
Miejsce ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

Monika Jurewicz

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego
w Warszawie
Katedra Edukacji i Kultury

Szkoła stawia przed uczniami szczegółowe wymagania dydaktyczne i wychowawcze, którym wychowankowie nie zawsze są w stanie podołać, doświadczając wielu porażek. Pojawiające się trudności mogą warunkować powstawanie coraz bardziej uogólniających się niepowodzeń szkolnych, a w późniejszym czasie nawet zaburzać kształcenie zawodowe i funkcjonowanie w pracy¹.

Rozważania na temat niepowodzeń w szkole pozwoliły wyodrębnić kluczowe fazy tego procesu. Uważa się, że pierwszym etapem są braki w wiadomościach i negatywny stosunek ucznia do szkoły. W dalszej kolejności pojawiają się zaawansowane braki w wiadomościach ucznia aż po brak promocji i drugoroczność. Znamienne jest, iż wielu autorów, analizując niepowodzenia szkolne, zwraca uwagę, że nie są one tylko porażką ucznia, ale także szkoły.

W grupie czynników mających wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów wymienia się: czynniki biopsychiczne, czynniki pedagogiczne oraz czynniki środowiskowe.

Czesław Kupisiewicz, dokonując analizy czynników biopsychicznych, zwraca uwagę, że są to zarówno zadatki wrodzone, jak i warunki sprzyjające lub hamujące rozwój tych zadatków.

Na całokształt biopsychicznych uwarunkowań niepowodzeń szkolnych składają się w tym rozumieniu następujące elementy: ogólny stan zdrowia, ogólny poziom rozwoju umysłowego ucznia, dysfunkcje fizyczne, tj. zaburzenia narządów zmysłu, np. wady wzroku lub słuchu, zabu-

¹ M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1995, s. 29.

zenia mowy, leworęczność, zaburzenia funkcjonowania centralnego układu nerwowego, charakter ucznia, temperament, zaburzenia procesów poznawczych².

Halina Spionek zwróciła uwagę na: zły stan zdrowia (częste choroby) i właściwości psychiczne; zaburzenia tempa i rytmu psychoruchowego rozwoju uczniów oraz deficyty rozwojowe uczniów w zakresie funkcji: wzrokowych, słuchowych, percepcyjno-motorycznych, opóźnienia rozwoju ruchowego, zaburzenia mowy, zaburzenia procesu lateralizacji, jak również zaburzenia zachowania uczniów w szkole i w domu³.

Trudności w nauce mogą być uwarunkowane różnorodnymi przyczynami. Najczęściej wyróżnia się specyficzne i niespecyficzne trudności w uczeniu się, wskazując tym samym na charakter zaburzeń. O ile niespecyficzne trudności w uczeniu się mogą być uwarunkowane niższym niż przeciętny poziom rozwoju intelektualnego czy też wadami zmysłów, o tyle trudności specyficzne mają podłoże konstytucjonalne, biologiczne (genetyczne, prenatalne, okołoporodowe, postnatalne).

Współcześnie istnieje wiele koncepcji wyjaśniających patomechanizmy powstawania specyficznych trudności w uczeniu się. Odnajdujemy koncepcje genetyczne, organiczne, opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego, lingwistyczną, hormonalną czy też budząca najwięcej kontrowersji koncepcję emocjonalną.

Koncepcja genetyczna zakłada, iż specyficzne trudności w uczeniu się uwarunkowane są genetycznie. Prekursorem tej koncepcji był angielski lekarz W. Morgan.

Kolejną teorią wyjaśniającą przyczyny powstawania specyficznych trudności w uczeniu się była koncepcja organiczna. W myśl jej założeń pierwotnymi przyczynami zaburzeń są względnie rozległe uszkodzenia centralnego układu nerwowego wytworzone w okresie prenatalnym, okołoporodowym lub postnatalnym.

Ze względu na znaczącą przewagę chłopców ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przyczyn dysleksji dopatrywano się w nadprodukcji hormonów – testosteronu, który uniemożliwia prawidłowy rozwój mózgu (powoduje zablokowanie rozwoju lewej półkuli mózgowej). W przypadku koncepcji opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego wyjaśnia się specyficzne trudności jako szczególny typ niedojrzałości mózgowej.

Koncepcja emocjonalna zakłada, iż specyficzne trudności w uczeniu się są zjawiskiem wtórnym względem zakłóceń życia emocjonalnego

² Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1965, s. 3.

