CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Specyficzne trudności w uczeniu się a dostosowanie wymagań edukacyjnych: szanse, wyzwania i niezamierzone skutki.
Authors	Szczerbinski, Marcin
Publication date	2012-10
Original Citation	Szczerbinski, M. (2012) 'Specyficzne trudności w uczeniu się a dostosowanie wymagań edukacyjnych: szanse, wyzwania i niezamierzone skutki', in Staron, G. (ed.) Z dysleksją przez całe życie: dobre praktyki. Wroclaw: SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, pp. 45-67.
Type of publication	Conference item
Link to publisher's version	http://www.swps.pl/wroclaw/wroclaw-sekcja-nauka-i-rozwoj/wroclaw-nauka-i-rozwoj-konferencje-sympozja-seminaria/8913-z-dysleksja-przez-cale-zycie-dobre-praktyki
Rights	© 2012, Marcin Szczerbinski.
Download date	2024-04-16 15:21:21
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/2846

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Specyficzne trudności w uczeniu się a dostosowanie wymagań edukacyjnych: szanse, wyzwania i niezamierzone skutki

dr Marcin Szczerbiński

Uniwersytet Cork, Irlandia

[...] dla każdego problemu istnieje proste
rozwiązanie – eleganckie, przekonujące i błędne

(H. L. Mencken)

Niniejszy rozdział nie jest tekstem naukowym; nie pretenduję tutaj do posiadania jakiejś zdobytej systematycznie wiedzy, którą chciałbym przekazać innym. Jest raczej luźnym esejem, zaproszeniem do reflekcji i dyskusji. Jego temat jest praktyczny: dostosowanie wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, który wykazuje specyficzne trudności w uczeniu się. Owo dostosowanie jest od wielu lat faktem, zarówno w prawie, jak i w praktyce większości krajów rozwiniętych, także Polski. Uważam, że owo dostosowanie, oprócz skutków zamierzonych i dobrych (maksymalizacja potencjału wszystkich uczniów), zrodziło też różnego rodzaju niekorzystne skutki uboczne, a czasem nawet patologie.

Chciałbym rozważyć dobre i złe strony dostosowywania wymagań edukacyjnych oraz poddać pod dyskusję pewne rozwiązania, które moim zdaniem mają szanse ograniczyć związane z nim problemy; nie zapominając przy tym o cytowanej powyżej maksymie amerykańskiego dziennikarza Henry'ego Menckena, zalecającej ostrożność w kontakcie z genialnie prostymi rozwiązaniami złożonych spraw.

***

Na początku XX wieku Hanoi prześladowała plaga szczurów. Władze kolonialne – Wietnam był wówczas francuską kolonią – wpadły na rozwiązanie: zatrudnienie szczurołapów i płacenie im na akord od każdego zabitego gryzonia. Wkrótce na ulicach Hanoi pojawił się przykry widok, którego pomysłodawcy nie przewidzieli: grupy szczurołapów wychodzące z miejskich kanałów, nieopisanie brudne, niosące ze sobą wiązki szczurzych

trucheł. Pojawili się nawet w bogatych europejskich dzielnicach, których mieszkańcy podnieśli protest – nie mieli oni ochoty na kontakty z miejscową ludnością, cóż dopiero ze szczurołapami.

Pomimo podjętej akcji szczurów nie ubywało. Urzędnicy wpadli więc na kolejny pomysł: płacenie wszystkim mieszkańcom za eksterminację szczurów. Jako dowód wystarczyło przedłożyć szczurzy ogon. Pomysłowi trudno odmówić logiki: nawet niewielka nagroda będzie atrakcyjna dla ubogich Wietnamczyków, sprawi, że szczury będą eksterminowane masowo i problem zniknie. A przeliczać szczurze ogony łatwiej i milej niż szczurze trupy.

Jednak i tym razem urzędnicy nie przewidzieli skutków swych działań. Wkrótce na ulicach miasta zaczęto obserwować szczury bez ogonów. Jak widać, łatwiej bywa uciąć zwierzęciu ogon niż je zabić, poza tym pozostawienie szczura przy życiu daje szansę na następne pokolenie ogoniastych gryzoni. Jednak szczytem wietnamskiej przedsiębiorczości okazały się fermy szczurów, które urzędnicy sanitarni wykryli na przedmieściach miasta. Cena oferowana za szczurze ogony sprawiła, że hodowla tych gryzoni stała się opłacalna (Vann, 2003).

***

Przykład całkiem inny. Wiek XXI, Anglia. Na uczelniach wyższych wprowadzono Student Satisfaction Survey – Ankietę Satysfakcji Studenta. Do jego wypełnienia zachęcani są wszyscy studenci ostatniego roku studiów bakałarskich (licencjackich). Ankieta bada jakość studenckiego życia w wielu wymiarach (jakość wykładów i ćwiczeń; informacji i wskazówek udzielanych przez wykładowców, zasobność biblioteki; rozrywki i usługi na kampusie, itd.). Rezultaty tych ankiet publikowane są w internecie. Celem jest ogólna poprawa jakości studiowania: założono, że kandydaci na studia będą wybierać te uczelnie, których absowenci zadeklarowali, że są zadowoleni. To z kolei ma zmusić uczelnie gorsze do poprawy jakości nauczania.

Niestety, moje doświadczenie każe wątplić w trafność tych założeń i trafność ankiety. Chociaż jest ona (rzecz jasna) anonimowa, kadra dydaktyczna może wywierać mniej lub bardziej subtelne naciski na udzielenie jak najbardziej pozytywnych odpowiedzi (np. strasząc studentów, że jeśli skrytykują swoje studia za bardzo, to podważą tym samym wartość własnego dyplomu, gdyż będzie on pochodził z marnej uczelni). Poza tym może pojawić się pokusa, aby skłonić studentów do wystawiania lepszych ocen uczelni poprzez wystawianie im lepszych ocen za naukę; pokusa lub wręcz naciski na wykładowców oceniających bardziej surowo. Pomijając nawet te nieprzewidziane przez pomysłodawców manipulacje, można wątpić, czy młody człowiek kończący studia jest w stanie w pełni ocenić swoje doświadczenie studiowania. Może wiedza i doświadczenia, które wydają mu się nieistotne na trzecim roku studiów, okażą się później bardzo ważne na rynku pracy; z kolei znaczenie innych doświaczeń zblednie z perspektywy czasu.

Morał tych historii? Życie społeczne charakteryzuje ogromna złożoność i nieprzewidywalność. Wszelka próba interwencji w to życie, poprawienia go, niesie za sobą ryzyko różno-

rakich nieprzewidzianych konsekwencji. Ich szczególną formą są nieprzewidziane nagrody (ang. perverse incentives). Próbujemy nagradzać zachowanie A, na którego wzmocnieniu nam zależy, a tymczasem nieświadomie nagradzamy zachowanie B, nieprzewidziane przez nas i zgoła niepożądane. Chcemy eksterminacji szczurów, a dostajemy hodowlę szczurów. Chcemy poprawy jakości edukacji, a dostajemy pogorszenie jakości oceniania.

Twierdzę, że nie inaczej dzieje się z przepisami regulującymi dostosowanie wymagań edukacyjnych. Choć mają służyć osobom mającym utrudniony dostęp do edukacji – i często służą – nieraz rodzą też patologie, praktykę sprzeczną z oryginalnymi intencjami legislatorów i szkodliwą dla tych, którym mają pomóc.

Niektóre z tych patologii są powszechnie znane i szeroko dyskutowane prywatnie i publicznie[1], jednak organizacje zajmujące się problematyką specyficznych trudności w uczeniu się (np. Polskie Towarzystwo Dysleksji) na ogół unikają oficjalnych wypowiedzi w tej kwestii. Można to poniekąd wytłumaczyć ich rolą – organizacje te nie są neutralnym arbitrem, ale adwokatem osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Obawiam się jednak, że chowanie głowy w piasek na dłuższą metę szkodzi sprawie, której służą.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych: wartości

Po lekturze powyższego wstępu czytelnik może pomyśleć, że jestem generalnie przeciwny dostosowywaniu wymagań edukacyjnych. Nie chcę być źle zrozumiany: uważam dostosowanie wymagań edukacyjnych za wielką wartość. Odbieram je jako praktyczny wyraz wiary, że wszyscy ludzie są równi w swych prawach i godności, i że każdy ma prawo do edukacji, która pozwoli mu w pełni rozwinąć posiadany potencjał fizyczny, emocjonalny, moralny i intelektualny, który u każdego człowieka jest odmienny. Wiara ta jest wyrażona w podstawowych aktach prawnych regulujących życie wielu narodów:

Konstytucja RP

Art. 32

1. Wszyscy są wobec prawa równi. [...]

2. Nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiejkolwiek przyczyny.

Art. 70

1. Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa.

2. Władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia. W tym celu tworzą i wspierają systemy indywidualnej pomocy finansowej i organizacyjnej dla uczniów i studentów. Warunki udzielania pomocy określa ustawa.

[1] Jako przykład gorąco polecam dyskusję na blogu Segritta.pl, zainspirowaną wpisem „dysleksja nie zwalnia od myślenia", która w sposób dosadny ujmuje wiele problemów, które poruszam poniżej. http://www.wykop.pl/ramka/1200717/dysleksja-i-dysgrafia-nie-zwalnia-z-myslenia/

Karta Praw Podstawowych Unii Europejskiej[2]

Art. 14

Prawo do nauki

1. Każdy ma prawo do nauki i dostępu do kształcenia zawodowego i ustawicznego.

Art. 21

Niedyskryminacja

2. Zakazana jest wszelka dyskryminacja w szczególności ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pochodzenie etniczne lub społeczne, cechy genetyczne, język, religię lub przekonania, poglądy polityczne lub wszelkie inne poglądy, przynależność do mniejszości narodowej, majątek, urodzenie, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną.

Art. 24

Prawa dziecka

2. Dzieci mają prawo do takiej ochrony i opieki, jaka jest konieczna dla ich dobra. Mogą one swobodnie wyrażać swoje poglądy. Poglądy te są brane pod uwagę w sprawach, które ich dotyczą, stosownie do ich wieku i stopnia dojrzałości.

Konwencja o Prawach Dziecka ONZ[3]

Art. 28

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do nauki [...] na zasadzie równych szans [...]

Art. 29

2. Państwa-Strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na:
   a. rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka [...]

Powyższe deklaracje pozostają fikcją, dopóki nie wprowadzimy praktycznych rozwiązań – prawnych, organizacyjnych, technicznych – dostosowujących działania szkoły do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, likwidujących bądź kompensujących jego trudności i pomagających mu w pełni zrealizować potencjał. Krytując przyjęte w tej kwestii rozwiązania, musimy to zawsze czynić z perspektywy fundamentalnych celów, którym te rozwiązania mają służyć.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych: obecny stan prawny w Polsce

Na dzień dzisiejszy (październik 2012) kwestię dostosowania wymogów regulują bezpośrednio następujące trzy akty prawne:

1) Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty[4], która w artykule 1 „zapewnia [...] dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych

[2] Cytuję za: http://eur-lex.europa.eu/pl/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303PL.01000101.htm

[3] Cytuję za: http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19911200526

[4] Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późniejszymi zmianami. Omawiane w tym rozdziale ustawy i rozporządzenia cytuję na podstawie ich tekstu jednolitego, dostępnego w serwisie legeo (http://prawo.legeo.pl/), który uwzględnia zmiany i przedstawia aktualnie obowiązującą formę ustawy.

uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej".

2) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych[5]. To liczący kilkadziesiąt stron dokument; jego wytyczne dotyczące bezpośrednio problemu specyficznych trudności w nauce można podsumować następująco:

• Nauczyciel ma obowiązek indywidualizować metody *pracy z uczniem* odpowiednio do jego potrzeb i możliwości. Wymóg ten nie jest w rozporządzeniu obwarowany żadnymi warunkami, odnosi się więc do każdego ucznia.

• Nauczyciel ma również obowiązek dostosować *wymagania edukacyjne* odpowiednio do potrzeb i możliwości ucznia. Do dostosowania wymagań obliguje nauczyciela orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub nauczania indywidualnego, opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej (lub odpowiedniej poradni specjalistycznej) oraz – co istotne – sam fakt objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Mówiąc inaczej, posiadanie przez ucznia orzeczenia lub opinii nie jest koniecznym warunkiem dostosowania wymagań!

• Rozporządzenie wymienia wiele potencjalnych powodów dostosowania wymagań edukacyjnych i sposobów pracy z uczniem, tak czasowych (np. choroba), jak i trwałych (np. niepełnosprawność). Jednym z tych powodów są specyficzne trudności w uczeniu się, które rozporządzenie definiuje jako „trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi".

• Jeśli idzie o egzaminy zewnętrzne (tj. sprawdzian w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, egzamin w ostatnim roku nauki w gimnazjum, matura oraz egzaminy zawodowe), to uczeń ze specyficznymi trudnościam w nauce może do nich przystąpić na warunkach dostosowanych do jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, ale tylko wtedy, gdy jest to udokumentowane opinią. Opinię uprawniającą do takiego dostosowania można uzyskać zasadniczo tylko po ukończeniu kl. III a przed ukończeniem kl. VI szkoły podstawowej – nigdy wcześniej, później zaś (nauczanie ponadpodstawowe) jedynie na formalny wniosek szkoły – nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz za zgodą dyrektora szkoły, który musi w tej kwestii zasięgnąć opinii rady pedagogicznej.

[5] Dz. U. z 2007 r., Nr 83, pozycja 562, z późniejszymi zmianami.

Należy podkreślić, że *powyższe ograniczenia dotyczą tylko użycia opinii w celu dostosowania warunków przeprowadzenia egzaminów zewnętrznych*. Dziecko z trudnościami może uzyskać opinię psychologiczno-pedagogiczną na *każdym* etapie kształcenia, jeśli potrzebuje jej w innych celach: rozpoznania problemu, uzyskania zaleceń do pracy, pomiaru postępów, itd[6].

• Rozporządzenie precyzuje nieprzekraczalne terminy przedłożenia wyżej omówionej opinii do wiadomości komisji egzaminacyjnych – wyprzedzają one znacznie datę egzaminu (patrz załącznik 1 na końcu tego rozdziału). Opinie muszą zostać przedłożone osobie bezpośrednio odpowiedzialnej za zorganizowanie i przeprowadzenie egzaminu – dyrektorowi szkoły, przewodniczącemu szkolnego zespołu egzaminacyjnego lub kierownikowi ośrodka egzaminacyjnego, w zależności od rodzaju egzaminu.

• Uczeń, u którego opinia psychologiczno-pedagogiczna stwierdza „głęboką dysleksję", może być zwolniony, na prośbę rodzica, z nauki drugiego języka obcego. Co ciekawe, jest to jedyny kontekst, w którym w dokumencie pojawia się słowo „dysleksja[7]".

• Rozporządzenie określa niektóre dopuszczalne formy dostosowania egzaminów zewnętrznych do potrzeb i możliwości uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce, jednak opracowanie szczegółowych zaleceń w tym zakresie pozostawia Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Dyrektor CKE jest zobowiązany corocznie opracować te zalecenia i opublikować je na stronie internetowej CKE do końca sierpnia danego roku. Ich syntezę przedstawiam w załączniku 1.

Treść rozporządzenia oceniam raczej pozytywnie. Za słuszne uważam (często krytykowane) czasowe ograniczenia możliwości uzyskania i przedłożenia opinii o specyficznych trudnościach w celu uzyskania dostosowań na egzaminach zewnętrznych. Mądry wydaje mi się brak odniesień do specyficznych typów trudności (dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia, itd.) i posługiwanie się w ich miejsce bardziej ogólnym pojęciem „specyficznych trudności w uczeniu się". Powody mego zadowolenia z tych rozwiązań wyjaśnię poniżej. Natomiast wątpliwe i niejasne wydają mi się niektóre ze szczegółowych zaleceń zawartych w komunikatach CKU. Zalecenia odnośnie dodatkowego czasu na egzaminie są chyba niekonsekwentne: dlaczego dodatkowy czas jest oferowany na sprawdzianie w klasie VI, egzaminie gimnazjalnym i zawodowym, ale już nie na maturze? Czym konkretnie są „szczegółowe kryteria oceniania zadań otwartych [...] uwzględniające specyficzne trudności w uczeniu się"? Kto ma je opracować i jak wyglądają? Rzecz wy-

[6] Polecam dyskusję na temat tego istotnego rozróżnienia na forum Akademii Ortograffiti: http://www.akademiaortograffiti.pl/Forum/Jak-pomoc-dziecku-z-dysleksja/Zajecia-korekcyjno-kompensacyjne

[7] Nota bene termin „głęboka dysleksja" jest w tym kontekście trochę niefortunny. W literaturze naukowej termin „głęboka dysleksja" odnosi się bowiem do specyficznej formy dysleksji nabytej, pojawiającej się po uszkodzeniu lewej półkuli mózgu i objawiającej się charakterystyczną konstelacją symptomów (ogromne trudności w zakresie czytania wyrazów sztucznych oraz różnorakie, często dziwaczne substytucje leksykalne, czyli zastępowanie jednych wyrazów innymi, np: NOC spać, WIDOK scena; SKANDAL sandał; MNIE mój, itd.; Plaut & Shallice, 1993). Lepszy byłby termin „poważna dysleksja", „szczególnie dotkliwe objawy dysleksji" bądź coś w tym rodzaju.

daje się bardzo uznaniowa, otwierająca pole do nadużyć. Zalecenia milczą też w kwestii możliwości użycia słownika. W przypadku matury pisemnej z języka polskiego jest to zrozumiałe, gdyż (nareszcie!) *wszyscy* zdający mogą w jej trakcie korzystać ze słownika ortograficznego i słownika poprawnej polszczyzny (§ 85a, pkt. 4 Rozporządzenia MEN). Jednak co z użyciem słownika w trakcie sprawdzianu na koniec klasy VI, egzaminu gimnazjalnego czy egzaminów zawodowych?

3) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach[8]. Oto jego najważniejsze (z punktu widzenia specyficznych potrzeb w uczeniu się) wytyczne:

• Istnieje wiele rodzajów „indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia", których zaspokojeniu służy pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Rozporządzenie wymienia 11 głównych typów tych potrzeb (patrz załącznik 2), jednym z nich są specyficzne trudności w uczeniu się.

• Nauczyciele i i wychowawcy mają obowiązek rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów. W przypadku stwierdzenia, że uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej, informują oni o tym bezzwłocznie dyrektora szkoły lub placówki.

• Dla koordynowania pomocy udzielanej dziecku tworzy się zespół, obejmujący nauczycieli, wychowawcę i specjalistów. Zespół określa cele pomocy, jej formy, zakres dostosowania wymagań edukacyjnych (w ramach omówionego wcześniej rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania), a także monitoruje efektywność udzielanej pomocy.

• Zespół bierze pod uwagę informacje zawarte w opinii lub orzeczeniu, o ile dziecko takowe posiada.

• W razie potrzeby zespół współpracuje z organizacjami pozaszkolnymi, np. poradnią psychologiczno-pedagogiczną czy innymi organizacjami, które mogą dziecku pomóc.

• Pracę zespołu dokumentuje się w tzw. karcie indywidualnych potrzeb ucznia, a o jego ustaleniach niezwłocznie informuje na piśmie rodziców ucznia albo pełnoletniego ucznia.

• Do podjęcia wyżej wymienionych działań szkoła jest zobowiązana, kiedy stwierdzi, iż uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Posiadanie przez dziecko opinii lub orzeczenia jest warunkiem wystarczającym, ale niekoniecznym: szkoła musi podjąć działania, gdy obliguje ją do tego opinia, ale brak opinii od tego obowiązku nie zwalnia, jeśli nauczyciel stwierdził, że dziecko wymaga pomocy.

[8] Dz. U. Z 2010 r. Nr 228, poz. 1487.

• Istnieje szereg form pomocy. Z myślą o uczniach ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (lub innymi zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi) prowadzi się zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Uczniowie ci mogą jednak także korzystać z innych form pomocy, np. zajęć dydaktyczno-wyrównawczych dla uczniów, którzy mają trudności w opanowaniu wiedzy i umiejętności przewidzianych w podstawie programowej.

• Godzina zajęć specjalistycznych (w tym korekcyjno-kompensacyjnych) trwa 60 minut, nie 45 minut jak standardowa godzina lekcyjna. W uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć specjalistycznych w czasie krótszym niż 60 minut, zachowując ustalony dla ucznia łączny czas tych zajęć. W zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych powinno uczestniczyć nie więcej niż 5 uczniów.

• „udział ucznia w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych i zajęciach specjalistycznych trwa do czasu zlikwidowania opóźnień w uzyskaniu osiągnięć edukacyjnych wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego dla danego etapu edukacyjnego lub złagodzenia albo wyeliminowania zaburzeń stanowiących powód objęcia ucznia daną formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej" (§ 15).

Dyskusje, które towarzyszyły ogłoszeniu powyższego rozporządzenia, koncentrowały się na kwestiach organizacyjnych: wymogu tworzenia zespołów koordynujących pomoc czy dokumentowania tej pomocy[9]. Kwestionowano, czy w szkolnych realiach zespoły w ogóle będą w stanie działać w wymaganej formie (fizyczne spotkanie wielu osób). Nie czuję się kompetentny, by zabrać głos w tej kwestii. Z mojej perspektywy najistotniejsze – i pozytywne – jest oddzielenie „posiadania opinii" od terapii oraz wyraźny nacisk na obowiązki szkoły. To szkoła ma śledzić rozwój ucznia i udzielić pomocy, kiedy widzi taką potrzebę – niezależnie od tego, czy dziecko posiada opinię, czy nie.

Dostosowywanie wymagań edukacyjnych: nadużycia, paradoksy, nieporozumienia

Przedstawiwszy obowiązujące obecnie przepisy, przechodzę do omówienia związanych z nimi problemów. Moją dyskusję ograniczę do problemu dysleksji (włączając do niej dysortografię i dysgrafię), jednak przypuszczam, że analogiczne problemy dotyczą też dyskalkulii oraz innych rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się.

Dostosowanie wymagań to de facto przywilej. Swego rodzaju pozytywna dyskryminacja. W tym stopniu, w jakim dostosowanie wymagań jest przywilejem (a w każdym razie jest spostrzegane jako przywilej), może być atrakcyjne dla wielu uczniów i ich rodziców, którzy – słusznie czy niesłusznie – widzą „papiery na dysleksję" jako szansę na lepsze oceny, lepsze wyniki egzaminów czy po prostu łatwiejsze życie w szkole. Nieuchronnie pojawią się próby zdobycia owych „papierów", symulowania dysleksji.

[9] Patrz refleksje nt tych dyskusji na blogu Alicji Redlickiej: http://www.akademiaortograffiti.pl/Blogi/Z-lotu-ptaka-Blog-Alicji-Redlickiej

Że dysleksja symulowana bywa, i to chyba często, nie trzeba pewnie nikogo przekonywać. Kto nie wierzy, niech przeczyta wspomnianą powyżej dyskusję na blogu Segritta.pl albo załącznik 3. A dysleksję symulować jest raczej łatwo, z kilku powodów. Po pierwsze, symptomy dysleksji są stosunkowo niespecyficzne – nie istnieją żadne, które występowałyby tylko w dysleksji. Po drugie, symptomy te są bardzo zróżnicowane – istnieją różne formy dysleksji. Po trzecie, dysleksja i typowe kompetencje w zakresie nauki czytania i pisania to różnica stopnia a nie rodzaju: linia podziału między „jeszcze typowym" a „już nietypowym" jest zawsze w pewnym stopniu arbitralna[10]. Po czwarte, niewiele wiemy o zachowaniach symulantów. Ten ciekawy a zaniedbany temat badała wraz ze swym zespołem Ann Harrison (2008, 2010). Badania objęły grupę kanadyjskich studentów. Porównywano osoby ze zdiagnozowaną dysleksją (zakładając przy tym, że rzeczywiście ją mają) oraz dobrze czytające osoby, które nie doświadczyły nigdy znaczących trudności w nauce. Te drugie poproszono o udawanie dysleksji, ale w sposób przekonujący, aby nie zostać złapanym na oszustwie. Obie grupy przebadano testami rutynowo stosowanymi w diagnozie dysleksji oraz dodatkowymi testami eksperymentalnymi. Okazało się, że wyniki osób udających dysleksję były często gorsze niż wyniki osób z prawdziwą dysleksją – „udawacze" pracowali jeszcze wolniej i popełniali jeszcze więcej błędów, w tym takich, które u dorosłych osób z dysleksją zdarzają się rzadko (np. przestawianie liter w wyrazach lub cyfr w liczbach, pomijanie wyrazów w zdaniach czy całych linijek w tekście). Sugeruje to, że osoby symulujące dysleksję działają zgodnie z tym, jak ich zdaniem dysleksja powinna wyglądać i – jeśli ta wiedza odbiega od rzeczywistości – ich symulację można wykryć. Na podstawie swych badań Harrison opracowała wskaźnik symulacji dysleksji charakteryzujący się dużą czułością i specyficznością. Niestety można go zastosować tylko w odniesieniu do testów wchodzących w skład jej własnej baterii diagnostycznej. Dla innych testów trzeba go opracować od podstaw, prowadząc badania normalizacyjne nad prawdziwymi osobami z dysleksją oraz „udawaczami". Sytuację komplikuje ponadto fakt, że oprócz symulacji obserwujemy też agrawację: świadome i celowe wyolbrzymianie rzeczywistych problemów. Przypuszczam, że w kontekście dysleksji (i nie tylko) agrawacja jest częstsza od symulacji.

