

Agnieszka Sozańska

nie od pa Rady rady, czyli jak uczyć

języka obcego
dzieci ze specjalnymi
potrzebami
edukacyjnymi



Redakcja merytoryczna
Katarzyna Stępnia

Redakcja językowa
Firma CKSP Sp. z o.o.

Korekta
Sylwia Herod

Redakcja techniczna, skład, projekt okładki i layout
Barbara Jechalska

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2018

ISBN 978-83-66047-29-7

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
www.ore.edu.pl
tel. 22 345 37 00
fax 22 345 37 70

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach wolnej licencji
Creative Commons – Użycie Niekomercyjne 3.0 Polska (CC-BY-NC).

Spis treści

Wstęp	5
Specjalne potrzeby edukacyjne	6
Edukacja włączająca	7
Zarządzanie różnorodną klasą	8
Uczeń ze SPE na lekcjach języka angielskiego – zarys problematyki	10
Najważniejsze problemy w nauce języka angielskiego	13
Praca z uczniem z dysleksją na lekcjach języka angielskiego	14
Praca na lekcjach języka angielskiego z uczniem z dyspraksją	22
Uczeń z ADHD i ADD na lekcjach języka angielskiego	23
Praca z uczniem z Zespołem Aspergera i zaburzeniami ze spektrum autyzmu	29
Uczeń niedowidzący na lekcjach języka angielskiego	36
Uczeń z niedosłuchem	37
Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka angielskiego	39
Przygotowanie ucznia ze SPE do egzaminu ósmoklasisty	43
Bibliografia	45

Wstęp

Coraz częściej nauczyciele zwracają uwagę na fakt, że w szkołach przybywa dzieci, które z różnych powodów nie radzą sobie dobrze z wymaganiami szkolnymi; mają niską samoocenę, łatwo się dekoncentrują, mają kłopoty z samodyscypliną, motywacją, specyficzne trudności w uczeniu się. Wzrasta liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), zdiagnozowanych i mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Wielu z tych uczniów wymaga wsparcia nie tylko psychologicznego, pedagogicznego czy terapeutycznego¹, ale także dydaktycznego oraz merytorycznego – w odniesieniu do form, metod i zakresu wykładanych w szkole przedmiotów. Naukowcy zgadzają się co do faktu, że uczniowie ze SPE charakteryzują się wzmożonym poziomem lęku i obaw związanych z nauką języków obcych. Stworzono specjalną ankietę, która mierzy poziom tego stresu (FLACAS)². Niepokój przekłada się z kolei bezpośrednio na efekt wysiłków związanych z nauką języka, którym zazwyczaj bywa język angielski. Stres, niepewność, poczucie inności, strach przed byciem wyśmianym przez rówieśników, wpływają na podejście do nauki języka obcego, co ma swoje odzwierciedlenie w takich umiejętnościach ucznia jak czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, płynność wypowiedzi i umiejętności komunikacyjne. **Nie tylko specyfika problemów związanych z poszczególnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także poziom niepokoju jaki noszą w sobie dzieci, stanowią o efekcie i sukcesie (lub ich braku) w nauce języka.**

W niniejszej publikacji, bazując przede wszystkim na wieloletnim doświadczeniu w uczeniu dzieci ze SPE języka angielskiego, chciałabym nakreślić zarys problematyki oraz przedstawić pomysły i wskazówki, które mogą pomóc nauczycielom w pracy. Dotyczą one zarówno dzieci, które mają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i tych, których trudności nie zostały jeszcze zdiagnozowane lub których jedynym dokumentem zobowiązującym szkołę do zapewnienia pomocy jest opinia, np. o dysleksji, czyli dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Rady dotyczą głównie dzieci uczęszczających do szkół podstawowych, ale można je modyfikować tak, by były przydatne na następnym etapie edukacyjnym.

¹ M. Burzyńska, *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, w: *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, red. K. Karpińska-Szaj, „Neofilolog” 2011, nr 36, s. 125–144.

² E. Horowitz, M. Horowitz, J. Cope, *Foreign Language Classroom Anxiety* w: „The Modern Language Journal” 1986, Vol. 70, No. 2, s. 125–132.

Specjalne potrzeby edukacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne to termin, który można rozumieć wielorako. Zwraca na nie uwagę prawo oświatowe wszystkich krajów Unii Europejskiej, także Polski³. Według większości badaczy specjalne potrzeby edukacyjne (jako kontynuacja i uzupełnienie specjalnych potrzeb rozwojowych) dotyczą tej grupy uczniów, którzy z różnych powodów nie umieją samodzielnie podołać powszechnie obowiązującemu programowi oświatowemu. Mają większe trudności w przyswajaniu wiedzy niż ich rówieśnicy i są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej i technicznej⁴. Uczniowie ci wymagają od dyrektorów placówek i nauczycieli umiejętności dostosowywania warunków panujących w szkole ogólnodostępnej do indywidualnych potrzeb i rozwoju każdego ucznia. W szczególności dotyczy to:

- dostosowania celów, treści, zasad, metod i form pracy,
- przygotowania infrastruktury szkoły, w tym sali lekcyjnej i zapewnienie potrzebnego sprzętu,
- zapewnienia warunków pomocy natury psychospołecznej (nauczyciel wspierający, asystent, specjalista),
- przygotowania grupy rówieśniczej i ich rodziców na przyjęcie i funkcjonowanie dzieci ze SPE w społeczności klasowej.

W kontekście pracy w szkole, najważniejsze wydają się te specjalne potrzeby edukacyjne ucznia, które mają wpływ na jego nieharmonijny rozwój oraz przetwarzanie wiedzy. Można je pogrupować w następujących dziedzinach:

- komunikacja społeczna i kontakty międzyludzkie (np. Zespół Aspergera, zaburzenia ze spektrum autyzmu),
- procesy myślowe i przyswajanie informacji (np. dysleksja, dyspraksja, Zespół Aspergera, uczniowie ponadprzeciętnie zdolni, zaburzenia semantyczno-pragmatyczne, Zespół Downa),
- zachowanie, emocje i rozwój społeczny (np. ADD, ADHD, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, zaburzenia zachowania),
- rozwój zmysłów i/lub rozwój fizyczny (np. wady wzroku, wady słuchu, niepełnosprawność ruchowa, dzieci z przewlekłą chorobą)⁵.

³ 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. z 2017, poz. 1643).

⁴ Na podstawie: M. Bogdanowicz, A. Wierzejska, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisanu u dzieci i młodzieży czyli dysleksja rozwojowa. Informator dla rodziców*, Warszawa 1992, s. 13.

⁵ Na podstawie: F. J. O'Regan, *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2005, s. 11.

Edukacja włączająca

„Włączanie nie oznacza tylko umieszczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych. Oznacza natomiast taką zmianę szkół, by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci”⁶. Polska szkoła odeszła od tradycyjnego, medycznego modelu niepełnosprawności i stara się, zgodnie z wytycznymi Unii Europejskiej, realizować model społeczny i podejście włączające. Jakkolwiek dobre są dyrektywy, kodyfikacja, zarządzanie i dysponowanie przepisami, prawdziwa edukacja włączająca dokonuje się w konkretnej szkole i konkretnej klasie, a to oznacza, że największą rolę do spełnienia ma nauczyciel umiejący zarządzać różnorodną klasą.

Nauczyciele pracujący w klasie różnorodnej (czyli takiej, do której uczęszczają dzieci o nieharmonijnym rozwoju, z różnymi kompetencjami i trudnościami w uczeniu się, a także dzieci o różnych stylach uczenia się) mają wiele wątpliwości wynikających z niepewności, czy podołają pracy w grupie o tak dużych potrzebach i wymaganiach. Często brakuje im doświadczenia, a czasem wiedzy o poszczególnych specjalnych potrzebach edukacyjnych, jak również warsztatu pracy ukierunkowanego na efektywną i zindywidualizowaną pomoc. **Mylące okazuje się szufladkowanie uczniów do poszczególnych niepełnosprawności czy odmienności, gdyż dwaj uczniowie np. z Zespołem Aspergera mogą przejawiać zupełnie różne trudności i potrzeby.**

Rodzice uczniów ze SPE spodziewają się zazwyczaj od nauczycieli dobrego przygotowania merytorycznego i kluczowych kompetencji, warunkujących dobrostan i sukces ich dziecka. Najważniejsze wymagania wobec pedagogów realizujących założenia edukacji włączającej to:

- elastyczność i wysoka tolerancja dla odmienności,
- postrzeganie dziecka jako osoby integralnej (a nie przez pryzmat niepełnosprawności),
- wiedza o różnych strategiach nauczania i umiejętność ich właściwego wykorzystania,
- umiejętność wykorzystywania indywidualnych zainteresowań dziecka,
- stawianie odpowiednich oczekiwań,
- dostosowanie zadań do możliwości uczniów,
- jasne i trafne komunikowanie się,

⁶ P. Mittler, *Working towards Inclusive Education. Social Contexts*, London 2000, s. 78.

- zapewnienie uczniom sukcesu,
- umiejętność pracy z klasą różnorodną,
- zapewnienie dodatkowego wsparcia,
- umiejętność pracy z zespołem specjalistów i dbałość o dobry przepływ informacji.

Zaniechanie działań, działania pozorne lub nieumiejętnie prowadzona edukacja włączająca niesie za sobą ryzyko wykluczenia danego ucznia z grupy rówieśniczej i edukacji ogólnodostępnej. Nauczyciel ma dawać przykład. To w dużej mierze od jego postawy, poziomu wiedzy, kreatywności i elastyczności w działaniu zależy sukces dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: jego poczucie wartości, sprawczości, motywacji i chęć przezwycięzania własnych ograniczeń.

Zarządzanie różnorodną klasą

„W nauczaniu musisz grać kartami, jakie Ci się trafiły. Możesz latami narzekać na system i zło społeczne, czy też przyklejać uczniom różnego rodzaju etykiety, aby wzmocnić swoje negatywne przekonania, ale to wcale nie pomoże Ci w kontrolowaniu zachowań i procesu uczenia się Twoich podopiecznych”⁷. Opinia Paula Dix’a o trudnych zachowaniach uczniowskich odnosi się także do pracy nauczyciela z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Każdy pedagog musi wypracować strukturę działań, która będzie się sprawdzać w grupie, którą uczy. Nie ma zestawu zasad, które sprawdziłyby się w każdej klasie, do której uczęszczają dzieci ze SPE. Wypracowano jednakże fundament, na którym należy organizować każdą jednostkę lekcyjną w różnorodnej klasie. Aby uczniowie czuli się w środowisku szkolnym bezpiecznie, potrzebują jasnej i konsekwentnej struktury pracy, obowiązujących i przestrzeganych zasad, pozytywnego nastawienia nauczyciela, jego cierpliwości, determinacji i konsekwencji. W klasie różnorodnej niezwykle istotne jest także zwracanie uwagi na jakiegokolwiek **przejawy przemocy rówieśniczej**, gdyż ma to fundamentalne znaczenie dla kształtowania się samooceny, poczucia własnej wartości, chęci do pracy i zdrowia psychicznego uczniów.

⁷ P. Dix, *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*, Warszawa 2013, s. 15. Książka ta jest nieocenionym źródłem wskazówek do pracy w każdej klasie.

Najważniejsze zagadnienia, na które należy zwrócić uwagę, ucząc języka obcego w klasie różnorodnej, to:

- sprzyjająca skupieniu **organizacja przestrzeni** klasy (brak rozpraszających dekoracji na ścianie frontowej; takie ustawienie ławek, aby nauczyciel mógł łatwo podejść do każdego ucznia i/lub zorganizować pracę grupową; celowe rozmieszczenie uczniów ze SPE, itp.),
- jasno sformułowane, konkretne i podzielone na łatwe do zapamiętania etapy **reguły** obowiązujące w klasie. Powinny one być **zwizualizowane** w taki sposób, by można się było do nich odwoływać w sposób **niewerbalny** (np. stukając palcem w odpowiedni punkt regulaminu, chcąc zwrócić na niego uwagę ucznia. Eliminuje to konieczność ciągłego zwracania klasie uwagi, nie rozprasza, dostarcza konkretnej informacji),
- **praca ciałem** (najbardziej podstawową i niezastąpioną pomocą naukową pedagoga jest jego własne ciało; nauczyciel może krążyć między ławkami, odgradzać uczniów rozpraszających grupę, modelować ich postawy, przysiądać się, przykucać przy ławce, wydawać niewerbalne polecenia poprzez gesty i mimikę),
- **zarządzanie pochwałą/ostrzeżeniem, interwencją i pomocą** (w sposób systemowy, konkretny, nieodroczoney w czasie),
- **multisensoryczność form i metod pracy**, istotna nie tylko ze względu na uczniów ze SPE, lecz także różnorodne style uczenia się dzieci (słuchowcy, wzrokowcy, kinestetycy, itp.) i ich zainteresowania.

