prof. dr hab. Marta Bogdanowicz
Uniwersytet Gdański

Psychologiczna problematyka diagnozy edukacyjnej w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)

1. Specjalne potrzeby edukacyjne — pojęcie, definicja, częstość występowania

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiło się na przełomie lat 70. i 80. Od tego czasu upowszechniło się w światowej literaturze pedagogicznej i psychologicznej jako termin używany w publikacjach, aktach prawnych oraz nazwach instytucji i towarzystw naukowych. Przykładem jest działająca od 1981 roku Międzynarodowa Grupa Badawcza — International Study Group on Special Educational Needs. W Polsce termin ten dopiero w ciągu ostatnich lat zaczął wchodzić w użycie, choć nadal nie jest dostatecznie znany.

Problem specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak i sam termin, został wywołany i upowszechnił się dzięki opublikowaniu, w 1978 roku w Wielkiej Brytanii, dokumentu zwanego Warnock Report, który stanowił podsumowanie prac komisji, pod patronatem baronowej Warnock, a dotyczył stanu opieki i poziomu edukacji dzieci, których rozwój odbiega od normy. Raport ten zatytułowany „Edukacja upośledzonych dzieci" proponował szersze i bardziej elastyczne rozumienie terminu „pedagogika specjalna", najczęściej zawężanego do problematyki upośledzenia umysłowego oraz wprowadził termin „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi". W tej szerokiej kategorii miały się znaleźć wszystkie dzieci, które nie potrafią podołać wymaganiom programu nauczania, powszechnie obowiązującego w szkołach i realizowanego za pomocą rutynowych metod nauczania. Dzieci te mają poważniejsze trudności w uczeniu się niż większość rówieśników, co przeszkadza im w korzystaniu z powszechnie dostępnych form edukacji. Oznacza to, że uczniowie ci nie mieszczą się w powszechnie funkcjonującym systemie edukacyjnym: albo w ogóle nie są objęte nauczaniem — dotyczyło to dzieci z ciężkimi zaburzeniami rozwoju jak dzieci z autyzmem i głębokim upośledzeniem umysłowym, albo są źle, nieumiejętnie edukowane — przykładem mogą być uczniowie wybitnie zdolni, jak i uczniowie z dysleksją rozwojową. Dzieci te są w stanie czynić zadawalające postępy w nauce, lecz potrzebują pomocy pedagogicznej w formie:

— specjalnego programu nauczania, np. ograniczenia lub poszerzenia materiału nauczania,
— specjalnych metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, ograniczeń i możliwości, np. odwołujących się do polisensorycznego uczenia się, uwzględniających ich ograniczenia w korzystaniu z narządów zmysłu lub/i ruchu,
— winny być uczone przez specjalnie przygotowanych nauczycieli, np. pedagogów specjalnych, nauczycieli-terapeutów, surdopedagogów,
— potrzebują odmiennych rozwiązań organizacyjnych, np. dłuższego czasu na jego opanowanie, indywidualnego systemu oceniania, dostosowanego do możliwości ucznia.

Raport wprowadza termin „specjalne potrzeby edukacyjne" dla określenia szerokiego zakresu zjawisk — obejmując nim zarówno potrzeby dzieci wybitnie zdolnych, upośledzonych umysłowo, jak i dzieci ze spe-

cyficznymi trudnościami w uczeniu się. Specjalne potrzeby edukacyjne ujmowane są zatem jako szersze zjawisko potrzeby okresowego lub stałego pozostawania pod specjalistyczną opieką, uczenia się za pomocą metod dostosowanych do ograniczeń i możliwości konkretnego dziecka, potrzeby zindywidualizowanego programu nauczania oraz indywidualnego podejścia wychowawczego.

Warnock Report sygnalizuje też znaczną częstość występowania przypadków dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podaje, że w okresie swojej kariery szkolnej jedno dziecko na czworo potrzebuje długotrwałej opieki, zaś jedno dziecko na pięcioro okresowo wymaga specjalnej/specjalistycznej pomocy. A więc znaczna grupa dzieci potrzebuje specjalistycznej pomocy w formie wspierania ich rozwoju, edukacji i terapii. W grupie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ocenianej na 16% , a nawet 20% populacji, znajdują się dzieci z zaburzeniami rozwoju i zachowania różnego zakresu i głębokości.

2. Status prawny opieki nad uczniami ze SPE na świecie i w Polsce

Stanowisko zaprezentowane w Warnock Report zostało potwierdzone w 1980 roku w Wielkiej Brytanii dokumentem rządowym, a następnie znalazło swój wyraz w 1981 roku w ustawie szeroko cytowanej i znanej na świecie pod nazwą Eduaction Act. W ustawie tej, podpisanej w Izbie Lordów Parlamentu Brytyjskiego przez ministra Edukacji i Nauki, znajduje się też stwierdzenie dotyczące dzieci dyslektycznych, a więc dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. W świetle tej regulacji lokalne władze oświatowe powinny „stworzyć właściwe warunki odpowiadające indywidualnym potrzebom dzieci, bez względu na ich przyczyny" .

