

**dr Teresa Wejner**

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej

Biuro Rzecznika Praw Dziecka

## Ocenianie uczniów dyslektycznych w innych krajach

Ocenianie to najbardziej krytyczny moment procesu uczenia się. Doświadczenia wielu z nas wskazują, że mało kto lubi być oceniany, a sytuacja oceniania bywa przypominana jako przykra, trudna, na ogół mało konstruktywna i niesprawiedliwa.

Ale przecież sprawdzanie osiągnięć uczniów jest jednym z ogniw procesu dydaktycznego, który dotyczy sprawdzania wiedzy uczniów, ich wiadomości oraz sposobu wykorzystania tych wiadomości. Tak rozumiane sprawdzanie osiągnięć uczniów jest więc punktem wyjścia zarówno dla oceniania szkolnego, jak i zewnętrznego.

**W angielskim systemie oceniania** zewnętrznego duże znaczenie przypisuje się kompetencjom kluczowym, których nie można ocenić poprzez egzaminy zewnętrzne. Przy ocenie kompetencji kluczowych określa się ich stopień opanowania poprzez kontekst przedmiotowy. Ocena taka jest realizowana poprzez wprowadzenie do systemu prac kursowych, które uczniowie piszą w szkole i które są oceniane przez nauczycieli. Prace kursowe stanowią istotny składnik egzaminu. W każdym przedmiocie pewne umiejętności są oceniane wewnętrznie, inne - zewnętrznie, jeszcze inne na oba sposoby. Na przykład w języku angielskim mówienie i słuchanie oceniane jest przez nauczyciela, czytanie i pisanie oceniane jest wewnętrznie i zewnętrznie. Oczekuje się, że uczniowie osiągną na koniec każdego etapu nauczania określony poziom umiejętności. Wszystkie testy są przygotowywane przez instytucję centralną QCA. Uczniowie piszą je pod nadzorem nauczycieli z ich szkoły w ciągu dwóch tygodni.

Większość ekspertów angielskich twierdzi, że w systemie oceniania angielskiego jest zbyt duża liczba egzaminów zewnętrznych.

**W Szkocji** uczniowie od 5 do 14 roku życia są objęci nauczaniem obowiązkowym traktowanym jako system spójny. W Szkocji nie ma narodowego programu nauczania, co teoretycznie wygląda na dużą swobodę. Władze oświatowe sterują polityką programową poprzez *National Guidelines*<sup>1</sup>, które opisują różne obszary funkcjonowania szkoły i systemu oświatowego.

Ocenianie w szkockim systemie jest nierozłączne z procesem kształcenia i polega na systematycznym gromadzeniu przez nauczycieli dokumentacji o każdym uczniu na temat jego postępów w uczeniu się w kontekście standardów osiągnięć. Standardy osiągnięć zawierają poziomy dla poszczególnych przedmiotów nauczania opisane literami od A - najniższego do E (F dla języka angielskiego i matematyki)

