

Magdalena Paluch

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0002-9391-2927>

20000913@stud.uz.zgora.pl

*Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości
uczniów ze specjalnymi potrzebami na lekcjach
języka angielskiego a test ósmoklasisty*

Adaptations of educational requirements in English language classes
for students with special educational needs to meet
eighth grade examination requirements

The last decade has seen rapid growth in the number of students with special educational needs (SEN). The aim of inclusive education is to provide all students with equal public education. To facilitate the learning process for students with SEN changes and modifications to requirements are implemented by language teachers. At the same time, these students take the final exam at the end of year eight of their primary education, where the main and almost only adjustment is extended time to write the exam. This article has two main aims. The first is to compare the legal requirements for educational adaptations in the Polish education system. The second is to show, on the basis of a case study, that lack of coherence between the different regulations affects the results achieved by the students in their final exams.

Keywords: inclusive foreign language education, adaptation of educational requirements, final exams, special educational needs

Słowa kluczowe: włączająca edukacja obcojęzyczna, dostosowanie wymagań edukacyjnych, egzaminy końcowe, specjalne potrzeby edukacyjne

1. Wprowadzenie

Ministerstwo Edukacji Narodowej podaje, że 31% uczniów w polskich szkołach wykazuje z różnych powodów specjalne potrzeby edukacyjne (MEN, 2022). W trakcie kształcenia w szkole ogólnodostępnej nauczyciele wszystkich przedmiotów, w tym języka obcego, zobowiązani są do dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości ucznia posiadającego opinię lub orzeczenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Zakres wymagań Egzaminu Ósmoklasisty jest jednak wspólny dla niemalże wszystkich uczniów. Choć uczniowie z niepełnosprawnościami i deficytami wskazanymi przez Centralną Komisję Edukacyjną (CKE) mogą liczyć na dostosowanie formy i warunków egzaminu do ich potrzeb, to na ogół przysługuje im jedynie wydłużony czas pracy. W niniejszym artykule przedstawione zostaną normy prawne regulujące pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz wymagania i możliwe dostosowania egzaminacyjne testu ósmoklasisty. Wpływ wyżej wymienionych regulacji na wyniki zostanie zilustrowany na przykładzie studium przypadku dwojga uczniów klasy ósmej szkoły podstawowej.

2. Warunki organizacyjne nauczania języka obcego w publicznych szkołach podstawowych

Zgodnie z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* (MEN, 2017a) każdy uczeń rozpoczynający naukę w szkole podstawowej uczy się jednego języka obcego w klasach I-VI, następnie dwóch języków obcych w klasach VII i VIII.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (MEN, 2017b) reguluje tygodniowy wymiar godzin nauczania wszystkich przedmiotów obowiązkowych. Dla języka obcego są to odpowiednio: 2 godziny (w klasach 1–3) oraz 3 godziny (w klasach 4–8). Dodatkowo artykuł siódmy wyżej wymienionego rozporządzenia standaryzuje organizacyjny aspekt zajęć z języka obcego: mogą być one „prowadzone w grupie oddziałowej lub międzyoddziałowej liczącej nie więcej niż 24 uczniów; przy podziale na grupy należy uwzględnić stopień zaawansowania znajomości języka obcego nowożytnego” (MEN, 2017b: 5)

Efektywne prowadzenie lekcji języka obcego w dużej, heterogenicznej klasie stanowi wyzwanie dla nauczycieli. W jednej grupie znajdują się bowiem niejednokrotnie osoby o wysokim poziomie umiejętności językowych, wysokiej motywacji i chęci do komunikacji oraz ci, którzy gorzej radzą sobie z nauką języka, stresują się w czasie lekcji czy też nie chcą zdobywać wiedzy językowej. Pierwsza grupa uczniów szybko opanowuje nowy materiał i często wywiera presję na uczniów, którzy pracują w wolniejszym tempie. Bez interwencji nauczyciela

z biegiem czasu różnice te pogłębiają się i uczniowie o wyższym poziomie lęku językowego czy stresu szkolnego wycofują się i nie biorą aktywnego udziału w lekcjach, przez co nie czynią odpowiednich postępów w nauce. Kolejną trudnością, z jaką mierzą się nauczyciele, jest nieelastyczna podstawa programowa i brak podręczników pozwalających na szybkie dostosowanie materiału do indywidualnych potrzeb uczniów. To uczyący musi tak zaplanować zajęcia, by zróżnicować cele, treści, metody i formy pracy, a tym samym możliwie jak najefektywniej wykorzystać 45 minut lekcji (Mathews-Aydinli, Van Horne, 2006: 1–2).