³ A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 1999, s. 73.

dziecka. Koncepcja lingwistyczna upatruje przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu w zaburzeniach sprawności językowych. Obserwacje kliniczne wskazują, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mogą przebiegać w trzech formach:

- dysleksji, (w wąskim rozumieniu), specyficznych trudnościach w czytaniu;
- dysortografii – specyficznych trudnościach z opanowaniem poprawnej pisowni (błędy ortograficzne);
- dysgrafii – trudnościach w opanowaniu właściwego, czytelnego poziomu graficznego pisma.

Trudności w uczeniu się mogą występować w postaci izolowanej lub w formie złożonej. Według M. Bogdanowicz i R. Czabaj z reguły mamy do czynienia z pewną konstelacją objawów, która jest uwarunkowana zaburzeniami określonych funkcji, co stanowi o danym typie dysleksji⁴.

Badania prowadzone w Polsce wykazują, że dysleksja rozwojowa występuje u około 10–15% populacji. Jednocześnie wielu badaczy zajmujących się tym problemem zwraca uwagę, iż nie wszystkie dzieci są zdiagnozowane, co sugeruje, iż wielu uczniów w Polsce nie otrzymało specjalistycznej pomocy. Natomiast uczniowie, którzy zostali zakwalifikowani do uczestniczenia w specjalistycznych zajęciach bardzo często nie otrzymują właściwej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto można zauważyć niedociągnięcia w zakresie respektowania zasad terapii pedagogicznej, w tym głównie jednej z kluczowych reguł terapeutycznych dotyczących przestrzegania ciągłości oddziaływania terapeutycznego. Tymczasem w przewodniku wydanym przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w sprawie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czytamy, że „w edukacji powinna spełniać się idea jedności w zróżnicowaniu. Oznacza to tworzenie takich warunków, w których – uznając indywidualne potrzeby i możliwości dzieci i młodzieży – zapewnia się wspólne kształcenie wszystkim uczniom, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”⁵. W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdują się zarówno uczniowie:

- z niepełnosprawnościami;
- z niedostosowaniem społecznym;
- ze środowisk zagrożonych niedostosowaniem społecznym;
- ze szczególnymi uzdolnieniami;

⁴ M. Bogdanowicz, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia 2008, s. 8.

⁵ MEN *Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna. Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Warszawa 2010, s. 8.

- ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;
- z zaburzeniami w komunikacji językowej;
- z chorobą przewlekłą;
- dotknięci sytuacją kryzysową lub traumatyczną;
- z niepowodzeniami edukacyjnymi;
- pochodzący z zaniedbanych środowisk (sytuacja bytowa ucznia i jego rodziny, sposób spędzania czasu wolnego, kontakty środowiskowe; trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem zagranicą).

Równoległe do wprowadzonej reformy programowej Ministerstwo Edukacji Narodowej przedstawiało projekty zmian w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Odbyło się wiele spotkań i konsultacji społecznych poświęconych tym zagadnieniom. W związku z tymi propozycjami Związek Nauczycielstwa Polskiego w kwietniu i maju 2010 r. przeprowadził na terenie całej Polski ankietę odnoszącą się do pracy nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁶. Na ankietę odpowiedziało 31 896 nauczycieli. Badanie zrealizowano w celu poznania opinii środowiska nauczycielskiego na temat zmian proponowanych przez resort edukacji. Największą grupę respondentów stanowili nauczyciele dyplomowani (46%), a następnie nauczyciele mianowani (34,4%), nauczyciele kontraktowi (15,6%) i stażyści 3,7% (0,4% badanych nie podało stopnia awansu zawodowego). Badani nauczyciele to głównie pracownicy szkół podstawowych (51%), gimnazjów (21,6%) i szkół ponadgimnazjalnych (21%). Ponad trzy czwarte badanych (78%) jest zdania, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają szczególnego traktowania, a takowe wymaga tworzenia różnych klas (integracyjnych, terapeutycznych itp.). Uważają, że klasa, w masowej szkole publicznej nie pozwoli na pełne zaspokojenie potrzeb tych dzieci, zatem nie sprzyja optymalizacji procesu dydaktycznego. Prawie 62% nauczycieli nie ma szczególowej wiedzy odnośnie do proponowanych przez MEN zmian. Tylko 36% deklaruje posiadanie informacji na ten temat. Ankietowani pesymistycznie wyrażają się także na temat przygotowania nauczycieli do prowadzenia procesu diagnostycznego i terapeutycznego w tym: diagnozy pedagogicznej, terapii pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych i procesu resocjalizacji. Ich zdaniem nauczyciele jako grupa zawodowa nie są przygotowani do wy-

⁶ Konferencja prasowa z dnia 26.05.2010 w sprawie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – www.znp.edu.pl (czas dostępu: 23.11.2010 r.).

konywania tych zadań w odróżnieniu od wykształconych w tym kierunku specjalistów, czyli np. logopedów, pedagogów i psychologów.

