nadrzędnymi w stosunku do poznawania słów występujących w izolacji, co wskazane może być dla dzieci z obniżonymi możliwościami intelektualnymi. W kontekście pracy z trudnościami w wymowie fraz, wyrażeń i zdań, zasugerowano aby stopniowo izolować dźwięki sprawiające trudności, zaczynając od frazy, przez słowo, aż po wyizolowany dźwięk. W tym miejscu proponuje się, aby wykorzystać propozycje innych do pracy z dźwiękiem, aby został wypowiedziany poprawnie i znów przejść do wypowiedzania całego docelowego zdania (zob. Dodson, 1967, s. 76-77). Ten model pracy nad dźwiękami może być wykorzystany z dziećmi o deficytach percepcyjno-motorycznych, w szczególności słuchowo-językowych o obniżonej sprawności i/lub świadomości fonologicznej.

1.3.14. Spiralny system nauki języka (Spiral Language System)

Metoda stworzona została przez Claire Selby (2011, 2012), która na podstawie własnych doświadczeń praktycznych w pracy z dziećmi oparła założenia swojej metody, czyli bazowaniu na różnych modalnościach. Za znaczące wskazane zostały następujące filary: odniesienia do teorii Gardnera o inteligencji wielorakiej (Gardner, 2006), motywacja wewnętrzna i zewnętrzna dziecka do nauki oraz koncepcja znaczącego uczenia się. Dzieci rozwijają podstawowe sprawności językowe poprzez: słuchanie, powtarzanie, rozumienie, rozpoznawanie i użycie w prawidłowym i oczekiwanym kontekście.

Wyróżniono sześć elementów metody: Dźwięki (*Sounds*), Obrazki (*Pictures*), Zainteresowania (*Interest*), Powtórzenia (*Repetition*), Działanie (*Actions*), Połączenia (*Links*). Stopniowo wraz z użyciem kolejnych elementów pojawiają się zróżnicowane materiały glottodydaktyczne. Dziecko rozpoczyna poznawanie języka poprzez piosenki, rymowanki, gry słowne oraz piosenki-historijki (*songstories*); dalej wykorzystywane są materiały wizualne: karty obrazkowe (*flashcards*), historijki obrazkowe, kreskówki, rymowanki wzbogacone obrazkami, komiksy czy animacje. Następnie tematyka odwoływana jest do zainteresowań dziecka oraz sfery jego najbliższego rozwoju. Dzięki zabiegom stosowanym przez nauczycieli, utrzymywaniu atrakcyjności zajęć, odpowiedniemu dobieraniu tematyki do potrzeb dzieci czy odwoływania tematyki i zadań do emocji dziecka, zakłada się rozbudzenie motywacji wewnętrznej dziecka do podejmowania aktywności (Selby, 2012). Kolejny element to utrwalenie materiału poprzez różnorodne powtórki, w różnorodnych kontekstach, gdzie poznana wiedza łączy się z nabytą. Poznawanie języka łączone jest z aktywnością ruchową, co zbliżone jest w założeniach do metody TPR (reagowania całym ciałem). Ostatni element podkreśla konieczność ukazywania dziecku różnorodnych połączeń pomiędzy poszczególnymi partiami materiału, które już nabyło i aktualnie nabywa. Odbywa się to przykładowo poprzez grupowanie aktywności pod względem tematyki, czy np. grupowania podobnego słownictwa.

Chociaż w założeniu metoda zakłada jej użycie z dziećmi w wieku przedszkolnym, wartym wykorzystania są jej wskazane elementy, w szczególności na początku edukacji szkolnej. Ze względu na wskazane założenia, odwołania do koncepcji o inteligencjach wielorakich, a także dobór materiałów glottodydaktycznych i ich użycie, metoda może sprawdzić się w pracy z dziećmi z trudnościami w nabywaniu sprawności językowych.

1.3.15. Multiple Intelligences Teaching Approach

Metoda opiera się na założeniach teorii H. Gardnera o inteligencji wielorakiej. Jak to zostało wspomniane, H. Gardner wskazuje, że inteligencja u każdego człowieka przybiera osiem form: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, przyrodniczą (naturalistyczną), wizualno-przestrzenną, muzyczną, fizyczno-kinestetyczną, interpersonalną oraz intrapersonalną (Gardner, 2006). U każdego człowieka wspomniane formy rozwijają się indywidualnie i dynamicznie, a powstały w ten sposób profil inteligencji nazwać można posiadanym potencjałem. Zależy on będzie nie tylko od czynników genetycznych, ale również środowiskowych (Gardner, 2006; zob. Szymańska, 2021; Krzysiak, 2018)

Dla uczenia się języka obcego wskazuje się, że wszystkie komponenty inteligencji powinny być integrowane podczas wykonywania różnorodnych aktywności. Istotne będzie równoczesne poznanie swoich uczniów, w celu zrozumieniu które z typów inteligencji u niego przeważają (zob. Krzysiak, 2018; Poleszak i in., 2014). Dzięki temu możliwe będzie dostosowanie aktywności do potrzeb ucznia oraz zindywidualizowanie dla niego procesu uczenia się i nabywania języka. Zakłada się, że nawet jeżeli u ucznia nie występuje przewaga inteligencji lingwistycznej, poprzez odpowiednie dostosowanie aktywności do dominujących typów inteligencji oraz rozwijanie tych mniej dominujących, możliwe jest osiągnięcie sukcesów w nauce języka obcego.

W zależności od typu inteligencji wskazać można na odpowiadające im aktywności. Przykładowo, odwołując się do inteligencji logiczno-matematycznej warto wykorzystania mogą być gry oparte na dedukcji logicznej. Skupiając się na inteligencji interpersonalnej wskazać można na pracę w grupach, wykorzystaniu dramy, a w inteligencji intrapersonalnej natomiast może to być praca indywidualna czy mówienie o sobie (zob. Szymańska, 2021).

Metoda ta może sprawdzić się w pracy ze wszystkimi grupami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ze wszystkimi dziećmi, u których zauważalne będą trudności lingwistyczne, z dziećmi zdolnymi, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami funkcji słuchowo-językowych, zaburzeniami integracji funkcji percepcyjno-motorycznych, a także z dziećmi „przeciętnymi”. Szczególnie wskazuje się na zastosowanie metody z dziećmi z autystycznym spektrum zaburzeń, a przeprowadzone badania wskazują na pozytywne oddziaływanie metody m.in. ze względu na lepsze uporządkowanie procesu uczenia się, w tym wykluczenie fragmentaryczności lekcji (zob. Szymańska, 2021).

1.3.16. Podejście leksykalne (*the lexical approach*)

Metoda stworzona w latach 90-tych przez M. Lewisa (Lewis, 1993). Opiera się na hipotezie, że słownictwo jest fundamentem języka, zatem język opierać ma się na zbiorach leksykalnych (*lexical chunk*), a nie na strukturach gramatycznych. Podkreśla się konieczność wczesnego rozwoju sprawności receptywnych takich jak słuchanie, bez zmuszania uczniów do produkcji językowej, ze względu na możliwość występowania znaczących błędów językowych, których ujawnienie się zostanie ograniczone, jeżeli uczeń będzie miał zapewnioną wcześniejszą ekspozycję językową (Lewis, 1993, zob. Chodkiewicz, 2016). Słownictwo nigdy nie występuje w izolacji, zawsze uczone jest w przygotowanych frazach (czasownik + rzeczownik, przymiotnik + rzeczownik, itd.), a uczniowie podejmują samodzielne próby zrozumienia słów na podstawie kontekstu wypowiedzi i użytych struktur leksykalnych (Harmer, 2007). Podobnie jak słownictwo, gramatyka nie jest tłumaczona, zostaje ona niejako nabywana poprzez użycie struktur w uczonych zbiorach leksykalnych i kolokacjach.

Podkreśla się istotną rolę nauczyciela, u którego płynność językowa jest konieczna dla osiągnięcia założonych celów metody. Pomimo mniejszego skupienia się na poprawności gramatycznej na rzecz płynności wypowiedzi, nauczyciel ma za zadanie identyfikować błędy i reagować na nie.

Przykładowe aktywności zakładają użycie docelowego słowa w różnych kontekstach, w kolokacjach, podczas proponowanych gier językowych (Richards & Rogers, 2001, s. 137, Harmer, 2007). Wykorzystuje się także piosenki i utwory muzyczne jako źródło wyrażen leksykalnych w różnego rodzaju aktywnościach typu wypełnienie luk.

Metody nie ominęła krytyka, a za problematyczny uważa się brak usystematyzowanego programu czy konieczność podejmowania indywidualnych przez nauczyciela decyzji, czy zastosowana procedura pracy jest właściwa i wystarczająca dla jego uczniów (Harmer, 2007).

Za główną zaletę podejścia, która warta jest odnotowania w kontekście pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uznaje się brak wypracowanego nawyku tłumaczenia słów z języka nabywanego na macierzysty. Dzięki temu, nie dochodzi do zjawiska kalkowania języka. Uczenie się słów w kolokacjach zwiększa szansę na intuicyjne wykorzystywanie poznanych struktur w zdaniach i później w wypowiedziach. Podobnie uczenie się danych struktur leksykalnych wskazujących na daną funkcję ułatwia intuicyjne przyswajanie gramatyki. Wykorzystanie wspomnianego podejścia może stanowić

także inspirację do wykorzystywania zróżnicowanych aktywności na kreatywne rozwijanie słownictwa ucznia, przy zachowaniu opisanych założeń podejścia (Kondrat, 2017).

1.3.17. Cooperative Language Learning (CLL)/ Collaborative Learning (CL)

Metoda stawia uczniów w centrum, tym samym ograniczając rolę nauczyciela, a sami uczniowie motywowani są do podjęcia odpowiedzialności za swój proces uczenia się (Richards & Rodgers, 2001). Za podstawowe założenie wskazuje się usprawnianie sprawności komunikacyjnej wykorzystując przy tym pracę w małych grupach i parach. Metoda nie tylko wspiera rozwijanie sprawności językowych, ale także poprzez inicjowanie społecznych interakcji wspiera rozwój społeczny i nabywanie umiejętności współpracowania i pracy z drugą osobą. Warto podkreślić, że umiejętność współpracy to także jeden z podstawowych wyznaczników teorii umiejętności XXI wieku. Podstawowe filary teorii zakładają: rozbudzenie świadomości i odpowiedzialności indywidualnego członka za sukces grupy, interakcję twarzą w twarz, współpracę w grupie oraz rozwijanie kompetencji społecznych m.in. podejmowania decyzji, objęcie roli lidera w grupie, itd.

Uczniów grupuje się ze względu na poziom posiadanych umiejętności (poziom każdego członka grupy jest zbliżony, lub różnorodny), lub losowo mieszając uczniów ze sobą.

Często wykorzystuje się aktywności i techniki takie jak np. technika jigsaw dla rozwijania różnorodnych sprawności językowych. Na przykładzie rozwijania sprawności czytania: każdy uczeń w swoich macierzystych grupach otrzymuje inny tekst lecz dotyczący tej samej ogólnej tematyki. Po przeczytaniu uczniowie z różnych grup, ale z tym samym tekstem, udają się do tzw. „grup eksperckich”, tam omawiają przeczytany tekst. Stają się ekspertami i wracają do swoich pierwotnych grup, gdzie opowiadają pozostałym o swoim tekście. Dla omawianej edukacji wczesnoszkolnej, zadanie należało by dostosować pod względem trudności np. można by było zastosować historyjkę obrazkową ze znanymi zwrotami.

Różnorodność proponowanych aktywności w grupach może być nie tylko elementem uatrakcyjnającym zajęcia, ale także pomocnym podczas organizowania pracy dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wspierać będzie integrowanie dzieci z trudnościami w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, dziećmi lęklivymi czy nieśmiałyymi, a także inicjowanie zjawiska tutoringów rówieśniczego.

1.3.18. Nauczanie języka przez treść (CBLL Content-Based Language Learning/ CBLT Content-Based Language Teaching/ Content-Based Instruction)

Wskazane podejście oparte jest na założeniach podejścia komunikacyjnego i podkreśla, że uczniowie bardziej efektywnie uczyć będą się języka podczas aktywności powiązanych z zdobywaniem informacji. Planując zajęcia w oparciu o tą metodę, najpierw dobierana jest treść, wokół której oparte będą poszczególne aktywności. Wybrana treść wskazuje na sprawności językowe, które będą nabywane, a także na zasób uczonych struktur leksykalnych i gramatycznych (Richards, 2006, s. 28). Podkreśla się, że nauczanie języka przez treść nie musi odnosić się do całości wskazanej podstawy programowej, lecz może stosowana być jako technika wspierająca określoną tematykę, co często wykorzystywane jest podczas nauczania języka dla celów zawodowych (VOLL). W oparciu o tą technikę planuje się często także kursy przygotowujące pod względem językowym do podjęcia studiów, co praktykuje się często w innych krajach np. na uniwersytetach w Turcji. Wybrane tematy zawarte w sylabusie, determinować będą nabywanie określonych zintegrowanych sprawności językowych, zasobu słownictwa czy struktur gramatycznych. Wykorzystanie tej metody, jako ESL, często zauważa się także w krajach o wysokim wskaźniku migracji (Australia, Nowa Zelandia), podczas przygotowywania językowego dzieci imigrantów do podjęcia nauki w danym systemie edukacji. Pokrywające tematy w domyśle ułatwiać mają adaptację dzieci w nowej rzeczywistości nie tylko szkolnej, ale także kulturowej (Richards, 2006, s. 29). Metoda często spotyka się z zarzutami, że ten sposób uczenia nie pozwala na nabycie poprawności językowej, gdyż zbyt skupia się na samych wskazanych tematach.

Różnorodne są możliwości wykorzystania metody w pracy z uczniami, jedynym z pomysłów będzie wykorzystanie jej elementów do wykonania np. projektu bądź zadania w grupach. Konieczne będzie jednak zauważenie, że metoda wymaga dobrania dodatkowych zadań i aktywności dla nabywania sprawności językowych oraz utrwalania zdobytych kompetencji podczas wykonywania projektów. Przy okazji wykorzystania elementów omawianej metody zachęcać można uczniów do samodzielnego poszukiwania materiałów do pracy, aktywności, w zakresie konkretnego tematu, co uatrakcyjnić może poznawanie języka, w szczególności dla dzieci z trudnościami lingwistycznymi. Innymi zaletami wykorzystania elementów metody w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest rozbudzenie ich motywacji poprzez odpowiedni dobór treści programowych, a także integrowanie ich oraz nabywanych umiejętności szkolnych z językiem obcym.

1.3.19. Podejście zadaniowe (*Task-based instruction/ task-based learning/ task-based language teaching*)

Podejście zadaniowe jako trend opierający swoje założenia na podejściu komunikacyjnym, polega w głównej mierze na wykonywaniu „zadań”, co stanowić ma podstawę nabywania sprawności językowych. Pojęcie „zadań” rozumiane jest w oparciu o następujące założenia: mają one łączyć się z poprzednimi doświadczeniami językowymi ucznia, skupiać się na rozumieniu znaczenia i językowego celu użycia, oraz osadzone być w danym kontekście sytuacyjnym (Ellis i in, 2020). Proponowane zadania muszą posiadać cel językowy, a uczniowie wykorzystując strategie komunikacyjne oraz interakcje osiągać mają konkretny rezultat językowy. Wyróżnia się różne rodzaje zadań: pedagogiczne (*pedagogical task*) oraz oparte na rzeczywistym wykorzystaniu (*real-world tasks*), w tym: tworzenie list (*listing task*), sortowanie i uporządkowywanie (*sorting and ordering*), porównywanie (*comparing*), zadania polegające na rozwiązywaniu problemów (*problem solving*), zadania polegające na dzieleniu się osobistymi przeżyciami (*sharing personal experience*), zadania kreatywne (*creative tasks*) (Willis, 1996; zob. także Miodunka, 2013; Róg, 2021). Istotne jest podkreślenie, specyficznego i bardzo konkretnego rozumienia pojęcia „zadanie”. Nie wszystkie aktywności nazwane zadaniami pojawiające się w innych metodach, będą spełniały wspomniane warunki i traktowane mogą być jako elementy tej techniki. Ćwiczenia mechaniczne, znaczące, ćwiczenia kontrolowane (*controlled activities*), aktywności, w których konkretne struktury językowe są podane i ćwiczony jest konkretny zakres językowy i gramatyczny są znacząco niepolecane i nie są traktowane jako zdefiniowane w tej metodzie „zadania” (Richards, 2006, s. 31). Wykonanie ćwiczenia językowego jedynie aktywizuje dziecko do pracy nad wybraną strukturą czy zakresem językowym, natomiast wykonanie zadania ma na celu osiągnięcie celu komunikacyjnego, co łączy w sobie założenia językowe oraz pozajęzykowe (Róg, 2021, s. 97-98). Pojęcie zadania należy także znacząco odróżnić od terminu projekt (zob. Stawicka, 2014, s. 91-96).

W omawianej metodzie model zajęć odchodzi od standardowego modelu PPP i zakłada skupienie się na komunikacyjnym aspekcie tworzenia wypowiedzi. Poprawność językowa i strukturalna pozostawiona jest na zakończenie procesu. Za cel uważa się to, co uczeń chce przekazać, a nie osiągnięcie poprawności czy płynności wypowiedzi. Wykorzystywane zadania już na wcześniejszych etapach łączą w sobie praktyczne ćwiczenia i produkowanie oraz integrują rozwijanie sprawności językowych w tym samym czasie. Każde zadanie ukazywane jest w tym samym schemacie: rozpoczynając od wstępu do tematu i proponowanego zadania (*pre-task*), poprzez planowanie wykonania zadania,

pracę nad nim oraz omówienie (*task-cycle*), aż po końcowy etap czyli dokonanie analizy i ćwiczeń skupiających się na formie i poprawności (*focus on form*).

Jako wady metody wskazuje się odejście od „tradycyjnego podejścia” jakim jest skupienie programu na poznawaniu struktur czy funkcji językowych. W podejściu zadaniowym, to właśnie zadania komunikacyjne wyznaczać mają siatkę programu (East, 2021). Najczęściej jednakże metoda wykorzystywana jest jako technika pracy, a przykładowe aktywności w postaci zadań współwystępują z innymi elementami zapożyczonymi z innych metod, a pojęcie zadanie stosowane jest w innym niż w przyjętym w metodzie kontekście.

Niewątpliwą zaletą podejścia zadaniowego jest wykorzystanie takich aktywności, które dostosowane są do potrzeb dziecka oraz dyscyplinują ucznia do wykorzystania w praktyce własnych zasobów językowych w możliwych sytuacjach komunikacyjnych. Wskazane zalety będą umożliwiały dostrzeżenie funkcjonalnej strony języka, co przydatne będzie w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

1.3.20. Metoda projektu edukacyjnego

Pojęcie projektu rozumiane jest różnorodnie, z jednej strony projekt ma być złożonym, interdyscyplinarnym zadaniem, którego etapy wykonania rozłożone są w czasie (Janowska, 2011), z drugiej strony często różnicuje się projekt od małego projektu i zadania projektowego i wskazuje się, że pojęcie może być także rozumiane jako gry i zabawy językowe, wykonywanie plakatów czy pisanie krótkich wypracowań (Niemiec-Knaś, 2011). Niewątpliwie, to metoda aktywna, która podkreśla konieczność samodzielnego poszukiwania i rozwijania swoich umiejętności, zmieniająca rolę nauczyciela na podrzędną, a wykorzystana dla potrzeb nauczania językowego, rozwijać ma umiejętności językowe w tym komunikacyjne i mówienia, ale także inne w tym pisanie czy poznawanie i utrwalanie słownictwa (Jurkiewicz, 2019, s. 5-6, 9; Szymański, 2000, s. 64).

Po dokonaniu wyboru tematu, uczniowie potrafić powinni wskazać na cele wykonania swojego projektu. Określić należy czas wykonania, sposób zaprezentowania treści, a także kryteria oceniania. W trakcie wykonywania projektu edukacyjnego możliwe są także konsultacje z nauczycielem (zob. Szymański, 2000; Potocka & Nowak, 2002)

Metoda wymaga od uczniów pracy w mniejszych grupach, co stanowi zaletę i wspomaga rozwój umiejętności komunikacyjnych uczniów doświadczających w mniejszym lub większym stopniu zjawiska bariery językowej (Jurkiewicz, 2019). Wykorzystanie projektu edukacyjnego wskazane będzie w pracy z dziećmi ze

zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Praca w zespole korzystna może okazać się dla dzieci z wieloma potrzebami, a oprócz kształtowania sprawności językowych także dla podniesienia poczucia własnej wartości, lepszej integracji, rozbudzenia motywacji do poznawania języka czy rozbudzenia samodzielności.

1.3.21. Podejście zorientowane na działanie (*action-oriented approach*)

Jak analizuje W. Miodunka (2013) konieczne jest uświadomienie sobie, że wskazane metody: podejście zadaniowe, metoda projektów oraz podejście skoncentrowane na kompetencjach są częścią podejścia zorientowanego na działanie, a tym samym wskazuje na konieczność zmiany terminologii. Przyjąć zatem można, że omawiane podejście nie tylko łączy, ale także poszerza pojęcia omówione we wskazanych metodach. „Działania” zawierać zatem będą zarówno zadania i projekty, których wykonanie możliwe ma być poprzez wykorzystanie kompetencji komunikacyjnych uczestników procesu (Janowska, 2011, s. 398). Podejście zorientowane na działanie czerpie z podejścia komunikacyjnego, a także społeczno-kulturowej teorii rozwoju L. Wygotskiego.

W tym podejściu rozwój kompetencji lingwistycznych stanowi pewnego rodzaju motywację i przyczynę do podejmowania różnorodnych aktywności. To nie nauka języka sama w sobie jest najbardziej istotna; w centrum stoi uczeń aktywnie zaangażowany w wykonywanie działań związanych z realnym życiem przy użyciu autentycznych materiałów dydaktycznych. Podejście zakłada zaangażowanie różnorodnych sprawności językowych dziecka w ich obu słownej jak i pisemnej formie tj. receptywnych, produktywnych, interakcyjnych oraz mediacyjnych, w konkretnych życiowych aktywnościach typu odsłuchanie piosenki, przeczytanie artykułu z przewodnika, rozmowa telefoniczna, streszczenie odczytanej historii czy opowiedzenie jej swoimi słowami, itd. (CASLT, 2019, s. 23) W efekcie oczekujemy także powstania finalnego produktu pracy, może być to plakat, organizacja jakiejś inicjatywy, nagranie filmu, itp. Zarówno w procesie przygotowawczym jak i tworzenia produktu finalnego wykorzystanie języka ma być kluczowe i niezbędne. Jednym z głównych założeń będzie wykonywanie aktywności i proponowanych działań we współpracy uczestników ze sobą; uczeń nie jest postrzegany jako indywidualna jednostka, a uczenie przebiegać powinno podczas współpracy, dzięki czemu możliwe jest wszechstronne zaangażowanie uczniów w osiągnięcie zamierzonych celów (Stawicka, 2014, s. 91-96; Róg, 2021, s. 97-108).

Walory tego podejścia to przede wszystkim skupienie się na realnym wykorzystaniu umiejętności i sprawności językowych w aktywnościach życiowych, dla wykonywania

określonych czynności przydatnych w życiu, co wykorzystać warto w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Odchodzi się zatem od postrzegania nauki języka jako izolowanego nabywania kompetencji lingwistycznych, a także jako narzędzia umożliwiającego komunikację, na rzecz nabywania innych kompetencji/wykonywania autentycznych działań koniecznych w życiu codziennym przy wykorzystaniu języka (przy okazji nabywając sprawności językowe).

1.3.22. Text-based instruction

Technika pracy znana również pod nazwą *genre-based approach*. Głównym narzędziem pracy przy wykorzystaniu tej techniki będzie jak sama nazwa wskazuje tekst, rozumiany jako przygotowane zdania połączone kontekstem, z użyciem wybranych struktur oraz określonego słownictwa. W technice wykorzystuje się dane struktury w różnych sytuacjach komunikacyjnych poprzez pracę nad wskazanym tekstem spełniającym założone normy. Różnorodne formy tekstów (np. eseju, wywiadu, dialogu) osadzone są w sytuacji komunikacyjnej i kontekstowej. Przykładowo inaczej tworzone będą wypowiedzi z osobą znajomą, inaczej z nieznanym; inaczej rozmawiać będziemy przez telefon a inaczej personalnie (Richards, 2006, s. 36-37), a zastosowana pisemna forma tekstu ma wspomagać pracę nad językiem mówionym, poprzez przełożenie wykorzystanych zasobów pisemnych na sytuacje codzienne m.in. dla wykorzystania w sytuacjach komunikacyjnych mówionych. Podejście zakłada naukę struktur i założeń gramatycznych pisemnego i mówionego języka oraz ich kulturalny kontekst, a także możliwość ich ćwiczenia poprzez aktywności kierowane dla uzyskania komunikatywnej sprawności. Metodzie zarzuca się brak kreatywności, co w efekcie prowadzić może do obniżenia motywacji uczniów. Po zaadaptowaniu aktywności, wydaje się wręcz przeciwnie, że metoda może raczej zachęcać uczniów do pracy.

Metoda w swej pierwotnej formie wydaje się być właściwa dla starszych uczniów, natomiast po dokonaniu odpowiednich zmian, możliwym może być jej wykorzystanie również dla dzieci, w tym dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Główną zmianą będzie odpowiednie dobranie tekstu, pod względem zastosowanych struktur i ich długości, a także zastosowanie metody w odpowiednim czasie, np. na ostatnim etapie edukacji wczesnoszkolnej, w klasie trzeciej. Metoda może być pomocna dla wprowadzenia do czytania i pisania na tym etapie, w klasie pierwszej i drugiej, jednakowoż przy zastosowaniu kontrolowanych typów aktywności. Po zastosowaniu odpowiednich adaptacji można rozważyć wykorzystanie elementów metody w pracy z dziećmi z trudnościami

w czytaniu, dla wspomagania pracy z tekstem, także w języku obcym. Ponadto technika przydatna może być dla uczniów z obniżonym słownikiem czynnym i biernym, gdyż nie skupia się na poznawaniu słów w izolacji, lecz w kontekście czytanki, przez co łatwiej je zapamiętać. Dzięki użyciu tekstów, a w ten sposób kontekstualnego poznawania języka, dzieci z różnorodnymi potrzebami będą mogły skorzystać z walorów tej metody.

1.3.23. Storyline Approach

Inaczej znana pod pojęciem metody szkockiej lub opowieści wychowawczej. Metoda stawia w centrum zainteresowania dziecko i daje mu możliwość samodzielnego podejmowania decyzji w trakcie wykonywania aktywności tworzących historię, co przyczynia się do kształtowania postawy odpowiedzialności za własny proces uczenia się (Smogorzewska, 2012, s. 118). Zapewnia integrację kształcenia poprzez tematycznie zorganizowaną strukturę zajęć. Wskazuje się jednakowoż, że metoda ta w nauczaniu języka obcego może być stosowana dopiero po roku poznawania języka (Materniak, 2006-2007, s. 150). Projekt może trwać nawet do kilku tygodni.

W przypadku pracy z metodą sugeruje się, aby proces jej wykorzystania zaplanować bardzo dokładnie i rzetelnie, już na etapie planowania, tak aby uczniowie poprzez pracę w grupach, doświadczali kolejnych powiązanych epizodów tworzących jedną daną historię, poprzez: akcję i miejsca wydarzeń, bohaterów, rozwijanie fabuły (ilość występujących epizodów zależy od potrzeb), tworzenie zakończenia i podsumowanie projektu (zob. Wierzchosławska, 2022, s. 131-132; Materniak, 2006-2007, s. 151-152). Przejścia pomiędzy poszczególnymi epizodami wypełnione są pytaniami kluczowymi, które motywować mają uczniów do podejmowania kolejnych kroków oraz rozwijania kreatywności. Pytania kluczowe zakładać powinny możliwości otwartych różnorodnych odpowiedzi, a także zachęcać do różnorodnych podejść i poszukiwania zróżnicowanych rozwiązań postawionych problemów. Dzięki formule pracy wykorzystywany jest autentyczny język, choć pozwala na rozwijanie krytycznego myślenia, poprzez poprawnie sformułowane pytania pozwala także na wypracowanie wypowiedzi o przewidzianych lub zaplanowanych strukturach lub z użyciem określonego słownictwa (Materniak, 2006-2007, s. 153).

Metodę stosować można zarówno w kształceniu ogólnym jak i językowym³⁵. Rodzaj rozwijanych sprawności językowych zależy będzie od wyboru nauczyciela i przyjętych celów zajęć. Ukazuje się, że metodę można stosować dla celów powtórzenia mniejszej lub większej partii materiału (Wierzchosławska, 2022, s. 131), przez co poleca się ją w szczególności do wykorzystania pod koniec roku szkolnego (Materniak, 2006-2007, s. 150).

Metoda posiada wiele walorów, które wpiszą się w metodykę pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Metoda pozwala na indywidualizację podejścia, rozwija kreatywność, rozbudza zainteresowanie uczestników procesu. Metoda zachęca do łączenia w sobie wielu innych dodatkowych technik, w tym metod aktywizujących, dramy i technik polisensorycznych, w zależności od pytań kluczowych i osiąganych celów, sugeruje się aby nauczyciel dobrał odpowiednią technikę pracy (zob. Smogorzewska, 2012). Proponowana eklektyczność pomocna będzie w pracy ze zróżnicowaną pod względem potrzeb grupą. Metoda dzięki swojej formule i rozbudzaniu w uczniach pozytywnych emocji sprawdzić może się w pracy z uczniami nieśmiałymi, z brakiem wiary we własne możliwości, z barierą językową. Dzięki rozwijaniu myślenia przyczynowo-skutkowego, twórczego myślenia, nabywaniu umiejętności rozwiązywania problemów metoda może wspomóc także pracę z dziećmi o takich trudnościach, a także tych o obniżonym intelekcie.

1.3.24. Metoda narracyjna/podejście narracyjne (*Storytelling/storytelling approach*)

Metoda zakłada integrowanie nabywania sprawności językowych w oparciu o specjalnie dobrany utwór literacki; może być to historia, bajka, baśń, legenda, czy np. wiersz. Przy wyborze utworu istotne będzie, aby był on dostosowany do możliwości rozumienia uczniów na tym etapie, co nie oznacza jednak, że wszystkie słowa muszą być dzieciom znane. Gdy utwór zawierać będzie powtarzające się słowa, to rozumienie, po zapoznaniu ze słowami-kluczami, będzie rezultatem domysłu językowego i kontekstu sytuacyjnego. Aktywności dzielą się na trzy etapy, przed czytaniem (*pre-reading*), w trakcie (*reading*) i po czytaniu (*post-reading*). W drugiej fazie samego czytania, istotny jej sposób wprowadzenia tekstu, a także sposób jego przedstawiania, w tym zastosowanych

³⁵ Przykładowe zastosowanie metody na zajęciach z języka niemieckiego „Hotel w zamku” podaje m.in. Materniak (2006-2007, s. 154-158).

wizualizacji, gestykulacji, dodatkowych obrazów czy efektów dźwiękowych. Po czytaniu wykonywane są aktywności wspierające zapamiętywanie nie tylko fabuły tekstu literackiego, ale także rozwijające kompetencje lingwistyczne, bazujące na poznanych strukturach gramatycznych oraz słownictwie z tekstu.

Niewątpliwą zaletą metody jest wczesny rozwój sprawności receptywnych tj. słuchania ze zrozumieniem, której prawidłowy i efektywny rozwój stanowi podstawę do rozwijania pozostałych sprawności językowych (zob. Roguska, 2022; Sowa-Bacia, 2017; Janicka, 2015; Tomczuk, 2022). Dzięki adekwatnemu i przemyślanemu przygotowaniu aktywności w fazie *post-reading* możliwe będzie jednak uzupełnienie i zintegrowanie sprawności językowych, w tym także skupienie się na produktywnych. Metoda polecana w pracy z dziećmi, które rozpoczynają poznawanie języka, sprawdzić może się także w grupie dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wykorzystane utwory nie tylko rozwijają kompetencje literackie dzieci, ale także w przypadku doboru utworu z wartościowym przesłaniem skierowanym ku potrzebom dzieci, metoda równie dobrze może oddziaływać wychowawczo lub/i terapeutycznie. W praktyce edukacyjnej pojawiają się także innowacje adaptujące metodę do potrzeb współczesności tj. np. łączenie metody narracyjnej z kodowaniem (zob. Raźniak, 2019).

1.3.25. Blended learning

Rodzaj podejścia, które łączy w procesie nauczania bezpośredni kontakt z nauczycielem z nauczaniem zdalnym; często znane pod pojęciem nauczanie hybrydowe. W *blended learning* zawierać ma się także zindywidualizowane podejście edukacyjne do każdego ucznia. Podejście stało się popularne nie tylko z powodu popularyzacji nowych mediów czy wejściem do szerokiego użytku technologii komunikacyjnych, ale także ze względu na dynamicznie zmieniającą się sytuację globalną, w tym przede wszystkim pandemię COVID-19. Jednymi z przykładów tego podejścia będą model stacji rotacyjnych czy model odwróconej klasy. Wymienione modele stanowią element wspomnianego podejścia jedynie w przypadku, gdy jeden z elementów ściśle związany jest z wykorzystywaniem technologii komunikacyjnych i wykonywania aktywności również poza klasą, w tym także indywidualnie.

Model stacji rotacyjnych, inaczej stacje zadaniowe/przystanki uczenia się/wyspy uczenia się/kąciki nauki, lub metoda stacji dydaktycznych, to znana aktywizująca metoda pracy, w której wykonywane zadania połączone są ze sobą tematycznie. Ta technika pracy występuje w wielu metodach pracy z dziećmi, także w pedagogice specjalnej, nie tylko

w kontekście językowym – można tu wspomnieć o ośrodkach zainteresowań Decroly’ego czy ośrodków pracy Grzegorzewskiej. W modelu stacji rotacyjnych każda ze stacji proponuje zróżnicowane aktywności, np. pod względem rodzaju zadań, tematyki, czy rozwijanych sprawności. Proponowane działania mogą mieć różnorodny stopień trudności, wykonywane być w indywidualnym tempie, w dowolnym porządku, dlatego technika dobrze sprawdzić się może w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Jednym z takich przystanków będzie praca poza klasą przy wykorzystaniu narzędzi technologicznych.

Istotne jest adekwatne stworzenie zadań nie tylko pod kątem wyznaczonych celów, lecz także zadbanie o ich aktywizującą formę, rozwijającą sprawności językowe poprzez np. rozwój myślenia krytycznego, kreatywności, poszukiwanie rozwiązań.

Model odwróconej klasy (*flipped classroom*) opiera się na założeniu jak najintensywniejszego zaangażowania uczniów w zajęcia, co odbywać ma się poprzez odwrócenie założeń tradycyjnego nauczania, na rzecz postawienia w centrum ucznia i odejścia od przybierania przez niego postawy pasywnej na rzecz aktywnej i zaangażowanej w proces uczenia się. Obowiązuje zasada, że wiedzę teoretyczną poznaje się w domu, a ćwiczy się ją w praktyce w szkole (Pałczyńska, 2023, s. 123). Metoda czerpie z teorii Piageta, Wygotskiego, a także z taksonomii Blooma (zob. Równiatka, 2020, s. 27). Nauczyciel przygotowuje dla uczniów odpowiednio dostosowane i zaadaptowane materiały (mogą to być np. plakaty, ilustracje, filmy, nagrania audio, artykuły, dialogi, teksty, itp.), z którymi mają oni za zadanie się zapoznać przed zajęciami. Równolegle zachęcać można dzieci do własnej eksploracji i poszukiwania dodatkowych materiałów z danej tematyki. Niejasności w przekazanych materiałach omawiane są szczegółowiej na zajęciach z nauczycielem, lecz te głównie skupiają się na ćwiczeniach i praktycznym wykorzystaniu zdobytej w domu wiedzy. Dzięki wcześniejszemu zapoznaniu się z treściami zajęć, uczniowie mają możliwość bardziej aktywnego uczestniczenia w zajęciach, nawiązywania interakcji podczas wykonywania proponowanych aktywności, a także skupienia się nie na poznaniu i zrozumieniu tematu, lecz zapamiętaniu, jego utrwaleniu, czyli ćwiczeniach produktywnych.

Często bezwiednie nauczyciele stosują dane modele w klasie, jednakże uświadomienie sobie ich zalet i wad pozwoli na bardziej świadome wykorzystanie praktyczne. Podając zalety przyjmuje się, że jest to podejście motywujące uczniów do pracy, zachęcające ich do brania odpowiedzialności za własny proces nauczania (co często niestety nadal rozpoznawalne jest jako wada). Tym samym dzięki możliwości wielokrotnego odtwarzania materiałów,

możliwości wyboru miejsca i czasu zapoznania się z nimi, metoda sprzyja indywidualizacji nauczania, co korzystne będzie dla dzieci z trudnościami w skupieniu uwagi, z krótkimi odcinkami uwagi, wolno pracującymi, zdolnymi, z wszelkimi trudnościami w odbiorze informacji, dziećmi re-emigrantami, imigrantami, a także tymi które potrzebują zwiększonej częstotliwości możliwości wykorzystania/przeczytania materiałów. W wadach ukazuje się czasochłonność przygotowania nauczyciela do zajęć, a także możliwość niewykonania przez uczniów pracy w domu przed zajęciami, co wiąże się z tym, że nie będą oni w stanie brać aktywnego udziału w zajęciach i wykonać zadań utrwalających poznany materiał (Równiatka, 2020, s. 27).

1.3.26. The Good Start Method

Metoda polecana jest w pracy z dziećmi przygotowującymi się do podjęcia obowiązku szkolnego oraz dla uczniów w klasie pierwszej. Podobnie jak jej pierwowzór Metoda Dobrego Startu, wykorzystuje połączenie różnorodnych aktywności polisensorycznych, w tym rozwijających pamięć słuchową werbalną, świadomość fonologiczną oraz motoryki dużej i małej, w celu przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania w języku angielskim.

W metodzie wykorzystuje się angielskie znane piosenki (*nursery rhyming*), a do każdej z nich przygotowane zostały dwa wzory do odtwarzania oraz dwa scenariusze. Struktura zajęć jest taka sama jak w tradycyjnej MDS, tzn. zajęcia dzielone są na trzy części: zajęcia wprowadzające, właściwe oraz końcowe. Kolejno, zajęcia wprowadzające zawierają aktywności przygotowujące dziecko do zajęć, m.in. mające na celu naukę piosenki, ćwiczenia logopedyczne tj. oddechowe i/lub artykulacyjne czy rozwijające świadomość siebie w przestrzeni oraz w schemacie ciała. Przechodząc do zajęć właściwych, poprzez ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe oraz ruchowo-słuchowo-wzrokowe, stopniowo łączy się ruch z dźwiękiem i aspektem wizualnym. Przy aktywnościach ruchowo-słuchowo-wzrokowych wykorzystuje się także karty polisensoryczne, czyli odpowiedni wzory, które wcześniej dzieci wykleiły materiałem o strukturze, którą łatwo wyczuć można dotykiem. W zajęciach końcowych, ponownie mogą pojawić się ćwiczenia oddechowe czy ruchowe, jednakże ich głównym celem tej części zajęć będzie relaksacja.

Metoda polecana jest także dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z obniżoną inteligencją (po odpowiednim dostosowaniu aktywności do możliwości uczniów) oraz dla dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi (w tym z dysleksją i dysortografią). Jako, że pierwowzór Metodę Dobrego Startu poleca się także w pracy

z dziećmi z zaburzeniami autystycznymi (zob. Frączek, 2001), można wysunąć wniosek, że Good Start Method będzie także wspierała rozwój językowy w języku nowożytnym tą grupę dzieci. Korzystne oddziaływania można założyć również w grupie dzieci z AD/HD i ADD. Podkreśla się możliwości zastosowania programu jako elementu zajęć dydaktyczno-wyrównawczych z języka angielskiego.

1.3.27. Techniki teatralne i dramowe

Rodzaje technik teatralnych możliwych do wykorzystania to m.in. praca z krótkimi gotowymi dialogami i odgrywanie ich w formie scenek, odgrywanie historii, tworzenie własnych dialogów i scen na sugerowany temat, teatrzyk kukiełkowy, pantomima, wykorzystywanie pacynki, teatrzyk na palcach.

Wśród technik teatralnych na uwagę zasługuje m.in. technika kamishibai, czyli inaczej tradycyjny japoński sposób opowiadania bajek, w wykorzystaniu teatrzyku obrazkowego. Wskazana technika opiera się, zgodnie z dosłownym rozumieniem, na prezentowaniu dzieciom historii w języku uczonym, wspierając opowieść przekładaniem ilustracji w specjalnej drewnianej skrzynce. Rozwijane sprawności to przede wszystkim sprawność aktywnego słuchania, co jednakże nie oznacza, że pozostałe sprawności będą pomijane; mogą być w tej technice rozwijane i po odpowiednich dostosowaniach integrowane (Janicka, 2015). Walorami stosowania tej techniki jest podniesienie efektywności zajęć, skupieniu się na rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem, co korzystne będzie dla wszystkich uczniów z trudnościami w uczeniu się wynikającymi z różnorodnych deficytów i dysfunkcji, w szczególności uczniów z deficytami percepcyjno-motorycznymi. Na bazie odegranych scen poprzez odpowiednio zaadaptowane ćwiczenia uczniowie pracować mogą także nad rozwojem słownictwa i budowaniem wypowiedzi ustnych. To od prowadzącego zależy, nad jakimi sprawnościami chce pracować dalej z dziećmi. Technika służyć może jako element zajęć, zaplanowany w kontekście np. określonej tematyki, wybranej grupy struktur leksykalnych lub gramatycznych. Walorem metody jest także dostosowanie techniki do różnych kanałów odbioru, co sprawdzi się zarówno dla wzrokowców, słuchowców jak i kinestetyków (Piotrowska-Skrzypek, 2022, s. 72).

Techniki dramowe wykraczają poza wykorzystanie ich tylko do celów rozwoju kompetencji językowych i nie stanowią tradycyjnego podejścia w ich rozwijaniu. Drama to przede wszystkim metoda pracy dla zrozumienia społecznych kontekstów, zbudowanie postaw empatycznych i zrozumienia postawy i perspektywy innych. Dramę można

wykorzystać jako formę terapeutyczną formę pracy rozmawiając z dziećmi o wyzwaniach i problemach społecznych, emocjach czy innych ważnych z perspektywy dziecka, lub z którymi dziecko może się borykać, w przedstawionych sytuacjach fikcyjnych. Uczniowie poprzez wcielanie się w różnorodne role identyfikować mogą się z przedstawionymi sytuacjami, w tym również trudnymi. Dzieciom, dzięki takiemu podejściu, jest im łatwiej zrozumieć postawione problemy oraz dążą do poszukiwania rozwiązań. Przyjmuje się, że przy wykorzystaniu technik dramowych, uczniowie wraz z nauczycielem, podejmują próbę wieloaspektowej analizy przedstawionych sytuacji, zachowań bohaterów, ich postępowania, motywacji, popełnionych błędów, potencjalnych pomysłów na rozwiązanie problemów czy ich przeżyć³⁶. Drama łączy w sobie wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich oraz także dopasowane jest do różnych stylów uczenia się dzieci, poprzez wykorzystanie ruchu i akcji pozwala na rozwijanie kompetencji lingwistycznych w kreatywny i stymulujący sposób, co istotne będzie w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W technikach dramowych zawarte są ćwiczenia takie jak m.in. wprawki dramowe, żywy obraz, rzeźba sytuacyjna, tunel myśli, rzeźba grupowa, stop-klatka, listy, zamiana ról, rola jako film, zmiana zakończenia historii, inscenizacja, rola-maski, marsze fabularne, rysowanie-pisanie, symulacje, pantomima, śledzenie myśli, przynęta, dzień z życia itd. (zob. Konieczna, 2003, s. 78-84; Arciszewska, 2016, s. 333-341)

Walory zastosowań różnorodnych technik teatralnych oraz dramowych to nie tylko możliwość zaangażowania dzieci, rozbudzenia w nich motywacji i zachęcenie do uczenia się języka czy podniesienia ich poczucia wiary w siebie, unikanie bariery językowej. To przede wszystkim doskonała technika pracy w grupie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, a także dla uczniów o zróżnicowanych stylach uczenia się. Stosowanie technik teatralnych rozwija sprawności językowe w zintegrowany sposób. Z jednej strony można zwrócić uwagę na zapoznanie uczniów z kluczowym słownictwem i strukturami składniowymi przed aktywnościami teatralnymi. Można jednakże potraktować tego typu aktywności nie tylko jako formę utrwalenia lub powtórzenia elementów leksykalno-gramatycznych, lecz także odwrócić zajęcia wykorzystując techniki teatralne jako podejście pomagające pracować nad sprawnością rozumienia ze słuchu, czy rozumienia z kontekstu.

³⁶ Być może warto, aby przy wykorzystaniu technik dramowych w edukacji języka nowożytnego dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym łączyć omówienie przedstawionych scen w języku ojczystym. Może być to przykład zintegrowania treści i nowego podejścia w myśleniu o edukacji lingwistycznej dzieci, jako obejmującej w tym okresie obie sfery językowe, języka ojczystego/macierzystego/pierwszego oraz obcego/drugiego.

Drama daje możliwość żywego wykorzystania języka jako narzędzia komunikowania się w sytuacjach chociaż fikcyjnych, to zbliżonych do rzeczywistych lub takich, które bezpośrednio odnieść można do rzeczywistości. Umożliwienie poznania języka w kontekście oraz wymuszenie konkretnych reakcji językowych pomocne będzie w aktywnym kształtowaniu ogólnej sprawności komunikacyjnej (Arciszewska, 2016, s. 343).

1.3.28. Metoda działań praktycznych (*learning by doing*)

Metoda pracy z dziećmi sięgająca XIX wieku jako jeden z konceptów w teorii Johna Dewey'a, chociaż podobne koncepcje można spotkać w wielu teoriach pedagogicznych. Oznacza, zgodnie z nazwą, że uczniowie nabywają umiejętności dzięki praktycznemu wykonywaniu aktywności, zamiast nabywania sprawności w sposób teoretyczny. Uczeń mając możliwość eksplorowania, pomija etap teoretycznego przekazywania wiedzy, na rzecz bezpośredniego wykonywania danej czynności według instrukcji nauczyciela. Podczas stosowania metody wykorzystuje się także pytania pomocnicze/kierujące lub podążające za procesem, nie tylko w celach rozwijania sprawności językowych, ale przede wszystkim wspomagające zrozumienie podczas wykonywania aktywności.

Z metody skorzystają właściwie wszystkie dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, ze względu na jej praktyczne zastosowanie, możliwości uczenia się poprzez wykonywanie różnorodnych aktywności, co wpłynie na zaangażowanie dzieci, podniesienie ich motywacji.

1.3.29. Nauczanie polisensoryczne (Multisensory Language Techniques/ Multisensory Structured Learning/ Multisensory Teaching Techniques)

Za L. Wołoszynową (1979, s. 569) podaje się, że „dokładność, a także trwałość dziecięcych spostrzeżeń zależy od tego, ile analizatorów w nich uczestniczy”. Zgodnie z założeniami nauczania polisensorycznego, będzie ono pomocne w wielu sytuacjach edukacyjnych i wykorzystane może być w pracy z wieloma uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Bieńkowska & Polok, 2017). O rezultatach stymulacji wielozmysłowej dopiero od niedawna wspomina się w kontekście uczenia się języków obcych; od dawna jednak podkreśla się pozytywne oddziaływanie stosowania tej techniki na procesy zapamiętywania. Dzięki zaangażowaniu zmysłów w trakcie uczenia języka, dziecko zapamiętuje dłużej i efektywniej, a także łatwiej odbiera przekazywane treści. Uczenie tą metodą zakłada jednoczesne angażowanie w aktywności elementów wizualnych,

słuchowych, kinestetycznych (dotykowych). Warto łączyć kanały sensoryczne ze sobą np. wzrokowo-słuchowy, słuchowo-kinestetyczny, wzrokowo-kinestetyczny, a także wszystkie kanały jednocześnie. Tego typu nauczanie polisensoryczne występować będzie często także w pracy z metodami aktywizującymi, technikami dramowymi i teatralnymi; wykorzystywane jest także w Metodzie Dobrego Startu M. Bogdanowicz czy metodzie M. Montessori.

Często o wykorzystaniu tej metody wspomina się w pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (Bogdanowicz, 2004; Nijakowska i in., 2013, 2016), ale także wszystkimi uczniami z obszaru ryzyka (Sparks & Miller, 2000). Przeprowadzone badania wskazują, że uczniowie robią zdecydowany progres w zakresie nabywania zdolności fonologicznej, ortograficznej i sprawności gramatycznej przy wykorzystaniu metody, jak także wyższy poziom biegłości językowej ustnej i pisemnej, niż w przypadku uczenia się tradycyjną metodą (zob. Sparks & Miller, 2000), co sugeruje, że wykorzystywana powinna być w pracy nie tylko z grupą o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

1.3.30. Immersja językowa

Metoda nauczania zakładająca pełną ekspozycję dziecka na język obcy i jego zanurzenie w nim. Język ma być poznawany w kontekście, a uczniowie poprzez jego codzienne doświadczanie wykorzystują owo poznanie podczas komunikowania się i podejmowania działań interakcyjnych. Przykładem zastosowania tego podejścia może być wykorzystanie na zajęciach np. dramy (Bestrzyński, 2011, s. 162)

Na bazie metody immersyjnej oraz w odpowiedzi na konieczność wykorzystania w nauczaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych powstała także **metoda immersyjno-medialna** (Bestrzyński & Szymiec, 2013, s. 121-122). Metoda zakłada połączenie założeń metody immersyjnej, czyli zanurzenia uczniów w języku, jednakże to świat wirtualny stanie się głównym źródłem doświadczeń uczniów. W stosowaniu metody rezygnuje się z wykorzystania podręcznika, a wykorzystane materiały dobierane są z zasobów Internetu.

Immersja językowa polecana jest w pracy z dziećmi na etapie wczesnoszkolnym; pozytywnie wpłynie też na pracę z grupami dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Metoda pozwala na efektywne kształtowanie rozumienia z kontekstu i aktywnego słuchania, a to w szczególności istotne będzie m.in. dla dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych.

1.3.31. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (*Content Language Integrated Learning – CLIL*)

Metoda zakłada integrowanie nauki przedmiotowej z nauką języka obcego, co w edukacji wczesnoszkolnej wykorzystuje się poprzez uczenie i nabywanie umiejętności szkolnych wskazanych w podstawie programowej w języku obcym. Wskazane umiejętności to przykładowo może być czytanie ze zrozumieniem, poznawanie przyrody, czy zagadnień matematycznych (rozwój myślenia matematycznego czy logicznego), posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK) (zob. Roguska, 2022; Chodkiewicz, 2018). W danym podejściu za istotne uważa się cztery główne filary:

- zawartość/treść (*content*), rozumiana jako treść przedmiotowa przekazywana w języku obcym, co oddawać ma rzeczywisty kontekst wykorzystania języka jako narzędzia;
- komunikacja (*communication*), w której język wykorzystywany jest jako narzędzie do podejmowania aktu komunikacji w celach rozmowy na tematy przedmiotowe;
- umiejętności poznawcze (*cognition*), dzięki wykorzystaniu języka obcego jako tego, w którym treści programowe są przyswajane, kody językowe są przełączane (tak jak w przypadku dwujęzyczności naturalnej) stąd też wpływa to pozytywnie na funkcje myślenia, rozumienia czy kontrolę poznawczą;
- kultura (*culture*), treści kulturowe są włączone w nauczane treści (Coyle, 2005).

W pracy z daną metodą wykorzystuje się model podejścia holistycznego i konstruktywistycznego. Uczniowie mają poznawać język poprzez doświadczenie, a techniki, które mają im w tym pomóc oparte są o aktywności aktywizujące, uczenie się poprzez eksperyment, poprzez samodzielne odkrywanie wiedzy lub w samodzielnie podejmowanej interakcji z otoczeniem. Dzieci poznają możliwości uczenia się we współpracy z otoczeniem i innymi uczestnikami procesu. Kolejną wykorzystywaną koncepcją będzie konektywizm, czyli umiejętność korzystania z informacji i nowych technologii. Podejście integruje również rozumienie pojęcia „zadanie” w interpretacji podejścia zadaniowego (*task-based learning*) (Parr-Modrzejewska & Szubko-Sitarek, 2019, s. 19-20). W zmieniającej się rzeczywistości, gdzie materiały technologii informacyjno-komunikacyjnych odgrywają znaczącą rolę, proponowane jest połączenie tych dwóch podejść w pracy, gdzie wykorzystanie materiałów cyfrowych i interakcyjnych pełnić ma funkcję nie tyle wspierającą, co kluczową w zintegrowanej pracy językowo-przedmiotowej (zob. Rudzińska-Warzecha, 2023).

Istotny dla prawidłowego przebiegu metody jest sposób sprawdzania zrozumienia omawianego zagadnienia. Dla celów efektywnego korzystania z metody zachęca się do dzielenia aktywności na części i sprawdzanie zrozumienia w trakcie ich wykonywania. Ważny będzie także sposób zadawania pytań uczniom – pytania nie powinny opierać się na stwierdzeniu „czy rozumiecie?”, lecz ich formułowaniu w sposób, że odpowiedzi jednoznacznie wskazywać będą na zrozumienie tematu. Istotna w metodzie będzie także odpowiedź i ocena zwrotna nauczyciela (*feedback*) efektów pracy ucznia, przy czym odpowiednia ewaluacja działań ucznia ma stanowić podstawę do dokonywania ewentualnych, koniecznych zmian w aktywności, tak aby osiągnąć założone cele merytoryczne i językowe.

Metoda pozwala na rzeczywiste wykorzystanie języka jako narzędzia dla poznawania rzeczywistości, co pozytywnie wpłynie na pracę z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Podkreślić należy atrakcyjność metody, dzięki uczeniu o świecie przy użyciu języka docelowego, zachęca się dzieci do podejmowania aktywności i jednoczesnego rozwijania wielu kompetencji, nie tylko tej językowej.

1.3.32. TIK – technologie informacyjno-komunikacyjne

Pod pojęciem technologie informacyjno-komunikacyjne kryją się wszelkie narzędzia, które wykorzystuje się do korzystania z informacji cyfrowych, a także kształtowania umiejętności cyfrowych dzieci. Przy wykorzystaniu TIK odnieść należy się do modelu SAMR, w którym zakłada się cztery etapy wykorzystania narzędzi TIK: zastąpienie/substytucja (brak zmiany funkcjonalnej sytuacji edukacyjnej, np. wykorzystanie prezentacji przez nauczyciela), rozszerzenie (poprawa funkcjonalności; narzędzia wykorzystywane do rozwiązywania problemów, np. uczniowie samodzielnie wyszukują nieznane słowa w internetowym słowniku), modyfikacja (przeprojektowanie zadań za pomocą narzędzi TIK np. nagranie swojej ustnej prezentacji), redefinicja (bez narzędzia TIK niemożliwe będzie wykonanie zadania, np. stworzenie filmu) (Puentedura, 2013)

Warto polecić zasoby online tj. Super Simple Learning, British Council, Mother Goose Club, Jbrary, Cleverkid.pl, Genially, Edpuzzle, Worldwall, Listenaminute. Zachęcać można też do wykorzystania różnorodnych platform i aplikacji m.in. Google Arts & Culture, Google Classroom, Moodle, Assisted Melody, Canva, Kahoot, Quizizz, WordArt, Padlet, Socrative, ExplainEverything, Zintegrowana Platforma Edukacyjna, Easelly, Prezi. Innym z zasobów są także cyfrowe podręczniki. Nie należy zapomnieć także o zasobach AI, które zyskują na popularności, a ich wykorzystywanie w edukacji jest nadal niezbadanym

terenem. W tym zakresie wspomnieć należy o platformach i aplikacjach tj. Classpoint, Gencraft, Twee, Questgen.

Ze względu na zmieniającą się rzeczywistość, w której technologia zyskuje na coraz większym znaczeniu, konieczne jest nie tylko jej uwzględnienie w procesie edukacji, ale wykorzystywanie w większym stopniu jej zasobów. Dzięki jej wykorzystaniu podnosimy motywację uczniów do nauki, łatwiej jest nauczycielom zaangażować uczniów do podejmowania aktywności ze względu na większą atrakcyjność zajęć. Nauczanie przy wykorzystaniu technologii może przybierać bardziej zindywidualizowaną formę, przez co ułatwi pracę dzieciom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi.

1.3.33. Praca z materiałami wizualnymi (filmem, teledyskiem, filmami animowanymi, bajkami, kreskówkami)

Często niedocenianym i rzadziej używanym sposobem pracy na zajęciach języka angielskiego będzie wykorzystanie jako elementu zajęć materiałów audiowizualnych. Ich wykorzystanie zwykle wiąże się z przygotowaniem własnych aktywności i dodatkowych materiałów przez nauczyciela, dlatego też odpowiednio dobrany materiał audiowizualny będzie kluczowy. Materiałów audiowizualny dla celów zajęć językowych posiadać powinien walory nie tylko językowe (pod względem wymowy, używanych struktur wypowiedzi, wątków, korelacji wypowiedzi z obrazem), ale także poznawcze, wychowawcze, społeczne; to także źródło zrozumienia w jaki sposób radzić sobie z sytuacjami trudnymi, wyzwaniem otaczającego świata oraz wspomaga rozwijanie i kreowanie świata wartości (Izdebska, 2001; Tisseron, 2006, Kielar, 1978; Słońska, 1977)

Nie wszystkie popularne dziecięce kreskówki i bajki będą godne polecenia w pracy na zajęciach z języka angielskiego, ze względu na niskie wartości językowe, czy to ze względu na proponowane struktury językowe, czy ze względu na wymowę (*Dexter's Laboratory, Duck Duffy, Donald Duck*), czy zbyt skomplikowanie przedstawione wątki (*The Flintstones, Disney's Adventure of the Gummi Bears*). Wśród licznych kresówek i bajek kilka z nich zasługuje na uwagę, ze względu na wykorzystywany język, ale także dodatkowe walory edukacyjno-wychowawcze oraz wartości poznawcze, w tym m.in. *Sesame Street, Peppa Pig, Dora the Explorer, The Moomins, Make Way for Noddy, Postman Pat, Fireman Sam, Bob the Builder, Thomas and Friends, Captain Planet and the Planeteers*. Odnieść się należy także do programów edukacyjnych w szczególności przygotowanych do nauki języka

angielskiego, tj. *Muzzy in Gondoland, Muzzy comes back, ABC Monsters, Gogo's Adventures with English, Lippy and Messy, Magic English*³⁷.

Wykorzystanie materiałów audiowizualnych może stanowić bardzo atrakcyjny element zajęć dla wszystkich uczestniczących w zajęciach dzieci, jednakowoż wspomniane walory i zalety przydatne mogą być w szczególności w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych dla celów zadbania o prawidłową wymowę, usłyszenia prawidłowych wzorców wypowiedzi w realnych sytuacjach bliskich świata dzieci, łatwiejszego i atrakcyjnego poznawania i zapamiętywania założonego materiału, kształtowania sprawności słuchania ze zrozumieniem, itd.

1.3.34. Gry i zabawy językowe/ gry fabularne

Różnorodne zabawy i gry językowe proponowane na zajęciach przez nauczyciela mogą mieć różne funkcje, oprócz motywującej, organizacyjnej czy wychowawczej, w tym przede wszystkim dydaktyczną poprzez m.in. utrwalanie słownictwa, zapamiętywanie i używanie struktur gramatycznych, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych oraz produktywnych. Istotne również będzie podkreślenie ich wykorzystania dla rozwijania funkcji poznawczych tj. umiejętności rozwijania problemów czy usprawniania wąskich i zintegrowanych funkcji poznawczych, co sprzyjać będzie w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Ze względu na wielość różnorodnych gier i zabaw językowych, niemożliwym byłoby szczegółowe ich opisywanie.

1.3.35. Metoda integrująca język obcy z przedmiotami artystycznymi M. Pamuły

Metoda zakłada połączenie muzyki i plastyki, czyli przedmiotów artystycznych z nauczaniem języka obcego na etapie wczesnoszkolnym. Program M. Pamuły (2002) zakłada naukę języka francuskiego, jednakże bez problemów można zaadaptować program do wykorzystania na języku angielskim. Założenia oparte są na teoriach Piageta, Wygotskiego, kształcenia zintegrowanego, Krakowskiej Koncepcji Wychowania Muzycznego bazując także na rozwoju holistycznym dziecka (Pamuła, 2002, s. 104-106). Podstawowymi celami tego programu jest uwrażliwienie słuchowe ucznia, kształtowanie kompetencji

³⁷ Analiza i własna interpretacja materiałów wizualnych szerzej dokonana została przez autorkę w niepublikowanej pracy licencjackiej napisanej pod kierunkiem prof. Justyny Gulczyńskiej: Bojarczuk, A. (2014). *Wykorzystanie bajek i programów edukacyjnych w metodyce nauczania języka angielskiego dzieci w edukacji przedszkolnej*, Poznań: UAM.

komunikacyjnych oraz uwrażliwianie uczniów na różne/inne kultury przy jednoczesnym kształtowaniu postaw tolerancji i akceptacji dla odmienności (Pamuła, 2002, s. 107).

Ćwiczenia i aktywności proponowane w metodzie to stosowanie aktywności muzycznych, artykulacyjnych, imitacyjnych z powiązaniem ich z ćwiczeniami językowymi. Zaproponować można różnorodne aktywności powiązane z rozpoznawaniem i identyfikowaniem dźwięków z otoczenia, a później z docelowego uczonego języka, rytmizowanie tekstu, wykonywanie obrazków do piosenek w różnorodnych technikach (Pamuła, 2002, 107-116). Częściowo widoczne są nawiązania i czerpanie z metody kształcenia specjalnego: logorytmiki.

Wykorzystanie sztuki i rozwijanie wiedzy o niej przy użyciu języka uczonego to ciekawy sposób na zaangażowanie uczniów, podniesienie ich motywacji. Wykonywanie proponowanych ćwiczeń muzycznych, artykulacyjnych, rytmizacyjnych i imitacyjnych z korzyścią wpłynie na dzieci z trudnościami w wymowie czy deficytami funkcji językowo-społecznych.

W podsumowaniu opracowania metod, podejść i technik pracy w zakresie metodyki języka angielskiego, po pierwsze podkreślić należy ich wielość i różnorodność. W większym lub mniejszym stopniu zostały one zbadane, przeanalizowane i zinterpretowane w pracy z dziećmi, niejednokrotnie także z tymi o zróżnicowanych potrzebach. Trudno jest jednoznacznie znaleźć i wskazać klucz, według którego można byłoby je podzielić i skategoryzować. Dla osób ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi ważna będzie indywidualizacja oraz wsparcie rozwoju, co jednoznacznie oznaczać ma podążanie za dzieckiem i jego potrzebami. Z perspektywy założeń tej pracy ważne jest nie dokonywanie ich podziałów, lecz swego rodzaju przegląd możliwości. Stąd też świadomie, nie została dokonana próba kategoryzacji wskazanych podejść, metod i technik.

Ukazany przegląd sugeruje jak wiele możliwości ma nauczyciel języka angielskiego w pracy ze swoimi uczniami. Niestety, zdawać sobie można sprawę, że nie zawsze ma on świadomość, w jaki sposób można wykorzystać metody, nawet te, które często określane są jako przestarzałe czy nieaktualne. Znając podstawy metodyczne, kompetentny nauczyciel będzie mógł swoje podejście metodyczne nie tylko indywidualizować, ale także rozwijać i ulepszać, dobierając elementy i budując swoją własną organizację pracy, odchodząc od „tradycyjnego” modelu pracy z podręcznikiem. W pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi warto zatem odnieść się do podejście eklektycznego (*Eclectic Approach to the language learning*), które zakłada dobranie odpowiednich elementów

metod i technik do pracy, dopasowanych do zdiagnozowanych potrzeb ucznia oraz uczonej grupy i to podejście sugerowane będzie w pracy z wymienioną grupą.

1.4. Przegląd metod kształcenia specjalnego w odniesieniu do nauki języka angielskiego z interpretacją

W pracy z dziećmi z poszczególnymi grupami specjalnych potrzeb edukacyjnych, w przeglądzie literatury, występuje bogactwo stosowanych metod kształcenia specjalnego, które nie tylko ułatwiają nabywanie konkretnych umiejętności czy rozwijanie danych kompetencji, ale także oddziałują na dziecko terapeutycznie. Jak to zostało wskazane wcześniej podejście metodyczne nauczyciela powinno przede wszystkim jednak charakteryzować się dużą elastycznością w doborze odpowiednich metod czy technik, ich elementów oraz ich dostosowania, zgodnie z potrzebami dzieci. Po wcześniejszym przeanalizowaniu i dokonaniu interpretacji metod kształcenia językowego (dla języka angielskiego jako obcego), zastanowić warto się także, jak odnieść metodykę kształcenia specjalnego do metodyki uczenia języka angielskiego i czy można wykorzystać elementy z metod sprawdzających się w pracy z dziećmi z SPE, przeznaczonych dla nich i odpowiadającym ich potrzebom na zajęciach z języka angielskiego. W poniższej tabeli (Tabela 17.) pojawią się przykładowe elementy z wybranych metod oraz możliwości ich wykorzystania lub/i adaptacji w pracy na zajęciach z języka angielskiego. Niektóre z metod, chociaż kluczowe i wstępnie mające znaleźć się w zestawieniu, zostały później pominięte ze względu na ich wcześniejsze opracowanie podczas ukazania charakterystyki metod wykorzystywanych w nauczaniu języka angielskiego³⁸. Ze względu na wielość metod, zostały wybrane te, które w subiektywnej opinii, warto łączyć z metodyką nauczania języka i wspierać będą one dziecko nie tylko w nabywaniu kompetencji językowej, ale także dla jego holistycznego rozwoju. Każda praca rehabilitacyjna czy terapeutyczna nad danym deficytem będzie oddziaływać na nabywanie kompetencji językowych w zakresie drugiego języka, stąd też założyć można także, że integracja metod i wspomnianych oddziaływań terapeutyczno-rehabilitacyjnych na zajęciach z język obcego może mieć znaczący wpływ na ogólny rozwój dziecka, a tym samym nabywanie przez niego drugiego języka.

³⁸ Wspomniane metody to drama, nauczanie polisensoryczne, metoda ośrodków pracy wg Grzegorzewskiej (ze względu na podobieństwo do metody stacji zadaniowych opisanej we wcześniejszym podrozdziale) oraz Metoda Dobrego Startu wg Bogdanowicz (ze względu na opartą na tych samych założeniach metodę nauczania języka angielskiego - The Good Start Method).

Tabela 17. Wybrane metody kształcenia specjalnego bądź ich elementy możliwe do wykorzystania w nauce języka angielskiego dla dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wybór własny.

Metoda	Krótka charakterystyka oraz adaptacja elementów metody dla wykorzystania na zajęciach z języka angielskiego
<p>Arteterapia (plastykoterapia, biblioterapia, choreoterapia, muzykoterapia)</p>	<p>Inaczej terapia przez sztukę oraz twórczość. Przykładowe i wybrane techniki pracy w tej metodzie to m.in. plastykoterapia, czyli malowanie, rysowanie, rzeźbienie. W tym obszarze pojawią się różne sposoby pracy w danych technikach. Malowanie nie musi oznaczać malowania jedynie farbami; to również malowanie różnorodnymi substancjami, na różnej powierzchni (drewno, szkło, itd.). W przypadku rzeźby wspomnieć można o różnorodnych substancjach np. lepienie z masy solnej, z masy papierowej, rzeźbienie w gipsie, itd.)</p> <p>Arteterapia to także to wyrażanie siebie poprzez śpiew, słuchanie, reagowanie oraz tworzenie muzyki (muzykoterapia) taniec (choreoterapia) czy fotografię. Stosowanie w terapii muzyki ma na celu uaktywnianie emocji, przełamywanie barier, uzewnętrznianie własnych emocji. Często stosuje się w tej technice instrumenty muzyczne, a także muzykę klasyczną, filmową, dźwięki natury. W choreoterapii wykorzystuje się muzykę, ruch i taniec oraz improwizacje ruchowe przy muzyce dla wspomagania uczestników, nie tylko ich sfery fizycznej, ale także emocjonalnej.</p> <p>Do arteterapii zalicza się także psychodramę oraz dramę, a także techniki teatralne, a także biblioterapię, czyli oddziaływanie literaturą w celach terapeutycznych. Stosuje się ją często w problemach emocjonalnych, radzenia sobie z emocjami i trudnymi sytuacjami, dla wspomagania poszukiwań rozwiązań problemów i wyzwań.</p> <p>Większość wspomnianych technik i elementów metody można przełożyć na wykorzystanie na zajęciach z języka angielskiego, w pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami, z autyzmem, ADHD, a także z trudnościami w nawiązywaniu relacji, deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych, itd.</p>
<p>Chusta animacyjna wg A. Wasilak</p>	<p>Metoda znana każdemu nauczycielowi oraz animatorowi wolnego czasu. Dzięki zabawie z chustą uczestnicy mają możliwość doświadczenia wzrokowo-słuchowego podczas aktywności ruchowych. Przykładowe zabawy przy użyciu chusty to np. kolory, wszyscy tak jak ja, sztorm, rzeźba, tańcząca chusta, kogo nie ma, piłeczka, pomnik. Zabawy z chustą to nie tylko atrakcyjny sposób zabaw ruchowych lub ruchowo-muzycznych, ale także możliwość integrowania grupy, rozwijania wybranych kompetencji.</p> <p>Metodę tą warto wykorzystać także na zajęciach z języka angielskiego. Po adaptacji języka aktywności, właściwie wszystkie z nich można zaadaptować dla celów nauki języka. Ćwiczenia rozwijać będą nie tylko umiejętności aktywnego słuchania, ale także służyć mogą utrwalaniu słownictwa czy określonych struktur gramatycznych, a także stanowić mogą uatrakcyjnienie zajęć językowych.</p>
<p>Edukacja przez ruch D. Dziamskiej</p>	<p>W założeniach metody podkreśla się integrację ciała z muzyką, a wskazane ćwiczenia mają charakter łączenia utworu muzycznego z ruchem przy wykorzystaniu technik plastycznych oraz wielozmysłowości. Głównym założeniem jest</p>

	<p>wykorzystanie spontanicznej aktywności dziecka dla usprawnienia funkcji percepcyjno-motorycznych, w tym także rozwijanie umiejętności pracy z grupą. Aktywności podejmowane w metodzie wspierać mają koncentrację, usprawniać grafomotorykę, koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, a także umiejętności wypowiedzania się. Ćwiczenia polegają m.in. na rytmicznym, naprzemiennym kreśleniu prostych znaków typu kropka, kreski, owale, do słuchanego utworu lub składaniu papieru, na małej lub dużej płaszczyźnie, jedną ręką lub oburącz, itd. Ćwiczenia są ze sobą połączone tematycznie, tak aby prace powstałe po wykonaniu danych aktywności tworzyły jedną całość. Metoda wykorzystywana jest w założeniach w pracy z dziećmi o nieharmonijnym rozwoju oraz z niepełnosprawnościami, w tym z niepełnosprawnością intelektualną.</p> <p>Możliwe jest wykorzystanie danej metody na języku angielskim poprzez jedynie zamianę języka na docelowy. Dzięki połączeniu ćwiczeń graficznych, manipulacyjnych, rytmizujących, ruchowych, wykorzystywania różnorodnych technik plastycznych, świetnie sprawdzi się w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. także na języku angielskim, jednocześnie dbając o rozwój językowy jak i holistyczny.</p>
<p>Kinezyjologia edukacyjna wg Dennisona/ Gimnastyka umysłu</p>	<p>Metoda polecana dla wszystkich grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także dla dzieci z układu ryzyka czy dzieci o nieharmonijnym rozwoju. Metoda oparta na ruchu, która opiera się na założeniu zależności pomiędzy sprawnością motoryczną i ruchem, a nauką czytania i pisania. Ćwiczenia mają na celu integrację prawej i lewej półkuli mózgowej, przez co następuje usprawnienie funkcji percepcyjno-motorycznych oraz pamięci, a także sprawności formułowania wypowiedzi. Grupy ćwiczeń obejmują przykładowe: ruchy naprzemienne, krążenie szyją, kołyska, leniwe ósemki, aktywna ręka, słoń, sowa.</p> <p>Wykonywanie ruchów z gimnastyki umysłu może odbywać się także w języku angielskim, jednocześnie integrując oddziaływania terapeutyczne z rozwojem językowym.</p>
<p>Logorytmika</p>	<p>Połączenie technik pracy logopedycznej, czyli ćwiczeń słowno-ruchowych z muzyką i aktywnościami ruchowymi. Ćwiczenia logorytmiczne dzielą się na ćwiczenia techniki ruchu (gimnastyczno-taneczne, usprawniające motorykę dużą i koordynację), metrytmiczne/świadomości muzycznej (w towarzystwie akompaniamentu muzycznego; usprawniające percepcję słuchową) oraz łączące tekst z elementami ruchowymi i rytmicznymi (usprawniającymi narządy mowy i kompetencje językowe).</p> <p>Metoda pracy łączy w sobie usprawnienie słuchowe z ruchowym i językowym; przeznaczona jest dla dzieci z zaburzeniami mowy (poprzez m.in. usprawnianie pracy narządów artykulacyjnych), deficytami funkcji słuchowo-językowych, w tym z deficytami słuchu fonemowego i świadomości fonologicznej, zaburzeniami orientacji przestrzennej, świadomości własnego ciała czy koncentracji uwagi.</p> <p>Stosowanie tej metody w pracy z dziećmi o zróżnicowanym rozwoju pozytywnie wpłynąć może także na nabywanie drugiego języka. Nie wydaje się, aby wybrane aktywności nie można było wykorzystać także na języku angielskim.</p>

Metoda „Kolorowej Ortografii” L. Furmaga	<p>Chociaż metoda sama w sobie nie jest możliwa od wykorzystania na języku obcym, gdyż ściśle dotyczy nabywania sprawności ortograficznej w języku polskim, to jednak została ona w tym miejscu nadmieniona ze względu na możliwość zainspirowania nauczycieli języka angielskiego borykających się z trudnościami w pracy z angielską ortografią. Użycie kolorów dla zapamiętania reguł i odpowiedniej pisowni wyrazów, może sprawdzić się także w pracy nad pisownią wyrazów w języku angielskim.</p>
Metoda 18 struktur wyrazowych (Kujawa, Kurzyna),	<p>Podobnie, niemożliwym będzie wykorzystanie tej metody w pracy nad nauką czytania w języku obcym/angielskim, ze względu na jej specyfikę opartą na uczeniu czytania w języku polskim. Należy jednak dostrzec ciekawe techniki pracy i aktywności, które po odpowiedniej adaptacji mogą wspomóc uczenie języka angielskiego tj. słuchowe/wzrokowe rozpoznawanie słów i wyrazów podobnych do siebie, rozsypanki zdaniowe, pisanie zdań ze słuchu, zagadki, suwaki, łańcuchy wyrazowe.</p>
Metoda aktywnego słuchania muzyki Batti Strauss	<p>W metodzie aktywnego słuchania B. Strauss wykorzystuje się utwory muzyki klasycznej czy ludowej do wykonywania w trakcie ich słuchania prostych ruchowych aktywności lub ruchowych opowieści w odpowiednim rytmie, w ten sposób aktywnie słuchając muzyki. Często pojawia się także wykorzystanie gry na instrumentach muzycznych. Metoda świetnie sprawdzić może się także na zajęciach z języka angielskiego, po odpowiedniej adaptacji instrukcji do wykonywania danych ćwiczeń.</p>
Metoda baśniowych spotkań	<p>W metodzie baśniowych spotkań dostrzec można elementy metody sytuacyjnej czy inscenizacji, gdzie w głównym założeniu dzieci po wprowadzeniu w fikcyjną sytuację odgrywają przypisane im role. Metoda opiera się na czterech ogniwach: zaciekawienie (wprowadzenie do tematyki baśni, choć również może to być bajeczka, wyliczanka, czy wierszyk), prezentacja treści wybranego utworu, praca korekcyjno-usprawniająca (zabawy i aktywności wspierające wybrane funkcje poznawcze lub percepcyjno-motoryczne na bazie wybranego utworu), podziękowanie/ podsumowanie. Metodę zaadaptować można do wykorzystania na zajęciach z języka angielskiego.</p>
Metoda E. Gruszczyk-Kolczyńskiej	<p>Metoda wg E. Gruszczyk-Kulczyńskiej wykorzystywana jest w edukacji matematycznej, jednakże jej elementy warto wykorzystać w pracy także podczas nauki języka angielskiego, gdyż w ten sposób na zajęciach językowych będzie można również wspierać inne obszary rozwoju dziecka tj. m.in. rozwój orientacji przestrzennej, kształtowanie schematu własnego ciała, rozwijanie zdolności do przyjmowania własnego punktu widzenia, dostrzeganie regularności (aktywności związane z rytmami), kształtowanie schematu liczenia, klasyfikowanie, rozwijanie myślenia operacyjnego, aktywności z figurami geometrycznymi, rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego.</p>
Metoda gimnastyki twórczej (ekspresyjnej) Labana	<p>Inaczej zwana również metodą improwizacji ruchowej, czy nowoczesnym tańcem wychowawczym. Metoda wykorzystuje różnorodne formy ruchu, w tym inscenizację, pantomimę, gimnastykę. Ćwiczenia z zakresu aktywności ruchowej wzbogacone są muzyką. Wskazuje się na ich podział na bloki tematyczne w zakresie wycucia własnego ciała, przestrzeni, ciężaru i czasu, płynności ruchów i ciężaru w przestrzeni i czasie oraz kształtujące umiejętności współdziałania z partnerem</p>

	<p>czy całą grupą. Wykorzystanie jej elementów na zajęciach z języka angielskiego pozytywnie wpłynąć może na holistyczny rozwój dziecka, a tym samym na jego rozwój językowy.</p>
Metoda gospodarki żetonowej	<p>Metoda motywująca i ucząca dziecko oczekiwanych zachowań, a tym samym dążąca do wygaszania zachowań niepożądanych. Za każde oczekiwane zachowanie, uczeń otrzymuje, zgodnie z umową żeton. Po uzbieraniu konkretnej liczby żetonów, uczeń może wymienić je na uzgodnioną wcześniej nagrodę. Połączenie wykorzystywania tej metody na zajęciach także języka angielskiego i konsekwentne wykorzystywanie jej przez wielu nauczycieli pozytywnie wpłynąć może na wypracowanie pożądanых zachowań u dzieci.</p>
Metoda H. Tymichowej	<p>Metoda opiera się na wykorzystywaniu specjalnie przygotowanych szlaczków, rysunków, rysunków figuralnych oraz wzorów do ćwiczeń grafomotorycznych w połączeniu z aktywnościami usprawniającymi analizę i syntezę wzrokową i słuchową oraz koordynację wzrokowo-ruchową.</p> <p>Metoda szczególnie polecana dla dzieci z trudnościami w rysowaniu i pisaniu, o opóźnionym rozwoju grafomotorycznym, w tym także dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.</p> <p>Zajęcia z języka angielskiego wykorzystujące wzory Tymichowej pozytywnie wpłyną nie tylko na usprawnienie wskazanych wcześniej funkcji, ale także przyczynią się do wzrostu sprawności językowych (w zależności od tego, jakie aktywności na bazie wzorów proponujemy dzieciom).</p>
Metoda M. Montessori	<p>Metoda zakłada indywidualizację pracy ze względu na podejście podkreślające, że każde dziecko jest inne i powinno rozwijać się w swoim własnym tempie, w zindywidualizowany sposób. Ważnym elementem metody jest odpowiednie przygotowanie przestrzeni do rozwoju dla dziecka, a dzieje się to w trzech aspektach: materialnym (odpowiednie wyposażenie klas i zapewnienie pomocy dydaktycznych), osobowym (aktywny udział nauczyciela dla przygotowania otoczenia dziecka) oraz strukturalno-dynamicznym (podążanie za ustalonymi zasadami). Materiały wykorzystane w podejściu dzielą się na praktyczne, sensoryczne, językowe, matematyczne oraz środowiskowe. Codzienna praca dziecka dzieli się na trzy etapy. W pierwszym, przygotowawczym, dziecko ma możliwość samodzielnego zdecydowania, który materiał dydaktyczny będzie wykorzystywało oraz samodzielnego przygotowania swojego miejsca do pracy. W kolejnym etapie, dziecko pracuje z wybranym przez siebie materiałem, aż po ostatni etap, w którym dziecko okrywa związki pomiędzy tym co już wiedziało, z tym czego się nauczyło. Skupiając się na edukacji językowej, podkreśla się wczesne oddziaływania i rolę jaką pełnią w rozwoju językowym rodzice. Naukę czytania i pisanie poprzedza etap przygotowawczy (dotyczący wpływu wszystkich wcześniejszych doświadczeń dziecka); wszystkie działania, które kształtować będą funkcje percepcyjno-motoryczne dziecka w zakresie słuchowym, motorycznym jak i wizualnym) oraz techniczny (poznawania liter i głosek). W nauce następuje połączenie nauczania polisensorycznego poprzez odpowiednie przygotowanie materiałów: dotykowe litery, ruchomy alfabet, a także karty słownikowe. Właściwe czytanie i pisanie podzielić można na etap czytania i pisania słów, aż po etap zdaniowy.</p>

	Zasady metody M. Montessori doskonale sprawdzą się na zajęciach języka angielskiego podczas przygotowywania aktywności rozwijających różnorodne sprawności językowe. Często w przedszkolach montessoriańskich łączy się założenia tej metody z elementami z innych metod, typu TPR, immersja.
Metoda opowieści ruchowej J. C. Thulin	Metoda zachęcająca dzieci do kreatywnego wyrażania poprzez ruch opowieści przekazywanej ustnie przez nauczyciela. Zwykle stosowana w edukacji przedszkolnej, pozwala na usprawnianie aktywnego słuchania, pracę nad koncentracją uwagi i usprawnia motorykę dużą. Metodę można zaadaptować do celów nauki drugiego języka, poprzez wykorzystanie krótkich i prostych opowiadań, które dzieci będą miały za zadanie inscenizować. Można wesprzeć opowiadanie historii poprzez karty obrazkowe/slajdy ułatwiające zrozumienie danej historii. Można doszukiwać się podobieństw tej metody do metody aktywnego reagowania ciałem, <i>storytelling</i> , czy np. aktywności, w których pokazuje się ruchy podczas wypowiadania rymowanki.
Metoda przenikania się muzyki i ruchu C. Orffa	Metoda łącząca w sobie zintegrowane aktywności muzyczne, werbalne i ruchowe. W zakresie muzycznych aspektów często sięga się po instrumenty muzyczne, a przy ich użyciu wykonuje się ruch do muzyki, a także tworzy się muzykę w różnych formach improwizacji; rzadko zdarza się wykorzystywać piosenki do śpiewania. Metodę, czy jej elementy, można wykorzystywać na zajęciach z języka angielskiego, po odpowiednich adaptacjach dla ogólnego usprawniania słuchowego i ruchowego, co będzie miało wpływ na nabywanie drugiego języka. Można wykorzystać dla aktywności rytmizujących wiersze i rymowanki angielskie, a także utwory i piosenki dla dzieci w języku angielskim. Wykorzystanie elementów metody pozwoli także nie tylko na oddziaływanie terapeutyczne, ale także czysto językowe, poprzez rozwijanie rozumienia (np. instrukcje po angielsku), rozwijanie słownictwa (np. wykorzystanie słownictwa podczas zabaw ruchowych i tanecznych, nazywanie wykonywanych czynności, odgłosów, instrumentów), itd.
Metody aktywizujące (mapy pojęciowej, metoda linii czasu), metody pogładowe, aktywnego działania, metody praktycznego działania, metody wielozmysłowe, symulacyjne, zabaw i gier dydaktycznych,	Tworzenie map myśli czy mapy mentalnej polecane na zajęciach z języka angielskiego jest dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oprócz aktywizowania, wykorzystywana metoda pozwala na selekcjonowanie i pogrupowanie poznawanych zagadnień językowych. Ta technika wspomaga także naukę podejmowania decyzji oraz samoorganizacji. Łatwe w dostosowaniu na zajęciach z języka angielskiego będą także inne metody aktywizujące, w tym bazujące na wchodzeniu w rolę, typu odgrywanie scenek, przeprowadzanie wywiadów czy symulacje. Warto wykorzystać również metody pozwalające na dokonanie analizy i podejmowanie próby rozwiązania problemów tj. burza mózgu, drzewko decyzyjne, rybi szkielet, ranking diamentowy, etc. Tego typu techniki, w języku angielskim, rozwijać będą także sprawności mówienia, wymowy czy rozwijania słownictwa. Z innych metod aktywizujących, możliwych do wykorzystania na zajęciach z języka angielskiego, wskazać również należy m.in. technikę kuli śnieżnej, a także haki pamięciowe do pracy nad słownictwem, czy np. pisowni trudniejszych wyrazów.

<p>metody graficznego zapisu)</p>	<p>Inną techniką możliwą do adaptacji na zajęciach z języka angielskiego może być technika rozwoju umiejętności opowiadania – fabuła z „kubka”. Po adaptacji i dokonaniu zmian można wykorzystać ją w języku angielskim do rozwoju budowania np. zdań, krótkich opowiadań, itp.</p> <p>Innym rodzajem metod aktywizujących są również te, które na celu mają pomóc w organizacji zajęć m.in. gwiazda pytań. Tą metodę łatwo również zaadaptować do tych samych celów na języku angielskim, co pomoże utrzymać rutynę i organizację dla dzieci, które tego potrzebują, w tym dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, czy z zaburzeniami autystycznymi.</p> <p>Wartym wykorzystania pomysłem są również portfolio tematyczne czy projekt, a także metoda sześciu myślących kapeluszy. Ostatnia wspomniana jest zaawansowana w wykorzystywaniu i wymagane będą znaczne dostosowania nie tylko pod kątem językowym, ale także merytorycznym, nie tylko dla celów wykorzystania na zajęciach języka angielskiego, ale również pod kątem wieku dzieci.</p>
<p>Program Percepcyjno-Motoryczny M. Frostig i D. Horne’a</p>	<p>Wcześniej wykorzystywany do diagnozowania, aktualnie to jedna z technik pracy z dziećmi o zaburzeniach/deficytach funkcji wzrokowo-przestrzennych. Aktywności powiązane są z kształtowaniem koordynacji wzrokowo-ruchowej, spostrzeganie tła i figury, stałości spostrzegania, spostrzegania położenia przedmiotów w przestrzeni, spostrzegania stosunków przestrzennych. Elementy z metody, a zatem poszczególne zadania i aktywności mogą być wykorzystane także na zajęciach z języka angielskiego. Przykładowo w zadaniu rozwijającym stałość spostrzegania mamy figury geometryczne, których nazwy mogą dzieci w trakcie wykonywania aktywności utrzymywać, a w zadaniu na stałość kształtu dziecko może szukać <i>ducks</i> zamiast <i>kaczek</i>. Istotna będzie wcześniejsze poznanie słownictwa kluczowego oraz odpowiednie zaadaptowanie instrukcji w języku angielskim.</p>
<p>Sensoplastyka</p>	<p>Dzieci mają możliwość poznania w trakcie tych zajęć różnorodnych materiałów, faktur i kolorów dla celów Przykładowe materiały do wykorzystania w różnorodnych aktywnościach plastycznych to masa solna, barwiony ryż, piasek kinetyczny, masa elastyczna, ciecz nienewtonowska, barwiona woda, ciastoliny, masa porcelanowa, piankoliny, kolorowe fasolki, sztuczny śnieg i inne. W założeniach metody powinno się zajęcia przeprowadzać na zewnątrz, boszo, w ubraniach, które mogą się pobrudzić. Nauczyciel nie wydaje żadnych poleceń, pozwala dzieciom na twórczość i kreatywność podczas zabaw.</p> <p>Elementy z metod można wykorzystać także na zajęciach z języka angielskiego, np. poprzez proponowanie aktywności z materiałami/masami plastycznymi podczas zajęć tematycznych: różnorodne zabawy językowe ze sztucznym śniegiem, zabawy w poszukiwaniu skarbów w piankolinie, wykonywanie ozdób świątecznych z masy porcelanowej.</p>

Zródło: opracowanie i interpretacja własna na podstawie: K. M. Bogdanowicz (2011), W. Dykcik (2001), I. Kaiser (2016), E. J. Konieczna (2003), A. Wasilak (2002), M. Buchnat (2009), K. Żyłka (2002), A. Raźniak (2022) M. Bogdanowicz (2003), M. Frostig & D. Horne (2012), J. Krzyżewska (1998).

1.5. Dostosowania środków glottodydaktycznych/aktywności dydaktycznych

Stosowanie odpowiednio wyselekcjonowanych oraz dobranych środków dydaktycznych podczas zajęć pełnić będzie istotną rolę w procesie dydaktycznym. Jednym ze środków dydaktycznych może być podręcznik. Jak jednak wskazuje się w wielu źródłach ma on pełnić rolę podrzędną, gdzie głównym celem pracy nauczyciela jest stworzenie warunków do uczenia języka, a nie do wykonywania wszystkich aktywności i zadań w nim wskazanych (Ur, 1991, s. 183). Podkreślić należy, że dzieci osiągać mają wskazane cele w zakresie rozwijania kompetencji i sprawności językowych, a nie wiedzieć jak mechanicznie uzupełniać zadania w podręczniku. Pomocne w tym mogą być także inne materiały, w tym własnoręcznie tworzone, typu karty pracy, obrazki i ilustracje, materiały dźwiękowe, materiały video itp. (zob. Ur, 1991; Komorowska, 2005, Gower i in., 1995). W tym miejscu należy także wskazać, wcześniej omawianą, konieczność wykorzystania zasobów internetowych, w tym nie tylko z dostępnych materiałów multimedialnych i audiowizualnych typu bajki i filmy, ale także programów komputerowych, interaktywnych, a także technologii informacyjno-komunikacyjnych, w tym aplikacji, platform i innych, które stanowią niezbędny materiał w pracy, ukazujący język naturalnie, atrakcyjnie oraz w różnorodnych sytuacjach (zob. Pfeiffer, 2001; Linse, 2005). Wyróżnić można także stosowanie materiałów autentycznych na zajęciach języka obcego, czyli wszystkich tych, których pierwotne założenie nie wiązało się z wykorzystaniem ich w celach edukacyjnych, a które jednakowoż pozwalają na autentyczny kontakt z naturalnym i rzeczywistym językiem (zob. Sosnowski, 2012, s. 104; Harmer, 2007, s. 273)

Tym samym, nauczyciele często tworząc własne aktywności dydaktyczne, pełniące rolę nadrzędną lub wspierającą w procesie nauczania, stoją przed wyzwaniem odpowiedniego ich przygotowania, także w zakresie wykorzystywanych materiałów. Podczas przygotowania własnoręcznych pomocy glottodydaktycznych i materiałów konieczne będzie zwrócenie uwagi na wykorzystywany język oraz to, w jaki sposób dany materiał odpowiada zaplanowanym celom i jak wspomaga ich osiągnięcie. Przygotowany materiał powinien być atrakcyjny i angażować uczniów w aktywność, a także zachęcać do dalszego uczenia się języka (zob. Moon, 2005).

1.6. Kompetencje nauczyciela języka angielskiego w pracy z dziećmi ze specjalnymi lub zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi

Kompetencje nauczycieli języka angielskiego, pełnić będą szczególną rolę, podczas budowania i przystosowywania procesu w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tym ujęciu, będą dzieliły się na trzy grupy: pierwsza z nich dotyczyć będzie kompetencji związanych z pełnieniem roli nauczyciela, druga, ściśle z nauczaniem języka obcego, trzecia z umiejętnościami pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazane kompetencje nauczyciela języka nowożytnego rozumiane będą w kontekście uczenia języka obcego oraz powiązane będą ze specyfiką przedmiotu. Kompetencje nauczyciela języka angielskiego łączyć powinny ze sobą wszystkie trzy grupy.

Wskazać można na różnorodne rozumienie i ujęcia tematyki kompetencji nauczyciela, m. in. w ujęciu S. Dylaka (1995), czy D. Al.-Khamisy (2011). S. Dylak (1995, s. 29-44) dzieli kompetencje nauczyciela na bazowe, kluczowe, w tym interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne oraz pożądane. Bazowe, to wszystkie te, które są niezbędne dla nawiązywania interakcji z drugim człowiekiem, natomiast kluczowe, to inaczej te niezbędne w zawodzie nauczyciela. Zakłada się, że nauczyciel powinien potrafić interpretować wiedzę i zjawiska, potrafić łączyć doświadczenia ze sobą, dbać o samokształcenie oraz umiejętność dokonania ewaluacji swojej wiedzy merytorycznej i podejścia metodycznego, a także aktywnie podejmować działania, które mają na celu przeprowadzenie i realizację procesu edukacyjnego. D. Al-Khamisy (2011, s. 25) dzieli kompetencje nauczyciela, skupiając się szczególnie na tych niezbędnych w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, na cztery grupy: interpersonalne, poznawcze, terapeutyczne i organizacyjne. Omawiając kompetencje interpersonalne zwrócić uwagę należy na komponenty osobowościowe i cechy charakteru tj. cierpliwość, opanowanie, empatia itd., które pełnią tu główną rolę. Posiadanie wiedzy merytorycznej z zakresu pedagogiki specjalnej, przede wszystkim w takich aspektach jak wiedza o rodzajach niepełnosprawności, specjalnych potrzebach edukacyjnych, umiejętności dobrania odpowiednich metod, technik i sposobów pracy do trudności i potrzeb, które występują u dzieci, to podstawy kompetencji poznawczych nauczyciela. Umiejętność skonstruowania diagnozy i zastosowania działań pozytywnie wzmacniających, technik terapeutycznych w odniesieniu do postawionej diagnozy, będzie elementem kompetencji terapeutycznych, które nauczyciel pracujący z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posiadać powinien. Kompetencje organizacyjne zawierać będą umiejętności takie jak: elastyczne dopasowywanie programu nauczania, podejścia metodycznego do grupy dzieci, zachowania podziału uwagi pomiędzy

rozwijaniem sprawności w grupie dzieci w normie rozwojowej, a dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwijanie dzieci w sposób holistyczny. Organizowanie pracy w klasie będzie wymagało od nauczyciela nie tylko elastyczności i zindywidualizowania procesu, ale także podejmowanie zwiększonej współpracy z rodzicami czy placówkami pozaszkolnymi.

Tematyka kształtowania kompetencji przyszłego nauczyciela wymaga również odniesienia do teorii konstruktywizmu, którego zasady mają swoje zastosowanie w przygotowaniu nauczycieli do wykonywania zawodu (Dylak, 2000). Przedstawia się dwa układy, oba zbudowane zgodnie z podstawowymi zasadami konstruktywizmu – za budowanie wiedzy odpowiada podmiot uczenia się, nie ma jedynej i nieomyślnej reprezentacji rzeczywistości. Rola nauczyciela pracującego w ujęciach konstruktywistycznych: instrumentalnym a rozwojowym będzie znacząco się różniła. W pierwszym modelu (instrumentalnym), nauczyciel (podmiot zadań) skupiony będzie na przekazywaniu wiedzy, jednoznacznie wiąże się to z jego czynną rolą, natomiast uczeń przybierze postawę reaktywną/bierną. W modelu rozwojowym rolą nauczyciela będzie stworzenie uczniom (uczeń pełni rolę podmiotu zadań) odpowiednich warunków dla ucznia do podejmowania aktywności i konstruowania wiedzy.

Każdy nauczyciel według obowiązującego rozporządzenia (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.) potrafić powinien pracować z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Problematyka dotyczy rozpoznawania indywidualnych potrzeb dziecka, jego potencjału i trudności, ale także umiejętności korzystania z zebranych danych dla tworzenia procesu dostosowywania warunków, metod i technik pracy, adaptowania materiałów dydaktycznych do potrzeb dziecka. I chociaż poświęca się większą uwagę zagadnieniu specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualizacji pracy z dziećmi, nadal jest to w niewielkim stopniu omawiany temat z perspektywy zjawiska, które obserwujemy globalnie i w edukacji, w szczególności dla nauczycieli realizujących jedynie bloki pedagogiczne, w tym dotyczy to nauczycieli anglistów kończących filologię angielską z przygotowaniem pedagogicznym (por. Bieganowska & Witek, 2014, s. 258-263).

Łącząc wskazane istotne kompetencje nauczyciela wspomnieć należy o kompetencjach metodycznych, diagnostycznych, terapeutycznych i dla nauczycieli języka angielskiego również lingwistycznych (zob. także Bieganowska & Witek, 2014, s. 259), w szczególności dopełniające pojęcie dotyczy kompetencji diagnostycznej, czyli umiejętności rozpoznawania rozwoju językowego dziecka, a także dokonanie interpretacji (Andrzejewska, 2009). Pomocne dokumenty dla nauczyciela to dokumentacja z poradni

psychologiczno-pedagogicznych, z których wnioski na temat rozwoju dziecka wesprzeć może własnymi obserwacjami na zajęciach. Istotne będzie, aby nauczyciel języka angielskiego potrafił adekwatnie interpretować zebrane tam informacje diagnostyczne na temat funkcjonowania dziecka w kontekście nabywania drugiego/obcego języka.

Podsumowując, nauczyciel języka angielskiego w pracy z dzieckiem o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych powinien posiadać wiedzę o trudnościach rozwojowych i ich wpływach na nabywanie wiedzy i umiejętności, a także adekwatnie interpretować, w jaki sposób może usprawniać proces edukacyjny, w tym sprawności językowe, łącząc go z oddziaływaniem terapeutycznym, w celu zaspokojenia i odpowiedzenia na potrzeby dziecka.

1.7. Rodzaje i sposoby monitorowania postępów edukacyjnych

Ocenianie nie ma na celu jedynie odniesienia się do wskazanych efektów pracy. Ma ono pełnić funkcję wspierającą ucznia, dla stymulowania jego indywidualnego rozwoju. Dla uczniów istotna będzie informacja zwrotna podawana przez nauczyciela, która otworzyć ma przestrzeń do pracy nad dalszym rozwojem umiejętności. Zgodnie z ustalonymi założeniami, na I etapie edukacyjnym ocena ma charakter kształtujący i opisowy. Podczas pracy nad poprawnością odnieść się można do kilku technik udzielania informacji zwrotnej ukazującej, że w wykonanym zadaniu pojawił się błąd m.in. prośby o powtórzenie, echo (z podkreśleniem intonacyjnym błędu), wykorzystanie ekspresji mimiki twarzy, udzielenie wskazówek, prawidłowe przeformułowanie/sparafrazowanie wypowiedzi. Inne podejścia stosowane będą w trakcie pracy nad płynnością wypowiedzi, ze względu na specyfikę aktywności i przyjęte cele, poprawa błędów będzie polegała na delikatnych poprawkach czy prawidłowych przeformułowaniach w trakcie wypowiedzi ucznia (Harmer, 2007, s. 145-147). Szczególną uwagę podczas nauki języka zwraca się na błędy rozwojowe. Na tym etapie edukacyjnym pojawiać się będą ze względu na intuicyjne przyswajanie gramatyki, mają jednakowoż charakter naturalny. Podobnie jak podczas nabywania języka pierwszego, rodzice słysząc błąd popełniony przez dziecko podczas wypowiedzi, parafrazując ją, tak i nauczyciele języka obcego powinni przyjąć taką samą zasadę w trakcie zajęć (Harmer, 2007, s. 138).

W zakresie uczenia języka nauczyciel powinien dokonać oceny szczególnie osiągniętych sprawności oraz ich w integracji, a także zachęcić uczniów do dokonywania samooceny (Linse, 2005, s. 140, 161). Innym sposobem ewaluacji osiągniętych celów mogą

być przygotowane przez dzieci portfolio lub inne projekty edukacyjne. Ocena i diagnozowanie postępów w nauce, ewaluacja stopnia osiągniętych celów oraz ewaluacja procedury metodycznej powinny być dokonywana przez nauczyciela na każdym etapie.

2. Zestawienie zaleceń metodycznych dla dzieci z wybranymi grupami specjalnych potrzeb edukacyjnych na zajęciach z języka angielskiego

Praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest łatwa, a dokonywanie indywidualizacji często stanowi duże wyzwanie, szczególnie w licznej grupie. Jak to zostało wspomniane, nauczyciel języka angielskiego odpowiedzialny za kształtowanie procesu nauczania języka, posiadać powinien kompetencje, w tym m.in. diagnostyczne. Rozumienie w jaki sposób dziecko funkcjonuje, jakie są tego przyczyny, jakie dysfunkcje i deficyty oraz rozwój których funkcji wpływać będzie na jakie możliwe trudności podczas nabywania języka, stanowić będzie pierwszy filar. Drugim będzie zrozumienie, w jaki sposób organizować nauczanie, aby dać możliwość uczniom osiągnięcia tych samych celów dydaktycznych. We wcześniejszym podrozdziale szczegółowo wskazano, w jaki sposób zalecić można dostosowania procesu diagnostycznego, we wszystkich jego aspektach, tj. m.in. organizacji przestrzeni, planowaniu zajęć, dobieraniu odpowiednich metod i technik, tworzenia środków dydaktycznych, itd. Przejść należy do trzeciego filara, czyli także indywidualizowania procesu nauczania, lecz już bardziej szczegółowo, rozgraniczając zalecenia w stosunku do pracy z dziećmi pod kątem danej specjalnej potrzeby edukacyjnej i wskazanych deficytów, dysfunkcji, a także mocnych stron w rozwoju.

Zestawienie zebranych zaleceń metodycznych (Tabela 18) opracowane zostało na podstawie wskazanej literatury, z jej podziałem na: zaburzenia rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim (Buchnat & Wojciechowska, 2021; Burzyńska, 2008, 2011); rozwojowe zaburzenia ruchowe: (Loska, 2011); zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia (Jakubowski, 2001; Czerwińska, 2008a, 2008b; Świrko, 2012; Szyperska, 2008; Walkiewicz-Krutak, 2020); Piskorska i in., 2008); zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia (Cieszyńska, 2000; Podlewska, 2012; Domagała-Zyśk, 2013, 2014, 2018); zespół nadpobudliwości psychoruchowej z koncentracją uwagi (AD/HD, ADD) (Chrzanowska & Świąćicka, 2006; Skibska, zaburzeniami 2013; Babocka, 2015); zaburzenia rozwojowe ze spektrum autyzmu (Maziarka-Grabowska, 2022; Kolera, 2011); zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się) (Bogdanowicz, 2011; Kormos

& Smith, 2012; Bieńkowska & Polok, 2017; Nijakowska i in., 2013, 2016; Jaworska, 2013); szczegółowe uzdolnienia językowe (Sobańska-Jędrych i in., 2013); trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą; dwujęzyczność (Cieszyńska, 2004; Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018; Białek, 2015; Krawczyk & Lorenc 2019; Otwinowska-Kasztelanic, 2018). Skorzystano także ze źródeł zawierających materiały dla różnorodnych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Domagała-Zyśk, 2009; Zawadzka-Bartnik, 2010; Kotarba, 2016; MEN, 2010, Czupajdło & Dudek, 2015).

Zestawienie (Tabela 18) nie zawiera wszystkich możliwych zaleceń, lecz stanowi pewien przegląd, najważniejszych w subiektywnej opinii autorki, najczęściej pojawiających się we wskazanych źródłach literatury, lub wynikających z dokonanej interpretacji. Zestawienie tym samym nie wyczerpuje tematu i pozostawia miejsce na uzupełnienia. Ponadto, jak to zostało wcześniej wskazane, ze względu na duże zróżnicowanie w każdej z grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym różnorodne funkcjonowanie dzieci w obrębie grup, zestawienie ukazuje pewien szeroki przegląd możliwych zaleceń.

Tabela 18. Zbiór przykładowych zaleceń metodycznych i pomysłów wartych wykorzystania w pracy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego

	Zbiór zaleceń metodycznych i pomysłów (ogólne oraz szczególnie w kontekście nabywania języka)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim	<ul style="list-style-type: none"> – Treści nauczania oscylować powinny wokół codzienności znanej uczniom; – Proponowany materiał powinien opierać się na konkretach, a jego przedstawienie powinno być wizualne i obrazowe; – Podzielenie materiału na części, a także zajęcia powinny dzielone być na krótsze odcinki pracy, przeplatane przerywnikami; – Zwiększenie afektywnych działań nauczyciela dla podwyższenia poziomu motywacji uczniów; – Szczególne znaczenie będzie miało rozbudzanie zainteresowań uczniów językiem, kulturą krajów anglojęzycznych; – Podkreślanie związków przyczynowo-skutkowych na bazie sytuacji z życia codziennego; – Łączenie wiedzy nowej z wiedzą wcześniej nabytą, a także powtarzanie materiału przy wykorzystaniu różnorodnych technik pracy oraz w różnych kontekstach; – Stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych i wsparcia dla zrozumienia, zapamiętania i odtworzenia materiału typu plansze, modele interaktywne, filmy, mapy myśli, wizualizacji, schematów, grafów, itp.; – Stosowanie wielozmysłowości nauczania; – Zwiększenie nacisku na komunikacyjność języka, zwrócenie uwagi uczniów na praktyczne możliwości wykorzystania języka jako narzędzia; – W przypadku wykorzystywania kart obrazkowych, lepszym rozwiązaniem może być ukazywanie ich w powiązanim kontekstowo komiksie; – Edukacja lingwistyczna powinna być powiązana z innymi działaniami w celu holistycznego rozwoju dziecka, w tym z działaniami terapeutycznymi (zob. Burzyńska, 2011, s. 147); – Dostosowania w zakresie proponowanego materiału, a także czasu na jego opanowanie.
Rozwojowe zaburzenia rozwojowe	<ul style="list-style-type: none"> – Przygotowanie miejsca dziecka do pracy, w tym odpowiednia organizacja przestrzeni, odpowiednie usadzenie dziecka w przestrzeni klasy, zgodnie z jego indywidualnymi i rozwojowymi potrzebami wynikającymi z rodzaju zaburzenia; – Dostosowanie czasu wykonywania aktywności, zgodnie z potrzebami, w tym także zadbanie o przerwy śródlekcyjne ze względu na możliwą wysoką męczliwość dziecka; – Zadbanie o rozwój interakcji społecznych poprzez m.in. proponowanie aktywności powiązanych z rozwijaniem funkcji komunikacyjnych i praktyczne posługiwanie się językiem w różnorodnych sytuacjach; – Skupienie się na metodach polisensorycznych;

	<ul style="list-style-type: none"> – Podkreślanie związków przyczynowo-skutkowych w wykorzystywanych historyjkach językowych; – Dostosowania w zakresie wykorzystywanych metod pracy do możliwości ruchowych dziecka, co w praktyce nie musi oznaczać rezygnowania z metod ruchowych, lecz ich odpowiedniej adaptacji; – Dążenie do wypracowania u dziecka nawyku samodzielności; – Rozwijanie zainteresowań dziecka i pozytywne wzmocnienie poprzez wykorzystywanie mocnych stron dziecka.
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – W pracy z dziećmi z zaburzeniami wzroku na zajęciach z języka angielskiego konieczne będzie przygotowanie i zapewnienie odpowiednich materiałów do pracy w przyswajalnej dla dziecka formie, z której swobodnie będzie mogło korzystać – być może konieczne będą dostosowania materiałów glottodydaktycznych pod względem np. zastosowanej czcionki, wielkości czcionki, odstępów między wierszami i literami, wielkości proponowanych materiałów wizualnych, dostosowanej grafiki, rodzaju papieru (matowy i przy odpowiedniej grubości), przygotowanie schematów czy rysunków przy zastosowaniu techniki grafiki dotykowej czy druku wypukłego. W przypadku korzystania z podręcznika wykorzystywać można jego adaptacje w powiększonym druku. Wykorzystywany zeszyt być może będzie musiał mieć pogrubione lub/i powiększone linie, występować w większym formacie. Wszelkie karty pracy odbijane na ksero powinny być czytelne i w jak najlepszej jakości; – Rozwijanie wszystkich sprawności językowych, włączając czytanie i pisanie; – Ze względu na ograniczenia spontaniczności i możliwości improwizacji konieczne jest wcześniejsze odpowiednie przygotowanie nauczyciela do lekcji, zarówno pod względem metodycznym jak i wykorzystywanych aktywności; – Kształtowanie kompetencji interpersonalnych; – Środki dydaktyczne: polisensoryczne, wykorzystanie pomocy technicznych; – Polisensoryczne poznawanie rzeczywistości; – Dostosowania w zakresie przestrzeni klasy, w tym zastosowanie odpowiedniego oświetlenia (jego dostosowanie do potrzeb, zazwyczaj polegające na wzmocnieniu, chociaż w indywidualnych przypadkach może być odwrotnie), w tym usuwanie możliwych źródeł powodujących olśnienia³⁹, zastosowanie niezbędnych pomocy optycznych, zachowanie określonego porządku w najbliższym otoczeniu ucznia, odpowiednie usadzenie ucznia w przestrzeni biorąc pod uwagę odległość obserwacji, ale też wskazany deficyt. Wszelkie dostosowania przestrzeni powinny być wykonane adekwatnie do potrzeb dziecka i zgodnie z ustaleniami lekarza;

³⁹ Olśnienia powstają w momencie, kiedy padające światło lub odbite światło powoduje nagle pogorszenie widzenia oraz dyskomfort (Adamowicz-Hummel, 2001)

	<ul style="list-style-type: none"> – Wydłużenie czasu wykonywania aktywności na zajęciach, jak i podczas sprawdzenia wiedzy i umiejętności. Jeżeli nie ma możliwości wydłużenia czasu trwania aktywności, skrócenie jej.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Język angielski powinien być wykorzystywane w sytuacjach życia codziennego; – Dokonywanie zmian w treściach programowych, jednakże w zakresie nie mniejszym niż wskazany w podstawie programowej; – Istotne informacje w trakcie zajęć powinny być wielokrotnie powtarzane; – Włączone powinny zostać dodatkowe ćwiczenia oddechowe, artykulacyjne i słuchowe; – Dostosowanie formy pracy – często forma zbiorowa czy grupowa nie będą w pełni odpowiadały dziecku (w formie grupowej – gwar, nakładające się wypowiedzi dzieci, mogą powodować zakłócenia w odbiorze słuchowym) - najkorzystniejsza forma pracy: indywidualna, lub w parach; – Stosowanie zróżnicowanych środków dydaktycznych (z uwzględnieniem, że nie wszystkie z nich są odpowiednie dla tej grupy). Przydatne będą formy graficzne: ilustracje, obrazki, rysunki, tabelki, wykresy, diagramy, filmy, animacje), wizualizacje. Konieczna może być adaptacja wybranych materiałów, przykładowo materiałów audialnych i audiowizualnych np. poprzez stosowanie filmów z napisami; – Ćwiczenia odczytywania z ruchu warg; – Należy pamiętać, że brak odpowiedzi niekoniecznie musi oznaczać brak wiedzy – często przyczyną może być niekorzystna akustyka, niezauważenie, że pytanie kierowane było do ucznia, niezrozumienie, czy zbyt szybka czy niewyraźna wypowiedź nauczyciela; – Eliminowanie niekorzystnych bodźców słuchowych, zakłóceń akustycznych (nadmierny hałas w klasie, szelesty, pogłos, itd.); – Dbanie o to, aby nauczyciel był zwrócony twarzą do ucznia; stawanie pod światło (na tle okna) również nie jest korzystne; nauczyciel powinien zwrócić uwagę, aby jednocześnie nie mówić i pisać na tablicy; – Tempo mowy nauczyciela oraz natężenie głosu powinno być odpowiednio dostosowane (nie za szybko, nie za wolno, nie za głośno, nie za cicho); – Zadbanie o prawidłowe usadzenie dziecka w przestrzeni klasy, zgodnie z jego potrzebami⁴⁰;

⁴⁰ W literaturze przedmiotu m.in. wg badaczy: E. Zawadzka-Bartnik (2010) podaje się, że uczeń z wadą słuchu powinien siedzieć w pierwszej ławce przy oknie. Ze względu na różne zachowania nauczyciela (nawykowe chodzenie po klasie w trakcie mówienia, itp.), różne ustawienia ławek w klasie (pierwsze ławki mocno wysunięte do przodu,

	<ul style="list-style-type: none"> – Polecenia formułowane prostym językiem, wsparte pokazywaniem i odpowiednimi gestami; – Możliwość przygotowania dla ucznia notatek w formie drukowanej; najważniejsze informacje powinny pojawiać się na tablicy; – Warto wykorzystać różnorodne materiały wizualne w różnych formach graficznych, w szczególności podczas omawiania i prezentowania nowych materiałów, a także dla efektywniejszego zapamiętywania i wykorzystywania dla powtarzania; – Zapoznanie uczniów z różnorodnymi technikami ułatwiającymi zapamiętywanie materiału na zajęciach; – Wspieranie i stymulowanie rozwoju dziecka w tym jego rozwoju językowego, powinno być połączone z jego codzienną aktywnością poznawczą; – Integrowanie kształtowania funkcji komunikacyjnej z innymi typu poszerzaniem słownika czynnego i biernego, rozwojem społecznym w tym poznawaniem i stosowaniem się do zasad i reguł społecznych i sytuacyjnych, rozwijaniem myślenia przyczynowo-skutkowego; – Proponowane aktywności z wykorzystaniem sytuacji komunikacyjnych powinny być zróżnicowane i powtarzalne pod względem wykorzystywanych struktur i występujących fraz, po to aby dzieci otrzymywały różnorodne wzorce do dokonywania analizy językowej oraz możliwości zrozumienia przyczynowości i skutków występujących w przykładach; – Zwrócenie szczególnej uwagi na kształtowanie myślenia przyczynowo-skutkowego; – Zadawanie pytań pomocniczych i naprowadzających podczas pracy z materiałem językowym typu historyjki obrazkowe; – Uczenie, w jaki sposób selekcjonować najważniejsze informacje, poszukiwanie słów-kluczy, nauka wyszukiwania najbardziej istotnych informacji; – Dzielenie materiału na mniejsze części, częste jego powtarzanie, również w zakresie wcześniej przyswojonej wiedzy; – Odpowiedni układ ławek w klasie umożliwiający patrzenie na twarz rozmówcy; – Konieczne mogą być dostosowania typu zapewnienie pętli indukcyjnej (iduktofonicznej), czy korzystania z systemu FM;
--	--

gdzie dziecko z zadartą głową musi obserwować nauczyciela, a sam jego głos niesie się do przodu, a nie do dołu), a także różne inne czynniki np. otwarte okno, itd. bardzo często będą czynnikami działającymi niekorzystnie dla tezy wysuniętej w literaturze. Natomiast najbardziej optymalne i obiektywne będzie stwierdzenie *zgodnie z jego potrzebami*.