Dodatkowym wyzwaniem, przed którym stoją nauczyciele języków obcych, jest rosnąca liczba uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE). Z analizy danych Europejskiej Statystyki Edukacji Włączającej (EASIE) wynika zaś (zob. tabela 1), że w polskich szkołach z roku na rok przybywa uczniów posiadających opinię lub orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Rok szkolny	2012/2013	2014/2015	2016/2017	2018/2019
Liczba uczniów z SPE	115092	113416	126913	146560
Liczba uczniów w wieku szkolnym (ISED 1 i ISED 2)	3331364	3301999	3357521	3501091

Tabela 1: Liczba uczniów posiadających opinię lub orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Opracowanie własne na podstawie danych *European Agency for Special Needs and Inclusive Education, (2022)*.

3. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie językowej

Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO) definiuje pojęcie edukacji włączającej jako „proces ukierunkowany na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów, i społeczności, eliminując wszelkie formy dyskryminacji (Papuda-Dolińska, 2012: 427). Edukacja włączająca jest więc niezwykle ważnym elementem polityki oświatowej na całym świecie. W Europie od roku 1996 funkcjonuje Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej jako niezależna organizacja zrzeszająca ministerstwa edukacji krajów europejskich, w tym także Polski.

W naszym kraju aktem prawnym regulującym pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (MEN, 2017: 2). Zgodnie z wyżej wymienionym dokumentem pomocą psychologiczno-pedagogiczną objęci są uczniowie z trudnościami wynikającymi w szczególności:

- z niepełnosprawności;
- z niedostosowania społecznego;

- z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- z zaburzeń zachowania lub emocji;
- ze szczególnych uzdolnień;
- ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych;
- z choroby przewlekłej;
- z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- z niepowodzeń edukacyjnych;
- z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna organizowana jest przez dyrektora danej placówki we współpracy z rodzicami, nauczycielami, specjalistami a także poradnikami psychologiczno-pedagogicznymi czy też innymi organizacjami (MEN, 2017).

W kontekście nauczania języka obcego za pomoc pedagogiczną odpowiedzialny jest nauczyciel, który dostosowuje zarówno warunki organizacji kształcenia, metody pracy, formy sprawdzania wiedzy i umiejętności, jak też zasady oceniania do indywidualnych potrzeb uczniów. Ministerstwo Edukacji Narodowej nie stworzyło odgórnego katalogu dostosowań, które mogą być implementowane w czasie lekcji w zależności od trudności uczniów, natomiast niektóre szkoły na podstawie powtarzających się zaleceń poradni sporządzają dokument, w którym określają, jakie dostosowania mogą być wprowadzone w przypadku konkretnych trudności w nauce. Tabela 2 pokazuje przykładowe dostosowania wymagań edukacyjnych dla uczniów z dysleksją rozwojową na zajęciach z języka angielskiego stosowane w jednej ze szkół podstawowych.

PREZENTACJA MATERIAŁU	SPRAWDZANIE WIEDZY	OCENIANIE
wprowadzenie licznych powtórzeń, zobrazowań, egzemplifikacji (przykładów z własnego doświadczenia)	formułowanie krótkich i precyzyjnych poleceń w pracach klasowych, kartkówkach i testach	stosowanie zasady oceniania rzeczywistych indywidualnych postępów w nauce, a nie stanu faktycznego
wydłużenie czasu na zrozumienie prezentowanych treści materiału	w przypadku poleceń złożonych, łączących umiejętności i sprawności należy ćwiczyć umiejętność dzielenia tekstu polecenia na kolejne czynności	ocenianiu nie podlegają błędy ortograficzne
przekazywanie treści za pomocą konkretów	potwierdzanie zrozumienia polecenia przez ucznia	stosowanie różnego rodzaju wzmocnień, tj. pochwały i zachęty
przekazywanie treści za pomocą kilku kanałów (np. wzrokowego i słuchowego)	wydłużenie czasu na odpowiedź i prace pisemne	ograniczenie w wypowiedzianiu się na dany temat do kilku prostych zdań

Dostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości uczniów ze specjalnymi...

rozłożenie obowiązującego materiału na mniejsze partie	unikanie głośnego czytania w obecności całej klasy (ewentualnie po opracowaniu zadanego tekstu)	naprowadzanie podczas wypowiedzi ustnych poprzez pytania pomocnicze
podkreślanie mocnych stron ucznia	unikanie czytania zbyt długich tekstów, pisania dyktand, uczenia się wierszyków czy piosenek na pamięć (zwłaszcza dłuższych) poprzez dawanie możliwości nauczania się ich czytania	unikanie omawiania błędów wobec całej klasy

Tabela 2: Przykładowe dostosowania wymogów edukacyjnych na zajęciach z języka angielskiego. Źródło: opracowanie własne na podstawie dokumentów Szkoły Podstawowej nr 38 w Krakowie (dostęp: 20.01.2022).

