ZOFIA POMIRSKA

POLSKI BEZ BARIER

Potrzeby edukacyjne uczniów
ze specyficznymi trudnościami
w uczeniu się czytania i pisania
w perspektywie inkluzji

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

POLSKI BEZ BARIER

ZOFIA POMIRSKA

POLSKI BEZ BARIER

Potrzeby edukacyjne uczniów
ze specyficznymi trudnościami
w uczeniu się czytania i pisania
w perspektywie inkluzji

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
Gdańsk 2022

Recenzent
dr hab. Agnieszka Rypel, prof. UKW

Redaktor Wydawnictwa
Paweł Wielopolski

Projekt okładki i stron tytułowych
Studio Spectro

Skład i łamanie
Mariusz Szewczyk

Publikacja sfinansowana ze środków
Prorektora ds. Badań Naukowych Uniwersytetu Gdańskiego
oraz Prodziekana ds. Nauki i Współpracy Międzynarodowej Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-397-4

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 11 37, tel. kom. +48 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
wydawnictwo.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: wydawnictwo.ug.edu.pl/sklep/

Druk i oprawa
Zakład Poligrafii Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel. +48 58 523 14 49

Pamięci Elżbiety Szymankiewicz,
która do końca życia działała na rzecz uczniów z dysleksją.

Spis treści

Wstęp 9

Rozdział 1. Specyficzne trudności w uczeniu się 13
1.1. Specyficzne trudności w uczeniu się – terminologia i systematyka . . 13
1.2. Dysleksja a specyficzne trudności w uczeniu się 19
1.3. Ujęcia problemu dysleksji w pracach polskich badaczy 23
1.4. Typy dysleksji 26
1.5. Procesy związane z czytaniem a bariery czytelnicze spowodowane dysleksją rozwojową 29
1.5.1. Problemy percepcyjne 30
1.5.2. Problemy psychologiczne (motywacja i emocje) 32
1.5.3. Problemy psycholingwistyczne (język, mowa i myślenie) . . . 35
1.6. Uczeń z dysleksją rozwojową w starszym wieku szkolnym 42

Rozdział 2. Uczenie się w perspektywie konstruktywizmu 47
2.1. Idea konstruktywizmu 47
2.2. Wiedza i uczenie się w ujęciu kognitywnym 53
2.3. Psychokulturowa koncepcja edukacji Jerome'a S. Brunera 58

Rozdział 3. Środowisko uczenia się wspierające edukację uczniów z dysleksją 67
3.1. Miejsce środowiska uczenia się w procesie dydaktycznym 67
3.1.1. Cele uczenia się 69
3.1.2. Treści kształcenia (nauczania/uczenia się) 73
3.1.3. Sfera metodyczno-organizacyjna 79
3.1.4. Sfera środków dydaktycznych 92

Rozdział 4. Ocenianie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się 99
4.1. Wyzwania związane z ocenianiem uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się 99
4.2. Ocenianie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w świetle prawa oświatowego 104
4.3. Dostosowanie na egzaminach 109

Rozdział 5. Podejście inkluzyjne w nauczaniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania – w stronę szkoły bez barier . . . 113
5.1. Pojęcie inkluzji 113
5.2. Idea inkluzji 115
5.3. Inkluzja w świetle aktów prawnych oraz dokumentów programowych . 118
5.4. Edukacja włączająca w polskim systemie oświaty 124
5.5. Specjalne potrzeby edukacyjne a inkluzja 128
5.6. Ku rozwiązaniom praktycznym 131
5.6.1. OLPINIADA 135
5.6.2. MIND 137

Zakończenie 141

Bibliografia 143

Indeks osobowy 159

> W Europie coraz częściej dostrzega się wysokie koszty niepowodzeń szkolnych i niesprawiedliwości zarówno na poziomie jednostki, jak i szerszym kontekście społecznym. Podnoszenie osiągnięć wszystkich uczniów postrzega się już nie tylko jako inicjatywę polityczną, ale również jako imperatyw etyczny.
>
> (Donelly, Kefallinou 2017: 5)

