

**WSKAZÓWKI**  
**DLA AUTORÓW I WYDAWCÓW PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH**

dotyczące sposobu opracowania tekstów  
dostosowanych do rozwoju językowego uczniów  
oraz  
minimalne standardy dostępności treści podręczników szkolnych  
dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi  
(w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się  
lub komunikowaniu)

Opracowanie:  
Kazimiera Krakowiak  
Aleksandra Borowicz  
Agnieszka Dłużniewska  
Beata Głodzik  
Renata Kołodziejczyk  
Marianna Krawiec

## **Spis treści**

Przedmowa .....	5
Uzasadnienie potrzeby opracowania wskazówek dla autorów i wydawców podręczników szkolnych .....	8
Ustalenia terminologiczne.....	13

### **Część I**

#### **Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów**

##### Rozdział I

Cel i zasady opracowania podręczników szkolnych dostosowanych do potrzeb rozwoju językowego uczniów .....	18
1. Umiejętność czytania jako warunek korzystania z podręcznika .....	18
2. Przyczyny trudności w rozumieniu treści tekstu podręcznika.....	20
3. Pojęcie dostępności treści podręcznika .....	25
4. Kompozycja podręcznika .....	28
5. Kryteria oceny podręczników szkolnych.....	31

##### Rozdział II

Wiedza o adresatach jako podstawa projektowania podręcznika .....	40
1. Wiedza o rozwoju poznawczym uczniów .....	40
2. Wiedza o rozwoju językowym uczniów .....	41
3. Wiedza o rozwoju sensorycznym uczniów .....	45

##### Rozdział III

Sposoby zapewniania dostępu do treści tekstu .....	47
1. Logiczna struktura treści i kompozycja tekstu .....	47
2. Dobór materiału leksykalno-semantycznego.....	52
3. Dobór i sposoby wyjaśniania zwrotów i wyrażenia frazeologicznych oraz metafor i symboli kulturowych .....	56

4. Dobór struktur składniowych i budowa jednostek tekstu .....	58
Rozdział IV .....	62
Opracowanie edytorskie .....	62
1. Cechy druku a dostęp do treści tekstu .....	62
2. Funkcje i właściwości ilustracji .....	64

## Część II

### **Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu**

Wprowadzenie .....	67
Rozdział I	
Wiedza o trudnościach rozwojowych i edukacyjnych adresatów jako podstawa modyfikacji podręcznika .....	69
1. Aspekt sensoryczny .....	69
2. Aspekt językowy .....	70
3. Aspekt poznawczy .....	71
4. Aspekt emocjonalny i społeczny .....	71
Rozdział II	
Rodzaje i sposoby specjalistycznej modyfikacji podręcznika .....	72
1. Modyfikacje treści .....	72
2. Modyfikacje języka .....	77
3. Modyfikacje ilustracji .....	85
4. Modyfikacje druku .....	87

## **Część III**

### **Minimalne standardy dostępności podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu**

Preambuła .....	89
Rozdział I	
Zasady modyfikacji podręcznika podstawowego w celu opracowania podręcznika specjalistycznego .....	92
1. Zasada ułatwiania percepcji wzrokowej .....	92
2. Zasada ułatwiania rozumienia tekstu oraz udzielania wsparcia w przyswajaniu i uczeniu się języka polskiego .....	92
3. Zasada wspomagania funkcji poznawczych .....	94
Rozdział II	
Wymagania szczegółowe .....	95
1. Dostosowanie do specjalnych potrzeb uczniów w zakresie percepcji wzrokowej .....	95
2. Dostosowanie tekstu podręcznika do specjalnych potrzeb uczniów w zakresie znajomości języka polskiego .....	99
3. Dostosowanie do specjalnych potrzeb w zakresie funkcji poznawczych.....	103
Zakończenie .....	105
Literatura cytowana .....	106

## Przedmowa

Doniosłość roli podręczników szkolnych w edukacji nie wymaga uzasadnienia. Równie oczywiste jest, że troska o jakość wychowania i wykształcenia kolejnego pokolenia obywateli państwa zobowiązuje do nieustannego doskonalenia narzędzi edukacji, w tym do szczególnej dbałości o jakość treści i formy podręczników szkolnych, które powinny spełnić oczekiwania rodziców i nauczycieli, i – jednocześnie – zaspokoić potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów – czytelników. Ważną miarą dbałości o jakość kompletu podręczników szkolnych w całościowej ofercie wydawniczej jest spójność między podręcznikami przeznaczonymi do kształcenia na kolejnych etapach edukacji (zasada narastania wiedzy w zakresie edukacji ogólnej, zasada stopniowania trudności) oraz między poszczególnymi podręcznikami przedmiotowymi przeznaczonymi do kształcenia na określonym etapie edukacji (zasada zgodności języka przekazu treści).

Obecnie nie odczuwamy ilościowego niedostatku wydawnictw, określanych mianem podręczników. Możemy mówić nawet o swoistej „klęsce urodzaju” książek i książeczek edukacyjnych – niektóre z nich jednak, ze względu na poważne błędy merytoryczne i/lub metodyczne, nie powinny być w ogóle używane w procesie nauczania, niektóre z powodzeniem mogą pełnić funkcje pomocnicze lub służyć do zabawy. Nieliczne – ze względu na zawarte w nich cenne pomysły dydaktyczne – zasługują na zainteresowanie, a część z nich można by uznać nawet za doskonałe, gdyby były dostosowane do formalnej organizacji kształcenia.

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie refleksji stanowiących podstawę oczekiwań wobec autorów podręczników, które są nie tylko narzędziami dydaktycznymi, ale jednym z głównych źródeł wzorów normy językowej i ważnym składnikiem środowiska wychowawczego oraz sformułowanie zaleceń i wskazówek dotyczących języka podręczników. Nie chodzi o formalne wymagania poprawności i kultury języka, ale o wypracowanie ogólnych zasad i szczegółowych rad dotyczących form przekazu treści, a zwłaszcza dostosowania formy przekazu treści do potrzeb odbiorców, których percepcja – ze względu na stadium językowego i poznawczego rozwoju – jest zróżnicowana.

Zadaniem, które stawia sobie zespół autorek, jest określenie zasad opracowania oraz oceny tekstu podręcznika w aspekcie możliwości rozumienia jego treści przez czytelnika w zależności od wieku rozwojowego, z uwzględnieniem zróżnicowania indywidualnych

możliwości percepcyjnych uczniów. Indywidualne potrzeby dzieci i młodzieży w tym zakresie zostały ujęte szeroko, poczynając od wielorakiego zróżnicowania całej populacji i z uwzględnieniem specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów z trudnościami w komunikowaniu się i uczeniu oraz uczniów z niepełnosprawnościami.

Proponowane wskazówki wynikają z założenia, że w dostosowaniu tekstów podręczników do językowego rozwoju uczniów powinno się uwzględnić:

1. wiedzę o dynamice językowego rozwoju i właściwościach charakteryzujących poszczególne okresy rozwoju człowieka;
2. wiedzę o naturalnym zróżnicowaniu indywidualnych potrzeb i preferencji adresatów podręczników;
3. wiedzę o specjalnych potrzebach edukacyjnych tych uczniów, którzy są i powinni być włączeni do edukacji w środowisku szkolnym, ale potrzebują wszechstronnego, specjalistycznego wsparcia.

Ważnym sposobem udzielania wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest opracowanie specjalistycznych podręczników, ściśle związanych z podręcznikami używanymi przez uczniów sprawnych, czyli podręczników zawierających te same zasadnicze treści, ale dostosowanych do specyficznych możliwości odbioru i rozumienia. Celem opracowania takich podręczników jest przeciwdziałanie wyłączeniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z toku kształcenia oraz realizowania założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego w warunkach szkół ogólnodostępnych oraz integracyjnych.

Zastosowanie specjalistycznych podręczników szkolnych powinno ułatwić uczenie się dzięki zniwelowaniu przeszkód i barier spowodowanych przez dysfunkcje czynności poznawczych i zaburzenia rozwoju, których doświadczają niektórzy uczniowie. Prawo do korzystania z nich należy zagwarantować wszystkim uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Prawo to nie oznacza obowiązku posługiwania się nimi, zwłaszcza w sytuacji, gdy uczeń – mimo stwierdzonych trudności – dobrze radzi sobie w posługiwaniu się podręcznikiem w wersji ogólnodostępnej.

Warto podkreślić, że korzystanie z podręczników specjalistycznych nie może być traktowane jako sposób obniżania wymagań wobec ucznia, ani jako narzędzie napiętnowania uczniów „słabych”. Podręczniki specjalistyczne powinny być atrakcyjne, opracowane ze szczególną starannością i przydatne także dla wybitnie zdolnych i szczególnie uzdolnionych uczniów, którzy potrzebują wsparcia ze względu na występujące u nich specjalne potrzeby edukacyjne spowodowane przez niedostatki sprawności zmysłów (takie jak np. uszkodzenia

słuchu, zaburzenia rozpoznawania barw), specyficzne trudności w czytaniu (dysleksję) lub cechy psychiczne ze spektrum autyzmu.

Podstawę naukową wskazówek zawartych w niniejszym poradniku stanowi wiedza z zakresu lingwistyki ogólnej, językoznawstwa polskiego, psycholingwistyki i psycholingwistyki rozwojowej oraz lingwistyki edukacyjnej, logopedii, pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Uzupełnieniem naukowych podstaw niniejszej pracy jest wieloletnie praktyczne doświadczenie nauczycielskie, pedagogiczne i logopedyczne autorek. Wykorzystana została również wiedza współpracujących z autorkami ekspertów naukowych: prof. dr hab. Stanisława Grabiasa, dr hab. Barbary Ostapiuk, prof. US, dr hab. Ewy Domagały-Zyśk, prof. KUL, ks. dr hab. Andrzeja Kicińskiego, prof. KUL, ekspertów – nauczycieli praktyków: dr Amelii Dziurdy-Multan, mgr Doroty Dańskiej, mgr Haliny Piątek i ekspertów – doświadczonych czytelników ze specjalnymi potrzebami: mgr Łukasza Krakowiaka, mgr Pauliny Lewandowskiej, mgr Alicji Nowogrodzkiej, Aleksandry Gulip i Wioletty Stępnia.

Wskazówki zostały sformułowane w sposób uogólniony, wskazujący kierunek poszukiwania rozwiązań konkretnych. Ich celem jest również wyłonienie problemów wymagających wnikliwego namysłu przy projektowaniu, tworzeniu i ocenianiu podręczników szkolnych. Niniejsze wskazówki dla wydawców i autorów oraz standardy dostępności podręczników szkolnych nie zawierają szczegółowych wymagań dotyczących poprawności językowej, ponieważ wymagania takie zostały już opracowane i przyjęte w obowiązujących przepisach (zob. *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*, opracowane przez: Krystyna Gąsiorek, Agata Hącia, Katarzyna Kłosińska, Danuta Krzyżyk, Jolanta Nocoń, Helena Synowiec 2013).

Literatura naukowa oraz ideowo-programująca na temat podręczników szkolnych jest bogata. Autorzy – językoznawcy, pedagodzy, psychologowie, filozofowie – wyrażają powszechne przekonanie, że pisanie podręczników jest trudnym rodzajem twórczości i dostrzegają niedostatki, a nawet poważne wady istniejących podręczników. Postulaty zawarte w pracach znanych specjalistów są dostępne autorom i wydawcom, a więc nie będziemy ich tu szczegółowo przytaczać, starając się jednak korzystać z inspiracji i wyników badań. Za szczególnie inspirujące trzeba uznać eksperckie analizy i oceny podręczników przygotowywanych do druku (D. Krzyżyk, H. Synowiec 2007).

Wskazówki adresowane są do autorów podręczników wszystkich przedmiotów szkolnych, ale są skoncentrowane przede wszystkim na funkcjach języka w przekazie treści nauczania oraz na formie tekstu i komponentów

wizualnych, które mu towarzyszą. Podstawowym założeniem przyjętym przez autorki jest teza, że wszystkie lekcje (także języków obcych) są lekcjami języka ojczystego, a wszystkie podręczniki dostarczają nie tylko słownictwa i pojęć specjalistycznych, ale również uczą dbałości o poprawność i szeroko rozumianą kulturę języka w różnych jego odmianach i użyciach.

Poradnik składa się z trzech części. Część pierwsza zawiera rozważania dotyczące teoretycznych i praktycznych podstaw ustalania zasad tworzenia podręczników szkolnych oraz formułowania wskazówek dla ich autorów i wydawców. Celem tej części jest wskazanie i uzasadnienie zadań wynikających z potrzeby dostosowania tekstów do zmieniających się w toku rozwoju i edukacji sprawności językowych i poznawczych czytelników, a także do indywidualnego zróżnicowania tych sprawności. Celem części drugiej jest uzasadnienie potrzeby opracowania podręczników dostosowanych do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów doświadczających trudności. Z tego celu wynikają zadania dla twórców i wydawców przygotowujących zmodyfikowane wersje podręczników, czyli podręczniki specjalistyczne.

Część trzecia stanowi syntezę treści poprzednich części i zawiera zbiór wskazówek normatywnych, określających oczekiwania wobec podręczników specjalistycznych, czyli spełniających wymagania dostępności dla czytelników ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymagania te obejmują standardowe oczekiwania wobec podręczników w wersji podstawowej, oraz wymagania dodatkowe, które powinny być postawione podręcznikom specjalistycznym. Założeniem tej części poradnika jest przekonanie, że podręczniki specjalistyczne nie mogą w istotnym stopniu odbiegać od podręczników podstawowych pod względem treści, ale powinny zawierać modyfikacje ułatwiające jej rozumienie i przyswojenie przez czytelnika. Ta część poradnika jest dokumentem autonomicznym, który stanowi podstawę wymagań stawianych podręcznikom specjalistycznym oraz zbiór kryteriów ich oceny.

## **Uzasadnienie potrzeby opracowania wskazówek dla autorów i wydawców podręczników szkolnych**

Przygotowanie odpowiednich podręczników do nauki dla wszystkich uczniów na każdym poziomie edukacji jest jednym z podstawowych obowiązków Państwa. Obowiązek ten wynika z niezbywalnego prawa każdego człowieka do nauki. Mowa o nim zarówno w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* (PDPCz) przyjętej przez ONZ w



1948 r. (i obowiązującej do dziś), jak również w *Międzynarodowym pakcie praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych* (MPPGSK) z 1966 r., wdrożonym w Polsce w 1977 r. Oba dokumenty podkreślają, że nauka ma być powszechnie dostępna, szczególnie na poziomie podstawowym oraz technicznym i zawodowym, a na poziomie wyższym ma się odbywać na zasadzie równości w zależności od zalet osobistych. Celem nauczania ma być między innymi pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i jego podstawowych wolności. Nauczanie ma krzewić zrozumienie, tolerancję i przyjaźń między wszystkimi narodami, grupami rasowymi lub religijnymi (art. 26 ust.1, 2 PDPCz; art. 13 ust.1, 2 MPPGSK). Z zapisów tych wynika, że każdemu dziecku, niezależnie od jego zdolności i ograniczeń, zapewnić należy dostęp do nauki na zasadach równości i poszanowania godności, dając mu pełną możliwość osobistego rozwoju. Oznacza to również, że każdy człowiek ma „prawo do swobodnego uczestniczenia w życiu kulturalnym społeczeństwa, do korzystania ze sztuki, do uczestniczenia w postępie nauki i korzystania z jego dobrodziejstw” (art. 27 ust.1 PDPCz).

Opracowanie *Wskazówek dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczących sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów oraz minimalnych standardów dostępności treści podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu)* wpisuje się w program realizacji postulatów powszechnego dostępu każdego obywatela do nauki i życia kulturalnego. Zalecenia formułowane we *Wskazówkach dla autorów...* wynikają również ze sposobu rozumienia prawa do dostępności i prawa do edukacji w *Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych* (KPON), która została przyjęta w 2006 r. i ratyfikowana przez Polskę w 2012 r. W myśl *prawa o dostępności* osoba z niepełnosprawnością ma „prawo do informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych” (art. 9 ust. 1, KPON). *Konwencja ONZ* w bezpośredni sposób obliguje Państwo do „opracowywania, ogłaszania i monitorowania wdrażania minimalnych standardów i wytycznych w sprawie dostępności urządzeń i usług ogólnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych” (art. 9 ust.2 pkt. a KPON), do których należy zaliczyć m.in. podręczniki szkolne.

*Konwencja ONZ* obliguje, by osobom niepełnosprawnym zapewnić „dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie” (art. 24 ust. 5 KPON), a także – szerzej ujmując – „dostęp do materiałów w dziedzinie kultury” (art. 30 ust.1 pkt. a KPON), oraz – co warto podkreślić – by udostępnianie realizować „w dostępnych dla

nich formach” (art. 30 ust.1 pkt. a KPON). Przykładem takich działań jest chociażby opracowanie treści Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w tekście łatwym do czytania, co wynika bezpośrednio z 49 artykułu Konwencji.

W myśl prawa do edukacji Państwo ma zapewnić osobom niepełnosprawnym „włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym” (art. 24 ust.1 KPON). W ramach tych działań „osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia im skutecznej edukacji” (art. 24 ust.2 pkt. d KPON). Z zapewnienia, że „edukacja będzie prowadzona w najodpowiedniejszych językach i przy pomocy sposobów i środków komunikacji najodpowiedniejszych dla jednostki” wynika zadanie niesienia pomocy w kształtowaniu języka ojczystego, jako powszechnego narzędzia komunikacji, (gdy są przeszkody w jego naturalnym poznaniu), w opanowaniu wspomagających lub kształtowaniu alternatywnych metod komunikacji (gdy opanowanie języka ojczystego jest niewystarczające lub niemożliwe).

Prace nad przygotowaniem wytycznych do tworzenia podręczników dostosowanych do potrzeb osób z zaburzeniem komunikacji językowej nawiązują też ściśle do innych dokumentów ONZ i UE, chociażby „Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych” z 1993 r. czy Europejskiej Strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020.

W *Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych* (SZWSON) ONZ podkreśla m.in. zasady kształtowania świadomości społeczeństwa na temat osób z niepełnosprawnościami, zasady dostępności wyrażającej się we wprowadzaniu rozwiązań ułatwiających dostęp do informacji i środków komunikacji międzyludzkiej („Państwa powinny rozwijać strategie zapewniające dostęp do informacji i publikacji różnym grupom osób niepełnosprawnych [...] należy korzystać z odpowiednich technologii celem ułatwienia dostępu do informacji słownej osobom o słabym słuchu lub mającym trudności z rozumieniem” – art. II ust. 5 pkt. b; ust. 6 SZWSON) oraz zasady edukacji wyrażającej się w tworzeniu równych szans w zakresie edukacji podstawowej, średniej i wyższej o charakterze integracyjnym dla dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami (art. I ust. 1; art. II ust. 5; art. II ust. 6 SZWSON).

W *Europejskiej Strategii w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier* (s.6 - 9) jest także położony nacisk na dostępność oraz kształcenie i edukację osób z niepełnosprawnością, gdzie podkreśla się

potrzebę zapewnienia wsparcia wszystkim osobom z niepełnosprawnością, aby mogły korzystać z edukacji przez całe życie. Dokument uwzględnia też szkolenia i dostarczanie odpowiednich materiałów dla nauczycieli, które wspomogą ich w tej pracy.

W poszczególnych krajach opracowywane są rozwiązania dotyczące dostępności informacji w różny sposób. Pierwsze działania dotyczą zwykle udostępniania materiałów do sprawdzania osiągnięć uczniów. Na przykład Ministerstwo Edukacji w Wielkiej Brytanii w swoich wytycznych przygotowanych przez Standards and Testing Agency publikuje zasady dostępności treści poleceń zawartych w wystandaryzowanych testach dla uczniów z niepełnosprawnościami. Ministerstwo pozostawia decyzję, co do sposobu ułatwienia dostępności tekstu dyrekcji i nauczycielom szkoły. Mają oni do wyboru różne możliwości, od odczytania uczniowi tekstu przez tzw. readera (którym najczęściej jest nauczyciel), do wcześniejszej modyfikacji tekstu. Modyfikacja ta zakłada możliwość skopiowania tekstu na kolorowym papierze, powiększenia diagramów oraz zastosowania powiększonej czcionki. Szkoła może także skorzystać ze specjalnie przygotowanej strony NCA tools, przygotowanej przez Departament Edukacji, na której znajdują się gotowe narzędzia służące udostępnieniu materiału testowego dla uczniów.

Również doświadczenia amerykańskie mogą być inspiracją korzystnych rozwiązań praktycznych w Polsce. Nauczyciele wykorzystują w pracy różne strategie udostępniania treści tekstów, m.in. tworzenie adaptacji i dostosowanie ich do poziomu językowego uczniów. Amerykańscy specjaliści podkreślają ważność współpracy nauczycieli i terapeutów mowy (logopedów). Są oni przekonani o potrzebie łączenia programów interwencyjnych dotyczących sfery rozwoju mowy i języka z programem nauczania. Najcenniejszym wnioskiem, który wynika z tego doświadczenia jest postulat wbudowania programów logopedycznych w strukturę nauczania i ścisłej współpracy nauczycieli i logopedów (D. Deutsch Smith 2009).

W Polsce jedną z pierwszych inicjatyw ułatwiania uczniom z niepełnosprawnościami wykonywania prac i zdawania egzaminów było przygotowanie zasad dotyczących sposobów dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w ramach projektu *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (2010, s. 46). Dotyczyły one opracowywania zestawów egzaminacyjnych dostosowanych do dysfunkcji, możliwości udzielania odpowiedzi bezpośrednio na arkuszu egzaminacyjnym, przedłużenia czasu trwania sprawdzianu/egzaminu, przystąpienia do egzaminu w osobnej sali, korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego, obecności w

zespole nadzorującym nauczyciela – specjalisty oraz użycia odpowiedniego sprzętu wspomagającego czytanie i pisanie.

Próby opracowania podręczników przystosowanych do specjalnych potrzeb uczniów w naszym kraju są już dosyć liczne, jednak nie można ich uznać za wystarczające. Wymienić należy: serię zeszytów ćwiczeń do języka polskiego: *Jesteś między nami* (2014); zeszytów ćwiczeń z serii *Czytanie ze zrozumieniem dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej* np. *W domu i na podwórku*, Z. Orłowska-Popek (2011).

Najwięcej doświadczenia pedagogicznego w tym zakresie zgromadzili nauczyciele – autorzy tzw. indywidualnych kart pracy, którzy na podstawie podręczników wykorzystywanych w klasie przygotowują pomoce dydaktyczne dla konkretnych uczniów doświadczających trudności w swobodnym uczestnictwie w lekcji. W ostatnich latach powstały i zostały upowszechnione liczne, niekiedy wzorcowe, materiały dydaktyczne tego rodzaju. Ich tworzenie świadczy o zapotrzebowaniu na tego typu pomoce. Warto tu wymienić: program E. Domagały-Zyśk, M. Knopik, T. Knopik, B. Kucharskiej (2015) *Doświadczam – rozumiem – wiem. Innowacyjny program nauczania skierowany do klas I-III szkoły podstawowej*; program M. Krawiec, D. Dańskiej (2012). *Słucham – mówię – czytam – rozumiem*. Swoje doświadczenia w tworzeniu indywidualnych kart pracy i innych pomocy dydaktycznych opisują praktycy M. Krawiec, E. Kiraga (2006); M. Krawiec, D. Dańska (2012).

Głównym walorem indywidualnych kart pracy jest ich rzeczywiste dostosowanie do specjalnych potrzeb edukacyjnych konkretnych uczniów. Potrzeby te są zróżnicowane i wielorakie. Nie istnieje możliwość pełnej unifikacji postępowania pedagogicznego w pracy z różnymi uczniami, doświadczającymi rozmaitych trudności rozwojowych i edukacyjnych. Opracowanie pełnych zestawów pomocy dydaktycznych dla poszczególnych uczniów wymaga od nauczyciela rozległej wiedzy i ogromnej pracy. Podręczniki specjalistyczne powinny stanowić narzędzie użyteczne dla różnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a jednocześnie źródło inspiracji do tworzenia w pełni zindywidualizowanych pomocy dydaktycznych. Ponieważ nie jest możliwe stworzenie podręcznika specjalistycznego, a zarazem uniwersalnego, należy opracować podręczniki, które będą służyły nie tylko jako pomoc dydaktyczna, ale również jako wzór do tworzenia pomocy dostosowanych do indywidualnych potrzeb.

## Ustalenia terminologiczne

W celu uzyskania jasności wyводу konieczne jest na wstępie ściśle zdefiniowanie głównych pojęć dotyczących problematyki niniejszego poradnika:

**Dostępność/dostęp**– cel działań zapewniających osobom niepełnosprawnym warunki do samodzielnego funkcjonowania i pełnego udziału we wszystkich sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami. Pojęcie to dotyczy zarówno dostępu do środowiska fizycznego, środków transportu, jak również środowiska społecznego za pośrednictwem środków informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych, a także do innych urządzeń i usług, w tym usług elektronicznych i służb ratowniczych, powszechnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych, zarówno na obszarach miejskich, jak i wiejskich. Tworzenie warunków dostępności środowiska fizycznego i społecznego polega na rozpoznawaniu i eliminacji przeszkód i barier we wszystkich dziedzinach życia.

Pojęcie dostępności/dostępu zostało wprowadzone do obowiązujących przepisów prawa na mocy *Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych* przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006r. podpisanej przez rząd Polski 20 marca 2007 r., ratyfikowanej 6 września 2012r.(artykuł 9). Państwa Strony zobowiązują się podjąć również odpowiednie środki w celu opracowywania, ogłaszania i monitorowania wdrażania minimalnych standardów i wytycznych w sprawie dostępności urządzeń i usług ogólnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych (Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169).

Używając tego terminu w odniesieniu do podręczników szkolnych należy dokładniej sprecyzować pojęcie dostępności treści przekazywanej z udziałem języka oraz znaków edytorskiego kodu ikonicznego, które stanowią środki przekazu stosowane w tego rodzaju książce. Dostępność znaczenia tekstu podręcznika dla jego odbiorcy łączy się przede wszystkim z jego praktyczną znajomością języka i umiejętnością czytania. Deficyty w tym zakresie wymagają specjalistycznych zabiegów ułatwiających rozumienie przekazu, a jednocześnie umożliwiających kompensowanie i – w miarę możliwości – również zmniejszanie samych deficytów.

**Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi** – w ujęciu ogólnym to te, u których stwierdza się spektrum objawów zaburzeń ogólnych i swoistych funkcji psychicznych, narządów zmysłów oraz funkcji związanych z ruchem

utrudniających lub uniemożliwiających porozumiewanie się, w tym nawiązywanie wzajemnych kontaktów i związków międzyludzkich, uczenie się i stosowanie wiedzy, a tym samym pełne i satysfakcjonujące uczestniczenie w głównych obszarach życia.

Przyjmując za kryterium podziału wiek wyróżnia się dwie grupy: pierwszą obejmującą dzieci od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, określaną mianem dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, i drugą, obejmującą dzieci i młodzież od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia, czyli dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Inny podział zakłada, że dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi to dzieci od urodzenia do 3. roku życia; dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (takie kryterium, jak i definicja obowiązują obecnie w wielu krajach Unii Europejskiej). Na podkreślenie zasługuje złożony charakter specjalnych potrzeb oraz ich różnorodność: dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój i pełny udział we wszystkich sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami, czyli zagrożenie wykluczeniem społecznym i niepełnosprawnością.

Posługując się tymi terminami, trzeba pamiętać, o związku kategorii *specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych* z kategorią powszechnych *naturalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych* całej populacji dzieci i młodzieży. Rozdzielenie pól znaczeniowych tych terminów nie jest możliwe, ponieważ często dzieje się tak, że niezaspokojenie potrzeb naturalnych skutkuje pojawieniem się lub nasileniem potrzeb specjalnych. Dzieci, u których występują dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności, mają takie same potrzeby psychiczne jak wszystkie inne dzieci, ale ich zaspokojenie jest trudniejsze. Naturalne potrzeby rozwojowe tej grupy dzieci często wymagają postępowania specjalistycznego, np. zaspokojenie naturalnej potrzeby komunikowania się językowego z osobami najbliższymi w przypadku uszkodzenia słuchu wymaga specjalistycznych zabiegów umożliwiających słuchanie i rozumienie wypowiedzi; bez odpowiedniego postępowania w najwcześniejszym okresie życia dziecko traci szansę na naturalny rozwój językowy, a wówczas pojawiają się skomplikowane specjalne potrzeby edukacyjne.

Deprywacja naturalnych potrzeb rozwojowych prowadzi do nasilenia dysfunkcji, dysharmonii lub niepełnosprawności. Natomiast prawidłowe zaspokojenie tych potrzeb przyczynia się do zmniejszenia ich skutków. Dzieci, u których w początkowym okresie rozwoju nie występują dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności, są również narażone na zaburzenia rozwoju w wyniku deprywacji naturalnych potrzeb rozwojowych, np. dzieci, które

nie mają zaspokojonej potrzeby ustawicznych rozmów z rodzicami doświadczają skutków opóźnienia rozwoju mowy i ograniczenia praktycznej znajomości języka; dzieci, które nie mają zapewnionych warunków do zabawy w naturalnym środowisku przyrodniczym są narażone na opóźnienia rozwoju czynności narządów zmysłów i zaburzenia ich zintegrowanego działania.

Nie można również ściśle rozgraniczyć pól znaczeniowych terminów potrzeby rozwojowe i potrzeby edukacyjne, chociaż każdy z nich ujmuje inny aspekt zjawiska. Można uznać, że pierwsza z tych kategorii ma zakres szerszy i wskazać na takie potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, które nie należą do potrzeb edukacyjnych. Z drugiej zaś strony można uzasadniać, że wszystkie potrzeby edukacyjne pozostają w sferze warunkującej rozwój. Ważniejszy od teoretycznej precyzji jest wzajemny związek zjawisk opisywanych przez te pojęcia, ujawniający się w tym, że wczesne specjalistyczne wspomaganie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami niewątpliwie zmniejsza nasilenie specjalnych potrzeb edukacyjnych w kolejnych okresach życia.

W komentarzu wyjaśniającym znaczenie pojęć fundamentalnych dla niniejszego poradnika warto odnotować współczesne zjawiska społeczne, których one dotyczą. Spostrzega się mianowicie coraz częstsze diagnozowanie występowania specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych w najmłodszym pokoleniu społeczeństwa. Przyczyny i objawy tego zjawiska wymagają rzetelnego zbadania z zastosowaniem odpowiednich procedur naukowych.

W interpretacji wyników tych badań trzeba będzie wziąć pod uwagę działanie wielu czynników. Trzeba uwzględnić przede wszystkim korzystne przemiany w rozwoju nauk medycznych i metodologii psychopedagogicznej, które pozwalają na wcześniejszą i doskonalszą diagnozę zakłóceń i zaburzeń rozwoju u noworodków oraz dzieci w wieku niemowlęcym, a co za tym idzie na wdrożenie postępowania terapeutycznego i naprawczego. Trzeba także zauważyć niekorzystne zmiany cywilizacyjne dotyczące funkcjonowania rodzin, które coraz częściej zaburzają warunki rozwoju dzieci, narażając je na dramatyczne niedostatki w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych, zwłaszcza emocjonalnych. Stres i traumatyzujące przeżycia w dzieciństwie wpływają niekorzystnie na rozwój mózgu.

Należy również uwzględnić czynniki związane z przemianami świadomości społecznej, które przejawiają się wzrostem wrażliwości rodziców na budzące niepokój zachowania dziecka, ale niekiedy mają postać swoistej mody na powierzanie troski o jego rozwój specjalistom, zamiast tradycyjnej rodzicielskiej opieki wychowawczej. W ścisłym związku z tymi czynnikami pozostają czynniki ekonomiczne, których działanie polega na

celowym kreowaniu przez tzw. grupy interesu sztucznych potrzeb tworzących popyt na specjalne usługi.

W podsumowaniu wyjaśnień dotyczących sposobu rozumienia terminu dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w niniejszym poradniku szczególnego podkreślenia wymaga fakt, że zawiera on wskazówki dotyczące przygotowania podręczników w sposób uwzględniający zarówno zróżnicowanie naturalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wszystkich uczniów, jak również potrzeb specjalnych, których doświadczają niektórzy z nich. Ideą przewodnią, która wyznacza kierunek działania jest dążenie do integracji społecznej opartej na szacunku dla godności każdego człowieka i na poszanowaniu prawa uczniów do własnej drogi rozwoju, przy zachowaniu prawa do uczestnictwa we wspólnocie edukacyjnej, w której będzie mógł urzeczywistnić swój potencjał rozwojowy i przygotowywać się do wartościowego i satysfakcjonującego życia w okresie dorosłości.

**Podręcznik szkolny** – w znaczeniu podstawowym to książka przeznaczona dla ucznia, w której przedstawiony jest materiał określonego przedmiotu nauczania za pomocą tekstów, ilustracji i schematów. Podręcznik pełni funkcję pomocniczą i uzupełniającą w nauczaniu. Jego funkcje szczegółowe są złożone i określane różnie. Wincenty Okoń (2003) wyodrębnił cztery funkcje podręcznika: informacyjną (pomaganie w poznawaniu świata); badawczą (pobudzanie do samodzielnego rozwiązywania problemów), transformacyjną (pokazywanie możliwości przełożenia wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowania), samokształceniową (zachęcanie uczniów do dalszej nauki). Autorami podręczników powinni być specjaliści z danej dziedziny nauki, którzy ponadto dysponują wiedzą z zakresu psychologii i psycholingwistyki rozwojowej oraz dydaktyki i metodyki nauczania określonego przedmiotu. W Polsce podręczniki pisane są do konkretnych programów nauczania i zatwierdzane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

W znaczeniu szerokim za składniki podręcznika lub jego obudowę dydaktyczną uważa się także – ściśle powiązane z tekstem głównym – różnorodne pomoce dydaktyczne w formie zeszytów ćwiczeń lub osobnych kart pracy i innych materiałów umożliwiających aktywne korzystanie przez ucznia z treści podręcznika, przez samodzielne lub kierowane przez nauczyciela wykonywanie zadań i tworzenie projektów. W najszerszym znaczeniu za przynależne do podręcznika można uznać także załączone do niego materiały multimedialne, np. programy komputerowe, które pozwalają na uczenie się interaktywne, sterowane programem dydaktycznym.



