

JOANNA BUGAJSKA-WIĘCŁAWSKA
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
ORCID [0000-0001-9648-0587](https://orcid.org/0000-0001-9648-0587)

STRATEGIE NAUCZANIA W DYSFUNKCJACH NA LEKCJACH HISTORII I WOS. WYBRANE ZAGADNIENIA

TEACHING STRATEGIES OF CHILDREN WITH DYSFUNCTIONS IN HISTORY AND SOCIAL STUDIES. SELECTED ISSUES

ABSTRAKT: W artykule przedstawiono trudności, jakie napotykają dzieci z dysfunkcjami na lekcjach historii i wychowania obywatelskiego. Za główną metodę ustalania możliwości poznawczych i umiejętności dzieci z dysfunkcjami na lekcjach historii i WoS oraz ustalenia dedykowanych im strategii uczenia się i nauczania przyjęto analizę kompetencji narracyjnych i logiczno-abstrakcyjnych dzieci, w tym umiejętności porządkowania materiału. Poniższy tekst przygotowano na podstawie literatury, badań, obserwacji i materiałów opracowanych dla przedmiotu „Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach historii i WoS” prowadzonego przez autorkę.

SŁOWA KLUCZOWE: strategie nauczania, dysfunkcje, kompetencje narracyjne, kompetencje logiczno-abstrakcyjne, historia, wiedza o społeczeństwie

ABSTRACT: The problem of difficulties encountered by pupils with dysfunctions during their history and social studies lessons is discussed in this article. The principal method of assessing the cognitive capabilities and competences of those children which was employed in this paper is the analysis of narrative and logical-abstract competences of those children, including the ability to order the studied material. The text is based on research and observations made by the author as well as materials on the problem prepared for the course „A pupil with special educational needs in history and social studies lessons” conducted by the author.

KEYWORDS: teaching strategy, dysfunctions, narrative, logical and abstract competences, history, social studies

„Dysfunkcje, a tym samym potrzeby edukacyjne uczniów [z dysfunkcjami] nie są takie same. Różne zatem będą strategie, którymi poprowadzimy ich do sukcesu. Ów sukces nie musi też być tym samym, co sukces dziecka bez dysfunkcji – ale może też być takim samym sukcesem!”¹.

We współczesnej praktyce szkoły publicznej obserwujemy coraz więcej dzieci zdiagnozowanych w kierunku wielu dysfunkcji. Ich obecność w grupach klasowych nie jest już postrzegana jako coś wyjątkowego, ale wręcz jako norma. Pedagogika i psychologia wypracowały odpowiednie procedury orzekania o problemach funkcjonowania uczniów w placówkach oświatowych, a młodzież ma zagwarantowane pedagogiczne wsparcie rewalidacyjne. Problem jest zatem zauważany przez system oświatowy, a procedury stosowane i udoskonalane. Spotykamy również materiały do pracy z takimi dziećmi. Czy jednak opisana wyżej rzeczywistość jest odzwierciedlana w uniwersyteckich systemach kształcenia nauczycieli na poziomie dydaktyki przedmiotowych? Czy dydaktycy historii i WoS mogą sobie dziś pozwolić na kształcenie studentów nieprzygotowanych do pracy z dziećmi/młodzieżą z dysfunkcjami? Odpowiedź jest tylko jedna: nie. Wydaje się jednak, że kształcenie nauczycieli poszczególnych przedmiotów, z modułem dydaktycznym na temat wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie jest szeroką praktyką, lecz ma ono raczej charakter pionierski, czy pilotażowy. Na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie realizowany jest program „Nauczyciel na miarę XXI wieku”². W jego ramach w Instytucie Historii realizowany jest przedmiot „Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach historii i WoS”, opracowany i prowadzony przez autorkę niniejszego artykułu. Poniższe uwagi są pokłosiem pracy i materiałów wykorzystywanych podczas owego laboratorium. Tekst zawiera także spostrzeżenia o wybranych trudnościach, z którymi borykają się uczniowie z dysfunkcjami. Artykuł jest próbą analizy owych trudności, które obserwujemy w nauczaniu dzieci z dysfunkcjami, z perspektywy teorii dydaktyki historii i WoS. Zasygnalizowano tu determinanty, które wpływają na deficyty poznawcze. Analizy te mają posłużyć refleksji o wyborze strategii nauczania. Nieodzowne jest również w tych przypadkach przemodelowanie matrycy oceniania

¹ Parafraza i cytata za: J. Bugajska-Więcławska, *Materiały dydaktyczne. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach historii i woS*, s. 2, <https://kampus.umcs.pl/mod/assign/view.php?id=298155> [dostęp 05.05.2021].

² <https://www.umcs.pl/pl/nauczyciel-na-miare-xxi-wieku.htm> [dostęp 05.05.2021].

prac uczniów wykazujących sygnalizowane deficyty. Standardy oceniania muszą zostać zachowane, ale dochodzenie do nich wymaga opracowania zindywidualizowanych procedur, w których uwzględnione zostaną bariery uczenia się i nauczania dzieci i młodzieży z deficytami.

Za główną metodę ustalania możliwości poznawczych i umiejętności dzieci z wybranymi dysfunkcjami na lekcjach historii i WoS, a tym samym analitycznego ustalenia dedykowanych im strategii uczenia się i nauczania przyjęto analizę kompetencji narracyjnych i logiczno-abstrakcyjnych, w tym umiejętności porządkowania materiału, zapamiętywania dat oraz orientacji zdarzeń na mapie. Poniższy tekst opracowano na podstawie literatury fachowej operującej danymi z badań, obserwacji, a także wywiadów z dziećmi i dorosłymi dotkniętymi dysfunkcjami.³ Bardzo pomocne okazały się również być materiały ze strony-bazy www.tyflomapy.pl⁴. Celem pracy nie jest szczegółowa charakterystyka poszczególnych dysfunkcji. Zadanie to spełnia bogata literatura fachowa, np. z obszaru psychologii i pedagogiki⁵.

