

Komunikacja pisemna z dziećmi ze szczególnymi potrzebami – możliwości korzystania ze standardów tekstów ETR (*easy to read*)

Grzegorz Całek 

Uniwersytet Warszawski

Artykuł jest poświęcony komunikowaniu się w formie pisemnej z dziećmi ze szczególnymi potrzebami, np. z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, ADHD, dysleksją. W pierwszej części zestawiono dane pochodzące z Systemu Informacji Oświatowej, które pokazują skalę zjawiska – liczbę uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, która z roku na rok systematycznie rośnie. Następnie przedstawiono europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia (ETR – *easy to read*), które – choć powstawały z myślą przede wszystkim o osobach z niepełnosprawnością intelektualną – mogą mieć zastosowanie w pracy z dziećmi z trudnościami w czytaniu oraz z ograniczonymi możliwościami przyswajania informacji. W tekście zaprezentowano wybrane standardy – istotne ze względu na pisemne komunikowanie się z dziećmi ze szczególnymi potrzebami. W kolejnej części znajdują się uwagi dotyczące zastosowania standardów pisania tekstów ETR, które pozwalają korzystać z nich w sposób bardziej świadomy i odpowiedzialny.

Artykuł nie przedstawia wyników badań własnych, lecz podsumowuje i systematyzuje istniejącą wiedzę. Jednocześnie autor wskazuje wątpliwości dotyczące podstaw naukowych stosowanych standardów, a tym samym zwraca uwagę na konieczność prowadzenia rzetelnych badań naukowych, które potwierdzą skuteczność omawianych zaleceń dla osób ze szczególnymi potrzebami.

SŁOWA KLUCZOWE:

DZIECKO ZE SZCZEGÓLNYMI POTRZEBAMI, EASY TO READ, ETR, KOMUNIKOWANIE SIĘ, ŁATWY JĘZYK

Wprowadzenie

Czy podczas analizy komunikacji pisemnej z dziećmi warto zwrócić uwagę na dzieci ze szczególnymi potrzebami? Czy jest to duża grupa? Na pierwsze pytanie odpowiedź musi być stanowcza: zdecydowanie tak. Właśnie dlatego, że takich dzieci jest dużo i – co jeszcze ważniejsze – z każdym rokiem ich liczba rośnie. Wiedzę na ten temat można pozyskać z Systemu Informacji Oświatowej – bazy, która gromadzi dane statystyczne dotyczące dzieci znajdujących się w polskim systemie oświaty, a więc już od przedszkola¹.

W roku szkolnym 2024/2025 w polskim systemie edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością było 352 296. W tabeli 1 zaprezentowano liczbę uczniów w podziale na rodzaje niepełnosprawności, określone w Systemie Informacji Oświatowej (te same, które są podstawą wydawania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne).

Tabela 1.

Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w roku szkolnym 2024/2025 według rodzaju niepełnosprawności

Podstawa wydania orzeczenia (rodzaj niepełnosprawności)	Liczba uczniów
z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	128 396
z niepełnosprawnościami sprzężonymi	70 047
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	50 380
z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	46 905
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym	15 449
zagrożeni niedostosowaniem społecznym	14 935
słabosłyszący	128 396
słabowidzący	8529
niedostosowani społecznie	2108
niestyszący	1786
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym	1333
niewidomi	196
RAZEM	352 296

Źródło: opracowanie własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej.

1 W dalszej części przedstawiam dane o uczniach od roku szkolnego 2013/2014, pochodzące z tego systemu, pobrane z portalu „Otwarte dane” (dane.gov.pl), z sekcji „Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego”. Starsze dane uzyskałem z archiwum Systemu Informacji Oświatowej (zakładka „Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”). System przedstawia stan na 30 września każdego roku, zatem ostatnie dane, które analizuję, a więc dotyczące roku szkolnego 2024/2025, pokazują stan na dzień 30 września 2024 r.

Jak widać, zdecydowanie najwięcej dzieci z niepełnosprawnością zostało ujętych w kategorii „z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera”. Należy pamiętać, że jest to bardzo zróżnicowana grupa, bo dotyczy całego spektrum autyzmu, co zapewne zostanie ujęte w nowej nazwie tej kategorii – zgodnie z ICD-11, w którym właśnie pojawia się pojęcie „spektrum autyzmu”, znika natomiast termin „zespół Aspergera” (więcej: Krawczyk, Świącicki, 2020). Z punktu widzenia dalszych rozważań prowadzonych w tym artykule znaczenie ma nie tylko fakt, że jest to największa grupa dzieci z orzeczeniami, lecz także właśnie to, że grupa ta jest niezwykle zróżnicowana. Tak bardzo, że niektóre wskazówki będą odpowiednie dla części dzieci, ale w tym niezwykle szerokim spektrum autystycznym znajdują się też takie z odmiennymi potrzebami.

