

Uczniowie podwójnie wyjątkowi w szkole

MONIKA ŁODEJ
SYLWIA KOMPERDA
ANNA PARYŻ

Praca z uczniami uzdolnionymi językowo stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Kształcenie takich uczniów wymaga dużej wiedzy merytorycznej i praktycznej potrzebnej do osiągnięcia pełnego rozwoju ich potencjału. Istotna jest również świadomość, że uzdolnienia nierzadko idą w parze ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tak jak w przypadku uczniów tzw. podwójnie wyjątkowych (ang. *twice exceptional*).

W artykule tym omówiono sylwetkę ucznia podwójnie wyjątkowego określanego w anglojęzycznej literaturze przedmiotu jako uczeń 2E. Najpierw przedstawiono profil ucznia uzdolnionego i jednocześnie doświadczającego trudności wynikających z deficytów poznawczych lub/i fizycznych. W części drugiej zaprezentowane zostały studia przypadku: opisy historii szkolnych uczniów z grupy 2E z perspektywy nauczycieli języka angielskiego – autorek niniejszego artykułu.

Uczeń uzdolniony językowo

W anglojęzycznej literaturze na temat uczniów zdolnych spotykamy się z określeniami *gifted* i *talented*. *Gifted* odnosi się do uczniów posiadających wyjątkowe zdolności intelektualne określane mianem akademickich, które mierzone są testami IQ. Do grupy tej zaliczają się uczniowie, których wyniki w wystandaryzowanych testach IQ plasują ich w górnych 5 proc. populacji (Winzer 2008; Best, Craven i West 2008). Uczniowie określane jako *talented* to z kolei ci posiadający ponadprzeciętne umiejętności w takich dziedzinach jak muzyka, sztuka czy sport. Do opisu ucznia uzdolnionego językowo przyjmuje się stosowanie frazy *linguistically gifted*. Według Sousy (2003) uczeń uzdolniony językowo to osoba, która ma wysoką świadomość językową, mocno rozwinięte umiejętności komunikacyjne, umiejętności lidera oraz ponadprzeciętne zdolności wnioskowania i argumentacji. W odniesieniu do nauki języka obcego Lowe (2002:143) wymienia następujące cechy charakteryzujące ucznia uzdolnionego: zainteresowanie innością, otwartość na odmienną kulturę, ciekawość, jak działają języki, rozpoznawanie struktur gramatycznych i funkcji wyrazów w zdaniu, umiejętności dyskryminacyjne (identyfikowania, zapamiętywania i produkowania nowych dźwięków), elastyczne myślenie, dobra pamięć, umiejętność formułowania reguł poprzez analizę przykładów, umiejętność stosowania zasad działania znanego języka do języka nowego, posiadanie intuicji językowej, precyzja szczegółu, niezależność, koncentracja, wytrwałość i umiejętność podejmowania ryzyka.

Uczeń podwójnie wyjątkowy

Mówiąc o uczniach podwójnie wyjątkowych, warto zacząć od przywołania nazwisk Steve'a Jobsa (Malpas 2017:20), Nicka Vujicica (Vujicic 2012:17-18), Agathy Christie (Armstrong 2010:239) czy Michaela Phelps'a (Chandler 2001:4-5). Osoby te łączy

współwystępowanie talentu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z dysleksji (Steve Jobs i Agatha Christie), zespołu tetra-amelia (Nick Vujicic) i ADHD (Michael Phelps). To tylko kilka z listy nazwisk osób wybitnych, a należących do grupy 2E (Gargiulo 2015; Baum i in. 2017; Fried i Sosland 2011; Pfeiffer 2013).

Badania nad uczniami uzdolnionymi, którzy jednocześnie doświadczają trudności w nauce, zostały zapoczątkowane w roku 1923, kiedy Hollingworth (1923) opublikował *Special Talents and Defects: Their Significance for Education*. W pracy tej zaproponował określenie *gifted* oraz zaznaczył, że niektórzy bardzo uzdolnieni uczniowie doświadczają trudności w uczeniu się. W tym samym okresie Asperger (1944) zdefiniował nowe zaburzenie osobowości (nazwane później syndromem Aspergera), które, jak zauważył, występowało często u dzieci o wysokiej inteligencji i wyjątkowych umiejętnościach. W kolejnych latach prowadzono badania potwierdzające współistnienie wyjątkowych talentów i różnego typu zaburzeń (Strauss i Lehtinen 1947; Terman i Oden 1947; Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg i Tannhauser 1961; Gallagher 1966; Elkind 1973). Strauss i Lehtinen (1947) udowodnili, że trudności w uczeniu się nie są automatycznie powiązane z niskim poziomem inteligencji. W tym samym czasie Terman i Oden (1947) wprowadzili do diagnostyki umiejętności test Stanforda-Bineta mierzący poziom inteligencji. W swoich badaniach dowodzili, że test określający poziom inteligencji powinien być wprowadzany do diagnostyki uzdolnień tak wcześnie, jak to jest możliwe. Uczniowie, którzy znajdują się w 99. centylu, powinni być objęci programem nauczania dla uczniów zdolnych oraz prowadzeni przez specjalnie wykwalifikowanych nauczycieli (Maltby, Day i Macaskill 2010). Cruickshank, Bentzen, Ratzeburg i Tannhauser (1961) wskazywali na związek pomiędzy wyjątkowymi umiejętnościami a szczególnym zainteresowaniem światem dookoła. Praca Gallaghery (1966) dostarczyła dowodów na to, że wzór rozkładu mocnych i słabych stron w grupie dzieci z trudnościami w uczeniu się może stać się podstawą do określania podobnego wzoru w grupie dzieci zdolnych z trudnościami w uczeniu się. W roku 1973 wyszła praca Elkinda, w której autor wprowadził pojęcie ucznia *twice exceptional*, czyli ucznia wybitnego mającego problemy z uczeniem się.

