***Marcin Muszyński***

**ORCID:** 0000-0001-7393-8866

***Aleksandra Piotrowska***

**SAMOOCENA WIEDZY I UMIEJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO NA TEMAT DYSLEKSJI**

**Streszczenie:** Samoocena odnosi się do opinii, poglądów, postaw, sądów, własnej wiedzy, możliwości, umiejętności, uzdolnień i osiągnięć posiadanych przez jednostkę. Jest jednym z czynników regulujących funkcjonowanie człowieka zarówno w obszarze życia osobistego, jak i zawodowego. Adekwatna samoocena sprzyja stawianiu realistycznych zadań i celów możliwych do osiągnięcia. Głównym celem badań było poznanie samooceny na temat stanu wiedzy o dysleksji wśród nauczycieli nauczania początkowego. Próbę badawczą stanowiło 239 nauczycieli klas I-III pracujących w szkołach znajdujących się na terenie miasta Łodzi. W badaniu wykorzystana została losowa próba imienna. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety oraz stworzonym w tym celu kwestionariuszem ankiety. Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że nie istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy samooceną nauczycieli a wiekiem. Stopień awansu zawodowego oraz długość stażu pracy także nie różnicuje odpowiedzi badanych. Do cech różnicujących samoocenę badanych na temat dysleksji zaliczyć należy przede wszystkim formę odbytej przez nich edukacji, liczbę odbytych szkoleń na temat dysleksji, aktualną liczbę uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się.

**Słowa kluczowe:** dysleksja, samoocena, nauczyciele nauczania początkowego

**Abstract:** Self-assessment refers to the opinions, views, attitudes, judgments, own knowledge, abilities, skills, talents, and achievements held by an individual. It is one of the factors regulating human functioning both in the area of personal and professional life. Adequate self-assessment is fostering to setting realistic tasks and achievable goals. This study aims to analyze the self-assessment of professional knowledge and skills concerning dyslexia among elementary school teachers. The research sample was composed of 239 teachers who work in Lodz, Poland. A simple random sampling method and questionnaire survey were used in this study. The results of the analysis showed that there were no statistically significant differences between teachers' self-assessment and age. Professional promotion and length of service also did not differentiate the responses of the respondents. The characteristics differentiating the respondents' self-assessment of dyslexia included, first of all, the form of education they received, the number of training sessions on dyslexia, and the current number of students with specific learning difficulties in their classes.

**Keywords:** dyslexia, self-esteem, elementary school teacher

**Wprowadzenie**

Dysleksja ujęta jest jako jeden z licznych rodzajów trudności w uczeniu się i wiązać ją należy z zaburzeniami w nauce czytania i pisania, poprawnym i płynnym rozpoznawaniem wyrazów oraz ograniczeniem sprawności ortograficznej i niepowodzeniami w zakresie dekodowania pojedynczych słów (Bogdanowicz, 2009; Dąbrowska, 2001). W literaturze przedmiotu odnaleźć też można pojęcie *specyficzne trudności w uczeniu się* na określenie zjawiska obejmującego całą grupę zaburzeń związanych z uczeniem się (Selikowitz, 1999). Termin ten traktuje się jako tożsamy z pojęciem *dysleksja rozwojowa* (Kowaluk-Romanek, 2019).

W Polsce *specyficzne trudności w uczeniu się* określa się w dwóch aspektach: węższym związanym z wybiórczymi trudnościami w uczeniu się przy niezaburzonej sprawności intelektualnej, prawidłowo przebiegającym rozwoju oraz przebywaniem w sprzyjającym środowisku edukacyjno-wychowawczym. W szerszym zaznaczeniu termin ten oznacza trudności warunkowane wielorakimi czynnikami w tym upośledzeniem umysłowym, uszkodzeniami mózgu, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniem narządów ruchu oraz zmysłu bądź zaburzeniami emocjonalnymi (Bogdanowicz, 2006).

Symptomy dysleksji dostrzec można już u dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, choć wówczas określane są mianem *ryzyka dysleksji* (Kowaluk-Romanek, 2017). Ważnym wskaźnikiem tego ryzyka są między innymi wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, trudności w zakresie koordynacji wzrokowo- ruchowej, wadliwa wymowa, modyfikowanie złożonych wyrazów, trudności z zapamiętywaniem alfabetu oraz tabliczki mnożenia, problemy w recytowaniu szeregów słownych, trudności z nazwaniem położenia przedmiotów względem siebie, problemy z odróżnieniem prawej i lewej strony, trudności z opanowaniem czytania, myleniem liter, popełnianiem wielu błędów w pisaniu ze słuchu, kłopoty z określeniem pór roku, miesiąca, dnia oraz czasu (Bogdanowicz & Adryjanek, 2005; Kaja, 2003; Selikowitz, 1999).

W rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 25 lipca 2019 roku określony został zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w klasach I-III szkoły podstawowej. Nauczyciele nauczania początkowego obligatoryjnie powinni rozmieć zasady pracy z uczniem przejawiającym trudności w uczeniu się a także umieć je wykryć oraz zapobiegać. Innymi słowy nauczyciele powinni znać uwarunkowania dysleksji, umieć stosować wybrane narzędzia do testów przesiewowych oceniających ryzyko dysleksji a w przypadku jej wykrycia znać i stosować metody oraz techniki pracy z dzieckiem z dysleksją. Uzupełnieniem formalnego wykształcenia nauczyciela w omawianym zakresie mogą być różnego rodzaju szkolenia, warsztaty czy seminaria organizowane w ramach edukacji pozaformalnej. Jako przykład można podać certyfikowane kursy oferowane przez Polskie Towarzystwo Dysleksji. Wiedzę oraz umiejętności dotyczące zjawiska dysleksji można też nabywać w drodze samokształcenia. Te dwie ostatnie formy edukacji – pozaformalnej i nieformalnej traktowane są jako dodatkowe źródło wiedzy.

