

WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA U PROGU EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Praca zbiorowa pod redakcją
Joanny Kruk-Lasockiej
Jolanty Walewskiej



Prace naukowe
Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości

WSPOMAGANIE ROZWOJU DZIECKA U PROGU EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

Zbiór materiałów konferencyjnych

Praca zbiorowa pod redakcją
Joanny Kruk-Lasockiej
Jolanty Walewskiej

Seria: Pedagogika

Wałbrzych 2010

RECENZET NAUKOWY
prof. nadz. dr hab. Małgorzata Sekułowicz

SERIA: PEDAGOGIKA

KIEROWNIK NAUKOWY SERII: PEDAGOGIKA
dr hab. prof. WWSZiP Danuta Borecka-Biernat

PRACA POD REDAKCJĄ
prof. dr hab. Joanny Kruk-Lasockiej
mgr Jolanty Walewskiej

SKŁAD KOMPUTEROWY
Janusz Gaczyński

PROJEKT OKŁADKI
Andrzej Sosiński

DRUK
Drukarnia D&D Spółka z o.o. 44-100 Gliwice, ul. Moniuszki 6

ISBN
978-83-60904-32-9

COPYRIGHT BY
WAŁBRZYSKA WYŻSZA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I PRZEDSIĘBIORCZOŚCI

Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym

Wiek od 3 do 6 lat w życiu dziecka stanowi niezwykle frapujący badawczo okres życia człowieka. Jest to czas, w którym zmiany ilościowe i jakościowe w rozwoju w niemalże wszystkich sferach życia, stają się najbardziej widoczne, a przez to łatwe do obserwacji. Dziecko zmienia się „w oczach”, jak mówią rodzice, staje się coraz mądrzejsze, dojrzewa. Gdyby przyjrzeć się pobieżnie obszarom, w których postępy w rozwoju są najbardziej oczywiste, to można spróbować ująć je w następujący sposób:

1. Sfera motoryki i lokomocji – coraz większa zwinność i koordynacja ruchów w przemieszczaniu się. Najlepiej można to zjawisko zaobserwować na placu zabaw, gdzie spotykają się zarówno 3-latki, jak i 6-latki. Strelau (2002) nazywa ten czas złotym okresem w rozwoju ruchowym dziecka, którego apogeum przypada na 5 rok życia.

2. Manualność i sprawność motoryki małej – wzrasta precyzja ruchów ręki, coraz lepsze i bardziej zrównoważone staje się napięcie mięśniowe w kończynach (można zaobserwować wpływ tych zmian w samoobsłudze, rysowaniu, malowaniu, od 3- 6 r.ż. następuje przełom w tej aktywności) i w zakresie głowy, przede wszystkim w obrębie narządów artykulacyjnych, co ma odbicie w sposobie jedzenia i coraz lepszej wymowie, choć bywa ona utrudniona przez powolną wymianę uzębienia mlecznego. Najbardziej przeszkadza brak zębów przednich, które wypadają zwykle między 5 - 6 r.ż.

3. Mowa i komunikacja – między 3-latką a 6-latką jakościowa i ilościowa zmiana w werbalizacji jest szczególnie widoczna. Rodzice zauważają postęp niemal codziennie, uważają ten czas za najciekawsze doświadczenie rodzicielskie. Ta sfera jest jako pierwsza dostrzegana, szczególnie na tle grupy przedszkolnej, przez nauczycieli, logopedów, psychologów, gdy występują utrudnienia w jej rozwoju.

4. Rozwój kontaktów społecznych – dziecko trzyletnie jest już dojrzałe do wejścia w grupę rówieśniczą i wyjścia z domu na coraz dłuższy okres. Wzrasta jakość jego kontaktów społecznych, staje się towarzyskie, powoli rozumie reguły życia społecznego.

5. Samodzielność i samoobsługa – dzięki rozwojowi sprawności fizycznej dziecko staje się coraz bardziej autonomiczne w podstawowych czynnościach życia codziennego: mycie,

ubieranie, jedzenie itp., ponadto jest bardzo silnie zmotywowane do samodzielnego ćwiczenia opanowywanych czynności (okres tzw. „Zosi – Samosi”).

6. Rozwój psychiczny – nieco mniej spektakularny, jednakże 6-latek powinien osiągnąć dojrzałość podstawowych funkcji psychicznych, aby poradzić sobie w szkole. Spośród najważniejszych funkcji intelektualnych na plan pierwszy wysuwa się uwaga, z uwagi na to, że zmiany są wyraźniej widoczne i łatwiejsze do zaobserwowania w sytuacji zadaniowej. Długo dominuje uwaga krótkotrwała, mimowolna, jednak sześciolatek powinien stopniowo podejmować koncentrację uwagi kierowanej na dane zjawisko lub przedmiot w coraz dłuższym czasie. Myślenie dojrzewa: od sensomotorycznego uzależnionego od czynności dziecka, do przedoperacyjnego (prelogicznego), w którym brakuje jeszcze rozumienia przekształceń, stałości przedmiotu, liczby, masy itp. i wreszcie wchodząc w wiek szkolny dziecko powinno zacząć rozumować przyczynowo – skutkowo, co otwiera okres operacji konkretnych (ok. 7 r.ż.). Stąd wspomniany brak spektakularności w zmianie, ponieważ myślenie przedszkolaka wciąż jest kierowane percepcją (dobrze rozwiniętą), a mniej operacjami myślowymi, jednak ten czas w rozwoju musi zaistnieć, aby w końcu dziecko doświadczyło bardziej uporządkowanego, dorosłego systematyzowania otaczającej rzeczywistości.

Pamięć - bardzo silnie zależna od uwagi i myślenia - ma przede wszystkim charakter mechaniczny. Jednak choć brak u dziecka planowego zapamiętywania na dłużej (magazynowania) w celu późniejszego odtworzenia nabytej wiedzy, to jednak jest ono w stanie mimowolnie, jakby przy okazji, na przykład: zabaw ruchowych czy innych interesujących sytuacji, zapamiętać wiele i zadziwić otoczenie, głównie dzięki dobrej percepcji.

Dla nauczycieli ważne jest zrozumienie specyfiki uczenia się dziecka przedszkolnego, która polega przede wszystkim na odbiorze polisensorycznym. Przy tym obserwuje się szczególnie rozwój percepcji bodźców wzrokowych i słuchowych, choć generalnie wzrasta wrażliwość wszystkich receptorów.

7. Rozwój emocjonalny – dominuje ekspresja uczuć oraz brak panowania nad emocjami. Dziecko przedszkolne charakteryzuje duża impulsywność i pobudliwość, ponieważ układ nerwowy jest jeszcze niedojrzały, więc bywa reaktywny, labilny i łatwo ulega przeciążeniu. Tu zmiany też na pierwszy rzut oka nie są wyraziste. Jednakże w przebiegu trzech lat dziecko zmienia się i staje się coraz bardziej przewidywalne w reakcjach emocjonalnych, uczy się je okazywać we właściwej formie i w zależności od osoby, sytuacji, zdarzenia, staje się gotowe do współpracy – są to jednak subtelne zmiany jakościowe.

8. Rozwój moralny – bazuje na egocentryzmie, typowym dla myślenia, a co za tym idzie - wartościowanie emocji, ocena postępowania innych ma kierunek od centrum, czyli osoby

dziecka (np. „lubię koleżankę, bo mnie poczęstowała cukierkiem”, „kocham mamę, bo jest dla mnie dobra”). Świat widziany jest w kategoriach czarny-biały, dobro-zło. Dużo jednak dzieje się w rozwoju empatii, która - jak twierdzi Martin Hoffman (2006) - stanowi korzenie moralności, ponieważ tym, co mobilizuje nas do pomagania innym ludziom, jest „empatyzowanie” z potencjalnymi ofiarami – osobami cierpiącymi, narażonymi na niebezpieczeństwo. A zatem zdolność empatii skłania nas do przestrzegania pewnych zasad moralnych. Dzięki doświadczaniu ról społecznych, coraz bogatszej interakcji oraz uczestniczeniu w wielu codziennych sytuacjach dziecko przedszkolne zaczyna radzić sobie z rozpoznawaniem emocji drugiego człowieka, nawet tych sprzecznych, a także próbuje poszukiwać różnych możliwości rozwiązania jego problemów. Jest to potężna zmiana w stosunku do dwulatka, który współodczuwa z drugim poprzez naśladowanie jego emocji, a dobierane formy niesienia pomocy są nieadekwatne.

Warto nadmienić, że w tym 3-4 - letnim czasie dziecko przechodzi przeobrażenia w procesie kształtowania osobowości i tożsamości. E. Erikson (2000) opisując fazy rozwoju tożsamości człowieka (8 faz) uznał, że wczesne dzieciństwo (faza 2, trwająca od 2 do 5 lat) charakteryzuje się osiągnięciem samokontroli i poczucia własnej odrębności. Stwierdza, że, jest to szczególnie ważna faza, gdyż w niej wyraża się pierwsza emancypacja, czyli wyzwolenie się od kurateli matki, ale też nietolerancja dziecka na restrykcje przejawiająca się uporem. Dziecko domaga się prawa do samodzielności w działaniu z wykorzystaniem nabytych umiejętności. Faza ta charakteryzuje się także pędem do demonstrowania własnej woli i dociekliwością. Znamienne dla tego okresu są uczucia wstydu i wątplenia. Wstyd wiąże się z poczuciem wystawienia na widok innych, w sytuacji pragnienia ukrycia. Pojawia się trudne lecz pożądane rozwojowo napięcie między potrzebą autonomii a poczuciem wątplenia i wstydu w sytuacji, gdy dziecko wyegzekwuje poprzez upór własną wolę. Opiekun stoi przed trudnym zadaniem utrzymywania równowagi pomiędzy bardzo ważną rozwojowo potrzebą autonomii, demonstrowaniem własnego „ja”, wprowadzającym spory chaos i anarchię z jednej strony, a roztropnością, uporządkowaniem i określeniem ram działania stanowiących o poczuciu bezpieczeństwa i równowagi z otoczeniem.

W trzeciej fazie – fazie inicjatyw, która przypada na 4-6 r.ż., a zwana bywa „wiekiem zabawy”, następuje ukształtowanie orientacji na celowość i inicjatywność działania. Pod wpływem tych dążeń u dziecka pojawiają się nowe umiejętności, a także odpowiedzialność za podjętą aktywność. Poprzez gry i zabawy następuje uczenie się ról i ich symulacja poza domem i rodziną. Dziecko inicjuje działanie oparte na rywalizacji, które stwarza pole do przeżywania radości i przyjemności z osiągnięcia sukcesu, ale też do doświadczenia porażki, po-

czucia winy i niepokoju. Najważniejszym budulcem dla rozwoju tożsamości jest osobisty przykład dorosłych, gdyż dzieci w tym wieku uczą się poprzez obserwację i naśladownictwo, dlatego ważne jest ukazywanie właściwych wzorców postępowania.

W wieku przedszkolnym następuje również istotny etap procesu uspołeczniania wiążący się z przekraczaniem środowiska socjalizacji pierwotnej (rodziny) i wkraczaniem do innych środowisk, gdzie rozwój przebiega według zinstytucjonalizowanego wzorca (np. typowy trzy-latek, 6-latek wykazujący gotowość szkolną itp.) I właśnie instytucje wyspecjalizowane w respektowaniu owych norm rozwojowych u dziecka (m.in. przedszkola, poradnie psychologiczno – pedagogiczne, poradnie zdrowia dziecka prowadzące bilans dwu-, trzy-, sześciolatka) wyłaniają z grupy tych, którzy są poza normą, aby ich „dopracować”, „usprawnić”, „wystymulować”, a jeśli to nie pomoże – poddać korekcie i modyfikacji. Bowiem idealny przedszkolak to dziecko rozwijające się zgodnie z normami.

Dociekając ontologicznych przesłanek wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju dzieci, w teorii i praktyce zaznaczają się następujące perspektywy:

a) społeczno – kulturowa: dziecko, a potem dorosły, uznawani są za uczestników życia społeczno – kulturowego, od których wymaga się pewnych zachowań, umiejętności, kompetencji społecznych. W związku z tym, główny cel wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju upatrywany jest w wyposażeniu jednostki w wymagane kulturowo i społecznie zachowania. Stąd wprowadza się programy polegające na regulacji i modyfikacji zachowań, uczeniu się przez naśladownictwo;

b) biologiczno – medyczna: dziecko traktowane jest jako uszkodzony organizm, ze wskazaniem na zakłócenia najistotniejszego układu, czyli centralnego układu nerwowego. Z drugiej zaś strony niedojrzały mózg, dzięki swej plastyczności i wrażliwości, można u małego dziecka poddać oddziaływaniom korekcyjnym, kompensacyjnym oraz usprawnianiu;

c) naturalistyczno – indywidualistyczna: dziecko ukazywane jest jako jednostkowa konstrukcja, wyposażona w pewne zasoby, które rozwijają się zgodnie z porządkiem dojrzewania (naturalnie), natomiast rolą dorosłego jest odpowiednie przygotowanie otoczenia do tego procesu. Tak zorganizowane środowisko społeczno – przyrodnicze ma stanowić przestrzeń dla wyzwalań potencjału tkwiącego w jednostce i budowania jej indywidualizmu. Terapia to przymus, wręcz przemoc wobec czystej natury dziecka;

d) emancypacyjna: coraz częściej pedagogika zwraca uwagę na wychowanie człowieka świadomego siebie i swoich możliwości, niepoddającego się przymusowi otoczenia dążącego do wtłoczenia jednostki w ramy rozwojowe. Podkreśla się inność jako nową jakość;

e) humanistyczno – holistyczna: dziecko i jego rodzina stanowi wartość, więc ingerencja pomocowa nie może naruszać ich podmiotowości. Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju powinny się opierać na pozytywnej interakcji wspierających z potrzebującymi pomocy i wsparcia, podążaniu za dzieckiem z uwzględnieniem jego potrzeb oraz wymagań jego rodziny. Całościowe ujęcie dziecka, w różnych kontekstach opiekuńczo – wychowawczych i edukacyjnych, określa się jako najbardziej korzystne i znaczące.

Wyjście od rozumienia istoty i przedmiotu wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju wskazuje perspektywę podejmowanych działań oraz pozwala odpowiedzieć na pytanie o cel naszych dążeń, czyli: jakie ma być dziecko, kim ma być człowiek? Czy oddziałujemy na to co uszkodzone i wtedy ćwiczymy zaburzone funkcje mając na uwadze biologiczno – organiczne uwarunkowania trudności, czy też modyfikujemy zachowanie dziecka chcąc dopasować je do wymagań środowiska. Planowanym działaniom mogą przyświecać jeszcze inne cele: reorganizowanie otoczenia, tak aby mogły rozwinać się zasoby tkwiące w jednostce, towarzyszenie dziecku i jego rodzinie poprzez organizowanie wsparcia otoczenia w różnych sytuacjach, bez zbędnego naruszania integralności jednostki ze środowiskiem, a może wyczuleni na potrzeby dziecka, będziemy zaspokajać je przyglądając się, w jakim kierunku podąży rozwój jednostki.

W krajach zachodnich programy profilaktyczno - prewencyjne pojawiły się już nawet w latach 70 – tych np. w Niemczech. W Polsce obserwuje się ich rozkwit dopiero w pierwszej dekadzie XXI wieku. Wcześniejsze rozwiązania (odnotowane już w latach 80-tych) miały charakter subdyscyplinarny - podejmowane były wariantowo wobec określonej kategorii dzieci (np. z silnym uszkodzeniem wzroku czy słuchu), a dotarcie do odpowiednich placówek specjalistycznych wymagało od rodziców pokonywania barier formalnych, finansowych oraz przestrzenno – czasowych (Cytowska 2006, s. 16). Dodać należy, że pierwsze rozwiązania organizacyjne opieki, wsparcia i pomocy dziecku (i jego rodzinie) w sytuacji zagrożenia prawidłowego rozwoju podejmowane były przez organizacje pozarządowe.

Dopiero w roku 2005 ujrzały światło dzienne dwa istotne akty prawne, świadczące o poważnym traktowaniu profilaktyki nieprawidłowości w rozwoju dzieci przez różne dyscypliny życia społecznego.

Pierwszy z nich będący efektem niemalże dwuletnich przygotowań, to rządowy program pilotażowy (realizowany w latach 2005-2007) określony mianem: **„Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie”**. Założenia programu powstały w wyniku współpracy międzyresortowej (Ministerstwa Zdrowia, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej) wraz z organizacjami pozarządowymi.

dowymi pod auspicjami Rzecznika Praw Obywatelskich. Jak twierdzą twórcy: „po raz pierwszy zrealizowano kompleksowe rozważenie problemu w ujęciu międzyresortowym, w oparciu o wiedzę profesjonalistów oraz postulaty i doświadczenia organizacji pozarządowych reprezentujących beneficjentów programu”. Rzadko zdarza się, aby decydenci zapraszali do realizacji określonego przedsięwzięcia teoretyków i praktyków – specjalistów z różnych dziedzin i może właśnie dlatego wspólna praca oraz połączenie doświadczenia zaowocowały ciekawym projektem. Został w nim uściślony charakter proponowanych oddziaływań: „przez **wczesną, wielospecjalistyczną, kompleksową i skoordynowaną pomoc** rozumiemy równoczesne, uzupełniające się wzajemnie oddziaływania medyczno – rehabilitacyjno – terapeutyczne (wczesna interwencja) oraz rewalidacyjno – wychowawcze (wczesne wspomaganie rozwoju) objęte jednym programem, wspólnie opracowanym, realizowanym i objętym ewaluacją przez odpowiednio przygotowanych specjalistów niezbędnych dla danego dziecka” (www.men.gov.pl; Cytowska 2006, s. 16-18).

Nowatorstwem, jeżeli chodzi o taki typ dokumentu, jest podniesienie wagi konieczności niesienia wsparcia rodzinie wychowującej dziecko nieprawidłowo rozwijające się – wsparcia psychicznego, informacyjnego, materialnego (sprzęt, pomoce rehabilitacyjne), środowiskowego, doradztwa prawnego, rodzinnego, życiowego, budowania kompetencji rodzicielskich. Pomimo pełnej świadomości nie udawało się dotąd zintegrować oddziaływań wobec dziecka i jego rodziny (rodziców) w jednym miejscu, w ramach realizacji jednego programu traktującego obie formy wsparcia (dziecku i jego opiekunom) jako równie ważne.

Twórcy programu zwrócili uwagę na takie cechy proponowanych form oddziaływań wobec dziecka i jego rodziców jak: szybkość rozpoczęcie pomocy (od momentu zauważenia problemu), ciągłość (od 0-7 r.ż., do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej), skoordynowanie i kompleksowość (uwzględnienie wszystkich potrzeb i ich realizacja przez specjalistów tworzących zespół), wielodyscyplinarność (zespół tworzą specjaliści z zakresu medycyny, psychologii, rehabilitacji, logopedii, pedagogiki specjalnej, terapii zajęciowej).

Praca zespołowa stanowi sedno wczesnej interdyscyplinarnej interwencji i wspomagania rozwoju. Realizowana jest w zakresie wielospecjalistycznej diagnozy, kompleksowego postępowania, obserwacji postępów w rozwoju, organizowania pomocy rodzinie (stowarzyszenia, fundacje, grupy wsparcia).

Spośród problemów, które predysponują dzieci do partycypowania w pilotażowym programie oraz jego kontynuacji po 2007 r., na szczególną uwagę zasługują następujące czynniki etiologiczne:

- urazy okołoporodowe uszkadzające ośrodkowy układ nerwowy,

- wysokie ryzyko ciąży - porodowe,
- wady genetyczne, mutacje chromosomowe, aberracje chromosomowe,
- wcześniactwo z typową dla przedwcześnie urodzonych niedojrzałością ośrodkowego układu nerwowego,
- wrodzone wady rozwojowe układu nerwowego (np. przepukliny oponowo – rdzeniowe, małogłowie, wrodzone wodogłowie),
- infekcje w obrębie centralnego układu nerwowego,
- opóźnione dojrzewanie odruchowe,
- zaburzenia metaboliczne obciążające układ nerwowy,
- padaczkę,
- mikrozaburzenia czynności mózgu o ciężkim przebiegu (por. www.men.gov.pl; Cytowska tamże).

Wydawać się może, że wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju skierowane jest głównie do dzieci, które doświadczają działania bardzo poważnych czynników. Rzeczywiście tak jest, ponieważ te jednostki stanowią populację ryzyka wystąpienia niepełnosprawności. Wiadomo jednak, że skutki wspomnianych problemów mogą ujawnić się w różnych momentach życia dziecka albo w ogóle nie wystąpić, jak w przypadku epizodów niedokrwienno – niedotlenieniowych w fazie perinatalnej, po których może ujawnić się mózgowe porażenie dziecięce, padaczka, nieadekwatne napięcie mięśniowe, albo w przyszłości problemy szkolne lub też nie dojdzie do żadnych utrudnień rozwojowych. Taka sieć różnych, możliwych konsekwencji (lub ich braku) wynika ze swoistości układu immunologicznego i wrażliwości na odbiór negatywnych bodźców. Ponadto istotne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem po urazie okołoporodowym zależą od indywidualnego wzorca procesu adaptacyjnego oraz środowiska.

Drugi ze wspomnianych wcześniej dokumentów dotyczy organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci. Przedstawiony został w formie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu wydanego 4 kwietnia 2005r.¹ Określono w nim warunki organizowania tego typu pomocy.

Podobnie jak w pierwszym dokumencie, odbiorcami podejmowanych działań mogą być dzieci będące w wieku obejmującym okres do momentu rozpoczęcia realizacji obowiązku szkolnego, u których została wykryta niepełnosprawność, a także ich rodzina. Miejscem realizacji wczesnego wspomagania rozwoju uczyniono placówki wykazujące się odpowiednim

¹ Dz.U.2005, nr 68, poz.587

zapleczem materialnym oraz dysponujące zespołem specjalistów przygotowanych do pracy z małymi dziećmi o zaburzonym rozwoju psychoruchowym. Skład zespołu określony w dokumencie, wskazuje na przewagę wspomagania pedagogiczno – psychologicznego wśród proponowanych form oddziaływań.

Zadania zespołu wiążą się z przygotowaniem i organizacją indywidualnego programu pomocy dziecku i jego rodzinie. Jedno z owych zadań zasadza się na nawiązaniu współpracy z zakładem opieki zdrowotnej lub ośrodkiem pomocy społecznej w celu poszerzenia możliwości rehabilitacji, terapii czy wsparcia - stosownie do potrzeb dziecka i jego rodziny. Takie podejście, po pierwsze, nie sprzyja kompleksowości i interdyscyplinarności oddziaływań wobec dzieci wymagających specjalnego traktowania w ramach działań pomocowych. Rozproszenie specjalistów naraża małe dziecko i jego rodziców na trud przemieszczania i dostosowywania się do wymogów danej placówki. W takiej sytuacji zagrożona może być także jakość współpracy zespołu specjalistów.

Po drugie, zwraca uwagę ilość czasu wsparcia przeznaczonego dla danego dziecka. Ustawodawca przewidział zaledwie 4 do 8 godzin w miesiącu, dodając - w zależności od potrzeb dziecka - a przecież już podane wartości czasowe terapii ograniczają owe potrzeby do minimum (por. Cytowska, tamże) .

Obecnie, w 2010 r., zakończony 3 lata temu pilotażowy program rządowy nie został ujęty w żaden akt prawny, próbowano go ewaluować oceniając korzystnie działalność placówek asygnowanych do jego realizacji (rekomendacje uzyskały 63 placówki, a pilotaż realizowało 55 – swymi działaniami programowymi objęły 9 159 dzieci). Niestety nie poszły za tym dalsze rozwiązania, być może dlatego, że czas był niekorzystny dla tego typu inicjatyw – nastąpiła przyspieszona zmiana rządu. Placówki, które zainwestowały we wdrożenie programu (w wyposażenie, przystosowanie miejsca oraz przygotowanie kadry), próbowały znaleźć środki na jego kontynuację. Okazało się jednak, że finansowanie placówek zostało scedowane na Ministerstwo Zdrowia i Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, PFRON i NFZ, na mocy porozumienia międzyresortowego, oraz na władze samorządowe – wydziały oświaty. Resort Oświaty obciążony został realizacją Rozporządzenia w sprawie wczesnego wspomagania rozwoju, ten akt prawny obowiązuje do dzisiaj i w oparciu o jego regulacje sprawnie działa ponad 15000 placówek, których wczesne wspomaganie rozwoju zwykle jest dodatkowym, a nie docelowym, działaniem (przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno – pedagogiczne).

Trzecią formą organizacyjną o wymiarze systemowym, dla dzieci wykazujących utrudnienia w rozwoju, stanowią przedszkola i oddziały integracyjne. Uwarunkowania prawne od połowy lat 90-tych sprzyjają organizowaniu takich placówek. Wymagania wobec jednostek

zakładających oddziały integracyjne zostały określone w Zarządzeniu nr 29 MEN z 4 października 1993 r. w sprawie organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, a potem znowelizowane i sprecyzowane przez Rozporządzenie MEN z dnia 10 grudnia 1999 r. W wymienionych aktach prawnych zwraca się uwagę na wymogi stawiane placówkom tworzącym oddziały integracyjne. Są to m.in.: zmniejszona do 20 liczba dzieci, w tym 3-5 ze skierowaniem do kształcenia specjalnego z poradni psychologiczno – pedagogicznej; dodatkowy nauczyciel ze specjalnym kwalifikacjami; opracowanie programu autorskiego działalności placówki lub oddziału pedagogicznym; odpowiednie przygotowanie i wyposażenie placówki. Właśnie dzięki specjalnie tworzone warunkom dla dzieci, u których zauważa się zaburzenia czy utrudnienia w rozwoju oraz z pomocą wyspecjalizowanej kadry, placówki integracyjne można uznać za wspierające rozwój i dojrzewanie takich dzieci i ich rodziców w środowisku rówieśniczym. Proces społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych i pozostałych w oddziale integracyjnym wymaga dwukierunkowych oddziaływań wychowawczych – jak słusznie zauważa A. Maciarz (1996, s.167). Po pierwsze – działań rozwijających oraz wzmacniających pozytywny stosunek i zachowanie się wychowanków sprawnych wobec dziecka niepełnosprawnego. A ponadto, oddziaływań wzmacniających poczucie własnej wartości u jednostki niepełnosprawnej, jej motywację, umiejętności nawiązywania kontaktów i więzi z rówieśnikami oraz pozytywny stosunek emocjonalny do nich.

W ponad 5-letniej praktyce wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym zauważa się pewne zmiany i tendencje:

- zgłasza się coraz mniej dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym – może się to wiązać z coraz powszechniej stosowanym zabiegiem rozwiązania ciąży zabiegiem cesarskiego cięcia w sytuacji zagrożeń okołoporodowych, tak dla dziecka, jak i matki;

- wzrasta liczba dzieci z problemami integracji sensorycznej (SI) – być może dlatego, że we Wrocławiu otwiera się coraz więcej sal do diagnozy i terapii zaburzeń integracji sensorycznej, stąd przypadki przypominające swym obrazem na przykład zespół nadpobudliwości ruchowej z deficytem uwagi (ADHD) są rzetelniej i starannie obserwowane i prawdopodobnie stanowi to o zmniejszeniu się fali nagminnie stawianych, pochopnych diagnoz ADHD;

- dzieci z autyzmem, lepiej funkcjonujące i z zespołem Aspergera są diagnozowane dużo szybciej, najczęściej ok. 3 r.ż., kiedy zaczynają uczęszczać do grupy przedszkolnej;

- dzieci z zespołem Downa stanowią sporą grupę, coraz więcej zgłasza się rodziców z niemowlętami;

- pojawiają się przypadki zespołów genetycznych o rzadko spotykanych nazwach;
- coraz więcej dzieci z zaburzeniami mowy spowodowanymi zbyt ubogimi doświadczeniami komunikacji w rodzinie - „dzieci komputerowe, internetowe”, natomiast nie tak wiele dzieci z ryzyka dysleksji;

- sporo dzieci przeżywających problemy emocjonalne w sytuacji zadaniowej, kiedy podejmowane rozwiązanie nie przynosi efektu, następuje wtedy szybka frustracja, złość, agresja (wobec przedmiotów, osób), porzucanie zadania, którego nie można wykonać poprzez „kliknięcie” myszki komputera, nie poszukiwanie sposobu poradzenia sobie metodą prób i błędów.

Odnosić można również to, że rodzice są coraz bardziej wyedukowani, ale często jest to edukacja samodzielna m.in. przez Internet, otrzymana wiedza jest wówczas suchym faktem bez sprowadzenia jej do refleksji nad przypadkiem własnego dziecka. Stąd specjaliści muszą być bardzo wyczuleni i, z jednej strony, radzić sobie z pytaniami wymagającymi wiedzy z danego zakresu, a z drugiej – umiejętnie pokierować rodzicielskimi oczekiwaniami wobec diagnozy i terapii ich dziecka. Inne spostrzeżenie, warte podkreślenia, to większa aktywność społeczna rodziców dzieci z zespołem Downa. Zakładają stowarzyszenia i fundacje, zbierają fundusze na pomoc potrzebującym, tworzą grupę nacisku wobec władz lokalnych w celu przeforsowania dogodnych rozwiązań (np. we Wrocławiu powstał program umożliwiający uczęszczanie do przedszkoli masowych dzieciom z zespołem Downa).

I jeszcze jeden fakt, wart zwrócenia uwagi. Rodzice chętniej korzystają z pomocy terapeutów rodzin, co najwyraźniej odpowiada ogólnospołecznym tendencjom do częstszego korzystania ze wsparcia psychologicznego i psychiatrycznego w Polsce.

Zauważa się również, że kadra przedszkoli jest coraz lepiej przygotowana, nauczyciele z łatwością wychwytyją dzieci z różnymi problemami z grupy przedszkolnej.

Programy wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju dziecka przed pójściem do szkoły zostały uznane za zasadne niemal we wszystkich krajach rozwiniętych. Są one różnie organizowane, co uzależnione jest – jak pokazuje polski przykład – od kondycji finansowej i ludzkiego zaplecza wspierającego (przygotowanie kadry także w dużej mierze zależy od zasobności finansowej projektów). Społeczeństwo kierując się dobrem najmłodszych swoich członków popiera zaangażowanie agend rządowych i pozarządowych w chwalebne działanie, jednak jego rezultaty zależą od przesłanek i celu wyznaczającego kierunek ludzkich dążeń.

Bibliografia:

Bruder M. B., Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future, *Exceptional Children*, Vol. 76, Nr 3/2010

Cytowska B., Idea wczesnej interwencji i wspomagania małego dziecka, w: Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka, red. B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006

Cytowska B., Oddziaływanie pedagogiczne wobec małego dziecka objętego wczesną interdyscyplinarną pomocą (program wczesnej interwencji), w: Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej. T. 2, red. T. Żółkowska, Szczecin 2007

Cytowska B., Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka zagrożonego w prawidłowym rozwoju – z doświadczeń Zespołu Terapeutyczno – Konsultacyjnego dla Dzieci z Problemami w Rozwoju, w: Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka: aspekty diagnostyczne i terapeutyczne, red. A. Czapiga, Toruń 2003

Czerepaniak – Walczak M., Pedagogika emancypacyjna, GWP, Gdańsk 2006

Erikson E., Dzieciństwo i społeczeństwo, Warszawa 2000

Hoffman L. M., Empatia i rozwój moralny, GWP, Gdańsk 2006

Kaja B., Wspomaganie rozwoju – „sens tego wszystkiego”, w: Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja, 2, red. B. Kaja, WUAB, Bydgoszcz 2000

Kościelska M., Oblicza upośledzenia, PWN, Warszawa 1998

Maciarz A., Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych, w: Wychowanie i nauczanie integracyjne: nowe doświadczenia, red. J. Bogucka, M. Kościelska, CMPPP MEN, Warszawa 1996

Strelau J., Psychologia: podręcznik akademicki. T.2, Gdańsk 2000

Wodsworth B. J., Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka, WSiP, Warszawa 1998

mgr Jolanta Walewska
Wykładowca WWSZiP w Wałbrzychu
Instytut Badań Kompetencji w Wałbrzychu

***O potrzebie diagnozowania poziomu osiągnięć uczniów
na zakończenie pierwszego cyklu kształcenia.***

Instytut Badań Kompetencji już od 11 lat diagnozuje poziom osiągnięć uczniów kończących pierwszy etap edukacji w zakresie:

1. komunikacji językowej,
2. ujmowania świata w kategoriach matematyczno-przyrodniczych.

