

Magdalena Kocharńska, Joanna Zawadka
Joanna Beck, Gabriela Dzięgiel-Fivet

Uczelnia dostępna dla studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich
i osób zarządzających w edukacji wyższej

część 2



Uczelnia przyjazna studentom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Podręcznik dla specjalistów, nauczycieli akademickich
i osób zarządzających w edukacji wyższej

Magdalena Kochańska, Joanna Zawadka
Joanna Beck, Gabriela Dzięgiel-Fivet

Warszawa 2023



Rzeczpospolita
Polska

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Źródło finansowania: Projekt „Uniwersytet dla wszystkich – Level up” współfinansowany w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Funduszu Spójności na lata 2014-2020



UNIwersYTET
DLA WSZYSTKICH



UNIwersYTET
WARSZAWSKI

Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego z Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój w projekcie POWR.03.05.00-00-A067/19-00 „Uniwersytet dla wszystkich – level up”

Redakcja techniczna:

Gabriela Dzięgiel-Fivet, Tomasz Odziemczyk, Agnieszka Świerczyńska

ISBN: 978-83-968051-2-6

© Centrum Wsparcia Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego

Centrum Wsparcia Dydaktyki
Uniwersytet Warszawski
ul. Krakowskie Przedmieście 26/28
00-927 Warszawa

Publikacja przygotowana w ramach prac
Biura ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Warszawskiego



Wstęp

Magdalena Kocharńska

Poradnik ten kierowany jest przede wszystkim do nauczycieli akademickich, ale może być przydatny także innym osobom, które opracowują kursy, materiały dydaktyczne bądź testy egzaminacyjne dla dorosłych. Podejmuje bowiem kwestie nauczania i uczenia się osób dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem osób z zaburzeniami neurorozwojowymi, w tym osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Prezentowane w nim zagadnienia i proponowane rozwiązania opierają się w dużej mierze na koncepcji neuroróżnorodności (ang. *neurodiversity*; Silberman, 2017)¹ oraz mogą mieć zastosowanie w wypadku nie tylko studentów z diagnozą zaburzeń neurorozwojowych, ale także w wypadku jakichkolwiek specyficznych potrzeb studentów. Ponadto wynikają one z postulatów wielomodalnego dostępu do informacji i uwzględniają zasady uniwersalnego projektowania (ang. *Universal Design for Learning* – UDL; CAST, 2018).

Niniejsza publikacja została opracowana w ramach projektu „Uniwersytet dla wszystkich – Level up” prowadzonego przez Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Warszawskiego. Jednym z głównych celów projektu było opracowanie systemu wsparcia osób z niepełnosprawnościami, pozwalającego na wyrównanie szans

¹ Neuroróżnorodność jest tu rozumiana jako zróżnicowanie populacyjne pod względem właściwości ośrodkowego układu nerwowego, przekładające się na zróżnicowanie poznawcze i emocjonalne populacji.

edukacyjnych i możliwości studiowania, poprzez niwelowanie różnego rodzaju barier, w tym barier poznawczych. Przede wszystkim jednak publikacja ta została stworzona w odpowiedzi na zapotrzebowanie zgłaszane przez bezpośrednich zainteresowanych: nauczycieli akademickich oraz studentów. Należy podkreślić, że obie te grupy mogą wymagać różnego rodzaju wsparcia w zależności od kontekstu. Z jednej strony nauczyciele akademicy mogą potrzebować wskazówek dotyczących procesu nauczania, związanych z tworzeniem jak najkorzystniejszych warunków do nauki (np. poprzez stosowanie adekwatnych metod dydaktycznych i odpowiednio zaprojektowanych materiałów). Z drugiej strony – sami mogą doświadczać trudności wynikających z neuroróżnorodności. Studenci natomiast nie są tylko beneficjentami stworzonych dla nich warunków dydaktycznych. Zakres ich potrzeb rozszerza się również na umiejętności efektywnego uczenia się, wykonywania zadań w grupie oraz tutoring rówieśniczy.

O autorach

Magdalena Kochańska – dr n. humanistycznych, psycholog, pedagog i językoznawca. Specjalistka w zakresie zaburzeń rozwoju językowego i specyficznych trudności w uczeniu się. Autorka i współautorka narzędzi diagnostycznych do badania rozwoju językowego i poznawczego, m.in. Testu Rozwoju Językowego TRJ (2015) i Kompleksowej Analizy Procesów Poznawczych KAPP (2022). Wieloletni pracownik Instytutu Badań Edukacyjnych w Warszawie, wykładowca akademicki, a także współpracownik ośrodków szkoleniowych dla nauczycieli, specjalistów szkolnych oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Joanna Zawadka – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, logopeda, psycholog, glottodydaktyk. Zatrudniona na stanowisku adiunkta w Instytucie Polonistyki Stosowanej Wydziału Polonistyki UW. Członek zespołu realizującego projekt „Uniwersytet dla wszystkich – Level up” w Biurze ds. Osób z Niepełnosprawnościami UW. Jej zainteresowania naukowe i badawcze obejmują m.in. tematykę nauki czytania i pisania, dysleksji, dysortografii, dysgrafii.

Joanna Beck – psycholog, doktorantka w Instytucie Biologii Doświadczalnej PAN. W badaniach zajmuje się integracją głoski i litery w typowym i nietypowym rozwoju (wpływ dysleksji oraz dysfunkcji wzroku) na poziomie behawioralnym oraz neuronalnym.

Gabriela Dzięciel-Fivet – psycholożka, doktorantka w Instytucie Biologii Doświadczalnej PAN. W swoich badaniach zajmuje się neuronalnymi i poznawczymi korelatami różnic indywidualnych w czytaniu, w szczególności u osób z diagnozą dysleksji oraz osób z dysfunkcją wzroku.

Rozdział 1.

Czym są specyficzne trudności w uczeniu się? – krótkie wprowadzenie teoretyczne

Magdalena Kocharńska

Niniejszy poradnik skupia się na zaprezentowaniu rozwiązań wypracowanych w projekcie „Uniwersytet dla wszystkich – Level-up” dotyczących wspierania studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zanim zostaną one przedstawione (Rozdział 4), warto najpierw zapoznać się z definicją specyficznych zaburzeń w uczeniu się oraz możliwym profilem kandydata na studia, który boryka się z trudnościami z tego obszaru (Rozdziały 2 i 3). Już samo zrozumienie istoty problemu oraz funkcjonowania osób nim dotkniętych pozwala na empatyczne podejście oraz intuicyjną niemal modyfikację strategii nauczania i uczenia się.

Choć specyficzne trudności w uczeniu zostały wielokrotnie zweryfikowane w licznych badaniach naukowych na przestrzeni ostatniego stulecia, w ostatnich dekadach pojawiło się wokół nich wiele kontrowersji i nieprawdziwych przekonań. Niektórzy twierdzą, że z dysleksji (jednego z rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się) się „wyrasta”, inni – że inteligentna osoba bez problemu poradzi sobie z tego rodzaju trudnościami. Wiele osób również wątpi w to, czy dysleksja w ogóle istnieje i wskazuje jako przyczynę pojawiających się trudności: lenistwo, niechęć do nauki, bądź nieudolne metody nauczania.

Drogi Czytelniku, w celu rozwiania wątpliwości dotyczących istnienia zjawiska dysleksji, jak również zrozumienia jego istoty i wynikających z niego trudności edukacyjnych (i nie tylko), zachęcamy Cię do dalszej lektury niniejszej publikacji. Odpowiada ona także na pytanie, czy przy wykazaniu empatycznych postaw środowiska akademickiego oraz modyfikacji metod uczenia się i nauczania, negatywne konsekwencje dysleksji mogą być skutecznie niwelowane. Znajdziesz tu również propozycje gotowych rozwiązań.

Specyficzne trudności w uczeniu się, nazywane potocznie dysleksją² (Bogdanowicz, 1993; Krasowicz-Kupis, 2019), są zjawiskiem złożonym (EDA, 2021). Powszechnie w obszarze czytania i pisania rozróżnia się trzy rodzaje specyficznych trudności (Bogdanowicz, 1996): dysleksję, dysortografię, dysgrafię.



Dysleksja – specyficzne trudności w czytaniu (i zwykle w pisaniu).

Dysortografia – specyficzne trudności w opanowaniu poprawnego pisania.

Dysgrafia – trudności w pisaniu odręcznym.

Dysleksja objawia się przede wszystkim trudnościami w czytaniu, choć wiele osób ma problemy również z opanowaniem poprawnego pisania (Krasowicz-Kupis, 2019; EDA, 2021). Podobnie jak pozostałe rodzaje trudności w uczeniu się, nie wynika ona ze współwystępującej niepełnosprawności, w tym niepełnosprawności intelektualnej (stąd określenie „specyficzne”), ani niewłaściwych metod nauczania. Osoba z dysleksją czyta wolniej, często nie płynnie, popełnia również dużo błędów w czytaniu, to znaczy robi to niedokładnie, przekręca lub pomija słowa. Zazwyczaj czynność dekodowania (przekładania liter na dźwięki mowy) wymaga od niej znacznie większego wysiłku niż od rówieśników. Wtórnymi konsekwencjami mogą być problemy z rozumieniem czytanego tekstu, a także zawężony zasób słownictwa i problemy z nabywaniem wiedzy, związane z ograniczonym doświadczeniem czytelniczym.

² Termin ten w Polsce wciąż pojawia się w wielu publikacjach, dyskursie edukacyjnym oraz orzecznictwie oświatowym.



Pod poniższymi linkami można zobaczyć, jak postrzegają tekst pisany osoby z dysleksją oraz osobiście doświadczyć wynikających z tego trudności w realizacji zadania wymagającego czytania:

<https://www.dezeen.com/2015/06/05/dan-britton-typeface-recreates-frustration-reading-dyslexia/>

<https://wiadomosci.gazeta.pl/wiadomosci/13,129662,7223,tak-quiz-wiedzy-widza-dyslektycy-dasz-rade-igo-przejsc.html>

Dysortografia to trudności w opanowaniu poprawnego pisania. Osoby z dysortografią popełniają liczne błędy ortograficzne i interpunkcyjne, mimo znajomości zasad. Błędy te mogą łamać wszystkie zasady przekładania mowy na pismo. W wypadku języka polskiego łamane będą więc zasady (Ginter, 2016): fonetyczne (zasada, że głosce odpowiada określona litera), morfologiczne (ujednolicono pisownia rodziny wyrazów), historyczne (np. pisownia niewymiennych *ó, ż, rz, ch*) i konwencjonalne (np. umowne stosowanie małej i wielkiej litery, zapis skrótów itp.). Osoba z dysortografią może pomijać albo dodawać litery, które nie występują w wyrazie, jak również za każdym razem zapisywać ten sam wyraz inaczej. Mimo wielokrotnego sprawdzania tekstu i bardzo dobrej znajomości zasad poprawnej pisowni, osoba ta może nie dostrzegać popełnianych błędów.

Dysgrafia objawia się znacznymi problemami w pisaniu odręcznym. Wynika ona z zaburzenia funkcji motorycznych i przejawia się trudnościami w odtwarzaniu i koordynowaniu sekwencji ruchów dłoni podczas tworzenia zapisu. Osoby z dysgrafią mają szczególne kłopoty w umiejscowieniu znaków w liniaturze, zachowaniem odpowiedniej wielkości, szerokości i kształtu liter. Mogą także pomijać drobne elementy graficzne znaków, takie jak znaki diakrytyczne. Problemy te dotyczą zarówno znaków alfabetycznych, jak i numerycznych. Pismo osób z dysgrafią często jest zupełnie nieczytelne, nie tylko dla innych, ale również dla samego autora.

Najnowsze badania pokazują, że współwystępowanie różnych rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się jest bardziej normą niż wyjątkiem. Przykładowo obserwuje się częste współwystępowanie dysleksji i dyskalkulii (zaburzenia umiejętności arytmetycznych) czy współwystępowanie dysleksji i dysgrafii. Często są również sprzężenia z innymi zaburzeniami neurorozwojowymi (współwystępowanie: dysleksji i ADHD; dysleksji i zaburzeń rozwoju językowego; dysleksji i dyspraksji).

neurorozwojowych można rozpatrywać na trzech poziomach: biologicznym, poznawczym i behawioralnym (Frith, 2001). Zmiany w rozwoju mózgu powodują określone deficyty poznawcze (np. fonologiczne, pamięciowe, uwagowe, wykonawcze), a te z kolei skutkują różnymi symptomami w zachowaniu jednostki (np. wolne tempo czytania, trudności w zapamiętywaniu, kłopoty z powtarzaniem cyfr, błędy w dekodowaniu liter itd.). Taki model etiologii dysleksji wyjaśnia zatem także występowanie objawów, które w sposób bezpośredni nie odnoszą się do czytania i pisania.

Dysleksja zatem to zróżnicowane zjawisko. Jej symptomy u poszczególnych osób są zależne od indywidualnych różnic poznawczych, a także języka, którym posługuje się dana osoba (obraz trudności w opanowaniu języka mówionego i pisanego zmienia się bowiem w zależności od cech nabywanego języka). Ponadto oprócz neurobiologicznej różnorodności osobniczej na zróżnicowany obraz objawów dysleksji i różny stopień nasilenia trudności mają wpływ uwarunkowania środowiskowe, np. doświadczenia związane z oddziaływaniami edukacyjnymi, terapeutycznymi i psychologicznymi (Frith, 1999; Pennington, 2006).

Ponieważ dysleksja jest zjawiskiem heterogenicznym, a różnego rodzaju deficyty poznawcze powodują odmienne symptomy na poziomie behawioralnym, proces diagnostyczny bywa niełatwy. Wciąż brakuje rzetelnych narzędzi diagnostycznych do badania różnych obszarów rozwoju poznawczego u osób w każdym wieku (u dzieci i dorosłych), jak również jednolitych standardów diagnozowania, zgodnych z najnowszą wiedzą. Wiadome jest, że obraz zaburzenia zmienia się z wiekiem. Ponadto często da się zaobserwować zmiany w funkcjonowaniu osób z dysleksją w bardzo krótkich odcinkach czasowych (np. z dnia na dzień). W związku z powyższymi czynnikami dysleksja jest wciąż w Polsce diagnozowana w odmienny sposób przez różnych specjalistów. Według statystyk odsetek uczniów z dysleksją nie rozkłada się równomiernie i w różnych województwach kraju wynosi od ułamka procenta do 50 procent. Takie zróżnicowanie występowania dysleksji jest statystycznie bardzo mało prawdopodobne. Szacuje się bowiem, że dysleksja dotyka ok. 10-15% ogólnej populacji bez względu na płeć, poziom inteligencji, kulturę i status socjoekonomiczny.

W związku z „nadprodukcją” diagnoz dysleksji w niektórych rejonach kraju, w polskim społeczeństwie narosło wiele kontrowersji wokół dysleksji. Cały szereg osób podważa fakt istnienia zjawiska dysleksji, a osoby z taką diagnozą mogą się spotkać z obraźliwymi etykietami „leni”, „nieuków” czy „naciągaczy”. Chęć pozyskania opinii psychologicznej

o występowaniu dysleksji kojarzona jest z „wyłudzeniem ulg” w zakresie oceniania i egzaminowania. Z tego powodu poniżej przedstawione zostały najczęściej pojawiające się mity na temat dysleksji wraz z komentarzem.



DYSLEKSJA – FAKTY I MITY

MIT 1.: DYSLEKSJA TO TRUDNOŚCI TYLKO Z NAUKĄ CZYTANIA I PISANIA.

FAKT: Deficyty poznawcze obserwowane u osób z dysleksją przejawiają się nie tylko w trudnościach w nabywaniu czytania i pisania. Są one szczególnie widoczne w tym obszarze, gdyż te umiejętności podlegają treningowi na początku edukacji szkolnej i determinują dalsze efektywne zdobywanie wiedzy w toku edukacji formalnej i nieformalnej, jako kluczowe umiejętności akademickie. Zwraca się na nie zatem szczególną uwagę. Tymczasem poszczególne deficyty poznawcze ujawniają się również w innych sferach funkcjonowania: w zapamiętywaniu dat, wzorów chemicznych i matematycznych, w zapamiętywaniu terminów specjalistycznych i dokładnych definicji, w rozumieniu ze słuchu, wykonywaniu kilku czynności jednocześnie, w utrzymaniu uwagi. Ponadto osoby z dysleksją mogą mieć kłopoty z orientacją przestrzenną, przeszukiwaniem pola percepcji, integracją sensoryczną i sprawnością ruchową, co przejawia się często niezgrabnością ruchową, kłopotami w łapaniu przedmiotów (np. piłki), trudnościami w nauce jazdy na rowerze itp. (Bogdanowicz, 2006; Wejner-Jaworska, 2019).

MIT 2.: DYSLEKSJA TO TRUDNOŚCI TYLKO NA WCZESNYM ETAPIE NAUKI CZYTANIA I PISANIA.

FAKT: Pierwsze symptomy dysleksji można zauważyć znacznie wcześniej, zanim dziecko rozpocznie formalną naukę czytania i pisania (Bogdanowicz i in., 2014; Krasowicz-Kupis, 2019). Z dysleksji nie da się też „wyleczyć”, a wynikające z niej trudności utrzymują się przez całe życie. Osoby dotknięte tym zaburzeniem uczą się z czasem kompensować i maskować swoje trudności, ponadto symptomy dysleksji są zmienne w czasie (patrz poniżej), u nastolatków czy dorosłych zatem może być trudniej je bezpośrednio uchwycić.

MIT 3.: DYSLEKSJA TO ZAWSZE TE SAME TRUDNOŚCI.

FAKT: Obraz dysleksji jest zmienny w czasie. Dzieciom na początku edukacji szkolnej szczególne trudności sprawia samo dekodowanie i automatyzacja czynności czytania. Po dokonaniu interioryzacji tej umiejętności (tzw. „czytanie po cichu”) oraz wraz ze wzrostem wymagań edukacyjnych, główny ciężar przenosi się na rozumienie czytanego tekstu, wyciąganie wniosków z czytanych treści i rozpoznanie ich głównych tez, autokorektę tekstów, planowanie ich struktury i wyrażenie myśli na piśmie (Bogdanowicz, 2006; Krasowicz-Kupis, 2019).



MIT 4.: DYSLEKSJA – WYMÓWKA DLA LENIWYCH.

FAKT: Dzieci mają naturalną ciekawość poznawczą, chcą się uczyć i naśladować dorosłych we wszystkich czynnościach i umiejętnościach, które u nich obserwują. Dotyczy to także nauki czytania i pisania. Dzieci z dysleksją również chętnie podejmują się obowiązków szkolnych, jednak ponieważ zwykle nauka zajmuje im znacznie więcej czasu niż rówieśnikom, a po uzyskaniu diagnozy w miejsce czasu wolnego pojawiają się dodatkowe zajęcia i terapia, mogą być one przewlekłe zmęczone i zniechęcone. Motywacji do nauki nie sprzyjają również kumulujące się niepowodzenia edukacyjne. Zarówno samo opanowanie umiejętności czytania i pisania, jak i późniejsza nauka opierająca się w dużej mierze na tekstach pisanych, związane są de facto ze znacznie większym nakładem pracy i motywacji u dzieci i młodzieży z dysleksją niż u typowo rozwijających się rówieśników.

MIT 5.: DYSLEKSJA ZNIKA, GDY SIĘ INTENSYWNIE ĆWICZY I POWTARZA.