Sposoby różnicowania zadań są wielorakie; przygotowując lekcje w klasie zróżnicowanej pod względem możliwości uczniów, należy pamiętać o wszystkich zakresach, w których możemy dokonywać adaptacji. Najważniejsze z nich to:

- rodzaj zadania, jego zawartość,
- sposób jego wykonania (ustny, pisemny),
- sprawdzenie wykonania, testowanie wiedzy (ustne, pisemne),
- zapewnienie indywidualnej pomocy (asystent, dodatkowe materiały).

Uczeń ze SPE na lekcjach języka angielskiego – zarys problematyki

Język angielski jest najczęściej wybieranym językiem obcym w polskich szkołach. Ma opinię łatwego, przydatnego w życiu, a co najważniejsze, popularnego i szeroko dostępnego we wszystkich źródłach multimedialnych, z których korzystają uczniowie. Dzieci ze SPE mogą mieć trudności z nauką angielskiego, gdyż jest to język **nietransparentny: ma 1120 grafemów, 44 dźwięki i 26 liter!** Aby osiągnąć biegłość, wszystkie komponenty trzeba skojarzyć automatycznie, co wymaga dobrej percepcji słuchowo-wzrokowej i świadomości fonologicznej. Trudności może sprawiać mylenie liter, różnicowanie wyrazów podobnie brzmiących, szyk zdania, pisanie ze słuchu oraz wiele innych czynników, które skategoryzuję dokładnie w dalszych rozdziałach pracy.

Większość badaczy problemu uważa, że nauczyciele języków są często źle przygotowani do pracy z dziećmi ze SPE⁸. Najczęstsze błędy to:

- zaniechanie działań („dziecko i tak nie da rady”, „po co go męczyć”),
- niewłaściwie dobrane dostosowania,
- porównywanie efektów pracy i kryteriów oceny uczniów ze SPE z uczniami bez problemów,
- niechęć do poszerzania i doskonalenia warsztatu pracy,
- niedostosowanie systemu oceniania i testowania wiedzy do różnych potrzeb edukacyjnych,
- konsekwentne wewnątrzklasowe segregowanie uczniów, tworzenie podziałów ze względu na deficyty.

Kormos i Smith podkreślają, że **„dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nauka języka obcego może być źródłem ogromnego niepokoju, a dla niektórych jest doświadczeniem poniżającym”**⁹. W rezultacie motywacja i chęć do pracy są u tych dzieci często na bardzo niskim poziomie¹⁰. Nauczyciele powinni zdobywać wiedzę o tym, jak specjalne potrzeby edukacyjne przejawiają się w percepcji i nauce języka obcego i w jaki sposób pracować, by trudności te zniwelować. Najważniejsze jest poznanie

⁸ J. Kormos, A. M. Smith, *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol, Buffalo, Toronto 2012.

⁹ Tamże, s.182.

¹⁰ E. Kovacikova, *Teaching English to learners with specific learning needs*, w: *Teaching Foreign Languages to Learners with SEN*, KEGA036UKF-4/2013, s. 32.

i obserwacja ucznia, zapoznanie się z jego stylem pracy, z dotyczącą go dokumentacją szkolną (opinie, orzeczenie, IPET). Wskazane jest też zebranie informacji o tym, jak uczeń zachowuje się na innych niż językowe lekcjach. Ułatwi to opracowanie działań, które pomogą dziecku ze SPE w nauce języka angielskiego. Przykład służącej temu ankiety (*observation checklist for teachers*) podaje w swojej książce Marie Delaney¹¹.

Podstawowe mechanizmy poznawcze odpowiedzialne za umiejętność uczenia się języków obcych są zbliżone do tych, które potrzebne są w nauce języka ojczystego. Według najnowszych doniesień psychologii kognitywnej ważne są przede wszystkim: **zdolności komunikacyjne oraz dobra pamięć operacyjna** (jest to ta struktura mózgu, która jest odpowiedzialna za tymczasowe składowanie i wykorzystywanie informacji potrzebnych do uczenia się i rozumienia języka). W przypadku uczniów ze SPE niepotrzebne jest przeprowadzanie specjalistycznych testów badających predyspozycje językowe. Aby wspomóc umiejętność komunikacji i pamięć operacyjną, trzeba na lekcjach języka przede wszystkim posługiwać się metodami nauczania angażującymi wiele zmysłów (*multi-sensory approach*). Opierają się one na przekonaniu, że stymulanty wzrokowe, słuchowe, dotykowe, działania kinestetyczne oraz te uwzględniające zmysł smaku i dotyku, jeśli są wykorzystywane wspólnie, komplementarnie bądź w sekwencjach, w optymalny sposób pobudzają pamięć operacyjną mózgu i uczenie się języka. Takie podejście sprzyja tworzeniu połączeń w mózgu odpowiedzialnych za przetwarzanie języka. Dzieje się tak na wszystkich jego poziomach: fonologicznym, morfologicznym, semantycznym czy składniowym. Dobrym przykładem wykorzystania podejścia polisensorycznego¹² w nauczaniu języka angielskiego jest metoda Hellen Doron, od 20 lat stosowana w Polsce. Sprawdza się ona wyjątkowo dobrze w pracy z uczniami ze SPE. Zainteresowanych poszerzeniem wiedzy o nauczaniu angażującym wszystkie zmysły odsyłam do bardzo wielu publikacji dostępnych w internecie¹³.

¹¹ M. Delaney, *Special Educational Needs*, Oxford University Press 2016, s. 23.

¹² W publikacji będę naprzemiennie używać określeń: multisensoryczny, polisensoryczny i wielozmysłowy.

¹³ Np. <https://dyslexiaida.org/multisensory-structured-language-teaching-fact-sheet/> (dostęp: 7 listopada 2018 r.).

Przykłady ćwiczeń wykorzystujących nauczanie wielozmysłowe:

Ćwiczenie 1

Cel:

- utrwalenie czasowników ruchu: *to walk, to run, to hop, to jump, to crawl*, itp.,
- utrwalenie czasowników związanych z dotykiem: *to touch, to tap, to scratch, to knock*,
- utrwalenie rzeczowników używanych do opisu pokoju: *a door, a window, a table, a chair, a wall, a carpet*, itp.

Opis:

Nauczyciel wydaje dzieciom proste polecenia:

- *go to the door, sit on the floor, knock on the window...* itp. Uczniowie utrwalają słownictwo mając możliwość wstania z miejsc, aktywność fizyczna ułatwia im przetworzenie polecenia na działanie. Muszą uzmysłwić sobie miejsce, do którego mają podejść i czynność, jaką należy w nim wykonać.

Ćwiczenie 2

Cel:

- utrwalenie wyrażania czasu/pełnych godzin,
- ćwiczenia struktury czasu Present Simple do opisu rytmu dnia.

Opis:

Nauczyciel rysuje na tablicy tarczę zegara wskazującą konkretną godzinę. Pokazuje zdjęcie postaci. Za pomocą mimiki i gestów pokazuje czynność, np. budzenia się, mycia lub jedzenia. Uczniowie mówią lub zapisują zdanie wyrażające daną czynność. Ćwiczenie można przeprowadzić w wersji łatwiejszej – to nauczyciel wypowiada zdanie, a uczniowie za pomocą pantomimy odgrywają czynności.

Nauczanie polisensoryczne, stosowane najczęściej w pracy z małymi dziećmi, jest bez wątpienia jedną z bardziej skutecznych metod pracy z uczniami ze SPE, ale nie jedyną. W celu dostosowania pozostałych metod do indywidualnych potrzeb klasy, należy przede wszystkim rozpoznać i zdawać sobie sprawę ze specyfiki trudności, jakie napotykają nasi podopieczni w nauce języka.

Najważniejsze problemy w nauce języka angielskiego

Na lekcjach języka angielskiego nauczyciel zazwyczaj spotyka się z następującymi trudnościami uczniów ze SPE:

- trudności w pisaniu i czytaniu,
- trudności w zapamiętywaniu i używaniu nowego słownictwa,
- powolność w uczeniu się rymów, piosenek i wierszy,
- niezrozumienie poleceń prostych i sekwencji poleceń,
- nieumiejętność literowania, sylabizowania,
- nieumiejętność przekładania dźwięku na symbol graficzny i odwrotnie,
- problemy gramatyczne (słowotwórstwo, składnia, szyk wyrazów w zdaniu),
- „zjadanie” liter, niekończenie słów i zdań, nierozróżnianie słów,
- problemy z rozumieniem tekstu czytanego i wypowiedzi ustnej,
- problemy z rozumieniem tekstu słyszanego,
- trudności w organizacji wypowiedzi ustnej i pisemnej,
- trudności z wymową,
- nieumiejętność jednoczesnego słuchania i pisania,
- nierozróżnianie fonemów, mylenie morfemów,
- niechęć do pisanie/czytania,
- zniekształcanie pisma, pismo nieczytelne,
- gubienie wątku, omijanie linijek tekstu,
- problemy z logiczną sekwencją zdarzeń w wypowiedzi,
- problemy z zadaniami wymagającymi koordynacji ręka – oko,
- bierne przyswajanie języka (problemy z komunikacją, budowaniem wypowiedzi ustnej),
- nadwrażliwość sensoryczna,
- problemy z użyciem metafor, idiomów, przysłów,
- problemy z myśleniem abstrakcyjnym,
- brak koordynacji, orientacji przestrzennej, poczucia czasu,
- wolne tempo pracy, „odpadanie” od zadania, rozpraszanie się, szybkie nudzenie się zadaniem,
- nieodpowiednie zachowanie (mam tu na myśli zarówno brak przestrzegania zasad pracy na lekcji jak i „odpływanie”, wyłączanie się),
- problemy z pamięcią krótkotrwałą, organizacją pracy, chaotyczność w działaniu,
- problemy emocjonalne (wycofanie, lęk, wstyd, agresja, itp.).

W nauce języka dzieci ze SPE niezwykle istotne jest zapewnienie im sukcesu i poczucia własnej wartości. Należy wzmacniać ich pewność siebie, ich mocne strony i zainteresowania, gdyż często czują się zestresowani, gorsi, głupszy, niepasujący, wstydzą się swoich słabości. Dobrym ćwiczeniem dla całej klasy, pomagającym dzieciom poczuć się pewniej podczas lekcji, jest *imaginary wristbands*¹⁴:

„Ask students to think about a time when they felt really happy and confident; for example, on holiday, playing a sport, or doing something they love. Now tell the students to hold their wrists and imagine putting that great feeling onto an imaginary wristband. They can then touch their imaginary wristband any time they need to feel confident”.

Praca z uczniem z dysleksją na lekcjach języka angielskiego

Wspomniałam wcześniej, że język angielski nie jest łatwy dla większości uczniów ze SPE, a szczególnie dla tych, którzy mają zdiagnozowane specyficzne trudności w uczeniu się, czyli dysleksję, dysortografię lub dysgrafię.

Powyższym grupom uczniów o wiele prościej jest nauczyć się języków o przejrzystym systemie ortograficznym i jaśniejszej zależności między dźwiękiem a symbolem graficznym, np. języka hiszpańskiego, włoskiego a nawet japońskiego. W angielskim pojedynczy dźwięk (np. **b**right) zapisuje się różnymi literami lub ich kombinacjami (np. *might, try, time, train, say, place*), jedna litera lub ich kombinacja może reprezentować różne dźwięki (np. *bread, meal*), jest wiele wyjątków i czasowników nieregularnych. Angielski i francuski są nieprzejrzyste pod względem fonetyki i zapisu, ale ze względu na swoją przydatność, często automatycznie wybierane przez uczniów i ich rodziców. Kiedy po pierwszych niepowodzeniach szkolnych u dziecka zdiagnozowana zostaje np. dysleksja, o zmianę języka jest trudno.

¹⁴ M. Delaney, *Special Educational Needs*, Oxford 2016, s. 30.