Kim jest człowiek/dziecko z dysfunkcjami? Przede wszystkim nie jest to osoba „nienormalna”, „niedorozwinięta” czy „chora psychicznie”, lecz osoba, której poszczególne organy lub cały organizm nie są przystosowane do pełnienia określonych funkcji⁶. W niniejszym tekście opisano strategie nauczania, które są wykorzystywane w pracy z uczniem: dyslektycznym, autystycznym, w tym z zespołem Aspergera, dzieckiem niedowidzącym i niedosłyszącym, a także dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, w kontekście problemów, które mogą wystąpić na lekcjach historii i WoS. Za wyborem tych dysfunkcji przemawia fakt, że powodują one podobne trudności w obszarze poznawczo-pamięciowym.

³ Por.: <http://www.okc.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.05.2021].

⁴ <https://www.tyflomapy.pl/> [dostęp 18.05.2021].

⁵ Por.: B. Winczura, *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008, http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/117558/PDF/Specjalne_potrzeby_educacyjne_2018.pdf [dostęp 01.03.2022] <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/7893/Funkcje%20wykonawcze%20u%20dzieci%20z%20zaburzeniami%20ze%20spektrum%20autyzmu%20w%20C5%9Bwietle%20wybranych%20bada%C5%84.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 01.03.2022]; https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230.pdf [dostęp 01.03.2022]; <http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,165/Uczen-z-niepełnosprawnością-intelektualną-w-stopniu-lekkim-w-szkole-ponadpodstawowej,1442.html> [dostęp 01.03.2022].

⁶ Por.: <https://sjp.pwn.pl/sjp/dysfunkcja;2555725> [dostęp 18.05.2021].

W praktyce szkolnej to zespoły orzekające poradni pedagogiczno-psychologicznych przygotowują opinię dla psychologów i pedagogów szkolnych. Ci ostatni we współpracy z nauczycielami przedmiotów opracowują programy pracy dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zadaniem nauczyciela przedmiotu jest analiza deficytów, przygotowanie metod i środków dydaktycznych, które usprawnią uczenie się, oraz określenie standardów oceniania, które będą odpowiadać deficytom poznawczo-kompetencyjnym towarzyszącym dysfunkcjom. Niniejsza praca jest próbą analizy dydaktycznej dla przedmiotów: historia i wiedza o społeczeństwie.

Praca z dziećmi z dysfunkcjami będzie polegała na skrajnie indywidualnym doborze strategii spośród dostępnych metod nauczania. Natomiast na potrzeby dydaktyki konieczne będzie posłużenie się pewnym kluczem, który pozwoli na generalizację obserwowanych trudności, co z kolei pozwoli dobrać metodę dostosowaną właśnie do owych trudności. Sama praca z poszczególnymi uczniami z wykorzystaniem uniwersalnych metod musi pozostać zindywidualizowana. Celem artykułu jest zasygnalizowanie – za pomocą metody analizy – trudności i deficytów, które mogą się pojawić podczas stosowania następujących strategii w procesie dydaktycznym: pracy z narracją, w tym pracy z pojęciami historycznymi i polityczno-społecznymi, datami oraz pracy z mapą.

Strategie nauczania bardzo ogólnie możemy podzielić na wzrokowe i słuchowe. W praktyce szkolnej wykorzystywane są one w podobnym zakresie. Szczególnym przypadkiem jest praca z dziećmi niewidomymi i niedowidzącymi w stopniu głębokim oraz z dziećmi niedosłyszającymi, dla których odpowiednie będą tylko jedno z nich. Podobnie jak w przypadku dzieci bez dysfunkcji, dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczą się efektywniej, słuchając albo czytając teksty, lub przy pomocy technik łączonych, w tym multimedialnych. Pamiętać należy, że w początkowej fazie nauki historii przez dzieci dyslektyczne, niedosłyszające i niedowidzące nauczyciel zetknie się z brakami w pisaniu i czytaniu. „Należy uświadomić sobie, że te trudności w prosty sposób generują braki wiedzy. Jeśli dodamy do tego wysoki poziom stresu, towarzyszący zwykle świadomym swych możliwości dzieciom, uzyskujemy obraz kryzysowej sytuacji dydaktycznej, z którą muszą sobie poradzić tak uczeń jak i nauczyciel”⁷.

⁷ J. Bugajska-Więcławska, *op. cit.*, s. 3.

Podstawowe problemy: zapamiętanie narracji i deficyty w myśleniu abstrakcyjnym

Podczas realizacji treści z historii oraz wiedzy i społeczeństwa stosowane są narracje, na których opiera się gros procesu dydaktycznego. W praktyce szkolnej sytuacja, którą moglibyśmy nazwać kryzysową, pojawia się zwykle w momencie trudności z przypominaniem sobie przez uczniów materiału faktograficznego. Właśnie „zapominanie” zwykliśmy oceniać negatywnie – z reguły negatywnie oceniamy wtedy również pracę ucznia, obarczając go winą za „nie nauczenie się”. Co jednak, jeśli dysfunkcja ujawnia się już na etapie zapamiętywania? Niektóre z dysfunkcji objawiają się właśnie na tym etapie przetwarzania informacji – dziecko nie zapamiętuje lub zapamiętuje informacje w wersji zaburzonej. Badania nad umiejętnościami semantycznymi wykazały, że uczniowie dyslektyczni, ale również uczniowie niedosłyszający i niedowidzący, mają trudności z budowaniem złożonych struktur narracyjnych. Ich wypowiedzi są krótsze i o prostej budowie w porównaniu z wypowiedziami w grupie rówieśniczej. Z podobnym obrazem wypowiedzi spotkamy się również na lekcjach historii i WoS. Nauczyciel pracujący np. z dzieckiem dyslektycznym, ale również z dzieckiem niedowidzącym, niewidomym lub z niedosłuchem, musi spodziewać się wypowiedzi krótszych, o prostszej strukturze narracyjnej, pozbawionej szczegółowych opisów i charakterystyk, oszczędniejszej jeśli chodzi o same wydarzenia, daty i postaci historyczne lub współczesne (na lekcjach WoS)⁸.