FAKT: Dysleksja nie zniknie wskutek perfekcyjnego opanowania zasad ortograficznych, wielokrotnego przepisywania wyrazów lub tekstów, jak również dzięki dużej liczbie godzin spędzonych na czytaniu. Dysleksja jest zaburzeniem o podłożu neurobiologicznym, wynika z atypowej pracy ośrodkowego układu nerwowego (inny wzorzec rozwoju układu nerwowego) i często jest dziedziczona (Raskind i in., 2013). Wynikające z niej symptomy mogą być w różny sposób kompensowane, ale nie zupełnie wyeliminowane. Nawet jeśli osoba mocno kontroluje ten obszar na co dzień, symptomy mogą się ujawnić w sytuacjach stresu, zmęczenia itp. Oprócz kompensacji i treningu, pokonywaniu przeszkód w edukacji wynikających z dysleksji sprzyjają także dostosowane metody nauczania oraz odpowiednio przygotowane materiały dydaktyczne (więcej w [Rozdziale 4](#)).

MIT 6.: WSZYSTKIEMU WINNA NIEDOSTATECZNA INTELIGENCJA.

FAKT: Diagnozę dysleksji stawia się po wykluczeniu wszystkich innych możliwych przyczyn, które mogłyby powodować wtórne trudności w uczeniu się (Krasowicz-Kupis, 2019). Osoby z dysleksją to osoby o prawidłowym rozwoju intelektualnym, często z szeregiem uzdolnień indywidualnych w innych obszarach.

ZNANE OSOBY Z DYSLEKSJĄ³**Pisarze i publicyści**

Hans Christian Andersen	Agatha Christie
Stefan Żeromski	Günter Grass
Henryk Sienkiewicz	Jacek Żakowski
Eliza Orzeszkowa	Maciej Kuroń

Naukowcy i wynalazcy

Albert Einstein
Thomas Edison
Michael Faraday
Paul Ehrlich

³ Wybrane z: Bogdanowicz, M. (2008).

Czasem postulowane jest, aby specyficzne trudności w uczeniu się traktować jako formę niepełnosprawności. Według koncepcji neuroróżnorodności można by natomiast przyjąć, że niskie umiejętności czytania i pisania są po prostu odzwierciedleniem naturalnej wariacji w populacji, normalnymi różnicami w uczeniu się. Definicja uznawana przez Organizację Narodów Zjednoczonych (Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych) wskazuje jednak, że niepełnosprawność wynika przede wszystkim z niedostosowania warunków zewnętrznych do indywidualnych cech jednostki. Niedostosowanie to, w sposób negatywny i długotrwały, wpływa na codzienne funkcjonowanie jednostki i jej dobrostan. W takim rozumieniu, specyficzne trudności w uczeniu się można uznać za niepełnosprawność. Jeśli rozważymy trudności osób z dysleksją i podyktowane tym niekorzystne wybory edukacyjne i zawodowe, uprawnienia do usuwania barier i wsparcia tych osób w postaci odpowiednich przystosowań okazują się uzasadnione. Prawo w Polsce ogranicza możliwość dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Dotyczy to także procesu edukacyjnego na uczelniach wyższych.



Zgodnie z obowiązkami uregulowanymi Ustawą z 20 lipca 2018 Prawo o Szkolnictwie Wyższym (art. 11, ust. 1, pkt 6), zadaniem uczelni jest stwarzanie osobom z niepełnosprawnościami warunków do pełnego udziału w procesie rekrutacji, kształcenia, kształcenia w szkołach doktorskich i w prowadzeniu działalności naukowej.

W świetle prawa konieczne jest zatem podejmowanie wszelkich działań ukierunkowanych na dostosowanie sposobu organizacji procesu dydaktycznego studentów oraz doktorantów z uwzględnieniem ich potrzeb i możliwości wynikających z niepełnosprawności przy jednoczesnym utrzymaniu obowiązujących standardów kształcenia.

Warto wiedzieć, że narzędzia i techniki, które odpowiadają potrzebom edukacyjnym osób z dysleksją, są również korzystne dla wszystkich uczniów. Należy jednak pamiętać o dostępności różnych środków, dających możliwość dostosowania do zróżnicowanych profili poznawczych osób z dysleksją, a nie jednym ogólnym rozwiązaniem dla wszystkich.



PRZYDATNE STRONY INTERNETOWE

Polskie Towarzystwo Dysleksji: <https://www.ptd.edu.pl/>

Europejskie Towarzystwo Dysleksji: <https://eda-info.eu/>

Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji: <https://dyslexiaida.org/>

Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Warszawskiego (oferta wsparcia dla studentów z dysleksją): <https://bon.uw.edu.pl/oferta-wsparcia-dla-studentow-z-dysleksja/>

Bibliografia

- Bogdanowicz, K. M., Krasowicz-Kupis, G., Kwiatkowska, D., Wiejak, K., Weremiuk, A. (2014). *Czy moje dziecko jest zagrożone dysleksją?* Warszawa: IBE.
- Bogdanowicz, M. (1993) Specyficzne trudności w opanowaniu mowy pisanej: czytania i pisanie. W: T. Gałkowski, Z. Tarkowski, Z. Zaleski (red.), *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy* (s. 203-229). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bogdanowicz, M. (1996) Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacji międzynarodowej. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 13-23.
- Bogdanowicz, M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2008). *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*. Gdańsk: Harmonia.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Pobrane z <http://udlguidelines.cast.org> w dn. 20.12.2021 r.
- EDA (2021). *What is dyslexia?* Pobrane z <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/> w dn. 20.12.2022 r.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 5(4), 192-214.
- Frith, U. (2001). What framework should we use for understanding developmental disorders? *Developmental Neuropsychology*, 20, 555-563.
- Ginter, J. (2016). *Rola internetowych poradni językowych w procesie normalizacji pisowni polskiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- IDA (2002). *Definition of Dyslexia*. Pobrane z <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> w dn. 20.12.2021 r.

- Krasowicz-Kupis, G. (2019). *Nowa psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- Pennington, B. F. (2006) From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*. 101(2), 385-413.
- Raskind, W. H., Peter, B., Richards, T., Eckert, M. M., Berninger, V. W. (2013). The genetics of reading disabilities: from phenotypes to candidate genes. *Front Psychology*, 2013, 1-20.
- Silberman, S. (2017). *Neuroplemiona: dziedzictwo autyzmu i przyszłość neuroróżnorodności*. Wydawnictwo Vivante-Illuminatio Łukasz Kierus.
- Smythe, I. (2008). Zrozumienie dysleksji. W: I. Smythe, M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*. Leonardo da Vinci – Edukacja i Kultura.
- Wejner-Jaworska, T. (2019). *Dysleksja z perspektywy dorosłości*. Warszawa: Difin.

Rozdział 2.

Z dysleksją na uczelnię wyższą – kim jest oraz jakie doświadczenia i oczekiwania może mieć osoba ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się rozpoczynająca studia?

Magdalena Kochańska

Student z dysleksją – jakie mogą być jego wcześniejsze doświadczenia?

Polskie prawo oświatowe zapewnia uczniom szkół podstawowych i ponadpodstawowych, którzy mają dysleksję, możliwość korzystania z szerokiego wachlarza pomocy: dostępu do diagnozy, oddziaływań interwencyjnych i terapeutycznych, dostosowania procesu edukacyjnego i systemu oceniania do potrzeb i możliwości ucznia, wyrównywania szans podczas egzaminów, a także zwolnienia z nauki drugiego języka obcego w wypadku uczniów z dysleksją głęboką.

Uczniowie z opinią o dysleksji mają zapewnioną pomoc zarówno na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak i w placówce oświatowej, w postaci indywidualnych bądź grupowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu, klas terapeutycznych, specjalistycznej pomocy logopedycznej i psychologicznej. W czasie zajęć nauczyciele mają obowiązek dostosowywać metody pracy do

potrzeb i możliwości wszystkich uczniów (nie tylko tych z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). W wypadku dysleksji uczeń zwykle może liczyć na dostosowanie warunków procesu edukacyjnego poprzez zmianę formy sprawdzania wiedzy (np. w postaci ustnej, a nie pisemnej), wydłużony czas pisania sprawdzianów, przedłużanie terminu wykonywania zadań domowych lub mniejszą liczbę zadań domowych wymagających pisania. Dostosowania dotyczą też wewnętrznego (i zewnętrznego) systemu oceniania. Nauczyciele mają wskazać ocenianą zawartość merytoryczną prac i odpowiedzi ucznia z dysleksją, ocenę zaś nie podlega poprawności ortograficzna czy gramatyczna (w wypadku dysleksji głębokiej lub współwystępowania zaburzeń rozwoju językowego w pracach ucznia mogą się pojawić liczne błędy gramatyczne, stylistyczne i logiczne). Podczas zajęć artystycznych i wychowania fizycznego nauczyciel zobligowany jest do oceny włożonego przez ucznia wysiłku a nie uzyskanego wyniku. Omawiane dostosowania w zakresie wewnętrznej i zewnętrznej formy oceniania uczniów wynikają z przedstawionego na stronie 19 rozporządzenia ministerialnego.



OPIEKA NAD UCZNIAMI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I PONADPODSTAWOWYCH

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

§ 2.

1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym.
2. Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: [...] **6) ze specyficznych trudności w uczeniu się;**
3. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w przedszkolu, szkole i placówce rodzicom uczniów i nauczycielom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom.



*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie ocenia-
nia, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*

Rozdz.2.

§ 2.

Wymagania edukacyjne, o których mowa w art. 44b ust. 8 pkt 1 ustawy z dnia 7 wrze-
śnia 1991 r. o systemie oświaty, zwanej dalej „ustawą o systemie oświaty”, dostosowuje
się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psycho-
fizycznych ucznia: [...]

- 3) **posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się** lub inną opinię po-
radni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą
na potrzebę takiego dostosowania – na podstawie tej opinii;
- 4) nieposiadającego orzeczenia lub opinii wymienionych w pkt 1-3, który jest objęty
pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – **na podstawie rozpoznania in-
dywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych moż-
liwości psychofizycznych ucznia dokonanego przez nauczycieli i specjalistów**,
o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy
– Prawo oświatowe;

§ 3.

1. Opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej,
o specyficznych trudnościach w uczeniu się może być wydana uczniowi nie wcze-
śniej niż po ukończeniu klasy III szkoły podstawowej i nie później niż do ukończe-
nia szkoły podstawowej.
2. Na wniosek nauczyciela lub specjalisty wykonującego w szkole zadania z zakresu
pomocy psychologiczno-pedagogicznej prowadzących zajęcia z uczniem w szkole
i po uzyskaniu zgody rodziców albo pełnoletniego ucznia lub na wniosek rodziców
albo pełnoletniego ucznia, opinia, o której mowa w ust. 1, może być wydana także
uczniowi szkoły ponadpodstawowej.

§ 6.

1. Dyrektor szkoły zwalnia ucznia z wadą słuchu, z głęboką dysleksją rozwojową,
z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub z autyzmem, w tym z zespołem
Aspergera, z nauki drugiego języka obcego nowożytnego do końca danego etapu
edukacyjnego na wniosek rodziców albo pełnoletniego ucznia oraz na podstawie
opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej,
z której wynika potrzeba zwolnienia z nauki tego języka obcego nowożytnego.

W świetle edukacji na poziomie akademickim ważnym zagadnieniem mogą być sposoby egzaminowania i dostosowania w tym zakresie, gdyż na studiach ze sprawdzaniem wiedzy w takiej formie student spotyka się podczas każdej sesji.

Osobom z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podczas egzaminu ósmoklasisty oraz maturalnego przysługują dostosowania w zakresie form i warunków.



DOSTOSOWANIA W CZASIE EGZAMINÓW

Wytyczne Centralnej Komisji Egzaminacyjnej *odnośnie do sposobów dostosowywania egzaminów* (fragment dotyczący wszystkich poziomów edukacji w roku szkolnym 2020/2021 oraz 2021/2022, niezależnie od wprowadzenia nowej formuły przeprowadzania egzaminu maturalnego):

1. Dostosowanie **form** egzaminu polega na przygotowaniu odrębnych arkuszy dostosowanych do potrzeb i możliwości zdających.
2. Dostosowanie **warunków** przeprowadzania egzaminu polega między innymi na:
 - a. zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym zdającego
 - b. zapewnieniu zdającemu miejsca pracy odpowiedniego do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych
 - c. wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych
 - d. odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu maturalnego
 - e. ustaleniu zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania egzaminu maturalnego, o których mowa w art. 9a ust. 2 pkt 2 ustawy, uwzględniających potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne zdającego
 - f. zapewnieniu obecności i pomocy w czasie egzaminu maturalnego nauczyciela wspomagającego zdającego w czytaniu lub pisaniu lub specjalisty odpowiednio z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, jeżeli jest to niezbędne do uzyskania właściwego kontaktu ze zdającym lub pomocy w obsłudze sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych.

Źródło: <https://cke.gov.pl/index.php>

W szczególności, uczniom kończącym edukację podstawową na podstawie opinii wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną o specyficznych trudnościach

w uczeniu się, w tym uczniom z dysleksją, dysgrafią, dysortografią i dyskalkulią, przysługuje szeroka pula dostosowań w zakresie warunków egzaminowania. Piszą oni egzaminy z wykorzystaniem tych samych arkuszy egzaminacyjnych co uczniowie o typowym rozwoju, jednak mają możliwość (w zależności od rodzaju i głębokości zaburzeń):

- przedłużenia czasu egzaminu;
- zapisywania odpowiedzi na komputerze;
- korzystania ze szczególnych zasad oceniania rozwiązań otwartych z języka polskiego, języków obcych i matematyki, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się;
- zaznaczania odpowiedzi do zadań zamkniętych w zeszytach zadań egzaminacyjnych, bez konieczności przenoszenia ich na kartę egzaminacyjną;
- korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi do zadań otwartych udzielone przez osobę zdającą egzamin;
- wysłuchania tekstów składających się z 250 wyrazów lub więcej, odczytanych przez nauczyciela z arkusza rezerwowego.

Z kolei na egzaminie maturalnym (stan na 2021 rok oraz w nowej formule 2022) Centralna Komisja Egzaminacyjna dopuszcza następujące sposoby dostosowań warunków podczas części pisemnej egzaminu w odniesieniu do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się:



DOSTOSOWANIA – EGZAMINY PISEMNE

1. Pisanie pracy na komputerze. Dostosowanie możliwe tylko wtedy, gdy głębokość zaburzenia grafii uniemożliwia odczytanie i dokonanie prawidłowej oceny odpowiedzi do zadań w arkuszu egzaminacyjnym.
2. Zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych z języka polskiego, języków obcych nowożytnych, języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej, języka regionalnego oraz matematyki, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się.

Źródło: <https://cke.gov.pl/index.php>

Realizacja edukacji włączającej w szkołach wyższych

Placówki specjalizujące się w nauczaniu osób z niepełnosprawnościami funkcjonują jedynie na etapie edukacji podstawowej i ponadpodstawowej. Chcąc zatem uzyskać

wyższe wykształcenie, osoby ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi nie mają innego wyboru niż podjęcie studiów na uczelniach ogólnodostępnych. Z tego powodu wdrożenie edukacji włączającej na poziomie szkolnictwa wyższego jest najwyższym priorytetem.

Idea edukacji włączającej wynika bezpośrednio z realizacji przepisów Unii Europejskiej mających na celu zapobieganie dyskryminacji. Celem edukacji włączającej jest umożliwienie osobom z niepełnosprawnościami kształcenia się w szkołach ogólnodostępnych przy zapewnieniu im możliwie najlepszych warunków nauczania (Ślusarczyk, 2013). Nie dotyczy to samej formalnej możliwości uczęszczania do szkół ogólnodostępnych, ale przede wszystkim realnych działań w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych i usuwania barier w drodze do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Nie chodzi tu bynajmniej o obniżanie wymagań czy stosowanie ulg, lecz tworzenie jak najlepszych warunków nauczania nie tylko dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale dla wszystkich.



RÓWNE TRAKTOWANIE

Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania (Dz.U. z 2010 Nr 254 poz. 1700 z późn. zm.)

Art. 7. Zakazuje się nierównego traktowania osób fizycznych ze względu na rasę, pochodzenie etniczne lub narodowość w zakresie opieki zdrowotnej oraz oświaty i szkolnictwa wyższego. [płeć, religia, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek, orientacja seksualna]

Art. 11. Nie stanowi naruszenia zasady równego traktowania podejmowanie działań służących zapobieganiu nierównemu traktowaniu lub wyrównywaniu niedogodności związanych z nierównym traktowaniem.

Umożliwienie powszechnego dostępu do edukacji jest obowiązkiem prawodawców i realizatorów procesu nauczania (Ślusarczyk, 2013). Dotyczy to w szczególności wykładowców na uczelniach wyższych, oni bowiem przygotowują zajęcia. Projektując proces dydaktyczny, powinni oni zatem dołożyć wszelkich starań, by zajęcia te były użyteczne dla wszystkich studentów. W tym celu można skorzystać z zasad Uniwersalnego Projektowania (ULD). Definicja tej koncepcji stworzona na potrzeby edukacji określa UDL jako przygotowanie programów, materiałów i otoczenia w taki sposób, aby mogły być odpowiednio i z łatwością używane przez szeroki zakres osób.

Zasady uniwersalnego projektowania mogą być pomocne zarówno przy planowaniu metod nauczania, przygotowaniu materiałów dydaktycznych, jak i podczas opracowywania sposobów oceny. W kontekście edukacji na poziomie akademickim ważnym zagadnieniem mogą być sposoby egzaminowania, gdyż na studiach ze sprawdzaniem wiedzy w takiej formie student spotyka się podczas każdej sesji.

Na Uniwersytecie Warszawskim zasady pomocy osobom niepełnosprawnym, w tym osobom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się określa stosowne zarządzenie Rektora.



ZARZĄDZENIE REKTORA UW

Zarządzenie nr 170 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 13 sierpnia 2020 r. w sprawie form wsparcia dla studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami lub chorobami przewlekłymi na Uniwersytecie Warszawskim

§ 1

2. Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych, zwane dalej „BON”, jest odpowiedzialne za ocenę potrzeb i możliwości studentów i doktorantów w sprawach związanych z niepełnosprawnością lub chorobą przewlekłą oraz za wynikający stąd dobór racjonalnych usprawnień oraz rekomendacji w zakresie indywidualnej organizacji studiów, o której mowa w § 27 Regulaminu Studiów na Uniwersytecie Warszawskim.

§ 2

1. Do korzystania z usług BON uprawnione są, będące członkami wspólnoty Uniwersytetu:
 - 1) osoby z niepełnosprawnością w rozumieniu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z 27 sierpnia 1997 r. (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 426 z późn. zm.);
 - 2) **osoby przewlekle chore lub niezdolne do pełnego uczestnictwa w zajęciach w trybie standardowym, ale nieposiadające orzeczonego stopnia niesprawności;**
 - 3) osoby, których niezdolność do pełnego uczestnictwa w zajęciach spowodowana jest nagłą chorobą lub utratą sprawności z powodu wypadku, ale charakter tej niezdolności jest czasowy.

Badania prowadzone wśród studentów amerykańskich uczelni (Shaywitz, 2009) pokazały, że co piąty student w Stanach Zjednoczonych ma dysleksję. Wielu z nich osiąga bardzo dobre wyniki w nauce i zdobywa tytuły naukowe. Nie ma podstaw, by sądzić, że

na polskich uczelniach odsetek osób z trudnościami w uczeniu się (zdiagnozowanych bądź nie) jest znacznie mniejszy. Wprawdzie nie są znane żadne oficjalne statystyki dotyczące studentów z dysleksją, jednak przyglądając się informacjom publikowanym co roku przez okręgowe komisje egzaminacyjne na temat liczby uczniów korzystających podczas egzaminów maturalnych z dostosowań dla osób z dysleksją, można przynajmniej mniej więcej zorientować się, jaki odsetek populacji młodzieży kończącej edukację ponadpodstawową ma oficjalnie potwierdzone specyficzne trudności w omawianym zakresie.