Wśród zaleceń odnośnie stworzenia właściwych warunków edukacją dzieci nietypowo rozwijających się znajduje się postulat stałego kontrolowania potrzeb dzieci i oceniania postępu, jaki dziecko poczyniło w ciągu roku szkolnego. Dalsze postulaty to jak najwcześniejsze objęcie edukacją dzieci odbiegających od normy rozwojowej i dzieci niepełnosprawnych, problemy udzielania pomocy młodzieży niepełnosprawnej przy wchodzeniu w dorosłe życie, udział rodziców traktowanych jako pierwszych nauczycieli dzieci niepełnosprawnych we wspomaganiu rozwoju swych dzieci w najwcześniejszym okresie ich życia. Myślą przewodnią tych wszystkich stwierdzeń jest konieczność udzielania jak najwcześniej specjalistycznej pomocy. Należy uwzględnić rodzaj pomocy jakiej dziecko potrzebuje, okres jej udzielania (pomoc stała i całodobowa, czy też okresowa i wybiórcza), miejsce edukacji (pozostawienie w klasie specjalnej/specjalistycznej czy też w klasie integracyjnej, gdzie dzieci dobrze funkcjonujące w szkole uczą się razem z dziećmi niepełnosprawnymi. Tak więc Warnock Report spowodował uznanie w świetle prawa potrzeb wczesnej i właściwej opieki specjalistycznej dla dzieci zarówno z zaburzeniami rozwoju umysłowego, jak i sensorycznego, fizycznego i emocjonalnego.

Podobne akty prawne pojawiły się w latach 70-80. w innych krajach. Szczególnie znany i cytowany w literaturze jest dokument znany jako Public Law 94-142, wydany w Stanach Zjednoczonych AP w 1976 roku, czyli Education for All Handicapped Children Act, będący podsumowaniem dotychczasowych przepisów w tej dziedzinie. Na poparcie potrzeby wydania tego dokumentu podano, że w USA 1,75 miliona dzieci pozostaje poza edukacją, a 8 milionów dzieci nie otrzymuje potrzebnej pomocy w zakresie edukacji lub znajduje się w warunkach, które nie odpowiadają ich potrzebom. Akt P.L. 94-142 ustalił, że „wszystkie dzieci niepełnosprawne muszą otrzymać odpowiednią dla siebie, w odpowiednim czasie, bezpłatną, państwową edukację i pomoc stosowną do ich indywidualnych, nietypowych potrzeb." (Leong 1987). Do grupy tej włączono również dzieci ze „specyficznymi trudnościami w uczeniu się". W świetle tego dokumentu dzieciom tym należy się zindywidualizowany program nauczania (individualized education program, czyli IEP).Program ten adresowany jest do konkretnego dziecka, a nie grupy dzieci i formułowany jest na okres roku szkolnego. Jest on realizowany elastycznie i służy jako narzędzie pomocy dziecku, zapewniając mu właściwe warunki uczenia się.

Zbliżone w treści akty prawne ustanowiono w Australii (1976), Kanadzie (1970), kierując w nich uwagę administracji szkolnej na konieczność specjalistycznej pomocy nie tylko wobec dzieci z ciężkimi zaburzeniami rozwoju psychicznego i fizycznego, ale również dzieciom z wybiórczymi zaburzeniami emocjonalnymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Warto przy tej okazji powiedzieć, że w porównaniu z Polską, w innych krajach dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdują w szkole znacznie większe zrozu-

mienie i oparcie, są lepiej prawnie chronione. Dzieje się tak nie tylko w bogatych krajach Europy Zachodniej, ale i u naszych najbliższych sąsiadów. W dawnej Czechosłowacji pierwsze klasy terapeutyczne dla dzieci dyslektycznych powstały w 1962 roku i funkcjonują we wszystkich miastach dużych i małych, w liczebności odpowiadającej potrzebom danego środowiska. W świetle zarządzeń ministerialnych, wydanych w Republice Czeskiej po 1989 roku, każda opinia poradni pedagogiczno-psychologicznych jest podstawą do uzyskania przez szkołę dodatkowych funduszów na wyposażenie, materiały i dodatkową pomoc terapeutyczną. Nauczyciele — terapeuci wchodzą też z zajęciami korekcyjnymi na teren przedszkoli. Opinie wydawane przez poradnie traktowane są z całą powagą. Zezwalają one na jakościową ocenę prac pisemnych, wystawianą także na świadectwach dzieci ze stwierdzoną dysleksją rozwojową. Umożliwiają opracowanie indywidualnego programu nauczania dziecka dyslektycznego, a w uzasadnionych przypadkach nie klasyfikowanie go z zajęć W-F, technicznych, muzycznych czy plastycznych. Stanowią podstawę do zwolnienia z pisemnego egzaminu wstępnego do szkół podstawowych (na rzecz egzaminu ustnego), chronią podczas egzaminu dojrzałości.

