

Teresa Siek-Piskozub

Uniwerytet im. Adama Mickiewicza, Poznań

UCZEŃ DYSLEKTYCZNY: CZY NAUCZYCIELE SĄ NA NIEGO PRZYGOTOWANI?

Dyslexic learner: are teachers prepared for him?

The present paper deals with the problem of teaching dyslexic learners in EFL classroom. A brief discussion about the nature of the learning problems of dyslexic learners is followed by a report of a survey carried out among 26 EFL teachers of different teaching experience. The questionnaire addressed such issues as contacts of the EFL teachers with learners diagnosed as dyslexic, their awareness of the problems such learners encounter while learning another language, ways of treating dyslexic learners to enhance learning and an availability of the professional advice in that matter etc. The data show that not all of the surveyed EFL teachers feel prepared to the problems emerging from teaching dyslexic learners; some of the ways they choose to overcome the problem are controversial. Many do not know related literature. However, majority of them can rely on the assistance of a school pedagogue or psychologist. Yet, the fact that less than half of the respondents had training in teaching learners with dyslexia during their professional education, whereas at the same time they all report having dyslexic learners in their class, points to the need of introducing the topic to the professional training of foreign language teachers as an obligatory component.

1. Wstęp

W ostatnich latach uczniowie doświadczający problemów z uczeniem się znaleźli się w centrum zainteresowania psychologów, neurologów oraz dydaktyków, w tym glottodydaktyków (zob. np. Zawadzka 2010). Powodem tego, a być może też skutkiem, jest z roku na rok rosnąca świadomość istnienia dużej liczby uczniów, którzy mimo zdolności nie radzą sobie w zadowalającym stopniu z nauką. Psychologowie edukacyjni określają trudności, z jakimi borykają się

uczniowie, jako „specyficzne trudności w nauce” (Elliot i Place 2000: 203). W zależności od przyjętych teorii różnie interpretuje się przyczyny poszczególnych typów problemów oraz opisuje specyficzne dla nich symptomy.

Jednym z problemów szczególnie istotnych dla nauczania języka, najpierw ojczystego, a następnie języków obcych, choć nie tylko, jest dysleksja. Coraz częściej pojawiają się uczniowie zdiagnozowani jako dyslektyczni. Problemom oraz propozycjom rozwiązań poświęconych jest wiele adresów internetowych, gdzie specjaliści wymieniają się spostrzeżeniami, wynikami badań lub wypróbowanymi rozwiązaniami (np. *Brain Gym International*, *Dyslexia Teacher*, *Dyslexia Homepage*). Czy polscy nauczyciele wiedzą, jak postępować z uczniem dyslektycznym? Czy potrafią dostosować techniki nauczania oraz sposoby oceniania do możliwości owych uczniów? Odpowiedź na takie pytania stanowiła cel opisanego poniżej badania sondażowego przeprowadzonego wśród praktykujących nauczycieli o różnym stażu, zdobywających uzupełniające wykształcenie w ramach magisterskich studiów zaocznych.

2. Czym jest dysleksja?

Dysleksja jest jednym z rodzajów różnych trudności w uczeniu się o podłożu językowym, i jak zauważa Lyon (1995: 9), uwarunkowanym konstytucjonalnie. Jest to trudność w dekodowaniu pojedynczych słów, odzwierciedlająca niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności te są na ogół niewspółmierne do wieku, zdolności poznawczych, pochodzenia społeczno-kulturowego oraz umiejętności szkolnych (Lundberg i in. 1999: 9).

Dysleksja przejawia się w postaci różnorodnych trudności w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, takich jak ogólna trudność z czytaniem, ale też czytanie, pisanie i prawidłowa pisownia pojedynczych wyrazów. Może mieć ona charakter nabyty (wynik uszkodzenia mózgu) lub rozwojowy. Ten drugi przypadek jest przedmiotem zainteresowania niniejszej publikacji. Dysleksja nie jest trudnością, z którą zmagają się tylko uczniowie w wieku szkolnym, ale także dorośli mogą przejawiać trudności w czytaniu w wyniku wcześniejszego braku zdiagnozowania i przeciwdziałania owym trudnościom (Geschwind 1974: 5).