---

<sup>1</sup> 1. National Guidelines: Assessment 5-14

- najwyższego. Programy nauczania zostały podzielone na wątki, z których każdy jest szczegółowo opisany i dalej podzielony na kategorie. Standardy osiągnięć odnoszą się do umiejętności, dzięki czemu mają charakter bardzo operacyjny<sup>2</sup>. W Szkocji centralną postacią procesu kształcenia jest nauczyciel, który ocenia tempo uczenia się i postępy każdego ucznia. Proces ten odbywa się permanentnie podczas roku szkolnego we współpracy z rodzicami ucznia. Ogólnonarodowe testy, które obejmują czytanie, pisanie i matematykę stanowią integralną część procesu nauczania i są traktowane jako ważna informacja o osiągnięciach ucznia w zakresie przedmiotów podstawowych, jak i kompetencji. Testy zaczęto stosować w 1993 roku w szkołach podstawowych, a w szkołach ponadpodstawowych od 1994 roku. Testy są materiałem pomocniczym, którego zawartością może sterować nauczyciel. Nauczyciel może ich używać w różnych celach, także w celu ewaluacji swojej pracy. System testów obejmuje uczniów od 5 do 14 roku życia, ale to nauczyciel decyduje, kiedy i czy uczeń ma być testowany. W stosunku do uczniów ze specyficznymi i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przed wprowadzeniem testów przeprowadzane są konsultacje i uzgodnienia z rodzicami, nadzorem oraz instytucją przygotowującą testy. Uczeń jest testowany wówczas, gdy ocenianie wewnętrzne określa jego gotowość do „zaliczenia” danego poziomu. Testy nie odbiegają od praktyki oceniania zewnętrznego. Może się zdarzyć, że uczeń nie będzie na tym samym poziomie z czytania i pisania - wówczas może on pisać testy dotyczące tylko danego obszaru. Uczniowie rozwijają się w różnym tempie. Oczekuje się, że postępy ucznia pozwolą mu na osiągnięcie kolejnych poziomów w ciągu dwóch lat.

Testy z czytania i pisania składają się z dwóch części: czytanie dla uzyskania informacji, czytanie narracyjne; umiejętność pisania twórczego (na poziomach A-C), pisania użytkowego (poziomy od D). Każda część trwa od 20 do 25 minut. Czas jest przestrzegany rygorystycznie z możliwością przedłużenia go uczniowi z wolnym tempem pracy. Nauczyciel otrzymuje instrukcję, jak przeprowadzić test oraz szczegółowy schemat oceniania. Większość uczniów w szkole podstawowej jest testowana trzy lub cztery razy, w szkole ponadpodstawowej dwa razy. Wyniki testów są przekazywane w postaci raportów uczniowi i jego rodzicom. Nie są używane do sporządzania rankingów uczniów ani szkół. Wyniki testów nie mają charakteru diagnostycznego, lecz dają jedynie ogólny obraz ucznia na każdym poziomie oraz pozwalają na określenie silnych i słabych stron ucznia. Za prawidłowy przebieg testów jest odpowiedzialny dyrektor szkoły. Każdy uczeń, aby przejść na wyższy poziom nauczania, musi zaliczyć wszystkie części niższego poziomu. W Szkocji szkoły są sprawdzane poprzez wizytacje. Proces testowania jest monitorowany od strony formalnej (czy zaplanowane testy odbyły się) przez nadzór pedagogiczny.

**W Holandii** obowiązkiem szkolnym są objęci uczniowie do 16 roku życia. Obejmuje on naukę do 12 roku życia w szkole podstawowej oraz do 16 lat w szkole średnio (ogólnej lub zawodowej). Kończąc szkołę średnią, uczniowie

<sup>2</sup> W szkockim systemie nie ma programów nauczania.

mają możliwość zdawania egzaminów z każdego przedmiotu, którego się uczyli. Wcześniej uczniowie nie zdają egzaminów zewnętrznych, lecz pod koniec szkoły podstawowej piszą testy. Testy nie są ściśle powiązane z programem szkolnym, lecz odnoszą się do umiejętności, jakie powinien posiadać uczeń szkoły podstawowej. Celem oceniania w szkole podstawowej jest śledzenie postępów ucznia i ocena jakości pracy szkoły. Po przeprowadzeniu testów przygotowanych przez zajmującą się tym instytucję CITO szkoła opracowuje dwa raporty: pierwszy dotyczy porównania wyników uczniów ze średnią krajową, drugi porównuje wyniki szkoły z wynikami podobnych szkół. Porównywanie wyników poszczególnych uczniów dotyczy każdego ze zdawanych czterech przedmiotów oraz umiejętności w ramach tych przedmiotów. CITO przygotowuje sprawozdania indywidualne, opisujące umiejętności, osiągnięcia i postępy dla każdego ucznia i jego rodziców. Test trwa 60 minut. Zwykle uczniowie piszą je w ciągu dwóch dni. Testy są oceniane w skali od 1 do 10. Do zaliczenia testu wystarczy 6 punktów. Wyniki testów mogą być brane pod uwagę przez ucznia i jego rodziców przy podejmowaniu decyzji o charakterze i typie dalszej nauki szkolnej.