Definicja przyjęta w 2014 r. przez Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Uczniów Podwójnie Wyjątkowych (ang. Twice Exceptional Community of Practice) (w: Kaufman 2015:20) podaje, że *uczniowie podwójnie wyjątkowi doświadczają [jednocześnie] wyjątkowych umiejętności i zaburzeń, które skutkują wytworzeniem*

specyficznych okoliczności edukacyjnych. Ich wyjątkowe umiejętności mogą dominować, ukrywając zaburzenia; ich zaburzenia mogą dominować, ukrywając wyjątkowe umiejętności; każdy z obszarów może maskować drugi w taki sposób, że nie jest on możliwy do rozpoznania i podjęcia interwencji (tłum. wł. – M.Ł.). W metodach identyfikacji takich uczniów powinno się brać pod uwagę możliwe interakcje pomiędzy opisanymi wyjątkowościami. Praca z uczniem powinna być nastawiona na wzbogacanie i poszerzanie kontekstu edukacyjnego, rozwijanie zdolności i talentów, a jednocześnie na zaspokajanie jego specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Mity na temat ucznia podwójnie wyjątkowego

Warto przyrzeć się obiegowym opiniom na temat ucznia 2E w szkole (Morin 2018). Stworzy to również możliwość analizy zachowań nauczyciela i ich wpływu na funkcjonowanie ucznia w klasie.

Mit 1: Bycie uzdolnionym kompensuje trudności w uczeniu się i koncentracji.

Podwójna wyjątkowość może być trudna do zauważenia przez nauczycieli i rodziców. Wypływa to z faktu, że mocne strony ucznia wynikające z jego talentu (np. wysokie IQ, ponadprzeciętna pamięć, wyjątkowe umiejętności analityczno-logiczne) maskują obszary słabsze, np. trudności w koncentracji czy w uczeniu się. Gdy słabe i mocne strony ucznia zostaną precyzyjnie określone, nauczyciel może zauważyć, że bez względu na to, jak intensywnie uczeń wykorzystuje swoje mocne strony, potrzebuje wsparcia w tych słabych. Mocne strony ucznia nie kompensują słabych. Obszary te pozostają w izolacji i z biegiem czasu mogą się stać jeszcze bardziej widoczne.

Mit 2: Uczeń uzdolniony i przejawiający braki w podstawowych umiejętnościach po prostu nie stara się wystarczająco.

Uczniowie wypowiadający się na tematy trudne i skomplikowane koncepcyjnie i jednocześnie mający trudności z podstawowymi sprawnościami oraz umiejętnościami, takimi jak tempo przetwarzania informacji, rozumienie i nawiązywanie relacji społecznych czy rozumienie i wykonywanie poleceń, są właśnie uczniami 2E. Umiejętności rozłożone są nierówno. Deficyty wymagają nazwania i pracy dydaktycznej.

Jeśli jej zabraknie, wówczas uczniowie nadal będą mieli trudności, bez względu na to, jak mocno będą się starali je wyeliminować.

Mit 3: Uczeń 2E nie jest uprawniony do indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET) i tzw. dostosowań.

Kiedy uczeń radzi sobie na lekcjach przeważnie dobrze, zarówno nauczyciele, jak i rodzice nie decydują się na diagnozę dziecka w kierunku specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jednak praca z uczniem 2E jest wskazaniem do diagnozy i wprowadzenia indywidualizacji wynikających z zaleceń z poradni pedagogiczno-psychologicznej realizowanych w formie IPET lub dostosowań edukacyjnych.

Mit 4: Uzdolnieniami i trudnościami ucznia nie da się kierować jednocześnie.

Aby uczeń 2E mógł się harmonijnie rozwijać, powinien być wspierany jednocześnie w zakresie swoich talentów i dysfunkcji. Powinno stawiać się przed nim wyzwania edukacyjne, które rozwiną jego talenty. Jednocześnie powinien otrzymywać wsparcie w dziedzinach wynikających z dysfunkcji (tak jak inni uczniowie dysfunkcyjni).

Mit 5: Korygowanie dysfunkcji powinno być priorytetem w pracy z uczniem 2E.

Specjaliści pracujący z uczniami zdolnymi zalecają, aby indywidualne programy nauczania uczniów kładły jednako- wy nacisk na talenty i na dysfunkcje. Żaden z tych obszarów nie powinien być ani zaniedbywany, ani priorytetowy.

Analizując potoczne opinie i wnioski z nich płynące, można zauważyć, że uczeń 2E w szkole napotyka liczne bariery i zaniedbania. Trudności wynikają zarówno z niskiej świadomości nauczycieli i rodziców tych dzieci, jak i z braku przygotowania zawodowego nauczycieli w tym zakresie. W trakcie kształcenia nauczycieli porusza się kwestie nauczania uczniów uzdolnionych, ale nie omawia się przypadków uczniów z grupy 2E. Istnieje tendencja, tak w rozporządzeniach ministerialnych, jak i w praktyce szkolnej, do priorytetowości organizowania kształcenia wspomagającego uczniów ze specjalnymi potrzebami, takimi jak dysleksja, ADHD, zespół Aspergera, zaburzenia społeczno-emocjonalne. Uczniowie uzdolnieni pozostają zazwyczaj na marginesie tych działań, ponieważ są trudni do sklasyfikowania⁴.

