



Funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



DysTRANS-Supporting Dyslexic Individual in Transition from Primary to Lower Secondary School

TŁUMACZENIE Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO

ANALIZA MIĘDZYNARODOWA

17.06.2018

Projekt jest finansowany przez Unię Europejską w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska ani Turecka Agencja Narodowa nie ponoszą odpowiedzialności za jakiegokolwiek wykorzystanie informacji zawartych w treści dokumentu

Niniejsza Międzynarodowa Analiza została przygotowana przy współpracy zespołów projektowych z 6 krajów partnerskich projektu, koordynowanego przez Centrum Doradczo-Badawcze Fatih w Turcji. Krajowe zespoły projektowe dostarczyły dane dotyczące rozumienia dysleksji, procedury oceniania ryzyka jej wystąpienia oraz ustawodawstwa dotyczącego dysleksji w swoich krajach. Wyniki Badania w każdym kraju partnerskim zostały zebrane, podsumowane oraz przeanalizowane przez każdy zespół projektowy.

Zespoły projektowe krajów partnerskich są odpowiedzialne za wszystkie informacje przedstawione w treści niniejszej Analizy



SPIS TREŚCI

WSTĘP	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1.1. ZROZUMIENIE DYSLEKSJI	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1.2. USTAWODAWSTWO KRAJOWE	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1.3. PROCEDURA OCENIANIA ORAZ DOSTĘPNE WSPARCIE	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1.4. CELE I ZNACZENIE BADANIA	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
1.5. OGRANICZENIA	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
METODA	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
2.1. BADANA GRUPA	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
2.2. BADANIE	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
2.3. PROCEDURA GROMADZENIA DANYCH	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
2.4. ANALIZA DANYCH	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
WNIOSKI	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.1. WNIOKI Z BADANIA PRZEPROWODZONEGO WŚRÓD UCZNIÓW	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.1.1. WIEK	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.1.2. POSTRZEGANIE TRUDNOŚCI SZKOLNYCH NAZ POZIOMIE GIMNAZJUM/KLAS 4-5	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.1.3. UMIEJĘTNOŚĆ UCZENIA SIĘ	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3.1.4. RODZAJ WSPARCIA.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.1.4.1. Rodzaj wsparcia w szkole	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3.1.4.2. Rodzaj wsparcia w domu.....	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3.1.5. ŻYCIE SZKOLNE (UCZUCIA I RELACJE)	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.1.6. ZAJĘCIA POZASZKOLNE.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2. WNIOŚKI Z BADANIA PRZEPROWODZONEGO WŚRÓD RODZICÓW ...	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2.1. ZMIANY W POSTAWIE WOBEC SZKOŁY	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2.2. POSTRZEGANIE SUKCESÓW DZIECKA PRZEZ RODZICÓW	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2.3. RODZAJ WSPARCIA W SZKOLE I W DOMU	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2.3.1. Wsparcie zapewnione przez szkołę	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3.2.3.2. Wsparcie zapewnione w domu	Błąd! Nie zdefiniowano zakładki.
3.2.4. WIEDZA NA TEMAT PRAW EDUKACYJNYCH DZIECKA.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2.5. WIEDZA NA TEMAT INSTYTUCJI POMAGAJĄCYM OSOBOM Z DYSLEKSJĄ	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.
3.2.6. ZAJĘCIA POZASZKOLNE.....	BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.



3.2.7. POTRZEBA SPECJALANEGO SZKOLENIA ODNOŚNIE DYSLEKSJI..... **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3. WNIOSKI Z BADANIA PRZEPROWADZONEGO WŚRÓD NAUCZYCIELI.....BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

3.3.1. DOŚWIADCZENIE PEDAGOGICZNE I SZKOLENIA DOTYCZĄCE DYSLEKSJI **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.2. ROZPOZNAWANIE DYSLEKSJI U UCZNIÓW **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.3. KOMPETENCJE ODNOŚNIE POMOCY UCZNIOM Z DYSLEKSJĄ..... **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.4. TRUDNOŚCI Z ADAPTACJĄ W GIMNAZJUM/KLASIE 4-5.....**BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.5. STRATEGIE WYKORZYSTYWANE PRZEZ NAUCZYCIELI ABY WESPRZEC UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ**BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.6. WIEDZA NA TEMAT USTAWODAWSTWA DOTYCZĄCEGO DYSLEKSJI**BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.7. KOMUNIKACJA Z RODZICAMI UCZNIÓW Z DYSLEKSJĄ **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

3.3.8. KONIECZNOŚĆ SPECJALANEGO SZKOLENIA ODNOŚNIE DYSLEKSJI.....**BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

WYNIKI..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

4.1. UWAGIBŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

4.1.1. UWAGI ODNOŚNIE ODPOWIEDZI UCZNIÓW..... **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

4.1.2. UWAGI ODNOŚNIE ODPOWIEDZI RODZICÓW **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

4.1.3. UWAGI ODNOŚNIE ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI **BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.**

4.2. WNIOSEK KOŃCOWY I WSKAZÓWKI.....BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

BIBLIOGRAFIA..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

ZAŁĄCZNIKI..... BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

ANKIETA DLA UCZNIÓWBŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

ANKIETA DLA RODZICÓWBŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.

ANKIETA DLA NAUCZYCIELI.....BŁĄD! NIE ZDEFINIOWANO ZAKŁADKI.



WSTĘP

Dysleksja to trudność w opanowaniu umiejętności czytania i pisania, która dotyka około 10% ludności. Mimo, że w procesie uczenia się osoba z dysleksją otrzymuje dużo wsparcia, nadal nie ma wystarczającej pomocy w okresie przejścia między szkołą podstawową a gimnazjum (w polskich realiach jest to przejście między edukacją wczesnoszkolną a klasą 4 i 5 szkoły podstawowej). Wsparcie jest konieczne z uwagi na zmianę struktury szkoły oraz nowych, zmieniających się wymagań wobec dziecka, zarówno odnośnie poziomu umiejętności jaki i trudności zadań.

W ramach niniejszego projektu zostanie opracowany system aby przygotować uczniów z dysleksją na przejście pomiędzy szkołami. Zostanie to osiągnięte poprzez porównanie alternatywnych praktyk w krajach partnerskich oraz opracowanie modelu dobrych praktyk, które mogą być powszechnie wdrażane. Celem niniejszego projektu jest zapewnienie wsparcia rodzicom i nauczycielom oraz osobom z dysleksją aby zapewnić uczniom łagodne przejście pomiędzy szkołami tak aby mieli możliwość rozwinięcia swoich zdolności w nowym środowisku szkolnym. Mimo, że dysleksja jest dobrze rozpoznana w krajach europejskich, wsparcie jest lepiej opracowane w niektórych krajach. Przyczyny tego zjawiska są różne, np. waga przykładana do kwestii dysleksji i dysfunkcji, szkolenie nauczycieli, upoważnienie od rodziców lub dostęp do właściwych rozwiązań. Jednak podstawową barierą ograniczającą opracowanie wsparcia jest brak przykładów dobrych praktyk oraz sprawdzonej metody wdrażania. Niniejszy projekt stwarza partnerom możliwość zajęcia się tymi kwestiami i zaproponowanie rozwiązań. Dzięki projektowi możliwe jest wdrożenie wspólnego europejskiego podejścia. Żaden kraj nie posiada samodzielnie właściwego rozwiązania ani kompetencji aby je opracować.

Niniejsze badanie przedstawia wyniki Międzynarodowej Analizy Potrzeb (przeprowadzonej w Turcji, Bułgarii, Polsce, Portugalii, Rumunii i we Włoszech) i stanowi część projektu "DysTrans: Supporting Dyslexic Individual in Transition from Primary to Lower Secondary School" (2017-1-TR01-KA201-046274) w ramach programu Erasmus+, Akcja 2: Partnerstwa strategiczne. Dzięki takiej międzynarodowej analizie, udostępnianiu i opracowywaniu wspólnych rozwiązań ze zróżnicowaniem krajowym, możliwe będzie wywarcie istotnego wpływu na ułatwienie uczniom z dysleksją przejścia między szkołami.



Partnerami projektu są:

Istanbul Milli Egitim Müdürlüğü-Turcja

Regionalny Zarząd Oświaty w Istambule (Istanbul Milli Egitim Mudurlugu) jest największą instytucją oświatową w Turcji, zaraz po tureckim Ministerstwie Oświaty, który jest odpowiedzialny za wszystkie rodzaje spraw administracyjnych w szeroko pojętej oświacie. Zarząd przykłada ogromną wagę do nauczania i wspierania uczniów w niekorzystnej sytuacji, zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Poza tym instytucja sprawnie koordynowała i rozliczyła z sukcesem zcentralizowany projekt europejski dotyczący opieki zdrowotnej dla uczniów w niekorzystnej sytuacji.

Towarzystwo Dysleksji – Bulgaria (DABG)

DABG jest instytucją pozarządową, która zapewnia profesjonalną pomoc dzieciom, nastolatkom oraz osobom dorosłym z dysleksją oraz innymi problemami w uczeniu się, ich rodzicom oraz nauczycielom w całym kraju. Działania DABG są wspierane przez licznych wolontariuszy. Dzięki współpracy z instytucjami oświatowymi, szkołami, uniwersytetami oraz pracodawcami, zarówno miejscowymi jak i o zasięgu krajowym, Stowarzyszenie nawiązało dobre kontakty z tymi instytucjami i grupami. DABG organizuje kursy stacjonarne i e-learning dla nauczycieli, rodziców i specjalistów oraz uczestniczy w projektach dotyczących dysfunkcji, finansowanych ze środków UE, które mają na celu poprawę jakości i skuteczności wsparcia udzielanego wszystkim osobom z problemami w nauce.

Asociatia CES (Stowarzyszenie SEN) - Rumunia

Stowarzyszenie SEN jest organizacją pozarządową. Istotą działalności Stowarzyszenia SEN jest praca z osobami w różnym wieku (psycholodzy, pedagodzy, nauczyciele, wychowawcy, kinoterapeuci), rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, młodzież i osoby dorosłe, nauczyciele akademicy i naukowcy, studenci (przyszli nauczyciele) oraz osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Cele stowarzyszenia i wynikające z nich działania to: nawiązanie współpracy z instytucjami państwowymi i prywatnymi z kraju i zagranicy; organizowanie szkoleń warsztatów, seminariów, konferencji, debat publicznych dla nauczycieli i rodziców oraz wydarzeń publicznych nagłaśniających problemy osób niepełnosprawnych; zdobywanie informacji o potrzebach osób o różnym stopniu niepełnosprawności lub osób w niekorzystnej sytuacji poprzez badania; udzielanie konsultacji, doradztwo/ specjalne terapie dla dzieci/młodzieży/dorosłych ze specjalnymi potrzebami



edukacyjnymi oraz ich rodzin; wspieranie edukacyjnych działań indywidualnych i grupowych dla niepełnosprawnych oraz pełnosprawnych uczniów. Stowarzyszenie ma doświadczenie w realizacji projektów UE oraz ściśle współpracuje z Uniwersytetem Oradea, w szczególności z Wydziałami Psychologii, Pedagogiki Specjalnej i Pedagogiki Ogólnej.

Fatih Rehberlik ve Arastirma Merkezi (FRAM)- Turcja

Centrum Doradczo-Badawcze Fatih (Fatih Rehberlik ve Araştırma Merkezi - FRAM) jest odpowiedzialne za nauczanie specjalne i doradztwo w nauczaniu formalnym (przedszkola, szkoły podstawowe, gimnazja oraz szkoły średnie) oraz nauczanie nieformalne (edukacja dorosłych) w okręgu Fatih w prowincji Istambuł i podlega Zarządowi Edukacji Narodowej w Istambule. FRAM przygotowuje diagnozy oraz oceny i doradztwo zawodowe dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dzieci w wieku przedszkolnym, uczniowie oraz dorośli). Centrum organizuje szkolenia i warsztaty dla pedagogów i nauczycieli edukacji specjalnej; zapewnia wsparcie oraz koordynuje usługi doradcze w szkołach oraz organizuje działania w ramach doradztwa zawodowego tak aby uczniowie mogli wybrać zawód, który odpowiada ich talentom, zainteresowaniom i potrzebom.

I Społeczna Szkoła Podstawowa im. Unii Europejskiej -Polska

I Społeczna Szkoła Podstawowa im. Unii Europejskiej jest szkołą prowadzoną przez stowarzyszenie (Zamojskie Towarzystwo Oświatowe), w której uczą się dzieci w wieku 6-14 lat (po reformie systemu oświaty z 2017r.). Szkoła mieści się w Zamościu, niedaleko wschodniej granicy Polski. Aby sprostać oczekiwaniom uczniów i nauczycieli, szkoła oferuje szereg działań edukacyjnych mających na celu rozwój kompetencji uczniów w matematyce, naukach ścisłych, literaturze, muzyce, sporcie, sztuce oraz w językach obcych, w szczególności w j. angielskim i niemieckim. Stowarzyszenie prowadzące szkołę ma doświadczenie we wdrażaniu innowacyjnych projektów, również międzynarodowych. I Społeczna Szkoła Podstawowa ma doświadczenie w koordynowaniu projektów w ramach programu Erasmus+ Akcja KA2 a zaangażowani nauczyciele umiejętnie i skutecznie pracują na gruncie międzynarodowym.

Istituto Comprensivo Laura Lanza Baronessa di Carini-Italy

Instytut Powszechny Laura Lanza jest położony w jednej z najnowszych dzielnic Carini, obszarze mniej uprzywilejowanym społecznie i ekonomicznie. Instytut składa się z 3 poziomów szkół: przedszkola, szkoły podstawowej i gimnazjum, gdzie uczęszcza łącznie



1200, w tym 70 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zatrudnia 110 nauczycieli. Program nauczania szkół jest oparty na innowacyjnych rozwiązaniach w dydaktyce i pedagogice. Gimnazjum organizuje różne profile rozwijające poszczególne przedmioty, literaturę, matematykę i języki obce. Aby pomóc uczniom w nauce, szkoła zatrudnia zespół nauczycieli, psychologów i wychowawców którzy wspierają również rodziny uczniów. Szkoła organizuje warsztaty pozalekcyjne, wzmacnia umiejętności nauczycieli poprzez szkolenia dotyczące innowacyjnych i skutecznych strategii edukacyjnych aby radzić sobie z zaburzeniami w uczeniu się, w szczególności u uczniów będących w niekorzystnej sytuacji. Ponadto szkoła ma doświadczenie w realizacji projektów unijnych.

Agrupamento de Escolas de Sines- Portugalia

Agrupamento de Escolas de Sines składa się z 4 przedszkoli i szkół podstawowych (od pierwszej do 4 klasy) oraz głównej szkoły podstawowej (gimnazjum – od 5 do 9 klasy) obejmując teren całego miasta. Jest szkołą publiczną gdzie uczy się 1330 uczniów: 216 w przedszkolach, 623 w szkołach podstawowych oraz 491 w gimnazjum. Uczniowie pochodzą z różnych osiedli mieszkaniowych, z terenów wiejskich, społecznie ubogich dzielnic, domów jednorodzinnych w lepszej lub gorszej sytuacji ekonomicznej. Społeczność szkolna jest zróżnicowana i wielokulturowa. W zespole szkół pracuje 172 nauczycieli oraz 64 pracowników nie zajmujących się dydaktyką oraz uczy się 93 uczniów (7%) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (trudności w uczeniu się, problemy językowe/komunikacyjne, poznawcze, społeczne i emocjonalne) oraz wiele dzieci z różnymi specjalnymi potrzebami. Szkoła zarządza wczesną interwencją w przypadku dzieci i rodzin z problemami od narodzin dziecka. Szkoły mają także Zespół ds. wspierania niepełnosprawności, zorganizowany zespół nauczycieli oraz Centrum ICT, które wspierają/ uzupełniają nauczanie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szkoły mają doświadczenie w przystosowywaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

1.1.ZROZUMIENIE DYSLEKSJI

Termin dysleksja jest zdefiniowany przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (IDA) w następujący sposób: „Dysleksja są to specyficzne trudności w uczeniu się, które mają podłoże neurobiologiczne. Charakteryzuje się trudnościami we właściwym i/lub płynnym rozpoznawaniu słowa oraz poprzez problemy ortograficzne i umiejętności rozszyfrowywania. Trudności te zazwyczaj wynikają z deficytu w komponencie fonologicznym języka, który jest



często niespodziewany w odniesieniu do sprawności kognitywnych i zapewnienia skutecznego nauczania na zajęciach szkolnych. Wtórne konsekwencje mogą obejmować problemy w czytaniu ze zrozumieniem oraz ograniczonym doświadczeniu czytelnictwem, co może utrudniać rozwój słownictwa oraz wiedzy kontekstowej.” (Zarząd IDA, 12 listopada 2012).

Podstawową cechą charakterystyczną tych trudności jest to, że są one „specyficzne”, co oznacza, iż wpływają na konkretne spektrum umiejętności w istotny ale wymowny sposób i nie są związane z ogólną inteligencją. Specyficznych trudności w uczeniu się nie można przypisać ani deficytowi kognitywnemu ani też czuciowemu ani również niekorzystnym uwarunkowaniom środowiskowym. Dysleksja/specyficzne trudności w uczeniu się zwykle przejawiają się po podjęciu nauki w szkole przez dzieci. Uczniowie z dysleksją mogą mieć problemy w pewnym kontekście, ale nie oznacza to, że nie są w stanie się uczyć. Różne trudności w uczeniu się w różnych krajach ukryte są pod terminem dysleksja.

Turcja

W Turcji, termin „specyficzne trudności w uczeniu się” jest używany zamiennie oraz jako ogólne pojęcie, które oznacza utrudnienie osiągnięcia dobrych wyników uczniów w szkole chociaż mają przeciętny lub ponadprzeciętny poziom inteligencji. Główne rodzaje specyficznych trudności w uczeniu się to dysleksja (brak umiejętności czytania, która sprawia, że dzieci mają trudności w rozumieniu związku między literami i dźwiękami), dysgrafia (dotyczy pisania, które prowadzi do problemów z ortografią, doбором słów, formowaniem liter, problemów z gramatyką i interpunkcją), dyskalkulia (trudności w wykonywaniu podstawowych działań matematycznych i zrozumienia pojęć matematycznych) oraz dyspraksja (utrudnienie czynności ruchowych), (Baydik, 2011; Korkmazlar, 2003).

W Turcji specyficzne trudności w uczeniu się są skategoryzowane jako upośledzenie, ale nie są objęte ustawodawstwem dotyczącym ogólnego upośledzenia i nie ma dostępnych danych na temat dysleksji w krajowych statystykach (TUIK, 2017). W związku z tym bardzo trudno jest uzyskać informacje odnośnie powszechnego występowania ani danych demograficznych odnośnie dysleksji lub osób z dysleksją.

Bulgaria



W Bułgarii, pierwsza definicja dotycząca dysleksji została przedstawiona przez Matanova (2001, str.8) i brzmi następująco: „Dysleksja jest ogólną kategorią specyficznych zaburzeń w uczeniu się, które odnoszą się do umiejętności w siedmiu poszczególnych obszarach funkcjonowania: sugestywna mowa, język ekspresji, podstawowa umiejętność czytania, czytanie ze zrozumieniem, podstawowa umiejętność pisania, rozumienie pisania, podstawowe umiejętności matematyczne oraz myślenie matematyczne.” Jak wynika z powyższej definicji, w Bułgarii tylko jeden termin – dysleksja- jest używany dla określenia szerokiego wachlarza specyficznych trudności w uczeniu się. Z drugiej strony, kiedy bada się dziecko w kierunku trudności w uczeniu się głównie używa się Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10D), medycznej klasyfikacji stworzonej przez Światową Organizację Zdrowia (WHO). Istnieje siedem stanów, które obejmuje dysleksja. Wszystkie podlegają kodowi klasyfikacyjnemu F81 – specyficzne zaburzenia umiejętności szkolnych. Są to zaburzenia, w których normalne sposoby nabywania umiejętności są zaburzone na wczesnych etapach rozwoju, zaburzenie nie jest po prostu konsekwencją braku możliwości uczenia się ani nie zostało spowodowane żadnym urazem mózgu lub chorobą. Pojęcie to obejmuje specyficzne trudności w czytaniu, specyficzne trudności w pisaniu, specyficzne trudności w nabyciu umiejętności liczenia oraz zróżnicowane zaburzenia umiejętności szkolnych.

Rumunia

Dysleksja jest zdefiniowana przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji jako zaburzenie o podłożu neurologicznym, z negatywnymi konsekwencjami odnośnie nabycia umiejętności czytania, pisania, zasad ortograficznych oraz umiejętności obliczeń matematycznych. W Rumunii specyficzne trudności w uczeniu się nie są postrzegane jako choroba lub zaburzenie, ale jako specyficzny sposób przetwarzania informacji spowodowany innym rozwojem i funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego. Jest pojmowana jako ogólne pojęcie, używane do określenia różnego rodzaju trudności w uczeniu się (czytanie, pisanie, obliczenia i myślenie matematyczne). System rumuński rozumie dysleksję po prostu jako trudności w czytaniu, więc aby odnieść się do całego spektrum powiązanych diagnoz, w badaniu będzie używany termin specyficznych trudności w uczeniu się (TSI: tulburări specifice de învățare).

Polska



W Polsce termin „ryzyko dysleksji” został wprowadzony przez Profesor Martę Bogdanowicz w wczesnych latach 90-tych XX w. Oznacza zwiększone prawdopodobieństwo, że takie trudności pojawią się później w edukacji szkolnej. Objawy ryzyka dysleksji przejawiają się głównie w umiejętnościach dotyczących języka i skutkują zaburzeniami rozwoju psychomotorycznego. Według Polskiego Towarzystwa Dysleksji, pojęcie dysleksji jako zaburzenia obejmuje specyficzne trudności w uczeniu się, które głównie wpływają na umiejętności czytania i pisania, rozumiane jako czytanie, pisanie i inne funkcje językowe. Prawdopodobnie pojawiają się już przy narodzinach i skutkują na całe życie, mając podłoże neurologiczne. Charakteryzują się trudnościami w rozpoznawaniu słowa i umiejętnościami rozszyfrowywania, które nie są związane z innymi umiejętnościami poznawczymi danej osoby. Inne cechy charakterystyczne to: opóźnienie w rozwoju mowy, słabe wypowiedzi ustne, trudności w czytaniu, niepoprawny zapis, błędy w pisowni i interpunkcji, błędy gramatyczne, słaba koordynacja ruchowa, czasami jest to związane z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania, myśleniem koncepcyjnym, zaburzeniami uwagi i koncentracji, problemami z percepcją wzrokową i zapamiętywaniem.

Włochy

We Włoszech dysleksja uznana jest za część składową szeroko pojętych trudności w uczeniu się, które dotyczą społeczeństwo włoskie (DSA) i obejmują dysleksję, dyskalkulię, dysgrafię i dysortografię. Szacuje się, że problem dotyczy około 5 procent uczniów objętych obowiązkiem szkolnym w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich. Jednakże, z danych, które posiadamy i które pochodzą z krajowego badania dotyczącego roku szkolnego 2015/2016 wynika, że takie osoby z potwierdzoną diagnozą stanowią 2.6%. Zauważa się też wzrost liczby uczniów z potwierdzoną dysleksją w gimnazjum, a w szczególności u osób w najbardziej niekorzystnej sytuacji.

Portugalia

W Portugalii, termin dysleksji przedstawiony przez Portugalskie Towarzystwo Dysleksji (Associação Portuguesa de Dislexia) wyjaśniony jest w następujący sposób: „Dysleksja jest dysfunkcją neurologiczną, która przejawia się w poziomie trudności w czytaniu u osób o przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji. Ta przewlekła trudność nie jest związana z jakością nauczania, poziomem inteligencji, możliwościami społeczno-kulturalnymi ani zmianami sensorycznymi. Ma podłoże neurobiologiczne ze zmianami w strukturze



i funkcjach neurologicznych i może mieć podłoże genetyczne.” (<http://www.dislex.co.pt/>). Dziecko/uczeń z dysleksją podejmuje wzmoczony wysiłek aby rozróżnić litery, tworzyć słowa i rozumieć ich znaczenie. Uczniowie z dysleksją nie są leniwi, mało inteligentni ani niedojrzali. Niekoniecznie mają problemy z postrzeganiem czy wadę postawy. Wymagają intensywnej opieki terapeutycznej i wsparcia w procesie nauczania i uczenia się tak aby odnieśli dobre wyniki. Pomimo, że dysleksja dotyczy nauki czytania, może mieć wpływ na inne obszary nauki oraz na rozwój emocjonalny i zachowanie.