Wstęp

Kiedy rozpoczynałam swoją drogę zawodową, trafiłam na spotkanie „Szkoły dla rodziców" zorganizowane przez Polskie Towarzystwo Dysleksji. Chociaż było to dawno temu, w pamięci mocno utkwiły mi słowa jednej z matek, która opowiadając o trudnościach, jakich doświadcza jej dziecko, zacytowała słowa usłyszane od niego: „Mamo, mnie się nie chce już żyć". Pomyślałam wtedy, jak wielką traumą może być dla dziecka edukacja, która nie uwzględnia perspektywy ucznia, nie skłania się ku jego potrzebom i nie minimalizuje skutków specyficznych trudności w nauce. Od tej pory przedmiotem moich zainteresowań badawczych i aktywności zawodowej stała się sfera edukacji polonistycznej na różnych etapach kształcenia, koncentrująca się zarówno na uczniu, jako podmiocie działań dydaktycznych, jak i na środowisku uczenia się, ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela. Głównym celem mojej aktywności naukowej uczyniłam badanie relacji między indywidualnym doświadczeniem ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a systemem edukacji polonistycznej.

Zainteresowanie problematyką specyficznych trudności w uczeniu się – dysleksją, dysgrafią i dysortografią – wywodzi się także z mojego

doświadczenia zawodowego. Kiedy poznałam swoistość psychospołecznego funkcjonowania uczniów z dysleksją rozwojową oraz ich potrzeby i oczekiwania w stosunku do nauczycieli języka polskiego, zrozumiałam, że jest to bardzo ważny aspekt dydaktyki języka polskiego, wymagający pogłębionej analizy naukowej i interdyscyplinarnego ujęcia.

Instrumentalny wymiar edukacji polonistycznej, który powinien pełnić funkcję służebną wobec innych wymiarów (w ujęciu Zenona Urygi), w odniesieniu do osób z dysleksją zyskuje znaczenie pierwszoplanowe, gdyż konsekwencją niepowodzeń w nauce czytania i pisania jest ograniczenie możliwości obcowania z kulturą piśmienniczą, co sytuuje ucznia na pozycji kulturowego wykluczenia. Bariery czytelnicze związane z trudnościami w dostępie do słowa pisanego wpływają zarówno na obszar kształcenia literackiego, jak i na pozostałe obszary treści nauczania wyznaczone przez podstawę programową: „Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego”[1]. Niestety, literatura przedmiotu wskazuje, że uczeń z dysleksją doświadcza w szkole głównie porażek.

Moje myślenie o zadaniach języka polskiego w stosunku do dziecka z dysleksją inspirowane jest antropocentryzmem dydaktycznym, który zakłada troskę o rozwój ucznia – człowieka, obarczonego życiowymi doświadczeniami, określonymi możliwościami, potrzebami czy borykającego się z różnymi problemami. Bliska mi jest zarówno antropologiczno-kulturowa koncepcja kształcenia polonistycznego Zofii Agnieszki Kłakówny, ujmująca kształcenie językowe jako rozwijanie kulturowej kompetencji, jak i integracyjny model kształcenia językowego w powiązaniu z kształceniem literackim

[1] Załącznik nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku 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., poz. 356).

(jak pisze Jadwiga Kowalikowa „od języka do literatury – od literatury do języka"), zgodny z funkcjonalnym podejściem do edukacji językowej. Wiele zawdzięczam idei konstruktywizmu dydaktycznego (głównie założeniom Jerome'a Brunera zawartym w *Kulturze edukacji*), zakładającej wypracowanie modelu edukacji pojętej jako uczestnictwo w kulturze we wszelkich jej aspektach (od postrzegania, myślenia, odczuwania i działania, przez kompetencje językowo-dyskursywne, po aktywność w sferach literatury, sztuki i nauki).

Podjęte przeze mnie badania nad efektywnymi metodami kształcenia osób z dysleksją prowadzą do wniosków o uniwersalnym charakterze tych działań dydaktycznych. Szukanie sposobów przełamywania barier edukacyjnych i budowania kompetencji nadawczo-odbiorczych nie ogranicza się jedynie do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ale staje się elementem nauczania „z uczniem pośrodku", w myśl idei, że „to, co jest dobre dla dyslektyków, jest dobre dla wszystkich" (Siegel, Smythe 2001; za: Zimnicka 2012: 302–313). Stąd pojawiła się w mojej pracy tematyka inkluzji rozumianej (według definicji UNESCO) jako proces „ukierunkowany na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowania różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji".