Studia przypadku: dwie historie, czterech bohaterowie

Studia te to opisy historii uczniów wykazujących ponadprzeciętne umiejętności językowe. W wypowiedzi te wplecione zostały relacje nauczycieli języka angielskiego, którzy opisują swoją drogę od poznania ucznia do wypracowania metod pracy dla niego właściwych.

Studium przypadku ucznia A

Historia szkolna ucznia

Uczeń w wieku 14 lat – uczęszcza do VII klasy szkoły

podstawowej. Chłopiec zawsze osiągał bardzo wysokie wyniki w nauce, co było świadectwem ponadprzeciętne- go rozwoju intelektualnego. Jednak już na etapie edukacji przedszkolnej ujawniły się trudności z koncentracją uwagi i symptomy nadpobudliwości ruchowej. W wieku lat siedmiu zdiagnozowano u chłopca występowanie specyficznych trudności w uczeniu – szczególnie w poprawnym i kształtnym pisaniu. W czasie lekcji uczeń chętnie realizował wszystkie zleczone mu zadania, był pogodny i wytrwały w dochodzeniu do wyznaczonego celu. Jego wypowiedzi świadczyły o wiedzy wykraczającej poza wiadomości szkolne, zwłaszcza w zakresie historii i wiedzy językowej. Uczeń łatwo nawiązywał kontakty i był wrażliwy na pozytywne wzmocnienia ze strony nauczycieli.

Pierwsza wyjątkowość – zdolności językowe

Podczas siedmiu lat nauki języka angielskiego chłopiec opanował na wysokim poziomie umiejętności językowe, takie jak słuchanie, mówienie, czytanie i reagowanie na komunikaty. Z łatwością wypowiada się na różne tematy, poprawnie stosując szeroki zasób słownictwa, pyta i odpowiada na pytania oraz przekazuje istotne informacje dotyczące wybranych zagadnień. Dzięki właściwie ukształtowanej technice czytania rozumie wszystkie istotne dane zawarte w przeczytanym tekście, potrafi określić główną myśl i kontekst wypowiedzi oraz znaleźć w tekście określone informacje. Prawidłowy rozwój funkcji słuchowo- językowych sprawił, że uczeń rozumie wszystkie istotne informacje zawarte w tekście słuchanym, potrafi ze szczegółami odnieść się do konkretnych części wypowiedzi, komentując je w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości. Wykazuje się dużą wiedzą o krajach, społeczeństwach i kulturach, które posługują się językiem angielskim, oraz o kraju ojczystym. Posiada rozwiniętą świadomość związku między kulturą własną a obcą. Na podstawie obserwacji ucznia w czasie lekcji można stwierdzić, że wnosi pozytywny wkład w pracę grupy, często inicjuje dyskusje, przyjmując rolę lidera. Ma rozwiniętą samoświadomość językową i stosuje różnorodne strategie komunikacyjne.

Druga wyjątkowość – deficyt: dysleksja i dysgrafia

Chłopiec diagnozowany był w poradni od siódmego roku życia. Pierwsze badania wykazały trudności z koncentracją uwagi i symptomy nadpobudliwości ruchowej w podtypie mieszanym. W klasie VII diagnozowany był po raz czwarty głównie z powodu trudności w poprawnym i kształtnym pisaniu. Diagnoza potwierdziła występowanie

⁴ Nauczyciele zainteresowani sposobami i parametrami diagnozy ucznia 2E mogą zapoznać się z 2e.ASSESSMENT.tool (Perler 2018) oraz z modelem badania przesiewowego dla uczniów podwójnie wyjątkowych (McCallum i in. 2013).

u ucznia trudności w opanowaniu umiejętności poprawnego i kształtnego pisania. Poziom graficzny pisma jest niski. Zaobserwowano również, że chłopiec kreśli wiele liter w niewłaściwym kierunku oraz pisze w wolnym tempie. Odczuwa wzmożone napięcie mięśniowe ręki piszącej. Ponadto popełnia różnorodne błędy w przepisywaniu oraz pisaniu ze słuchu i z pamięci.

Mocne strony ucznia i jego zainteresowania

Ponadprzeciętne zdolności językowe chłopca można było dostrzec już w przedszkolu, a potem na początkowym etapie edukacji szkolnej. Wysoki poziom inteligencji wspomagał łatwość i szybkość przyswajania nowego słownictwa. Uczeń angażował się w wykonywane zadania, wierzył we własne możliwości i zdolności. Był pewny siebie i wytrwale pracował. Nigdy nie kwestionował sensu wykonywanego zadania i wręcz fascynowało go dążenie do wyznaczonego celu. Czynnikiem mającym ogromny wpływ na rozwijanie jego potencjału intelektualnego było otoczenie. Rodzina, szkoła i grono rówieśnicze, współdziałając ze sobą, pozwalały na swobodny rozwój jego zdolności.

Drugą ważną kwestią wskazującą na uzdolnienia językowe chłopca była kreatywność – cecha szczególnie widoczna podczas ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania i reagowania. Uczeń dostrzegał informacje ważne, odnajdował analogie do sytuacji, które znał z doświadczenia. Z łatwością rozróżniał informacje bardziej i mniej istotne w danej sytuacji i prowokował do dyskusji. Czasem weryfikował swój punkt widzenia, ale niejednokrotnie dostrzegał nowe, często nietypowe rozwiązania. Analogiczne strategie stosował również w interakcjach językowych. Wychodził daleko poza schematyczny dialog, samodzielnie tworzył własne rozwiązania danej sytuacji językowej. Potrafił szybko i płynnie zareagować, a nawet zmienić nieodpowiadającą mu sytuację komunikacyjną na bardziej go interesującą lub taką, by czuć się w niej bardziej komfortowo.