Przykładowo, spójrzmy na dane opublikowane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Warszawie. W 2021 roku prawie 6 tysięcy osób z okręgu warszawskiego na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej miało przyznane dostosowania dla osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się podczas egzaminów maturalnych na poziomie podstawowym⁴, co stanowi 13,5% zdających (OKE, 2021). W dodatku 1291 osób z dysleksją przystąpiło do egzaminu z języka polskiego na poziomie rozszerzonym (3% wszystkich zdających oraz 12,6% osób, które zdecydowały się zdawać egzamin z języka polskiego na poziomie rozszerzonym).

W pierwszym etapie realizacji projektu „Uniwersytet dla wszystkich – Level up” w Biurze ds. Osób z Niepełnosprawnością Uniwersytetu Warszawskiego został sporządzony raport na temat aktualnych i oczekiwanych rozwiązań dla studentów z dysleksją (Nowakowska, 2020). Szacowano, że w tamtym momencie z pomocy BON korzystało około 100 studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Ponieważ statystyki nie były prowadzone na bieżąco, a studenci korzystają z pomocy BON dobrowolnie (nie ma obowiązku rejestracji), liczba ta może być niedoszacowana w stosunku do sytuacji bieżącej. Do BON zgłaszały się wówczas najczęściej osoby mające opinie lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznych otrzymane pod koniec szkoły średniej. Czasami były to osoby, które już kilka razy podchodziły do egzaminu certyfikacyjnego z języka obcego i nie odnosiły sukcesu.

⁴ Dla porównania: w okręgu warszawskim podczas egzaminu maturalnego z dostosowań dla osób z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, skorzystało 343 uczniów; dla słabowidzących – 52 uczniów; dla niewidomych – 7 uczniów; dla słabosłyszących – 67 uczniów; dla niesłyszących – 33 uczniów; dla osób z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – 9 uczniów.

Funkcjonowanie osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się uwarunkowane właściwościami edukacji na poziomie wyższym

Opanowanie czytania i pisania stanowi podstawę rozwijania wielu zdolności, w tym zdolności intelektualnych. W związku z tym dla osób z dysleksją, opanowywanie różnych umiejętności jest ograniczone ich przypadłością i stanowi prawdziwe wyzwanie. Sytuację osób z dysleksją na polskich uczelniach wyższych może ilustrować zaprezentowany poniżej fragment wywiadu z dr Anną M. Rosner, przeprowadzonego w ramach działań w projekcie „Uniwersytet dla wszystkich – Level Up”:

99

(...) w Polsce właściwie nikt nie wiedział. Trzeba było samemu mówić każdemu wykładowcy, że się jest dyslektykiem i właściwie nic to nie zmieniało. Bardzo częstą reakcją był komentarz w stylu: „Co z tego? Co to zmienia?”

W związku z tym większość osób z dysleksją po prostu przestawała o tym mówić, bo jeżeli to nic nie zmieniało, to wyglądało na to, że szukamy wymówki, by być inaczej traktowanymi, by mieć jakieś ulgi. Tego z kolei profesorowie nie lubią. Lepiej już było nie przyznawać się i próbować po swojemu pracować dalej.

W Anglii rzeczywiście było łatwiej z pracami pisemnymi. Była duża różnica w samym sposobie uczenia. Na historii na UW właściwie pisze się jedną pracę roczną pod koniec każdego roku. Tam mieliśmy prace zaliczeniowe co 2 tygodnie, znacznie krótsze, ale pisało się je częściej. Były też zajęcia, na których mieliśmy wygłaszać różnego rodzaju prezentacje, zabierać publicznie głos, coś tłumaczyć. To pomaga się przełamać potem na przykład na konferencjach naukowych. Osoby z dysleksją w stresie na przykład mylą słowa. Tam to nie było traktowane jako powód do śmiania się z człowieka. Tam słyszeliśmy: „Ok, uspokój się, wróćmy do tego, powiedz to jeszcze raz. Jest ok, dobrze sobie radzisz, jedziemy dalej.”

dr Anna Małgorzata Rosner

Pełna treść wywiadu jest dostępna na stronie: <https://bon.uw.edu.pl/dysleksja-to-nie-powod-do-wstydu/>.

Jak zostało to wspomniane w poprzednim rozdziale, obraz dysleksji jest zmienny w czasie. Z nieco innymi problemami boryka się młodzież w porównaniu z dziećmi na początku edukacji szkolnej. Podejmując naukę na uczelni wyższej, osoba z dysleksją staje

wobec jeszcze innych, zwykle nieznanym dotąd wyzwaniom: musi sama organizować sobie czas nauki i plan zajęć oraz dotrzymywać odgórnie narzuconych terminów oddawania prac i zaliczeń. Musi też sprostać znacznie większym wymaganiom w zakresie czytania i pisania niż to było na etapie edukacji ponadpodstawowej. Wymagania te są często odmienne w zależności od obranego kierunku kształcenia, na przykład studia historyczne opierają się głównie na analizie źródeł pisanych, studia inżynierskie mogą zaś bardziej rozwijać umiejętności techniczne czy motoryczne. Tym bardziej konieczne jest więc dobieranie rodzaju wsparcia do profilu poznawczego osoby oraz do kontekstu wybranej przez studenta dziedziny.

Jedną z przyczyn trudności edukacyjnych podczas studiów wyższych może być też to, że generalnie w polskim szkolnictwie dominuje linearny sposób podawania i egzekwowania wiedzy, tymczasem osoby z dysleksją preferują holistyczny sposób przetwarzania danych (Gyarmathy, 2007; Pollak, 2012).

Oprócz problemów z samym czytaniem i pisaniem osoba z dysleksją może podczas studiów mieć także:

- trudności z organizacją myśli i przelaniem ich na papier;
- trudności z planowaniem prac pisemnych;
- słabą umiejętność porządkowania informacji i układania ich w kolejności wydarzeń;
- kłopoty z wychwytywaniem wniosków z czytanych tekstów;
- problemy z zapamiętywaniem faktów, dat, wzorów i terminów specjalistycznych;
- słabo rozwiniętą umiejętność dzielenia uwagi pomiędzy dwie czynności, np. słuchanie i wykonywanie notatek;
- kłopoty z wykonaniem wielu wydanych na raz poleceń;
- trudności w orientowaniu się w rozkładzie zajęć i korzystaniu z biblioteki (Reid, 2018).

Studenci z dysleksją mogą wydawać się powolni i niezorganizowani, a także mający bardzo niskie umiejętności studiowania, podczas gdy w rzeczywistości tak nie jest. Ich zdolności mogą być są maskowane przez wyzwania związane z dostępem do tekstu pisanego, niską prędkością przetwarzania, pamięcią roboczą, sekwencyjną pamięcią słuchową, a czasami trudnościami z językiem mówionym. Dostosowanie formy informacji, którą student z trudnościami w uczeniu się powinien przyswoić, może sprawić, że nie będzie on miał problemów ze studiowaniem.

Przy planowaniu pomocy trzeba pamiętać, że to nie trudności z czytaniem i pisaniem są głównym problemem, ale przede wszystkim to, w jaki sposób te trudności przekładają się na codzienne funkcjonowanie jednostki, wpływają na jej dobrostan psychiczny (w tym na samoocenę) i inne problemy życiowe (Reid, 2018).

Wbrew krzywdzącym opiniom, które powszechnie można usłyszeć, studenci z dysleksją niechętnie ujawniają swoją diagnozę. Na początku studiów często są onieśmieleni lub uważają, że osobie dorosłej nie wypada prosić o pomoc z takiego powodu. Może to być również efektem stereotypowych opinii o dysleksji (o których była mowa w [Rozdziale 1](#)). Studenci w ciągu swojego życia spotkali się z tymi stereotypami zapewne nie jeden raz.

99

To też pokazuje, jak często myślimy tak stereotypowo. Często słyszę też, a propos tych niesprawiedliwych przekonań dotyczących osób z dysleksją, takie po prostu olbrzymie uproszczenia typu: „Nie jest dobry z polskiego. Nic dziwnego, przecież on ma dysleksję”. A przecież ja całe życie byłam bardzo dobra z polskiego od czwartej klasy szkoły podstawowej. Oczywiście tę artystyczną duszę na pewno miałam wcześniej i na pewno te zdolności też miałam wcześniej, ale też miałam problemy z ortografią. Ale nie można pisanie sprowadzać do samej ortografii czy interpunkcji. Przecież to wypracowanie pod względem treści może być bardzo wartościowe. Także ta czwarta klasa, jak mówię, była przełomowa. Wtedy po prostu uwierzyłam w siebie i zaczęłam pisać tak już bardzo systematycznie. I piszę do dzisiaj. Z wielką przyjemnością piszę do dzisiaj i z wielką przyjemnością czytam do dzisiaj.

dr Katarzyna M. Bogdanowicz

Źródło: *Między wymaganiem a wspieraniem – o uczeniu (się) osób z dysleksją*, wywiad przeprowadzony przez Magdalenę Kochańską. Wywiad dostępny na stronie: <https://bon.uw.edu.pl/miedzy-wymaganiem-a-wspieraniem-o-uczeniu-sie-osob-z-dysleksja-wywiad-magdaleny-kochanskiej-z-katarzyna-bogdanowicz/>.

Młodzież często też nie jest przyzwyczajona do proszenia o pomoc, gdyż na wcześniejszych etapach edukacji była ona systemowo bardziej dostępna. Studenci decydują się na ten krok dopiero wtedy, gdy jest już późno lub nawet za późno (Kirkland, 2009), na przykład podczas pisania pracy magisterskiej lub przed kolejną próbą zdania egzaminu certyfikacyjnego z języka obcego (por. Nowakowska, 2020), czyli w sytuacjach

kłopotów z finalizacją określonego większego zadania bądź etapu na studiach. Obszary, w których osoby ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mogą mieć szczególne problemy podczas edukacji na uczelni wyższej (lub w innego rodzaju formie kształcenia osób dorosłych), prezentuje poniższa ikonografika.



Rys. Agnieszka Wojciechowska

Dokładny opis symptomów, z którymi mogą się borykać studenci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz sposobów niwelowania ich edukacyjnych, społecznych i emocjonalnych konsekwencji został przedstawiony w kolejnych rozdziałach niniejszej publikacji ([Rozdział 3](#) i [4](#)).

Wiele osób z dysleksją to osoby o wysokiej inteligencji (Gyarmathy, 2007). Wysoka sprawność intelektualna pozwala tym osobom nieco efektywniej maskować i kompensować trudności wynikające z dysleksji. Często też osoby te nie zdają sobie sprawy, z czego wynikają ich kłopoty edukacyjne. Z tego powodu osoby niezdiagnozowane na

wcześniejszych etapach edukacji mogą dopiero wtedy zacząć zastanawiać się nad źródłem swoich trudności i szukać pomocy po rozpoczęciu studiów.

W Wielkiej Brytanii badania, które objęły ponad 100 instytucji, ujawniły, że u 43% studentów z dysleksją, diagnozę przeprowadzono dopiero po rozpoczęciu studiów (Singleton, 1999). Nie oznacza to oczywiście, że osoby te wcześniej nie doświadczały trudności bądź nie podejrzewały u siebie trudności o takim charakterze.

W badaniu przeprowadzonym w 2020 roku wśród studentów Uniwersytetu Warszawskiego w pierwszym semestrze nauki zdalnej związanej z epidemią wirusa COVID-19 (Zawadka i in., 2020; Zawadka i in., 2021) wzięło udział 216 studentów, którzy zadeklarowali posiadanie udokumentowanej diagnozy dysleksji oraz 201 studentów bez formalnej diagnozy, ale oceniających siebie jako osoby mające trudności o charakterze dysleksji. W celu analiz porównawczych dobrano grupę kontrolną 216 studentów bez trudności tej natury. Osoby z dwóch pierwszych grup deklarowały wyższy poziom odczuwanego stresu związanego z terminowym wywiązywaniem się z zadań, prezentacjami przedstawianymi na forum grupy w trakcie wideokonferencji, trudnościami w nauce zdalnej wynikającymi z nieobeznania z nowymi technologiami. Podobieństwo wyników w obu grupach sugeruje, że wsparcie powinno być kierowane nie tylko do osób, które mają formalne diagnozy, ale również do tych, którzy raportują trudności tej natury. Ponadto osoby bez formalnej diagnozy dysleksji w tym badaniu odczuwały istotnie wyższy poziom stresu i istotnie niżej oceniały dogodność warunków do studiowania niż osoby z diagnozą. Wzmacnia to postulat indywidualizacji form wsparcia ze względu na możliwości i potrzeby oraz sugeruje, że standardowe dostosowania dostępne dla osób z dysleksją mogą być niewystarczające w wypadku studentów bez diagnozy specyficznych trudności w uczeniu się.

Pełna treść raportu z badania na temat problemów studentów UW ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się podczas nauczania zdalnego w czasie epidemii COVID-19 dostępna jest na stronie: <https://bon.uw.edu.pl/raport-problemow-studentow-uw-na-uka-zdalna-covid-19/>.

Na stronie Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji dostępny jest kwestionariusz do wstępnej samooceny pod kątem trudności natury dyslektycznej. Wypełnienie tego prostego kwestionariusza w postaci listy kontrolnej, składającej się z 10 pytań nie jest dla studenta uciążliwe, a może skłonić go do refleksji i ewentualnego szukania pomocy w tym zakresie.



KWESTIONARIUSZ SAMOCENY TRUDNOŚCI DYSLEKTYCZNYCH

1. Czy czytasz powoli?
2. Czy miałeś / miałaś trudności w nauce czytania, gdy byłeś / byłaś w szkole?
3. Czy często zdarza ci się czytać coś dwa lub trzy razy, żeby móc to zrozumieć?
4. Czy czujesz się niekomfortowo z powodu czytania na głos?
5. Czy pomijasz, przestawiasz lub dodajesz zbędne litery podczas czytania lub pisania?
6. Czy w Twoich tekstach znajdują się błędy ortograficzne, nawet jeśli je już sprawdzałeś / sprawdzałaś pod tym kątem?
7. Czy masz trudności z wymawianiem wielosylabowych, rzadkich słów podczas czytania?
8. Czy wolisz czytać czasopisma lub krótkie artykuły zamiast książek?
9. Czy kiedy byłeś w szkole nauka języka obcego sprawiała Ci szczególną trudność?
10. Czy unikasz pracy oraz kursów, które wymagają dużej ilości czytania?

Źródło: Bowman, L., Cullotta, V. (2010).⁵

W zakresie poszerzania świadomości na temat możliwości i potrzeb studentów z dysleksją niewątpliwie jest jeszcze wiele do zrobienia. Opinie nauczycieli akademickich ujawnione w badaniu sondażowym przeprowadzonym na Uniwersytecie Warszawskim w 2021 roku (Kochańska i in., 2021) wyraźnie na to wskazują, choć niewątpliwie w ostatnich latach postawy wobec dysleksji oraz samego procesu nauczania na poziomie akademickim uległy zmianie. Przykładem tego mogą być wypowiedzi przytoczone poniżej.

99

„Uczę głównie przedmiotów matematycznych, czasami o wydźwięku technicznym. Materiały w postaci slajdów i notatek są zawsze dostępne dla studentów, odkąd robimy zajęcia online – także zapis video.

Na egzaminach sprawdzam głównie umiejętności a nie wiedzę. Egzaminami zatem robię tak długie, żeby nawet studenci z trudnościami sobie spokojnie radzili. Wolno na nich używać notatek i podręczników, które każdy student może dostosować do swoich potrzeb. Zaliczenia zamiast klasówek można uzyskać, robiąc trudne zadania domowe, na co jest zawsze dużo czasu (liczonego w tygodniach), więc także problemy z czytaniem i pisaniem nie odgrywają zauważalnej roli; zawsze można rozwiązania napisać na komputerze.

Sprawdzając prace pisemne, nie zwracam uwagi na ortografię, czytelność pisma itd. W najgorszych przypadkach umawiam się ze studentem i proszę, żeby mi odczytał, co napisał w pracy” (nauczyciel akademicki o stosowanych przez niego dostosowaniach wobec studentów z dysleksją).

⁵ Tłumaczenie własne.

„Wiele problemów zależy od formy zaliczenia i rzetelnej pracy Wykładowcy/Wykładowczyni. Odpowiednio sformułowane i przemyślane kryteria zaliczenia mogą być niezwykle inkluzywne. Jestem w ogóle przeciwna ocenie numerycznej, dlatego staram się podczas zajęć zawsze wprowadzać elementy oceny kształtującej i dać takie warunki zaliczenia zajęć, by oceniać osoby ze względu na ich indywidualny rozwój, nie zaś budować atmosferę fałszywie pojętej egzaminacyjnej „sprawiedliwości” oceny. Zasadniczo, każdemu/każdej przysługują równe szanse – osobie niewidomej nie każemy zdawać egzaminu pisemnie, czemu dysgrafia należałoby wykluczać? Jako społeczności uniwersyteckiej powinno zależeć nam na rozwoju każdej jednostki, zatem to w naszym interesie – i obowiązku – leży elastyczność, która pozwoli studentom i studentkom nieneurotypowym, z niepełnosprawnościami, z trudnościami emocjonalnymi i psychicznymi – studiować. Być może są tego jakieś granice, choć ja w swoim doświadczeniu jeszcze nie dotarłam do problemu, którego nie dałoby się rozwiązać współpracując ze Studentem/Studentką. Brakuje atmosfery otwartości mówienia o dysleksji i innych utrudniających studiowanie kłopotach. Dysleksja jest niezwykle na wyższej uczelni wyparta i stygmatyzowana, podczas gdy wiele można by zrobić, gdyby podobnie jak w Szkocji – udostępnić Studentom i Studentkom odpowiednie pomoce oraz edukować. Niestety wielu i wiele z naszych wykładowców/czyń nie miało nigdy porządnego szkolenia czy warsztatu wspierania studentów/ek z trudnościami, podejrzewam też że wiele osób może być opornych” (nauczyciel akademicki o studentach z dysleksją i postawie kadry nauczycielskiej).

„W moim przypadku kluczowa okazała się świadomość problemu, a także obawa przed ośmieszeniem (szkoła, studia) lub zarzutem o brak profesjonalizmu (praca). W efekcie do kwestii ortografii i interpunkcji przykładam szczególnie dużą uwagę, zarówno przygotowując własne teksty, jak i sprawdzając prace studentów. Z oczywistych względów muszę poświęcić na to nieco więcej czasu, niż osoby bez dysleksji czy dysortografii. Redagując jakikolwiek tekst, korzystam z różnych narzędzi internetowych umożliwiających wieloaspektową korektę tekstu, poradni językowych lub słowników – wyrobiłem w sobie taki nawyk” (nauczyciel akademicki z dysleksją o własnych doświadczeniach).

„Uważam, że zdrowa komunikacja potrzeb i ograniczeń pomiędzy wykładowcami i studentami to podstawa kształcenia akademickiego. Podczas swoich zajęć promuję zdrowe relacje – wychodząc na przeciw potrzebom specjalnym, gdy tylko takie zostaną zasygnalizowane. Uważam, że usługa edukacyjna jest dla studentów (chodzi o zdobycie wiedzy / umiejętności), a nie dla wykładowcy. To do nich musi być dostosowana forma” (nauczyciel akademicki o relacjach między studentem i nauczycielem).

