



# Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego a ocenianie

Mariola Jaworska

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją rozwojową) mają specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z ich funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego. Wymagają wsparcia, odpowiednich metod nauczania oraz właściwej organizacji lekcji. Niezwykle istotna w pracy z uczniami dyslektycznymi jest prawidłowa ocena ich osiągnięć, uwzględniająca określanie osiągalnych dla uczących się celów, dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz zindywidualizowane formy kontroli.



**T**rudności w uczeniu się są dość szeroką kategorią diagnostyczną, użyteczną w praktyce klinicznej i polityce edukacyjnej. W szerszym ujęciu mogą być rozumiane jako różnorodne trudności w uczeniu się wynikające z przyczyn psychospołecznych i neurobiologicznych, w węższym zakresie – specyficznym – odnoszą się do osób, u których problemy występują pomimo dobrej sprawności intelektualnej oraz właściwych warunków środowiskowych i dydaktycznych.

Specyficzne trudności w uczeniu się, określane powszechnie dysleksją rozwojową lub w obszarze niemieckojęzycznym legastenią, mogą dotyczyć różnych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych. Najczęściej dotyczą nauki czytania oraz skojarzonych z nią lub występujących w izolacji trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, wypowiedzianiu się na piśmie, a także trudności w opanowaniu poprawnego poziomu graficznego pisma (Bogdanowicz 2012:44).

### Specyficzne trudności w uczeniu się

Dzięki wielu badaniom wiemy już, że specyficzne trudności w uczeniu się nie wynikają z deficytu percepcyjnego, ale uwarunkowane są rozwojem i sprawnością językową. Nie są chorobą, lecz zespołem zaburzeń włączonym do Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Opanowania Umiejętności Szkolnych (ICD-10, DSM-IV)<sup>1</sup>, u podłoża którego leżą zakłócenia rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych: analizy i syntezy wzrokowej, analizy i syntezy słuchowej, motoryki, integracji ww. procesów, pamięci wzrokowej, słuchowej, ruchowej, lateralizacji, orientacji w schemacie ciała. Mimo różnorodności dostępnych definicji zauważalny jest wspólny ich element w postaci językowego tła zaburzenia oraz etiologii uwarunkowanej biologicznie (Krasowicz-Kupis i Pogoda 2012:29). Formy, jakie może przyjąć dysleksja rozwojowa, to: **dysleksja** (w wąskim rozumieniu), obejmująca specyficzne trudności w opanowaniu umiejętności czytania, **dysgrafia**, czyli specyficzne trudności w wykształceniu poziomu graficznego pisma, oraz **dysortografia** – specyficzne trudności w nauczeniu się poprawnej pisowni, w tym popełnianie błędów ortograficznych (Bogdanowicz 2004:81).

<sup>1</sup> W klasyfikacji ICD-10 wyróżnia się szczegółowe formy specyficznych trudności w czytaniu, współwystępujące z trudnościami w poprawnym pisaniu: *specyficzne zaburzenie czytania* (F 81.0), izolowane trudności w pisaniu – *specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni* (F 81.1) oraz trudności z komunikacją pisemną – *inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych* (F 81.8).

Pomimo badań, wiedzy zawartej w licznych publikacjach na ten temat, wielu inicjatyw podejmowanych przez Polskie Towarzystwo Dysleksji wiedza na temat specyficznych trudności w uczeniu się ciągle wydaje się zbyt mała, a problemy uczniów dyslektycznych prowadzone są do „mylenia”, „zjadania” i „wykoślawiania” liter. Dlatego też ważne jest, aby nauczyciele dobrze rozumieli sposób funkcjonowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz stosowali właściwy system ich wspomagania. Zagadnienie to jest istotne także z punktu widzenia dydaktyki języków obcych, ponieważ trudności, jakich przysparza uczniom z dysleksją rozwojową język ojczysty, są zazwyczaj zwielokrotnione w procesie uczenia się języków obcych (Jurek 2004:102). Główną przyczyną wydają się problemy wynikające z zaburzonej funkcji słuchu fonematycznego, a więc niemożność identyfikacji i rozróżniania fonemów, umiejętności będącej podstawą rozumienia ze słuchu, poprawnej wymowy oraz czytania ze zrozumieniem. Poza tym spowolnienie funkcjonowania pamięci długotrwałej utrudnia zapamiętywanie nowego materiału leksykalnego i gramatycznego, a zaburzenia percepcji motorycznej i słuchowej uniemożliwiają autokorektę (Zawadzka 2010:218).