Koncepcja badania powstała w oparciu o Podstawę programową kształcenia ogólnego², obowiązujące programy nauczania i sprowadza się do sprawdzania, czy uczeń: czyta, pisze, ujmuje świat w kategoriach matematycznych oraz rozpoznaje elementy otaczającej przyrody.

Tabela nr 1. Koncepcja badania

kompetencje	uczeń	umiejętności
komunikacja językowa	uczeń	wskazuje bohaterów, chronologię i istotę przeczytanego tekstu
	czyta	rozpoznaje wyrazy pod względem znaczenia i pisowni
	uczeń	modyfikuje tekst, zachowując odpowiednią liczbę, rodzaj lub czas
ujmowanie świata w kategoriach matematycznych	uczeń	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
	pisze	łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
rozpoznawanie elementów otaczającej przyrody	uczeń	dobiera i szacuje jednostki miar: czasu, długości, pojemności
	uczeń	określa położenie w przestrzeni
	uczeń	klasyfikuje i porządkuje według obranej cechy
	uczeń	rozpoznaje figury geometryczne i ich cechy
	uczeń	rozpoznaje elementy otaczającej przyrody
rozpoznawanie elementów otaczającej przyrody	uczeń	rozróżnia informacje zawarte na planach i mapach
	uczeń	rozróżnia informacje zawarte na planach i mapach

² Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół

Wymagania stawiane uczniom nauczania zintegrowanego przez nauczycieli w Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania są optymalne, co oznacza, że nauczyciele planując pracę w zakresie przedmiotowych treści kształcenia, w najwyższym możliwym stopniu kształcą, rozwijają, sprawdzają i oceniają wiedzę oraz umiejętności uczniów zgodnie z klasyfikacją celów poznania.³

Badanie „Trzecioteścikiem”, czyli testem przygotowanym dla uczniów klas trzecich szkół podstawowych na zakończenie pierwszego cyklu kształcenia pozwala na rozpoznanie słabych i mocnych stron wiedzy i umiejętności każdego ucznia w odniesieniu do uczniów piszącej populacji, uświadomienie rodzicom, jaki jest poziom kompetencji ich dzieci, jakie trudności w czytaniu i pisaniu występują w tzw. grupie ryzyka dysleksji oraz jak pracować z dziećmi przejawiającymi różnego rodzaju trudności.

Uczniowie podczas badania powinni mieć świadomość, że test kompetencji nie jest egzaminem, lecz ma im pomóc zorientować się w tym, co wiedzą, a co trzeba jeszcze utrwalić, wyjaśnić, powtórzyć. Badanie poziomu osiągnięć uczniów ma zarówno wielu zwolenników, jak i przeciwników ze względu na stres towarzyszący badaniom.

Należy podkreślić, że badanie kompetencji stanowi zawsze zamkniętą całość w formie zeszytu.⁴ Dwa lata temu IBK zaproponował nową formułę przeprowadzania tego testu: w zeszycie znajdują się zadania, które uczniowie rozwiązują samodzielnie, czytając wszystkie teksty, polecenia i proponowane odpowiedzi. Nauczyciel przeprowadzający test powinien wcześniej zapoznać się z instrukcją przeprowadzenia badań, ponieważ indywidualnie podejmuje on decyzję o czasie, w jakim uczniowie będą go wykonywali. Po przeanalizowaniu wszystkich zadań i oszacowaniu czasu, stosownie do możliwości zespołu klasowego, może on zdecydować o rozłożeniu w czasie pisania testu nawet na kilka dni.

Nauczyciel omawia z uczniami sposób udzielania odpowiedzi tzn.: w niektórych zadaniach uczeń zaznacza krzyżykiem wybraną spośród kilku odpowiedzi (zadania zamknięte), w innych postępuje zgodnie z instrukcją, czyli rysuje, otacza pętlą, łączy, wpisuje brakujące litery lub wyrazy itp. W zadaniach otwartych (z treścią) z matematyki wykonuje obliczenia i zapisuje wynik w wyznaczonym miejscu lub wykonuje obliczenia jedynie w pamięci i wpisuje wynik. Po zakończeniu badania wypełnione przez uczniów testy szkoły przesyłają do IBK, gdzie sprawdzane są i kodowane według jednolitego klucza odpowiedzi przez zewnętrznych egzaminatorów. Oznaczenia kodów są powszechnie znane nauczycielom szkół współpracujących

³ B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, bliżej dydaktyki, WSiP, Warszawa 2001, s. 85 – 97

⁴ Załącznik nr 1. Zadania wymienione w tekście z Trzecioteścika – testu kompetencji ucznia, kończącego 3 klasę szkoły podstawowej szkoły podstawowej, rozpoczynającego, klasę czwartą. Test udostępniony przez IBK

z Instytutem. I tak: kod K- oznacza najbardziej oczekiwaną (bezbłędną) odpowiedź uczniów, kod L – odpowiedź poprawną merytorycznie, ale z błędami ortograficznymi lub innymi, wskazującymi na trudności w czytaniu lub pisaniu, kod M – oznacza typowe błędy piszącej populacji, N - każdą, inną błędną odpowiedź, O – brak odpowiedzi ucznia. Instytut po normalizacji wyników przesyła informację zwrotną do szkoły i nauczycieli oraz indywidualne zaświadczenia dla uczniów o wynikach badania ich poziomu osiągnięć w odniesieniu do piszącej populacji (w znormalizowanej skali wyników). 5

W maju 2010 roku ponad 21 000 uczniów klas trzecich rozwiązywało 55 zadań Trzecioteści-ka, który sprawdzał, czy:

1. wyszukują i analizują informacje w tekście, rozumiejąc jego istotę,
2. rozpoznają wyrazy pod względem znaczenia,
3. łączą wyrazy i zdania w tekst spójny i sensowny, modyfikują go, stosując odpowiednie formy wyrazów,
4. piszą poprawnie pod względem ortograficznym i gramatycznym,
5. klasyfikują i porządkują według obranej cechy (kolejność alfabetyczna, znaki rzymskie, liczby parzyste i nieparzyste),
6. stosują algorytm w zakresie czterech podstawowych zadań,
7. wykonują obliczenia praktyczne związane z robieniem zakupów,
8. korzystają z kalendarza, wykonując odpowiednie obliczenia,
9. rozpoznają i rysują figury geometryczne, obliczając ich obwody,
10. rozpoznają zjawiska przyrodnicze.

A oto podstawowe parametry wcześniej standaryzowanego testu (tabela nr 2):

Tabela nr 2. Podstawowe parametry testu.

Parametr	Wartość
Liczba zadań	55
Liczba egzaminowa-nych	21 173
Średnia	36. 009
Wariancja	97. 991
Odchylenie standardo-we	9. 899
Minimum	1. 000
Maksimum	55. 000

⁵ B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia, WSiP, Warszawa 1999, s. 271 - 274

Mediana	37. 000
Modalna	39. 000
Alfa	0. 927
Średnia moc różnicująca	0. 564

Wysoka wartość alfy Cronbacha⁶ świadczy o tym, że test charakteryzował się bardzo wysoką rzetelnością w skali B. Niemierko, a wzajemne zależności średniej, mediany i modalnej o tym, że zadania nie były dla uczniów trudne (średnia 36. 009 – 71%) i motywowały ich do podjęcia wysiłku ich rozwiązywania. Zadania testu – mimo że w większości były łatwe lub bardzo łatwe – różnicowały trzecioklasistów na uczniów z najlepszymi wynikami i uczniów, którzy w teście wypadli najslabiej. Najlepiej różnicowało uczniów piszących test zadanie nr 27 (moc różnicująca – 0.71), w którym uczniowie porządkowali w kolejności rosnącej daty ciekawych projekcji filmowych, natomiast najslabiej zadanie nr 38 (0.23), w którym uczniowie musieli w taki sposób narysować trójkąt, aby przedmioty na rysunku znalazły się wewnątrz tego trójkąta.

Ze względu na zainteresowanie badaniami IBK i potrzeby systematycznego monitorowania poziomu osiągnięć uczniów istotny wydaje się fakt, jaki był udział w badaniu kompetencji uczniów klas trzecich w podziale na gminy: miejskie, miejsko-wiejskie i wiejskie (tabela nr 3).

Tabela nr 3. Uczniowie piszący test z podziałem na gminy.

Gminy	Liczba uczniów	Procent (%)
Ogółem	21 173	100
Gminy miejskie	13 117	62
Gminy miejsko-wiejskie	4267	20
Gminy wiejskie	3789	18

Jak widać z powyższego zestawienia udział uczniów ze szkół funkcjonujących w szkołach z gmin miejsko-wiejskich i wiejskich jest porównywalny i około trzykrotnie mniejszy, niż w dużych miastach.

Tabela nr 4 przedstawia średnie wyniki trzecioklasistów odpowiednio w ww. gminach.

Tabela nr 4. Średnie wyniki uczniów z podziałem na gminy.

Ogółem	Gminy miejskie	Gminy miejsko-wiejskie	Gminy wiejskie
--------	----------------	------------------------	----------------

⁶ B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia, WSiP, Warszawa 1999, s. 212 - 213

Liczba uczniów	21 173	13 117	4267	3789
Wynik średni testu	38,81 / 71%	39,41 / 72%	37,55 / 68%	38,16 / 69%
Odchylenie standardowe	9,16	8,81	9,75	9,49
Suma punktów możliwych do zdobycia	55 / 100%	55 / 100%	55 / 100%	55 / 100%

Również z badań nad uwarunkowaniami poziomu kształcenia przeprowadzonych przez M. Szmigiel (kontekst dydaktyczny osiągnięć ucznia) wynika, że uczniowie z dużych miast osiągają wyższy poziom osiągnięć szkolnych na sprawdzianach i egzaminach. Nie dziwi zatem wynik trzecioklasistów z gmin miejskich o 4 % procent wyższy, niż uczniów z gmin wiejsko-miejskich oraz o 3% wyższy niż uczniów z gmin wiejskich. Zastanawia wyższy wynik uczniów z gmin wiejskich niż miejsko-wiejskich. IBK od wielu lat prowadząc badanie kompetencji uczniów w szkołach wiejskich, zauważa tendencję do obniżania się liczby uczniów w klasach szkół wiejskich, przy czym zjawisko to dotyczy również uczniów nauczania zintegrowanego. Nauczyciele szkół wiejskich mogą zatem (pod warunkiem, że nie uczą równocześnie na jednej lekcji 7 uczniów np. drugiej klasy i 8 trzeciej klasy) wprowadzać indywidualizację nauczania, co skutkuje wyższym średnim wynikiem. Uczniowie w zakresie badanych kompetencji osiągnęli następujące średnie wyniki (tabela nr 5.)

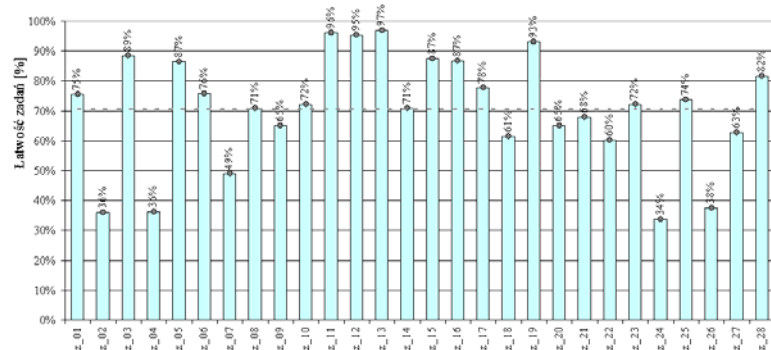
Tabela nr 5. Średnie procentowe wyniki uczniów w zakresie badanych kompetencji i umiejętności.

Lp	Kategorie celów poznania	A Komunikacja językowa	B Ujmowanie świata w kategoriach matematycznych	C Ujmowanie świata w kategoriach przyrodniczych	Razem zadań	Średni wynik procentowy w ramach umiejętności (%)
	umiejętności uczeń:					
1.	wyszukuje i analizuje informacje w tekście, rozumie istotę tekstu	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 25			8	65
2.	rozpoznaje wyrazy pod względem znaczenia	17, 18, 19, 20,			4	74

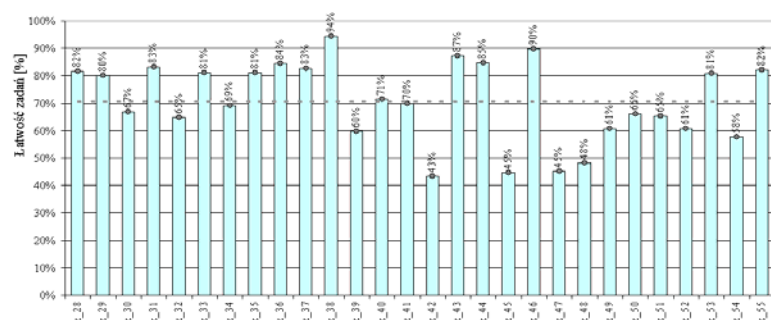
3.	łączy wyrazy i zdania w tekst spójny i sensowny, modyfikuje tekst, stosując odpowiednie formy wyrazów	10, 14, 15, 16,			4	79
4.	pisze poprawnie pod względem ortograficznym i gramatycznym	11, 12, 13, 21, 22, 23,			6	82
5.	klasyfikuje i porządkuje według podanej cechy (kolejność alfabetyczna, znaki rzymskie, liczby parzyste i nieparzyste)	24, 26,	27, 41,		4	51
6.	stosuje algorytm w zakresie czterech podstawowych działań		28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40,		10	76
7.	wykonuje obliczenia związane z robieniem zakupów		8, 9, 42,		3	60
8.	wykonuje obliczenia kalendarzowe		45, 46, 47, 48,		4	57
9.	rozpoznaje i rysuje figury geometryczne, obliczając ich obwody		32, 37, 38, 43, 44, 49,		6	79
10.	operuje zjawiskami przyrodniczymi: rozróżnia rośliny zna symbole narodowe rozpoznaje zjawiska i procesy przyrodnicze			51, 53, 54, 55, 50, 52,	6	69
	Ilość zadań w ramach badanych kompetencji	24	25	6	55	
	Średni wynik procentowy w ramach badanych kompetencji (%)	71	71	71		

Z powyższego zestawienia wynika, że najsłabiej wypadła umiejętność: uczeń klasyfikuje i porządkuje według obranej cechy – 51% (zad. 24 (34%), 26 (38%), 27 (63%), 41 (70%)). Wśród tych zadań znalazło się zadanie 24, które okazało się zadaniem najtrudniejszym w teście – wykres 1

Wykres 1. Łatwość zadań dla wszystkich uczniów piszących test.



	zadanie																											
	odpowiedź																											
K	13976	7409	18738	4203	18333	15062	10547	13085	13773	13300	12161	8372	11145	11022	8029	6080	13187	13004	19689	13181	14353	12796	13270	7132	13627	2842	13309	17290
L				840							8185	11822	9681	8307	10480	13705	576	1683										
M																												
N	5071	13381	2284	12466	2725	4971	10693	6038	6144	2811	783	914	596	6028	2299	2393	4654	6299	1413	7248	2909	7316	4759	12545	3408	12648	7323	3644
O	136	183	150	1044	215	140	333	100	1356	65	44	65	64	116	154	456	65	187	62	144	808	901	1335	496	338	183	147	739



	zadanie																										
	odpowiedź																										
K	10945	14141	17612	17738	17188	14623	17160	17881	17523	19974	12625	1311	14778	9176	18490	17925	9426	18003	9544	10184	12845	14013	13805	13880	17188	12107	17382
L														3339			5765		2371		913						
M																											
N	3959	6741	1268	7380	8913	6374	3776	2814	3507	1063	8244	460	5064	8352	2452	2972	5779	1980	8188	9840	7960	7064	7165	8042	3797	8470	3591
O	269	292	293	53	52	476	297	478	143	246	104	145	413	406	252	278	293	196	770	1447	56	98	264	272	248	497	200

W zadaniu 24. uczniowie po analizie dwóch stron Słownika Języka Polskiego – musieli odpowiedzieć na pytanie, na której stronie znajdują wyjaśnienie słowa „kino” (patrz Załącznik nr 1). W zadaniu 26 (38%) - uczniowie numerowali podane wyrazy w porządku alfabetycznym. Najlepiej wypadła w badaniach umiejętność: uczeń pisze poprawnie pod względem ortograficznym i gramatycznym (82%), która badana była przez sześć zadań, w tym zadania wskazujące, jeśli nie do końca na dysleksję, to z całą pewnością na dysortografię (zad. 11, 12, 13, 21, 22, 23).

Na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosło zainteresowanie uczniami wykazującymi trudności w nauce czytania i pisania, ponieważ przyjmuje się, że właśnie do końca III klasy szkoły podstawowej, czyli do 10 roku życia dzieci stopniowo opanowują i doskonałą umiejętności

czytania i pisania. Do tego momentu ich rozwoju nie można zatem stwierdzić z pewnością, że są dyslektykami. Niektóre z nich mogą co najwyżej stanowić grupę dzieci z tzw. ryzykiem dysleksji, jednak przy zastosowaniu odpowiedniej metody nauczania (syntetyczno-analitycznej) dysleksja może się nawet u nich nie rozwinąć.

Zatem wysunięcie hipotezy o występowaniu zaburzeń dyslektycznych jako przyczyny niepowodzeń szkolnych możliwe jest dopiero po przeprowadzeniu specjalistycznych badań psychologicznych i pedagogicznych. Zarówno sam sposób przejawiania się zaburzeń w nauce czytania i pisania, jak i wewnętrzny mechanizm ich powstawania, są specyficzne, indywidualne dla dziecka i w praktyce trudno trafić na identyczne przypadki. Mimo że badania nad dysleksją sięgają drugiej połowy XIX wieku, stosunkowo niedawno uzgodniono stanowisko zakładające wieloprzyczynowość dysleksji oraz wielość jej typów, a także osiągnięto jednomyślność w odniesieniu do terminologii. Najpopularniejszym terminem stała się „dysleksja rozwojowa”, rozumiana jako określenie trudności nadrzędne w stosunku do określeń: dysleksja, dysgrafia, dysortografia.

Dysleksja to trudności związane z nauką (techniką) czytania oraz czytania ze zrozumieniem, dysgrafia oznacza trudności w poprawnym pod względem graficznym pisaniu, natomiast pojęciem dysortografia określa się trudności w pisaniu poprawnym pod względem ortograficznym. Z badań prowadzonych w Polsce wynika, że u około 15% populacji występuje dysleksja rozwojowa, w tym 10% stanowią przypadki lżejsze, a 4% poważniejsze (Jaklewicz, Bogdanowicz, Męcik 1975, Bogdanowicz 1976, 1983, Jaklewicz, 1980). Badania prowadzi również w tym zakresie zewnętrzny system oceniania. Centralna Komisja Egzaminacyjna ogłosiła, że w 2006 roku około 9,1% populacji szóstoklasistów i 10,3% populacji gimnazjalistów wymagała dostosowania sprawdzianu i egzaminu pod kątem dysleksji. Z Badań CKE wynika, że utrzymuje się tendencja zwyżkowa (w wynikach krajowych sprawdzianu 2010 – 9,13% uczniów rozwiązywało test z orzeczoną dysleksją rozwojową), zatem na tej podstawie można powiedzieć, że co najmniej 9-10% wszystkich dzieci w Polsce ma specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu i wymaga w procesie edukacji specjalistycznej pomocy ze strony terapeutów, nauczycieli i rodziców. Wiele wskazuje na to, że nie wszystkie dzieci zdiagnozowano w tym zakresie.

Wyjątkowo ciekawie prezentują się wyniki zadań, które według autorów testów wskazują na „grupę ryzyka dysleksji” wśród uczniów, rozwiązujących zadania Trzecioteścika. W teście ww. wskazania reprezentowały zadania: 4, 11, 12, 13, 14, 15, 16, i 17 (wykres 1).

Na podstawie wykresu 1, sporządzono zestawienie (Tabela nr 6). Zadania wskazujące na dysleksję (dysortografię) dla uczniów ogółem, piszących test. Wyżej wymienione zadania doty-

czyły układania chronologii zdarzeń (zad. nr 4), nazywania podanych w zadaniach liczb (zad. nr 11, 12, 13), modyfikacji tekstu przy zachowaniu odpowiedniej liczby, rodzaju lub czasu (zad. nr 14, 15, 16), lub uzupełniania brakującego w zdaniu wyrazu (zad. nr 17), zatem nie były to zadania ściśle dotyczące umiejętności poprawnego pisania. Jednakowoż analiza ww. zestawienia powinna odpowiedzieć na pytanie, jak odpowiadaliby uczniowie, gdyby nie wzięto pod uwagę, że mogą popełnić błędy wskazujące z pewnością na trudności w pisaniu, a może również w czytaniu. Odpowiedź, czy jest to wskazanie na dysleksję (dysortografię), należy do specjalistów na co dzień parających się tym problemem, jednak – z doświadczenia IBK wynika, że występuje stały procent uczniów piszącej populacji popełniających błędy w piosowni we wszystkich dotychczasowych badaniach Trzecioteścikiem.

Tabela nr 7, 8 i 9 powstała na podstawie wykresów nr 2, 3 i 4 (załączniki nr 2, 3, 4)

Tabela nr 6. Zadania wskazujące na dysleksję (dysortografię) u uczniów ogółem piszących test.

numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
łatwość ogółem	0.3 6	0.9 6	0.9 5	0.9 7	0.7 1	0.8 7	0.8 7	0.7 8
łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie	0.1 9	0.5 7	0.3 9	0.5 3	0.5 6	0.3 8	0.2 9	0.7 5
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	47	40	57	44	20	56	66	4

Z zestawienia wynika, że gdyby nie uznano błędów wskazujących na ryzyko dysleksji zadanie nr 4 byłoby dla wszystkich uczniów piszących Trzecioteścik, którzy poprawnie je rozwiązyali, zadaniem bardzo trudnym, zadania: 12, 15, 16 zadaniami trudnymi, a pozostałe średniotrudnymi. Jak widać z powyższego zestawienia udział procentowy uczniów, którzy rozwiązyali zadanie z błędami wynosi od 4% w zadaniu 17. do 66 procent w zadaniu 16.

W sześciu zadaniach na osiem ponad 40% uczniów piszącej populacji, rozwiązywało je popełniając błędy wskazujące na dysleksję (dysortografię). Podsumowując, prawie co trzeci uczeń w klasie lub szkole popełnia błędy wskazujące na dysleksję (dysortografię).

Wyniki uczniów wyraźnie różnicują się, jeżeli uwzględnimy, że wymienione zadania rozwiązywali uczniowie pochodzący z różnych kontekstów dydaktyczno-wychowawczych (Tabela nr 7, 8 i 9).

Tabela nr 7. Zadania wskazujące na dysleksję (dysortografię) u uczniów z gmin miejskich.

numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
łatwość ogółem (gminy miejskie)	0.3 7	0.9 6	0.9 7	0.9 7	0.7 2	0.8 9	0.8 9	0.7 9
łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie (gminy miejskie)	0.2 0	0.6 0	0.4 2	0.5 6	0.5 7	0.3 9	0.3 0	0.7 6
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	46	38	57	42	21	56	66	4

Tabela nr 8. Zadania wskazujące na dysleksję (dysortografię) u uczniów z gmin miejsko-wiejskich.

numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
łatwość ogółem (gminy miejsko-wiejskie)	0.3 4	0.9 5	0.9 5	0.9 7	0.6 7	0.8 4	0.8 2	0.7 6
łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie (gminy miejsko-wiejskie)	0.1 7	0.5 2	0.3 5	0.4 7	0.5 3	0.3 4	0.2 6	0.7 3
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	50	45	62	52	21	59, 5	68, 3	4

Tabela nr 9. Zadania wskazujące na dysleksję (dysortografię) u uczniów z gmin wiejskich.

numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
łatwość ogółem (gminy wiejskie)	0.3 7	0.9 6	0.9 6	0.9 7	0.7 2	0.8 6	0.8 5	0.7 7
łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie (gminy wiejskie)	0.2 1	0.5 2	0.3 6	0.5 8	0.5 8	0.3 5	0.2 8	0.7 3
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	43	46	63	40	19	59	67	5

Z zestawień wynika, że gdyby w interpretacji wyników nie uwzględniono, że uczniowie mogą popełnić błędy wskazujące na dysleksję (dysortografię), otrzymując punkty za każde z wymienionych zadań – łatwość zadań ogółem dla uczniów piszących test, jak również z podziałem na gminy – przedstawiałaby się zupełnie inaczej. W gminach miejskich w wymienionych zadaniach uczniowie, którzy nie popełnili błędów zdobyli więcej punktów procentowych niż uczniowie odpowiednio np. w gminach miejsko-wiejskich.

W zadaniu nr 4 o cztery punkty procentowe więcej, w pozostałych zadaniach odpowiednio o 7, 5, 10, 0, 3.5, 2.3, 0 punktów procentowych.

Należałoby zadać pytanie, jakie kategorie błędów popełniali uczniowie bez względu na kontekst dydaktyczny-wychowawczy (załącznik nr 1 test).

Były to:

- błędy typu „wzrokowego”, czyli mylenie liter dużych i małych, opuszczanie znaków diakrytycznych (ą, ę),
- trudności z zapisem liter podobnych – odwracanie liter i cyfr (lustrzane odbicie),
- błędy typu „słuchowego”, błędy w zmiękczeniach, dodawanie i opuszczanie liter (zwłaszcza końcówek wyrazów), mylenie odpowiedników słuchowo podobnych (czy – ci),
- zaburzenia słuchu fonematycznego, w tym analizy i syntezy słuchowej: opuszczanie liter i sylab, błędne różnicowanie ą- on – om, ę – en – em, mylenie rz – sz,

Wiele z tych błędów może zapewne wynikać z niesystematycznej pracy w nauczaniu poprawnej pisowni oraz braku ćwiczeń w zakresie ortografii i interpunkcji.

Podstawą stwierdzenia dysleksji rozwojowej powinna być z całą pewnością specjalistyczna diagnoza w Poradni psychologiczno-pedagogicznej, która wskaże, jakie funkcje rozwijają się nieprawidłowo, jakie są możliwości i ograniczenia dziecka. Statystycznie co dziesiąte dziecko w Polsce i na świecie ma dysleksję rozwojową. Należałoby zadać pytanie, ile spośród dzieci nie zostało przebadanych w tym zakresie? Jedno jest pewne, że Instytut Badań Kompetencji po przeprowadzonych badaniach na zakończenie pierwszego cyklu kształcenia winien oprócz informacji ogólnej, ilu uczniów w szkole, w klasie na tle piszącej populacji znajduje się w grupie tzw. ryzyka dysleksji ze względu na popełniane błędy i nieczytelne zapisy, podawać również informacje szczegółowe dotyczące indywidualnych uczniów w klasie. Nauczyciele mając informację dotyczącą błędów popełnianych przez uczniów w klasie (błędy wynikające ze zrozumienia istoty przeczytanego tekstu, błędy ortograficzne, interpunkcyjne i inne, wskazujące na trudności w czytaniu i pisaniu), mogliby odpowiednio wcześniej zainteresować rodziców wynikami diagnozy. Bowiem wczesna diagnoza oraz intensywna praca z dzieckiem może doprowadzić do tego, że dysleksja w ogóle się nie rozwinie. Umożliwiłoby to również rodzicom dziecka, u którego stwierdzono specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, pracę z dzieckiem w domu zgodnie z zaleceniami nauczyciela lub pedagoga-terapeuty. Jednak możliwe to jest jedynie pod warunkiem, że nauczyciel nauczania zintegrowanego, który dostrzeże takie trudności wskaże na nie odpowiednio wcześniej. Wydaje się, że takiej informacji mogą mu również dostarczyć wyniki Trzecioteścika, o ile uwzględniona zostanie w nich indywidu-

alna informacja o dysfunkcjach, skierowana do nauczyciela i uczniów mających trudności w czytaniu i pisaniu.

Informacja, której dostarczają diagnozy zewnętrzne o przyswajaniu treści nauczania, o trudnościach, rodzajach i źródłach błędów, o programach naprawczych stała się istotnym i niezbędnym elementem szkolnej rzeczywistości, spełniając ważne zadania na każdym etapie kształcenia: pozwala na modelowanie procesu dydaktycznego w czasie jego trwania, umożliwia systematyczne śledzenie poziomu osiągnięć uczniów, inspiruje dyrektorów i nauczycieli do komunikowania wyników uczniom i ich rodzicom z uwzględnieniem kontekstu dydaktycznego, stwarza nowe możliwości do działań dydaktycznych i pedagogicznych w relacjach szkolnych nauczyciel - uczeń, nauczyciel – rodzic oraz szkoła – środowisko.

Bibliografia

Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, bliżej dydaktyki, WSiP, Warszawa 1991;

Niemierko B., Pomiar wyników kształcenia, WSiP, 1999

Balejko A, Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu, Wydawnictwo logopedyczne, Białystok 1999;

Bogdanowicz M., Dziecko ryzyka dysleksji – co to takiego?, Scholasticus 1993;

Bogdanowicz M., Jaklewicz H., Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja rozwojowa) jako jednostka nozologiczna. Klinika pediatryczna 2000.

Krajowe wyniki sprawdzianu 2010, CKE

Załączniki nr 1. Wybrane zadania Trzecioteścika

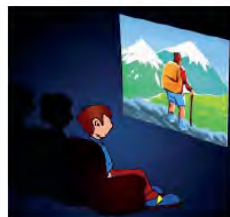
TEKST NR 1

Ania umówiła się z rodzicami, rodzeństwem i dziadkiem, że w środę pójdą do kina. Cieszyła się, ponieważ rzadko miała okazję spędzać czas z trojgiem starszego rodzeństwa. Wracali oni późno do domu i dużo się uczyli, mimo to bliźniaki zgodziły się natychmiast. Najstarszy z rodzeństwa – Tomek – sprzeciwił się, gdyż w środę miał dużo lekcji. Gdy wracał ze szkoły, rodzina była już po obiedzie. Ostatecznie wyraził jednak zgodę na wyjście. Dziadek stwierdził, że spotka się z nimi w kinie, gdyż mieszka w pobliżu.

Gdy w umówionym dniu Ania wróciła ze szkoły, w kuchni na stole zobaczyła wiadomość: „Aniu, gdy Twoje rodzeństwo wróci ze szkoły, dopilnuj by wszyscy byli gotowi do wyjścia. Wychodzimy do kina zaraz po naszym powrocie”.

4 Napisz w jakiej kolejności wrócą do domu wymienione w tekście osoby?

Oto historyjka obrazkowa. Przyjrzyj się rysunkom, a następnie uzupełnij zdania czasownikiem „oglądać”.



14 Tomek _____ film.

Tomek _____ film.

Tomek _____ film.

Ania uśmiechnęła się, ponieważ podobał jej się film.
Po wyjściu z kina wyjęła bilet i wrzuciła do kosza.

15 Napisz dokładnie to samo o Tomku.

Tomek _____

16 Napisz dokładnie to samo o rodzicach.

Rodzice _____

Wpisz brakujące wyrazy, korzystając z wyrazów zapisanych w ramce (nie używaj skrótów, uważaj na odpowiednią formę).

rok litr centymetr metr kilogram dekagram miesiąc

17 Tato Ani ma 176 _____

_____ wzrostu.

Oto dwie strony słownika.

kinobus – autobus przystosowany do przewożenia aparatury projekcyjnej i jej obsługi, używany przez kino objazdowe.

kinoman – zapalony zwolennik, entuzjasta kina.

kinomechanik – specjalista w dziedzinie budowy, naprawy i konserwacji aparatury kinowej.

kinooperator – technik obsługujący aparaturę projekcyjną w kinie, operator filmowy.

kinopanorama – jeden z systemów filmu panoramicznego, polegający na projekcji trzech taśm filmowych jednocześnie.

str. 123

kinowy – przymiotnik od kino. Kasa kinowa. Sala kinowa. W muz. organy kinowe. Organy mające rejestry o barwach dźwięku odpowiednich dla muzyki rozrywkowej.

kiosk – budka na ulicach, dworcach, w której sprzedaje się pisma, papierosy, napoje chłodzące, owoce, słodycze itp. mały pawilon, stoisko na wystawach, na targach.

kioskarka – sprzedawczyni w kiosku.

kioskarz – sprzedawca w kiosku.

kioskowy – przymiotnik od kiosk. Sprzedaż kioskowa.

str. 124

24 Na której stronie tego słownika należy szukać wyjaśnienia wyrazu „kino”? Zamaluj ramkę z poprawną odpowiedzią i uzupełnij numer strony.