Informacje zawarte w tabeli pokazują, iż spektrum wykorzystywania dostosowań jest bardzo szerokie, a dotyczy wyłącznie uczniów z dysleksją. Analizując dokumenty dostępne na stronach internetowych innych szkół podstawowych (np. SP 18 Olsztyn, 2022; SP 2 Płońsk; 2022; SP 1 Czułchów, 2022), można jednak zaobserwować, że zbliżone formy indywidualizacji pracy stosowane są również w przypadku uczniów z innymi trudnościami, np. z ADHD, upośledzeniem intelektualnym czy niespecyficznymi trudnościami w nauce.

W praktyce szkolnej idealne dostosowywanie wymagań i indywidualizacja pracy są niemalże niemożliwe do osiągnięcia, a istotnym zagrożeniem dla indywidualizacji nauczania jest powiązanie praktyki szkolnej z systemem egzaminów zewnętrznych (zob. Jaworska, 2018: 88). Nauczyciele starają się jak najlepiej przygotować uczniów do egzaminów, przez co nie skupiają się na budowaniu trwałych umiejętności posługiwania się językiem obcym.

4. Egzamin ósmoklasisty: wymagania i możliwe dostosowania

W *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019* (CKE, 2017: 5–6) Centralna Komisja Egzaminacyjna określa szczegółowo wymagania i formę testu ósmoklasisty. Zgodnie z dokumentem, egzamin z języka obcego trwa 90 minut, a jego celem jest sprawdzenie, w jakim stopniu uczeń klasy VIII szkoły podstawowej spełnia wymagania określone w podstawie programowej. Arkusz egzaminacyjny składa się z około 45 do 55 zadań zarówno zamkniętych, jak i otwartych, sprawdzających:

- znajomość środków językowych;
- umiejętność rozumienia i tworzenia wypowiedzi;
- umiejętność reagowania na wypowiedzi i przetwarzania wypowiedzi.

W rozdziale drugim *Informatora* (CKE, 2017: 15–17) znajdują się również wyszczególnione w 55 punktach struktury gramatyczne, które uczeń powinien

opanować. Zakres ten jest bardzo szeroki i odnosi się zarówno do czasów i konstrukcji czasownikowych, jak również do zagadnień związanych z fleksją nominalną oraz składnią.

Każdego roku dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej wydaje też komunikat w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w danym roku szkolnym (CKE, 2021: 2). Uprawnieni do egzaminu w dostosowanej formie są jedynie uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na niepełnosprawność oraz uczniowie-cudzoziemcy, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie tekstu czytanego. Do uczniów, którym przysługuje zmieniony arkusz, należą (CKE, 2021: 4):

- uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera;
- uczniowie słabowidzący;
- uczniowie niewidomi;
- uczniowie niesłyszący lub słabosłyszący;
- uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim;
- uczniowie z afazją;
- uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym;
- uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną innymi przyczynami niż mózgowe porażenie dziecięce;
- uczniowie z czasową niesprawnością rąk;
- uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi.

Każda z wymienionych wyżej grup otrzymuje arkusz dostosowany do swoich możliwości psychofizycznych. Dodatkowo, w większości przypadków uczniom przysługuje wydłużony czas pracy – do 135 minut, mogą też korzystać ze szczegółowych dostosowań warunków organizacyjnych w formie pisania egzaminu w oddzielnej sali czy korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego. Uczniowie z pozostałymi trudnościami w nauce wymienionymi w rozporządzeniu MEN (2017: 2) rozwiązują arkusz O*-100, czyli arkusz przeznaczony również dla uczniów bez trudności. Uczniowie z dysleksją, dysgrafią, dysortografią i dyskalkulią mogą nie przenosić odpowiedzi zadań zamkniętych na kartę odpowiedzi. W przypadku głębokich zaburzeń grafii możliwe jest również zapisywanie odpowiedzi na komputerze lub korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi zdającego w zadaniach otwartych. Kolejnym dostosowaniem jest pomoc na egzaminie z języka polskiego. Nauczyciel – członek zespołu nadzorującego przed przystąpieniem ucznia do pracy odczytuje z arkusza rezerwowego jeden raz głośno po kolei wszystkie teksty liczące po 250 wyrazów lub więcej. Przy ocenianiu rozwiązań

zadań otwartych z języka polskiego i języków obcych stosuje się szczegółowe zasady oceniania uwzględniające specyficzne trudności w uczeniu się.

Uczniowie z chorobami przewlekłymi, a także chorzy lub niesprawni czasowo mogą korzystać z zaleconego przez lekarza sprzętu medycznego i leków oraz z pomocy nauczyciela wspomagającego w pisaniu i czytaniu, jeśli choroba uniemożliwia wykonywanie tych czynności. Uczniowie w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, niedostosowani społecznie lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym uprawnieni są do pisania egzaminu w oddzielnej sali oraz obecności specjalisty w trakcie egzaminu. Jedynym elementem wspólnym dla wszystkich uczniów z trudnościami w nauce, ale bez niepełnosprawności, jest możliwość wydłużenia czasu pracy o 45 minut (CKE 2021).