W dysleksji występują również problemy z zapamiętywaniem obiektów w ustalonym porządku – pojawia się przestawianie czy odwracanie elementów⁹. Z tego powodu możemy prognozować problemy w pracy ze schematami na każdym etapie ćwiczeń: oglądu, porównań i interpretacji danych czy lokowaniu zdarzeń w konkretnym czasie i przestrzeni. Dzieci dyslektyczne raczej nie będą potrafiły odtworzyć z pamięci schematów (np. map, a także innych odwzorowanych modeli) – nie dlatego, że je zapomniały ale dlatego, że nie potrafią ich zapamiętać bez zakłóceń (przemieszczeń i pomijania poszczególnych elementów)¹⁰. Wszystkie

⁸ Natomiast, dla przykładu, dzieci z ADHD w warunkach skoncentrowanej uwagi, wraz z dodatkowym wysłuchaniem lub przeczytaniem tekstu, poprawiają swoje wypowiedzi i potrafią odtworzyć więcej szczegółów.

⁹ Podobne trudności występują również u dzieci z ADHD. M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytu pamięci*, Warszawa 2011, *passim*.

¹⁰ J. Bugajska-Więclawska, *op. cit.*, s. 10.

powyższe podstruktury narracyjne będą zatem podlegały w warunkach wspomnianych wyżej dysfunkcji zniekształceniom lub redukcji.

Innym ważnym elementem narracji na lekcjach historii i WoS jest towarzysząca jej logika przyczynowo-skutkowa. Na tym polu w wymienionych dysfunkcjach również zaobserwujemy kłopoty, które będą dotyczyć interpretacji informacji i zaburzeń ciągów przyczynowo-skutkowych. Mogą tu występować trudności w zapamiętywaniu relacji/powiązania między postaciami historycznymi, faktami i datami.

Podobnie rzecz się ma z dziećmi z niedosłuchem i dziećmi niedowidzącymi. Mają one upośledzone myślenie abstrakcyjne. Docierające do nich informacje pozwalają jedynie na tworzenie fragmentarycznego i bardzo podstawowego modelu świata wyobrażonego¹¹. Mogą się również pojawiać błędy i niezrozumienie. Pamiętajmy, że nie jest tak, że dziecko niedosłyszające przeczyta tekst i zrozumie go w takim samym stopniu, jak słyszący rówieśnik. Jeszcze bardziej fragmentaryczny, a wręcz domniemany świat, budowany w oparciu o znane dziecku analogie, tworzy wyobrażenia dzieci głęboko niedowidzących i niewidomych. W największym stopniu dotyczy to dzieci z wadą wrodzoną lub nabytą we wczesnym okresie życia, kiedy system wyobrażeń nie został jeszcze zbudowany. Przygotowując dla nich zajęcia i ćwiczenia, musimy rozbudować dostępne narracje o słowne lub graficzne (w tym z użyciem alfabetu Braille'a) elementy opisowe, w przypadku dzieci z niedosłuchem – o opis graficzny lub migowy, w tym odpowiednio przygotowane multimedia.

Jako ćwiczenia usprawniające logikę przyczynowo-skutkową można proponować „dobieranki” tworzone według zasad analizy SWOT¹². W zależności od trudności poznawczych wybieramy od jednej do trzech najważniejszych przesłanek (przyczyna–skutek), które zapisujemy na karteczkach lub posiłkujemy się edytorami tekstu. Dziecko pracuje pod kierunkiem nauczyciela.

Warto również zwrócić uwagę na specyfikę mechanizmu poznawczo-pamięciowego u dzieci ze spektrum autyzmu. Obserwujemy tu mianowicie zaburzenie umiejętności syntetyzowania informacji. Bardzo obrazowo opisali to zjawisko U. Frith i F. Hope a przywołała ów opis Barbara Winczura¹³. Porównano owo

¹¹ Por.: https://www.researchgate.net/profile/Izabella-Kucharczyk/publication/316088832_Specyfika_funkcjonowania_poznawczego_osob_niewidomych/links/5bf3eb624585150b2bc3d2da/Specyfika-funkcjonowania-poznawczego-osob-niewidomych.pdf [dostęp: 01.03.2022].

¹² <https://www.storyboardthat.com/pl/articles/b/szablony-analizy-szablon%c3%b3w> [dostęp 05.03.2022].

¹³ B. Winczura, *op. cit.* s. 47.

zjawisko syntezy informacji do rzeki, która łączy i przekształca pojedyncze strumyki informacji, zauważając, że w umyśle dziecka autystycznego rzeka nie jest rzeką, a nadal pojedynczymi strumykami, które płyną razem. W kontekście dydaktyki pomocna może tu się okazać metoda mapy mentalnej¹⁴, gdzie poszczególne ramiona tworzą rodzaj zbioru wspólnych/podobnych zjawisk. Prosty model zakładałby dwa zbiory: przyczyny i skutki. Trudniejszym stopniem byłby model zawierający dodatkowo przebieg wydarzeń. W zależności od możliwości dziecka model zawierałby od jednej do trzech zmiennych. Mapa mentalna również może być tworzona w formie „dobieranek” w wersji papierowej i cyfrowej.