Dnia 17 listopada 2010 roku weszło w życie sześć rozporządzeń znajdujących się w pakiecie opisującym kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Są to rozporządzenia:

- w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych;
- w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach;
- zmieniające w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych;
- w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych;
- w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej⁷.

Proponowany przez MEN model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakłada wczesne rozpoznawanie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Dlatego też projektowane rozwiązania zakładają, iż przedszkole będzie miejscem wczesnej obserwacji i oceny dojrzałości, gotowości szkolnej. Na poziomie szkoły podstawowej w wyniku diagnozy będą rozpoznawane specyficzne trudności w nauce, uzdolnienia oraz predyspozycje uczniów. Natomiast zadaniem szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej będzie przygotowanie ucznia do wyboru właściwej ścieżki edukacyjnej i zawodowej poprzez dostęp do informacji, doradztwa i poradnictwa zawodowego. Ponadto w każdej szkole powstanie zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, który przynajmniej raz w roku przeprowadzi ocenę skuteczności świadczonej uczniowi pomocy oraz zatwierdzi zmiany w przyjętych

⁷ Wersja podpisana i skierowana do publikacji w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej – informacje zamieszczone na stronie: www.men.gov.pl (czas dostępu: 23.11.2010 r.).

indywidualnych programach edukacyjnych opracowanych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Równocześnie Ministerstwo Edukacji Narodowej wyraża pogląd, że zakładane cele zmian zostaną osiągnięte dzięki:

- nauczycielowi, który wspiera i doradza, zna swoich uczniów i wie, jak każdemu z nich pomóc;
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliższej dziecka/ucznia, to jest w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej;
- indywidualizacji pracy z uczniem zarówno na obowiązkowych, jak i dodatkowych zajęciach edukacyjnych⁸.

Współcześnie od nauczycieli oczekuje się, że będzie dobrym dydaktykiem, wychowawcą oraz diagnostą i terapeutą. W codziennej pracy pedagog powinien monitorować rozwój ucznia, zarówno jego postępy, jak i trudności, zauważać jego reakcje na problemy szkolne. Zgodnie z nową *Podstawą Programową*, zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji. Nowe wyzwania wymagają większych środków, kompetencji, innego kierowania oraz innego rozwiązywania problemów.

W świetle przytoczonych rozważań powstaje zasadnicze pytanie dotyczące przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zgodnie z projektowanymi zmianami Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Założenia i metoda badań

Głównym celem podjętych badań było określenie postaw nauczycieli wczesnej edukacji w stosunku do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Procedura badawcza przewidywała rozpoznanie poziomu wiedzy oraz opinii nauczycieli w zakresie metod pracy z dziećmi z dysleksją rozwojową. Osiągnięciu tego celu miały służyć następujące problemy badawcze:

1. Jaki jest poziom wiedzy i umiejętności badanych nauczycieli na temat dysleksji rozwojowej?
2. Jaki jest emocjonalny stosunek badanych do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się?
3. Jakie zachowania deklarują badani wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce?

⁸ *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami, Założenia projektowanych zmian*, MEN, Warszawa 2010, s. 8.

Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody sondażu diagnostycznego, w ramach którego wykorzystano technikę ankiety. Głównym narzędziem wykorzystywanym do zebrania materiału z badań był kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadzono na terenie miasta stołecznego Warszawy. Zastosowano metodę celowego doboru próby. Badaniami zostali objęci czynni zawodowo nauczyciele wczesnej edukacji. W charakterystyce badanych uwzględniono następujące cechy społeczno-demograficzne: płeć, wykształcenie, staż pracy w szkole.