Symptomy dysleksji rozwojowej mogą pojawić się na każdym etapie rozwoju, najczęściej jednak występują od początku nauki szkolnej. Charakterystyczne objawy, istotne z punktu widzenia nauki języka obcego, obejmują trudności w zakresie różnicowania głosek zbliżonych fonetycznie (wyrzów podobnie brzmiących), wymowy nowych słów, odróżniania podobnych liter, czytania ze zrozumieniem, wyszukiwania głównych myśli, zapamiętywania tekstu, czytelnego i poprawnego ortograficznie pisania (opuszczanie, dodawanie, przestawianie liter i sylab, różne położenie liter w wyrazie, różny kierunek nachylenia liter, niewłaściwa interpunkcja lub jej brak, niewłaściwe stosowanie małych i wielkich liter). Uczniowie mogą też mieć problemy z zapamiętywaniem sekwencji nazw (np. dni tygodnia, miesiące, pory roku), z orientacją w czasie (określanie pory dnia, roku, godzin), z określaniem kierunku (np. przed-za, lewe-prawe), z odpowiednim rozmieszczeniem tekstu oraz zachowaniem wątku podczas pisania. Kłopot może stwarzać praca z mapą, różnego rodzaju diagramami oraz właściwa organizacja materiału, np. zapamiętywanie dłuższego ciągu informacji, serii poleceń. Czasami zauważalne jest złe rozmieszczenie pracy pisemnej w przestrzeni i niemożność zachowania marginesu (Bogdanowicz i Adryjanek 2009:39-56).

## Ważne jest, aby nauczyciele dobrze rozumieli sposób funkcjonowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz stosowali właściwy system ich wspomagania.

W przypadku języka niemieckiego do charakterystycznych dla dyslektyków błędów należą (Rybarczyk 2012:152):

- opuszczanie liter w wyrazach z podwójnymi spółgłoskami: *Somer* zamiast *Sommer*;
- dodawanie liter na końcu wyrazu: *kommene* zamiast *kommen*;
- przestawianie liter: *gliech* zamiast *gleich*;
- przestawianie, zamienianie liter o podobnym kształcie, inaczej położonych w przestrzeni: b/d/p/q, ie/ei, die/dei, Z/N, W/M;
- trudności z wyrazami, w których występują przegłosy i dyftongi: ei-eu, eu-au, eu-ö;
- mylenie głosek podobnych pod względem słuchowo-artykulacyjnym: ä/e, äu/eu, ai/ei, f/v, d/t, g/k;
- problemy z odróżnianiem m/n w 3. i 4. przypadku: dem/den;
- trudności z wymową nowych kilkusylabowych słów;
- pisanie rzeczowników małą literą (mimo znajomości reguły).

### Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają specjalne potrzeby edukacyjne, które odnoszą się do programu nauczania, stosowanych metod, przygotowania nauczycieli, ale także do systemu oceniania oraz rozwiązań organizacyjnych w tym zakresie. Ich specjalne potrzeby dotyczą więc prawie całego systemu nauczania. Uwzględnienie tych potrzeb wymaga indywidualnego podejścia do ucznia, poznania jego mocnych i słabych stron, specjalistycznej pomocy, ale też motywowania i zobligowania do pracy.