Liczba dzieci z niepełnosprawnością (ponad 350 tys.) powinna być, jak sądzę, wystarczającym uzasadnieniem, aby zająć się szczególnymi potrzebami komunikacyjnymi tej grupy. Jeszcze wyraźniej sens tego działania można dostrzec, gdy spojrzymy na zestawienie w tabeli 2, które pokazuje, jak zmieniała się liczba uczniów z niepełnosprawnością w ostatnich 15 latach.

Tabela 2.

Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego – zmiana w latach 2010–2024

rok	uczniowie z...				
	autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	z niepełnospr. sprzężonymi	z niepełnospr. intelektualną w stopniu lekkim	z niepełnospr. intelektualną w stopniu umiarkowanym*	niepełnosprawnością – ogółem**
2010	5951	19 721	56 709	31 294	159 524
2011	7817	20 512	54 825	30 057	158 226
2012	10 238	21 880	52 103	29 052	158 748
2013	13 299	23 883	49 389	27 796	159 971
2014	17 137	26 144	48 635	26 339	165 631
2015	21 883	28 517	47 730	25 044	174 338
2016	27 794	30 854	47 122	23 681	184 008
2017	34 437	33 410	46 386	22 221	194 841
2018	40 884	36 580	45 533	21 199	205 737
2019	48 226	44 422	44 441	17 475	219 065
2020	55 776	47 716	45 628	17 025	232 735
2021	66 324	52 248	47 077	16 863	252 499

2022	81 505	57 591	47 098	16 485	277 484
2023	101 999	63 524	48 730	15 633	311 059
2024	128 396	70 047	50 380	14 935	352 296
zmiana 2010– 2024	2157%	355%	89%	48%	221%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Systemu Informacji Oświatowej.

* Do roku 2018 jedną kategorię w SIO stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym oraz w stopniu znacznym.

** Liczby w wierszach nie sumują się, ponieważ uwzględniono tylko cztery wybrane rodzaje niepełnosprawności.

W powyższej tabeli przedstawiłem tylko cztery kategorie niepełnosprawności – te najliczniejsze, a jednocześnie związane ze szczególnymi potrzebami wymagającymi specjalnego formułowania komunikatów pisemnych. W ostatnim wierszu pokazałem zaś zmianę w ujęciu procentowym, ponieważ jest ona najmocniejszym uzasadnieniem podjęcia głębokiej refleksji na ten temat (ponad dwukrotny wzrost dzieci z orzeczeniami, dwudziestojednokrotny – dzieci ze spektrum autyzmu).

Nie jest to tematem tego tekstu, więc jedynie zasygnalizuję, że przytaczane w literaturze przyczyny zjawiska, takie jak: większa czułość współczesnej diagnostyki, korzyści finansowe z posiadania orzeczenia (Wielebski, 2018) i ogólny wzrost świadomości nie tylko u lekarzy, lecz także nauczycieli, terapeutów i rodziców (szerzej: Całek, 2024), pozwalają prognozować, że zaprezentowany w tabeli 2 trend utrzyma się, **co jeszcze mocniej pokazuje konieczność prowadzenia badań i analiz dotyczących komunikowania się z dziećmi ze szczególnymi potrzebami.**

W tym artykule prezentuję standardy ETR i możliwości ich zastosowania w komunikacji pisemnej z dziećmi z niektórymi rodzajami niepełnosprawności, jednocześnie zwracając uwagę na te elementy standardu, które wymagają szczególnej ostrożności, ponieważ nie są niestety uniwersalne – nie mają zastosowania do osób z niektórymi rodzajami niepełnosprawności.

Od Konwencji ONZ do ETR

Skrót ETR pochodzi z języka angielskiego (*easy to read*) i oznacza tekst łatwy do czytania i zrozumienia dla szerokiej grupy odbiorców. Teksty ETR są przygotowywane z myślą przede wszystkim o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, ale też z trudnościami w czytaniu czy z ograniczonymi możliwościami przyswajania informacji – są to np. seniorzy, dzieci, osoby z dysleksją, ADHD, w spektrum autyzmu. Dostosowanie tekstów do potrzeb tych grup jest bardzo ważne, ponieważ umożliwia im lepsze zrozumienie przedstawianych informacji, to zaś pozwala im uczestniczyć w życiu społecznym.

Właśnie ze względu na określony w ten sposób cel tekstów ETR można stwierdzić, że źródłem idei łatwego języka są zapisy Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych z 2006 r. (Dz.U. 2012 poz. 1169), która na nowo zdefiniowała osoby z niepełnosprawnością – w paradygmacie społecznym. W art. 1 Konwencji czytamy bowiem: „Do osób niepełnosprawnych zalicza się te osoby, które mają długotrwale naruszoną sprawność fizyczną, umysłową, intelektualną lub w zakresie zmysłów co może, w oddziaływaniu z różnymi barierami, **utrudniać im pełny i skuteczny udział w życiu społecznym, na zasadzie równości z innymi osobami** [podkreślenie – autor]”.