Niniejsza publikacja wyrosła na gruncie wieloletnich badań, przemyśleń i analiz dotyczących specyficznych trudności w uczeniu się. Jej celem jest zwrócenie uwagi na wielowymiarowość problematyki związanej z funkcjonowaniem uczniów z dysleksją, dysgrafią i dysortografią na lekcjach języka polskiego oraz zasugerowanie takich kierunków przemian systemu szkolnego, które pozwoliłyby każdemu dziecku zaspokoić swoje potrzeby edukacyjne. Książkę adresuję nie tylko do polonistów, ale do wszystkich osób, którym nieobojętna jest jakość edukacji naszych dzieci i idea „szkoły bez barier".

Rozdział 1
Specyficzne trudności w uczeniu się

1.1. Specyficzne trudności w uczeniu się – terminologia i systematyka

Niepowodzenia szkolne i trudności w uczeniu się[2] od dawna były przedmiotem rozważań i dociekań naukowych (por. Grzywak-Kaczyńska 1935; Nawroczyński 1961; Pieter 1961; Tyszkowa 1964; Okoń 1965; Konopnicki 1966; Kupisiewicz 1964; Bandura 1970; Lewowicki 1975, 1998; Włodarski 1998; Karpińska 2013). Opisywano je najczęściej jako wieloetapowy proces mający wiele przyczyn oraz konsekwencji, a postrzegano najczęściej jako rezultat oddziaływania niekorzystnych czynników zewnętrznych, środowiskowych (społeczno-ekonomicznych i pedagogicznych) oraz biopsychicznych[3].

[2] W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* podane są dwa znaczenia terminu „trudności w uczeniu się". W szerokim ujęciu definiowane są one jako „wszelkiego rodzaju trudności w przyswajaniu wiedzy, uwarunkowane różnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniem narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi". Z kolei w drugim, węższym rozumieniu trudności odnoszą się do problemów dzieci, które nie doświadczają powodzenia w nauce „pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych". Por. (Dąbrowska-Jabłońska 2007: 816).

[3] Taki podział zaproponował Czesław Kupisiewicz.

Istotnym głosem w dyskusji na temat źródeł trudności w uczeniu się stały się publikacje Haliny Spionek *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych* (1970) oraz *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne* (1973), w których autorka powiązała trudności w nauce nie z obniżeniem poziomu inteligencji, ale z opóźnieniem rozwoju psychoruchowego. Według badaczki aż 76% uczniów wykazujących trudności w uczeniu się należało do grupy osób z inteligencją co najmniej w normie (powyżej 90 punktów[4]). Badania przeprowadzone przez Spionek wraz z zespołem[5] wykazały, że większość (71%) dzieci mających poważne trudności w nauce, zwłaszcza w czytaniu i pisaniu, mimo normalnego rozwoju umysłowego przejawia różnego rodzaju zaburzenia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju psychoruchowego. Zakłócenia te – wprawdzie niewielkie i nie zawsze dostrzegalne – są jednak na tyle poważne, że uniemożliwiają dziecku prawidłowe wykonywanie czynności związanych z procesem uczenia się, a zwłaszcza z opanowaniem umiejętności czytania i pisania[6].

Grażyna Krasowicz-Kupis, komentując wspomniane prace Spionek, stwierdza, że „[w]yniki badań w pewnym sensie ukształtowały i potwierdziły słuszność stosowania terminu specyficzne [trudności w uczeniu się – przyp. Z.P.], czyli odnoszące się do osób w normie intelektualnej […]" (Krasowicz-Kupis, Pogoda 2012: 15). Właśnie norma intelektualna stała się istotnym czynnikiem kształtowania się pojęcia specyficznych trudności w uczeniu się (Krasowicz-Kupis 2008)[7].

---

[4] Według przyjętej skali Bineta-Termana.