Jakość opinii psychologiczno-pedagogicznych jest często fatalna. Formalnie rzecz biorąc, kwestia jakości opinii oraz kwestia właściwego dostosowania wymagań edukacyjnych to sprawy odrębne. Jednak w praktyce są one ściśle powiązane: wszak opinia ma pokazać, jakie dostosowania wymagań są właściwe.

Niestety, przedstawiony w opiniach opis mocnych i słabych stron dziecka bywa w bardzo ogólnikowy lub niejasny; nie przedstawia się konkretnych wyników przeprowadzonych prób i testów ani nawet ich nie wymienia z nazwy. Wskazówki dotyczące metod i kierunków pracy z dzieckiem też bywają frustrująco niespecyficzne. Ten ostatni problem wynikać może po części z faktu, iż sporządzający opinię psycholodzy po prostu nie znają się na nauczaniu. Idealnie byłoby, gdyby opinia była dziełem wspólnym psychologa i pedagoga,

[10] O trudnościach w oddzieleniu dysleksji od różnorakich „nie-dysleksji" piszę szerzej w innej pracy (Szczerbiński, 2007)

ale nie zawsze jest to możliwe. Zdarzają się też ewidentne nadużycia, takie jak powielanie identycznego tekstu opinii – zmienione zostaje tylko nazwisko osoby badanej[11] [12].

Przy okazji warto zauważyć, iż prawie nigdy nie zdarza się, aby poradniana opinia stwierdzała *brak* specyficznych trudności oraz *niekonieczność* formalnego dostosowania wymagań. Może być po temu kilka powodów. Diagnosta może zostać „wykiwany" przez symulanta lub agrawanta; czasami pewnie czuje się niekompetentny, aby symulację wykryć. W sytuacji niepewności wystawia opinię stwierdzającą dysleksję, dla spokoju sumienia, ale także spokoju gabinetu (uniknięcie konfrontacji z rozczarowanymi rodzicami). W przypadku poradni niepublicznych, dla których wystawianie opinii jest głównym źródłem dochodu, odmowa jest jeszcze trudniejsza. Rodzic, płacąc, oczekuje werdyktu po swojej myśli, a diagnosta, odmawiając, ryzykuje nie tylko jego gniew, ale i utratę źródła dochodów: wieść gminna o jego pryncypialności może odstraszyć potencjalnych nowych klientów.

Zdobycie opinii psychologiczno-pedagogicznej stwierdzającej dysleksję zależy przede wszystkim od przedsiębiorczości rodziców. Od ich wiedzy, że taka możliwość istnieje, ich woli podjęcia odpowiednich starań oraz – w przypadku korzystania z poradni niepublicznej – zasobności rodzicielskiego portfela. W pewnej mierze zapewne także od wsparcia szkoły oraz dostępności poradni. Samo występowanie (lub nie) objawów dysleksji jest zapewne w całym tym procesie mniej istotne. Iż tak jest, sugerują dane zbierane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Wejner (2006) przeanalizowała je z lat 2002-2006 w odniesieniu do sprawdzianu w klasie VI oraz egzaminu gimnazjalnego. Odsetek uczniów z opinią o dysleksji wzrastał w tym okresie z roku na rok, z 6,73 proc. w roku 2002 do 9,12 proc. w roku 2006, jednocześnie różniąc się dramatycznie między województwami (2006: podkarpackie 4,30 proc. podczas sprawdzianiu i 5,95 proc. podczas egzaminu; pomorskie 16,15 proc. podczas sprawdzianu i 27,5 proc. podczas egzaminu). Dzieci z dużych miast posiadają opinie znacznie częściej niż dzieci z małych miast i wsi. Nie sposób uciec od konkluzji, że te procenty nie mają wiele wspólnego z rzeczywistym rozpowszechnieniem dysleksji, zaś karykatura dysleksji jako „choroby bogatych dzieci" jest więc faktycznie słuszna w tym sensie, że to przede wszystkim dzieci bogatych rodziców posiadają opinię o dysleksji[13].

[11] Nie twierdzę przy tym, że każdą opinię należy pisać całkowicie od nowa. Posiadanie elektronicznego szablonu opinii jest dobrą praktyką – oszczędza czas i pozwala na standaryzację formy wystawianych opinii. Ale – powiem rzecz oczywistą – ten szablon trzeba za każdym razem wypełnić nową treścią.

[12] O problemach z opiniami pisałem szerzej w innym miejscu (Pietras & Szczerbiński, 2012).

[13] Dla ścisłości powinienem dodać, że nieznane mi są żadne badania mierzące wprost korelację między dochodami rodziców a prawdopodobieństwem posiadania przez dziecko opinii stwierdzającej dysleksję, jednak cytowane tu przeze mnie analizy Wejner sugerują wyraźnie, że taka korelacja istnieje. Wspomniane przeze mnie „bogactwo" należy zresztą rozumieć szeroko, jako przyzwoite (niekoniecznie wielkie) dochody oraz wiedzę i umiejętności społeczne pozwalające sprawnie sobie radzić z wymogami systemu szkolnego. Są to atrybuty klasy średniej, do której należy znaczący procent polskiego społeczeństwa.

Negatywny społeczny stereotyp dysleksji. Problem dosadnie ujęła jedna z dyskutantek na wspomnianym wcześniej blogu Segritta.pl: „rzesza zasłaniających się dysfunkcją ludzi z syndromem leniwca pospolitego, który musi mieć prosto i łatwo w życiu sprawia, że ludzie zaczynają wątpić w to, że takie zjawisko [dysleksja] faktycznie istnieje”[14]. Z powodu opisanych tu nadużyć dysleksja zaczyna być spostrzegana nie jako problem wymagający rozwiązania, ale jako kombinatorstwo, gra nie fair. To, rzecz jasna, na dłuższą metę szkodzi sprawie pomocy osobom z autentycznymi trudnościami w uczeniu się.

Demotywująca rola dostosowania wymagań. Dostosowanie wymagań niesie ze sobą pokusę lenistwa. *Skoro nie oceniają moich błędów ortograficznych/interpunkcyjnych/gramatycznych, itd.* – może rozumować uczeń – *po co mam nad nimi pracować?* W skrajnych sytuacjach może to prowadzić do postawy „nie masz prawa oceniać mych błędów – jestem dyslektykiem”. Nie wiem, jak w tym względzie wygląda praktyka szkolna, więc nie chcę ferować niesprawiedliwych wyroków, ale przypuszczam, że nauczyciele czasami po prostu „odpuszczają” dzieciom z dysleksją pewne obszary. Jeśli tak bywa, to mamy tu smutny paradoks: osoba z dysleksją powinna pracować dużo więcej, aby zdobyć te same umiejętności co osoba nie-dyslektyczna; tymczasem pracuje mniej – i to z powodu przepisów, które mają jej pomóc. Rzecz jasna, wbrew intencjom legislatorów oraz wskazówkom ekspertów (Bogdanowicz & Adryjanek, 2004).

W przeszłości dostosowanie wymogów mogło też demotywować w inny sposób. Osoba z dysleksją, która systematycznie pracowała nad przezwyciężeniem swych trudności i odnosiła w tym zakresie sukcesy, mogła się obawiać, że kolejne badanie psychologiczno-pedagogiczne dysleksji już nie wykaże, odbierając związane z tym egzaminacyjne „przywileje”. Taka obawa na pewno może odbierać chęć pracy, a już na pewno chęć wkładania 100 proc. wysiłku w testy diagnostyczne! Jednak obecna wersja rozporządzenia o ocenianiu i promowaniu zlikwidowała konieczność uzyskania „świeżej” opinii w ciągu dwóch lat bezpośrednio poprzedzających egzamin – dawniej taki wymóg istniał – przeciwnie, wymusza stosunkowo wczesną diagnozę. Można więc mieć nadzieję, że ten akurat problem zniknął.