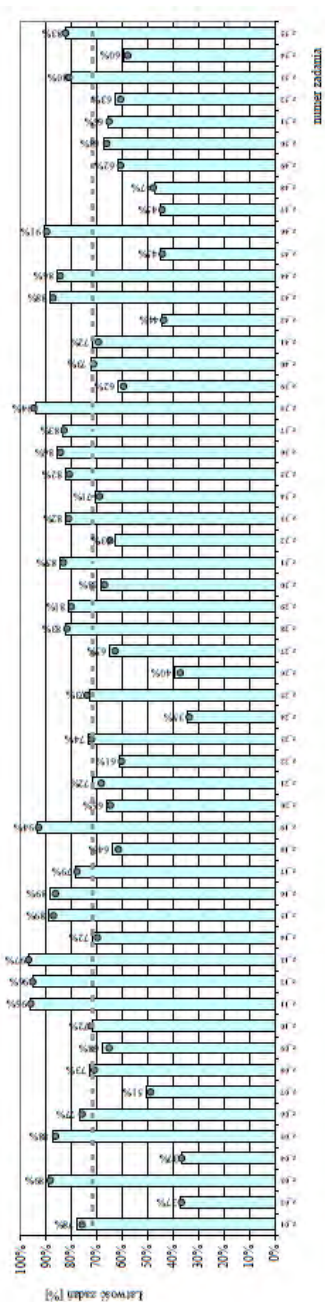
Przed
Na
Po

str.

26 Ponumeruj w porządku alfabetycznym podane wyrazy.
(od 1 do 6)

	kinotechnik
	film
	filmować
	kinoman
	filmoteka
	kinooperator

Załącznik nr 2. Wszyscy uczniowie piszący test w gminach miejskich



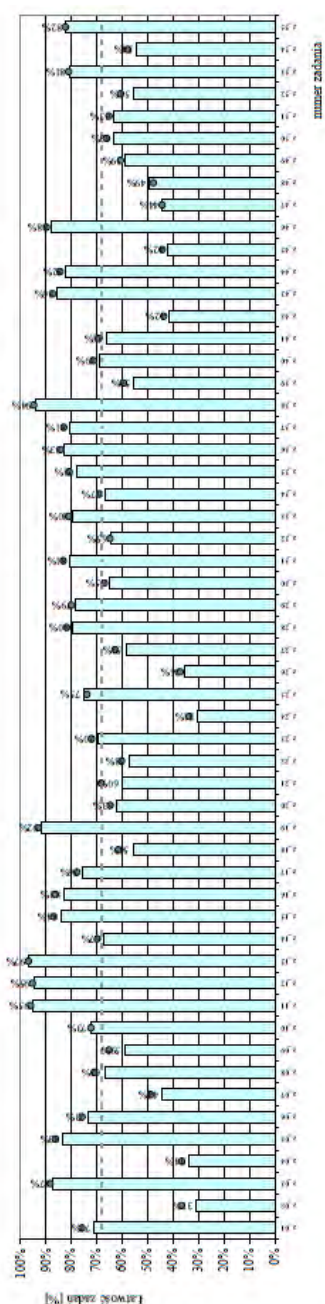
zadanie	odpowiedź	K	L	M	N	O	
		100%	400	1111	3637	1445	6012
01		100%	400 <td>1111<td>3637<td>1445<td>6012</td></td></td></td>	1111 <td>3637<td>1445<td>6012</td></td></td>	3637 <td>1445<td>6012</td></td>	1445 <td>6012</td>	6012
02		75%	0	0	0	0	0
03		80%	0	0	0	0	0
04		75%	0	0	0	0	0
05		75%	0	0	0	0	0
06		75%	0	0	0	0	0
07		75%	0	0	0	0	0
08		75%	0	0	0	0	0
09		75%	0	0	0	0	0
10		75%	0	0	0	0	0
11		75%	0	0	0	0	0
12		75%	0	0	0	0	0
13		75%	0	0	0	0	0
14		75%	0	0	0	0	0
15		75%	0	0	0	0	0
16		75%	0	0	0	0	0
17		75%	0	0	0	0	0
18		75%	0	0	0	0	0
19		75%	0	0	0	0	0
20		75%	0	0	0	0	0
21		75%	0	0	0	0	0
22		75%	0	0	0	0	0
23		75%	0	0	0	0	0
24		75%	0	0	0	0	0
25		75%	0	0	0	0	0
26		75%	0	0	0	0	0
27		75%	0	0	0	0	0
28		75%	0	0	0	0	0
29		75%	0	0	0	0	0
30		75%	0	0	0	0	0
31		75%	0	0	0	0	0
32		75%	0	0	0	0	0
33		75%	0	0	0	0	0
34		75%	0	0	0	0	0
35		75%	0	0	0	0	0
36		75%	0	0	0	0	0
37		75%	0	0	0	0	0
38		75%	0	0	0	0	0
39		75%	0	0	0	0	0
40		75%	0	0	0	0	0

Szczegółowe zasady
oceny zadań otwartych,
wraz z optami kodów
(K, L, M, N, O), znajdującą się
w materiałach
informatycznych przeznaczonych
do zadań.

zadanie		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40			
odpowiedź		K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	aa	ab	ac	ad	ae	af	ag	ah	ai	aj	ak	al	am	an	ao	ap	aq	ar	as	at	au	av	aw	ax	ay	az	
		04/12	03/08	11/04	12/17	03/07	11/02	03/10	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01	01/01

Wyróżniono odpowiedzi, za które uczniowie mogli otrzymać punkty.

Załącznik nr 3. Wszyscy uczniowie piszący test w gminach miejsko-wiejskich

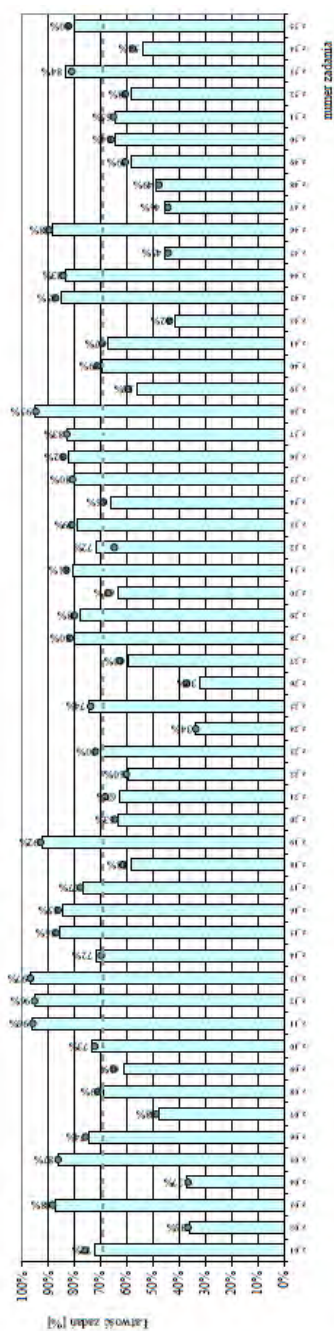


zadanie	x 01	x 02	x 03	x 04	x 05	x 06	x 07	x 08	x 09	x 10	x 11	x 12	x 13	x 14	x 15	x 16	x 17	x 18	x 19	x 20	x 21	x 22	x 23	x 24	x 25	x 26	x 27	x 28	x 29	x 30	x 31	x 32	x 33	x 34	x 35	x 36	x 37	x 38	x 39	x 40		
odpowiedź	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	
L																																										
M																																										
N																																										
O																																										
P																																										
Q																																										
R																																										
S																																										
T																																										
U																																										
V																																										
W																																										
X																																										
Y																																										
Z																																										

Strategiczne zadania
oceniania zadań otwartych
wraz z opisaniami hoteów
(K, L, M, N, O), znajdujących się
w materiałach
informatycznych przeznaczonych
do szkoły.

zadanie	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
K	1442	1783	9633	1046	1411	1796	1496	1112	2411	2108	2707	1241	1458	1242	1458																									
L																																								
M																																								
N																																								
O																																								

Wyróżnione odpowiedzi, za które uczniowie mogli otrzymać 1 punkt.



zadanie	odpowiedź																																														
		K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ				
10		276	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329	329
01																																															
02																																															
03		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
04		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
05		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
06		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
07		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
08		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
09		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
10		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
11		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
12		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
13		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
14		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
15		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
16		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
17		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
18		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
19		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
20		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
21		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
22		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
23		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
24		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
25		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
26		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
27		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
28		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
29		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
30		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
31		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321
32		321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321	321																				

Szczególne uwagi:
ocena z zadania otwartych,
wraz z ocenami kodów
(K, L, M, N, O), znajdującą się
w materiałach
informacyjnych przeznaczonych
do zadań.

zadanie	odpowiedź	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
		K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC	AD	AE	AF	AG	AH	AI	AJ	AK	AL	AM	AN	AO	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		

Wyróżniono odpowiedzi, za które uczniowie mogli otrzymać 1 punkt.

Wyniki Badań Kompetencji uczniów klas 1 SP w świetle nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego.

Rok szkolny 2009/2010 był pierwszym rokiem realizacji nowej „Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach kształcenia”⁷. Do szkół wprowadzana jest ona sukcesywnie – w pierwszym roku wdrażania obowiązywała w klasie 1 szkoły podstawowej oraz I gimnazjum. Zmiany dotyczyły również dzieci uczęszczających do klasy zerowej; jednak ta forma edukacji przestanie funkcjonować w 2012 r., gdy obowiązywać zacznie nauka od szóstego roku życia. W kolejnych latach szkolnych, do 2015/2016, nowa „Podstawa programowa...” będzie wprowadzana na wszystkich poziomach kształcenia w szkole podstawowej, gimnazjalnej oraz ponadgimnazjalnej.

Różnice w treści nauczania pomiędzy nową „Podstawą programową...” a tą, która obowiązywała do ubiegłego roku, polegają – rzecz jasna, w dużym uproszczeniu i uogólnieniu – na „ułatwieniu wymagań” (wiek dziecka, brak edukacji w klasie zerowej) oraz większym nastawieniu na umiejętności praktyczne (standardy europejskie).

Na ocenę zmian wprowadzonych w tym dokumencie przyjdzie poczekać jeszcze przynajmniej pięć lat; może jednak warto przyjrzeć się pierwszym wynikom badań diagnostycznych, przeprowadzonych przez Instytut Badań Kompetencji w Wałbrzychu na populacji liczącej 14 446 uczniów klas 1 szkół podstawowych. Uczniowie ci reprezentowali 684 szkoły w całej Polsce. Piszący test pochodzili z gmin: miejskich – 7 690 osób, miejsko-wiejskich – 3 741 oraz wiejskich – 3 042; każda z tych grup jest reprezentatywna, co pozwala na wyciąganie uprawnionych wniosków.

Test kompetencji, który rozwiązywali uczniowie klas 1 SP, składał się z 50 zadań, z czego 23 stanowiły zadania zamknięte (wyboru wielokrotnego oraz na dobieranie), natomiast 22 to były zadania otwarte (krótkiej odpowiedzi i z luką). Zadania w teście zostały skonstruowane na podstawie przeprowadzonej standaryzacji, zgodnie z zasadami pomiaru dydaktycznego.

⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach kształcenia

Badały one umiejętności i kompetencje opisane w poniższej tabeli.

Tabela nr 1. Koncepcja badań kompetencji w klasie 1 SP

Kompetencje	Badana umiejętność	Numery zadań	Standardy	Razem
komunikacja językowa	wyszukuje informacje w tekście, rozumie istotę tekstu	1, 2, 3, 4, 5	1. 1b	5
	rozróżnia litery, głoski, sylaby	13, 14, 15	5. 1	3
	łączy litery, sylaby, wyrazy w tekst spójny i sensowny	8, 9, 10, 11, 12, 16, 17	5. 1	7
	rozróżnia wyrazy pod względem znaczenia i pisowni	34, 35, 36, 37, 38	5. 1	5
	modyfikuje tekst, stosując odpowiednie formy wyrazów	6, 7, 18, 19, 20	5. 1	5
Ujmowanie świata w kategoriach matematycznych	dodaje i odejmuje	21, 22, 23, 24, 25	3. 6a	5
	operuje czasem			6
	– korzysta z kalendarza	30, 31	5. 3e	
	– zna dni tygodnia	26, 29		
	– zna nazwy miesięcy	27, 28		
Ujmowanie świata w kategoriach przyrodniczych	określa relacje w przestrzeni i ją organizuje	32, 33	3. 6f	2
	klasyfikuje i porządkuje według obranej cechy	39, 40	3. 6f	2
	operuje zjawiskami przyrodniczymi:		3. 6f; 5. 1	10
	– rozróżnia rośliny	41, 42		
	– zna położenie Polski na świecie	46		
	– wie jaką rolę spełniają zwierzęta w przyrodzie	44, 45, 47		
	– dostrzega zmiany zachodzące w przyrodzie	43, 48, 49, 50		
	razem:			50

Wszystkie zastosowane w teście zadania były zgodne z opisanymi w nowej „Podstawie programowej kształcenia ogólnego” treściami nauczania klasy 1 SP.

Tabela nr 2. Umiejętności opisane w „Podstawie programowej...” badane zadaniami testu kompetencji

umiejętność czytania i pisanie	numer zadania w teście	razem
rozumie sens kodowania i dekodowania informacji; odczytuje uproszczone rysunki,	1	1
zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie proste, krótkie teksty	2, 3, 4, 5	4
pisze proste, krótkie zdania; przepisuje, pisze z pamięci	8, 9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 34, 35, 36, 37, 38	12
posługuje się ze zrozumieniem określeniami: wyraz, głoska, litera, sylaba	6, 7, 13, 14, 15, 16, 17	8
		25

W zakresie edukacji społecznej

zgodne współdziałanie z rówieśnikami i dorosłymi	numer zadania w teście	razem
Wie, jakiej jest narodowości, że mieszka w Polsce, a Polska znajduje się w Europie; [...]	46	1
		1

W zakresie edukacji przyrodniczej

rozumienie i poszanowanie świata roślin i zwierząt	numer zadania w teście	razem
rozpoznaje rośliny i zwierzęta żyjące w takich środowiskach przyrodniczych, jak park, las, pole uprawne, sad i ogród	41, 42, 47	3
wymienia warunki konieczne do rozwoju roślin i zwierząt w gospodarstwie domowym, w szkolnych uprawach i hodowlach, itp.	48, 49, 50	3
wie, jaki pożytek przynoszą zwierzęta w środowisku: niszczenie szkodników przez ptaki, zapylanie kwiatów przez owady, spulchnianie gleby przez dżdżownice	44, 45	2
		8

rozumienie warunków atmosferycznych	numer zadania w teście	razem
nazywa zjawiska atmosferyczne charakterystyczne dla poszczególnych pór roku, podejmuje rozsądne decyzje i nie naraża się na niebezpieczeństwo wynikające z pogody	43	1
		1

W zakresie edukacji matematycznej

czynności umysłowe ważne dla uczenia się matematyki	numer zadania w teście	razem
układa obiekty w serie rosnące i malejące, numeruje je; wybiera obiekt w takiej serii, określa następne i poprzednie	39, 40	2
wprowadza kierunki od siebie i innych osób; określa położenie obiektów względem obranego obiektu [...]	32	1

dostrzega symetrię (np. w rysunku motyla); zauważa, że jedna figura jest powiększeniem lub pomniejszeniem drugiej; kontynuuje regularny wzór (np. szlaczek)	33	1
		4

liczenie i sprawność rachunkowa	numer zadania w teście	razem
wyznacza sumy (dodaje) i różnice (odejmuje) manipulując obiektami lub rachując na zbiorach zastępczych, np. na palcach; sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie do 10, poprawnie zapisuje te działania	21, 25	2
radzi sobie w sytuacjach życiowych, których pomyślne zakończenie wymaga dodawania lub odejmowania	22, 23, 24	3
		5
pomiar	numer zadania w teście	razem
czasu: nazywa dni w tygodniu i miesiące w roku; orientuje się, do czego służy kalendarz i potrafi z niego korzystać; rozpoznaje czas na zegarze w takim wymiarze, który pozwala mu orientować się w ramach czasowych szkolnych zajęć i domowych obowiązków	26, 27, 28, 29, 30, 31	6
		6

Poniżej zaprezentowano parametry standaryzowanego testu, który został wykorzystany w badaniach kompetencji przeprowadzonych w maju 2010 roku.

Tabela nr 3. Parametry standaryzacji testu

parametr	wartość
liczba zadań	50
liczba piszących	14 446
średnia	35.083
wariancja	76.481
odchylenie standardowe	8.745
minimum	0.000
maksimum	50.000
mediana	37.000
Alfa Cronbacha	0.900
SEM	2.769

Wartość Alfy Cronbacha (0.900) świadczy o tym, że test charakteryzował się bardzo wysoką rzetelnością (skala opracowana przez prof. Bolesława Niemierkę), co pozwala na „dopuszczalne decyzje na podstawie wyników pomiaru, dotyczące różnic osiągnięć jednego ucznia między wybranymi zakresami treści kształcenia (działami, przedmiotami)” .

Wyniki badań kompetencji całej populacji, liczącej ponad 14 tysięcy, wydają się być zadawalające. Test okazał się dla uczniów łatwy. Napisali go na poziomie 75%, przy czym łatwość kompetencji wahała się od 68% (umiejętności przyrodnicze), przez 73% (matematyczne), do 81% (polonistyczne).

Tabela nr 4. Łatwość kompetencji

kompetencja	łatwość
komunikacja językowa	81%
ujmowanie świata w kategoriach matematycznych	73%
ujmowanie świata w kategoriach przyrodniczych	68%

Natomiast łatwość umiejętności, badanych tym testem, wahała się od 68% (operowanie zjawiskami przyrodniczymi) do 85% (wyszukiwanie informacji w tekście, rozumienie istoty tekstu oraz łączenie liter, sylab, wyrazów w tekst spójny i sensowny).

Tabela nr 5. Łatwość umiejętności

umiejętność	łatwość
wyszukuje informacje w tekście, rozumie istotę tekstu	85%
rozróżnia litery, głoski, sylaby	83%
łączy litery, sylaby, wyrazy w tekst spójny i sensowny	85%
rozróżnia wyrazy pod względem znaczenia i pisowni	69%
modyfikuje tekst, stosując odpowiednie formy wyrazów	81%
dodaje i odejmuje	69%
operuje czasem	78%
określa relacje w przestrzeni i ją organizuje	69%
klasyfikuje i porządkuje według obranej cechy	70%
operuje zjawiskami przyrodniczymi	68%

Zgodnie z opisaną przez profesora Bolesława Niemierkę klasyfikacją łatwości zadań i testów, wszystkie umiejętności i kompetencje sprawdzane testem mieszczą się w przedziale umiarkowanie trudnych, łatwych i bardzo łatwych.

Tabela nr 6. Interpretacja wskaźników łatwości zadań

wskaźnik łatwości	interpretacja zadania
0,00 – 0,19	bardzo trudne
0,20 – 0,49	trudne
0,50 – 0,69	umiarkowanie trudne
0,70 – 0,89	łatwe
0,90 – 1,00	bardzo łatwe

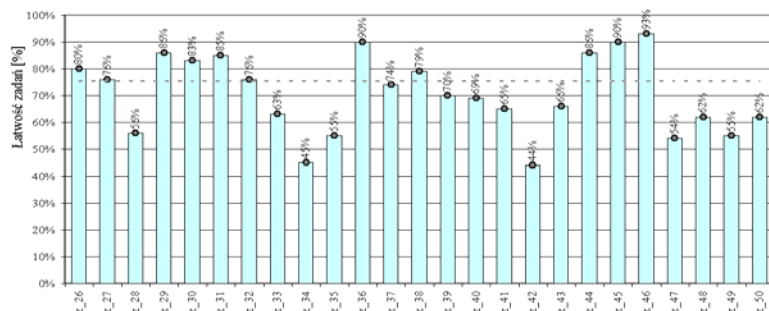
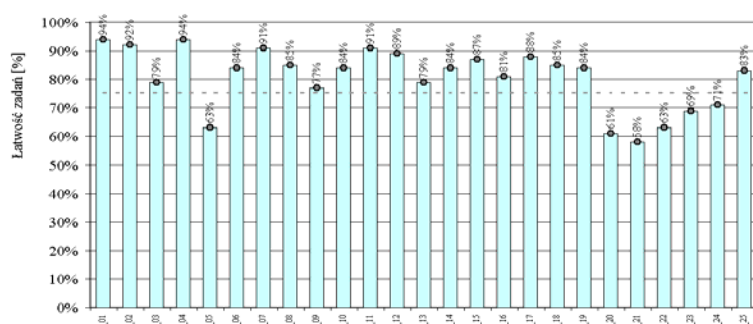
Analizując łatwość 50 zadań wchodzących w skład testu kompetencji, rozkład łatwości zadań, zgodnie z interpretacją Niemierki, przedstawia poniższa tabela.

Tabela nr 7. Łatwość zadań testu kompetencji

wskaźnik łatwości	interpretacja zadania	numer zadania w teście	razem zadań
0,00 – 0,19	bardzo trudne		0
0,20 – 0,49	trudne	34, 42	2
0,50 – 0,69	umiarkowanie trudne	5, 20, 21, 22, 23, 28, 33, 35, 43, 47, 48, 49, 50	13
0,70 – 0,89	łatwe	3, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 37, 38, 39, 44,	25
0,90 – 1,00	bardzo łatwe	1, 2, 4, 7, 11, 36, 45, 46	8

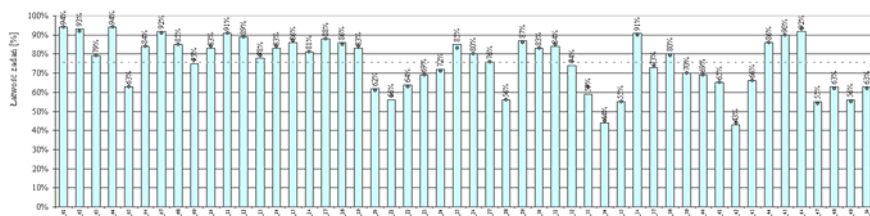
Największa liczba zadań to zadania łatwe, co jest zgodne z łatwością całego testu – 75%.

Wykres nr 1 – łatwość zadań dla wszystkich uczniów piszących test

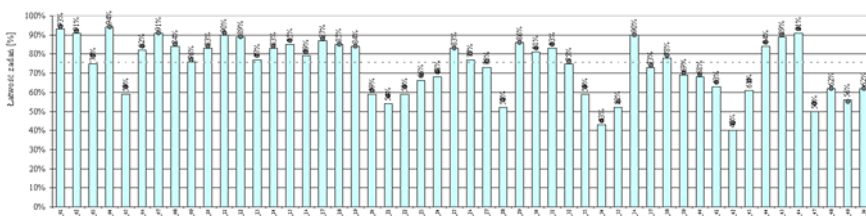


Interesująca wydaje się analiza łatwości zadań w grupach szkół znajdujących się na terenie gmin miejskich, miejsko-wiejskich oraz wiejskich.

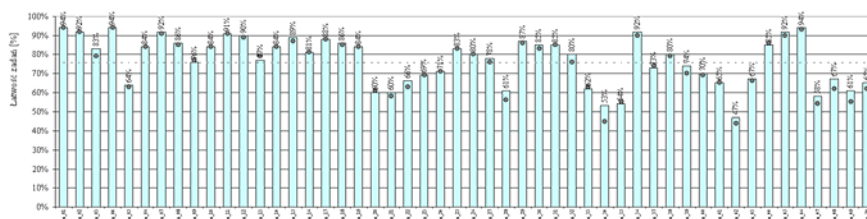
Wykres nr 2 – łatwość zadań dla wszystkich uczniów piszących test w gminach miejskich (słupek oznacza łatwość w gminie, kropka – łatwość w populacji)



Wykres nr 3 – łatwość zadań dla wszystkich uczniów piszących test w gminach miejsko-wiejskich (słupek oznacza łatwość w gminie, kropka – łatwość w populacji)



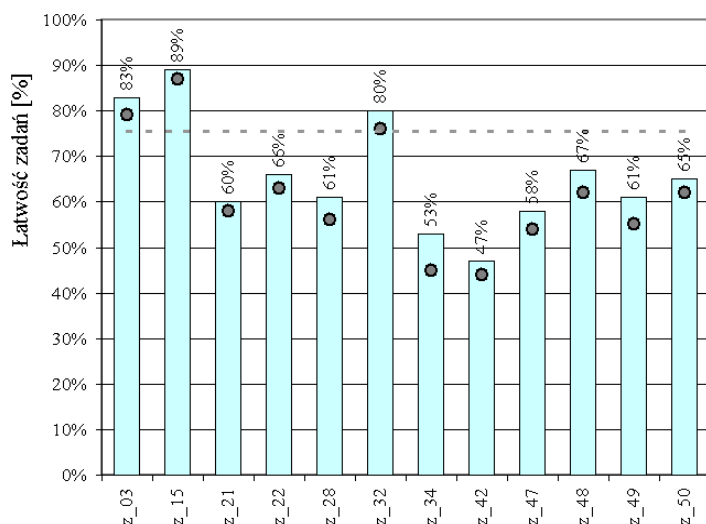
Wykres nr 4 – łatwość zadań dla wszystkich uczniów piszących test w gminach wiejskich (słupek oznacza łatwość w gminie, kropka – łatwość w populacji)



Uczniowie szkół znajdujących się na terenach gmin miejskich wyznaczyli ogólny poziom wyniku testu (zapewne jest to związane z ich największą liczbą). Dla tej grupy dzieci łatwość testu wyniosła 75% – tyle, ile dla całej pisańskiej populacji. Również łatwość poszczególnych zadań tej grupy nie odbiega znacząco od łatwości testu dla populacji.

Nieco inaczej wygląda sytuacja szkół z terenów gmin miejsko-wiejskich oraz wiejskich. Wyniki uczniów z gmin wiejskich są wyższe od populacji – 77%; zaś uczniów z gmin miejsko-wiejskich niższe od populacji – 74%. Różnica łatwości w jednej i drugiej grupie nie jest znacząco inna niż w populacji. Jednak, gdy przeanalizować łatwości poszczególnych zadań, różnice te wydają się już bardziej istotne.

Wykres nr 5 – porównanie łatwości wybranych zadań dla uczniów z gmin wiejskich (słupki i podana wartość procentowa) oraz całej pisańskiej populacji (kropka: ●)



Uczniowie z gmin wiejskich dwanaście zadań napisali lepiej niż cała poddana testowi populacja. Zadania te są dla nich łatwiejsze od 2% do 8%. Najwięcej zadań, które dla dzieci z terenów wiejskich były łatwiejsze, to zadania sprawdzające umiejętności z zakresu edukacji przyrodniczej (pięć zadań) – zadanie 42 łatwiejsze o 3% niż w populacji, zadanie 47 – łatwiejsze o

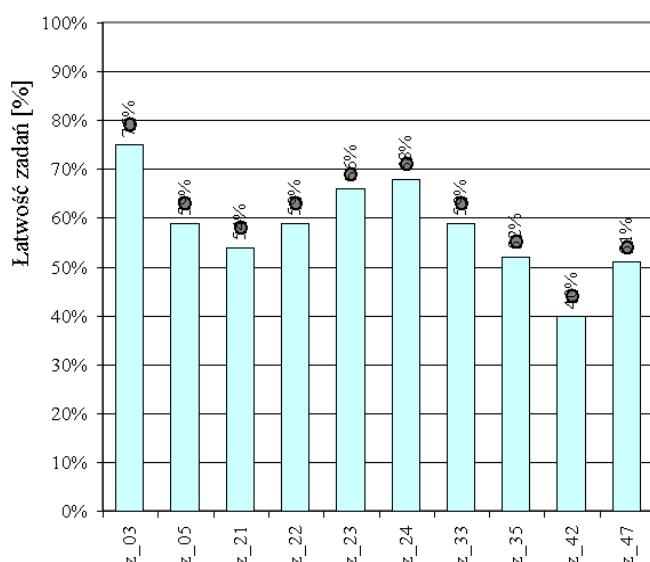
4%, zadanie 48 o 5%, zadanie 49 o 6% oraz zadanie 50 o 3%. Z zakresu edukacji matematycznej cztery zadania okazały się dla tych uczniów łatwiejsze – zadanie 21 o 2%, zadanie 22 o 3%, zadanie 28 o 5% oraz zadanie 32 o 4%. Wśród zadań badających umiejętności z zakresu edukacji polonistycznej trzy okazały się łatwiejsze dla uczniów szkół wiejskich – zadanie 3 o 4%, zadanie 15 o 2% oraz 34 aż o 8%.

Tabela nr 8. Zadania różniące się łatwością w gminach wiejskich i w populacji

edukacja	numer zadania	liczba zadań
polonistyczna	3, 15, 34	3
matematyczna	21, 22, 28, 32	4
przyrodnicza	42, 47, 48, 49, 50	5

Warto się zastanowić dlaczego łatwości tych zadań są wyższe. Być może wynika to ze zmniejszającej się liczby dzieci w oddziałach szkolnych gmin wiejskich, a być może zdania z zakresu edukacji przyrodniczej (jest ich największa liczba) są bliższe praktyce życia codziennego dziecka zamieszkałego w tych gminach i dlatego łatwiejsze do rozwiązania.

Wykres nr 6 – porównanie łatwości wybranych zadań dla uczniów z gmin miejsko-wiejskich (słupki i podana wartość procentowa) oraz całej piszącej populacji (kropka:)



Uczniowie z gmin miejsko-wiejskich dziesięć zadań napisali słabiej niż cała poddana testowi populacja. Zadania te były dla nich trudniejsze od 3% do 5%. Najwięcej zadań, które dla dzieci z terenów miejsko-wiejskich były trudniejsze, to zadania sprawdzające umiejętności z

zakresu edukacji matematycznej (pięć zadań) – zadanie 21 o 4% trudniejsze niż w populacji, zadanie 22 o 4%, zadanie 23 o 4%, zadanie 24 o 3% (wszystkie cztery sprawdzające umiejętność dodawania i odejmowania) oraz zadanie 33 trudniejsze o 4%. Z zakresu edukacji polonistycznej trzy zadania okazały się dla tych uczniów trudniejsze – zadanie 3 o 3%, zadanie 5 o 4% oraz zadanie 35 o 3%. Wśród zadań badających umiejętności z zakresu edukacji przyrodniczej dwa – zadanie 42 o 4% i zadanie 47 o 3%.

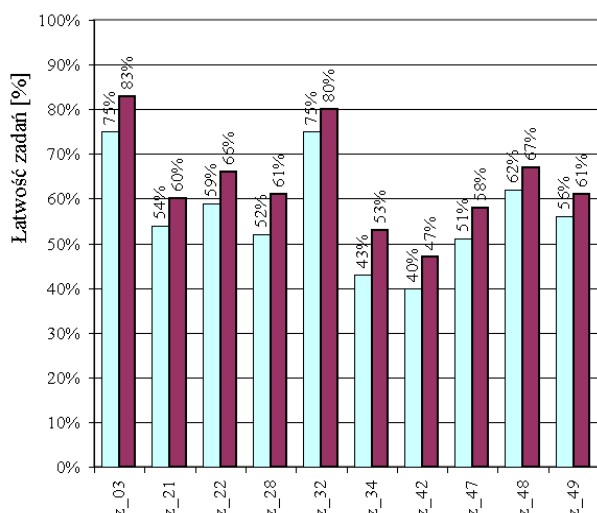
Tabela nr 9. Zadania różniące się łatwością w gminach miejsko-wiejskich i w populacji

edukacja	numer zadania	liczba zadań
polonistyczna	3, 5, 35	3
matematyczna	21, 22, 23, 24, 33	5
przyrodnicza	42, 47	2

Niepokoić może fakt, iż pięć zadań badających umiejętności z zakresu edukacji matematycznej jest dla uczniów gmin miejsko-wiejskich trudniejszych niż dla całej piszącej populacji. A wśród tych zadań aż cztery badają sprawność rachunkową – dodawania i odejmowania. Wydaje się, że nauczyciele uczący w tych szkołach winni zwrócić większą uwagę na ćwiczenie wskazanej umiejętności.

Jeśli natomiast dokonać porównania wyników łatwości zadań obu tych grup (podobnych liczebnie) – uczniów z gmin wiejskich oraz gmin miejsko-wiejskich – różnice będą, rzecz jasna, znacznie wyraźniejsze.

Wykres nr 7 – porównanie łatwości wybranych zadań dla uczniów z gmin miejsko-wiejskich (słupki ) oraz uczniów z gmin wiejskich (słupki )



W dziesięciu zadaniach wyniki uczniów szkół na terenach wiejskich są wyraźnie wyższe niż wyniki uczniów szkół na terenach gmin miejsko-wiejskich.

W zakresie edukacji polonistycznej: zadanie 3 okazało się dla uczniów szkół wiejskich o 7% łatwiejsze, a zadanie 34 o 5%.