Podobny system wsparcia istnieje np. w krajach skandynawskich, gdzie uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu może korzystać z instrukcji nagranej na taśmę magnetofonową podczas rozwiązywania zadań egzaminacyjnych także z przedmiotów ścisłych. Jego prace pisemne ocenia nauczyciel — specjalista. Uczeń z orzeczoną dysortografią ma prawo wykonywać wszystkie pisemne prace w czasie o 30% dłuższym niż pozostałe dzieci. Dziecko powoli i brzydko piszące (dysgrafia) korzysta z komputera podczas pisania w domu i w szkole, wpinając prace pisemne do skoroszytów. Te szczegółowe przepisy, chroniące dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, są w pełni uzasadnione w świetle sentencji zawartych w Deklaracji Praw Dziecka. Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20.11.1959 roku ogłosiło Deklarację Praw Dziecka, w której stwierdza się, że „ludzkość powinna dać dziecku to, co ma najlepszego" (UNICEF 1977, s. 2). Realizacja tego generalnego założenia opiera się na przestrzeganiu szeregu zasad, które opisują szczegółowe zakresy praw dziecka i tak: Zasada V: „Dziecko upośledzone pod względem fizycznym, umysłowym lub społecznym należy edukować, wychowywać i otaczać szczególną opieką, z uwzględnieniem jego stanu zdrowia i warunków życiowych (UNICEF 1977, s. 2).

Zasada VIII: „Dziecko powinno mieć pierwszeństwo do ochrony i pomocy" (UNICEF 1977, s. 3). Dokumenty UNESCO zawierają również sformułowania dotyczące dzieci o nietypowym rozwoju, mające trudności w uczeniu się: „Nabywanie umiejętności czytania i pisania to jedno z fundamentalnych praw człowieka, dlatego analfabetyzm musi zostać na świecie zlikwidowany. Prawa takie mają też dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi".

Na ziemiach polskich opieka dydaktyczna i wychowawcza nad dziećmi niepełnosprawnymi rozwijała się od XIX wieku. Nie były nią jednak objęte dzieci ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się, pomimo iż pierwsze publikacje na ten temat pojawiły się w latach 30., gdy jeszcze określano je mianem „legastenii". Jeden z pierwszych dokumentów, który dostrzegał problemy tych dzieci i przyznawał im prawa do uczenia się zgodnie z ich specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 30.V.1975 roku w sprawie kwalifikowania dzieci z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi do odpowiednich form kształcenia specjalnego lub pomocy korekcyjno-wyrównawczej. Zarządzenie to określało rolę poradni funkcjonujących w systemie oświaty (dawniej: poradnie wychowawczo-zawodowe, obecnie poradnie psychologiczno-pedagogiczne) oraz służby zdrowia (poradnie zdrowia psychicznego). W zakresie ich obowiązków znajdowała się działalność diagnostyczna i określanie form pomocy. Zarządzenie to mówiło o powszechności bezpłatnej pomocy specjalistycznej w zakresie diagnozy i terapii oraz jej dostępności, ponieważ każda szkoła, przedszkole i placówka opiekuńczo-wychowawcza znajduje się w rejonie określonej poradni zarówno resortu oświaty jak i służby zdrowia. Poradnie koncentrowały się głównie na diagnozowaniu i orzecznictwie, w niektórych tylko prowadzono takie formy pomocy, jak terapia pedagogiczna dzieci dyslektycznych. W świetle zarządzenia MEN z 1975 roku opinie poradni miały moc prawną, czyli musiały być respektowane przez władze powiatowe i rodziców. Na ich mocy kierowano dzieci upośledzone umysłowo i z defektami sensorycznymi i fizycznymi do szkół specjalnych. Uczniowie starszych klas z brakami w opanowaniu materiału, zazwyczaj wynikającym z zaniedbania dydaktycznego i środowiskowego, byli kierowani na zajęcia do zespołów wyrównawczych. Natomiast dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu z klas I-III

podejmowały zajęcia w zespołach korekcyjno-kompensacyjnych, ukierunkowane na eliminowanie dysharmonii rozwojowych, warunkujących ich trudności w nauce. Efektem zarządzenia stało się organizowanie w szkołach zajęć w obydwu typach zespołów, jak i gabinetów terapii pedagogicznej. W tym okresie niemal w każdej szkole funkcjonował zespół korekcyjno-kompensacyjny, często w oparciu o dobrze wyposażony gabinet terapii pedagogicznej. Natomiast dzieci młodsze — w przedszkolu i w klasie „0" oraz dzieci starsze — powyżej klasy III, nie miały zagwarantowanych form pomocy w związku z ich specyficznymi trudnościami w nauce.