Na podstawie obserwacji ucznia na kolejnym etapie edukacji, począwszy od klasy IV, nauczycielka mogła wnioskować, że istotną rolę w rozwijaniu uzdolnień odegrała motywacja do nauki języka. Nie ulega wątpliwości, że najpierw rozwinęła się motywacja instrumentalna, gdyż chłopiec często wyjeżdżał z rodzicami na wakacje za granicę i miał okazję, by używać języka w różnych sytuacjach. Wykorzystywał także możliwości, które stwarzała mu szkoła podczas corocznych spotkań z Amerykanami. Mógł wtedy uczestniczyć w konwersacjach, które dawały dużą swobodę wypowiedzi, ale jednocześnie utrzymywały odpowiedni poziom koncentracji na wykonywanym zadaniu. Natomiast motywacji integracyjnej doświadczył

w czasie wyjazdu do Irlandii, poznając kulturę, ludzi i ich codzienne funkcjonowanie. Wielokrotnie na lekcjach odnosił się do wspomnień z tego pobytu, zaznaczając, że za jakiś czas chciałby żyć właśnie w tamtej kulturze.

Równie istotna jak motywacja jest umiejętność nawiązania kontaktu i współpracy. Chłopiec jest zazwyczaj pogodny i wytrwale dąży do osiągnięcia celu, nawet w sytuacjach trudnych, długotrwałych i męczących. W każdej z czterech opinii z poradni stwierdzono, że uczeń nawiązywał prawidłowy kontakt z diagnostą, pracował wytrwale i sumiennie oraz z dużym zaciekawieniem wykonywał zadania. Podobne spostrzeżenia można formułować po zakończonej lekcji. Chłopiec często bierze udział w interakcjach językowych z nauczycielem i innymi uczniami.

Słabe strony ucznia

Ze względu na deficyty rozwojowe warunkujące trudności w pisaniu najwolniej rozwija się u ucznia umiejętność pisania. Percepcja wzrokowo-przestrzenna i koordynacja wzrokowo-ruchowa ukształtowane są na niskim poziomie. Z tego powodu uczeń ma problemy z zachowaniem estetyki pisma oraz popełnia błędy w przepisywaniu. W konsekwencji uczeń nie potrafi odczytać własnych notatek. Na podstawie analizy wypowiedzi pisemnych, zeszytów i ćwiczeń nauczycielka stwierdziła występowanie licznych błędów typowo ortograficznych oraz specyficznych dla zaburzeń percepcyjnych: opuszczanie liter i ich elementów graficznych, zamiana liter *a-o*, *m-n*, *l-t-l*, *u-w*, mylenie głosek nosowych z odpowiadającymi im zespołami innych głosek, brak wielkich liter na początku zdań. Uczeń zna podstawowe zasady pisowni, ale nie potrafi zastosować ich podczas pisania. Poza tym słabo rozwinięta jest integracja słuchowo-wzrokowa odpowiedzialna za pisanie ze słuchu i z pamięci. Dużą trudność sprawia uczniowi napisanie dyktanda czy udzielenie odpowiedzi w formie pełnego zdania na pytania na podstawie wysłuchanego nagrania.

Chłopiec nie potrafi także przeprowadzać autokontroli napisanych przez siebie wyrazów. Niemożliwe jest zatem stosowanie autokorekty napisanych prac. Poziom graficzny pisma jest niski. Wiele liter jest niedokładnie odtwarzanych i łączonych. Zaburzone są proporcje liter w wyrazach. Miejscami pismo jest mało czytelne lub nieczytelne zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Zaobserwowano, że chłopiec pisze wolno i odczuwa wzmożone napięcie mięśniowe ręki piszącej. Przy pisaniu dłuższych wypowiedzi przerywa na jakiś czas pisanie i wykonuje ruchy rozluźniające. Ponadto uczeń kreśli wiele liter w niewłaściwym kierunku, co dodatkowo utrudnia mu wykonywanie płynnych ruchów pisarskich i spowalnia pisanie. Z tego powodu czasem nie nadąża za tempem pisania klasy i ma luki w notatkach.

Dziedziny budzące niepokój nauczyciela

Nie ulega wątpliwości, że praca z uczniem zmotywowanym, kreatywnym, inteligentnym i chętnym do współpracy jest dla nauczyciela dużym wyzwaniem pod względem specyficznych trudności w uczeniu się. Z jednej strony, wymagania stawiane uczniowi są większe, a nauczyciel koncentruje się na aktywności ucznia, jego zaangażowaniu i pomysłowości. Z drugiej strony, nauczyciel musi stale monitorować zapisywane przez niego informacje i mobilizować do dokonywania ich autokontroli i autokorekty. Ponadto zalecenia z poradni sugerują wydłużenie czasu pisania sprawdzianów. W praktyce nie ma takiej potrzeby, gdyż prace pisemne z języka angielskiego nie są obszerne. Chłopiec radzi sobie z takimi zadaniami, tworząc ciekawe wypracowania w zwykłym przedziale czasowym. Problem polega na odczytaniu pracy i zaznaczeniu obszarów wymagających poprawy. Idealne byłoby takie rozwiązanie, żeby uczeń pisał prace na komputerze lub nagrywał swoją wypowiedź. Na razie pozostaje ocenianie prac pisemnych pod względem merytorycznym, a nie ortograficznym, w obecności ucznia bezpośrednio po napisaniu pracy.

Kolejny problem, z jakim zmagają się nauczyciele języka obcego, to zachęcanie uczniów do sprawdzenia swoich umiejętności językowych na konkursach i olimpiadach. W żadnym konkursie nie zakłada się udziału uczniów z dysfunkcją pomimo ponadprzeciętnych zdolności. Opisujący chłopiec ma świadomość tak swoich zdolności, jak i ograniczeń, a możliwość rywalizacji dawałaby mu dodatkową szansę na osiągnięcie sukcesu.