Kolejna trudność – pojęcia

Częścią struktury narracji historycznej i WoS są pojęcia. Ich nauka również może przysporzyć trudności uczniom z dysfunkcjami. Dla przykładu dyslektycy często nie zapamiętują nazwy pojęcia, ale pamiętają jego zakres¹⁵. Osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu trudność sprawia dostrzeżenie uogólnień (brak syntetyzacji podobieństw i różnic), co powoduje, że konieczne jest posiłkowanie się przykładem pojęcia. Na etapie wprowadzania pojęć warto w wspomagać wyobraźnię dziecka obrazem lub pokazem multimedialnym. Szczególnym wyzwaniem jest praca z pojęciami z dziećmi niedowidzącymi i niewidomymi. W tym przypadku opis pojęcia musi być bardzo rozbudowany i opatrzone wieloma odwołaniami czy porównaniami, przy czym zabiegi te nie zawsze kończą się sukcesem.

W pracy z takimi dziećmi ważne są: podział materiału na małe cząstki oraz jego planowanie/wypunktowanie, prosta analiza tekstu przez nauczyciela i hierarchizacja faktów¹⁶ oraz wyodrębnienie postaci historycznych oraz kolejności zdarzeń.

¹⁴ https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=I22dDeA2&id=BA26FEC245E1B06281C8E01FC7942A3AAF5F1978&thid=OIP:I22dDeA2wMP91oJqPqQMSQHaIB&mediaurl=https%3a%2f%2fth.bing.com%2fth%2fid%2fR.976d9d0de036c0c3fdd6826a3e8a8c49%3frik%3deBlfzfoq1Mcf4A%26riu%3dhttp%253a%252f%252fwww.profesor.pl%252fmat%252fna9%252fna9_p_gozdowski_1.gif%26ehk%3dtHjNKHUkv08Zu4JJTKgVF%252fh3ZIJfuw0TH9dxyb3rdOg%253d%26risl%3d%26pid%3dImgRaw%26r%3d0%26sres%3d1%26sresct%3d1%26srh%3d799%26srw%3d737&exph=399&expw=368&q=jak+wygl%26c4%85da+mapa+mentalna&simid=608001811240210980&FORM=IRPRST&ck=DFE6009C27EC4672EA5E4F8D6D395E2B&selectedIndex=48&ajaxhist=0&ajaxserp=0 [dostęp 05.03.2022].

¹⁵ Por.: Wejner-Jaworska T., *Tak, mam dysleksję: doświadczenia edukacyjne dorosłych osób z dysleksją w oparciu o wywiady narracyjne*, Łódź, 2013, *passim*.

¹⁶ Problemy z hierarchizacją faktów mają wszystkie dzieci z klas 4–5. Jest to związane z trudnościami ze zrozumieniem tekstu.

Zadania takie można realizować z dzieckiem na zajęcia indywidualnych albo dodatkowych. Korzystne jest odwoływanie się do przykładów bliskich dziecku. Strategie powtarzania i ilustrowania narracji przykładami (ikonografia, opis porównawczy, pokaz multimedialny) poprawiają możliwości zapamiętywania faktów przez dzieci z dysfunkcjami, a w przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są wręcz fundamentalne.

Inne trudności to posługiwanie się pojęciami i nazwami postaci, orientacja przestrzenna omawianych wydarzeń czy prawidłowa datacja. Najgorsze wyniki osiągają tu dzieci ze sprzężonymi deficytami (np. dysleksja i ADHD) ze względu na trudności z koncentracją uwagi¹⁷. Dzieci dyslektyczne słabiej zapamiętują różnice i podobieństwa. Z kolei dzieci z ADHD potrafią wymienić więcej szczegółów (najczęściej po powtórnym wysłuchaniu lub przeczytaniu tekstu), a mają trudności w zapamiętywaniu ze słuchu. W autyzmie, w tym w zespole Aspergera, zauważa się zjawisko koncentracji na szczegółach przy jednoczesnym upośledzeniu umiejętności syntetyzujących wątki/elementy narracji. Pomoc nauczyciela polegać więc będzie na wsparciu ucznia optymalnie dobranymi środkami – tekstowymi, ikonicznymi czy multimedialnymi – w zależności od preferowanej przez dziecko formy przekazu wiedzy. Naukę podstawowych elementów narracji – dat i nazw (pojęć, postaci i miejsc) – można wspomóc ćwiczeniami „na dobieranie”, nawet bez dodatkowego, wolnego dystraktora¹⁸.

Bardzo specyficzną grupą uczniów są dzieci z niedosłuchem. W potocznym rozumieniu ich problemy bywają generalizowane. Tymczasem w grupie tej występuje wyraźny podział na dzieci z niedosłuchem obustronnym, prawostronnym i lewostronnym. Wszystkie te dysfunkcje charakteryzują się skrajnymi odmiennościami jeśli chodzi o problemy w uczeniu się i nauczaniu. Zjawisko to ma swoje źródło w uwarunkowaniach biomedycznych. Niedosłuch prawostronny upośledza lewą półkulę mózgu, lewostronny – prawą. W tych trzech grupach upośledzone zostają inne obszary mózgu odpowiadające za inne procesy logiczne.

Na podstawie badań Grażyny Gwizdy ustalono, że dzieci z niedosłuchem obustronnym uzyskały niższe wyniki na skali słownej¹⁹ w porównaniu z dziećmi słyszącymi, zaś dzieci z niedosłuchem lewostronnym uzyskały niższe wyniki na

¹⁷ M. Lipowska, ..., *op. cit.*, *passim*.

¹⁸ J. Bugajska-Więclawska, *op. cit.*, s. 8.