	<ul style="list-style-type: none"> - Konieczna jest bieżąca kontrola pracy ucznia na zajęciach i pomoc w razie potrzeby. W przypadku licznych klas dobrym rozwiązaniem może być tutoring rówieśniczy.
<p>Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Zapoznavanie dzieci z możliwościami efektywnego wykorzystywania pomocy wizualnych typu grafy, diagramy, tabele, schematy; - Konieczne będą jasno określone zasady i normy zachowania w klasie i na lekcji, jednakowe i obowiązujące dla wszystkich nauczycieli uczących dane dziecko; - W pracy z dzieckiem konsekwencja podejmowanych działań i natychmiastowych reakcji nauczyciela będzie odgrywała istotną rolę; - Docelowy materiał do celów poznawania i utrwalania wymaga wielokrotnych powtórek i różnorodnych aktywności z zastosowaniem różnorodności form pracy, różnorodności użytych kontekstów; - Przekształcanie komunikatu kierowanego do ucznia, zamiast używania „nie”, na zdania pozytywne, czyli sugerujące to czego oczekujemy od ucznia; - Rutyna i określony rytm pracy wspomagać będzie funkcjonowanie dziecka na zajęciach; - Warto wprowadzić przerwy śródlekcyjne, a proponowanie aktywności powinno odbywać się naprzemiennie pod względem ich formy; - Wprowadzić można sygnał lub przedmiot, który symbolizować będzie zgodę na wypowiedzenie się czy włączenie się w dyskusję; - Oceny z zachowania nie mogą być obniżone z powodu symptomów AD/HD, które zakłócać mogą przebieg lekcji; - Sprawdzanie wiedzy w formie sprawdzianów powinno być dostosowane do dziecka i jego potrzeb: może być to potrzeba wydłużenia czasu, rozdzielanie sprawdzanej wiedzy i materiałów na części, itd.; - Zachęcać dziecko do utrzymywania porządku na ławce i w swoim otoczeniu. Warto, aby unikać dystraktorów pod postacią niepotrzebnych przedmiotów na ławce; - Usadowienie dziecka w przestrzeni uwarunkowane będzie potrzebami dziecka. Warto, aby było to miejsce stałe, z dala od niepotrzebnych dystraktorów. Często podaje się, że powinno być to miejsce bliżej nauczyciela, który w ten sposób będzie miał więcej możliwości kontrolowania pracy ucznia; w innym podejściu mówi się o usadzeniu ucznia z tyłu klasy, gdzie będzie miał możliwości wstania, zrobienia krótkiej przerwy, bez większego zaburzania zajęć; - Praca z zadaniem lub aktywnością może wymagać dostosowań w zakresie czasu wykonywania aktywności, dzielenia aktywności na mniejsze zadania, konieczność wsparcia dla zwrócenia uwagi na najbardziej istotne elementy zadania i jego główny cel; - Wykorzystywanie zainteresowań dziecka do podnoszenia jego motywacji i dla skupienia uwagi;

	<ul style="list-style-type: none"> - Ustalenie z dzieckiem planu aktywności na zajęciach i umieszczenie go w ustalonym miejscu, tak aby dziecko mogło go widzieć/odhaczać/odrywać wykonane aktywności.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> - Wprowadzenie elementów komunikacji alternatywnej, jeżeli zachodzi taka potrzeba; - Prawidłowe użycie przez nauczyciela prozodii języka; - Komunikaty powinny być krótkie, zwarte, z zastosowaniem języka klasowego. Warto zapisywać najważniejsze elementy komunikatu na tablicy; - Zapewnianie treningu interpersonalnego poprzez umożliwianie pracy z parach, grupach oraz zachęcanie do podejmowania współpracy; - Rozwijanie kontaktów społecznych, w tym uczenie w jaki sposób zachowywać się zgodnie z przyjętymi normami i zasadami; również na zajęciach z języka angielskiego należy dbać o rozwój wspomnianych, a w tym celu wykorzystywać można aktywności sytuacyjne podczas rozwijania sprawności językowych poprzez akty komunikacyjne; - Proponowane aktywności wspomagające powinny także rozwijanie i kształtowanie m.in. orientacji w przestrzeni, w schemacie ciała, spostrzegania, rozwoju motorycznego i grafomotorycznego oraz zaburzonych funkcji poznawczych, oraz funkcji wykonawczych; - W pracy z dzieckiem warto motywować dziecko poprzez pozytywne wzmocnienia; - Zapewnienie stabilnego, stałego, bezpiecznego i rutynowego planu zajęć i otoczenia. Można zastosować plany aktywności, które będą wykorzystywane z uczniem podczas pracy na zajęciach. Uczeń może odhaczać sobie kolejne wykonane aktywności. Każdorazowa zmiana rutyny powinna być wcześniej wskazana uczniowi; - Wspieranie ucznia przy zmianach aktywności podczas lekcji; - W przypadku, jeżeli uczniowi nie udało się wykonać zadania w określonym czasie, można wcześniej ustalić możliwość ukończenia w innym terminie lub w trakcie zajęć kontrolować pracę ucznia, tak aby udało mu się ukończyć aktywność; - Odpowiednie dostosowanie przestrzeni klasy ze względu na potrzeby dziecka w zakresie dochodzących bodźców typu oświetlenie, dochodzących dźwięków; - Rozwijanie predyspozycji i zainteresowań dziecka; - Wykorzystywanie w pracy realnych przedmiotów lub modeli, możliwe również wykorzystanie wizualizacji w postaci kart obrazkowych/wyrazowych; - Wykorzystywanie nauczania polisensorycznego; jednakże, ze względu na specyficzne funkcjonowanie sensoryczne należy stopniowo i rozważnie podejść do nauczania wielozmysłowego. Ostrożne podejście należy mieć również do

	<p>wszelkich technik pracy lub aktywności wymagających fizycznego kontaktu (np. pisanie magicznym piórem po plecach);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wykorzystywanie materiałów manipulacyjnych np. książek z przesuwanymi elementami; - Ukazywanie zrozumienia dla zachowań trudnych, tym samym zachowując konsekwencję w działaniu; - Ekspozycja ucznia na kulturowe doświadczenia, tak aby sam mógł przeżyć/zobaczyć odmienność kulturową; - Konsekwentne zachęcanie ucznia do podejmowania proponowanych aktywności w parach, grupach, jednakże niezmuszanie go w przypadku wyraźniej niechęci; - Poświęcenie więcej czasu dla przygotowania ucznia do pracy technikami teatralnymi czy dramą; wymagane będzie udzielenie większego wsparcia podczas pracy.
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nie należy stawiać uczniów dyslektycznych w sytuacji uczenia się jednoczesnego dwóch języków obcych (prawdopodobieństwo pojawienia się zjawiska interferencji - przenikanie się dwóch systemów językowych, przez co dziecku myli się i nakłada słownictwo, czy koncentruje użycie struktur gramatycznych dwóch różnych języków jednocześnie). W przypadku niewielkich deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych zadbać należy, aby wprowadzanie drugiego języka nowożytnego odbywało się na innym poziomie np. przy opanowanych podstawach języka angielskiego, wprowadzamy język niemiecki od podstaw; nie należy wprowadzać dwóch języków jednocześnie; - Duża ilość zróżnicowanych powtórek; - Odpowiednie dzielenie materiału na części, ze względu na krótkie odcinki uwagi. Wykorzystywanie zróżnicowanych przerywników typu gier, piosenek, itp., przeplatanie różnych rodzajów aktywności; - Dobra organizacja pracy nauczyciela wzbudzi wypracowanie u dzieci dyslektycznych poczucia bezpieczeństwa i będzie uczyło je własnej organizacji czasu i swojej przestrzeni; - Środki dydaktyczne powinny być znane, występować w otoczeniu dziecka oraz być przyjazne dla jego potrzeb (dostosowania w zakresie przygotowanych kart pracy: tekst może być ilustrowany, nie powinien być przeładowany niepotrzebnymi informacjami, zastosowana czcionka bezszeryfowa, odpowiednie odstępy pomiędzy wyrazami czy odpowiednio zachowana interlinia ułatwiająca odnalezienie się w tekście). Zachęcenie do samodzielnego wykonywania pomocy dydaktycznych; - Oddziaływania polisensoryczne, stymulowanie zmysłowe dziecka; - Poznawanie języka poprzez działania praktyczne; - Stosowanie konstruktywnej informacji zwrotnej dla podtrzymywania i podnoszenia motywacji;

	<ul style="list-style-type: none"> – Oprócz ukazywania uczniom strategii pracy z językiem angielskim, warto aby uczniowie poznawali również inne strategie uczenia się i techniki pracy, które mogą wykorzystywać także na innych zajęciach, w innych sytuacjach, w tym umiejętności samodzielnego uczenia się; – Unikanie teoretyzowania; – Stosowanie technik pamięciowych; – Równoległe wykonywanie aktywności mających na celu usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych, w tym słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, a także w sferze ruchowej, a także integrujące wszystkie wspomniane, a także dodatkowo ćwiczenia w zakresie orientacji w przestrzeni i w schemacie ciała, skupiające się na lateralizacji, ćwiczenia rozwijające funkcje poznawcze tj. pamięć, uwagę, myślenie oraz ćwiczenia w zakresie rozwoju mowy (słuchowe, oddechowe, słuchu fonemowego, pamięci fonologicznej, rozwoju leksykalnego w zakresie słownika czynnego i biernego); – Zachęcanie do podejmowania prób autokorekty; – Warto wydłużyć czas na wykonywanie zadań złożonych, projektów czy opanowanie materiału wymagającego zapamiętania typu wierszyki, słownictwa występującego w określonym porządku, typu dni tygodnia, nazwy miesięcy; – Pomocne może być używanie przez nauczyciela oraz zachęcanie do używania przez dziecko kolorowych oznaczeń do pracy nad materiałem, kolorowych długopisów, a także przekazywanie materiału oraz naukę jego zapamiętywania w formie graficznej i wizualnej; – Tworzenie posumowań w formie graficznej lub schematów; – Zachowanie rutyny klasowej; – Budowanie strategii uczenia się; – Proponowanie aktywności mających na celu podnoszenie poczucia własnej wartości.
<p>Szczególne uzdolnienia językowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Pogłębianie u dzieci zainteresowań językowych/ dawanie płaszczyzny do rozwijania już posiadanych zainteresowań, ale także proponowanie nowych; – Zachęcanie do pracy samodzielnej/ kształtowanie autonomii uczenia się, a także ukazywanie różnorodnych technik efektywnego uczenia się; – Stawianie przed uczniem wyzwań językowych: mogą być to w zależności od predyspozycji oraz zainteresowań ucznia zadania dodatkowe, kreatywne projekty, własne tworzenie pomocy dydaktycznych, tutoring rówieśniczy; – Poszerzanie aktywności proponowanych na zajęciach dla pozostałych uczniów, modyfikowanie ich w zależności od potrzeb, zwiększanie trudności;

	<ul style="list-style-type: none"> - Kształcenie zdolności uczniów może odbywać się przy pomocy dwóch koncepcji: akceleracji (przyspieszenie toku nauki) lub wzbogacenia (rozszerzanie tematyki) - Pomocne może być skonstruowanie indywidualnego programu nauczania dla ucznia zdolnego, zachęcanie go do udziału w pozalekcyjnych kołach zainteresowań, zachęcanie do udziału w olimpiadach i konkursach; - Wspomaganie rozwoju językowego ucznia poprzez stosowanie zindywidualizowanych podejść i technik pracy, w tym: pedagogika wyboru, nauczanie indukcyjne, metody aktywizujące, gry edukacyjne, model odwróconej lekcji, <i>blended learning</i> oraz otwarte formy pracy (m.in. stacje edukacyjne, projekty edukacyjne, praca według planu tygodniowego).
<p>Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność</p>	<p>Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Nie można od dziecka oczekiwać natychmiastowego zaangażowania w proponowane aktywności; konieczne będzie danie czasu dziecku na adaptację i stopniowe zachęcanie do integracji; - Wspieranie dziecka w rozwijaniu języka szkolnego, poprzez stosowanie rutynowego, klasowego języka na zajęciach z języka angielskiego; - Wspieranie procesu akulturacji; - Angażowanie uczniów w zadania ukazujące ich mocne strony oraz potencjał; - Wzięcie pod uwagę różnic kulturowych w codziennym zachowaniu ucznia podczas zajęć i adekwatne reagowanie na dostrzeżone różnice, w tym także na możliwe różnice w kontekście stylów nauczania; - Nauczyciel posiadać powinien wiedzę na temat kultury, z której wywodzi się dany uczeń, gdyż wspomże to nie tylko zrozumienie zachowań, ale także komunikację z uczniem i jego rodzicami; - Tłumaczenie zasad kultury polskiej, a także kultury obszarów językowych posługujących się językiem angielskim, przy jednoczesnym uwzględnieniu na zajęciach poszanowania zasad kultury pochodzenia dziecka; - Docenianie sukcesów ucznia i motywowanie do dalszej pracy.
	<p>Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Wspieranie dziecka w rozwoju językowych obu języków pierwszych, jak i jego poczucia tożsamości i odrębności; - Wzięcie pod uwagę różnic kulturowych w codziennym zachowaniu ucznia podczas zajęć i adekwatne reagowanie na dostrzeżone różnice; - Docenianie sukcesów ucznia i motywowanie do dalszej pracy; - Angażowanie uczniów w zadania ukazujące ich mocne strony oraz potencjał. 	

	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="548 316 2083 384">– Nie można od dziecka oczekiwać natychmiastowego zaangażowania w proponowane aktywności; konieczne będzie danie czasu dziecku na adaptację i stopniowe zachęcanie do integracji; <li data-bbox="548 389 2083 458">– Wspieranie przez nauczyciela trudności dziecka w przejściu do innego/obcego dla niego systemu edukacji i wykazywanie zrozumienia dla innych zaskakujących dla niego zachowań; <li data-bbox="548 462 2083 499">– Akceptowanie przez nauczyciela i wykazywanie zrozumienia dla innych doświadczeń dziecka; <li data-bbox="548 504 2083 572">– Wspieranie dziecka w rozwijaniu języka szkolnego, poprzez stosowanie rutynowego, klasowego języka na zajęciach z języka angielskiego; <li data-bbox="548 577 2083 646">– W przypadku powrotu z kraju anglojęzycznego motywować dziecko do dalszego rozwijania języka i wspomagać jego kształcenie językowe adekwatnie do wiedzy, którą posiada.

Źródło: opracowanie i interpretacja własna na podstawie wskazanej literatury oraz własnych doświadczeń.

3. Rozwijanie sprawności językowych z zakresu języka angielskiego w pracy z dziećmi z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych

Pierwszą sprawnością, od której poznawanie języka się zaczyna jest słuchanie. W zakresie uczenia drugiego języka konieczne będzie usprawnianie tej czynności, pomimo jej naturalnego i rzeczywistego charakteru, a sposób i efektywność jej kształtowania wpływać będzie na rozwijanie kolejnych sprawności (Scott & Ytreberg, 1996, s. 21). Parcjalność rozumienia wypowiedzi nauczyciela w tym wieku będzie czymś naturalnym, a sam proces jest usprawniany poprzez nabudowywanie nowego słownictwa na te już poznane, a także przy wykorzystaniu własnych doświadczeń, kontekstu sytuacyjnego oraz społecznego oraz odnotowania intonacji użytej w wypowiedzi (Cameron, 2001, s. 40). Najczęściej spotykane ćwiczenia związane ze słuchaniem i rozwijające słuchanie ze zrozumieniem to różnorodne adaptacje ćwiczeń z cyklu „posłuchaj i zrób” (*listen and do*) np. „posłuchaj i wykonaj” (*listen and make*), „posłuchaj i zaśpiewaj” (*listen and sing*), „posłuchaj i powiedz” (*listen and say*), „posłuchaj i wybierz” (*listen and choose*), „posłuchaj i narysuj” (*listen and draw*), „posłuchaj i zareaguj” (*listen and respond*), itd. Inny typ najbardziej popularnych aktywności to „posłuchaj w celu...” np. „posłuchaj w celu znalezienia informacji” (*listen for information*), „posłuchaj w celu znalezienia błędów” (*listen for the mistakes*), itd. (zob. Cameron, 2001; Scott & Ytrberg, 1996; Szpotowicz & Szulc-Kurpaska, 2009, Dakowska, 2005, Slattery & Willis, 2001; Gładysz, 2009). Dla uczniów, którzy jeszcze nie potrafią czytać i pisać aktywności będą opierały się na materiałach wizualnych, natomiast dla uczniów, którzy są w trakcie opanowywania nauki czytania i pisania stopniowo włączać można aktywności integrujące wskazane trzy sprawności. Każda aktywność związana z rozwijaniem słuchania powinna oddziaływać na uczniów zgodnie z ich stylem uczenia się; inne materiały wspomogą kinestetyków, a inne wzrokowców czy słuchowców (Linse, 2005, s. 26). Podczas wykonywania aktywności rozwijające tę umiejętność konieczne będą dodatkowe działania nauczyciela w trzech jej fazach: przed słuchaniem, w trakcie, a także po słuchaniu. W tym miejscu warto również podkreślić istotną rolę wczesnego kształtowania sprawności słuchania poprzez zachowanie rutynowego języka przez nauczyciela na zajęciach (Slattery & Willis, 2001, s. 12-18), a także wykorzystanie wierszyków, rymowanek, wyliczanek, pokazywanek i piosenek.

Sprawność mówienia ma charakter produktywny, stąd też powinno być ukierunkowane odpowiednim przygotowaniem sprawności receptywnych dziecka, a konkretniej słuchania. Usprawnianie tej kompetencji wymaga posiadania ukształtowanego

słownika czynnego, a docelowe słownictwo powinno być dobrze rozumiane i przyswojone (Cameron, 2001, s. 40). Często kształtowanie tej sprawności rozpoczyna się od śpiewania piosenek i recytowania wierszyków (Linse, 2005, s. 48; Slattery & Willis, 2001, s. 44-46). Aktywności w zakresie rozwijania sprawności mówienia łączyć w sobie powinny ćwiczenia kontrolowane, dla celów przygotowania fundamentów mowy swobodnej oraz poprawności oraz ćwiczenia swobodne, dla przygotowania uczniów do wykorzystania języka poza rzeczywistością szkolną (Scott & Ytrberg, 1996). Inne typowe aktywności dla rozwijania tej sprawności to np. odgrywanie ról, rozwiązywanie zagadek, znajdowanie różnic, zabawa 20-pytań, itp. (Dakowska, 2005, s. 107-108).

W przypadku rozwoju sprawności czytania w języku angielskim wskazać można dwa najbardziej popularne podejścia *look and say approach* (czytanie globalne) oraz *phonetic approach* (podejście fonetyczno-globalne) (Szpotowicz & Szulc-Kurpaska, 2009; Scott & Ytrberg, 1996, Slattery & Willis, 2001). Linse (2005, s. 76-68) ukazuje inny podział, po pierwsze *phonics-based instruction*, polegające na ukazywaniu uczniom zasad fonetycznych w celu pokazania związku pomiędzy dźwiękiem a literami, a także ułatwienia dekodowania słów. W tym podejściu konieczne jest bazowanie przy czytaniu na słowach, które są dzieciom znane i których wymowa jest im znana, i na tym fundamencie poznawanie związków pomiędzy literami a dźwiękiem. Drugim podejściem jest *literature-based approach*, które zakłada uczenie się czytania oraz rozwijanie tej sprawności poprzez wykorzystanie zasobów literatury. Warto również odnieść się do podejścia kierunkującego (*guided reading*). Dzieci uczą czytać się, podobnie jak w języku ojczystym na poziomie najpierw słowa, poprzez frazę, aż po pełne zdanie. Podobnie, jak przy rozwijaniu sprawności słuchania, aktywności powiązane z czytaniem poprzedzać powinno odpowiednie wprowadzenie, wykorzystanie przez nauczyciela dodatkowych technik ułatwiających czytanie globalne i selektywne, a także podsumowanie i ewentualne aktywności podsumowujące po czytaniu (Janicka, 2015, s. 36). Podczas rozwijania tej sprawności warto wykorzystać książki o powtarzających się frazach i wyrażeniach, a także zróżnicowane techniki pozwalające na integrowanie sprawności, w tym zadawanie pytań, graficzne ukazywanie historii, itd. (Linse, 2005, s. 86-91). Zachęca się do wykorzystywania strategii kąpielii czytelniczej, czyli zanurzania uczniów w proponowanych tekstach, niewystępujących w podręczniku (Domagała- Zysk, 2014, s. 150). Inne aktywności z zakresu nauki czytania to np. polisensoryczne poznawanie liter, zabawa w *memory*/zapamiętywanie, rozpoznawanie pierwszej litery do słowa przedstawionego na obrazku, tworzenie słowniczka przestrzennego, rytmizacja czytanych słów, dobieranie

wyrazu do obrazka, tworzenie zdań z rozsypanek opartych na tej samej strukturze, zgadywanie (Slattery & Willis, 2001, s. 66-81).

Sprawność pisania jest ostatnią w kolejności rozwijaną. W źródłach podaje się, że rozpoczęcie jej kształtowania powinno nastąpić po jej opanowaniu w języku ojczystym (zob. Janicka, 2015; Scott & Ytrberg, 1996; Szulc-Kurpaska, 2008), z dużą ostrożnością podchodząc do jej rozwijania przy dominacji tradycyjnych ćwiczeń bazujących na naśladownictwie, w obawie, że jednoczesne rozwijanie sprawności w obu językach zakłóci rozwój tej kompetencji w pierwszym języku. Wydaje się jednakże, że jeżeli działania nauczyciela edukacji elementarnej i nauczyciela języka angielskiego są skorelowane nie ma przeciwwskazań, aby mogły być one rozwijane w tym samym czasie. Jak wskazuje J. Zawodniak (2009, s. 128-129) zgodnie z teorią rozwoju Piageta, teorią rozwoju językowego czy teorią Cumminsa można wywnioskować, że dziecko posiada dyspozycje i świadomość, która pozwoli mu na swobodne manipulowanie elementami języka, co ujawni się także w nauce pisania, a kompetencje językowe z L1 przeniknąć i wpływać będą na L2 oraz odwrotnie.

Aktywności z tego zakresu, które wskazać można na etapie edukacji wczesnoszkolnej to m.in. rozpoczynając od kopiowania słów, pisania po śladzie, poprzez pisanie na podstawie modelu (*parallel writing*) i rzadko występujące pisanie kreatywne (*creative writing*). W większości na tym etapie wspominać się będzie o aktywnościach kontrolowanych (*controlled writing activities* oraz *guided written activities*) np. dopasowywanie podpisów do obrazków, układanie zdań w historyjce w odpowiedniej kolejności, uzupełnianie brakujących słów w zdaniach, czy krótkich historyjkach, uzupełnianie liter w wyrazach (*fill-in activities*), dopasowywanie wyrażenia w komiksach (*speech bubbles*), uzupełnianie opisu obrazka na podstawie materiału wizualnego; wystąpić jednak mogą także ćwiczenia swobodne, aż po samodzielne tworzenie historyjek, opisywanie obrazka, (zob. Scott & Ytrberg, 1996, Slattery & Willis, 2001, s. 82-95). Wykorzystać można również zróżnicowane formy prac pisemnych tj. np. podpisywanie map, tworzenie list, zaproszeń, własnych opowieści, itp. (zob. więcej Linse, 2005, s. 104). Ciekawym rozwiązaniem może też być rozwijanie sprawności pisania podczas pracy grupowej, co może wspomóc dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Polecić można przyjąć mało znany, lecz warty podkreślenia heurystyczno-operacyjny model nauki pisania wg J. Zawodniak (2009, 134-142) składający się z otwarto-zamkniętych prac pisemnych zakładających wykorzystywanie aktywności, które wspomogą kreatywne wykorzystanie języka w trakcie rozwijania sprawności pisania. Przykładowe aktywności

skupiają się na charakterze twórczym i odtwórczym pisania, zakładając adaptacje popularnych technik pracy, rozpoczynając od pisania po śladzie (połączenie zapisu wyrazu po śladzie wyrazu wraz z dorysowaniem symboli), przepisywania z dokonywaniem samodzielnych zmian, wykorzystywania imienia dziecka w różnorodnych kreatywnych aktywnościach, dokonywanie syntezy wyrazów np. przy wykorzystaniu szyfru, dyktando w formie niedokończonych zmian, wykorzystywanie form narracyjne, zabawy w tworzenie rymowanek, pisanie listów.

W zakresie rozwijania słownictwa, istotne będzie odpowiednie przedstawienie słowa, w różnorodny sposób i w zróżnicowanych kontekstach, zaczynając od słów konkretnych po abstrakcyjne, częściej używanych przed rzadziej używanymi, bardziej ogólnych po specyficzne (Szpotowicz & Szulc-Kurpaska, 2009). Odpowiednie słowne przedstawienie przy odpowiedniej artykulacji i wymowy, przy wykorzystaniu ilustracji, gestów czy innych materiałów, w tym także materiałów audiowizualnych (filmy, bajki, programy edukacyjne), objaśnienie i sprawdzenie zrozumienia kluczowe będzie w początkowej fazie (Slattery & Willis, 2001). Następnie, konieczne będą praktyczne ćwiczenia w mówieniu, zapoznanie z formą pisaną, a także czytanie i samodzielne pisanie. Ważne będzie zapoznavanie uczniów z odpowiednimi kolokacjami danego słowa, czyli z jakimi innymi słowami poznawane słowo się łączy. Po poznaniu nowego słowa, w kolejnej części zaproponować można aktywności, które pozwolą na spersonalizowanie danego słowa, co ułatwi jego zapamiętywanie, a także te które pozwalają na regularne jego używanie i powtarzanie (zob. Ur, 1991; Linse, 2005). Zdarza się, że uczniowie na tym etapie edukacyjnym zapamiętują jedną z form danego słowa, albo w zakresie pisowni, albo wymowy, stąd też potrzebne będą dodatkowe aktywności pozwalające na integrowanie pisowni z wymową, by uniknąć przenoszenia tego nawyku na kolejne etapy edukacyjne. Dla każdego dziecka ważna będzie regularność powtórek i utrwalanie słownictwa poznanego wcześniej, nie tylko tego nowego. Odbywać się to może poprzez różnorodne ćwiczenia tematyczne, asocjacyjne czy kategoryzacyjne, a także skojarzenia tematyczne, graficzne czy łańcuszkowe (Linse, 2005, s. 128-131), gry powiązane ze słownictwem w formie kontrolowanej tj. m.in. zapamiętywanie listy, odgadywanie co jest na obrazku, zagadki, ćwiczenia podkreślające prawidłową wymowę (Slattery & Willis, 2001, s. 49-52), a także wykorzystujące nauczone słownictwo i frazy w bardziej swobodnej mowie tj. m.in. dialogi, opisywanie obrazków, znajdowanie różnic, gry-rozmówki, odgrywanie ról, itd. (Slattery & Willis, 2001, s. 58-65). Jednorazowo dzieci na tym etapie edukacyjnym są w stanie zapamiętać od 5-7 słów (Janicka, 2015).

Poznanie gramatyki w okresie edukacji elementarnej odbywa się w sposób niejawni, ukryty (*disguised grammar*), co oznacza, że nie ma świadomości poznawania zasad gramatycznych; poznawane struktury i frazy są przez dzieci naśladowane (Brzeziński, 1987, s. 81). W tym okresie podczas dbania o wykorzystanie adekwatnych do wieku struktur gramatycznych, rozumieć je należy jako funkcje językowe, czyli jakiej aktywności oczekujemy od dzieci np. opowiadanie o moim dniu (czas *Present Simple*), a aktywności powinny wystąpić ściśle w połączeniu z poznawaniem słownictwa (zob. Cameron, 2001). Ćwiczenia w zapamiętywaniu poznawanych fraz nie muszą i nie powinny w tym wieku opierać się na mechanicznym uzupełnianiu luk w zdaniach, lecz jednocześnie angażować również inne sprawności ucznia, np. ćwiczenia struktur w pytaniach i odpowiedziach podczas pracy w parach, zabawy i gry gramatyczne, układanie historyjek, wykorzystywanie zagadek i rebusów, krzyżówek, itd.

W zakresie pracy nad odpowiednią wymową zwraca się uwagę nie tylko na prawidłową artykulację słów, ale także na odpowiednie akcentowanie oraz zastosowanie prawidłowej intonacji (Ur, 1991). Często pojawiające się błędy w zakresie wymowy u polskich uczniów wynikać będą z dużego zróżnicowania fonetycznego języka angielskiego, w tym m.in. brakiem niektórych fonemów w języku ojczystym (np. /θ/), czy występowaniem pochodnych fonemów np. /i:/ i /ɪ/ (Ur, 1991). Pomocne mogą być różnorodne zabawy i ćwiczenia językowe typu łamacze językowe, powtarzanie indywidualnych dźwięków, wykorzystywanie piosenek i wierszyków, szukanie wyrazów różniących się jedynym fonemem (*minimal pairs*), itd. (Cameron, 2001; Ur, 1991; Linse, 2005).

W zakresie rozwoju sprawności i świadomości fonologicznej odnieść można się do pokazywania dzieciom prostych strategii językowych, które wspierać będą nabywanie języka. Podzielić je można na bezpośrednie (kognitywne, pracy nad językiem) i pośrednie (regulujące proces uczenia się, afektywne, społeczne, rozumienia i posługiwania się językiem) (Bimmel & Rampillon, 2000 za: Janicka, 2015). Praca nad rozwojem sprawności i świadomości fonologicznej w języku obcym podobna będzie do terapeutycznej pracy nad nią w języku ojczystym i odwrotnie, zgodnie z założeniem hipotezy Cumminsa (1979) o zależności pomiędzy kompetencjami L1 a L2. Wykorzystywać można aktywności bazujące na słowach podobnie brzmiących, pracować z paronimami, nad wybranym dźwiękiem oraz w porównaniu z innymi, aktywności ze słowami rymującymi się, zagadki językowe, zabawy z wyliczankami, wierszykami i piosenkami, a także zabawy w połączeniu z muzyką i rytmem (zabawy logorytmiczne) (Raźniak, 2016, s. 67-68; Pamuła, 2009b,

s. 124). Aktywności mogą występować w formie angażującej jedynie słuchanie i mówienie, ale także wszystkie cztery sprawności.

Jak podkreśla to Z. Chłopek (2016), w zakresie rozwijania sprawności językowych L2 nie powinno mówić w sztucznym rozdzieleniu, ze względu na integrację różnorodnych sprawności podczas procesu komunikacji (zob. także Janicka, 2015). Niemniej jednak istotnym wydaje się początkowe odniesienie wskazanej we wcześniejszym rozdziale charakterystyki rozwoju nabywania pierwszego i drugiego języka w zakresie poszczególnych sprawności językowych (Tabele 6-13) do zestawienia różnorodnych sposobów wsparcia i stymulowania danych obszarów językowych dla późniejszej efektywnej integracji wąskich zdolności w złożone sprawności posługiwania się językiem (Tabele 19-25).

Zestawienia (Tabele 19-25) opracowane na podstawie wskazanej literatury, z jej podziałem na: zaburzenia rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim (Burzyńska, 2009, 2011); rozwojowe zaburzenia ruchowe; zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia (Piskorska i in., 2008; Wyszynska, 2012; Czerwińska, 2008b; Walkiewicz-Krutak, 2020); zaburzenia funkcji słuchowych (Domagała-Zyśk, 2010, 2011b, 2013, 2014, 2018); zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD) (Babocka, 2015, Skibska, 2013); zaburzenia rozwojowe ze spektrum autyzmu (Kolera, 2011); zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się) (Bogdanowicz, 2011; Bogdanowicz, 2003; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska i in., 2013, 2016; Jaworska, 2013; Jurek, 2004); szczegółowe uzdolnienia językowe (Sobańska-Jędrych i in., 2013); trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Cieszyńska, 2004; Pamuła-Behrens & Szymańska, 2018; Białek, 2015; Krawczyk & Lorenc 2019; Otwinowska-Kasztelanic, 2018), oraz pozycje ukazujące elementy rozwijania poszczególnych sprawności językowych dla wielu grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Domagała-Zyśk, 2009; Zawadzka-Bartnik, 2010; Kotarba, 2016). Dodatkowo skorzystano z informacji wskazanych w pozycjach ukazujących ogólne zalecenia metodyczne podczas kształtowania sprawności językowych i na tej podstawie wybrano te, które biorąc pod uwagę funkcjonowanie dzieci przydatne będą w konkretnych grupach (Cameron, 2001; Szpotowicz & Szulc-Kurpaska, 2009; Scott & Ytrberg, 1996, Slattery & Willis, 2001, Ur, 1991). Zestawienie skupia się przede wszystkim na własnej interpretacji i wskazaniu pomysłów, w jaki sposób, bazując na wskazanych trudnościach, deficytach oraz przy wykorzystaniu mocnych stron dziecka, można rozwijać u niego

poszczególne sprawności językowe (słuchanie i rozumienie, mówienie, sprawność artykulacyjną/wymowę, czytanie, pisanie, sprawność leksykalną i semantyczną/słownictwo, sprawność syntaktyczną i gramatyczną)⁴¹. Zestawienia ukazują szeroki przegląd możliwych interpretacji problematyki, ze względu na wcześniej wspomniane różnice w rozwoju dzieci w obrębie każdej z wspomnianych grup. Podkreślić należy także, że wskazane zestawienia nie zawierają wszystkich możliwych zaleceń, a tym samym nie wyczerpują tematu, stanowią jedynie zbiór pomysłów i interpretacji, najbardziej istotnych z subiektywnej perspektywy autorki niniejszej pracy i pozostawiają pole do uzupełniania.

⁴¹ Sprawność i świadomość fonologiczna zostały w tym miejscu pominięte, ze względu na to, że ich rozwój i kształtowanie na języku angielskim związany będzie ściśle ze wskazanymi deficytami w zakresie wąskich funkcji w ich obrębie, a także ich integracji. Każde dziecko z SPE będzie miało indywidualny profil diagnostyczny, w którym sprawność i świadomość fonologiczna kształtuje się w sposób zróżnicowany, w zakresie ich wąskich funkcji m.in. dokonywania przekształceń na materiale językowym, zasobie pamięci fonologicznej, dokonywaniu analizy i syntezy fonemowej, itd. Szczegółowy zatem pogląd na zalecenia z uwzględnieniem poszczególnych deficytów w obrębie wąskich funkcji ukazany zostanie w części metodologicznej i analizy badań własnych.

Tabela 19. Rozwijanie sprawności słuchania (*listening*) i rozumienia (*understanding*) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE

	Słuchanie (<i>Listening</i>) i rozumienie (<i>Understanding</i>)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie przez nauczyciela prostych, powtarzających się struktur gramatycznych i słownictwa w trakcie formułowania wypowiedzi i instrukcji – wykorzystanie założeń tworzenia prawidłowego języka klasowego; – Wykorzystywanie piosenek, rymowanek, historyjek dla celów rozwijania słuchania ze zrozumieniem, ale także rozwijania innych sprawności językowych (warto aby wsparte były materiałem wizualnym); – Wykorzystywane materiały audialne przygotowane powinny być nie tylko pod względem odpowiedniej treści (sytuacje znane z codziennego życia), ale także pod względem przekazu (odpowiednia szybkość wypowiedzi, możliwość dodatkowego przesłuchania); – Rozwijanie rozumienia z kontekstu, poprzez wcześniejsze zapoznanie ze słowami kluczowymi, w krótkich wypowiedziach; – Rozwijanie pamięci słuchowej na materiale obcojęzycznym (język angielski); – Ukazywanie nowego słownictwa podczas odsłuchu oraz w zakresie wymowy powinno być wzbogacone wykorzystaniem materiałów rzeczywistych, pokazowych czy wizualnych; – Łączenie aktywności słuchowych z wykorzystaniem innych modalności np. aktywności słuchowo-ruchowe, słuchowo-wzrokowe, słuchowo-wzrokowo-ruchowe; – Nagrania wzbogacone mogą być materiałami wizualnymi dla ułatwienia rozumienia.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie przez nauczyciela prostych, powtarzających się struktur gramatycznych i słownictwa w trakcie formułowania wypowiedzi i instrukcji – wykorzystanie założeń tworzenia prawidłowego języka klasowego; – Sprawdzanie rozumienia w różnorodny sposób, poprzez dodatkowe zadawanie pytań, których odpowiedź sugerować będzie czy dziecko zrozumiało polecenie, wypowiedź, historyjkę, czy inną formę ustną; – Często dziecko będzie potrzebowało więcej czasu, żeby zareagować na polecenie nauczyciela lub wymagać będzie powtórzenia poleceń, instrukcji czy wypowiedzi; – Nagrania wzbogacone mogą być materiałami wizualnymi dla ułatwienia rozumienia oraz kierowania uwagi słuchowej dziecka; – Rozwijanie rozumienia z kontekstu, poprzez wcześniejsze zapoznanie ze słowami kluczowymi, w krótkich wypowiedziach.

Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Korzystanie z materiałów audialnych jako bazy dla rozwijania pozostałych sprawności; – Zachęcanie do wykorzystywania materiałów audialnych dla rozwijania zainteresowań językowych dzieci.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Nie powinno się rezygnować z wykonywania ćwiczeń i aktywności typu słuchanie, na rzecz modyfikowania ich sposobu przeprowadzenia czy adaptacji materiałów dydaktycznych, ze względu na ich istotne znaczenie dla kształtowania pozostałych sprawności językowych. Zarówno materiały audialne jak i wypowiedzi nauczyciela (prezentujące nowy materiał, lub utrwalające wcześniej poznany) powinny być wspomagane dodatkowym handoutem porządkującym tok lekcji. Nagrania mogą być wzbogacone transkrypcją z wyróżnieniem słów kluczowych lub odpowiednio przygotowanych materiałów wizualnych, dla młodszych dzieci. W przypadku braku możliwości adaptacji materiałów audialnych np. pod kątem szybkości wypowiedzi, nauczyciel może odczytywać treść nagrań samodzielnie, co pozwoli na więcej możliwości dostosowania materiału. Tradycyjne materiały audialne mogą być zastępowane także materiałami audiowizualnymi. Tego typu materiały powinny być dostępne dla uczniów, aby mieli oni możliwość wielokrotnego przesłuchiwania, także w warunkach domowych; – Kształtowanie rozumienia zaczyna się od wydawanych poleceń przez nauczyciela i stosowanego przez niego języka klasowego, stąd też istotne będzie aby wypowiedzi i polecenia nauczyciela pod kątem stosowanych struktur były proste, krótkie, konkretne. Zasady tworzenia prawidłowego języka klasowego powinny zostać zachowane; – Ćwiczenia w zakresie łączenia graficznego odzwierciedlenia słowa w trakcie jego słyszenia; – Zapewnienie odpowiednich warunków akustycznych w klasie, wyeliminowanie lub zminimalizowanie występowania dystraktorów dźwiękowych.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Polecenia powinny być formułowane w sposób prosty i konkretny, pod względem użytego słownictwa i struktur gramatycznych. Polecenia nie mogą być złożone, lecz rozbite na części ukazujące konkretną rzecz do wykonania. Może być konieczne zapisywanie najważniejszych elementów poleceń na tablicy. Zasady prawidłowego użycia języka klasowego powinny być zachowane. Podczas ich wydawania warto mieć ustalony z uczniem znak przywołujący jego uwagę; – Polecenia mogą być wsparte wizualizacją, obrazkami pomocniczymi, co pozwoli dziecku na skupienie uwagi; – Nagrania wespierać można materiałami wizualnymi, lub prezentacją multimedialną kierującą uwagę ucznia, później także transkrypcją. Warto zapoznać ucznia ze słowami kluczowymi. Warto wykorzystywać także materiały audiowizualne.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Polecenia powinny być formułowane w sposób prosty i konkretny, pod względem użytego słownictwa i struktur gramatycznych. Może być konieczne zapisywanie najważniejszych elementów poleceń na tablicy;

	<ul style="list-style-type: none"> – Wspieranie procesu rozumienia ze słuchu w zakresie dokonywania selekcji informacji, wyszukiwania słów kluczowych – Warto wspierać rozwijanie sprawności słuchania poprzez jego wizualizacje oraz aktywności wspierające rozumienie historii tj. układanie obrazków w kolejności chronologicznej, a także wspieranie rozumienia z kontekstu – np. dobieranie jednego obrazka ilustrującego całą historię; – Warto szczególnie zadbać o odpowiednie warunki przestrzeni klasy pod względem aspektów akustycznych, w szczególności podczas wykorzystywania nagrań; – Rozwijanie rozumienia z kontekstu, poprzez wcześniejsze zapoznanie ze słowami kluczowymi, w krótkich wypowiedziach, lecz także wykorzystać można obrazki do odsłuchiwanej historyjki, lub np. w formę komiksu, dla wspomaganie podążania za ogólnym sensem historii; – Kierowanie uwagą słuchową ucznia, poprzez wykorzystywanie materiałów wizualnych lub innych wspomagających podążanie za odtwarzanym nagraniem, bądź wypowiedzią nauczyciela.
<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – W tej grupie, w szczególności podkreśla się, że pierwszą rozwijaną sprawnością powinno być słuchanie; – Podczas wykorzystywania nagrań w klasie, w szczególności z tą grupą, warto podzielić proces na aktywności poprzedzające słuchanie, w trakcie oraz po słuchaniu; – Przed wykorzystaniem materiału audialnego ważne jest zapoznanie ze słowami kluczowymi, warto wyróżnić elementy, na które uczeń powinien zwrócić uwagę; można podzielić słuchanie na krótsze odcinki przerywane aktywnościami wspomagającymi zrozumienie; – Rozwijanie rozumienia z kontekstu, poprzez wykorzystywanie obrazków do odsłuchiwanej historyjki, dla wspomaganie podążania za ogólnym sensem historii; warto, aby obrazki pojawiały się stopniowo w miarę rozwoju historii (pomocna może być prezentacja multimedialna, lub specjalnie przygotowane filmiki); – Pomocne materiały audialne to m.in. dialogi czy historyjki z podziałem na role, wsparte materiałami wizualnymi lub rzeczywistymi; – Łączenie aktywności słuchowych z innymi modalnościami np. słuchowo-ruchowe np. <i>Motorial Chinese Whispers</i> (głuchy telefon z elementami ruchowymi), słuchowo-wzrokowe np. łączenie usłyszanego słowa z formą graficzną/obrazkiem oraz słuchowo-wzrokowo-ruchowe np. śpiewanie piosenki z jednoczesnym kreśleniem odpowiednich wzorów; – Zwracanie szczególnej uwagi na rozumienie polecenia i instrukcji przekazywanych przez nauczyciela. Sugeruje się, aby polecenia były konkretne, nie były złożone, rozłożone w czasie i często powtarzane. Nauczyciel wykorzystywać powinien proste powtarzające się struktury gramatyczne. Warto, aby nauczyciel wykorzystywał założenia tworzenia prawidłowego języka klasowego;

	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystać można różne sposoby na sprawdzanie rozumienia nie tylko instrukcji, ale też odtwarzanych nagrań oraz innych wypowiedzi nauczyciela np. poprzez gesty, odpowiednio sformułowane pytania, wykorzystanie tekstu z lukami, wykonanie przez dziecko rysunku na temat usłyszanego tekstu, sprawdzenie zrozumienia w parach, itp.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Zwrócenie uwagi na zróżnicowanie wykorzystywanych materiałów audialnych dla zapoznawania dzieci z różnorodnymi formami typu: opisy, historie, dialogi, sytuacje, itd.; – Wykorzystywanie projektów edukacyjnych dla rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem, np. dzieci na podstawie nagrania muszą wykonać prezentację multimedialną, plakat, itp.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)
	<ul style="list-style-type: none"> – Dla rozwijania sprawności słuchania, dla tej grupy dzieci, odwołać należy się do akwizycji trzeciego lub kolejnego języka, konieczne będzie jednak zwrócenie szczególnej uwagi na ekspozycję językową dziecka, zachęcając je do osłuchiwania się i zapoznawania z językiem. Często w przypadku dzieci imigrantów nacisk kładzie się na nabywanie języka danego kraju, obowiązującego w placówce oświatowej, mniejszą wagę przykładając do języka nowożytnego.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)
	<ul style="list-style-type: none"> – Dla rozwijania sprawności słuchania, dla tej grupy dzieci, w zależności od nabytych języków pierwszych, prawdopodobnym będzie odwołanie się do akwizycji trzeciego języka (choć niekoniecznie, jeżeli jedno z rodziców jest np. Anglikiem bądź Amerykaninem); – Jeżeli angielski nie występuje w rodzinie jako język pierwszy: konieczne będzie zwrócenie szczególnej uwagi na ekspozycję językową dziecka, zachęcając je do osłuchiwania się i zapoznawania z kolejnym językiem; – Ze względu na wysoką ekspozycję dziecka na różnorodne języki, prawdopodobnym jest wysoko rozwinięta umiejętność biernego rozumienia języka; – Zwrócenie uwagi na zróżnicowanie wykorzystywanych materiałów audialnych dla zapoznawania dzieci z różnorodnymi formami typu: opisy, historie, dialogi, sytuacje, itd.; – Wykorzystywanie projektów edukacyjnych dla rozwijania sprawności słuchania ze zrozumieniem, np. dzieci na podstawie nagrania muszą wykonać prezentację multimedialną, plakat, itp.; – W przypadku, gdy jedno z rodziców jest Anglikiem lub Amerykaninem (lub pochodzi z obszaru angielsko-językowego) i mówi do swojego dziecka w języku angielskim, być może ze względu na wysoko rozwiniętą sprawność językową dziecka należy traktować jego funkcjonowanie podobnie do dziecka szczególnie uzdolnionego językowo, a zatem zalecenia będą się pokrywać.

	<p>Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)</p> <ul style="list-style-type: none"> – W przypadku, gdy dziecko powróciło do Polski z obszaru angielsko-językowego, gdzie pobierało naukę, być może ze względu na wysoko rozwiniętą sprawność językową dziecka należy traktować jego funkcjonowanie podobnie do dziecka szczególnie uzdolnionego językowo, a zatem zalecenia będą się pokrywać; – Dla rozwijania sprawności słuchania, dla tej grupy dzieci, w zależności od kraju emigracji, być może należy będzie odwołać się do akwizycji trzeciego języka.
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 20. Rozwijanie sprawności mówienia (*speaking*) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE

	Mówienie (<i>Speaking</i>)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Pomocne w rozwijaniu tej sprawności mogą być techniki typu aktywności teatralne, drama, odgrywanie ról; – Podkreślanie wykorzystywania wyrażen na podstawie poznawanych wierszyków i piosenek przy pomocy różnorodnych aktywności wspierających jednocześnie nie tylko wskazaną sprawność, ale również inne; – Warto skupiać się na pokazaniu możliwości wykorzystaniu języka w codziennych życiowych sytuacjach w praktyczny sposób np. w sklepie, u lekarza, itp. poprzez wykorzystanie gier i zabaw językowych, odgrywania ról i sytuacji, ale także przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Istotne będzie ukazanie funkcjonalności językowej, w tym skupienie się na wypracowaniu u ucznia umiejętności zadawania pytań i udzielania odpowiedzi; – Kontrolowanie wykorzystania aktywności mechanicznych, gdyż jedyne powtarzanie w ten sam sposób może nie świadczyć o zrozumieniu słowa czy wyrażenia. Należy sprawdzać rozumienie i wspierać je poprzez stosowanie różnorodnych aktywności ustnych, w których dane struktury wykorzystane są w różnych kontekstach, w połączeniu z innymi słowami, wyrażeniami czy strukturami. Aktywności tego typu wspierać należy materiałami wizualnymi; – Proponowanie aktywności pół-kontrolowanych dla rozwoju sprawności mówienia, dla zadbania o wykorzystywanie zautomatyzowanych słów, struktur lub wyrażen w wypowiedziach, np. w technice niedokończonych zdań; – Personalizowanie języka dla dzieci, zachęcanie do mówienia o upodobaniach przy wykorzystaniu konkretnych struktur i zróżnicowanych aktywności ze wsparciem materiałów konkretnych lub wizualnych.

Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności łączące rozwijanie orientacji przestrzennej z tworzeniem zdań przy użyciu określeń powiązanych z położeniem przedmiotu w przestrzeni <i>up, down, opposite, across, behind, on, under</i>, itd.; – Ćwiczenia z zakresu tworzenia pytań i odpowiedzi, w tym wykorzystania także odpowiedzi krótkich w formie: gier i zabaw językowych, prace dialogowe, odgrywanie scenek sytuacyjnych, technik teatralnych
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie technik teatralnych, dramy, odgrywania scenek dla wspierania rozwoju kompetencji mówienia; – Ćwiczenia w mówieniu utrwalające przyczynowo-skutkowość na podstawie historyjek obrazkowych i odsłuchanego tekstu; – Upewnianie się, że dziecko rozumie poznane w piosenkach i rymowankach wyrażenia i potrafi je stosować poprzez wykorzystanie różnorodnych aktywności produkcyjnych.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wspomaganie funkcjonowania dziecka w zadaniach grupowych, np. poprzez zmniejszenie liczebności grupy, tak aby komunikowanie się było możliwe. Zadbanie, aby praca w grupach przebiegała w jak najbardziej sprzyjających warunkach akustycznych; – Tworzenie wypowiedzi wspierać można graficznym odzwierciedleniem używanej struktury w postaci grafów, tabel czy schematów lub bazując na materiałach wizualnych, co wspomóc może tworzenie wypowiedzi ustnych w fazie pracy utrwalającej oraz dla wspomagania powtarzania; – Niezmuszanie dziecka do wypowiadania się, jeżeli nie jest na to gotowe na forum klasy, lecz stopniowe zachęcanie do podejmowania aktywności z zakresu wypowiadania się np. w pracy w parach lub indywidualnie z nauczycielem.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Ustalenie z dzieckiem znaku/gestu/pokazanie przedmiotu lub symbolu, które wskazywać będzie na jego kolejność wypowiadania się/udzielania odpowiedzi; – Tworzenie wypowiedzi wspierać można poprzez wykorzystywanie ćwiczeń kontrolowanych i pół-kontrolowanych, np. w technice niedokończonych zdań, co wspomocze zachowanie poprawności ich formułowania; – Niezmuszanie dziecka do wypowiadania się, jeżeli nie jest na to gotowe na forum klasy, lecz stopniowe zachęcanie do podejmowania aktywności z zakresu wypowiadania się np. w pracy w parach lub indywidualnie z nauczycielem, – Tworzenie wypowiedzi wspierać można graficznym odzwierciedleniem używanej struktury lub bazując na materiałach wizualnych.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwijanie sprawności mówienia swobodnego warto opierać na wcześniejszym ugruntowanym szablonowym użyciu zwrotów i fraz, które pełnić mają rolę wzoru, przy jednoczesnym kontrolowaniu zrozumienia ich. Konieczne będzie wykorzystywanie aktywności wykorzystujących dane zwroty w innym kontekście; – Wspieranie rozwijania sprawności komunikowania się i nawiązywania interakcji z rozmówcą np. poprzez wykorzystanie techniki pracy z komiksem, która przygotowuje ucznia do podjęcia konwersacji w realnym życiu.

	<ul style="list-style-type: none"> – Łączenie rozwijania sprawności mówienia z rozwijaniem rozumienia różnych emocji, które mogą kryć się w usłyszanych wypowiedziach; – Tworzenie wypowiedzi wspierać można poprzez wykorzystywanie ćwiczeń pół-kontrolowanych, np. w technice niedokończonych zdań, co wspomagać będzie stopniowe tworzenie własnych wypowiedzi. Istotne będzie ukazanie wykorzystania tych samych struktur w różnych kontekstach; – Zwrócenie szczególnej uwagi na aktywności z zakresu mówienia dbające o prawidłowe wykorzystywanie zaimków osobowych, dzierżawczych, określników (<i>there, this, that, these, those</i>) oraz formuł grzecznościowych. Warto, aby wspomagać je materiałami wizualnymi.
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Na tej sprawności opierać można rozwój pozostałych sprawności lingwistycznych; – Zadbanie o rozwijanie słownika czynnego, poprzez ugruntowania efektywnego zapamiętywania słownictwa w pamięci dzieci przy wykorzystaniu efektywnych technik pamięciowych; – Zachęcanie do wizualizowania tworzonej wypowiedzi i wzbogacania o bodźce zmysłowe; – Zabawy sytuacyjne, ćwiczenia w zakresie mówienia swobodnego; – Warto wykorzystywać technologie komunikacyjno-informacyjne dla wspierania rozwijania tej umiejętności; – Stosowanie technik pracy pozwalających na utrwalenie używanych struktur i wyrażeń w mowie; zadbanie o możliwość różnorodnych sposobów wspierających korektę nieprawidłowego użycia; – Tworzenie wypowiedzi wspierać można poprzez wykorzystywanie ćwiczeń pół-kontrolowanych, np. w technice niedokończonych zdań, co wspomagać będzie stopniowe tworzenie własnych wypowiedzi. Istotne będzie ukazanie wykorzystania tych samych struktur w różnych kontekstach; – Aktywności łączące rozwijanie orientacji przestrzennej z tworzeniem zdań przy użyciu określeń powiązanych z położeniem przedmiotu w przestrzeni <i>up, down, opposite, across, behind, on, under</i>, itd.; – Aktywności ukazujące i ugruntowujące użycie w wypowiedziach określników <i>there, this, that, these, those</i>.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności zapewniające używanie poznanego słownictwa i struktur w różnych kontekstach i w sytuacjach odbiegających od poprzedniego doświadczenia językowego; – Zadbanie o różnorodność aktywności rozwijających mówienie swobodne na bazie poznanych struktur i słownictwa; – Zachęcanie ucznia do wykonywania różnych samodzielnych projektów rozwijających tą sprawność.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami	<p>Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)</p> <ul style="list-style-type: none"> – W przypadku przeplatania wyrażeń lub używania słów nie z języka docelowego, zdawanie sobie sprawy, że jest to zjawisko naturalne dla dzieci dwujęzycznych, poznających kolejny język. Dokonywanie adekwatnej korekty dziecka, zgodnie z zasadami poprawiania błędów językowych.

kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)
	– W przypadku przeplatania wyrażeń lub używania słów nie z języka docelowego, zdawanie sobie sprawy, że jest to zjawisko naturalne dla dzieci dwujęzycznych, poznających kolejny język. Dokonywanie adekwatnej korekty dziecka, zgodnie z zasadami poprawiania błędów językowych.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)
	– W przypadku przeplatania wyrażeń lub używania słów nie z języka docelowego, zdawanie sobie sprawy, że jest to zjawisko naturalne dla dzieci dwujęzycznych, poznających kolejny język. Dokonywanie adekwatnej korekty dziecka, zgodnie z zasadami poprawiania błędów językowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 21. Rozwijanie sprawności wymowy (*pronunciation*) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE

	Sprawność artykulacyjna/ wymowa (<i>Pronunciation</i>)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności dyftongów i fonemów niewystępujących w L1; – Ćwiczenia w zakresie łączenia fonetycznych dźwięków z ich odzwierciedleniem graficznym, a także łączenia znanego słowa (wypowiedzanego przez nauczyciela, lub usłyszanego na nagraniu) z jego zapisem; – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, w szczególności tworzenie grup słów zawierających te same dźwięki, co pomocne będzie w ich utrwalaniu i zapamiętywaniu. Warto stosować różnorodne pomoce wizualne, a także wykorzystywać określone kolory/kształty/przedmioty dla wskazanych dźwięków. – Ćwiczenia wspomagające pamięć słuchową: <i>minimal pairs</i> (szukanie słów różniących się jednym fonemem), rozpoznawanie dźwięków, praca na rymach.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności łączenia dźwięków ze sobą oraz dyftongów i fonemów niewystępujących w L1; – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, w szczególności tworzenie grup słów zawierających te same dźwięki, co pomocne będzie w ich utrwalaniu i zapamiętywaniu. Warto stosować różnorodne pomoce wizualne, a także wykorzystywać określone kolory/kształty/przedmioty dla wskazanych dźwięków.

Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim dla utrwalania wymowy i ukazywania zasad ich wypowiedzenia, w czym pomocne będzie tworzenie grup wyrazów o tych samych fonemach, lecz innych grafemach i odwrotnie.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wymowa oraz intonacja nie powinna być brana pod uwagę w trakcie dokonywania oceny; – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności łączenia dźwięków ze sobą oraz dyftongów i fonemów niewystępujących w L1; – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, ze szczególnym zwróceniem uwagi na dźwięki w wygłosie oraz dźwięki nowe dla ucznia np. dyftong <th>.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Trening fonologiczny można połączyć z aktywnościami ruchowymi np. wykonywanie określonego ruchu podczas produkowania poszczególnych dźwięków, dotykanie różnorodnych faktur symbolizujących dany dźwięk; – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności dyftongów i fonemów niewystępujących w L1; – Dbanie o wypracowywanie prawidłowego wzorca fonetycznego w różnorodnych aktywnościach. W przypadku utrwalenia nieprawidłowego wzorca, duże trudności sprawi skorygowanie problemu; – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, ze szczególnym zwróceniem uwagi na dźwięki nowe dla ucznia np. dyftong <th>.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności dyftongów i fonemów niewystępujących w L1, a także dźwięków podobnych do siebie, lub tych samych fonemów występujących w różnej postaci graficznej,
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Trening zdolności fonologicznych wpłynie na artykulację w obu językach; – Proponowanie pracy nad wymową w różnorodnych formach typu: praca grupowa lub w parach; – Wykorzystywanie zasobu piosenek, wierszyków, <i>nursery rhyming</i> nie tylko jako elementu zajęć, ale również jako elementu wokół którego budowane będą zajęcia. Pomocne będą one w pracy nad prawidłową wymową; – Zabawy i aktywności: łamańce językowe (<i>tongue twisters</i>); – Ćwiczenia wspomagające pamięć słuchową: <i>minimal pairs</i> (szukanie słów różniących się jednym fonemem), rozpoznawanie dźwięków; – Kategoryzowanie słów rymujących się o tych samym zapisie w wygłosie (<i>right-light-sight</i>), a także rymujących się różniące się pisownią w nagłosie (<i>try-pie</i>); – Zabawy typu <i>Roll and Read</i> albo <i>Cord Rolls</i> (taki sam początek słowa, inna końcówka fl-oat, ew lub inny początek, ta sama końcówka – AT- <i>cat, fat, sat, rat, hat</i>), suwaki wyrazowe z krótkimi i długimi samogłoskami, pionowe puzzle-każda część zawiera część obrazka i jedną literę, bingo fonologiczne, domino fonologiczne (tego typu zabawy, oprócz wzbogacenia wymowy, mają na celu również efektywny rozwój słownictwa).

	– Ćwiczenia integrujące rozróżnianie dźwiękowe z zapisem.
Szczególne uzdolnienia językowe	– Trening zdolności fonologicznych będzie miał funkcję wspierającą (w przypadku trudności) lub rozwijającą (w przypadku ich braku); będzie przybierał formę zgodnie z potrzebami dziecka.
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)
	– Trening zdolności fonologicznych będzie miał funkcję wspierającą (w przypadku trudności) lub rozwijającą (w przypadku ich braku); będzie przybierał formę zgodnie z potrzebami dziecka.
	– Aktywności wspierające nabywanie prawidłowej wymowy słów, w których występują dźwięki o nieprawidłowych realizacjach.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)
	– Trening zdolności fonologicznych będzie miał funkcję wspierającą (w przypadku trudności) lub rozwijającą (w przypadku ich braku); będzie przybierał formę zgodnie z potrzebami dziecka.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)
	– Trening zdolności fonologicznych będzie miał funkcję wspierającą (w przypadku trudności) lub rozwijającą (w przypadku ich braku); będzie przybierał formę zgodnie z potrzebami dziecka.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 22. *Rozwijanie sprawności czytania (reading) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE*

	Czytanie (Reading)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Proponowane zdania, krótkie teksty tematycznie powinny odwoływać się do sytuacji z życia codziennego. Dotyczyć mogą zdobywania praktycznych wiadomości; – Stosowanie technik wspomagających zrozumienie tekstu czy zdania, poprzez zaznaczenie słów kluczowych, dobieranie zdania do obrazka, itd.; – Wykorzystanie podejścia czytania globalnego, z uwzględnieniem treningu fonologicznego z pracą nad dźwiękami czytanyymi podobnie/tak samo lecz w innej postaci graficznej, odczytywania dyftongów. Kategoryzowanie słów podobnych w odczycie będzie pomocne dla późniejszego ich odczytywania w innych zdaniach;

	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności z zakresu łączenia odczytywanych wyrazów z obrazkiem lub usłyszanych wzorów fonetycznych z podpisem; – Zadbanie o możliwe jak najlepsze przyswojenie wzoru fonetycznego wyrazu przed nauką jego odczytywania; – Zaznaczanie ważnych słów-kluczy w tekście lub zdaniu np. poprzez użycie kolorów, wykorzystanie wizualizacji, co pomocne będzie w zrozumieniu zdania; – Unikanie bezpośredniego tłumaczenia czytanek na język ojczysty; – W przypadku w trudnościach w gubieniu się w tekście, zastosowanie linijki jako pomocy, albo „okienka”, a także śledzenie palcem tekstu, które nie tylko pomaga nie zgubić wersu, ale także pomocne może być w czasie wyodrębniania wyznaczonego słowa.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie podejścia czytania globalnego, z uwzględnieniem treningu fonologicznego z pracą nad dźwiękami czytanych podobnie/tak samo lecz w innej postaci graficznej, odczytywania dyftongów. Kategoryzowanie słów podobnych w odczycie będzie pomocne dla późniejszego ich odczytywania w innych zdaniach; – Unikanie bezpośredniego tłumaczenia czytanek na język ojczysty; – Aktywności z zakresu łączenia odczytywanych wyrazów z obrazkiem lub usłyszanych wzorów fonetycznych z podpisem.
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku w trudnościach w gubieniu się w tekście, zastosowanie linijki jako pomocy, albo „okienka”, a także śledzenie palcem tekstu, które nie tylko pomaga nie zgubić wersu, ale także pomocne może być w czasie wyodrębniania wyznaczonego słowa; – Preferowanie czytanie powiększonego druku (zaburzenia fiksacji); – Zadbanie o odpowiednie oświetlenie podczas wykonywania aktywności z zakresu czytania; – Zadbanie o adekwatne przygotowanie kart pracy lub tekstów dla dzieci pod kątem stosowanej czcionki, jej wielkości, kontrastu, rozmieszczenia tekstu, zachowanej interlinii; – Umożliwienie uczniom wielokrotnego czytania tekstu, jeżeli zachodzi taka potrzeba; – Zachęcanie uczniów do podejmowania czytania w różnorodny sposób, m.in. polecając książki w języku angielskim dostosowane do wieku i możliwości ucznia; – W trakcie czytania warto wykorzystywać materiał wizualny nie tylko wzbogacający materiał czytany, ale ułatwiający zrozumienie oraz pozwalający na usystematyzowanie wydarzeń (w przypadku dłuższych tekstów); jeżeli taki materiał nie jest przygotowany wcześniej przez nauczyciela, można zachęcić uczniów do samodzielnego przygotowania tzw. mapy czytanki, ukazującej jakie wydarzenia i w jakiej kolejności się wydarzyły.

Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie podejścia czytania globalnego, z uwzględnieniem treningu fonologicznego z pracą nad dźwiękami czytanych podobnie/tak samo lecz w innej postaci graficznej, odczytywania dyftongów. Kategoryzowanie słów podobnych w odczycie będzie pomocne dla późniejszego ich odczytywania w innych zdaniach; – Dążenie do wczesnej nauki czytania; – Przygotowanie dzieci do czytania krótszych historyjek poprzez dodatkowe aktywności poprzedzające samą aktywność czytania typu: zapoznanie z najważniejszymi słowami, wykorzystanie wizualizacji i spekulacji; – W trakcie czytania warto wykorzystywać materiał wizualny nie tylko wzbogacający materiał czytany, ale ułatwiający zrozumienie oraz pozwalający na usystematyzowanie wydarzeń (w przypadku dłuższych tekstów); jeżeli taki materiał nie jest przygotowany wcześniej przez nauczyciela, można zachęcić uczniów do samodzielnego przygotowania tzw. mapy czytanki, ukazującej jakie wydarzenia i w jakiej kolejności się wydarzyły; – Unikanie bezpośredniego tłumaczenia czytanek na język ojczysty; – Podczas sprawdzenia zrozumienia tekstu zaproponować powinno się aktywności wyłącznie w nabywanym języku; nie jest zalecane wykorzystywanie aktywności w języku ojczystym. Mogą być to m.in. ćwiczenia na bazie materiału wizualnego, poprawienie błędów w zdaniach na temat czytanki, pytania prawda/fałsz, wybór słowa zgodnego z prawdą, uzupełnianie luk w zdaniach streszczających czytanek, przygotowanie ilustracji na temat czytanki, a także odpowiedzi ustne; – Trudności w rozumieniu czytanek mogą być związane z tą samą obniżoną kompetencją rozumienia i budowania zdań w określonych strukturach w języku ojczystym, stąd też konieczne będą równoległe aktywności kompensujące w języku ojczystym; – Dbanie o zwiększanie poziomu motywacji w podejmowaniu aktywności z zakresu rozwijania sprawności czytania.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Długi tekst można podzielić na mniejsze części; – Zachęca się do wykorzystania podejścia fonetyczno-globalnego (<i>phonic-based approach</i>) dla nabywania umiejętności czytania; – Nowe słownictwo w czytanych tekstach wsparte powinno być obrazem wizualnym; – Korzystanie z wyciętych okienek, które pozwolą uczniowi na skupienie się na wersie i nie gubienie się w tekście; – Pomiędzy przerwami w czytaniu zadawać pytania, lub proponować wykonywanie aktywności sprawdzających dotychczasowe zrozumienie; – Rozdzielić aktywności mające na celu kształtowanie poprawnej wymowy odczytywanych słów, a te mające inny cel główny (np. uporządkowanie zdarzeń w kolejności chronologicznej). Częste poprawianie wymowy odczytywanych słów, kiedy celem jest kształtowanie innego elementu sprawności np. rozumienia, powodować może zniechęcenie do

	wykonywania aktywności. Ćwiczenia treningu poprawnego odczytywania stanowić powinny osobne działania, które w późniejszej fazie będą łączone.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Należy sprawdzać czy sprawność rozumienia przeczytanego tekstu jest związana z faktycznym jego rozumieniem znaczenia, czy tylko wynikiem bardzo dobrego zapamiętywania i dobrej automatyzacji techniki czytania; – Dodatkowe aktywności wspierające umiejętność znajdowania słów kluczy;
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Odpowiednie dostosowanie tworzonych kart pracy, w celu ułatwienia odczytywania tekstu: w zakresie czcionki (bezseryfowa), zachowanie odpowiednich odstępów oraz interlinii, tekst odpowiednio przygotowany merytorycznie i graficznie, w tym nieprzeładowanie go informacjami oraz wzbogacenie ilustracjami; – Dodatkowe pomoce typu okienka do czytania ułatwiające odnalezienie się w przestrzeni kartki; – Stosowanie technik nauki czytania globalnego (<i>look and say approach</i>) a także wspierania procesu poprzez stosowanie podejścia fonetyczno-globalnego (<i>phonic approach</i>); – Aktywności i zabawy wspomagające rozwój czytania: <i>jumbled sentence, memory game, I spy with my little eye, feel the letter</i>; – W zakresie czytania głośnego warto stosować czytanie w chórze (<i>choral reading</i>) lub w parach (<i>paired reading</i>); – W zakresie czytania ze zrozumieniem aktywności powinny być proponowane jak najszybciej, typu: wyszukiwanie (<i>scanning</i>), przeglądanie (<i>skimming</i>); – Szczególne zwrócenie uwagi na podział aktywności rozwijającej czytanie na przed, w trakcie i po- samej aktywności czytania m.in. zapoznanie uczniów z kluczowym słownictwem, zadawanie pytań kierujących uwagę ucznia; – Sprawdzanie rozumienia tekstu w trakcie i po-czytaniu: wspomóc można technikami podkreślania słów kluczowych w zdaniach, omawianie tekstu swoimi słowami, układanie obrazków do tekstu, samodzielne ilustrowanie tekstu, tworzenie komiksu; – Inne aktywności kształtujące czytanie ze zrozumieniem: układanie obrazków przedstawiające dane słowo w formie pisemnej, układanie obrazków z odpowiednimi podpisami, personalizowanie historyjki; – Unikanie zmuszania uczniów do czytania na głos na forum klasy, jeżeli widoczna jest niechęć i lęk. Można stopniowo zachęcać ucznia do głośnego czytania, tak jak to zostało wspomniane w chórze lub w parach, ale także podczas zabaw indywidualnie, aby nie dopuścić do wytworzenia bariery językowej.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Zachęca się do rozwijania sprawności czytania i kompetencji literackiej poprzez proponowanie książek i opowiadań dostosowanych do wieku i możliwości językowych dziecka.

Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)
	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój sprawności czytania będzie zależny od doświadczeń językowych dziecka oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Ze względu na duże zróżnicowanie trudno jednoznacznie przewidzieć jakie zalecenia można zaproponować w trakcie rozwijania tej sprawności dla tej grupy dzieci.
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)
	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój sprawności czytania będzie zależny od doświadczeń językowych dziecka oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Ze względu na duże zróżnicowanie trudno jednoznacznie przewidzieć jakie zalecenia można zaproponować w trakcie rozwijania tej sprawności dla tej grupy dzieci.
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)
	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwój sprawności czytania będzie zależny od doświadczeń językowych dziecka oraz poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych. Ze względu na duże zróżnicowanie trudno jednoznacznie przewidzieć jakie zalecenia można zaproponować w trakcie rozwijania tej sprawności dla tej grupy dzieci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 23. Rozwijanie sprawności pisania (writing) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE

	Pisanie (Writing)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Praca z literkami: wodzenie palcem po śladzie, <i>lacing letters</i>, utrwalanie pisowni liter za pomocą polisenorycznych liter wykonanych z różnorodnych materiałów o różnych fakturach; – Podczas nauki pisania w języku angielskim powinny pojawić się także zabawy po angielsku rozwijające motorykę dużą i małą, w tym grafomotorykę. Wykorzystać można lepienie z plasteliny, wodzenia palcem po różnych materiałach, w tym pisanie w piasku czy w kaszy, wodzenie/pisanie po liniach (<i>tracing the lines</i>); – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń w zakresie przepisywania na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak (2009, 134-142); – Wykorzystać można różnorodne metody typu wzory H. Tymichowej czy elementy Metody Dobrego Startu Bogdanowicz po odpowiednich dostosowaniach/Metodę The Good Start Method; – Zabawy dla wypracowywania poprawności ortograficznej/zapamiętywania pisowni wyrazów: Shark/Hangman, grupowanie wyrazów o podobnej strukturze ortograficznej, lepienie trójwymiarowego modelu trudnego wyrazu.

Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Użycie specjalnych pomocy dla potrzeb pisania, ułatwiających zachowanie czytelnego poziomu graficznego pisma typu nakładki na długopisy, nożyczki z odpowiednimi uchwytyami, lub trójkątne długopisy, kredki, itd. Pomocne mogą być dostosowania w zakresie wyboru także samego narzędzia pisarskiego (długopis, cienkopis czy ołówek, w zależności od wyboru i preferencji) oraz zeszytu (odpowiednia liniatura, format A4); – Dodatkowe ćwiczenia w zakresie łączenia liter; – Zabawy polisensoryczne, w tym także wykorzystujące ruch w pracy nad kształtowaniem sprawności zapisu w obrębie liter czy wyrazów: wodzenie palcem po śladzie, <i>lacing letters</i>, utrwalanie pisowni liter za pomocą polisensorycznych liter wykonanych z różnorodnych materiałów o różnych fakturach; – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń w zakresie przepisywania na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak (2009, 134-142); – Sprawdzanie rozumienia zapisanych wyrazów lub zdań, poprzez łączenie aktywności z rozwijaniem tym samym innych sprawności; – W przypadku gubienia liter, ćwiczenia zapisu np. poprzez wykonywanie krzyżówek lub rebusów; wpisywanie słów do wyznaczonych kratek; – Nie należy oceniać graficznej i estetycznej strony pisma; – Zminimalizowanie lub wykluczenie przepisywania z tablicy.
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Nie należy oceniać graficznej i estetycznej strony pisma; – Dostosowanie narzędzia do pisania, zamiast długopisu czy ołówka może być konieczne używanie np. czarnego cienkopisu czy flamastra oraz zeszytu (większy format, większa liniatura, więcej miejsca na zapisanie odpowiedzi/wyrazów, itd.) oraz dostosowanie warunków przestrzeni klasy np. odpowiednia odległość od tablicy, czytelne i odpowiednio duże pismo nauczyciela; – Zminimalizowanie lub wykluczenie przepisywania z tablicy; – Aktywności w zakresie pisania, łączące i integrujące różne modalności m.in. słuchowe, wzrokowe, itd.; – Aktywności w zakresie usprawniania zapamiętywania wzoru graficznego wyrazu, a także w zakresie zapamiętywania wzrokowego.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Niedopuszczenie do tworzenia się poczucia lęku i niechęci przed pisaniem; – Rozpoczynanie od dokonywania zapisu wyrazów w prostych ćwiczeniach usprawniających pisanie, po struktury zdania; – Uświadamianie uczniom, że główną funkcją sprawności pisania będzie wykorzystywanie jej w aktach komunikacyjnych;

	<ul style="list-style-type: none"> – Warto zaproponować wykorzystywanie nowych technologii informacyjnych i komputerowych dla rozwijania sprawności pisania; – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń w zakresie przepisywania na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak (2009, 134-142); – Ćwiczenia w zakresie usprawniania zapamiętywania wzoru graficznego wyrazu, łączenia wzoru fonetycznego z podpisem, w celu utrwalania zapamiętania zapisu, przy jednoczesnym treningu fonologicznym, w szczególności bazującym na utrwalaniu dźwięków podobnych grafemów oraz tego samego fonemu w różnym odzwierciedleniu grafemów. Na tej bazie stopniowe kształtowanie sprawności pisania ze słuchu.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku gubienia liter, ćwiczenia zapisu np. poprzez wykonywanie krzyżówek lub rebusów; wpisywanie słów do wyznaczonych kratek; – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak (2009, 134-142); – Ćwiczenia w zakresie usprawniania zapamiętywania wzoru graficznego wyrazu, łączenia wzoru fonetycznego z podpisem, w celu utrwalania zapamiętania zapisu, przy jednoczesnym treningu fonologicznym, w szczególności bazującym na utrwalaniu dźwięków podobnych grafemów oraz tego samego fonemu w różnym odzwierciedleniu grafemów. Na tej bazie stopniowe kształtowanie sprawności pisania ze słuchu; – Uatrakcyjnianie aktywności związanych z pisaniem, poprzez integrowanie ich z wykorzystaniem innych modalności, a także jeżeli zachodzi taka potrzeba dzielenie ich na części.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Niedopuszczenie do tworzenia się niechęci przed pisaniem; – Podczas nauki pisania w języku angielskim powinny pojawić się także zabawy po angielsku rozwijające motorykę dużą i małą, w tym grafomotorykę. Dla stopniowego poznawania różnorodnych faktur, być może także nie lubianych przez dziecko można wykorzystać także sensoplastykę oraz arteterapię, lepienie z plasteliny, darcie z papieru, wodzenia palcem po różnych materiałach, w tym pisanie w piasku czy w kaszy, wodzenie/pisanie po liniach (<i>tracing the lines</i>). Do aktywności z zakresu sensoplastyki nie należy zmuszać dziecka lecz stopniowo zachęcać; – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak (2009, 134-142).
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne)	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie różnorodnych aktywności tj. np. pisanie magicznym piórem po plecach, przesyłanie sekretnych listów do swoich kolegów/koleżanek, zabawy polisensoryczne, w tym także wykorzystujące ruch; – Warta wykorzystania metoda w rozwijaniu tej sprawności to ćwiczenia ortografii według M. Thompsona, R. Davisa;

trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku zaburzeń graficznych pisma (dysgrafii) podczas nauki pisania w języku angielskim powinny pojawić się także zabawy po angielsku rozwijające motorykę dużą i małą, w tym grafomotorykę. Wykorzystać można lepienie z plasteliny, wodzenia palcem po różnych materiałach, w tym pisanie w piasku czy w kaszy, wodzenie/pisanie po liniach (<i>tracing the lines</i>); – Dla utrwalanie zapisu słownictwa można także używać technik pisania w kaszy/piasku, formowania wyrazu z drewnianych liter (lub stworzonych z innego materiału np. plastikowe lub innych polisensorycznych materiałów), pisanie palcem po różnorodnych materiałach np. papierze ściernym; – Wykorzystać można różnorodne metody typu rysunki H. Tymichowej czy elementy Metody Dobrego Startu Bogdanowicz po odpowiednich dostosowaniach/Metodę The Good Start Method; – Zabawy dla wypracowywania poprawności ortograficznej/zapamiętywania pisowni wyrazów: Shark/Hangman, grupowanie wyrazów o podobnej strukturze ortograficznej, lepienie trójwymiarowego modelu trudnego wyrazu; – Praca z literkami: wodzenie palcem po śladzie, <i>lacing letters</i>, utrwalanie pisowni liter za pomocą polisensorycznych liter wykonanych z różnorodnych materiałów o różnych fakturach; – Użycie specjalnych pomocy dla potrzeb pisania, ułatwiających zachowanie czytelnego poziomu graficznego pisma typu nakładki na długopisy, nożyczki z odpowiednimi uchwytami, lub trójkątne długopisy, kredki, itd.; – Redukowanie przepisywania słów, wyrażeń i zdań z tablicy.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwijanie kreatywnego/twórczego pisania poprzez zachęcanie dziecka do samodzielnego tworzenia zdań, opowiadań, historii; – Wykorzystanie elementów pracy z podejściem J. Zawodniak (2009).
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)
	Kształtowanie sprawności pisania zależny będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)
	Kształtowanie sprawności pisania zależny będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)
Kształtowanie sprawności pisania zależny będzie od doświadczeń językowych dziecka i poziomu rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych	

za granicą. Dwujęzyczność	
--------------------------------------	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 24. Rozwijanie sprawności leksykalnej i semantycznej - słownictwa (vocabulary) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE

	Sprawność leksykalna i semantyczna/słownictwo (Vocabulary)
Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)	<ul style="list-style-type: none"> – Wspieranie nauczania słownictwa poprzez aktywności polisensoryczne, ruchowe, ruchowo-muzyczne, logorytmiczne, przy wykorzystaniu materiałów rzeczywistych i wizualnych. Techniki te pozwolić mogą na bardziej efektywne zapamiętywanie i przypominanie wybranych słów; – Wykorzystywanie różnorodnych zabaw wspierających częste powtórki słownictwa, w różnych kontekstach, w odwołaniu do słownictwa wcześniej poznanego i podczas kształtowania różnych sprawności; – Tłumaczenie słownictwa na język polski powinno się odbywać, tak jak i w pozostałych grupach, jedynie w ostateczności; – Wybór słownictwa docelowego, poprzez zróżnicowanie słów niezbędnych na danym etapie, po mniej konieczne do opanowania; – Ukazywanie użycia słownictwa w aktach komunikacyjnych, w różnych kontekstach, odwołujących się do codzienności ucznia, w tym też w odniesieniu do emocji i dokonywanie personalizacji; – Łączenie poznawanych wyrazów w wyrażenia np. przymiotnik z rzeczownikiem: <i>a big car</i>.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Ukazywanie użycia słownictwa w aktach komunikacyjnych, w różnych kontekstach, odwołujących się do codzienności ucznia, w tym też w odniesieniu do emocji i dokonywanie personalizacji; – Tłumaczenie słownictwa na język polski powinno się odbywać, tak jak i w pozostałych grupach, jedynie w ostateczności; – Zwrócenie szczególnej uwagi na automatyzowanie rozumienia i użycia słownictwa związanego z przestrzenią oraz określających położenie przy jednoczesnym usprawnianiu orientacji przestrzennej i kierunkowej; – Utrwalanie i powtarzanie słownictwa powinno odbywać się poprzez gry i zabawy językowe oraz metody i techniki pracy, które wspomagać będą integrację słuchowo-wzrokową, słuchowo-wzrokowo-ruchową.

Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wspieranie nauczania słownictwa poprzez dodawanie ruchu, który pozwoli na bardziej efektywne zapamiętywanie i przypominanie wybranych słów; – Podczas przedstawiania słownictwa warto wykorzystywać rzeczywiste materiały i środki dydaktyczne, którymi później posilkwować można się w trakcie zabaw utrwalających typu odgrywanie ról, gry dydaktyczne, itp.; – Tłumaczenie słownictwa na język polski powinno się odbywać, tak jak i w pozostałych grupach, jedynie w ostateczności, – Słownictwo grupować warto tematycznie i na tej podstawie przygotowywać można różnorodne ćwiczenia utrwalające typu: wyszukanie słowa niepasującego według jakiegoś wzoru, wyszukiwanie pasujących do siebie par znaczeniowo; – Zwrócenie szczególnej uwagi na automatyzowanie rozumienia i użycia słownictwa związanego z przestrzenią oraz określających położenie przy jednoczesnych usprawnianiu orientacji przestrzennej i kierunkowej; – Wszelkie materiały do aktywności powszechnie stosowanych typu krzyżówki, łańcuchy literowe, wykreślanki, dostosować należy do potrzeb dzieci z zaburzeniami widzenia.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wybór słownictwa docelowego, poprzez zróżnicowanie słów niezbędnych na danym etapie, po mniej konieczne do opanowania; – Wielokrotność różnorodnych powtórek pozwalająca na utwalenie słów kluczowych, łącząc znane słownictwo z nowo poznawanym; – Ukazywanie użycia słownictwa w aktach komunikacyjnych, w różnych kontekstach, odwołujących się do codzienności ucznia, w tym też w odniesieniu do emocji i dokonywanie personalizacji; – Dla nauki słownictwa warto wykorzystywać środki glottodydaktyczne takie jak obrazki przedstawiające słownictwo, filmiki, prezentacje multimedialne, gry online, materiały rzeczywiste/symboliczne; – Warto kategoryzować poznawane słownictwo pod względem tematycznym czy formułowaniu rodziny wyrazów; – Stosowanie słowniczków, w celu efektywniejszego zapamiętywania nowo poznanych trudnych słów.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie mnemotechnik, haków pamięciowych oraz innych technik zapamiętywania słownictwa i szybkiego wydobywania go z pamięci; – Wykorzystywanie pomocy wizualnych przy poznawaniu nowego słownictwa, a także graficznych sposobów kategoryzowania i syntetyzowania słownictwa w postaci schematów, grafów, map myśli w pracy nad utrwalaniem, zapamiętywaniem i jego odtwarzaniem; – Można zaproponować aktywności łączące ruch z poznawaniem, bądź utrwalaniem słownictwa.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Upewnianie się czy uczeń rozumie słowa, nawet jeżeli posługuje się nimi pozornie sprawnie; – Wykorzystywanie zróżnicowanych aktywności dla ukazywania poznawanego słownictwa w różnych kontekstach.

<p>Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie map mentalnych/map myśli (technika Buzan) do grupowania i wizualnego zapamiętywania poznawanego słownictwa. Warto wykorzystywać do tego również aplikacje i programy typu: <i>Mind Genius, Mind Mapper Professional, Coggle</i> oraz mapy mentalne w programie <i>Canva</i>; – Stosowanie różnorodnych technik pamięciowych, w tym m.in. mnemotechnik, haków pamięciowych; – Stosowanie drzewek wyrazowych (rodziny słowotwórcze) - grupowanie poznawanych wyrazów w rodziny typu: <i>happy-unhappy-happiness</i>; lub słów zawierających ten sam człon w różnych częściach wyrazu np. <i>spec -respect, inspector, inspect, spectacular</i> czy na końcu np. <i>-ing: spring, ring, thing, king</i>; – Łączenie poznawanych wyrazów w wyrażenia np. przymiotnik z rzeczownikiem: <i>bad wolf, cute cat, hard work</i>, itd.; – Stosowanie różnorodnych metod zapamiętywania w tym metoda akronimów (wymyślanie wyrazów na pierwsze litery słów, które chcemy zapamiętać), akrostychów (odwrotność akronimów; warte wykorzystanie w szczególności w zapamiętaniu pisowni trudnych wyrazów), surrealistycznego obrazu (sposób na opanowanie zbioru wyrazów niepowiązanych ze sobą znaczeniowo poprzez umieszczenie ich narysowanych odpowiedników na rysunku powiązanych znaczeniowo); – Wykorzystanie zabaw typu magiczna tablica (<i>What's missing?</i>), <i>I spy with my little eye...</i>, zabawy w rymowanie wyrazów, zamiany jednej litery w słowie, by stworzyć nowe; – Tworzenie wizualnych słowników; – Wprowadzanie słownictwa może odbywać się poprzez wykorzystanie materiałów wizualnych, ale także np. przy wykorzystaniu ruchu lub połączenia modalności; – Inne zabawy warte wykorzystania: <i>Bingo, memory game, snake & ladders. a word split, wordsearch, word chain</i>; – Stosowanie różnorodnych kolorów dla lepszego zapamiętywania słownictwa np. z tego samego kręgu tematycznego. – Formowanie nowego słownictwa z plasteliny, mas plastycznych lub/i utrwalanie zapisu słownictwa przy użyciu technik pisanie w kaszy, formowania wyrazu z drewnianych liter (lub stworzonych z innego materiału np. plastikowe); – Wykorzystywanie zabawnych skojarzeń słów; – Różnorodność powtórek; – Uczenie słów w kontekście, aby ułatwić zrozumienie użycia słowa, starać się wyeliminować język polski w trakcie uczenia nowego słownictwa z użyciem nauczania polisensorycznego, lub przy użyciu realnych przedmiotów lub modeli/wizualizacji.
<p>Szczególne uzdolnienia językowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Zachęcanie do poszerzania słownictwa, np. poprzez stosowanie drzewek wyrazowych (rodziny słowotwórcze) - grupowanie poznawanych wyrazów w rodziny typu: <i>happy-unhappy-happiness</i>; lub słów zawierających ten sam człon

	<p>w różnych częściach wyrazu np. <i>spec -respect, inspector, inspect, spectacular</i> czy na końcu np. <i>-ing: spring, ring, thing, king</i>;</p> <p>– Zachęcanie do czytania w języku angielskim, proponowanie literatury dostosowanej do wieku i możliwości ucznia.</p>
<p>Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność</p>	<p>Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)</p> <p>Zalecenia w zakresie rozwijania tej sprawności zależne będą od sposobu funkcjonowania dziecka na zajęciach języka angielskiego oraz od jego indywidualnego rozwoju językowego i holistycznego. Trudno jednoznacznie wskazać, które z zaleceń byłyby najbardziej odpowiednie, ze względu na duże możliwe zróżnicowanie funkcjonowania w obrębie tej grupy.</p>
	<p>Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)</p> <p>Zalecenia w zakresie rozwijania tej sprawności zależne będą od sposobu funkcjonowania dziecka na zajęciach języka angielskiego oraz od jego indywidualnego rozwoju językowego i holistycznego. Trudno jednoznacznie wskazać, które z zaleceń byłyby najbardziej odpowiednie, ze względu na duże możliwe zróżnicowanie funkcjonowania w obrębie tej grupy.</p>
	<p>Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji)</p> <p>Zalecenia w zakresie rozwijania tej sprawności zależne będą od sposobu funkcjonowania dziecka na zajęciach języka angielskiego oraz od jego indywidualnego rozwoju językowego i holistycznego. Trudno jednoznacznie wskazać, które z zaleceń byłyby najbardziej odpowiednie, ze względu na duże możliwe zróżnicowanie funkcjonowania w obrębie tej grupy.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 25. Rozwijanie sprawności gramatycznej (*grammar*) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE

	<p>Sprawność gramatyczna (<i>Grammar</i>)</p>
<p>Zaburzenia rozwoju intelektualnego (w stopniu lekkim)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie grafów, tabel, okienek gramatycznych, i innych technik wizualizujących zagadnienia gramatyczne; – Warto wykorzystywać elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej dla ukazania i zrozumienia wykorzystanych struktur gramatycznych na wybranych przykładach; przydatne mogą okazać się schematy w formie tabel np. dla ukazania różnicy w budowie zdania twierdzącego, pytającego i przeczącego przy jednoczesnym kodowaniu kolorystycznym; – Wykorzystywanie różnorodnych aktywności dla utrwalenia uczonych struktur, np. tworzenie plakatów z zagadnieniami gramatycznymi w różnorodnych, bliskich codzienności uczniów;

	<ul style="list-style-type: none"> – Dla uczenia gramatyki w różnych kontekstach pomocne będzie również ilustrowanie zdań z użytą strukturą gramatyczną, wykorzystanie komiksów, wykorzystanie odpowiednio dobranych piosenek z daną strukturą gramatyczną; – Tworzenie kart gramatycznych ułatwiających zapamiętanie konstrukcji gramatycznych; – Jeżeli zachodzi taka potrzeba tłumaczenie użytej struktury przy wykorzystaniu śmiesznej historyjki, ukazaniu wielu przykładów z użyciem danej struktury, zilustrowaniu graficzno-wizualnym, itd.; – Poznawanie gramatyki poniekąd w sposób ukryty, poprzez dobieranie odpowiednich nagrań, piosenek, filmików, w których struktura występuje i osłuchiwanie się z nią.
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie grafów, tabel, okienek gramatycznych, i innych technik wizualizujących zagadnienia gramatyczne; warto wspomóc się kodowaniem kolorystycznym; – Szczególną uwagę zwrócić należy na konstrukcje z czasownikami: <i>have got, to be, can</i>. W celu ich prawidłowego nabycia, automatyzacji i stosowania warto wykorzystać śmieszne historyjki ukazujące przykłady danych struktur w kontekście; tworzyć można także karty gramatyczne/fiszki, ilustrować problematyczne struktury; – Poznawanie gramatyki poniekąd w sposób ukryty, poprzez dobieranie odpowiednich nagrań, piosenek, filmików, w których struktura występuje i osłuchiwanie się z nią.
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	<ul style="list-style-type: none"> – Dotykowa struktura zdania (<i>tactile sentence structure – TSS</i>) – wykorzystywana w jednej z technik stworzonej przez metodyków – ping pong technique (Wyszyńska, 2012). – Odpowiednie dostosowania materiałów dydaktycznych; ze względu na abstrakcyjność gramatyki konieczne będzie wspomaganie jej nabywania poprzez stosowanie materiałów dotykowych typu klocki, guziki, patyki o różnych kształtach.
Zaburzenia funkcji słuchowych i słyszenia	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie grafów, tabel, okienek gramatycznych, i innych technik wizualizujących zagadnienia gramatyczne; – Wykorzystywanie podejścia komunikacyjnego dla celów poznawania gramatyki, z podkreśleniem, że posługiwanie się określoną strukturą gramatyczną nie jest celem samym w sobie; dopiero jej wykorzystanie w wypowiedzi dla komunikowania się będzie tak postrzegane; – Warto wykorzystywać elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej dla ukazania i zrozumienia wykorzystanych struktur gramatycznych na wybranych przykładach; przydatne mogą okazać się schematy w formie tabel np. dla ukazania różnicy w budowie zdania twierdzącego, pytającego i przeczącego.
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z	<ul style="list-style-type: none"> – Kolorystyczne kodowanie zagadnień gramatycznych, które ma na celu wywołanie skojarzeń np. ze względu na funkcję językową;

zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	<ul style="list-style-type: none"> – Tworzenie kart gramatycznych, map myśli, graficznego przedstawiania wykorzystywanych struktur, wizualizowanie sytuacji, w których dane struktury są używane.
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie struktur w różnych kontekstach poprzez wizualne ukazywanie sytuacji, a także praktyczne ćwiczenia przy wykorzystaniu różnorodnych technik pracy np. tworzenie komiksów; – Wizualne przedstawianie zagadnień gramatycznych, w tym w formie graficznej tj. grafy, tabele, wykresy, itd., w tym także tworzenie plakatów z zagadnieniami gramatycznymi w różnorodnych kontekstach bliskich codzienności uczniów.
Zaburzenia rozwojowe dotyczące uczenia się (specyficzne trudności w uczeniu się)	<ul style="list-style-type: none"> – Uczenie gramatyki w sposób indukcyjny oraz ukryty (przy okazji rozwijania innych sprawności językowych); – Kolorystyczne kodowanie zagadnień gramatycznych, które ma na celu wywołanie skojarzeń np. ze względu na funkcję językową. Ułatwić ma to późniejsze samodzielne budowanie zdań w języku nabywanym. Przyjęta kolorystyka nie powinna się zmieniać w trakcie nauki; – Zabawy i aktywności gramatyczne: tworzenie zabawnych historyjek do wybranych i poznawanych zagadnień gramatycznych, gry memory, gry planszowe z elementami gramatyki; – Wizualne przedstawianie zagadnień gramatycznych, w tym w formie graficznej tj. grafy, tabele, wykresy, itd., w tym także tworzenie plakatów z zagadnieniami gramatycznymi w różnorodnych kontekstach bliskich codzienności uczniów; – Dla uczenia gramatyki w różnych kontekstach pomocne będzie również ilustrowanie zdań z użytą strukturą gramatyczną, wykorzystanie komiksów, wykorzystanie odpowiednio dobranych piosenek wykorzystującą daną strukturę gramatyczną; – Tworzenie kart gramatycznych ułatwiających zapamiętanie konstrukcji gramatycznych; – Tworzenie map myśli z uwzględnieniem uczonych struktur gramatycznych lub wyrażień.
Szczególne uzdolnienia językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Zachęcanie do wykonywania projektów edukacyjnych związanych z tematyką ukazującą (w sposób ukryty) elementów gramatycznych, np. film o moim dniu (użycie czasu <i>Present Simple</i>).
Trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego,	Dzieci z rodzin imigranckich (oboje rodzice są obcokrajowcami)
	Zalecenia w zakresie rozwijania tej sprawności zależne będą od sposobu funkcjonowania dziecka na zajęciach języka angielskiego oraz od jego indywidualnego rozwoju językowego i holistycznego. Trudno jednoznacznie wskazać, które z zaleceń byłyby najbardziej odpowiednie, ze względu na duże możliwe zróżnicowanie funkcjonowania w obrębie tej grupy. Z racji możliwości pojawienia się zjawiska mieszania struktur, zwrócić można szczególną uwagę na ekspozycję językową/słuchową/czytelniczą dziecka w obrębie danej tematyki (zawierającą docelowe struktury gramatyczne).
	Dzieci z rodzin wielokulturowych (z małżeństw/związków zróżnicowanych kulturowo)

w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Dwujęzyczność	Zalecenia w zakresie rozwijania tej sprawności zależne będą od sposobu funkcjonowania dziecka na zajęciach języka angielskiego oraz od jego indywidualnego rozwoju językowego i holistycznego. Trudno jednoznacznie wskazać, które z zaleceń byłyby najbardziej odpowiednie, ze względu na duże możliwe zróżnicowanie funkcjonowania w obrębie tej grupy. Z racji możliwości pojawienia się zjawiska mieszania struktur, zwrócić można szczególną uwagę na ekspozycję językową/słuchową/czytelniczą dziecka w obrębie danej tematyki (zawierającą docelowe struktury gramatyczne).
	Dzieci z rodzin re-emigranckich (dzieci narodowości polskiej wracające z rodzicami do kraju z emigracji) Zalecenia w zakresie rozwijania tej sprawności zależne będą od sposobu funkcjonowania dziecka na zajęciach języka angielskiego oraz od jego indywidualnego rozwoju językowego i holistycznego. Trudno jednoznacznie wskazać, które z zaleceń byłyby najbardziej odpowiednie, ze względu na duże możliwe zróżnicowanie funkcjonowania w obrębie tej grupy. Z racji możliwości pojawienia się zjawiska mieszania struktur, zwrócić można szczególną uwagę na ekspozycję językową/słuchową/czytelniczą dziecka w obrębie danej tematyki (zawierającą docelowe struktury gramatyczne).

Źródło: opracowanie własne na podstawie wskazanej literatury i jej interpretacji z uwzględnieniem własnych pomysłów na bazie doświadczenia pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych.

V. Założenia metodologiczne badań własnych

1. Określenie przedmiotu badań, zakresu badań oraz uzasadnienie wyboru problematyki badawczej

Jak to zostało wskazane, dzieci ze specjalnymi potrzebami coraz częściej spotyka się w przestrzeni edukacji ogólnodostępnej, na każdym etapie edukacyjnym, a ich liczba na każdym etapie edukacji wzrasta (NIK, 2012, 2017; GUS, 2023). Są to jednakże dane jedynie dzieci zdiagnozowanych, posiadających orzeczenie o niepełnosprawności, czy opinię o specyficznych trudnościach w uczeniu się. Duża grupa dzieci, które wymagać będą wsparcia to także dzieci z innym rodzajem opinii (np. o objęciu pomocą psychologiczno-pedagogiczną czy o dostosowaniu wymagań edukacyjnych), te w trakcie diagnozy, a także te niezdiagnozowane, a jednak wykazujące trudności w funkcjonowaniu szkolnym⁴².

W obszarze pomiędzy diagnozą a praktyką szkolną dostrzega się konflikt. Z jednej strony mamy diagnozy przeprowadzane przez specjalistów w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Obok diagnozy formułowanej na podstawie interpretacji wyników testów standaryzowanych, wywiadu środowiskowego i szkolnego, diagności proponują także zalecenia dla szkoły i rodziców. Jak to zostało wskazane przez H. Krauze-Sikorską (2011, s. 514-516) dokumentom przygotowywanym przez poradnie zarzuca się szablonowość, schematyczność powielanie tych samych treści w różnych dokumentach, niespójność struktury diagnozy oraz odpowiedniego formułowania i tworzenia profilu dziecka. Z drugiej strony mamy praktykę szkolną, gdzie nauczyciele stawać będą przed wyzwaniem pracy z dzieckiem. Im zarzuca się niezapoznawanie się z dokumentacją, a także brak odpowiednich umiejętności tworzenia konstruktywnych działań pomocowych dla dziecka na bazie przedstawionych dokumentów. Niemniej, najczęściej dokumentacja nie zawiera, bądź zawiera mało konkretne, bezpośrednie informacje wskazujące na zalecenia pracy na zajęciach z języka obcego/drugiego.

Często opinie i orzeczenia poprzez wykorzystywane nazewnictwo niejako kategoryzują dzieci ze specjalnymi potrzebami w określone grupy. Nauczyciele widząc wskazaną nazwę zaburzenia, być może nie zagłębiają się w szczegółowy opis tego jak kształtuje się funkcjonowanie dziecka w obrębie poszczególnych wąskich funkcji, a to

⁴² Jak to zostało wcześniej wspomniane, przyjęto rozumienie „specjalnych potrzeb edukacyjne” obowiązujące dla potrzeb całej pracy dydaktycznej, omówione w rozdziale II, w koncepcji H. Krauze-Sikorskiej (2011, s. 486).

przecież dopiero ich poziom rozwoju, a także to, w jaki sposób kształtuje się integracja danych funkcji wskazuje nam na pewien profil funkcjonowania. Oczywiście, należy zgodzić się, że ustalone kategoryzacje i podziały na grupy wspomagają zrozumienie problematyki funkcjonowania dzieci i nakierowują nauczycieli podczas organizowania procesu dydaktycznego. Przy opisie poszczególnych trudności dziecka w zakresie nabywania pierwszego i drugiego języka, we wcześniejszej części pracy dysercyjnej, widać jednak wyraźnie, jak szeroki jest wachlarz możliwości funkcjonowania w obrębie każdej grupy. Konieczne zatem jest uwzględnienie specyfiki funkcjonowania jednostek na poziomie indywidualnego rozwoju. U każdego dziecka z występującymi deficytami można dostrzec inny stopień zaburzeń, przejawiający się w różnych aspektach oraz oddziałujących na różne sfery jego rozwoju, w większym lub mniejszym stopniu. Wsuwa się wniosek, że aktualnie niewystarczające jest podanie, jakie zalecenia wskazywać można dla dzieci z danej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale także w obrębie danej grupy dokonać należy indywidualizacji, zatem odnieść należy się do poziomu rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych i percepcyjno-motorycznych oraz w jakim stopniu przebiega ich integracja.

Wyzwanie w pracy z tymi dziećmi zatem dotyczy po pierwsze, zrozumienia ich funkcjonowania, z czego wynikają dane trudności, zachowania czy sukcesy, w jaki sposób określona charakterystyka diagnostyczna wpływać będzie na funkcjonowanie dziecka, a także po drugie, odpowiedniego dostosowania specyfiki pracy przez nauczyciela pod kątem metodycznym do funkcjonowania dzieci i ich zindywidualizowanego rozwoju. Nauczyciel języka angielskiego, często spotykający się z dziećmi dwa/trzy razy w tygodniu, staje przed wyzwaniem dokonania prawidłowej interpretacji zastanej dokumentacji diagnostycznej dla celów nabywania drugiego/obcego języka. Jak to zostało wykazane, nauczyciel języka angielskiego zatem charakteryzować musi się nie tylko kompetencjami w zakresie uczenia języka angielskiego, ale także kompetencjami diagnostycznymi, potrafić interpretować deficyty i trudności dziecka i rozumieć jakie dziecko posiadać będzie dyspozycje językowe w związku z jego własnym indywidualnym rozwojem, a na bazie tego dokonywać indywidualizacji procesu edukacji lingwistycznej. W pracy z dziećmi o różnorodnych potrzebach edukacyjnych koniecznym będzie stosowanie różnego rodzaju rozwiązań rehabilitacyjno-rewalidacyjnych i korekcyjnych, także w obrębie edukacji lingwistycznej na zajęciach z języka angielskiego.

W subiektywnej opinii, dostępność literatury fachowej bądź podręczników i materiałów metodycznych, które łączą w sobie dwa aspekty – metodykę nauczania języków obcych i kształcenie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – jest na rynku

pedagogicznym nadal niewystarczająca. Najczęściej zagadnienia omawiane są rozdzielnie i rzadko podejmuje się ich analizę we wspólnym kontekście, w tym także we wspomnianym kontekście adekwatnej interpretacji wydanej dokumentacji diagnostycznej przez nauczycieli języka angielskiego. Przyjąć należy, że dokumentacja wydawana przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne stanowi z jednej strony nieocenione źródło wiedzy diagnostycznej o dziecku ukazujące jego zindywidualizowany profil diagnostyczny, a z drugiej źródło wsparcia dla nauczycieli dla celów zrozumienia funkcjonowania dziecka oraz konstruowania dla niego zindywidualizowanego procesu dydaktycznego, jednakowoż często jest to źródło niedoceniane i niewykorzystywane w pełni, w szczególności na zajęciach języka angielskiego.

Z jednej strony zatem problematyką moich badań stały się dyspozycje dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku wczesnoszkolnym do nabywania języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych oraz wspieranie rozwoju ich kompetencji lingwistycznych.

Podstawowe kryteria oceny i zakres zainteresowań:

- Rodzaje specjalnych potrzeb diagnozowanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych,
- Rodzaje dysfunkcji i deficytów występujących u dzieci w wieku elementarnym diagnozowanych w poradniach psychologiczno-pedagogicznych,
- Funkcjonowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na zdiagnozowane deficyty i rozwój poszczególnych funkcji w przestrzeni szkolnej oraz rodzinnej,
- Dyspozycje w zakresie osiągania poszczególnych komponentów sprawności językowych z zakresu języka angielskiego,
- Oddziaływanie zdiagnozowanych deficytów na osiągnięte sprawności językowe i oczekiwane efekty edukacyjne na podstawie podstawy programowej z zakresu języka nowożytnego,
- Rodzaj wsparcia jakiego doświadcza dziecko w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.

Z drugiej strony problematyka obejmowała funkcjonowanie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole na zajęciach z języka angielskiego oraz warunki jakie są tworzone dla nabywania przez nich sprawności językowych.

Podstawowe kryteria oceny i zakres zainteresowań:

- Określenie jak nauczyciele języka angielskiego rozumieją informacje zawarte w dokumentach przygotowywanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- Określenie jak nauczyciele języka angielskiego wykorzystują informacje zawarte w dokumentach przygotowywanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne w pracy z dzieckiem na zajęciach z języka angielskiego,
- Określenie jakie rozwiązania metodyczne wykorzystują nauczyciele języka angielskiego w pracy z dziećmi,
- Diagnoza dostosowań metodycznych na zajęciach języka angielskiego pod kątem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- Określenie działań mających na celu wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie nabywania kompetencji lingwistycznych z zakresu języka angielskiego.

Edukacja z zakresu języka angielskiego jest procesem, w którym zaangażowane są dziecko oraz nauczyciel języka angielskiego, ale także podmioty odpowiadające za proces edukacji i organizacji edukacji w szkole, takie jak pracownik poradni psychologiczno-pedagogicznej, wychowawca klasy oraz psycholog/pedagog, jak również podmiot organizujący warunki środowiskowe dziecka, czyli rodzice. W poniższym zestawieniu tabelarycznym (Tab. 26) scharakteryzowane zostały wybrane i badane przeze mnie podmioty z uwzględnieniem ich potrzeb, możliwości, kompetencji, jakie w tym procesie mają⁴³.

Tabela 26. Podmioty biorące udział w edukacji z zakresu języka angielskiego – potrzeby, możliwości, kompetencje, w procesie edukacyjnym, oraz ich zaangażowanie w proces

Podmiot	
Dziecko	<ul style="list-style-type: none"> – Występowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, – Specyfika funkcjonowania i osiągniętego poziomu poszczególnych funkcji poznawczych oraz percepcyjno-motorycznych, – Występujące trudności lingwistyczne, – Dyspozycje językowe, – Potrzeby dziecka wynikające ze specyfiki jego funkcjonowania, – Radzenie sobie podczas nabywania języka angielskiego pod kątem poszczególnych sprawności, – Funkcjonowanie w przypadku braku dostosowań i z dostosowaniami,

⁴³ Wyjaśnienie rozumienia poszczególnych pojęć pojawi się podczas szczegółowego omawiania procedury badawczej oraz problemów badawczych.

	– Wsparcie: rodzaj wsparcia, osoby, sytuacje i czynniki dostarczające.
Nauczyciel języka angielskiego	<ul style="list-style-type: none"> – Formalne i pozaformalne⁴⁴ przygotowanie nauczyciela do pracy jako nauczyciel języka angielskiego, – Formalne i pozaformalne przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, – Umiejętność rozpoznania specjalnych potrzeb edukacyjnych, – Umiejętność określenia wpływu trudności spowodowanych SPE na nabywanie kompetencji lingwistycznych w zakresie języka obcego przez dziecko, – Umiejętność określenia wpływu deficytów podkreślonych w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej na nabywanie kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego przez dziecko, – Wykorzystywanie na zajęciach metod, technik, środków dydaktycznych, sposoby aranżacji przestrzeni klasy, organizacji pracy, – Umiejętność dostosowania podejścia metodycznego do potrzeb dziecka z SPE, – Umiejętność dokonywania adaptacji m.in. przestrzeni klasy, organizacji pracy, – Umiejętność równomiernego rozwijania sprawności językowych wszystkich dzieci, – Rodzaje i formy wsparcia udzielanego przez nauczyciela i dla nauczyciela,
Pracownik Poradni Psychologiczno-pedagogicznej	<ul style="list-style-type: none"> – Umiejętność formułowania diagnoz i zaleceń, – Umiejętność zastosowania odniesień do wspierania edukacji językowej dziecka.
Rodzic	– Stosowane rozwiązania dla dziecka uczącego się w szkole z dostosowaniami i bez nich.

Źródło: opracowanie własne.

2. Cele badań i problemy badawcze

Za definicję celu badania przyjmuję rozumienie za T. Pilchem (1971, s. 49) określający cel badań jako „złożony czynnik dążeń, do którego osiągnięcia zmierza się w toku postępowania badawczego”.

Do określonej problematyki badawczej wyznaczono następujące cele:

⁴⁴ Pod pojęciem „pozaformalne przygotowania nauczyciela” rozumiem wszelkie niesystemowe działania, które podejmuje w celu poszerzenia swoich umiejętności i kompetencji w danym temacie m.in. udział w konferencjach, seminariach, korzystanie z forum, spotkania, rozmowy, rozmowy podczas Rady Pedagogicznej, wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami, poszukiwania literatury.

- I. Wskazanie komponentów diagnozy, które odnoszą się do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego na podstawie dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych. (analiza dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych). (Etap 1)
- II. Diagnoza dyspozycji dzieci do nabywania języka angielskiego (badanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z wykorzystaniem różnych narzędzi diagnostycznych). (Etap 2)
- III. Poznanie funkcjonowania dzieci z trudnościami edukacyjnymi na zajęciach/lekcjach języka angielskiego w opiniach nauczycieli (badanie sondażowe nauczycieli języka angielskiego). (Etap 3)
- IV. Diagnoza opinii i doświadczeń nauczycieli na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (badanie sondażowe nauczycieli języka angielskiego). (Etap 3)
- V. Określenie potencjalnych rozwiązań procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotnych dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego. (Etap 4)

Po określeniu problematyki badawczej i wyznaczeniu celów badań, oczywistym stało się, że obejmują one bardzo szerokie zjawisko i konieczne będzie podzielenie badań na kilka etapów (określone przy celach), aby możliwe stało się uzyskanie wieloaspektowej analizy sytuacji i późniejszej szczegółowej interpretacji, wyodrębnienia konkretnych działań oraz zaproponowania dalszych implikacji pedagogicznych.

W problematyce badawczej po pierwsze odnieść należy się do definicji problemu badawczego i za M. Łobockim (2001, s. 103) to „pytanie, na które szukamy odpowiedzi na drodze badań naukowych”. Za H. Muszyńskim (1971, s. 177) określa się go jako „logiczne ujęcie przeżywanej niewiedzy lub potrzeby wiedzy”, natomiast S. Nowak (1970, s. 214) podkreśla, że najczęściej mówić będziemy o zespole pytań, na które badacz będzie starał się odpowiedzieć.

Do każdego celu wyznaczono problemy badawcze – przyjęta przez mnie klasyfikacja problemów obejmuje problemy ogólne oraz, jeżeli zaszła taka potrzeba, problemy szczegółowe:

- I. Wskazanie komponentów diagnozy, które odnoszą się do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego na podstawie dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych. (etap 1)

- 1. Które komponenty diagnozy można odnieść do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego?**
- II. Diagnoza dyspozycji dzieci do nabywania języka angielskiego. (etap 2)
- 2. Które deficyty rozwojowe i dysfunkcje wiążą się z trudnościami w nabywaniu kompetencji lingwistycznych na zajęciach języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?**
 - 1.1. Jaki jest poziom osiągniętych przez dzieci kompetencji rozwojowych określonych przy wykorzystaniu testów standaryzowanych?
 - 1.2. Jakich trudności szkolnych i pozaszkolnych doświadczają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi biorąc pod uwagę zdiagnozowany poziom rozwoju osiągniętych kompetencji rozwojowych oraz wskazane w diagnozie deficyty i dysfunkcje rozwojowe?
 - 1.3. Jakich trudności doświadczają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie uczenia się języka angielskiego, biorąc pod uwagę zdiagnozowany poziom rozwoju osiągniętych kompetencji rozwojowych oraz wskazane w diagnozie deficyty i dysfunkcje rozwojowe?
 - 3. Jakie są formy wspierania rozwoju kompetencji lingwistycznych z zakresu języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wybranych przypadkach?**
 - 1.1. Na czym polega i czym się przejawia wsparcie systemowe proponowane przez szkołę?
 - 1.2. Na czym polega i czym się przejawia wsparcie proponowane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną?
 - 1.3. Na czym polega i czym się przejawia wsparcie proponowane przez rodzinę?
- III. Poznanie funkcjonowania dzieci z trudnościami edukacyjnymi na zajęciach/lekcjach języka angielskiego w opiniach nauczycieli. (etap 3)
- 4. Jak funkcjonują i z jakimi trudnościami zmagają się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego w szkołach**

ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w opiniach nauczycieli języka angielskiego?

- 1.1. Na jaką częstotliwość występowania poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych wskazują nauczyciele języka angielskiego?
- 1.2. Na jaką częstotliwość posiadania dokumentu z poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazują nauczyciele języka angielskiego?
- 1.3. Na jaką częstotliwość występowania trudności wskazują nauczyciele u dzieci na zajęciach z języka angielskiego?

IV. Diagnoza opinii i doświadczeń nauczycieli na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (etap 3)

5. W jaki sposób nauczyciel języka angielskiego wykorzystuje informacje zawarte w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej dla potrzeb organizowania procesu dydaktycznego?

- 1.1. Na ile nauczyciele wykorzystują informacje zawarte w diagnozie i zaleceniach dla wspierania dziecka w nabywaniu kompetencji językowych z języka angielskiego?
- 1.2. Na jakie elementy przygotowywanych opinii i orzeczeń nauczyciele zwracają uwagę?
- 1.3. W jaki sposób zalecenia i pojęcia zawarte w opiniach i orzeczeniach są rozumiane przez nauczycieli języka angielskiego?
- 1.4. Które elementy przygotowywanych opinii i orzeczeń w opiniach nauczycieli są dla nich pomocne przy tworzeniu procesu dydaktycznego?

6. Jakie wsparcie otrzymują nauczyciele oraz jakie rozwiązania i dostosowania wykorzystywane są przez nauczycieli języka angielskiego na zajęciach w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

- 1.1. Jakie podejście metodyczne, w zakresie metod, podejść, technik pracy i środków dydaktycznych, wykorzystują nauczyciele na zajęciach

z języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?

- 1.2. Jakie dostosowania i rozwiązania metodyczne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosowane są w szkołach ogólnodostępnych?
- 1.3. Jakie wsparcie oferują sobie oraz otrzymują od innych nauczyciele języka angielskiego?
- 1.4. Na ile wskazane podejście metodyczne oraz dostosowania sprzyjają osiągnięciu sprawności językowych w zakresie języka angielskiego przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

V. Określenie potencjalnych rozwiązań procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotnych dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego. (etap 4)

7. Jakie są potencjalne rozwiązania procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotne dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego?

- 1.1. Jakie zalecenia można zaproponować dla wskazanych deficytów i dysfunkcji dziecka do wykorzystania na zajęciach języka angielskiego?
- 1.2. Jakie rekomendacje dla rozwijania sprawności językowych na języku angielskim można zaproponować dla dziecka ze wskazanymi deficytami i dysfunkcjami na podstawie opisu komponentów z diagnozy psychologiczno-pedagogicznej?

M. Łobocki (2001, s. 126-127) podaje, że jeżeli problemy badawcze powiązane są z analizą faktów i zjawisk, a nie zależności pomiędzy zjawiskami, nie ma potrzeby stawiania hipotez. Ze względu na diagnostyczny charakter przeprowadzonych badań nie zdecydowano się zatem na postawienie hipotez.

3. Ustalenie listy zmiennych i modelu badawczego:

Definicje zmiennych wskazać można za J. Gniteckim (1993, s. 141), który stwierdza, że to „czynniki, które przyjmują różne wartości”, a uszczegółowienie i podział na zmienne zależne i niezależne przyjąć za M. Łobockim (2001, s. 133-134): „zmienne niezależne (...)”

są w badaniach pedagogicznych te działania natury pedagogicznej, (...), w których upatruje się przyczyny określonych zmian w procesie wychowania, uczenia czy kształcenia. (...) Zmienne zależne to te rzeczywiste lub domniemane skutki uwzględnionych w badaniach zmiennych niezależnych, czyli spodziewane przez badacza wyniki zastosowanych oddziaływań pedagogicznych”.

Wyróżnić należy również kategorię zmiennych zakłócających lub inaczej pośredniczących (Gnitecki, 1993). Zmienne pośredniczące rozumiane są jako „umożliwiające dodatkowe wyjaśnienie współzależności między zmiennymi zależnymi i niezależnymi czy też (...) zachodzącego między nimi jednokierunkowego związku przyczynowo-skutkowego” (Łobocki, 2001. s. 135).

Na podstawie wyróżnionych problemów badawczych wyznaczyłam zmienne zależne (dalej opisane jako ZZ). Mając na uwadze, że wskazane zmienne zależne mogą być inaczej przez badaczy rozumiane, w poniższej pracy dysercyjnej poddane one zostały operacjonalizacji i jeżeli zaszła taka potrzeba wskazane zostały wskaźniki, czyli określniki ukazujące daną cechę sugerującą, że dane zjawisko pojawi się w badanej przez nas rzeczywistości.

P1. Które komponenty diagnozy można odnieść do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego?

ZZ1 wynikająca z P1: komponenty diagnozy.

Operacjonalizacja ZZ1: Pod pojęciem „komponenty diagnozy” rozumiem stosowane w orzecznictwie i praktyce diagnozowania elementy obrazujące i składające się na poziom funkcjonowania dziecka, tworzące jego indywidualny profil funkcjonowania. W obszarze diagnozy to pojęcie o płynnej terminologii, przenikającej się znaczeniowo.

P2. Które deficyty rozwojowe i dysfunkcje wiążą się z trudnościami w nabywaniu kompetencji lingwistycznych na zajęciach języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?

ZZ2.1 wynikająca z P2: deficyty rozwojowe i dysfunkcje

Operacjonalizacja ZZ2.1.: Pod pojęciem „deficyty rozwojowe i dysfunkcje” rozumiem wszelkie właściwości rozwojowe dziecka poniżej normy lub odbiegające od normy rozwojowej, co wynika z rezultatów testów diagnostycznych

ZZ2.2. wynikająca z P2: trudności szkolne i pozaszkolne

Operacjonalizacja ZZ2.2.: Pod pojęciem „trudności szkolne i pozaszkolne” rozumiem trudności w funkcjonowaniu dziecka w środowisku szkolnym, ale także pozaszkolnym

ZZ2.3. wynikająca z P2: trudności lingwistyczne

Operacjonalizacja ZZ2.3.: Pod pojęciem „trudności lingwistyczne” rozumiem wszelkie trudności podczas nabywania i posługiwania się poszczególnymi sprawnościami językowymi dla celów osiągnięcia kompetencji językowej

ZZ2.4. wynikająca z P2: sprawności językowe

Operacjonalizacja ZZ2.4.: Pod pojęciem „sprawności językowe” rozumiem jako czynności językowe, na które składają się słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, w poszerzeniu o wyróżnienie sprawności artykulacyjnej, leksykalnej i semantycznej, gramatycznej, a także sprawności i świadomości fonologicznej.

P3. Jakie są formy wspierania rozwoju kompetencji lingwistycznych z zakresu języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wybranych przypadkach?

ZZ3 wynikająca z P3: formy wspierania

Operacjonalizacja ZZ3.: Pojęcie „formy wspierania” rozumiem jako czynności podejmowane przez podmioty z otoczenia dziecka dla celów wspomaganie uczniów w osiągnięciu zamierzonych celów edukacyjnych oraz w całym procesie edukacyjnym; zarówno działania systemowe, szkolne, jak i pozaszkolne, sposoby, rozwiązania.

Wskaźniki: wspieranie systemowe, indywidualizacja pod kątem funkcjonowania dziecka, wspieranie przez rodzinę, wspieranie przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej

P4. Jak funkcjonują i z jakimi trudnościami zmagają się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w opiniach nauczycieli języka angielskiego?