Proponowane cele edukacyjne stawiane przed uczniem

Mając na względzie opisane wątpliwości, w dalszej pracy z uczniem należy starać się dostosować formy i metody pracy tak, aby maksymalnie niwelować deficyty przy jednoczesnym rozwijaniu zdolności językowych. Nie chodzi o to, by koncentrować się na sprawności pisania jako głównym deficycie powodującym trudności w osiągnięciu sukcesu, ale o to, by rozwijać i integrować wszystkie sprawności i kompetencje językowe. Należałoby też nadal rozwijać motywację wewnętrzną związaną z zainteresowaniami, umiejętnością samodzielnego zdobywania wiedzy oraz umiejętnością refleksji nad procesem uczenia się.

Indywidualny plan wsparcia ucznia

Z uwagi na trudności z koncentracją i symptomy nadpobudliwości ruchowej w podtypie mieszanym w pracy z uczniem jasno określamy cele oraz ramy czasowe poszczególnych zadań, jednocześnie stosując więcej przerw i monitorując postępy ucznia. Ponadto dłuższe zadania dzielimy na etapy krótsze, możliwe do zrealizowania.

W ramach rozwijania integracji słuchowo-wzrokowej, która jest odpowiedzialna za pisanie ze słuchu i z pamięci, zamiast dyktand stosujemy teksty z lukami. Ten rodzaj dostosowania powoduje, że chłopiec koncentruje się na wybranych elementach tekstu, bez konieczności zapisywania całości.

Biorąc pod uwagę zaburzenia percepcyjne, takie jak opuszczanie liter i ich elementów graficznych, zamiast liter czy brak wielkich liter, niezbędne w dalszej pracy z uczniem jest rozwijanie strategii zobrazowania wyrazu tak, by zapisał się w pamięci. Sprawdzają się tu karteczki samoprzylepne, pudełka z kartkami, mapy myśli czy aplikacje (np. Duolingo). Ze względu na trudności w pisaniu zdecydowanie najbardziej wymagającym zadaniem jest dla chłopca pisanie dłuższych wypowiedzi. W tym przypadku konieczne jest nie tylko stworzenie planu pracy, wypisanie słownictwa i określenie struktur gramatycznych, lecz także umożliwienie uczniowi napisania pracy na komputerze lub nagrania pliku dźwiękowego. Nie należy również zapominać, że mamy do czynienia z uczniem zdolnym, więc aby dodatkowo wzbudzić jego ciekawość, stosujemy techniki pisania kreatywnego. Uczeń samodzielnie decyduje o formie, stronie językowej oraz treści wypowiedzi na podstawie danego impulsu, który porusza jego wyobraźnię. Dzięki tej technice możliwe jest stopniowe niwelowanie lęku przed pisaniem, a także wzmacnianie wiary we własne możliwości.

W całym procesie edukacji nauczycielka angażuje wielozmysłowe doświadczenia ucznia. Udział w grach i zabawach językowych nadaje nauczaniu bardziej praktyczny wymiar, motywuje do wykorzystywania potencjału intelektualnego i mobilizuje do przewyżniania trudności. Na zakończenie warto podkreślić, że zaproponowane metody pracy i dostosowania nie będą sprzyjały poczuciu osiągnięcia sukcesu przez ucznia, jeśli zastosujemy taką samą formę testowania w całej klasie. W przypadku ucznia z dysfunkcjami wystarczyłoby dostosować test do jego możliwości, natomiast mając na względzie ucznia podwójnie wyjątkowego, należałoby test poważniej zmodyfikować.

Studium przypadku ucznia B

Historia szkolna uczennicy

Edukację szkolną rozpoczęła w wieku siedmiu lat. Rozwój intelektualny dziewczynki rozpoczynającej naukę był wyższy niż przeciętny. Rozwój społeczno-emocjonalny nie budził zastrzeżeń. Uczennica na lekcjach nauki wczesnoszkolnej wypowiadała się chętnie. Jej wypowiedzi były poprawne pod względem językowym oraz adekwatne do tematu. Wiedza o najbliższym otoczeniu dziewczynki

była właściwa, co charakteryzuje rozumienie sytuacji społecznych. Tworzyła pojęcia nadrzędne i ustalała związki przyczynowo-skutkowe. Wykonywała powierzone jej zadania. Dostrzegała błędy w swoich działaniach i potrafiła je skorygować. Myślenie matematyczne było prawidłowo wykształcone. Biegłe dodawała i odejmowała, rozróżniała figury geometryczne, porównywała liczebność zbiorów. Lepiej funkcjonowała sfera pojęciowo-słowna niż wykonawcza. Obniżone były: postrzeganie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, grafomotoryka, motoryka mała i duża.

W klasach IV–VII nadal obserwowano u dziewczynki przewagę inteligencji werbalnej nad percepcyjną i wykonawczą. Uczennica pracowała wolno. Przy dłuższym czasie pracy dziewczynka dekoncentrowała się i efektywność jej działań spadała. Poruszała się, trzymając matkę za rękę. Schodziła ze schodów i wchodziła po nich również wspomagana przez matkę. Uczennica siedziała na ławce lub z niej wstawała z pomocą matki i nauczyciela, a w starszych klasach z pomocą koleżanki lub kolegi.