W dalszej części Konwencji cały jej artykuł 9 jest poświęcony dostępności. Czytamy w nim m.in.:

1. Aby umożliwić osobom niepełnosprawnym samodzielne funkcjonowanie i pełny udział we wszystkich sferach życia, Państwa Strony podejmą odpowiednie środki w celu zapewnienia osobom niepełnosprawnym, na zasadzie równości z innymi osobami, dostępu do środowiska fizycznego, środków transportu, informacji i komunikacji, w tym technologii i systemów informacyjno-komunikacyjnych, a także do innych urządzeń i usług, powszechnie dostępnych lub powszechnie zapewnianych, zarówno na obszarach miejskich, jak i wiejskich. [...]

2. Państwa Strony podejmą również odpowiednie środki w celu:
[...]

(d) zapewnienia w ogólnodostępnych budynkach i innych obiektach oznakowania w alfabecie Braille’a oraz w formach łatwych do czytania i zrozumienia [...]

Zatem w 2006 r. konwencja wprowadziła pojęcie form „łatwych do czytania i zrozumienia”, jednak bez bliższego określenia, co to właściwie znaczy.

W roku 2009 został opublikowany pierwszy zbiór zasad tworzenia tekstów łatwego do czytania i rozumienia w broszurze pt. *Information for all. European standards for making information easy to read and understand*, przygotowanej przez organizację Inclusion Europe w ramach projektu „Ścieżki edukacji dorosłych dla osób niepełnosprawnych intelektualnie”. W 2010 r. Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych wydało polskie tłumaczenie standardów w publikacji pt. *Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*. W 2012 r. Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną opublikowało jej drugie wydanie.

Po raz pierwszy łatwy język pojawił się w polskim prawie w roku 2019. W art. 6 Ustawy z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi

potrzebami (t.j. Dz.U. 2024 poz. 1411) dla wszystkich podmiotów publicznych określono minimalne wymagania służące zapewnieniu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. W zakresie dostępności informacyjno-komunikacyjnej obejmują one m.in. (pkt 3 lit. c): „zapewnienie na stronie internetowej danego podmiotu informacji o zakresie jego działalności – w postaci elektronicznego pliku zawierającego tekst odczytywalny maszynowo, nagrania treści w polskim języku migowym oraz informacji w tekście łatwym do czytania” – jednak wciąż bez bliższego określenia, czym jest tekst „łatwy do czytania”, co sprawia, że idea języka polskiego łatwego jest rozwijana głównie przez organizacje pozarządowe, z Polskim Stowarzyszeniem Osób z Niepełnosprawnością Intelktualną na czele (szerzej: Przybyła-Wilkin, 2021).

Standardy ETR

Omawiając w dalszej części wybrane standardy przygotowywania tekstów ETR, będę się posługiwał wspomnianym wyżej wydaniem drugim publikacji *Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia*, wydanej w roku 2012 przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

W broszurze omawiającej europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia zawarto spis konkretnych wskazówek i zaleceń przedstawionych w kilku częściach. Są to:

- ogólne standardy przygotowania informacji łatwej do czytania i zrozumienia (20 punktów) – do stosowania zawsze, niezależnie od formy przekazywania informacji;
- standardy dotyczące informacji pisanej (45 punktów);
- standardy dotyczące informacji elektronicznej (29 punktów) – czyli np. zamieszczonej w internecie, w szczególności na stronach internetowych;
- standardy dotyczące informacji wideo (22 punktów) – czyli tych, które można obejrzeć (dziś oczywiście dotyczy to wszelkich filmów, które można obejrzeć na jakimkolwiek urządzeniu);
- standardy dotyczące informacji audio (17 punktów) – czyli tych, które można wysłuchać (płyty, radio, współcześnie także podcasty i pliki dźwiękowe).

Warto zwrócić uwagę, że sami autorzy standardów przyznają, iż z powodu ograniczeń czasowych ostatnich dwóch części nie przygotowano wystarczająco wnikliwie – tak dobrze, jak części dotyczące informacji pisanej i elektronicznej. I jeszcze jedna uwaga: należy zauważyć, że standardy są również napisane łatwym językiem

(krótkie zdania, każde od nowej linii, brak przenoszonych wyrazów, równanie do lewej, zwracanie się na „ty” itd.).

Poniżej przedstawiam wybrane standardy – istotnych ze względu na charakter omawianej w tym artykule komunikacji (pisanej) oraz możliwości ich wykorzystania podczas tworzenia prostych i zrozumiałych treści dla dzieci, które pomogą im w rozumieniu informacji przekazywanej przez dorosłych. Modyfikuję je w bardzo ograniczonym zakresie – tak aby dotyczyły komunikowania się z dziećmi w wieku szkolnym. Należy mieć jednak świadomość, że zasady są uniwersalne i niemal wszystkie dotyczą zarówno dzieci, jak i dorosłych, a różnice dotyczą głównie stosowanego słownictwa oraz obrazków/symboli (odpowiednich dla dzieci).