ZZ4.1. wynikająca z P4: funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego

Operacjonalizacja ZZ4.1: Pod pojęciem „funkcjonowanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego” rozumiem to w jaki sposób dzieci nabywają drugi język, z jakimi napotykają się trudnościami lingwistycznymi,

ZZ4.2. wynikająca z P4: trudności lingwistyczne

Operacjonalizacja ZZ4.2.: Pod pojęciem „trudności lingwistyczne” rozumiem wszelkie trudności podczas nabywania i posługiwania się poszczególnymi sprawnościami językowymi dla celów osiągnięcia kompetencji językowej

P5: W jaki sposób nauczyciel języka angielskiego wykorzystuje informacje zawarte w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej dla potrzeb organizowania procesu dydaktycznego?

ZZ5.1. wynikająca z P5: wykorzystywanie przez nauczycieli informacji zawartych w dokumentacji

Operacjonalizacja ZZ5.1.: Pod pojęciem „wykorzystywanie przez nauczycieli informacji zawartych w dokumentacji” rozumiem sposób wykorzystania danych informacji, ich interpretacja, dla celów tworzenia konstruktywnych działań pomocowych.

ZZ5.2. wynikająca z P5: organizowanie procesu dydaktycznego

Operacjonalizacja ZZ5.2.: Pod pojęciem „organizowanie procesu dydaktycznego” rozumiem wszelkie działania podejmowane przez nauczyciela dla tworzenia warunków i przestrzeni dla nabywania języka, w tym planowania, organizacji przestrzeni, doboru metod i technik kształcenia, wykorzystanie środków dydaktycznych, dokonywanie oceniania.

P6: Jakie wsparcie otrzymują nauczyciele oraz jakie rozwiązania i dostosowania wykorzystywane są przez nauczycieli języka angielskiego na zajęciach w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi??

ZZ6.1. wynikająca z P6: rozwiązania i dostosowania

Operacjonalizacja ZZ6.1.: Pod pojęciem „rozwiązania i dostosowania” rozumiem wszelkie działania nauczyciela w zakresie organizowania procesu dydaktycznego zgodnie z potrzebami dzieci

ZZ6.2. wynikająca z P6: wsparcie

Operacjonalizacja ZZ6.2.: Pod pojęciem „wsparcie” rozumiem wszelkie działania pomocowe, które wspomóc mają jednostkę dla osiągnięcia zamierzonych celów.

ZZ6.3. wynikająca z P6: sprawności językowe

Operacjonalizacja ZZ6.3.: Pod pojęciem „sprawności językowe” rozumiem jako czynności językowe, na które składają się słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie, w poszerzeniu o wyróżnienie sprawności artykulacyjnej, leksykalnej i semantycznej, gramatycznej, a także sprawności i świadomości fonologicznej.

ZZ6.4 wynikająca z P6: trudności lingwistyczne

Operacjonalizacja ZZ6.4.: Pod pojęciem „trudności lingwistyczne” rozumiem wszelkie trudności podczas nabywania i posługiwania się poszczególnymi sprawnościami językowymi dla celów osiągnięcia kompetencji językowej

ZZ6.5 wynikająca z P6: podejście metodyczne

Operacjonalizacja ZZ6.5.: Pod pojęciem „podejście metodyczne” rozumiem zastosowane przez nauczyciela środki i podjęte działania.

Wskaźniki: sposób planowania zajęć, zorganizowanie przestrzeni, dobór metod i technik kształcenia, dobór środków dydaktycznych.

P7. Jakie są potencjalne rozwiązania procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotne dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego?

ZZ7 wynikająca z P7: wspieranie

Operacjonalizacja ZZ7.: Pod pojęciem „wspieranie” rozumiem tworzenie odpowiednich warunków dla rozwoju i sytuacji, które będą jak najefektywniej służyć prawidłowemu rozwojowi dziecka (zob. Krauze-Sikorska, 2016; Twardowski, 2012).

Zmienne niezależne:

- Wiek dziecka – wczesnoszkolny (6/7-9/10 lat).
- Poziom kompetencji nauczyciela języka angielskiego
- Poziom przygotowania nauczyciela języka angielskiego do pracy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (formalnego i nieformalnego).

4. Dobór metod i technik oraz konstruowanie narzędzi badań własnych. Organizacja procedury badawczej i przebieg badań.

Ze względu na złożoność założonych i przeprowadzonych badań dla łatwiejszego zobrazowania, zdecydowano się na połączenie omówienia założonej procedury badawczej, wraz z doborem sposobu gromadzenia materiału, założonych i wykorzystanych narzędzi badań własnych, a także ukazaniu organizacji i przebiegu badań.

W badaniach nie ma przeciwwskazań, aby łączyć strategię postępowania badawczego ilościowego z jakościowym, co jak wspomina Rubacha (2009, s. 21-22) wręcz wspomaga proces badawczy dzięki możliwości dopełniania się dobranych metod i technik dla uzyskania szerszej perspektywy. W podjętych badaniach opisanych w poniższej pracy

dysertacyjnej zdecydowano się na połączenie metod jakościowych i ilościowych. Poniższy zabieg miał na celu szersze i głębsze zbadanie wskazanej problematyki, zarówno pod względem istoty problemu, jak i poszerzenie perspektywy badacza oraz obiektywnego spojrzenia na charakterystykę badanego wycinka rzeczywistości.

Kolejnym krokiem stało się odpowiednie dobranie metod i technik do postawionych problemów badawczych. W literaturze wskazać można różne sposoby definiowania metod badawczych. Za W. Okoniem (1964, s. 12) przyjąć można metodę jako „system celowych czynności i środków umożliwiających wykonanie danego zadania, bądź rozwiązanie określonego problemu”. A. Kamiński (1974, s. 65) szerzej definiuje to samo zjawisko poprzez określenie metody jako „zespołu teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”. M. Łobocki (2001, s. 217) te same zabiegi określa jako „ogólne dyrektywy czy normy postępowania badawczego”. W literaturze można spotkać się z różnorodną klasyfikacją metod m.in. wg T. Pilcha (1998, s. 41-52): eksperyment pedagogiczny, monografię pedagogiczną, metodę indywidualnych przypadków, metoda badań sondażowych; wg M. Łobockiego (2001, s. 217-250) obserwacja, eksperyment pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metoda socjometryczna, metoda sondażu diagnostycznego, analiza dokumentów, skala ocen, metoda indywidualnych przypadków oraz metoda monograficzna. Nie ma jednej ustalonej kategoryzacji, lecz wskazane stanowią pewną próbę ich uporządkowania. W zakresie każdej metody wspomnieć należy o technikach, rozumianych jako „bardziej uszczegółowionych sposobów postępowania badawczego (Łobocki, 2001, s. 217). Po ustaleniu metod i technik, założono skonstruowanie narzędzi badawczych. Za funkcję narzędzi badawczych przyjąć można za J. Gniteckim (1999, s. 4-12) „umożliwienie wykonania pracy badawczej w dziedzinie pedagogiki”.

Założono wystąpienie czterech etapów badań i zgodnie z tym założeniem w takim sposób przebiegły badania:

ETAP 1: Analiza dokumentacji tworzonej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych w celu wskazania komponentów diagnozy, które odnoszą się do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego

Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna przeprowadzana w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oparta jest na interpretacji wyników testów standaryzowanych, wywiadu środowiskowego z rodzicami/opiekunami prawnymi,

dokumentacją przekazaną ze szkoły, dokumentacją medyczną i obserwacją. Tworząc dokumenty: opinie i orzeczenia w pewien sposób kategoryzuje się specjalne potrzeby uczniów wpisując je w ramy nazw dokumentów. W zakresie każdej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych mamy jednakże do czynienia z szerokim wachlarzem możliwości funkcjonowania dziecka, w tym także, adekwatnie, oddziaływań pomocnych w tworzeniu dla nich procesu edukacyjnego. Dokumentacja zawiera zalecenia do pracy, jednakże rzadko spotkać można się z informacjami dla nauczyciela języka angielskiego dla celów rozwijania kompetencji lingwistycznych. Podejrzałam, że w diagnozie psychologiczno-pedagogicznej wskazane mogą zostać następujące elementy/komponenty dotyczące rozwoju dziecka (poznawczego, rozwoju poszczególnych funkcji percepcyjno-motorycznych, językowego), które wiążą się z nabywaniem przez dzieci kompetencji językowych, w tym z języka angielskiego, a znajomość dyspozycji dziecka oraz ich oddziaływanie na nabywanie drugiego/obcego języka, a także odpowiednia ich interpretacja pozwoli na głębsze zrozumienie, w jaki sposób można dostosowywać proces nauczania dla potrzeb dziecka bazując na jego indywidualnym rozwoju.

Na tym etapie wykorzystano **metodę analizy dokumentów**. Za Łobockim (2001, s. 241) metoda ta polega na „uporządkowaniu i interpretacji zawartych w nich [dokumentów] treści pod kątem problemu (celu) badawczego (...)”. Zastosowano **technikę analizy treściowej** dokumentów, rozumianej jako „interpretacji zawartych w niej treści” (Łobocki, 2001, s. 243)

Przebieg badania:

Przeanalizowano 150 dokumentów (zarówno orzeczenia jak i opinie, różnego typu), skupiając się na sekcji dla opinii: *Określenie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia oraz opis mechanizmów wyjaśniających funkcjonowanie ucznia, w odniesieniu do problemu zgłaszanego we wniosku o wydanie opinii* oraz dla orzeczenia: *Diagnoza*, stworzonych przez różnych specjalistów na podstawie różnorodnych narzędzi diagnostycznych i na tej podstawie wybrano najczęściej pojawiające się sformułowania diagnostyczne (nazwane w dalszej części pracy komponentami), które w subiektywnej interpretacji odnosić się będą do nabywania kompetencji językowej w zakresie języka obcego.

ETAP 2: Diagnoza dyspozycji dzieci w wieku wczesnoszkolnym do nabywania języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych (zgodnie z procedurą diagnostyczną prowadzoną w poradni, uzupełnią o dodatkowe, wymienione w podpunktach a-h).

Po przeanalizowaniu występujących w dokumentacji komponentach diagnozy, w dalszej części zależało mi na pochyleniu się nad sposobem funkcjonowania konkretnych dzieci w trakcie procesu diagnostycznego, biorąc pod uwagę ich indywidualny profil diagnostyczny (a zatem poziom funkcjonowania poszczególnych komponentów analizowanych po wykonaniu testów zgodnie z procedurą diagnostyczną przeprowadzaną w poradniach psychologiczno-pedagogicznych), oraz na tej podstawie, tym w jaki sposób kształtują się jego dyspozycje do nabywania języka angielskiego. W szczególności, istotne było zestawienie i zrozumienie, które z deficytów i dysfunkcji, na przykładzie konkretnego funkcjonowania dziecka, wiążą się z trudnościami lingwistycznymi i w jakim zakresie, a także wskazują na obszary językowe do wspierania, wspomaganie czy stymulowania. Ponadto, konieczne było określenie, jakie są już stosowane formy wspierania rozwoju kompetencji lingwistycznych, poprzez wskazane podmioty i środowiska (pracowników merytorycznych w szkole, pracowników merytorycznych w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz w środowisku rodzinnym).

Na tym etapie zastosowano strategię łączenia badań przy wykorzystaniu **triangulacji**, strategii badawczej opierającej się na więcej niż jednej metodzie gromadzenia danych. Interpretacji dokonano przy wykorzystaniu **stylu studium przypadku**.

Triangulacja, jako strategia badawcza dobrana została ze względu na konieczność wieloaspektowego spojrzenia na podmiot moich badań, czyli dziecko w wieku wczesnoszkolnym. Założyłam, że do analizy wejdą materiały pozyskane z wielu źródeł, a także wzbogacone własnymi narzędziami diagnostycznymi, po to aby uzyskać jak najpełniejszy obraz funkcjonowania dziecka oraz jego dyspozycji językowych. Jak to zostało podkreślone „istotą triangulacji jest respektowanie zasady różnorodności niezależnych źródeł danych, badaczy, strategii, teorii, a nawet metodologii, i w ten sposób poszukiwanie trafnych wyjaśnień” (Hornowska, i in., 2014, s. 55; Hornowska i in, 2012, s. 74).

Studium przypadku, rozumiane jest nie tylko jako procedura diagnostyczna, ale również metoda badań. Znana jest w literaturze pod nazwami metoda indywidualnych przypadków czy analiza przypadków. Nie zakłada ona stawiania wstępnych założeń, lecz skupia się na analizie i interpretacji zebranych danych. Istotne będzie spojrzenie na dziecko wieloaspektowo: zwrócenia uwagi nie tylko na zdiagnozowane zaburzenia, ale także na mechanizmy kompensacji i wszelkie składowe pozwalające na przewyżczenie trudności w przyszłości. Za M. Łobockim (2001, s. 248) przyjmuje się, że „oprócz postawienia diagnozy różnego rodzaju zaburzeń – [metoda] ma na celu także ukazanie ich przyczyn

i szerszego kontekstu środowiskowego czy kulturowego”. W metodzie podejmuje się także „próbę określenia możliwej do zastosowania wobec nich [badanych] pewnej strategii postępowania terapeutycznego, a także wychowawczego” (Łobocki, 2001, s. 248). Jak to zostało wspomniane, schemat studium przypadku wymagał ode mnie zastosowania triangulacji metodologicznej, która objęła metody, techniki i narzędzia ukazane w Tabeli 27.

Tabela 27. Dobór metod, technik i narzędzi dla przyjętej triangulacji metodologicznej w interpretacji studium przypadku

Metoda	Technika	Narzędzie
metoda analizy dokumentacji	– technika analizy treściowej (dokumentów zastanych oraz tworzonych intencjonalnie)	
metoda wywiadu	– technika wywiadu jawnego, częściowo skategoryzowanego (częściowo kierowanego) – technika rozmowy kierowanej	– Kwestionariusz wywiadu z rodzicem przed-diagnostyczny (ZAŁ.3) – Kwestionariusz wywiadu post-diagnostyczny, uzupełniający (ZAŁ. 3) – kwestionariusz rozmowy kierowanej z dzieckiem (ZAŁ.4)
metoda obserwacji	– technika obserwacji skategoryzowanej uczestniczącej – technika obserwacji swobodnej uczestniczącej	– Arkusz obserwacyjny dziecka w trakcie badań diagnostycznych dyspozycji językowych (ZAŁ. 2) – Notatka badawcza
pomiar pedagogiczny		– test standaryzowany: <i>Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. Bateria-7/9 [B-7/9]</i> , autorstwa: M. Bogdanowicz, D. Kalka, E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke LUB <i>Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. Bateria-10/12 [B-10/12]</i> , autorstwa: M. Bogdanowicz, D. Kalka, E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke LUB <i>Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcio- i sześciolletnich. Rewizja 2015. Bateria-5/6R</i> , autorstwa: M. Bogdanowicz, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke, D. Kalka.

		– test niestandardyzowany z języka angielskiego w opracowaniu własnym (ZAŁ. 1)
--	--	--

Źródło: opracowanie własne.

Ocenie w konstruowaniu studium przypadku poddane były dane o dziecku zebrane zgodnie z procedurą diagnostyczną prowadzoną w poradni (a-d) obejmujące: rozwój poznawczy (myślenie, uwaga i koncentracja, pamięć), rozwój mowy, funkcje percepcyjno-motoryczne (w tym funkcje słuchowo-językowe, wzrokowo-przestrzenne), sposoby komunikowania się dziecka z otoczeniem, rozwój społeczno-emocjonalny, lateralizacja, specyfika trudności szkolnych, osiągnięcia szkolne, w zestawieniu z własną dodatkową procedurą diagnostyczną (e-i), w wyniku której uzyskano informacje obejmujące osiągnięty poziom sprawności dziecka z zakresu języka angielskiego: słuchanie, rozumienie, mówienie, wymowa, sprawność leksykalna, sprawność syntaktyczna/gramatyczna, czytanie, pisanie, świadomość i sprawność fonologiczna, a także informacje dotyczące wspierania i wspomagania dziecka w nauczaniu przez inne podmioty.

Kolejność wykonywania kroków w procedurze badawczej:

- a. Analiza wstępnej dokumentacji (wywiad środowiskowy z rodzicem/opiekunem, analiza dokumentacji szkolnej, analiza dokumentacji medycznej, inne dokumenty dostarczone przez rodzica/opiekuna).
- b. Przeprowadzenie badania pedagogicznego standaryzowanym testem: ***Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. Bateria-7/9 [B-7/9]***, autorstwa: M. Bogdanowicz, D. Kalka, E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke LUB ***Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. Bateria-10/12 [B-10/12]***, autorstwa: M. Bogdanowicz, D. Kalka, E. Karpińska, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke LUB ***Bateria metod diagnozy rozwoju psychomotorycznego dzieci pięcioletnich. Rewizja 2015. Bateria-5/6R***, autorstwa: M. Bogdanowicz, U. Sajewicz-Radtke, B. M. Radtke, D. Kalka.⁴⁵
- c. Analiza dokumentacji związanej z przeprowadzaną diagnozą przez innych pracowników poradni (w tym diagnozą psychologiczną, a także diagnozą logopedyczną – jeżeli zaszła taka przesłanka diagnostyczna).

⁴⁵ Badaczka posiada odpowiednie certyfikaty upoważniające ją do diagnozowania dzieci wspomnianymi narzędziami, a także dokonywania analizy uzyskanych wyników.

Diagnoza psychologiczna przeprowadzona została przez różnych psychologów jednym lub dwoma (w zależności od potrzeb) testami standaryzowanymi:

- **Skala Inteligencji Stanford-BINET**, autorstwa: G.H. Roid, w polskiej adaptacji: U. Sajewicz-Radtke, B.M. Radtke, M. Lipowska,
- **IDS-2 Skale Inteligencji i Rozwoju dla Dzieci i Młodzieży**, autorstwa: A. Grob, P. Haggmann-von Arx, w adaptacji polskiej: A. Jaworowska, A. Matczak, D. Fecenec.
- **Leiter-3 Międzynarodowa Wykonaniowa Skala Leitera – wydanie trzecie**, autorstwa: G. H. Roid, L. J. Miller, M. Pomplun, C. Koch, w adaptacji polskiej: A. Matczak, A. Jaworowska, K. Martowska.

Do interpretacji własnej i odniesienia wskazanych komponentów do aspektów językowych wykorzystana została analiza wyników testów, dokonana przez psychologa posiadającego odpowiednie certyfikaty upoważniające do wykorzystywania danych narzędzi.

- d. Konsultacje z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej.
- e. Wywiad z rodzicami przed badaniem dyspozycji językowych dziecka.
- f. Badanie dyspozycji językowych dziecka z zakresu języka angielskiego na podstawie skonstruowanego dla potrzeb badań narzędzia badawczego – testu niestandaryzowanego.
- g. Rozmowa z dzieckiem zgodnie z przyjętym schematem.
- h. Wywiad z rodzicami post- diagnostyczny (uzupełniający) – po badaniu dyspozycji językowych dziecka.
- i. W trakcie wszystkich spotkań diagnostycznych (dwa lub więcej) z dzieckiem – obserwacja.

Omawiając szerzej narzędzia skonstruowane dla potrzeb studium przypadku należy wspomnieć:

- kwestionariusz wywiadu z rodzicami przed badaniem (A) oraz uzupełniający po badaniu dziecka (B);

Kwestionariusze zawierały pytania dopełniające wiedzę na temat dotychczasowego przebiegu edukacji lingwistycznej dziecka, trudności, z którymi w opiniach rodziców borykają się dzieci w zakresie rozwoju ogólnego oraz językowego, opinię własną na temat postępów dziecka w uczeniu się języka, trudności, które napotykają oraz

osiągane sukcesy w trakcie uczenia się języka angielskiego, udzielane wsparcie (przez środowisko rodzinne, pozaszkolne, szkolne) oraz własną opinię i oczekiwania w zakresie prowadzonych zajęć szkolnych oraz pozaszkolnych.

- kwestionariusz rozmowy z dzieckiem (C);

Kwestionariusz rozmowy z dzieckiem przygotowany został wykorzystując do części pytań technikę niedokończonych zdań, w części składający się z pytań otwartych, a do niektórych przygotowano obrazki. Celem rozmowy było poznanie opinii dziecka na temat własnych postępów w poznawaniu języka angielskiego, przyjmowanej postawy i emocji wiążących się z zajęciami, a także tego jak oczami dziecka wyglądają zajęcia z języka angielskiego w szkole oraz wsparcie dla poznawania języka angielskiego udzielane przez nauczyciela czy rodziców.

- kwestionariusz obserwacji jakościowej dziecka w trakcie dwóch lub więcej badań, ze szczególnym uwzględnieniem zakresu obserwacji na teście z języka angielskiego (D);
- test niestandardyzowany z języka angielskiego w opracowaniu własnym (E).

Test zawierał 20 aktywności z języka angielskiego dla dzieci, w klasach I-III, z zakresu: słuchanie i rozumienie (6), mówienie (3), czytanie (4), pisanie (2-4)⁴⁶, sprawność i świadomość fonologiczna (3)⁴⁷. Dla sprawności leksykalnej, poprawności gramatycznej, poprawności wymowy nie zostały przygotowane osobne aktywności; ich poziom przeanalizowany został przy wykorzystaniu wszystkich wcześniejszych ćwiczeń. Chociaż aktywności podzielone zostały ze względu na dominującą wykorzystywaną sprawność dla ich wykonania, to przyjmuje się ich nieodłączną integralność i współwystępowanie, a samą analizę i interpretację dokonywano przy wykorzystaniu tego założenia.

Przygotowane narzędzie nie miało na celu określenie poziomu osiągnięcia danych sprawności przez dzieci w języku angielskim, co nie byłoby możliwe ze względu na brak norm standaryzujących przygotowany test. W założeniu wykorzystania narzędzia pozwalało one na określenie dyspozycji dziecka w zakresie nabywania drugiego języka,

⁴⁶ W zależności od wieku i klasy rodzaj zadań związanych z wykorzystaniem sprawności pisania zmienia się, stąd różnice w ilości i rodzaju zaproponowanych aktywności.

⁴⁷ W niektórych zaproponowanych zadaniach i aktywnościach diagnozowane sprawności współwystępują, stąd też liczba wskazanych zadań nie sumuje się do 20.

wyznaczenie obszarów sprawności językowych, w których dziecko napotyka trudności, osiąga sukcesy, a także wyznaczenie obszarów dla pracy językowej.

Na podstawie interpretacji holistycznego rozwoju dziecka, odniesień do jego indywidualnego profilu diagnostycznego (w tym rozwoju i zasobów wskazanych komponentów w diagnozie) oraz jego rozwoju językowego w zakresie języka angielskiego podjąć chciano próbę wysnucia implikacji pedagogicznych w pracy z dzieckiem w połączeniu pracy terapeutyczno-językowej.

Wszystkie przygotowane narzędzia zawarte zostały w aneksie pracy.

Przebieg badań:

Osoby uczestniczące w badaniu to dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranej poradni psychologiczno-pedagogicznej z terenu województwa wielkopolskiego, w wieku 6-11 lat, w klasach I-III, w trakcie badań diagnostycznych. Ze względu na wrażliwość danych osobowych oraz przedstawionych problemów, w pracy nie zostanie podana nazwa poradni, w której przeprowadzono badania, aby uniknąć możliwości identyfikacji dzieci, w razie opublikowania materiałów. Tym samym, imiona dzieci do potrzeb pracy dysercyjnej zostały zmienione.

Przebadanych zostało 39 dzieci, spośród których dla siedmiorga, specjalne potrzeby edukacyjne w przyjętej kategoryzacji współwystępowały, co oznacza, że u jednego dziecka mówi się o należeniu do więcej niż jednej grupy zdefiniowanych specjalnych potrzeb. Ich zestawienie przedstawiają Tabele 28-29.

Tabela 28. Lista wszystkich grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, które wystąpiły u wszystkich dzieci biorących udział w badaniach.

Dziecko z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dziecko-imigrant)	3
Dziecko z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dziecko-re-emigrant)	3
Dziecko z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi, lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dziecko z mniejszości etnicznej)	1
Dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu	1
Dziecko z zaburzeniami rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim	5
Dziecko z rozwojowymi zaburzeniami ruchowymi	2

Dziecko z zaburzeniami funkcji słuchowych i słyszenia	3
Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD i ADD)	2
Dziecko z ryzykiem specyficznych trudności w uczeniu się	15
Dzieci z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się	2
Dzieci z zaburzeniami mówienia i trudnościami lingwistycznymi	1
Dziecko w sytuacjach traumatycznych	2
Dziecko doświadczające zaniedbania środowiskowego	2
Dziecko z trudnościami, które spowodowane są trudną sytuacją rodzinną	1
Dziecko z uogólnionymi trudnościami	3
Dziecko o zwiększonej potrzebie stymulacji edukacyjnej	1

Źródło: opracowanie własne. Liczba wskazanych specjalnych potrzeb edukacyjnych nie sumuje się do 39, ze względu na wykazanie wszystkich występujących u dzieci w badaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Tabela 29. Lista współwystępujących u siedmiorga dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych

Dziecko z trudnościami adaptacyjnymi (Re-emigrant)/ryzyko specyficznych trudności w uczeniu się	2
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD i ADD)/ryzyko specyficznych trudności w uczeniu się	2
Dziecko z trudnościami adaptacyjnymi (mniejszość etniczna)/zaburzeniami rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim/ dziecko doświadczające zaniedbania środowiskowego	1
Dziecko doświadczające zaniedbania środowiskowego/ zaburzeniami rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim	1
Dziecko w sytuacji traumatycznej/ o uogólnionych trudnościach	1

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie dzieci przeszły przez określoną wcześniej procedurę diagnostyczną. W wyjątkowych sytuacjach, pomijano wykonanie niektórych z aktywności z zakresu badania dyspozycji językowych (np. z zakresu czytania i pisania, w przypadku nieznamości przez dziecko liter w odczycie i zapisie, lub ich bardzo niską automatyzację). U jednego dziecka badanie dyspozycji językowych przerwano zostało w połowie, ze względu na duże napięcie emocjonalne, które uniemożliwiło wykonywanie dalszych aktywności.

ETAP 3: Diagnoza opinii i doświadczeń nauczycieli na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich funkcjonowania na zajęciach.

Po podjęciu próby określenia dyspozycji dzieci do nabywania języka angielskiego, biorąc po uwagę ich specjalne potrzeby edukacyjne, z szczególnym uwzględnieniem

indywidualnego profilu diagnostycznego, a tym samym także zróżnicowanego funkcjonowania, konieczne było spojrzenie na ten problem z perspektywy nauczycieli języka angielskiego. Interesujące było dla mnie nie tylko spojrzenie ich oczami na funkcjonowanie i trudności, które zauważają u dzieci, z którymi pracują na zajęciach z języka angielskiego, ale także sposób wykorzystywania przez nich informacji zawieranych w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych, tym samym, które informacje zwracają ich uwagę, a które z nich są dla nich najbardziej istotne i pomocne podczas budowania i organizowania procesu dydaktycznego. Zależało mi także na wskazaniu przeglądu praktycznych rozwiązań i dostosowań w zakresie podejścia metodycznego stosowanych przez nauczycieli języka angielskiego w ich codziennej pracy z dziećmi. Konieczne też było zrozumienie, czy i jakie wsparcie od innych podmiotów uzyskują dla zrozumienia potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w trakcie pracy z nimi.

Wykorzystano do tego **metodę sondażu diagnostycznego**.

Sondaż diagnostyczny rozumiany jest za T. Pilchem (1998, s. 51) jako „sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych zjawisk wychowawczych, instytucjonalnie zlokalizowanych na podstawie badań specjalnie dobranej grupy reprezentującej populację ogólną, w której występują badane zjawiska”.

W trakcie badań własnych, w zakresie wybranej metody wykorzystano **technikę ankiety**. W technice ankiety w literaturze podkreśla się, że wymagane jest precyzyjne przygotowanie się do wykorzystania tej techniki zaczynając od postawienia problemu, sformułowania pytań odpowiadających postawionemu problemowi, ułożenie instrukcji, przeprowadzenia badania próbnego i na jego podstawie przygotowanie ostatecznej wersji ankiety (Łobocki, 2001).

Wybranie takiej techniki badań pozwoliło na dotarcie do większej liczby nauczycieli, dla celów zebrania informacji dotyczących opinii i doświadczeń nauczycieli języka angielskiego w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym sposobów wykorzystania przez nich dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych, funkcjonowania dzieci z SPE na zajęciach z języka angielskiego w ich opiniach oraz podejmowanych przez nich działań w pracy z nimi.

Narzędzie skonstruowane na tym etapie to **kwestionariusz ankiety internetowej przeznaczonej dla nauczycieli języka angielskiego pracującymi w szkołach ogólnodostępnych na etapie edukacji wczesnoszkolnej**.

Przebieg badań:

Ankieta rozślana została do losowo wybranych szkół z terenu całej Polski. Mając na uwadze to, że w każdej ze szkół pracuje jedynie kilkoro nauczycieli-anglistów, w tym jedynie kilku z nich będzie pracowało z docelową grupą, czyli na etapie edukacji wczesnoszkolnej, a także mając na uwadze niechęć wypełniania ankiet przez tą grupę zawodową, dołożono wszelkich starań, aby ankieta dotarła do jak największej ilości szkół. Ankiety przesłano do 3879 szkół ogólnodostępnych, z czego udało zebrać 136 odpowiedzi nauczycieli. 4 z nich zostały wykluczone ze względu na niespełnianie założonych kryterium, tzn. albo nauczyciele ci nie pracują z grupą dzieci na etapie wczesnoszkolnym, albo nie pracują w szkole ogólnodostępnej. Pozostało 132 odpowiedzi, które wzięto pod uwagę podczas dokonywania analizy.

Spośród 132 ankietowanych 121 z nich stanowiły kobiety, co stanowi 91,7% ankietowanych. 79,5% wszystkich ankietowanych pracuje jedynie w szkole ogólnodostępnej, natomiast pozostali łączą pracę w szkole ogólnodostępnej z inną placówką: z prywatną (12,1%), integracyjną (6,8%), jedna osoba z przedszkolem, a jedna pracuje w trzech placówkach: ogólnodostępnej, integracyjnej i prywatnej. 50% nauczycieli łączy pracę na etapie edukacji wczesnoszkolnej z edukacją w oddziale przedszkolnym, 41,7% z pracą w klasach 4-6, a 15,9% pracuje także w klasach 7-8. Przekrojowo wskazać można, że udało dotrzeć się do nauczycieli o zróżnicowanym doświadczeniu zawodowym, co zostało przedstawione w Tabeli 30., które kształtuje się następująco:

Tabela 30. Doświadczenie zawodowe ankietowanych nauczycieli

Pracuję w zawodzie nauczyciela		
1-5 lat	49	37,1%
6-10 lat	22	16,7%
11-15 lat	20	15,2%
16-20 lat	15	11,4%
21-25 lat	16	12,1%
26-30 lat	5	3,8%
31-35 lat	5	3,8%

Źródło: opracowanie własne.

72% ankietowanych nauczycieli ukończyło studia na kierunku filologia angielska z przygotowaniem pedagogicznym. W pozostałych przypadkach jest to np. edukacja

elementarna z językiem angielskim (13,6%), pedagogika z językiem angielskim (5,3%), nauczycielskie kolegium języka angielskiego (2,3%), nauczanie języka angielskiego (1,5%), dydaktyka języka angielskiego (1,5%). Pojawiły się także pojedyncze odpowiedzi studiów niezwiązanych ściśle z nauką języka tj. zarządzanie oświatą, filologia polska, edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna, socjoterapia/resocjalizacja.

11,4% ankietowanych wskazuje, że ukończyło studia podyplomowe związane z nauczaniem języka angielskiego, 51,5% wskazuje na dodatkowe szkolenia i kursy z tego zakresu. 32,6% nie ukończyło żadnych dodatkowych szkoleń, poza przewidzianymi w ramach programu studiów. 56,1% ankietowanych wskazuje, że ukończyło dodatkowe szkolenia dotyczące pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a 9,8% wskazuje na ukończenie studiów podyplomowych z tego zakresu. 31,8% ankietowanych nie brało udziału w szkoleniach i kursach dotyczących pracy z dzieckiem z SPE. 36,4% nauczycieli twierdzi, że ukończyło także dodatkowe szkolenia i kursy z zakresu nabywania języka przez dziecko z SPE na zajęciach z języka angielskiego, 52,3% przyznaje, że nie brało udziału w tego typu szkoleniach. W odpowiedziach nauczycieli, którzy brali udział w takich szkoleniach pojawiają się przykłady tych także o nieposzerzonej tematyce o zakres nauczania języka angielskiego w tym kontekście np. ogólne szkolenie dotyczące pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także stwierdzenia „warsztat własny”, co sugerować może opieranie się przez danych nauczycieli w pracy z uczniami z trudnościami na swoim własnym warsztacie pracy, lub niezrozumieniu pytania. Po wykluczeniu tego typu odpowiedzi, pozostaje 27,3% ankietowanych, co do których odpowiedzi istnieje większa pewność faktycznego uczestniczenia w tego typu szkoleniach.

ETAP 4: Określenie potencjalnych rozwiązań procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotnych dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego.

Ostatni etap przeprowadzonych badań polegał na podsumowaniu całości zebranego materiału dla wskazania implikacji dla obszaru zarówno edukacyjnego, jak i diagnostycznego. Zdecydowano się ukazać proponowane zalecenia we własnej interpretacji, dla wskazanych deficytów i dysfunkcji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dla wybranych komponentów diagnozy) oraz rekomendacje dla rozwijania sprawności językowych na podstawie interpretacji i analizy poziomu rozwoju wskazywanych u dzieci po uzyskaniu diagnozy z poradni psychologiczno-pedagogicznych komponentów diagnozy.

VI. Dyspozycje językowe dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji wczesnoszkolnej w systemie tradycyjnym w świetle badań własnych

Problematyka wskazanych badań z jednej strony objęła dyspozycje językowe dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku wczesnoszkolnym do nabywania języka angielskiego. Interpretacja byłaby niepełna, gdyby nie uzupełnić jej także o analizę funkcjonowania dziecka z SPE na zajęciach z języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych oraz tworzonych warunków dla jego rozwoju, a także zrozumienia sposobu wykorzystania dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zaproponowanych i stosowanych rozwiązań metodycznych przez nauczycieli anglistów.

Rozdział podzielono na cztery części, a każda z nich omawia kolejny etap przeprowadzonych badań. W pierwszej z nich ukazane zostają komponenty diagnozy odnoszące się do nabywania kompetencji z języka angielskiego, o których poziomie funkcjonowania dowiedzieć można się z interpretacji i analizy wyników testów diagnostycznych w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych. W drugiej, przedstawiono przypadki diagnozowanych dzieci wykazując ich specjalne potrzeby edukacyjne, a także te wynikające z ich indywidualnego profilu diagnostycznego, zestawiając je z diagnozą ich dyspozycji językowych w nabywaniu języka angielskiego. Ponadto wskazano propozycje obszarów wspierania dziecka w zakresie jego rozwoju lingwistycznego. Trzecia część zawiera analizę opinii i doświadczeń nauczycieli języka angielskiego na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci z SPE, a także wskazania, w jaki sposób funkcjonują, jak również ukazanie potencjalnych rozwiązań wspierających rozwój dzieci, w tym językowy. W ostatniej czwartej części, pochyliłam się nad wskazaniem potencjalnych rozwiązań i możliwych propozycji w pracy z dziećmi z SPE, bazując na wcześniej zebranych danych, analizie literatury oraz własnych doświadczeń i intuicji pedagogicznej. W efekcie stworzone zostało zestawienie ukazujące możliwości łączenia oddziaływań terapeutycznych z językowymi podczas nabywania języka angielskiego.

1. Komponenty diagnozy odnoszące się do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego na podstawie diagnozy psychologiczno-pedagogicznej – etap 1

PROBLEM 1: Które komponenty diagnozy można odnieść do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego?

Każde dziecko rozwija się w indywidualny i wyjątkowy sposób. Często mając do dyspozycji diagnozę z poradni psychologiczno-pedagogicznej nauczyciele zwracają uwagę jedynie na wskazaną ogólną diagnozę, swego rodzaju kategoryzację pod względem wybranej specjalnej potrzeby edukacyjnej, bez doszukiwania się szczegółów dotyczących funkcjonowania dziecka, jego jakże indywidualnego profilu rozwoju, zarówno poznawczego jak i pedagogicznego. Pokusić można się o stwierdzenie, że opinie i orzeczenia z poradni często wykorzystywane są jako narzędzie do „nazwania” dziecka, wrzucenia w pewną znaną i bezpieczną kategorię. Ma to oczywiście swoje uzasadnienie, gdyż ustalone kategoryzacje i grupy pozwalają na zrozumienie szerokiej problematyki funkcjonowania dzieci z danej grupy. Nakierowuje to nauczycieli na pewne przyjęte i szerokie rozumienie funkcjonowania dzieci z danej grupy, co oczywiście jest zjawiskiem naturalnym, jednakże niebezpiecznym, gdyż powodować może powielanie tych samych zachowań nauczyciela, a tym samym nieadekwatne rozumienie pojęcia indywidualizacji i nieadekwatne organizowanie procesu dydaktycznego. Przyjąć zatem należy, że jedynie ogólne rozumienie danej problematyki funkcjonowania dziecka poprzez pryzmat jego przypisania do pewnej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych nie jest wystarczające dla tworzenia procesu edukacyjnego. Ważne informacje w diagnozie nie są doceniane, a pozwalałyby one na uruchomienie właściwej pracy z dziećmi.

Wydaje się, że mamy do czynienia z dwoma równoległymi systemami: systemem diagnozy (praca w poradni psychologiczno-pedagogicznej) a systemem pracy z dzieckiem (praca nauczyciela z dzieckiem w szkole), a systemy te nie przenikają się i nie łączą; brakuje im spójności. Testy psychologiczne i pedagogiczne wykorzystywane w poradniach oferują szerokie pole możliwości zrozumienia jakie trudności ma dziecko, jakie są przyczyny, ale też dają możliwość interpretacji dla celów wspomagania indywidualnego dziecka. Oznacza to jednak, że konieczne jest wyłuskanie spośród często niełatwych w opisie diagnoz psychologiczno-pedagogicznych zawartych w orzeczeniach i opiniach komponentów, tych które istotne będą dla kształtowania procesu edukacyjnego i odpowiadają za konkretne zachowania/trudności/sukcesy dziecka. Często odwoływać można się do poziomu rozwoju wąskich funkcji, lecz istotna jest także ich integracja oraz to jakich trudności i zachowań

spodziewać się można po korelacji dwóch lub więcej funkcji rozwojowych określonym dla nich poziomie. Wydaje się koniecznym zrozumienie, jak cennym źródłem może być dokumentacja z poradni psychologiczno-pedagogicznych, jeżeli jest prawidłowo odczytywana, analizowana i interpretowana. W tym miejscu odnieść należy się oczywiście do podnoszonych zarzutów dotyczących języka diagnozy, niełatwego, szablonowego, zbyt ogólnego, stąd też nie tylko zadaniem nauczycieli jest odpowiednie czytanie i interpretowanie diagnozy, ale także pracowników poradni poprawnego i czytelnego jej formułowania, unikając utartych schematycznych zdań.

Chociaż zwykle brakuje w dokumentacji odniesień do kształtowania języka obcego, a także zaleceń dla tego obszaru, dla nauczycieli języka angielskiego nie oznacza to, że kierować mogą swoją uwagę jedynie na ukazaną kategorię i wskazany rodzaj specjalnej potrzeby edukacyjnej. I chociaż jak to zostało podkreślone, nakierowuje to podczas budowania procesu dydaktycznego, przyjęta kategoryzacja nie może być jednakże jedynym czynnikiem determinującym sposób indywidualizacji zajęć. W swoich badaniach założyłam, że w diagnozie każdy z opisanych komponentów w mniejszy lub większy sposób odnieść można do trudności lingwistycznych jakie może mieć dziecko z zakresu ogólnego rozwoju językowego, ale także w zakresie języka obcego/drugiego. U dzieci z tej samej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych dostrzega się różnorodne funkcjonowanie, co oznacza, że dopiero szersza diagnostyka wskazuje na deficyty węższych funkcji i to różnice w ich kształtowaniu wpływają na indywidualne funkcjonowanie. Oznacza to, że nie zawsze ta sama przyjęta droga metodyczna będzie odpowiednia dla dzieci z tej samej grupy specjalnych potrzeb edukacyjnych, ze względu na różnorodny profil poznawczy i percepcyjny. Wnioskując dalej, to rozszerzona diagnoza wskazująca na ukształtowanie funkcji poznawczych oraz funkcji percepcyjno-motorycznych, w ich wąskim i szerszym rozumieniu, a także występowaniu samodzielnie i w integracji z innymi funkcjami, da możliwość bardziej efektywnej indywidualizacji procesu nauczania dla dziecka, w tym nauczania języka angielskiego.

W przedstawionej poniżej tabeli (Tabela 31.), po przeanalizowaniu dostępnych źródeł, wyróżnione zostały komponenty, które diagnozowane są poprzez standaryzowane testy psychologiczne i pedagogiczne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Analiza dostępnych opinii i orzeczeń, w wymiarze 150, pozwoliła mi na stworzenie wykazu informacji i sformułowań najczęściej spotykanych przez nauczycieli w odczytywanych przez nich diagnozach, w otrzymywanych opiniach i orzeczeniach. Dla edukacji lingwistycznej oraz nabywania drugiego języka istotne będzie, aby nauczyciele wiedzieli

i rozumieli, w jaki sposób wyróżnione elementy wpływać będą zatem na uczenie się przez dzieci języka angielskiego. W poniższej Tabeli 31. przygotowanej na bazie analizy literatury, własnego doświadczenia diagnostycznego oraz edukacyjnego oraz intuicji podjęto próbę określenia, jak dziecko na określonym poziomie rozwoju danej funkcji czy cechy może funkcjonować na zajęciach z języka angielskiego w klasach I-III⁴⁸. Podkreślić należy, że są to jedynie propozycje, które nie wyczerpują tematu, lecz stanowią pewne nakreślenie możliwego funkcjonowania.

⁴⁸ W opiniach i orzeczeniach często pojawiają się naprzemiennie wyrażenia oznaczające w praktyce to samo, np.: „obniżone”, „poniżej przeciętnej”, „poniżej normy”, „trudności z”, „deficyty”, „niski poziom”.

Tabela 31. Przykłady komponentów diagnozy dzieci w wieku wczesnoszkolnym wraz z przykładami występujących trudności podczas nabywania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego w przypadku wystąpienia deficytów lub zaburzonego rozwoju w ich obrębie.

Komponenty wskazane w opiniach i orzeczeniach/ deficyty/ trudności	Przykłady występujących trudności podczas nabywania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego, na podstawie tematyki wskazanej w podstawie programowej zajęć języka nowożytnego
Inteligencja poniżej przeciętnej	<ul style="list-style-type: none"> – Utrudnione rozumienie poleceń nauczyciela, nowego słownictwa, wypowiedzi bazujących na kontekście sytuacyjnym, a także wypowiedzi nawet przy wcześniejszej znajomości słownictwa (ze względu na jego zapominanie, trudności z szybkim przypomnieniem); – Automatyczne i mimowolne powtarzanie może blokować zrozumienie wyrażenia czy słowa. Za naśladowaniem i automatycznym użyciem języka nie będzie łączyło się zrozumienie, efektywne zapamiętanie i umiejętność wykorzystania w innych kontekstach lub w sprawnościach produktywnych (mówienie i pisanie twórcze); – Mogą pojawić się trudności w przyswajaniu pojęć abstrakcyjnych; – Trudności z użyciem struktur gramatycznych, w szczególności kiedy należy dokonać wyboru spośród wcześniej poznanych (w aktywności występuje więcej niż jedna struktura); – Trudności w korzystaniu z danych własnych zasobów np. dziecko mechanicznie powtarza struktury czy wyrażenia z piosenek, wierszyków, ale nie potrafi ich zastosować w innym kontekście; – Trudności w wyrywkowym korzystaniu z zasobu zapamiętywanego słownictwa, wyrażań, struktur zdania i sekwencji (np. dni tygodnia, miesiące, liczb, pór roku); – Struktury i wyrażenia będą powtarzane automatycznie i bezmyślnie, ale użycie ich w innym kontekście będzie utrudnione (np. <i>Yes, I do. No, I don't.</i>) – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa i określaniu kierunków, czasu, stosunków przestrzennych w języku angielskim (<i>What time is it? – It's seven o'clock. What time do you have breakfast? – At half past seven.</i>), (<i>on, under, in, opposite, near, in front of</i>); – Trudności z opanowaniem struktur gramatycznych, zautomatyzowaniu ich i odpowiednim użyciu (<i>verb pattern</i>); – Trudności w udzielaniu odpowiedzi na zadawane podstawowe pytania, z którymi dziecko zapoznało się wcześniej (<i>What's your name? How are you?</i>);

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w samodzielny zadawaniu pytań, z którymi wcześniej dziecko się zapoznało (może odbywać się to w sposób mechaniczny poprzez powtarzanie po nauczycielu, ale często bez zrozumienia); – Trudności w zachowaniu prawidłowej struktury zdania bardziej złożonego (<i>There's (a lamp) (on) the (table)</i>); – Mechaniczne posługiwanie się strukturami gramatycznymi w zakresie <i>Present Simple, Present Continuous</i> – Trudności w połączeniu różnych struktur np. przy opisie zwierząt (<i>It's black. It has got a beak. It lives in the forest. It can fly.</i>); – Jedno doświadczenie językowe często będzie niewystarczające dla zapamiętania danego słowa, wyrażenia (konieczność wielokrotnego doświadczenia w różnych sytuacjach i formach); – Dziecko nie łączy znanej i osiągniętej wiedzy z języka angielskiego z nowo poznanymi elementami (brak systemowości wiedzy); – Trudności w przyswajaniu zagadnień gramatycznych (spowodowane zaburzeniami myślenia abstrakcyjnego), np. często wystąpi kalka językowa. Dziecko będzie miało problem ze stworzeniem podstawowych zdań w języku angielskim np. rozpoczynających się od „czy”, gdyż będzie starało się dosłownie przetłumaczyć.
Obniżony zasób pamięci roboczej	<ul style="list-style-type: none"> – Pojawiają się trudności w wykonywaniu złożonych zadań, w tym językowych, tj. np. czytanie, czytanie ze zrozumieniem, pisanie ze słuchu; – Trudności w rozumieniu złożonych instrukcji i poleceń; – Trudności w przechowywaniu, grupowaniu, przekształcaniu i kategoryzowaniu informacji płynących do dziecka, a także integrowaniu nowej wiedzy z już nabytą; korzystania z zapamiętanych wcześniej informacji oraz łączenia ich z informacjami, które docierają do dziecka na bieżąco; – Trudności w dekodowaniu słów; – Trudności w zapamiętywaniu nowego słownictwa i wykonywaniu aktywności związanych z wykorzystywaniem go w sytuacjach komunikacyjnych (czyli w aktywnościach złożonych) – Trudności z opowiedzeniem/streszczeniem tego, co pojawiło się w usłyszonym nagraniu lub przeczytanym tekście, podążania za instrukcją (w szczególności złożoną).
Obniżone rozumowanie płynne	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z rozumieniem złożonych instrukcji i poleceń, a także wypowiedzi nauczyciela; – Trudności z rozumieniem tekstu, analizą i wnioskowaniem;

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z identyfikowaniem problemów; – Trudności z tworzeniem wypowiedzi pisemnych; – Trudności z selekcją informacji istotnych od nieistotnych; – Trudności z dostrzeganiem związków pomiędzy nabywaną wiedzą a nabytą; – Trudności z opanowaniem struktur gramatycznych, zautomatyzowaniu ich i odpowiednim użyciu (<i>verb pattern</i>); – Trudności z tworzeniem zdań i wypowiedzi logicznie ze sobą powiązanych (ustnie i pisemnie); – Trudności z zapamiętywaniem nowego słownictwa, w tym łączenia znaczenia z danym wzorem fonetycznym i graficznym; – Słownictwo poznane w piosenkach, wierszykach może być znane, ale brak umiejętności wykorzystania słów i wyrażeń w rzeczywistej sytuacji; – Struktury i wyrażenia będą powtarzane automatycznie i bezmyślnie, ale użycie ich w innym kontekście sprawia znaczące trudności.
<p>Obniżony zasób wiedzy o świecie (inteligencja skryształizowana)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Zasób doświadczeń, z których może korzystać dziecko jest obniżony, co będzie wpływać na nabywaniu wielu z umiejętności szkolnych. Oznacza to, że stymulacja środowiskowo-kulturowa nie jest wystarczająca i w związku z tym konieczne będzie wspieranie, wspomaganie holistycznego rozwoju dziecka, z naciskiem na stymulację; – Trudności z rozumieniem tekstu i dłuższych wypowiedzi; – Niski zasób słownictwa biernego i czynnego; – Agramatyzmy w wypowiedziach, niski poziom wypowiedzi pod względem składni i ortograficznym, braki spójności wypowiedzi; – Trudności w zakresie nabudowania wiedzy; – Struktury i wyrażenia będą powtarzane automatycznie i bezmyślnie, ale użycie ich w innym kontekście sprawia znaczące trudności.
<p>Obniżone rozumowanie ilościowe</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności ze zrozumieniem pojęcia liczby, języka matematycznego i posługiwaniem się procedurami matematycznymi, co będzie wpływało nie tylko na obszar matematyczny. W przypadku wykorzystania np. metody Montessori w pracy z dziećmi na zajęciach z języka angielskiego, lub CLIL, obniżenie rozumowania ilościowego będzie wpływało na uczenie się języka; – Trudności z rozumieniem i rozwiązywaniem problemów;

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z tworzeniem logicznie spójnych zdań czy wypowiedzi (zarówno w sprawności pisania, jak i mówienia).
Obniżona sprawność grafomotoryczna	<ul style="list-style-type: none"> – Obniżony poziom graficzny i estetyczny pisma; pismo może być nieczytelne, lub trudne w odczytaniu; – Nienormatywność kształtu liter: zbyt duże/małe, niekształtne, brakuje ich elementów; – Trudności z wykonywaniem aktywności wymagających precyzji i dokładności, a także z wykonywaniem prac technicznych i plastycznych tj. malowanie, wycinanie, wydzieranie, itd.; – Trudności w zapamiętaniu wzoru zapisu danego słowa lub wyrażenia z powodu trudności w odczytaniu swojego pisma; – Szybka męczliwość w trakcie wykonywania aktywności związanych z pisaniem, może prowadzić do zniechęcenia, niewykonywania aktywności, kształtowania negatywnych postaw.
Obniżona kontrola wzrokowo-ruchowa	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w przepisywaniu, w tym także w tablicy. Często dziecko przepisuje bezmyślnie, po jednej literce, ma trudności z zapamiętaniem w ten sposób znaczenia słowa; – Trudności w przerysowywaniu wzorów, rysowania, malowania itd.; – Obniżony poziom graficzny i estetyczny pisma; – Pismo może nie mieścić się w liniaturze, lub przeciwnie być zbyt małe; zapis w nieodpowiednich liniach na liniaturze; – Pośrednio obniżona kontrola wzrokowo-ruchowa może mieć także wpływ na nabywanie i automatyzowanie sprawności czytania.
Obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa	<ul style="list-style-type: none"> – Obniżony poziom graficzny pisma; – Trudności w przepisywaniu, często literka po literce; – Nienormatywność kształtu liter; – Częste trudności z utrzymaniem pisma w liniaturze; pismo jest falujące, wznoszące lub opadające; – Trudności z wykonywaniem aktywności wymagających precyzji i dokładności, a także z wykonywaniem prac technicznych i plastycznych tj. malowanie, wycinanie, wydzieranie, itd.
Obniżona sprawność motoryki dużej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z wykonywaniem aktywności ruchowych oraz zabaw z nimi powiązanych; – Mogą pojawić się trudności w wykonywaniu aktywności językowych połączonych z ruchem, to samo będzie dotyczyło zastosowania niektórych metod (np. metoda reagowania całym ciałem TPR); – Stosowanie ćwiczeń opartych tylko na zapamiętywaniu ruchowym mogą być nieefektywne.

Niska sprawność manualna	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z wykonywaniem aktywności wymagających precyzji i dokładności, a także z wykonywaniem prac technicznych i plastycznych tj. malowanie, wycinanie, wydzieranie, itd. bez i z przyborami;
Trudności w koncentracji uwagi	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności mogą być niewykonane – jeżeli mamy do czynienia z trudnościami w koncentracji uwagi słuchowej, będzie to związane z tym, że dziecko nie usłyszało co ma zrobić; jeżeli mówimy o ogólnej koncentracji uwagi niewykonanie zadania może być związane z dystraktorami, które zakłóciły proces realizacji aktywności, a zatem dziecko rozproszyło się; – Dziecko może mieć trudności z wysłuchaniem całości polecenia/instrukcji do zadania, w szczególności gdy jest ono dłuższe i bardziej złożone; – Trudności podczas wykonywania aktywności wymagające większego skupienia, np. z zakresu czytania (przeskakiwanie słów, mylenie wyrazów, gubienie się w tekście, niski poziom zrozumienia przeczytanego zdania czy krótkiej wypowiedzi, który nie jest spowodowany brakiem rozumienia poszczególnego słownictwa), pisaniu (mylenie liter, pomijanie, przestawianie); – Spowolnienie przerzutności uwagi; – Dzieci będą dobrze się realizowały w zmiennych aktywnościach, co nie oznacza jednak, że zawsze uda im się wystarczająco skupić, aby dokończyć zaplanowane ćwiczenie. Często dziecko będzie robiło dużo przerw, szybko się rozpraszało i nie wykonywało zadań w pełni; – Zaburzenia koncentracji uwagi mogą przejawiać się także w przerywaniu innym podczas wypowiedzi, niewysłuchaniu do końca
Szybkość rozproszenia się	
Krótkie odcinki uwagi	
Wolne tempo pracy	
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale prostym)	<ul style="list-style-type: none"> – Gubienie podczas zapisu elementów liter, detali w znakach diakrytycznych; – Trudności z nauką zapisu liter i automatyzowaniem ich kształtu; – Pojawianie się błędów konstrukcyjnych w zapisie liter; – Mylenie znaków występujących w edukacji matematycznej (w przypadku stosowania metody CLIL również należy odnieść to do edukacji językowej); – Pomijanie znaków interpunkcyjnych (m.in. kropek na końcu zdania); – Mylenie liter podobnych do siebie, lecz inaczej ułożonych w przestrzeni, a także różniących się nielicznymi elementami.

Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale złożonym)	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z wykonywaniem zdań wiążących się z wzrokową analizą schematów, plansz, map, grafów, tabel; – Trudności w dostrzeganiu całości oraz tworzących je elementów, a także relacji pomiędzy nimi; – Trudności w dostrzeganiu szczegółów na obrazkach, w tym wykonywania aktywności typu odpowiadanie na pytania na podstawie obrazka, określanie prawdziwości zdania na podstawie obrazka (częściowo dane trudności mogą być także związane z trudnościami w czytaniu, niskiej znajomości słownictwa i innych); – Zaburzenia planowania przestrzennego, co w warunkach szkolnych objawiać się może trudnościami w prawidłowym planowaniu swojego zapisu na kartce, w edukacji matematycznej wykonywania zadań z treścią⁴⁹; – Gubienie się w przestrzeni kartki; – Przesławianie liter podczas zapisu, gubienie liter, przestawienie wyrazów w zdaniu podczas przepisywania z tablicy czy z książki; – Prace plastyczne wykonywane przez ucznia mogą sprawiać wrażenie chaotycznych i niestarannych, a ich poziom estetyczny znacząco odbiega od poziomu prezentowanego przez jego rówieśników; – Zgadywanie wyrazów podczas odczytywania; – Utrzymanie pisma w liniaturze.
Zaburzenia pamięci wzrokowej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w rozpoznawaniu, zapamiętywaniu i przypominaniu sobie kształtu liter, a także wzoru graficznego wyrazu; – Trudności w zapamiętywaniu bazując na materiale wizualnym; – Pośrednio wpływać będzie zatem na sprawności czytania (tempo, płynność i poprawność czytania), a także pisanie (popelnianie błędów w zapisie, wolne tempo pisanie); – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa, w szczególności odnoszenia wzoru fonetycznego do odzwierciedlenia graficznego słowa.
Trudności w rozumieniu poleceń	<ul style="list-style-type: none"> – Niewykonywanie aktywności ze względu na brak zrozumienia polecenia;

⁴⁹ Adnotacja o edukacji matematycznej ponownie związana jest z możliwością wykorzystania metody CLIL lub Montessori.

	<ul style="list-style-type: none"> – Bierność w czasie zajęć lub odwrotnie nadmierna hałaśliwość, przeszkadzanie w trakcie zajęć, zaczepianie innych oraz szereg zachowań zaburzających proces edukacyjny.
Trudności w dokonywaniu analizy głoskowej/fonemowej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu prawidłowego wzoru fonetycznego i graficznego słowa; – Trudności w zakresie rozpoznawania różnorodnych dźwięków/fonemów w języku angielskim, co oddziaływać będzie na zapamiętywanie prawidłowej wymowy, jej odtwarzanie i automatyzowanie tego procesu; – Trudności z poprawnym zapisywaniem danego słowa, ze względu na konieczność identyfikowania dźwięków i ich łączenia, co przy dodatkowo utrudnionej ortografii języka i słabych relacji fonemu z grafemem, może stanowić znaczące wyzwanie;
Trudności w dokonywaniu syntezy głoskowej/fonemowej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z prawidłowym wypowiedzeniem słów, w szczególności zawierających fonemy, które nie występują w L1; – Trudności w zapamiętywaniu i zapisie homofonów, brzmiących tak samo, ale z różnicami w zapisie typu <i>flower-flour, there-their, two-too, your-you're, it's-its, sea-see</i>
Rozpoznawanie rymów	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w rozpoznawaniu i stosowaniu rymów (<i>bright-light, sun-bun, bat-cat</i>), rozpoznawaniu słów o podobnym brzmieniu, lecz różniące się w wygłosie (<i>thing-think, bat-bad-bed-bath, bedroom-bathroom</i>), wpływać będzie pośrednio na trudności z zapamiętaniem brzmienia słowa, a także z prawidłowym jego zapisem i wymową. – Trudności w rozpoznawaniu rymów w języku angielskim wskazują na znaczne deficyty w zakresie osiągniętej sprawności fonologicznej i sugerują konieczność intensywnego treningu fonologicznego i znaczącego wspierania dziecka w tym obszarze.
Trudności w dokonywaniu analizy sylabowej	<ul style="list-style-type: none"> – Mogą pojawić się trudności w zapamiętywaniu rymowanek, wyliczanek, piosenek, które oparte są na pewnym rytmie, co wymaga posiadania umiejętności pracy na sylabach;
Trudności w dokonywaniu syntezy sylabowej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa; – Trudności w zachowaniu prawidłowej wymowy i intonacji;
Trudności w wyróżnianiu głosek różniących słowa w nagłosie, wygłosie	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu prawidłowego wzoru graficznego wyrazu; – Mylenie słów, w których występują takie same fonemy, lecz ujawniające się w innych grafemach; – Trudności w dekodowaniu słów podczas odczytywania;
Abstrahowanie głosek ze śródgłosu	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z rozpoznawaniem słów podobnych do siebie, lecz różniących się w wygłosie (<i>thing-think, bat-bad-bed-bath, bedroom-bathroom</i>), lub nagłosie (<i>chair-hair, cat-bat, falling-calling, baker-maker, sunny-funny</i>) lub śródgłosie (<i>baking-biking, riding-reading</i>) wpływać będzie pośrednio na

	<p>zapamiętanie brzmienia słów, myleniem ich, używaniem ich w nieprawidłowym kontekście, a także z częstym nieprawidłowym zapisem i wymową;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dziecko może mieć trudności z usłyszeniem jaki dźwięk znajduje się na końcu wyrażenia w stosowanych skrótach typu (<i>There's = There is</i>), więc nie będzie go używało, co przełoży się później na czytanie i pisanie wspomnianych struktur.
Obniżona świadomość/sprawność fonologiczna	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w rozumieniu poszczególnych zwrotów przy traktowaniu ich jako jednego słowa; – Mylenie w odsłuchu słów brzmiących podobnie, zawierających podobne fonemy, co w późniejszej perspektywie bezpośrednio wpływać będzie na odczytywanie słów, ich wymowę oraz zapis graficzny; – Trudności w prawidłowym odczytywaniu wyrazów różniących się jednym grafemem (choćby niekoniecznie jednym fonemem) tak jak w przypadku <i>bat, bad</i>. Nierozróżnianie, że ten sam grafem można przeczytać inaczej w zależności od słowa; – Zaburzenia w przetwarzaniu fonologicznym związane z rozpoznawaniem, różnicowaniem i wypowiedzianiem podobnych angielskich głosek, fonemów, morfemów, dyftongów; – Trudności w zapamiętywaniu słów bazując na słuchu; – Trudności w różnicowaniu słów z głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi; – Tworzenie swoich własnych słów w obcym języku, częste wykorzystywanie znanych dziecku polskich słów jako angielskich; – Trudności w wymowie, czytaniu i pisaniu homofonów (<i>sea-see, flour-flower</i>), a więc trudności ze zrozumieniem, że słowa o zróżnicowanym znaczeniu mogą mieć taką samą wymowę, wyrazów różniących się jednym grafemem w wygłosie (<i>bat-bad</i>), śródgłosie (<i>baking-biking</i>), nagłosie (<i>sunny-funny</i>); w czytaniu wyrazów o różnych grafemach, lecz tym samym fonemie np. /f/ wyrażony w <ph> i <f>, wypowiedzianie tego samego grafemu <a> (wymawiane jako /ʌ/ i /æ/), dokładnie tak samo. Przekładanie polskiej bezdźwięczności na końcu wyrazów na wymowę angielską. Trudności w czytaniu wyrazów o podobnie wyglądających grafemach <ae>, <ea>, <ch>, <sh>; – Wyrazy, zdania wypowiedzane i czytane są automatycznie, bez skupienia się na fonetyce i prawidłowej wymowie. Duże trudności z jej zapamiętywaniem. Podobnie będzie z pisownią, jeżeli głównie dziecko będzie odwzorowywać nie zapamięta przy tym prawidłowego zapisu;
Niski zasób pamięci fonologicznej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu słownictwa i wyrażen z języka obcego, a także trudności w wydobywaniu z pamięci wyuczonego wcześniej słownictwa, w szczególności w przypadku niezastosowania odpowiedniej ilości i rodzaju powtórek;

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu wymowy poszczególnych słów, dźwięków, oraz przypominania sobie w jaki sposób należy je wypowiadać; używanie nieprawidłowych wzorów wypowiedzenia słów; – Trudności podczas pisania ze słuchu, notowania, czy zapisywania zadań domowych; – Trudności z zapamiętywaniem tekstu piosenek, wierszyków (<i>songs, chants, nursery rhyming</i>); – Trudności w wykonywaniu aktywności bazujących na rozwijaniu sprawności słuchowych bazujących na wykorzystaniu nagrań, w tym: słuchanie i rozumienie z kontekstu, słuchanie dla konkretnej informacji, podążanie za instrukcją.
Niski zasób pamięci słuchowej	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętywaniu na dłużej słów i materiału bazując jedynie na kanale audialnym, a także trudności z przywoływaniem odpowiednich słów z pamięci; – Trudności z odtwarzaniem przyswojonych tekstu piosenek, wierszyków (<i>songs, chants, nursery rhyming</i>); – Trudności w zapamiętywaniu złożonych instrukcji, a także zapamiętywaniu informacji z wypowiedzi; – Trudności w wykonywaniu aktywności bazujących na rozwijaniu sprawności słuchowych bazujących na wykorzystaniu nagrań, w tym: słuchanie i rozumienie z kontekstu, słuchanie dla konkretnej informacji, podążanie za instrukcją.
Obniżona uwaga słuchowa	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zrozumieniu odsłuchanych historyjek wspartych materiałem wizualnym (dzieci mogą zapominać co działo się na początku, mieć trudności w rozumieniu słów i informacji z kontekstu, nie nadażyć ze zrozumieniem za nagraniem, mieć trudności w skupieniu uwagi na materiale audialnym); – Trudności w korzystaniu z materiałów audialnych, skupieniu uwagi słuchowej na dłuższych wypowiedziach; – Trudności w rozumieniu złożonych instrukcji oraz podążanie za instrukcją; – Trudności w samodzielnym udzielaniu odpowiedzi na zadane pytania.
Obniżony poziom integracji wzrokowo-słuchowej	<ul style="list-style-type: none"> – Asynchronie w odbiorze informacji uniemożliwiają tworzenia stałych, mocnych powiązań pomiędzy np. bodźcem wzrokowym a jego nazwą; – Czytanie słów tak jak są napisane, bez uwzględnienia zasad fonetycznych. Brak zrozumienia różnorodności form fonetycznych możliwych dla jednego grafemu i odwrotnie; – Problematyczne staje się prawidłowe odczytanie, zapamiętywanie i zapisywanie wyrazów różniących się jednym grafemem (choć niekoniecznie jedynym fonemem, w wygłosie, nagłosie i śródgłosie).

Obniżona umiejętność szybkiego nazywania bodźców wzrokowych	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zakresie koordynowania informacji płynących do dziecka z różnych modalności, np. objawiać się to może w jednoczesnym wykonywaniu aktywności angażujących różne modalności typu pisanie ze słuchu, notowanie, itp.
Niska kontrola słuchowa wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none"> – Brak autokorekty ustnej; – Nieprawidłowe rozpoznawanie fonemów w języku angielskim; – Nabywanie nieprawidłowego wzoru wymowy, co będzie bezpośrednio wpływało na wymowę, formułowanie wypowiedzi, na rozumienie ze słuchu z kontekstu, a także późniejszą naukę czytania i pisanie; – Trudności w dokonywaniu selekcji najistotniejszych informacji z wypowiedzi ustnej lub nagrania, a także rozumieniem z kontekstu; – Trudności w podążaniu za instrukcją lub materiałem audialnym (np. historyjką, bajką); gubienie się podczas jego odsłuchiwanie; – Trudności w samodzielnym zadawaniu pytań, z którymi wcześniej dziecko się zapoznało oraz odpowiadaniu na zadane pytania; – Trudności w używaniu krótkich i długich odpowiedzi (<i>Do you like fish? Yes, I like fish/No, I don't like fish. Yes, I do. No, I don't.</i>); – Trudności w zakresie używania skrótów w wypowiedziach typu (<i>There's = There is</i>); – Trudności z pisaniem ze słuchu.
Zaburzone przyczynowo-skutkowe myślenie	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w abstrahowaniu, syntetyzowaniu, uogólnianiu, wyciąganiu wniosków, przewidywaniu, określanie związków i relacji między zjawiskami i sytuacjami; – Brak rozumienia konsekwencji swoich czynów; – Trudności w zrozumieniu historyjek wspartych materiałem wizualnym lub/i odsłuchanych; – Trudności w tworzeniu logicznych zdań i użyciu poprawnie gramatycznych form, wzorów.
Zaburzenie abstrakcyjnego myślenia	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w przyswajaniu zagadnień gramatycznych (spowodowane zaburzeniami myślenia abstrakcyjnego), np. często wystąpi kalka językowa. Dziecko będzie miało problem ze stworzeniem podstawowych zdań w języku angielskim np. rozpoczynających się od „czy”, gdyż będzie starało się dosłownie przetłumaczyć; – Trudności w rozumieniu czym są składniki zdania nieprzetłumaczalne na język polski (np. czasowniki posiłkowe <i>do/does, to be</i>);

	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w zapamiętaniu i wykorzystywaniu słownictwa dotyczącego pojęć abstrakcyjnych oraz związanych z emocjami; – Trudności opanowania i zrozumienia idiomów i kolokacji w języku angielskim; – Trudności w zakresie używania i zrozumienia, czym są skróty typu (<i>There's = There is</i>). Traktowanie ich jako struktur o innym znaczeniu; – Trudności w poprawnym zastosowaniu określników (<i>this, that, these, those</i>); – Trudności w poprawnym stosowaniu rodzajników (<i>a, an, the, -</i>)
Ubogie słownictwo w słowniku biernym	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w rozumieniu słownictwa, wypowiedzi, poleceń i krótkich konwersacji w L2; – Wolne nabywanie słownictwa w L2.
Ubogie słownictwo w słowniku czynnym	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności w tworzeniu wypowiedzi, udzielaniu odpowiedzi na pytania także w L2; – Dziecko może posługiwać się równoważnikami zdań, zdaniami prostymi; trudności z tworzeniem zdań złożonych; – Trudności w wykorzystaniu słownictwa, często używanie słów niezgodnie z kontekstem wypowiedzi, zarówno z zakresie ustnym, jak i pisemnym; – Wypowiedzi ustne będą schematyczne i krótkie, brakować będzie określeń, używania przymiotników; – Częste zapominanie nauczonych i poznanych słów, trudności w prawidłowym użyciu słów w kontekście, trudności w przypominaniu sobie wyrazów na zawołanie, a przypominanie pod presją czasu powodujące napięcie emocjonalne może powodować powstanie niechęci do wykonywania aktywności w języku obcym oraz powstawanie blokady językowej.
Trudności z uzewnętrznianiem własnych myśli	<ul style="list-style-type: none"> – Te same trudności przekładać będą się na wypowiadanie się w języku angielskim; – Dziecko może mieć trudności mówiąc o upodobaniach (trudności w użyciu struktur <i>I like, I don't like</i>);
Agramatyzmy w mowie	<ul style="list-style-type: none"> – Świadczyć będą o trudnościach w budowaniu poprawnych wypowiedzi, co jednoznacznie może przekładać się na trudności w budowaniu wypowiedzi w języku nowożytnym; – Trudności w zapamiętywaniu wzorów struktur i posługiwania się nimi, w tym tworzenia zdań z ich wykorzystaniem.
Wulgaryzmy, niepoprawne wzorce językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Niepoprawne wzorce językowe w L1 wpływać mogą na budowanie zdań i wypowiedzi, nabywanie słownictwa także w L2; – Możliwość pojawienia się zachowań nieadekwatnych na zajęciach z języka angielskiego;

	<ul style="list-style-type: none"> – Nieumiejętność samodzielnego wykorzystania zwrotów grzecznościowych..
Wady wymowy	<ul style="list-style-type: none"> – W zależności od wady wymowy wpływać będą na wypowiedzanie słów również w L2; – Zaburzenia artykulacyjne będą wpływały na prawidłową wymowę w L2, w szczególności także na wymowę fonemów angielskich, niepojawiających się w języku polskim; – Pomijanie słów, z którymi wymową uczniowie napotykać trudność, co ogranicza ich zasób słownictwa; – Z powodu nieprawidłowej wymowy może pojawić się blokada językowa; – Może ujawnić się mniejsze zaangażowanie dziecka w proponowane aktywności z zakresu mówienia, wycofanie, brak wiary we własne umiejętności;
Trudności w wymowie słów	<ul style="list-style-type: none"> – Jeżeli nie są związane z wadami wymowy, to wynikać mogą z zaburzeń funkcji słuchowo-językowych, w zakresie obniżonej świadomości i sprawności fonologicznej. Oznacza to, że dziecko nie przyswaja prawidłowego wzorca, lub/i ze względu na różnice i inne dźwięki fonetyczne ma trudności z odpowiednim ich zapamiętaniem i odtwarzaniem. Jeżeli w tym przypadku pamięć fonologiczna kształtuje się prawidłowo, łatwiej będzie pracować nad takimi trudnościami.
Trudności w komunikowaniu się	<ul style="list-style-type: none"> – Związane mogą być zarówno z występującymi wadami wymowy lub/i niskim poziomem słownika czynnego mowy lub/i zaburzeniami kompetencji społeczno-emocjonalnych, lub/i wrażliwością, nieśmiałością dziecka lub innymi związanymi np. z występującym autyzmem; – Trudności w komunikowaniu się w L1 bezpośrednio przekładać będą się także na nabywanie L2 i na zajęciach z języka angielskiego m.in. w niechęci do podejmowania aktywności i pracy w grupie lub w parach,
Trudności w budowaniu wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none"> – Związane mogą być zarówno z występującymi wadami wymowy lub/i niskim poziomem słownika biernego i czynnego mowy. Te same trudności pojawić się mogą podczas nabywania L2, a także występować na niższym poziomie typu trudności z samym budowaniem zdań, używaniem poprawnych struktur i wzorów gramatycznych, adekwatnego słownictwa w określonym kontekście; – Wypowiedzi ustne będą schematyczne i krótkie, brakować będzie określeń, używania przymiotników.
Trudności w czytaniu głośnym – technika	<ul style="list-style-type: none"> – Skupienie się na rozumieniu pojedynczych słów, a nie na ogólnym kontekście zdania czy tekstu – niedojrzałe strategie czytania,
Znajomość liter i głosek	<ul style="list-style-type: none"> – Bezpośrednio wpływać będzie na nabywanie umiejętności czytania w języku macierzystym oraz obcym (angielskim). Ich niski poziom automatyzacji nie pozwoli na pracę nad rozwijaniem sprawności

	czytania w języku angielskim (gdzie strategie czytania różnią się od tych w języku polskim) oraz pisania.
Trudności w rozumieniu tekstu odczytanego głośno	– Trudności najczęściej związane z obniżoną uwagą słuchową, niską kontrolą słuchową, a także możliwą niską automatyzacją techniki czytania, przez co dziecko skupia się na samym odczycie, a nie na znaczeniu. W tym zakresie dużą rolę odgrywać będzie także zakres pamięci fonologicznej.
Trudności w pisaniu z pamięci	– Popęłnianie wielu błędów zapisu podczas pisania ze pamięci w języku ojczystym, będzie także występowało w języku obcym, w tym przypadku w języku angielskim; – Podczas pisania z pamięci i słuchu charakterystyczny zabieg fonetycznego zapisu angielskich słów (<i>school</i> [skul], <i>shoes</i> [szus]).
Trudności w pisaniu ze słuchu	– Popęłnianie wielu błędów zapisu podczas pisania ze słuchu w języku ojczystym, będzie także występowało w języku obcym, w tym przypadku w języku angielskim. Dziecko zapisywać będzie słowa/wyrażenia tak jak słyszy, bez zwracania uwagi na różnice w wymowie a zapisie. W języku angielskim ze względu na słabsze związki fonemu z grafemem problem się nasili; – Podczas pisania ze słuchu charakterystyczny zabieg fonetycznego zapisu angielskich słów (<i>school</i> [skul], <i>shoes</i> [szus]).
Zaburzony poziom graficzny pisma	– Zaburzony poziom graficzny pisma wpływać może na trudności w odwzorowywaniu formy graficznej słowa, a dalej nieprawidłowe zapamiętanie wzoru; – Trudności w odczytywaniu swojego pisma lub odczytywania przez nauczyciela; – Może wystąpić niechęć do podejmowania aktywności z zakresu pisania, ale także w innych obszarach z zakresu kształtowania umiejętności szkolnych
Obniżony poziom ortograficzny	– Charakter i szczegółowa analiza popełnianych przez dziecko błędów pokazywać będzie w jakim stopniu i czy odwołać tą trudność można na zajęciach z języka angielskiego. Jeżeli popełniane błędy mają charakter fonetyczny i specyficzny wynikają z deficytów funkcji słuchowo-językowych (obniżona świadomość i sprawność fonologiczna) i będą także występowały podczas nabywania języka angielskiego; – Podczas pisania ze słuchu charakterystyczny zabieg fonetycznego zapisu angielskich słów (<i>school</i> [skul], <i>shoes</i> [szus]).
Trudności w odwzorowywaniu	– Machinalne i automatyczne przepisywanie bądź odwzorowywanie wyrazu, często litery są przedstawiane, mylone lub pomijane; – Wolne tempo odwzorowywania lub przepisywania;

	<ul style="list-style-type: none"> – Zbytne skupienie się na odwzorowywaniu w przypadku braku automatyzacji może powodować brak rozumienia; dziecko skupia się na samej umiejętności, a nie na znaczeniu.
Lękliwość	<ul style="list-style-type: none"> – Niechęć do podejmowania pracy w grupie; – Zaburzone funkcjonowanie w grupie rówieśniczej np. w zakresie trudności w nawiązywaniu kontaktów,
Brak wiary we własne możliwości	<ul style="list-style-type: none"> – Rezygnowanie z wykonania aktywności, jeżeli w opinii dziecka jest ono dla niego za trudne; – Brak samodzielności w podejmowaniu aktywności dla poznawania języka angielskiego i rozwijania własnych kompetencji językowych; – Niechęć w podejmowaniu aktywności z zakresu nabywania języka angielskiego, ze względu na postrzeganie siebie przez pryzmat trudności, które się pojawiają, niskiej motywacji, bądź niskiej lub nieadekwatnej samooceny.
Nasilone zachowania agresywne	<ul style="list-style-type: none"> – Zachowania dziecka mogą stworzyć <u>problemy wychowawcze i organizacyjne na zajęciach.</u>
Zaburzenia orientacji przestrzennej oraz kierunkowej	<ul style="list-style-type: none"> – Dziecko będzie miało trudność w wykonywaniu aktywności związanych z poznawaniem, utrwalaniem i wykorzystywaniem słownictwa określającego przedmioty w przestrzeni tj. <i>up, down, opposite, across, behind, on, under, in</i>, w rozwijaniu każdej ze sprawności, czy będzie to w zakresie rozumienia, mówienia, rozumienia podczas czytania, czy zapisywania zdań z ich użyciem. – Dziecko może gubić się w przestrzeni kartki, w tym odczytywać te same wersy, a w zakresie pisania nie utrzymywać pisma w liniaturze, stawiać litery w nieodpowiednich polach na liniaturze, opuszczać pola, zachowywać nieprawidłowe marginesy, zostawiać puste strony w zeszytach; – Trudności w orientacji w przestrzeni kartki np. w podręczniku lub karcie pracy, która zawiera wiele elementów różnorodnie ułożonych w przestrzeni; – Trudności w czytaniu komiksów; – Zmienianie kierunków kreślenia szlaczków, pisania wybranych liter lub cyfr w nieodpowiednim kierunku lub lustrzanym odbiciu, a także trudności podczas dokonywania analizy materiału złożonego; – Deficyty w tym zakresie mogą też wpływać na opuszczanie czy przestawianie sylab lub liter podczas czytania lub pisania, pomijanie liter w zapisie; – W rysunkach można wskazać zachowanie niewłaściwych proporcji ich elementów składowych, a ich zaplanowanie/rozmieszczenie przestrzenne jest zaburzone.
Lateralizacja skrzyżowana lub nieustalona	<ul style="list-style-type: none"> – Trudności z zachowaniem prawidłowym poziomem graficznym pisma, myleniem liter, cyfr i pisaniem ich w lustrzanym odbiciu;

	<ul style="list-style-type: none"> - Skrzyżowana lateralizacja w połączeniu z nieutrwaloną bądź niewykształconą orientacją kierunkową mogą być przyczyną trudności w prawidłowym kierunku kreślenia szlaczków i wybranych liter, pisania wybranych liter czy cyfr w lustrzanym odbiciu, a także może być przyczyną trudności dokonywania analizy materiału złożonego. Ponadto deficyty w tym zakresie będą wpływały na opuszczanie czy przestawianie sylab lub liter podczas czytania, pomijanie liter w zapisie.
<p>Zaburzenia emocjonalne/placziwość</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Może pojawić się różnorodny wachlarz zachowań: poczucie winy w sytuacji porażki, wysokie napięcie emocjonalne, łatwe wybuchy różnych emocji, w tym złości/placzu; trudności z autoregulacją własnego nastroju, zbyt wysoka odpowiedzialność, znudzenie, frustracja, niska samoocena, postrzeganie siebie przez pryzmat swoich ograniczeń, perfekcjonizm, wysoki samokrytycyzm, unikanie ryzyka, labilność emocjonalna, podatność na stres, negatywne reagowanie na sytuacje stresujące, tendencja do rywalizacji, utrata kontroli, poczucie niedocenienia, czy nawet zachowania nerwicowe czy depresyjne, stany lękowe - Często od emocji zależne jest oddziaływanie innych funkcji, np. uwagi czy pamięci; ich efektywność może być znacząco obniżona (w rzeczywistości zatem deficyt pozornie wystąpi w diagnozie, lecz nie będzie on prawidłowym wynikiem; po wyeliminowaniu czynnika emocjonalnego, dziecko osiągnie prawidłowe wyniki w tym zakresie). - Trudności w adekwatnej ocenie sytuacji i odpowiedniej reakcji, - Mogą pojawić się trudności komunikacyjne w pracy z grupą; niechęć do podejmowania aktywności. - Rezygnowanie z wykonania aktywności, jeżeli w opinii dziecka jest ona dla niego za trudna, - Może pojawić się syndrom wyuczonej bezradności, - Częste zapominanie nauczonych i poznanych słów i struktur gramatycznych, trudności w prawidłowym użyciu słów w kontekście, trudności w przypominaniu sobie wyrazów na zawołanie, a przypominanie pod presją czasu powodujące napięcie emocjonalne może powodować powstanie niechęci do wykonywania aktywności w języku obcym oraz powstawanie blokady językowej; - Niechęć w podejmowaniu aktywności z zakresu nabywania języka angielskiego, ze względu na postrzeganie siebie przez pryzmat trudności, które się pojawiają, niskiej motywacji, bądź niskiej lub nieadekwatnej samooceny

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy dokumentacji w interpretacji własnej

2. Diagnoza dyspozycji dzieci do nabywania języka angielskiego na podstawie studium przypadku – etap 2

Po wyodrębnieniu komponentów zawartych w diagnozach, które warto odnieść do nauczania i uczenia się języka obcego, przejść należy do drugiego etapu założonych badań, a mianowicie dokonania diagnozy dyspozycji dziecka do nabywania języka angielskiego.

W próbie 39 badanych osób znalazły się dzieci ze zdiagnozowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi typu: ryzyko specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeniami mówienia i trudności lingwistyczne, trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą, itd., ale także wyróżniono grupę dzieci, które pomimo występujących specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie można było ująć w żadną z wymienionych kategorii. Wyróżniono także: dzieci z niespecyficznymi trudnościami w uczeniu się, doświadczone zaniedbaniem środowiskowym, z trudnościami spowodowanymi trudną sytuacją rodziną, z uogólnionymi trudnościami, o zwiększonej potrzebie stymulacji edukacyjnej. U ośmiorga badanych różne kategorie nałożyły się, a dzieci tym samym przynależą do dwóch/trzech kategorii grup z SPE.

Podjęłam próbę kategoryzacji analizowanych przypadków dzieci, jednakże nie ze względu na określone specjalne potrzeby edukacyjne, lecz na rozwój ich danych funkcji poznawczych i percepcyjno-motorycznych. Pomimo przyjętego przeze mnie podziału na takie kategorie nie zauważono, aby w jakikolwiek sposób ukazywał on na powtarzające się trudności lingwistyczne dzieci, które można by było ująć w bardziej ogólne ramy i podjąć próbę uogólnienia. Każde dziecko charakteryzuje się indywidualnym profilem diagnostycznym. To występujące deficyty w różnorodnym zakresie i głębokości na poziomie wąskich i szerokich funkcji, a także ich poziom integracji determinuje indywidualne potrzeby dziecka, w tym sposób nabywania przez niego sprawności językowych. Inaczej funkcjonować będą dzieci o harmonijnym rozwoju funkcji (czy to poznawczych czy w obrębie percepcyjno-motorycznych), a inaczej te o nieharmonijnym przebiegu. Zaleceń, w obrębie każdej ze stworzonych przeze mnie grup nie można zatem generalizować, tylko przyjmując je jako pewne nakierowanie i możliwość spojrzenia na pracę terapeutyczno-językową z innej strony. Przydatne w pracy będą oczywiście także wszelkie zalecenia przypisane do danej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami, ze względu na m.in. sugerowane postawy nauczyciela, organizację przestrzeni, dostosowania materiałów dydaktycznych czy metod i technik pracy, itd. Zależy mi jednakże na ukazaniu, jak istotne

jest zwrócenie uwagi na indywidualny profil diagnostyczny przy organizowaniu i budowaniu procesu edukacyjnego wraz z dostosowaniami i adaptacjami do potrzeb dziecka. Zaproponowane przeze mnie kategorie tworzą pewne ramy, w których wskazać można, że funkcje poznawcze oraz percepcyjno-motoryczne dzieci z tymi samymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą kształtować się inaczej, przez co, w efekcie, dzieci funkcjonują inaczej, a ich potrzeby są inne, zarówno w ogólnym, jak i językowym funkcjonowaniu.

Na podstawie analizy przypadków skupić chciałam się na znalezieniu odpowiedzi na dwa sformułowane problemy badawcze. Pierwszy z nich: **Które deficyty rozwojowe i dysfunkcje wiążą się z trudnościami w nabywaniu kompetencji lingwistycznych na zajęciach języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej? (PROBLEM 2)**. W tym zakresie szczególnie interesuje mnie poziom osiągniętych przez dzieci kompetencji rozwojowych określonych przy wykorzystaniu testów standaryzowanych, jakich trudności szkolnych i pozaszkolnych doświadczają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi biorąc pod uwagę zdiagnozowany poziom rozwoju osiągniętych kompetencji rozwojowych oraz wskazane w diagnozie deficyty i dysfunkcje rozwojowe, a także jakich trudności doświadczają w zakresie uczenia się języka angielskiego, biorąc pod uwagę, ponownie zdiagnozowany poziom rozwoju osiągniętych kompetencji rozwojowych oraz wskazane w diagnozie deficyty i dysfunkcje rozwojowe. Kolejne pytanie, na które będę starała się odpowiedzieć to **Jakie są formy wspierania rozwoju kompetencji lingwistycznych z zakresu języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na wybranych przypadkach? (PROBLEM 3)**. A zatem na czym polega i czym się przejawia wsparcie systemowe proponowane przez szkołę, przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz przez rodzinę.

Podczas konstruowania opisu przypadku analizie poddano komponenty w zakresie rozwoju poznawczego, mowy, funkcje percepcyjno-motoryczne (w tym funkcje słuchowo-językowe, wzrokowo-przestrzenne), sposoby komunikowania się dziecka z otoczeniem, rozwój społeczno-emocjonalny, lateralizacja, specyfika trudności szkolnych, osiągnięcia szkolne oraz predyspozycje dziecka do uczenia się języka angielskiego w zakresie sprawności: słuchanie, rozumienie, mówienie, wymowa, sprawność leksykalna, sprawność syntaktyczna/gramatyczna, czytanie, pisanie, świadomość i sprawność fonologiczna, a także informacje dotyczące wspierania i wspomagania dziecka w nauczaniu przez inne podmioty. Opisy poszczególnych przypadków tworzone były na podstawie analizy wstępnej

dokumentacji, czyli dokumentów medycznych, szkolnych czy innych dostarczonych przez rodzica, wywiadu środowiskowego z rodzicem, analizy dokumentacji stworzonej przez innych pracowników poradni (diagnoza psychologiczna, diagnoza logopedyczna⁵⁰) oraz konsultacji z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej badających dziecko⁵¹. Z dzieckiem odbyły się od dwóch do trzech spotkań, na jednym lub dwóch z nich przeprowadzono badanie pedagogiczne (co należało do standardowej procedury badawczej wykonywanej w poradni psychologiczno-pedagogicznej), na drugim przeprowadzone było badanie dyspozycji językowych dziecka na podstawie własnego narzędzia badawczego⁵². Dodatkowo przeprowadzono także rozmowę z dzieckiem zgodnie z przyjętym schematem, a także rozmowę z rodzicem przed i post-diagnostyczną dotyczącą aspektów głównie językowych.

Zaznaczyć należy, że wybrane z dokumentacji i przedstawione zostały te cechy funkcjonowania, które komponują indywidualny profil diagnostyczny i wpływają w większym lub mniejszym stopniu na nabywanie języka. Nie wszystkie elementy diagnozy lub podane informacje uwzględniono w opisie przypadków, jeżeli nie wносиły one nic do analizy funkcjonowania językowego dziecka. Dla dokonania analizy przypadków korzystano z tych samych dokumentów: różnice zachodziły na poziomie doboru narzędzia badawczego (badanie psychologiczne i pedagogiczne)⁵³, a także dostarczonej dokumentacji.

Dzięki możliwości przeprowadzenia badań w miejscu pracy, miałam możliwość zarówno wykorzystania standaryzowanego testu diagnostycznego badającego funkcje percepcyjno-motoryczne w trakcie normalnej procedury badawczej, a także poszerzenie jej o aspekty językowe, ze szczególnym uwzględnieniem dyspozycji w zakresie języka angielskiego. Raz jeszcze podkreślić należy, że stworzony test niestandaryzowany z języka angielskiego nie wskazuje na poziom rozwoju poszczególnych sprawności językowych, jedynie na obszary, w których zachodzą trudności, te z którymi bardzo dobrze sobie radzi,

⁵⁰ Nie we wszystkich przypadkach zaszła potrzeba diagnozy logopedycznej. Decyzję o jej wykonaniu podejmowano na podstawie zebranych danych z wywiadu środowiskowego i opinii szkolnej, a także obserwacji podczas badania psychologicznego i pedagogicznego podczas standardowej procedury badawczej w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której wykonywano badania do pracy dyplomowej. Jeżeli zachodziły przesłanki sugerujące, że mowa jest opóźniona, występuje wada wymowy, lub inne, logopeda spotykał się z dzieckiem w dodatkowym terminie w celu dokonania diagnozy.

⁵¹ Szczegółowy opis procedury badawczej znajduje się w części metodologicznej pracy (rozdział V).

⁵² Szczegółowy opis narzędzi znajduje się w części metodologicznej pracy (rozdział V), a wszystkie z narzędzi umieszczone są w aneksie pracy.

⁵³ Możliwości testów, z których korzystali psychologowie podano w części metodologicznej pracy (rozdział V). Różnice w doborze testu pedagogicznego związane były z wyborem odpowiedniego do wieku dziecka.

a także te wymagające wsparcia. Podczas zagłębienia się w analizę poszczególnych przypadków istotne wydaje się zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób ukształtowanie rozwoju poszczególnych funkcji poznawczych i percepcyjno-motorycznych czy inne komponenty diagnozowane w testach psychologicznych i pedagogicznych odnieść można do zauważonych dyspozycji językowych dziecka oraz ujawniających się u niego trudności lingwistycznych.

2.1.KATEGORIA 1: Dzieci z deficytami funkcjami słuchowo-językowymi, bez deficytów funkcji wzrokowo-przestrzennych, przy przeciętnym poziomie intelektualnym i nieharmonijnym rozwoju funkcji poznawczych

[KASIA - LAT 9, KLASA III]

Kasia⁵⁴ to dziecko o nieharmonijnym rozwoju poznawczym, który najprawdopodobniej, co wynika z powtórzonych po roku badaniach, spowodowany mógł być sytuacją rodzinną dziewczynki. Poziom wiedzy proceduralnej oraz ogólnej, w tym zawierający się wpływ szkoły oraz środowiska rodzinnego rok wcześniej świadczył o obniżonej stymulacji środowiskowej. Z historii rodziny wynika, że rodzina objęta jest opieką kuratora. Biologiczny ojciec Kasi ma ograniczoną władzę rodzicielską, a matka weszła w nowy związek. Dziewczynka bardzo dobrze odnajduje się w nowej sytuacji, aktualnie mama Kasi i nowy partner tworzą bezpieczne warunki dla rozwoju ich dzieci, w tym Kasi, która akceptuje nowego partnera matki; zdarza się, że zwraca się do niego „tato”. Aktualne badanie poziomu wiedzy proceduralnej wskazuje na deficyty, jednakże widoczny jest znaczący progres rozwojowy świadczący o prawidłowej stymulacji środowiskowo-kulturowej. Na podstawie diagnozy pedagogicznej stwierdza się u dziewczynki stałe deficyty funkcji słuchowo-językowych, w tym obniżoną integrację słuchowo-wzrokową, co ujawnia się w trudnościach automatyzowania sprawności czytania i pisania, a także nabywania umiejętności z zakresu języka angielskiego. Analiza profilu diagnostycznego sugeruje ryzyko dysleksji rozwojowej.

Wywiad środowiskowy wskazuje na brak obciążeń rozwojowych w okresie okołoporodowym, niemowlęcym oraz wczesnego dzieciństwa.

Z badań przeprowadzonych rok wcześniej wynika, że u Kasi diagnozowano znaczne deficyty funkcji poznawczych oraz funkcji percepcyjno-motorycznych. W zakresie funkcji

⁵⁴ Imiona osób biorących udział w badaniach zostały zmienione.

poznawczych badanie rok wcześniej wskazywało na znaczące rozbieżności pomiędzy obszarem niewerbalnym a werbalnym, na korzyść niewerbalnego. Oznacza to obniżenie potencjału dziecka, w przypadku wykonywania zadań opartych na wykorzystaniu języka. Aktualne badanie psychologiczne stwierdza, że myślenie pojęciowe rozwinięte jest prawidłowo. Zakres pamięci roboczej jest znacząco obniżony w zakresie werbalnym, na korzyść obszaru niewerbalnego. Dziewczynka ma trudności z ignorowaniem dystraktorów podczas wykonywania aktywności, co wzmagać będzie problemy z operowaniem aktualnie przyswajanymi informacjami oraz podczas wykonywania aktywności złożonych.

W mowie od 4 roku życia zauważono wadę wymowy, co stanowiło skierowanie na zajęcia logopedyczne w przedszkolu. Z poprzedniej opinii z przedszkola wskazywano, że dziewczynka z łatwością i logicznie buduje wypowiedzi oraz ma bogaty zasób słownictwa, co niepotwierdzone zostało badaniem pedagogicznym sprzed roku, w którym stwierdzono częściowy brak rozumienia znaczenia słów oraz formułowanie wypowiedzi krótkich, często jedno lub kilkuwyrazowych, z ujawniającymi się agramatyzmami. Widoczny był zatem rozdźwięk pomiędzy informacjami przekazywanymi przez placówkę a przeprowadzoną diagnozą. Po roku, po zmianie szkoły, w aktualnej opinii ponownie wskazano prawidłowość w wypowiedzianiu się, zdaniami rozbudowanymi o logicznych powiązaniach. Aktualne badanie psychologiczne potwierdza prawidłowo rozwiniętą mowę bierną i czynną, na korzyść biernej. Tworzenie wypowiedzi sprawia dziewczynce większe trudności, niż ich rozumienie. W szkole wskazuje się jednakowoż na trudności w rozumieniu poleceń, co może mogą powodować inne elementy rozwojowe tj. stwierdzone trudności w koncentracji uwagi czy utrudnienia w skupieniu uwagi słuchowej, w szczególności na materiale złożonym.

Trudności w szkole, w zakresie czytania i pisania, zauważalne były już podczas pierwszego badania, rok wcześniej. Pomimo starań dziewczynki w trakcie wykonywania aktywności z zakresu pisania, zdarza się jej zapisywać poszczególne wyrazy nieprawidłowo. Rok wcześniej wskazano na znaczące problemy w opanowaniu umiejętności czytania, zarówno pod względem nabywania jak i automatyzowania czynności. Potwierdzają to wcześniejsze i aktualne badania pedagogiczne, wskazujące na opanowanie techniki czytania na poziomie niższym niż oczekiwany w tym wieku, pod względem tempa, dekodowania nowych słów oraz zachowanej techniki mieszanej (sylabizowanie wraz z głoskowaniem). Słowa podobne artykulacyjnie są dla Kasi trudne w odczytaniu, ich postać artykulacyjna jest zmieniana w śródgłosie i wygłosie, głoski są dodawane lub pomijane. Dana technika powoduje, że czytanie nie jest płynne, zajmuje jej bardzo dużo czasu, a wskazany brak automatyzacji jednoznacznie wpływa na niski poziom rozumienia tekstu.

Diagnostuje się nadal występujący znaczący deficyt funkcji słuchowo-językowych w zakresie osiągniętej świadomości fonologicznej, ogólnej sprawności fonologicznej oraz poszczególnych jej wąskich funkcji, a także bezpośredniej pamięci fonologicznej. Wszystkie diagnozowane wąskie funkcje w zakresie osiągniętej sprawności fonologicznej tj. analiza i syntezy fonemowa, abstrahowanie głosek ze śródgłosu czy dokonywanie złożonych operacji językowych analizy i syntezy sylabowej są obniżone. Zarówno rok wcześniej, jak i w powtórnym badaniu podczas przepisywania jak i zapisu ze słuchu wskazuje się na znaczącą ilość popełnianych błędów, w szczególności specyficznych typu: pomijania liter, cząstek lub całych wyrazów, mylenia liter podobnych graficznie np. <b-p>, dodawania liter, pomijania drobnych detali w znakach diakrytycznych, zamieniania liter inaczej ułożonych w przestrzeni, z zakresu dźwięczności-bezdźwięczności, fonetycznego zapisu słów, a także ortograficznych pierwszego rzędu oraz w pisowni zmiękczeń. Kasia ma także trudności z podziałem zapisu na zdania podczas pisania ze słuchu. Badania wskazują na prawidłowy poziom pamięci słuchowej, lecz znaczące deficyty w zakresie pamięci fonologicznej. Wykonywanie zadań z zakresu słuchowo-językowego, w szczególności przy konieczności skupienia uwagi słuchowej oraz zapamiętywania słuchowego, sprawia jej trudności, widoczna jest szybka męczliwość.

W zakresie rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych widoczny jest progres. Znaczący deficyt wskazywany rok wcześniej, ujawniający się w szczególności w pracy z materiałem z wykorzystaniem werbalnego odnośnika, nie stanowi aktualnie dominującej właściwości. Zarówno w pracy z materiałem prostym jak i złożonym koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz pamięć wzrokowa nie budzi zastrzeżeń. Dziewczynka radzi sobie z planowaniem przestrzennym, prawidłowo strukturalizując materiał złożony.

Wskazać można na asynchronie w odbiorze informacji i precyzyjnym koordynowaniu w tym samym czasie informacji płynących z różnych modalności. Obniżona integracja wzrokowo-słuchowa często uniemożliwia lub znacząco utrudnia Kasi tworzenie stałych powiązań między bodźcem słuchowym a wzrokowym, co jednoznacznie potwierdza trudności w zakresie automatyzowania umiejętności czytania i pisania, ale także sugerować może potencjalne trudności nabywania sprawności językowych w zakresie języka angielskiego.

Z badania osiągniętych sprawności matematycznych, z pośród różnorodnych wskazanych trudności, na uwagę zasługują trudności w zakresie opanowania tabliczki mnożenia i dzielenia, wykonywania zadań z treścią, a także wykonywania zadań związanych

z układaniem zdarzeń chronologicznie, w ustalonym porządku, w pracy z kalendarzem i związanych z upływem czasu.

Na podstawie analizy jakościowej potencjału i dyspozycji Kasi w nabywaniu sprawności językowych z zakresu języka angielskiego wskazać można stwierdzić znaczące trudności podczas wykonywania aktywności bazujących w głównej mierze na sprawności słuchania. Uczennica ma trudności z rozumieniem kontekstu wypowiedzi na bazie krótkich, prostych wypowiedzi, bez zapoznawania ze słowami kluczowymi, a także po ich wcześniejszym poznaniu. Radzi sobie z wysłuchiwanym jednoznacznej odpowiedzi w prostych pytaniach dotyczących codziennych sytuacji. Wskazane obszary trudności lingwistycznych z zakresu sprawności słuchania wiążą się najprawdopodobniej u Kasi z deficytami funkcji słuchowo-językowych. W szczególności ujawniają się one podczas wykonywania zadań złożonych przy jednoczesnym wykorzystaniu wąskich funkcji percepcji słuchowej: uwagi słuchowej oraz pamięci fonologicznej. W zakresie języka angielskiego w szkole wskazuje się na bardzo dobre opanowanie słownictwa i zwrotów, jednakże w trakcie badania widoczne jest, że zasób słownictwa jest ubogi i nie zawsze z tego powodu Kasia jest w stanie wykonać poprawnie inne zaproponowane aktywności. Rozdźwięk pomiędzy opinią szkolną, a wynikiem badania może być spowodowany różnicą w czasie dokonywania oceny umiejętności dziecka. W szkole wiedza dzieci dotycząca opanowanego materiału (słownictwa, wzorów gramatycznych i innych) sprawdzana jest po ukończonym działale, jednakże w trakcie badania diagnostycznego analizowano wiedzę i umiejętności dziecka w sposób przekrojowy. Sugerować to może, że Kasia nie zautomatyzowała użycia danych materiałów leksykalnych i gramatycznych oraz wskazuje na konieczność różnorodnych powtórek w tym zakresie. Jakościowo nisko ocenia się sposób odczytywania wyrazów i zdań. Dziewczynka ma trudności z połączeniem obrazka z odpowiednikiem podpisu; radzi sobie jednak z określeniem czy obrazki podpisane są prawidłowo, jeżeli zdanie przeczytane jest przez diagnostę. Kasia często nie rozumie odczytanych przez siebie pytań, jednakże poziom zrozumienia wzrasta, jeżeli pytanie ponownie odczytane jest przez diagnostę. Sugeruje to konieczność częstszej ekspozycji Kasi na nabywany materiał językowy, a także być może konieczność zmiany modalności. Dziewczyna potrafi poprawnie odpowiedzieć na zadane pytanie, jednakże często podaje odpowiedź po polsku (w mowie) lub zapisuje w sposób fonetyczny (w piśmie). Zdarza się, że nie rozumie w pełni pytania wynikającego z użycia partykuł *where*, *who*, *what*, lecz rozumie wybrane słowa/wyrazy z pytania i próbuje odpowiedzieć bazując na tym rozumieniu. Bardzo stara się wykonać wszystkie proponowane aktywności. Kasia

nieprawidłowo układa litery w wyrazach odczytanych przez diagnostę, prawidłowo jednakże przepisuje na podstawie wzoru. Ma trudności z określeniem czy odczytane przez diagnostę słowa się rymują czy nie. Popełnia wiele błędów w zakresie różnicowania, jakie dźwięki występują w wygłosie, natomiast radzi sobie ze wskazaniem głosek w nagłosie. Zdarzają się trudności w wymowie słów poznanych wcześniej, jednakże dziewczynka prawidłowo powtarza po diagnoście, jeżeli usłyszy poprawny wzór.

Z wywiadu z matką wynika, że córka lubi język angielski i chętnie uczestniczy w zajęciach szkolnych. Przejawia też duże zainteresowanie językiem, co ujawnia się używaniem poznanego słownictwa w szkole, w warunkach domowych. Umiejętności ocenione są przez mamę na poziomie przeciętnym. Wspomina, że największe trudności Kasia ma z czytaniem i pisanem w języku angielskim, jako sukcesy uznaje używanie w domu słownictwa, które córka poznaje w szkole, co wskazywać ma na zaangażowanie córki. Na ten moment Kasia nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych. Mama również nie pomaga Kasi w odrabianiu zadań domowych z języka angielskiego, gdyż sama nie umie porozumiewać się w tym języku i nie chce, jak sama twierdzi, „namieszać”. Mama nie zauważyła dostosowań skierowanych w stosunku do swojego dziecka na zajęciach z języka angielskiego, w odpowiedzi dopowiada, że w szkole dzieci dużo śpiewają.

Kasia czuje się na języku angielskim bardzo dobrze, dopowiadając, że bardzo dużo się zgłasza. Podkreśla, że „jak widzę, że mi dobrze idzie to wtedy się czuję dobrze, że mi dobrze idzie i potem się cieszę, i mam radość”. Widoczne jest zatem jak istotne w stosunku do pracy z dziewczynką będzie odpowiednia postawa nauczyciela, odpowiednie stosowanie pozytywnych wzmocnień oraz budowania atmosfery sprzyjającej nauce. Odpowiada, że na angielskim najczęściej pracują w podręczniku, a także pojawiają się odpowiedzi: „pani pyta co lubimy i my odpowiadamy”, „liczymy do 100”, a także „śpiewamy różne piosenki”. Jej ulubionym zajęciem na języku angielskim jest zgłaszanie się, bo „chcę być pytana po angielsku”. Na zadane pytanie w co najbardziej lubi się bawić na zajęciach odpowiada, że „nie bawimy się gry, bo dużo piszemy w podręczniku”. Nie wskazuje na żadne nie lubiane zadania. Uważa, że nie ma aktywności, które sprawiają jej kłopot, a świetnie radzi sobie z mówienia po angielsku. Pani w szkole mówi najczęściej w języku angielskim, ale Kasia dopowiada, że czasami tłumaczy też coś po polsku. Kasia wspomina, że pani najczęściej przynosi podręcznik i obrazki, które przyklepa do tablicy. Kasia jeżeli czegoś nie wie, ma kłopot lub nie rozumie, zgłasza to nauczycielowi. W domu do nauki języka angielskiego korzysta z tablicy z zegarami (najprawdopodobniej jest to aktualnie przerabiany temat na zajęciach).

Podczas pracy nad nabywaniem języka angielskiego w pracy z Kasią zwrócić szczególną uwagę powinno się na poszerzenie świadomości fonologicznej m.in. w zakresie zapoznania z wymową poszczególnych dźwięków w izolacji oraz w integracji i połączeniu z innymi dźwiękami, utrwalania fonologicznych dźwięków występujących w języku angielskim oraz zabaw z dźwiękami mowy w odniesieniu do ich graficznego odwzorowania. Istotne będzie także łączenie działań korekcyjno-kompensacyjnych dla usprawniania funkcji słuchowo-językowych z językiem angielskim. Pracować zatem można nad rozwijaniem świadomości i sprawności fonologicznej oraz innych komponentów tj. zasób pamięci fonologicznej, uwagi słuchowej, także w języku angielskim. Dla efektywnego nabywania słownictwa zaproponować można wykorzystanie różnorodnych technik pamięciowych, mnemotechnik, leksykalnych map mentalnych, skojarzeń tematycznych, drzewek wyrazowych oraz gier językowych.

MIKOŁAJ – LAT 7, KLASA II

U Mikołaja stwierdzono deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie funkcji słuchowo-językowych oraz obniżoną integrację słuchowo-wzrokową przy przeciętnym potencjale intelektualnym ucznia o charakterze nieharmonijnym. Dodatkowo wskazać można znaczące deficyty koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej. Wskazane deficyty znacząco wpływają na opanowywanie umiejętności czytania i pisanie, a dziecko zaliczone zostało do grupy dzieci z ryzyka dysleksji rozwojowej.

Z wywiadu rodzinnego wynika, że uczeń urodził się za granicą, w Niemczech, jednakże od 3 roku życia przebywa w Polsce na stałe, ze względu na emigrację powrotną rodziców. Od początku życia rodzice mówili do dziecka po polsku, dziecko nie miało większego kontaktu z językiem obcym, nie korzystało z tamtejszych placówek edukacyjnych, stąd też nie można jednoznacznie określić go jako dziecka dwujęzycznego, nie można jednak także wykluczyć wpływu możliwej ekspozycji środowiskowo-językowej. Rozwój mowy był opóźniony, pierwsze słowa pojawiły się późno (około 3 roku życia), jednakże potem dość szybko dalej rozwijał kompetencje mówienia. Wywiad rodzinny i medyczny nie jest obciążony.

Uczeń jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole i uczęszcza na zajęcia logopedyczne. Z opinii ze szkoły wynika, że Mikołaj szybko się rozprasza, co jest może być główną przyczyną stosunkowo wolnego tempa pracy. Największe trudności wskazuje się w czytaniu i utrzymaniu prawidłowego poziomu graficznego pisma. Jego mocną stroną jest matematyka. Zdarza się, że Mikołaj kwestionuje zasadność wykonywania

zadań. W środowisku rówieśniczym jest lubiany, unika sytuacji trudnych i wycofuje się z konfliktów.

W rozwoju poznawczym wskazać można na brak harmonii rozwojowej pomiędzy potencjałem intelektualnym (inteligencja płynna) a stymulacją środowisko-kulturową (inteligencja skryształizowana). Oba dają obraz przeciętnego rozwoju intelektualnego, lecz poziom inteligencji skryształizowanej jest nieznacznie wyższy od płynnej. Czynniki te zostały lepiej rozwinięte w obszarze niewerbalnym, czyli tym bez konieczności użycia języka. Adekwatnie do wieku rozwija się myślenie pojęciowe oraz rozumowanie logiczno-matematyczne.

W zakresie mowy oraz poprawności mowy wskazuje się na nieutrwaloną artykulację. Mikołaj ma trudności z różnicowaniem głosek detalizowanych, zarówno w czasie mowy spontanicznej jak i powtarzania, a artykulacja nie jest utrwalona. W mowie potocznej utrzymuje się parasygmatyzm oraz tendencja do seplenienia międzyzębowego. Sprawność narządów artykulacyjnych oceniana jest na poziomie przeciętnym. Obserwuje się trudności w zakresie kontroli słuchowej oraz prawidłowej pracy języka. Mikołaj poprawnie układa czteroelementowe historyjki obrazkowe, mało chętnie wypowiada się na temat materiału wizualnego. Chętniej i pełniejszymi zdaniami opowiada na tematy, które go bardziej interesują; mówi dużo, zadaje pytania i chętnie wchodzi w rozmowę z diagnostą. Dziecko prawidłowo buduje zdania logiczne. Prawidłowo rozwinął zakres mowy w formie biernej, nie ma trudności w rozumieniu struktury budowania wypowiedzi i tworzenia zdań.

Funkcjonowanie wzrokowe nie budzi zastrzeżeń. Uczeń osiągnął przeciętne wyniki w zakresie sprawności percepcji wzrokowej w pracy z materiałem prostym i złożonym, a także w zakresie zapamiętywania wzrokowego.

W szkole wskazano obniżenia sprawności grafomotorycznej. W badaniu pedagogicznym Mikołaj uzyskał wyniki w tym zakresie na poziomie adekwatnym do wieku, jednakże ma trudności z radzeniem sobie z zadaniami wymagającymi właściwego operowania przyrządem pisarskim (ołówkiem, długopisem) ze względu na brak płynności ruchów i przyjmowanie nieprawidłowej postawy. Koordynacja wzrokowo-ruchowa w pracy z materiałem prostym jest obniżona. Stwierdza się lateralizację jednorodną prawostronną. Mikołaj popełnia nieliczne błędy w zapisie graficznego wzoru liter, w szczególności w zapisie dwuznaków. Często zapisuje litery i cyfry w ich lustrzanym odbiciu. Kreśli litery mało kształtnie przy zachowaniu nieprawidłowego kierunku. Transponuje tekst drukowany na pisany, jednakże podczas przepisywania nie zapamiętuje całego zdania czy wyrazu, lecz przepisuje po jednej literce. Łączniki między literami są nienormalnie duże w stosunku

do samych liter, co znacząco wpływa na estetyczny poziom pisma. Często zapis umieszczony jest nieprawidłowo w potrójnej liniaturze.

W odczycie wszystkie litery są znane, nieznaczące błędy pojawiają się w pracy nad dwuznakami, które odczytywane są przez niego w izolacji, jako osobne głoski. Chłopiec czyta wolno, w obniżonym tempie, techniką głoskową (głoskowanie z wtórną syntezą), jednakże często podczas syntetyzowania dźwięków popełnia błędy, w szczególności w dłuższych wyrazach. Myli w odczycie litery podobne graficznie, a inaczej ułożone w przestrzeni np. zawierające litery „d-b”, a także przekształca słowa, np. skupia się jedynie na początku wyrazu, potem dopowiada sobie resztę, zgadując. Nie dokonuje przy tym autokorekty, nawet jeżeli odczytane słowo nie ma dla niego większego sensu. Ze względu na obniżone zautomatyzowanie umiejętności czytania, Mikołaj ma znaczące trudności w rozumieniu przeczytanego przez siebie tekstu. Chłopiec szybko rozprasza się podczas wykonywania zadań związanych z czytaniem lub pisaniem.

Wskazać można na obniżoną integrację wzrokową oraz znaczące deficyty funkcji słuchowo-językowych. Deficyty występują w zakresie osiągniętej świadomości fonologicznej oraz sprawności fonologicznej, w zakresie dokonywania analizy i syntezy fonemowej, abstrahowanie i syntetyzowanie głosek. Mikołaj ma trudności z przypominaniem sobie i zapamiętywaniem materiału językowego, w tym także pojedynczych fonemów lub sylab, a jego uwaga słuchowa, kontrola słuchowa i pamięć słuchowa i fonologiczna są znacząco obniżone. Diagnozuje się nieefektywność przetwarzania i asymilowania danych podawanych ustnie, przy zachowanym wolnym tempie pracy.

Mikołaj prawidłowo reaguje na polecenia w języku obcym, ma jednakże problem w podążaniu za instrukcją w przypadku dłuższej wypowiedzi. Dobrze radzi sobie z poleceniami w formie krótkich poleceń. Rozumie z kontekstu po wcześniejszym zapoznaniu z kluczowymi słowami, jednakże trudności sprawia mu rozumienie krótkich wypowiedzi, bez możliwości przypomnienia sobie słów kluczowych. Potrafi uzasadnić, dlaczego wybrał dany obrazek („bo mi pani powiedziała, że *water* to woda”). Potrafi zanotować odpowiedzi na krótkie proste pytania na podstawie nagrania przy użyciu liczby lub słowa, rozumie je prawidłowo, ale popełnia błędy na poziomie zapisu. Ma duże trudności z wyborem prawidłowej ilustracji na podstawie nagrania zgodnie z postawionym pytaniem. Trudności obserwowalne w zakresie rozwijanej sprawności słuchowej mogą wynikać z deficytów funkcji słuchowo-językowych, w tym niskiego zasobu pamięci fonologicznej i słuchowej, a także kontroli i uwagi słuchowej. Mikołaj potrafi liczyć do 12 w języku

angielskim, jednakże ma trudności z dopasowaniem podpisu do odpowiedniej cyfry. Myli nazwy kolorów, a także ma problem z ułożeniem odpowiedniego podpisu do obrazka, jednakże radzi sobie z przepisywaniem angielskich słów. Ma trudności z odczytaniem wyrazów i zdań, a także z odpowiedzią na przeczytane pytania na bazie wskazanego obrazka. Poziom zrozumienia nie zwiększa się, nawet przy ponownym odczytaniu pytania przez diagnostę. Trudności w czytaniu oraz rozumieniu odczytanego i odsłuchanego zdania/tekstu wynikać mogą zarówno z nakładania się podobnych trudności z L1 na L2, ale także obniżonej integracji słuchowo-wzrokowej. Mikołaj, w trakcie przepisywania nie stara się zapamiętać całego wyrazu, przepisuje literka po literce, co charakterystyczne jest dla dzieci z m.in. obniżoną koordynacją wzrokowo-ruchową i trudnościami w zapamiętywaniu (ze względu na asynchronie w odbiorze informacji nie następuje trwałe poznawcze łączenie brzmienia słowa z wzorem graficznym wyrazu, co utrudnia wykonywanie tego typu aktywności przy jednoczesnym wykorzystaniu pamięci wzrokowej czy słuchowej). Zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, często stosując neologizmy (używa wymyślonych słów, które brzmią dla niego jak angielskie). Potrafi wyróżnić głoski w nagłosie słów angielskich, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie. Może być to związane zarówno ze zdiagnozowaną wadą wymowy, jak i zdiagnozowanymi deficytami w zakresie świadomości i sprawności fonologicznej. Popełnia nieliczne błędy podczas różnicowania słów rymujących się. Słowa, które są mu znane nie zawsze wypowiedane są poprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo za diagnostą. Nieprawidłowo wymawia te, które zawierają fonemy niewystępujące w języku polskim. Wskazać można na obszar do pracy fonologicznej i konieczność rozwijania sprawności słuchania w oparciu o jednoczesną pracę korekcyjno-kompensacyjną zaburzonych funkcji w obu językach. Chłopiec wykazuje niską motywację do podejmowania aktywności, a także niską samoocenę w stosunku do swoich osiągniętych umiejętności na języku angielskim.

Z rozmowy z dzieckiem wynika, że nie lubi języka angielskiego; dziecko określa, z dużą dozą emocji, że „nienawidzi angielskiego”. Uzasadnia swoją odpowiedź: „bo jest trudny i robimy same projekty i muszę odpowiadać na pytania, których nie wiem”. Stwierdza: „jestem najgorszy z angielskiego, nie umiem nawet czytać i pisać, a co dopiero angielski”. Wypowiedź dziecka świadczy o bardzo niskiej samoocenie w stosunku do swoich umiejętności, być może także niewłaściwego podejścia środowiska rodzinnego i szkolnego, podkreślającego konieczność odpowiedniej automatyzacji czytania i pisanie w języku ojczystym przed rozwijaniem kompetencji z zakresu języka obcego. Wykazuje to,

jak istotne będą prawidłowe postawy nauczyciela w trakcie pracy z dzieckiem oraz budowania przyjaznej przestrzeni do nauki. Z najczęściej wykorzystywanych aktywności na zajęciach Mikołaj mówi o wykonywaniu ćwiczeń w podręczniku. Na pytanie o ulubione zajęcia na języku angielskim, odpowiada „matematyka” i stara się zmienić temat rozmowy opowiadając o tych zajęciach. Po przekierowaniu jego uwagi znów na język angielski, diagnosta pokazuje obrazki pomocnicze. Mikołaj jednak nie wybiera żadnego, mówiąc że nie ma takiej rzeczy, którą by lubił. Wspomina, że nauczyciel przynosi na zajęcia gry i świetnie radzi sobie w jednej grze (gra interaktywna, nie pamiętał nazwy). W domu nie podejmuje aktywności z zakresu języka angielskiego, podkreśla jednak, że potrzebuje język, aby móc w grę *Minecraft*, „bo tam się pisze komendy po angielsku”.