Pełna treść raportu z sondażu „Specyficzne trudności w uczeniu się u studentów z perspektywy nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego” dostępna jest na stronie: <https://bon.uw.edu.pl/raport-z-sondazu-specyficzne-trudnosci-w-uczeniu-sie-u-studentow-z-perspektywy-nauczycieli-akademickich-uniwersytetu-warszawskiego/>.

Zamiast podsumowania

99

CO DZIŚ CHCIAŁABY PANI POWIEDZIEĆ WYKŁADOWCOM AKADEMICKIM NA TEMAT STUDIOWANIA OSÓB Z DYSLEKSJĄ?

„Chciałabym powiedzieć czy chciałabym poradzić, czy zaapelować, żeby nie zadowalali się prostymi odpowiedziami, nie bazowali na stereotypach. Żeby po prostu chcieli poczytać na ten temat i to w wartościowych źródłach, nie tylko w Internecie.”

dr Katarzyna Maria Bogdanowicz

„Jeżeli chodzi o wykładowców akademickich, to chcę im powiedzieć, że nie ważne, czy oni wierzą w dysleksję czy nie, bo to nie jest religia. Dysleksja istnieje i już. Człowiek się z tym rodzi, ma to przez całe życie i z tym umiera. Nie da się tego wyleczyć. To nie jest powód do wstydu.”

dr Anna Małgorzata Rosner

Bibliografia

- Bowe, F. (2000). *Universal design in education: Teaching nontraditional students*. Greenwood Publishing Group.
- Bowman, L., Cullotta, V. (2010). *Do I Have Dyslexia? Self-Assessment Tool*. Pobrano z: <https://dyslexiaida.org/dyslexia-test/>.
- Gyarmathy, E. (2007). Edukacja i nauka trwająca całe życie. W: I. Smythe, M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*. Leonardo da Vinci – Edukacja i Kultura.
- Kirkland, J. (2009). The development of protocols for assessment and intervention at university for students with dyslexia. W: G. Reid (red.), *The Routledge companion to dyslexia* (s. 261-264). London: Routledge.
- Kochańska, M., Zawadka, J., Nowakowska, I., Plewko, J., Miękiś, A., Haman, E. (2021). *Raport z badania „Specyficzne trudności w uczeniu się u studentów z perspektywy nauczycieli akademickich Uniwersytetu Warszawskiego”*. Pobrano z: https://bon.uw.edu.pl/raport-z-sondazu-specyficzne-trudnosci-w-uczeniu-sie-u-studentow-z-perspektywy-nauczycieli-akademickich-uniwersytetu-warszawskiego/?fbclid=IwAR0nfK9GBsal_SQ8WFepGz4YQniOJ5BqgFyzNV5DcvJvniJXTDqxKW-FHjwI

- Nowakowska, I. (2020). *Opis rozwiązań stosowanych w Biurze ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego wobec studentów z ASD i dysleksją przed przystąpieniem do działań w ramach projektu „Uczelnia dostępna – Level up”*. Niepublikowany raport BON UW.
- OKE (2021). Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język polski. Poziom podstawowy, poziom rozszerzony. Pobrano z: https://bip.oke.waw.pl/bip/bip_1294E-M_j%c4%99zyk%20polski_sprawozdanie%202021.pdf.pdf
- Pollak, D. (2012). Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii. W: M. Bogdanowicz (red.), *Dysleksja w wieku dorosłym* (s. 167-197). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Reid, G. (2018). *Dysleksja. Podręcznik praktyka*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Shaywitz, S. (2009). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York, NY: Alfred Knopf.
- Singleton, C. H. (1999). *Dyslexia in Higher Education: Policy, Provision and Practice. Report of the National Working Party on Dyslexia in Higher Education*. Hull: University of Hull.
- Ślusarczyk, Cz. (2013). Projektowanie uniwersalne jako sposób na tworzenie warunków do edukacji włączającej w szkołach wyższych. *e-Mentor*, 5(52), 65-68.
- Zawadka, J., Mięgisz, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26, 6973-6994.
- Zawadka, J., Plewko, J., Nowakowska, I., Kochańska, M., Mięgisz, A., Haman, E. (2020). *Raport z badania „Problemy studentów Uniwersytetu Warszawskiego ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się podczas nauczania zdalnego związanego z epidemią COVID-19”*. Pobrano z: <https://bon.uw.edu.pl/raport-problemow-studentow-uw-nauka-zdalna-covid-19/>

Rozdział 3.

Specyficzne trudności w uczeniu – charakterystyka objawów

Joanna Zawadka

O dysleksji mówi się, że jest pełna paradoksów. Począwszy od definicji i różnych poziomów jej opisu, a skończywszy na analizie objawów – ich różnorodności oraz zmienności, dysleksja lubi zaskakiwać. Jako zaburzenie neurorozwojowe dysleksja odnosi się głównie do trudności w komunikacji językowej za pomocą pisma, jednak – jak podkreśla wielu badaczy – to coś więcej niż tylko specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu (Bednarek, 2017). Aby przedstawić, z jakiego rodzaju trudnościami mierzą się osoby z dysleksją, niektórzy naukowcy stosują metaforę góry lodowej. W plastyczny sposób opisuje ona, jak pewne objawy wysuwają się na pierwszy plan (tak jak czubek góry lodowej wystający ponad taflę wody), podczas gdy inne objawy pozostają w cieniu naszej uwagi (część góry lodowej ukryta pod powierzchnią wody).

Dysleksja wiąże się z deficytami poznawczymi, które w różnym stopniu mogą wpływać na funkcjonowanie w wielu sferach życia. Nie mówimy zatem wyłącznie o kłopotach z nauką czytania oraz pisania (czubek góry lodowej) i możliwym nawarstwianiu się problemów w tym zakresie, ale także o innych trudnościach (pozostała część góry lodowej), które stanowią albo konsekwencje obecności problemów w zakresie czytania i pisania, albo są wynikiem obecności tych samych deficytów, które przyczyniły się do

wystąpienia objawów w czytaniu i pisaniu. Oznacza to, że prócz omówienia objawów zaburzeń komunikacji za pomocą pisma powinniśmy poświęcić też nieco uwagi innym problemom dopełniającym całościowy obraz dysleksji. Warto pamiętać, że obraz ten jest daleko trudniejszy do naszkicowania w odniesieniu do dorosłego niż do dziecka. Dzieje się tak między innymi dlatego, że z biegiem lat początkowy wyrazisty repertuar trudności, w którym na pierwszym miejscu znajdowały się zaburzenia w czytaniu i pisaniu, uległ bardzo różnym przemianom. Częściowo przemiany te wynikały z oddziaływań środowiska szkolnego, rodzinnego, a także – zależnie od przypadku – z udzielonej lub nie pomocy specjalistycznej w ramach terapii pedagogicznej. W znacznym stopniu na kształt zmian miały wpływ: rodzaj i głębokość deficytów stojących za pojawieniem się dysleksji, poziom funkcjonowania intelektualnego oraz tempo rozwoju psychofizycznego osoby. Interakcja wszystkich wymienionych (oraz innych, niewymienionych) elementów konstruowała i nadal konstruuje indywidualną konfigurację objawów w zakresie czytania i pisania.

Z niniejszego rozdziału dowiedzą się Państwo o różnych trudnościach występujących u dorosłych osób z dysleksją. Przedstawione i omówione zostaną najważniejsze problemy dotyczące: czytania, pisania, posługiwania się językiem, funkcjonowania pozajęzykowego oraz sfery emocji i motywacji. Ponieważ w populacji istnieje indywidualne zróżnicowanie objawów dysleksji, opisane trudności w różnym stopniu mogą odnosić się do sytuacji poszczególnych osób.

Objawy w zakresie czytania

Opis objawów: Wiele dorosłych osób z dysleksją stwierdza, że ich trudności w zakresie czytania zmniejszyły się znacznie w stosunku do problemów, jakie pamiętają oni z czasów szkoły podstawowej. Dorosłe osoby z dysleksją pytane o to, czy dostrzegają u siebie jakieś trudności, często wskazują na wolniejsze niż u rówieśników tempo czytania. Rozumienie tekstu jest ogólnie na poziomie dobrym, choć czasem występuje potrzeba kilkukrotnego powrotu do danego fragmentu informacji, by uchwycić jej sens. Z kolei u niektórych osób nadal obecne są, choć może w mniejszym nasileniu, objawy w zakresie niepoprawnego dekodowania wyrazów takie jak: zmiana kolejności odczytywanych liter, zamiana liter na inne, opuszczanie liter podczas czytania. W sytuacji stresu i presji czasu opisane trudności występują w większym natężeniu: liczba błędów dekodowania rośnie, a tempo czytania i poziom rozumienia tekstu spadają.

Zmiany można dostrzec też w samym nastawieniu i motywacji do czytania. Po okresie trudnych przepraw z obowiązkowymi lekturami w młodszy wiek, gdy wiele problemów sprawiało wywiązanie się z zadania zapoznania się z dłuższymi tekstami w stosunkowo krótkim czasie, dla części dorosłych osób z dysleksją czytanie stało się (nie) przyjemnością. Nie jest to jednak zasadą – dla niektórych czytanie pozostało nadal aktywnością niezbyt lubianą, której w miarę możliwości starają się unikać, wybierając alternatywne sposoby pozyskania informacji na przykład przez odsłuchanie tekstu.

Komentarz: Dysleksja jest problemem całego życia (Bogdanowicz, 2012) i nie znika zupełnie w okresie dojrzewania czy w dorosłości. Jednak to, co obserwujemy od pewnego wieku, to zmiany zakresu, charakteru i stopnia natężenia problemów. Mówimy zatem o zmienności objawów dysleksji w czasie. W odniesieniu do czytania wraz z wiekiem stopniowo zmniejszają się problemy z poprawnym odczytywaniem wyrazów (zwłaszcza na głos) oraz rozumieniem sensu czytanego tekstu, jak również wzrasta tempo czytania (ICD-10). Trudności nie są już tak bardzo nasilone, bo sam proces czytania przebiega płynniej, bardziej automatycznie. W wyniku dojrzewania centralnego układu nerwowego, a także za sprawą licznych powtórzeń i ćwiczeń, z czasem usprawnia się działanie tych funkcji, których istotne deficyty leżały u podłoża wystąpienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu w młodszy wiek. Do poprawy poziomu umiejętności czytania mogło przyczynić się także uczestnictwo osoby w zajęciach terapii pedagogicznej, podczas których w ramach oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych ćwiczyła ona technikę czytania oraz rozwijała i utrzymywała strategie pomocne w sprawnym czytaniu. Pozytywna zmiana jest w takim wypadku wynikiem: korekcji działania zaburzonych funkcji (na tyle, na ile jest to możliwe w ramach indywidualnego przypadku), przyswojenia strategii kompensacyjnych i wykorzystania niezaburzonych lub mniej zaburzonych funkcji w celu wsparcia działań prowadzących do realizacji danego zadania.

Jednakże obserwowana u osób dorosłych z dysleksją poprawa umiejętności czytania nie jest zjawiskiem trwałym. Pod wpływem zmęczenia lub czynników wywołujących stres (np. obawa przed negatywną oceną innych osób, ograniczenia czasowe wykonania zadania i związany z tym pośpiech, obawa przed popełnieniem błędu w sytuacji przyznawania punktów ujemnych za udzielenie złej odpowiedzi w teście itd.) możliwe jest obniżenie poprawności i wolniejsze tempo czytania. Prócz negatywnego wpływu stresu i zmęczenia efekt obniżenia poziomu sprawności czytania pojawia się także w sytuacji, gdy nastąpiła dłuższa przerwa, podczas której osoba nie miała zbyt dużego kontaktu z pismem. Brak czasu, inne zajęcia, choroba lub inne powody sprawiają, że niekiedy

mijają miesiące, zanim nadarzy się sposobność do sięgnięcia po książkę czy po prostu – po dłuższy tekst. Do opisanej sytuacji można zaliczyć nie tylko przypadki braku kontaktu z odmianą pisaną, ale i mówioną danego języka, na przykład podczas długotrwałego pobytu za granicą. Po takim okresie braku „ćwiczeń” trudniej utrzymać koncentrację na dłuższym tekście i pojawiających się w nim informacjach, trudniej też zapamiętać przeczytaną treść.

Wracając do kwestii różnorodności objawów w populacji osób z dysleksją, należy dodać, że w obrębie istniejącego spektrum różnic dotyczących konfiguracji oraz nasilenia deficytów, istnieje także podgrupa, u której zaburzenia umiejętności czytania są nasilone i nadal obecne w okresie dorosłości. Te osoby mają tzw. głęboką dysleksję (Pelc-Pękała, 2017), w której przyczyny wystąpienia specyficznych trudności w posługiwaniu się pismem są złożone, a deficyty funkcji zaangażowanych w proces czytania – znaczne i niepoddające się łatwej korekcji mimo stosowania intensywnych oddziaływań terapeutycznych przez wiele lat. Głęboka dysleksja potrafi istotnie utrudnić osobie zdobywanie wiedzy oraz wykonywanie pracy zawodowej, oczywiście o ile obie te aktywności są realizowane z częstym wykorzystaniem tekstów pisanych.

W historiach osób z dysleksją pojawia się czasem wątek zmiany dotychczasowego negatywnego stosunku do czytania w związku ze zmniejszeniem się trudności w lekturze tekstów. Przełom w tym względzie pojawia się w starszych klasach szkoły podstawowej lub częściej – na etapie nauki w szkole średniej. Zmiana jakościowa dotyczy poprawności dekodowania, co z kolei ma pozytywne przełożenie na poziom rozumienia przekazu pisemnego i całkowity czas poświęcony na czytanie. Niechęć do wykonywania czynności przynoszącej od lat niesatysfakcjonujące rezultaty może w ten sposób ustąpić miejsca poczuciu zadowolenia z posiadanych umiejętności. Zmiany nie są jednak regułą – u części osób niechęć do czytania dłuższych tekstów pozostaje. Przy czym, jak już powiedziano, nie chodzi tu o wzbranianie się przed poznaniem treści tekstów, ale raczej o niechęć wobec sposobu, w jakim miałyby się to dokonać, czyli do wykonywania trudnej i pracochłonnej – ze względu na posiadane zaburzenie – czynności czytania. Konieczność zdobycia wiedzy z książek i artykułów, przyswojenia informacji z podręczników lub zapoznania się z obowiązkowymi lekturami jest współcześnie powszechna. Dlatego też często stosowanym sposobem radzenia sobie z tymi wymaganiami przez osoby z dysleksją jest wykorzystanie w tym celu kanału słuchowego. Alternatywą dla czytania jest zatem słuchanie audiobooków, podcastów, nagrań prywatnych, filmików, plików dźwiękowych powstałych po przetworzeniu tekstu na mowę za pomocą syntety-

zatora mowy (ang. *text-to-speech*), a nawet uczestnictwo w wykładzie czy rozmowie na dany temat. Ta ostatnia opcja daje dodatkowo możliwość bieżącej weryfikacji własnej wiedzy w trakcie interakcji z dyskutantami.

Objawy w zakresie pisania

Opis objawów: Osoby dorosłe z dysleksją w większym stopniu niż osoby bez dysleksji mają problemy z ortografią i interpunkcją. Pełnią one błędy w pisowni wyrazów z typowymi trudnościami ortograficznymi (RZ/Ż, H/CH, Ó/U)⁶, w których wybór danego zapisu daje się wytłumaczyć jakąś regułą ortograficzną, jak i w takich, które stanowią wyjątek do zapamiętania (np. grupa wyrazów z Ż niewymiennym). W pracach pojawiają się również błędy w pisowni wyrazów zawierających litery Ą, ě, j, i, pisowni łącznej i rozdzielnej oraz pisowni wielką literą. Dodatkowo w tekstach zdarzają się błędy pomijania w zapisie liter, zmiany ich kolejności, zamiany jednych liter na inne, dodawanie zbędnych liter. Bywa, że prace pisemne osób z dysleksją zawierają liczne błędy interpunkcyjne, leksykalne i gramatyczne. Nieprawidłowości pojawiają się nie tylko w zapisie wyrazów, lecz także cyfr i innych symboli. Sporym problemem jest także nieczytelne pismo i kłopoty z tzw. „przelewaniem myśli na papier”, czyli tworzeniem tekstu na dany temat.

Komentarz: Jak podaje Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych w wersji 10., charakterystyczne dla dysleksji jest to, że objawom w czytaniu często towarzyszą objawy w pisaniu (ICD-10). Nawet jeśli objawy trudności w czytaniu zmniejszą się wraz z wiekiem, problemy z ortografią w dużym stopniu utrzymują się na zbliżonym poziomie jak w wieku młodszym, a poprawa w tym zakresie nie odpowiada poziomowi oczekiwanemu ze względu na wiek i wykształcenie osoby. Można zatem stwierdzić, że ortografia bywa słabszą stroną osób z dysleksją nawet w wieku dorosłym. Nie oznacza to jednak, że osoby te w jakimś stopniu nie nauczyły się radzić sobie z tym problemem. Większa świadomość możliwości popełnienia błędów sprawia, że dorośli z dysleksją w ramach kompensacji objawów zaburzenia starają się wdrażać działania mające na celu zminimalizowanie ryzyka pojawienia się niepoprawnego zapisu: korzystają ze słowników, automatycznej korekcji lub podpowiedzi w edytorze

⁶ W niniejszym tekście wielkimi literami zapisano pojedyncze litery i grupy liter tworzące dwuznaki i trójznak, a także przykłady pisowni wyrazów.

tekstu; proszą inną osobę, by sprawdziła tekst, który napisali; gdy nie są pewni pisowni danego wyrazu, szukają w jego miejsce wyrazu bliskoznacznego, którego zapis nie jest kłopotliwy. Popełnianie błędów ortograficznych czy interpunkcyjnych to tylko jedna strona problemu. Drugą jest trudność w ich samodzielnym dostrzeżeniu i poprawieniu. Ma to związek z pamięcią wzrokową pisowni wyrazów, umiejętnościami fonologicznymi, umiejętnością analizy struktury zdania i zastosowania odpowiednich reguł morfologiczno-składniowych, ortograficznych oraz interpunkcyjnych tam, gdzie jest to potrzebne. Pomimo niejednokrotnie dobrej teoretycznej znajomości treści tych reguł występuje istotna trudność z ich odniesieniem do konkretnej sytuacji w trakcie pisania. Przykłady błędów w piśmie popełnianych przez osoby z dysleksją uświadamiają, że w istocie mamy do czynienia z bardzo różnorodnymi sytuacjami, a sam proces pisania jest niezwykle złożony. Wśród „ortograficznych pułapek” znajdzie się miejsce dla pisowni wyrazów, które od czasu do czasu także osobie bez specyficznych zaburzeń czytania i pisania potrafią sprawić kłopot, bo są rzadziej używane, a przez to słabiej utrwalone, lub stanowią wyjątki od reguły. Część błędów potrafi pojawić się zarówno w pracach osób z dysleksją, jak i bez dysleksji – na przykład zamiana Ę na E lub ą na A, gdy litery te występują na końcu wyrazu, np. zapis IDE zamiast IDE_ę, MAJA zamiast MAJ_ą. Choć przyczyny bywają różne, wspólnym mianownikiem w obu przykładach jest pomijanie znaków diakrytycznych. Jednakże w wypadku zamiany Ę na E w grę wchodzi także zapis zgodny z wymową, a czasem brak uwzględnienia informacji morfologiczno-składniowej, czyli nieuwzględnienia bieżącego kontekstu zdaniowego, w jakim znalazł się dany wyraz, np. błędny zapis: (JA) PRACUJE W SZKOLE, ale poprawny: ON PRACUJE W SZKOLE. Przykładów i szczegółowych analiz można by mnożyć, ale nie to jest celem niniejszego poradnika. Zwróćmy zatem uwagę na grupę błędów, która może dla niektórych być cokolwiek zastanawiająca – chodzi o błędy, które niemal w ogóle nie pojawiają się w pracach osób bez dysleksji i które polegają na pominięciu liter, zmianie ich kolejności w wyrazie, zamianie jednej litery na inną, dodawaniu zbędnych liter, pisaniu rozdzielnym części wyrazów (np. PO SZEDŁ zamiast POSZEDŁ). Jedną z możliwych przyczyn ich powstania byłoby wystąpienie trudności w procesie słuchowej sekwencyjnej segmentacji słowa na ciąg głosek (fonemów) przed ich zapisaniem połączone z trudnością w monitorowaniu procesu zapisu przez odwołanie się do utrwalonego w pamięci wyglądu zapisu, czyli jego postaci ortograficznej, i trudnością w kontrolowaniu już stworzonego zapisu przez jego odczytanie. Z kolei obecność błędów gramatycznych można w dużej mierze wytłumaczyć działaniem tego samego nieprawidłowo funkcjonującego mechanizmu tworzenia zapisu jak w wypadku powstawania błędów ortograficznych albo bardziej podstawowymi trudnościami w zakresie

posługiwania się językiem (o tym w następnym podrozdziale). W tym drugim wypadku błędy gramatyczne oraz leksykalne uwidaczniają się zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Objawy dysleksji są widoczne także w odniesieniu do materiału innego niż literowy. Błędy, które w tym zakresie powstają, dotyczą nieprawidłowego zapisu działań matematycznych, równań chemicznych, wzorów i formuł, liczb (zwłaszcza wielocyfrowych), ułamków, znaków i symboli specjalnych. W rezultacie osoba może na przykład błędnie zapisywać liczby, które są podane z dokładnością do kilku miejsc po przecinku (trudność w określeniu miejsca przecinka) lub które zawierają cyfry podobnie wyglądające (np. 6 i 9, 1 i 7). Ponadto osoby mogą popełniać błędy dotyczące zapisu podobnie wyglądających znaków takich jak: plus, minus, większy, mniejszy, oraz pomijać poszczególne elementy zapisu przy przepisywaniu ze wzoru (np. z tablicy) lub pisaniu z pamięci. Co więcej, wymienione trudności mogą występować także w czytaniu – osoba z dysleksją może błędnie odczytywać niektóre znaki, liczby itd. lub je pomijać.

