

Jolanta Walewska

Wałbrzyska Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości w Wałbrzychu
Instytut Badań Kompetencji w Wałbrzychu

O potrzebie diagnozowania poziomu osiągnięć uczniów na zakończenie pierwszego cyklu kształcenia

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

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

Koncepcja badania powstała w oparciu o Podstawę programową kształcenia ogólnego¹, obowiązujące programy nauczania i sprowadza się do sprawdzania, czy uczeń: czyta, pisze, ujmuje świat w kategoriach matematycznych oraz rozpoznaje elementy otaczającej przyrody.

Tabela 1. Koncepcja badania

Kompetencje		Umiejętności
komunikacja językowa	uczeń czyta	wskazuje bohaterów, chronologię i istotę przeczytanego tekstu
		rozpoznaje wyrazy pod względem znaczenia i pisowni
	uczeń pisze	modyfikuje tekst, zachowując odpowiednią liczbę, rodzaj lub czas
		łączy słowa i zdania w tekst spójny i sensowny
ujmowanie świata w kategoriach matematycznych		dodaje, odejmuje, mnoży i dzieli liczby sposobem pisemnym i w pamięci
		zapisuje liczby za pomocą cyfr i słowami
		wykonuje obliczenia przy robieniu zakupów
		wykonuje obliczenia przy mierzeniu długości odcinków
		czyta informacje z kalendarza
		czyta informacje zawarte w godzinowych rozkładach i łączy je ze wskazaniami zegara
		dobiera i szacuje jednostki miar: czasu, długości, pojemności
		określa położenie w przestrzeni
		klasyfikuje i porządkuje według obranej cechy
rozpoznawanie elementów otaczającej przyrody		rozpoznaje figury geometryczne i ich cechy
		rozpoznaje elementy otaczającej przyrody
		rozdzieli informacje zawarte na planach i mapach

¹ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

Wymagania stawiane uczniom nauczania zintegrowanego przez nauczycieli w Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania są optymalne, co oznacza, że nauczyciele, planując pracę w zakresie przedmiotowych treści kształcenia, w najwyższym możliwym stopniu kształcą, rozwijają, sprawdzają i oceniają wiedzę oraz umiejętności uczniów, zgodnie z klasyfikacją celów poznania².

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

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

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

Nauczyciel omawia z uczniami sposób udzielania odpowiedzi, tzn. w niektórych zadaniach uczeń zaznacza krzyżykiem wybraną spośród kilku odpowiedzi (zadania zamknięte), w innych postępuje zgodnie z instrukcją, czyli rysuje, otacza pętlą, łączy, wpisuje brakujące litery lub wyrazy itp. W zadaniach otwartych (z treścią) z matematyki wykonuje obliczenia i zapisuje wynik w wyznaczonym miejscu lub wykonuje obliczenia jedynie w pamięci i wpisuje wynik. Po zakończeniu badania wypełnione przez uczniów testy szkoły przesyłają do IBK, gdzie sprawdzane są i kodowane według jednolitego klucza odpowiedzi przez zewnętrznych egzaminatorów. Oznaczenia kodów są powszechnie znane nauczycielom szkół współpracujących z Instytutem. I tak: kod K oznacza najbardziej oczekiwaną (bezbłędną) odpowiedź uczniów, kod L – odpowiedź poprawną merytorycznie, ale z błędami ortograficznymi lub innymi, wskazującymi na trudności w czytaniu lub pisaniu, kod M – typowe błędy piszącej populacji, N – każdą inną błędną odpowiedź, O – brak odpowiedzi ucznia. Instytut po normalizacji wyników przesyła informację zwrotną do szkoły i nauczycieli oraz indywidualne zaświadczenia dla uczniów o wynikach badania ich poziomu osiągnięć w odniesieniu do piszącej populacji (w znormalizowanej skali wyników)³.

² B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką, bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2001, s. 85–97.

³ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 271–274.