Dysleksja¹⁵ to zaburzenie o podłożu neurologicznym, skutkujące trudnościami w nauce czytania i pisania. Na etapie wczesnoszkolnym pierwszymi symptomami problemu są zazwyczaj kłopoty z nauką alfabetu i rozróżnianiem podobnie brzmiących głosek i podobnie wyglądających liter. Nauczyciel angielskiego powinien zwrócić uwagę na następujące typy trudności:

- mylenie liter b – p, p – d, u – n, m – n itp.,
- nierozróżnianie miękkości i twardości znaków,
- nierozróżnianie miękkości i twardości sylab,
- omijanie słów lub ich części,
- nierozpoznawanie słów już utrwalonych,
- omijanie wersów,
- podwójne czytanie (najpierw w myślach, potem na głos),
- nieumiejętność opowiedzenia, o czym był tekst,
- dysproporcja pomiędzy kompetencjami w języku mówionym i pisanym (na korzyść mówionego),
- niezdarne pismo, powolność w pisaniu, liczne skreślenia, poprawienia,
- nietrwała pamięć w zakresie struktur gramatycznych i szyku zdania,
- mylenie wielkich i małych liter,
- zapisywanie w tekście tych samych słów w różny sposób (np. *present*, *preasent*).

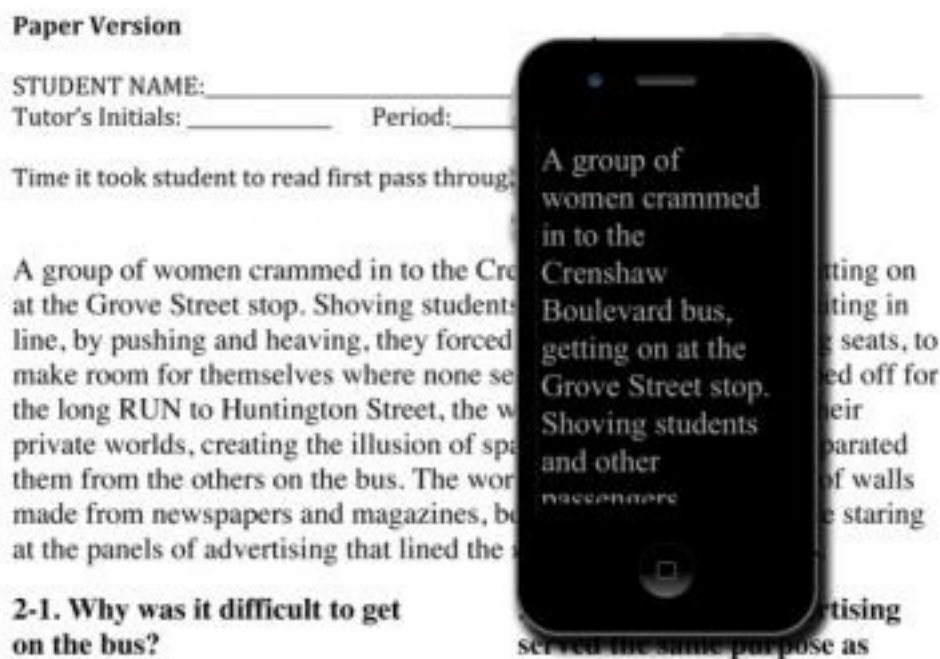
Nie wolno zapominać, że uczniowie z dysleksją mają dużo mocnych stron, do których należą: umiejętność uogólniania i argumentacji, zauważania powiązań pomiędzy zjawiskami, myślenie w 3D, rozumienie wielowymiarowe. Problemy z pamięcią operacyjną, pamięcią krótkotrwałą i umiejętnością działania automatycznego (niezbędne w nauce gramatyki), powodują jednak, że trudno tym uczniom osiągnąć szybki i łatwy sukces w nauce angielskiego. Aby ich nie zniechęcać do nauki, trzeba pamiętać o następujących kwestiach:

- nie należy prosić o głośne czytanie, podchodzenie do tablicy, literowanie słów,
- lepiej jest wykorzystywać ustne formy sprawdzania wiedzy,
- nie powinno się wymagać przepisywania dłuższych tekstów z tablicy, uzupełniania ćwiczeń z lukami (lepiej jest test wyboru) i ćwiczeń na szybkość pisania,

¹⁵ Literatura dotycząca tego tematu jest dość obszerna. Angliści z pewnością powinni skorzystać z: J. Nijakowska, *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol 2010; J. Kormos, S. Hanusova, B. Jaroszewicz, B. Kálmos, A. Imrene Sarkadi, A. M. Smith, E. Szymańska-Czaplak, N. Vojtkova, *DysTEFL – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language*. Trainer's Booklet. Trainee's Booklet. CD-Rom. Cham 2013, www.dystefl.eu; J. Kormos, A. M. Smith, *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol 2012.

- nie należy oceniać pisowni, charakteru pisma,
- warto pozwalać na używanie słowników i spellcheckerów,
- trzeba wykorzystywać możliwości metody polisensorycznej, (np. kolory do oznaczania poszczególnych części mowy) i większe przerwy między wersami podczas pisania na tablicy,
- uczeń z dysleksją powinien używać ścieralnego długopisu, zeszytu o rozmiarze A4, ramek wspomagających trzymanie się właściwego wersu podczas czytania,
- warto posadzić go z kolegą dobrze posługującym się językiem, który jest chętny do pomocy,
- należy stosować krótkie, konkretne polecenia i dać uczniowi czas na ich przetworzenie, ewentualnie sprawdzić zrozumienie.

Bardzo często uczniowie z dysleksją lepiej czytają teksty w wersji elektronicznej, gdzie w wersji mieszczą się dwa lub trzy wyrazy. Taka wizualizacja sprawia, że lepiej odnajdują myśl główną i łatwiej jest im odpowiedzieć na pytania podtekstowe¹⁶.



Rysunek 1: Papierowa i elektroniczna wersja tekstu, EurekaAlert.

Dla uczniów z głęboką dysleksją na lekcjach języka obcego sprawdzają się także technologie przetwarzania tekstu pisanego na mowę i odwrotnie, a także szereg aplikacji, które z łatwością można odnaleźć w internecie.

¹⁶ <https://www.eurekaalert.org/multimedia/pub/61851.php> (dostęp: 7 listopada 2018)

Zazwyczaj są one przeznaczone dla dzieci – rodzimych użytkowników języka angielskiego, ale doskonale nadają się dla uczniów ze SPE. Z doświadczenia mogę polecić: *Dr. Seuss Bookshelf* oraz *Storyboard That* – aplikację pozwalającą tworzyć i czytać własne historyjki¹⁷. Wykorzystuje ona podejście polisensoryczne, pobudza kreatywność i podnosi motywację do nauki.

Nie ma jednej magicznej metody uczenia języka, która sprawdziłaby się dla każdego ucznia z dysleksją. Istnieje cały szereg wskazówek, które stosowane w sposób zindywidualizowany poprawią skuteczność pracy nauczyciela i zapewnią dziecku sukces i poczucie sprawczości:

Czcionka, strona, światło między wersami: lepiej nie używać kursywy i *Times New Roman*, są one nieczytelne dla dziecka. Istnieją czcionki przyjazne lub specjalnie stworzone dla czytelników z dysleksją (*Open Dyslexic*, *Read Regular*, *Century Gothic*, *Comic Sans*), nie są jednak standardowo stosowane w podręcznikach. Można adaptować komputerowo dłuższe i trudniejsze teksty. Warto drukować je na pastelowych kartkach i zachować większe światło między wersami.

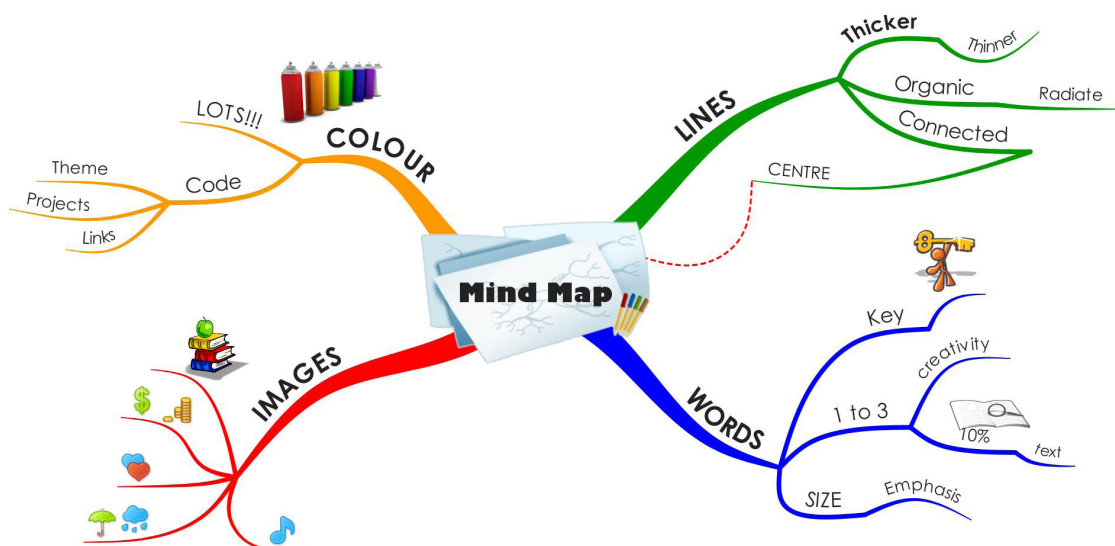
Minimalizowanie czynników rozpraszających: uczeń z dysleksją powinien siedzieć blisko nauczyciela, jeżeli na stronie podręcznika „za dużo się dzieje”, dobrze jest używać ramek do czytania lub przysłaniać nieużywaną część strony papierem. Dobrze sprawdzają się tworzone przez nauczyciela metody *tailor made* kserokopie omawianego na lekcji materiału, z ponumerowanymi wersami i słowniczkiem, który zwolni ucznia z konieczności mozolnego przepisywania z tablicy (często z błędami) nowego słownictwa.

Budowanie samoświadomości (*metacognition*) na temat najlepszych i najbardziej efektywnych metod uczenia się. Uczeń, który wie, jak przewyćczać trudności i jest modelowany przez nauczyciela, będzie umiał, stosując poznane na lekcji techniki, odrobić pracę domową.

Podejście polisensoryczne, którego nie sposób przecenić. W zapamiętywaniu nowego słownictwa pomaga uczniom z dysleksją praca projektowa, metoda dramy, zabawy mimiką, gestami oraz wszelkiego typu kartami: memory, bingo, skojarzenia. Warto w nauce liter wykorzystać pisanie światłem, lepienie liter z plasteliny, obrazkowe zapisywanie słów.

¹⁷ <http://www.oceanhousemedia.com/apps/dr-seuss/>, <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator> (dostęp: 7 listopada 2018 r.)

Mapy myśli sprawdzają się doskonale przy robieniu notatek i utrwalaniu materiału, bo mocną stroną osób z dysleksją jest zazwyczaj całościowe, uogólniające i przyczynowo-skutkowe widzenie zjawisk. Mapy myśli wizualizują, klasyfikują, strukturalizują i uzmysławiają połączenia, zależności, przyczyny oraz konsekwencje. Są kolorowe, bazują na skojarzeniach, mają strukturę nielinearną, a rozchodzącą się od środka, więc nie nudzą naszego mózgu¹⁸.



Rysunek 2: Przykład mapy myśli, zasoby własne.

Gry słowne i obrazkowe, czyli anagramy, suwaki wyrazowe, węże literowe, drzewka fonetyczne, rymowanki, bingo, domino, karty przekładanki (*flip cards*) itp., służą przede wszystkim utrwaleniu słownictwa i nauce zasad słowotwórstwa. Niezwykle przydatne dla dyslektyków są pomoce z serii *Silly Story Laboratory*. Jest to zbiór historyjek ćwiczących słownictwo i szyk wyrazów, bogato ilustrowany, wykorzystujący kolorowe magnesy, które można umieszczać w lukach tekstu. Części mowy są wyróżnione kolorami i można je przedstawiać w dowolny sposób. Historyjkę można również opowiadać na podstawie dołączonego obrazka¹⁹.

¹⁸ <https://www.storyboardthat.com/storyboard-creator>; https://en.islcollective.com/download/printables/worksheets_doc_docx/present_simple_-_regular_verbs/do-or-does/79129 (dostęp: 7 listopada 2018 r.)