Ramy funkcjonowania ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w szkole wyznaczają obowiązujące akty prawne. Na mocy rozporządzeń MEN (Rozporządzenia A, B) dyslektycy mają prawo do: uzyskania opinii bądź orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych, zwolnienia (na cały okres kształcenia lub jego część w danym typie szkoły) z nauki drugiego języka obcego, dostosowania programu i metod do potrzeb i możliwości, nauki w klasach terapeutycznych, dostępu do poradnictwa i zajęć psychoedukacyjnych, udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Celem pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi w przedszkolu czy szkole jest rozpoznanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawanie jego indywidualnych możliwości psychofizycznych. Skutecznym sposobem umożliwiającym wykorzystanie potencjału uczniów jest postulowana od jakiegoś czasu indywidualizacja działań pedagogicznych, bazująca na rozpoznawaniu mocnych i słabych stron ucznia, jego osobowości i postaw. Rozumiana jako ułatwianie procesu uczenia się poprzez celowe dobieranie technik nauczania do sposobów uczenia się obejmuje całość działań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych stosowanych podczas lekcji w celu uwzględnienia różnych możliwości uczących się i umożliwienia im pełnego rozwoju ich motorycznego, intelektualnego oraz emocjonalnego potencjału (Meyer 2004:97; Tönshoff 2004:227). Indywidualizacja wymaga diagnozy kompetencji ucznia na wstępie, zaplanowania właściwych działań dydaktycznych, przemyślanej organizacji lekcji, ale także zindywidualizowanej kontroli osiągnięć. Może być realizowana poprzez różnicowanie celów, treści, metod i form dydaktycznych oraz mediów (Hass 2008:4). Za bardzo ważne w pracy z uczniem dyslektycznym należy uznać stawianie realistycznych i osiągalnych dla niego celów. Z pewnością będzie uczył się efektywniej, gdy dostanie informację, jakie umiejętności już posiada, a jakie musi jeszcze opanować, czy się od celu oddala, czy do niego przybliża. Takiej informacji powinien dostarczyć nauczyciel w dobrze przemyślanym procesie oceniania (Zawadzka 2004:271).

Wsparcie ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na lekcji języka obcego może przebiegać na dwóch płaszczyznach: psychologiczno-pedagogicznej i metodycznej. Pierwsza z nich dotyczy działań niespecyficznych, takich jak: rozwijanie autonomii ucznia, jego samodzielności, trening

strategii uczenia się, budowanie poczucia własnej wartości, niwelowanie napięć emocjonalnych i motywowanie do podejmowania działań. Druga zaś wiąże się z odpowiednim doborem treści, form i metod pracy, umożliwiającym usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych, doskonalenie sprawności słuchowo-językowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, doskonalenie koncentracji uwagi (Jaworska 2012:135). W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na zalety takich rozwiązań metodycznych, jak: nauczanie polisensoryczne, uczenie się w działaniu, uczenie się poprzez zabawę, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się małymi porcjami, dostosowanie tempa pracy, wykorzystanie nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (Bogdanowicz 2012:52; Reid 2005:37). Istotny jest wybór podręcznika – czytelny i przejrzysty, nieskomplikowanego graficznie, zawierającego wyróżnienia reguł gramatycznych, o stonowanej kolorystyce (Bogdanowicz i Adryjanek 2009:174).

Aby zwiększyć efektywność pracy uczniów z dysleksją rozwojową na lekcji języka obcego, należy zwrócić uwagę na łączenie tekstu mówionego z jednoczesnym czytaniem, łączenie ilustracji z podpisem, nowego słownictwa z realnymi przedmiotami lub ich obrazowym przedstawieniem. Ważna jest także wizualizacja reguł gramatycznych, ujęcia tabelaryczne, stosowanie określonych kolorów do odróżniania rodzajów gramatycznych lub części mowy. Podstawę rozwijania sprawności pisania i mówienia powinny stanowić ilustracje, historyjki obrazkowe, schematy tekstów. W rozwijaniu sprawności rozumienia ze słuchu pomocne mogą być materiały audiowizualne oraz piosenki i wiersze, które pozwalają utrzymać wrażliwość słuchową na dźwięki charakterystyczne dla danego języka oraz ćwiczyć wymowę. Istotne może okazać się stosowanie komputera na lekcji języka obcego, co z jednej strony daje możliwość korygowania błędnej pisowni, z drugiej zaś umożliwia – przy zastosowaniu specjalnych programów – ćwiczenie identyfikacji i rozróżniania fonemów, co stanowi podstawową trudność uczniów dyslektycznych (Zawadzka 2010:225n).