Wywiad z ojcem także potwierdza, że dziecko nie lubi języka angielskiego, ani uczęszczać na zajęcia szkolne. W opinii taty dziecko ma duże trudności w pisaniu w języku angielskim, ze względu na dużą niechęć syna do podejmowania aktywności, nie potrafi on jednoznacznie wskazać jego sukcesów, ani ocenić postępów w nauce. Tata twierdzi, że skoro potrafi pisać komendy w *Minecraftcie*, to „musi sobie jakoś radzić”. Jednoznaczna niechęć syna do nauki języka angielskiego nie pozwala rodzicom na zapisanie go na dodatkowe zajęcia; chociaż podjęli taką próbę, syn zdecydowanie odmawiał chodzenia na zajęcia. Tata nie ma zdania, jeżeli chodzi o zajęcia szkolne czy stawiane wymagania. Jako wsparcie ze strony szkoły wspomina o zajęciach logopedycznych, po ponownym doprecyzowaniu pytania, wspomina o tworzeniu przez dzieci projektów edukacyjnych, co w jego opinii może być efektywnym i atrakcyjnym działaniem.

Wskazane deficyty słuchowo-językowe, zaburzenia koncentracji uwagi, nieutralizowana artykulacja oraz obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa wpływa na kształtowanie dyspozycji językowych dziecka. Duże znaczenie, w przypadku Mikołaja, na ich kształtowanie ma także negatywna postawa dziecka dla podejmowania aktywności z zakresu języka angielskiego. Duża presja nakładana na dziecko z powodu niezautomatyzowania procesu czytania i pisania, powoduje u niego ogólną niechęć do podejmowania aktywności szkolnych, a także zaburza jego poczucie wiary w siebie. Zaproponować można m.in. jak to zostało wskazane, intensywny trening fonologiczny, rozpoczynając od pracy na rymach, poprzez dokonywanie w różnorodnych zabawach identyfikacji głosek w nagłosie, wygłosie, a na końcu w śródgłosie, a także ćwiczenia dźwięków, w szczególności niewystępujących w języku polskim. Zachęcać można także do wykorzystania założeń modelu nauki pisania wg J. Zawodniak (2009), co wpłynąć może pozytywnie na poziom motywacji dziecka podczas wykonywania aktywności z zakresu

pisania, a także uatrakcyjnianie procesu dydaktycznego poprzez m.in. wykorzystywanie dostosowanych do możliwości dziecka metod i technik, w tym polisensorycznych, gier i zabaw językowych, technologii informacyjno-komunikacyjnych. Istotne będzie także wzmacnianie emocjonalne dziecka i wykazywanie zrozumienia dla jego trudności.

[MONIKA – LAT 9, KLASA III]

Ogólna sprawność intelektualna Moniki kształtuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, jednakże rozwój funkcji poznawczych przebiega nieharmonijnie zarówno w obszarze niewerbalnym jak i werbalnym. Występują deficyty funkcji słuchowo-językowych przy obniżonej integracji słuchowo-wzrokowej. Z informacji ze szkoły wynika, że dziewczynka nie radzi sobie z automatyzowaniem podstawowych umiejętności szkolnych tj. czytanie, pisanie i liczenie. Chociaż funkcjonowanie dziewczynki przypomina ryzyko dysleksji rozwojowej, ze względu na profil diagnostyczny, wstępnie zakwalifikowano ją do grupy dzieci o uogólnionych trudnościach rozwojowych, ze wskazaniem konieczności powtórzenia badań diagnostycznych w klasie V.

Z wywiadu z ojcem nie wynika, aby występowały jakiegokolwiek przesłanki sugerujące obciążenie w okresie okołoporodowym, niemowlęcym, czy wczesnego dzieciństwa. Monika jest bardzo aktywna ruchowo, uczęszcza do kilku klubów sportowych. Zdiagnozowano u niej na etapie nauczania przedszkolnego zaburzenia rozwoju procesów przetwarzania sensorycznego w obrębie odbioru bodźców proprioceptywnych. Zdiagnozowano obecność przetrwałych ruchów pierwotnych STOS i ATOS, co wpływać może na utrudnienia w nabywaniu umiejętności szkolnych.

Zakres wiedzy ogólnej o otaczającym świecie oraz umiejętności jej werbalizowania diagnozuje się na poziomie przeciętnym. Rozumowanie ilościowe rozwija się na prawidłowo, a Monika dobrze radzi sobie z wykonywaniem zadań matematycznych przy wykorzystaniu poznanych procedur. Zakres pamięci roboczej plasuje się na poziomie ponadprzeciętnym, co oznacza, że dziewczynka ma duży potencjał wykonywania złożonych zadań wymagających grupowania czy przekształcania. Jej potencjał może jednak nie być w pełni wykorzystany, ze względu na zaburzenia rozwoju przetwarzania sensorycznego.

Badanie pedagogiczne wykazało, że dziewczynka w dobrym stopniu opanowała i zautomatyzowała litery w zapisie i odczycie. Czyta techniką mieszaną (głoskowanie lub ciche sylabizowanie z wtórną syntezą). Pomimo częstych zmian brzmienia fonetycznego odczytywanych wyrazów, zamiany słów na inne lub ich brzmienia w wygłosie, dziewczynka prawidłowo rozumie odczytany tekst. Długo dekoduje pseudosłowa, konsekwentnie jednak

dokonując autokorekty, dopóki słowo nie stanie się dla niej sensowne, lub jest przekonana, że przeczytała je prawidłowo. Monika ma trudności w przepisywaniu, pisaniu ze słuchu i pamięci. Przepisuje wyrazy po jednej literze lub części wyrazu, nie radzi sobie z zapamiętaniem całego wyrazu czy zdania. Zarówno podczas pisania z pamięci jak i ze słuchu w zapisie pojawia się znacząca liczba błędów o charakterze głównie specyficznym, a mianowicie pomijanie liter w śródgłosie i wygłosie, pisowni łącznej wyrazów przyimkowych, pisanie zamienne głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych typu „t-d”. W zapisie, Monika stosuje zamiennie litery podobne do siebie graficznie. Nie stosuje wielkich liter na początku zdania.

U uczennicy stwierdzono deficyty funkcji słuchowo-językowych. Obniżona jest świadomość fonologiczna oraz integracja wzrokowo-słuchowa. Ogólna sprawność fonologiczna Moniki rozwija się na granicy normy rozwojowej, wskazać można na niewielkie deficyty w zakresie dokonywania analizy i syntezy fonemowej oraz abstrahowania głosek ze śródgłosu i syntetyzowania ich, zarówno podczas dokonywania tych operacji w izolacji, jak i podczas aktywności je integrujących. Głębsze deficyty występują w zakresie koncentrowania uwagi słuchowej oraz zapamiętywania i korzystania z zasobu pamięci fonologicznej i słuchowej. Monika prawidłowo dokonuje natomiast przekształceń na materiale sylabowym.

Wskazać można na prawidłowo rozwijające się funkcje wzrokowo-przestrzenne. Dziewczynka nie wykazuje trudności podczas wykonywania zadań bazujących na orientacji przestrzennej, także przy wykorzystaniu czynnika werbalnego. Monika poprawnie analizuje złożony materiał wizualny, potrafi dostrzec wzory i zależności. Sprawność percepcji wzrokowej w zakresie pracy z materiałem prostym oraz sprawność pamięci wzrokowej plasują się obecnie na poziomie normy przewidzianej dla wieku uczennicy. Zdiagnozowano lateralizację skrzyżowaną (prawa ręka, lewe oko), a koordynacja wzrokowo-ruchowa plasuje się na granicy normy przewidzianej dla tego wieku.

Dziewczynka ma trudności z dokonywaniem transferu modalności, z których korzysta, a także integrowania informacji pochodzących jednocześnie z wielu kanałów, co może wspomagać i kompensować deficyty innych funkcji u dziewczynki.

Mocne strony dziewczynki to wytrwałość w pracy nad zadaniami trudnymi, dążenie do ukończenia zadania. Monika nie zniechęca się, jeżeli zadanie jest dla niej trudne, stara się wykonać je do końca. Pracuje w dobrym tempie, jednakże w trakcie badania zauważalne jest tzw. błędzenie myślami, łatwość rozpraszania się.

W zakresie określenia dyspozycji językowych Moniki w zakresie języka angielskiego, dziewczynka dobrze radzi sobie z rozumieniem krótkich wypowiedzi i bez problemu dopasowuje imiona do odpowiedniej osoby na obrazku na bazie nagrania, co sugeruje, że potrafi wyselekcjonować słowa kluczowe i odnieść je do kontekstu wypowiedzi. Popełnia nieliczne błędy w zakresie dobierania obrazków do usłyszanych wierszyków, ma trudności z zapamiętaniem wskazanych przez diagnostę słów kluczowych. Rozumie proste wypowiedzi oparte na codziennych pytaniach i odpowiedziach, duże trudności sprawia jej jednakowoż zapis danego słowa czy liczby ze słuchu. W przypadku zatem Moniki, obserwowalne jest, że pomimo deficytów funkcji słuchowo-językowych ujawniają się one podczas kształtowania sprawności słuchania i rozumienia u niej w mniejszym stopniu. Widoczne kompensacje związane są najprawdopodobniej z ponadprzeciętnym rozwojem zasobu pamięci roboczej, a także prawidłowo rozwiniętymi zdolnościami w zakresie dokonywania zmian modalności oraz transferu i przetwarzania informacji do niej płynących. Podążanie za instrukcją sprawia jej kłopot, prawdopodobnie ze względu na złożoność danej aktywności. Jednoczesne skupienie uwagi na wypowiedzi, podejmowanie próby jej zrozumienia, próby przypomnienia sobie nazw kolorów sprawia jej dużą trudność. Związane to być może w szczególności z obniżonym zasobem pamięci słuchowej i fonologicznej. Monika przepisuje wskazane wyrazy po jednej literze lub części wyrazu, podobnie jak w L1; ma problemy z zapamiętaniem całego wyrazu. Łączyć się to może z określonym na granicy normy rozwojowej poziomem koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej. Ze względu na charakter dziewczynki, może to także związane być z dużą potrzebą niepopelnienia błędu, stąd podczas przepisywania być może nie podejmuje nawet prób zapamiętania całego wyrazu. Monika radzi sobie z dopasowaniem podpisów do obrazków, określa poprawność podpisu w kontekście znaczenia, jednakże ułożenie wyrazu z rozsypanki literowej po wskazaniu fonetycznego wzoru sprawia jej dużo trudności. Ma trudności z odczytaniem pytań do obrazka i na jego podstawie odpowiedzenie na pytania. Istotny jest brak zrozumienia partykuł *who*, *where*, *what*. Prawidłowo zapisuje zdanie na podstawie wzoru, jednakże trudności sprawia jej zachowanie poprawności zapisu: wyrazy zapisywane są w sposób fonetyczny, szczególnie zawierające dyftongi, zbitki samogłoskowe, a także wyraźnie wskazać można na spolszczenie zapisu zgodnie z dźwiękami mowy występującymi w języku macierzystym. Monika popełnia nieliczne błędy w zakresie rozpoznawania słów rymujących się, prawidłowo wskazuje na dźwięk w nagłosie słów, ale nie radzi sobie ze wskazywaniem wygłosu. Sugeruje to zwiększoną konieczność treningu fonologicznego oraz dla kształtowania świadomości fonologicznej

w obu językach. W zakresie wymowy, zdarzają się nieprawidłowo realizowane słowa, jednakże Monika prawidłowo powtarza za diagnostą. W zakresie mówienia wskazać można na większe trudności. Monika nie potrafi odpowiedzieć na podstawowe zwroty, ma trudności z odpowiedzeniem na pytania do obrazka, na nieliczne pytania odpowiada po polsku, a na prośbę diagnosty, w części pytań odpowiada jednym wyrazem w języku angielskim. Nie potrafi zapisać samodzielnie zdania na podstawie rysunku, bez wskazanego wzoru.

Z wywiadu z rodzicem wynika, że Monika od dwóch lat uczęszcza na dodatkowe prywatne zajęcia z języka angielskiego, raz w tygodniu, po 60 min. Monika pracuje z korepetytorem indywidualnie. Podczas zajęć dodatkowych wykorzystywane są aktywności takie jak gry językowe, różnorodne zabawy, karty pracy, ale także powtarzany jest aktualny materiał szkolny. Matce zależy, aby córka potrafiła posługiwać się językiem, ale także aby uzupełniała umiejętności nabywane w szkole. Ocenia postępy córki w nabywaniu języka jako zadowalające. Matka nisko ocenia poziom i przebieg zajęć szkolnych; nie spełniają one jej oczekiwań. Mama Moniki uważa, że przy tak licznych klasach niemożliwa jest efektywna nauka. Nie zauważyła także wsparcia kierowanego konkretnie w stosunku do jej dziecka; nie uważa, aby zajęcia były indywidualizowane dla potrzeb jej córki.

Sama Monika twierdzi, że lubi język angielski, jednakże dodaje, że nie przepada za zajęciami w szkole, bo „ciągle piszemy w podręczniku”. Opowiada jednak dużo o swoich zajęciach dodatkowych i ze swobodnej rozmowy wynika, że bardzo lubi swoją korepetytorkę i być może to ona stanowi główne źródło motywacji dla dziewczynki do poznawania języka. W stosunku do ulubionych aktywności na angielskim odnosi się do zajęć dodatkowych, wspominając o grach planszowych. Wskazuje, że najbardziej nie lubi „odpowiadać na pytania”.

Jak to zostało wskazane, indywidualny rozwój Moniki wskazuje na deficyty funkcji słuchowo-językowych, przy obniżonej integracji słuchowo-wzrokowej, z prawidłowo rozwijającymi się funkcjami wzrokowo-przestrzennymi. Biorąc pod uwagę jedynie te aspekty można by spodziewać się znaczących trudności w nabywaniu sprawności słuchowej i rozumienia ze słuchu w zakresie języka angielskiego. Ze względu jednak na ponadprzeciętny rozwój pamięci roboczej oraz prawidłowo rozwiniętą zdolność dokonywania transferu informacji płynących z różnych modalności, dziewczynka kompensuje w dużej części w obrębie tej sprawności. U Moniki zaburzenia świadomości fonologicznej ujawniają się przede wszystkim w zakresie pisania ze słuchu i pamięci.

W pracy z dziewczynką zalecić można by usprawnianie funkcji słuchowo-językowych oraz integracji wzrokowo-słuchowej. Działania wspierające powinny opierać się na wykorzystaniu mocnych stron dziewczynki, w tym prawidłowo rozwiniętych funkcji wzrokowo-przestrzennych. Wspierać należy także zapamiętywanie słuchowe i pamięć fonologiczną, przy łączeniu działań korekcyjno-kompensacyjnych z językowymi.

[WOJCIECH – LAT 10, KLASA III]

Wojciech jest chłopcem, u którego na tle przeciętnych zdolności intelektualnych o charakterze nieharmonijnym, widoczne są głębokie deficyty integracji wzrokowo-słuchowej oraz funkcji słuchowo-językowych. Funkcje wzrokowo-przestrzenne kształtują się prawidłowo. Uznaje się zagrożenie ryzykiem dysleksji.

Z opinii wychowawcy klasy wynika, że Wojciech ma duże trudności z opanowaniem czytania, z pamięciowym zapamiętywaniem materiału, z pisaniem ze słuchu i pamięci. Występuje szybka męczliwość i słabo rozwinięte kompetencje językowe w zakresie budowania wypowiedzi. Uczeń jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole w postaci zindywidualizowanej ścieżki kształcenia oraz uczęszcza na zajęcia logopedyczne, korekcyjno-kompensacyjne oraz dydaktyczno-wyrównawcze.

Wywiad rodzinny, wskazuje na prawidłowy rozwój dziecka we wczesnym dzieciństwie, jednakże obciążony jest trudną i skomplikowaną sytuacją rodzinną. Ojciec samodzielnie wychowuje syna przy pomocy i wsparciu swoich rodziców; matka kontaktuje się z dzieckiem raz w tygodniu. Trudna sytuacja rodzinna nie wydaje się wpływać na chłopca; na dany moment nie wykazywał on problemów emocjonalnych czy w zachowaniu.

W zakresie prawidłowości mowy, u ucznia zdiagnozowano sygmatyzm, nieprawidłową realizację głosek szumiących oraz głoski [r]. Artykulacja jest zaburzona. Zauważa się zakłócenia rytmu mowy. Wojtek ma mały zasób słownictwa biernego i czynnego. Używa głównie równoważników zdań oraz zdań o prostej budowie.

U Wojtka diagnozuje się obniżony zasób pamięci roboczej, determinujący pracę na zadaniach złożonych, korzystania z informacji, grupowania ich i selekcjonowania, także w trakcie wykonywania zadań.

Badanie pedagogiczne wskazało na głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych zarówno w zakresie osiągniętej świadomości i sprawności fonologicznej. Wojciech nie rozróżnia słów podobnych artykulacyjnie a brzmiących tak samo, a także nie potrafi wyodrębnić dźwięków różniących słowa brzmiące podobnie. Dokonywanie analizy i syntezy sylabowej, fonemowej, abstrahowanie głosek ze śródgłosu oraz określenie głosek

w nagłosie i wygłosie sprawia mu dużo trudności. Nie radzi sobie z dokonywaniem przekształceń na materiale językowym, zarówno sensownym jak i pseudosłów. U Wojciecha diagnozuje się prawidłowy poziom pamięci fonologicznej, w przeciwieństwie do występujących utrudnień trwałego zapamiętywania słuchowych bodźców werbalnych i znacząco obniżonym zasobie pamięci słuchowej. Chłopiec ma trudności ze skupieniem swojej uwagi słuchowej; bazując na materiale jedynie werbalnym zapamiętuje w sposób chaotyczny. Jeżeli skupia się wyłącznie na zapamiętywaniu uzyskuje prawidłowe wyniki, w momencie kiedy należy dokonać jednocześnie dodatkowych operacji językowych, poziom zapamiętywania znacząco się obniża. Znacząco lepiej zapamiętuje bazując na materiale wizualnym.

Głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych przekładają się na umiejętności czytania i pisania. Czytanie głośne nie jest zautomatyzowane i pomimo chęci, wytrwałości i konsekwencji dziecka, sprawia mu bardzo dużo problemów. Tempo czytania jest bardzo wolne; uczeń czyta techniką mieszaną (głoskowanie lub sylabizowanie). Dekodowanie słów nowych lub nieznanych sprawia mu duże trudności. Odczytywane wyrazy zamienia na podobnie brzmiące, jednakże nie mające sensu; próbuje dokonywać autokorekty, często jednak błędnej. Brak automatyzacji umiejętności sprawia, że uczeń niewiele zapamiętuje z odczytanego przez siebie tekstu.

W zakresie pisania, analizą prac pisemnych ucznia wskazać można na niekształtność pisma, nieprawidłową realizację pisemną liter oraz dwuznaków, w tym niedopełnianie ich kształtu, występujące zniekształcenia i deformacje, a także nieprawidłowy kierunek ich kreślenia. W liniaturze zapis utrzymywany jest w zmiennej odległości od linijki. Nienormatywność pisma oraz częste pomijanie liter sprawia, że trudno odczytać zapisany przez niego tekst. Wojciech nie ma większych trudności podczas przepisywania ze wzoru, pisanie z pamięci i ze słuchu sprawia mu jednak duże trudności. Podczas pisania ze słuchu, nie jest w stanie zapamiętać całego zdania, pomija całe wyrazy, lub zmienia szyk wyrazów w zapisywanym zdaniu. Podczas pisania ze słuchu wskazać można pomijanie liter w zapisie, zapisywanie słów w sposób fonetyczny, jednakże jak to zostało wskazane, trudno uzyskać pełen obraz popełnianych błędów ze względu na bardzo niski poziom graficzny pisma.

Podczas jakościowego badania dyspozycji i potencjału w zakresie języka angielskiego stwierdza się, że trudności sprawia Wojtkowi prawidłowa reakcja na polecenia w języku angielskim, także przy wsparciu gestem przez diagnostę. Ma trudności w podążaniu za instrukcją, m.in. z powodu niskiej znajomości słownictwa. W zakresie słuchania ze zrozumieniem, Wojtek rozumie z kontekstu po wcześniejszym zapoznaniu

z kluczowymi słowami, trudności jednakowoż sprawia mu wychwycenie informacji z krótkich wypowiedzi bez wcześniejszego przypominania słownictwa. Radzi sobie z rozumieniem krótkich rozmów z wykorzystaniem codziennych pytań i odpowiedzi. Adekwatnie, Wojciech w zakresie sprawności mówienia, potrafi się przywitać, pożegnać i przedstawić. Zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, często stosując neologizmy (używa wymyślonych słów lub używa polskich słów, które brzmią jak angielskie). Zauważalne jest u Wojtka zjawisko interferencji, czyli mieszania się języków (polskiego i angielskiego). Chłopiec potrafi wyróżnić głoski w nagłosie słów angielskich, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie. Popełnia nieliczne błędy podczas różnicowania słów rymujących się. Słowa, które są mu znane nie zawsze wypowiedzane są poprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo słowo za diagnostą. W wymowie ma trudności z wypowiedzeniem słów zawierających /r/ oraz dźwięk /θ/, co związane może być ze stwierdzoną wadą wymowy. Duże trudności sprawia mu odczytywanie prostych zdań, głoskuje wyrazy, przez co ma trudności z połączeniem wyrazu (graficznego wzoru) ze znanym mu słowem (znanym i zapamiętanym fonetycznie). Lepiej radzi sobie ze zrozumieniem zdania, jeżeli jest ono odczytane przez diagnostę. W zakresie pisania trudności sprawia mu zapis ze słuchu słów znanych wcześniej, oznacza to, że ich graficzna forma nie jest w pełni zautomatyzowana. Podobne trudności powtarzają się także w zakresie przepisywania wyrazów, a także w zakresie układania wyrazów z rozsypanki przy podanym wzorze fonetycznym, co świadczy o niskiej kontroli wzrokowo-słuchowej oraz zaburzonej integracji wzrokowo-słuchowej.

Wojtek lubi język angielski i chciałby lepiej sobie na nim radzić. Najczęściej na języku angielskim „piszemy i czytamy” i „tłumaczymy”. Jako ulubione zajęcie na języku angielskim wskazuje „jak pan coś tłumaczy, bo jest śmiesznie” oraz „słuchać jak kolega mówi”. Najbardziej nie lubi pracować samodzielnie, bo „muszę wszystko zapisywać”, a także nie lubi pisać sprawdzianów i kartkówek. Wspomina, że kłopot sprawia mu: „pisać za bardzo nie umiem”, natomiast świetnie sobie radzi z „kolorowaniem po angielsku”. Nauczyciel najczęściej mówi w języku polskim, „bo jak mówił po angielsku to nikt go nie rozumiał”. Jeżeli czegoś nie rozumie lub nie umie, nie dopytuje i nie zgłasza wątpliwości nauczycielowi, tylko: „pytam kolegi”, „robię inne i to się zastanawiam i jak mi się przypomni to robię”.

Z wywiadem z rodzicem wynika, że ojcu trudno ocenić postępy i umiejętności językowe dziecka, ze względu na to, że sam nie posługuje się językiem angielskim, jednakowoż wspomina, że w szkole nauczyciel mówi, że Wojtek dobrze sobie radzi. Ojciec

nie pomaga synowi w nauce języka, z tego samego powodu. Wojtek aktualnie nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych, jednakże tata widzi potrzebę zapisania syna na takowe zajęcia, dlatego, że syn wyraził taką ochotę.

Głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych przy niskim poziomie pamięci roboczej oraz obniżonej integracji słuchowo-językowej znacząco determinują trudności w nabywaniu drugiego języka. Wskazać można wiele obszarów z zakresu edukacji lingwistycznej, które wymagać będą wspierania oraz intensywnej stymulacji, a także integrowania działań korekcyjno-kompensacyjnych z językowymi m.in. w zakresie zachowania poprawności pisania, czytania, zapamiętywania i wykorzystywania poznawanego słownictwa. W pracy z Wojciechem warto wykorzystywać techniki i metody dostosowane do jego potrzeb, w tym m.in. może to być nauczanie polisensoryczne, *The Good Start Method* (do działań kompensacyjnych i usprawniających zaburzone funkcje z wykorzystaniem aktywności językowych), technologie informacyjno-komunikacyjne. Istotnym wydaje się także zmniejszenie znaczenia poprawności gramatycznej na rzecz ukazywania języka w sposób funkcjonalny, dla wykorzystywania go w aktach komunikacyjnych. Zwiększyć należy ekspozycję Wojtka na język angielski w różnorodnych aktywnościach bazujących na usprawnianiu i stymulowaniu sprawności słuchania i rozumienia. Zwrócić należy szczególną uwagę na wczesne wypracowanie technik i strategii pracy z nagraniem i aktywnościami z tego zakresu. Ze względu na duże ograniczenia związane z głębokimi dysfunkcjami słuchowo-językowymi, warto wspierać Wojtka poprzez uruchomienie innych modalności (ruchowych, wzrokowych), co wspierać będzie m.in. nabywanie przez niego słownictwa, wzorów gramatycznych czy fonetycznych.

2.2.KATEGORIA 2: Dzieci z deficytami funkcjami słuchowo-językowymi, bez deficytów funkcji wzrokowo-przestrzennych, przy przeciętnym poziomie intelektualnym i harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych

MICHALINA – LAT 7, KLASA II

U Michaliny (lat 7) stwierdza się obniżone funkcje słuchowo-językowe przy prawidłowo rozwijających się funkcjach wzrokowo-przestrzennych, przy zachowanym harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych i przeciętnym potencjale intelektualnym dziecka. Stwierdzono możliwość zaliczenia Michaliny do dzieci z grupy ryzyka dysleksji rozwojowej i zalecono ponowne badanie po ukończeniu pierwszego półrocza klasy IV.

Wywiad rodzinny nie jest obciążony, dziewczynka o czasie osiągała poszczególne kamienie milowe w rozwoju. Sytuacja rodzinna prawidłowa. Z medycznego punktu

widzenia nie zachodzą przesłanki, które sugerowałyby występowanie trudności szkolnych, ani w zakresie przebiegu ciąży i porodu, ani aktualnego stanu zdrowia. Ze względu na wskazywane trudności w czytaniu i pisaniu, dziewczynka konsultowana była okulistycznie i laryngologicznie. Badanie nie wykazało żadnych nieprawidłowości w zakresie pracy analizatora wzroku i słuchu.

W wyniku badań psychologicznych stwierdzono przeciętny rozwój intelektualny, a funkcje myślenia rozwijają się prawidłowo i harmonijnie, w zakresie rozumowania przestrzennego, dokonywania operacji na materiale konkretno-obrazowym oraz w zakresie operacyjności myślenia. Dziewczynka prawidłowo kieruje swoją uwagę, potrafi utrzymać poziom koncentracji na zadaniu i nie jest podatna na bodźce rozpraszające. Deficyty widoczne są w zakresie rozumowania przestrzennego w obszarze werbalnym.

W zakresie osiągnięć szkolnych, czytania i pisania, u Michaliny szkoła potwierdza, że dziewczynka potrafi rozpoznać prawie wszystkie litery, jednakże rodzice zauważają ich mylenie. Badaniem pedagogicznym potwierdza się trudności w próbach przypomnienia sobie kształtu graficznego liter, co objawia się podczas pisania m.in. podczas kreślenia liter podobnych graficznie typu „E-F”, „L-Ł”, co związane może być ze zdiagnozowaną lateralizacją skrzyżowaną (potwierdzoną okulistycznie, jak i podczas badania pedagogicznego; prawa ręka-lewe oko), a także poszczególnych poznawanych ostatnio typu „F”, „J”, „H” oraz dwuznaków, co sugerować to może konieczność zwiększenia liczby różnorodnych ćwiczeń powtórkowych, gdyż czas ekspozycji i utrwalenia mógł być niewystarczający. W pozostałych kreślonych literach często brakuje części składowych, co powoduje podobieństwo graficzne między literami np. „a-d”, a występowanie zniekształceń potwierdzone zostaje także w opinii szkolnej. W badaniu pedagogicznym wskazuje się również na trudności podczas przepisywania tekstu, nadal obserwując strategię przepisywania po jeden literce, a nie wyrazu całościowo. Zarówno w badaniu jak i w sytuacji szkolnej obserwuje się pomijanie liter, czy całych wyrazów, podczas przepisywania. Często zapis liter, a także cyfr występuje w lustrzanym odbiciu, co ponownie spowodowane może być zdiagnozowaną lateralizacją skrzyżowaną.

Podczas czytania zauważalna jest technika głoskowania z wtórną, nie zawsze poprawną, syntezą. Błędy, przekształcenia, zamiana liter w wyrazach i zgadywanie słów występuje w szczególności podczas czytania dłuższych wyrazów. Ze względu na zachowaną technikę czytania, jednocześnie obserwowalne jest obniżone tempo czytania. Znaczące skupienie się na dekodowaniu słów wpływa jednoznacznie na poziom rozumienia tekstu czytanego głośno

Z obserwacji podczas badania wynika, że Michalina wypowiada się wyrazami lub krótkimi zdaniami. Istotnie, badanie psychologiczne potwierdza, że kompetencje językowe rozwinięte są prawidłowo, zarówno w zakresie rozumowania pojęciowego jak i oczekiwanego dla wieku rozwoju słownictwa biernego i czynnego oraz rozumienia poleceń i wypowiedzi złożonych.

Obserwując trudności Michaliny wydawać by się mogło, że odpowiedzialne będą za nie deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych. Badanie pedagogiczne jednakże wykazało, że zdolność wzrokowej strukturalizacji materiału złożonego, sprawność percepcji wzrokowej w zakresie pracy z materiałem prostym oraz pamięci wzrokowej materiału złożonego kształtują się na poziomie adekwatnym do wieku. Na granicy normy mamy wynik dotyczący poziomu rozwoju koordynacji wzrokowo-ruchowej w pracy z materiałem prostym, co wskazywać może na ewentualną przyczynę trudności zauważonych podczas przepisywania. Na wskazane trudności może mieć wpływ także wspomniana lateralizacja skrzyżowana. Sprawność grafomotoryczna nie budzi zastrzeżeń.

Znaczące deficyty obserwowane są jednak w rozwoju funkcji słuchowo-językowych. Obniżony poziom obserwowany jest w zakresie osiągniętej świadomości fonologicznej, w szczególności podczas determinowania, który dźwięk różni słowa podobnie brzmiące (trudności ze wskazaniu ich w śródgłosie lub wygłosie). Zakładać można, że ten deficyt przekładać będzie się na obserwowane trudności w czytaniu, ale także na potencjalne dalsze trudności w zapisie ze słuchu (możliwe mylenie słów z podobnymi głoskami, także występowanie specyficznych błędów ortograficznych) oraz w zakresie nabywania języka angielskiego, ze względu na jego złożoną fonetykę. Całościowa sprawność fonologiczna również kształtuje się poniżej normy rozwojowej, a na podstawie jakościowej analizy poszczególnych elementów tj. dokonywania operacji na materiale językowym prostym i złożonym, abstrahowanie i syntetyzowanie głosek, a także dokonywanie analizy i syntezy fonemowej w pracy na materiale pseudosłów widoczne są deficyty. Obserwowane u Michaliny trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem z pamięci materiału językowego, wytłumaczyć można obniżoną uwagą i pamięcią fonologiczną. Zauważalna jest także obniżona integracja słuchowo-wzrokowa, funkcja konieczna dla prawidłowego czytania i pisanie ze słuchu.

Warto odnieść potencjał dziecka i wskazane deficyty także do osiągniętych umiejętności matematycznych, gdyż zauważalne trudności znajdują również wytłumaczenie w zdiagnozowanych deficytach. Michalina ma trudności z rozpoznawaniem podstawowych figur geometrycznych typu prostokąt-kwadrat, za co odpowiedzialna może być skrzyżowana

lateralizacja. Zdarza się, że popełnia błędy w przeliczaniu elementów na rysunku złożonym z wielu elementów. Myli także strony lewa-prawa, jednakże rozumie pojęcia wyżej-niżej. Wykonując obliczenia dodawania i odejmowania do 10, liczy na palcach.

Podsumowując, za trudności w nabywaniu umiejętności czytania, zamianę liter podczas odczytu oraz zmianę odczytywanych wyrazów na podobne artykulacyjnie może odpowiadać wspomniana zdiagnozowana skrzyżowana lateralizacja, obniżona integracja słuchowo-wzrokowa oraz deficyty funkcji słuchowo-językowych.

Analiza jakościowa dyspozycji językowych dziecka z zakresu języka angielskiego wskazuje na trudności rozumienia z kontekstu oraz reagowania na proste polecenia i pytania kierowane do dziecka w języku obcym, w tym wsparte gestem. Badanie słuchania ze zrozumieniem wskazuje na trudności z rozumienia z kontekstu, bez zapoznania się ze słowami kluczowymi, a także po ich wcześniejszym zapoznaniu. Selekcjonowanie informacji z usłyszanych krótkich wypowiedzi o prostych formach i strukturach sprawia Michalinie znaczące problemy. Ma bardzo duże trudności w rozumieniu prostych rozmów opartych na codziennych pytaniach i odpowiedziach. Nie potrafi dobrać odpowiedniego obrazka do przedstawionej wypowiedzi zgodnie z postawionym pytaniem. Podążanie za instrukcją słowną sprawia jej kłopot.

Zauważalne jest stosowanie neologizmów podczas nazywania słownictwa wskazanego na obrazkach (używanie polskich słów w brzmieniu angielskim, lub wymyślanie własnych słów lub skraca polskie słowa tworząc angielskie *potidor* – /pom/ - zamiast *tomato*). Często Michalina ma trudności z przypomnieniem sobie poznanego słownictwa (w tym nazw kolorów) czy udzielania odpowiedzi na podstawowe pytania, w tym bazując na materiale wizualnym. Mechanicznie liczy do 10 w języku angielskim, jednakże ma trudności z dopasowaniem podpisów do odpowiedniej cyfry, za co może odpowiadać niska automatyzacja tematyki, ale także obniżona integracja wzrokowo-słuchowa. Podobne trudności zauważalne są na bazie słownictwa o innej tematyce, np. kolorów. Michalina, podobnie jak w badaniu pedagogicznym na materiale języka macierzystego, na materiale obcojęzycznym również radzi sobie z wyróżnianiem głosek w nagłosie, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie, w szczególności nie wychwytyjąc spółgłosek występujących na końcu słowa. Popełnia błędy podczas różnicowania słów rymujących się, w przypadku gdy brzmią bardzo podobnie /*flower-four*/, a także jeżeli fonem na końcu z jednego słów to spółgłoska np. w słowach /*toe-goat*/. Za wskazywane trudności odpowiadać mogą obniżone funkcje słuchowo-językowe, w tym wskazywana obniżona świadomość i sprawność fonologiczna.

Ponadto pojawiają się trudności w nabywaniu umiejętności czytania prostych słów i wyrażeń. Słowa nie są odczytywane globalnie, lecz stosując tą samą technikę co w języku macierzystym, głoskowanie z wtórną syntezą, przez co słowa nie są odczytywane prawidłowo. Michalina ma trudności z rozumieniem przeczytanych wyrazów, ze względu na deformację odczytanego wyrazu pojawiają się trudności z połączeniem formy graficznej z zapamiętaną formą mówioną słowa. Dostrzegalne są trudności prawidłowego wypowiedzienia grafemów szczególnie do siebie podobnych tj. <ch-sh> czy zbitek samogłoskowych <oo>, <ae>, <ee>. Ze względu na złożoną fonetykę języka angielskiego pojawiają się u Michaliny trudności łączenia fonetycznych dźwięków z ich odzwierciedleniem graficznym, a także trudności z połączeniem poznanego wcześniej słowa z jego zapisem (traktowanie jako dwóch różnych wyrazów, gdyż pisownia za bardzo różni się od wymowy). Michalina prawidłowo odwzorowuje zapis wyrazu po śladzie.

Zauważa się trudności w poprawnym wypowiedzianiu słów znanych, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo za diagnostą, w tym także pełną strukturę np. mówiąc o upodobaniach. Po chwili jednakowoż zapomina i wymaga ponownego powtórzenia. Oznaczać to może, że trudności związane są z obniżonym zasobem pamięci fonologicznej oraz obniżoną uwagą fonologiczną/słuchową, ale także w równym stopniu mogą być zdeterminowane nieprawidłowo podanym wzorem fonetycznym, nieprawidłowo zapamiętanym wzorem fonetycznym, czy niewystarczającą ilością zróżnicowanych powtórek. W zakresie odpowiadania na zadawane pytania, w przypadku jego zrozumienia odpowiada jednym słowem, nie stosuje pełnych struktur, np. *cat-* zamiast *It's a cat.*

Proponowane znane wyrazy przepisuje prawidłowo, podobnie jak w języku macierzystym, po jednej literce. Ponownie, może być to związane z obniżoną kontrolą i koordynacją wzrokowo-ruchową. Obserwowalne jest jednakowoż większe skupienie i koncentrację na tym materiale, co powoduje prawidłowe wykonanie aktywności.

Wskazane deficyty funkcji słuchowo-językowych w kontekście jakże różnej fonetyki języka angielskiego mogą wpływać na obserwowalne podczas badania trudności Michaliny. Ponadto, bazując na aktualnie obserwowanych trudnościach można spodziewać się także narastających trudności lingwistycznych na języku angielskim m.in. w zakresie zapisywania wyrazów (w zakresie pisania z pamięci i słuchu), trudności w zapamiętywaniu struktur gramatycznych dla tworzenia prostych zdań (typu *I like, I don't like*), zapamiętywania słownictwa.

Z wywiadu z matką wynika, że córka uczy się jedynie języka angielskiego. Nie przepada za zajęciami w szkole, jednakże wykazuje entuzjazm podczas wykonywania

różnorodnych aktywności w domu, przy czym najczęściej jest to słuchanie różnych piosenek po angielsku na Youtubie. Mama ocenia osiągnięte umiejętności córki jako przeciętne. Zauważa trudności w szczególności w pisaniu z języka angielskiego oraz w zapamiętywaniu słownictwa. Trudno jej było jednoznacznie wskazać sukcesy lingwistyczne córki, wspomina o dużej motywacji do poznawania języka w domu oraz znajomości słownictwa. Aktualnie Michalina nie uczęszcza na zajęcia dodatkowe, jednakże mama rozważa zapisanie jej na późniejszym etapie edukacyjnym, aby wspomóc proces uczenia się języka w szkole (po ukończeniu klasy III), w szczególności w zakresie uczenia się gramatyki. Wspomina, że chciałaby, aby Michalina w czasie zajęć uzupełniała wiadomości ze szkoły oraz utrzymywała poznane tam zagadnienia. Zajęcia szkolne mama ocenia w większości spełniające moje oczekiwania, choć przyznaje, że nie do końca zdaje sobie sprawę jak są one prowadzone; wspomina o używaniu piosenek na zajęciach. Mama na razie nie ma większych oczekiwań w stosunku do zajęć z języka obcego, chce aby córka знаła słownictwo i później „radziła sobie”. Mama odpowiedziała na pytanie dotyczące oczekiwanego wsparcia przez szkołę, jednakże wspominając o ogólnych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, po dopytaniu, nie potrafiła sprecyzować swojej odpowiedzi w stosunku do języka obcego.

Z rozmowy z Michaliną wynika, że czasami lubi zajęcia z języka angielskiego, czasami nie, co wydaje się wynika z rodzaju zaproponowanych aktywności. Dziewczynka podkreśla, że nie lubi „tego pisania” oraz że „nie umie napisać i przepisać tego co pani wymienia” i wskazuje tą umiejętność za nie tylko nie lubianą ale również sprawiającą kłopot, za to przyjemność sprawia jej mówienie wyrazów. Z rodzaju proponowanych aktywności dziewczynka wskazuje na śpiewanie piosenek i mówienie wyrazów („mówimy różne jedzenie po angielsku”), co sugeruje nacisk na powtarzanie słownictwa. Jako najczęstszą wykonywaną aktywność wskazuje pracę w ćwiczeniach. Michalina podkreśliła, że pani od angielskiego najczęściej mówi w języku angielskim, ale też po polsku „jak chce żebyśmy wstali”, „mówi po polsku, żebyśmy byli ciszej”. Z dodatkowych materiałów dziecko wspomina o płytach oraz dodatkowych kartach pracy. Michalina na pytanie co robi, jeżeli czegoś nie wie lub nie rozumie, podnosi rękę do góry. Kiedy uczy się w domu języka angielskiego „bawi się w fajne zabawy po angielsku”, bez dokładnego sprecyzowania o jakie zabawy chodzi.

Obszary do pracy językowej powinny nakierowane być na trening fonologiczny, w tym przede wszystkim na poszerzanie i stymulowanie rozwoju świadomości fonologicznej. Korzystne może być integrowanie aktywności o różnych modalnościach, a także w tym celu wykorzystanie określonych metod i technik, bądź ich elementów, m.in.

tj. *The Good Start Method*, nauczanie polisensoryczne, TPR. Warto zwiększyć ekspozycję dziecka na język angielski oraz wspomagać podczas pracy nad materiałem audialnym, w szczególności proponować: aktywności ukazujące akty komunikacyjne typu dialogi, historyjki z podziałem na role, aktywności kształtujące rozwijanie rozumienia z kontekstu (wykorzystywanie materiałów glottodydaktycznych dla zapoznania ze słowami kluczowymi, dla podążania za głównym sensem historii). Wskazywać należy na budowanie z dzieckiem strategii pracy z materiałami audialnymi. U Michaliny sprawdzić się może także bazowanie na technikach wizualnych podczas zapamiętywania, używania kolorów dla np. kodowania gramatycznego, czy tworzenie plakatów, map myśli.

[MAREK – LAT 8, KLASA III]

Marek to dziecko, u którego występują deficyty funkcji słuchowo-językowych przy niskiej integracji wzrokowo-słuchowej oraz przeciętnym poziomie intelektualnym o harmonijnym profilu. Jego profil diagnostyczny wskazuje, że zaliczyć go można do grupy dzieci z ryzyka dysleksji rozwojowej.

Wywiad rodzinny jest obciążony opóźnieniami w rozwoju motorycznym oraz mowy. Dziecko nie raczkowało, późno zaczęło chodzić. Mama przyznaje, że syn jest niezgrabny motorycznie podczas wykonywania aktywności ruchowych, miał duże trudności z nauką jazdy na rowerze.

W zakresie mowy, z wywiadu rodzinnego wynika, że dziecko rozwijało się później w tym zakresie. Pierwsze słowa pojawiły się po trzecim roku życia. Badaniem logopedycznym stwierdza się, że u Marka występują zaburzenia słuchu fonemowego, nieprawidłowa pozycja spoczynkowa języka oraz nieprawidłowy tor oddechowy. Zdiagnozowano sygmatyzm szeregu szumiącego i syczącego, co objawia się mową świszczącą w tych szeregach. W zeszłym roku Marek przeszedł zabieg podcięcia wędzidełka.

W opinii szkolnej podkreśla się trudności w nabywaniu podstawowych umiejętności czytania i pisania, w szczególności podczas pisania ze słuchu, techniki czytania oraz automatyzacji liter. Z dokumentu wynika także, że chłopiec czasem bywa nieuważny i nie zawsze reaguje na polecenia nauczyciela. Jeżeli nie chce wykonać jakiegoś zadania, pomimo różnych próśb i zachęty ze strony nauczyciela, nie wykonuje go. Podobną postawę wykazywał podczas badań diagnostycznych, często odmawiał wykonania aktywności. Wskazane mocne strony dziecka to umiejętności matematyczne, talent plastyczny oraz zainteresowania związane z historią.

Dziecko posiada harmonijny profil rozwoju poznawczego i uzyskał przeciętne wyniki w zakresie rozwoju poszczególnych funkcji w tym: rozumowania przestrzennego, myślenia logicznego, pojęciowego, rozumowania ilościowego. Zakres pamięci roboczej jest obniżony w stosunku do rozwoju pozostałych funkcji poznawczych, co sugeruje, że praca nad złożonymi aktywnościami, a także przekształcanie i grupowanie nabywanych informacji może sprawiać mu trudność.

W zakresie czytania i pisania badaniem pedagogicznym potwierdzone zostały znaczące trudności w tym zakresie. Marek nie zautomatyzował jeszcze wszystkich liter w odczycie i zapisie. Szczególnie trudności sprawiają mu litery podobnie ułożone w przestrzeni („p-b-d-b”) oraz o podobieństwie w kreśleniu („n-m”). Podczas zapisywania liter, chłopiec często zapomina o połączeniach pomiędzy ich elementami składowymi. Nieprawidłowo transponuje tekst drukowany na pisany, a niektóre z liter odwzorowuje tak jak w druku. Podczas pisania ze słuchu pomija w zapisie litery, a także części wyrazów; zapisuje też słowa w sposób fonetyczny. Zamienia w zapisie litery podobnie brzmiące w wymowie (w-f, d-t). Tekst odczytywany jest techniką mieszaną, w wolnym tempie. Marek ma bardzo negatywne nastawienie do wykonywania aktywności z zakresu czytania, jego wyraźna niechęć i pasywno-agresywne nastawienie może poddawać w wątpliwość uzyskany bardzo niski wynik z zakresu rozumienia tekstu. Jego wynik może być nieadekwatny w stosunku do rzeczywistych możliwości rozumienia przez niego odczytanego przez siebie tekstu.

Rozwój funkcji wzrokowo-przestrzennych nie budzi zastrzeżeń. Marek dobrze radzi sobie ze wzrokową strukturalizacją materiału złożonego, a poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej z materiałem prostym i złożonym jest prawidłowy. Zdiagnozowano obniżoną sprawność grafomotoryczną oraz niską kontrolę i koordynację wzrokowo-ruchową. Występuje lateralizacja nieokreślona.

Stwierdzić można znaczące deficyty funkcji słuchowo-językowych. W zakresie osiągniętej sprawności fonologicznej występują trudności z dokonywaniem przekształceń językowych na materiale pseudosłów, dokonywaniem analizy i syntezy fonemowej, analizy i syntezy sylabowej oraz abstrahowania głosek ze śródgłosu. Marek dobrze radzi sobie z dokonywaniem analizy fonemowej na materiale językowo sensownym. Występują trudności z wyodrębnieniem różnic fonemowych w słowach podobnych artykulacyjnie, tym samym stwierdza się znaczący deficyt świadomości fonologicznej. Uwaga słuchowa w warunkach badania nie jest skupiona; w zakresie zapamiętywania słuchowego oraz integracji wzrokowo-ruchowej widoczne są znaczące deficyty.

Aktywności zorientowane na przetwarzanie słuchowe chłopiec wykonuje w dość wolnym tempie, niechętnie, odmawia wykonania zadania, wzrusza ramionami, jest niecierpliwy. Wykazuje się obniżoną dojrzałością szkolną, co po chwilę dopytując, która godzina i kiedy zakończy się badanie. Dziecko z bardzo negatywnym i niechętnym nastawieniem przyszło także na kolejne spotkanie diagnostyczne, z zakresu określania potencjału językowego i dyspozycji z języka angielskiego.

Z wywiadu z matką wynika, że syn nie lubi zajęć z języka angielskiego, wcześniej lubił, jednakże odkąd uczy go mama, nie przepada za uczestnictwem w zajęciach. Wywiad z rodzicem był w tym przypadku dość specyficzny, gdyż jednocześnie rozmawiałam zarówno z rodzicem, jak i nauczycielem, uczącym swoje dziecko. Mama zdaje sobie sprawę z niechęci syna do uczestniczenia w zajęciach oraz postaw jakie wykazuje zarówno w szkole, jak i w domu. Marek zarówno w szkole, jak i w domu nie wykazuje zainteresowania językiem angielskim, wręcz przeciwnie powtarza, że „nienawidzi angielskiego”, wzrusza ramionami, wykazuje postawę pasywną w stosunku do proponowanych aktywności w klasie, jak i w domu. Mama nie wie co jest przyczyną, ale przypuszcza, że może być to związane z jej osobą i byciem nauczycielem języka angielskiego w klasie swojego dziecka. Mama ocenia umiejętności dziecka jako zadowalające. Wskazuje na trudności z zakresu rozumienia ze słuchu, wypowiedziania się, rozumienie zadawanych pytań, poprawności zapisu oraz odczytywania wyrazów i zdań. Marek nie uczestniczy w dodatkowych zajęciach z języka, ze względu na swoje nastawienie, mama nie chce go zmuszać. Na razie nie planuje zapisania go na takowe. W kontekście dostosowań w szkole wspomina o wykorzystaniu różnorodnych technik pracy, metody projektu edukacyjnego, wykorzystywania piosenek i różnych gier dydaktycznych w klasie. Marek siedzi w określonym miejscu w klasie (w pierwszej ławce), gdyż mamie w ten sposób łatwiej kontrolować wykonywanie przez niego aktywności.

Marek wykazuje bardzo negatywne nastawienie podczas wykonywania aktywności z zakresu języka angielskiego. Trudno jednoznacznie określić, rzeczywiste rozłożenie potencjału dziecka, ze względu na bardzo negatywną postawę dziecka. Często odmawia wykonania ćwiczeń, wzrusza ramionami na pytanie, dlaczego nie chce podejmować aktywności oraz na zachęty ze strony diagnosty oraz uparcie milczy. Ma trudności w podążaniu za instrukcją słowną. Nie radzi sobie z wykonaniem aktywności proponowanych z zakresu słuchania; podczas zapisywania lub zaznaczania odpowiedzi zasłania kartkę, pokłada się na stoliku. Odmawia czytania głośnego zdań do obrazku, zgaduje i zaznacza odpowiedzi bez czytania. Podejmuje próbę dobierania podpisu do

obrazka, w części wykonując zadanie poprawnie. Przepisuje podane wyrazy prawidłowo, lecz podobnie jak w języku ojczystym nieprawidłowo transponuje tekst drukowany na pisany, a niektóre z liter odwzorowuje tak jak w druku. Nie odpowiada na żadne zadane pytanie, stąd też nie można określić sposobu wypowiedzania się, czy też w jaki sposób kształtuje się rozwój sprawności mówienia. Marek zupełnie odmawia odpowiedzi na pytania z kwestionariusza rozmowy, uparcie milczy, nie podejmuje odpowiedzi na pytania nawet przy wykorzystaniu przez diagnostę obrazków.

Ze względu na negatywne nastawienie dziecka do aktywności szkolnych, trudno jednoznacznie określić, które obszary z zakresu językowego wymagają u niego wsparcia. Konieczne będzie najpierw odniesienie się do problemów wychowawczych i emocjonalnych i zrozumieniu ich przyczyny występowania. Bez tego, wszelkie proponowane działania mogą nie być wymierne i efektywne. Na podstawie tych informacji, które udało się zgromadzić, warto z pewnością odnieść się do usprawniania słuchania i rozumienia jako podstawowej sprawności, koniecznej do dalszej pracy językowej. Konieczna będzie intensywna praca korekcyjno-kompensacyjna dla usprawniania zaburzonych funkcji słuchowo-językowych, a w szczególności świadomości fonologicznej.

[MARTA – LAT 8, KLASA I]

Marta (lat 8) jest dziewczynką o przeciętnym harmonijnym rozwoju intelektualnym i nielicznych deficytach funkcji słuchowo-językowych. U dziewczynki występują duże trudności emocjonalne i z odpowiednim zachowaniem.

Marta wychowywana jest przez matkę i jej partnera. Z biologicznym ojcem ma sporadyczny kontakt, nie ma on wpływu na wychowywanie córki. Rozwój we wczesnym dzieciństwie opóźniony pod względem motoryki dużej. Dziewczynka zaczęła późno siadać i chodzić. Aktualnie rozwój ruchowy ocenia się jako prawidłowy.

Poniżej przeciętnej rozwija się poziom uwagi selektywnej, a Marta nie radzi sobie z ignorowaniem dystraktorów i świadomym kierowaniem swojej uwagi. Poziom pamięci roboczej plasuje się na poziomie adekwatnym do wieku dziewczynki.

W próbie głośnego czytania diagnozuje się prawidłowe tempo i zachowaną technikę głoskową z wtórną syntezą. Często w odczycie wyrazy zostają zmienione w wygłosie, w szczególności, gdy są one długie. Przyczyną może być nieutrwalona synteza fonemowa w zakresie sprawności fonologicznej, co ujawnia się w zdiagnozowanym deficycie w obszarze funkcji słuchowo-językowych. Poziom rozumienia tekstu jest prawidłowy. Podczas przepisywania pojawiają się w zapisie litery w lustrzanym odbiciu, kreślone

w nieprawidłowym kierunku, często wychodzące poza liniaturę. Tekst przepisywany jest bez podejmowania próby zapamiętania zdania czy wyrazu; Marta przepisuje litera po literze. W pozostałych obszarach rozwoju funkcji słuchowo-językowych uwidacznia się także deficyt świadomości fonologicznej (w zakresie wyodrębniania dźwięków różniących słowa w śródgłosie), tym samym pozostałe wąskie funkcje sprawności fonologicznej kształtują się na poziomie adekwatnym do wieku. W zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych ich rozwój nie budzi zastrzeżeń. Integracja wzrokowo-słuchowa aktualnie plasuje się powyżej przeciętnej. Uczennica prawidłowo rozwinęła zdolność dokonywania zmian modalności pod presją czasu. Występuje lateralizacja skrzyżowana (lewa ręka, prawe oko). Utrwalony został nieprawidłowy chwyt lewej ręki piszącej – widoczna jest sztywność nadgarstka.

Kompetencje językowe rozwinięte są prawidłowo, zarówno pod względem zasobu słownictwa biernego jak i czynnego. Polecenia złożone są dla niej zrozumiałe. W mowie utrzymuje się wada wymowy – parasygmatyzm. Dziewczynka ma trudności z kontrolowaniem słuchowo swoich wypowiedzi.

Analiza dyspozycji językowych dziewczynki wskazuje na trudności z rozumieniem ze słuchu materiału audialnego. Marta nie radzi sobie z rozumieniem z kontekstu, a także w zakresie wyodrębniania słów kluczowych. Trudności sprawia jej prawidłowe reagowanie na polecenia w języku angielskim oraz podążanie za słowną instrukcją. Chętnie podejmuje próby wypowiadania się w języku angielskim, najczęściej robi to jednowyrazowo, nie próbuje samodzielnie tworzyć zdań ze znanymi jej strukturami. Marta posługuje się poznanym wcześniej słownictwem, często jednak zapomina i nie może wydobyć słów z pamięci. W takich sytuacjach najczęściej posługuje się neologizmami. Słowa, które są jej znane, nie zawsze wypowiedane są poprawnie, co związane może być ze zdiagnozowaną wadą wymowy. Nie potrafi samodzielnie zastosować struktur i wzorów gramatycznych w pytaniach i zdaniach, ale powtarza je za diagnostą np. mówiąc o upodobaniach *Do you like?* Marta ma trudności w połączeniu wyrazów z ich odzwierciedleniem graficznym, po usłyszeniu wzoru fonetycznego. Potrafi wyróżnić głoski w nagłosie słów angielskich, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie. Prawidłowo różnicuje rymy. Nie potrafi określić, które wyrazy brzmią inaczej ze względu na różnicujący fonem. Podejmuje próbę odczytania wyrazów i zdań, nie dokonuje autokorekty, przez to poziom zrozumienia jest niski. Ma trudności w ułożeniu wyrazów z rozsypanki literowej.

Marta pracuje w wolnym tempie i widoczne są u niej trudności ze skupieniem uwagi, szybkość rozpraszania się i brak koncentracji, w szczególności w pracy nad zadaniami złożonymi. Często przerywa zadanie, szybko się rozprasza. Często dziewczynka podejmuje

próbę dokończenia zadania, im bliżej końca zadania tym, więcej popełnianych błędów, dostrzegalna jest duża niestaranność i wiele pominięć, często kluczowych elementów zadań. Jeżeli proponowana aktywność wydaje się dla niej zbyt trudna, szybko się zniechęca i rezygnuje z wykonania zadania. Stwierdza „pani to zmyśliła, nie ma takiego czegoś w angielskim”.

Podkreśla się zaburzony rozwój kompetencji emocjonalnych dziewczynki. Próby nakłonienia jej do wykonania jakiejś aktywności, której nie chce, kończą się krzykiem, rzucaniem się na podłogę i histerycznym płaczem. Dziewczynka nie radzi sobie ze swoimi emocjami i nie ma wypracowanych strategii zachowań w sytuacjach dla niej trudnych. Dziewczynka prawidłowo nazywa i rozpoznaje emocje na podstawie wyrazu twarzy. Potrafi zrozumieć przyczynowość i skutki zdarzeń na podstawie sytuacji społecznych. Nie radzi sobie z własnymi trudnymi emocjami. Wykazuje działania nieadaptacyjne i agresywne. Dziewczynka w chwilach emocjonalnych zwraca się skracając dystans „ty”.

Marta twierdzi, że „trochę” lubi język angielski. Dopowiada, że „mama twierdzi, że mam same celujące, ale jestem niedobra z angielskiego”. Najczęściej na zajęciach „robimy coś w podręczniku”. Nie potrafi wskazać ulubionej aktywności na zajęciach, pomimo rozłożonych obrazków nadal twierdzi, że nie ma takich zadań. Podkreśla, że na zajęciach „w nic się nie bawimy, nie gramy, nie rysujemy. Jedynie słuchamy historyjek”. Na pytanie, jakie aktywności sprawiają jej kłopot odpowiada: „koleżanka z ławki, która mi przeszkadza”. Twierdzi, że „we wszystkich zadaniach sobie świetnie radzę, ale nie jestem dobra z angielskiego”. Opowiada, że nauczycielka nie przynosi nic na zajęcia „w ćwiczeniach nie pisze, żeby potem oddać do biblioteki”. W domu „nie uczę się angielskiego”, „nie oglądam bajek, ale wczoraj musiałam, bo nie umiałam przestawić na Netflixie”.

Matka nie planuje zapisywać córki na zajęcia dodatkowe z języka angielskiego. Uważa, że nie zachodzi taka potrzeba, bo córka „celująco” radzi sobie na zajęciach i odnosi sukcesy, co przejawia się w dobrych ocenach. Matka podkreśla, że problemem są emocje i brak wypracowanych strategii radzenia sobie z nimi u jej córki, a nie jej edukacja.

Pomimo braku większych deficytów widoczne jest wiele obszarów do pracy terapeutyczno-językowej. Ukazane trudności podczas nabywania języka angielskiego mogą związane być z niską koncentracją uwagi, szybką rozpraszalnością, niskim poziomem uwagi selektywnej, co objawiać się może podczas wykonywania zadań złożonych językowo. Warto dzielić materiał na części, proponować przerywniki w trakcie wykonywania aktywności. Pracować warto z materiałem audialnym, przy jednoczesnym treningu

fonologicznym. Konieczne będzie ustalenie wspólnych działań w szkole i w domu, a także konsekwentnego podążania za ustalonymi zasadami dla wspierania rozwoju emocjonalnego, a także kształtowanie strategii radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

2.3. KATEGORIA 3: Dzieci z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy ponadprzeciętnym rozwoju intelektualnym

[WERONIKA – LAT 9, KLASA III]

U Weroniki (lat 9) stwierdza się nieharmonijny rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-ruchowym przy ponadprzeciętnym, wysokim rozwoju intelektualnym zarówno w sferze niewerbalnej oraz werbalnej. Zarówno inteligencja skryzalizowana (wynik stymulacji środowiskowo-kulturowej) w zakresie osiągniętych kompetencji językowych, jak i inteligencja niewerbalna płynna (potencjał intelektualny) kształtują się na poziomie wysokim. Rodzice dostarczyli zaświadczenie lekarza psychiatry o zdiagnozowanej u córki nadpobudliwości ruchowej AD/HD. Wcześniej u dziewczynki diagnozowane były także zaburzenia z zakresu przetwarzania sensorycznego. Na podstawie przeprowadzonych badań diagnostycznych dziewczynkę zakwalifikowano do grupy dzieci z ryzykiem dysleksji.

Z opinii szkolnej wynika, że Weronika ma duże trudności z koncentracją uwagi i skupieniem się na zajęciach. Często nie wykonuje do końca rozpoczętej aktywności, wymaga ciągłej kontroli nauczyciela. Wskazane trudności tłumaczą deficyty funkcji wykonawczych, w zakresie samoregulacji zachowań. Weronika na niskim poziomie opanowała umiejętność kierowania swoją uwagą, własną aktywnością poznawczą oraz koncentrowaniem się na celu. W opinii ze szkoły wskazuje się na trudności z przyswajaniem materiału i odtwarzaniem go z pamięci. Widoczne jest to w zakresie zapamiętywania np. tabliczki mnożenia, która nadal sprawia Weronice trudności.

Opinia ze szkoły wskazuje także na trudności w pisaniu ze słuchu i popełnianie znaczącej liczby błędów ortograficznych. W warunkach pozbawionych presji czasu, podczas badania pedagogicznego, Weronika popełnia liczne błędy, których jakościowa analiza wykazuje na istotny problem w tym obszarze. Obok pojawiających się błędów typowo ortograficznych, znaczące jest występowanie błędów specyficznych: zapisywanie słów w sposób fonetyczny, nieprawidłowość zapisu słów w wygłosie, zamiana głosek dźwięcznych na bezdźwięczne i odwrotnie, pisanie łączne wyrażen przyimkowych. U Weroniki występuje znajomość zasad ortograficznych przewidzianych dla tego etapu

edukacyjnego. Często jednak nawet mimo występującego wzoru, dziewczynka popełnia błąd przepisując wyraz. Wskazać można zatem na obniżoną czujność ortograficzną.

Tempo i technika czytania są prawidłowe, przy prawidłowym poziomie zrozumienia tekstu odczytanego głośno. W trakcie czytania pojawiają się błędy podobne jak w zapisie, czyli odczytywania wyrazów jako słów o podobnym brzmieniu artykulacyjnym. Często zamienia postać artykulacyjną odczytywanych wyrazów w wygłosie. Do aktywności z zakresu czytania i pisania oraz aktywności słuchowo-językowych Weronika przystępuje niechętnie. W szczególności jeżeli aktywność jest dla niej trudniejsza, lub wymaga intensywnej kontroli pamięci operacyjnej i podtrzymania uwagi, Weronika nie radzi sobie z zadaniem i szybko rezygnuje z jego wykonywania. Wskazać można na niską motywację w podejmowaniu zadań typowo szkolnych, co przejawia się także podczas wykonywania aktywności z języka angielskiego.

Profil rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych jest bardzo zróżnicowany i nieharmonijny. Chociaż ogólna sprawność fonologiczna plasuje się na dolnej granicy normy rozwojowej, dostrzec należy, że wszystkie wąskie funkcje z tego zakresu (analiza i synteza fonemowa, abstrahowanie głosek ze śródgłosu oraz syntetyzowanie słów, a także dokonywanie operacji z zakresu analizy i syntezy sylabowej przy jednoczesnym wykorzystaniu uwagi i pamięci fonologicznej) występują w deficycie, chociaż na granicy określonego poziomu. W izolacji, bardzo dobrze rozwinięta jest pamięć fonologiczna w pracy zarówno na materiale językowym sensownym, jak i pseudosłów. Jak to zostało wskazane, trudności sprawia Weronice wykonywanie zadań językowo złożonych. Poziom świadomości fonologicznej jest obniżony. W szczególności w pracy na materiale pseudosłów, dziewczynka wykazuje niską motywację do podejmowania aktywności.

W zakresie rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych także dostrzec można nieharmonijność. Weronika ma trudności w pracy z materiałem prostym wzrokowo, w szczególności w integracji z użyciem kontroli i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Dobrze radzi sobie z analizą i zapamiętywaniem materiału złożonego. Integracja słuchowo-wzrokowa plasuje się na poziomie przeciętym. Weronika ma jednakże trudności w precyzyjnej koordynacji i synchronizacji w odpowiednim czasie informacji płynących z różnych modalności, przy skupieniu uwagi. Zaburzone użycie kontroli i koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także zdiagnozowana lateralizacja skrzyżowana (lewa ręka-prawe oko) wpływa także na poziom graficzny i estetyczny pisma. Litery podobne do siebie kształtem pisane są prawie w ten sam sposób, brakuje w nich drobnych detali graficznych,

np. <n-m, r-n, p-j, k-h>. Prace rysunkowe i plastyczne wykonywane są w pośpiechu i niedbale.

Wskazana nieharmonijność funkcji percepcyjno-motorycznych z deficytem funkcji wykonawczych przy wysokim intelekcie, daje nam obraz dziecka z dużym potencjałem, które doświadcza trudności szkolnych ze względu na zaburzoną możliwość automatyzacji procesów poznawczych.

Dyspozycje językowe dziewczynki kształtują się także nieharmonijnie. Weronika radzi sobie ze zrozumieniem krótkich wypowiedzi po zapoznaniu z kluczowymi słowami, ale także potrafi samodzielnie wyselekcjonować je, bez wsparcia diagnosty. Potrafi odnieść słowa kluczowe do kontekstu wypowiedzi. Radzi sobie z rozumieniem rozmów zawierających codzienne pytania i odpowiedzi. Podąża za instrukcją słowną. Trudności sprawia jej wybór obrazka z podanych możliwości, gdzie każdy z nich wspomniany został w nagraniu. Ma trudności z odpowiedzeniem na podstawowe pytania oraz odpowiadanie całym zdaniem. Odczytuje wyrazy i zdania z pomyłkami fonetycznymi, w szczególności w zakresie dyftongów i zbitek samogłoskowych tj. <ee>, <ea>, <ae>, <oo>, <ai>. Ogólną wymowę jednak określić można jako poprawną. Ma trudności ze zrozumieniem pytań dotyczących obrazka w obu aktywnościach: zarówno gdy pytania są przeczytane przez siebie, jak i w aktywności kiedy pytania są zadawane przez diagnostę, co związane jest z pomyłkami w rozumieniu partykuł *where*, *who*, *what*. Poprawnie rozpoznaje rymy na materiale obcojęzycznym, ma jednakże trudności z wyodrębnieniem słowa, które brzmi inaczej (zawierające inny fonem), gdzie pozostałe słowa zawierają ten sam. Popełnia błędy podczas układania wyrazów z rozsypanki literowej po usłyszeniu słowa. Ma trudności z tworzeniem pełnego zdania w zapisie oraz dokończeniem zdania na podstawie wzoru danej struktury. Dziewczynka podczas wykonywania aktywności szybko się rozprasza, mówi po polsku o innych sytuacjach i próbuje zmienić temat spotkania. Widać duże zmęczenie podczas wykonywania zadań wymagających od niej skupiania uwagi słuchowej. Próby słuchania zostały dostosowane dla Weroniki, podzielone na kilka części i przeplatane innymi aktywnościami, aby uzyskać pełen obraz dyspozycji i możliwości dziecka⁵⁵. Dzięki temu

⁵⁵ Jako, że badanie dyspozycji językowych testem niestandardowym z języka angielskiego, jak to zostało nadmienione wcześniej, nie miało na celu określenie poziomu nabycia poszczególnych sprawności, lecz zrozumienie w jaki sposób one się kształtują, wyznaczenie obszarów do pracy oraz wskazania możliwości ogólnych zaleceń, niektóre zadania w określonych przypadkach dostosowywane były do dziecka, jeżeli uznano, że czynniki zewnętrzne lub inne zaburzają możliwość ich wykonania. Dzięki temu uzyskano bardziej diagnostyczny pełniejszy obraz i głębsze zrozumienie możliwych czynników-dystraktorów dla danego dziecka, ale także zrozumienie czym spowodowane mogą być dane trudności.

zabiegowi widoczne jest, że Weronika uzyskać mogła wyższe wyniki i łatwiej było jej skupić uwagę słuchową w krótszych aktywnościach bazujących na materiale audialnym. Można zatem stwierdzić, że jej poziom motywacji do pracy jest zmienny i zależny od różnorodnych czynników zewnętrznych.

Weronika twierdzi, że bardzo lubi język angielski oraz zajęcia w szkole. Najchętniej wykonuje aktywności związane ze słuchaniem historyjek, jak podkreśla „nienawidzę tego czytania i pisania”. Te same aktywności wspomina przy jej mocnych i słabych stronach z zakresu uczenia się języka angielskiego. Najczęściej na zajęciach „piszemy w ćwiczeniach”. Nauczyciel używa na lekcjach języka angielskiego, najczęściej przynosi „ćwiczenia i obrazki”.

Z wywiadu z rodzicem wynika, że Weronika nie uczęszcza na zajęcia dodatkowe. Rodzice chcieliby, aby córka miała lekcje indywidualne, dla wspomaganie jej procesu uczenia się języka, szczególnie w zakresie czytania i pisania, ale Weronika nie chce w takowych uczestniczyć. Rodzice planują podjąć kolejną próbę, być może z innym korepetytorem, jak sami twierdzą „o innym podejściu”. W szkole występują dostosowania wynikające ze stwierdzonego ADHD u dziewczynki, tzn. np. siedzi w ostatniej ławce. Rodzice nie mają wiedzy na temat innych adaptacji, typowo na zajęciach z języka angielskiego.

Podkreślić należy elementy indywidualnego rozwoju dziewczynki, które odwołać można do określonych dyspozycji językowych dziecka. Weronika pomimo wskazanych deficytów w zakresie osiągniętych funkcji słuchowo-językowych, bardzo dobrze kompensuje swoje działania i dobrze funkcjonuje w obrębie wykonywania aktywności z zakresu słuchania i rozumienia. Deficyty świadomości fonologicznej ujawniają się głównie w obrębie wymowy (w przypadku wyrazów zawierających dyftongi i zbitki samogłoskowe), czytania i pisania. Sugeruje to, że automatyzowanie i działanie w obrębie złożonych umiejętności językowych sprawia jej trudność. Wynikać może to z zaburzonej automatyzacji procesów poznawczych, zaburzeń koncentracji uwagi słuchowej, zaburzeń integracji słuchowo-wzrokowej oraz integracji wąskich funkcji (np. wykonywania aktywności silnie angażujących jednocześnie uwagę słuchową z pamięcią fonologiczną), a także deficytach funkcji wykonawczych i wyznacza to obszary do pracy terapeutyczno-językowej.

[KLAUDIA - 10 LAT, KLASA III]

Klaudia (lat 10) to kolejne dziecko o ponadprzeciętnym rozwoju intelektualnym (tym razem jednak, o charakterze nieharmonijnym w obszarze werbalnym), u której występuje nieharmonijny rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych. Jej profil diagnostyczny wskazuje na trudności i funkcjonowanie oraz deficyty rozwojowe, które są charakterystyczne oraz pozwalają na zakwalifikowanie dziecko do grupy ryzyka dysleksji.

Wywiad z rodzicem nie wskazuje na obciążenia w zakresie rozwoju w czasie okołoporodowym, niemowlęcym czy wczesnego dzieciństwa. Dziewczynka rozwijała się prawidłowo, zgodnie z przyjętymi normami. W szkole zwraca się uwagę na trudności w zakresie automatyzowania umiejętności czytania i pisania, pomimo stosowania dodatkowych działań pomocowych.

Inteligencja skryształizowana Klaudii oraz umiejętność jej werbalizacji plasuje się na poziomie ponadprzeciętnym, co oznacza prawidłowy wpływ czynnika środowiskowego na rozwój dziecka. Zasób informacji ogólnych oraz rozumienie zależności pomiędzy częściami stanowiącymi jedną całość, zaliczyć można do mocnych stron dziewczynki. Zakres pamięci roboczej plasuje się na poziomie przeciętnym.

Czytanie głośne w zakresie tempa odczytu nie wzbudza zastrzeżeń. Klaudia czyta techniką mieszaną (wyrazową, lecz z przeciąganiem samogłosek, co daje wrażenie sylabizowania). Często zacina się i przerywa, lecz dokonuje autokorektę. Klaudia nie ma żadnych kłopotów z rozumieniem odczytanego przez siebie tekstu. Praca na materiale pseudosłów sprawia jej trudności, a poziom dekodowania słów dla niej nieznanymi jest nieznacznie obniżony w stosunku do oczekiwanego w jej wieku.

W zakresie pisania dziewczynka nie radzi sobie podczas pisania z pamięci oraz słuchu, Klaudia spędza dużo czasu nad wykonywaniem danych aktywności ze względu na trudności z zapamiętaniem dyktowanej części zdania, a także przedłużającym się zastanawianiem nad każdą trudnością ortograficzną. W zapisie występuje znacząca liczba błędów typowo ortograficznych, a także specyficznych: pomijania liter, części wyrazów, zmieniania formy wyrazów w wygłosie, dodawania liter, pomijania drobnych detali w znakach diakrytycznych, zamieniania liter podobnych, lecz inaczej ułożonych w przestrzeni. Pojawiają się błędy specyficzne, a wyrazy często zapisywane są w sposób fonetyczny. Wskazuje się na brak czujności ortograficznej, często ten sam wyraz napisany jest inaczej w późniejszej części tekstu, lub pomimo wcześniej użytej poprawnej formy we wzorze, dziewczynka przepisuje z błędem. Zna większość zasad ortograficznych przewidzianych dla tego etapu edukacyjnego.

Rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych kształtuje się bardzo nieharmonijnie. Na tle ponadprzeciętnie lub przeciętnie rozwiniętych funkcji wzrokowo-przestrzennych, które stanowią jej mocną stronę, diagnozuje się deficyty planowania przestrzennego, a także funkcji słuchowo-językowych. Klaudia dobrze radzi sobie ze wzrokową analizą materiału złożonego, dostrzega wzory i zależności występujące w materiale wizualnym, a poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej z materiałem prostym i złożonym nie budzi zastrzeżeń. Dziewczynka na poziomie ponadprzeciętnym rozwinęła krótkotrwałą pamięć wzrokową. Diagnozuje się deficyt planowania przestrzennego, co widoczne jest także w przedstawionym w opinii ze szkoły funkcjonowaniu dziewczynki, w analizie dostarczonych prac pisemnych oraz podczas obserwacji dziecka. Wpływa on u dziewczynki na planowanie zapisu w obrębie strony oraz sposób kreślenia liter (nienormatywnie, o nieprawidłowym zapisie tych podobnych graficznie, a także w nieprawidłowym kierunku). Praca z tabelkami, grafami czy mapami sprawia jej duże trudności. Diagnozuje się obniżony poziom graficzny i estetyczny pisma, przy prawidłowo rozwiniętej sprawności grafomotorycznej, lecz lateralizacji skrzyżowanej (prawa ręka, lewe oko).

Widoczne są deficyty funkcji słuchowo-językowych, w zakresie osiągniętej sprawności fonologicznej i dokonywania przekształceń na materiale językowym sensownym oraz pseudosłowach w zakresie analizy i syntezy fonemowej, analizy i syntezy sylabowej oraz abstrahowania głosek ze śródgłosu. Podczas wykonywania złożonych zadań językowo-słuchowych, w szczególności wymagających skupienia i dłuższego utrzymania uwagi słuchowej i jednoczesnego angażowania pamięci fonologicznej i operacyjnej, dziewczynka wykazuje szybką męczliwość, brak wiary we własne możliwości. Potrzebuje zwiększonej ilości czasu i większej liczby powtórek (co nie jest możliwe w trakcie wykonywania diagnozy pedagogicznej testem standaryzowanym, co obniża uzyskane przez nią wyniki). Obniżony jest także zasób pamięci fonologicznej badany w izolacji, zarówno na materiale werbalnym sensownym oraz pseudosłów. Zapamiętywanie i bieżące przypominanie sobie materiału językowego występujące w deficycie wpływa u Klaudii na trudności w zapamiętywaniu wiadomości przekazywanych ustnie, rozumieniu złożonych poleceń, zapamiętywaniu tabliczki mnożenia, itd. Świadomość fonologiczna kształtuje się obecnie na poziomie adekwatnym do wieku. Dziewczynka nie ma trudności z wyróżnieniem fonemów w słowach podobnie brzmiących na materiale pseudosłów. Integracja słuchowo-wzrokowa rozwija się aktualnie na obniżonym poziomie.

W zakresie języka angielskiego poprawnie rozumie krótkie wypowiedzi i na ich podstawie radzi sobie z dopasowywaniem oraz notowaniem krótkich odpowiedzi. Potrafi

wyselekcjonować z nagrania słowa kluczowe i na ich podstawie próbuje zrozumieć kontekst wypowiedzi. Ma jednakże duże trudności z wyborem odpowiedniego obrazka z podanych możliwości, gdzie każdy z nich wspomniany został w nagraniu. Klaudia odczytuje wyrazy i zdania z pomyłkami fonetycznymi, w szczególności w zakresie dyftongów i zbitek samogłoskowych tj. <ee>, <ea>, <ae>, <oo>, <ai>, a także samogłosek występujących pojedynczo w wyrazach <u> jak w słowie *duck*, <o> jak w słowie *monkey*, itd. Ogólną wymowę jednak określić można jako poprawną. Poprawnie używa struktur gramatycznych mówiąc m.in. o swoich upodobaniach. Ma trudności ze zrozumieniem pytań dotyczących obrazka w obu aktywnościach: zarówno gdy pytania są przeczytane przez siebie, jak i kiedy pytania są zadawane przez diagnostę. Być może wynikać to z nieutralonej struktury zadawanego pytania, użycia partykuł *where*, *who*, *what*. Lepiej radzi sobie z oznaczaniem czy zdania dotyczą obrazka czy nie, kiedy ich struktura ma formę twierdzącą. Poprawnie rozpoznaje rymy na materiale obcojęzycznym, ma trudności z wyodrębnieniem słowa, które brzmi inaczej, czyli zawiera inny fonem, gdzie pozostałe słowa zawierają ten sam. Prawidłowo układa wyrazy z rozsypanki literowej po usłyszeniu słowa. Ma trudności z tworzeniem pełnego zdania w zapisie, lepiej radzi sobie dokończeniem zdania na podstawie wzoru danej struktury.

Z rozmowy z dzieckiem wynika, że dziewczynka nie lubi zajęć z języka angielskiego w szkole i tłumaczy swoją odpowiedź mówiąc, że „nie lubi pani, bo pani jest surowa”. Nie przepada za wykonywaniem aktywności proponowanych na zajęciach, mówiąc, że „nigdy nie gramy w żadne gry, jedynie jakiegoś wisielca” i nie potrafi wskazać aktywności, którą lubi najbardziej. Najczęściej na zajęciach „piszemy w podręczniku albo słuchamy historyjek”. Nauczycielka używa na lekcjach języka angielskiego, a najczęściej przynosi na lekcję „książkę i kredę”.

Z rozmowy z rodzicem, matka potwierdza, że dziewczynka nie przepada za zajęciami języka angielskiego. Jej osiągnięcia ocenia jako przeciętne. Uważa, że Klaudia ma trudności z zapamiętywaniem słownictwa i przygotowywaniem się do sprawdzianów. Za jakiś czas, nie pamięta tego, czego się nauczyła. Ma dodatkowe zajęcia, indywidualnie w domu, dwa razy w tygodniu, po 60 min. Na zajęciach dodatkowych najczęściej pracuje nad materiałem szkolnym, ze względu na to, że mama nie jest zadowolona z zajęć w szkole i ich przebiegu. W jej opinii nie przygotowują one dzieci do korzystania z języka, chociaż stawiane są przed dziećmi bardzo duże wymagania. Matce zależy, żeby jej córka potrafiła posługiwać się językiem, ale również żeby była na bieżąco z programem i radziła sobie w szkole.

Pomimo niechęci Klaudii do języka angielskiego oraz zdiagnozowanych deficytów funkcji słuchowo-językowych oraz planowania przestrzennego, dziewczynka radzi sobie z wykonywaniem różnorodnych aktywności z zakresu języka angielskiego. W zakresie jej dyspozycji językowych wskazać można na dobrze rozwijającą się sprawność słuchania i rozumienia, pomimo zdiagnozowanych deficytów. Obniżony zasób pamięci fonologicznej, słuchowej oraz poziom uwagi słuchowej objawiają się w szczególności podczas wykonywania zadań złożonych językowo, w których trzeba przypomnieć sobie np. słownictwo, daną strukturę i użyć ich np. w wypowiedzi ustnej czy pisemnej. Oznacza to, że należy wspomóc na poziomie korekcyjno-kompensacyjnym i poszerzać pamięć operacyjną, słuchową i fonologiczną, a także ukazywać strategie pracy nad rozwijaniem, zapamiętywaniem i wydobywaniem z pamięci poznanego słownictwa oraz struktur gramatycznych. Konieczne mogą być działania wspomagające automatyzację wskazanych aspektów leksykalnych i gramatycznych. Obszary do pracy związane będą z zwróceniem szczególnej uwagi na użycie języka w aktach komunikacyjnych i ukazanie użyteczności i funkcjonalności języka.

[MATEUSZ – LAT 9, KLASA III]

Mateusz to dziecko o nieharmonijnym, ponadprzeciętnym rozwoju intelektualnym, którego profil diagnostyczny i deficyty w zakresie funkcji percepcyjno-motorycznych wskazują na ryzyko specyficznych trudności w uczeniu się. Psychiatra zdiagnozował także u chłopca nadpobudliwość ruchową AD/HD, w odmianie ADD.

Opinia ze szkoły wskazuje na osiąganie bardzo dobrych wyników w nauce w zakresie obszaru matematycznego o podwyższonym stopniu trudności. W zakresie deficytów mówi się o trudnościach w nabywaniu i automatyzowaniu umiejętności czytania i pisanie, deficycie uwagi, szybkości rozpraszania się, niekończenia rozpoczętych zadań. W szkole uczęszczał na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz logopedyczne.

Sprawność intelektualna plasuje się na poziomie ponadprzeciętnym, z nieharmonijnością w zakresie werbalnym. Zarówno inteligencja płynna jak i skryształizowana rozwijają się na poziomie przeciętnym. Ponadprzeciętnie Mateusz rozwinął rozumowanie ilościowe i myślenie logiczne, a także pamięć roboczą.

Badaniem logopedycznym stwierdza się trudności artykulacyjne głosek szeregu syczącego, seplenienie międzyzębowe.

Trudności w zakresie czytania i pisanie ujawniały się od początku ich nabywania. W danej próbie chłopiec wykazał się obniżonym tempem czytania przy niskim poziomie

rozumienia czytanych treści. Mateusz w niepełnym stopniu zna wszystkie litery i ich odpowiedniki głosek, popełnia błędy przy odczytywaniu części z nich w izolacji. Podczas czytania zamiennie odczytuje litery podobne do siebie „b-d”, „o-a”, „s-ś”, a także nieprawidłowo odczytuje sylaby w wygłosie. Mateusz popełnia błędy w czytaniu dłuższych wyrazów oraz tych zawierających dwuznaki. Czyta techniką mieszaną (głoskowanie z wtórną syntezą lub bez niej, a także sylabizowanie najczęściej bez zastosowania syntezy). Brakuje spójności podczas dekodowania i jednoznacznego podziału odczytywanego wyrazu na sylaby lub głoski. Podczas dekodowania słów, Mateusz nie dokonuje autokorekty, nawet jeżeli odczytane słowo nie przypomina znanych mu słów. Zdarza się, że odczytuje wyrazy skojarzeniowo, zamieniając je na słowa zbliżone artykulacyjnie, dokonując zmiany najczęściej w wygłosie. W próbie pisania ze słuchu i pamięci popełnił znaczącą liczbę błędów o charakterze głównie specyficznym tj. pomijanie liter w śródgłosie i wygłosie, pisowni łącznej wyrazów, pisania zamiennego głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych typu „t-d”, pomijanie zapisu całych wyrazów. W próbie przepisywania tekstu ze wzoru chłopiec popełnił znaczącą liczbę błędów typu przestawianie kolejności liter w wyrazie, wyrazów w zdaniu. Przepisuje po jednej literze, ma duże trudności z zapamiętywaniem wyrazu czy zadania podczas przepisywania.

U chłopca stwierdza się głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych m.in. obniżonej świadomości fonologicznej oraz obniżonej integracji słuchowo-wzrokowej. Mateusz nie radzi sobie z zadaniami wymagającymi jednoczesnego angażowania umiejętności dokonywania operacji, takich jak analiza i synteza głoskowo-fonemowa, abstrahowanie głosek ze śródgłosu i syntetyzowanie ich, a także wymagających skupienia uwagi słuchowej i wykorzystania pamięci fonologicznej.

Mateusz nie zautomatyzował jeszcze w pełni kształtu graficznego liter, a w trakcie zapisu popełnia liczne błędy: zamienia litery o podobnym kształcie, o innym ułożeniu w przestrzeni. Wyraźnie wskazać można dużą męczliwość ręki. Występuje lateralizacja lewostronna jednorodna.

Sprawność grafomotoryczna i kontrola wzrokowo-przestrzenna są obniżone. Pojawiają się trudności w poprawnej analizie złożonego materiału wizualnego, związanych ze zdolnością wzrokowej jego strukturalizacji, wyróżnianie elementów tworzących większą całość. Sprawność percepcji wzrokowej w zakresie pracy z materiałem prostym oraz sprawność pamięci wzrokowej plasują się obecnie na poziomie normy przewidzianej dla wieku.

Na tle bardzo sprawnego operowania procedurami matematycznymi i posługiwaniem się liczbami, w zakresie obszaru matematycznego, ujawniają się trudności z przypomnieniem sobie chronologicznej kolejności nazw miesięcy i tym samym z wykonaniem zadań z prostymi obliczeniami związanymi z miesiącami, a także z wykonaniem zadań tekstowych związanych z prostymi obliczeniami zegarowymi. Obie wskazane są charakterystyczne dla symptomów dziecka z grupy ryzyka dysleksji.

Mateusz bardzo szybko się rozprasza, rozmawia, opowiada, próbuje nawiązać rozmowę z diagnostą. Bardzo często konieczne jest przywoływanie jego uwagi. Uczeń często zmienia aktywność podczas pracy indywidualnej. Chłopiec dąży do ukończenia zadania, wraca do zadań, które sprawiają mu trudność, nie rezygnuje z ich wykonania, szukając u diagnosty wsparcia i potwierdzenia prawidłowości jego odpowiedzi.

Jakościowa analiza dyspozycji dziecka do nauki języka angielskiego wskazuje na duże trudności podczas rozumienia ze słuchu. We wszystkich proponowanych aktywnościach z tego zakresu Mateusz wykazał się niskim poziomem zrozumienia. Nie radzi sobie z podążaniem za instrukcją, selekcjonowaniem słów kluczowych, odnoszenia się i rozumienia kontekstu wypowiedzi, w krótkich wypowiedziach, a także rozmowach bazujących na codziennych pytaniach i odpowiedziach. Połączenie głębokich deficytów słuchowych z występującym deficytem uwagi (ADD) powoduje znaczące trudności w zakresie nabywania sprawności słuchania. Każdy nieznaczny bodziec wzrokowy czy słuchowy dekoncentruje dziecko. Widoczne jest także, że Mateusz często „odpływa myślami”, gubiąc się przy tym na wykonywaniu aktywności. Niska sprawność w zakresie słuchania znacząco rzutuje na nabywanie kolejnych sprawności. Być może biorąc pod uwagę jego dążenie do ukończenia zadania, gdyby miał możliwość powrotu do aktywności, udałoby mu się uzyskać nieco wyższe wyniki. Nadal jednak głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych mogą okazać się znaczącą barierą. Wada wymowy znacząco zaburza wymowę słów angielskich, w szczególności z dźwiękami niewystępującymi w fonetyce polskiej, ale nie tylko. Trudności wskazywane podczas pisania, czyli brak automatyzacji kształtu graficznego liter, zamienianie liter o podobnym kształcie, także pojawia się w aktywnościach przepisywania i pisania w języku angielskim. Chłopiec przepisyuje po jednej literze, ma duże trudności z zapamiętywaniem pisowni wyrazu. W zakresie słuchania obserwuje się duże trudności z prawidłowym odczytaniem wyrazu, po powtórzeniu prawidłowo przez diagnostę potrafi w części połączyć podpis z odpowiednim obrazkiem. Samodzielnie odczytuje zdania, nie dokonując autokorekty, ale nie potrafi wskazać czy są poprawne w kontekście wskazanego materiału wizualnego. Poprawia się, kiedy diagnosta

przeczyta zdania raz jeszcze. Wydaje się, że mając jednocześnie wzór graficzny oraz wzór fonetyczny, poziom zrozumienia wzrasta.

Mateusz lubi język angielski i chętnie opowiada o zajęciach w szkole, jednakże głównie w zakresie tego co robią jego koledzy, wskazuje na sytuacje, które były dla niego zabawne. Uważa, że jego największą trudnością na zajęciach jest to, że „nie wiem o co chodzi i raczej nic nie rozumiem”. Najlepiej radzi sobie ze „słowami”, a za najchętniej wykonywaną aktywność wskazuje „czasami gramy w takie gry na tablicy, pani włącza z komputera”. Kiedy czegoś nie wie, wskazuje na obrazek wskazujący „siedzę”. Dopowiada, że „pani nie lubi jak czegoś nie wiemy”, co sugeruje, że wykształcił daną strategię nie ze względu na swoje predyspozycje, lecz być może dostosował swojego zachowanie do oczekiwań nauczyciela. Nauczyciel najczęściej mówi w języku polskim, bo „nic nie rozumiemy po angielsku”. Najczęściej wykonywana aktywność w klasie to „rysujemy takie obrazki, a potem trzeba przepisać z tablicy”.

Z wywiadu z matką potwierdza się, że Mateusz nie przepada za językiem angielskim i nie dąży do wykonywania dodatkowych aktywności w domu. Matka zauważa, że trudno go zmotywować do wykonywania zadań domowych. Czasami, w warunkach domowych, denerwuje się, że „nic nie rozumie”. Matka na razie nie planuje zapisać syna na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego. Z dostosowań zauważonych przez mamę można wspomnieć o usadzeniu ucznia w pierwszej ławce (co jak mama twierdzi, wynika raczej z dostosowań wprowadzonych przez nauczyciela prowadzącego, a nie języka angielskiego).

Głębokie deficyty słuchowo-językowe, szybkość rozpraszania się i zwiększone trudności w skupianiu uwagi słuchowej znacząco kształtują dyspozycje językowe dziecka w zakresie języka angielskiego. Jak to zostało wskazane, obserwuje się znaczące trudności, właściwie w każdym z obszarów nabywania sprawności językowych. Zalecenia dotyczące pracy terapeutyczno-diagnostycznej po pierwsze skupione powinny być na łączeniu obu obszarów, co pozwoliłoby na konsekwencję działań podejmowanych przez nauczycieli ucznia oraz wzmocniłoby efekt terapeutyczny. Po drugie, odnosić muszą się do trudności obserwowalnych u dziecka, które bezpośrednio łączą się z jego funkcjonowaniem wynikającym ze zdiagnozowanego AD/HD w podtypie ADD. Dzięki oddziaływaniom pomocowym skupionym na tych obszarach, być może chłopiec będzie mógł wykorzystać swój potencjał, który na dany moment nie mógł się ujawnić ze względu na wskazane deficyty. Chłopiec wymaga intensywnej pracy korekcyjno-kompensacyjnej, logopedycznej oraz zrozumienia jego trudności przez dorosłych z jego otoczenia.

2.4.KATEGORIA 4: Dzieci z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym poziomie intelektualnym i harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych

[DAWID - LAT 8, KLASA II]

U Dawida (lat 8) diagnozuje się nieharmonijny rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz słuchowo-językowych przy zachowanym przeciętnym poziomie intelektualnym, o charakterze harmonijnym.

Zauważane trudności szkolne w głównej mierze dotyczą umiejętności czytania, w zakresie zachowanego tempa i braku automatyzacji oraz pisania - aspekt ortograficzny i graficzny pisma znacząco odbiega od normy. W dokumentacji, zakresie edukacji lingwistycznej wskazuje się także na trudności z zapamiętywaniem słownictwa. Dawid w klasie I korzystał z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i uczęszczał na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze. Z historii dziecka nie wynika, aby wskazane doświadczane trudności szkolne związane były z historią medyczną czy sytuacją rodzinną dziecka. Ciężę, przebieg porodu oraz rozwój we wczesnym dzieciństwie określić można jako prawidłowy. Chociaż Dawid był i jest aktywnym dzieckiem, dostrzegalne dużo wcześniej były trudności z zachowaniem balansu podczas nauki jazdy na rowerze. Badaniem psychologicznym określa się jednakowoż aktualną sprawność motoryczną na wysoką, dziecko nie wykazywało żadnych trudności z wykonywaniem zadań z zachowaniem równowagi. Już w dzieciństwie chłopiec nie wykazywał zainteresowania wykonywaniem zadań z zakresu motoryki małej takie jak rysowanie, wyklejanie, wycinanie czy malowanie. Zniechęcenie podczas wykonywania zadań z zakresu pisania widoczne jest także w przebiegu badania pedagogicznego i z zakresu języka angielskiego.

Rozwój intelektualny w zakresie poszczególnych funkcji kształtują się harmonijnie, na poziomie przeciętnym. Wskazane funkcje poznawcze takie jak myślenie pojęciowe, dokonywanie operacji na materiale wyobrażeniowym rozwijają się adekwatnie do wieku. Chłopiec ma trudności ze skupieniem uwagi, co potwierdzone zostaje badaniem psychologicznym i pedagogicznym. Łatwo się rozprasza, występują trudności z ignorowaniem dystraktorów i świadomym kierowaniem uwagi, w szczególności w pracy nad materiałem werbalnym.

W zakresie rozwoju mowy, w dzieciństwie nie zauważono opóźnień ani nieprawidłowości. Aktualnym badaniem logopedycznym stwierdzono jednakowoż deformację głoski „r”. Dawid podczas jej produkowania nie uzyskuje prawidłowej wibracji, co spowodowane jest deformacją wędzidełka języka. Rozumienie mowy, określane jako

mowa bierna, w tym rozumienie struktur wypowiedzi, a także zasad budowania zdań, przebiega prawidłowo. Mowa czynna jest jednak obniżona, co wiąże się z trudnościami w tworzeniu własnych zdań i wypowiedzi.

W opinii ze szkoły wyróżnia się także trudności matematyczne w zakresie szybkości przeliczania, a także rozwiązywania zadań tekstowych. Jednakowoż, badanie psychologiczne wskazuje, że myślenie matematyczno-logiczne rozwinięte jest na poziomie adekwatnym do wieku, zatem chłopiec nie powinien mieć trudności z przyswajaniem wiedzy matematycznej oraz wszelkiej wymagającej logicznego myślenia. W badaniu pedagogicznym umiejętności matematycznych pojawiają się trudności m.in. z zakresu rozumienia zadań tekstowych, odczytywania godzin na zegarach, błędy w zadaniach dotyczących upływu czasu oraz układania dat w porządku chronologicznym. Zauważalna jest niska automatyzacja tabliczki mnożenia. Wskazane trudności mogą związane być z deficytami funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz językowo-słuchowych, a także z deficytem uwagi.

U Dawida, badanie pedagogiczne potwierdza znaczące utrudnienia w zachowaniu prawidłowego poziomu graficznego pisma. Pismo jest niekształtne, litery nie mieszczą się w liniaturze, Ich kształt jest nienormatywny, części składowe liter kreślone są nieprawidłowo, z zachowaniem nieprawidłowego kierunku. Chłopiec myli litery podobne graficznie, typu <i-j>, ich realizacja jest nieprawidłowa, w tym m.in. drobne ich elementy składowe są pomijane. Chłopiec pisze w szybkim tempie, co sprzyja niestaranności podczas pisania. Podczas przepisywania, głośno głośkuje zapisywane słowa. Zastosowana strategia pozwala mu na niepomijanie liter w przepisywanych słowach, chociaż jej wykorzystanie zapewne nie jest możliwe w warunkach szkolnych. Za wskazane trudności w utrzymaniu odpowiedniego poziomu graficznego pisma mogą odpowiadać, co stwierdzono badaniem pedagogicznym, nieharmonijnie rozwinięte funkcje wzrokowo-przestrzenne, obniżona kontrola i koordynacja wzrokowo-ruchowa w szczególności w zakresie pracy nad materiałem złożonym, obniżona pamięć wzrokowa, a także lateralizacja skrzyżowana (przy dominacji prawej ręki i lewego oka). Zasób pamięci wzrokowej, chociaż aktualnie plasujący się na granicy normy, w jakościowej ocenie wzbudza wątpliwości. Analiza jakościowa wskazuje na trudności w planowaniu przestrzennym. Chłopiec lepiej radzi sobie z materiałem prostym, nie wymagającym skupienia uwagi wzrokowej na wielu szczegółach, jednakże wynik obniża się pod presją czasu.

U chłopca wspomniano o pojawiających się trudnościach w zakresie czytania. W trakcie próby zauważalne jest stosowanie techniki mieszanej (wyrazowo, jednakże zdarza

mu się głośkować z wtórną syntezą trudniejsze wyrazy). Podczas czytania zdarzają się przekształcenia wyrazów w wygłosie, zmieniając ich formę. Ze względu na technikę mieszaną, a także błędy popełniane podczas dekodowania zauważalny jest obniżony poziom rozumienia odczytanego tekstu. Trudności w czytaniu odnieść można do zdiagnozowanej nieharmonijności w rozwoju funkcji słuchowo-językowych, w szczególności w obszarze sprawności fonologicznej. Jej ogólny wynik kształtuje się w granicach normy, jednakże w zakresie wąskich funkcji dostrzegalne są deficyty w zakresie dokonywania analizy i syntezy fonemowej na dłuższych słowach oraz dokonywania przekształceń materiału językowego w zakresie abstrahowania głosek i dokonywania syntezy. Podczas dokonywania operacji językowych na sylabach, często myli je z głoskami. Dawid, jak wspomniano, wykorzystuje podczas czytania głośkowanie z wtórną syntezą, ze względu na to jednak, że w zakresie analizy i syntezy fonemowej widoczny jest deficyt, często robi to nieprawidłowo, zmieniając końcową formę słowa. W dużym deficycie jest świadomość fonologiczna, w zakresie wyodrębniania dźwięków, które różnią słowa brzmiące podobnie. Pamięć fonologiczna kształtuje się w granicach normy, w obszarze zapamiętywania materiału werbalnego sensownego; duże trudności obserwuje się jednakże w próbie na materiale pseudosłów. Integracja słuchowo-wzrokowa oraz zdolność dokonywania transferu i zmian modalności jest obniżona w stosunku do przyjętej normy rozwojowej.

Deficyty funkcji słuchowo-językowych oraz obniżona integracja słuchowo-wzrokowa wpływają również na podejmowane próby pisania ze słuchu. Przeważają błędy specyficzne oraz ortograficzne. Podczas przepisywania pomijanie liter nie było widoczne, natomiast w przypadku pisania ze słuchu dostrzegalne są liczne pominięcia liter w śródgłosie i wygłosie. Pojawiające się błędy dotyczą braku podziału na zdania, braku zastosowania wielkich liter na początku zdania, w pisowni łącznej i rozłącznej wyrazów, w pisowni wyrazów przyimkowych. Często pojawiają się również trudności w zapisie wyrazów z głoskami dźwięcznymi-bezdźwięcznymi oraz błędy ortograficznego pierwszego rzędu. Za wskazane błędy specyficzne odpowiadać będą obniżone funkcje słuchowo-wzrokowe, przede wszystkim obniżona świadomość fonologiczna.

W badaniu potencjału dziecka w zakresie nabywania sprawności językowych z zakresu języka angielskiego wskazuje się na zauważalne trudności w zakresie pisania ze słuchu, mówienia oraz wymowy. U Dawida dostrzega się wypracowane strategie radzenia sobie z trudnościami, co widoczne jest w zakresie osiągniętych sprawności słuchania i rozumienia oraz czytania. W zakresie słuchania Dawid radzi sobie z wykonywaniem zadań opartych na rozumieniu z kontekstu, bez zapoznania się jak i po zapoznaniu ze słowami

kluczowymi. Rozumie proste rozmowy oparte na prostych pod względem struktury pytaniach i jednoznacznych odpowiedziach. Radzi sobie z podążaniem za słowną instrukcją. Oznacza to, że pomimo znacznych deficytów funkcji słuchowo-językowych, prawidłowo rozwinięta pamięć i uwaga fonologiczna kompensuje możliwe napotkane trudności w trakcie rozwijania tej sprawności. Podczas odsłuchu materiału audialnego zdarza się, że pomimo wychwycenia słów kluczowych, Dawid ma trudności z odniesieniem ich do kontekstu i tym samym popełnia błędy. W szczególności widoczne jest to w aktywnościach polegających na wyborze prawidłowego obrazka spośród trzech możliwych, gdzie każdy wspomniany jest w wypowiedzi, zgodnie z postawionym pytaniem. Rozumie proste rozmowy oparte na codziennych pytaniach, jednakże ma problem w prawidłowym zapisie usłyszanych słów.

Dawid ma trudności z przypomnieniem sobie znanego słownictwa, często stosując neologizmy, skracając polskie wyrazy i stosując je jako ich angielskie odpowiedniki. Podczas wypowiadania słownictwa popełnia wiele błędów w wymowie, często tak jak zapisuje się dany wyraz, jednakże poprawia się po usłyszeniu prawidłowego wzoru podanego przez diagnostę. Przy kolejnym wykorzystaniu danego słowa, jeżeli powie słowo nieprawidłowo, stara się dokonać autokorekty. Jednoznacznie słychać w wypowiadanych słowach zdiagnozowaną wadę wymowy, związaną z nieprawidłowo wymawianym „r”, które stosuje zamiennie z /l/. W szczególności słychać to w słowach, gdzie głoska ta występuje w wygłosie, np. w słowie *tiger*. Ma trudności z różnicowaniem słów rymujących się oraz różniących się jednym dźwiękiem, lecz brzmiących podobnie, co odwołać można do obniżonej świadomości fonologicznej. Podczas odczytu słów, często zgaduje ich wymowę, prawidłowo łączy napisy z obrazkami w znanych i wyćwiczonych słowach. Nieprawidłowo jednakowoż układa litery w tych samych słowach z rozsypanki literowej, po podaniu wzoru fonetycznego przez diagnostę. Prawidłowo odpowiada na przeczytane przez siebie pytania do materiału wizualnego, często jednak w języku polskim, co wskazuje na niski poziom czynnego wykorzystania języka, lecz prawidłowy poziom rozumienia biernego. Ze słuchu zapisuje słowa w sposób fonetyczny, tak jak słyszy, bez większej uważności. Trudności w zapamiętywaniu wzoru graficznego wyrazu odwołać można do obniżonych funkcji wzrokowo-przestrzennych, przede wszystkim do obniżonej kontroli wzrokowo-ruchowej, a także trudności w skupieniu uwagi na materiale złożonym, w tym jego zapamiętywaniu. Wzorzec może być również zapamiętany nieprawidłowo z powodu niskiego poziomu graficznego i estetycznego pisma. W zakresie mówienia, ma trudności z odpowiedzią na podstawowe pytania oraz na pytania dotyczące wskazanej ilustracji.

Chłopiec ma trudności z przypomnieniem sobie struktur, których nauczył się wcześniej, potrafi je zastosować prawidłowo, po usłyszeniu prawidłowego wzoru, m.in. mówiąc o upodobaniach. Prawidłowo rozumie odczytane zdania opisujące obrazek i potrafi określić, które z nich są prawdziwe, a które fałszywe. Trudności sprawiły mu jedynie zdania z określnikami przestrzeni typu *in, on, under, behind*. Rozumie odczytane przez siebie pytania do obrazka, odpowiada prawidłowo po polsku, jednakże ma trudności z zapisem słowa lub wyrażenia w języku angielskim.

Z wywiadu z matką wynika, że Dawid nie przepada za językiem angielskim i zajęciami w szkole, chętnie jednak słucha piosenek w tym języku w domu. Matka określa umiejętności lingwistyczne syna jako zadawalające. Uważa, że ma on największe trudności z pisaniem i czytaniem w języku angielskim, natomiast jako sukcesy wskazuje znajomość słownictwa. Aktualnie dziecko nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych z języka, a mama nie widzi takiej potrzeby i nie planuje zapisywania go na takowe. Jeżeli jednak zapisałaby syna, to chciałaby, aby skupiali się w ich trakcie na realizowaniu tego samego programu co w szkole i przygotowaniu do kartkówek i sprawdzianów. Mama nie zaobserwowała żadnego wsparcia w zakresie nauki języka angielskiego w szkole oraz na zajęciach dla swojego syna. Wyraziła nadzieję, że po uzyskaniu opinii, takowe dostosowania się pojawią.

Dawid podczas rozmowy wskazuje, że nie do końca lubi angielski, ale „jest fajny, bo na angielskim ciągle się wygłupiamy”. Na najczęściej wykonywane zadania wskazuje słuchanie piosenek i ich śpiewanie. Wydaje się, że największe wrażenie wywiera na nim ten rodzaj aktywności, ze względu na to, że wielokrotnie pojawia się w jego wypowiedziach; podaje nawet przykłady różnych piosenek poznanych w szkole. Podkreśla, że „szkoda, że nie gramy w gry, to też by było fajne”. Jako zadanie, które najmniej lubi wskazuje pracę w ćwiczeniach, co może być związane przede wszystkim z jego ogólną niechęcią do podejmowania aktywności z zakresu pisania. Uważa, że najlepszy jest w pisaniu sprawdzianów. W pytaniu co jest dla niego najtrudniejsze na języku angielskim mówi o zapominaniu „kilku rzeczy” i trudnościami w przypominaniu sobie danego materiału.

Wskazane obszary do pracy językowej dotyczyć powinny łączenia działań korekcyjno-kompensacyjnych z językowymi w zakresie wspomnianych wcześniej zaburzonych funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz słuchowo-językowych. Szczególną uwagę zwrócić należy na integrację i łączenie poszczególnych sprawności i w tym celu wykorzystywania aktywności łączących różne modalności np. słuchowo-wzrokowe, słuchowo-ruchowe, wzrokowo-ruchowe czy wzrokowo-słuchowo-ruchowe. Wykorzystać można metody polisensoryczne, a także *The Good Start Method*, technologie informacyjno-

komunikacyjne, a także elementy np. metody Tymichowej czy Dziamskiej. W pracy z Dawidem sprawdzić mogą się także elementy metod typu reagowania całym ciałem TPR, *The Silent Way* (np. element kodowania kolorystycznego), drama i techniki teatralne.

[MIŁOSZ – LAT 7, KLASA I]

Rozwój poznawczy Miłosa (lat 7) wskazuje na przeciętne możliwości intelektualne badanego z ich harmonijnym rozwojem. Zarówno inteligencja płynna jak i skryształizowana plasują się na poziomie przeciętnym. Pamięć robocza plasuje się na poziomie ponadprzeciętnym, zarówno w obszarze niewerbalnym jak i werbalnym. Jego funkcje percepcyjno-motoryczne rozwijają się w sposób nieharmonijny w obszarze słuchowo-językowych, a dla funkcji wzrokowo-przestrzennych diagnozuje się ich głębokie deficyty. Profil diagnostyczny wskazuje na ryzyko dysleksji rozwojowej.

Wywiad środowiskowy nie jest obciążony, zarówno w zakresie motorycznym, jak i rozwoju mowy. Stwierdzona jest wada refrakcji w zakresie nadwzroczności, korygowana okularami.

Miłosz ma duże trudności w zakresie zachowania odpowiedniego poziomu graficznego i estetycznego pisma. Nie zautomatyzował w pełni kształtu graficznego wszystkich liter, prawidłowo je rozpoznaje, lecz ich realizacja sprawia mu problemy; litery są niekształtne oraz często niedopełniane, o nieprawidłowym kształcie ich części składowych, co powoduje podobieństwo graficzne liter. Zdarza się, że chłopiec zapisuje litery i cyfry w lustrzanym odbiciu np. „I”, „J”, „f”, lub ich części składowe np. w literze „Ł”, „L”. Podczas przepisywania zdarza się, że pomija litery. Czyta w prawidłowym tempie, techniką wyrazową, przy pełnym zrozumieniu odczytanego przez siebie głośno tekstu.

Funkcje słuchowo-językowe kształtują się nieharmonijnie; osiągają prawidłowy poziom zarówno w zakresie świadomości jak i ogólnej sprawności fonologicznej. Miłosz bardzo dobrze radzi sobie z zadaniami wymagającymi jednoczesnego angażowania umiejętności dokonywania operacji na materiale językowo sensownych jak i pseudosłów, dokonywania analizy fonemowej oraz analizy i syntezy sylabowej. Podczas abstrahowania i syntetyzowania głosek uzyskał wyniki ponadprzeciętne. Na tle tych prawidłowo rozwijających się funkcji zauważalne są niewielkie deficyty w zakresie dokonywania syntezy fonemowej. Zasób pamięć fonologicznej jest obniżony, co może powodować trudności z bieżącym zapamiętywaniem i przypominaniem sobie materiału językowego.

Miłosz na bardzo niskim poziomie rozwinął funkcje wzrokowo-przestrzenne oraz motoryczne. Znacząco poniżej przeciętnej kształtuje się spostrzeżenie wzrokowe w zakresie

pracy z materiałem prostym i złożonym, dokonywanie analizy materiału złożonego, a także zasób pamięci wzrokowej operacyjnej. Chłopiec ma duże trudności w prawidłowym planowaniu przestrzennym. Sprawność grafomotoryczna, właściwe operowanie przyrządem pisarskim, a także poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej wraz z kontrolą wzrokowo-ruchową w pracy na materiale prostym, jak i złożonym, są obniżone. Stwierdza się lateralizację skrzyżowaną (prawa ręka-lewe oko).

Pomimo wskazanych deficytów, u Miłosza zdiagnozowano integrację wzrokowo-słuchową diagnozuje się na poziomie ponadprzeciętnym.

Pomimo głębokich deficytów funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz nieharmonijnego rozwoju słuchowo-językowych, dzięki ponadprzeciętnie rozwiniętej pamięci roboczej, prawidłowo rozwiniętej zdolności koordynowania informacji płynących z różnych modalności i ponadprzeciętnie rozwiniętej umiejętności integracji słuchowo-wzrokowej chłopiec w bardzo dobrym stopniu rozwinął strategie pracy, kompensuje swoje deficyty i zautomatyzował sprawność pisania i czytania. Jedyne trudności dostrzegalne w funkcjonowaniu chłopca, związane są z zapisem graficznym, kreśleniem liter, prawidłowym planowaniem przestrzennym i zasobem pamięci wzrokowej.

Wskazane kompensacje deficytów widoczne są również podczas analizy dyspozycji dziecka do nabywania języka angielskiego. Miłosz bardzo dobrze radzi sobie z rozumieniem odtwarzanych nagrań. Jedyne problemy spośród proponowanych sprawia mu aktywność związana z wyborem obrazka, kiedy wszystkie przedstawione sytuacje wskazane zostały w wypowiedzi. Zdarzają mu się trudności podczas odczytywania wyrazów, jednakże dokonuje samodzielnej autokorekty w przypadku, gdy przypomni mu się prawidłowa wymowa danego słowa. Adekwatnie do wskazanej nieharmonijności funkcji językowo-słuchowych, widoczne są trudności w pracy fonetycznej na materiale obcojęzycznym i określenia, które słowo nie pasuje do pozostałych pod względem zróżnicowanej wymowy, a także wskazywania dźwięków występujących w wygłosie słowa. Miłosz radzi sobie jednakowoż ze wskazaniem słów rymujących się. Przepisywanie nie sprawia mu większych trudności, jednakże nie zapamiętuje całego wyrazu, lecz przepisując litera po literze. Zdarzają się pominięcia liter. Wskazane funkcjonowanie związane będzie z deficytami funkcji wzrokowo-przestrzennych, w tym m.in. obniżonej koordynacji wzrokowo-ruchowej, obniżonym zasobie pamięci wzrokowej oraz dokonywania analizy materiału wizualnego. Poziom graficzny pisma, w tym nienormatywność kreślenia liter, może utrudniać odczytanie wyrazów zapisanych przez dziecko.

Miłosz na zajęciach z języka angielskiego czuje się dobrze i wskazuje, że lubi język angielski i zajęcia z panią, bo jest „fajna i przynosi nam gry, takie wie pani, z kostkami co się rzuca”. Na zajęciach najbardziej lubi, ponownie, grać w gry, szczególnie „w te z kostkami, ale takie na komputerze też są ok”. Nie lubi rysować „takie obrazki rysujemy, wie pani, takie na przykład koty i tygrysa i potem trzeba podpisać”. Przyznaje, że największe trudności sprawia mu pisanie. Nauczycielka zwraca się do nich po angielsku, a najczęściej na zajęcia przynosi podręcznik i gry. W domu „odrabiam zadania domowe”, ale również „gram w takie gry na komputerze i tam mówią po angielsku”. Najczęściej na zajęciach z języka angielskiego „rysujemy i piszemy, ale szkoda, że nie gramy”.

Miłosz nie uczestniczy w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego. Matka ocenia postępy i umiejętności swojego dziecka jako zadawalające. Uważa, że ogólnie syn bardzo dobrze sobie radzi. W trudnościach wskazuje na pisanie kartkówki i sprawdzianów w języku angielskim, bo „czasami trudno się doczytać”. Wskazuje, że syn lubi grać w gry komputerowe, przyznaje jednak, że nie zawsze kontroluje w jakie gry na tablecie gra. Jeżeli widzi, to „naprowadzam go na edukacyjne gry”. Uważa, że skoro dziecku się na zajęciach podoba to muszą być one atrakcyjne. Jak na razie nie obserwuje żadnych dostosowań. Oczekiwałaby od szkoły, aby wspomagały proces automatyzacji pisania.

Obszary do pracy związane będą z łączeniem działań korekcyjno-kompensacyjnych w zakresie głębokich deficytów funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz nieharmonijnego rozwoju słuchowo-językowych z językowymi dla nabywania drugiego języka. Zachęcać można do wykorzystywania metod typu wzory H. Tymichowej, program percepcyjno-motoryczny M. Frostig i D. Horne’a, The Good Start Method, scenoplastykę, podejście Montessori, itd. Pomimo nieujawniających się na dany moment trudności wynikających z nieharmonijnego rozwoju funkcji słuchowo-językowych, warto także odnosić się do nich w pracy terapeutyczno-językowej.

2.5. KATEGORIA 5: Dzieci z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym poziomie intelektualnym i nieharmonijnym rozwoju funkcji poznawczych

[OSKAR – LAT 8, KLASA II]

Profil diagnostyczny Oskara ukazuje przeciętny rozwój przy dysharmoniach w rozwoju zdolności poznawczych i funkcji percepcyjnych. Zarówno w opinii ze szkoły, jak i z rozmowy z rodzicem wynika, że największe trudności w funkcjonowaniu dziecka związane są z nabywaniem nauki szkolnej, obniżoną efektywnością uczenia się,

koncentrowaniem uwagi oraz wysoką wrażliwością i ukazywaną emocjonalnością. U Oskara w toku badań zdiagnozowano zaburzenia autystyczne, co potwierdzone zostało przez lekarza psychiatrę. W funkcjonowaniu chłopca występuje obecność ograniczonych, powtarzających się wzorców zachowań, zainteresowań i aktywności, zachowania nieadekwatne do sytuacji oraz trudności komunikacyjne.

Rozwój intelektualny Oskara plasuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, z wyraźną dysharmonią w rozwoju funkcji poznawczych. Znacząca jest różnica między inteligencją płynną a skryształizowaną, na korzyść inteligencji skryształizowanej. Znaczący jest deficyt uwagi selektywnej, przy czym rozumowanie logiczno-matematyczne jest rozwinięte na wysokim poziomie, znacznie przewyższającym inne funkcje poznawcze.

Znacząco obniżony jest rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych. U Oskara pojawiają się trudności z rozpoznawaniem emocji, nazywaniem ich, niemożność regulacji swoich emocji, brak samodzielności, a także trudności we wskazywaniu i stosowaniu określonych strategii społecznych.

Z wywiadu z ojcem wskazać można na niski poziom zaangażowania w podejmowanie aktywności szkolnych, w szczególności z zakresu czytania i pisanie. Ojciec zdaje sobie sprawę z nadużywania przez Oskara komputera i zbyt dużej ilości czasu poświęconej na granie w gry komputerowe. Rodzic wskazuje, że syn ma trudności z regulowaniem swoich emocji, bardzo emocjonalnie podchodzi do wszelkich nowych sytuacji, często bywa agresywny i reaguje złością.