Porównując zakres dostosowań, na jakie mogą liczyć uczniowie w trakcie cyklu edukacyjnego z tymi, jakie obowiązują na egzaminie ósmoklasisty pojawia się pytanie, jak uczniowie z trudnościami w nauce radzą sobie z rozwiązywaniem zadań egzaminacyjnych. W kolejnej części artykułu opisane zostaną przypadki dwojga uczniów i uzyskane przez nich wyniki na próbnym egzaminie ósmoklasisty organizowanym przez wydawnictwo OPERON w grudniu 2021 roku.

5. Badanie: studium przypadku

Głównym celem przeprowadzonego badania jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jak uczniowie z trudnościami w nauce radzą sobie z zadaniami na egzaminie ósmoklasisty?
2. Jakie zadania sprawiają im najwięcej trudności?
3. Czy dostosowania wymagań edukacyjnych wdrażane na zajęciach języka angielskiego mają wpływ na osiągnięty przez uczniów wynik egzaminacyjny?

Do realizacji wyżej wymienionego celu badania wybrano metodę studium przypadku, ponieważ pozwala ona na uchwycenie złożoności badanego problemu dzięki wykorzystaniu wielu technik zbierania i analizy danych (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 154–155). W niniejszym badaniu wykorzystano następujące techniki badawcze (Jaroszewska, 2020: 256–257):

- obserwację uczniów prowadzoną w czasie czterech lekcji języka angielskiego w styczniu 2022 roku; obserwacja dotyczyła zachowania uczniów w czasie lekcji, sposobu sporządzania notatek, tempa pracy i zaangażowania w wykonywane zadania;
- rozmowy i wywiady z uczniami;

- analizę dokumentów uczniów – opinii i dostosowań przygotowanych przez nauczycieli; analiza miała charakter jakościowy, jej celem było zbadanie indywidualnych charakterystyk uczniów i stosowanych względem nich dostosowań wymagań edukacyjnych;
- analizę wytworów własnych badanych osób, tj. napisanego w grudniu 2021 egzaminu próbnego z języka angielskiego; egzamin, który został zorganizowany 17 grudnia 2021 roku z inicjatywy wydawnictwa OPE-
RON, zawierał 14 zadań otwartych i zamkniętych zgodnych z wymo-
gami CKE; przedmiotem analizy jakościowej było zbadanie, jakie wy-
niki uzyskali uczniowie w poszczególnych komponentach egzaminu
oraz odniesienie tych rezultatów do ich specyficznych trudności.

Należy zaznaczyć, że w trakcie trwania badania – od stycznia 2021 do grudnia 2021 szkoły funkcjonowały w zmiennych warunkach organizacyjnych. Trwająca od marca 2020 roku pandemia wirusa COVID-19 spowodowała czasową zmianę organizacji lekcji ze stacjonarnej na zdalną z wykorzystaniem technik i metod kształcenia na odległość. W badanym okresie uczniowie kształcili się zarówno w szkole, jak i zdalnie przy wykorzystaniu wideokonferencji za pośrednictwem platformy Google Meet i narzędzia Google Classroom oraz dziennika elektronicznego Librus. Uczestnicy badania uczęszczali do tej samej szkoły i realizowali ten sam wiodący podręcznik *English Class B1* wydawnictwa Pearson. Imiona uczniów zostały zmienione ze względu na ochronę danych osobowych.

Ewa

Ewa jest uczennicą, która cierpi na chorobę nowotworową centralnego układu nerwowego oraz padaczkę objawową, w związku z czym jest leczona farmakologicznie od ósmego roku życia. Ze względu na charakter schorzenia oraz przyjmowane leki utrudnione jest funkcjonowanie uczennicy w środowisku szkolnym. Dlatego na wniosek lekarza specjalisty realizuje ona obowiązek szkolny w formie zindywidualizowanej ścieżki kształcenia. Zajęcia indywidualne z języka angielskiego w roku szkolnym 2020/21 odbywały się dwa razy w tygodniu, a w roku szkolnym 2021/2022 raz w tygodniu. Oprócz zajęć indywidualnych Ewa może uczestniczyć w lekcjach języka angielskiego razem ze swoją klasą oraz bierze udział w zajęciach projektowych w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Poza szkołą dwa razy w tygodniu uczęszcza na prywatne zajęcia językowe.