### **Podsumowanie przedstawionych systemów**

Wszystkie systemy posiadają cechy wspólne, do których można zaliczyć szeroki zakres testowania, przedmiotowy charakter testów z uwzględnieniem umiejętności kluczowych, monitorowanie i wspieranie rozwoju ucznia, uwzględnianie oceniania wewnętrznego wraz z opinią nauczycieli, wielopoziomowość. W systemie angielskim, który krytykowany jest za zbyt dużą liczbę egzaminów, występują negatywne ich skutki w postaci uczenia pod egzamin. Najbardziej spójnymi wydają się systemy: szkocki i holenderski, w których jest ściśle powiązanie systemu oceniania wewnętrznego z zewnętrznym. Silną stroną testów jest przygotowanie ich w oparciu o ogólnokrajowe standardy oraz uwzględnienie różnorodności szkół, jak również indywidualnych możliwości poszczególnych uczniów.

Niezmiernie ważne jest na podstawowym etapie nauczania uwypuklenie roli nauczyciela w całokształcie nauczania i wychowania z uwzględnieniem różnorodności uczniów w tym przejawiających trudności w czytaniu i pisaniu określanych mianem uczniów dyslektycznych.

**Dysleksja rozwojowa** nie jest chorobą, lecz zaburzeniem, które jest włączone do Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Opanowania Umiejętności Szkolnych (ICD-10 z 1992 roku oraz DSM-IV z 1994 roku).

Tabela 1. Dysleksja w światowych klasyfikacjach

Symbol klasyfikacji	ICD-10	DSM-IV
Nazwa klasyfikacji	International Classification of Diseases	Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders
Miejsce, data zatwierdzenia	Genewa 1992	Waszyngton 1994
Organ zatwierdzający	World Health Organization	American Psychiatric Association
Charakterystyka zaburzeń i stosowana w Polsce terminologia: specyficzne trudności w uczeniu się	Specific Developmental Disorders of Scholastic Skill (SDDSS) <i>Specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych</i>	Learning Disorders (LD) <i>Zaburzenia uczenia się</i>
Specyficzne trudności w czytaniu (dysleksja) w pisaniu (dysortografia)	Specific Reading Disorder – F 81.0 <i>Specyficzne zaburzenia czytania (często powiązane z trudnościami w opanowaniu poprawnej pisowni – spelling difficulties associated with a reading disorder)</i>	Reading Disorder – 315.2 <i>Zaburzenia czytania (często powiązane z zaburzeniami komunikacji za pomocą pisma)</i> - Disorder of Written Expression i uczenia się matematyki
Izolowane specyficzne trudności sylabizowania słów, literowania (ustne) i zapisywania wyrazów	Specific Spelling Disorder – F 81.1 <i>Specyficzne zaburzenia poprawnej pisowni</i>	
Trudności w pisaniu tekstów w zakresie kompozycji, gramatyki, interpunkcji, często powiązane z trudnościami w opanowaniu ortografii i kaligrafii	Other Developmental Disorders of Scholastic Skills - developmental expressive writing disorder – F 81.8 <i>Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych - rozwojowe zaburzenia komunikacji za pomocą pisma</i>	Disorder of Written – 315.2 - Expression <i>Zaburzenia komunikacji za pomocą pisma</i>
Trudności w uczeniu się poza wymienionymi	Developmental Disorders of Scholastic Skills, Unspecified – F 81.9 <i>Zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych, poza wymienionymi</i>	Learning Disorders not Otherwise Specified – 315.9 <i>Zaburzenia uczenia się poza wymienionymi</i>
Specyficzne trudności w kaligrafii (dysgrafia)	Specific Developmental Disorders of Motor Function – F 82 <i>Specyficzne rozwojowe zaburzenia funkcji ruchowych</i>	Developmental Coordination Disorder – 315.04 <i>Rozwojowe zaburzenia koordynacji</i>

Z dysleksji nie można się wyleczyć, bo nie jest ona chorobą. Jeżeli jest się osobą z dysleksją, pozostaje się nią przez całe życie, ale prowadzona terapia może pomóc oraz złagodzić jej skutki.