Pierwsza wyjątkowość – zdolności językowe

Na podstawie obserwacji w klasach I–VI szkoły podstawowej i dalszego stałego kontaktu z uczennicą oraz jej matką zasadne jest stwierdzenie, że dziewczynka jest uzdolniona językowo. Jej wysoki poziom inteligencji, ciężka i wytrwała praca, systematyczność, wiara w rozwiązywalność zadań oraz łatwość ich wykonywania pozwalają stwierdzić, że dziewczynka ma ponadprzeciętne zdolności językowe. Pierwsze spostrzeżenia nauczyciela języka angielskiego dotyczące uzdolnienia uczennicy pojawiły się w klasie II szkoły podstawowej, kiedy to dostrzec można było szybkość zapamiętywania słownictwa i uczenia się prawidłowej wymowy. Uczennica wyjątkowo łatwo łączyła nowe informacje z już posiadanymi. W klasie III, dzięki docieklivosti i ciekawości, dysponowała bardzo bogatym zasobem słownictwa wykraczającego poza program nauczania wczesnoszkolnego. W klasach starszych wypracowała własne techniki pozwalające jej na jeszcze szybsze zapamiętywanie materiału językowego oraz przywoływanie go w adekwatnych sytuacjach językowych.

Druga wyjątkowość – deficyt: mózgowie porażenie dziecięce

Dziewczynka urodziła się w 29. ciąży. W drugim roku życia stwierdzono mózgowie porażenie dziecięce spastyczne czterokierunkowe z przewagą kończyn dolnych. Uczennica nie porusza się samodzielnie. Potrafi przemieszczać się z pomocą drugiej osoby. Siedzi na krześle stabilnie. Wymaga pomocy w wykonywaniu czynności samoobsługowych. Występuje u niej obniżona sprawność spostrzegania

wzrokowego i trudności w koncentracji uwagi oraz sprawności manualnej. Na lekcjach edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego uczennicę cechowała szczególnie szybka męczliwość oraz słabnąca koncentracja. Koordynacja ruchów przysparzała jej dużo trudności. Operowanie przedmiotami, pisanie, kreślenie czy łączenie spowalniały jej pracę. Uczennicę charakteryzuje silna motywacja wewnętrzna, dlatego dostosowanie ilości materiału do jej potrzeb edukacyjnych nie spełniało swojej roli. Dziewczynka nie chciała korzystać z możliwości minimalizowania liczby prac domowych oraz pisania notatek.

Mocne strony uczennicy i jej zainteresowania

Uczennica jest wielbiczką siatkówki kobiecej i oglądała w telewizji każdy mecz, z czego czerpała siłę do walki ze swoimi deficytami. Z pozoru wydawać się może, że mózgowie porażenie dziecięce zdominowało jej zdolności i zainteresowania. Jednak uczennica wielokrotnie udowodniała, że jeśli chodzi o jej talent językowy, to może rywalizować z utalentowanymi uczniami zdrowymi. Osiągała sukcesy w konkursach powiatowych z języka angielskiego w szkole podstawowej. Uzyskiwała bardzo dobre wyniki w nauce, kończąc kolejne etapy edukacji ze średnią ocen 5,5. Warto zaznaczyć, że uczennica wyróżniła się jednym z najwyższych wyników na egzaminie gimnazjalnym, a także stu-procentowym wynikiem na maturze rozszerzonej z języka angielskiego. Odnosiła sukcesy w konkursach z języka angielskiego mimo podstawowej przeszkody, jaką był brak dostosowania czasu pracy do możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podczas zajęć z języka angielskiego w szkole podstawowej wykazywała się niejednokrotnie kreatywnością podczas pracy nad projektami. Jej działania cechowały się dokładnością. Obserwowano to również podczas dyskusji, dialogów i innych reakcji językowych w klasie. Jej wyczerpujące temat wypowiedzi odznaczały się płynnością i bogactwem słownictwa. Bez problemu zapamiętywała pokaźną ilość materiału. Co szczególnie ważne, sama dążyła do zwiększenia zasobu słownictwa. Chętnie dzieliła się nabytą wiedzą z kolegami z klasy. Indukcyjnie uczyła się zasad gramatycznych i łączyła je w całość, a w rezultacie szybko je stosowała.

Słabe strony uczennicy

Uczennica zmagą się z jednym z tych deficytów, które mają duży wpływ na efektywność pracy w szkole. Jak powszechnie wiadomo, ucznia zdolnego charakteryzują szybkie tempo działania, wykonywanie większej liczby zadań niż pozostali uczniowie w klasie, a także zdolność do wytężonej pracy przez dłuższy czas. Te cechy nie dotyczą jednak opisywanego przypadku. Z uwagi na znacznie

obniżoną sprawność grafomotoryczną uczennica często wykonywała zadania dłużej niż przeciętny uczeń. Ze względu na trudność w kontroli napięcia mięśniowego rąk (drżenie dłoni) dziewczynka popełniała błędy: omijała litery, nie kończyła wyrazów, zaczynała je pisać na nowo.

Dodatkowym deficytem dziewczynki są astygmatyzm nadwzroczny i niedowidzenie obu oczu, co jest sprzężone z mózgowym porażeniem dziecięcym. Można było to zaobserwować szczególnie na początku edukacji wczesnoszkolnej, zanim uczennica zaczęła nosić okulary. Związane z astygmatyzmem bóle głowy, pieczenie oczu i częste mruganie towarzyszyły dziewczynce w trakcie nauki. Rozdrażniona uczennica pocierała oczy w nadziei, że obraz się wyostrzy. Po zaleceniu noszenia okularów korekcyjnych dziewczynka dostrzegła różnicę w jakości widzenia. Nadal jednak niedowidzenie wpływało na jej zdolności uczenia się języka i przyczyniało się do trudności w koncentracji. Bez wątplenia uczniowie słabo widzący powinni mieć o wiele więcej czasu, aby dostrzec szczegóły. W przypadku opisywanej uczennicy czasu i tak już nie starczało na wykonanie wielu innych czynności. Reasumując, obniżona grafomotoryka, wzmożone napięcie mięśni, astygmatyzm i niedowidzenie miały znaczący wpływ na hamowanie rozwijania uzdolnienia językowego uczennicy.