Jeszcze do niedawna uznawano, że uczniowie z dysleksją mają trudności w uczeniu się bez wyszczególniana dysleksji i nie zawsze mogli korzystać z profesjonalnego wsparcia. Określenie „trudności w uczeniu się” obejmuje wszystkie problemy w nauce, zarówno wrodzone jak i powiązane z czynnikami zewnętrznymi, na przykład nieodpowiednia metoda nauczania. W Portugalii coraz częściej bada się dysleksję i uczniowie z dysleksją zaczynają być lepiej rozumiani i osiągają efekty, co jeszcze kilka lat temu nie miało miejsca.

1.2 USTAWODAWSTWO KRAJOWE

Turcja

Turcja zaczęła przyjmować uczniów z niepełnosprawnościami do klas z kształceniem ogólnym po przyjęciu Ustawy 573 w 1997r. W konsekwencji tej ustawy, włączanie stało się obowiązkowe. Zgodnie z Wytycznymi w sprawie Edukacji Specjalnej (SEG, 2000), w szkołach, które stosowały włączanie, każda klasa powinna mieć taką samą liczbę uczniów z niepełnosprawnością. Co więcej, tylko dwóch uczniów z takim samym rodzajem upośledzenia może być umieszczonych w tej samej klasie (MEB, 2000). Mimo, że uczniowie ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością mają indywidualne programy nauczania (IEP), brakuje pracowników oraz środków aby wspierać takich uczniów w warunkach szkolnych. Uczniowie, którzy są najczęściej przyjmowani do ogólnokształcących klas, to ci z łagodnym opóźnieniem umysłowym lub z dysleksją/specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Chociaż MEN (MEB) uznaje specyficzne trudności w uczeniu się od 1997r., opracowanie standardów i korzystanie z indywidualnych programów nauczania rozpoczęło się dopiero w 2006r. Nauczyciele otrzymują więcej wsparcia od pedagogów szkolnych oraz państwowych Centrów Badawczo- Doradczych (RAM). Jednak, wychowawcy nadal otrzymują ograniczone wsparcie i trudno jest zorganizować urozmaicone nauczanie w ich klasach. Od 2009r. wraz z wejściem w życie Programu Wsparcia Nauczania Osób ze



Specyficznymi Trudnościami w Uczeniu się, system wsparcia dla osób z dysleksją oraz ich nauczycieli poprawił się i jest lepiej zorganizowany aby odpowiadać ich potrzebom.

Bułgaria

W Bułgarii nie ma powszechnej polityki rządowej dotyczącej dysleksji ani obowiązujących aktów prawnych. Podczas gdy pewne dokumenty zostały opracowane i rozproszony, praktyka ta jest dość nowa i z uwagi na brak procedury monitorowania, wdrażanie pozostawiono indywidualnej inicjatywie pracodawców, dyrektorom szkół i administracji uniwersytetów. Podstawowym rozporządzeniem dotyczącym dysleksji jest Rozporządzenie 1 dotyczące edukacji dzieci i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mimo to, jeszcze do niedawna nie można było znaleźć samego słowa „dysleksja” w żadnym bułgarskim dokumencie prawnym.

We wrześniu 2015 parlament ratyfikował zmiany w Rozporządzeniu nr 1 dotyczącym edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i chorobami przewlekłymi. Pośród specjalnych potrzeb edukacyjnych po raz pierwszy umieszczono dysleksję, dysgrafię i dyskalkulię.

Udzielanie wsparcia dzieciom i dorosłym z dysleksją w Bułgarii oraz nauczycielom zajmującym się dziećmi z dysleksją obecnie ogranicza się do pomocy od organizacji pozarządowych, prywatnych specjalistów i uniwersyteckich grup akademickich. Z uwagi na to, że zmiany w ustawodawstwie są stosunkowo nowe, obecna sytuacja nadal może być określona jako dość chaotyczna.

Rumunia

W Rumunii specyficzne trudności w uczeniu się były w centrum uwagi specjalistów terapii językowej do lat 90-tych XX wieku. Wraz z pojawieniem się tendencji do włączania, troska o dzieci z trudnościami w uczeniu się wzmocniła się i urozmaiciła. Pojawiły się specjalistyczne opracowania (takie jak Davida Roşan, 2017 Vrăşmas, 2001, 2007; Ungureanu 1998, zalecenia RENINCO z 1999r.) oraz działania ukierunkowane na wsparcie nauczycieli od 2000r.

Po raz pierwszy dostrzeżono grupę dzieci z dysleksją, dysgrafią i dyskalkulią w treści Ustawy 6/2016 będącej uzupełnieniem Ustawy o Edukacji nr 1/2011 dotyczącej nauczania osób z upośledzeniem w uczeniu się. Bardziej szczegółowe Rozporządzenie nr 3124/2017 dotyczące zatwierdzenia metodologii udzielania wsparcia uczniom z upośledzeniem



w uczeniu się reguluje procedurę właściwego oceniania dysleksji, dysgrafii i dyskalkulii oraz rodzaj interwencji w celu zapewnienia im zindywidualizowanego nauczania.

Polska

W Polsce kwestie dotyczące dysleksji regulują rozporządzenia Ministra Edukacji (2007r.) dotyczące oceniania i udzielania promocji uczniom oraz program rządowy „Wyrównywanie Szans Edukacyjnych Dzieci i Młodzieży” (2008r.). Zgodnie z polskim ustawodawstwem, dysleksja jest zaburzeniem diagnozowanym najwcześniej po trzeciej klasie szkoły podstawowej.

Badania pokazują, że około 10%-15% mieszkańców Polski cierpi na zespół dysleksji. Zgodnie z prawem oświatowym 9%-10% uczniów piszących egzamin po szkole podstawowej ma specjalne dostosowania z uwagi na ich problemy dyslektyczne. Są to następujące dostosowania: wydłużony czas pracy z arkuszem, korzystanie z komputera, pomoc nauczyciela w zapisywaniu odpowiedzi, odczytywanie pytań na głos przez nauczyciela, specjalne szczegółowe kryteria oceny ortografii/pisowni w języku polskim i językach obcych nowożytnych.

Włochy

We Włoszech Ministerstwo Edukacji dba o prawa osób z dysleksją na mocy Ustawy 170 przyjętej w 2010r. Ustawa 170 zabezpiecza prawo do nauki dzieciom z dysleksją i daje szkole możliwość zastanowienia się nad metodami, które motywują wszystkich uczniów, tworząc przestrzeń dla ich prawdziwego potencjału w zależności od ich cech szczególnych.

Ministerstwo Edukacji we Włoszech wprowadziło obowiązek zatrudnienia w każdej klasie szkoły, gdzie mamy do czynienia z zespołem dysleksji, pomocniczego nauczyciela aby pomagał zespołowi wychowawczemu jak radzić sobie i pomagać uczniom z trudnościami w uczeniu się, w sytuacji gdy podejrzewa się zespół dysleksji. Ponadto, ostatnio zorganizowano także akcje wspierania rodzin, w których występuje dysleksja, np. obniżenie podatku przy zakupie niezbędnych pomocy dydaktycznych.

Portugalia

W Portugalii, większość szkół prowadzi klasy specjalnego wsparcia dla dzieci z dysleksją, chociaż często trudno jest zidentyfikować zaburzenie. Aby móc skorzystać z specjalnej interwencji w szkole uczeń musi być zintegrowany w Edukacji Specjalnej, na mocy ustawy



DL n° 3/2008 z 7 stycznia 2008. Ustawa ta odpowiada na specjalne potrzeby w edukacji. Jeszcze do niedawna uczniowie z dysleksją nie zawsze mogli korzystać z wyspecjalizowanego wsparcia.

Podczas analizy dużych grup osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odkryto, że trudności w uczeniu się występują coraz częściej (48%). Pomimo tych danych, najnowsze ustawodawstwo dotyczące specjalistycznego wsparcia dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szczególności artykuł 4 Rozporządzenia 3/2008 z 7 stycznia, obejmuje tylko niewielką grupę osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Obecnie zaszły pewne zmiany i po wydaniu opinii, że istnieją stałe zamiany w funkcjonowaniu i jeżeli uczniowie przejawiają istotne ograniczenia odnośnie ich udziału i aktywności na zajęciach, są zakwalifikowani do docelowej grupy osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Dec. Lei No. 3/2008 z 7 stycznia).

1.3 PROCEDURA OCENIANIA I DOSTĘPNE WSPARCIE

Turcja

W Turcji oficjalna diagnozowanie dysleksji lub specyficznych trudności w uczeniu się może być przeprowadzane jedynie przez psychiatrów dziecięcych. Inni specjaliści, np. centra doradczo-badawcze, prywatne centra konsultacyjne, pedagodzy szkolni, psychologowie oraz eksperci pedagogiki specjalnej mogą jedynie pracować z uczniami, kierować ich do właściwych instytucji lub przygotowywać zindywidualizowane programy nauczania, itd., ale nie mogą kwalifikować żadnych uczniów.

Każda instytucja diagnostyczna ma inne narzędzia ale zwykle stosuje się testy na inteligencję (WISC-R IV). Inne narzędzia to testy z czytania i pisanie, testy na świadomość fonologiczną, testy sprawdzające pamięć i uwagę oraz wywiady.

Po zdiagnozowaniu przez psychiatrę dziecięcego lub komisję zdrowotną, dzieci w wieku przedszkolnym, uczniowie szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich mogą być włączeni lub zintegrowani w swoich klasach zgodnie z oficjalnymi procedurami prowadzonymi przez centra doradcze i badawcze we współpracy z dyrekcją szkoły i rodzicami. Jest to pierwszy krok dla uczniów z dysleksją aby mogli uzyskać prawa takie jak zindywidualizowane programy nauczania, dodatkowy/przedłużony czas, a jeśli jest to konieczne pomoc asystenta podczas egzaminów centralnych, zajęcia wyrównawcze, itp. Aby skorzystać z finansowanych przez ministerstwo programów wsparcia nauki, uczniowie



powinni posiadać zaświadczenie wystawione przez szpital lub klinikę państwową. Kolejnym krokiem do uzyskania prawa do jednorocznego programu wsparcia nauki finansowanego przez państwo, uczniowie powinni złożyć podanie do centrum doradczo-badawczego w miejscu zamieszkania. Po dokonaniu kompleksowej oceny wszystkich obszarów rozwoju i ocenie umiejętności teoretycznych, tworzona jest analiza edukacyjna i przygotowuje się cele rocznego planu. Kiedy uczeń spełni wszystkie wymagania, ministerstwo finansuje wsparcie edukacyjne realizowane przez specjalne centra rehabilitacji. Jak widać istnieją procedury oceny i wsparcia. Program wsparcia edukacyjnego dla osób ze szczególnymi trudnościami w uczeniu się ma 3 moduły i 750 godzin zajęć szkolnych (przygotowanie do nauki, czytania, pisanie oraz matematyki). Taki program wsparcia może być przyznany dwukrotnie każdemu uczniowi jeśli jest to konieczne, pod warunkiem, że co roku spełnione są wymagane kryteria.

Bułgaria

Teoretycznie w Bułgarii na początku roku szkolnego w szkole podstawowej przeprowadzane są przez logopedów badania przesiewowe. Podczas takiego badania, oceniający specjalista również zbiera dane od wychowawców dotyczące problemów związanych z czytaniem/pisaniem/matematyką. Ocena może być przeprowadzana w specjalistycznych centrach medycznych przez psychiatrów dziecięcych, psychiatrów klinicznych we współpracy z logopedami i neurologami, jeśli zajdzie taka potrzeba. Ocena może być także zainicjowana przez rodziców w następstwie badania przesiewowego lub indywidualnie w państwowych centrach logopedycznych, gdzie dzieci są oceniane przez logopedów, psychologów i neurologów. Ocena składa się z oceny neuropsychologicznej i poznawczej wypowiedzi pisemnej i ustnej. Stosowane są znormalizowane procedury diagnostyczne oraz ankiety do oceny koordynacji, pamięci krótko i długotrwałej, rozumienia tekstu, itp.

W Bułgarii nie ma znormalizowanego zestawu testów na dysleksję, który może być stosowany przez wszystkich specjalistów. Jeśli chodzi o testy poznawcze, stosuje się różne testy na inteligencję, np. Wechslera, Ravena, itp. Wszyscy specjaliści korzystają z różnych testów aby sprawdzić pamięć wzrokową i słuchową, pamięć roboczą, uwagę, itp. W przypadku umiejętności czytania, pisanie i kompetencji matematycznych, nie stosuje się konkretnych testów. Pozostawia się to ocenie specjalistów aby zdecydowali do jakiego stopnia umiejętność czytania i pisanie oraz kompetencje matematyczne odpowiadają wiekowi danej osoby.



Obecnie w Bułgarii wsparcie udzielane dzieciom i dorosłym z dysleksją, jak i nauczycielom zajmującym się dziećmi z dysleksją ogranicza się do pomocy od organizacji pozarządowych, prywatnych specjalistów i uniwersyteckich grup akademickich. Mimo, że były liczne próby wprowadzenia regulacji prawnych (tj. dotyczących usług prywatnych świadczonych na rzecz dzieci z dysleksją), obecna sytuacja może być określona jako dość chaotyczna.

Rumunia

Aby wykryć zaburzenia w uczeniu się na wczesnym etapie, wychowawca dokonuje oceny psychologicznej i pedagogicznej w oparciu o narzędzia dydaktyczne, która obejmuje jedynie uczniów, którzy mają trudności w uczeniu się i wykazują opóźnienie w przyswajaniu umiejętności szkolnych. Następnie nauczyciel zawiadamia rodzica/opiekuna, psychologa, nauczyciela pomocniczego, logopedę lub pedagoga o problemach związanych z nabywaniem kompetencji szkolnych ucznia i jeśli jest to konieczne, zaleca kompleksową ocenę. Ocena psychologiczna i pedagogiczna jest obowiązkowa.

Następnym krokiem w rozpoznaniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest wykonanie kompleksowej oceny przy wykorzystaniu różnych metod i narzędzi psychometrycznych: testy, próbki, ankiety, skale, itp., które są znormalizowane i zgodne z obowiązującym ustawodawstwem. Procedura kompleksowej oceny uczniów obejmuje ocenę psychologiczną, logopedyczną i medyczną (badanie psychiatryczne i neurologiczne, badanie okulistyczne, badanie otorynolaryngologiczne).

Kompleksowa ocena jest przeprowadzana przez specjalistów: psychologów/nauczycieli, pedagogów szkolnych, logopedów, lekarzy, itp., uprawnionych do przeprowadzenia diagnozy, która jest przeprowadzana zgodnie z treścią *wytocznych diagnostycznych ICD-10* oraz *DSM-5*. Ocena określa rodzaj specyficznej trudności w uczeniu się oraz jej poziom: łagodny, umiarkowany, poważny i jest związana z rozmiarem trudności oraz koniecznym wsparciem, chęcią współpracy w przypadku interwencji. (David Rosan, 2017). Podstawowa interwencja może być przeprowadzona przez psychologa klinicznego podczas co najmniej 5 sesji a później jeśli potrzebna jest interwencja logopedyczna w celu zapobiegania oraz rehabilitacji, może być przeprowadzona przez psychologa edukacji specjalnej.

Bezpłatna pomoc dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest udzielana przez Regionalne Centrum Pomocy Naukowej i Wsparcia Edukacyjnego (CJRAE: Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională), które jest instytucją istniejącą od 2003r. i podlega



Regionalnemu Inspektoratowi Oświaty (ISJ: Inspectoratul Școlar Județean). CJRAE wysyła do szkoły logopedów i pedagogów szkolnych. Tacy logopedzi są akredytowani przez Ministerstwo Edukacji i nie potrzebują akredytacji COPSI. Muszą mieć jedynie ukończone studia z zakresu psychologii lub pedagogiki specjalnej. Na mocy rozporządzenia 3124/2017 ich działalność jest bardziej uzasadniona ponieważ dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, ale sprawne intelektualnie, otrzymują specjalne zaświadczenia. Ograniczeniem tego rozporządzenia jest to, że specjalna pomoc jest udzielana tylko dzieciom ze szkół podstawowych.

Działają również różne organizacje pozarządowe oraz profesjonalne stowarzyszenia, które mogą pracować z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz innymi zaburzeniami, zwykle w ramach różnych projektów, czasem bez kosztowo. Nie mogą jednak oficjalnie nazywać swojej działalności terapią, tylko rehabilitacją.

Polska

W Polsce instytucją odpowiedzialną za diagnozowanie dysleksji są poradnie pedagogiczno-psychologiczne. Uczniowie z podejrzeniem dysleksji są tam diagnozowani przez odpowiednich specjalistów, głównie psychologów za pomocą Skali Ryzyka Dysleksji. Zgodnie z polskim ustawodawstwem, dysleksja jest zaburzeniem diagnozowanym najwcześniej po trzeciej klasie szkoły podstawowej. Na prośbę rodziców dziecka, którzy zaobserwowali pewne dysfunkcje w umiejętnościach swoich dzieci, specjalista z poradni rozpoczyna diagnozę korzystając ze specjalnie opracowanych testów na inteligencję, kompetencje, percepcję i pamięć aby określić rodzaj zaburzenia. Ocena obejmuje: diagnozę psychologiczną – zachowanie, emocje, odczucia; diagnozę logopedyczną – fonologiczną, leksykalną, składniową, semantyczną; ocenę neurologiczną i badanie okulistyczne.

Po stwierdzeniu zaburzeń dysleksyjnych specjalista przygotowuje opinię – dokument dla rodziców i szkoły. Ten oficjalny dokument zawiera instrukcje i zalecenia dotyczące dalszej pracy w szkole i w domu. Specjalista współpracujący ze szkołą organizuje spotkanie z całym zespołem nauczycielskim aby omówić metody pracy z takim dzieckiem. Popularne metody stosowane przy leczeniu dysleksji w Polsce obejmują klasyczne metody wykorzystywane w nauczaniu naprawczym i integracji sensorycznej.

Polski model pomocy w szkole jest następujący: specjalista pracuje na zajęciach wyrównawczych w szkole; indywidualne zajęcia w poradniach pedagogiczno-



psychologicznych; zajęcia terapeutyczne/wspierające organizowane przez szkołę; zindywidualizowane podejście podczas zajęć w szkole i współpraca z rodzicami.

Włochy

We Włoszech diagnozowanie dysleksji i dysgrafii jest możliwe pod koniec drugiej klasy szkoły podstawowej a w przypadku dyskalkulii należy poczekać do końca klasy trzeciej.

Rodzice wsparci oceną szkoły mogą wnioskować o diagnozę w Miejskowym Centrum Opieki Zdrowotnej. Zaświadczenie musi być podpisane przez osobę zajmującą się danym przypadkiem/odpowiedzialną za przebieg diagnozy (neuropsychiatra dziecięcy lub psycholog) oraz muszą być wymienione nazwiska profesjonalistów działających w zespole przygotowującym diagnozę oraz, że razem z wnioskodawcą ponoszą odpowiedzialność za ocenę. Oznacza to, że zespół wraz z wychowawcami zapewnia zindywidualizowany program nauczania w szkole uczniów z dysleksją, w którym przedstawia się profil funkcjonowania ucznia i wszystkie wymagane strategie i narzędzia naprawcze oraz różne strategie ewaluacyjne.

Ministerstwo Edukacji wymaga aby w każdej klasie gdzie występują specyficzne trudności w uczeniu się był zatrudniony nauczyciel pomocniczy, aby wspierać zespoły wychowawcze, które pomagają uczniom z trudnościami w uczeniu się z podejrzeniem dysleksji. Ponadto, ostatnio zorganizowano także akcje wspierania rodzin, w których występuje dysleksja poprzez obniżenie podatku przy zakupie niezbędnych pomocy dydaktycznych.

Co więcej we Włoszech powszechne są stowarzyszenia wspierające pomoc i szkolenia dla uczniów, rodziców, nauczycieli i specjalistów pracujących z osobami dotkniętymi dysleksją. Jednym z działań prowadzonych przez stowarzyszenie (Włoskie Towarzystwo Dysleksji) jest pomoc uczniom w nabyciu narzędzi wyrównawczych. Dzięki współpracy z prywatnymi sponsorami powstał program Cyfrowe Książki, dający szansę uczniom z dysleksją nabycia interaktywnych podręczników cyfrowych z nagraniami aby mogli radzić sobie z problemami z czytaniem przy odrabianiu pracy domowej oraz w szkole.

Portugalia

W Portugalii formalna diagnoza może być przeprowadzona dopiero po dwóch latach nauki w danej szkole przez logopedę, psychologów i lekarzy. Jednak w przypadku czynników sugerujących, że może wystąpić dysleksja, dziecko powinno być monitorowane (nawet bez diagnozy) aby zapobiec pogłębieniu się trudności. Ocena specjalnych potrzeb musi być



poparta formalną diagnozą. Aby móc skorzystać z specjalnej interwencji w szkole uczeń musi być zintegrowany w Edukacji Specjalnej, na mocy ustawy DL n° 3/2008 z 7 stycznia 2008. Szkoła za pośrednictwem nauczyciela edukacji specjalnej i psychologa szkolnego, musi przeprowadzić wewnętrzną diagnozę ucznia tak aby można było wystawić zaświadczenie i aby można było objąć dany przypadek odpowiednimi przepisami. Ocena ucznia jest dokonywana zgodnie z Międzynarodową klasyfikacją funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia (ICF) celem weryfikacji profilu funkcjonowania w zakresie struktury i funkcjonowania organizmu, aktywności, uczestnictwa i czynników środowiskowych.

W Portugalii w większości szkół działają specjalne oddziały wsparcia dla dzieci z dysleksją, chociaż czasem jest trudno określić rodzaj zaburzenia. Są szkoły, w których są już wdrażane projekty, gdzie beneficjentami są dzieci zagrożone ryzykiem przyszłych trudności w czytaniu i pisaniu i dzięki takim projektom uczniowie otrzymują wsparcie w przypadku trudności społeczno-edukacyjnych lub trudności w uczeniu się.

1.4. CELE I ZNACZENIE BADANIA

Dysleksja, która jest zwykle zdiagnozowana u uczniów w wieku szkolnym i przejawia się jako specyficzna trudność w uczeniu się, wpływa na sukcesy uczniów w obszarach teoretycznych takich jak czytanie, pisanie i matematyka. Późno wykryta dysleksja u uczniów oraz niewystarczające zaspokojenie ich potrzeb na różnych poziomach nauczania może prowadzić do niepowodzenia w szkole, niskiej samooceny, fobii szkolnej, depresji oraz pozbawienia uczniów możliwości nawiązania odpowiednich relacji z rówieśnikami. Dlatego problemy, które dotyczą uczniów z późno zdiagnozowaną dysleksją i którzy nie są odpowiednio wspierani, mogą powodować, że uczniowie nie kończą szkoły.

Głównym celem niniejszego badania jest przedstawienie wszechstronnego zestawienia podstawowych trudności i potrzeb uczniów z dysleksją na podstawie opinii nauczycieli, rodziców oraz uczniów z dysleksją, którzy przechodzą ze szkoły podstawowej do gimnazjum lub z edukacji wczesnoszkolnej do klasy czwartej szkoły podstawowej; pomocy jaką otrzymują w szkole od nauczycieli, specjalistów i rówieśników oraz w domu od rodziców i pozostałych członków rodziny. Badanie ma również na celu ustalenie co należy zrobić aby zapewnić uczniom dobre przygotowanie do przejścia z jednego etapu szkoły do następnego. Aby dokonać analizy potrzeb w trakcie badania przygotowano ankiety, w których postawiono następujące pytania:



1. Z jakimi problemami borykają się uczniowie w obszarze nauki teoretycznej i jak te problemy zmieniają się po przejściu ze szkoły podstawowej do gimnazjum lub z edukacji wczesnoszkolnej do klasy czwartej szkoły podstawowej?
2. Jakie są relacje między uczniami z dysleksją a rówieśnikami i nauczycielami? Jaki wpływ ma przejście do następnej szkoły na relacje społeczne?
3. Jaki rodzaj wsparcia otrzymują uczniowie z dysleksją w szkole i w domu w zakresie przystosowania do nauki w szkole i osiągnięć naukowych?
4. Czy nauczyciele i rodzice potrzebują specjalnego szkolenia aby wesprzeć proces przejścia i integracji uczniów z dysleksją?