Język

- Zawsze używaj języka dostosowanego do wieku i możliwości dzieci.
- Używaj wyrazów dobrze znanych dzieciom i łatwych do zrozumienia.
- Nie używaj trudnych wyrazów. Jeśli są konieczne, wyjaśnij je prostymi (znanymi dzieciom) słowami. Zrób to za pierwszym razem, gdy ich używasz.
- Przy wyjaśnianiu używaj przykładów. Staraj się używać przykładów, które są dziecku dobrze znane z codziennego życia.
- Na opisywanie tych samych rzeczy używaj konsekwentnie tych samych wyrazów.
- Nie używaj metafor.
- Nie używaj słów zapożyczonych z języka obcego.
- Unikaj skrótów i skrótowców.
- Stosuj prostą interpunkcję.
- Unikaj znaków specjalnych: /, &, <, \$, #.
- Zapisuj liczby cyframi.
- Unikaj procentów i dużych liczb.
- Używaj krótkich, pojedynczych zdań.
- Używaj strony czynnej – unikaj biernej.

Struktura tekstu

- Układaj informacje w sposób łatwy do zrozumienia.
- Podziel długi tekst na krótkie fragmenty.
- Grupuj razem wszystkie informacje na ten sam temat.
- Powtarzaj ważne informacje.
- Stosuj podział tekstu na bloki – używaj śródtytułów.

- Zaczynaj nowe zdanie od nowej linijki.
- Nie przenoś wyrazów.
- Nie używaj przypisów.
- Kiedy wymieniasz dłuższą listę – używaj wypunktowań.
- Nie podawaj więcej informacji niż jest to konieczne.
- Podawaj tylko ważne informacje.

Czcionka i formatowanie tekstu

- Używaj wyraźnej, łatwej do odczytania czcionki.
- Nigdy nie używaj czcionek szeryfowych, lecz bezszeryfowych (np. Arial, Verdana).
- Nie używaj czcionki o ozdobnym kroju.
- Nie używaj pisma, które jest zbyt mocno ściśnięte.
- Nie używaj pisma, które jest zbyt jasne lub zbyt błado wydrukowane.
- Nie używaj kursywy – jest trudna do odczytania.
- Nie pisz całych słów wielkimi literami – małe litery są dla dziecka łatwiejsze do odczytania.
- Ostrożnie używaj podkreśleń, ponieważ mogą utrudnić czytanie.
- Używaj dużego druku (czcionka o rozmiarze co najmniej 14).
- Unikaj pisania kolorowym drukiem, ponieważ niektóre osoby mają trudności w odróżnianiu kolorów.
- Jeśli chcesz wyróżnić tekst, zastosuj pogrubienie lub ramkę.
- Wyrównuj tekst do lewej strony, a nie obustronnie.
- Nie stosuj wcięć akapitowych.
- Zostawiaj odstępy między fragmentami tekstu.

Grafiki, obrazki, zdjęcia

- Nie używaj wzorów, grafik, tła, które utrudnią odczytanie tekstu.
- Aby ułatwić dziecku zrozumienie tekstu, stosuj zdjęcia, rysunki lub symbole.
- Używaj ilustracji odpowiednich dla dzieci.
- Używaj symboli znanych dzieciom.
- Wybieraj zawsze ilustracje wyraźne i łatwe do zrozumienia.
- W całym dokumencie używaj tej samej grafiki (symbolu) dla oznaczenia tego samego.

Dostosowania i testowanie

- Zawsze postaraj się dowiedzieć jak najwięcej o dzieciach, dla których przygotowujesz informację. Poznaj ich indywidualne potrzeby.
- Dostosuj przygotowane informacje do wieku i możliwości intelektualnych dzieci.
- Zaangażuj dzieci do sprawdzenia tekstu. Tekst przetestuj na grupie dzieci w podobnym wieku, z podobnymi szczególnymi potrzebami.

Czy standardy ETR są uniwersalne?

To ważne, aby rozważyć, czy standardy łatwego pisania są uniwersalne w interesującym nas przypadku komunikowania się z dziećmi ze szczególnymi potrzebami – czy można je stosować do dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności i czy w każdym przypadku okażą się one skuteczne? Z pewnością znajdą zastosowanie podczas komunikowania się z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną – przygotowano je właśnie z myślą przede wszystkim o takich osobach. Jeśli więc standardy adresowane są do nich, to tym bardziej powinny być skuteczne dla osób z „mniejszymi” problemami albo – ujmę to inaczej – dla dzieci z innego typu zaburzeniami, ale w normie intelektualnej.