System opieki i pomocy terapeutycznej osobom z dysleksją obejmuje profilaktykę, diagnozę i terapię.

Bardzo ważne i niestety niedoceniane są działania profilaktyczne. Zapobieganie wiąże się z jak najwcześniejszym dotarciem do dziecka, rozpoznaniem jego rozwoju poprzez zorganizowaną działalność psychologiczno-pedagogiczną i edukacyjną. Działania profilaktyczne pomagają dzieciom w wyrównywaniu szkolnego startu jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej.

Założeniem terapii jest oddziaływanie na ucznia systemem trójtorowym polegającym na wyrównywaniu niedoborów i zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych ucznia, stwierdzonych w wyniku diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, podejmowaniem działań dążących do prawidłowego posługiwania się mową czytana i pisaną, często polegających na wyrównywaniu braków szkolnych powstałych na skutek specyficznych trudności szkolnych uniemożliwiających prawidłową naukę szkolną oraz kształtowaniu społeczno-emocjonalnej sfery rozwoju ucznia. Działania te mają na celu podnoszenie samooceny i motywacji ucznia do nauki, nierezygnowanie z działań w przypadku niepowodzeń, pozytywne myślenie i prawidłowe relacje ze środowiskiem rówieśniczym.

Dysleksja nie jest i nie może być wygodnym powodem do tłumaczenia trudności szkolnych. Od ucznia dyslektycznego należy oczekiwać uczestniczenia w zajęciach terapeutycznych, które mają na celu m.in. niwelowanie trudności powodowanych (udokumentowanymi) zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych. Niestety, z roku na rok obserwuje się zmniejszanie możliwości uczęszczania nawet na te zajęcia, gdyż pojawiają się coraz większe ograniczenia w finansowaniu szkół przez gminy. Dyrektorzy szkół są stawiani przed dylematem: czy zapewnić zajęcia specjalistyczne dla małej liczby uczniów, czy utworzyć koło zainteresowań – też bardzo potrzebne – dla większej liczby uczniów. Uczniowie poddawani systematycznej pracy terapeutycznej prezentują wyższą samoocenę, mają lepszą motywację do nauki, popełniają mniej błędów ortograficznych, a pismo ich jest bardziej czytelne. Nawet w dobie technologii informatycznych podstawą komunikacji międzyludzkiej pozostaje umiejętność czytania i pisania. Motywacją do pracy z dziećmi dyslektycznymi powinna być chęć uchronienia społeczeństwa przed skutkami wtórnego analfabetyzmu.

Jako priorytetowe działania uzdrawiające spojrzenie na problem uczniów dyslektycznych należy obecnie uznać:

1. Uruchomienie działań pozwalających na wczesne diagnozowanie i pomoc osobom z dysleksją.
2. Ujednolicenie opinii wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, z których jednolicie w całym kraju będzie można interpretować wyniki badań uczniów dyslektycznych.
3. Uruchamianie obligatoryjnych dla uczniów dyslektycznych na terenie szkół działań terapeutycznych.