Zatwierdzony w 1985 roku statut szkoły podstawowej potwierdzał funkcjonowanie zespołów wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych (§ 18) oraz gabinetów terapii pedagogicznej. Ponadto pozwalał na organizowanie eksperymentalnych klas dla uczniów z deficytami rozwojowymi (§ 17) i zatrudnianie nauczycieli terapii pedagogicznej na etacie szkoły podstawowej (§ 37). W kraju funkcjonowało wówczas zaledwie kilkanaście eksperymentalnych klas terapeutycznych (Kraków, Toruń, Warszawa, Łódź). Przełom lat 80.-90. naznaczony był kryzysem finansowym i wskutek tego nastąpiła likwidacja wielu działających zespołów korekcyjno-kompensacyjnych oraz gabinetów terapii pedagogicznej. Poziom opieki nad dziećmi ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu znacznie się pogorszył.

Dalsze akty prawne, dotyczące dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, pojawiły się w latach 1993-1994. W porównaniu z poprzednimi z jednej strony stworzyły lepsze warunki dla nauki i terapii w szkole, a także zwróciły uwagę na potrzebę objęcia opieką dzieci w przedszkolach. Z drugiej zaś strony, pozwalały na całkowitą dowolność nauczyciela w korzystaniu z opinii wydawanych przez poradnie, nie zabezpieczając praw dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zarządzenie Nr 15 Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz.U.Nr 6, poz. 19) z 25 maja 1993 roku umożliwia objęcie kompleksową opieką psychologiczną i pedagogiczną dzieci z niepowodzeniami w uczeniu się we wszystkich rodzajach placówek, takich jak szkoły, przedszkola, placówki opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne. Pomoc ma dotyczyć nie tylko wyrównywania braków w stosunku do programu nauczania. Przewiduje się też pomoc w zakresie wspomagania rozwoju psychicznego i efektywności uczenia się przez korygowanie odchyleń od normy w rozwoju psychoruchowym, eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń, w tym zaburzeń zachowania. Nowym elementem jest to, że pomoc może być udzielona nawet na wniosek samego ucznia, jak i jego rodziców oraz obejmuje ona dzieci w wieku przedszkolnym. W przedszkolach przewiduje się organizowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych i innych form pomocy terapeutycznej. Zarządzenie potwierdza możliwość organizowania klas terapeutycznych, w których realizuje się obowiązujący program, lecz w warunkach małej grupy uczniów (10-15 osób) i w sposób zapewniający indywidualizację nauczania, stałą i długotrwałą pomoc specjalistyczną, dzięki udziałowi nauczyciela — terapeuty o specjalistycznym przygotowaniu. W odniesieniu do zespołów korekcyjno-kompensacyjnych i zajęć logopedycznych zezwala się na pracę w małych grupach (2-5 dzieci). Istnieje też możliwość przyznania dziecku z trudnościami w uczeniu się prawa do bezpłatnych zajęć indywidualnych, finansowanych z budżetu szkolnictwa. Dzieci z zaburzeniami zachowania mogą być objęte socjoterapią w świetlicach terapeutycznych, organizowanych w szkole. Szkoła może zatrudnić nie tylko pedagoga, ale i psychologa szkolnego, co zwiększa możliwość wczesnej i trafnej diagnozy, a także zakres pomocy psychologicznej. Pomimo tych korzystnych perspektyw system pomocy akceptowany przez ministerstwo w rzeczywistości bardzo słabo funkcjonuje, np. niewiele jest zespołów korekcyjno-kompensacyjnych dla uczniów klas I-III, klasy terapeutyczne należą do rzadkości. Nic nie mówi się o pomocy uczniom starszym, powyżej III klasy, ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, a także uczniom z inteligencją niższą niż przeciętna. Wprawdzie określono tzw. bazę programową, lecz zakres materiału i jej wymagań przekracza możliwości dzieci z tzw. inteligencją niższą niż przeciętna, które uczęszczają do szkół masowych. Nauczyciele sami przyznają, że „ambitnie realizują program" w swojej klasie, pod presją oceny wyników nauczania i nie wiedzą, co w praktyce oznacza sformułowanie w opiniach psychologicznych, zalecające „indywidualizowanie wymagań i ocen" uczniów.

Rozporządzenie MEN z dnia 19.04.1999 (Dz.Ust. Nr 41 paragraf 6) w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych, zawierało nowe sformułowania umożliwiające większe zindywidualizowanie wymagań i zobowiązywało do tego nauczyciela (§ 6: „Nauczyciel jest zobowiązany, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej poradni specjalistycznej, obniżyć wymagania edukacyjne"). Środowiska działające na rzecz uczniów z dysleksją rozwojową, przede wszystkim Polskie

Towarzystwo Dysleksji, od dawna dopominało się o formalne zaliczenie tych dzieci do grupy uczniów ze SPE, jak również o prawa do zindywidualizowania wobec nich wymagań. Nie chodziło tu o „obniżenie wymagań" — jak to sformułowano w wyżej cytowanym rozporządzeniu, lecz o „dostosowanie wymagań do możliwości dziecka", a więc w niektórych zakresach o ich obniżenie, w innych o ich podniesienie. Tak obecnie wygląda sytuacja opieki nad dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania z punktu widzenia przepisów obowiązujących w oświacie. Warto dodać, że omawiane problemy specyficznych trudności w uczeniu się dotyczą ok. 15% populacji uczniów.