Poprawność ortograficzna i interpunkcyjna to tylko jeden z aspektów, o którym można mówić w kontekście zapisu – innym jest jego strona graficzna. Pomijając temat estetyki zapisu, przejdźmy do kwestii bardziej fundamentalnej, bo dotyczącej samej możliwości odszyfrowania zapisanej informacji, czyli czytelności zapisu. Choć dobra jakość zapisu jest istotna głównie w kontekście edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, w okresie dorosłości czytelność pisma odręcznego nadal odgrywa ważną rolę na przykład w wypadku tworzenia notatek (na zebraniu, na wykładzie); zdawania egzaminów pisemnych (odpowiadanie na pytania otwarte, pisanie wypracowań); wypełniania druków lub tworzenia dokumentów, w których zapis odręczny jest wymagany, bo stanowi o oryginalności ich pochodzenia. Charakter pisma trudny do odczytania nawet dla samego autora sprawia, że cel, dla którego posługujemy się pismem, nie może być zrealizowany. Pismo niekształtne, a przez to nieczytelne, jest najczęściej objawem dysgrafii. Przyczyną dysgrafii są specyficzne zaburzenia rozwoju funkcji motorycznych (ICD-10) w zakresie motoryki małej dłoni. Pomimo różnej etiologii częstość współwystępowania dysgrafii i dysleksji jest zauważalna – u dzieci w wieku szkolnym szacowana jest na poziomie 30-47% (Chung i Patel, 2015). Odnosząc te liczby do populacji dorosłych, oznacza to, że tylko część osób z dysleksją będzie miała współwystępującą dysgrafię. W wypadku dysgrafii poprawa jakości zapisu zależy w bardzo dużym stopniu od udziału w systematycznej terapii pedagogicznej prowadzonej na etapie początkowym nauki szkolnej. Szanse na samoistne wystąpienie poprawy wraz z dojrzewaniem organizmu są niewielkie. W większości przypadków jedynym sposobem rozwiązania problemu nieczytelnego

charakteru pisma u osób dorosłych jest zastąpienie zapisu odręcznego zapisem komputerowym. Na etapie wcześniejszym starania zwiększenia czytelności pisma realizowane są poprzez próby zastępowania pisma pętelkowego tzw. pismem bibliotecznym lub pismem drukowanym o uproszczonej formie znaków i stosowania zmienionego rozkładu liniatury.

Podczas pisania ważne jest nie tylko to, by poprawnie zapisać wyrazy i zadania, by ich zapis był czytelny, ale także by oddawały one myśl, którą chcemy przekazać. Część osób mających szeroko rozumiane problemy z czytaniem i pisaniem zgłasza problemy z „przelewaniem myśli na papier” odnoszące się do kompozycji i spójności prac pisemnych. Choć trudności tych nie uznaje się za cechę charakterystyczną dla dysleksji, można domyślać się, że ich pojawienie się jest związane z występującymi w dysleksji problemami dotyczącymi: utrzymania w pamięci roboczej materiału językowego do czasu ostatecznego uformowania zdania, przywoływania słów z pamięci oraz wyszukiwania słów najbardziej odpowiednich dla danego kontekstu. Po części trudności z przelewaniem myśli na papier mogą wynikać też z mniejszej znajomości typowych sposobów rozplanowania wypowiedzi pisemnych, których uczymy się nie tylko na lekcjach w szkole, ale także po prostu czytając książki. Sposób organizacji myśli w komunikacji za pomocą pisma jest niekiedy dużo bardziej wymagający niż ten spotykany w przekazie ustnym ze względu na długość zdań, ich konstrukcję, jak również użyte słownictwo. Zasadniczo jednak trudności z „przelewaniem myśli na papier” nie są kojarzone z dysleksją, ale raczej z zaburzeniami dotyczącymi ekspresji pisania. W amerykańskiej klasyfikacji DSM-5 odnajdziemy opisywane problemy jako jeden z objawów specyficznych zaburzeń uczenia się z upośledzeniem umiejętności pisania (Gałęcki i Świącicki, 2015; kod 315.2). Terminem tym objęto trudności z poprawnością ortograficzną zapisu (*spelling accuracy*), gramatyką i interpunkcją zapisu oraz przejrzystością i organizacją tekstu pisanego. W kryteriach diagnostycznych określono, że trudności dotyczą nieprawidłowego podziału tekstu na akapity, a „pisemnym opisom pomysłów brakuje klarowności” (Gałęcki i Świącicki, 2015). Dla porównania w klasyfikacji ICD-10 trudności z „przelewaniem myśli na papier” znalazły osobne miejsce wyróżnione w obrębie kategorii specyficznych zaburzeń rozwoju umiejętności szkolnych jako zaburzenia rozwoju ekspresji pisania (ICD-10; kod F81.8).

Objawy w zakresie posługiwania się językiem mówionym

Opis objawów: Część dorosłych osób z dysleksją przyznaje, że prócz trudności z czytaniem i pisanem, mają oni też problemy z posługiwaniem się językiem ojczystym w odmianie mówionej. Objawy są bardzo zróżnicowane i u poszczególnych osób dotyczą one:

- trudności z wiernym powtórzeniem usłyszanej informacji – zwłaszcza wtedy, gdy jest ona złożona;
- trudności z przypominaniem sobie słów; „przekręcania słów” (np. nazwisk, terminów, nazw geograficznych);
- błędnego rozumienia usłyszanej informacji;
- mylenia podobnych brzmieniowo słów.

Z kolei w odniesieniu do nauki języka obcego (lub języków obcych) trudności te uwiadcniają się w szerszym zakresie objawów obejmującym:

- kłopoty w różnicowaniu słuchowym podobnie brzmiących słów;
- problemy z zapamiętaniem brzmienia słów;
- utrudnione rozumienie wypowiedzi ze słuchu i kłopoty z zapamiętaniem usłyszanej treści przekazu;
- trudności z kontrolowaniem poprawności gramatycznej wypowiedzi, problemy z zapamiętaniem znaczenia słów i przypominaniem ich sobie.

Wszystkie te trudności potrafią wystąpić pomimo zwiększonego nakładu pracy osoby, jej dobrej motywacji do nauki, wystarczającej liczby godzin kontaktu z językiem itd. Jednocześnie część osób dorosłych z dysleksją nie doświadcza tego rodzaju trudności – ich wypowiedzi potrafią być bogate treściowo, poprawne gramatycznie, barwne i ciekawe dla odbiorcy, a uczenie się ze słuchu może stanowić dla nich główny sposób zdobywania wiedzy. Umiejętności językowe tych osób są na poziomie umożliwiającym im naukę języków obcych z sukcesem.

Komentarz: Gdyby przyrzeć się symptomom zapowiadającym możliwość pojawienia się dysleksji u dzieci, można by dostrzec, że w okresie poprzedzającym naukę czytania i pisanie część z nich miała jakieś trudności z rozwojem mowy i/lub rozwojem tzw. świadomości językowej (Bogdanowicz, 2011). W odniesieniu do opanowania systemu językowego w celach komunikacji za niepokojące sygnały uznaje się:

- późniejsze niż u rówieśników wypowiedzanie słów,
- późniejsze niż u rówieśników pojawienie się zdań,

- nieprawidłową artykulację głosek utrzymującą się u dzieci w młodszym wieku szkolnym,
- kłopoty ze słuchowym rozróżnianiem podobnych brzmieniowo głosek,
- trudności z zapamiętaniem piosenek i wierszyków,
- mały zasób słownictwa,
- błędy gramatyczne w wypowiedziach,
- mylenie słów i ich przekręcanie.

Z kolei niepokojące w odniesieniu do rozwoju świadomości językowej są trudności dziecka z rozpoznawaniem i tworzeniem rymów, dzieleniem słów na sylaby, łączeniem sylab w słowa, dzieleniem słów na głoski, łączeniem głosek w słowa, jak również wykonywaniem innych działań na słowach. Występowanie opisanych symptomów w okresie poprzedzającym późniejsze ujawnienie się zaburzeń uczenia się czytania i pisania wskazuje, że źródłem problemów jest zapewne trudność w przetwarzaniu dźwięków mowy. Trudność tę nazwano deficytem fonologicznym (Krasowicz-Kupis, 2009).

Wymienione na początku tego podrozdziału objawy dotyczące posługiwania się językiem rejestrowane u części osób dorosłych z dysleksją są zatem konsekwencją wciąż obecnego obniżenia możliwości przetwarzania fonologicznego aspektu języka. Obecność deficytu fonologicznego manifestuje się wyraźniej, gdy osoba z dysleksją rozpoczyna naukę drugiego języka, bo nauka języka obcego narzuca większe wymagania niż przyswajanie języka ojczystego. Znacznie mniejszy kontakt z językiem obcym (pod względem częstości, długości trwania, różnorodności kontekstów społecznych itd.) nie daje tylu okazji do ćwiczeń, ile dawało po prostu stałe przebywanie w otoczeniu, w którym wszyscy posługują się tym samym językiem. Także sam moment rozpoczęcia nauki języka obcego przypada zwykle na okres po zakończeniu nabywania języka ojczystego i jednocześnie po okresie największej wrażliwości na przyswajanie języka. Mimo utrudnień, jakie niesie ze sobą deficyt fonologiczny, nie wszystkie osoby z dysleksją mają kłopot z nauką języków obcych. W opisanym wcześniej splocie wzajemnych oddziaływań należy uwzględnić dodatkowe zmienne, wśród których jedną z ważniejszych będzie charakterystyka języka obcego. Właściwości systemu fonetyczno-fonologicznego, stopień jednoznaczności relacji między wymową a zapisem, poziom złożoności gramatyki, ogólna charakterystyka fonetyczno-fonologiczna budowy słów itd. mają niebagatelne znaczenie dla łatwości, z jaką uczymy się języka. Kolejnymi ważnymi zmiennymi będą motywacja do nauki i stosowane metody nauczania. Z kolei wśród dodatkowych korzyści z nauki w późniejszym wieku można wymienić choćby większą świadomość

przebiegu procesu uczenia się i znajomość różnorodnych strategii uczenia się. Podsumowując, jeśli weźmiemy pod uwagę, od jak wielu czynników zależy ostatecznie powodzenie w nauce języka obcego, łatwiej przyjdzie nam zrozumieć, że fakt posiadania dysleksji nie przesądza o wystąpieniu niepowodzeń w tym zakresie. Co więcej, zaburzenia czytania i pisania powstają nie tylko w konsekwencji obecności deficytu fonologicznego, a to oznacza, że choć osoba może mieć zdiagnozowaną dysleksję, posługiwanie się językiem ojczystym i nauka języka obcego mogą wcale nie stanowić jej słabszej strony.

Objawy w zakresie funkcjonowania pozajęzykowego

Opis objawów: Zaburzeniom w zakresie czytania i pisania mogą towarzyszyć także inne trudności w sferach pozajęzykowych. Ich nasilenie zwykle zmniejsza się w okresie dorosłości, ale część osób z dysleksją określa je jako nadal utrudniające funkcjonowanie w pewnych sytuacjach. Problemy, o których mowa, dotyczą:

- orientacji w przestrzeni,
- rozplanowania pracy w czasie i dotrzymywania terminów,
- organizacji pracy.

Niektórzy zwracają uwagę na trudności z nauką kierowania samochodem, podczas której mylenie kierunków i kłopoty z realizacją poleceń instruktora są najczęściej podawanym powodem niezdania egzaminu na prawo jazdy.

Komentarz: Każdy z nas ma obszary aktywności, w których radzi sobie świetnie, w innych – przeciętnie, a jeszcze w innych – słabo. W wypadku dorosłych osób z dysleksją doniesienia zawarte w literaturze przedmiotu tworzą niejednoznaczny obraz, dlatego trudno jest przedstawić uniwersalną – odnoszącą się do wszystkich osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu – listę ich mocnych i słabych stron. Badacze wskazują nawet, że ta sama umiejętność może u niektórych osób z dysleksją być zaliczona do zdolności i talentów, podczas gdy u innej osoby – należałoby ją raczej rozpatrywać w kategoriach deficytu. Ważne jest tu indywidualne spojrzenie. Niemniej jednak dość często wskazuje się na wyższe niż przeciętne umiejętności osób z dysleksją w zakresie:

- wizualizacji i wyobraźni wzrokowo-przestrzennej;
- całościowego (syntetycznego) spojrzenia na problem czy zagadnienie;
- praktycznej umiejętności rozwiązywania problemów i kreatywności w tym względzie;
- przetwarzania informacji o charakterze niejęzykowym;

- umiejętności interpersonalnych;
- rozpoznawania własnych trudności i znajdowania sposobów radzenia sobie z nimi – w tym wykorzystania technik wspomagających uczenie się.

Posiadanie wyjątkowych czy wybitnych zdolności nie jest spowodowane (na zasadzie kompensacji) obecnością dysleksji i nie jest też cechą powszechnie spotykaną w populacji osób z dysleksją. Choć tylko w niewielu przypadkach można mówić o nadzwyczajnych zdolnościach, warto dostrzec i docenić potencjał osób prezentujących bardzo dobre lub dobre funkcjonowanie w jakimś zakresie.

W sytuacji, gdy orientacja w czasie i przestrzeni stanowi słabszą stronę osoby z dysleksją, konsekwencją tych trudności będzie mniej efektywne:

- radzenie sobie z planowaniem oraz organizacją pracy;
- kontrolowanie upływającego czasu, szacowanie czasu potrzebnego na wykonanie zadania;
- wykorzystanie informacji zwrotnej o pozostałym czasie do modyfikacji własnych działań, by możliwe było osiągnięcie zamierzonego celu;
- orientowanie się w nieznanym terenie;
- ustalanie lokalizacji na mapie i korzystanie z informacji na niej zawartych;
- zapamiętywanie trasy podróży i wyobrażanie sobie możliwości jej przebycia (czyli „przejście” trasy w wyobraźni z punktu A do B i z powrotem);
- zapamiętywanie kolejności prezentowanych czynności (w tym: kroków tanecznych, złożonych ćwiczeń gimnastycznych, złożonych czynności ruchowych);
- posługiwanie się przestrzennym (w wymiarze 2D) zapisem równań lub wzorów chemicznych, matematycznych;
- wykonywanie zadań wymagających tworzenia (wyobrażania sobie) i działania na wyobrażonych strukturach trójwymiarowych (bryłach) itd.

Dla dorosłych osób z dysleksją wyzwaniem może być także automatyzowanie pewnych czynności, czyli osiągnięcie takiego poziomu wykonania, w którym przebiega ono z niewielkim zaangażowaniem świadomej kontroli. Problematyczne może zatem okazać się opanowanie zarówno układów gimnastycznych, tanecznych, jak i działań wykonywanych podczas prowadzenia samochodu (operowania dźwignią zmiany biegów, kierownicą, pedałami, dodatkowymi przełącznikami kierunkowskazów i wycieraczek). Wytlumaczenia dla wydłużonego czasu potrzebnego na osiągnięcie wprawy

w wykonywaniu tych złożonych czynności można szukać w koncepcji deficytu uczenia się proceduralnego (Gawron i in., 2014). Badania pokazują, że deficyt ten występuje tylko u części osób z dysleksją, dlatego daje on ograniczoną możliwość wyjaśnienia przyczyn niektórych doświadczanych trudności. Drugim źródłem wytłumaczenia jest koncepcja deficytu integracji percepcyjno-motorycznej (Krasowicz-Kupis, 2009; Bogdanowicz, 2014). Uczenie się wymaga integracji informacji pochodzących z różnych źródeł (np. z różnych zmysłów). O integracji będziemy mówić także wtedy, gdy rozważamy to, co dzieje się z informacjami pochodzącymi tylko z jednego zmysłu, np. wzroku. Integracja jest zatem wielomodalna oraz jednomodalna. Ponadto integracją nazwiemy także zjawisko polegające na transferze informacji określonej modalności na informacje innej modalności. Wyróżnia się zatem integrację intrasensoryczną i integrację intersensoryczną (międzymodalną). Koncepcja deficytu integracji percepcyjno-motorycznej tłumaczy, że problemy z nauką czytania i pisania wynikają z utrudnionego procesu integrowania informacji (na wszystkich możliwych poziomach), co z kolei ma niekorzystne konsekwencje dla uczenia się wzrokowo-słuchowo-ruchowego, czyli tworzenia stabilnych i silnych połączeń na przykład między wyglądem litery, brzmieniem odpowiadającej jej głoski i ruchem ręki potrzebnym do jej zapisania. W odniesieniu do umiejętności prowadzenia samochodu czy opanowania kroków układu tanecznego problemy w tym zakresie można tłumaczyć występowaniem trudności w uczeniu się wzrokowo-ruchowym oraz deficytami funkcji kinestetyczno-ruchowych.

Objawy w sferze emocji i motywacji

Opis objawów: Osoby z dysleksją w większym stopniu niż osoby bez dysleksji mogą:

- unikać podejmowania wyzwań, których obawiają się, że nie podołają;
- szybciej zniechęcać się w wyniku doznanych niepowodzeń;
- mieć niższą samoocenę i trudności z dostrzeganiem i docenianiem swoich osiągnięć;
- odczuwać niepokój i napięcie przed sytuacjami, w których miałyby czytać lub pisać na forum grupy.