Z obserwacji poczynionych na zajęciach wynika, że Ewa pracuje w bardzo wolnym tempie, ma problem z tworzeniem notatek, organizacją swojej pracy – często zapomina o zadaniach domowych, nie uczy się zadanych partii materiału. W czasie zajęć trudno jej też skupić się na wykonywanych zadaniach, co sprawia, że zdarza

jej się odpytać myślami podczas ich wykonywania. Nie jest w stanie przeczytać dłuższego tekstu w języku obcym ze zrozumieniem, a w trakcie dzielenia go na mniejsze partie często nie pamięta, co było na początku zadania. Ewa jest uczennicą ambitną, toteż myśli by kontynuować naukę w szkole średniej, a następnie na studiach wyższych. Lubi uczestniczyć w zajęciach językowych i wie, że język obcy będzie potrzebny jej w przyszłości, zarówno w życiu prywatnym, jak i w szkole czy pracy.

W opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną stwierdzono, że Ewa ma odpowiedni do wieku poziom wiedzy ogólnej oraz umiejętność werbalizowania wiedzy. Natomiast zmaga się z obniżoną pojemnością pamięci roboczej, obniżoną sprawnością motoryczną ręki piszącej, osłabionym słuchem fonemowym, a także obniżoną integracją wzrokowo-słuchową. Cierpi również na trudności z koncentracją, wahania aktywności oraz zwiększoną męczliwość. Na podstawie badań pedagogicznych stwierdzono u Ewy specyficzne trudności w uczeniu się pod postacią dysleksji i dysortografii.

Ponieważ Ewa realizuje zajęcia w formie indywidualnej ścieżki kształcenia, na zajęciach językowych z klasą jest tylko wolnym słuchaczem – nauczyciel nie sprawdza i nie ocenia jej postępów w nauce. W czasie zajęć indywidualnych wykorzystywany jest szereg dostosowań, takich jak między innymi: dzielenie materiału na małe partie, wydawanie prostych poleceń, częste powtarzanie treści edukacyjnych, uwzględnienie wolnego tempa pracy. Ocenie podlega przede wszystkim czyniony przez uczennicę postęp i zaangażowanie. Otrzymuje ona oceny za odpowiedź ustną, wykonane zadanie domowe bądź pracę na lekcji. Ewa na koniec roku szkolnego 2020/2021 oraz na pierwszy semestr roku szkolnego 2021/2022 miała ocenę dostateczną z języka angielskiego. Zajęcia prowadzone są z wykorzystaniem podręcznika, ale przede wszystkim dodatkowych materiałów przygotowywanych przez nauczyciela. Nauczyciel stara się na bieżąco chwalić postępy i stosować wielozmysłowe przekazywanie treści kształcenia. Ewa nie jest w stanie w całości opanować materiału podręcznika, dlatego też nauczyciel wybiera kluczowe treści z każdego działu. Od września w czasie zajęć wprowadzane zostały też zadania egzaminacyjne mające na celu przygotowanie Ewy do rozwiązania egzaminu ósmoklasisty. Za zgodą dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, w czasie egzaminu ósmoklasisty Ewa miała pisać test w oddzielnej sali przy wsparciu nauczyciela wspomagającego, który przeczyta jej teksty na egzaminie z języka polskiego. Przysługuje jej też wydłużony czas pracy.

W grudniu 2021 Ewa przystąpiła do egzaminu próbnego z języka angielskiego i zdobyła 16% maksymalnej liczby punktów, czyli 9 na 55 możliwych. Punkty zdobyła w następujących typach zadań:

- zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu – 4 punkty,
- znajomość funkcji językowych – 2 punkty,
- rozumienie tekstów pisanych – 2 punkty,
- znajomość środków językowych – 1 punkt.

Uczennica nie rozwiązała żadnego zadania otwartego – wszystkie pola zostawiła puste. Nie przystąpiła również do napisania wypracowania. W rozmowie po egzaminie uczennica przyznała, że w większości zadań wpisywała losowe odpowiedzi, ponieważ nie była w stanie zrozumieć wypowiedzi, zarówno ze słuchu, jak i tych w tekstach pisanych. Zapytana o powód opuszczenia zadania polegającego na tworzeniu wypowiedzi odpowiedziała, że nie wiedziała, jak ma sformułować w języku angielskim zdania, które chciała napisać. Trudności, o których wspomniała uczennica są zgodne z tym, co zawarte jest w jej dokumentacji oraz z bieżącą pracą w czasie lekcji. Problemy z koncentracją, zapominanie początku zadania w trakcie rozwiązywania go, powodują, że forma egzaminu jest dla Ewy bardzo wymagająca.