¹⁹ Skala słowna odpowiada zasobowi słów i wiadomości, rozumowaniu na materiale werbalnym, rozumieniu pojęć, zauważaniu podobieństw i różnic oraz rozpoznawaniu sytuacji społecznych; por.: https://pl.wikipedia.org/wiki/David_Wechsler [dostęp 18.05.2021].

skali bezsłownej²⁰ w porównaniu z grupą kontrolną (dziećmi słyszącymi). Na skalach słownych wyniki są zbliżone, co wskazuje na podobny poziom procesów poznawczych związanych ze zdolnościami językowymi w grupie dzieci słyszących i dzieci z niedosłuchem lewostronnym. Na skali bezsłownej zauważono ograniczenie możliwości myślenia przyczynowo-skutkowego w oparciu o materiał ikonograficzny – dzieci miały trudności z uporządkowaniem historii przedstawionej na obrazkach. Pojawiały się też trudności analityczno-syntetyczne w pracy z układankami (orientacja wzrokowo-przestrzenna). Można spekulować, czy trudności te wystąpią na lekcjach historii i WoS podczas pracy z infografiką, mapą i schematami. W porównaniu z grupą dzieci z niedosłuchem prawostronnym dzieci z niedosłuchem lewostronnym osiągnęły wyższe wyniki na skali słownej, natomiast niższe na skali bezsłownej.

Dzieci z niedosłuchem prawostronnym uzyskiwały niższe wyniki na skali słownej w porównaniu z dziećmi słyszącymi. W porównaniu z grupą dzieci słyszących osiągnęły wyższe wyniki w zakresie analizy i syntezy wzrokowo-przestrzennej. Z kolei w porównaniu z grupą dzieci z niedosłuchem lewostronnym, dzieci z niedosłuchem prawostronnym uzyskały wyższe wyniki na skalach bezsłownych, zaś niższe na skalach słownych.

Na podstawie powyższych badań wysnuto następujące wnioski:

1. „Niedosłuch wpływa na poziom inteligencji, organizację oraz strukturę procesów poznawczych.
2. Osoby z niedosłuchem obustronnym charakteryzują się niższym poziomem inteligencji w porównaniu z osobami słyszącymi.
3. Osoby z niedosłuchem jednostronnym posiadają zbliżony poziom inteligencji do osób słyszących.
4. Osoby z niedosłuchem lewostronnym charakteryzują się wyższym poziomem inteligencji werbalnej w stosunku do osób z niedosłuchem prawostronnym oraz niższym poziomem inteligencji niewerbalnej w porównaniu z osobami słyszącymi.
5. Osoby z niedosłuchem prawostronnym charakteryzują się niższym poziomem inteligencji werbalnej.

²⁰ Skala bezsłowna to myślenie przyczynowo-skutkowe i analiza wzrokowo-przestrzenna; por.: *ibidem*.

6. Niedosłuch jednostronny wpływa na strukturę procesów poznawczych poprzez zmianę w symetrii ich funkcjonowania w zależności od strony uszkodzenia narządu słuchu.
7. Niedosłuch lewostronny wpływa ujemnie na takie procesy poznawcze jak: myślenie przyczynowo-skutkowe na materiale obrazkowym oraz analizę i syntezę wzrokowoprzestrzenną. Świadczy to o słabszym funkcjonowaniu prawej półkuli.
8. Niedosłuch prawostronny wpływa negatywnie na takie procesy poznawcze jak: ujmowanie podobieństw i różnic na materiale werbalnym, rozumienie pojęć werbalnych, rozumowanie matematyczne, zasób słów. Świadczy to o słabszym funkcjonowaniu lewej półkuli.
9. Niedosłuch prawostronny wzmacniania procesy analizy i syntezy wzrokowej oraz rozumowanie na materiale obrazkowym. Świadczy to o zdolnościach kompensacyjnych prawej półkuli, która jest odpowiedzialna za procesy pozawerbalne²¹.

Powyższe wyniki badań jasno pokazują, że dzieci z niedosłuchem prawostronnym i lewostronnym (ale także obustronnym) będą się borykać z odmiennymi problemami w analizie i syntezie materiału czy określaniu przyczyn i skutków, ale także z rozumieniem pojęć, orientacją na mapie, etc. Praca z dzieckiem z niedosłuchem lewostronnym lub prawostronnym będzie zatem polegała na treningu i wzmacnianiu innych obszarów wiedzy i umiejętności przez nauczyciela historii i WoS.

Szczególnym wyzwaniem są dzieci autystyczne, w tym dzieci z zespołem Aspergera. Często korzystają one z zajęć w formie indywidualnej ze względu na niski poziom inteligencji społecznej. Uczniowie tacy potrafią koncentrować się na pewnych tematach i są wtedy absolutnymi ekspertami w wybranej dziedzinie. W pracy z nimi dobrze jest nawiązywać i wprzęgać owe indywidualne zainteresowania w omawianie tematów z obszaru historii i WoS. Dzieci te wykazują bardzo wysoki stopień koncentracji na interesującym je temacie, charakteryzują się też doskonałą pamięcią i logicznym myśleniem. Bywa również tak, że z dnia na dzień porzucają dotychczasowe zainteresowania. Ich problemem jest natomiast dostosowanie się do otoczenia i grupy rówieśniczej.

²¹ G. Gwizda, *Asymetria funkcjonalna mózgu w badaniach inteligencji i procesów poznawczych dzieci i młodzieży z niedosłuchem. Streszczenie rozprawy na stopień rozprawy nauk doktora o zdrowiu*, Lublin, 2017.

Chronologia i datacja na lekcjach historii i WoS

Historia jest nauką, w której liczby odgrywają szczególną rolę. Dzieci z dysfunkcjami – w największym stopniu dyslektycy, ale także uczniowie z dyskalkulią – miewają problemy z zapamiętaniem dat i stosowaniem chronologii. U dzieci dyslektycznych problemy z chronologią wynikają z zakłóceń pozycjonowania cyfr względem siebie. Z kolei dzieci z zespołem ADHD, zwłaszcza te młodsze, mają kłopoty z samym zapamiętaniem cyfr²².