Praca z uczniem dyslektycznym na lekcji języka obcego musi odbywać się w zrozumiały dla niego, uporządkowany sposób. Obok stosowanych przez nauczyciela metod pracy istotna jest także odpowiednia organizacja przestrzeni klasy, dostosowanie tempa lekcji, właściwy dobór form organizacyjnych (Bogdanowicz 2004:94; Sellin 2008:98). Istotne jest stosowanie instrukcji bezpośredniej, czyli jasne

---

**Ocenianie osiągnięć ma służyć wspieraniu ucznia i motywowaniu go. Punktem wyjścia tej złożonej czynności intelektualnej, na którą składa się analiza procesu nauczania i uczenia się, powinny być nie tylko wiedza i umiejętności, ale także indywidualność uczącego się i jego możliwości rozwojowe.**

---

i zrozumiałe wyjaśnianie, które eliminuje błędne interpretacje i nieporozumienia, stosowanie pytań zamkniętych, umożliwienie pisania ołówkiem w większej liniaturze lub pisania na komputerze. Choć uczniowi dyslektycznemu nie brak umiejętności społecznych, problemem może być praca w grupach, gdyż trudności w planowaniu i działaniu organizacyjnym mogą ją utrudniać. Dlatego będzie on lepszym wykonawcą czynności niż przywódcą grupy, która ma w określonym czasie wykonać jakieś zadanie (Bogdanowicz i Adryjanek 2009:158). Niezwykle istotna jest w pracy z uczniami dyslektycznymi prawidłowa ocena ich osiągnięć, a specjalne potrzeby edukacyjne uczniów w tym zakresie wymagają dostosowania wymagań, zindywidualizowanych form kontroli, a przede wszystkim określonych kompetencji nauczyciela w zakresie oceniania oraz odpowiednich jego cech osobowościowych.

### Ocenianie osiągnięć ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Ocenianie osiągnięć ma służyć wspieraniu ucznia i motywowaniu go. Punktem wyjścia tej złożonej czynności intelektualnej, na którą składa się analiza procesu nauczania i uczenia się, powinny być nie tylko wiedza i umiejętności, ale także – co szczególnie istotne w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – indywidualność uczącego się

i jego możliwości rozwojowe. W kontekście pracy z uczniami dyslektycznymi za szczególnie istotną należy uznać funkcję diagnostyczną oceniania osiągnięć. Jej celem jest z jednej strony diagnoza obejmująca określenie indywidualnych potrzeb uczących się i przyczyn ich trudności, z drugiej zaś – informacja o efektywności uczenia się, czyli opis rozwoju i postępów ucznia, ewaluacja i modyfikacja procesu nauczania (Chodnicki i in. 1991:41). Tak rozumiane ocenianie osiągnięć wspomaga ucznia, ponieważ ukierunkowane jest na monitorowanie postępów i opis rozwoju kompetencji w określonym czasie. Miarą sukcesu w nauce języka obcego staje się przyrost, a nie tylko poziom kompetencji osiągnięty na koniec określonego etapu edukacyjnego. W funkcji klasyfikującej ocenianie sprowadza się do określenia poziomu osiągniętego w danym czasie i służy przede wszystkim różnicowaniu i porządkowaniu uczniów w określonej skali, co nie jest korzystne dla ucznia z trudnościami, który przy takim podejściu do oceniania nie ma szansy na odniesienie najmniejszego nawet sukcesu w nauce języka obcego.

Istotne jest, aby ocenianie dostarczało informacji zwrotnej uczniowi, jego rodzicom i nauczycielowi. Informacja taka jest czynnikiem motywującym dla uczącego się, pobudza do refleksji nad własnym uczeniem się, dostarcza rodzicom wiedzy o postępach lub ich braku, nauczycielowi zaś pozwala na zorientowanie się w skuteczności własnych działań dydaktycznych (Zawadzka 2004:267). Ocenianie oznacza w tym kontekście informację o wyniku kształcenia połączoną z komentarzem dotyczącym warunków uczenia się, sposobie uzyskania informacji o wyniku oraz o możliwościach wykorzystania tej informacji w dalszym uczeniu się.