Jakub

Jakub jest uczniem ze stwierdzonymi specyficznymi trudnościami w nauce w postaci dysleksji i dysortografii. Został skierowany na badania w poradni ze względu na utrzymujące się trudności edukacyjne. W czasie lekcji języka obcego (Jakub należy do grupy międzyoddziałowej o niższym poziomie kompetencji językowych) uczeń pracuje aktywnie, chętnie zabiera głos, udziela odpowiedzi na proste pytania. Angażuje się w zadania wykonywane w grupach i parach i nie sprawia trudności wychowawczych. Uczeń oceniany jest za różne formy pracy, które mają miejsce w czasie zajęć. Nauczyciel stosuje w stosunku do niego uproszczoną wersję testów – przystosowaną do potrzeb uczniów z trudnościami (większa czcionka, mniej przykładów w zadaniach głównie polegających na wyborze prawidłowej odpowiedzi lub łączeniu części wyrazów). Z testami w takiej formie uczeń radzi sobie stosunkowo dobrze, otrzymując oceny dopuszczające lub dostateczne. Zdecydowanie gorzej wypadają kartkówki ze słownictwa lub znajomości np. czasowników nieregularnych. W przypadkach, gdy konieczna jest 100-procentowa precyzja zapisu (błąd literowy zmienia sens wyrazu i jest traktowany jako językowy) uczeń mimo uproszczonych form testów i kartkówek otrzymuje oceny niedostateczne, które musi poprawiać. Zarówno na koniec roku szkolnego 2020/21, jak i na pierwszy semestr roku szkolnego 2021/22 uczeń otrzymał ocenę dopuszczającą.

Wyniki badań psychologiczno-pedagogicznych opisanych w opinii wskazują, że uczeń ma trudności w analizowaniu struktury fonemowej, nie czyta płynnie na głos, nie zawsze rozumie treść czytanego po cichu tekstu. Mimo że pracuje w wolnym tempie, potrafi odnaleźć w tekście odpowiednie informacje. W czasie lekcji nauczyciel stara się dostosowywać warunki kształcenia przez umiejscowienie ucznia blisko siebie i angażowania go do zadań w różnej formie. W miarę możliwości stosuje proste polecenia i dyskretnie asekuje ucznia w czasie pracy. Za zgodą dyrektora Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w czasie

egzaminu ósmoklasisty Jakub będzie pisał test z możliwością wydłużenia czasu w sali z innymi uczniami o takim dostosowaniu.

W grudniu 2021, podobnie jak Ewa, Jakub przystąpił do egzaminu próbnego z języka angielskiego i zdobył 18% maksymalnej liczby punktów, czyli 10 na 55 możliwych. Uczeń zdobył punkty w następujących typach zadań:

- zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu – 4 punkty,
- znajomość funkcji językowych – 2 punkty,
- rozumienie tekstów pisanych – 3 punkty,
- znajomość środków językowych – 1 punkt.

Uczeń wpisał odpowiedzi w jednym z zadań otwartych, sprawdzających rozumienie ze słuchu, natomiast w przykładzie 3. tego zadania wpisał „foto” zamiast „photo” i zgodnie z zasadami oceniania nie uzyskał punktu, mimo poprawnie zrozumianego słowa. Pozostałych zadań otwartych uczeń nie rozwiązał, a w wypracowaniu napisał tylko jedno zdanie: „I ridid to moutem”. W poleceniu należało napisać, gdzie i z kim wyjechał, dlatego można założyć, że pisząc „I rided to mountains” Jakub osiągnął zamierzony cel. Natomiast opisane wyżej trudności zarówno w nauce czasowników nieregularnych, jak i stosowaniu poprawnego zapisu ortograficznego powodują, że większość wypowiedzi tworzonych przez ucznia jest niezrozumiała.

W rozmowach Jakub przyznaje, że lubi uczestniczyć w zajęciach z języka angielskiego, ale poświęca mało czasu na naukę w domu. Nie uczestniczy w żadnych zajęciach dodatkowych i nie wie jeszcze, do jakiej szkoły średniej pójdzie, nie ma więc wytyczonej ścieżki działania. Zdaje sobie sprawę z tego, iż znajomość angielskiego przydaje się w życiu, lecz podkreśla, że nauka języka jest dla niego trudna. Swoją wynik z egzaminu próbnego uzasadnia złym samopoczuciem w dniu testu. Przyznaje, że nie przyłożył się do rozwiązywania zadań i myśli, że jest w stanie osiągnąć lepszy rezultat na egzaminie końcowym.

6. Dyskusja

Opisani powyżej uczniowie mają wspólne trudności wynikające z dysleksji rozwojowej i dysortografii. Oboje uzyskali z egzaminu próbnego wynik wynoszący poniżej 20% punktów, podczas gdy średni wynik szkoły wynosił 58%. Oznacza to, że zadania egzaminacyjne są dla badanych uczniów trudne. Co więcej, z raportu z przeprowadzonego egzaminu próbnego wynika, że większość uczniów ze SPE nie uzyskała więcej niż 30% punktów. Na próbnym egzaminie uczniowie mogli pracować w wydłużonym czasie, natomiast nie pracowali w oddzielnych salach, co mogło mieć wpływ na poziom ich skupienia i osiągnięte rezultaty.