Warto prowadzić dalsze badania nad zjawiskiem dysleksji, by przyczynić się do **zmiany negatywnego wizerunku ucznia dyslektycznego, który często kojarzy się jako gorszy w stosunku do swoich rówieśników.**

### Symptomy dysleksji

Symptomy towarzyszące temu problemowi można zaobserwować u dziecka jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej. Powszechnie popełnianym błędem jest w tym okresie pocieszanie rodziców, że dziecko z tych problemów wyrośnie. Już w okresie rozwojowym są to te dzieci, które zwykle nie raczkują, mają opóźniony rozwój motoryczny, są mało zręczne manualnie, późno zaczynają ząbkować. W wieku przedszkolnym nie potrafią zawiązać sznurowadeł, mają kłopoty z rysowaniem szlaczków. Pierwsze trudności szkolne pojawiają się u dziecka już w przedszkolu.

W wieku szkolnym trudności dotyczą głównie nauki pisania i czytania, ale ich konsekwencje pozostają dużo głębsze, w postaci zaburzonej sfery emocjonalno-motywacyjnej w postaci zaniżonej samooceny.

Uczniowie z dysleksją rozwojową napotykać różnorodne trudności w nauce szkolnej. Ponieważ etiologia dysleksji nie jest jednorodna, a patomechanizmy jej są bardzo złożone, to również problemy szkolne z nią związane mają charakter złożony. Mamy świadomość, że dysleksja jako specyficzna jednostka neurologiczna jest zespołem niejednorodnych objawów. Najczęściej główną przyczynę dysleksji upatruje się w zaburzeniach funkcji percepcyjno-motorycznych w zakresie analizatora słuchowego, wzrokowego, kinestetyczno-ruchowego, lateralizacji i orientacji przestrzennej. Podłożem trudności mogą być zaburzenia jednej funkcji, ale często dotyczą kilku funkcji. Najczęściej współwystępują ze sobą zaburzenia w zakresie funkcji słuchowych, wzrokowych oraz sprawności motorycznej.

Daje to obraz dziecka z rozległymi problemami funkcji percepcyjno-motorycznych. Stopień gorszego funkcjonowania w zakresie danej funkcji może być różny – mówimy wtedy o głębokości zaburzenia. Uczeń, u którego występuje zaburzenie wielu funkcji percepcyjno-motorycznych o dużej głębokości, napotyka szczególnie duże trudności w nauce szkolnej, mówimy wtedy, że występuje u niego dysleksja w stopniu głębokim.

Aby podjąć działania w kierunku zwiększenia szans dla uczniów dyslektycznych podczas egzaminów zewnętrznych, należy zapoznać się z typologią błędów popełnianych przez osoby z dysleksją rozwojową.

Błędy w czytaniu:

1. Pomijanie wyrazów lub ich dodawanie, zniekształcanie wyrazów i odczytywanie innych, podobnych wskutek domyślenia się całego wyrazu na podstawie przeczytanych pierwszych głosek.
2. Gubienie się w tekście, pomijanie linii lub odczytywanie jej powtórnie.
3. Niepewność czytania krótkich wyrazów, takich jak od – do.
4. Trudność dzielenia dłuższych wyrazów na sylaby i syntetyzowanie sylab na wyrazy we właściwym porządku.

5. Pomijanie interpunkcji.
6. Przystawianie liter w wyrazie.
7. Niewłaściwe łączenie liter.
8. Trudność ze zrozumieniem sensu czytanego tekstu przy nadmiernym skupieniu się na stronie technicznej czytania.
9. Trudności w rozumieniu treści zawierającej pojęcia dotyczące stosunków przestrzenno-czasowych oraz struktur gramatyczno-logicznych.
10. Trudności w orientacji na mapie i planach.
11. Zaburzona orientacja w stronach świata (wzrokowe ujmowanie stosunków przestrzennych na mapie).
12. Mylenie pojęć, które są przyswajane werbalnie.
13. Trudności w rozumieniu zadań z zakresu geometrii.