Na lekcjach historii i na zajęciach z WoS prócz pojedynczych cyfr pojawiają się czterocyfrowe ciągi dat, a ich zapamiętanie w określonym porządku staje się w warunkach dysfunkcji wyzwaniem. Kolejnym jest dopasowanie daty do wydarzenia, a dalej – do wyobrażenia rzeczywistości historycznej (bliższej lub dalszej) i do współczesności. Na podstawie wywiadów z dyslektykami wiadomo, że w zapamiętaniu daty pomocnymi okazywały się specjalnie wymyślane zasady, ważny szczegół lub rymowanki²³. Dla przykładu podajmy tu datę wybuchu rewolucji francuskiej – 1789 r., którą tworzy ciąg cyfr wyrażających jednocyfrowe liczby rosnące o 1. Dyslektycy sygnalizowali również trudności z rozróżnianiem dat starej i nowej ery, a zwłaszcza orientowaniem się w datach wydarzeń antycznych²⁴. W tym wypadku uprawnioną wydaje się być spekulacja zakładająca zaburzenie percepcji płynności i następstwa czasu liczonego od najmniejszych wartości dat ku ich wzrostowi poprzez metodę odwróconego liczenia²⁵. Potwierdzają to również badania kliniczne, które ujawniły trudności dyslektyków z zapamiętywaniem ciągów liczbowych wstecz²⁶.

Inną możliwością jest ćwiczenie, gdzie w formy narracyjne bazujące na historiach indywidualnych (rzeczywistych lub hipotetycznych) wpleciemy daty z historii Polski lub powszechnej, a następnie wspólnie stworzymy taśmę chronologiczną następstwa zdarzeń. Takie ćwiczenie może okazać się przystępniejsze dla uczniów. Należy jednak pamiętać o selekcji faktów i dat, aby nie przeładować taśmy informacjami.²⁷

²² *Ibidem*.

²³ T. Wejner-Jaworska, *op. cit.*, Por. także: https://www.youtube.com/watch?v=031cplUI7_gPor [dostęp 16.0062021].

²⁴ Na podstawie relacji ustnych zebranych przez autorkę.

²⁵ J. Bugajska-Więcławska, *op. cit.*, s. 7.

²⁶ Por.: A. Lipowska, *op. cit.*, *passim*.

²⁷ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013, s. 54.

Mapy

Mapy, a zwłaszcza mapy historyczne, są wyzwaniem nie tylko dla uczniów z dysfunkcjami, ponieważ oparte są na symbolice abstrakcyjno-graficznej. Nie odwzorowują rzeczywistości, do której dziecko mogłoby się odnieść przez osobiste doświadczenie, a nawet proste skojarzenia (rzeki i morza niebieskie, doliny zielone itd.). Trudności piętują się wraz ze zmianami granic w różnych okresach historycznych. Przestrzeń pokazywana na mapach nie istnieje w rzeczywistości, a w dodatku nigdy nie jest stała. Wszystko to może powodować chaos poznawczy i trudności w rozpoznawaniu obszarów państw czy wyszukiwaniu wybranych punktów na mapie.

Dla uczniów z dysfunkcjami problemem mogą okazać się mapy indukcyjne, które w ich przypadku nie tylko nie wpływają na lepsze poznanie, ale je zakłócają. Najbardziej wrażliwą grupą są tu dyslektycy i dysgraficy oraz dzieci niedowidzące i niewidome. Dyslektycy mają problemy z orientowaniem siebie i obiektów w terenie. Praca z mapą powinna w ich przypadku zawierać bogaty komentarz słowny. Z kolei możliwości rozpoznawania konturów przez dzieci z ADHD zwiększają się wraz z powtarzaniem w warunkach wzmożonej koncentracji. Warto zwrócić ich uwagę na strategiczne szczegóły i ciekawostki.

W przypadku dzieci niedowidzących i niewidomych korzystamy z tyfłomapy, które są w warunkach pracy na lekcjach historii i WoS trójwymiarowym odwzorowaniem rzeczywistości historycznej lub współczesnej (mapy braille'owskie)²⁸. Mapy te zawierają najważniejsze dane, a terytoria wyróżniane są odpowiednio skonstruowanymi trójwymiarowymi fakturami: kropkami, kratkami o różnej gęstości itp. Ze względu na specyfikę czytania przez osoby niewidome i niedowidzące nie można na nich umieścić wielu informacji, ponieważ stałyby się nieczytelne. Przyjmuje się, że gwarancję czytelności daje zachowanie odległości 2–4 mm między poszczególnymi elementami mapy²⁹. Oczywiście mapy te operują alfabetem Braille'a. Z racji wielkości znaków poszczególne symbole zajmują dużo miejsca, a na mapach często

²⁸ Mowa o mapach dostępnych fizycznie, por.: https://www.tyfłomapy.pl/8__II_wojna_swiatowa_na_Atlantyku.html [dostęp 18.05.2021].