Ocenianie uczniów dyslektycznych w zakresie języków obcych jest zadaniem szczególnie trudnym, gdyż wiąże się z problemem pojęcia błędu językowego, jego przyczyn, akceptowalności wypowiedzi. Szczególnie trudne jest ustalenie rodzaju błędu i stwierdzenie, czy wynika on z braku znajomości reguł lub właściwego utrwalenia materiału, czy jest przejęzyczeniem, czy wynika z dysleksji. W przypadku umiejętności pisania istotna jest liczba i rodzaj błędów, czyli strona ortograficznej poprawności zapisu, gdyż z badań wynika, że osoby z trudnościami w pisaniu popełniają istotnie więcej błędów od osób bez takich problemów (Pietras 2009:115n).

Ocenianie osiągnięć jest tym elementem procesu uczenia się i nauczania, na który wpływ ma wiele różnorodnych czynników: obowiązujące podstawy programowe, ustalony

przez władze oświatowe system klasyfikowania i promowania uczniów, system egzaminów zewnętrznych, program nauczania, przygotowanie pedagogiczne nauczyciela, jego oczekiwania, nastawienie, ale także klimat i zasoby szkoły. Ocenianie osiągnięć uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – zwłaszcza w nauce języków obcych – wymaga określonych kompetencji nauczyciela w zakresie tworzenia metody oceniania, interpretowania i wykorzystywania wyników czy też nawet komunikowania wyników sprawdzania. Przykładem wskaźnika braku kompetencji przy konstruowaniu metody oceniania jest stosowanie tzw. pseudonorm (Niemierko 1999:25), wywodzących się z indywidualnych teorii nauczycieli. Genezą tych „zasad” jest przeniesienie pewnych doświadczeń życiowych na inne obszary poznania. Najczęściej spotykane pseudonormy to np.: definiowanie stopni w procentach opanowanej treści, ocenianie według krzywej (stałe proporcje poszczególnych ocen) czy dopasowywanie rozkładu wyników sprawdzania do poprzednich ocen.

Wśród cech osobowości obniżających trafność oceniania w literaturze wymienia się (Kołodziejczyk 1999:213): wysoki poziom neurotyczności i nieakceptowania siebie, wysoki poziom autorytarności, małą złożoność struktur poznawczych, koncentrację na sobie, makiawelizm. Wiedza, umiejętności i postawy nauczyciela determinują sytuację ucznia dyslektycznego na lekcji języka obcego. To od niego i przyjętych przez niego założeń zależy, czy oceniane będą przede wszystkim pozytywne aspekty wypowiedzi, komunikatywność, stopień poprawności, czy też liczba błędów i nieścisłości (Zawadzka 2004:267).

Proces oceniania kończy się zazwyczaj oceną, która może przyjąć formę stopnia wyrażonego cyfrą, formę opisową, punktową czy mieszaną. Nauczyciel może też stosować plusy i minusy przeliczane na stopnie, ale także komentarz wyrażający aprobatę lub dezaprobatę. W szkolnych zasadach oceniania w Polsce dominuje – poza pierwszym etapem edukacyjnym – ocena wyrażona stopniem. Obok niewątpliwych zalet, jakimi są prostota tego systemu i jego uwarunkowana kulturowo społeczna akceptacja, ocenę taką cechują jednak istotne wady: minimalna ilość przekazywanej informacji zwrotnej, zacieranie różnic pomiędzy osobami uczącymi się, a przede wszystkim nieuwzględnianie ich indywidualnych potrzeb. W kontekście uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się należy wskazać na zalety formy opisowej oceny, która jest informacją o wynikach i postępach z odpowiednim komentarzem. Ocena opisowa jest informacją zwrotną nauczyciela dla ucznia, dotyczy

jego mocnych i słabych stron, uwzględnia informacje takie jak uzdolnienia, zainteresowania, cechy osobowości, stosunki w klasie, współpracę z nauczycielem. Ponieważ nauczyciel może w ocenie opisowej podkreślić mocne strony ucznia, wskazać na braki i sposoby ich usunięcia, daje pełniejszy obraz osiągnięć i możliwości ucznia, a przez to umożliwia indywidualizację oceniania (Zawadzka 2004:268). Stopień daje uczniowi zbyt małą informację zwrotną, nie uwzględnia jego indywidualnych potrzeb, może być narzędziem hierarchizowania uczniów lub ich dyscyplinowania.

### Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb uczniów z dysleksją rozwojową

Aby wyrównać szanse ucznia dyslektycznego w stosunku do rówieśników, nauczyciel jest zobowiązany, zgodnie z zaleceniami MEN (Rozporządzenie B), do dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Dostosowanie wymagań, często błędnie rozumiane jako ich obniżenie, odnosi się do ilości pracy i jej rodzaju oraz do przekazywania informacji zwrotnej. Polega na złagodzeniu wymagań w jednym zakresie, np. poprawności ortograficznej, z jednoczesnym podniesieniem wymagań w innym, np. konieczności wykonania dodatkowych ćwiczeń (Bogdanowicz 2012:58). Nie zmienia się zakres badanych umiejętności, który jest określony w podstawie programowej, lecz warunki organizacyjne dostosowywane są do możliwości uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w zakresie ilości pracy i jej rodzaju.

Ocenianie prac pisemnych uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się powinno koncentrować się na ich treści, kompozycji struktury i wkładzie pracy, nie zaś na poziomie graficznym pisma i poprawności ortograficznej. Podczas gdy błędy ortograficzne nie są przyczyną obniżenia oceny, lecz są oceniane jakościowo poprzez ich opis, inne kategorie oceny pracy pisemnej mają charakter ilościowy i uczeń otrzymuje stopień. Należy zauważyć, że dysleksja rozwojowa nie zwalnia ucznia z nauki ortografii, ale jego postępy w tym zakresie należy oceniać poprzez opis i wskazanie błędów, nad których usuwaniem należy pracować. W przypadku ucznia z dysgrafią sprawdzanie pracy może być niekonwencjonalne, np. jeśli nauczyciel nie może odczytać pracy ucznia, może poprosić go, aby zrobił to sam lub odpytać ustnie z tego zakresu materiału; istnieje też możliwość pisania ołówkiem w większej liniaturze, możliwość pisania na komputerze lub

tzw. drukowanymi literami. Istotne jest także uwzględnianie wolniejszego tempa pisania.

Uczeń dyslektyczny nie powinien czytać na głos przy całej klasie, ponieważ jest bardzo napięty emocjonalnie i z tego powodu czyta jeszcze gorzej niż zazwyczaj. Silne skupienie uwagi na technice czytania powoduje, że czytając na głos, nie rozumie treści tego, co czyta. To wszystko może utrwalić postawę lękową wobec czytania publicznie (Bogdanowicz 1994:93). Rozumienie tekstu czytanego należy oceniać wyłącznie po przeczytaniu tekstu po cichu. Ze względu na deficyty związane z analizą i syntezą słuchową, koncentracją, zapamiętywaniem i przypominaniem sobie wiadomości, uczniowie z dysleksją rozwojową mogą mieć problemy z rozumieniem ze słuchu. Wskazane jest więc powtarzanie wypowiedzi, stworzenie możliwości odniesienia się do konkretnego, zatrzymywanie nagrania i sprawdzanie rozumienia wysłuchanego fragmentu tekstu.

Wypowiedzi ustne uczniów dyslektycznych są lepszym wskaźnikiem ich umiejętności niż prace pisemne (Bogdanowicz 1994:97). Uczniowie zazwyczaj wolą prezentować się ustnie niż pisemnie, gdyż wtedy wypadają korzystniej. Ważne jest, aby przed wypowiedzią ustną przypomnieć znany już materiał i szczegółowo określić kontekst sytuacyjny. Ponieważ uczniowie dyslektyczni potrzebują wydłużonego czasu do namysłu, nauczyciel nie powinien oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi na pytania, które z kolei należy formułować precyzyjnie i konkretnie.