W świetle tej prezentacji znacznie lepiej przedstawia się opieka nad dziećmi z upośledzeniem umysłowym, których jest od 2% do 3% populacji. Zależnie od stopnia zaburzenia objęte są one opieką specjalistycznych placówek, podobnie jak dzieci z wadami zmysłów i uszkodzonym narządem ruchu. Obecnie w związku z ideą integracji włączane są one także w system szkół masowych. Aktem normatywnym, który reguluje sprawy kształcenia i wychowania w systemie integracyjnym jest Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz.U. z dn. 25 października 1991 r., Nr 95 poz. 425) oraz przepisy wykonawcze do tej ustawy. W rozdziale 3. ustawy: „Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi", znajduje się art. 22; pkt. 2. ppkt. 9 dotyczący zasady organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi oraz ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego.

W najgorszej sytuacji znajdują się dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej (z inteligencją niższą niż przeciętna), stanowią one ok.14% populacji. Nie są one objęte właściwą pomocą ani skutecznie chronione prawnie. W zasadzie nie ma dla nich miejsca w szkole: szkoła specjalna jest dla nich „za łatwa", szkoła „normalna" jest dla nich za trudna i frustrująca, naraża je na stałe i ciężkie urazy psychiczne.

3. Diagnoza edukacyjna uczniów ze SPE w świetle najnowszych regulacji administracyjnych

Ustawa o systemie oświaty MEN z dnia 7 września 1991 r. w art.1 posiada zapis, który mówi, iż system oświaty zapewnia:

— realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci do wychowania i opieki odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,
— dostosowanie organizacji, treści i metod nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej,
— możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami, potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

Zapis ten nie tylko wskazuje na prawa do edukacji uczniów o „nietypowym rozwoju", ale również zapewnia o dostosowaniu systemu edukacyjnego do potrzeb tych uczniów. Jest to zgodne z koncepcją nowoczesnego społeczeństwa, w którym wszystkim obywatelom zapewnia się wysoką jakość edukacji, rozumianą jako możliwość kształcenia się w sposób dostosowany do ich możliwości psychofizycznych. W przypadku uczniów o „nietypowym rozwoju" system edukacji winien uwzględniać ich specjalne potrzeby edukacyjne, na każdym poziomie kształcenia w ciągu całego okresu życia.

Wśród uczniów o SPE, niektórzy np. dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym i wadami narządów zmysłu, powinni być objęci kształceniem specjalnym. Kształcenie specjalne rozumiane tu jest jako zorganizowany proces, dostosowany do potrzeb wychowanka i ucznia niepełnosprawnego, dla którego — ze względu na zaburzenia lub dysfunkcje w różnych sferach rozwoju (motoryce, zmysłach, intelekcie, psychice), w sposób istotny zaburzające jego funkcjonowanie psychiczne, fizyczne, społeczne oraz możliwości uczenia się — konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze i rewalidacyjne, ukierunkowane na jego wszechstronny rozwój (Zalecenia..., 2000).

Inni uczniowie ze SPE, np. dzieci ze specyficznymi zaburzeniami w uczeniu się, mogą realizować powszechny program nauczania, jednak z włączeniem metod terapii pedagogicznej i dostosowaniem wymagań do ich możliwości uczenia się.

Uczniowie ze SPE podlegają wewnątrzszkolnemu systemowi oceniania, jak również obowiązkowi udziału w systemie oceniania zewnątrzszkolnego. Jest to zapisane w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów... (Dz. U. nr 14, § 1, p. l, 3, § 25, p. 3), mówiącym o powszechnym i obowiązkowym charakterze sprawdzianu w szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego, przeprowadzanego także w szkołach specjalnych (z wyłączeniem szkół specjalnych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim). Aby umożliwić dzieciom z niepełnosprawnościami sprawdzenie swojej wiedzy i umiejętności, niezbędne było określenie programu wymagań, warunków i form przeprowadzania egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i matury). W tym celu Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie powołała zespół ds. uczniów ze SPE pod kierownictwem prof. dr hab. Jadwigi Kuczyńskiej-Kwapisz. Zespół został podzielony na cztery podzespoły:

1. Podzespół ds. uczniów niewidomych i słabo widzących,
2. Podzespół ds. uczniów z wadą słuchu: niesłyszących (głuchych) i niedosłyszących,
3. Podzespół ds. uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim i mózgowym porażeniem dziecięcym,
4. Podzespół ds. uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Efektem pracy tego zespołu stało się opracowanie pt. „Zalecenia do konstruowania arkuszy egzaminacyjnych, przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych". (Warszawa 2000). Miały one zapewnić równy start dzieciom ze SPE podczas omawianych egzaminów. Zalecenia stały się podstawą do opublikowania aneksów do informatorów omawiających wymagania do sprawdzianu po szkole podstawowej i egzaminu gimnazjalnego.