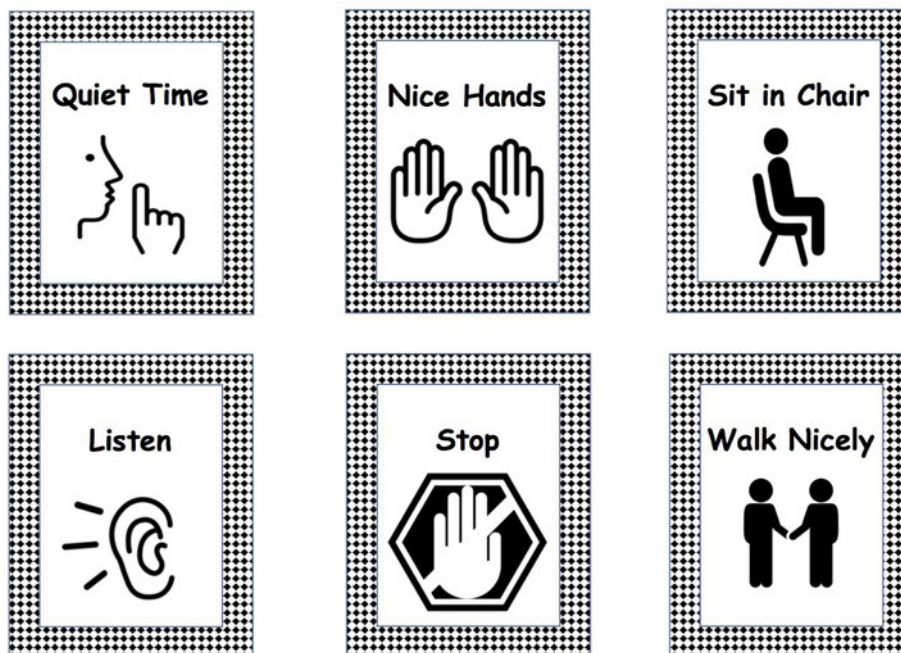
¹⁹ <https://www.happypuzzle.co.uk/products/silly-story-laboratory.aspx> (dostęp: 7 listopada 2018 r.)
Dużo pomysłów na gry jest także w artykule:
<http://jows.pl/content/gry-i-zabawy-towarzyskie-na-lekcjach-j%C4%99zyka-angielskiego?page=show> (dostęp: 7 listopada 2018 r.).



Rysunek 3: Książka *Silly Story Laboratory*, zasoby własne.

Przyjazne dziecku użycie języka – niewerbalne polecenia i arkusze aktywności ułatwiają komunikację między uczniem a nauczycielem. Narysowane na tablicy symbole ucha, książki, długopisu czy ust podpowiadają dziecku aktywność, na której należy się w danej chwili skupić oraz pokazują strukturę lekcji. Wydając polecenia werbalne, należy unikać sekwencji. Powiedz *look at the board, open your books* zamiast *before you open your books look at the board*.

Visual Cue Cards: Behavior Prompts



GOALBOOK

Find more resources at <https://goalbookapp.com>

Rysunek 4: Karty ułatwiające śledzenie toku lekcji i przestrzeganie zasad.

Przyjazne techniki zapamiętywania pisowni i reguł gramatycznych – używaj tabeli, modeli, pudełkowych wzorów zdań. Zasady gramatyczne powinny być zawsze podane w kontekście, zwizualizowane, przećwiczone najpierw ustnie, a dopiero potem pisemnie.

John	to be (am, is, are)	NOT	verb + ing	what?, where?
------	------------------------	-----	------------	---------------

negative sentence: John is not writting a letter.

Dostosowanie testów i innych metod sprawdzania wiedzy – chcąc sprawdzić umiejętność rozumienia tekstu, należy pamiętać o klarownym poleceniu i oswojeniu dziecka z tekstem metodą ćwiczeń przygotowujących do czytania (*pre-reading activities*). Można podkreślić w tekście kluczowe wyrazy, ponumerować wersy, podzielić go kolorami na fragmenty. Również słuchanie tekstu trzeba przeprowadzać etapowo i nie prosić nigdy ucznia z dysleksją o jednoczesne słuchanie i pisanie. **Zasadą jest sprawdzanie jednej umiejętności naraz.** Podczas lekcji języka angielskiego nauczyciel musi

odróżnić sprawdzanie umiejętności pisowni i pisania jako sprawności językowej. Dobrze jest zapewniać szablony do pisania konkretnych form tekstu: e-maila, opisu, dialogu itp. oraz określić liczbę wyrazów lub zdań, z których ma się składać tekst. Dodatkowym ułatwieniem będzie opisanie treści poszczególnych akapitów.

introduction	
main body Napisz 3 zdania o wyglądzie chłopca.	
conclusion To sum up... I think...	

W podobny sposób jak z uczniami z dysleksją, pracujemy też na lekcjach języka angielskiego z dziećmi z **dysortografią** i **dysgrafią**. Należy pamiętać, że jeśli chodzi o robienie notatek z lekcji, przepisywanie z tablicy czy zapisywanie reguł gramatycznych, najlepiej sprawdza się **metoda podawcza**. Należy dać dziecku przygotowane wcześniej kserokopie, wizualizujące zagadnienia, które są omawiane na lekcji. Mogą one zawierać luki z kluczowymi wyrazami do uzupełnienia. Dobrze, jeśli jest czas na przeczytanie ich uczniowi. Może to także zrobić siedzący z nim kolega lub rodzic w domu. Innym, dobrze sprawdzonym pomysłem jest nagrywanie dziecku czytanych na lekcji tekstów lub pozwolenie mu na nagrywanie lekcji. W ten sposób uczeń będzie miał szansę przesłuchania w domu raz jeszcze tego, czego nie zdążył dokończyć w klasie lub czego nie zrozumiał. Klasa, w której są uczniowie z dysleksją, dysgrafią czy dysortografią, powinna być wyposażona w kolorowe, czytelne plakaty, których treść odnosi się do omawianych w klasie zagadnień.

Praca na lekcjach języka angielskiego z uczniem z dyspraksją

Dyspraksja jest zaburzeniem rozwojowym, z którym wiążą się problemy z motoryką dużą, motoryką małą, a co za tym idzie, z koordynacją ruchową i wzrokowo-ruchową. Dzieci z dyspraksją mają często niską samoocenę ze względu na to, że wydają się rówieśnikom niezdarne, ślamazarne, mają nieadekwatne zachowania społeczne. Istotne jest, aby nauczyciel na wszystkich zajęciach starał się wzmacniać samoocenę dziecka i był bardzo wyczulony na jakiegokolwiek przejawy przemocy rówieśniczej. Dyspraksja może się przejawiać u ucznia w następujący sposób:

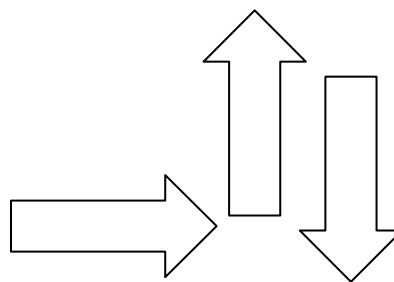
- trudności z utrzymaniem równowagi i koordynacji,
- niewyraźne pismo, słaby docisk przy rysowaniu i pisaniu, powolne przepisywanie z tablicy, męczliwość,
- słaba koncentracja,
- słaba umiejętność słuchania ze zrozumieniem,
- trudność przetworzenia polecenia złożonego lub sekwencji poleceń,
- słabe rozumienie żartów, metafor,
- trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu przyjaźni.

Dyspraksja często idzie w parze z dysleksją, bywa też czasem mylona z zespołem Aspergera, gdyż część charakteryzujących ją cech może się pokrywać z objawami wynikającymi ze spektrum autyzmu. Wiąże się z tym konieczność wykorzystania na lekcjach języka angielskiego wskazówek przydatnych do pracy z dziećmi z tymi dwoma specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należy wydawać krótkie polecenia, sprawdzać ich zrozumienie, dzielić zadania na części, zachowywać klarowną i konsekwentną strukturę lekcji i wizualizować jej części symbolami ucha, książki, ust czy długopisu: (1. słuchanie, 2. czytanie, 3. utrwalanie słownictwa, pisanie, itp.). Niezmiernie ważne jest też ciągłe powtarzanie i utrwalanie poznanego materiału, według zasady: **3 x R = *Recycle, Repeat, Revise***.

Ćwiczenie

Cel: nauka pojęć związanych z przestrzenią: *up, down, side*.

Metoda: polisensoryczna, uczniowie w parach mówią rymowaną „przybij piątkę”, przesuwając rękę do góry, w bok i w dół. Starają się klepnąć dłoń partnera w tej ostatniej pozycji, a on stara się odsunąć rękę.

*Give me five!**On the side!**Up above!**Down below!**You are too slow (or) I am too slow!*²⁰

Dla dzieci z dysleksją i dyspraksją dobrym ćwiczeniem na zapamiętywanie słów, struktur gramatycznych i szyku zdania są **mnemotechniki**. Doskonale wręcz sprawdzają się przy nauce literowania i pisowni słów. Poprośmy uczniów, by napisali zdanie (im śmieszniejsze, tym skuteczniej zapamiętane), w którym każde słowo zaczyna się na kolejną literę wyrazu, którego pisownię ćwiczymy:

FOREIGN = *Fat Old Rhino Ernest Is Going North*

Uczeń z ADHD i ADD na lekcjach języka angielskiego

Uczniowie z ADHD (ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) są często definiowani przez nauczycieli języka jako najbardziej wymagająca grupa. Potrzebują ciągłej uwagi, dezorganizują lekcję, rozpraszają inne dzieci i są nieprzewidywalni. Odzywają się w trakcie odtwarzania nagrań, wprowadzają zamieszanie, chodzą po klasie, nie potrafią przestać mówić. Wyzwaniem jest również to, iż na ogół źle współpracują z dziećmi o innych specjalnych potrzebach edukacyjnych. To, co jest dobre dla osób z Zespołem Aspergera lub dyspraksją, czyli rutyna i przewidywalność lekcji, stają się źródłem nudy dla dzieci nadpobudliwych psychoruchowo. Uczniów z ADHD charakteryzuje impulsywność, nadaktywność i deficyt uwagi. Mają kłopoty z pamięcią krótkotrwałą i jej funkcją wykonawczą. Na lekcjach języka obcego trzeba przeciwdziałać następującym trudnościom:

- wiercenie się na krześle, odwracanie, chodzenie po klasie,
- zabieranie głosu w nieodpowiednich momentach,
- popełnianie w zadaniach błędów wynikających z nieuwagi, niekończenie zadań,

²⁰ Rymowanka wykorzystywana przy uczeniu małych dzieci.

- nieodrabianie pracy domowej, brak motywacji,
- niereagowanie na komunikaty skierowane bezpośrednio do nich, podpowiadanie, wrywanie się do odpowiedzi, przerywanie innym,
- niska samoocena, skłonność do agresji lub samoagresji.

Aby nauczanie każdego przedmiotu powiodło się, trzeba je łączyć z treningiem odpowiedniego zachowania, w tym celu w klasach młodszych stosuje się różnego typu techniki behawioralne, takie jak kontrakty i „wymiany dóbr”: drobne nagrody, naklejki, żetony, punkty wymieniane na słodycze itp. w zamian za pożądane zachowanie i przestrzeganie zasad. Uczeń z ADHD musi siedzieć blisko nauczyciela, z daleka od dystraktorów i być ciągle monitorowany. Ze względu na problemy z pamięcią krótkotrwałą, zapomina o obietnicach, powtarza błędy, szybko się nudzi i zniechęca.

Skuteczną techniką sprawdzającą się na lekcjach języka angielskiego jest **ka-skadowa metoda pracy** (*cascade activities*), zakładająca dzielenie zadań na fragmenty o stopniowym wzroście trudności, podawanie ich kolejno i szybko. Zwiększa to zaangażowanie ucznia i wydłuża jego koncentrację. Wzmocnienia (żetony, nagrody) powinny być dostarczane bezpośrednio po każdym wykonanym poleceniu, pochwały nie mogą być odroczone w czasie, najlepiej stosować te niewerbalne (np. podanie kartki samoprzylepnej do zeszytu z napisem *Good job*).