Jednocześnie osoby z dysleksją mogą mieć różne umiejętności i wiedzę, które sprawiają, że w radzeniu sobie z przeszkodami wykazują się wytrwałością, cierpliwością, większą odpornością na niepowodzenia.

Komentarz: Osoby z dysleksją mają za sobą różne doświadczenia życiowe związane z nauką w szkole, rozpoznaniem u nich specyficznych zaburzeń w czytaniu i pisaniu, terapią, wsparciem otoczenia, pokonywaniem trudności. Wszystko to tworzy w pamięci specyficzną mieszankę wspomnień, na bazie której tworzone są m.in. przekonania na temat własnych możliwości i skuteczności. Negatywne doświadczenia, takie jak długotrwałe niepowodzenia szkolne; brak odpowiedniej pomocy i zrozumienia problemu; negatywne reakcje rówieśników, rodziny, nauczycieli czy wreszcie poczucie bezradności i niemożności przekroczenia własnych ograniczeń, mogą dawać poczucie, że aby zrealizować jakiś cel, osoba potrzebuje włożyć w to więcej wysiłku niż potrzebowałyby inne osoby, a wynik jej starań i tak nie będzie satysfakcjonujący. Dorosłe osoby z dysleksją mogą – podobnie jak w młodszym wieku – niechętnie brać udział w aktywnościach związanych z czytaniem lub pisaniem i obawiać się oceny innych w momencie ujawnienia swoich trudności. Towarzyszące zaburzeniom czytania i pisania negatywne konsekwencje w sferze funkcjonowania emocjonalnego oraz motywacyjnego mogą z czasem stać się względnie stałym komponentem osobowości. Niska ocena własnej wartości, brak wiary w swoje możliwości, poczucie krzywdy, niesprawiedliwości losu, utraconej szansy („Co można byłoby osiągnąć, gdyby nie dysleksja...”), sprawiają, że nie jest łatwo dostrzec swoje mocne strony, być pewnym siebie, bez obaw podejmować wyzwania, być ambitnym, traktować porażki jako okazję do samodoskonalenia itd. Dlatego też w grupie młodzieży i młodych dorosłych depresja oraz lęk są jednymi z częściej wymienianych problemów towarzyszących specyficznym zaburzeniom w czytaniu i pisaniu (Nelson i Gregg, 2012). Dodatkowym obciążeniem dla prawidłowego funkcjonowania osoby z dysleksją będą także ewentualne współwystępujące zaburzenia neurorozwojowe takie jak ADHD (*attention deficit hiperactivity disorder*; zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi). Częstość współwystępowania obu zaburzeń szacowana jest w granicach od 20% do 50% przypadków (Germanò i in., 2010). Niemniej jednak niezależnie od tego, czy mowa o problemach współlistniejących z dysleksją, ale mających inną etiologię, czy o trudnościach powstałych jako konsekwencja obecności dysleksji, wszystkie one będą w sposób ciągły, aczkolwiek dynamiczny, modulować (osłabiać lub zaostrzać) objawy trudności w czytaniu i pisaniu. Z jednej strony obawa przed niepowodzeniem i kompromitacją, podwyższona czujność, nadpobudliwość, łatwe rozpraszanie uwagi czy ograniczone zaangażowanie i obniżony poziom uważności utrudniają efektywne przetwarzanie czytanych treści oraz przetwarzanie mowy na pismo, a z drugiej strony świadomość własnych kłopotów z poprawnym i szybkim czytaniem oraz pisaniem wzmacnia stres związany z tymi aktywnościami.

Opisane problemy nie dotyczą wszystkich osób z dysleksją. Duże znaczenie dla złagodzenia siły oddziaływania zaburzeń czytania i pisania na sferę emocji oraz motywacji ma uczestniczenie w terapii psychologiczno-pedagogicznej. Doświadczenie systematycznej i dobrze ukierunkowanej pracy terapeutycznej w okresie szkolnym wpływa korzystnie na rozwijanie sposobów radzenia sobie ze stresem, utrzymanie pozytywnego obrazu siebie, odkrywanie swoich mocnych stron i akceptację swoich słabszych stron, uczy sposobów rozwiązywania problemów oraz pozytywnego nastawienia w obliczu wyzwań. Skutkiem tego osoby z dysleksją już jako dorośli mogą przejawiać lepsze przystosowanie do radzenia sobie z porażkami, dojrzałość emocjonalną, pewność siebie, mieć większą potrzebę osiągnięć, wyższy poziom motywacji i determinacji (Krasowicz-Kupis, 2009). Warto jednak pamiętać, że u każdej osoby – niezależnie od tego, czy ma dysleksję, czy nie – stan równowagi w odniesieniu do sfery emocji i motywacji nie jest dany raz na zawsze i że potrzebujemy nieustannie o niego dbać. Ważne, by do już zdobytych pozytywnych doświadczeń dołączać wciąż nowe, które pozwolą nam utrzymać odpowiednio wysoki poziom dobrostanu psychicznego także wtedy, gdy mierzymy się z różnorodnymi trudnościami i ograniczeniami.

Bibliografia

- Bednarek D. (2017) Paradoks dysleksji. Trudności nie tylko w sferze języka, czytania i pisania. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 303-326) Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz M. (2012). *Dysleksja w wieku dorosłym*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bogdanowicz, M. (2014). *Metoda Dobrego Startu we wspomaganii rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Chung, P., Patel, D. R. (2015). *Dysgraphia. International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27-36.
- Gałecki, P., Świącicki, Ł. (2015). *Kryteria diagnostyczne z DSM-5. Desk Reference*. Wrocław: Erda Urban & Partner.
- Gawron, N., Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bogdanowicz, K., & Jednoróg, K. (2014). Niejęzykowe deficyty poznawcze u dzieci z dysleksją rozwojową i jej ryzykiem – przegląd badań. *Psychologia Rozwojowa*, 19(4), 15-30.

- Germanò, E., Gagliano, A., Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- ICD-10. *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. (2000). Kraków: Versalius.
- Krasowicz-Kupis G. (2009). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- Nelson, J. M., Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Pelc-Pękala O. (2017). Procedury diagnozowania dysleksji rozwojowej w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym w Polsce. W: A. Domagała, U. Mirecka (red.), *Zaburzenia komunikacji pisemnej* (s. 584-616). Gdańsk: Harmonia Universalis.

Rozdział 4.

Jak nauczać i współpracować ze studentami ze specyficznymi trudnościami w nauce – rozwiązania dla nauczycieli akademickich

Joanna Zawadka

W poprzednich rozdziałach omówiono trudności charakterystyczne dla dysleksji rozwojowej. Jedną z ważniejszych cech tego zaburzenia jest to, że wraz z dojrzwaniem osoby natężenie i zakres objawów zmienia się, ale przeważnie nie dochodzi do ich całkowitego ustąpienia. W wieku dorosłym część osób odczuwa, że ich trudności są skompensowane tylko w pewnym stopniu i w zależności od okoliczności, mogą się one ujawniać w większym lub mniejszym nasileniu. Oznacza to, że mimo wielu lat doświadczeń i pracy na zajęciach terapii pedagogicznej osoby z dysleksją mogą nadal potrzebować wsparcia, choć zapewne będzie miało ono inny charakter niż to oferowane na etapie szkoły podstawowej. Celem tego wsparcia jest stworzenie jak najlepszych warunków do wykorzystania przez osobę swojego potencjału – mocnych stron, wiedzy i umiejętności. W tym rozdziale przyjrzymy się, jakie znaczenie dla funkcjonowania dorosłych osób z dysleksją mogą mieć niektóre proponowane w edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego rozwiązania dotyczące: **sposobu prezentacji materiału dydaktycznego, przebiegu zajęć w trybie stacjonarnym i zdalnym, jak również sprawdzania wiedzy.**

Zapewne wielu zgodzi się, że różnice wymagań między szkołą ponadpodstawową a uniwersytetem sprawiają, że niektóre osoby zdają się „rozkwitać” na studiach, świetnie odnajdując się w rzeczywistości akademickiej, podczas gdy inne zdają się w „gubić na szlaku”, który do tej pory przemierzały w dość kontrolowany i pewny sposób (otrzymując promocję z klasy do klasy, zdając terminowo egzaminy itd.). Proces edukacji na tym etapie cechuje się bowiem wyższym poziomem skomplikowania omawianych tematów, odmiennym sposobem organizacji zajęć, realizowania zaliczeń i egzaminów oraz ogólnie większą niż dotychczas odpowiedzialnością za proces kształcenia za sprawą decyzji, które są podejmowane, a które dotyczą nie tylko wyboru kierunku studiowania, lecz także: organizowania tygodniowego planu zajęć, rozplanowywania procesu nauki i realizacji zadań w ciągu semestru, wyboru zajęć z puli tzw. przedmiotów „do wyboru”, rezygnacji z zaliczenia wybranego przedmiotu lub zmiany w rejestracji na przedmiot, zawieszenia studiów lub rezygnacji ze studiów, podejmowania studiów na drugim kierunku itd. W obliczu nowych sytuacji wiele wcześniej stosowanych sposobów uczenia się i działania staje się nieskutecznych lub mało skutecznych, co rodzi potrzebę wypracowania nowych strategii radzenia sobie. Sposób realizowania procesu dydaktycznego i stawiane na studiach wymagania są różnie odbierane. Przykładowo dla osoby z niskimi umiejętnościami organizacyjnymi wyzwaniem będzie samodzielne monitorowanie procesu nauki (rozplanowanie nauki przed egzaminami, pilnowanie terminów zaliczeń itd.). Z kolei dla innej osoby ta sama okoliczność będzie „szansą”, bo będzie okazją do dopasowania warunków nauki (np. zaplanowanie zajęć tylko po południu i wieczorem) do własnych możliwości, preferencji i sytuacji życiowej. Przez „szanse” rozumie się zatem wszelkie okoliczności sprzyjające efektywnemu studiowaniu. Określone sytuacje są „szansami”, ponieważ można z nich skorzystać lub dobrowolnie zrezygnować, wybierając inną opcję. Okoliczności, o których mowa, są „szansami” również dlatego, że skorzystanie z nich zasadniczo leży w obszarze możliwości danej osoby. Z kolei „utrudnieniami” nazywamy wszelkie okoliczności, które ze względu na specyfikę funkcjonowania danej osoby prowadzą do zmniejszenia efektywności zdobywania przez nią wiedzy i jej późniejszego prezentowania.

Różnice indywidualne między ludźmi mogą sprawiać, że ta sama sytuacja dla jednych może stanowić „szansę”, a dla innych – „utrudnienie”. Przy czym okoliczności, które wiele osób uznałoby za wyzwanie, a więc stwarzające pewne „utrudnienie”, mogą być czymś, co można pokonać, przezwyciężyć, opanować poprzez ćwiczenia, do czego można się przyzwyczaić itd., albo czymś, co stanowi „przeszkodę nie do przejścia”, co „znacznie ogranicza”, „uniemożliwia” dalsze funkcjonowanie itd. Wiele będzie zależało od tego, jaką wiedzą i umiejętnościami dysponuje osoba, czy zetknęła się już z podobną

sytuacją, czy zna schemat postępowania, czy ma wsparcie innych osób, by poradzić sobie z daną trudnością. Zróżnicowanie w tym względzie będzie jeszcze bardziej widoczne, jeśli weźmiemy pod uwagę osoby, które na wcześniejszym etapie edukacji zaliczane były do grupy uczniów z tak zwanymi **specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** (Brzezińska i in., 2014; Domagała-Zyśk, 2015, 2021): osoby z niepełnosprawnością ruchową, uszkodzeniami narządu wzroku i słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną, ze specyficznymi deficytami poznawczymi (typu dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), z zaburzeniami komunikacji językowej, z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ADHD, z zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi, z zaburzeniami zachowania i emocji, przewlekłe chore, z zaburzeniami odżywiania. W wypadku tych osób należy przewidywać, że poszczególne aspekty procesu studiowania będą częściej rozpoznane jako „utrudnienie”, aniżeli „szansa”.

Ponieważ dysleksja ma polietiologiczne podłoże (Krasowicz-Kupis, 2009), osoby ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu różnią się między sobą nie tylko zakresem i natężeniem objawów zaburzenia, lecz także istnieniem określonych obszarów funkcjonowania na poziomie przeciętnym (typowym) czy nawet ponadprzeciętnym. Część osób z dysleksją może mieć trudności z uczeniem się ze słuchu, inne – z uczeniem się wzrokowym, a jeszcze inne nie będą mieć problemów w żadnym z tych zakresów. Część dorosłych z dysleksją może wykazywać zdolności w zakresie orientacji i wyobraźni przestrzennej, podczas gdy inni nadal myślą stroną prawą z lewą i mają trudności z wykonywaniem zadań wzrokowo-przestrzennych (Bogdanowicz, 2012). Co więcej grupa osób z dysleksją jest zróżnicowana także za sprawą możliwego współwystępowania innych zaburzeń (Germanò i in., 2010; Nelson i Gregg, 2012; Livingston i in., 2018) oraz tego, w jakim stopniu doszło u nich do kompensacji trudności (por. Rozdział 3 niniejszej publikacji).

Myśląc o różnorodności, jaka występuje wśród studentów uczelni wyższych – w tym studentów z dysleksją, pojawia się pomysł wprowadzenia dostosowań, które zwiększyłyby ogólny bilans „szans” i zmniejszyły bilans „utrudnień”. Jednocześnie dostosowania te nie powinny wprowadzać nierówności o charakterze ułatwień tylko dla wybranej grupy uczących się. Rozwiązaniem optymalnym w tej sytuacji staje się projektowanie uniwersalne, które godzi obie te potrzeby.

Projektowanie uniwersalne w obszarze szkolnictwa wyższego przyczynia się do zwiększenia dostępności usług edukacyjnych poprzez uwzględnienie potrzeb osób z różnego

rodzaju ograniczeniami w korzystaniu z tradycyjnej formy podawczej tych usług. *Projektowanie uniwersalne w uczeniu się* (*Universal Learning Design*, w skrócie ULD, lub *Universal Design for Learning*, w skrócie UDL) to model edukacji, w którym proponuje się wykorzystanie zróżnicowanych środków nauczania, prezentacji wiedzy i umiejętności przez uczącego się, a także różnorodnych środków pedagogicznych i technologicznych, wspierających motywację i zaangażowanie uczących się (Domagała-Zyśk, 2015, 2021; Ślusarczyk, 2016). Istotną kwestią jest to, że ze stosowania ULD czerpią korzyści nie tylko osoby, dla których zostało ono stworzone – osoby z niepełnosprawnością ruchową, wadami wzroku, wadami słuchu itd. – lecz także osoby bez tych trudności. Podstawowe założenie UDL mówi o tym, że projektowanie nieuwzględniające różnorodności istniejącej naturalnie między ludźmi jest tak naprawdę projektowaniem ograniczającym (Richardson, 2021). Kluczowe pytanie, jakie związane jest z tym modelem edukacji, brzmi: **Czy można projektować w ten sposób, by uwzględnić w możliwie jak największym stopniu zarówno style uczenia się, jak i różnorodne potrzeby w zakresie uczenia się?** (Richardson, 2021).

W odniesieniu do sytuacji studentów z dysleksją wyzwania, z jakimi mogą się oni mierzyć w trakcie nauki, dotyczą (Bogdanowicz, 2012; Mortimore i Crozier, 2006):

- **czytania** (tempa, poprawności, rozumienia treści);
- **tworzenia prac pisemnych i notatek** (poprawności językowej i ortograficznej, kompozycji, jasności wyводу, kompletności informacji, czytelności zapisu odręcznego);
- **przetwarzania informacji słuchowej, wypowiedzi ustnych;**
- **linearnego przetwarzania informacji;**
- **zapamiętywania faktów, definicji i dat;**
- **radzenia sobie z wykonywaniem zadań czytania i pisanie pod presją czasu;**
- **organizacji własnych działań** (w tym dotrzymywania terminów);
- **koncentracji.**

Osobną kwestię stanowią ewentualne problemy w zakresie emocji i motywacji związane z nauką oraz egzaminowaniem (Livingston i in., 2018; Łockiewicz i Bogdanowicz, 2013). Trudności te sprawiają, że studiowanie jest bardziej pracołłonne i może być oceniane jako mało efektywne.



W kontekście edukacyjnym zasady, według których realizowane jest projektowanie uniwersalne, można przedstawić następująco (Domagała-Zyśk, 2015):

- **zasada równości w dostępie** – zwiększanie dostępności danego zakresu wiedzy teoretycznej i praktycznej dla osób o zróżnicowanych możliwościach korzystania z nich. Każda osoba – niezależnie od doświadczanych przez nią ograniczeń – ma prawo do zapoznania się z danym zagadnieniem, a jeśli nie jest to możliwe w jego pierwotnej formie, należy zaplanować ekwiwalentne sposoby jego prezentacji i dostosować przekaz do możliwości poznania przez te osoby;
- **zasada elastyczności użycia** – uwzględnienie możliwie szerokiego zakresu indywidualnych preferencji w korzystaniu z materiałów dydaktycznych, sprzętu, oprogramowania itd. Preferencje te mogą różnić się w zależności od osoby, dlatego istotne jest pozostawianie możliwie jak najszerszego wachlarza opcji dostosowania, np. zmiany wielkości czcionki, tła, zamiany tekstu na dźwięk;
- **zasada intuicyjności w używaniu** – materiały dydaktyczne, sprzęt, oprogramowanie nie powinny stwarzać dodatkowych trudności w użytkowaniu i w tym sensie powinny być dostępne dla wszystkich, niezależnie od poziomu doświadczenia ich użytkownika (studenta), zakresu jego wiedzy, poziomu koncentracji uwagi czy kompetencji językowych;
- **zasada dostępności percepcyjnej** – przekaz informacji powinien odbywać się wielokanałowo, tak aby informacja była dostępna dla osób z trudnościami w zakresie percepcji wzrokowej czy słuchowej. Należy zadbać o szeroko pojętą czytelność przekazu – jasność wyводу, hierarchiczny układ treści, odróżnienie informacji najważniejszych od mniej ważnych (np. przez wyróżnienie graficzne);
- **zasada tolerancji na błędy** – zasada ta zakłada, że popełnienie błędu w obsłudze sprzętu nie powoduje istotnych uszkodzeń czy niebezpieczeństwa dla użytkownika. Elementy najczęściej potrzebne są najbardziej widoczne, części niebezpieczne zaś odpowiednio zabezpieczone lub izolowane;
- **zasada małego wysiłku fizycznego** – materiały dydaktyczne, sprzęt, oprogramowanie mogą być używane nawet przy minimalnym wysiłku fizycznym;
- **zasada odpowiedniej przestrzeni wymaganej do obsługi i odpowiedniego rozmiaru** – materiały dydaktyczne, sprzęt powinny być dostosowane w taki sposób, by mogły być używane przez osoby o różnej budowie ciała, a także osoby, które mają ograniczenia w poruszaniu się.

Ze względu na doświadczane przez część studentów z dysleksją trudności z lekturą objawiające się błędami dekodowania, potrzebą wielokrotnego czytania tekstu, by go prawidłowo zrozumieć i zapamiętać, a także trudności z odbiorem słuchowym informacji, najkorzystniejsze byłoby wdrożenie zasad **równości w dostępie**, **elastyczności użycia** oraz **dostępności percepcyjnej**. Realizacja pierwszej zasady – **równości w dostępie** – polega na zwiększaniu dostępności danego zakresu wiedzy przez umożliwienie zapoznania się z nim w inny sposób niż tylko przez lekturę tekstów lub tylko przez wysłuchanie wykładu. W praktyce oznacza to zapewnienie alternatywnych źródeł wiedzy lub wskazanie sposobów zdobycia wiedzy, na przykład poprzez:

- udostępnienie dodatkowego filmu lub pliku audio, w którym omawiane jest dane zagadnienie;
- przygotowanie napisów dołączonych do filmu lub wskazanie sposobu ich automatycznego stworzenia;
- transkrypcję dołączoną do pliku audio;
- graficzne przedstawienie informacji zawartych w tekście itd.