### **Błędy w pisaniu:**

1. Słaby poziom pracy pisemnej w porównaniu z odpowiedziami ustnymi.
2. Niski poziom graficzny i estetyczny prac pisemnych.
3. Utrzymywanie się trudności z różnicowaniem liter: p-b, p-g, u-n, m-w.
4. Niewłaściwy dobór liter do głosek podobnych fonetycznie w wyniku ich niewłaściwego różnicowania: t-d, p-b, m-n.
5. Mylenie nazw liter głosek.
6. Niewłaściwe stosowanie małych i dużych liter.
7. Trudności w różnicowaniu wyrazów podobnie brzmiących.
8. Dodawanie, pomijanie, przestawianie liter, sylab, lub całych wyrazów.
9. Nieprawidłowe rozmieszczenie pracy pisemnej w przestrzeni.
10. Tracenie wątku podczas zapisywania opowiadania.
11. Brak lub niewłaściwe używanie interpunkcji.
12. Błędy typowo ortograficzne.
13. Pomijanie drobnych elementów graficznych, w tym ogonków przy ą lub ę.
14. Pomyłki w zadaniach arytmetycznych.
15. Trudności w tworzeniu wykresów.
16. Zamiana kierunków w rysunkach geometrycznych.
17. Zakłócenia stosunków przestrzennych i proporcji elementów.

Ze względu na zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych (spostreżania wzrokowego, słuchowego, motoryki, lateralizacji i orientacji przestrzennej) można wyróżnić różnorakie trudności występujące u uczniów z dysleksją rozwojową.

Uczniowie dyslektyczni mają zwykle zaniżoną samoocenę, która jest wynikiem ich długotrwałych, niekiedy wieloletnich niepowodzeń szkolnych. W efekcie powtarzających się niepowodzeń dzieci stają się słabe emocjonalnie z systematycznie zaniżającą się samooceną.

Osoby z dysleksją rozwojową mają zdecydowanie gorszą sytuację podczas egzaminów szkolnych niż ich koledzy bez tego zaburzenia. Egzaminy i sprawdziany nie dają wielu szans na dobrą punktację uczniom z takimi problemami. Mając świadomość niemożności wyeliminowania wszystkich ograniczeń i utrudnień podczas egzaminów zewnętrznych, należałoby tak skonstruować zadania, aby złagodzić dysproporcje między uczniami z problemami i bez tych problemów. Należy podkreślić, że uczniowie ci posiadają niektóre zasoby na poziomie wyższym niż przeciętni uczniowie, których egzamin przeprowadzany w tradycyjnej formie nie jest w stanie ujawnić.

Każde dziecko ma prawo do:

- diagnozy pozwalającej ocenić, czy wymaga specjalnych potrzeb edukacyjnych
- dostosowania programu i metod nauczania do indywidualnych potrzeb
- dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb i zdolności
- odwołania się rodziców do osoby lub instytucji ( np. Rzecznika Praw Dziecka), jeżeli jego prawa nie są przestrzegane.

W niektórych krajach istnieją już różne podstawy prawne, które umożliwiają realizację pewnych założeń w praktyce.

**Tabela 2. Porównanie dostosowania warunków egzaminacyjnych do uczniów z dysleksją w Polsce oraz innych krajach**

L.p.	Rodzaj dostosowania	Kraje	Okoliczność
1	Zwolnienie z obowiązku czytania na głos przed całą klasą	Brazylia , Chorwacja, Czechy, Niemcy (w niektórych Landach), Irlandia, Norwegia, Szwecja, USA	w szkole w procesie nauczania
2	Nieobniżanie ocen z powodu błędów ortograficznych	Brazylia, Chorwacja, Czechy, Niemcy, Włochy, Norwegia, Polska	
3	Nieobniżanie ocen z powodu brzydkiego pisma	Brazylia, Chorwacja, Czechy, Włochy, Norwegia, Polska	
4	Możliwość korzystania z komputera	Austria (w przypadku starszych uczniów), Belgia, Cypr, Czechy, Francja, Niemcy, Węgry, Irlandia, Norwegia, Polska, Słowenia, Hiszpania, Szwajcaria, Wielka Brytania, USA	
5	Zadania ustne lub nagrania zamiast prac pisemnych	Belgia, Chorwacja, Czechy, Francja, Węgry, Islandia, Norwegia, Polska, Wielka Brytania, USA	