W zakresie edukacji matematycznej:

zadanie 21 łatwiejsze o 6%, zadanie 22 o 7%, zadanie 28 o 9% oraz zadanie 32 o 10%.

W zakresie edukacji przyrodniczej: zadanie 42 łatwiejsze dla uczniów szkół wiejskich o 7%, zadanie 47 o 7%, zadanie 48 o 5% oraz zadanie 49 o 5%.

Tabela nr 10. Zadania różniące się łatwością w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich

edukacja	numer zadania	liczba zadań
polonistyczna	3, 34	2
matematyczna	21, 22, 28, 32	4
przyrodnicza	42, 47, 48, 49	4

Zbyt daleko idący byłby wniosek, iż sposób realizacji nowej „Podstawy programowej...” w szkołach z gmin wiejskich przynosi wyższe wyniki badań diagnostycznych niż w szkołach z gmin miejsko-wiejskich. Może jednak warto zastanowić się nad takimi różnicami już po pierwszym roku wdrażania „Podstawy programowej...”, tak aby nie pogłębiały się one w kolejnych pięciu latach.

Bibliografia

1. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach kształcenia.
2. B. Niemierko, Pomiar wyników kształcenia, WSiP, Warszawa 1999 r.
3. B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki, WSiP, Warszawa 1991 r.
4. Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej, pod redakcją B. Niemirki i H. Szaleńca, Kraków 2004 r.
5. Dawne i nowe formy egzaminowania, pod redakcją B. Niemiecki i W. Małeckiego, Wrocław 2001 r.

Trudności w czytaniu i pisaniu – problem studentów

Nauka czytania i pisania jest trudną sztuką- wiedzą o tym nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej i badacze problemu. Nabycie tych umiejętności wymaga wielu zabiegów metodycznych ze strony nauczycieli i sporo wysiłku ze strony uczniów. Jak pisze B. Zakrzewska⁸, „bezbłędne, ortograficzne pisanie, podobnie jak bezbłędne czytanie, jest podstawowym warunkiem dobrych wyników w nauce każdego ucznia. Bez tych umiejętności trudno sobie wyobrazić, by poznawanie i utrwalanie nowych treści programowych przebiegało bez zakłóceń i opóźnień”.

„Problemem staje się sytuacja, gdy uczeń mimo własnego wysiłku, nauczycieli i rodziców, nie może osiągnąć tych umiejętności w stopniu zgodnym z oczekiwaniami w stosunku do jego wieku, rozwoju umysłowego i klasy, do której uczęszcza”.⁹ Mówi się wtedy o specyficznych trudnościach w uczeniu się. Obejmują one według definicji badaczy trudności w czytaniu i pisaniu, zwane także dysleksją rozwojową, jak i trudności w uczeniu się matematyki, zwane dyskalkulią.¹⁰ Wykrycie ich symptomów na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej daje szansę dzieciom na wczesną interwencję i wyrównanie szans edukacyjnych.¹¹ Stosowane są różne formy terapii, przygotowywani są w tym celu specjaliści już podczas studiów. Studenci kierunków pedagogicznych mogą wybierać specjalizację „Terapia pedagogiczna” lub mają obowiązkowe przedmioty z tego zakresu. Wymienić należy „Trudności w czytaniu i pisaniu”, „Trudności w uczeniu się matematyki”.¹²

Jednak „w ciągu ostatnich lat liczba błędów ortograficznych w dyktandach uczniów zwiększyła się dwukrotnie- tak pisze Anna Jurek.¹³ Obecnie statystyczny piątklasista w pi-

⁸ B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. WSiP, Warszawa 1996, s.11.

⁹ ppp.edukacja.wloclawek.pl.

¹⁰ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*. Wyd. Ped. „Operon”, Gdańsk 2004, s. 12.

¹¹ Por.: M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wyd. Harmonia. Gdańsk 2002, s. 23.

¹² Badania nad specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu sięgają drugiej połowy XIX wieku. Najpierw tym problemem zainteresowali się lekarze (okuliści, lekarze szkolni). Dysleksja stała się problemem interdyscyplinarnym i międzynarodowym. Badania zapoczątkowane w krajach Europy Zachodniej rozszerzyły się w drugiej połowie XX wieku na kraje wszystkich kontynentów świata. W Polsce pierwsze prace na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu ukazały się w okresie międzywojennym, natomiast duże zainteresowanie tym problemem obserwuje się po II wojnie światowej, z początkiem lat sześćdziesiątych (B. Zakrzewska 1996, op. cit., s. 20).

¹³ A. Jurek, *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008, s.16-17.

saniu ze słuchu popełnia średnio jeden błąd na 3-4 wyrazy. Uczniowie zaczynają pisać swoją własną „ortografią”, pomijając przy tym znaki interpunkcyjne lub zastępując je emotikonami”. „W 1995 roku 10% absolwentów 8-klasowej szkoły podstawowej potrafiło pisać bezbłędnie. Wśród absolwentów gimnazjum poziom ten drastycznie obniżył się, mimo wydłużenia o rok nauki na wcześniejszych etapach kształcenia. W roku 2005 jedynie 4% uczniów rozpoczynających naukę w szkołach średnich potrafiło napisać bez błędów podstawowe wyrazy, które powinny stanowić czynny zasób leksykalny każdego ucznia”¹⁴.

„Aktualny poziom ortografii jeszcze bardziej niekorzystnie przedstawia się w porównaniu ze stanem pisowni uczniów sprzed sześćdziesięciu lat. Wyniki badań w roku 1948, przeprowadzone przez ówczesne Ministerstwo Oświaty w wybranych szkołach wszystkich województw, pokazały, że w klasie V przypadał 1 wyraz błędnie napisany na 10-12 wyrazów. Uznano wtedy, że „przeciętny poziom umiejętności uczniów pozostaje daleko w tyle za wymaganiami programowymi i nie jest, nawet przy bardzo wyrozumiałym ocenianiu, zadowalający”¹⁵. „Kilkanaście lat wcześniej, w okresie międzywojennym, autor pierwszych w Polsce badań nad ortografią uczniów, dr Ignacy Kiken, zaniepokojony stanem pisowni, ubolewał: „Absolwenci szkół powszechnych nie umieją poprawnie mówić i pisać po polsku. Smutny ten fakt powinien skłonić nas do rewizji dotychczasowych metod nauczania ortografii i do szukania nowych, bardziej skutecznych”. Nie mógł przewidzieć, że 70 lat po ukazaniu się jego pracy poświęconej ortografii liczba błędów w dyktandach uczniów zwiększył się trzykrotnie”¹⁶. Z pracy Kikena wynika, że 6,8 % uczniów biorących udział w badaniach napisało dyktando bez błędów,¹⁷ natomiast przeprowadzone przez A. Jurek¹⁸ badania pokazują, „że w roku 2007 na 312 sprawdzonych prac nie było ani jednej napisanej poprawnie (wiele do życzenia pozostawiał też ich poziom graficzny)”.

Uczniowie zatem kończą edukację na różnych szczeblach nauczania i nadal towarzyszą im wskazane trudności. Wchodzą w różne role społeczne, m. in. studentów, a na tym etapie edukacji sprawność posługiwania się kodem pisanym powinna być cechą wyróżniającą studenta.

¹⁴ A. Jurek, Z badań nad ortografią uczniów, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2006, nr 31.

¹⁵ M. Falski, *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972*, Wrocław, Ossolineum 1973, s. 75-88, [za:] A. Jurek, op. cit.

¹⁶ A. Jurek, *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008, s. 16-17.

¹⁷ I. Kiken, *Badania eksperymentalne nad ortografią. Z doświadczeń na terenie szkoły powszechnej w Katowicach*, Warszawa, Nasza Księgarnia, 1935, [za:] A. Jurek, op. cit., s. 52-53.

¹⁸ A. Jurek, *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008, s. 15-16.

Celem artykułu jest przedstawienie problemu trudności w pisaniu wśród studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, czyli przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, natomiast tytuł artykułu dotyczy istniejącego na wyższych uczelniach w Polsce szerszego problemu, mianowicie trudności w czytaniu i pisaniu oraz niedostatków edukacyjnych w tym zakresie wśród studentów.

Duże obawy i niepokój budzą wyniesione ze szkoły umiejętności studentów studiujących *Pedagogikę przedszkolną i wczesnoszkolną*. Nie dysponuję wynikami przeprowadzonych badań. Swoje spostrzeżenia opieram na sprawdzonych pracach pisemnych studentów, z którymi miałam do czynienia na tym kierunku w roku akademickim 2009/2010. Przytoczone przeze mnie przykłady pochodzą z egzaminu pisemnego z przedmiotu „Trudności w czytaniu i pisaniu. Diagnoza i terapia”. Trudności przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zakresie pisania mają różnorodny charakter.

Przykłady:

a) braki w opanowaniu zasad ortograficznych w zakresie ó i u, rz, ż

„trudności z opanowaniem poprawnej pisowni związanych z opużnieniem funkcji wzrokowej”

„Dysleksja rozwojowa *manifestuje z różnego rodzaju trudnościami w oparciu o różnego rodzaju* [błąd gramatyczny-przyp. wł.] formy komunikacji, często oprucz trudności w czytaniu pojawiają się trudności w opanowaniu poprawnej pisowni i sprawności pisania”.

„Umie rozpoznać którymi głoskami się różnią ponieważ umie dokonać analizy głoskowej każdego wyrazu, poruwnać i wyabstrahować jedną głoskę z każdego słowa i pozostawić te które są identyczne w obydwu słowach.

„Pisanie – mylenie kształtu liter żadziej występujących, mylenie liter o podobnych kształtach, trudność w zapisywaniu zmięksszeń, mylenie głosek nosowych, mylenie liter i z j, nagmine dodawanie, opuszczanie, podwajanie, przestawianie liter i sylab, nasilone trudności w pisaniu ze słuchu”.

„Funkcje wzrokowe -trudność w odróżnianiu elementów z całości i ich syntezy z całości, trudność w układaniu konstrukcji z klocków, układanie mozaiki, odrużnianiu *szczegółów różniące dwa rysunki*, odrużnianiu kształtu liter podobnych lub idetycznych położonych inaczej w przestrzeni,”

„Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów co najczęściej odzwierciedla niewystarczające umiejętność przetwarzania fonologicznego”.

„Test Skali Ryzyka dysleksji- narzędzie badawcze dla nauczyciela, służącym do diagnostyki celem jest wykrycie wczesnych syndromów warunkujące możliwość wystąpienia dysleksji

rozwijowej oraz zwrócić uwagę na zachowanie dziecięcej możliwości wystąpienia dysharmonii psychomotorycznej”

„Koordynacja wzrokowo-ruchowa- trudność z łożeniem do celu i chwytaniem, niechęć do rysowania i malowania, trudność w rysowaniu ślaczków w liniaturze zeszytu...”

„metajęzykowy-dziecko operuje częstkami fonologicznymi świadomie, potrafi z dwóch różnych słów wyabstrahować...”

b) trudności dotyczące pisowni dużą literą

„Definicja dysleksji rozwojowej została sformułowana przez towarzystwo Dysleksji im Orton w 1994 r.”

„Test Skali Ryzyka dysleksji- narzędzie badawcze dla nauczyciela, służącym do diagnostyki celem jest wykrycie wczesnych syndromów ...”

„Egzamin z przedmiotu trudności w czytaniu i pisaniu”

„Skala ryzyka dysleksji została opracowana przez Martę Bogdanowicz”

„Międzynarodowe Towarzystwo dysleksji odwołuje się...”

c) trudności dotyczące rozbieżności między zapisem ortograficznym a brzmieniem wyrazów (wymową).

„ Jest to narzędzie diagnostyczne służące do przesiewowego badania uczniów zerówek i klas pierwszych pod kątem zagrożenia dysleksją”.

„Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni...”

d) trudności dotyczące zapisu wyrazów z literą „j” i wyrazów zakończonych na „ia” w przypadkach zależnych

„Podać definicję dysleksji rozwojowej”.

„Jakie są symptomy ryzyka dysleksji w klasie I i III?”

„możliwość wystąpienia dysharmonii psychomotorycznej”

„Ryzyko dysleksji to objawy dysharmonii rozwoju psychoruchowego...”

„Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni...”

e) opuszczanie, dodawanie liter, przedstawianie i zamienianie liter w wyrazie

fukcji, funkcji, dysleksji, pojedynczych, komunikacji, dysfharmonii (dysharmonijny), dziecięce, wystąpienia, młodszy, termi, piersze, agażuje, czynność, koordynacja, figur geometrycznych, idetycznych, konstrukcji, nieprawidłowe sposługiwanie się, od prawa o lewa, nagmine dodawanie, na poziomie matejęzykowym (metajęzykowym), na poziomie metajęzykowy.

f) trudności z zapisem wyrazów o brzmieniu zgodnym z ortografią

„-nasilenie trudności w czytaniu które przejawiają się: mało błędów, wolne tempo czytania”

„...trudności z wolnym tępem przetwarzania informacji...”

„Oriętacja w schemacie ciała i przestrzeni...”

„Oriętacja w czasie i przestrzeni: trudności w oriętacji...”

g) pomijanie znaków diakrytycznych

oburęczność, podać definicje dysleksi, ...że pare stanowią..., „Skale ryzyka dysleksji stosuje się w celu wykluczenia...”, „Taki proces powtarzania agazuje uwage, pamieć wyobraźnie świadczy o rozwoju świadomość fonologicznej” „...można badać dzieci młodsze do ...”

„Motoryki dużej i małej, f wzrokowych, f językowo percepcyjnych językowo-ekspresyjnych”
(w tym przykładzie brak jest kropek nad literą j oraz kropek po skrócie „funkcji”)

h) brak znajomości zasad interpunkcji.

„Umie rozpoznać którymi głoskami się różnia ponieważ umie dokonać analizy głoskowej każdego wyrazu, poruwnać i wyabstrahować jedną głoskę z każdego słowa i pozostawić te które są identyczne w obydwu słowach.

W sprawdzonych pracach były liczne uchybienia w zakresie stosowania znaków interpunkcyjnych.

Przyszły nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej zgodnie z zapisami w „Podstawie programowej” ma obowiązek wprowadzać na lekcjach języka polskiego zagadnienia związane z rozbieżnościami między normą wymawianiową a ortograficzną. Takim problemem w polszczyźnie są nosówki „ę” i „ą” oraz wyrazy jednakowo brzmiące w różnych kontekstach, a mające różny zapis ortograficzny, np. Bóg (stwórca świata), Bug (rzeka), buk (nazwa drzewa).

Podobny problem dydaktyczny dotyczy innych wyrazów, np. **kąt i konto** (w banku) w różnych kontekstach użycia. Jedna ze studentek zapisała te wyrazy następująco:

pod kontem widzenia

kont w mieszkaniu

konto w banku.

W programie studiów na tym kierunku nie znajdują się przedmioty z zakresu „Kultury języka” i „Kultury żywego słowa”. Podczas takich zajęć studenci mieliby szansę uzupełnić zarówno wiedzę, jak i nabyć umiejętności poprzez ćwiczenia. Studenci tego kierunku popełniają również błędy gramatyczne i błędy wymowy i nie są tego faktu świadomi. Braki w edukacji studentów mogą przekładać się na braki w edukacji dzieci, szczególnie w klasach I-III.

Na problemy studentów z czytaniem i pisanem skarżą się pracownicy naukowcy z różnych uczelni. Studenci nie tylko wykazują niedostatki edukacyjne w zakresie ortografii, lecz także mają problemy z głośnym przeczytaniem kawałka tekstu. Wyraża się to tzw. „duka-

niem”, czyli brakiem umiejętności płynnego czytania. Także nie są wolni od tych niedostatków obecni studenci polonistyki i dziennikarstwa¹⁹, niewątpliwie nie wszyscy.

Niedostatki edukacyjne czy wręcz problemy z zakresu dysleksji rozwojowej można zaobserwować w pracach pisemnych studentów Politechniki Wrocławskiej, w tzw. kółkach pisanych przez studentów Wydziału Mechanicznego. Wszechobecna jest dysgrafia, skoro około 1000 przejranych prac jednozdaniowych lub kilkuzdaniowych, w formie pytań i odpowiedzi, napisanych zostało pismem nieczytelnym, które utrudnia sprawdzającemu zrozumienie treści. Sprawdzone prace pisemne pochodzą z lat 2004-2005 i nieliczne z 2008 roku.

Nie lepiej przedstawia się stan ortografii we wspomnianych pracach. Najczęściej popełnione w nich błędy dotyczą:

a) pisowni rz i ż

twożywa sztuczne, grupa twożyw, grupa tworzyw/twożyw (*wyraz poprawiany*), przetważać, otwożyć, po wytwożeniu, twożenie, tależyki, „Do czego wykożystywane są...”, wykożystuje się, wykożystywane są, kożystny „w technologii wtrysku urży-wamy form wtryskowych”, „Tak, można urżyć”, „...czy do technologię wytłaczania można urżyć takich narzędzi/nażędzi (*wyraz poprawiany*)”, „Nie została wyżuciona...”, słurżą, upożądkowaną, ogżania, rządanego, „nie tracą rządnych wartości”, wyposarżone, „w skoplikowanych formach morże to być mechaniczne”.

b) pisowni u i ó

podwujnego, grupa/grópa (*wyraz poprawiany*), grópa tworzyw sztucznych, „Formy te pracóują w sposób bardziej cykliczny...”, poprzez móufkę, „Ile występuje sóuwaków w formie...”, w jaki sposub wartość obciążenia...”, ...jest on krutuki”, dwuuch, „do skurczu wturnego”, posóuwistym ruchem, odrużnić, źrudła, „odgrywa szczegóulne znaczenie”, modóuł sprężystości, przerubka węglowodorów, wyrużnimy, formóują, słóużą sóuwaki, słóup.

c) Pisowni ch i h

chydrauliczny, chybrydowy,

d) pisowni łącznej i rozłącznej

¹⁹ Praca ze studentami kierunku *Dziennikarstwo i komunikacja społeczna* podczas prowadzonych przez autorkę tego artykułu warsztatów z „Emisji i głosu i dykcji” potwierdza, iż sporo studentów ma problemy z płynnym czytaniem. Istotne w pracy zawodowej przyszłego dziennikarza są: poprawna dykcja oraz umiejętność precyzyjnego przekazywania informacji. W pracy ze studentami dobre rezultaty daje głośne czytanie. Jeśli studenci czytają na głos systematycznie, to sprawność czytania się poprawia.

niemożna, po przez, po między, użyli byście, pól produkt, przedewszystkim

- e) pisowni „ę” i „ą” przed spółgłoskami zwarto-szczelinowymi i zwartymi oraz na końcu wyrazu:

„Jak nazywamy element kontrastu formy wtryskowej służoncej do...” „Jak nazywamy elementy formy wtryskowej służonce do...”, „Jest to polonczenie...” „...pod różnym kontem”, charakteryzujom się, ustapiom, termoplasty som, majom budowe nieregularnom lub częściowo krystalicznom, zmieniajom one.

- f) pisowni wyrazów z literą „j” i pisowni podwojonego –ii w przypadkach zależnych

technologi

„obiętość polimerów podczas grzania nie zmienia się jedynie podczas chłodzenia to objętość maleje..”, obiętość, materiał,

- g) upodobnień wewnątrzwyrazowych (ubezdźwiecznienie- różnica między pisownią a wymową)

kolokfium, do procesu ftrykiwania

- h) pisowni dużą literą

„okulary wynaleziono we francji, używane przez francuzów, ciśnienie wynosi 1 paskal, siła jednego niutona,

- i) różnic między pisownią a wymową w wyrazach pochodzenia obcego

pneumatyczny, hydraliczny

- j) pisowni grup „em”, „om”, „en”, „on”

stepeł, skaplikowane, skoplikowane

- k) gubienia liter

poniewaa, z jakich części skład się suwak?, konstrukci, do produkci, podać definicje tworzywa sztuczne, i w formie wtryskowej wpływ, tego związkk chemicznego

- l) błędów interpunkcyjnych

Wśród sprawdzonych prac nie było ani jednej, w której zachowana byłaby poprawność interpunkcyjna. Zasady interpunkcji nie są respektowane przez studentów w zdaniach złożonych współrzędnie i podrzędnie. W pytaniu pisanym ze słuchu: Jak na-

zywa się grupa tworzyw, do których należą polietylen...? Nikt z 30 osób, które je zapisały, nie postawił przecinka przed spójnikiem „który”.

m) pomijania znaków diakrytycznych

można, położenia, używać, urządzen, zespoł, naniesć, proszę, warstwe, mają budowe, opisać metode, jakieś dno, narzędzia, można wykonać butelkę, podać definicję tworzywa sztucznego, proszę opisać metode, jaką rolę spełnia..., z ilu części będzie się składać forma..., z 4 części, wymienić, które potwierdzają regułę..., przez chwilę, będzie składała się z 2 części.

Najwięcej trudności w zapisie sprawiły studentom Wydziału Mechanicznego następujące wyrazy: **suwak, tworzywo, wykorzystać, używać, stempel, nie można, technologii, proszę podać, opisać metodę**. Powtarzalność błędnej formy wyrazu w tworzonych przez studentów tekstach jest duża, co świadczy o nieutrwalonych umiejętnościach zapisu.

Anna Jurek pisze, że przyczyny tego stanu rzeczy są liczne i wymienia aż 13. Spośród nich trzy dotyczą bezpośrednio uczniów:

- a) błędy wynikające z zaniedbań samych uczniów spowodowane brakiem systematycznego wykonywania ćwiczeń ortograficznych, nieznajomością reguł ortograficznych i brakiem podstawowej wiedzy z zakresu nauki o języku oraz niewielkim odczytaniem,
- b) powierzchowne i nierzetelne rozpoznawanie przyczyn trudności w nauce ortografii, np. diagnozowanie dysortografii u uczniów, którzy nie opanowali w dostatecznym stopniu teoretycznych zasad polskiej pisowni,
- c) rzeczywiste zaburzenia, schorzenia i dysfunkcje uczniów.

Pozostałe, wskazane przez badaczkę przyczyny, leżą po stronie błędów dydaktycznych w programach kształcenia językowego, metod nauczania czytania, pisania i ortografii, błędów w książkach, niedoceniań roli fonologii itd.²⁰

W tym kontekście należy wspomnieć o prawach uczniów z dysleksją. Obowiązujące rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu gwarantują uczniom dyslektycznym prawa do:

1. wczesnej diagnozy,
2. wczesnej, specjalistycznej interwencji,

²⁰ A. Jurek, *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Wyd. Harmonia, Gdańsk 2008, s.16-17.

3. dostosowania wymagań szkolnych i sposobu oceniania do możliwości ucznia (nauczyciel jest zobowiązany przestrzegać wskazań zawartych w opinii przez poradnię),
4. wyrównania szans podczas egzaminów (sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego i matury)²¹.

Należy przytoczyć także standardy obowiązujące nauczycieli-egzaminatorów. Nauczyciel sprawdzający prace pisemne abiturientów ma podane określone wymagania, które uwzględnia w ocenie pisemnej pracy maturalnej z języka polskiego. Kieruje się kryterium jakościowym. Zawartość merytoryczna, czyli rozwinięcie tematu to 25 pkt., kompozycja 5 pkt., styl 5 pkt., język 12 pkt., **zapis 3 pkt.** Uznaje się za jeden błąd kilkakrotnie zapisany wyraz z tym samym błędem.

Prof. Jerzy Marcinkowski z Instytutu Informatyki Uniwersytetu Wrocławskiego na zadane przez dziennikarza pytanie: „Czemu ma służyć 20% niezdanych matur? Odpowiedział: „Tworzeniu motywacji do nauki. Nie każdy musi mieć maturę. Studentów i tak jest za dużo. Dlatego poziom zdawalności powinien być taki, aby matura była możliwie najsilniejszym bodźcem do nauki” (Gazeta Wyborcza 3-4 lipca 2010, s 6). Trudno zabierać głos w sprawie liczby studentów, należy jednak zgodzić się ze zdaniem profesora, że nie każdy musi mieć maturę.

W kontekście powyższej wypowiedzi powstaje pytanie: czy w klasie maturalnej można się nauczyć sprawnego i poprawnego czytania i pisania? Wiemy, że jest to proces, wymagający wielu lat ćwiczeń i nie da się w ciągu roku tych umiejętności opanować. A skoro jest to proces wymagający systematyczności, to i systematycznie powinien być prowadzony, uwzględniony być może w większym stopniu w hasłach „Podstawy programowej”, a następnie w programach szkolnych i w rozkładzie materiału.

Czy powinno się zdarzyć, że na kierunkach pedagogicznych, nauczycielskich, dziennikarskich, na polonistyce znajdują się studenci z nieopanowanymi umiejętnościami w zakre-

²¹ Powyższe prawa gwarantują następujące rozporządzenia: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku dotyczy oceniania wewnątrzszkolnego oraz egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, matury). Obliguje ono szkołę i nauczycieli do dostosowania wymagań do możliwości dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a zatem również uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania (Rozdział 5 Egzamin maturalny, par. 55.1). Dyrektor Komisji Centralnej opracowuje szczegółową informację o sposobie dostosowania warunków i formy przeprowadzenia egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów, o których mowa w ust. 1 i 6, i podaje do publicznej wiadomości na stronie internetowej Komisji Centralnej, nie później niż na 12 miesięcy przed terminem egzaminu maturalnego (WWW.ortograffiti.pl/dokumenty/rozporzadzenie_menis_z_dnia_7_września_2004 roku)

się czytania i pisania czy wręcz ze stwierdzoną dysleksją? Czy powinno się zdarzyć, że na kierunku „Pedagogika wczesnoszkolna” znajdują się studenci, którzy mają stwierdzoną dysleksję rozwojową, bo o czym świadczą przedstawione przykłady?

Zdroworozsądkowa odpowiedź jest negatywna. Skoro jednak taki jest obecnie stan, to należy postawić dalsze pytania: jakie są kryteria przyjęć na wymienione kierunki? Czy wystarczy świadectwo maturalne, które powinno poświadczать umiejętności przyszłych studentów, czy też powinny być odpowiednio sformułowane wytyczne Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Narodowej i Sportu?

„Na znaczenie wczesnej diagnozy i rozumienia konsekwencji braku wczesnego rozpoznania zaburzeń oraz braku właściwej interwencji wskazują także badania podłużne, które ujawniają, jak żyje się z dysleksją. Materiał z tych źródeł potwierdza występujące w literaturze stwierdzenie, że „problem dysleksji jest problemem na całe życie” lub też „obciążeniem całego życia” – jak formułuje to U. Frith (1997). W uproszczony sposób powyższą opinię wyraża przekonanie, że „osobą z dysleksją się jest, a nie bywa się”.²² Skoro tak, to abiturienti, którzy zdali maturę z języka polskiego z pomocą zaświadczeń, są osobami z dysleksją. Ubiegając się na studia wymienionego typu za przyzwoleniem prawnym obydwu ministerstw, zatajają swoje dysfunkcje, gdyż nikt na świadectwie maturalnym nie odnotowuje tego faktu, że abiturient przedstawił odpowiednie zaświadczenia.

Na stronach internetowych różnego typu uczelni, mających w ofercie edukacyjnej kierunki pedagogiczne, podane są kryteria przyjęć na studia kandydatów z „nową maturą” i ze „starą maturą”. Wymieniane kryteria to: wynik egzaminu maturalnego z języka polskiego (poziom podstawowy lub rozszerzony- część pisemna), konkurs świadectw dojrzałości, wynik egzaminu maturalnego z historii lub geografii lub biologii, lub wiedzy o społeczeństwie. Na niektórych uczelniach dodatkowo wszystkich kandydatów obowiązuje sprawdzian praktyczny predyspozycji muzycznych oraz dykcji (poprawności wymowy).

Czy przez władze oświatowe milcząco zostało przyjęte założenie, że na tego typu studia nie zgłoszą się kandydaci, którzy na maturze korzystali z prawa łagodnego traktowania? Na kierunki pedagogiczne przyjmowani są absolwenci szkół średnich na podstawie świadectw maturalnych. Nie ma określonych dodatkowych kryteriów, które pozwoliłyby na sprawdzenie umiejętności w zakresie czytania i pisania.

²² M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wyd. Harmonia. Gdańsk 2002, s. 9.

Powtarzane często opinie przez pracowników naukowych Politechniki Wrocławskiej są takie, że matura stała się przepustką na studia, a nie świadectwem wszechstronnego wykształcenia młodego człowieka.

W tym kontekście należy postawić pytanie czy rzeczywiście nauka poprawnego pisania znajduje odpowiednie odzwierciedlenie w hasłach programowych w takich dokumentach jak: „Podstawa programowa”, w zatwierdzonych przez MENiS programach nauczania i w rozkładach zajęć? Czy nie jest tak, że twórcy reformy świadomie zrezygnowali w edukacji wczesnoszkolnej z kształtowania umiejętności sprawnego czytania i poprawnego pisania na rzecz wszechstronnego rozwoju dziecka? Czy pewne zapisy w „Podstawie programowej”, a co za tym idzie w zatwierdzanych przez MENiS programach nauczania nie są martwymi zapisami bez możliwości **rzetelnej** ich realizacji w procesie dydaktycznym?

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. nr 4, poz. 17)²³ ustala, że „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej tworzy fundament wykształcenia (...)”.²⁴

Jeśli idzie o treści nauczania przewidziane dla klasy I szkoły podstawowej, to uczeń kończący klasę I w podpunkcie 2) w zakresie umiejętności czytania i pisania m.in.

b) zna wszystkie litery alfabetu, czyta i rozumie proste, krótkie teksty,

c) pisze proste, krótkie zdania: przepisuje, pisze z pamięci; dba o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzega zasad kaligrafii) [Rozporządzenie...s. 5]

Jeśli idzie o część II „Treści nauczania -wymagania szczegółowe na koniec klasy III szkoły podstawowej”, w punkcie 1. Edukacja polonistyczna, to uczeń kończący klasę III m.in.

f) pisze czytelnie i estetycznie (przestrzega zasad kaligrafii), dba o poprawność gramatyczną, ortograficzną oraz interpunkcyjną [Rozporządzenie... s. 11].

Jak zatem nauczyciel w klasach I-III może wypełnić zawarte w Rozporządzeniu zadanie: „Jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie słownictwa uczniów. **Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków nauczyciela**” [Rozporządzenie..., s. 1], skoro sam tych umiejętności nie posiadał?

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17).

²⁴ Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego w szkole podstawowej należą: czytanie (...), myślenie matematyczne (...), myślenie naukowe (...), umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym zarówno w mowie i w piśmie (...) (Rozporządzenie... op. cit, s. 1.)

Z drugiej strony, czy nie jest to spłylenie stawianych przed uczniem zadań, skoro obowiązek w formie zapisu brzmi: „pisze czytelnie i estetycznie (przestrzega zasad kaligrafii), dba o poprawność gramatyczną, ortograficzną oraz interpunkcyjną” tak, jakby te umiejętności już opanował, a nie uczył się ich.

Zakończenie

Problem trudności w czytaniu i pisaniu ma dwa oblicza. Z jednej strony stwierdzone i potwierdzone badaniami specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, zwane dysleksją rozwojową, z drugiej strony nieomagi, niedostatki edukacyjne, występujące u sporej liczby osób nawet z ukończonymi studiami, bez stwierdzonych dysfunkcji.

W zakresie pokonywania trudności w czytaniu i pisaniu dzieje się sporo. Powstaje zatem pytanie: dlaczego nadal wielu uczniów nie opanowuje umiejętności sprawnego czytania, poprawnego pisania, czyli zgodnego z regułami ortografii i estetycznego pisania, innymi słowy, dlaczego wielu uczniów, studentów i osób dorosłych wykazuje problemy w zakresie dysleksji, dysortografii i dysgrafii lub niedostatki edukacyjne w zakresie czytania i pisania? Jedną z możliwych odpowiedzi jest następująca: „Trudności w uczeniu się czytania i pisania istnieją prawdopodobnie, odkąd ludzie zaczęli zapisywać mowę ustną”.²⁵ Dzieci od dawna je wykazywały, wykazują i będą wykazywać. Przygotowywani są w kierunku rozpoznania ich potrzeb edukacyjnych także nauczyciele. Uczniowie z tymi trudnościami mogą otrzymać i otrzymują wsparcie edukacyjne w postaci zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, prowadzonych przez specjalistów w zakresie „Terapii pedagogicznej”, otrzymali konkretną pomoc w postaci rozwiązań legislacyjnych. Mogą zdać maturę, podjąć studia na różnych kierunkach w różnych typach uczelni. Są to pewne zagwarantowane prawa. Powstaje jednak pytanie: co dalej? Problem tkwi w tym, że są zawody specjalne, w których istotne są określone sprawności, np. czy pilot i kierowca mogą być daltonistami? Czy przyszły architekt nie powinien zdawać wstępnego egzaminu z rysunku? Czy kierowca autobusu może mieć padaczkę? Czy zatem nauczyciel jakiegokolwiek specjalności, nie tylko edukacji wczesnoszkolnej, może nie mieć opanowanego kodu pisanego?