Aby zapewnić skuteczne wsparcie uczniom z dysleksją, ich rodzicom i nauczycielom w procesie przejścia do następnego etapu szkoły, istotne jest precyzyjne przedstawienie jakie trudnościami i potrzeby pojawiają się w powyższej sytuacji. Niniejsze badanie, którego cele zostały przedstawione powyżej, przedstawia trudności i podstawowe potrzeby uczniów w procesie przejścia ze jednego etapu szkoły do następnego w oparciu o opinie zebrane od nauczycieli, uczniów z dysleksją i ich rodziców. Otrzymane wyniki będą stanowiły podstawę Pakietu Wsparcia który zostanie opracowany na późniejszym etapie realizacji projektu.

1.5. OGRANICZENIA

Ograniczenia dla niniejszego badania są następujące:

1. Niniejsze badanie ogranicza się do wyników ankiet analizy potrzeb uczniów z dysleksją, rodziców i nauczycieli przeprowadzonych tylko w 6 krajach partnerskich.
2. Grupa uczestników badania ograniczała się jedynie do uczniów klas niższych gimnazjum lub klas 4-5 szkoły podstawowej, którzy mają trudności w uczeniu się, które są lub mogą być spowodowane dysleksją (formalnie zdiagnozowaną lub nie) oraz do ich rodziców i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, szkoły podstawowej lub gimnazjum, którzy mieli lub teraz mają takich uczniów.

METODA

2.1 BADANA GRUPA

W badaniu uczestniczyło łącznie 285 osób (Tabela 1); w tym 68 uczniów z dysleksją z gimnazjum/szkoły podstawowej (38 spośród nich jest formalnie zdiagnozowanych, 30 nie,



ale przejawiają objawy dysleksji/specyficznych trudności w uczeniu się), 81 rodziców uczniów z dysleksją oraz 136 nauczycieli.

Średnia wieku uczniów biorących udział w badaniu to 11.23. Z łącznej liczby 68 uczniów, 20 jest z Turcji, 14 z Bułgarii, 10 z Włoch, 6 z Polski, 12 z Portugalii i 6 z Rumunii. Ponadto, rozmieszczenie rodziców i nauczycieli biorących udział w badaniu pod względem kraju przedstawia się następująco: 20 rodziców i 20 nauczycieli z Turcji, 16 rodziców i 30 nauczycieli z Bułgarii, 10 rodziców i 15 nauczycieli z Włoch, 12 rodziców i 20 nauczycieli z Polski, 12 rodziców i 31 nauczycieli z Portugalii oraz 11 rodziców i 20 nauczycieli z Rumunii.

Partnerzy	Uczniowie z dysleksją		Rodzice uczniów z dysleksją	Nauczyciele
	Formalnie zdiagnozowani	Niezdiagnozowani		
Turcja	20	0	20	20
Bułgaria	0	14	16	30
Włochy	5	5	10	15
Polska	5	1	12	20
Portugalia	8	4	12	31
Rumunia	0	6	11	20
Razem		68	81	136

Tabela 1. Uczestnicy Badania

2.2. BADANIE

Przeprowadzono ankiety analizy potrzeb wśród uczniów (Załącznik 1), rodziców (Załącznik 2) oraz nauczycieli (Załącznik 3) aby określić potrzeby uczniów z dysleksją, którzy są na



etapie przechodzenia ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 szkoły podstawowej. Na etapie przygotowania do przeprowadzenia ankiety, zapoznano się najpierw z właściwą literaturą fachową a następnie ustalono pulę pytań/zagadnień w celu określenia potrzeb uczniów. Następnie przygotowano projekt ankiety w oparciu o pulę pytań/zagadnień i formularz ten został wysłany do zespołów projektowych partnerów projektu i otrzymano ich opinię. Ankiety analizy potrzeb zostały zmodyfikowane zgodnie z opiniami partnerów i zostały wykorzystane jako narzędzia do zgromadzenia danych w procesie badawczym.

W ankietach analizy potrzeb – w podsumowaniu są pytania dotyczące trudności, na które napotykają uczniowie w zakresie nauki i stosunków społecznych, rodzaju wsparcia, jaki otrzymują w szkole oraz od rodziny w domu, potrzeby edukacyjne nauczycieli i rodziców oraz sugestie, które mogą ułatwić proces przejścia. W ankiecie zadano również uczestnikom dodatkowe pytania i dzięki temu otrzymano ważne wnioski.

2.3 PROCEDURA GROMADZENIA DANYCH

Aby zgromadzić dane dotyczące niniejszego badania, skontaktowano się z kierownictwem szkoły, nauczycielami pracującymi z uczniami z dysleksją oraz ich rodzicami. Poinformowano ich o celach niniejszego badania, przesłano im ankiety analizy potrzeb i uzyskano niezbędne zgody. Następnie we współpracy z kierownictwem szkoły, nauczycielami i rodzicami, uczniowie z dysleksją, którzy zgodzili się brać udział w badaniu, ich rodzice i nauczyciele otrzymali ankiety do wypełnienia.

Wywiady z uczniami z dysleksją i/lub przejawiającymi objawy dysleksji zostały uzupełnione przez bezpośrednie rozmowy ze specjalistą. Ponadto, nauczyciele i rodzice (głównie na podstawie indywidualnych rozmów) zostali poproszeni o odpowiedzi na ankiety i przesłali wypełniony dokument zespołowi projektowemu.

2.4 ANALIZA DANYCH

Ankiety zebrane od wszystkich trzech grup docelowych zostały najpierw wprowadzone do komputera. Podczas analizy danych otrzymanych od uczniów z dysleksją, rodziców i nauczycieli stosowano metody ilościowe (analiza częstości oraz technika wyniku uśrednionego) przy pytaniach wielokrotnego wyboru (przedstawione w liczbach/wykresach) oraz metody jakościowe (analiza treści) na podstawie dodatkowych informacji udzielonych w pytaniach otwartych zebranych od uczestników oraz z obserwacji w czasie trwania badania.

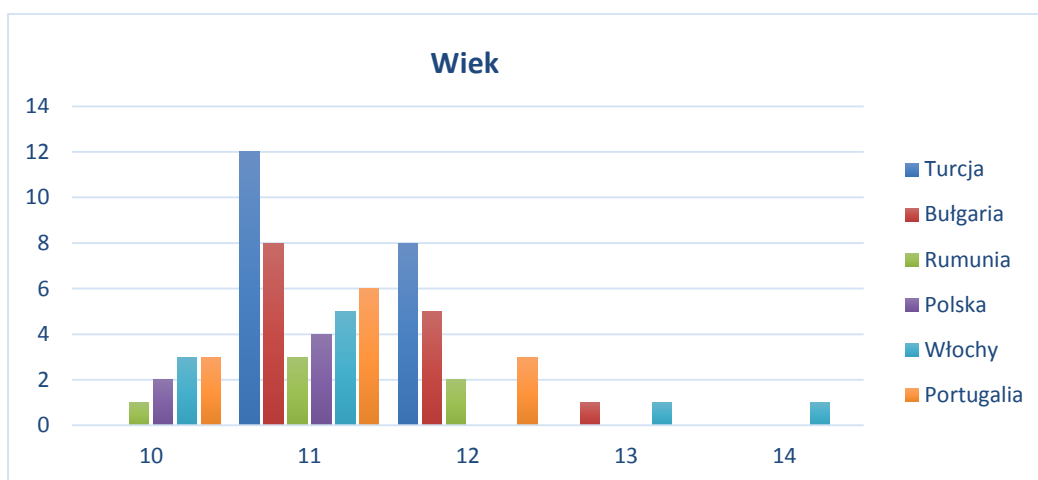


WNIOSKI

W tej części przedstawione są wyniki przeanalizowanych ankiet, w których wzięło udział 68 uczniów z dysleksją, 81 rodziców dzieci z dysleksją oraz 136 nauczycieli pracujących z uczniami z dysleksją.

3.1. WNIOSKI Z BADANIA PRZEPROWADZONEGO WŚRÓD UCZNIÓW

3.1.1. Wiek

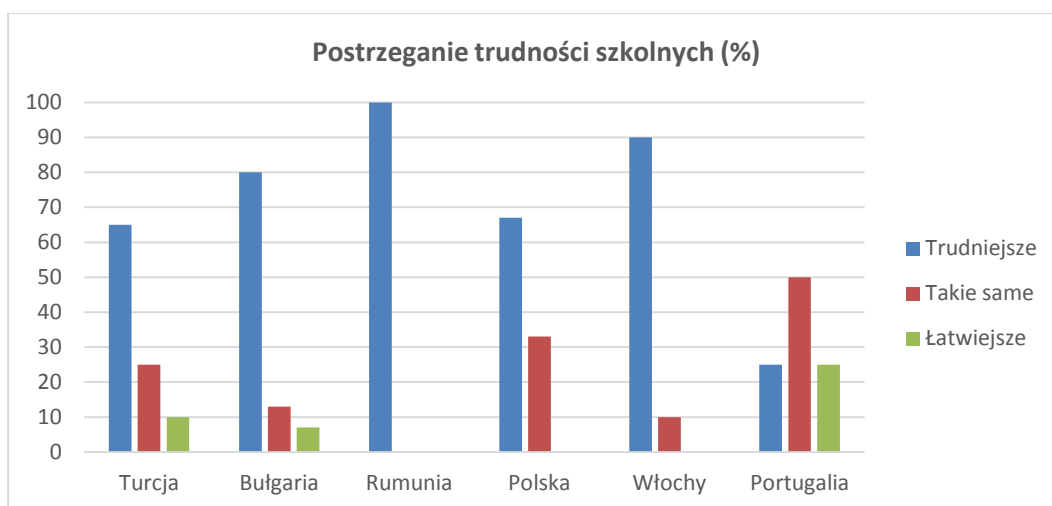


Wykres 1

Wykres 1 pokazuje, że wiek uczestników badania waha się pomiędzy 10 a 14 rokiem życia oraz, że najwięcej jest uczestników pomiędzy 11 a 12 rokiem życia. Średnia wieku uczniów wyniosła 11.23. Ponadto z wykresu wynika, że partnerzy projektu pracują głównie z uczniami 11-letnimi częściej niż z innymi grupami wiekowymi.

3.1.2. Postrzeganie trudności szkolnych w gimnazjum/klasach 4-5





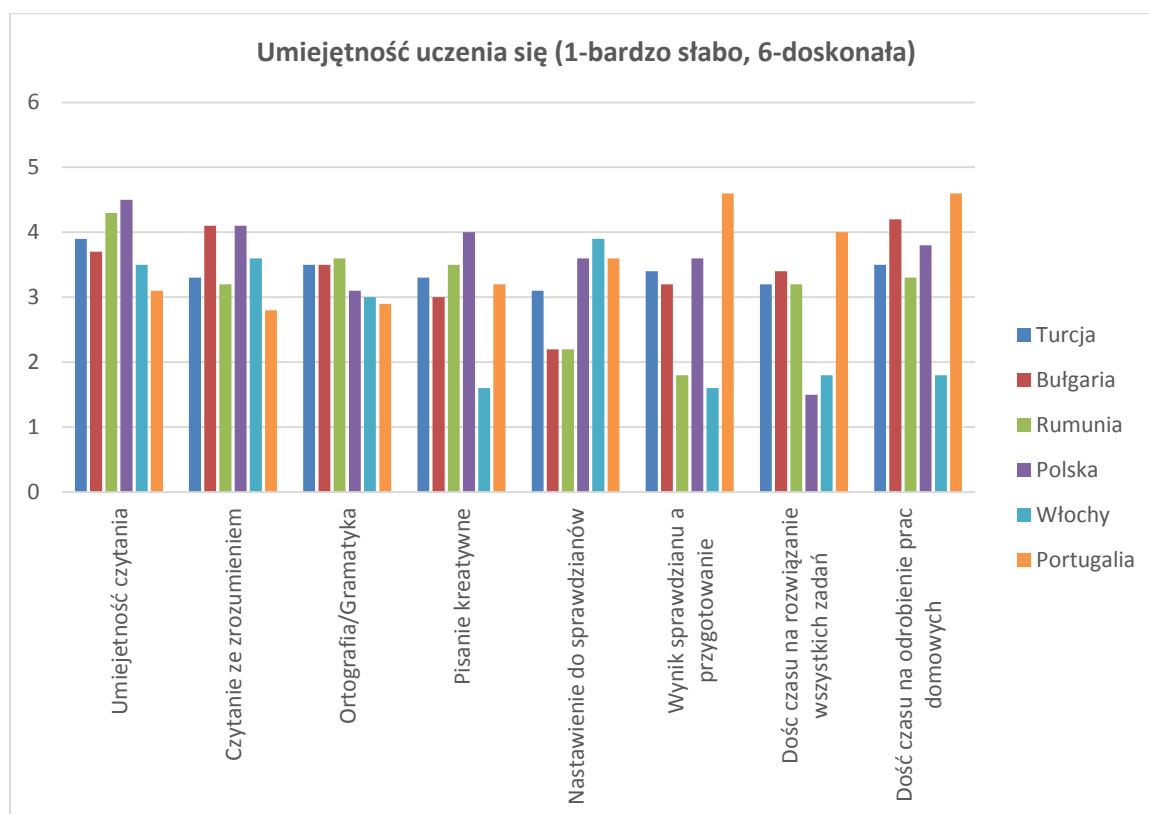
Wykres 2

Na podstawie oceny uczniów z dysleksją, w ogólnym ujęciu, gimnazjum/klasy 4-5 szkoły podstawowej są postrzegane jako trudniejsze od szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej. Jednak zdaniem większości uczniów z Portugalii, którzy uczestniczyli w badaniu, poziom trudności pomiędzy szkołą podstawową a gimnazjum był taki sam.

Zgodnie z wypowiedziami uczniów z dysleksją, dla których gimnazjum/klasy 4-5 są trudniejsze, uczniowie z dysleksją uczestniczący w badaniu we wszystkich krajach partnerskich na ogół stwierdzali, że trudności wynikają z większej ilości przedmiotów oraz większej liczby nauczycieli, trudniejszej treści przedmiotów szkolnych oraz wprowadzenia innego nauczyciela do każdego przedmiotu gdzie każdy nauczyciel ma inną strategię nauczania. Niektórzy uczniowie z dysleksją twierdzili, że mają trudności zwłaszcza z matematyką (Turcja, Rumunia, Polska) oraz językami obcymi (Polska).

3.1.2. Umiejętność Uczenia się





Wykres 3

Kiedy spojrzeć na to, jak uczniowie postrzegają umiejętność uczenia się (Wykres 3), na ogół ich umiejętności uczenia się nie są bardzo dobre i oscylują wokół przeciętnych. Jednak można zauważyć istotne różnice pomiędzy krajami w przypadku rozbieżności między poszczególnymi umiejętnościami. Na przykład w przypadku poziomu umiejętności czytania lepiej radzą sobie uczniowie z Polski i Rumunii; w odniesieniu do odpowiednich wyników odpowiadających wysiłkowi przygotowania się do egzaminów są to uczniowie z Portugalii; a jeśli chodzi o możliwość przygotowania pracy domowej i innych zadań na czas, uczniowie z Bułgarii i Portugalii plasują się powyżej przeciętnej.

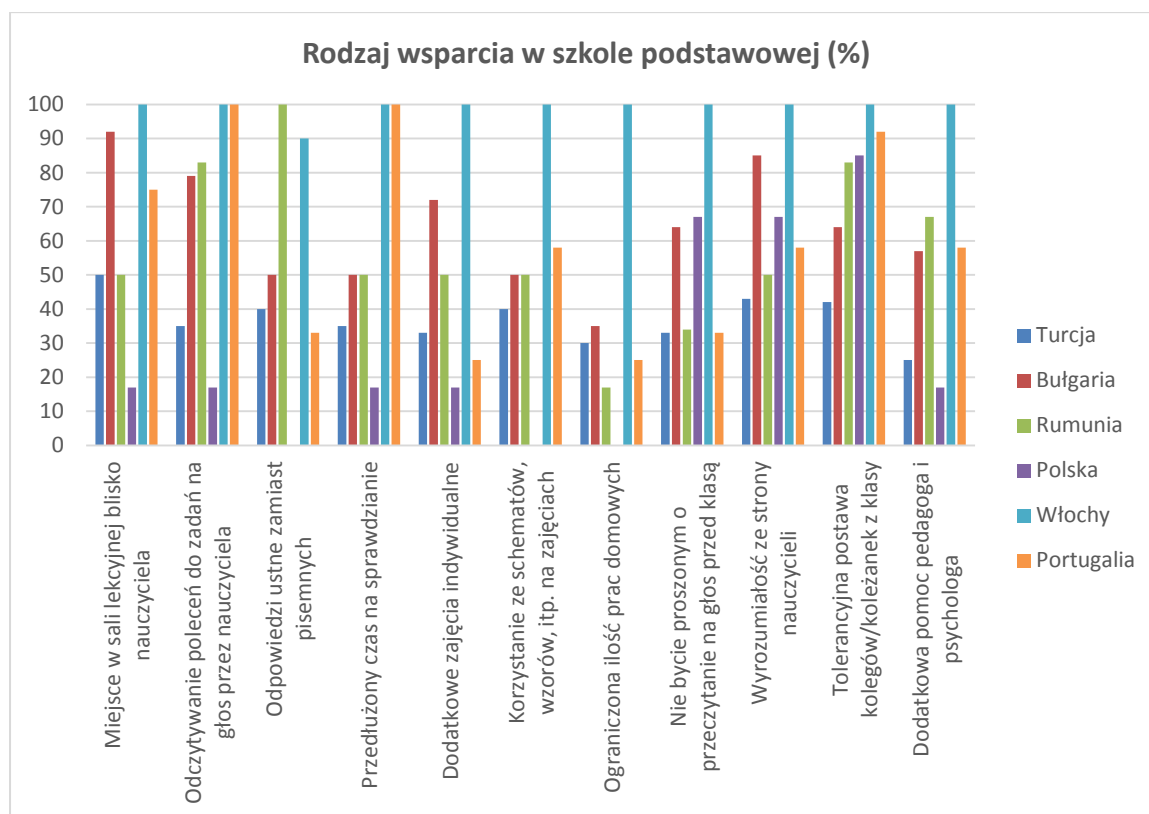
Ponadto, jak wynika z powyższego wykresu, umiejętności uczenia się uczniów z Włoch są poniżej przeciętnej w odniesieniu do kreatywnego pisania, osiągania wyników adekwatnych do oczekiwań związanych z oceną z egzaminu, przygotowywania się do egzaminu i przygotowywania zadań szkolnych we odpowiednim czasie. Uczniowie z Turcji oceniają swoje umiejętności uczenia się na poziomie dość przeciętnym.

3.1.3 Rodzaj wsparcia

Dla uczniów z dysleksją wsparcie, które otrzymują zarówno w szkole jak i w domu w zakresie dostosowania się do nowych warunków w procesie przejścia ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 jest niesłychanie ważne. Dlatego opinie uczniów na temat tego, jak są wspierani przez rodziców w szkole i w domu zostały uwzględnione w tym badaniu i zostały podsumowane poniżej.



3.1.3.1. Rodzaj wsparcia w szkole



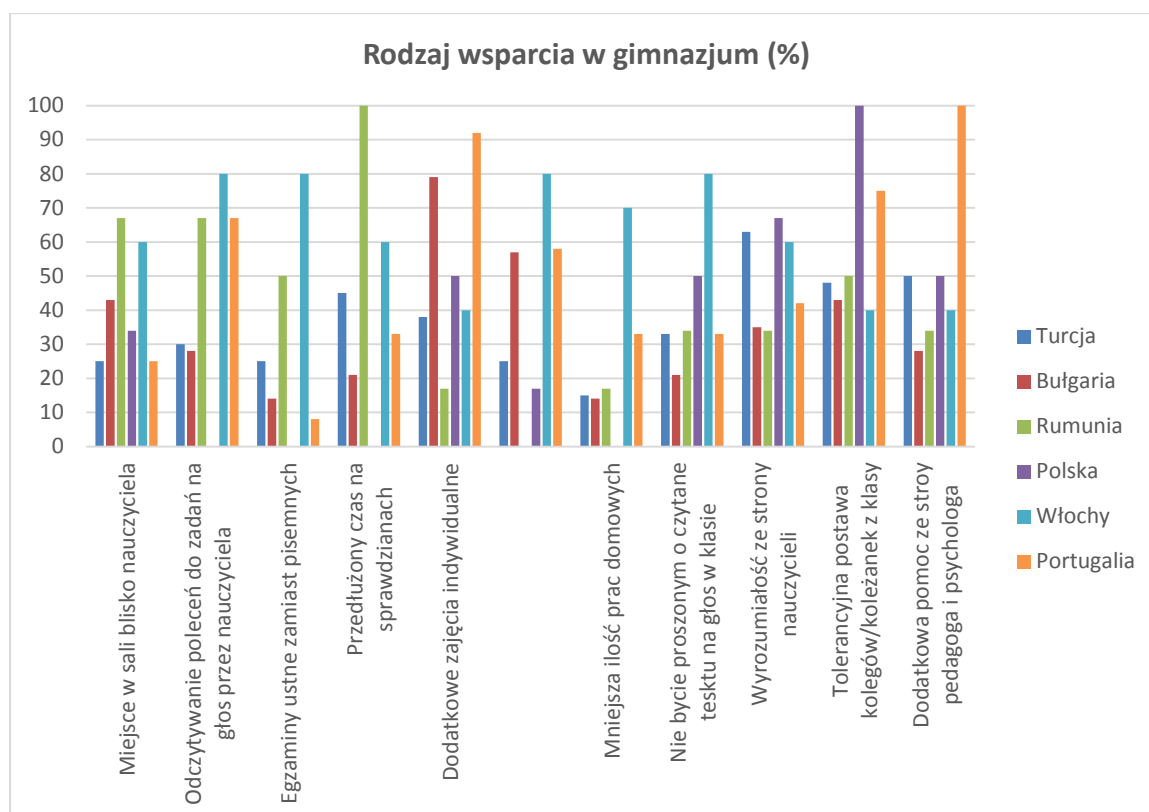
Wykres 4

Jak wynika z Wykresu 4, większość włoskich uczniów z dysleksją, którzy uczestniczyli w badaniu wydaje się otrzymywać więcej wsparcia w szkole podstawowej niż uczniowie z innych krajów partnerskich. Ponadto, jak widać więcej wsparcia w zakresie czytania na głos przez nauczycieli poleceń do zadań szkolnych otrzymują uczniowie portugalscy, bułgarscy i rumuńscy a dodatkowo uczniowie portugalscy mają przedłużony czas na sprawdzianach. Bułgarscy i portugalscy uczniowie są także wspierani możliwością zajęcia miejsca blisko nauczyciela a uczniowie z Rumunii wolą egzaminy ustne od pisemnych. Natomiast wsparcie od rówieśników jest ważne dla uczniów z Portugalii, Polski i Rumunii.

Z wykresu wynika też, że uczniowie portugalscy w mniejszym potrzebują sprawdzianów ustnych, mniejszej ilości prac domowych oraz korzystania ze schematów i wzorów aby ułatwić sobie proces uczenia się na zajęciach lekcyjnych. Prawie połowa uczniów z Turcji, którzy uczestniczyli w badaniu otrzymuje wsparcie w szkole podstawowej.

Co więcej, kiedy ocenia się odpowiedzi uczniów, wsparcie takie jak tolerancja ze strony kolegów z klasy i wyrozumiałość nauczyciela są co najmniej umiarkowanie ważne we wszystkich krajach partnerskich i są bardziej widoczne niż w przypadku innego rodzaju wsparcia.