Wywiad środowiskowy jest obciążony w zakresie motorycznym i medycznym. Pod względem motorycznym wskazać można trudności w utrzymaniu główki w okresie niemowlęctwa, osłabienie mięśniowe, nieprawidłowy wzorec raczkowania, opóźnienia nabywania umiejętności chodzenia. Wywiad gastroenterologiczny i neurologiczny jest także obciążony. Rodzice nie są zgodni wychowawczo, mają trudności z jednoznacznym konsekwentnym ustaleniem zasad i ich utrzymaniem, a także podważają swoje zdanie w obecności dziecka.

Wskazuje się na opóźnienia w zakresie nabywania mowy, która pojawiła się około 4 roku życia. Zasób słownictwa w zakresie biernym, jak i czynnym plasuje się aktualnie na poziomie przeciętnym. Kompetencje językowe rozwinięte są w granicach średniej dla wieku. Chłopiec na poziomie swojego wieku rozumie polecenia i wypowiedzi złożone. W zakresie artykulacji utrzymuje się deformacja głosek dentalizowanych, parasygmatyzm oraz trudności z różnicowaniem głosek opozycyjnych. Obniżona jest sprawność języka oraz ujawnia się niska sprawność mięśnia okrężnego warg. Podczas badania nie zaobserwowano

niepokoję, zachowań agresywnych czy negatywistycznych. Oskar odpowiada na pytania, wypowiada się swobodnie, używa zazwyczaj zdań prostych, jednakże w ograniczonym zakresie podtrzymuje konwersację. Większość komunikacji stanowiła odpowiedź na pytania diagnosty. Nie nawiązuje kontaktu wzrokowego z diagnostą, jeżeli się pojawił, to był krótki i przelotny.

Chłopiec czyta prawidłowo w stosunku do wieku, zarówno pod względem techniki, tempa, jak i poziomu rozumienia odczytanego tekstu. Dekodowanie słów nieznanych oraz pseudosłów nie sprawia mu problemu. W zakresie pisania ze słuchu popełnia niewielką liczbę błędów ortograficznych. Przepisuje nieuważnie, często dodaje lub pomija litery w wyrazach oraz pomija drobne detale graficzne przy znakach diakrytycznych.

W zakresie rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych występują dysharmonie. Ogólna sprawność fonologiczna jest prawidłowa, natomiast w zakresie poszczególnych jej składowych widoczny jest ich nieharmonijny rozwój. Na tle przeciętnie rozwiniętej umiejętności dokonywania przekształceń w obrębie sylabowej struktury słów ujawnia się deficyt zdolności dokonywania syntezy fonemowej słów w pracy na pseudosłowach. Chłopiec ponadprzeciętnie radzi sobie z dokonywaniem analizy fonemowej oraz abstrahowania głosek ze śródgłosu. Świadomość fonologiczna, rozumiana jako umiejętność różnicowania głosek w słowach podobnych artykulacyjnie oraz pamięć fonologiczna rozwijają się prawidłowo.

Podobną nieharmonijność obserwuje się w zakresie rozwiniętych funkcji wzrokowo-przestrzennych. Przy prawidłowym wzrokowym zapamiętywaniu, dostrzega się trudności w zakresie wzrokowej strukturalizacji materiału złożonego. Planowanie pracy jest zaburzone i chaotyczne. Percepcja wzrokowa materiału prostego rozwija się ponadprzeciętnie. Chłopiec prawidłowo rozwinął integrację wzrokowo-słuchową, natomiast zdolność zmian modalności pod presją czasu przy jednoczesnym skupieniu uwagi jest obniżona.

Diagnoza dyspozycji i potencjału dziecka do nabywania języka angielskiego wskazuje na trudności w zakresie rozumienia tekstu słuchanego. Wychwytuje nieliczne słowa kluczowe, a tym samym ma problem z rozumieniem z kontekstu materiału audialnego przy wsparciu wizualnym. Wskazać można także na niski podążania za instrukcją, rozumienia krótkich poleceń o prostych strukturach, także tych przy wsparciu gestem. W aktywnościach sprawdzających rozumienie prostych wypowiedzi, rozmów opartych na codziennych pytaniach uczeń w większości zgaduje. Podczas wykonywania aktywności z zakresu słuchania jest niecierpliwy, trudno mu się skoncentrować, odmawia wysłuchania

nagrań po raz drugi. Nie ma wypracowanych strategii pracy z materiałem audialnym. Popelnia nieliczne błędy podczas różnicowania słów rymujących się. Zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, często stosując neologizmy (używa wymyślonych słów, które brzmią jak angielskie). Ma trudności z ułożeniem wyrazów z rozsypanki literowej na podstawie usłyszanego wzoru fonetycznego. Nie potrafi napisać nabytych wcześniej wyrazów z pamięci, potrzebuje wzoru do połączenia lub przepisania. Zdiagnozowana wada wymowy zdecydowanie wpływa na sposób wymowy słownictwa. Ma trudności z odczytywaniem samodzielnie wyrazów, ale stara się czytać w sposób globalny. Ma trudności z rozumieniem odczytanych przez siebie zdań i pytań odnoszących się do wskazanego materiału wizualnego. Poziom zrozumienia nie wzrasta, nawet po powtórnych przeczytaniu ich przez diagnostę. Najczęściej zgaduje odpowiedzi. Na pytania, w przypadku ich zrozumienia, najczęściej odpowiada jednym słowem, jednakże powtarza użyte struktury za diagnostą.

Oskar na zajęciach z języka angielskiego czuje się dobrze, jednakże wskazuje, że nie lubi języka angielskiego, bo jest „dziwny”. Najczęściej na zajęciach z języka angielskiego „mówimy słówka, które poznajemy. Dzisiaj *swimming pool*, a wcześniej mieliśmy *museum*, *zoo*, *waterpark*”. Na zajęciach najbardziej lubi grać w gry, szczególnie w Bingo. Nie lubi odrabiać zadań domowych, pisać dodatkowych zadań. Przyznaje, że największe trudności sprawia mu pisanie. Nauczyciel zwraca się do nich po polsku, a najczęściej na zajęcia przynosi maskotki i podręcznik. W domu „odrabiam zadania domowe”.

Oskar nie uczestniczy w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego. Ojciec ocenia postępy i umiejętności swojego dziecka nisko. Twierdzi, że pamięta tylko te słowa, które są aktualnie na zajęciach, a po jakimś czasie już nie. W trudnościach wskazuje na zapamiętywanie słownictwa, czytanie i pisanie w języku angielskim. Nie potrafi wskazać sukcesów syna. Wskazuje, że syn „nie wykazuje entuzjazmu” w stosunku do zajęć szkolnych z języka angielskiego. Z powodu okresu po pandemii nie ma w planach na ten moment zapisania syna na dodatkowe zajęcia. Z powodu pandemii i częstych zajęć zdalnych trudno tacie określić, czy występują jakieś dostosowania na zajęciach dla potrzeb jego syna. Oczekiwałby, aby jego syn lepiej zapamiętywał materiał z języka.

Nieharmonijność funkcji słuchowo-językowych, obniżony poziom zdolności dokonywania transferu napływających informacji oraz dokonywania zmian modalności, trudności w kierowaniu uwagą, a także niechęć do podejmowania aktywności z zakresu języka angielskiego wpływają na kształtowanie dyspozycji językowych Oskara. Widoczne jest to w trudnościach funkcjonowania w obszarze sprawności słuchania i rozumienia,

mówienia, czytania i pisania. Konieczne będzie zadbanie o obszar ich rozwijania poprzez m.in. odpowiednie dostosowanie materiałów audialnych, kierowanie uwagą dziecka, wspomaganie procesu rozumienia ze słuchu w zakresie dokonywania selekcji informacji czy wyszukiwania słów kluczowych, wykorzystywanie wizualizacji oraz aktywności, w których dziecko podążać musi za główną myślą i ogólnym kontekstem (np. historyjki). Warto odnosić również działania językowo-terapeutyczne do treningu fonologicznego w formie gier i zabaw dydaktycznych. Zachęcać należy ucznia do podejmowania aktywności z zakresu językowego i pozytywnie wzmocniać jego sukcesy i zaangażowanie.

IMICHAŁ – LAT 9, KLASA III

Profil diagnostyczny Michała przybiera nieharmonijny charakter zarówno w obszarze funkcji poznawczych, jak i percepcyjno-motorycznych, przy prawidłowym poziomie integracji wzrokowo-słuchowej. Z opinii ze szkoły wynika, że chłopiec ma bardzo pozytywny stosunek do podejmowanych zadań szkolnych, chętnie wykonuje aktywności. Wskazuje się na dobrą koncentrację uwagi oraz dużą odporność na bodźce rozpraszające. Z wywiadu z rodzicem wynika, że syn jednak łatwo tracił zainteresowanie na lekcjach zdalnych. W opinii szkolnej podkreśla się znaczące trudności w automatyzacji i wykorzystaniu umiejętności szkolnych w zakresie czytania i pisania.

Z wywiadu środowiskowego wynika, że chłopiec łatwo się denerwuje i płacze, reaguje bardzo emocjonalnie, w przypadku, jeżeli zadanie jest dla niego za trudne i nie potrafi go wykonać. Szybko rezygnuje z wykonania aktywności, jeżeli napotyka najmniejszą nawet trudność. Wywiad jest obciążony: dziecko urodziło się wcześniakiem, rozwój mowy był opóźniony, od 3 roku życia dziecko uczęszczało na zajęcia logopedyczne. Dziecko wykazywało i wykazuje lęk separacyjny oraz społeczny.

Ogólny rozwój funkcji poznawczych kształtuje się na poziomie przeciętnym, w zakresie inteligencji płynnej i skryzalizowanej, jednakże o charakterze dysharmonijnym w obszarze poszczególnych z nich, na korzyść obszaru niewerbalnego. Myślenie pojęciowe rozwinięte jest powyżej przeciętnej, co sugerować może łatwość nabywania przez dziecko nowych informacji oraz korzystania z wiedzy, którą już posiada. W zakresie rozumowania matematyczno-logicznego mówić można o przeciętnym rozwoju, a badania kompetencji matematycznych potwierdzają przyswojone informacje, zgodnie z podstawą programową. Z dokumentacji szkolnej wynika jednakże, że uczeń ma trudności na zajęciach z edukacji matematycznej, a ten obszar wywołuje w nim duży niepokój i napięcie emocjonalne oraz

płaczliwość. Podobne obserwacje widoczne są w trakcie wykonywania aktywności matematycznych w trakcie badań, początkowo dziecko nie chce wykonywać aktywności.

W zakresie rozumienia mowy, posiadanego słownika biernego mówić można o przeciętnym rozwoju, jednakże w zakresie mowy czynnej wskazuje się na obniżony jej zasób. Oznacza to, że chłopiec prawidłowo i dobrze rozumie wypowiedzi, natomiast ma trudności w ich samodzielnym produkowaniu mowy.

U Michała zauważalna jest dobra selektywność uwagi, co oznacza, że chłopiec świadomie kieruje uwagę na to co jest istotne dla wykonania danego zadania, przy jednoczesnym ignorowaniu dystraktorów.

W zakresie umiejętności psychomotorycznych Michał posiada prawidłowo rozwiniętą motorykę dużą. Czynności ruchowe nabyte do tej pory zostały zautomatyzowane. Na tym tle chłopiec bardzo słabo wypada w zadaniach dotyczących koordynacji wzrokowo-ruchowej, szczególnie w zakresie specyficznej sprawności manualnej jaką jest pisanie i rysowanie. Poziom graficzny pisma znacząco odbiega od normy. Sprawność grafomotoryczna oraz poziom kontroli i koordynacji wzrokowo-ruchowa są obniżone, zarówno na materiale prostym jak i złożonym percepcyjnie. Litery często kreślone są nienormatywnie, a zapis nie mieści się w liniaturze. Występują skłonności do makrografii.

Funkcje percepcyjno-motoryczne rozwijają się nieharmonijnie. Obniżony jest poziom funkcji słuchowo-językowych w zakresie sprawności fonologicznej: dokonywania analizy i syntezy fonemowej oraz sylabowej, a także abstrahowania głosek ze śródgłosu. Szczególne trudności sprawia Michałowi dokonywanie złożonych operacji językowych przy jednoczesnym zapamiętywaniu słuchowym i utrzymaniu uwagi słuchowej. Świadomość fonologiczna rozwija się prawidłowo. W zakresie pamięci słuchowej, fonologicznej oraz przechowywaniu informacji w pamięci długotrwałej występują istotne zaburzenia. Uczeń ma trudności z rozumieniem złożonych poleceń, z zapamiętywaniem zdania dla celów jego zapisania oraz poprawnym zapisie. Michał w próbach pisania ze słuchu oraz z pamięci popełnił znaczącą liczbę błędów ortograficznych i specyficznych, a ich ocena jakościowa budzi zastrzeżenia. Podczas pisania pomija lub dodaje litery oraz ma trudności utrzymaniem poprawności ortograficznej zapisu. W zapisie często brakuje elementów graficznych w znakach diaktrycznych. Chłopiec często zamienia litery podobne do siebie w zapisie typu <m-w>, <u-n>, <i-j>. W zakresie percepcji wzrokowej słabiej radzi sobie w zadaniach wymagających szybkości spostrzegania. Na poziomie przeciętnym kształtuje się rozwój percepcji wzrokowej w pracy na materiale prostym. Na poziomie ponadprzeciętnym rozwinięta jest krótkotrwała pamięć wzrokowa i pamięć wzrokowo-przestrzenna, a także

analizowanie ważnych różnic i podobieństw czy strukturalizowania materiału złożonego. Integracja wzrokowo-słuchowa rozwija się w granicach normy rozwojowej.

Uczeń czyta w prawidłowym tempie, techniką mieszaną (wyrazowa z rzadko współwystępującym sylabizowaniem). Nie ma trudności ze zrozumieniem tekstu odczytanego przez siebie. Kłopoty napotyka podczas dekodowania i odczytywania wyrazów, które nie mają dla niego sensu, tzn. pseudosłów.

Nieharmonijność funkcji słuchowo-językowych, niska zdolność do wykonywania aktywności złożonych językowo, obniżona uwaga słuchowa i zdolność zapamiętywania fonologicznego oraz niski poziom mowy czynnej wpływa na dyspozycje dziecka do nabywania języka angielskiego. Michał ma trudności ze zrozumieniem instrukcji oraz podążania za nią, nawet przy znajomości słów kluczowych. Podczas przepisywania popełnia błędy pomijania liter lub ich dodawania, wykazując trudności w zapamiętywaniu wzoru graficznego wyrazu. Podobnie jak w języku polskim, Michał zamienia litery podobne do siebie w zapisie. Ma trudności w wypowiedzaniu się na podstawie obrazka oraz odpowiadaniu na podstawowe pytania. Trudności sprawiają mu aktywności bazujące na materiale audialnym. Radzi sobie z wychwyceniem słów kluczowych, jednakże później nie potrafi odnieść ich do kontekstu bazując na wskazanym obrazku. Nie radzi sobie z wyborem odpowiedniego obrazka w przypadku, kiedy w odsłuchanym nagraniu wszystkie elementy są wskazywane w odpowiedziach i wykazać należy się pełnym zrozumieniem nagrania. Ma trudności z ułożeniem słów po usłyszeniu wzoru z rozsypanki literowej. Prawidłowo wskazuje rymy, jednakże nie potrafi wybrać słowa różniącego się wymową pod względem określonego fonemu spośród kilku możliwości. Odczytuje wyrazy i zdania z licznymi błędami fonetycznymi, nie dokonuje autokorekty; ma trudności z połączeniem wzoru graficznego z brzemieniem fonetycznym oraz znaczeniem słowa.

Z rozmowy z dzieckiem wynika, że nie lubi języka angielskiego. Uzasadnia swoją odpowiedź i wskazuje, że „angielski jest trudny”. Z najczęściej wykorzystywanych aktywności na zajęciach Michał mówi o wykonywaniu ćwiczeń w podręczniku. Jako ulubione zajęcie na języku angielskim wskazuje, że lubi „grać w gry” i tą samą aktywność określa jako tą, w której świetnie sobie radzi. W domu nie podejmuje aktywności z zakresu języka angielskiego, „czasami robię zadanie domowe i uczę się jakiś słów”.

Z wywiadu z rodzicem wynika, że Michał, dla prawidłowego zapisywania wyrazu w języku angielskim uczy się kolejności liter. Trudności jednakże ma później z jednoczesnym wydobyciem ich z pamięci i utrzymaniem prawidłowego zapisu. Ma duże trudności z wypowiedziami pisemnymi i ustnymi. Michał często płacze i reaguje bardzo

emocjonalnie podczas odrabiania zadań domowych z języka angielskiego oraz kiedy przygotowuje się do sprawdzianów i kartkówek. Mama podkreśla, że często porzuca aktywność i nie wykonuje jej do końca, jeżeli sprawia mu trudność.

Z obszarów do pracy językowej wskazać można po pierwsze, rozwijanie sprawności słuchania i rozumienia, pisania, czytania i słownictwa. Znaczące trudności, przejawiające się w wielu proponowanych aktywnościach, dotyczące łączenia wzoru graficznego z brzmieniem fonetycznym słowa, wskazują na konieczność pracy w tym obszarze. Widoczne jest, że Michał nie radzi sobie z wydobyciem z pamięci oraz odniesieniem danego słownictwa do jego znaczenia. Asynchronie w tym zakresie najprawdopodobniej powiązane są ze wskazaną nieharmonijnością funkcji słuchowo-językowych, w szczególności w pracy na materiale złożonym. W związku z tym warto by było zaproponować inne sposoby, techniki i metody pracy wspomagające rozwijanie słownictwa, już na poziomie jego poznawania i automatyzowania typu wykorzystanie nauczania polisensorycznego, uczenia przez działanie, technikę stacji zadaniowych (która pozwoli na wykorzystywanie słownictwa w różnych kontekstach), metod aktywizujących, projektów edukacyjnych angażujących ucznia do samodzielnego wyszukiwania innych kontekstów wykorzystania określonego słownictwa czy map myśli i innych graficznych form. Po drugie, działania terapeutyczno-językowe opierać powinny się na wspomaganie i rozwijaniu zasobu pamięci fonologicznej wraz z podnoszeniem poziomu uwagi słuchowej. Wykorzystać do tego można trening fonologiczny, który jednocześnie wspomagać będzie zachowanie prawidłowej wymowy oraz zwiększać świadomość fonologiczną dziecka. Ostatni obszar, niemniej bardzo ważny, związany będzie z wielostronnym wspieraniem zachowań dziecka dla wypracowania strategii radzenia sobie z zadaniami i sytuacjami dla niego trudnymi. Wspomaganie tego aspektu powinno być konsekwentne i obejmować dziecko zarówno w obszarze szkolnym (na wszystkich zajęciach), a także pozaszkolnym, w środowisku domowym.

JACEK – LAT 8, KLASA III

Jacek jest dzieckiem o przeciętnym rozwoju poznawczym z występującymi dysharmoniami, także w kształtowaniu się funkcji percepcyjno-motorycznych. Wywiad środowiskowy obciążony jest trudną sytuacją rodzinną. Chłopiec diagnozowany był po rozwodzie swoich rodziców, co wpłynęło na niego negatywnie. Jest bardzo emocjonalny, popłakuje, wykazuje potrzebę wsparcia ze strony mamy. Ujawnił się powtórny lęk separacyjny. W szkole wykazuje bardzo duże trudności w zakresie nabywania sprawności

czytania i pisania. Na podstawie przeprowadzonych badań i analizy profilu diagnostycznego, przyjmuje się, że Jacek ma uogólnione trudności, które ujawniać będą się w sytuacjach szkolnych.

Aktualna ogólna sprawność intelektualna badanego plasuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, z nieharmonijnym rozwojem funkcji w obszarze niewerbalnym. Stymulacja rozwoju w zakresie oddziaływań środowiska rodzinnego i pozarodzinnego przebiega prawidłowo. Myślenie logiczne oraz rozumowanie ilościowe kształtują się na poziomie niższym niż przeciętny, co sugerować może trudności z rozumieniem pojęcia liczby i dokonywania pomiarów. Na poziomie przeciętnym plasuje się zakres pamięci roboczej.

Jacek nie zautomatyzował jeszcze wszystkich liter w odczycie i zapisie, m.in. tych o podobnym kształcie, lecz innym ułożeniu w przestrzeni („b-d-p-g”) oraz podobnych do siebie („I-J”). W szczególności w zapisie popełniona jest duża liczba błędów pomijania znaczących elementów graficznych. Chłopiec wykazał się znacznie obniżonym tempem czytania, przy niskim poziomie rozumienia czytanych treści. Czyta techniką głoskową bez wtórnej syntezy. Diagnozuję się niską sprawność grafomotoryczną oraz koordynację i kontrolę wzrokowo-ruchową. Podczas przepisywania Jacek ma trudności z zapamiętywaniem całych wyrazów i przepisuje je po jednej literce (co ujawnia się często u dzieci z obniżoną kontrolą i koordynacją wzrokowo-ruchową oraz obniżonym zapamiętywaniem wzrokowym). Wyraźnie wskazać można dużą męczliwość ręki, przy nieprawidłowo wykształconym chwycie narzędzia kreślarskiego. Występuje lateralizacja skrzyżowana (prawa ręka, lewe oko).

Jacek radzi sobie z zadaniami wzrokowo-przestrzennymi, jednakże profil wskazuje na dysharmonie w tym obszarze. Uzyskany wynik wskazuje na prawidłową orientację przestrzenną i rozumienie pojęć związanych z tym obszarem, z wyższym wynikiem w obszarze werbalnym. Jacek dostrzega wzory i zależności w materiale wizualnym, ma jednakże trudności z dokonaniem strukturalizacji materiału bardziej złożonego, pod presją czasu. Poziom zapamiętywania wzrokowego jest obniżony w stosunku do wieku rozwojowego. Chłopiec nieprawidłowo planuje swoją pracę w obrębie strony.

U chłopca diagnozuje się deficyty funkcji słuchowo-językowych, w zakresie znacząco obniżonej świadomości fonologicznej oraz integracji słuchowo-wzrokowej. Ich osiągnięty poziom rozwoju przyjmuje charakter nieharmonijny. Na tle rozwijającej się na granicy normy rozwojowej ogólnej sprawności fonologicznej, widoczne są deficyty w zakresie dokonywania analizy i syntezy fonemowej, abstrahowania głosek ze śródgłosu

i syntetyzowania ich, a także w zakresie uwagi i pamięci fonologicznej. Jacek osiąga ponadprzeciętne wyniki w pracy na sylabach (dokonywanie analizy i syntezy sylabowej) na materiale pseudosłów.

W opinii ze szkoły wskazuje się także na trudności funkcjonowania na zajęciach tj. niską koncentrację uwagi, konieczność ciągłej kontroli nauczyciela, brak wypracowanych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a także niską frekwencję na zajęciach. Wskazane problemy mogą wynikać bezpośrednio z sytuacji rodzinnej dziecka i przeżywania przez niego rozvodu rodziców, który jak to wynika z rozmów jest dla niego nowym i nieprzepracowanym emocjonalnie zdarzeniem.

Nieharmonijność funkcji percepcyjno-motorycznych znacząco wpływa na kształtowanie się dyspozycji dziecka w zakresie nabywania języka angielskiego. Podczas pisania i czytania widoczny jest brak automatyzacji wszystkich liter w odczycie i zapisie, co jednoznacznie wpływa na nabywanie tych sprawności przez dziecko. W związku z tym dziecko ma trudności z dopasowywaniem podpisów do obrazków, rozumieniem zdań opisujących obrazek i określaniem ich prawdziwości, odwzorowywaniem po śladzie, podpisywaniem obrazków z pamięci i na podstawie wzoru. Nie radzi sobie z tworzeniem podpisu na bazie wzoru fonetycznego i obrazka z rozsypanki literowej. Ma trudność z wysłuchiwaniami głosek w nagłosie i wygłosie oraz popełnia błędy podczas określania słów rymujących się. Jacek nie radzi sobie z rozumieniem ze słuchu, w tym z kontekstu, bez zapoznania ze słowami kluczowymi. Lepiej radzi sobie, kiedy słownictwo jest przypomniane przed odsłuchaniem. Ma trudności ze zrozumieniem poleceń i podążanie za słowną instrukcją, a także zadanych pytań do obrazka, zarówno przeczytanych przez siebie jak i zadanych przez diagnostę. W przypadku zrozumienia, odpowiada po polsku, lub jednym wyrazem.

Jacek twierdzi, że lubi język angielski ze względu na nauczyciela. Chciałby lepiej znać angielski. Najczęściej na zajęciach pojawiają się aktywności związane z pisaniem i kolorowaniem, ale „czasami też słuchamy piosenki takie z komputera”. Nie potrafi wskazać ulubionego zajęcia, mówi, że „czasami lubię te piosenki”. Nie lubi „pisania i czytania”. Największy kłopot w jego opinii sprawia mu „pisanie i czasami nie chce mi się rysować”. Świetnie radzi sobie w „śpiewaniu piosenek”.

Z wywiadu z matką wynika, że Jacek aktualnie nie uczęszcza na żadne zajęcia dodatkowe, jednakże jak tylko sytuacja po pandemii się ustabilizuje, matka planuje zapisać syna na takowe. Oczekuje po nich, że Jacek będzie lepiej radził sobie z przyswajaniem materiału szkolnego oraz będzie wykazywał więcej entuzjazmu do nauki języka. Mama

widzi trudności syna, mówi, że „jakoś przygotowuje się do sprawdzianów, ale potem już nic nie pamięta”, podkreślając ulotność zapamiętywania materiału przez syna.

Jacek wymaga zindywidualizowanego podejścia i dużego wsparcia dla nabywania sprawności językowych bazując na połączeniu oddziaływań lingwistycznych z terapeutycznymi. Działania na języku angielskim powinny równolegle rozwijać automatyzowanie poznanych liter, w różnorodnych aktywnościach wykorzystujących nauczanie polisensoryczne, haki pamięciowe, techniki wyobrażeniowe, a także łączących ćwiczenia słuchowe ze wzrokowymi i ruchowymi. Oddziaływania terapeutyczne na języku angielskim powinny wspierać rozwijanie zaburzonych funkcji słuchowo-językowych poprzez odpowiednie dostosowania intensywnego treningu fonologicznego. Wsparcie konieczne będzie także w sferze emocjonalnej i radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

[JAKUB – LAT 8, KLASA II]

Jakub jest chłopcem z niepełnosprawnością ruchową przejawiającą się spastycznością kończyn górnych. Pod względem motorycznym uwzględnić należy, że chłopiec chodzi wolno, jego ruchy są sztywne, wymaga podparcia na balkoniku lub pomocy drugiej osoby. Podczas siedzenia obie stopy muszą znajdować oparcie na podłożu. Wymaga pomocy w czynnościach samoobsługowych, przemieszczaniu się, wstawaniu i siadaniu. Jakub ma niską precyzję dłoni i palców oraz znacząco obniżoną koordynacją wzrokowo-ruchową, co wpływa na wykonywanie czynności konstrukcyjnych i grafomotorycznych. Niepełnosprawność ruchowa wpływa u niego na szybką męczliwość podczas wykonywania zadań szkolnych typu pisanie, liczenie, wolne tempo pracy, niską koncentrację uwagi. W pracy jest zmotywowany i chętnie podejmuje aktywności, wykazuje się dużym zainteresowaniem poznawczym.

Jakub prezentuje przeciętny poziom funkcji poznawczych, z nieharmonijnych ich rozwojem zarówno w obszarze werbalnym, jak i niewerbalnym. Osiągnięty potencjał intelektualny wskazuje na przeciętny poziom, a prezentowany poziom wiedzy ogólnej świadczy o prawidłowej stymulacji środowiskowo-kulturowej. Na poziomie poniżej przeciętnej, wskazującej o pewnych trudnościach w obszarze posługiwania się procedurami matematycznymi i rozwiązywania problemów z tego obszaru, kształtuje się poziom rozumowania ilościowego. Ogólny zasób pamięci roboczej plasuje się na poziomie przeciętnym, widoczna jest jednakże różnica w jej rozwoju w zależności od modalności zapamiętywanych danych; Jakub lepiej radzi sobie w pracowaniu nad złożonym materiałem przy bazowaniu na pamięci słuchowej.

Funkcje wzrokowo-przestrzenne rozwijają się znacząco poniżej przeciętnej i widoczne są znaczące deficyty w obszarach wykonywania zadań opartych o przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne. Ma trudności z dostrzeganiem wzorów i zależności, w szczególności w materiale wizualnym złożonym, oraz dokonywaniem analizy i strukturalizacji przedstawionego materiału. Poziom koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej plasują się znacząco poniżej przeciętnej.

Mimo wskazanych głębokich deficytów uczeń wypracował i zautomatyzował zapisywanie liter pisanych. Chwył narzędzia kreślarskiego jest nieprawidłowy, jednakże nie ma to wpływu na estetykę i poziom graficzny zapis. Uczeń prawidłowo przepisuje krótki tekst, transponuje z drukowanego na pisany. Biorąc pod uwagę ograniczenia ruchowe ucznia i niską sprawność motoryczną, podkreślić należy bardzo duże osiągnięcia Jakuba w zakresie poprawności zapisu oraz zachowania normatywności kreślonych liter.

Jakub prawidłowo czyta, zachowuje prawidłowe tempo, jak i technikę. Zdarzają się nieliczne pomyłki w odczytaniu słów, co związane może być z nieharmonijnym rozwojem funkcji słuchowo-językowych, w tym deficytów w zakresie świadomości i sprawności fonologicznej. Chłopiec ma trudności z wyróżnieniem głosek różniących słowa do siebie podobne, a także z dokonaniem analizy i syntezy fonemowej. Na tle prawidłowo rozwiniętych zdolności abstrahowania głosek ze śródgłosu oraz abstrahowania i dokonywania syntezy sylab na materiale sensownym i pseudosłów, widoczne są ponadprzeciętne zasoby pamięci fonologicznej. Integracja wzrokowo-słuchowa oraz zdolność dokonywania zmian modalności pod presją czasu aktualnie rozwija się zgodnie z wiekiem rozwojowym.

Analizą dyspozycji językowych Jacka w zakresie języka angielskiego wskazać można ich nieharmonijność, jednakże wyraźnie widać duże predyspozycje do dalszego nabywania i rozwijania języka. Jacek bardzo dobrze radzi sobie ze zrozumieniem krótkich wypowiedzi po zapoznaniu z kluczowymi słowami, ale także bez wsparcia potrafi je wyselekcjonować z nagrania. Potrafi odnieść słowa kluczowe do kontekstu wypowiedzi, a także podąża za instrukcją słowną. Bardzo dobrze radzi sobie z rozumieniem rozmów zawierających codzienne pytania i odpowiedzi, jednakże ma trudności z poprawnością zapisu. Wyrazy zapisywane są w sposób fonetyczny, a w szczególności trudności sprawia mu zapis zbitok samogłoskowych, tj. <ee>, <ea>, <ae>, <oo>, <ai>. Wybór obrazka z podanych możliwości, gdzie każdy z nich wspomniany został w nagraniu był dla niego trudnym zadaniem. Odpowiada jednowyrazowo na zadane pytania, lub po polsku; często upewnia się najpierw, czy dobrze zrozumiał pytanie. Odczytuje wyrazy i zdania

z pomyłkami fonetycznymi, w szczególności w zakresie dyftongów i zbitek samogłoskowych. Ogólną wymowę jednak określić można jako poprawną. Radzi sobie ze zrozumieniem pytań dotyczących obrazka w obu aktywnościach. Poprawnie rozpoznaje rymy na materiale obcojęzycznym, ma jednakże trudności z wyodrębnieniem słowa, które brzmi inaczej (zawierające inny fonem), gdzie pozostałe z nich zawierają ten sam. Prawidłowo układa wyrazy z rozsypanki literowej po usłyszeniu słowa. Ma trudności z tworzeniem pełnego zdania w zapisie oraz dokończeniem zdania na podstawie wzoru danej struktury. Poziom motywacji do pracy jest wysoki, Jacek chętnie podejmuje aktywności, widoczna jest jednakże duża męczliwość w trakcie ich wykonywania.

Jacek lubi język angielski, a także zajęcia w szkole. Wspomina, że „wszystko jest fajne na angielskim”, ale nie przepada za „rysowaniem”; „czasami bawimy się w różne gry, ale ja nie zawsze gram, bo trzeba biegać po dywanie”. Jako swoją mocną stronę wskazuje, że „lubię mówić różne słowa i często się zgłaszam, i lubię odpowiadać”, jako słabą stronę „czasami nie mogę już pisać, bo jestem zmęczony”. Najczęściej na zajęciach pojawiają się aktywności „piszemy w ćwiczeniach, trochę też śpiewamy”, „często rysujemy”. Nauczycielka używa na lekcjach języka polskiego i angielskiego, a najczęściej przynosi „ćwiczenia i obrazki”. Wskazane wypowiedzi dziecka świadczyć mogą o braku adaptacji i dostosowań w zakresie proponowanych aktywności czy wykorzystywanych metod i technik w kontekście pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością ruchową.

Z wywiadu z rodzicami wynika, że Jacek uczęszcza na zajęcia dodatkowe, raz w tygodniu, w wymiarze jednej godziny, indywidualnie. Rodzice Jacka podjęli decyzję o zapisaniu syna na zajęcia, dlatego że chcą, aby dobrze poznał język. Ze względu na okres po pandemii, nie odbywały się one jednak regularnie. W szkole występują dostosowania wynikające z niepełnosprawności ruchowej u chłopca w zakresie organizacji przestrzeni i innych „wskazanych w poprzednim orzeczeniu”. Rodzice nie mają wiedzy na temat innych adaptacji na zajęciach z języka angielskiego.

Pomimo nieharmonijnego rozwoju funkcji słuchowo-językowych, dzięki ponadprzeciętnie rozwiniętej pamięci fonologicznej i słuchowej, a także prawidłowo funkcjonującej pamięci roboczej, Jacek kompensuje wskazane deficyty i nabywa sprawności językowe na dobrym poziomie. Wyraźnie widoczne są predyspozycje językowe dziecka. Warto nakierować działania wspierające nauczyciela anglisty na trening fonologiczny, łączący działania terapeutyczne z pracą nad wyrazami zawierającymi dyftongi, zbitki samogłoskowe, a także dźwięki niewystępujące w języku polskim. Konieczne są też adaptacje wykorzystywanych metod i technik pracy. Podkreślić należy, że wszystkie

metody, w tym ruchowe (nawet metodę reagowania całym ciałem TPR), można dostosować do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością ruchową, co efektywnie wpływać będzie na nabywanie języka. Proponowane aktywności dla pozostałych dzieci w klasie dostosować należy do potrzeb dziecka, tak aby dziecko z niepełnosprawnością ruchową również mogło uczestniczyć w ich wykonaniu. Izolowanie chłopca podczas wykonywania aktywności ruchowych czy zabaw i gier „na dywanie” negatywnie wpływa nie tylko na jego postępy lingwistyczne, ale przede wszystkim na jego rozwój emocjonalno-społeczny i powodować może poczucie bezradności, wycofania i negatywnego postrzegania swojej osoby przez pryzmat niepełnosprawności. Wspierać należy dziecko w usprawnianiu motoryki małej i grafomotorykę, poprzez stosowanie np. technik polisenorycznych, sensoplastyki, wzorów Tymichowej, metody Dobrego Startu Bogdanowicz, programu percepcyjno-motorycznego Frostig i Horne’a, czy metody twórczego pisania Zawodniak. Zainteresowania dziecka oraz jego predyspozycje językowe powinny być rozwijane, a dziecko otoczone być szczególną uwagą dla stymulowania rozwoju językowego. Język ukazywać należy w aktach komunikacyjnych i w celu jego funkcjonalnego wykorzystania (m.in. proponować można aktywności wykorzystujące techniki teatralne, z podziałem na role, zabawy sytuacyjne, itp.

2.6. KATEGORIA 6: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym poziomie intelektualnym i harmonijnym rozwoju funkcji poznawczych

IERYK – LAT 8, KLASA III

Rozwój poznawczy Eryka (lat 8) diagnozuje się jako przeciętny o harmonijnym charakterze poszczególnych funkcji poznawczych. Adekwatnie do wieku rozwija się rozumowanie przestrzenne, dokonywanie operacji na materiale konkretno-obrazowym, myślenie pojęciowe oraz rozumowanie ilościowe. Na tle prawidłowo rozwijających się funkcji poznawczych ujawniają się deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych. Profil diagnostyczny dziecka wskazuje na ryzyko dysleksji rozwojowej.

Wywiad rodzinny obciążony, w zakresie opóźnionego rozwoju mowy, która pojawiła się po 3 roku życia. Aktualnie, na poziomie przeciętnym diagnozuje się kompetencje językowe zarówno w zakresie mowy biernej, jak i czynnej, w zakresie zasobu słownictwa, budowania wypowiedzi, werbalizowania swoich myśli oraz rozumienia poleceń. Badaniem logopedycznym stwierdzono utrzymującą się wadę wymowy z zakresu prawidłowego wymawiania głosek szeregu szumiącego, syczącego i ciszącego, a także głoski „r”.

Eryk jest bardzo wrażliwym chłopcem, emocjonalnie podchodzi do wykonywania różnorodnych aktywności. Gdy doświadcza stresującej dla niego sytuacji, często płacze. Pojawiają się u niego tiki.

Eryk zna wszystkie litery w izolacji i ich odpowiedniki głosek. Czyta w prawidłowym tempie, techniką mieszaną (głoskuje lub sylabizuje po cichu z wtórną syntezą, odczytując głośno pełne wyrazy). Długo dekoduje słowa dla niego nieznanne, konsekwentnie dokonując autokorekty, dopóki słowo nie będzie miało dla niego sensu. Eryk ma trudności z pełnym zrozumieniem odczytanego przez siebie tekstu. W zakresie poprawności zapisu, podczas pisania z pamięci i słuchu, popełnia znaczącą liczbę błędów specyficznych, tj. pomijania liter w śródgłosie i wygłosie, braku rozdzielania wyrażeń przyimkowych, zamieniania głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych typu „t-d”, dodawania niepotrzebnych samogłosek przy wybranych spółgłoskach np. <y> przy spółgłosce <w>, pomijania zapisu całych wyrazów oraz zapisywania w sposób fonetyczny. W próbie przepisywania widoczne są trudności z zapamiętywaniem całego zdania, a nawet wyrazu; dziecko przepisuje po jednej literze. Eryk nie zautomatyzował w pełni poprawnego kreślenia kształtu graficznego liter. Często zapisuje zamiennie litery podobne, lecz inaczej ułożone w przestrzeni np. <u-n>, albo te podobne graficznie np. <m-n>. Litery są niekształtne, ich detale są nieproporcjonalne, a także występuje ich zmienna wielkość w obrębie wyrazu. Pismo nie jest utrzymane w liniaturze.

Największy deficyt w zakresie funkcjonowania słuchowo-językowego diagnozuje się w zakresie świadomości fonologicznej. Ponadto widoczne są znaczące deficyty w zakresie ogólnej sprawności fonologicznej, a także jej wąskich funkcji: analizy i syntezy fonemowej, abstrahowania głosek ze śródgłosu, dokonywania analizy i syntezy sylabowej oraz złożonych operacji językowych. Zarówno uwaga słuchowa, umiejętność koncentracji na materiale werbalnym, jak i krótkotrwała pamięć fonologiczna plasują się poniżej przewidzianej normy rozwojowej. Pamięć słuchowa długotrwała, czyli zdolność do przechowywania materiału poznanego słuchowo, rozwija się prawidłowo.

Eryk nie radzi sobie ze wzrokową strukturalizacją złożonego materiału wizualnego. Ma trudności z zapamiętaniem materiału bazując jedynie na materiale wizualnym. Zarówno sprawność grafomotoryczna, integracja wzrokowo-słuchowa, jak i kontrola wzrokowo-ruchowa są obniżone. Sprawność percepcji wzrokowej w zakresie pracy z materiałem prostym plasuje się obecnie na poziomie normy przewidzianej dla wieku ucznia. Występuje lateralizacja prawostronna.

Zdiagnozowane u chłopca głębokie deficyty świadomości fonologicznej, znaczne deficyty w obrębie dokonywania przekształceń materiału językowego w zakresie sprawności fonologicznej, wady wymowy, niski poziom pamięci fonologicznej i wzrokowej, a także obniżona integracja wzrokowo-słuchowa oddziałują na kształtowanie się dyspozycji dziecka do nabywania języka angielskiego, co widoczne jest w wyznaczonych obszarach wymagających wsparcia, po wykonanym teście. Eryk ma trudności ze rozumieniem wypowiedzi, nie potrafi wyselekcjonować słów kluczowych i odnosić ich do kontekstu wypowiedzi. Lepiej radzi sobie z dobieraniem obrazków do usłyszanych wierszyków, po usłyszeniu słów kluczowych przed wykonaniem zadania. Nie radzi sobie z rozumieniem prostych rozmów opartych na codziennych pytaniach i odpowiedziach oraz rozumieniem instrukcji przekazanych przez diagnostę, nawet przy wsparciu gestem; podobne problemy widoczne są w wykonywaniu aktywności podążania za instrukcją. Ma trudności z odczytaniem pytań i odpowiadaniem na nie, na podstawie wskazanego materiału wizualnego. Przepisuje wyrazy po częściach, z licznymi pominięciami w zakresie występujących liter. Ułożenie wyrazu z rozsypanki literowej po wskazaniu fonetycznego wzoru sprawia mu dużo trudności. Wada wymowy znacząco utrudnia prawidłową realizację fonemów angielskich, co usłyszeć można w wypowiedzianych słowach. W zakresie tworzenia wypowiedzi wskazać można na większe trudności. Eryk nie potrafi odpowiedzieć na podstawowe pytania, także przy wsparciu wizualnym. Dobrze radzi sobie z dobieraniem podpisów do obrazków, bazując na słownictwie wcześniej znanym. Nie potrafi zapisać samodzielnie zdania na podstawie rysunku, bazując na wskazanym wzorze.

Eryk uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego w szkole prywatnej, w grupie kilku osobowej, dwa razy w tygodniu po 45 min. Z wywiadu z rodzicem są to zajęcia, na których poznawany jest język w tematyce różniącej się od szkolnej i nie mają one związku z programem uczonych w szkole. Ze względu na okres po pandemii dużo zajęć jest aktualnie odwołanych. Podkreślono, że rodzice chcieliby, aby Eryk sprawnie posługiwał się językiem angielskim, bo „to teraz podstawa”. Rodzice nie dostrzegają większych dostosowań w szkole, dopowiadając też, że ze względu na sytuację naprzemiennych zajęć w trybie stacjonarnym i zdalnym, niemożliwym jest stosowanie adaptacji, bo „nauczyciele wciąż się uczą korzystać z komputerów”.

Eryk nie lubi języka angielskiego w szkole, jednakże dodaje, że „fajne są dodatkowe zajęcia, ale teraz nie mam”. Najczęściej stosowane aktywności w szkole to według chłopca „gramy w takie gry na zdalnym i piszemy w podręczniku, ale ja czasami nie piszę. Ale mój kolega też nie pisze”. W stosunku do ulubionych aktywności na angielskim odnosi się do

wspomnianych gier interaktywnych proponowanych na zajęciach zdalnych. Jako swoją największą trudność wskazuje: „na zdalnych pani pyta, ale ja nie wiem co mam powiedzieć”. Przyznaje, że najbardziej nie lubi „odpowiadać na pytania”.

Eryk wymaga zastosowania przez nauczyciela zindywidualizowanego podejścia względem jego osoby i udzielania wsparcia w zakresie nabywania i automatyzowania sprawności językowych bazując na połączeniu oddziaływań lingwistycznych z terapeutycznymi. Oddziaływania terapeutyczne powinny skupiać się na pracy nad rozwijaniem i poszerzaniem świadomości fonologicznej oraz innych zaburzonych funkcji słuchowo-językowych oraz wzrokowo-przestrzennych, a także integracji wzrokowo-słuchowej. Zaproponować można trening fonologiczny, wykorzystanie metod aktywizujących, polisensorycznych, technik dramowych czy teatralnych. Nakierować działania należy na poszerzanie zasobu pamięci fonologicznej oraz wzrokowej. Pomocne może być zachęcanie do używania przez dziecko kolorowych oznaczeń do pracy nad materiałem, a także pracę nad nim przy wykorzystaniu wielokrotnych powtórek, w różnorodnych kontekstach, jak i wykorzystywania zróżnicowanych aktywności angażujących różne modalności w izolacji oraz w integracji ze sobą.

INORBERT – LAT 8, KLASA III

U Norberta diagnozuje się przeciętny poziom intelektualny o harmonijnym profilu rozwoju poszczególnych funkcji intelektualnych. Zakres wiedzy proceduralnej i wiedzy ogólnej o otaczającym świecie oraz umiejętności jej werbalizowania (co stanowi także wskaźnik potencjału językowego, w tym zasobu słownictwa) świadczy o prawidłowej stymulacji rozwoju poznawczego. Rozumowanie ilościowe oraz pamięć robocza również rozwijają się w zakresie normy rozwojowej. Wywiad rodzinny nie jest obciążony, zarówno w czasie okołoporodowym, niemowlęcym, jak i wczesnodziecięcym. Sytuacja rodzinna nie budzi zastrzeżeń. Wskazuje się na nieharmonijność rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, a profil diagnostyczny wskazuje na występowanie ryzyka dysleksji rozwojowej.

W próbie czytania głośnego, diagnozuje się nieustaloną technikę czytania (głoskowanie z wtórną syntezą w sylaby) przy obniżonym tempie i niskim poziomie zrozumienia czytanych treści. Norbert zna wszystkie litery w odczycie, a także poprawnie zautomatyzował je w zapisie, w izolacji. W próbie przepisywania tekstu ze wzoru popełnił znaczącą liczbę błędów typu przestawianie kolejności liter w wyrazie, wyrazów w zdaniu, dodawanie liter. Kształt liter nie zawsze jest normatywny; zdarza, że litery kreślone są

nieprawidłowo, zapisane w lustrzanym odbiciu. Pismo mimo wskazanych pozostaje czytelne, lecz mało estetyczne. Zapis w liniaturze jest zmienny. Wskazane trudności mogą wynikać z deficytów rozwojowych w zakresie przetwarzania wzrokowego w obszarze wąskich funkcji: strukturalizowania materiału złożonego i prostego. Chociaż Norbert dostrzega wzory i zależności w materiale wizualnym, ma znaczące kłopoty z planowaniem przestrzennym. Rysunki są nieprawidłowo rozmieszczone w obrębie strony, występują skłonności do przerysowywania ich w znaczącym pomniejszeniu. Zasób pamięci wzrokowej krótkotrwałej jest obniżony, podobnie jak koordynacja i kontrola wzrokowo-ruchowa. Uzyskany wynik wskazuje również na prawidłową orientację przestrzenną i rozumienie pojęć związanych z tym obszarem. Występuje lateralizacja skrzyżowana (prawa ręka-lewe oko).

Chłopiec ma obniżona świadomość fonologiczną oraz sprawność fonologiczną, w tym także w obrębie jej poszczególnych wąskich funkcji i dokonywania zróżnicowanych operacji na materiale językowym sensownym i pseudosłów, przy jednoczesnym utrzymaniu uwagi słuchowej jak i wykorzystania zasobu pamięci fonologicznej. Ocena zasobu pamięci fonologicznej w izolacji także sugeruje deficyty w tym obszarze. Integracja słuchowo-wzrokowa aktualnie plasuje się w normie rozwojowej.

Norbert nie potrafi odczytywać pełnych godzin na zegarach w systemie 24h, ma trudności z wykonaniem zadań tekstowych związanych z prostymi obliczeniami zegarowymi. Ma duże trudności z przypomnieniem sobie chronologicznej kolejności nazw miesięcy, myli dni tygodnia i tym samym z wykonaniem zadania z prostymi obliczeniami związanymi z kalendarzem.

Mimo przeciętnych możliwości zauważa się duże trudności w zakresie aktywności własnej i motywacji. Poczucie obowiązku (wytrwałość w podejmowanej pracy, rzetelność wykonania, kontrola jakości wykonania swojej pracy, planowanie wykonania zadań) jest u Norberta obniżone, w związku z czym osiągane przez niego wyniki mogą być niższe względem jego możliwości. Uwaga selektywna jest poniżej normy przewidzianej dla tego wieku. Dodatkowo obserwuje się pewne cechy nadpobudliwości psychoruchowej (nie została jednak ona potwierdzona). Uczeń kręci się na krześle, bawi się swoim ubraniem, macha nogami, zadania wykonuje bardzo szybko i pochopnie.

U Norberta znacząco obniżona świadomość i sprawność fonologiczna przy deficytach funkcji wzrokowo-przestrzennych w obrębie przetwarzania oraz planowania, a także obniżonych zasobach pamięci w zakresie różnych modalności, z cechami nadpobudliwości, znacząco wpływa na dyspozycje dziecka do nabywania języka obcego.

U Norberta, pomimo dobrze rozwiniętej integracji wzrokowo-słuchowej, trudności dla nabywania języka są znaczne, ze względu na najprawdopodobniej duży wpływ znacząco obniżonego poziomu zapamiętywania, zdolności pracy nad materiałami złożonymi oraz obniżonej uwagi selektywnej i słuchowej. W zakresie sprawności słuchania, Norbert radzi sobie z wykonywaniem zadań opartych na rozumieniu z kontekstu po zapoznaniu ze słowami kluczowymi; trudności jednakowoż sprawiają mu aktywności bez możliwości przypomnienia najważniejszych słów. Wykazuje problemy z wyselekcjonowaniem, które słowa będą istotne dla zrozumienia kontekstu. Norbert nie radzi sobie z rozumieniem krótkich rozmów, opartych na prostych pod względem struktury pytaniach i jednoznacznych odpowiedziach. Ma trudności ze zrozumieniem poleceń oraz podążaniem za słowną instrukcją. Norbert nie radzi sobie z przypomnieniem znanego słownictwa, często stosuje neologizmy, nieprawidłowo wymawia słowa. Nie dokonuje samodzielnej autokorekty, lub korekty po usłyszeniu prawidłowego wzoru przekazanego przez diagnostę, co sugerować może, że wzorzec został nabyty nieprawidłowo, lub został nieprawidłowo zautomatyzowany. Radzi sobie z różnicowaniem słów rymujących się, szczególne trudności jednakże napotyka podczas wskazywania słów różniących się jednym dźwiękiem, lecz brzmiących podobnie, co odwołać można do obniżonej świadomości fonologicznej. Zapisuje słowa w sposób fonetyczny, często pomija lub dodaje litery w zapisie, co będzie wynikiem zarówno obniżonych funkcji słuchowo-językowych, jak i obniżonej kontroli wzrokowo-ruchowej, obniżonego skupienia uwagi i możliwości dokonywania strukturalizacji materiału złożonego oraz jego zapamiętywania.

Norbert nie lubi języka angielskiego oraz zajęć szkolnych. Jako najczęściej wykonywaną aktywność wskazuje „piszemy i w książce pracujemy”, „teraz jak są zdalne, to też ciągle w książce”. Nie potrafi sprecyzować, które aktywności na zajęciach są jego ulubione, mówiąc, że „nie ma takiego”. Jako najbardziej nie lubiane wyróżnia „nie lubię pisać i kartkówkę nie lubię”. Mówiąc o utrudnieniach kładzie nacisk na obszar słownictwa: „ciągle je zapominam”. Nauczycielka używa naprzemiennie języka polskiego i angielskiego. Norbert, jeżeli czegoś nie rozumie, nie dopytuje nauczycielki, tylko: „pytam kolegi, ale teraz na zdalnych to nie pytam”, „jak na zdalnych to nie robię”.

Matka nie widzi potrzeby zapisania syna na zajęcia dodatkowe, co zresztą jak sama twierdzi, ze względu na zdalne lekcje i ciągłe zmiany nie jest zbyt możliwe. Być może, „jeżeli będzie taka potrzeba” to zapisze go od klasy czwartej. Chciałaby, aby takie zajęcia pomocne były w utrwalaniu programu szkolnego. Matka ocenia postępy syna jako

przeciętne, mówiąc, że „dobrze pisze sprawdziany i kartkówki”, wskazuje na trudności syna z zapamiętywaniem.

Wsparcia wymagają u Norberta wskazane obszary w deficycie z zakresu funkcji percepcyjno-motorycznych. Ich aktualny poziom nie pozwala na efektywne nabywanie sprawności z zakresu języka angielskiego. Znaczące deficyty w zapamiętywaniu zarówno słuchowym, jak i wzrokowym, nie umożliwiają kompensowanie zastanych deficytów innymi prawidłowo rozwiniętymi funkcjami. Stąd też działania wspierające nastawione powinny być na poszerzanie zasobów pamięci w różnorodnych aktywnościach językowych. W dokonywaniu adaptacji metod i technik kształcenia zwrócić szczególną uwagę należało by na odniesienie wyboru elementów nie tylko do wskazanego ryzyka dysleksji rozwojowej, ale także ukazywanych symptomów nadpobudliwości ruchowej. Podczas planowania procesu dydaktycznego z języka angielskiego warto również, w integracji działań szkoły i rodziców, wspólnie ustalić zestaw działań, które wspomogą dziecko w wykształceniu u niego prawidłowych postaw w stosunku do obowiązków szkolnych.

[BASIA – LAT 10, KLASA III]

Basia jest uczennicą z niedosłuchem czuciowo-nerwowym głębokim obustronnym. Analiza profilu diagnostycznego wskazuje na przeciętny rozwój intelektualny, o charakterze nieharmonijnym w obszarze werbalnym. Występują deficyty funkcji słuchowo-językowych oraz wzrokowo-przestrzennych.

Zasób słownictwa, umiejętność definiowania pojęć oraz myślenie na materiale werbalnym rozwija się poniżej średniej dla wieku, co jest związane z niepełnosprawnością uczennicy. Basia posługuje się językiem fonicznym, a mowa jest zrozumiała dla otoczenia. W komunikacji i odbiorze dźwięków wspomaga się protezą słuchu (implanty ślimakowe). W zakresie wymowy utrzymuje się zmiana miejsca artykulacji głosek dentalizowanych. Ze względu na korzystanie z implantów słuchowych oraz nieprawidłową budowę wędzidełka języka dziewczynka nie jest w stanie słuchowo, ani ruchowo, kontrolować swojej wymowy.

Basia czyta w prawidłowym tempie, techniką całościową, wykazując prawidłowy poziom rozumienia tekstu przez siebie odczytanego. Trudności sprawia jej zapamiętanie bardziej szczegółowych informacji, co może być spowodowane obniżoną kontrolą słuchową. Zarówno podczas przepisywania jak i pisania ze słuchu Basia nie ma większych trudności; popełnia nieliczne błędy najczęściej związane z fonetycznym zapisem słów,

niepoprawnym zapisem łącznym i rozłącznym, w zapisie wyrazów z „ą, ę, on, om, en, em”. Pojawiają się trudności z podziałem zapisu na zdania.

Wskazać można na obniżony rozwój funkcji słuchowo-językowych, zarówno w zakresie świadomości jak i sprawności fonologicznej. Na poziomie poniżej normy rozwojowej kształtują się wąskie funkcje tj. dokonywanie analizy i syntezy sylabowej oraz fonemowej. Zasób pamięci fonologicznej Basi jest obniżony, zarówno w obszarze zapamiętywania materiału werbalnego sensownego jak i w obszarze pseudosłów. Basia ma trudności w zakresie wykonywania zadań angażujących wąskie funkcje sprawności fonologicznej, wraz z jednoczesnym wykorzystaniem uwagi słuchowej i pamięci fonologicznej. W zakresie rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych, sprawność percepcji wzrokowej (w pracy z materiałem prostym), koordynacji i kontroli wzrokowo-ruchowej plasuje się na poziomie adekwatnym do wieku. Basia na poziomie obniżonym opanowała umiejętność analizy materiału złożonego, sposób planowania przestrzennego jest zaburzony, jednakże dziewczynka bardzo dobrze sobie radzi z jego odtwarzaniem pamięciowym. Integracja słuchowo-wzrokowa kształtuje się poniżej normy rozwojowej.

W zakresie języka angielskiego zauważono trudności takie jak: mylenie oraz nieprawidłowy zapis słów o podobnym brzmieniu, w tym homofonów, popełnianie błędów w użyciu określeń miejsca oraz pisowni liczby mnogiej. Pojawiają się trudności w dźwiękowym różnicowaniu fonemów w odniesieniu do odpowiadających im grafemów (np. w słowach *wear-pear-dear*, czy *too-do-go*), występujące jednakowoż głównie z powodu przyswojenia nieprawidłowego wzorca wymowy danych słów, a także w zapisywaniu grafemów szczególnie do siebie podobnych, wyrazów zawierających zbitki samogłosek m.in. <ae>, <ea>, <ph>, <ee> oraz głoski dźwięczne i bezdźwięczne. Pojawiają się trudności w skupieniu uwagi na materiale audialnym. Ograniczenia występują w zakresie rozumienia krótkich wypowiedzi z koniecznością samodzielnego wyselekcjonowania słów kluczowych i odniesienia ich do kontekstu. Dziewczynka lepiej radzi sobie z zadaniami, po wcześniejszym zapoznaniu i przypomnieniu słów kluczowych. Rozumie proste rozmowy oparte na codziennych pytaniach, nie radzi sobie z prawidłowym zapisem odpowiedzi. Dominuje zapis w sposób fonetyczny. Pojawiają się problemy z wyselekcjonowaniem prawidłowej odpowiedzi bazując na kontekście wypowiedzi, przy wskazanych różnych możliwościach. Utrudnieniem jest dla dziewczynki korzystanie z materiałów audialnych, ze względu na rozpraszanie dźwięku, możliwe współwystępowanie akustycznych lub innych dystraktorów. Basia podejmuje próbę odpowiadania na pytania na bazie obrazka oraz bez niego; często odpowiada po polsku lub jednym wyrazem. Ma trudności z połączeniem

usłyszanego słowa z obrazkiem; zdecydowanie lepiej radzi sobie z łączeniem odczytanego przez siebie wyrazu z obrazkiem. Basia najprawdopodobniej bazując na graficznym wzorze jest w stanie zapamiętać więcej wyrazów, szybciej przypomnieć sobie te poznane wcześniej, niż jeżeli przy wykorzystaniu uwagi słuchowej i pamięci fonologicznej. Dziewczynka nie dokonuje autokorekty podczas czytania lub mówienia (zarówno pod względem aspektu poprawności wymowy, jak i wypowiedzi), pomimo usłyszenia prawidłowego wzoru, ponawia te same błędy. Pojawia się trudność w skupieniu uwagi na poleceniach czy podążaniu za instrukcją. Trudności w przyswajaniu wzoru fonetycznego słowa oraz nieprawidłowe zapamiętywanie będzie jednoznacznie wpływać na brak efektywności podczas kształtowania pozostałych sprawności językowych z zakresu języka angielskiego.

Z wywiadu z matką wynika, że córka w jej opinii lubi język angielski i chętnie uczestniczy w zajęciach szkolnych. Przejawia też duże zainteresowanie językiem. Umiejętności i postępy córki ocenione są przez matkę na poziomie zadowolającym. Na największe trudności wskazuje ona rozwijanie obszaru słuchania ze zrozumieniem. Basia nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych. Mama podkreśla, że w szkole głównie nauczyciel prowadzący dostosowuje nauczanie, np. pod względem organizacji przestrzeni klasy, Basia siedzi w pierwszej ławce.

Basia wybrała obrazek sugerujący, że czuje się na języku angielskim smutna. Dopowiada, że „czasami nie wiem co mam robić”, „moi koledzy są bardzo niegrzeczni i jest głośno”, co sugeruje, że często ma problemy z nadążaniem za tokiem zajęć i odnalezieniem się w przestrzeni klasy, ze względu na m.in. nieodpowiednie warunki akustyczne i brak odpowiednich warunków w klasie. Odpowiada, że na angielskim najczęściej pracują w podręczniku, a także „słuchamy historyjek i śpiewamy różne piosenki, a czasami pani pokazuje karty a my rysujemy”. Najbardziej nie lubi na języku angielskim „jak pani mnie pyta”. Uważa, że najwięcej trudności sprawia jej „takie układanie historyjek”, a świetnie radzi sobie z „rysowaniem po angielsku”. Basia, jeżeli czegoś nie wie, ma kłopot lub nie rozumie, pyta swojej koleżanki z ławki.

W przypadku pracy z dzieckiem z zaburzeniami funkcji słuchowych i słyszenia, po pierwsze zwrócić należy uwagę na odpowiednie dostosowanie warunków w klasie, pod względem konieczności eliminowania niekorzystnych bodźców słuchowych i zakłóceń akustycznych, a także warsztatu pracy nauczyciela, poprzez wykorzystywanie adekwatnych i dostosowanych środków dydaktycznych oraz adaptacji elementów metod i technik pracy. Spośród dużej liczby wskazanych zaleceń metodycznych w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością słuchu (zob. Tabela 18) podkreślić należy, że nie powinno

rezygnować się z wykonywania aktywności z zakresu sprawności słuchania, a modyfikować ich przeprowadzanie i odpowiednio dostosowywać wykorzystywane podczas ich realizowania materiały. Wymowa i intonacja oraz ogólna poprawność artykulacyjna nie powinna być brana pod uwagę w trakcie dokonywania oceny. Zachęca się, aby w kontekście pracy z Basią integrować kształtowanie funkcji komunikacyjnej z innymi typu poszerzanie słownika czynnego i biernego czy rozwijanie myślenia przyczynowo-skutkowego. Proponowane aktywności powinny ukazywać szerokie spektrum możliwego wykorzystania struktur, słownictwa czy wyrażań w różnorodnych kontekstach.

2.7. KATEGORIA 7: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy przeciętnym rozwoju intelektualnym i nieharmonijnym rozwoju funkcji poznawczych

IGOR – LAT 8, KLASA III

U Igora (lat 8) zdiagnozowano niedosłuch typu przewodzeniowego, który aktualnie po wycięciu przerośniętego migdałka nie występuje. Wskazuje się na występowanie zaburzeń mowy, z podejrzeniem afazji ruchowej oraz bardzo duże trudności w nabywaniu czytania i pisania. Chłopiec objęty jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną w zakresie zajęć logopedycznych i korekcyjno-kompensacyjnych.

Wywiad rodzinny wskazuje na obciążenia w zakresie rozwoju w okresie poporodowym, niemowlęcym oraz wczesnodziecięcym. Igor urodził się z niską wagą urodzeniową, wskazuje się na występowanie nieprawidłowego wzorca raczkowania i opóźnienia w zakresie chodzenia. Mowa jest znacząco opóźniona. Pierwsze słowa pojawiły się po 3 roku życia. We wcześniejszych badaniach wskazuje się, że Igor, w okresie przedszkolnym, do komunikowania się wspomagał się gestem, obrazkami. Mowa bierna rozwinięta była lepiej od czynnej, o czym świadczy poprawność wskazywania odpowiednich przedmiotów na obrazkach. Aktualnie utrzymuje się wada wymowy oraz niepłynność mowy potocznej. Zasób słownictwa biernego i czynnego jest znacząco obniżony w stosunku do przewidzianej normy.

Aktualny rozwój poznawczy kształtuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, z istotnie statystycznie różnicą w obszarach werbalnym i niewerbalnym, na korzyść niewerbalnego. W obszarze werbalnym uczeń uzyskał wyniki świadczące o trudnościach w posługiwaniu się językiem (wynik wskazuje na rozwój tych funkcji poniżej przeciętnej). Występują cechy dysharmonii w obszarze werbalnym.

Badanie funkcji słuchowo-językowych wykazało wiele deficytów w zakresie osiągniętej świadomości oraz sprawności fonologicznej. Znaczący jest zdiagnozowany niski poziom umiejętności dokonywania przekształceń na materiale językowym złożonym, nieprawidłowości podczas dokonywania analizy i syntezy głoskowej, abstrahowania i syntetyzowania głosek, dokonywania przekształceń w obrębie sylabowej struktury słów oraz zaburzenia uwagi i pamięci fonologicznej. Chłopiec aktywnie wysłuchał krótki tekst przeczytany przez diagnostę; potrafił odpowiedzieć na zadane ogólne pytania do tekstu, jednakże miał trudności z zapamiętaniem i wskazaniem bardziej szczegółowych informacji.

Próba w zakresie czytania głośnego wykazała, że umiejętność ta nie jest w pełni opanowana przez dziecko. Wykorzystywana jest technika sylabowa, przy popełnieniu licznych deformacji wyrazów, nieprawidłowego odczytywania wszystkich sylab w wygłosie. Z powodu bardzo niskiej automatyzacji i dokonywania znaczących zmian artykulacyjnych, chłopiec wykazał się brakiem zrozumienia przeczytanego tekstu. W próbie odwzorowywania tekstu pisanego, pojawiły się liczne błędy pomijania liter, natomiast podczas pisania ze słuchu wyrazy zapisywane są w sposób fonetyczny oraz występuje brak podziału tekstu na zdania. Igor nie pamięta kształtu wszystkich liter w zapisie. Pismo jest niekształtne i wykracza poza liniaturę.

Badaniem funkcji wzrokowo-przestrzennych u Igora stwierdza się, że ich rozwój plasuje się na poziomie niskim w zakresie: zdolności szybkiego nazywania bodźców wzrokowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, zdolności wzrokowej strukturalizacji materiału złożonego, czy sprawności pamięci wzrokowej. Deficyty w zakresie wspomnianych funkcji mogą przejawiać się w trudnościach z czytaniem w zakresie tempa i poprawności, wykonywaniem zadań grafomotorycznych pod kontrolą wzroku, pisaniem czy odwzorowywaniem, czy zachowaniem estetyki wykonywania prac plastycznych i technicznych.

Diagnostuje się obniżone kompetencje emocjonalno-społeczne. Chłopiec często reaguje gwałtownym płaczem, w przypadku kiedy nie chce, lub nie potrafi wykonać danej aktywności.

W zakresie dyspozycji językowych dziecka do nabywania kompetencji z zakresu języka angielskiego wskazać należy duże obciążenie Igora w zakresie wcześniejszego niedosłuchu, utrzymującej się wady wymowy, nie płynności mowy oraz niskiego zasobu słownictwa. U dziecka podejrzewa się współwystępowanie afazji ruchowej. Głębokie deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych uniemożliwiają nabycie i automatyzację czytania i pisania w pierwszym języku.

Igor ma duże trudności ze zrozumieniem podstawowych instrukcji, w tym także podstawowych zwrotów oraz słownictwa, które często myli i używa niezgodnie z kontekstem. Nie potrafi odczytać krótkich wyrazów z zakresu kolorów, liczb i podstawowych obiektów z otoczenia dziecka, a także połączyć je z odpowiadającym obrazkiem (łączenie fonetycznej formy z graficznym zapisem). Analiza jakościowa poziomu świadomości fonologicznej podczas przeprowadzonych aktywności z języka angielskiego również wskazuje na występujące utrudnienia w różnicowaniu słów rymujących się oraz wyróżniania dźwięków, które różnicują podane słowa. Igor wskazuje głoski w nagłosie, jednakże ma trudności w określaniu ich w wygłosie. Współwystępowanie wady wymowy wpływa na prawidłową realizację fonemów w słowach angielskich, a wypowiedanie słów jest bardzo zaburzone. Igor stara się zrozumieć zadane pytania, dopytuje po polsku, jeżeli nie jest przekonany czy dobrze zrozumiał, wykazuje duże trudności z udzieleniem odpowiedzi. Igor chociaż początkowo chętnie podejmuje aktywności, później stara się negocjować ich wykonywanie z diagnostą. Podczas ich realizacji wykazuje dużą męczliwość. Wychwytuje nieliczne słowa kluczowe z nagrania, a tym samym ma problem z rozumieniem z kontekstu materiału audialnego przy wsparciu wizualnym. W pozostałych aktywnościach audialnych sprawdzających rozumienie prostych wypowiedzi, rozmów opartych na codziennych pytaniach, a także wszelkich aktywności słuchowych, które sprawiają mu trudność, uczeń w większości zgaduje odpowiedzi (do czego się przyznaje).

Igor na zajęciach z języka angielskiego czuje się dobrze, lubi uczestniczyć w zajęciach szkolnych. Najczęściej na zajęciach z języka angielskiego „mówimy różne słowa”, „ciągle piszemy w zeszycie”, „pani przynosi różne karty pracy”. Nie lubi odrabiać zadań domowych, czytać i pisać. Największe trudności w jego opinii sprawia mu czytanie i pisanie.

Z wywiadu z matką wynika, że Igor chętnie uczestniczyłby w zajęciach dodatkowych z języka angielskiego, ale aktualnie wszystkie działania koncentrują się na opanowaniu przez Igora czytania w języku macierzystym i usprawnianie mowy. Matka, posiada wiedzę na temat niskich osiągnięć językowych Igora i zdaje sobie sprawę z aktualnych barier syna; ocenia jego postępy na zadowalające, a jak sama twierdzi „cieszę się z każdego zapamiętanego słowa”. Stara się mobilizować Igora do wykonywania zadań domowych z języka angielskiego i wspólnie uczą się słówek na sprawdziany i kartkówki. Mama nie zna angielskiego, ale sprawdza wymowę w Internecie i pracuje nad materiałem szkolnym z Igorem w domu. Podkreśla, że jest to konieczne, gdyż samodzielnie Igor nie podejmuje

żadnych działań edukacyjnych w domu, np. udaje, że nie ma zadania domowego, że zostawił podręcznik w klasie, itd.

W pracy z dzieckiem o omówionym profilu diagnostycznym zwrócić należy uwagę na ukazywanie funkcjonalności języka angielskiego w aktach komunikacyjnych, niemniej zarówno wymowa jak i sprawność mówienia nie powinna podlegać ocenie. Działania wspierające oraz terapeutyczno-językowe dotyczyć powinny pracy nad usprawnianiem funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych. Zaproponować można różnorodne techniki i metody dbające o rozwijanie zaburzonych funkcji tj. np. *the Good Start Method*, zachęcające do wykorzystywania poznanego języka np. techniki dramatyczne, gry i zabawy sytuacyjne, wchodzenie w role. Konieczne będzie przeprowadzanie treningu fonologicznego skupionego początkowo na rozwijaniu i usprawnianiu podstawowych aspektów fonologicznych tj. pracą nad rozpoznawaniem rymów, usprawnianiem słuchu fonemowego, czy sprawności fonologicznej.

[FELIKS – LAT 6, KLASA I]

U Feliksa w wyniku badania stwierdza się głębokie deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, niską sprawność grafomotoryczną, przy przeciętnym potencjale intelektualnym ucznia. W opinii ze szkoły wskazuje się na trudności w zapamiętywaniu i rozumieniu złożonych poleceń, trudności w koncentracji uwagi, zaburzenia orientacji przestrzennej i w schemacie własnego ciała, a także trudności w poznawaniu liter i cyfr w odczycie i zapisie. Profil diagnostyczny wskazuje na dziecko, u którego stwierdza się uogólnione trudności edukacyjne.

Aktualna ogólna sprawność intelektualna plasuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, z występującymi dysharmoniami w obszarze niewerbalnym. Na poziomie przeciętnym plasuje się zakres pamięci roboczej, rozumowania ilościowego, myślenia logicznego.

W zakresie rozwoju mowy u Feliksa stwierdzono opóźnienia. Zdiagnozowano seplenie – brak głosek szumiących oraz rotacyzm (zniekształconą realizację głoski „r”). Występuje niska sprawność języka w obrębie aparatu artykulacyjnego i zaburzony słuch fonematyczny. Zasób słownika biernego i czynnego jest prawidłowy, Feliks ma jednak trudności z budowaniem poprawnych zdań podczas tworzenia wypowiedzi; często posługuje się równoważnikami zdań, nie kończy rozpoczętej myśli. Występuje wiele agramatyzmów, wypowiedzi są chaotyczne.

Feliks nie zna większości liter w odczycie i zapisie, ze względu jednak na przeprowadzenie badania w pierwszym półroczu klasy pierwszej, nie można uznać tej nieznajomości jako niepoprawnej rozwojowo. Dziecko jest aktualnie w trakcie poznawania liter i dokonywania ich automatyzacji i ma prawo nie tylko nie znać ich wszystkich, ale także popełniać błędy podczas rozpoznawania czy zapisywania z pamięci. Chłopiec radzi sobie z rozpoznawaniem i zapisem cyfr.

Wskazać można na głębokie deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych. W zakresie funkcji słuchowo-językowych podkreślić należy znaczące obniżenia świadomości fonologicznej w zakresie rozróżniania słów podobnie brzmiących, abstrahowania dźwięków mowy różniących dwa słowa, a także identyfikowania rymów. Sprawność fonologiczna plasuje się również znacząco poniżej przeciętnej, w zakresie wyróżniania głosek w wygłosie, dokonywania analizy i syntezy fonemowej i sylabowej. Duże trudności sprawia mu dokonywanie bardziej złożonych operacji językowych przy utrzymaniu uwagi słuchowej i zapamiętywania słuchowego. Aktualnie zapamiętywanie fonologiczne plasuje się na granicy normy rozwojowej. Funkcje wzrokowo-przestrzenne tj. dokonywanie analizy i syntezy wzrokowej w pracy z materiałem przestrzennym prostym i złożonym, zapamiętywanie wzrokowe, koordynacja i kontrola wzrokowo-ruchowa są obniżone. Chłopiec ma znaczące trudności w dostrzeganiu wzorów i zależności w materiale wizualnym, a także w zakresie planowania przestrzennego. Chłopcu zdarzają się błędy w poprawnym rozróżnianiu strony lewej od prawej w otaczającej go przestrzeni. Nie radzi sobie z rozumieniem określeń odnoszących się do relacji między przedmiotami (między, przed, za itp.).

Chłopiec zdradza pewne trudności w zakresie motoryki dużej (utrzymywanie równowagi, kontrola dużych grup mięśniowych podczas aktywności fizycznej), dobrze radzi sobie z aktywnościami wskazującymi na zdolności manipulacyjne. Występuje lateralizacja nieustalona (prawa ręka pisząca/lewa ręka wykonująca pozostałe czynności z zakresu motoryki małej, w tym także np. trzymanie widelca w lewej ręce, lewe oko, lewa noga). Poziom sprawności grafomotorycznej kształtuje się na poziomie niskim.

W zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego, chłopiec zdaje się stosować mało dojrzałe strategie w sytuacjach społecznych postrzeganych jako trudne. Rzadko podejmuje próbę samodzielnego rozwiązania problemu. Feliks radzi sobie z interpretowaniem stanów emocjonalnych u innych, natomiast ma kłopot z przypomnieniem sobie nazw poszczególnych emocji.

W zakresie kształtowania się dyspozycji językowych dziecka wspomnieć należy o znaczących trudnościach rozumienia ze słuchu i pracy z materiałem audialnym: rozumienia z kontekstu, wysłuchiwanie słów kluczowych, rozumienia krótkich rozmów i poleceń czy podążania za instrukcją. Feliks ma trudności z przypomnieniem sobie nabytych wcześniej słów, oznaczać to może, że nie zostały one odpowiednio skategoryzowane i zautomatyzowane na etapie ich przyswajania. Podejmuje próby wypowiedzi ustnych – są one jednowyrazowe, często w nieodpowiednim użyciu w stosunku do zadanego pytania, a także z zastosowaną nieprawidłową wymową. Ze względu na niską znajomość liter pominięte zostały aktywności związane z czytaniem i pisanem. Ma znaczące trudności z rozpoznawaniem rymów oraz wyróżnieniem, które usłyszane słowo zawiera inny dźwięk. Wskazuje fonemy w nagłosie, natomiast trudności sprawia mu określenie ich w wygłosie słowa.

Z opinii nauczyciela języka angielskiego wynika, że na lekcjach dostrzegalne są trudności ze zrozumieniem poleceń oraz tekstów przerabianych na zajęciach, a tym samym z wykonywaniem zadań do nich. Feliks potrafi nauczyć się wyznaczonych słówek, jednakże ma problemy z zastosowaniem ich w prostym pod względem struktury zdaniu. Wskazuje się na potrzebę indywidualnego podejścia i dostosowywania materiału pod względem prezentowanego poziomu językowego.

Sam Feliks twierdzi, że nie lubi języka angielskiego i zajęć w szkole, „bo nic nie rozumiem”, jednocześnie dopowiadając, że chciałby lepiej go znać. Jako swoją mocną stronę wskazuje „znam trochę słów i umiem powiedzieć różne przedmioty po angielsku”, natomiast jako słabą to, że „nic nie rozumiem i to mnie trochę denerwuje”. Nauczycielka najczęściej mówi po angielsku na zajęciach, a najczęściej wykorzystywane aktywności to „piszemy w podręczniku”. Pani najczęściej przynosi podręcznik i „takie karty z obrazkami i potem one są na tablicy”.

Działania wspierające powinny skupione być na wykorzystaniu aktywności łączących aspekty terapeutyczne z językowymi. W przypadku Feliksa, rozpocząć można od usprawniania zaburzonych funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych m.in. w odpowiednio przygotowanym treningu fonologicznym. Poprzez gry i zabawy, a także odpowiednio zaadaptowane do potrzeb dziecka aktywności zaplanować należy szereg oddziaływań obejmujących wspieranie wskazanych w jego profilu deficytów. Jednym z kolejnych przykładowych obszarów wspierania będzie jednocześnie wspomaganie poznawania liter, zarówno w L1 jak i w L2. Mimo, że ich brak znajomości jest naturalnym zjawiskiem na tym etapie, to zdiagnozowane deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych

mogą utrudniać ich przyswajanie i automatyzację, dlatego warto w działaniach językowych na zajęciach z języka angielskiego również odnosić się do problemu.

2.8. KATEGORIA 8: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych przy rozwoju intelektualnym poniżej przeciętnej

FABIAN – LAT 10, KLASA III

U Fabiana diagnozuje się deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych przy poziomie inteligencji istotnie poniżej przeciętnej, o cechach nieharmonijności w obszarze niewerbalnym. W opinii ze szkoły podkreśla się trudności w nabywaniu czytania i pisania. Występują problemy emocjonalne, zdarza się, że reaguje płaczem na sytuacje dla niego trudne, zarówno w sytuacjach szkolnych, jak i domowych. Fabian objęty jest pomocą psychologiczno-pedagogiczną w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, dydaktyczno-wyrównawczych oraz logopedycznych.

Z wywiadu rodzinnego wynika, że wystąpił opóźniony rozwój mowy. Dziecko zaczęło mówić w wieku 4 lat, od samego początku jest pod opieką logopedy. Aktualnym badaniem stwierdza się parasygmatyzm oraz pararotacyzm, zaburzony słuch fonematyczny, a także zaburzoną prozodię mowy. W wypowiedziach pojawiają się liczne błędy fleksyjne i składniowe, a także zniekształcenia słów wynikające z wady wymowy. Fabian nie stosuje formy „pani”, skraca dystans używając zaimka „ty”. Zarówno mowa bierna jak i czynna rozwinięta jest na poziomie niskim, w tym także w zakresie zasobu słownictwa. Obniżona jest sprawność pamięci słuchowej.

Aktualny rozwój poznawczy kształtuje się poniżej przeciętnej. Występują liczne dysharmonie rozwojowe. Na niskim poziomie rozwinięte zostały funkcje w zakresie rozumowania przestrzennego, kompetencji społeczno-emocjonalnych oraz rozumowania logiczno-matematycznego. Na poziomie przeciętnym plasuje się zasób pamięci roboczej. Widoczne są znaczące trudności w samodzielnym myśleniu i wnioskowaniu, ograniczenia w rozumowaniu, dokonywaniu analogii i skojarzeń,

W zakresie osiągniętych kompetencji społeczno-emocjonalnych, Fabian nie rozumie kontekstu wykorzystywanych strategii społecznych przedstawionych w sposób wizualny, nie wyodrębnia uczuć od wydarzeń, ma kłopoty ze zrozumieniem pytań o uczucia. Dostrzega głównie fakty i najprostsze zależności. Ma problemy ze wskazaniem zasad i przyjętych standardów zachowań.

Estetyka pisma oraz poziom graficzny jest znacząco obniżony, a pomimo różnorodnych ćwiczeń proponowanych przez szkołę w ramach pomocy psychologiczno-

pedagogicznej, poziom graficzny nie ulega poprawie. W warunkach badania pismo jest nieczytelne, szerokie i znacząco rozciągnięte, nie mieści się w liniaturze. Występuje nienormatywność, zniekształcenia i deformacje liter przy nieprawidłowej ich realizacji (w tym także dwuznaków).

Fabian czyta głównie wyrazowo, w obniżonym tempie w stosunku do normy rozwojowej, przy niskim zrozumieniu tekstu. Następuje zamiana odczytywanych wyrazów pod względem artykulacyjnym, bez dokonywania autokorekty. W zakresie pisania trudno jednoznacznie określić liczbę popełnionych błędów ortograficznych ze względu na obniżony graficznie zapis i niestosowanie podziału na zadania.

W profilu diagnostycznym wyraźnie dostrzegalne są deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych, zarówno słuchowo-językowych jak i wzrokowo-przestrzennych. Diagnozuję się obniżoną koordynację i kontrolę wzrokowo-ruchową w pracy z materiałem złożonym i prostym oraz lateralizację skrzyżowaną (prawa ręka, lewe oko). Sprawność percepcji wzrokowej w zakresie pracy z materiałem prostym oraz zdolność wzrokowej strukturalizacji materiału złożonego plasuje się na poziomie poniżej wieku rozwojowego ucznia. Fabian ma trudności z planowaniem przestrzennym, co objawia się także w jego funkcjonowaniu szkolnym poprzez nieprawidłową organizację tekstu w obrębie akapitu czy nieprawidłowym planowaniem rysunku na płaszczyźnie kartki. Ma trudności ze zróżnicowaniem figur geometrycznych: prostokąta, kwadratu i równoległoboku. Pamięć wzrokowa materiału złożonego również jest obniżona.

Poziom osiągniętej świadomości fonologicznej, w tym różnicowanie dźwięków w słowach podobnych do siebie artykulacyjnie, jest obniżony. W zakresie osiągniętej sprawności fonologicznej, wskazać można na trudności w dokonywaniu analizy i syntezy fonemowej oraz sylabowej. Pamięć słuchowa jest obniżona, zarówno w zakresie zapamiętywania na bieżąco jak i przypominania sobie materiału językowego. Fabian ma trudności z ukierunkowaniem i utrzymaniem uwagi słuchowej na materiał przekazywany w sposób werbalny.

Widoczny jest znaczący wpływ rozwoju poznawczego i percepcyjno-motorycznego dziecka na rozwój jego dyspozycji językowych w zakresie języka angielskiego. Fabian prawidłowo reaguje na polecenia w języku obcym, rozumie z kontekstu jedynie po wcześniejszym zapoznaniu z kluczowymi słowami. Nie rozumie krótkich wypowiedzi z użyciem prostych struktur, a także nie radzi sobie z rozumieniem krótkich pytań i odpowiedzią na nie na podstawie materiału wizualnego. Ma trudności z podążaniem za instrukcją, myli i nie pamięta nazw kolorów, liczb, a także innego podstawowego

słownictwa. Zapomina słowa, które wcześniej było przyswojone, często stosując neologizmy (używa wymyślonych słów lub używa polskich słów, które brzmią jak angielskie). Wada wymowy nie pozwala mu na prawidłowe wypowiedzianie słów, ma także trudności, aby powtórzyć prawidłowo za diagnostą.

Potrafi wyróżnić głoski w nagłosie słów angielskich, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie. Popełnia nieliczne błędy podczas różnicowania słów rymujących się. Pojawiają się trudności z połączeniem poznanego wcześniej słowa z jego zapisem (traktowanie jako dwóch różnych wyrazów, gdyż pisownia za bardzo różni się od wymowy), czy mylenie słów podobnych graficznie i artykulacyjnie, np. <elephant-eleven>. Ma trudności z przepisywaniem słów na podstawie wzoru, odczytanie ich jest bardzo utrudnione ze względu na znacząco obniżony poziom graficzny pisma. Używa struktur pytając i mówiąc o upodobaniach, po wcześniejszym przypomnieniu przez diagnostę.

Z rozmowy z dzieckiem wynika, że lubi język angielski w stopniu przeciętnym, jak sam ocenia „tak 5 na 10”. Nie przepada za zajęciami w szkole, bo „pani jest ciągle zła, wolę poprzednią panią”, „wolę krótkie lekcje zdalne i mamy wtedy dużo zadań domowych na weekendy”. Dopowiada także, że w niczym nie jest dobry, bo pani powiedziała, że „dziewczynki są lepsze od chłopców w angielskim”. Nauczycielka używa języków naprzemiennie: „pani mówi po angielsku, ale po polsku jak mamy kartkówki i jak coś tłumaczymy”. Najczęściej na zajęciach „ćwiczymy słowa i słuchamy historyjek”. Najbardziej na zajęciach lubi „jak mamy 15 min lekcji zdalnych, że mamy dwa zadania do zrobienia”. Najbardziej nie lubi na zajęciach: „jak pani mnie wybiera i nie znam odpowiedzi”.

Z wywiadu z matką wynika, że syn nie uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego i nie jest rozważane, aby dziecko na takowe zapisać. Matka stwierdza, że to „strata czasu i pieniędzy” oraz, że „od uczenia jest szkoła”. Nie jest jednakże zadowolona w pełni z zajęć w szkole, ze względu na ciągłe zmiany nauczyciela, zastępstwa oraz krótkie lekcje zdalne. Mówiąc o wsparciu systemowym wspomina o uczęszczaniu przez syna na różne zajęcia z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Doprecyzowując kwestie zajęć z języka angielskiego stwierdza, że „teraz nikt nie ma czasu myśleć o dostosowaniach, bo mamy ciągle zajęcia zdalne”.

W pracy z Fabianem konieczne są intensywne działania korekcyjno-kompensacyjne łączone z językowymi. Zwrócić szczególną uwagę należy na oddziaływanie i usprawnianie zaburzonych funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych oraz stymulację rozwoju poznawczego. Wspomaganie nabywania struktur gramatycznych i słownictwa,

a tym samym praca terapeutyczna odbywać się powinno poprzez wykorzystanie różnych modalności m.in. w integracji ćwiczeń wzrokowo-słuchowych, słuchowo-ruchowych, ruchowo-wzrokowych oraz wzrokowo-słuchowo-ruchowych. Pracę nad tymi aspektami mogą wspomagać graficzne odzwierciedlenia zagadnień, wykorzystywania realnych przedmiotów i uczenie się przez działanie, a także wykorzystanie elementów z metod kształcenia specjalnego.

EMIL – LAT 8, KLASA III

U Emila stwierdza się sprawność intelektualną z pogranicza niepełnosprawności intelektualnej, o charakterze nieharmonijnym zarówno w sferze werbalnej, jak i niewerbalnej. Na poziomie niższym niż przeciętnym rozwija się aktualnie rozumowanie ilościowe, a także zakres pamięci roboczej. Na tle znacznie obniżonego funkcjonowania poznawczego widoczne są znaczące deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych. W opinii ze szkoły podkreśla się trudności z koncentracją na wykonywanym zadaniu, niekończenie wykonywania aktywności, wolne tempo pracy i przyswajania materiału. Emil został przez szkołę objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną (zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze oraz zajęcia logopedyczne).

Z wywiadu środowiskowego nie wynikają żadne nieprawidłowości w sytuacji rodzinnej. Wywiad obciążony jest opóźnionym rozwojem mowy, dziecko zaczęło mówić w wieku czterech lat. W zakresie mowy diagnozuje się mały zasób słownictwa, w obszarze biernym jak i czynnym. Występuje utrzymująca się wada wymowy: seplenienie międzyzębowe oraz deformacja głosek dentalizowanych trzeciego szeregu. Mowa Emila jest szybka, mało wyraźna, niedbała. Obserwuje się wyraźniejsze nazywanie, niż mowę spontaniczną.

Emil zna w odczycie wszystkie litery i ich odpowiedniki głosek. Czyta techniką mieszaną: sylabową z wtórną syntezą lub w części głoskując wyrazy. Brakuje spójności podczas dekodowania: chłopiec niepoprawnie dzieli odczytywane wyrazy na sylaby (czasami odczytuje kilka liter w izolacji głoskując, po czym kończy odczytywanie sylabizowaniem). Podczas dekodowania słów, Emil nie dokonuje autokorekty, nawet jeżeli odczytane słowo nie przypomina znanych mu słów. Zdarza się, że odczytuje wyrazy skojarzeniowo, zamieniając je na słowa zbliżone artykulacyjnie, dokonując zmiany zarówno w nagłosie, śródgłosie jak i wygłosie. Emil zna wszystkie litery w zapisie, lecz nie w pełni zautomatyzował jeszcze ich kształt graficzny. Chłopiec długo zastanawia się nad ich prawidłowym kształtem. Często pisze zamiennie litery podobne, lecz inaczej ułożone

w przestrzeni „p-b-d-g”. Emil przepisuje po jednej literze, ma duże trudności z zapamiętywaniem wyrazu czy zdania podczas przepisywania. Wyraźnie wskazać można dużą męczliwość ręki. W próbie przepisywania tekstu ze wzoru popełniono znaczącą liczbę błędów: pomijanie i przestawianie kolejności liter w wyrazie, wyrazów w zdaniu. W próbie pisania ze słuchu i pamięci, chłopiec popełnił znaczącą liczbę błędów o charakterze głównie specyficznym tj. pomijanie liter w śródgłosie i wygłosie, pisowni łącznej wyrazów, zamiennego użycia głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych typu „t-d” w zapisie, mylenie w zapisie „p-b”, pomijanie znaków diakrytycznych w wyrazach czy zapisu fonetycznego.

Deficyty obniżonej świadomości fonologicznej oraz integracji słuchowo-wzrokowej wpływają na prawidłowe nabywanie sprawności językowych, zarówno w języku macierzystym jak i obcym. Ogólna sprawność fonologiczna Emila rozwija się poniżej normy rozwojowej w zakresie różnorodnych procesów dokonywanych na materiale werbalnym sensownym oraz pseudosłów. Emil nie radzi sobie z zadaniami wymagającymi jednoczesnego angażowania umiejętności dokonywania operacji, takich jak analiza i synteza głoskowo-fonemowa, abstrahowanie głosek ze śródgłosu i syntetyzowanie ich, a także w zakresie uwagi i pamięci fonologicznej.

Stwierdzono nieprawidłowo dokonywaną analizę złożonego materiału wizualnego, związaną ze zdolnością wzrokowej jego strukturalizacji. Zasób pamięci wzrokowej krótkotrwałej, kontrola i koordynacja wzrokowo-ruchowa plasują się obecnie na poziomie obniżonej w stosunku do normy przewidzianej dla wieku ucznia.

Analizą jakościową potencjału i dyspozycji Emila do nabywania języka angielskiego zaobserwowano trudności z odpowiednim reagowaniem na polecenia w języku obcym, a także podążania za instrukcją, co związane jest z niskim zasobem słownictwa oraz znajomości prostych struktur gramatycznych używanych w poleceniach (język klasowy). Emil radzi sobie z wykonywaniem zadań opartych na rozumieniu z kontekstu, po wcześniejszym zapoznaniu z kluczowymi słowami. Pojawiają się trudności podczas rozumienia ze słuchu materiału audialnego – zdarza się, że wychwyci słowo, które rozumie, ale nie zawsze w pełni potrafi odnieść je do kontekstu. Emil często zapomina słownictwo, które wcześniej przyswoił m.in. nazwy kolorów, ma trudności z przypomnieniem sobie wcześniejszego materiału, myli słowa podobne artykulacyjnie np. /kitchen-chicken/. Dobrze radzi sobie z różnicowaniem słów rymujących się. Potrafi wyróżnić głoski w nagłosie słów angielskich, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie. Słowa, które są mu znane, często wypowiada niepoprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo za dygnostą. Czyta niewyraźnie, z brakiem uwzględnienia fonetyki języka

angielskiego. Trudności sprawiają mu w szczególności samogłoski i zbitki samogłoskowe <ae>, <ea>, <oo>, <u>, itp. Ma trudności ze zrozumieniem odczytanych przez siebie pytań do obrazka, jednakże poziom zrozumienia wzrasta przy ponownym odczytaniu przez diagnostę (połączenie odczytu przez diagnostę z graficznie zapisanym zdaniem). Odpowiada na pytania w języku polskim; ma trudności z przypomnieniem sobie określonego słownictwa w języku angielskim. Zapisuje słowa tak jak słyszy, w sposób fonetyczny. Prawdłowo przepisuje wyrazy na podstawie wzoru, Ze względu na niską kształtność liter i ich nienormatywność, trudności sprawia odczytanie zapisu Emila. W zakresie mówienia nie potrafi odpowiedzieć na podstawowe pytania, a także ma trudności ze zrozumieniem pytań dotyczących obrazka.

Emil nie wierzy w pełni w swoje możliwości podczas używania języka angielskiego, jest zaskoczony jeżeli powie coś poprawnie, cały czas podkreślając, że „nie jestem w tym dobry”, „często mi się myli”. Najbardziej lubi „mówić po angielsku”, „grać w grę taką”, „pisać po angielsku trochę”. Najbardziej nie lubi „czytać po angielsku”, a największy kłopot ma: „że nie umiem tego *do you* i warzyw, i owoców”. Świetnie radzi sobie „w pisaniu po angielsku i trochę w rysowaniu po angielsku”. Nauczycielka zwykle mówi po angielsku na zajęciach, „chyba, że czegoś ktoś nie rozumie”. Przyznaje, że jak czegoś nie potrafi, to podnosi rękę oraz, że koleżanka pomaga mu jak czegoś nie wie, lub w zadaniach domowych.

Z opinii dostarczonej od nauczyciela języka angielskiego wynika, że w zakresie nabywania sprawności językowych drugiego języka Emil rozumie proste polecenia w języku angielskim, rozumie sens bajek i historyjek (przy wsparciu wizualnym). Zdarza się, że ma trudności z wyodrębnieniem najważniejszych informacji z tekstu słuchanego. Największe trudności sprawia mu powtarzanie za nauczycielem lub nagraniem, naśladowanie wymowy angielskiej. Ma trudności z zapamiętaniem słownictwa. Trudność sprawia uczniowi czytanie wyrazów poprzez kojarzenie formy pisemnej z fonetyczną.

Z wywiadu z matką wynika, że Emil poznaje język angielski od 3 roku życia, odkąd rozpoczął wychowanie przedszkolne. Matce trudno jednoznacznie ocenić postępy syna, gdyż twierdzi, że sama nie jest w stanie mu pomóc, z powodu własnych ograniczeń językowych, sama nie zna języka angielskiego. Powtarza trudności syna wskazane w opinii przygotowanej przez nauczyciela języka angielskiego. W domu Emil lubi pisać poznawane wyrazy i przyczepia je do tablicy korkowej. Mama przyznaje jednak, że „trudno się doczytać, co tam jest napisane”. Emil nie uczęszcza na żadne zajęcia dodatkowe. Jeżeli miałyby go zapisać, to chciałyby, aby pomagały mu być na bieżąco z programem w szkole.

Podczas tworzenia dla Emila działań pomocowych odnieść należy się do zdiagnozowanej inteligencji poniżej przeciętnej, występujących wad wymowy, znaczących deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych, które wyznaczać będą obszary dla rozwijania sprawności językowych dziecka. W pracy z Emilem ukazywać należy język w sposób jak najbardziej funkcjonalny, jako narzędzie do wykorzystywania w codziennym języku. Docelowy materiał do celów poznawania i utrwalania wymaga wielokrotnych powtórek i różnorodnych aktywności różniących się zastosowanymi formami pracy oraz użytymi kontekstami. Proponowane dostosowania i adaptacje, wykorzystane środki dydaktyczne powinny opierać się na konkretnym i obrazowym przedstawieniu danych struktur czy słownictwa, łącznie z wykorzystaniem graficznego odwzorowywania lub technik polisensorycznych. Wykorzystać należy poznawanie języka poprzez działania praktyczne, sytuacyjne nauczanie języka, elementy podejścia komunikacyjnego, technik teatralnych, metod aktywizujących, metodę stacji dydaktycznych, wykorzystanie TIK, czy *the Good Start Method*. Oprócz łączenia oddziaływań terapeutycznych z językowymi należy także nawiązać współpracę ze szkolnym logopedą, dla ustalenia wspólnych działań w zakresie zachowywania poprawności wymowy, w obu językach.

[STEFAN – LAT 9, KLASA III]

U Stefana (lat 9) w poprzednich latach występował niedosłuch przewodzeniowy stopnia lekkiego (30dB) oraz przerost migdałka gardłowego i w związku z tym uczęszczał na zajęcia rewalidacyjne (wynikające ze wcześniej wydanego orzeczenia o niepełnoprawności) oraz objęty był pomocą psychologiczno-pedagogiczną (w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz dydaktyczno-wyrównawczych). Przy okazji aktualnej diagnozy dostarczone zostało zaświadczenie stanowiące, że dokonano zabiegu usunięcia migdałka, tym samym niedosłuch już nie występuje.

Z opinii ze szkoły wynika, że uczeń ma trudności z zapamiętywaniem wiadomości poznanych na zajęciach. Tempo pracy jest nieharmonijne, a dziecko ma trudności z samodzielną pracą. Stefan ma duże trudności ze zrozumieniem przeczytanego tekstu, często nie rozumie także kierowanych do niego poleceń. Ma niski zasób słów i niską wiedzę dotyczącą najbliższego otoczenia. Na zajęciach często jest bierny. Potrafi prawidłowo przepisać tekst, jednakże duże trudności sprawia mu pisanie ze słuchu: często pomija litery, sylaby czy cząstki wyrazów w zapisie.

Sprawność intelektualna dziecka plasuje się poniżej przeciętnej, o cechach dysharmonii w obszarze niewerbalnym. Deficyty funkcji poznawczych widoczne są

w obszarach rozumowania ilościowego, inteligencji płynnej, skryzalizowanej (świadczącej o mniejszej stymulacji kulturowo-środowiskowej) oraz spostrzegania wzrokowego. Pamięć robocza rozwija się prawidłowo.

Z wywiadu rodzinnego wynika, że mowa rozwijała się prawidłowo. Badaniem logopedycznym stwierdza się, że Stefan mówi szybko, niedbale. Zwykle odpowiada pojedynczymi słowami, a budowanie dłuższej, spójnej wypowiedzi sprawia mu trudność. Stefan ma ograniczony zasób słownictwa w zakresie biernym, jak i czynnym; zdarza się, że popełnia błędy składniowe.

Stefan czyta techniką mieszaną (wyrazowo z głoskowaniem trudniejszych wyrazów), w wolnym tempie. Popełnia liczne błędy artykulacyjne w odczycie wyrazów, zamienia wyrazy na podobnie brzmiące słowa, a także przestawia litery w odczytywanych wyrazach. Stefan ma trudności z rozumieniem tekstu odczytanego przez siebie głośno; zapamiętanych zostało niewiele szczegółów. Szczególne trudności zauważalne są w zakresie poprawności zapisu. Często pojawiające się błędy dotyczą: pisania łącznego wyrażień przyimkowych, zamiany głosek dźwięcznych-bezdźwięcznych, a także podobnych do siebie artykulacyjnie, zapisu zmiękczeń <si-ś, ć-ci, ń-ni>, zapisu wyrazów z <om, on, a, ę, em, en>, a także pomijania liter lub części wyrazów podczas zapisu. Stefan podczas pisania potrzebuje wielu powtórzeń. Pismo jest niekształtne, a kształt liter często jest niedopełniany.

U Stefana diagnozuje się głębokie deficyty w zakresie sprawności i świadomości fonologicznej. Chłopiec napotyka znaczące problemy przy różnicowaniu i wyodrębnianiu podobnych do siebie dźwięków mowy, głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Kolejno, deficyty występują także w dokonywaniu analizy i syntezy fonemowej, abstrahowaniu głosek ze śródgłosu oraz dokonywaniu złożonych operacji językowych przy jednoczesnym utrzymaniu uwagi słuchowej i zapamiętywaniu dźwięków mowy. W zakresie rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych dostrzega się trudności w spostrzeganiu i przetwarzaniu wzrokowym w pracy na materiale prostym i złożonym. Poziom krótkotrwałego zapamiętywania wzrokowego jest znacząco obniżony w stosunku do wieku rozwojowego.

Stefan ma trudności z rozumieniem z kontekstu materiału audialnego, po wcześniejszym zapoznaniu z kluczowymi słowami. Nie radzi sobie z rozumieniem krótkich wypowiedzi i samodzielnym selekcionowaniem słów kluczowych, a na ich podstawie tworzenie kontekstów. Stefan rozumie i potrafi odpowiedzieć na krótkie podstawowe pytania z życia codziennego. Rozumie je także w kontekście odsłuchanego nagrania, ale ma trudności z wysłuchaniem prawidłowej odpowiedzi. Nieprawidłowo reaguje na polecenia w języku angielskim, także przy wsparciu gestem przez diagnostę. Umiejętność podążania

za instrukcją jest zaburzona. Chłopiec zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, często zmienia postać artykulacyjną słów podczas wymowy i odczytu. W wymowie ma trudności z wypowiedzeniem słów zawierających /r/ oraz dźwięk /θ/. Duże trudności sprawia mu odczytywanie prostych zdań oraz połączenia wyrazu (graficznego wzoru) ze znanym mu słowem (znanym i zapamiętanym fonetycznie). Lepiej radzi sobie ze zrozumieniem zdania czy słowa, jeżeli jest ono odczytane przez diagnostę. Szczególne trudności napotyka podczas stosowania poznanych struktur gramatycznych – często myli je. Obserwowana jest zmienna motywacja do podejmowania aktywności.

Sam Stefan twierdzi, że nie lubi języka angielskiego i zajęć w szkole, „bo nie znam niczego”, jednocześnie dopowiadając, że chciałby lepiej radzić sobie z języka angielskiego. Jako swoją mocną stronę wskazuje, że „ładnie rysuję” oraz „jestem dobry z liczenia”, natomiast jako słabą wskazuje „nie wiem jak się pisze i jak się mówi”. Najbardziej lubi na lekcjach rysować, natomiast nie lubi „wszystkich” aktywności. Nauczycielka najczęściej mówi po polsku na zajęciach, a najczęściej wykorzystywane aktywności to „uczymy się a pani bierze kartki i je przyczepia”. Nauczycielka najczęściej przynosi na zajęcia obrazki i książki. Stefan, jeżeli czegoś nie rozumie lub nie wie, odpowiada, że wtedy nie robi nic: „nic nie robię, siedzę”. W domu „nie uczę się w ogóle angielskiego”, „przepisuję sobie słówka”.

W opinii matki, Stefan nie przepada za językiem angielskim oraz zajęciami szkolnymi. Szczególne trudności miał podczas zajęć zdalnych, gubił się w trakcie zajęć, nie mógł się skoncentrować, według matki nie opanował w ogóle materiału z tego okresu. Mama podkreśla, że pomimo, że niedosłuch nie występuje, to w zakresie słuchania nadal syn ma największe trudności. Stefan uczestniczył w zajęciach dodatkowych w szkole, ale z powodu nauczania zdalnego zostały one odwołane. Ich celem miało być utrwalanie wiadomości zdobytych na zajęciach. Matka twierdzi, że dostosowania były wykorzystywane przez pandemią, zupełnie nie występują one w trakcie nauczania zdalnego.

W obszarach do pracy terapeutyczno-językowej można wskazać konieczność usprawniania funkcji słuchowo-przestrzennych wraz z stymulowaniem rozwoju poznawczego. W zakresie wykonywania ćwiczeń i aktywności typu słuchanie zachęcać można do modyfikowania ich sposobu przeprowadzenia czy adaptacji materiałów dydaktycznych, ze względu na istotne znaczenie rozwoju tej sprawności dla kształtowania pozostałych. Wspomagać można dziecko wskazaniem strategii pracy z nagraniami, wzbogacenia materiałami wizualnymi, które wspomogą proces rozumienia. W obszarze wymowy istotne będą działania wspierające prawidłową artykulację, a także dla

wspomagania procesu łączenia wzoru fonetycznego z graficznym poznawanego słownictwa. W zakresie pisania, zalecić można rozpoczynanie od dokonywania zapisu wyrazów w prostych ćwiczeniach usprawniających pisanie, po struktury zdania. Wykorzystać warto również pracę opartą na modelu pisania J. Zawodniak. Aktywności w zakresie usprawniania zapamiętywania wzoru graficznego wyrazu, łączenia wzoru fonetycznego z podpisem, w celu utrwalania zapamiętania zapisu, przy jednoczesnym treningu fonologicznym, w szczególności bazującym na utrwalaniu dźwięków podobnych grafemów oraz tego samego fonemu w różnym odzwierciedleniu grafemów pozwolą na stopniowe kształtowanie sprawności pisania ze słuchu.

[KAJETAN – LAT 9, KLASA III]

U Kajetana stwierdza się nieharmonijny poziom rozwoju zdolności poznawczych, na poziomie niższym niż przeciętny. Na powyższe nakładają się deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych (wzrokowych i słuchowych). Taki profil rozwoju może powodować trudności w obszarze nabywania umiejętności szkolnych. U chłopca dostrzegalna jest wysoka wrażliwość, a trudna sytuacja rodzinna (rozwód rodziców) i niepokodzenie się z ich rozstaniem, dodatkowo obniżają efektywność funkcjonowania chłopca w szkole.

Z wywiadu rodzinnego wynika, że Kajetan nie pogodził się z rozwodem i rozstaniem rodziców. Aktualnie występuje naprzemienna opieka (tydzień spędza z matką, tydzień z ojcem), zmiana miejsca zamieszkania, co wpływa na całościowe poczucie bezpieczeństwa chłopca. Kajetan ma też dwa odmienne wzorce i oczekiwania w stosunku do swojego zachowania i osiągnięć edukacyjnych. Wywiad nie jest obciążony pod względem rozwoju w okresie niemowlęcym i wczesnego dzieciństwa.

W opinii ze szkoły wskazano duże trudności emocjonalne dziecka, a także brak wypracowanych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Ponadto chłopiec nie radzi sobie z organizacją wiedzy, nie umie jej wykorzystać. Ma duże trudności z zapamiętywaniem materiału. Podąża za prostymi poleceniami, jeżeli jednak ich złożoność się zwiększa, sprawia mu to problemy. Kajetan ma niską odporność na stres. W sytuacji, gdy zapytany nie potrafi udzielić odpowiedzi, często wybucha płaczem lub całkowicie rezygnuje z wykonywania reszty aktywności na zajęciach.

Rozwój intelektualny ucznia przebiega na poziomie niższym niż przeciętny i ma charakter nieharmonijny. W rozwoju poznawczym dominuje myślenie konkretno-obrazowe, a rozumowanie pojęciowe rozwinięte jest na niskim poziomie. Na tej podstawie można też wnioskować o opóźnionym rozwoju operacyjności myślenia, co sugerować może trudności

w odtwarzaniu wiadomości oraz ich zapamiętywanie w sposób chaotyczny i źle zorganizowany. Rozumowanie logiczno-matematyczne rozwija się na poziomie istotnie niższym niż przeciętny. Uczeń może napotykać trudności w nauce przedmiotów wymagających logicznego myślenia. Uwaga selektywna rozwinięta jest na poziomie istotnie niższym od przeciętnego.

Kompetencje językowe w zakresie mowy czynnej i biernej rozwinięte są nierównomiernie, na korzyść biernego odtwarzania mowy. Aktualnie występuje wada wymowy: seplenienie międzyzębowe. Kajetan wypowiada się prostymi zdaniami, pojawia się wiele agramatyzmów w próbach tworzenia zdań złożonych, a tworzone wypowiedzi są niespójne.

Kompetencje społeczno-emocjonalne rozwijają się u niego nierównomiernie. Kajetan jest dzieckiem wrażliwym, z trudnościami w dokonywaniu analizy sytuacji społecznych. Nie radzi sobie z samodzielnym podejmowaniem działań, które pomocne byłyby dla zminimalizowania napięcia wywołanego trudnymi dla niego emocjami. Nie potrafi regulować swoich własnych negatywnych emocji i podejmuje nieadaptacyjne strategie tj. bierność czy działania szkodzące innym lub sobie.

Ogólna świadomość i sprawność fonologiczna kształtują się na poziomie poniżej norm wiekowych. Na tle prawidłowo rozwiniętej umiejętności dokonywania analizy fonemowej oraz abstrahowania głosek ze śródgłosu dostrzegalne są deficyty w zakresie dokonywania syntezy fonemowej oraz przekształceń na materiale językowym z wykorzystaniem analizy i syntezy sylabowej. Zasób pamięci fonologicznej plasuje się aktualnie na poziomie przeciętnym. Obniżona jest sprawność pamięci wzrokowo-przestrzennej oraz zdolność do wzrokowej strukturalizacji materiału złożonego. Kajetan radzi sobie ze spostrzeganiem wzrokowym na materiale prostym. Integracja słuchowo-wzrokowa rozwija się na poziomie adekwatnym do wieku. Występuje obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa w pracy z materiałem złożonym, a także lateralizacja skrzyżowana (prawa ręka, lewe oko).

Poziom czytania ocenia się jako prawidłowy pod względem tempa oraz techniki. Jakościowo wskazać należy występujące przekształcenia wyrazów w odczycie na podobnie brzmiące. Poziom zrozumienia tekstu jest obniżony. Podczas przepisywania i pisania ze słuchu popełniono wiele błędów typu pomijania liter, błędów ortograficznych oraz interpunkcyjnych, braku wielkich liter na początku zdania. Poziom graficzny pisma budzi zastrzeżenia – litery są niekształtne, często niedopełniane, zapis nie mieści się w liniaturze.

Kajetan ma trudności z wykonywaniem aktywności językowych z zakresu języka angielskiego, co może być związane także z czynnikiem emocjonalnym. Podczas wykonywania aktywności wykazuje zmienne nastawienie, w połowie wykonywanego testu rozplakał się i tym samym badanie zostało przerwane i zakończone. Po rozmowie z matką, ze względu na duże napięcie emocjonalne dziecka, zdecydowano się nie kontynuować dalej badania i wykorzystać zebrany dotąd, również bardzo diagnostyczny materiał. Do wskazanego momentu udało się ustalić, że Kajetan ma znaczące trudności z pracą nad materiałem audialnym. Radzi sobie z rozumieniem z kontekstu po zapoznaniu się ze słowami kluczowymi, jednakże krótkie wypowiedzi bez wskazania wcześniejszego słów kluczowych, sprawiają mu kłopot. Ma trudności z rozumieniem prostych rozmów i wyszukiwania w nich odpowiedzi na pytania zawierające cyfrę lub nazwę. Wykazuje znaczne trudności w zapisie ze słuchu, popełniając liczne błędy w pisowni pod względem fonetycznym. Rozpoznaje słowa rymujące. Duże trudności przysporzyło mu określanie dźwięków w wygłosie, radzi sobie jednakże w określaniu nagłosu. W trakcie wykonywania aktywności związanych z czytaniem, Kajetan zareagował emocjonalnie i rozplakał się, w tym miejscu zakończono więc badanie diagnostyczne.

Trudno jednoznacznie wskazać pełen obraz dyspozycji językowych Kajetana. Czynniki emocjonalny oraz trudności z radzeniem sobie z trudnymi dla niego emocjami, stresem czy niepokojem stanowi dużą barierę ograniczającą jego rzeczywiste możliwości.

Z krótkiej rozmowy z matką wynika, że Kajetan bardzo emocjonalnie podchodzi do każdej sytuacji czy to szkolnej, czy pozaszkolnej. Nie radzi sobie z opanowaniem swoich emocji, jest bardzo „rozstrojony”. Matka ocenia postępy syna w nabywaniu sprawności językowych jako zadawalające. Bardziej priorytetowym zadaniem dla niej jest aktualnie praca nad strategiami radzenia sobie z emocjami dla syna.

Obszary kształtowania sprawności językowych z zakresu języka angielskiego, po pierwsze łączyć powinny oddziaływania terapeutyczne z językowymi, dla usprawniania zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych. Po drugie, wspierać powinny wypracowanie strategii radzenia sobie z emocjami i kształtowania prawidłowych postaw. Kajetan wymaga zrozumienia dla jego trudności oraz wsparcia ze strony odpowiedzialnych dorosłych.

[MARCIN – LAT 8, KLASA III]

Marcin to dziecko z zaburzeniami ruchowymi, którego rozwój poznawczy przedstawia się istotnie poniżej przeciętnej, z licznymi deficytami funkcji percepcyjno-

motorycznych. W zakresie rozwoju ruchowego wskazuje się opóźnienia jego rozwoju we wczesnym dzieciństwie, aktualnie obniżone napięcie mięśniowe, zaburzone reakcje równoważne i nastawcze, a także trudności z wykonywaniem ruchów sekwencyjnych. Zdiagnozowano zaburzenia integracji modulacji sensorycznej w zakresie układu proprioceptywnego. Ze względu na głębokie zaburzenia integracji sensorycznej Marcin funkcjonuje jak osoba z niepełnosprawnością ruchową.

Wywiad rodzinny obciążony jest opóźnionym rozwojem mowy, zarówno w aspekcie biernym jak i czynnym. Marcin ma trudności z formułowaniem gramatycznych wypowiedzi, w tym np. podczas opowiadania o przedstawionym obrazku, posługuje się zdaniami pojedynczymi lub równoważnikami zdań. Utrzymuje się wada wymowy seplenienie międzyzębowe oraz zmiana miejsca artykulacji głosek szeregu szumiącego.

Ogólna sprawność intelektualna kształtuje się na poziomie istotnie niższym niż przeciętny, z harmonijnym rozwojem funkcji poznawczych. Poziom inteligencji płynnej oraz skryzalizowanej wskazuje na prawidłowy rozwój, natomiast rozumowanie ilościowe, przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne oraz pamięć robocza plasują się na poziomie istotnie niższym od przeciętnego.

Marcin czyta w prawidłowym tempie, techniką mieszaną (syلابizowanie trudniejszych dla dziecka wyrazów), przy obniżonym poziomie rozumienia. Popęłnione błędy w dekodowaniu są nieliczne i nie zaburzają sensu odczytywanego tekstu. Podczas pisania ze słuchu, Marcin popełnił liczne błędy ortograficzne oraz specyficzne, m.in. zapisu fonetycznego, pomijania i dodawania liter, braku wielkiej litery na początku zdania. Utrwalono nieprawidłowy chwyt pisarski lewą ręką wiodącą, z obniżoną sprawnością grafomotoryczną ręki piszącej. Litery i cyfry kreślone są niekształtne, zapisywane w nieprawidłowym kierunku oraz nie mieszczą się w liniaturze.

Świadomość fonologiczna plasuje się aktualnie na poziomie obniżonym w stosunku do wieku rozwojowego. Chociaż prawidłowo wskazane są dźwięki różniące słowa w wygłosie i nagłosie, Marcin ma jednakże duże problemy z abstrahowaniem ich w śródgłosie. W zakresie osiągniętej sprawności fonologicznej, na tle prawidłowego dokonywania złożonych operacji językowych z wykorzystaniem analizy i syntezy sylabowej, pojawiają się deficyty analizy i syntezy fonemowej. Pamięć fonologiczna obecnie plasuje się na poziomie adekwatnym do wieku rozwojowego.

Diagnostuje się znaczące deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych w zakresie spostrzegania wzrokowego na materiale prostym i złożonym, dokonywanie analizy materiału złożonego, w tym dostrzeganie wzorów i zależności w materiale wizualnym,

zapamiętywaniu wzrokowym krótkotrwałym. Koordynacja i kontrola wzrokowo-ruchowa jest obniżona, a poziom estetyczny rysunków oraz pisma budzi zastrzeżenia. U Marcina stwierdza się nieustaloną lateralizację oraz zaburzoną orientację w schemacie własnego ciała i przestrzeni. Integracja wzrokowo-słuchowa rozwija się prawidłowo, a chłopiec sprawnie dokonuje zmian modalności przy jednoczesnym skupieniu uwagi.

W zakresie dyspozycji ucznia do nabywania języka angielskiego wskazuje się na prawidłowe reagowanie na polecenia nauczyciela i podążanie za instrukcją, bazując na nagraniu. Marcin dobrze radzi sobie z wyodrębnieniem słów kluczowych w usłyszonym materiale audialnym, lecz ma trudności w odniesieniu ich do kontekstu, przez co zrozumienie jest znacząco obniżone. Trudności sprawia mu rozumienie krótkich rozmów oraz zapisywanie odpowiedzi. W zapisie występują liczne pomyłki, zapis fonetyczny oraz pomijania lub dodawania liter. Chłopiec zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, często stosując neologizmy (używa wymyślonych słów, które brzmią jak angielskie). Podczas czytania popełnia liczne błędy, próbując czytać sylabami (tak jak w języku polskim), nie dokonuje autokorekty, przez co ma trudności ze zrozumieniem odczytanych wyrazów i zdań i odniesieniem ich do wzoru fonetycznego. Oznaczać to może, brak automatyzacji poznanego słownictwa, ale także słabych powiązań między wzorem fonetycznym a graficznym. Wskazuje to zatem na obszar do pracy. Marcin popełnia liczne błędy podczas różnicowania słów rymujących się. Ma trudności z wyróżnianiem głosek w wygłosie i w nagłosie, w dźwiękach podobnych do siebie typu „m-n”. Potrafi dopasować podpisy do poznanego wcześniej słownictwa. Słowa, które są mu znane, nie zawsze wypowiedzane są poprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo słowo za diagnostą, na ile pozwala mu zdiagnozowana wada wymowy. Ma trudności z odpowiedzeniem na pytanie dotyczące obrazka.