L.p.	Rodzaj dostosowania	Kraje	Okoliczność
6	Możliwość sprawdzenia pisowni ze słownikiem	Austria (w przypadku starszych uczniów), Belgia, Czechy, Niemcy, Węgry, Norwegia, Polska, Wielka Brytania	podczas egzaminów
7	Możliwość używania magnetofonu do odsłuchania pytań egzaminacyjnych zamiast ich odczytywania	Belgia, Czechy, Norwegia, Szwajcaria, Wielka Brytania, USA	
8	Możliwość odczytania pytań przez inną osobę	Belgia, Brazylia, Chorwacja, Czechy, Irlandia, Norwegia, Hiszpania, Szwajcaria, Wielka Brytania, USA	
9	Wydłużenie czasu na egzaminie pisemnym	Belgia, Brazylia, Chorwacja, Cypr, Czechy, Francja, Niemcy, Węgry, Norwegia, Polska, Rosja, Słowenia, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania, USA	
10	Możliwość nauki jednego języka obcego, nawet jeżeli obowiązujące są dwa lub więcej	Francja, Norwegia, Polska, Szwajcaria, Wielka Brytania, USA	w nauce języków obcych
11	Wystawienie ocen głównie na podstawie tekstów ustnych	Czechy, Francja, Niemcy, Norwegia, Polska	

L.p.	Rodzaj trudności	Udogodnienia w innych krajach	Udogodnienia w Polsce
1	Zdiagnozowana dysleksja rozwojowa	Wydłużenie czasu przeznaczonego na wykonanie egzaminu pisemnego np. do 120 minut lub o 30%, z możliwością pracy dziecka w optymalnym dla niego tempie, jak również dokończenia zadań nawet po przekroczeniu limitu czasowego. (Szkocja, Dania)	Wydłużenie o 50% czasu przeznaczonego na wykonanie sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego. Na maturze nie ma takiej możliwości.
2	Dysleksja (trudności w czytaniu)	Głośne odczytanie wszystkich zadań przed przystąpieniem do ich rozwiązania lub stworzenie warunków do odsłuchania treści zadań z dyktafonów. (Szkocja, Dania)	Głośne odczytanie wszystkich zadań i poleceń przed przystąpieniem do ich rozwiązania (sprawdzian i egzaminy gimnazjalne).

3	Dysortografia	W zadaniach otwartych nie ocenia się poziomu poprawności ortograficznej. Praca pisemna ucznia jest oceniana głównie pod względem merytorycznym, zaś błędy w zapisie wyrazów nie są oceniane. (Austria, Dania, Niemcy, Luksemburg, Szkocja, Słowacja, Holandia, Nowa Zelandia)	Uznano jak w innych krajach.
4	Dysgrafia	Dopuszcza się możliwość pisania tekstu w zadaniach otwartych na maszynie lub komputerze. (Szkocja, Norwegia, Anglia)	Dopuszcza się możliwość pisania tekstu w zadaniach otwartych pismem drukowanym – na maturze dopuszcza się pisanie na komputerze.
5	Głęboka dysleksja	W wyjątkowych sytuacjach, potwierdzonych opinią psychologiczno-pedagogiczną, istnieje możliwość zamiany pisemnej formy egzaminu na formę ustną. (Szkocja, Dania, Grecja, Węgry, Republika Czeska, Brazylia)	Nie ma takiej możliwości.

Na podstawie danych z kwestionariusza Europejskiego towarzystwa Dysleksji z roku 2003 – European Dyslexia associations Questionnaire oraz książki: H. A. Safes, *Rights of Dyslexic Children in Europe*, 2004.