Z szerszą akceptacją łatwego tekstu przez dzieci nie powinno być problemu także dlatego, że wśród standardów ETR można znaleźć takie, które odpowiadają na potrzeby osób z innymi szczególnymi potrzebami, np.:

- wskazówka dotycząca niestosowania metafor świetnie odpowiada na problemy dzieci z zespołem Aspergera, które nie rozumieją języka metaforycznego, a czasem wręcz powoduje on u nich dezorientację (por. Attwood, 2013; Charbicka, 2015);
- dzielenie przedstawianych informacji na małe jednostki czy używanie śródtytułów to typowe zasady do stosowania w przypadku dziecka z dysleksją (zob. Kowaluk-Romanek, 2017);
- zalecenia dotyczące kolorów uwzględniają potrzeby osób z protanopią, deuteranopią lub tritanopią, a więc różnymi zaburzeniami widzenia barwnego (więcej o tych zaburzeniach oraz subiektywnym odbiorze barw: Korbut, 2016).

Jednak względem standardów ETR należy poczynić również kilka krytycznych uwag.

Po pierwsze – niektóre standardy wydają się zbyt jednoznaczne i radykalne, ponieważ można znaleźć źródła, które pokazują, że pewne zalecenia nie znajdują potwierdzenia naukowego lub jest ono niejednoznaczne (wpływ na to może mieć oczywiście fakt, że standardy powstały 15 lat temu), np.:

- Jakovljević, Janković i in. (2021) wskazują, że jest bardzo niewiele tekstów naukowych dotyczących wpływu koloru na proces czytania, zwłaszcza u młodszych dzieci. Natomiast dostępne badania przynoszą rozbieżne wnioski – są takie, które pokazują, że kolor nie wpływa na proces czytania (Denton, Meindl, 2016), inne zaś wykazują, że kolor może być pomocny zwłaszcza dla dzieci na wczesnym etapie nauki czytania (Veszeli, Shepherd, 2019);
- nie jest w pełni jednoznaczna kwestia stosowania czcionki bezszeryfowej zamiast szeryfowej. W literaturze dotyczącej typografii powszechne jest przekonanie, że szeryfy pozytywnie wpływają na czytelność tekstu przez zmniejszenie podobieństwa liter (McLean, 1980) oraz na szybkość czytania (Rubinstein, 1988), zwraca się także uwagę na poprawę czytelności za sprawą szeryfów zwiększających odstęp między literami (Arditi, Cho, 2005). Nowsze badania (Pušnik, Podlesek, Možina, 2016) pokazują, że nie występują różnice w czytelności wybranych krojów szeryfowych i bezszeryfowych, co więcej, dużą poprawę rozpoznawania bezszeryfowego kroju Calibri zauważono w przypadku słów pisanych wielkimi literami (co według zasad ETR jest niewskazane).

Po drugie – należy pamiętać, że są pewne przypadki zaburzeń czy chorób, które sprawiają, że niektóre standardy nie są zalecane, a mogą nawet działać odwrotnie (czyli szkodliwie), np.:

- dokonując przeglądu badań, Veszeli i Shepherd (2019) zwracają uwagę na negatywne skutki stosowania liter o wysokim kontraście, które w tekście drukowanym łączą się w poziomych liniach w powtarzające się wzory. To zaś może tworzyć anomalie wizualne, złudzenia, migotania, które powodują niekorzystne reakcje organizmu, takie jak zmęczenie oczu, ból głowy czy nawet nudności;
- kolor może mieć pozytywny wpływ (autorzy używają nawet określenia „terapeutyczny”) na osoby, które doświadczają bólów głowy związanych ze wzrokiem, ponieważ może zmniejszać liczbę anomalii wizualnych (złudzeń), które powstają podczas czytania kontrastowego tekstu (Shepherd, Hine, Beaumont, 2013);
- z własnych doświadczeń obserwacji niezwykle różnorodności funkcjonowania dzieci w spektrum autyzmu mogą zalecić ostrożne korzystanie ze standardów dotyczących formatowania tekstów oraz stosowania zdjęć i grafik. Na przykład niektóre dzieci z ASD wolą mieć tekst wyrównany obustronnie, a nie do lewej strony, ponieważ taki układ jest dla nich bardziej uporządkowany – łatwiejszy do przyswojenia. Z kolei potrafią nie akceptować obrazków czy zdjęć, ponieważ one wcale nie ukierunkowują właściwe ich uwagi, lecz rozpraszają i utrudniają skoncentrowanie się na tym, co jest w tekście najważniejsze.

Po trzecie – niezależnie od stosowania standardów ETR należy pamiętać, że dzieci ze szczególnymi potrzebami wymagają często dodatkowych działań związanych z pracą z tekstem, np.:

- Bielenda-Mazur, Orłowska-Popek (2019) wskazują, że w przypadku dzieci z dysleksją, które nie mają umiejętności czytania ze zrozumieniem, konieczne jest głośne czytanie kontrolowane przez dorosłego (nauczyciela, terapeuty), a także zadawanie pytań, które pozwolą sprawdzić rozumienie tekstu;
- Charbicka (2015, s. 117) zwraca uwagę, że w przypadku rozbudowanych tekstów dziecku z zespołem Aspergera warto podkreślać na kolorowo te zdania, które powinno ono koniecznie zapamiętać. Ponadto wskazuje, że polecenia powinny być formułowane zwięźle i konkretnie, a dodatkowo zawsze należy upewnić się, czy dziecko je zrozumiało.