Dostosowanie wymagań w szkole: niekorzystne konsekwencje w dorosłości? Dostosowując wymagania względem ucznia z dysleksją nie można nigdy zapominać o tym, że uczeń ten opuści kiedyś mury szkoły i będzie musiał sobie radzić w dorosłym świecie pisania i czytania, w którym nie ma taryfy ulgowej. Jak napisał kolejny dyskutant wspomnianego już kilkakrotnie blogu: „Usprawiedliwienie na papierek jak w szkole podstawowej nie działa w kontaktach z klientami lub w momentach, gdy osiąga się deadline projektu”[15]. Z tej perspektywy dostosowania wymagań mają sens wtedy

[14] Gabriela; wpis 18 lipca 2012 o 14:19. http://www.wykop.pl/ramka/1200717/dysleksja-i-dysgrafia-nie-zwalnia-z-myslenia/

[15] Mateusz; wpis 11 lipca 2012 o 12:30. http://www.wykop.pl/ramka/1200717/dysleksja-i-dysgrafia-nie-zwalnia-z-myslenia/.

i tylko wtedy, gdy pomagają zdobyć kompentencje konieczne w dorosłym życiu, tworzą bezpieczną przestrzeń do ich opanowania. Niestety, obawiam się, że w praktyce takie mądre *dostosowanie* wymagań zostaje zastąpione niemądrym ich *obniżeniem*. Z tego powodu uczeń nie posiądzie kompentencji przydatnych w dorosłości, *a które jest w stanie posiąść*. Przepis odniósł skutek przeciwny do zamierzonego.

Zbyt sztywna lub zwyczajnie błędna interpetacja istniejących przepisów. Rozmawiając z praktykami, spotkałem się ze stwierdzeniem: „to dziecko nie ma jeszcze opinii – nic nie mogę zrobić, dopóki jej nie uzyska". Jednak obowiązujące obecnie rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej stwierdza wyraźnie, że szkoła ma obowiązek udzielenia takiej pomocy każdemu dziecku, które jej potrzebuje. Zaś przedstawiona lista jedenastu rodzajów problemów, które szczególnie na tę pomoc zasługują, jest chyba dość wyczerpująca[16]. Opinia jest konieczna jedynie dla dostosowania wymogów w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych.

Spotkałem się też ze stwierdzeniem: „Opinia musi stwierdzać, że dziecko ma dysleksję – nic innego. Tylko dysleksja jest uznawana na egzaminach zewnętrznych. Stwierdzenie innego zaburzenia (np. dyskalkulii) nie da dziecku prawa do dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu". Nie znajduję żadnego uzasadnienia dla takiego przekonania w rozporządzeniach ministerialnych i komunikatach CKE, które opisałem powyżej. W kwestii dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminów zewnętrznych rozporządzenie mówi jedynie o „specyficznych trudnościach w uczeniu się" i w ogóle nie wymienia konkretnych rodzajów tych trudności (dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, zaburzeń mieszanych, itd.). Zapewne celowo i na pewno bardzo słusznie, gdyż nasza wiedza na temat tych zaburzeń, w tym sposób ich klasyfikacji, ciągle się zmienia. Poza tym dostosowanie warunków i form przeprowadzenia egzaminu nie może zależeć od przypisanej uczniowi etykiety, tylko od konkretnych objawów jego trudności.

Mądre dostosowywanie wymagań edukacyjnych: sugestie

Nie pretenduję do posiadania rozwiązań przedstawionych wyżej problemów; moje sugestie są tylko zaproszeniem do rozważań i dyskusji.

Warto eliminować sztywne programy nauczania, w ramach których kryterium sukcesu jest opanowanie ściśle określonych umiejętności w ściśle określonym wieku. Programy takie rodzą pokusę „ograna systemu".

Zacznijmy od pytania: **w jakiej sytuacji przepisy o dostosowaniu wymagań edukacyjnych i sposobów oceniania byłyby zupełnie zbędne**? Myślę, że musiałyby być speł-

[16] Pominięto chyba jedynie kategorię inteligencji niższej niż przeciętna (ang. *borderline intellectual functioning*, categoria V62.89 w klasyfikacji DSM-IV TR). Chodzi o osoby, których iloraz inteligencji mieści się w przedziale 70-85, które ponadto wykazują pewną (stosunkowo niewielką) niedojrzałość emocjonalno-społeczną. Jednak takie osoby z reguły mają inne rodzaje trudności wprost wymienione w ministerialnym rozporządzeniu, przede wszystkim niepowodzenia edukacyjne. Tak czy owak lista przedstawiona w rozporządzeniu nie jest listą wyłączną; problemy w niej nieujęte też zobowiązują do udzielenia pomocy.

nione trzy warunki: 1) dobry nauczyciel – uważny na indywidualne potrzeby ucznia, chętny i zdolny do indywidualizacji metod swej pracy; 2) hojne zasoby – czasu i środków, aby pomóc uczniowi z trudnościami; 3) elastyczny system kształcenia, który pozwala uczniowi kroczyć własną drogą w wybranym przez siebie kierunku.

Żaden z tych trzech warunków nie jest zapewne możliwy do zrealizowania w pełni – przynajmniej nie w sposób trwały i powszechny – ale do wszystkich można się zbliżać. Realizacji warunku pierwszego służy odpowiednia selekcja osób do zawodu nauczyciela – inteligentnych i empatycznych – oraz ich dobre kształcenie. Spełnienie warunku drugiego zależy w znacznej mierze od ekonomii, ale też woli politycznej: wszak nawet skromne zasoby można dzielić na wiele sposobów, przeznaczając mniejszą lub większą ich część na edukację (np. zatrudnianie nauczycieli-terapeutów). Warunek trzeci jest szczególnie interesujący. Jak go zrealizować? Z pewnością NIE służy mu bardzo formalny system oświaty – taki, w którym podstawowe kryterium sukcesu stanowi wynik rozlicznych egzaminów, a cele nauczania są rozpisane w najdrobniejszych szczegółach i przypisane ściśle do wieku życia dziecka (poznanie wszystkich liter w I klasie, opanowanie całej tabliczki mnożenia w III klasie, itd.). Im bardziej formalny system, tym trudniej się w nim odnaleźć dziecku nietypowemu. Tym większa potrzeba ochrony potrzeb takiego dziecka formalnymi przepisami – a jednocześnie tym większa pokusa „wykiwania" tego sztywnego systemu przez wszystkich graczy – rodziców, uczniów i nauczycieli. Ujmując rzecz jeszcze inaczej: **wiele opisanych wyżej problemów wynika z faktu, że zmuszamy dzieci do uczenia się tego, czego uczyć się nie chcą** – przynajmniej nie na danym etapie rozwoju.

Czy istnieją systemy alternatywne? Przychodzą mi na myśl dwa. Pierwszym jest system kształcenia wypracowany przed wiekami w cechach rzemieślniczych, gdzie uczeń (terminator, potem czeladnik) pobiera naukę w warsztacie mistrza. Nauka i praca są tu nierozdzielne, ocena ma charakter nieformalny i ciągły, zaś podlegają jej praktyczne umiejętności naprawdę potrzebne dla wykonywania danego zawodu. W pewnym sensie jest to system bardzo sztywny – nie pozostawia on miejsca na dostosowanie wymogów, o ile jest to sprzeczne z celem kształcenia, jakim jest zdobycie mistrzostwa w określonym fachu. Ale też sens tych wymogów jest dla ucznia oczywisty, a sam uczeń jest na ogół zmotywowany, aby im sprostać. Kiedy nie chce bądź nie jest w stanie, musi odejść. Z drugiej strony jednak, jest to system bardzo elastyczny, gdyż chętnemu stwarza okazję stopniowego doskonalenia umiejętności, nieustannych ćwiczeń. I bez zbędnego pośpiechu. Terminowanie u mistrza trwa wszak długo...

Oczywiście utopią byłoby proponowanie powszechnego przyjęcia takiego modelu kształcenia w dzisiejszym świecie. Niemniej może on zainspirować odnowę szkolnictwa zawodowego i ustawicznego. Odnowę jakże w Polsce potrzebną! Myślę zwłaszcza o nastolatkach, którzy z różnorakich powodów nie potrafią czy nie chcą zmieścić się w sztywnych ramach typowej szkoły. System, w którym młody człowiek pracuje i zarabia, jednocześnie stopniowo zdobywając formalne kwalifikacje w trakcie tej pracy i w bezpośrednim związku z tą pracą, może być tu jakimś rozwiązaniem[17].

[17] Inspiracją może tu być angielski system NVQ (Narodowych Kwalifikacji Zawodowych). W ramach tego systemu kandydaci muszą wykazać, że posiadają kompetencje niezbędne w danym zawodzie.

Alternatywę oferują też ruchy „odszkolniania" (unschooling), które oddają kontrolę nad nauką samemu uczniowi. Przykładem tego jest angielska szkoła Summerhill, którą cechuje absolutny brak przymusu uczenia się i uczęszczania na jakiekolwiek lekcje. Uczniowie mają pełną swobodę dysponowania swoim czasem. Niemniej większość pojawia się często na lekcjach; ucząca się grupa tworzy się wówczas na zasadzie podobnych umiejętności i zainteresowań, nie zaś wieku. Wszelka formalna ocena czy testy wymagają każdorazowej zgody uczniów. Uczniowie tej szkoły zdają zewnętrzne egzaminy (GCSE – odpowiednik naszego egzaminu gimnazjalnego), ale tylko jeśli zechcą i wtedy, kiedy do nich się przygotują, zgodnie z filozofią szkoły:

> Summerhill nie stawia sobie za cel „wyprodukowanie" określonych typów młodych ludzi, posiadających określone poddane ocenie umiejętności i wiedzę. Jej celem jest stworzenie środowiska, w którym dzieci mogą same określić, kim są i kim chcą się stać[18].