[5] Badania były realizowane w latach 1960–1971 w Zakładzie Kliniczno-Wychowawczej Psychologii Dziecka oraz w Zespole Naukowo-Badawczym Zaburzeń Psychoruchowego Rozwoju Dziecka Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

[6] Spionek (1964) wprowadziła specjalny wzór na obliczenie wskaźnika fragmentarycznego deficytu rozwoju (WFDR):

$$\text{WFDR} = \frac{\text{opóźnienie rozwoju funkcji (wyrażone w latach)}}{\text{wiek życia}}$$

[7] Warto jednak zaznaczyć, że w swojej najnowszej publikacji poświęconej dysleksji Grażyna Krasowicz-Kupis (2019) zwraca uwagę na pojawienie się w literaturze doniesień kwestionujących znaczenie wysokości ilorazu inteligencji przy diagnozowaniu dysleksji rozwojowej.

Termin „specyficzne trudności w uczeniu się" (*Specific Learning Difficulties/Disabilities*, SLD) zdefiniowano w 1977 roku w amerykańskim dokumencie *Public Law 94-142* obowiązującym w tamtejszym systemie oświaty:

> Specyficzne trudności w uczeniu się oznaczają zaburzenia jednego lub więcej podstawowych procesów psychicznych dotyczących rozumienia lub używania mowy ustnej albo pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, czynności pisania (*writing*), stosowania poprawnej pisowni (*spelling*) lub liczenia (*mathematical calculation*). […] Termin ten obejmuje dzieci, które mają trudności w uczeniu się, będące pierwotnie bezpośrednim rezultatem uszkodzenia wzroku, słuchu lub narządów ruchu oraz nie są skutkiem upośledzenia umysłowego, zaburzeń emocjonalnych lub zaniedbania środowiskowego, kulturowego i ekonomicznego (za: Bogdanowicz 1997: 146–147).

Według Marty Bogdanowicz i Anny Adryjanek:

> [o] specyficznych trudnościach w nauce[8] mówimy, jeżeli niepowodzenia szkolne dotyczą tylko niektórych zakresów uczenia się i występują przy co najmniej przeciętnej inteligencji, a niejednokrotnie wysokiej sprawności intelektualnej, sprawnych narządach ruchu oraz zmysłach wzroku i słuchu, właściwej opiece wychowawczej oraz dydaktycznej (Bogdanowicz, Adryjanek 2004: 12).

Podobną definicję znajdziemy w ustawie o systemie oświaty[9]:

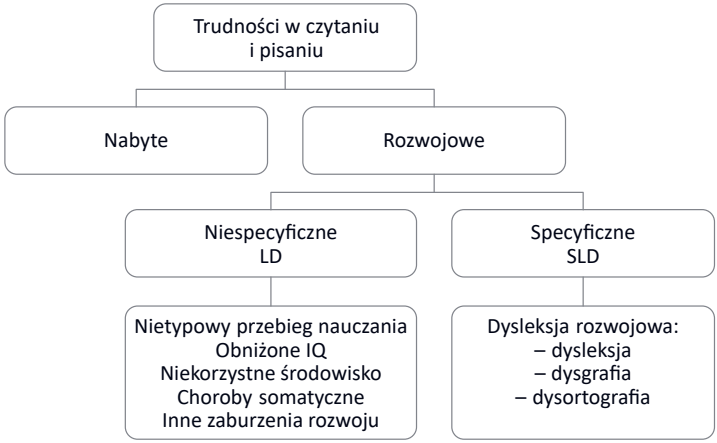
> Ilekroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o […] specyficznych trudnościach w uczeniu się – należy przez to rozumieć trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi (art. 18a).

[8] W definicjach pojawia się zarówno wyrażenie „trudności w nauce", jak i „trudności w uczeniu się", choć nie są one w pełni synonimiczne.

[9] Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (t.j. Dz. U. z 2021 r. poz. 1915); http://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1 (dostęp: 26.10.2017).

Należy zwrócić uwagę, że w różnych częściach świata stosuje się różną terminologię na oznaczenie tych trudności (Krasowicz-Kupis 2008; Krasowicz-Kupis, Pogoda 2012). W krajach europejskich przyjęty został termin „specyficznych trudności w uczeniu się" (*special learning disability*, SLD), podczas gdy w USA używa się w tym samym znaczeniu terminu „trudności w uczeniu się" (*learning disability*, LD) (Bogdanowicz 1997). Według Grażyny Krasowicz-Kupis i Emilii Pogody „wydaje się zasadnym dodanie przymiotnika »specyficzne« do określenia »trudności w uczeniu się«, przez co nabywa ono szczególnego charakteru, a uwzględnienie kryteriów włączających zawęża jego zakres" (Krasowicz-Kupis, Pogoda 2012: 16).