Podręcznik szkolny, jak każda współczesna książka, może mieć postać drukowaną na papierze lub – analogiczną do niej – postać elektroniczną. Istnieją różnorodne i rozwijają się nowe edytorskie oraz informatyczne technologie tworzenia, przekształcania i produkowania materialnej postaci podręczników. Ponieważ tematem niniejszych rozważań jest treść i forma językowa podręczników, nie ma potrzeby dzielenia ich na różne grupy ze względu na technologię produkcji. Postulaty i wymagania formułowane w niniejszym poradniku odnoszą się do wszystkich rodzajów podręczników, bez względu na ich postać materialną.

**Specjalistyczny podręcznik szkolny** - książka (lub książka wraz z obudową dydaktyczną) przeznaczona dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w której materiał określonego przedmiotu nauczania, ten sam, który jest zawarty w podręczniku przeznaczonym dla wszystkich uczniów, jest przedstawiony w formie zmodyfikowanej tak, aby wyeliminować lub zniwelować przeszkody i bariery w dostępie do zawartości treściowej. Eliminacja barier polega na zastosowaniu specjalistycznych sposobów wspomaganie oraz ułatwiania percepcji i przyswajania treści tekstu oraz innych komponentów podręcznika.

## **Część I**

### **Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące sposobu opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów**

#### **Rozdział I**

#### **Cel i zasady opracowania podręczników szkolnych dostosowanych do potrzeb rozwoju językowego uczniów**

Postulat zapewnienia wszystkim obywatelom dostępu do wiedzy stawia przed organizatorami edukacji zadanie zaopatrzenia uczniów w podręczniki szkolne, których treść gwarantuje wysoką jakość edukacji i odpowiada potrzebie integralnego rozwoju każdego z nich, a forma jest dostosowana do ich potencjału rozwojowego w sposób zapewniający pełną aktywizację tego potencjału. Celem opracowania niniejszych wskazówek jest określenie zadań autorów i wydawców podręczników, którzy powinni uwzględnić współczesną wiedzę o języku i językowych czynnościach człowieka oraz o stadiach przyswajania języka przez dziecko i uczenia się umiejętności działania z jego udziałem.

Podręczniki szkolne są adresowane do wszystkich uczniów. Nie tylko do tych, których rozwój przebiega bez zakłóceń, ale także do tych, którzy doświadczają niedostatków znajomości języka, co prowadzi do trudności w porozumiewaniu się językowym (w mowie i w piśmie).

#### **1. Umiejętność czytania jako warunek korzystania z podręcznika**

Korzystanie z podręcznika wymaga umiejętności czytania, a jednocześnie rozwija tę umiejętność. Czytanie definiowane jest jako złożony proces poznawczy, którego efektywność zależy od wielu czynników i ich wzajemnej interakcji. Za najistotniejsze trzeba uznać m. in. możliwości percepcyjne i poznawcze dziecka, stopień opanowania przez nie języka, umiejętność łączenia dotychczasowych doświadczeń i wiedzy z tym, co czyta i wreszcie zdolność do krytycznej analizy czytanych treści. Rola poszczególnych czynników oraz ich konfiguracji zmienia się wraz z doskonaleniem umiejętności czytania.

W początkowym okresie dziecko jest skoncentrowane przede wszystkim na rozpoznawaniu sekwencji znaków graficznych (liter) i przypisywaniu im odpowiednich sekwencji fonemów (głosek). Według licznych badaczy kluczowe znaczenie w tym czasie ma percepcja wzrokowa (warunkuje rozróżnianie i poznawanie liter) oraz świadomość fonemowej budowy wyrazów (warunkuje wiązanie fonemów z odpowiadającymi im literami). Od tych umiejętności zależy sukces w rozpoznawaniu i poznawaniu słów (W. A. Hoover, P. B. Gough, 1990 za: B. Guldenoğlu, T. Kargin, P. Miller, 2012; G. Krasowicz-Kupis, 1999; P. B. Gough, 2004; E. Awramiuk, 2006; V. Mih, C. Mih, 2012; B. Rocławski, 1996, 1998, 2008; S. J. Samuels, 2013; D. E. Rumelhart, 2013; M. A. Just, P.A. Carpenter, 2013; M. J. Adams, 2013; W. Kintsch, 2013).

Należy pamiętać, że dla początkującego czytelnika jest to działanie wymagające ogromnego wysiłku poznawczego. Trud łączenia wyodrębnionych jednostek graficznych oraz odszukiwanie w pamięci słuchowej odpowiadających im jednostek fonicznych (fonemowych) nie może być na tym etapie zakłócany przez czynniki rozprasające, chociażby w postaci nieczytelnej czcionki, kolorowego tła czy też zbędnych ozdobników.

Równoległe z opanowywaniem wspomnianej wyżej umiejętności dekodowania, a tym samym nabierania biegłości w czytaniu, polegającej na zwiększaniu się tempa i poprawności, u dziecka rozwija się zdolność rozumienia tego, co czyta. Proces ten jest ściśle związany z rozwojem myślenia i można w nim wyróżnić kolejne etapy:

- a. Literalny, odnoszący się do dosłownego rozumienia informacji zawartych w tekście.
- b. Interpretacyjno-manipulacyjny, polegający na prostym wnioskowaniu na podstawie tekstu.
- c. Aplikacyjno-translokacyjny, pozwalający czytelnikowi łączyć informacje z tekstu z własnymi doświadczeniami w celu tworzenia nowych znaczeń i kreowania hipotetycznych sytuacji.
- d. Transaktywno-empatyczny, umożliwiający połączenie wiedzy uzyskanej z przeczytanych treści z wcześniej zdobytą do identyfikowania się z określoną sytuacją czy z osobą bohatera literackiego lub postacią historyczną (R. B. Ruddell, M. Draheim, J. Barnes, 1990, za: R. B. Ruddell, 1994).

Wyodrębnienie powyższych etapów powinno być brane pod uwagę podczas przygotowywania podręczników dla uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych, nie tylko pod względem doboru struktury leksykalno-gramatycznej, ale również logicznego ułożenia treści pozwalającego czytelnikowi na możliwie pełne korzystanie z tekstu.

Jak już wcześniej zaznaczono, początkujący czytelnik, koncentrując się na technice czytania, nie będzie miał możliwości dokonywania skomplikowanej interpretacji treści. Wskazane byłoby zatem, żeby tekst odzwierciedlał prawdziwy, nie zawierający sprzeczności, dostępny bezpośrednio doświadczeniu dziecka obraz rzeczywistości. Przedstawione postaci i rzeczy mają być zgodne z wiedzą, którą o ludziach, ich cechach i zachowaniach oraz przedmiotach i ich działaniu dziecko nabyło w toku dotychczasowych interakcji i językowego doświadczenia. Czytelnik ma, po przeczytaniu, umieć odpowiedzieć na proste pytania typu: Kto...?, Jak ma na imię...?, Kim była...?, Co robił ...?

Z czasem logiczno-treściowa struktura tekstu powinna umożliwić uczniowi dokonywanie porównań typu: Jak sądzisz, dlaczego...? Na kolejnym etapie tekst ma inspirować do tworzenia własnych interpretacji, ale też prostego wnioskowania na podstawie informacji, które nie zostały wypowiedziane wprost. Tekst dla językowo dojrzałego czytelnika powinien natomiast charakteryzować się złożoną strukturą logiczną, która motywuje do krytycznej analizy treści, pozwalającej na odkrywanie sprzeczności, nietrafnej argumentacji lub identyfikowanie fałszywych przesłanek.

## **2. Przyczyny trudności w rozumieniu treści tekstu podręcznika**

Główną przesłanką opracowania niniejszych wskazówek jest konieczność rozpoczęcia szerokich działań profilaktycznych, zapobiegających trudnościom w czytaniu, które – jak wykazują liczne badania nad czytelnictwem – stanowią powszechny i ważny problem edukacji. Wielu ludzi czyta niechętnie, ponieważ nie nauczyli się czytać bez wysiłku i z satysfakcją. Dla wielu uczniów czytanie stanowi udrękę, nie sprawia im przyjemności i nie budzi zainteresowania. Trudności w czytaniu stanowią przeszkodę w dostępie do informacji, ograniczając pełny udział we wszystkich sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami.

Jedną z przyczyn trudności w czytaniu jest niedoskonałość techniki czytania, czyli sprawnego przetwarzania znaków graficznych na ciągi umysłowych struktur morfonologicznych (złożonych z fonemów), czyli wyrazów i wypowiedzi. Ta złożona umiejętność rozwija się u niektórych dzieci samoistnie, jak mowa, ale u większości wymaga uważnej, metodycznej opieki nauczyciela edukacji początkowej. Frustrujące zakłócenia przebiegu uczenia się tej sprawności blokują rozwój potrzeby czytania i zamiłowania do czytelnictwa (B. Ročławski 1996, 1998, 2008).

Nie mniej ważną przyczyną trudności w czytaniu są niedostatki umiejętności przypisywania odczytywanym słowom i zdaniom znaczeń oraz sensu. Ta umiejętność jest jeszcze bardziej złożona i wymaga odpowiedniego poziomu kompetencji oraz sprawności językowych. Rozumienie czytanego tekstu polega – mówiąc obrazowo – na wypełnianiu „pustych rzędków małych znaczków” treścią czerpaną z doświadczenia własnego umysłu. Satysfakcję z czytania odnosi ten, kto czyta tekst dostosowany do jego możliwości odbiorczych, czyli potrafi przypisywać ciągom liter znaczenie i sens, dzięki temu, że w jego umyśle jest obecna wiedza wystarczająca do rozpoznania formy i zrozumienia treści tekstu. Dzięki temu czytelnik może osiągnąć dostęp do nowej wiedzy merytorycznej zawartej w treści podręcznika i – zarazem – rozwijać swój język.

Niedostatki wiedzy językowej mają związek z deficytami wiedzy merytorycznej oraz z trudnościami w czytaniu. Nie można jednak jednoznacznie określić kierunku i stopnia przyczynowo-skutkowej zależności między nimi. Ich wzajemna zależność tworzy swoisty węzeł, którego zapętlenie sprawia, iż sytuacja jednostki wydaje się beznadziejna: uczeń nie może rozwijać swojego języka, ponieważ nie czyta, a nie może czytać, ponieważ jego język jest zbyt ubogi, aby rozumieć teksty.

Rozpoznawanie i rozumienie słów w postaci pisemnej wymaga ich uprzedniego poznania w toku czynności komunikacyjnych, w dialogu, w żywej narracji, w związku z konsytuacją towarzyszącą wymianie znaczeń, czyli w związku z doświadczeniem życiowym zdobywanym w toku współdziałania w ludzkiej wspólnoty. Dotyczy to przede wszystkim podstawowego zasobu językowego – minimum słownikowego i minimum zasad łączliwości składniowej wyrazów.

Dla wyjaśnienia tego zjawiska można posłużyć się dwoma przykładami, które tworzą ramy pogłądowego modelu:

1) Pierwszy przykład dotyczy sytuacji stosunkowo częstych – dziecko pochodzące ze środowiska zaniedbanego kulturowo lub rodziny patologicznej przyswaja ubogi język, który nie wystarcza do bogatego w treści komunikowania się w otwartym środowisku społecznym ani do rozumienia tekstów podręczników szkolnych i utworów literackich. Próby czytania tekstów odnoszących się np. do subtelnych przeżyć emocjonalnych i uczuć wyższych oraz doświadczeń moralnych i duchowych nie budzą więc jego zainteresowania, ponieważ nie dysponuje doświadczeniem potrzebnym do ich rozumienia. Mimo pełnej sprawności rozpoznawanie ciągów liter oraz dosyć dobrej znajomości zasad gramatyki nie rozumie zdań zawierających słowa nasycone znaczeniami metaforycznymi i sensem symbolicznym. Postrzega je jako puste (bez znaczenia) i dlatego samo czytanie jest dla niego męczące, nudne

i pozbawione sensu. Nie jest dla niego dostępne także znaczenie wypowiedzi i tekstów, z którymi spotyka się w mediach.

Analiza trudności ucznia doświadczającego skutków deficytu rozwoju językowego prowadzi do wniosku, że uczeń ten potrzebuje wsparcia w procesie nabywania języka. Jednym z najlepszych sposobów udzielania mu takiego wsparcia jest specjalistyczne wychowanie językowe, przygotowujące do czytania, a następnie – czytelnictwo. Celem wsparcia nie jest ułatwianie rozumienia tekstów przez ich nadmierne upraszczanie, lecz systematyczna troska o wzbogacanie języka i rozwój poznawczy, który odbywa się w toku gromadzenia doświadczenia życiowego.

2) Drugi przykład dotyczy skrajnie niekorzystnej sytuacji dziecka z uszkodzeniem narządu słuchu, które ma opóźniony rozwój mowy, ponieważ – w sytuacji, gdy nie zostaje zastosowane wczesne postępowanie audioprotetyczne i logopedyczne – uszkodzenie słuchu blokuje rozwój językowy, a jednocześnie powoduje trudności w porozumiewaniu się w najbliższym środowisku społecznym. Zdarza się, że najbliżsi porozumiewają się z dzieckiem niesłyszącym w sposób uproszczony, przy użyciu ubogiego języka. To zaś powoduje pogłębienie deficytu kompetencji językowej dziecka i jest przyczyną ograniczenia dostępu do wiedzy możliwej do pozyskania tylko dzięki bogatym relacjom społecznym. Niedostatek tej wiedzy wtórnie utrudnia wchodzenie w relacje międzyludzkie i blokuje rozwój psychiczny, a zarazem również rozwój wiedzy językowej. Powstaje efekt „błędnego koła”, które powinno być zatrzymane w swoim jałowym pędzie.

W tradycyjnej edukacji niesłyszących stosowany był (jeszcze do niedawna) specjalny sposób mówienia do osób z uszkodzonym słuchem, który polegał na ułatwianiu, czyli upraszczaniu i zubażaniu formy językowej wypowiedzi (i tekstów pisanych). Zamiast rozwoju powstawało zjawisko jatrogennych (wywołanych przez pozorną rehabilitację) zaburzeń rozwoju mowy, które przejawiało się naśladowaniem uproszczeń stosowanych przez nauczycieli i innych słyszących rozmówców. W efekcie tego zjawiska w szkołach dla niesłyszących powstawała odmiana języka polskiego, którą określa się mianem „głuchoniemskiego”. Język „głuchoniemski” nie tylko nie umożliwia komunikacji w otwartym środowisku społecznym, ale przyczynia się do marginalizacji jego użytkowników. W tej sytuacji intensywne przeżywanie deprywacji podstawowych potrzeb psychicznych, zwłaszcza przez osoby dysponujące dużym potencjałem rozwojowym, prowadzi do zaburzeń motywacji poznawczej, a nawet do poważnej logofobii, objawiającej się zupełnym zaniechaniem mówienia i posługiwania się językiem narodowym.

W wyniku tego procesu jeszcze do niedawna grupy dzieci niesłyszących tworzyły własne lub rozwijały odziedziczone po starszym pokoleniu głuchych języki migowe. Jednakże używanie języka migowego – mimo skuteczności w bezpośrednim komunikowaniu się – prowadziło je do specyficznych trudności w czytaniu tekstów pisanych w języku narodowym (prymarnie fonicznym), ponieważ komunikaty migowe nie odzwierciedlają struktur składniowych i logicznych tekstów, a teksty nie są ścisłymi ekwiwalentami komunikatów migowych. Wskazują na to liczne badania i doświadczenia surdopedagogiczne (K. Krakowiak 2016a).

Przykład drugi przekonuje, że nadmierne ułatwienia języka prowadzą do rzeczywistego utrudnienia jego rozwoju. Warto jednak wiedzieć, że obecnie sytuacja uczniów z uszkodzeniami słuchu jest zupełnie inna (K. Krakowiak 2016b). Istnieją nie tylko medyczne sposoby poprawiania słyszenia dzięki protezom słuchowym, ale również skuteczne metody wychowania językowego małych dzieci z uszkodzeniami słuchu z zastosowaniem metod wspomagających mowę i rozwijających umiejętność czytania (J. Cieszyńska 2000; K. Krakowiak 2012; 2016c; B. Szczepankowski 2009). Dzięki przemianom w rehabilitacji i wychowaniu językowym liczni uczniowie z tej grupy korzystają z edukacji w szkołach ogólnodostępnych oraz integracyjnych. Jednakże potrzebują specjalistycznego wsparcia edukacyjnego. Wielu z nich – przy skutecznym wsparciu – z czasem osiąga pełną kompetencję językową.

Dwa przedstawione przykłady obrazują sytuacje, w których występuje szczególne nasilenie trudności, spowodowanych przez krańcowo różne przyczyny: w pierwszym przypadku – uwarunkowane społecznie, w drugim – uwarunkowane biologicznie, ale również społecznie. Ujawniają one istotę zjawiska. W praktyce szkolnej istnieją bardzo liczne przypadki uczniowskich trudności o mniejszym nasileniu, które – choć często zupełnie niewidoczne – skutkują poważnym obniżeniem stopnia urzeczywistniania się osobistych zasobów rozwojowych. Liczba osób z różnorodnymi trudnościami może być określana na podstawie różnych kryteriów, które pozwalają mniej lub bardziej szczegółowo uwzględnić nasilenie indywidualnych różnic rozwoju oraz zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych. Za niewątpliwy uznać należy fakt, że troska i edukacyjne wsparcie przysługuje wszystkim uczniom. Odpowiedzialność za korzystanie uczniów z prawa do pełnego rozwoju ich potencjału jest motywem dbałości o pełną dostępność treści tekstów podręczników szkolnych.

Potrzebę namysłu nad sposobami wypełnienia tego zadania uzasadnia refleksyjne spojrzenie na szeroko pojęty problem komunikowania się osób z zaburzeniami rozwoju językowego. Źródłem wiedzy i cennych wskazówek praktycznych może być doświadczenie

w stosowaniu wspomagających i alternatywnych metod komunikowania się, znanych na świecie i określanych akronimem AAC (Augmentative and Alternative Communication). Do tego rodzaju metod zalicza się zarówno takie, które wspomagają percepcję i/lub wytwarzanie dźwięków mowy i pomagają w przyswajaniu języka fonicznego oraz komunikowania się w tym języku w mowie i piśmie, jak i takie, które – w sytuacji zupełnego braku możliwości rozwijania sprawności językowych – zastępują mowę, a nawet język dźwiękowy w odmianie pisanej, innym systemem znaków.

Najprostszym sposobem ułatwiania komunikowania się jest tzw. mowa ułatwiona, czyli specjalny sposób mówienia z użyciem słownictwa i form gramatycznych zredukowanych do najczęściej występujących, niezbędnych w codziennych sytuacjach życiowych, odnoszących się do konkretów, pozbawionych wieloznaczności i znaczeń abstrakcyjnych. Taki sposób mówienia przynosi w wielu przypadkach oczekiwany rezultat w postaci skuteczności porozumiewania się doraźnego. Jednakże jego ustawiczne stosowanie w kontaktach z osobami doświadczającymi trudności może przyczyniać się do zahamowania ich rozwoju językowego i poznawczego.

Zupełnie inna filozofia wspomagania komunikacji leży u podstaw metody fonogestów (wzorowanej na Cued Speech; K. Krakowiak 1995, 2013; E. Domagała-Zyśk, red. i tłum 2009). Ułatwia ona bezpośrednie komunikowanie się dzięki wspomaganemu tzw. słuchaniu wizualnego, a jednocześnie umożliwia przyswojenie języka polskiego w mowie i w piśmie. Do grupy metod wspomagających mowę zaliczyć można także stosowanie technik szybkiego pisania, znanych pod międzynarodową nazwą *speech to text*, oraz rozmaite sposoby wykorzystywania pisma w bezpośrednim komunikowaniu się. Sposoby te ukierunkowane są na wykorzystywanie języka narodowego jako niezbędnego w relacjach społecznych i sprzyjają rozwijaniu różnych form komunikowania się w tym języku w piśmie, zakładając, że w dalszej perspektywie jest nadzieja na rozwój mowy (przynajmniej częściowego odbioru i rozumienia wypowiedzi ustnych).

Jeszcze inne założenie leży u podstaw alternatywnych metod komunikacji, które zastępują język dźwiękowy. Pozwalają one komunikować się mimo braku możliwości mówienia. Najstarszą z takich metod jest – wspomniane już – używanie migów i języków migowych przez głuchych. Podobnym celom służy system symboli Bliss, a także systemy symboli ikonicznych, takich jak np. PECS (ang. *Picture Exchange Communication System*) oraz prostsze w swej strukturze zbiory piktogramów i symboli rysunkowych, które są stosowane w komunikowaniu się z osobami z uszkodzeniami mózgu, niepełnosprawnością intelektualną oraz różnymi rodzajami niepełnosprawności sprzężonych.



Decyzja o wyborze sposobu ułatwiania komunikowania się powinna być oparta na wielostronnej diagnozie funkcjonalnej. Doświadczenie praktyczne uczy ostrożności w dobieraniu metody do potrzeb konkretnej osoby. Wynika z niego także bardzo ważny postulat ogólny: ułatwianie i wspomaganie komunikacji nie może przyczyniać się do zahamowania i/lub zaburzenia rozwoju językowego i poznawczego osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ten sam postulat odnosi się również do ułatwiania i wspomagania odbioru i rozumienia tekstu podręcznika szkolnego, zarówno adresowanego do ogółu uczniów, jak i do tych, którzy doświadczają szczególnych trudności.

### **3. Pojęcie dostępności treści podręcznika**

Dostępność treści to coś więcej niż łatwość odbioru informacji, którą można osiągnąć przez uproszczenie języka skutkujące jednakubożeniem treści. Troska o dostępność polega na takiej organizacji formy przekazu językowego, która nie narusza jakości, ilości i doniosłości informacji, ale sprawia, że odbiorca przyjmuje je, aktywizując własne zasoby w sposób dla niego możliwy i satysfakcjonujący. Wymaga to oczywiście wysokiej jakości sztuki pisarskiej. Mówiąc nieco żartobliwie, za motto pracy autorów podręczników można uznać znane słowa humorysty (Mariana Załuckiego): *Autor ma męczyć się tak długo, żeby czytelnik już nie musiał*. Nie oznacza to bynajmniej, że czytelnik – uczeń ma być uwolniony od wszelkiego wysiłku. Wprost przeciwnie. Zadania ucznia powinny być ambitne i angażujące, ale realne, tzn. jasno i zrozumiale dla niego sformułowane i opisane.

Dostępność treści tekstu można charakteryzować na wiele sposobów i w wielu ujęciach teoretycznych. Można ją oceniać opierając się na doświadczeniu potocznym, a także w świetle badań nad rozumieniem tekstów przez różne grupy osób. Można np. sprawdzać, jakie rodzaje słów lub typy zdań są łatwiejsze do odbioru i rozumienia. Z takich badań wynika najczęściej, że łatwiejsze do rozumienia są krótkie (dwusylabowe) słowa i zdania proste. Szkoda, że – niestety – nie można opisać rzeczywistości w samych krótkich słowach i zdaniach nierozwiniętych. I nie o takie mechaniczne uproszczenia chodzi w tworzeniu warunków dostępności. Jakkolwiek prostota stylu jest wskazana.

Dostępność może też być rozpatrywana i oceniana ze względu na potrzeby różnych grup odbiorców. Można więc mówić o dostępności uniwersalnej (dla wszystkich), rozwojowej (dla określonej grupy wiekowej lub poziomu edukacji), specjalistycznej (dla określonej grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym

z niepełnosprawnościami i deficytami kompetencji językowej; w tym również dla cudzoziemców i dzieci polskich powracających z emigracji).

Celem niniejszego poradnika jest połączenie refleksji nad zasadami wypracowywania dostępności uniwersalnej z uwzględnieniem jej aspektu rozwojowego i wyjaśnieniem istoty potrzeb dostępności wypracowywanej w sposób specjalistyczny. Chodzi bowiem o osiągnięcie nowej jakości dostępności powszechnej i zróżnicowanej. Podręczniki szkolne powinny być adresowane do rzeczywiście istniejących grup uczniów.

Błędem jest adresowanie ich do tzw. uczniów przeciętnych. Uczeń przeciętny w rzeczywistości szkolnej nie istnieje. Nie istnieją też zamknięte pod łukiem krzywej Gaussa grupy podobnych do siebie uczniów „średnich”. Krzywa Gaussa jest konstruktem poznawczym służącym do jednostronnej analizy ilościowej jednorodnych danych i trzeba ją uznać za mało przydatną w programowaniu edukacji. Każda klasa szkolna jest bowiem wspólnotą indywidualności, z których każda ma określone zasoby rozwojowe, wielorako zróżnicowane, dynamiczne, obfitujące w niezwykle nadmiary i obarczone niedostatkami oraz ograniczeniami i zaburzeniami. Każdy uczeń ma indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, których racjonalne zaspokojenie warunkuje urzeczywistnienie jego zasobów i osiągnięcie najwyższej jakości i poziomu dostępnego dla niego wymiaru człowieczeństwa i kariery życiowej.

Głównym celem systemu edukacji jest stworzenie warunków, w których każdy uczeń mógłby z pomocą całego środowiska wychowawczego poznać swój potencjał oraz nauczyć się go pielęgnować i rozwijać ku dobru własnemu, swojej rodziny, społeczności lokalnej, narodu i państwa. Wszystkie zasoby ludzkich możliwości rozwojowych stanowią dla rodzin i państwa bogactwo, którego nie wolno marnotrawić. Jest to kapitał ludzki, którego nie wolno też reifikować i poddawać uproszczonym działaniom nakierowanym na sterowanie ekonomiczne, zwłaszcza pod utajonym wpływem ideologii eugeniki.

Indywidualizacja wychowania i nauczania nie jest postulatem ideologii indywidualizmu, ale strategią budowania wspólnoty obywatelskiej pracującej dla pomnożenia własnych zasobów we wszystkich obszarach życia społecznego. Strategia ta powinna opierać się na mocnym i przejrzysto ukazanym systemie wartości wychowawczych, ugruntowanym na szacunku dla godności każdej osoby i poszanowaniu jej praw. Wśród tych wartości szczególnie ważna jest praca oraz jej różne formy, odmiany i cele, a zwłaszcza jej twórczy charakter. Błędem jest założenie, że wszyscy uczniowie mogą i powinni osiągnąć taki sam poziom teoretycznego wykształcenia ogólnego. Rozwijające jest natomiast dążenie do tego,

aby wszyscy mieli jak największe szanse osiągnięcia możliwie najlepszej jakości wykształcenia, odpowiadającego ich potencjałowi rozwojowemu.

Błędem jest również przeświadczenie, że dobre przygotowanie do wykonywania skomplikowanych zadań w zawodach technicznych, produkcyjnych, społeczno-usługowych, rolniczych itp. nie wymaga wysokiej jakości wykształcenia. Błędem jest także stereotypowe przekonanie, że uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i trudnościami edukacyjnymi nie dysponują zasobami zdolności godnymi rozwoju, a ich obecność w szkole, wśród tzw. pełnosprawnych, czyli rzekomo przeciętnych, obniża jakość kształcenia.

Dobrze zorganizowana inkluzja uczniów z niepełnosprawnościami do wspólnot edukacyjnych nie tylko nie obniża jakości kształcenia, ale włącza do jego treści wiedzę i umiejętności społeczne konieczne dla osiągnięcia dojrzałości etyczno-moralnej i rozwoju mądrości życiowej przez wszystkich członków społeczeństwa. Przemysłane połączenie integracji społecznej z indywidualizacją nauczania może stworzyć warunki rozwoju dla ludzi twórczych i prawidłowo uspołecznionych.

Prawdziwie nowoczesna szkoła nie może być nastawiona na kształcenie jednostek „pożytecznych” do realizacji z góry założonych celów aktualnej polityki społecznej, ale na tworzenie przestrzeni edukacji ustawicznej dla nowego pokolenia, które będzie musiało się zmierzyć z problemami nieznaną nam przyszłości. W każdej epoce sentencja Seneki „Non scholae, sed vitae discimus” nabiera nowego znaczenia, bo warunki życia, dla którego się uczymy, tak szybko się zmieniają, że żadna szkoła nie może być szkołą życia, ale szkołą uczenia się dla przyszłego życia. Im szybsze zmiany zachodzą w doświadczeniu kolejnych pokoleń, tym trudniejsze są zadania szkoły i samych uczniów, którzy muszą przygotować się do samodzielnego funkcjonowania w zupełnie nowych warunkach. Głównym celem kształcenia jest więc nauczenie się przez ucznia umiejętności refleksyjnego i ustawicznego uczenia się. Teza ta, jakkolwiek wydaje się powszechnie znana, ciągle nie znajduje powszechnego zastosowania. Być może właśnie dlatego, że umiejętność i zwyczaj ustawicznego czytania nie stał się powszechny. Wprawdzie niektóre media, zwłaszcza Internet, wymagają od swoich użytkowników umiejętności czytania, ale niepokój budzi fakt, że tam często wystarczające jest czytanie nadmiernie ułatwione i powierzchowne, które nie wymaga precyzyjnego ustalania znaczenia i analizy sensu tekstów.

#### 4. Kompozycja podręcznika

W dziejach edukacji istnieje trwała i bogata tradycja pisania podręczników szkolnych. Znane są liczne przykłady doskonałych podręczników różnych przedmiotów. Niestety, żywotność tego typu dzieł jest nietrwała, ponieważ przyrost wiedzy naukowej, na której musi opierać się każdy podręcznik, sprawia, iż dzieła te szybko tracą aktualność. Nawet podręczniki do nauczania przedmiotów humanistycznych, a więc bazujące na trwałym dorobku kulturowym, z upływem lat tracą siłę oddziaływania w zmieniających się warunkach cywilizacyjnych. Znaczną trwałość zachowują jednak modele struktury podręczników, które są wykorzystywane w kolejnych dziełach tego samego rodzaju.

Autorki broszury *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym...* (K. Gąsiorek i in. 2013) wyróżniają w kompozycji podręczników szkolnych składniki obligatoryjne i fakultatywne. Do komponentów obligatoryjnych podręcznika należą:

1. karta tytułowa (zawierająca informacje, do jakiego przedmiotu jest to podręcznik oraz dla którego poziomu kształcenia i dla której klasy);
2. spis treści (tytuły głównych segmentów z numerami stron);
3. podstawowy tekst informacyjny (tekst przekazujący uczniowi treści poznawcze, które powinien on obowiązkowo przyswoić);
4. komponent zadaniowy (zbiór zadań dydaktycznych dla ucznia towarzyszący tekstom informacyjnym).

Natomiast do komponentów fakultatywnych są zaliczane:

1. teksty informacyjne uzupełniające i objaśniające (informacje fakultatywne, rozszerzające i pogłębiające treści podstawowe, fragmenty tekstów popularnonaukowych, teksty źródłowe, ciekawostki, noty biograficzne, słowniki terminów itp.);
2. segmenty o funkcji powtórzeniowo-syntetyzującej (zarówno teksty ciągłe, jak i zadania kontrolne);
3. indeksy (np. autorów, terminów);
4. słowniczek terminów (w ostatnim podręczniku serii, kończącym dany etap edukacyjny);
5. bibliografia;
6. opisy osiągnięć;
7. noty od autora/wydawcy itp.

Autorki przytoczonego poradnika dla rzeczoznawców oceniających projektowane podręczniki słusznie wskazują na ważność przemyślanego i konsekwentnego uporządkowania zróżnicowanych funkcjonalnie komponentów w całym podręczniku. Chodzi o to, żeby uczeń nie miał trudności ze znalezieniem poszczególnych segmentów, jak również segmentów ze sobą powiązanych. Szczególną uwagę zwracają na funkcjonalność segmentacji, podkreślając, że „niedopuszczalne jest, aby zadania dydaktyczne ściśle powiązane z określonym tekstem informacyjnym i wymagające śledzenia tego tekstu, usytuowane zostały w znacznej od niego odległości” (K. Gąsiorek i in. 2013, s.7).

Do ważnych zasad budowania struktury tekstu podręcznika należy zaliczyć zachowywanie właściwych proporcji między komponentem informacyjnym i zadaniowym oraz przejrzystość i czytelność rozmieszczenia tych komponentów na stronie. Autorki *Kryteriów oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym* proponują słusznie trzy zasadnicze warunki pozytywnej oceny segmentacji tekstu podręcznika (K. Gąsiorek i in. 2013, s. 8):

1. *Zawiera wszystkie obligatoryjne komponenty.*
2. *Uporządkowanie segmentów jest przejrzyste, konsekwentne i funkcjonalne (uczeń nie powinien mieć trudności z korzystaniem z podręcznika).*
3. *Zachowane zostały proporcje między komponentem informacyjnym i zadaniowym, a ewentualne dysproporcje są uzasadnione dydaktycznie i funkcjonalnie.*

Ze względu na funkcję edukacyjną podręcznika ocenie podlega również podział treści, sposób wyodrębniania i tytułowania poszczególnych segmentów tekstu, sposób zaciekawiającego eksponowania poszczególnych elementów za pomocą różnego typu wyróżnień i oznaczeń, takich jak np.: podtytuły, wytłuszczenia, kolorowy druk, kształt i wielkość liter, a także za pomocą specjalnych tekstów wprowadzających, które w edytorstwie określa się mianem *lidu*<sup>1</sup>, czyli – stosowanych często w prasie – tekstów zaciekawiających i eksponujących atrakcyjność tekstu właściwego. Postuluje się umiar w stosowaniu tego typu zabiegów, aby nie zakłócić rozumienia tekstu głównego:

*Funkcja tego typu środków sprowadza się do wspomagania ucznia w procesach odbiorczych poprzez orientowanie go w strukturze treści oraz uwypuklanie porządku tematycznego tekstu. Należy zwrócić uwagę na funkcjonalność zastosowanych w podręczniku*

---

<sup>1</sup> Słowo to można kojarzyć z ang. *lid* (wieko, pokrywka) lub *lead* (prowadzić).

wyróżnień i oznaczeń – nadmiar i zbytnia różnorodność mogą odbiorcy przeszkadzać, zamiast mu pomagać (K. Gąsiorek i in. 2013, s. 8).