W większości krajów prawa te nie są jednak uregulowane aktami prawnymi. Bardzo często przestrzeganie praw zależy od dobrej woli szkoły, to jest dyrektora i nauczycieli.

Ministerstwo Edukacji Narodowej uważa, że uczniom borykającym się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się trzeba efektywniej pomagać. Dlatego też nowa podstawa programowa kładzie większy nacisk na indywidualizację procesu kształcenia i wsparcie uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi. MEN pracuje również nad programem, którego realizacja spowoduje skuteczniejszą niż dotychczas pomoc dzieciom mającym specyficzne trudności w uczeniu się. Będzie on polegał na wcześniejszym diagnozowaniu uczniów oraz prowadzeniu przez szkołę zajęć i organizowaniu specjalistycznej pomocy.<sup>3</sup>

Wszyscy nauczyciele w jakimś stopniu dotykają kwestii „pomiaru dydaktycznego”. To od nas zależy, czy ocena szkolna pozostaje skostniałym schematem, przykrym doświadczeniem, czy też daje poczucie satysfakcji nauczycielowi i uczniowi, stanowiąc właściwą motywację do samodoskonalenia.

<sup>3</sup> 18 Sierpień 09 Stanowisko MEN w związku z doniesieniami dotyczącymi zmian zasad zdawania egzaminów przez dyslektyków

## Bibliografia:

1. Banach Cz., *Z polską edukacją w XXI wiek. Wyzwania i zadania*, Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S. M., Szymański M. J., *Edukacja w procesie przemian społecznych*, IBE, Warszawa 1998.
3. Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, LINEA, Lublin 1994.
4. Bogdanowicz M., *Trudności w pisaniu u dzieci*. Uniwersytet Gdański, Skrypty uczelniane, Gdańsk 1984.
5. Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa 1990.
6. Czabaj R., Rocznik , Smoleń M., Wejner T., Szykiewicz H., Bogdanowi M., Aneks do informatora o sprawdzianie, klasa 6 szkoła podstawowa, 2002.
7. *Dwa rodzaje oceniania szkolnego, ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, red. Niemierko B., Brzdąk J., Katowice 2002.
8. Johnson R. E., *Juvenile delinquency and its origins. An integrated theoretical approach*, Camgr. Univ. Cambridge 1979.
9. Konarzewski K., *Ocenianie oświatowe. Uwagi na marginesie książki B. Niemierki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993 nr 3.
10. Kupisiewicz Cz., *Koncepcje reform szkolnych w wybranych krajach świata na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych*, Wyd. Żak, Warszawa 1995.
11. Niemierko B., *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, „Edukacja” 2001 nr 3.
12. Niemierko B., *Ocenianie osiągnięć uczniów, pomiar dydaktyczny i skala stopni szkolnych*. W odpowiedzi K. Konarzewskiemu, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993 nr 1.
13. *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*. Materiały pokonferencyjne, red. Nałaskowski A., Rubacha K., UMK, Toruń, 2001.
14. *Strategie reform oświatowych w Polsce na tle porównawczym, Zbiór studiów*, red. Wojnar I., Bogaj A., Kubin J., Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN, Warszawa 1999.
15. *Jakość szkoły – jej planowanie i diagnoza*, red. Stróżyński K., Groenwald M., Staszak D., Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 2000.
16. *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*, red. Konarzewski K., ISP, Warszawa 2001.
17. Śliwerski B., *Analfabetyzm u progu XXI w.*, „Rocznik Pedagogiczny” 1998, t. 21.
18. Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Impuls, Kraków 1993.
19. Tomaszewski T., *Ślady i wzorce*, Warszawa 1984.
20. Wejner T., *Wspomaganie rodziny dziecka zagrożonego ryzykiem nieprawidłowego rozwoju*. „Przegląd Pedagogiczny” 1999 nr 3.
21. Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatkich*, Wyd. Żak, Warszawa 2003.