Metoda kartek samoprzylepnych ze spersonalizowanymi wiadomościami sprawdza się też dobrze u uczniów z innymi typami SPE, także tych z ADD (ang. *Attention Deficit Disorder*). Można z ich pomocą „obudzić” dzieci, przywołać do pracy, pokazać błąd, zmodyfikować polecenie. Kartki powinny być różnokolorowe, o różnych kształtach, z obrazkami. Nauczyciel ma je cały czas przy sobie, chodząc po klasie rozdaje uczniom potrzebującym różnych form interwencji z wiadomością dopasowaną do okoliczności. To rozwiązanie sprawdza się ponieważ jest to metoda niewerbalna, nie zakłóca toku lekcji, sprzyja koncentracji, pozwala na równoległe działania wobec uczniów o różnych potrzebach i sprawiających różne, czasem niemożliwe do pogodzenia trudności. W klasie różnorodnej nie ma możliwości ujednolicania przekazywanych w grupie informacji. Ze względu na różne potrzeby, komunikat należy indywidualizować. Uczniowi zdolnemu można w ten sposób zadać dodatkowe dwa ćwiczenia, natomiast uczniowi z kłopotami dyslektycznymi, który nie jest w stanie zrozumieć ćwiczenia, zalecić wykonanie innej aktywności.

Zasada FIRST²¹ – stworzona przez Cheryl Carter, uważana jest przez metodyków angielskich za podstawową jeśli chodzi o efektywne uczenie dzieci z ADHD, także języka angielskiego. Wskazuje ona pięć podstawowych kroków, które powinny być konsekwentnie stosowane, aby osiągnąć sukces z uczniem nadpobudliwym:

- **F** — *Fun*
- **I** — *Individualism*
- **R** — *Rules*
- **S** — *Simplicity*
- **T** — *Time management*

Bardzo dobrze na lekcjach języka obcego sprawdza się odpowiednia równowaga pomiędzy dyscypliną a zabawą. W praktyce może to oznaczać na przykład uczenie poprzez gry i zabawy, w których konsekwentnie pilnujemy przestrzegania zasad i reguł.

Attitude games są często wykorzystywane przez psychologów, służą wprawnieniu dziecka w konkretny nastrój, wzmocnieniu jego poczucia wartości, zwiększeniu samoświadomości zachowań i nastrojów. Stosowanie ich na lekcjach języka, po angielsku, sprzyja ćwiczeniu różnorodnych struktur gramatycznych, zdolności komunikacyjnych, pamięci i koncentracji. Dla ucznia z ADHD są jednocześnie ćwiczeniem terapeutycznym. Uczniowie z ADHD bywają egocentryczni, skoncentrowani na sobie. Utrwalanie i wykorzystywanie *attitude games* w swobodnej i sterowanej komunikacji daje poczucie, że wolno im mówić o sobie, że lekcja daje im możliwość bycia kreatywnym. Jednocześnie struktura gramatyczna języka obcego, w której muszą zmieścić swój indywidualizm daje im granice, porządkuje umysł i wycisza. Na koniec aktywności, na ucznia powinna czekać nieodroczone w czasie nagroda. Może nią być pochwała, naklejka, rola asystenta nauczyciela, pozwolenie na starcie tablicy, krótki spacer po klasie, itp. Tworzenia i projektowania *attitude games* można się nauczyć z wielu stron internetowych. Warto stosować je u dzieci w różnym wieku i z różnym poziomem znajomości języka²².

²¹ Można o tym poczytać na stronie: <http://www.jkp.com/jkpblog/2010/10/organize-your-addadhd-child-an-interview-with-jkp-author-cheryl-carter/> (dostęp: 7 listopada 2018 r.)

²² https://www.google.pl/search?hl=en-PL&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=4MtRW9_7D8KiwAKrq5F4&q=attitude+games+activities+bingo+for+students&oq (dostęp: 7 listopada 2018 r.)
https://www.google.pl/search?q=attitude+games+for+students&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwix0JG7wq3cAhWrx6YKHjBCaAQ_AUICigB&biw=1366 (dostęp: 7 listopada 2018 r.)
<http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/85/Teaching-Tips-Using-Games-in-the-English-Second-or-Foreign-Language-classroom.aspx> (dostęp: 7 listopada 2018 r.)
<https://www.teachervision.com/behavior-management/tools-positive-attitude-student-worksheet> (dostęp: 7 listopada 2018 r.)
https://oregoncis.uoregon.edu/pdf/curriculum/i_have_attitudes_ms.pdf (dostęp: 7 listopada 2018 r.)

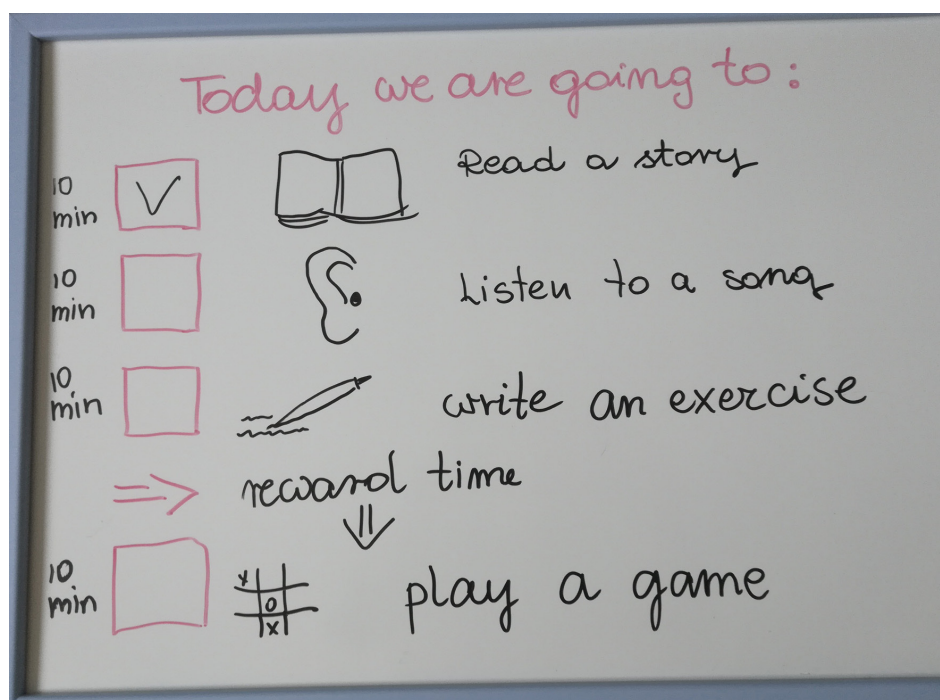
B	I	N	G	O
If you could be friends with any famous person in history who would it be and why?	Share a characteristic you admire in others.	Describe something someone could do to make you feel happy.	Share the greatest compliment you have ever received.	Share something you would like to do but haven't yet.
Share a happy event in your life.	Name a personal accomplishment that made you proud.	I feel good about myself when _____.	Describe your perfect vacation.	Name something you would like to be better at.
Give someone in the group a high five.	Give a compliment to the person to your left.	FREE	Talk about someone you admire.	Compliment the person to your right.
Stand up and say: "I am _____ and I can do anything I set my mind to."	I am good at _____.	I feel best when people _____.	Stand up and let everyone give you applause.	Talk about 3 things you are grateful for.
Say something positive about yourself.	Give a compliment to the person 2nd to your right.	I am happiest when I _____.	My favorite part of the day is _____.	Give the person across from you a compliment.

Rysunek 5: Przykład motywujący ucznia z ADHD bingo. Ten i wiele innych przykładów na stronie https://www.google.pl/search?hl=en-PL&biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=4MtRW9_7D8KiwAKrq5F4&q=attitude+games+activities+bingo+for+students&oq (dostęp: 7 listopada 2018 r.).

Jeśli uczeń z ADHD ma wyznaczony, limitowany czas, to każde ćwiczenie językowe może stać się grą. Dobrze na lekcjach sprawdzają się klepsydry i minutniki. Doskonale działa też przygotowanie spersonalizowanej tabeli, która precyzuje, co uczeń może powiedzieć po polsku, a co musi wyartykułować w języku angielskim. To dyscyplinuje jego potrzebę mówienia. Można również przygotować podzielony pionowo plakat z flagą polską oraz angielską i podpisać w każdej kolumnie czynności, o które trzeba prosić w danym języku, np:

English	Polish
Can I go to the toilet?	
Could I say something?	
When will I be able to have a break?	
Do I have to complete this exercise?	
Could you help me? etc.	

Zasada *FIRST* mówi, że oprócz komponentów zabawy i zasad (F), ważne jest też podejście indywidualne (I), prostota wydawanych poleceń (R,S) oraz dobra i konsekwentna organizacja lekcji (T). Nawiązując relację z uczniem z ADHD, warto stosować jak najwięcej komend niewerbalnych. W przeciwnym przypadku tok lekcji będzie zaburzony i chaotyczny²³.



Rysunek 6: Plan przykładowej lekcji języka angielskiego narysowany na tabliczce, która pełni rolę niewerbalnego komunikatora między nauczycielem a dzieckiem z ADHD.

²³ Pamiętam, jak podczas superwizji jednej z lekcji spostrzegłam, że imię przeszkadzającego chłopca z ADHD zostało w różnych kontekstach wymienione przez nauczycielkę 30 razy! Tok lekcji był przerywany tak często, że wszystkim było trudno się skupić.

W zróżnicowanej klasie trudno jest pracować na lekcjach języka w taki sposób, aby wyjść naprzeciw potrzebom wszystkich dzieci ze SPE. Szczególnie trudno jest współpracować na lekcji uczniom z ADHD, Zespołem Aspergera lub dyspraksją, gdyż każda dysfunkcja potrzebuje odmiennych warunków do optymalnego funkcjonowania. Żeby zniwelować ten problem, należy jak najczęściej wprowadzać formy pracy indywidualnej; nie nauczać, ale uczyć, jak się uczyć. Największym dystraktorem w klasie jest nuda, a wywołują ją zazwyczaj przedłużające się przemowy nauczyciela. Aby utrzymać równowagę pomiędzy aktywnością klasy a nauczyciela, trzeba ograniczyć przemawianie do całej klasy do 15 z 45 minut. Pozostały czas należy przeznaczyć na pracę z poszczególnymi grupami uczniów, którzy mają różne potrzeby. Inaczej problemy z uczniem nadpobudliwym zdominują lekcję. Aby zachęcić dziecko z ADHD, a także innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do samodzielności i samokontroli, można zastosować technikę 4B²⁴.

- 1 **Brain** – pomyśl samodzielnie nad rozwiązaniem,
- 2 **Book** – sprawdź w książce, poszukaj wskazówek,
- 3 **Buddy** – zapytaj cicho kolegi, czy może ci pomóc,
- 4 **Boss** – zapytaj nauczyciela, poproś o jego czas podniesieniem ręki.

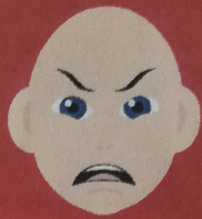
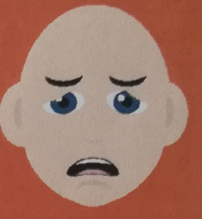
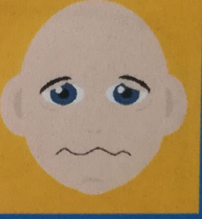
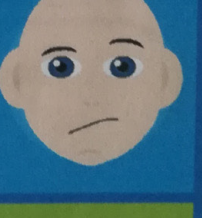
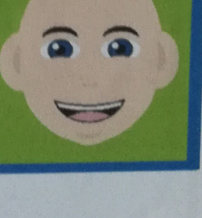
Na każde z trzech pierwszych B można przeznaczyć określony czas, np. minutę lub dwie. Ważne jest, aby wprowadzić tę formę pracy do stałej organizacji lekcji i zasad zachowania panujących w klasie.