Dziedziny budzące niepokój nauczyciela

Szkoła podstawowa, do której uczęszczała uczennica, jest szkołą masową, bez nauczycieli wspomagających. Matka uczennicy odgrywała rolę swego rodzaju asystenta dziewczynki przez cały okres edukacji córki. Dzięki dobrej woli i absolutnemu zaangażowaniu nauczycieli, wychowawcy oraz dyrektora szkoły w klasach I–III matka była często obecna na lekcjach. Dziewczynka mogła liczyć na jej pomoc przy pisaniu, pisaniu po śladzie, wycinaniu, klejeniu, łączeniu i wielu innych czynnościach manualnych, również podczas zajęć z języka angielskiego. Z czasem obecność matki nie była już niezbędna.

Uczennica ma w tej chwili 19 lat. W trakcie jej nauki w szkole podstawowej nauczycielka angielskiego odczuwała brak dostatecznej wiedzy o uczniach mających specjalne potrzeby edukacyjne i możliwej pomocy. Należy przypuszczać, że nie była przypadkiem odosobnionym. Jednak wykształcenie i doświadczenie innych nauczycieli zrekompensowały ten brak. Intuicyjnie spośród znanych im metod i technik wybierali te, które wspomagały rozwój uczennicy w kierunku jej uzdolnień.

Czas pracy uczennicy wydłużany był według zaleceń z poradni, ale nasuwa się pytanie, czy za każdym razem było to zasadne. Po kilkuletniej obserwacji uczennicy nauczycielka przypuszcza, że nie zawsze sprzyjało to

rozwojowi uzdolnienia. Chodzi mianowicie o to, że im dłużej dziewczynka skupiała się, by wydłużyć swoją koncentrację, tym bardziej nadwyrężała wzrok i tym większe odczuwała zmęczenie fizyczne. Nie ulega wątpliwości, że przy wydłużającym się czasie pracy następują spadek koncentracji i obniżenie efektywności działania.

Uczennica przejawiała zdolności nie tylko językowe, ale długie absencje związane z operacjami, procesami rekonwalescencji i rehabilitacji nie sprzyjały rozwijaniu ani zdolności językowych, ani pozostałych. Warto jednak podkreślić, że obecnie uczennica studiuje pedagogikę specjalną i planuje także studiowanie filologii angielskiej.

Proponowane cele edukacyjne postawione przed uczennicą i indywidualny plan wsparcia

Dostosowanie metod i form pracy do potrzeb uczennicy z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną (ruchową i wadę wzroku) oraz rozwijanie zdolności językowych to główne cele postawione przez nauczyciela. Analizując słabe i mocne strony funkcjonowania uczennicy w klasie języka angielskiego oraz wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania uczennicy, nauczycielka stwierdziła, że dostosowanie form i metod pracy jest możliwe. Pełniejsze usamodzielnienie dziewczynki w kierowaniu własnym rozwojem mogło nastąpić poprzez zapoznanie jej z różnymi strategiami rozwiązywania zadań. Znając je, uczennica świadomie mogła wybierać najbardziej odpowiednie dla siebie.

Istotna jest motywacja – warto poświęcić jej czas. Na podstawie obserwacji dziewczynki wiadomo, że cechuje ją wysoki poziom motywacji oraz ciekawości poznawczej. Wykorzystując ten fakt oraz wiedzę o jej zainteresowaniach i hobby, można dłużej utrzymać koncentrację na zadaniu. Aby jednak nie wzmagać męczliwości, do wykonywania zadań oraz sporządzania notatek należy wykorzystywać komputer. Wpłynie to na kreatywność i rozwój wyobraźni dziewczynki. Jeśli chodzi o długość czasu pracy, to zasadne jest wydłużanie tego czasu tylko na wykonywanie zadań wymagających czynności graficznych, precyzji ruchów oraz dłuższych prac pisemnych. Należy też stosować przerwy na ćwiczenia rozluźniające ręce i na odpoczynek dla oczu.

Zdając sobie sprawę z płynnych i bogatych leksykalnie wypowiedzi uczennicy, należy angażować ją w trakcie zadań poświęconych ćwiczeniu umiejętności mówienia. W ten sposób umożliwia się zaprezentowanie możliwości, co daje nauczycielowi sposobność oceny pracy uczennicy. Angażowanie uczennicy w rolę asystenta w prowadzeniu części praktycznej lekcji czy wyznaczanie roli lidera w pracy grupowej jest szczególnie użyteczne podczas rozwijania uzdolnienia.

Ponadto należy uwzględnić nieprawidłowość percepcji wzrokowej, niedowidzenie oraz astygmatyzm. W związku z tym absolutnym minimum są: miejsce blisko nauczyciela i tablicy na środku klasy, dobre oświetlenie, dowolna forma prowadzenia zeszytu, unikanie niewerbalnych wskazówek, „okienko” do śledzenia tekstu czy powiększanie kart pracy. Należy skoncentrować się również na ocenianiu i testowaniu uczennicy. Podczas wyboru testu lub zadań istotne jest ograniczenie liczby ćwiczeń wymagających pisania. Zastąpić je można zadaniami wyboru, uzupełnianiem luk lub łączeniem. Z uwagi na obniżoną spostrzegawczość i wrażliwość na detale ważne jest minimalizowanie i niełączenie dystraktorów. Są nimi niepotrzebne obrazki, rozsypanki literowe czy wyrazy z dużą liczbą brakujących liter. Ważne jest, by zdania zaczynały się od nowej linii oraz by zadanie nie było rozdzielone na dwie strony. Natomiast zadania sprawdzające umiejętność czytania, komunikowania się czy rozumienia wypowiedzi powinny być podzielone na wyraźne paragrafy i napisane odpowiednią czcionką. Jakość widzenia uczennicy wymaga powiększenia testu oraz wydzielenia odpowiedniej wielkości luki na wpisanie wyrazu czy zdania. W pracy z uczniem podwójnie wyjątkowym najważniejszymi zasadami są indywidualizowanie i chęć niesienia pomocy ze strony nauczycieli, wychowawców i terapeutów.