Marcin bardzo lubi język angielski i twierdzi, że „jestem bardzo dobry z tego”. Wskazuje, że ulubionym zajęciem są historyjki z książki „jest tygrys i oni kupili coś w supermarkecie i on był zaczarowany”. Marcin twierdzi, że nie bawią się na zajęciach w żadne gry, bo „musimy zgadnąć jaki obrazek jest do góry nogami”. Nie lubi zadań domowych. Na pytanie dotyczące trudności odpowiada, że „chyba nie mam trudności, ale trochę mam trudności, bo są nowe słówka”. Bardzo dobrze radzi sobie „z takimi pomieszczeniami, z takimi słówkami z rzeczami do lata”. Najczęściej nauczyciel mówi naprzemiennie w języku polskim i angielskim i przynosi na zajęcia podręcznik i karty pracy z słówkami. W domu, Marcin przyznaje, że „powtarzam słówka”.

W obszarach do pracy wspomnieć należy m.in. o rozwoju słownictwa, usprawnianiu czytania oraz oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych z zakresu wspomnianych deficytów. Przykładowo, wspieranie nauczania i automatyzowania słownictwa odbywać się może poprzez aktywności polisensoryczne, logorytmiczne, przy wykorzystaniu materiałów rzeczywistych i wizualnych. Techniki te pozwolić mogą na bardziej efektywne zapamiętywanie i przypominanie wybranych słów. Proces ten wspomagać należy intensywnym treningiem fonologicznym oraz usprawnianiem funkcji wzrokowo-przestrzennych dla m.in. tworzenia się stałych powiązań pomiędzy wzorem graficznym, fonetycznym a znaczeniem słowa.

[ANIA – LAT 8, KLASA II]

Ania to dziecko z niepełnosprawnością słuchu z lekkim jego ubytkiem o charakterze przewodzeniowym. Jej rozwój poznawczy kształtuje się na poziomie inteligencji poniżej przeciętnej, z nieharmonijnym przebiegiem w obszarze werbalnym, co wiąże się z jej niepełnosprawnością. Diagnozowane są znaczne deficyty funkcji słuchowo-językowych oraz nieharmonijność funkcji wzrokowo-przestrzennych. Wywiad rodzinny nie jest obciążony.

Analiza psychologiczna wskazuje na obniżony poziom funkcjonowania intelektualnego w zakresie inteligencji skryzalizowanej, świadczący o niewystarczającym oddziaływaniu środowiskowo-kulturowym. Potencjał intelektualny dziewczynki kształtuje się poniżej przeciętnej, przy czym czynnik ten rozwinięty jest lepiej w obszarze niewerbalnym.

Dziewczynka ma trudności w zakresie nabywania i automatyzowania sprawności pisania i czytania. Myli litery w zapisie i odczycie, w szczególności dwuznaki sprawiają jej kłopot. Czyta w wolnym tempie, głoskując, często bez wtórej syntezy. Ze względu na zachowaną technikę oraz tempo, dziewczynka ma znaczne trudności ze zrozumieniem odczytanego przez siebie tekstu. Przepisuje wolno, litera po literze; nie wszystkie litery transponuje prawidłowo z tekstu drukowanego na pisany.

W zakresie funkcji słuchowo-językowych zarówno w zakresie świadomości jak i sprawności fonologicznej dostrzegalne są znaczące deficyty. W obrębie sprawności fonologicznej największą trudnością sprawia dziewczynce dokonywanie zmian w pracy nad materiałem złożonym. Zasób pamięci fonologicznej i słuchowej, utrzymanie uwagi słuchowej są obniżone zarówno w izolacji jak i podczas wykorzystania w zadaniach złożonych. W przypadku występowania zaburzających uwagę słuchową dystraktorów mogą

pojawić się natężone trudności w bieżącym zapamiętywaniu i przypominaniu sobie materiału językowego. Funkcje wzrokowo-przestrzenne rozwijają się nieharmonijnie. Na tle prawidłowo rozwiniętego spostrzegania w obrębie materiału prostego i złożonego, dziewczynka nie radzi sobie z zapamiętywaniem wzrokowym.

W zakresie rozwoju mowy diagnozuje się liczne nieprawidłowości pod względem budowania zdań, ujawniają się agramatyzmy, a mowa jest często niewyraźna. Ania wypowiada się zdaniami prostymi, często równoważnikami zdań. Zasób słownictwa w zakresie biernym i czynnym jest obniżony.

Analiza dyspozycji językowych dziewczynki do nabywania języka angielskiego sugeruje obszary konieczne do wspomagania i wspierania z zakresu osiąganego sprawności słuchania i rozumienia, mówienia i wymowy. Ponadto wsparcia wymagają obszary czytania i pisanie, nie tylko ze względu na wskazaną niepełnosprawność, określone deficyty rozwojowe, ale także niepełną automatyzację liter w odczycie i zapisie. Dziewczynka ma znaczące trudności w wykonywaniu aktywności na bazie materiałów audialnych oraz zrozumieniem kierowanych do niej poleceń. Nie radzi sobie z rozumieniem z kontekstu, mimo zapoznania ze słowami kluczowymi, a także znaczenia krótkich wypowiedzi i rozmów. Trudności sprawia jej wymowa słów, w szczególności słów zawierających dźwięki niewystępujące w języku polskim. Ania podejmuje próbę odpowiedzenia w języku polskim na zadane pytania w języku angielskim do obrazka, jednakże ze względu na niski poziom zrozumienia, odpowiada nieprawidłowo. Trudności sprawia jej wydobycie z pamięci poznanego wcześniej słownictwa. Duże trudności sprawia jej odczytywanie i połączenie prostych wyrazów ze znanym jej słowem (znanym i zapamiętanym fonetycznie). Lepiej radzi sobie ze zrozumieniem słowa, jeżeli jest ono odczytane przez diagnostę. W trakcie badania dziewczynka jest rozproszona i wykazuje zmienną motywację.

Dziewczynka niechętnie wypowiada się i odpowiada na pytania związane z przebiegiem zajęć z języka angielskiego. Mówi, że „nie przepada za angielskim”. Jako swoją mocną stronę wskazuje „ładnie rysuję takie słowa różne”. Uznaje, że nie radzi sobie ze „wszystkim na angielskim”. Po dopytaniu co ma na myśli, stwierdza, że „nic nie rozumiem”. Ania na zajęciach najbardziej lubi „rysować” i „śpiewać takie piosenki z komputera”. W kontekście przebiegu zajęć, nauczycielka głównie posługuje się językiem angielskim na zajęciach, a na zajęcia najczęściej przynosi „podręcznik i kubek”. Najczęściej wykonywana aktywność na zajęciach to „piszemy w podręczniku”.

Matka dostrzega trudności swojego dziecka na zajęciach z języka angielskiego, jednakże jak podkreśla, nie zauważyła, żadnych dostosowań i adaptacji z zakresu edukacji

lingwistycznej. Z ogólnych dostosowań wskazuje, że córka siedzi w pierwszej ławce. Podkreśla, że ma córka ma trudności „ze wszystkim”, trudno jej zapamiętywać słownictwo, ma problemy z przygotowaniem się do sprawdzianów i kartkówek. Matka, „jak tylko sytuacja pandemii się uspokoi”, planuje zapisać córkę na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego, ale obawia się, że może nie znaleźć korepetytora, który podejmie się pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością słuchu.

W zaleceniach do rozwijania obszarów terapeutyczno-językowych wskazać można m.in. trening fonologiczny (np. przy wykorzystaniu wierszyków, piosenek, kategoryzowanie słów, gry i zabawy bazujące na rymach, *memory* słuchowe), wykorzystanie metod i technik pracy np. technik teatralnych, nauczania polisensorycznego, *the Good Start Method*, zachęcanie do wykonywania aktywności polegających na utrwalaniu łączenia wyrazów z ich odpowiednikami wzorów fonetycznych.

2.9. KATEGORIA 9: Dzieci z zaburzeniami rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim (przy obniżonych funkcjach percepcyjno-motorycznych)

[ADRIANNA – LAT 10, KLASA III]

U Adrianny (lat 10) stwierdza się sprawność intelektualną na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim z dysharmoniami w obszarze niewerbalnym. Typowo przy niepełnosprawności intelektualnej, co również ujawniło się u Adrianny, występują obniżone funkcje percepcyjno-motoryczne, zarówno w zakresie słuchowo-językowych jak i wzrokowo-przestrzennych. W zakresie funkcji słuchowo-językowych występują głębokie deficyty w zakresie umiejętności fonologicznego różnicowania głosek, dokonywania syntezy fonemowej oraz sylabowej, dokonywania złożonych operacji na materiale werbalnym oraz deficyty pamięci fonologicznej i słuchowej. W zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych szczególnie nisko kształtuje się poziom zapamiętywania wzrokowego.

Wywiad rodzinny jest opóźniony w zakresie rozwoju motoryki dużej, dziecko zaczęło siadać oraz chodzić bardzo późno. Z opinii szkolnej wspominano o trudnościach z rozumieniem poleceń, koncentracją uwagi, budowaniem wypowiedzi, niekształtnym piśmie, czytaniu ze zrozumieniem, liczeniem, myśleniem logicznym, zapamiętywaniem ciągów elementów np. miesięcy.

Diagnostuje się znacząco obniżoną inteligencję płynną, rozumowanie ilościowe oraz rozumowanie przestrzenne, a także pamięć roboczą. Inteligencja skryształizowana rozwija się zgodnie z wiekiem rozwojowym, co oznacza, że stymulacja środowiskowo-kulturowa

jest adekwatna i efektywna. Poziom koncentracji uwagi na materiale wzrokowym oraz słuchowym, a także koordynacji wzrokowo-ruchowej kształtują się na poziomie niskim. Mocną stroną dziewczynki jest przeciętny rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, w zakresie rozumienia i rozpoznawania emocji, sytuacji społecznych, intencji uczestników danych sytuacji, a także regulowania swojego napięcia emocjonalnego.

Adrianna czyta głośno w tempie odpowiednim do wieku rozwojowego, techniką mieszaną (sylabizowanie lub bezgłośnie głoskowanie z wtórną syntezą), z licznymi błędami odczytu typu zamianie słów podobnych artykulacyjnie, liter w odczytywanych wyrazach, lub nieprawidłowo odczytywanych sylabach w wygłosie. Dziewczynka ma znaczące trudności w zakresie rozumienia ogólnego sensu tekstu, jak i zapamiętania z niego szczegółów. Ma trudności ze zrozumieniem pytań do tekstu, często jej odpowiedzi są niezwiązane z tematem. W pisowni występuje wiele błędów ortograficznych, a także zamienianie wyrazów na podobnie brzmiące, czy w zapisie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. W zapisie pomijane są całe wyrażenia, wyrazy, a także pojedyncze litery czy części wyrazów (w szczególności w śródgłosie i wygłosie).

W dziewczynki diagnozuje się niską sprawność grafomotoryczną. Ogólny poziom graficzny pisma jest obniżony ze względu na nienormatywność liter oraz brak utrzymania zapisu w liniaturze. Za przyczynę uznać można zdiagnozowane deficyty koordynacji wzrokowo-ruchowej w pracy z materiałem prostym i złożonym, obniżoną sprawność grafomotoryczną, a także lateralizację skrzyżowaną.

W zakresie dyspozycji dziewczynki do nabywania języka angielskiego, zauważa się trudności rozumienia z kontekstu i w pracy z materiałem audialnym obejmujących wszystkich zaproponowanych aktywności. Adrianna nie potrafi wyodrębnić znane jej słowa z wypowiedzi. Adrianna ma trudności z rozumieniem prostych poleceń wspartych gestem, w razie niepewności co do wykonania aktywności nie dopytuje, często zgaduje co ma zrobić. Dziewczynka chętnie podejmuje aktywności z zakresu języka angielskiego, zauważalny jest wysoki poziom motywacji podczas wykonywania zadań. Zachodzi zjawisko interferencji językowej. W zakresie czytania ma trudności z samodzielnym łączeniem obrazka z podpisem – wskazany wyraz głoskuje (brak czytania globalnego). Łatwiej jej najpierw nazwać obrazek po angielsku, a potem szukać do niego podpisu. Po przypomnieniu, poprawnie stosuje poznane wcześniej struktury mówiąc o upodobaniach. Często miesza pytania z odpowiedzią; zdarza się, że bezrefleksyjnie powtarza pytanie za diagnostą. W zakresie słownictwa ma duże trudności z odtworzeniem poznanego słownictwa i odpowiednim wyszukaniem ich w pamięci; często wypowiada te, które aktualnie jej się

przypomną. Ma trudności z ułożeniem wyrazów z rozsypanki literowej po usłyszeniu wzoru fonetycznego. Prawidłowo wskazuje głoski w nagłosie i wygłosie w angielskich słowach, ma trudności z wysłuchaniem rymów. Poprawnie powtarza słowa za diagnostą. Zna podstawowe zwroty, potrafi się przedstawić, przywitać i pożegnać. Podczas przepisywania dokonuje zamiany liter na podobnie wyglądające, lecz inaczej ułożone w przestrzeni typu <b-p>, zapisuje w sposób fonetyczny.

W szkole wskazano, że na zajęciach z języka angielskiego pojawiają się duże problemy z opanowaniem materiału. Ada jest często zagubiona na zajęciach, nie podejmuje próby wykonywania zadań, często przeskadza innym głośno rozmawiając lub komentując.

Z rozmowy z Adą wynika, że dziewczynka lubi zajęcia z języka angielskiego. Na języku angielskim „czasem rysujemy, czasem piszemy słowa po angielsku i jeszcze mamy sprawdziany”. Ulubionym zajęciem jest „kolorowanie”, a najmniej „zadań pisemnych, bo jest dużo pisania”. Na pytanie w co najbardziej lubisz się bawić na języku angielskim odpowiada, że „nie bawimy się”. Kłopot sprawia jej „pisanie”, a najlepiej radzi sobie w „kolorowaniu i wycinaniu”. Nauczycielka czasem mówi w języku polskim, czasem w języku angielskim; język polski występuje „jak są słówka i nagrania, to pani tłumaczy”.

W pracy terapeutyczno-językowej z Adą zaproponować można rozwijanie sprawności słuchania poprzez wykorzystywanie piosenek, rymowanek, historyjek, wspartych materiałem wizualnym. Nagrania i wykorzystane materiały audialne powinny być dostosowane do potrzeb dziecka i odpowiadać jej potrzebom pod względem treści (sytuacje znane z codziennego życia), ale także pod względem przekazu (odpowiednia szybkość wypowiedzi, możliwość dodatkowego przesłuchania). W szczególności warto zwrócić uwagę na rozwijanie zasobu pamięci fonologicznej, słuchowej oraz zapamiętywania wzrokowego, na materiale języka angielskiego. Początkowo wykorzystywane aktywności mechaniczne powinny być wykonywane w sposób kontrolowany; należy sprawdzać rozumienie stosowanego słownictwa i struktur i wspierać je poprzez stosowanie różnorodnych aktywności produkcyjnych (w tym z naciskiem na sprawność mówienia), w których są one wykorzystane w różnych kontekstach, w połączeniu z innymi słowami, wyrażeniami czy strukturami.

[ADAM – LAT 8, KLASA II]

Adam to dziecko z mniejszości etnicznej (romskiej), u którego zdiagnozowano znacząco opóźniony rozwój poznawczy (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim) przy dużych deficytach funkcji percepcyjno-motorycznych.

Wywiad rodzinny jest obciążony trudną sytuacją rodziną. Chłopca wychowuje babcia, rodzice zostawili dziecko. Jako rodzina nie przykładają oni zbyt wielkiej wagi do obowiązku szkolnego, babcia chce jednakże, aby chłopcy wiedzieli jak czytać, pisać i liczyć.

Zarówno inteligencja płynna, jak i skryształizowana plasują się na poziomie niższym niż przeciętny. Uzyskany wynik wskazuje na węższy niż oczekiwany w tym wieku zakres wiedzy ogólnej o otaczającym świecie oraz umiejętności jej werbalizowania. Zarówno rozumowanie ilościowe, jak i w zasób pamięci roboczej plasują się na niskim poziomie.

Funkcje słuchowo-językowe są znacząco obniżone, a deficyty widoczne są w obrębie sprawności fonologicznej, identyfikowania słów rymujących się, abstrahowania głoski w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, dokonywania syntezy fonemowej oraz analizy i syntezy sylabowej. Adam dobrze radzi sobie z dokonywaniem analizy fonemowej. Ma trudności z dokonywaniem bardziej złożonych operacji językowych, definiowaniem słów, a poziom językowy ocenia się jako niski. Pamięć fonologicznie aktualnie plasuje się poniżej normy rozwojowej, a obszar zapamiętywania słuchowego wymaga dodatkowego wsparcia.

Adam zna wszystkie litery w odczycie i w zapisie. Czyta w obniżonym tempie, techniką głoskową z wtórną syntezą. Ze względu na trudności w dokonaniu syntezy fonemowej, często zmienia postać artykulacyjną słów w wygłosie. Uczeń poradził sobie ze zrozumieniem ogólnego sensu odczytanego tekstu, jednakże zapamiętał z przeczytanego tekstu niewiele szczegółów. Adam kreśli litery nienormatywnie, pojawiają się liczne błędy proporcjonalności (litery zapisane są w nieodpowiedniej linii, oraz są nieprawidłowo ułożone pod względem wysokości) oraz błędy konstrukcyjne (nieprawidłowe łączenia elementów składowych liter). Zamiennie używa liter drukowanych i pisanych. Znaczące trudności pojawiają się w trakcie przepisywania oraz pisania ze słuchu: występują pominięcia, błędy ortograficzne, fonetyczne zapisywanie słów. Tempo przepisywania i pisania ze słuchu jest bardzo wolne.

Wskazane jest dalsze doskonalenie umiejętności grafomotorycznych Adama, które aktualnie rozwijają się znacząco poniżej przeciętnej. Koordynacja wzrokowo-ruchowa plasuje się obecnie na poziomie obniżonym w stosunku do wieku. Przeprowadzone badanie wykazało opóźnienie w rozwoju pamięci wzrokowej krótkotrwałej oraz planowaniem przestrzennym. Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni jest zaburzona.

W zakresie rozwoju społeczno-emocjonalnego, Adam ma trudności z orientowaniem się w zasadach i konwencjonalnych standardach zachowania; stosuje mało dojrzałe strategie w sytuacjach społecznych postrzeganych jako trudne. Ma trudność z interpretowaniem stanów emocjonalnych u innych i z przypomnieniem sobie nazw poszczególnych emocji.

Adam podczas pracy z materiałem obcojęzycznym wydaje się być zagubiony i ze zmiennym nastawieniem podchodzi do wykonywania aktywności. Obniżony potencjał intelektualny wraz z deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych wskazuje na trudności w zakresie rozumienia z kontekstu i pracy z materiałem audialnym. W trakcie słuchania Adam łatwo się rozprasza, co widoczne jest po jego zachowaniu. Zaburzenia uwagi selektywnej ujawniają się m.in. w trakcie pracy z materiałem audialnym. Adam często zgaduje odpowiedzi. Ma trudności z samodzielnym łączeniem obrazka z podpisem. W zakresie słownictwa, zapomina te wcześniej przyswojone, powtarza prawidłowo wzory za diagnostą; w trakcie samodzielnego odczytywania lub mówienia słów popełnia znaczące błędy wymowy. Ma trudności z ułożeniem wyrazów z rozsypanki literowej po usłyszeniu wzoru fonetycznego. Znacznie obniżony poziom graficzny pisma utrudnia odczytanie zapisanych wyrazów. Prawidłowo wskazuje głoski w nagłosie, ma trudności ze wskazaniem ich w wygłosie; radzi sobie z określeniem słów rymujących się, popełnia nieliczne błędy.

Z rozmowy z Adamem wynika, że nie przepada za językiem angielskim, twierdzi, że „w ogóle nie lubię szkoły”, bo „jak pani mnie pyta to nie wiem”. Na języku angielskim wskazuje, że najczęściej pracuje się z podręcznikiem, ale „pani przynosi też takie gry czasami i takiego misia”. Jego ulubionym zajęciem jest „jak pani puszcza piosenki”, a najmniej „pisanie i sprawdziany”. Kłopot sprawia mu „pisanie”, a najlepiej sobie radzi w „niczym”.

Wywiad z babcią Adama był utrudniony, ze względu na mały zasób wiedzy na temat osiągnięć i trudności szkolnych swojego wnuka. Wspomina głównie o trudnościach w pisaniu i czytaniu w języku polskim. Nie potrafi ocenić postępów wnuka w zakresie języka angielskiego. Nie ma wiedzy o żadnych możliwych i potencjalnych dostosowaniach i adaptacjach w szkole na zajęciach z języka angielskiego proponowanych dla potrzeb Adama. Chłopiec nie uczęszcza na zajęcia dodatkowe z języka.

Dla Adama konieczne jest zarysowanie obszarów wsparcia terapeutyczno-językowego, które wspomagać intensywnie będą jego rozwój poznawczy. Treści nauczania powinny koncentrować się na znanych dziecku pojęciach, a proponowane metody pracy łączyć powinny ze sobą także aktywności opierające się także na intensywnej pracy nad zaburzonymi funkcjami słuchowo-językowymi i wzrokowo-przestrzennymi. W szczególności rozwijać i poszerzać należy, także w aktywnościach językowych, zasób pamięci wzrokowej i słuchowej i wskazywać na stosowanie różnorodnych strategii zapamiętywania. Zachęca się początkowo do szczególnego zwrócenia uwagi oraz pochylenia się nad rozwojem sprawności słuchania, stanowiącej podstawę rozwoju dalszych

funkcji. Wstępnie wykorzystać należy aktywności mechaniczne, kontrolowane, które pozwolić mogą na opanowanie podstawowego słownictwa, struktur i wyrażań. Polecieć można wykorzystanie odpowiednio dostosowanych metod i technik pracy tj. przykładowo *the Good Start Method*, metody aktywizujące, haki pamięciowe, nauczanie polisensoryczne, logorytmika, metoda reagowania całym ciałem, kinezylogia edukacyjna, itd.

[KONSTANCJA - LAT 8, KLASA I]

U Konstancji diagnozuje się znaczące obniżenia rozwoju poznawczego, zarówno w obszarze inteligencji płynnej, jak i skrytalizowanej. Stwierdza się funkcjonowanie dziewczynki jako dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Dodatkowo historia Konstancji obciążona jest dysfunkcyjnością rodzinną o charakterze przemocowym. Sytuacja rodzinna dziewczynki jest skomplikowana, ojcu odebrane są prawa rodzicielskie.

Wywiad z rodzicami jest znacząco obciążony. W zakresie przed i poporodowym wskazuje się na nieprawidłowy przebieg ciąży i poród kleszczowy. Rozwój motoryki dużej we wczesnym dzieciństwie był opóźniony, wskazać można na m.in. zaburzony wzorec raczkowania i opóźnione stawianie pierwszych kroków. Kompetencje językowe są znacząco obniżone, rozwój mowy opóźniony, niski zasób słownika biernego, jak i czynnego. U Konstancji stwierdza się seplenienie międzyzębowe, parasygmatyzm oraz pararotacyzm. Dziewczynka nie podejmuje dialogu, wypowiada się wyrazowo, lub równoważnikami zdania.

U dziewczynki występują znaczne trudności w nabywaniu podstawowych umiejętności szkolnych: czytania, pisania i liczenia. Konstancja nie zna liter w odczycie i zapisie, stąd niemożliwe było wykonanie prób z zakresu czytania i pisania. Aktualnie czyta jedynie proste, krótkie wyrazy, składające się z rozpoznawanych przez nią liter.

Wskazuje się na znaczące trudności w obszarze rozumowania płynnego oraz inteligencji skrytalizowanej (świadczącej o niskiej stymulacji środowiskowej). Uwaga selektywna, rozumowanie ilościowe oraz przestrzenne są znacząco obniżone. W zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych stwierdza się głębokie deficyty w zakresie dokonywania analizy złożonego materiału wizualnego, kontroli i koordynacji wzrokowo-ruchowej w pracy z materiałem prostym i złożonym oraz zapamiętywania wzrokowego. Ogólną sprawność fonologiczną ocenia się jako znacząco obniżoną w zakresie dokonywania analizy i syntezy fonemowej, aktywności złożonych obejmujących pracę nad sylabami. Zapamiętywanie fonologiczne oraz zakres uwagi słuchowej są obniżone. Sprawność

grafomotoryczna plasuje się obecnie poniżej normy. Utrwalony został nieprawidłowy chwyt lewą ręką piszącą, o bardzo dużym nacisku na narzędzie kreślarskie oraz duże napięcie mięśniowe ręki.

W zakresie dyspozycji językowych dziecka podkreślić należy, że ze względu na brak znajomości liter w odczycie i zapisie pominięte zostały aktywności związane z czytaniem i pisanem. W pozostałych obszarach wskazać należy duże trudności ze zrozumieniem prostych poleceń i instrukcji w języku angielskim oraz podążaniu za instrukcją. Dziewczynka nie zna podstawowego słownictwa, potrafi przeliczyć po angielsku do trzech, w części zna kolory. Często mówi „nie wiem” lub wzrusza ramionami i nie podejmuje się wykonywania aktywności. Konstancja nie rozróżnia rymów i ma trudności z określeniem, które słowa zawierają ten sam dźwięk w nagłosie, wygłosie i śródgłosie. Ma trudności z odpowiedzią na podstawowe pytania; potrafi się przywitać i pożegnać. Niechętnie powtarza za diagnostą. Wada wymowy znacząco wpływa na sposób wypowiedzania słów angielskich. Konstancja wykazuje bardzo obniżoną motywację do podejmowania aktywności, jest bardzo bierna i nie nawiązuje kontaktu z diagnostą.

Konstancja nie przepada za językiem angielskim „bo jest dziwny i go nie rozumiem”, a także za zajęciami języka angielskiego. Ma jednak pozytywny stosunek w stosunku do nauczycielki. Najbardziej lubi na języku angielskim rysować i to wskazuje także jako swoją mocną stronę. Największy kłopot w jej opinii sprawiają jej „te słowa”.

Matka Konstancji twierdzi, że wszelkie problemy i trudności córki wynikają z licznych nieobecności w szkole. Ma trudności z zaakceptowaniem przedstawionej diagnozy o niepełnosprawności intelektualnej córki. Jako największą trudność wskazuje brak znajomości liter. Nie pomaga córce w nauce języka angielskiego, bo jak twierdzi sama go nie zna. Konstancja w domu nie wykazuje większego zainteresowania językiem, ani żadnymi aktywnościami szkolnymi. Matka mówi, że dużo pracuje i czasami „nie sprawdzam co ma do zrobienia”. Dziewczynka nie uczestniczy w zajęciach dodatkowych oraz nie ma planów, aby miała w takowych uczestniczyć.

Podczas tworzenia działań pomocowych z zakresu edukacji lingwistycznej należy wziąć pod uwagę możliwe przejawiające się zachowania trudne, trudności w radzeniu sobie z emocjami, niechęć do podejmowania aktywności i inne, z powodu trudnej, traumatycznej sytuacji rodzinnej. W pracy terapeutyczno-językowej, przede wszystkim należy dokonać odpowiednich dostosowań pod względem treści nauczania (sytuacje komunikacyjne z bliskiego otoczenia dziecka, odpowiedni dobór treści) wykorzystywanych metod i technik pracy (m.in. wykorzystujących nauczanie polisensoryczne, metoda Dobrego Startu, metoda

reagowania całym ciałem, podejście komunikacyjne, metoda audiolingwalna), a także stosowanych środków dydaktycznych (odpowiednia ich adaptacja np. nagrań pod względem przekazu, treści i dostępu; wykorzystanie przedmiotów realnych, materiałów konkretnych, poglądowych).

[MAGDALENA – LAT 7, KLASA I]

U Magdaleny (lat 7) stwierdza się obniżony rozwój poznawczy (kształtujący się na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim) wraz z deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych oraz integracji wzrokowo-słuchowej, co wpływać będzie niekorzystnie na nabywanie wiadomości szkolnych, ale także na nabywanie sprawności czytania, pisanie i liczenia.

Uzyskany wynik przekroju poznawczego ukazuje istotnie niższy poziom funkcjonowania, przebiegający nieharmonijnie w obszarze werbalnym. Zarówno potencjał intelektualny, jak i rozwój inteligencji skryzalizowanej wskazuje na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim. Rozumowanie ilościowe, wzrokowo-przestrzenne, pamięć robocza oraz uwaga selektywna są rozwinięte na poziomie niższym niż oczekiwany.

Magdalena czyta metodą głoskową, w obniżonym do wieku rozwojowego tempie. Podczas czytania często gubi wersy, myli litery podobne do siebie graficznie np. „d-b”. Poziom rozumienia czytanych treści plasuje się poniżej norm wiekowych. Wzory graficzne liter nie są w pełni przyswojone i zautomatyzowane, co stanowi obszar do intensywnej pracy nad ich przyswojeniem. Magda potrafi odwzorować litery podczas przepisywania, stosując przy tym prawidłowe łączenia.

W zakresie funkcji słuchowo-językowych zdiagnozowano obniżoną świadomość i sprawność fonologiczną. Magdalena na niskim poziomie rozwinęła umiejętność analizy i syntezy głoskowej, abstrahowania i syntetyzowania głosek, przy jednoczesnym wykorzystaniu uwagi i pamięci fonologicznej. Zadania związane z dokonywaniem przekształceń w obrębie sylabowej struktury słów podczas pracy z materiałem sensownym oraz pseudosłów sprawiają jej trudność. Uczennica ma trudność z bieżącym zapamiętywaniem i przypominaniem sobie materiału językowego. Ma także kłopot ze zrozumieniem dłuższych i bardziej złożonych poleceń. W zakresie funkcji wzrokowo-przestrzennych, poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz sprawność percepcji wzrokowej w pracy z materiałem prostym nie budzi zastrzeżeń. Magda rozwinęła na poziomie obniżonym dla jej wieku rozwojowego zdolność wzrokowej strukturalizacji

materiału złożonego oraz sprawność pamięci wzrokowej materiału złożonego i planowania przestrzennego.

Mocną stroną Magdaleny są prawidłowo rozwinięte kompetencje społeczno-emocjonalne. Dziewczynka bez trudności rozpoznaje emocje przedstawione na twarzach, dostrzega aspekt emocjonalny w przedstawionych sytuacjach oraz potrafi przyjąć perspektywę innej osoby. Używa jednakże mało dojrzałych strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zarówno pod względem społecznym, jak i emocjonalnym.

Magdalena podczas badania wykazała niską motywacją do podejmowania działań i aktywności. Często się kręci, pokłada na stole, pyta kiedy koniec. Wskazuje się na niską dojrzałość do podejmowania aktywności szkolnych.

Testem dyspozycji Magdy do podejmowania i nabywania sprawności językowych z zakresu języka angielskiego stwierdza się obniżony poziom rozumienia słuchowego, zarówno pod względem proponowanych aktywności, jak i rozumienia prostych poleceń i instrukcji. Poziom rozumienia wzrasta, gdy instrukcje wsparte zostają gestem lub materiałem wizualnym. Magda prawidłowo odwzorowuje napisy, przepisuje po jednej literce. W próbie ułożenia wyrazów na podstawie rozsypanki literowej oraz wzoru fonetycznego popełnia liczne błędy. Podobnie, ma duże trudności z połączeniem podpisu z obrazkiem, lepiej radzi sobie z wyborem podpisu do wskazanego wzoru fonetycznego. Czyta z dużymi trudnościami, nie dokonuje autokorekty, pomimo powtórnego wzoru przez diagnostę. Zapomina przyswojone wcześniej słownictwo, potrafi wskazać nieliczne zapamiętane słowa w obrębie kolorów, liczb i zwierząt domowych. Często stosuje neologizmy, a także używa polskich słów z angielskim brzmieniem.

Magda twierdzi, że lubi angielski i w szczególności swoją nauczycielkę. Z wypowiedzi wydaje się, że to ona stanowi motywację dziecka do poznawania języka. Opowiada, że na zajęciach najczęściej „rysujemy obrazki i piszemy potem słowa. Czasami czytamy w książce”. Magda wspomina, że najwięcej trudności sprawia jej „czasami brzydko rysuję”, a świetnie sobie radzi „w kolorowaniu”. Kiedy czegoś nie wie lub nie rozumie, to „siedzę”. Lubi też zajęcia zdalne, bo „mogę grać w gry”. Z wypowiedzi mimo pytań dodatkowych, trudno było jednoznacznie określić, czy chodzi o gry proponowane przez nauczycielkę, czy może jednak nie.

Ojciec określa osiągnięcia językowe jako zadawalające, ale jak sam twierdzi, nie zna języka angielskiego, tylko kilka słów. Twierdzi, że w szkole nikt nie wspomina o żadnych trudnościach z języka angielskiego. Planowane jest zapisanie Magdy na dodatkowe zajęcia

z języka angielskiego, żeby „utrwalić, to co umie”. Ojciec nie ma wiedzy na temat jakichkolwiek dostosowań i adaptacji do potrzeb dziecka.

Obszary pracy z Magdaleną związane będą z jednej strony ze wspieraniem jej funkcji poznawczych, a z drugiej strony z usprawnianiem obniżonych funkcji percepcyjno-motorycznych. Początkowe działania oparte powinny być na aktywnościach mechanicznych oraz bazujących na pracy terapeutycznej przy wykorzystaniu języka angielskiego dla jednoczesnego „osłuchiwania się z językiem”. Rozwijanie sprawności słuchania powinno początkowo być dominującą aktywnością dla dziecka, gdyż na tej bazie kształtowane będą kolejne sprawności językowe. Nagrania wzbogacane powinny być materiałami wizualnymi oraz rzeczywistymi dla ułatwienia rozumienia, a także dostosowane pod względem treści i przekazu. Stopniowo proponować powinno się też aktywności z zakresu odpowiednio przygotowanego treningu fonologicznego. Aktywności mechaniczne i kontrolowane stopniowo, po zautomatyzowaniu uczonych treści, zastępować należy pół-kontrolowanymi, które wspomogą rozumienie i wykorzystanie materiału w różnych kontekstach.

[DOROTA – LAT 7, KLASA I]

U Doroty (lat 7) stwierdza się sprawność intelektualną na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, z obniżonymi funkcjami percepcyjno-motorycznymi. Z opinii szkolnej u Doroty wskazuje się na trudności w czytaniu i pisaniu, zaburzoną orientację w schemacie ciała oraz przestrzenną i kierunkową. Wskazano, że bardzo słabo radzi sobie z nauką języka angielskiego. Wywiad rodzinny nie jest obciążony, zarówno pod względem rozwoju we wczesnym dzieciństwie, jak i sytuacji rodzinnej.

Dorota przejawia poważne trudności w zakresie rozumowania płynnego, a także rozwoju inteligencji skryzalizowanej. Zarówno w zakresie określonego potencjału intelektualnego oraz stymulacji środowiskowo-kulturowej poziom plasuje się istotnie poniżej przeciętnej. Zarówno rozumowanie przestrzenne, jak i ilościowe ocenia się bardzo nisko. Dorota ma trudności w utrzymaniu uwagi na wykonywanym zadaniu, podatna jest na bodźce rozpraszające, zarówno dźwiękowe, jak i wizualne. Dane funkcjonowanie potwierdza się w znacząco obniżonej uwadze selektywnej.

Funkcje wzrokowo-przestrzenne są znacząco obniżone. Trudności występują w trakcie dokonywania analizy i syntezy wzrokowej, dostrzegania wzorów i zależności w materiale wizualnym. Pojawiają się deficyty kontroli i koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także lateralizacja skrzyżowana (lewa ręka, prawe oko). Badanie potwierdza obserwację ze szkoły o zaburzonej orientacji przestrzennej, kierunkowej oraz w schemacie własnego

ciała. W zakresie grafomotorycznym wskazuje się na niską sprawność, przy nieprawidłowym chwycie narzędzia pisarskiego oraz małej ruchliwości palców.

Słuch fonemowy oraz świadomość fonologiczna rozwinięte są na niskim poziomie. Dorota ma trudności ze skupieniem uwagi słuchowej, a także zapamiętywaniem fonologicznym. Dziewczynka nie radzi sobie z zadaniami w przekształcaniu materiału językowego w zakresie analizy i syntezy głoskowej i sylabowej oraz abstrahowania głosek z nagłosu, wygłosu i śródgłosu.

Kompetencje społeczno-emocjonalne rozwinięte zostały adekwatnie w odniesieniu do normy wiekowej pod względem rozpoznawania emocji, dostrzegania emocjonalnych aspektów danej sytuacji. Dorota potrafi przyjąć perspektywę drugiej osoby w konkretnych sytuacjach społecznych. Zna normy i reguły, jakimi należy się kierować w sytuacjach społecznych.

Dziewczynka nie zna wszystkich liter w odczycie oraz nie potrafi ich zapisać; często zgaduje, widoczna jest również niska automatyzacja liter już jej znanych. Aktualnie czyta jedynie proste, krótkie wyrazy, składające się z rozpoznawanych przez nią liter.

U Doroty stwierdzono opóźnienia w percepcji i ekspresji słownej na tle oligofazji. Sprawność językowa dziewczynki jest obniżona, a rozumienie mowy jest adekwatne do możliwości intelektualnych. Zasób słownika zarówno w aspekcie biernym jak i czynnym jest obniżony. Dziewczynka wypowiada się z użyciem prostych struktur zdania, w wypowiedziach występują liczne agramatyzmy, a także błędy fleksyjne i składniowe. Nie stwierdza się wad wymowy.

Dyspozycje językowe Doroty wskazują na znaczące trudności w zakresie nabywania wszystkich sprawności językowych. Dziewczynka ma duże trudności z odpowiednim reagowaniem na polecenia w języku obcym, rozumieniem z kontekstu, przy wsparciu materiału wizualnego i zapoznaniu z kluczowymi słowami, rozumieniem krótkich konwersacji, a także podążaniem za instrukcją. Zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, często używa innych nazw, które aktualnie jej się przypominają, stosując neologizmy (używa polskich słów z brzmieniem angielskim, lub wymyśla swoje własne słowa). Nie potrafi zapisać wyrazu z rozsypanki literowej na bazie wzoru fonetycznego. Z powodu niskiej automatyzacji liter w odczycie i zapisie nie wykonano części aktywności. Dorota nie rozróżnia rymów. Znane jej słowa nie zawsze wypowiedane są poprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo słowo za diagnostą. Ma trudności z odpowiedzią na podstawowe pytania. Potrafi się przywitać i pożegnać.

Dorota wskazuje, że bardzo lubi język angielski. W szczególności, jej ulubionym zajęciem jest kolorowanie. Nie ma zadań, za którymi nie przepada. Nie potrafi wskazać, które aktywności sprawiają jej kłopot, a z którymi bardzo dobrze sobie radzi. Najczęściej na języku angielskim „bawimy się w takie liczby”. Nauczyciel najczęściej przynosi podręcznik i ćwiczenia, a do klasy zwraca się w języku polskim. Jeżeli Dorota czegoś nie rozumie, zwraca się z prośbą o pomoc do swoich koleżanek. W domu odrabia zadania domowe i uczy się do sprawdzianów, ale „na ostatni sprawdzian się nie uczyłam, bo wypadło mi z głowy”.

Z wywiadu z matką wynika, że Dorota nie uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego i mama nie planuje jej zapisać. Nie ma zdania na temat prowadzonych zajęć w szkole, uważa „że jest w porządku”. Dostrzega duże trudności swojej córki w pracy nad rozwijaniem sprawności językowych, ale jak sama twierdzi: „nie jestem w stanie jej pomóc, bo ja nie znam angielskiego”. Nie są jej znane i wiadome, żadne dostosowania w kontekście pracy z córką.

Działania wspierające dla Doroty powinny opierać się na odpowiedniej stymulacji środowiskowej, rozwoju funkcji poznawczych oraz deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych, ze szczególnym uwzględnieniem poszerzania pamięci słuchowej i wzrokowej. Wspomagać należy dziewczynkę w nabywaniu słownictwa i struktur językowych poprzez przemyślane działania łączące w sobie wykorzystanie dostosowanych technik i metod pracy, zarówno z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego, jak i kształcenia specjalnego. W szczególności zwrócić należy uwagę na podejmowanie wspólnych działań dla poznania i zautomatyzowania liter w odczycie i zapisie, poprzez wykorzystanie nauczania polisensorycznego i innych przykładowych aktywności typu: wodzenie palcem po śladzie, *lacing letters*, utrwalanie pisowni liter za pomocą polisensorycznych liter wykonanych z różnorodnych materiałów o różnych fakturach. Język uczony powinien być w ukazaniu jego funkcjonalności i możliwości wykorzystania w praktycznych, codziennych sytuacjach. W tym celu warto wykorzystywać gry i zabawy językowe, odgrywanie ról, sytuacyjne nauczanie języka. Początkowo wykorzystywane zadania bazujące na pamięci mechanicznej, stopniowo powinny być wspomagane półkontrolowanymi aktywnościami, które pozwolą na ukazanie struktur i słownictwa w różnych kontekstach.

2.10. KATEGORIA 10: Dzieci z deficytami funkcji słuchowo-językowych lub nieharmonijnym ich rozwojem z obniżoną integracją słuchowo-wzrokową, z doświadczeniem migracji

[PAVEL – LAT 8, KLASA III]

Pavel jest dzieckiem z doświadczeniem migracji. Wcześniej mieszkał i uczył się na Białorusi, a język rosyjski jest jego pierwszym językiem. W czasie przeprowadzania badania Pavel przebywa w Polsce od roku i od tego też czasu uczy się języka polskiego. Chłopiec jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole, w postaci dodatkowych lekcji polskiego w wymiarze 2 h tygodniowo oraz zajęć logopedycznych.

Z opinii ze szkoły wynika, że największym problemem jest brak znajomości języka polskiego przez Pavla. Chłopiec często nie wykonuje poleceń, nie kończy zadań. Ma problemy z opanowaniem wiadomości przewidzianych w programie nauczania. Ze względu na brak wystarczającej znajomości języka ma trudności z nawiązywaniem relacji ze swoimi rówieśnikami. Często przeszkadza w lekcji, rozprasza innych (przeszkadza, zaczepia, śmieje się). Matka podaje, że na Białorusi chłopiec nie miał trudności w nauce, ani nie wykazywał problemów wychowawczych, oprócz wskazanych trudności z utrzymaniem prawidłowego poziomu graficznego pisma. Rozpoczął edukację w systemie białoruskim i tam nauczył się czytać i pisać, po rosyjsku. Wywiad rodzinny nie jest obciążony – dziecko w okresie niemowlęcym oraz wczesnodziecięcym rozwijało się prawidłowo. Brak wskazanych problemów rodzinnych.

Aktualna ogólna sprawność intelektualna badanego plasuje się na poziomie inteligencji niższej niż przeciętna. Z uwagi na niewystarczającą znajomość języka polskiego brane są pod uwagę jedynie wyniki skali niewerbalnej. Mając na uwadze dwujęzyczność Pavla, barierę językową oraz różnice kulturowe i edukacyjne wynikające z różnych systemów kształcenia trudno jednoznacznie określić możliwości poznawcze ucznia. Myślenie obrazowe, badane na materiale figuralnym, a także rozumowanie ilościowe rozwija się adekwatnie do wieku chłopca. Na poziomie niskim plasuje się zakres pamięci roboczej ucznia. Trudność istotnie nasila się w pracy z zadaniami wymagającymi jednoczesnego uwzględnienia wielu informacji na raz.

Pavel zna wszystkie litery w odczycie. Czyta w dobrym tempie, techniką mieszaną z przewagą sylabizowania dłuższych lub trudniejszych dla niego słów. Często zmienia ich postać artykulacyjną w odczycie. Podczas odczytywania testu pojawiają się również interferencje fonetyczne i zniekształcenia artykulacyjne wynikające z dwujęzyczności, charakterystyczne dla języka rosyjskiego (języka macierzystego). Uczeń ma znaczące

trudności ze zrozumieniem ogólnego sensu odczytanego tekstu, wynikające z niskiej znajomości języka polskiego i użytego w tekście słownictwa. Pavel radzi sobie z przepisywaniem tekstu, jednakże nie potrafi powiedzieć, o czym był. Znaczące trudności pojawiają się także w trakcie pisania ze słuchu. Pavel pomija wiele liter w zapisie, popełnia wiele błędów ortograficznych oraz zapisuje słowa w sposób fonetyczny.

W obszarze rozwoju funkcji słuchowo-językowych widoczne są dysharmonie. Świadomość fonologiczną oraz ogólna sprawność fonologiczna nie budzi zastrzeżeń. Pavel bardzo dobrze radzi sobie z dokonywaniem złożonych operacji przy wykorzystaniu umiejętności pracy na sylabach. Na poziomie ponadprzeciętnym abstrahuje głoski ze śródgłosu i dokonuje syntezy fonemowej na materiale sensownym. Nieliczne deficyty widoczne są podczas dokonywania analizy i syntezy fonemowej w dłuższych słowach, na materiale pseudosłów. Pamięć fonologiczna aktualnie plasuje się na granicy normy rozwojowej, a obszar ten wymaga dodatkowego wsparcia. Integracja wzrokowo-słuchowa jest obniżona. Pavel radzi sobie wykonaniem prostych zadań opartych o przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne. Dostrzega wzory i zależności w materiale wizualnym.

Litery podczas zapisu kreślone są nienormatywnie, co wynikać może z poznania i przejścia na inny alfabet. Szczególne trudności sprawiają chłopcu litery „f”, „f’”, „k”, a także podobne do siebie typu <u-y>. W zapisie pojawiają się liczne błędy proporcjonalności (pismo nie mieści się w liniaturze, litery zapisane są w nieodpowiedniej linii, oraz są nieprawidłowo ułożone pod względem wysokości) oraz błędy konstrukcyjne (nieprawidłowe łączenia elementów składowych liter). Sprawność grafomotoryczna jest obniżona.

Na płaszczyźnie językowej stwierdza się zjawiska typowe dla rozwoju mowy dziecka znajdującego się w sytuacji dwujęzyczności sekwencyjnej, tj. trudności z przywołaniem danego słowa z pamięci, mieszanie kodów językowych oraz interferencje leksykalne oraz fonetyczne. Działania pomocowe powinny być ukierunkowane na opanowanie przez ucznia języka polskiego oraz pomoc w realizacji wymagań programowych.

W zakresie dyspozycji językowej dziecka do nabywania języka angielskiego stwierdza się występujące mieszanie kodów językowych, w szczególności w obrębie języka polskiego i angielskiego, czyli drugiego i trzeciego nabywanego języka. Pavel ma znaczące trudności z przypomnieniem sobie przyswojonego słownictwa z pamięci. W zakresie sprawności słuchania radzi sobie z rozumieniem podstawowych prostych instrukcji i potrafi podążać za nimi przy wykorzystaniu znajomości słów kluczowych. Rozumie proste

rozmowy i potrafi wyszukać w materiale audialnym odpowiedzi w formie liczby lub nazwy. Pavel popełnia nieliczne błędy w zapisie liczb, kolorów i nazw ze słuchu o charakterze fonetycznym i pomijania liter. Poziom graficzny pisma znacząco utrudniać może przeczytanie wyrazu i ocenę poprawności. Pavel radzi sobie z odczytywaniem podpisów, jednakże popełnia błędy w trakcie ich dopasowywania do obrazka. Nieliczne błędy pojawiają się w trakcie wyszukiwania odpowiedniego wzoru graficznego bazując na jego odsłuchu. Prawidłowo różnicuje słowa rymujące się, popełnia jednakże liczne błędy w zakresie wyszukania słów, które zawierają inny dźwięk niż wymienione. Radzi sobie z rozumieniem zdań podanych do obrazka i w części prawidłowo decyduje o ich prawdziwości, bazując na materiale wizualnym. W przypadku nieprawidłowej wymowy, poprawia się słysząc za diagnostą. Wypowiada się jednowyrazowo, ma trudności z tworzeniem zdań; w wypowiedziach pojawiają się interferencje leksykalne i fonetyczne.

Pavel twierdzi, że bardzo lubi język angielski, bo „pani jest bardzo fajna”. Na zajęciach najczęściej „robimy coś na komputerze”, w odniesieniu do zajęć zdalnych. Wspomina, że „mamy taką książkę z tygrysem”. Nauczycielka czasem przynosi też maskotkę na zajęcia. Jako utrudnienia wskazuje, że „pani czasem mówi coś i nie rozumiem”. Nauczycielka zamiennie używa języka polskiego i angielskiego, co może wpływać na trudności z przestawieniem się i zwiększać zjawisko występujących u Pavla interferencji językowych.

Z wywiadu z matką wynika, że Pavel bardzo lubi uczęszczać na zajęcia z języka angielskiego i potwierdza się w jej wypowiedzi, że lubi nauczycielkę. Na ten moment Pavel nie uczęszcza i nie będzie uczęszczał na dodatkowe zajęcia, na razie matka bardziej martwi się trudnościami w nabywaniu języka polskiego. Nie dostrzega trudności syna w nabywaniu języka angielskiego, tak jak to zostało wspomniane, na ten moment wszystkie działania ukierunkowane są na nabywanie języka polskiego.

Obniżony zasób pamięci fonologicznej, poziom integracji wzrokowo-słuchowej wskazuje na obszary do pracy terapeutycznej i korekcyjno-kompensacyjnej. Ich aktualny zasób i rozwój determinuje u dziecka trudności z przypominaniem sobie nabytego słownictwa oraz wytworzenie słabych powiązań pomiędzy znaczeniem, wzorem fonetycznym a graficznym poznawanego słownictwa. W pracy z Pavlem konieczne będzie połączenie oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych z językowymi. Wykorzystać można także nauczanie polisensoryczne m.in. dla utrwalania pisowni liter oraz zastosowanie treningu fonologicznego opartego na pracy nad dźwiękami występującymi w języku angielskim, wykorzystującego połączenie różnorodnych modalności w proponowanych

aktywnościach. Pavel wymaga zrozumienia dla jednoczesnego przyswajania przez niego dwóch języków jednocześnie oraz wiążących się z tym możliwie występujących interferencji i mieszania się kodów językowych.

DOMINIK – LAT 8, KLASA III

Dominik jest dzieckiem dwujęzycznym, urodził się w Irlandii i tam rozpoczął edukację. Przejście z innego systemu oświaty na polski wiąże się z możliwymi trudnościami w zakresie nabywania i automatyzowania czytania i pisania, a także trudnościami w rozumieniu i wykorzystywaniu języka szkolnego. Głębokie deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych oraz profil zdolności poznawczych sugerują, że Dominik jest również dzieckiem z grupy ryzyka dysleksji rozwojowej. Z informacji ze szkoły wynika, że Dominik ma trudności z koncentracją uwagi oraz zaburzoną sprawność pisania. Pojawiły się także trudności wychowawcze, w postaci nieprawidłowych i nieadekwatnych zachowań w szkole. Z wywiadu rodzinnego wynika, że u dziecka dostrzec można trudności adaptacyjne w nowej klasie.

W zakresie rozwoju mowy występują nieprawidłowości w poprawnej artykulacji, deformacja głosek szeregu szumiącego ze względu na niewłaściwą pracę języka, a także niewłaściwą realizację głosek szeregów ciszących. Gdy wypowiedane w mowie, Dominik nieprawidłowo realizuje głoskę „r”. Wszystkie wskazane nieprawidłowości wiążą się z dwujęzycznością dziecka i wynikają z jednoczesnego nabywania przez niego języka angielskiego.

Profil poznawczy wskazuje na przeciętny rozwój intelektualny o dysharmoniach w obszarze werbalnym. Pamięć robocza rozwija się na poziomie przeciętnym. Wskazuje się na głębokie deficyty funkcji słuchowo-językowych. Zarówno świadomość fonologiczna, jak i ogólna sprawność fonologiczna (a także w obrębie wąskich jej funkcji) plasują się na bardzo obniżonym poziomie. Dodatkowo, wskazać należy na trudności dziecka w wykonywaniu zadań złożonych, które wymagają od niego skupienia uwagi słuchowej z jednoczesnym zapamiętywaniem fonologicznym. Dominik nie radzi sobie z dzieleniem słów w izolacji na głoski, tworzeniem słów ze słyszanych głosek oraz dokonywaniem przekształceń sylabowych na materiale sensownym i pseudosłów. Słabszą stroną badanego dziecka jest zasób pamięci fonologicznej oraz pamięci słuchowej operacyjnej. Chłopiec ma trudność z bieżącym zapamiętywaniem i przypominaniem sobie materiału językowego, a także z jego wykorzystywaniem. Integracja słuchowo-wzrokowa kształtuje się znacząco poniżej przeciętnej.

Dominik czyta w odpowiednim do wieku tempie czytania z zachowaniem prawidłowego poziomu rozumienia tekstu, sylabizując trudniejsze wyrazy. W próbie pisania ze słuchu popełnił znaczącą liczbę błędów o charakterze specyficznym, bardzo często myli słowa zbliżone artykulacyjnie, zapisuje słowa w sposób fonetyczny. Myli także pisownię słów zawierających zmiękczenia „ci”, „si”, „ś”, „ć” – zamiast nich w zapisie stosuje dwuznaki „cz”, „sz”, co charakterystyczne jest dla dzieci dwujęzycznych. Dominik w zapisie zamienia litery podobne, lecz inaczej ułożone w przestrzeni: „d-b-p-g”, a także pomija liter w dwuznakach, lub dodaje dodatkowe.

Słabszą stroną badanego w zakresie sprawności funkcji wzrokowo-przestrzennych jest koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz sprawność grafomotoryczna. Utrudnienia dostrzega się podczas wykonywania zadań grafomotorycznych pod kontrolą wzroku, co przekłada się na obniżoną estetykę zapisu. Poziom graficzny pisma ze względu na niską wydolność kreślenia znaków literopodobnych, może ulegać znaczącemu obniżeniu pod presją czasu. Chłopiec ma trudności z mieszaniem pisma w liniaturze. Podczas pisania zauważono dużą męczliwość ręki. Nacisk narzędzia kreślarskiego na kartkę jest duży przy nieprawidłowym chwycie prawej ręki piszącej. Dominik nie łączy liter, co wynika z takiego sposobu nauki pisania w systemie irlandzkim. Wskazuje się na obniżoną zdolnością wzrokowej strukturalizacji materiału złożonego oraz planowania przestrzennego. Elementy rysunku oraz zapisu są nieproporcjonalne w stosunku do przestrzeni kartki.

Pomimo dwujęzyczności Dominika i nabywania wiedzy w języku angielskim przez okres w swoim życiu, deficyty funkcji słuchowo-językowych, obniżona integracja słuchowo-wzrokowa, jak i deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych znacząco wpływają na nabyte i nabywane przez niego umiejętności. Podczas odczytywania przez siebie zdań, skupia się na nieznanach słowach, nie stara się zrozumieć ogólnego kontekstu. Nieznajomość nawet jednego wyrazu w zdaniu blokuje go i powoduje u niego stres i zdenerwowanie. Nie radzi sobie z przypominaniem sobie słów pod presją czasu, a także odtworzeniem struktur zdań i sekwencji (dni tygodnia). Prawidłowo odczytuje i rozumie zdania na podstawie obrazka, jednakowoż pojawiają się trudności z odniesieniem przedmiotów w przestrzeni (*on, in, under*). Nie rozumie pytań zawierających partykuły *where, who, how, what*. Prawidłowo rozpoznaje rymy, ma natomiast trudności w określeniu, które z przedstawionych słów zawiera inny dźwięk niż pozostałe, w nagłosie, wygłosie i śródgłosie. Podczas pisania ze słuchu zapisuje słowa w sposób fonetyczny. Dominik ma trudności z dostrzeżeniem swoich błędów i nie dokonuje autokorekty. W zakresie słuchania

ma trudności z identyfikacją słów i odniesieniem ich do kontekstu wypowiedzi. Widoczne są trudności w skupieniu uwagi na materiale audialnym.

Dominik lubi język angielski, ale ma problemy z adaptacją na zajęciach z języka angielskiego w szkole. Z rozmowy z matką także wynika, że na syna spadło wiele krytyki, ze względu na np. brak łączenia liter oraz inny sposób zachowania w klasie (naturalny dla systemu irlandzkiego, a nieodpowiedni dla polskiego). Z tego powodu, Dominik nie chce uczestniczyć w zajęciach. Matka podkreśla znaczący rozdźwięk pomiędzy jej oczekiwaniami traktowania syna na zajęciach języka angielskiego, a tego jak aktualnie przedstawia się sytuacja. Nie dostrzega żadnych dostosowań, wręcz przeciwnie uważa, że jej syn traktowany jest nieodpowiednio i niesprawiedliwie. Dominik twierdzi, że nie ma żadnych trudności na języku angielskim, ale teraz już go nie lubi. Na pytania związane z jego mocnymi stronami, trudnościami i upodobaniami, odpowiada „nie wiem” i pomimo zachęt nie rozwija tematu. W domu lubi słuchać różnych historyjek po angielsku.

Praca z Dominikiem wymaga tworzenia oddziaływań terapeutycznych z językowymi w zakresie usprawniania deficytów funkcji słuchowo-językowych, obniżonej integracji słuchowo-wzrokowej oraz funkcji wzrokowo-przestrzennych. Chłopiec zмага się również z adaptacją szkolną wynikającą z jego dwujęzyczności oraz pobierania nauki w innym systemie oświaty. Wymaga wspierania go w tym zakresie i brania pod uwagę wskazanych czynników podczas tworzenia procesu edukacyjnego oraz działań pomocowych. Różniące się zachowania ucznia w klasie, czy inny sposób funkcjonowania, łączyć może się z innym rodzajem oczekiwań wobec uczniów w systemie irlandzkim, co trzeba mieć na uwadze podczas pracy z chłopcem. Chłopcu proponować należy także różne strategie radzenia sobie w sytuacjach dla niego trudnych i otoczyć go wsparciem emocjonalnym. Warto, aby oddziaływania terapeutyczno-językowe dotyczyły różnorodnych aktywności i ćwiczeń z zakresu treningu fonologicznego, wspierającego rozwój sprawności i świadomości fonologicznej.

IOLGA – LAT 10, KLASA III

Olga jest dzieckiem z doświadczeniem migracji – imigrant z Ukrainy, o znaczących trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych oraz przyswajania materiału szkolnego. U Olgi diagnozuje się przeciętny poziom intelektualny dla obszaru niewerbalnego i istotnie obniżony w zakresie werbalnym. Stwierdzono deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych (głównie słuchowych i integracji wzrokowo-słuchowej) oraz obniżoną sprawność pamięci słuchowej. Deficyty te mogą stanowić dodatkową przeszkodę w nauce języka polskiego.

U Olgi występuje obciążony wywiad rodzinny ukazujący trudną sytuację rodzinną. Matka wróciła na Ukrainę, nie pozostaje w kontakcie z córką. Olga wychowywana jest przez swojego ojca, w związku jednak z jego długimi godzinami pracy, często zostaje sama w domu. Ojciec nie potrafi jednoznacznie odpowiedzieć na pytania związane ze wczesnym rozwojem dziecka. Pamięta jednakże, że rozwój mowy był opóźniony, aktualnie jednak po rosyjsku Olga mówi bez problemu. Rozpoczęła naukę w polskim systemie oświaty w wieku 7 lat, od rocznego przygotowania przedszkolnego. Od samego początku ojciec wskazuje na trudności w adaptacji. W przedszkolu nie miała zajęć z języka polskiego, rozpoczęły się w szkole w wymiarze godziny tygodniowo. Największą barierę w funkcjonowaniu stanowi brak odpowiedniej znajomości języka polskiego, co nie pozwala na przyswajanie materiału. Olga dobrze radzi sobie w obszarze matematycznym.

Aktualna ogólna sprawność intelektualna badanej plasuje się na poziomie inteligencji niższej niż przeciętna. Zaznacza się istotna statystycznie różnica pomiędzy obszarem niewerbalnym a werbalnym, na korzyść obszaru niewerbalnego. Rozwój intelektualny w obszarze niewerbalnym plasuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, zaś w obszarze werbalnym na poziomie istotnie niższym niż przeciętny. Rozbieżność między ilorazami skali werbalnej i niewerbalnej jest znacząca i może być uwarunkowana barierą językową. Olga stosunkowo krótko posługuje się językiem polskim i nie opanowała go jeszcze w biegłym stopniu. Wyniki szczegółowe uzyskane przez osobę badaną tworzą harmonijny profil rozwoju poszczególnych funkcji intelektualnych.

Inteligencja skryzalizowana oraz jej umiejętność werbalizowania, a także inteligencja płynna, czyli potencjał intelektualny plasują się aktualnie na poziomie prawidłowym. Na poziomie niższym niż przeciętny rozwija się zakres pamięci roboczej. Dziewczynka ma trudności z wykonywaniem zadań złożonych wymagających korzystania z wielu informacji w tym samym czasie. Olga radzi sobie z pracą na materiale liczbowym i rozwiązywaniem problemów matematycznych, a rozumowanie ilościowe rozwinięte jest adekwatnie do wieku. Trudności sprawiają jej zadania z treścią, ze względu na nadal występujące trudności z posługiwaniem się językiem polskim, a przede wszystkim językiem polskim szkolnym.

Olga ponadprzeciętnie radzi sobie z zadaniami opartymi o przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne. Dostrzega wzory i zależności w materiale wizualnym. Na poziomie ponadprzeciętnym rozwija się zapamiętywanie wzrokowe. Olga ma problemy z zadaniami wymagającymi orientacji w kierunkach i stronach świata, a orientacja przestrzenna oraz kierunkowa są zaburzone. Występuje lateralizacja skrzyżowana. W zakresie funkcji

słuchowo-językowych można mówić o ich głębokich deficytach, zarówno w obszarze osiągniętej świadomości fonologicznej, jak i sprawności fonologicznej. Olga ma znaczące problemy z zapamiętywaniem fonologicznym, a poziom pamięci słuchowej również jest obniżony.

Olga nie radzi sobie z nabywaniem i automatyzowaniem czytania i pisania. Czyta w znacząco obniżonym tempie, techniką sylabizowania z wtórną syntezą, często niepoprawną. Znacząco zmienia postać artykulacyjną słów, zamieniając je na podobnie brzmiące pseudosłowa. Nie rozumie odczytanego przez siebie tekstu. Olga nie w pełni zautomatyzowała jeszcze kształt pisemny liter – często nieprawidłowo realizuje poszczególne litery. Pisze w bardzo wolnym tempie, a pisanie ze słuchu sprawia jej bardzo duże problemy. Fonetyczny sposób zapisu usłyszanych słów, często jest zupełnie niemożliwy do odczytania.

Olga wykazuje się dużą wytrwałością w podejmowanych aktywnościach, stara się wykonać wszystkie zadania, pomimo trudności jakie napotyka. Poziom motywacji jest bardzo wysoki.

W zakresie dyspozycji językowych wskazać należy na szczególne utrudnienia pracy z materiałem audialnym, co związane być może ze znacząco obniżoną integracją wzrokowo-słuchową, głębokimi deficytami świadomości i sprawności fonologicznej, przy obniżonym zapamiętywaniu fonologicznym. Ma znaczące trudności w rozumieniu tego co słyszy, zarówno w zakresie krótkich wypowiedzi o prostych strukturach, jak i instrukcji i podążaniu za nią. Na podstawie krótkich rozmów jest w stanie wyodrębnić odpowiedź na pytania dotyczące liczb, np. numer domu czy wiek; trudności sprawiają jej pozostałe aktywności bazujące na pracy z materiałem audialnym. Pojawiają się trudności w podpisywaniu obrazków na podstawie wzoru, Olga przepisuje je jednakże poprawnie. Prawidłowo różnicuje słowa rymujące się, określa głoskę w nagłosie, jednakże trudności sprawia jej wskazanie wygłosu słowa, a także określenie które słowo różni się występującym dźwiękiem z podanych. Ma trudności z ułożeniem wyrazów z rozsypanki wyrazowej po usłyszeniu wzoru fonetycznego. Często zapisuje litery w odbiciu lustrzanym. Podczas odczytywania przez siebie zdań, zdarza się, że nieprawidłowo czyta poszczególne słowa, przez co nieprawidłowo je rozumie i gubi kontekst całego zdania, przykładowo zamiast *got-dog*; zamiast *singing-sok*. Prawidłowo rozpoznaje podstawowe słownictwo z otoczenia na obrazkach i potrafi określić, czy podpis w formie zdania jest prawidłowy. Podczas mówienia pojawia się zjawisko interferencji językowych, języka drugiego i trzeciego, czyli języka polskiego z językiem angielskim.

Ze względu na konieczność powrotu ojca do pracy, wywiad nie został przeprowadzony w pełni. Z tego co udało się jednakże ustalić wynika, że nie widzi on żadnych trudności w zakresie uczenia się języka angielskiego, podkreślając, że to z językiem polskim jest problem. Nie planuje dodatkowych zajęć z języka angielskiego dla córki. W szkole w zakresie dostosowań wspomina o lekcjach języka polskiego, znów podkreślając, że na angielskim córka sobie radzi, więc nie ma takiej potrzeby.

Sama Olga wspomina, że lubi zajęcia z języka angielskiego w szkole⁵⁶. Najczęściej wykonywana aktywność to „w ćwiczeniach trzeba pisać i czytać”. Jako ulubione zajęcie wskazuje sytuacje, kiedy „czasem pani robi zabawy i trzeba nazywać rzeczy”. Najbardziej lubi się bawić w tą samą zabawę „trzeba rzucać kulką i nazywa słów”. Nie lubi aktywności „jak jest obrazek i napis, i trzeba połączyć”. Najwięcej kłopotów sprawia jej, że „nie pamiętam słów”. Nauczycielka więcej mówi w języku angielskim, na zajęcia przynosi magnetofon i książkę. Olga, kiedy czegoś nie rozumie, podnosi rękę i pyta. W domu „trochę się uczę, wpisuję na komputerze i mówię angielski język”.

Znaczące trudności w zapamiętywaniu fonologicznym, słuchowym, w zakresie skupiania uwagi słuchowej, a także wskazane głębokie deficyty świadomości i sprawności fonologicznej determinują sposób kształtowania się dyspozycji językowych dziewczynki. Olga wymaga intensywnej pracy korekcyjno-kompensacyjnej w zakresie wskazanych deficytów i dysfunkcji, zarówno w języku polskim, jak i angielskim. W pracy z dziewczynką warto wykorzystywać elementy metod z nauczania języka angielskiego typu: *the Good Start Method*, nauczanie polisensoryczne, sytuacyjne nauczanie języka, *the Silent Way* (wykorzystanie kolorystycznego kodowania, tablicy leksykalnych i fonetycznych oraz funkcjonalne wykorzystanie języka m.in. w zakresie udzielania odpowiedzi, zadawania pytań), *Multiple Intelligences teaching approach*, a także elementy metod kształcenia specjalnego tj. edukacji przez ruch Dziamskiej, kinezylogii edukacyjnej, logorytmiki, itp. Dziewczynka wymaga zwiększenia wsparcia w radzeniu sobie z trudnościami szkolnymi, zarówno w środowisku szkolnym, jak i domowym.

[HELENA – LAT 9, KLASA III]

U Heleny stwierdza się deficyty funkcji słuchowo-językowych (sprawności fonologicznej) oraz integracji wzrokowo-słuchowej przy przeciętnym potencjale

⁵⁶ Wypowiedzi Olgi zostały przedstawione z formami gramatycznymi i błędami językowymi popełnionymi przez dziewczynkę.

intelektualnym dziewczynki. Helenę zaliczyć można do grona dzieci dwujęzycznych (rozumiane jako dziecko pobierające wcześniej naukę na etapie przedszkolnym w angielskim systemie oświaty i obszarze językowo-kulturowym), wskazać należy także występowanie symptomów ryzyka dysleksji rozwojowej. Helena z matką wróciły do Polski przed rozpoczęciem klasy I.

Wywiad rodzinny i wczesnorozwojowy jest obciążony – wystąpił poród kleszczowy. Rozwój mowy nieznacznie opóźniony ze wskazaną wadą wymowy. Z opinii szkolnej wynikają trudności w czytaniu i pisaniu. Jako mocną stroną wskazuje się konsekwencję Heleny w podejmowaniu aktywności i ich kończeniu.

Helena czyta w wolnym tempie, głoskując (bez wtórnej syntezy). Podczas dekodowania słów nieznanymi zdarza się, że zamienia głoski podobnie brzmiące lub postać odczytywanych wyrazów na podobną artykulacyjnie. Radzi sobie ze zrozumieniem odczytanego przez siebie tekstu. Prawidłowo przepisuje tekst, transponując go z drukowanego na pisany. Kłopoty sprawia jej próba pisania ze słuchu, występują błędy pomijania samogłosek, bądź całych części wyrazów, zamiana liter podobnych do siebie graficznie <u-y>, <t-l>, <a-ę>, w pisowni zmiękczeń, a także pisania słów fonetycznie.

Helena prawidłowo dostrzega i potrafi wyodrębnić różnice fonemowe w słowach podobnych artykulacyjnie, tym samym stwierdza się, że świadomość fonologiczna rozwija się prawidłowo. Wskazać można na deficyty w zakresie wąskich funkcji sprawności fonologicznej: dokonywanie przekształceń na materiale językowym sensownym oraz pseudosłowach w zakresie syntezy fonemowej, analizy i syntezy sylabowej oraz abstrahowania głosek ze śródgłosu. Zdolność dokonywania analizy fonemowej jest rozwinięta prawidłowo. Aktywności zorientowane na przetwarzanie słuchowe dziewczynka wykonuje w dość wolnym tempie i potrzebuje na nie więcej czasu. Helena prawidłowo rozwinięła pamięć fonologiczną oraz efektywnie skupia uwagę słuchową w warunkach badania. Integracja słuchowo-wzrokowa jest obniżona.

Mocną stroną uczennicy są ponadprzeciętnie rozwinięte funkcje wzrokowo-przestrzenne. Helena bardzo dobrze radzi sobie ze wzrokową strukturalizacją materiału złożonego, prawidłowo planuje przestrzennie, a poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej z materiałem prostym i złożonym nie budzi zastrzeżeń. Na poziomie ponadprzeciętnym rozwinięła krótkotrwałą pamięć wzrokową; tym samym wspomaganie się podczas uczenia materiałem wizualnym może stanowić dla niej efektywny sposób nabywania wiedzy i umiejętności.

Helena adekwatne reagowanie na polecenia w języku obcym. Prawidłowo rozumie ze słuchu materiał audialny – potrafi samodzielnie wyodrębnić z wypowiedzi słowa klucze, a także rozumie cały kontekst wypowiedzi. Rozumie krótkie wypowiedzi oraz rozmowy z użyciem codziennych pytań i odpowiedzi. Ma trudności z jednoznacznym wyborem obrazka w przypadku wielu możliwości, które wszystkie wspomniane były w nagraniu. Helena chętnie posługuje się poznanym słownictwem; zdarza się, że w jej wypowiedziach pojawiają się neologizmy. Chętnie podejmuje próby wypowiadania się w języku angielskim, np. opowiadając o sobie, o swoich upodobaniach, a także zadając samodzielnie pytania diagnoście. Potrafi wyróżnić głoski w nagłosie słów angielskich, popełnia natomiast błędy przy wyodrębnianiu fonemów w wygłosie. Dobrze radzi sobie podczas różnicowania słów rymujących się. Słowa, które są jej znane nie zawsze wypowiedziane są poprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo za diagnostą. Helena ma trudności w zakresie czytania i pisania w języku angielskim. Wyrazy czytane są przez nią nie globalnie, lecz głoskując. Poziom zrozumienia znacząco wzrasta, gdy Helena usłyszy prawidłowy wzór fonetyczny zdania lub wyrazu. Wskazuje to na „osłuchanie się” dziecka. Potrafi połączyć wcześniej poznane słowo z jego zapisem. Podczas zapisywania znanych jej słów popełnia podobne błędy pisania fonetycznego, nawet jeżeli zapisuje słowo bazując na rozsypance literowej. Szczegółowo opowiada o obrazku, wskazując na wiele szczegółów i ukazując duży zasób słownictwa. Bez problemu określa prawidłowość zdań dotyczących obrazka, jeżeli zdanie przeczytane jest powtórnie przez diagnostę. Rozumie pytania zadane do obrazka, popełnia jednakże dużo błędów w zakresie pisowni, która często na tyle odbiega od rzeczywistej, że trudno określić co to za wyraz. Helena jest bardzo świadoma swoich mocnych i słabszych stron na języku angielskim i o nich opowiada. Bardzo chętnie wykonywała wszystkie zaproponowane aktywności, jednakże widoczny jest brak motywacji do kontynuowania nabywania języka.

Helena ma negatywny stosunek do zajęć szkolnych, pomimo tego, że lubi język angielski. Mówi, że „nie lubię w szkole, bo są nudne zadania i wszystko wiem”. Najczęściej na zajęciach pracują z podręcznikiem, robią karty pracy i piszą. Heleny ulubionym zajęciem na języku angielskim jest „jak musimy coś narysować w książkach”. Nie lubi czytać i pisać. Kłopoty sprawia jej czytanie, radzi sobie świetnie w rysowaniu oraz „mówieniu słów”. Nauczycielka używa naprzemiennie języka polskiego i angielskiego „do nas mówi to po polsku, ale jak musi coś powiedzieć po angielsku, to mówi po angielsku”. Na zajęcia nauczycielka przynosi podręcznik i obrazki, ale „na zdalnym to jest mało obrazków”. Na pytanie o sposób uczenia się języka angielskiego w domu odpowiada: „mam książkę

i podręcznik, i mówię. Jak nie wiem jak powiedzieć to pytam mamy”. Helena uważa, że to „nudne uczyć się w szkole, ale że może jakby zajęcia dodatkowe były fajne, to by chciała”.

Matka nie zapisuje Heleny na dodatkowe zajęcia w szkole, bo córka nie chce. Matka nie widzi takiej potrzeby, gdyż uważa, że córka bardzo dobrze radzi sobie w na zajęciach i nie potrzebuje dodatkowego wsparcia. Nie widzi żadnych trudności w nabywaniu języka, poza czytaniem i pisanem, jako sukcesy wskazuje, że córka znacząco przewyższa poziomem swoich rówieśników. Matka nie widzi potrzeby dostosowań dla potrzeb na zajęciach z języka angielskiego.

Obszary wsparcia dziewczynki dotyczyć powinny usprawniania czytania i pisania w języku angielskim, a także oddziaływania na wskazane deficyty w zakresie sprawności językowej oraz obniżonej integracji słuchowo-wzrokowej. Zachęca się do uczenia czytania podejściem fonetyczno-globalnym. Sprawność fonologiczna rozwijana powinna być w odpowiednio przygotowanym treningu fonologicznym, który wspomagany będzie poprzez bazowanie na mocnych stronach dziewczynki. Stworzenie działań pomocowych konieczne jest także w zakresie podnoszenia motywacji dziewczynki do podejmowania aktywności z zakresu języka angielskiego. Ukazywać należy funkcjonalność języka i możliwości wykorzystania w codziennych sytuacjach. Można w tym celu wykorzystać elementy metod i technik z przykładowych proponowanych np. technik dramowych, technik teatralnych, metody Montessori, sytuacyjnego podejścia do nauczania języka, itp.

[JAMES – LAT 8, KLASA III]

James (lat 8) to dziecko dwujęzyczne z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami w kształceniu. Wywiad środowiskowy, medyczny i z okresu wczesnodziecięcego nie jest obciążony. James urodził się w Anglii i tam też rozpoczął edukację przedszkolną i szkolną. Jego edukacja w klasie pierwszej przebiegała bezproblemowo, a nauczyciele wypowiedzieli się bardzo wysoko na temat umiejętności językowych dziecka, o czym świadczy analiza dostarczonej dokumentacji. Po ukończeniu klasy I, rodzice zdecydowali się na powrót do kraju. Obowiązek szkolny w Polsce rozpoczął od klasy II. James doświadcza trudności z adaptacją, w szczególności na zajęciach z języka angielskiego, według matki, ze względu na trudności w nawiązaniu relacji z nauczycielką.

Rozwój poznawczy chłopca plasuje się na poziomie inteligencji przeciętnej, nieharmonijnie, z korzyścią dla obszaru niewerbalnego. Pamięć robocza plasuje się na poziomie ponadprzeciętnym.

Nie diagnozuje się u chłopca żadnych trudności w zakresie czytania głośnego, zarówno w zakresie tempa, techniki czytania jak i rozumienia tekstu. Bezbłędnie przepisuje na podstawie wzoru, a pisanie ze słuchu nie sprawia mu kłopotu. Zachowuje poprawność ortograficzną; w zapisie pojawiają się nieliczne zamiany głosek podobnych do siebie brzmieniowo i nieliczne pominięcia. Poziom graficzny pisma nie wzbudza zastrzeżeń.

Funkcje słuchowo-językowe rozwijają się nieharmonijnie w zakresie ogólnej sprawności fonologicznej. Na tle prawidłowego dokonywania analizy i syntezy fonemowej, abstrahowania głosek ze śródgłosu, wsparcia wymaga praca na sylabach. Świadomość fonologiczna jest nieznacznie obniżona. James ma trudności z prawidłowym różnicowaniem i wyróżnianiem fonemów w słowach podobnych do siebie artykulacyjnie w śródgłosie. Zasób pamięci fonologicznej chłopca rozwija się w dolnej granicy normy rozwojowej.

Funkcje wzrokowo-przestrzenne w zakresie dokonywania strukturalizacji materiału złożonego kształtują się poniżej normy – chłopiec ma trudność z prawidłowym zaplanowaniem przestrzennym swojej pracy na kartce. Lepiej radzi sobie w zadaniach wymagających sprawności percepcji wzrokowej z materiałem prostym oraz w zakresie zapamiętywania wzrokowego.

Integracja wzrokowo-przestrzenna rozwinięta została u ucznia na poziomie ponadprzeciętnym, co pozwala na znaczne kompensacje podczas wykonywania zadań złożonych.

Analiza dyspozycji językowych chłopca ukazuje duży potencjał w osiągniętych sprawnościach językowych, pomimo wyróżnionych deficytów funkcji słuchowo-językowych i wzrokowo-przestrzennych. Badanie diagnostyczne, dzięki stopniu zaawansowania językowego dziecka, przeprowadzone zostało w pełni w języku angielskim. Stwierdza się u dziecka wysoko rozwinięte sprawności mówienia, rozumienia, słuchania (w tym pracy z materiałem audialnym), czytania oraz bogactwo językowe. James prawidłowo rozumie przekazane polecenia i instrukcje, rozumie krótkie i proste pod względem gramatycznym wypowiedzi, bez konieczności wsparcia gestem przez diagnostę. Chłopiec chętnie podejmował wszystkie aktywności, wykazując się wysokim poziomem motywacji. Początkowo jego wypowiedzi składały się z pojedynczych słów, w kolejnych aktywnościach wypowiadał się także pełnymi zdaniami. Prawidłowo reagował na zadawane pytania w języku angielskim, udzielając logicznych, zrozumiałych, jak i poprawnych gramatycznie odpowiedzi, a także z własnej inicjatywy podejmował rozmowę swobodną z diagnostą w języku angielskim, pytając o upodobania czy dopytując o sposób wykonania zadania, czy poprawność odpowiedzi. Wykazał się wysokim zrozumieniem

zaproponowanego materiału audialnego, zarówno w zakresie słuchania wybiórczego (dla informacji), słów kluczy, a przede wszystkim rozumienia z kontekstu. James prawidłowo odczytuje zdania w języku angielskim, zachowując prawidłową wymowę. Bez problemu rozumie ich znaczenie. W wypowiedziach, jak i w zadaniach sprawdzających słownik bierny i czynny, wykazał się znajomością słów wykraczającą poza te, znane jego rówieśnikom.

Pomimo dużego potencjału chłopca do nabywania sprawności językowych, bardzo dobrego radzenia sobie z zaproponowanym materiałem i chętnego przystępowania do proponowanych aktywności w trakcie badania, James ma ambiwalentny stosunek do języka zajęć szkolnych. Mówi, że „bardzo lubi” lubi język angielski, jednakże nie lubi uczęszczać na zajęcia z języka angielskiego, gdyż jak sam twierdzi „nudzę się”. Z aktywności najczęściej występujących na zajęciach szkolnych wspomniane są słuchanie historyjek, piosenek i pisanie w podręczniku i zeszytach ćwiczeń. Nauczycielka mówi na zajęciach naprzemiennie w języku polskim i angielskim. Najczęściej przynosi na zajęcia podręcznik. James podkreśla, że „na angielskim jest nudno i ja to wszystko wiem”.

Z wywiadu z matką wynika, że występuje konflikt pomiędzy nauczycielką języka angielskiego a jej synem. Matka dostrzega duży potencjał syna do nabywania języka i nie chce, aby to co już teraz potrafi zostało zapomniane. Podkreśla sukcesy syna w szkole w Anglii i chciałaby dalej dążyć do rozwoju językowego dziecka i zapewnić mu takie możliwości. Widzi, że syn nie lubi chodzić na zajęcia z języka angielskiego w szkole i zastanawia się nad zapisaniem go na zajęcia dodatkowe.

Choć James, zgodnie z definicją, ze względu na liczne deficyty rozwojowe, nie może być uznany jako dziecko szczególnie uzdolnione, to funkcjonuje w podobny sposób. Doświadczenie migracji i wychowywania się w środowisku angielskojęzycznym, ukończenia klasy pierwszej w tamtejszym systemie oświaty, a także naturalny sposób ekspozycji językowej na dziecko wpłynęło pozytywnie na osiągnięte przez niego sprawności językowe w języku angielskim. Pomimo licznych deficytów rozwojowych z zakresu sprawności i świadomości fonologicznej oraz funkcji wzrokowo-przestrzennych, wysoko rozwinięta integracja wzrokowo-słuchowa oraz wczesna ekspozycja językowa w środowisku anglojęzycznym pozwoliła na wykształcenie wysokich możliwości i dużych dyspozycji językowych dziecka.

Ze względu na możliwy brak odpowiedniej stymulacji lingwistycznej z zakresu języka angielskiego na szkolnych zajęciach i braku możliwości zintensyfikowanego używania języka, istnieje prawdopodobieństwo, że zostanie on zapomniany. Duży zasób i potencjał językowy dziecka wraz z naturalnie wykształconą dwujęzycznością

kwalifikować by mogła dziecko do indywidualnego toku nauczania z języka angielskiego. Zachęcać powinno się dziecko do poszerzania słownictwa (np. poprzez wykorzystywanie drzewek wyrazowych, poznawanych struktur gramatycznych (np. zachęcanie do tworzenia projektów edukacyjnych). Zapewnić należy aktywności rozwijające jego doświadczenia językowe, które pozwolą mu na używanie poznanego słownictwa i struktur w różnych kontekstach. Zachęcanie ucznia do czytania w języku angielskim, w tym proponowanie literatury dostosowanej do wieku i możliwości ucznia, a także nakierowywanie go na materiały do pracy własnej: oglądanie wybranych tutoriali, filmików, materiałów audiowizualnych w języku angielskim. Wskazywać można aktywności rozwijające mówienie swobodne na bazie poznawanych struktur i słownictwa. Zachęcać można nauczyciela języka angielskiego do całkowitego wyeliminowania stosowania języka polskiego na rzecz języka angielskiego na zajęciach szkolnych.

DIMITRI– LAT 10, KLASA III

Dimitri to chłopiec pochodzący z Ukrainy, z doświadczeniem migracji, od roku przebywający w Polsce i realizujący tutaj obowiązek szkolny. W szkole uczęszcza na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne oraz indywidualne z języka polskiego dla obcokrajowców. Ma trudności z czytaniem i pisanem oraz zachowaniem prawidłowego poziomu graficznego i estetycznego pisma. Wywiad rodzinny obciążony jest opóźnionym rozwojem mowy. Chłopiec zaczął mówić po 4 roku życia, aktualnie płynnie i bez problemu mówi po rosyjsku. Ma problemy z mówieniem w języku polskim, często używa naprzemiennie słów polskich i rosyjskich, zachodzi zjawisko interferencji językowych.

Poziom inteligencji przeciętnej o nieharmonijnym przebiegu wskazuje także na różnice w obszarach werbalnym i niewerbalnym, na korzyść niewerbalnego. Chłopiec lepiej radzi sobie z przetwarzaniem wzrokowym niż z wykonywaniem aktywności opartych na przetwarzaniu słuchowo-językowym. Inteligencja werbalna rozwinięta jest na poziomie poniżej przeciętnej. Poziom inteligencji skryzalizowanej, świadczą o oddziaływaniu środowiska kształtuje się na poniżej przeciętnej. Zasób pamięci roboczej rozwija się prawidłowo.

U chłopca stwierdza się głębokie deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie funkcji słuchowo-językowych oraz znaczne deficyty funkcji wzrokowo-przestrzennych. Spostrzeganie w pracy na materiale wizualnym prostym i złożonym jest obniżone. Chłopiec prawidłowo rozwinął zasób pamięci wzrokowej krótkotrwałej.

Koordinacja wzrokowo-ruchowa jest obniżona, co wpływa na obniżony poziom graficzny pisma. Pod presją czasu i stresu poziom graficzny pisma może ulec dodatkowemu obniżeniu estetycznemu. Formy liter są nienormatywne – występują liczne zniekształcenia i deformacje. W zakresie poziomu rozwoju świadomości fonologicznej, jak i sprawności fonologicznej w obrębie jej wąskich funkcji widoczne są głębokie deficyty. Słabszą stroną dziecka jest zasób pamięci fonologicznej oraz słuchowej, w zakresie bieżącego zapamiętywania i przypominania sobie materiału językowego. Chłopiec ma trudności z ukierunkowaniem i utrzymaniem uwagi słuchowej na materiał przekazany werbalnie.

Podczas pisania popełnia liczne błędy np. zapis w sposób fonetyczny, pomijając części składowe wyrazów, czy to liter czy to sylab. Czyta techniką mieszaną, a dekodowanie, rozumiane jako odczytywanie pseudosłów pod presją czasu, sprawia mu wiele trudności.

Głębokie deficyty słuchowo-językowe, zwiększone trudności w skupianiu uwagi słuchowej, deficyty funkcji wzrokowo-słuchowych znacząco określają dyspozycje językowe dziecka w zakresie języka angielskiego. Największe trudności sprawia chłopcu wykonywanie aktywności z zakresu sprawności słuchania i rozumienia. Chłopiec nie rozumie kierowanych do niego poleceń, nie potrafi podążać za instrukcją. Ma trudności z wyodrębnieniem słów kluczowych, a także zrozumieniem kontekstu wypowiedzi, gdy są one mu podane. Nie radzi sobie z przypominaniem poznanego wcześniej słownictwa, a wypowiedziane słowa nie mają zachowanego poprawnego wzoru fonetycznego. Zachodzi zjawisko interferencji oraz mieszania się kodów językowych, chłopiec miesza słowa z języka polskiego z angielskim i L1 rosyjskim. Podczas odczytu słów, często zgaduje ich wymowę. Nieprawidłowo układa litery z rozsypanki literowej, po podaniu wzoru fonetycznego przez diagnostę.

Chłopiec przyjmuje bierną postawę w czasie rozmowy dotyczącej przebiegu zajęć z języka angielskiego. Nie wszystkie pytania zostały przez niego zrozumiałe. W tym przypadku, nieocenioną pomocą były przygotowane obrazki ułatwiające wybór odpowiedzi przez dziecko. Udało ustalić się, że Dimitri lubi język angielski, a na nim najchętniej rysuje. Na zajęciach najczęściej czuje się smutny, ze względu na to, że „nie wiem angielski”. Wywiad z rodzicem nie został przeprowadzony. Matka nie posługuje się językiem polskim, mówi jedynie po rosyjsku. Ze względu na występującą barierę językową badaczka zmuszona była pominąć ten element diagnozy.

Wskazać można wiele obszarów z zakresu edukacji lingwistycznej, które wymagać będą wspierania oraz intensywnej stymulacji, a także integrowania działań korekcyjno-kompensacyjnych z językowymi m.in. pracy z materiałem audialnym, poszerzania zasobu

pamięci fonologicznej i słuchowej, działań w zakresie zachowania poprawności pisania, czytania, zapamiętywania i wykorzystywania poznawanego słownictwa. Działania skupione powinny być na początkowej intensywnej pracy z zakresu treningu fonologicznego, a także poszerzania sprawności słuchania. Zwiększyć należy ekspozycję Dimitriego na język angielski w różnorodnych aktywnościach bazujących na usprawnianiu i stymulowaniu sprawności słuchania i rozumienia. Wypracowywać należy użycie technik i strategii pracy z nagraniem i aktywnościami z tego zakresu. Przed odtworzeniem materiału audialnego istotne jest wcześniejsze zapoznanie się z zadaniami i aktywnościami, co pozwoli chłopcu na słuchanie bardziej świadome i nakierowane na wskazane cele. Nagrania powinny być dostosowane do potrzeb dziecka, m.in. ze względu na przekaz oraz zawarte treści, a także oparte mogą być na wspomaganiu materiałem wizualnym. Przyswajanie nowego słownictwa powinno odbywać się wraz z wykorzystaniem materiałów wizualnych oraz koniecznego łączenia wzoru fonetycznego z graficznym odzwierciedleniem słowa; nie zaleca się wyłączonego powtarzania słownictwa bazując jedynie na słuchu. Uczenie słownictwa nie powinno przebiegać w sposób jednostkowy, lecz w kontekście, w odwołaniu do sytuacji życia codziennego, a także w wyrażeniach zawierających struktury gramatycznych (*verb pattern*) dostosowanych do danego etapu edukacyjnego. Nie zaleca się bezpośredniego tłumaczenia zwrotów na język polski czy rosyjski.

2.11. KATEGORIA 11: Dzieci bez deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych z zaburzeniami funkcjonowania szkolnego przy przeciętnym rozwoju poznawczym
EWELINA – LAT 8, KLASA II

Ewelina (lat 8) skierowana została do poradni psychologiczno-pedagogicznej z powodu trudności w czytaniu i poprawnym pisaniu wskazanymi przez szkołę. Rozwój intelektualny przeciętny przybiera harmonijny obraz poszczególnych funkcji poznawczych bez deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych. Zasób pamięci roboczej jest prawidłowy. Widoczna jest dysproporcja pomiędzy inteligencją płynną a skryzalizowaną. Chociaż oba wskaźniki wskazują na przeciętny rozwój, wyraźnie widać różnicę pomiędzy potencjałem poznawczym dziecka, a osiąganą wiedzą proceduralną w aspekcie werbalnym. Sugerować to może niewystarczającą stymulację środowiskowo-kulturową, która może być przyczyną wymienionych trudności w nabywaniu umiejętności i wiedzy szkolnej.

Wywiad rodzinny i medyczny jest obciążony w zakresie okołoporodowym i wczesnego dzieciństwa. Poród dziewczynki odbył się próżnociągiem VACUUM. Dziewczynka spędziła jako noworodek dwa tygodnie w inkubatorze, ze względu na brak

przybierania na wadze. Dość późno zaczęła siadać i chodzić. Aktualnie bardzo sprawna ruchowo i manualnie. We wczesnym dzieciństwie, w czasie okresu przedszkolnego, stwierdzono niedosłuch, który ustąpił po zabiegu wycięcia migdałów. Wskazano, że dziewczynka jest bardzo emocjonalna; ewentualne porażki edukacyjne wpływają na nią bardzo negatywnie.

Ewelina zna wszystkie litery i ich odpowiedniki głosek w izolacji, a także cyfry, chociaż sama twierdzi, że zapomina literki podczas czytania, co wskazywać może na obniżoną automatyzację, która przejawia się w złożonych operacjach. Ewelina czyta w prawidłowym tempie, przy zastosowaniu techniki mieszanej (syلابizowanie z przedłużaniem samogłosek). Dziewczynka radzi sobie z dekodowaniem słów nieznanymi oraz w pracy z pseudosłowami. Zapamiętuje z tekstu wiele szczegółów i tym samym osiąga prawidłowy poziom rozumienia czytanych treści. Z opinii ze szkoły wynika jednakże, że podczas odczytu tekstu po cichu gubi się i nie zawsze rozumie to, co przeczytała. Podczas pisania ze słuchu wystąpiły błędy o charakterze ortograficznym. Ich liczba przekracza założoną w normie rozwojowej. W zapisie zdarza się przestawianie lub pomijanie liter, brak wielkich liter na początku zdania, a także pomijanie znaków diakrytycznych w zapisie czy zamienianie liter podobnych do siebie graficznie. Podczas przepisywania, pojawiły się błędy o tym samym charakterze, mimo podanego wzoru. Poziom graficzny i estetyczny pisma ocenia się jako prawidłowy i czytelny, jednakże często występują błędy konstrukcyjne zapisu liter.

U Eweliny zdiagnozowano prawidłowy poziom funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz słuchowo-językowych. Na tle prawidłowo rozwijającej się ogólnej sprawności fonologicznej w zakresie dokonywania przekształceń w zakresie analizy fonemowej, abstrahowaniem głoski ze śródgłosu oraz abstrahowaniem i syntetyzowaniem sylab, widoczne są niewielkie deficyty w obrębie dokonywania syntezy fonemowej. Świadomość fonologiczna kształtuje się prawidłowo, chociaż na pograniczu normy rozwojowej, co może sugerować konieczność stymulacji i wsparcia. Zasób pamięci fonologicznej jest prawidłowy, a dziewczynka nie ma trudności ze skupieniem uwagi słuchowej. Nie diagnozuje się dysfunkcji w zakresie rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych. W normie rozwojowej wskazać można koordynację wzrokowo-ruchową, zapamiętywanie wzrokowe oraz sprawność percepcji wzrokowej na materiale prostym oraz dokonywanie analizy złożonego materiału wizualnego. Integracja wzrokowo-słuchowa oraz zdolność integrowania informacji płynących z wielu modalności rozwija się w granicach normy

rozwojowej. Dziewczynka nie ma trudności z precyzyjnym koordynowaniem płynących do niej informacji.

Po wskazaniu trudności w funkcjonowaniu dziewczynki można by poddawać w wątpliwość, czy nie mamy do czynienia z dzieckiem z ryzyka dysleksji. Na podstawie przeprowadzonej diagnozy stwierdzić jednak można, że na obserwowane funkcjonowanie dziecka i trudności w zakresie czytania i pisania nie ma wpływu rozwój funkcji percepcyjno-motorycznych, który przebiega harmonijnie oraz bez deficytów (jedyne deficyt występuje w obszarze syntezy fonemowej). Po dokonaniu pełnej analizy profilu diagnostycznego widoczne zatem jest, że nie jest on charakterystyczny dla dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. U Eweliny można zauważyć profil diagnostyczny zwykle charakterystyczny dla dzieci zaniedbanych środowiskowo. Analizując wywiad z rodzicami, zebraną dokumentację oraz na podstawie własnych obserwacji nie stwierdza się jednakże przesłanek sugerujących zaniedbanie środowiskowe. Występujące trudności w czytaniu i pisaniu muszą mieć zatem inną przyczynę. Szukać jej można w obciążonym wywiadzie rodzinno-medycznym (zaburzenia słuchu we wczesnym dzieciństwie), wpływie czynnika emocjonalnego na automatyzowanie wspomnianych umiejętności czy niewystarczającej stymulacji, wspierania oraz wspomagania dziewczynki w jej potrzebach. Trudności Eweliny nie kwalifikują się zatem do żadnej z kategorii wspomnianych specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Analizą jakościową dyspozycji językowych z zakresu języka angielskiego stwierdza się, że Ewelina radzi sobie z odpowiednim reagowaniem na polecenia w języku obcym, podążaniem za instrukcją oraz rozumieniem z kontekstu. Dziewczynka wysłuchuje w materiale audialnym słowa jej znane. Wskazać można na strategie rozumienia wypowiedzi, stara się oprzeć swoje rozumowanie na podstawie wybiórczych słów, które usłyszy i odnosi je do kontekstu. Świadczą o tym jej wypowiedzi po polsku, w których uzasadnia dlaczego wybrała dany obrazek. Popelnia błędy, kiedy w wypowiedzi wymienionych zostaje wiele elementów pojawiających się w potencjalnych możliwościach wyboru. Prawidłowo radzi sobie z rozumieniem prostych rozmów opartych na codziennych pytaniach i odpowiedziach. Zdarza się, że zapomina słownictwo, które wcześniej było przyswojone, stosując neologizmy (używa polskich słów z brzmieniem angielskim). Prawidłowo różnicuje słowa rymujące się, Słowa, które są jej znane nie zawsze wypowiedzane są poprawnie, potrafi jednakże powtórzyć prawidłowo za diagnostą. Stara się wymawiać słowa dokładnie za diagnostą, poprawiając się, jeżeli brzmienie jej nie zadowala. Stosuje poprawną wymowę w słowach bardziej utrwalonych, co potwierdza się

w prawidłowym rozwoju pamięci słuchowej operacyjnej i pamięci fonologicznej. Odczytuje samodzielnie proste zdania w poprawny sposób, czytając globalnie, dokonując autokorekty własnej wymowy podczas czytania. Lepiej radzi sobie ze zrozumieniem zdania, jeżeli jest ono odczytane ponownie przez diagnostę, lub możliwe, że potrzebuje zwiększonej ilości powtórzeń dla zwiększenia efektywności rozumienia. Popęnia nieliczne błędy w określaniu prawdziwości zdania na podstawie obrazka. Bezproblemowo układa wyrazy z rozsypanki wyrazowej na podstawie wzoru fonetycznego podanego przez diagnostę. W znanych strukturach gramatycznych, np. mówiąc o upodobaniach pojawia się trudność w tworzeniu zdań przeczących i twierdzących; tworzy zdania analogicznie do poprzedniego użytego wzoru np. *I don't like... I do like...*⁵⁷. Prawidłowo przepisuje wyrazy na podstawie wzoru, popełnia jednak błędy zapisu fonetycznego ze słuchu. Potrafi wysłuchać i znaleźć prawidłową odpowiedź na podstawie nagrania, jednakże poprawność jej zapisu jest obniżona. Na podstawie obrazka poprawnie odpowiada na zadane pytania, czasami jednym wyrazem, podejmuje także próby tworzenia własnego zdania.

Pomimo dużego potencjału dziewczynki do nabywania sprawności językowych, dobrego radzenia sobie z zaproponowanym materiałem i chętnego przystępowania do proponowanych aktywności, Ewelina ma ambiwalentny stosunek do języka angielskiego i zajęć szkolnych. Mówi, że „średnio” lubi język angielski, ustosunkowując swoją odpowiedź słowami: „nic z niego nie rozumiem”. Świadczyć może to braku wiary we własne możliwości, a także niedostrzegania swoich osiągnięć w tym zakresie. Twierdzi, że „wszystko jest dla niej najtrudniejsze”. Dodaje, że nie tylko ona boryka się z trudnościami, podkreślając jednak swoje trudności: „dla wszystkich jest najtrudniejsze, ale szczególnie dla mnie, bo nic nie rozumiem. Wszyscy nie rozumieją, ale szczególnie ja, bo było zdalnie i pani ciągle chorowała”, „w niczym nie jestem dobra”. Z aktywności najczęściej wskazanych na zajęciach szkolnych jest słuchanie historyjek oraz „mówimy sobie słowa i takie rzeczy”. Nauczycielka najczęściej „mówi po angielsku, a my słuchamy i myślimy co to może znaczyć”. Nauczycielka przynosi na zajęcia książki, karty z obrazkami. Ewelina chciałaby, aby pojawiało się więcej gier, tak jak to było na zajęciach dodatkowych, na które uczęszczała w zeszłym roku. W domu lubi „słuchać historyjek i filmy oglądać”.

Ewelina uczestniczyła w poprzednim roku na zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, które odbywały się w szkole, organizowane przez nauczycielkę uczącą daną

⁵⁷ Forma *I do like* jest możliwa i poprawna w kontekście gramatycznym; na tym etapie edukacyjnym jednakże nie jest ona stosowana i oczekiwana.

klasę. Odbywały się one raz w tygodniu, w wymiarze 45 min., w grupie kilkusobowej. Zajęcia miały na celu powtarzanie materiału przerabianego w klasie, utrwalanie słownictwa. Miały one formę gier i zabaw, związanych z tą samą tematyką, co omawiana w klasie. Z rozmowy z ojcem wynika, że córka lubi język angielski, ale nie zajęcia w szkole. W przypadku niezrozumienia materiału, trudności w opanowaniu słownictwa lub innych, płacze i reaguje bardzo emocjonalnie. W opinii ojca, duży wpływ na to miała też sytuacja odbywania lekcji w sposób zdalny; miała trudności w skupieniu uwagi w trakcie zajęć odbywanych w ten sposób. Ojciec ocenia osiągnięcia językowe córki jako zadowalające.

Obszary dotyczące działań wspierających i stymulujących powinny dotyczyć zachęcania do poszerzania i rozwijania sprawności językowych w obrębie języka angielskiego w wymiarze większym niż przewiduje program. Profil diagnostyczny Eweliny warunkuje kształtowanie się dyspozycji językowych, które pozwalają jej na efektywność osiąganych celów językowych w zakresie języka angielskiego. Warto skupić oddziaływania lingwistyczne na rozwoju kompetencji produkcyjnych oraz wykorzystywania języka jako narzędzia m.in. komunikacji. W tym celu wykorzystywać warto różnorodne metody i techniki pracy typu techniki dramatyczne, *blended learning*, metodę stacji dydaktycznych, narzędzia TIK, metody aktywizujące, itd.

PODSUMOWANIE

Wspominane deficyty funkcji słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych, indywidualny rozwój funkcji poznawczych, trudności ze skupieniem uwagi, oraz inne wskazane, mają znaczący wpływ na rozwijanie sprawności językowych w języku angielskim. Na podstawie dokonanej analizy przypadków dzieci, wskazaniu ich indywidualnego rozwoju, form wsparcia, a także odnosząc to do dyspozycji językowych dziecka warto podkreślić, że:

- w obrębie jednej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, oprócz wspólnych dla nich cech funkcjonowania, wynikających z ich określonej w kategoryzacji specjalnej potrzeby oraz/lub niepełnosprawności, znaczącą rolę odgrywa indywidualny profil rozwojowy, który znacząco wpływa na nabywanie sprawności językowych;
- zarówno klasyfikacje/kategoryzacje specjalnych potrzeb edukacyjnych wyznaczające pewne wspólne cechy funkcjonowania dzieci, jak i odniesienia do indywidualnej analizy profilu diagnostycznego są ważne w kontekście nie tylko możliwie występujących trudności lingwistycznych u dziecka, ale także dla

tworzenia działań wspierających i pomocowych oraz adaptowaniu i dostosowywaniu procesu dydaktycznego dla wspomagania i stymulowania rozwoju językowego, a także holistycznego dziecka, i przyjęć należy ich nieodłączność;

- dla dzieci z trudnościami, konieczne jest odniesienie edukacji lingwistycznej do ich indywidualnego profilu diagnostycznego, a także integrowanie działań językowych z oddziaływaniami terapeutycznymi;
- zawarte w diagnozie określenia często przybierają ogólne stwierdzenia typu „obniżony poziom funkcji słuchowo-językowych”, „obniżony poziom funkcji wzrokowo-przestrzennych”. Wymagają one szczegółowej analizy ich wąskich funkcji oraz ich korelacji z innymi. Dopiero ich integracja ukazuje obraz rzeczywistego funkcjonowania dziecka na zajęciach z języka angielskiego oraz daje możliwość podejmowania właściwych działań pomocowych, wspierania, wspomagania oraz dostosowań i adaptacji procesu nauczania;
- na podstawie wskazanych przypadków stwierdza się, że rodzice nie są świadomi występujących dostosowań lub adaptacji proponowanych dla dziecka, lub nie występują one w sytuacjach szkolnych na zajęciach z języka angielskiego.

Na podstawie omówionych przypadków wskazać można, że trudności u dzieci przejawiają się w aspekcie m.in. poprawności czytania, wypowiedzania oraz rozumienia słów z kontekstu, rozróżniania poszczególnych dźwięków (szczególnie, kiedy dźwięki nie występują w języku polskim), braku połączenia słowa z formą pisemną (szczególnie, kiedy wymowa zdecydowanie odbiega od zapisu graficznego), zapamiętywania i wykorzystywania nowego słownictwa, użycia poznanych struktur gramatycznych w wypowiedziach, rozwijania kompetencji komunikacyjnych języka. Podsumowując opisane przypadki można wysnuć następujące wnioski:

- dzieci ze znacząco obniżonymi funkcjami słuchowo-językowymi lepiej sobie radzą w nabywaniu sprawności językowych, jeżeli ich zasób pamięci fonologicznej, słuchowej i uwagi słuchowej jest na poziomie przeciętnym;
- prawidłowo rozwinięta integracja wzrokowo-słuchowa znacząco kompensuje deficyty pozostałych funkcji percepcyjno-motorycznych;
- prawidłowy zasób pamięci roboczej, nawet w przypadku deficytów funkcji słuchowo-językowych kompensuje deficyty i pozwala na bardziej efektywne nabywanie sprawności językowych;

- te same deficyty w rozwoju funkcji słuchowo-językowych nie zawsze będą miały takie same oddziaływanie na kształtowanie się dyspozycji językowych, ich wskazany poziom rozwoju należy odnieść do rozwoju innych funkcji, typu poznawczych, wykonawczych, pamięci roboczej i osiągniętej integracji słuchowo-wzrokowej;
- motywacja i odpowiedni poziom koncentracji uwagi odgrywają bardzo dużą rolę w podejmowaniu aktywności i nabywaniu sprawności językowych i często stanowią szczególny rodzaj wsparcia w edukacji lingwistycznej;
- czynnik środowiskowy i wsparcie środowiskowo-rodzinne pełnią znaczącą rolę dla nabywania sprawności językowych i budowania dobrych praktyk z zakresu nabywania języka.

Wskazać także można istotne zalecenia w pracy, które odnosić się będą do wszystkich wskazanych przypadków, a także wszystkich dzieci, które mają trudności w nabywaniu sprawności językowych. Wspomniane zalecenia pomocne będą w zbudowaniu ogólnego fundamentu dla zindywidualizowania procesu nauczania, na którego bazie dokonywać można adaptacji i dostosowań, biorąc pod uwagę indywidualny profil rozwojowy:

- rozwijanie poszczególnych sprawności językowych powinno być szczególnie uwzględniane i stymulowane, przy wykorzystaniu odpowiednich materiałów glottodydaktycznych, zastosowaniu właściwie dobranych metod i technik z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego z uwzględnieniem odpowiadającym potrzebom dzieci oddziaływań terapeutycznych;
- zapoznanie dziecka z zasadami wymowy poszczególnych dźwięków na przykładach grup wyrazów, w tym przeprowadzanie treningu fonologicznego;
- zastosowanie gier językowych, nauczania polisensorycznego, metod aktywizujących oraz różnorodnego sposobu powtarzania, zapamiętywania i wspomagania kategoryzowania nabywanej wiedzy, w szczególności poszerzania słownictwa, nabywania swobody wypowiedzania się (tym samym nie dopuszczenie do wytworzenia bariery językowej) oraz poznawania i utrwalania struktur gramatycznych adekwatnych do danego poziomu edukacyjnego;
- warto ograniczyć użycie języka polskiego na lekcjach na rzecz języka angielskiego, w celu zapewnienia jak największych możliwości „osłuchiwania się” z językiem, co pozwoli także na rozwijanie rozumienia z kontekstu, zapamiętywanie stosowanych

zwrotów czy użytych fraz i struktur gramatycznych, itd., nie zaleca się także bezpośredniego tłumaczenia zwrotów i słownictwa na język polski; zaleca się proponować aktywności związane z jak najbardziej zbliżonym do funkcjonalnego wykorzystania języka w codziennym życiu,

- dla wszystkich dzieci ze wskazanymi trudnościami istotne będzie skupienie działań i oparcie ich na aktywnościach z zakresu sprawności słuchowej. Budowanie odpowiedniego fundamentu „osłuchania się” ułatwi nabywanie kolejnych sprawności. Przed odtworzeniem materiału audialnego oraz wykonaniem aktywności z zakresu rozwijania i sprawdzania poziomu osiągniętej sprawności słuchania (*listening*) istotne jest wcześniejsze zapoznanie się z zadaniami i aktywnościami, co pozwoli na słuchanie bardziej świadome i nakierowane na wskazane cele;
- zagadnienia gramatyczne ukazane powinny być w sytuacjach codziennych, z ich możliwym zastosowaniem, na materiale wizualnym np. w postaci wykresów czy tabel, w języku angielskim. Nie zaleca się bezpośredniego przekładu zagadnień gramatycznych języka angielskiego na gramatykę języka ojczystego. Warto bezpośrednio wykorzystywać struktury gramatyczne w wypowiedziach i w języku codziennym. Zaleca się zmniejszenie znaczenia poprawności gramatycznej na rzecz funkcjonalnego wykorzystania jej dla tworzenia wypowiedzi, rozwijania kompetencji komunikacyjnej i nabywania płynności wypowiedzi.
- należy wspierać poznawanie języka poprzez nakierowanie na dodatkowe materiały do pracy własnej (dostosowane dla uczniów z wskazanymi deficytami), proponowanie oglądania wybranych tutoriali, filmików, materiałów audiowizualnych w języku angielskim w celu poszerzania słownictwa, utrwalania gramatyki, dbania o poprawną wymowę, itd.
- wypowiedzianie poleceń w języku angielskim z zachowaniem ich prostoty gramatycznej oraz leksykalnej – użycie rutynowego języka klasowego. Polecenia należy wspierać gestami oraz wskazywaniem, w celu lepszego zrozumienia.

Wydaje się koniecznym podkreślenie istoty łączenia wiedzy zarówno w zakresie specyfiki funkcjonowania dzieci w grupach poszczególnych potrzeb edukacyjnych, z wykorzystaniem wiedzy o ich indywidualnym rozwoju ukazanym w profilu diagnostycznym. Zarówno zrozumienie jak może funkcjonować dziecko ze względu na daną

niepełnosprawność czy deficyty, ale także pochylenie się nad indywidualnym rozwojem i kształtowaniem się jego potencjału i dyspozycji da nauczycielowi pełne odniesienie dla przygotowywania dla dziecka działań wspomagających i wspierających.

Moje badania wskazują także na konieczność i nieodłączność łączenia działań edukacyjno-językowych z rehabilitacyjno-terapeutycznych podejmowanych przez nauczyciela języka angielskiego w stosunku do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co potwierdza wskazania badaczy (zob. Karpińską-Szaj, 2011, s. 69; Burzyńska, 2011, s. 147). Nabywanie drugiego/obcego języka będzie jedynie wtedy efektywne, jeżeli przyjmie się konieczność jednoczesnego wsparcia, wspomagania i stymulowania ogólnego rozwoju poznawczego i percepcyjno-motorycznego, bazując na zarówno wskazanych specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak i indywidualnym profilu diagnostycznym dziecka.

3. Diagnoza opinii i doświadczeń nauczycieli na temat tworzenia warunków do nabywania języka angielskiego przez dzieci z SPE – ETAP 3

Przeprowadzanie diagnozy dyspozycji językowych dzieci z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i przeanalizowanie ich potrzeb ze względu na indywidualny profil diagnostyczny dla pełnego zrozumienia ich funkcjonowania oraz ujawniających się trudności lingwistycznych na zajęciach języka angielskiego, pozwoliło na wskazanie dla nich potencjalnych obszarów działań pomocowych, wspomaganie oraz zdeterminowało możliwości budowania procesu dydaktycznego oraz dokonywania jego adaptacji i dostosowań podczas nabywania drugiego/obcego języka. W podjętym kolejnym etapie badań (etap 3) chciano spojrzeć na problematykę również z perspektywy samych nauczycieli języka angielskiego dla zrozumienia sposobu budowania przez nich procesu edukacyjnego, sposobu wykorzystywania przez nich informacji zawartych w dostępnej dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także wskazania występujących dobrych praktyk i rozwiązań przez nich stosowanych w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badanie przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Pomimo przesłania ankiety do 3879 szkół podstawowych, w badaniu wzięło udział 132 nauczycieli języka angielskiego. Ze względu na liczbę osób biorących udział w badaniu pragnę podkreślić konieczność spojrzenia na badania i dokonanie analizy nie generalizując uzyskanych wyników, lecz raczej na uzyskaną możliwość ukazania pewnej perspektywy i poglądu na daną problematykę.

PROBLEM 4: Jak funkcjonują i z jakimi trudnościami zmagają się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w opiniach nauczycieli języka angielskiego?

Dane przedstawione w tabelach przedstawiają wyniki uzyskane w badaniu nauczycieli języka angielskiego na temat częstotliwości pracy z dziećmi z wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych (Tab. 32), zgodnie z przyjętą kategoryzacją, ale zdeterminowaną dla interesujących mnie specjalnych potrzeb edukacyjnych (Tab. 33), a także w zakresie posiadanej przez nich dokumentacji (Tab. 34). Pochylnono się także nad

analizą trudności na zajęciach z języka angielskiego, a mianowicie jak częstotliwość ich występowania oceniają nauczyciele.

W odpowiedzi na pierwszy problem szczegółowy: **Na jaką częstotliwość występowania poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych wskazują nauczyciele języka angielskiego?** zdaniem większości nauczycieli uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi *zdarzają się w niektórych klasach*. Zgodnie z przyjętą definicją specjalnych potrzeb edukacyjnych, sugerującą, że każde dziecko je posiada, a także biorąc pod uwagę założenia indywidualizacji, w interpretacji zaskakujące może być, że nadal dla nauczycieli języka angielskiego występowanie w klasach takich dzieci jest postrzegane tylko przez perspektywę „zdarzania się” w niektórych klasach. Najprawdopodobniej pojęcie, zgodnie ze wskazanym rozpoznaniem definicyjnym we wcześniejszych rozdziałach, jest rozumiane różnorodnie przez nauczycieli i być może myśląc o specjalnych potrzebach edukacyjnych wskazują jedynie uczniów z orzeczeniem lub opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Tabela 32. Częstotliwość występowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach ankietyowanych nauczycieli (pyt. 9).

zdarzają się w niektórych klasach	73	55,3%
w każdej klasie kilkoro dzieci	37	28,0%
w każdej klasie jedno dziecko	15	11,4%
bardzo rzadko	6	4,5%
inna odpowiedź: dwójka dzieci w grupie	1	0,8%
nie ma takich dzieci w naszej szkole	0	0,0%

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnej Tabeli (Tab. 33) występowanie poszczególnych grup SPE, w skali od *najczęściej* do *prawie wcale/nigdy*, przedstawione zostało w danych liczbowych. Na *najczęściej* występującą SPE nauczyciele wskazują specyficzne trudności w uczeniu się. *Często* w klasach pojawiają się dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi. *Prawie tyle* samo osób wskazało tą samą kategorię SPE określając występowanie jako *czasami*. *Rzadko* w klasach pojawiają się dzieci z rodzin wielokulturowych i co zaskakujące, dzieci z rodzin imigranckich. To zaskakujące, gdyż ze względu na czas przeprowadzania badań i ówczesnego intensywnego napływu rodzin ukraińskich z powodu wojny na tym terenie do Polski, można by było spodziewać się, że nauczyciele udzielą innej odpowiedzi. *Rzadko* lub *prawie wcale* nauczyciele spotykają się z dziećmi z zaburzeniami rozwoju intelektualnego. To również może być zaskakujące ze

względu na posiadaną wiedzę statystyczną, gdyż to jedna z trzech najczęściej pojawiających się specjalnych potrzeb edukacyjnych w przyjętej kategoryzacji w przestrzeni edukacji ogólnodostępnej (NIK, 2017). *Prawie wcale/nigdy* nauczyciele nie mają okazji pracować z dziećmi z rozwojowymi zaburzeniami ruchowymi.

Tabela 33. Grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z którymi nauczyciele języka angielskiego spotykają się na zajęciach. Skala od najczęściej do prawie wcale/nigdy (pyt.22).

	Najczęściej	Często	Czasami	Rzadko	Prawie wcale/nigdy	Bez odpowiedzi
Zaburzenia rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim	10	12	28	39	39	4
Rozwojowe zaburzenia ruchowe	4	17	31	25	51	4
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia	10	11	32	41	36	2
Zaburzenia funkcji słuchowych	2	9	37	36	45	3
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)	13	44	42	15	14	4
Zaburzenia ze spektrum autyzmu	9	21	30	40	28	4
Specyficzne trudności w uczeniu się	32	32	34	20	12	2
Szczególne uzdolnienia językowe	9	36	26	43	15	3
Dziecko z rodzin imigranckich	8	22	28	44	28	2
Dziecko z rodzin wielokulturowych (jedno z rodziców jest Polakiem)	0	16	28	50	34	4
Dziecko z rodzin re-emigranckich	13	13	18	35	49	4

Źródło: opracowanie własne. W tabeli podano dane liczbowe, uznając, że nie zachodzi potrzeba wskazywania układu procentowego.