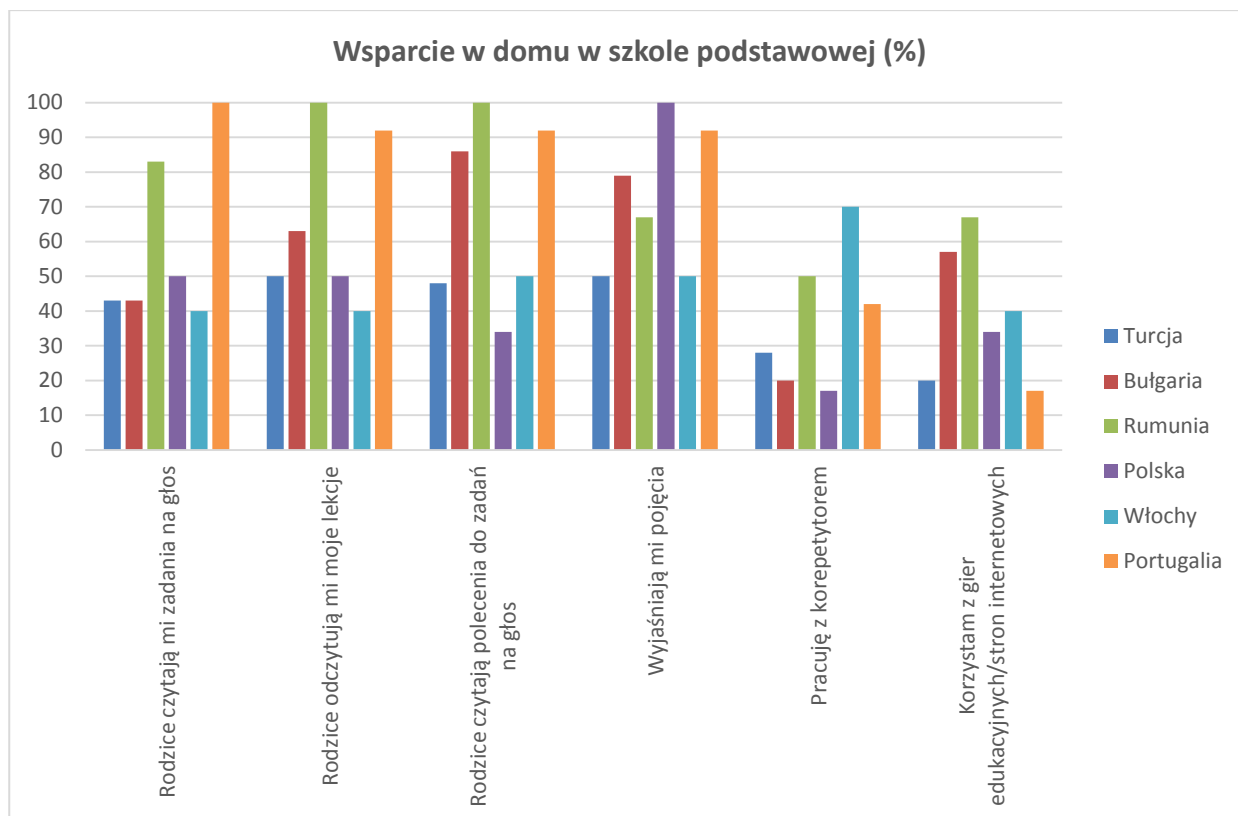
Wykres 5

Z wykresu 5 wynika, że istnieją różnice między krajami partnerskimi w zakresie rodzaju wsparcia, który jest ważny dla uczniów w gimnazjum/klasie 4-5. Wszyscy uczniowie z Portugalii, którzy uczestniczyli w badaniu otrzymywali dodatkową pomoc od specjalistów, tj. od pedagogów specjalnych i psychologów. Dla wszystkich uczniów z Polski ważną jest tolerancyjna postawa kolegów z klasy, a wszyscy uczniowie rumuńscy mieli przyznany przedłużony czas na egzaminach.

Wykres pokazuje także, że polscy uczniowie nie otrzymują pomocy przejawiającej się przedłużonym czasem na sprawdzianach, mniejszą ilością prac domowych, odczytywaniem poleceń do zadań na głos przez nauczyciela oraz możliwością zdawania egzaminów ustnych zamiast pisemnych. Ponadto włoscy uczniowie z zasady są bardziej wspierani niż uczniowie w innych krajach partnerskich.

3.1.2.2. Rodzaj wsparcia w domu

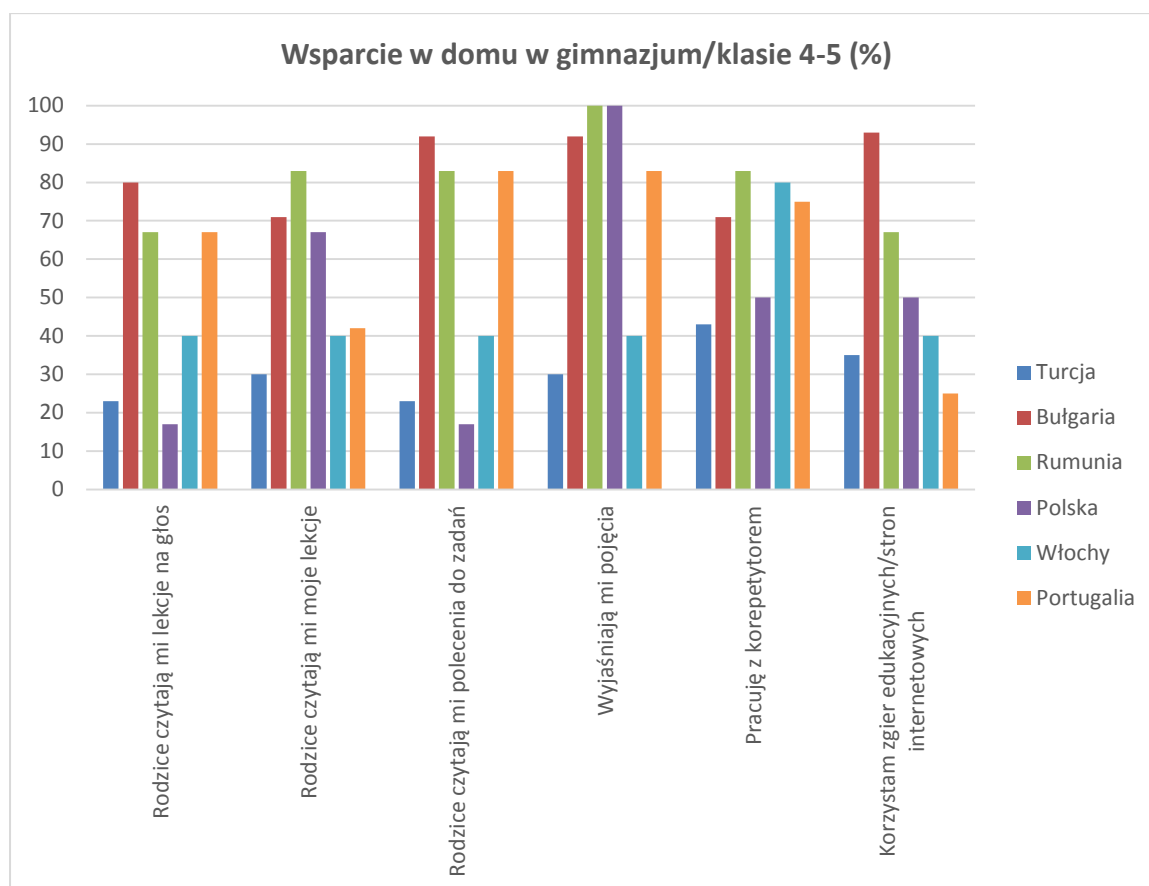




Wykres 6

Kiedy dokonuje się analizy opinii uczniów z dysleksją na temat rodzaju wsparcia, które otrzymują od rodziców w szkole podstawowej (Wykres 6), najczęściej pojawia się wyjaśnianie przez rodziców niezrozumiałych pojęć i poleceń do zdań domowych, czytanie i podsumowywanie lekcji i tematów, których należy się nauczyć, w porównaniu z mniej istotnym wsparciem, jakim jest korzystanie z edukacyjnych gier i stron internetowych. Ponadto, wszyscy uczniowie z Portugalii stwierdzili, że lekcje są im odczytywane na głos przez rodziców oraz, że rodzice wyjaśniają im tematy i zadania, których muszą się nauczyć. Natomiast wszyscy uczniowie z Polski przyznają, że rodzice wyjaśniają im trudne dla nich pojęcia.





Wykres 7

Jak widać na Wykresie 7, większość bułgarskich i rumuńskich uczniów z dysleksją, którzy uczestniczyli w badaniu jest na ogół wspierana przez rodziców w gimnazjum. Więcej niż połowa tureckich uczniów, którzy wzięli udział w badaniu nie jest wspierana przez rodziców, kiedy uczniowie uczęszczają do gimnazjum. Ponadto, więcej niż połowa uczniów z Włoch na ogół nie otrzymuje wsparcia od rodziny, ale otrzymują więcej wsparcia w zakresie możliwości pracy z korepetytorem.

3.1.4. Życie szkolne (Odczucia i Relacje)

Uczniowie z dysleksją, którzy wzięli udział w badaniu w Bułgarii twierdzili, że stracili pewność siebie, ponieważ mieli trudności w słuchaniu i pisaniu, sporządzaniu notatek i ponadto unikają czytania na głos, ponieważ nie potrafią czytać dobrze i są wyśmiewani przez kolegów z klasy. Jednocześnie ci uczniowie proszą o więcej pomocy od swoich nauczycieli, mniej zadań z czytania i pisania, chcą mieć więcej przyjaciół i nie chcą być wyszydzani przez rówieśników.

Włoscy uczniowie z dysleksją mieli problemy w relacjach z rówieśnikami kiedy przeszli do gimnazjum. Podczas gdy połowa z nich czuła się swobodnie w relacjach z rówieśnikami, druga połowa twierdzi, że nie mieli ochoty na znalezienie wspólnego języka z rówieśnikami.



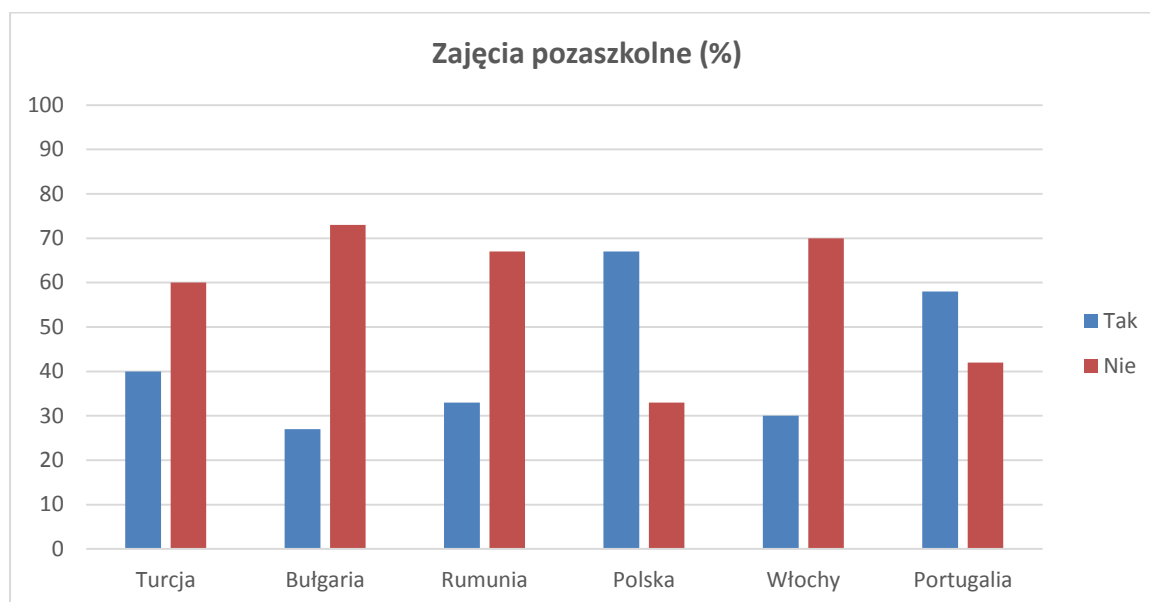
Polscy uczniowie z dysleksją na ogół postrzegają swoją szkołę jako miejsce bezpieczne a program nauczania jako wspierający. Najbardziej podoba im się atmosfera w klasie. Na ogół mają dobre stosunki z rówieśnikami ale stwierdzili też, że boją się odrzucenia przez rówieśników.

Rumuńscy uczniowie z dysleksją najczęściej czują się dobrze w szkole. Wpływ na to mają zajęcia sportowe, przerwy, rozmowy z nauczycielami oraz dobre relacje z rówieśnikami. Jednak twierdzili również, że są narażeni na szykanowanie przez rówieśników w gimnazjum.

Zdecydowana większość portugalskich uczniów z dysleksją twierdziła, że czuje się dobrze w szkole. Wpływ na to ma przebywanie wśród kolegów, jedzenie w stołówce, wspólne posiłki oraz nauczyciele, którzy ich wspierają i dbają o nich. Zwracali uwagę na to, że przyjaźnie zawarte w gimnazjum mają lepszą jakość, lepiej się uczą oraz są bardziej wspierani przez nauczycieli.

Uczniowie z dysleksją z Turcji stwierdzili, że mieli trudności kiedy przechodzili ze szkoły podstawowej do gimnazjum. Było to spowodowane większą liczbą zajęć i trudniejszymi tematami a ponieważ nie rozumieli treści i otrzymywali niższe oceny na sprawdzianach i egzaminach, czuli się nieszczęśliwi w gimnazjum. Ponadto, relacje uczniów z dysleksją zarówno z rówieśnikami jak i nauczycielami w porównaniu ze szkołą podstawową wpływały na nich niekorzystnie. Uczniowie z dysleksją czują się lepiej w szkole kiedy rozumieją treści nauczane przez nauczycieli, kiedy otrzymują dobre oceny ze sprawdzianów/egzaminów, kiedy są rozumiani i wspierani przez kolegów i nauczycieli, kiedy są organizowane fajne zajęcia/zabawy w szkole, kiedy mogą zaliczać ustnie przedmioty związane z muzyką, ruchem, malowaniem i religią zamiast pisania sprawdzianów/egzaminów.

3.1.5. Zajęcia pozaszkolne



Wykres 8

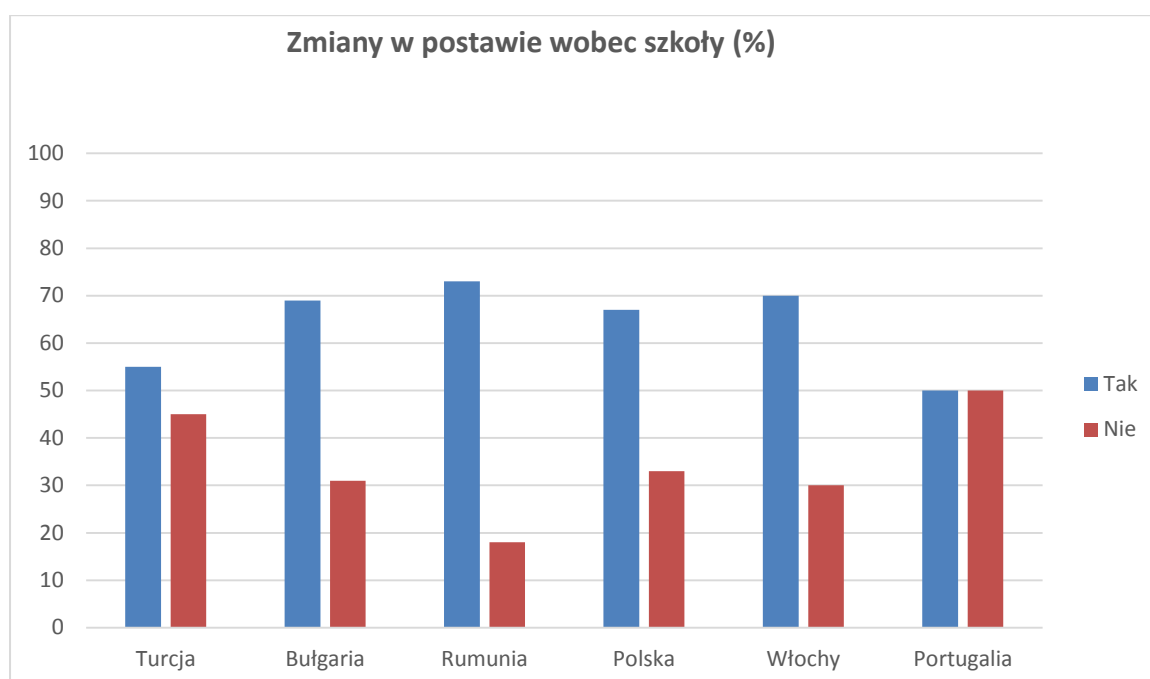


Kiedy dokonano analizy opinii uczniów odnośnie ich udziału w zajęciach pozaszkolnych, odkryto, że wskaźnik uczestnictwa uczniów z dysleksją w Polsce i Portugalii jest wysoki; skala uczestnictwa w pozaszkolnych zajęciach w pozostałych krajach jest niższa.

Uczniowie uczestniczą w zajęciach pozaszkolnych takich jak pływanie, taniec, tenis, piłka ręczna, sztuki walki, teatr, piłka nożna i łyżwiarstwo. Uczniowie, którzy nie biorą regularnie udziału w żadnych zajęciach pozaszkolnych wyjaśniali, że nie robią tego z powodu niekorzystnej sytuacji rodziców, braku czasu aby uczęszczać na takie zajęcia, chęci przebywania w domu, problemów finansowych, niechęci albo braku pewności siebie.

3.2. WNIOSKI Z BADANIA PRZEPROWADZONEGO WŚRÓD RODZICÓW

3.1.6 Zmiany w postawie wobec szkoły

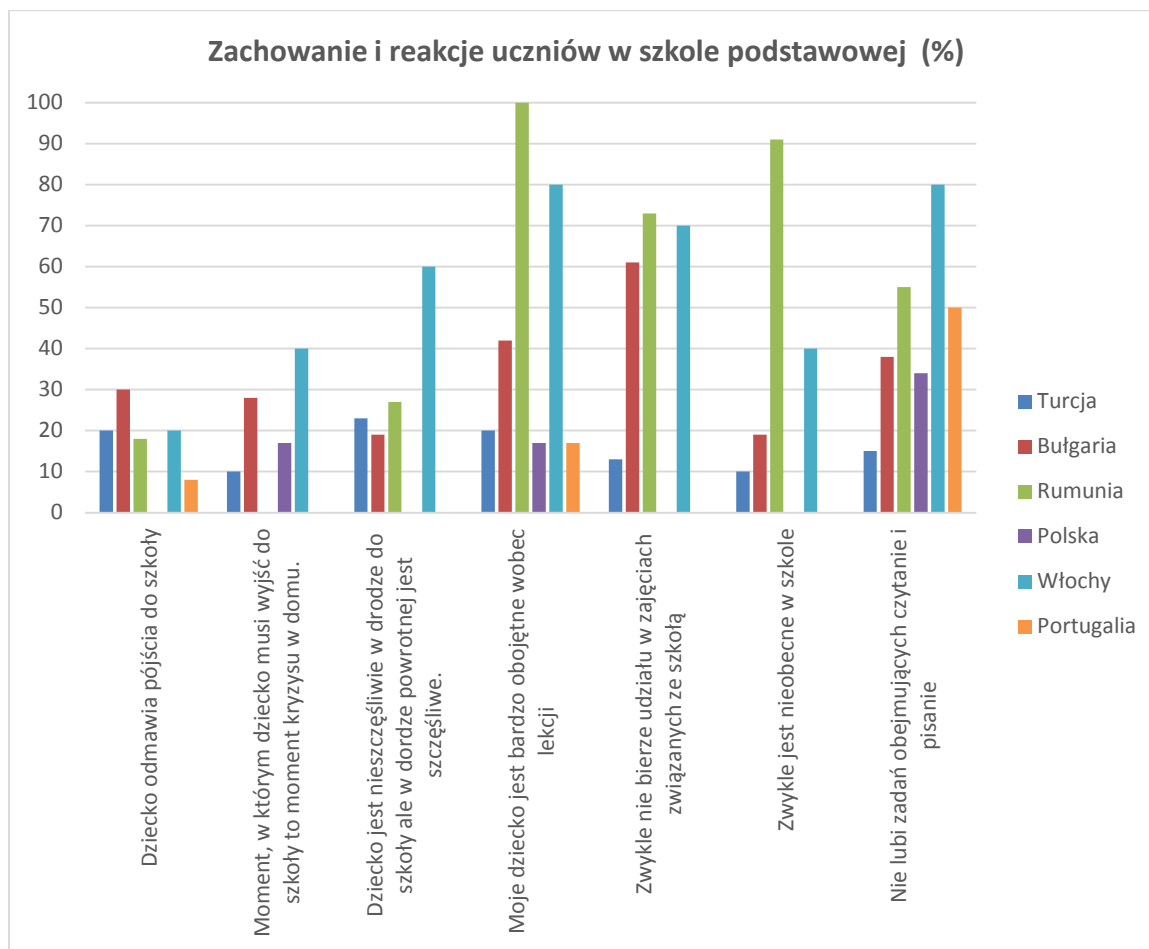


Wykres 9

Analizując odpowiedzi rodziców uczniów z dysleksją dotyczące ich postawy wobec szkoły w czasie i po przejściu uczniów ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 (wykres 9), można wyciągnąć następujące wnioski. Większość rodziców, którzy wzięli udział w badaniu odpowiadała, że postawa ich dzieci wobec szkoły zmieniła się negatywnie. Zgodnie z opiniami rodziców, negatywna postawa wobec szkoły jest najwyraźniej widoczna w przypadku uczniów rumuńskich, a najmniej w przypadku uczniów portugalskich.

Opinie od rodziców odnośnie negatywnych reakcji i zachowania uczniów z dysleksją wobec szkoły podstawowej i gimnazjum/klasy 4-5 są przedstawione na Wykresie 10 i Wykresie 11.

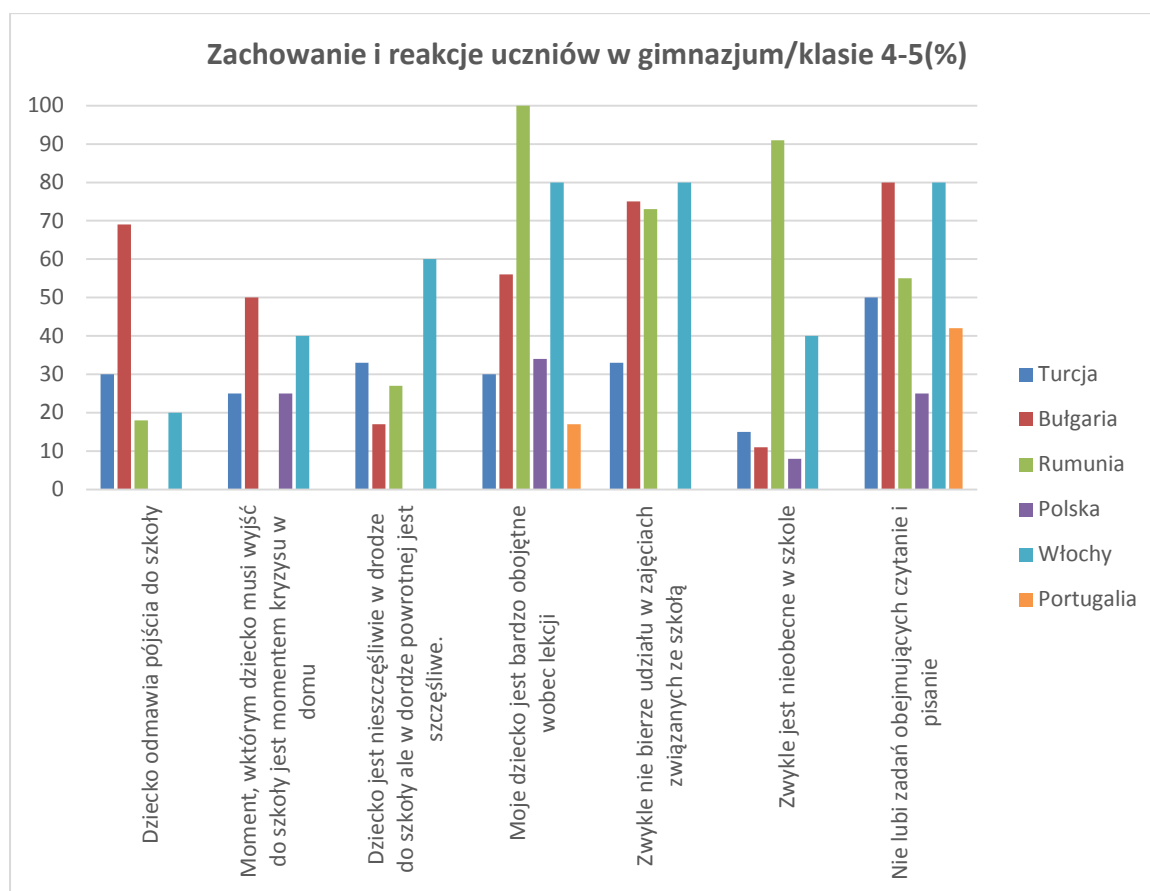




Wykres 10

Kiedy analizuje się poglądy rodziców odnośnie negatywnej postawy i zachowania uczniów z dysleksją wobec szkoły podstawowej (Wykres 10), można zaobserwować, że rodzice biorący udział w badaniu we wszystkich krajach partnerskich zgłaszają negatywne reakcje dzieci na czytanie, niechęć do wykonywania zadań wymagających czytania i pisanie oraz obojętność wobec lekcji w szkole. Niechęć do lekcji w szkole, niechęć do opisanie co się dzieje w szkole oraz absencja na zajęciach częściej jest zgłaszana przez rodziców rumuńskich. Ponadto, rodzice portugalscy i tureccy zgłaszają mniej negatywnych postaw i reakcji swoich dzieci w stosunku do szkoły.