Ogółem w badaniu uczestniczyło 98 nauczycieli. Jak wynika z analizy zebranych danych badani respondenci to kobiety w wieku od 20–50 lat. Szczegółowa analiza zebranych danych wykazała, że wśród badanych najliczniejszą grupę stanowią nauczycielki w wieku 20–24 lat – prawie 47% badanych, nauczycielki w wieku 25–30 lat stanowią nieco ponad 10%, odnotowano prawie 17% pań w wieku 31–40 lat oraz 27% nauczycielek w wieku 41–50 lat. Badane nauczycielki to przede wszystkim osoby z krótkim stażem pracy: od 1–5 lat. Analiza danych wykazała, że nauczycielki ze stażem pracy w przedziale od 1–5 lat stanowią prawie 60%, pozostałe (prawie 40%) charakteryzowały się stażem pracy pedagogicznej w przedziale od 6–30 lat.

Z zestawienia danych wynika, że 51% badanych nauczycielek legitymuje się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym oraz prawie 49% posiada wykształcenie wyższe zawodowe z przygotowaniem pedagogicznym. Ankietowane ukończyły studia wyższe na kierunku: pedagogika wczesnoszkolna z pedagogiką przedszkolną, pedagogika specjalna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną lub logopedia. Badane nauczycielki uczestniczyły w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, między innymi kursach, szkoleniach, studiach podyplomowych. W badanej grupie 95% stanowią nauczycielki nauczania zintegrowanego, pozostałe 5% to nauczyciele specjaliści: logopedzi, pedagodzy specjalni.

Prawie wszystkie badane nauczycielki – 98% nauczycieli zatrudnionych jest w pełnym wymiarze godzin w jednej placówce. Spośród badanych najbardziej liczną grupę stanowią nauczycielki-stażystki (47%), nieco ponad 14% ankietowanych posiada stopień nauczyciela kontraktowego, prawie 23% badanych to nauczyciele mianowani oraz 16% respondentek posiada stopień awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego.

Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, iż wszystkie ankietowane w swojej praktyce zawodowej spotkały uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Na pytanie dotyczące sposobów poma-

gania dzieciom z dysleksją w przezwyciężaniu trudności ankietowani wskazują różnorodne metody. Mimo iż pytanie odnosiło się do indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem, aż 30% badanych opowiada się za skierowaniem ucznia na terapię pedagogiczną. Być może taka postawa nauczycielek wynika z ich niewielkiego doświadczenia w pracy pedagogicznej. Wychowawczynie uważają, że problemami dzieci z dysleksją rozwojową powinni zająć się specjaliści. Co trzecia nauczycielka (39%) wydłuża czas pracy ucznia na realizację zadań dydaktycznych, udziela uczniom pomocy w czasie lekcji (32%), stosuje dodatkowe ćwiczenia utrwalające materiał ortograficzny (28%), nie odpytuje z czytania przed całą klasą (22%). Ponadto motywuje do samodzielnej pracy, rozwija sprawności manualne, współpracuje z rodzicami dziecka. (Pojawiły się również takie propozycje: „dobre efekty daje napisanie poprawnie kilkakrotnie słowa, w którym uczeń pierwotnie zrobił błąd”.)

Wśród wielu barier, które utrudniają realizację zagwarantowanej prawnie pomocy dzieciom i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, kluczową pozycję zajmuje wiedza nauczycieli w tym zakresie⁹.

Z analizy zebranego materiału empirycznego wynika, że 78% badanych uczestniczyło w kursach lub szkoleniach obejmujących zagadnienia dysleksji rozwojowej. Jedna piąta badanych deklaruje, iż do tej pory nie brała udziału w tego typu formach doskonalenia zawodowego. Fakt ten może budzić niepokój, bowiem wszyscy ankietowani oświadczyli, iż w swojej praktyce zawodowej spotkali uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Jak wykazały wyniki badań, 6% nauczycielek określa swoją wiedzę o dysleksji jako wystarczającą, zaś 6% za gruntowną. Natomiast 12% badanych uważa swoją wiedzę o dysleksji za małą lub ograniczoną. Wiedzę o dysleksji ankietowane zdobywają z dostępnej literatury (65%), poprzez własne doświadczenie (14%), od innych nauczycieli (51%), w wyniku uczestnictwa w szkoleniach i kursach (51%) oraz z Internetu (63%).