Jeśli się wyjdzie z założenia, że wspomniane dysfunkcje wykazują dzieci w poszczególnych rocznikach i że wręcz one się nasilają, to należałoby oczekiwać od legislatorów i reformatorów szkolnictwa konkretnych rozwiązań, gdyż przedstawiony problem trudności w czytaniu i pisaniu wśród studentów wynika z kilku przyczyn. W założeniach programowych MENiS w młodszych klasach szkolnych nauka umiejętności czytania i pisania została zastą-

²⁵ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdańsk 2004, s. 15.

piona komunikacjonizmem i pragmatyzmem. W tle jest nauka pisania. Niewiele jest na nią miejsca. Na czele znajduje się mówienie.

W dobie komputerów i Internetu, kiedy formę źle zapisaną może poprawić program komputerowy, wydaje się, że szczególnie umiejętność poprawnego pisania staje się umiejętnością zbędną. Czy zatem wyznacznikiem humanistycznego, wszechstronnego wykształcenia młodego człowieka **staje się** kultura informatyczna zamiast kultury pisma?

Literatura:

1. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.
2. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdańsk 2004.
3. Falski M., *Fragmenty prac z zakresu oświaty 1945-1972*, Ossolineum, Wrocław 1973.
4. Jurek A., *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.
5. Jurek A., *Z badań nad ortografią uczniów*, [w:] Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 2006, nr 31.
6. Kiken I., *Badania eksperymentalne nad ortografią. Z doświadczeń na terenie szkoły powszechnej w Katowicach*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1935.
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. Nr 11, poz. 114.
8. Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 roku w sprawie oceniania wewnątrzszkolnego oraz egzaminów zewnętrznych (sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, matury), Dz. U. Nr 195.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2009 r. nr 4, poz. 17.
10. Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*. WSiP, Warszawa 1996.

Załączniki

Co to są diurofesty?

Duroplesty są to tworzywa sztuczne o budowie macrowie-
ciowej. Są to tworzywa metopline wyw. po uformowaniu
wytworzenia uszczelnienie membrane ich powłokami przewodni-
wościami. Duroplesty charakteryzują się do bymni
poremetniami nie ściąganie zgmiotnie, są ~~nie~~ niedokładnie
plastycznie. Niezpuszczalne, ~~gdy~~ duro kruche.

Przechodzi w stan miśniacy, po ograniczeniu mięśniowym miśniacy aż do zniszczenia motoryczu

Łeduje je sztywność i stabilność wymiarowa
wzrostu twardości. Mają właściwości elektroizacyjne.

Terioplanty są to twory, których tworzący materiał może budować nieregularnym, lub regularnym krystalicznym. Przy podrozmianach i przejściach do chloroplastów zwiększają one stan ze stałego na ciekły.

Graniczne ucieśnianie struktura, oraz z poligonalizacją
 staje się coraz bardziej ucieśniania. Podnoszą ich
 ogniska porównawczy 5 stacji:

- 1 stan reklinaty,
- 2
- 3
- 4
- 5 - upokolelany any

„Stan przygotowań do wdrożenia kolejnego etapu obniżenia wieku obowiązku szkolnego”

Dzieci w wieku 5 lat – roczne przygotowanie przedszkolne.

Wymieniona nowelizacja ustawy o systemie oświaty wprowadza zasadę, że od 1 września 2009 roku dzieci 5 letnie, mają prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego, a od 1 września 2011 roku zostanie wprowadzony obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego dla tych dzieci. W latach 2009 – 2011 dziecko 5-letnie w Polsce ma prawo do odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu, oddziale przedszkolnym zorganizowanym w szkole podstawowej lub innej formie wychowania przedszkolnego. Realizacja tego prawa jest zadaniem własnym gminy, zatem jednostki samorządu terytorialnego nie będą mogły w tym okresie odmówić bezpłatnego przyjęcia dziecka 5-letniego do przedszkola lub oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej. Obowiązkiem gminy jest również zapewnienie bezpłatnego transportu i opieki wychowawczej w czasie przewozu dziecka lub zwrotu kosztów przejazdu dziecka i opiekuna środkami komunikacji publicznej w przypadku gdy droga dziecka 5-letniego z domu do najbliższego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole lub innej formy wychowania przedszkolnego przekracza 3 km.

Rozporządzenie ministra Edukacji Narodowej z dnia 10.01 2008 roku „w sprawie rodzajów innych form wychowania przedszkolnego, warunków tworzenia i organizowania tych form oraz sposobu ich działania” definiuje pojęcia zespół wychowania przedszkolnego oraz punkt przedszkolny.

W zespole wychowania przedszkolnego zajęcia są prowadzone w niektóre dni tygodnia, natomiast w punkcie przedszkolnym zajęcia prowadzone są przez cały rok szkolny z wyjątkiem przerw ustalonych przez organ prowadzący.

¹ ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), ze zmianami wynikającymi z ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. nr 56, poz. 458)

² Praca zbiorcza, „Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach” Warszawa 200

Organ prowadzący, zespół lub punkt przedszkolny ustala jego organizację. Zajęcia wychowania przedszkolnego w/w formach są prowadzone w grupach liczących od 3 do 25 dzieci. Minimalny dzienny wymiar godzin zajęć wychowania przedszkolnego prowadzonych w zespole lub punkcie, w czasie których jest realizowana podstawa programowa wychowania przedszkolnego (lub wybrane części tej podstawy) wynosi 3 godziny. Minimalny tygodniowy wymiar godzin zajęć w zespołach lub punktach wynosi 12 godzin. W zajęciach prowadzonych w ramach zespołu lub punktu mogą uczestniczyć rodzice dzieci uczęszczających na te zajęcia. Nauczyciele prowadzący zajęcia w punkcie lub zespole wychowania przedszkolnego muszą posiadać pełne kwalifikacje zawodowe do pracy w przedszkolu. Zajęcia w tych formach muszą być prowadzone w odpowiednio wyposażonym lokalu w zakresie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy oraz umożliwiających realizację podstawy programowej.

Liczne rozmowy z dyrektorami przedszkoli wskazują, że nie potrafią oni wyróżnić dzieci 5-letnich, które rozpoczynają roczne przygotowanie przedszkolne, ponieważ zapisywane są one wg istniejących wcześniej zasad do grup dzieci 5-letnich przebywających w przedszkolu dłużej niż 5 godzin. Natomiast w oddziałach organizowanych w szkołach podstawowych zdarzają się przypadki dzieci 5-letnich, które uczęszczają wraz z dziećmi 6-letnimi na zajęcia rocznego przygotowania przedszkolnego. Większość 5-latków nie rozpoczyna jednak nauki w ramach obowiązku szkolnego ze względu na słabą dojrzałość psychofizyczną określoną przez specjalistów poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Średnia odpłatność miesięczna w miejskim przedszkolu za pobyt dziecka z wyżywieniem wynosi około 210 zł nie licząc dodatkowej odpłatności za inne formy dodatkowo prowadzone w przedszkolu. W przedszkolach prywatnych ta sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej, odpłatność mieści się w granicach od 350 zł do 650 zł).

Dzieci w wieku 6- lat – obowiązek szkolny.

Nowelizacja ustawy o systemie oświaty wprowadza od 1.09.2012 obowiązek szkolny dla dzieci 6-letnich. W latach 2009 -2012 decyzje w sprawie rozpoczęcia edukacji dziecka 6-letniego podejmują rodzice i dyrektor szkoły.

Zatem na wniosek rodziców dziecko, które w danym roku kalendarzowym kończy 6 lat może być przyjęte do szkoły, warunkiem przyjęcia jest wcześniejsze odbycie rocznego przygotowania przedszkolnego lub posiadanie przez dziecko pozytywnej opinii poradni psychologiczno –pedagogicznej o możliwości rozpoczęcia spełniania obowiązku szkolnego. Od 1.09.2012r na wniosek rodziców naukę w szkole podstawowej będzie mogło rozpocząć dziecko , które w danym roku kalendarzowym kończy 5 lat, jeżeli wykazuje dojrzałość do podjęcia nauki szkolnej.

Zgodnie ze zmianami w ustawie o systemie oświaty obowiązkiem resortu edukacji, jest co roku przedstawianie Sejmowi informacji o stanie przygotowań organów prowadzących do objęcia obowiązkiem szkolnym dzieci 6- letnich . Ostatni dokument przedstawiony przez MEN zawiera informacje pozyskane w drodze badania ankietowego, w którym brali udział dyrektorzy szkół podstawowych . Zadanie to realizowali poszczególni kuratorzy oświaty, którzy oceniali możliwość wykorzystania istniejącej bazy szkolnej do przyjęcia dzieci 6 -letnich.

Wnioski MEN z przeprowadzonych badań :

OPIEKA ŚWIETLICOWA

- Większość szkół posiada odpowiednie warunki lokalowe
- W niektórych szkołach opieka świetlicowa zorganizowana jest w salach lekcyjnych, bibliotekach, bądź stołówkach
- W większości szkół dzieci objęte opieką mają możliwość spożywania ciepłych posiłków (likwidacja przez JST stołówek szkolnych)
- W większości szkół dzieci mają dostęp do placów zabaw
- W ostatnich latach wzrosła liczba nauczycieli w świetlicach szkolnych

PRYGOTOWANIE NAUCZYCIELI

- Nauczyciele systematycznie uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego w zakresie problematyki wychowawczej i opiekuńczej
- Korzystają z oferty ODN, w zakresie nauczania języków obcych na wczesnych etapach edukacyjnych
- Nauczyciele podejmują studia podyplomowe z zakresu nauczania drugiego przedmiotu

- Nauczyciele podejmują studia podyplomowe z zakresu wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego

Główny Inspektorat Sanitarny również przeprowadził badanie w zakresie przygotowań szkół do obniżenia wieku szkolnego. Uzyskane wyniki pozwoliły na określenie następujących wniosków :

- „ W 8,1% skontrolowanych szkół konieczne jest wprowadzenie programu naprawczego (wskazano szereg uwag w zakresie bezpieczeństwa i higieny)
- W 67,3% skontrolowanych szkół stan bezpieczeństwa i higieny określony został jako dobry ale wymagający poprawy
- Tylko 8,3% skontrolowanych szkół może pochwalić się bardzo dobrymi warunkami bezpieczeństwa i higieny pracy”

Problemy i zagrożenia

1.Sfera organizacji przyjęcia dziecka 6- letniego do szkoły została przekazana jednostkom samorządu terytorialnego w ramach zadań własnych gminy. Niektóre JST już dzisiaj borykają się z ogromnymi problemami utrzymania swoich placówek oświatowych dodatkowo przekazanie im tego zadania spowoduje ogromną nierówność szans edukacyjnych dzieci w Polsce. Kolejny problem to możliwość ingerencji państwa w zakresie przygotowania szkół prywatnych do realizacji obniżenia wieku obowiązku szkolnego.

2.Dowóz dzieci objętych obowiązkiem szkolnym i rocznym przygotowaniem przedszkolnym to również ogromne dodatkowe obciążenie dla gmin, bo przecież pojazdy wożące powinny być do tego zadania specjalnie przygotowane (dziecko w samochodzie osobowym musi być wyposażone w fotelik i zapięte pasami, a jak zapewnić te warunki w busie czy autobusie ?)

Ustawa nakazuje również zapewnienie opieki wychowawczej podczas przejazdu.

Już dzisiaj badania wykazują , że najwięcej negatywnych zdarzeń wychowawczych zachodzi w autobusie szkolnym. Spotkanie młodzieży gimnazjalnej z dziećmi 5 i 6- letnimi może okazać się ogromnym problemem wychowawczym oświaty w Polsce.

3. Zdaniem wielu dyrektorów szkół podstawowych i przedszkoli danie możliwości organizowania oddziałów przedszkolnych w szkole oraz 3-letniego okresu przejściowego w zakresie obniżania obowiązku szkolnego wprowadziło duże zamieszanie organizacyjne. Przykładem niech będzie kwestia zawarcia stosunku pracy z nauczycielem oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego w szkole. MEN wyraża opinię, że zastosowanie w tym oddziale organizacji pracy analogicznej do tej jaka obowiązuje w szkole podstawowej prowadziłoby do pogorszenia warunków kształcenia, wychowania i opieki w porównaniu z oddziałami działającymi w przedszkolach, a poprzez ferie i wakacje skrócenia czasu realizacji podstawy programowej wychowania przedszkolnego. Należy zatem rozumieć, że oddział przedszkolny ma funkcjonować w szkole wg zasad funkcjonowania przedszkoli.

4. Wyniki badań projektu „6- latki w Polsce „ dowodzą również , że niemal we wszystkich sferach przygotowania do edukacji 6- latki z przedszkoli wykazywały dużo wyższy poziom rozwoju niż 6- latki z oddziałów szkolnych. Były aktywniejsze , posiadały wyższy poziom rozwoju umysłowego (gotowość do czytania, pisania, liczenia oraz rozumienia).

Polski Komitet Światowej Organizacji Wychowania Przedszkolnego przekonuje, że przeniesienie dzieci 6- letnich do szkoły przyczyni się do pogorszenia ich edukacji. Komitet stwierdza, że większość szkół podstawowych nie ma warunków aby zapewnić dzieciom 6-letnim edukację i opiekę zgodną z ich potrzebami rozwojowymi. Dwuzmianowość , brak miejsc w świetlicach, brak nauczycieli wychowania przedszkolnego zatrudnionych w szkołach, metody pracy w szkołach nieadekwatne do potrzeb i możliwości małych dzieci stanowią zagrożenie dla edukacji 6- latków.

5. Ogromnym problemem jest również dostosowanie treści programowych nauczania zintegrowanego do możliwości edukacyjnych 6- latka. Zdaniem dr Marty Kochan- Wójcik obniżenie edukacji szkolnej nie może odbyć się przez przesunięcie treści obecnie realizowanych w klasie I do poziomu klas 0 . „Przeciętny 6- latek nie jest gotowy do rozumienia pojęć wykorzystywanych w edukacji 7- latków. Zderzenie go z wiedzą nie na jego poziomie skutkuje lękiem, poczuciem bezradności, niechęcią wobec nauki „

Stanowisko Zespołu Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w sprawie wychowania przedszkolnego dzieci w Polsce:

„Uważamy, iż dla zrównoważonej przyszłości państwa, społeczeństwa i indywidualnego człowieka , niezbędne jest (..) pozostawienie dzieci 6 letnich w budynkach przedszkolnych dobrze przygotowanych dla realizacji procesu wspierania tych dzieci w ich rozwoju, zamiast lokowania ich w nieprzyjaznych warunkach szkolnych”- piszą naukowcy.

PODSUMOWANIE

Na podstawie przeprowadzonych badań oraz opinii świata nauki postuluję o pozostawienie dziecka 6-letniego w przedszkolu, objęcie go rocznym przygotowaniem przedszkolnym do momentu właściwego przygotowania szkół do realizacji obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Postuluję o wyposażenie wszystkich przedszkoli w Polsce w nowoczesny sprzęt i bazę dydaktyczną oraz o podwyższanie kwalifikacji nauczycieli co można zrealizować poprzez finansowanie działalności przedszkola w ramach subwencji rządowej . Wtedy z dumą będziemy mogli powiedzieć , że wyrównujemy szanse edukacyjne dzieci i młodzieży w Polsce.

Rola wczesnej diagnozy i wczesnej terapii słuchowej w rozwoju fonicznej struktury języka dziecka z wadą słuchu

Pojęcie diagnozy w języku greckim oznacza rozróżnianie, osądzenie (M.Ziemska 1973) i odnosi się do stanu zdrowia osoby. Aktualnie wiele dziedzin nauki posługuje się tym pojęciem i znaczeniowo obejmuje (E.Jarosz, E.Wysocka, 2006, s. 17) „wszelkie rozpoznanie jednostkowych lub złożonych stanów rzeczy i ich tendencji rozwojowych”.

Ideę diagnozy pedagogicznej transformowało i precyzowało wielu badaczy: A. Janowski (1975); E. Mazurkiewicz (1995); S. Palka (2005). Najbliższą poznaniu dziecka z wadą słuchu wydaje się definicja diagnozy pedagogicznej przedstawiona przez E. Mazurkiewicza (1995), który ujmuje ją jako opis wyników badania określonego wycinka rzeczywistości wychowawczej dokonany na podstawie zebranych i ocenionych danych pochodzących z różnych źródeł. Diagnoza wyjaśnia złożoność stanu rzeczy jego genezy, przyczyny, znaczenie etapu rozwoju, oraz ocenę możliwości zmiany tego stanu rzeczy lub jego utrzymania w kierunku pożądanym pedagogicznie.

Wszelka działalność pedagogiczna nie może istnieć bez diagnozy, a szczególnego znaczenia nabiera w bezpośredniej pracy wychowawczo – terapeutycznej stanowiąc podstawę do podejmowania decyzji o kierunkach, warunkach i środkach oddziaływań wobec osób, zjawisk i procesów. Akcentując decyzyjność diagnozy w pracy wychowawczej A. Janowski 1975 zwrócił uwagę na następujące sekwencje:

- zaobserwowanie właściwego zachowania;
- diagnoza jako opis stanu, jego źródeł i znaczenia;
- decyzja o postępowaniu naprawczym czy korygującym lub innym;
- prowadzenie działań (E.Jarosz, E.Wysocka, 2006, s. 23)

Wielu autorów (W.Okoń, 1985, J.Gnitecki 1993, S.Kawula 2003) podkreśla modyfikacyjną funkcję diagnozy, według której rozpoznanie pedagogiczne powinno służyć projektowaniu pomocy, w tym także pomocy terapeutycznej względem osób lub grup ludzkich.

Rozpoznanie zaburzeń czy deficytów rozwojowych określane jest w literaturze jako „diagnoza negatywna”, a wskazanie mocnych stron wychowanka oraz warunków środowiska, na których można oprzeć postępowanie pedagogiczne to „pozytywny wymiar poznania” (A. Kamiński 1979, M. Tyszkowa 1987). Wartość diagnozy pozytywnej jest szczególnie podkreślana w pedagogice specjalnej. A. Löve (1995), B. Szczepankowski (1998) i inni wskazują na wczesne określenie możliwości rozwojowych dziecka z niedosłuchem (wczesna identyfikacja) i szybkie łagodzenie jego problemów (wczesna interwencja).

Rzetelne określenie możliwości dziecka z uszkodzonym słuchem w różnych sferach jego funkcjonowania (emocjonalnej, instrumentalnej i społecznej) daje diagnoza o charakterze kompleksowym: medyczna, psychologiczna, pedagogiczna, logopedyczna i socjalna. Zadaniem diagnozy medycznej jest charakterystyka prawidłowości, a także wad i zaburzeń rozwoju fizycznego ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju i funkcjonowania drogi słuchowej, w tym podanie stopnia, przyczyny i miejsca uszkodzenia słuchu oraz wieku wystąpienia wady jeśli nie jest to wada wrodzona. Badając słuch u dzieci stosuje się różne metody obiektywne i różne subiektywne. Badania obiektywne nie wymagają czynnej współpracy dziecka, a jedynie zachowania spokoju. A. Mueller-Malasińska, J. Szuchnik, J. Kosmalowa (2005, s. 47) zalecają badanie otoemisji akustycznych, tympanometrii i najpopularniejszych badań w diagnostyce małych dzieci, rejestracji słuchowych potencjałów wywołanych z pnia mózgu. (ABR, BE-RA). Subiektywne badanie słuchu opiera się na obserwacji i rejestracji, przez osoby badające, reakcji dziecka na dźwięk oraz na aktywnej współpracy dziecka w czasie badania. Wśród tych metod wyróżnia się: audiometrię zabawową, audiometrię klasyczną, behawioralną audiometrię obserwacyjną i pomiary rozumienia mowy.

Wynik badania słuchu stanowi podstawę do protezowania dziecka. Rodzaj i parametry protezy są zdeterminowane nie tylko ubytkiem słuchu ale także etapem rozwoju fizjologicznego dziecka. Dopasowując aparat słuchowy małemu dziecku (P. Pasternak 2003) należy uwzględnić:

- brak możliwości porozumienia się z dzieckiem,
- niepewność w subiektywnej ocenie reakcji słuchowych,
- możliwości zmiany progu słyszenia (poprawa lub pogorszenie)
- konieczność częstej kontroli audiologicznej (co 3 miesiące)
- iż nadmierne wzmocnienie, z przyczyn fizjologicznych, pociąga za sobą duży niepokój dziecka, odrzucenie aparatu a w konsekwencji brak zaufania rodziców do audioprotetyka.

W związku z tym dopasowanie aparatu słuchowego u małego dziecka jest procesem ciągłym obejmującym nawet kilka lat. Aparaty słuchowe na przewodnictwo powietrzne zaleca się wszystkim dzieciom z trwałym odbiorczy uszkodzeniem słuchu oraz z trwałym niedosłuchem przewodzeniowym. Aparat słuchowy wykorzystuje nieuszkodzone lub częściowo uszkodzone komórki słuchowe w ślimaku, które przekazują informację do nerwu słuchowego. Podstawowym zadaniem aparatu słuchowego przeznaczonego dla dziecka jest odbiór dźwięku, wzmocnienie go, odpowiednie przetworzenie i przekazanie naturalną drogą słuchową do ślimaka.

U dzieci z głęboką głuchotą, które nie mają użytecznych resztek słuchowych i nie mogą przy pomocy aparatów słuchowych prawidłowo rozwijać mowy jedynym rozwiązaniem jest implant ślimakowy wszczepiony najpóźniej do drugiego roku życia dziecka, czyli przed rozpoczęciem optymalnego rozwoju mowy. Intensywna terapia prowadzona w tym okresie gwarantuje zachowanie funkcji nerwu słuchowego. Jeśli uszkodzenie słuchu zdiagnozowano tuż po urodzeniu to w terapii słuchowej należy uwzględnić okres szczególnie dużej plastyczności dziecięcego mózgu trwający najwyżej do ósmego miesiąca życia (Y.Csanyi, 1994, A.Löve 1995). W tym okresie życia dziecka, pod wpływem bodźców akustycznych, (A.Pruszewicz 1992) dochodzi do mielinizacji włókien nerwowych i dojrzewania układu nerwowego. Prawidłowość przebiegu tego procesu obserwuje się poprzez reakcje dziecka na dźwięk: odruchem uszno-powiekowym, przerywaniem płaczu, zmianą rytmu oddychania itp.

Prowadzenie terapii słuchowej w tym okresie daje szansę na opanowanie przez dziecko niesłyszące mowy w takim samym zakresie jak przez dziecko słyszające. Rozpoczęcie planowych ćwiczeń słuchowych po ukończeniu ósmego miesiąca życia dziecka daje szansę opanowania mowy ale w późniejszej okresie niż u dziecka słyszającego. Wykrycie wady słuchu pod koniec pierwszego lub w drugim roku życia przy natychmiastowym oproteżowaniu umożliwia jeszcze opanowanie mowy ze względu na drugi krytyczny okres rozwoju funkcji słuchowych, która przypada właśnie pomiędzy drugim, a trzecim rokiem życia. Podjęcie działań terapeutycznych po tym okresie utrudnia, opóźnia a nawet uniemożliwia opanowanie mowy.

Jeśli u dziecka występuje głuchota postlingwalna, co oznacza że uszkodzenie słuchu nastąpiło po opanowaniu przez nie mowy, a jego osobowość kształtowała się w środowisku akustycznym danym każdemu człowiekowi, to proces rozwijania odbioru wrażeń słuchowych będzie przebiegał nieco inaczej. Zasadą tego postępowania będzie (G.Lindner 1976) nauka

posługiwania się nabywanymi na nowo, różnymi od odbieranych wcześniej, wrażeniami akustycznymi w celu porównania i identyfikacji ich z wcześniejszymi wrażeniami słuchowymi wykształconymi przed utratą słuchu. Owe różnice pomiędzy jakością powstających, przy pomocy protezy słuchowej, wrażeń słuchowych, a powstałymi uprzednio wyobrażeniami akustycznymi wynikają z niedoskonałości urządzeń technicznych. Celem terapii wobec tych osób będzie przyzwyczajeni ich do percepcji zniekształconych dźwięków i usprawnianie funkcji narządu słuchu w zakresie dyskryminacji dźwięków. Oznacza to przywrócenie jednostce, przy pomocy ćwiczeń, zdolności do korzystania w kontaktach z otoczeniem z nabytego uprzednio zasobu doświadczeń akustycznych.

W odniesieniu do małego dziecka proces terapii słuchowej określa się mianem „wychowanie słuchowe” (A. Löve 1995), którego celem jest stymulowanie umiejętności słyszenia czyli zdolności różnicowania dźwięków i odkrywania fonicznej struktury języka (rozpoznawanie dźwięków mowy).

Efektywność wychowania słuchowego gwarantuje planowa i systematyczna stymulacja słuchowa, w postaci programu terapeutycznego. Wskaźnikami pomiaru efektywności powinny być: ilości popełnianych przez dziecko błędów oraz czas wykonywania ćwiczeń zaproponowanych w programie, a mierzonych przed rozpoczęciem realizacji programu i po jego zakończeniu. Odnotowania wymagają także preferencje i trudności dziecka przy wykonywaniu poszczególnych ćwiczeń. Dokonując ewaluacji programu należy zwrócić uwagę na zależność pomiędzy czasem wykonywania ćwiczeń w sprawdzianie początkowym i końcowym, a preferencjami i trudnościami w realizacji tych zadań oraz na zależność pomiędzy ilością popełnionych błędów w obu sprawdzianach a preferencjami i trudnościami w poszczególnych zadaniach.

Podstawą konstrukcji takiego programu jest Rozporządzenie MENiS z dnia 4 kwietnia 2005 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dziecka. Program powinien być realizowany w domu dziecka z udziałem obojga rodziców lub tylko matki.

BIOBLIOGRAFIA:

1. Csanyi Y. 1994; *Słuchowo – werbalne wychowanie dzieci z uszkodzonym narządem słuchu*. Warszawa
2. Gnitecki J. 1993; *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*. Zielona Góra
3. Janowski A. 1975; *Poznanwanie uczniów*. Warszawa
4. Jarosz E., Wysocka E. 2006; *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa
5. Kamiński A. 1979; *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa
6. Kawula S. 2003; *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*. [w:] Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, Tom I (red.) T. Pilch. Warszawa
7. Lindner G. 1976; *Podstawy audiologii pedagogicznej*. Warszawa
8. Löve A. 1995; *Wychowanie słuchowe*. Warszawa
9. Mazurkiewicz E. 1995; *Diagnostyka w pedagogice społecznej*. [w:] O sytuacji w naukach pedagogicznych. (red.) W. Okoń. Wrocław
10. Mueller-Malesińska. M., Szuchnik J., Kosmalowa J. 2005; *Medyczne aspekty wady słuchu u dzieci*. [w:] Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu. Kwalifikacja do kształcenia w świetle problemów diagnostycznych i terapeutycznych. Poradnik dla nauczycieli i terapeutów (red.) J. Kosmalowa. Warszawa
11. Okoń W. 1995; *Nauki pedagogiczne a potrzeby doby współczesnej*. [w:] O sytuacji w naukach pedagogicznych (red.) W. Okoń. Wrocław
12. Palka S. 2005; *Diagnozowanie w działalności dydaktyczno – wychowawczej nauczycieli*. [w:] edukacja jutra (red.) F. Brzeźnicki, K. Denek. Szczecin
13. Pasternak P. 2003; *Niedosłuch niemowlęcy – problemy diagnostyczne i aparatownia słuchu*. [w:] „Słuch” nr 4
14. Pruszeicz A. 1992; *Foniatria kliniczna*. Warszawa
15. Szczepankowski B. 1998; *Wyrównywanie szans osób niedosłyszących*. Siedlce
16. Tyszkowa M. 1987; *Diagnoza psychologiczna dla celów wychowawczych; zadania, zakres, właściwości*. [w:] Diagnostyka psychologiczna dla celów wychowawczych (red.) M. Tyszkowa Poznań
17. Ziemska M. 1973; *Postawy rodzicielskie*. Warszawa

Aleksandra Ekert

Pracownik naukowy WWSZiP

Pedagog Poradnia Psychologiczno – Pedagogiczna Wałbrzych

Formy pomocy psychologiczno pedagogicznej dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Prekursorka kształcenia specjalnego M. Montessori przygotowując dzieci z „zakładu” do egzaminu, otrzymała od dyrektora szkoły ogólnodostępnej, w której egzamin miał się odbyć warunek, że dzieci te będą go pisały bez żadnych ulg. Po egzaminie dyrektor zapytał Montessori: jak to się stało, że dzieci z zakładu wypadły lepiej niż dzieci ze szkoły ogólnodostępnej. Niepokorna Montessori odpowiedziała: na Pana miejscu zainteresowałabym się metodami kształcenia w Pana szkole. Dzieci, które wymagają dostosowania metod nauczania do ich indywidualnych możliwości były, są i będą. Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są w grupie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Poszerzają się możliwości w obszarze diagnozowania oraz udzielanej im pomocy psychologiczno – pedagogicznej. Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno – pedagogicznej uczniom z dysleksją opracowany przez M. Bogdanowicz, A. Bućko, R. Czabaj stanowi wzorzec postępowania wobec dzieci ryzyka dysleksji i uczniów z dysleksją rozwojową. Obejmuje wszystkie ogniwa: ucznia, jego rodziców, nauczycieli oraz poradnictwo psychologiczno – pedagogiczne.

Innowacyjność przedstawionego systemu polega na uporządkowaniu stosowanych dotąd form pracy i stworzeniu takich mechanizmów postępowania, by jak najwięcej dzieci wykazujących trudności w nauce uzyskało konieczną pomoc.²⁶

Badania prowadzone w Polsce wskazują, że dysleksja rozwojowa występuje u około 10-15% populacji. Jednak liczba dzieci, które mają problemy w opanowaniu podstawowych umiejętności szkolnych jest zdecydowanie większa. Przyczynami niepowodzeń w nauce czytania i

1. ²⁶ Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj. R., Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno – pedagogicznej uczniom z dysleksją, Gdynia: OPERON 2008.

pisania są również: niska sprawność intelektualna, zaniedbania dydaktyczne i środowiskowe, wady zmysłów, schorzenia neurologiczne.

Bogdanowicz podaje, że przyczynami trudności w czytaniu i pisaniu jest również brak właściwej stymulacji, wspierania rozwoju, szczególnie u dzieci, u których występują drobne opóźnienia, dysharmonie rozwojowe, przez zabawy rozwijające funkcje psychomotoryczne uczestniczące w czytaniu i pisaniu. Obserwuje się niedostatek takich form aktywności jak:

- zabawy manipulacyjne
- ćwiczenia grafomotoryczne
- ćwiczenie uwagi i pamięci słuchowej oraz funkcji językowych i wyobraźni
- ćwiczenie motoryki dużej i równowagi
- czytanie książek
- właściwe wzorce zachowań i motywacja do czytania

Metodyka międzywojenna stawiała na profilaktykę i – jak się okazało – było to działanie bardzo korzystne w kształceniu umiejętności ortograficznych. Ignacy Kiken, który pierwszy w Polsce, roku 1935 przeprowadził badania uczniów nad ortografią nie mógł przewidzieć, że 70 lat później przeprowadzone przez A. Jurek w 2007 roku badania wśród czwarto i piąto - klasistów z wykorzystaniem dyktand opracowanych i znormalizowanych przez Kikena ujawnią prawie pięciokrotnie większą liczbę błędów. Warto przypomnieć, że w okresie międzywojennym szkoła powszechna była obowiązkowa, bezpłatna i dostępna dla wszystkich dzieci od 7 do 14 roku życia. Na jednego nauczyciela przypadało aż 50 uczniów.

Z badań przeprowadzonych przez A. Jurek w latach 1995 – 2005 wynika, że liczba błędów przypadających na jednego ucznia stale się zwiększa. Wielu uczniów nie stosuje znaków diakrytycznych. To, co w latach dziewięćdziesiątych charakterystyczne było jedynie dla osób z dysortografią i zaburzeniami przetwarzania wizualnego, teraz dotyczy również dużej grupy dzieci, która przenosi do zeszytów szkolnych zwyczaje przyjęte w korespondencji elektronicznej²⁷. Wielu absolwentów gimnazjum nie zna podstawowych reguł ortograficznych,

²⁷ Bogdanowicz M. Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole, poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia: OPERON 2004.

uczniowie biorący udział w badaniach stworzyli ponad 100 nowych reguł ortograficznych, uczniowie podchodzą do zadań w sposób wyjątkowo twórczy. Trudno jednak nazwać zaobserwowane zjawisko poprawnym myśleniem indukcyjnym, gdyż wnioskowanie i uogólnianie na podstawie jednego przykładu jest całkowicie bezpodstawne i brak w nim jakiegokolwiek uzasadnienia logicznego.