Praca z uczniem z Zespołem Aspergera i zaburzeniami ze spektrum autyzmu

W odróżnieniu od uczniów z dysleksją i ADHD, uczeń z zespołem Aspergera i zaburzeniami ze spektrum autyzmu ma zazwyczaj orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, co zobowiązuje szkołę do realizacji zaleceń zawartych w dokumencie. Dzięki dodatkowym środkom z subwencji oświatowej placówka może w specjalny, adekwatny do potrzeb ucznia, sposób zorganizować proces nauki. Mogą przysługiwać mu zatem zajęcia przeznaczone na pracę indywidualną, zajęcia specjalistyczne, rewalidacyjne lub/i opieka nauczyciela wspomagającego. Jest to ważne dlatego, że style pracy dzieci z ZA są bardzo różne i **trzeba je dobrze poznać, aby skutecznie zaplanować proces dydaktyczny**. Mogą temu służyć przygotowane po angielsku

²⁴ M. Delaney, *Special Educational Needs*, Oxford 2016, s. 72.

karty pracy i aktywności, które oprócz walorów merytorycznych mają zalety terapeutyczne – służą jako **arkusze autoprezentacji** ucznia. Oto przykłady kilku z nich:

5	This makes me feel angry	
4	This makes me feel upset	
3	This makes me feel nervous	
2	This sometimes bothers me	
1	This never bothers me	

Triggers chart for

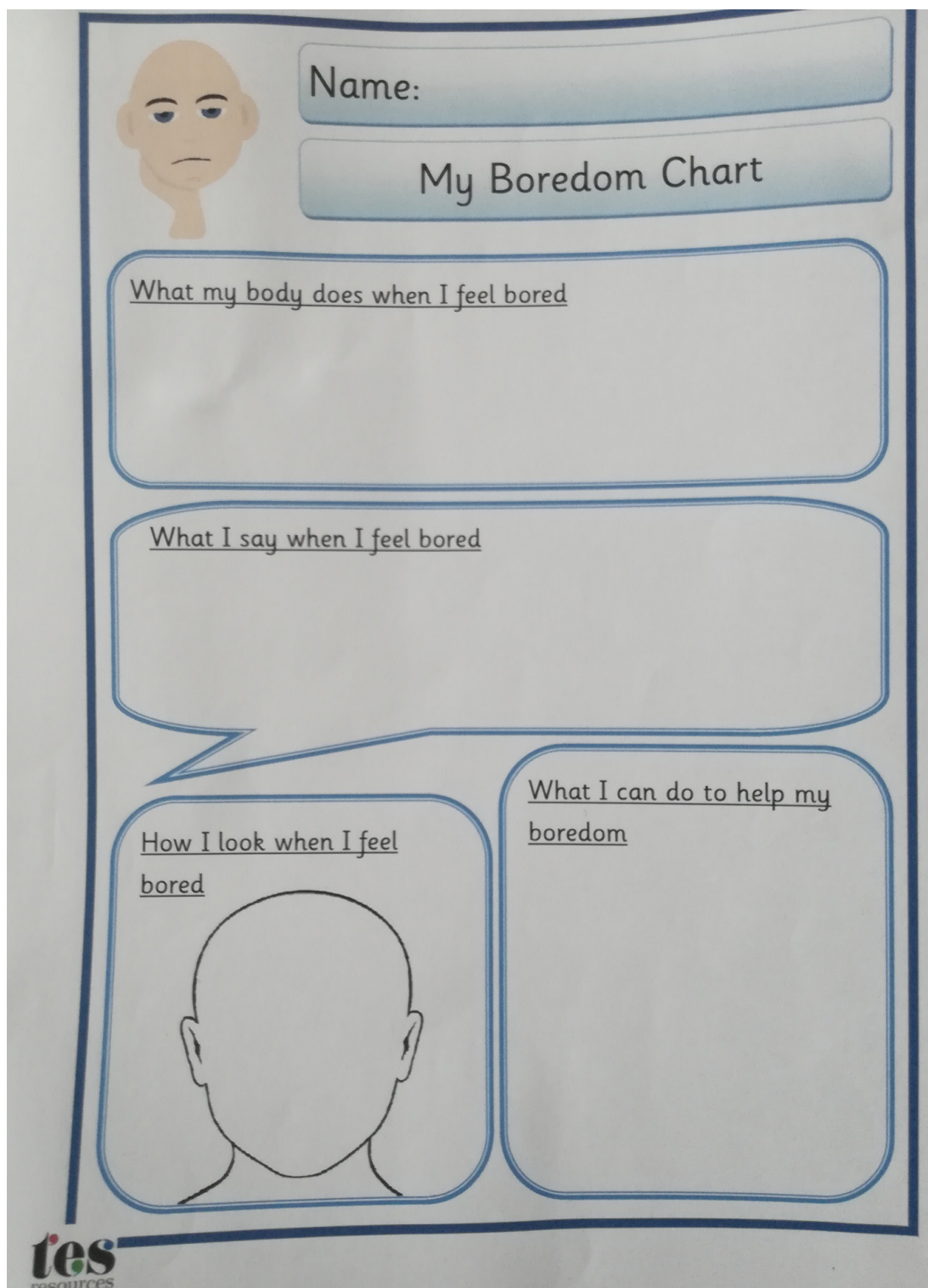
Rysunek 7: Fragment arkusza autoprezentacji, zasoby własne.

The image displays four self-reflection charts arranged in a 2x2 grid. Each chart is designed for a child to draw and write about their experiences with different emotions.

- Top Left: My Silliness Chart**
 - Icon: A smiling face.
 - Fields: Name, What my body does when I'm being silly, What I say when I'm being silly, How I look when I'm being silly (with a face outline), What I can do to stop being silly.
- Top Right: My Positivity Chart**
 - Icon: A neutral face.
 - Fields: Name, Things I'm good at, Things I enjoy, People I like (with a face outline), My favourite things, What makes me happy.
- Bottom Left: My Anger Chart**
 - Icon: An angry face.
 - Fields: Name, What my body does when I'm angry, What I say when I'm angry, How I look when I'm angry (with a face outline), What I can do to calm down.
- Bottom Right: My Boredom Chart**
 - Icon: A bored face.
 - Fields: Name, What my body does when I feel bored, What I say when I feel bored, How I look when I feel bored (with a face outline), What I can do to help my boredom.

Each chart includes a 'Name:' field at the top. The bottom left chart has a small 'tes' logo in the bottom left corner.

Rysunek 8: Przykłady arkuszy autoprezentacji, zasoby własne.



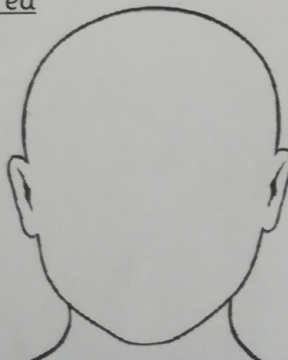
Name: _____

My Boredom Chart

What my body does when I feel bored

What I say when I feel bored

How I look when I feel bored



What I can do to help my boredom

tes
resources

Rysunek 9: Arkusz aktywności „Ja i nuda”, zasoby własne.

Powyższy arkusz, *Boredom chart*, jest jednym z serii prezentującej różne emocje, jakie może okazywać uczeń z ZA na lekcji języka angielskiego. Pozostałe to: *positivity chart*, *anger chart*, *silliness chart*, *sadness chart*.

Warto by nauczyciel odnosił się do nich, gdy dziecko prezentuje na lekcji niepożądane zachowania.

Nie wolno też zapominać o tym, że często ci uczniowie mają zaburzenia współwystępujące, takie jak depresja, ADHD, dyspraksja, dysleksja, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne czy epilepsja. Na ich funkcje poznawcze wpływają także leki, jakie przyjmują. Uczniowie z ZA przejawiają trudności na trzech polach²⁵:

- umiejętności społecznych, rozumienia i utrzymywania relacji,
- języka i komunikacji (także pozawerbalnej),
- wyobraźni, percepcji zmysłowej.

Na lekcjach języka angielskiego uczniowie z ZA mogą mieć problemy z następującymi zagadnieniami:

- nieumiejętnością przestrzegania zasad panujących w klasie i podczas pracy w grupie,
- nieumiejętnością nazywania, rozumienia i wyrażania emocji (wpływa to na przykład na wykonanie ćwiczenia typu: opis obrazka, na którym znajdują się osoby zagniewane, zdziwione, przestraszone, itp.),
- nadwrażliwością sensoryczną na światło, hałas, zapach (stawia to niekiedy pod znakiem zapytania pracę metodą wielozmysłową, tak skuteczną np. w przypadku uczniów z dysleksją),
- niezrozumieniem metafor, idiomów, porównań, przysłów, ironii (mają tendencję do literalnego odczytywania języka, co jest szczególną przeszkodą w nauczaniu języka obcego),
- umiejętnością mówienia na temat, zmianą tematu rozmowy i kończenia tematu, na którym potrafią być obsesyjnie wręcz skupione,
- zajmowaniem się tematami abstrakcyjnymi, wymagającymi kreatywności i uruchomienia wyobraźni,
- myśleniem wymagającym zmian, elastyczności, dywagacji,
- trudnością dostosowania się do zaburzenia rutyny (zmiana nauczyciela, planu lub organizacji lekcji),
- organizacją wypowiedzi pisemnej (piszą konkretnie, mało, nie dbają o formę, piszą niestarannie).

²⁵ Nowe kryteria diagnostyczne DSM odchodzą od triady Lorny Wing. Proponują dualny podział trudności osób ze spektrum ze względu na stopień nasilenia objawów. Jednak wszystkie charakterystyczne cechy przynależne temu zagadnieniu pozostają aktualne. Składają się na nie deficyty społeczno-komunikacyjne, uporczywe zainteresowania i powtarzalne zachowania.

Dla uczniów z ZA, którzy zazwyczaj są zadaniowi, szczególnie problematyczny jest tzw. czas nieustrukturyzowany, jak na przykład przerwa czy czas wolny. Dobrze jest dbać o to, by cały czas lekcji był tak wypełniony, aby uczniowie mogli pracować swoim rytmem. Jeśli chcemy dać uczniowi zadanie dodatkowe, warto spróbować *New words from old*, w którym trzeba z podanego wyrazu stworzyć jak najwięcej nowych. Zdolności komunikacyjne uczniów starszych ćwiczy doskonale *Slip of the tongue*. W tej aktywności trzeba opisać podany rzeczownik, nie używając tzw. słów zakazanych.

Ćwiczenie

1. Describe: PIZZA Don't let slip: FOOD, ROUND, ITALIAN
2. Describe: TABLE Don't let slip: LEGS, EAT, KITCHEN
3. Describe: BED Don't let slip: SLEEP, PILLOW, DUVET

Dzieci z ZA często mają sprecyzowane, konkretne zainteresowania i dużą wiedzę na temat zagadnień, którymi się interesują. Można to wykorzystać, prosząc je o projekt lub prezentację dotyczącą ich sfery zainteresowań. Podnosi to ich motywację do nauki języka i buduje samoocenę. Dzieci z ZA mają zazwyczaj dobrą pamięć do faktów, łatwiej skupią się na czytaniu ze zrozumieniem tekstów popularnonaukowych niż opisów przyrody lub nastroju. Podstawą efektywnej pracy musi być ustrukturyzowana, dobrze zaplanowana i poprowadzona lekcja. Zdecydowana większość uczniów z ZA myśli obrazami, dlatego język, którym posługuje się nauczyciel musi być konkretny oraz pozbawiony dygresji, a zdania krótkie, najlepiej jednoczasownikowe. **Słowa są dla dzieci ze spektrum autyzmu pierwszym językiem obcym, dlatego jak najczęściej powinny być poparte rysunkami lub zdjęciami.**



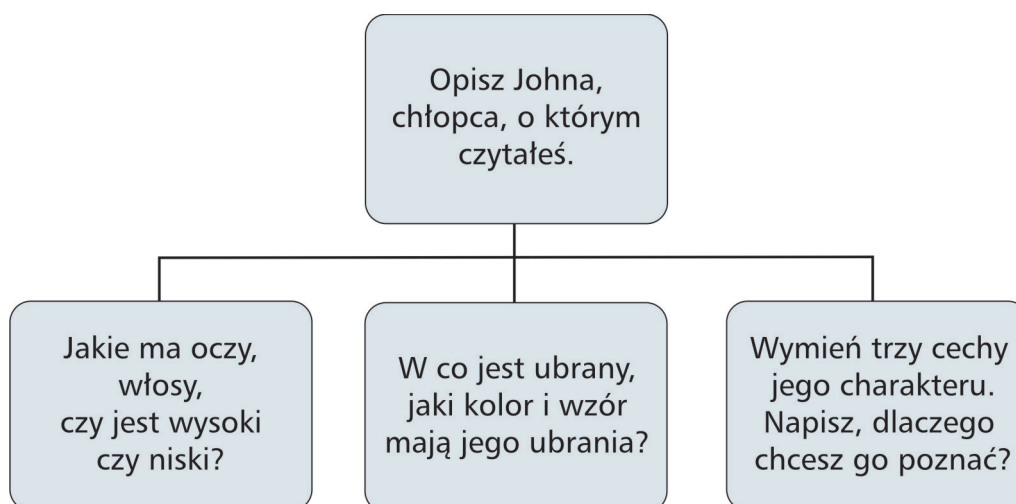
Rysunek 10: Jeden ze slajdów z prezentacji dla nauczycieli, zasoby własne