Jak zauważa Thomson (1997: 2), dzieci dyslektyczne charakteryzują się pewnymi symptomami wskazującymi na występowanie tego zaburzenia, choć nie istnieje model ‘typowego dyslektyka’ (zob. też Elliot i Place 2000: 204). Należą do nich:

- Trudności z mową;
- Słaba krótkotrwała pamięć słów;
- Trudność w wyodrębnieniu sekwencji czy też w porządkowaniu elementów;
- Niezdarność i mała precyzja ruchów;
- Brak wyraźnej lateralizacji ręki;
- Częste odwracanie liter (np. mylenie znaków podobnych p, d, b, q);

- Słaba płynność wypowiedzi.

Są też trudności specyficzne dla danego języka wynikające np. z wielorakości kombinacji głoska-litera (np. w j. angielskim wspólny fonem [ʃ] dla zbitki 'sh' jak w 'show' czy 'ci' jak w 'musician', bądź też [ʒ] jak 'su' w 'usually', 'ge' w 'beige' czy 'si' w 'decision') (zob. np. Goulandris 2003).

Ze względu na owe trudności uczniowie dyslektyczni często czują się sfrustrowani i zniechęceni do nauki. Jednakże, jak zauważa Moody (2007: 9), w przypadku wcześniej zdiagnozowanej dysleksji oraz przy zastosowaniu właściwych dla owych dzieci sposobów nauczania, uczniowie rozwijają dobre strategie pozwalające na przeciwdziałanie typowym dla nich trudnościom, a ich energia skierowana jest na twórcze podejście do problemu. Ott (1997: 23) również podkreśla wagę wczesnego zdiagnozowania dziecka dyslektycznego oraz potrzebę informowania o tym nauczycieli. Pozwoli to na oszczędzenie uczniowi zbędnego i frustrującego wysiłku na zadaniach, które nie mieszczą się w jego możliwościach, a które prowadzić mogą do zaniechania uczenia się, czy też odrzucenia ucznia przez otoczenie, widzącego w nim dziwaka. Zapobiec temu może właściwe podejście do ucznia, stosowanie technik będących w zasięgu jego możliwości i kompensujących jego braki.

Już tak z konieczności pobieżne omówienie problemu dysleksji w szkole wskazuje na potrzebę interdyscyplinarnego podejścia do zagadnienia, tj. kooperacji psychologów rozwojowych, pedagogów szkolnych i nauczycieli różnych przedmiotów, bo język jest podstawą wszelkiego uczenia się. Czy tak jest, postanowiliśmy sprawdzić poddając badaniom grupę nauczycieli języka angielskiego.

3. Badanie świadomości nauczycieli

Badaniu sondażowemu poddano grupę nauczycieli języka angielskiego z regionów Dolnośląskiego i Wielkopolskiego uzupełniających swoją edukację na zaocznych studiach magisterskich w dwu polskich uczelniach. Scharakteryzujemy najpierw badaną grupę, a następnie przedstawimy dane ilościowe i jakościowe.

3.1. Respondenci

Ankiety (zob. Aneks 1) wypełniło 23 respondentów, wśród których było 15 nauczycieli szkół podstawowych, 12 gimnazjum i 7 szkół ponad-gimnazjalnych, w tym 2 osoby pracowały tylko poza systemem szkolnym (zob. Aneks 2). W liczbie tej znajduje się 5 nauczycieli uczących jednocześnie w szkole podstawowej i gimnazjum, 5 nauczających we wszystkich typach szkół oraz 3 nauczających w innych typach szkół (technikum, kursy prywatne); stąd podane w tabeli liczby dotyczące typu szkół nie sumują się do 23, jak by to wynikało z ogólnej liczby respondentów. Ponadto nadmienić należy, że rozdano 60

formularzy, ale tylko 23 zwrócono z odpowiedziami, mimo sprzyjających warunków do wypełnienia ankiety, ponieważ respondenci i tak musieli przebywać w sali wykładowej, oczekując na wpis w indeksie z przedmiotu kursowego (wykład monograficzny). Niewypełnienie nie spowodowane więc było brakiem czasu; można domniemywać, że osoby nie mające nic do powiedzenia na temat dysleksji zdecydowały się na oddanie formularza pustego.

Uczestniczący w badaniu nauczyciele mieli zróżnicowany staż pracy – od 6 miesięcy do 15 lat. Największą grupę stanowili nauczyciele stosunkowo niedawno kończący studia nauczycielskie, tj. w przeciągu ostatnich pięciu lat (18 osób), a więc można przyjąć, że ich świadomość jest odbiciem tego, co wie i jak czuje się przygotowanym do nauczania uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją współczesny nauczyciel języka obcego.