4. Symptomatologia SPE i ich uwzględnienie w procesie diagnozy edukacyjnej na przykładzie uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu

Pojęcie „specyficzne trudności w uczeniu" jest to węższa kategoria w porównaniu z szerokim zakresem znaczeniowym, jaki posiada termin „specjalne potrzeby edukacyjne". Stosowana jest w doniesieniu do przypadków trudności w uczeniu się, które nie są uwarunkowane obniżeniem sprawności intelektualnej, zaniedbaniem środowiskowym i dydaktycznym, braku motywacji do nauki, a także nie wynikają z wad zmysłów, uszkodzenia narządów ruchu, czy też ze schorzeń neurologicznych.

Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się stanowią więc jedną z grup dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jeszcze węższe pod względem zakresu jest pojęcie „specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu", które oznacza wybiórcze — specyficzne trudności w uczeniu się komunikowania za pomocą mowy pisanej. Specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania (stosuje się też termin „dysleksja rozwojowa") ujmowane są jako syndrom zaburzeń w opanowaniu czytania (dysleksja), poprawnej pisowni (dysortografia) i właściwego poziomu graficznego pisma (dysgrafia). Definicja opublikowana przez International Dyslexia Association jest następującą: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem 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 (reading problems), dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania (writing) i poprawnej pisowni (spelling)" (tłum własne-MB)(Perspectives, 1994). Na zaburzenia pierwotne, wskazane w definicji, nawarstwiają się zaburzenia wtórne — emocjonalne i motywacyjne.

Wiedza o symptomach pierwotnych i wtórnych dysleksji rozwojowej została uwzględniona podczas opracowywania, w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku, aneksów dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Oto fragment aneksu do informatora o egzaminie gimnazjalnym. Na jego przykładzie zostanie ukazany sposób organizowania warunków sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego, który zapewnia dzieciom ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu równe szanse w stosunku do innych dzieci, bez tych zaburzeń.

ORGANIZACJA I PRZEBIEG EGZAMINU GIMNAZJALNEGO

1. Uwarunkowania prawne

Egzamin dla uczniów kończących gimnazjum w 2002 roku ma charakter powszechny i obowiązkowy. Zatem wszyscy uczniowie klas trzecich gimnazjum na mocy ustawy o systemie oświaty z 25 lipca 1998 r. (Dz. U. z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz.126) muszą przystąpić do egzaminu gimnazjalnego. Dotyczy to także uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Zasady przeprowadzania egzaminu w publicznych gimnazjach regulują rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej:

— z 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. z 1999 r. Nr 41, poz. 413),

— z 18 lutego 1999 r. w sprawie utworzenia okręgowych komisji egzaminacyjnych i ich zasięgu terytorialnego (Dz. U. z 1999 r. Nr 14, poz. 134).

Zakres umiejętności badanych na egzaminie gimnazjalnym określono dla wszystkich uczniów w załączniku nr 2 do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz U. z 2000 r. Nr 17, poz. 215).

Przepisy dotyczące zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, oprócz przytoczonej na wstępie ustawy i rozporządzeń, można znaleźć w:

— zarządzeniu Nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. U. MEN Nr 6, poz. 19),

— rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 czerwca 1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. Nr 67, poz. 322),

— rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 14, poz. 128 i Nr 41, poz. 415),

— rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowego statutu publicznej sześcioletniej szkoły podstawowej i publicznego gimnazjum (Dz. U. Nr 14, poz. 131).

2. Dostosowanie warunków organizacyjnych do możliwości uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją rozwojową) w sytuacji stresu egzaminacyjnego reagują wzmożonym napięciem emocjonalnym, zaburzeniami uwagi, pamięci i spostrzegania, przekraczają limity czasowe ze względu na trudności w czytaniu i zbyt wolne tempo pisania. Uczniowie ci mają także problemy z pisaniem. Pismo ich bywa mało czytelne i zawiera wiele błędów, w tym ortograficznych i interpunkcyjnych.

Zgodnie z przytoczonymi wyżej rozporządzeniami Ministra Edukacji Narodowej uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (z dysleksją rozwojową) przystępują do egzaminu w klasie trzeciej gimnazjum w tym samym terminie, co pozostali uczniowie. Nie zmienia się również zakres umiejętności badanych na egzaminie gimnazjalnym. Został on określony dla wszystkich uczniów w standardach wymagań będących podstawą przeprowadzania egzaminu. Wykaz standardów będących podstawą przeprowadzania

egzaminu gimnazjalnego z omówieniem zawartych w nich wymagań, stanowi jeden z rozdziałów informatora o egzaminie gimnazjalnym w 2002 roku.

Uczniowie z dysleksją rozwojową będą rozwiązywać te same zadania, co ich koleżanki i koledzy bez dysfunkcji. Jednak podczas egzaminu mogą skorzystać z dostosowanych specjalnie dla nich rozwiązań organizacyjnych i technicznych. Celem wszystkich tych działań jest wyrównanie szans podczas egzaminów zewnętrznych.