Za najważniejszy postulat dotyczący przejrzystości kompozycji podręcznika należy uznać wymaganie, aby treści podstawowe i obowiązkowe były w sposób jednoznaczny i przejrzysty rozdzielone od treści fakultatywnych i uzupełniających. W podręcznikach adresowanych do sprawnych odbiorców stosuje się w tym celu różnorodne środki: słowne (przede wszystkim nagłówki) oraz niewerbalne (oznaczenia ikoniczne, obramowania, kolorowa apla), a także połączenia obydwu sposobów. Celem jest uwypuklenie rangi i funkcji poszczególnych segmentów w sposób jasny dla ucznia. Ocenie podlega zgodność tytułów poszczególnych segmentów tekstu z ich zawartością treściową.

Jedną z kluczowych cech struktury podręcznika jest podmiot mówiący całego tekstu. Ponieważ teksty podręcznikowe mają postać monologu, podmiot mówiący może występować w dwóch postaciach:

- a. w swoistej postaci bezosobowej, ukrytej, co się wyraża dominacją form trzeciej osoby czasownika, formami bezosobowymi i wyrażeniami nominalnymi, tworząc stylistyczny wyraz obiektywizacji treści;
- b. w postaci podmiotu (nadawcy) podejmującego swoisty dialog z czytelnikiem (odbiorcą), który wyraża się użyciem form pierwszej osoby liczby mnogiej (rzadko pierwszej osoby liczby pojedynczej) oraz drugiej osoby liczby pojedynczej lub mnogiej, co podkreśla relacje osobowe między nadawcą i odbiorcą.

W większości podręczników stosowany jest pierwszy typ monologu. Zaleca się wprowadzanie również drugiego typu, ale koniecznie w sposób dostosowany do wieku ucznia. Istotna jest jednolitość struktury tekstu w tym aspekcie.

Uzupełniając zalecenia Autorek *Kryteriów oceny podręcznika szkolnego...* warto zwrócić uwagę twórców nowych podręczników na wychowawczą rolę struktury relacji między podmiotem mówiącym w podręczniku a odbiorcą – czytelnikiem. Depersonalizacja tej relacji przyczynia się do zakłócenia rozwoju umiejętności śledzenia i krytycznego oceniania intencji nadawcy w aktach komunikowania się. Czytelnik przyjmuje informacje w dobrej wierze i nabiera nawyku takiego samego przyjmowania wszystkich komunikatów, także np. w tekstach reklamowych. Depersonalizacja aktów komunikacji społecznej skutkuje podatnością wielu ludzi na manipulację i przemoc symboliczną oraz na utratę tożsamości. To z kolei jest przyczyną wielu groźnych zjawisk współczesnej cywilizacji, które skutkują chaosem w indywidualnych i wspólnotowych systemach wartości. Fundamentalną wartością realizowaną przez każdy podręcznik szkolny jest odpowiedzialność za słowo. Tekst

podręcznika powinien zawierać językowo-stylistyczne potwierdzenie odpowiedzialności autora tekstu za słowo, czyli dostrzegalne dla czytelnika wykładniki werbalne wskazujące na to, że autor stara się przedstawiać prawdziwy obraz rzeczywistości i jest świadomy własnych ludzkich ograniczeń.

Komponent zadaniowy podręcznika zależy od przedmiotu nauczania i podlega przede wszystkim ocenie w aspekcie celów oraz specyfiki metodyki nauczania tego przedmiotu. Wymagania dotyczące formy językowej zadań wynikają z potrzeby jednolitości stylu, która wytwarza pożądane nawyki ułatwiające rozumienie poleceń i zadań, oraz z potrzeby aktywizacji czynności poznawczych ucznia, którą osiąga się przez przemyślane zróżnicowanie zadań wymagających różnych działań i rozwijających różne sprawności.

## **5. Kryteria oceny podręczników szkolnych**

Z powyższych ogólnych rozważań wynikają podstawowe wymagania dotyczące podręczników, które – jak już zostało podkreślone – stanowią ważny składnik środowiska wychowawczego i nie mogą być traktowane tylko jako proste narzędzie dydaktyczne. Wymagania te można określić w postaci następujących, syntetycznie ujętych kryteriów oceny:

### **A. Kryterium edytorsko-estetyczne**

Każdy podręcznik, a zwłaszcza przeznaczony dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz uczniów szkół podstawowych, powinien mieć formę edytorską, która zachęca do zapoznania się z jego treścią. Forma ta powinna być staranna pod każdym względem, wzorcowa dla kształtowania dobrego smaku, zachęcająca do poszanowania książki i rozwijania zainteresowań poznawczych oraz pasji czytelniczej. Forma edytorska powinna pobudzać zmysły do czynności zharmonizowanych, wywoływać emocje pozytywne i uczyć umiejętności radzenia sobie z negatywnymi, rozwijać wyobraźnię i wyższe uczucia estetyczne, a zwłaszcza dostarczać przyjemności poznawczych i motywacji do wysiłku poszukiwania wiedzy cennej i przydatnej w osobistym rozwoju odbiorcy.

Podręcznik nie może sprawiać wrażenia trudnego i niedostępnego, ani też prostego, banalnego i nudnego. Nie może robić wrażenia „śmietnika wiedzy zbędnej”, ani też barwnego pisemka, którego forma poraża ostrymi kolorami i karykaturalnymi kształtami, a treść zawiera mętny przekaz i wywołuje nieustabilizowane emocje. Celem zabiegów edytorskich nie może być jednorazowe zwrócenie uwagi na książkę („żeby się dobrze sprzedała”), ale sprzyjanie

długotrwałej koncentracji uwagi na jej zawartości, aby dobrze służyła rozwojowi i kształceniu czytelnika – ucznia.

## **B. Kryteria językowe**

Tekst podręcznika powinien być zrozumiały dla odbiorców, do których jest adresowany, a jednocześnie otwierać nową przestrzeń ich rozwoju poznawczego: dostarczać wzorców logiczno-językowego porządkowania wiedzy o świecie. Autor powinien (autorzy powinni) uwzględniać jak najpełniejszą i wszechstronną wiedzę o potrzebach rozwojowych odbiorców, znać ich język i mieć wgląd we właściwości procesu percepcji tekstów na określonym poziomie rozwoju psychicznego i edukacji. Powinien (powinni) również dysponować nie tylko aktualną i poprawnie zhierarchizowaną wiedzą merytoryczną z zakresu przedmiotu nauczania, do którego przeznaczony jest podręcznik, ale również umiejętnością przekazywania tej wiedzy w języku powszechnie dostępnym. Kształtując i oceniając język oraz styl podręcznika należy uwzględnić następujące kryteria:

### **a. Kryterium psycholingwistyczno-rozwojowe**

Język każdego podręcznika powinien być dostosowany do rozwoju językowego odbiorców. Rozwój językowy człowieka jest procesem całościowym. Szczególnie intensywne zmiany mają przebieg stadialny i następują w kolejnych okresach:

a) prenatalnym, czyli przygotowawczym (od około piątego miesiąca życia w łonie matki do urodzenia), kiedy dziecko poznaje dźwięki,

b) w wieku niemowlęcym (pierwszy rok życia), kiedy uczy się wytwarzać dźwięki mowy i rozwija czynności percepcyjne obcując z językiem ojczystym,

c) w wieku ponimowlęcym (drugi rok życia), kiedy dziecko zaczyna tworzyć wypowiedzi w postaci holofrazy, przyswaja ponad sto wyrazów i rozszyfrowuje kod morfonologiczny języka, dzięki czemu rozpoczyna uczenie się zasad gramatyki,

d) w wieku przedszkolnym, kiedy twórczo i samodzielnie buduje własny system słowotwórczy i gramatyczny według wzorów czerpanych z mowy środowiska społecznego, a jednocześnie uczy się mówić zrozumiale dla innych i przyswaja kilka pierwszych tysięcy słów,

e) w wieku szkolnym, gdy dziecko kształci swój język, nadając mu stopniowo postać w pełni zgodną z normą społeczną i przyswaja co najmniej kilkadziesiąt tysięcy wyrazów,

f) w wieku dojrzewania, gdy ugruntowuje się tożsamość oraz indywidualny charakter języka osoby (tzw. idiolekt),



g) w kolejnych okresach dorosłości, kiedy – w zależności od przebiegu edukacji i pracy zawodowej oraz pełnionych ról społecznych – uczy się różnych odmian funkcjonalnych i specjalistycznych języka.

Język podręcznika adresowanego do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinien być dostosowany do stadium przyswajania przez nie języka, ze szczególnym uwzględnieniem poziomu dojrzałości mowy oraz zdolności do analizy i syntezy (sylabowej, głoskowej, literowej, głoskowo-literowej) wyrazów i kształtowania techniki czytania na kolejnych etapach. Dotyczy to przede wszystkim książeczek przygotowujących do nauki czytania i elementarzy. Autorzy tych podręczników są zobowiązani do stosowania sprawdzonej wiedzy o procesie uczenia się czytania oraz o specyficznych różnicach indywidualnych w przebiegu tego procesu, a także o sposobach harmonizowania czynności neurosensorycznych i umysłowych dla jego optymalizacji. Muszą także dysponować pełną wiedzą z zakresu fonetyki i fonologii języka polskiego oraz doskonałą znajomością metodyki nauczania czytania. Błędy i nieprawidłowości w nauczaniu czytania skutkują bowiem u wielu uczniów trudnościami szkolnymi oraz niechęcią do samego czytania i rozwijania czytelnictwa (B. Ostapiuk, M. Wizjan 2012).

Przestrzeganie zasady dostosowania teksów podręczników do stadium przyswajania języka ich odbiorców odnosi się przede wszystkim do podręczników języka polskiego, które powinny być opracowane ze szczególną starannością dotyczącą doboru tekstów i metod pracy z tekstem, nastawionych na rozbudzanie zainteresowania językiem ojczystym oraz zamiłowania do czytelnictwa, a także do rozwijania samodzielności poznawczej. Należy pamiętać, że nabywanie języka jest ściśle połączone nie tylko z rozwojem poznawczym, ale również emocjonalnym i społecznym, a także moralnym. Język bowiem służy ludziom zarówno do komunikowania się interpersonalnego, jak również do komunikowania się intrapersonalnego (w mowie wewnętrznej), co jest podstawą rozwoju tożsamości, autorefleksji, samooceny i samowychowania. Poznawanie języka to proces indywidualny, o twórczym charakterze, a zatem każdy podręcznik powinien w przemyślany sposób pobudzać ten proces i ukierunkowywać swoich odbiorców ku działaniu twórczemu z udziałem języka.

Należy także pamiętać, że troska o poprawność i kulturę języka polskiego jest drogą i celem – nie tylko w edukacji polonistycznej, ale we wszystkich działaniach pedagogicznych i nauczaniu wszystkich przedmiotów. Określając cele cyklu wydawniczego podręczników każdego przedmiotu należy uwzględniać naturalną stadialność przyswajania języka przez dzieci i młodzież, pamiętając, że uczeń jednocześnie poznaje świat i uczy się

języka. Inaczej mówiąc: człowiek od wczesnego dzieciństwa uczy się języka, doświadczając rzeczywistości, a swoją wiedzę o rzeczywistości porządkuje i wyraża z udziałem języka.

### **b. Kryterium uniwersalności i semantycznej spójności języka**

W każdym podręczniku współlistnieją ze sobą dwa rodzaje słownictwa: podstawowe (należące do języka uniwersalnego, nazywające zjawiska za pomocą jednoznacznych słów i wyrażeń) oraz nowy materiał leksykalny, w ramach którego możemy wyodrębnić:

- a. nowe słownictwo należące do coraz bogatszej, starannej odmiany polszczyzny;
- b. specjalistyczne słownictwo z dziedziny wiedzy, której dotyczy podręcznik.

Dzięki tej właściwości języka podręczników uczniowie mogą – stopniowo i systematycznie – wykorzystywać je w rozwijaniu własnych zasobów językowych, bazując na odmianie potocznej, przyswojonej we wczesnym dzieciństwie, przez nabywanie coraz bogatszego zasobu języka ojczystego, aż po poznanie języka popularno-naukowego i naukowego.

Przygotowując podręczniki należy starannie wyodrębnić warstwę języka uniwersalnego, służącego do bezpośredniej komunikacji autora z czytelnikiem i warstwę języka nowego, tj. materiału leksykalno-semantycznego wprowadzającego nowe dla czytelnika pojęcia i opis nowo poznawanego obszaru rzeczywistości. W podstawowej warstwie tekstu, tzn. tej która buduje bazę i ramy przekazu treści, należy stosować słowa, zwroty i struktury składniowe powszechnie rozumiane i używane, należące do tzw. minimum językowego, jednoznaczne, o najwyższej frekwencji i użyteczności w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych.

Język uniwersalny można zdefiniować, przyjmując inspirację z prac Anny Wierzbickiej (2002, 2010), jako podstawowy zasób najprostszych środków językowych, koniecznych do podejmowania kontaktów międzyludzkich i opisywania rzeczywistości. Jest on dostępny dla większości użytkowników. Stanowi swoiste jądro każdego języka, na którym osadzone są jego rozbudowane warstwy i odmiany. Język potoczny, w którym ludzie komunikują się na co dzień, jest zwykle o wiele bogatszą odmianą języka, zawierającą w sobie pełny zasób języka uniwersalnego oraz elementy wypracowane w toku specyficznego doświadczenia danej wspólnoty. Norma poprawności, która obowiązuje użytkowników języka potocznego, jest wyznaczona przede wszystkim przez kryterium skuteczności komunikacji i pozostawia użytkownikom szeroki margines swobody. Natomiast szkolna odmiana języka polskiego bazuje na języku potocznym, ale jest odmianą staranną, z wyraźnie określonymi kryteriami normy językowej.

W podręcznikach szkolnych dla uczniów z klas najmłodszych (I-III) stosuje się przede wszystkim język uniwersalny, wzbogacony słownictwem potocznym, odnoszącym się do rzeczywistości bliskiej dziecku oraz do doświadczeń dostępnych dla niego. Należy unikać słów wieloznacznych, wyszukanych i rzadkich, regionalizmów, nieuzasadnionych neologizmów i wyrazów zapożyczonych, zbędnych archaizmów, wulgaryzmów oraz związków frazeologicznych i metafor o niejasnym znaczeniu, a także nadmiernej liczby synonimów. Zaleca się używanie w miarę możliwości krótkich struktur składniowych i dbałość o przejrzystość związków logicznych między zdaniami i kolejnymi składnikami tekstu. Nie należy stosować zdań wielokrotnie złożonych, przestawni i innych skomplikowanych rodzajów szyku wyrazów, wieloznacznych wykładników spójności tekstu. Natomiast wszystkie nowe elementy leksykalno-semantyczne tekstu powinny być wyjaśnione, zilustrowane lub zdefiniowane w sposób przystępny i odpowiedni do poziomu rozwoju poznawczego uczniów.

Należy pamiętać o zjawisku powstawania w umysłach odbiorców tzw. neosemantyzmów dziecięcych, które polega na przypisywaniu słowom znaczeń zawężających lub rozszerzających ich treść, a często zupełnie zmienionych lub nasyconych innym niż powszechne zabarwieniem emocjonalnym, które przyczynia się do zakłócenia przejrzystości znaczeniowej przekazu. Neosemantyzy powstają w toku osobistego doświadczenia życiowego dziecka. Doświadczenie nie dostarcza mu bowiem pełnych danych o znaczeniu wyrazów, przy jednoczesnym nadmiarze słów nieznanych, które dziecko słyszy w środowisku rodzinnym i edukacyjnym oraz w mediach. Zaburzenia semantyki stanowią niepokojące zjawisko obecnej epoki rozwoju polszczyzny i języka poszczególnych Polaków. Zaburzenia i celowe przekształcanie semantyki znaków we współczesnej cywilizacji dotyczą również pozajęzykowych składników kodu kulturowego. Zjawisko to wymaga szczególnej uważności i troski twórców podręczników.

Zadaniem autorów podręczników jest rzetelne ustalanie znaczeń słów. Można to osiągnąć odwołując się stale do języka uniwersalnego w głównym tekście podręcznikowym, a zwłaszcza w wyjaśnieniach terminologii. Celem stosowania języka uniwersalnego jest także osiągnięcie stylu, który określa się jako przejrzysty i komunikatywny. Jego cechą jest to, że czytelnik nie musi nadmiernie koncentrować się na samej formie językowej tekstu, ale uzyskuje łatwy dostęp do jego znaczenia i sensu.

W podręcznikach dla uczniów kolejnych klas szkoły podstawowej i następnych etapów nauczania pojawia się coraz bogatsze słownictwo związane z rozszerzoną tematyką

programów nauczania. Stale jednak obowiązuje odwoływanie się do języka uniwersalnego, ponieważ dzięki niemu można uzyskać to, co nazywamy spójnością znaczeniową.

Język podręcznika powinien być semantycznie spójny, tzn. poszczególne słowa powinny być używane zawsze w tym samym znaczeniu, a znaczenia słów nowych powinny być wyjaśniane w sposób jednolity, precyzyjny i ścisły, ale bez używania nadmiernie wyspecjalizowanej terminologii. Podręcznik powinien dostarczać wyczerpującej wiedzy o znaczeniu słów, które są w nim używane jako nowe. W rozwijaniu nowego słownictwa należy jednak zachowywać umiar motywowany potrzebą skutecznej komunikacji. Sposób wyjaśniania znaczeń powinien uwzględniać zdolności intelektualne czytelników, doceniać dziecięcą i młodzieńczą dociekliwość i skłonność do konkretyzacji oraz do stosowania kategoryzacji i analogii, a jednocześnie wspomagać krytycyzm i dążenie do obiektywizacji poznania. Trzeba również brać pod uwagę dziecięcą i młodzieńczą kreatywność i skłonność do wprowadzania innowacji językowych, zwłaszcza w postaci tzw. „języka młodzieżowego”. Jest on nie tylko wytworem mody językowej lub realizacją potrzeby posiadania przez grupę rówieśniczą tajnego kodu, ale także przejawem procesu rozwoju języka kolejnego pokolenia wspólnoty narodowej.

Należy pamiętać, że każdy podręcznik szkolny jest podręcznikiem języka narodowego, a jednocześnie podręcznikiem języka specjalistycznego określonej dziedziny wiedzy. Te dwie funkcje muszą się łączyć w sposób przemyślany i jasny. Troska o spójność semantyczną języka dotyczy wszystkich podręczników przedmiotowych, ponieważ każdy wnosi do języka ucznia nie tylko własny, specjalistyczny słownik i system pojęć, ale również specyficzny sposób budowania zdań i logiczno-językowego porządkowania wiedzy.

Dla jasności, na zakończenie tego fragmentu rozważań, warto podkreślić, że w warstwie nowego języka w każdym podręczniku pojawiają się rozmaite kategorie słów, np. archaizmy (zwłaszcza w podręcznikach do języka polskiego i historii), metafory (w tekstach literatury pięknej), terminy naukowe (zwłaszcza w podręcznikach przedmiotów matematyczno-przyrodniczych), neologizmy (np. w opisach przedmiotów i zjawisk z zakresu nowoczesnych technologii). Wyjaśnienie ich znaczenia powinno być szczególnie staranne, z wykorzystaniem języka uniwersalnego, bez mnożenia zbędnych terminów.

### **C. Kryterium merytoryczne**

Treść podręcznika jest nierozdzielnie związana z jego formą językową. Podręcznik określonego przedmiotu nauczania powinien dostarczać uczniom wiedzy ugruntowanej na aktualnych, prawidłowo zweryfikowanych tezach określonej dziedziny nauki.

Niedopuszczalne jest celowe lub przypadkowe włączanie hipotez niepotwierdzonych rzetelnymi badaniami, promowanie ideologii, koncepcji pseudonaukowych i nurtów myślenia magicznego. Niedopuszczalne jest również umieszczanie w podręcznikach jakichkolwiek treści o charakterze ukrytej reklamy lub procedur sterowania emocjami w kierunku rozbudzania potrzeb konsumpcyjnych.

We wszystkich podręcznikach, zarówno opartych na wiedzy wypracowanej przez nauki matematyczno-przyrodnicze, jak i humanistyczno-społeczne, powinna obowiązywać zasada stosowania klasycznej definicji prawdy, to jest zgodności zdań z rzeczywistością. Nie oznacza to krępowania wolności uczniów do samodzielnego i krytycznego myślenia, ani ograniczania ich prawa do stawiania różnych hipotez, także błędnych, ale stanowi zobowiązanie autora (autorów) do odpowiedzialności.

Niektóre dotychczas używane podręczniki do nauczania poszczególnych przedmiotów są obciążone wadą nadmiaru wiadomości. Zwłaszcza wiadomości szczegółowych, niekoniecznych, a czasem nawet praktycznie zbędnych. Bogactwo wiadomości wynika, oczywiście, z bogactwa wiedzy i szlachetnej pasji autorów, którzy często nie uwzględniają jednak podstawowej prawidłowości procesu uczenia się: nadmiar trudnych do uporządkowania i zapamiętania wiadomości blokuje ten proces i niekorzystnie wpływa na motywację do nauki oraz samoocenę uczniów. Pomniejszając szanse harmonijnego rozwoju uczniów pracujących samodzielnie i kreatywnie, promuje „bezmyślne wkuwanie” i swoiste uzależnienie poznawcze uczniów pracowitych od pojemności ich pamięci. Nadmiar wiadomości przyczynia się też do obniżenia trwałości wiedzy i utraty poczucia jej wartości. W niektórych przypadkach może także utrudniać myślenie racjonalne i wnioskowanie.

Zainteresowania i motywacja do samokształcenia rozwijają się wówczas, gdy uczeń może swobodnie, z poczuciem sukcesu i bez obciążenia nadmiernym wysiłkiem pokonywać kolejne progi osiągnięć edukacyjnych. Dlatego bardzo ważne jest wymaganie, aby podręcznik zawierał tylko wiadomości najważniejsze, dobrane i zhierarchizowane w sposób przejrzysty, sprzyjający rozwojowi systemu wiedzy, który będzie uzupełniany i wzbogacany. Apel o umiar i jasny porządek w doborze treści podręcznika nie jest zachętą do obniżania wymagań stawianych czytelnikowi (uczniowi), lecz do realizmu dydaktycznego. W każdym podręczniku powinny być wyraźnie wyodrębnione informacje fundamentalne i tezy kluczowe, sformułowane i wyjaśnione w języku uniwersalnym. Powinny być zawarte również informacje wskazujące na istnienie wyższego poziomu wiedzy dotyczącej omawianego tematu i konkretne wskazówki, jak można dotrzeć do tej wiedzy. Powinny znaleźć się w nim

także treści celowo ukierunkowane na rozbudzanie ciekawości poznawczej i rozwijanie zainteresowań.

#### **D. Kryteria wychowawcze**

Kryteria wychowawcze oceny podręcznika można podzielić na dwie grupy:

- a. Kryteria służące do oceny formy i treści podręcznika pod kątem ich zgodności z zasadą tworzenia warunków sprzyjających integralnemu rozwojowi dziecka – biologicznemu, psychicznemu, społecznemu i etyczno-moralnemu.
- b. Kryteria służące do oceny systemu wartości zawartego w treści podręcznika.

Język podręcznika podlega ocenie w obydwu ujęciach. W ujęciu pierwszym przedmiotem namysłu powinna być relacja komunikacyjna między podmiotem mówiącym obecnym w tekście (autorem) a odbiorcą. W samym języku występują zawsze wyznaczniki tej relacji wyrażone w słowach. Ta relacja powinna więc mieć charakter personalny. Powinna się ujawniać nie tylko w zwrotach bezpośrednich mających postać poleceń, zachęt, zadań, ale również w całości językowego przekazu, który zawiera immanentny obraz odbiorcy. Każdy tekst jest pisany dla kogoś, kogo autor projektuje w swoim przekazie. W obrazie odbiorcy zawiera się również program wychowawczy podręcznika.

Projektowanie wyobrażenia ucznia – odbiorcy, niesie w sobie niebezpieczeństwo sprowadzenia do obrazu tzw. ucznia przeciętnego. Raz jeszcze trzeba mocno podkreślić, że w rzeczywistości szkolnej uczeń przeciętny nie istnieje. Jest wytworem myślenia stereotypowego. Autorzy podręczników, podobnie jak nauczyciele, muszą umiejętnie radzić sobie ze zróżnicowaniem uczniowskich potrzeb. Podręcznik powinien więc być adresowany do odbiorcy o szerokim spektrum możliwości. Każde zdanie powinno być sformułowane tak, aby wyrażało szacunek dla osoby ucznia. W transparentnym, wyraźnie uchwytnym podtekście powinno być wyrażone jasne przekonanie o zdolnościach intelektualnych czytelnika, przy jednoczesnym rozumieniu koniecznego wysiłku w pokonywaniu naturalnych problemów w uczeniu się. Powinna też ujawniać się wyrozumiałość dla przeżywanych przez ucznia trudności, a także wiara w perspektywy coraz lepszych osiągnięć. Czytelnik powinien móc uczyć się postrzegać siebie jako osobę postępującą na dobrej drodze, pod bezpieczną opieką życzliwego i mądrego autora – przewodnika.

Druga grupa kryteriów oceny podręcznika, odnotowana w tych rozważaniach jako konieczna do przemyślenia, tj. kryteriów oceny jego treści pod względem zawartego w niej systemu wartości, nie jest objęta tu szczegółową analizą z uwagi na rozległość i złożoność

problematyki. Należy jednak podkreślić, że troska o jednoznaczność słownika, prostotę i zrozumiałość porządku logicznego wywodów oraz przejrzystość stylu jest konieczna, jeśli podręcznik ma służyć czytelnikowi pomocą w budowaniu systemu wartości jasno określonych i logicznie uporządkowanych. Czytelnicy powinni odnajdywać w podręczniku wzorce i materiał poznawczy do refleksji nad wartościami. Najpierw w układzie rozwojowym, tj. w porządku wartości dostępnych i koniecznych w kolejnych okresach rozwoju dziecka i młodego człowieka, a następnie w uniwersalnym układzie hierarchicznym wartości, opartym na tradycji polskiej kultury narodowej oraz kultury europejskiej. Wartości te są wpisane – w różny sposób – w treści wszystkich przedmiotów nauczania.

## **Rozdział II**

### **Wiedza o adresatach jako podstawa projektowania podręcznika**

Przyjęcie ogólnych postulatów dotyczących wiedzy o adresatach podręcznika wymaga od autora (autorów) podręcznika rozległej wiedzy o rozwoju człowieka. Przede wszystkim potrzebna jest wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, ugruntowana na sprawdzonych i potwierdzonych w badaniach teoriach naukowych dotyczących specyfiki funkcjonowania psychicznego dzieci i adolescentów, etapów rozwoju i sposobów postrzegania świata zmieniających się w toku rozwoju.

W proponowanych wskazówkach i standardach rekomendujemy odwoływanie się do klasycznych teorii rozwoju psychicznego, podkreślając szczególną ważność koncepcji, które odnoszą się do rozwoju poznawczego. Konieczna jest również wiedza o rozwoju mowy i przyswajaniu języka przez dziecko, czyli o procesie, który tworzy fundament zdolności koniecznych do korzystania z podręcznika. Ponieważ proces ten w wieku szkolnym ciągle trwa, wiedza ta pozwala lepiej rozumieć zmieniające się potrzeby czytelnika.

Twórcom podręczników niezbędna jest również wiedza o zjawiskach związanych ze wzrokową percepcją znaków graficznych, zarówno druku, jak również ilustracji i innych elementów edytorskiej formy strony.

#### **1. Wiedza o rozwoju poznawczym uczniów**

Na uwzględnienie zasługuje zwłaszcza teza L. S. Wygotskiego: „Dobre jest tylko takie nauczanie, przez które rozwój jest wyprzedzany” (L. S. Wygotski 1966, s. 544) oraz wprowadzone przez tego wybitnego badacza i myśliciela pojęcie strefy najbliższego rozwoju, które ujmuje relacje między rozwojem i uczeniem się, wskazując na fakt, że uczenie się jest rozwojem. Strefa najbliższego rozwoju dotyczy tych umiejętności, które dopiero się rozwijają, a określa ją „różnica między poziomem rozwiązywania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych, a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu” (L. S. Wygotski, 1971/1935, za: A. Brzezińska, 2000, s. 251). Dzieci rozwijają swoje myślenie wtedy, gdy stawiane przed nimi problemy i zadania mieszczą się w strefie ich najbliższego rozwoju, to znaczy nie są ani zbyt łatwe (ponieważ powoduje to znudzenie), ani zbyt trudne (ponieważ to powoduje zniechęcenie i w efekcie brak wykonania zadania). Zarówno treść, jak i język podręczników szkolnych powinny być



zatem dostosowane do przewidywanego obszaru strefy najbliższego rozwoju swoich odbiorców.

Kolejną koncepcją, o której należy pamiętać, jest teoria poznawczo-rozwojowa szwajcarskiego psychologa J. Piageta (2012), który wyróżnił i opisał stadia rozwoju poznawczego człowieka, udowadniając, że odnoszą się one do wszystkich ludzi na świecie, że myślenie każdego z nas podczas rozwoju przechodzi przez poszczególne stadia, oraz że nie da się pominąć któregoś ze stadiów. Przygotowując podręczniki szkolne należy zatem mieć wiedzę o poziomie funkcjonowania odbiorcy.

Podczas przygotowywania podręczników z zakresu matematyki i powiązanych z nią przedmiotów, należy pamiętać o fundamentalnej tezie psychologii rozwojowej, opartej na teorii Piageta, że wiedza matematyczna powstaje w umyśle dziecka w wyniku procesu, w którym podstawową rolę pełnią samodzielnie wykonywane czynności. Każde dziecko musi przejść tę drogę osobiście (Z. Semadeni, 2015). Z teorii tej wynika podstawowy wniosek dla autorów podręczników dla klas młodszych. Na tym etapie przyswajania pojęć abstrakcyjnych, podręcznik jest tylko wsparciem dla całego procesu edukacji. Nie można wobec tego opierać nauczania wyłącznie na treściach w nim zawartych.

## **2. Wiedza o rozwoju językowym uczniów**

Wiedza o odbiorcach treści podręcznika powinna obejmować też wiedzę o ich rozwoju językowym. Spośród teorii dotyczących uczenia się mowy i przyswajania języka przez dziecko na uwagę zasługują przede wszystkim teorie wskazujące na związki tego procesu z rozwojem poznawczym, a także te, które wskazują na ważność interakcji społecznych. Nie tylko abstrakcyjne pojęcia matematyczne, ale całą wiedzę o rzeczywistości dziecko przyswaja w toku indywidualnego rozwoju. Zwykle dzieje się to z udziałem języka. Najtrafniej myśl tę ujmuje H. G. Gadamer w eseju pt. „Człowiek i język” (2000): „Wychowujemy się, poznajemy świat, poznajemy ludzi i w końcu poznajemy nas samych, ucząc się mówić. Nauka mówienia nie polega na zaznajamianiu się z użyciem gotowego już narzędzia w celu oznaczenia swojskiego i znanego już świata. Nauka mówienia to oswajanie i poznawanie świata samego i świata takiego, jakim go napotykamy” (H. G. Gadamer 2000, s. 55-56). Na kolejnej stronie tego samego eseju czytamy: „Językowa wykładnia świata poprzedza zawsze wszelką myśl i wszelkie poznanie. Ucząc się jej, wychowujemy się w świecie zarazem” (H. G. Gadamer 2000, s. 57). W konkluzji autor pisze: „Język jest więc prawdziwym centrum ludzkiego bytowania – jeżeli widzi się go w jemu tylko właściwej

dziejnie, w dziedzinie ludzkiego współbycia, w dziedzinie porozumienia, stale na nowo narastającej zgody, niezbędnej ludzkiemu życiu tak bardzo jak powietrze, którym oddychamy. Człowiek jest rzeczywiście, tak jak to powiedział Arystoteles, istotą mówiącą. Albowiem wszystko, co ludzkie, powinniśmy dać sobie powiedzieć” (H. G. Gadamer 2000, s. 62).

W kontekście tych tez trzeba postawić na pozór proste pytanie: skąd dziecko bierze język? Najprostsza odpowiedź brzmi: od innych ludzi, którzy mu go udzielają (K. Krakowiak 2012; 2013). Udzielają nie tylko eksponując brzmienie dźwięków mowy, nie tylko wypowiadając ciągi wyrazów uporządkowanych według zasad składni, ale przede wszystkim wskazując na to, co najważniejsze, czyli na znaczenie i sens. Człowiek bowiem – jak wiemy od Arystotelesa – jest istotą posiadającą Logos. A Logos to słowo mające znaczenie i sens. I tego właśnie daru ludzie udzielają sobie wzajemnie, a przede wszystkim – tego daru udzielają rodzice swoim dzieciom. Jak tego dokonują? Czynią to ustawicznie rozmawiając ze swoim dzieckiem o wszystkim, czego doświadczają, żyjąc we wspólnocie rodzinnej, w środowisku przyrodniczym i w środowisku kultury. Języka udzielają dzieciom dorośli w toku wspólnego doświadczania zdarzeń życia, przeżywając je i współtworząc. Dopełniając obraz tego procesu, trzeba dodać, że dorośli, a przede wszystkim rodzice, udzielają dziecku nie tylko samego języka fonicznego, ale całego systemu kodów służących ludziom do komunikowania się w danej społeczności.

Reasumując ten fragment rozważań można więc stwierdzić, że niemniej cennym niż samo życie darem, który dziecko otrzymuje za pośrednictwem rodziców, jest Logos w postaci języka macierzystej wspólnoty społecznej, w której przyszło na świat i która stanowi pierwsze środowisko jego życia oraz rozwoju. Zazwyczaj rodzice nie muszą zastanawiać się, w jaki sposób dochodzi do przekazania tego daru. Tak samo jak, gdy mówimy, nie musimy ustawicznie zastanawiać się, jak to robimy, ponieważ dzieje się to w sposób tak doskonale wyuczony i utrwalony, że nie wymaga planowania poszczególnych czynności składowych. Dziecko przyswaja język samorzutnie, w sposób nieuświadomiony i niewymagający osobnych zabiegów wychowawczych. Wystarczy, żeby rodzice od pierwszych dni życia traktowali je jak pełnoprawnego członka rodziny, osobę zasługującą na afirmację, rozumną i zdolną do porozumiewania się z innymi ludźmi. Dzięki naturalnemu procesowi przyswajania języka dziecko uzyskuje łączność psychiczną z najbliższymi, którzy otaczają je troską i wprowadzają w świat ludzki, czyli w świat kultury.