3.2. Analiza danych

Dla lepszego zobrazowania problemu dane liczbowe zebrano w poniższej tabeli (zob. Aneks 2), porządkując je według trzech kategorii – początkujących nauczycieli języka (grupa I, staż 0,6-2 lat), nauczycieli z małym stażem (grupa II, staż 3-5 lat) i nauczycieli z dużym stażem (grupa III, staż 6-15 lat). Oczekiwano, że świadomość problemów ucznia dyslektycznego oraz znajomość sposobów nauczania może być większa u młodszych nauczycieli, z racji postępów badań nad uczniami z tego typu problemami, a tym samym możliwości przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z tym problemem.

Jak wynika z zebranych danych, wszyscy respondenci (wyjątkiem 1 osoby z trzyletnim stażem) mają do czynienia z uczniami dyslektycznymi (zob. pyt. 2). Doświadczenie w tym względzie jest różne, na nauczyciela przypada od 2 do 30 dyslektyków w danym roku szkolnym, z wyjątkiem owej jednej osoby, która z takim problemem się nie styka. Nie ma w tym względzie różnic wynikających ze stażu pracy nauczycieli, a więc początkujący nauczyciele nie mają taryfy ulgowej i muszą być przygotowani do radzenia sobie z tym problemem na swoich zajęciach. Tylko jeden respondent zaznaczył, że w szkole, w której pracuje, jest sytuacja komfortowa, ponieważ wszyscy nauczyciele przeszli obowiązkowe szkolenie w zakresie radzenia sobie z uczniami z różnymi problemami.

Wszyscy badani uważają, że zdają sobie sprawę z problemów, jakie są udziałem ucznia dyslektycznego (zob. pyt. 3). Świadomość ta jest zapewne wynikiem ich własnych obserwacji, ponieważ nie wszyscy odbyli szkolenie w tym zakresie w trakcie studiów nauczycielskich czy kursów uzupełniających. Tu sytuacja jest bardzo zróżnicowana. Stosowne szkolenie przeszło 12 osób, z czego 3 na zajęciach zarówno z psychologii, pedagogiki i dydaktyki języka, 4 na zajęciach z psychologii, w tym 2 dodatkowo na zajęciach z dydaktyki języka, 1 tylko na zajęciach z pedagogiki, a 2 tylko z dydaktyki języka. Kursy uzupełniające uwzględniające nauczanie uczniów z dysleksją ukończyło 5 respondentów, wśród których dla jednego było to odosobnione szkolenie, ponieważ standardowe kursy

w ramach modułów psychopedagogicznych nie poruszały tych treści. 11 respondentów (tj. 47,8%) nie miało żadnego przygotowania do problemów wynikających z występowania dysleksji, z jakimi przyszło im borykać się w szkole. Zaskakujące jest to, iż w grupie najmniej doświadczonych, a więc tych, którzy ukończyli studia nauczycielskie w ostatnich 2 latach, procent ten jest największy (3 z 5 nie miało kształcenia w zakresie dysleksji). Biorąc pod uwagę wcześniej wspomniany fakt oddawania pustych ankiet, problem może być poważniejszy.

11 (47,8%) nauczycieli deklaruje, że znana jest im literatura dotycząca nauczania uczniów dyslektycznych (zob. pyt. 8). Prym w tym względzie wiodą nauczyciele najbardziej doświadczeni, podczas gdy ponad połowa nauczycieli w grupie I i II przyznaje się do nieznajomości źródeł mogących im pomóc w tym zakresie. Warto pamiętać, że są to jedynie deklaracje respondentów, nie weryfikowane np. prośbą o podanie tytułu przykładowej lektury. Nie oznacza to, że nauczyciele korzystają z takich pomocy. W tej sytuacji fakt, że 69,5% respondentów podaje, iż może liczyć na pomoc szkolnego psychologa, jest pocieszający (zob. pyt. 9), choć martwić może to, że w grupie bez pomocy psychologa znalazło się czterech nauczycieli (17%), którzy wcześniej stwierdzali brak stosownego szkolenia w czasie studiów lub kursów uzupełniających.