Oto przedstawienie trudności, na jakie napotykają uczniowie z dysleksją i sposób dostosowania warunków egzaminacyjnych:

Problemy z czytaniem i rozumieniem czytanego tekstu, problemy emocjonalne i trudności z koncentracją uwagi.	Możliwość pisania egzaminu gimnazjalnego w oddzielnej sali, w której członek zespołu egzaminacyjnego na początku jeden raz głośno odczyta instrukcję, tekst wstępny oraz treść zadań, a uczniowie będą mogli równocześnie śledzić wzrokiem tekst zapisany w arkuszu.
Wolne tempo czytania i pisania.	Wydłużenie czasu pisania egzaminu o 50% (czas przeznaczony na jednorazowe głośne odczytanie na początku egzaminu instrukcji, tekstu wstępnego oraz poleceń nie będzie wliczany do czasu rozwiązania zadań).
Niski poziom graficzny pisma.	Możliwość pisania samodzielnie formułowanych odpowiedzi do zadań drukowanymi literami, co zwiększa czytelność pisma.
Problemy z koncentracją uwagi i spostrzeganiem, gubienie szczegółów.	Możliwość pracy z arkuszem pisanym bezszeryfową czcionką 14 pkt.
Problemy ze stosowaniem zasad ortografii, interpunkcji, z uwzględnianiem struktury różnych form wypowiedzi, z prawidłowością graficzną zapisu obliczeń i z zachowaniem orientacji przestrzennej.	Możliwość specjalnego kodowania karty odpowiedzi, aby zadania, w których uczeń samodzielnie formułuje wypowiedzi, mogły być sprawdzane za pomocą kryteriów dostosowanych do dysfunkcji uczniów.
Problemy z koncentracją uwagi i orientacją przestrzenną oraz zaburzenia percepcji wzrokowej.	Możliwość zaznaczania przez uczniów odpowiedzi do zadań zamkniętych bezpośrednio na arkuszach; po zakończeniu egzaminu członkowie komisji egzaminacyjnej przeniosą na karty odpowiedzi odpowiednie zaznaczenia uczniów (dotyczy tylko głębokiej dysleksji).

Uczniowie z głęboką dysleksją będą mogli dodatkowo korzystać z magnetofonów-odtwarzaczy ze słuchawkami, co pozwoli im na wielokrotne odsłuchiwanie poleceń i indywidualizację tempa pracy. Niezbędnym sprzętem będą dysponować okręgowe komisje egzaminacyjne. Po zgłoszeniu listy uczniów dyslektycznych, którym przysługują dodatkowe uprawnienia, okręgowe komisje egzaminacyjne przekażą szkole odpowiednią liczbę magnetofonów. Dyrekcja szkoły będzie miała możliwość zaplanowania ćwiczeń w korzystaniu ze sprzętu na długo przed terminem egzaminu. Ze wszystkich proponowanych udogodnień technicznych i organizacyjnych mogą skorzystać tylko uczniowie posiadający opinie publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych lub poradni specjalistycznych resortu oświaty. Opinie powinny zawierać stwierdzenie występowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu oraz określać stopień i zakres zaburzeń. Honorowane będą wyłącznie opinie wydane przez odpowiednie poradnie po ukończeniu przez danego ucznia (przystępującego do egzaminu gimnazjalnego) szkoły podstawowej, ale nie później niż na rok przed egzaminem. Ze względu na konieczność zapewnienia odpowiednich warunków egzaminacyjnych wszystkim uczniom z dysleksją rozwojową, dyrekcje szkół powinny przesłać do właściwych okręgowych komisji egzaminacyjnych listy uczniów dyslektycznych oraz potwierdzone przez siebie kopie indywidualnych opinii stwierdzających występowanie specyficznych trudności w uczeniu się do końca roku szkolnego poprzedzającego egzamin gimnazjalny. Przypadki głębokiego stopnia zaburzeń należy wyraźnie zaznaczyć w opinii. Uczeń z dysleksją oraz jego rodzice lub prawni opiekunowie powinni sami zdecydować, czy zechcą skorzystać z proponowanych udogodnień, a decyzję w formie pisemnej przekazać dyrekcji szkoły, do której uczęszcza uczeń, do końca roku szkolnego poprzedzającego egzamin.

OCENIANIE ZGODNE Z KRYTERIAMI

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinni spełniać określone w standardach, jednolite dla wszystkich uczniów wymagania. Dlatego podczas egzaminu gimnazjalnego otrzymają arkusze o takiej samej treści, jak uczniowie bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. W rozwiązaniach zadań, które wymagają samodzielnego formułowania odpowiedzi, uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mogą stosować „pismo drukowane", zwiększające czytelność zapisu. Poziom czytelności prac nie będzie podlegać ocenie, jednak autorzy powinni dołożyć starań, aby ich teksty były możliwe do odczytania. Samodzielnie formułowane odpowiedzi uczniów będą sprawdzane przez egzaminatorów wpisanych do ewidencji Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Ze względu na powtarzające się trudności w technice pisania zmodyfikowano ogólne kryteria oceniania tak, aby ani nie dawać preferencji uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ani ich nie krzywdzić. Uwzględniono przede wszystkim problemy z:

— uwzględnieniem struktury różnych form wypowiedzi,
— stosowaniem zasad ortografii i interpunkcji,
— prawidłowością graficznej postaci obliczeń,
— percepcją wzrokową,
— orientacją przestrzenną.