Wykres 11

Kiedy analizuje się poglądy rodziców na temat negatywnego zachowania i reakcji uczniów z dysleksją wobec szkoły po przejściu ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4-5 (Wykres 11), dochodzi się do wniosku, że problemy takie jak niechęć do wypełniania zadań i obowiązków szkolnych, obejmujących czytanie i pisanie oraz brak zainteresowania zajęciami zostały zaobserwowane przez rodziców biorących udział w badaniu we wszystkich krajach partnerskich.

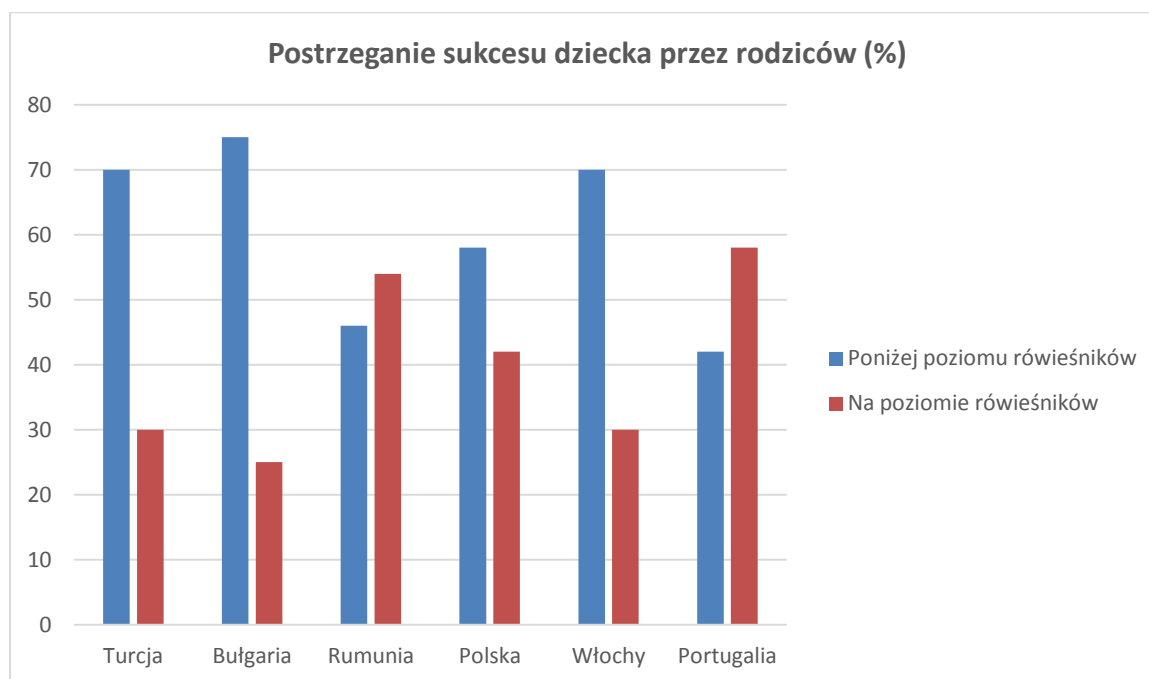
Przewaga negatywnych postaw i zachowania uczniów wobec szkoły różni się z zależności od kraju partnerskiego. Na przykład problem niechęci do uczęszczania do szkoły zgłaszali rodzice z Bułgarii; smutek w drodze do szkoły – rodzice włoscy; brak zainteresowania lekcjami – rodzice rumuńscy i włoscy; problem nie dzielenia się/opowiadania rodzicom o zdarzenia i zajęciach w szkole – rodzice z Bułgarii, Rumunii i Włoch; absencję szkolną – rodzice rumuńscy; niechęć do wypełniania zadań i obowiązków szkolnych, takich jak czytanie i pisanie zaobserwowali lub zgłaszali najczęściej rodzice z Bułgarii i Włoch.



Jednak, niektórzy rodzice dzieci z dysleksją zgłaszali, że nie zaobserwowali problemów, takich jak odmawianie pójścia do szkoły (Portugalia i Rumunia), smutek związany z kontynuacją nauki w szkole, niechęć do dzielenia się z rodzicami przeżyciami i zajęciami w szkole (Polska i Portugalia) czy absencja szkolna (Portugalia).

W uzupełnieniu powyższych wniosków (Wykres 10, Wykres 11), niektórzy rodzice biorący udział w badaniu w krajach partnerskich, twierdzili, że ich dzieci przejawiały niechęć wobec szkoły (w szczególności w gimnazjum), że przedmioty są trudniejsze niż w szkole podstawowej, że uczniowie mają trudności w zrozumieniu treści przedmiotów, szybko zapominają to, czego się nauczyli, są obojętni wobec szkoły i zajęć z powodu niepowodzenia na egzaminach, są zbyt obciążeni pracami domowymi, że brakuje zrozumienia od rówieśników oraz że problemy rodzinne mają wpływ na dzieci. Ponadto, rodzice z krajów partnerskich, z wyjątkiem Portugalii, zaobserwowali, że ich dzieci częściej reagują negatywnie na szkołę kiedy są w gimnazjum niż w szkole podstawowej.

3.1.7 Postrzeganie sukcesu dziecka przez rodziców



Wykres 12

Kiedy analizuje się postrzeganie osiągnięć szkolnych dzieci z dysleksją przez ich rodziców (Wykres 12), znacząca liczba rodziców z Turcji, Bułgarii, Polski i Włoch uważa, że dzieci z dysleksją odnoszą mniej sukcesów niż ich rówieśnicy. Według znacznej części rodziców

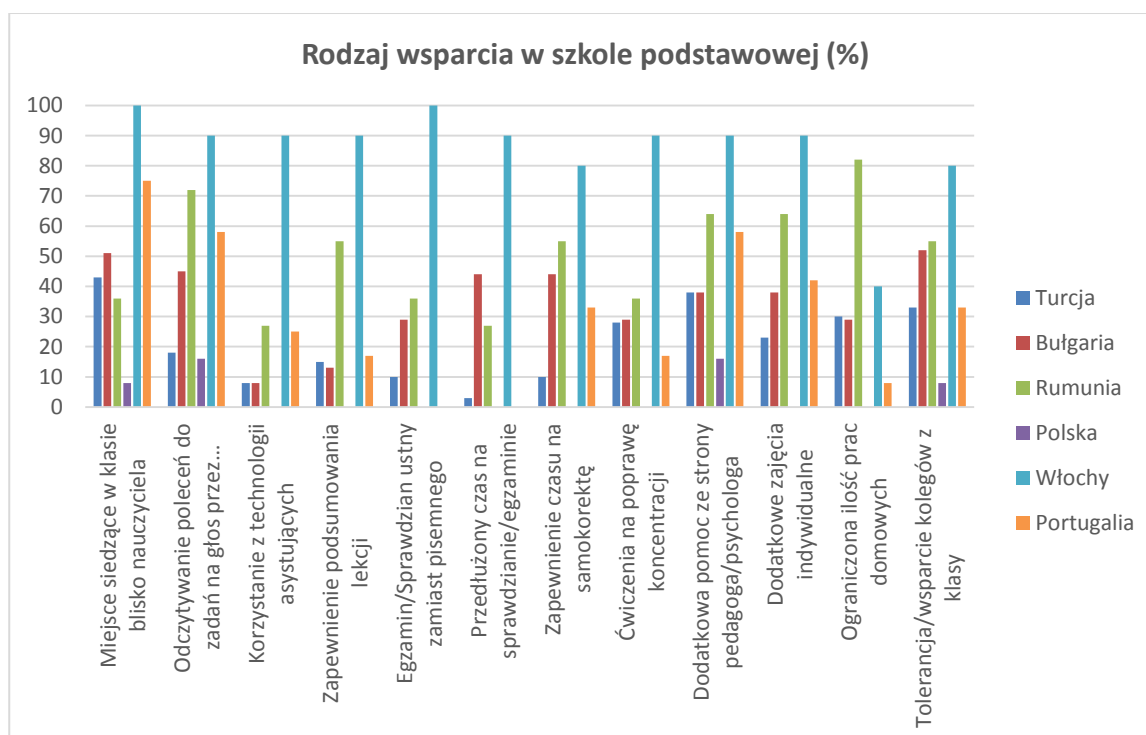


osiągnięcia ich dzieci w obszarze teoretycznym, takim jak czytanie, pisanie i matematyka nie są na pożądanym poziomie. Jednak według ponad połowy rodziców portugalskich i rumuńskich, sukces szkolny dzieci z dysleksją jest oceniany na tym samym poziomie co rówieśników.

3.1.8. Rodzaj wsparcia w szkole i w domu

W niniejszym badaniu wzięto pod uwagę opinie rodziców na temat rodzaju wsparcia dla uczniów z dysleksją w szkole podstawowej i gimnazjum, ułatwienia osiągnięcia dobrych wyników w szkole, ich adaptacji do osiągnięć szkolnych w szkole i w domu, a wnioski z analizy zostały przedstawione poniżej.

3.2.2.1. Wsparcie zapewnione przez szkołę



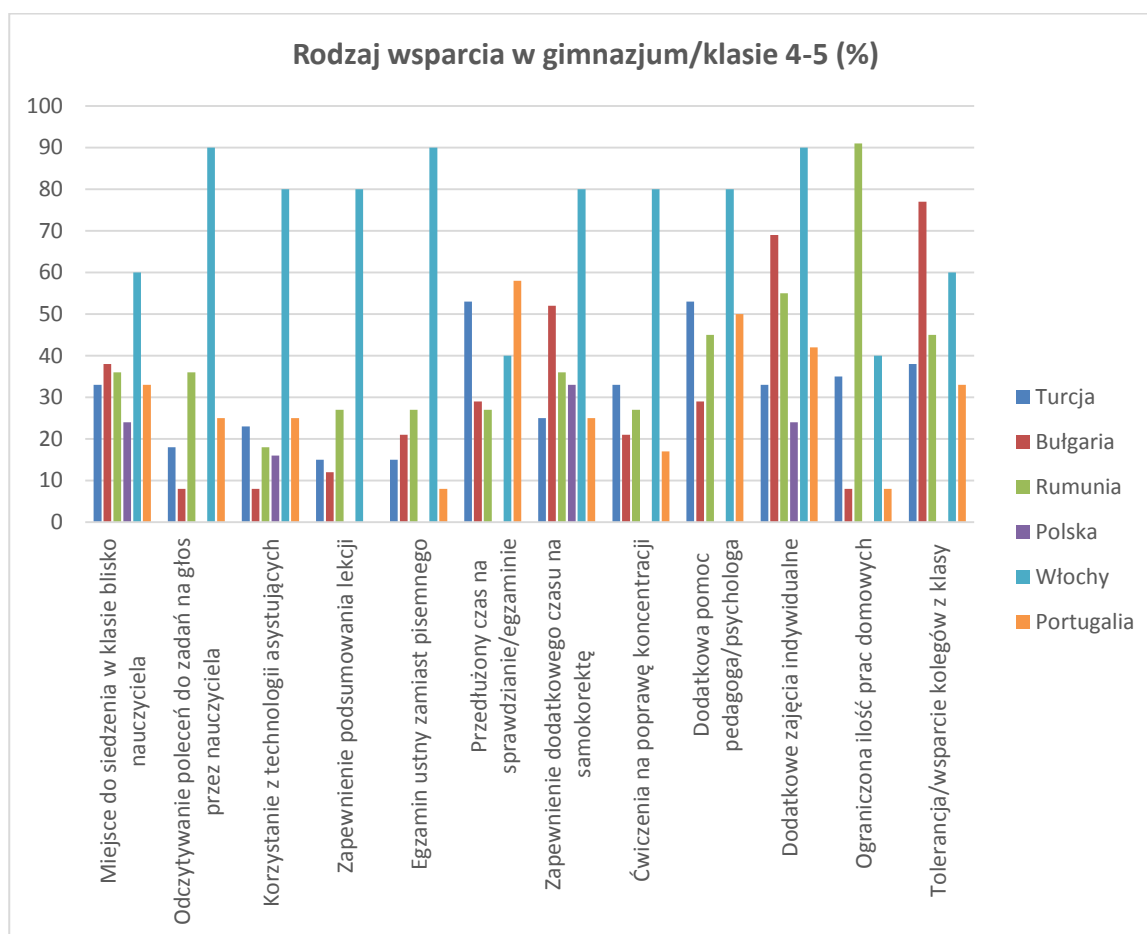
Wykres 13

Kiedy poddano analizie odpowiedzi rodziców dotyczące wsparcia uczniów z dysleksją w szkole podstawowej (Wykres 13), najbardziej wyróżniającą się uwagą jest to, że zdaniem rodziców z Włoch dzieci z dysleksją otrzymały olbrzymie wsparcie w szkole podstawowej. Według opinii rumuńskich rodziców dzieci z dysleksją są na ogół wspierane w szkole podstawowej. Ponadto rumuńscy rodzice wymieniali więcej przypadków zmniejszonej ilości



prac domowych niż pozostali partnerzy projektu. Zdaniem polskich i tureckich rodziców dzieci z dysleksją otrzymują niewiele wsparcia w szkole podstawowej.

Rodzice włoscy twierdzili, że dzieci z dysleksją otrzymują pełne wsparcie (sto procent) w zakresie miejsca w sali blisko nauczyciela i egzaminów ustnych zamiast pisemnych. Polscy rodzice zgłaszali, że ich dzieci nie są wspierane technologiami asystującymi, takimi jak komputery i tablety, przygotowywanymi i udostępnionymi streszczeniami pod koniec lekcji, sprawdzianami ustnymi zamiast pisemnych, przedłużonym czasem na sprawdzianach, dodatkowym czasem na poprawę błędów, ćwiczeniami na poprawę koncentracji i indywidualnym wsparciem od nauczycieli. Zdaniem rodziców portugalskich ich dzieci nie dostają wsparcia w postaci egzaminów ustnych zamiast pisemnych oraz przedłużonym czasem na sprawdzianach.



Wykres 14

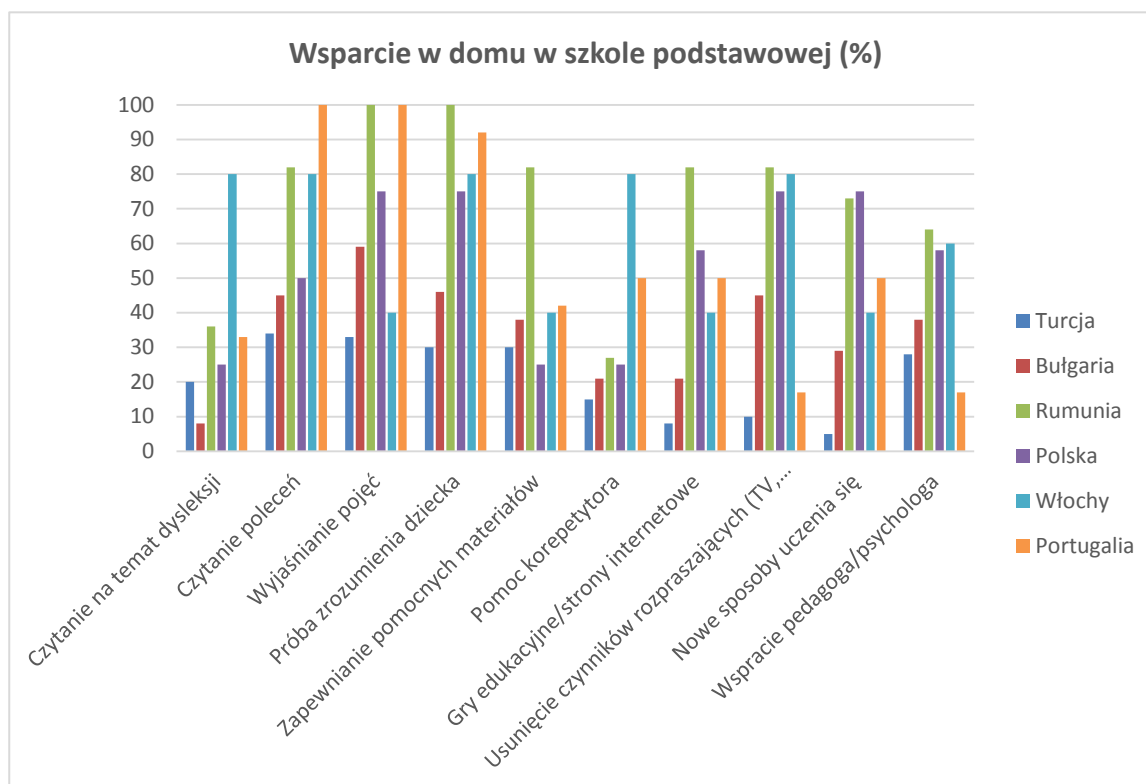
Podczas analizy odpowiedzi rodziców odnośnie wsparcia uczniów z dysleksją w gimnazjum/klasie 4-5 (Wykres 14), zaobserwowano, że dzieci z dysleksją są znacząco



wspierane w gimnazjum zdaniem włoskich rodziców. Rodzice z Bułgarii głównie wymieniali wsparcie przejawiające się tolerancją i wsparciem kolegów z klasy a rumuńscy rodzice wymieniali ograniczoną ilość prac domowych jako główne wsparcie jakie otrzymują ich dzieci od szkoły.

Polscy rodzice twierdzili, że ich dzieci nie są wspierane poprzez odczytywanie poleceń na głos przez nauczyciela, przygotowane podsumowania lekcji, ustne zaliczanie sprawdzianów, przedłużony czas na sprawdzianach, ćwiczenia poprawiające koncentrację, wsparcie/pomoc ze strony pedagogów i psychologów, mniej prac domowych, tolerancję i wsparcie ze strony kolegów z klasy.

3.2.2.2. Wsparcie zapewnione w domu

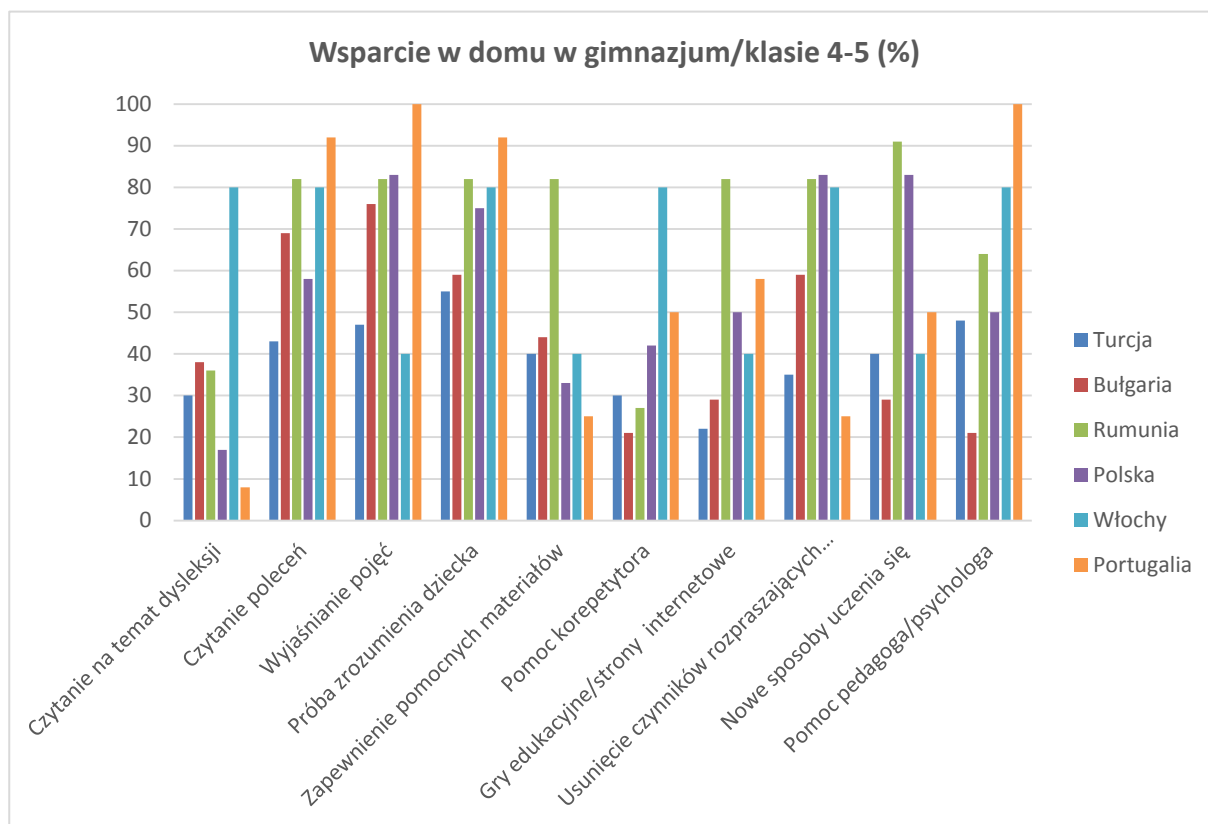


Wykres 15

Według opinii rodziców dotyczących tego jak wspierają swoje dzieci z dysleksją w szkole podstawowej (Wykres 15), rodzice w Portugalii, Rumunii, Polsce i we Włoszech na ogół dają większe wsparcie dzieciom w szkole podstawowej. Rodzice portugalscy i rumuńscy bardziej niż rodzice z innych krajów partnerskich wspierają dzieci poprzez kierowanie zadaniami do zrobienia, czytanie lekcji na głos, wyjaśnianie pojęć dzieciom i próbę zrozumienia ich



potrzeb. Ponadto, jak wynika z powyższego wykresu, rodzice tureccy pozostają w tyle za pozostałymi jeśli chodzi o wspieranie swoich dzieci z dysleksją.



Wykres 16

Kiedy dokona się analizy opinii rodziców dotyczących tego jak wspierają dzieci z dysleksją w gimnazjum/klasie 4-5 (Wykres 16), widać, że przede wszystkim rodzice dają więcej wsparcia poprzez czytanie zadań i poleceń jak należy je wykonać niż zapewniając inne rodzaje pomocy. Z wykresu wynika też, że poza rodzicami włoskimi, rodzice, którzy uczestniczyli w badaniu w krajach partnerskich czytają zbyt mało książek i artykułów na temat dysleksji. Widać też, że znaczna część rodziców, z wyjątkiem Rumunii, również zbyt mało wspiera dzieci poprzez zapewnienie pomocnych materiałów aby pomóc im w uczeniu się. Rodzice tureccy, którzy uczestniczyli w badaniu, na ogół gorzej radzą sobie z udzielaniem wsparcia swoim dzieciom niż rodzice z pozostałych krajów partnerskich. Jest to uzasadnione faktem, że rodzice są słabo wykształceni, mają problemy rodzinne i brakuje im wiedzy na temat tego co należy robić.