Jurek jako przyczyny błędów ortograficznych podaje między innymi:

- niekorzystne rodzaje ćwiczeń ortograficznych w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń dla uczniów
- niewłaściwe metody nauczania ortografii
- niekorzystne warunki środowiskowe dziecka, wzrost kultury obrazkowej, niechęć domowników do książek, braku zainteresowania rodziców postępami dziecka
- błędy wynikające z zaniedbań, braku systematycznego wykonywania ćwiczeń ortograficznych, nieznajomości reguł ortograficznych i brak podstawowej wiedzy z zakresu nauki o języku²⁸

Problem poprawności pisania nie dotyczy wyłącznie warunków polskich. W 2007 roku lingwiści z paryskiej Sorbony przeprowadzili badania znajomości ortografii wśród francuskich uczniów wykorzystując w tym celu dyktanda sprzed 20 lat i okazało się, że dzisiejsi czternaścioletkowie popełniają w dyktandach tyle błędów, ile w latach osiemdziesiątych robiły dzieci dziewięcioletnie.

Jednym z etapów diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się jest wykluczenie wad zmysłów: słuchu i wzroku, które są coraz częstszym zjawiskiem występującym u dzieci i młodzieży. Dzieci z wadami słuchu mają również trudności z czytaniem i pisanem. Zdaniem specjalistów za wzrost częstości występowania zaburzeń słuchu typu centralnego może odpowiadać coraz większe narażenie dzieci na hałas związany z dostępem do nowych technologii, ja odtwarzacze MP3, czy telefony komórkowe.

Z badań przeprowadzonych w listopadzie 2007 przez Instytut Fizjologii i patologii Słuchu w Kajetanach k. Warszawy wynika, że ponad 20% dzieci ma niezdiagnozowane wcześniej zaburzenia słuchu różnego pochodzenia, a niemal 30% cierpi na stałe lub okresowe szumy

²⁸ Jurek A., Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2008

w uszach. Badania prowadzone przez akademię Medyczną we Wrocławiu wspólnie z Instytutem Fizyki Politechniki Wrocławskiej wykazały, że około 30% dzieci z zerówek i klas pierwszych ma nieujawnione i nieskorygowane wady wzroku.

W ramach szeroko pojętej profilaktyki Poradnia Psychologiczno – Pedagogiczna w Wałbrzychu prowadzi przesiewowe badania słuchu programem „Słyszę” i „Widzę” oraz badania audiometryczne. Wykluczenie wad wzroku i słuchu u badanych dzieci umożliwia szybsze postawienie diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się (bez konieczności oczekiwania na dostarczenie przez rodziców wyników badań lekarskich). Dzieci, które w przesiewowym programie badania słuchu i wzroku uzyskały wynik nieprawidłowy kierowane są na pogłębioną diagnozę lekarską.

Liczba przeprowadzonych badań programem :Słyszę w Punkcie Komputerowych Badań Słuchu w poradni oraz w terenie

2006/07 – 403

2007/08 -321

2008/09 - 392

2009/10 - 256²⁹

Badania programem „Widzę” prowadzone są podczas diagnozy pedagogicznej wg potrzeb.

Badania dotyczące ryzyka specyficznych trudności w uczeniu zmierzają w kilku kierunkach; ustalenia predyktorów późniejszych wyników w czytaniu i pisaniu, poszukiwaniu najlepszych metod zapobiegania trudnościom oraz tworzenia programów stymulujących funkcje warunkujące opanowanie umiejętności czytania i pisania. Trzeci nurt związany jest z tworzeniem prostych narzędzi, głównie przesiewowych do wczesnej selekcji dzieci zagrożonych ryzykiem dysleksji.³⁰

Poradnia psychologiczno – Pedagogiczna skutecznie korzysta z dostępnych narzędzi przesiewowych.

Symptomy ryzyka dysleksji ujawniają się już we wczesnym dzieciństwie, jednak nie muszą one oznaczać, że dalszy rozwój dziecka będzie nieharmonijny. Nie każde dziecko z ryzyka dysleksji musi stać się uczniem z dysleksją. Podobnie jak nie każdy uczeń, który ma problemy w czytaniu i pisaniu jest uczniem z dysleksją. Znaczącą rolę w zapobieganiu ewentualnym niepowodzeniom w nabywaniu podstawowych umiejętności szkolnych jest uświadomienie

²⁹ Sprawozdania z realizacji planu pracy w Poradni Psychologiczno Pedagogicznej w Wałbrzychu w latach 2007/08, 2008/09, 2009/10.

³⁰ Bogdanowicz M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2002.

rodzicom i nauczycielom pewnych opóźnień rozwojowych i apelowanie, by jak najwcześniej zaczęli wspierać rozwój dziecka odpowiednio ukierunkowaną zabawą, wskazywanie pomysłów na mądre zajęcia z dzieckiem: zabawy i ćwiczenia, których celem jest usprawnianie wolniej rozwijających się funkcji poznawczych. Ukierunkowaniem jak – często bardzo prostymi sposobami można pomóc dziecku w radzeniu sobie z różnorodnymi problemami.

Zadania te poradnia realizuje prowadząc badania przesiewowe dzieci 6- letnich w kierunku zaburzeń rozwoju funkcji percepcyjno – motorycznych, także wspomnianymi wyżej badaniami przesiewowymi :Widzę” i „ Słyszę”

Celem tych badań jest wyłonienie w grupach sześciolatków dzieci obciążonych ryzykiem dysleksji, a więc dzieci zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi z powodu zaburzeń i dysharmonii rozwoju funkcji percepcyjno – motorycznych istotnych dla nabywania podstawowych umiejętności szkolnych..

Proponowana metoda pozwala na wstępną ocenę funkcji słuchowych (słuch fonematyczny, pamięć słuchowa, analiza i synteza słuchowa), percepcji wzrokowej (analiza i synteza wzrokowa, aspekt kierunkowy spostrzegania), orientacji przestrzennej oraz koordynacji wzrokowo – ruchowej. Pozwala też ustalić typ lateralizacji i także ocenić, które dzieci powinny trafić na konsultacje do logopedy. obserwacja zachowania dziecka podczas badania dostarcza ponadto informacji o jego możliwościach w zakresie koncentrowania uwagi i ewentualnej nadpobudliwości ruchowej.

Przesiewowe badania dzieci sześcioletnich pod kątem rozwoju funkcji percepcyjno - motorycznych

2006/2007 - 57 dzieci

2007/2008 – 234 dzieci

2008/ 09 – 402 dzieci

2009/2010 - 207 dzieci³¹

Po badaniach nauczyciele otrzymują w formie opinii informację o wynikach uzyskanych przez poszczególne dzieci. Rodzice mają możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji oraz uzyskania wskazówek do mądrych zabaw z dziećmi. Prowadzone są również grupowe spotkania z rodzicami. Prowadzona jest także terapia indywidualna i grupowa tych dzieci. Poradnia dysponuje aktualizowanymi na bieżąco metodami diagnostycznymi oraz bogatym wachlarzem metod terapeutycznych

³¹ Sprawozdania z realizacji planu pracy w Poradni Psychologiczno Pedagogicznej w Wałbrzychu w latach 2007/08, 2008/09, 2009/10.

Badania przesiewowe są zgodne z wzorcem proponowanym przez Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno – pedagogicznej uczniom dysleksja. Obejmują wszystkie niezbędne ogniwa: ucznia, jego rodziców, nauczycieli w przedszkolach i szkołach oraz poradnictwo psychologiczno – pedagogiczne i specjalistyczne.

Postulowany system pomocy terapeutycznej zakłada na pierwszym poziomie pomoc udzielaną dziecku przez rodziców pod kierunkiem pedagoga. Kolejne poziomy również zakładają, że warunkiem skuteczności oddziaływań terapeutycznych jest kontynuowanie pracy w domu przy ścisłej współpracy z rodzicami.

Nie każde dziecko z ryzyka dysleksji musi stać się uczniem z dysleksją. Podobnie jak nie każdy uczeń, który ma problemy w czytaniu i pisaniu jest uczniem z dysleksją, jednak wszystkie dzieci mają prawo do wczesnej diagnozy i specjalistycznej pomocy psychologiczno – pedagogicznej. I taką pomoc uzyskują.

Bibliografia:

1. Bogdanowicz M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2002.
2. Bogdanowicz M. Adryjanek A., Uczeń z dysleksją w szkole, poradnik nie tylko dla polonistów, Gdynia: OPERON 2004.
3. Bogdanowicz M. Adryjanek A., Rożyńska M., Uczeń z dysleksją w domu, poradnik nie tylko dla specjalistów, Gdynia: OPERON 2007.
4. Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj. R., Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno – pedagogicznej uczniom z dysleksją, Gdynia: OPERON 2008.
5. Jurek A., Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia 2008.
6. Pietras I., Krasowicz – Kupis G., Zrozumieć, żeby pomóc, dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym, Gdynia: OPERON 2008.
7. Reid G., Wearmouth J., Dysleksja. Teoria i praktyka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2008.
8. Sprawozdania z realizacji planu pracy w Poradni Psychologiczno Pedagogicznej w Wałbrzychu w latach 2007/08, 2008/09, 2009/10.

Koncepcja zrównoważonego systemu zadań domowych w kształceniu zintegrowanym

Praca domowa uczniów jest integralną częścią procesu edukacyjnego, a także stałym, specyficznym elementem odwiecznego szkolnego rytuału. Dzieci wkraczające do klasy są zazwyczaj świadome znaczenia przypisanego przez dorosłych obowiązkowi odrabiania lekcji, ale nawet w sytuacji początkowego rozumienia i akceptacji, praca domowa staje się dość często polem próby sił w relacjach pomiędzy dzieckiem, a rodzicami i nauczycielem. We współczesnej praktyce pedagogicznej tracą moc nakazy typu „*odrób lekcje, bo dostaniesz zły stopień*”, a nie zawsze działają prośby typu „*proszę-odrób lekcje i bądź dobrym uczniem*”. Istotnym zadaniem pedagogów wydaje się wobec tego opracowanie skutecznej koncepcji zrównoważonego systemu odrabiania zadań domowych, w którym na nowo zdefiniowany zostanie ich sens, pierwszoplanowe funkcje oraz kształt metodyczny, idei zadań osadzonych w demokratycznym stylu wychowania, opartych na współpracy, wzmocnionych wzajemnym szacunkiem dziecka i dorosłych.

Prezentowana koncepcja jest pochodną teorii i praktyki pedagogicznej prezentowanej i opracowywanej na warsztatach dla rodziców³². Efektem wspólnej refleksji i pracy nad pojawiającymi się problemami bywa często skuteczne przezwyciężanie trudności w codziennej pracy rodziców nad ukształtowaniem nawyku odrabiania zadań domowych, rokujące pozytywnie zwłaszcza w sytuacji, gdy odbywa się ona we współpracy dziecka, rodziców i nauczyciela. Doświadczenia te mogą dawać nauczycielom kształcenia zintegrowanego wskazówki budowania kształtu systemu w relacjach pomiędzy nimi, a dziećmi i ich rodzicami.

Analiza literatury metodycznej pozwala na określenie celów przypisywanych zadaniom domowym, co określa ich sens i funkcje. W tradycyjnym, wąskim ujęciu zasadniczy cel

³² Warsztaty dla rodziców prowadzone są nieprzerwanie od 2005 roku m.in. we wrocławskiej Szkole Podstawowej nr 12, a okresowo również w innych placówkach. Cele dotyczą pracy nad kształtowaniem demokratycznego, opartego na autorytecie rodzica stylu wychowania – wyrażającego się m.in. w kompetentnym stawianiu i utrzymaniu stałych granic zachowania, prawidłowej komunikacji, skutecznych, a nieopresyjnych metod wychowawczych. Temat zadań domowych/oraz domowych obowiązków na rzecz rodziny/ jest stałą częścią warsztatów, wielokrotnie powracającą na życzenie uczestników.

Warto podkreślić, że niniejsze opracowanie jest owocem pracy wszystkich uczestników warsztatów, a bez pracy, refleksji i zaangażowania rodziców – nie mogłoby nabrać obecnego kształtu.

pracy domowej koncentruje się na powtórzeniu materiału opracowanego w szkole³³. W szerszym rozumieniu cel określany jest jako droga do osiągnięcia samodzielności w stopniowym przygotowaniu do całożyciowej edukacji³⁴. Nie poddając pod dyskusję istoty celów stawianych w obu ujęciach, można mieć wątpliwości ich siły sprawczej w budzeniu dziecięcych motywów do codziennej udręki w odrabianiu lekcji. Dydaktyczne konotacje krótko- i długoterminowe nie zawsze są bliskie rozumieniu debiutantów w roli ucznia, co może prowokować do kontestowania sensu skupiania się na pracy domowej, zamiast traktowania przez dziecko popołudnia jako czasu na przyjemniejsze zajęcia. Wydaje się, że nie jest wystarczające odwoływanie się jedynie do dydaktycznej funkcji zadania. Praca domowa winna być jednocześnie lokowana w obrębie funkcji wychowawczej i rozumiana szeroko jako droga do osiągnięcia poczucia osobistej odpowiedzialności, samodyscypliny, wytrwałości, samodzielności, efektywnego zarządzania czasem i znajdowania równowagi pomiędzy pracą, nauką i zabawą³⁵. Połączenie funkcji dydaktycznej i wychowawczej nadaje zadaniom domowym głębszy sens, rozwojowy kierunek, aksjologiczne uzasadnienie i w konsekwencji pozwala dziecku na rozumienie znaczenia zaangażowania się w takie działania, które w jego przyszłej nauce i pracy odgrywać będą zasadnicze znaczenie. Oznacza to nie tyle koncentrowanie się na dzieciach jako ludzi dnia dzisiejszego – stanu ich rozwoju, poziomu kompetencji edukacyjnych, określaniu ich aktualnych trudności, ale przede wszystkim jako ludzi jutra, asymilujących pożądane wzorce kulturowe w perspektywie indywidualnych, przyszłych biografii, których bieg przewidywalnie może określać jedynie wyposażenie aksjologiczne. W takim rozumieniu zadanie domowe nie jest jedynie ćwiczeniem określonej sprawności edukacyjnej, ale ważnym treningiem przygotowującym do przyszłego życia zawodowego, społecznego i osobistego.

Odejście od rytualnego odrabiania prac domowych do kształtu pełnego i zrównoważonego systemu wpisanego w praktykę kształcenia zintegrowanego wymaga spełnienia wielu warunków przez wszystkich zainteresowanych, a zatem przez dzieci od początku ich szkolnej kariery, przez mądrze wspomagających ich rodziców oraz refleksyjnych nauczycieli. Ważnym zadaniem jest również wsłuchanie się i rozumienie racji kontestatorów prac domowych dzieci intensywnie uchylających się od tego obowiązku, często cytowanych przez uczestników warsztatów i niekiedy rozsądnie uzasadniających swoje motywacje. W dalszej części opracowania zaprezentuję sekwencję niezbędnych kroków, rozkład odpowiedzialności za realiza-

³³ Zborowski J., *Organizacja pracy domowej ucznia*, Warszawa 1961.

³⁴ Kneszko K., *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauce domowej*, *Życie Szkoły* 1/1996.

³⁵ MacKenzie R., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, Gdańsk 2002, s.280-302.

cję poszczególnych uczestników pracy dydaktyczno –wychowawczej w obrębie prac domowych oraz pojawiające się zagrożenia.

Sekwencja kroków wprowadzających w zrównoważony system prac domowych – zadania nauczyciela

Pierwszym elementem wprowadzającym do pracy nad systematycznym odrabianiem zadań domowych jest przypisanie go wyłącznie odpowiedzialności dziecka, natomiast rola dorosłych skoncentrowana jest raczej na tworzeniu warunków ułatwiających ich wykonanie, niż angażująca bezpośrednio samych dorosłych. Pierwszy krok polega więc na kształtowaniu przekonań dorosłych współuczestników procesu edukacyjnego o tym, że dziecko zaczynające naukę w szkole jest zdolne do samodzielnego rozwiązywania zadań i problemów, może ponieść osobiste konsekwencje wyboru prawidłowego lub nieprawidłowego nastawienia do nich oraz wiary w to, że dziecko na ogół chce dobrze debiutować w szkole. Pierwsze spotkanie nauczyciela i rodziców winno zawierać część poświęconą zadaniom oraz prezentacji założeń wyjściowych oraz wzmacnianiu przekonania dorosłych o tym, że dobrze skonstruowany system poparty konsekwencją i mądrym wsparciem wciągnie do współpracy dzieci. Krok ten jest o tyle ważny, że zapobiega projektowaniu lęków rodziców na dzieci, obaw o ich szkolną karierę, co poprzez ograniczanie ich samodzielności wzmacnia w efekcie ich bezradność w podejściu do obowiązków szkolnych.

Drugim elementem jest zapoznanie dzieci z wymaganiami dotyczącymi pracy domowej. W proponowanym systemie praca domowa winna spełniać przynajmniej trzy wymogi. Po pierwsze musi mieć na celu **kształtowanie systematyczności** po stronie dzieci- stąd najskuteczniejsze wydaje się zadawanie prac codziennie od poniedziałku do czwartku. Czytelny, codzienny obowiązek zasiadania do lekcji sprawia, że łatwiej i szybciej udaje się zaakceptować jego istnienie. Po drugie – wszystkie dzieci winny być zorientowane, czego się od nich oczekuje i rozumieć na czym polega zadanie. W pierwszym okresie nauki w szkole spełnienie tego warunku wymaga od nauczyciela sporo pracy. Skutecznym wariantem jest prowadzenie oddzielnej teczki z zadaniami, która zawiera domowe karty pracy. W dalszym okresie, kiedy dzieci sprawnie piszą, mogą notować prace domowe samodzielnie, ale wsparte możliwością upewnienia się rodzica u nauczyciela w razie wątpliwości. Konsekwencja dorosłych jest tu ukierunkowana na spełnienie kolejnego wymogu, polegającego na skutecznym przekonaniu dzieci o **nieuchronności pracy domowej**. Istotna jest zatem codzienna kontrola wykonania pracy domowej, polegająca chociażby na zarejestrowaniu czy dziecko zrobiło, czy nie /jakość zadań można sprawdzać rzadziej, ale systematycznie je recenzując/. Skutkiem braku zadania jest to, że na dzień następny dziecko gromadzi już nie jedno, ale dwa zadania. Unikanie zadań

wiedzie więc do w sposób nieunikniony do pracy w rosnącym do skutku nakładzie. Uzasadnieniem skuteczności tej metody jest fakt, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym uczą się najskuteczniej w komunikatach zawartych w działaniu /a nie w komunikatach werbalnych/. Doświadczenie skutku braków zadań jest naturalnym prawem dziecka, efektem nieprawidłowego wyboru, nie winno więc prowadzić do nieskutecznych i zniechęcających komentarzy ze strony dorosłych, a jedynie precyzyjnie koncentrować się na przekonaniu ucznia, że codzienne odrabianie lekcji po prostu się opłaca.

Recenzje poziomu wykonania zadania domowego w przypadku jego niedoskonałego kształtu końcowego mogą mieć charakter uwag komunikowanych w następującej sekwencji – pozytywna- krytyczna- pozytywna / np. *zadanie odrobione, nieco mało starannie, ale treść prawidłowa*/. Dziecko w młodszym wieku szkolnym ze względu na kształtujący się dopiero w działaniu poziom samooceny, jak i motywy wewnętrzne do pracy winno zyskiwać precyzyjne informacje na temat poziomu wykonania zadań oraz kierunki ich doskonalenia.

Działanie nauczyciela wspierające zrozumienie nieuchronności odrabiania lekcji w domu można wzmocnić metodą Fajnego Piątku proponowaną przez R. MacKenzie³⁶. Polega ona na stałym organizowaniu czasu w końcowej fazie piątkowych lekcji ukierunkowanych na unaocznienie konsekwencji związanych z zadaniami domowymi. Po przejrzeniu w klasie teczek z zadaniami wszyscy uczniowie, którzy wywiązali się z zadań mają czas /30-45 min/ na swoje własne ulubione zajęcia / rysowanie, czytanie, grę z kolegą, czy chociażby spokojną rozmowę/. W tym czasie dzieci, które zalegają z zadaniami domowymi nadrabiają zaległości, a jeśli nie są w stanie z nimi skończyć - resztę muszą odpracować w domu w czasie weekendu pod kontrolą rodzica.

Zintegrowanie działań wokół systematyczności i nieuchronności jako cech zadania domowego prowadzi do kształtowania trzeciej i -jak sądzę najważniejszej jego wartości- **po-czucia osobistej odpowiedzialności** dziecka. W tym kontekście nauczyciel winien kierować się w swojej pracy ku dziecku, jego aktualnym i przyszłym możliwościom, wzmacnianiu jego wiary w siebie w dialogu, unikając często pojawiającego się w praktyce szkolnej przerzucania odpowiedzialności za zadania na rodzica. Ułatwienia kierunkowane na osiągnięcie takich celów mogą się wiązać z częstym indywidualizowaniem rodzaju i poziomu trudności zadań, formułowanych raczej jako zróżnicowanej oferty, w której z pewnej puli wybiera się określoną liczbę zadań, których rodzaj i poziom trudności odpowiada dziecku i jest efektem jego własnej decyzji. W tym przypadku monitorujemy nie tylko wywiązywanie się /lub

³⁶ R. MacKenzie, *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w szkole*, Gdańsk 2007, s.57-58.

nie/ z odrabiania zadań, ale również zyskujemy informacje diagnostyczne dotyczące wiary dziecka we własne możliwości, jego zachowania się w sytuacjach zadaniowych, próby podejmowane /lub nie/ w dążeniu do pokonania trudności. Dzieci najmniej dojrzałe pod tym względem potrzebują najczęściej opieki ze strony nauczyciela. Skuteczne tu może się okazać obniżenie poziomu trudności zadań do takiego, z którym dziecko samodzielnie sobie poradzi, odczuje własną moc sprawczą, wzmocni swoją wiarę w to, że odniesie sukces, a inni go dostrzegą. Pamiętać przy tym należy, że dla dziecka istotniejsza jest świadomość, że samodzielnie zrobiło zadanie, osiągnięcie stanu wewnętrznego poczucia mocy i satysfakcji, niż werbalne pochwały.

Dzieci radzące sobie sukcesywnie z pracami domowymi mogą od początku nauki w klasie wybierać sobie zadania długoterminowe, prezentacje czy projekty ilustrujące stan ich obecnych zainteresowań czy hobby. Sposób ten umożliwia przenoszenie pozaszkolnej wiedzy dziecka i jej zaprezentowanie na forum klasy /a przypadku najlepszych prezentacji- nawet na forum wszystkich klas młodszych/. Przykład jednych dzieci może motywować pozostałe do dodatkowej aktywności, tak aby wszyscy uczniowie przed ukończeniem klas początkowych doświadczyli prezentacji samodzielnie opracowanego dorobku. Tematyka tego typu winna jednak być inspirowana przez dzieci, a jedynie zaakceptowana przez nauczyciela i w razie potrzeby wsparta jego radą. Dodatkowym przykładem aktywności tego typu mogą być dla dzieci prezentacje rodziców, związane z ich zawodem czy pasją/ np. prezentacja dotycząca mycia zębów zrealizowana przez mamę – stomatologa/.

Istotne z punktu widzenia dziecka jest przewidywanie czasu trwania odrabiania prac domowych. Młodszy, 6/7-letni uczeń nie powinien spędzać nad zadaniami więcej niż 20/30 minut, jedynie w niewielkim zakresie wzrastając w kolejnych latach adekwatnie do możliwości dzieci/ bez szkody dla nikogo może jednak trwać 5 minut w przypadku szybko pracujących dzieci/. Orientując się w zróżnicowanym tempie pracy poszczególnych dzieci, nauczyciel winien dostosować liczbę oferowanych zadań do tego wymogu. Dodatkowym, uzgadnianym z rodzicami, codziennym zadaniem powinien być również kontakt z książką, najpierw czytana przez rodzica, później fragmentami naprzemiennie przez dziecko i rodzica, a w końcu – czytanie samodzielne /kolejne 20/30 minut/. Kwestia zarządzania popołudniowym czasem w domu pojawi się również w dalszej części tekstu jako niezwykle ważna dla ukształtowania postawionych celów.

Dylematy nauczycieli dotyczą niekiedy staranności wykonywanych prac domowych. Warto zawrzeć tu czytelne umowy, a poziom ich dotrzymania zawierać w nauczycielskich recenzjach i dokonywanych ocenach zadań. Można jednak uznać, że z punktu widzenia celów

postawionych wcześniej zadaniom domowym w kształceniu zintegrowanym istotniejsze jest systematyczne wywiązywanie się z zadań domowych jako fakt, drugoplanowa natomiast jakość zadań. Aktualna wiedza na temat różnic psychologicznych między dziewczynkami i chłopcami uzasadnia tezę, że sprawcami większych dylematów w przypadku pracy nad obowiązkami będą częściej chłopcy. Wymagają oni skutecznych obrazów, kodów, norm, wymagań, a przede wszystkim żelaznej konsekwencji, aby jeszcze przed wkroczeniem w okres dojrzewania osiągnąć stan dobrego funkcjonowania w roli ucznia³⁷. Lepsze rozumienie chłopców i dostosowanie ich potrzebom systemu zadań domowych stanowi istotny kierunek pracy nauczyciela klas młodszych, zapobiegający ich niepowodzeniom w szkole.

Konkludując, zadania nauczyciela w zrównoważonym systemie zadań domowych zawierają się w następujących działaniach:

- budowanie w sobie i rodzicach przekonania, że dzieci zaczynające naukę w szkole są w stanie odpowiedzialnie radzić sobie z odrabianiem lekcji;
- przygotowywanie oferty zadań /jak najczęściej do wyboru/, udzielanie wskazówek oraz dostarczanie materiałów;
- terminowe zbieranie zadań i teczek pracy domowej, udzielanie informacji zwrotnych na temat poziomu wykonanych prac wraz ze wskazówkami jego doskonalenia;
- konsekwentne wspieranie dziecka w dążeniu do odpowiedzialnego wywiązywania się z obowiązku odrabiania lekcji, rozwijanie komunikatów w działaniu jako doświadczenie skutków dziecięcych wyborów.

Sekwencja kroków wprowadzających w zrównoważony system prac domowych – zadania rodziców i dzieci

Pierwszym zadaniem rodzica jest budowanie w sobie przekonania, że istota powodzenia w budowaniu skutecznego systemu tkwi w potraktowaniu go właśnie jako pewnego problemu/zadania do wykonania w relacji między dzieckiem a dorosłymi uczestnikami procesu edukacji. Zdepersonalizowanie problemu zadań domowych, rozumiane jednocześnie jako praca nad sobą jako rodzicem i praca ukierunkowana na wsparcie dziecka - umożliwi zarówno stałą, konsekwentną kontrolę, jak i odciąża sam proces z niepotrzebnych emocji. Wobec problemów zadań domowych rozumianych jako rzecz/materia – można zachować twardą postawę, jednocześnie tworząc dziecku warunki ułatwiające mu wejście w rutyny i życzliwe /choć ograniczone/ wsparcie. Budowanie autonomii dziecka w systemie prac domowych jest niezbędnym warunkiem do stopniowego osiągnięcia samodzielności dziecka i bazy dla poczu-

³⁷ Różnice psychologiczne w funkcjonowaniu chłopców i dziewczynek omawia A. Gueggenbuehl, stawiając tezę o tym, że współczesna pedagogika i praktyka szkolna lepiej zaspakaja potrzeby dziewcząt, stając się biotopem żeńskim, natomiast słabiej wykorzystującym geny, męską energię i charakterystykę psychologiczną chłopców.

A. Gueggenbuehl, *Kryzys małego macho*, Jedność Herder, Kielce 2007.

cia odpowiedzialności za poziom wykonywania zadań. Efektem tego procesu będzie rozumienie, że jedyną odpowiedzialną za zadania osobą jest właśnie dziecko. Blokowanie sukcesywnego wchodzenia w szkolne rutyny rodzicielskim lękiem o to, jak „małe” sześciolatek dziecko poradzi sobie z zadaniem może przerodzić się natomiast w samospełniającą się przepowiednię i skutkować swoistym żonglowaniem odpowiedzialności w przestrzeni rodzic - nauczyciel.

Zadania rodziców koncentrują się głównie na tworzeniu warunków do codziennego i systematycznego wchodzenia dziecka w system prac domowych i odpowiedzialnego wywiązywania się z obowiązków. Pierwszym krokiem jest tu wyznaczenie stałej pory odrabiania lekcji, wkomponowanej w popołudniowy rytm życia rodziny zgodnie z potrzebami psychofizycznymi danego dziecka. Doświadczenia rodziców z warsztatów wskazują na to, że czas zaraz po przyjściu ze szkoły dobrze jest przeznaczyć na posiłek oraz dość krótką przerwę od wysiłku intelektualnego /może to być zabawa/. Pomocne jest jednak uzgodnienie z dzieckiem, że jest to czas wolny od komputera, telewizji i innych elektronicznych gadżetów, aby konsekwentnie wprowadzić w życie zasadę „*najpierw praca- później przyjemność*”. O uzgodnionej godzinie dziecko powinno przystąpić do swoich zadań /czas ten może sygnalizować budzik czy minutnik/. Wiele dyskusji na warsztatach dotyczyło obecności rodzica w czasie pracy domowej dziecka, a zróżnicowanie doświadczeń wielu rodzin dowodzi faktu, że wiele dzieci zaczynających naukę potrafi od debiutu w szkole obejść się bez rodzica /choć są i takie dla których pomocna jest jego obecność za plecami/w pokoju/w domu. W drugim wariantcie warto aby rodzic stopniowo zwiększał autonomię dziecka przez zwiększanie dystansu wedle podanej sekwencji.

Pozostały czas popołudniowy to czas rozrywek i czasu wolnego. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym cechuje się nadal dużą potrzebą zabawy i w rytmie życia domowego musi być czas i miejsce na różne rodzaje aktywności / w tym ruch na świeżym powietrzu/. Kolejna ważna sesja edukacyjna polega na czytaniu i może przypadać wieczorem. Pierwsze lata wkraczania w literaturę to „czytanie przez pośrednika” czyli głośno czytającego rodzica, w miarę wzrostu kompetencji dziecka można czytać naprzemiennie dziecko/dorosły, dopiero w kolejnych latach dziecko czyta samo.

Kolejnym zadaniem rodziców jest stworzenie materialnych warunków do odrabiania lekcji, czyli stałego miejsca i zaopatrzenia w potrzebne przedmioty. Wielu debiutujących uczniów dostaje pierwsze biurko i jego wyposażenie jako pewnego rodzaju symbol wejścia w nową rolę. Znaczna liczba dzieci rzeczywiście pracuje w wyznaczonym miejscu, inne okresowo próbują odrabiać lekcje wedle własnej koncepcji np. leżąc na dywanie, trzymając zeszyt

na kolanie i na nieskończoną ilość podobnych wariantów. W takim przypadku należy rozważyć czy potrzebny jest przed odrabianiem lekcji dodatkowy czas na ruch i spacer, a następnie skłonić dziecko do przejścia na właściwe miejsce, stałość czasu i miejsca skutecznie wspomagają rutynę. Niektórzy rodzice sygnalizowali na warsztatach jeszcze inny skuteczny wariant miejsca do odrabiania prac domowych, był nim stół w dziennym pokoju, gdzie wszyscy domownicy pracują w różnych porach, wykorzystując wspólne materiały. W takim przypadku należy jedynie rozważyć, czy przyjęty sposób skutkuje sukcesywnym procesem.

Kolejne – i prawdopodobnie najważniejsze - zadanie rodziców polega na unikaniu bezpośredniego zaangażowania w sam proces odrabiania lekcji. Dziecko może jedynie poprosić o radę, natomiast ingerencja musi mieć możliwie ograniczony zasięg. Jeśli dziecko sygnalizuje, że nie potrafi rozwiązać zadania prawdopodobnie najlepszym wyjściem jest zgłoszenie tego faktu nauczycielowi i próba wypracowania wspólnej koncepcji przewycięzania trudności. Współczesna metodyka kształcenia zintegrowanego tak dalece odbiega od dawnej, że rodzicielskie próby uczenia mogą okazać się nieskuteczne. Rodzic winien się starać o to, aby nie pytać o lekcje, nie przypominać o tym, nie oceniać poziomu wykonania zadania /to rola nauczyciela/, nie krytykować – wszystkie te zachowania prostą drogą wiodą do przejęcia odpowiedzialności przez rodzica, a nie – co jest celem systemu- dziecko. Jedyna kontrola polegać może na powierzchownej akceptacji proponowanej przez T. Phelana- polega ona na zorientowaniu się czy w ogólnym zarysie jest ona wykonana- bez wnikania w szczegóły, które oceni dopiero nauczyciel³⁸. Rozterkę rodzica może wzbudzić nieprawidłowo rozwiązane zadanie, proponuję zakomunikować ten fakt dziecku, ale w przypadku gdy dziecko się upiera, /„*pani tak nas uczyła*” /– wycofać się z ingerencji.