Chcąc usystematyzować podział trudności w uczeniu się, wspomniane badaczki zaproponowały schemat:



Rysunek 1. Podział trudności w uczeniu się[10]

Źródło: (Krasowicz-Kupis, Pogoda 2012: 17).

[10] Warto zwrócić uwagę, że następuje tutaj zawężenie trudności w uczeniu się do trudności w czytaniu i pisaniu, a więc w sferze pisemnego komunikowania się, podobnie jak w ujęciu Samuela Kirka, według którego: „»trudności w uczeniu się« (*learning disabilities*) opisują grupę dzieci, które mają zaburzenia w rozwoju języka, mowy, czytania i powiązanych sprawności komunikacyjnych wymaganych w interakcjach społecznych" (Kirk 1963: 2–3, cyt. za: Krasowicz-Kupis 2008: 23).

Szczegółową klasyfikację specyficznych trudności w uczeniu się podaje Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*, ICD) (*Międzynarodowa Statystyczna…* 2012). Dziesiąte wydanie tej publikacji (ICD-10), zatwierdzone przez Światową Organizację Zdrowia w Genewie w 1992 roku, sytuuje te trudności w kategorii „Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania", w obszarze F81 „Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych"[11]. W punkcie F81.0 „Specyficzne zaburzenia czytania" autorzy objaśniają tę kategorię jako:

> [s]pecyficzne i znaczne upośledzenie rozwoju umiejętności czytania, którego nie tłumaczy wyłącznie wiek umysłowy dziecka, obniżenie ostrości wzroku lub nieadekwatny proces nauczania. Upośledzeniu ulegać mogą wszystkie wymienione funkcje: umiejętność rozumienia tekstu czytanego, rozpoznawania czytanych słów, ustnego czytania oraz sprawność wykonywania zadań wymagających umiejętności czytania. Specyficznym zaburzeniom czytania często towarzyszą kłopoty z ortografią, które utrzymują się często w wieku młodzieńczym, nawet jeśli nastąpił pewien postęp w czytaniu. Zaburzenia czytania poprzedzają zazwyczaj zaburzenia rozwoju mowy i języka. W okresie szkolnym towarzyszą im zwykle zaburzenia emocjonalne i zachowania (s. 247).

Z kolei „specyficzne zaburzenia ortograficzne" (F81.1) określane są jako:

> [s]pecyficzne i znaczne upośledzenie rozwoju umiejętności ortograficznych (przy braku w wywiadzie specyficznego zaburzenia czytania), którego nie tłumaczy wyłącznie niski wiek umysłowy, obniżenie ostrości wzroku lub nieadekwatny proces nauczania. Upośledzona jest zarówno zdolność ustnego sylabizowania, jak i prawidłowego pisania słów (s. 247).

Mówi się tu także o „specyficznych zaburzeniach umiejętności arytmetycznych" (F81.2) i o „mieszanych zaburzeniach umiejętności szkolnych"

[11] Definiowane są tam jako „[u]pośledzenie normalnych wzorców nabywania umiejętności szkolnych od wczesnych stadiów rozwoju. Nie są one prostą konsekwencją braku możliwości uczenia się ani wyłącznym efektem upośledzenia umysłowego, urazów lub chorób mózgu" (ICD -10: 247).

(F81.3). Do trudności w pisaniu odwołuje się punkt F81.8 „Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych”[12] oraz punkt F82 „Specyficzne zaburzenia rozwojowe funkcji motorycznych”[13].

Warto zaznaczyć, że w 2019 roku ukazało się nowe wydanie klasyfikacji oznaczone ICD-11.W Polsce zacznie ono obowiązywać od 2022 roku. Zmienia ono terminologię zaburzeń w uczeniu się, wprowadzając określenie „rozwojowe” zamiast „specyficzne”.