Opracowane kryteria, dostosowane do możliwości uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, będą stosowane zamiennie z kryteriami ogólnymi wyłącznie w odniesieniu do uczniów posiadających opinie publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych i specjalistycznych poradni resortu oświaty, stwierdzające występowanie syndromu dysleksji. Sposób punktowania prac zostanie dostosowany do formy wypowiedzi wynikającej z polecenia.

Poniżej podajemy propozycje kryteriów oceniania samodzielnych wypowiedzi uczniów, uwzględniające specyfikę zadań humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Przedstawione sposoby punktowania nie stanowią ostatecznego wzorca i mogą jeszcze ulec modyfikacjom.

KRYTERIA OCENY ZADAŃ OTWARTYCH DLA UCZNIÓW ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ — ROZPRAWKA

Zadanie: w formie rozprawki rozwiń podany temat:
Kultura rycerska — zginęła czy przetrwała do czasów współczesnych?
Uzasadnij odpowiedź, odwołując się do np.: literatury, filmu, życia — 20 pkt

Kategoria wymagań	Kryteria szczegółowe	Punktacja cząstkowa
I. Zgodność z tematem i jego rozwinięcie	1. Praca świadczy o zrozumieniu tematu, nawet jeśli jest krótka.	0-1
	2. Temat został częściowo rozwinięty — praca jest na temat, ale piszący podał jedynie przykłady, nie rozwijając żadnego z nich.	0-1
	3. Pogłębiona realizacja tematu; uczeń rozwinął temat według przyjętej przez siebie koncepcji, nie pomijając żadnego z istotnych elementów.	0-1
II. Treść	1. Trafnie dobrano materiał — przykłady właściwie ilustrują omawiane zagadnienie.	0-1
	2. Rzeczowość informacji nie budzi zastrzeżeń.	0-1
	3. Uczeń posługuje się zintegrowaną wiedzą z różnych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych.	0-1

Kategoria wymagań	Kryteria szczegółowe	Punktacja cząstkowa
III. Forma wypowiedzi	1. Uczeń sformułował tezę lub zrobił pewne założenie.	0-1
	2. Piszący uzasadnił przyjętą tezę.	0-1
	3. Uczeń wykorzystał dobrany materiał (rozwinął argumenty, przykłady).	0-1
	4. Widoczne samodzielne wnioskowanie.	0-1
IV. Kompozycja	1. Tekst jest spójny i logicznie uporządkowany — wyraźne nawiązania pomiędzy poszczególnymi częściami pracy, wskaźniki zespolenia.	0-1
	2. Zachowane są właściwe proporcje pomiędzy częściami pracy (mimo braku akapitów).	0-1
	3. Występuje wyraźne zakończenie pracy.	0-1
V. Poprawność językowa	1. Poprawność fleksyjna — użyte wyrazy są prawidłowo odmienione.	0-1
	2. Poprawność składniowa — zamykanie myśli w granicach zdań.	0-1
	3. Budowanie poprawnych zdań.	0-1
	4. Poprawność leksykalna i frazeologiczna — używanie słów i zwrotów zgodnie ze znaczeniem.	0-1
	5. Precyzja języka — próby używania synonimów, posługiwania się terminami i pojęciami z dziedziny, której dotyczy praca.	0-1
	6. Stosowność stylu — styl wypowiedzi dostosowany do sytuacji komunikacyjnej.	0-1
VI. Poprawność zapisu	1. Czytelność zapisu.	0-1

Bibliografia:

Aneks do informatora o sprawdzianie. Sprawdzian dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; klasa szósta szkoły podstawowej — 2002 rok. Warszawa 2000. MEN

Aneks do informatora o egzaminie gimnazjalnym. Egzamin gimnazjalny dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; klasa trzecia gimnazjum — 2002 rok. Warszawa 2000. MEN.

Bogdanowicz M.: *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych.* „Psychologia Wychowawcza" 1995, nr 3, s. 216–223.

Bogdanowicz M.: *Niezwyczajni uczniowie.* W: Kruszewski K.(red): *Sztuka Nauczania. Czynności nauczyciela.* Warszawa Wyd. I. 1995, Wyd. II. 1998. PWN, s. 288-312.

Bogdanowicz M.: *Model kompleksowej pomocy osobom z dysleksją rozwojową — ocena stanu aktualnego i propozycje zmian w świetle reformy systemu edukacji.* „Psychologia Wychowawcza" 1999, nr 3, s. 217-227.

Zalecenia do konstruowania arkuszy egzaminacyjnych, przeprowadzania sprawdzianu i egzaminów dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Warszawa 2000.