Wizualizacja jest więc jedną z podstawowych metod uczenia języka angielskiego uczniów z ZA. Inną metodą jest **kategoryzacja**, czyli dobieranie ćwiczeń tak, aby porządkowały słownictwo, zasady gramatyczne oraz tworzyły zbiory tematyczne. W nauce pomagają **mnemotechniki, gry słowne i obrazkowe**. Przede wszystkim trzeba pamiętać o wymienionych wcześniej, ogólnych zasadach pracy w klasie różnorodnej. Nauczyciel powinien starać się o to, by praca była przewidywalna, a tok lekcji przejrzysty. Uczni z ZA ma często problem w aktywnym uczestniczeniu w lekcji; nie zgłasza się, nie zabiera głosu. Aby włączyć go w pracę grupy, można stosować sposób zwany **tubą**. Nauczyciel zbliża się do ławki dziecka, cicho pyta go o odpowiedź, a potem zwraca się do całej klasy, np: *Janek is saying that he doesn't like pizza. What about you?*

Dostosowanie sprawdzianów: ze względu na specyficzne trudności w przyswajaniu wiedzy i percepcji wzrokowej, uczniowie z ZA powinni mieć możliwość pisania sprawdzianów i egzaminów dostosowanych w wydłużonym czasie, zgodnie z wymaganiami edukacyjnymi opracowanymi dla danego ucznia w IPET. Najczęściej stosowane standardy wymagań powinny spełniać następujące kryteria:

- zmniejszenie do 3 liczby zadań na stronie (ze względu na trudności w wyodrębnianiu informacji,
- zastosowanie większej czcionki i zachowanie odstępu między liniami,
- używanie rysunków pomocniczych (ze względu na obrazowe myślenie ucznia z ZA). Jest to szczególnie ważne, jeśli chcemy sprawdzić znajomość *phrasal verbs*, np. *jump over* – rysunek pomoże uczniowi odnaleźć kontekst),
- zaznaczanie na kolorowo, podkreślanie lub wytłuszczanie najważniejszych partii polecenia,
- zapewnienie ustrukturyzowanego miejsca na brudnopis,
- dzielenie zadań na etapy,
- pilnowanie zasady: jeden czasownik w zdaniu,
- pisanie w pionie testu wyboru a, b, c, d,
- nie używanie w poleceniach wyrazów wieloznacznych,
- konkretyzacja poleceń, np.: opisz w trzech zdaniach, podaj dwie cechy charakterystyczne (a nie: opisz, scharakteryzuj),
- sprawdzanie jednej umiejętności naraz,
- zmniejszanie liczby zadań sprawdzających daną umiejętność (ze względu na słabą koncentrację ucznia z ZA),
- pocięcie sprawdzianu na poszczególne zadania i podawanie ich po kolei, jeśli skupienie uwagi ucznia jest bardzo krótkotrwałe,

- dołączanie do każdego zadania okna punktowego, pokazującego ile punktów można dostać za rozwiązanie (dzieci z ZA lubią wiedzieć, jak nauczyciel ocenia dane ćwiczenie),
- przy wypowiedziach pisemnych dobrze jest dać uczniowi ramkę rozkładu zadania, która będzie określać liczbę słów/zdań, rozkład i zawartość akapitów.



Uczeń niedowidzący na lekcjach języka angielskiego

Uczniowie z wadą wzroku mają zazwyczaj większe problemy z nauką języka obcego, przede wszystkim z czytaniem, niż ich rówieśnicy. Związane z tym trudności, fizyczny wysiłek, wpływają na motywację i chęć do nauki. W tej grupie dzieci ze SPE niezwykle istotne są dobre pomoce, takie jak **lupy i urządzenia przetwarzające pismo na dźwięk**. W przypadku tej grupy uczniów języka angielskiego należy uczyć przede wszystkim z wykorzystaniem percepcji słuchowej, która jest lepiej wyćwiczona. Uczniowie niedowidzący mogą mieć kłopoty z:

- rozumieniem wielu pojęć,
- poprawnym dopasowaniem pojęć do desygnatów, np. kolorów do rzeczy (porównania błękitny jak niebo, czarny jak smoła po angielsku wyrażane są inaczej),
- organizacją układu podręcznika,
- rozróżnianiem detali na obrazkach,
- tempem pracy, dotyczy to szczególnie pisanie i czytania.

Na lekcjach języka dobrze sprawdzają się audiobooki i e-learning²⁶. Trzeba też pamiętać o miejscu w ławce blisko tablicy, dużych rozmiarach pomocy naukowych, używaniu wyraźnych kolorów flamastrów do tablicy, polisensorycznych metodach nauki oraz stosowaniu się do ogólnych wymogów/zaleceń wyszczególnionych w IPET dziecka.



Rysunek 11: Przykład polisensorycznej *memory game* o dużych rozmiarach, zasoby własne.

Uczeń z niedosłuchem

Dzieci z niedosłuchem nie mają zazwyczaj problemu z czytaniem i gramatyką. Mogą nauczyć się języka angielskiego w stopniu komunikacyjnym, chociaż bywa to trudne. Zależy to od rodzaju wady słuchu i wysiłku, jaki są w stanie włożyć w naukę. Jest to grupa, która potrzebuje bardzo indywidualnego podejścia. Według wielu młodych dorosłych z niedosłuchem, z którymi miałam okazję rozmawiać o najlepszych metodach nauki języka angielskiego i ich doświadczeniach, najskuteczniejsza jest dla nich **pra-**

²⁶ Pomoce kompensacyjne zostały wyczerpująco omówione w publikacji: *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, tom 1–2 pod redakcją A. Guzy, D. Krzyżak i B. Niesporek-Szamburskiej, Kielce 2012.

ca w 2–3 osobowych grupach. W szkole ogólnodostępnej trzeba, oprócz lekcji w klasie, zapewnić im zajęcia indywidualne, na których będą mogli utrwalać materiał leksykalny i ćwiczyć mówienie najbardziej dostosowanymi do swoich potrzeb metodami. „Dla osób z uszkodzonym aparatem słuchowym charakterystyczne jest sprzeczne postrzeganie niektórych aspektów rzeczywistości. (...) **Niedosłyszający odrzuca wyrazy niezrozumiałe, które nadają zdaniu treść znaczeniową.** Egocentryzm myślenia ucznia opiera się na przekonaniu, że to co on rozumie, wystarczająco tłumaczy rzeczywistość i dlatego nie musi wnikać w słowa samego rozmówcy, a to w konsekwencji prowadzi do wydatnego zubożenia treści poznawczej”²⁷. Oprócz zaleceń wynikających z IPET-u, na lekcjach angielskiego trzeba zwracać uwagę na:

- prowadzenie lekcji przodem do ucznia, unikanie chodzenia po klasie, niestawanie pod oknem, na przeciwko tablicy multimedialnej,
- unikanie dygresji, wtrąceń, dźwięków w tle,
- pilnowanie, by w klasie mówiła jedna osoba naraz (w razie potrzeby nauczyciel powtarza uczniowi treść dyskusji wspomnianą wcześniej metodą tuby),
- unikanie zadań, w których trzeba jednocześnie słuchać i pisać (bardzo ważne),
- rozważenie metody pracy z komiksem: pismo nie stawia barier fonicznych, a połączenie go z obrazem pobudza aktywność dzieci słabosłyszących i pobudza do wypowiadania się,
- zapewnienie handoutów z tekstem, który jest słuchany, listy słownictwa. Nowym, czekającym na patent narzędziem, którym można się posłużyć w nauce słownictwa, atrakcyjnym dla nauczyciela i ułatwiającym pracę wszystkim właściwie dzieciom ze SPE jest **Wordbooster**: <https://wordbooster.com/bundles> (dostęp: 7 listopada 2018).

²⁷ Cytuję za: A. Czerwińska, *Tożsamość dzieci niedosłyszających a proces wychowania oraz edukacji*, [w:] *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, tom 1, s. 103.

Praca z uczniem zdolnym na lekcjach języka angielskiego

Na lekcjach angielskiego uczniowie zdolni, dwujęzyczni oraz rodzimi użytkownicy tego języka sprawiają nauczycielom dużo kłopotów, chociaż trudno sklasyfikować ich do tej samej grupy o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co uczniów z deficytami. Są to uczniowie ze zwiększonymi potrzebami edukacyjnymi w zakresie nauki języka obcego. Ponieważ znają dobrze omawiany materiał i szybko się uczą to często nudzą się na zajęciach. Lekcja nie jest dla nich wyzwaniem, potrzebują „**dodatkowych bodźców**, wzbogaconych nowymi, poszerzonymi treściami; takich, które przyspieszą ich postępy w nauce (...). Należy dostarczać im **zindywidualizowanych zadań** i takich treści kształcenia, które **mogliby samodzielnie przyswajać**. Te treści powinny mieć **charakter otwarty**, a nauczyciele i rodzice powinni zachęcać do ich analizowania”²⁸.

Jeżeli uczeń szczególnie uzdolniony nie będzie miał motywacji do rozwoju na miarę swoich możliwości, może zacząć mieć problemy w nauce pomimo swoich uzdolnień. Opisując to zjawisko, używa się często pojęcia **SNOS (Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych)**. Szacuje się, że dotyczyć on może około 50% uczniów wybitnych. U dzieci zdolnych, uczących się języka poniżej swoich możliwości, można zaobserwować kombinacje różnych cech:

- sprawne używanie języka mówionego, płynność, bogate słownictwo i struktury gramatyczne,
- niechęć do wypełniania żmudnych ćwiczeń, pisanie wypracowań,
- pokazywanie oznak nudy, zniechęcenia, irytacji, brak skupienia i zainteresowania,
- niecierpliwość, komentowanie błędów, wypowiedzi kolegów i niedoskonałości podręcznika,
- niechęć do powtórzeń, utrważeń, powtórnego słuchania tekstów (pracując szybko, wypełniają zadania po jednokrotnym wysłuchaniu tekstu).

Bardzo trudno jest pracować w grupie różnorodnej, gdzie część dzieci z różnych powodów nie nadąża za tokiem lekcji oraz z uczniem zdolnym, którego potrzeby wykraczają poza program danego etapu edukacyjnego. Nie-

²⁸ W. Grelowska, E. Zyzik, *Po czym poznać dziecko zdolne?*, [w:] *Wspieranie rozwoju zdolności ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, red. I. Stańczak, Kielce 2008, s. 29.

wątpliwie pożądane byłyby rozwiązania systemowe, które kodyfikowałyby konieczność indywidualizacji pracy dla tych dzieci, ale na chwilę obecną należy zacząć od rozwijania zainteresowań uczniów zdolnych w ramach lekcji.

Poszczególne grupy uczniów ze SPE są w stanie odpowiedzieć na pytania charakterystyczne dla poszczególnych pięter taksonomii Blooma. Dwa najniższe poziomy odpowiadają zadawanym na lekcji angielskiego pytaniom: *who, when, where, what, why*. Część uczniów, z którymi pracujemy będzie mogła pracować na poziomie zastosowania, analizy: *what is the difference...?*, syntezy i ewaluacji materiału: *what do you think about...?* Uczniowie zdolni, aby mogli się rozwijać, powinni pracować na **poziomie kreatywności**, która jest cechą wymagającą samodzielności i to powinniśmy spróbować im zapewnić na lekcjach języka angielskiego.



Rysunek 12: Klasyfikacja celów nauczania według Benjamina Blooma.