Z kolei amerykańska klasyfikacja zaburzeń psychicznych zawarta w Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Records*, DSM)[14] sytuuje trudności w uczeniu się w kategorii „Zaburzenia neurorozwojowe”. „Specyficzne zaburzenie uczenia się” może występować w trzech podtypach: trudności w czytaniu, pisemnym wypowiadaniu się i matematyce[15]. Według tego wykazu podczas diagnozy należy określić, czy mamy do czynienia ze specyficznym zaburzeniem uczenia się „z upośledzeniem umiejętności czytania” (w odniesieniu do trzech wskaźników: dokładności czytania, szybkości lub płynności czytania i rozumienia tekstu pisanego), „z upośledzeniem umiejętności pisania” (przy uwzględnieniu trudności z ortografią, gramatyką i interpunkcją oraz z przejrzystością tekstu pisanego), „z upośledzeniem umiejętności liczenia” i z „rozwojowymi zaburzeniami koordynacji”[16].

Bogdanowicz i Adryjanek (2004: 13) zwracają uwagę na szerokie spektrum specyficznych trudności w uczeniu się, które nie ograniczają się jedynie do zakresu umiejętności szkolnych związanych z czytaniem, pisaniem czy

[12] Według Marty Bogdanowicz należy tu umieścić zaburzenia wypowiadania się za pomocą pisma (Bogdanowicz 2017: 64).

[13] Według Bogdanowicz (2017: 64) to dyspraksja, w tym dysgrafia.

[14] Najnowsze, piąte wydanie (DSM-5), zatwierdzone przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, ukazało się w 2013 roku w Waszyngtonie.

[15] Szerzej na ten temat pisze Marcin Szczerbiński (2007); por. http://kursy.operon.pl/Blogi/Blog-dra-Marcina-Szczerbinskiego/DSM-5-nowa-definicja-specyficznego-zaburzenia-w-uczeniu-sie-czesc-2 (dostęp: 25.10.2017).

[16] Autorka polemizuje ze sformułowaniami występującymi w omawianej klasyfikacji (np. z używaniem terminu „upośledzenie” w odniesieniu do specyficznych zaburzeń uczenia się), podając własne propozycje nazewnictwa (Bogdanowicz 2017: 67–68).

matematyką, ale mogą dotyczyć także zapisu nutowego, uczenia się sekwencji ruchowych czy orientacji przestrzennej[17].

1.2. Dysleksja a specyficzne trudności w uczeniu się

Dysleksja definiowana jest najczęściej jako przykład specyficznych trudności w uczeniu się, dotyczących głównie czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 2008). Etymologicznie wyraz „dysleksja" został utworzony z greckiego morfemu „dys-", który oznacza brak czegoś, trudność, niemożność i czasownika „lego" (czytać) lub rzeczownika „lexis" oznaczającego mowę. Jak zaznacza Krasowicz-Kupis, termin ten można objaśnić jako „trudności ze słowami", co oznacza, że „problemem nie jest po prostu czytanie, ale także pisanie i inne aspekty języka" (Krasowicz-Kupis 2008: 46).

Definicje dysleksji, w zależności od tego, w jakich systemach klasyfikacyjnych poszczególnych dyscyplin naukowych występują, różnią się od siebie (Bogdanowicz 1997), a ich analiza wskazuje, jak rozwija się wiedza i sposoby postrzegania tego zaburzenia (Krasowicz-Kupis 2008). W literaturze polskiej dużą popularność zdobyła definicja sformułowana na kongresie Światowej Federacji Neurologów w Dallas w 1968 roku:

> Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenie manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych[18], co często uwarunkowane jest konstytucjonalnie[19] (Bogdanowicz 1994: 32)[20].

[17] Dorota Bednarek (2017) w pracy *Paradoks dysleksji* zwraca uwagę na wiele innych objawów dysleksji, w tym związanych z wolnym tempem pracy i „trudnościami z czasem".

[18] Czyli analiza i synteza wzrokowa, słuch fonemowy, sprawność motoryczna (głównie dotycząca narządów artykulacyjnych i ręki), pamięć, uwaga.

[19] Co oznacza, że zmieniona jest struktura centralnego układu nerwowego.