W modelu Summerhill wiele tzw. specyficznych potrzeb edukacyjnych po prostu znika, okazując się produktem ubocznym systemu, który wciska dzieci w zbyt sztywne ramy. Inne zapewne pozostają – dzieci z dysleksją znajdziemy także w wolnej szkole – ale te dzieci same poszukają pomocy, kiedy postanowią, że chcą się uczyć.

Świat nie przyjmie w najbliższym czasie modelu Summerhill, zresztą może nie jest on stosowny dla wszystkich dzieci. Ale pewne elementy powyższego modelu da się pewnie zastosować w edukacji tradycyjnej – także pracując nad reformą polskiej oświaty. Na przykład, dać dzieciom szeroki program nauczania, w którym liczy się nie tylko czytanie, pisanie i matematyka. Oferować autentyczny wybór form nauczania (np. wspomniane wyżej różne formy szkolnictwa zawodowego i ustawicznego obok standardowego liceum i technikum). Koncentrować się na nauczaniu a nie sprawdzaniu i ocenianiu.

Powiązaną kwestią jest właściwy sposób kształcenia nauczycieli, aby mogli sprostać wyzwaniom współczesności. W erze technologii informacyjnej nauczyciele nie mogą być głównym źródłem informacji, ale co najwyżej przewodnikiem po świecie informacji. Ich zadaniem jest uczyć, jak się uczyć, jak oceniać, selekcjonować i syntetyzować informację, aby stała się wiedzą[19].

Poradnia i szkoła muszą prawidłowo ustawić priorytety swej pracy.

Źle się dzieje, jeśli psycholog pracujący w poradni poświęca czas głównie na diagnozę, zaś nauczyciel-terapeuta głównie na dokumentowanie potrzeb dziecka. Ministerialne roz-

Kompetencje te są opisane w tzw. Narodowych Standardach Zawodowych. Osoba zdobywająca kwalifikacje NVQ na ogół najpierw podejmuje pracę na danym stanowisku i dopiero w trakcie jej wykonywania zdobywa odpowiadające temu stanowisku kwalifikacje NVQ – innymi słowy, kwalifikacje te są potwierdzeniem, ale też rozszerzeniem kompetencji zdobytych w trakcie wykonywania pracy.

[18] http://www.summerhillschool.co.uk/pages/school_policies_statement.html

[19] Inspiracją dla tej myśli był ostatni wpis „Requiem dla szkoły" na blogu Jana Hartmana: http://hartman.blog.polityka.pl/2012/10/13/requiem-dla-szkoly/

porządzenia oraz rozwiązania organizacyjne w szkole i poradni powinny kierować możliwie największy procent energii tych instytucji na próbę zmiany sytuacji ucznia: na jego nauczanie bądź terapię. Niektóre z omówionych wyżej rozwiązań prawnych temu służą, pozostałe trzeba zmodyfikować.

Możliwość uzyskania pomocy należy całkiem uniezależnić od „posiadania opinii". Pomoc przysługuje każdemu dziecku, które jej potrzebuje.

Omówione wcześniej rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej idzie tu we właściwym kierunku. Odpowiedzialność za udzielenie pomocy musi spoczywać przede wszystkim na szkole, która nie może się zasłaniać brakiem opinii. Choć, rzecz jasna, dobra opinia może być bardzo pomocna, pomagając lepiej określić właściwe cele i formy pomocy. Taka jest jej podstawowa funkcja.

Oczywiście napisać, że „szkoła musi" jest łatwo; trudniej pokazać, jak ma to zrobić skromnymi środkami, którymi dysponuje. Lecz gdzie jest wola, są i sposoby. Przykładem jest otwarcie szkoły na wolontariuszy (studentów, rodziców, emerytów), którzy pracują z dziećmi – tak jak to się dzieje na przykład w programie Czytamy Razem[20]. Jeszcze inną możliwością jest zorganizowanie pomocy wewnątrzklasowej czy wewnątrzszkolnej – starsze dzieci pomagają młodszym; te z sukcesami tym z trudnościami.

Wymagania edukacyjne powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia a nie faktu posiadania przez niego (lub nieposiadania) określonej diagnozy (etykiety).

Wiadomo, że dysleksja wiele ma twarzy – i podobnie jest z każdym innym rodzajem trudności w uczeniu się. Z samego faktu stwierdzenia (lub wykluczenia) dysleksji (dysgrafii, dyskalkulii, ADHD, itd.) niewiele wynika. Aby właściwie dostosować metody pracy i wymagania edukacyjne musimy poznać szczegółowo rodzaj i nasilenie objawów, a także szerszy kontekst: aktualne wymogi, jakie stawia uczniowi szkoła, pomoc, jaką już uzyskuje w szkole i domu, jaką realistycznie mógłby jeszcze uzyskać, itd. Fundamentalne znaczenie mają własne priorytety i preferencje ucznia – to, co chce osiągnąć i jakim sposobem. Terapeuta, który o tym zapomni i będzie próbował narzucić swą własną wizję uczniowi, poniesie klęskę.

Powyższe tezy nie są chyba szczególnie kontrowersyjne, choć myślę, że warto je też ująć w nieco bardziej kontrowersyjny sposób: terapia trudności w uczeniu się winna być terapią przede wszystkim objawową a nie przyczynową. Używając analogii psychoterapeutycznej, nauczyciel-terapeuta nie powinien pracować jak psychoanalityk, który drąży przyczyny problemów pacjenta i próbuje je usunąć (niemożliwe zadanie!), ale raczej jak terapeuta kognitywno-behawioralny, który próbuje wyposażyć pacjenta w narzędzia (emocjonalne, poznawcze, behawioralne) do radzenia sobie z tymi problemami.

Wiele dobrych rozwiązań uchodzących obecnie za „specjalne dostosowania" powinno stać się rutynową praktyką szkolną.

Szkoła przyjazna uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się to tak naprawdę szkoła przyjazna *wszystkim* uczniom. Wiele rozwiązań uchodzących za coś specjalne-

[20] http://www.ptd-lodz.com/czytamy-razem.php

go – dostosowanie wymagań czy form pracy – powinno być stosowanych niemal zawsze, gdyż dobrze służy *wszystkim* uczniom lub prawie wszystkim. Jako przykład niech posłuży jeden z licznych dokumentów poświęconych dostosowaniu wymogów nauczania do specyficznych potrzeb uczniów, jakie można znaleźć w internecie (Błaszczuk & Kawa, brak daty). Pod hasłem „formy, metody, sposoby dostosowania wymagań edukacyjnych" autorki przedstawiają długą listę propozycji, pogrupowanych według przedmiotów nauczania. Uderzające jest, jak wiele z tych propozycji powinno być standardem pracy nauczyciela z *wszystkimi* uczniami. Oto kilka z nich:

- Nie wymagać, by uczeń czytał głośno przy klasie nowy tekst, wskazywać wybrane fragmenty dłuższych tekstów do opracowania w domu i na nich sprawdzać technikę czytania.
- Czytanie lektur szkolnych lub innych opracowań rozłożyć w czasie, pozwalać na korzystanie z książek „mówionych".
- Dać uczniowi czas na przygotowanie się do pisania dyktanda poprzez podanie mu trudniejszych wyrazów, a nawet wybranych zdań, które wystąpią w dyktandzie.
- Błędów nie omawiać wobec całej klasy.
- W przypadku trudności w redagowaniu wypowiedzi pisemnych uczyć tworzenia schematów pracy, planowania kompozycji wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie).
- Podać uczniom jasne kryteria oceny prac pisemnych /wiedza, dobór argumentów, logika wywodu, treść, styl, kompozycja itd./.
- W przypadku trudności z odczytaniem pracy odpytać ucznia ustnie.
- Pozwalać na wykonywanie prac na komputerze.
- Naukę tabliczki mnożenia, definicji, reguł, wzorów, symboli chemicznych rozłożyć w czasie, często przypominać i utrwalać.
- Nie wyrywać do natychmiastowej odpowiedzi, przygotować wcześniej zapowiedzią, że uczeń będzie pytany. [*Komentarz własny: sprawa niby oczywista a nie odkryta przez szkołę. Czemu ma służyć trzymanie ucznia w niepewności odnośnie tego, kiedy będzie pytany, wynikający z tego lęk? Zapewne zmuszeniu do regularnej pracy, ale czy nie ma lepszych po temu środków?*]
- W trakcie rozwiązywania zadań tekstowych sprawdzać, czy uczeń przeczytał treść zadania i czy prawidłowo ją zrozumiał, w razie potrzeby udzielać dodatkowych wskazówek.
- Wprowadzać w nauczaniu metody aktywne, angażujące jak najwięcej zmysłów (ruch, dotyk, wzrok, słuch), używać wielu pomocy dydaktycznych, urozmaicać proces nauczania.
- Często oceniać prace domowe.
- W miarę możliwości pomagać, wspierać, dodatkowo instruować, naprowadzać, pokazywać na przykładzie.
- Dzielić dane zadanie na etapy i zachęcać do wykonywania malutkimi „kroczkami".
- Nie krytykować, nie oceniać negatywnie wobec klasy.
- Podczas oceniania brać przede wszystkim pod uwagę stosunek ucznia do przedmiotu, jego chęci , wysiłek, przygotowanie do zajęć w materiały, niezbędne pomoce itp.
- Włączać do rywalizacji tylko tam, gdzie uczeń ma szanse.