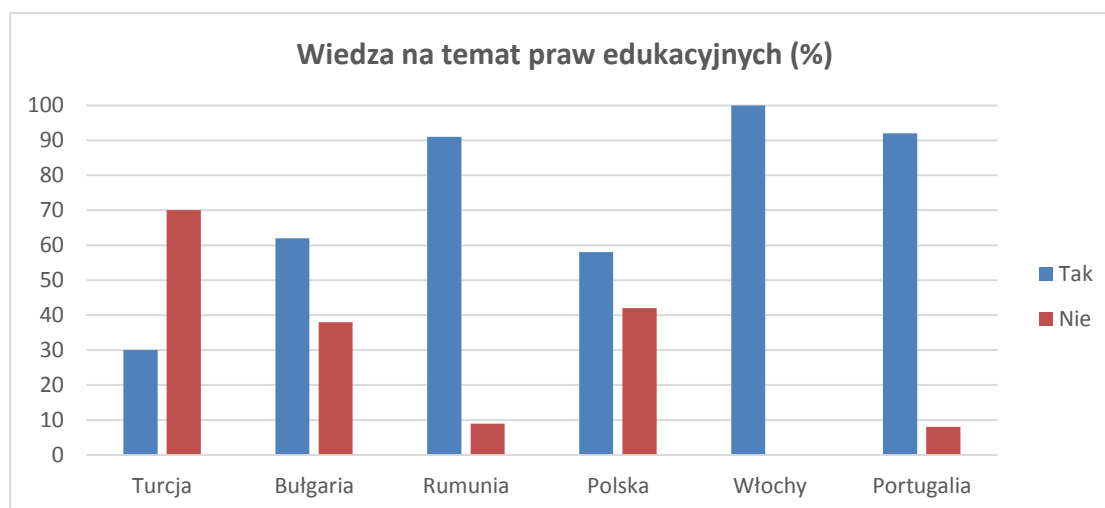
Znaczna część rodziców z Portugalii twierdzi, że wspierają oni swoje dzieci w nauce w gimnazjum poprzez czytanie wskazówek jak należy wykonać obowiązkowe zadania,



wyjaśnianie pojęć, których dzieci nie rozumieją, próbę zrozumienia ich potrzeb oraz zapewnianie wsparcia od pedagogów i psychologów. Natomiast włoscy rodzice udzielają więcej wsparcia swoim dzieciom niż pozostałe grupy rodziców i jest to poznawanie dziecka poprzez czytanie książek i artykułów o dysleksji oraz zapewnienie dziecku pomocy ze strony pedagoga. Jak widać większość rodziców rumuńskich wspiera dzieci bardziej niż w innych krajach poprzez dostarczanie pomocnych materiałów aby wesprzeć proces uczenia się, korzystają z gier edukacyjnych i stron internetowych, zapewniają dzieciom nowe środowisko uczenia się (sportowe, artystyczne, itp.). Ponadto polscy rodzice zachowują się rozsądniej niż pozostali, ponieważ usuwają wszelkie czynniki rozpraszające dziecko, takie jak telewizor, komputer oraz zabawki z otoczenia dziecka odrabiającego pracę domową.

Wykresy 15 i 16 pokazują, że wsparcie rodziców jest nieco większe kiedy dzieci są w gimnazjum/klasie 4-5 a nie w szkole podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej.

3.1.9 Wiedza na temat praw edukacyjnych dziecka

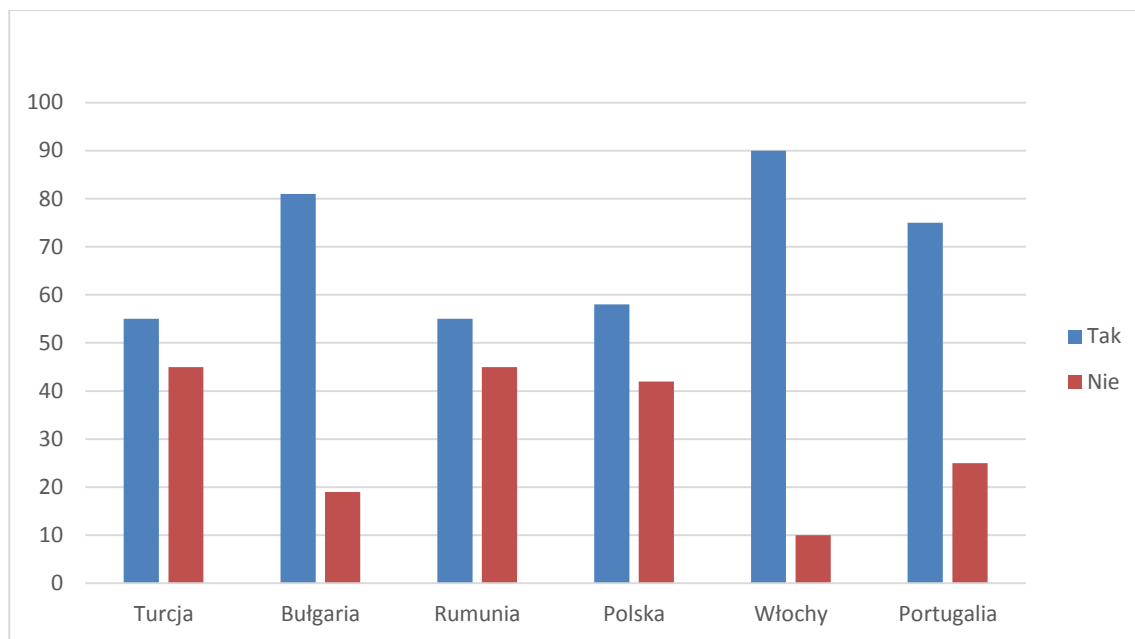


Wykres 17

Kiedy dokona się analizy opinii rodziców na temat ich wiedzy odnośnie praw dotyczących dysleksji (Wykres 17), widać, że znaczna część rodziców dzieci z dysleksją, którzy uczestniczyli w badaniu w krajach partnerskich, z wyjątkiem Turcji, dużo wie na temat swoich praw. Inną wyróżniającą się kwestią jest fakt, że wszyscy włoscy rodzice są świadomi swoich praw.

3.1.10 Wiedza na temat instytucji pomagającym osobom z dysleksją

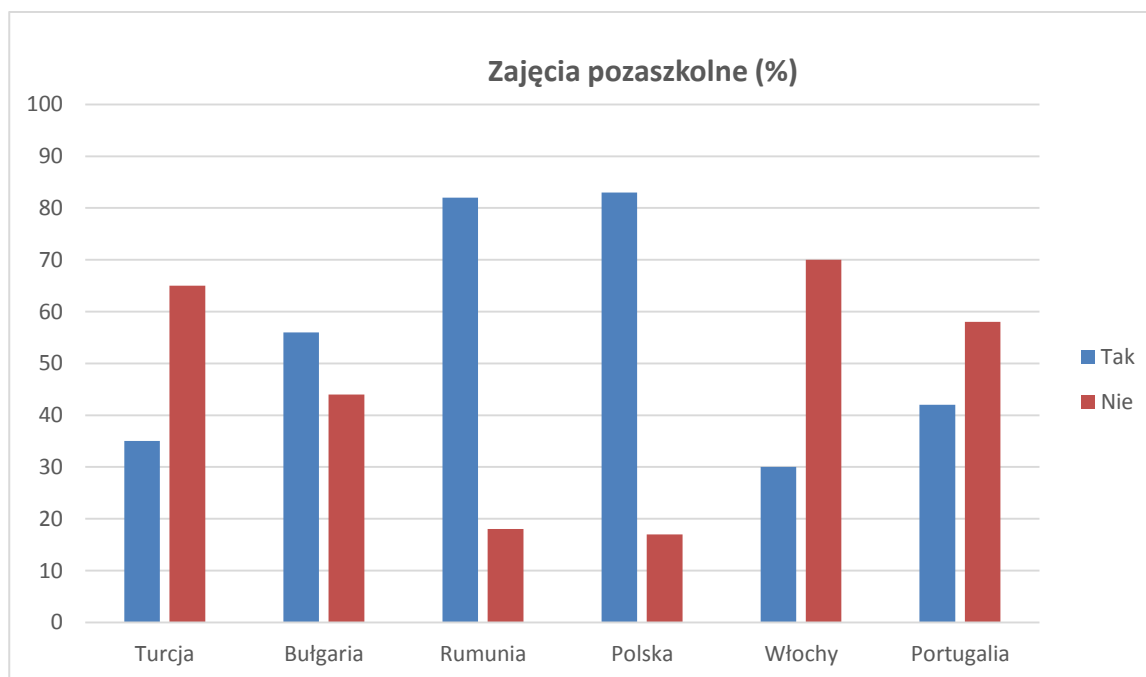




Wykres 18

Jak widać na ogół rodzice są świadomi gdzie mogą szukać pomocy dla dzieci z dysleksją (Wykres 18). Włoscy rodzice są bardziej tego świadomi niż rodzice w pozostałych krajach partnerskich.

3.1.11. Zajęcia pozaszkolne



Wykres 19

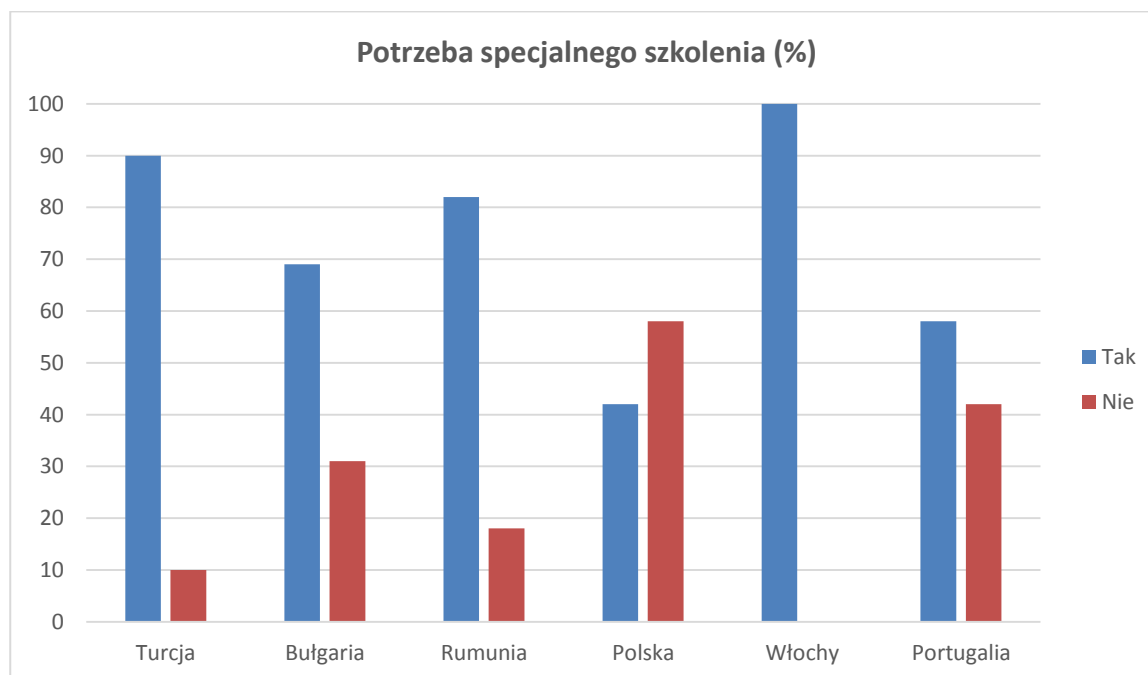


Udział w zajęciach pozaszkolnych pomaga w doskonaleniu sprawności motorycznych i umiejętności organizacyjnych uczniów z dysleksją, w wykształceniu samodyscypliny i poczucia własnej wartości, rozwija relacje społeczne i zapewnia zróżnicowane doświadczenia życiowe. Rodzice twierdzili, że dzieci z dysleksją uczestniczą w zajęciach pozaszkolnych takich jak sport (piłka ręczna i nożna, pływanie, tenis, taekwondo, itp.), taniec, muzyka, szachy i zajęcia plastyczne.

Większość rodziców z Włoch, Turcji i Portugalii (Wykres 19) stwierdziła, że ich dzieci z dysleksją nie uczęszczają na zajęcia pozaszkolne. Według większości rodziców z Rumunii, Bułgarii i Polski, uczestnictwo ich dzieci w takich zajęciach jest na wysokim poziomie.

Rodzice, którzy przyznają, że ich dzieci nie uczęszczają na żadne zajęcia pozaszkolne wyjaśniają, że taka sytuacja jest spowodowana brakiem czasu, niechęcią, problemami finansowymi, brakiem informacji, problemami zdrowotnymi i zachowaniem dziecka, brakiem czasu na zajęcia związane z programem z powodu dużego obciążenia materiałem szkolnym i pracami domowymi.

3.1.12. Potrzeba specjalnego szkolenia odnośnie dysleksji



Wykres 20

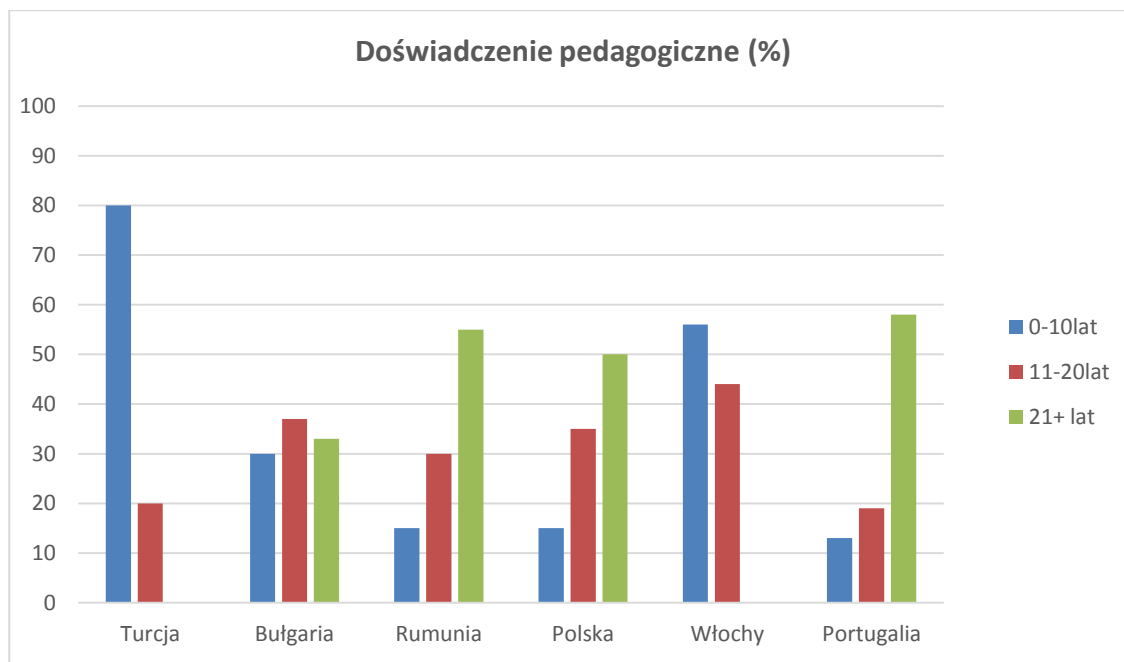
Kiedy przeanalizowano odpowiedzi rodziców dotyczące potrzeby szkolenia odnośnie dysleksji aby lepiej zrozumieć dzieci i zapewnić im skuteczne wsparcie (Wykres 20), odkryto, że chociaż rodzice włoscy potrzebują gruntownej wiedzy w tym zakresie, również rodzice



tureccy, rumuńscy i bułgarscy zgłaszali potrzebę takiego szkolenia. Natomiast większość polskich rodziców stwierdziła, że nie potrzebują szkolenia w tym zakresie.

3.3. WNIOSKI Z BADANIA PRZEPROWADZONEGO WŚRÓD NAUCZYCIELI

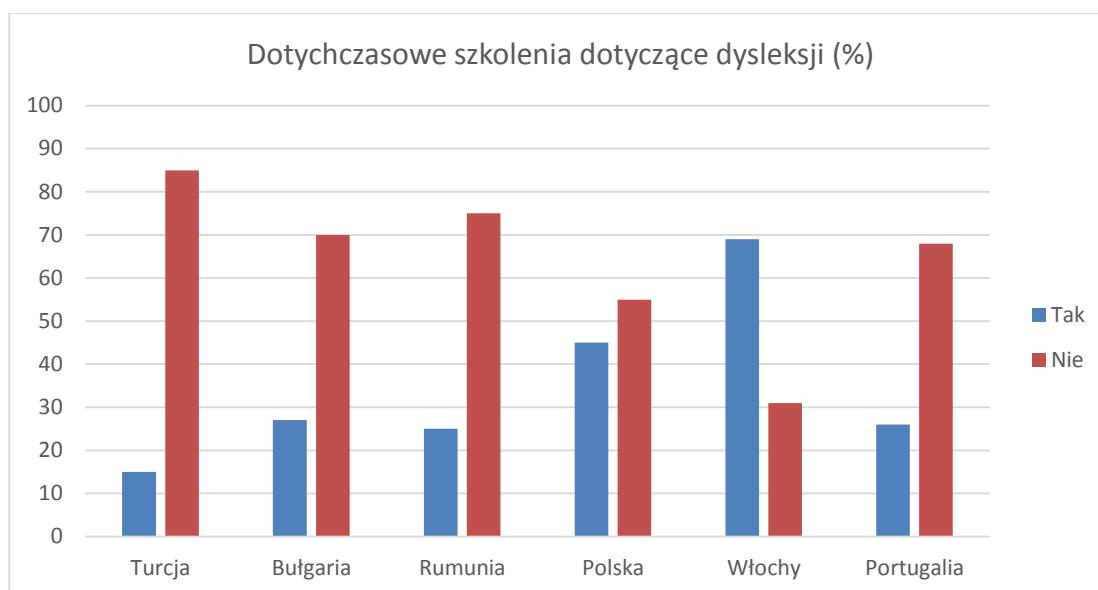
3.1.13 Doświadczenie pedagogiczne i szkolenia dotyczące dysleksji



Wykres 21

Jak widać na Wykresie 21, doświadczenie pedagogiczne nauczycieli tureckich i włoskich waha się od 0 do 20 lat, gdzie większość nauczycieli ma doświadczenie do 10 lat pracy. W pozostałych krajach partnerskich lata stażu nauczycielskiego są bardziej zróżnicowane. Większość nauczycieli z Rumunii, Portugalii i Polski ma doświadczenie ponad 21-letnie. W przypadku nauczycieli bułgarskich rozkłada się równo na lata 0-10, 11-20 oraz 21 i więcej.

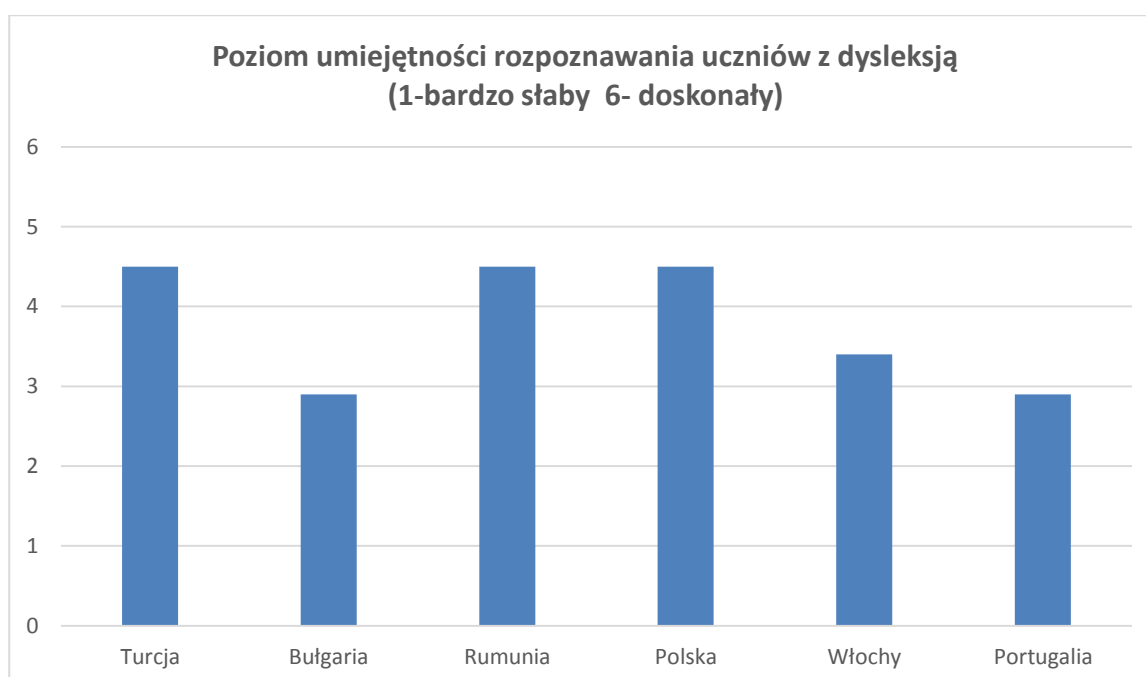




Wykres 22

Jak widać na Wykresie 22, większość nauczycieli z krajów partnerskich, poza nauczycielami włoskimi, przyznaje, że nie brali wcześniej udziału w szkoleniach na temat dysleksji. Zdecydowana większość nauczycieli z Włoch twierdzi, że uczestniczyła w szkoleniu dotyczącym dysleksji a zdecydowana większość nauczycieli z Turcji nie odbyła szkolenia w tym zakresie. W przypadku polskich nauczycieli, stosunek przeszkolonych nauczycieli do tych bez takiego doświadczenia jest zbliżony.

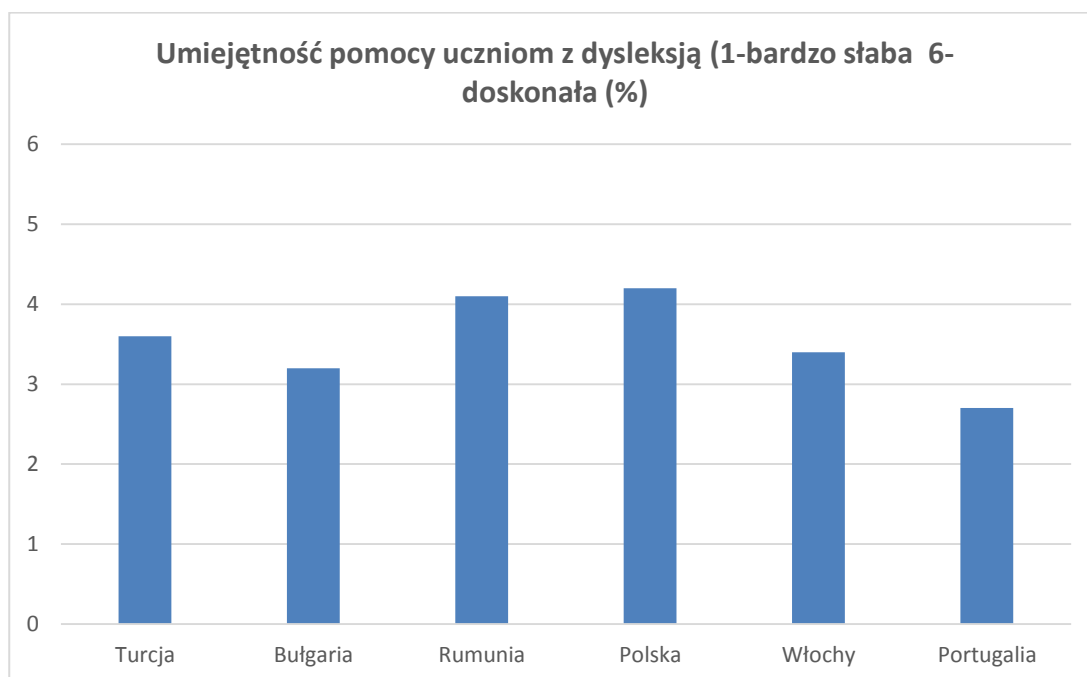
3.1.14. Rozpoznawanie uczniów z dysleksją



Wykres 23

Wczesne rozpoznanie uczniów z trudnościami w uczeniu się jest istotne w celu zapewnienia im właściwej i przydatnej pomocy. Kiedy analizuje się jak nauczyciele oceniają swoje umiejętności rozpoznawania ucznia z trudnościami w uczeniu się z powodu dysleksji, widać, że nauczyciele z Turcji, Polski i Rumunii oceniają swoje umiejętności w tym zakresie powyżej przeciętnej (Wykres 23).