Odnosząc się do pytania dotyczącego znajomości przyczyn występowania dysleksji (pyt. 6) 15 respondentów (65%) przyznaje, że nic na ten temat nie wie. Znajduje to potwierdzenie w sposobie traktowania uczniów z dysleksją, ponieważ to w tej grupie najwięcej jest respondentów przyznających, że nie znają sposobów ułatwiających uczniom dyslektycznym naukę (11 osób z ogółu 12 nie posiadających sposobów ułatwiających naukę; zob. pyt. 4), czy też nie stosują taryfy ulgowej, jeśli chodzi o ocenianie poszczególnych aspektów kompetencji językowej bądź dostosowanie warunków testowania (pyt. 5.) – wszystkie 4 osoby podkreślające „równe” traktowanie uczniów należą do grupy nie znających przyczyn dysleksji; 3 z nich nie odbyły żadnych szkoleń w tym zakresie. Zadziwiający jest fakt, że „taryfy ulgowej” nie stosuje też osoba, która deklaruje, że problem ucznia dyslektycznego omawiany był na zajęciach z psychologii, pedagogiki i metodyki. Respondent ów nie zna też sposobów nauczania uczniów dyslektycznych, nieznana jest mu lektura na ten temat i nie może liczyć na pomoc psychologa szkolnego. Omawiając, natomiast, problemy ucznia dyslektycznego wymienia takie zjawiska jak: „brak koncentracji, zamknięcie w sobie, słabe wyniki w nauce”, a więc przynajmniej dwa ostatnie to skutki długotrwałych problemów niż problemy właściwe.

Zagadnienia problemów (pyt. 3) i sposobów radzenia sobie z trudnościami zasługują na dokładniejszą analizę. Najczęściej (26 konkretnych i adekwatnych przykładów) nauczyciele dostrzegają problem poprawności pisowni („... wyrazów”, „... krótkich wypowiedzi”, „... w trakcie przepisywania z tablicy”, „pisownia fonetyczna”). Niekiedy (13 przykładów) łączą to z problemem w czytaniu (np. „... bardziej skomplikowanych tekstów”, „odczytywaniu z tablicy” lub generalnie „rozumieniu tekstu pisanego”). 3 osoby dostrzegają częste

współwystępowanie z dysleksją dysgrafii („nieczytelne pismo”), 1 dostrzeża „trudności z przyswajaniem struktur”, inna „trudności z wymową”, 2 ze „... słuchaniem ze zrozumieniem”. Ale są też osoby, które ujmują problem globalnie, gdzie trudno uznać, że są to specyficzne problemy ucznia z dysleksją, jak np. „nieumiejętność odpowiedzi na pytania”, „potrzeba dłuższego czasu na wykonanie zadania”, „brak koncentracji”, „słabe wyniki w nauce”, „niechęć do nauki”. Te ostatnie mogą zresztą być skutkiem braku zrozumienia i pomocy ze strony nauczyciela.

Odpowiadając na pytanie dotyczące sposobów radzenia sobie z uczniem dyslektycznym (pyt. 4) 11 nauczycieli wymieniło szereg działań, m.in. mających na celu zwrócenie uwagi na znaczenie słowa i zapis ortograficzny, choć podawane sposoby pojawiały się sporadycznie. Na przykład, najczęściej wymieniano stosowanie kart obrazkowych (5) lub stosowanie kolorowej kredy (3). Poza tym jednostkowo pojawiały się: „zapisywanie słów na kolorowych kartkach”, „zapisywanie nowych słów drukowanymi literami”, „staranny zapis na tablicy”, „stosuję częste powtórki w mowie i piśmie”. Sporadycznie wprowadzano też trening w zakresie sposobów uczenia się (np. 1: technika skojarzeń, 1: ćwiczenia wspomagające zapis słów, 1: stosowanie autokorekty lub korekty przez kolegów). Nakłaniano do jednoczesnego słuchania i śledzenia tekstu pisanego (1), akceptowano prace napisane na komputerze (1). 2 respondentów zwróciło uwagę na specyficzne potrzeby emocjonalne ucznia dyslektycznego i potrzebę dowartościowania (2 osoby chwałą ucznia za inne umiejętności/aktywności, 1 stwierdza: „stosuję wsparcie emocjonalne”). Pojawiły się też twierdzenia, które mogą niepokoić, nawet jeśli nauczyciel uważa je za pomocne dla uczniów dyslektycznych („Uczeń dyslektyczny siedzi obok ucznia *zdolnego*” – podkreślenie moje TSP; niepokoi kojarzenie dysleksji z brakiem zdolności jako takich). Tylko w jednym przypadku podano, że w szkole organizowane są specjalistyczne zajęcia wyrównawcze dla uczniów z dysleksją i dysortografią, w trakcie których doskonalone są sprawności, których owym uczniom brak w oparciu o teorię Dennisona. Zapewne respondentowi chodziło o opisaną przez Paula E. Dennisona i Gail E. Dennison metodę w pracach z 1985 i 1995 roku (zob. też informacje w <http://www.braingym.org> DW 16.03.11).