Trzeba jednak zauważyć, że tylko na pozór odbywa się to bez wysiłku ze strony dziecka. Niepełne wyobrażenie daje treść znanego w logopedii obiegowego sloganu o konieczności i skuteczności zanurzenia dziecka w „kąpieli językowej”. Dziecięcy umysł

nie nasiąka językiem jak gąbka wodą. Przeciwnie, pierwszy (macierzysty) język, wraz z całym systemem komunikacyjnym, dziecko przyswaja w wyniku ogromnej pracy intelektualnej, która polega na rozszyfrowaniu sposobu językowego kodowania znaczeń. Zachowania językowe osób najbliższych (w pierwszym rzędzie – matki i ojca) nie są tylko prostym wzorem do naśladowania, ale dostarczają dziecku danych, na których podstawie odkrywa ono reguły językowego kodowania znaczeń i buduje własny system wzorców czynności językowych. Dziecko nie uczy się języka w takim samym sensie, jak uczy się innych umiejętności. Pierwszy język dziecko zdobywa i w nim formuje siatkę pojęć, dzięki której kształtuje swoją wiedzę o świecie i o sobie samym. Z obrazu świata w nim zawartego buduje własną wewnętrzną rzeczywistość. Warunki do tej pracy poznawczej stwarza zanurzenie, nie w jakimś basenie napełnionym słowami, ale w strumieniu aktów komunikowania się z osobami najbliższymi w toku bezpośredniego obcowania z nimi i współdziałania w naturalnych sytuacjach codziennych. Jest to możliwe dzięki temu, że dziecko rodzi się jako istota biologicznie przystosowana do pozyskiwania informacji w sposób zmysłowy, ale jednocześnie ze zdolnością do przetwarzania ich w sposób kategoriałno-symboliczny, czyli logiczno-językowy. Ta zdolność sprawia, że ludzie nie są niewolnikami własnych zmysłów i czasu teraźniejszego, ale tworzą kulturę, która może być dziedziczona przez kolejne pokolenia. Dzięki niej każdy z nas może być nie tylko bytem biologicznym, przeżywającym samotnie swój jednostkowy los, ale również osobą zdolną do rozwoju duchowego, być jednocześnie sobą poszczególnym i człowiekiem powszechnym, sumą człowieczeństwa, które dzięki dziedzictwu kulturalnemu gromadzi w sobie.

Paradoks przyswajania przez dziecko pierwszego języka i całego systemu komunikacyjnego polega więc na tym, że dostęp do niego otrzymuje w toku interakcji z najbliższymi osobami dorosłymi, ale jednocześnie musi go sobie samo dla siebie odtworzyć, niejako stworzyć na nowo, doświadczając własnego istnienia i działania w otaczającej rzeczywistości i ucząc jej interpretacji za pomocą języka. Uczenie się pierwszego języka jest bowiem – podkreślmy, rozwijając myśl Gadamera (2000) – jednocześnie bezpośrednim poznawaniem świata i uczeniem się umiejętności koniecznych do życia.

Od strony biologicznej jest to proces rozwoju czynności mózgu, w którym kształtują się sieci neuronalne umożliwiające zintegrowaną aktywność poszczególnych układów organizmu, a jednocześnie powstają umysłowe reprezentacje przedmiotów i zjawisk, których istnienia dziecko doświadcza, operując przedmiotami i współdziałając z innymi ludźmi. Ludzka aktywność intelektualna bazuje bowiem na łączeniu i syntezie informacji w sposób

wyznaczony przez strukturę sieci neuronalnych wytworzonych w procesie biopsychicznego rozwoju i dojrzewania mózgu. W trakcie tego procesu język macierzystej wspólnoty społecznej stopniowo przenika i porządkuje czynności psychiczne dziecka i staje się systemem scalającym te czynności. To dzięki niemu dochodzi do umysłowego połączenia danych pozyskanych w toku polimodalnej percepcji bodźców, na które wrażliwe są poszczególne zmysły, w uporządkowany kompleks wiedzy o przedmiotach i zjawiskach, wyodrębnionych i oznaczonych słowami, a zarazem powiązanych ze sobą w sposób logiczny i mający określony sens. To język sprawia, że postrzeganie przez dziecko świata prowadzi do uzyskania obrazu względnie podobnego do obrazu postrzeganego przez inne osoby. Ten wspólnotowy sposób postrzegania umożliwia komunikowanie się.

Każde dziecko na zbudowanie sobie zrębu własnego języka potrzebuje około trzech lat. Następnymi dwiema-trzema latami dziecko potrzebuje na osiągnięcie prawidłowej wymowy, a na doskonalenie kompetencji i sprawności językowych potrzeba jeszcze wielu lat kolejnych. „Aby człowiek mógł bez przeszkód uczestniczyć w komunikacji językowej, musi mieć do dyspozycji pewnego rodzaju kompetencje oraz pewnego typu sprawności. Trzeba podkreślić, że owe kompetencje i sprawności stanowią dwie strony tego samego zjawiska. Wzajemnie się warunkują tak, że kompetencje, które są wiedzą, nie mogą pojawić się w umyśle ludzkim bez określonych sprawności, a sprawności będące umiejętnością, nie ujawniają się bez nabytej wcześniej kompetencji” (S. Grabias 1997, s. 17). Stanisław Grabias w cytowanej pracy wyodrębnia trzy rodzaje kompetencji (językową, komunikacyjną i kulturową) oraz dwa typy sprawności (percepcyjne i realizacyjne), a w kolejnym artykule wskazuje także sprawności w sferze czynności umysłowych (leksykalną, semantyczną, narracyjną) i w sferze realizacji intencji (sprawność pragmatyczną, dialogową i językową sprawność społeczną) (S. Grabias 2008, s. 26).

W kontekście tych rozważań, które są krótkim i syntetycznym podsumowaniem aktualnej wiedzy o rozwoju mowy i przyswajaniu języka przez dziecko, można stwierdzić z przekonaniem, że podręcznik jest formą komunikacji językowej, a inaczej mówiąc jest formą pośredniej interakcji językowej (rozmowy) autora z uczniem. Uświadamiając sobie miarę funkcji podręcznika, trzeba podkreślić, że autor reprezentuje uniwersalny dorobek intelektualny ludzkości. I teza ta nie jest frazesem. Dokonując wyboru treści i troszcząc się o formę przekazu autor wprowadza ucznia w kolejne strefy rozwoju, prowadzące ku realizacji głównego celu edukacji, jakim jest integralny rozwój osoby: biologiczny, psychiczny, społeczny i moralno-etyczny. Oczywiście, czyni to wspólnie i za pośrednictwem nauczyciela, dostarczając nie tylko materiału do działań dydaktycznych, ale również wskazując na

możliwość rozwijania u uczniów umiejętności koniecznych do podejmowania samokształcenia.

### **3. Wiedza o rozwoju sensorycznym uczniów**

Warunkiem pomyślnego przebiegu rozwoju poznawczego i językowego ucznia jest harmonijny rozwój jego zdolności zmysłowego poznania rzeczywistości. Kolejną koncepcją, którą warto uwzględnić podczas przygotowywania podręczników, jest teoria A. J. Ayres (2015) dotycząca roli procesów integracji sensorycznej oraz poziomu rozwoju zmysłów u uczniów. Szczególnie zasadna jest analiza czynności zmysłu wzroku, z którego udziałem dziecko postrzega treści edukacyjne. Zgodnie z ogólnymi wnioskami wypływającymi z tej teorii, wizualną formę podręcznika powinien charakteryzować ład, a nie chaos. Wygląd każdej strony podręcznika powinien być „spokojny”, tzn. nie powinno się na niej znajdować zbyt wiele, rozmaitych w kolorze czy w kształcie bodźców wizualnych.

Dostęp do treści tekstu w dużej mierze jest uwarunkowany możliwością swobodnego śledzenia linearnego układu znaków graficznych, odpowiednim kontrastem między tłem i figurami, jednoznacznością figur, trwałością wizualnej postaci wyrazów. Opracowanie formy podręcznika, która wspomaga opanowanie techniki czytania oraz służy przyswajaniu wiedzy i rozwijaniu języka, wymaga od autorów zastosowania przemyślanej strategii łączenia już poznanych, łatwych do rozpoznania i rozumienia elementów z elementami, które uczeń powinien poznać i nauczyć się z nich korzystać. Przykładem może być krój czcionki:

1. Stosowanie łatwej w percepcji czcionki bezszeryfowej sprawia, że śledzenie wierszy tekstu jest komfortowe i szybkie, ale w różnorodnych tekstach, z którymi się spotykamy, występują rozmaite kroje czcionek.
2. Badania neuropsychologiczne (J. Cieszyńska-Rożek 2013, 2016) wskazują na to, że dzieci już w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym mogą z powodzeniem uczyć się czytać, pod warunkiem, że napisy składają się z dużych, stale tak samo pisanych liter (najlepiej – wielkich).
3. Doświadczenie pedagogiczne wskazuje na to, że osiągnięta wcześniej umiejętność czytania napisów składających się wyłącznie z wielkich liter nie zawsze przekłada się na sprawność czytania tekstów pisanych z zastosowaniem powszechnie przyjętych zasad pisowni, ponieważ ustalenie tożsamości nieznanymi wcześniej liter małych z wielkimi wymaga reorganizacji czynności czytania (uczenia się od nowa).

Rozwiązanie dylematu, jaki zachodzi między tezami zawartymi w punktach 2. i 3., wymaga głębokiego namysłu autorów podręczników, zwłaszcza przeznaczonych dla uczniów klasy „zerowej” i trzech kolejnych klas nauczania początkowego. Za najlepsze rozwiązanie w tym zakresie trzeba uznać propozycję *j e d n o c z e s n e g o* uczenia wszystkich *w a r i a n t ó w* liter (pisanych ręcznie i drukowanych, wielkich i małych) w metodzie nauczania czytania i pisania Bronisława Ročławskiego, w której podstawą opanowania pisanej postaci języka ojczystego jest *s t o p n i o w e* prowadzanie ucznia ze „świata głosek” do złożonego, trudnego „świata liter”. Początek drogi wyznacza *s ł u c h o w a* analiza (sylabowa, głoskowa) i *s y n t e z a* (sylabowa, morfemowa, logotomowa, logotomowo-głoskowa, głoskowo-logotomowa, głoskowa) wyrazów mówionych, *w z r o k o w a* analiza i *s y n t e z a* wyrazów pisanych (litery podstawowe i niepodstawowe) oraz wiedza o zawiłych relacjach między głoskami i literami. Jej celem jest biegłość w łączeniu sekwencji głosek (odpowiadających literom) w czytaniu i kreśleniu sekwencji liter (odpowiadających głoskom) w pisaniu (B. Ročławski 1996, 1998, 2008).

## Rozdział III

### Sposoby zapewniania dostępu do treści tekstu

Podstawowym i oczywistym wymogiem stawianym wszystkim tekstom zawartym w podręcznikach jest poprawność językowa pod względem leksykalnym, gramatycznym, stylistycznym, ortograficznym oraz interpunkcyjnym. Zaniedbania w tym zakresie są niedopuszczalne. Mając na uwadze ten główny wymóg możemy formułować kolejne, szczegółowe wskazówki zapewniające dostęp do treści tekstu.

Każdy podręcznik musi być napisany takim językiem, który będzie gwarantował przekazanie uczniowi treści wymaganych w podstawie programowej kształcenia za pomocą słów jasnych i powszechnie zrozumiałych. Należy się w tym miejscu odwołać do idei pojęć prostych (elementarnych) pochodzących od Leibniza, który zauważył, że „aby objaśniać znaczenia słów, trzeba dysponować zespołem pojęć, które są zrozumiałe same przez się, i żeby takie objaśnienie rzeczywiście coś tłumaczyło, musi nas prowadzić od tego, co złożone i niejasne, do tego, co – stosunkowo przynajmniej – proste i jasne” (A. Wierzbicka 2002, s.16). Jak już wcześniej wspomniano A. Wierzbicka nazywa taki język uniwersalnym.

#### 1. Logiczna struktura treści i kompozycja tekstu

Materiał zamieszczony w podręczniku składa się z komponentów o określonych funkcjach. Ze względu na ważność treści można wyodrębnić komponenty obligatoryjne (obowiązkowe dla wszystkich uczniów) oraz fakultatywne (uzupełniające, wyjaśniające, dla chętnych). Zarówno w jednej jak i drugiej grupie komponentów mogą znaleźć się teksty główne, źródłowe, komponenty zadaniowe, ilustracje itp.

Ze względu na funkcję komponentów możemy podzielić je na:

- główne (informacyjne), do których zalicza się tekst podstawowy,
- uzupełniające, wypełniające ewentualne luki w wiadomościach oraz integrujące wiedzę już zdobytą z nowo poznana,
- poszerzające, których celem jest rozbudowanie zawartych w podręczniku treści podstawowych (np. teksty źródłowe),
- utrwalające, do których zalicza się zadania i ćwiczenia dla ucznia.

Same zaś teksty zamieszczone w podręczniku można podzielić na:

1. Teksty główne (informacyjne, podstawowe), a wśród nich:

- a. obligatoryjne – teksty przekazujące uczniowi treści poznawcze, które powinien obowiązkowo przyswoić,
  - b. fakultatywne (uzupełniające i objaśniające) – teksty rozszerzające i pogłębiające treści obligatoryjne, np. ciekawostki, noty biograficzne, słowniki terminów.
2. Teksty źródłowe – fragmenty tekstów literackich, dokumentów historycznych, tekstów popularnonaukowych, naukowych.
3. Komponent zadaniowy (zbiór zadań dydaktycznych dla ucznia towarzyszący tekstom informacyjnym).

Teksty informacyjne charakteryzuje niski stopień złożoności, składają się z wyraźnie wyodrębnionych, konwencjonalnych struktur. Powinny zawierać łatwy do zidentyfikowania cel główny i jasno sformułowane pytania, na jakie autor chce odpowiedzieć, co chce wyjaśnić lub opisać. Struktura oraz stopień złożoności tekstu muszą odpowiadać możliwościom rozwojowym ucznia. Natomiast teksty źródłowe (np. teksty literackie, historyczne, naukowe), są często złożone, o niekonwencjonalnej strukturze przyczynowo-skutkowej i czasowo-przestrzennej, w których wykorzystywana jest np. retrospekcja, wiele punktów widzenia. Niektóre z nich mogą być dla uczniów niełatwe do zrozumienia. Dlatego powinny być starannie dobrane do celów, które powinien realizować podręcznik.

### **A. Podręcznik dla uczniów klas młodszych szkoły podstawowej**

Struktura podręcznika dla uczniów klas młodszych powinna charakteryzować się przejrzystą kompozycją strony, w której należy wyodrębnić dwie części:

1. część główną (tekst główny – informacyjny i towarzyszące mu elementy fakultatywne – ilustracje oraz niezbędne wyjaśnienia) – jej zadaniem jest zapoznanie ucznia z nową wiedzą,
2. część utrwalającą, do której zalicza się zadania i ćwiczenia dla ucznia.

Tekst główny powinien spełniać następujące wymagania:

1. powinien być zaopatrzony w tytuł, który jasno sugeruje zawartość treści,
2. powinien być zorganizowany w logiczne, spójne, jasne dla ucznia akapity,
3. towarzyszące tekstowi ilustracje mają stanowić z nim integralną całość i pełnić rolę wyjaśniającą oraz uzupełniającą, nie odwracać uwagi od treści i tym samym utrudniać rozumienie,
4. powinny być zachowane odpowiednie proporcje między tekstem a materiałem ilustracyjnym,
5. komponenty fakultatywne powinny ograniczać się do wyjaśnienia nieznanych słów.



W strukturze treści trzeba zadbać o to, aby:

1. w tekstach został wyraźnie określony związek między osobami, zdarzeniami, zjawiskami czy częściami tekstu,
2. treści odnosiły się do bliskich czytelnikowi doświadczeń i tym samym stanowiły podstawę do kształtowania się spójnej wizji otaczającej rzeczywistości i jej interpretacji,
3. teksty w sposób uporządkowany opisywały relacje między bohaterami, serią wydarzeń lub etapów działania z wykorzystaniem języka, który odnosi się do czasu, sekwencji i związków przyczynowo-skutkowych,
4. tekst zapewniał ciągłość myślową, niedopuszczalne jest poruszanie zbyt wielu wątków i przeskakiwanie z tematu na temat,
5. informacje zawarte w tekście dały się uporządkować według trzech rodzajów schematów:
  - a. porządkujących fakty lub cechy dotyczące ludzi, rzeczy, miejsc, wydarzeń i zjawisk,
  - b. ukazujących chronologiczny porządek zdarzeń,
  - c. pokazujących proste zależności przyczynowo-skutkowe.

Zadania i ćwiczenia do wykonania przez ucznia powinny:

1. odnosić się do treści zawartych w tekście głównym,
2. prowadzić do porządkowania informacji,
3. łączyć dotychczasową wiedzę i doświadczenia z nowo poznanymi wiadomościami,
4. umożliwiać uczniowi zapoznawanie się ze strategią pracy z tekstem pisany.

## **B. Podręcznik przeznaczony dla uczniów klas starszych szkoły podstawowej**

Struktura podręcznika dla uczniów klas starszych szkoły podstawowej powinna charakteryzować się przejrzystą kompozycją strony, w której należy wyodrębnić cztery części:

1. główną (informacyjną), do której zalicza się tekst podstawowy,
2. uzupełniającą, pełniącą rolę uzupełnienia ewentualnych luk w wiadomościach oraz integracji wiedzy już zdobytej z nowo poznaną,
3. poszerzającą, której celem jest rozbudowanie zawartych w podręczniku treści podstawowych (np. teksty źródłowe),
4. utrwalającą, do której zalicza się zadania i ćwiczenia dla ucznia.

W strukturze podręcznika należy zadbać o to, aby:

1. logicznie powiązane ze sobą informacje były umiejętnie pogrupowane i ustrukturalizowane w paragrafy,
2. podręcznik był zaopatrzony w proste, czytelne wykresy, diagramy, schematy, ilustracje itp. porządkujące i uzupełniające treść,
3. każdy rozdział/podrozdział poprzedzony był krótkim wstępem, w którym nakreślony jest jego cel lub, w przypadku fragmentów tekstów, streszczenie wprowadzające w treść utworu,
4. każdy rozdział/podrozdział poprzedzała informacja dotycząca tego, na co uczeń ma zwrócić szczególną uwagę,
5. teksty źródłowe stanowiły logiczną całość z głównym tekstem informacyjnym,
6. podczas wprowadzania treści, które w sposób logiczny wiążą się z tymi, które zostały omówione wcześniej, odwołać się do nich poprzez konkretne przywołanie wydarzeń, procesów, problemów, terminów (odwołanie to powinno się znaleźć w tekście uzupełniającym),
7. podręcznik, oprócz treści podstawowych i uzupełniających – porządkujących wiedzę ucznia z określonej dziedziny, zawierał treści poszerzające wiadomości z danego zakresu tematycznego dla uczniów chętnych, którzy wykazują większą ciekawość poznawczą, szczególne zainteresowanie tematem lub wskazywał dodatkowe źródła wiedzy.

W strukturze treści należy zadbać o to, aby:

1. w przypadku tekstów składających się z kilku paragrafów zawarte w nich treści stanowiły logiczną całość, podporządkowaną nadrzędnemu tematowi, przy czym każdy paragraf powinien być opatrzony osobnym, wskazującym na jego zawartość podtytułem,
2. informacje zawarte w tekście dały się uporządkować według pięciu rodzajów schematów logicznych:
  - a. porządkujących fakty lub cechy dotyczące ludzi, rzeczy, miejsc, wydarzeń i zjawisk,
  - b. ukazujących chronologiczny porządek zdarzeń,
  - c. pokazujących bardziej złożone zależności przyczynowo-skutkowe,
  - d. porządkujących informacje dotyczące konkretnego problemu i jego możliwych rozwiązań,
  - e. służących tworzeniu uogólnień popartych konkretnymi przykładami zawartymi w tekście.

Zadania i ćwiczenia dla ucznia powinny realizować następujące cele:

1. kształtować umiejętność korzystania ze struktury tekstu,
2. dostarczać wiedzy i umiejętności do stosowania skutecznych strategii pracy z tekstem,
3. kształtować umiejętność analizy i syntezy informacji, uczyć sztuki wnioskowania, argumentowania, sprawdzania wiarygodności informacji (analiza i synteza różnych źródeł lub przeprowadzanie eksperymentów dostarczających dowodów na poparcie informacji zawartych w tekstach podręcznika z przyrody, fizyki, chemii itp.).

### **C. Podręcznik przeznaczony dla uczniów szkół średnich**

Struktura podręcznika uczniów szkół średnich powinna charakteryzować się przejrzystą kompozycją strony, w której należy wyodrębnić trzy części:

1. główną (informacyjną), do której zalicza się tekst podstawowy,
2. poszerzającą, której celem jest rozbudowanie, zawartych w podręczniku, treści podstawowych (teksty źródłowe)
3. utrwalającą, do której zalicza się zadania i ćwiczenia dla ucznia.

W strukturze podręcznika należy zadbać o to, aby:

1. logicznie powiązane ze sobą informacje były umiejętnie pogrupowane i ustrukturalizowane w paragrafy i sekcje,
2. podręcznik był zaopatrzony w czytelne wykresy, diagramy, schematy, ilustracje, itp. porządkujące i uzupełniające trudne treści,
3. teksty źródłowe stanowiły logiczną całość z głównym tekstem informacyjnym,
4. w podręczniku zostały wskazane zagadnienia, wiążące się z nowym materiałem, które uczeń musi sobie przypomnieć w celu pełnego zrozumienia nowych treści,
5. podręcznik, oprócz treści podstawowych zawierał treści umożliwiające wzbogacenie wiedzy uczniów chętnych, którzy wykazują większą ciekawość poznawczą i szczególne zainteresowanie tematem lub wskazywał dodatkowe źródła wiedzy.

W strukturze treści powinno zadbać się o to, aby:

1. w przypadku tekstów składających się z kilku paragrafów, zawarte w nich treści stanowiły logiczną całość, podporządkowaną nadrzędnemu tematowi, przy czym każdy paragraf powinien być opatrzony osobnym, wskazującym na jego zawartość podtytułem,
2. struktura tekstu umożliwiała integrację i ocenę informacji pochodzących z różnych źródeł,

3. informacje zawarte w tekście dały się uporządkować według pięciu rodzajów schematów logicznych:
  - a. porządkujących fakty lub cechy dotyczące ludzi, rzeczy, miejsc, wydarzeń i zjawisk,
  - b. ukazujących chronologiczny porządek zdarzeń,
  - c. pokazujących złożone zależności przyczynowo-skutkowe,
  - d. porządkowania informacji dotyczących konkretnego problemu/problemów i jego możliwych rozwiązań,
  - e. służących do tworzenia uogólnień popartych konkretnymi przykładami zawartymi w tekście oraz zaczerpniętych z dotychczasowych doświadczeń i zgromadzonej wiedzy.

Zadania i ćwiczenia dla ucznia powinny realizować następujące cele:

1. kształtować umiejętność korzystania ze złożonej struktury tekstu,
2. dostarczać wiedzy i umiejętności stosowania skutecznych strategii pracy z tekstem,
3. kształtować umiejętność analizy i syntezy informacji z różnych dziedzin, uczyć sztuki wnioskowania, argumentowania, sprawdzania wiarygodności informacji (analiza i synteza różnych źródeł),
4. zachęcać do samodzielnego poszukiwania źródeł wiedzy,
5. kształtować umiejętność analizy konkretnych wyników uzyskanych w trakcie przeprowadzania własnych eksperymentów, działań w oparciu o wyjaśnienia w tekście (biologia, geografia, fizyka, chemia)

(Zob. English Language Arts Standards. Reading: Informational Text, <http://www.corestandards.org/> dostęp: 10.12.2016; S. K. Clark , C. D. Jones , D. R. Reutzell, 2013; P. J. Farris, D. Werderich, L. Haling, 2016; E. Czerniawska, 1999).

## **2. Dobór materiału leksykalno-semantycznego**

Autorzy podręczników muszą zadbać, żeby słownictwo, którego używają w tekście podstawowym było zrozumiałe dla odbiorców, a więc odpowiednie do ich rozwoju językowego. Warto przytoczyć kilka istotnych faktów z badań nad rozwojem systemu leksykalno-semantycznego, które pomogą autorom w tworzeniu tekstów dostosowanych do możliwości percepcyjnych odbiorców.

Dziecko sześć-, siedmioletnie, a więc rozpoczynające naukę w szkole, wchodzi w stadium operacji konkretnych. W tym wieku uczy się takich operacji jak klasyfikacja

(logiczne grupowanie przedmiotów według ich wspólnych cech) oraz szeregowanie (zestawianie elementów według ustalonego porządku: koloru lub wielkości). Rozwijają się też pojęcia operacyjne typu: masa, ciężar, objętość itp. Dopiero około jedenastego roku życia dziecko wchodzi w stadium operacji formalnych, czyli opanowuje zdolność abstrakcyjnego myślenia bez konieczności odwoływania się do konkretnych przedmiotów czy sytuacji. Operacje myślowe dziecka wykraczają poza bezpośrednie doświadczenie, a zaczynają bazować na rozumowaniu poprzez stawianie myślowo sprawdzalnych hipotez (J. Piaget 1929; 2012).

Z procesami myślowymi nierozzerwalnie związany jest rozwój tworzenia się pojęć. Początkowe formy pojęć tworzących się w umyśle dziecka nazywane są pseudopojęciami (L. Wygotski 1966). Na tym etapie dziecko dokonuje uogólnienia na podstawie określonej cechy, np. kształtu. Dalsze kształtowanie myślenia pojęciowego wymaga umiejętności analizy, syntezy i abstrakcji. Pierwszy etap polega na obejmowaniu tą samą nazwą grupy maksymalnie podobnych przedmiotów, w kolejnym etapie podstawą wyabstrahowywania wspólnej cechy jest percepcyjne lub funkcjonalne podobieństwo przedmiotów. Prawdziwe pojęcia pojawiają się wtedy, gdy następuje ponowna synteza wyabstrahowanych cech w definicję i gdy ta abstrakcyjna synteza staje się podstawową formą myślenia.

W procesie tworzenia się pojęć w umyśle dziecka najpierw dostrzegane są przykłady ogniskowe, najbardziej centralne dla danej kategorii, zwane prototypami pojęć, a stopniowo coraz bardziej oddalone od centrum. E. Rosch (2005) wyróżnia trzy grupy nazw o różnym poziomie abstrakcji, służących człowiekowi do kategoryzowania świata:

- nazwy z poziomu nadrzędnego (np. owoce, pojazdy);
- nazwy z poziomu podstawowego (np. jabłko, samochód);
- nazwy z poziomu podrzędnego (np. antonówka, samochód ciężarowy).

Egzemplarze z poziomu podstawowego to prototypy kategorii. Ich nazwy są opanowane przez dzieci najwcześniej w ontogenezie. W nabywaniu kategorii nadrzędnych poza danymi percepcyjnymi, potrzebne są jeszcze informacje językowe zawarte w nazwie, dlatego tę kategorię przyswajają dopiero dzieci w wieku sześciu, siedmiu lat. Najpóźniej przyswajane są pojęcia z kategorii podrzędnej (H. Borowiec 2014, s. 49-52).

Istotna dla autora podręcznika powinna być również świadomość, że każdy człowiek dysponuje dwoma rodzajami pojęć: potocznymi i naukowymi. Pojęcia potoczne rozwijają się w toku działalności praktycznej dziecka i jego bezpośredniego porozumiewania się z otoczeniem, natomiast pojęcia naukowe dziecko zdobywa w trakcie nauki szkolnej. Pojęcia potoczne często są błędne, ponieważ oparte na niepełnym doświadczeniu oraz na

powierzchnowych, zewnętrznych cechach przedmiotów. Często nie uwzględniają istoty zjawisk. Nauka w szkole pozwala zweryfikować pojęcia potoczne i uporządkować je w hierarchiczny system pojęć. W procesie dochodzenia do „dorosłego” systemu leksykalnego dziecko napotyka na różne nieścisłości. Tworzy słowa (neosemantyzmy dziecięce) o rozszerzonym, zawężonym, krzyżującym się bądź rozłącznym zakresie. W tej postaci podlegają one weryfikacji przez otoczenie i ewentualnej korekcie, by w końcu uzyskać znaczenie i zakres określony konwencją językową wspólnoty.

Warto zatem, przygotowując podręczniki, wkładać wysiłek w definiowanie pojęć nawet pozornie znanych dziecku, odwołując się do cech i sposobów opisu, które na danym etapie rozwoju myślenia są istotne i możliwe do percepcji. Pozwala to dziecku na konfrontację swojej wiedzy potocznej z naukową.

Właściwy dobór materiału leksykalno-semantycznego wykorzystywanego w podręcznikach na kolejnych etapach edukacji powinien bazować na fundamentalnej wiedzy z zakresu kształtowania się znaczeń w języku dziecka. Procesy rozwojowe w tym zakresie przebiegają w kierunku:

- od znaczeń związanych z jedną cechą do znaczeń związanych z kilkoma cechami,
- od znaczeń prostych do złożonych,
- od znaczeń związanych z cechami pozytywnymi do znaczeń o cechach negatywnych, od znaczeń związanych z cechami ogólnymi do znaczeń o cechach szczegółowych (H. Borowiec 2014, s. 35).

Dobór słownictwa odpowiadającego poziomowi rozwoju poznawczego, percepcyjnego i językowego ucznia musi być związany nie tylko z wiedzą o procesie nabywania znaczeń w ontogenezie, ale również z wiedzą o percepcji słów o różnej strukturze. Budowaniem wiedzy na ten temat zajmuje się językoznawstwo statystyczne. Przy doborze słownictwa należy uwzględnić następujące wskaźniki:

- poziom skomplikowania leksykalnego tekstu, który jest uzależniony od liczby, jakości i sposobu wyjaśniania terminów, nasycenia tekstu wyrazami dłuższymi ponad przeciętność – dla polszczyzny za takie uznaje się wyrazy dłuższe niż ośmioliterowe, lub przynajmniej czterosylabowe w swojej wersji podstawowej;

- wskaźnik zagęszczenia leksykalnego, który określa stosunek liczby wyrazów różnych, czyli powtarzających się co najmniej dwa, trzy razy, do liczby wszystkich wyrazów w tekście. Im wyższy jest ten wskaźnik, tym większy zasób słów jest potrzebny do zrozumienia tekstu (K. Gąsiorek i in., 2013).

Przy zdiagnozowaniu wysokiego wskaźnika zagęszczenia leksykalnego należy tekst

przekształcić, zastępując wyrazy trudne, niekonieczne terminy wyrazami z języka potocznego, wyrazy rzadko używane wyrazami o większej frekwencji. Natomiast znaczenie terminów koniecznych do pozostawienia w tekście trzeba jasno i precyzyjnie wyjaśnić.

W niniejszym poradniku zostały już opisane dwa rodzaje słownictwa, które współistnieją ze sobą w podręczniku: słownictwo podstawowe i nowe. Znaczenia nowych słów powinny być ilustrowane, wyjaśniane w sposób precyzyjny i ścisły, ale bez używania nadmiernie wyspecjalizowanej terminologii, z uwzględnieniem poziomu rozwoju językowego uczniów. W młodszych klasach objaśnianie pojęć musi przybierać formę opisową, obrazowaną typowymi przykładami i ilustracjami pomocniczymi, z wykorzystaniem w opisach wyrazów o przeciwstawnych znaczeniach. W klasach starszych mogą to być definicje, ale zredagowane jasno i precyzyjnie, za pomocą powszechnie znanych w tym wieku wyrazów. Podręcznik powinien dostarczać wyczerpującej wiedzy o znaczeniu słów, które są w nim używane jako nowe.

W warstwie języka nowego pojawiają się różnego rodzaju słowa, np. archaizmy, metafory, terminy naukowe, neologizmy. Warto powtórnie podkreślić, że wyjaśnienie znaczenia tych słów powinno być szczególnie staranne, z wykorzystaniem języka uniwersalnego, bez mnożenia zbędnych terminów. Przy każdym terminie zapożyczonym oraz nazwach i nazwiskach obcych powinna być podawana informacja o ich wymowie.

Potrzeba wyjaśniania wynika z faktu, że możliwości przyswajania nowych słów przez odbiorców tekstów podręczników szkolnych są indywidualnie zróżnicowane, między innymi w związku z:

1. tempem uczenia się nowych słów, które zależy w dużej mierze do czynników środowiskowych, np. od zasobu słownikowego, lingwistycznych zdolności i wykształcenia rodziców, od płci dziecka, a szczególnie od bogactwa okazji do poznawania nowego słownictwa;
2. rodzajem przyswajanych słów, zależnych od stylu rozwoju leksykalnego – niektóre dzieci najpierw uczą się pojedynczych słów, a dopiero potem łączą je we frazy i zdania, inne zaś słabiej nazywają, ale szybciej zapamiętują całe ciągi słów, zasłyszane w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych;
3. liczbą słów wyuczonych w końcowej fazie przyswajania języka – to jak wiele słów dziecko zna i w jakim tempie może przyswajać kolejne jest uzależnione przede wszystkim od jego inteligencji, gdyż ogólna zdolność uczenia się wpływa również na tempo uczenia się nowych słów; a ponadto osoby o wysokim IQ zazwyczaj dużo czytają, dzięki czemu

mają częsty kontakt z dużą liczbą wyrazów (P. Bloom 2000, za: E. Muzyka- Furtak 2010, s. 33- 34).