Kolejne pytanie szczegółowe to **Na jaką częstotliwość posiadania dokumentu z poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazują nauczyciele języka angielskiego?** Najwięcej nauczycieli wskazuje na pracę z jednym tylko dzieckiem we wszystkich kategoriach tj. dzieci posiadających opinię, orzeczenie, dziecko w trakcie diagnozy oraz dziecko z trudnościami bez dokumentu. Duże zróżnicowanie obserwować można w zakresie posiadania przez dzieci opinii; nauczyciele pracują z dwójką, czwórką, piątką dzieci posiadających dany dokument, wysokie wyniki wskazują także na pracę np. z dziewięciorgiem dzieci posiadających opinię. W zakresie posiadanego orzeczenia, nauczyciele wskazują na pracę z jednym, dwójką dzieci; podobne wyniki uzyskane zostały dla dziecka w trakcie diagnozy. Większe zróżnicowanie pod względem liczby dzieci wskazuje się dla dziecka wykazującego trudności na zajęciach, jednakże nieposiadającego dokumentu z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz diagnozy. Nauczyciele

w największej liczbie wskazują na pracę pomiędzy jednym a pięciorgiem dzieci z tej kategorii.

Tabela 34. Pracuję z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej, które posiadają: (pyt.10)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13 -	14	15	16 -	17	18	19	20
Opinia	21	14	11	14	14	11	6	7	10	9	4	4	0	4	0	0	3			
Orzeczenie	40	25	16	12	12	9	8	0	9	0	0	0	0	0	0	0	1			
Dziecko w trakcie diagnozy	48	23	12	12	10	9	8	8	1	0	0	0	0	0	0	0	1			
Dziecko z trudnościami bez dokumentu	24	17	18	20	21	8	5	5	7	6	0	0	0	0	0	0	1			

Źródło: opracowanie własne.

Trzecie pytanie szczegółowe to **Na jaką częstotliwość trudności wskazują nauczyciele u dzieci na zajęciach z języka angielskiego?**. Na podstawie wyróżnionych komponentów z diagnoz z opinii i orzeczeń (zob. etap 1 badań), nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie częstotliwości występowania danych trudności w ich opinii, w ich klasach u dzieci, w skali od *najczęściej* do prawie *wcale/nigdy*. Najczęściej wybieraną kategorią w skali jest występowanie danego komponentu *czasami*, co niewiele mówi o faktycznej sytuacji.

Najczęściej występujące trudności u dzieci to w opiniach nauczycieli trudności w koncentracji uwagi i szybkość rozpraszania się (Tabela 35). Równie często ukazana została obniżona grafomotorykę, krótkie odcinki uwagi, wolne tempo pracy, trudności z uzewnętrznianiem własnych myśli, wady wymowy, trudności w czytaniu głośnym, trudności w budowaniu wypowiedzi, trudności w pisaniu z pamięci. Prawie wcale/nigdy pojawiają się obniżenia sprawności motoryki dużej, rozpoznawanie rymów, trudności w dokonywaniu analizy i syntezy sylabowej, trudności z wyróżnianiu głosek w nagłosie, śródgłosie i wygłosie, abstrahowanie głosek ze śródgłosu, niski zasób pamięci fonologicznej, obniżony poziom integracji wzrokowo-słuchowej, niska kontrola słuchowa wypowiedzi. Rzadko występuje lateralizacja skrzyżowana lub nieustalona, zaburzenia orientacji przestrzennej, zaburzenia percepcji słuchowej, trudności w rozpoznawaniu rymów, obniżona umiejętność dokonywania zmian modalności. Analizując wymienione elementy widoczny jest pewien dysonans. Z jednej strony, w często ukazującym się

zachowaniu nauczyciele wskazują na trudności w czytaniu oraz pisaniu ze słuchu, z drugiej jednak strony wszystkie funkcje, które odpowiadają za te umiejętności ukazane są jako *rzadko* lub *prawie wcale/nigdy* nie występujące. Może to oznaczać, że nauczyciele nie posiadają wystarczającej wiedzy, która pozwala im na wskazanie z jakimi trudnościami możemy się spotkać w przypadku deficytu wybranych funkcji poznawczych bądź percepcyjno-motorycznych.

Tabela 35. Trudności dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej w opiniach nauczycieli języka angielskiego. Skala od najczęściej do prawie wcale/nigdy (pyt. 23).

	Najczęściej	Często	Czasami	Rzadko	Prawie wcale/nigdy
Inteligencja poniżej przeciętnej	10	29	48	29	16
Obniżony zasób pamięci roboczej	15	34	43	23	17
Obniżony zasób wiedzy o świecie (inteligencja skryzalizowana)	2	35	39	39	17
Obniżone rozumowanie ilościowe	11	34	35	36	16
Obniżona sprawność grafomotoryczna	28	56	40	8	0
Obniżona kontrola wzrokowo-ruchowa	6	30	55	32	9
Obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa	6	36	46	31	13
Obniżona sprawność motoryki dużej	28	24	29	23	28
Niska sprawność manualna	6	41	42	35	8
Trudności w koncentracji uwagi	43	50	33	6	0
Szybkość rozproszenia się	43	54	30	5	0
Krótkie odcinki uwagi	29	49	34	15	5
Wolne tempo pracy	26	52	46	8	0
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale prostym)	8	33	54	27	10
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale złożonym)	16	27	47	25	17
Zaburzenia pamięci wzrokowej	12	28	40	35	17
Trudności w rozumieniu poleceń	26	41	40	24	1
Trudności w dokonywaniu analizy głoskowej/fonemowej	16	38	57	11	10
Trudności w dokonywaniu syntezy głoskowej/fonemowej	16	36	48	16	16
Rozpoznawanie rymów	1	21	46	41	23
Trudności w dokonywaniu analizy sylabowej	5	27	42	37	21

Trudności w dokonywaniu syntezy sylabowej	5	16	47	43	21
Trudności w wyróżnianiu głosek różniących słowa w nagłosie, wygłosie i śródgłosie	16	25	38	31	22
Abstrahowanie głosek ze śródgłosu	15	23	36	35	23
Obniżona świadomość/sprawność fonologiczna	6	35	48	32	11
Niski zasób pamięci fonologicznej	1	29	48	33	21
Niski zasób pamięci słuchowej	2	30	44	37	19
Obniżona uwaga słuchowa	2	36	47	41	6
Obniżony poziom integracji wzrokowo-słuchowej	3	28	47	34	20
Obniżona umiejętność szybkiego nazywania bodźców wzrokowych	0	27	52	44	9
Niska kontrola słuchowa wypowiedzi	4	23	55	29	21
Zaburzone myślenie przyczynowo-skutkowe	15	34	47	31	5
Zburzenia myślenia abstrakcyjnego	11	30	51	31	9
Ubogie słownictwo w słowniku biernym i czynnym	25	39	32	22	14
Trudności z uzewnętrznianiem własnych myśli	12	45	36	33	6
Agramatyzmy w mowie	5	25	47	35	20
Wulgaryzmy, niepoprawne wzorce językowe	10	30	41	36	15
Wady wymowy	14	51	51	12	4
Trudności w wymowie słów	13	32	68	15	4
Trudności w komunikowaniu się	3	36	48	37	8
Trudności w budowaniu wypowiedzi	5	44	50	31	2
Trudności w czytaniu głośnym – technika	15	45	41	23	8
Znajomość liter i głosek	6	38	45	33	10
Trudności w rozumieniu tekstu odczytanego głośno	8	39	48	25	12
Trudności w pisaniu z pamięci	16	45	45	20	6
Trudności w pisaniu ze słuchu	25	36	39	18	14
Zaburzony poziom graficzny pisma	25	38	40	23	6
Obniżony poziom ortograficzny	29	42	32	19	10
Odwzorowywanie	16	22	46	36	12
Lękliwość	16	22	48	34	12
Brak wiary we własne możliwości	26	24	48	24	10
Nasilone zachowania agresywne	15	27	36	34	20
Zaburzenia orientacji przestrzennej oraz kierunkowej	5	21	46	42	18

Lateralizacja skrzyżowana lub nieustalona	4	19	43	46	20
Zaburzenia emocjonalne/płaczliwość	7	37	44	28	16

Źródło: opracowanie własne. Podano dane liczbowe.

PROBLEM 5: W jaki sposób nauczyciel języka angielskiego wykorzystuje informacje zawarte w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej dla potrzeb organizowania procesu dydaktycznego?

W kolejnym problemie, zależało mi na przeanalizowaniu wykorzystania informacji podanych w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej, przez nauczycieli języka angielskiego. Pierwsze pytanie szczegółowe to **Na ile nauczyciele wykorzystują informacje zawarte w diagnozie i zaleceniach dla wspierania dziecka w nabywaniu kompetencji językowych z języka angielskiego?**

Znacząca większość nauczycieli zapoznaje się z dokumentacją z poradni, co jednakże jest zaskakujące prawie jedna piąta ankietowanych nauczycieli nie zapoznaje się ze wszystkimi przedstawionymi opiniami i orzeczeniami (Tab. 36). Brak zapoznania się z dokumentacją danego dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi związana może być z różnymi przyczynami. Przez to jednakże, w stosunku do części uczniów, nie można przyjąć, że dokonana zostaje pełna analiza i interpretacja ich funkcjonowania oraz uruchomione zostają wszelkie formy wspierania dziecka. Oznacza to, że na zajęciach z języka angielskiego nie dokonuje się indywidualizacja nauczania. Nawet jeżeli dokonywane są działania mające na celu wspieranie dziecka i dostosowywanie procesu nauczania, to nie są one podparte szczegółową analizą i interpretacją potrzeb dziecka, zgodnie z ich indywidualnym profilem rozwojowym. Nie mając pełnej wiedzy dotyczącej rozwoju poszczególnych funkcji, nie dokonując pełnej diagnozy, nie można być całkowicie pewnym, że oddziaływania formułowane są prawidłowo, a ich charakter jest nie tylko edukacyjny, ale łączy w sobie także cele terapeutyczne.

Tabela 36. Liczba nauczycieli, którzy zapoznają się z dokumentacją z poradni psychologiczno-pedagogicznej uczniów w uczonych przez nich klasach (pyt. 21)

Tak	106	80,3%
Z większością	14	10,6%
Z niektórymi	12	9,1%
Nie było takiej potrzeby	0	0%

Źródło: opracowanie własne.

Drugim wyznaczonym pytaniem szczegółowym było: **Na jakie elementy przygotowywanych opinii i orzeczeń nauczyciele zwracają uwagę?**

Przeanalizowano odpowiedzi do dwóch przedstawionych nauczycielom pytań, dla pochylenia się nad tym zagadnieniem; z jednej strony poproszono o wskazanie na jakie informacje z opinii i orzeczeń zwracają uwagę (Tab. 37), z drugiej strony, dla lepszego zarysowania rzeczywistej sytuacji, które z nich, w ich opiniach, są mniej ważne (Tab. 38). Celowo wykorzystano pytania otwarte, aby nauczyciele mieli możliwość udzielenia szerszej odpowiedzi; pytania zostały w ten sposób sformułowane, aby nie ograniczać perspektywy i uzyskać szerszy obraz sytuacji. Odpowiedzi ankietowanych podzielone zostały na kategorie, z czego często odpowiedź jednego nauczyciela zawierała więcej niż jedną informację, należącą do różnych kategorii. Należy zatem rozumieć, że czasami więcej niż jedna wskazana przez mnie kategoria, pojawiła się w odpowiedzi ankietowanego nauczyciela, przez co wyniki nie sumują się do 100%.

Kolejno zatem najwięcej ankietowanych (ponad 82%) wskazało, że największą uwagę koncentrują na obszarze zaleceń do pracy z uczniem (Tab. 37). Wśród nich przeważała odpowiedź sugerująca określoną sekcję (o tej samej nazwie) w opiniach i orzeczeniach, lecz bez podania konkretnych przykładów zaleceń, co nie pozwoliło ukazać, które konkretnie informacje w danej sekcji dotyczącej zaleceń są najbardziej istotne dla nauczycieli języka angielskiego. Wśród odpowiedzi z tej kategorii znalazły się także uszczegółowienia, czyli jakie działania podejmować dla celów dostosowania wymagań edukacyjnych, zalecenia z zakresu wykorzystywanych form, metod pracy i zadań, formy wsparcia czy zakres dostosowania materiału.

Zaskakujące jest, że jedynie niecała połowa ankietowanych wskazała na elementy z obszaru diagnozy/rozpoznania. W tej kategorii w odpowiedziach pojawiły się także ogólne stwierdzenia: nauczyciele wyszukują informacji o mocnych stronach dziecka, jego trudnościach, deficytach i dysfunkcjach oraz słabych stronach.

Prawie 16% ankietowanych określiło także konkretne komponenty dokumentu, zarówno z obszaru wskazanych zaleceń do pracy z uczniem, jak i diagnozy. Wskazano na informacje dotyczące wad wymowy, zaburzeń słuchowych, w jaki sposób dziecko zapamiętuje treści, czy należy wydłużyć czas pracy, czy występują zaburzenia pisania, w jaki sposób przebiega rozwój emocjonalny, które kanały wykorzystuje dziecko podczas uczenia się, informacje o zagrożeniu dysleksją, obniżoną grafomotorykę, trudności w rozumieniu czytania, jak i ogólne trudności w czytaniu, zasób słownictwa i pamięci. Ankietowani wskazali na bardzo różnorodne obszary, które są dla nich istotne w trakcie

czytania opinii i orzeczeń. Pomimo wystąpienia tych odpowiedzi, zwrócić należy jednak uwagę, że są to pojedyncze odpowiedzi wśród danej ilości ankietowanych.

4 ankietowanych kieruje swoją uwagę na zalecenia do pracy nad językiem obcym, 3 osoby na wywiad z rodzicem, a jedna wskazała, że przeszukuje dokumentacji, aby wyłuskać słowa kluczowe. Dla 16,7% ankietowanych wszystkie informacje w dokumentacji są istotne.

Pomimo to, że zwykle w zaleceniach brakuje odniesień do nauczania języka angielskiego, wciąż uwaga nauczycieli z tego przedmiotu skupia się na sekcji *zalecenia dla nauczyciela*. Przypuszczać zatem można, że indywidualizacja dokonywana na zajęciach może mieć charakter powierzchowny, skupiający się na ogólnych dostosowaniach i adaptacjach, bez dokonywania pełnej analizy i interpretacji funkcjonowania dziecka i odniesień do jakże różniącej się metodyki nauczania języka obcego. Chociaż część ankietowanych kieruje swoją uwagę także ku sekcji diagnozy, stanowi to niecałą połowę ankietowanych. Spośród informacji tam zawartych, jedynie nieliczni wskazali poszczególne komponenty, które są dla nich istotne.

Tabela 37. Informacje na jakie zwracają uwagę nauczyciele zawarte w opinii i orzeczeniu (pyt. 24)

Zalecenia do pracy z uczniem	109	82, 6%
Zalecenia do pracy/ wskazówki dla nauczycieli/sposoby pracy z uczniem (bez konkretnych przykładów)	86	65,2%
Jak dostosować wymagania edukacyjne	16	12,1%
Zalecenia odnośnie form, metod pracy i typu zadań	4	3%
Rodzaj pomocy/formy wsparcia	2	1,5%
Zakres dostosowania materiału	1	0,8%
Diagnoza/ rozpoznanie	59	44,7%
Diagnoza	24	18,2%
Dysfunkcje/deficyty	10	7,6%
Mocne strony ucznia/ obszary szczególnie dobrze rozwinięte	10	7,6%
Trudności dziecka	8	6,1%
Słabe strony ucznia	4	3%
Określenie rodzaju specjalnej potrzeby edukacyjnej	1	0,8%
Uzasadnienie stanowiska	1	0,8%
Wskazanie podstawowego problemu	1	0,8%
Wszystkie	22	16,7%
Konkretne elementy rozwoju i funkcjonowania dziecka	21	15,9%
Wady wymowy	4	3%
Zaburzenia słuchu	3	2,3%
Zapamiętywanie treści	2	1,5%
Wydłużony czas pracy	2	1,5%
Zaburzone pismo	2	1,5%
Rozwój emocjonalny	1	0,8%

	Kanały, które są przez dziecko najlepiej wykorzystywane	1	0,8%
	Zagrożenie dysleksją	1	0,8%
	Obniżona grafomotorykę	1	0,8%
	Trudności w rozumieniu tekstów pisanych	1	0,8%
	Ubogie słownictwo	1	0,8%
	Obniżony zasób pamięci	1	0,8%
	Trudności w czytaniu	1	0,8%
	Dotyczące języków obcych/nauki języka angielskiego	4	3%
	Brak odpowiedzi	4	3%
	Wywiad z rodzicem	3	1,5%
	Słowa kluczowe	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną.)

Nauczyciele wskazać mieli także informacje, które uważają za mniej istotne w ich pracy dla kreowania procesu edukacyjnego dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a szczegółowe odpowiedzi na to pytanie ponownie skategoryzowano (Tab. 38). Największa grupa ankietowanych ukazała mniej istotne informacje w zakresie zaleceń i adaptacji, w tym: zalecenia dla rodziców (18,2%), a także zalecenia odnoszących się do innych sfer edukacyjnych, niezwiązanych z nauczaniem języka angielskiego (10,6%). Mając na uwadze, jak mało w dokumentacji z poradni pojawia się wskazań do pracy z zakresu edukacji lingwistycznej drugiego języka, może to sugerować, że ta grupa nauczycieli w niewielkim stopniu wykorzystuje inne informacje zawarte w dokumentacji. Zastane zalecenia nie są zatem analizowane w odniesieniu do metodyki nauczania języka angielskiego. Ponad 30% nauczycieli wskazało na konkretne aspekty funkcjonowania ucznia, które są mało istotne w ich pracy. Zaskakująco, aż 12% wskazało na niską funkcjonalność informacji przedstawiających mocne strony ucznia. Jednakże opierając się na fundamentach budowania indywidualnego procesu dydaktycznego i terapeutycznego, wskazuje się na znaczącą wagę bazowania na mocnych stronach ucznia. Chociaż niektóre z odpowiedzi w tej kategorii wystąpiły tylko u kilku lub jednego ankietowanego, warto się także do nich odnieść w interpretacji. Wiele ze wskazanych m.in. informacje na temat poziomu inteligencji, umiejętności dziecka, sprawność ruchowa, ogólna wiedza o otaczającym świecie, grafomotoryka, analiza sylabowa, koordynacja, w mniejszym lub większym stopniu sugerować będą, z jakimi trudnościami lingwistycznymi może spotykać się dziecko i w jaki sposób konstruować działania wspierające i wspomagające na zajęciach z języka angielskiego, jak to zostało wykazane w analizie pierwszego etapu moich badań. Jednakże, większość nauczycieli nie bierze ich pod uwagę konstruując zajęcia z dziećmi.

26,7% ankietowanych uważa poszczególne informacje w zakresie przeprowadzonej diagnozy za mniej istotne, w czym zawierają się: informacje o przeprowadzonych badaniach, opis medyczny przypadku czy opis niepełnosprawności. To właśnie jednak głównie z tych informacji, po dokonaniu interpretacji i odniesieniu komponentów diagnozy do możliwych trudności dziecka, zarówno tych występujących jak i przewidywanych, można korzystać, ustosunkowując je do metodyki nauczania języka angielskiego. Dzięki tym komponentom wiadomo, w jaki sposób konstruować zalecenia do pracy, co nie jest obowiązkiem jedynie pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. W tych placówkach rzadko zdarza się, że pedagog posiada wiedzę z zakresu metodyki nauczania języka, stąd też nie można oczekiwać tworzenia przez niego zaleceń do tego obszaru. To w rękach nauczyciela języka angielskiego pozostaje więc konieczność dokonywania interpretacji diagnostycznej i adaptowania procesu łącząc oddziaływania terapeutyczne z lingwistycznymi.

Tabela 38. Mniej ważne informacje w pracy anglisty zawarte w opinii lub orzeczeniu, w opiniach ankietowanych nauczycieli (pyt. 26).

W zakresie proponowanych zaleceń i adaptacji (36,4%)		
zalecenia dla rodziców	24	18,2%
zalecenia odnośnie innych przedmiotów niż mój	14	10,6%
dotyczące pracy na materiale liczbowym/ wytyczne do matematyki	6	4,5%
wskazówki do pracy z uczniem	3	2,3%
formy pracy z uczniem dotyczące słuchania, pisania i zapamiętywania	1	0,8%
W zakresie konkretnych aspektów funkcjonowania dziecka (30,5%)		
mocne strony ucznia	16	12,1%
sprawność ruchowa	6	4,5%
umiejętności dziecka	5	3,8%
informacje na temat poziomu inteligencji	3	2,3%
ogólna wiedza o otaczającym świecie	3	2,3%
poprawność pisania i czytania/w tym ortografia	2	2,3%
grafomotoryka, sprawności manualne	2	2,3%
informacje na temat koordynacji	1	0,8%
analiza sylabowa	1	0,8%
dotyczące percepcji sensorycznej	1	0,8%
Pozostałe (31,3%)		
nie ma takich	24	18,2%
brak odpowiedzi/nie wiem	12	9,1%
wszystkie są mniej lub bardziej istotne/ to zależy	4	3%
wszystko czytam	1	0,8%
W zakresie przeprowadzonej diagnozy (26,7%)		

wyniki badań/ informacje o zakresie przeprowadzonych badań	17	12,9%
medyczne opisy zaburzeń	13	9,8%
szczegółowy opis niepełnosprawności	5	3,8%
Inne z dokumentacji (6,1%)		
obserwacje innych nauczycieli	8	6,1%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

Kolejne pytanie szczegółowe dotyczyło: W jaki sposób zalecenia i pojęcia zawarte w opiniach i orzeczeniach są rozumiane przez nauczycieli języka angielskiego?

Przeanalizowany został poziom rozumienia języka diagnozy przez nauczycieli języka angielskiego (Tab. 39) oraz dokonana przez nich ocena języka diagnozy z podkreśleniem ich perspektywy (Tab. 40).

Prawie 60% ankietowanych określiło poziom zrozumienia pojęć użytych w diagnozie jako całkowicie zrozumiały, tym samym jednakże prawie 39% wskazało na trudności ze zrozumieniem poszczególnych pojęć (Tab. 39). Dwie osoby przyznały, że duża część pojęć jest niezrozumiała, a jedna z ankietowanych określiła język diagnozy jako niezrozumiały. W przypadku, jeżeli prawie 40% ankietowanych ma problemy ze zrozumieniem języka diagnozy, napotykamy na problem. Oznacza to, że nauczyciel nie wykorzystuje w pełni źródeł wiedzy dotyczącej dziecka. Celem tworzenia opinii i orzeczeń nie jest jedynie umożliwianie uczniom dostępu do wsparcia systemowego. Opinie i orzeczenia mają być dokumentem wykorzystywanym dla tworzenia procesu edukacyjnego, wychowawczego i terapeutycznego, pomocnym zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców. Nauczyciel zobowiązany jest posiadać kompetencje merytoryczne i interpretacyjne, pozwalające mu czytać tego typu dokumenty z pełnym zrozumieniem. Język diagnozy, chociaż specyficzny i trudny, nie jest wiedzą tajemną, znaną jedynie pracownikom poradni psychologiczno-pedagogicznych. Każdy nauczyciel terminy dotyczące rozwoju dziecka powinien znać oraz rozumieć, w jaki sposób wpływają one na funkcjonowanie dziecka.

Tabela 39. Poziom zrozumienia pojęć wykorzystywanych w diagnozie w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej przez nauczycieli języka angielskiego (pyt. 30)

Całkowicie zrozumiałe	78	59,1%
Mam trudności ze zrozumieniem niektórych pojęć	51	38,6%
Mam trudności ze zrozumieniem dużej części pojęć	2	1,5%
Język diagnozy jest dla mnie niezrozumiały	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu otwartym (Tab. 40) poproszono ankietowanych o ocenę języka diagnozy w stosunku do ich własnych obserwacji na zajęciach z języka angielskiego. Najwięcej ankietowanych, 31,1%, oceniło język diagnozy pozytywnie, pojawiły się opinie stwierdzające, że dokumenty przygotowywane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne są czytelne i przystępne dla wykorzystania w pracy. Kolejna grupa nauczycieli (17,4% ankietowanych) zarzuciła, że struktura budowanych opinii i orzeczeń oraz użytego języka jest szablonowa, pojawiają się te same określenia dla wielu grup dzieci, przez co dokumenty wszystkie wyglądają tak samo, czyta się je tak samo i trudno wyłapać różnice pomiędzy poszczególnymi dziećmi. Zarówno zalecenia, jak i diagnoza są mało spersonalizowane. Kolejna grupa ankietowanych określiła język diagnozy jako nieoczywisty, skomplikowany, określając wykorzystane pojęcia jako zbyt specjalistyczne, wręcz górnolotne. Prawie 16% ankietowanych stwierdziła, że naukowość przedstawionych diagnoz jest przesadzona, co utrudnia zrozumienie sytuacji dziecka, a tym samym udzielenie adekwatnego wsparcia. Pojawiły się zarzuty, że informacje przekazywane w opiniach i orzeczeniach nie zawsze zgadzają się z rzeczywistym funkcjonowaniem dziecka, a kilka spotkań diagnostycznych, w warunkach izolowanych, tylko z diagnostą, nie może stanowić o tym, jak dziecko funkcjonuje (5,3%). Kilka osób wskazało także na istotne braki wskazówek do pracy na zajęciach z języka angielskiego.

Zebrane dane z tego pytania ukazują wielowarstwowe wyzwanie, którego analiza i problematyka podejmowana była także m.in. w badaniach H. Krauze-Sikorskiej (2011, s. 514-516), choć w innym kontekście. Wyzwanie to dotyczy łączenia dwóch sfer: sfery diagnozowania z praktyką pedagogiczną. Językowi diagnozy zarzuca się schematyczność i niską indywidualizację, co może być efektem wyzwań, jakie stoją za pracą w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a mianowicie przepełnione poradnie, duża ilość wykonywanych diagnoz, mało czasu na pochylenie się nad konkretnym przypadkiem, niewystarczająca ilość spotkań diagnostycznych (najczęściej tylko jedno lub dwa spotkania z dzieckiem), co powoduje, że diagności często korzystają z wcześniej stworzonych wzorów interpretacyjnych, dostosowując je jedynie pod kątem indywidualnego profilu danego dziecka. Brakuje jednakże w danych wzorach głębszej interpretacji i pochylenia się nad indywidualnym dzieckiem. I chociaż w trakcie szkoleń z zakresu wykorzystywania testów diagnostycznych i ich analizy, podkreślana jest konieczność spojrzenia na dziecko z szerszej perspektywy, holistycznego podejścia, konieczności uspoźnienia diagnozy psychologicznej a pedagogicznej, a także samego dbania o język diagnozy (Radtko, 2020, 2021), nadal

niestety spotykamy się z tymi samymi problemami. Wzory interpretacyjne, chociaż nazwane są wsparciem diagnostycznym, niestety w efekcie mogą ograniczać psychologów i pedagogów w dokonywaniu rzetelnej interpretacji wyników badań i używania spersonalizowanego języka, bez cechującego go schematycznego powtarzania tych samych określeń.

Język diagnozy może wydawać się trudny, w szczególności dla osób, które codziennie się nim nie posługują. Jednakże w kompetencjach nauczyciela leży, aby go rozumieć i adekwatnie interpretować. Stanowi to podstawę tworzenia warunków do rozwoju dziecka. Nauczyciele języka angielskiego mają oczywiście trudniejsze zadanie, gdyż łączyć muszą oddziaływania lingwistyczne, czyli tworzenie warunków dla nabywania sprawności językowych, z oddziaływaniami terapeutycznymi, bez których edukacja lingwistyczna będzie niepełna i mniej efektywna.

Tabela 40. Ocena języka diagnozy (pojęć zawartych w diagnozie) do trudności obserwowanych u zdiagnozowanych dzieci na zajęciach z języka angielskiego – perspektywa nauczycieli języka angielskiego (pyt. 31)

pozytywnie; język zrozumiały, czytelny; poziom diagnoz przystępny	41	31,1%
szablonowe, pokrywają się, mało spersonalizowane	23	17,4%
język jest nieoczywisty, skomplikowany dla rodziców i nauczycieli, pojęcia są zbyt specjalistyczne i naukowe	21	15,9%
nie są adekwatne, nie zgadzają się ze stanem rzeczywistym oraz tym jak dziecko funkcjonuje	7	5,3%
brak konkretnych zaleceń, zbyt ogólne, nie pomagają w dostosowaniach	7	5,3%
brak konkretnych wskazań do pracy na języku angielskim	6	4,5%
brak odpowiedzi	5	3,8%
czasem są pomocne, czasem nie; zależy od diagnosty; niektóre konkretne, z niektórych mało wynika	4	3,0%
nadinterpretowany język	4	3,0%
pytanie nie zostało zrozumiane	3	2,3%
zrozumiały, ale w razie trudności szukam pomocy	3	2,3%
nie mam zdania	2	1,5%
nie są rzetelnie przygotowane	1	0,8%
konieczna jest samodzielna praca z przypadkiem, gdyż dokument nie wspiera nauczyciela	1	0,8%
opinie są przesadzone, wskazują na trudności, które nie występują, być może pisane "na życzenie" rodziców	1	0,8%
dotyczą jedynie języka ojczystego, lecz obserwacje można przełożyć na język obcy	1	0,8%
nie ma możliwości analizy sytuacji, ze względu na duże grupy oraz niewielką ilość godzin w danej klasie	1	0,8%
języka diagnozy trzeba się nauczyć, a tej umiejętności nabywa się z praktyką	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu szczegółowym pochyliłam się nad zrozumieniem: **Które elementy przygotowywanych opinii i orzeczeń w opiniach nauczycieli są dla nich pomocne przy tworzeniu procesu dydaktycznego?**

Ankietowani nauczyciele wskazali informacje z diagnoz, które istotne będą z ich perspektywy, w odniesieniu do trudności nabywania przez dzieci języka angielskiego (Tab. 41), a także które ogólnie uważają za pomocne (Tab. 42), które będą pomocne dla kształtowania sprawności językowych (Tab. 43) oraz które są przez nich wdrażane do praktyki pedagogicznej (Tab. 44).

40,9% ankietowanych (Tab. 41) uważa, że istotne dla dokonania odniesień do trudności lingwistycznych będą komponenty dotyczące mowy; w podobnej liczbie wskazano na informacje dotyczące trudności z zapamiętywaniem, zaburzeń słyszenia i percepcji słuchowej, uwagi, a także rodzaj specjalnej potrzeby edukacyjnej. Co zaskakujące odnotować należy, jak niewielu nauczycieli wspomniało o funkcjach wzrokowo-przestrzennych oraz funkcjach poznawczych, które jak to zostało wskazane pełnią znaczącą rolę w nabywaniu języka obcego.

Tabela 41. Informacje zawarte w diagnozie i zaleceniach w opiniach i orzeczeniach, które odnieść można do trudności w nabywaniu języka angielskiego obserwowane na zajęciach w opiniach nauczycieli (pyt. 27)

dotyczące mowy	54	40,9%
dotyczące trudności z pamięcią i zapamiętywaniem	41	31,1%
dotyczące słyszenia i percepcji słuchowej	40	30,3%
rodzaj specjalnej potrzeby edukacyjnej	39	29,5%
dotyczące trudności z uwagą	39	29,5%
różnorodne dostosowania	21	15,9%
wskazanie trudności w czytaniu	20	15,2%
o rozwoju emocjonalnym/społecznym	16	12,1%
wskazanie trudności w pisaniu	15	11,4%
brak odpowiedzi/nie wiem	15	11,4%
trudności z integracją	10	7,6%
dotyczące widzenia i percepcji wzrokowej	9	6,8%
dotyczące trudności poznawczych (zaburzone myślenie)	9	6,8%
większość/wszystkie/zależy	9	6,8%
inne trudności	5	3,8%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

W Tabelach 42-44 celowo zestawiam wszystkie odpowiedzi, gdyż wszystkie są istotne dla zrozumienia zarysowanej perspektywy nauczyciela języka angielskiego. Próba ujęcia ich w szersze kategorie niż przedstawione, może skutkować utratą możliwości zobaczenia pewnych zachowań oraz ujrzenia jak bardzo interpretacja opinii i orzeczeń jest złożoną i zindywidualizowaną kwestią.

W Tabeli 42 zebrane zostały odpowiedzi nauczycieli wskazujące na informacje zawarte w opiniach i orzeczeniach wspomagające proces nauczania i uczenia języka angielskiego. Dla 68,2% ankietowanych to zalecenia stanowią główne wsparcie w budowaniu procesu dydaktycznego. Jedynie 41,7%, co stanowi niecałą połowę ankietowanych wskazuje na kategorię diagnozy. W opisywanej grupie widać szeroki wachlarz propozycji nauczycieli oraz to, które elementy diagnozy w szczególności eksponują. Wyraźnie dostrzec można różnorodność opinii nauczycieli w tym zakresie, a ich szczegółowe zestawienie ukazane jest w Tab. 42.

Ok. 15% nauczycieli wskazało, że bierze pod uwagę całość opinii, bez uszczegółowienia swojej odpowiedzi. 4 ankietowanych nauczycieli odpowiedziało, że *żadna* z informacji w dokumentacji nie jest pomocna dla nich w pracy na zajęciach języka angielskiego. Chociaż stanowi to niewielki procent wszystkich odpowiedzi, sugeruje jednakże możliwą podobną perspektywę występującą u większej grupy nauczycieli.

Tabela 42. Informacje zawarte w opinii lub orzeczeniu pomocne w pracy na zajęciach z języka angielskiego w opiniach nauczycieli anglistów (pyt. 25)

Zalecenia	90	68,2%
Ogólne zalecenia	71	53,8%
zalecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uzasadnieniem	4	3,0%
zalecenia do nauki języków obcych	3	2,3%
metody i formy pracy	3	2,3%
zalecenia dotyczące języka	3	2,3%
wytyczne do nauki czytania i pisania	3	2,3%
wskazane dostosowania przestrzeni i organizacji kształcenia	2	1,5%
dotyczące wymowy	1	0,8%
Diagnoza	55	41,7%
trudności z zapamiętywaniem	11	8,3%
ogólna diagnoza poziomu rozwoju	9	6,8%
dotyczące obszarów, w których dziecko ma obniżone możliwości	7	5,3%
analiza mocnych i słabych stron ucznia/uczennicy	5	3,8%
każde dotyczące zaburzeń słuchu	3	2,3%
koncentracja uwagi	2	1,5%
wady wymowy	2	1,5%
dysleksja	2	1,5%
zaburzenia emocjonalne	1	0,8%

niska samoocena	1	0,8%
łękliwość	1	0,8%
możliwość popełniania błędów	1	0,8%
zaburzenia fonetyczne	1	0,8%
poziom inteligencji i pamięci	1	0,8%
uwagi na temat trudności dziecka	1	0,8%
pamięć operacyjna	1	0,8%
sprawność językowa	1	0,8%
tempo pracy	1	0,8%
wady wzroku	1	0,8%
nadwrażliwość na bodźce zewnętrzne	1	0,8%
kanały, które są przez dane dziecko najlepiej wykorzystywane	1	0,8%
dysgrafia	1	0,8%
Inne odpowiedzi	31	23,5%
całość opinii	20	15,2%
brak odpowiedzi	5	3,8%
żadne, bo są mało precyzyjne	2	1,5%
żadne, ze względu na niski poziom opinii	2	1,5%
wszelkie informacje o dziecku	1	0,8%
odpowiedź niezwiązana z informacjami zawartymi w dokumentacji	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

Pyt. 28 (Tab. 43), początkowo miało na celu uszczegółowienie odpowiedzi nauczycieli oraz danie im przestrzeni na podanie więcej przykładów dotyczących sposobu analizowania przez nich opinii i orzeczeń. Ze względu jednak na formułę pytania otwartego udało się również uzyskać bardzo ciekawy materiał, który w pewien sposób wyjaśnia, dlaczego nauczyciele nie wykorzystują w pełni zastanej dokumentacji. W tym miejscu część nauczycieli wyraziło swoją opinię dotyczącą szczegółowych zaleceń podawanych w dokumentacji dla kształtowania umiejętności lingwistycznych i dzięki temu uzyskano szerszą perspektywę problematyki.

14,5% ankietowanych przyznało, że stara się uwzględnić wszystkie zalecenia, określając wszystkie z nich jako istotne. 46,2% nauczycieli ukazało konkretne zalecenia, które uważa za istotne dla nabywania sprawności językowych. Nie wszystkie wskazane, chociaż powtarzające się w odpowiedziach u wielu nauczycieli, dotyczą tak naprawdę kształtowania umiejętności lingwistycznych i stanowią raczej informacje wspomagające organizację procesu dydaktycznego, w tym m.in. wskazanie dodatkowej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, konieczność zachowania rutyny na zajęciach czy, oczywistą powinno się wydawać, konieczność indywidualizacji procesu dydaktycznego.

Z drugiej strony, powtarza się procent nauczycieli szukających odpowiedzi w sekcji diagnostycznej dokumentacji. Ponownie, ok. 40% nauczycieli wskazuje na komponenty diagnozy, które wskazują na konieczność tworzenia szczegółowych zaleceń dla kształtowania sprawności językowych dziecka. Najwięcej ankietowanych w tej kategorii wskazało na tempo pracy. Poza tym, wśród innych, ponownie powtarzają się dotyczące zaburzeń pamięci, trudności z koncentracją, słuchu i wymowy, percepcji słuchowej/słuchu fonemowego, a także trudności w pisaniu-czytaniu, percepcji wzrokowej.

Jedna czwarta nauczycieli, przy okazji odpowiedzi na to pytanie, jak to zostało wcześniej wspomniane, wyraziła swoją opinię na temat informacji zawartych w dokumentacji. Wspomniano o zbyt ogólnych zaleceniach w stosunku do dziecka, nie indywidualizujących dla nich procesu uczenia się. Część nauczycieli uważa, że rzadko są one pomocne w budowaniu procesu edukacyjnego, część uważa, że żadne z nich nie są pomocne, ze względu na schematyczność w ich zapisie i powtarzające się pomysły na indywidualizację. Sześcioro nauczycieli podkreśliło bardzo ważną rzecz, mianowicie, że w opiniach i orzeczeniach brakuje odnośników do wspierania i wspomaganie procesu uczenia i nauczania języka obcego, stąd też wyszukiwać należy ogólnych zaleceń dotyczących edukacji lingwistycznej i dopiero odnosić je do nabywania drugiego języka. Wysnuć należy wniosek, że konieczna jest praca własna nauczyciela, który po dokonaniu właściwej interpretacji dokumentacji będzie mógł odnieść elementy diagnozy do możliwych trudności dziecka oraz będzie wiedział, w jaki sposób nad nimi pracować, bazując na indywidualnym profilu diagnostycznym dziecka.

Tabela 43. Szczegółowe zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach pomocne dla kształtowania umiejętności lingwistycznych z języka angielskiego (pyt. 28).

Konkretne wskazania odnoszące się do zalecanych rozwiązań dydaktycznych	61	46,2%
krótkie zwięzłe polecenia	18	13,6%
częstsze powtarzanie/utrwalanie materiału leksykalnego, w tym słownictwa	12	9,1%
sposoby prezentacji nowych treści,	10	7,6%
wskazanie dodatkowej pomocy: zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne	6	4,5%
konieczność czytania poleceń na głos	4	3,0%
rodzaje proponowanych ćwiczeń	3	2,3%
wskazanie konieczności pracy indywidualnej	2	1,5%
konieczność kontroli stopnia rozumienia poleceń/ udzielania dodatkowych wskazówek	2	1,5%
konieczność zachowania rutyny na zajęciach	2	1,5%
cierpliwość/zyczliwość wobec ucznia	1	0,8%

dotyczące rozwijania językowego	1	0,8%
Konkretne wskazania jednoznacznie odnoszące się do elementów diagnozy	50	37,9%
dotyczące tempa pracy	12	9,1%
dotyczące zaburzeń pamięci	8	6,1%
dotyczące trudności w pisaniu	8	6,1%
dotyczące trudności z koncentracją	6	4,5%
dotyczące słuchu i wymowy	4	3,0%
dotyczące percepcji słuchowej/słuchu fonemowego	4	3,0%
dotyczące wykorzystania mocnych stron dziecka	4	3,0%
dotyczące percepcji wzrokowej	2	1,5%
dotyczące trudności w czytaniu	2	1,5%
Opinie dotyczące zaleceń	33	25,0%
zalecenia często są ogólne, aby dostosować wymagania do indywidualnych potrzeb	6	4,5%
zalecenia rzadko odnoszą się konkretnie do j. obcego, należy zatem kierować się zaleceniami dotyczącymi w ogóle języków np. trudnościami w rozróżnianiu pojęć podobnie brzmiących	6	4,5%
rzadko są pomocne	6	4,5%
żadne - nic nie jest pomocne w pracy, pojawiają się te same aspekty typu wydłużenie czasu	5	3,8%
zależy od indywidualnego przypadku/indywidualnych potrzeb	5	6,9%
żadne - nauczyciel sam musi sprawdzić i dobrać odpowiednie metody	4	3,0%
nie zalecenia są ważne, a to czy dziecko ma dobrą pamięć ruchową, wzrokową i słuchową	1	0,8%
Ogólne odpowiedzi	28	21,2%
staram się uwzględnić wszystkie zalecenia/ wszystkie zalecenia są ważne	19	14,4%
zalecenia do pracy z uczniem/dla nauczyciela	7	5,3%
wskazówki dla nauczycieli języków obcych	2	1,5%
Konkretne wskazania odnoszące się do dostosowań	21	15,9%
dotyczące dostosowywania metod, technik nauczania, form pracy i środków dydaktycznych	8	6,1%
dotyczące dostosowań organizacji przestrzeni i dziecka w niej	6	4,5%
wydłużenie czasu pracy ucznia, w tym na sprawdzianach	5	3,8%
dostosowania materiału	2	1,5%
Inne odpowiedzi	13	9,8%
brak odpowiedzi	9	6,8%
niezwiązane z tematem (nie stanowią zaleceń, bądź opinii na ich temat)	8	6,1%
nie wiem	4	3,0%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

W kolejnym pytaniu (pyt. 29, Tab. 44) poproszono nauczycieli o wskazanie zaleceń, które wdrażają do praktyki szkolnej. 32,6% nauczycieli wskazało odpowiedź *wszystkie*. Wiele odpowiedzi sugeruje wybiórczość realizowanych zaleceń, w zależności od ich

powiązania z edukacją lingwistyczną w ogóle (4,5%), a także w zależności od indywidualnych potrzeb edukacyjnych (4,5%). Dla niektórych nauczycieli istotne będzie podczas realizowania i wdrażania zaleceń, aby wspierały rozwój holistyczny dziecka (3%). Część wspomina, że realizuje tylko te, które możliwe są do realizacji w danej klasie (3%). Dwie osoby ankietowane odpowiedziało, że wdraża zalecenia wskazane dla nauczycieli języków obcych. Jeżeli zatem przyjmuje się, zgodnie z rozpoznaną sytuacją, że takie zalecenia zdarzają się bardzo rzadko, odpowiedź ta sugerować może, że są także nauczyciele, którzy nie indywidualizują zatem procesu nauczania w ogóle, tylko dlatego, że w opinii lub orzeczeniu nie zwrócono się bezpośrednio do nich.

Prawie połowa ankietowanych wskazuje na zróżnicowane implementowane zaleceń z zakresu dostosowań procesu nauczania i będą to kolejno, dostosowania w zakresie treści i podziału materiału, oceniania, środków dydaktycznych, metod i form pracy, wymagań, sposobów motywowania oraz organizacji przestrzeni. Jednakże najbardziej interesująca kategoria odpowiedzi, to wszystkie te z kategorii inne, gdyż to one ukazują pełną sytuację zastaną oraz to jak różnorodnie do indywidualizacji podchodzą nauczyciele. Prawie 16% ankietowanych wskazuje na wydłużanie czasu pracy uczniów, w tym na sprawdzianach. Drugą, najczęściej pojawiającą się odpowiedzią są częste powtórki (11,4%). Pojawiają się także odpowiedzi tj. krótkie polecenia, dokonywanie tłumaczenia na język polski, zmiany aktywności, kontrola pracy ucznia, udzielanie dodatkowych wskazówek, stosowanie zróżnicowanych sposobów prezentowania treści, itd.

Tabela 44. Szczegółowe zalecenia, które wdrażane są przez nauczycieli do praktyki kształtowania sprawności językowych z języka angielskiego (pyt. 29)

Ogólne odpowiedzi	75	56,8%
wszystkie	43	32,6%
brak odpowiedzi/nie wiem	8	6,1%
wszystkie zalecenia związane z opanowaniem umiejętności rozumienia ze słuchu, pisania, czytania ze zrozumieniem i mówienia	6	4,5%
zależy od indywidualnych potrzeb edukacyjnych opisanych w danej opinii	6	4,5%
wszystkie, które mogą wspomóc dziecko w jego rozwoju, nie tylko językowym	4	3,0%
możliwe do zrealizowania podczas zajęć	4	3,0%
wszystkie wskazania dla nauczycieli języków obcych	2	1,5%
zwłaszcza te dotyczące percepcji wzrokowo-słuchowo-ruchowej	1	0,8%
nie można odpowiedzieć na to pytanie, bez przykładów	1	0,8%
W zakresie proponowanych dostosowań	63	47,7%
dostosowania w zakresie treści i podziału materiału	16	12,1%
dostosowanie oceniania	15	11,4%
dostosowanie środków dydaktycznych	13	9,8%

dostosowywanie metod i form pracy	6	4,5%
dostosowanie wymagań	5	3,8%
dostosowanie sposobów motywowania	4	3,0%
dostosowanie organizacji przestrzeni	4	3,0%
Inne, szczegółowe zalecenia wdrażane na zajęciach	60	45,5%
wydłużony czas pracy, w tym na sprawdzianach	21	15,9%
częste powtórki	15	11,4%
indywidualizacja procesu nauczania	4	3,0%
krótkie polecenia	3	2,3%
tłumaczenie na język ojczysty, w tym poleceń	2	1,5%
zmiany aktywności	2	1,5%
kontrola pracy ucznia przez nauczyciela	1	0,8%
udzielanie dodatkowych wskazówek	1	0,8%
opóźnienia toku lekcji, aby każdy mógł nadążyć	1	0,8%
zwrócenie uwagi na problemy z pisaniem	1	0,8%
krótkie ćwiczenia	1	0,8%
praca indywidualna	1	0,8%
zastosowanie rutyny na zajęciach	1	0,8%
wolniejsze tempo wypowiedzianych słów	1	0,8%
brak sprawdzania wiedzy w sposób ustny na forum	1	0,8%
udzielenie pomocy logopedycznej	1	0,8%
odpowiadanie na pytania na podstawie wybranego materiału (filmu, obrazka, piosenki)	1	0,8%
różne sposoby prezentacji nowych treści	1	0,8%
opieram się na sprawdzonych wydawnictwach	1	0,8%

Zródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

Z analizy zgromadzonych danych kształtuje się szeroka perspektywa nauczycieli języka angielskiego pod kątem wykorzystywania przez nich informacji zawartych w diagnozach, tego, które informacje w ich opinii bezpośrednio odnoszą się do nauczania języka angielskiego i trudności lingwistycznych dzieci.

Połączenie uzyskanych informacji pomocnych dla kształtowania procesu edukacyjnego oraz bezpośrednio podczas rozwijania sprawności językowych w opiniach nauczycieli, oraz tych przez nich wdrażanych, sugeruje duże zróżnicowanie idei i rozumienia tej problematyki. Analizując dane ukazuje się obraz wspierania przedstawiony w dość chaotyczny i nieuporządkowany sposób; dostrzec można pojedyncze odpowiedzi, co oznacza, że każdy nauczyciel zwraca uwagę na coś innego. Wydaje się zatem, że konieczne jest uporządkowanie tematyki, dzięki czemu nauczyciele odnosić się będą mogli do tych samych komponentów odpowiedzialnych za potencjalne trudności i sukcesy lingwistyczne, których poziom rozwoju sugerować będzie, jakich adaptacji i dostosowań wymaga dziecko.

PROBLEM 6: Jakie wsparcie otrzymują nauczyciele oraz jakie rozwiązania i dostosowania wykorzystywane są przez nauczycieli języka angielskiego na zajęciach w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

W kolejnej części uznałam za zasadne przeanalizować, w jaki sposób tworzony jest proces nauczania przez nauczycieli, w tym także z uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Istotne w tym aspekcie jest podejście metodyczne nauczycieli w kontekście wykorzystywanych metod, technik pracy, a także środków dydaktycznych, a w dalszej części także ich dostosowywanie do potrzeb dzieci. W tym miejscu konieczne jest także uzyskanie wiedzy z zakresu wsparcia samych nauczycieli podczas pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami oraz tego, gdzie oni szukają pomocy podczas organizowania procesu nauczania.

Do wskazanego problemu 6 zadano trzy pytania szczegółowe, a pierwsze z nich dotyczyło: **Jakie podejście metodyczne, w zakresie metod, podejść, technik pracy i środków dydaktycznych, wykorzystują nauczyciele na zajęciach z języka angielskiego w szkołach ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej?**

W pyt. 11 (Tab. 45) nauczyciele poproszeni zostali o wskazanie metod i technik, bądź ich elementów, z których korzystają w codziennej pracy. Połowa ankietowanych wskazała na wykorzystanie metody reagowania całym ciałem (TPR), 35,6% nauczycieli wskazało na podejście komunikacyjnego, a 29,5% metodę *storytelling*. W zakresie technik najczęściej ankietowanych wspomniało o grach i zabawach dydaktycznych.

Analizując wszystkie odpowiedzi dostrzec można duże zróżnicowanie wykorzystywanych metod i technik, w tym warto odnotować wykorzystywanie metody projektu edukacyjnego, TIK, czy dramę. Chociaż trudno dyskutować ze wskazanymi odpowiedziami, niektóre z nich budzą wątpliwości, tj. np. wykorzystanie metody Callana czy Helen Doron w szkole ogólnodostępnej. Duże wątpliwości jako dla badaczki, po dokonaniu szczegółowej analizy prowadzenia zajęć według poszczególnych metod oraz na podstawie własnego doświadczenia, stanowią również odpowiedzi sugerujące wykorzystanie metody naturalnej, bezpośredniej czy kognitywnej, których jedynie niektóre elementy bądź założenia korzystne mogą być w pracy z dziećmi, a wymagają one znacznych dostosowań. Być może wskazane one zostały, ze względu na ich polecenie dla wykorzystania w edukacji wczesnoszkolnej w różnorodnej literaturze (zob. Komorowska, 2005; Basińska, 2017). Mam świadomość, że badałam opinie nauczycieli. Wydaje się, że nauczyciele mogli odpowiadać, przewidując oczekiwania badaczki, jednakże nie ma możliwości dokonania weryfikacji.

Pięcioro ankietowanych nauczycieli nie korzysta z żadnych metod, bazuje na pracy z podręcznikiem. W odpowiedziach 37,9% ankietowanych nauczycieli, pomimo prośby o wskazanie metod i technik, pojawiły się wykorzystywane formy pracy, informacje o środkach dydaktycznych lub wdrażane zalecenia.

Tabela 45. Metody lub elementy metod i technik pracy stosowane przez nauczycieli języka angielskiego podczas zajęć (pyt. 11)

Metody		
metoda reagowania całym ciałem (TPR- <i>Total Physical Response</i>)	67	50,8%
podejście komunikacyjne ⁵⁸	47	35,6%
storytelling	39	29,5%
metody aktywizujące (w tym mnemotechniki, mapy myśli, burza mózgów)	36	27,3%
metoda audiolingwalna	33	25,0%
metoda naturalna	30	22,7%
metoda projektu edukacyjnego	27	20,5%
metoda bezpośrednia	20	15,2%
TIK (używanie aplikacji typu: Genially, wordwall, Kahoot, gry multimedialne)	19	14,4%
drama	18	13,6%
metody i techniki polisensoryczne	16	12,1%
metoda wizualna (karty obrazkowe, flashcards/ karty obrazkowe/wyrazowe, ilustracje)	10	7,6%
metody słowne (w tym wierszyki, opowiadania, bezpośrednia instrukcja)	7	5,3%
metoda gramatyczno- tłumaczeniowa,	6	4,5%
metody oglądowe (pokaz i obserwacja)	5	3,8%
metoda kognitywna	3	2,3%
immersja	2	1,5%
metoda Callana	2	0,5%
metoda Marii Montessori	1	0,8%
metoda Helen Doron	1	0,8%
CLIL	1	0,8%
metoda sytuacyjna	1	0,8%
metoda praktycznego działania	1	0,8%
metody podawcze	1	0,8%
Techniki		
gry i zabawy językowe/ dydaktyczne (grywalizacja)	26	19,7%
zabawy muzyczne/z piosenkami	7	5%
wykorzystanie elementów teatralnych	4	3,0%
praca z tablicą interaktywną,	3	2,3%

⁵⁸ Zakłada się, że nauczycielom chodzi o podejście komunikacyjne. Niewłaściwie używali oni także innych określeń podejścia nazywając ją zmiennie metodą komunikacyjną, metodą komunikatywną oraz metodą komunikacji.

praca z kartami pracy	3	2,3%
dryle językowe	3	2,3%
stacje zadaniowe	2	2,5%
integracja działań artystycznych	1	0,8%
blended learning	1	0,8%
lekcja odwrócona	1	0,8%
lekcja trójstopniowa	1	0,8%
rutyny myślenia krytycznego	1	0,8%
TOC	1	0,8%
nauczanie kooperatywne	1	0,8%
wizualizacja nauczanych treści	1	0,8%
ewaluacyjna technika „świeateł drogowych”	1	0,8%
Inne odpowiedzi		
nie stosuje specjalnych metod pracy, bazuję na pracy z podręcznikiem	5	3,8%
metody różnicuję w kontekście efektów w danej grupie/ różne i zróżnicowane	3	2,3%
wszystkie/ bardzo dużo	2	1,5%
brak odpowiedzi	1	0,8%
uczę tak, żeby nauczyć	1	0,8%
Wskazano formy pracy	23	17,4%
Wskazano konkretne zalecenia	20	15,2%
Wskazano środki dydaktyczne	7	5,3%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

Przeanalizowano środki dydaktyczne najczęściej wskazywane przez ankietowanych nauczycieli (Tab. 46). Około 66% ankietowanych podało, że najczęściej wykorzystuje środki wizualne podczas zajęć. Kolejno, 36,4% ankietowanych wskazało podręcznik oraz zeszyt ćwiczeń, a także równolegle (34,8%) nauczycieli korzysta z środków audialnych (w tym piosenek i różnorodnych nagrań oraz z tablicy interaktywnej. Około jednej piątej nauczycieli wspomniało o różnych przedmiotach, które konieczne są do przeprowadzania gier, zabaw i aktywności podczas zajęć, o kartach pracy, a także o sprzętach niezbędnych podczas zajęć (tj. komputer, magnetofon, głośniki, itd. z wykluczeniem tablicy interaktywnej, która stanowi osobną kategorię). Aż siedmiu nauczycieli odpowiedziało, że nie stosuje żadnych środków dydaktycznych i pomocy, co sugerować może, że najprawdopodobniej korzystają oni jedynie z podręcznika i zeszytu ćwiczeń podczas zajęć (nie uznając tych przedmiotów jako pomocy dydaktycznych).

Analiza wykorzystywanych środków dydaktycznych na zajęciach była dość przewidywalna. Najczęściej stosowane są środki wizualne, dalej środki audialne. Chociaż jedynie 36,4%

ankietowanych wspomniało o podręczniku czy zeszytach ćwiczeń, wątpliwości poddać należy, czy jednak nie jest to najczęściej wykorzystywany środek dydaktyczny w przestrzeni edukacyjnej. Stanowi on tak nieodłączny element zajęć, że najprawdopodobniej nie jest on postrzegany jako środek dydaktyczny. Na dość niskim poziomie odpowiedzi plasuje się wykorzystanie TIK oraz multimedii, co sugerować może, że nadal trudności sprawia nauczycielom integrowanie narzędzi multimedialnych i pomysłów technologicznych w ramy swoich zajęć i proponowanych aktywności, traktując je jako element uatrakcyjnający zajęcia, a nie nieodłączny w pracy.

Tabela 46. Środki dydaktyczne i pomoce najczęściej wykorzystywane podczas zajęć z języka angielskiego (pyt. 14).

środki wizualne: flashcards, karty obrazkowe, karty wyrazowe, ilustracje, fotografie, plansze/plakaty, handouty, fiszki	87	65,9%
podręcznik/zeszyt ćwiczeń	48	36,4%
środki audialne: piosenki/nagrania	46	34,8%
tablica interaktywna	46	34,8%
przedmioty do wykorzystania podczas aktywności i zabaw	26	19,7%
karty pracy	24	18,2%
sprzęty niezbędne do pracy	24	18,2%
materiały audiowizualne: filmy, bajki, kreskówki	20	15,2%
strony internetowe i aplikacje: wordwall, liveworksheets, quizlet, instaling, islcollective.com; Kahoot	18	13,6%
multimedia: yt, platformy edukacyjne, gry interaktywne, multibooki, prezentacja multimedialna	13	9,8%
literackie (książki dla dzieci, teksty, historyjki obrazkowe, komiksy, rymowanki)	12	9,1%
kukielki, pacynki, różne figurki, laleczki, maskotki	12	9,1%
gry planszowe	9	6,8%
żadne/nie stosuje	7	5,3%
brak odpowiedzi	6	4,5%
słownik	5	3,8%
podano wykorzystywane aktywności i zadania	5	3,8%
nie mam wiedzy w tym temacie	2	1,5%
inna odpowiedź	2	1,5%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną)

Po wskazaniu, które pomoce dydaktyczne są na zajęciach z języka angielskiego najczęściej stosowane, zależało mi na zdeterminowaniu, czy nauczyciele korzystają z gotowych pomocy edukacyjnych (Tab. 47), jeżeli tak to jakich (Tab. 48), w jakich sytuacjach dydaktycznych wykorzystują gotowe pomoce (Tab. 49), jak często tworzą własne

materiały (Tab. 50), na jakie rodzaje mogą wskazać (Tab. 51), a także w jakich sytuacjach, w ich opinii, konieczne jest i będzie samodzielne tworzenie środków dydaktycznych (Tab. 52).

88,6% ankietowanych korzysta z gotowych pomocy edukacyjnych (Tab. 47). 64,4% wskazuje, że w zakresie gotowych narzędzi są to głównie środki wizualne typu karty obrazkowe, ilustracje, karty demonstracyjne (Tab. 48). 24,2% ankietowanych wspomina o technologiach informacyjno-komunikacyjnych, a 20,5% korzysta z gotowych kart pracy. Odniesć należy się także do wykorzystania zasobów i pakietów z wydawnictw, a także podręczników i zeszytów ćwiczeń, które znalazły się w odpowiedziach, równoległe u 18,2% ankietowanych.

Najczęściej nauczyciele wykorzystują gotowe środki dydaktyczne podczas wprowadzania nowego materiału oraz jego utrwalania (zob. Tab. 49). Część nauczycieli wykorzystuje gotowe materiały podczas powtórek wiedzy. Rozumiejąc arkusz testowy jako środek dydaktyczny, tym samym w tym miejscu, jako jedna z sytuacji edukacyjnych wspomniana została sytuacja testowa/egzaminacyjna. Gotowe materiały wykorzystywane są także tam, gdzie ułatwiają one organizację zajęć np. w trakcie ćwiczeń odsłuchowych. Pojawiają się także pojedyncze odpowiedzi sugerujące, że gotowe materiały dydaktyczne ułatwiają nauczycielom przygotowanie do zajęć oraz stanowią swego rodzaju wsparcie w trudnych dla nich sytuacjach typu: nagłe zastępstwo, ukończona realizacja celów danej lekcji, brak czasu na przygotowanie zajęć, gdy materiał jest trudny w przyswojeniu dla dzieci, dla koncentrowania uwagi ucznia w chwili rozproszenia, na zajęciach dodatkowych pozalekcyjnych.

Tabela 47. Liczba nauczycieli korzystająca na zajęciach z gotowych pomocy np. pakietów edukacyjnych (pyt. 15).

Tak	117	88,6%
Nie	15	11,4%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 48. Przykłady gotowych pomocy edukacyjnych, z których korzystają nauczyciele języka angielskiego (pyt. 16)

środki wizualne: karty obrazkowe/ ilustracje obrazkowe/ karty wyrazowe/karty demonstracyjne	85	64,4%
TIK: zasoby Internetu/strony internetowe/aplikacje (YT, wordwall), programy interaktywno-edukacyjne/platformy edukacyjne	32	24,2%
karty pracy	27	20,5%
zasoby i pakiety wydawnictw/ pakiety do podręczników, pomoce z platform wydawniczych/przewodniki metodyczne	24	18,2%

podręcznik/ćwiczenia	24	18,2%
pacynki/maskotki/kukiełki/maskotka głównego bohatera	19	14,4%
gry planszowe/edukacyjne	17	12,9%
płyty CD i DVD	13	9,8%
literackie (książki dla dzieci, teksty, historyjki obrazkowe, komiksy, rymowanki)	9	6,8%
e-podręcznik podręcznik i zeszyt ćwiczeń z bogatą oprawą interaktywnych ćwiczeń/animacji/piosenek/gier	8	6,1%
zabawki i przedmioty	8	6,1%
środki audialne (nagrania)	7	5,3%
brak odpowiedzi	7	5,3%
oprogramowanie tablicy interaktywnej	6	4,5%
testy/sprawdziany	6	4,5%
sam/a przygotowuję materiały/nie korzystam	5	3,8%
inne materiały do pracy	5	3,8%
środki audiowizualne (filmy, bajki)	5	3,8%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 49. Przykłady sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciele języka angielskiego korzystają z gotowych pomocy dydaktycznych (pyt. 17)

wprowadzanie nowego materiału (w tym słownictwa/zagadnień gramatycznych)	55	41,7%
utrwalenie wprowadzonego materiału (w tym słownictwa i gramatyki)	43	32,6%
na każdej lekcji	34	25,8%
dla powtórzenia wiadomości	20	15,2%
do ćwiczeń odsłuchowych	15	11,4%
podczas pracy z historyjką	8	6,1%
podczas testu	8	6,1%
brak odpowiedzi	6	4,5%
wprowadzenie do tematu/ początek lekcji	6	4,5%
brak wskazanych sytuacji edukacyjnych (wskazanie aktywności/czynności)	5	3,8%
z okazji świąt/ specjalna okazja	4	3,0%
brak czasu na przygotowanie zajęć oraz pomocy	4	3,0%
Różne	2	1,5%
dla uatrakcyjniania zajęć	2	1,5%
gdy materiał jest zbyt trudny	2	1,5%
rozwijania słownictwa	2	1,5%
nie korzystam	1	0,8%
podczas systematyzowania wiedzy	1	0,8%
podczas lekcji kulturowych	1	0,8%
podczas realizowania innowacji pedagogicznej	1	0,8%
w sytuacji kiedy gotowe pomoce pasują do mojego pomysłu lekcji	1	0,8%
w celu zainteresowania ucznia z tematem	1	0,8%
aby uzyskać uwagę ucznia w chwili rozproszenia,	1	0,8%

na dodatkowych zajęciach na lekcjach	1	0,8%
gdy mam wolny czas po zrealizowaniu podstawy programowej	1	0,8%
podczas pracy w parach i grupach	1	0,8%
podczas komunikowania się	1	0,8%
kiedy idę na zastępstwo i trzeba improwizować	1	0,8%
odgrywanie dramy/scenek	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne.

Połowa ankietowanych przyznała, że jedynie czasami samodzielnie przygotowuje pomoce dydaktyczne (Tab. 50). 20,5% nauczycieli wybrało odpowiedź *tak*; tym samym ten sam procent nauczycieli wskazuje, że rzadko tworzy własne środki dydaktyczne.

Podobnie jak w przypadku wykorzystywania gotowych pomocy dydaktycznych, największa liczba ankietowanych wskazała na środki wizualne, w zakresie flashcards, kart wyrazowych czy obrazkowych (Tab. 51). Równie często nauczyciele tworzą swoje własne karty pracy (46,2%) oraz aktywności „na kartce papieru” typu krzyżówki, wycinanki, wykreślanek (19,7%), które można zaliczyć także do kart pracy. Warto odnotowania jest komponowanie własnych piosenek i nagrań do ćwiczeń odsłuchowych wspomniane u trzech ankietowanych. Jak to widoczne w zestawieniu (Tab. 51), kilka odpowiedzi nie wskazuje na samodzielnie wykonany środek dydaktyczny, mimo to zostały one przez nauczycieli wymienione, typu przedmioty autentyczne (niektórych odpowiedziach uzasadniono, że należy je przynieść z domu, więc uznać można za samodzielnie wykonane).

Najwięcej ankietowanych, stanowiących jedną piątą odpowiedzi, bez zdefiniowania konkretnych sytuacji wspomniało, że przygotowuje samodzielnie materiały na każde zajęcia. Inni nauczyciele wskazali również na następujące sytuacje dydaktyczne (Tab. 52): wprowadzanie nowego materiału (17,4%), utrwalanie i powtarzanie materiału (15,9%), proponowanie aktywności, które wymagają własnych materiałów (14,4%), dla podniesienia atrakcyjności zajęć (11,4%). Zwrócono uwagę na konieczność tworzenia autentycznych materiałów, jeżeli brakuje gotowych, w przypadku, gdy zachodzi taka potrzeba, a także w sytuacji, gdy mają na to czas. Nauczyciele poruszyli także konieczność adaptacji materiałów dla poszczególnych grup dzieci z SPE.

Tabela 50. Częstość samodzielny wykonywania pomocy i środków dydaktycznych przez nauczycieli języka angielskiego (pyt. 18)

Czasami	69	52,3%
Tak	27	20,5%
Rzadko	27	20,5%
Nie	9	6,8%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 51. Przykłady samodzielnie wykonywanych pomocy i środków dydaktycznych przez nauczycieli języka angielskiego (pyt. 19)

środki wizualne (flashcards/karty obrazkowe/zdjęcia, karty wyrazowe, kartoniki gramatyczne)	69	52,3%
karty pracy	61	46,2%
inne materiały na kartce papieru (krzyżówki, wycinanki, kolorowanki, itp.)	26	19,7%
gry planszowe, karciane, materiały do gier, typu memory, bingo, itp. łamigłówek	25	18,9%
testy, kartkówki, poprawy testów	13	9,8%
TIK: zadania w aplikacji Quizziz lub LearningApps, gry interaktywne, liveworks sheets, krzyżówki na learning apps, wordwall, kahoot	12	9,1%
inne materiały przestrzenne	11	8,3%
prezentacje multimedialne	9	6,8%
wklejki do zeszytu (gotowe notatki do wklejenia do zeszytu)	8	6,1%
przedmioty do prezentacji - materiały autentyczne	6	4,5%
brak odpowiedzi	6	4,5%
materiały do ćwiczeń językowych, gramatycznych oraz dodatkowych	6	4,5%
nie wykonuję	5	3,8%
środki audialne (nagrania, komponowane piosenki)	3	2,3%
literackie (książeczki dla dzieci, teksty)	3	2,3%
pacynki	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

Tabela 52. Przykłady sytuacji edukacyjnych, podczas których nauczyciel języka angielskiego samodzielnie wykonuje materiały do zajęć (pyt. 20)

na każde zajęcia	26	19,7%
podczas wprowadzania nowego materiału (w tym słownictwa i gramatyki)	23	17,4%
podczas utrwalania poznanego materiału i jego powtarzanie (w tym słownictwa i zagadnień gramatycznych)	21	15,9%
materiały potrzebne do wybranych gier i zabaw/aktywności	19	14,4%
dla urozmaicenia zajęć	15	11,4%
w przypadku braku odpowiednich/gotowych materiałów, w tym np. od wydawnictwa/ czy z Internetu/ w szkole	14	10,6%
doskonalenie umiejętności gramatyczno- leksykalnych	14	10,6%

okazjonalnie np. materiał związany ze świętami/ tematy kulturowe/w codziennych sytuacjach	11	8,3%
odpowiedzi niezwiązane z pytaniem (wskazane środki dydaktyczne)	11	8,3%
przygotowywanie materiałów do ewaluacji i oceniania uczniów (sprawdziany, kartkówki, testy - samodzielnie/lub adaptacja)	7	5,3%
brak odpowiedzi/nie rozumiem pytania	6	4,5%
w konieczności dopracowania/adaptacji/ indywidualizacji/ dla poszczególnych grup dzieci z SPE	6	4,5%
do każdego nowego działu/ zapoznanie dzieci z nową tematyką zajęć	5	3,8%
w zależności od potrzeb	4	3,0%
poszerzenie wiedzy	4	3,0%
dzieci samodzielnie wykonują pomoce	3	2,3%
inne sytuacje	3	2,3%
realizowanie własnego scenariusza zajęć	2	1,5%
z własnej inicjatywy	2	1,5%
jeżeli jest na to czas	2	1,5%
nie wykonuję	2	1,5%
podczas nauki wierszy i piosenek	2	1,5%
dla podniesienia motywacji	1	0,8%
w wielu sytuacjach	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

Drugie pytanie szczegółowe dla P6 dotyczyło: **Jakie dostosowania i rozwiązania metodyczne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stosowane są w szkołach ogólnodostępnych?**

8,3% ankietowanych uważa, że nie stosuje żadnych specjalistycznych metod i technik pracy (Tab. 53). W Tab. 54 znaleźć można zestawienie elementów podejść, metod oraz technik nauczania, które sprzyjać mają pracy z dziećmi z SPE. 31,8% nauczycieli wskazuje na metodę reagowania całym ciałem, dalej kolejno wskazane zostały gry i zabawy dydaktyczne (18,2%), metody aktywizujące (14,4%). 36% nauczycieli omówiło także inne techniki i aktywności, a 22% inne rozwiązania w klasie, nie stanowiące metody czy techniki np. wykorzystywanie konkretnych środków dydaktycznych tj. wierszyki, pracę na konkretach, dużą ilość powtórzeń, wydłużenie czasu pracy, częste zmiany aktywności, stosowanie różnych metod, powtarzanie materiału, zmiany formy aktywności, itd.

Tabela 53. Nie stosuję żadnych specjalistycznych metod lub technik pracy (pyt.12).

Nie zgadzam się ze stwierdzeniem.	121	91,7%
Zgadzam się ze stwierdzeniem	11	8,3%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 54. Elementy metod nauczania języka angielskiego, które w opiniach nauczycieli języka angielskiego są sprzyjające w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (pyt 13)

Wskazane metody		
metoda reagowania całym ciałem (<i>Total Physical Response</i>)	42	31,8%
gry i zabawy dydaktyczne	24	18,2%
metody aktywizujące	19	14,4%
metoda projektu	10	7,6%
drama	9	6,8%
metoda naturalna	8	6,1%
podejście polisensoryczne	6	4,5%
TIK	5	3,8%
podejście komunikacyjne	4	3,0%
metoda audiolingwalna	4	3,0%
metoda bezpośrednia	4	3,0%
metoda <i>storytelling</i>	4	3,0%
metoda audiowizualna	2	1,5%
pedagogika Montessori	1	0,8%
Metoda Callana	1	0,8%
CLIL	1	0,8%
metody problemowe	1	0,8%
metody praktycznego działania	1	0,8%
metoda oglądowa: pokaz, demonstracja,	1	0,8%
inne techniki i aktywności	48	36%
zabawy muzyczne oraz praca z piosenkami	17	13%
odgrywanie ról/ scenki sytuacyjne, pantomimy	13	10%
zabawy ruchowe	10	8%
praca z tablicą interaktywną	5	4%
działania plastyczne	3	2%
inne proponowane rozwiązania w klasie	29	22,0%
Inne opinie nauczycieli	17	12,9%
trudno powiedzieć	4	3,0%
zależy od dysfunkcji	4	3,0%
brak odpowiedzi	3	2,3%
nie ma jednej idealnej metody. Dzieci są różne i metody pracy należy dobierać indywidualnie.	3	2,3%
wszystkie z odpowiednim dostosowaniem	1	0,8%
każda metoda jest dobra, która przynosi rezultat	1	0,8%
każda metoda pobudzająca mocne strony dziecka	1	0,8%
wskazane formy pracy	11	8%

Źródło: opracowanie własne (pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

W dalszej części skupiono się na przeanalizowaniu sposobów prowadzenia zajęć przez nauczycieli (Tab. 55). 75,8% nauczycieli wybrało odpowiedź o dostosowywaniu treści do potrzeb dzieci. Bardzo podobnie odpowiedzi kształtują się dla kolejno: dostosowywania wymagań, metod i technik pracy, środków dydaktycznych oraz wydłużenie czasu pracy.

Tabela 55. Sposoby prowadzenia zajęć przez nauczycieli języka angielskiego w klasie z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej (pyt. 34).

Dostosowuję treści do potrzeb dzieci	100	75,8%
Dostosowuję wymagania	93	70,5%
Dostosowuję wykorzystywane metody i techniki pracy	91	68,9%
Dostosowuję środki dydaktyczne do potrzeb dzieci	82	62,1%
Wydłużam czas pracy	82	62,1%
Dostosowuję przestrzeń do potrzeb dzieci	52	39,4%
Wykorzystuję elementy metod kierowanych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	40	30,3%
Prowadzę zajęcia dla wszystkich dzieci zgodnie z zaplanowanym scenariuszem	20	15,2%
Zniżam wymagania	16	12,1%
inna odpowiedź: wprowadzam elementy przydatne są dla dziećmi z trudnościami, metoda reagowania własnym ciałem; nie można jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie; planuje indywidualne podejście	4	3,0%
Nie mam w klasie dzieci ze specjalnymi potrzebami	3	2,3%

Źródło: opracowanie własne (pytanie z możliwością wielokrotnego wyboru, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy nie sumuje się do 100; wskazano na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną).

W Tab. 56 przedstawiono propozycje i pomysły nauczycieli języka angielskiego dla wspierania edukacji lingwistycznej dzieci z SPE na zajęciach. Celowo wybrana została formuła pytania otwartego, aby pozwolić nauczycielom na dowolność odpowiedzi w zakresie tej problematyki. Dzięki temu, uzyskano wachlarz pomysłów i propozycji, które warto przeanalizować jakościowo, niż ilościowo. Dokonano próby skategoryzowania odpowiedzi. Największa liczba ankietowanych podała rozwiązania tak różne, że włączone zostały do jednej kategorii. Kryją się tutaj pomysły takie jak praca indywidualna z uczniem, kontrola jego pracy, organizowanie pracy w parach i grupach, przeprowadzanie quizów powtórzeniowych, stosowanie sposobów komunikacji dostosowanych do potrzeb dzieci, stosowanie przejrzystego planu pracy, stosowanie prostych poleceń, skupiania się na mocnych stronach dzieci podczas organizowania procesu nauczania, a także bycie konsekwentnym. Tutaj również nauczyciele wskazali konieczność ciągłego dokształcania

się, uczestniczenia w szkoleniach, a także współpracy z rodzicami. Jedna z odpowiedzi wskazała również jako rozwiązanie osobę nauczyciela wspomagającego. W drugiej kategorii *wykorzystywanie różnorodnych metod i aktywności*, kryją się pomysły wykorzystania rymowanek, zabaw ruchowo-muzycznych, projektów edukacyjnych, multimediiów, metody reagowania całym ciałem, dramy, gier interaktywnych, czytania książeczek polisensorycznych, metod aktywizujących i nauczania polisensorycznego. 16,7% ankietowanych wspomniało o konieczności dostosowywania metod i technik do możliwości ucznia. W kolejnej kategorii *proponowane postawy nauczyciela* wskazano na postawy cierpliwości, wyrozumiałości, zrozumienie dla inności, dużo uśmiechu i empatii, wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa, tworzenie przyjaznej atmosfery, wspieranie rozmową, obserwowanie i poznawanie dzieci, aby rozpoznawać ich potrzeby w danej chwili, a także poświęcanie więcej czasu uczniowi.

Następna kategoria zawiera opinie nauczycieli na temat dostosowywania procesu edukacyjnego. Tutaj pomiędzy odpowiedziami znalazły się zdania, że nie ma potrzeby wymyślać nowych rzeczy, korzystać można z tego, co inni nauczyciele już wypracowali, gotowych propozycji lub bazować na jedynie zaleceniach z opinii i orzeczeń. Kiloro nauczycieli wskazało tutaj także, że nie da się dostosowywać procesu nauczania przy tak licznych klasach; jedna osoba wspomniała także, że od dostosowywania procesu jest nauczyciel wspierający.

Wśród pozostałych kategorii znalazły się także bardziej ogólne odpowiedzi, przedstawione kolejno: dostosowywania w zakresie wykorzystywanych materiałów glottodydaktycznych, programu nauczania i materiału, indywidualizacja podejścia w stosunku do ucznia, wzmocnienia pozytywne, dostosowywanie wymagań, zachowanie tempa pracy dostosowanego do możliwości ucznia, tworzenie przez nauczyciela własnych materiałów, obniżenie wymagań czy wydłużenie czasu pracy.

16,7% ankietowanych nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 56. *Propozycje i pomysły nauczycieli języka angielskiego dla wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego (pyt. 35).*

różnorodne rozwiązania i pomysły	37	28%
wykorzystywanie różnorodnych metod i aktywności	28	21,2%
dostosowywać metody i techniki do możliwości dziecka.	22	16,7%
brak odpowiedzi	22	16,7%
proponowane postawy nauczycieli	19	14,4%
wskazane opinie nauczycieli	15	11,4%
dostosowywać materiały glottodydaktyczne	13	9,8%

dostosowania programu nauczania i materiału do możliwości psychofizycznych ucznia	11	8,3%
indywidualne podejście do ucznia	10	7,6%
wzmocnienia pozytywne i stwarzanie sytuacji nakierowanych na sukces	8	6,1%
dostosowanie wymagań	8	6,1%
tempo pracy dostosowane do możliwości ucznia,	8	6,1%
tworzenie własnych materiałów (w tym karty pracy/ własne karty pracy dla konkretnych uczniów oraz testów)	6	4,5%
obniżać wymagania	4	3,0%
wydłużanie czasu pracy	4	3,0%

Źródło: opracowanie własne. Pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy wskazuje na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną.

Kolejne pytanie szczegółowe to: **Jakie wsparcie oferują sobie oraz otrzymują od innych nauczyciele języka angielskiego?** Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, przeanalizowane zostały odpowiedzi nauczycieli w zakresie zasobów, z których korzystają w codziennej pracy (Tab. 57), zasobów ściśle związanych z pracą z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Tab. 58) oraz wsparcie w ich pracy udzielane przez podmioty pracujące w szkole (Tab. 59).

W codziennej pracy (Tab. 57), 47% ankietowanych przyznało, że najczęściej korzysta z zasobów oferowanych przez wydawnictwa językowe, z których podręczników korzysta szkoła. Część nauczycieli (18,9%) korzysta z publikacji wydawniczych zamieszczonych w Internecie, a ten sam procent nauczycieli wspomina o przewodnikach metodycznych. 15,2% ankietowanych wspomina o podręcznikach akademickich, a jedynie 4,5% szuka inspiracji i wiedzy w czasopiśmie i magazynach. Niestety, niepokojący jest odsetek nauczycieli, którzy nie korzystają z żadnych dodatkowych zasobów dla przygotowania procesu dydaktycznego, który stanowi 26,5% w przeprowadzonych badaniach.

Jeżeli chodzi o zasoby, które wspomagają pracę nauczyciela z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Tab. 58), w tym przypadku nauczyciele w większym stopniu polegają na podręcznikach akademickich i metodycznych (43,9%). Prawie tyle samo nauczycieli, co w poprzednim pytaniu, wskazało Internet jako źródło wspierające ich pracę z dziećmi z SPE (15,9%). 12,9% ankietowanych szuka pomocy podczas szkoleń i warsztatów, natomiast jedynie 3% korzysta z czasopism i magazynów. Aż 34,8% ankietowanych przyznało, że nie korzysta z żadnych zasobów. Pojedyncze osoby

wspomniały o konsultacjach z innymi nauczycielami, dokumentacji z poradni, a także materiałach znalezionych w domu lub w szkolnej bibliotece.

Wskazując podmioty wspierające nauczycieli języka angielskiego w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Tab. 59) wskazano w największej liczbie pedagoga szkolnego (42,4%), dalej psychologa szkolnego (30,3%) i dyrektora (29,5%). Prawie w tej samej liczbie odpowiedzi wskazano na pomoc nauczyciela wspomagającego (28,8%), prowadzącego (25,8%) i innych nauczycieli języka angielskiego (25,0%). Najmniejsza liczba odpowiedzi wskazuje na wsparcie udzielane przez pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (17,4%). Sześć osób przyznało, że nie ma żadnego wsparcia.

Tabela 57. Rodzaje zasobów, z których korzysta nauczyciel języka angielskiego w codziennej pracy (pyt. 32).

oferowanych przez wydawnictwa językowe np. Oxford University Press, Macmillan, Pearson, Nowa Era	62	47,0%
nie korzystam	35	26,5%
publikacje wydawnicze w Internecie.	25	18,9%
przewodniki do pakietów szkolnych/najczęściej książek dla nauczyciela oferowanych przez wydawnictwa podręczników	25	18,9%
podręczniki akademickie/metodyczne	20	15,2%
brak odpowiedzi	10	7,6%
czasopisma/magazyny	6	4,5%
szkolenia/warsztaty	5	3,8%
nie pamiętam	3	2,3%
artykuły ogólnodostępne	3	2,3%
wymiana opinii z innymi nauczycielami pedagogiem i psychologiem.	1	0,8%
webinaria poświęcone konkretnym przypadkom.	1	0,8%
dostosowane do kursu	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne. Pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy wskazuje na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną.

Tabela 58. Rodzaje zasobów dotyczące pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z których korzystają nauczyciele języka angielskiego (pyt. 33).

podręczniki akademickie/metodyczne	58	43,9%
nie korzystam	46	34,8%
publikacje wydawnicze w Internecie.	21	15,9%
szkolenia/warsztaty/pomoce ze szkoleń	17	12,9%
brak odpowiedzi	16	12,1%
czasopisma/ magazyny	4	3,0%
materiały z ORE	4	3,0%
webinaria	3	2,3%

Różne	3	2,3%
obecnie nie pracuję z takimi dziećmi	2	1,5%
oferowanych przez wydawnictwa językowe	2	1,5%
artykuły ogólnodostępne	2	1,5%
przewodniki do pakietów szkolnych/najczęściej książek dla nauczyciela oferowanych przez wydawnictwa podręczników	1	0,8%
z konsultacji z innymi nauczycielami, którzy praktykują	1	0,8%
dokumentacja z poradni psychologiczno-pedagogicznej	1	0,8%
nie ma takiej	1	0,8%
literatura dostępna w bibliotece szkolnej	1	0,8%
materiały znalezione w domowej biblioteczce	1	0,8%

Źródło: opracowanie własne. Pytanie otwarte, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy wskazuje na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną.

Tabela 59. Wskazanie osób, od których nauczyciele języka angielskiego otrzymują wsparcie w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (pyt. 36)

Pedagog szkolny	56	42,4%
Psycholog szkolny	40	30,3%
Dyrektor szkoły	39	29,5%
Nauczyciel wspomagający	38	28,8%
Nauczyciel prowadzący	34	25,8%
Inni nauczyciele języka angielskiego	33	25,0%
Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej	23	17,4%
inna odpowiedź		
brak wsparcia	6	4,5%
korzystam z własnego doświadczenia	2	1,5%
Szkolenia	2	1,5%

Źródło: opracowanie własne. Pytanie z możliwością wielokrotnego wyboru, w którym nauczyciele udzielali odpowiedzi często wskazującej na więcej niż jedną kategorię, stąd też rozkład procentowy wskazuje na procent udzielonych odpowiedzi w stosunku do liczby ankietowanych, a nie udzielonych odpowiedzi, czyli ilu nauczycieli wskazało daną informację jako istotną.

Odpowiedź na ostatni problem szczegółowy wskazany dla problemu 6: **Na ile wskazane podejście metodyczne oraz dostosowania sprzyjają osiągnięciu sprawności językowych w zakresie języka angielskiego przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?** stanowić będzie swego rodzaju podsumowanie wszystkich zebranych danych zawartych w kwestionariuszu ankiety.

Podejście metodyczne nauczycieli rozumiane jest w kontekście wykorzystywanych metod, technik pracy, a także środków dydaktycznych, a także proponowanych rozwiązań. Stosowanie przez nauczycieli metod tj. metoda reagowania całym ciałem, podejście komunikacyjne, *storytelling*, metody aktywizujące, TIK, drama, techniki polisensoryczne,

gry i zabawy edukacyjne/językowe, metoda projektu edukacyjnego pozytywnie wpływać będzie na pracę z szeroką grupą dzieci wykazującymi różne potrzeby. Często nauczyciele wskazywali także metody bardziej konwencjonalne, typu metoda audiolingwalna, naturalna, bezpośrednia, kognitywna czy gramatyczno-tłumaczeniowa. Jak to zostało wskazane przy szczegółowej analizie metod w części analizy literatury, nie są to jednakże metody pierwszego wyboru, chociaż większość z nich poleca się w pracy z dziećmi na etapie wczesnoszkolnym w wielu źródłach (Komorowska, 2005; Pamuła, 2009a; Basińska 2017). Oczywiście, jak wynika z mojej analizy, można wykorzystać elementy tych metod, jednakże po dokonaniu adekwatnych dostosowań, do potrzeb dzieci. Nieliczni nauczyciele wskazali na wykorzystywanie metod, które bardzo dobrze sprawdzić by się mogły w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi tj. metoda Montessori, CLIL, stacje zadaniowe, integracja działań artystycznych, lekcja odwrócona.

Najczęściej stosowane środki dydaktyczne to środki wizualne i audialne, chociaż nadal dominującą rolę pełni podręcznik i zeszyt ćwiczeń. Nieliczni ankietowani wskazywali na przedmioty autentyczne, kukielki/pacynki oraz multimedia i TIK, które stanowią bardzo dobre narzędzie do pracy i mogłyby wspomóc proces nauczania. Większość nauczycieli korzysta z gotowych pomocy, m.in. są to środki wizualne, zasoby Internetu, karty pracy czy zasoby i pakiety wydawnictw, w zróżnicowanych sytuacjach edukacyjnych, zindywidualizowanych dla poszczególnych nauczycieli. Dominuje wykorzystanie gotowych środków dydaktycznych podczas wprowadzania nowego materiału czy jego utrwalania i powtarzania. W tym miejscu wspomina się także o rozwijaniu sprawności słuchania poprzez wykorzystanie gotowych materiałów audialnych i nagrań. Połowa ankietowanych nauczycieli czasami samodzielnie wykonuje środki dydaktyczne, przy czym najczęściej są to również środki wizualne. Tutaj dominują także wykonane przez nauczycieli karty pracy, inne pomoce przygotowane na kartkach papieru, gry oraz materiały do nich. Niewielu nauczycieli ponownie wspomina o korzystaniu z narzędzi multimedialnych, które mogłyby być doskonałym wsparciem w pracy z dziećmi z SPE przy rozwijaniu ich sprawności językowych. Kilku nauczycieli tworzy także notatki dla uczniów do wklejenia do zeszytu, co może być pomocne dla przypominania i powtarzania wiadomości, ale także dla wszystkich uczniów, którzy mają trudności z koncentracją uwagi, a także przepisywaniem z tablicy i notowaniem.

Nauczyciele wskazali na różnorodne rozwiązania, które w ich opiniach wspierać będą funkcjonowanie dziecka z SPE na zajęciach z języka angielskiego i są to m.in. indywidualizowanie podejścia, indywidualna praca z uczniem, kontrolowanie sposobu jego

pracy, wykorzystanie quizów powtórzeniowych, bazowanie na mocnych stronach dziecka, a także w zakresie kształtowania postaw nauczyciela, tj. wykazywanie się cierpliwością, empatią, a także wzmocnianie poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa. Nauczyciele podkreślali konieczność dostosowania treści oraz wymagań do potrzeb dziecka, wraz z wykorzystywanymi metodami, technikami i środkami dydaktycznymi.

Podsumowując analizę danych zebranych przy pomocy kwestionariusza ankiety dla nauczycieli języka angielskiego pracujących z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym w szkołach ogólnodostępnych należy odnieść się do kilku wyraźnie ukazujących się kwestii:

- Konieczna wydaje się redefinicja pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne. Ze względu na jego różnorodne rozumienie i interpretację przez podmioty pracujące z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach dostrzega się także różnice w rozumieniu czym jest indywidualizacja nauczania, w jaki sposób budować proces dydaktyczny, co jest konieczne, aby dzieci miały możliwość osiągnięcia tych samych efektów edukacyjnych, co ich rówieśnicy.
- Prawie jedna piąta ankietowanych nauczycieli nie zapoznaje się ze wszystkimi przedstawionymi opiniami i orzeczeniami.
- Na podstawie odpowiedzi nauczycieli zauważyć można, że dziecko często postrzegane jest przez pryzmat posiadania dokumentu z poradni i „określnika” przypisującego go do danej kategorii. Chociaż dziecko z trudnościami, a nieposiadające dokumentu z poradni wydaje się być zauważone, po dokonaniu głębszej analizy, z wielu innych pytań wynika, że indywidualizacja ich procesu nauczania jest powierzchowna i niepełna.
- Zasoby z poradni psychologiczno-pedagogicznych, za jakie uważać można opinie i orzeczenia, często nie są w pełni wykorzystywane, szczególnie pod względem informacji zawartych w sekcji diagnoza psychologiczno-pedagogiczna.
- Brakuje dokonywania przez nauczycieli języka angielskiego analizy i interpretacji informacji zawartych w dokumentacji, przede wszystkim pod względem diagnozy psychologiczno-pedagogicznej. Chociaż zwykle w zaleceniach brakuje odniesień do nauczania języka angielskiego, uwaga nauczycieli koncentruje się w głównej mierze na tej sekcji. Przypuszczać zatem można, że nauczyciele podczas projektowania procesu dydaktycznego skupiają się na ogólnych dostosowaniach i adaptacjach. Bez dokonania szczegółowej i dogłębnej analizy i interpretacji funkcjonowania dziecka

biorąc pod uwagę jego indywidualny profil rozwojowy, nie można odnieść się do określenia możliwych trudności lingwistycznych oraz zaadaptować jakże różniące się metodyki nauczania języka obcego. Jeżeli dziecko postrzegane tylko poprzez „kategorię” do której zostało przypisane, bądź korzysta się jedynie z ogólnych zaleceń do pracy, indywidualizacja dokonywana na zajęciach języka angielskiego może mieć zatem charakter powierzchowny.

- Konieczne wydaje się być pewne uporządkowanie problematyki i rozumienia odnoszenia danych zawartych w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznych, dzięki czemu nauczyciele odnosząc się będą mogli do tych samych komponentów odpowiedzialnych za potencjalne trudności i sukcesy lingwistyczne, których poziom rozwoju sugerować będzie jakich adaptacji i dostosowań wymaga dziecko.
- Nauczyciele wskazują na zróżnicowane podejście metodyczne, przede wszystkim za względu na wykorzystywane metody i techniki pracy, które jednakowoż ukazywane jest przez pojedyncze głosy. Ważne wydaje się wyposażenie nauczycieli w pomysły dotyczące adaptacji zastanych metod do potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wskazanie różnorodnych rozwiązań i pomysłów w pracy.
- Chociaż wskazać można na zróżnicowane użycie środków dydaktycznych, zarówno gotowych jak i samodzielnie wykonanych, większość z nich oparta jest na przewidywalnym ich doborze, a mianowicie wykorzystanie środków wizualnych, audialnych, kart pracy, podręcznika. Mniejsza liczba ankietowanych wspomina o środkach dydaktycznych w większym stopniu sprzyjających rozwojowi sprawności lingwistycznych tj. grach gotowych i samodzielnie przygotowanych, środkach i narzędziach multimedialnych, materiałach autentycznych, pacynkach/kukiełkach, itd.
- Jedna czwarta nauczycieli nie korzysta z żadnych dodatkowych zasobów dla organizowania procesu edukacyjnego, a także około 35% ankietowanych nie szuka pomysłów do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.
- W odpowiedziach nauczycieli nie zauważono podejścia sugerującego łączenia przez nich oddziaływań terapeutycznych z językowymi.

4. Potencjalne rozwiązania procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotne dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego – ETAP 4

Na podstawie analizy literatury oraz przeprowadzonych badań istotne jest wskazanie implikacji pedagogicznych. Zarówno analiza profili diagnostycznych dzieci i zestawienie ich z ukształtowanymi przez nich dyspozycjami językowymi, a także perspektywa stosowanego podejścia nauczycieli języka angielskiego, pozwala na wysunięcie dalszych wniosków istotnych dla wskazania dostosowań, adaptacji i rozwiązań w pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych dla nabywania drugiego/obcego języka. Zalecenia związane z charakterystycznymi cechami funkcjonowania ze względu na wykorzystywaną kategoryzację wskazane zostały w części teoretycznej pracy (zob. Tab. 18), co objęło również rozwijanie przez dzieci w wybranych grupach specjalnych potrzeb edukacyjnych sprawności językowych (zob. Tab. 19-25), w tym miejscu uwaga badaczki skupiona jest na indywidualnym rozwoju, na bazie tworzonych profili diagnostycznych i zestawienia poziomu/zasobu/deficytu określonych funkcji oraz ukazanych trudności lingwistycznych z przykładowymi wskazówkami/zaleceniami do pracy. W tym miejscu podkreśla się jednakowoż, że w opinii autorki to integracja zestawień pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w określonej i przyjętej kategoryzacji z rekomendacjami do pracy z dziećmi biorąc pod uwagę ich indywidualny profil diagnostyczny, wspomagać będzie nauczyciela języka angielskiego w tworzeniu zindywidualizowanego procesu dydaktycznego najpełniej i najbardziej efektywnie.

PROBLEM 7: Jakie są potencjalne rozwiązania procesu wspierania deficytów i dysfunkcji dziecka istotne dla nabywania kompetencji lingwistycznych w zakresie języka angielskiego?

W Tabeli 60 omówione zostaną proponowane zalecenia oraz rekomendacje dostępne dla wskazanych deficytów i dysfunkcji dzieci w kontekście pracy i rozwijania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego. Zestawienie oparte zostało na wyróżnionych komponentach z diagnoz przeprowadzanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, wskazanych wcześniej potencjalnych trudnościach w przypadku zdiagnozowania deficytów w ich obszarach, analizie studium omówionych przypadków, a także na bazie własnego doświadczenia pracy w poradni psychologiczno-pedagogicznej, z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie języka angielskiego, udzielanej terapii pedagogicznej wskazanej grupie oraz intuicji w pracy diagnostycznej i językowej z zakresu języka

angielskiego. Wskazane propozycje stanowią jedynie przykłady możliwych zaleceń i pomysłów wspierania danych obszarów, w kontekście językowym, nie można jednakże stwierdzić, aby omówione zalecenia czy rozwiązywania wyczerpywały ten także obszerny temat.

Tabela 60. Zbiór przykładowych propozycji do wykorzystania w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi deficytami w edukacji wczesnoszkolnej na zajęciach z języka angielskiego, z uwzględnieniem rozwijania sprawności językowych

Komponenty wskazane w opiniach i orzeczeniach/ deficyty/ trudności	Zbiór przykładowych propozycji do wykorzystania w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi deficytami na zajęciach z języka angielskiego z uwzględnieniem rozwijania sprawności językowych
Inteligencja poniżej przeciętnej	<ul style="list-style-type: none"> – Zwrócenie uwagi na jak najbardziej funkcjonalne ukazywanie języka, jako narzędzia do wykorzystania w codziennym życiu; zwiększenie nacisku na komunikatywność języka; – Proponowane dostosowania i adaptacje, wykorzystane środki dydaktyczne powinny opierać się na konkretnym i obrazowym przedstawieniu danych struktur, łącznie z wykorzystaniem graficznego odwzorowywania lub technik polisensorycznych; – Docelowy materiał do celów poznawania i utrwalania wymaga wielokrotnych powtórek i różnorodnych aktywności z zastosowaniem różnorodnych form pracy oraz użytych kontekstów; – Poznawanie języka poprzez działania praktyczne; – Dostosowanie języka klasowego do potrzeb dzieci: zachowanie schematyczności wypowiedzi nauczyciela, używanie prostych powtarzalnych struktur i słownictwa. Instrukcje powinny być podane w sposób przystępny, krótko, zwięźle, z podziałem tych złożonych; – Wykorzystanie różnorodnych powtórek dla celów automatyzowania poznanego słownictwa, struktur czy innych nabywanych elementów językowych z zakresu różnych sprawności. Dla efektywnej automatyzacji opierać się można na elementach metod i technik wspomagających ten proces, może to być m.in. metoda stacji dydaktycznych, projekt edukacyjny, techniki teatralne, metody aktywizujące, itp.; – Wykorzystywanie poznanych struktur oraz słownictwa w różnorodnych kontekstach, ukazujących różnorodne zastosowanie ich w praktyce; – Zwiększenie ekspozycji dziecka na określone, różnorodne doświadczenia językowe, które powinny łączyć w sobie wiedzę nabytą z nabywaną; – Wspomaganie nabywania struktur gramatycznych i słownictwa poprzez wykorzystanie różnych modalności m.in. w integracji ćwiczeń wzrokowo-słuchowych, słuchowo-ruchowych, ruchowo-wzrokowych oraz wzrokowo-słuchowo-ruchowych. W pracy nad tymi aspektami mogą wspomagać graficzne odzwierciedlenia zagadnień, wykorzystywania realnych przedmiotów i uczenie się przez działanie;

	<ul style="list-style-type: none"> – Wyeliminowanie języka polskiego na rzecz angielskiego na zajęciach, zarówno w trakcie wprowadzania jak i automatyzowania poznawanego materiału językowego.
Obniżony zasób pamięci roboczej	<ul style="list-style-type: none"> – Łączenie wiedzy nowej z wiedzą wcześniej nabytą, a także powtarzanie materiału przy wykorzystaniu różnorodnych technik pracy oraz w różnych kontekstach; – Stopniowe ukazywanie, w jaki sposób postępować w pracy w przypadku poleceń złożonych, pomocne mogą być diagramy postępowania, notowanie kolejnych kroków i odhaczanie wykonanych, podparcie werbalnego przekazu wizualnym schematem postępowania; – Ukazywanie, w jaki sposób pracować należy ze złożonym materiałem; wskazanie na różnorodne techniki pomocne dla jego grupowania, zapamiętywania, przekształcania i kategoryzowania, a także integrowania nowej wiedzy z nabytą; – Dzielenie materiału i instrukcji na części, lub jego zawężanie.
Obniżony zasób wiedzy o świecie (inteligencja skryzalizowana)	<ul style="list-style-type: none"> – Uczucie różnego rodzaju technik zapamiętywania typu haki pamięciowe, mnemotechniki; – Zapewnienie odpowiedniej stymulacji środowiskowo-kulturowej; – Współpraca z rodzicami i zaangażowanie ich we wspólne aktywności językowe z dzieckiem; – Zachęcanie do czytania książeczek, oglądania bajek w języku angielskim, polecenie materiałów audiowizualnych o charakterze edukacyjnym; – Rozwijanie słownictwa dziecka poprzez jego ekspozycje na różnorodne doświadczenia językowe; – Ukazywanie wiedzy w zróżnicowany sposób, w różnorodnych kontekstach, dla stworzenia mocniejszych połączeń między wiedzą nabywaną a nabytą, a także zwiększenie automatyzacji umiejętności.
Obniżone rozumowanie płynne	<ul style="list-style-type: none"> – Stosowanie różnorodnych środków dydaktycznych i wsparcia dla zrozumienia, zapamiętania i odtworzenia materiału typu plansze, modele interaktywne, filmy, mapy myśli, wizualizacji, schematów, grafów, itp.; – Ukazanie strategii radzenia sobie z trudnościami typu: kategoryzowanie materiału, wykorzystywanie demonstracji i pokazów, wskazywanie na użycie schematów; – Zachęcanie do pracy w małych grupach; – Docelowy materiał do celów poznawania i utrwalania wymaga wielokrotnych powtórek i różnorodnych aktywności z zastosowaniem różnorodnych form pracy oraz użytych kontekstów; – Dostosowanie języka klasowego nauczyciela, przy zachowaniu prostoty wypowiedzi, odpowiednich i powtarzalnych struktur gramatycznych;

	<ul style="list-style-type: none"> – Zwrócenie uwagi na wykorzystanie aktywności kontrolowanych (w sprawnościach mówienia, słuchania, pisania i czytania) oraz pół-kontrolowanych, dla zautomatyzowania wykorzystania określonych struktur budowania wypowiedzi. Stopniowe zachęcanie dziecka do tworzenia wypowiedzi swobodnych; – Wspomaganie nabywania struktur gramatycznych i słownictwa poprzez wykorzystanie różnych modalności m.in. ćwiczeń wzrokowo-słuchowych, słuchowo-ruchowych, ruchowo-wzrokowych oraz wzrokowo-słuchowo-ruchowych. Pracę nad tymi aspektami mogą wspomagać graficzne odzwierciedlenia zagadnień (mapy, grafy, plakaty), wykorzystywania realnych przedmiotów i uczenie się przez działanie.
Obniżone rozumowanie ilościowe	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie w pracy na języku angielskim gier planszowych, gier edukacyjnych, interaktywnych, logicznych; – Wykorzystywanie aktywności wspomagających kategoryzowanie, selekcję danych i informacji kluczowych.
Obniżona sprawność grafomotoryczna	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie zabaw polisensorycznych, aktywności angażujących motorykę małą (typu formowanie kulek z gazety, wydzieranie, wybieranie guzików, koralików z wody/pisaku/innych materiałów, ugniatanie, stemplowanie, itd.), aktywności przy użyciu narzędzia kreślarskiego (typu kreślenie linii, rysowanie po śladzie, łączenie kropek, labirynty, dorysowywanie brakującego wzoru, kalkowanie), a także metod i technik pracy (wzorów Tymichowej, sensoplastyki (dla usprawniania motoryki małej), programu percepcyjno-wzrokowego Frostig i Horne’a, edukacji przez ruch Dziamskiej, malowania 10-palcami) w połączeniu z edukacją językową; – Praca z literkami: wodzenie palcem po śladzie, <i>lacing letters</i>, utrwalanie pisowni liter za pomocą polisensorycznych liter wykonanych z różnorodnych materiałów o różnych fakturach; – Użycie specjalnych pomocy dla potrzeb pisania, ułatwiających zachowanie czytelnego poziomu graficznego pisma typu nakładki na długopisy, nożyczki z odpowiednimi uchwytami, lub trójkątne długopisy, kredki, itd. Pomocne mogą być dostosowania w zakresie wyboru także samego narzędzia pisarskiego (długopis, cienkopis czy ołówek, w zależności od wyboru i preferencji) oraz zeszytu (odpowiednia liniatura, format A4).
Obniżona kontrola wzrokowo-ruchowa	<ul style="list-style-type: none"> – Zminimalizowanie sytuacji, w których konieczne dla dziecka jest przepisywanie z tablicy; – Dzieci z obniżoną kontrolą wzrokowo-ruchową mają skłonności do przepisywania literka po literce, przez co poziom zrozumienia tego, co przepisują spada, nad czym pracować można przy wykorzystaniu metody J. Zawodniak;

Obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa	<ul style="list-style-type: none"> – Zminimalizowanie sytuacji, w których konieczne dla dziecka jest przepisywanie z tablicy; – Dzieci z obniżoną koordynacją wzrokowo-ruchową mają skłonności do bezrefleksyjnego przepisywania, literka po literce, nad czym pracować można przy wykorzystaniu metody J. Zawodniak; – Podczas pracy nad sprawnością pisania wykorzystywać różne formaty papieru, rozpoczynając od większych, stopniowo je zmniejszając; – Dla usprawnienia koordynacji wzrokowo-ruchowej wykorzystać można elementy z metod kształcenia specjalnego, które dostosować można pod kątem wykorzystania ich także w obszarze językowym. Będą to m.in. wzory H. Tymichowej, edukacja przez ruch Dziamskiej, metoda Dobrego Startu, program percepcyjno-wzrokowy Frostig i Horne’a, kinezylogia edukacyjna Dennisona. – W pracy terapeutyczno-językowej wykorzystać można różnorodne aktywności np. rzucanie do celu, zabawy z piłką, zabawy w lustro, nawlekanie koralików, lepienie z plasteliny, wycinanie, dyktanda graficzne, układanie tangramów.
Obniżona sprawność motoryki dużej	<ul style="list-style-type: none"> – Dostosowania w zakresie wykorzystywanych metod i technik pracy do możliwości ruchowych dziecka, a także adaptacja ich elementów np. w metodzie reagowania całym ciałem TPR, technikach dramowych; – Możliwe rozwijanie sprawności motoryki dużej poprzez wykorzystanie metod np. Orffa, Batii Strauss, opowieści ruchowej, zabaw muzyczno-ruchowych, logorytmiki, w połączeniu z edukacją lingwistyczną z języka angielskiego, po odpowiednim dostosowaniu i adaptacji aktywności.
Niska sprawność manualna	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie materiałów manipulacyjnych np. książek z przesuwanymi elementami; – Wykorzystywanie odpowiednio dobranych metod i technik pracy np. sensoplastyki, techniki malowania 10-palcami, elementów terapii ręki, w integracji z oddziaływaniami językowymi; – Zachęcanie dziecka do podejmowania aktywności z zakresu malowania, wycinania, wydzierania i korzystania z różnorodnych przyborów techniczno-plastycznych.
Trudności w koncentracji uwagi	<ul style="list-style-type: none"> – Podzielenie materiału na części, w tym zajęcia powinny dzielone być na krótsze odcinki pracy, przeplatane przerywnikami; – Przygotowanie miejsca dziecka do pracy, w tym odpowiednia organizacja przestrzeni, odpowiednie usadzenie dziecka w przestrzeni klasy, zgodnie z jego indywidualnymi i rozwojowymi potrzebami
Szybkość rozproszenia się	<ul style="list-style-type: none"> – Wynikającymi z rodzaju zaburzenia;

Krótkie odcinki uwagi	<ul style="list-style-type: none"> – Dostosowanie czasu wykonywania aktywności, zgodnie z potrzebami, w tym także zadbanie o przerwy śródlekcyjne; – Konieczna jest bieżąca kontrola pracy ucznia na zajęciach i pomoc w razie potrzeby; – Wykorzystywanie zróżnicowanych przerywników typu gier, piosenek, itp., przeplatanie różnych rodzajów aktywności; – Istotne informacje w trakcie zajęć powinny być wielokrotnie powtarzane; – Odpowiednie formułowanie poleceń, które nie powinny przybierać formy złożonych wypowiedzi; można dzielić je na części, zapisywać jego poszczególne składowe, odhaczać te wykonane, itd.
Wolne tempo pracy	<ul style="list-style-type: none"> – Dostosowania w zakresie proponowanego materiału, a także czasu na jego opanowanie; – Dostosowanie czasu wykonywania zadań na zajęciach, a także na sprawdzianach czy kartkówkach (zamiast wydłużania czasu, zaleca się zmniejszenie ilości materiału lub odpowiednie dostosowanie aktywności); – Konieczna jest bieżąca kontrola pracy ucznia na zajęciach i pomoc w razie potrzeby; – Możliwość przygotowania dla ucznia notatek w formie drukowanej; najważniejsze informacje powinny pojawiać się na tablicy; – W przypadku jeżeli uczniowi nie udało się wykonać zadania w określonym czasie, można ustalić wcześniej możliwość ukończenia w innym terminie lub w trakcie zajęć kontrolowanie pracy ucznia, tak aby udało mu się ukończyć aktywność.
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale prostym)	<ul style="list-style-type: none"> – W przypadku gubienia liter, ćwiczenia zapisu np. poprzez wykonywanie krzyżówek lub rebusów; wpisywanie słów do wyznaczonych kratek; – Stosowanie oddziaływań terapeutycznych w integracji z językowymi poprzez wykorzystanie elementów metod: metody Dobrego Startu, programu percepcyjno-wzrokowego Frostig i Horne'a; – Wykorzystywanie aktywności typu wyszukiwanie różnic, szukanie tych samych obrazków, układanie puzzli, łączenie postaci z odpowiednimi cieniami, pokazywanie czego brakuje na obrazku, wyszukiwanie liter, wyszukiwanie różniących liter w dwóch podobnych wyrazach itp. przy wcześniejszym dokonaniu ich prawidłowej adaptacji dla integracji z edukacją językową z zakresu języka angielskiego.
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale złożonym)	<ul style="list-style-type: none"> – Zapoznavanie dzieci z możliwościami efektywnego wykorzystywania pomocy wizualnych typu grafy, diagramy, tabele, schematy;

	<ul style="list-style-type: none"> – Z powodu możliwych trudności w planowaniu ustalenie z dzieckiem planu aktywności na zajęciach i umieszczenie go w ustalonym miejscu, tak aby dziecko mogło go widzieć/odhaczać/odrywać wykonane aktywności; – Wykorzystywanie aktywności w połączeniu oddziaływań terapeutycznych z językowymi np. dyktand graficznych w języku angielskim, wyszukiwanie określonych wyrazów w tekście, układanie zdań z rozsypanki literowej; – Korzystanie z wyciętych okienek, które pozwolą uczniowi na skupienie się na wersie i nie gubienie się w tekście; – Odpowiednie dostosowanie tworzonych kart pracy, w celu ułatwienia odczytywania tekstu: w zakresie czcionki (bezszerfowa), zachowanie odpowiednich odstępów oraz interlinii, tekst odpowiednio przygotowany merytorycznie i graficznie, w tym nieprzeładowanie go informacjami oraz wzbogacenie ilustracjami.
Zaburzenia pamięci wzrokowej	<ul style="list-style-type: none"> – Zapoznanie uczniów z różnorodnymi technikami ułatwiającymi zapamiętywanie materiału na zajęciach; – Proponowanie aktywności w zakresie usprawniania zapamiętywania, typu rysowanie z pamięci, układania tangramów, bądź innych wzorów graficznych z pamięci, układanie wzoru graficznego wyrazu z pamięci, itd.
Trudności w rozumieniu poleceń	<ul style="list-style-type: none"> – Wielokrotność powtarzania instrukcji i komunikatów, dzielenia jej na części, używanie krótkich, prostych i zwięzłych struktur. Warto zapisywać najważniejsze elementy komunikatu na tablicy; – Wykorzystać można różne sposoby na sprawdzanie rozumienia nie tylko instrukcji, ale też odtwarzanych nagrań oraz innych wypowiedzi nauczyciela np. poprzez gesty, odpowiednio sformułowane pytania, wykorzystanie tekstu z lukami, wykonanie przez dziecko rysunku na temat usłyszanego tekstu, sprawdzenie zrozumienia w parach, itp.; – Brak odpowiedzi niekoniecznie oznaczać może niezrozumienie pytania, może być związany z np. dystraktorami słuchowymi, innymi bodźcami rozpraszającymi dziecko, nieusłyszeniem polecenia lub pytania, nakładających się problemów emocjonalnych, niskim poziomem motywacji.
Trudności w dokonywaniu analizy głoskowej/fonemowej	<ul style="list-style-type: none"> – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, w szczególności tworzenie grup słów zawierających te same dźwięki, co pomocne będzie w ich utrwalaniu i zapamiętywaniu. Warto stosować różnorodne pomoce wizualne, a także wykorzystywać określone kolory/kształty/przedmioty dla wskazanych dźwięków.