Wiedza nauczycielek o dysleksji w zakresie terminologii, etiologii i symptomach jest zróżnicowana, Większość badanych nauczycielek deklaruje, że potrafi poprawnie zdefiniować pojęcie dysleksji oraz wymienić jej symptomy. Największy odsetek, bo aż 82% ogółu ankietowanych, potrafiło określić po kilka objawów dysleksji, zgodnie z poglądami zawartymi w literaturze przedmiotu.

⁹ M. Bogdanowicz, R. Czabaj, *Modelowy system profilaktyki...*, op. cit., Gdynia 2008, s. 13.

Nauczycielki wymieniały następujące symptomy ryzyka dysleksji u uczniów klas 0–III szkoły podstawowej:

- trudności w nauce czytania i pisania (53%),
- mylenie liter (22%),
- błędy ortograficzne (12%),
- mylenie kierunków lewa, prawa (12%),
- zaburzenia analizy i syntezy słuchowej i wzrokowej (10%),
- zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej (6%),
- kłopoty z nauką języków obcych (4%),
- brak umiejętności zapamiętywania chronologicznego, na przykład miesięcy, dni tygodnia (4%).

W wypowiedziach nauczycielek pojawiły się: niechęć do nauki i poznawania świata, bezradność, obojętność czy też „rozciągnięte pismo”.

Reasumując, badane nauczycielki lokują symptomy dysleksji rozwojowej w zakresie takich kluczowych obszarów, jak: czytanie, pisanie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje słuchowo-językowe i wzrokowe, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni. Znamienne, że badane nauczycielki nie uwzględniły symptomów ryzyka dysleksji w zakresie dużej i małej motoryki oraz lateralizacji! Wydaje się, więc, iż takie problemy jak obniżona sprawność ruchowa, trudności z wykonywaniem precyzyjnych ruchów, opróżnienie rozwoju lateralizacji, oburęczność, itd. mogą być przez nauczycieli niezauważone lub błędnie diagnozowane.

Określenie specyficzne w odniesieniu do trudności w czytaniu i pisaniu – zdaniem M. Bogdanowicz – stosowane jest dla podkreślenia charakteru trudności o ograniczonym, wąskim zakresie. Występują one u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, co odróżnia je od uogólnionych trudności w nauce u dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym¹⁰.

Iwona Dąbrowska-Jabłońska specyficzne trudności w uczeniu się definiuje jako zaburzenia jednego lub kilku podstawowych procesów psychicznych uczestniczących w rozumieniu i używaniu mowy ustnej i pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, pisania, poprawnej pisowni i liczenia¹¹.

Wnikliwa analiza zebranych danych wykazała, iż dla ankietowanych nauczycielek dominującymi przyczynami dysleksji rozwojowej są:

- czynniki genetyczne (32%),
- uszkodzenie centralnego układu nerwowego (28%),
- czynniki okołoporodowe (15%),

¹⁰ *Ibidem*, s. 23.

¹¹ I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia trudności w uczeniu się*, [w:] I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2006, s. 92.

- zaburzenia emocjonalne (8%),
- nadprodukcja testosteronu (5%),
- zaburzony rozwój mowy (4%).

Co dwunasta badana nauczycielka (8%) odpowiedziała, iż „wielu autorów podaje, że do końca nie wiemy, jakie są przyczyny dysleksji”. Aż 22% badanych nie umiało podać prawidłowo przyczyn specyficznych trudności w uczeniu się. Pojawiały się opinie, że przyczyną dysleksji jest upośledzenie umysłowe, brak stymulacji środowiskowej, wady wzroku lub słuchu czy wręcz „nadmierne korzystanie z telewizora i komputera”, „zbyt mało czasu poświęcone na pisanie i czytanie w pierwszym etapie edukacji”.

Obecnie proces rozwoju dzieci przebiega w warunkach, z wielu przyczyn, bardzo złożonych. Dotyczy to wszystkich sfer: umysłowej, fizycznej czy też społeczno-emocjonalnej. W procesach przemian oświatowych wiele uwagi poświęca się problemowi kompetencji nauczyciela. Od nauczyciela oczekuje się, iż będzie nie tylko dobrym dydaktykiem i wychowawcą, ale również wnikliwym obserwatorem i skutecznym diagnostą. W codziennej pracy pedagog powinien monitorować rozwój ucznia, zarówno jego postępy, jak i trudności, zauważać jego reakcje na problemy szkolne. Zgodnie z nową podstawą programową zadaniem nauczycieli jest prowadzenie obserwacji pedagogicznych mających na celu poznanie możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci oraz dokumentowanie tych obserwacji.

Szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego wykazała, że prawie 47% badanych nauczycielek deklaruje, iż nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem z dysleksją rozwojową. Ankietowane na czteropunktowej skali zaznaczały odpowiedź; raczej nie, zdecydowanie nie. Analiza skrajnych odpowiedzi na skali (zdecydowanie tak, raczej tak) pozwoliła ustalić, że 53% respondentek stwierdza, iż jest przygotowana do pracy z dziećmi ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi.

Nauczyciel wczesnej edukacji – zdaniem Mieczysława Łobockiego – pełni główną rolę w procesie kształcenia. Decyduje on o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej, dobiera skuteczne metody, formy, środki oddziaływań pedagogicznych. W katalogu wymogów skuteczności wszelkich strategii oddziaływania pedagogicznego na pierwszym miejscu wymienia się postawę nauczyciela. To znaczy całość kształtu i trwałości przekonań o dziecku, możliwości do jego oceniania, emocjonalnego reagowania względem niego oraz stosunkowo trwałych dyspozycji do zachowania się wobec wychowanka¹².

¹² M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa 1990, s. 33.

Różne są poglądy dotyczące genezy i źródła cech osobowych „idealnego” nauczyciela. Jedni autorzy katalogują te cechy jako wynik badań empirycznych, inni wskazują na cechy aktualnie obowiązujące, jeszcze inni wywodzą je z określonego systemu filozoficzno-normatywnego lub konstruują model cech pozytywnych i/lub negatywnych na podstawie psychospołecznego systemu albo ze względu na obecną lub przyszłą funkcję oświaty i szkoły.

W celu zbadania opinii nauczycielek nauczania początkowego na temat sposobu pracy nauczyciela wczesnej edukacji z dzieckiem ryzyka dysleksji zaproponowano 16 stwierdzeń dotyczących różnych postaw nauczyciela wobec dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Respondenci mieli ustosunkować się do nich na czteropunktowej skali: od „zdecydowanie zgadzam się” do „zdecydowanie nie zgadzam się”. Szczegółowe dane dotyczące wyobrażeń respondentów wobec pracy nauczyciela wczesnej edukacji z dzieckiem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Postawy nauczycielek wczesnej edukacji wobec dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – rozkład procentowy (N=98)

Stwierdzenie	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Nauczyciel stara się zrozumieć swego ucznia, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia	75,51	24,49	–	–
Problem dysleksji nie istnieje są tylko leniwi uczniowie	–	–	8,16	91,84
Nauczyciel wie najlepiej, co jest dla dziecka dobre, a co złe	4,08	59,18	28,57	8,16
Dziecko powinno postępować zgodnie z wymaganiami nauczyciela	14,29	83,67	2,04	–
Nauczyciel upomina ucznia, kiedy on robi coś nie tak, jak on mu każe	14,29	28,57	4,08	4,08
Rodzice są odpowiedzialni za problemy edukacyjne swoich dzieci	14,29	42,86	34,69	8,16
Głównym zadaniem nauczyciela jest nauczać	20,41	53,06	16,33	10,20
Praca z dzieckiem z dysleksją wymaga od nauczyciela dużo wysiłku i pracy	71,43	26,53	–	–
Zbyt liczne grupy uniemożliwiają nauczycielowi indywidualną pracę z dzieckiem	73,47	18,37	2,04	4,08

Nauczyciel kontroluje dziecko, mówi jak powinno postępować	40,81	46,94	4,08	8,16
Nauczyciel jest zaangażowany w problemy swoich wychowanków	69,39	26,53	–	2,04
Zadaniem nauczyciela jest zachęcanie do działania	91,84	6,16	–	
Nauczyciela i dzieci łączy wzajemny szacunek i zrozumienie	75,51	20,40	–	2,04
Trudności, jakie napotyka dziecko ustępują wraz z wiekiem	4,08	14,29	22,44	36,73
Nauczyciel powinien ograniczyć uczniowi zajęcia pozalekcyjne, aby miał więcej czasu na naukę	7,41	3,71	48,15	37,03
Nauczyciel nagradza ucznia za efekty, a nie za wysiłek i pracę	25,93	11,12	44,45	11,12