Są to znakomite sugestie, wynikające z podstawowych zasad dobrej pedagogiki (stopniowania trudności, dzielenia zadań złożonych na prostsze, sprawdzania zrozumienia poleceń, utrwalania materiału, sprawdzania postępów, itd.). I gdyby dosłownie potraktować sugestie autorek, iż są to formy, metody i sposoby dostosowania wymagań *do potrzeb uczniów ze specyficznymi trudnościami*, to należałoby przyjąć, że uczniów którzy nie wykazują takich trudności można: krytykować wobec klasy, rzadko oceniać ich prace domowe, nie podawać im jasnych kryteriów oceny ich prac, itd. – oczywisty absurd. Powyższe zalecenia to zalecenia pedagogiki ogólnej, nie specjalnej.

Dostosowanie wymagań nie może się dokonywać kosztem rezygnacji z właściwych celów kształcenia.

Oto przykład: na brytyjskich i irlandzkich uczelniach studenci z opinią stwierdzającą dysleksję mogą opatrzyć swe prace semestralne oraz arkusze egzaminacyjne specjalną naklejką. Czemu ta naklejka ma właściwie służyć i do czego konkretnie uprawnia, jest raczej niejasne i zależy w dużej mierze od konkretnej uczelni czy wręcz poszczególnych jej instytutów; jednak zasadniczo ma ona stanowić sygnał do „niekarania za błędy dyslektyczne". Osobiście jestem przeciwnikiem tego rozwiązania. Po pierwsze, błędy „dyslektyczne" i „niedyslektyczne" nie sposób jest odróżnić i oddzielić. Ale jest też powód inny, istotniejszy. Uważam, że w przypadku egzaminów pisemnych studentom nigdy nie należy obniżać ocen za błędy ortograficzne, interpunkcyjne i gramatyczne (o ile nie przeszkadzają one istotnie w zrozumieniu tekstu) i to niezależnie od tego, czy studenci ci mają dysleksję, czy też nie. Wyłącznym celem egzaminu pisemnego powinna być bowiem ocena przedmiotowej wiedzy i rozumowania kandydata, nie zaś jego umiejętności edytorskich. W trakcie egzaminu piszący nie ma bowiem czasu i możliwości edycji powstałego „na gorąco" tekstu, zresztą jego forma w ogóle nie jest przeznaczona do publicznej konsumpcji. Nie należy oceniać tego, czego nie sposób zrobić dobrze oraz tego, co w ogóle nie jest w danym kontekście istotne. Natomiast w przypadku prac semestralnych, pisanych przez studenta na komputerze w domu, sprawa ma się całkiem inaczej. Tutaj ocenie powinna podlegać zarówno treść, jak i forma, chodzi bowiem o dokument przygotowany do publicznej konsumpcji. Poza tym student ma czas i środki (słowniki, edytory tekstu, itd.), aby takiej edycji dokonać. Prośba o taryfę ulgową z powodu dysleksji jest tu nie na miejscu. Kryteria oceny też powinny być tu identyczne, niezależnie od dysleksji. Student z dysleksją ma obowiązek sprostać tym samym wymaganiom co jego nie-dyslektyczni koledzy. Inna sprawa, że będzie to od niego wymagało więcej wysiłku. Kiedy opuści mury uczelni, wówczas nikt nie będzie stosował taryfy ulgowej na pisane przez niego teksty i do tego musi się przygotować.

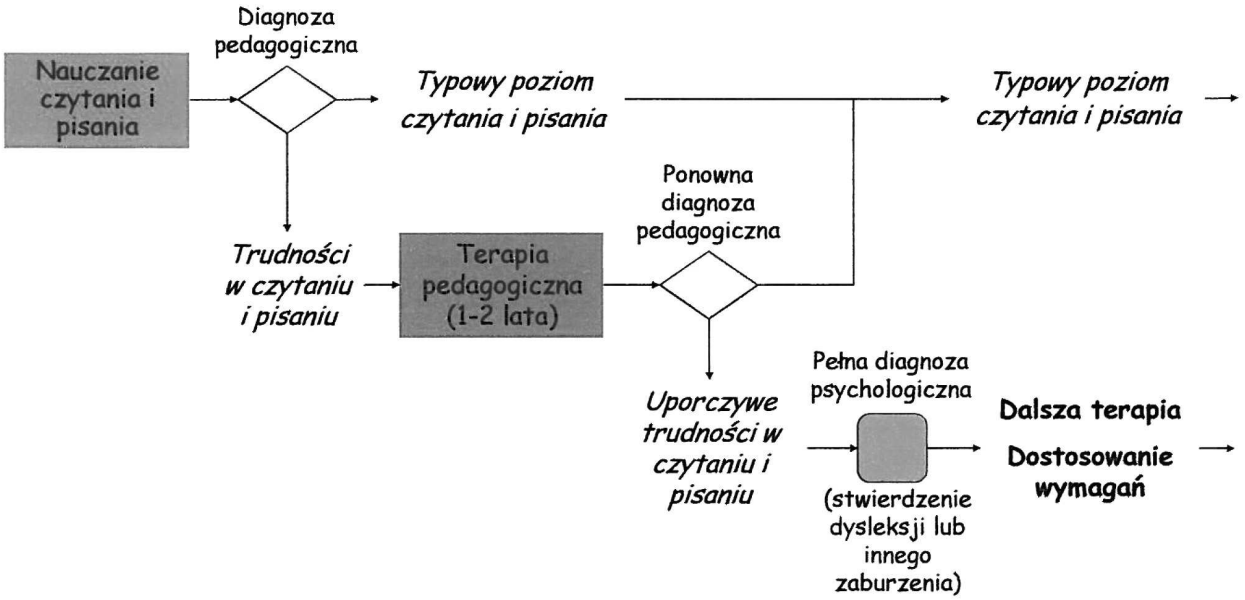
Przywilej dostosowania wymagań powinien iść w parze z obowiązkiem terapii pedagogicznej. Kto nie uczestniczy systematycznie i aktywnie w terapii, traci prawo do dostosowania form i sposobów oceniania tak w szkole, jak i na egzaminach zewnętrznych.

To dość radykalna sugestia. Jednak jej realizacja mogłaby sprawić, że dostosowanie wymogów przestałoby być spostrzegane jako przywilej, a dysleksja jako synonim lenistwa. Oczywiście taka zmiana zrodziłaby też swoje wyzwania, którym trzeba byłoby z kolei spro-

stać (takie jak konieczność starannego dokumentowania pracy dziecka czy problem szkół, w których brak wykwalifikowanych terapeutów).

Najpierw profilaktyka, potem terapia. Diagnozowanie i etykietowanie na samym końcu.

W przypadku dysleksji profilaktyką jest dobre nauczanie. Terapia jest terapią pedagogiczną, prowadzoną w powiązaniu ze wstępną diagnozą, której metody i cele są też przede wszystkim pedagogiczne. Jeśli te dwie pierwsze „linie obrony" są mocne, wówczas trzecia linia – pełna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, wynikająca z niej etykieta i wskazówki dla dostosowania wymagań edukacyjnych – może się okazać na szczęście niepotrzebna (rys. 1):



Rys. 1. Idealny (?) system profilaktyki, terapii i diagnozy dysleksji (Szczerbiński, 2007).

PODZIĘKOWANIA:

Panu Grzegorzowi Staroniowi za zaproszenie do napisania tego rozdziału, zgodę na nieco kontrowersyjny temat oraz inspirujące rozmowy.