3.1.15 Umiejętność/Możliwość udzielenia pomocy uczniom z dysleksją

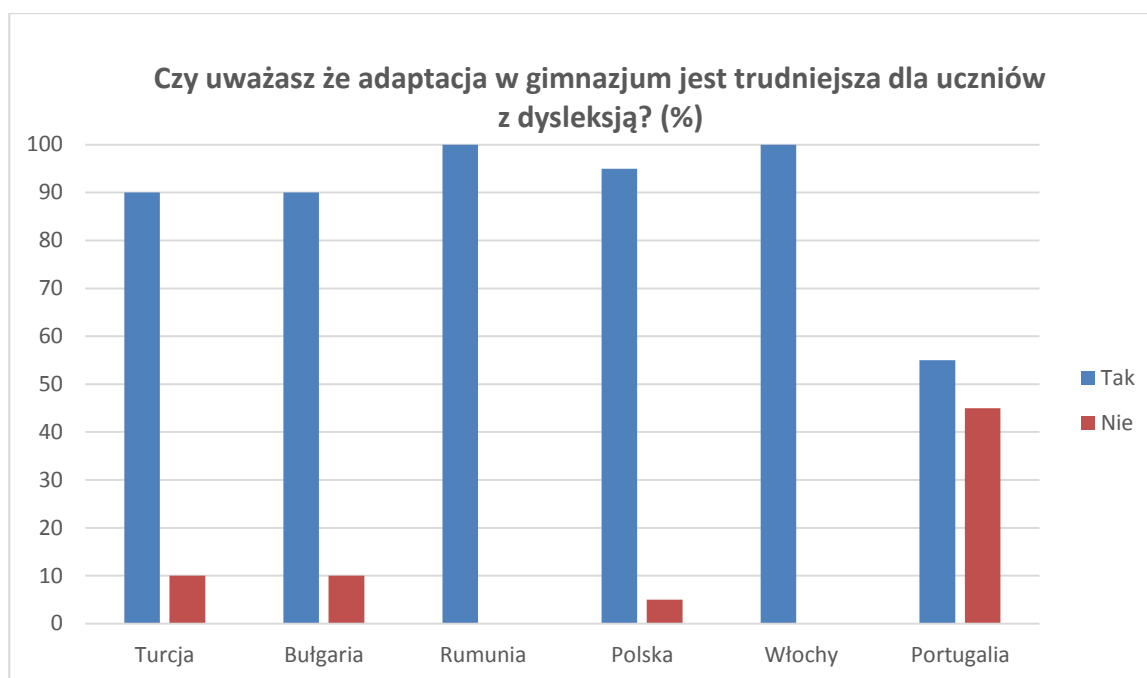


Wykres 24

Z opinii nauczycieli na temat tego czy są zadowoleni z jakości pomocy udzielanej uczniom z dysleksją wynika, że nauczyciele portugalscy znajdują się poniżej przeciętnej, nauczyciele z Turcji i Włoch znajdują się blisko poziomu przeciętnego, a nauczyciele polscy i rumuńscy są powyżej przeciętnej (Wykres 24).

3.1.16 Trudności z przystosowaniem się do nauki w gimnazjum/klasie 4-5

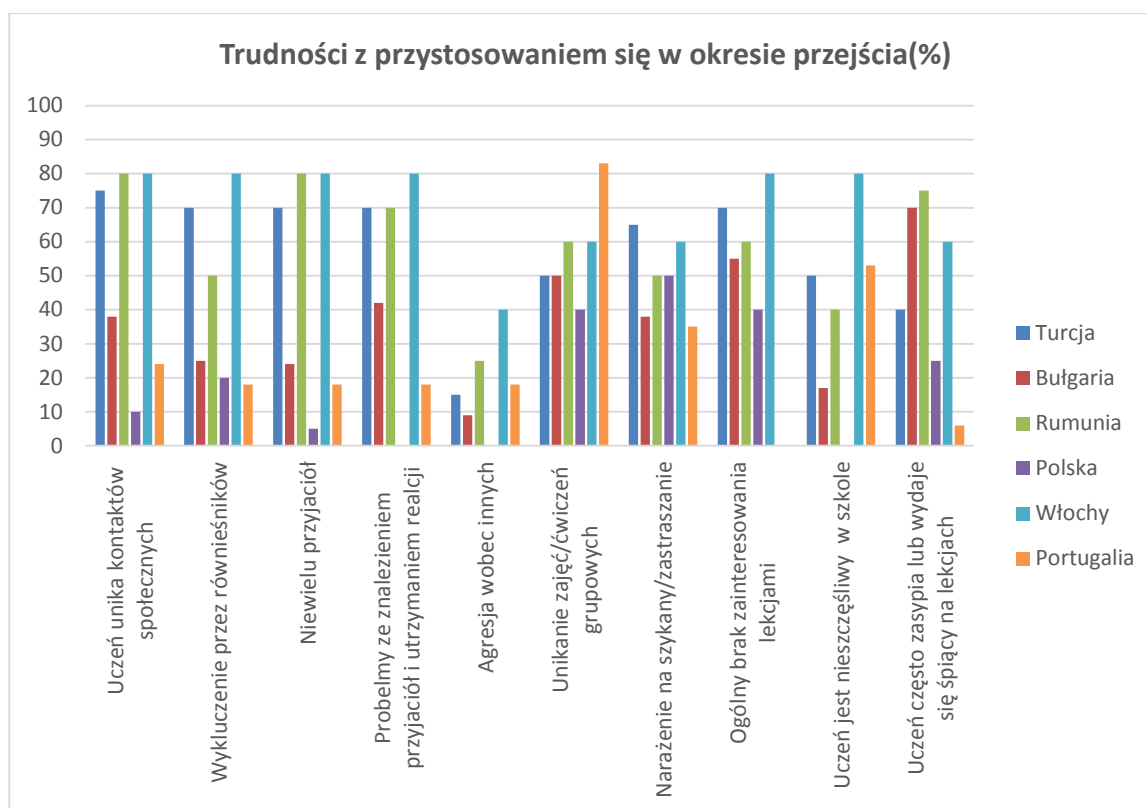


**Wykres 25**

Zdaniem zdecydowanej większości nauczycieli ze wszystkich krajów partnerskich biorących udział w niniejszym projekcie (oraz wszystkich nauczycieli włoskich i rumuńskich), uczniowie z dysleksją muszą zmierzyć się z poważniejszymi problemami w adaptacji po przejściu ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 niż inni uczniowie. Jednak, według połowy nauczycieli z Portugalii, uczniowie z dysleksją nie mają większych problemów z przystosowaniem się niż pozostali uczniowie, którzy są w okresie przejścia do gimnazjum/klasy 4 (Wykres 25).

Opinie nauczycieli dotyczące trudności i problemów z przystosowaniem się, które mają uczniowie z dysleksją w okresie przechodzenia ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 są przedstawione poniżej (Wykres 26).





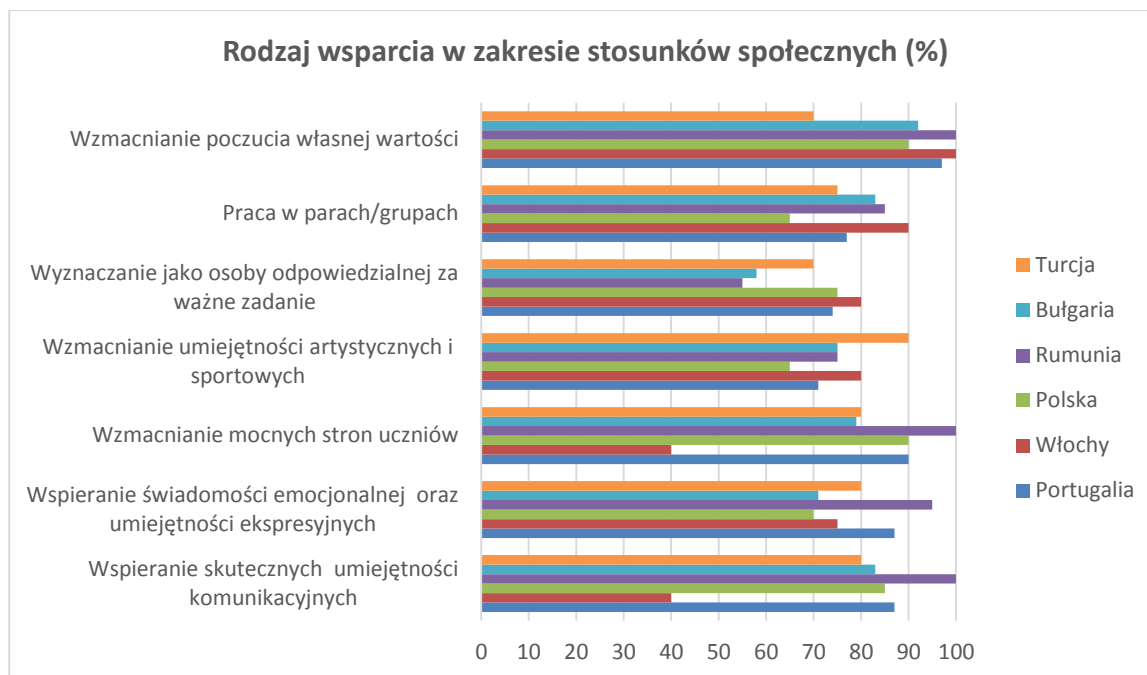
Rysunek 26

Kiedy analizuje się problemy, których zdaniem nauczycieli doświadczają uczniowie z dysleksją w okresie przejścia ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 (Wykres 26), okazuje się, że częstotliwość ich występowania różni się w poszczególnych krajach. Polscy nauczyciele zgłaszają, że nie zaobserwowali u uczniów z dysleksją problemów ze znalezieniem kolegów/koleżanek czy zaangażowaniem się w relacje z kolegami, agresji wobec innych osób ani tego, że uczniowie są często nieszczęśliwi w szkole. Nauczyciele portugalscy, którzy uczestniczyli w badaniu, nie zaobserwowali u uczniów z dysleksją ogólnego problemu obojętności na lekcjach, ale jednocześnie widzą, że ci uczniowie częściej unikają ćwiczeń i zajęć grupowych. Według nauczycieli bułgarskich, uczniowie z dysleksją najczęściej albo śpią na lekcjach albo wydają się śpiący, oraz, że niewielu z nich jest agresywnych wobec innych.

Z Wykresu 26 wynika, że na ogół nauczyciele tureccy, rumuńscy i włoscy zauważają trudności uczniów z dysleksją w przystosowaniu się do gimnazjum. Najbardziej zauważaną trudnością adaptacyjną u uczniów z dysleksją jest agresja wobec innych osób.

3.1.17. Strategie wykorzystywane przez nauczycieli aby pomóc uczniom z dysleksją

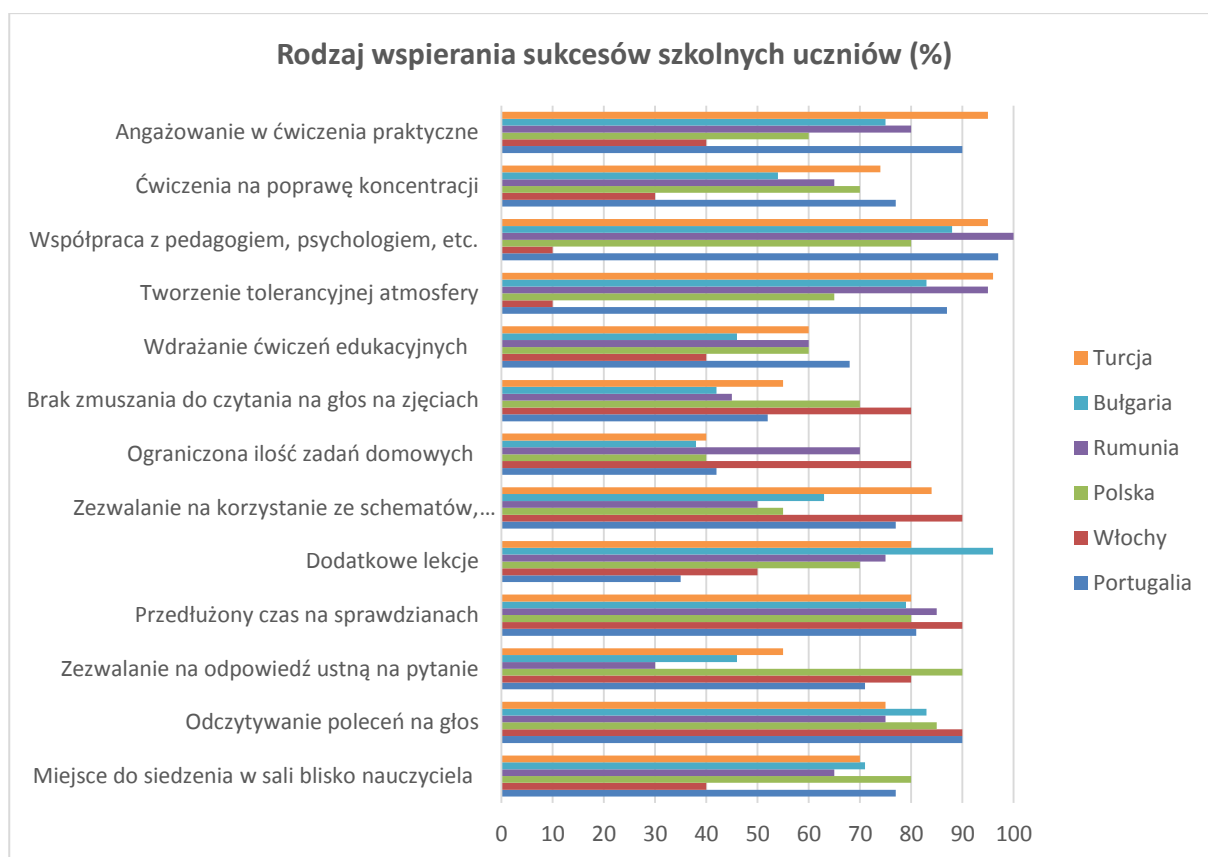




Wykres 27

Niezwykle ważne jest dokonanie oceny opinii nauczycieli odnośnie tego, które strategie zmierzające do poprawy stosunków społecznych u uczniów z dysleksją są bardziej skuteczne i przydatne. Zdecydowana większość nauczycieli uczestniczących w niniejszym badaniu w krajach partnerskich stwierdza, że strategie takie jak posiadanie umiejętności wspierania skutecznej komunikacji, świadomości emocjonalnej i zdolności ekspresyjnych, identyfikacji i wzmacniania mocnych stron uczniów, rozwój zdolności artystycznych i sportowych, wyznaczanie uczniów jako osoby odpowiedzialnej za ważne zadania na zajęciach czy praca w parach/grupie są strategiami skutecznymi w rozwijaniu stosunków społecznych u uczniów z dysleksją. Jednak 60% nauczycieli włoskich, którzy uczestniczyli w badaniu uważa, że strategie polegające na wzmacnianiu mocnych stron uczniów z dysleksją oraz skuteczne umiejętności komunikacyjne dają mniej pozytywne wyniki (Wykres 27).





Wykres 28

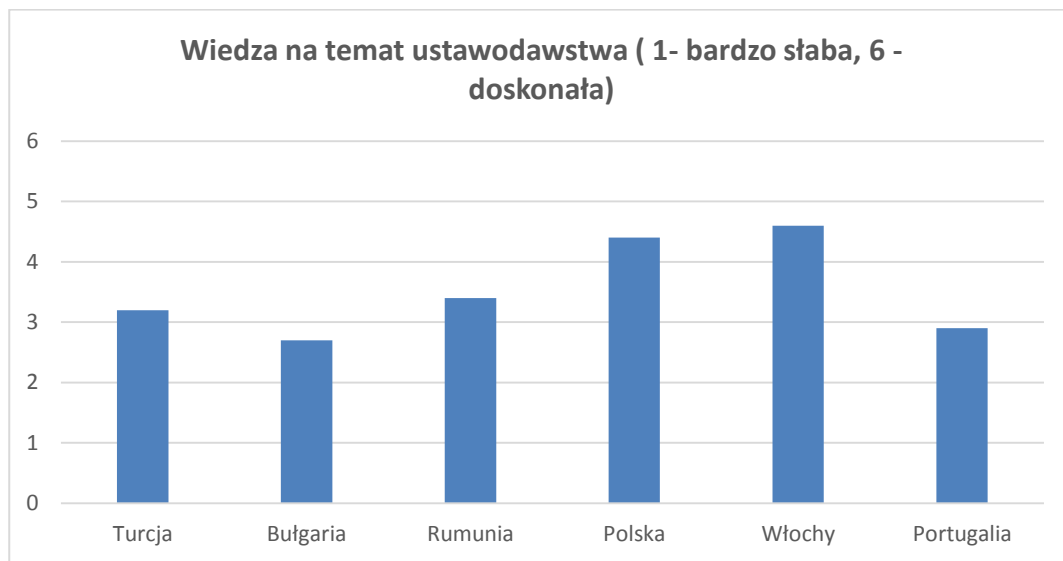
Uczniowie z dysleksją muszą być wspierani aby odnosić sukcesy w szkole. Z analizy poglądów nauczycieli odnośnie tego, które strategie wspierające są bardziej skuteczne we wzmacnianiu sukcesów szkolnych uczniów z dysleksją (Wykres 28) wynika, że znaczna część nauczycieli uczestniczących w badaniu w krajach partnerskich przyznaje, że skuteczne są następujące strategie: konieczność przedłużenia czasu na sprawdzianach, wyjaśnianie uczniom jakie są ich zadania i obowiązki na zajęciach, odczytywanie poleceń na głos, tworzenie tolerancyjnej atmosfery w klasie/szkole, współpraca ze specjalistami, takimi jak pedagogi i psycholodzy, wdrażanie ćwiczeń wzmacniających oraz włączanie uczniów w ćwiczenia praktyczne.

Jednak zadaniem większości nauczycieli z Włoch, strategie takie jak usadzanie uczniów z dysleksją blisko nauczyciela w sali, współpraca i pomoc specjalistów, takich jak pedagogi i psycholodzy, tworzenie tolerancyjnej atmosfery w klasie oraz wprowadzanie ćwiczeń na poprawę koncentracji nie są skuteczne w procesie ułatwiania uczniom osiągnięcia sukcesu w szkole.

Widać też, że strategia polegająca na zmniejszeniu ilości zadań domowych jest mniej skuteczna w ułatwianiu uczniom z dysleksją osiągnięcia sukcesu w szkole niż pozostałe strategie (z wyjątkiem opinii nauczycieli włoskich i rumuńskich).



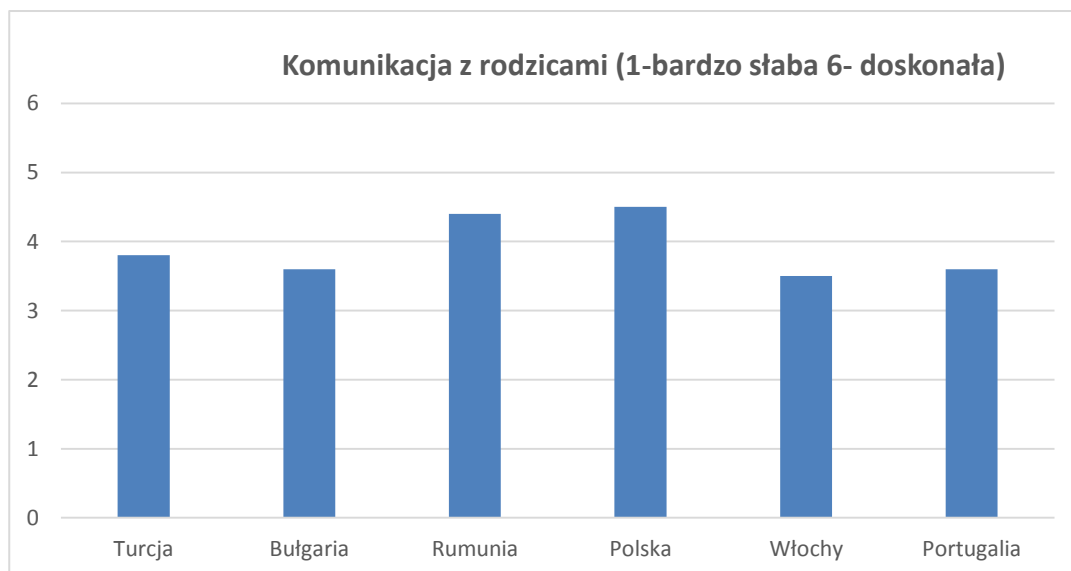
3.1.18 Wiedza na temat ustawodawstwa dotyczącego dysleksji



Wykres 29

Z analizy odpowiedzi nauczycieli na pytanie jak dobrze znają prawa uczniów z dysleksją (Wykres 29) wynika, że nauczyciele włoscy i polscy znajdują się powyżej przeciętnej, nauczyciele rumuńscy i tureccy plasują się blisko poziomu średniego, bułgarscy i portugalscy nauczyciele znajdują się poniżej poziomu przeciętnego.

3.1.19 Komunikacja z rodzicami uczniów z dysleksją

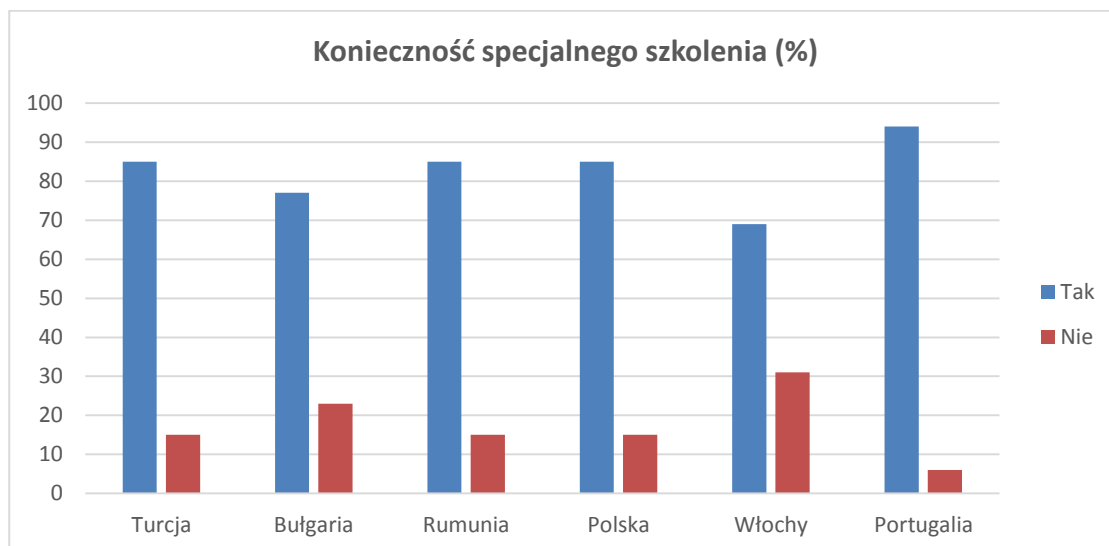


Wykres 30



Z analizy opinii nauczycieli na temat komunikacji z rodzicami dzieci z dysleksją (Wykres 30) wynika, że rumuńscy i polscy nauczyciele uczestniczący w badaniu znajdują się powyżej przeciętnej a nauczyciele z pozostałych krajów partnerskich plasują się na poziomie przeciętnym.

3.1.20 Konieczność odbycia specjalnego szkolenia dotyczącego dysleksji



Wykres 31

Z analizy opinii nauczycieli odnośnie konieczności odbycia specjalnego szkolenia dotyczącego dysleksji (Wykres 31) wynika, że zdecydowana większość nauczycieli, którzy uczestniczyli w badaniu w krajach partnerskich, potrzebuje specjalnego szkolenia w celu lepszego zrozumienia problemów uczniów z dysleksją i zapewnienia im bardziej skutecznego wsparcia. Ponadto, potrzeba takiego szkolenia najsilniej jest wyrażana przez nauczycieli portugalskich a najmniej przez nauczycieli z Włoch.



WYNIKI

Ta część raportu zawiera ogólne stwierdzenia i sugestie wynikające z analizy ankiet przeprowadzonych wśród uczniów z dysleksją, ich rodziców oraz nauczycieli w celu przedstawienia potrzeb uczniów z dysleksją będących w okresie przejścia ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4.

4.1. UWAGI

4.1.1 Uwagi do odpowiedzi uczniów

Z ogólnej analizy odpowiedzi łącznej grupy 68 uczniów z dysleksją (38 formalnie zdiagnozowanych oraz 30 przejawiających objawy dysleksji/specyficznych trudności w uczeniu się, ale bez formalnej diagnozy) na pytania w ankiecie analizy potrzeb przeprowadzonej w krajach partnerskich uczestniczących w badaniu wynika, że większość uczniów częściej ma problemy z przystosowaniem się do nauki w gimnazjum/klasie 4 (z wyjątkiem uczniów portugalskich) niż w szkole podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej. W gimnazjum/klasie 4-5 uczniowie są bardziej obciążeni materiałem lekcyjnym i zadaniami domowymi, pojawiają się trudniejsze przedmioty, dzieci osiągają słabsze wyniki na sprawdzianach/egzaminach, zmieniają się koledzy i nauczyciele. Wszystko to powoduje, że uczniowie się martwią i proces przystosowania się do nowych warunków jest trudny. Ponadto, dla uczniów, którzy mają problemy z nawiązaniem kontaktów z rówieśnikami w gimnazjum/klasie 4 lub są odrzucani przez rówieśników z powodu ich słabych wyników w nauce lub mają problemy z utrzymaniem bliskich relacji, proces przejścia do gimnazjum/klasy 4 jest trudniejszy, ponieważ mają trudności w przystosowaniu się do nowej sytuacji i są nieszczęśliwi w szkole.