Wspomaganie motywów dziecka do systematycznej pracy może polegać na monitorowaniu w tabeli przez pewien czas wywiązywania się z lekcji / i własnego wkładu w domowych obowiązkach/. Wspólnie ustalone obowiązki są każdego wieczora odnotowywane, a w piątek podsumowane w rozmowie z dzieckiem. Osiągnięcie stałości może skutkować kieszonkowym bez potraczeń, czy wspólnym wyjściem z rodzicem, o którym dziecko marzyło. Przykładowa tabela została zamieszczona poniżej, zawsze jednak winna zawierać jedynie 3-4 indywidualnie dostosowane do potrzeb hasła. Zasadniczy cel skoncentrowany jest na wbudowaniu odpowiedzialności dziecka w system poprzez jednoznaczne określenie zadania i oczywiste konsekwencje wynikające ze stałego /lub niestałego/ ich wykonania.

	poniedziałek	wtorek	środa	czwartek	piątek
--	--------------	--------	-------	----------	--------

³⁸ Phelan T., *Skuteczna dyscyplina*, Liber, Warszawa 2007, s.163-170.

zęby					
łóżko					
lekcje					
chomik					

Doświadczenia z warsztatów wskazują na to, że dzieciom, które mają obowiązki domowe /choćby niewielkie, ale stałe/ łatwiej jest wejść w rytmiczne wywiązywanie się z odrabiania lekcji. Ważne jest także unikanie nieskutecznych komunikatów /np. negatywnych komentarzy, przemówień czy kazań/, konstrukcja systemu ma komunikować w swoim działaniu o tym, co jest dla dziecka korzystne.

Zadania dziecka w zrównoważonym systemie odrabiania prac domowych polegają na pilnowaniu tego co jest zadane, w jakim terminie, przystępowanie do lekcji o uzgodnionej porze dnia, rosnąco samodzielnej pracy nad zadaniem oraz terminowym wywiązywaniu się z powinności. Najważniejsze jest jednak to, **aby dziecko przyjmowało odpowiedzialność za oceny otrzymywane z zadań oraz konsekwencje związane z pracami domowymi**. Osiąganie tak formułowanego celu przygotowuje dziecko do edukacji na kolejnych etapach kształcenia, a w perspektywie do dorosłego życia. Praca domowa staje się okazją do osiągania poczucia osobistej odpowiedzialności, samodyscypliny, wytrwałości, samodzielności, efektywnego zarządzania czasem i szukania korzystnej równowagi pomiędzy zasadniczymi składnikami aktywności człowieka- pracą, nauką i zabawą.

Największe zagrożenia związane z zadaniami domowymi widoczne w naszych doświadczeniach związane są z przejmowaniem odpowiedzialności za nie przez dorosłych, których przyszłe skutki wyrażać się mogą w niesamodzielności i bezradności dziecka w sytuacjach zadaniowych. Negatywne efekty wynikać mogą również z przeciążania rozwijającego się człowieka nie tylko pracami domowymi, ale również intensywnymi zajęciami pozaszkolnymi. Warto przyjąć zasadę, że dziecko /podobnie jak człowiek dorosły/ może pracować maksymalnie osiem godzin dziennie i wpisać wszelkie zajęcia w ramy tej proporcji. Pracą jest każda organizowana przez dorosłych aktywność, nawet gdy zewnętrznie wydaje się być rozrywką.

Zrównoważony system zadań domowych wpisany w praktykę kształcenia zintegrowanego wymaga efektywnej współpracy wszystkich zainteresowanych: dzieci od początku ich szkolnej kariery, wspomagających ich rodziców oraz refleksyjnych nauczycieli. Łącząc funkcje wychowawcze i dydaktyczne zadanie domowe nie jest jedynie ćwiczeniem określonej

sprawności edukacyjnej, ale ważnym treningiem przygotowującym do przyszłego życia zawodowego, społecznego i osobistego.

Bibliografia:

- Phelan T., *Skuteczna dyscyplina*, Warszawa 2007.
Guegenbuehl A., *Kryzys małego macho*, Kielce 2007.
Kneszko K., *Samodzielność uczniów klas początkowych w nauce domowej*, Życie Szkoły 1/1996.
MacKenzie R., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić*, Gdańsk 2002.
Mac Kenzie R., *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w szkole*, Gdańsk 2007.
Zborowski J., *Organizacja pracy domowej ucznia*, Warszawa 1961.

Abstrakt:

W tekście zawarta została propozycja zadań domowych, kierowana do nauczycieli kształcenia zintegrowanego, w pełniejszy sposób korespondująca z celami i zadaniami reformowanej obecnie edukacji. Istotą zrównoważonego systemu zadań domowych jest przeformułowanie ich sensu, pierwszoplanowych funkcji oraz kształtu metodycznego - osadzonych w demokratycznym stylu wychowania, opartych na współpracy nauczyciela, dzieci i ich rodziców. Ostatecznym celem koncepcji jest przypisanie zadań domowych odpowiedzialności dzieci, wzmocnieniu ich samodzielności i przygotowanie ich do kolejnych etapów edukacji, a w dalszej perspektywie do życia społecznego i zawodowego. Kształt proponowanych rozwiązań jest rezultatem teorii i praktyki opracowywanej na warsztatach dla rodziców.

***Rola i znaczenie diagnozowania trudności integracyjnych dziecka
z niepełnosprawnością intelektualną w wieku przedszkolnym.***

Dobro wspólne, tolerancja, solidarność, to współczesne ideały, do urzeczywistnienia których dąży się w procesie intencjonalnie ukierunkowanego działania – wychowania. W procesie tym biorą udział jednostki w różnym wieku, o różnych możliwościach, sprawnościach, uzdolnieniach i zainteresowaniach. Ta różnorodność jednostek ludzkich powoduje, iż proces wychowania, poza wywołaniem głębokich, trwałych zmian w osobowości ma także na celu harmonijne zespalandzie się (integrację) jednostek i grup społecznych we wspólnotach i organizacjach. Wychowanie do integracji, to zdaniem M.Chodkowskiej (2009), kształtowanie mechanizmów adaptacyjnych, pozwalających dostosować się do wymogów stawianych przez grupę, a także postawy akceptacji tych odmienności, które nie stanowią zagrożenia dla trwałości struktury i efektywności funkcjonowania grup. Zachodzi ono na wszystkich płaszczyznach aktywności człowieka, a zwłaszcza rodzinnej, edukacyjnej i zawodowej.

Wspieranie integracji w procesie edukacyjnym powinno rozpocząć się jak najwcześniej, albowiem im młodsze dziecko, tym łatwiej, w celowo zorganizowanych sytuacjach wychowawczych, osłabić wpływ na zajmowaną przez dziecko pozycję czynników od niego niezależnych, takich jak np.: stan zdrowia i sprawności, status ekonomiczny czy kultura rodziny, patologie środowiska rodzinnego itp., a wzmacniać znaczenie czynników od dziecka zależnych, takich jak np.: jego stosunek do kolegów, do obowiązków, postępy w przezwyciężaniu trudności dydaktycznych oraz własnych słabości, egocentryzmu czy nieśmiałości (M.Chodkowska, 2009).

Wiek przedszkolny nazywany jest przez wielu psychologów i pedagogów „złotym wiekiem”. W tym okresie większość wrodzonych umiejętności rozwija się bardzo intensywnie (dotyczy to także zdolności uczenia się), kształtują się również te, określane mianem umiejętności życiowych (zwane także umiejętnościami psychospołecznymi). Nabywanie tych umiejętności pozwala dziecku skutecznie komunikować się (werbalnie i niewerbalnie), twórczo i krytycznie myśleć, rozwiązywać problemy z uwzględnieniem przewidywania konsekwencji dla siebie i społeczeństwa, podejmować decyzje, kierować sobą i radzić sobie w różnych sytuacjach, budować własny system wartości, postaw i zachowań oraz współdziałać i współpra-

cować w grupie. Jest to również najlepszy okres na niwelowanie dysharmonii i zaburzeń rozwojowych, wyrównywanie zaniedbań środowiskowych.

Dlatego też, dostrzegając ogromne znaczenie wczesnej edukacji dla rozwoju dziecka, edukacja przedszkolna stała się jednym z priorytetów polskiego systemu oświaty.

Szczególne znaczenie nabiera edukacja przedszkolna w przypadku dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a zwłaszcza tych z niepełnosprawnością intelektualną. Niepełnosprawność intelektualna jest sytuacją obciążającą jednostkę i utrudniającą, a nawet uniemożliwiającą jej sprawne funkcjonowanie w różnych dziedzinach życia. Tempo rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest wolniejsze, często jest to rozwój nierównomierny, występują w nim opóźnienia, zahamowania i zastoje. Dzieci te charakteryzują się niedojrzałością społeczną, występującą w parze z niedojrzałością emocjonalną, uzewnętrznianą w braku poczucia bezpieczeństwa, reakcjach lękowych, bierności społecznej, nadmiernym poczuciu zależności. Są też z reguły mniej sprawne w różnych rodzajach działań jakie podejmują. Dlatego też, już w wieku przedszkolnym wymagają intensywnego wspomagania rozwoju, po to, aby ich rozwój przebiegał jak najbardziej harmonijnie. Uzyskanie przez dziecko niezależności w działaniu, myśleniu, decydowaniu o sobie i swoim postępowaniu umożliwi mu nie tylko efektywne radzenie sobie z zadaniami i wyzwaniami codziennego życia (por. M.Sokołowska, 2007), ale także osiągnięcie pożądanego poziomu integracji społecznej. Pożądany stopień integracji, zdaniem M.Chodkowskiej (2009), oznacza w ujęciu:

- subiektywnym, takie zintegrowanie z rówieśnikami, które pozwala dziecku zaspokoić ważne potrzeby psychiczne (kontaktu społecznego, akceptacji, uznania);
- obiektywnym – miejsce dziecka w strukturze grupy.

O społecznej integracji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną będzie można mówić wówczas, gdy będzie ono czuło się akceptowane przez osoby ze swojego otoczenia.

Osiągnięcie przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną wysokiego poziomu zintegrowania uwarunkowane jest poziomem jego funkcjonowania psychospołecznego, zwłaszcza w zakresie komunikowania się z rówieśnikami, zdolnością do nawiązywania i utrzymywania interakcji, radzenia sobie w sytuacjach sprzeczności interesów lub oczekiwań (M.Chodkowska,2009).

Od roku szkolnego 2009/2010 rozpoczął się proces wdrażania zmian w obszarze wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, wprowadzonych rozporządzeniem w sprawie podstawy programowej. Zmiany te, wynikające z potrzeby dywersyfikacji i optymalizacji

rozwiązań organizacyjno-prawnych w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają przyczynić się do wyrównywania ich szans edukacyjnych poprzez:

- wspieranie ich ciekawości, aktywności, samodzielności,
- kształtowanie tych wiadomości i umiejętności, które są ważne w edukacji szkolnej,
- zwiększenie efektywności świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- podtrzymywanie więzi rodzinnych,
- integrację dzieci w społeczności lokalnej.

Cele te są realizowane we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola (Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008r. Załącznik 1). Zadaniem tej placówki w odniesieniu do dzieci z niepełnosprawnością jest m.in. rozwijanie zdolności do twórczej adaptacji, kształtowanie zdolności do wchodzenia w interakcje ze środowiskiem społecznym i materialnym oraz osiąganie zamierzonych celów poprzez stosowanie właściwych środków i umiejętności. Jest to konieczne, ponieważ pozycja jednostki w strukturze społecznej zależy od jej zdolności do pełnienia różnych ról społecznych (A.Twardowski, 2007).

Pracując zgodnie z nową podstawą programową nauczyciele mają zatem za zadanie tak organizować pracę, żeby jak najskuteczniej wychodzić naprzeciw indywidualnym potrzebom, trudnościom i zainteresowaniom dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nowe rozwiązania oraz wyznaczenie wychowaniu przedszkolnemu funkcji stymulującej, profilaktycznej, kompensacyjnej i integracyjnej, nie tylko określają kierunki pracy nauczyciela, ale pozwalają również na zapewnienie tym dzieciom wsparcia i zindywidualizowanej pomocy, w zależności od dokonanego na poziomie przedszkola (a następnie szkoły) rozpoznania możliwości i potrzeb rozwojowych.

Proces prowadzonej w przedszkolu diagnozy (obserwacji i rozpoznawania) ma na celu określenie obszarów dobrego funkcjonowania, zdolności, zainteresowań i dążeń dziecka, służy określeniu preferowanego rodzaju aktywności, w jakiej dziecko może osiągnąć sukces, zaimponować i zyskać uznanie w oczach rówieśników. Diagnozowanie procesu rozwoju umożliwia również lepsze zrozumienie ograniczeń rozwojowych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, stanowi podstawę dla tworzenia systemu profilaktyki i właściwej terapii. Dlatego też, diagnoza powinna być, zdaniem I.Chrzanowskiej (2007):

- wczesna – obserwacja dziecka w różnych sytuacjach życia przedszkolnego, sposobów jego radzenia sobie z rozwiązywaniem typowych zadań, umożliwia szybkie uchwycenie momentu

pojawienia się pierwszych trudności i uruchomienia natychmiastowej pomocy, w celu ich przezwyciężenia;

- wspierająca – oznacza to wychwytywanie podatnych na usprawnienie funkcji w różnych obszarach rozwoju dziecka;
- pozytywna – poszukująca właściwości sprzyjających rozwojowi dziecka (np. mechanizmy osobowościowe, wpływy środowiska);
- przyczynowa – pozwala poprzez poznanie przyczyn nań oddziaływać;
- ciągła i systematyczna – umożliwia odróżnienie efektów oddziaływań terapeutycznych od wyników naturalnych procesów rozwojowych (za: I.Chrzanowska, 2007).

Taka wszechstronna i wieloaspektowa diagnoza, zwana diagnozą dla rozwoju jest działaniem pronormalizującym, w związku z czym powinna być postrzegana przez nauczycieli w kategoriach pomocy dziecku w procesie jego rozwoju.

Ważna rola nauczyciela w rozpoznawaniu zaburzeń w rozwoju dziecka wynika z tego, że to właśnie on najwcześniej może zauważyć trudności, jakich ono doświadcza.

Diagnoza funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nie powinna obejmować, jak to najczęściej jest praktykowane, tylko funkcji poznawczych, których poziom rozwoju i funkcjonowania jest istotnie niższy (co jest konsekwencją upośledzenia umysłowego). Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak dziecko o normalnym, harmonijnym rozwoju, jest jednością psychofizyczną i jakość jego funkcjonowania poznawczego i społecznego jest uzależniony od harmonijnego kształtowania się wszystkich możliwości psychicznych i fizycznych, albowiem poszczególne sfery poznawcze silnie na siebie wpływają i wzajemnie się warunkują (J.Cieszyńska, M.Korendo, 2007).

Dlatego też, w odniesieniu do formy pomocy w rozwoju i edukacji jednostki z niepełnosprawnością intelektualną, jaką jest rewalidacja indywidualna, diagnoza przyjmuje określenie diagnozy psychopedagogicznej, a czynności diagnostyczne mają wielospecjalistyczny i wielozakresowy charakter poszukiwania informacji o dziecku, jego rozwoju oraz funkcjonowaniu w środowisku społecznym i interakcjach tego środowiska (T.Oleńska-Pawlak, 2006).

Zdaniem T.Oleńskiej-Pawlak (2006) czynności nauczyciela w tym zakresie powinny przebiegać zgodnie z planem skutecznych oddziaływań merytoryczno-metodycznych, których podstawę tworzy struktura, a jej istotę stanowi hierarchiczność w wielozadaniowości wykonywanej pracy.

Struktura postępowania diagnostyczno–terapeutycznego obejmuje:

- I. Dane o dziecku i jego środowisku macierzystym (rodzinnym i szkolnym)
- II. Świadomość i prezentacja problemu.

1. Obraz kliniczny (etiologia, symptomatologia, klasyfikacja, leczenie).
2. Istota i swoistość zaburzenia (niesprawności) w psychopedagogicznym aspekcie.

III. Informacje z wieloaspektowej diagnozy psychopedagogicznej uzyskane z zastosowania określonych metod i narzędzi badawczych, z pierwszoplanowym opisem cech pozytywnych dziecka.

1. Dane dotyczące sfery emocjonalno-motywacyjnej:
 - temperament,
 - potrzeby,
 - motywacja,
 - mechanizmy obronne,
 - rodzaje emocji:
 - pozytywne – negatywne;
 - silne – słabe;
 - treść emocji: radość, zadowolenie, złość, strach, gniew, lęk;
 - rodzaje uczuć:
 - poznawcze;
 - społeczne: współpraca, współdziałanie, przyjaźń, sympatia, życzliwość, tolerancja, empatia;
 - estetyczne: wrażliwość na piękno przyrody, muzyki, sztuki;
 - praktyczne: radość z działania, organizowania, pomagania;
 - moralne: uczciwość, prawdomówność, przestrzeganie norm;
 - wyrażanie uczuć i emocji: werbalne i pozawerbalne;
2. Dane dotyczą sfery instrumentalnej:
 - procesy motoryczne: motoryka duża i mała,
 - procesy percepcyjne: wzrok, słuch, orientacja przestrzenna,
 - procesy intelektualne; koncentracja, uwaga, pamięć, myślenie,
 - procesy wykonawcze; wytwory pracy dziecka.
3. Dane dotyczące sfery społecznej:
 - pełnienie przez jednostkę ról społecznych: członka rodziny, grupy rówieśniczej, ucznia, itp.,
 - uczestnictwo w grupie:
 - współżycie i współdziałanie;
 - pozycja dziecka w grupie rówieśniczej;

- relacje z dorosłymi i rówieśnikami;
- stosunek do obowiązków;
- stosunek do norm społecznych;
- stosunek do samego siebie;
- rozwiązywanie problemów i konfliktów.
- styl życia, w tym świadomość promocji zdrowia własnego.

IV. Hipoteza diagnostyczna (rozumowanie diagnostyczne) formułowana na podstawie punktów I – III.

1. Sformułowanie istoty zaburzenia (niesprawności),
2. Symptomy zaburzenia (niesprawności) w przestrzeganej kolejności diagnozowanych wcześniej sfer i procesów,
3. Uwarunkowania i skutki zaburzenia (niesprawności):
 - mające charakter pierwotny,
 - mające charakter wtórny,
 - skutki danego stanu w wymiarze osobistym i społecznym.

V. Hipoteza prognostyczna.

1. Rokowanie z uwzględnieniem możliwości rozwoju osobistego dziecka i warunków, w jakich jest i będzie realizowana rewalidacja.

VI. Projekt programu rewalidacji.

1. Kierunki, cele, konkretne zadania rewalidacji indywidualnej,
2. Metody, formy i środki do pracy z dzieckiem oraz warunki,
3. Kierunki i formy pracy z osobami zainteresowanymi, z określeniem sposobów wzajemnego przepływu informacji
 - współpraca z rodzicami,
 - współpraca z psychologiem, logopedą, lekarzem, rehabilitantem, nauczycielami,
 - inne kierunki współpracy, np. ze stowarzyszeniami, organizacjami pozarządowymi.

Powyższy plan oddziaływań nie zależy od rodzaju trudności, treści programowych, ani etapu rozwojowego ucznia.

Zgromadzone informacje pomogą nauczycielowi przedszkola opracować i zrealizować indywidualny program wspomagania i korygowania rozwoju fizycznego, umysłowego, emocjonalno-motywacyjnego i społecznego dziecka.

W projektowaniu indywidualnego programu rewalidacji (wspomagania) dziecka z niepełnosprawnością intelektualną punktem wyjścia jest określenie poziomu wyjściowego dla każdej ze sfer funkcjonowania psychospołecznego oddzielnie. Podstawę do formułowania i we-

ryfikowania informacji empirycznych stanowią trafnie dobrane metody i narzędzia badawcze. Metodą wiodącą jest metoda analizy przypadków, a metodami wspomagającymi proces diagnozy są:

- metoda analizy dokumentacji,
- metoda wywiadu, w której narzędziami są: „Kwestionariusz rozmowy z...”, „Kwestionariusz wywiadu”, „Kwestionariusz ankiety”,
- metoda projekcyjna, a w jej zakresie: techniki werbalne, techniki obrazkowe, techniki graficzne, odpowiednie testy,
- metoda skali ocen (skale szacunkowe); narzędzia badawcze mające skale numeryczne, przymiotnikowe,
- metoda socjometryczna – testy socjometryczne,
- metoda obserwacji, czyli stosowanie „Protokołu obserwacji” lub „Arkusza obserwacji” z zaznaczeniem rodzaju prowadzonej obserwacji (za: T.Oleńska-Pawlak,2006).

Integralną część oceny poziomu funkcjonowania dziecka stanowi diagnoza rozwoju emocjonalno-społecznego. Wzmoczone pobudzenie wewnętrzne, impulsywność, lękliwość, niestabilność emocjonalna, obniżona zdolność kontroli emocji, dominacja emocji ujemnych sprawiają, że zachowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną nie tylko wpływają dezorganizującą na czynności umysłowe i motywacyjne, ale często mają charakter aspołeczny, a nawet antyspołeczny. Niski poziom kompetencji społecznych (np. empatii, komunikowania się) jest przyczyną trudności adaptacyjnych dziecka i utrudnia nawiązywanie satysfakcjonujących interakcji z otoczeniem. Trudności te wpływając na wszystkie sfery rozwoju uniemożliwiają realizację zadań rozwojowych, dezintegrują możliwości przystosowawcze i stanowią czynnik ryzyka powstania zakłóceń w procesie integracji.

Trudności integracyjne dziecka z niepełnosprawnością intelektualną powinny być diagnozowane w kontekście zasobów tkwiących w jego osobowości. Zasoby te mogą mieć charakter: poznawczy, instrumentalny i neotypyczny (za: W.Pilecka,1996,1999).

Na **zasoby poznawcze** składają się:

- samoświadomość, czyli rozumienie swojego zachowania i swojej sytuacji, zdawanie sobie sprawy z doświadczanych aktualnie doświadczeń, doznań, odczuć czy myśli (L.Kulmatycki, 2007). Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie potrafią obserwować siebie i rozpoznawać swoich uczuć oraz różnic między myślami, uczuciami i działaniem, nie potrafią nazywać emocji, nie rozumieją przyczyn własnych uczuć, mają trudności w rozpoznawaniu swoich silnych i słabych stron oraz postrzegania się

w pozytywnym, ale realistycznym świetle (por. D.Goleman, 1997). Samoświadomość ma charakter dynamiczny – jedne jej elementy są bardziej stałe, inne łatwo ulegają zmianom, przekształcają się też relacje między poszczególnymi elementami samoświadomości. Niski poziom tych umiejętności często jest przyczyną konfliktów interpersonalnych, wykluczenia z zabaw, niskiej samooceny, zaburzeń emocjonalnych i zachowania.

- samoakceptacja, to trwałe nastawienie wobec własnej osoby, nacechowane wiarą, zaufaniem i zdrowym stosunkiem do samego siebie. Jest rezultatem poziomu integracji obrazu samego siebie, poziomu samooceny oraz porównania „ja realnego” z „ja idealnym”, zwłaszcza w zakresie najważniejszych dla jednostki standardów. Akceptacja samego siebie warunkuje akceptację innych, natomiast brak akceptacji siebie może powodować wrogie nastawienie do innych. Zbyt wysoka samoakceptacja może wywołać tendencje do jawnej dominacji lub makiawelizmu, czyli manipulowania ludźmi (Mądrzycki 1986). Zarówno zbyt wysoka, jak i zbyt niska akceptacja siebie wywołują egocentryzm.
- poczucie własnej wartości i skuteczności, odnosi się do wymiaru oceniającego, jest ewaluacją własnej osoby. Powstają one wówczas, gdy przeżywane sukcesy przekonują osobę o jej możliwościach oraz zachęcają ją do ponownego wyrażania siebie, do podejmowania kolejnych zadań i wytrwałej ich realizacji (W.Pilecka,1996,1999). Osoby o obniżonym poczuciu własnej wartości mają skłonność do wycofywania się, nieeksponowania swojej osoby, niepodejmowania ryzyka, a równocześnie akceptują informacje o własnych niepowodzeniach.

Zasoby instrumentalne, to umiejętności człowieka. wśród których za najważniejsze W.Pilecka (1996,1999) uważa:

- umiejętności społeczne wyznaczają te zachowania jednostki, które ujawniają się w sytuacjach interpersonalnych i w pełnieniu ról społecznych. Szczególną rolę w społecznym funkcjonowaniu odgrywają:
 - *empatia* – jest podstawą działań na rzecz innych osób, to dzielenie z drugim człowiekiem jego emocji, potrzeb czy niepokojów, poprzez ich rozpoznawanie, wczuwanie się czy rozumienie (L.Kulmatycki, 2007). Objawia się przez: właściwe odczytywanie sygnałów mowy ciała (wyrazu twarzy, tonu i barwy głosu, gestów), odczuwane współczucie, umiejętność okazywania współczucia, uważne słuchanie, kiedy ktoś zwierza się i oczekuje wsparcia duchowego, unikanie wypowiedzi oceniających i kry-

tykujących cudze zachowanie. Życie bez empatii prowadzi do osobowości i moralności psychopatycznej, czyli pozbawionej uczuć wyższych (H.Hamer,2003).

- *komunikowanie* – jest procesem porozumiewania się jednostek i grup. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki (B.Dobek-Ostrowska,2004). Umiejętność prawidłowego komunikowania się z innymi ludźmi ma istotne znaczenie dla jakości ludzkiego życia, a także dla budowanie relacji międzyludzkich oraz wpływania na innych. Ponadto dzięki procesom komunikacyjnym możliwe jest współdziałanie ludzi w zakresie tworzenia różnych dóbr, a także zaspokajanie indywidualnych potrzeb (E.Wysocka,2003).

- *wgląd społeczny* to zdolność jednostki do różnicowania procesów wyznaczających społeczne wydarzenia oraz zdolność wartościowania tych wydarzeń. Niewłaściwe odczytanie (zrozumienie) sygnałów społecznych utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia podjęcie odpowiednich decyzji i wybór pożądanych zachowań społecznych. Słabo rozwinięty wgląd społeczny utrudnia rozwój umiejętności rozwiązywania problemów społecznych (W.Pilecka 1996,1999).

- umiejętności radzenia sobie to zachowania umożliwiające obniżenie nadmiernego stresu i minimalizujące zagrożenia z nim związane. Pod wpływem stresu pojawiają się najczęściej zachowania nieracjonalne i impulsywne, powodujące, zdaniem L.Kulmatyckiego (2007), dezorganizację zachowania w formie: wstrzymania działania, agresji, regresji i fiksacji. Strata lub krzywda, zagrożenie i wyzwanie, brak lub niski poziom umiejętności życiowych oraz często negatywna presja społeczna sprawiają, że w dysfunkcjonalnych zachowaniach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dominuje niepokój, nerwowość, napięcie, lęk, osamotnienie, przygnębienie, płaczliwość, zmartwienie, zagubienie, niezdarność, niepewność, skrępowanie, pesymizm, niemożność skupienia się, zmienność nastroju, podatność na zmęczenie (R.Cattell, R.R.Shrader, K.Barton 1974, za: L. Kulmatycki, 2007). Zachowania te często uniemożliwiają nawiązywanie prawidłowych więzi emocjonalnych z grupą rówieśniczą, obniżają poczucie własnej wartości.
- umiejętności korzystania ze wsparcia, zwłaszcza o charakterze:
 - *emocjonalnym* (wymiana emocji i uczuć), dzięki któremu jednostka doświadczając pełnej akceptacji i troski o swoje funkcjonowanie w sytuacjach trudnych, wzmacnia poczucie przynależności do sieci społecznej, buduje adekwatną samoocenę, uwalnia się od własnych napięć i negatywnych uczuć oraz odbudowuje poczucie nadziei;

- *informacyjnym* (poznawczym), umożliwiającym poprzez wymianę informacji zrozumienie sytuacji trudnej i skuteczne jej przezwyciężanie;
- *instrumentalnym* – poprzez różne formy doradztwa, poradnictwa dotyczącego konkretnych sposobów postępowania jednostka ma możliwość naśladowania, identyfikacji oraz modelowania skutecznych zachowań zaradczych (por. M.Winiarski,2008).

Neotyczny wymiar egzystencji człowieka przejawia się, zdaniem W.Pileckiej (1996,1999), w jego sposobie odniesienia się do świata wartości, czyli w jego sposobie poszukiwania sensu w świecie zewnętrznym i we własnym życiu. Spośród wielu jakości neotycznych szczególne znaczenie dla diagnozowania trudności integracyjnych dziecka z niepełnosprawnością intelektualną mają:

- autonomia jednostki, rozumiana jako zdolność do odpowiedzialnego kierowania swoim zachowaniem, dokonywania wyboru z uwzględnieniem własnych i cudzych potrzeb oraz kształtowania relacji społecznych opartych na zasadzie wzajemności. Stanowi wewnętrzne kryterium oceny własnych zachowań w kategoriach satysfakcji i osobistego szczęścia (W.Pilecka,1999). W przypadku dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w większym stopniu dotyczy ona samodzielności, rozumianej jako zdolność do samoobsługi i radzenia sobie w sytuacjach codzienności, niż samostanowienia;
- odpowiedzialność stanowi podstawę samorealizacji, moralności i więzi społecznych. Wyraża się poprzez przyjmowanie osobistej postawy wobec konkretnej sytuacji oraz gotowości ponoszenia konsekwencji za jej skutki. Sprowadza się do obowiązku wykonania określonego działania lub jego uniknięcia. Może przybierać charakter odpowiedzialności „za coś” oraz „na coś” (przedmiotowa i podmiotowa);
- otwartość – zapobiega alienacji własnego „ja”, stwarza szansę wzajemnego poznania się i udzielania sobie pomocy, a także większą szansę samorozwoju (L.Niebrzydowski,1989, za: W.Pilecka, 1999), prowadzi do powstania bliskich relacji interpersonalnych, rozwija umiejętność naturalnego mówienia o sobie i swoich problemach.

Brak lub niski poziom kompetencji emocjonalno-społecznych jest często przyczyną izolacji, dyskryminacji, segregacji i marginalizacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy te uniemożliwiają zaspokojenie, wypływającej z potrzeby kontaktu emocjonalnego, potrzeby przebywania w grupie i zyskiwania akceptacji w jej ramach. Z potrzebą przynależ-

ności do grupy rówieśniczej związane jest identyfikowanie się jednostki z jej celami i wartościami, pełnienie ról społecznych i wykonywanie zadań z i dla grupy.

Zdiagnozowanie trudności integracyjnych dziecka (jego niekorzystnej sytuacji) umożliwi nauczycielowi opracowanie programu wspomagania integracji oraz podjęcie takich oddziaływań, które umożliwią zaspokojenie jego potrzeb emocjonalnych, społecznych i poznawczych. Będzie to możliwe wówczas, gdy te oddziaływania będą ukierunkowane nie tylko na dziecko z trudnościami w integrowaniu się, ale również na pozostałą grupę wychowanków (przedszkolną). W swoich oddziaływaniach nauczyciel powinien pomagać dziecku w odkrywaniu własnej wartości poprzez poważne i przyjazne traktowanie, ukazywanie posiadanych przez dziecko umiejętności, stwarzanie sytuacji, w których może ono być dla kolegów atrakcyjnym partnerem, a także poprzez pracę z grupą ukierunkowaną na zrozumienie specyficznej sytuacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i wyzwalanie u rówieśników chęci pomocy takiemu dziecku (M.Chodkowska,2009). W proces przezwyciężania trudności integracyjnych (wspierania integracji), a także przygotowania do w miarę autonomicznego funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną włączeni powinni być także rodzice, zarówno dzieci niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych, po to, aby wypracować wspólną linię postępowania we wspieraniu dziecka w jego rozwoju.