Istnieje wiele doniesień badawczych na temat stanu wiedzy nauczycieli, pedagogów, logopedów, studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na temat specyficznych trudności w uczeniu się (Bogdanowicz, 2007; Domagała i in., 2016; Kowaluk, 2003, 2012; Oszwa & Kasperek, 2017; Ożga, 2019; Pawluk-Skrzypek, A. Jurewicz, 2019; Tomaszewska, 2001). Wyniki tych badań wskazują, że stan wiedzy o dysleksji we wspomnianych grupach zawodowych na przestrzeni ostatnich kilku dekad nieznacznie się powiększył. Największy jej zasób w połowie lat 90. mieli pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Znacznie mniejszą wiedzą legitymowali się wtedy nauczyciele szkół podstawowych. Replikacja tego badania po prawie 10. latach prowadzi do konkluzji o zwiększeniu się poziomu świadomości nauczycieli na temat dysleksji, choć ogólny jej stan w społeczeństwie polskim oceniony został jako dostateczny (Bogdanowicz, 2007). Inne badania, prowadzone na początku pierwszej dekady XXI wieku potwierdziły niedostateczną wiedzę na temat dysleksji wśród nauczycieli (Kowaluk, 2003; Tomaszewska, 2001). Korzystne zmiany w rozumieniu tego zjawiska u kadry nauczającej w szkołach pojawiły się z początkiem drugiej dekady tego wieku (Kowaluk, 2012).

W badaniach nad stanem wiedzy nauczycieli na temat dysleksji wykorzystywana jest zarówno technika ankietowania, jak i testowania. Pierwsza bardziej dedykowana jest sprawdzeniu wiedzy deklaratywnej natomiast ta druga wiedzy rzeczywistej. Czasami narzędzie jest tak skonstruowane, że uzyskiwane są opinie, jak i wyniki testu. Raporty z tego typu badań raz wskazują na istotne różnice pomiędzy wiedzą deklarowaną na temat dysleksji (Bogdanowicz, 2007) a kiedy indziej tych różnic nie da się zauważyć (Oszwa & Kasperek, 2017). Sprawdzanie wiedzy deklaratywnej jest ściśle powiązane z samooceną, która jest niczym innym jak postawą wobec samego siebie, czyli oszacowania własnej wartości i wiary w swoją wiedzę oraz umiejętności (Wosińska, 2004).

Samoocena odnosi się do opinii, poglądów, postaw, sądów, własnej wiedzy, możliwości, umiejętności, uzdolnień i osiągnięć posiadanych przez jednostkę (Kościelak, 1987). Jest jednym z czynników regulujących funkcjonowanie człowieka. Pomaga człowiekowi w dookreśleniu własnej istoty a przez to wyodrębnieniu jej ze środowiska i percypowaniu siebie w unikalny sposób. W specjalistycznej literaturze wskazuje się na synonimiczność tego terminu z takimi pojęciami jak poczucie własnej wartości, obraz siebie, samoakceptacja (Kulas, 1986), a także samowiedza, świadomość siebie czy system wiedzy o własnej osobie. Ta wielość terminów określających przekłada się na bogatą paletę różnych ujęć definicyjnych pojęcia *samoocena*. Jedni wskazują, że samoocena jest niczym innym jak postawą wobec samego siebie (Wosińska, 2004). Inni natomiast twierdzą, że są to opinie i sądy na własny temat, które mogą dotyczyć aktualnych, jak i możliwości jednostki (Kulas, 1986; Niebrzydowski, 1974). Do czynników mających wpływ na samoocenę można między innymi zaliczyć oczekiwania jednostki wobec siebie, system własnej wartości, porównanie swoich osiągnięć z wyobrażonym przez siebie rezultatem, sukcesy oraz porażki, jakie człowiek odnosi, oraz opinie innych osób, jakie są wyrażane pod adresem jednostki (Gurycka, 1979; Niebrzydowski, 1976). Samoocena ma charakter stopniowalny i można ją wyrazić na różnych skalach: zawyżona – zaniżona, pozytywna – negatywna, stabilna – niestabilna, adekwatna – nieadekwatna, wysoka – niska (Niebrzydowski, 1976; Tyszkowa, 1972).

Zarówno zawyżona, jak i zaniżona samoocena nauczycieli nauczania początkowego w odniesieniu do wiedzy i umiejętności o dysleksji jest zjawiskiem niepożądanym. W pierwszym przypadku może być postrzegana jako inhibitor brania udziału w różnych kursach, seminariach i warsztatach dokształcających, jak i doskonalących ich wiedzę z zakresu pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Może też być egzemplifikacją nieświadomej niekompetencji lub – co - gorsza formą maskowania własnej niekompetencji a przez to może utrudniać proces prawidłowego wspierania uczniów. Zaniżona samoocena może przyczynić się do niewykorzystania drzemiącego w nauczycielu potencjału, który mógłby spożytkować na wypełnianie obowiązkowych zadań wynikających między innymi z Karty Nauczyciela i Prawa Oświatowego (np. wspierania każdego ucznia w jego rozwoju, dążenia do pełni własnego rozwoju osobowego, doskonalenia się zawodowego, zgodnie z potrzebami szkoły itp.). Z punktu widzenia pomocy dzieciom z dysleksją ważne jest, aby nauczyciel posiadał adekwatną samoocenę swojej wiedzy i umiejętności, ponieważ tylko w ten sposób będzie umiał spojrzeć na proces wsparcia w sposób elastyczny i z dystansu a przed uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami oraz samym sobą postawi realistyczne zadania i cele możliwe do osiągnięcia.

**Badania własne**

Głównym celem badań było poznanie samooceny na temat stanu wiedzy o dysleksji wśród nauczycieli nauczania początkowego. Dążono do uzyskania odpowiedzi na następujący główny problem badawczy: Jak nauczyciele nauczania początkowego oceniają poziom swojej wiedzy i umiejętności na temat dysleksji? Uszczegółowieniem tego zagadnienia są następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją różnice pomiędzy formą odbytej edukacji a samooceną nauczycieli własnej wiedzy i umiejętności o dysleksji?
2. Czy istnieją istotne związki pomiędzy wiekiem nauczycieli a dokonywaną przez nich samooceną własnej wiedzy i umiejętności na temat dysleksji?
3. Czy istnieją różnice pomiędzy stopniem awansu nauczycieli a samooceną własnej wiedzy i umiejętności o dysleksji?
4. Czy istnieją różnice pomiędzy stażem pracy na stanowisku nauczyciela a samooceną własnej wiedzy i umiejętności o dysleksji?
5. Czy istnieją różnice pomiędzy liczbą odbytych szkoleń przez nauczyciela na temat dysleksji a samooceną jego wiedzy i umiejętności o dysleksji?
6. Czy istnieją różnice pomiędzy aktualną liczbą uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się a samooceną nauczycieli dotyczącą ich wiedzy i umiejętności o dysleksji?

Ze względu na to, że pytania mają charakter diagnostyczny nie sformułowano hipotez roboczych. W badaniu posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety oraz stworzonym w tym celu kwestionariuszem ankiety.

Próbę badawczą stanowili nauczyciele nauczania początkowego pracujący w szkołach znajdujących się na terenie miasta Łodzi. W badaniu wykorzystana została losowa próba imienna. Zapewniono jednakowe szanse trafienia każdej losowanej jednostce z populacji generalnej do próby. W pierwszej kolejności określona została liczba osób wchodzących w skład populacji generalnej. Liczba wszystkich szkół podstawowych działających na terenie miasta Łodzi w 2021 roku wynosi 84. Z danych ze stron internetowych, a w przypadku ich braku, osobistego kontaktu telefonicznego z dyrekcją wybranych szkół ustalono, że w roku szkolnym 2020/2021 łączna liczba nauczycieli nauczania początkowego wynosiła 635. Liczebność próby ustalona została na poziomie ufności α = 0,95, wielkość frakcji wynosi 0,5 a błąd maksymalny ustalono na poziomie 0,05. Minimalna liczebność próby określona została na podstawie następującego wzoru:

$$Nmin=\frac{NP(α^{2}⋅f(1-f))}{NP⋅e^{2}+α^{2}⋅f(1-f)}$$

Gdzie:

N min – oznacza minimalną liczebność próby

NP – oznacza wielkość populacji, z której brana jest próba.

α – – poziom ufności dla wyników, wartość wyniku w rozkładzie normalnym dla założonego poziomu istotności (w tym przypadku α =1,96),

f- oznacza wielkość frakcji

e – oznacza założony błąd maksymalny, wyrażony w liczbie ułamkowej (Kot i in., 2007, s. 229–232).

$Nmin=\frac{635(1,96^{2}⋅0,5(1-0,5))}{635⋅0,05^{2}+1,96^{2}⋅0,5(1-0,5)}$ = $\frac{635⋅0,96041}{1,5875+0,96041}$ =$\frac{609,86035}{2,54791}$ = 239,3

Na tej podstawie ustalono, że minimalna liczebność próby wynosi 239 osób. Przeprowadzenie badań na takie próbie pozwala odnieść wyniki na całą populację nauczycieli nauczania początkowego pracujących w szkołach podstawowych na terenie miasta Łodzi. W celu zmniejszenia błędu statystycznego wyników próba badawcza poddana została warstwowaniu. Innymi słowy, zabieg ten poprawia precyzję wyników badania. Polega on na podzieleniu badanych osób na zbiorowości zwane warstwami. Podział ten musi być rozłączny i wyczerpujący. Warstwy zdefiniowano przy użyciu podziału administracyjnego miasta Łodzi na pięć osiedli: Bałuty, Górna, Polesie, Śródmieście i Widzew. W tabeli nr 1 znajduje się łączna liczba szkół podstawowych oraz łączna liczba nauczycieli tam pracujących w wyróżnionych warstwach.

**Tabela 1. Łączna liczba szkół podstawowych w mieście Łodzi oraz łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej tam pracujących.**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Osiedla w Łodzi | Łączna liczba szkół podstawowych | Łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej |
| Bałuty | 26 | 187 |
| Górna | 18 | 137 |
| Polesie | 14 | 132 |
| Śródmieście | 9 | 64 |
| Widzew | 14 | 115 |
| Razem | 81 | 635 |

**Źródło:** opracowanie własne

Zastosowano proporcjonalną alokację próby pomiędzy warstwami, co prezentuje tabela nr 2.

**Tabela 2. Proporcjonalna alokacja próby pomiędzy warstwami**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej | Procentowa łączna liczba nauczycieli edukacji początkowej | Minimalna liczebność próby badawczej  | Liczba osób do wylosowania  |
| Bałuty | 187 | 29% | 239 | 69 |
| Górna | 137 | 22% | 53 |
| Polesie | 132 | 21% | 50 |
| Śródmieście | 64 | 10% | 24 |
| Widzew | 115 | 18% | 43 |
| Razem  | 635 | 100% | 239 |

**Źródło:** opracowanie własne

Liczbę osób do wylosowania w danej warstwie uzyskano poprzez obliczenie procentu z łącznej liczby nauczycieli edukacji początkowej w kolejnych warstwach z minimalnej liczebności próby badawczej. Z przygotowanego operatu – imiennej listy osób oraz wykorzystaniu tablicy liczb losowych wylosowano z każdej warstwy wymaganą liczbę osób.

Do zebrania materiału empirycznego skonstruowano kwestionariusz ankiety. Został on podzielony na trzy części. Pierwsza składała się z dwóch pytań selekcjonujących. Chodziło o wykluczenie wszystkich tych osób, które w ostatnich 6 miesiącach brały udział w badaniach oraz dodatkowo pracują lub pracowały w jednostce naukowej, a także jako ankieter.[[1]](#footnote-1) Druga część zawierała 16 stwierdzeń dotyczących deklarowanej samooceny wiedzy i umiejętności nauczycieli na temat dysleksji pogrupowanych w trzech kategoriach – uwarunkowań dysleksji, testów przesiewowych do oceny trudności czytania i pisania dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz metod pracy z dziećmi z dysleksją. Stwierdzenia te oceniane były przez nauczycieli na 4-stopniowej skali. Skala ta nawiązuje do ocen otrzymywanych przez nauczycieli na studiach w ramach przygotowania do zawodu, gdzie brak wiedzy wiązał się z otrzymaniem oceny niedostatecznej (2), słaba wiedza to ocena dostateczna (3), dobra wiedza (4), a bardzo dobra wiedza to (5). Zgodność wewnętrzna (α-Cronbacha) wynosi α = 0,96. Trzecia część kwestionariusza umożliwiła zebranie danych o charakterze socjodemograficznym oraz informacje o istniejących w szkole strukturalnych rozwiązaniach wspierających uczniów z dysleksją. Badanie przeprowadzono w na przełomie maja i czerwca 2021 roku.

Analiza obejmuje opracowanie materiału ilościowego, na którą składają się statystyki opisowe. Z uwagi na brak spełnionego założenia o normalności rozkładu zastosowano statystyki nieparametryczne. Poziom różnic określony został za pomocą testów Kruskala-Wallisa i U Manna-Whitneya (na poziomie: 0,05) a do ustalenia związków pomiędzy zmiennymi użyty został test rho-Spearmana (na poziomie: 0,01; 0,05). Analizy wykonano przy pomocy pakietu statystycznego PASW Statistics 18.

**Wyniki**

W badaniu wzięło udział 239 nauczycieli nauczania początkowego pracujących w szkołach podstawowych na terenie miasta Łodzi w wieku od 25 lat do 62 lat (M = 36,01; SD = 8,51). Zostali oni przyporządkowani do następujących grup wiekowych: 20-29 lat (M = 27,22; SD = 1,41) co stanowi 21,3% badanych, 30 -39 lat (M = 33,11; SD 2,41) – to jest 49,4% badanej grupy, 40-49 lat (M = 43,41; SD = 2,46) - 19,2%, 50-59 lat (M = 53,81; SD = 2,78) - 8,8% i 60-62 lata (M = 61,33; SD = ,577) najmniej liczna grupa badanych, bo zaledwie 1,3%.

Badani znajdowali się na różnym poziomie awansu zawodowego: 12,1% - nauczyciel stażysta, 15,9% - nauczyciel kontraktowy, 31% - nauczyciel mianowany, 41% - nauczyciel dyplomowany. W odniesieniu do pozyskiwania wiedzy oraz umiejętności na temat dysleksji 43,5% badanych wskazało, że głównym źródłem ich wiedzy na ten temat są różnego rodzaju aktywności edukacyjne, realizowane poza formalnym systemem kształcenia, jak warsztaty, kursy, seminaria pozauczelniane itp. (edukacja pozaformalna). 34,3% nauczycieli deklarowało, że wiedzę taką zdobywają samodzielnie poprzez czytanie artykułów, książek, przeglądania zasobów internetowych oraz rozmów z innymi nauczycielami (edukacja nieformalna) a tylko 22,2% stwierdziła, że głównym źródłem wiedzy dotyczącej zjawiska dysleksji są zajęcia odbyte w ramach toku studiów na wyższej uczelni.

Uzyskano też odpowiedzi na temat liczby odbytych szkoleń przez nauczycieli z zakresu dysleksji w ciągu ostatnich 5 lat: brak szkoleń - 5%, 1 szkolenie - 26,8%, powyżej 2 szkoleń – 68,2%. Wśród badanych znajduje się 28% nauczycieli nauczania początkowego, których staż pracy wynosi powyżej 15 lat, 23% do 15 lat, 28% do 10 lat i 20,9% do 5 lat.

W ramach przeprowadzonych badań chciano dowiedzieć się, czy w szkołach istnieją strukturalne rozwiązania wspierające nauczycieli w pracy z uczniami dysleksją. Dlatego też pojawiły się pytania o to, czy w szkole powołany został koordynator ds. profilaktyki dysleksji i pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z dysleksją (35,6% - tak, 62,3% - nie, 2,1% - nie wiem), czy istnieje gabinet terapii pedagogicznej (42,7% - tak, 56,5% - nie, 0,8% - nie wiem), oraz czy w bibliotece szkolnej znajdują się publikacje dotyczące problemu dysleksji (17,2% - tak, 34,3% - nie, 48,5% - nie wiem).

W tabeli 1 zaprezentowane zostały statystyki opisowe dla zmiennych: wiedza na temat uwarunkowań dysleksji, umiejętność posługiwania się testami przesiewowymi, wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją oraz wieku badanych nauczycieli. Rozkład wyników średnich wraz z odchyleniem standardowym wskazuje na małe zróżnicowanie uzyskanych deklaracji nauczycieli co do ich wiedzy i umiejętności dotyczących dysleksji. Natomiast uzyskano dodatnie wartości współczynników korelacji pomiędzy badanymi zmiennymi. Wyniki dowodzą silnych i bardzo silnych związków pomiędzy poszczególnymi kategoriami wiedzy nauczycieli na temat dysleksji.

**Tabela 1**. Statystyki opisowe i współczynniki korelacji między zmiennymi (n = 239)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | M | SD | Min | Max | 1 | 2 | 3 |
| 1. Wiedza na temat uwarunkowań dysleksji | 9,18 | 1,63 | 5 | 12 |  |  |  |
| 2. Umiejętność posługiwania się testami przesiewowymi  | 15,76 | 2,67 | 7 | 20 | ,766\*\* |  |  |
| 3. Wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją | 24,33 | 4,38 | 8 | 32 | ,680\*\* | ,843\*\* |  |
| 4. Wiek  | 36,01 | 8,51 | 25 | 62 | -,127\* | ,024 | -,006 |

Objaśnienie: M – średnia, SD – odchylenie standardowe, Min – minimum, Max – maksimum, \* korelacja istotna na poziomie 0,05, \*\* korelacja istotna na poziomie 0,01

**Źródło:** badanie własne.

Poniżej na wykresach zaprezentowany został rozkład odpowiedzi dotyczący poziomu samooceny nauczycieli nauczania początkowego. Pierwszy z wykresów odnosi się do wiedzy na temat uwarunkowań dysleksji. Nauczyciele bardzo wysoko ocenili się we wszystkich trzech zakresach: znajomości teorii wyjaśniających przyczyny dysleksji (w przeważającej części ocenili się dobrze lub bardzo dobrze 96,2%). Podobnie było z odpowiedzią na temat znajomości mechanizmów powstawania i działania dysleksji gdzie 93,3% badanych zadeklarowało, że ma wiedzę na dobrym oraz bardzo dobrym poziomie. Jedynie w przypadku znajomości badań na temat dysleksji ocena była bardziej zróżnicowana (11,3% bardzo dobra wiedza, 49,8% dobra wiedza, 31,0% słaba wiedza, 7,9% brak wiedzy).

**Wykres 1.** Poziom samooceny nauczycieli nauczania początkowego dotyczący wiedzy na temat uwarunkowań dysleksji

 **Źródło:** badanie własne.

Kolejna badana kategoria samooceny dotyczyła wiedzy i umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi. W każdym badanym aspekcie przeważały oceny wysokie i bardzo wysokie (ponad 80%) co obrazuje wykres 2. Istnieje tylko niewielka liczba odpowiedzi gdzie badani przyznają, że ich wiedza jest niewystarczająca lub jej nie posiadają. Największe trudności sprawia nauczycielom umiejętność formułowania wniosków z przeprowadzonych testów przesiewowych (15,9% odpowiedzi) a najmniejszą znajomość podstawowych objawów dysleksji (2,5%).

**Wykres 2.** Samoocena nauczycieli nauczania początkowego dotycząca wiedzy i umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi do oceny trudności czytania i pisania dzieci w wieku wczesnoszkolnym

**Źródło:** badanie własne

Ostatnia badana kategoria odnosiła się do wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją oraz dziećmi zagrożonych ryzykiem dysleksji w wieku co ukazane zostało na wykresie 3.

**Wykres 3.** Samoocena nauczycieli nauczania początkowego na temat wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją oraz dziećmi zagrożonych ryzykiem dysleksji w wieku wczesnoszkolnym

**Źródło:** badanie własne

Podobnie jak w pozostałych dwóch wcześniej omówionych przypadkach tak i tutaj nauczyciele ocenili się wysoko oraz bardzo wysoko. W omawianej kategorii oceny te wahały się między 95,8% a 79,9%. Problemy, jeżeli się pojawiają, to ze stwarzaniem sytuacji pozwalającej dziecku rozwinąć jego mocne strony. Tutaj 20,1% badanych przyznało, że nie ma na ten temat wiedzy lub ma, lecz dość ograniczoną. Niemal identycznie rozkładają się odpowiedzi dotyczące niewielkiej wiedzy lub jej braku w przypadku opracowania indywidualnego programu kształcenia dla dzieci z dysleksją (20%).

W celu określenia czynników różnicujących samoocenę nauczycieli nauczania początkowego dotyczącej ich wiedzy i umiejętności na temat dysleksji przeprowadzono nieparametryczny test Kruskala-Wallisa. Pozwala on ustalić, czy samoocena nauczycieli różni się istotnie statystycznie pod względem wybranych cech. W przypadku gdy wartość p była większa niż ,05 nie było podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, która zakłada, że rangi się nie różnią. Wyniki przeprowadzonego testu wykazały, że nie istnieją istotne statystycznie różnice pomiędzy samooceną nauczycieli a wiekiem. Stopień awansu zawodowego oraz długość stażu pracy także nie różnicuje odpowiedzi badanych. Do cech różnicujących samoocenę badanych na temat dysleksji zaliczyć należy przede wszystkim formę odbytej przez nich edukacji, liczbę odbytych szkoleń na temat dysleksji, aktualną liczbę uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się (tabela 2). W tych przypadkach istotność asymptotyczna przyjęła wartość mniejszą niż ,05 co pozwoliło na odrzucenie hipotezy zerowej zakładającej równość rang.

**Tabela 2.** Test Kruskala-Wallisa dla cech respondentów o poziomie istotności p < 0,05

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Forma odbytej edukacji | Liczba odbytych szkoleń | Liczba osób z dysleksją w klasie |
| Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji | χ2 =10,7962 df, p=,005 | χ2 =9,5553 df, p=,023 | χ2 =25,1213 df, p=,000 |
| Wiedza i umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi | χ2 =14,9792 df, p=,001 | χ2 =26,4433 df, p=,000 | χ2 =32,1253 df, p=,000 |
| Wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją | χ2 =17,4552 df, p=,000 | χ2 =32,1423 df, p=,000 | χ2 =21,7413 df, p=,000 |

**Źródło:** badanie własne

Ponieważ wyniki testu okazały się istotne statystycznie dlatego też przeprowadzony został dodatkowy test aby wskazać wartość p z porównania parami (test U Manna-Whitneya). Ostateczne wyniki testu ukazały, że nauczyciele wskazujący edukację pozaformalną i nieformalną jako główne źródło swojej wiedzy na temat dysleksji wyżej oceniają swoją wiedzę i umiejętności we wszystkich trzech badanych zakresach niż nauczyciele, którzy jedynie polegają na informacjach przyswojonych w ramach odbytych przez siebie studiów (tabela 3).

**Tabela 3.** Wyniki testu U Manna-Whitneya dla cech różnicujących poziom samooceny wśród nauczycieli (n = 239).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | U\* | p\* | U\* | p\* | U\* | p\* |
| Edukacja formalna  | Edukacja pozaformalna  | Edukacja nieformalna  |
| Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji | 4248,0 | ,964 | 1989,5 | ,004 | 1519,0 | ,002 |
| Wiedza i umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi | 4229,0 | ,918 | 1879,0 | ,001 | 1441,5 | ,000 |
| Wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją | 3930,5 | ,340 | 1704,0 | ,000 | 1494,0 | ,001 |

Legenda: \*– statystyki testu U Manna-Whitneya.

\*\* – pola zaciemnione oznaczają istotne statystycznie różnice między badanymi zmiennymi

Źródło: badanie własne.

Kolejną determinantą różnicującą poziom samooceny badanych nauczycieli jest liczba odbytych przez nich szkoleń (tabela 4). Okazuje się, że osoby, które wielokrotnie uczestniczyły w kursach czy warsztatach poświęconych zagadnieniom dysleksji znacznie wyżej oceniają swoją wiedzę i umiejętności w tym zakresie.

**Tabela 4.** Wyniki testu U Manna-Whitneya dla cech różnicujących poziom samooceny wśród nauczycieli (n = 239).

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | U\* | p\* | U\* | p\* | U\* | p\* |
| Brak szkoleń  | 1 szkolenie  | Powyżej 2 szkoleń  |
| Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji | 352,00 | ,635 | 749,00 | ,166 | 4217,5 | ,021 |
| Wiedza i umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi | 3,137 | ,077 | 263,50 | ,066 | 3918,0 | ,002 |
| Wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją | 266,00 | ,077 | 15,459 | ,000 | 3922,5 | ,002 |

Legenda: \*– statystyki testu U Manna-Whitneya.

\*\* – pola zaciemnione oznaczają istotne statystycznie różnice między badanymi zmiennymi

Źródło: badanie własne.

Ostatnim czynnikiem różnicującym poziom samooceny respondentów jest obecność uczniów z dysleksją w klasie, w której badani obecnie uczą (tabela 5). We wszystkich trzech badanych zakresach swoją wiedzę i umiejętności istotnie wyżej ocenili ci nauczyciele, którzy mają w swojej klasie uczniów z dysleksją.

**Tabela 5.** Wyniki testu U Manna-Whitneya dla cech różnicujących poziom samooceny wśród nauczycieli (n = 239).

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Średnia ranga | Suma rang | Średnia ranga | Suma rang | U | Z | p |
| Brak uczniów z dysleksją w klasie | Obecność uczniów z dysleksją w klasie |
| Wiedza z zakresu uwarunkowań dysleksji | 96,1 | 10188,0 | 139,0 | 18492,0 | 4517,0 | -4,897 | ,000 |
| Wiedza i umiejętności z zakresu posługiwania się testami przesiewowymi | 94,3 | 10003,0 | 140,4 | 18677,0 | 4332,0 | -5,464 | ,000 |
| Wiedzy i umiejętności z zakresu metod pracy z dziećmi z dysleksją | 98,0 | 10396,5 | 137,4 | 18283,5 | 4725,5 | -4,571 | ,000 |

Legenda: \*– statystyki testu U Manna-Whitneya.

Źródło: badanie własne.

**Dyskusja wyników**

Głównym celem prezentowanego badania była samoocena nauczycieli nauczania początkowego na temat stanu ich wiedzy i umiejętności o dysleksji. Należy podkreślić, że nie badano rzeczywistej wiedzy nauczycieli a jedynie ich wiedzę deklarowaną, która odnosi się do komponentu poznawczego, czyli potencjalnej wiedzy czy umiejętności wyrażanych w formie zapewnień, w tym przypadku ustosunkowania się badanych do twierdzeń na 4-stopniowej skali. Wyniki badań wskazują na wysoką i bardzo wysoką samoocenę nauczycieli na temat dysleksji. W tym kontekście należy się zastanowić czy samoocena ta, nie jest zawyżona, innymi słowy czy jest adekwatna? Jest to istotne pytanie, ponieważ to rzeczywista wiedza decyduje o powziętych przez jednostkę decyzjach i konkretnych działaniach. Mając na uwadze powyższe interesujące są te doniesienia badawcze, w których znajdują się wyniki na temat różnic w zakresie wiedzy deklarowanej a rzeczywistej badanych nauczycieli. Istotne mogą okazać się także badania ukazujące wyniki testów wiedzy o dysleksji. W tym zakresie doniesienia badawcze są niejednoznaczne (Bogdanowicz, 2007; Domagała i in., 2016; Oszwa & Kasperek, 2017; Ożga, 2019). W niektórych przypadkach wiedza deklarowana nauczycieli na temat dysleksji pokrywa się z ich wiedzą rzeczywistą. Tak jest między innymi w przypadku rozpoznawania symptomów opisywanego zaburzenia, dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb dzieci z ryzykiem dysleksji, prowadzenia testów przesiewowych czy różnych obowiązków spoczywających na nauczycielu powstałych w wyniku diagnozy dysleksji u ucznia. Największe rozbieżności pojawiają się w rozumieniu uwarunkowań dysleksji, co może być spowodowane znajomością różnych i czasami wykluczających się teorii wyjaśniających to zjawisko. Rozbieżności pojawiają się także w znajomości i w stosowaniu metod pracy z dzieckiem z dysleksją, a także powielaniu stereotypów pomimo deklarowanej wiedzy na temat dysleksji. Można przyjąć tezę, że w przytaczanych badaniach nauczyciele nie prezentowali ani nadmiernego optymizmu do własnych możliwości i wiedzy, ani też nadmiernego pesymizmu. Oceny ich były raczej wyważone.

Co zatem z badaniami, w których wyniki odnoszą się jedynie do wiedzy deklarowanej? W odniesieniu do wcześniejszych ustaleń wydają się one także cenne poznawczo. Co więcej, okazuje się, że pozytywny obraz siebie wyrażający się w wysokiej samoocenie jest ważnym regulatorem działania nauczyciela i może przyczynić się do pokonywania przez niego trudnych sytuacji, z jakimi niewątpliwie spotka się przy wspieraniu uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się a także sprzyja rozwinięciu odporności psychicznej na trudne wyzwania edukacyjne i wychowawcze (por. Tyszkowa, 1972). Niebezpieczeństwo tkwi w sytuacji, kiedy samoocena jest rzeczywiście zawyżona i mocno odbiega od stanu faktycznego. Przyczyną może być nieświadomość własnej niewiedzy, chęć jej maskowania lub potrzeba dobrego zaprezentowania się w badaniu.

Poszukując uwarunkowań różnic samooceny na temat wiedzy o dysleksji wśród nauczycieli uwaga skoncentrowana została na różnych czynnikach. Wyniki przeprowadzonego testu wykazały, że takie zmienne jak wiek, stopień awansu zawodowego oraz długość stażu pracy nie różnicują odpowiedzi badanych. W przypadku wieku w badaniu wzięły udział osoby w przedziale 25- 62 lata. Dla najstarszych osób z badanej próby okres przygotowania do zawodu nauczyciela oraz wejście na rynek pracy przypada na okres sprzed transformacji ustrojowej. Ówczesny system kształcenia nauczycieli nie był tak jednolity jak jest to obecnie. Część z nich kończyła Licea Pedagogiczne (1957-1963), inni Studia Nauczycielskie (1963-1969), jeszcze inni Wyższe Szkoły Nauczycielskie (1969-1973) a pozostali kończyli studia magisterskie dla nauczycieli (1974 - 1977). Czas względnej stabilizacji datowany jest wraz z pojawieniem się w 1977 roku Wyższych Szkół Pedagogicznych (Filas, 1993). Jest to jednocześnie moment rozpoczęcia kształcenia zawodowego przez najstarszych przedstawicieli badanych nauczycieli. Kolejne transformacje następują w latach 80. i 90. ubiegłego stulecia. Studium Wychowania Przedszkolnego oraz Studium Nauczania Początkowego przekształciło się w Studium Nauczycielskie a od 1990 roku pojawiają się Kolegia Nauczycielskie. W ostatnich dekadach nauczyciele przygotowywani są do pełnienia swojej funkcji w ramach jednolitych studiów magisterskich. Na te zmiany nakładają się także przemiany związane z sytuacją szkolną uczniów oraz modyfikacje regulacji z zakresu prawa oświatowego. Zmieniał się też klimat wokół osób z niepełnosprawnościami, a także jednostek z różnymi zaburzeniami. Osoby wcześniej wykluczone starano się na nowo włączyć w szeroki nurt edukacji (Firkowska-Mankiewicz, 2001). Jak się okazało ta różnorodność i ciągłe przekształcenia instytucji kształcących nauczycieli, jak i zmiany, które odczuwały kolejne pokolenia badanych nie różnicowały poziomu ich samooceny na temat dysleksji.

Kolejnym czynnikiem, który nie warunkował samooceny badanych to stopień ich awansu zawodowego. W literaturze przedmiotu odnaleźć można wyniki badań, w których opisywany awans traktowany jako zmienna niezależna nie różnicował pozostałych zmiennych. Tak było między innymi w przypadku radzenia sobie z problemami wychowawczymi (Wiłkomirska, 2005), a także poziomem inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych nauczycieli (Kwiatkowski, 2018). Jedną z eksplanacji może być fakt, że stopnie awansu zawodowego nauczycieli w Polsce nie są powiązane naukowo z dobrze opracowanymi i zweryfikowanymi koncepcjami rozwoju zawodowego nauczycieli, (np. koncepcja Frances E. Fuller, Donalda E. Supera, Ralpha Fesslera i Michaela Hubermana) (Wiłkomirska, 2011). Okazuje się, że główną motywacją pięcia się po szczeblach awansu zawodowego są lepsze zarobki (ponad 70%). Tylko 20% pragnie pogłębić swoją wiedzę. Reszta badanych robi to, by zaspokoić własne ambicje (Kazimierowicz, 2008). Co więcej, procedury awansu zawodowego, jak wskazują badania, mogą przyczynić się do konfliktów pomiędzy nauczycielami a potrzebami szkoły (Michalak, 2007).

Wydawałoby się, że wieloletnia praca w szkole może sprzyjać wyższej samocenie i przyczynić się wytworzenia osobistego pozytywnego obrazu nauczyciela profesjonalisty. Jak wykazały przeprowadzone badania długość stażu pracy nauczycieli nie różnicuje ich samooceny. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że nauczycielstwo należy do zawodów szczególnie narażonych na zjawisko wypalenia zawodowego (Kirenko & Zubrzycka-Maciąg, 2011; Pyżalski, 2010). W badaniach pojawiają się doniesienia, że spadek zadowolenia z życia wśród nauczycieli jest proporcjonalny do liczby przepracowanych lat. Najbardziej zadowoleni z życia są nauczyciele będący na początku swojej kariery zawodowej a najmniej ci, którzy pracują w tym zawodzie od 6 do 20 lat (Lisowska, 2017).

Wyniki przeprowadzonych badań ujawniły, że do cech różnicującymi samoocenę badanych na temat dysleksji zaliczyć należy przede wszystkim formę odbytej przez nich edukacji, liczbę odbytych szkoleń na temat dysleksji oraz aktualną liczbę uczniów w klasie, którzy wykazują specyficzne trudności w uczeniu się. Wydaje się, że te trzy czynniki można ze sobą połączyć. Za spoiwo posłużyć może pojęcie *przydatności zawodowej*, które używane jest na gruncie pedagogiki pracy. Określanie jest jako relacja przygotowania do pracy w stosunku do wymagań stanowiska pracy (Nowacki, 2004) lub jako *przygotowanie zawodowe oceniane w świetle wykonywanych zadań na stanowisku pracy* (Korabiowska-Nowacka, 1974, s. 54)*.* Okazuje się, że ze względu na zmiany cywilizacyjne oraz szybkie tempo rozwoju powodujące głębokie przeobrażenia w wielu obszarach ludzkiej aktywności, w tym i edukacyjnej *przydatność zawodowa* nie może i nie jest już nabywana jedynie w strumieniu edukacji formalnej. Jak się okazuje programy kształcenia realizowane w ramach studiów magisterskich przygotowanych na podstawie ministerialnych standardów kształcenia nie wystarczają za główne źródło wiedzy na temat dysleksji. Nauczyciel chcący rozwijać swoją wiedzę, umiejętności, talenty i predyspozycje musi swoją przydatność zawodową potraktować jako indywidualny proces tworzenia siebie także poza kontekstem formalnym. Służą do tego kursy, warsztaty czy szkolenia, które realizowane są w ramach edukacji pozaformalnej. Nie bez znaczenia dla samooceny nauczycieli jest w tym kontekście wielokrotne pojawianie się strumieniu edukacji pozaformalnej. Jednorazowe lub przypadkowe odbycie kursu niczego jeszcze nie zmienia. Podobnie jest z edukacją nieformalną gdzie jednostka w systematyczny sposób, w różnych środowiskach poprzez samokształcenie nabywa ważne dla niego kompetencje. Elementem dopełniającym przydatność zawodową jest praktykowanie nabytych umiejętności, ich doskonalenie w toku pracy zawodowej w środowisku wspólnoty praktyków. Tak jest w przypadku badanych nauczycieli, których wyższa samoocena związana jest z możliwością wykazania się swoją sprawczością bowiem aktualnie pracują z uczniami przejawiającymi specyficzne trudności w uczeniu się.

**Bibliografia:**

Bogdanowicz, M. (2006). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W: G. Krasowicz-Kupis (red.). *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz, M. (2007). Świadomość dysleksji w Polsce – badania porównawcze. W: M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.). *Dysleksja. Problem znany czy nieznany?* (s. 13–35). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Bogdanowicz, M. (2009). Fakty, mity i kontrowersje wobec diagnozy. W: G. Krasowicz-Kupis (red.). *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy* (s. 16–25). Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2005). *Uczeń z dysleksją w szkole: poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.

Dąbrowska, M. (2001). O dysleksji. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, nr *17*, 340–344.

Domagała, A., Mirecka, U., Muzyka-Furtak, E. (2016). Dysleksja rozwojowa-wiedza i doświadczenie własne przyszłych logopedów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, nr *1*, 182–192.

Filas, R. (1993). Droga do zawodu a skutki selekcji. O problemie selekcji negatywnej do zawodu nauczyciela raz jeszcze. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Socjologiczne*, (1), 71–86.

Firkowska-Mankiewicz, A. (2001). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły* (Edukacja N). Warszawa: Forum Inicjatyw Oświatowych.

Gurycka, A. (1979). Poczucie bezpieczeństwa jako podstawowa determinanta aktywności społecznej uczniów. W: I. Obuchowska, O. Owczynnikowa, J. Reykowski (red.). *Badania nad osobowością dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kaja, B. (Red.). (2003). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Kazimierowicz, M. (2008). Czy awans oznacza zmianę? *Nowa Szkoła*, nr *9*, 34–38.

Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Korabiowska-Nowacka, K. (1974). *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*. Warszawa: Ossolineum.

Kościelak, R. (1987). *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Uniwersytet Gdański.

Kot, S. M., Jakubowski, J., Sokołowski, A. (2007). *Statystyka. Podręcznik dla studiów ekonomicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Kowaluk-Romanek, M. (2017). Dysleksja. Czy taki diabeł straszny, jak go malują? *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, nr *35* (3), 308–313.

Kowaluk-Romanek, M. (2019). Ryzyko dysleksji a strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych społecznie przez dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, nr *38* (3), 271–283.

Kowaluk, M. (2003). Stan wiedzy nauczycieli na temat osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* (s. 379–387). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Kowaluk, M. (2012). O krok od bezradności, czyli nauczyciel wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala (red.). *Wychowawcza rola szkoły* (s. 249–269). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Kulas, H. (1986). *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kwiatkowski, S. T. (2018). Stopień awansu zawodowego nauczycieli szkół podstawowych a poziom ich inteligencji emocjonalnej i kompetencji społecznych. *Studia z Teorii Wychowania*, nr *9* 3(24), 105–154.

Lisowska, E. (2017). Zawodowe uwarunkowania zadowolenia z pracy wśród nauczycieli. *Forum Pedagogiczne*, nr *7* (1), 227–244.

Michalak, J. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Niebrzydowski, L. (1974). Zależność planów i dążeń życiowych uczniów klas V–VIII od posiadanej samooceny. *Psychologia Wychowawcza*, nr *3*, 359–366.

Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Nowacki, T. (2004). ,. W: *Leksykon pedagogiki pracy* (s. 2005). Instytut Technologii Eksploatacji.

Oszwa, U., Kasperek, K. (2017). Wiedza nauczycieli przedszkoli na temat zaburzeń rozwojowych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, nr *12* (1 (43)), 79–98.

Ożga, B. (2019). Stan wiedzy nauczycieli polonistów na temat problemów językowych związanych z dysleksją u uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej. *Głos- Język- Komunikacja*, nr *6*, s. 225–244.

Pawluk-Skrzypek, A. Jurewicz, M. (2019). Przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji do udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej–uczelniana fikcja czy realne możliwości? *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (1), 59–69.

Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowy a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Selikowitz, M. (1999). *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*. Warszawa: Wydawnictwo Prószyński i S-ka.

Sztabiński, P., Sawiński, Z., Sztabiński, F. (2005). *Fieldwork jest sztuką. Jak dobrać respondenta, skłonić do udziału w wywiadzie, rzetelnie i sprawnie zrealizować badanie*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN.

Tomaszewska, A. (2001). *Prawo do nauki dziecka z dysleksją rozwojową w świadomości nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Wiłkomirska, A. (2011). Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko” reformy edukacji. *Studia Pedagogiczne*, nr *LXIV*, 159–171.

Wosińska, W. (2004). *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

1. W literaturze przedmiotu wskazuje się na kategorie osób, które z pomocą pytań selekcjonujących (tzw. screener) należy wykluczyć z badania (Sztabiński i in., 2005). Są to między innymi osoby, których wykonywany zawód, stanowisko czy działalność koliduje z tematem badania. W tym przypadku są to osoby, które dodatkowo pracowały lub pracują w jednostce naukowej lub były ankieterami. Chodziło tu o wykluczenie osób posiadających wiedzę ekspercką – z zakresu dysleksji jak i prowadzenia badań społecznych. Może to wpływać na sposób formułowania poglądów i opinii. Podobnie jest z osobami które w ostatnim czasie uczestniczyły w innych badaniach. [↑](#footnote-ref-1)