Indywidualne zróżnicowanie powoduje, że możliwości opanowywania znaczenia kolejnych słów są u poszczególnych uczniów różne. Ważna jest jednak świadomość, że proces nabywania słownictwa ma charakter powolnego wzrostu, a nie gwałtownej zmiany, a współczesne badania wskazują, że szczyt rozwoju leksykalnego przypada na wiek między dziesiątym a siedemnastym rokiem życia. Badania te ujawniają, że nie ma okresu krytycznego dla uczenia się słów, czyli, że zarówno dzieci, jak i dorośli posiadają zdolność szybkiego przyswajania nowych nazw. Oznacza to, że dzieci, które mają z różnych względów wolniejsze tempo wzbogacania zasobu słownikowego mają szanse wyrównać te różnice w ciągu kolejnych lat nauki, co należy im stale umożliwiać.

W związku z tym słownictwo specjalistyczne, które jest wyznaczone przez podstawę programową kształcenia powinno być wyraźnie podzielone na słownictwo obligatoryjne i fakultatywne, aby pozwalało nauczycielowi dostosować wymagania do zróżnicowanych możliwości poznawczych uczniów.

### **3. Dobór i sposoby wyjaśniania zwrotów i wyrażeń frazeologicznych oraz metafor i symboli kulturowych**

Wszystkie odmiany języka, zarówno język potoczny, jak i literacki (artystyczny) i naukowy, nasycone są słowami i wyrażeniami o niedosłownym znaczeniu: utartymi porównaniami, metaforami, zwrotami i wyrażeniami frazeologicznymi, przysłowiami. Dziecko uczy się ich rozumienia w procesie socjalizacji. W wieku przedszkolnym zaczyna rozumieć pierwsze związki frazeologiczne, np. o charakterze porównań (szybki jak wiatr, uparty jak osioł, mol internetowy), zagadki słowne, żarty, rebusy językowe, przede wszystkim takie, z którymi spotyka się w swoim najbliższym otoczeniu.

Warto wiedzieć, że w związku z rozwojem myślenia i rozumowania u dzieci rozwijają się również stopniowo możliwości rozumienia i używania słów i wyrażeń o znaczeniu niedosłownym. Dzieci sześć-, siedmioletnie najczęściej rozumieją je dosłownie. Około ósmego, dziewiątego roku życia wzrasta rola kontekstu jako źródła rozszyfrowywania znaczenia wypowiedzenia. W wieku dziesięciu, jedenastu lat zaczyna dominować konwencja językowa i rozumienie symboliczne, zmniejsza się stopniowo ważność kontekstu. Na tym poziomie dzieci już dosyć dobrze rozumieją wyrażenia metaforyczne, związki frazeologiczne, ale dopiero od około dwunastego roku życia potrafią samodzielnie tworzyć podobne



struktury. Wiek dziesięć, jedenaście lat jest uważany za przełomowy w rozwoju językowym i wtedy następuje dynamiczne zwiększenie rozumienia znaczeń metaforycznych.

Można wymienić trzy czynniki, które decydują o zrozumiałości wyżeń frazeologicznych:

- a) stopień łatwości i przystępności danej struktury,
- b) stopień przejrzystości metaforycznej,
- c) obecność kontekstu wprowadzającego znaczenie figuratywne (przenośne).

Przyswajanie związków frazeologicznych, metafor, przysłów jest uzależnione od częstości kontaktów z tą strukturą. Rozwój kompetencji w tym zakresie następuje poprzez naukę i doświadczenie, i nie jest możliwe opanowanie jakiejś struktury frazeologicznej poprzez jednokrotny z nią kontakt. Bogactwo słownikowo-frazeologiczne i sprawność składniowa decydują o swobodzie wypowiedzi ucznia, ale także stymulują rozwój myślenia, dlatego okres wczesnoszkolny powinien stać się czasem intensywnej edukacji w zakresie frazeologii, która będzie w dalszych latach rozwijana i wzbogacana.

Podręcznik dla uczniów sześć-, siedmioletnich powinien wprowadzać zagadki, żarty i rebusy językowe, jako elementarny trening frazeologiczny. Powinien wprowadzać stopniowo podstawowe, najczęstsze frekwencyjnie związki frazeologiczne. W tym wieku dzieci mają jeszcze dużą skłonność do rozumienia dosłownego, więc każdy wprowadzony do podręcznika związek frazeologiczny powinien być wyjaśniony, a następnie używany jeszcze w podręczniku wielokrotnie (w innych tekstach oraz materiale ćwiczeniowym), aby mógł być utrwalony w różnych kontekstach.

W podręczniku dla tej grupy wiekowej nie wskazane jest:

1. duże nasycenie znaczeniami metaforycznymi,
2. wprowadzanie związków frazeologicznych bez wyjaśnienia ich znaczenia,
3. używanie związków frazeologicznych w treści poleceń.

Podręcznik dla dzieci ośmio-, dziewięcioletnich powinien stopniowo wprowadzać związki frazeologiczne o łatwej strukturze, dużej przejrzystości metaforycznej i łatwe do zrozumienia na podstawie kontekstu (przysłowia, porównania, proste metafory). Nadal należy dbać o wyjaśnienie nowo wprowadzanych frazeologizmów (także w treściach z zakresu edukacji matematycznej, środowiskowej, plastycznej czy muzycznej, gdyż brak zrozumienia znaczenia przenośnego może zmienić sposób rozumienia np. zadania z treścią). Na tym etapie należy zatroszczyć się o tzw. kąpiel frazeologiczną, żeby zarówno w treści podręcznika, jak również w zadaniach i ćwiczeniach, dzieci mogły obcować wielokrotnie i na różne sposoby z wprowadzonymi związkami frazeologicznymi, np. poszukiwanie w tekście literackim

połączeń frazeologicznych i wyjaśnianie ich znaczenia dosłownego i przenośnego, poszukiwanie określeń o podobnym lub identycznym znaczeniu, wypowiedzi uczniów na temat rozumienia tekstu, odniesienia do indywidualnych doświadczeń ucznia, wykorzystanie związków frazeologicznych zawartych w tekście w innych kontekstach treściowych itp. Proponowane ćwiczenia są dostępne w literaturze (K. Kuszak 2012, s. 335-336; A. Pięcińska 2006).

Niewskazane jest:

1. wprowadzanie nowych związków frazeologicznych bez wyjaśnienia ich znaczenia metaforycznego,
2. nadmierne nasycenie tekstów materiałem frazeologicznym,
3. wprowadzanie związków frazeologicznych trudnych, niezrozumiałych na podstawie kontekstu, o skomplikowanej strukturze i znaczeniu.

Podręcznik dla dzieci dziesięcio-, jedenastoletnich powinien zawierać coraz więcej związków frazeologicznych o średnio zaawansowanej strukturze w tekstach, ale nie w treściach poleceń. Autor podręcznika powinien zapewnić różnorodność kontaktu wprowadzanymi związkami frazeologicznymi w proponowanych ćwiczeniach i zadaniach, a także dbać o zamieszczanie informacji wyjaśniających znaczenie nowo wprowadzanych połączeń frazeologicznych.

Podręcznik dla dzieci powyżej dwunastego roku życia powinien coraz szerzej wykorzystywać związki frazeologiczne przy okazji różnych treści przedmiotowych: z języka polskiego, historii, kultury i sztuki, a także przyrody i nauk ścisłych. Należy jednak unikać stosowania takich wyrażen w treści poleceń. Z myślą o różnorodności doświadczeń językowych uczniów warto zamieszczać informacje wyjaśniające nowo wprowadzone związki frazeologiczne. Podręcznik powinien inspirować do samodzielnych poszukiwań etymologii związków frazeologicznych, inspirować do ich twórczego wykorzystywania we własnych wypowiedziach, a także do tworzenia innowacji frazeologicznych.

Więcej informacji na temat obecności związków frazeologicznych w edukacji można odnaleźć w literaturze (M. Sułkowska 2015; K. Kuszak 2012; A. Pięcińska 2006).

#### **4. Dobór struktur składniowych i budowa jednostek tekstu**

Autorzy nie mają wpływu na konstrukcję tekstów źródłowych, mogą dokonywać jednak ich wyboru, uwzględniając potrzebę dostosowania tekstu do możliwości poznawczych, intelektualnych i językowych ucznia. Mają natomiast wpływ na tekst główny, który jako

podstawowe źródło wiedzy ucznia może być przemyślany, świadomie skonstruowany, tak, żeby nie był ani zbyt łatwy, niestymulujący rozwoju, ani zbyt trudny, zniechęcający do pracy.

### **A. Struktury składniowe**

W głównym tekście podręczników zaleca się używanie w miarę możliwości krótkich struktur składniowych i dbałość o przejrzystość związków logicznych między zdaniami i kolejnymi składnikami tekstu. W tekstach powinny przeważać wypowiedzi zdaniowe. Równoważniki zdań są charakterystyczne dla streszczeń, notatek, not encyklopedycznych, ale taka struktura wypowiedzenia jest mniej przejrzysta. Nie należy też nadużywać zdań wielokrotnie złożonych, przestawni i innych skomplikowanych rodzajów szyku wyrazów, wieloznacznych wykładników spójności tekstu, np. zbyt wielu zdań wtrąconych, czy zapisanych w nawiasie, rozbijających główny tok wypowiedzenia.

Powinno się unikać skomplikowanego szyku wyrazów, gdyż tekst staje się zagmatwany i mało zrozumiały. Szyk przejrzysty polega na tym, że wyrazy, które są ze sobą powiązane znaczeniowo umieszcza się jak najbliżej siebie. Nie należy nadużywać zdań w stronie biernej. Tekst, który zawiera wiele tego typu zdań staje się bezosobowy, zwraca uwagę czytelnika na przedmioty, rzeczy, a nie ludzi i ich działanie. W ten sposób staje się trudny do zrozumienia, nawet przez starszych uczniów.

Nie należy zbytnio rozbudowywać połączeń wyrazowych, gdyż może to prowadzić do nieporozumień. Powstają wówczas zdania oficjalne, sztuczne, urzędowe. Warto też unikać zdań, w których zamiast jednego prostego czasownika jako orzeczenia, użyte jest połączenie czasownika o treści bardziej ogólnej z rzeczownikiem (np. otworzyć – dokonać otwarcia).

Należy z umiarem wykorzystywać formy imiesłowowe, które komplikują strukturę składniową, a często używane są błędnie. Warto unikać modnych połączeń wyrazowych, nadużywanych w mediach, reklamach, tekstach mówionych, np. ulec poprawie..., globalne przemiany...

Należy pamiętać, że nie wszystkie miejsca w zdaniu są jednakowo ważne. Czytając tekst zwraca się szczególną uwagę na początek i koniec wypowiedzenia, aby więc podkreślić w tekście istotne dla ucznia informacje należy je umieścić właśnie w tych miejscach (A. Markowski 2008).

Znane są metody statystycznych obliczeń wskaźnika komunikatywności (czytelności, zrozumiałości) tekstu (B. Sigurd 1975). Pozwalają one obliczyć średnią długość wyrazów w zdaniu ( $L_o$ ), następnie średnią długość zdań w tekście ( $L_m$ ), która staje się podstawą do określenia rozbudowy składniowej. Wzór C. H. Björnssona ( $I = L_m + L_o$ ) pozwala ustalić

poziom komunikatywności tekstu w odniesieniu do norm rozwojowych opracowanych przez B. Sigurda. Teksty podręczników szkolnych powinny mieścić się w normach zamieszczonych w tabeli nr 1, ewentualnie minimalnie je przekraczać.

Próba	Skala Sigurda
Klasa I	18
Klasa II	22
Klasa III	26
Klasa IV	29
Klasa V	31
Klasa VI	33
Kl. I gim.	35
Kl. II gim	37
Kl. III gim.	39
Kl. I SPG	41
Kl. II SPG	43
Kl. III SPG	45

Tabela 1. Normy rozwojowe komunikatywności tekstu w odniesieniu do etapu edukacji w skali B. Sigurda.  
Źródło: B. Sigurd 1975, s. 158.

Przy ocenie tekstów w podręczniku szkolnym można wykorzystać również współczynnik mglistości R. Gunninga, który polega na tym, że w tekście liczącym przynajmniej 100 słów określamy liczbę zdań. Zawiłość składniową tekstu obliczamy dzieląc liczbę wszystkich słów przez liczbę zdań (średnia długość zdania). Zawiłość, trudność słów obliczamy, dzieląc liczbę wyrazów zawierających cztery i więcej sylab w ich formach podstawowych (wykluczając nazwy własne, spójniki i przyimki) przez liczbę wszystkich słów w tekście i mnożąc x 100%. Współczynnik mglistości tekstu obliczamy, ustalając sumę obu liczb (średnia długości zdania + procent trudnych słów), i mnożąc wynik przez 0,4. Końcowy wynik to liczba lat nauki, koniecznych do zrozumienia danego tekstu (K. Gąsiorek i in. 2013). Nie oznacza to, że wszystkie dłuższe wyrazy należy eliminować z tekstów podręcznika. Trzeba jednak, uwzględniając przytoczone wskaźniki, rozważnie stopniować trudności w podręcznikach przeznaczonych do nauki na kolejnych etapach edukacji.

## B. Cechy stylu

Dla poziomu zrozumiałości języka używanego w podręczniku bardzo ważna jest jasność, prostota, zwięzłość i jednolitość stylu:

1. jasność: tekst jasny to tekst napisany tak, aby był w pełni zrozumiały dla tych osób,

dla których jest przeznaczony. Dbając o jasność tekstu należy uwzględnić opisane wyżej wskazówki, umożliwiające dobór słownictwa, związków frazeologicznych i struktur składniowych dostosowanych do możliwości intelektualnych, poznawczych i językowych potencjalnych odbiorców. Należy zachować logiczny porządek w budowie zdań i większych całości tekstu, a także przestrzegać zgodności toku pisania z tokiem rozumowania.

2. prostota: tekst prosty to tekst pozbawiony zbędnych ozdobników, wyrażeń i zwrotów pretensjonalnych, np. nieoryginalnych sformułowań, banalnych, nieudanych przenośni, modnych powiedzonek, słownictwa pseudowytwornego i pseudonaukowego, długich zdań o zawiłym szyku.
3. zwięzłość: tekst jest zwięzły, jeśli unika się w nim wyrazów i połączeń wyrazowych, które wnoszą niewiele nowego do przekazywanych treści. Należy unikać określeń opisowych, zamiast precyzyjnego czasownika, nie używać wyrazów zbędnych, a tylko rozbudowujących tekst, unikać takich połączeń wyrazowych, w których treść jednego ze słów zawiera się całkowicie w treści drugiego;
4. jednolitość: tekst jest jednolity, kiedy wszystkie jego składniki: wyrazy, połączenia słów, dłuższe sformułowania, pochodzą z tego samego stylu, reprezentują ten sam gatunek wypowiedzi. Nie należy więc mieszać w jednym tekście wyrazów z różnych odmian polszczyzny lub z różnych okresów historycznych (A. Markowski 2008).

## Rozdział IV

### Opracowanie edytorskie

Bardzo istotnym elementem, który autor i wydawca podręcznika powinni wziąć pod uwagę jest przejrzystość wizualna, której uzyskanie zależy od rodzaju stosowanych elementów graficznych (druk, materiały ilustracyjne) i sposobu ich kompozycji. To one decydują o wizualnej dostępności do zawartych w podręczniku treści i sprawiają, że dzieci i młodzież chętniej sięgają po książkę.

#### 1. Cechy druku a dostęp do treści tekstu

W podręcznikach szkolnych jednym z kluczowych elementów zapewniających dostęp do treści tekstu jest rodzaj zastosowanej czcionki, jej rodzaj, rozmiar, kolor, tło itp. Przyjmuje się, że dopuszczalną wielkością czcionki dla uczniów klas I-III jest 14-punktowa, dla uczniów klas IV-VI – 12 punktowa, zaś od VII-VIII klasy szkoły podstawowej – 10 punktowa, a w ograniczonym zakresie 8 punktowa (K. Gąsiorek i in. 2013, s. 15). Rodzaje czcionek, których kształt jest najbardziej czytelny i łatwy do przeczytania to bezszeryfowe kroje, takie jak:

Arial – To jest tekst napisany czcionką Arial.

OpenSans - To jest tekst napisany czcionką OpenSans.

Tahoma - To jest tekst napisany czcionką Tahoma.

Calibri - To jest tekst napisany czcionką Calibri.

Verdana - To jest tekst napisany czcionką Verdana.

Niezalecane są czcionki charakteryzujące się dużym ściśnięciem między literami i poszczególnymi wyrazami, czyli ze zwężonymi spacjami. Przykładami takich czcionek są:

To jest tekst napisany czcionką Gill Sans MT Condensed.

To jest tekst napisany czcionką Arial Narrow.

Czcionki, które swoim kształtem przypominają pismo odręczne, czyli tzw. „pisanki”, mogą się pojawiać jedynie sporadycznie. Są one bowiem dosyć trudne w odbiorze, ale nadają tekstowi specyficzny, osobisty charakter. Dopuszcza się zastosowanie takich czcionek np. w zamieszczonych w podręczniku fragmentach listów, wspomnień, pamiętników oraz na

ilustracjach rewersu kartek pocztowych. Poniżej zamieszczone są przykłady czcionek typu „pisanka”:

*To jest tekst napisany czcionką Segoe Script.*

*To jest tekst napisany czcionką Mistral.*

*To jest tekst napisany czcionką Freestyle Script.*

*To jest tekst napisany czcionką Lucida Handwriting.*

Rozważenia wymaga problem pisania tekstu samymi wielkimi literami (majuskułą, wersalikami). W tradycji drukarskiej majuskułę stosuje się dla podkreślenia ważności elementów tekstu (np. w tytułach), ponieważ zmiana czcionki powoduje skupienie uwagi na określonym elemencie. Badania neurobiologiczne wskazują, że małe dzieci u których trwa proces lateralizacji funkcji poznawczych, powinny być uczone czytania bezszeryfową majuskułą (J. Cieszyńska 2000; Z. Orłowska-Popek 2011). *Europejskie standardy przygotowywania tekstów łatwych do czytania i zrozumienia* (s.14) sugerują jednak, że jednakowa wielkość liter zaburza percepcję tekstu i przyswajanie treści, a przede wszystkim jest niezgodna z zadaniami pisowni języka polskiego. Przykład:

TEN TEKST JEST TRUDNY DO PRZECZYTANIA. SZCZEGÓLNIENIE NICZYTELNE SĄ DŁUGIE WYRAZY ORAZ CAŁE PARTIE TEKSTU PISANE WIELKIMI LITERAMI.

Podobnie unikać należy niepotrzebnych elementów zdobńczych, tj. cieniowań, uwypukleń i obrysów liter. Podkreślenia dużych partii tekstu oraz użyta kursywa, mogą być nieczytelne, szczególnie w podręcznikach dla dzieci z młodszych klas.

Czcionka cechująca się cieniowaniem.

~~Czcionka cechująca się uwypukleniem.~~

Czcionka cechująca się obrysem liter.

Czcionka z zastosowanym podkreśleniem.

*Czcionka z zastosowaną kursywą.*

Niektórym dzieciom może sprawiać kłopot rozróżnianie kolorów, dlatego tekst podręcznika napisany kolorowym drukiem może być dla nich niedostępny (B. E. Abramowska, red. 2010). Nie należy umieszczać dłuższych partii tekstu pisanego czcionką inną, niż czarna. Są także takie kolory liter, które źle korespondują z tłem, np. żółte litery na białym papierze, białe litery na żółtym, pomarańczowym czy jasnoróżowym lub granatowe litery na średnio lub ciemnoniebieskim tle (K. Gąsiorek i in. 2013, s. 15).

Istotny z punktu widzenia czytelności druku jest kontrast. Niedopuszczalne jest stosowanie w podręcznikach liter, które są niewyraźnie wydrukowane lub zbyt jasne. Teksty nie mogą być umieszczane na tle, które nie jest jednolite lub takie, które zaburza kontrast oraz powoduje jego nieczytelność. Obrazki i wzory umieszczone w tle znacząco zaburzają percepcję tekstu.

W podręcznikach szkolnych należy unikać justowania tekstu (wyrównania do prawego i lewego marginesu). Tekst jest wówczas bardziej elegancki wizualnie, jednak odbywa się to kosztem czytelności. Dłuższe partie tekstu justowanego są zwykle trudne w odbiorze dla uczniów z dysleksją (*Zasady konstruowania tekstu łatwego w czytaniu* 2012). Podobnie zakłócające percepcję może być dzielenie wyrazów. W podręcznikach szkolnych należy zatem unikać przeniesień wyrazów między liniami.

Każdy nowy wątek, myśl czy zagadnienie powinny zaczynać się od nowego wiersza. Dzielenie dłuższych fragmentów tekstu na mniejsze części sprawia, że odbiorca łatwiej odnajduje w nim najistotniejsze elementy. Wprowadzone nagłówki i śródtytuły powinny być krótkie, jasne i opisujące precyzyjnie to, czego dotyczy dany fragment tekstu. Na wizualną objętość tekstu mają także duży wpływ zastosowane w podręczniku marginesy. W młodszych klasach powinno się je zostawić niezapisane, natomiast w starszych mogą służyć do umieszczania informacji, które autor postanowił wyrazić wyodrębnić.

Wydawcy oraz autorzy podręczników szkolnych powinni opierając się na powyższych wytycznych sami wypracowywać zasady, które ułatwią czytelnikowi odnajdywanie informacji najbardziej istotnych z punktu widzenia danego zagadnienia. Konieczne są w tym zakresie ujednolicenia i konsekwencja w realizowaniu ich w całej pozycji.

## **2. Funkcje i właściwości ilustracji**

Do ilustracji, czyli komunikatów wizualnych zaliczamy: obrazy, rysunki, fotografie, grafy, tabele, schematy, wykresy, i inne materiały ikonograficzne. Pełnią one w podręcznikach szkolnych następujące funkcje:

### **a) Funkcja informacyjna (poznawcza)**

Ilustracja zamieszczona w podręczniku, powinna przede wszystkim wzbogacać wiedzę ucznia i przekazywać treści istotne. Aby skutecznie wypełniać tę funkcję, powinna być czytelna i możliwa do jednoznacznego zinterpretowania. Każda z zamieszczonych w podręczniku ilustracji powinna być podpisana. Podpisy powinny być zwarte, precyzyjne i jednolite w całej publikacji.



### **b) Funkcja upogładawiająco-wzmacniająca**

Ilustracje muszą być merytorycznie spójne oraz logicznie powiązane z przekazem słownym. Powinny jako całość stanowić ważny przekaz zarówno pod względem merytorycznym jak i estetycznym. Tym samym ilustracje przyczyniają się do pełniejszego zrozumienia przekazywanych treści. Aby spełnić kryterium spójności przekazu, ilustracje muszą znajdować się w bliskiej odległości od powiązanego z nimi tekstu. Niedopuszczalne jest umiejscowienie ilustracji na innej stronie niż powiązany z nią tekst.

### **c) Funkcja motywacyjno-emocjonalna**

Zamieszczone w podręcznikach obrazki, rysunki czy fotografie, niosą ze sobą „ładunek” emocjonalny. Obraz przemawia do odbiorcy o wiele silniej, niż przekaz słowny. Dlatego szczególnie ważny jest dobór ilustracji odpowiadających treści tekstu i wzbogacających ją. Środki ikonograficzne powinny być dobrane tak, aby ich przekaz wywoływał emocje zamierzone przez autora podręcznika. W doborze określonych ilustracji powinien być uwzględniony także komponent motywacyjny. Zamieszczony w podręczniku obraz powinien motywować odbiorcę do dalszych poszukiwań i w konsekwencji prowadzić do pogłębienia wiedzy.

### **d) Funkcja operacyjna**

Ilustracje pełnią funkcję operacyjną wówczas, gdy stanowią materialną podstawę fizycznych czynności poznawczych (uczeń może wykonywać wszelkiego rodzaju manipulacje na przedmiotach przedstawionych obrazowo, prowadzące do przekształcania cech fizycznych tych przedmiotów) i logicznych (ilustracje są podstawą takich działań, jak: porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie; rozwijają procesy spostrzegania oraz myślenia wyobraźniowego i pojęciowego). Aby funkcja ta została spełniona do przedstawień obrazowych powinny nawiązywać zamieszczone w podręczniku pytania i polecenia (K. Gąsiorek i in. 2013, s. 14).

Podstawą wypełniania poszczególnych funkcji, przez zamieszczone w podręcznikach ilustracje jest spełnienie dodatkowych warunków i kryteriów związanych z:

- kompozycją całego podręcznika oraz poszczególnych stron,
- kolorystyką używaną w podręczniku,
- kontrastem i tłem,
- realizmem przedstawianych obrazów.

Podręcznik szkolny powinien być całością zarówno pod względem spójności tekstu z ilustracjami, jak również wszystkich ilustracji w nim zamieszczonych. Sposób rysowania, kreska, kontur, wygląd graficzny powinien być jednolity w całym podręczniku. Brak

spełnienia tego kryterium, w konsekwencji powoduje koncentrację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na mało istotnych szczegółach dotyczących różnic pomiędzy poszczególnymi ilustracjami. W szczególności dotyczy to tych uczniów, którzy mają problemy z prawidłowym spostrzeganiem wzrokowym i interpretacją obrazów (np. z zaburzoną integracją sensoryczną, ze spektrum autyzmu).

Zamieszczenie na jednej stronie zbyt dużej liczby elementów, które różnią się kształtem, kolorem, kreską, sposobem przedstawienia ilustracji, powoduje „chaos informacyjny” w umyśle odbiorcy. W konsekwencji prowadzi to do niepotrzebnego rozproszenia uwagi ucznia i osłabienia jego koncentracji. Poszczególne strony w podręczniku, powinny być przygotowywane z jak największą starannością.

## **Część II**

### **Wskazówki dla autorów i wydawców podręczników szkolnych dotyczące opracowania tekstów dostosowanych do rozwoju językowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu**

#### **Wprowadzenie**

Od wielu dziesięcioleci w środowiskach polskich pedagogów specjalnych mówi się o pilnej potrzebie przygotowania tzw. łatwych podręczników, materiałów pomocniczych i specjalnych opracowań tekstów literackich w postaci uproszczonej językowo, przeznaczonych dla uczniów, którzy nie są w stanie czytać – z pełnym rozumieniem znaczenia oraz sensu – tekstów przeznaczonych dla uczniów sprawnych. Tego typu „łatwe podręczniki” i „łatwe książki” są wydawane w innych krajach i cieszą się powodzeniem. Główne motywy tego postulatu są następujące:

- a) przeświadczenie, że deficytów językowych osób z opóźnieniami rozwoju mowy spowodowanych uszkodzeniami słuchu lub innymi uszkodzeniami i zaburzeniami czynności organizmu, nie da się usunąć ani zmniejszyć, trzeba zatem pogodzić się z nimi i udostępnić uczniom przynajmniej część wiedzy w postaci tekstów specjalnie zaprojektowanych i napisanych;
- b) przeświadczenie, że czytanie i ćwiczenia językowe oparte na tekstach pisanych mogą przyczynić się do usunięcia lub zmniejszenia deficytów kompetencji i sprawności językowych.

Sam postulat zawiera w sobie cel nadrzędny, którym jest udostępnianie wszystkim uczniom wiedzy w sposób dostosowany do poziomu ich potencjału poznawczego. Jednakże nieprzemysłana, pozorna realizacja tego celu jest obciążona poważnym zagrożeniem dla rozwoju adresatów proponowanego działania, zwłaszcza przy uproszczonym lub schematycznym jego rozumieniu. Czytanie wyłącznie tekstów „łatwych” może przyczynić się do zubożenia języka ucznia do poziomu swoistego „kodu ograniczonego” i do jego regresji intelektualnej. Natomiast pozorne udostępnianie, polegające na skracaniu tekstów

i przypadkowym wybieraniu fragmentów prowadzi nie do ułatwienia odbioru, ale wprost przeciwnie: do utrudnienia dostępu do treści tekstu.

Celem tej części niniejszej pracy jest wstępne określenie zadań dla twórców podręczników adresowanych do uczniów z deficytami rozwoju językowego i spowodowanymi przez nie trudnościami w czytaniu. Przygotowanie podręczników dostosowanych do specjalnych potrzeb tej grupy odbiorców, można wykonać na dwa sposoby:

- a. przygotowując odrębne podręczniki dla uczniów szkół specjalnych pracujących w systemie segregacyjnym, które mogą być również wykorzystywane w nauczaniu indywidualnym lub w indywidualnej rewalidacji;
- b. modyfikując i przystosowując w sposób specjalistyczny podręczniki przeznaczone dla uczniów szkół ogólnodostępnych.

Proponowane standardy dostępności opierają się na założeniu, że dla grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami powinny być przygotowane specjalistyczne wersje tych samych podręczników, których używają ich sprawni koledzy. Powinny to być podręczniki, których zasadnicza treść jest taka sama, a szczegółowe ujęcie tematu, forma językowa i środki edytorskie są zmodyfikowane tak, aby osoby z trudnościami w percepcji uzyskały jak najpełniejszy dostęp do najważniejszych elementów treści. Modyfikacja podręcznika powinna umożliwiać uczenie się, czyli wykonywanie nowych zadań z uwzględnieniem strefy najbliższego rozwoju. Przygotowaniem specjalistycznych wersji podręczników powinny zająć się zespoły specjalistów doskonale znających zarówno specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne tej grupy osób, jak i problematykę nauczanego przedmiotu.

Najsilniejszym argumentem przemawiającym za koniecznością przygotowania specjalistycznych wersji podręczników jest fakt, że posługiwanie się podręcznikami zupełnie innymi niż te, których używają wszyscy uczniowie w sytuacji edukacji włączającej lub integracyjnej praktycznie wyłącza dziecko z toku zajęć realizowanych w klasie, stawiając je w sytuacji inności i wykluczenia. Powoduje również trudność emocjonalną, zarówno dla niego, jak dla pozostałych członków grupy klasowej.

Wskazówki dla twórców specjalistycznych wersji podręczników zostaną przedstawione w ujęciu analogicznym do zawartych w części pierwszej i będą miały charakter uzupełnień wskazówek, które tam zostały sformułowane. Wymagania dotyczące wszystkich podręczników szkolnych dotyczą bowiem również wersji specjalistycznej, przystosowanej do specjalnych potrzeb odbiorców.

## **Rozdział I**

### **Wiedza o trudnościach rozwojowych i edukacyjnych adresatów jako podstawa modyfikacji podręcznika**

Przygotowując zmodyfikowaną wersję podręcznika należy czynić to ze świadomością, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, do których taki podręcznik jest adresowany, stanowią bardzo zróżnicowaną grupę. Należy wziąć zatem pod uwagę najistotniejsze obszary funkcjonowania, które wpływają na efektywność przyswajania i wykorzystywania wiedzy zawartej w podręcznikach w zależności od rodzaju dysfunkcji. Warto też podkreślić, że nie jest w pełni możliwe przygotowanie podręcznika, który będzie w stanie zaspokoić w jednakowym stopniu potrzeby wszystkich uczniów, u których występują nieprawidłowości rozwojowe i będące ich wynikiem trudności edukacyjne. Planowanie modyfikacji wymaga uwzględnienia najważniejszych aspektów zaburzeń rozwojowych.

#### **1. Aspekt sensoryczny**

Komponent sensoryczny w procesie czytania dotyczy zaangażowania zmysłów wzroku i słuchu w procesie wzrokowego rozpoznawania symboli graficznych, jakimi są litery i przyporządkowywania im odpowiednich fonemów (głosek). Wiadomo, że w tym obszarze może pojawić się problem, zarówno u uczniów z uszkodzeniami słuchu, u których ograniczony dostęp do struktury fonologicznej języka mówionego (K. Krakowiak, 1994, 1995, 2012; M. Z. Kurkowski, 1995) zdecydowanie utrudnia swobodne przetwarzanie grafemów na fonemy, jak i u uczniów z afazją/niedokształceniem mowy o typie afazji, którzy w zależności od dominacji objawów w zakresie ekspresji lub też impresji mowy mają zaburzenia o charakterze werbalnej agnozji słuchowej, dyspraksji werbalnej, czy też problemy w programowaniu fonologicznym, uniemożliwiające skuteczną naukę czytania (Z. Kordyl, 1968, I. Styczek, 1979, A. Herzyk, 1992, G. Jastrzębowska, 2001). Nieco inne przyczyny specjalnych potrzeb sensorycznych leżą u podstaw trudności w czytaniu u uczniów z dysleksją (L. C. Ehri, 1989; M. Arguin, D. Bub, J. Bowers, 1998; F. R. Vellutino, i in. 2004; M. Ahissar, i in., 2006; J. Bergmann, H. Wimmer, 2008), czy też specyfiki przetwarzania bodźców u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

## 2. Aspekt językowy

Należy pamiętać, że czytanie jest umiejętnością, do której kształtowania się niezbędny jest język. Jedynie prawidłowy rozwój języka dźwiękowego na wszystkich jego poziomach (fonologicznym, morfologicznym, składniowym, leksykalnym) może zapewnić dostęp do struktury języka pisanego, jako kodu wtórnego wobec języka fonicznego, i pozwolić na jej rozszyfrowanie oraz dotarcie do znaczenia. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, u których rozwój językowy nie przebiega prawidłowo (m. in. uczniowie z uszkodzeniami słuchu, z afazją/niedokształceniem mowy o typie afazji, z niepełnosprawnością intelektualną) mając znacznie uboższe, zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym, doświadczenia w posługiwaniu się językiem (ustalanie znaczeń, rozszyfrowywanie struktury gramatycznej: składnia i fleksja, odkrywanie zasad dialogu) nie są w stanie dokonać rozszyfrowania jego formy pisanej. Modyfikacja treści tekstów podręcznikowych może pomóc, nie tylko w opanowywaniu umiejętności czytania, ale również w kształtowaniu się języka dźwiękowego. Nie sposób w tym miejscu nie odnieść się do sytuacji osób niesłyszących, które posługują się językiem migowym. Język ten, jak wiadomo, nie ma formy pisanej, nie może więc stanowić pełnowartościowego klucza dostępu do słowa drukowanego, za pomocą którego zakodowana została struktura polskiego języka fonicznego.