²⁹ Zasady tworzenia i adaptowania grafiki dla uczniów niewidomych zostały ustalone przez tyfłopedagogów obecnych dnia 27 listopada 2010 r. na Konferencji „Dotykam świat – tyflografika” w Bydgoszczy na podstawie projektu s. Elżbiety Więckowskiej z korektami wprowadzonymi 7 stycznia 2011 r. na Ogólnopolskich Warsztatach Nauczycieli Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Łodzi.

występują też skróty nazw państw, np. NRD czy RFN. Odczytanie ich, a następnie rozpoznania konkretnego państwa nie przebiega w takich samych warunkach, jak w przypadku pracy z uczniami widzącymi – cały proces trwa dłużej. Musimy również uzmysłowić sobie, w jaki sposób dziecko niewidome i głęboko niedowidzące rozpoznaje, czy „widzi” obiekty. Dostępne są mu jedynie te z nich, które zostaną obwiedzione palcami i rozpoznane. Tymczasem uczniowie widzący opisując np. mapę prezentującą przebieg strefy wpływów po zawarciu układu Ribbentrop–Mołotow, mimowolnie widzą nie tylko linię graniczną i terytoria podzielonej II RP, ale również wielkości terytoriów III Rzeszy i ZSRR. Mogą zatem uzyskać z mapy o wiele więcej dodatkowych informacji. Pracując zatem z dzieckiem niewidomym i niedowidzącym, musimy sami określić, które informacje są niezbędne, na co jeszcze należy zwrócić uwagę dziecka, co powinno ono porównać. Z tych samych powodów musimy przygotować strategie opisowego pozycjonowania tych elementów, które ma rozpoznać dziecko. Dla przykładu – przy omawianiu bitwy nad Bzurą z kampanii wrześniowej 1939 r. koniecznym jest odnalezienie i obwiedzenie palcami granic polsko-niemieckich i odnalezienie Warszawy, a nie tylko samego miejsca bitwy. Pomoże to dziecku zrozumieć, dlaczego bitwa odbyła się właśnie w tym miejscu (między zachodnią granicą polsko-niemiecką a Warszawą), a nie np. na Wileńszczyźnie. Tak, jak napisano wyżej – musimy pamiętać, że świat dziecka niewidomego jest domniemany i budowany na podstawie bardzo ograniczonych danych. Dzieci niedowidzące korzystają z kontrastowych tyflomap³⁰, które operują najczęściej kolorami czarnym i żółtym. Podobnie jak trójwymiarowe mapy braille’owskie, one również zaopatrzone są w bardzo podstawową reprezentację infograficzną.

Odłąbną i najliczniejszą grupą o specyficznych potrzebach w szkołach publicznych są dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stopniu lekkim. Najogólniej mówiąc, uczniowie ci osiągają maksymalny poziom poznawczy na poziomie 10–12- letnich dzieci bez dysfunkcji³¹. Wszystkie procedury w pracy z nimi będą zatem polegały na przemyślanej selekcji materiału, odwoływaniu się do przykładów, w tym z ich własnego doświadczenia, ponieważ dzieci te operują myśleniem konkretno-obrazowym. Pomocne może okazać się etapowanie planu pracy z materiałem. Musimy również pamiętać o bogatej obudowie multimedialnej wspieranej komentarzami. Hierarchizacja faktów oraz praca z chronologią czy źródłami

³⁰ Por.: https://www.tyflomapy.pl/KOMPLET_TYFLOMAP_b93 [dostęp 18.06.2021].

³¹ <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.06.2021].

musi opierać się na przemyślanej i podstawowej reprezentacji, a narracje przyczynowo-skutkowe w dużym stopniu powinny być wspierane i kontrolowane przez nauczyciela.

Podsumowanie

Na lekcjach wiedzy o społeczeństwie, a w jeszcze większym stopniu na lekcjach historii, dominuje narracja. Problematyka omawiana przez nauczyciela powinna zostać zapamiętana przez uczniów, a następnie odtworzona. Tymczasem cechą charakterystyczną przy wielu dysfunkcjach jest upośledzenie obszaru abstrakcyjnego myślenia, które gwarantuje procesy analityczne i syntetyczne. W efekcie dziecko podlegające takim dysfunkcjom tworzy obraz fragmentaryczny, niepełny, pozbawiony logiki przyczynowo-skutkowej, z zaburzoną hierarchią faktów, a w przypadku dzieci niedowidzących – wręcz domniemany. W niniejszym artykule przedstawiono charakterystykę wybranych deficytów poznawczych wywołanych dysfunkcjami, które mogą prowadzić do problemów w pracy ucznia na lekcjach historii i WoS. Wytypowano tu kilka pól, w których mogą pojawić się trudności: narracje, stosowanie pojęć, datacja oraz praca z mapą. Zasygnalizowane trudności są jednoznaczne z wyzwaniem edukacyjnym. W artykule podano zasady wyboru metod, które mogą usprawnić pracę dzieci obciążonych dysfunkcjami. Kluczem do sukcesu jest indywidualny program pracy opracowany i stosowany przez nauczycieli przedmiotu, strategie techniczne polegające na zastępowaniu wypowiedzi ustnych pracami pisemnymi, w tym przy użyciu edytorów tekstów (dyslektycy), lub też prac pisemnych odpowiedziami ustnymi (dzieci niedowidzące). Pracę z datami i pojęciami mogą wspierać ćwiczenia na dobieranie, a myślenie przyczynowo-skutkowe „dobieranki” oparte o schemat analizy SWOT czy mapy mentalnej. Jednak nawet gdy w doborze metod, środków i strategii nauczania uwzględnimy niedostatki, należy założyć, że trudności nie muszą zostać zlikwidowane, zaś standardy wymagań będą osiągnięte tylko częściowo. Sukces i porażkę warunkuje wiele indywidualnych czynników determinowanych samą dysfunkcją (lub ich zespołem) oraz warunkami zewnętrznymi, które wpływają na zakłócenia koncentracji i procesów poznawczych. Nie można zapominać również o stresie, który w przypadkach dzieci z dysfunkcjami ulega wzmocnieniu poprzez ich samoświadomość i konfrontację z resztą klasy.