Należy także pamiętać, że dzieci ze szczególnymi potrzebami wymagają często dodatkowych dostosowań – czy charakterystycznych dla danego rodzaju zaburzeń, czy koniecznych ze względu na indywidualne potrzeby – których brak może sprawić, że nawet doskonale przygotowane materiały edukacyjne (m.in. zgodnie z zasadami ETR) nie spełnią swojej funkcji, np.:

- wobec dzieci z ADHD powinno się stosować zasady takie, jak podczas pracy z nimi w szkole, w szczególności w sytuacji sprawdzianu. Al-Khamisy i Gosk (2010, s. 292) wskazują: „Należy więc zadbać o uporządkowanie środowiska zewnętrznego, to znaczy: na ławce powinny znajdować się tylko niezbędne przedmioty/przybory, by nie rozpraszać dziecka, przybory powinny znajdować się w pudełku, tak by w trakcie zajęć nie robić niepotrzebnego zamieszania. W zasięgu ręki może znajdować się kolorowy flamaster, by zaznaczać ważne informacje. Uczeń powinien siedzieć z dala od miejsca, które powoduje rozproszenie uwagi, tzn. drzwi, okna, akwarium a jednocześnie blisko nauczyciela, by mógł on kontrolować pracę ucznia”;
- dbałość o dostosowanie środowiska zewnętrznego dotyczy także dzieci słabowidzących i obejmuje takie nietypowe działania, jak „osłonięcie źródeł światła elektrycznego (światłówek), osłonięcie lub wyeliminowanie błyszczących i odbijających światło powierzchni (podłogi, blatów roboczych), zapobieganie odbłaskom i olśnieniom rażącym światłem (poprzez zastosowanie jednolitych matowych kolorów farb, systemów ograniczających przepuszczanie i natężenie światła, przeston osobistych)” (Kaźmierczak, 2019, s. 424).

Wnioski i podsumowanie

Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia, choć tworzone z myślą przede wszystkim o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, mogą być świetną inspiracją, wskazówką (mówiąc potocznie: ściągawką) do stosowania w pracy z dziećmi z ograniczonymi możliwościami przyswajania informacji innego typu, np. dzieci z dysleksją, ADHD czy w spektrum autyzmu. Ta funkcja inspiracyjna jest bardzo ważna, ponieważ pozwala dopasować istniejące w instytucjach publicznych pracujących z dziećmi schematy, wzory, szablony do konkretnego dziecka ze szczególnymi potrzebami.

Można mieć oczywiście pewne wątpliwości co do uniwersalności standardów ETR, choćby takie, jak przedstawiłem wyżej, jednak najlepszą odpowiedzią na nie są słowa ze standardów, a ściślej zalecenie, które figuruje w nich jako pierwsze:

Ogólne standardy przygotowania informacji łatwej do czytania i zrozumienia

Zanim zaczniesz...

1. Zawsze postaraj się dowiedzieć jak najwięcej o ludziach, dla których przygotowujesz informację, oraz o ich potrzebach.

Zgadzam się z twórcami standardów, że jest to rzecz najważniejsza, zwłaszcza w pracy z dziećmi. Zresztą zalecenie to wykracza poza stosowanie standardów ETR – moim zdaniem należy rozumieć je jako warunek konieczny pracy z dziećmi, doświadczenie bowiem uczy, że szybkie, bezrefleksyjne stosowanie wzorców, schematów może być nie tylko nieskuteczne w związku z chęcią przekazania dziecku lub uzyskania od niego potrzebnych informacji, lecz także szkodliwe – i może wyrządzić dziecku krzywdę.

Zatem – jak wymagają twórcy standardów ETR – dla dobra dziecka należy jak najwięcej się dowiedzieć o nim i jego potrzebach oraz problemach. Źródłem tej wiedzy może być rozmowa z rodzicami (opiekunami prawnymi), a także uważna lektura opinii lub orzeczenia wydanego przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w których znajdują się szczegółowe zalecenia do pracy z dzieckiem (zob. Rozporządzenie MEN z 7.09.2017). Jednak nie zawsze to wystarczy i może się okazać, że najlepszym rozwiązaniem będzie sprawdzenie, czy dziecku odpowiada proponowany sposób komunikowania i warunki, w których się znajduje.