Bibliografia

- Chrzanowska I.(2007): *Czy szkoła ogólnodostępna jest dostępna? Perspektywy powodzenia działań normalizujących w edukacji uczniów upośledzonych umysłowo.* (W): Z.Janiszevska-Nieścioruk (red.): Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Dobek-Ostrowska B.(2004): *Podstawy komunikowania społecznego.* Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław
- Hamer H.(2003): *Rozwój umiejętności społecznych. Jak skuteczniej dyskutować i współpracować,* Wydawnictwo Veda, Warszawa
- Cieszyńska J., Korendo M.(2007): *Wczesna interwencja terapeutyczne. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia.* Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków)
- Kulmatycki L.(2007): *Emocje i stres.* (W): B.Wojnarowska (red.): Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki, PWN, Warszawa
- Mądrzycki T.(1986): *Deformacje w spostrzeganiu ludzi.* PWN, Warszawa
- Pilecka W.(1996): *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo.* (W): W.Dykcik (red.): Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań
- Pilecka W.(1999): *Przewlekła choroba w życiu i rozwoju dziecka.* (W): W.Pilecka, P.Majewicz, A.Zawadzki: Jak wspomagać psychospołeczny rozwój dzieci niepełnosprawnych somatycznie, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Szumski G.(2006): *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych.* PWN, Warszawa
- Tokarska E., Kopala J.(2009): *Zanim będę uczniem. Program wychowania przedszkolnego.* Wydawnictwo Edukacja Polska, Warszawa
- Twardowski A.(2007): *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością.* (W): Z.Janiszevska-Nieścioruk (red.): Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Winiarski M.(2008): *Wsparcie społeczne.* (W): T.Pilch (red.): Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t.VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Wysocka E.(2003): *Komunikacja interpersonalna.* (W): T.Pilch (red.): Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t.II, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa

Wspomaganie rozwoju i proces edukacji dziecka

Wstęp

Celem pracy jest przedstawienie podstawowych informacji na temat rozwoju psychicznego jednostki w okresie dzieciństwa, rozwoju który jest procesem zmian progresywnych i regresywnych oraz opis wspomaganie rozwoju rozumianego jako dyskretna ingerencja w jego przebieg. Nauczyciele przedszkola i szkoły twierdzą, że coraz więcej dzieci wymaga pomocy, która może zapobiec utrwalaniu się trudności i pogłębianiu problemów dzieci. Warunki otoczenia – tego powszechnie dostępnego, słabo kontrolowanego przez rodziców i wychowawców – nie sprzyjają rozwojowi dziecka. Kontakt z informacjami, które nie powinny docierać do dzieci, zmniejszanie odpowiedzialnego zaangażowania w troskę o dzieci, powierzchowność działań rodzicielskich i edukacyjnych – oto czynniki, które powodują, że narastają oraz pogłębiają się problemy rozwojowe i wychowawcze.

Pomimo dużej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej nagromadzonej przez lata w nauce i praktyce – wciąż zadajemy pytanie: Jak proces rozwoju efektywnie wspomagać oraz kto powinien podjąć te działania wspomagające?

Rozwój psychiczny jako proces zmian

Rozwój psychiczny jednostki jest procesem zmian, w którym występują fazy progresywne, regresywne i fazy plateau. Zmiany są widoczne we wszystkich sferach rozwoju człowieka: poznawczej, emocjonalno-społecznej, behawioralnej oraz w sferze relacji z ludźmi. Termin „rozwój” jest coraz częściej zastępowany terminem „zmiana rozwojowa,” co ma związek z nurtem teoretycznym „life span development,” w którym akcentuje się opis, wyjaśnianie i optymalizację wewnątrzsobniczych zmian zachowania dokonujących się w ciągu całego życia człowieka oraz różnic indywidualnych w zakresie tych przemian. Oznacza to rozszerzenie przedmiotu psychologii i uwzględnianie rozwoju i regresu jako procesów współwystępujących oraz stanowiących nieodłączne aspekty każdej reorganizacji zachowania (M. Tyszkowa, 1988; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, 1996).

Rozwój psychiczny człowieka jest długotrwałym, ukierunkowanym procesem zmian, w którym można wyróżnić etapy, okresy, fazy i stadia rozwojowe. Efekty tych zmian są widoczne w funkcjonowaniu jednostki, w przystosowywaniu się do zmieniającej się rzeczywistości. Nie wszystkie zmiany obserwowane u człowieka są przejawem rozwoju jedynie te, o których najczęściej mówi się, że mają charakter trwały, nieodwracalny, stadialny oraz prowadzą do różnicowania się i integrowania struktur intrapsychicznych. Zmiany mają charakter ilościowy - rozrastający się (ich przykładem jest poszerzający się zasób słów, doświadczeń u dziecka) oraz jakościowy, gdy cechy i funkcje przekształcają się w nowe jakości (na przykład poszerzający się zakres pamięci, który umożliwia zapamiętywanie coraz większej ilości informacji).

Rozwój psychiczny jest procesem zmian, które następują pod wpływem uwarunkowań fundamentalnych i podmiotowych, którymi są: czynniki biologiczne (typ układu nerwowego, stan zmysłów), czynniki środowiskowe (otoczenie społeczne, wychowanie, nauczanie, kultura etc.), indywidualność oraz własna aktywność jednostki. Aktywność jest w znacznym stopniu uwarunkowana biologicznie i jest przejawem dynamiki procesów nerwowych (siły, ruchliwości, równowagi). Procesy pobudzania i hamowania zachodzące w układzie nerwowym jednostki wyznaczają aktywny lub bierny stosunek do bodźców - sygnałów pochodzących z otoczenia. Dzieci różnią się siłą oraz ruchliwością procesów psychicznych. W okresie wczesnego dzieciństwa często widać przewagę procesów pobudzania nad hamowaniem, co wzmacnia eksploracyjne nastawienie do świata. Proces dojrzewania systemu nerwowego oraz organizacja warunków otoczenia, w którym żyje dziecko, stopniowo prowadzi do równowagi podstawowych procesów nerwowych.

Zmiany w rozwoju to przekształcenia - przemiany obserwowane w psychice jednostki, widoczne w zachowaniu o określonym ukierunkowaniu, które nie zawsze mają charakter progresywny. Rozwój może się przekształcić w regres obejmujący niektóre funkcje poznawcze (tzw. zaburzenia parcjalne) lub może dotyczyć wszystkich funkcji składających się na inteligencję (dysfunkcje intelektualne globalne). Progres i regres to zmiany następujące w rozwoju.

Zmiany rozwojowe u dzieci są najbardziej widoczne w sferze poznawczej. Rozwijają się procesy orientacyjno-poznawcze, operacje umysłowe i reakcje psychomotoryczne. Zdolności umysłowe rozrastają się i w pierwszych latach życia, w okresie wczesnego dzieciństwa jest to wyraźnie widoczne. Wskaźnikiem sprawności umysłowej jest iloraz inteligencji. Działanie zależy także od rozwijających się procesów ustosunkowania takich jak: emocje, motywacja, mechanizmy kontroli; ich wpływ na aktywność dziecka jest udowodniony.

Zmiany dokonujące się w psychice jednostki następują dzięki mechanizmom takim jak: dojrzewanie, uczenie się i socjalizacja; następują w tempie i rytmie zróżnicowanym indywidualnie – szybko i wolno, harmonijnie i nieharmonijnie, dlatego rozwój może mieć charakter przyspieszony lub opóźniony. Większość trudności jakie wystąpią w procesie rozwoju dziecka wygaśnie bez konsekwencji, ale u niektórych dzieci objawy trudności mogą zapowiadać rozwój zaburzeń, które utrudnią proces uczenia się. Niezbędna będzie wówczas terapia i edukacja specjalna, która pozwoli rozwijać potencjał dziecka pomimo obiektywnie istniejących ograniczeń.

Wspomaganie rozwoju

Wspomaganie rozwoju psychicznego to dyskretna ingerencja w proces rozwoju w celu uzyskania pozytywnych zmian w zakresie: konstruktywnej aktywności, zdolności adaptacyjnych, samodzielności i rozwoju systemu Ja, czyli samoświadomości, samooceny i samokontroli, które mają duży wpływ na asymilację informacji, utrwalanie i poznawcze wykorzystanie. Wspomaganie to nie tylko dostarczanie wiedzy, ale rozpoznanie i rozwijanie indywidualnych cech dziecka – kształtowanie osobowości.

Wspomaganie to nie terapia; raczej ochranianie emocjonalne i wzmacnianie indywidualnego potencjału rozwojowego. Następuje to wtedy, gdy rodzice i nauczyciele rozpoznają oraz zaspokajają potrzeby dziecka – potrzeby poznawcze, ale przede wszystkim emocjonalne. Frustracja potrzeb – szczególnie więzi i bezpieczeństwa – zakłóca także proces rozwoju poznawczego.

Wymiernym efektem jakości opieki rodziców i oddziaływań edukacyjnych jest coraz lepsza adaptacja jednostki do warunków otoczenia oraz rozwój zdolności adaptacyjnych umożliwiających samodzielne życie.

Proces wspomagania dziecka, czyli pomagania w rozwoju, opiera się na podmiotowych relacjach jednostka – inni ludzie. Tak rozumiane wspomaganie odbywa się z poszanowaniem indywidualności dziecka i nie ma charakteru „modelowania według określonego, preferowanego wzorca,” jest natomiast dyskretnym kierowaniem rozwojem z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Odbywa się to poprzez organizowanie sytuacji zadaniowych, w których dziecko rozpoznaje zadanie dla siebie, podejmuje je (czasem broni się przed nim albo go nie dostrzega), działa i poprzez aktywność następują zmiany w rozwoju. Osoby dorosłe (rodzice i nauczyciele) – obserwatorzy aktywności dziecka – mogą ją ukierunkowywać i tym samym dyskretnie kierować rozwojem. Są to także bardzo ważne sytuacje pozwalające na obserwowanie: możliwości – zdolności dziecka, preferowanych form aktywności po-

znawczej, sposobów radzenia sobie, dominujących zachowań i emocji oraz stosowanych mechanizmów kontroli.

Edukacja a rozwój dziecka

Współczesna szkoła jest bardzo zorientowana na rozwijanie u dzieci kompetencji – wiedzy i umiejętności poznawczych. We współczesnej szkole wiele osiągnięto w tym zakresie. Takie zadania edukacyjne są także eksponowane w sytuacjach promocji szkoły i ocenia-
nia szkoły. Nie można jednak nie wskazać na znaczenie drugiego obszaru oddziaływania szkoły i innych instytucji opiekuńczo-wychowawczych oraz rodziny; to kształtowanie systemu wartości jednostki, który jest podstawą realizacji zadań i ról na dalszych etapach życia, jest źródłem radzenia sobie oraz satysfakcji – jakości życia człowieka.

W procesie kształcenia obserwuje się duże różnice indywidualne w funkcjonowaniu dzieci. Są dzieci w wieku szkolnym, u których stwierdza się dobrze rozwinięte procesy orientacyjno-poznawcze takie jak: uwaga, pamięć, koncentracja – a zakłócone procesy intelektualne takie jak szeregowanie, klasyfikowanie, operacje matematyczne. Są dzieci w wieku szkolnym z deficytami poznawczymi, ale przy tym uspołecznione i radzące sobie w kontaktach społecznych oraz w nauce szkolnej, a nawet kompensujące w ten sposób swoje ograniczenia. Są dzieci w wieku szkolnym, u których rozpoznaje się utrudnienia tylko w zakresie procesów emocjonalno-motywacyjnych i w zakresie mechanizmów kontroli - przy dobrze rozwiniętych procesach instrumentalnych.

Takie zróżnicowane funkcjonowanie - wynikające z przyczyn wewnętrznych (biologicznych) i zewnętrznych (środowiskowo-kulturowych), powoduje istotne konsekwencje dla procesu edukacyjnego. Jeżeli rozwój psychiczny jednostki przebiega z utrudnieniami, to proces edukacji powinien być dostosowany do stopnia niedyspozycji ucznia i powinien wykorzystywać metody oraz metodykę nauczania dostosowaną do poziomu i stanu jednostki.

Opracowując program zindywidualizowanej pracy z dzieckiem (gdy jest bardzo zdolne lub ujawnia trudności w uczeniu się), warto skorzystać z koncepcji L. S. Wygotskiego (1987; 2002), a szczególnie z pojęcia „*strefa najbliższego rozwoju*.” Autor podkreśla, że procesy i czynności psychiczne, które nie funkcjonują jeszcze samodzielnie, mogą być stymulowane poprzez planowe oddziaływania osoby dorosłej. L.S. Wygotski krytykował pomiary testowe, które określają jak jest u dziecka w zakresie badanych funkcji i jako alternatywę pokazał sens dynamicznej analizy możliwości rozwojowych dzieci. Rezygnacja z technik psychometrycznych nie jest możliwa, ponieważ warunkiem rzetelnej diagnozy jest zobiektywizowane badanie, tyle że w procedurze badania psychologicznego nie powinno stosować się

wyłącznie kryterium ilościowego a interpretując uzyskane wyniki warto ustalić, czy podczas badania dziecko zaprezentowało swoje maksymalne możliwości.

W postępowaniu opartym o strefę najbliższego rozwoju widział L.S. Wygotski kierunek, metody i formy pracy z dzieckiem, dotyczące rozwoju procesów poznawczych. Strefa najbliższego rozwoju, to różnica między tym co dziecko potrafi wykonać samo (aktualny poziom rozwoju, który ustalamy po badaniach testami inteligencji; można go uznać za przejaw dotychczasowego rozwoju), a tym co dziecko wykona przy pomocy osoby dorosłej (poziom potencjalny, wyznaczany rozwijającymi się procesami psychicznymi); jest to tak zwany obszar kompetencyjny, w ramach którego dziecko ujawnia, rejestrowaną przez obserwatora, gotowość do wychodzenia poza i ponad aktualne możliwości poznawcze (Wygotski 1987). Rozszerzoną definicję tego określenia zaproponowała E. Rzechowska (1994; 1996, s. 85): „*Strefa najbliższego rozwoju*” to obszar konstruktywnej aktywności podmiotu:

- a) inicjowanej i kontynuowanej w sytuacji mediacji społecznej (bezpośredniego lub pośredniego współdziałania),
- b) prowadzącej do nabywania lub wytwarzania w jej toku narzędzi (upośrednień, modeli, operacji, strategii) oraz informacji,
- c) w celu kształtowania określonej kompetencji.

Aktywizowanie strefy najbliższego rozwoju odbywa się w kontakcie dziecko – dorosły, który stosuje: pytania naprowadzające, wskazówki bezpośrednie lub pośrednie, kieruje myśleniem dziecka. Demonstruje strategię rozwiązania danego problemu, czasem nawet w całości. Dlatego proces uczenia się i nauczania – jak podkreśla L.S. Wygotski (1971, s. 533) – to proces rozwoju. Poznanie wzorca – specyfiki uczenia się dziecka pozwala na organizowanie warunków sprzyjających jego rozwojowi – pomimo obiektywnie istniejących ograniczeń (Wiliński 2005). W sytuacji rozwoju opóźnionego lub upośledzonego – kontakt dziecka z metodycznie przygotowanym nauczycielem, może rozwinać jego potencjał, który charakteryzuje się brakiem spontanicznej aktywności. Aby następował rozwój, aktywność ta musi być wzbudzona i ukierunkowywana.

Dzieci różnią się zdolnościami do korzystania z pomocy dorosłego, czyli inna jest u nich strefa najbliższego rozwoju. Zastosowanie tej wiedzy to wgląd w to, jak dziecko reaguje na naprowadzanie, czy dochodzi do uwewnętrznienia nowego sposobu rozwiązania, na ile jest to trwałe i czy dziecko z tak zdobytych umiejętności potrafi skorzystać w innych sytuacjach.

Badanie strefy najbliższego rozwoju to:

- a) ustalenie poziomu rozwoju dziecka w sytuacji wspierania, pomocy pochodzącej od osoby dorosłej,

- b) sprawdzenie szybkości uczenia się na określonym materiale (konkretnym i/lub abstrakcyjnym),
- c) obserwacja transferu umiejętności opanowanych w kontakcie z dorosłym, na inne sytuacje.

Powstaje tylko pytanie, czy organizując sytuacje współdziałania osoby dorosłej z dzieckiem, w celu rozwijania i poznawania strefy najbliższego rozwoju, obserwujemy działania, które są naśladownictwem czy prostym automatycznym kopiowaniem? Autor w jednej ze swoich prac podaje symptomy pozwalające odróżnić automatyzm przejawiający się w stosowaniu metody prób i błędów oraz w pomijaniu stosunków strukturalnych w procesie rozwiązywania problemu, od pożądanego naśladownictwa, które nie wymaga wielokrotnych powtórzeń, ale pokazuje dostrzeganie relacji pomiędzy elementami struktury (Wygotski 1987, s. 250–252). Kontrola sytuacji edukacyjnej przez rodziców lub nauczycieli, to proces indywidualnej opieki nad dzieckiem, czyli tak zwany *tutoring*. Wiedza z tych obserwacji jest bardzo przydatna w procesie opisywania zmian rozwojowych i planowania procesu edukacyjnego.

Przebieg i efekty procesu kształcenia wyznacza metodyka nauczania dostosowana do poziomu intelektualnego oraz zarysowujących się cech osobowości jednostki. Niektóre z cech, takie jak: niestabilność emocjonalna, egocentryzm, poczucie wyjątkowości mogą utrudniać proces edukacji. Wówczas pomimo bardzo dobrze rozwiniętych procesów instrumentalnych, jednostka nie osiąga sukcesów na miarę swoich możliwości poznawczych. Dużą rolę w procesie rozwijania potencjału dzieci odgrywają zasoby – cechy indywidualne jednostki, które pozwalają radzić sobie nawet w trudnych psychologicznie okolicznościach oraz czynniki ochronne – warunki otoczenia podmiotowego, które umożliwiają szybką interwencję regulującą sytuację dziecka i na kompensację negatywnych skutków doświadczeń. Wśród zasobów dziecka można wymienić: otwartość w relacjach interpersonalnych, gotowość do poszukiwania pomocy i umiejętność skorzystania z pomocy. Wśród czynników ochronnych zwraca się uwagę na: responsywność (wrażliwość) otoczenia na sygnały potrzeb pochodzących od dziecka i na więź z rodzicami oraz innymi osobami znaczącymi, która pozwala na organizację bezpiecznych warunków życia i rozwoju. W przypadku ograniczeń zasobów i czynników ochronnych, mogą powstać trudności adaptacyjne wyrażające się poprzez niekonstruktywne zachowania.

Wydaje się, że taki optymalny wariant w edukacji występuje wtedy, gdy inteligencji dziecka towarzyszy pasja poznawania świata. Dlatego głównym zadaniem nauczycieli w procesie edukacji jest rozpoznawanie potrzeby uczniów, zaszczepianie pasji (lub rozwijanie i podtrzymywanie pasji), oraz uwrażliwianie rodziców na specyfikę rozwoju i funkcjonowania dzie-

ka. O co zatem zadbać w procesie edukacji? Przede wszystkim o rozwój poznawczy dziecka, o twórcze nastawienie jednostki, o motywację do aktywności i systematycznej pracy oraz o rozwój cech osobowości, które umożliwią osiąganie celów na miarę możliwości jednostki.

Bibliografia

Czapiga A. red., (2006). *Psychologiczne wspomaganie rozwoju psychicznego dziecka*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe.

Czapiga A. red., (2003). *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (1996). *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Rzechowska E. (1994). Pojęcie strefy najbliższego rozwoju poznawczego. *Roczniki Filozoficzne*, T. XLII, z. 4.

Rzechowska E. (1996). Współczesne kierunki badań nad strefą najbliższego rozwoju poznawczego, w: A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, T. VIII, Lublin, Redakcja Wydawnictw KUL.

Tyszkowa M. (red.) (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Wiliński P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? w: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

Wygotski L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.

Wygotski L.S. (1987). Problem wieku i dynamika rozwoju. *Przegląd Psychologiczny*, 4.

Wygotski L.S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: Dzieciństwo i dorastanie*. Poznań: Zysk i S-ka. Redakcja naukowa: A. Brzezińska, M. Marchow.



Urząd Miejski w Wałbrzychu
Wydział Edukacji i Spraw Społecznych

Konferencja naukowa
„Strategie rozwoju edukacji przedszkolnej i
wczesnoszkolnej”

„Kształcenie i pomoc dzieciom
o specjalnych potrzebach edukacyjnych”

Alina Piątkowska

23 września 2010 r.

1. Wstęp

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (art. 1 pkt. 1, art. 1 pkt. 5) zapewnia możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami.

1.1. Edukacja dziecka niepełnosprawnego w wieku przedszkolnym.

Dzieci niepełnosprawne objęte są wychowaniem przedszkolnym w wieku od 3 do 6 lat na równi z niepełnosprawnymi rówieśnikami. W wieku 6 lat mają one prawo do rocznego przygotowania przedszkolnego. Pobyt dziecka w przedszkolu może być przedłużony do 10 roku życia (tylko, gdy posiada ono orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej kwalifikujące do kształcenia specjalnego).

1.2. Edukacja dziecka niepełnosprawnego w wieku szkolnym.

Dzieci w wieku starszym objęte są edukacją szkolną. Aby niepełnosprawne dziecko mogło podjąć edukację szkolną rodzice powinni uzyskać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego

Orzeczenie wydaje się na okres roku szkolnego lub na czas nieokreślony. Określa ono zalecaną formę kształcenia specjalnego np.: szkoła ogólnodostępna, szkoła integracyjna lub oddział integracyjny, szkoła specjalna lub oddział specjalny, albo specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy. Zespoły orzekające wydają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego dla uczniów szkół położonych na terenie działania poradni. Jeżeli powiat (właściwy ze względu na miejsce zamieszkania dziecka), nie prowadzi takiej placówki lub szkoły, starosta powiatu, za zgodą rodziców dziecka, zwraca się do innego powiatu, innej jednostki samorządu terytorialnego prowadzącą taką szkołę lub placówkę, z prośbą o przyjęcie dziecka.

Dzieciom i młodzieży, którym dysfunkcja narządu ruchu, uniemożliwia lub utrudnia uczęszczanie do szkoły lub przedszkola, z przewlekłymi chorobami i innymi dolegliwościami, stale lub okresowo powodującymi niezdolność do nauki w warunkach szkoły, organizuje się na wniosek rodziców (opiekunów prawnych) nauczanie indywidualne. Jest to forma spełniania obowiązku szkolnego możliwa do realizacji, w wyjątkowych sytuacjach, w miejscu pobytu dziecka. Orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania wydają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz w innych publicznych poradniach specjalistycznych.

Celem niniejszego wystąpienia jest ukazanie projektowanych zmian w systemie edukacji, a dotyczących kształcenia dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

2. Projektowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej rozwiązania w systemie oświaty

Projektowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej rozwiązania pozwolą na zapewnienie uczniowi wsparcia i zindywidualizowanej pomocy, w zależności od dokonanego na poziomie szkoły rozpoznania, zarówno w pokonywaniu trudności w uczeniu się jak i w rozwijaniu uzdolnień dziecka.

Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, to w szczególności uczniowie:

1. wybitnie zdolni;
2. niepełnosprawni i przewlekłe chorzy;
3. z zaburzeniami zachowania, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem;
4. pochodzący ze środowisk i obszarów zaniedbanych ekonomicznie i kulturowo;
5. z innymi trudnościami w nauce.

Im wcześniej te potrzeby zostaną rozpoznane, tym większa jest szansa na ich zaspokojenie.

Projektowane rozwiązania w systemie edukacji pozwolą na zapewnienie uczniowi wsparcia i zindywidualizowanej pomocy, w zależności od dokonanego na poziomie szkoły rozpoznania,, zarówno w pokonywaniu trudności w uczeniu się, jak i w rozwijaniu uzdolnień dziecka.

2.1. Założenia projektowanych zmian;

- 1) powołanie szkolnego zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży,
- 2) opracowywanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego;
4. wypracowanie przez zespoły nauczycieli programów wsparcia dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się;

Powyższe działania powinny być realizowane na podstawie diagnoz specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Celem diagnozy jest zgromadzenie informacji, które mogą pomóc:

1. rodzicom – w poznaniu stanu gotowości swojego dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej, tak aby mogli je wspomagać odpowiednio do potrzeb w osiąganiu tej gotowości, a w okresie przejściowym (do roku 2011) także podejmować decyzję dotyczącą rozpoczęcia edukacji szkolnej przez ich sześciolatek dziecko,

2. nauczycielowi przedszkola – przy opracowaniu indywidualnego programu wspomagania i korygowania rozwoju dziecka, który będzie realizowany w roku poprzedzającym rozpoczęcie nauki w szkole podstawowej,

6. poradni psychologiczno-pedagogicznej udzielającej specjalistycznego wsparcia.

Proponowane zmiany w prawie oświatowym zostaną osiągnięte dzięki:

- 1) nauczycielowi, który indywidualizuje pracę z uczniem oraz wspiera, we współpracy z rodzicami, jego rozwój w różnych sferach,
- 2) pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliżej dziecka/ucznia, tj. w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej,
- 3) wspieraniu zmian w systemie edukacji przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i placówki doskonalenia nauczycieli.

2.2. Szkolny zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów

W każdej szkole powstanie *szkolny zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, który przynajmniej raz w roku - przy udziale rodziców ucznia, przedstawicieli organu prowadzącego szkołę oraz przedstawicieli poradni psychologiczno-pedagogicznej opiekującej się uczniem, dokona przeglądu i oceny skuteczności świadczonej uczniowi pomocy oraz zatwierdzi zmiany w przyjętych indywidualnych programach edukacyjnych opracowanych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dla każdego takiego ucznia prowadzona będzie ***Karta Potrzeb i Świadczeń***, w której opisane zostaną:

- 1) diagnoza wynikająca z orzeczenia lub opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną oraz diagnoza medyczna,
- 2) rozpoznanie dokonane przez nauczycieli i specjalistów ze szkoły,
- 3) obszary funkcjonowania, w których dziecko/uczeń potrzebuje wsparcia, terapii, specjalnej pomocy czy dostosowanych do jego możliwości metod pracy,
- 4) potencjalne zdolności i umiejętności dziecka/ucznia, które należy rozwijać w trakcie edukacji,
- 5) zalecane świadczenia, pomagające rodzicom i władzom oświatowym w podejmowaniu decyzji dotyczącej formy spełniania obowiązku szkolnego czy obowiązku nauki, w tym propozycje form i sposobu realizowania wsparcia na kolejny okres, z określeniem czasu trwania i wymiaru godzin,
- 6) rodzaj udzielanego wsparcia i okres, w którym było udzielane,
- 7) okresowe oceny efektywności działań podejmowanych wobec ucznia.

2.3. Indywidualny programy edukacyjno-terapeutyczne dla uczniów posiadających

orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny jest dostosowywaniem działań szkoły do potrzeb psychofizycznych konkretnego dziecka, stąd przy jego konstruowaniu należy kierować się:

1. informacjami o dziecku i jego specjalnych potrzebach, które pochodzą:

- 1) z wywiadów i rozmów z rodzicami,
- 2) z orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno- pedagogiczne zawierających diagnozę pedagogiczną i psychologiczną,
- 3) od lekarzy i specjalistów i dotyczą niepełnosprawności dziecka,
- 4) z obserwacji nauczyciela dotyczących funkcjonowania ucznia w klasie, np.:
 - a) w jaki sposób się porusza – czy samodzielnie podchodzi do tablicy, czy wymaga pomocy w czasie szkolnych wycieczek, na lekcjach wychowania fizycznego, itp.,
 - b) jak się komunikuje – słownie, czy wymaga alternatywnych metod (np. piktogramy, symbole Bliss), bądź specjalistycznych metod komunikacji (np. alfabet Braille’a, język migowy),
 - c) jak pisze – czy mieści się w liniaturze, czy przepisuje, czy pisze z pamięci, itp.,
 - d) jak czyta – czy głośkuje, czyta globalnie, czyta ze zrozumieniem, jakie ma tempo czytania, itp.,
 - e) jak wyraża swoje emocje i funkcjonuje w relacjach z innymi.

2.4. Programy wsparcia uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Jednym z ważniejszych działań wspierających ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest zindywidualizowany program edukacji zawierający elementy wsparcia, przygotowany przez nauczycieli i specjalistów.

Nauczyciele będą:

- indywidualizować pracę z uczniem w czasie obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjno-wychowawczych,
- przewodzić systematyczną obserwację ucznia i rozpoznawać ryzyko specyficznych trudności w uczeniu, w szczególności w klasie I, ale koniecznie nie później niż do końca pierwszego etapu edukacyjnego,
- dostosowywać metody i formy pracy do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia na podstawie zebranych w drodze obserwacji pedagogicznych informacji o uczniu oraz wyników diagnozy ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się,
- współpracować z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz placówkami

doskonalenia nauczycieli w zakresie podnoszenia swoich kompetencji zawodowych koniecznych do efektywnego wspierania ucznia.

3. Nowe możliwości i nowe zadania

Projektowane zmiany stworzą w szkole nowe możliwości, pozwalające na osiągnięcie jak najlepszych rezultatów.

1) Nauczyciele znając poziom wiadomości, umiejętności oraz społecznego funkcjonowania dziecka wyrażą opinię, na podstawie, której możliwe będzie – wspólnie z rodzicami ucznia – podjęcie decyzji o promowaniu

ucznia klasy I lub II także w ciągu roku szkolnego lub niepromowaniu ucznia klas I-III, na poziomie szkoły, bez potrzeby uzyskania w tej sprawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej.

2) Dyrektor szkoły otrzyma możliwość podejmowania decyzji, na podstawie której uczniowie przystępują do sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego w warunkach i formie dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych.

Wsparciem dla dyrektora szkoły podejmującego taką decyzję będzie opinia zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, zaświadczenie lekarskie lub – jak dotychczas – opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

3) Ujednolicone zostaną terminy wydawania opinii o specyficznych trudnościach w uczeniu się poprzez wskazanie, że wydaje się ją nie później niż do ukończenia szkoły podstawowej, z tym, że w przypadku ucznia przystępującego do sprawdzianu nie wcześniej niż po ukończeniu klasy III i nie później niż do końca września roku szkolnego, w którym przeprowadzany jest sprawdzian. Wydana opinia ważna będzie przez cały okres edukacji szkolnej. Dzięki temu rodzice unikną wielokrotnego wnioskowania o wydanie opinii na poszczególnych etapach edukacyjnych.

Ponadto projektowane zmiany zagwarantują uczniom w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych

dostęp do informacji, doradztwa i poradnictwa edukacyjno- zawodowego, co umożliwi młodzieży przygotowanie się do wyboru dalszego kształcenia i zawodu.

- pomoc w tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno terapeutycznych oraz innych programów wspierających rozwój ucznia, udzielana przez specjalistów zatrudnionych w poradni nauczycielom przedszkoli, szkół i placówek,
- specjalistyczna, pogłębiona diagnoza uczniów – w szczególności w sytuacjach, gdy

wsparcie udzielone w przedszkolu, szkole czy placówce, nie będzie wystarczające,

Poradnie psychologiczno-pedagogiczne będą dużym wsparciem dla szkół w realizacji nowych zadań.

- nauczycielowi, który indywidualizuje pracę z uczniem oraz wspiera, we współpracy z rodzicami, jego rozwój w różnych sferach,
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej jak najbliżej dziecka, tj. w przedszkolu, szkole i placówce oświatowej,
- wspieraniu zmian w systemie edukacji przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i placówki doskonalenia nauczycieli.

W efekcie powstanie spójny model kształcenia, dostrzegający na wszystkich etapach edukacyjnych problemy szczególnie ważne dla każdego ucznia, wyodrębniający:

- edukację przedszkolną – zawierającą wczesną obserwację i ocenę dojrzałości, gotowości szkolnej dziecka,
- szkołę podstawową – jako miejsce rozpoznawania specyficznych trudności w nauce, uzdolnień, predyspozycji uczniów oraz udzielania im indywidualnego wsparcia,

szkołę gimnazjalną i ponadgimnazjalną – jako miejsca przygotowujące do wyboru ścieżki edukacyjnej i zawodowej, zapewniające dostęp do informacji, doradztwa i poradnictwa zawodowego.

4. Zakończenie

Projektowane rozwiązania wymagają optymalizacji obecnych rozwiązań organizacyjno-prawnych. Zmiany przepisów prawa oświatowego obejmą rozporządzenia w sprawie:

1. zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach
2. szczegółowych zasad działania poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym specjalistycznych
3. warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych
4. warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach

5. rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach
6. ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej
7. ramowych statutów publicznego przedszkola i publicznych szkół
8. warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych

Alina Piątkowska
Naczelnik
Wydziału Edukacji i Spraw Społecznych
UM w Wałbrzychu

**Na podstawie opracowania przygotowanego przez zespół ekspertów do spraw specjalnych
potrzeb edukacyjnych powołanych przez Ministra Edukacji Narodowej,**