Jeśli chodzi o ocenianie (pyt. 5), wśród wypowiedzi 20 osób, które biorą pod uwagę specyficzne trudności uczniów z dysleksją i uwzględniają to przy ocenianiu, najczęściej wymieniano podwyższanie oceny w stosunku do pozostałych uczniów (np. 9 respondentów podaje „nie uwzględnianie pisowni przy ocenianiu”, 2: „możliwość fonetycznego zapisu wyrazu”, 1: „ocena wymowy a nie zapisu”, 3: „stosuję inną [podwyższoną] punktację”. Ale w 1 przypadku respondent stwierdza, że: „U[cze]ń taki nigdy nie ma 4, czy 5, 6. Maksymalnie może otrzymać dst. [dostateczny]”. Niektórzy nauczyciele stwarzają inne warunki, w których uczniowie są oceniani, np. 5 respondentów wymienia „wydłużony czas pracy”, 4: „zaliczanie ustne materiału z

kartkówki/testu”, 1: „możliwość użycia słowników w trakcie pisania”. 1 stosuje test wielokrotnego wyboru, tym samym ograniczając potrzebę pisania.

4. Wnioski

Wyniki badania sondażowego pokazują, że sytuacja jest bardzo zróżnicowana. Są nauczyciele, którzy czują się dobrze do tego wyzwania przygotowani; swoją wiedzę zdobyli w ramach różnych modułów kształcenia nauczycielskiego (psychologia i/lub pedagogika i/lub dydaktyka języka obcego i/lub kursy uzupełniające). Ponadto znana jest im literatura specjalistyczna z tego zakresu. Ale są też tacy, dla których problem uczniów dyslektycznych jest całkowicie nie znany, co więcej, nic nie robią, aby bliżej poznać problemy, z jakimi boryka się uczeń, a nawet są tacy, którzy uważają, że gdy ktoś nie chce się przyłożyć do nauki, załatwia sobie stosowne zaświadczenie. Wprawdzie badanie prowadzono na niedużej próbie – uzyskano odpowiedzi od 23 nauczycieli, ale wskazuje ono na potrzebę lepszego zdiagnozowania problemu w kontekście dydaktyki języka obcego i wprowadzenia systemowego kształcenia w tym zakresie do programu dydaktyki języka obcego.

Jak widzimy z tego ograniczonego wprawdzie w zasięgu badania, polscy nauczyciele języka angielskiego nie są w pełni przygotowani do pracy z uczniem dyslektycznym. Prowadzone w Polsce badania pod kierunkiem prof. Marty Bogdanowicz (1984, 1994) wskazują na występowanie dysleksji o różnym nasileniu u ok. 20% dzieci szkolnych, problem jest więc istotny. Programy kształcenia i doksztalcania nauczycieli języków powinny przygotowywać słuchaczy do pracy również z takim uczniem. Problemy te powinny być omawiane w ramach wszystkich modułów bloku psychopedagogicznego. Jak widzimy jednak, nie zawsze tak jest. Należałoby też poddać empirycznej weryfikacji proponowane przez ekspertów techniki nauczania; jest to więc wdzięczne pole do eksploracji w ramach przygotowywanych prac licencjackich i magisterskich.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, M. 1984. *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowania*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Bogdanowicz, M. 1994. *O dysleksji czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*. Lublin: Linea.
- Dennison, P. E. i Dennison, G. E. 1985. *Personalized whole brain integration*. Ventura: Edu-Kinesthetics Inc.
- Dennison, P. E. i Dennison, G. E. 1995. *Edu-kinesthetics in-depth. The seven dimensions of intelligence*. Ventura: Edu-Kinesthetics Inc.
- Elliot, J. i Place, M. 2000. *Dzieci i młodzież w kłopotach. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Warszawa: WSiP. [1998. *Children in difficulty*. Tł. M. Babiuch].
- Geschwind, N. 1974. *Selected papers on language and the brain*. Boston: D. Reidel Publishing Co.