Trudności w dokonywaniu syntezy głoskowej/fonemowej	<ul style="list-style-type: none"> – Zabawy typu <i>Roll and Read</i> albo <i>Cord Rolls</i> (taki sam początek słowa, inna końcówka fl-oat, ew lub inny początek, ta sama końcówka – AT- <i>cat, fat, sat, rat, hat</i>), suwaki wyrazowe z krótkimi i długimi samogłoskami, pionowe puzzle-każda część zawiera część obrazka i jedną literę, bingo fonologiczne, domino fonologiczne (tego typu zabawy, oprócz wzbogacenia wymowy, mają na celu również efektywny rozwój słownictwa).
Rozpoznawanie rymów	<ul style="list-style-type: none"> – Kategoryzowanie słów rymujących się o tych samym zapisie w wygłosie (<i>right-light-sight</i>), a także rymujących się różniące się pisownią w nagłosie (<i>try-pie</i>); – Odtwarzanie rytmów np. poprzez wyklaskiwanie czy wykorzystanie instrumentów muzycznych; – Wykorzystywanie zasobu rymujących się piosenek, wierszyków, <i>nursery rhyming</i> nie tylko jako elementu zajęć, ale również jako elementu wokół którego budowane będą zajęcia; – Wykorzystanie kodowania kolorystycznego dla zrozumienia i zapamiętywania rymów.
Trudności w dokonywaniu analizy sylabowej	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności z wykorzystywaniem rytmizacji słów, przy użyciu bębenka, wyklaskiwania, wystukiwania, użycia wstążek, itd.;
Trudności w dokonywaniu syntezy sylabowej	<ul style="list-style-type: none"> – Przykładowe aktywności dla kształtowania tego obszaru to: zgadywanie słowa na bazie ich wyklaskanego wzoru, wyszukiwanie określonych sylab w usłyszanych zdaniach, krótkich historyjkach, kategoryzowanie względem sylab na początku i końcu zdania, uzupełnianie w słowie brakującej sylaby, układanie słów z rozsypanki sylabowej; – Wykorzystywanie wierszyków, piosenek, rymowanek dla wyszukiwania sylab, dostrzegania rytmizacji.
Trudności w wyróżnianiu głosek różniących słowa w nagłosie, wygłosie i śródgłosie	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności typu: szukanie słów zaczynających się, kończących lub zawierających daną głoskę; – Kategoryzowanie słów ze względu na głoski występujące w nagłosie, śródgłosie i wygłosie; – W tym treningu fonologicznym warto wykorzystać materiały wizualne, kodowanie kolorystyczne, a także połączenie aktywności słuchowych z wzrokowymi, słuchowych z ruchowymi oraz z ruchowymi i wzrokowymi;
Abstrahowanie głosek	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności polegające na wyodrębnianiu głoski z nagłosu, śródgłosu lub wygłosu i zamienianie jej na inną, łączenie powstałych słów z obrazkami (wspieranie się materiałem wizualnym).
Obniżona świadomość/sprawność fonologiczna	<ul style="list-style-type: none"> – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, w szczególności tworzenie grup słów zawierających te same dźwięki, co pomocne będzie w ich utrwalaniu i zapamiętywaniu. Warto stosować różnorodne pomoce wizualne, a także wykorzystywać określone kolory/kształty/przedmioty dla wskazanych dźwięków;

	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia w zakresie łączenia fonetycznych dźwięków z ich odzwierciedleniem graficznym, a także łączenia znanego słowa (wypowiedanego przez nauczyciela, lub usłyszanego na nagraniu) z jego zapisem; – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności dyftongów i fonemów nie występujących w L1; – Wykorzystywanie zasobu piosenek, wierszyków, <i>nursery rhyming</i> nie tylko jako elementu zajęć, ale również jako elementu wokół którego budowane będą zajęcia. Pomocne będą one w pracy nad prawidłową wymową; – Zabawy i aktywności: łamańce językowe (<i>tongue twisters</i>); – Aktywności bazujące na rozpoznawaniu dźwięków z otoczenia, w tym np. z ulicy, zwierząt, z domu, instrumentów muzycznych.
Niski zasób pamięci fonologicznej	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia wspomagające pamięć słuchową: m.in. <i>minimal pairs</i> (szukanie słów różniących się jednym fonemem), rozpoznawanie dźwięków; bingo fonetyczne/leksykalne, dyktando graficzne, łańcuchy zapamiętywania, gry planszowe uwzględniające elementy zapamiętywania słuchowego, głuchy telefon, memory słuchowe i inne. – Wykorzystywanie elementów metody <i>storytelling</i> dla kształtowania zasobu pamięci fonologicznej; – Ćwiczenia integrujące rozróżnianie dźwiękowe z zapisem.
Niski zasób pamięci słuchowej	<ul style="list-style-type: none"> – Zapoznanie uczniów z różnorodnymi technikami ułatwiającymi zapamiętywanie materiału na zajęciach – Wykorzystywanie piosenek, rymowanek, historyjek dla celów rozwijania słuchania ze zrozumieniem, ale także rozwijania innych sprawności językowych (warto aby wsparte były materiałem wizualnym) – Wykorzystywane materiały audialne przygotowane powinny być nie tylko pod względem odpowiedniej treści (sytuacje znane z codziennego życia), ale także pod względem przekazu (odpowiednia szybkość wypowiedzi, możliwość dodatkowego przesłuchania); – Rozwijanie rozumienia z kontekstu, poprzez wcześniejsze zapoznanie ze słowami kluczowymi, w krótkich wypowiedziach; – Warto wykorzystać różnorodne materiały wizualne w różnych formach graficznych, w szczególności podczas omawiania i prezentowania nowych materiałów, a także dla efektywniejszego zapamiętywania i wykorzystywania dla powtarzania.
Obniżona uwaga słuchowa	<ul style="list-style-type: none"> – Uczenie w jaki sposób selekcjonować najważniejsze informacje w materiale audialnym, poszukiwanie słów-kluczy, uczenie się wyszukiwania najbardziej istotnych informacji;

	<ul style="list-style-type: none"> – Dzielenie materiału na części; – Nagrania wzbogacone mogą być materiałami wizualnymi dla ułatwienia rozumienia oraz kierowania uwagi słuchowej dziecka; Warto wykorzystywać obrazki do odsłuchiwanej historyjki, dla wspomaganie podążania za ogólnym sensem historii; warto, aby obrazki pojawiały się stopniowo w miarę rozwoju historii (pomocna może być prezentacja multimedialna, lub specjalnie przygotowane filmiki); – Polecenia mogą być wsparte wizualizacją, obrazkami pomocniczymi, co pozwoli dziecko na skupienie uwagi; – Istotne informacje w trakcie zajęć powinny być wielokrotnie powtarzane; – Dzieci powinny mieć dostęp do nagrań, aby móc je w razie potrzeby wielokrotnie przesłuchiwać w domu; – Możliwość przygotowania dla ucznia notatek w formie drukowanej; najważniejsze informacje powinny pojawiać się na tablicy.
Obniżony poziom integracji wzrokowo-słuchowej	<ul style="list-style-type: none"> – Nagrania wzbogacone mogą być materiałami wizualnymi dla ułatwienia rozumienia oraz rozwijania integracji wzrokowo-słuchowej; – Ćwiczenia w zakresie łączenia graficznego odzwierciedlenia słowa w trakcie jego słyszenia. – Wykorzystanie różnych modalności m.in. ćwiczeń wzrokowo-słuchowych, słuchowo-ruchowych, ruchowo-wzrokowych oraz wzrokowo-słuchowo-ruchowych.
Niska kontrola słuchowa wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia wspomagające pamięć słuchową: <i>minimal pairs</i> (szukanie słów różniących się jednym fonemem), rozpoznawanie dźwięków; – Ćwiczenia integrujące rozróżnianie dźwiękowe z zapisem; – Nagrania wzbogacone mogą być materiałami wizualnymi dla ułatwienia rozumienia oraz kierowania uwagi słuchowej dziecka; Warto wykorzystywać obrazki do odsłuchiwanej historyjki, dla wspomaganie podążania za ogólnym sensem historii; warto, aby obrazki pojawiały się stopniowo w miarę rozwoju historii (pomocna może być prezentacja multimedialna, lub specjalnie przygotowane filmiki).
Zaburzone przyczynowo-skutkowe myślenie	<ul style="list-style-type: none"> – Podkreślanie związków przyczynowo-skutkowych na bazie sytuacji z życia codziennego oraz w odsłuchiwanych, oglądanych lub czytanych historyjkach; – W przypadku wykorzystywania kart obrazkowych, lepszym rozwiązaniem może być ukazywanie ich w powiązanim kontekstowo komiksie;

	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywać różnorodne i powtarzalne sytuacje komunikacyjne pod względem wykorzystywanych struktur i występujących fraz, po to aby dzieci otrzymywały różnorodne wzorce do dokonywania analizy językowej oraz możliwości zrozumienia przyczynowości i skutków występującej w przykładach; – Zadawanie pytań pomocniczych i naprowadzających podczas pracy z materiałem językowym typu historyjki obrazkowe.
Zaburzenia myślenia abstrakcyjnego	<ul style="list-style-type: none"> – Polecanie książeczek i historii dostosowanych odpowiednio do możliwości językowych dziecka, które wspierają rozwój myślenia abstrakcyjnego; – Wykorzystywanie eksperymentów naukowych, przyrodniczych wraz z integracją oddziaływań językowych; – Wykorzystywanie elementów artystycznych (rysowanie, malowanie) do tworzenia abstrakcyjnych rysunków czy obrazów, które mogą być także odnośnikiem dla rozwoju słownictwa czy określonych struktur gramatycznych; – Wykorzystywanie aktywności typu łamigłówki, krzyżówki, itp.
Ubogie słownictwo w słowniku biernym i czynnym	<ul style="list-style-type: none"> – Zapoznanie uczniów z różnorodnymi technikami ułatwiającymi zapamiętywanie słownictwa; – Wspieranie nauczania słownictwa poprzez aktywności polisensoryczne, ruchowe, ruchowo-muzyczne, logorytmiczne, przy wykorzystaniu materiałów rzeczywistych i wizualnych. Techniki te pozwolić mogą na bardziej efektywne zapamiętywanie i przypominanie wybranych słów; – Wykorzystywanie różnorodnych zabaw wspierających częste powtórki słownictwa, w różnych kontekstach, w odwołaniu do słownictwa wcześniej poznanego i podczas kształtowania różnych sprawności; – Tłumaczenie słownictwa na język polski powinno się odbywać, tak jak i w pozostałych grupach, jedynie w ostateczności; – Wybór słownictwa docelowego, poprzez zróżnicowanie słów niezbędnych na danym etapie, po mniej konieczne do opanowania; – Ukazywanie użycia słownictwa w aktach komunikacyjnych, w różnych kontekstach, odwołujących się do codzienności ucznia, w tym też w odniesieniu do emocji i dokonywanie personalizacji.
Trudności z uzewnętrznianiem własnych myśli	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystywanie aktywności plastycznych, artystycznych dla wyrażania swoich uczuć, przeżyć i emocji (z jednoczesnym integrowaniem ich z edukacją lingwistyczną L2); – Zachęcać można dziecko do prowadzenia pamiętnika/zeszytu/dziennika, w którym może codziennie najpierw rysować np. to co się stało danego dnia, co go zainteresowało, co przeżywał, jakie emocje

	<p>towarzyszyły mu tego dnia, po użycie podpisów jednowyrazowych w języku angielskim, aż po pełne zdania. Praca nad pamiętnikiem wymagać może dodatkowego wsparcia dziecka, nie tylko pod względem językowym, ale również nakierowywania go i poprzez zadawanie odpowiednich pytań zachęcać do ukazywania swoich myśli;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Stosowanie techniki dramy oraz aktywności typu wcielanie się w rolę, wykorzystywanie różnych form technik teatralnych, itd.
Trudności w rozumieniu nowych słów, zdań,	<ul style="list-style-type: none"> – Warto skupiać się na pokazaniu możliwości wykorzystaniu języka w codziennych życiowych sytuacjach w praktyczny sposób np. w sklepie, u lekarza, itp. poprzez wykorzystanie gier i zabaw językowych, odgrywania ról i sytuacji, ale także przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Istotne będzie ukazanie funkcjonalności językowej, w tym skupienie się na wypracowaniu u ucznia umiejętności zadawania pytań i udzielania odpowiedzi; – Nowe słownictwo w czytanej tekście wsparte powinno być obrazem wizualnym lub innym elementem poglądowym; warto wykorzystywać uczenie się poprzez działanie (poznawanie słów i wyrażeń w trakcie wykonywania aktywności) – Wykorzystywanie gier i zabaw językowych opartych na różnych modalnościach oraz bazujących na ich integracji; – Wykorzystanie piosenek i rymowanek dla ukazania użycia danego słownictwa lub wyrażeń w kontekście.
Agramatyzmy w mowie	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie pomocy wizualnych i graficznych dla przedstawienia sposobu formułowania oczekiwanych na tym etapie struktur gramatycznych; – Wykorzystywanie gier i zabaw językowych opartych na różnych modalnościach oraz bazujących na ich integracji
Wulgaryzmy, niepoprawne wzorce językowe	<ul style="list-style-type: none"> – Nieoceniona może być pomoc psychologa, w celu ustalenia wspólnych działań; – Wykazywanie przez nauczyciela konsekwentnych postaw podczas reagowania na możliwe trudne sytuacje w klasie.
Wady wymowy	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystać dodatkowe ćwiczenia oddechowe, artykulacyjne i słuchowe; w zależności od wady wymowy warto konsultować przypadek z logopedą w celu ustalenia możliwości wspólnych działań podejmowanych w pracy z dzieckiem. Nauczyciel języka angielskiego integrować je będzie z działaniami językowymi dla jednoczesnego rozwijania L2;

	<ul style="list-style-type: none"> – Nieprawidłowa wymowa związana ze zdiagnozowaną wadą wymowy przekładająca się na wypowiedzianie słów w języku angielskim, nie powinna być brana pod uwagę w trakcie oceniania.
Trudności w wymowie słów	<ul style="list-style-type: none"> – Dbanie o wypracowywanie prawidłowego wzorca fonetycznego w różnorodnych aktywnościach; – Wykorzystywanie zasobu piosenek, wierszyków, <i>nursery rhyming</i> nie tylko jako elementu zajęć, ale również jako elementu wokół którego budowane będą zajęcia; – Zabawy i aktywności: łamańce językowe (<i>tongue twisters</i>); – Pomocne może być nagrywanie przez dzieci swojej wymowy i odsłuchiwanie, w celu wypracowania docelowej autokorekty – tego typu aktywności mogą być proponowane np. w formie projektów edukacyjnych; – Wykorzystywanie ćwiczeń oddechowych (np. dmuchanie przez słomkę) czy gimnastyki języka (opowieści ruchowo-logopedyczne dla narządów artykulacyjnych).
Trudności w komunikowaniu się	<ul style="list-style-type: none"> – Zadbanie o rozwój interakcji społecznych poprzez m.in. proponowanie aktywności powiązanych z rozwijaniem funkcji komunikacyjnych i praktyczne posługiwanie się językiem w różnorodnych sytuacjach – Integrowanie kształtowania funkcji komunikacyjnej z innymi tego typu jak poszerzanie słownika, rozwijaniem funkcji poznawczych, wymowy, itd. – Proponowane aktywności z wykorzystaniem sytuacji komunikacyjnych powinny być zróżnicowane i powtarzalne pod względem wykorzystywanych struktur i występujących fraz, po to aby dzieci otrzymywały różnorodne wzorce do dokonywania analizy językowej oraz możliwości zrozumienia przyczynowości i skutków występujących w przykładach; – Zwrócenie uwagi na zróżnicowanie wykorzystywanych materiałów audialnych dla zapoznawania dzieci z różnorodnymi formami typu: opisy, historie, dialogi, sytuacje, itd.
Trudności w budowaniu wypowiedzi	<ul style="list-style-type: none"> – Danie przestrzeni do rozwijania wypowiedzi i praktyczne posługiwanie się językiem w różnorodnych sytuacjach; – Wspomaganie rozwoju zasobu słownictwa biernego i czynnego; – Ukazywanie wypowiedzi bazując początkowo na schematach graficznych w zakresie stosowanych struktur w ćwiczeniach kontrolowanych i pół-kontrolowanych; – Można wykorzystać dostosowaną technikę pracy z kostkami w celu tworzenia wypowiedzi (krótkich opowiadań, określonych zdań ze wskazaną strukturą gramatyczną) (<i>Story Cubes</i>)

	<ul style="list-style-type: none"> – Kontrolowanie wykorzystania aktywności mechanicznych, gdyż jedyne powtarzanie w ten sam sposób może nie świadczyć o zrozumieniu słowa czy wyrażenia. Należy sprawdzać rozumienie i wspierać je poprzez stosowanie różnorodnych aktywności ustnych, w których dane struktury wykorzystane są w różnych kontekstach, w połączeniu z innymi słowami, wyrażeniami czy strukturami. Aktywności tego typu wspierać należy materiałami wizualnymi.
Trudności w czytaniu głośnym – technika	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie podejścia czytania globalnego lub fonetyczno-globalnego (w zależności od potrzeb), z uwzględnieniem treningu fonologicznego z pracą nad dźwiękami czytany podobnie/tak samo lecz w innej postaci graficznej, odczytywania dyftongów. Kategoryzowanie słów podobnych w odczycie będzie pomocne dla późniejszego ich odczytywania w innych zdaniach; – Zachęcanie uczniów do podejmowania czytania w różnorodny sposób, m.in. polecając książki w języku angielskim dostosowane do wieku i możliwości ucznia.
Znajomość liter i głosek	<ul style="list-style-type: none"> – Praca z literkami: wodzenie palcem po śladzie, <i>lacing letters</i>, utrwalanie pisowni liter za pomocą polisenorycznych liter wykonanych z różnorodnych materiałów o różnych fakturach, wyszukiwanie tych samych liter (lecz np. napisanych inną czcionką, wielkich i małych, drukowanych i pisanych), tworzenie własnych obrazków ilustrujących litery w śmiesznym przedstawieniu; – Wykorzystywanie elementów metody Montessori czy metody Dobrego Startu.
Trudności w rozumieniu tekstu odczytanego głośno	<ul style="list-style-type: none"> – Umożliwienie uczniom możliwość wielokrotnego czytania zdań/tekstu, jeżeli mają taką potrzebę; – W trakcie czytania warto wykorzystywać materiał wizualny, nie tylko wzbogacający materiał czytany, ale ułatwiający zrozumienie oraz pozwalający na usystematyzowanie wydarzeń (w przypadku dłuższych tekstów); jeżeli taki materiał nie jest przygotowany wcześniej przez nauczyciela, można zachęcić uczniów do samodzielnego przygotowania tzw. mapy czytanki, ukazującej jakie wydarzenia i w jakiej kolejności się wydarzyły; – Przygotowanie dzieci do czytania krótszych historyjek poprzez dodatkowe aktywności poprzedzające samą aktywność czytania typu: zapoznanie z najważniejszymi słowami, wykorzystanie wizualizacji i spekulacji; – Podczas sprawdzenia zrozumienia tekstu zaproponować powinno się aktywności wyłącznie w nabywanym języku; nie jest zalecane wykorzystywanie aktywności w języku ojczystym. Mogą być to m.in. ćwiczenia na bazie materiału wizualnego, poprawienie błędów w zdaniach na temat czytanki, pytania prawda/fałsz, wybór słowa zgodnego z prawdą, uzupełnianie luk w zdaniach streszczających czytanekę, przygotowanie ilustracji na temat czytanki, a także odpowiedzi ustne.

Trudności w pisaniu z pamięci	<ul style="list-style-type: none"> – Ćwiczenia wspomagające pamięć słuchową: m.in. <i>minimal pairs</i> (szukanie słów różniących się jednym fonemem), rozpoznawanie dźwięków; bingo fonetyczne/leksykalne, dyktando graficzne, łańcuchy zapamiętywania, powtarzanie sekwencji, nauka piosenek i wierszyków, gry planszowe uwzględniające elementy zapamiętywania słuchowego, głuchy telefon, memory słuchowe i inne, a także wykorzystywanie elementów metody <i>storytelling</i> dla kształtowania zasobu pamięci fonologicznej i słuchowej.
Trudności w pisaniu ze słuchu	<ul style="list-style-type: none"> – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń w zakresie przepisywania na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak; – Ćwiczenia z łączenia wzoru fonetycznego z odzwierciedleniem graficznym wyrazu; – Trening fonologiczny obejmujący ćwiczenia dźwięków występujących w języku angielskim, w szczególności tworzenie grup słów zawierających te same dźwięki, co pomocne będzie w ich utrwalaniu i zapamiętywaniu. Warto stosować różnorodne pomoce wizualne, a także wykorzystywać określone kolory/kształty/przedmioty dla wskazanych dźwięków; – Ćwiczenia w zakresie łączenia fonetycznych dźwięków z ich odzwierciedleniem graficznym, a także łączenia znanego słowa (wypowiedzanego przez nauczyciela, lub usłyszanego na nagraniu) z jego zapisem; – Ćwiczenia dźwięków, które sprawiają trudności, w szczególności dyftongów i fonemów nie występujących w L1.
Zaburzony poziom graficzny pisma	<ul style="list-style-type: none"> – Praca nad sprawnością grafomotoryczną, manualną; – Nie należy oceniać graficznej i estetycznej strony pisma; – Użycie specjalnych pomocy dla potrzeb pisania, ułatwiających zachowanie czytelnego poziomu graficznego pisma typu nakładki na długopisy, nożyczki z odpowiednimi uchwytami, lub trójkątne długopisy, kredki, itd. Pomocne mogą być dostosowania w zakresie wyboru także samego narzędzia pisarskiego (długopis, cienkopis czy ołówek, w zależności od wyboru i preferencji) oraz zeszytu (odpowiednia liniatura, format A4); – Niedopuszczenie do tworzenia się poczucia lęku i niechęci przed pisaniem.,
Obniżony poziom ortograficzny	<ul style="list-style-type: none"> – Zabawy dla wypracowywania poprawności ortograficznej/zapamiętywania pisowni wyrazów: <i>Shark/Hangman</i>, grupowanie wyrazów o podobnej strukturze ortograficznej, lepienie trójwymiarowego modelu trudnego wyrazu

Odwzorowywanie	<ul style="list-style-type: none"> – Zminimalizowanie mechanicznych ćwiczeń w zakresie przepisywania na kształtujące twórcze pisanie, np. wg założeń modelu nauki pisania J. Zawodniak;
Lęklivość	<ul style="list-style-type: none"> – Praca nad wyeliminowaniem czynników stresujących; – Zachęcanie dziecka do podejmowania prób komunikowania się w parach lub grupach; – Otoczenie dziecka wsparciem emocjonalnym .
Zachowania nieadekwatne do sytuacji	<ul style="list-style-type: none"> – Konieczne będą jasno określone zasady i normy zachowania w klasie i na lekcji, jednakowe i obowiązujące dla wszystkich nauczycieli uczących dane dziecko; – W pracy z dzieckiem konsekwencja podejmowanych działań i natychmiastowych reakcji nauczyciela będzie odgrywać istotną rolę;
Nasilone zachowania agresywne	<ul style="list-style-type: none"> – Przekształcanie komunikatu kierowanego do ucznia, zamiast używania „nie”, na zdania pozytywne, czyli sugerujące to czego oczekujemy od ucznia; – Ukazywanie zrozumienia dla zachowań trudnych, tym samym zachowując konsekwencję w działaniu; – Praca z dzieckiem nad kontrolą emocji, w tym samokontrolą.
Brak wiary we własne możliwości	<ul style="list-style-type: none"> – Zwiększenie afektywnych działań nauczyciela dla podwyższenia poziomu motywacji uczniów, docenianie wysiłku ucznia wkładanego w wykonywanie aktywności, a także nabywanie poszczególnych sprawności językowych; – Zachęcanie dziecka do samodzielnego podejmowania prób rozwiązywania problemów, przy wsparciu nauczyciela, jeżeli zachodzi taka potrzeba; – Stosowanie konstruktywnej informacji zwrotnej dla podtrzymywania i podnoszenia motywacji.
Zaburzenia orientacji przestrzennej oraz kierunkowej	<ul style="list-style-type: none"> – Aktywności łączące rozwijanie orientacji przestrzennej z tworzeniem zdań przy użyciu określeń powiązanych z położeniem przedmiotu w przestrzeni <i>up, down, opposite, across, behind, on, under</i>, itd. – Ćwiczenia w tym obszarze mogą łączyć elementy ruchowe z innymi modalnościami oraz wykonywane mogą być w różnej formie, zarówno jedynie w ruchowej (wskazywanie położenia przedmiotu, układanie przedmiotu względem drugiego na podstawie usłyszanego polecenia, lub odczytanego zdania, przy użyciu obrazków, schematów graficznych), jak i na kartce papieru (odtworzenie wzorów, labirynty, dyktanda graficzne, dorysowywanie brakujących wzorów, grupowanie informacji oraz umieszczanie ich w odpowiednich miejscach w ukazaniu graficznym, gra w statki).
Lateralizacja skrzyżowana lub nieustalona	<ul style="list-style-type: none"> – Wykorzystanie ćwiczeń ruchowych, ruchowo-muzycznych zintegrowanych z oddziaływaniami językowymi (mogą to być ćwiczenia koordynacyjne, łapanie piłki, skakanie na jednej nodze;

	<ul style="list-style-type: none"> – Rozwijanie koordynacji ruchowo-wzrokowej wraz z percepcją wzrokową oraz orientacją przestrzenną powinno stanowić fundament pracy terapeutycznej dla dzieci z nieustaloną/skrzyżowaną lateralizacją; na języku angielskim działania te będą połączone jednocześnie z edukacją lingwistyczną i rozwijaniem sprawności językowych.
Zaburzenia emocjonalne/placzliwość	<ul style="list-style-type: none"> – Zwiększenie afektywnych działań nauczyciela dla podwyższenia poziomu motywacji uczniów, zwiększeniu ich potrzeby bezpieczeństwa; – Zachęcanie do wypracowania strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych, ukazywanie pomocnych propozycji i rozwiązań; – Współpraca nauczyciela języka angielskiego z psychologiem szkolnym oraz podejmowanie wspólnych działań w warunkach szkolnych, jak i środowisku rodzinnym.

Źródło: Tabela stworzona na podstawie przeanalizowanych opinii i orzeczeń, omówionych studium przypadku oraz z opinii nauczycieli oraz przeglądu literatury.

Wnioski końcowe

Przedmiotem przedstawionych przeze mnie weryfikacji empirycznych jest określenie dyspozycji językowych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej, ukazanie ich funkcjonowania na zajęciach języka angielskiego, a także tworzonych warunków do nabywania przez nich sprawności językowych.

W dysertacji przyjęto nieodłączność integracji oddziaływań terapeutycznych, rehabilitacyjnych, korekcyjno-kompensacyjnych z językowymi dla nabywania języka drugiego/obcego. Niepełnosprawności, diagnozowane dysfunkcje i deficyty w mniejszym lub większym stopniu kształtować będą dyspozycje językowe dziecka i ujawniać się w trudnościach lingwistycznych z obszarów określonych sprawności językowych. Same działania językowe, bez zwrócenia uwagi na określone obszary terapeutyczne, nie wystarczą dla efektywnego nabywania i rozwijania sprawności językowych.

Problematyka objęła przedstawienie i zrealizowanie pięciu celów badawczych, których szeroki zakres wymagał podzielenia badań na cztery etapy. Dzięki takiemu zabiegowi ukazać można było problematykę w szeroki i dogłębny sposób, przede wszystkim obejmując wiele perspektyw.

Po pierwsze, wskazano komponenty diagnozy, które odnieść można do nabywania przez dzieci kompetencji z języka angielskiego. Założono, że określone komponenty ukazujące rozwój, zasób czy poziom danych funkcji i cech, pojawiające się w diagnozach, stanowią nieocenione źródło informacji o dziecku i składają się na indywidualny profil rozwojowy. To on ukazywać nam będzie mocne i słabe strony dziecka, możliwie pojawiające się trudności lingwistyczne, tym samym wskazując obszary do pracy lingwistycznej, a także determinować będzie tworzenie dla dziecka odpowiednich warunków do rozwoju, w omówionym ujęciu językowym. Po przeanalizowaniu opinii i orzeczeń wyznaczono 57 komponentów, dla których, w sytuacji ich obniżonego poziomu/zasobu ustalono przykładowo objawiające się zachowania, funkcjonowanie i trudności lingwistyczne.

Po drugie, dokonano diagnozy dyspozycji dziecka do nabywania języka angielskiego. W badaniu wzięło udział 39 dzieci ze zdiagnozowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które diagnozowane były zgodnie z procedurą badawczą poradni psychologiczno-pedagogicznej (wywiad środowiskowy, analiza zebranej dokumentacji, w tym medycznej i szkolnej, badanie psychologiczne, pedagogiczne i jeżeli zaszła taka potrzeba logopedyczne). Badanie pedagogiczne testem standaryzowanym przeprowadzone było przez badaczkę, ponadto wykonano test dyspozycji językowych dziecka z zakresu języka

angielskiego oraz przeprowadzono rozmowę z rodzicem, a także dzieckiem. Wielowarstwowa oraz wieloaspektowa procedura badawcza pozwoliła na uzyskanie szerokiej perspektywy funkcjonowania dziecka zarówno szkolnego, jak i językowego, a także dała pogląd na uzyskiwane wsparcie. Dzięki przeanalizowaniu profilu diagnostycznego dziecka możliwe stało się odniesienie komponentów jego diagnozy do wskazanych dyspozycji językowych i nakreślenie obszarów dla wspomagania procesu nabywania przez dziecko języka, podejścia metodycznego łączącego w sobie oddziaływania terapeutyczne z językowymi. W wynikach badań podkreślić należy kilka wybrzmiewających wniosków, istotnych dla problematyki diagnozowania oraz praktyki pedagogicznej. W jednym z nich wskazać można, że ze względu na jakże zróżnicowany rozwój dzieci, pomimo możliwości wysnucia ogólnych zaleceń w obrębie określonych grup SPE, funkcjonowanie dzieci przeanalizować należy pod względem ich indywidualnego profilu diagnostycznego, wyznaczającego poziomy rozwoju oraz zasoby określonych funkcji, bo to on znacząco kształtuje dyspozycje językowe dziecka i wpływa na nabywanie sprawności językowych. Podkreślić należy zatem nieodłączność brania pod uwagę ogólnych przyjętych kategoryzacji oraz indywidualnego rozwoju dla tworzenia działań wspierających i wspomagających dziecko, a także tworzenia warunków do nabywania języka poprzez odpowiednie adaptacje i dostosowania procesu dydaktycznego. W innym wniosku zwrócić uwagę należy, że deficyty funkcji rozwojowych w izolacji mogą się ujawniać w funkcjonowaniu lub też nie, a zależne jest to od poziomu ukształtowania innych funkcji. W analizie profili diagnostycznych zatem zwrócić szczególną uwagę należy na korelację pomiędzy poziomem rozwoju poszczególnych funkcji. Przykładowo zauważyć można, że dzieci ze znacząco obniżonymi funkcjami słuchowo-językowymi lepiej sobie radzą w nabywaniu sprawności językowych, jeżeli ich zasób pamięci fonologicznej, słuchowej i uwagi słuchowej jest na poziomie przeciętnym, lub integracja wzrokowo-słuchowa rozwinięta jest prawidłowo. Istotny będzie także zasób pamięci roboczej, który jeżeli kształtuje się na poziomie przeciętnym lub ponadprzeciętnym, może kompensować deficyty funkcji słuchowych.

Trzeci etap zawierał rozważania dotyczące dwóch kolejnych celów badawczych. Pochylnono się nad analizą perspektywy nauczycieli języka angielskiego dotyczącą ich doświadczeń w pracy z dziećmi z SPE. Określono, nie tylko jak oczami nauczycieli funkcjonują na zajęciach dzieci z SPE, ale także zestawiono potencjalne proponowane przez nauczycieli rozwiązania wspierające rozwój językowy dziecka. Uzyskano także interesujące dla dalszych implikacji pedagogicznych oraz dla poradnictwa opinie na temat wykorzystywania dokumentów z poradni psychologiczno-pedagogicznych. Na podstawie zebranego materiału,

od 132 nauczycieli języka angielskiego, chociaż nie podjęto próby generalizacji wyników, ze względu na niewystarczającą liczbę badanych, uzyskano możliwość ukazania pewnej perspektywy i poglądu na kształtowanie się praktyki pedagogicznej. Na tej podstawie odnieść można się do kwestii konieczności redefinicji pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne zauważenia postrzegania dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jedynie przez pryzmat przypisania go do pewnej kategorii. Prawie jedna piąta ankietowanych nauczycieli nie zapoznaje się ze wszystkimi dostępnymi opiniami i orzeczeniami wydanymi dla ich uczniów, co daje nam pewien pogląd jak istotne jest podejmowanie problematyki diagnozowania, w badaniach i w dyskusjach pedagogiczno-poradnianych oraz zachęcania do rzeczywistego i optymalnego korzystania z dokumentacji przez nauczycieli języka angielskiego. Konieczne wydaje się uporządkowanie omawianej tematyki i pewne usystematyzowanie zarówno pojęć, wiedzy o komponentach diagnozy i ich oddziaływaniu na kształtowanie się dyspozycji językowych, a także możliwości wykorzystania tego materiału dla tworzenia warunków do nabywania drugiego/obcego języka. Istotne będzie także wskazanie potencjalnych rozwiązań w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, biorąc pod uwagę ich indywidualny profil diagnostyczny, w tym ukazanie w jaki sposób adaptować i dostosowywać można metody i techniki pracy, a także jak rozwijać określone sprawności językowe dla wskazanych trudności lingwistycznych przy jednoczesnych oddziaływaniach korekcyjno-kompensacyjnych.

Czwarty etap miał na celu podsumowanie zdobytych materiałów oraz ważnych i cennych rozwiązań w zbiór i zestawienie przykładowych zaleceń dla dalszych implikacji pedagogicznych w pracy nauczyciela języka angielskiego. Bazując na wybranych z opinii i orzeczeń 57 komponentach, mając na uwadze opisane doświadczenia podczas diagnozowania dzieci, biorąc pod uwagę zgromadzony materiał doświadczeń nauczycieli, a także uwzględniając swoją wiedzę, pomysły i rozwiązania bazujące na doświadczeniu zawodowym i intuicji pedagogicznej stworzono dane zestawienie w nadziei na to, że znajdzie ona zastosowanie i będzie wsparciem dla pracy z dziećmi ze wskazanymi deficytami. Podkreślić należy, że w zamyśle autorki połączenie zestawień pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w określonej i przyjętej kategoryzacji z własnym pomysłem na przeanalizowanie funkcjonowania dziecka pod względem indywidualnych profili diagnostycznych, wspomagać będzie nauczyciela języka angielskiego w sposób najpełniejszy i pozwoli mu na najbardziej efektywne tworzenie oddziaływań dla nabywania języka angielskiego.

Analizę wniosków z badań oraz część metodologiczną poprzedziło omówienie problematyki w ujęciu teoretycznym (rozdział I-IV). Chociaż ta część przybrała bardzo

obszerną formę, nie można byłoby jej skrócić, bez szkody dla ujrzenia szerokiej perspektywy omawianej problematyki. Przyjęcie takowej konieczne było dla ujrzenia pełnego obrazu sytuacji oraz umożliwiło w efekcie zebranie materiału do nie tylko rozważań na tle akademickim, ale także dla praktyków. Podjęto próbę nie tylko przedstawienia zagadnień w ujęciu teoretycznym, ale także dokonanie ich interpretacji w odniesieniu do własnych doświadczeń i intuicji pedagogicznej w pracy językowej z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Liczne zestawienia pomocne mogą być w pracy nie tylko dla nauczycieli języka angielskiego, ale także dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Zebrane wyniki empiryczne stanowią mogą inspirację do adaptowania zastanych rozwiązań, jak i kreowania nowych, w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego. Obraz ukazany w badaniach z pewnością nie jest pełny i kompletny. Pozostaje wiele pytań i konieczności pochylenia się zarówno nad problematyką diagnozowania dzieci ze specjalnymi potrzebami, wykorzystaniem dokumentacji w pracy codziennej nauczycieli języka angielskiego dla rozumienia trudności lingwistycznych dzieci, a także formułowania odpowiednich zaleceń do pracy, tworzenia rozwiązań i odpowiedniej adaptacji podejścia metodycznego, w tym szeregu różnorodnych zastanych metod i technik pracy.

Spis tabel

Tabela 1. Przykładowe możliwości wymowy wybranych grafemów oraz kombinacji literowych wyrażających fonem w języku angielskim (wymowa brytyjska). Sytuacje językowe potwierdzające dużą zmienność fonetyki języka angielskiego.	36
Tabela 2. Różnice między systemami języka polskiego (L1) i angielskiego (L2) a nabywaniem kompetencji lingwistycznych.	44
Tabela 3. Językowe kompetencje komunikacyjne dla nabywania drugiego języka według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego	48
Tabela 4. Cele, zadania i zalecenia edukacji języka nowożytnego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej w kontekście wspomaganie rozwoju kompetencji lingwistycznych....	106
Tabela 5. Ogólna charakterystyka wybranych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych wraz z etiologią	132
Tabela 6. Charakterystyka nabywania sprawności słuchania i rozumienia z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	144
Tabela 7. Charakterystyka nabywania sprawności mówienia z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	150
Tabela 8. Charakterystyka nabywania sprawności wymowy z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	156
Tabela 9. Charakterystyka nabywania sprawności czytania z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	161
Tabela 10. Charakterystyka nabywania sprawności pisania z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	167
Tabela 11. Charakterystyka nabywania sprawności leksykalnej i semantycznej (słownictwa) z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	175
Tabela 12. Charakterystyka nabywania sprawności syntaktycznej i gramatycznej z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej	180

Tabela 13.	Charakterystyka nabywania sprawności i świadomości fonologicznej z uwzględnieniem mocnych stron oraz potencjalnie występujących trudności dla poszczególnych grup specjalnych potrzeb edukacyjnych w odniesieniu do normy rozwojowej.....	184
Tabela 14.	Charakterystyka pozostałych cech rozwojowych dziecka z uwzględnieniem aspektu emocjonalno-społecznego ze wskazanymi trudnościami wpływającymi na osiągnięcie sprawności językowych, a także atuty i mocne strony, które warto wykorzystać podczas zajęć z języka angielskiego	189
Tabela 15.	Przykłady występujących trudności wybranych grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas nabywania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego, na podstawie tematyki wskazanej w podstawie programowej zajęć języka nowożytnego, oraz możliwe funkcjonowanie dziecka podczas zajęć z języka angielskiego.....	203
Tabela 16.	Indywidualne cechy uczniów w nabywaniu języka jako drugiego (SLA).	214
Tabela 17.	Wybrane metody kształcenia specjalnego bądź ich elementy możliwe do wykorzystania w nauce języka angielskiego dla dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Wybór własny.....	274
Tabela 18.	Zbiór przykładowych zaleceń metodycznych i pomysłów wartych wykorzystania w pracy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego	286
Tabela 19.	Rozwijanie sprawności słuchania (listening) i rozumienia (understanding) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE	303
Tabela 20.	Rozwijanie sprawności mówienia (speaking) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE.....	307
Tabela 21.	Rozwijanie sprawności wymowy (pronunciation) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE.....	310
Tabela 22.	Rozwijanie sprawności czytania (reading) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE.....	312
Tabela 23.	Rozwijanie sprawności pisania (writing) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE.....	316
Tabela 24.	Rozwijanie sprawności leksykalnej i semantycznej - słownictwa (vocabulary) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE	320
Tabela 25.	Rozwijanie sprawności gramatycznej (grammar) podczas uczenia języka angielskiego jako drugiego języka dla poszczególnych grup SPE.....	323

Tabela 26.	Podmioty biorące udział w edukacji z zakresu języka angielskiego – potrzeby, możliwości, kompetencje, w procesie edukacyjnym, oraz ich zaangażowanie w proces	330
Tabela 27.	Dobór metod, technik i narzędzi dla przyjętej triangulacji metodologicznej w interpretacji studium przypadku	343
Tabela 28.	Lista wszystkich grup specjalnych potrzeb edukacyjnych, które wystąpiły u wszystkich dzieci biorących udział w badaniach.	347
Tabela 29.	Lista współwystępujących u siedmiorga dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych	348
Tabela 30.	Doświadczenie zawodowe ankietowanych nauczycieli.....	350
Tabela 31.	Przykłady komponentów diagnozy dzieci w wieku wczesnoszkolnym wraz z przykładami występujących trudności podczas nabywania sprawności językowych na zajęciach z języka angielskiego w przypadku wystąpienia deficytów lub zaburzonego rozwoju w ich obrębie.....	356
Tabela 32.	Częstotliwość występowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasach ankietowanych nauczycieli (pyt. 9).....	504
Tabela 33.	Grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z którymi nauczyciele języka angielskiego spotykają się na zajęciach. Skala od najczęściej do prawie wcale/nigdy (pyt.22). 505	505
Tabela 34.	Pracuję z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej, które posiadają: (pyt.10)	506
Tabela 35.	Trudności dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej w opiniach nauczycieli języka angielskiego. Skala od najczęściej do prawie wcale/nigdy (pyt. 23).....	507
Tabela 36.	Liczba nauczycieli, którzy zapoznają się z dokumentacją z poradni psychologiczno-pedagogicznej uczniów w uczonych przez nich klasach (pyt. 21).....	509
Tabela 37.	Informacje na jakie zwracają uwagę nauczyciele zawarte w opinii i orzeczeniu (pyt. 24)	511
Tabela 38.	Mniej ważne informacje w pracy anglisty zawarte w opinii lub orzeczeniu, w opiniach ankietowanych nauczycieli (pyt. 26).....	513
Tabela 39.	Poziom zrozumienia pojęć wykorzystywanych w diagnozie w dokumentacji z poradni psychologiczno-pedagogicznej przez nauczycieli języka angielskiego (pyt. 30)	514
Tabela 40.	Ocena języka diagnozy (pojęć zawartych w diagnozie) do trudności obserwowanych u zdiagnozowanych dzieci na zajęciach z języka angielskiego – perspektywa nauczycieli języka angielskiego (pyt. 31).....	516

Tabela 41.	Informacje zawarte w diagnozie i zaleceniach w opiniach i orzeczeniach, które odnieść można do trudności w nabywaniu języka angielskiego obserwowane na zajęciach w opiniach nauczycieli (pyt. 27)	517
Tabela 42.	Informacje zawarte w opinii lub orzeczeniu pomocne w pracy na zajęciach z języka angielskiego w opiniach nauczycieli anglistów (pyt. 25).....	518
Tabela 43.	Szczegółowe zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach pomocne dla kształtowania umiejętności lingwistycznych z języka angielskiego (pyt. 28).	520
Tabela 44.	Szczegółowe zalecenia, które wdrażane są przez nauczycieli do praktyki kształtowania sprawności językowych z języka angielskiego (pyt. 29)	522
Tabela 45.	Metody lub elementy metod i technik pracy stosowane przez nauczycieli języka angielskiego podczas zajęć (pyt. 11)	525
Tabela 46.	Środki dydaktyczne i pomoce najczęściej wykorzystywane podczas zajęć z języka angielskiego (pyt. 14).....	527
Tabela 47.	Liczba nauczycieli korzystająca na zajęciach z gotowych pomocy np. pakietów edukacyjnych (pyt.15).	528
Tabela 48.	Przykłady gotowych pomocy edukacyjnych, z których korzystają nauczyciele języka angielskiego (pyt. 16).....	528
Tabela 49.	Przykłady sytuacji edukacyjnych, w których nauczyciele języka angielskiego korzystają z gotowych pomocy dydaktycznych (pyt. 17).....	529
Tabela 50.	Częstotliwość samodzielnego wykonywania pomocy i środków dydaktycznych przez nauczycieli języka angielskiego (pyt. 18).....	531
Tabela 51.	Przykłady samodzielnie wykonywanych pomocy i środków dydaktycznych przez nauczycieli języka angielskiego (pyt. 19).....	531
Tabela 52.	Przykłady sytuacji edukacyjnych, podczas których nauczyciel języka angielskiego samodzielnie wykonuje materiały do zajęć (pyt. 20).....	531
Tabela 53.	Nie stosuję żadnych specjalistycznych metod lub technik pracy (pyt.12).	532
Tabela 54.	Elementy metod nauczania języka angielskiego, które w opiniach nauczycieli języka angielskiego są sprzyjające w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (pyt 13).....	533
Tabela 55.	Sposoby prowadzenia zajęć przez nauczycieli języka angielskiego w klasie z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie edukacji wczesnoszkolnej (pyt. 34). 534	
Tabela 56.	Propozycje i pomysły nauczycieli języka angielskiego dla wspierania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach z języka angielskiego (pyt. 35)....	535
Tabela 57.	Rodzaje zasobów, z których korzysta nauczyciel języka angielskiego w codziennej pracy (pyt. 32).....	537

Tabela 58. Rodzaje zasobów dotyczące pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z których korzystają nauczyciele języka angielskiego (pyt. 33).....	537
Tabela 59. Wskazanie osób, od których nauczyciele języka angielskiego otrzymują wsparcie w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (pyt. 36)	538
Tabela 60. Zbiór przykładowych propozycji do wykorzystania w pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi deficytami w edukacji wczesnoszkolnej na zajęciach z języka angielskiego, z uwzględnieniem rozwijania sprawności językowych	544

Bibliografia

- Adamek, I. (2008). *Rola pytań we wspomaganiu rozwoju dziecka*. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji* (s. 193-198). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Adamowicz-Hummel A. (2010). Rehabilitacja wzroku dzieci słabowidzących. W: T. Żółkowska (red.), *Dajmy szansę niewidomym i słabowidzącym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*. Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Adamowicz-Hummel, A. (2001). Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabowidzące. W: S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi* (s. 35-50). Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. MIT Press.
- Al-Khamisy, D. (2011). Edukacja integracyjna jako fakt w teorii i praktyce. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 14-30). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th edition). DSM-5*. Washington, DC.
- Andrzejewska, E. (2009). Kompetencja diagnostyczna w kształceniu nauczycieli języków obcych dla I etapu edukacyjnego. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 297-307). Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259-301). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arabski, J. (1996). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Wydawnictwo „Śląsk”.
- Arabski, J. (2007). Transfer międzyjęzykowy. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 341-352). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Arciszewska, K. (2016). Drama w edukacji i opanowywaniu języka obcego. W: M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 323-347). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The Complete Teacher's Guide Book*. Sky Oaks Productions.

- Astington, J. W. (2007). Metapragmatyka: dziecięca koncepcja obiecywania. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 335-356). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Attwood, T. (2006). *Zespół Aspergera*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Babocka, M. (2015), Teaching English as a Foreign Language to Learners with ADD and ADHD. W: S. Pokrivčáková (red.), *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs* (s.81–90). <https://shorturl.at/RU345> [dostęp: 20.07.2024]
- Barraga, N. C., (1997). *Program rozwijania umiejętności posługiwania się wzrokiem część III: Materiały źródłowe na temat słabowidzących*. Wydawnictwo WAPS.
- Basińska, A. (2017). 8.1. Język angielski we wczesnej edukacji językowej – Teoria w Pigułce W: *Zestawy materiałów dla nauczycieli szkół ćwiczeń – języki obce*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Belzyt, J. I. (2014). Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej. *Niepelnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 14, 80-90.
- Berk, L. E. (2003). *Child development. Canadian edition*. Pearson Education.
- Best, C.T. (1993). Emergence of language-specific constraints in perception of native and non-native speech: a window on early phonological development. W: B. de Boysson-Bardies, S. de Schoen, P. Juszczyk, P. McNeilage, J. Morton (red.), *Development neurocognition: speech and face processing during the first year of life* (s. 289-304). Kluwer.
- Bestrzyński, W. (2011). Kształcenie odtwarzające środowisko immersyjne dla przyswajania języka obcego. *Neodidagmata*, 31/32, 161-174.
- Bestrzyński, W., Szymiec, R. (2013). Metoda immersyjno-medialna – edukacja ery singularity. *Neodidagmata*, 35, 121-134.
- Betts, G.T., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Białas, M. (red.). (2007). *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażeń językowych przez uczniów niesłyszących*. Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Białek, K. (red.). (2015). *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

- Bieganowska, A., Witek, A. (2014). Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19(2). 257-270.
- Bieńkowska, I., Polok, K. (2017). Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach (nie tylko) języka obcego. *Linguodidactica XXI*, 59-73. DOI: 10.15290/lingdid.2017.21.04.
- Bieńkowska-Robak, K. (2011). Problemy i uwarunkowania kształcenia uczniów z uszkodzonym słuchem w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 140-155). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Blind Childrens Center (1993). *First Steps. A handbook for teaching young children who are visually impaired*. ERIC
- Bloom, L. (1991). *Language Development from Two to Three*. Cambridge University Press.
- Błachnio, K. (2011). *Wprowadzenie do zagadnień logopedii wieku rozwojowego*. Przedsiębiorstwo Wielobranżowe KMB DRUK K. ŁĄCZAK.
- Błęszyński, J. (1998). *Mowa i język dzieci z autyzmem. Wybrane zagadnienia*. WSP.
- Bogdanowicz, K. M. (2011). *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Wyd. Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia wychowawcza*, 3, 216-222.
- Bogdanowicz, M. (2003). *Przygotowanie do nauki pisania. Ćwiczenia grafomotoryczne według Hany Tymichowej*. Wyd. Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2004). Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją* (s. 78-97). Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2005). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wyd. Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa pedagogiczna* (s.7-34). Wyd. Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2009). Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy* (s. 16-39). Wydawnictwo Harmonia.

- Bogdanowicz, M. (2015). Solidarność z uczniami ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się. *Psychologia wychowawcza*, 7, 220-237.
- Bogdanowicz, M., Krasowicz, G. (1996). Wybrane aspekty umiejętności językowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”. *Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej*, 2-3, 3-20.
- Bojarczuk, A. (2014). *Wykorzystanie bajek i programów edukacyjnych w metodyce nauczania języka angielskiego dzieci w edukacji przedszkolnej*. Niepublikowana praca licencjacka napisana pod kierunkiem prof. Justyny Gulczyńskiej. Poznań: UAM.
- Bokus, B., Shugar, G.W. (red.). (2007). *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Borecka, V.E. (2016). Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych. W: E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego* (s.149-170). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Borkowska, A.R. (2006). Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisaniu. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa pedagogiczna* (s. 35-52). Wydawnictwo Harmonia.
- Brooks, N. (1963). *Language and Language Learning. Theory and Practice. Second edition*. Harcourt Brace.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and reaching*. (4th ed.). Longman.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Brzezińska, A. (1987). Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: A. Brzezińska (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka* (s. 30-50). Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska, A. (red.). (2005). *Psychologiczne portrety dziecka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińska, A., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37-52.
- Brzezińska, A., Matejczuk, J., Nowotnik, A. (2012). Wspomaganie rozwoju dzieci 5-7 letnich a ich gotowość do radzenia sobie z wyzwaniami szkoły. *Edukacja*, 1(117), 7-22.

- Brzezińska, A., Nowotnik A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja, 1*, 61-74.
- Brzeziński, J. (1987). *Nauczanie języków obcych dzieci*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Buchnat, M. (2009). „Edukacja przez ruch” – system wspierający edukację dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Rottermunda (red.), *Zagadnienia funkcjonowania z ograniczoną sprawnością* (s. 71-79). Oficyna Wydawnicza „Implus”.
- Buchnat, M. (2013). Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym. W: M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak (red.), *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji* (s. 69-85). Difin.
- Buchnat, M., Wojciechowska, A. (2021). Problemy uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w edukacji zdalnej podczas pandemii wirusa COIVD-19. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej, 41*, 83-99.
- Bühler, K. (1934, wyd. pol. 2004). *Teoria języka* (przekł. J. Koźbiał). TAIWPN Universitas.
- Burzyńska, M. (2009). Nauczyciel języka obcego w szkole specjalnej: planowanie edukacji językowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro* (s. 407-416). Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Burzyńska, M. (2011). Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim) W: K. Karpińska-Szaj (red.), *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*. *Neofilolog, 36*, 125-144.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Longman.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT). (2019). *Action-Oriented Approach Handbook*.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. W: K. C. Diller (red.), *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude* (s. 83-118). Newbury House.
- Chłopek, Z. (2016). Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym. *Języki Obce w Szkole, 1*, 4-10.

- Chodkiewicz, H. (2016). Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu. *Języki Obce w Szkole, 1*, 11-16.
- Chodkiewicz, H. (2018). Elementy CLIL w nauczaniu języka obcego jako naturalne wsparcie rozwoju intelektualnego uczniów na poziomie wczesnoszkolnym. *Języki Obce w Szkole, 3*, 87-92.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. Mouton.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chrzanowska, B., Świącicka, J. (2006). *Oswoić ADHD. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*. Wydawnictwo Difin.
- Chrzanowska, I. (2002). Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej. W: W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo PTP.
- Cieszyńska, J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*. Wydawnictwo Naukowe AP.
- Cieszyńska, J. (2004). Lingwistyczne i psychologiczne problemy osób dwujęzycznych. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją* (s. 15-35). Wydawnictwo Harmonia.
- Cieszyńska, J. (2005). *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieszyńska, J. (2010). Dwujęzyczność - rozumienie siebie jako Innego. W: J. Cieszyńska, Z. Orłowska-Popek, M. Korendo (red.), *Nowe podejście w diagnozie i terapii logopedycznej - metoda krakowska*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Cook, V. (2003). The poverty-of-the-stimulus argument and structure dependency in L2 users of English. *International Review of Applied Linguistics, 41*(3), 201-210.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching (4th ed)*. Hodder Education.
- Coyle, D. (2005). *Planning Tools for Teachers*. University of Nottingham.
- Critchley, M. (1964). *Developmental Dyslexia*. Heinemann Medical Books Ltd.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Heinemann Medical Books Ltd.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.

- Cummins, J. (1984). Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. W: C. Rivera (red.). *Language Proficiency and Academic Achievement* (s. 2-19). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Language*. Apple River Press.
- Cybulska, R., Derewlana, H., Kacprzak, A., Pęczek, K. (2017). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cywińska, M. (2016). Rozwijanie sprawności językowych dziecka. W: M. Cywińska (red.). *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 95-118). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Czajkowska, I., Herda, K. (1996). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Czerwińska, K. (2008a). *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czerwińska, K. (2008b). Rysunek wypukły jako pomoc dydaktyczna w nauczaniu języków obcych – doniesienia z badań. W: K. Czerwińska (red.), *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących* (s. 36-103). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czerwińska, K. (2011). Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej – wybrane aspekty społeczne i dydaktyczne. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 156-172). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Czupajdło, T., Dudek, M. (2015). *Razem i osobno. Edukacja wczesnoszkolna. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poradnik dla nauczycieli*. Stowarzyszenie Nauczycieli Edukacji Początkowej.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska, A., Szumilas, E. M. (2018). *Uczniowie z rodzin migracyjnych w szkole*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters LTD.

- DeKeyser, R. (2001). Automaticity and automatization. W: P. Robinson (red.), *Cognition and second language instruction* (s. 125-151). Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2018). The critical period hypothesis: A diamond in the rough. *Bilingualism Language and Cognition*, 21(5), 915-916.
- Deklaracje z Salamanki oraz wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych.* (1994). UNESCO. Maszynopis.
- Direct Language Lab, <http://www.dllab.eu/pl/>, [dostęp: 07.05.2020]
- Dodson, C.J. (1967). *Language Teaching and the Bilingual Method*. Sir Isaac Pitman & Sons LTD.
- Domagała-Zyśk, E. (2010). *Uwarunkowania rozumienia tekstu w języku obcym przez osoby z uszkodzeniami słuchu*. W: Z. Palak, A. Bujnowska, A. Pawlak (red.), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w biegu życia* (s. 163-173). Wydawnictwo UMCS.
- Domagała-Zyśk, E. (2009). Lekcje i zajęcia z języka obcego dla uczniów niepełnosprawnych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (s. 232-251). CODN.
- Domagała-Zyśk, E. (2011a). Kompetencje uczniów niesłyszących i słabosłyszących w zakresie posługiwania się językiem angielskim w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. *Neofilolog*, 36, 91-110.
- Domagała-Zyśk, E. (2011b). Podstawowe trudności osób niesłyszących w opanowaniu pisowni języka obcego i ich kompensowanie. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Ku wspólnocie komunikacyjnej niesłyszących i słyszących* (s. 149-162). Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 13-27). Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2014). *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Vocabulary Teaching Strategies in ELF Classes for Deaf and Hard-of Hearing Students. W: E. Domagała-Zyśk, E. H. Kontra (red.), *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies* (s. 135-152). Cambridge Scholars Publishing.

- Domagała-Zyśk, E. (2018). Dostosowanie lekcji języka angielskiego jako obcego do potrzeb uczniów z dysfunkcją słuchu w nauczaniu wczesnoszkolnym. *Szkoła Specjalna, 1*, 12-20.
- Domagała-Zyśk, E. (red.). (2020). *Zdalne uczenie się i nauczanie a specjalne potrzeby edukacyjne. Z doświadczeń pandemii Covid-19*. Wydawnictwo Episteme.
- Domagała-Zyśk, E., Knopik, T., Oszwa, U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami. *Roczniki Pedagogiczne, 10(46)*, 77-90.
- Dycht, M. (2012). Funkcjonalne następstwa schorzeń narządu wzroku i zaburzeń widzenia a jakość edukacji dziecka słabo widzącego. W: W. Żłobicki, B. Maj (red.), *Nierówność szans edukacyjnych - przyczyny, skutki, koncepcje zmian* (s. 417-437). Impuls.
- Dykcik, W. (red.). (2001). *Pedagogika specjalna*. Wyd. Naukowe UAM
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli* (s. 63-82). WSP ZNP.
- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching. Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Dom Wydawniczy REBIS.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [Common European Framework of Reference for Language: learning, teaching, assesement]* (2003). Council of Europe. Wyd. 1.
- Farrell, M. (2003). *Understanding Special Educational Needs. A guide for students teachers*. Routledge Falmer.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo AB.
- Frączek, A. (2001). Metoda Dobrego Startu jako jedna z form terapii dzieci z autyzmem. *Dziecko Autystyczne, t. IX, 2*.
- Friedmann, N., Rusou, D. (2015). Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life. *Current Opinion in Neurobiology, 35*, 27–34.

- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. W: K. Patterson, J. Marshall, M. Coltheart (red.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (s. 301-330). Erlbaum.
- Frith, U. (2008). *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Frostig M., Horne D. (2012). *Wzory i obrazki. Poziom podstawowy*. Pracowania Testów psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Gaebel, W., Zielasek, J., Reed, G.M. (2017). Mental and behavioural disorders in the ICD-11: concepts, methodologies, and current status. *Psychiatria Polska*, 51(2), 169–195.
- Gajek, E., Szarkowska, A. (2013). Audiodeskrypcja i napisy jako techniki uczenia się języka – projekt CLIPFLAIR. *Języki Obce w Szkole*, 2, 106-110.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons int Theory and Practice*. Basic Books.
- Garner, P. (2009). *Special Educational Needs. The Key Concepts*. Routledge.
- Gattegno, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in School. The Silent Way*. Educational Solutions.
- Gawron, N., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bogdanowicz, K., Jednoróg, K. (2014). Niejęzykowe deficyty poznawcze u dzieci z dysleksją rozwojową i jej ryzykiem – przegląd badań. *Psychologia rozwojowa*, 4(19). 15-30.
- Gładysz, J. (2009). Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. W: D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (s. 83-98). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Głodkowska, J. (1999). *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Głodkowska, J. (2017). *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*. PWN.
- Głodkowska, J. (red.). (2010). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Głodkowska, J. (red.). (2011). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Gdańsku (2023). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2022/2023*.

- Gnitecki J. (1993). *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Gołębniak, B. D. & Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język*. Wydawnictwo CODN.
- Gower, R., Phillips, D., & Walter, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford.
- Grabias, S. (2019). *Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grosjean, F. (1997). Processing Mixed Languages: Issues, findings and models. W: A.B.M. de Groot, J.F. Kroll (red.), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (s. 225-254). Erlbaum.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (1996). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2005). *Wspomaganie dzieci w rozwoju zdolności do skupiania uwagi i zapamiętywania*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2013). *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczynają naukę w szkole*. Edukacja Polska.
- Hamerlińska, A. (2007). Dojrzałość do nauki czytania i pisania a rozwój mowy dziecka. *Forum Dydaktyczne*, 2, 99-106.
- Handke, K. (2009). *Socjologia języka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hańć, T. (2009). *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD. Rozwój dzieci nadpobudliwych psychoruchowo: zagrożenia i możliwości wsparcia*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Helmuth, L. (2001, 15 marca). *Dyslexia Hidden by Language*. <https://www.sciencemag.org/news/2001/03/dyslexia-hidden-language>, [dostęp: 1.04.2020]
- Holm, A., Dodd, B., Stow, C., Pert, S. (1999). Identification and differential diagnosis of phonological disorder in bilingual children. *Language Testing*, 16(3), 271-292.
- Hornowska, E. (2010). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Appelt, K., Kaliszewska-Czeremska, K. (2014). *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*. Wydawnictwo Scholar.
- Hornowska, E., Brzezińska, A. I., Kaliszewska-Czeremska, K., Appelt, K., Rawecka, J., Bujacz, A. (2012). Paradoksalny efekt triangulacji?. *Edukacja*, 4(120), 72-83.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics. Selected readings* (s. 269-293). Penguin.

- ICD-10. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Badawcze kryteria diagnostyczne. (1998). Vesalius.
- ICD-11. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD 11 (2022). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>, [dostęp: 20.03.2022]
- ICF. Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (International Classification of Functioning, Disability and Health), (2009), Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- Iluk, J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*. Wydawnictwo Gnome.
- Imielski, W. J., Wesołowska, B. Z. (2012). *Angielski słownik psychologii i innych nauk społecznych*.
- Indrisano, R., Chall, J. (1995). Literacy Development. *Journal of Education*, 177(1), 63-84.
- Izdebska, J. (2001). *Rodzina – Dziecko – Telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2007). Wczesnoszkolna edukacja lingwistyczna w kontekście dydaktyki inspirowanej konstruktywizmem. *Forum Dydaktyczne*, 2, 45-50.
- Jakubowska, H. (2001). Nauczanie języków obcych. W: S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi* (s. 153-164). Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Jakubowski, S. (red.). (2001). *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Janicka, M. (2015). *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych I etapu edukacyjnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jankowska, A. M., Bogdanowicz, M., Łockiewicz, M. (2013), „Dzieci szarej strefy” – aktualizacja stanu wiedzy dotyczącej funkcjonowania psychospołecznego uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna. *Edukacja*, 1(121), 24-36.
- Jankowski, P. (2012). Funkcje wykonawcze a osiągnięcia dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 1(117), 75-86.
- Janowska, I. (2011) *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Wyd. Universitas.
- Jarosz E., Wysocka E. (2006). *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Wyd. Akademickie Żak.

- Jassem, W. (2003). Polish. *Journal of the International Phonetic Association: Illustrations of the IPA*, 33(1), 103-107.
- Jaworowska, A. (2010). Starzenie się norm w testach inteligencji. Efekt Flynnna na przykładzie wyników WISC-R. W: K. Wiejak, G. Krasowicz-Kupis (red.), *Kliniczne zastosowania skal inteligencji D. Wechslera* (s. 17–31). Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Jaworska, M. (2013). Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcjach języka obcego a ocenianie. *Języki obce w szkole*, 4, 81-88.
- Jodzio, K. (2008). *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Jurek, A. (2004). Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją* (s. 98-120). Wydawnictwo Harmonia.
- Jurkiewicz, M. (2019). Aspekty organizacyjne metody projektu edukacyjnego w szkole. Na przykładzie języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 5-9.
- Juszczak, P. W. (2007). Przyswajanie języka: dźwięki mowy i początki fonologii. W: B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 63-101). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kaczmarek, B. (2009). Nie jak, ale dlaczego? O własnym języku dzieci z autyzmem. W: B. Kaczmarek (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia* (s. 109-132). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaiser, I. (2016). Koncepcja kształcenia językowego w metodzie Marii Montessori. W: M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 151-171). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kaja, B. (2010). *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. GWP.
- Kamiński A. (1974). Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej. W: R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*. Ossolineum.
- Karpińska-Szaj, K. (2011). Uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych. *Neofilolog*, 36, 59-72.
- Katchan, O. (2007). Wczesna dwujęzyczność – sprzymierzeniec czy nieprzyjaciel. W: I. Kurcz (red.), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (s. 155-172). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Kielar, M. (1978). *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kielar-Turska, M. (2002). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 83–99). Wyd. Naukowe PWN.
- Kielar-Turska, M. (2011). Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka* (s. 202–233). Wyd. Naukowe PWN.
- Kisielewska-Meller, J. (2016). Kompetencje językowe dzieci z uszkodzeniami słuchu w wieku wczesnoszkolnym. W: M. Cywińska (red.), *Rozwijanie umiejętności językowych i komunikacyjnych dziecka. Wybrane aspekty* (s. 173-196). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kleeck, van A. (1982). The Emergence of Linguistic Awareness: A Cognitive Framework. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(2). 237-265.
- Kleeck, van A., Gillam, R.B., McFadden, T. U. (1998). A Study of Classroom-Based Phonological Awareness Training for Preschoolers with Speech and/or Language Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, Vol. 7, 3 65-76.
- Klorek, N., Kubin, K. (red.). (2012). *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Klus-Stańska, D. (2006). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronek (red.), *Wczesna Edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Działania postdiagnostyczne*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kolera, M. (2011). Nauczanie języków obcych uczniów z zespołem Aspergera. *Neofilolog*, 36, 171-186.
- Kołodziejczyk, A. (2011). Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 234-258). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Wydawnictwo „Fraszka Edukacyjna”.
- Kondrat, D. (2017). Kreatywne uczenie się słownictwa. *Języki Obce w Szkole*, 3, 47-53.
- Konieczna, E. J. (2003). *Arteterapia w teorii i praktyce*. Oficyna Wydawnicza „Implus”.

- Korendo, M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Wydawnictwo Naukowe UP.
- Kormos, J., Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Multilingual Matters.
- Kostrzewski, J., Wald, I. (1981). Podstawowe wiadomości o upośledzeniu umysłowym. W: K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika* (s. 52-96). Wyd. PWN.
- Kotarba, M. (2016). Język obcy w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 106-110.
- Kowaluk-Romanek, M. & Wawer, R. (2017). Procesy wzrokowe u osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. *Edukacja-Technika-Informatyka*, 4/(22), 176-183.
- Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*. Wydawnictwo KUL.
- Krakowiak, K. (red.). (2017). *Diagnoza specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży. Standardy, wytyczne oraz wskazówki do przygotowywania i adaptacji narzędzi diagnostycznych dla dzieci i młodzieży z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals of the New York Academy of Science*. Vol. 263, 1, 211-224.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (2003). *Exploration in Language Acquisition and Use*. Heinemann.
- Krashen, S. D. (2011). The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. The English Connection. *A Publication of KOTESOL*. 15(3), 17.
- Krashen, S. D., Terrell, T. D. (1995). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall.
- Krashen, S., Bland, J. (2014). Compelling Comprehensible Input, Academic Language and School Libraries. *CLELE Journal*, Vol. 2, 2, 1-12.
- Krasowicz-Kupis, G. (1997). *Język, czytanie i dysleksja*. AWH A. Dudek.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9 letnich*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Krasowicz-Kupis, G. (2006). Dysleksja a rozwój mowy i język. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa pedagogiczna* (s. 53-70). Wydawnictwo Harmonia
- Krasowicz-Kupis, G. (2009). *Psychologia dysleksji*. Wyd. PWN.
- Krasowicz-Kupis, G. (2011a). Młody Leonardo czyli co naprawdę wiadomo o słabych i mocnych stronach uczniów z dysleksją rozwojową. *Neofilolog*, 36, 217-227.
- Krasowicz-Kupis, G. (2011b). Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 20, 159-172.
- Krasowicz-Kupis, G., Bryant, P. (2004). Świadomość językowa dzieci polskich i angielskich a czytanie. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją* (s. 36-53). Wydawnictwo Harmonia
- Krasowicz-Kupis, G., Kochańska, M., Bogdanowicz, K. M., Wiejak, D., Campfield, D., Łuniewska, M., Haman, E. (2015). *Jak nauczyciel może wspomagać rozwój dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się? Wybrane zagadnienia*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krasowicz-Kupis, G., Wiejak K., Gruszczyńska, K. (2015). *Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. TOM I – narzędzia dostępne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i szkołach*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Krauze- Sikorska, H. (2016). Dziecko z opóźnieniami i zaburzeniami w rozwoju na drodze ku samodzielności – zadania wczesnej interwencji. W: H. Krauze Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska (red.), *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożenia* (s. 261-281). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Krauze-Sikorska, H. (2004). Zaburzenia w uczeniu się. W: H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka* (s. 107-119). Wydawnictwo Impuls.
- Krauze-Sikorska, H. (2011). Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla ich rozwoju. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 479-534). Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Krauze-Sikorska, H. (2014). Mikro- i makrokontekst w procesie systemowej diagnozy psychopedagogicznej dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się. *Studia Edukacyjne*, 33, 19-33.
- Krawczyk, A., Lorenc, A. (2019). Diagnoza artykulacji u dzieci dwujęzycznych wychowujących się w środowisku polsko-amerykańskim. *Logopedia*, 48/2, 307-334.
- Król, J., Kubin, K. (2010). *Wyzwania na drodze do tworzenia szkoły wielokulturowej w Polsce. Wstępna diagnoza sytuacji*. Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Krzysiak, L. (2018). Zdolności i ich rozwijanie na lekcjach języka obcego, czyli teoria inteligencji wielorakich w praktyce. *Języki Obce w Szkole*, 3, 37–41.
- Krzyżewska, J. (1998). Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej. Część 1. AU OMEGA.
- Kuhl, P. (2000). A new view of language acquisition. *Proceeding of the National Academy of Science*, 97(22), 11850-11857. DOI: 10.1073/pnas.97.22.11850.
- Kuhl, P. (2007). Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję. W: B. Bokus, G.W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka. Osiągnięcia, nowe perspektywy* (s. 34-62). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kupisiewicz, Cz. (2000). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Wydanie 1. OFICYNA Wydawnicza Graf Punkt.
- Kurcz, I. (1992). *Język a psychologia*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Kuszak, K. (2007). Społeczne konteksty rozwoju dziecka z zaburzoną mową. *Szkoła specjalna*, 2.
- Kuszak, K. (2008). Trudności w nabywaniu kompetencji językowej a wspieranie i stymulowanie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym. W: W. Puślecki (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Kuszak, K. (2010). *Kompetencja komunikacyjna dzieci – właściwości i potrzeba stymulowania*. W: E. Murawska (red.), *Obraz szkoły i nauczyciela. Egzemplifikacje teoretyczne i empiryczne*. Wydawnictwo IMPULS.
- Kuszak, K. (2011a). Kompetencje językowe uczniów klas młodszych szkoły podstawowej. W: H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej* (s. 171-212). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszak, K. (2011b). *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Kuszak, K. (2014a). Kompetencje językowe małego dziecka – zarys problematyki. *Studia Edukacyjne*, 33, 45-67.
- Kuszak, K. (2014b). Przejawy rozwoju świadomości językowej w okresie dzieciństwa i możliwości jej stymulowania. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 3, 111-127.
- Kuszak, K. (2016a). Aktywność językowa małego dziecka – od zanurzenia w języku do komunikacji. W: H. Krauze Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska (red.), *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń* (s. 191-218). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszak, K. (2016b). Dziecko w przestrzeniach języka ojczystego – wybrane aspekty. *Studia Edukacyjne*, 42, 65-83.
- Kuszak, K. (2018). Dziecko w przestrzeniach języka. W: K. Kuszak (red.), *Dziecko w przestrzeniach języka. Wybrane konteksty teoretyczne – wybrane perspektywy praktyczne* (s. 95-122). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kuszak, K. (red.). (2020). COVID-19. Nowe wyzwania dla nauczyciela, ucznia i rodzica. *Edukacja Wczesnoszkolna 2020/2021*, 1.
- Ladefoged, P. (2001). American English. W: P. Ladefoged (red.), *A Course in Phonetics (4th ed.)* (s. 41-44). Harcourt College Publishers.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.
- Leonard L.B. (2006). *SLI – Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. GWP.
- Leong, C. K. (1987). *Children with Specific Reading Disabilities*. Swets and Zeitlinger.
- Lewis, A., Norwich, B. (2005). *Special Teaching for Special Children? A pedagogies for inclusion*. Open University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Lightbown, P. M., Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Linse, C. T. (2005). *Practical English Language Teaching. Young Learners*. McGraw-Hill.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Loska, M. (2011). Uczeń z niepełnosprawnością ruchową. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 198-216). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

- Lundberg, I. & Miller, G.L. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in majority language?. *Journal of Research in Reading*, 1(26), 69-82.
- Lyons, J. (1977, wyd. pol. 1984). *Semantyka, t. 1* (przekł. A. Weinsberg). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łobocki M. (2001). *Metody badań pedagogicznych*. PWN.
- Łoskot, M. (2010). Specjalne potrzeby edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku. *Głos Pedagogiczny*, 20, 4–9.
- Maciejewska A. (2012). Świat ukryty za słowami. Definiowanie wyrazów przez studentów z uszkodzonym słuchem. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu* (s. 199- 218). Wydawnictwo KUL.
- Majewski, T. (1983). *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mańkowska, A., Nowacka, M., Kłoczowska, M. (2009). „How Much Wood Would a Woodchuck Chuck?” *English Pronunciation Practice Book. Podręcznik do nauki wymowy języka angielskiego*. Wydawnictwo Konsorcjum Akademickie.
- Marcinkowska, B. (2010). Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 174-176). Materiały szkoleniowe część II. Wyd. MEN.
- Marek, B. (2001). Razem czy osobno? Integracyjne pomoce dydaktyczne w nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 7, 93-102.
- Marek, B. (2006). Świat bez wzroku: wyzwania i rozwiązania w nauczaniu języka angielskiego osób niewidomych. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.), *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych* (s. 64-75). Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Marton, W. (1979). *Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Matczak, A. (2001). *Rozwojowe i indywidualne zróżnicowanie operacyjności myślenia konkretnego a diagnoza możliwości intelektualnych*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Materniak, M. (2006–2007). Podejście Storyline w aspekcie integracji kształcenia językowego i ogólnego. *Roczniki Humanistyczne, t. LIV–LV, z. 5*, 149-160.

- Mayberry, R. I., Kluender, R. (2018). Rethinking the critical period for language: New insights into an old question from American Sign Language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(21), 886-905.
- Maziarka-Grabowska, T. (2022). Wybrane sposoby pracy z dziećmi z autyzmem na lekcjach języka angielskiego w nauczaniu początkowym. *Języki Obce w Szkole*, 2, 85-91.
- McCull, H. (2005). Foreign language learning and inclusion: Who? Why? What? – and How? *Support for Learning, Volume 20*, 3. 103-108.
- Meisel, J. M. (2009). Second Language Acquisition in Early Childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, t. 28. 1, 5-34.
- Meisel, J. M. (2013). Sensitive phases in successive language acquisition: The critical period hypothesis revisited. W: C. Boeckx, K. Grohmann (red.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (s. 69-85). Cambridge University Press.
- Miśka, K. (2012). Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 2, 106-117.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2010). *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Miodunka, W. (2013). Podejście zorientowane na działanie w nauczaniu języków obcych: od (małych) zadań do (dużych) projektów. *Języki Obce w Szkole*, 2, 80–85.
- Mitchell, R., Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories. Second edition*. Hodder Arnold.
- Mnichowska, M. (2008). Ocena efektywności adaptacji zastosowanej w podręcznikach dla uczniów słabo widzących W: K. Czerwińska (red.), *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących* (s. 88-94). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Moon, C., Cooper, R. P., Fifer, W. P. (1993). Two-day-old infants prefer their native language. *Infant Behaviour and Development*, 16, 495-500.
- Moon, J. (2005). *Children Learning English. A guidebook for English Language Teachers*. Macmillan Heinemann.
- Muszyński, H. (1971). *Wstęp do metodologii pedagogiki*. PWN.
- Nazzi, T., Ramus, F. (2003). Perception and acquisition of linguistic rhythm by infants. *Speech Communication*, 41, 1, 233-243.
- Nijakowska, J. (2007). *Understanding Developmental Dyslexia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

- Nijakowska, J. (2009). Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (s. 41-54). Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Nijakowska, J. (2010). On Neuroanatomical Substrates of Dyslexia: With Some Implications for Foreign Language Acquisition. W: J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA* (s. 30-43). Multilingual Matters.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B, Kálmos, B, Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N. (2013). *DysTEFL – Dyslexia for teachers of English as a foreign language. Trainer’s Booklet. Trainee’s Booklet. CD-Rom*. Druck+Verlag Ernst Vögel GmbH. Self-study version available at course.dystefl.eu.
- Nijakowska, J., Kormos, J., Hanusova, S., Jaroszewicz, B, Kálmos, B, Imrene Sarkadi, A., Smith, A. M., Szymańska-Czaplak, E., Vojtkova, N., Alexiou, T., Kořak Babuder, M., Mattheoudakis, M., Piřorn, K. (2016). *DysTEFL2 – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Department of Pragmatics, University of Łódź.
- Norwich, B. (1996). Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, 23/3, 100-104.
- Nowak, S. (1970). *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*. PWN.
- Nowak, T. (2011). *Język w świetle odkryć nauki*. Wydawnictwo Petrus.
- Obuchowska, I. (1997). Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje. W: B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja, psychokorekcja*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Okoń, W. (1964), Ogólna charakterystyka badań empirycznych w Polsce. *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, 5-19.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. WSiP.
- Olechowska, A. (2001). *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo ASP.
- Olechowska, A. (2019). *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Olempska-Wysocka, M. (2016). Rozwój mowy i komunikacji dziecka z uszkodzonym słuchem. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 14, 115-135.

- Ostaszewska, D., Tambor, J. (2000). *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oszwa U. (2005). *Zaburzenia rozwoju umiejętności matematycznych. Problem diagnozy i terapii*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oszwa U. (2007). *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Oszwa, U. (2002). Dzieci z zaburzeniami uwagi. *Remedium*, 4, 10-12.
- Oszwa, U. (2006). Przetwarzanie fonologiczne a rozumowanie arytmetyczne u dzieci. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa pedagogiczna* (s. 125-140). Wydawnictwo Harmonia.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2018). Wielojęzyczni uczniowie: gdzie jest ich miejsce w polskiej szkole? *Języki Obce w Szkole*, 3, 39-47.
- Palak, Z. (2000). *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pałczyńska, A. (2023). Lekcja odwrócona języka angielskiego w szkole średniej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 123-130.
- Pamuła, M. (2002). *Wczesne nauczanie języków obcych. Integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Pamuła, M. (2009a). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Pamuła, M. (2009b). Trudna sztuka czytania w języku obcym w pierwszym etapie kształcenia. W: D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki* (s. 110-126). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pamuła-Behrens, M., Szymańska, M. (2018). *Metoda nauczania języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji*. JES-PL.
- Paplińska, M. (2008). Konsekwencje wynikające z braku wzroku W: M. Paplińska (red.), *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości* (s. 14-21). Uniwersytet Warszawski.
- Parr-Modrzejewska, A., Szubko-Sitarek, W. (2019). CLIL4Children. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli szkół podstawowych. *Języki Obce w Szkole*, 1, 17-21.
- Petrus, P., Bogdanowicz, M. (2005). Nauka języka angielskiego a rozwój kompetencji fonologicznej polskich dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia rozwojowa*, 10(3), 111-121.

- Pfeiffer, W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wydawnictwo WAGROS.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti J., Lonigan C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education, 1*, 3-5.
- Pilch, T. (1971). *Metodologia pedagogicznych badań środowiskowych*. Ossolineum.
- Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pinter, A. (2011). *Children Learning Second Languages*. Palgrave Macmillan.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2022). Kamishibai na lekcjach języka obcego. Propozycje rozwijania umiejętności słuchania i mówienia na poziomach A1-B2. *Języki Obce w Szkole, 1*, 71-77.
- Piskorska, A., Krzeszowski, T., Marek, B. (2008). *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Uniwersytet Warszawski.
- Pisula, E. (2005). *Małe dziecko z autyzmem*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pisula, E. (2008). Dzieci z autyzmem. W: I. Obuchowska (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Pittman, G. (1963). *Teaching Structural English*. Jacaranda.
- Podlewska, A. (2012). Adaptacja materiałów dydaktycznych w nauce języka angielskiego studentów z dysfunkcją słuchu. W: Z. Palak, D. Chimicz, A. Pawlak (red.), *Wielość obszarów we współczesnej pedagogice specjalnej* (s. 383-390). Wydawnictwo UMCS.
- Poleszak, W., Porzak, R., Kata, G., Kopik, A. (2014). *Diagnoza i wspomaganie w rozwoju dzieci uzdolnionych. Test Uzdolnień Wielorakich i materiały dydaktyczne*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Potocka, B., Nowak, L. (2002), *Projekty edukacyjne. Poradnik dla nauczycieli*. Zakład Wydawniczy SFS.
- Puentedura, R.R. (2013, 29 maja). SAMR: Moving from enhancement to transformation. R. Puentedura's Weblog. <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf> [dostęp: 19.07.2024].
- Putko, A. (2008). *Dziecięca teoria umysłu w fazie jawnej i utajonej a funkcje wykonawcze*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pyżalski, J. (red.). (2020). *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. EduAkcja.
- Radtke, B. M., (2020). *Diagnozowanie dysleksji rozwojowej. MATERIAŁY SZKOLENIOWE*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.

- Radtke, B. M., (2021). *Wykorzystywanie wyników badania Skala SB5 w diagnozie pedagogicznej. MATERIAŁY SZKOLENIOWE*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli. (2012). *Raport o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Warszawa: NIK.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli. (2017). *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*. Warszawa: NIK.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli. (2020a). *Indywidualizacja kształcenia po wprowadzeniu zmian w przepisach oświatowych*. Warszawa: NIK.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli. (2020b). *Kształcenie dzieci rodziców powracających do kraju oraz dzieci cudzoziemców*. Warszawa: NIK.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli. (2021a). *Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19*. Warszawa: NIK.
- Raport Najwyższej Izby Kontroli. (2023). *Kształcenie dzieci cudzoziemców w polskich szkołach*. Warszawa: NIK.
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2010). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według typów szkół – wg stanu na 30 września 2010 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2011). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według typów szkół – wg stanu na 30 września 2011 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2012). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według typów szkół – wg stanu na 30 września 2012 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2013). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2013/2014 wg stanu na 30.09.2013 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2014). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2014/2015 wg stanu na*

- 30.09.2014 r. Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2015). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2015/2016 wg SIO stan na 30.09.2015 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2016). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2016/2017 wg SIO stan na 30.09.2016 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2017). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2017/2018 wg SIO stan na 30.09.2017 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport Systemu Informacji Oświatowej. (2018). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi według województw w roku szkolnym 2018/2019 wg SIO stan na 30.09.2018 r.* Pobrane z: <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne/>, [data dostępu: 17.04.2020]
- Raport z badania systemu nauczania dzieci cudzoziemskich języka polskiego jako drugiego/obcego w szkołach w Polsce.* (2014). Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Raźniak, A. (2016). Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym. *Języki Obce w Szkole, 1*, 66-74.
- Raźniak, A. (2019). Zakodowane opowiadania, czyli jak wykorzystać kodowanie w metodzie narracyjnej. *Języki Obce w Szkole, 1*, 29-34.
- Raźniak, A. (2022). Pedagogika Marii Montessori na lekcjach języka angielskiego w przedszkole i szkole. *Języki Obce w Szkole, 3*, 121-128.
- Renzulli, J. (1978). What makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan, 60*(3), 180-184.
- Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* (1978). London: Chairman: Mrs H. M. Warnock. <http://www.educationengland>.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

- Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richardson J.T.E., MacLeod-Gallinger, McKee B.G., Long G.L. (2000). Approaches to studying in deaf and hearing students in higher education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 2, 156-173.
- Roach, P. (2004). British English: Received Pronunciation. *Journal of the International Phonetic Association: Illustrations of the IPA*, 34(2), 239-245.
- Roguska, S. (2022). Eklektyzm metodyczny stosowany w przestrzeni domowej jako uzupełnienie edukacji językowej. *Języki Obce w Szkole*, 1, 101-108.
- Rola B. (2011). Działania wspierające rozwój dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 217-231). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Blackwell.
- Rosenblum, S., Weiss, P., Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41–81.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J., De Bot, K. (2011). Third Language Acquisition. W: J. Herschensohn, M. Young-Scholten (red.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Rozporządzenie MEN z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2014., poz. 1157, z zm. 2017, poz. 1656) (2014) (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2013., poz. 199, ze zm. 2018., poz. 1647) (2013) (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. 2017., poz. 356) [akt prawny] (2017) (Polska).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019., poz. 373) (2019) (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim (Dz. U. 2013., poz. 529) [akt prawny] (2013) (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych [Dz.U. z 2017 r., poz. 1743] (2017) (Polska).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017., poz. 1591, ze zm.) [akt prawny] (2017) (Polska).
- Róg, T. (2021). Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne. *Języki Obce w Szkole*, 4, 97-108.
- Równiatka, A. (2020). Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce. *Języki Obce w Szkole*, 2, 25-30.
- Rudzińska-Warzecha, J. (2023). Zastosowanie gier i materiałów cyfrowych w podejściu CLIL na zajęciach językowych dla dzieci i młodzieży. *Języki Obce w Szkole*, 1, 75-80.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Sawała, K., Szczegóła, T., Werkwerth, J. (2009). *Say it Right – Multimedialny kurs wymowy angielskiej*. Oficyna Wydawnicza Atena; SuperMemo World.
- Schaffer, H. R. (2011). *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scheffler, P. (2007a). Gramatyka oraz podejście zadaniowe w nauczaniu dorosłych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 43-48.
- Scheffler, P. (2007b). Ćwiczenia tłumaczeniowe w nowoczesnym nauczaniu języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 3, 58-62.
- Scheffler, P. (2013). Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 82-87.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 17-46.

- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-85.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147-163.
- Scott W. A., Ytreberg L. H. (1996). *Teaching English to Children*, Longman.
- Selby, C. (2011). *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Wydawnictwo Agora.
- Selby, C. (2012). *Jak pomóc Twojej klasie w nauce*. Wydawnictwo Agora.
- Sękowska, Z. (1974). *Kształcenie dzieci niewidomych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sharwood Smith, M. (1994). *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. Longman.
- Shugar, G.W., Smoczyńska, M. (1980). Nowe kierunki badań nad językiem dziecka. W: G.W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad językiem dziecka. Wybór tekstów* (s. 8-51). PWN.
- Sitnik-Warchulska, K., Izydorczyk, B., Lipowska, M. (2019). Wyzwania klinicznej diagnostyki psychologicznej dzieci i młodzieży. Rekomendacje konsultantów w dziedzinie psychologii klinicznej. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 19(1). 54-62.
- Skarżyński, H., Mueller-Malesińska, M., Wojnarowska, W. (1997). Klasyfikacje zaburzeń słuchu. *Audiofonologia*, X. 49-60
- Skibska, J. (2013). Dziecko z nadpobudliwością psychoruchową i deficytem uwagi – najważniejsze problemy oraz sposoby postępowania. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, J. Oleksy (red.), *Edukacja małego dziecka. Konteksty rozwojowe i wychowawcze* (s. 144-165). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skibska, J. (2014). Uczeń z wadą słuchu w młodszym wieku szkolnym w szkole ogólnodostępnej – problemy i ich rozwiązania. W: J. Skibska (red.), *Dziecko z wadą słuchu oraz Centralnymi Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego (CAPD) – wybrane problemy* (s. 27-46). Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.
- Slattery, M., Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers. A handbook of activities & classroom language*. Oxford University Press.
- Słońska, I. (1977). *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Wyd. Naukowe PWN.
- Smogorzewska, J. (2012). Metoda Storyline a wybrane koncepcje pedagogiki i psychologii, *Ruch Pedagogiczny*, 3, 117–135.
- Snow, C., Burns, M. S., Griffin, P. (red.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. National Academy Press.

- Snowling, M. (2001). *Dyslexia. A cognitive developmental perspective*. Basil Blackwell.
- Sobańska-Jędrych, J., Karpeta-Peć, B., Torenc, M. (2013). *Rozwijanie zdolności językowych na lekcji języka obcego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sobczak, A. (2012). Nauka języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym. *Studia Edukacyjne*, 21, 177-190.
- Sochacka K. (2008). Uczeń zdolny z dysleksją. W: M. Wróblewska (red.), *Kształcenie i promowanie uczniów zdolnych* (s. 122-132). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sochacka, K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Sochacka, K. (2011). Nauka czytania a odmienność systemów językowych polskiego i angielskiego. *Dysleksja*, 3.
- Sochacka, K. (2012). Specjalne potrzeby i specyficzne trudności. W: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego* (s. 179–194). T. IV. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Sosnowski, M. (2012). Prasa, audycja radiowa, filmy, literatura – dlaczego warto wykorzystywać materiały autentyczne na zajęciach języka obcego?. *Języki obce w Szkole*, 4, 104-109.
- Sowa-Bacia, K. (2017). Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego we wczesnym etapie nauczania języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 1, 109–112.
- Sparks, R. L., Miller, K. S. (2000). Teaching a Foreign Language Using Multisensory Structured Language Techniques to At-Risk Learners: A Review. *Dyslexia*, 6(2), 134-132.
- Sparks, R., Ganschow, L. (1993) Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Problems: Linking First and Second Language Learning. *Modern Language Journal*, 77, 289-302.
- Sparks, R., Ganschow, L. (1995) A Strong Inference Approach to Causal Factors in Foreign Language Learning: A Response to MacIntyre. *Modern Language Journal*. 79, 235-244.
- Speak Direct Method, <http://www.speakmethod.eu/en/>, [dostęp: 07.05.2020]
- Spionek, H. (1975). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Wydawnictwo Naukowe PWN

- Stawicka, M. (2014). Zadanie i projekt. Perspektywa nauczyciela języków obcych. *Języki Obce w Szkole*, 2, 91–96.
- Stefańska-Klar, R. (2002). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. (s. 130-162). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. W: S. Gass, C. Madden (red.), *Input in Second Language Acquisition* (s. 235-253). Newbury House.
- Szafraniec, K. (2012). Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz elementy przekładu w glottodydaktyce polonistycznej. *Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*, 19, 93-103.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2009). *Teaching English to Young Learners*, Wyd. Naukowe PWN.
- Szulc-Kurpaska, M. (2008) Kompetencje cząstkowe w rozwijaniu języka obcego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Nauczanie Wczesnoszkolne*, 3.
- Szymańska, M. (2021). Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich w nauczaniu języka dzieci przedszkolnych z autystycznym spektrum zaburzeń. *Języki Obce w Szkole*, 1, 115-121.
- Szymański, M. (2000). *O metodzie projektów*. Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Szyperska, M. (2008). Jak wybrać podręcznik do nauki języka angielskiego dla ucznia słabo widzącego? W: K. Czerwińska (red.), *Adaptacja pomocy w nauce języków obcych osób niewidomych i słabo widzących* (s. 95-69). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Śmietańska, J. (2021). Edukacja uczniów z niższym niż przeciętnym rozwojem intelektualnym - specyfika i obszary wsparcia. *LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY*, T. XXXX, 3, 139-155
- Świrko, A. (2012). Praktyczne porady dla nauczycieli nie tylko języków obcych pracujących z uczniami niewidzącymi, *Języki Obce w Szkole*, 2, 27-31.
- The Berlitz Method, <https://www.berlitz.com/en-de/about/berlitz-method>, [dostęp: 07.05.2020]
- The Special Educational Needs. Code of Practice*. (2001). Departament for Education and Skills.
- Tisseron, S. (2006). *Dziecko w świecie obrazów*. Instytut Wydawniczy PAX.

- Tomczuk, D. (2022). „Opowiadania to niewielkie okienka do innych światów”. Storytelling w nauczaniu języka obcego młodzieży i dorosłych. *Języki Obce w Szkole*, 4, 127-133.
- Twardowski, A. (2002). *Kształcenie dialogowej kompetencji komunikacyjnej u uczniów niepełnosprawnych intelektualnie*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Twardowski, A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tye-Murray, N. (1991). The establishment of open articulatory postures by deaf and hearing talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 453-459.
- Ur, P. (1991). *A course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Vasta, R., Haith, M. & Miller, S. (1992/1995). Psychologia dziecka [Child Psychology. The Modern Science]. Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Walczak, B. (1987). *Między snobizmem i modą, a potrzebami języka. Czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*. Wydawnictwo Poznańskie
- Walkiewicz-Krutak, M. (2009). *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Walkiewicz-Krutak, M. (2020). Zaburzenia funkcji wzrokowych u dzieci w wieku szkolnym oraz ich wpływ na naukę czytania i pisanie. *Forum Pedagogiczne*, 10/2, 61-74.
- Warnock, M., Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs. A New Look. 2nd edition*. Continuum
- Wasilak, A. (red.). (2002). *Zabawy z chustą*. Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.
- Watson, I. (1991). Phonological processing in two languages. W: E. Białystok (red.), *Language processing in bilingual children* (s. 25-48). Cambridge University Press.
- Węclawik, B. (2011). Praca z uczniem z autyzmem. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 232-248). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133-61.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press.

- Wierzchosławska, A. (2022). Aktywizowanie uczniów w wieku przedszkolnym podczas zajęć z języka obcego na przykładzie metody storyline. *Języki Obce w Szkole*, 3, 129-135.
- Więckowski, R. (1993). *Pedagogika wczesnoszkolna*. WSiP.
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*. Wydawnictwo ŻAK.
- Wiliński, P. (2004). *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?*. W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303-343). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- Wojnarska A. (2001). Charakterystyka procesów pamięciowych dzieci z obniżoną sprawnością intelektualną. W: D. Osik, A. Wojnarska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. UMCS.
- Wołoszynowa, L. (1979). Młodszy wiek szkolny. W: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży* (s. 522-663). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wołowicz, A. (2011). Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Głodkowska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne* (s. 86-95). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wyczęsany, J. (2001). *Pedagogika osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika Specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wygotski, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Wydawnictwo PWN.
- Wyszyńska, B. (2012). Teaching English to visually-impaired students. *Języki Obce w Szkole*, 2, 34-37.
- Załącznik do obwieszczenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2020., poz. 1309) (2020) (Polska).
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju i Edukacji.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010). *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Oficyna Wydawnicza IMPULS.

- Zawodniak, J. (2009). Twórcze i odtwórcze aspekty wczesnego nabywania sprawności pisania w języku obcym. W: D. Sikora-Banasik (red.), *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. (s. 127-145). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Zbróg, Z. (2009). W poszukiwaniu najlepszej strategii nauki czytania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 119-143.
- Żyłka, K. (2002). Praktyczne metody aktywnego słuchania muzyki w szkole podstawowej według Batii Strauss cz. 2. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(16-17), 225-231.

Aneks

ZAŁ. 1. Test niestandardyzowany z języka angielskiego służący ocenie dyspozycji językowych dziecka

ZAŁ. 2. Arkusz obserwacji dziecka w trakcie badań diagnostycznych dyspozycji językowych

ZAŁ. 3. Kwestionariusz wywiadu z rodzicem

ZAŁ. 4. Kwestionariusz rozmowy z dzieckiem

ZAŁ. 5. Kwestionariusz dla nauczyciela języka angielskiego

ZAŁ. 1. TEST NIESTANDARYZOWANY Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO SŁUŻĄCY OCENIE DYPOZYCJI JĘZYKOWYCH DZIECKA

Aktywność	Sprawność językowa	Oczekiwane efekty
DOPASOWYWANIE imiona z osobą na obrazku na podstawie nagrania	Słuchanie i rozumienie	<ul style="list-style-type: none"> – rozumie krótkie wypowiedzi w prostych formach i strukturach – potrafi samodzielnie wyodrębnić słowa kluczowe z usłyszanej wypowiedzi – rozumie kontekst wypowiedzi na podstawie usłyszanych słów kluczowych
NOTOWANIE odpowiedzi na krótkie pytania (liczba lub słowo) na podstawie nagrania	Słuchanie i rozumienie	<ul style="list-style-type: none"> – rozumie usłyszane litery alfabetu – rozumie proste rozmowy oparte na codziennych pytaniach i odpowiedziach
WYBÓR prawidłowego obrazka spośród trzech możliwości zgodnie z postawionym pytaniem na podstawie usłyszanego nagrania	Słuchanie i rozumienie	<ul style="list-style-type: none"> – Rozumie krótkie wypowiedzi w prostych formach i strukturach – Potrafi dobrać odpowiedni obrazek do przedstawionej wypowiedzi, zgodnie z postawionym pytaniem
PODĄŻANIE ZA SŁOWNĄ INSTRUKCJĄ, posłuchaj i pokoloruj	Słuchanie i rozumienie	<ul style="list-style-type: none"> – rozumie ze słuchu kolory i potrafi podążać za słowną instrukcją
DOPASOWYWANIE krótkich wierszyków do obrazków (po zapoznaniu z podstawowym słownictwem)	Słuchanie i rozumienie	<ul style="list-style-type: none"> – rozumie kontekst wypowiedzi na podstawie usłyszanych słów kluczowych po ich wcześniejszym zapoznaniu i powtórzeniu
DOPASOWYWANIE usłyszanych słów do obrazków lub/i do podpisów	Słuchanie i rozumienie Słownictwo Wymowa Czytanie	<ul style="list-style-type: none"> – potrafi połączyć usłyszane słowo z obrazkiem – potrafi połączyć usłyszane słowo z zapisem – powtarza poprawnie
DOPASOWYWANIE samodzielnie głośno odczytanych podpisów i połączenie ich z odpowiednim obrazkiem	Czytanie Słownictwo Wymowa	<ul style="list-style-type: none"> – potrafi połączyć przeczytane słowo z obrazkiem – odczytuje prawidłowo wyraz, przy zachowaniu prawidłowej/zrozumiałej wymowy
ODPOWIADANIE na pytania – podstawowe zwroty	Mówienie Wymowa	<ul style="list-style-type: none"> – Wie jak się przywitać – Wie jak się pożegnać – Potrafi się przedstawić – Potrafi powiedzieć ile ma lat – Potrafi powiedzieć skąd pochodzi
KOMUNIKOWANIE SIĘ na tematy codzienne z otoczenia dziecka	Mówienie Wymowa	<ul style="list-style-type: none"> – Potrafi powiedzieć jaki kolor/zwierzę/jedzenie lubi – Potrafi powiedzieć co leży na stole

		– Potrafi powiedzieć jakie zwierzęta mieszkają w zoo/na farmie
OPOWIADANIE na krótkie pytania bazując na obrazku	Mówienie Wymowa Słownictwo Gramatyka	– Potrafi wskazać elementy na obrazku – Potrafi odnieść elementy na obrazku do przestrzeni (używa przyimków miejsca) – Samodzielnie opowiada, co widzi na obrazku
ROZPOZNAWANIE podstawowych słów – zaznacz tak lub nie do podpisów obrazków przedstawiających dane obiekty	Słownictwo Czytanie	– Rozumie przeczytane przez siebie krótkie zdania z formami „This is...” – Rozumie wskazane słownictwo
OKREŚLANIE prawdziwości zdań opisujących obrazek	Czytanie Pisanie	– Rozumie przeczytane zdania i potrafi odnieść je do elementów zauważonych na obrazku
ZAPISYWANIE wyrazów z rozsypanki wyrazowej przy wsparciu materiałem wizualnym i wzorem fonetycznym (kl 1-3)	Słownictwo Pisanie	– Zapisuje wyrazy z rozsypanki literowej
ODWZOROWYWANIE po śladzie (kl. 1 oraz dla dzieci z wskazanymi trudnościami w tym zakresie)	Pisanie	– Potrafi odwzorować wzór graficzny wyrazu
PODPISYWANIE obrazków z pamięci (po wcześniejszym zapoznaniu z napisem) (klasa 2, 3)	Pisanie	– Samodzielnie podpisuje obrazki
ZAPISYWANIE zdania na podstawie szablonu/wzoru (klasa 2, 3)	Pisanie	– Potrafi zapisywać zdania na podstawie podanego wzoru
PISANIE samodzielne – kończenie zdań (klasa 3)	Pisanie	– Potrafi samodzielnie dokończyć zdania o podanym początku
OKREŚLANIE czy podane przez diagnostę słowa się rymują	Sprawność i świadomość fonologiczna	– Potrafi określić rymujące się słowa
ROZRÓŻNIANIE dźwięków podobnych i takich samych	Sprawność i świadomość fonologiczna	– Potrafi określić, które dźwięki są takie same, a które podobne w przedstawionych przez diagnostę słowach
WYSŁUCHIWANIE głosek w nagłosie i wygłosie	Sprawność i świadomość fonologiczna	– Potrafi określić głoski w nagłosie i wygłosie na bazie słów podanych przez diagnostę

**ZAŁ. 2. ARKUSZ OBSERWACJI DZIECKA W TRAKCIE BADAŃ
DIAGNOSTYCZNYCH DYSPOZYCJI JEZYKOWYCH**

	ZAKRES. UWAGI.
Słuchanie/rozumienie	
Mówienie	
Wymowa (poprawność artykulacyjna)	
Czytanie	
Pisanie	
Leksyka (słownictwo)	
Gramatyka	
Sprawność i świadomość fonologiczna	
Inne	
W TRAKCIE WYKONYWANIA AKTYWNOŚCI (W SZCZEGÓLNOŚCI)	
Opanowanie struktur gramatycznych dla wskazanej klasy	
Poprawność stosowanych struktur w wypowiedziach	
Reagowanie na polecenia w języku angielskim	
Poprawność wypowiedzianych słów podczas badania	
Poprawność wypowiedzianych słów poznanych wcześniej	

ZAL. 3. KWESTIONARIUSZ ROZMOWY Z RODZICEM

CZEŚĆ A

1. Jakich języków obcych uczy się Pana/Pani dziecko?
 - Język angielski
 - Język niemiecki
 - Język hiszpański
 - Język włoski
 - Język francuski
 - Inne (jakie?).....

2. Od kiedy syn/córka uczą się języka angielskiego?

3. Czy w Pani/Pana opinii Pani/Pana dziecko lubi język angielski?

4. Czy Pana/Pani dziecko lubi uczęszczać na zajęcia z języka angielskiego?

5. Czy w wolnych chwilach dziecko przejawia zainteresowanie językami obcymi?

6. Czy w Pani/Pana opinii dziecko lubi język angielski? Jak się to przejawia?

.....

(Np. chętnie wykonuje zadania domowe, słucha/śpiewa piosenki angielskie, wplata angielskie słowa w wypowiedzi, komunikuje się po angielsku jak jesteśmy na wakacjach, opowiada, czego się nauczył w szkole na języku angielskim itd.)

7. Jak ocenia Pan/Pani umiejętności dziecka w zakresie posługiwania się językiem obcym?
 - wysoko
 - przeciętnie
 - zadawalająco
 - nisko

8. Czy zauważyła Pan/Pani trudności z zakresu rozwoju językowego (edukacji lingwistycznej), w szczególności na zajęciach z języka angielskiego?

	Zakres. Uwagi
Słuchanie/rozumienie	
Mówienie	
Wymowa (poprawność artykulacyjna)	
Czytanie	
Pisanie	

Leksyka (słownictwo)	
Gramatyka	
Sprawność i świadomość fonologiczna	
Inne	

9. Jak Pan/Pani ocenia postępy swojego dziecka w nauce języka obcego?

- wysoko
- przeciętnie
- zadawalająco
- nisko

10. W jakim zakresie obserwuje Pan/Pani sukcesy swojego dziecka z zakresu rozwoju językowego (edukacji lingwistycznej)?

	Zakres. Uwagi
Słuchanie/rozumienie	
Mówienie	
Wymowa (poprawność artykulacyjna)	
Czytanie	

Pisanie	
Leksyka (słownictwo)	
Gramatyka	
Sprawność i świadomość fonologiczna	
Inne	

CZEŚĆ B

11. Czy dziecko uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka obcego?

- Tak (pyt. 12-18) (kont. pyt.20)
- Nie (pyt. 19) (kont. pyt.20)

Jeżeli tak....

12. Kto jest organizatorem dodatkowych zajęć dla Pana/Pani dziecka?

- Szkoła
- Prywatne zajęcia
- Szkoła językowa
- Inne.....

13. Którego języka dotyczą zajęcia dodatkowe?

- Język angielski
- Język niemiecki
- Język hiszpański
- Język włoski
- Język francuski
- Inne (jakie?).....

14. Ile razy Pana/Pani dziecko ma zajęcia dodatkowe z języka obcego?

- 1 raz w tygodniu
- 2 razy w tygodniu
- 3 razy w tygodniu
- Więcej niż 3 razy w tygodniu mniej niż 6 razy w tygodniu
- Codziennie
- Jeżeli zajdzie taka potrzeba

15. Ile minut trwają jedne zajęcia?

- 30 min.
- 45 min.
- 60 min.
- 90 min.
- Więcej niż 90 min.

16. W ilu osobowych grupach podejmowane są zajęcia dodatkowe?

- Indywidualnie
- 2-3
- 4-5
- 6-10

17. Jakie działania podejmowane są na dodatkowych zajęciach z języka obcego? (Można wybrać więcej niż jedną odpowiedź)

Podczas zajęć dziecko:

- Odrabia zadania domowe
- Słucha nagrań
- Powtarza materiał do sprawdzianów
- Gra w gry językowe
- Tworzy wypowiedzi słowne
- Poznaje kulturę kraju obcojęzycznego
- Píše krótkie wypowiedzi
- Czyta krótkie historyjki
- Utrwala materiał/słownictwo poznane w szkole
- Inne.....

18. Dlaczego zapisał Pan/Pani swojego dziecko na zajęcia dodatkowe z języka angielskiego?

.....

Jeżeli nie...

19. Czy widzi Pan/Pani potrzebę zapisania dziecka na zajęcia dodatkowe z języka obcego?

- Tak
- Nie

Proszę o uzasadnienie opinii

.....

20. Na ile w Pana/Pani opinii zajęcia dodatkowe z języka obcego sprzyjają/sprzyjać mogą postępom dziecka w nauce języka obcego?

- Dziecko wyprzedza materiał realizowany w szkole
- Dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności, których nie zdobędzie w szkole
- Dziecko uzupełnia umiejętności zdobyte w szkole
- Dziecko utrwała umiejętności zdobyte w szkole
- Dziecko przygotowuje się do zadań na zajęcia szkolne
- Dziecko zdobywa motywację do nauki
- Inne.....

21. Czy pomaga Pani/Pan swojemu dziecku w nauce języka?

.....

22. Jak Pan/Pani ocenia zajęcia z języka obcego realizowane w szkole? Jaka jest Pani/Pana opinia na temat zajęć prowadzonych w szkole?

- W pełni spełniają moje oczekiwania
- W większości spełniają moje oczekiwania
- Częściowo spełniają moje oczekiwania
- W niewielkim stopniu spełniają moje oczekiwania

.....

23. Jak Pan/Pani ocenia wymagania stawiane przed dziećmi na zajęciach z języka obcego realizowanych w szkole?

.....

24. Czego Pan/Pani oczekuje przede wszystkim po edukacji językowej w zakresie języka obcego?

- Żeby dziecko było na bieżąco z programem
- Żeby dziecko poznało kulturę innego obszaru językowego
- Żeby dziecko poznało słownictwo
- Żeby dziecko umiało posługiwać się językiem
- Żeby dziecko potrafiło pisać w innym języku
- Żeby dziecko znało gramatykę obcego języka
- Żeby dziecko potrafiło komunikować się w obcym języku
- Żeby dziecko odnosiło sukcesy na sprawdzianach i egzaminach
- Żeby dziecko miało lepszy start w znalezieniu dobrej pracy w przyszłości
- Żeby dziecko miało dobre oceny
- Inne.....

.....

25. Czy zaobserwowała Pan/Pani wsparcie udzielone ze szkoły? Jeżeli tak, to jakie?

(Np. przestrzeń szkolna, przestrzeń klasy, wsparcie systemowe, organizacja pracy nauczyciela, wykorzystanie różnych metod i technik,

wykorzystanie różnych środków dydaktycznych, adaptacja treści nauczania, różnorodne formy organizacyjne pracy, dostosowania wymagań, itd.)

.....

26. Jakiego wsparcia oczekiwałaby Pani ze szkoły dla swojego dziecka w zakresie zajęć z języka angielskiego?

.....

ZAL. 4. KWESTIONARIUSZ ROZMOWY Z DZIECKIEM

Kwestionariusz zawiera elementy próby niedokończonych zdań, a także dla poszczególnych pytań rysunki pomocnicze dla dziecka, w przypadku kiedy nie wie w jaki sposób odpowiedzieć na pytanie:

1. Na języku angielskim czuję się

- Mam się bardzo dobrze
- Jestem szczęśliwy
- Nie czuję się dobrze
- Jestem zły
- Jestem smutny
- Jestem niezadowolony
- Jestem znudzony

2. Wybierz jedno zdanie o sobie.

- chciałbym lepiej znać angielski
- nie lubię angielskiego
- bardzo lubię angielski
- czasami lubię angielski

Obrazki do pytań 3-8 przedstawiają sytuacje: śpiewamy piosenki, słuchamy opowiadań, gramy w gry, rysujemy/kolorujemy, piszemy, poznajemy nowe słowa, czytamy, pracujemy z ćwiczeniami/podręcznikiem, mówimy, bawimy się w teatrzyk,

3. Co najczęściej robimy na angielskim?

4. Moim ulubionym zajęciem na angielskim jest

5. W co najbardziej lubisz się bawić na języku angielskim?

6. A jakich zadań nie lubisz?

7. Które aktywności na języku angielskim sprawiają się kłopot?

8. A w których świetnie sobie radzisz?

9. Pani mówi do nas najczęściej w języku...

- Polskim
- Angielskim

10. Gdzie najczęściej pracujecie na lekcji?

- Na dywanie
- Przy stoliku
- Pracujemy w parach
- Pracujemy w grupach
- Pracuję sam
- Bawimy się razem

11. Co Pani przynosi na zajęcia?

- Zabawki
- Podręcznik/ćwiczenia
- Karty pracy
- Magnetofon
- Obrazki
- Książeczki
- Inne materiały
- Pani nic nie przynosi

Obrazki do 12-14 (jestem smutny, proszę kolegę o pomoc, proszę nauczyciela o pomoc, czekam, rozmawiam z kolegą, bawię się, rysuję, staram się zrobić zadanie sam)

12. Co robię kiedy czegoś nie wiem...

13. Co robię kiedy czegoś nie rozumiem
14. Co robię kiedy nie radzę sobie z jakimś zadaniem

Obrazki do 15-18 (krzyczy, pomaga mu, prosi, żeby inny kolega mu pomógł, nie widzi tego)

15. Co robi Pani kiedy mój kolega/ koleżanka z klasy czegoś nie wie
16. Co robi Pani kiedy mój kolega/ koleżanka z klasy czegoś nie rozumie
17. Co robi Pani kiedy mój kolega/ koleżanka z klasy czegoś nie radzi sobie z jakimś zadaniem
18. Co robi Pani kiedy mój kolega/ koleżanka z klasy przeszkadza

19. Kiedy jestem na zajęciach z języka angielskiego:

- Boję się
- Nie chce mi się
- Zbiera mi się na płacz
- Nie boję się być w szkole
- Chcę wrócić do domu
- Jestem zadowolony

20. Kiedy uczę się w domu języka angielskiego to co robię?

ZAL. 5. KWESTIONARIUSZ DLA NAUCZYCIELA JĘZYKA ANGIELSKIEGO

1. Płeć
 - Kobieta
 - Mężczyzna
 2. Pracuję w szkole (można zaznaczyć więcej odpowiedzi, zgodnie ze stanem faktycznym):
 - ogólnodostępnej
 - integracyjnej
 - specjalnej
 - prywatnej
 - Innej
 3. Pracuję w zawodzie nauczyciela:
 - 1-5
 - 6-10
 - 11-15
 - 16-20
 - 21-25
 - 26-30
 - 31-35
 - 36-40
 - Powyżej 41 lat
 4. Uczę języka angielskiego na poziomie: (wielokrotny wybór)
 - Edukacja opieki nad małym dzieckiem – żłobek, klub malucha, itp.
 - Edukacja przedszkolna
 - Edukacja wczesnoszkolna
 - Edukacja 4-6
 - Edukacja 7-8
 5. Ukończyłem/am studia na kierunku:
 - Pedagogika z językiem angielskim
 - Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z językiem angielskim
 - Edukacja elementarna z językiem angielskim
 - Pedagogika specjalna
 - Filologia angielska z przygotowaniem pedagogicznym
 - Inne.....
 6. Ukończyłem/am dodatkowe szkolenia, związane z metodyką nauczania języka angielskiego:
 -
 -
 -
 7. Ukończyłem/am dodatkowe szkolenia, dotyczące pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:
 -
 -
 8. Ukończyłem/am dodatkowe szkolenia, dotyczące nabywania języka przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:
 -
 -
- Wszystkie pytania zamieszczone poniżej związane są z prowadzonymi przez Pana/Panią zajęciami **na etapie edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej**. Zwracam się z prośbą, aby udzielane odpowiedzi związane były z Pana/Pani doświadczeniami pracy na tym etapie edukacyjnym i w tym typie szkoły.
9. Pracuję z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: (Proszę o zaznaczenie tylko jednej odpowiedzi.)
 - w każdej klasie kilkoro dzieci

- w każdej klasie jedno dziecko
- zdarzają się w niektórych klasach
- bardzo rzadko
- nie ma takich dzieci w naszej szkole
- inne,.....

10. Pracuję z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej, które posiadają:
(proszę wpisać liczbę dzieci)

- Opinia →
- Orzeczenie →.....
- Dziecko w trakcie diagnozy →.....
- Dziecko z trudnościami bez dokumentu
→.....

11. Podczas zajęć z języka angielskiego stosuję następujące metody lub elementy metod i technik pracy:

-
-
-

12. Nie stosuję żadnych specjalistycznych metod czy technik pracy. W przypadku zaznaczenia odpowiedzi "zgadzam się ze stwierdzeniem", proszę o uzasadnienie swojej odpowiedzi.

- Zgadzam się ze stwierdzeniem
- Nie zgadzam się ze stwierdzeniem.

Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.
.....
.....
.....

13. Elementy, których metod nauczania języka angielskiego, w Pana/Pani opinii, są sprzyjające dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

-

-
-

14. Podczas zajęć z języka angielskiego wykorzystuję najczęściej następujące środki dydaktyczne: (Proszę wymienić min. 3.)

-
-
-

15. Podczas zajęć korzystam z gotowych pomocy np. pakietów edukacyjnych:

- Tak
- Nie

16. Z jakich gotowych pomocy Pan/Pani korzysta? Proszę podać wybrane przykłady

.....
.....

17. W jakich sytuacjach korzysta Pan/ Pani z gotowych pomocy? Proszę podać przykłady:

.....
.....

18. Pomoce i środki dydaktyczne wykonuję samodzielnie.

- Tak
- Czasami
- Rzadko
- Nie

19. Jakie? Proszę podać wybrane przykłady

.....
.....

20. Proszę podać przykłady sytuacji, gdy samodzielnie przygotowuje Pan/Pani materiały do zajęć.

-
-
-

21. Zapoznaję się z opinią lub orzeczeniem dotyczącą uczniów w uczonych przeze mnie klasach:

- Tak
- Z większością
- Z niektórymi
- Nie było takiej potrzeby.

22. Spotykam się z następującymi typami specjalnych potrzeb edukacyjnych, na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Proszę o zaznaczenie na skali od najczęściej do prawie wcale/nigdy, zgodnie z Pana/Pani doświadczeniem.

	Najczęściej	Często	Czasami	Rzadko	Prawie wcale/nigdy
Zaburzenia rozwoju intelektualnego w stopniu lekkim					
Rozwojowe zaburzenia ruchowe					
Zaburzenia funkcji wzrokowych i widzenia					
Zaburzenia funkcji słuchowych					
Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z					

zaburzeniami koncentracji uwagi (AD/HD, ADD)					
Zaburzenia ze spektrum autyzmu					
Specyficzne trudności w uczeniu się					
Szczególne uzdolnienia językowe					
Dziecko z rodzin imigranckich					
Dziecko z rodzin wielokulturowych (jedno z rodziców jest Polakiem)					
Dziecko z rodzin re-emigranckich					

23. Podczas pracy z dziećmi na etapie edukacji wczesnoszkolnej spotykam się z następującymi trudnościami. Proszę o zaznaczenie na skali od najczęściej do prawie wcale/nigdy, zgodnie z Pana/Pani doświadczeniem.

	Najczęściej	Często	Czasami	Rzadko	Prawie wcale/nigdy
Inteligencja poniżej przeciętnej					
Obniżony zasób pamięci roboczej					
Obniżony zasób wiedzy o świecie (inteligencja skryzalizowana)					
Obniżone rozumowanie ilościowe					

Obniżona sprawność grafomotoryczna					
Obniżona kontrola wzrokowo-ruchowa					
Obniżona koordynacja wzrokowo-ruchowa					
Obniżona sprawność motoryki dużej					
Niska sprawność manualna					
Trudności w koncentracji uwagi					
Szybkość rozproszenia się					
Krótkie odcinki uwagi					
Wolne tempo pracy					
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale prostym)					
Zaburzenia percepcji wzrokowej (na materiale złożonym)					
Zaburzenia pamięci wzrokowej					
Trudności w rozumieniu poleceń					
Trudności w dokonywaniu analizy głoskowej/fonemowej					
Trudności w dokonywaniu syntezy głoskowej/fonemowej					
Rozpoznawanie rymów					
Trudności w dokonywaniu analizy sylabowej					
Trudności w dokonywaniu syntezy sylabowej					

Trudności w wyróżnianiu głosek różniących słowa w nagłosie, wygłosie i śródgłosie					
Abstrahowanie głosek ze śródgłosu					
Obniżona świadomość/sprawność fonologiczna					
Niski zasób pamięci fonologicznej					
Niski zasób pamięci słuchowej					
Obniżona uwaga słuchowa					
Obniżony poziom integracji wzrokowo-słuchowej					
Obniżona umiejętność szybkiego nazywania bodźców wzrokowych					
Niska kontrola słuchowa wypowiedzi					
Zaburzone myślenie przyczynowo-skutkowe					
Zaburzenia myślenia abstrakcyjnego					
Ubogie słownictwo w słowniku biernym i czynnym					
Trudności z uzewnętrznianiem własnych myśli					
Agramatyzmy w mowie					
Wulgaryzmy, niepoprawne wzorce językowe					
Wady wymowy					
Trudności w wymowie słów					
Trudności w komunikowaniu się					

Trudności w budowaniu wypowiedzi					
Trudności w czytaniu głośnym – technika					
Znajomość liter i głosek					
Trudności w rozumieniu tekstu odczytanego głośno					
Trudności w pisaniu z pamięci					
Trudności w pisaniu ze słuchu					
Zaburzony poziom graficzny pisma					
Obniżony poziom ortograficzny					
Odwzorowywanie					
Lękliwość					
Brak wiary we własne możliwości					
Nasilone zachowania agresywne					
Zaburzenia orientacji przestrzennej oraz kierunkowej					
Lateralizacja skrzyżowana lub nieustalona					
Zaburzenia emocjonalne/płaczliwość					

24. Na jakie informacje zawarte w opinii i orzeczeniu zwraca Pan/Pani uwagę?

.....

25. Jakie informacje zawarte w opinii lub orzeczeniu są dla Pana/Pani pomocne w pracy na zajęciach z języka angielskiego?

.....

26. Jakie informacje zawarte w opinii lub orzeczeniu są dla Pana/Pani mniej ważne w pracy na zajęciach z języka angielskiego?

.....

27. Które informacje, które zawarte są w diagnozie i zaleceniach w opiniach i orzeczeniach, w Pana/Pani opinii odnieść można do trudności w nabywaniu języka angielskiego, które Pan/Pani obserwuje na zajęciach? Proszę podać przykłady

.....

28. Jakie zalecenia zawarte w opiniach i orzeczeniach są dla Pana/Pani pomocne podczas kształtowania umiejętności lingwistycznych z języka angielskiego?

.....

29. Które zalecenia wdraża Pan/Pani do praktyki kształtowania umiejętności lingwistycznych z języka angielskiego?

.....

30. Pojęcia wykorzystywane w diagnozie występujące w opiniach i orzeczeniach są dla mnie:

- Całkowicie zrozumiałe
- Mam trudności ze zrozumieniem niektórych pojęć
- Mam trudności ze zrozumieniem dużej części pojęć
- Język diagnozy jest dla mnie niezrozumiały

31. Jak ocenia Pan/Pani język diagnozy (pojęcia zawarte w diagnozie) do trudności obserwowanych przez Panią/ Pana u zdiagnozowanego dziecka na zajęciach języka angielskiego?

.....
.....

32. Z jakich przewodników metodycznych Pan/Pani korzysta? Proszę wskazać wybrane tytuły.

.....
.....

33. Z jakiej literatury specjalistycznej dotyczącej pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami Pan/Pani korzysta? Proszę wskazać wybrane tytuły.

.....
.....

34. W jaki sposób prowadzi Pan/Pani zajęcia w klasie na etapie edukacji wczesnoszkolnej, w której są dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

- Prowadzę zajęcia dla wszystkich dzieci zgodnie z zaplanowanym scenariuszem
- Dostosuję treści do potrzeb dzieci
- Dostosuję środki dydaktyczne do potrzeb dzieci
- Zaniżam wymagania
- Dostosuję wymagania
- Dostosuję wykorzystywane metody i techniki pracy
- Dostosuję przestrzeń do potrzeb dzieci
- Wykorzystuję elementy metod kierowanych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
- Nie mam w klasie dzieci ze specjalnymi potrzebami
- Wydłużam czas pracy
- Inna odpowiedź

35. Jakie własne propozycje i pomysły wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach języka angielskiego Pan/Pani wykorzystuje?

.....
.....

36. Od kogo otrzymuje Pan/Pani wsparcie ze strony innych specjalistów w procesie nauczania języka angielskiego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

- Psychologa szkolnego,
- Pedagoga szkolnego
- Nauczyciela prowadzącego
- Nauczyciela wspomagającego
- Innych nauczycieli języka angielskiego
- Pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej
- Dyrektora szkoły
- Inni,