Należy jeszcze raz podkreślić – żeby możliwe było prowadzenie lekcji języka angielskiego w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu i dostosowanej także do potrzeb uczniów uzdolnionych, trzeba **położyć nacisk na uczenie się, a nie nauczanie przedmiotu**. Można to robić w wieloraki sposób, nie ograniczając się jedynie do proponowania uczniom zdolnym (co też jest oczywiście dobrą metodą) przygotowania się do konkursów i pracy w kole zainteresowań – czyli pracy pozalekcyjnej. Włączanie ich w lekcję można osiągnąć poprzez:

- **stosowanie *discovery techniques***: nauczyciel nie podaje gotowych formuł gramatycznych, lecz prosi o zaobserwowanie prawidłowości,

podając przykłady użycia danej zasady. Podczas lekcji o stopniowaniu przymiotników wymienia: *tall, taller, the tallest; fast, faster the fastest*. Uczeń samodzielnie próbuje sformułować zasadę i przekazać ją kolegom,

- **stosowanie *multistimulation techniques*:** nauczyciel daje uczniowi inne typy zadań, ćwiczących dane zagadnienie leksykalne. Nie ćwiczenia powtarzalne (*drills*) a rebusy, ćwiczenia na wyjątki, odstępstwa od reguł, quizy, rozsypanki wyrazowe. Podczas dyskusji nie wypowiada się swobodnie, lecz ma narzuconą perspektywę, to pomaga dyscyplinować umysł i utrudnia zbyt łatwe zadania (np. uczniowie szukają argumentów za potrzebą zdrowego odżywiania się, a uczeń uzdolniony przeciw),
- **stosowanie *self-study techniques, self-access activities*:** są one cenne ze względu na rozwijanie samodzielności i zdolności do analizy. Można poprosić ucznia o przygotowanie projektu, stworzenie własnego ćwiczenia czy handoutu dla całej klasy, z wykorzystaniem platformy e-learningowej. Można stworzyć tygodniową lub miesięczną pulę ćwiczeń, które uczeń wybiera i wykonuje samodzielnie,
- **stosowanie *creativity techniques*:** uczeń zdolny pomaga tworzyć pomoce naukowe, takie jak *memory games*, narzędzia przydatne przy powtórkach materiału oraz sprawdzaniu wiedzy. Jest ekspertem w grach wspomagających kreatywne myślenie i wyrażanie się w języku obcym – np. w grze *Bla, bla bla*, której przydatność na lekcjach w klasie różnorodnej nie sposób przecenić.

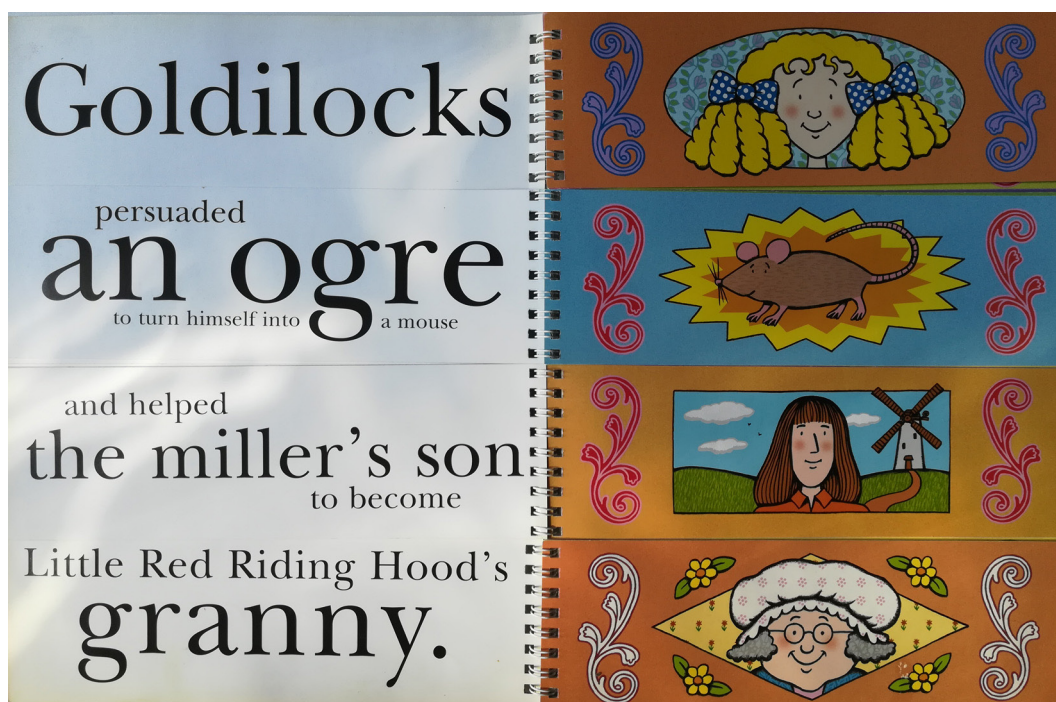


Rysunek 13: *Memory game* stworzona przez ucznia na potrzeby powtórzenia słownictwa, zasoby własne.



Rysunek 14: Piękna *memory game* „Body parts” zaprojektowana i narysowana przez 11-letniego chłopca utalentowanego plastycznie, zasoby własne.

Uczniowie zdolni, których mocną stroną jest wyobraźnia, docenią ćwiczenia, które wykorzystują pomysł zaprezentowany w książce *Mixed up stories* H. Robinson. Można ich poprosić o napisanie alternatywnego zakończenia czytanego tekstu, napisanie dialogu między bohaterami lub wymyślenie zaskakujących porównań, według wzoru: *A school... is like...a tiger...because...it can be exciting*²⁹.



Rysunek 15: Fragment książki *Mixed up Fairy Tales*, doskonale rozwijającej kreatywność dziecka ze SPE, zasoby własne.

Osobnym zagadnieniem, któremu nie sposób poświęcić w tej broszurze więcej miejsca, jest praca z dziećmi dwujęzycznymi, cudzoziemcami i rdzennymi użytkownikami języka angielskiego. Zdarza się, że na lekcjach spotykamy się z uczniami, którzy są biegli w języku pisanym i mówionym. Z doświadczenia wiem, że wymagają oni specjalnego podejścia nie tylko w zakresie wyższego poziomu proponowanych zadań, lecz także rozumienia poleceń egzaminacyjnych w języku polskim i techniki pisania egzaminów, np. egzaminu ósmoklasisty.

²⁹ Ten pomysł zaczerpnęłam z książki M. Delaney, *Special Educational Needs*, Oxford 2016, s. 96.

Przygotowanie ucznia ze SPE do egzaminu ósmoklasisty

Centralna Komisja Egzaminacyjna informuje na swojej stronie, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym, oraz uczniowie, o których mowa w art. 165 ust. 1 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (cudzoziemcy) przystępują do egzaminu ósmoklasisty w warunkach i/lub formach dostosowanych do ich potrzeb.

Przygotowując ucznia ze SPE do egzaminu, trzeba pamiętać przede wszystkim o stresie, który w tej grupie dzieci jest czynnikiem wysokiego ryzyka. Jest to ważne dlatego, że forma części zadań, szczególnie otwartych, może być trudna dla dzieci z ZA i specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego dla uczniów słabosłyszących, niesłyszących, niewidomych oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest dość dobrze opisany w **informatorach CKE**³⁰. Z tego względu skupię się na zagadnieniach, które mogą być istotne dla nauczycieli przygotowujących dzieci z Zespołem Aspergera, spektrum autyzmu i specyficznymi trudnościami w uczeniu się, przede wszystkim z dyspraksją i ADHD.

Egzamin sprawdza znajomość środków i funkcji językowych, rozumienie wypowiedzi, tworzenie jej, przetwarzanie oraz reagowanie na nią. Uczniom z dysleksją sprawiają trudność zadania weryfikujące znajomość funkcji językowych, **ponieważ sprawdzają podobieństwa i różnice w sposobie ich realizacji w języku polskim i obcym**. Przygotowując dzieci do prawidłowego wykonania zadania 10 z przykładowego arkusza zamieszczonego na stronie CKE, należy ćwiczyć precyzję odpowiedzi, uczulić na to, że zdania typu: *Lightning is five times hotter than the Sun's surface* nie można przetworzyć jako: „Błyskawica jest dużo bardziej gorąca od powierzchni Słońca”,³¹ gdyż za taką odpowiedź, choć jest ona logiczna i spełniająca kryterium przetworzenia a nie tłumaczenia, nie przysługuje punkt.

Trudności dla dzieci z dysleksją i z opinią o ADHD mogą pojawić się też w realizacji zadania 6:

³⁰ <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/informatory/> (dostęp: 7 listopada 2018 r.)

³¹ Przykładowy arkusz opublikowany przez CKE zawiera błąd w tłumaczeniu: słowo *lightning* jest przetłumaczone jako piorun.

„X: Hi, Magda. I’ve booked my flight to Warsaw. I’m arriving on the 17th of February at 10.15 a.m.

Y: Great. Do you want me 6.1. _____ at the airport?”

Zauważenie w tekście i rozumienie użycia słowa *at* jest konieczne, aby prawidłowo użyć wymaganej struktury gramatycznej.

W analizie arkusza dla uczniów posiadających orzeczenie o autyzmie, w tym zespole Aspergera, warto zwrócić uwagę na specyfikę zadań otwartych sprawdzających znajomość środków językowych, w szczególności: parafrazy zdań, tłumaczeń oraz układania zdań z podanych elementów. Zadanie 6 może być dla dziecka z ZA **nieprecyzyjne**, ponieważ nie jest powiedziane, ile maksymalnie słów trzeba użyć do udzielenia prawidłowej odpowiedzi. Należy zatem uprzedzić pytania ucznia i wskazać mu najprostszy sposób udzielenia odpowiedzi. Zadanie 8 i szczególnie 13 mają skomplikowane polecenia z dużą liczbą czasowników. Trzeba poćwiczyć dzielenie ich na etapy i wyróżnianie najważniejszych informacji, które nie są podkreślone. Dobrze jest zwrócić uwagę dziecka na sformułowanie „w odpowiedniej formie”, wyjaśnić znaczenie i podać przykład:

„Uzupełnij zdania 13.1.–13.4. Wykorzystaj w odpowiedniej formie wyrazy podane w nawiasach. Nie należy zmieniać kolejności podanych wyrazów. Jeżeli jest to konieczne, trzeba dodać inne wyrazy, tak aby otrzymać zdania logiczne i gramatycznie poprawne. Wymagana jest pełna poprawność ortograficzna wpisywanych fragmentów. **Uwaga!** W każdą lukę możesz wpisać **maksymalnie trzy wyrazy**, wliczając w to wyrazy już podane”.

Otwarta forma ćwiczenia 13 może przysporzyć dziecku z SPE dużo stresu i trudności.

Ze względu na charakter i objętość broszury nie sposób omówić tu szczegółowo wszystkich kwestii związanych z przygotowaniem uczniów ze SPE do egzaminu, ale wskazówki i rady dotyczące pracy w klasie różnorodnej oraz przykłady skutecznych i atrakcyjnych dla poszczególnych grup dzieci metod, które opisałam we wcześniejszych rozdziałach, z pewnością powinny pomóc. **Kluczem do sukcesu jest obserwacja, indywidualizacja i dobre zarządzanie klasą, a nie sztywne dzielenie naszych podopiecznych.**

Bibliografia

- Bogdanowicz M., Wierzejska A., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci i młodzieży czyli dysleksja rozwojowa. Informator dla rodziców*, Warszawa 1992.
- Burzyńska M., *Terapeutyczne aspekty nauczania języka obcego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, [w:] *Niezwykły uczeń – indywidualne potrzeby edukacyjne w nauce języków obcych*, pod red. K. Karpińska-Szaj, „Neofilolog” 2011, nr 36.
- Czerwińska A., *Tożsamość dzieci niedosłyszających a proces wychowania oraz edukacji*, [w:] *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. A. Guzy i D. Krzyżyk, Kielce 2012.
- Delaney M., *Special Educational Needs*, Oxford 2016.
- Dix P., *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*, Warszawa 2013.
- Grelowska W., Zyzik E., *Po czym poznać dziecko zdolne?*, [w:] *Wspieranie rozwoju zdolności ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, red. I. Stańczak, Kielce 2008.
- Horowitz E., Horowitz M., Cope J., *Foreign Language Classroom Anxiety* [w:] „The Modern Language Journal” 1986, Vol. 70, No. 2.
- Kormos J., Smith A. M., *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol, Buffalo, Toronto 2012.
- Kovacikova E., *Teaching English to learners with specific learning needs*, [w:] *Teaching Foreign Languages to Learners with SEN*, KEGA036UKF-4/2013.
- Mittler P., *Working towards Inclusive Education. Social Contexts*, London 2000.
- O'Regan F. J., *Jak pracować z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Warszawa 2005.
- 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. z 2017, poz. 1643).*

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28
00-478 Warszawa
tel. 22 345 37 00; fax 22 345 37 70
www.ore.edu.pl