Zasadę **elastyczności użycia** można również realizować na dwa sposoby. Przede wszystkim będzie to takie przygotowanie i udostępnienie materiałów dydaktycznych, by możliwa była indywidualizacja sposobu ich użytkowania. Zamiast przesyłanego studentom zdjęcia tekstu zaleca się by był to odpowiednio przygotowany plik (np. dokument Word, prezentacja PowerPoint lub PDF), w którym będzie można zmienić kolor tła, wielkość czcionki oraz jej krój, i który umożliwi przetworzenie (odczytanie) znajdującego się w nim tekstu na mowę za pomocą programu typu *text-to-speech*. Przygotowanie pliku może oznaczać zastosowanie konkretnych rozwiązań (np. podwójna interlinia między wersami) lub po prostu nieograniczanie możliwości wprowadzania zmian (brak zabezpieczenia przed modyfikacją, tekst zamiast zdjęcia lub skanu tekstu itd.). Inną formą realizacji tej zasady będzie wskazanie opcji programowych pozwalających na samodzielne wprowadzenie dostosowań, np. spowolnienie szybkości odtwarzania pliku dźwiękowego, zmiana wyglądu wersji cyfrowej tekstu, a w wypadku wersji papierowej – sposobów i środków służących takiej indywidualizacji (począwszy od skanowania i obsługi programów rozpoznawania znaków – tzw. programy OCR, a skończywszy na korzystaniu z kolorowych filtrów nakładanych bezpośrednio na tekst).

Realizacja zasady **dostępności percepcyjnej** polega na wykorzystaniu polimodalnego przekazu informacji (dźwięk, obraz, tekst, dotyk itd.) i dbałości o czytelność przekazu (jakość dźwięku i obrazu). O ile dwie wcześniej opisane zasady dotyczyły głównie

użytkowania materiałów w czasie samodzielnej nauki, o tyle zasadę dostępności percepcyjnej należy odnosić do całego procesu dydaktycznego. W praktyce realizacja tej zasady w czasie zajęć oznacza na przykład przekazywanie instrukcji do zadań (ćwiczeń, aktywności) w formie ustnej i pisemnej (na karcie pracy), a w odniesieniu do materiałów dydaktycznych – zapewnienie możliwości odczytania i odsłuchania tekstu (por. zasada elastyczności użycia), opracowanie materiałów zgodnie z zasadami WCAG 2.1 lub WCAG 2.0⁷.

Celem realizacji zasad uniwersalnego projektowania jest zatem zwiększenie różnorodności i elastyczności form prezentacji treści kształcenia przy zachowaniu ich zakresu oraz poziomu merytorycznego, wzbogacenie sposobów zaangażowania w zdobywanie wiedzy i jej wykorzystania, w tym prezentacji nabytej wiedzy (CAST, 2018). Prócz wspomnianych powyżej rozwiązań do działań sprzyjających zwiększeniu efektywności nauki w wypadku studentów z dysleksją zalicza się m.in.:

- wydłużenie czasu przeznaczonego na zapoznanie się z materiałem kursowym, np. poprzez wskazanie listy lektur na początku kursu, udostępnienie prezentacji z wykładu przed zajęciami (wsparcie wykonania zadań związanych z czytaniem);
- określenie terminów zaliczeń i składania prac pisemnych/projektów, wskazanie elementów poddawanych ocenie w pracach pisemnych/projektach na początku kursu (usprawnienie organizacji);
- podział dłuższego, złożonego zadania na krótsze, prostsze aktywności składowe (usprawnienie organizacji, utrzymanie motywacji, wsparcie procesu nauki);
- przygotowanie harmonogramu z wyznaczonymi terminami realizacji poszczególnych zadań (usprawnienie organizacji);
- wskazanie listy słów, pojęć, dat itd., które są kluczowe w danym temacie (wsparcie procesu nauki);
- ograniczenie liczby informacji umieszczonych na slajdach prezentacji, wyświetlanych na rzutniku, zapisywanych na tablicy (wsparcie procesu nauki – tempa czytanego tekstu);
- przygotowanie materiałów służących samokształceniu, np. samodzielnej oceny rozumienia przeczytanego fragmentu, wysłuchanego nagrania, informacji zawartych na wykresie itd. (wsparcie procesu nauki – rozumienia czytanego tekstu, rozumienia ze słuchu);

⁷ <https://www.gov.pl/web/dostepnosc-cyfrowa/wcag-21-w-skrocie>

- przekazywanie informacji zwrotnej odnoszącej się do poszczególnych aspektów ocenianej pracy – wskazywanie konkretnych zaleceń dotyczących poprawy pracy i jej mocnych punktów (wsparcie procesu nauki, wsparcie mocnych stron, indywidualizacja podejścia);
- udostępnianie nagrań audio lub wideo prezentowanych podczas zajęć do późniejszego odtworzenia i przyswojenia treści (wsparcie procesu nauki – rozumienia ze słuchu);
- zróżnicowanie aktywności w trakcie zajęć (wsparcie utrzymania uwagi, zwiększenie zaangażowania);
- zróżnicowanie formy zaliczenia i możliwość prezentacji wiedzy w sposób najprzystępniejszy dla osoby, np. prezentacja wideo zamiast prezentacji bezpośrednio przed grupą, portfolio lub prezentacja zamiast pracy pisemnej (wsparcie mocnych stron, indywidualizacja podejścia).

Kierowanie się powyższymi wskazaniem jest ważne w wypadku nauczania stacjonarnego, ale staje się jeszcze ważniejsze w sytuacji nauczania zdalnego realizowanego w pełnym lub tylko częściowym wymiarze, w trybie synchronicznym lub/i asynchronicznym. Z badań przeprowadzonych w 2020 r. wśród 2182 studentów UW (Zawadka i in., 2021) wynika, że w porównaniu z osobami bez dysleksji nauka zdalna w okresie pandemii COVID-19 sprawiła osobom z dysleksją lub mającym problemy o typie dysleksji większe trudności m.in. w zakresie:

- zaliczenia przedmiotu,
- terminowego wykonywania zadań,
- prezentacji ustnych w trybie wideokonferencji na forum grupy,
- korzystania z komputera i programów w zakresie niezbędnym do osiągnięcia przewidzianych efektów kształcenia.

Także badania przeprowadzone w innych ośrodkach we wcześniejszym okresie (Woodfine i in., 2008) pokazują, że podczas nauki i komunikacji online studenci z dysleksją potrzebują więcej czasu na przeczytanie tekstu, przeanalizowanie problemu i sformułowanie odpowiedzi (poprawnej po względem merytorycznym i językowym). Z obawy przed ujawnieniem swoich trudności dyslektycznych mogą unikać pracy grupowej, w której należy przeczytać coś lub/i wykonać zadanie pisemne (Habib i in., 2012). Ponadto podczas nauki zdalnej pojawia się z czasem zmęczenie kontaktem z wysokimi technologiami (*online fatigue*, *zoom fatigue*, Bonanomi i in., 2021; Fauville i in., 2021), które jest związane z wydłużonym czasem korzystania z komputera, tabletu, smartfona do celów komunikacji (kontakt formalny) i nauki (wzmoczony wysiłek poznawczy).

Sytuację tę należy odróżnić od zmęczenia pojawiającego się w wyniku użytkowania wymienionych sprzętów, gdy są one wykorzystywane w wybranym przez siebie czasie, dla przyjemności, rozrywki, w komunikacji nieformalnej (kontakty prywatne). W wypadku nauki zdalnej utrzymanie uwagi wzrokowej i słuchowej może okazać się dla osób z dysleksją trudniejsze niż w czasie nauki w kontakcie bezpośrednim. Potrzymanie koncentracji oraz zaangażowania podczas zajęć online ułatwią krótkie przerwy lub/i urozmaicenie zajęć dodatkowymi formami aktywności, np. wykład połączony z oglądaniem filmiku, krótką dyskusją, pracą w minigrupie, quizem itd.

Podsumowując powyższe wskazówki dotyczące przygotowania materiałów i prowadzenia zajęć, należy podkreślić, że efektywność proponowanych rozwiązań wspierających proces dydaktyczny w odniesieniu do studentów z dysleksją będzie zależec od indywidualnej konfiguracji słabych i mocnych stron tych osób. We wdrożeniu adekwatnych dostosowań pomocna będzie także informacja z BON na temat potrzeb danego studenta. Nie istnieje jeden gotowy przepis na to, jak ułatwić proces nauki wszystkim studentom ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu (Dobson, Waters i Torgerson, 2021). Co więcej, nie wszyscy studenci z dysleksją będą zgłaszać potrzebę jakiegokolwiek wsparcia, choćby ze względu na stopień kompensacji, jaki udało im się wypracować.

Rozwiązania, jakie zaproponowano w niniejszym rozdziale, stanowią przegląd najczęściej proponowanych form wsparcia o możliwie najszerszym zakresie oddziaływania, wykraczającego nawet poza docelową grupę odbiorców w postaci osób z dysleksją (projektowanie uniwersalne). Z uwagi na różnorodność obszarów tematycznych, których dotyczy kształcenie, zachęcamy do zapoznania się z publikacjami dotyczącymi konkretnych zagadnień takich jak na przykład nauka języka obcego (Downey i in., 2000; Nijkowska, 2010) czy matematyka (Jordan i in., 2014; Perkin i Croft, 2007).

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (2012). *Dysleksja w wieku dorosłym*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Bonanomi, A., Facchin, F., Barello, S., Villani, D. (2021). Prevalence and health correlates of Online Fatigue: A cross-sectional study on the Italian academic community during the COVID-19 pandemic. *PLoS one*, 16(10), e0255181.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, 2(127), 37-52.

- CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. (Dostęp: 25.07.2022) <http://udlguidelines.cast.org>.
- Dobson Waters, S., Torgerson, C. J. (2021). Dyslexia in higher education: a systematic review of interventions used to promote learning. *Journal of Further and Higher Education*, 45(2), 226-256.
- Domagała-Zyśk, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553-568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2021). Model projektowania uniwersalnego w akademickiej edukacji inkluzyjnej. Strategie i rekomendacje. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.), *Oblicza życia. Księga Jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (s. 858-870). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Downey, D. M., Snyder, L. E., Hill, B. (2000). College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia*, 6(2), 101-111.
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C., Bailenson, J. N., Hancock, J. (2021). Zoom exhaustion & fatigue scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 4, 100119.
- Germanò, E., Gagliano, A., Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, 35(5), 475-493.
- Habib, L., Berget, G., Sandnes, F. E., Sanderson, N., Kahn, P., Fagernes, S., Olcay, A. (2012). Dyslexic students in higher education and virtual learning environments: an exploratory study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(6), 574-584.
- Jordan, J. A., McGladdery, G., Dyer, K. (2014). Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia*, 20(3), 225-240.
- Krasowicz-Kupis, G. (2009). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107-135.
- Łockiewicz, M., Bogdanowicz, K. M. (2013). *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mortimore, T., Crozier, W. R. (2006). Dyslexia and difficulties with study skills in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(2), 235-251.
- Nelson, J. M., Gregg, N. (2012). Depression and anxiety among transitioning adolescents and college students with ADHD, dyslexia, or comorbid ADHD/dyslexia. *Journal of Attention Disorders*, 16(3), 244-254.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.

- Perkin, G., Croft, T. (2007). The dyslexic student and mathematics in higher education. *Dyslexia*, 13(3), 193-210.
- Richardson, G. (2021). Dyslexia in Higher Education. *Educational Research and Reviews*, 16(4), 125-135.
- Ślusarczyk, C. (2016). Edukacja włączająca w szkołach wyższych w Polsce. *Ekonomiczne Problemy Usług*, 123, 181-189.
- Woodfine, B. P., Nunes, M. B., Wright, D. J. (2008). Text-based synchronous e-learning and dyslexia: Not necessarily the perfect match!. *Computers & Education*, 50(3), 703-717.
- Zawadka, J., Miękiś, A., Nowakowska, I., Plewko, J., Kochańska, M., Haman, E. (2021). Remote learning among students with and without reading difficulties during the initial stages of the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 6973-6994.

Rozdział 5.

Rozwiązania dla studentów ze specyficznymi trudnościami w nauce stosowane za granicą

Gabriela Dzięgiel-Fivet

Jak zostało to opisane w poprzednich rozdziałach, dysleksja jest zaburzeniem rozwojowym. W związku z tym najlepsze wyniki we wspieraniu osób z dysleksją daje wczesna diagnostyka i pomoc w nauce od samego początku edukacji. Mimo wsparcia, deficyty czytania, a także inne współwystępujące trudności nie ustępują nawet w dorosłości. W związku z tym, osoby z dysleksją mogą mieć problemy z zadaniami wymagającymi korzystania z języka pisanego na każdym etapie edukacji, co może wtórnie pogarszać ich wyniki na studiach. Trudności związane z czytaniem mogą być szczególnie dotkliwe w czasie studiów, ponieważ system edukacji wyższej wymaga przetwarzania dużej ilości informacji pisanej, a także częstego pisania własnych tekstów. Jak zostało to opisane w Rozdziale 3 trudności w czytaniu i pisaniu bardzo często współwystępują, stanowiąc dodatkowe utrudnienie w procesie studiowania.

Jak wspomniano w Rozdziale 1, specyficzne trudności w uczeniu się można traktować jako rodzaj niepełnosprawności, w ujęciu obecnie uznawanym przez Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ). Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych ONZ wprowadziła społeczny model niepełnosprawności. Zakłada on, że to nie tylko czynniki indywidualne decydują o niepełnosprawności danej osoby, ale także w dużym stopniu czynniki środowiskowo-społeczne. Oznacza to, że niepełnosprawność jest uznawana za połączenie indywidualnych cech danej osoby z niedostosowaniem do tej osoby

środowiskiem. Dostosowywanie środowiska zarówno fizycznego, jak i społecznego do potrzeb osób niepełnosprawnych jest w rozumieniu konwencji najlepszym sposobem wspierania równego traktowania osób z niepełnosprawnościami.

Konwencję Praw Osób Niepełnosprawnych podpisało wiele państw na świecie, a w szczególności wszystkie państwa Unii Europejskiej. Dla prawodawstwa europejskiego to właśnie Konwencja jest podstawą legislacji i strategii dotyczących praw osób z niepełnosprawnościami. W strategii na rzecz osób z niepełnosprawnościami na lata 2010-2020 ważnym elementem była edukacja inkluzywna na wszystkich poziomach oraz udzielanie indywidualnego wsparcia, opartego o jednostkowe potrzeby. Kraje członkowskie były zachęcane do realizacji założeń strategii, a Rada Europejska rekomendowała wspieranie osób ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi na każdym etapie edukacji i zapewnienie dostępu do edukacji na każdym etapie życia.

To jak osoby z trudnościami w uczeniu się są wspierane w poszczególnych krajach, w dużym stopniu zależy od tego, czy trudności w uczeniu takie jak dysleksja są w świetle prawa uznane za formę niepełnosprawności. Poniżej opisano kilka przykładów państw, w których wsparcie dla osób z dysleksją jest realizowane w duchu Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, a więc skupia się w szczególności na usuwaniu zewnętrznych barier oraz indywidualnie dobranych udogodnieniach.

Wielka Brytania

Według obowiązującego w Wielkiej Brytanii prawa (*Equality Act* wprowadzony w 2010 roku) dysleksja jest uznawana za formę niepełnosprawności. W związku z tym studentom z dysleksją przysługują udogodnienia takie same jak każdej innej osobie z niepełnosprawnościami. Jeśli uczelnia nie wprowadzi dostosowań, jest to uznawane za przejaw dyskryminacji. Każdy student, niezależnie od tego, na której uczelni studiuje, może starać się o dofinansowanie udogodnień w studiowaniu w ramach *Disabled Students' Allowance*. Wsparcie może polegać na zorganizowaniu douczania dla studentów z dysleksją, zakupie specjalistycznego sprzętu (czytników ekranu, komputera), dofinansowaniu kopiowania materiałów, zmianach w formie zaliczania zajęć. To jaki rodzaj wsparcia zostanie udzielony jest ustalane na podstawie indywidualnych konsultacji każdego studenta starającego się o pomoc z doradcą, tak aby jak najlepiej dobrać formę pomocy (*needs assesment*).

Irlandia

Wsparcie studentów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w Irlandii jest bardzo podobne do wsparcia proponowanego przez brytyjskie uniwersytety. Dysleksja również jest tam uznawana za niepełnosprawność (zgodnie z *Disability Act* z 2005 roku), więc studenci mogą kontaktować się z lokalnymi centrami wsparcia dla osób z niepełnosprawnością, gdzie zostaną przeprowadzone konsultacje mające na celu dobranie odpowiedniej formy pomocy. Możliwe jest wprowadzenie ułatwień w uczestniczeniu w zajęciach (dodatkowe finansowanie na kopiowanie materiałów, przygotowanie materiałów podsumowujących wykłady przez wykładowcę, dodatkowy czas na egzaminie, dostępność oprogramowania sprawdzającego pisownię na egzaminie). Dodatkowo w Irlandii osoby z niepełnosprawnością, a więc również z dysleksją, mogą starać się o przyjęcie na studia na specjalnych warunkach. Istniejące programy DEAR i HEAR zrzeszają uniwersytety i szkoły wyższe, które umożliwiają rekrutację na studia z liczbą punktów obniżoną w wyniku niepełnosprawności lub nawet rezerwują pulę miejsc dla osób z niepełnosprawnościami. By uczestniczyć w tych programach należy udowodnić, że wcześniejsze wyniki w nauce były obniżone ze względu na niepełnosprawność. W tym celu kandydat na studia razem z przedstawicielem ostatniej szkoły, do której uczęszczał, wypełniają specjalny kwestionariusz.

Dania

Duńskie prawodawstwo również traktuje specyficzne trudności w uczeniu jako niepełnosprawność. Od 2015 roku na każdym etapie kształcenia, również na studiach, można poddać się darmowemu testowi na dysleksję, który został przygotowany we współpracy z badaczami z Uniwersytetu Kopenhaskiego i jest podstawą do przyznawania specjalnej pomocy edukacyjnej. To bardzo ważny i unikalny element wspierania studentów z trudnościami w uczeniu się, istotny szczególnie dla osób, które podejrzewają u siebie problemy z czytaniem, ale z jakiegoś powodu nie zostały poddane diagnozie na wcześniejszych etapach edukacji. W Danii pomoc dla osób z dysleksją może polegać na udostępnieniu oprogramowania szczytującego tekst z ekranu, finansowaniu godzin zajęć z asystentem, w czasie których osoba z dysleksją może uczyć się organizować swoją naukę, pracować nad tekstem bądź zadaniem, uczyć się strategii poprawiających jej funkcjonowanie. Dodatkowo osoby z dysleksją mają prawo do otrzymywania materiałów egzaminacyjnych w przystępnej dla siebie formie (możliwej do odczytania za pomocą czytnika ekranu).