Uczniowie z dysleksją oceniają swoje umiejętności czytania, pisania, czytania ze zrozumieniem, kreatywnego pisania na poziomie umiarkowanym. Podobnie postrzegają swoje wyniki ze sprawdzianów/egzaminów i oceny z zadań domowych.

Dla uczniów z dysleksją ważne jest wsparcie zarówno od nauczycieli, jak i kolegów w szkole oraz członków rodziny w domu aby mogli odnosić sukcesy w szkole. Jednak, kiedy analizuje się wyniki ankiet, okazuje się, że niektórzy uczniowie uczestniczący w badaniu, nie są wystarczająco wspierani w domu oraz w szkole. Uczniowie z dysleksją twierdzą, że otrzymują więcej wsparcia w szkole podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej niż w gimnazjum/klasach 4-5.



Podczas gdy znaczna część uczniów, którzy uczestniczyli w badaniu w Rumunii, Bułgarii i Portugalii twierdzi, że jest wspierania przez rodziny, taka sytuacja jest rzadsza w przypadku uczniów tureckich i włoskich. Uczniowie z Polski uważają, że dostają więcej wsparcia od rodziny na etapie edukacji wczesnoszkolnej niż w klasach 4-5.

Uczestnictwo w zajęciach sportowych i artystycznych ma pozytywny wpływ zarówno na kontakty społeczne, sukcesy w szkole jak i poziom harmonii. Uczniowie z dysleksją z Polski i Portugalii często angażują się w zajęcia pozaszkolne, takie jak pływanie, taniec, tenis, piłka ręczna, muzyka, sztuki walki, teatr, piłka nożna oraz łyżwiarstwo. W pozostałych krajach partnerskich poziom uczestnictwa w tego typu zajęciach jest niższy. Uczniowie, którzy nie uczęszczają regularnie na żadne zajęcia pozaszkolne, wskazują, że nie mogą tego robić z uwagi na brak zgody od rodziców, brak czasu na takie zajęcia, chęć przebywania w domu, problemy finansowe, niechęć do zajęć pozaszkolnych lub brak pewności siebie. Jednak, uczniowie ci są pozbawieni korzyści osobistych, społecznych i naukowych płynących z uczestnictwa w zajęciach pozaszkolnych.

4.1.2 Uwagi do odpowiedzi rodziców

W wyniku ogólnej analizy odpowiedzi 81 rodziców uczniów z dysleksją udzielonych w ankiecie analizy potrzeb stwierdzono, że ponad połowa z nich zauważyła negatywne zmiany u swoich dzieci, które przeszły ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4-5. Według niektórych rodziców, problemy takie jak niechęć do uczęszczania do szkoły, niezadowolenie z bycia w szkole, nie dzielenie się wrażeniami ze szkoły, niechęć do wykonywania zadań domowych, występują częściej w gimnazjum/klasach 4-5. Ponadto znaczna grupa rodziców z Turcji, Bułgarii, Polski oraz Włoch zauważa, że ich dzieci są słabsze od swoich rówieśników w zakresie czytania, pisania i matematyki. Z drugiej strony jednak, ponad połowa rodziców portugalskich i rumuńskich uczestniczących w badaniu twierdzi, że sukcesy szkolne ich dzieci są na tym samym poziomie co ich rówieśników.

Zdaniem znacznej części rodziców uczestniczących w badaniu, dzieci z dysleksją otrzymują więcej wsparcia w szkole podstawowej niż w gimnazjum. Kiedy analizuje się rodzaj wsparcia jakiego udzielają rodzice najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami są: próba zrozumienia dziecka, pomoc w wyjaśnianiu treści, których dzieci nie rozumieją oraz w odrabianiu pracy domowej, odbycie specjalnego szkolenia, zapewnienie pomocy psychologa. Ponadto, rodzice



dają dzieciom więcej wsparcia w gimnazjum. Można to wyjaśnić tym, że rodzice z czasem dowiadują więcej o dysleksji oraz, że uczniowie z dysleksją potrzebują więcej wsparcia w gimnazjum/klasie 4-5 w związku z malejącym wsparciem ze strony szkoły.

Znaczna grupa rodziców uczestniczących w badaniu w Portugalii, Turcji oraz we Włoszech twierdzi, że ich dzieci nie uczęszczają na zajęcia pozalekcyjne w przeciwieństwie do rodziców z Polski, Bułgarii i Rumunii, których dzieci robią to regularnie. Rodzice, którzy przyznają że ich dzieci nie uczestniczą w żadnych zajęciach pozaszkolnych tłumaczą to brakiem czasu, niechęcią, problemami finansowymi, brakiem odpowiedniej informacji, problemami zdrowotnymi i z zachowaniem, brakiem czasu spowodowanym nadmiernym obciążeniem lekcjami i zadaniami domowymi.

Po dokonaniu oceny wyników ankiety, wyciągnięto wniosek, że większość rodziców jest świadoma praw dzieci z dysleksją ale znaczna część rodziców z Turcji nie posiada wystarczającej wiedzy na ten temat. Ten niski poziom wiedzy może wynikać z faktu, że uczniowie i rodzice tureccy nie otrzymują dostatecznego wsparcia od szkoły oraz, że nauczyciele nie mają odpowiedniej wiedzy na temat przepisów prawa dotyczących dysleksji. Co więcej, przeważająca większość rodziców, wyjątkiem rodziców z Polski, potrzebuje specjalnego szkolenia na temat dysleksji. W związku z tym, należy uznać, że korzystne byłoby przeprowadzenie seminariów i sesji szkoleniowych na temat przepisów prawa oraz dysleksji w szkołach i poza nimi.

4.1.3 Uwagi do odpowiedzi nauczycieli

W wyniku ogólnej analizy odpowiedzi udzielonych w ankiecie analizy potrzeb przez 131 nauczycieli z krajów partnerskich, którzy pracują z uczniami z dysleksją, ustalono, że przeważająca większość nauczycieli, którzy brali udział w badaniu, z wyjątkiem nauczycieli z Włoch, nie otrzymała żadnego kształcenia w zakresie dysleksji i dlatego potrzebują oni specjalnego szkolenia w tym zakresie. Wydaje się, że z tego powodu nauczyciele nie są w stanie zapewnić skutecznego i korzystnego wsparcia uczniom z dysleksją. Jednak, z analizy wyników ankiety odnośnie umiejętności nauczycieli w rozpoznawaniu i pomocy uczniom z dysleksją oraz ich wiedzy na temat praw uczniów z dysleksją wynika, że poziom wiedzy i umiejętności nauczycieli w tym zakresie jest umiarkowany.

Zdaniem przeważającej większości nauczycieli uczestniczących w badaniu, uczniowie z dysleksją częściej niż pozostali uczniowie mają problem z przystosowaniem się do nauki



w gimnazjum/klasie 4-5. Wyniki te odpowiadają odpowiedziom uczniów i rodziców. Znaczna część nauczycieli twierdziła, że uczniowie z dysleksją mają problemy w kontaktach z rówieśnikami oraz w nauce, nie interesują ich zajęcia i są nieszczęśliwi w szkole. Z drugiej strony, zdaniem nauczycieli, problemy z przystosowaniem się w najmniejszym stopniu przejawiają się agresją wobec innych, w tym rówieśników.

Wspieranie kontaktów społecznych i sukcesów szkolnych uczniów z dysleksją jest ważne w okresie przejścia uczniów i ich przystosowania się do nauki w gimnazjum/klasie 4-5. Znaczna grupa nauczycieli uważa, że aby skutecznie wspierać rozwijanie u uczniów z dysleksją kompetencji społecznych należy stosować strategie takie jakie wspieranie ich umiejętności komunikacyjnych, ich umiejętności rozpoznawania i wyrażania emocji, wzmacnianie ich zdolności artystycznych i sportowych oraz poczucia własnej wartości.

Ponadto, przeważająca większość nauczycieli uczestniczących w badaniu uważa, że aby poprawić wyniki szkolne uczniów należy zapewnić im przedłużony czas na sprawdzianach/egzaminach, odczytywać polecenia do zadań na głos, wyznaczać uczniom odpowiedzialne zadania w klasie, tworzyć atmosferę tolerancji w klasie, współpracować z pedagogami i psychologami, usadzać uczniów blisko nauczyciela w sali, wprowadzać ćwiczenia wzmacniające świadomość własnej sytuacji oraz włączać uczniów do zadań praktycznych. Z drugiej strony, strategia polegająca na zadawaniu mniejszej ilości pracy domowej jest zdaniem nauczycieli (z wyjątkiem nauczycieli włoskich i rumuńskich) mniej skuteczna w pomocy uczniom w osiągnięciu dobrych wyników w szkole niż pozostałe strategie.

4.2. WNIOSKI I SUGESTIE

Po dokonaniu analizy odpowiedzi udzielonych przez 285 uczestników ankiety analizy potrzeb, obejmujących uczniów z dysleksją, rodziców i nauczycieli, należy stwierdzić, że uczniowie z dysleksją mają problemy z przystosowaniem społecznym i naukowym w okresie przejścia ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4 i dlatego cały ten proces jest dla nich trudny. W związku z tym uczniowie z dysleksją potrzebują bardziej skutecznego i praktycznego wsparcia w okresie przejścia. Ponadto, rodzice dzieci z dysleksją oraz nauczyciele takich uczniów potrzebują specjalnego szkolenia w zakresie możliwości pomocy uczniom z dysleksją i metod pracy z takimi dziećmi.



Podsumowując wnioski z niniejszego badania, uważa się, że propozycje przedstawione poniżej ułatwią proces przejścia uczniów z dysleksją ze szkoły podstawowej/edukacji wczesnoszkolnej do gimnazjum/klasy 4:

- Wydaje się, że korzystne byłoby zorganizowanie profesjonalnych szkoleń dla wszystkich nauczycieli szkoły podstawowej i gimnazjum na temat dysleksji. Podczas takich szkoleń należałoby przedstawić ogólną charakterystykę uczniów z dysleksją, obszary, w których mają trudności, jak można wesprzeć ich sukcesy naukowe, jakie są skuteczne i praktyczne strategie w tym zakresie, itp. oraz sugeruje się, że takie szkolenia powinny odbywać się z wykorzystaniem technologii komputerowych.
- Bardzo ważny jest wkład rodziców w to, aby proces przejścia uczniów z dysleksją był udany i przebiegał harmonijnie. W związku z tym, skuteczne będzie zaproponowanie rodzicom szkoleń, o których mowa powyżej. Jednak, korzystniej będzie jeśli szkolenia te będą bardziej praktyczne i będą skierowane na zdobycie umiejętności a nie wiedzy teoretycznej.
- Nie można lekceważyć znaczenia zajęć artystycznych i sportowych, które ułatwiają osiągnięcie sukcesu w szkole oraz rozwijają zdrowe relacje społeczne. Jest więc niesłychanie ważne aby kierować uczniów z dysleksją na zajęcia artystyczne i sportowe zarówno w ramach programu szkolnego jak i poza szkołą. W tym celu dyrektorzy szkół i nauczyciele powinni zwiększyć ilość i różnorodność zajęć sportowych i artystycznych w szkole aby ułatwić uczniom przejście z jednego etapu szkoły do następnego. Byłoby korzystne gdyby samorządy także wzięły odpowiedzialność za to zadanie i zwiększyły ilość darmowych zajęć zorganizowanych dla uczniów.
- W literaturze fachowej często podkreśla się, że uczniowie z wysokim poczuciem własnej wartości oraz skutecznymi umiejętnościami komunikacyjnymi łatwiej radzą sobie z problemami adaptacyjnymi, mają wyższy poziom wsparcia społecznego oraz osiągają lepsze wyniki w nauce. Tak więc uważa się, że poczucie własnej wartości i umiejętności komunikacyjne mają pozytywny wpływ na uczniów z dysleksją będących w okresie przejścia i przystosowania się do nauki w gimnazjum/klasie 4. Dlatego zarówno dla rodziców jak i nauczycieli korzystne może okazać się wspieranie poczucia własnej wartości uczniów z dysleksją i ich umiejętności komunikacyjnych oraz zwracanie się z prośbą o pomoc specjalistów jeśli będzie to konieczne.



- Na podstawie wyników niniejszego badania możliwe będzie przygotowanie pakietu wsparcia dla uczniów z dysleksją, ich rodziców oraz nauczycieli, który ułatwi proces przejścia i integracji w gimnazjum/klasie 4 i który korzystnie wpłynie na nauczycieli i rodziców.



BIBLIOGRAFIA

- Bartok, E. (2017). *The Dyslexic Child - a Joint Responsibility. Guide for Teachers and Parents of Children with Specific Learning Disabilities*, Tirgu Mures
- Baydik, B.(2011) *Study of Usage of Reading Strategies of Students with Reading Difficulties and Teaching Practices of Teachers on Understanding Reading*. *Education and Science*, 6(162).
- Bogdanowicz, M. (1994). *O dysleksji*, Wydawnictwo Linea, Lublin
- Bogdanowicz, M. (2005). *Ryzyko dysleksji*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005
- David, C. (2015). *Learning Disorders*, in Rosan, A., (coord.) *Special Psychopedagogy*, Bucharest, Polirom, 244-270.
- David, C., Rosan, A. (2017). *Principles of Diagnosis Based on Scientific Evidence in Specific Learning Disorders*, Cluj Napoca, Argonaut; Limes
- Education Reform Initiative.(2012). *Education Monitoring Report, Executive Summary*
- Korkmazlar, O. (2003). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim [Learning disabilities and special education]. *Farklı gelisen çocuklar*, 147-171.
- Матанова В., Дислексия, Софи-Р, 2001
- Ozkardeş, O. (2012). Practices related to specific learning difficulty in Turkey. *Istanbul Commerce University Social Sciences Magazine*, 11(21), 25-38
- Sharma, G. (2004). A comparative study of the personality characteristics of primary school students with learning disabilities and their non-learning disabled peers. *Learning Disability Quarterly*, 27(3), 127-140.
- TUIK (2010) *Survey on Problems and Expectations of Disabled People*. Retrieved from <http://www.tuik.gov.tr/HbPrint.do?id=6370>
- Order 3124/2017 on the approval of Methodology to provide support for students with learning disabilities regulates appropriate assessment procedures for dyslexia, dysgraphia, dishortography and discalculia.
- Order 573/1997, 2000, 2009. *Special Educational Regulation*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_...pdf
- Law 170 8/10/201
- DM 5669 12/07/2011 (guide Lines)
- Nota MIUR 2563 22/11/2013
- Nota USR Sicilia 13462 del 09/09/2015
- www.iclauralanza.it/jml
- <http://ortograffiti.pl/>
- www.aid.org
- <http://bogdanowicz.edu.pl/>
- <http://www.dislex.co.pt/>



<https://dislexia.pt/>

http://www.doctoronline.bg/uploads/diagnostics/201201/path_7134.pdf

<https://www.dyslexia-international.org/the-problem/>

www.donnamoderna.com/dislessia

<https://www.ptd.edu.pl/>

<http://www.scribd.com/doc/102927877/Breve-historia-do-conceito-de-dislexia>

http://srl-regio.com/wp-content/uploads/2015/05/Dislexia_Dra.-Paula-Teles.pdf

<https://www.facebook.com/associacaoportuguesadedislexia/>



ZALĄCZNIKI

ANALIZA POTRZEB- ANKIETA DLA UCZNIÓW

Wiek...../ Klasa.....

1. Czy nauka w klasie 4/5 jest dla Ciebie trudniejsza niż w klasach 1-3 ?

TAK

CZASAMI (do pewnego stopnia tak)

NIE

Jeśli odpowiedziałeś TAK lub CZASAMI opisz swoje trudności:

.....

.....

.....

2. Jak oceniasz swoje umiejętności w nauce w zakresie :

	1	2	3	4	5	6	Uwagi
a/ czytanie (jak dobrze czytasz?)							
b/ czytanie ze zrozumieniem (czy musisz czytać text ponownie aby rozumieć treść)							
c/ pisownia (jak dobrze znasz reguły pisowni i gramatyki?)							
d/ pisanie (jak sobie radzisz z pisanem wypracowań ?)							
e/ sprawdziany (jak piszesz sprawdziany ?)							
f/ sprawdziany (jakie jest twoje przygotowanie do sprawdzianów ?)							
g/ sprawdziany (jak często brakuje ci czasu na wykonanie zadań (1-nigdy, 6 zawsze)							
h/ zadania domowe Czy wystarcza ci czasu na odrobienie wszystkich lekcji i przygotowanie się do zajęć ? (1-nigdy, 6- zawsze)							

Co jeszcze możesz powiedzieć o swojej nauce w szkole i w domu ?



.....

.....

.....

3. Jaki rodzaj pomocy otrzymywałeś i otrzymujesz w szkole ?

Rodzaj pomocy	W klasach 1-3	W klasie 4/5	Uwagi
a/ siedzę blisko nauczyciela			
b/ nauczyciel czyta mi polecenia na głos			
c/ odpowiadam ustnie a nauczyciel zapisuje moje odpowiedzi w zadaniu			
d/ mam wydłużony czas pracy na sprawdzianach			
e/ mam lekcje indywidualne z przedmiotów, z których mam trudności			
f/ mogę używać tabeli wzorów lub reguł pisowni na zajęciach			
g/ mam mniejszą ilość pracy domowej			
h/ nie muszę na lekcji czytać głośno przy całej klasie			
i/ mam wsparcie i zrozumienie ze strony nauczycieli			
J/ mam wsparcie i zrozumienie u kolegów z klasy			
k/ otrzymuję pomoc od psychologa, pedagoga lub specjalisty			

Jaką inną pomoc lub wsparcie otrzymujesz w szkole ? Opisz.

.....

.....

.....

4. Jaki rodzaj pomocy otrzymywałeś i otrzymujesz w domu ?

Rodzaj pomocy	W klasach 1-3	W klasie 4/5	Uwagi
a/ rodzice głośno mi czytają zadania domowe			
b/ rodzice sprawdzają co mam zadane i wyznaczają mi co mam się nauczyć			
c/ rodzice czytają mi polecenia zadań i wyjaśniają mi co mam zrobić			
d/ rodzice wyjaśniają mi zagadnienia, których nie rozumiem			
e/ mam korepetycje			
f/ korzystam z gier edukacyjnych i stron internetowych			



5. Jak się czujesz w swojej szkole ?

.....
.....
.....
.....
.....

6. Co Ci się podoba w Twojej szkole?

.....
.....
.....
.....

7. Jakie masz relacje z nauczycielami ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Jakie masz relacje z rówieśnikami ?

.....
.....
.....
.....

8. Czy uczęszczasz na zajęcia pozaszkolne ?

Tak Nie

Jeśli tak , jakie ?

.....
.....
.....
.....

Jeśli nie, dlaczego ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....



ANALIZA POTRZEB – ANKIETA DLA RODZICÓW

Wiek dziecka...../Klasa.....

9. Czy Państwa dziecko zmieniło swój stosunek do szkoły po przejściu do klasy 4/5 ?

TAK NIE

10. Jeśli TAK, jakie zachowania i reakcje przejawia w stosunku do szkoły w porównaniu teraz i wcześniej ?

Zachowanie lub reakcja	W klasach 1-3	W klasie 4/5	Uwagi
Nie chce chodzić do szkoły			
Czas wyjścia do szkoły jest trudny dla wszystkich w domu			
Z trudnością i w złym nastroju idzie do szkoły z radością wraca ze szkoły			
Nie jest zainteresowany szkołą i lekcjami			
Zazwyczaj nie bierze udziału w wydarzeniach szkolnych			
Często opuszcza lekcje			
Nie lubi zadań związanych z czytaniem i pisaniem			

11. Jakie są inne Państwa obserwacje na temat zachowania lub reakcji dziecka na sprawy szkolne?

.....

.....

.....

12. Jak oceniają Państwo poziom sukcesu w nauce swojego dziecka ?

1. Taki sam jak poziom rówieśników
2. Niższy niż poziom rówieśników

13. Jaki rodzaj pomocy/wsparcia otrzymywało i obecnie otrzymuje Państwa dziecko w szkole ?

Rodzaj wsparcia	W klasach 1-3	W klasie 4/5	Uwagi
a. Siedzi blisko nauczyciela			



b. Nauczyciel odczytuje mu głośno polecenia do zadań			
c. Korzysta z pomocy komputera lub tableta			
d. Otrzymuje streszczenia materiału do nauczania pod koniec semestru			
e. Może wybrać odpowiedzi ustne zamiast pisemnych			
f. Ma wydłużony czas pracy podczas sprawdzianów			
g. Ma możliwość poprawy ocen w innym terminie			
h. Otrzymuje ćwiczenia na koncentrację uwagi			
i. Otrzymuje dodatkową pomoc od psychologa, pedagoga lub innego specjalisty			
j. Uczęszcza na dodatkowe zajęcia z przedmiotów , z których ma trudności			
k. Ma zmniejszoną ilość prac domowych			
l. Spotyka się z tolerancją i wsparciem ze strony rówieśników			

Jakie inne rodzaje wsparcia Państwa dziecko otrzymuje w szkole ?

.....

14. Jaki rodzaj pomocy/wsparcia zapewniają Państwo swojemu dziecku w domu ?

Rodzaje pomocy/wsparcia	W klasach 1-3	W klasie 4/5	Uwagi
a. Czytam literaturę dotyczącą dysleksji			
b. Czytam dziecku polecenia do zadań i wyjaśniam je			
c. Wyjaśniam dziecku zagadnienia , których nie rozumie			
d. Staram się okazywać dziecku zrozumienie			
e. Sięgam do źródeł fachowych aby jak najlepiej pomóc dziecku w nauce			
f. Zapewniam dziecku			



ANALIZA POTRZEB - ANKIETA DLA NAUCZYCIELI

Jestem nauczycielem etapu edukacyjnego 0-3/ 4-8

Doświadczenie pedagogiczne :lat

Posiadam przeszkolenie w zakresie dysleksji : Tak Nie

19. Proszę określić swoje umiejętności rozpoznawania czy trudności uczniów w nauce związane są z dysleksją (1-bardzo słabe; 6- bardzo dobre)

1 2 3 4 5 6

20. Proszę określić swoje umiejętności pomocy uczniowi z dysleksją w pokonaniu trudności w nauce (1-bardzo słabe; 6- bardzo dobre)

1 2 3 4 5 6

21. Czy uważa Pan/i , że uczniowie z dysleksją mają większe trudności w przystosowaniu się do nowych warunków na kolejnym etapie edukacyjnym (klasa 4, 1 gimnazjum, 1 liceum)

TAK

NIE

Jeżeli odpowiedź na pytanie 3 jest twierdząca , jakie są to rodzaje trudności ?

a. Rodzaje trudności	<input checked="" type="checkbox"/> tak	uwagi
Nie nawiązują relacji z innymi uczniami, trzymają się osobno		
Są izolowani przez rówieśników		
Nie mają przyjaciół , raczej są sami		
Nie potrafią spędzać czasu w grupie		
Są agresywni w stosunku do innych		



Podczas zajęć unikają pracy w parach lub grupach		
Czasami są ofiarami szkolnego dokuczania		
Nie przejawiają zainteresowania nauką i lekcjami		
Przeważnie wyglądają na nieszczęśliwych w szkole		
Często w szkole są senni		
.....		
.....		
.....		

22. Które z powyższych strategii są użyteczne aby pomóc uczniom z dysleksją w nawiązywaniu i utrzymaniu relacji z rówieśnikami ?

A. Rodzaje wsparcia w relacjach	<input checked="" type="checkbox"/> tak	uwagi
Wspieranie umiejętności komunikacyjnych		
Wspieranie świadomości emocjonalnej		
Podkreślanie mocnych stron ucznia		
Wspieranie jego zdolności artystycznych i sportowych		
Wyznaczanie odpowiedzialnych zadań w klasie		
Zachęcanie do pracy w parach i grupach		
Rozwijanie poczucia pewności siebie		
.....		
.....		
.....		

B. Rodzaje wsparcia w nauce	<input checked="" type="checkbox"/> tak	Uwagi
Wyznaczenie miejsca w klasie blisko nauczyciela		
Wyraźne odczytywanie poleceń do zadań		