Mimo różnych podstaw trudności u badanych uczniów, niektóre zaburzenia są dla nich wspólne – przede wszystkim jest to praca w wolnym tempie

oraz trudności w rozumieniu tekstu czytanego po cichu. Biorąc pod uwagę fakt, że rozumienie dłuższych tekstów pisanych stanowi około 25–30% wyniku sumarycznego egzaminu ósmoklasisty, zadania te stanowią dla nich duże wyzwanie. Oboje uzyskali w tym aspekcie bardzo niewielką liczbę punktów. Nieco lepiej wypada rozumienie wypowiedzi ze słuchu, ale nadal liczba punktów w obu przypadkach była bardzo niska. Największą trudność, o której uczniowie mówili w czasie rozmów stanowią zadania otwarte – nawet jeśli mają pomysł na uzupełnienie luki, zdarza im się popełnić błąd w zapisie, który w przypadku języka obcego może zmienić kategorię wyrazu, przez co nie uzyskują punktów w tym obszarze. Dlatego też przyznają, że nawet nie próbują uzupełniać zadań otwartych. W przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnej oboje uczniów w rozmowach przyznało też, że nie napisało wypracowania na egzaminie z języka polskiego, bo to zadanie uważają za zbyt trudne.

Analizując wyniki egzaminu próbnego, można stwierdzić, że dostosowania wdrażane na lekcjach nie przygotowują uczniów do radzenia sobie z zadaniami egzaminacyjnymi. W czasie cyklu edukacyjnego uczniowie piszą sprawdziany w uproszczonej formie, często są odpytywani z mniejszych części materiału, a nauczyciel ocenia głównie ich zaangażowanie i czynione postępy. W czasie egzaminu ósmoklasisty przystępują do tego samego testu, co uczniowie bez trudności w nauce i oceniani są w bardzo zbliżony do nich sposób.

Wynika z tego, iż w praktyce szkolnej należałoby zwrócić większą uwagę na przygotowanie uczniów do rozwiązywania typowych dla egzaminu zadań. O ile ze względu na naturę specyficznych trudności uczniów poprawa wyniku w zakresie czytania ze zrozumieniem będzie bardzo dużym wyzwaniem, o tyle tworzenie prostych wypowiedzi pisemnych czy umiejętność rozwiązywania zadań otwartych mogłyby znacząco wpłynąć na końcowy wynik egzaminu. Zważywszy na indywidualne możliwości poznawcze uczniów, należałoby zachęcać ich do pracy nad zadaniami egzaminacyjnymi, lecz oceniać ich za zaangażowanie i chęci, a nie osiągnięte wyniki, tak by nie bali się podejmować tych zadań w czasie egzaminu końcowego.

7. Podsumowanie

Efektywne wdrażanie edukacji włączającej w polskim systemie oświaty jest zadaniem złożonym i wymagającym. Zapewnianie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości kształcenia w ogólnodostępnej szkole podstawowej ma udowodniony pozytywny wpływ nie tylko na tych uczniów, ale także na całą społeczność szkolną (UNESCO, 2020: 3).

Specyfika funkcjonowania szkół publicznych w Polsce sprawia, że proponowane w rozporządzeniach MEN rozwiązania systemowe nie zawsze przynoszą wymierne korzyści dla uczniów z trudnościami w nauce. Indywidualizacja

pracy w dużym zespole klasowym, w którym uczniowie z różnymi SPE połączeni są z uczniami o wysokim poziomie kompetencji językowych jest bardzo trudna do wdrożenia. Dlatego też najczęściej sprowadza się do uproszczonych wymagań i form sprawdzających wiedzę dla uczniów ze SPE.

Uczniowie z trudnościami w nauce z reguły radzą sobie z opanowywaniem bieżącego materiału i uzyskują promocję z klasy do klasy, czasami z wynikami wyższymi niż dopuszczające. Natomiast w zetknięciu z egzaminem zewnętrznym osiągają rezultaty znacznie niższe niż przeciętne. Wyniki te decydują o ich przyszłości w szkołach ponadpodstawowych, dlatego też należałoby zwrócić większą uwagę na powiązanie praktyki szkolnej z wymaganiami egzaminacyjnymi.

Aby zwiększyć efektywność edukacji językowej mierzonej wynikami egzaminu ósmoklasisty, niezbędne jest wprowadzenie szeregu zmian zarówno w systemie edukacji jako całości, jak i na lekcjach języka angielskiego. Objęcie uczniów z trudnościami w nauce diagnozą językową w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz wprowadzenie zajęć kompensacyjno-korekcyjnych z języka obcego umożliwiłoby bezpośrednią pracę z uczniami nad ich indywidualnymi problemami. Ponadto, podobnie jak uczniowie z niepełnosprawnościami, uczniowie z głęboką dysleksją rozwojową czy innymi trudnościami w nauce powinni mieć możliwość pisania egzaminu w formie dopasowanej do ich możliwości psychofizycznych