- Goulandris, N. 2003. *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparison*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Lundberg, I., Tonnessen, F. T. i Austad, I. 1999. *Dyslexia: advances in theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lyon, G. R. 1995. „Towards definition of dyslexia”. *Annals of Dyslexia* 45. 3-27.
- Moody, S. 2007. *Dyslexia: Surviving and succeeding at college*. New York: Routledge.
- Otto, P. 1997. *How to detect and manage dyslexia*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Thomson, P. 1997. „Dyslexia – whose problem?”, w: Thomson, P. i Gilchrist, P. (red.) *Dyslexia. A multidisciplinary approach*. London: Chapman and Hall. 1-24.
- Zawadzka, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Impuls.
- Brain Gym International <http://www.braingym.org> (DW 16.03.11)
- Dyslexia Teacher <http://www.dyslexia-teacher.com> (DW 16.03.11)
- Dyslexia Homepage: Types of Dyslexia:
<http://www.maclester.edu./psychology/whathap/ubnnp/dyslexia/types.html>
(DW 16.03.11)

Załącznik 1:
Formularz ankiety

Licząc na pomoc w badaniu zakresu problemu nauczania uczniów z DYSLEKSJĄ proszę o wypełnienie poniższej ankiety. Przy podanych wyborach należy zakreślić odpowiedź właściwą, w miejsca przeznaczone dla uwag proszę o wypełnienie zgodnie z własnym doświadczeniem.

Dziękuję za współpracę!

- I. Ile lat Pan/i pracuje w zawodzie nauczyciela w ogóle __, języka obcego __.
Zaznacz typ szkoły: Sz. Podstawowa/Gimnazjum/Liceum/Inne

- II. Czy w swojej praktyce zawodowej ma Pan/i do czynienia z uczniami DYSLEKTYCZNYMI? Ile przypadków rocznie? ____

- III. Na czym polegają trudności ucznia DYSLEKTYCZNEGO na lekcji języka obcego:-----

- IV. Czy ma Pan/i specjalne sposoby/techniki pomagające w uczeniu się języka obcego uczniowi DYSLEKTYCZNEMU? Jeśli tak to jakie?-----

- V. Czy oceniając ucznia DYSLEKTYCZNEGO traktuje go Pan/i (a) według tych samych standardów/(b) stosuje taryfę ulgową w odniesieniu do 1. aspektów kompetencji: 2. warunków testowania
Jeśli (b) proszę o uzupełnienie informacjami szczegółowymi.

- VI. Czy znane są Pan/i przyczyny DYSLEKSJI? TAK/NIE. Jeśli TAK to jakie?

- VII. Czy odbył Pan/i szkolenie w zakresie radzenia sobie z uczniem ze specjalnymi potrzebami (a) w trakcie studiów TAK/NIE. Jeśli TAK to podkreśl w jakim module: PSYCHOLOGIA/PEDAGOGIKA/METODYKA JĘZYKA, (b) na kursach uzupełniających TAK/NIE?

- VIII. Czy jest znana Pani/Panu lektura dotycząca sposobów pracy z uczniem DYSLEKTYCZNYM? TAK/NIE

IX. Czy może Pan/i liczyć na pomoc szkolnego psychologa/pedagoga w tym zakresie? TAK/NIE

Załącznik 2:

Zbiorcze wyniki ankiety dotyczącej nauczania uczniów z dysleksją.

Respondenci: 23 nauczycieli	I 0,5-2 lat (5 os.)	II 3-5 lat (13 os.)	III 6-14 lat (5 os.)
1. Typ szkoły:			
Podstawowa	4	9	2
Gimnazjum	1	8	3
Liceum	0	3	4
Inne	0	3	0
2. Liczba UD rocznie	2-20	0-30	2-15
3. Świadomość problemów UD	5	13	5
4. Znajomość sposobów nauczania UD	2	7	2
5. Podejście do oceniania UD	5	10	5
6. Znajomość przyczyn UD	1	5	3
7. Odbyte szkolenia w zakresie problemów UD	2	6	4
8. Znajomość literatury specjalistycznej	2	5	4
9. Dostępność pomocy psychologa szkolnego	4	8	4

Uwaga: Suma liczby w poszczególnych poziomach tabeli (tj. 1-9) nie jest równa liczbie respondentów (23), ponieważ dotyczy tylko uzyskanych w ankiecie odpowiedzi. Niektórzy respondenci pozostawiali część pytań bez odpowiedzi.