Opisane wyżej warunki muszą zostać uwzględnione przy określaniu wymagań/celów i oceny szkolnej. Przy przemodelowaniu standardów oceniania należy uwzględnić specyfikę pracy i funkcjonowania ucznia z dysfunkcją. Ważne są tu: etapowanie wymagań, oszczędność i generalizacja celów nauczania. Należy przy tym zwrócić uwagę, że schemat kontroli i oceniania musi być w warunkach dysfunkcji standardem zrozumiałym również przez zespół klasowy. Warto poinformować ów zespół o zasadności stosowania odmiennych uwarunkowań kontroli i oceny pracy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

O podstawowych zasadach, których należy przestrzegać, pisali Janice Wearmouth i Gavin Reid. Warto je zapamiętać:

„Na etapie wprowadzania informacji należy:

- zaakceptować preferowany przez ucznia styl uczenia się;
- przedstawić informacje w małych jednostkach;
- upewnić się, czy występuje przeuczenie [...];
- na początku [...] [wprowadzania] materiału przedstawić najważniejsze punkty.

Na etapie poznania informacji należy:

- zachęcać do stosowania strategii organizacyjnych (nowy materiał powinien być organizowany w segmenty lub kategorie znaczące na każdym z etapów cyklu przetwarzania informacji);
- odnieść informacje do wcześniejszej wiedzy, by upewnić się, że pojęcia są zrozumiałe, a uczeń będzie potrafił umieścić je w strukturze lub schemacie programu kształcenia;
- używać specyficznych strategii pamięciowych, takich jak mapa myśli i zabiegi mnemotechniczne.

Na etapie wprowadzania informacji należy:

- w pracy pisemnej używać tytułów i podtytułów [...];
- zachęcać do używania podsumowań zawierających najistotniejsze informacje³².

Nie bez znaczenia są też ogólne warunki stworzone w klasie lub podczas indywidualnego nauczania – tak techniczne, jak i psycho społeczne, w tym postawa samego nauczyciela³³.

³² J. Wearmouth, G. Reid, *Ocena i planowanie nauczania oraz nauki*, [w:] G. Reid, J. Wearmouth, *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008, s. 221.

³³ Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, *op. cit.*, s. 136.

BIBLIOGRAFIA

Opracowania

- Borkowska A., *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin, 1998.
- Lipowska M., *Dysleksja i ADHD. Współwystępujące zaburzenia rozwoju. Neuropsychologiczna analiza deficytu pamięci*, Warszawa 2011.
- Wearmouth J., Reid G., *Ocena i planowanie nauczania oraz nauki*, [w:] Reid G., Wearmouth J., *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008.
- Wejner-Jaworska T., *Tak, mam dysleksję, doświadczenia edukacyjne dorosłych osób z dysleksją w oparciu o wywiady narracyjne*, Łódź, 2013.
- Winczura B., *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2008.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka*, Toruń 2013.

Strony internetowe

- Bugajska-Więcławska J., *Materiały dydaktyczne. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach historii i wos*, <https://kampus.umcs.pl/mod/assign/view.php?id=298155> [dostęp 05.05.2021].
- <https://www.umcs.pl/pl/nauczyciel-na-miare-xxi-wieku.htm> [dostęp 05.05.2021].
- <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.05.2021].
- <https://www.tyflomapy.pl/> [dostęp 18.05.2021].
- <https://sjp.pwn.pl/sjp/dysfunkcja;2555725> [dostęp 18.05.2021].
- <https://docplayer.pl/113724587-Asymetria-funkcjonalna-mozgu-w-badaniach-inteligencji-i-procesow-poznawczych-dzieci-i-mlodziezy-z-niedosluchem.html> [dostęp 20.06.2021].
- https://www.youtube.com/watch?v=031cplUI7_gPOr [dostęp 16.06.2021].
- https://www.tyflomapy.pl/KOMPLET_TYFLOMAP_b93
- <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> [dostęp 18.06.2021].
- <https://www.storyboardthat.com/pl/articles/b/szablony-analizy-szablon%c3%b3w> [dostęp 05.03.2022].
- https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid=l22dDeA2&id=BA26FEC245E1B06281C8E01FC7942A3AAF5F1978&thid=OIP.l22dDeA2wMP91oJqPoqMSQHAIb&mediaurl=https%3a%2f%2fth.bing.com%2fth%2fid%2fr.976d9d0de036c0c3fdd6826a3e8a8c49%3frik%3deBlfrzoqlMcf4A%26riu%3dhttp%253a%252f%252fwwww.profesor.pl%252fmat%252fna9%252fna9_p_gozdowski_1.gif%26ehk%3dtHjNKHUkv08Zu4JJTKgVF%252fh3ZIJfuw0TH9dxyb3rdOg%253d%26risl%3d%26pid%3dImgRaw%26r%3d0%26sres%3d1%26sresct%3d1%26srh%3d799%26srw%3d737&exp=399&expw=368&q=jak+wygl%c4%85da

+mapa+mentalna&simid=608001811240210980&FORM=IRPRST&ck=DFE6009C27EC4672EA5E4F8D6D395E2B&selectedIndex=48&ajaxhist=0&ajaxserp=0 [dostęp 05.03.2022].

http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/117558/PDF/Specjalne_potrzeby_educacyjne_2018.pdf [dostęp 01.03.2022]

<https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/7893/Funkcje%20wykonawcze%20u%20dzieci%20z%20zaburzeniami%20ze%20spektrum%20autyzmu%20w%20%C5%9Bwietle%20wybranych%20bada%C5%84.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp 01.03.2022].

http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230/Studia_Pedagogiczne_Problemy_Spoleczne_Edukacyjne_i_Artystyczne-r2009-t18-s223-230.pdf [dostęp 01.03.2022].

<http://www.cen.edu.pl/Materialy-metodyczne,165/Uczen-z-niepelnosprawnoscia-intelektualna-w-stopniu-lekkim-w-szkole-ponadpodstawowej,1442.html> [dostęp 01.03.2022].

<https://sjp.pwn.pl/sjp/dysfunkcja;2555725> [dostęp 18.05.2021].