Choć standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia są dla dorosłych prawdopodobnie oczywiste i proste (wszak pisane są łatwym językiem) i bez problemu mogą być stosowane przez każdego, to jednak ich wykorzystanie w pracy z dziećmi ze szczególnymi potrzebami nie jest takie proste. Możemy bowiem,

o czym pisałem wcześniej, dobrze poznać i zrozumieć indywidualne potrzeby dziecka, jednak nigdy nie wiemy, jakie niezidentyfikowane przez nas potrzeby ma jeszcze dziecko, nie wiemy, jak zareaguje na konkretne pytanie czy pojedyncze, z pozoru neutralne zachowanie. W takiej wyjątkowej sytuacji konieczna może być fachowa interwencja.

Chciałbym więc, aby na koniec tego tekstu wybrzmiało dobitnie, że praca z dzieckiem ze szczególnymi potrzebami wymaga specjalistycznego przygotowania. Niedługi kurs, przeczytana książka, obejrzany film, szkolenie online czy nawet wieloletnie doświadczenie w pracy sędziego, kuratora, policjanta, urzędnika itd. – to najczęściej za mało, aby odpowiedzialnie i skutecznie komunikować się z dzieckiem ze szczególnymi potrzebami. Warto więc przyjąć za normę korzystanie z usług specjalistów.

Pokora wobec własnych umiejętności, nastawienie na indywidualne potrzeby dziecka, troska o jego dobro – to podstawa profesjonalnej i odpowiedzialnej pracy z dzieckiem ze szczególnymi potrzebami.

Na zakończenie – postulaty dla nauki

Odnosząc się do danych przedstawionych w tabeli 2, wskazywałem, że prognoza jest jednoznaczna: liczba uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego będzie się zwiększać. To zaś wskazuje na konieczność prowadzenia badań i analiz dotyczących komunikowania się z dziećmi ze szczególnymi potrzebami, w tym skuteczności narzędzi takich jak ETR. Jest to o tyle istotne, że europejskie standardy ETR zostały wprowadzone 15 lat, jednak od tamtego czasu nie były aktualizowane w oparciu o nowszą wiedzę naukową. Co więcej, zawierają dość sztywne zalecenia, w przypadku których często mogą się pojawić pytania, będące chęcią uzyskania naukowego potwierdzenia ich słuszności. Oto kilka przykładów:

Standard 1: *Używaj formatu łatwego do czytania, użytkowania i kopiowania. Na przykład formatu A4 lub A5. Czy to rzeczywiście zostało sprawdzone?*

Standard 5: *Nie powinieneś używać czcionek szeryfowych, ponieważ kształt liter jest wtedy mniej wyraźny. W tekście przytoczyłem już literaturę, która pokazuje, że wymaga to sprawdzenia.*

Standard 7: *Nie pisz całych słów WIELKIMI LITERAMI. Małe litery są łatwiejsze do przeczytania. Przytoczyłem także badanie, które wskazuje na ciekawe wnioski dotyczące kroju Calibri.*

Standard 25: *Jako przykład pokazano wykres kołowy. Czy to najlepszy typ wykresu dla osób z niepełnosprawnością intelektualną?*

Standard 27: *Nie zapisuj tekstu w kolumnach.* Czy to zostało sprawdzone empirycznie?

Standard 28: *Nigdy nie justuj tekstu.* Czy to uniwersalna zasada dotycząca osób z niepełnosprawnością czy raczej sugestia techniczna, wynikająca z ograniczeń czytelników tekstu?

Standard 39. *Jest wiele sposobów używania ilustracji. Na przykład: możesz zamieścić 1 lub 2 ilustracje pod tekstem, aby pomóc zrozumieć o czym mówi dany fragment.* Czy wiadomo, czy rzeczywiście najlepiej pod tekstem? A może nad nim albo obok?

Standard 44. *Staraj się unikać skrótowców.* Czy wszystkich, także tych (prawdopodobnie) dobrze znanych osobom z niepełnosprawnością? Czy naprawdę zamiast ZUS czy PFRON pisać pełne rozwinięcia tych skrótów?

Pokazałem powyżej tylko kilka standardów ETR oraz pytania, na które nie udało mi się dotąd znaleźć odpowiedzi w literaturze naukowej. **Dlatego właśnie formułuję postulat konieczności weryfikacji niektórych standardów czy – patrząc szerzej – konieczności tworzenia standardów wyłącznie na podstawie aktualnych badań naukowych, prowadzonych według szczegółowo opracowanej metodologii, na odpowiednio dobranych grupach celowych, z zastosowaniem współczesnych standardów etycznych badań naukowych.**