Podsumowanie

Opisane historie uczniów i ich nauczycieli świadczą o ciągle niewystarczającej wiedzy w zakresie pracy z uczniami podwójnie wyjątkowymi na lekcjach języka obcego. Najważniejsze jest przedstawienie nauczycielom propozycji form dostosowań wymagań dydaktycznych do potrzeb uczniów podwójnie wyjątkowych i dzielenie się doświadczeniem w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA:

- Armstrong, T. (2010) *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Cambridge, MA: De Capo Press.
- Asperger, H. (1944) "Autistic psychopathy" in childhood. W: U. Frith (red.), *Autism and Asperger syndrome* (translated and annotated by U. Frith). New York, NY: Cambridge University Press, s. 37-92.
- Baldwin L., Baum, S., Pereles, D., i Hughes, C. (2015) Twice-Exceptional Learners. The Journey Toward a Shared Vision. W: *Gifted Child Today* 38(4), s. 206-214.
- Baum, S.M., Schader, R.M., i Owen, S.V. (2017) *To be gifted & learning disabled: Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more*. Texas: Prufrock.
- Best, B., Craven, S., i West, J. (2008) *Gifted & talented coordinator's handbook: Practical strategies for supporting more able students in secondary schools*. London: Optimus Education.
- Chandler, C. (2011) *The science of ADHD: A guide for parents and professionals*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Cruickshank, W.M., Bentzen, F.A., Ratzeburg, F.H., i Tannhauser, M.T. (1961) *A teaching method for brain-injured children and hyperactive children*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Elkind, J. (1973) The gifted child with learning disabilities. W: *Gifted Child Quarterly*, nr 17(3), s. 45-47.
- Fried, S.E., i Sosland, B. (2011) *Banishing Bullying Behavior: Transforming the Culture of Peer Abuse*. Lanham: R & L Education.
- Gallagher, J.J. (1966) Children with developmental imbalances: A psychoeducational definition. W: W. Cruickshank (red.), *The teacher of brain-injured children* (Syracuse University Special Education and Rehabilitation Monograph Series 7). Syracuse, NY: Syracuse University Press, s. 23-43.
- Gargiulo, R.M. (2015) *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Hollingworth, L. (1923) *Special talents and defects: Their significance for education*. Ithaca, NY: Cornell University Library.
- Morin, A. (2018) Seven myths about twice exceptional students. W: Understood for learning and attention issues [online] [dostęp 2.07.2018] <https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-your-child/building-on-strengths/7-myths-about-twice-exceptional-2e-students>
- Kaufman, S.B. (2018) *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York: Oxford University Press.
- Lowe, H. (2002) Modern Foreign Languages. W: D. Eyre i H. Lowe (red.) *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*, s. 140-163.
- Malpas, M. (2017) *Self-fulfilment with dyslexia: A blueprint for success*. London-Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Maltby, J., Day, L., i Macaskill, A. (2010) *Personality, Individual Differences and Intelligence*. Harlow: Pearson Education Limited.
- McCallum, R.S., i in. (2013) A model for screening twice-exceptional students (gifted with learning disabilities) within a response to intervention paradigm. W: *Gifted Child Quarterly*, nr 57(4), s. 209-222.

- Perler, S. (2018) Is my Child 2E or Twice Exceptional? [The Ultimate Guide]. W: Seth Perler. Executive Function & 2e Coach [online] [dostęp 4.07.2018] <https://sethperler.com/child-2e-twice-exceptional-ultimate-guide/>.
- Pfeiffer, S.I. (2013) *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York, NY: Routledge.
- Sousa, D.A. (2003) *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strauss, A., Lehtinen, L. (1947) *Psychopathology and education for the brain-injured child*. New York, NY: Grune and Stratton.
- Terman, L.M., Oden, M. (1947) *Genetic Studies of Genius, Vol. 4: The gifted child grows up: Twenty-five years' follow up of a superior group*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Winzer, M. (2008) *Children with exceptionalities in Canadian classrooms*. Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Vujcic, N. (2012) *Life without limits: Inspiration for a ridiculously good life*. Colorado Springs: WaterBrook Press.

DR MONIKA ŁODEJ Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej prace badawcze dotyczą nauczania języka pierwszego i obcego uczniów z dysleksją oraz wpływu systemu ortograficznego nauczanego języka i typów dysleksji na umiejętność czytania. Autorka książki *Dyslexia in First and Foreign Language Learning: A Cross-Linguistic Approach*. Kieruje studiami podyplomowymi Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na UP w Krakowie.

SYLWIA KOMPERDA Nauczycielka języka angielskiego od 13 lat. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 14 im. Henryka III Głogowskiego w Głogowie. Absolwentka studiów podyplomowych Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na UP w Krakowie

ANNA PARYŻ Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 14 im. Henryka III Głogowskiego w Głogowie. Absolwentka studiów podyplomowych Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych na UP w Krakowie.