Pani Małgorzacie Gębickiej-Zdanewicz za cierpliwość, wyrozumiałość i niezłomną wolę wydobycia tego rozdziału od opornego autora. Bez tej niezłomności rzecz by nie powstała.

Pani Joannie Piotrowskiej za heroiczne wysiłki na rzecz wprowadzenia ładu w moją interpunkcję oraz fleksję.

Koleżankom z nieformalnej „grupy wsparcia pisarzy" (Angela, Maria, Samantha, Zelda) za jakże potrzebną zachętę i wiarę, że „to się da napisać".

CYTOWANA LITERATURA

Błaszczuk, B., & Kawa, W. (brak daty). *Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów: ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, z inteligencją niższa niż przeciętna, w zakresie różnych przedmiotów nauczania (propozycja)*. www.szkola.pysznica.pl/1publi/dos.doc

Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole*. Wydawnictwo Operon: Gdańsk.

Harrison, A.G., Edwards, M.J., Armstrong, I., & Parker, K.C.H. (2008). Identifying Students Feigning Dyslexia: Preliminary Findings and Strategies for Detection. *Dyslexia*, 14, 228-246. DOI: 10.1002/dys.366

Harrison, A.G., Edwards, M.J., Armstrong, I., & Parker, K.C.H. (2010). An Investigation of Methods to Detect Feigned Reading Disabilities. *Archives of Clinical Neuropsychology* 25, 89–98. DOI:10.1093/arclin/acp104

Pietras, I., & Szczerbiński, M. (2012). „Uczeń posiada wąskie horyzonty myślowe" - jak przekazywane są informacje o uczniu w opiniach psychologiczno-pedagogicznych. W: J. Gardzińska, & A. Maciejewska (red). *Wyraz w języku i tekście*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Podlaskiego. [maszynopis tego rozdziału jest dostępny nieodpłatnie na stronie http://www.mendeley.com/profiles/marcin-szczerbinski1/]

Plaut, D. C. and Shallice, Tim(1993). Deep dyslexia: A case study of connectionist neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 10: 5, 377 — 500. DOI: 10.1080/02643299308253469

Szczerbiński, M. (2007). Dysleksja rozwojowa: próba definicji. W: M. Kostka-Szymanska (red.). *Dysleksja – problem znany czy nieznany?* Lublin: Wydawnictwo UMCS, str. 47-70. [maszynopis tego rozdziału jest dostępny nieodpłatnie na stronie http://www.mendeley.com/profiles/marcin-szczerbinski1/]

Vann, M.G. (2003). Of Rats, Rice, and Race: The Great Hanoi Rat Massacre, an Episode in French Colonial History**.** *French Colonial History*, 4, 191-203. DOI: 10.1353/fch.2003.0027

Załącznik 1. Dopuszczalne sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w roku szkolnym 2012/13 u uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Opracowano na podstawie komunikatów dyrektora CKE z sierpnia 2012, umieszczonych na stronie CKE (www.cke.edu.pl)

Sprawdzian w VI klasie, egzamin gimnazjalny	Egzamin maturalny	Egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie; egzamin potwierdzający kwalifikacje zawodowe
1. Zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi. 2. Przedłużenie czasu a) sprawdzianu – nie więcej niż o 30 minut, b) egzaminu gimnazjalnego – z historii i wiedzy o społeczeństwie, z przedmiotów przyrodniczych oraz z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym – nie więcej niż o 20 minut każdy, – z języka polskiego, z matematyki – nie więcej niż o 45 minut każdy, – z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym – nie więcej niż o 30 minut. 3. Zapisywanie odpowiedzi do zadań na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej). 4. Korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi ucznia (słuchacza) do zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń (słuchacz) w toku edukacji został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem). 5. Pomoc nauczyciela (członka zespołu nadzorującego), który przed przystąpieniem ucznia do pracy, odczytuje jeden raz głośno, po kolei wszystkie teksty liczące po 250 słów lub więcej, stanowiące podstawę zadań sprawdzianu lub części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego (możliwe tylko wtedy, gdy głęboka dysleksja znacznie utrudnia samodzielne czytanie i zrozumienie dłuższego tekstu). 6. Zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania zadań otwartych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych oraz matematyki, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się. W szczególnych przypadkach, w tym nieujętych w Tabeli 1 Komunikatu, decyzję o sposobach dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego do potrzeb ucznia podejmuje – po uzgodnieniu z radą pedagogiczną – dyrektor szkoły w porozumieniu z właściwą okręgową komisją egzaminacyjną.	1. Pisanie pracy na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny arkusza egzaminacyjnego). 2. Zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania arkuszy egzaminacyjnych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych, języka mniejszości narodowej, języka regionalnego oraz matematyki, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się. W szczególnych przypadkach, w tym nieujętych w Tabeli 1 Komunikatu, decyzję o dostosowaniu warunków i form przeprowadzania egzaminu do potrzeb absolwenta podejmuje przewodniczący szkolnego zespołu nadzorującego (dyrektor szkoły)/ kierownik ośrodka egzaminacyjnego w porozumieniu z właściwą okręgową komisją egzaminacyjną.	Część pisemna: 1. przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu nie więcej niż o 30 minut. Część praktyczna: 1. przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu nie więcej niż o 30 minut 2. pisanie pracy na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny pracy egzaminacyjnej i gdy zdający korzysta z dostosowanego komputera). W szczególnych przypadkach, w tym nieujętych w Tabeli 1 Komunikatu, decyzję o dostosowaniu warunków i form przeprowadzania egzaminu do potrzeb ucznia (słuchacza) lub absolwenta podejmuje przewodniczący szkolnego zespołu egzaminacyjnego (dyrektor szkoły)/kierownik ośrodka egzaminacyjnego w porozumieniu z właściwą okręgową komisją egzaminacyjną.

Konkretne sposoby dostosowania warunktów i form sprawdzianów i egzaminów wybiera – w ramach możliwości wymienionych powyżej – rada pedagogiczna (z wyjątkami opisanymi w komunikatach). Czyni to na podstawie opinii poradni psychologiczno pedagogicznej (w tym poradni specjalistycznej). Honorowane są przy tym tylko opinie przedłożone:

do 15 października roku szkolnego, w którym uczeń przystępuje do sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego	do 31 grudnia 2012 r. Ostateczny termin złożenia tych dokumentów upływa 7 lutego roku szkolnego, w którym odbywa się egzamin maturalny.	najpóźniej wraz z deklaracją dotyczącą przystąpienia do egzaminu zawodowego lub z wnioskiem o dopuszczenie do egzaminu eksternistycznego zawodowego.

Załącznik 2. Rodzaje indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia wymienione w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach Dz. U. Z 2010 r. Nr 228, poz. 1487).

§ 2. 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

1) z niepełnosprawności;

2) z niedostosowania społecznego;

3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;

4) ze szczególnych uzdolnień;

5) ze specyficznych trudności w uczeniu się;

6) z zaburzeń komunikacji językowej;

7) z choroby przewlekłej;

8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;

9) z niepowodzeń edukacyjnych;

10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;

11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Załącznik 3. Dyskusja na stronie www.zapytaj.onet.pl, znaleziona po wrzuceniu do wyszukiwarki Google pytania *jak udawac dysleksje.* Zachowano pisownię oryginału, ale zmieniono nicki (nazwy użytkowników).

Użytkownik A

Jak udawać dysleksję ?

Za cztery dni idę na badania, czy mam dysleksje ja nie mam... Wiem to. No ale mam okazje zrobić by było mi choć troche łatwiej w szkole. Bo ciężko mi idzie... Jak udawać na tym badaniu że mem dysleksje ?Prosze o pomoc !

Użytkownik B

Jak bedziesz cos pisać to gub litery i pisz z błędami :)

Użytkownik C

Pisz strasznie krzywo, rób błędy ortograficzne, pisz źle gramatycznie słowa

Użytkownik D

to nie jest tak że sprawdzają czy ładnie piszesz po prostu ci się nie uda

Użytkownik E

gub litery lub przestawiaj miejsva

Użytkownik F

Mówię Ci : rób wszystko tak jak umiesz. Dysklesja teraz, gdy jesteś jeszcze mała i głupia (bez urazy) wydaje ci się super pomysłem, więcej czasu na testach, wyrozumiałość nauczycieli. Jednak potem przez taki wpis w dokumentach, że masz dysleksje i nie dostaniesz np. pracy. NAPRAWDĘ, ZAUFAJ - NIE WARTO!

http://zapytaj.onet.pl/Category/027,004/2,19311215,Jak_udawac_dysleksje_.html
Ściągnięto 15 października 2012