W procesie oceniania uczniów dyslektycznych należy uwzględnić zachowania towarzyszące dysleksji, takie jak zaburzenia mowy, zaburzenia emocjonalne, trudności w koncentracji czy systematyczności. Podczas kontroli osiągnięć uczniów należy używać prostych wskazówek, prosić, by uczniowie je powtórzyli, w celu sprawdzenia, czy właściwie zrozumieli. Niekorzystne jest wydawanie zbyt wielu poleceń w tym samym czasie, wskazane zaś podzielenie zadania na części. Istotne jest stwarzanie przyjaznych warunków nauki, niedopuszczanie do poczucia winy i braku akceptacji z powodu niespełnienia oczekiwań, podkreślanie mocnych stron uczącego się, zachęcanie do pracy i samodzielności poprzez uwzględnianie nawet bardzo małych postępów. W tym celu przydatne może być zachęcenie ucznia do prowadzenia portfolio – teczki, która zawiera zgromadzone różnorodne wytwory jego pracy – mogą to być prace pisemne, autorskie materiały do lekcji, pisemne opracowania zrealizowanych obszarów tematycznych.

**Ważne jest, aby przed wypowiedzią ustną przypomnieć znany już materiał i szczegółowo określić kontekst sytuacyjny. Ponieważ uczniowie dyslektyczni potrzebują wydłużonego czasu do namysłu, nauczyciel nie powinien oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi na pytania, które z kolei należy formułować precyzyjnie i konkretnie.**

Taki zbiór pozwala na porównanie zadań wykonanych w różnym czasie i obserwowanie postępów w rozwijaniu określonych kompetencji, co może mieć duże znaczenie dla uczniów z dysleksją, ponieważ umożliwia dostrzeżenie nawet najmniejszych postępów i jest ukierunkowane na przebieg procesu uczenia się języka, a nie tylko na jego efekty.

### **Dostosowanie warunków zdawania egzaminów zewnętrznych**

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo przystąpić do sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego lub maturalnego w warunkach dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej (Rozporządzenie B). Sposób dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu lub egzaminu do potrzeb i możliwości uczniów wskazuje rada pedagogiczna, wybierając spośród istniejących możliwości. Należy podkreślić, że w żadnej z form kontroli zewnętrznej nie

zmienia się zakres badanych umiejętności, lecz dostosowywane są warunki organizacyjne w zakresie ilości pracy i jej rodzaju.

Dostosowanie, którego sposób określa dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w specjalnych komunikatach, może mieć charakter merytoryczny, jest to np. modyfikacja kryteriów oceniania arkuszy, lub formalny: wydłużenie czasu egzaminu, możliwość zapisywania odpowiedzi za pomocą komputera lub pomocy nauczyciela, który zapisuje odpowiedzi w przypadku ucznia z dysgrafią lub głośno odczytuje informacje, teksty i treści zadań w przypadku ucznia z dysleksją właściwą. Dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej opracowuje szczegółową informację o sposobach dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i matury do potrzeb i możliwości uczniów i podaje ją do publicznej wiadomości. W komunikatach na rok szkolny 2013/2014 (Komunikat A) dopuszczalne sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianu oraz egzaminu gimnazjalnego w części dotyczącej języków obcych nowożytnych obejmują:

- zaznaczanie odpowiedzi do zadań zamkniętych w zestawie zadań, bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi;
- przedłużenie czasu na wykonanie zestawu zadań, w przypadku sprawdzianu o 30 minut, w przypadku egzaminu gimnazjalnego o – odpowiednio – 20 minut (poziom podstawowy) i 30 minut (poziom rozszerzony);
- zapisywanie odpowiedzi do zadań na komputerze (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej);
- korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi ucznia do zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie pracy egzaminacyjnej i gdy uczeń w toku edukacji został wdrożony do takiej współpracy z nauczycielem). Przyznanie tego dostosowania oznacza automatyczne przyznanie płyty CD z dostosowanym nagraniem (wydłużone przerwy na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie) oraz przedłużenie czasu przeprowadzania egzaminu;
- zastosowanie szczegółowych kryteriów oceniania zadań otwartych, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

W przypadku egzaminu maturalnego (Komunikat B) dostosowanie ogranicza się do pisania pracy na komputerze w sytuacji głębokich zaburzeń grafii oraz zastosowania

szczególowych kryteriów oceniania arkuszy egzaminacyjnych. Zdający egzamin potwierdzający kwalifikacje w zawodzie (Komunikat C) mogą skorzystać w części pisemnej i części praktycznej z przedłużenia czasu przeprowadzania egzaminu nie więcej niż o 30 minut oraz z możliwości pisania pracy na komputerze w przypadku głębokich zaburzeń grafii. Należy zauważyć, że w komunikatach dyrektora CKE brak jest informacji na temat kryteriów oceny pisowni uczniów posiadających opinię o dysleksji rozwojowej.