[20] Komentując tę definicję, Jadwiga Cieszyńska zwraca uwagę, że „[t]a część definicji, która wymienia warunki konieczne do stwierdzenia u badanego dysleksji, budzi duże wątpliwości. Obowiązujące metody nauczania, np. głoskowanie, mogą w rezultacie doprowadzić do trudności w czytaniu i pisaniu. Trudno także jednoznacznie opisać

Według wskazówek Brytyjskiego Towarzystwa Dysleksji z 1984 roku:

> [p]owinniśmy definiować dysleksję jako specyficzne trudności o podłożu konstytucjonalnym w uczeniu się jednej lub kilku umiejętności: czytania, pisania, ortografii i innych form komunikacji pisemnej, którym mogą towarzyszyć trudności w wielu innych dziedzinach. Dysleksja jest szczególnie powiązana ze sprawnością w posługiwaniu się kodami językowym i nie-językowymi (w tym: alfabetycznym, numerycznym, muzyczno-nutowym itp.), co także powiązane jest do pewnego stopnia z komunikacją słowną (Miles 1995; za: Krasowicz-Kupis 2006: 57).

W 1994 roku Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. S. Ortona (USA) upowszechniło definicję, według której:

> [d]ysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni[21] (Bogdanowicz 1996; Bogdanowicz, Adryjanek 2004: 25).

---

sprzyjające warunki społeczno-kulturowe. Warunki wystarczające dla danej jednostki nie muszą być takie dla innej. Zależy to nie tylko od dopełnienia stymulacji przez szeroko rozumiane środowisko dziecka, mimo złej sytuacji rodzinnej, ale także od warunków somatycznych i fizycznych (stanów zapalnych, przewlekłych chorób, wad wrodzonych i nabytych), czy wreszcie od czynników osobowościowych, wpływających na percepcję oddziaływań społeczno-kulturowych. Wydaje się, iż definicja ta pozwala uwzględnić również te dzieci, u których stwierdzono mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego. W takich jednak przypadkach obowiązujące metody nauczania nie mogą być wystarczające" (Cieszyńska 2001: 10).

[21] Jak piszą Marta Bogdanowicz i Anna Adryjanek: „Analiza definicji wskazuje, że dysleksję traktuje się jako zaburzenie uczenia się, a nie jako chorobę. Specyficzne trudności

DR HAB. ZOFIA POMIRSKA, językoznawca, dydaktyk, adiunkt w Zakładzie Polonistyki Stosowanej Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, autorka programów i podręczników szkolnych do języka polskiego oraz publikacji z zakresu dydaktyki języka polskiego, współpracownik ośrodków doskonalenia nauczycieli, specjalista zarządzania projektami.

*

Książka Zofii Pomirskiej jest z pewnością ważną pozycją zarówno dla praktyków, jak i lingwodydaktyków, dotyczy bowiem problemów, z którymi polska szkoła mierzy się od lat. Ciągle szuka się odpowiedzi na pytania, czym są specyficzne trudności w uczeniu się, kim jest uczeń o specjalnych wymaganiach edukacyjnych, jak te wymagania definiować, jak realizować i wreszcie, jak oceniać tę realizację. Szczególnie dużo wątpliwości, uprzedzeń i mitów narosło wokół specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania. Dysleksja w powszechnym odbiorze często kojarzy się nie tyle z problemami uczniów nią dotkniętych oraz szukaniem środków zaradczych, ile z chęcią wykorzystania tego zjawiska (niejednokrotnie uważanego za fikcyjne) do nieuczciwego wobec innych uczniów obniżania wymagań. Tym bardziej cenne jest ciągłe badanie i objaśnianie specyfiki tego typu trudności oraz poszukiwanie skutecznych rozwiązań dydaktycznych.
W tym zakresie przedstawiona do recenzji książka otwiera kolejne perspektywy tak badawcze, jak i praktyczne, wskazuje mianowicie na potrzebę inkluzji. Zjawisko włączania w powszechny system oświaty wszystkich uczniów, nie tylko niepełnosprawnych, ale także osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dodajmy, że również dzieci z różnorodnymi doświadczeniami migracyjnymi) ma w założeniu skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu. Takie podejście wymaga przebudowania myślenia o szkole jako instytucji. Autorka podkreśla, że ma być ona „szkołą dla wszystkich", w myśl zasady, że „to nie uczeń ma dostosować się do wymagań szkoły, a szkoła do potrzeb ucznia".

Z recenzji dr hab. Agnieszki Rypel, prof. UKW

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISBN 978-83-8206-397-4