Badania nad przyswajaniem umiejętności czytania przez osoby niesłyszące, zwłaszcza te, których głównym środkiem porozumiewania się jest język migowy, budzą wiele kontrowersji. Faktem jest natomiast, że poziom opanowania tej umiejętności przez wspomnianą wyżej grupę, po ukończeniu edukacji, jest porównywalny z poziomem, jaki osiągają uczniowie słyszący klasy trzeciej lub czwartej szkoły podstawowej (J. A. Holt 1993, S. Wolk, T. E. Allen 1984, C. Traxler 2000, Gallaudet Research Institute 2005, S. T. Monreal, R. S. Hernandez 2005, L. N. Wauters i in. 2006 za: P. Miller 2010; S. Goldin-Meadow, R. I. Mayberry 2001).

P. Miller (2004, 2005, 2007), na podstawie przeprowadzonych badań, stwierdził, że osoby niesłyszące, które nie mają dostępu do warstwy fonologicznej języka dźwiękowego, do rozszyfrowywania słów wykorzystują wiedzę ortograficzną. Wystarcza to wprawdzie do odszyfrowania znaczenia pojedynczych słów lub prostych zestawień, natomiast nie pozwala na odkrycie sensu tekstu o złożonej strukturze składniowo-semantycznej (P. Miller 2005, 2010, P. Miller i in., 2013). Autor zakłada, że proces docierania do rozumienia czytanych treści wymaga dostępu do struktury składniowej i semantycznej języka. Przypuszczenie to

potwierdziły kolejne eksperymenty, pozwalające sformułować ważny wniosek, że dla zrozumienia czytanego tekstu niezbędna jest interioryzacja struktury syntaktycznej języka fonicznego (P. Miller 2005, 2010, P. Miller i in., 2013).

### **3. Aspekt poznawczy**

Na czytanie w aspekcie procesów poznawczych zwrócił uwagę W. Kintsch (2013). Według wspomnianego autora zakres poznania jest niezwykle szeroki, począwszy od percepcji zmysłowej, aż po procesy myślowe pozwalające planować, organizować oraz wykorzystywać określone strategie do rozwiązywania problemów. Czytanie polega na odkryciu sensu czytanego tekstu, co można uzyskać jedynie w kontekście integracji wiedzy o świecie, którą dysponuje osoba czytająca z językową analizą tekstu. Zatem w odniesieniu do wymienianych już wielokrotnie grup uczniów z deficytami komunikacji językowej, konieczna staje się taka modyfikacja treści i sposobu ich udostępnienia, która proces integracji uczyni możliwym.

### **4. Aspekt emocjonalny i społeczny**

Niemniej istotne od wyżej wymienionych są czynniki emocjonalne i społeczne, związane z uruchomieniem mechanizmów motywacyjnych, zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (E. Ch. Cheek, R. F. Flippo, J. D. Lindsey, 1997). Nie ulega wątpliwości, że w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi aktywizacja takich aspektów, jak zainteresowanie czynnością czytania, właściwe nastawienie do czytania oraz poczucie własnej skuteczności, może okazać się ważną zachętą do podejmowania wysiłków związanych z pokonywaniem trudności w czytaniu. Warto pamiętać, że odpowiednio przygotowany podręcznik stanowi jedynie jedno ze źródeł motywacji, drugim natomiast jest nauczyciel (R. B. Ruddel, N. J. Unrau, 2013), który mając do dyspozycji zmodyfikowany podręcznik, musi jednak pamiętać, że nie zastąpi on refleksyjnych, opartych na znajomości ucznia, działań ukierunkowanych na znalezienie sposobów indywidualizacji wymagań.

## Rozdział II

### Rodzaje i sposoby specjalistycznej modyfikacji podręcznika

#### 1. Modyfikacje treści

##### A. Dobór najistotniejszych elementów

W podręczniku powinny zostać zachowane wszystkie obligatoryjne elementy struktury tekstu podręcznika podstawowego. Modyfikacji wymaga natomiast kompozycja tekstu. Struktura treści powinna składać się z następujących części:

1. Głównej (informacyjnej), do której zalicza się tekst podstawowy zaopatrzonej w niezbędne wyjaśnienia, ilustracje. Elementami obowiązującymi powinny być:
  - a) jasno sformułowany temat,
  - b) słowniczek nowych pojęć z prostymi wyjaśnieniami,
  - c) tekst podstawowy - napisany dostępnym językiem, zawierający najistotniejsze informacje.
2. Uzupełniającej, pełniącej rolę uzupełnienia ewentualnych luk w wiadomościach oraz integracji wiedzy już zdobytej z nowo poznaną.
3. Utrwalającej, do której zalicza się zadania i ćwiczenia dla ucznia.

Zadania i ćwiczenia utrwalające podstawową wiedzę i umiejętności powinny mieć atrakcyjną, zróżnicowaną formę, która pozwoli na wielokrotne powtarzanie i utrwalanie treści zawartych w tekście podstawowym oraz takich, które wiążą się z danym tematem, a zostały omówione wcześniej. Zadania i ćwiczenia powinny sprzyjać dogłębnej analizie treści (odkrywanie głównej myśli tekstu, wyszukiwanie informacji na określony temat i wypowiedzianych nie wprost, wnioskowanie na podstawie wcześniejszego fragmentu tekstu, rozpoznawanie informacji prawdopodobnych i fikcyjnych).

##### B. Modyfikacje ilościowe

Jak już wcześniej wspomniano teksty informacyjne powinny zawierać najistotniejsze, ułożone w przejrzysty, logiczny schemat informacje, nie powinny zawierać zbędnych powtórzeń, niepopartych odpowiednimi przykładami uogólnień, dygresji niezwiązanych bezpośrednio z omawianą tematyką.

W przypadku podręczników do przedmiotów matematyczno-przyrodniczych należy zamieszczać więcej schematów, ilustracji oraz zdjęć wyjaśniających omawiane zagadnienia



zjawiska. W podręcznikach dostosowanych można pominąć niekonieczne teksty źródłowe zawierające archaiczne słownictwo oraz nieużywane we współczesnej polszczyźnie struktury składniowe.

### **C. Modyfikacje jakościowe**

Teksty i ćwiczenia powinny być o tej samej tematyce, ale w formie dostosowanej do możliwości językowych i poznawczych ucznia. Pozwoli to uczniowi „polubić” czytanie, ponieważ już pierwsze teksty będą zrozumiałe i – co jest bardzo istotne – takie same jak jego kolegów. Uczeń będzie mógł włączyć się w tok lekcji, a odpowiednio przygotowany materiał zapobiegnie przeciążeniu dziecka.

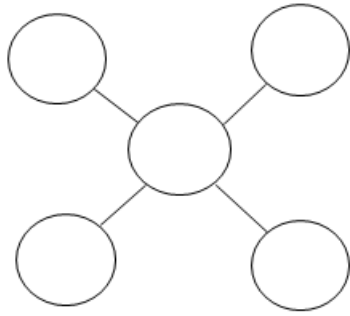
W podręczniku do nauczania matematyki dla uczniów klas I-III modyfikacje powinny dotyczyć stopnia trudności wykonywanych działań, należy opierać się na prostych rachunkach (mniejsze liczby, prostsze technicznie obliczenia), by do podejmowania prób rozwiązań nie zniechęcić uczniów, którzy nie opanowali dotąd tabliczki mnożenia, czy nie posługują się algorytmem działań na ułamkach. Modyfikacji, zarówno dla uczniów młodszych, jak i starszych, powinna też ulec treść zadań tekstowych, w taki sposób, aby uczniowi łatwo było odkryć kolejność etapów działania prowadzących do rozwiązania.

### **D. Modyfikacja logicznej struktury tekstu i kompozycja tekstu**

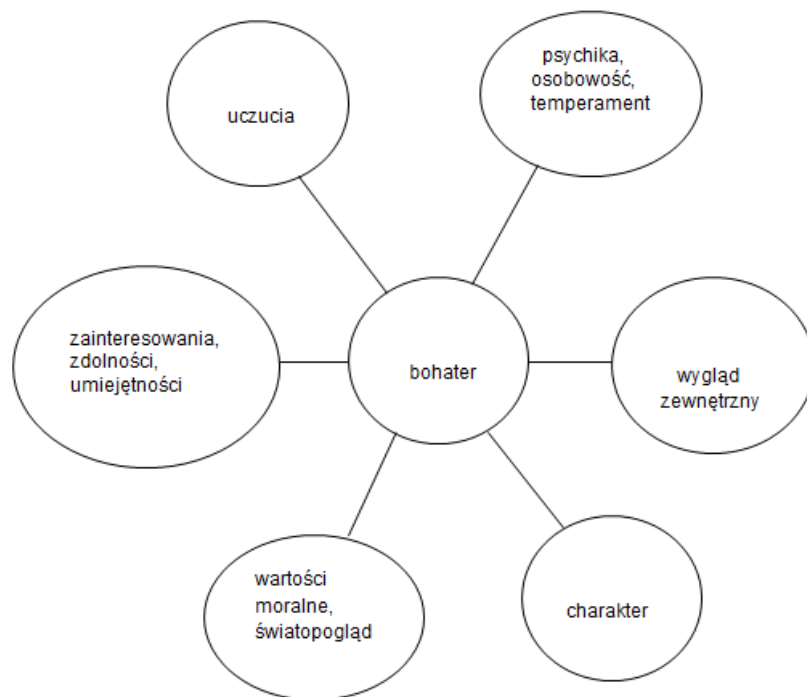
Podręczniki dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu powinny zawierać gotowe schematy umożliwiające uczniom odkrywanie zależności przyczynowo-skutkowych, czasowo-przestrzennych oraz ułatwiające wnioskowanie, argumentowanie, porównywanie, formułowanie sądów, a także wartościowanie na podstawie analizy treści.

W celu uporządkowania wiedzy ucznia, można wykorzystywać zaproponowane przez R. J. Marzano (1992, za: R. J. Marzano, D. E. Paytner 2004) graficzne wzory, ułatwiające tworzenie sieci twierdzeń. Ważne jest, aby treści zawarte w tekście charakteryzowały się taką strukturą logiczną, która da się łatwo wpisać w określony schemat.

Porządkowanie informacji dotyczących określonych zdarzeń czy osób ułatwi, zaprezentowany poniżej, wzór opisowy.



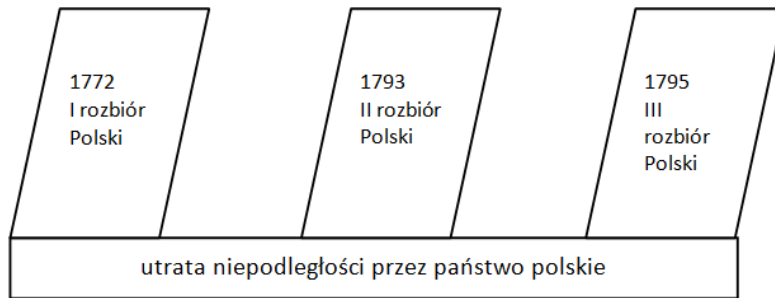
Wzór ten można zastosować np. do przygotowania informacji dotyczących charakterystyki bohatera literackiego lub postaci historycznej. Należy wówczas zaproponować uczniowi schemat wyszukiwania w tekście informacji dotyczących np. wyglądu zewnętrznego, charakteru, psychiki, osobowości, temperamentu, uczuć, zainteresowań, zdolności, umiejętności oraz wartości moralnych i światopoglądu.



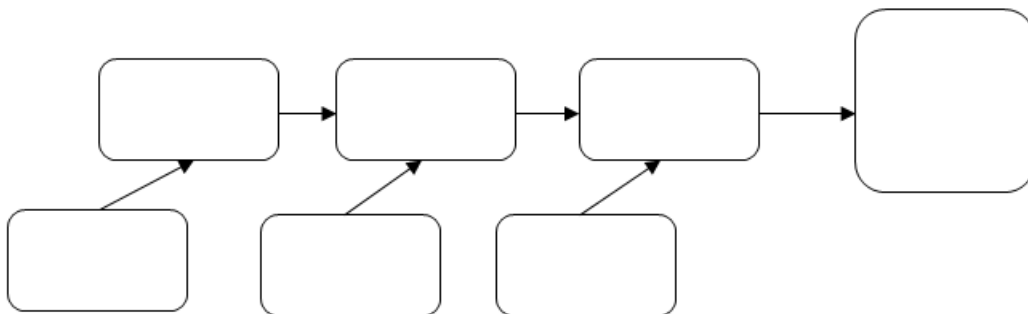
W celu chronologicznego uporządkowania wydarzeń można wykorzystać wzór sekwencyjny.



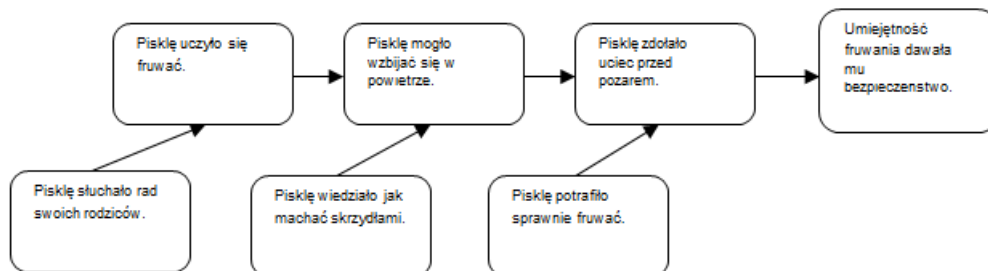
Wzór ten ułatwi uczniowi zapamiętanie kolejności zarówno wydarzeń historycznych, jak i sekwencji zdarzeń opisanych w tekście.

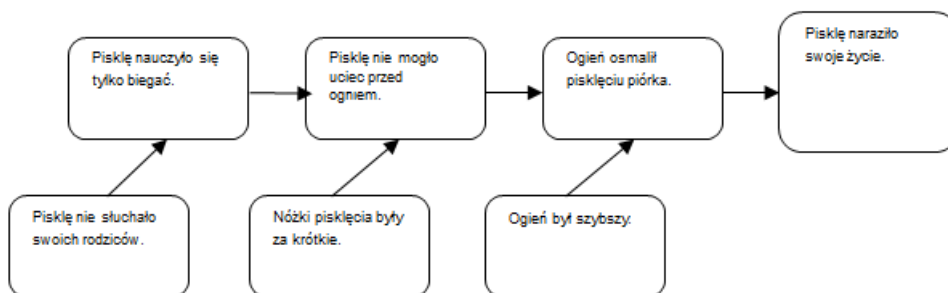


W odkryciu prostych i złożonych zależności przyczynowo-skutkowych może pomóc poniższy schemat, pokazujący w sposób przejrzysty związek między działaniami i ich efektami.

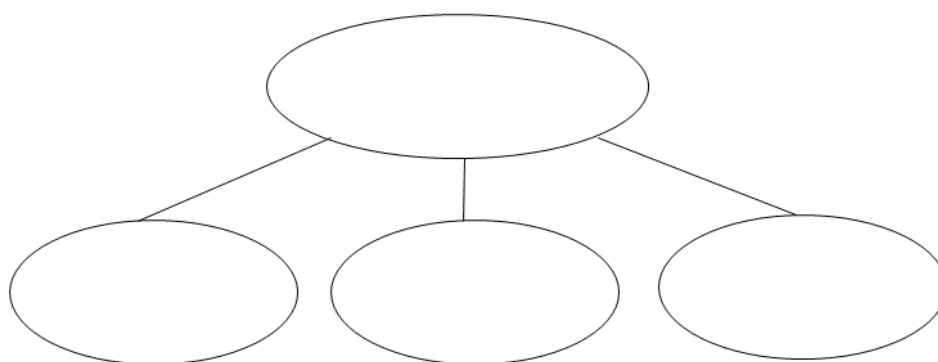


Powyższy wzór graficzny można zastosować do analizy porównawczej zawartych w tekście związków przyczynowo-skutkowych.





Do porządkowania informacji służących rozwiązaniu określonego problemu można wykorzystać wzór, którego postać graficzną zaprezentowano poniżej.



Schemat ten pozwala uczniowi wyodrębnić czynniki, które wpływają na analizowany problem.



Zaproponowane powyżej schematy mają służyć nie tylko uporządkowaniu wiedzy, ale także motywować ucznia do tworzenia własnych wypowiedzi w oparciu o treści zawarte w podręczniku.

## 2. Modyfikacje języka

Jednym z głównych problemem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest rozumienie tekstów mówionych i pisanych. Wynika to ze specyficznych cech rozwoju językowego tych uczniów. Atrybutami odbiorcy koniecznymi do zrozumienia tekstu są inteligencja, pamięć i zdolność koncentracji uwagi. Osoby z trudnościami w komunikacji językowej, nawet jeśli spełniają te warunki, to nadal mogą mieć trudności z rozumieniem czytanej wypowiedzi, gdyż poziom ich rozwoju językowego jest znacznie opóźniony w stosunku do rówieśników.

Dużą trudność stanowi dla nich fleksja i słowotwórstwo (M. Korendo 2009; E. Muzyka-Furtak 2010; R. Kołodziejczyk 2015). Trudności w zakresie przyswajania reguł morfologicznych są u tych dzieci określane jako rodzaj „ślepoty” na wybrane cechy gramatyczne. Powodują one konieczność uczenia się form wyrazu jak nowych leksemów, ograniczają swobodę w wydobywaniu potrzebnych leksemów ze słownika umysłowego i wpływają na zakłócenia w stosowaniu reguł i wyborze słów. Osoby z tym zaburzeniem stopniowo opanowują trudne dla siebie reguły, ale stosują je w sposób mniej twórczy (A. Maciejewska 2015, s. 106). Innym rodzajem trudności jest rozumienie i stosowanie zaimków, przyimków i spójników, a w konsekwencji rozumienie i wyrażanie relacji czasowych, przestrzennych, wynikowych i przyczynowych (M. Korendo 2009; K. Krakowiak 2015; R. Kołodziejczyk 2015).

Zatem w modyfikacji podręcznika podstawowego należy, uwzględniając te trudności, zastosować różnorodne metody wspomagające czynności rozumienia tekstu. Istnieją dwa sposoby wspomagania czynności rozumienia. Po pierwsze można przekształcić cały tekst tak, aby był łatwiejszy do zrozumienia (tzw. tekst uproszczony, dostosowany). Po drugie można wykorzystać specjalne ćwiczenia, które pomogą zrozumieć treść czytanego tekstu.

W tekstach głównych należy stosować język uniwersalny oraz staranną, tzw. szkolną odmianę języka polskiego, bazującą na znanym dziecku języku potocznym, w formie dostosowanej do poziomu praktycznej znajomości języka uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dostosowanie dotyczy doboru słownika oraz struktur gramatycznych tak, aby treść tych tekstów była możliwa do samodzielnego czytania i rozumienia przez ucznia. Teksty źródłowe wymagają zastosowania ćwiczeń pomagających zrozumieć treść poszczególnych słów, zdań i całych tekstów.

Tekst uproszczony (tekst dostępny językowo) – jest to tekst będący nośnikiem najważniejszych informacji, sformułowany w sposób zrozumiały dla dziecka

z niepełną kompetencją językową, jednocześnie taki, który jest o stopień trudniejszy od prezentowanego przez dziecko poziomu rozwoju językowego (D. Dańska, M. Krawiec 2006).

W ocenie czytelności tekstów podręczników przeznaczonych dla uczniów z trudnościami w komunikowaniu się językowym, najistotniejszymi wskaźnikami są:

1. Stopień skomplikowania składniowego wyrażony długością zdania, który jest mierzony liczbą wyrazów lub składników, przeciętną krotnością złożenia zdań, procentem zdań wielokrotnie złożonych, udziałem form analitycznych, nienaturalnym szykiem wyrazów, udziałem zdań lub elementów wtrąconych. Ponieważ zachodzi ścisła korelacja między długością zdania a jego komplikacją składniową, można więc w ocenie skomplikowania składniowego skupić się na ocenie jednego czynnika, czyli długości zdania mierzonego w wyrazach.
2. Długość wyrazów – to wskaźnik, który, uwzględniając specyfikę języka polskiego jako fleksyjnego oraz niską świadomość morfologiczną, fleksyjną i słowotwórczą potencjalnych odbiorców tekstów, musi być oceniany inaczej. Długość wyrazu wyrażona liczbą sylab lub liter nie może być mierzona w swej wersji słownikowej, jak to sugerują wytyczne do badań statystycznych w tym zakresie, ale musi uwzględniać także różne formy odmiany wyrazów zastosowanych w tekście. We współczesnej polszczyźnie zaczyna dominować tendencja do skracania liczby wyrazów używanych w tekście kosztem ich wydłużania (np. poprzez tworzenie złożzeń, dodawanie przyrostków i przedrostków). Język staje się wtedy ciężki, a wyrazy coraz mniej zrozumiałe. W języku polskim za wyrazy trudne uważa się wyrazy zapożyczone, abstrakcyjne, terminologiczne, rozbudowane przedrostkami i przyrostkami konstrukcje słowotwórcze, wielosylabowe. Dla uczniów z trudnościami tę listę należy poszerzyć jeszcze o wyrazy rzadko używane, nieutrwalone w ich systemie leksykalnym. Wszystkie one zazwyczaj są wyrazami długimi, a więc długość wyrazu można uznać za główne kryterium oceny stopnia trudności wyrazów.

Przykładem badań w tym zakresie są wyniki analizy porównawczej tekstów podręczników szkolnych dla uczniów słyszących i niesłyszących przeprowadzone przez M. Korendo (2009). Autorka, badając poziom czytelności tekstów z zastosowaniem polskiej adaptacji wzoru C. H. Björnssona wykazała, że podręczniki szkolne często nie uwzględniają poziomu rozwoju językowego odbiorców. Np. wskaźnik czytelności tekstu podręcznika do historii dla uczniów słyszących II klasy gimnazjum był zbliżony do wskaźnika tekstu naukowego. Natomiast podręcznik do historii dla uczniów niesłyszących II klasy gimnazjum miał wskaźnik czytelności niewiele niższy niż wskaźnik podręcznika dla

uczniów słyszących I klasy gimnazjum, ale również aż o 10 punktów wyższy niż wskaźnik podręcznika dla uczniów niesłyszących I klasy gimnazjum. Jest to bardzo duża różnica w zakresie czytelności tekstu, który według badań uczeń osiąga w ciągu pięciu lat nauki. O tym, że teksty podręczników, szczególnie do II klasy gimnazjum były poza zasięgiem percepcyjnym odbiorców, świadczyły słabe wyniki zadań sprawdzających rozumienie czytanych tekstów (patrz M. Korendo 2009).

Warto zachęcić autorów i wydawców podręczników do testowania dostępności tekstów podręczników, na przykład z zastosowaniem metody W. Taylora (W. Pisarek 2007, s. 247-249), która pozwala zweryfikować czytelność tekstu. Polega ona na celowym usunięciu z tekstu co piątego słowa i sprawdzeniu, jak reprezentanci konkretnej grupy czytelników radzą sobie z uzupełnianiem powstałych luk w czytaniu tak spreparowanego tekstu. Z liczby poprawnie uzupełnionych słów wnioskuje się o poziomie czytelności tekstu. Dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi można zastosować ułatwienie, podając w ramce pominięte wyrazy (we właściwej lub podstawowej formie fleksyjnej). Konieczne wydaje się również opracowanie procedur, które pozwolą sprawdzić poziom czytelności tekstów podręczników przed dopuszczeniem ich do wykorzystywania w szkołach.

Doświadczenie pokazuje, że najczęściej modyfikacji wymagają podręczniki przeznaczone dla uczniów klas I-III, gdyż jest to okres intensywnego wyrównywania deficytów rozwojowych. Odpowiednio zorganizowany proces edukacyjny wielu uczniom z tej grupy stworzy szansę na pokonanie trudności.

Teksty z podręcznika podstawowego, które są zbyt trudne pod względem leksykalnym, składniowym i stylistycznym, należy zatem w podręcznikach zmodyfikowanych przeredagować w taki sposób, aby trudne słownictwo zastąpić w miarę możliwości łatwiejszym, skomplikowane struktury składniowe przekształcić w jedną lub kilka struktur prostszych, styl naukowy przekształcić w styl uniwersalny.

Teksty z podręcznika podstawowego, które są zbyt obszerne można skrócić, wybrać fragment, pod warunkiem, że nie stracą one w ten sposób swojej wartości edukacyjnej i wychowawczej. Jeśli do zmodyfikowanej wersji podręcznika wybrano fragment tekstu, to pozostała część tekstu, do którego mają dostęp wszyscy uczniowie, należy streścić używając języka uniwersalnego. Trzeba pamiętać, że fragmenty wyrwane z kontekstu nie są wcale łatwiejszą lekturą dla ucznia z trudnościami. Fragment tekstu może przeczytać osoba, która poprawnie posługuje się językiem, ma wiedzę na określony temat. Natomiast dziecko, które uczy się języka, powinno otrzymać tekst dostępny – spójną całość.

Polecenia z podręcznika podstawowego zapisane w sposób skomplikowany należy przekształcić tak, żeby każda część polecenia była oddzielnym zdaniem. Polecenia powinny być sformułowane z zastosowaniem czasownika w drugiej osobie liczby pojedynczej w trybie rozkazującym (np. odpowiedz..., podkreśl..., przeczytaj...).

Podręcznik w wersji zmodyfikowanej musi zawierać zadania wspomagające rozumienie tekstu. Zadania wspomagające należy podzielić na: przygotowujące (przeznaczone do wykonania przed przeczytaniem tekstu) oraz utrwalające (do wykonania po przeczytaniu tekstu).

Wśród zadań przygotowujących powinny pojawić się np. streszczenia tekstów źródłowych, przygotowanie słowniczka nowych pojęć do tekstu, opracowanie krótkiej informacji na temat kontekstu historycznego utworu, zaproponowanie wykonania doświadczenia lub eksperymentu.

Pod każdym tekstem powinny zostać zaproponowane ćwiczenia i zadania ułatwiające i utrwalające rozumienie tekstu, np.: pytania pomocnicze, zadania polegające na porządkowaniu kolejności wydarzeń (np. uporządkowanie ilustracji lub zdań) oraz tworzeniu planu wydarzeń, zamieszczanie do uzupełnienia schematów logicznych, diagramów, wykresów, tabel służących do odkrywania związków przyczynowo-skutkowych oraz do rozwiązywania problemów, zamieszczanie zdań prawdziwych i fałszywych do wyboru. W podręczniku powinny znaleźć się pytania sprawdzające o różnym stopniu trudności.

Schemat pracy z poszczególnymi tekstami powinien być podobny w całym podręczniku, gdyż przewidywalność kolejnych czynności intelektualnych ułatwia pracę wielu uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. z autyzmem).

### **A. Modyfikacje materiału leksykalno-semantycznego**

Jak już wielokrotnie wspomniano język podręcznika (także jego zmodyfikowanej wersji) powinien być semantycznie s p ó j n y, tzn. poszczególne słowa powinny być używane zawsze w tym samym znaczeniu. Należy stosować słownictwo z tzw. minimum językowego, tzn. powszechnie używane, jednoznaczne, o najwyższej frekwencji i użyteczności w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, n i e z b ę d n e do wyjaśnienia przedstawianych treści. Należy unikać używania słów wieloznacznych, wyszukanych i rzadkich, regionalizmów, synonimów, neologizmów, wyrazów zapożyczonych, archaizmów, wulgaryzmów oraz związków frazeologicznych i metafor o niejasnym znaczeniu, a przede wszystkim ich użycia b e z o b j a ś n i a n i a znaczenia.

Potrzebę objaśniania z n a c z e n i a s ł ó w, która wynika z troski o d o s t ę p u c z n i a



do treści tekstów w podręczniku, należy włączyć w plan wprowadzania nowych słów, form słów, konstrukcji słowotwórczych, związków frazeologicznych, synonimów itd. Rozwagi i namysłu wymaga decydowanie o zasobie nowego materiału językowego i sposobie oraz kolejności jego wprowadzania w odniesieniu do podstawowego zasobu językowego.

Kolejność wprowadzania nowego materiału językowego wyznacza między innymi zasada stopniowania trudności. Na przykład, wprowadzając konstrukcje słowotwórcze warto zacząć od najłatwiejszych i najszybciej przyswajanych form deminutywnych (zdrobnienia). Oczywiście jest, że graficzne obrazowanie funkcjonalnego związku między formantami (oznaczonymi np. pogrubieniem czcionki w zapisie słowa) a ilustrowanym na obrazkach zróżnicowaniem wielkości zwierząt, ludzi, przedmiotów stanowi dla ucznia nieocenioną pomoc w jego zrozumieniu (E. Muzyka-Furtak 2010).

Objaśnianie i obrazowanie zróżnicowania fleksyjnych struktur wyrazów jest znacznie trudniejsze. Mnogość form deklinacyjnych i koniugacyjnych odmiennych części mowy powoduje, że dzieciom bardzo trudno odkryć wszystkie reguły, nie mówiąc już o wyjątkach od reguł. Dlatego na każdym etapie edukacji potrzebne są regularne ćwiczenia fleksyjne proponowane uczniom.

Należy pamiętać, że nie wystarczy wprowadzić nowe słownictwo, należy zadbać o wystarczającą liczbę okazji, żeby je utrwalić w różnych sytuacjach, kontekstach, aby na stałe wpisały się w siatkę pojęciową ucznia. Temu celowi będą służyć specjalne ćwiczenia słownikowe:

- a. dla uczniów młodszych: ćwiczenia w zakresie znajomości czasowników (wyjaśnianie czasowników w działaniu, poznawanie znaczeń czasowników o podobnym brzmieniu), ćwiczenia w zakresie używania zaimków, spójników i przyimków (określanie relacji czasowych, przestrzennych, przyczynowo-skutkowych, itp.), zagadki leksykalne, gry językowe połączone z działaniem, wdrażanie do wyszukiwania w tekście słów i zwrotów niezrozumiałych, ćwiczenia w dopasowywaniu właściwych form fleksyjnych wyrazów, itp.
- b. dla uczniów starszych: uzupełnianie brakującymi słowami luk w tekstach, ćwiczenia wykorzystujące wnioskowanie przez analogię w zakresie fleksji czy słowotwórstwa, ćwiczenia w zakresie rozumienia pojęć ogólnych i abstrakcyjnych, ćwiczenia wzbogacające zasób leksykalny o zwroty frazeologiczne, ćwiczenia kształtujące umiejętności samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji w różnych źródłach (encyklopedie, słowniki), ćwiczenia doskonalące umiejętność domyślania się znaczenia

słów na podstawie kontekstu, itp.

W ramach ćwiczeń ułatwiających uczniom odkrywanie i utrwalanie znaczeń słów warto zastosować tzw. strategie wzbogacania treści (D. Deutsch Smith 2009, s. 203 – 206):

- a. analiza cech semantycznych – ćwiczenie pomaga uczniom wzbogacić słownictwo przez wizualne opracowanie danego zagadnienia; pozwala łączyć dotychczasową wiedzę ucznia z nowymi informacjami przez przedstawienie zależności między wyrazami z danej dziedziny;
- b. sieć cech charakterystycznych - ćwiczenie pomaga identyfikować ważne aspekty słowa kluczowego, następnie umieszczać je w środku sieci, aby wokół niego gromadzić cechy charakterystyczne i grupować je ze względu na podobieństwo;
- c. diagram Venna – ćwiczenie polegające na zestawieniu podobieństw i różnic między znaczeniami i cechami charakterystycznymi dwóch pojęć, następnie na identyfikowaniu cech pojęć, umieszczaniu tych cech w odrębnych okręgach, a cech wspólnych w części wspólnej obu okręgów;
- d. drzewo wieloznaniowe – ćwiczenie pomocne uczniom w wizualizowaniu znaczenia słów. Polega na wpisaniu zidentyfikowanego pojęcia na pniu drzewa, a na gałęziach różnych definicji; dla każdego ze znaczeń słowa uczeń układa zdanie.
- e. plan tekstu i opowiadania – działania polegają na organizowaniu wiedzy wokół przewidywanych następstw dobrze znanych uczniom wydarzeń, następnie stworzeniu planu ułatwiającego zapamiętanie następstwa wydarzeń, wykorzystanie diagramu w postaci drzewa w celu przedstawienia opowiadania w formie hierarchicznej i uporządkowanie relacji występujących w opowiadaniu według grup i kolejności.

Więcej przykładów ćwiczeń można odnaleźć w literaturze (M. Krawiec, E. Kiraga 2006; M. Krawiec, D. Dańska 2012; D. Deutsch Smith 2009; Z. Orłowska-Popek 2011; E. Domagała-Zyśk 2013, 2014; Zeszyty ćwiczeń: Jesteś między nami 2014). Na końcu każdego rozdziału należy wprowadzić ćwiczenia sprawdzające rozumienie znaczenia słów, wyrażeń i tekstów.

## **B. Modyfikacje frazeologii**

Materiał frazeologiczny należy wprowadzać stopniowo, wykorzystując zasadę stopniowania trudności, uwzględniając wiedzę zawartą w I części poradnika. W pierwszej kolejności należy wprowadzać związki frazeologiczne o jasnej, przejrzystej strukturze i przejrzystości metaforycznej (porównania, zagadki słowne, żarty, rebusy językowe, przysłowia), przede wszystkim takie, z którymi dziecko spotyka się w swoim najbliższym

otoczeniu. Wprowadzony związek frazeologiczny powinien być wykorzystany wielokrotnie w podręczniku w różnych kontekstach, aby pokazać i utrwalić jego znaczenie oraz konteksty użycia.

W klasach młodszych związek frazeologiczny musi być wprowadzony w kontekście zapowiadającym jego przerośne znaczenie. Każda metafora, przysłowie, związek frazeologiczny musi być jednoznacznie wyjaśniony. Przy wyjaśnianiu materiału frazeologicznego pomocne są ilustracje, schematy, rebusy, czyli wszelkiego rodzaju wskazówki graficzne oraz scenki i dramy odgrywane przez dzieci. Bardzo ważne są przykłady pokazujące konteksty użycia danego powiedzenia lub przysłowia. Przy wyjaśnianiu najpierw należy odwołać się do znaczenia dosłownego, a następnie z wykorzystaniem różnych technik pomocniczych budować znaczenie figuratywne.