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

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

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

Tabela 2. Podstawowe parametry testu

Parametr	Wartość
Liczba zadań	55
Liczba egzaminowanych	21 173
Średnia	36. 009
Wariancja	97. 991
Odchylenie standardowe	9. 899
Minimum	1. 000
Maksimum	55. 000
Mediana	37. 000
Modalna	39. 000
Alfa	0. 927
Średnia moc różnicująca	0. 564

Wysoka wartość alfy Cronbacha⁴ świadczy o tym, że test charakteryzował się bardzo wysoką rzetelnością w skali B. Niemierko, a wzajemne zależności średniej, mediany i modalnej o tym, że zadania nie były dla uczniów trudne (średnia 36.009 – 71%) i motywowały ich do podjęcia wysiłku ich rozwiązywania. Zadania testu – mimo że w większości były łatwe lub bardzo łatwe – różnicowały trzecioklasistów na uczniów z najlepszymi wynikami i uczniów, którzy w teście wypadli najslabiej. Najlepiej różnicowało uczniów piszących test zadanie nr 27 (moc różnicująca – 0.71), w którym uczniowie porządkowali w kolejności rosnącej daty ciekawych projekcji filmowych, natomiast najslabiej zadanie nr 38 (0.23), w którym uczniowie musieli w taki sposób narysować trójkąt, aby przedmioty na rysunku znalazły się wewnątrz tego trójkąta.

Ze względu na zainteresowanie badaniami IBK i potrzeby systematycznego monitorowania poziomu osiągnięć uczniów istotny wydaje się fakt, jaki był udział w badaniu kompetencji uczniów klas trzecich w podziale na gminy:

⁴ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999, s. 212–213.

miejskie, miejsko-wiejskie i wiejskie (tabela 3.).

Tabela 3. Uczniowie piszący test z podziałem na gminy

Gminy	Liczba uczniów	Procent (%)
Ogółem	21 173	100
Gminy miejskie	13 117	62
Gminy miejsko-wiejskie	4 267	20
Gminy wiejskie	3 789	18

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

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

Tabela 4. Średnie wyniki uczniów z podziałem na gminy

	Ogółem	Gminy miejskie	Gminy miejsko-wiejskie	Gminy wiejskie
Liczba uczniów	21 173	13 117	4 267	3 789
Wynik średni testu	38,81 / 71%	39,41 / 72%	37,55 / 68%	38,16 / 69%
Odchylenie standardowe	9,16	8,81	9,75	9,49
Suma punktów możliwych do zdobycia	55 / 100%	55 / 100%	55 / 100%	55 / 100%

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

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

Lp.	Kategorie celów poznania	A Komunikacja językowa	B Ujmowanie świata w kategoriach matematycznych	C Ujmowanie świata w kategoriach przyrodniczych	Razem zadań	Średni wynik procentowy w ramach umiejętności (%)
	Umiejętności – uczeń:					
1	wyszukuje i analizuje informacje w tekście, rozumie istotę tekstu	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 25			8	65
2	rozpoznaje wyrazy pod względem znaczenia	17, 18, 19, 20			4	74
3	łączy wyrazy i zdania w tekst spójny i sensowny, modyfikuje tekst, stosując odpowiednie formy wyrazów	10, 14, 15, 16			4	79
4	pisze poprawnie pod względem ortograficznym i gramatycznym	11, 12, 13, 21, 22, 23			6	82
5	klasyfikuje i porządkuje według podanej cechy (kolejność alfabetyczna, znaki rzymskie, liczby parzyste i nieparzyste)	24, 26	27, 41		4	51
6	stosuje algorytm w zakresie czterech podstawowych działań		28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 40		10	76
7	wykonuje obliczenia związane z robieniem zakupów		8, 9, 42		3	60
8	wykonuje obliczenia kalendarzowe		45, 46, 47, 48		4	57
9	rozpoznaje i rysuje figury geometryczne, obliczając ich obwody		32, 37, 38, 43, 44, 49		6	79
10	<ul style="list-style-type: none"> • operuje zjawiskami przyrodniczymi: • rozróżnia rośliny • zna symbole narodowe • rozpoznaje zjawiska i procesy przyrodnicze 			51, 53 54, 55, 50, 52	6	69
	Ilość zadań w ramach badanych kompetencji	24	25	6	55	
	Średni wynik procentowy w ramach badanych kompetencji (%)	71	71	71		

Z powyższego zestawienia wynika, że najslabiej wypadła umiejętność: uczeń klasyfikuje i porządkuje według obranej cechy – 51%: zad. 24 (34%), zad. 26 (38%), zad. 27 (63%), zad. 41 (70%).