E-mail autora: grzegorz.calek@fdds.pl.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D., Gosk, U. (2010). Model pracy z uczniem z ADHD. W: D. Al-Khamisy, M. Jabłonowska, A. Dłużniewska, P. Jurkiewicz, J. Łukasiewicz-Wieleba, B. Marcinkowska, B. Trochimiak, B. Rola, J. Gasik, U. Gosk, R. Dziubińska, J. Moleda, A. Lemańska (red.), *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*. Cz. 2 (s. 284–302). Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Arditi, A., Cho, J. (2005). Serifs and font legibility. *Vision Research*, 45(23), 2926–2933. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2005.06.013>
- Attwood, T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Harmonia Universalis.
- Bielenda-Mazur, E., Orłowska-Popek, Z. (2019). Strategie nauki czytania w terapii dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej. *Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza*, 26(2), 27–39. <https://doi.org/10.14746/pspsj.2019.26.2.2>
- Całek, G. (2024). Uczeń w spektrum autyzmu – refleksje okołostatystyczne. W: G. Całek (red.), *Dziecko w spektrum autyzmu. Aktualne badania i refleksje naukowe* (s. 7–24). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Charbicka, M. (2015). *Dziecko z zespołem Aspergera*. Difin.
- Denton, T.F., Meindl, J.N. (2016). The Effect of Colored Overlays on Reading Fluency in Individuals with Dyslexia. *Behav Analysis Practice*, 9, 191–198. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0079-7>
- Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia* (2010). Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych.
- Informacja dla wszystkich. Europejskie standardy przygotowania tekstu łatwego do czytania i zrozumienia* (2012). Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.
- Jakovljević, T., Janković, M.M., Savić, A.M., Soldatović, I., Mačužić, I., Jakulin, T.J., Papa, G., Ković, V. (2021). The effect of colour on reading performance in children, measured by a sensor hub: From the perspective of gender. *PLOS ONE*, 16(6), e0252622.
- Kaźmierczak, M. (2019). Słabowidzący aktywnym uczestnikiem komunikacji. Możliwości wsparcia ucznia w przestrzeni ogólnodostępnej szkoły średniej. *Logopedia*, 48(1), 419–438.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Korbut, K. (2016). Kolor jako narzędzie projektanta informacji wizualnej. *Rubryka*, 2, 68–83.

- Kowaluk-Romanek, M. (2017). Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują?. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 305–320. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.305>
- Krawczyk, P., Święcicki, Ł. (2020). ICD-11 vs. ICD-10 – przegląd aktualizacji i nowości wprowadzonych w najnowszej wersji Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób WHO. *Psychiatria Polska*, 54, 7–20.
- McLean, R. (1980). *The thames and hudson manual of typography*. Thames and Hudson Ltd.
- Portal „Otwarte dane”. *Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*. <https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego>
- Przybyła-Wilkin, A. (2021). Easy language in Poland. W: C. Lindholm, U. Vanhatalo (red.), *Handbook of Easy Languages in Europe* (s. 401–410). Frank & Timme.
- Pušnik, N., Podlesek, A., Možina, K. (2016). Typeface comparison – Does the x-height of lower-case letters increased to the size of upper-case letters speed up recognition?. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 54, 164–169. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2016.06.002>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. T.j. Dz.U. 2023 poz. 2061.
- Rubinstein, R. (1988). *Digital typography: an introduction to type and composition for computer system design*. Addison-Wesley Longman.Publishing.
- Shepherd, A.J., Hine, T.J., Beaumont, H.M. (2013). Color and spatial frequency are related to visual pattern sensitivity in migraine. *The Journal of Head and Face Pain*, 53(7), 1087–1103.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. T.j. Dz.U. 2024 poz. 1411.
- Veszeli, L, Shepherd, A.J. (2019). A comparison of the effects of the colour and size of coloured overlays on young children's reading. *Vision Research*, 156, 73–83. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2019.01.006>
- Wielebski, M. (2018). Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego jako podstawowy dokument organizowania warunków kształcenia specjalnego. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 20, 161–188.
- World Health Organization (2025). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (Version: 01/2025)*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en>

Written Communication with Children with Special Needs: Potential Applications of ETR (Easy to Read) Text Standards

This paper explores the topic of written communication with children with special needs, such as intellectual disabilities, autism (including Asperger syndrome), ADHD and dyslexia. The first section presents data from the Education Information System, highlighting the steadily increasing number of students with various disabilities. It then proceeds to discuss European standards for preparing easy-to-read (ETR) and easy-to-understand texts, which, although originally designed for people with intellectual disabilities, can also be useful when working with children who have reading difficulties or limited information-processing abilities. Selected standards that are relevant to written communication with children with special needs are discussed. The subsequent section provides observations on the application of ETR text writing standards, allowing for their more conscious and responsible use.

The paper does not present the author's own research results but instead summarises and organises existing knowledge in the field. The author also raises concerns about the scientific foundations of the current standards and stresses the importance of conducting rigorous studies to validate the effectiveness of the recommendations for individuals with special needs.

KEYWORDS

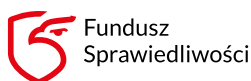
CHILD WITH SPECIAL NEEDS, EASY-TO-READ (ETR) TEXTS, COMMUNICATION, PLAIN LANGUAGE.

Cytowanie:

Całek, G. (2025). Komunikacja pisemna z dziećmi ze specjalnymi potrzebami – możliwości korzystania ze standardów tekstów ETR (easy to read). *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 24(1), 123–139.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.



Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości