



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Człowiek – najlepsza inwestycja

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

PROJEKT „WPROWADZENIE NOWEJ METODY PRZECIWDZIAŁANIA OBJAWOM ADHD – ASYSTENT UCZNIA Z ADHD WE WROCŁAWSKIEJ SZKOLE”



Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Biuro projektu „Wprowadzenie nowej metody przeciwdziałania objawom ADHD
– asystent ucznia z ADHD we wrocławskiej szkole”

ul. Swobodna 71/73, 50-089 Wrocław
tel., fax 71 796 45 68

SPIS TREŚCI

I. Barbara Kołaczkiewicz, INFORMACJE O PROJEKCIE	4
1. INFORMACJE OGÓLNE.....	4
2. GRUPA DOCELOWA.....	5
3. CEL PROJEKTU	5
4. DZIAŁANIA W RAMACH PROJEKTU	5
Promocja projektu.....	5
Rekrutacja asystentów uczniów ze zdiagnozowanym ADHD	6
Kwalifikowanie uczniów ze zdiagnozowanym ADHD	6
Szkoły podstawowe, które zakwalifikowano do udziału w projekcie.....	6
Praca asystentów uczniów z ADHD	8
Opracowanie nowej metody pracy z uczniem z ADHD.....	10
5. REZULTATY PROJEKTU	10
II. Alina Żwirblińska, DZIECKO Z ADHD W SZKOLE I DOMU	11
1. WPROWADZENIE	11
Dlaczego 1. etap edukacyjny?	12
2. CO TO JEST ADHD?	14
3. JAK POSTĘPOWAĆ Z DZIECKIEM Z ADHD W DOMU I W SZKOLE?	18
4. CZEGO POTRZEBUJE DZIECKO Z ADHD?	21
5. JAK WZMACNIAĆ POZYTYWNIE – RADY DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI.....	26
6. PRZYWILEJE LEPSZE DLA DZIECI Z ADHD	27
7. CO TO SĄ OKULARY?	28
8. JAK PRACOWALI ASYSTENCI.....	29
9. POLECANA LITERATURA.....	36
III. Barbara Kołaczkiewicz, RAPORT: PRACA ASYSTENTA UCZNIA Z ADHD W SZKOLE – WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH	40
1. ZAŁOŻENIA BADANIA ANKIETOWEGO	40
2. PRACA ASYSTENTÓW UCZNIÓW Z ADHD W OPINII NAUCZYCIELI	40
3. PRACA ASYSTENTÓW UCZNIÓW Z ADHD W OPINII PEDAGOGÓW I PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH	61
4. PRACA ASYSTENTÓW UCZNIÓW Z ADHD W OPINII DYREKTORÓW SZKÓŁ.....	71
5. WNIOSKI.....	78
IV. Bogumiła Rawecka, Barbara Kołaczkiewicz, RAPORT EWALUACYJNY EX-POST: WPŁYW NOWEJ METODY PRZECIWDZIAŁANIA OBJAWOM ADHD NA POPRAWĘ FUNKCJONOWANIA UCZNIA Z ADHD W KLASIE – WYNIKI BADAŃ PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNYCH	81
1. METODOLOGIA BADANIA	81
2. CHARAKTERYSTYKA GRUPY DOCELOWEJ.....	82
3. NARZĘDZIA WYKORZYSTANE W BADANIU: TESTY I KWESTIONARIUSZE PEDAGOGICZNE ORAZ PSYCHOLOGICZNE.....	82

3.1. TESTY PEDAGOGICZNE: POLONISTYCZNY, MATEMATYCZNY I PĘTELKOWANIA	83
3.2. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE.....	83
4. TESTY PEDAGOGICZNE – OMÓWIENIE WYNIKÓW DIAGNOZY WSTĘPNEJ I KOŃCOWEJ	84
4.1. TEST POLONISTYCZNY – WYNIKI.....	84
A. CZYTANIE.....	84
A.1. Tempo czytania wyrazów w ciągu 1 minuty.....	84
A.2. Poprawność czytania wyrazów	85
A.3. Czytanie ze zrozumieniem – tempo czytania tekstu w ciągu 1 minuty.....	86
A.4. Tempo czytania całego tekstu ze zrozumieniem.....	87
A.5. Czytanie całego tekstu a poprawność czytania	89
A.6. Rozumienie czytanego tekstu	90
B. PISANIE	91
B.1. Pisanie ze słuchu.....	91
B.2. Pisanie z pamięci.....	92
B.3. Poprawność przepisywania	93
4.2. TEST PĘTELKOWANIA – WYNIKI	95
4.3. TEST MATEMATYCZNY – WYNIKI	96
4.4. TESTY PEDAGOGICZNE – WNIOSKI	97
5. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – OMÓWIENIE WYNIKÓW DIAGNOZY WSTĘPNEJ I KOŃCOWEJ.....	99
5.1. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – UCZNIOWIE.....	99
A. Skala Poczucia Kontroli u Dzieci – test SPK-DP – Barbara Szmigielska	99
B. Test jawnego niepokoju „Jaki Jesteś?” – Elżbieta Skrzypek.....	101
5.2. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – RODZICE UCZNIÓW Z ADHD	103
A. Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich – Maria Ziemska	103
B. Kwestionariusz temperamentu EAS-C A. Bussa i R. Plomina	106
5.3. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – NAUCZYCIELE I ASYSTENCI UCZNIÓW Z ADHD.....	110
A. Kwestionariusz temperamentu EAS-C A. Bussa i R. Plomina – nauczyciele prowadzący klasy, w których uczą się dzieci objęte projektem	110
B. Kwestionariusz temperamentu EAS-C A. Bussa i R. Plomina – asystenci uczniów z ADHD	112
5.4. WNIOSKI Z BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH.....	115
V. PODSUMOWANIE.....	119

I. INFORMACJE O PROJEKCIE

1. INFORMACJE OGÓLNE

Tytuł projektu:

WPROWADZENIE NOWEJ METODY PRZECIWDZIAŁANIA OBJAWOM ADHD –
– ASYSTENT UCZNIĄ Z ADHD WE WROCŁAWSKIEJ SZKOLE.

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

Projekt realizowany w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki:

Priorytet IX. Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach

Działanie 9.1. Wyrównywanie szans edukacyjnych i zapewnienie wysokiej jakości usług edukacyjnych świadczonych w systemie oświaty

Poddziałanie 9.1.2. Wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów z grup o utrudnionym dostępie do edukacji oraz zmniejszanie różnic w jakości usług edukacyjnych

Okres realizacji projektu: od 3 sierpnia 2009 r. do 31 lipca 2010 r.

Budżet/kwota dofinansowania: 1 158 985,00 zł

Obszar wdrażania: Miasto WROCŁAW

Beneficjent projektu: Gmina Wrocław

Realizator z ramienia Gminy Wrocław: Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Adres instytucji:

ul. Swobodna 71/73

50-089 Wrocław

tel. 71 796 45 60

www.wcdn.wroc.pl

Adres Biura Projektu:

Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ul. Swobodna 71/73

50-089 Wrocław

I piętro, pokój nr 1

tel./fax 71 796 45 68

www.asystentuczni-a-dhd.pl

Pracownicy Biura Projektu:

Kamila Buryła – kierownik projektu – k.buryla@wcdn.wroc.pl

Bogumiła Rawecka – koordynator merytoryczny – b.rawecka@wcdn.wroc.pl

Alina Żwirblińska – koordynator merytoryczny – a.zwirblinska@wcdn.wroc.pl

Agnieszka Cisowska – pracownik ds. finansowo-rozliczeniowych

– agnieszka.cisowska@wcdn.wroc.pl

Barbara Kołaczekiewicz – pracownik ds. monitoringu i ewaluacji oraz promocji

– b.kolaczekiewicz@wcdn.wroc.pl

2. GRUPA DOCELOWA

Grupa docelowa to 25 uczniów z wrocławskich szkół podstawowych z klas I-III ze zdiagnozowanym zespołem ADHD. Uczniowie byli zgłaszani przez pedagogów szkolnych – za zgodą dyrekcji szkół i rodziców – na podstawie diagnoz stwierdzających ADHD wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i lekarzy psychiatrów. Projekt był realizowany w szkołach, które w swoich programach rozwojowych lub innych dokumentach statutowych posiadają zapis o działaniach na rzecz uczniów z ADHD.

Dzieci z ADHD często obejmowane są indywidualnym trybem nauczania, co sprawia, że nie mają możliwości rozwinięcia w pełni swoich umiejętności społecznych. Osiągają słabsze wyniki w nauce niż wskazują na to ich wysokie możliwości intelektualne. Występujące u nich objawy ADHD – m.in. nadpobudliwość, impulsywność, zaburzenie koncentracji uwagi – szczególnie utrudniają im funkcjonowanie w szkole. Postrzegane są przez otoczenie, w tym nauczycieli, jako „stwarzające problemy wychowawcze”. Z tych powodów celem projektu było objęcie wsparciem dzieci we wczesnym etapie edukacji szkolnej.

3. CEL PROJEKTU

Celem projektu było wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów ze zdiagnozowanym ADHD z wrocławskich szkół podstawowych poprzez wprowadzenie nowej metody przeciwdziałania objawom ADHD – asystent ucznia z ADHD.

4. DZIAŁANIA W RAMACH PROJEKTU

Promocja projektu

W ramach promocji projektu przygotowano plakaty i ulotki informacyjne skierowane przede wszystkim do nauczycieli oraz rodziców. Opublikowano w prasie lokalnej informacje na temat projektu. Powstała strona internetowa

dotycząca założeń projektu i problematyki ADHD wśród uczniów (www.asystentuczni-a-dhd.pl).

We Wrocławiu zorganizowano konferencję poświęconą problemowi ADHD, która zainaugurowała projekt (29 października 2009 roku). Wzięło w niej udział 118 osób. Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele wrocławskich szkół podstawowych: dyrektorzy, nauczyciele oraz pedagodzy i psycholodzy szkolni oraz pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, rodzice dzieci biorących udział w projekcie, asystenci i inne osoby zainteresowane problematyką ADHD.

Podsumowaniem działań projektu była konferencja podsumowująca (22 czerwca 2010 roku), na której zaprezentowana została nowa metoda przeciwdziałania objawom ADHD.

Rekrutacja asystentów uczniów ze zdiagnozowanym ADHD

Od 6 do 20 sierpnia 2009 roku prowadzony był nabór osób na 25 stanowisk – asystent ucznia z ADHD. W odpowiedzi na opublikowane ogłoszenia wpłynęło 225 dokumentów aplikacyjnych, które zostały sprawdzone pod względem formalnym zgodnie z wymogami ujętymi w ogłoszeniu o naborze. W efekcie przeprowadzonych rozmów kwalifikacyjnych zatrudniono 25 asystentów ucznia z ADHD. Rekrutacja adresowana była do absolwentów psychologii i pedagogiki oraz bezrobotnych nauczycieli.

Kwalifikowanie uczniów ze zdiagnozowanym ADHD

Do udziału w projekcie zostało zakwalifikowanych 25 uczniów ze zdiagnozowanym zespołem ADHD z klas I-III z wrocławskich szkół podstawowych. Uczniowie zgłaszani byli przez pedagogów szkolnych lub psychologów za zgodą rodziców i dyrektorów szkół.

Szkoły podstawowe, które zakwalifikowano do udziału w projekcie

Szkoła Podstawowa nr 53

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 11
ul. Strachocińska 155/157, 51-518 Wrocław
www.zsp11wroclaw.edu.pl/pl/index.php

Szkoła Podstawowa nr 63 im. Anny Jasińskiej

ul. Mennicza 21/23, 50-057 Wrocław
www.sp63.wroc.pl

Szkoła Podstawowa nr 108 im. Juliana Tuwima

ul. Bolesława Chrobrego 3, 50-254 Wrocław
www.sp108.edu.pl/index.php

Szkoła Podstawowa nr 71 im. Leona Kruczkowskiego

Podwale 57, 50-039 Wrocław

www.sp71.wroc.pl

Szkoła Podstawowa nr 74 im. Prymasa Tysiąclecia

ul. Kleczkowska 2, 50-227 Wrocław

www.sp74.wroc.pl

Szkoła Podstawowa nr 34

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 6

ul. Gałczyńskiego 8, 52-214 Wrocław

www.sp34.edupage.org

Szkoła Podstawowa nr 75 im. Henryka Sienkiewicza

Zespół Szkół nr 21

ul. Ignuta 28, 54-152 Wrocław

www.zszk21.wroclaw.pl

W związku ze zmianą miejsca zamieszkania ucznia, w styczniu 2010 roku SP nr 75 została zamieniona na SP nr 24.

Szkoła Podstawowa nr 24

ul. Częstochowska 42, 54-031 Wrocław

www.sp24.wroclaw.pl

Szkoła Podstawowa nr 12 im. Marii Skłodowskiej-Curie

ul. Janiszewskiego 14, 50-372 Wrocław

www.sp12.wroclaw.pl

Szkoła Podstawowa nr 76 z oddz. sport. im. I Armii Wojska Polskiego

ul. Wandy 13, 53-320 Wrocław

www.sp76.wroclaw.pl

Szkoła Podstawowa nr 67

pl. Muzealny 20, 50-035 Wrocław

www.sp67_wroclaw.republika.pl

Szkoła Podstawowa nr 18 im. Bolesława Drobniera

ul. Poznańska 26, 53-630 Wrocław

www.sp18wroc.republika.pl

Szkoła Podstawowa nr 95 im. Jarosława Iwaszkiewicza

ul. Starogajowa 66-68, 54-047 Wrocław

www.szkola95.com

Szkoła Podstawowa nr 17 im. Prof. Stanisława Kulczyńskiego

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 17

ul. Wieczysta 105, 50-550 Wrocław

www.sp17.internetdsl.pl

Szkoła Podstawowa nr 22

ul. Stabłowicka 143, 54-062 Wrocław

www.sp22.edupage.org

Szkoła Podstawowa nr 68 im. II Tysiąclecia Wrocławia

ul. Szczęśliwa 28, 53-445 Wrocław

www.heron.pl/sp68/

Szkoła Podstawowa nr 9 im. Wincentego Pola

ul. Nyska 66, 50-505 Wrocław

www.spnr9.neostrada.pl

Szkoła Podstawowa nr 43 z Oddziałami Integracyjnymi

Zespół Szkół nr 11

ul. Grochowa 36/38, 53-424 Wrocław

www.zs11.wroc.pl

W projekcie bierze udział 2 uczniów

Szkoła Podstawowa nr 40 im. Prof. Bolesława Iwaszkiewicza

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 4

ul. Sołtysowicka 34, 51-168 Wrocław

www.zsp4.wroclaw.pl

Szkoła Podstawowa nr 46 im. Polskich Olimpijczyków

ul. Ścinawska 21, 53-628 Wrocław

www.ssp46.pl

Szkoła Podstawowa nr 58 im. Wandy Rutkiewicz

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 8

ul. Składowa 2/4, 50-209 Wrocław

www.zsp8.strefa.pl

W projekcie bierze udział 2 uczniów

Szkoła Podstawowa nr 2 im. Henryka Sucharskiego

ul. Komuny Paryskiej 36/38, 50-451 Wrocław

www.sp2wroc.prv.pl

Szkoła Podstawowa nr 107 im. P. Włostowica

ul. Prusa 64/74, 50-318 Wrocław

www.sp107.wroclaw.pl

Szkoła Podstawowa nr 19 im. Bolesława Chrobrego

Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 7

ul. Koszykarska 2/4, 54-134 Wrocław

zsp7wroc.edupage.org

W związku z odejściem SP nr 19 z projektu w grudniu 2009 r. do projektu przystąpiła SP nr 37.

Szkoła Podstawowa nr 37 im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ul. Sarbinowska 10, 54-320 Wrocław

www.sp37.wroclaw.pl

Praca asystentów uczniów z ADHD

Od 1 września 2009 roku asystenci pracowali z uczniami z klas I-III z wrocławskich szkół podstawowych ze zdiagnozowanym zespołem ADHD. Praca asystenta polegała na pomocy uczniowi w trakcie lekcji oraz zajęć pozalekcyjnych, a także przy odrabianiu zadań domowych. Każdy z asystentów miał pod opieką jedno dziecko.

Do głównych zadań asystenta należało:

- wyznaczanie reguł zachowań oraz ich egzekwowanie,
- praca nad zwiększeniem koncentracji ucznia na lekcjach,
- motywowanie ucznia do systematycznego uczenia się i rozwijania swoich zdolności,
- powtarzanie poleceń, wyjaśnianie ich znaczenia i pomoc w ich wykonywaniu,
- wyciszanie negatywnych zachowań,
- aktywna pomoc przy rozwiązywaniu konfliktów,
- ścisła współpraca z rodzicami i nauczycielami.

Każdy z asystentów codziennie prowadził dziennik ucznia, w którym notował swoje obserwacje dotyczące zachowania dziecka, jego impulsywności, koncentracji uwagi i nadpobudliwości. Do obowiązków asystenta należało także wypełnianie miesięcznej karty czasu pracy i listy obecności, na której zaznaczana była obecność asystenta, ucznia i podpis nauczyciela potwierdzający tę obecność.

Opiekę merytoryczną nad asystentami sprawowali koordynatorzy merytoryczni projektu, którzy prowadzili konsultacje indywidualne i grupowe oraz superwizje.

Dla potrzeb projektu asystenci uczestniczyli w kursach doskonalących, na których zostali przeszkoleni przez koordynatorów merytorycznych z zakresu pracy z uczniem z ADHD. Tematy przeprowadzonych szkoleń:

1. Praca z uczniem z ADHD w klasie szkolnej – prowadzenie: koordynator merytoryczny Alina Żwirblińska (pedagog, specjalista od pracy z dziećmi z ADHD);
2. Psychologiczne umiejętności w pracy asystenta ucznia z ADHD – prowadzenie: koordynator merytoryczny Bogumiła Rawecka (psycholog).

Dodatkowo odbyły się szkolenia dla nauczycieli pt. „Dziecko z ADHD w klasie szkolnej”. Zorganizowano również spotkania z rodzicami uczniów z ADHD biorących udział w projekcie; były one prowadzone przez koordynatorów merytorycznych projektu.

Na podstawie przeprowadzonych na przełomie września i października 2009 roku i w kwietniu 2010 roku testów i kwestionariuszy pedagogicznych oraz psychologicznych opracowano diagnozy wstępną i końcową w formie raportów. Wyniki uzyskane przez uczniów na początku trwania projektu (diagnoza wstępna) zostały porównane z tymi na końcu trwania projektu (diagnoza końcowa). Na ich podstawie powstał raport z ewaluacji ex-post.

Głównym celem ewaluacji ex-post było przebadanie 25 uczniów pod kątem umiejętności czytania i pisania oraz poziomu posiadanej wiedzy z języka polskiego i matematyki przy użyciu testów pedagogicznych: polonistycznego, matematycznego i pętłkowania.

Dodatkowo przeprowadzono serię testów i kwestionariuszy psychologicznych adresowanych do 25 uczniów biorących udział w projekcie oraz do ich

rodziców, asystentów a także nauczycieli prowadzących klasy, w których uczyły się dzieci objęte projektem.

Przeprowadzono badanie ankietowe wśród grupy 25 nauczycieli, 23 pedagogów i psychologów szkolnych, 23 dyrektorów ze szkół podstawowych, w których uczyły się dzieci z ADHD biorące udział w projekcie (styczeń-luty 2010 r.). Celem badania było zmierzenie efektywności działań prowadzonych w ramach projektu.

Opracowanie nowej metody pracy z uczniem z ADHD

Doświadczenia zdobyte w trakcie trwania projektu posłużyły do opracowania nowej metody pracy z uczniem z ADHD, która została opisana w niniejszym podręczniku. Podręcznik zostanie przekazany wrocławskim szkołom, organizacjom pozarządowym oraz innym podmiotom zajmującym się problematyką ADHD.

5. REZULTATY PROJEKTU

Rezultaty projektu to:

- zrealizowanie w 23 szkołach programów rozwojowych nakierowanych na rozwiązywanie problemów uczniów z ADHD;
- objęcie indywidualną opieką 25 uczniów z objawami ADHD, najbardziej potrzebujących dodatkowego wsparcia;
- funkcjonowanie strony internetowej na temat ADHD;
- opracowanie nowej metody pracy z uczniem z ADHD (asystent ucznia z ADHD);
- przygotowanie podręcznika na temat nowej metody pracy z uczniem z ADHD oraz wyników projektu;
- przeprowadzenie dwóch konferencji na temat założeń i rezultatów projektu;
- poprawa wyników w czytaniu u 25 uczniów uczestniczących w projekcie;
– uzyskanie lepszych wyników w nauce u 25 uczniów objętych projektem;
- ułatwienie nauczycielom prowadzenia zajęć w klasach, w których znajdują się dzieci z ADHD (80% nauczycieli zaobserwowało zwiększoną łatwość i efektywność prowadzonych zajęć).

II. DZIECKO Z ADHD W SZKOLE I DOMU

1. WPROWADZENIE

W naszym społeczeństwie problem dziecka z ADHD był do niedawna niezauważany, albo wręcz bagatelizowany. Nadmiernie ruchliwe przedszkolaki określane były jako „żywe srebro”. „Wszędzie go pełno, a jaki mądrała” – z dumą powtarzały mamy i babcie, kiedy opowiadały o swoich niezwykle ruchliwych, ale i bardzo inteligentnych maluchach. Funkcjonowanie zaś dziecka z ADHD w klasie ogólnodostępnej coraz częściej stawało się tematem rozmów, ale i obaw nauczycieli. Nauczyciele zadawali sobie szereg pytań: „Jak organizować pracę?”, „Jak poskromić to niegrzeczne dziecko?”, „Jak rozmawiać z rodzicami, jak organizować i tak trudną współpracę?”. I wreszcie: „Dlaczego ja mam się z nim męczyć?”. Często w klasach starszych niesforni ADHD-owcy tak bardzo zaburzali tok lekcji, że większość dnia spędzali u szkolnego pedagoga lub psychologa. Konflikt między szkołą a rodzicami dziecka urastał do niebotycznych rozmiarów. Rodzice nie chcieli konsultacji w poradni psychologiczno-pedagogicznej ani w poradni zdrowia psychicznego. Szkoła widziała jedno rozwiązanie – nauczanie indywidualne, co w konsekwencji prowadziło do wykluczenia dziecka ze środowiska rówieśniczego. Wykluczenie, jak wiemy, nie jest dobrym rozwiązaniem. Może być pomocą doraźną, bo przecież dziecko w domu nie nauczy się norm i zasad obowiązujących w społeczności rówieśniczej, nie nauczy się też prawidłowych kontaktów rówieśniczych, pokonywania trudności związanych z funkcjonowaniem w 30-osobowej klasie; może jedynie na krótko wyciszyć dziecko i pomóc mu odnieść sukces w osiągnięciu umiejętności szkolnych. Z moich wielokrotnych rozmów z nauczycielami i rodzicami wypływa jeden wniosek – wciąż zbyt mało wiemy, wiedza jest powierzchowna, niepełna, a jeśli problem jest mało znany lub nieznany, to się go po prostu boimy. Ponieważ wiemy zbyt mało, etykietujemy dzieci i wielu naszym uczniom niesprawiedliwie przyklejamy etykietkę „ADHD”, wywołując oburzenie rodziców. Często także rodzice, szukając usprawiedliwienia dla swoich błędów wychowawczych, próbują tłumaczyć wybryki swoich pociech właśnie zespołem ADHD.

Odpowiadając częściowo na potrzeby nauczycieli, rodziców i dzieci – chociaż te ostatnie nie były zwerbalizowane – uruchomiono we Wrocławiu projekt, który miał pomóc dzieciom z ADHD, ich rodzicom i nauczycielom przejść przez trudny okres I etapu edukacyjnego. „Dlaczego I etap edukacyjny?”, „Co potem, co w starszych klasach?” – padały pytania, na które postaram się odpowiedzieć.

Projekt służył ograniczeniu zjawiska kierowania dzieci do indywidualnego nauczania, które powinno być ostatecznością. Miał również na celu wyrównanie szans edukacyjnych. Dzieci z ADHD ze względu na objawy, jakie towarzyszą temu zaburzeniu, osiągają wyniki niższe od możliwych. Objęcie uczniów opieką

asystentów, praca nad wydłużeniem czasu skupiania uwagi i wykonywaniem poleceń oraz motywowanie do pracy, miały przyczynić się do lepszych wyników w nauce. Asystent towarzyszył uczniowi podczas wszystkich zajęć edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli. Pracował z uczniem w czasie przerw i po lekcjach (pomagał w odrabianiu zadań domowych, uczestniczył w zajęciach pozalekcyjnych proponowanych przez szkołę). Celem projektu było także ograniczenie negatywnego wpływu objawów ADHD na realizację zajęć w klasie. Uczniowie z ADHD przeszkadzają w nauce innym uczniom oraz utrudniają prowadzenie zajęć przez nauczyciela.

Dlaczego 1. etap edukacyjny?

Dzieci, które przychodzą do szkoły, muszą radykalnie zmienić swój sposób funkcjonowania. Z okresu beztroskiej zabawy wchodzi w etap obowiązków i odpowiedzialności. Rytm dnia bardzo się zmienia, i chociaż – jak się później okaże – dzieci z ADHD bardzo takiego porządku i rutyny potrzebują, to na początku jest im ciężko.

Wchodząc w wiek szkolny, dzieci muszą nauczyć się, że zajęcia szkolne rozpoczynają się o określonej godzinie i trzeba tej godziny przestrzegać. Trzeba nauczyć się funkcjonować w określonym rytmie: lekcja – przerwa – lekcja – przerwa. W klasie należy siedzieć w ławce i to jeszcze w tej, którą wskaże nauczyciel, niejednokrotnie też nie z tym kolegą, którego sobie dziecko wybrało, tylko znów z tym, którego wskazał nauczyciel, i co najgorsze – aż do dzwonka, czyli bardzo długo. Trzeba nauczyć się, że w czasie przerwy korzysta się z toalety, w czasie przerwy można bawić się z kolegami, wychodzić na podwórko – jeśli nauczyciel pozwala, w czasie przerwy je się drugie śniadanie, pije się przygotowane przez rodziców napoje. Na spacer i wycieczki chodzi się parami, a spacer znaczy spacer (niestety, bo chciałoby się pobiegać!). Na poszczególnych edukacjach też wykonuje się takie zadania, jakie zleca nauczyciel, trzeba, więc przerwać nawet najbardziej ulubione zajęcie i robić coś innego, albo też robić coś, na co nie ma się ochoty, i gdyby nie szkoła, nigdy by się tego nie robiło.

Dzieci z ADHD – jak twierdzą nauczyciele – niechętnie podporządkowują się szkolnym rygorom. Łamią zasady, nie przestrzegają reguł, robią tak, jak im wygodnie. Niektórzy dorośli uważają, że są to dzieci niewychowane, niegrzeczne. Dziś wiemy, że zachowanie dziecka nie wynika z niechęci do przestrzegania reguł czy wypełniania obowiązków, tylko ze specyficznej pracy mózgu, z niemożności poradzenia sobie w takiej trudnej sytuacji, jaką jest szkolna rzeczywistość obwarowana zakazami, regulaminami i zasadami.

Każdy człowiek, a więc i każde dziecko, chce odnosić sukcesy, chce być zauważony, doceniony. Człowiek dorosły sam dokonuje wyborów, realizuje zadania, które są na miarę jego możliwości. Jeśli wie, że czegoś nie będzie umiał

albo nie będzie chciał wykonywać – nie podejmuje się. Dziecko, kiedy przekracza próg szkoły musi wykonywać zadania, które zleca nauczyciel. Jeśli zadania przekraczają jego możliwości czy wyobrażenia o możliwościach, dziecko ich nie wykonuje, szuka innych sposobów osiągnięcia sukcesów. Uczy się „wygrywania” czegoś dla siebie. Zależy mu na uwadze dorosłych, więc o nią walczy i jeśli pani nie chce natychmiast podejść i pochwalić go za literkę czy rysunek, dziecko domaga się tego, jak umie, wymuszając na nauczycielu określone zachowania. Jeśli osiągnie sukces, nie będzie już słuchało, że „tak się nie robi”, „to nieładnie”, tylko będzie tak robić za każdym razem, bo jego działanie przyniosło oczekiwany rezultat. Dziecko ma określoną korzyść.

Planując zadania do realizacji w projekcie, podjęliśmy decyzję, że projektem będą objęte najmłodsze dzieci dotknięte zaburzeniem ADHD z aktualną diagnozą od lekarza psychiatry lub z orzeczeniem do kształcenia specjalnego z poradni psychologiczno-pedagogicznej. W pierwszej kolejności miały być przyjęte dzieci z klas pierwszych szkoły podstawowej. Uczniowie zgłaszani byli przez pedagogów szkolnych lub psychologów za zgodą rodziców i dyrektorów szkół.

Ustalenie reguł, stosowanie konsekwencji, system pozytywnych wzmocnień – to wszystko ma sprawić, że objawy ADHD nie będą przeszkodą w realizacji zadań szkolnych. Pomoc w przestrzeganiu reguł i system wzmocnień pozytywnych miały pomóc dzieciom odnieść sukces już na początku edukacji i uchronić je przed szkolnymi niepowodzeniami. Praca z asystentem miała pomóc dziecku nawiązać prawidłowe kontakty interpersonalne, ale też wesprzeć rodzica, dla którego fakt posłania dziecka do szkoły, w wielu przypadkach był trudnym doświadczeniem.

Zakładaliśmy, że dzieci w pierwszej klasie szkoły podstawowej nie mają żadnych szkolnych doświadczeń, nie mają sukcesów ani też nie doznały porażek, więc łatwo będzie na nie oddziaływać. Jak się okazało dzieci trudnych w przedszkolach było dużo, ale:

- nie wszystkie dzieci zgłoszone do projektu miały odpowiednie dokumenty (nauczycielska diagnoza okazała się być na wyrost),
- nie wszystkie szkoły chciały wejść do programu,
- nie wszyscy nauczyciele chcieli w klasie asystenta, jak się okazało, obawiali się, że będą oceniani, hospitowani i pouczeni,
- nie wszyscy rodzice mieli gotowość wejścia do programu, obawiali się, że dziecko będzie naznaczone, że „wyjdzie na jaw”, że jest chore i leczy się psychiatrycznie, że będzie w szkole napiętnowane i wreszcie ze szkoły usunięte.

W drugiej kolejności do programu kwalifikowaliśmy dzieci z II i III klasy szkoły podstawowej. Już na początku roku szkolnego zauważyliśmy u wielu dzieci utrwalone złe nawyki szkolne (unikanie odpowiedzialności, nieodrabianie prac domowych, rozwiązywanie swoich problemów z rówieśnikami w sposób siłowy, łamanie obowiązujących reguł). Zauważyliśmy również, że wielu wychowawców,

zmęczonych stałym poskramianiem „małych złośników”, wydaje o nich niepochlebne sądy, ocenia negatywnie, nie deklaruje pomocy, obwinia rodziców za niepowodzenia i trudności dzieci, twierdząc, że nie potrafią wychowywać dziecka, nie panują nad jego i swoimi emocjami, są bezradni wobec problemu.

Przystępując do realizacji projektu, przede wszystkim przeszkoliliśmy grupę 25 asystentów. Wszyscy przeszli 25-godzinny kurs pt. „Jak pracować z dzieckiem z ADHD w klasie szkolnej”, oraz 25-godzinny kurs umiejętności wychowawczych.

2. CO TO JEST ADHD?

ADHD czyli **Attention Deficit Hyperactivity Disorder** – **zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi** – to nazwa tego zaburzenia wg amerykańskiej klasyfikacji chorób DSM-IVTR, znanego też jako **zespół hiperkinetyczny** wg ICD-10, czyli Światowej Organizacji Zdrowia. Oba te terminy mogą być stosowane zamiennie. ADHD to **specyficzny tryb pracy mózgu**, który utrudnia dziecku kontrolowanie własnych zachowań i osłabia zdolność skupienia uwagi. Z ADHD mamy do czynienia wtedy, gdy dochodzi do powstania przewagi procesów pobudzania nad procesami hamowania.

Zespół ADHD objawia się trwałymi sposobami zachowania dziecka układającymi się w charakterystyczną triadę problemów: czyli problem z nadruchliwością, impulsywnością i z deficytem uwagi. Dziecko ze stwierdzonym ADHD dość charakterystycznie funkcjonuje. To, co my – nauczyciele – zauważamy natychmiast, jak tylko dziecko pojawia się w naszej placówce to **nadruchliwość**, czyli nadmierna – w porównaniu z dziećmi na tym samym poziomie rozwoju – aktywność ruchowa. Dzieci z ADHD mają dużą potrzebę ruchu, nie potrafią przez dłuższą chwilę pozostać w miejscu. Ta nadmierna ruchliwość daje się zauważyć na każdym etapie rozwoju młodego człowieka. Mały przedszkolak „żywe srebro” pozostaje w ciągłym ruchu, nie potrafi się spokojnie bawić, stale wpada w tarapaty, wspina się na meble, nawet wtedy, kiedy wielokrotnie już z nich spadał i był ostrzegany, że sytuacja może się powtórzyć. W czasie zajęć nie potrafi usiedzieć spokojnie przy stoliku. Wykonując prace plastyczne, wielokrotnie zmienia miejsce. Przy posiłku kręci się, zjada niektóre porcje „w biegu”. W młodszych klasach szkoły podstawowej wstaje z miejsca, biega po klasie, zmienia miejsca, chce ciągle siedzieć w innej ławce i z innym kolegą, wciąż czegoś szuka w plecaku czy tornistrze, jeśli jeszcze coś ma w piórniku to stale to przepakowuje. „Wszędzie go pełno” i stale absorbuje uwagę nauczyciela. Trochę starsze dziecko mniej biega, ale za to huśta się na krzeselku, „pstryka” lub stuka długopisem, przepatruje kieszenie – „szuka w nich, czego tam nie włożył”, przepakowuje plecak, jest zawsze zajęty nie tym, co zlecił nauczyciel, czyta inne teksty, niż te, które zostały zadane, interesuje go zadanie inne niż to, które zadał nauczyciel, ogląda ilustracje obok tych, które są omawiane. Sprawdza, czy kolega z ławki ma podręcznik otwarty na tej samej stronie, „stale gada”, pyta wielokrotnie

o to samo nauczyciela, kolegę z ławki i jeszcze kolegę z ławki przed sobą lub z tyłu. Nauczyciel ma wrażenie, że powinien mieć ręce długie na półtora metra i oczy dookoła głowy.

PODSUMOWUJĄC:

Charakterystyczne zachowania z grupy **NADRUCHLIWOŚĆ**:

- dziecko ma nerwowe ruchy rąk lub stóp,
- nie potrafi usiedzieć w miejscu,
- wstaje z miejsca w czasie lekcji lub zajęć,
- chodzi po pomieszczeniu lub wspina się na meble,
- ma trudności ze spokojnym bawieniem się lub odpoczywaniem,
- pozostaje niemalże cały czas w ruchu – „dziecko biega jak nakręcone”,
- stale wpada w tarapaty,
- wciąż czegoś szuka w plecaku, kieszeniach lub w piórniku,
- jest nadmiernie gadatliwe.

Obok nadmiernej ruchliwości niepokoi nas jeszcze to, że nasz uczeń wyrywa się z odpowiedzią zanim skończymy zadawać pytanie, prowokując nas tym samym do upominania go, czasem do krytykowania czy wpisywania uwag. Nie potrafi ustawić się w parze – rozpycha się. Nie czeka, aż inne dziecko skończy swoją wypowiedź, tylko się wtrąca. Pyta o to, co jest zupełnie niezwiązane z tematem lekcji. Większość swoich problemów rozwiązuje siłowo. Dziecko jest także kłótlive, bywa aroganckie, odpowiada niegrzecznie. Przedszkolak, kiedy biega, nie zwraca uwagi na to, że potrąca kolegów, przewraca zabawki, czasem elementy dekoracji. **Działa pod wpływem impulsu.** Dziecko ma problem z zapanowaniem nad swoimi emocjami. Jest niecierpliwe, nie potrafi zaczekać, aż dorośli spełnią jego prośbę, powtarza ją wielokrotnie i uporczywie. Wykonuje czynności, nie wysłuchując instrukcji do końca, nie przewiduje skutków swoich działań.

Impulsywność to druga grupa objawów, charakterystycznych dla ADHD. **Ale być impulsywnym, nie znaczy być złośliwym.** ADHD-owiec przedszkolak nie czeka na wyniki swoich działań, nie sprawdza, jakie poczynił spustoszenia, czy ktoś z jego powodu płacze, ale dziecko starsze często wykorzystuje swoje możliwości do osiągnięcia zamierzonego celu. Kiedy dorośli lub rówieśnicy, na których mu zależy, nie zwracają na niego uwagi, rzuca przedmiotami, szczypie kolegę lub koleżankę. Żeby zwrócić na siebie uwagę dorosłego, zachowuje się głośno, żeby dostać uwagę od dorosłych i rówieśników – wchodzi na meble. **Impulsywność** to niemożność powstrzymania się przed działaniem i „doczekania” do momentu, kiedy wykonanie czynności będzie łatwiejsze lub akceptowane przez otoczenie

PODSUMOWUJĄC:

Charakterystyczne zachowania z grupy **IMPULSYWNOŚĆ**:

- dziecko odpowiada, zanim zostanie sformułowane pytanie,
- ma kłopoty z czekaniem na swoją kolej,
- często przerywa lub przeszkadza innym,
- wchodzi do pomieszczenia mimo zakazu,
- wtrąca się do rozmowy innych osób,
- odpowiada, mimo że nie udzielono mu głosu.

Zaburzenia uwagi to trudności w skupieniu się i tendencja do rozpraszania się dziecka nawet pod wpływem delikatnych bodźców. Dopływające z zewnątrz **bodźce bombardują je**, a ono – na skutek zaburzonych procesów analizy i syntezy – nie może wyeliminować bodźców niepotrzebnych, nieistotnych. Świat dziecka jest chaotyczny, dziecko jednocześnie odbiera kilka sygnałów i nie wie, na czym się skupić. Chociaż mówi się tu o deficycie uwagi, to w istocie dzieci zwracają uwagę na każdy bodziec i na tym właśnie polegają ich specyficzne trudności. Nie odróżniają bodźców istotnych od nieistotnych. Reagują na wszystko, co się wokół dzieje, bo z dwóch przeciwstawnych procesów nerwowych – pobudzenia i hamowania – górę bierze u nich pobudzenie. Z tego powodu dzieci z ADHD są często rozdrażnione. Rejestrują bardzo dużo, na wszystko reagują i są tym wyczerpane. Zaczynają robić różne rzeczy, ale ich nie kończą, bo zewsząd dopływają nowe bodźce, które zaprzatają ich uwagę. Wszystko je interesuje i wszystko bardzo szybko nuży. Te dzieci nie znają satysfakcji z dobrze wykonanych zadań, bo nie doprowadzają zadań do końca. Mają kłopoty z dokończeniem prac klasowych, odrabianiem zadań domowych, czytaniem lektur i przepisywaniem z tablicy, dlatego są nisko oceniane i często postrzegane jako niesystematyczne lub leniwe.

Często określamy ucznia „nie dość, że niezdolny, to jeszcze leniwy”. Nasze sądy powodowane są obserwacjami, z których wnioski nasuwają się same: „nie chce mu się pisać”, „nie odrabia zadań domowych”, „miał tydzień na przeczytanie tekstu i nie przeczytał – nie chciało mu się” itd. Często wiemy, że uczeń dobrze zna materiał, wielokrotnie odpowiadał, a sprawdzian pisze bardzo słabo albo go nie zalicza. Rozwiązuje dwa lub trzy zadania, pozostałe opuszcza, z góry zakłada, że nie potrafi ich wykonać, nie podejmuje trudu, choć czasu ma sporo. Odmawia wykonania prac, odmawia przepisywania notatki czy samodzielnego wykonania ćwiczenia. Opisane zachowania oczywiście często powodowane są lenistwem lub brakiem nawyku np. kończenia pracy, ale równie często – **deficytem uwagi**.

PODSUMOWUJĄC:

Charakterystyczne zachowania z grupy **DEFICYT UWAGI**:

- dziecko nie jest w stanie skoncentrować się na szczegółach podczas zajęć szkolnych,
- popełnia błędy wynikające z niedbałości,

- ma trudności z utrzymaniem uwagi na zabawach i grach,
- może się wydawać, że nie słucha tego, co się do niego mówi,
- nie stosuje się do podawanych kolejno instrukcji,
- ma kłopoty z dokończeniem zadań szkolnych,
- zapomina o domowych obowiązkach,
- ma trudności ze zorganizowaniem sobie pracy,
- nie lubi zajęć wymagających dłuższego wysiłku umysłowego,
- często gubi rzeczy niezbędne do pracy lub zajęć (np. przybory szkolne),
- łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców,
- często zapomina o różnych codziennych sprawach,
- mimo że zna odpowiedzi, odmawia wykonania testu sprawdzającego wiedzę.

Mimo że wymienione objawy tworzą pewien standard – stały wzór zachowań dziecka – to jednak mogą, w mniejszym lub większym stopniu przeszkadzać innym i być przez to mniej lub bardziej widoczne. W zależności od tego, jakie zadania stawiamy dziecku, jakie mamy wobec niego wymagania i oczekiwania oraz jaki jest poziom tolerancji otoczenia, objawy są mniej lub bardziej widoczne, a tym samym mniej lub bardziej uciążliwe. Dlatego na podstawie samego nasilenia objawów, trudno jednoznacznie oddzielić dzieci z ADHD od dzieci zdrowych. Z tego powodu przy rozpoznawaniu zespołu ADHD bierze się pod uwagę dodatkowe kryterium – wpływ objawów na funkcjonowanie. Musimy odpowiedzieć na pytanie, czy i w jakim stopniu objawy utrudniają dziecku życie i czy stają się źródłem problemów w domu, w szkole czy w grupie rówieśniczej.

Objawy ADHD, tak bardzo dla nas uciążliwe, są również uciążliwe dla rodziców, a jeszcze bardziej dla samego dziecka, tym bardziej, że w tym chaosie tkwi ono cały dzień. **Objawy występują we wszystkich trzech środowiskach aktywności dziecka, czyli w szkole, w domu i „na podwórku” tj. w grupie rówieśniczej.** Oczywiście najbardziej widoczne są w przedszkolu czy szkole. Dziecko poddane jest tam pewnym rygorom, którym nie może sprostać, wobec tego się buntuje, nie rozumie, dlaczego ma robić coś, na co nie ma ochoty. W szkole wobec dziecka mamy określone wymagania, którym ono również nie może, albo nie chce, się podporządkować. W konsekwencji prowadzi to do nieustannych konfliktów. Dziecko z ADHD nie uczy się, albo uczy się bardzo wolno, z wcześniejszych doświadczeń. Nie widzi związku między tym, że pani krzyczy, a ono biega po klasie. Nauczyciel często w desperacji mówi „powtarzam ci dziesięć razy, a ty robisz swoje” i ze zdumieniem zauważa, że „ono” robi swoje po raz kolejny, i nadal nie rozumie uwag wygłaszanych pod swoim adresem. Często słyszymy od rodziców, że w domu dziecko jest inne, a nauczyciele mają nieuzasadnione pretensje. Pamiętajmy o tym, że rodzic naprawdę wielu rzeczy nie widzi, nie ma przecież – tak jak my – grupy porównawczej w postaci dwudziestu kilku czy trzydziestu rówieśników. Poza tym, ponieważ ADHD jest zaburzeniem

w większości przypadków warunkowanym genetycznie, jest wysoce prawdopodobne, że rodzic też ma ADHD, ma więc ogromną tolerancję na zachowanie swojego dziecka. Praca z dzieckiem z ADHD wymaga ogromnego wysiłku i zrozumienia, że w tej trudnej sytuacji jest nie tylko nauczyciel, ale przede wszystkim dziecko i jego rodzice. Trzeba też zdać sobie sprawę z tego, że sukces jest potrzebny nie tylko nauczycielowi, ale także dziecku – czasem jest on bardzo daleko. Nasz ADHD-owiec ma trudności z nawiązywaniem kontaktów, nie potrafi się bawić z rówieśnikami, nie potrafi podejmować ról w zabawie. W przedszkolu psuje każdą niemal zabawę, w szkole nie rozumie i wobec tego nie przestrzega reguł. Nie potrafi przechodzić z jednego rodzaju aktywności do drugiego, albo porzuca niedokończoną zabawę na rzecz drugiej, która wydaje mu się bardziej atrakcyjna, co często eliminuje go z gry. Czuje się odrzucony i nie rozumie, dlaczego. Mechanizmy działające w grupach rówieśniczych są dla niego nieczytelne, wobec tego często popada w konflikty z rówieśnikami, staje się samotnikiem, albo – ponieważ nie jest mu łatwo zrezygnować z kolegów – „pajacuje”, żeby jednak zdobyć ich uwagę.

Żeby można było mówić o ADHD, trzeba sobie zadać pytanie, czy dziecko ma wymienione objawy (czyli jest nadruchliwe, impulsywne i ma deficyt uwagi) i czy te objawy przez przynajmniej pół roku utrzymują się z równym nasileniem w domu, w szkole i w grupie rówieśniczej.

3. JAK POSTĘPOWAĆ Z DZIECKIEM Z ADHD W DOMU I W SZKOLE?

Na to pytanie próbuje sobie odpowiedzieć wielu dorosłych i chociaż samo ADHD nie jest wynikiem błędów wychowawczych popełnianych przez dorosłych, to od ich postępowania bardzo dużo zależy. Dziecko nadpobudliwe potrzebuje więcej zrozumienia, tolerancji i cierpliwości ze strony dorosłych. Pracę z dzieckiem nadpobudliwym zawsze zacząć trzeba od akceptacji jego odmienności i trudności, na jakie napotyka w codziennym życiu. Należy sobie też uświadomić, że być może nigdy nie będzie idealnym dzieckiem czy uczniem, którego chciałoby się mieć w domu lub klasie. Mądry rodzic i nauczyciel nie będzie porównywał dziecka nadpobudliwego z innym, harmonijnie rozwijającym się równolatkiem – chociaż możliwości intelektualne będą mieli zbliżone. Nie będzie stawiał im takich samych wymagań i jednakowo oceniał, bo poniesie klęskę. Wychowanie dziecka z ADHD jest między innymi, dlatego takie trudne, że nie słyszy ono około 50% tego, co się do niego mówi i zapamiętuje około 50% tego, co usłyszało. Warto o tym pamiętać.

Jeśli rodzice nadpobudliwego nastolatka będą oczekiwali, że on sam usiądzie do lekcji i będzie codziennie o nich pamiętał – poniosą klęskę, jeśli zaś spróbują osiągnąć tyle, że ma on usiąść do lekcji po trzecim przywołaniu, o umówionej porze i razem z rodzicem sprawdzić, co jest zadane – mają szansę na sukces. Jeśli nauczyciel tego dziecka przyjmie, że ma ono siedzieć nieruchomo przez całą

lekcję, stosować się bez przypominania do ustalonych wcześniej reguł – nie ma szans na sukces, jeśli zaś przyjmie, że sukcesem będzie, gdy dziecko nie będzie wychodziło z ławki lub wróci do niej po jednokrotnym lub dwukrotnym upomnieniu – może mu się to udać.

Warto pamiętać, że zachowania dziecka, męczące dla otoczenia, jemu samemu sprawiają poważne problemy – trudniej mu znaleźć przyjaciół, trudniej odnieść sukces, trudniej usłyszeć pochwały. Świadomy dorosły – rodzic, nauczyciel czy wychowawca – powinien przede wszystkim znać i stosować się do pewnych zasad¹.

Zasada pierwsza: objawy ADHD nie są winą dziecka, jego rodziców ani nauczycieli. Aby umiejętnie kierować zachowaniem dziecka, należy:

- zaakceptować i zrozumieć dziecko,
- być cierpliwym i skutecznym,
- uczyć się skutecznych metod radzenia sobie w trudnych sytuacjach,
- pracować nad własnymi emocjami,
- stosować komunikację otwartą,
- zamiast oceny stosować korygującą informację zwrotną,
- stosować konsekwencję jako narzędzie wychowawcze.

Należy pamiętać, że ADHD nie może być wymówką dla dziecka – ma ono osiągać te same cele, co jego zdrowi rówieśnicy, chociaż przy większym wkładzie pracy. Nie może być też wymówką dla dorosłych, rodziców czy nauczycieli – mają oni wyznaczać granice, ustanawiać reguły i pomóc dziecku w ich przestrzeganiu. Często wymaga to od dorosłych samodyscypliny. Na sukces trzeba pracować bardzo długo.

Zasada druga: nie można doprowadzić do zniknięcia objawów ADHD, a jedynie do lepszego funkcjonowania dziecka.

Dzieci nadpobudliwe koncentrują się w bardziej spokojnym otoczeniu, kiedy są izolowane od tego, co może je rozpraszać, i kiedy bardzo jasno jest określone, na czym mają się skupić. Pomaga im także, jeśli w trakcie zadania są dodatkowo zachęcane do jego wykonania. Aby to osiągnąć, należy:

- wprowadzić porządek i rutynę (dzieci lubią, kiedy rytm dnia jest stały, kiedy znana jest pora wstawania, posiłków, obowiązków i kładzenia się spać – czują się wtedy bezpieczne),
- uporządkować środowisko zewnętrzne (dziecko żyje w świecie wewnętrznego niepokoju i dlatego świat wokół niego powinien być uporządkowany),
- w miarę możliwości ograniczyć bodźce (dziecko łatwo się rozprasza),
- unikać puszczenia głośnej muzyki, zapraszania często i wielu gości naraz,
- ograniczać przesiadywanie przed telewizorem czy komputerem,

¹ A Kołakowski i in., *Dziecko nadpobudliwe w szkole. Objawy i system pomocy*, wyd. Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Centrum CBT Warszawa.

- dbać o to, by dziecko mogło się skupić na jednej czynności (kiedy je, niech nie gra radio, kiedy czyta, niech nie je itd.).

Pamiętać należy, że ustanowione wcześniej strategie postępowania nie dają gwarancji „na zawsze”. Reguły należy przypominać, zasady powtarzać, stosować stale sprawdzone metody. Nie należy odstępować od ustalonych procedur, chyba że dziecko samo sobie już radzi z zadaniem.

Zasada trzecia: ADHD nie jest brakiem umiejętności czy wiedzy. Kluczowym problemem jest utrzymanie poziomu uwagi, wysokiej motywacji i wysiłku do wykonywania zadań.

Pomocne dla dziecka będzie wytworzenie mu zewnętrznej struktury. Nadpobudliwe dziecko potrzebuje spójnych reguł, dokładnego planowania tego, co ma robić, jasnych oczekiwań ze strony dorosłych, a także ustalonych konsekwencji swoich zachowań – nagród, pochwał i konsekwencji złamania reguł.

- Pomóż dziecku planować. Dzieci nadpobudliwe wytrąca z równowagi wszystko, co jest nagłe i niespodziewane.
- Rozkładaj jego przyszłe zadania na prostsze, mniej odległe czynności i natychmiast nagradzaj dziecko.
- Przyglądaj się dziecku, żeby odkryć, co je uspokaja.
- Odkryj mocne strony dziecka – dzięki temu łatwiej będzie przygotować narzędzia wychowawcze.
- Ustal system nagród i przywilejów.

Pamiętać należy, że wzmacniamy zachowania pozytywne. Mówmy jak najwięcej i doceniajmy nawet najmniejsze sukcesy dziecka, nie oceniamy tylko korygujemy „wpadki”. Chwalmy za najdrobniejsze sukcesy, unikajmy kar i nagan.

Zasada czwarta: dziecku z ADHD trudniej sprostać wymaganiom szkolnym i społecznym.

Szkoła jest drugim bardzo ważnym środowiskiem, w którym dziecko spędza dużo czasu. Jest środowiskiem, w którym dziecku stawia się mnóstwo bardzo trudnych zadań: skupienia się na lekcji, pohamowania własnej impulsywności i ruchliwości, przestrzegania zasad, stosowania się do reguł. Szkoła powinna być miejscem wprowadzenia skutecznych dla dziecka nadpobudliwego metod przekazywania wiedzy i metod wychowawczych. Należy podkreślić, że dziecko nadpobudliwe w komfortowych dla siebie warunkach może osiągnąć bardzo dużo. Wiele znanych postaci ze świata nauki czy sztuki cierpiało na ADHD, ale być może dzięki sprzyjającym warunkom i przyjaznemu, wyrozumiałemu otoczeniu osiągnęli sukces.

Aby osiągnąć sukces:

- mów jasno i wyraźnie, staraj się, by to, co mówisz, było jak najbardziej konkretne. Zamiast mówić: „znów nie odrobiłeś zadania, nie przyniosłeś kredki, nie posprzątałeś pokoju”, powiedz raczej: „zrób to zadanie na jutro”,

- „pożycz kredki od kolegi”, „pościel łóżko”. Zamiast mówić: „ale z ciebie niezdara”, „zaraz wylejesz wodę” powiedz: „trzymaj filiżankę za ucho”,
- nie dawaj dziecku zbyt dużo możliwości wyboru,
 - zadbaj o miejsce pracy dziecka. Każde dziecko w wieku szkolnym, a zwłaszcza nadpobudliwe, powinno mieć wygodne i ciche miejsce pracy, z małą ilością przedmiotów dookoła. Miejsce do pracy powinno być jasne,
 - zachęcaj dziecko do wykonywania różnego rodzaju prac plastycznych, które pomogą mu uzewnętrznić jego uczucia,
 - staraj się dostosować tempo pracy i zabawy do możliwości psychofizycznych dziecka,
 - staraj się budzić zainteresowania dziecka i angażować go w bardzo konkretnym działaniu.

4. CZEGO POTRZEBUJE DZIECKO Z ADHD?

Dziecko z ADHD żyje w ciągłym chaosie. Nie uczy się z wcześniejszych doświadczeń, nie potrafi eliminować bodźców, nie zapamiętuje reguł, jest stale zagubione w gąszczu piętrzących się problemów i niezłatwionych spraw. Nie odnosi sukcesów, albo zdarzają się one bardzo rzadko. Najczęściej jego funkcjonowanie wśród rówieśników to pasmo nieszczęść i porażek, niespełnionych oczekiwań własnych i zawiedzionych nadziei rodziców i innych dorosłych. Trudno jest wychowywać dziecko z ADHD, ale myślę, że jeszcze trudniej nim być. Czego więc od nas oczekuje, czego potrzebuje?

Jasnych czytelnych reguł. Reguła musi mówić, co dziecko ma robić! Reguły, które ustalamy dla dziecka powinny być jasne i proste. Powinny dokładnie i precyzyjnie określać, jak dziecko powinno postępować. Zakaz nie daje rozwiązań alternatywnych. Nie mówi dziecku, co ma zrobić, żebyśmy my, dorośli, byli zadowoleni. Mówi tylko, że huśtanie się na krzeselku, bieganie po korytarzu, wyrywanie się do odpowiedzi itd., jest niewłaściwe, a nie mówi, co jest właściwe. Zaproponuję kilka typowych reguł, które powinny pomóc nam w pracy, powinny zastąpić „ogólnie obowiązujące” reguły, które – jak się przekonałismy – nie przynoszą zmiany zachowań.

- Zamiast: „Nie biegaj po korytarzu” powiedzmy: „W czasie przerw spacerujemy” lub inne sformułowanie, które podpowie uczniowi, jak należy wypoczywać w czasie przerwy i jakie ważne sprawy należy załatwić.
- Zamiast: „Nie huśtaj się na krześle” powiedzmy: „Siedź prosto”.
- Zamiast: „W czasie lekcji nie rozmawiamy” powiedzmy: „Mówisz wtedy, kiedy udzielę ci głosu”.
- Zamiast: „Posprzątaj na biurku” powiedzmy: „Schowaj pozostałe rzeczy do plecaka” lub do szafki (jeśli w domu).

- Zamiast wyrzutu: „Dlaczego nie posprzątałeś zabawek” lepiej powiedzieć np. „Klocki do pudełka” czy „Samochody na półkę”. Sprzątanie jest dla dziecka trudnym zadaniem, zbyt ogólnie sformułowanym. Zanim dziecko nauczy się, jakie czynności wchodzi w skład sprzątania, musimy mu o tym stale przypominać, uczyć, co to znaczy sprzątać. W skład sprzątania wchodzi różne czynności: układanie książek na półkach, układanie zabawek, zbieranie klocków itd. Trzeba powiedzieć dziecku, jakie czynności ma wykonać.

Jasne i wyraźne komunikaty to połowa sukcesu. Starajmy się, by to, co mówimy, było jak najbardziej konkretne. **Pamiętajmy, że reguła musi być przypominana.**

Dziecko z ADHD potrzebuje dokładnego planowania tego, co ma robić.

Ma problem z planowaniem własnych działań i z przewidywaniem skutków swoich poczynań. Dorosły pracujący z dzieckiem powinien umieć podzielić dziecku zadania na etapy, zachęcać do wykonania kolejnych etapów i po każdym wykonanym zadaniu – pochwalić. Nie mówimy tu o wychwalaniu dziecka za drobną czynność, tylko o pochwaleniu wzmacniającym, które dziecko odczyta jako informację, że idzie dobrą drogą, że jest dla nas, dorosłych ważne, że o nim myślimy. Również **wprowadzanie porządku i rutynowe działania pomagają dziecku poruszać się w świecie, który nie jest już taki chaotyczny, pozwala uniknąć wielu błędów, daje poczucie bezpieczeństwa.** W klasie dobrze jest wyznaczyć dziecku miejsce (stałe!) z trudnym dostępem do okna i atrakcji, które za tym oknem kuszą. Należy sprecyzować, co będzie na lekcji potrzebne (co ma być na ławce) i określić jasne reguły funkcjonowania. Ustalamy jedną regułę i pomagamy dziecku ją stosować. Kiedy reguł, czyli naszych wymagań, jest zbyt dużo, wtedy trudno o sukces. Dziecko o czymś zapomni, nie zastosuje się do regulaminu i przestaje walczyć, bo „i tak wszystko przepadło”. Gdy stosujemy najpierw jedną regułę, a gdy ta się wdroy, wprowadzamy następną, wtedy poprawa jest łatwiej zauważalna.

Dziecko z ADHD potrzebuje jasnych oczekiwań ze strony dorosłych, ustalonych konsekwencji swoich zachowań – nagród, pochwał i konsekwencji złamania reguł. Powinniśmy być konsekwentni i rozumieć, co to są konsekwencje. Należy rozumieć je jako narzędzie wychowawcze, a nie jako karę, czyli „ja z tego wyciągnę konsekwencje...” w znaczeniu „będziesz ukarany”. Jeśli konsekwencje będą narzędziem wychowawczym, będziemy mieli zdecydowanie mniej niegrzecznych dzieci.

Konsekwencja różni się od kary tym, że wychowuje. Kara nie nosi znamion wychowania, jest zemstą, odegraniem się na drugiej osobie („tak, dobrze, to ja ci teraz pokażę). Widać to doskonale, kiedy dziecko przychodzi do domu i mówi mamie, że dostało np. ocenę niedostateczną, bo nie nauczyło się wierszyka, matka często bez zastanowienia mówi – „tak, to nie będziesz oglądał bajki” albo „nie pójdziesz na podwórko”. Dziecko zostało ukarane, tylko znów nie ma z tego żadnej satysfakcjonującej nas nauki, bo wierszyka nadal nie umie. Należałoby

powiedzieć: „siadaj i ucz się teraz”. Dziecko często się broni: „pani już mnie nie będzie pytać...”. Matka nie powinna ustępować – błąd powinien być naprawiony.

Konsekwencja, czyli reakcja na nieprawidłowe zachowanie dziecka, powinna być jak działanie Supermana – **szybka** (natychmiast po przewinieniu), **skuteczna** (doprowadzona do końca), **sprawiedliwa** (odpowiednia do przewinienia), **słuszna** (związana z rzeczywistym przewinieniem), **sympatyczna** (dziecko nie jest przestępcą, popełniło tylko błąd, błędy trzeba naprawiać, nie trzeba być przy tym śmiertelnie poważnym) i **słowna** (bez przemocy i stosowania kar cielesnych)².

Chętnie budujemy system kar i nagród, zamiast skuteczniejszego systemu nagród i przywilejów. Zupełnie zapominamy, że najbardziej dotkliwą karą dla dziecka, (ale również i dla dorosłego) jest brak nagrody.

Zapominamy również, że ustalając regulaminy, zapisujemy, za jakie przewinienia mogą dziecko spotkać kary. Wypisując przewinienia, podpowiadamy, jakich czynów dziecko nie powinno popełnić – nie zdajemy sobie sprawy, że bez tej podpowiedzi, być może nigdy by ich nie popełniło.

Kara nie jest skuteczna. Jak już pisałam kara jest zemstą, nie wychowuje. Być może tresuje, ale efekty są widoczne na krótką metę. Nikt z nas nie lubi, żeby go karano, ograniczano wolność słowa i czynów, a zwłaszcza nie lubią tego uczniowie. Eskalacja kar „źle dopasowanych” prowadzi nie do skruchy i chęci poprawy, tylko „dumy z bycia najlepszym, najważniejszym”. W jednej ze szkół ustanowiono system punktowania zachowania, za dobre zachowania można było dostać np. 5 punktów. Nie było łatwo dowiedzieć się, jakie to jest zachowanie dobre, po prostu nauczyciel stwierdzał, że ktoś się dobrze zachowuje i dawał 5 punktów, albo uznawał, że tak uczeń powinien się zachowywać i żadnych punktów nie przyznawał – po prostu uznaniowo. Były też punkty ujemne, tu już złe zachowania były wyszczególnione bardzo dokładnie, szczegółowo opisane, prawie skatalogowane. Efekt tej starannie zaplanowanej pracy wychowawczej zdziwił wszystkich już pod koniec września. Okazało się, że mamy bardzo złych uczniów. Znakomita ich część osiągnęła już pułap minus 100 punktów, które to minus 100 punktów „gwarantuje” obniżenie zachowanie do „nieodpowiedniego”, uczniowie licytują się, kto ma więcej ujemnych i mają już pewność, że są bezkarni, „bo co? wszystkich ze szkoły wyrzucą? za co?”. Zadziałało tak samo, jak cała linijka „braków zadania” czy „jedynek” w dzienniku. Jeżeli uczeń dostaje ocenę niedostateczną, trochę się denerwuje i obiecuje sobie poprawę, przy drugiej martwi się i chce „coś zrobić”, przy trzeciej też się martwi, a każda następna już go „nie rusza”. Gorszego stopnia jak niedostateczny na semestr nie dostanie, jest mu więc wszystko jedno.

Starłam się tu dowieść, że kary nie przynoszą zmierzonych efektów i mam nadzieję, że my nauczyciele będziemy zmieniać naszą postawę wobec siebie samych, naszych uczniów i otaczającej nas rzeczywistości. Wszyscy wierzą w moc pozytywnego myślenia, a oceniają negatywnie; wszyscy chcieliby dostawać

² Za: T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, w: *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin 1999.

nagrody, być zauważonymi, a bawią się w tropienie i karanie uczniowskich błędów i pomyłek. Zrezygnujmy z kar – będziemy się mogli częściej uśmiechać.

Nie bójmy się chwalić! Bardzo często, kiedy mówię o pochwałach dorośli buntują się: „ja chwałę”, „jak mam za co, to chwałę”, albo „nie ma za co chwalić, jak pochwałę, to już mu się nie chce pracować” itp. Ja wiem, ten bunt trudno przełamać, ale jak się przełamie, to jest bardzo przyjemnie.

Dlaczego nie chcemy chwalić? Odpowiedź jest prosta: bo nie umiemy. Nie umiemy też przyjmować pochwał. Wiele razy na pochwałę koleżanki: „ładną masz bluzkę” odpowiadamy: „no co ty, to stara bluzka”, albo na: „ładnie wyglądasz” odpowiadamy: „nie, coś ty, muszę iść do fryzjera, mam już takie długie włosy”. Wydaje nam się, że pochwała nam się nie należy, że na nią nie zasługujemy, że zaraz ktoś ten sąd zweryfikuje i będzie nam głupio. Może mamy zbyt mało wiary we własne siły i możliwości. Stawiamy sobie zbyt wysokie poprzeczki i tak samo wysokie poprzeczki stawiamy naszym uczniom. Przecież w gruncie rzeczy chcemy, żeby nasi bliscy czy współpracownicy zauważyli nasz wysiłek. Dzieci też nie potrzebują wychwalania, tylko zauważenia wysiłku. Musimy pamiętać, że pochwała dziecka z ADHD musi mieć w podtekście „widzę cię”, „cieszę się, że jesteś”, „widzę, że się starasz”, dlatego warto powiedzieć dziecku: „super, że piszesz”. Dziecko wie, że nam na tym zależy, czuje się zauważone i docenione, a przecież na tym zauważaniu najbardziej mu zależy.

Jeśli chcemy mieć dobre dziecko, powinniśmy je chwalić najlepiej kilka razy dziennie, a jeśli wydaje nam się, że nie mamy za co, powinniśmy coś wymyślić. Najbezpieczniejsze pochwały są krótkie np. „dobra robota” albo „super”, ale nie tylko takie pochwały przynoszą skutek. Pamiętajmy, że praca z dzieckiem z ADHD, czy po prostu z dzieckiem niepokornym, jest trudna i na sukces trzeba długo czekać. Dlatego warto cieszyć się nawet maleńkimi sukcesami, ale żeby je zauważyć, trzeba sobie zadać pytania: „na czym mi zależy, co chcę najpierw osiągnąć i którędy wiedzie moja droga do sukcesu”, „czy chcę, żeby dziecko podjęło trud i pracowało, robiło cokolwiek, czy żeby wykonało swoją pracę na wysokim poziomie”. Jeśli ustalimy sobie kolejność oczekiwań, łatwiej będzie nam dziecko przekonać, że mamy dobre intencje. Łatwiej będzie chwalić, wzmacniać dobre zachowania. Jaka więc powinna być pochwała, żeby mogła odnieść skutek?

Dobra pochwała to taka, która jest:

- **prawdziwa**, czyli taka, w którą samemu się wierzy. Nie mogę powiedzieć dziecku, że podobają mi się jego prace, jeśli mam do tych prac jakieś uwagi. Wtedy zamiast „podobają mi się twoje prace”, powinno się powiedzieć: „cieszę się, że zrobiłeś te prace”. Dziecko będzie pochwalone, a nie oszukane;
- **przekonująca**, czyli taka, w którą uwierzy dziecko. Nie możemy powiedzieć dziecku „dobra praca” jeśli praca jest faktycznie niestaranna, nieskończona albo zupełnie nie na temat. Dziecko natychmiast czuje,

że jest to jakaś manipulacja. To przypomina często opowiadane anegdotki o nauczycielach oceniających swoich uczniów: „Bardzo dobrze! Trzy z dwoma!”. Zdecydowanie lepiej wtedy tylko zauważyć: „widzę, że pracowałeś”. To jest prawda, pracował, a że efekt tej pracy jest opłakany, to już zupełnie inna sprawa. Jeśli po jakim czasie dziecko uwierzy w to, że warto podejmować trud, to i nad wartością tej pracy przyjdzie czas popracować;

- **powtarzalna** przez innych. Jeśli powiem dziecku „ładnie napisałeś”, a pani od przyrody powie „ty tak bazgroliš, że nie sposób cię odczytać!”, dziecko będzie wiedziało, że ktoś tu kłamie, i że chyba można mówić nieprawdę, skoro robią to nauczyciele. Może zamiast oceniać „ładnie...”, bezpieczniej jest powiedzieć: „cieszę się, że napisałeś”, jeśli oczywiście potrafimy się z tego ucieszyć;
- **pozytywna**, czyli bez negatywów. Ileż to razy słyszeliśmy – albo sami mówiliśmy – „ładnie napisane, tylko tu wyjechałeś za linię i jest jeden błąd, i zapomniałeś przecinka...”. Przypominają mi się od razu billboardy „zupa była za słona”, „bardzo dobry obiad, tylko ziemniaczki się rozgotowały”. To nie są pochwały, tylko wytykanie błędów. **Pokaż dziecku, co zrobiło dobrze**, mówiąc np. „pierwsze zdanie zupełnie bezbłędnie” lub „te zdania równo w liniach”. Dobry dydaktyk nie poprawia błędów w zeszytach na czerwono, tylko tym kolorem długopisu, którym pisze dziecko. Naszym zadaniem jest utrwalanie prawidłowego obrazu wyrazu. Spróbujcie znaleźć dobre strony pracy dziecka i podkreślić je;
- **poważna**, czyli bez żartu i wyśmiewania. Nie może być tak, że w pochwie wyczuwa się niedowierzanie: „sam to zrobiłeś? niemożliwe, ładnie, a nikt ci nie pomagał?”, albo „no proszę, jak ci się udało”, albo „zobaczcie dzieci, nawet Krzysiu dziś się udało”. „Udało się” nie daje dziecku należytej satysfakcji. Musi wiedzieć, że doceniamy wysiłek, a nie przypadek (dziś się udało, jutro niekoniecznie). Lepiej powiedzieć: „dobra robota”;
- **pokazująca**, czyli zwraca uwagę na fakty, bez wartościowania i oceniania: „pierwsza linijka przepisana”, „pierwsze zadanie zrobione”, „tablica wytarta...” itd. Nie trzeba już tego komentować, ładnie, starannie czy kiepsko, można dodać: „cieszę się” – to jest dzieciom jest bardziej potrzebne;
- **pochwalna**, czyli bez wychowywania. Nie trzeba do pochwały „dobre zadanie” czy „zadanie zrobione” dodawać „widzisz, trzeba było tak od razu zrobić, po co było poprawiać.” Albo: „widzisz, gdybyś to wczoraj zrobił, tak jak inne dzieci...”. W czasie całego dnia mamy tyle okazji do wychowywania, że możemy sobie darować i przy udzielaniu pochwał nie wychowywać.

Kiedy tylko nauczymy się chwalić, czyli zauważać to, co dziecko już potrafi, nauczymy się doceniać trud, jaki dziecko nadrucliwe wkłada w to, żeby siedzieć spokojnie, a impulsywne – żeby nie przerywać wypowiedzi innych, nasz trud też będzie zauważalny.

5. JAK WZMACNIAĆ POZYTYWNE – RADY DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI

Pochwała to bardzo ważne, ale nie jedyne wzmocnienie pozytywne chciałabym Państwu zaproponować, żebyście przy okazji ustalania klasowych czy szkolnych regulaminów ustalili – może wraz z uczniami – system nagród, nie: kar i nagród, ale tylko nagród, pamiętając, że najbardziej dotkliwą karą jest brak nagrody. Oczywiście nie chodzi tu o obdarowywanie uczniów nagrodami rzeczowymi, bo przecież szkoła nie jest „nieustającym konkursem z nagrodami”, chodzi o zauważenie pozytywnych, oczekiwanych zachowań – nagrodzenie (punktami, naklejkami, kropkami na tablicy konkursowej) dobrych zachowań (opisanych w regulaminie i dających się zmierzyć!). Zachowania złe ignorujemy. Spróbujcie Państwo nie ujmować ich w regulaminie, czyli nie podpowiadać.

Stosowanie **systemu nagród** – to kolejne pozytywne wzmocnienie. Każdy z nas chce być zauważany, doceniany i nagradzany, każdy ma swój system wartości, sposób dążenia do ideałów i osiągania zamierzonych celów. Dzieci zdrowe i rozwijające się harmonijnie łatwiej do tego celu dochodzą, wystarczy czasem tylko pokazać im kierunek. Dzieci z ADHD, które mają deficyt uwagi, nie potrafią planować swoich działań, nie przewidują następstw swoich poczynań, nie uczą się na własnych błędach, mają utrudniony dostęp do nagrody. Tym dzieciom należy pomóc nie tylko w pokazaniu drogi, ale także w pokonywaniu kolejnych jej odcinków. System nagród, pozytywnych wzmocnień bardzo pomaga, zwłaszcza, że mamy duży wpływ na to, co dziecko robi, możemy kierować jego zachowaniem i poprzez odpowiednio zbudowany system pozytywnych wzmocnień, a więc nagród, pochwał i przywilejów, pokazać na jakim zachowaniu nam zależy.

Jakie nagrody stosować? Odpowiedź jest prosta: takie, na których dziecku zależy. Kamiński powiedział, że „wędkarz, kiedy idzie na ryby, to bierze taką przynętę, która smakuje rybie, a nie wędkarzowi”. Przygotowując czy opracowując system nagród, warto robić to razem z dzieckiem. Dla dzieci czasem ważniejszy jest pozytywny wpis do zeszytu niż cukierek, dłuższy czas przed komputerem, czy dodatkowy czas na oglądanie telewizji, niż drobna nagroda rzeczowa (oczywiście pod warunkiem, że nie jest to dom, w którym w każdym pokoju od świtu do nocy gra telewizor, a dostęp do komputera i wszelkich dóbr materialnych i najnowszych wynalazków jest swobodny, a czas wolny dziecka jest niekontrolowany – czyli dom, w którym nie obowiązują żadne reguły). Bardzo dobre efekty daje stosowanie nagród społecznych. Ponieważ dla dzieci najważniejsza jest uwaga, jaką okazują

mu dorośli, więc pochwała, czas spędzony z dorosłym (np. gra stolikowa, wspólny spacer, pomoc dorosłemu w jego codziennych zajęciach) będą bardzo dobrą nagrodą. Można też stosować różnego rodzaju „wklejki” czy znaczki lub punkty, które dziecko samo zaznacza na swojej tablicy punktów, kontrolując tym samym swoje zachowanie. Dobre są różnego rodzaju żetony, które dziecko zbiera za swoje dobre zachowania i zamienia później na np. czas spędzony z dorosłym. Nagrodą nie musi być kupienie komórki, roweru czy komputera, ale może być czas korzystania z tych dobrodziejstw. Nie mówmy, że dziecko wszystko ma i niczym nie jesteśmy w stanie go zainteresować. Być może jego „znudzenie nadmiarem dóbr materialnych” jest spowodowane tym, że nie potrafi z tych dóbr korzystać, wobec tego nie potrafi się nimi cieszyć.

6. PRZYWILEJE LEPSZE DLA DZIECI Z ADHD

Stosowanie nagród daje dobre rezultaty, ale w przypadku dzieci z ADHD, lepsze rezultatu osiągamy stosując przywileje. Nagrody mają swój „regulamin zdobywania i przyznawania”. Często kolejnych punktów, które trzeba pokonać „po drodze” do nagrody jest dużo i dziecko z deficytem uwagi gubi się i kiedy nie zrealizuje jakiegoś punktu, przestaje wierzyć w możliwość osiągnięcia sukcesu, zniechęca się i przestaje walczyć. Przywilej tym się różni od nagrody, że ustanawiamy go jakby „za darmo”, nie ma żadnych warunków otrzymania przywilejów, ale są warunki utrzymania przywilejów. Przywileje uczeń może stracić, jeśli nie dotrzyma warunków kontraktu, jeśli złamie obowiązujące reguły. Przywileje dajemy na określony czas i jeśli pozbawiamy dziecko przywilejów, nie możemy pozbawiać na długi czas.

Przykład: dzieciom w młodszym wieku szkolnym bardzo zależy na byciu asystentem nauczyciela. Czynności, które można wykonać w klasie wyróżniają. Dziecko czuje, że jest potrzebne i ważne, że coś od niego zależy. Jeśli powierzmy dziecku przywilej np. rozdawania zeszytów w tym tygodniu, i z powodu złamania jakiejś reguły ten przywilej mu odbierzemy, to tylko na jeden dzień, żeby dziecko miało po co poprawiać swoje zachowanie, czyli żeby miało szansę jeszcze rozdawać w tym tygodniu zeszyty. Jeśli odbierzemy przywilej „na zawsze”, dziecko nie ma o co walczyć. Takie odebranie przywileju „na zawsze” jest karą i zemstą na uczniu i porażką nauczyciela, a nie dziecka.

Ustanawiając przywileje, pamiętajmy, że muszą „być uszyte na miarę konkretnego dziecka”. Powierzenie młodszemu dziecku obowiązku wycierania tablicy, podlewania kwiatów, zamykania klasy czy pomoc w nauczycielskim dyżurze jest wielkim wyróżnieniem, nastolatek chyba by się zdziwił, zwłaszcza gdyby nauczyciel wyróżnił go, proponując mu pomoc w nauczycielskim dyżurze.

Jakie mogą być przywileje? Nauczyciele mają mnóstwo pomysłów, które proponują w czasie kursu. Przywilejem może być korzystanie z sali gimnastycz-

nej w czasie przerwy lub z sali komputerowej poza normalnym czasem. Może to być dodatkowy dyżur w klasie czy na korytarzu, prawo do dodatkowego, ulubionego zajęcia (np. krzyżówki, malowanki). Dzieci z mojej klasy bardzo lubią, kiedy im czytam. Mają taki przywilej, że ostatnie minuty lekcji poświęcamy na czytanie bajek lub opowiadań, które dzieci same wybierają wg kolejności w dzienniku. Ponieważ mi też zależy na tym, żeby dzieciom czytać, to czytam niezależnie od zachowania się dzieci, ale dziecko, które łamie zasady, traci przywilej wybrania bajki.

7. CO TO SĄ OKULARY?³

To chyba wszyscy wiedzą. Okulary tak bardzo są wpisane w naszą rzeczywistość, że już nawet nie istnieje przezwisko „okularnik”, a nawet jeśli istnieje, chyba nikogo nie rani. Była nawet swego czasu moda na noszenie okularów. Jest oczywiste, że jeśli ktoś ma kłopot ze wzrokiem, nosi okulary, jeśli ktoś słabo słyszy – nosi aparat słuchowy, jeśli ktoś ma trudności z poruszaniem się – nosi ortezy, chodzi o kulach lub jeździ na wózku i coraz mniej nas to dziwi, coraz bardziej akceptujemy wszelkiego rodzaju pomoc czy protezy. Jakie okulary „założymy” dziecku z ADHD? Spróbujmy. Tak, jak okulary są na nadwzroczność, krótkowzroczność, czy np. na astygmatyzm, tak samo my założymy dziecku „okulary” na nadruchliwość, deficyt uwagi czy impulsywność. Podam tylko kilka przykładów, bo tak jak okulary są dokładnie dopasowane do wady wzroku, tak i w naszym przypadku „okulary” muszą być dopasowane do objawów, i do dziecka – każdy z nas, będzie musiał dopasować okulary do potrzeb swojego dziecka.

Przykład 1.

- Uczeń nie potrafi usiedzieć w miejscu. **Okulary:** niech siedzi sam w ławce, ewentualnie przesiada się z jednego krzeselka na drugie. Jest z tego taka korzyść, że zaspokoi swoją potrzebę ruchu i będzie mniej przeszkadzał innym.
- Dziecko wstaje z miejsca w czasie lekcji czy innych zajęć. **Okulary:** należy dać mu jakieś zadanie, np. przynieś podręczniki, rozdaj zeszyty, rozdaj przybory, zetrzyj tablicę, przynieś kredę, otwórz okno, podlej kwiatki, itp. Korzyść z tego będzie taka, że dziecko zaspokoi swoją potrzebę ruchu w sposób kontrolowany, nie będzie wstawało z miejsca bez celu.

Przykład 2.

- Uczeń ma trudności ze zorganizowaniem sobie pracy. **Okulary:** podziel pracę na etapy (test, zadanie), dopiero po wykonaniu jednego etapu daj następne zadanie.

³ Określenie to funkcjonuje od dawna wśród osób pracujących z dziećmi z ADHD. Zostało zaczerpnięte z publikacji: *Dziecko nadpobudliwe w szkole. Objawy i systemy pomocy*, A. Kołakowski i in., wyd. Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Centrum CBT Warszawa.

- Uczeń często gubi rzeczy niezbędne do pracy lub zajęć (np. przybory szkolne). **Okulary:** etykietowanie czyli umieszczanie napisów na wysokości wzroku dziecka, opisanie w piórniku miejsc, w których powinny znajdować się przybory. Podpisywanie.
- Uczeń łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców. **Okulary:** zmniejszyć ilość bodźców, np. niech uczeń siedzi w pierwszej ławce, bodźce z tyłu sali takie jak koledzy, dekoracje itp. będą niedostępne, albo trudno dostępne. W domu trzeba uporządkować miejsca pracy dziecka (puste biurko, nierozpraszające uwagi otoczenie).
- Uczeń nie potrafi skupić uwagi na pracy, grach i zabawach. **Okulary:** częste przerwy w pracy dostosowane do czasu możliwej pełnej koncentracji dziecka (krótka maksymalna koncentracja, częste, ale krótkie przerwy nieangażujące dziecka w inne zabawy czy zajęcia).

Przykład 3.

- Uczeń odpowiada, zanim zostanie sformułowane pytanie. **Okulary:** przypomnienie reguły „mówisz, kiedy pozwolę”.
- Dziecko wchodzi do pomieszczenia mimo zakazu. **Okulary:** przypomnienie reguły „wchodzisz, kiedy cię zaproszę”.

Jak nietrudno się zorientować, okulary to pomoc dziecku w przestrzeganiu reguł, a reguły to podstawa pracy.

8. JAK PRACOWALI ASYSTENCI

Pracę asystentów w skrócie można opisać jako pomoc uczniom z ADHD w przystosowaniu się do szkolnej rzeczywistości. Pomoc dziecku, ale też pomoc nauczycielowi i rodzicom dziecka. Asystenci obserwowali zachowania swoich podopiecznych systematycznie i raz w miesiącu opisywali je w dziennikach ucznia. Zauważyliśmy, że niektórzy nasi podopieczni potrafią skupić uwagę na wykonywaniu zadania tak długo, jak długo wymagało tego rozwiązanie zadania. Większość asystentów zgłaszała w miesiącu wrześniu, że uczniowie chętniej rozwiązują zadania matematyczne i są w nich dobrzy i bardzo dobrzy. Zdecydowanie gorzej pracowali na edukacji polonistycznej. Ćwiczenia w czytaniu sprawiały dzieciom trudność, szczególnie trudno było im skoncentrować się na tekście czytany przez innych uczniów. Najwięcej trudnych zachowań występowało na lekcjach religii i języka obcego.

Pracę rozpoczęliśmy od obserwacji zachowań dziecka. Oczywiście chodziło nam głównie o opis zachowań „do zmiany”, czyli zachowań trudnych i przeszkadzających. Na podstawie tego opisu asystenci formułowali reguły i cele. Oto zachowania, jakie odnotowywali najczęściej asystenci:

- **Uczeń stale ma coś w buzi** (długopis, ołówek, gumka, zatyczka do pióra, papier) – problem dotyczył 4 uczniów, zachowanie występuje co

3-5 minut. Reguła: **„do buzi bierzemy tylko śniadanie”**, cel strategiczny: zachowanie zostanie zupełnie wyeliminowane, cel operacyjny: zachowanie będzie występowało nie częściej, jak co 15 minut.

- **Uczeń nie myje rąk po wyjściu z toalety, ani przed posiłkiem.** Reguła: **„po wyjściu z toalety myjemy ręce”, „przed posiłkiem myjemy ręce”**, cel strategiczny: wyrobienie prawidłowych nawyków higienicznych, cel operacyjny: po jednokrotnym przypomnieniu uczeń myje ręce.
- **Uczeń w czasie lekcji wstaje z ławki i bawi się zabawkami** – problem dotyczył większości uczniów, zachowanie występuje np. 3 razy w czasie lekcji. Reguła: **„zabawkami bawimy się w czasie przerwy”**, cel strategiczny: dziecko bawi się klockami wyłącznie podczas przerwy, cel operacyjny: po jednokrotnym przypomnieniu reguły dziecko przerywa zabawę i wraca do ławki.
- **Chłopiec w czasie lekcji je śniadanie** – problem dotyczył 3 uczniów. Reguła: **„śniadanie zjadamy na przerwie”**, cel strategiczny: uczeń pamięta, że śniadanie jemy w czasie przerwy, cel operacyjny: po jednym przypomnieniu reguły uczeń chowa śniadanie.
- **Uczeń mówi bez pozwolenia nauczyciela** – zachowanie występuje 20 razy w ciągu jednej lekcji, problem dotyczył większości uczniów. Reguła: **„mówisz, kiedy nauczyciel pozwoli”**, cel strategiczny: uczeń mówi tylko na wyraźne wskazanie nauczyciela, cel operacyjny: zachowanie występuje nie częściej jak 15 razy w ciągu lekcji.
- **Uczeń chodzi po klasie** – zachowanie występuje 6-7 razy w czasie lekcji, problem dotyczył większości uczniów. Reguła: **„w czasie lekcji siedzimy prosto”**, cel strategiczny: uczeń siedzi na swoim miejscu i wykonuje polecenia nauczyciela, cel operacyjny: uczeń w czasie lekcji wstaje tylko w uzasadnionych przypadkach.
- **Uczeń huśta się na krzeselku** – zachowanie występuje średnio 8 razy w ciągu lekcji, problem dotyczył większości uczniów. Reguła: **„cztery nogi krzesła na podłodze”**, cel strategiczny: uczeń przestaje się huśtać, siedzi prosto z nogami na podłodze, cel operacyjny: uczeń przestaje się huśtać po trzecim upomnieniu.
- **Uczeń ma na ławce przedmioty, które nie są związane z lekcją, bawi się nimi** – zachowanie występuje na każdej lekcji. Podobny problem zauważono u 2 uczniów. Po przerwie uczeń nie chowa zabawek, trzeba go do tego wielokrotnie nakłaniać. Reguła: **„na ławce jest tylko to, co wskaże nauczyciel”**, cel strategiczny: uczeń bezwzględnie przestrzega reguły, cel operacyjny: uczeń chowa zabawki po jednokrotnym upomnieniu.

Asystenci prowadzili dzienniki obserwacji zachowań dziecka. Odnotowywali częstość występowania poszczególnych objawów, ustalali procedury postępowania, reguły, wyznaczali cele i sposób ich realizacji. Zaczęli oczywiście od

obserwacji dziecka, od ustalenia skali problemu, od opisanie mocnych i słabych stron. We wrześniu sporządzono charakterystyki uczniów wg nauczyciela, rodzica i asystenta.

Obserwowano częstość występowania następujących objawów:

Deficyt uwagi, czyli jak długo uczeń jest w stanie skupić się nad wykonywaniem poszczególnych czynności, jak często rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców, jak często zapomina, co miał zrobić, odmawia wykonania poleceń i czy dba o swoje przybory.

Wyniki obserwacji

1. Jak długo uczeń jest w stanie skupić uwagę na wykonywanych zadaniach? Tu prawie u wszystkich dzieci, u których problem występował, zauważono zmianę. W niektórych przypadkach ta zmiana nie była bardzo widoczna, ale dzięki temu, że asystenci skrupulatnie liczyli czas, mogli zauważyć sukces, chociaż niewielki. W kilku przypadkach odnotowano wyraźną zmianę np. w październiku czas skupiania uwagi na zajęciach to 5 minut, na szczególnie atrakcyjnych do 10, ale był to czas niewystarczający na dokończenie zadania, a już w kwietniu asystent odnotował: czas skupiania uwagi to zwykle tyle, ile wymaga wykonanie zadania. U innego dziecka w październiku czas skupiania uwagi – około 3 minut, w kwietniu problem nie występuje. W innym przypadku: w październiku około 1 minuty, a na zajęciach, które go interesują – cały czas (np. plastyka), w kwietniu do 5 minut lub cały czas potrzebny do wykonania zadania.

2. Jak często rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców? W tym przypadku u sześciorga dzieci nie zauważono zmian, ale u niektórych zmiany są ogromnie, np. w październiku dziecko rozpraszało się około 20 razy w ciągu jednej lekcji, więc rozpraszało je wszystko, co się na lekcji działo: to, że komuś spadł zeszyt, że ktoś o coś zapytał, że nauczyciel wstał lub usiadł. W kwietniu asystent odnotowuje, że dziecko rozprasza się 1-3 razy dziennie, np. kiedy ktoś wejdzie do klasy albo gdy usłyszy sygnał karetki pogotowia. Jeśli zaznaczymy, że na dźwięk karetki pogotowia lub na fakt, że ktoś wchodzi do klasy, reagują wszystkie dzieci, to mamy sytuację idealną. Podobnie ogromną zmianę obserwujemy u dziecka, które na początku roku bardzo mocno, czasem wręcz agresywnie, reagowało na każdy bodziec, w kwietniu reaguje i rozprasza go tylko jeden bodziec – kaszel lub pokasływanie kolegów. U pięciorga dzieci zauważono, że rozpraszają się tylko wtedy, gdy bodziec jest bardzo wyraźny. Można powiedzieć, że te dzieci nie miały z reakcją na bodźce zewnętrzne wielkich problemów, bo rozpraszały się nie więcej jak 5 razy w ciągu lekcji, ale problem stanowiło nie samo rozpraszanie się pod wpływem bodźca, ale umiejętność powrotu do wykonywanej czynności. Ponieważ dzieci z ADHD bardzo często nie pamiętają, co mają robić, nauczyciel wydaje polecenie, a dziecko już za chwilę pyta, co trzeba zrobić, albo na której stronie otworzyć podręcznik. Postanowiliśmy sprawdzić, jak często problem występuje u naszych podopiecznych.

3. Jak często uczeń nie pamięta, co miał zrobić? U sześciorga dzieci problem nie występował, u sześciorga nie odnotowano zmian, u dwójki dzieci odnotowano, że problem już nie występuje, w jednym przypadku jest zmiana ogromna – dziecko 13 razy w ciągu dnia zapominało, co ma zrobić, w kwietniu zachowanie wystąpiło 2 razy.

4. Jak często uczeń odmawia wykonania zadania czy polecenia nauczyciela? Uczniowie z ADHD dość często odmawiają wykonywania zadań, uważają je za zbyt trudne, nudne, „głupie”. Nauczyciele wielokrotnie muszą motywować swoich wychowanków do przepisania tekstu z tablicy, wykonania ćwiczenia, rozwiązania zadania. W naszej grupie tylko dwoje dzieci nie odmawiało wykonywania poleceń. Pozostałe wykonywały po wielokrotnym przypomnieniu. U jedenaściora nie zauważono zmian. Asystenci odnotowali, że zachowanie występowało najczęściej na lekcjach religii, języka obcego lub na lekcjach zastępczych.

5. Czy uczeń dba o swoje przybory? Z relacji nauczycieli i rodziców wiemy, że dzieci z ADHD nie dbają o przybory szkolne i podręczniki, często je gubią. Obiegowa opinia o dzieciach z ADHD i ich stosunku do szkolnych przyborów brzmi: pierwszego września ma piórnik z wyposażeniem, drugiego września piórnik, trzeciego września pożycza coś do pisania. Chcieliśmy sprawdzić, jak to wygląda u naszych podopiecznych. Oto wyniki naszych obserwacji – 13 uczniów już w październiku nie dbało o podręczniki i zeszyty. Zeszyty i podręczniki były nieobłożone, porysowane, miały pozaginane rogi, w piórnikach brakowało podstawowych przyborów, albo były, ale np. pióro z wyczerpanym nabojem, kredki i ołówki połamane. U dwójki dzieci zauważono poprawę, ale u innej dwójki pogorszenie. Pozostałe dzieci dbają o swoje przybory i podręczniki, chociaż asystenci zauważyli, że bardzo często zapominają w domu zeszytu albo podręcznika, nie przynoszą też potrzebnych przyborów na plastykę albo stroju na wychowanie fizyczne.

Asystenci obserwowali również **nadmierną ruchliwość** dzieci, a więc to, jak często zmienia miejsce lub wstaje z ławki, jak często czegoś szuka, ma nerwowe ruchy rąk i nóg, huśta się na krzeselku. Są to zachowania najczęściej podawane przez nauczycieli jako zachowania przeszkadzające i szczególnie uciążliwe. Na moje pytanie „Jak często wstaje z ławki?” nauczyciele odpowiadają: „Bez przerwy chodzi po klasie”. Rozumiem to, bo moi uczniowie z ADHD też się stale przemieszczali, zmieniali miejsca, wstawali, chodzili po klasie, wiem też, że jest to do opanowania. Zachowanie niekoniecznie da się wygasić zupełnie, ale można je wygasić częściowo, można zaradzić nadmiernej ruchliwości dziecka, można spowodować, by było ono mniej uciążliwe dla otoczenia.

Wyniki obserwacji

1. Jak często uczeń wstaje z ławki lub zmienia miejsce? Tylko u jednego dziecka zachowanie, o którym mowa, nie wystąpiło na początku ani na końcu roku szkolnego. Rekordzista zmienił miejsce lub wstał z ławki 12 razy w październiku,

a w kwietniu zachowanie wystąpiło 1 raz w czasie lekcji, podobnie dobry wynik miał uczeń, który 9 razy wstał lub usiłował wstać. U pięciorga dzieci nie zauważono zmian, u innych zmiany były niewielkie, jednak były, ale w niektórych przypadkach zachowanie na koniec roku występuje częściej, np. w październiku występowało 4 razy na lekcji, a w kwietniu średnio 6 razy, ale są dni, kiedy 0 razy, i są dni, kiedy 17 i 20 razy.

2. Jak często uczeń czegoś szuka? Ciągłe przeszukiwanie plecaka, kieszeni, stały ruch w obrębie małej i dużej motoryki to również charakterystyczne zachowanie dla dzieci z ADHD. Nie chodzi tu oczywiście o szukanie przyborów, które nauczycielka poleciła przygotować do zajęć – te albo są już dawno wyjęte, albo nie ma sensu ich szukać, bo ich po prostu nie ma – chodzi o przeszukiwanie plecaka i kieszeni w niewiadomym celu. Kiedy pytałam mojego ucznia: „Czego szukasz?“, odpowiadał najczęściej: „A, nic, ja tylko tak”. Takie zachowania obserwowali i odnotowywali nasi asystenci. U dwóch uczniów w październiku nie zauważono opisanego zachowania, u trzech nie zauważono zmian, pozostali uczniowie szukali czegoś w plecakach nawet 11 razy w ciągu jednej lekcji – to rekord, w kwietniu ten sam uczeń szukał czegoś w plecaku 1 raz. U pozostałych uczniów nastąpiła poprawa. U pięciu uczniów zachowanie już nie występuje, w jednym przypadku asystent odnotował, że uczeń szuka czegoś w plecaku tylko w uzasadnionych przypadkach.

3. Jak często uczeń ma nerwowe ruchy rąk i nóg, huśta się na krześle? Obserwowaliśmy również niepokój w obrębie małej i dużej motoryki, to, na co nauczyciele zwracają uwagę. Wprawdzie zauważają, że całe klasy huśtają się na krzesłach i że nie da się tego zmienić – my jesteśmy innego zdania. W październiku nerwowe ruchy rąk i huśtanie się na krześle u większości dzieci obserwowano co 1-2 minuty, a już w kwietniu u tych samych dzieci asystenci zauważali występowanie takiego zachowania dopiero po około 20 minutach, albo zaznaczali, że występuje 2-3 razy w ciągu lekcji. U innego ucznia w październiku zaobserwowano, że co 30 sekund huśta się na krześle i 15 razy wstaje z ławki, ale w kwietniu 9 razy huśta się lub wstaje z ławki. Nie u wszystkich dzieci zauważono tak wielką poprawę, ale tylko u czworga zmiana nie nastąpiła.

Trzecia grupa objawów to **impulsywność**. Z tej grupy obserwowano jak często uczeń mówi bez pozwolenia nauczyciela, nie potrafi poczekać na swoją kolejkę i jak często wywołuje konflikty. Są to zachowania, które bardzo przeszkadzają w prowadzeniu lekcji. Nauczyciele skarżą się, że dzieci „wrywają się” z odpowiedzią zanim zostanie sformułowane pytanie, odpowiadają, kiedy nauczyciel wskazuje innego ucznia, rozmawiają bez przerwy. Oczywiście konflikty uczniowskie to też wielki problem w szkole.

Wyniki obserwacji

1. Jak często uczeń mówi bez pozwolenia nauczyciela? Tylko w jednym przypadku zachowanie nie wystąpiło, ale rekordzista mówił bez pozwolenia nauczyciela

30 razy. Pozostali 3, 8, a nawet 24 razy. W kwietniu u szóstki dzieci zachowanie nie zmieniło się, u dwójki uległo pogorszeniu, a u pozostałych odnotowujemy dużą poprawę. Rekordzista złamał regułę 20 razy, inne dziecko, które w październiku odzywało się bez pozwolenia 10-15, w kwietniu złamało regułę tylko 3 razy.

2. Jak często uczeń nie potrafi zaczekać na swoją kolejkę?

Nieumiejętność poczekania na swoją kolejkę to też bardzo typowe zachowanie dla dziecka z ADHD. Wszystkie nasze dzieci mają z tym problem. W sześciu przypadkach asystenci zauważyli, że dzieci nie czekają na swoją kolejkę i załatwiają swoje sprawy poza kolejnością, gdy tylko nadarzy się okazja, inne tylko w określonych momentach, np. przy wchodzeniu do klasy, lub na zajęciach W-F. W kwietniu asystenci zauważyli poprawę. W dwóch przypadkach zanotowano, że zachowanie nie występuje, w pozostałych – niewielka poprawa.

3. Jak często uczeń wywołuje konflikty? W opisie klinicznym dziecka z ADHD nie występuje agresja ani autoagresja, ponieważ jednak nasze dzieci przebywają wśród innych dzieci, uczą się różnych zachowań od rówieśników. Często też domy naszych wychowanków nie są wolne od agresji. Dzieci popadają w konflikty z rówieśnikami, rzadko same je prowokują, częściej są prowokowane. Postanowiliśmy sprawdzić, jaki wpływ na częstotliwość występowania konfliktów będzie miała zaplanowana przez asystenta praca. W październiku tylko troje dzieci nie wywoływało konfliktów, pozostałe wywoływały konflikty, albo w nich uczestniczyły, najczęściej w czasie przerw, chociaż zdarzali się i tacy, którzy wywoływali konflikty 5 razy w czasie lekcji i 10 razy w czasie przerw. W kwietniu u tych uczniów nie odnotowano wywoływania konfliktów, a agresywne zachowanie pojawiało się tylko wobec jednego ucznia. U większości dzieci zachowanie zdecydowanie się poprawiło, a u 5 dzieci konflikty w ogóle nie wystąpiły.

Analiza mocnych i słabych stron pozwoliła asystentom opracować skuteczny system wzmacniania pożądanых zachowań. W wielu przypadkach sprawdził się system nagradzania uczniów, polegający na modyfikowaniu zachowania przy użyciu żetonów. Żetony w postaci naklejek czy punktów są widoczne i policzalne, powinny być też atrakcyjne dla dziecka, a ich zbieranie okazją do uczenia się samodzielności i systematyczności. Zbierane żetony następnie można było wymienić na ważne dla dziecka nagrody (np. na czas spędzony przed telewizorem lub dodatkowe godziny na podwórku czy atrakcyjne spędzanie wolnego czasu). W przypadku innych dzieci skuteczniejsze było zastosowanie przywilejów. Przywileje to funkcje lub ulubione zajęcia, na których dzieciom zależy, a które dorośli może dziecku „przyznać”, i o utrzymanie których dziecko powinno się starać. Ważne, aby konsekwentnie przestrzegać ustalonych reguł i zasad, aby nauczyć uczniów konsekwencji w działaniu i przekonać ich o wyjątkowości pełnionych przez nich funkcji. Najpopularniejsze wśród naszych uczniów były:

- możliwość siedzenia w ławce bez asystenta,
- możliwość siedzenia w ławce z kolegą,
- samodzielne planowanie czasu po lekcjach,

- opieka nad sprzętem sportowym czy pomocami dydaktycznymi,
- pomaganie koledze w nauce,
- pełnienie funkcji dyżurnego w ulubionych zakresach i ramach czasowych.

Najczęściej zauważane przez asystentów u naszych podopiecznych:

- uzdolnienia matematycznie, duża sprawność matematyczna,
- sprawny manualnie, ładnie rysuje, chętnie wykonuje prace plastyczne,
- sprawny fizycznie, chętnie ćwiczy,
- lubiany przez kolegów, ma dobre relacje z rówieśnikami,
- aktywny na lekcjach, chętnie się zgłasza, przygotowany do zajęć,
- duży zasób słów, ładne wypowiedzi,
- chętnie pomaga innym, zwłaszcza słabszym,
- dobrze i płynnie czyta, rozumie czytany tekst,
- samodzielny,
- inteligentny,
- interesuje się przyrodą i zjawiskami zachodzącymi w przyrodzie,
- lubi rozwiązywać krzyżówki, łamigłówki, szarady,
- śmiało wyraża swoje zdanie,
- lubi zwierzęta,
- respektuje zasady,
- ma dobrą pamięć,
- ma porządek w swoich rzeczach,
- lubi występy publiczne,
- ładnie śpiewa i recytuje,
- gra w szachy,
- precyzyjny i staranny,
- dobrze rozwinięta wyobraźni przestrzenna.

Oceniając roczną pracę nad zmianą zachowań uczniów z ADHD i złagodzeniem skutków objawów, można stwierdzić, że w wielu przypadkach sukces był bardzo widoczny i satysfakcjonujący zarówno nauczycieli i asystentów jak i rodziców.

Fakt, że dzieci dłużej skupiały uwagę na wykonywanym zadaniu spowodował lepsze wyniki w nauce (co sygnalizowali asystenci). Na wyższą samoocenę wpłynęło także złagodzenie innych objawów z grupy deficytu uwagi, takich jak rozpraszanie się pod wpływem zewnętrznych bodźców, pamiętanie lub nie o swoich obowiązkach czy większa gotowość do wykonywania zadań (uczeń często odmawia nauczycielowi wykonania jakiegoś zadania). Poprawiło to również jego sytuację socjometryczną w grupie (uczeń, który jest lepiej postrzegany przez dorosłych, otrzymuje mniej złych, niepochlebnych uwag o sobie, automatycznie ma wyższą pozycję w grupie). Również złagodzenie pozostałych objawów poprawiło jego wizerunek zarówno wśród dzieci, jak i dorosłych. Uczeń mniej konfliktowy, spokojniejszy, osiągający wyższe oceny staje się atrakcyjniejszym kolegą.

9. POLECANA LITERATURA

1. Janet E. Heininger, Sharon K. Weiss, *Od chaosu do spokoju. Jak wychowywać dzieci z ADHD i innymi zaburzeniami zachowania*, wyd. Media Rodzina, Poznań 2005.

Książka niezwykła, ma trzech narratorów, jednym z narratorów jest Theodor, chłopiec, u którego stwierdzono ADHD, drugim narratorem jest terapeutka rodzinna Sharon i wreszcie rodzice Theodora. Na ten sam problem patrzymy więc z trzech punktów widzenia. Od strony chłopca, żyjącego w ciągłym chaosie, zagubionego w wymagającym świecie dorosłych, w gąszczu nieprzyswajalnych zakazów i nakazów, nierozumiejącego krzyku dorosłych, kar, które wobec niego stosowano, miotającego się między tym, co chciał robić a tym, czego od niego z niezrozumiałych powodów wymagano. Te same sytuacje opisują rodzice, umęczeni nieposłuszeństwem, rozkojarzeniem i chyba ślamazarnością swojego syna. Rodzice, którzy nie rozumieli, dlaczego na te same polecenia reaguje ich córka, a nie rozumie ich syn, byli przekonani, że syn celowo ich ignoruje, nie słucha i musi ponieść zasłużoną karę. Wreszcie Sharon, która w prosty sposób wyjaśnia zależności między objawami zaburzenia a reakcjami i zachowaniami chłopca. Ta książka to też wiele odpowiedzi, jak postępować z dzieckiem, jak wydawać polecenia, jak stosować nagrody i kary i jak nie wpadać we własne sidła. Najważniejsze jest jednak to, że ta książka, jak mało która, pozwala zrozumieć dziecko. Dzięki Theodorowi widzimy ADHD oczami dziecka, dzięki Sharon uczymy się, że każdy ma prawo popełniać błędy, ale trzeba je widzieć i starać się je naprawiać, dzięki rodzicom Theodora po raz kolejny możemy uświadomić sobie, że dziecko jest najwyższą wartością, a miłość bezwarunkowa. Przecież dzieci są do kochania. Zachęcam do lektury. Pozwala wiele zrozumieć, a wskazówki przydadzą się nawet wtedy jeśli nie mamy w domu czy w klasie dziecka z ADHD.

2. T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka, *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci – prawie wszystko, co chcielibyście wiedzieć*, wyd. BiFolium, Lublin 1999.

Propozycja rodzima naszych autorytetów w dziedzinie ADHD. Książka napisana przystępnym językiem w sposób jasny opisuje objawy zespołu hiperkinetycznego, podaje też wiele cennych rozwiązań. Autorzy są lekarzami psychiatrami, Magdalena Skotnicka dodatkowo psychologiem. Wszyscy prowadzą leczenie dzieci dotkniętych ADHD oraz terapię rodzin. W Centrum Terapii Behawioralnej i Poznawczej w Warszawie organizują również kursy dla nauczycieli, pedagogów i psychologów oraz warsztaty dla rodziców. Ich doświadczenia są dla

nas bardzo cenne. Książka skierowana jest do nauczycieli, rodziców i lekarzy. Autorzy pracują metodami behawioralnymi, i chociaż jak mówi Magdalena Skotnicka „ta praca czasem przypomina tresurę”, to przynosi efekty, a przecież tego nam tak bardzo potrzeba. Ta pozycja powinna się znaleźć w każdej szkolnej bibliotece, powinien ją przeczytać każdy rodzic.

3. A Kołakowski, A Pisula, M. Skotnicka, T. Wolańczyk, *Dziecko nadpobudliwe w szkole. Objawy i system pomocy*, wyd. Niepubliczna Placówka Doskonalenia Nauczycieli Centrum CBT Warszawa.

Broszurka, w której autorzy w bardzo zwięzły, esencjonalny sposób przedstawiają problem. Podpowiadają wiele prostych rozwiązań, zachęcając jednocześnie do bardziej wnikliwego potraktowania problemu, podają zalecaną przez siebie literaturę.

4. Annette Kast-Zahn, *Każde dziecko może nauczyć się reguł. Jak ustanowić granice i wytyczyć zasady postępowania od niemowlaka do dziecka w wieku szkolnym*, wyd. Media Rodzina, Poznań.

Książka dla nauczycieli i rodziców. Przecież wszyscy jesteśmy, albo będziemy rodzicami. Książka podpowiada wiele prostych rozwiązań. Autorka odwołując się do praktyki pokazuje mechanizmy „zawłaszczania uwagi” przez dzieci i trudne do zwalczenia konsekwencje tego „zawłaszczania”. Pokazuje proste sposoby postępowania i unikania błędów najczęściej popełnianych przez rodziców i nauczycieli, choć o tych ostatnich prawie nie ma mowy w książce. Przykłady w większości dotyczą małego dziecka, również dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, ale opisywane sytuacje bardzo łatwo „zaszczepić” na szkolnym gruncie.

5. Dr Gerschen Kauffman, Dr Lev Raphael Pamela Espeland, *Poznaj sam siebie, bądź sobą. Jak kształtować silną osobowość i pozytywną samoocenę dzieci*, wyd. Euro-Edukacja, Warszawa 2006.

Ta lektura jest właściwie dla dzieci, ale jak każdą adresowaną do dzieci, powinni ją najpierw przeczytać dorośli. Zanim zachęcimy dzieci do lektury i do pracy z tym podręcznikiem, powinniśmy sami po niego sięgnąć. Pamiętajmy, że dzieci z ADHD nie potrafią same planować pracy, musimy im w tym pomóc. Książka w prosty sposób mówi o sytuacjach, w których dziecko codziennie się znajduje, o konfliktach, które często je zaskakują, pretensjach dorosłych, których nie rozumie i często uznaje za niesprawiedliwe oraz o towarzyszących temu uczuciach, których dziecko często nie potrafi nazwać. Mówi również o tym, co

to jest poczucie bezpieczeństwa. Lektura podpowiada, jak uświadomić sobie swoje potrzeby i jak o nie zadbać, jak radzić sobie w trudnych sytuacjach w domu i w szkole. Lektura dobra nie tylko dla nauczycieli–terapeutów, również dla nauczycieli–rodziców. Jako rodzice wszyscy popełniamy błędy. Możemy je popełniać, bo nie popełnia błędów tylko ten, kto nic nie robi. Każdy, kto pracuje z dziećmi w szkole czy w domu, nie jest wolny od pomyłek. Najważniejsze, żeby mieć refleksję, analizować sytuację, w której ktoś poczuł się dyskomfortowo, przyznać się do popełnionej pomyłki i poszukać innych rozwiązań. Może się okazać, że jeśli dorosły rzetelnie i z pokorą przeanalizuje sytuację, które przytaczają autorzy książki, to wielu trudnych sytuacji, w których znalazły się dzieci, uda się uniknąć.

6. Dr Kathleen G. Nadeau, Dr Ellen B. Dixon, *Naucz się opanowania i koncentracji. Poradnik dla dzieci z ADHD*, wyd. Euro-Edukacja, Warszawa 2006.

„Naucz się opanowania i koncentracji...” jest książką adresowaną do dzieci z ADHD, małych złośników, których największym problemem jest trudność w koncentracji na zadaniach. Adresowana jest także do rodziców, którzy pomogą dzieciom w korzystaniu z tej lektury, oraz nauczycieli, którzy znajdą tu konkretne podpowiedzi, jak pomóc dziecku w koncentracji i wydłużaniu czasu skupiania uwagi. Bardzo ciekawie napisana jest pierwsza część książki, poświęcona diagnozie, którą faktycznie dziecko przeprowadza samodzielnie, uświadamiając sobie i nazywając problem, z którym się boryka, opisując sytuację, w której tkwi wydawałoby się beznadziejnie.

7. Beata Chrzanowska, Justyna Świąćicka, *Oswoić ADHD. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli dzieci nadpobudliwych psychoruchowo*, wyd. Delfin, Warszawa 2006.

Książka „Oswoić ADHD...” autorstwa rodzimych terapeutek, pozwala przyjaźnie spojrzeć na ADHD, znaleźć wiele dobrych stron w dziecku z ADHD oraz „odczarować wiele stereotypów”. Autorki, które od wielu lat prowadzą terapię dzieci z ADHD i ich rodziców podpowiadają wiele rozwiązań – głównie dla rodziców, ale przydatnych również nauczycielom. Ważne jest to, że autorki pracują w naszych polskich warunkach, ich doświadczenia dotyczą „polskiego ADHD”.

8. Finta J. O’regan, *ADHD*, wyd. K.E. Liber, Warszawa 2005.

Jest to lektura przybliżająca problem ADHD, podkreślająca jednocześnie, że ADHD nie jest i nie może być wymówką niewłaściwego zachowania, czy też

usprawiedliwieniem dla popełnianych przez rodziców i wychowawców błędów wychowawczych. Przypomina nam również, że nikt nie obiecywał, że opieka nad dziećmi i ich wychowywanie jest, czy będzie łatwe.

W podsumowaniu, na poparcie swoich słów autor przytacza opowieść. Kiedy Pan Bóg stworzył Adama i Ewę zakazał im zjedzenie rajskiego jabłka. Kiedy Adam i Ewa zapytali dlaczego, Pan Bóg odpowiedział im: „Ponieważ jestem waszym ojcem i zabraniam wam. Jak wszyscy doskonale wiemy Adam i Ewa nie posłuchali i jabłko zjedli, a Pan Bóg, żeby nauczyć ich, jak ważne są zasady postanowił, że sami zostaną rodzicami. W ten sposób ustanowił trwający po dziś dzień porządek świata. Jaki z tego morał? Jeśli nie potrafisz poradzić sobie z wychowaniem dzieci, pomyśl, że skoro nie udało się to Panu Bogu...

9. Linda Pfiffner, *Wszystko o ADHD*, wyd. Zys i S-ka, Poznań 2004.

Napisana bardzo przystępnym językiem. Świetnie opracowana część teoretyczna i co dla nas nauczycieli niezwykle ważne – wiele rozwiązań do pracy z grupą. Linda Pfiffner jest lekarzem pediatrą i zarazem psychologiem klinicznym. Jest autorką licznych badań nad zachowaniem i nauczaniem uczniów z ADHD. Znajdziemy w książce wiele przykładów z życia, które zapewne ułatwią opracowanie własnych strategii w pracy z klasą, strategii, które pomogą dzieciom z ADHD odkryć w sobie to, co najlepsze. Nie da się ukryć faktu, że szkoła i ADHD nie zawsze idą ręką w rękę. W niektórych sytuacjach, zwłaszcza w klasach o dużej liczbie dzieci, nauczyciel nie jest w stanie poświęcić im tyle uwagi, ile potrzebują. Problemy, na jakie napotykają w szkole dzieci z ADHD, mają swe źródło nie tylko w samym dziecku lub w strukturze szkoły, lecz często są wzmacniane przez niedopasowanie struktury klasy i lekcji do potrzeb dziecka. Kluczowy element pomocy dzieciom z ADHD stanowi poprawienie lub przynajmniej złagodzenie tego niedopasowania. Poprawienie dopasowania może odbywać się na szereg różnych sposobów. Przeważająca większość dzieci z ADHD uczęszcza do zwykłych klas, więc praca opiera się na próbie wyważenia indywidualnych potrzeb nielicznych dzieci z ADHD z potrzebami reszty uczniów, w taki sposób, aby nauczyciel mógł prowadzić normalną lekcję dla całej klasy, równocześnie umożliwiając stworzenie struktury lekcji niezbędnej dla dziecka z ADHD.

Autor: Alina Żwirblińska – pedagog, koordynator merytoryczny projektu

III. RAPORT:

PRACA ASYSTENTA UCZNIA Z ADHD W SZKOLE

– WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH

1. ZAŁOŻENIA BADANIA ANKIETOWEGO

Badaniem ankietowym objęto grupę 25 nauczycieli, 23 pedagogów i psychologów szkolnych oraz 23 dyrektorów z wrocławskich szkół podstawowych, w których uczy się 25 dzieci z ADHD biorących udział w projekcie „WPROWADZENIE NOWEJ METODY PRZECIWDZIAŁANIA OBJAWOM ADHD – ASYSTENT UCZNIA Z ADHD WE WROCŁAWSKIEJ SZKOLE”.

Głównym celem badania ankietowego było zmierzenie wartości wskaźnika – liczby procentowej nauczycieli, którym efektywniej i łatwiej prowadzi się zajęcia w klasach, w których asystenci pracują z uczniami z ADHD. Dodatkowym przedmiotem badania było określenie, czy nauczyciele dostrzegli u uczniów poprawę wyników w nauce i w zachowaniu, efekty pracy asystenta z dzieckiem oraz wymierne korzyści dla szkoły wynikające z realizacji projektu. Ponadto: jak oceniają pracę asystentów, czy ich zdaniem wypełniają oni sumiennie swoje obowiązki, czy dobrze układa im się współpraca z asystentami, czy chcieliby, aby asystent pracował z uczniem w następnym roku szkolnym.

Pytania zawarte w ankiecie skierowanej do pedagogów i psychologów szkolnych dotyczyły opinii na temat wymiernych korzyści dla szkoły wynikających z realizacji projektu, efektów pracy asystenta z dzieckiem, poprawy w zachowaniu ucznia, oceny pracy asystenta i współpracy z asystentem, potrzeby dalszej kontynuacji pracy asystenta z uczniem w następnym roku szkolnym.

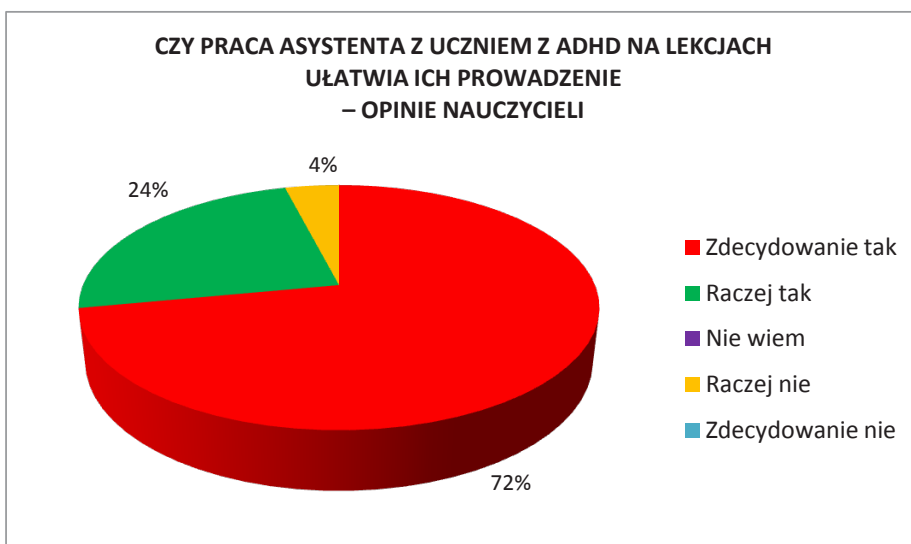
Ankieta adresowana do dyrektorów szkół odnosiła się do informacji dotyczących wymiernych korzyści dla szkoły wynikających z pracy asystenta, efektów jego pracy, potrzeby ewentualnej kontynuacji projektu w kolejnym roku szkolnym, oceny pracy asystenta.

Ankiety wykorzystane w badaniu zostały opracowane na użytek projektu i służą celom ewaluacji. Wydrukowane ankiety wraz z listem przewodnim przekazano asystentom uczniów z ADHD w zaklejonych kopertach w połowie stycznia 2010 roku. Asystenci doręczyli je nauczycielom, pedagogom i psychologom szkolnym oraz dyrektorom szkół podstawowych, które brały udział w projekcie. Wypełnione ankiety w zaklejonych kopertach zostały przekazane za ich pośrednictwem do Biura Projektu w lutym 2010 roku.

2. PRACA ASYSTENTÓW UCZNIÓW Z ADHD W OPINII NAUCZYCIELI

Ankiety przeprowadzono w grupie 25 nauczycieli, u których w klasach pracują asystenci uczniów z ADHD, we wrocławskich szkołach podstawowych biorących udział w projekcie.

Aż 96% nauczycieli twierdzi, że łatwiej prowadzi im się lekcje w klasie, w której asystent pracuje z uczniem z ADHD (72% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 24% „raczej tak”). Tylko jeden nauczyciel (4%) jest zdania, że praca asystenta nie ułatwia prowadzenia lekcji.



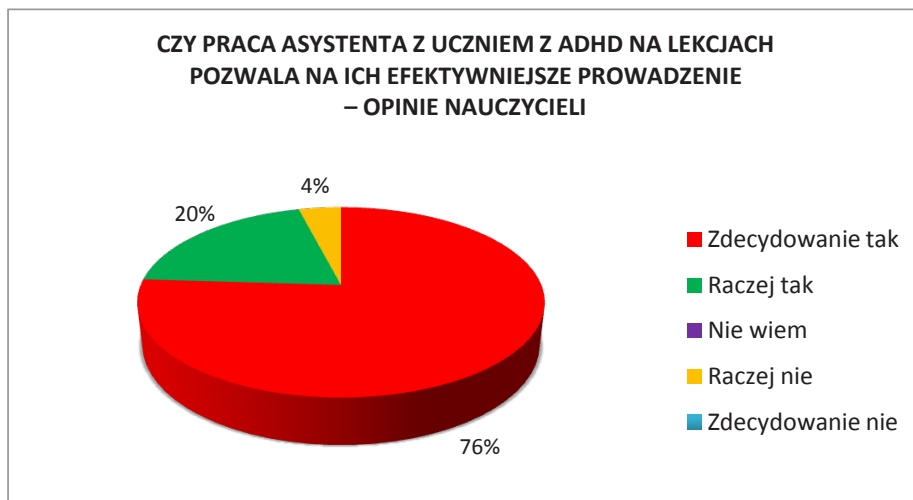
Wychowawcy najczęściej podkreślają w swoich wypowiedziach, że dzięki pracy asystenta z uczniem z ADHD mają większy komfort prowadzenia lekcji, ponieważ nie muszą skupiać swojej uwagi wyłącznie na dziecku z ADHD, które swoim zachowaniem zakłóca tok lekcji. Podkreślają, że asystent pomaga uczniowi z ADHD skupić się na lekcji, powtarzając mu polecenia nauczyciela i nadzorując jego pracę oraz interweniując w sytuacjach kryzysowych, kiedy jego zachowanie przeszkadza innym uczniom podczas lekcji. Według nich to, że asystent opiekuje się uczniem z ADHD i stara się nie dopuścić do tego, by zachowanie dziecka nie zakłócało toku lekcji sprawia, że inni uczniowie nie rozpraszają się i nauczyciel może poświęcić im więcej uwagi. Innymi słowy: cała klasa korzysta z obecności asystenta, jak i sam uczeń z ADHD.

Wypowiedzi wychowawców ilustrujące powyższe stwierdzenia: „Asystentka pomaga dziecku skoncentrować się, na zajęciach przypomina mu regularnie, pomaga mu się „wyciszyć” i szybko interweniuje w sytuacjach kryzysowych.”; „Asystent poświęca dziecku uwagę, czas, zainteresowanie. Organizując mu pracę, odpowiadając na liczne pytania, wyjaśniając wątpliwości, stwarza nauczycielowi komfort prowadzenia lekcji, ciągłość procesu dydaktycznego, wpływa, więc na możliwości wszystkich uczniów.”; „Zachowanie ucznia z ADHD nie rozprasza pozostałych uczniów, nie muszą być ciągle skupiona na zachowaniu tegoż ucznia, nie muszą zwracać uwagi.”; „Dzięki pracy asystentki z uczniem z trudnościami w zachowaniu praca na lekcji mogła częściowo przebiegać spokojniej.”; „Klasa,

w której pracuje asystent jest klasą integracyjną, w której jest wiele dzieci wymagających wspomagania.”; „Uczeń z ADHD jest bardziej skoncentrowany, zmobilizowany, „zaopiekowany”, dzięki temu klasa nie jest rozpraszana przez różne nieprzewidziane incydenty.”; „Uczeń potrzebuje ciągłej pomocy osoby dorosłej, bo ma kłopoty z koncentracją uwagi. Asystent zapewnia dziecku taką pomoc.”; „Uczeń pracuje podczas zajęć. Jest bardziej skoncentrowany podczas lekcji, uważniej śledzi tok zajęć. Asystentka umiejętnie wycisza zachowania ucznia.”; „Uwaga ucznia zostaje skupiona na działaniu i wykonywaniu poleceń, wzmacnianych przez asystenta. Uczeń nie rozprasza kolegów swoimi zachowaniem, nie absorbuje nauczyciela swoimi pytaniami.”; „Ma możliwości ponownego wysłuchania polecenia (krótki komunikat).”; „Asystent tłumi w zarodku wszelkie próby zakłócenia zajęć. Dziecko nie przeszkadza innym i samo korzysta z zajęć. Wie (lub zostaje dodatkowo poinformowane), co ma robić i wykonuje pracę.”; „Uczeń nie przeszkadza innym dzieciom, dłużej skupia swoją uwagę na zadaniach.”; „Praca asystenta zdecydowanie ułatwia prowadzenie lekcji w klasie, gdyż asystent szybko reaguje na nieodpowiednie zachowanie dziecka z ADHD.”; „Uczeń często ma poczucie niesprawiedliwej oceny lub popada w konflikty z innymi dziećmi. Asystentka zawsze reaguje na jego agresywne zachowanie i wycisza dziecko.”; „Jest wyciszony, nie muszę tracić czasu na uspokajanie jednego ucznia i mogę prowadzić zajęcia bez zbędnych przerywników. Nie muszę powtarzać ponownie uczniowi poleceń, ponaglać do wykonywania zadań.”; „Zdarzają się sytuacje, w których prowadzenie zajęć lekcyjnych nie byłoby możliwe, gdyż zachowanie ucznia całkowicie dezorganizowało tok lekcji. Asystent w takiej sytuacji wychodzi z zajęć z dzieckiem w celu wyciszenia go. Asystent powtarza mu często polecenia, pomaga skupić się nad zadaniem, a takie właśnie dziecko potrzebuje uwagi i zainteresowania, którego nauczyciel prowadzący zajęcia nie może w całości poświęcić tylko jednemu dziecku, bo są przecież inni uczniowie.”; „Asystent tłumaczy uczniowi zadanie do wykonania, uczeń może dzięki temu pracować własnym tempem, mobilizuje ucznia do pracy.”; „Oczywiście, że tak. Wielokrotnie pracowałam z dziećmi z ADHD bez asystenta. Jest to sytuacja wręcz komfortowa, kiedy obok takiego ucznia jest osoba, która w każdej chwili może zająć się takim uczniem.”; „Ma możliwość ciągłej obserwacji ucznia i udzielania mu pomocy właśnie wtedy i w takim zakresie jak jej potrzebuje, pomaga rozładować napięcia ‘niemocy’ przeciążenia zanim urosną one do maksymalnych rozmiarów i nauczyciel musiałby przerwać lekcję.”; „Uczeń kontroluje swoje zachowanie. Poprawa zachowania ucznia ma wpływ na obraz całej klasy.”; „Asystentka nawiązała bardzo dobry kontakt z uczennicą. Pomaga jej w pracy podczas zajęć. Wyjaśnia niezrozumiałe polecenia i nie pozwala na chodzenie po klasie, wycisza. Dzięki temu klasa może odpowiednio pracować.”; „Bardzo, asystent jest blisko ucznia, na bieżąco rozwiązuje problemy dydaktyczne i wychowawcze.”;

„W poprzednich latach bardzo często uczniem zajmował się pedagog specjalny oraz nauczyciel – obie musiałyśmy wyciszać, uspokajać ucznia. W tej chwili asystent wielokrotnie zapobiega wybuchom agresji i złości, wciąż obserwuje reakcje dziecka – jest jego cieniem.”

Prawie wszyscy nauczyciele (96%) uważają, że praca asystenta z uczniem z ADHD pozwala im efektywniej prowadzić lekcje w klasie (76% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 20% „raczej tak”).

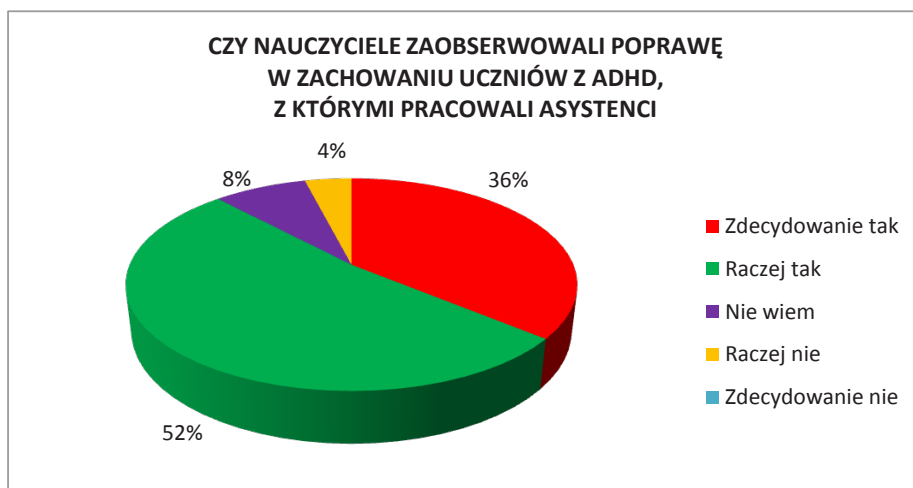


Według opinii nauczycieli to, że asystent pracuje z uczniem z ADHD podczas lekcji, pozwala im na efektywniejsze prowadzenie lekcji, ponieważ nauczyciel może skoncentrować się na prowadzonej lekcji, a nie na zwracaniu uwagi uczniowi z ADHD, który swoim zachowaniem rozprasza innych uczniów i przerywa tok zajęć.

Opinie wychowawców odnoszące się do tego zagadnienia: „Nauczyciel ma do pomocy asystenta, nie musi tak często przerywać lekcji, aby przywołać do porządku ucznia z ADHD, który nie potrafi przestrzegać obowiązujących reguł.”; „Dzieci mogą skupić uwagę na celu lekcji, nie są rozpraszone, tok lekcji jest nieprzerywany, samo dziecko z ADHD, jest lepiej poinformowane (asystent powtarza polecenie).”; „Pozostali uczniowie nie znajdują ‘wzorów’ do naśladowania.”; „Zdecydowanie większe efekty pracy, przynosi indywidualna praca asystenta po skończonych zajęciach.”; „Nie trzeba skupiać się na tym uczniu, który bardzo absorbuje uwagę na lekcji.”; „Uczeń mniej lub wcale nie przeszkadza podczas zajęć. Jest dopingowany przez asystenta do pracy podczas lekcji.”; „Asystent jest cały czas skupiony na uczniu, który siłą rzeczy przeszkadzałby na lekcji.”; „W przypadku asystenta w mojej klasie współpraca i współdziałanie na lekcji są jak najbardziej zauważalne. Asystentka wprowadziła nowe zabawy, np. na zajęciach wychowania fizycznego, pomaga w przygotowaniu pomocy, ocenianiu prac uczniów. Jest nieocenionym wsparciem dla dzieci w sprawach opiekuńczo-wychowawczych.”; „Dzięki temu,

że dziecko z ADHD jest dopilnowane i w niewielkim stopniu przeszkadza, praca na lekcjach odbywa się w dobrym tempie, systematycznie i sprawnie.”; „Asystent stara się wyprzedzić negatywne reakcje chłopca, dzięki czemu uczeń nie zaburza toku lekcji.”; „Uważam, że praca asystenta pozwala mi na efektywniejsze prowadzenie lekcji w klasie, gdyż skupiam się na całościowym prowadzeniu zajęć, a nie na uspokajaniu dziecka z ADHD.”; „Dzięki obecności i pracy lekcja odbywa się bez zakłóceń.”; „Jest to specyficzny trudny zespół klasowy, co jeszcze pogłębia niepożądane zachowania uczniów.”; „Sprawniej i efektywniej przebiega każda jednostka lekcyjna.”; „Mimo obecności asystenta i pełnego jego zaangażowania, i tak prowadzenie zajęć jest utrudnione. Na pewno cenna jest jego pomoc w sytuacji pobudzenia ruchliwego dziecka – to asystent zajmuje się nim. Ja wówczas mogę skupić się na pozostałych uczniach i prowadzonej lekcji.”; „Nie muszę wciąż poświęcać swojej uwagi temu uczniowi, mogę spokojnie realizować temat, pomagać innym uczniom.”; „Nie muszę przerywać toku lekcji, aby wyciszyć emocje ucznia z ADHD, powtarzać mu polecenia lub powoli realizować trudne dla ucznia zadanie, tym bardziej, że jest jeszcze wielu innych uczniów słabych, z którymi trzeba indywidualnie pracować.”; „Zwiększa się dyscyplina i koncentracja na lekcji.”; „Nauczyciel nie musi skupiać się w tak dużej mierze na dyscyplinowaniu dziecka. Więcej czasu, pozostaje na zajmowaniu się pracą indywidualną z uczniami wymagającymi opieki i pomocy.”; „Mam więcej czasu na pracę ze wszystkimi dziećmi. Odrywanie się od prowadzenia lekcji, celem upominania i kontrolowania zachowań ucznia z ADHD dość mocno zaburza efektywną pracę.”; „Oczywiście, uczeń jest również bardziej aktywny zgłasza się do odpowiedzi, chętniej uczestniczy w zajęciach.”; „Uczeń wciąż (codziennie przez dłuższy czas) był obiektem zainteresowań wychowawcy, pedagoga specjalnego, psychologa, pedagoga, pielęgniarki, dyrektora szkoły. W tej chwili nie ma takiej potrzeby. Pan asystent w razie ataku złości dziecka opuszcza z nim salę lekcyjną – nie przeszkadza nam dziecko w zajęciach”.

Większość nauczycieli (88%) zaobserwowało poprawę w zachowaniu uczniów z ADHD, z którymi pracują asystenci, w tym 36% zauważyło zdecydowaną poprawę w zachowaniu ucznia, a 52% poprawę zachowania o mniejszym nasileniu (odpowiedzi „raczej tak”).

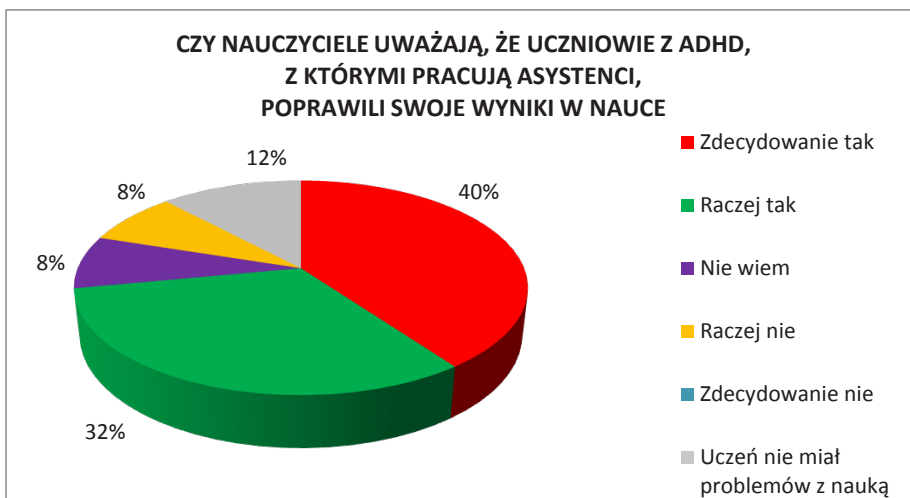


Według większości wychowawców uczniowie z ADHD poprawili swoje zachowanie dzięki konsekwentnej pracy asystentów, którzy korygują ich niewłaściwe zachowania i motywują ich do pracy podczas lekcji. Z obserwacji nauczycieli wynika, że uczniowie z ADHD stali się bardziej zdyscyplinowani, skupiają się bardziej na wykonywanych zadaniach, starają się panować nad swoimi negatywnymi emocjami, np. agresją wobec rówieśników, lepiej funkcjonują w klasie i szkole.

Opinie wychowawców na ten temat: „Uczeń wyciszył się, potrafi zapanować nad emocjami, rzadko używa wulgaryzmów, mniej krzyczy i zwykle potrafi dostosować się do regulaminu.”; „Stałe powtarzanie zasad i konsekwentne wprowadzanie ich w życie wpłynęło na większe zdyscyplinowanie ucznia, koncentrowanie się na wykonywanym zadaniu. Znacznie zmniejszyła się wypadkowość w klasie (potwierdzona przez pielęgniarkę szkolną).”; „Nie ma incydentów podczas przerw.”; „Początkowo zachowanie ucznia uległo znacznej poprawie, jednak komplikacje sytuacji rodzinnej chłopca, a także brak konsekwencji ze strony matki oraz ograniczenie (z jej strony) współpracy ze szkołą, przyczyniło się do nasilenia trudnych zachowań dziecka.”; „Zdecydowanie uczeń miewa więcej momentów koncentracji, jest spokojniejszy, gdyż ma świadomość tego, że ktoś szczególnie nad nim czuwa, i że ze wszystkim zdąży.”; „Uczeń zachowuje się trochę lepiej, ale to zależy również od sytuacji domowej i farmakologicznej. Poza tym w zeszłym roku szkolnym uczeń objęty był nauczaniem indywidualnym i podczas wspólnych zajęć nie sprawiał kłopotów wychowawczych.”; „Uczeń chętnie pracuje, stara się pracować samodzielnie, jest mniej agresywny, stara się używać zwrotów grzecznościowych. Lepiej ogólnie funkcjonuje w zespole uczniowskim.”; „Uczeń zdecydowanie lepiej pracuje na lekcjach, jest bardziej skupiony na zadaniach, pracy.”; „Sądzę, że praca asystenta wpłynęła bardzo pozytywnie na zachowanie i wyniki w nauce ucznia.

Dzięki opiece uczeń ma zawsze odrobione zadania do końca. Pamięta o przestrzeganiu zasad zachowania lub ponosi konsekwencje, gdy się do nich nie stosuje.”; „Pamiętam jak uczeń zachowywał się, gdy we wrześniu rozpoczął naukę w mojej klasie. Dziewczynka miała ogromne problemy z koncentracją i pracą podczas zajęć, wykonywaniem poleceń. Po miesiącu sytuacja trochę się poprawiła. Dziecko wie, co je obowiązuje, ale potrzebuje stałego przypominania i kontroli (robi to asystent). Podczas choroby asystenta zaobserwowałam w miarę poprawne zachowanie na 1. i 2. lekcji. Potem zachowania niepożądane nasilają się.”; „Uczeń mniej popada w konflikty z kolegami, sporadycznie wkłada do buzi przybory szkolne. Uczeń ma większą kontrolę nad swoim ciałem (nie wstaje z ławki zbyt często, nie tupie nogami).”; „Zaobserwowałam poprawę w zachowaniu ucznia z ADHD. Dziecko jest spokojniejsze, zna reguły bycia w grupie i próbuje stosować się do nich.”; „Uczeń zawsze starannie wykonuje zadania, znacznie lepiej funkcjonuje w grupie, bawi się zgodnie z kolegami.”; „Uczeń częściej wykonuje powierzone zadania, rzadziej zwraca na siebie uwagę.”; „W obecności asystenta uczeń przestał ciągle wychodzić z ławki, mówić bez pozwolenia, zazwyczaj reaguje na upomnienia nauczyciela (najczęściej). Stosuje mniej komentarzy w różnych sytuacjach na tle klasy.”; „Uczeń ma jasno postawione zasady, zna reguły i jest pozytywnie wzmacniany za ich przestrzeganie.”; „Chłopiec wie, że jest pod stałą opieką i kontrolą. Stara się panować nad emocjami, chociaż nie zawsze mu to wychodzi.”; „Mój uczeń miał największy problem z emocjami, tutaj jest widoczna duża poprawa. Wzmocnienia, możliwość rozładowania napięć i zaprowadzone zasady bardzo uporządkowały jego funkcjonowanie, oprócz tego ustawiona pomoc podczas trudnych dla niego zadań, doprowadzanie ich do końca.”; „Uczeń powoli zmienia swoje zachowanie.”; „Tak, uczeń jest bardziej skoncentrowany. Wiedząc, że podlega stałej kontroli, stara się panować nad swoimi negatywnymi emocjami.”; „Częściej się konsultuje z asystentem, utrzymuje z nim kontakt wzrokowy, wycisza się.”; „Bywają dni, gdy dziecko jest bardzo pobudzone i nie pomogą tłumaczenia i rozmowy. W tej chwili uczeń więcej korzysta z lekcji. Próbuje nawiązywać kontakty z dziećmi, choć często niewłaściwe. Wcześniej nie interesowali go koledzy.”; „Asystent zachęca dziecko do wykonywania zadań na 1. lekcji. Stosuje różne metody wzmacniające. Zapobiega zachowaniom niepożądanym, zaburzającym pracę innych dzieci.”

Ponad połowa nauczycieli (72%) uważa, że uczniowie z ADHD, z którymi pracują asystenci, poprawili swoje wyniki w nauce. Dla 40% z nich postępy uczniów w nauce są zdecydowanie dostrzegalne, a dla 32% raczej dostrzegalne. Według części wychowawców (12%) uczniowie z ADHD, z którymi pracują asystenci, nie mieli wcześniej problemów z nauką, stąd też nie można mówić o tym, by ich wyniki w nauce uległy poprawie. Dwóch wychowawców (8%) nie zauważyło u uczniów widocznej poprawy wyników w nauce.



W opinii wychowawców uczniowie z ADHD poprawili swoje wyniki w nauce tzn. lepiej piszą sprawdziany, staranniej wykonują zadania, częściej się skupiają na lekcji, zgłaszają się do odpowiedzi, mają odrabione zadania domowe, część z nich lepiej pisze i czyta oraz poprawiła się z matematyki. Zaobserwowane przez nauczycieli postępy w nauce uczniów z ADHD są wynikiem systematycznej pracy asystentów, którzy motywują uczniów do nauki, sprawdzają, czy mają oni zadane zadania domowe, pomagają im je odrabiać oraz ćwiczą z nimi te umiejętności szkolne, które wymagają poprawy.

Opinie wychowawców na temat poprawy wyników w nauce uczniów z ADHD: „Poprawiła się staranność, dokładność, kaligrafia, zapisywanie i odrabianie prac domowych. Wiedza ucznia się usystematyzowała, utrwaliła się. Ze względu na dużą niestaranność pisma, popełniał błędy rachunkowe, ortograficzne, nie odrabiał prac domowych – zdecydowana poprawa.”; „Sprawdziany są na wiele wyższym poziomie.”; „Dzięki systematycznej pracy uczeń poprawił swoje wyniki w nauce. Pani asystent stosowała wobec chłopca indywidualne metody, dostosowując je do możliwości ucznia.”; „Udoskonalenie techniki czytania, podniesienie estetyki pisma, systematyczność w odrabianiu zadań domowych.”; „Uczeń dużo lepiej pisze sprawdziany, gdyż pani asystentka odczytuje mu polecenia (z tym zawsze miał duży kłopot – nie czyta ze zrozumieniem). Poza tym jest bardziej i częściej dopilnowany, żeby zrobić zadanie, które np. ominął, przeoczył.”; „Uczeń znacznie usprawnił tempo pracy. Coraz częściej dąży do ukończenia zadania. Pracuje nad estetyką swoich prac. Podczas zajęć coraz częściej zgłasza się do odpowiedzi. Lepiej czyta, pisze i liczy.”; „Dzięki asystentowi opiekun jest na bieżąco informowany o sukcesach i porażkach dziecka, a często mobilizowany do współpracy i konsekwencji. Wyniki w nauce są pozytywne, ale wsparte konsekwentnymi działaniami asystenta przy współpracy z nauczycielami.”; „Uczeń staranniej pisze, częściej zgłasza się do odpowiedzi. Jest bardziej skupiony.”; „Zeszyty i ćwiczenia są staranniej

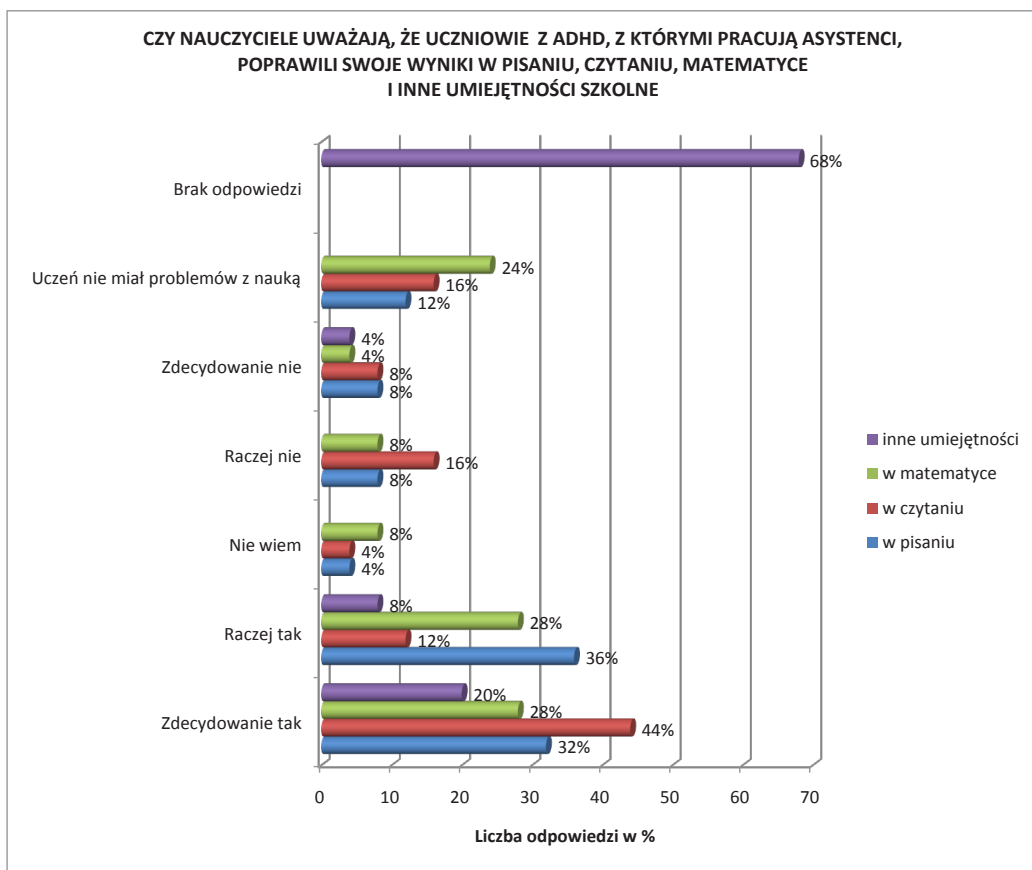
prowadzone, zadania domowe systematycznie odrabiane, pracuje w dobrym tempie, bierze czynny udział w lekcji.”; „Uczeń nie miał problemów z opanowaniem wiadomości programowych w klasie I i II. Kłopoty ma z opanowaniem umiejętności poprawności pisowni wyrazów oraz niską grafiką pisma (te dwie umiejętności uległy nieznacznej poprawie). Prace domowe wykonywane w obecności asystenta wykonuje estetycznie, jak na swoje możliwości, i widać, że się stara.”; „Zwiększył swoją aktywność, poczynił postępy w płynnym czytaniu. Jest bardziej zmotywowany.”; „Przygotowanie do klasy I było bardzo słabe, chłopiec niewiele nauczył się w klasie 0, raczej otrzymał cały plik informacji, że nie daje rady, co spowodowało brak wiary we własne możliwości, dziś uczeń zaczyna powoli płynne czytanie, pozytywniej jest nastawiony do nauki, wierzy, że da radę, choć ciągle potrzebuje „ochrony” asystentki, która jest dla niego dużym wsparciem i daje duże poczucie bezpieczeństwa.”; „Uczeń bardziej koncentruje się na zadaniach, skupia się na pracy i osiąga lepsze wyniki.”; „Tak, uczeń – podlegając stałej kontroli i korekcie – utrwala umiejętności. Dodatkowo praca asystenta z uczniem pozwala na uzupełnienie braków.”; „Lepiej zaczął czytać, pisać odrabia na bieżąco zadania domowe, przychodzi do szkoły przygotowany.”; „Dziecko jest bardzo zdolnym, inteligentnym uczniem. Teraz ma większość tekstu i zadań. Nie ma zaległości, które musiał wcześniej uzupełniać w domu, gdyż kategorycznie odmawiał pracy, kiedy nie miał na nią ochoty.”; „Uczennica z pomocą asystenta wykonuje większość prac na zajęciach. Dłużej jest skupiona na wykonywanym zadaniu, stara się je kończyć. Asystentka pomaga również w odrabianiu zadań domowych.”; „Zapamiętywanie tekstu, włączanie się do działań zespołu, pomaganie innym dzieciom, np. opiekowanie się koleżanką o szczególnych potrzebach edukacyjnych, otwieranie szatni, łazienki – czynności samoobsługowe – dbanie o ład i porządek na ławce. Uczeń miał kłopoty z zapamiętywaniem tekstów, a teraz chętnie uczy się ról i bierze udział w przedstawieniach.”

Przykłady wypowiedzi nauczycieli odnoszące się do uczniów z ADHD, których wyniki w nauce nie uległy poprawie, ponieważ są bardzo inteligentni i nie mieli wcześniej problemów z nauką: „Uczeń nie ma problemów w nauce. Jest inteligentny, spostrzegawczy i radzi sobie bardzo dobrze z opanowaniem wiadomości i umiejętności. Chłopiec nie ma problemów w nauce.”; „Nie uczyłam ucznia w klasie I. Jest to zdolne dziecko. Nie ma intelektualnych problemów z opanowaniem treści programowych. Kiedy jest dodatkowo dopilnowane wykonuje samodzielnie wszystkie zadania, jest aktywne. Od września osiąga dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Jest dobrym i inteligentnym uczniem. Zaznaczyłam „raczej nie” w pozytywnym sensie. Nie poprawił wyników, bo były dobre i nie bardzo było jak je poprawić.”; „ADHD nie miało wpływu na wyniki w nauce, ponieważ jest to uczeń z dużym potencjałem intelektualnym”.

Opinie wychowawców, którzy uważają, że uczniowie z ADHD raczej nie

poprawili swoich wyników w nauce lub nie są oni pewni, że takie zmiany miały miejsce (kategoria „nie wiem” i „raczej nie”): „Nie wiem jak uczeń radził sobie z nauką w klasie I i II, ponieważ jestem nową wychowawczynią. Nie mam porównania, czy uczeń lepiej, łatwiej przyswaja wiedzę i umiejętności.”; „Nie mam zdania, gdyż uczeń ten zaczął uczęszczać do mojej klasy wraz z przyjściem asystenta.”; „Uczeń klasy I dopiero zdobywa wiedzę i trudno mi ocenić, czy poprawił swoje wyniki w nauce.”

Najwięcej nauczycieli (68%) dostrzegło u uczniów z ADHD poprawę w nauce w zakresie umiejętności pisania tzn. (32% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 36% „raczej tak”). W dalszej kolejności wskazywali oni na poprawę wyników z matematyki: 56% odpowiedzi pozytywnych, w tym 28% „zdecydowanie tak” i tyle samo „raczej tak”. Następnie w czytaniu: 56% pozytywnych wskazań, w tym 44% „zdecydowanie tak” i 12% „raczej tak”. Najbardziej zauważalne przez nauczycieli są postępy uczniów w czytaniu 44% uczniów zdecydowanie poprawiło swoje wyniki w czytaniu. Według wychowawców część uczniów nie ma problemów z nauką, w tym z matematyką (24%), w dalszej kolejności z czytaniem (16%) i pisanie (12%). Inne umiejętności szkolne wymieniane przez nauczycieli, które uległy poprawie to: ćwiczenia ruchowe, plastyka, ortografia, prace plastyczne i techniczne, staraność prac.



Według większości wychowawców tj. 96% (72% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 24% „raczej tak”) praca asystenta z uczniem z ADHD przynosi efekty.

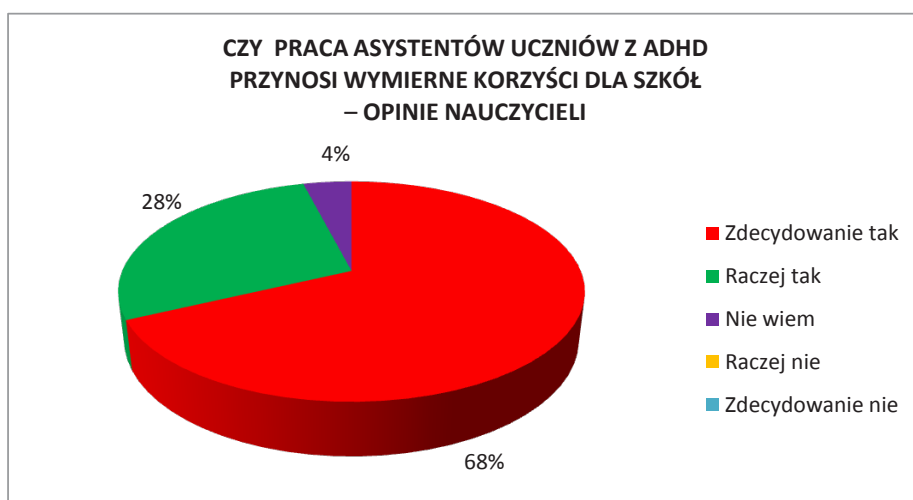


Efekty pracy asystentów z uczniami z ADHD to według nauczycieli przede wszystkim: poprawa zachowania u uczniów oraz wyników w nauce, zwiększenie stopnia ich koncentracji na lekcji i systematyczności pracy.

Przykłady wypowiedzi nauczycieli: „Najważniejszą zaletą programu jest pomoc nauczycielowi we wdrożeniu ucznia z ADHD do przestrzegania regulaminu klasowego, umiejętności współpracy z kolegami, utrzymywanie porządku wokół siebie, umiejętność opanowania swoich emocji. Z punktu widzenia dziecka – pomoc uczniowi w „ogarnięciu” rzeczywistości, pomoc w usystematyzowaniu jego wiedzy, wdrażanie do umiejętności systematycznej pracy i wzmocnieniu jego mocnych stron.”; „Uczeń jest skoncentrowany na zadaniach podczas lekcji, poprawia swoje wyniki, rzadko wychodzi w konflikty z pozostałymi uczniami.”; „Systematyczna i zaangażowana praca asystenta z uczniem przynosi efekty pod warunkiem, że zaangażują się wszystkie zainteresowane strony (asystent, rodzic, wychowawca).”; „Poprawa dzięki systematyczności, cierpliwości, dzięki konsekwencji i ustaleniu własnych reguł postępowania.”; „Przede wszystkim uczeń nie czuje się pogubiony, kiedy nie słyszy polecenia, albo nie wie, co klasa robi w danej chwili. Pod kontrolą pani asystentki może odpoczywać chwilę po zrobieniu zadania i bez stresu zaczynać kolejne, gdyż asystent powie mu, co robić.”; „Uczeń osiąga lepsze wyniki w nauce. To, że asystent pracuje z uczniem, ułatwia prowadzenie lekcji, zapewnia innym dzieciom komfort pracy na lekcji, a także samemu uczniowi.”; „Uczeń nie przeszkadza na lekcji, jest zdecydowanie grzeczniejszy na przerwach.”; „Asystent jest doskonałym wsparciem dla ucznia i dla nauczyciela. Obu stronom pozwala osiągnąć cel poprzez konstruktywną pracę i współdziałanie. Zauważalne efekty: dobre wyniki w nauce i zachowaniu, właściwy stosunek do obowiązków szkolnych i szkoły.”; „Wiem z rozmowy z rodzicem ucznia, że

w poprzedniej szkole uczeń nie pracował podczas zajęć, nie wykonywał ćwiczeń, nie wiedział, co się działo podczas zajęć, nie odrabiał prac domowych, ponieważ najczęściej nie wiedział, co jest zadane. Obecnie pracuje w coraz lepszym tempie (we wrześniu często nie nadążał), wie, co się dzieje na zajęciach, ma odrobioną pracę domową.”; „Uczeń poprawił swoje wyniki w nauce i zachowaniu.”; „Praca asystenta przynosi ogromne efekty. Uczeń stopniowo przyswaja zachowania społeczne, lecz wciąż wymaga stałej zindywidualizowanej uwagi asystenta.”; „Uczeń chętnie chodzi do szkoły, czuje się lepiej i pewniej w grupie, znacznie poprawił swoje wyniki w nauce.”; „Uczeń zapisuje zadania domowe, informacje w zeszyte korespondencyjnym, posiada potrzebne materiały na zajęciach.”; „Uczeń kontroluje swoje zachowanie. Na dzień dzisiejszy zniknęły zachowania agresywne w stosunku do swoich rówieśników. Na plus zmienił się stosunek dziewczynek do ucznia (przestały się go bać).”; „Na pewno łatwiej jest pracować nauczycielowi na lekcji, gdy obecny jest asystent, w sytuacji impulsywnej złości dziecka.”; „Asystent mobilizuje ucznia do pracy i dobrego zachowania poprzez pozytywne wzmacnianie.”; „Mój uczeń zdecydowanie poprawił swoje kontakty z rówieśnikami, choć wiele jest jeszcze do zrobienia.”; „Prawdę mówiąc, nie wyobrażam sobie, jak wyglądałaby moja praca z uczniem bez asystentki, musiałabym ciągle dokonywać wyboru, kiedy klasa, kiedy uczeń, a wiadomo, że każdy z tych wyborów jest szkodliwy dla jednej ze stron.”; „Praca asystenta przynosi efekty – uczeń prowadzi prace do końca, skupia się na pracy.”; „Uczeń wykonuje większość powierzonych mu zadań na lekcji. Odrobione prace domowe. Stopniowej poprawie ulegają jego relacje z innymi uczniami.”; „Uczeń nabiera pewności siebie, czuje się zauważony, bardzo chętnie pracuje z asystentem.”; „Przede wszystkim mamy lepsze warunki do pracy na lekcjach. Pan asystent bacznie obserwuje zachowania dziecka i wycisza je.”

Większość nauczycieli tj. 96% (68% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 28% „raczej tak”) dostrzega wymierne korzyści dla szkoły wynikające z pracy asystenta ucznia, z ADHD.



Lista wymienianych przez nauczycieli wymiernych korzyści dla szkoły wynikających z pracy asystentów z dziećmi z ADHD to: wzrost komfortu pracy w klasie dla nauczyciela, dla ucznia z ADHD i dla innych dzieci, mniejsza liczba konfliktów klasowych oraz interwencji dotyczących agresywnego zachowania ucznia z ADHD także podczas przerw. Ponadto nauczyciele wskazują na zaangażowanie asystentów w życie szkoły i klasy m.in. pomoc przy organizowaniu uroczystości szkolnych.

Opinie wychowawców ilustrujące powyższe stwierdzenia: „Asystent pomaga nauczycielowi, wspiera rodzinę ucznia oraz samego ucznia. Dzięki temu nauczyciel ma większy komfort pracy, może normalnie prowadzić zajęcia. Poza tym pozostali uczniowie w klasie mają również lepsze warunki do nauki i pracy, a tym samym ich rodzice są spokojniejsi, że dzieci mogą uczyć się w sprzyjającej atmosferze.”; „Mniejsza wypadkowość na przerwach, poprawa wyników nauczania całej klasy, lepsza współpraca w zespole klasowym, przestrzeganie regulaminu szkolnego i klasowego przez większość uczniów, mniej konfliktów na lekcji i przerwach, ogólne złagodzenie obyczajów w klasie, lepsze postrzeganie ucznia z ADHD przez zespół klasowy i grupę rówieśniczą.”; „Pomoc w przygotowaniu szkolnych imprez.”; „Jest to szansa dla innych uczniów i ich rodziców z podobnymi problemami trudnościami. W tej sytuacji rodzice nie boją się szkoły i funkcjonowania ich dziecka w tej szkole, a to duży sukces dla szkoły. Poza tym uczeń osiąga lepsze wyniki w nauce, czym podwyższa średnią klasy i szkoły. Przy tym jeszcze inni uczniowie mają większy komfort pracy, bo nikt im nie przeszkadza i rodzice tych dzieci są bardziej zadowoleni; a zadowolony rodzic to korzyści dla szkoły.”; „Uczeń objęty jest dodatkową opieką.”; „Uczeń podczas przerw i na lekcji nie stwarza sytuacji zagrażających bezpieczeństwu innych dzieci, a takie sytuacje w poprzednich latach miały miejsce.”; „Asystent jest cały czas przy uczniu, kontroluje jego zachowanie dużo rozmawia i często kontaktuje się z rodzicami ucznia. Poza tym pani asystentka jest niezmiernie miłą osobą, bardzo lubianą przez uczniów.”; „Obecność asystenta ma pozytywny wpływ na przebieg zajęć w klasie i świetlicy szkolnej. Niewłaściwe zachowania ucznia są natychmiast eliminowane, a wychowawca może pracować z klasą, nie licząc na wsparcie osób trzecich (np. psychologa, pedagoga, innego nauczyciela). Asystent może opuścić klasę (salę) i wyjść z dzieckiem, np. na korytarz, zapewniając uczniowi bezpieczeństwo na terenie szkoły.”; „Inne dzieci nie odczuwają, że w klasie jest dziecko mające trudności. Tok zajęć bardzo rzadko bywa zakłócany. Wszyscy mogą w pełni korzystać z zajęć. Mogę poświęcić czas całej klasie, a nie koncentrować się głównie na dziecku z ADHD. Jest to dla mnie bardzo ważne, mam w klasie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, oraz 2 uczniów, sprawiają duże trudności wychowawcze.”; „Wychowawca klasy jest mniej zabsorbowany uczniem, w związku z tym ma więcej cierpliwości dla pozostałych dzieci. Rzadziej zachodzi konieczność interwencji wychowawcy, pedagoga i psychologa szkolnego.”;

„Razem z asystentem rozwiązujemy problemy wychowawcze.”; „Uczeń z ADHD miał ogromne problemy w klasie z dostosowaniem się do reguł panujących w klasie. Uczeń, dzięki obecności asystenta, znacznie lepiej funkcjonuje i zajęcia przebiegają bez zakłóceń, koledzy łatwiej akceptują jego zachowanie i nie reagują tak, jak wcześniej – agresją.”; „Nowe doświadczenie w pracy.”; „Czynnie uczestniczy w życiu klasy i szkoły. Podejmuje własne inicjatywy. Jest lubiana przez uczniów, pomaga i opiekuje się innymi uczniami.”; „Asystent pomaga w sytuacjach konfliktowych nie tylko z udziałem ucznia z ADHD, wycisza agresję u ucznia z ADHD.”; „Asystent opiekuje się uczniem podczas przerw i w ten sposób korzystnie wpływa na zachowanie się dziecka w stosunku do uczniów z innych klas. Organizuje zabawy integrujące społeczność klasową.”; „Mniej stresująca praca pozostałych uczniów, nauczycieli i samego ucznia, a więc większe możliwości uzyskania sukcesu przez wszystkich. Wszyscy pracownicy nauczyciel, p. dyrektor, pedagog mogą wykonywać i tak ogromny zakres swoich obowiązków, podejmować inne interwencje i zadania, które na pewno musiałyby być odkładane, aby wspomagać ucznia”; „Zmiana zachowania ucznia z ADHD poprawa dyscypliny.”; „Zmniejszenie sytuacji konfliktowych w klasie. Lepsze postrzeganie pracy szkoły, przez rodziców. Poprawa efektywności pracy całej klasy, w której jest dziecko z ADHD.”; „Nie muszę już tak bardzo koncentrować się na jednym dziecku. Mając kilkanaście takich dzieci w klasie, znalezienie czasu dla wszystkich jest problemem.”; „Asystent uczestniczy w życiu szkoły, pomaga, wspólnie z wychowawcą rozwiązuje problemy i trudności wychowawcze, dzieli się swoimi pomysłami, uczniowie są bardzo zadowoleni z obecności asystenta, słuchają jego rad.”; „Dzieci mogą skorzystać z lekcji. Mogą słyszeć, o czym jest mowa. Wcześniej mieliśmy stały krzyk, częste napaści na dzieci.”

Wszyscy wychowawcy pozytywnie oceniają pracę asystentów ucznia z ADHD, w tym aż 84% „zdecydowanie dobrze” i 16% „raczej dobrze”.

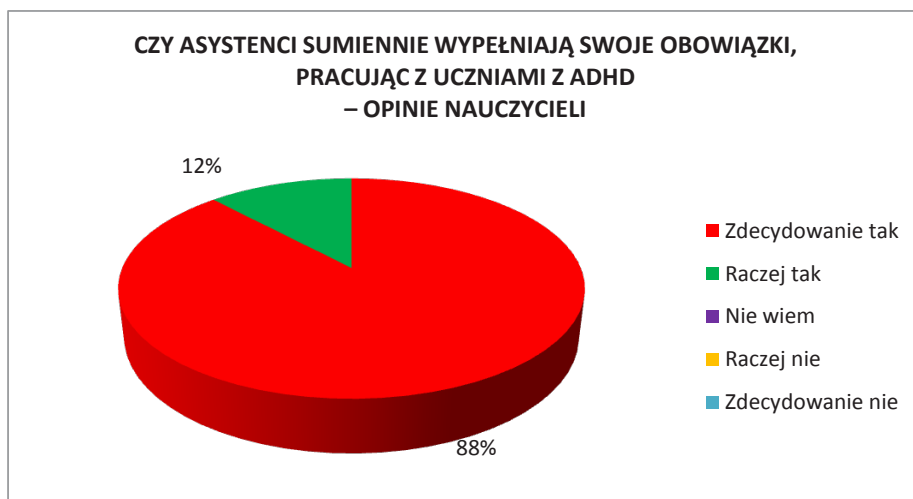


Wychowawcy, pozytywnie oceniając pracę asystentów uczniów z ADHD, najczęściej zwracają uwagę na to, że asystenci pomagają uczniom koncentrować się na lekcji, motywują ich do pracy, interweniują w sytuacjach kryzysowych wtedy, gdy stwarzają problemy wychowawcze. Dodatkowo wychowawcy podkreślają zalety osobiste asystentów, takie jak: miłe usposobienie, komunikatywność, zaangażowanie, sumienność i obowiązkowość w pracy, systematyczność, cierpliwość i konsekwencja w pracy z uczniem z ADHD.

Opinie nauczycieli: „Asystentka pomaga dziecku skoncentrować się na zajęciach, przypomina mu o regulaminie. Interweniuje w sytuacjach trudnych i kryzysowych. Pozytywnie motywuje ucznia do pracy. Widać, że uczeń jest bardzo związany z asystentką.”; „Jest to osoba bardzo sympatyczna, kulturalna, umiejąca współpracować, zaangażowana w swoją pracę, umiejąca efektywnie wykorzystać czas na lekcji. Swoim opanowaniem, łagodnością i konsekwencją wpłynęła zarówno na zachowanie ucznia, jak i na jego osiągnięcia w nauce.”; „Bardzo sumiennie z wielkim zaangażowaniem podejmuje wszelkie zadania.”; „Asystentka z bardzo dużym zaangażowaniem pracowała z uczniem z ADHD. Wykazywała wiele własnych inicjatyw i propozycji zarówno w pracy z uczniem jak również całym zespołem klasowym.”; „Ustaliła zasady, które egzekwuje, jest konsekwentna, wykazuje ciepły stosunek do ucznia.”; „Pani asystentka jest bardzo sumienna, obowiązkowa, systematyczna. Ma bardzo dobry kontakt zarówno z uczniem, jak i wszystkimi dziećmi. Jest wrażliwa i bardzo pomocna.”; „Asystent jest zaangażowany w pracę z uczniem.”; „Mimo trudnego charakteru dziecko pracuje podczas lekcji. Asystent jest cierpliwy, a jednocześnie konsekwentny w swoich działaniach. Pani asystent jest lubiana i akceptowana przez całą klasę.”; „Asystentka jest bardzo konsekwentna, cierpliwa i zrównoważona. Ma trudną pracę i zadanie, wywiązuje się z tego bardzo dobrze.”; „Asystent wykonuje powierzone obowiązki zgodnie z wytycznymi. W mojej klasie wykonuje wiele działań z własnej inicjatywy, wspiera działania wychowawcze. Pomaga wszystkim dzieciom na terenie klasy i w szkolnej świetlicy.”; „Dobrze radzi sobie z uczennicą z ADHD, zawsze reaguje na niewłaściwe zachowania, obserwacje, motywuje do pracy, pomaga także innym dzieciom.”; „Jest osobą kompetentną, dobrze przygotowaną do pracy z uczniem z takimi zaburzeniami.”; „Pani asystentka jest osobą bardzo zaangażowaną w swoją pracę. Jest świetnie zorganizowana i niezwykle kompetentna.”; „Asystent pomaga dziecku w czasie lekcji, wycisza, kiedy reaguje nadmiernie na sytuacje konfliktowe i ma problemy w zgodnym współdziałaniu w grupie.”; „Asystent reaguje na nieodpowiednie zachowanie chłopca podczas lekcji, na przerwie organizuje zabawy, pomaga mu w wykonywaniu niektórych zadań na zajęciach, dyscyplinuje.”; „Asystent bardzo angażuje się w pracę, ma bieżący kontakt z rodzicami ucznia, szuka wciąż nowych rozwiązań w pracy z uczniem, co przynosi wymierne efekty.”; „Z powierzonych obowiązków asystentka wywiązuje się bardzo sumiennie. Nawiązała bardzo dobry kontakt z dzieckiem, które jest pod

jej opieką, jak również z pozostałymi uczniami w klasie.”; „Pani asystentka jest osobą spokojną, konsekwentną, ma dobre relacje z innymi uczniami.”; „Asystentka sumiennie wywiązuje się ze swoich obowiązków, służy pomocą i wspiera ucznia, rodziców i wychowawcę.”; „Asystentka bardzo sumiennie wykonuje swoją pracę. Często konsultuje swoje działania z nauczycielem. W miarę możliwości pomaga innym dzieciom w klasie. Uczestniczy w rozwiązywaniu zaistniałych sytuacji konfliktowych.”; „Jest gotowa do pomocy. Skupia się, koncentruje i oddaje pracy z uczniem.”; „Asystent pracuje bardzo sumiennie, twórczo, wytrwale, jest bardzo systematyczny, uczniowie chętnie dzielą się z nim z swoimi problemami, spostrzeżeniami.”; „Asystent został zaakceptowany, a nawet polubiony zarówno przez swojego podopiecznego, jak i dzieci oraz nauczycieli. Chętnie służy pomocą.”; „Stymuluje ucznia, umacnia go pozytywnie, ale jest w tym wszystkim konsekwentna, co w przypadku ucznia jest istotne. Dzięki jej pracy, obecności, uczeń pracuje i nie zakłóca toku zajęć innym uczniom (najczęściej).”

Wszyscy wychowawcy są zdania, że asystenci uczniów z ADHD sumiennie pełnią swoje obowiązki – 88% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 12% „raczej tak”.



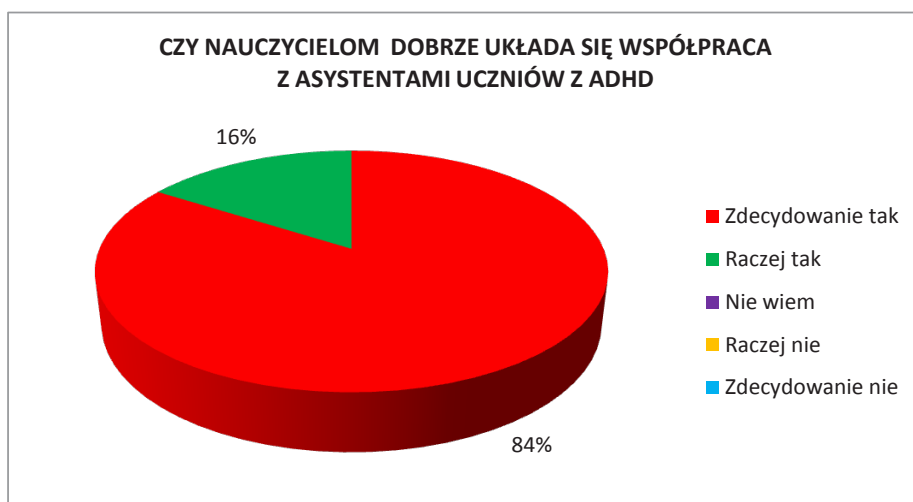
W opinii wychowawców asystenci ucznia z ADHD sumiennie wypełniają swoje obowiązki, są zaangażowani w swoją pracę, obowiązkowi, punktualni i pomysłowi. Opiekują się uczniami z ADHD podczas lekcji, przerw, w świetlicy oraz na zajęciach pozalekcyjnych. Pomagają także innym uczniom w klasie, którzy potrzebują wsparcia, utrzymują stały kontakt z pedagogami szkolnymi, nauczycielami oraz rodzicami. Proszą o opinię nauczyciela w sprawach dotyczących ucznia z ADHD, rozmawiają o stosowanych metodach wychowawczych i omawiają bieżące problemy.

Wypowiedzi wychowawców: „Asystentka bardzo się angażuje, zawsze służy pomocą. Asystentka jest zawsze przygotowana do zajęć, przygotowuje dla ucznia dodatkowe zadania i wprowadza własne innowacyjne metody motywujące

ucznia do pracy.”; „Zorganizowała dziecku dzień w szkole (lekcje, pólinternat) ustaliła i konsekwentnie przestrzegała regulamin zachowań, pomogła dziecku skoncentrować się na lekcji, powtarzała polecenia, wzmocniła jego dobre strony, system nagród, który opracowała realizowany był w całej klasie.”; „Jest lubiana nie tylko przez swojego podopiecznego, ale również przez całą klasę. Wykazuje empatię do dzieci i dużą wiedzę na temat zachowań.”; „Asystentka bardzo sumiennie wykonywała swoje obowiązki. Punktualnie przychodziła na zajęcia, przygotowywała różnorodne pomoce dla ucznia oraz innych uczniów. Starła się utrzymać systematyczny kontakt z matką chłopca.”; „Zdecydowanie tak. Nie jest osobą, która się wymądrza i wie wszystko; wszystkie wątpliwości omawia ze mną i sposób działania również wspólnie omawiamy. Wiem, że ma dobry i stały kontakt z mamą i babcią.”; „Asystent sumiennie wypełnia swoje obowiązki i zachęca ucznia do pracy i pomaga mu.”; „Jest punktualna i zawsze aktywnie pracuje z dzieckiem podczas lekcji (nad jego zachowaniem i pracą z edukacji). Uczeń jest objęty opieką podczas przerw i po lekcjach. W celu pomocy uczniowi, pani asystent współpracuje z nauczycielem, pedagogiem, psychologiem szkolnym i rodzicem.”; „Bardzo sumiennie, nie zrażają ją niepowodzenia, na jakie codziennie napotyka. Systematycznie, konsekwentnie pracuje z uczniem.”; „Praca z dzieckiem z ADHD jest zauważalna, w bardzo pozytywnym kontekście, zarówno przez wychowawcę, innych nauczycieli przebywających w klasie, jak i dyrekcję szkoły.”; „Poza tym dzięki asystentowi, dziewczynka jest dopilnowana, pracuje podczas zajęć, wykonuje polecenia, zawsze wie, co jest zadane do domu.”; „Przygotowuje dodatkowe zajęcia dla chłopca. Jest uważna na jego potrzeby. Umiejętnie reaguje na zmieniające się w trakcie dnia nastroje dziecka.”; „Asystentka bardzo sumiennie wypełnia swoje obowiązki. Stanowi nieocenioną pomoc przy pracy z tak trudnym i wymagającym uczniem.”; „Zawsze jest do dyspozycji ucznia, prowadzi z nim zajęcia dodatkowe w zakresie terapii psychologiczno-pedagogicznej.”; „Asystentka mobilizuje i motywuje ucznia do pracy.”; „Asystent obejmuje stałą opieką ucznia z ADHD, wychowawcy udziela rad, które pomagają pracować w klasie z uczniami nadpobudliwymi.”; „Zadania jej powierzone wypełnia zawsze z wielkim zaangażowaniem. Jest zawsze obecna na zajęciach, pomaga również innym uczniom potrzebującym wsparcia.”; „Asystentka jest bardzo sumienna, wychodzi z inicjatywą dodatkowych zajęć z uczniem, pomaga – kiedy może – również innym słabszym uczniom w klasie, często zostaje po zajęciach na dodatkowe rozmowy z uczniami, aby poprawić relacje ucznia z innymi dziećmi.”; „Asystentka jest zaangażowana w swoją pracę i sumiennie wypełnia swoje obowiązki.”; „Asystentka jest osobą obowiązkową i sumienną. Wzorowo wykonuje swoje obowiązki.”; „Zawsze jest bardzo przygotowany do zajęć z uczniami, jest pomysłowy, bardzo sympatyczny.”; „Pan asystent wciąż przebywa z uczniem, jest jego cieniem zarówno w czasie lekcji, przerw oraz na zajęciach pozalekcyjnych. Nawet, gdy był chory, zastanawiał się, czy może iść na zwolnienie

lekarskie – czuł wielką potrzebę pomocy. Jest bardzo obowiązkowy i sumienny. Często rozmawia z nauczycielami oraz mamą na temat zachowań i nauki ucznia.”; „Niestety nie znam obowiązków asystenta. Punktualnie przychodzi do pracy, obserwuje i opiekuje się uczniem w czasie zajęć dodatkowych oraz w czasie przerw, wyjść i wycieczek. Jest bardzo odpowiedzialna i sumienna.”

W opinii wszystkich wychowawców współpraca z asystentami uczniów z ADHD układa się bardzo dobrze (84% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 16% „raczej tak”).

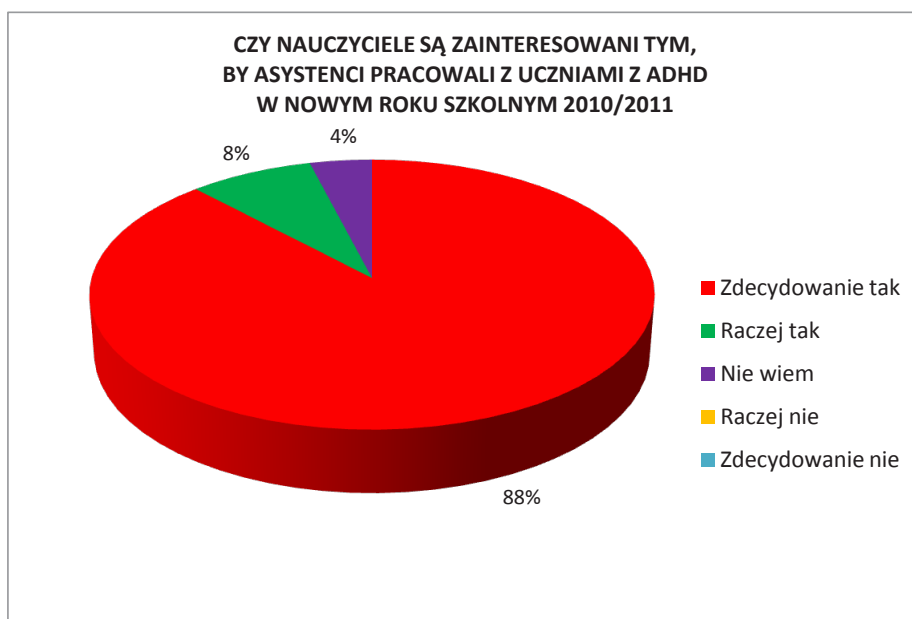


Wychowawcy podkreślają, że asystenci są otwarci na ich sugestie, często rozmawiają z nimi o efektach pracy z uczniem z ADHD, w tym o jego wynikach w nauce i o jego zachowaniu. Według nich asystenci pracują nie tylko z uczniem z ADHD, ale także z innymi uczniami w klasie. Są pomocni, zaangażowani w życie klasy i szkoły.

Wypowiedzi wychowawców dotyczące współpracy z asystentami uczniów z ADHD: „Asystenci są osobami sympatycznymi, otwartymi, komunikatywnymi, pomocnymi.”; „Asystentka chętnie pomaga, jest miła, życzliwa i pomysłowa.”; „Na początku pracy jasno określiła swoje cele i priorytety, dostosowała je do planów pracy, planu wychowawczego. W miarę możliwości angażowała się w pracę klasy (pomagała innym dzieciom), uczestniczyła w wyjściach, imprezach klasowych. Zasady postępowania, system kar i nagród obejmował wszystkich uczniów.”; „Bardzo dobrze w każdej sytuacji dochodzimy do wspólnych wniosków.”; „Asystentka od początku była otwarta na współpracę. Bardzo chętnie słuchała różnych sugestii i rad dotyczących pracy z uczniem. Konsultowała każdorazowo trudne zachowania chłopca.”; „Asystentka jest osobą otwartą, komunikatywną, chętną do współpracy.”; „Pani asystentka jest nastawiona bardzo „na ludzi”, jest uważna i mądra. Bardzo dobrze mi się z nią współpracuje.”; „Asystentka jest otwarta na wszelkie sugestie i współpraca układa się dobrze.”; „Asystentka jest taktowna

i kompetentna. Współpracuje ze mną na każdej lekcji, co przynosi korzyści dla dziecka.”; „Pani asystentka jest osobą komunikatywną, bardzo systematyczną. Współpraca z nią układa się rewelacyjnie. Jest bardzo lubiana przez nauczycieli współpracujących i uczących w tej klasie oraz innych uczniów.”; „Współpraca z asystentką układa się bardzo dobrze, uczymy się od siebie i nabywamy doświadczenia do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych.”; „Dobrze się rozumiemy. Postępujemy według wspólnie ustalonych zasad. Mogę zawsze liczyć na pomoc asystenta w przypadku dziecka z ADHD oraz w stosunku do innych dzieci.”; „Asystentka oprócz swoich obowiązków włącza się w życie klasy. Pomaga w miarę możliwości w opiece nad dziećmi.”; „Asystentka jest osobą życzliwa, otwartą i ciepłą. Bardzo często wykazuje inicjatywę w udzielaniu mi wszelkiej pomocy, jest zawsze gotowa do współpracy. Nasze relacje układają się doskonale!”; „Asystentka uzupełnia moje działania, dzięki jej pracy na zajęciach panuje cisza, reaguje zawsze na zachowanie ucznia z ADHD.”; „Dobrze układa mi się współpraca z asystentem. Omawiamy pewne sytuacje, analizujemy, przekazujemy sobie własne spostrzeżenia, wyciągamy wnioski i wspólnie podejmujemy konkretne działania wobec dziecka.”; „Asystentka jest osobą bardzo miłą, życzliwą dla wszystkich uczniów, żywo interesującą się życiem klasy, włącza się w organizację wielu przedsięwzięć klasowych.”; „’Moja’ asystentka jest osobą niezwykle kontaktową, chętną do współpracy, wielokrotnie mogłam liczyć na nią w sytuacjach wymagających wsparcia.”; „Staramy się uzupełniać, ustalać wspólnie zasady, obie jesteśmy otwarte na uwagi i sugestie, jest to nasz wspólny uczeń i sukces to ogromna zasługa asystenta.”; „Bardzo dobrze układa mi się współpraca z asystentką. Często omawiamy postępy i analizujemy zaistniałe sytuacje.”; „Współpraca układa się bardzo dobrze. Asystentka pełni bardzo ważną rolę. Została zaakceptowana nie tylko przez ucznia z ADHD, ale całą klasę i rodziców.”; „Moja współpraca z asystentką jest bardzo dobra. Jest bardzo pomocna, oddana pracy z dzieckiem.”; „Bardzo dobrze uzupełniamy się w sprawach trudnych wychowawczo, problemowych, we wzajemnych konsultacjach edukacyjnych itp.”; „Pan asystent jest miłym, sympatycznym, kontaktowym człowiekiem. Bardzo dobrze zrozumiał i sumiennie pełni swoją rolę asystenta.”; „Oprócz tego, że jest asystentką ucznia to wspiera mnie również w moich działaniach dydaktycznych, wychowawczych. Pomaga w wyciszaniu innych uczniów, którzy mają problemy z nadrucliwością. Wspiera również dzieci, które mają problemy z opanowaniem zagadnień programowych.

Prawie wszyscy wychowawcy są zainteresowani tym, aby asystenci pracowali z uczniami z ADHD w przyszłym roku szkolnym tj. 2010/2011 (88% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 8% „raczej tak”).



Wychowawcy są zainteresowani tym, by asystenci w dalszym ciągu, w kolejnym roku szkolnym tj. 2010/2011, pracowali z uczniami z ADHD, ponieważ uważają, że ich praca ułatwia prowadzenie lekcji i jest potrzebna zarówno uczniom z ADHD, jak i reszcie klasy. Dostrzegają oni korzyści z niej płynące w postaci lepszego funkcjonowania ucznia z ADHD w klasie i szkole. Według nich asystent zapewnia uczniowi z ADHD niezbędne wsparcie, bez jego pracy nauczyciel nie jest w stanie poświęcić wystarczającej uwagi uczniowi z ADHD. Część z nich nie wyobraża sobie pracy w klasie w przyszłym roku szkolnym bez wsparcia asystenta ucznia z ADHD.

Opinie wychowawców na ten temat: „Praca z asystentem ucznia ułatwia prowadzenie zajęć. Asystent pomaga dzieciom, które proszą go o pomoc. Asystent szybko interweniuje, wspiera i mobilizuje ucznia do pracy, a tym samym pomaga nauczycielowi.”; „Jest osobą bardzo opanowaną, zaczęła prace dopiero tydzień temu, a już po obserwacji ucznia, poznała jego mocne i słabe strony, dokładnie zaplanowała prace. Dostosowała swój sposób działania do reguł i zasad już z dzieckiem wypracowanych, jasno sprecyzowała swoje oczekiwania w stosunku do ucznia. Jest konsekwentna i wymagająca, pomaga dziecku w rozumieniu poleceń, precyzuje wymogi, pomaga uporządkować miejsce pracy i aranżować przestrzeń.”; „Myślę, że dla ucznia byłoby to bardzo wskazane, dla klasy również oraz dla nauczycieli, którzy przejmą ten zespół w przyszłym roku, zwłaszcza, że będzie podział na przedmioty.”; „Gdyby uczeń z trudnościami w zachowaniu nadal pozostał w mojej klasie, chciałabym, aby asystentka nadal z nim pracowała.”; „Widoczne podniesienie poziomu wiadomości i umiejętności ucznia, zdecydowana poprawa zachowania”; „Moim zdaniem jest to absolutnie konieczne.

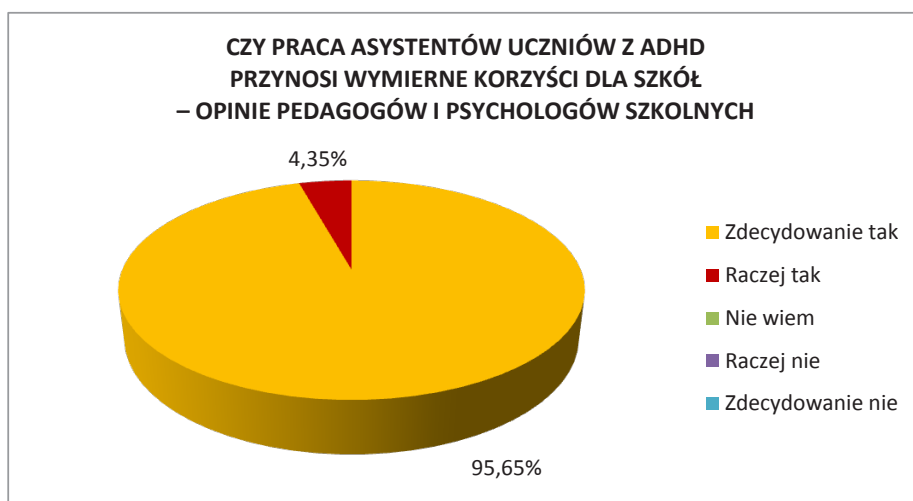
W tym momencie nie wyobrażam sobie, żeby mogło być inaczej. Byłaby to ogromna strata dla dzieci, ich rodziców, nauczycieli i szkoły!"; „Przyniesie to wymierne korzyści dla dziecka, które w pełni zaakceptowało panią asystentkę i lubi ją. Świetnie z nią pracuje i ta jego praca przynosi efekty. Dziecko widzi swoje postępy i cieszy się z nich. Przede wszystkim dziecko jest spokojniejsze i ufnie."; „System nauczania zintegrowanego nie umożliwia pracy w klasie czwartej, ale gdybym miała jeszcze podobną sytuację, chętnie zgodziłabym się na taką współpracę pod warunkiem, że byłaby to ta sama asystentka."; „Uważam, że konieczne jest kontynuowanie pracy asystenta z uczniem, zarówno na zajęciach, jak i poza nimi. Chłopiec może uczestniczyć we wszystkich działaniach na terenie klasy i pracować w zespole klasowym (a nie na zajęciach indywidualnych)."; „Jest to zdecydowanie korzystne (można powiedzieć nieodzowne), dla ucznia z ADHD i wszystkich dzieci w klasie. Dla mnie jest to także ogromna pomoc."; „Objęcie opieką indywidualną ucznia z ADHD umożliwia właściwe przeprowadzenie zajęć lekcyjnych, zmniejsza ryzyko konfliktów i wypadku na lekcjach wychowania fizycznego i na wyjściach."; „Pomoc asystentki jest nieoceniona, więc trudno sobie wyobrazić, jak będzie wyglądała praca bez zaangażowania takiego asystenta. Bardzo chciałbym, aby pani asystentka w dalszym ciągu pracowała z uczniem z ADHD."; „Dzięki obecności asystenta dziecko z ADHD czuje się pewnie w grupie rówieśniczej, rzadko zakłóca pracę na lekcji. Zdecydowanie lepiej funkcjonuje w szkole, lubi chodzić do niej (wcześniej były z tym ogromne problemy)."; „Nie wyobrażam sobie pracy z dzieckiem, które wymaga tak indywidualnej uwagi, pozostawiając za nim całą klasę. Byłaby to ogromna szkoda dla pozostałych dzieci, gdyż zdecydowaną większość lekcji musiałabym poświęcić na dyscyplinowanie chłopca... itp. Dzieci, przy takim uczniu wiele tracą!"; „Dzięki pracy asystentki uczeń z ADHD bardzo dobrze zaklimatyzował się w nowej klasie (jest uczniem drugorocznym). Dzięki niej, w tak licznej klasie (28 dzieci) wybucha mniej konfliktów z udziałem ucznia z ADHD, uczeń chętniej podejmuje zadania, dzięki jej metodom pracy."; „Nie wyobrażam sobie sytuacji, w której mój uczeń, kończąc trzecią klasę zostanie nagle bez opieki asystenta. Jego obecność jest wielkim wsparciem dla ucznia z ADHD."; „Nie wyobrażam sobie pracy bez asystentki tym bardziej, że dziś w każdej klasie jest wielu uczniów, może bez ADHD, ale z niedojrzałymi emocjami, którzy zajmują wiele czasu i sprawiają kłopoty na lekcjach, w takich sytuacjach najważniejsze jest bezpieczeństwo dzieci i uczeń z ADHD nie otrzymałby potrzebnego mu wsparcia. W mojej trudnej klasie czułby się często zagubiony."; „Uczeń aktywniej uczestniczy w zajęciach, jest bardziej skupiony na pracy i zmienia się jego zachowanie."; „Bardzo chciałabym współpracować z asystentką w nowym roku szkolnym."; „Oczywiście, że tak, bo bardzo dobrze zaakceptowali asystenta: jest odpowiedzialny, stanowczy, konsekwentny w działaniu systematyczny, bardzo przyjaźnie nastawiony do uczniów."; „Gdyby uczeń nie miał asystenta, jedynym wyjściem z trudnej sytuacji byłoby

nauczanie indywidualne lub umieszczenie dziecka w mało licznej klasie terapeutycznej.”; „Nie będzie takiej możliwości, ponieważ program nie przewiduje kontynuacji w klasie czwartej. Jeżeli zmienią się zasady, to uważam, że wskazana byłaby praca z dzieckiem w przyszłym roku.”

3. PRACA ASYSTENTÓW UCZNIÓW Z ADHD W OPINII PEDAGOGÓW I PSYCHOLOGÓW SZKOLNYCH

Badanie ankietowe zostało przeprowadzone w grupie 23 pedagogów i psychologów szkolnych z 23 szkół podstawowych, w których realizowany był projekt.

Wszyscy pedagodzy i psychologzy szkolni dostrzegają wymierne korzyści dla szkoły wynikające z pracy asystenta ucznia z ADHD (95,65% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 4,35% „raczej tak”).



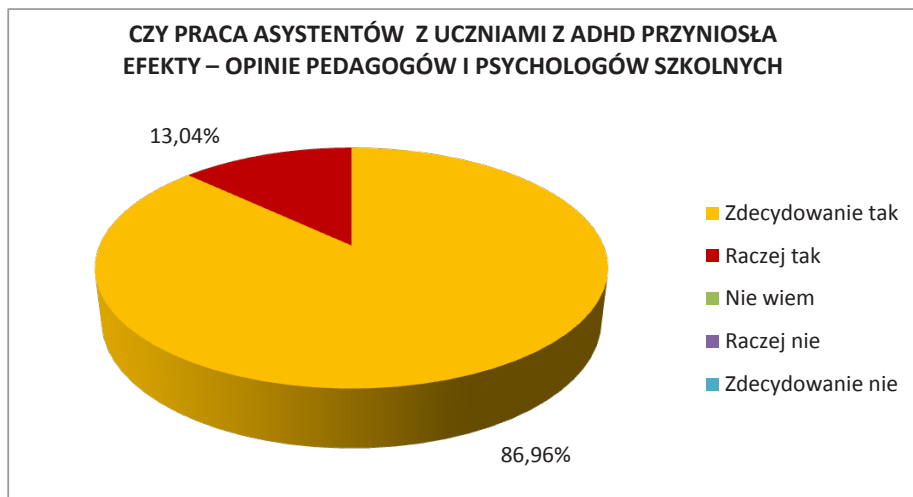
Pedagodzy i psychologzy szkolni najczęściej wskazywali na takie wymierne korzyści dla szkoły wynikające z pracy asystentów jak: zwiększenie bezpieczeństwa w klasie i szkole oraz poprawa warunków pracy uczniów i nauczyciela na lekcjach dzięki zmniejszeniu zachowań agresywnych ze strony uczniów z ADHD.

Wypowiedzi ilustrujące powyższe stwierdzenia: „Poprawa bezpieczeństwa innych uczniów. Poprawa warunków pracy na lekcji dla uczniów i nauczyciela”; „Spokój większy na lekcji. Nauczyciel bardziej efektywny na lekcji. Większa korzyść dla pozostałych dzieci. Dziecko z ADHD bardziej zainteresowane nauką.”; „Braki interwencji spowodowanych złym zachowaniem ucznia. Dziecko jest dopilnowane, korygowane jest jego zachowanie. Poprawiła się koncentracja ucznia na lekcjach, a w związku z tym obserwuję polepszenie wyników nauczania.”; „Bardzo istotne wsparcie dla nauczyciela prowadzącego zajęcia, umożliwiające optymalne przeprowadzenie lekcji, a także kontrolę zachowań na przerwie.”; „Nauczyciel

może spokojnie prowadzić lekcje. Może poświęcić więcej czasu innym uczniom. Dzieci mogą skupić się wyłącznie na tematyce związanej z lekcją. Nie rozprasza ich zachowanie kolegi.”; „Zmalała ilość interwencji specjalistów szkolnych dotyczących uciezek oraz ataków agresji i autoagresji u uczniów objętych programem. Zostali odciążeni rodzice uczniów – rzadziej zachodzi potrzeba wzywania ich do szkoły w sytuacjach trudnych.”; „Zachowanie uczniów w mniejszym stopniu niż dotychczas dezorganizuje pracę na lekcji.”; „Wzmocnienie repertuaru oddziaływań w pracy z dzieckiem z ADHD o nowy skuteczny program. Wyjście naprzeciw potrzebom dziecka z ADHD poprzez propagowanie nowych metod.”; „Asystent może najszybciej zareagować na zachowanie dziecka i udzielić mu pomocy lub zastosować konsekwencje.”; „Poczucie bezpieczeństwa dzieci uczących się w klasie z dziećmi z ADHD. Możliwość integracji ucznia z ADHD z innymi dziećmi. Sprawne i spokojne prowadzenie zajęć.”; „Nauczyciel, u którego w klasie jest uczeń z ADHD, nie musi poświęcać czasu na kontrolę postępów pracy ucznia na lekcjach, ponieważ wykonuje to asystent. Poza tym, w razie niedyspozycji ucznia, to asystent może go zabrać.”; „Uczniowie objęci programem mniej popadają w konflikty z rówieśnikami, chętniej uczestniczą w zajęciach dodatkowych oraz różnego rodzaju konkursach.”; „Uczeń ma bezpośrednią opiekę, nie stanowi zagrożenia dla siebie i innych dzieci. Uczniowie uczęszczający do jednej klasy z uczniem z ADHD mogą spokojnie pracować na lekcji.”; „Uczeń jest pod kontrolą asystenta. Nauczyciel prowadzący uzyskuje dodatkową wiedzę na temat pracy z uczniem z ADHD.”; „Szkoła otrzymała wsparcie w radzeniu sobie z trudnościami dydaktyczno-wychowawczymi ucznia, którego przede wszystkim zachowanie stanowiło problem.”; „Świadomość, że uczeń, nauczyciel i rodzice mają niezbędne wsparcie w procesie edukacyjnym dziecka. Wzrasta poziom bezpieczeństwa w klasie i szkole, gdyż asystent czuwa przy chłopcu oraz chroni inne dzieci.”; „Opieka asystenta w czasie lekcji i poza nimi zdecydowanie odciąża wychowawcę, innych nauczycieli, jak również zmniejsza niebezpieczny kontakt z innymi uczniami.”; „Wszystkie dzieci, zarówno z ADHD jak i pozostałe w klasie, mają możliwość zdobywania wiedzy w dobrych warunkach. Nauczyciel ma większy komfort pracy. Rodzice chętniej kontaktują się ze szkołą i podejmują współpracę.”; „Efektywniejsza praca nauczyciela podczas prowadzenia lekcji poprzez dopilnowanie ucznia przez asystenta. Wzrost świadomości nauczycieli na temat ADHD i funkcjonowania dziecka z ADHD. Możliwość uczestnictwa szkoły w projekcie to promocja placówki jako szkoły otwartej na wszystkich uczniów, dbającej o to, aby rozwiązywać trudności.”; „Dzięki asystentowi podopieczna realizuje zadania podczas lekcji, dzięki czemu nie przeszkadza innym uczniom w klasie, świetlicy i stołówce szkolnej. Metoda wdrażana przez asystenta pokazuje, jak pracować efektywnie z dzieckiem z ADHD.”; „Bez pomocy i obecności asystenta niemożliwa byłaby praca z całą klasą bez zakłóceń toku lekcji.”; „Dziecko nabywa umiejętności samodzielnej kontroli swoich zachowań, powoli

uczy się reagować adekwatnie do wymagań.”; „Bardzo duża pomoc dla dzieci i nauczyciela.”; „Możliwość zabezpieczenia potrzeb dziecka, wymagającego większej troski. Daje to poczucie bezpieczeństwa nauczycielowi i rodzicom.”

Według wszystkich pedagogów i psychologów szkolnych praca systemów ucznia z ADHD przynosi efekty (86,96% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 13,04% „raczej tak”).

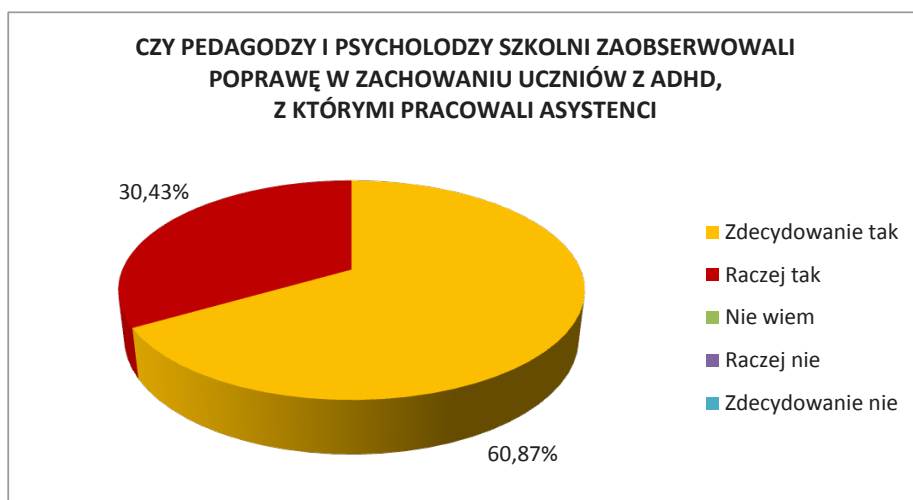


Według pedagogów i psychologów szkolnych efekty pracy asystentów widoczne są w poprawie zachowania i wyników w nauce uczniów z ADHD, w większym przestrzeganiu przez nich zasad i norm panujących w szkole, w podniesieniu stopnia koncentracji uczniów.

Opinie odnoszące się do powyższych stwierdzeń: „Uczeń nareszcie korzysta z lekcji, wie, co jest zadane i odrabia prace domowe. Może uczestniczyć w zajęciach pozalekcyjnych, na które wcześniej obawiano się go przyjąć. Również rodzice czują wsparcie. Mają też więcej informacji na temat dziecka.”; „Efekty: dziecko i asystent nawiązali dobry kontakt, pani asystentka jest oparciem emocjonalnym dla chłopca. Poprawa w zachowaniu dziecka. Indywidualna i intensywna praca z dzieckiem w zakresie wyrównywania braków dydaktycznych sprawiła, że chłopiec dużo lepiej czyta (miał z tym duże problemy).”; „Dziecko pod stałym dozorem jest bardziej skupione i wydajne. Pojawia się jednak problem spadku motywacji wewnętrznej ucznia – jako skutek dozoru zewnętrznego.”; „Widoczne są korzystne zmiany w zachowaniu obu chłopców oraz w ich funkcjonowaniu w szkole. Poprawa jest zauważalna, ale jest to dopiero ułamek potrzeb, jakie mają uczniowie, których deficyty rozwojowe są bardzo duże. Widoczne w tej chwili efekty są dla nas sygnałem rozpoczęcia procesu pozytywnych zmian w różnych sferach funkcjonowania uczniów.”; „Przypadek dziecka z ADHD z naszej szkoły jest szczególnie trudny, ponieważ u chłopca występują również zaburzenia zachowania i emocji. Uważam, że praca asystentki zdecydowanie ogranicza

zachowania negatywne.”; „Po semestrze pracy uczeń ma większy niż początkowo wgląd w swoje emocje, a jego rodzice systematycznie uczą się współpracy i coraz lepiej rozumieją problem, jaki mają w domu.”; „Asystent, pracując w czasie lekcji z dzieckiem, pilnuje, aby uczeń przede wszystkim nie przeszkadzał w lekcji, wykonywał polecenia nauczycieli, odzywał się tylko za pozwoleniem, bezpiecznie spędzał przerwy. W czasie wyjść poza teren szkoły asystent pilnuje, aby uczeń z ADHD nie przyczynił się do sytuacji zagrożenia bezpieczeństwa innych dzieci.”; „Dziecko ma bardzo dobry kontakt z asystentką, chętnie przy niej pracuje.”; „Widzę poprawę uczniów w funkcjonowaniu społecznym oraz w nauce. Uczniowie bardziej dostosowują się do reguł i przestrzegają ich.”; „Chłopiec pracuje podczas lekcji, ma wyznaczone granice, w miarę potrzeby dodatkowe zajęcia, aby rozładować narastające napięcie.”; „Zbyt krótki okres pracy, by dostrzec znaczne efekty.”; „W zachowaniu dziecka zachodzą pozytywne zmiany, co przekłada się na funkcjonowanie całego zespołu klasowego.”; „Chłopiec jest bardziej kontaktowy, częściej słucha uważnie tego, co się do niego mówi, całkiem nieźle zaklimatyzował się w zespole.”; „Zauważalne jest to, że chłopiec dostosowuje się do norm i zasad panujących w klasie i szkole. Widoczne są postępy w nauce, zachowaniu.”; „Uczeń wykonuje polecenia (zazwyczaj), podejmuje prace, ma większe poczucie wartości, osiąga sukcesy. Nauczyciel stosuje większy wachlarz metod pracy wobec dziecka, ma większą cierpliwość.”; „Uczeń wchodzi w relacje pozytywne z innymi dziećmi.”; „Uczeń ma dobrego opiekuna, który towarzyszy mu w szkolnym środowisku, które może czasami być dla niego trudne, reaguje na pewne sytuacje, kiedy trzeba, wie jak zaradzić pewnym problemom, przekierować uwagę ucznia, rozładować napięcie itp.”; „Uczeń nie jest gotowy do samodzielnej pracy w grupie bez asystenta, nie radzi sobie z większością sytuacji szkolnych. Dzięki indywidualnej pracy asystenta z dzieckiem widać efekty m.in. w poprawnym spożywaniu posiłków, koncentracji uwagi podczas wypowiedzi nauczyciela, zmniejszeniu niepokoju ruchowego w zakresie motoryki małej i dużej.”; „Chłopiec indywidualnie przyswaja i opanowuje treści programowe. Jest członkiem grupy rówieśniczej, nie jest wyobcowany. Asystent służy także ogromnym materiałem obserwacyjnym innych dzieci. Uczy też dzieci z klasy wspólnego bycia ze swoim podopiecznym.”; „Zadowolenie rodziców, zadowolenie nauczyciela, poprawa zachowania dziecka, poprawa wizerunku klasy w oczach nauczycieli i rodziców, poprawa dyscypliny w klasie.”; „Zauważalny wszechstronny rozwój dziecka (umiejętność panowania nad emocjami, rozwój społeczny, intelektualny).”; „Dziecko, otrzymując pomoc i uwagę, lepiej funkcjonuje w szkole.”

Pedagodzy i psycholodzy szkolni w 60,87% przypadków zauważyli zdecydowaną poprawę w zachowaniu uczniów z ADHD, z którym pracują asystenci, a w 30,43 % zmianę o słabszym nasileniu.

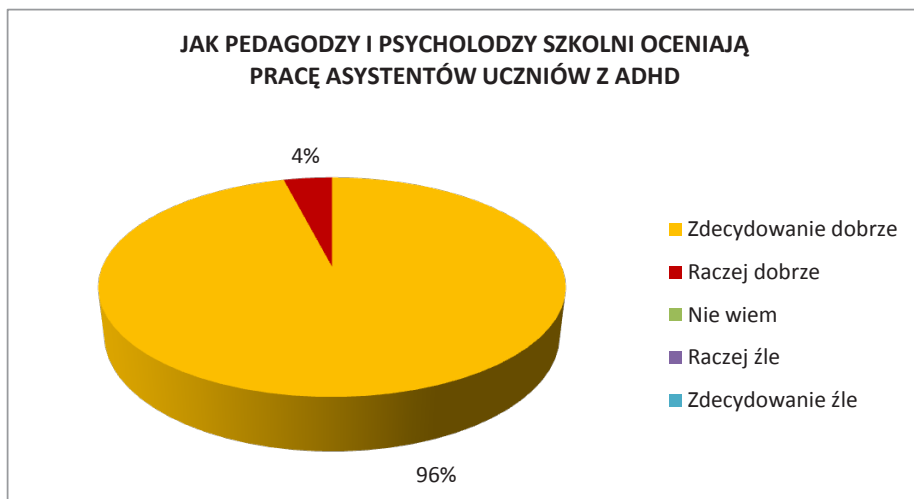


Pedagodzy i psycholodzy zwrócili uwagę na mniejszą liczbę interwencji z powodu niewłaściwego zachowania uczniów z ADHD, na zwiększenie ich zdyscyplinowania, zmniejszenie występowania u nich zachowań agresywnych, poprawę relacji z rówieśnikami.

Przykłady wypowiedzi nauczycieli: „Chłopiec czuje wsparcie i pomoc ze strony osoby, która jest dla niego. Wie również, że są zasady, których musi przestrzegać, zna konsekwencje, kiedy tego nie robi. Indywidualny kontakt z asystentem daje mu poczucie bezpieczeństwa. Jest spokojniejszy i bardziej zdyscyplinowany.”; „Słucha poleceń. Nie popada w konflikty z dziećmi. Rzadziej odmawia dorosłym wykonywania zadań.”; „Obserwuję brak zgłoszeń innych uczniów oraz nauczyciela dotyczących trudnych zachowań dziecka, co może być miarodajnym wskaźnikiem poprawy zachowania, ewentualnie rezultatem bieżącego radzenia sobie z trudnymi zachowaniami ucznia w klasie.”; „Dzięki obecności asystentki wyeliminowano przeszkadzanie ucznia w czasie lekcji, zachowania agresywne. Poprawiła się współpraca z nauczycielem i efektywność nauczania. Poprawiły się również relacje między uczniami w klasie.”; „Obydwaj chłopcy poczynili niewielkie, ale zauważalne postępy w sferze kontroli swojego zachowania, odraczania potrzeb, panowania nad trudnymi emocjami, zwiększyli swoje kompetencje komunikacyjne. Drobne kroczki, jakie poczynili uczniowie, są jednak w mojej opinii dużym sukcesem wobec trudności, jakie prezentują.”; „Wyciszenie zachowań negatywnych u chłopca, lepsze funkcjonowanie w grupie.”; „Potrafi lepiej skupić się w trakcie rozmowy, kiedy omawiam z nim jego trudne zachowanie, coraz częściej (choć rzadko) kontaktuje się ze mną z własnej inicjatywy.”; „Chłopiec rzadziej bije inne dzieci. Wykonuje polecenia pani. Już nie wstaje z ławki bez pozwolenia. Chętnie podejmuje różnego rodzaju działania.”; „Nie znam wcześniejszego zachowania dziecka, jedynie z opisów i opinii nauczycieli z poprzedniej szkoły, na tej podstawie mogę stwierdzić, że zachowanie

dziewczynki uległo diametralnej poprawie.”; „Uczeń ma większą kontrolę nad własnymi reakcjami i nad ciałem. Sporadycznie popada w konflikty.”; „Uczeń poznał granice, do których może się posunąć w swoim zachowaniu i ich przestrzega. Wie, do kogo się zwracać, gdy potrzebuje pomocy, nie przeszkadza podczas lekcji innym uczniom.”; „Uczeń posiada więcej samokontroli.”; „Jest mniej absorbujący. Zaobserwowano mniejszą ilość konfliktów rówieśniczych.”; „W zachowaniu dziecka są istotne korzystne zmiany. Niektóre uciążliwe zachowania zniknęły – nie je podczas lekcji, zapisuje samodzielnie zadania domowe, sporadycznie wychodzi z ławki, komentuje zachowania innych dzieci, sporadycznie przerywa odpowiedzi innych uczniów. Chłopiec zaczął dbać o porządek na ławce, o własne przybory, podnosi rękę, gdy chce coś powiedzieć. Nie spóźnia się do klasy z przerw śródlekcyjnych.”; „Nie jestem wzywana tak często na interwencje, jak w klasie 0. Częściej bawi się w dużej grupie, bywają dni, kiedy jest skupiony na zadaniach i nie zachowuje się nieadekwatnie do sytuacji.”; „Uczeń przejawia mniejszą agresję w stosunku do innych, jest bardziej pokorny i ułożony.”; „Jest spokojniejszy, nawiązuje dobre kontakty z dziećmi i ma kolegów.”; „Zaczyna kontrolować swoją agresję. Potrafi poprawnie ocenić sytuację.”; „Szkola nie znała dziecka wcześniej. Od września 2009 zauważono mniejszą ilość zachowań buntowniczych (nie chce wykonać zadania).”; „Obserwowałam chłopca przez 2 lata, klasę 0 powtarzał, mam z nim zajęcia komputerowe oraz terapię pedagogiczną.”; „Zmiana postawy ucznia wobec wymagań nauczyciela, zwiększona motywacja do pracy, wypowiedzi Maćka o tym, że polubił szkołę.”; „Tak, zauważyłam”; „Poprawiły się wyniki w nauce, dziecko lepiej funkcjonuje w klasie. Ma lepszą samoocenę, jest mocniejsze, pewniejsze siebie.”

Aż 96% badanych wysoko ocenia pracę asystentów uczniów z ADHD tylko jedna osoba (4%) ocenia ją „raczej dobrze”.

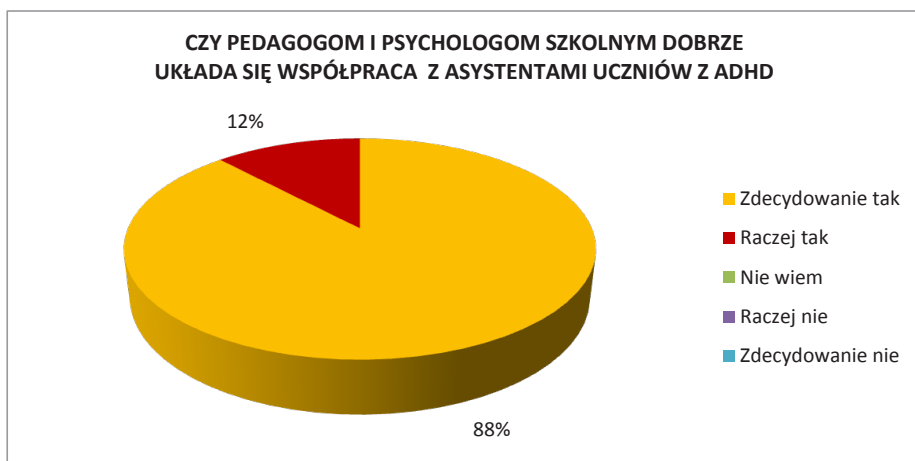


Pedagodzy i psycholodzy szkolni postrzegają asystentów uczniów z ADHD jako osoby zaangażowane, sumienne, otwarte na sugestie kadry pedagogicznej i współpracujące ze szkołą i rodzicami.

Przykłady wypowiedzi: „Pani asystentka jest osobą bardzo sumienną i zaangażowaną w swoją pracę. Nie zraża się przeciwnościami i kłopotami. Bardzo zależy jej na poprawie sytuacji podopiecznego w szkole i w domu. Ma dobre relacje z dzieckiem i jego rodzicami.”; „Punktualna, solidnie wypełnia swoje obowiązki.”; „Asystentka ma dobry częsty kontakt z psychologiem i pedagogiem szkolnym. Informuje o postępach pracy z uczniem, o problemach, które się pojawiają. Jest otwarta na rady, propozycje.”; „Pan asystent pełnił swoje obowiązki z dużym zaangażowaniem. Nawiązał ścisłą współpracę z mamą ucznia, nauczycielami i specjalistami szkolnymi, co pozwoliło na wieloczynnikowe oddziaływanie na chłopca. Wykazał się w swojej pracy dużą wiedzą, kompetencjami interpersonalnymi i umiejętnościami modyfikowania trudnych zachowań dziecka.”; „Pani asystentka wykazała się dużą wiedzą i umiejętnościami. Z dużym zaangażowaniem pełni swoje obowiązki, chętnie współpracując z tatą, specjalistami pracującymi z uczniem. Nieustannie poszukiwała nowych możliwości wspierania dziecka i ojca w procesie dydaktyczno-wychowawczym.”; „Pracę asystentki oceniam bardzo pozytywnie, ponieważ ułatwia funkcjonowanie dziecka w szkole. Asystentka umie dostrzegać, rozumieć i właściwie reagować na emocje dziecka – być empatyczna, co oznacza wiedzieć, kiedy spieszyć pomocą, a kiedy się od niej powstrzymać. Nad dzieckiem jest większy nadzór, dodatkowe wzmocnienia i konsekwencja. Asystentka bardzo stara się, aby uczeń oraz inne dzieci z klasy miały wypełnione atrakcjami i zabawami przerwy, co przynosi wiele korzyści.”; „Asystent ma możliwość na bieżąco obserwować i analizować sytuację ucznia, reagować na zaburzone zachowanie, wspierać, co daje możliwość uczniowi uczenia się poprawnych zachowań i poprawienia relacji z innymi.”; „Asystent bardzo umiejętnie pracował z dzieckiem. Stanowi świetne uzupełnienie dla pracy nauczyciela, pedagoga i psychologa.”; „Obowiązkowa, punktualna, dobrze wywiązująca się ze swoich obowiązków. Lubi swoją pracę i dziecko, z którym pracuje.”; „Pani asystentka bardzo angażowała się w swoją pracę. Dzięki jej postawie zauważona została znaczna poprawa w funkcjonowaniu społecznym dziecka.”; „Pani asystentka to osoba kompetentna, dobrze przygotowana do pracy z dziećmi z takimi problemami. Asystentka szybko nawiązała kontakt z dzieckiem, współpracuje również z rodzicami chłopca.”; „Nawiązuje kontakty, jest opanowana, konsekwentna, umie współpracować, nie zamyka się tylko na pracy z jednym uczniem.”; „Podobno wypełnia przewidziane w programie zadania.”; „Jest to osoba kompetentna, zaangażowana w to, co robi; ma bardzo dobry kontakt z uczniem; otwarta na pomysły, uwagi, spostrzeżenia.”; „Świetnie zintegrował się z gronem pedagogicznym, jest zawsze skory do pomocy i pozytywnie nastawiony do rzeczywistości. Bardzo dobrze radzi sobie z uczniem, jest gigantycznym

wsparciem dla nauczyciela.”; „Uważam, że jest to duże wsparcie dla nauczyciela, jak również dla całej klasy, a przede wszystkim dla ucznia z ADHD.”; „Asystent jest bardzo zaangażowany nie tylko w pracę z uczniem, którym się bezpośrednio zajmuje. Chętnie pomaga innym dzieciom, podejmuje działania na rzecz całej klasy (np. prezentacja podczas dni otwartych szkoły).”; „Kompetentna, miła, życzliwa. W razie konieczności stanowcza i wymagająca wobec podopiecznej.”; „Jest jak najbardziej pomocną nauczycielowi osobą.”; „Asystentka sumiennie wywiązuje się ze swoich obowiązków, wspiera ucznia i wychowawczynię oraz rodziców.”; „Pani asystentka jest bardzo zaangażowana w pracę z uczniem, wkłada w nią dużo serca. To ogromna pomoc dla dziecka i nauczyciela.”; „Zdecydowana pomoc dla dziecka, wychowawcy i całej klasy.”; „Asystentka doskonale odnajduje się w klasie szkolnej i służy pomocą nauczycielowi. Jest świetnie zorientowana nie tylko w sytuacji ucznia, ale także w jego relacjach z poszczególnymi uczniami klasy, zna mocne i słabe strony ucznia, reaguje odpowiednio na jego zachowania, odwraca uwagę w stosownych momentach i wyczuwa jego potrzeby.”

Wśród badanych nie zanotowano opinii negatywnych na temat współpracy z asystentami uczniów z ADHD, a wyłącznie pozytywne – 88% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 12% „raczej tak”.



Zdaniem pedagogów i psychologów szkolnych asystenci uczniów z ADHD nawiązali z nimi ścisłą współpracę, także z nauczycielami, rodzicami i samymi uczniami. Asystenci na bieżąco rozmawiają z pedagogami i psychologami szkolnymi o występujących problemach i postępach w pracy z uczniem z ADHD.

Opinie badanych odnoszące się do powyższych kwestii: „Pani asystentka jest osobą bardzo komunikatywną i bardzo sympatyczną. Otwarcie rozmawiamy o problemach ucznia. Współpracujemy, również po to, żeby działania pani asystentki były jeszcze bardziej efektywne. Staram się wspierać asystentkę, żeby dobrze pracowało się jej w naszej szkole.”; „Umiejętnie stara się nawiązać kontakt

ze mną i nauczycielami, dobrze współpracuje w grupie.”; „Pan asystent pozostawał w stałym kontakcie z psychologiem szkolnym, relacjonował na bieżąco efekty pracy z uczniem, aktualne trudności i sukcesy. Dzielił się swoimi pomysłami i wątpliwościami. Chętnie ustalał możliwości współdziałania różnych osób pracujących z chłopcem dla poprawy jego funkcjonowania.”; „Pani asystentka była w stałym kontakcie z psychologiem szkolnym, relacjonowała na bieżąco postępy w pracy z uczniem. Konsultowała swoje wątpliwości i propozycje zwiększenia efektywności swoich oddziaływań. Relacjonowała swoje trudności we współpracy z pedagogiem specjalnym w klasie oraz z ojcem ucznia. Konsultowała możliwości rozwiązania powyższych problemów.”; „Porozumienie i współpraca poprzez dzielenie się nawzajem wynikami obserwacji dotyczących możliwości i ograniczeń dziecka.”; „Współpraca układa się bardzo dobrze, ponieważ pani asystentka jest dobrze przygotowana do wypełnianej roli, wykazuje profesjonalne podejście do ucznia z tym zaburzeniem, posiada umiejętności otwartego komunikowania się.”; „Asystent świetnie współpracował z zespołem pedagogicznym, nie wchodził w kompetencje tylko je w odpowiednim stopniu uzupełniał.”; „Współpracujemy na bieżąco, wymieniamy informacje na temat postępów dziecka, wszelkie decyzje dotyczące dziewczynki zawsze podejmujemy wspólnie z asystentem.”; „Współpraca układała się bardzo dobrze. Pani asystentka jest osobą otwartą i komunikatywną.”; „Współpraca układa się bardzo dobrze. Asystentka zapoznała się z pracownikami szkoły, problemami środowiskowymi oraz dokumentacją. Pani asystentka jest bardzo sympatyczną i otwartą osobą.”; „Asystentka jest osobą bardzo dobrze sobie radzącą i nasze kontakty są ograniczone do minimum. Ja jestem informowana o przebiegu pracy z uczniem.”; „Na bieżąco kontaktuje się z pedagogiem szkolnym w sprawie omówienia i weryfikacji pełnianych celów działania. Podejmuje próby współpracy z rodzicami.”; „Jest to osoba kompetentna.”; „Bardzo chętnie rozmawia, dzieli się wrażeniami i spostrzeżeniami na temat życia całej klasy i relacji między dziećmi, korzysta z doświadczeń innych nauczycieli.”; „Nawiązałam z asystentem współpracę, która układa nam się bardzo dobrze. Często spotykamy się, analizujemy zaistniałe w danym momencie sytuacje.”; „Asystent zawsze znajduje czas na wymianę informacji, doświadczeń, szukanie wspólnych rozwiązań. Towarzyszy podopiecznemu podczas zajęć dodatkowych, wspiera w sytuacjach trudnych, jest dobrym obserwatorem innych trudnych sytuacji w klasie, w czym zawsze wspiera wychowawcę, pedagoga specjalnego.”; „Aktywna, przekazuje informacje o zauważonych problemach dziecka. Miła w bezpośrednim kontakcie, sumienna i obowiązkowa.”; „Często spotykamy się, omawiamy postępy i dyskutujemy nad dalszymi działaniami.”; „Pani asystentka jest komunikatywna i otwarta na współpracę z pedagogiem szkolnym i nauczycielem.”; „Asystentka jest osobą bardzo odpowiedzialną, sumienną, pracowitą. Bardzo poważnie traktuje zadania, które ma do wykonania w szkole. Jest otwarta, zaangażowana, chętna.”;

„Asystentka pozostaje w stałym kontakcie z psychologiem szkolnym, pedagogiem szkolnym w klasie, dzieli się swoimi spostrzeżeniami.”

Wszyscy pedagodzy i psychologzy szkolni są zainteresowani tym, aby asystenci pracowali z uczniami z ADHD w przyszłym roku szkolnym tj. 2010/2011 (96% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 4% „raczej tak”).



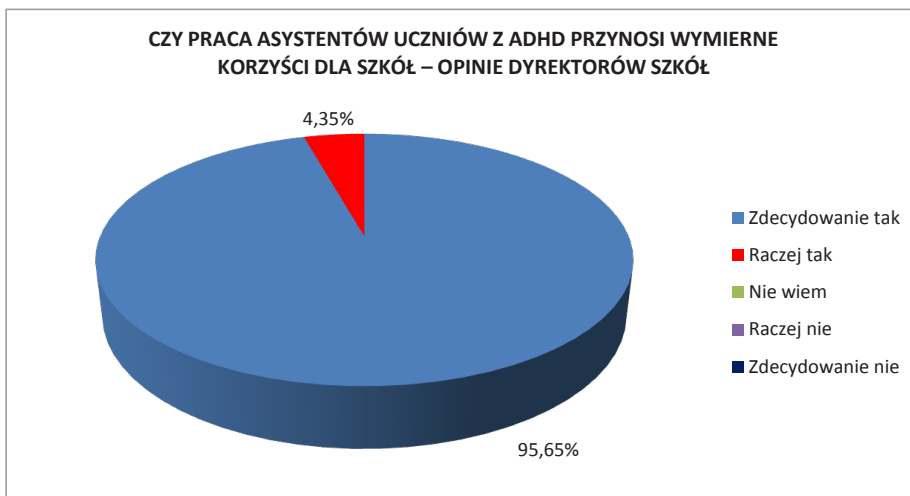
Z wypowiedzi psychologów i pedagogów szkolnych wynika, że respondenci cenią pracę asystentów i nie wyobrażają sobie, jak będzie wyglądało prowadzenie lekcji w klasie, gdy uczeń z ADHD pozostanie bez opieki asystenta. Według ich opinii, pozbawienie ucznia z ADHD asystenta może spowodować przeniesienie go do klasy integracyjnej lub na indywidualne nauczanie. Ich zdaniem uczniowie z ADHD potrzebują stałego wsparcia w postaci asystenta, aby mogli lepiej funkcjonować w klasie i w szkole.

Przykłady wypowiedzi pedagogów i psychologów szkolnych: „Żałuję, że nasz uczeń z racji wieku (klasa III) nie będzie mógł korzystać z pomocy asystenta w roku przyszłym. Myślę, że mając takie wsparcie, osiągnąłby lepsze wyniki w nauce i o wiele więcej skorzystałby z lekcji. Dziękuję za ten rok.”; „Praca asystenta wybitnie służy klasie, wszystkim uczniom, którzy odnajdują w ten sposób spokój i ciszę oraz chęć do nauki.”; „Ze względu na liczne korzyści z tego płynące, trudno mi wyobrazić sobie, że uczeń (w przyszłym roku) nie będzie współpracował z asystentem.”; „Widoczna jest poprawa funkcjonowania ucznia podczas lekcji i na przerwach. Nauczyciel i dzieci z klasy mają lepszy komfort pracy. Widać skuteczność stosowanych metod wychowawczych.”; „Dzięki pracy pana asystenta (z jednej strony stawianie dziecku wymagań i wyznaczanie granic, z drugiej – wspieranie i życzliwa postawa) chłopiec objęty programem poprawił swoje funkcjonowanie zarówno w sferze emocjonalnej, jak i w zachowaniu. Nadal utrzymują się zachowania trudne i problemy w funkcjonowaniu w grupie. Uważamy, że dzięki dalszemu wsparciu asystenta chłopiec poczyni kolejne postępy.”; „Pani asystentka jest osobą kompetentną, nawiązała dobry kontakt

z dzieckiem, które poczyniło dzięki jej wsparciu postępy w sferze emocjonalnej (jest bardziej wyciszony, potrafi na nieco dłużej odroczyć potrzeby, przejawia mniej zachowań agresywnych wobec rówieśników). Widoczna jest także wysoka motywacja do pracy, ciekawość poznawcza. Widoczna poprawa jest jednak niewystarczająca, aby zapewnić dziecku sukces w dalszych etapach kształcenia.”; „Zdecydowanie tak, ponieważ praca asystenta w dużym stopniu ułatwia funkcjonowanie dziecka w szkole.”; „Widzimy w tym szansę na pomoc innym uczniom z problemem ADHD, ponieważ takich mamy.”; „Dziecko posiadające asystenta zdecydowanie poprawiło swoje zachowanie, stopniowo nauczyło się kontrolować własne impulsy, zwiększyło koncentrację. Zmiana została zauważona przez wszystkich pedagogów mających kontakt z dzieckiem.”; „Wspomaga wychowawcę w pracy, jest dyspozycyjny dla dziecka.”; „Od pierwszych dni pracy pani asystentka objęła indywidualną opieką ucznia z ADHD, co umożliwiło właściwe prowadzenie zajęć edukacyjnych.”; „Od czasu, kiedy pani asystentka pracuje wraz z uczniem z ADHD zauważa się u niego znaczną poprawę zachowania w różnych sytuacjach szkolnych (lekcja, przerwa) oraz w środowisku domowym.”; „Dziecko przyzwyczało się do swojego opiekuna, czuje się z nim bezpiecznie, robi postępy w nauce. Nauczyciel uczący może więcej uwagi poświęcić innym uczniom. Jest bezpiecznie.”; „Tak, ale jest to nierealne z uwagi na to, że dziecko będzie w klasie czwartej.”; „Widzę same korzyści związane z taką współpracą. Korzystają na tym uczeń z ADHD, uczniowie z klasy/szkoły oraz nauczyciele i rodzic.”; „Praca asystenta jest jak najbardziej wskazana w dalszym ciągu edukacji danego ucznia. Widoczna jest zmiana zachowania dziecka z ADHD.”; „Kontakt asystenta z dzieckiem jest bardzo dobry i przynosi pozytywne rezultaty. Trudno powiedzieć, czy bez wsparcia w przyszłym roku, uczeń da sobie radę.”; „Tylko tak wyobrażam sobie dalszą edukację ucznia w naszej szkole. Bez asystenta uczeń nie wdroży się do wymagań szkoły masowej, nie da sobie rady. Ewentualnie, jeśli bez asystenta, to klasa integracyjna.”; „Bez jej pomocy dziecko nie będzie w stanie opanować kolejnych partii materiału programowego czeka go albo kosztowne nauczanie indywidualne albo klasa integracyjna – jeśli będzie wolne miejsce.”; „W uczniu nastąpiła zdecydowana zmiana na plus, pani asystentka wspaniale! Spełnia swoją rolę.”; „Tak, jest to duża pomoc dla dziecka i nauczyciela.”; „Ogromna korzyść dla ucznia i jego klasy.”

4. PRACA ASYSTENTÓW UCZNIÓW Z ADHD W OPINII DYREKTORÓW SZKÓŁ

Ankiety przeprowadzono z 23 dyrektorami z 23 szkół podstawowych objętych projektem. Wszyscy dyrektorzy szkół podstawowych dostrzegają wymierne korzyści dla szkoły wynikające z pracy asystenta ucznia z ADHD (95,65% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 4,35% „raczej tak”).

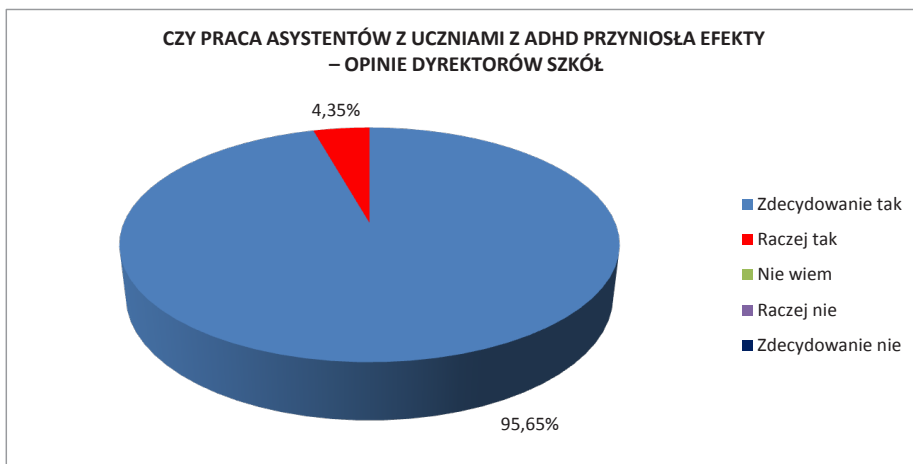


Wymierne korzyści dla szkoły wypływające z pracy asystenta ucznia z ADHD według dyrektorów szkół to: poprawa zachowania i wyników w nauce uczniów z ADHD, zmniejszenie liczby interwencji z powodu agresywnych zachowań tych uczniów, ułatwienie nauczycielom prowadzenia lekcji.

Wypowiedzi dyrektorów szkół: „Wyraźnie poprawiało się zachowanie ucznia, prawie zupełnie zniknęły zachowania agresywne, chłopiec bardziej koncentruje się na lekcjach, poprawiły się jego wyniki w nauce. Przy pomocy asystenta odrabia zadania domowe.”; „Dziecko nie przeszkadza innym podczas lekcji, znacznie grzeczniej zachowuje się na przerwach, nie ma skarg uczniów i ich rodziców.”; „Praca w klasie, w której funkcjonuje dziecko z ADHD jest łatwiejsza, dzięki czemu korzystają z tego faktu inni uczniowie, gdyż zmniejszyła się liczba skarg dzieci i rodziców na zachowanie chłopca.”; „Duża pomoc dla nauczyciela.”; „Problemy związane z uczniem są rozwiązywane bezpośrednio, sprawniej przebiegają zajęcia dydaktyczne, zapewnione jest bezpieczeństwo dla ucznia i klasy na zajęciach lekcyjnych, przerwach oraz w świetlicy.”; „Korzysta cała klasa. Zajęcia odbywają się rytmicznie. Uczniowie więcej wynoszą z lekcji. Klasa jest zdyscyplinowana, wyciszona. Uczniowie lepiej pracują.”; „Obaj uczniowie zdecydowanie lepiej funkcjonują w szkole. Znacząco zmniejszyła się liczba interwencji specjalistów szkoły wobec trudnych zachowań uczniów. Dzieci są bardziej ‘zaopiekowane’, rodzice również.”; „Uczeń dobrze funkcjonuje na lekcji, nie ma problemów z poprzednio powtarzającymi się problemami z zachowaniem na lekcji. Uczeń i jego koledzy są bezpieczniejsi. Nauczyciel ma wsparcie. Łatwiej zaakceptować mu specyficzne zachowanie dziecka z ADHD. Wspólna praca przynosi wszystkim więcej efektów i mniej frustracji. Szkoła nie czuje się osamotniona w swojej pracy (podobnie jak nauczyciel). Można uczyć się od asystenta, podpatrywać Jego metody pracy. Wspólnie dostosować wymagania. Rodzic także ma wsparcie, bo jest to sytuacja trudna także dla niego.”; „Uczeń, który do tej pory popadał w konflikty

z kolegami jest pod stałą opieką. Poprawiła się atmosfera w klasie na zajęciach i podczas przerw.”; „Pracę asystentki oceniam pozytywnie, jej praca ułatwia funkcjonowanie dziecka w szkole. Właściwie reaguje na emocje i zachowania dziecka.”; „Szkola postrzegana jest jako placówka pracująca nowocześnie. Metoda na pewno przynosi korzyści dla dziecka z ADHD (indywidualna pomoc bez przerwy) i wsparcie dla nauczyciela, który musi sobie radzić z problemami w klasie (najczęściej bardzo licznej). Wprowadzenie metody cieszy się zainteresowaniem rodziców, którzy borykają się z trudnościami i często unikają współpracy. Skutek jest widoczny, bo rodzic widzi w szkole sprzymierzeńca.”; „Nauczyciel prowadzący zajęcia może w większym stopniu skupić większą uwagę na zespole klasowym.”; „Dostrzegam bardzo duże korzyści. Uczeń ma komfort pracy, ma obok siebie osobę sobie przyjazną i gotową do pomocy. Pani asystentka aktywnie włącza się życie klasy, świetlicy. Codziennie aktywnie współpracuje z wychowawcą klasy. Ma wiele ciekawych pomysłów do panowania nad emocjami.”; „Wsparcie nauczyciela wychowawcy. Wskazanie szczegółowych metod pracy z dzieckiem i z rodzicami. Doskonalenie pracy nauczycieli uczących w szkole.”; „Asystent w znacznym stopniu odciążył wychowawcę klasy, usprawnił tok lekcji poprzez nadzór nad dzieckiem, znacznie ograniczył (do minimum) tracenie czasu przez nauczyciela na interweniowanie.”; „Przy pomocy asystenta uczennica realizuje program nauczania, aktywnie uczestniczy w zajęciach edukacyjnych. Bierze udział w organizowanych w szkole imprezach, uroczystościach, wycieczkach.”; „Projekt wychodzi naprzeciw oczekiwaniom całej społeczności szkolnej. Pozwala na rzetelną realizację zadań szkoły, bez uszczerbku przede wszystkim dla innych dzieci. Pomaga i uczy opanowywać silne reakcje emocjonalne ucznia z ADHD. Pokazuje, że wśród nas są uczniowie o specjalnych potrzebach, a asystent jest jedną z form pomocy dla tych dzieci.”; „Dziecko bez pomocy asystenta nie mogłoby funkcjonować w szkole masowej. W klasie I jest kilkoro uczniów wymagających dodatkowej pomocy. Praca z asystentem pomaga dziecku w adaptacji szkolnej.”; „Wspomaga ucznia w rozładowaniu napięć emocjonalnych, pracuje z nim indywidualnie, porządkuje jego działania, sprawia, że inni pracownicy, którzy byliby zaangażowani w pomoc Kubie, mogą wykonywać swoje obowiązki.”; „Dziecko uczy się prawidłowej reakcji, adekwatnej do wymagań. Samodzielnie zaczyna kontrolować swoje zachowanie.”; „Poczucie bezpieczeństwa rodziców i dzieci, ucznia z ADHD oraz kolegów z klasy.”; „Lepsze funkcjonowanie klasy w czasie lekcji, a co za tym idzie – większe możliwości edukacyjne i wychowawcze.”

Opinie dyrektorów szkół na temat efektywności pracy asystentów uczniów z ADHD są jednomyślnie pozytywne (95,65% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 4,35% „raczej tak”).

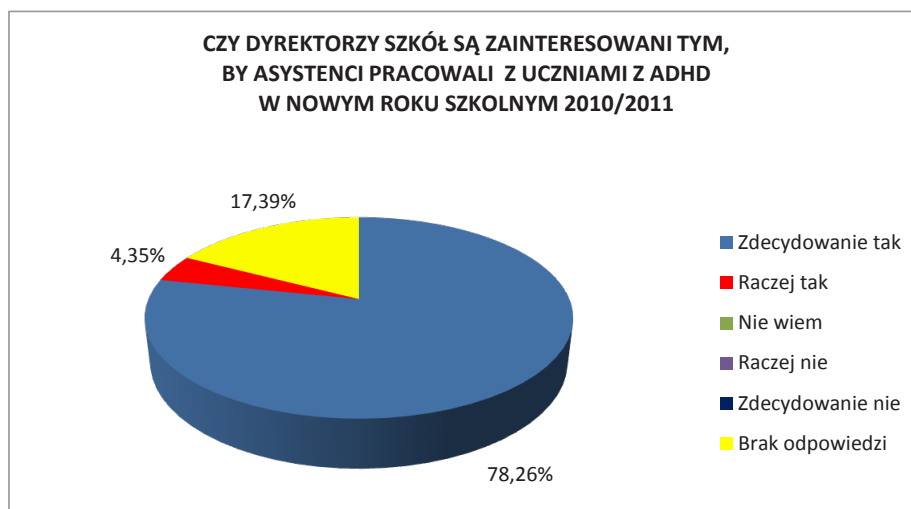


Według dyrektorów szkół praca asystentów uczniów z ADHD przynosi efekty w postaci poprawy zachowań i wyników w nauce uczniów z ADHD, lepszego funkcjonowania uczniów z ADHD w społeczności szkolnej, polepszenia warunków pracy w klasie, w tym zwiększenia bezpieczeństwa.

Wypowiedzi dyrektorów szkół: „Uczeń jest bardziej dopilnowany, nie ma zaległości, dlatego lepiej czuje się w klasie i na zajęciach. Poprawa zachowania sprawiła, że częściej otrzymuje pochwały i czuje się dowartościowany.”; „Indywidualna opieka i praca dydaktyczna, dziecko czuje się bezpieczne i ‘otwiera się’”; „Praca na rzecz ucznia z ADHD przynosi wymierne efekty w postaci zmiany postawy dziecka wobec rówieśników, obowiązków szkolnych oraz gotowości do podejmowania zadań edukacyjnych.”; „Asystent dzięki swojej pracy z uczniem pomaga mu w komunikacji z rówieśnikami, przez co jest akceptowany przez innych. Uczeń przestrzega zasad właściwego zachowania i jest bardziej obowiązkowy.”; „Uczeń ma odrobione lekcje. Chętnie chodzi do szkoły. Odnosi sukcesy. Nawiązał koleżeńskie kontakty z dziećmi. Na lekcjach zachowuje się coraz lepiej. Dużo lepiej pisze sprawdziany.”; „Nastąpiła poprawa funkcjonowania emocjonalno- społecznego uczniów, co korzystnie przekłada się na ich osiągnięcia dydaktyczne. Korzystniejsza jest też pozycja w grupie rówieśniczej, bo dziecko nie jest postrzegane, jako to, które dezorganizuje lekcję.”; „Uczeń w licznej klasie nie jest pozostawiony sam sobie, otrzymuje wsparcie i pomoc. Zmniejszenie u niego objawów ADHD pozwala na pracę pozostałym uczniom w klasie.”; „Pedagog szkolny i wychowawczynie bardzo pozytywnie wypowiadają się o asystentce. Moje obserwacje potwierdzają te opinie. Nasze wspólne obserwacje wskazują, że dzięki jej pracy i obecności uczeń pracuje na lekcji, lepiej panuje nad swoimi emocjami, sprawia o wiele mniejsze problemy wychowawcze.”; „Dziecko otrzymuje fachową pomoc przez cały czas pobytu w szkole. Zapewnia się bezpieczeństwo dziecku i pozostałym członkom zespołu uczniowskiego. Rodzice nabierają zaufania do szkoły i są bardziej otwarci na współpracę.”; „Dzięki pomocy

asystenta uczeń z ADHD osiąga lepsze wyniki w nauce.”; „Stała obecność w każdej szkolnej sytuacji w klasie, świetlicy na dodatkowych zajęciach daje dziecku z problemami oparcie, hamuje jego czasami nieoczekiwane reakcje. Pomoc w odrabianiu prac, kontakty z pedagogiem.”; „Postępy ucznia kontrolowane na bieżąco. Zespół klasowy odczuwa poprawę zachowania ucznia z ADHD. Obniżyła się konfliktowość w klasie – dzieci kontra wskazany uczeń.”; „Tak. Dziecko, zaczyna nabywać umiejętności niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania w szkole.”; „Uczennica czyni widoczne postępy w nauce, nie ma zaległości w nauce, dostrzega się integrację z zespołem klasowym. Wykazuje śmiałość w realizacji poleceń nauczyciela.”; „Praca asystenta pomaga w utrzymaniu ładu i porządku w klasie. Sprzyja nawiązaniu współpracy pomiędzy uczniem, nauczycielem i rodzicami. Wycisza reakcje impulsywne, wskazuje na inne sposoby rozładowywania agresji. Rodzice i uczniowie z ADHD mają możliwość uzyskania fachowej pomocy, a nauczyciele mają okazję do gruntownego zapoznania się z problemami ucznia z ADHD oraz mogą uzyskać informację na temat metod i form pracy.”; „Asystent, opiekując się uczniem z ADHD, w bardzo wielkim zakresie pomaga nauczycielowi na prowadzenie toku lekcji z korzyścią dla pozostałych uczniów oraz dba o bezpieczeństwo dziecka na terenie szkoły.”; „Dzięki wspomaganiu asystenta uczeń może doprowadzać pracę do końca, skupić się na problemie edukacyjnym czy emocjonalnym.”; „Ułatwia pracę nauczyciela i współpracę z rodzicami. Widoczna poprawa zachowania ucznia, poprawa dyscypliny w klasie.”; „Stała kontrola nad wyznaczaniem zasad oraz możliwość odreagowania napięcia pod opieką osoby dorosłej.”; „Uczeń ma poczucie bezpieczeństwa, więcej sukcesów szkolnych, lepszą motywację do nauki.”

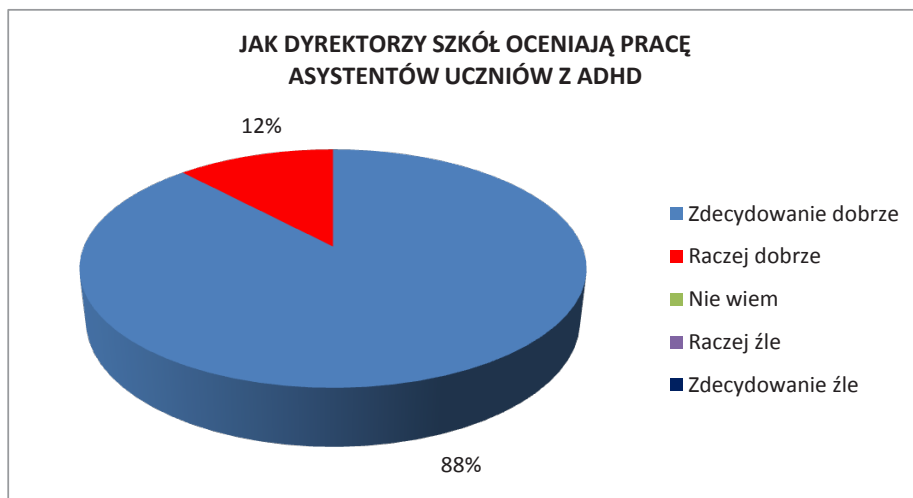
Dyrektorzy szkół podstawowych są zainteresowani kontynuacją projektu w przyszłym roku szkolnym tj. 2010/2011 (82,61%).



Zdaniem dyrektorów szkół praca asystenta ucznia z ADHD przyczynia się do poprawy funkcjonowania ucznia z ADHD w szkole, w związku z tym zasadne jest kontynuowanie pracy przez asystentów w kolejnym roku szkolnym.

Przykłady wypowiedzi: „Jeżeli tacy uczniowie będą uczęszczali do mojej placówki.”; „Takie są oczekiwania środowiska (rodziców dziecka z ADHD) oraz nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych.”; „Mamy w grupie dzieci z tego typu problemami.”; „Istnieje możliwość dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb i możliwości psychofizycznych oraz ograniczeń dziecka z ADHD. Bezpośrednio też są stymulowane właściwe zachowania, a także zapewniona jest konsekwencja w działaniach wychowawczych.”; „Asystent jest dużym wsparciem dla nauczyciela prowadzącego zajęcia. Podczas zajęć zajmuje się nie tylko uczniem z ADHD, ale także innymi uczniami, którzy mają problemy.”; „Asystent jest ważny. Poprawa zachowania ucznia, dzięki temu może być dziecko w klasie szkolnej, a nie na nauczaniu indywidualnym. Korzystają też pozostali uczniowie –poprawa atmosfery w czasie lekcji.”; „Asystent wspiera nauczyciela, pomaga dziecku funkcjonować w grupie rówieśniczej. Pomaga rozładować złe emocje dziecka i poradzić sobie w trudnej sytuacji. Stwarza też możliwość odniesienia sukcesu przez dziecko.”; „Myślę, że uczeń (klasa I) będzie potrzebował pomocy również w przyszłym roku szkolnym. Asystent zapewni mu stabilizację i poczucie bezpieczeństwa.”; „Tak, ponieważ praca asystentki ułatwia funkcjonowanie dziecka w szkole.”; „Asystentka bardzo dobrze wywiązywała się ze swoich obowiązków.”; „Uważam, że tak, dla dobra dziecka i społeczności szkolnej. Gorąco popieram projekt. Uważam, że tak wspaniały projekt musi być kontynuowany.”; „Poprawne funkcjonowanie w zespole klasowym ucznia z ADHD. Uczeń jest dopilnowany zapisuje wszelkie informacje podane przez nauczyciela, odrabia zadania domowe. Jest przygotowany do lekcji. Z doświadczeń asystenta korzystają nauczyciele.”; „Asystent jest bardzo dużą pomocą dla nauczyciela. Jego obecność pozwala na lepsze funkcjonowanie zespołu klasowego, lepsze relacje pomiędzy dziećmi. Dla dziecka z ADHD to szansa na osiągnięcie sukcesu.”; „Zatrudnienie w szkole przynosi wymierne efekty. Jest to wielka korzyść dla samego dziecka, zespołu klasowego i nauczyciela.”; „Projekt godny kontynuacji ze względu na dobro płynące z jego realizacji dla całej społeczności szkolnej. Dziękujemy za pomysł.”; „Dziecko nie będzie mogło uczęszczać do szkoły bez wspomagania. Zachowanie uczennicy dezorganizuje prace na lekcji, a nauczyciel bez pomocy asystenta nie może zapewnić właściwej opieki dziecku.”; „Uczeń z ADHD pozostaje, więc i asystent powinien dalej go prowadzić. Nie sadzę, aby w ciągu roku wycofały się objawy ADHD.”; „Praca asystenta ucznia z ADHD wpływa na poprawę.”; „Daje to większe efekty edukacyjne i wychowawcze w odniesieniu do ucznia i do całej szkoły.”

W przeważającej opinii dyrektorów szkół podstawowych praca 25 asystentów uczniów z ADHD jest wysoko oceniana (88% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 12% „raczej tak”).



Praca asystentów jest wysoko oceniana przez dyrektorów szkół z uwagi na ich zaangażowanie w pracę, sumienność i pomoc uczniom z ADHD oraz nauczycielom w prowadzeniu lekcji.

Opinie dyrektorów szkół na ten temat: „Asystent jest bardzo dobrze przygotowany do pracy z dzieckiem z ADHD. Jest odpowiedzialny, punktualny, dobrze organizuje sobie czas pracy. Jest bardzo dobrze odbierany przez grono pedagogiczne i niezwykle pomocny w szkole.”; „Pani asystentka jest osobą kompetentną, profesjonalną, spokojną i życzliwą, łatwo nawiązuje kontakty z dzieckiem.”; „Asystentka bardzo zaangażowała się w działania na rzecz ucznia, co przyniosło wymierne efekty w poprawie zachowania oraz poprawiły się relacje z rówieśnikami. Chłopiec chętniej angażuje się w życie klasy, a poprzez systematyczną pracę uzyskuje coraz lepsze wyniki w nauce, co również jest zasługą asystentki.”; „Asystentka jest bardzo zaangażowana w swoją pracę. Włącza się w działania zespołu nauczycieli uczących w klasie. Jej podopieczny jest pod stałą kontrolą dydaktyczno-opiekuńczą.”; „Prace asystenta oceniam bardzo dobrze. Asystent pracuje z dziećmi z ADHD, ale bardzo pomaga nauczycielom podczas zajęć z całą klasą. Dzieci mają zaufanie do pani asystentki, ma ona dobry kontakt z uczniami.”; „Pani asystentka była bardzo zaangażowana w pracę wspomagania ucznia. Podjęła współpracę z rodzicem, specjalistami szkoły i Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną. Poprawy wymagałyby relacje z nauczycielem wychowawcą i pedagogiem specjalnym.”; „Duży takt i wyczucie pedagogiczne. Umiejętnie wspiera dziecko, okazując cierpliwość, a jednocześnie stawia granice. Stworzył warunki do tego, aby chłopiec mógł odreagować swoje napięcia.”; „Jest to osoba zaangażowana w wykonywaną pracę, odpowiedzialna, chce i umie

współpracować z dzieckiem i nauczycielem. Służy pomocą nauczycielowi – to bardzo ważne.”; „Umiejętnie wspiera ucznia, motywuje go do pracy, współpracuje z wychowawcą i innymi nauczycielami uczącymi w klasie oraz z rodzicami.”; „Asystentka jest osobą sumienną, obowiązkową, chce i potrafi pracować z dzieckiem. Dobrze współpracuje z wychowawczynią dziecka, pedagogiem szkolnym i dyrektcją.”; „Asystentka wykazała się wielkim zaangażowaniem w pracy, cierpliwością w stosunku do swojego podopiecznego. Doskonale współpracowała z wychowawczynią, pedagogiem i psychologiem. Okazywała pomoc rodzicom dziecka. Cieszy się wielką sympatią dzieci, nauczycieli i pracowników szkoły.”; „Asystentka jest osobą, odpowiedzialną, rzetelną. W ciągu całego pobytu ucznia, wspiera go w działaniach edukacyjnych, pozalekcyjnych i kompensacyjno-korekcyjnych. Ma bardzo dobry kontakt z pozostałymi dziećmi w klasie i bardzo aktywnie współpracuje z wychowawczynią klasy.”; „Jest zaangażowany w swoje działania. Wykazuje inicjatywę podczas zajęć. Jest otwarty na sugestie nauczycieli i wychowawcy klasy.”; „Bardzo dobrze sprawdziła się w zadaniach, które zostały jej powierzone.”; „Pani asystentka jest osobą systematyczną, aktywną, punktualną, chętnie współpracuje z nauczycielami. Jest asystentem bardzo lubianym przez swoją podopieczną. Ma dobry kontakt z matką dziewczynki.”; „Asystent potrafi współpracować z wychowawcą, nauczycielami oraz rodzicem. Konsekwentnie wyznacza reguły zachowania i pracy ucznia oraz egzekwuje systematyczne przestrzeganie zasad. Służy pomocą przy rozwiązywaniu problemów pomiędzy uczniem z ADHD a innymi wychowankami. Jest oddany swojej pracy, motywując na wszelkie możliwe sposoby ucznia do pracy.”; „Asystentka jest bardzo zaangażowana w pracę z uczennicą. Jest osobą sumienną, kulturalną, opiekuńczą, a jednocześnie stanowczą wobec dziecka. Pomaga dziecku w nauce, uczy właściwego zachowania w szkole.”; „Asystentka jest osobą sumienną, swoją pracę wykonuje rzetelnie. Stosuje różne metody wzmacniania emocjonalnego oraz przestrzegania zasad, norm społecznych.”; „Asystentka pracuje z dużym zaangażowaniem. Sumiennie wywiązuje się ze swoich obowiązków. Współpracuje z wychowawcą, rodzicami.”; „Uczestniczy w życiu szkoły, wspiera ucznia i rodziców, jest nauczycielem wsparcia w klasie.”; „Konsekwentna, zaangażowana, cierpliwa, empatyczna, wrażliwa na potrzeby dziecka, sumienna, odpowiedzialna. Ogólnie wsparcie dla wychowawcy klasy.”

5. WNIOSKI

Większość nauczycieli (96%) uważa, że łatwiej i efektywniej prowadzi im się lekcje z klasą, do której uczęszcza uczeń z ADHD, jeśli jest on pod stałą opieką asystenta. Dzięki temu, że asystent pracuje z uczniem z ADHD podczas lekcji, mogą oni poświęcić więcej uwagi innym uczniom, nie koncentrując się na niewłaściwym zachowaniu ucznia z ADHD. Nauczyciel nie jest zmuszony nieustannie

interweniować podczas zajęć, napominając „niegrzecznie” zachowującego się ucznia z ADHD, ponieważ asystent wyręcza go w tej roli. W związku z tym tok lekcji nie jest przerywany i inni uczniowie nie są rozpraszeni. Sam uczeń z ADHD stara się panować nad swoimi emocjami i próbuje skoncentrować się na zadaniach. Z pracy asystenta korzysta wychowawca, jego klasa i sam uczeń z ADHD, który otrzymuje indywidualne wsparcie.

Jak wynika z przedstawionych danych, większość nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych zauważyła poprawę w zachowaniu uczniów z ADHD: nauczyciele – 88% odpowiedzi pozytywnych, w tym 36% „zdecydowanie tak” i 52% „raczej tak”, pedagodzy i psychologzy szkolni – 100% odpowiedzi pozytywnych, w tym 60,87% „zdecydowanie tak” i 30,43% „raczej tak”.

Więcej pedagogów i psychologów szkolnych niż nauczycieli dostrzegło znaczną poprawę w zachowaniach uczniów z ADHD (pedagodzy i psychologzy szkolni 60,87% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, a nauczyciele – 36%). Różnica ta wynikać może z faktu, iż nauczyciele mają bezpośredni kontakt z uczniem z ADHD i obserwują jego zachowanie codziennie, w związku z tym mają pełniejszy obraz zachowań dziecka, a tym samym częściej dostrzegają negatywne zachowania. Możliwe jest też, że nauczyciele posiadają już ukształtowany wizerunek ucznia z ADHD jako dziecka „sprawiającego kłopoty wychowawcze”, dlatego też nieświadomie postrzegają je jako „trudne dziecko” pomimo, że poprawiło ono swoje zachowanie. Innymi słowy – mogą oni nieświadomie stygmatyzować ucznia z ADHD, przypisując mu niewłaściwe zachowania nawet wtedy, gdy takowe nie odbiegają od normy.

Ponad połowa nauczycieli (72%) uważa, że uczniowie z ADHD, z którymi pracują asystenci, poprawili swoje wyniki w nauce. W tym 40% z nich twierdzi, że postępy są „zdecydowanie” zauważalne, a w 32% „raczej” obserwowalne. Część wychowawców (12%) uważa, że uczniowie z ADHD, z którymi pracują asystenci, nie mieli wcześniej problemów z nauką, stąd też nie można mówić o tym, by ich wyniki w nauce uległy poprawie.

Najczęściej nauczyciele wskazywali na to, że uczniowie poprawili swoją umiejętność pisania (68% wyników), następnie poprawili się z matematyki (56%) i tyle samo z czytania, przy czym najbardziej zauważalne przez nauczycieli są postępy uczniów w czytaniu – 44% odpowiedzi „zdecydowanie tak”.

Dyrektorzy szkół podstawowych oraz psychologzy i pedagodzy szkolni częściej zauważają efekty pracy asystentów uczniów z ADHD niż wychowawcy (dyrektorzy – 95,65% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, pedagodzy i psychologzy szkolni 86,96%, a nauczyciele – 72%).

Dyrektorzy oraz pedagodzy i psychologzy szkolni częściej niż nauczyciele dostrzegają wymierne korzyści dla szkoły wynikające z pracy asystentów uczniów z ADHD (95,65% odpowiedzi „zdecydowanie tak” u dyrektorów oraz pedagogów i psychologów szkolnych, a 68% u nauczycieli). Podobnie kształtują się wyniki

odnoszące się do kwestii kontynuowania projektu w kolejnym roku szkolnym tj. 2010/2011 (dyrektorzy – 95,62% odpowiedzi „zdecydowanie tak” za kontynuacją projektu, pedagodzy i psychologdy szkolni – 96%, wychowawcy – 72%).

Jak można wnioskować z przedstawionych danych, im dana osoba ma bliższy i częstszy kontakt z uczniem z ADHD i asystentem – jak w wypadku nauczyciela – tym bardziej realistycznie ocenia efekty projektu.

Najlepiej oceniają pracę asystentów ucznia z ADHD pedagodzy i psychologdy szkolni – 96% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, następnie dyrektorzy szkół – 88% i wychowawcy – 84%. Wynikać to może z tego, że pedagodzy i psychologdy szkolni posiadają najwięcej informacji o ADHD i mają większą świadomość tego, że praca z uczniem z ADHD jest wymagająca.

Wszyscy wychowawcy są zdania, że asystenci uczniów z ADHD sumiennie pełnią swoje obowiązki – 88% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i 12% „raczej tak”.

Nauczyciele na równi z pedagogami i psychologami szkolnymi oceniają pozytywnie współpracę z asystentami uczniów z ADHD (pedagodzy i psychologdy szkolni – 88% odpowiedzi „zdecydowanie tak”, a nauczyciele – 84%).

*Przygotowanie ankiet, interpretacja wyników i przygotowanie wykresów:
Barbara Kołaczekiewicz – socjolog, pracownik ds. monitoringu i ewaluacji
oraz promocji*

IV. RAPORT EWALUACYJNY EX-POST: WPŁYW NOWEJ METODY PRZECIWDZIAŁANIA OBJAWOM ADHD NA POPRAWĘ FUNKCJONOWANIA UCZNIA Z ADHD W KLASIE – WYNIKI BADAŃ PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNYCH

1. METODOLOGIA BADANIA

Badanie zrealizowano na grupie 25 uczniów z wrocławskich szkół podstawowych objętych projektem „WPROWADZENIE NOWEJ METODY PRZECIWDZIAŁANIA OBJAWOM ADHD – ASYSTENT UCZNIA Z ADHD WE WROCŁAWSKIEJ SZKOLE”. Badanie składało się z dwóch etapów: diagnozy wstępnej przeprowadzonej na przełomie września i października 2009 roku i diagnozy końcowej – w kwietniu 2010 roku.

Główne założenia diagnoz:

- przebadanie uczniów pod kątem umiejętności czytania i pisanie oraz poziomu posiadanej wiedzy z języka polskiego i matematyki przy użyciu testów pedagogicznych: polonistycznego, matematycznego i pętelkowania;
- porównanie wyników uzyskanych przez uczniów na wejściu do projektu (diagnoza wstępna) z wynikami uzyskanymi na zakończenie projektu (diagnoza końcowa) w celu weryfikacji stopnia osiągnięcia zakładanych rezultatów projektu.

Zestawienie wyników z testu matematycznego i polonistycznego – uzyskanych przez uczniów na wejściu do projektu (diagnoza wstępna) z wynikami uzyskanymi na końcu trwania projektu – posłużyło do określenia, ilu uczniów uzyskało lepsze wyniki w nauce. Na podstawie porównawczych wyników z testu polonistycznego, zmierzona została liczba uczniów z ADHD uczestniczących w projekcie, którzy poprawili swoją umiejętność czytania i pisanie.

Dodatkowo w ramach diagnozy wstępnej i końcowej przeprowadzono serię testów i kwestionariuszy psychologicznych adresowanych do 25 uczniów biorących udział w projekcie oraz do ich rodziców, asystentów, a także nauczycieli prowadzących klasy, w których uczą się dzieci objęte projektem.

Celem badania przeprowadzonego wśród uczniów, przy wykorzystaniu dwóch testów psychologicznych SPK-DP (test skali poczucia kontroli) i „Jaki Jesteś” (test jawnego niepokoju), było zdiagnozowanie poczucia kontroli wzmocnień oraz skłonności neurotycznych wyrażających się w niepokojach, zmartwieniach, lękach i troskach, a także w objawach psychosomatycznych.

W grupie rodziców przeprowadzono badanie kwestionariuszem M. Ziemskiej oraz EAS-C kwestionariuszem temperamentu. Kwestionariusz M. Ziemskiej pozwala określić postawy rodzicielskie, w tym stopień dominacji w postępowaniu z dzieckiem, poczucie bezradności wychowawczej, emocjonalnej koncentracji na

dziecku oraz uczuciowego dystansu wobec dziecka. EAS-C test temperamentu umożliwia zbadanie tego, w jaki sposób rodzice postrzegają temperament swoich dzieci na płaszczyźnie emocjonalności, aktywności, towarzyskości i nieśmiałości.

Takie samo badanie przy użyciu EAS-C testu temperamentu przeprowadzono wśród nauczycieli i asystentów, którzy mieli za zadanie określić temperament ucznia z ADHD biorącego udział w projekcie.

Wszystkie wyniki testów pedagogicznych i psychologicznych uzyskane przez uczniów na początku trwania projektu (diagnoza wstępna) zostały przeanalizowane i porównane z wynikami uzyskanymi przez nich na końcu trwania projektu (diagnoza końcowa).

2. CHARAKTERYSTYKA GRUPY DOCELOWEJ

Grupę docelową stanowili uczniowie ze zdiagnozowanym ADHD z wrocławskich szkół podstawowych z klas I-III uczestniczący w projekcie. Badaniem objęto 25 uczniów (dwie dziewczynki i dwudziestu trzech chłopców).

Uczestnikami projektu były dzieci w wieku od 7 do 11 lat, w tym pięcioro 7-latków (1 dziewczynka, 4 chłopców), dziewięcioro 8-latków (1 dziewczynka, 8 chłopców), ośmiu 9-latków, dwóch 10-latków, jeden 11-latek. Wśród uczestników było ośmiu pierwszoklasistów, ośmiu drugoklasistów i dziewięciu uczniów z klas III.

W grupie dzieci biorących udział w projekcie przeprowadzono testy pedagogiczne: polonistyczny, matematyczny i pętelkowania. W ramach badania wykonano dodatkowo testy psychologiczne w grupie 25 uczniów, 25 rodziców lub opiekunów prawnych uczniów, 25 nauczycieli z klas, do których uczęszczają uczniowie biorący udział w projekcie i 25 asystentów.

3. NARZĘDZIA WYKORZYSTANE W BADANIU: TESTY I KWESTIONARIUSZE PEDAGOGICZNE ORAZ PSYCHOLOGICZNE

Wszystkie wykorzystane testy i kwestionariusze pedagogiczne oraz psychologiczne są standaryzowane i stosowane w poradniach psychologiczno-pedagogicznych jako narzędzia diagnostyczne. Testy pedagogiczne (polonistyczny i matematyczny) dostosowane są do poziomu edukacji uczniów z uwzględnieniem podziału na klasy od I do III. Wszystkie testy i kwestionariusze zostały przekazane przez Biuro Projektu asystentom uczniów z ADHD, którzy je przeprowadzili.

Testy pedagogiczne przeprowadzono w październiku 2009 roku (diagnoza wstępna) oraz w kwietniu 2010 roku (diagnoza końcowa), natomiast testy i kwestionariusze psychologiczne we wrześniu i październiku 2009 roku i w kwietniu 2010 roku.

3.1. TESTY PEDAGOGICZNE: POLONISTYCZNY, MATEMATYCZNY I PĘTELKOWANIA

Testy pedagogiczne zrealizowano w październiku 2009 roku (diagnoza wstępna) i powtórzono je w kwietniu 2010 roku (diagnoza końcowa) w celu zbadania, ilu uczniów z ADHD uczestniczących w projekcie, poprawiło swoje wyniki w czytaniu i w pisaniu.

Badaniem objęto grupę 25 uczniów z ADHD z wrocławskich szkół podstawowych z klas I-III biorących udział w projekcie. Testy były wypełniane samodzielnie przez uczniów pod nadzorem asystentów.

Porównanie wyników z testu matematycznego i polonistycznego, posłużyło do określenia liczby uczniów, którzy uzyskali lepsze wyniki w nauce.

TEST POLONISTYCZNY: umiejętność czytania, popełnianie błędów ortograficznych, czytanie ze zrozumieniem, pisanie ze słuchu, pisanie z pamięci i przepisywanie.

Części składowe testu polonistycznego:

- tempo czytania wyrazów w ciągu 1 minuty,
- poprawność czytania wyrazów w ciągu 1 minuty,
- tempo czytania tekstu w ciągu 1 minuty – czytanie ze zrozumieniem,
- tempo czytania całego tekstu – czytanie ze zrozumieniem,
- poprawność czytania całego tekstu – czytanie ze zrozumieniem,
- rozumienie całego tekstu (liczba prawidłowych odpowiedzi na pytania dotyczące treści tekstu) – czytanie ze zrozumieniem,
- poprawność pisanie ze słuchu,
- poprawność pisanie z pamięci,
- poprawność przepisywania.

Do części dotyczącej pisania dołączone były tablice odpowiednie dla klas I-III. Uczniowie wypełniali testy polonistyczne w obecności asystentów. W przypadku uczniów z I klasy, którzy nie potrafili samodzielnie czytać ze zrozumieniem, tekst był czytany przez asystenta, a badana była tylko umiejętność jego rozumienia.

TEST PĘTELKOWANIA bada sprawność i dominację ręki oraz koordynację wzrokowo-ruchową.

TEST MATEMATYCZNY składa się z zadań dotyczących działań na zbiorach, dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia i zadań tekstowych.

3.2. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE

Kwestionariusze i testy psychologiczne skierowane były do 25 uczniów oraz 25 rodziców lub opiekunów prawnych uczniów, 25 nauczycieli i 25 asystentów biorących udział w projekcie. Przeprowadzono je we wrześniu 2009 roku (diagnoza wstępna) i w kwietniu 2010 roku (diagnoza końcowa).

Testy i kwestionariusze psychologiczne skierowane były do:

1. rodziców uczniów z ADHD
 - a. kwestionariusz M. Ziemskiej badający postawy rodziców wobec dzieci,
 - b. test psychologiczny EAS-C (kwestionariusz temperamentu),
2. uczniów ze zdiagnozowanym ADHD
 - a. test „Jaki Jesteś” (test jawnego niepokoju),
 - b. SPK-DP (test skali poczucia kontroli) wypełniany przez uczniów w obecności asystentów, którzy czytali pytania i notowali odpowiedzi,
3. nauczycieli
 - a. EAS-C wersja dla nauczycieli (kwestionariusz temperamentu),
4. asystentów
 - a. EAS-C wersja dla asystentów (kwestionariusz temperamentu).

4. TESTY PEDAGOGICZNE – OMÓWIENIE WYNIKÓW DIAGNOZY WSTĘPNEJ I KOŃCOWEJ

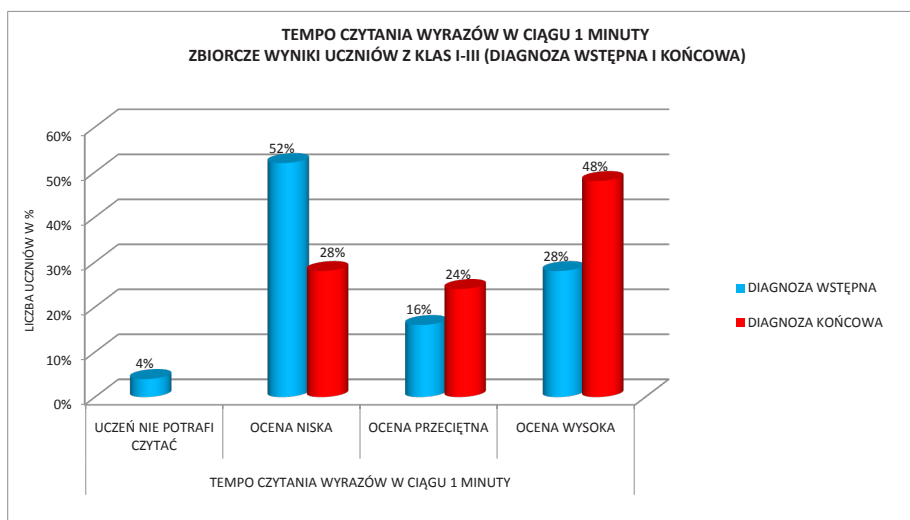
4.1. TEST POLONISTYCZNY – WYNIKI

A. CZYTANIE

A.1. Tempo czytania wyrazów w ciągu 1 minuty

Zadaniem uczniów było przeczytanie 32 wyrazów złożonych z 2-7 liter w ciągu 1 minuty.

Na początku trwania projektu połowa uczniów (52%) uzyskała ocenę niską z czytania wyrazów w ciągu 1 minuty. Ocenę wysoką otrzymało 28% uczniów. Pod koniec uczestnictwa w projekcie uczniowie poprawili swoje wyniki tzn. wzrosła dwukrotnie liczba uczniów, którzy uzyskali ocenę wysoką 48%. Na przedstawionych wykresach 4% to jedna osoba.



Z danych zebranych podczas diagnozy wstępnej wynika, że najgorsze wyniki osiągnęli uczniowie klas II. Pomimo tego, że dzieci z klas I dopiero uczyły się pisać oraz czytać, i tak wypadły lepiej w tempie czytania wyrazów w ciągu 1 minuty niż dzieci z klas II – połowa z nich uzyskała pozytywne noty (25% ocen przeciętnych i tyle samo wysokich). Wśród uczniów klas II stosunek ocen pozytywnych do negatywnych wyniósł 37,5% do 62,5%.

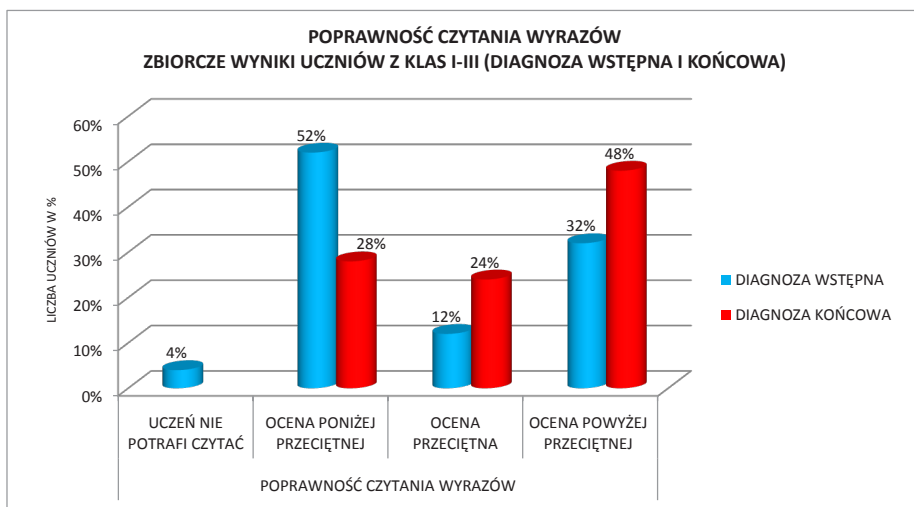
Z diagnozy końcowej wynika, że uczniowie klas III i II uzyskali lepsze wyniki z czytania wyrazów w ciągu 1 minuty (odpowiednio 77,77% i 75% ocen pozytywnych) niż uczniowie klas I (62,5%).

Porównując wyniki uzyskane przez uczniów z czytania wyrazów w ciągu 1 minuty na wejściu do projektu i na jego zakończeniu, zauważyć można, że u pierwszoklasistów wystąpiła niewielka poprawa, u drugoklasistów – dwukrotny wzrost ocen pozytywnych z poziomu 37,5% do 75%, a u trzecioklasistów – ponad dwukrotny spadek ocen niskich z 55,56% do 22,22%.

A.2. Poprawność czytania wyrazów

Ta część testu dotyczyła liczby wyrazów poprawnie przeczytanych przez uczniów w ciągu 1 minuty.

Na początku trwania projektu 13 uczniów (52%) otrzymało ocenę poniżej przeciętnej z poprawności czytania wyrazów. Ocenę pozytywną zdobyło 44% uczniów, w tym 32% powyżej przeciętnej i 12% przeciętną. Jeden uczeń nie potrafił czytać (4%). Pod koniec trwania projektu wzrosła liczba uczniów, którzy uzyskali ocenę pozytywną: z 44% do 72% (48% – ocena powyżej przeciętnej, 24% – ocena przeciętna).



We wstępnej diagnozie uczniowie klas III zdobyli najwięcej ocen poniżej przeciętnej z poprawności czytania wyrazów (aż 66,67%), w dalszej kolejności uczniowie klas II (50%). Uczniowie klas III ponad dwukrotnie częściej niż uczniowie klas I otrzymywali ocenę poniżej przeciętnej. Pierwszoklasiści uzyskali 37,5% ocen powyżej przeciętnych więcej niż trzecioklasiści – 22,22% (pomimo tego, iż jedna osoba z nie potrafiła jeszcze czytać – 12,5%).

Pod koniec trwania projektu najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie klas I – 87,5% ocen pozytywnych, następnie klas II – 75% i klas III – 55,56% przy czym w I klasach jest najwięcej dzieci, które zdobyły najwięcej ocen przeciętnych – 50%.

Widoczna jest znaczna poprawa wyników u uczniów klas I-III: klasy I – 50% niskich wyników (diagnoza wstępna) i 12,50% (diagnoza końcowa), klasy II – 50% niskich wyników (diagnoza wstępna) i 25% (diagnoza końcowa), klasy III – 66,67% niskich wyników (diagnoza wstępna) i 44% (diagnoza końcowa).

Pomimo, iż noty u trzecioklasistów w ciągu roku szkolnego się poprawiły, to są one słabsze niż u pierwszoklasistów i drugoklasistów.

A.3. Czytanie ze zrozumieniem – tempo czytania tekstu w ciągu

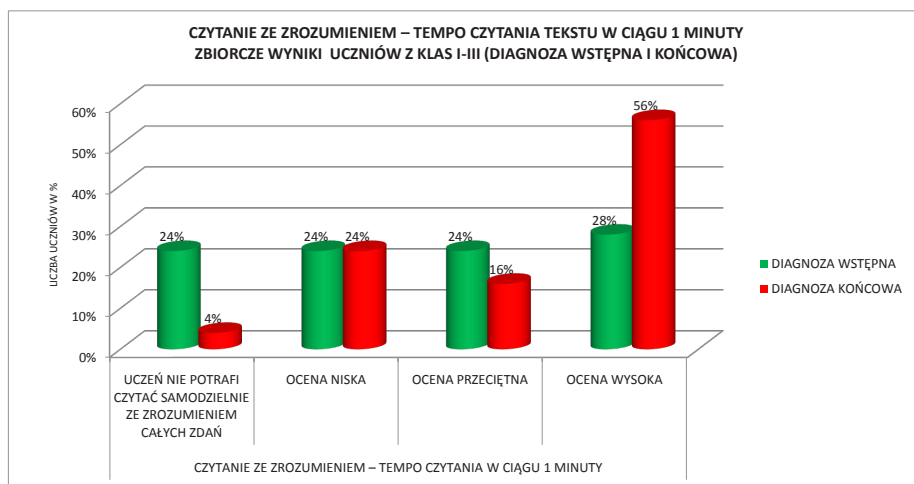
1 minuty

Każdy z uczniów miał za zadanie samodzielnie przeczytać ze zrozumieniem tekst (zdania) w ciągu 1 minuty. Liczona była ilość wyrazów przeczytanych w ciągu 1 minuty. Teksty były dostosowane do poziomu edukacji tzn. różne dla klas I-III.

Według diagnozy wstępnej 52% uczniów potrafiło przeczytać większość podanych wyrazów (więcej niż 40%) w ciągu 1 minuty, otrzymując ocenę pozytywną, w tym 28% ocenę wysoką. Część badanych (24%) nie potrafiła przeczytać tekstu, tyle samo osób przeczytało tylko część tekstu i uzyskało ocenę niską.

Pod koniec projektu zwiększyła się liczba dzieci, które uzyskały ocenę pozytywną z 52% do 72%, w tym dwukrotnie wzrosła liczba uczniów z oceną wysoką

z 28% do 56% i zmniejszyła się liczba dzieci, które nie potrafią samodzielnie czytać – z 24% do 4%(1 osoba).



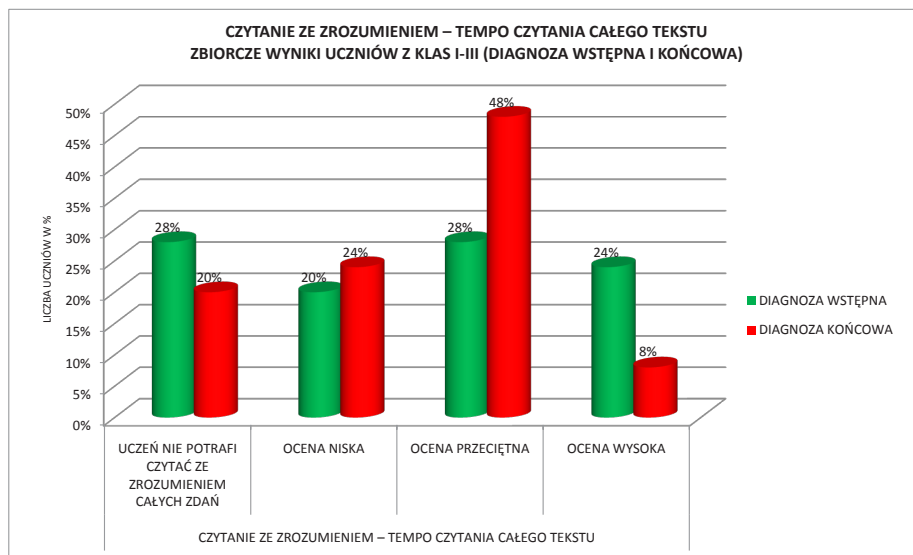
Z danych diagnozy wstępnej wynika, że ponad połowa dzieci z klas I (62,5%) nie umiała samodzielnie przeczytać tekstu na początku roku szkolnego. Są to dzieci, które w czasie badania rozpoczęły dopiero edukację szkolną w związku z tym były na etapie poznawania liter i czytania poszczególnych wyrazów. Najwięcej uczniów z klas II (75%) uzyskało pozytywną ocenę w tempie czytania tekstu (zdań) w ciągu 1 minuty, w tym 37,5% ocenę przeciętną i tyle samo – wysoką. Gorsze wyniki otrzymali uczniowie klas III – prawie połowa ocen niskich (44,45%).

Według danych diagnozy końcowej najlepsze noty – 87,5% ocen pozytywnych – zdobyli uczniowie klas II (tak jak w diagnozie wstępnej), następnie klas III – 66,66% i klas I – 62,5%. Dwukrotnie wzrosła liczba pierwszoklasistów, którzy poprawili swoje wyniki w tempie czytania zdań w ciągu 1 minuty: z 37,5% not pozytywnych (diagnoza wstępna) do 62,50% (diagnoza końcowa). Dodatkowo wyraźnie zmniejszyła się liczba pierwszoklasistów, którzy nie potrafią czytać samodzielnie: z 62,5% do 12,5% (1 osoba). Poprawiły się także noty uczniów klas II – wzrosła dwukrotnie liczba dzieci, które otrzymały ocenę wysoką: z 37,5% (diagnoza wstępna) do 75% (diagnoza końcowa). Nastąpiła także poprawa wyników w klasach III: z 44,44% ocen pozytywnych (diagnoza wstępna) do 66,67% (diagnoza końcowa). Najwyraźniejsze postępy obserwowalne są u uczniów klas I, potem II i na końcu III.

A.4. Tempo czytania całego tekstu ze zrozumieniem

Uczniowie mieli za zadanie samodzielnie przeczytać cały podany tekst, mierzony był czas, w jakim go przeczytali. Teksty były zróżnicowane pod względem trudności z podziałem na klasy I-III.

Na wstępie 52% osób otrzymało pozytywną notę w zakresie tempa czytania całego tekstu (28% przeciętną i 24% wysoką). Część respondentów (28%) nie umiała samodzielnie przeczytać ze zrozumieniem całego tekstu. Pod koniec projektu ta liczba zmalała: z 28% (diagnoza wstępna) do 20% (diagnoza końcowa), wzrosła natomiast liczba osób, które zdobyły wyniki pozytywne: z 52% do 56%.



Na początku roku szkolnego ponad połowa dzieci z klas I (62,5%) nie umiała samodzielnie czytać tekstu ze zrozumieniem. Są to dzieci, które w czasie badania rozpoczęły dopiero edukację szkolną, w związku z tym były na etapie poznawania liter i czytania poszczególnych wyrazów. Najwięcej dzieci (62,5%) z klas II dostało pozytywną notę z tempa czytania całego tekstu, w tym 37,5% – przeciętną, a 25% – wysoką. Najgorsze wyniki otrzymali uczniowie klas III: prawie połowa (44,45%) otrzymała ocenę niską.

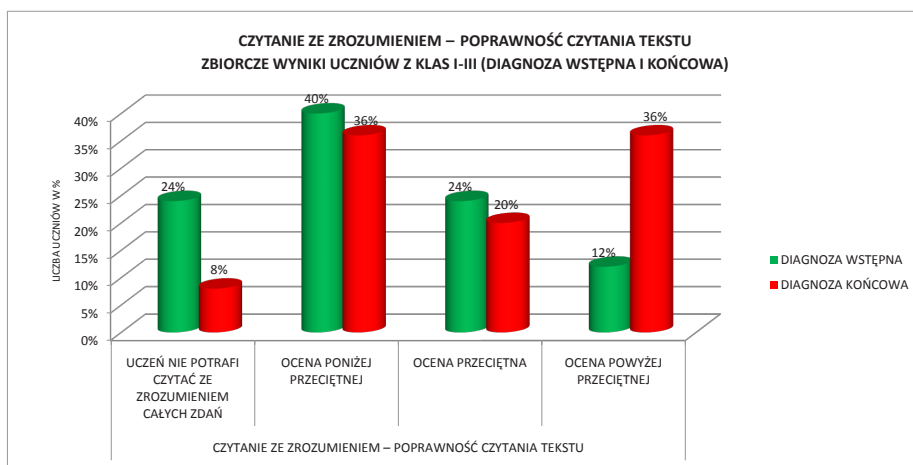
Na przestrzeni roku szkolnego w klasach I odwróciły się proporcje w wynikach: pod koniec roku jest więcej dzieci, które uzyskały oceny pozytywne – 62,5% (aż 50% – ocena wysoka i 12,5% – ocena przeciętna) niż na początku, kiedy było takich ocen o połowę mniej tj. tylko 37,57% (25% wysokich i 12,5% przeciętnych). W grupie tej zmalała pięciokrotnie liczba uczniów, którzy nie potrafili samodzielnie czytać: z 62,5% do 12,5% (1 osoba). Uczniowie z klas II również poprawili swoje noty – jest więcej takich, którzy osiągnęli oceny pozytywne – było ich 62,5%, a jest 87,5%. Zmniejszyła się też w tej grupie liczba dzieci, które dostały ocenę niską – odpowiednio 37,5% i 12,5%. Podobna zmiana nastąpiła u uczniów klas III – jest wśród nich mniej uczniów (22,22%) z oceną niską niż poprzednio (44,45%). Największe postępy osiągnęły dzieci z klas I – dwukrotnie wzrosła u nich ilość ocen wysokich.

A.5. Czytanie całego tekstu a poprawność czytania

W tej części testu badana była poprawność czytania całego tekstu.

We wstępnej diagnozie najwięcej dzieci (40%) nie potrafiło poprawnie przeczytać całego tekstu – ocena poniżej przeciętnej. Poprawnie przeczytało tekst 36% uczniów, w tym 24% uzyskało ocenę przeciętną, a 12% powyżej przeciętnej. Część uczniów (24%) nie potrafiła czytać ze zrozumieniem całych zdań.

Porównując wyniki diagnozy wstępnej z diagnozą końcową dostrzec można, że trzykrotnie zwiększyła się liczba dzieci, które dostały noty powyżej przeciętnej: z 12% do 36%. Zmniejszyła się też trzykrotnie liczba uczniów, którzy nie potrafili czytać ze zrozumieniem: z 24% do 8%. Jak widać na wykresie, uczniowie podnieśli swoją umiejętność poprawnego czytania tekstu.



W diagnozie wstępnej najsłabsze noty z poprawności czytania całego tekstu otrzymali uczniowie klas III – 55,56% ocen poniżej przeciętnej. Takich ocen wśród dzieci z klas III było dwukrotnie więcej niż w pozostałych grupach uczniów z klas I i II. Najlepsze wyniki uzyskali uczniowie II klas – 62,5% pozytywnych ocen tzn. 50% ocen przeciętnych i 12,5% powyżej przeciętnej. Ponad połowa dzieci z klas I (62,5%) nie umiała czytać ze zrozumieniem całych zdań.

W diagnozie końcowej poprawiły się wyniki osiągnięte przez trzecio-klasistów – spadła liczba dzieci, które uzyskały ocenę poniżej przeciętnej: z 55,56% do 33,33% i wzrosła liczba ocen powyżej przeciętnej: z 11,11% do 33,33%. Wśród uczniów klas II nastąpiło przesunięcie w górę skali tj. wzrost ocen powyżej przeciętnej: z 12,5% do 37,5% przy równoczesnym spadku ocen poniżej przeciętnej: z 37,5% do 25% i z oceny przeciętnej: z 50% do 37,5%. W klasie I zaobserwować można było odwrócenie tendencji spadkowej na wzrostową – na początku aż 62,5% dzieci nie umiało czytać całych zdań, teraz jest tylko jedno takie dziecko (12,5%). Nastąpił też dwukrotny wzrost liczby ocen poniżej przeciętnej: z poziomu 25% do 50% i ocen powyżej przeciętnej: z 12,5% do 37,5%. Najlepsze noty zdobyły dzieci z klas II – 75% ocen pozytywnych,

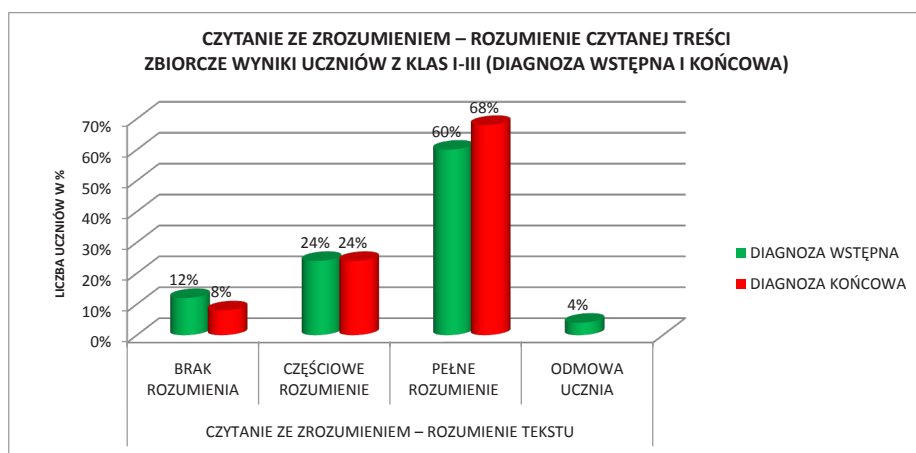
następnie z klas III – 55,55% i z klas I – 37,5%. Największą poprawę wyników zaobserwować można u uczniów klas II i I.

A.6. Rozumienie czytanego tekstu

Rozumienie czytanego tekstu mierzone było za pomocą liczby prawidłowych odpowiedzi udzielonych przez uczniów do podanego tekstu. W przypadku uczniów z klas I, którzy nie potrafili samodzielnie przeczytać tekstu, był on czytany przez asystentów, którzy zadawali pytania i notowali odpowiedzi.

Na początku realizacji projektu większość uczniów (84%) potrafiła zrozumieć czytany tekst i odpowiedzieć prawidłowo na zadane pytania, w tym ponad połowa (60%) w pełni rozumiała tekst, a (24%) częściowo. W badanej grupie 12% dzieci wykazało się brakiem rozumienia tekstu.

Pod koniec trwania projektu wzrosła liczba dzieci, które w pełni rozumiały czytany tekst: z 60% do 68%.



Według diagnozy wstępnej zdecydowana większość dzieci z klas II (87,5%) rozumie przeczytany tekst, w tym 75% w pełni go rozumie, a częściowo 12,50% (1 osoba). Wśród uczniów z klas III 77,78% dzieci rozumiało przeczytany tekst, w tym 44,44% w pełni i 33,33% częściowo, natomiast wśród uczniów z klas I – 75%, w tym 62,5% w pełni rozumiało tekst i 12,5% częściowo. Zauważyć należy, że pierwszoklasiści częściej (62,5%) w pełni rozumieli tekst niż trzecioklasiści, bo w 44,44%. Uczniowie z klas III rozumieli czytany tekst tylko częściowo trzykrotnie częściej (33,33%) niż uczniowie klas I i II (po 12,5%, czyli po 1 osobie). Jak wynika z analizy danych z diagnozy wstępnej dzieci z klasy III najmniej rozumiały przeczytany przez siebie tekst.

Porównując diagnozę wstępną z diagnozą końcową, można zauważyć, że w grupie dzieci z klasy I liczba uczniów, którzy w pełni rozumieli tekst utrzymała się na tym samym poziomie (62,5%), natomiast nie ma już takich, którzy nie rozumieli treści czytanego przez siebie tekstu; poprzednio takich dzieci było 25%.

W gronie drugoklasistów nastąpiło jedynie drobne przesunięcie (o jedną osobę) w górę skali: z 75% na 87,5% uczniów w pełni rozumiejących tekst. Podobnie u trzecioklasistów: odpowiednio 44,44% na 55,56%.

Największe postępy poczynili uczniowie z klas I, a najlepsze wyniki otrzymali uczniowie klas II – 87,5% pełnego rozumienia tekstu.

B. PISANIE

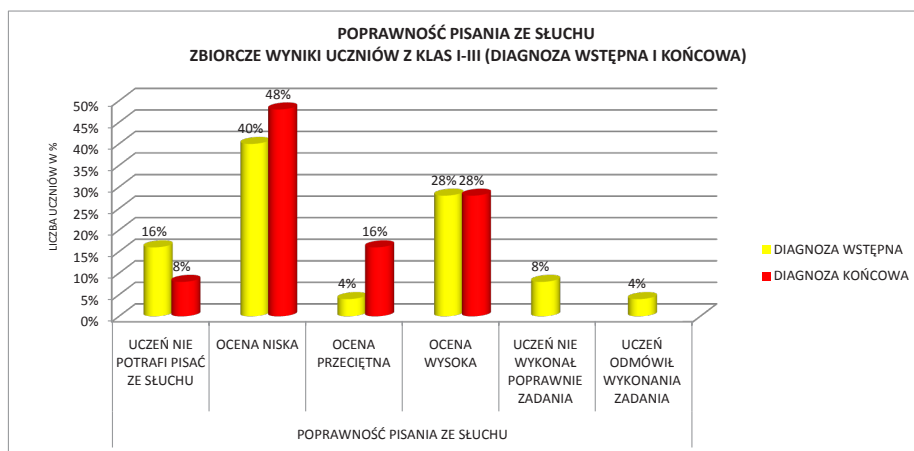
Część testu dotycząca pisania podzielona była na 3 części: pisanie ze słuchu, z pamięci i przepisywanie. Do testu dołączone były tablice z tekstem dla każdej z klas I-III o innym stopniu trudności.

B.1. Pisanie ze słuchu

Zadaniem uczniów było poprawne napisanie tekstu dyktowanego przez asystentów.

We wstępnej diagnozie najwięcej uczniów (40%) otrzymało ocenę niską z pisania ze słuchu. W dalszej kolejności ocenę powyżej przeciętnej – 28%. Część badanych (16%) nie potrafiła pisać ze słuchu. Dodatkowo dwoje dzieci wykonało zadanie niepoprawnie, a jedno odmówiło jego wykonania.

W końcowej diagnozie wzrosła liczba uczniów, którzy otrzymali ocenę przeciętną: z 4% do 16% i niską z 40% do 48%.



Przy rozpoczęciu projektu najlepiej z pisanem ze słuchu poradzili sobie uczniowie z klas II – 50% z nich uzyskało ocenę wysoką. Najśłabsze wyniki osiągnęli uczniowie klas I – połowa z nich nie potrafiła pisać ze słuchu. Brak umiejętności pisania ze słuchu wśród tych uczniów wynikał z faktu, że w momencie przeprowadzenia testu rozpoczęli oni dopiero naukę poznawania liter i czytania poszczególnych wyrazów. Wśród trzecioklasistów, aż 55,56% zdobyło notę

niską – więcej niż uczniowie klas I i II. Jedno dziecko z klasy III odmówiło wykonania zadania, a dwoje (z klasy I i II) nie wykonało go poprawnie.

W końcowej fazie projektu tylko jeden pierwszoklasista nie potrafił pisać ze słuchu, a na początku było to 50% dzieci. Nastąpiło przesunięcie w górę w skali ocen tzn. zwiększyła się trzykrotnie liczba dzieci, które uzyskały ocenę niską: z 12,5% na 37,5% i pojawiła się ocena przeciętna – 25% dzieci, ale nie uległa zmianie liczba ocen wysokich.

U drugoklasistów liczba pozytywnych odpowiedzi pozostała taka sama 50%, ale zmniejszyła się liczba ocen wysokich: z 50% na początku roku szkolnego do 25% na jego końcu.

U trzecioklasistów nastąpiło jedynie przesunięcie w skali oceny wysokiej: z 11,11% na 33,33%.

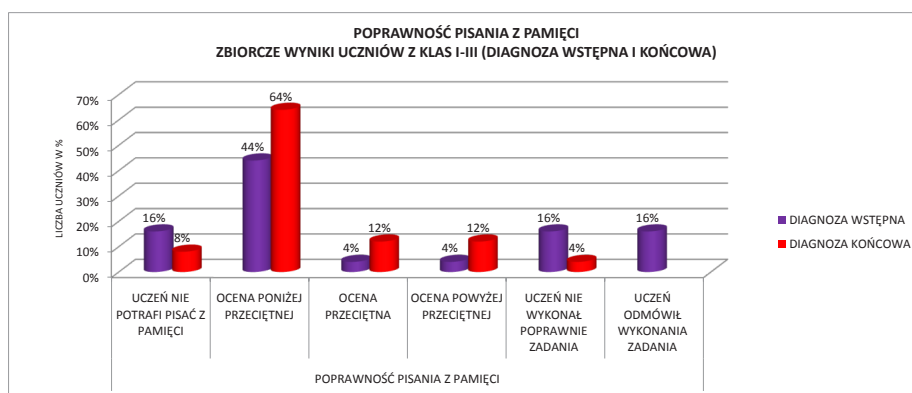
Najbardziej dostrzegalne postępy poczynili uczniowie klas I, nieznacznie uczniowie klas III, a pogorszenie not nastąpiło u dzieci z klas II (na początku projektu mieli najlepsze wyniki, na końcu – najgorsze).

B.2. Pisanie z pamięci

Zadaniem uczniów było samodzielne przeczytanie tekstu i napisanie go z pamięci.

Na początku trwania projektu ocen pozytywnych z pisania z pamięci było tylko 8% – po jednej osobie ocena przeciętna i powyżej przeciętnej. Najwięcej (44%) wśród uczniów było tych, którzy uzyskali noty poniżej przeciętnej. Część dzieci (16%) nie wykonała poprawnie zadania tzn. nie napisała wszystkich zdań, tyle samo nie potrafiło pisać z pamięci i odmówiło wykonania zadania. Tak słabe wyniki można tłumaczyć problemami z koncentracją uwagi wśród uczniów z ADHD.

Pod koniec trwania projektu zwiększyła się liczba dzieci, które otrzymały oceny poniżej przeciętnej: z 44% do 64% oraz zmniejszyła się tych, które nie potrafią pisać z pamięci: z 16% do 8%.



Na wstępie dla większości uczniów z klas I – 62,5% (50% nie potrafiło pisać z pamięci i 12,5% uzyskało ocenę poniżej przeciętnej) pisanie z pamięci okazało się zadaniem zbyt trudnym, wymagającym od nich umiejętności, których na tym etapie edukacji jeszcze nie posiadały. Żadne z nich nie wykonało zadania lepiej niż poniżej przeciętnej. Ocenę poniżej przeciętnej uzyskało najwięcej dzieci z klas II – 75%, w dalszej kolejności z klas III – 44,44%. Trudno jednoznacznie stwierdzić, która z grup wypadła słabiej: uczniowie z klasy II czy III, ponieważ część dzieci nie wykonała poprawnie zadania lub odmówiła jego wykonania.

Pod koniec trwania projektu zwiększyła się ilość ocen powyżej przeciętnej: z 44% do 68% i nastąpił dwukrotny spadek uczniów, którzy nie potrafili pisać z pamięci. Zmniejszyła się liczba dzieci, które nie wykonały poprawnie zadania i odmówiły jego wykonania.

Na zakończenie projektu najlepiej wypadli uczniowie klas II: 37,5% ocen wyżej niż poniżej przeciętnej. Największy postęp zanotowano u uczniów klas I, aż o połowę zwiększyła się liczba dzieci, które potrafiły pisać z pamięci.

Porównując wyniki pierwszoklasistów na wstępie z tymi na końcu, zauważyć można, że nastąpiło przesunięcie w górę skali: znacznie zmniejszyła się liczba uczniów, którzy nie potrafili pisać z pamięci z 50% na 12,5% (1 osoba), ale wzrosła liczba dzieci, które uzyskały ocenę poniżej przeciętnej: z 12,5% na 62,5%. Podsumowując: uczniowie I klas poprawili swoją umiejętność pisanie z pamięci, ale ponad połowa z nich (62,5%) wypełniła test na ocenę poniżej przeciętnej.

U drugoklasistów również zauważalna jest poprawa not – pojawiły się oceny powyżej przeciętnej (25%), na wstępie nie było takich wyników.

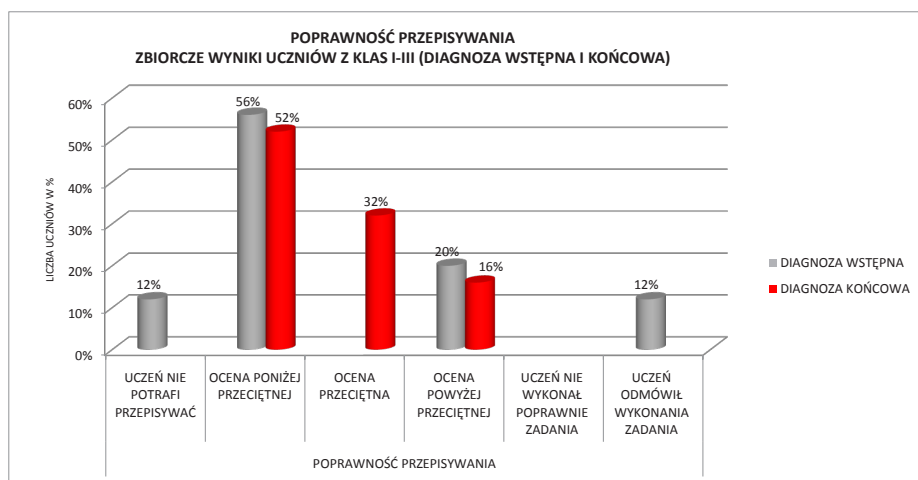
U trzecioklasistów zwiększyła się liczba dzieci, które podjęły próbę wykonania zadania – na wstępie było ich 55,56% (22,22% nie wykonało poprawnie zadania i tyle samo odmówiło jego wykonania), a pod koniec jest ich 88,89%. Dzieci, które na początku projektu nie podjęły próby pisanie z pamięci, pod koniec trwania projektu znalazły się w gronie tych, które otrzymały ocenę poniżej przeciętnej.

B.3. Poprawność przepisywania

W tej części testu sprawdzano umiejętność poprawnego przepisywania podanego tekstu.

W diagnozie wstępnej połowa badanych (56%) otrzymała ocenę poniżej przeciętnej z przepisywania tekstu. Notę pozytywną dostało tylko 20% dzieci – ocena powyżej przeciętnej. Nie zanotowano u żadnej osoby oceny przeciętnej. Wśród uczniów znalazła się grupa takich, którzy nie potrafili przepisać tekstu (12%) i tyle samo takich, którzy odmówili wykonania zadania.

W diagnozie końcowej nastąpiła poprawa wyników – pojawiły się dzieci, które otrzymały ocenę przeciętną (32%).



Na początku roku szkolnego połowa uczniów (50%) z klas I i II uzyskała ocenę poniżej przeciętnej z poprawności przepisywania tekstu, a 37,5% nie potrafiło przepisać tekstu i tylko jeden uczeń dostał ocenę powyżej przeciętnej. Jedynie dzieci z klas III odmówiły wykonania zadania w 33,33% przypadków. Pomimo drobnych różnic, wyniki dzieci w klasach I-III na wejściu do projektu były do siebie podobne.

Na końcu trwania projektu zwiększyła się dwukrotnie liczba uczniów, którzy poprawnie przepisali tekst: z 20% do 48%, dzięki temu że pojawiła się grupa uczniów z oceną przeciętną.

W diagnozie końcowej najlepsze noty uzyskały dzieci z klas I – 62,5% odpowiedzi pozytywnych, w tym: ocena przeciętna – 25%, ocena powyżej przeciętnej – 37,5%. W dalszej kolejności dzieci z klas III – 44,44% ocen przeciętnych i z klas II – 37,5% not pozytywnych (25% przeciętnych i 12,5% powyżej przeciętnej).

Uczniowie klas I poprawili swoją umiejętność przepisywania tekstu tzn. mniej z nich popełnia błędy – 12,5% (1 osoba) ocen powyżej przeciętnej (diagnoza wstępna) i 37,5% (diagnoza końcowa) oraz 25% ocena przeciętna (diagnoza końcowa). Dodatkowo na wejściu 37,5% uczniów nie potrafiło przepisywać tekstu, na końcu nie było takich uczniów.

Podobna sytuacja miała miejsce u drugoklasistów. Na początku trwania projektu 37,5% dzieci nie potrafiło przepisywać, pod koniec nie było już takich dzieci. Ponadto pojawiły się dzieci, które otrzymały ocenę przeciętną (25%).

Na początku realizacji projektu część trzecioklasistów (33,33%) odmówiła wykonania zadania, pod koniec nie było takich dzieci. Pojawili się uczniowie, którzy uzyskali ocenę przeciętną – 44,44%.

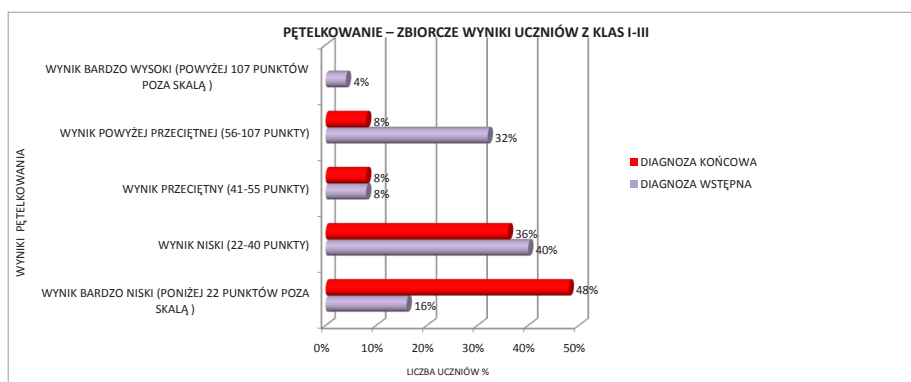
Największe postępy dostrzegalne są u pierwszoklasistów, następnie u trzecioklasistów, a najmniejsze u drugoklasistów.

4.2. TEST PĘTELKOWANIA – WYNIKI

Test pętelkowania bada sprawności ręki, jej dominację oraz koordynację wzrokowo-ruchową u uczniów. Zadaniem uczniów było narysowanie w ciągu 1 minuty pętelek w określonych liniach przy użyciu prawej i lewej ręki.

Na początku roku szkolnego najwięcej uczniów uzyskało wynik niski (40%) i powyżej przeciętnej (32%). Część dzieci (16%) uplasowała się poza skalą uzyskując wynik bardzo niski, a 4% (1 osoba) wynik bardzo wysoki poza skalą.

Pod koniec roku szkolnego nastąpił spadek wyników tzn. więcej dzieci uplasowało się poza skalą otrzymując wynik bardzo niski (48%) i wyraźnie zmniejszyła się liczba dzieci, które zdobyły wynik powyżej przeciętnej: z 32% do 8%.



Na początku trwania projektu zdecydowanie najlepiej na tle dzieci z klas I i II w teście pętelkowania wypadli uczniowie z klas III – 66,67% wyników powyżej przeciętnej i 11,11% (1 osoba) wyników bardzo wysokich poza skalą. W dalszej kolejności znalazły się dzieci z klas II – 25% wyników powyżej przeciętnej, przy czym ponad połowa (62,5%) uzyskała jedynie niskie wyniki. Najgorsze noty zanotowano u dzieci z klas I tzn. połowa (50%) wyników niskich i 37,5% bardzo niskich poza skalą.

Na końcu trwania projektu nastąpiło pogorszenie wyników u uczniów klas I-III, w tym najgorzej wypadli uczniowie klas II – brak u nich wyników powyżej przeciętnej i przeciętnych. Wszyscy z nich uzyskali jedynie wyniki niskie i bardzo niskie. Ponad połowa dzieci z klas I (62,5%) uzyskała wynik bardzo niski poza skalą; przedtem takich dzieci było 37,5%. Tak samo u uczniów z klas III – odpowiednio 33,33% (diagnoza końcowa) i 11,11% (1 osoba; diagnoza wstępna).

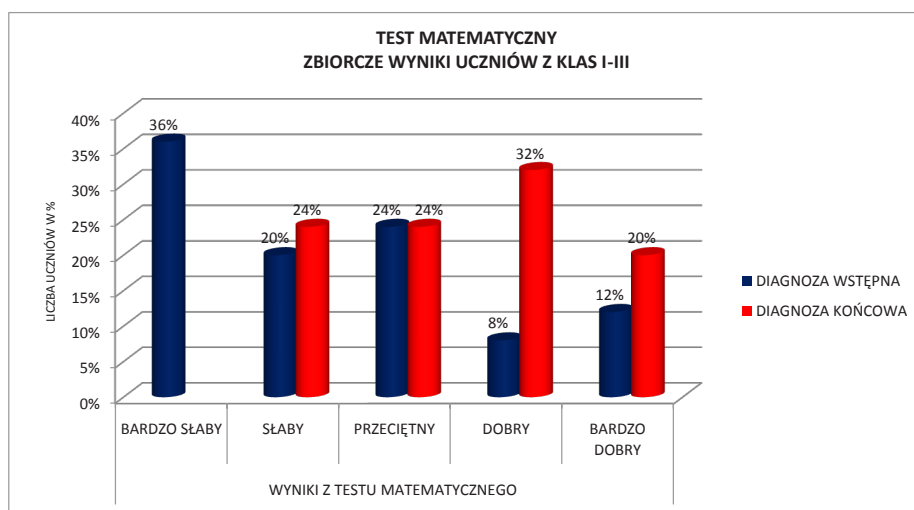
Fakt ten należy tłumaczyć tym, że dla dzieci zadanie to okazało się mało ważne, stąd też nie starały się one wykonać go starannie. Zadanie to ma charakter odtwórczy, bada umiejętności manualne i koordynację wzrokowo-ruchową u dzieci, możliwe jest, że jego powtórzenie nie wywołało u dzieci odpowiedniej motywacji do jego zrobienia.

4.3. TEST MATAMATYCZNY– WYNIKI

Testy matematyczne złożone są z następujących części: działania na zbiorach, dodawanie, odejmowanie, mnożenie, dzielenie, zadania tekstowe. Były one zróżnicowane ze względu na poziom materiału dydaktycznego przerabianego w klasach I-III.

Na początku realizacji projektu najwięcej uczniów (36%) uzyskało wynik bardzo słaby z testu matematycznego, w dalszej kolejności przeciętny (24%). Wyników poniżej przeciętnej w badanej grupie uczniów było 56%, w tym 36% bardzo słabych i 20% słabych. Not wysokich było 20%, w tym po 8% dobrych i 12% bardzo dobrych.

Na końcu realizacji projektu widoczna jest znaczna poprawa wyników tzn. nie odnotowano ocen bardzo słabych i zwiększyła się czterokrotnie ilość ocen dobrych: z 8% do 32% i bardzo dobrych: z 12% do 20%.



W diagnozie wstępnej najgorsze wyniki z testów matematycznych uzyskali uczniowie z klas III; większość z nich (77,78%) otrzymała oceny niskie tzn. aż 66,67% bardzo słabe i 11,11% (1 osoba) słabe. Najlepiej wypadli uczniowie z klas II, wśród których nie znalazła się ani jedna osoba z wynikami bardzo słabymi. W tej grupie badanych najwięcej not to przeciętne i słabe: po 37,5%. Uczniowie z klas I ze swoimi wynikami uplasowali się w środku: 50% z nich ma wyniki niskie tzn. 37,5% bardzo słabe i 12,5% słabe.

W diagnozie końcowej została odtworzona tendencja występująca w diagnozie wstępnej tzn. najgorsze noty otrzymali uczniowie klas III – najwięcej ocen słabych (44,44%), a najlepiej wypadli uczniowie klas II – 87,5% wyników niskich (50% dobrych i 37,5% bardzo dobrych). W środkowej pozycji znaleźli się uczniowie klas I – 62,5% not powyżej przeciętnej (37,5% dobrych i 25% bardzo dobrych).

Największą poprawę zaobserwować można u drugoklasistów: nastąpiło u nich znaczne przesunięcie w górę skali tzn. zmniejszyła się trzykrotnie liczba dzieci, które miały ocenę przeciętną: z 37,5% do 12,5% i nie odnotowano wyniku słabego i bardzo słabego. Zwiększyła się czterokrotnie liczba osób, które zdobyły wynik dobry i trzykrotnie bardzo dobry. W dalszej kolejności zmiana widoczna jest u pierwszoklasistów, u których wzrosła liczba tych, którzy otrzymali noty wysokie: z 25% (wynik dobry i bardzo dobry) do 62,5% i nie pojawiły się u nich noty bardzo słabe jak na początku roku szkolnego – 37,5%. U trzecioklasistów postęp jest mniejszy tzn. polepszyły się wyniki, bo nie było uczniów z bardzo słabymi wynikami na początku (66,67%), ale tylko jedna osoba zdobyła dobrą notę, a ani jedna nie otrzymała noty bardzo dobrej.

4.4. TESTY PEDAGOGICZNE – WNIOSKI

Najlepsze wyniki w teście polonistycznym osiągnęli uczniowie z rozumienia treści przeczytanego tekstu: ponad połowa (68%) w pełni rozumie czytany tekst, a częściowo rozumie go 24% badanych.

Uczniowie uzyskali stosunkowo dobre wyniki: 72% ocen pozytywnych: z tempa czytania wyrazów w ciągu 1 minuty (24% ocen przeciętnych i 48% wysokich); z poprawności czytania wyrazów (jw.) i z tempa czytania całego tekstu w ciągu 1 minuty (16% ocen przeciętnych i 56% wysokich).

Ponad połowa uczniów (56%) uzyskała oceny pozytywne: z poprawności czytania całego tekstu 36% ocen powyżej przeciętnej i 20% ocen przeciętnych, z tempa czytania całego tekstu 8% ocen wysokich i 48% przeciętnych.

Najbardziej zauważalne postępy w ciągu roku szkolnego uczniowie poczynili w zakresie tempa czytania wyrazów w ciągu 1 minuty (wzrost liczby ocen pozytywnych z 44% do 72%), poprawności czytania wyrazów (jw.), poprawności przepisywania (dwukrotny wzrost liczby ocen pozytywnych z 20% do 48%). Widoczne jest również polepszenie wyników z poprawności czytania całego tekstu (wzrost not pozytywnych z 36% do 56%, w tym o 24% więcej ocen powyżej przeciętnej), z tempa czytania całego tekstu w ciągu 1 minuty (wzrost ocen pozytywnych z 52% do 72%, w tym o 28% więcej ocen wysokich).

Mniejsze zmiany zanotowano w odniesieniu do poprawności pisania z pamięci (wzrost ilości ocen przeciętnych z 4% do 16% i niskich z 40% do 48%) i ze słuchu (jednakowy wzrost ocen przeciętnych i powyżej przeciętnej z 4% do 12%). Oznacza to, że badanym dzieciom poprawne pisanie sprawiło dużo trudności, ponieważ mają problemy z ortografią. Przypuszczalnie część z nich może mieć niezdiagnozowaną dysleksję lub dysgrafię, o czym świadczą popełniane przez nie charakterystyczne błędy, np. mylenie „b” z „p”, „j” z „i” itp. Dodatkowo mają one problemy z koncentracją i pamięcią, w związku z czym trudno jest im skupić się na pisaniu.

Najmniejszy postęp nastąpił u uczniów w tempie czytania całego tekstu jedynie o 4%. Tłumaczyć należy to tym, że umiejętność szybkiego i sprawnego czytania tekstów jest trudna dla uczniów klas I-III, którzy są dopiero na etapie jej rozwijania.

Niewielkie zmiany w trakcie trwania projektu nastąpiły u uczniów w kwestii rozumienia czytanego tekstu tzn. wyniki były zadowalające już na samym początku uczestnictwa dzieci w projekcie – 60% w pełni rozumiało czytany tekst, pod koniec – 68%.

Największe postępy uczniowie klas I-III poczynili w matematyce tzn. widoczna jest znaczna poprawa wyników – nie zanotowano ocen bardzo słabych, a na początku trwania projektu było ich 36%, zwiększyła się czterokrotnie liczba ocen dobrych: z 8% do 32% i bardzo dobrych: z 12% do 20%.

Spadek not nastąpił jedynie w przypadku testu pętłowania, który badał umiejętności manualne i koordynację wzrokowo-ruchową uczniów. Więcej dzieci uplasowało się poza skalą, otrzymując bardzo niski wynik. Przyczyna takiego stanu rzeczy tkwi, jak się wydaje, w tym, że dzieci nie potraktowały tego zadania, jako istotnego, ponieważ było ono powtórzone i nie wymagało wysiłku intelektualnego, a jedynie odtwórczych mechanicznych umiejętności.

Najlepsze wyniki z testu polonistycznego wśród uczniów klas I-III osiągnęli drugoklasiści, którzy uzyskali najwyższe noty z tempa czytania tekstu (zdań) w ciągu 1 minuty, z tempa czytania całego tekstu, z poprawności czytania całego tekstu, z rozumienia tekstu i z pisanie z pamięci.

Uczniowie klas I okazali się lepsi od drugoklasistów i trzecioklasistów w poprawnym czytaniu wyrazów w ciągu 1 minuty, w pisaniu ze słuchu i przepisywaniu tekstu. Największe postępy w roku szkolnym poczynili pierwszoklasiści, co wynika z tego, że na początku roku szkolnego dopiero rozpoczęli edukację szkolną i część z nich nie potrafiła pisać i czytać, a pod koniec roku szkolnego nabyli te umiejętności.

Najsłabiej wypadli trzecioklasiści, tylko w tempie czytania wyrazów w ciągu 1 minuty osiągnęli zbliżone wyniki do drugoklasistów. W pozostałych zadaniach testu polonistycznego zajęli gorsze pozycje niż drugoklasiści, a czasami nawet pierwszoklasiści, np. w poprawności czytania wyrazów w ciągu 1 minuty i pisanie z pamięci oraz w rozumieniu tekstu.

W teście matematycznym uczniowie z klas III uplasowali się także najniżej. Na początku trwania projektu, aż 77,78% z nich otrzymało wyniki niskie tzn. 66,67% bardzo słabe i słabe – 11,11%. Pod koniec roku szkolnego poprawili swoje noty, ale nadal mieli najwięcej ocen słabych (44%) w porównaniu z dziećmi z klas I i II.

Uczniowie z klas III w porównaniu z uczniami z klas I i II uzyskali najlepsze wyniki jedynie z testu pętłowania. Zaznaczyć należy jednak, że test pętłowania bada sprawność ręki, jej dominację oraz koordynację wzrokowo-ruchową, czyli umiejętności mechaniczne, które nabywa się wraz z wiekiem poprzez ćwiczenie pisanie.

Jak wynika z przedstawionych danych uczniowie z klas III uzyskali najgorsze wyniki z testu polonistycznego (czytanie i pisanie) i z matematycznego w porównaniu z uczniami z klas II i I. Przyczyna takiego stanu rzeczy może tkwić w tym, że problemy z nauką u uczniów z ADHD pogłębiają się w miarę podnoszenia się poziomu i ilości przerabianego materiału dydaktycznego. Uczniowie ci prawdopodobnie napotykają na coraz większe problemy z przyswajaniem materiału z uwagi na trudności z koncentracją uwagi i impulsywnością. Możliwe jest, że niepowodzenia w nauce wyniesione z poprzednich klas (I i II), rzutują negatywnie na postępy w klasie III i dodatkowo problemy w nauce nawarstwiają się, nasilają się oraz pogłębiają.

5. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – OMÓWIENIE WYNIKÓW DIAGNOZY WSTĘPNEJ I KOŃCOWEJ

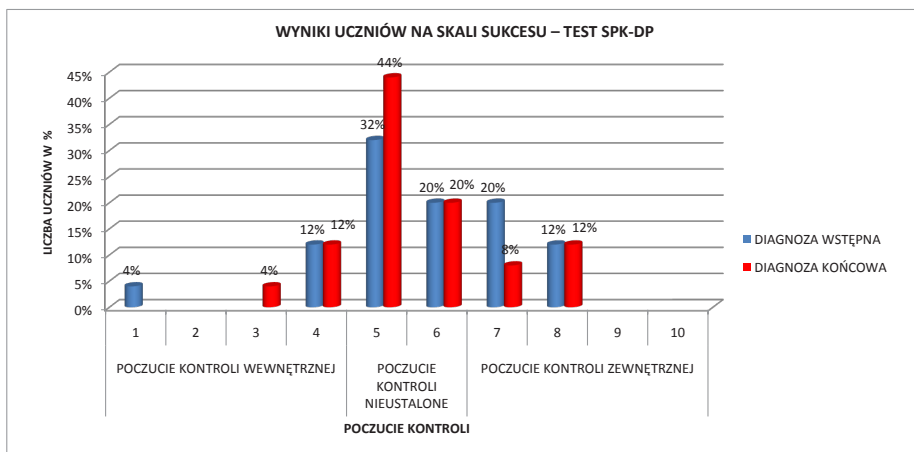
5.1 TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – UCZNIOWIE

A. SKALA POCZUCIA KONTROLI U DZIECI – TEST SPK–DP – BARBARA SZMIGIELSKA

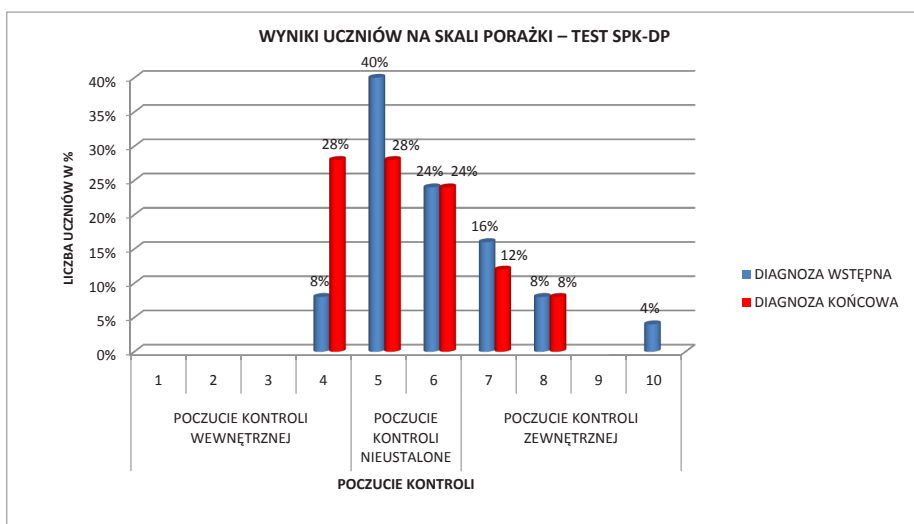
Skala Poczucia Kontroli u Dzieci służy do badania poczucia kontroli wzmocnień. Z badań wynika, że poczucie kontroli jest ważnym determinantem ludzkich zachowań. To, w jakim zakresie jednostka przypisuje sobie, a w jakim czynnikom zewnętrznym, rezultaty własnych działań, w dużym stopniu warunkuje jej poznawcze i społeczne funkcjonowanie. Wykazywana przez wielu autorów zależność powodzenia w nauce szkolnej od poczucia kontroli ucznia, nadaje szczególne znaczenie tej zmiennej przy prognozowaniu postępów ucznia w szkole.

Pojęcie poczucia kontroli powstało w ramach teorii społecznego uczenia się J. B. Rottera. Zdaniem tego autora, poczucie kontroli jest indywidualną właściwością człowieka, którą można traktować jako wymiar osobowości dający się przedstawić na kontinuum – od poczucia kontroli wewnętrznej do poczucia kontroli zewnętrznej. Rotter twierdzi, że w trakcie rozwoju człowiek uczy się spostrzegać zależności występujące pomiędzy jego zachowaniem i skutkami, które mają dla niego znaczenie pozytywne lub negatywne. Działa on w sytuacjach, które z punktu widzenia możliwości wpływu na wyniki można obiektywnie podzielić na takie, w których działający podmiot sprawuje kontrolę nad rezultatami, oraz na takie, w których wynik zależny jest od czynników losowych lub od innych ludzi. Rotter uważa, że dla przewidywania zachowań jednostki ważniejsze jest to, jak subiektywnie spostrzega ona te sytuacje niż to, jakie one są w rzeczywistości. Od owej subiektywnej percepcji zależy bowiem, czy człowiek traktuje spotykające go powodzenie lub niepowodzenie jako następstwa własnych zachowań – mówimy wtedy o poczuciu kontroli wewnętrznej – czy

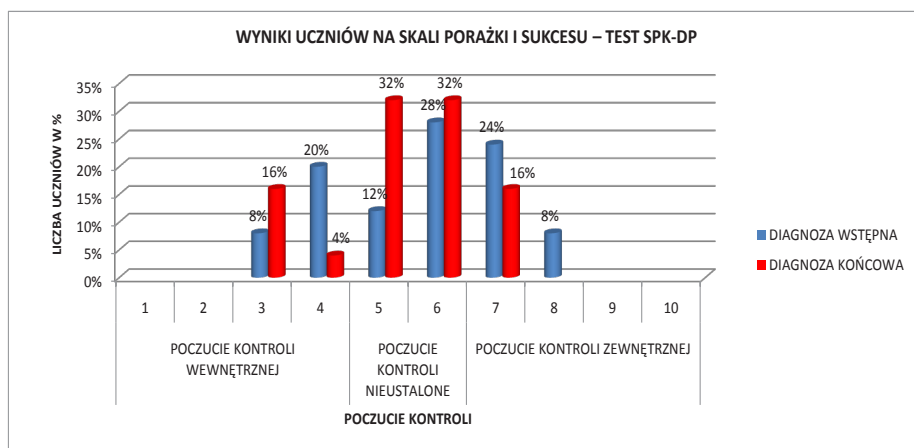
też wiąże ich wystąpienie z działaniem czynników zewnętrznych, takich jak działanie innych ludzi, szczęście, los czy przypadek – mówimy wtedy o poczuciu kontroli zewnętrznej.



Wyniki uczniów w skali sukcesu pokazują, że w odniesieniu do sytuacji zakończonych sukcesem, zarówno w badaniach początkowych jak i końcowych, tylko 16% dzieci posiada poczucie kontroli wewnętrznej, czyli posiada skłonność do przypisywania sobie skutków własnych działań. 52% dzieci w badaniu początkowym i 64% dzieci w badaniu końcowym nie posiada jeszcze ustalonego poczucia kontroli, natomiast 32% dzieci w pierwszym badaniu i już tylko 20% dzieci w kontrolnym badaniu posiada poczucie kontroli zewnętrznej w odniesieniu do sytuacji zakończonych sukcesem. Oznacza to, że w czasie rocznej pracy dzieci z asystentami zmniejszyła się liczba dzieci, które przypisują rezultaty własnych działań tylko i wyłącznie czynnikom zewnętrznym, a więc w małym stopniu czują się za nie odpowiedzialne.



Z kolei wyniki uzyskane przez uczniów w skali porażki informują nas, że tylko 8% dzieci w pierwszym badaniu czuje się odpowiedzialnych za swoją porażkę czy niepowodzenie, natomiast w badaniu końcowym już 28%, czyli wzrasta ilość dzieci, które potrafią przypisać sobie skutki własnych działań w odniesieniu do sytuacji zakończonych niepowodzeniem. Ponad połowa (64%) dzieci w badaniu początkowym i 52% dzieci w badaniu końcowym ma nieustalone poczucie kontroli, natomiast 28% dzieci we wstępnym badaniu i mniej, bo 20% dzieci w drugim badaniu, nie czuje się odpowiedzialnych za poniesioną porażkę – przypisuje taką sytuację wyłącznie czynnikom zewnętrznym.



W konsekwencji wcześniej analizowanych wyników w skali porażki i skali sukcesu zmniejszyła się liczba dzieci – z 28% w pierwszym badaniu do 20% w drugim badaniu, które posiadają poczucie kontroli wewnętrznej zwiększyła się liczba dzieci z poczuciem kontroli nieustalonej: z 40% do 64% oraz zmniejszyła się liczba dzieci z poczuciem kontroli zewnętrznej: z 32% do 16%.

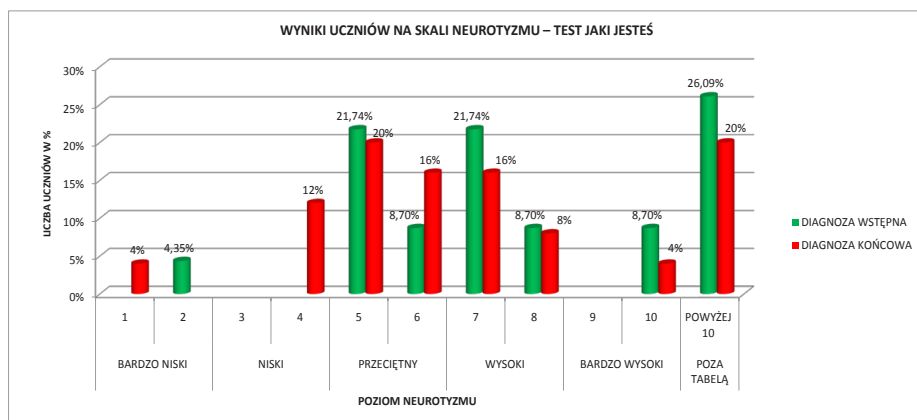
B. TEST JAWNEGO NIEPOKOJU „JAKI JESTEŚ?” – ELŻBIETA SKRZYPEK

Kwestionariusz służy do badania jawnego niepokoju jako wyrazu skłonności neurotycznych u dzieci. Składa się z dwóch skal: 40-pytaniowej skali neurotyczności i 10-pytaniowej skali kłamstwa.

Neurotyczność – skala ta mierzy skłonności neurotyczne wyrażające się w niepokojach, zmartwieniach, lękach i troskach oraz w objawach psychosomatycznych, które towarzyszą wymienionym stanom bądź generalnie, bądź w odniesieniu do danej sytuacji. Dzieci uzyskujące wysokie wyniki skłonne są do nadmiernej pobudliwości, lękliwości, a nawet do załamania nerwowego w sytuacjach stresowych. Skarżą się one często na nieokreślone dolegliwości somatyczne. Uzyskanie przez dziecko wyniku leżącego wyraźnie powyżej punktu granicznego (18 lub 21 punktów) nakazuje bardziej szczegółowe badania psychologiczne, a w razie osiągnięcia 9. lub 10. stena, pożądane jest badanie psychiatryczne.

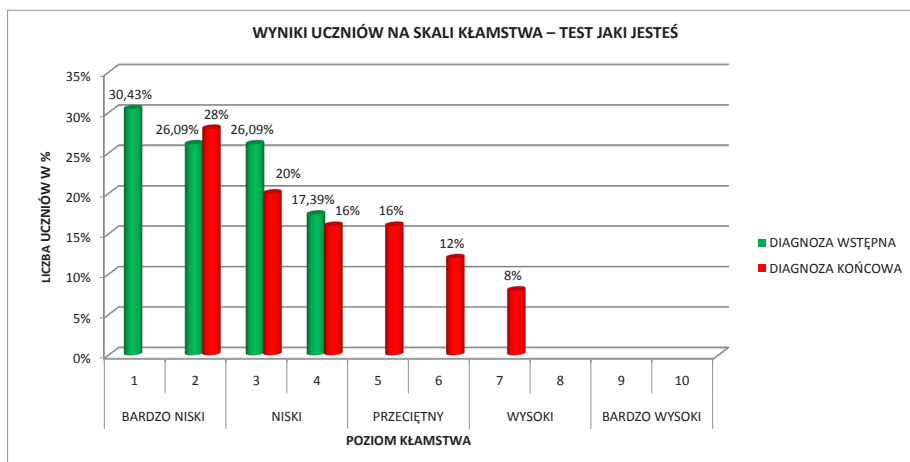
Kłamstwo – skala ta jest skalą kontrolną, która pozwala stwierdzić, czy dziecko odpowiadało szczerze, czy też zataiło rzeczy mogące rzucić na nie ujemne światło. Pytania w tej skali dotyczą rodzajów postępowania, które na ogół oceniane są ujemnie (spóźnianie się, kłamstwo, nieposłuszeństwo itd.), ale które zdarzają się każdemu dziecku. Im więcej jest pytań, na które dziecko daje zaprzeczające odpowiedzi, tym większe prawdopodobieństwo kłamania. Wysokie wyniki w tej skali uzyskują dzieci, które chcą uchodzić za lepsze i grzeczniejsze niż są w rzeczywistości. Bardzo wysokie wyniki – powyżej 6 punktów u chłopców i powyżej 7 punktów u dziewcząt – mogą świadczyć o odchyleniu charakterologicznym.

Punktem granicznym dla chłopców w skali neurotyczności jest wynik surowy 18, w skali kłamstwa wynik 5, dla dziewczynek natomiast w skali neurotyczności wynik 21, w skali kłamstwa – 5. Dla dziecka uzyskującego w skali neurotyczności wynik 18 lub 21 prawdopodobieństwo należenia do grupy neurotycznej jest równe prawdopodobieństwu należenia do grupy normalnej. Im bardziej wynik odbiega od punktu granicznego w górę, tym bardziej wzrasta prawdopodobieństwo neurotyczności u dziecka i odwrotnie.



W pierwszym badaniu, ponad połowa badanych dzieci 65,23% uzyskała wysokie wyniki w skali neurotyczności. Wynik przeciętny uzyskało 30,44% dzieci, natomiast wynik bardzo niski 4,35%.

Wyniki badań kontrolnych wskazują, że zmniejszyła się o 12% liczba dzieci uzyskujących wysokie wyniki w skali neurotyczności, natomiast na podobnym poziomie utrzymała się liczba dzieci uzyskujących wyniki przeciętne i niskie. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że w grupie dzieci z bardzo wysokim poziomem neurotyzmu jest 5 dzieci, których wynik przekroczył punkt graniczny już w czasie pierwszych badań i wystąpił ponownie w czasie badań kontrolnych. Można przypuszczać, że rodzice – pomimo naszych próśb i sugestii – nie skonsultowali swojego dziecka z lekarzem psychiatrą, lub leczenie nie dało pożądanych rezultatów. Najczęściej jednak istotny wpływ na utrzymujący się stan psychiczny dziecka ma trudna i często zmieniająca się sytuacja rodzinna dziecka.



Wyniki uzyskane w skali kłamstwa na wejściu wyraźnie wskazują, że wszystkie badane dzieci odpowiadały szczerze i zgodnie z prawdą. Nie pojawiła się u nich tendencja, aby pokazać, że są lepsze i grzeczniejsze niż w rzeczywistości. Wszystkie wyniki w skali kłamstwa plasują się na poziomie bardzo niskim (56,52%) i niskim (43,48%) – razem 100%.

Wyniki badań kontrolnych na skali kłamstwa pokazują zupełnie inną sytuację psychologiczną dzieci uczestniczących w projekcie. Obniżyła się liczba dzieci, które uzyskały wyniki bardzo niskie i niskie do 64%, natomiast wzrosła o 28% liczba dzieci uzyskujących wynik przeciętny oraz wynik wysoki (o 8%).

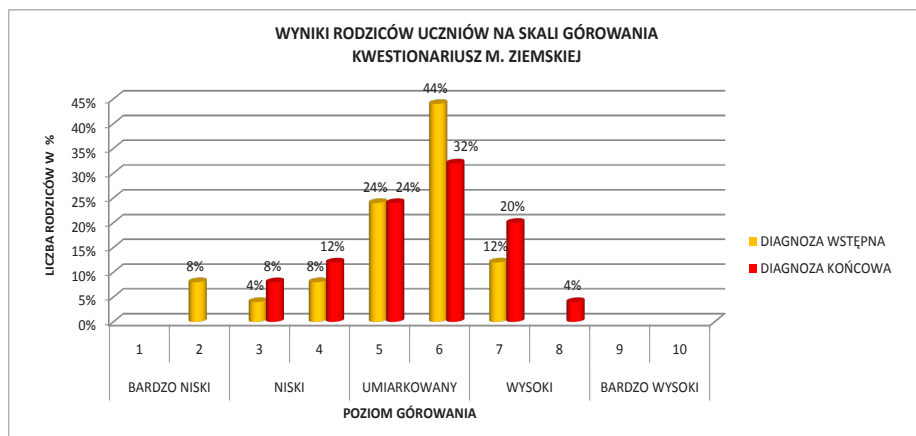
5.2 TESTY PSYCHOLOGICZNE I KWESTIONARIUSZE – RODZICE UCZNIÓW Z ADHD

A. KWESTIONARIUSZ DLA RODZICÓW DO BADANIA POSTAW RODZICIELSKICH – MARIA ZIEMSKA.

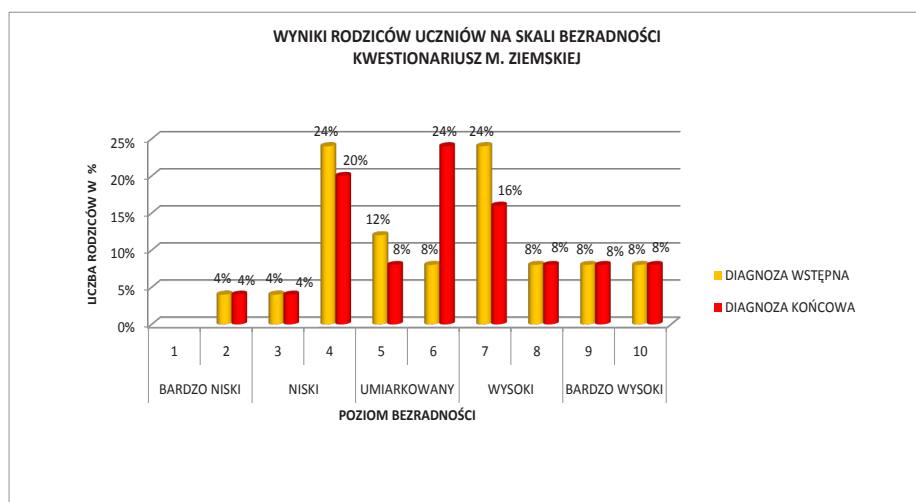
Dla pełnej oceny sytuacji wychowawczej dziecka w rodzinie niezbędne jest badanie postaw rodzicielskich. Kwestionariusz dla rodziców do badania postaw rodzicielskich składa się z 4 skal: skali górowania, skali bezradności, skali koncentracji oraz skali dystansu. Wyniki oblicza się osobno dla matek i ojców w poszczególnych skalach postaw wobec dziecka.

Interpretacja wyników: skala stenowa składa się z 10 równych jednostek. Steny 1–2 świadczą o bardzo niskich wynikach; steny 3–4 o niskich wynikach, steny 5–6 o umiarkowanych, przeciętnych wynikach, steny 7–8 o wysokich wynikach, steny 9–10 o bardzo wysokich wynikach. Przyjmujemy, że osoby, które uzyskały wyniki w granicach 1–4 stena prezentują postawy pożądane wychowawczo. Wyniki na poziomie 7–10 stena świadczą o niepożądanym wychowawczo nasileniu danej postawy, natomiast wyniki w granicach 5–6 stena wskazują na

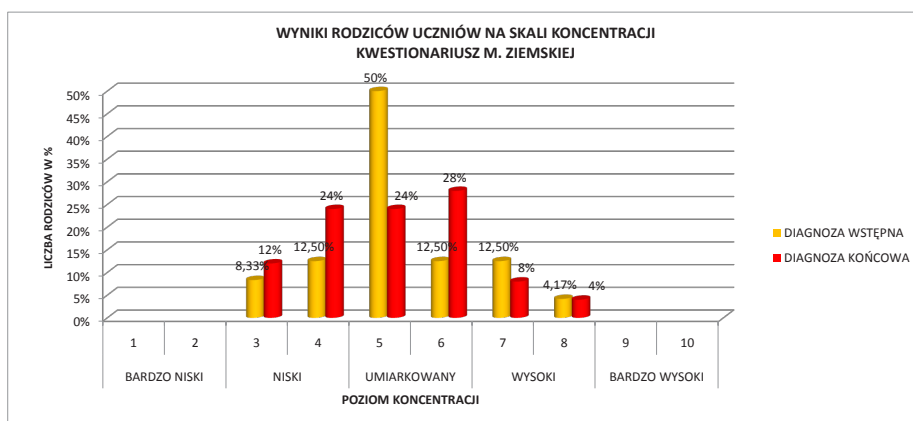
umiarkowane nasilenie postawy wychowawczo niepożądaney. Wyniki każdej ze skal należy traktować odrębnie.



Wyniki rodziców uczniów uzyskane w skali górowania ilustrują, że zarówno w pierwszym, jak i w kontrolnym badaniu, u 20% badanych rodziców brak jest dominacji w ich postępowaniu z dzieckiem. Potrafią kierować dzieckiem bez akcentowania swojej przewagi czy siły i w swoim postępowaniu w zasadzie liczą się z dzieckiem, biorą pod uwagę jego odczucia i pragnienia. Natomiast 68% badanych rodziców w początkowym badaniu i 56% rodziców w drugim badaniu wykazuje postawę polegającą na zaznaczaniu swojej przewagi nad dzieckiem, o wyraźnej skłonności do nieuwzględniania sygnałów, jakie odbierają od dziecka. Taka postawa może łatwo się nasilić i przekształcić w postawę zdecydowanej dominacji nad dzieckiem. Z kolei 12% rodziców w początkowym badaniu i 24% rodziców w końcowym badaniu prezentuje zdecydowaną postawę górowania, czyli kierowania dzieckiem z pozycji przewagi, władzy, podporządkowania sobie dziecka w sposób surowy, ostry, bez liczenia się z jego odczuciami czy pragnieniami.

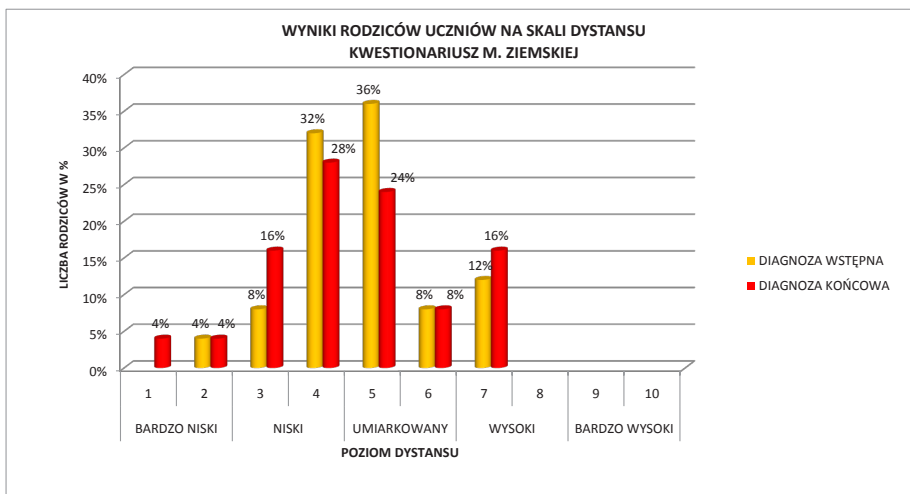


Skala bezradności pokazuje, że u 36% rodziców w pierwszym badaniu i 32% rodziców w drugim badaniu brak jest poczucia bezradności wychowawczej. Część rodziców tj. 20%, a później 32%, wskazuje na już występujące poczucie bezradności wychowawczej jeszcze średniego stopnia, które jednak pod wpływem niesprzyjających czynników łatwo może się pogłębić. Umiarkowane nasilenie postawy bezradności wychowawczej oceniane jest, jako niepożądane i wymagające pracy z rodzicami, aby wesprzeć ich w kształtowaniu umiejętności wychowawczych. 48% a później 40% rodziców odczuwa krańcową bezradność wobec problemów wychowania, tzn. nie posiadają umiejętności radzenia sobie z dzieckiem, nie wiedzą jak trafić do niego oraz jak rozwiązywać pojawiające się problemy wychowawcze.



Na skali koncentracji w pierwszym badaniu 20,83% rodziców prezentuje spokojny, zrównoważony stosunek emocjonalny do dziecka, bez specjalnego napięcia, przesadnej troski, w drugim badaniu – 36% rodziców.

Na początku u 62,5% rodziców występuje nadmierna koncentracja uczuciowa na dziecku, z tendencją do przesadnej troskliwości. Postawę taką charakteryzuje stan napięcia i niepokoju. Natomiast na zakończenie badań taką postawę prezentuje 52% rodziców. U 16,67% rodziców, a później 12% występuje w wysokim stopniu nadmierna koncentracja emocjonalna na dziecku. Postawę tę charakteryzuje stosunek do dziecka pełen niepokoju i napięcia, przesadna troskliwość, nadmierne ochranianie oraz wygórowane wymagania w stosunku do dziecka.



Na skali dystansu w pierwszym badaniu u 44% rodziców i 52% w drugim badaniu kontakt z dzieckiem jest bliski, wymiana uczuć swobodna, interakcje charakteryzuje uczucie ciepła. Część rodziców– 44% a później 32% – ujawnia dystans w kontakcie z dzieckiem i nisko okazywanie czułości w interakcjach, natomiast 12% badanych rodziców podczas pierwszego badania i 16% rodziców w czasie drugiego badania wykazuje nadmierny dystans w kontakcie z dzieckiem, wycofywanie się z bezpośredniej styczności, brak ciepła i czułości w interakcjach oraz brak ekspresji uczuć pozytywnych wobec dziecka.

B. KWESTIONARIUSZ TEMPERAMENTU EAS-C A. BUSSA I R. PLOMINA

Arnold Buss i Robert Plomin definiują temperament jako zespół dziedziczonych cech osobowości, które ujawniają się już we wczesnym okresie życia jednostki. Cechy te są zdeterminowane genetycznie i ujawniają się już w pierwszym okresie życia dziecka. Opierając się na tych dwu podstawowych założeniach, wyodrębnili 3 zasadnicze cechy określające strukturę temperamentu: emocjonalność, aktywność i towarzyskość, które pierwsze litery wyjaśniają skrót EAS.

Emocjonalność stanowi istotny składnik temperamentu charakteryzujący emocje w kategoriach cech. Obejmuje 3 składniki: niezadowolenie, strach i złość.

Aktywność związana jest z wydatkowaniem energii fizycznej. Aktywność obejmuje tylko czynności motoryczne. Z definicji tej cechy wyłączony jest jakikolwiek wysiłek psychiczny towarzyszącym procesom poznawczym oraz pobudzenie związane z procesami emocjonalnymi.

Towarzyskość to cecha przejawiająca się w ogólnej tendencji do poszukiwania innych ludzi i przebywania z nimi oraz unikania samotności.

Nieśmiałość odnosi się do zachowań przejawianych w obecności osób

przypadkowych lub obcych. Wyraża się ona w zahamowaniu i skrępowaniu, którym towarzyszy poczucie napięcia i dyskomfortu oraz dążenie do wycofywania się z interakcji społecznych. Ujawnianiu się tej cechy sprzyja obecność ludzi mało znanych lub obcych.

Kwestionariusze przeznaczone do badania dzieci zostały oznaczone symbolem EAS-C z rozszerzeniem informującym, czy chodzi o wersję wypełnianą dla rodziców, czy przez nauczycieli.

Opracowanie kwestionariuszy EAS-C w wersji dla rodziców dokonane zostało w wersji dla matek i ojców, przyjęto bowiem założenie, że rodzice mogą różnić się wiedzą na temat zachowania dzieci, a ponadto opisując temperament własnych dzieci, mogą odmiennie spostrzegać i oceniać przejawy badanych cech.

Wyniki z przedziału 1–4 stena interpretuje się jako niskie, steny 5–6 jako przeciętne, natomiast steny 7–10 jako wysokie.

Wysokie wyniki w skali emocjonalności wskazują na silną tendencję badanej osoby do łatwego i intensywnego reagowania niepokojem, na występujące u niej trudności w utrzymywaniu spokoju oraz dużą wrażliwość na bodźce wywołujące niezadowolenie.

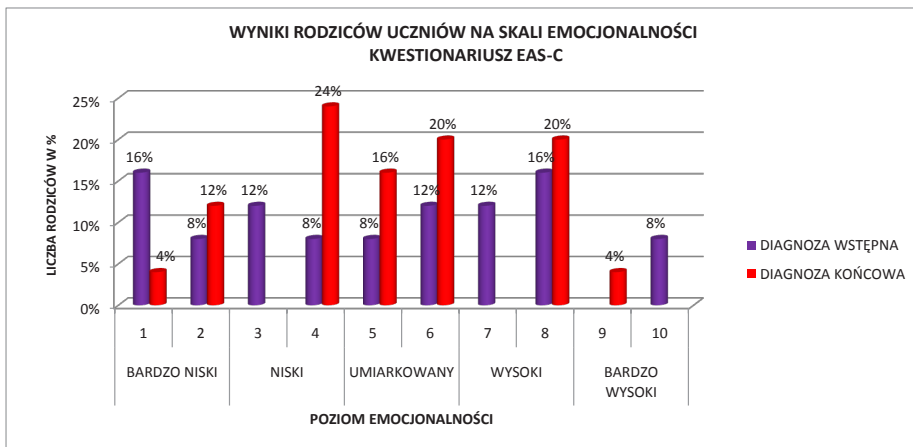
Niskie wyniki w tej skali wskazują na brak lub małe nasilenie skłonności badanej osoby do reagowania niezadowoleniem, na jej zdolność do utrzymywania spokoju oraz wysoki próg reagowania niepokojem.

Wysoki wynik w skali aktywności wskazuje na dużą skłonność badanej osoby do przejawiania czynności motorycznych charakteryzujących się dużym tempem (szybkością działania) i wigorem (siłą lub intensywnością reakcji). Niski wynik w tej skali wskazuje na słabą tendencję do przejawiania aktywności ruchowej, małą energetyczność i tempo reakcji.

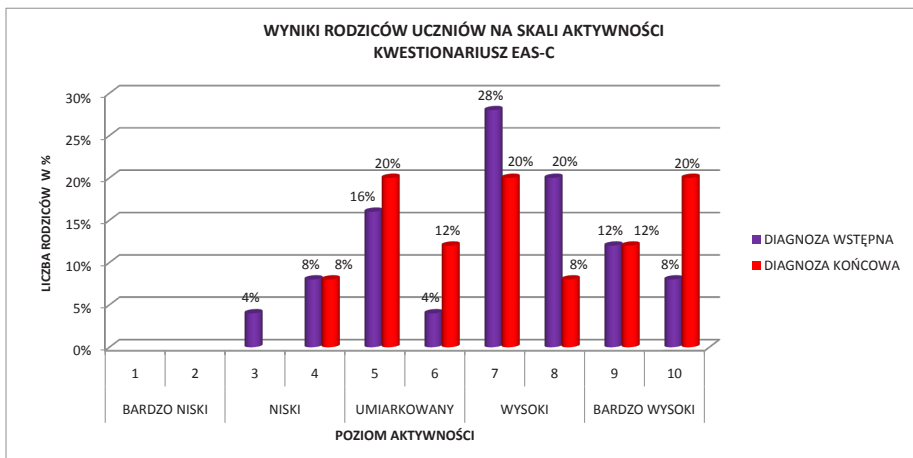
Wysokie wyniki w skali towarzyskości wskazują na silną tendencję badanej osoby do poszukiwania innych ludzi i przebywania w ich towarzystwie oraz do unikania samotności. Niski wynik w tej skali wskazuje na małą motywację do inicjowania kontaktów społecznych oraz większą tolerancję na samotność.

Wysoki wynik w skali nieśmiałości wskazuje na silną tendencję dziecka do reagowania napięciem, zahamowaniem i dążeniem do wycofywania się z kontaktów z przypadkowymi lub obcymi osobami. Niskie wyniki w tej skali wskazują na brak lęku przed obcymi.

Przedstawione wyniki odnoszą się do opinii rodziców uczniów z ADHD na temat emocjonalności, aktywności, towarzyskości oraz nieśmiałości swoich dzieci.

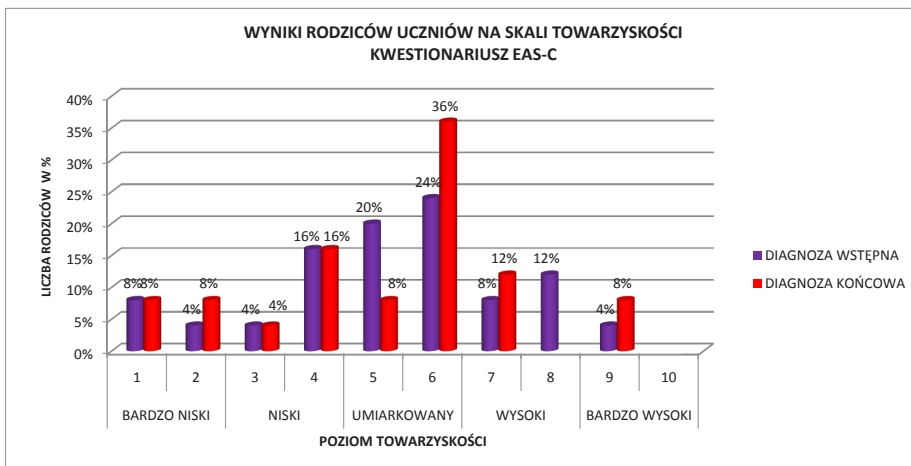


W skali emocjonalności w pierwszym badaniu 44% rodziców uzyskało niskie wyniki, natomiast w badaniach końcowych – 40%. Otrzymane wyniki wskazują, że rodzice oceniają swoje dzieci jako osoby, u których występuje małe nasilenie skłonności do reagowania niezadowolaniem, duża zdolność do utrzymywania spokoju oraz wysoki próg reagowania niepokojem. 36% rodziców w pierwszej turze badań i 24% w drugiej turze podawało odpowiedzi wskazujące na uzyskanie wysokich wyników w skali emocjonalności. Uzyskane dane informują o występowaniu u dzieci silnej tendencji do łatwego i intensywnego reagowania niepokojem, trudnościach w utrzymywaniu spokoju na występujące u nich niepowodzenia oraz dużej wrażliwości na bodźce wywołujące niezadowolnienie.

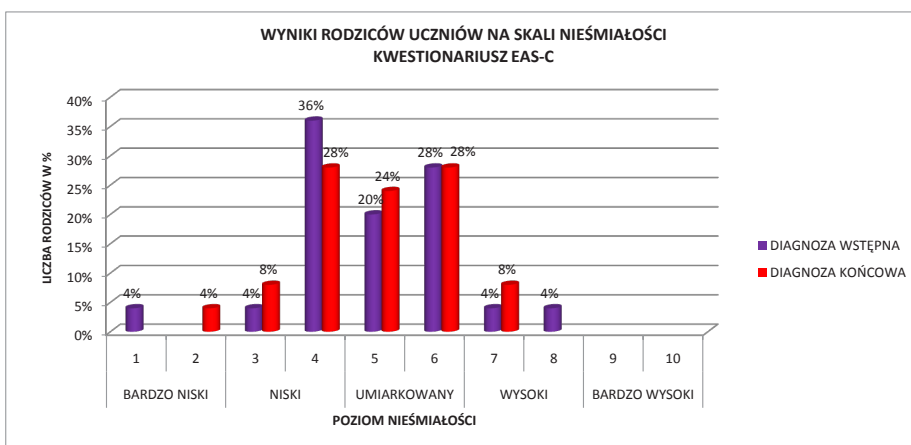


Wysoki wynik w skali aktywności – 68% rodziców w pierwszym badaniu i 60% w drugim badaniu – wskazuje na dużą skłonność ich dzieci do przejawiania czynności motorycznych charakteryzujących się dużym tempem (szybkością działania) i wigorem (siłą lub intensywnością reakcji). Natomiast tylko 12% rodziców we wstępnym badaniu i 8% w końcowym badaniu uzyskało wynik niski w tej

skali, który wskazuje na słabą tendencję do przejawiania aktywności ruchowej, małą energetyczność i tempo reakcji u dzieci.



Wysokie wyniki w skali towarzyszość – 24% w badaniu wstępnym i 20% w badaniu końcowym – wskazują na silną tendencję badanych dzieci do poszukiwania innych ludzi i przebywania w ich towarzystwie oraz do unikania samotności. Niski wynik w tej skali – 32% a później 36% – wskazuje, że dzieci przejawiają małą motywację do inicjowania kontaktów społecznych oraz posiadają większą tolerancję na przebywanie w samotności.

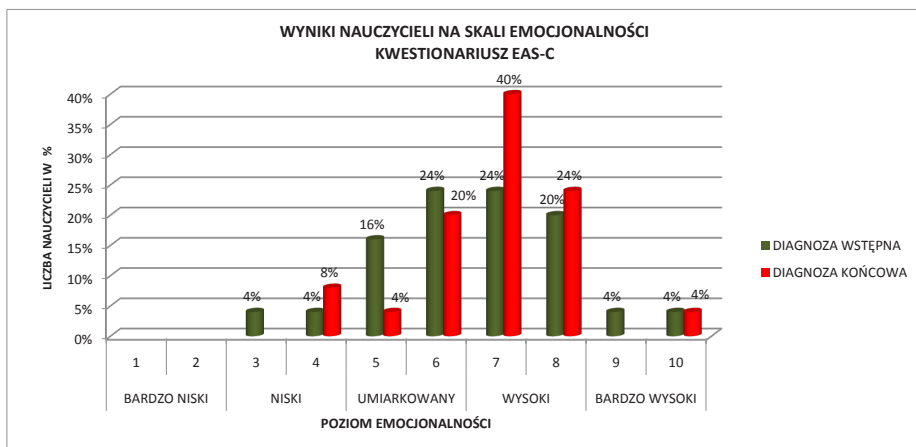


Wysoki wynik w skali nieśmiałość – 8% zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu – wskazuje na silną tendencję dzieci do reagowania napięciem, zahamowaniem i dążeniem do wycofywania się z kontaktów z przypadkowymi lub obcymi osobami, natomiast 44% i później 40% rodziców uzyskało niskie wyniki w tej skali, które wskazują, że u ich dzieci nie występuje lęk przed obcymi.

5.3. TESTY I KWESTIONARIUSZE PSYCHOLOGICZNE – NAUCZYCIELE I ASYSTENCI UCZNIÓW Z ADHD

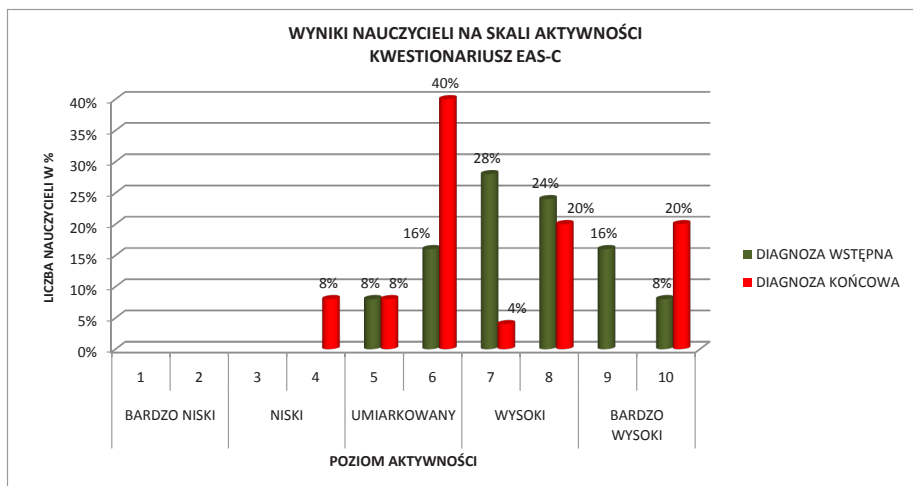
A. KWESTIONARIUSZ TEMPERAMENTU EAS-C A. BUSSA I R. PLOMINA – NAUCZYCIELE PROWADZĄCY KLASY, W KTÓRYCH UCZĄ SIĘ DZIECI OBJĘTE PROJEKTEM

Poniższe wyniki ilustrują opinie nauczycieli na temat temperamentu uczniów z ADHD, w tym ich emocjonalności, aktywności, nieśmiałości i towarzyskości.

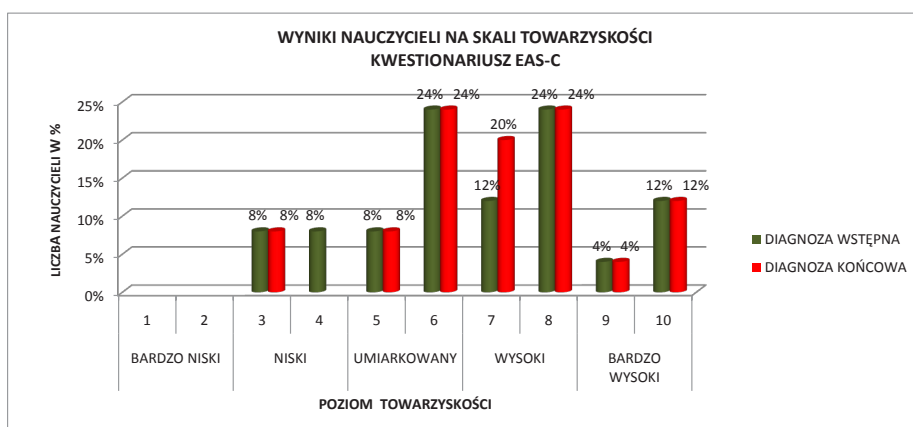


Wysokie wyniki w skali emocjonalności – 52% w pierwszym badaniu i 68% w drugim badaniu – wskazują na silną tendencję wśród dzieci do łatwego i intensywnego reagowania niepokojem, na występujące u nich trudności w utrzymywaniu spokoju oraz dużą wrażliwość na bodźce wywołujące niezadowolenie.

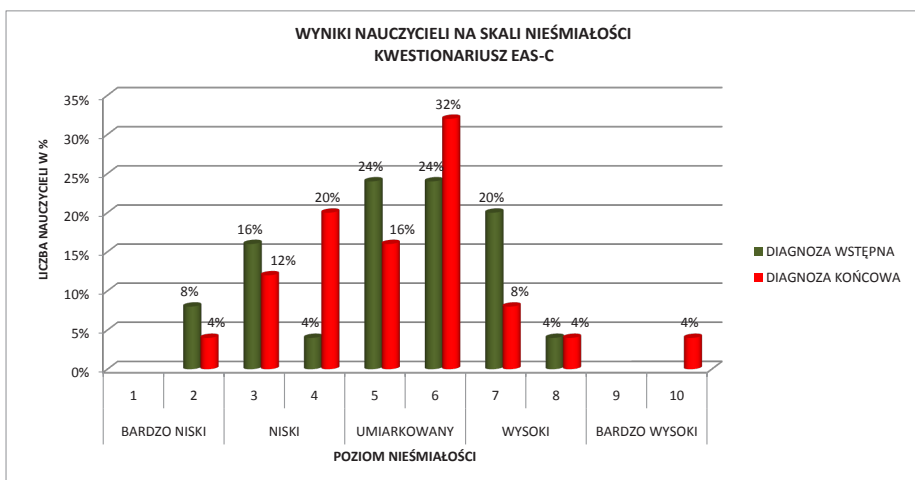
Niskie wyniki w tej skali – 8% zarówno w badaniu początkowym, jak i końcowym – wskazują na brak lub małe nasilenie skłonności wśród badanych dzieci do reagowania niezadowoleniem, na brak zdolności do utrzymywania spokoju oraz wysoki próg reagowania niepokojem.



Wysoki wynik w skali aktywności – 76% w badaniu początkowym i 44% w końcowym – wskazuje na dużą skłonność wśród dzieci do przejawiania czynności motorycznych charakteryzujących się dużym tempem (szybkością działania) i wigorem (siłą lub intensywnością reakcji). W ocenie nauczycieli niskiego wyniku nie uzyskało żadne dziecko w początkowym badaniu i tylko 8% dzieci w drugim badaniu – te dzieci posiadają słabą tendencję do przejawiania aktywności ruchowej, są mało energetyczne oraz posiadają wolne tempo reakcji.



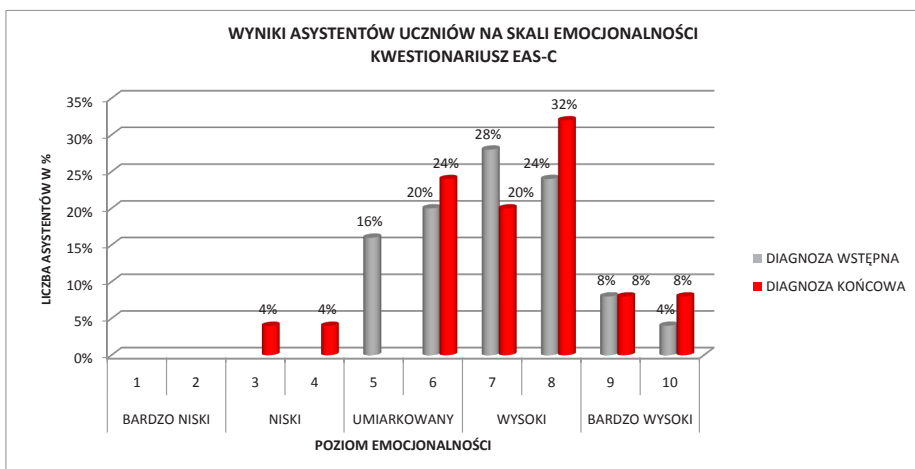
Wysokie wyniki w skali towarzyskość – 52% w badaniu początkowym i 60% w końcowym – wskazują na silną tendencję dzieci do poszukiwania innych ludzi i przebywania w ich towarzystwie oraz do unikania samotności. W ocenie nauczycieli 16% dzieci w pierwszym badaniu i tylko 8% w drugim badaniu posiada małą motywację do inicjowania kontaktów społecznych oraz większą tolerancję na samotność.



Wysoki wynik w skali nieśmiałość – 24% na początku i 16% na końcu badania – wskazuje na silną tendencję dzieci do reagowania napięciem, zahamowaniem i dążeniem do wycofywania się z kontaktów z przypadkowymi lub obcymi osobami. Niskie wyniki w tej skali – 28% a później 36% dzieci – wskazują, że badane dzieci nie przejawiają lęku przed obcymi.

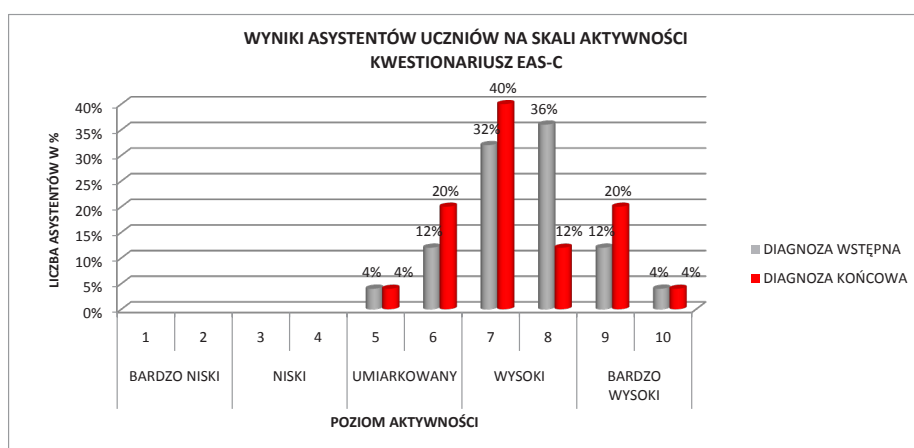
B. KWESTIONARIUSZ TEMPERAMENTU EAS-C A. BUSSA I R. PLOMINA – ASYSTENCI UCZNIÓW Z ADHD

Przedstawione wyniki odnoszą się do opinii asystentów uczniów z ADHD na temat temperamentu uczniów, w tym ich emocjonalności, aktywności, nieśmiałości i towarzyskości.

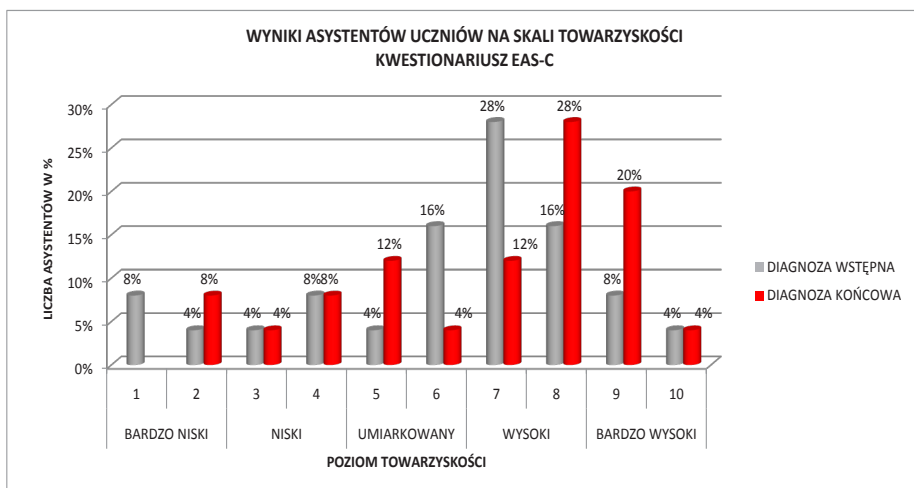


Wysokie wyniki w skali emocjonalności uzyskane od asystentów – 64% w początkowym badaniu i 68% w badaniu końcowym – wskazują, że asystenci oceniają dzieci, z którymi współpracują, jako osoby, u których pojawia się silna tendencja do łatwego i intensywnego reagowania niepokojem, posiadają także dużą trudność w utrzymywaniu spokoju na występujące u nich trudności oraz dużą wrażliwość na bodźce wywołujące niezadowolenie.

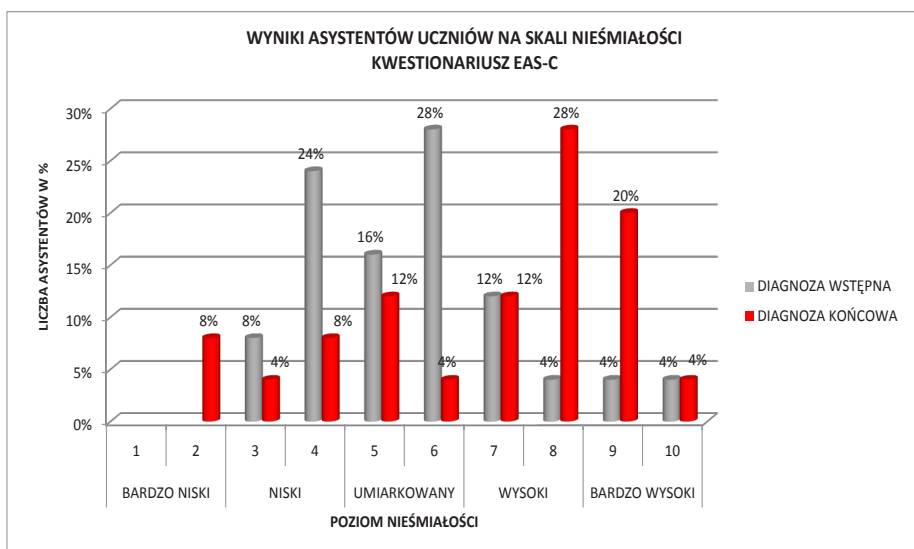
W pierwszym badaniu żaden asystent nie ocenił dziecka, którym się opiekuje, jako osoby, która posiada małe nasilenie do reagowania niezadowoleniem, na jej zdolność do utrzymywania spokoju oraz wysoki próg reagowania niepokojem. W badaniu końcowym 8% asystentów stwierdziło, że „jego” dziecko, którym się opiekuje posiada zdolność do utrzymywania spokoju oraz posiada wysoki próg reagowania niepokojem na występujące u niego trudności.



Wysoki wynik w skali aktywności – 84% a później 76% – wskazuje na dużą skłonność wśród dzieci do przejawiania czynności motorycznych charakteryzujących się dużym tempem (szybkością działania) i wigorem (siłą lub intensywnością reakcji). Niskiego wyniku nie uzyskało żadne dziecko zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu, czyli w ocenie asystentów badane dzieci nie posiadają słabej tendencji do przejawiania aktywności ruchowej, małej energetyczności i tempa reakcji.



Wysokie wyniki w skali towarzyskości – 56% i później 64% – w ocenie asystentów wskazują na silną tendencję dzieci do poszukiwania innych ludzi i przebywania w ich towarzystwie oraz do unikania samotności. Tylko 24% dzieci w badaniu początkowym i 20% w badaniu kontrolnym posiada małą motywację do inicjowania kontaktów społecznych oraz większą tolerancję do przebywania w samotności.



Wysoki wynik w skali nieśmiałości – 24% w badaniu początkowym i 64% w badaniu końcowym – wskazuje na silną tendencję dziecka do reagowania napięciem, zahamowaniem i dążeniem do wycofywania się z kontaktów z przypadkowymi lub obcymi osobami. Niskie wyniki w tej skali – najpierw 32%, a później 20% – wskazują na brak lęku przed obcymi.

Na uwagę zasługuje fakt, że w trakcie badania początkowego nauczyciele i asystenci w bardzo podobny sposób ocenili dzieci we wszystkich 4 skalach testu EAS-C. Jedynie asystenci uznali, że w ich ocenie więcej dzieci posiada małą motywację do inicjowania kontaktów społecznych oraz ma większą tolerancję na samotność. Natomiast rozkład wyników w badaniach końcowych był już zupełnie inny.

5. 4. WNIOSKI Z BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH

Uzyskane wyniki badań psychologicznych w wyraźny sposób pokazują pozytywną rolę asystenta w funkcjonowaniu dziecka z ADHD nie tylko w szkole, ale także poza nią. Otrzymane wsparcie ze strony asystenta, który potrafił udzielić pomocy dziecku, kiedy jej potrzebowało, nauczył nowych sposobów współdziałania z innymi dziećmi oraz kontrolowania swojego zachowania, a także pokazał, że istnieje możliwość poprawy wyników w nauce, spowodowało u naszych beneficjentów obniżenie napięcia emocjonalnego, zwiększenie poczucia własnej wartości, a także poczucie własnego sprawstwa.

Także wyniki, które otrzymano w skali kłamstwa pokazują pozytywny wpływ pracy asystenta na funkcjonowanie dziecka. Nawiązanie poprawnego i satysfakcjonującego kontaktu emocjonalnego z dzieckiem spowodowało nie tylko obniżenie wyników w skali neurotyczności, ale także pojawienie się u dzieci – zgodnie ze zmienną aprobaty społecznej – tendencji do pokazywania się w jak najlepszym świetle, czyli zgodnie z tym, czego oczekiwał od niego asystent.

Można przypuszczać, że dzięki pracy z asystentem część dzieci nauczyła się, że sukces, który osiągają nie tylko w nauce, ale także w relacjach z innymi dziećmi i dorosłymi, jest uzależniony przede wszystkim od ich własnych działań. To właśnie poczucie własnego sprawstwa warunkuje powodzenie w nauce szkolnej oraz traktowanie spotykających powodzeń i niepowodzeń jako następstwo własnych zachowań, a nie czynników zewnętrznych takich jak działanie innych ludzi, szczęście, los czy przypadek.

Z badań nad poczuciem kontroli wynika, że dzieci przejawiające poczucie kontroli wewnętrznej, odznaczają się cechami korzystniejszymi z punktu widzenia ich poznawczego funkcjonowania, a przede wszystkim społecznego przystosowania. Postawa poczucia kontroli wewnętrznej jest znacznie korzystniejsza dla sprawnego funkcjonowania dziecka w środowisku społecznym. Dzieci przejawiające poczucie kontroli wewnętrznej między innymi lepiej radzą sobie w różnych sytuacjach zadaniowych, chętniej współpracują z innymi, przejawiają więcej inicjatyw oraz są bardziej wytrwałe w działaniu. Zachowania takie są niewątpliwie korzystniejsze dla ich ogólnego rozwoju.

Należy pamiętać, że potrzeba sukcesu u dzieci z ADHD jest większa, ponieważ nakład pracy jest o wiele większy, a niestety efekty przy tradycyjnym ocenianiu

w szkole są nieadekwatne do nakładu pracy. Z tego powodu zaczyna pojawiać się poczucie niesprawiedliwości oraz brak poczucia sprawstwa. Pojawiające się w związku z tym poczucie kontroli zewnętrznej, czyli przeświadczenie braku poczucia wpływu na to, co się robi obniża nie tylko motywację do nauki, ale także poprawnego, czyli zgodnego z oczekiwaniami społecznymi, zachowania. Często „takie” zachowanie jest dla dziecka jedynym sposobem radzenia sobie z dyskomfortem psychicznym oraz zabezpieczeniem sobie przez dziecko potrzeby akceptacji społecznej, uwagi, uznania i bezpieczeństwa.

W świetle uzyskanych wyników można wykazać, że istnieje dodatnia korelacja pomiędzy poczuciem kontroli wewnętrznej a postawą akceptacji ze strony rodziców, czyli postawą dopuszczającą samodzielność dziecka w działaniu oraz postawą polegającą na udzielaniu dziecku rad i wskazówek oraz zdecydowanie częstszym nagradzaniu niż karaniu. Ponadto poczucie kontroli wpływa na oceny szkolne. Dzieci o poczuciu kontroli wewnętrznej osiągają lepsze wyniki w nauce, niż dzieci o poczuciu kontroli zewnętrznej.

Wyniki badań pokazują, że zdecydowana większość rodziców prezentuje niepożądane postawy wychowawcze. Spowodowane jest to nie tylko faktem, że nie potrafią sobie poradzić z trudnymi zachowaniami swoich dzieci, ale przede wszystkim tym, że rodzice dzieci z ADHD pozostawieni są sami sobie i nie otrzymują kompleksowego wsparcia ze strony specjalistów. Często nie mają także możliwości uczestniczenia w grupach wsparcia czy szkoleniach, na których mogliby doskonalić swoje umiejętności wychowawcze. Reprezentowane postawy rodziców wskazują, że występuje u nich przede wszystkim silne poczucie winy, że mają „takie” dziecko i na dodatek nie potrafią sobie z nim poradzić. Często bariera wstydu u rodziców jest tak silna, że wycofują się z podjęcia jakichkolwiek prób szukania pomocy.

Satysfakcjonujący jest fakt, że w badaniach kontrolnych pojawiło się zdecydowanie więcej poprawnych wychowawczo postaw rodzicielskich w skali koncentracji i dystansu. Oznacza to, że kontakt emocjonalny matki lub ojca z dzieckiem jest spokojny i zrównoważony, bliski, bez specjalnego napięcia i przesadnej troski. Wymiana uczuć swobodna a interakcje charakteryzuje uczucie ciepła.

Rozbieżne wyniki osiągnięto w kwestionariuszu temperamentu EAS-C w wersji dla rodziców, asystentów i nauczycieli.

Uzyskane od rodziców wyniki badań pokazują, że rodzice – zarówno w pierwszym, jak i drugim badaniu – oceniają swoje dzieci podobnie w skalach aktywności, towarzyskości oraz nieśmiałości. Jedynie w skali emocjonalności w drugim badaniu zmniejszyła się liczba dzieci, które osiągnęły wysokie wyniki 36% – 24%. Wynik ten świadczy o tym, że rodzice w mniejszym stopniu zauważają u swych dzieci silną tendencję do łatwego i intensywnego reagowania niepokojem, trudności w utrzymywaniu spokoju na występujące u nich niepowodzenia oraz wrażliwość na bodźce wywołujące niezadowolenie.

Asystenci podobnie scharakteryzowali dzieci zarówno w pierwszym, jak

i drugim badaniu w skali towarzyskości, natomiast w skali emocjonalności, w porównaniu z badaniem początkowym, w trakcie końcowego badania 8% asystentów stwierdziło, że dzieci, którymi się opiekują, posiadają w większym stopniu zdolność do utrzymywania spokoju oraz wysoki próg reagowania niepokojem na występujące u niego trudności. Z kolei w skali nieśmiałości z 24% do 64% zwiększyła się liczba dzieci, u których występuje silna tendencja do reagowania napięciem, zahamowaniem i dążeniem do wycofywania się z kontaktów z przypadkowymi lub obcymi osobami. Także zmniejszyła się – w stosunku do pierwszego badania – liczba dzieci uzyskujących wysokie wyniki w skali aktywności (z 84% do 76%). Sądzę, że asystenci rozpoczynający pracę z dziećmi z ADHD spostrzegali i oceniali je przez pryzmat wzmożonej pobudliwości, aktywności, towarzyskości i emocjonalności. Dopiero systematyczna praca z dzieckiem nie tylko na lekcji, ale także w czasie przerw i po lekcjach, pozwoliła spojrzeć na dziecko z innej perspektywy. Wówczas asystenci mogli dostrzec, że są to dzieci nie tylko zdezorientowane, zagubione i zaniepokojone, ale także wyjątkowe, zaciekawione, troskliwe, utalentowane, przyjacielskie, wrażliwe, pełne entuzjazmu, dowcipne, obdarzone wyobraźnią, twórcze i pełne energii.

Zupełnie inaczej od asystentów postrzegali badane dzieci nauczyciele. W skali emocjonalności w końcowym badaniu (wcześniej 8%) żadne dziecko nie zostało ocenione jako zdolne do utrzymywania spokoju oraz posiadające wysoki próg reagowania niepokojem. Także w skali aktywności (76% i 44% w badaniach kontrolnych) mniej dzieci zostało scharakteryzowanych jako osoby przejawiające czynności motoryczne charakteryzujące się dużym tempem i wigorem. Zmniejszyła się natomiast liczba dzieci w badaniach kontrolnych w skali nieśmiałości (24% i 16%), czyli dzieci, u których występuje silna tendencja do reagowania napięciem, zahamowaniem i dążeniem do wycofywania się z kontaktów przypadkowymi lub obcymi osobami. Jedynie w skali towarzyskości nauczyciele i asystenci uzyskali podobne wyniki.

Dla dzieci z ADHD konieczne jest wsparcie – i to wieloprofilowe – ze strony specjalistów po to, aby lepiej rozumiały siebie, poznawały sposoby „włączania hamulców” i lepszego kontrolowania swojego życia, łatwiej nawiązywały kontakty interpersonalne z rówieśnikami, lepiej funkcjonowały w klasie, otrzymywały lepsze oceny i mogły osiągać sukces. Te wszystkie czynniki są niezbędne do ukształtowania się prawidłowej osobowości.

Jednak aby wsparcie było skuteczne, konieczna jest dobra praca z dzieckiem zarówno w domu, jak i w szkole, dlatego profesjonalnym wsparciem należy objąć także rodziców, nauczycieli i dzieci uczęszczające do klasy, w której jest dziecko z ADHD.

Podsumowując, należy wyraźnie zaznaczyć, że wszyscy – zarówno dzieci z ADHD, ich rodzice, nauczyciele oraz koleżanki i koledzy z klasy – potrzebują profesjonalnego wsparcia oraz osób, które będą w stanie dostrzec, że są wyjątkowi i jednocześnie będą mogli udzielić pomocy, kiedy zajdzie taka potrzeba.

AUTORZY RAPORTU EWALUACYJNO EX-POST:

- 1. Interpretacja wyników testów i kwestionariuszy psychologicznych – Bogumiła Rawecka – psycholog, koordynator merytoryczny projektu*
- 2. Interpretacja wyników testów pedagogicznych oraz opracowanie części wstępnej: metodologia badania, charakterystyka grupy docelowej, narzędzia wykorzystane w badaniu – Barbara Kołaczkiewicz – socjolog, pracownik ds. monitoringu i ewaluacji oraz promocji*
- 3. Przygotowanie wykresów – Barbara Kołaczkiewicz*

V. PODSUMOWANIE

Prawie wszyscy nauczyciele (96%) uważają, że łatwiej i efektywniej prowadziło się im lekcje z klasą, do której uczęszczał uczeń z ADHD, jeśli był on pod stałą opieką asystenta.

Nauczyciele, pedagogodzy oraz psychologdzy szkolni dostrzegli poprawę w zachowaniu uczniów z ADHD.

Ponad połowa nauczycieli (72%) uważa, że uczniowie z ADHD, z którymi pracowali asystenci, poprawili swoje wyniki w nauce.

Na podstawie testów pedagogicznych: polonistycznego i matematycznego stwierdzić można, że nastąpiła poprawa wyników w nauce u uczniów z ADHD, w tym największa u uczniów klas I.

Dyrektorzy szkół, pedagogdzy i psychologdzy szkolni oraz nauczyciele ocenili pozytywnie pracę asystentów uczniów z ADHD oraz dostrzegli wymierne korzyści dla szkoły wynikające z ich pracy.

Uczniowie z ADHD dłużej skupiają uwagę na wykonywanych zadaniach, co skutkuje lepszymi wynikami w nauce. Na wyższą samoocenę wpłynęło także złagodzenie innych objawów z grupy „deficyt uwagi” takich jak: rozpraszanie się pod wpływem zewnętrznych bodźców, pamiętanie lub nie o swoich obowiązkach czy większa gotowość do wykonywania zadań.

Wyniki badań psychologicznych w wyraźny sposób pokazują pozytywną rolę asystenta w funkcjonowaniu dziecka z ADHD w klasie, w grupie rówieśniczej oraz w szkole i poza nią. Wsparcie ze strony asystenta przyczyniło się do zwiększenia u uczniów poczucia własnej wartości, a także poczucia sprawstwa, a w konsekwencji – do tworzenia się prawidłowych postaw.

Dzięki pracy z asystentem część dzieci nauczyła się, że sukces, który osiągają nie tylko w nauce, ale także w relacjach z innymi dziećmi i dorosłymi, jest uzależniony przede wszystkim od ich własnych działań.

Wnioski badań wskazują, że dla dzieci z ADHD konieczne jest wsparcie – i to wieloprofilowe – ze strony specjalistów po to, aby lepiej i łatwiej nawiązywały one kontakty interpersonalne z rówieśnikami, lepiej funkcjonowały w klasie, otrzymywały lepsze oceny i mogły osiągać sukcesy. Te wszystkie czynniki są bowiem niezbędne do ukształtowania się prawidłowej osobowości.

Aby wsparcie było skuteczne, konieczna jest dobra praca z dzieckiem zarówno w domu, jak i w szkole. Z tego powodu profesjonalnym wsparciem należy objąć także rodziców, nauczycieli i dzieci uczęszczające do klasy, w której jest dziecko z ADHD.

Z naszych doświadczeń wynika, że projekt spełnił oczekiwania i tego rodzaju działania powinny być kontynuowane. Opieką powinny być objęte jak najmłodsze dzieci, ponieważ u najmłodszych dzieci zauważyć można największą poprawę zarówno w zachowaniu, jak i w nauce.

Rok i miejsce wydania: Wrocław 2010

Wydawca: Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Wydawnictwo: Kambit Graf Marcin Klekotko

Korekta: Kamilla Jasińska

Nakład: 1000 szt.

Publikacja jest dystrybuowana bezpłatnie