W zadaniu 24. uczniowie po analizie dwóch stron *Słownika języka polskiego* musieli odpowiedzieć na pytanie, na której stronie znajdują wyjaśnienie słowa „kino”. W zadaniu 26. (38%) uczniowie numerowali podane wyrazy w porządku alfabetycznym.

Najlepiej wypadła w badaniach umiejętność: uczeń pisze poprawnie pod względem ortograficznym i gramatycznym (82%), która badana była przez sześć zadań, w tym zadania wskazujące, jeśli nie do końca na dysleksję, to z całą pewnością na dysortografię (zađ. nr 11, 12, 13, 21, 22, 23).

Na przestrzeni ostatnich lat znacznie wzrosło zainteresowanie uczniami wykazującymi trudności w nauce czytania i pisania, ponieważ przyjmuje się, że właśnie do końca III klasy szkoły podstawowej, czyli do 10. roku życia, dzieci stopniowo opanowują i doskonalą umiejętności czytania i pisania. Do tego momentu ich rozwojowi nie można zatem stwierdzić ze stuprocentową pewnością, że są dyslektykami. Niektóre z nich mogą co najwyżej stanowić grupę dzieci z tzw. ryzykiem dysleksji, jednak przy zastosowaniu odpowiedniej metody nauczania (syntetyczno-analitycznej) dysleksja może się nawet u nich nie rozwinąć.

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

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

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

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

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

Numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
Łatwość ogółem	0.36	0.96	0.95	0.97	0.71	0.87	0.87	0.78
Łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie	0.19	0.57	0.39	0.53	0.56	0.38	0.29	0.75
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	47	40	57	44	20	56	66	4

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

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

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

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

Numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
Łatwość ogółem (gminy miejskie)	0.37	0.96	0.97	0.97	0.72	0.89	0.89	0.79
Łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie (gminy miejskie)	0.20	0.60	0.42	0.56	0.57	0.39	0.30	0.76
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	46	38	57	42	21	56	66	4

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

Numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
Łatwość ogółem (gminy miejsko-wiejskie)	0.34	0.95	0.95	0.97	0.67	0.84	0.82	0.76
Łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie (gminy miejsko-wiejskie)	0.17	0.52	0.35	0.47	0.53	0.34	0.26	0.73
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	50	45	62	52	21	59,5	68,3	4

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

Numer zadania	4	11	12	13	14	15	16	17
Łatwość ogółem (gminy wiejskie)	0.37	0.96	0.96	0.97	0.72	0.86	0.85	0.77
Łatwość dla uczniów, którzy napisali bezbłędnie (gminy wiejskie)	0.21	0.52	0.36	0.58	0.58	0.35	0.28	0.73
Procent uczniów, którzy rozwiązali zadanie z błędami (%)	43	46	63	40	19	59	67	5

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

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

Należałoby zadać pytanie, jakie kategorie błędów popełniali uczniowie bez względu na kontekst dydaktyczno-wychowawczy.

Były to:

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

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

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

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

Bibliografia:

1. Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
2. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką, bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1991.
3. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, 1999.
4. Balejko A., *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo logopedyczne, Białystok 1999.
5. Bogdanowicz M., *Dziecko ryzyka dysleksji – co to takiego?*, Scholasticus 1993.
6. Bogdanowicz M., Jaklewicz H., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja rozwojowa) jako jednostka nozologiczna*. Klinika pediatryczna 2000.
7. Krajowe wyniki sprawdzianu 2010, CKE.