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z zamieszczonych danych, aż 76% badanych zdecydowanie zgadza się z twierdzeniem, iż nauczyciel stara się zrozumieć swego ucznia, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia. Równocześnie ponad 63% ankietowanych uważa, że nauczyciel wie najlepiej, co jest dla dziecka dobre, a co złe. Ponadto można odnieść wrażenie, iż nauczyciele doskonale zdają sobie sprawę z tego, jak powinna wyglądać praca z uczniem ze specyficznymi potrzebami. Znają takie pojęcia, jak indywidualizacja, dostosowanie wymagań, specyficzne potrzeby, ale w moim przeświadczeniu wielu nauczycieli nie jest przekonanych, co do zasadności respektowania tych zasad. Wielu nauczycieli także odczuwa pewien dysonans pomiędzy tym, czego się od niego oczekuje, a tym, jak powinna wyglądać zindywidualizowana praca z uczniem.

Szczegółowa analiza wykazała, iż dla badanych głównym zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest nauczać, odpowiedziało tak 74% respondentek, oraz zachęcać do działania – wskazało tak aż 98% badanych. Prawie 87% ankietowanych uważa, że zadaniem nauczyciela jest kontrolować dziecko i mówić mu, jak powinno postępować. Znamienne, że niektórzy nauczyciele w dalszym ciągu mają problemy z adekwatnym diagnozowaniem trudności uczniów oraz właściwym interpretowaniem zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej¹³. Z jednej strony znane są przypadki nauczycieli, którzy uczniów z opiniami stwierdzającymi dysleksję rozwojową całkowicie zwalniają z jakiegokolwiek wysiłku, z drugiej zaś strony odnotowano nieliczną grupę wychowawców, którzy całkowicie bagatelizują problem. Uważają oni, iż większość

¹³ Szczegółowo na ten temat pisałam artykule pt. *Formy pomocy dzieciom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła” 3/2008, s. 40–45.

opinii psychologiczno-pedagogicznych jest wystawiana „na wyrost”, a problemy uczniów wynikają jedynie z ich lenistwa.

O ile trudności szkolne uczniów mogą być uwarunkowane wieloma czynnikami, w tym: środowiskowymi, biopsychologicznymi czy pedagogicznymi, o tyle w przypadku dysleksji wyklucza się zaniedbania środowiskowe i pedagogiczne. Tymczasem w grupie badanych nauczycieli aż 57% uważa, że rodzice są odpowiedzialni za problemy edukacyjne swoich dzieci. W związku z tym można przypuszczać, że nauczyciele, którzy podzielają ten pogląd, będą łączyć niepowodzenia szkolne z niewystarczającym zaangażowaniem rodziców w proces edukacyjny ich dzieci.

Współcześnie wiele miejsca poświęca się roli nauczyciela i szkoły we wspieraniu procesu rozwojowego ucznia. Zakłada się przy tym, że istotą procesu wychowania i kształcenia jest wszechstronny rozwój dziecka, na miarę jego możliwości. Od nauczyciela oczekuje się, że będzie zaangażowany w problemy wychowanków, będzie dbał o prawidłowe relacje interpersonalne oraz będzie dostrzegać wysiłek, jaki wkłada dziecko w pokonywanie trudności. Tymczasem, jak wykazały badania, co trzeci ankietowany jest zdania, że nauczyciel nagradza ucznia za efekty, a nie za wysiłek i pracę. Fundamentalnymi przeszkodami uniemożliwiającymi nauczycielom realizację zasady indywidualizacji w pracy z uczniem są zdaniem badanych zbyt liczne grupy, odpowiedziało tak prawie 92% badanych.

Badania przeprowadzone przez E. Jędrzejowską potwierdzają moje spostrzeżenia. 85% badanych nauczycieli przyznaje, że dostosowuje wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb uczniów dysfunkcyjnych. Jednak już tylko 20% ankietowanych nauczycieli potrafiło poprawnie odpowiedzieć, co to oznacza. Dla większości nauczycieli „dostosowanie” jest równoznaczne z obniżeniem wymagań¹⁴. Tymczasem dostosowanie oddziaływań do poziomu rozwojowego ucznia, zdaniem Włodarskiego, prawie nigdy nie jest możliwe bez uwzględnienia jego cech indywidualnych. Rozwój bowiem nie przebiega u wszystkich osób jednakowo szybko, ponadto rzadko kiedy przebiega we wszystkich strefach równomiernie. Stąd nie wszyscy uczniowie będący w jednym wieku reprezentują ten sam poziom rozwoju psychicznego (umysłowego), emocjonalnego czy społecznego. W przypadku podobnych wskaźników ogólnych różnią się niekiedy, tak znacznie, że oddziaływanie nieuwzględniające istniejących różnic jest skazane na niepowodzenie¹⁵.