## Podsumowanie

Uczeń dyslektyczny odniesie sukces w uczeniu się języka obcego, jeśli otrzyma pomoc pedagogiczną w formie zindywidualizowanego programu nauczania, specjalnych rozwiązań organizacyjnych, dostosowanych metod nauczania. Bardzo istotnym i trudnym zarazem elementem wsparcia jest poprawnie skonstruowany i zindywidualizowany system oceniania – ukierunkowany na ucznia, na jego możliwości i potrzeby. System taki powinien być bardziej procesem opisywania i wskazywania dalszej drogi rozwoju niż wartościowaniem czy osądzaniem, powinien spełniać funkcję informacyjną i motywacyjną, a nie klasyfikującą i różnicującą (Zawadzka 2004:271). Należy też podkreślić, że dostosowanie wymagań edukacyjnych oraz warunków zdawania egzaminów zewnętrznych nie oznacza obniżenia czy zwolnienia ucznia z wymagań. Wydłużenie czasu na egzaminie czy inne kryteria oceniania nie są przywilejem, lecz wyrównaniem szans w stosunku do rówieśników, a jednocześnie zobowiązaniem do większej pracy nad przewyciężaniem trudności.

## Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1994) *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”.
- Bogdanowicz, M. (2004) Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 78-97.
- Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2009) *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- Bogdanowicz, M. (2012) Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 42-70.
- Chodnicki, J., Grondas, M., Kołodziejczyk, A., Królikowski, J. (1999) *Ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Hass, F. (2008) Keiner wie der andere. Im differenzierten Unterricht Lernprozesse individualisieren. W: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. Differenzierung*, nr 94, 2-8.
- Jaworska, M. (2012) Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 132-147.
- Jurek, A. (2004) Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 98-116.
- Kołodziejczyk, A. (1999) Czynniki wpływające na ocenianie uczniów. W: *Program Nowa Szkoła, Ocenianie*. Warszawa: CODN.
- CKE (2013) Komunikat A: *Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2013 r. w sprawie sposobu dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2013/2014 sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów (stuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, [www.oke.lomza.pl](http://www.oke.lomza.pl); Komunikat B: *Komunikat Dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 30 sierpnia 2013 r. w sprawie sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania w roku szkolnym 2013/2014 egzaminu maturalnego do potrzeb absolwentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, [www.oke.lomza.pl](http://www.oke.lomza.pl); Komunikat C: *Komunikat Dyrektora CKE w sprawie szczegółowej informacji o sposobach dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie do potrzeb i możliwości zdających ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od roku szkolnego 2013/2014*, [www.oke.lomza.pl](http://www.oke.lomza.pl)
- Krasowicz-Kupis, G., Pogoda, E. (2012) Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 13-41.
- Meyer, H. (2004) *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Niemierko, B. (1999) *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Pietras, I. (2009) Umiejętność pisania i możliwości jej diagnozowania. W: G. Krasowicz-Kupis (red.) *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 107-124.
- Reid, G. (2005) *Dysleksja*. Warszawa: Liber.
- MEN (2013) *Rozporządzenie (A) w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, DzU nr 0, poz. 532.
- MEN (2007) *Rozporządzenie (B) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, DzU nr 83, poz. 562, z późn. zm.
- Rybarczyk, R. (2012) Uczeń z dysleksją rozwojową na lekcji języka niemieckiego. W: I. Pietras (red.) *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Warszawa: Difin SA, 148-160.
- Sellin, K. (2008) *Wenn Kinder mit Legasthenie Fremdsprachen lernen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Tönshoff, W. (2004) Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. W: *Deutsch als Fremdsprache*, nr 4, 227-231.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zawadzka, E. (2010) *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.

## dr Mariola Jaworska

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Adiunkt w Katedrze Filologii Germańskiej UWM w Olsztynie. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół indywidualizacji procesu nauczania języków obcych w kontekście uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.