W środowisku szkolnym nauczyciele, którzy zaobserwują, że stosowane przez nich działania edukacyjne nie przynoszą oczekiwanych efektów na egzaminach próbnych, mogą szukać nowych rozwiązań mających na celu wspieranie uczniów ze SPE. Badania pokazują (zob. Rao, 2014; Wu, 2008), że uczniowie, którzy częściej używają strategii uczenia się języka mają większe szanse na osiągnięcie wysokiego stopnia biegłości językowej (Habok, Magyar, 2018: 2). Znajomość mechanizmów procesu uczenia się oraz świadome rozwijanie umiejętności praktycznego zastosowania owej wiedzy przyczynia się również do bardziej autonomicznych zachowań. Według Heath (1992), a także Morais i Rocha (1999), przejmowanie pewnego stopnia kontroli nad procesem uczenia się wpływa pozytywnie na rozwój kognytywny oraz motywuje do przyswajania nowych informacji (Skrzypek, 2004: 160–161). W kontekście egzaminu ósmoklasisty samoświadomość oraz znajomość strategii egzaminacyjnych pomogłaby również uczniom w radzeniu sobie z zadaniami, które uznają za wymagające, dzięki czemu ich rezultaty mogłyby ulec poprawie.

BIBLIOGRAFIA

Centralna Komisja Egzaminacyjna, CKE (2017), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMI_N_OSMOKLASISTY/Informatory/Informator_P1_angielski.pdf [DW 04.01.2022].

- Centralna Komisja Egzaminacyjna, CKE (2021), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2021 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2021/2022*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. Online: https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/E8%20Komunikat%20o%20dostosowaniach%202022.pdf [DW 04.01.2022].
- Ellis R. (2004), *Individual differences in second language learning*, (w:) Davies A. Elder C. (red.) *A Handbook of Applied Linguistics* Oxford: Blackwell Publishing LTD, s. 525–551.
- Habok A., Magyar A. (2018), *The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement*. „Frontiers in Psychology”, t. 8 (2358), s. 1–8.
- Heath S. B. (1992), *Literacy skills or literate skills? Considerations for ESL.EFL learners*, (w:) Nunan D. (red.), *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: CUP, s. 40–55.
- Jaroszewska A. (2020), *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych*. „Neofilolog”, nr 54/2, s. 245–268.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Impuls.
- Mathews-Aydinli J., Van Horne R. (2006), *Promoting the success of multilevel ESL classes: What teachers and administrators can do*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz. U. z 2017 r. poz. 1591.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017a), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej w tym uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*. Dz.U. 2017 poz. 356.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2017b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*. Dz.U. z 2017 r. poz. 701.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2020), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa*. Warszawa: MEN. Online: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20202021> [DW 10.01.2022].
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, MEN (2021), *Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa*. Warszawa: MEN. Online: <https://www.gov.pl/we>

b/edukacja-i-nauka/p-odstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-sz-kołnym-20212022 [DW 10.01.2022].

- Morais A. M., Rocha C. (1999), *Development of social competencies in the primary school – study of specific pedagogic practices*. „British Educational Research Journal”, nr 26, s. 91–119.
- Papuda-Dolińska B. (2012), *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego – doświadczenia holenderskie*, (w:) Starik N., Zduniak A. (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań*. Poznań: Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa, s. 427–439.
- Rao Z. (2014), *Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory*. „Language Learning Journal”, nr 44, s. 90–106.
- Skrzypek A. (2004), *Autonomizacja ucznia w polskim kontekście edukacyjnym – środowisko gimnazjalne i licealne*, (w:) Pawlak M. (red.) *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: UAM, s. 160–172.
- Szkoła Podstawowa nr 38 w Krakowie (2022), *Dostosowanie wymagań edukacyjnych z języka angielskiego do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów*. Online: <https://www.sp38.krakow.pl/wym-agniaedukacyjne/angielskidostosowanie.pdf> [DW 20.01.2022].
- UNESCO (2020), *Włączanie i edukacja, dla wszystkich i bez wyjątku. Światowy raport nt. edukacji – streszczenie*. Paryż: UNESCO. Online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_pol [DW 20.12.2021].
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w dydaktyce, wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wu Y. L. (2008), *Language learning strategies used by students at different proficiency levels*. „Asian EFL Journal”, nr 10, s. 75–95.

NETOGRAFIA

- <http://www.sp1.czluchow.net.pl/Galerie/dwe.pdf> [DW 25.01.2022].
- <https://sp18.olsztyn.eu/wp-content/uploads/2021/04/Dostosowanie-wymagan-edukacyjnych-z-jezyka-angielskiego.pdf> [DW 25.01.2022].
- <https://sp2plonsk.pl/wp-content/uploads/2019/08/dostosowania-pzedmioty.pdf> [DW 25.01.2022].
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-wlaczajaca> [DW 20.01.2022]

Received: 26.02.2022

Revised: 03.05.2022