### **C. Sposoby wyjaśniania, ilustrowania i definiowania pojęć**

Wzbogacanie słownictwa jest bardzo ważnym elementem rozwoju poznawczego i językowego. Autorzy podręczników muszą zadbać o odpowiedni sposób wprowadzania i wyjaśniania nowego słownictwa specjalistycznego, rzadkiego lub o znaczeniu przerośnym. Ważna jest też świadomość, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują wyjaśnienia wielu takich słów, które wydają się znane. Potrzebna jest więc inna technika doboru słów i sposobów ich wyjaśniania. Nie znaczy to, że zasób słownictwa przez wszystkie lata edukacji będzie ograniczony. Od pierwszych lat nauki trzeba zadbać o systematyczne wprowadzanie i utrwalanie nowego słownictwa, tak, aby na wyższych etapach nauki, tzn. w szkole średniej, możliwe było stopniowe wprowadzanie naukowej odmiany polszczyzny, która w pełni będzie otwierać młodym ludziom możliwości dalszego kształcenia na poziomie wyższym oraz samodzielnego zdobywania wiedzy.

Definicje nowych, rzadziej używanych słów powinny mieć formę zdań. Ich znaczenia muszą być zilustrowane lub wyjaśnione w sposób jednolity, precyzyjny i ścisły, wykorzystując słownictwo jednoznaczne, uniwersalne bez używania specjalistycznej terminologii w samych wyjaśnieniach. W klasach młodszych rozumienie słów powinno być wspierane przekazem wizualnym w formie jednoznacznych ilustracji, a także poparte przykładami zaczerpniętymi z życia codziennego. Nowe pojęcia powinny być wprowadzane poprzez skojarzenie z już istniejącymi na zasadzie synonimu lub antonimu, co ułatwia włączenie do zasobu pamięciowego.

Informacja wyjaśniająca nowe słowa powinna znajdować się jak najbliżej miejsca użycia wyrazu w tekście: na marginesie, bezpośrednio pod tekstem, a nie np. na końcu

rozdziału czy podręcznika. W tekście zmodyfikowanym jest też możliwość zamieszczenia krótkiego wyjaśnienia w nawiasie, np. poprzez podanie jednego czy dwóch synonimów.

#### **D. Modyfikacje składni**

W tekstach podręczników zmodyfikowanych formy gramatyczne i zasady łączliwości wyrazów powinny być dostosowane do poziomu kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej uczniów, tzn. ułatwione w stosunku do tych, które zostały użyte w podręcznikach podstawowych.

Struktury składniowe, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, powinny ewoluować od prostych do coraz bardziej złożonych. Najwcześniej opanowywane są zdania pojedyncze (od prostych do coraz bardziej rozwiniętych), następnie zdania złożone współrzędnie, potem zdania złożone podrzędnie, wyrażające najbardziej skomplikowane relacje między zjawiskami rzeczywistości. Zdania wielokrotnie złożone, jako najtrudniejsze ze względu na połączenie stopnia złożoności ich budowy z długością, nie powinny pojawiać się w tekstach zmodyfikowanych. Podobnie, struktury niezdaniowe, które z kolei – choć mają krótką formę – są, wbrew pozorom, również trudne do zrozumienia, gdyż wymagają stosowania domysłu w celu uzupełnienia niewyrażonych słowem treści.

W tekście podstawowym powinny dominować wypowiedzi zdaniowe. Wypowiedzenia niezdaniowe są umotywowane w dialogach. Należy unikać równoważników zdań. Taka struktura jest nieprzejrzysta i nieczytelna.

W podręcznikach do klas młodszych należy stosować krótkie struktury składniowe, stopniowo je rozbudowywać w klasach starszych. Nie należy stosować zdań wielokrotnie złożonych, przestawni i innych skomplikowanych rodzajów szyku wyrazów, wieloznacznych wykładników spójności tekstu.

Związki logiczne w zdaniach i pomiędzy zdaniami muszą być przejrzyste. Szyk wyrazów w zdaniu musi być przejrzysty, czyli wyrazy, które są ze sobą powiązane znaczeniowo umieszcza się jak najbliżej siebie. Należy ograniczyć użycie zdań w stronie biernej, a także imiesłówów oraz rozbudowanych, skomplikowanych połączeń wyrazowych (*udzielić wsparcia, zam. pomóc*).

Ważne informacje należy umieszczać na początku lub na końcu wypowiedzenia. Polecenia muszą być formułowane w sposób jasny, jednoznaczny i prosty. Jeżeli jest potrzeba zastosowania rozbudowanego polecenia, należy je rozłożyć na kilka poleceń pojedynczych.

W podręcznikach zmodyfikowanych powinny znaleźć się ćwiczenia utrwalające umiejętność składniowe uczniów np.:

- tworzenie tytułów do obrazków, do tekstów, do fragmentów tekstów,
- konstruowanie odpowiedzi do pytań,
- układanie pytań do tekstu,
- tworzenie różnych konstrukcji zdaniowych wg wzoru, wykorzystując reguły analogii,
- ćwiczenia w uzupełnianiu składników spójności zdania (spójniki, przymki),
- ćwiczenia w uzupełnianiu konstrukcji składniowych o brakujące elementy,
- ćwiczenia w uzgadnianiu związków zdaniowych: zgody i rzędu,
- ćwiczenia w uzgadnianiu właściwych form fleksyjnych,
- ćwiczenia w zastępowaniu rzeczowników zaimkiem,
- ćwiczenia utrwalające stosowanie zaimka zwrotnego *się*,
- ćwiczenia we wprowadzaniu mowy zależnej i niezależnej.

Więcej propozycji ćwiczeń można odnaleźć w literaturze (M. Krawiec, E. Kiraga 2006; M. Krawiec, D. Dańska 2012; Z. Orłowska-Popek 2011; E. Domagała-Zyśk 2013, 2014; Zeszyty ćwiczeń: Jesteś między nami 2014). Wiele inspiracji ćwiczeń do wykorzystania w podręcznikach zmodyfikowanych można znaleźć także w literaturze glottodydaktycznej, bazując na doświadczeniach nauczania języka polskiego jako obcego.

### **3. Modyfikacje ilustracji**

Przygotowując ilustracje do podręcznika przeznaczonego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy uwzględniać zalecenia dotyczące doboru ilustracji dla wszystkich odbiorców. Staranność opracowywania podręczników przeznaczonych dla tej grupy uczniów, dotyczy przede wszystkim odpowiedniego dozowania bodźców, tak, aby nie powodować nadmiernego pobudzenia sensorycznego i emocjonalnego. Stosowana w książce kolorystyka powinna należeć do gamy kolorów pastelowych, „ciepłych” i stonowanych. W uzasadnionych przypadkach, kiedy intencją jest wywołanie szczególnego nastroju, np. powagi, refleksji, zadumy, uzasadnione jest użycie kolorów kojarzonych ze smutkiem, np. czarnego, szarego, brązowego.

Należy pamiętać o stosunkowo często występujących wadach widzenia kolorów, takich jak np. dichromatyzm, trichromatyzm (w tym daltonizm) oraz monochromatyzm. Należy tak dobierać ilustracje, aby były – w miarę możliwości – zrozumiałe także wówczas, kiedy są widziane w różnych odcieniach szarości, dzięki wyraźnym konturom oraz dobrze zróżnicowanemu nasyceniu tła i figur. Zaleca jest wobec tego staranność w dobieraniu barw, zwłaszcza sąsiadujących ze sobą na ilustracji.

Spośród wad widzenia najczęściej spotykany jest daltonizm, który polega na niemożności odróżnienia czerwieni i zieleni. Niedopuszczalne jest wobec tego używanie tych barw w sytuacji, gdy chcemy kolorystyką wyróżnić pewne komponenty strony (np. tekst napisany zieloną czcionką na czerwonym tle lub odwrotnie). Niektórym uczniom może sprawiać trudność rozpoznawanie elementów o jasnych barwach na ciemnym tle. Jeszcze częściej występują trudności rozpoznawania różnic między odcieniami tego samego koloru i różnymi stopniami nasycenia barw. Dlatego bardzo ważna jest dobra jakość ilustracji: wyrazistość konturów, ostrość obrazu i umiarkowana ilość przedstawionych szczegółów. Oceniając jakość zdjęć umieszczanych w podręcznikach, specjaliści zwracają także uwagę ich rozdzielczość mierzoną jednostką o nazwie dpi (ang. dots per inch), która określa liczbę punktów przypadającą na cal ilustracji. Aby zdjęcie było dobrej jakości, należy zastosować 300 dpi do zdjęcia w wymiarach  $1700 \times 1150$  (wartość podawana w pikselach).

Kolejne wymaganie dotyczy realizmu ilustracji. Ilustracje w podręczniku specjalistycznym powinny cechować dążenie do realistycznego odzwierciedlenia obiektów rzeczywistych, z zachowaniem kształtu, proporcji i koloru. Jest to szczególnie ważne ze względu na specjalne potrzeby uczniów z deficytami języka, dla których ilustracje stanowią źródło znaczenia słów. Realizm jest niemniej ważny dla tych osób, które mają trudności w rozumieniu przenośnych aspektów znaczenia. Dotyczy to szczególnie dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z obniżonym poziomem sprawności intelektualnej, a także niesłyszących we wczesnym okresie edukacji. Dlatego też obiekty na ilustracjach powinny być jak najbardziej podobne do swoich rzeczywistych odpowiedników oraz jednoznaczne w swoim przekazie. Wskazane jest, aby różni uczniowie, odpowiadając na pytanie o to, co znajduje się na ilustracji, udzielili trafnych odpowiedzi.

Dla uczniów z zaburzoną integracją sensoryczną bardzo ważne jest, aby ilustracja nie zawierała zbyt dużej ilości niepotrzebnych szczegółów, ponieważ mogą mieć oni trudności z zauważeniem ważnej cechy danego przekazu. Na przykład, jeśli na ilustracji ma się znaleźć książka, to niezalecane jest umieszczanie dodatkowych, zbędnych szczegółów (także okładka tej książki powinna zawierać jak najmniej elementów). Nadmiar informacji powoduje w umyśle dziecka z zaburzoną integracją sensoryczną czy ze spektrum autyzmu „chaos informacyjny”, skutkujący niepoprawnym odczytywaniem przekazywanych informacji.

Podczas opracowywania poleceń i zadań, które odnoszą się do ilustracji, należy pamiętać o tym, że uczniowie mogą mieć trudności z wyszukiwaniem szczegółów w tle. Pamiętając jednocześnie o strefie najbliższego rozwoju, należy tak dobierać ilustracje do poleceń, aby zadanie, które stoi przed uczniem, było możliwe do wykonania.

W procesie przygotowywania ilustracji do podręczników przeznaczonych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy zwrócić uwagę na funkcję operacyjną ilustracji. Ikonograficzna reprezentacja materiału symbolicznego, pozwala bowiem uczniom na dokonywanie operacji myślowych takich jak: przekształcanie, porównywanie, klasyfikowanie czy wnioskowanie przyczynowo-skutkowe. Dlatego też w podręcznikach takich przedmiotów jak matematyka, fizyka, chemia, biologia oraz wszędzie tam, gdzie chcemy przekazać uczniom informacje symboliczne zaleca się dodawanie uzupełniających obrazków, rysunków, wykresów i grafów, wspomagających uczenie się. Jest to ważne dla uczniów mających trudności ze zrozumieniem materiału nauczania, czyli takich, którzy funkcjonują na niższym stadium rozwoju inteligencji (według typologii J. Piageta). Należy pamiętać o tym, że dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, treści przedstawione za pomocą materiału ikonograficznego są bardziej przystępne i zrozumiałe, niż treści przedstawione w tekście.

#### **4. Modyfikacje druku**

Modyfikacje druku w podręcznikach szkolnych przeznaczonych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu) stanowią istotne zagadnienie niniejszego opracowania. Zalecenia i rekomendacje mają formę wskazówek, które powinny zostać uwzględnione przez autorów i wydawców podręczników szkolnych.

Wskazane jest, aby druk zastosowany w podręczniku przede wszystkim uwzględniał możliwości percepcyjne odbiorcy, jak i specyfikę przedmiotu czy dyscypliny, której dotyczy. Zalecane jest, by w podręcznikach specjalistycznych użyte zostały czcionki jednoelementowe, bezszeryfowe (szeryfy – poziome kreski dodawane do liter). Rekomendowane kroje czcionek to: Arial, Tahoma, Verdana i Open Sans. Uwzględniając trudności osób z dysleksją warto wykorzystać specjalne czcionki: OpenDyslexie i Dyslexie, ułatwiające wizualną percepcję tekstu. Powinno się unikać czcionek mających duże ściśnięcie między literami, oraz zwężone spacje między wyrazami (np. Arial Narrow oraz Gill). Przykłady takich czcionek odnajdzie Czytelnik w rozdziale IV części I.

Minimalny rozmiar czcionki dla uczniów z klas I-III wynosi 14 punktów. W klasach IV – VIII i starszych dopuszczalna jest czcionka – 12 punktów. W podręcznikach zmodyfikowanych, zwłaszcza dla klas młodszych, wskazane jest stosowanie czcionek powiększonych. Ważne jest, aby zastosowana czcionka była jednorodna w całym

podręczniku, zarówno w tekstach, jak i opisach tabel, wykresów, rysunków. W tytułach i nagłówkach wskazane jest użycie czcionki większej o 2-3 punkty od podstawowej, co pozwoli na odróżnienie od tekstu głównego. Teksty podręczników nie powinny być pisane wielkimi literami (wersalikami, majuskułą), gdyż jest to niezgodne z zasadami pisowni polskiej oraz może zaburzać ich czytelność. Niezalecane jest także stosowanie niepotrzebnych elementów zdobiących np. cieniowania, uwypukleń i obrysów liter. Nieczytelne mogą być podkreślenia, szczególnie dużych partii tekstu oraz użyta kursywa.

Niektórym dzieciom może sprawiać kłopot rozróżnianie kolorów, dlatego tekst podręcznika napisany kolorowym drukiem może być dla nich niedostępny. Jedynymi dopuszczalnymi kolorami czcionek jest czarna i niebieska. Zadania i polecenia, w których sens jest możliwy do zrozumienia poprzez uchwycenie różnic kolorystycznych druku, nie powinny znajdować się w podręcznikach adresowanych do dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto kolor czcionki użytej w podręczniku musi odpowiednio kontrastować z tłem. Zalecane są tła białe, jednolite, niezaburzające czytelności umieszczonych na nich tekstów. Obrazki i wzory w tle znacząco zaburzają percepcję tekstu.

Jedynie w tekstach pisanych specjalnie dla uczniów z dysleksją zalecane jest użycie nieco zmniejszonego kontrastu, czyli np. niebieskich znaków na białym tle. Christian Boer (twórca czcionki kroju Dyslexie) uważa, że zmniejszenie kontrastu może spowodować, że rozróżnianie słów i poszczególnych znaków będzie czytelniejsze i łatwiejsze w odbiorze<sup>2</sup>.

Należy unikać justowania tekstu (wyrównania do prawej i lewej krawędzi strony). Dłuższe partie justowanego tekstu mogą zaburzać jego czytelność, dlatego rekomendowane jest wyrównanie tekstu do lewego marginesu. Niezwykle istotne jest ujednoczenie zasad edycji tekstów oraz konsekwentne przestrzeganie ich w całym dokumencie.

---

<sup>2</sup> Informacje na ten temat można znaleźć na stronach: <http://newst.kaliter.pl/dyslexie-font-kroj-pisma-dedykowany-dyslektykom/>; <https://www.theguardian.com/artanddesign/architecture-design-blog/2014/nov/12/dyslexie-new-font-that-makes-reading-easier-with-dyslexia> [dostęp 11.12.2016r.]



## **Część III**

### **Minimalne standardy dostępności podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu**

#### **Preambuła**

Dostępność podręczników szkolnych dla uczniów polega na takim dostosowaniu formy edytorskiej, języka i układu treści do sprawności percepcyjnych, językowych i poznawczych odbiorców, aby mogły zaspokoić ich potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Sprawności poszczególnych uczniów są różne pod wieloma względami. Niektórzy z nich doświadczają szczególnych trudności. Potrzebują nie tylko ułatwień, ale przede wszystkim specjalistycznego wsparcia edukacyjnego, aby uzyskać – w miarę swoich możliwości – swobodny dostęp do treści nauczania, w tym do treści podręczników szkolnych.

W ujęciu ogólnym specjalne potrzeby edukacyjne są konsekwencją opóźnienia, ograniczenia lub zaburzenia integralnego rozwoju dziecka, tj. jego rozwoju biologicznego, psychicznego, społecznego lub moralnego. Wymienione utrudnienia rozwoju są spowodowane przez uszkodzenie albo naruszenie funkcji poszczególnych narządów organizmu, albo zablokowanie ich płynnego i harmonijnego współdziałania przez czynniki psychiczne lub społeczne.

Przyczyny opóźnień, ograniczeń i zaburzeń rozwoju są różne pod względem rodzaju, nasilenia i liczby działających jednocześnie czynników. Ponadto czynniki łączą się ze sobą w różnorodne konfiguracje, wpływając na siebie wzajemnie i nasilając utrudnienia. Na przykład, czynnik biologiczny, jakim jest niedotlenienie określonego obszaru tkanki kory mózgowej powoduje opóźnienie rozwoju czynności językowych, a to przyczynia się do ograniczenia społecznych interakcji komunikacyjnych. To z kolei zmniejsza efektywność przyswajania języka oraz gromadzenia wiedzy dostępnej dzięki interakcjom osobowym, a – wtórnie – opóźnia dalszy rozwój językowy i poznawczy. Innym przykładem może być dysharmonia neurosensorycznych czynności śledzenia linearnej sekwencji znaków graficznych w tekście, co skutkuje trudnościami w przypisywaniu znaczeń słowom pisanym w czytaniu. Konsekwencją są trudności w gromadzeniu wiedzy, a następstwem – niepowodzenia edukacyjne.

Zarówno potencjał rozwojowy poszczególnych osób, jak i rodzaje oraz rozmiary niekorzystnych czynników biologicznych, a także społeczne warunki życia dzieci są zróżnicowane. Dlatego właśnie specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne poszczególnych uczniów są rozmaite. W istocie każdy uczeń potrzebuje innego sposobu postępowania pedagogicznego, dostosowanego do jego indywidualnych potrzeb. To tworzy zbiór niezwykle złożonych zadań dla organizatorów edukacji i nauczycieli. Nauczyciele – próbując zmierzyć się z tymi zadaniami – z mozołem tworzą zestawy materiałów dydaktycznych dla poszczególnych uczniów, zgodnie z obowiązkiem przygotowywania i realizowania *Indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych*.

Doświadczenie pedagogiczne wskazuje na to, że systematyczne i metodyczne wspomaganie edukacji prowadzi do pożądaných efektów, pod warunkiem, że program wspomagania jest trafnie dobrany do indywidualnych potrzeb uczniów. Doboru takiego dokonują nauczyciele i wspierający ich specjaliści. Przygotowanie specjalistycznych podręczników<sup>5</sup>, w, potrzebnych nauczycielom do realizacji tych zadań, wykracza poza ich obowiązki. Konieczne jest wypracowanie rozwiązań systemowych w tym zakresie.

Nie popadając w utopijne dążenie do natychmiastowego zaopatrzenia każdego ucznia w osobiste podręczniki, dostosowane do jego indywidualnych potrzeb i możliwości (co, dzięki nowoczesnym technologiom edytorskim, może okazać się w pełni realne w bliskiej przyszłości), należy wypracować podstawowe zasady tworzenia podręczników dostępnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Niniejsza propozycja określenia standardów opiera się na założeniu, że dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być opracowane specjalistyczne wersje podręczników podstawowych, przeznaczonych dla wszystkich uczniów, zmodyfikowane w taki sposób, aby odbiorcy z niepełnosprawnościami i mający trudności w uczeniu się lub komunikowaniu mogli z nich korzystać bez nadmiernych utrudnień w odbiorze. Standardy odnoszą się do podręczników wszystkich przedmiotów nauczania, koncentrując się na ich formie językowej i sposobie przekazywania treści kształcenia, a nie na samych treściach, których dobór należy do kompetencji specjalistów.

Podręczniki adresowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być opracowane tak, aby w ich formie i treści zawarte były ułatwienia percepcji znaków graficznych i metodycznie wypracowane sposoby wyjaśniania znaczenia słów oraz wyrażen językowych, jak również specjalne strategie wspomagania rozumienia i interpretacji treści tekstu.

Podstawą modyfikacji powinna być wiedza o rozwoju psychicznym dzieci i młodzieży oraz o istocie trudności edukacyjnych. Ponieważ zaspokojenie wszystkich wielorakich potrzeb jednocześnie i w jednakowym stopniu nie jest jednak możliwe, należy dążyć do wypracowania dostosowań do jak najszerszego spektrum specjalnych potrzeb, ale tylko w takim zakresie, w którym ułatwienia dla jednych grup uczniów nie powodują utrudnień dla innych. Dalsza indywidualizacja dostosowań powinna nastąpić na etapie korzystania przez ucznia z podręcznika pod kierunkiem nauczyciela, który stosuje specjalistyczne metody bezpośredniego wspierania i może również opracowywać dodatkowe materiały dydaktyczne. Podręczniki specjalistyczne ukierunkują i ułatwią pracę nauczycieli.

Celem opracowania niniejszych standardów nie jest napisanie prostego przepisu na dobry podręcznik specjalistyczny, ale wprowadzenie do refleksji nad zasadami jego opracowywania. Za główny problem tej refleksji należy uznać pytanie: w jaki sposób można ułatwić odbiór i rozumienie treści podręcznika, nie prowadząc jednocześnie do zubożenia i deformacji tego, co jest w niej najważniejsze?

## **Rozdział I**

### **Zasady modyfikacji podręcznika podstawowego w celu opracowania podręcznika specjalistycznego**

Podręcznik specjalistyczny powinien – w miarę możliwości – zawierać wszystkie najważniejsze elementy treści podręcznika podstawowego, zmodyfikowane w sposób ułatwiający odbiór i rozumienie według następujących zasad:

#### **1. Zasada ułatwiania percepcji wzrokowej**

Projektując postać druku i grafikę podręcznika należy dbać przede wszystkim o doskonałą czytelność i jednoznaczność wszystkich znaków. Opierając się na wiedzy o zróżnicowaniu spostrzegania wzrokowego przez poszczególne osoby, należy unikać elementów trudnych do dostrzegania i odróżniania, a także elementów zakłócających koncentrację uwagi, niejednoznacznych, zbyt licznych, zdeformowanych. Informacje istotne powinny być wyróżnione i umieszczone w centrum strony. Nie jest możliwe jednoczesne uwzględnianie trudności spostrzegania wzrokowego w sytuacjach różnych rodzajów zaburzeń. Należy zatem przede wszystkim unikać podstawowych błędów dotyczących kontrastu tła i figur, skomplikowanych kształtów czcionki oraz nadmiaru elementów graficznych, deformacji, braku realizmu obrazów i manieryzmu w ilustrowaniu.

Modyfikacja podręcznika ze względu na specjalne potrzeby uczniów powinna dotyczyć liczby komponentów zamieszczonych na jednej stronie, aby zmniejszyć liczbę bodźców wzrokowych, wymagających jednoczesnej percepcji. Korzystne jest podzielenie komponentów na mniejsze zestawy, powiększenie ich i zamieszczenie na większej liczbie stron. Nie tylko dlatego, że zbyt duża liczba wielobarwnych rysunków, ilustracji lub schematów wywołuje „chaos informacyjny” w umyśle odbiorcy, ale również po to, aby podzielić materiał nauczania na mniejsze części, co ułatwia zarówno spostrzeganie, jak i rozumienie oraz zapamiętywanie.

#### **2. Zasada ułatwiania rozumienia tekstu oraz udzielania wsparcia w przyswajaniu i uczeniu się języka polskiego**

Najczęstszą przyczyną trudności uczniów w korzystaniu z podręczników jest niewystarczająca znajomość języka. Modyfikacja tekstu powinna mieć na celu ułatwienie rozumienia i przyswajania treści najistotniejszych, zwłaszcza wymaganych przez podstawę

programową kształcenia w określonej klasie. Należy zatem starannie wyodrębnić informacje najważniejsze i zadbać o to, aby były one przedstawione w sposób zrozumiały dla osób z deficytami rozwoju językowego.

Każdy podręcznik szkolny (także języka obcego) jest jednocześnie podręcznikiem języka ojczystego. Czytając tekst podręcznika, uczeń ustawicznie przyswaja słownictwo i zasady budowania wypowiedzi. Zjawisko naturalnego przyswajania języka nie zachodzi jednak wówczas, gdy nie jest możliwe – przynajmniej częściowe – samodzielne rozumienie tekstu. Dzieje się tak, gdy tekst zawiera nadmiar nieznanego czytelnikowi słownictwa i/lub jego składnia jest zawiła (przeważają długie zdania złożone). Należy zatem zadbać o to, aby tekst podręcznika był zrozumiały dla ucznia dzięki celowej modyfikacji specjalistycznej.

Przewycięzanie tych trudności w odbiorze treści podręcznika powinno opierać się na jednoczesnym zastosowaniu czterech strategii, którymi są:

- Stosowanie w głównym toku wywodu (narracji) oraz w wyjaśnieniach tzw. języka uniwersalnego (podstawowe, powszechnie rozumiane słownictwo, proste struktury składniowe).
- Planowe, zgodne z przebiegiem naturalnego przyswajania języka przez dziecko w toku rozwoju, stopniowe wzbogacanie słownika i stopniowe rozbudowywanie struktur składniowych (z zastosowaniem zasad: wyprzedzania rozwoju i stopniowania trudności).
- Rozważne, zgodne z zasadami metodyki nauczania języka oraz metodyki nauczania przedmiotu, wprowadzanie nowego materiału językowego. Liczba nowych słów nie powinna przekraczać pojemności pamięci krótkotrwałej (nie więcej niż siedem słów w jednostce dydaktycznej). Ponieważ nie ma możliwości przewidywania, jakie słowa są pamiętane i poprawnie rozumiane przez czytelników, korzystne jest wielokrotne powracanie do ważnych terminów i wyrażeń oraz powtórne ich wyjaśnianie. Przy kilkukrotnym wyjaśnianiu tego samego słowa, trzeba zachować tożsamość treści wyjaśnień i umieszczać je w różnych komponentach podręcznika, unikając powtórzeń mechanicznych.
- Przygotowywanie do praktycznego używania języka polskiego w komunikowaniu się społecznym na tematy związane z treścią podręcznika.

### 3. Zasada wspomaganie funkcji poznawczych

Do przyczyn trudności szkolnych należą różnego rodzaju opóźnienia, spowolnienie tempa, niedostatki i zaburzenia czynności poznawczych uczniów. W przewyciężeniu trudności w odbiorze treści podręcznika należy wykorzystywać przemyślane strategie wspierania funkcji psychicznych, niezbędnych w procesie uczenia się z wykorzystaniem tekstów. Podręcznik specjalistyczny powinien być wyposażony w komponenty służące do aktywizowania następujących czynności umysłowych czytelnika: uwagi (trwałość/podtrzymywanie, przerzutność, podzielność, selektywność), pamięci (krótkotrwała, długotrwała, odtwarzanie pamięci), percepcji (słuchowa, wzrokowa, wzrokowo-przestrzenna), myślenia, funkcji wykonawczych (abstrahowanie, organizacja i planowanie, rozwiązywanie problemów, podejmowanie decyzji, reakcja na informację/autokontrola/autokorekta), języka (percepcja i ekspresja), poznania społecznego (rozpoznawanie emocji, kształtowanie się teorii umysłu)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Wyszczególnienia funkcji poznawczych dokonano na podstawie ich kategoryzacji przyjętej w Klasyfikacji DSM-5 oraz Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)

## Rozdział II

### Wymagania szczegółowe

#### 1. Dostosowanie do specjalnych potrzeb uczniów w zakresie percepcji wzrokowej

Dostosowanie edytorskiej formy podręcznika do specjalnych potrzeb uczniów polega przede wszystkim na staranności w przestrzeganiu zasad powszechnej dostępności. Trzeba zatem wszystkie te zasady poddać analizie, a jednocześnie rozważyć możliwość uwzględnienia potrzeb specjalnych, nietypowych, bez szkody dla dostępności powszechnej. Zasady dostosowania wydawnictw edukacyjnych do potrzeb uczniów słabowidzących zostały przygotowane przez zespół specjalistów z Uniwersytetu Warszawskiego (D. Kończyk red. 2011). Niniejsze opracowanie zawiera najważniejsze wskazówki dotyczące właściwości edytorskiej formy podręcznika związane z dostępnością treści tekstu.

##### A. Kompozycja strony

Na każdej stronie podręcznika powinny być zachowane określone relacje pomiędzy materiałem słownym i obrazowym. Ilustracje mogą być dominujące w przypadku, gdy autonomicznie przekazują informację. Mogą być równorzędne, kiedy wraz z tekstem uzupełniają się wzajemnie, lub też obsługujące, gdy są podporządkowane tekstowi słownemu. Przygotowując podręczniki dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należy w sposób szczególny pamiętać o następujących wymaganiach dotyczących kompozycji strony:

1. Na stronie podręcznika należy zamieszczać tylko takie ilustracje, schematy i wykresy, które są niezbędne dla dopełnienia przekazywanych treści. Modyfikacja może polegać na celowym pominięciu niekoniecznych elementów strony, albo na rozmieszczeniu tego samego materiału tekstowego oraz ilustracji na większej liczbie stron. W uzasadnionych przypadkach można wówczas dodać elementy wyjaśniające lub wspierające procesy poznawcze, np. ilustrację lub schemat.
2. Niewłaściwe jest zamieszczanie w podręczniku ilustracji spełniających jedynie funkcję wypełnienia wolnej płaszczyzny lub dekoracji oderwanych od treści.
3. Najkorzystniejsze jest umieszczanie takiego materiału ilustracyjnego, który pozostaje w relacji równorzędności do treści przekazywanych słownie, ponieważ uczniowie lepiej rozumieją informacje przekazywane za pomocą dwóch kodów.

4. Zamieszczanie na stronie podręcznika materiału obrazowego, który sam jest źródłem informacji, powinno być uzasadnione pełnieniem określonej funkcji.
5. Należy zadbać o odpowiednią proporcję pomiędzy tekstem, a ilustracjami i wykresami. O proporcji tej decyduje kryterium rozwojowe: im młodszy odbiorca, tym na stronie powinno być więcej informacji obrazowej; im starszy odbiorca, tym na stronie może znajdować się więcej informacji tekstowej.
6. Układ poszczególnych elementów na stronie powinien być czytelny.
7. Wskazane jest stosowanie w całym podręczniku stałego schematu kompozycji strony. W tym samym miejscu na poszczególnych stronach, powinny znajdować się te same elementy, np. tytuł komponentu, pytania sprawdzające itd. Pozwala to uczniom na szybsze znalezienie szukanych informacji.
8. Materiał obrazowy, który odnosi się do tekstu, powinien znaleźć się na tej samej stronie.
9. Informacje ważne, na które uczniowie powinni zwrócić szczególną uwagę, powinny być wyróżnione.
10. Informacje najistotniejsze zamieszcza się tradycyjnie na stronie prawej.
11. Niewskazane jest zamieszczanie na stronie podręcznika tekstów i znaków, które nie są przeznaczone dla ucznia, ale np. dla nauczycieli lub rodziców. Informacje metodyczne (instrukcje, wyjaśnienia, informacje dodatkowe, symbole wyjaśniające rodzaj zadania itp.) powinny być zamieszczone w wydawnictwach specjalnie do tego przeznaczonych, adresowanych do nauczycieli lub rodziców (np. przewodnikach).

## **B. Kontrast tła i figur**

Właściwy kontrast między tłem a tekstem jest niezwykle ważny dla czytelności podręcznika. Kontrast pomiędzy kolorami ma większe znaczenie, niż dobór konkretnych kolorów użytych w tekście.

1. Dla większości odbiorców korzystne jest zastosowanie czarnego druku na białym tle. Tło powinno być matowe, a biel – w ciepłym odcieniu. Przy niektórych trudnościach w czytaniu (np. dysleksji) za korzystniejsze uznaje się zestawienie tła w jasnym pastelowym kolorze z ciemnym, ale nie czarnym kolorem czcionki (np. granatowym).
2. Nie jest wskazane stosowanie niektórych kombinacji kolorów tła i druku, np. czerwonego z zielonym, zielonego z żółtym, niebieskiego z żółtym.
3. Nie należy umieszczać fragmentów tekstu na ilustracjach oraz tłach wzorzystych i różnobarwnych.



4. Nie zaleca się wyróżniania fragmentów tekstu kolorową czcionką, ale raczej czcionką pogrubioną lub wyróżniającym obramowaniem.

### **C. Kolory**

Obok omówionego powyżej kontrastu druku i tła, należy zwrócić uwagę na dobór barw i ich odcieni w komponentach graficznych. Jest to szczególnie ważne ze względu na funkcję motywacyjno-estetyczną, jaką spełniają zamieszczone w podręcznikach ilustracje (obrazy, rysunki, zdjęcia i wykresy) oraz inne informacje pozatekstowe. Należy pamiętać o następujących wytycznych:

3. Strona książki nie może być „przygnębiająca i smutna”, czyli nie należy używać jako dominujących kolorów czarnego, brązowego czy szarego. Zastosowanie wymienionych kolorów na niektórych stronach może być uzasadnione treścią (np. wiersz o deszczu, jesieni).
4. Strona książki (szczególnie dla dzieci młodszych) ma wywoływać pozytywne emocje, a zatem powinny na niej dominować kolory pastelowe, „ciepłe”, „radosne”.
5. Używana kolorystyka nie może być zbyt jaskrawa, gdyż powoduje to szybsze zmęczenie podczas pracy i/lub pobudzenie emocjonalne.