¹⁴ E. Jędrzejowska, *Teoretyczne założenia pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych a praktyka szkolna*, [w:] H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, Katowice 2007, s. 141.

¹⁵ Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1992, s. 434.

Podsumowanie i wnioski

Szczegółowa analiza zebranych danych upoważnia do sformułowania następujących wniosków:

1. Jednym z fundamentalnych czynników oddziałujących na modelowanie się postaw wobec dziecka z dysleksją rozwojową jest poziom wiedzy nauczycieli na temat dysleksji, jej symptomów i przyczyn oraz potrzeb i możliwości pomocy uczniom. Im większy jest poziom wiedzy nauczycieli w tym zakresie, tym bardziej kompetentna, fachowa, specjalistyczna i adekwatna pomoc uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.
2. Analiza zebranego materiału badawczego wykazała, że nauczyciele nie posiadają odpowiedniej wiedzy na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Jak wynika z dostępnych danych, znaczna część nauczycieli uczestniczyła w kursach czy szkoleniach podejmujących tę problematykę, a mimo to praca z uczniem ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się dla wielu wychowawców jest nadal wielką niewiadomą. Aż 47% badanych nauczycielek deklaruje, iż nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem z dysleksją rozwojową.
3. Badane nauczycielki lokują symptomy dysleksji rozwojowej w zakresie takich kluczowych obszarów, jak: czytanie, pisanie, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje słuchowo-językowe i wzrokowe, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni. Znamienne jest, że ankietowani nie uwzględnili symptomów ryzyka dysleksji w zakresie dużej i małej motoryki oraz lateralizacji!
4. Zasadne wydaje się postulowanie podniesienia poziomu wiedzy nauczycieli na temat symptomów ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej oraz umiejętności właściwego postępowania, tak aby wszystkie oddziaływania pedagogiczne uwzględniały poziom rozwojowy dziecka oraz jego realne możliwości.
5. Dla wielu badanych nauczycielek uczeń, który przejawia trudności w opanowaniu elementarnych umiejętności szkolnych, jest po prostu słabym uczniem we wszystkim.
6. Uczniowie z dysleksją rozwojową, ze względu na specyficzne zdolności oraz specyficzne trudności w uczeniu się, wykazują odmienne od swych rówieśników potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Zaspokojenie tych potrzeb leży zarówno w kompetencjach naturalnego środowiska wychowawczego, jak i środowiska intencjonalnego, jakim jest szkoła.
7. Proponowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej zmiany w zakresie kształcenia uczniów ze specyficznymi trudnościami doty-

kają kluczowych obszarów pracy pedagogiczno-psychologicznej, to jest profilaktyki, diagnozy oraz terapii. Niemniej jednak wyniki przeprowadzonych badań raz jeszcze dowiodły, iż badane nauczycielki nie są wyposażone w specjalistyczną wiedzę i umiejętności z zakresu pracy pedagogiczno-psychologicznej. W związku z tym badane odczuwają pewien dyskomfort, szczególnie jeśli chodzi o diagnozowanie, monitorowanie i organizowanie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

SUMMARY

Monika Jurewicz, in his article starts from the thesis that one of the fundamental factors influencing the shaping of attitudes towards children with developmental dyslexia is the level of knowledge of teachers about dyslexia, its symptoms and causes and the needs and possibilities of aid to students. The greater the level of knowledge of teachers in this field the more competent, professional, specialized and relevant to help students with specific learning difficulties.

Based on our research showed that teachers do not have adequate knowledge about the specific difficulties in reading and writing. According to the available data a significant of the teachers participated in training courses or taking this issue, yet they work with students with specific learning difficulties for many educators is still a great unknown . As many as 47 percent teachers surveyed declared that he is not prepared to work with children with developmental dyslexia.

Significant is the author's opinion that the surveyed teachers locate the symptoms of developmental dyslexia in such key areas as: reading, writing, visual-motorcoordination, auditory-language features and visual orientation in space and body schema. It is significant that the respondents are not taken into account the risk of symptoms of dyslexia in the large and small motor skills and laterality!