Francja

We Francji sytuacja osób z trudnościami w uczeniu się jest mniej klarowna niż w krajach opisanych powyżej. Osoba z dysleksją może dostać orzeczenie o niepełnosprawności, nie jest to jednak gwarantowane i zależy od nasilenia jej trudności. Jeśli osoba z dysleksją otrzyma orzeczenie o niepełnosprawności, wtedy przysługują jej takie same prawa jak innym osobom z niepełnosprawnościami. Każdy uniwersytet ma obowiązek posiadania biura i pracownika odpowiedzialnego za opiekę nad osobami z niepełnosprawnościami. Takie jednostki oceniają potrzeby osoby z dysleksją i proponują możliwe wsparcie – pomoc asystenta, udostępnienie materiałów w specjalnej formie, wydłużenie czasu na egzaminie.

Włochy

We Włoszech od 2010 obowiązuje osobna legislacja dotycząca trudności w uczeniu się. Przede wszystkim zalecenia obejmują diagnostykę i wsparcie osób z trudnościami w uczeniu się (dysleksja, dysortografia, dyskalkulia) w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, jednak uniwersytety również są zobowiązane do włączenia się w ułatwianie diagnozowania problemów z uczeniem się oraz wprowadzenia ułatwień dla takich osób. Osoby z dysleksją mogą ubiegać się o przedłużenie czasu na egzaminie wstępnym na uczelnię wyższą (do 30% typowego czasu egzaminu), a także o środki kompensacyjne w czasie studiowania. Do takich środków należą: możliwość nagrywania wykładów, wykorzystanie tekstów w formacie cyfrowym umożliwiającym skorzystanie z czytników ekranu, inne środki ułatwiające naukę. Możliwe jest także dostosowanie formatu egzaminów – zmiana formatu pisemnego na ustny, wydłużenie czasu lub przygotowanie specjalnych materiałów, pominięcie formy i pisowni w ocenie odpowiedzi. Uniwersytety mają także obowiązek świadczyć wyspecjalizowane usługi osobom z trudnościami w uczeniu się polegające na kontakcie z przeszkolonymi nauczycielami akademickimi, doradztwie w zakresie organizacji zajęć na studiach, tworzeniu specjalistycznych kursów uzupełniających i grup studenckich.

Belgia

Przepisy belgijskie są bezpośrednio oparte na Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych. Osoby z trudnościami w uczeniu się, a więc także z dysleksją są uznawane za osoby z niepełnosprawnością, uniwersytety musi więc dokonać tzw. „racjonalnego dostosowania” na wyraźną prośbę studenta. Jeśli student nie wystąpi o przyznanie dostosowania, udzielenie mu pomocy jest zabronione i uznawane za przejaw dyskryminacji. Takie rozwiązanie ma wspierać autonomię osoby z trudnościami w uczeniu się oraz gwarantować mu możliwość decydowania o tym, jak chce podchodzić do swoich problemów. Po pozytywnym rozpatrzeniu prośby następuje przygotowanie indywidualnego planu studiowania, który zawiera udogodnienia takie jak przedłużenie czasu na egzaminie, zorganizowanie dodatkowych specjalistycznych zajęć, dostarczenie przystosowanych materiałów edukacyjnych. Indywidualne plany udogodnień są aktualizowane raz do roku w czasie studiowania.

Podsumowanie

Powyższe przykłady to oczywiście tylko wybrane przypadki, które jednak dość dobrze pozwalają podsumować kluczowe cechy, jakimi powinno charakteryzować się wsparcie dla osób z trudnościami w uczeniu się. Niezależnie od tego, czy osoby z trudnościami w uczeniu się otrzymają oficjalny status osoby z niepełnosprawnością, mają one prawo do racjonalnego wsparcia i ułatwień przyznawanych przez uczelnie wyższe. Wsparcie to może być bardziej rozwinięte, jeśli na poziomie narodowym zarezerwowane zostaną środki finansowe na tego rodzaju działania, ale w wypadku osób z dysleksją, wiele przystosowań jest stosunkowo tanich i łatwych do wprowadzenia przez wykładowców akademickich. Najważniejsze jednak jest zidentyfikowanie osób, które mają trudności w czytaniu, a także dokładne zbadanie tego, jakie wsparcie jest im najbardziej potrzebne. W wielu przypadkach wcześniejsze udostępnienie materiałów na zajęcia lub udostępnienie ich w formie umożliwiającej użycie czytnika ekranu, a także nieznaczne wydłużenie czasu na egzaminie i zwracanie mniejszej uwagi na formalną stronę odpowiedzi może w zupełności wystarczyć.

Rozdział 6.

Samoopisowe narzędzie do diagnozy specyficznych trudności w nauce stworzone w BON UW

Joanna Beck, Gabriela Dzięgiel-Fivet

Model diagnozy i pomocy studentom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Nauczyciele akademicki oraz oferujące pomoc studentom jednostki uniwersyteckie, jak Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami Uniwersytetu Warszawskiego (BON UW) to pierwsze punkty kontaktu dla studentów z problemem specyficznych trudności w uczeniu się wśród studentów. To w tych punktach studenci mogą uzyskać pomoc. Dotychczas jednak brakowało narzędzia, a także modelu diagnozy, które mogłyby ułatwić identyfikację potrzeb i możliwego wsparcia osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jednym z celów projektu „Uniwersytet dla wszystkich – Level up” było wyjście naprzeciw tym trudnościom i przygotowanie narzędzia ułatwiającego diagnozę i rozpoznanie trudności studentów zgłaszających się do BON UW. Stworzono narzędzie do badania trudności w nauce (w tym trudności w nauce języków obcych).

Poniżej znajduje się podsumowanie badania przeprowadzonego online przy użyciu kwestionariusza stworzonego przez interdyscyplinarny zespół autorów z Akademii

Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej (mgr Iwona Nowakowska), Instytutu Badań Edukacyjnych (dr Magdalena Kochońska), Instytutu Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego Polskiej Akademii Nauk (mgr Joanna Plewko) oraz Uniwersytetu Warszawskiego (prof. dr hab. Ewa Haman, dr Aneta Mięksisz, dr Joanna Zawadka).

Procedura badawcza

Badanie było adresowane do pełnoletnich studentów i studentek UW wszystkich lat i kierunków. W badaniu wzięły udział 864 osoby. *Kwestionariusz dotyczący nauki języków obcych* wypełniło 485 respondentów, natomiast 483 osoby wypełniły *Kwestionariusz dotyczący ogólnych problemów z nauką na studiach*. Całą ankietę, w tym ocenę stresu związanego z różnymi formami egzaminowania oraz poziomu nasilenia objawów dysleksji, ukończyło 479 respondentów. Wszyscy respondenci wypełniali kwestionariusz po polsku.

Respondenci zostali zapytani o posiadane diagnozy psychologiczne. W celu usunięcia czynników, które mogłyby wpływać na wyniki w testowanych kwestionariuszach, z analiz zostały wykluczone dane od osób, które zadeklarowały, że mają diagnozę lub podejrzewają u siebie zaburzenia rozwoju językowego (24 osoby), ADHD (19 osób), zaburzenia ze spektrum autyzmu, w tym zespół Aspergera (15 osób), zaburzenia słuchu (18 osób) lub znaczne zaburzenia wzroku (6 osób), epilepsję (7 osób) a także osoby deklarujące duże problemy z poprawnością gramatyczną wypowiedzi w wieku 5 lat lub później (37 osób) oraz zaburzenia uwagi (24 osoby).

Opis narzędzia

Pomiaru nasilenia trudności z nauką doświadczanych przez studentów i studentki UW ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się dokonano autorskim narzędziem składającym się z: *Kwestionariusza dotyczącego ogólnych problemów z nauką na studiach* oraz *Kwestionariusza dotyczącego nauki języka obcego*. Dodatkowo osoby badane były przeszone o wypełnienie *Kwestionariusza Diagnozy Dysleksji (KDD)* autorstwa Katarzyny Bogdanowicz, Marty Łockiewicz, Karola Karasiewicza i Marty Bogdanowicz (dostępnego w: *Dysleksja w wieku dorosłym*, red. M. Bogdanowicz, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2012).

Analiza psychometryczna *Kwestionariusza dotyczącego ogólnych problemów z nauką na studiach* oraz *Kwestionariusza dotyczącego nauki języka obcego* wykazała, że oba narzędzia charakteryzują się wysoką rzetelnością ($\alpha > 0.90$ dla obu skal). Analiza *Kwestionariusza dotyczącego nauki języka obcego* wykazała, że bada on jeden, spójny konstrukt. *Kwestionariusz dotyczący ogólnych problemów z nauką na studiach* składa się z sześciu podskal:

- *Skala I Pamięć werbalna* mierzy trudności w zapamiętywaniu, szczególnie informacji przekazywanych werbalnie.
- *Skala II Pisanie* mierzy problemy z poprawnym i czytelnym pisaniem.
- *Skala III Organizacja pracy* mierzy problemy z organizacją własnej pracy, skupieniem w czasie zajęć, robieniem notatek.
- *Skala IV Orientacja przestrzenna* mierzy problemy z orientacją w przestrzeni.
- *Skala V Strach przed oceną* mierzy niepokój związany z egzaminowaniem i oceną.
- *Skala VI Czytanie* mierzy problemy z czytaniem/dekodowaniem.

Wszystkie uzyskane skale były rzetelne ($\alpha > 0.70$). Skale korelowały ze sobą. Korelacje przedstawia tabela VI.I.

Tabela VI.I Korelacje (współczynnik Spearmana) między skalami *Kwestionariusza dotyczącego ogólnych problemów z nauką na studiach*.

	Skala II: Pisanie	Skala III: Organizacja pracy własnej	Skala IV: Orientacja przestrzenna	Skala V: Strach przed oceną	Skala VI: Czytanie
Skala I: Pamięć werbalna	0,46	0,59	0,44	0,42	0,62
Skala II: Pisanie		0,49	0,48	0,37	0,57
Skala III: Organizacja pracy własnej			0,44	0,36	0,58
Skala IV: Orientacja przestrzenna				0,21	0,48
Skala V: Strach przed oceną					0,3

Porównanie grup z diagnozą specyficznych trudności w uczeniu się oraz grupy bez takich trudności za pomocą kwestionariuszy

Kwestionariusze dotyczące problemów ze studiowaniem oraz nauki języków obcych

W celu sprawdzenia, czy poszczególne skale *Kwestionariusza dotyczącego ogólnych problemów z nauką na studiach* różnicują grupy z diagnozami trudności w uczeniu się oraz bez tych trudności, zastosowano testy U Manna-Whitney'a. Wyniki porównań zostały przedstawione w tabeli VI.2.

Wszystkie trzy grupy osób z diagnozą trudności w uczeniu się uzyskały istotnie wyższe wyniki w skalach: II (Pisanie), III (Organizacja własnej pracy) i V (Strach przed oceną) niż osoby bez trudności. Ponadto osoby z diagnozą dysleksji i dysortografii uzyskały wyższe wyniki niż osoby bez żadnej diagnozy również w skalach: I (Pamięć werbalna) i VI (Czytanie). Żadna z grup z diagnozą nie uzyskała wyniku istotnie statystycznie różnego od grupy bez diagnozy w skali IV (Orientacja przestrzenna).

Wydaje się zatem, że skale *Kwestionariusza dotyczącego ogólnych problemów z nauką na studiach* dobrze różnicują grupy z diagnozami trudności w uczeniu się. Wyjątkiem jest skala dotycząca orientacji przestrzennej. Żadna z badanych grup z diagnozą psychologiczną nie wykazuje w sposób systematyczny specyficznych trudności w tym zakresie. Aby sprawdzić, czy wynik w *Kwestionariuszu dotyczącym nauki języka obcego* różnicuje grupy osób, które zadeklarowały posiadanie diagnoz, przeprowadzono porównanie każdej z grup z użyciem testu U Manna-Whitney'a. Osoby z diagnozą dysleksji ($W = 1735; p < 0,001$) oraz dysortografii ($W = 1021; p < 0,001$) osiągnęły istotnie wyższe wyniki (większe nasilenie problemów z nauką języków obcych) w *Kwestionariuszu dotyczącym nauki języka obcego* niż osoby bez żadnej diagnozy. Osoby z dysgrafią również osiągnęły wynik średnio wyższy niż osoby bez diagnoz, jednak różnica nie była istotna statystycznie ($W = 1700; p = 0,070$).

Tabela VI.2. Porównanie grup osób z diagnozami trudności w uczeniu się do grupy normalizacyjnej dla sześciu skal *Kwestionariusza dotyczącego ogólnych problemów z nauką na studiach*.⁸

	W	p
Skala I: Pamięć werbalna		
Grupa z diagnozą dysleksji	2659,50	< 0,001
Grupa z diagnozą dysortografii	1741,00	0,017
Grupa z diagnozą dysgrafii	1930,00	0,280
Skala II: Pisanie		
Grupa z diagnozą dysleksji	1115,00	< 0,001
Grupa z diagnozą dysortografii	438,50	< 0,001
Grupa z diagnozą dysgrafii	959,00	< 0,001
Skala III: Organizacja pracy własnej		
Grupa z diagnozą dysleksji	2799,0	0,002
Grupa z diagnozą dysortografii	1768,50	0,011
Grupa z diagnozą dysgrafii	1136,00	0,001
Skala IV: Orientacja przestrzenna		
Grupa z diagnozą dysleksji	3442,50	0,105
Grupa z diagnozą dysortografii	1973,50	0,134
Grupa z diagnozą dysgrafii	2221,00	0,859
Skala V: Strach przed oceną		
Grupa z diagnozą dysleksji	1835,50	< 0,001
Grupa z diagnozą dysortografii	1203,50	< 0,001
Grupa z diagnozą dysgrafii	1536,50	0,021
Skala VI: Czytanie		
Grupa z diagnozą dysleksji	1977,50	< 0,001
Grupa z diagnozą dysortografii	1197,00	< 0,001
Grupa z diagnozą dysgrafii	1816,00	0,151

⁸ Wartości *p* zostały skorygowane na liczbę wielokrotnych porównań metodą Bonferroniego-Holma.

Stres związany z różnymi formami egzaminowania

Dokonano także analiz tego, jak bardzo stresujące są różne formy egzaminów dla wszystkich respondentów, którzy wypełnili kwestionariusz dotyczący tej kwestii. Z tej analizy nie wyłączano wyników respondentów, którzy zadeklarowali posiadanie diagnozy różnych zaburzeń.

Analiza rozkładów odpowiedzi wykazała, że formami egzaminowania, które nie są bardzo stresujące dla studentów są **prace pisemne przygotowywane w domu oraz testy w wersji papierowej**, w których odpowiedzi zaznacza się na tej samej kartce, na której zapisane jest pytanie. Pozostałe formy są przynajmniej „raczej stresujące”. Najbardziej stresujące dla studentów formy egzaminowania to:

- **zaliczenia ustne,**
- **niezapowiedziane kartkówki,**
- **testy z ujemnymi punktami za błędne odpowiedzi,**
- **prezentacje na forum grupy,**
- **testy z ograniczeniem czasu na odpowiedź.**

Aby ocenić, czy nasilenie objawów dysleksji jest związane ze stresem wywoływanym przez konkretne formy egzaminowania, z grupy osób, które odpowiedziały na pytania dotyczące form egzaminowania, wybrano te o najwyższym i najniższym nasileniu objawów dysleksji. Nasilenie objawów dysleksji było mierzone kwestionariuszem KDD. Różnice międzygrupowe między odpowiedziami na pytania o różne formy egzaminowania okazały się istotne. Porównanie rozkładów odpowiedzi na poszczególne pytania sugeruje, że im wyższe nasilenie objawów dysleksji, tym wyższy poziom stresu związanego z egzaminowaniem w ogóle.

Podsumowanie

Wstępna analiza sugeruje, że stworzone narzędzie będzie przydatne do diagnozowania potrzeb studentów z różnego rodzaju trudnościami w uczeniu się. Po zakończeniu pracy nad modelem i kwestionariuszem w ramach projektu „Uniwersytet dla wszystkich – Level-up” narzędzia zostaną udostępnione do szerokiego stosowania. W celu uzyskania dostępu do kwestionariusza oraz pełnego raportu z badania należy skontaktować się z Biurem ds. Osób z Niepełnosprawnościami pod adresem e-mail: bon@uw.edu.pl.

Pełen raport zawiera normy dla poszczególnych wskaźników stworzone na podstawie badania, które mogą być umownie traktowane jako punkty odcięcia decydujące o nasileniu badanych trudności.

Należy podkreślić, że model diagnostyczny w BON nie opiera się tylko na przedstawionym narzędziu. W zależności od tego czy student posiada opinię psychologiczną z wcześniejszych lat edukacji dołącza się lub nie testy wykonaniowe, aby obraz potrzeb i zakres dostosowań był jak najszerszy. Na podstawie wyników kwestionariusza oraz innych informacji diagnostycznych, konsultantki z BON UW dostosowują potrzebne wsparcie.

Wyniki przeprowadzonego badania pokazują też, że osoby borykające się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są bardziej narażone na stres związany z egzaminowaniem. Taki wynik jest argumentem za stosowaniem bardziej dopasowanych (mniej stresujących) form egzaminowania w wypadku studentów zaliczających się do tej grupy.

Słowniczek

Dysgrafia – trudności w pisaniu odręcznym.

Dyskalkulia – specyficzne trudności w nauce matematyki (zaburzenia umiejętności arytmetycznych).

Dysleksja – specyficzne trudności w czytaniu (i zwykle w pisaniu).

Dysortografia – specyficzne trudności w opanowaniu poprawnego pisania.

Neuroróżnorodność – zróżnicowanie populacyjne pod względem właściwości ośrodkowego układu nerwowego, przekładające się na zróżnicowanie poznawcze i emocjonalne populacji.

Specyficzne trudności w uczeniu się – grupa zaburzeń neurorozwojowych, które charakteryzują się trudnościami w opanowaniu umiejętności czytania, pisania albo liczenia, mimo normy intelektualnej i korzystnych warunków edukacyjnych oraz środowiskowych. Są to zaburzenia pierwotne, to znaczy występują od początku edukacji szkolnej. Wyróżnia się cztery rodzaje specyficznych trudności w uczeniu się: dysleksję, dysgrafię, dysortografię i dyskalkulię.

Uniwersalne Projektowanie – strategiczne podejście do planowania i odpowiedniego projektowania produktów oraz otoczenia, mające na celu promowanie społeczeństwa włączającego wszystkich obywateli oraz zapewniającego im pełną równość oraz możliwość uczestniczenia w życiu społecznym.

Uniwersalne Projektowanie w Edukacji – przygotowanie programów, materiałów i otoczenia w taki sposób, aby mogły być odpowiednio i z łatwością używane przez szerokie spektrum ludzi.

Spis treści

Wprowadzenie (Magdalena Kochańska)	3
O autorach	5
Rozdział 1. Czym są specyficzne trudności w uczeniu się? – krótkie wprowadzenie teoretyczne (Magdalena Kochańska)	7
Rozdział 2. Z dysleksją na uczelnię wyższą – kim jest oraz jakie doświadczenia i oczekiwania może mieć osoba ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się rozpoczynająca studia? (Magdalena Kochańska)	17
Rozdział 3. Specyficzne trudności w uczeniu – charakterystyka objawów (Joanna Zawadka)	35
Rozdział 4. Jak nauczać i współpracować ze studentami ze specyficznymi trudnościami w nauce – rozwiązania dla nauczycieli akademickich (Joanna Zawadka)	51
Rozdział 5. Rozwiązania dla studentów ze specyficznymi trudnościami w nauce stosowane za granicą (Gabriela Dzięgiel-Fivet)	63
Rozdział 6. Samoopisowe narzędzie do diagnozy specyficznych trudności w nauce stworzone w BON UW (Joanna Beck, Gabriela Dzięgiel-Fivet)	69
Słowniczek	77