### **D. Realizm obrazu**

Ilustracje zamieszczane w podręcznikach szkolnych – zarówno podstawowych, jak i specjalistycznych – spełniają następujące funkcje: upogładawiająco-wzmacniającą, poznawczą i estetyczno-motywacyjną. Aby komponenty pozawerbalne podręcznika dobrze spełniały powyższe funkcje, powinny charakteryzować się następującymi cechami:

1. Muszą być dobrej jakości pod względem ostrości i nasycenia obrazu.
2. Powinny być dostosowane pod względem treści do etapów rozwoju odbiorców podręcznika.
3. Istotne jest, by zadbać o czytelność i jednoznaczność obrazów tak, aby odbiorca nie musiał domyślać się istoty przekazywanych treści.
4. Wskazane jest, aby ilustracje użyte w podręczniku były utrzymane w jednej konwencji plastycznej.
5. Należy zadbać o wyrazisty przekaz ilustracji, aby możliwe było szybkie i niezakłócone odniesienie myślowe do rzeczywistości.
6. Ilustracje nie powinny zawierać zbyt wielu szczegółów, zwłaszcza takich, które nie są bezpośrednio związane z prezentowanym obiektem, zjawiskiem czy sytuacją.

7. Decydując o doborze ilustracji do podręcznika, należy zwrócić uwagę na realizm prezentowanych obiektów. Uwaga ta jest szczególnie ważna ze względu na potrzeby dzieci ze spektrum autyzmu i innymi zaburzeniami cechującymi się dosłownym rozumieniem, zarówno znaczenia tekstu, jak i ilustracji, oraz trudnościami z odczytywaniem metafor, aluzji, sarkazmu, czy wyrażen idiomatycznych. Użycie w podręczniku nierealnych obrazów, takich jak uśmiechnięte słońce czy warzywa z ludzkimi kończynami, może zaburzać odczytywanie znaczeń i koncentrować uwagę na nieistotnych szczegółach.
8. W podręcznikach specjalistycznych zaleca się dodatkowe wykorzystywanie fotografii, które są pomocne w wyjaśnianiu dosłownego znaczenia wyrazów oraz dają możliwość odsyłania do doświadczeń życia codziennego.

### **E. Krój i wielkość czcionki**

Ze względu na częste zjawisko zaburzonej percepcji wzrokowej dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi zalecane jest, by druk zastosowany w podręcznikach szkolnych miał specjalnie przygotowaną formę. Podręczniki powinny spełniać następujące wymagania:

1. Należy używać czcionek bezszeryfowych, czyli takich, których kształt jest najbardziej czytelny. Łatwymi do przeczytania czcionkami są Tahoma, Arial i Open Sans oraz specjalnie przygotowane i opracowane czcionki dla osób z dysleksją: OpenDyslexie i Dyslexie.
2. Należy unikać czcionek z małymi odstępami między literami, czyli zwężonymi spacjami (przykładem takiej czcionki jest Arial Narrow oraz Gill).
3. Minimalny rozmiar czcionki w podręczniku dla uczniów z klas I-III powinien wynosić 14 punktów. W klasach IV – VIII dopuszczalna jest czcionka 12 punktów. W podręcznikach specjalistycznych, zwłaszcza dla klas młodszych, wskazane jest stosowanie czcionek większych.
4. Niedopuszczalne jest, aby tekst podręcznika szkolnego w całości był napisany wielkimi literami (majuskułą, wersalikami), ponieważ jest to niezgodne z zasadami pisowni tekstów ogólnodostępnych i utrudnia, a nawet uniemożliwia osiągnięcie sprawności czytania.
5. Odstępy między linijkami (interlinia) powinny wynosić co najmniej półtora punktu.

### **F. Techniki wyróżniania ważnych fragmentów tekstu**

1. Zaleca się wyróżnianie ważnych elementów tekstu, zwłaszcza nowych słów i terminów, przez zastosowanie pogrubionej czcionki.
2. Zaleca się wyróżnianie ważnych fragmentów tekstu, zwłaszcza przeznaczonych do zapamiętania, przez umieszczenie ich w ramce.
3. Wskazane jest, żeby wyróżnione fragmenty tekstu nie były zbyt długie.

## **2. Dostosowanie tekstu podręcznika do specjalnych potrzeb uczniów w zakresie znajomości języka polskiego**

Najczęstszą przyczyną trudności uczniów jest niedostatek praktycznej znajomości języka, który ogranicza i zaburza zarówno rozumienie wypowiedzi ustnych, jak i tekstów pisanych. Deficyt dotyczy zwykle słownika i struktur gramatycznych. Celem specjalistycznego dostosowania podręczników jest umożliwienie uczniom samodzielnego czytania i jak najpełniejszego rozumienia treści tekstu. Zmierając do jego osiągnięcia, można zastosować następujące rodzaje zabiegów modyfikacyjnych, ułatwiających dostępność tekstu:

1. Wprowadzić przed tekstem jego streszczenie zawierające objaśnienia trudnych wyrazów oraz wyrażeń i sformułowań.
2. Dokonać swoistego „przekładu” (przeredagowania) całego tekstu podstawowego lub jego najtrudniejszych fragmentów na język w większym stopniu nasycony elementami języka uniwersalnego, prostszy pod względem słownika i struktury składniowej.
3. Zastąpić cały trudny tekst jego streszczeniem, krótkim, napisanym prostszym językiem i łatwiejszym w odbiorze.
4. Wprowadzić dodatkowe objaśnienia dotyczące poszczególnych słów i wyrażeń lub całych fragmentów i umieścić je przed tekstem lub po nim, na dole strony albo na marginesie.
5. Wprowadzić przed tekstem podstawowym specjalne ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, które przygotowują ucznia do rozumienia trudnych słów i wyrażeń zawartych w tekście.
6. Wprowadzić po tekście głównym specjalne ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, które sprawdzą i utrwalą rozumienie trudnych słów i wyrażeń oraz przygotowują do wykonania zadań i ćwiczeń dotyczących wiedzy zawartej w tekście.
7. Podzielić tekst główny na mniejsze części i uzupełnić je wyjaśnieniami umieszczonymi przed fragmentem tekstu, albo po nich lub np. na marginesie.

Doboru sposobu modyfikacji należy dokonać z uwzględnieniem ważności tekstu

poddawanego ułatwiającemu opracowaniu. Należy zatem starannie wyodrębnić zawarte w podręczniku podstawowym informacje (komponenty) obligatoryjne oraz fakultatywne. Dokonując modyfikacji należy pamiętać o zasadach, których przestrzeganie zapobiega zubożeniu treści:

1. Należy unikać usuwania całych komponentów podręcznika podstawowego, zwłaszcza stanowiących ważne ogniwa całości przekazu treści nauczania. Usunięcie niekoniecznego komponentu musi być przemyślane i uzasadnione.
2. Nie należy przekształcać (modyfikować) tekstów źródłowych (literackich, historycznych itp.). Teksty źródłowe wymagają zastosowania specjalnych objaśnień słownikowych i ćwiczeń pomagających zrozumieć treść poszczególnych słów, zdań i sensu całości. Można je poprzedzać lub uzupełniać tekstami specjalnymi, zawierającymi „instrukcje do rozumienia treści”, czyli swoiste przepisy uczące, jak „poszukiwać” znaczenia tekstu. Dotyczy to zwłaszcza tekstów o niedosłownym znaczeniu, których interpretacje mogą być różne.
3. Nie należy redukować definicji podstawowych pojęć dotyczących treści nauczania przedmiotu.

Forma dodatkowych objaśnień i specjalnych ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych zależy od wieku adresatów podręcznika. W podręcznikach dla klas najmłodszych częściej stosuje się objaśnienia obrazujące, z zastosowaniem ilustracji. W następnych okresach rozwoju dziecka wskazane jest wyjaśnianie z wykorzystaniem słownictwa poznanego wcześniej. Wszystkie objaśnienia dodatkowe powinny być starannie dopasowane do objaśnień zamieszczonych w podręczniku podstawowym. One również mogą być – w razie potrzeby – zmodyfikowane (uproszczone, uzupełnione).

### **A. Dostosowanie słownictwa**

W podręczniku dostosowanym do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, podobnie jak w podręczniku adresowanym do wszystkich uczniów, powinny zgodnie współistnieć ze sobą dwa rodzaje słownictwa: podstawowe (należące do języka uniwersalnego, nazywające zjawiska za pomocą jednoznacznych słów i wyrażeń) oraz nowy materiał leksykalny, w ramach którego możemy wyodrębnić:

- a. nowe słownictwo należące do starannej odmiany polszczyzny;
- b. specjalistyczne słownictwo z dziedziny, której dotyczy podręcznik.

Istotna różnica polega na tym, że konieczne jest inne wyważenie proporcji między poszczególnymi rodzajami materiału leksykalnego. Uczniowie z deficytami języka potrzebują

ustawicznego wsparcia z użyciem komunikatów w języku uniwersalnym, zarówno w podstawowym wywodzie tekstu głównego, jak i w objaśnieniach i komponentach zadaniowych. Mając na uwadze złożoność tych potrzeb warto – szczegółowo i w różnych aspektach – określić właściwości tworzywa językowego stosowanego w zmodyfikowanych podręcznikach:

1. spójność semantyczna, polegająca na tym, że poszczególne słowa są używane zawsze w tym samym znaczeniu, dzięki czemu główny przekaz treści podręcznika może być bez trudu rozumiany przez odbiorcę,
2. staranność doboru słownictwa najbardziej istotnego dla danego zagadnienia,
3. unikanie słów wieloznacznych, wyszukanych i rzadkich, regionalizmów, nieuzasadnionych neologizmów i wyrazów zapożyczonych, zbędnych archaizmów, wulgaryzmów oraz związków frazeologicznych i metafor o niejasnym znaczeniu, a także nadmiernej liczby synonimów,
4. rozważne stosowanie form imiesłowowych oraz skrótowców (konieczność rozwinięcia),
5. jasność i przejrzystość struktury, przejrzystość metaforyczna wprowadzanych związków frazeologicznych i słów o niedosłownym znaczeniu oraz powszechność ich występowania w języku potocznym (porównania, zagadki słowne, żarty, rebusy językowe, przysłowia),
6. słownictwo specjalistyczne (terminy naukowe), ograniczone do słownictwa wskazanego jako obligatoryjne w podręczniku podstawowym; jednoznacznie wyjaśnione za pomocą różnorodnych form przekazu – zdjęć, opisów, przykładów odwołujących do codziennych doświadczeń, definicji, itp.

## **B. Techniki wyjaśniania nowych słów i wyrażeń**

Wzbogacanie słownictwa jest bardzo ważnym elementem rozwoju poznawczego i językowego. Autorzy podręczników specjalistycznych muszą zapewnić odpowiedni, szczególnie staranny sposób wprowadzania i wyjaśniania nowego słownictwa specjalistycznego, rzadkiego lub o znaczeniu przenośnym. Ważna jest też świadomość, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi potrzebują wyjaśnienia wielu takich słów, które wydają się znane. Potrzebna jest więc inna technika doboru i wyjaśniania słów:

1. zilustrowanie lub wyjaśnienie znaczenia słów nowych, rzadziej używanych, w sposób jednolity, precyzyjny i ścisły, z wykorzystaniem słownictwa jednoznacznego, uniwersalnego, bez używania specjalistycznej terminologii w samych wyjaśnieniach,

2. wprowadzanie nowych pojęć poprzez skojarzenie z już istniejącymi na zasadzie synonimu lub antonimu, co ułatwia włączenie do zasobu pamięciowego,
3. wyjaśnianie słów z wykorzystaniem np. gier językowych połączonych z działaniem, odwołanie się do znanych przykładów z życia codziennego,
4. przy wyjaśnianiu materiału frazeologicznego najpierw należy odwołać się do znaczenia dosłownego, a następnie – z wykorzystaniem różnych technik pomocniczych – budować znaczenie niedosłowne, przenośne (np. ilustracje oraz przykłady pokazujące kontekst użycia danego powiedzenia lub przysłowia, odgrywanie scenek, dramy),
5. wspieranie się przekazem wizualnym (w formie jednoznacznych ilustracji) w wyjaśnianiu słów uczniom klas młodszych,
6. wyjaśnienia pojęć i wyrażeń powinny mieć formę zdań, a nie równoważników,
7. wyjaśnienie nowych słów powinno znajdować się jak najbliżej miejsca użycia wyrazu w tekście: na marginesie, bezpośrednio pod tekstem, a nie np. na końcu rozdziału czy podręcznika.

### **C. Dostosowanie struktur składniowych oraz jednostek tekstu**

W zmodyfikowanej wersji podręcznika należy zadbać o odpowiedni dobór struktur składniowych tak, aby tekst podstawowy był czytelny i zrozumiały dla odbiorców.

Modyfikacja struktur składniowych powinny polegać na:

1. dostosowaniu form gramatycznych i zasad łączliwości wyrazów do poziomu kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej uczniów (w praktyce polega to na upraszczaniu struktur użytych w podręczniku podstawowym),
2. przekształcaniu struktur niezdanowych (równoważników zdań) w struktury zdaniowe, które powinny dominować w tekście zmodyfikowanym,
3. przekształcaniu złożonych struktur zdaniowych na struktury prostsze, co w praktyce oznacza unikanie zdań wielokrotnie złożonych, w stronie biernej, przestawni i innych skomplikowanych rodzajów szyku wyrazów oraz skomplikowanych połączeń wyrazowych (*udzielić wsparcia, zam. pomóc*), wieloznacznych wykładników spójności tekstu,
4. wyrażaniu przejrzystości szyku poprzez umieszczanie wyrazów powiązanych znaczeniowo jak najbliżej siebie,
5. wyeksponowaniu ważnych informacji poprzez umieszczenie ich na początku lub na końcu wypowiedzenia,

6. przekształcaniu poleceń rozbudowanych na takie, które składają się z kilku poleceń pojedynczych.

#### **D. Wspomaganie czynności rozumienia tekstu**

Jednym z głównych problemów uczniów z trudnościami w komunikacji językowej jest rozumienie tekstów mówionych i pisanych. Istnieją dwa sposoby wspomaganie czynności rozumienia. Po pierwsze można przekształcić cały tekst tak, aby był łatwiejszy do zrozumienia. Po drugie można wykorzystać specjalne ćwiczenia, które pomogą zrozumieć treść czytanego tekstu. Sposoby przekształcania tekstu zostały opisane we wprowadzeniu do niniejszego rozdziału. Natomiast propozycje ćwiczeń powinny zostać tak rozbudowane, aby skutecznie wspomagać rozumienie przekształconych treści podręcznikowych. Zatem modyfikacja w tym zakresie powinna polegać na:

1. rozbudowaniu liczby zadań wspomagających rozumienie tekstu oraz wprowadzeniu rodzajów zadań niewymaganych w podręcznikach podstawowych,
2. zadania wspomagające rozumienie tekstu należy podzielić na przygotowujące (np. streszczenie tekstu źródłowego, wyjaśnienie kluczowych pojęć matematycznych, przygotowanie słowniczka do tekstu), przeznaczone do wykonania przed przeczytaniem tekstu oraz utrwalające (np. pytania pomocnicze do tekstu, uzupełnianie schematów logicznych, służących do odkrywania zależności w tekście) przeznaczone do wykonania po przeczytaniu tekstu.

### **3. Dostosowanie do specjalnych potrzeb w zakresie funkcji poznawczych**

Zmodyfikowana wersja podręcznika powinna uwzględnić specjalne potrzeby w zakresie funkcji poznawczych. W dostosowaniu należy uwzględnić:

1. kompozycję (rozміszczenie) elementów na stronie, w taki sposób, aby sprzyjały koncentracji uwagi na najistotniejszych treściach (np. zamieszczenie dodatkowych ilustracji – fotografii, rysunków, schematów, grafów, stanowiących logiczne uzupełnienie i objaśnienie treści),
2. zamieszczenie przed tekstem pytań ukierunkowujących oczekiwania i uwagę ucznia na najistotniejsze fragmenty,
3. zamieszczenie ćwiczenia i zadania wspomagające funkcje percepcyjne (wzrokową i słuchową, pamięć krótkotrwałą, percepcję wzrokowo-przestrzenną),

4. zadania i ćwiczenia utrwalające, umożliwiające w sposób urozmaicony, angażujący różne zmysły, wielokrotne powtarzanie materiału, który uczeń ma zapamiętać,
5. takie opracowanie tematu, które ułatwi dokonywanie analizy i syntezy informacji oraz umożliwi łączenie dotychczasowej wiedzy z nowo poznaną,
6. opracowanie takich ćwiczeń i zadań, które ułatwią i zachęcą ucznia do porównywania, dokonywania uogólnień, dostrzegania relacji, różnic, analizowania, odkrywania i wykorzystywania reguł, tworzenie analogii, rozwiązywania problemów oraz wyciągania wniosków,
7. takie opracowanie materiału, które pozwoli dostrzec zależności między teorią a praktycznym jej zastosowaniem, a następnie przełożyć wiedzę na umiejętności praktyczne,
8. opracowanie ćwiczeń i zadań umożliwiających dokonywanie właściwych wyborów i autokorekty.

Podsumowując rozważania na temat zasad ułatwiania rozumienia tekstu, należy podkreślić szczególną rolę języka uniwersalnego, którego istota i wartość były już wielokrotnie omawiane w niniejszym poradniku. Nie chcąc trudzić Czytelnika poszukiwaniem, należy jeszcze raz przywołać jego najprostszą definicję: język uniwersalny to podstawowy zasób najprostszych środków językowych, koniecznych do podejmowania kontaktów międzyludzkich i opisywania rzeczywistości. Jest on dostępny dla większości użytkowników.

Im poważniejsze są niedostatki wiedzy językowej ucznia, tym bardziej jest mu potrzebny przekaz treści w języku uniwersalnym. Należy jednak stanowczo unikać – zwłaszcza w podręcznikach adresowanych do dzieci starszych i nastolatków – zabiegów określanych mianem „infantylizacji”. Język uniwersalny nie jest językiem zredukowanym do postaci stereotypowego wyobrażenia o języku małych dzieci lub osób z niepełnosprawnością intelektualną, ani też „językiem głuchoniemskim” (pozbawionym poprawnej składni). Zarówno w mowie, jak i w piśmie należy wystrzegać się używania języka, który bazuje na naśladowaniu sposobu mówienia osób z niepełną znajomością języka lub zaburzeniami mowy. Ta zasada – chociaż wydaje się oczywista – jeszcze do niedawna nie była powszechnie znana (np. dla „głuchoniemych” pisano specjalne teksty ze składnią i fleksją naśladowującą charakterystyczne dla nich błędy językowe). W podręcznikach specjalistycznych wymagania dotyczące poprawności powinny być stosowane ze szczególną starannością.



## Zakończenie

Przedstawione rozważania i ustalenia dotyczące minimalnych standardów dostępności podręczników szkolnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami, z trudnościami w uczeniu się lub komunikowaniu) nie wyczerpują złożonej problematyki tworzenia warunków sprzyjających włączaniu tych grup uczniów do wspólnot edukacyjnych i realizowania przez nich programów nauczania opartych na podstawie programowej kształcenia ogólnego. Nie wyczerpują też wszystkich kluczowych zagadnień metodologii tworzenia specjalistycznych podręczników dostosowanych do specjalnych potrzeb uczniów.

Wskazówki w nich zawarte spełnią swoje zadanie, jeśli zachęcą do decyzji o ich przygotowywaniu wraz z podręcznikami podstawowymi oraz do pojęcia trudu ich tworzenia. W trakcie tych prac zrodzą się zapewne nowe problemy, wymagające rozważenia i rozwiązywania przy zaangażowaniu wielu zespołów specjalistów.

Trzeba podkreślić, że modyfikacja podręcznika jest bardzo ważnym, ale nie jedynym rodzajem wsparcia ucznia w procesie uczenia się i nauczyciela w procesie nauczania. Sukces edukacyjny zależy od wielu innych czynników. Większość z nich należy do obszaru działania nauczycieli i specjalistów wspierających rozwój dziecka w środowisku wychowawczym – rodzinnym i szkolnym. Dążenie do stworzenia warunków sprzyjających pełnemu urzeczywistnieniu potencjału rozwojowego wszystkich uczniów to proces ustawiczny.

## Literatura cytowana

- Abramowska B. E. (red.) (2010). *Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowywania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*. Warszawa: Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych.
- Accessible print publications*. <https://www.gov.uk/government/publications/inclusive-communication/accessible-communication-formats#accessible-print-publications>  
[dostęp 11.12.2016r.]
- Adams M. J. (2013). *Modeling the connections between word recognition and reading*. W: D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (red.), *Theoretical models and processes of reading*. (s.719-747). Newark: International Reading Association.
- Ahissar M., Lubin Y., Putter-Katz H., Banai K. (2006): *Dyslexia and the failure to form a perceptual anchor*. *Nature Neuroscience*, 9 (12), s. 1558-1564.
- Arguin M., Bub D., Bowers J. (1998): *Extent and limits of covert lexical activation in letter-by-letter reading*. *Cognitive Neuropsychology*, 1998, 15 (1/2), s. 53-91.
- Awramiuk E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Białystok: Trans Humana.
- Ayres A. J. (2015). *Dziecko a integracja sensoryczna*. Gdańsk: Harmonia.
- Bergmann J., Wimmer H. (2008). *A dual-route perspective on poor reading in a regular orthography: Evidence from phonological and orthographic lexical decisions*. *Cognitive Neuropsychology*, 2008, 25 (5), s. 653–676.
- Białas M. (2007). *Głusi, język, metafora. Rozumienie metaforycznego znaczenia wyrażen językowych przez uczniów niesłyszących*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie.
- Błęszyński J. J. (red. 2006). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Borowiec H. (2014). *Dziecięce rozumienie świata. Studium lingwistyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Brzezińska A. (2000). *Psychologia wychowania*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cheek E. Ch., Flippo R. F., Lindsey J. D. (1997). *Reading for success in elementary schools*. Medison: Brown & Benchmark.

Cieszyńska J. (2000). *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

Cieszyńska-Rożek J. (2013). *Metoda krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Wydawnictwo Omega Stages Systems.

Cieszyńska-Rożek J. (2016). *Sylultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania stymulacją rozwoju systemu językowego*. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk (red.). *Język i wychowanie. Księga jubileuszowa z okazji 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiera Krakowiak*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. s. 97-110.

Clark S. K., Jones C. D., Reutzel D. R. (2013). *Using the Text Structures of Information Books to Teach Writing in the Primary Grades*. *Early Childhood Education Journal*, 41, s. 265–271.

Czerniawska E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się z tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Deutsch Smith D. (2009). *Pedagogika specjalna: podręcznik akademicki. 2*. Anna Firkowska-Mankiewicz, Grzegorz Szumski (red.), tłum. Justyna Agata Korbel, Zuzanna Saba Litwińska, Mieczysław Eligiusz Litwiński. Warszawa: PWN.

Domagała-Zyśk E. (red. i tłum.) (2009). *Metoda fonogestów w Stanach Zjednoczonych i w Polsce. Wspomaganie rozwoju językowego dzieci i młodzieży z uszkodzonym słuchem*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Domagała-Zyśk E. (2013). *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Domagała-Zyśk E. (2014). *Surdoglottodydaktyka. Lekcje i zajęcia językowe dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Ehri L. C. (1989). *The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability*. *Journal of Reading Disability*, 1989, 22(6), s. 356-365.

*English Language Arts Standards. Reading: Informational Text*.  
<http://www.corestandards.org>, [dostęp 10.12.2016r.]

Farris P. J., Werderich D., Haling L. (2016). *Facilitating Scientific Literacy: Strategies to Infuse Reading and Writing*. *Illinois Reading Council Journal*, 44 (4), s. 3-11.

Gadamer H.G. (2000). *Rozum, słowo, dzieje. Szkice wybrane*, Wybrał i opracował K. Michalski, tłum. M. Łukasiewicz, K. Michalski, Warszawa: PIW.

Gąsiorek K., Hącia A., Kłosińska K., Krzyżyk D., Nocoń J., Synowiec H. (2013). *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*.

Góralówna M., Domańska A. (1966). *Dziecko niesłyszące w rodzinie*. Warszawa: PZWL.

Gough P. B. (2004). *One second of reading: postscript*. W: R. B. Ruddell, N. J. Unrau (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association. s.1180-1181.

Grabias S. (1997). *Mowa i jej zaburzenia*, „Audiofonologia” 10.

Grabias S. (2003). *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin: UMCS.

Grabias S. (2008). *Postępowanie logopedyczne. Diagnoza, programowanie terapii, terapia*, „Logopedia” 37: *Standardy postępowania logopedycznego*, s.

Guldenoğlu B., Kargin, T., Miller, P. (2012). *Comparing the word processing and reading comprehension of skilled and less skilled readers*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), s. 2822-2828.

Herzyk A. (1992). *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*. Lublin: Wydawnictwo Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy.

Jastrzębowska G. (2001). *Afazja, dysfazja dziecięca*. W: *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Just M. A., Carpenter, P.A. (2013). *A theory of reading: from eye fixation to comprehension*. W: D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association. s.748-782.

Kintsch W. (2013). *Revising the construction – integration model of text comprehension and its implications for instruction*. W: D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association. s. 807-839.

Kołodziejczyk R. (2015): *Trudności gramatyczne u dzieci i młodzieży z uszkodzeniami słuchu*. W: *Surdologopedia. Teoria i praktyka. Logopedia XXI wieku*. Red. E. Muzyka-Furtak. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 156-174.

Kończyk D. (red.) (2011). *Zasady adaptacji materiałów dydaktycznych do potrzeb osób słabowidzących*. Warszawa: Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.

Kordyl Z. (1968): *Psychologiczne problemy afazji dziecięcej*. Warszawa: PWN.

Korendo M. (2009). *Jak dzieci niesłyszące czytają teksty podręczników szkolnych?* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego – Kraków.

Krakowiak K. (1994): *Bariery kształcenia językowego dzieci z głęboko uszkodzonym słuchem*. W: S. Grabias. (red.), *Głuchota a język*. Komunikacja językowa i jej zaburzenia. T. 7. Lublin, Wyd. UMCS, PZG, s. 131-175.

Krakowiak K. (1995): *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*. *Komunikacja językowa i jej zaburzenia*. T. 9. Lublin: Wyd. UMCS.

Krakowiak K. (2012). *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Krakowiak K. (2013). *Wspólne doświadczanie języka (Rozważania o wychowaniu językowy dzieci z uszkodzeniami słuchu)*. W: T. Woźniak, J. Panasiuk (red.) *Język, człowiek, społeczeństwo: księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Stanisławowi Grabiasowi*. Lublin: Wydawnictwo: UMCS, s. 489 – 512.

Krakowiak K. (2016a). *Pedagogiczno-logopedyczna analiza projektu pt. „Model edukacji dwujęzycznej głuchych”*, „Szkola Specjalna”, nr 1, s. 26-40.

Krakowiak K. (2016b). *Wychowanie językowe i terapia logopedyczna w programie wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci z głębokimi uszkodzeniami słuchu*, „Logopedia” t. 45, s. 239 – 261.

Krakowiak K. (2016c). *Propozycje zmian systemowych w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi spowodowanymi przez uszkodzenia słuchu (niesłyszących, słabosłyszących, niedosłyszących)*, „Człowiek - Niepełnosprawność - Społeczeństwo” 2 (32), s. 49–66.

Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Krawiec M., Dańska D. (2012). *Edukacja dzieci z głębokimi ubytkami słuchu w szkole podstawowej – bajki, legendy, lektury szkolne*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Wychowanie dzieci z uszkodzeniami słuchu – nowe wyzwania dla rodziców i specjalistów*. „*Nie głos, ale słowo...3*”, Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 115-132.

Krawiec M., Kiraga E. (2006). „*Powiedz i pokaż, to ja usłyszę*”. *Jak udostępniać język ojczysty dzieciom z uszkodzeniami słuchu – doświadczenia praktyków*. W: K. Krakowiak, A. Dziurda-Multan (red.), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu. „Nie głos, ale słowo...”*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, s. 395-408.

Krzyżyk D., Synowiec H. (2007). *Podręcznik szkolny – pomoc czy przeszkoda w opanowaniu przez uczniów wiedzy i umiejętności (komunikatywność i funkcjonalność)?*  
[http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1358](http://www.rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=1358) [dostęp 11.12.2016r.]

*Kryteria diagnostyczne z DSM-5*. (2015). Wrocław, Edra Urban & Partner.

Kurkowski Z. M. (1995): *Bariery fonetyczne w kształtowaniu mowy dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*. „*Audiofonologia*” VII, s. 105- 115.

Kuszek K. (2012). *Związki frazeologiczne w edukacji językowej dziecka - zarys problematyki*, "Studia Edukacyjne" nr 22/2012, s. 335-336.

Maciarz A. (1992). *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa: WSiP.

Maciejewska A. (2015). *Analogia w metodologii badań logopedycznych*. W: Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki. Red. S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray. Logopedia XXI wieku. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Markowski A. (2008). *Jak dobrze mówić i pisać po polsku*. Warszawa: Reader's Digest 2008.

Marzano R. J., Paytner D. E. (2004). *Trudna sztuka pisania i czytania*. Gdańsk: GWP.

*Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*. (2000). Kraków – Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne "Vesalius", Instytut Psychiatrii i Neurologii.

Miller P. (2004). *Processing of written words by individuals with prelingual deafness*. "Journal of Speech, Language, and Hearing Research", 47, 979–989.

Miller P. (2005). *What the word processing skills of prelingually deafened readers tell about the roots of dyslexia*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 17 (4), 369-393.

Miller P. (2007). *The role of phonology in the word decoding skills of poor readers: evidence from individuals with prelingual deafness or diagnosed dyslexia*. "Journal of Developmental & Physical Disabilities", 19, s. 385-408.

Miller P. (2010). Phonological, orthographic, and syntactic awareness and their relation to reading comprehension in prelingually deaf individuals: what can we learn from skilled readers? "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 22, 549–580.

Miller P., Kargin T. Guldenoğlu B. (2013). *The reading comprehension failure of Turkish prelingually deaf readers: evidence from semantic and syntactic processing*. "Journal of Developmental and Physical Disabilities", 25, 221–239.

*Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)* (2001). Genewa: Światowa Organizacja Zdrowia. Przekład na język polski 2009r. przez Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.

Muzyka-Furtak E. (2010). *Konstrukcje słowotwórcze w świadomości językowej dzieci niesłyszących*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

<http://newst.kaliter.pl/dyslexie-font-kroj-pisma-dedykowany-dyslektykom/> [dostęp 11.12.2016r.]

<https://www.theguardian.com/artanddesign/architecture-design-blog/2014/nov/12/dyslexie-new-font-that-makes-reading-easier-with-dyslexia> [dostęp 11.12.2016r.]

Nieckuła G., Szybska M. (2014). *Język polski 3. Jesteś między nami. Zeszyt ćwiczeń dla gimnazjum*. Gdańsk: GWO.

Nieckuła G., Szybska M. (2014). *Język polski. Jesteś między nami. Zeszyt ćwiczeń dla klasy trzeciej gimnazjum*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Okoń W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.

Orłowska-Popek Z. (2011). *Świat wokół mnie. Czytanie ze zrozumieniem dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*. Kraków: Wydawnictwo WiR.

Orłowska-Popek Z. (2011). *W domu i na podwórku. Czytanie ze zrozumieniem dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*. Kraków: Wydawnictwo WiR.

Ostapiuk B., Wizjan M., (2012). *Niepowodzenia szkolne a glottodydaktyka. Studium przypadku*. W: S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.). *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*. Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 365–373.

Piaget J. (2012). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: PWN.

Pięcińska A. (2006). *Co raz wejdzie do głowy – już z niej nie wyleci, czyli frazeologia prosta i przyjemna. Podręcznik dla uczniów i pomoc dla nauczycieli*. Kraków: Universitas.

Pisarek W. (2007). *O mediach i języku*. Kraków: TAIWPN Universitas.

*Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. CZĘŚĆ II, (2010) Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

*Producing accessible materials for print and online*.

<https://www.abilitynet.org.uk/quality/documents/StandardofAccessibility.pdf>

[dostęp 11.12.2016r.]

Proter J. (2016). *Autyzm a czytanie ze zrozumieniem. Gotowe scenariusze lekcji dla przedszkoli oraz klas 1-3 szkół podstawowych*. Tłum. K. Bereda-Rosołek. Kraków: Harmonia Universalis.

Roślowski B. (1996). *Nauka czytania i pisanie*. Gdańsk: Glottispol.

Roślowski B. (1998). *Tempo i technika czytania*. Gdańsk: Glottispol.

Roślowski B. (2008). *Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0-4*. Gdańsk: Glottispol.

Rosch E. (2005). *Zasady kategoryzacji*. "Etnolingistyka" 17.

Ruddell R. B., Unrau N. J. (2013): *Reading as a motivated meaning-construction process: the reader, the text, and the teacher*. W: D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association.

Ruddell R. B. (1994). *The development of children's comprehension and motivation during storybook discussion*. W: R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association. s. 281-322.

Rumelhart D., E. (2013). *Toward an interactive model of reading*. W: D. E. Alvermann, N. J. Unrau, R. B. Ruddell (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark: International Reading Association. s.719-747.

Samuels S. J. (2013). *Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited*. W: R. B. Ruddell, M. Rapp Ruddell, H. Singer (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark – Delaware: International Reading Association. s. 698-718.

Semadeni Z. (2015). *Matematyka w edukacji początkowej – podejście konstruktywistyczne*, W: Z. Semadeni, E. Gruszczyk-Kolczyńska, G. Treliński, B. Bugajska-Jaszczołt, M. Czajkowska,(red.) *Matematyczna edukacja wczesnoszkolna.*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP. S. 9-170.

Sigurd B. (1975). *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Tłum. Z. Wawrzyniak. Warszawa: PWN.

Styczek I. (1979). *Logopedia*. Warszawa: PWN.

Sułkowska M. (2015). *Percepcja, rozumienie i przyswajanie związków frazeologicznych*. W: Problemy frazeologii europejskiej X. Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, s. 49-65.

Szczepankowski B. (2009). *Wspomaganie rozwoju dziecka niesłyszącego. Audiofonologia pedagogiczna*, Warszawa: Wyd. UKSW.



Turner J. S., Helms D. B. (1999). *Rozwój człowieka*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Vellutino F.R., Fletcher J.M., Snowling M.J., Scanlon D.M. (2004). *Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?* *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45 (1), s. 2–40.

Wierzbicka A. (2002). *Co mówi Jezus? Objasnienie przypowieści ewangelicznych w słowach prostych i uniwersalnych*. Warszawa: PWN.

Wierzbicka A. (2010). *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*. Lublin: Wyd. UMCS.

Wygotski L. S. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.

*Zasady konstruowania tekstu łatwego w czytaniu*. eBIFRON nr 3/2012.