



Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego



Rzeczpospolita
Polska

Dofinansowane przez
Unię Europejską



Specyfika zaburzeń/trudności w uczeniu się
Szkolenie dla pracowników Biura ds. Osób z
Niepełnosprawnościami

Materiał dla uczestników

**Możliwości i potrzeby
Studentów/Doktorantów/Słuchaczy
ze specyficznymi trudnościami w
uczeniu się**

Czym są specyficzne potrzeby edukacyjne

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało wprowadzone w Wielkiej Brytanii w 1978 r. w dokumencie Warnock Report. [Warnock Report \(1978\)](#)

Był to raport o stanie opieki i poziomie edukacji dzieci, których rozwój odbiega od normy.

Zgodnie z opublikowanymi wtedy danymi ok. **20% dzieci nie potrafiło dostosować się do obowiązujących w szkołach wymagań programowych.**

Czym są specyficzne potrzeby edukacyjne (a)

Na świecie stopniowo zmieniał się ogólny klimat wokół osób z niepełnosprawnościami, po wieloletnim okresie ich marginalizacji w społeczeństwie.

Zmiany te były konsekwencją licznych międzynarodowych dokumentów z drugiej połowy XX wieku dotyczących praw człowieka. Podkreślano w nich, że każdy człowiek, **również „niepełnosprawny”, ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym.**

Społeczne rozumienie niepełnosprawności

Skutek doświadczanych ograniczeń.

Za ich przyczynę uznaje się **środowisko i istniejące w nim bariery społeczne**, ekonomiczne i fizyczne, jak na przykład uprzedzenia, utrudniony dostęp do budownictwa użyteczności publicznej, niedostosowany system transportu, segregacyjna edukacja, rozwiązania na rynku pracy wyłaczające osoby niepełnosprawne.

Czym są specyficzne trudności w uczeniu się?

Specyficzne trudności w uczeniu się wynikają z odmiennych sposobów przetwarzania **informacji przez mózg**.

Nie są efektem lenistwa, braku motywacji ani niższych zdolności intelektualnych.

W edukacji akademickiej ujawniają się szczególnie silnie, bo wymagają pracy pod presją czasu, dużej samodzielności i dominującej formy pisemnej.

Czym są specyficzne trudności w uczeniu się? (a)

Najczęściej spotykane trudności:

- dysleksja, dysgrafia, dysortografia
- dyskalkulia
- ADHD (w tym postać bez nadpobudliwości)

„Student z trudnościami często wie więcej, niż jest w stanie pokazać w standardowej formie zaliczenia.”

Mit „radzenia sobie” na studiach

W środowisku akademickim często zakłada się, że skoro ktoś dostał się na studia, to „**jakoś sobie poradzi**”. To założenie jest szczególnie obciążające dla osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

- trudności nie znikają wraz z dojrzałością edukacyjną,
- wcześniejsze sukcesy często były okupione nadmiernym wysiłkiem,
- studia ujawniają ograniczenia strategii kompensacyjnych.

Przykład:

Student, który w liceum uczył się „po nocach”, na studiach przestaje domykać materiał nie dlatego, że jest mniej zdolny, ale dlatego, że skala wymagań przekracza jego zasoby.

Różnorodność profili – jedna diagnoza, wiele funkcjonowań

Ta sama diagnoza może oznaczać zupełnie inne potrzeby. Jedna osoba będzie miała problem głównie z tempem czytania, inna z organizacją pracy, a jeszcze inna z koncentracją podczas wykładów.

Dlaczego to ważne?

- nie istnieje jedno „gotowe rozwiązanie”,
- wsparcie musi być **elastyczne**, a nie sztywno przypisane do etykiety,
- kluczowa jest rozmowa i rozpoznanie realnych trudności.

Przykład:

Dwóch studentów z dysleksją: jeden potrzebuje więcej czasu na egzaminie, drugi – jasno uporządkowanych materiałów i wcześniejszego dostępu do treści.

Dlaczego pytanie „czego potrzebujesz?” jest kluczowe

Zamiast zgadywać potrzeby na podstawie diagnozy, skuteczniejsze jest bezpośrednie zapytanie o realne trudności w danym kontekście dydaktycznym.

- ta sama osoba może mieć inne potrzeby na wykładzie, inne na seminarium,
- potrzeby mogą się zmieniać w czasie (np. przy zwiększonym obciążeniu),
- rozmowa buduje partnerską relację.

Cytat:

„Nie potrzebuję specjalnego traktowania — potrzebuję przewidywalnych zasad.”

Potencjał i mocne strony

Osoby ze specyficznymi trudnościami często rozwijają kompetencje, które nie zawsze są doceniane w tradycyjnym modelu akademickim.

Często obserwowane zasoby:

- myślenie wizualne i przestrzenne
- kreatywność i nieszablonowe podejście
- zdolność łączenia informacji i widzenia „szerszego obrazu”

Ciekawostka:

W badaniach nad dysleksją wskazuje się, że osoby nią dotknięte częściej wybierają ścieżki zawodowe związane z innowacją, przedsiębiorczością i projektowaniem.

Dlaczego potencjał bywa niewidoczny?

System oceniania często premiuje szybkość i formę, a nie głębię myślenia czy oryginalność rozwiązań.

- prace pisemne nie zawsze oddają realne rozumienie tematu,
- presja językowa maskuje kompetencje merytoryczne,
- osoby kreatywne bywają oceniane jako „chaotyczne”.

Przykład:

Student, który świetnie dyskutuje na zajęciach, otrzymuje słabe oceny z kolokwίων pisemnych — nie z powodu braku wiedzy, lecz formy jej prezentacji.

Bariery w środowisku akademickim

Problemem bardzo często nie są same trudności, lecz **niedopasowane wymagania i formy pracy.**

Typowe bariery:

- długie teksty bez struktury i wyróżnień,
- egzaminy wyłącznie pisemne, pod silną presją czasu,
- niejednoznaczne polecenia i zmienne kryteria oceniania.

„Jeśli środowisko jest niedostępne, nawet bardzo kompetentny student zaczyna funkcjonować poniżej swoich możliwości.”

Indywidualne tempo pracy i przetwarzania informacji

Dla osób z trudnościami uczenie się jest bardziej energochłonne. Wymaga większego wysiłku poznawczego przy czytaniu, pisaniu i organizacji informacji.

Co to oznacza w praktyce?

- wolniejsze tempo $\neq$ gorsze rozumienie,
- szybkie tempo zaliczeń może zniekształcać realny poziom wiedzy,
- wydłużenie czasu często poprawia jakość odpowiedzi, nie ich „łatwość”.

Przykład:

Student po wydłużeniu czasu egzaminu pisze bardziej logiczne i spójne odpowiedzi, zamiast chaotycznych, urywanych myśli.

Dlaczego więcej czasu = lepsza jakość, a nie łatwiejsze zaliczenie

Wydłużenie czasu nie obniża poziomu wymagań — umożliwia jedynie pełniejsze pokazanie wiedzy.

- mniej błędów wynikających z presji,
- bardziej logiczne i spójne wypowiedzi,
- lepsza organizacja odpowiedzi.

Przykład:

Ten sam student: bez dostosowania – odpowiedzi urywane i chaotyczne; z dostosowaniem – pełne argumenty i odniesienia do literatury.

Bezpieczeństwo psychologiczne i gotowość do ujawniania potrzeb

Wielu studentów przez lata uczyło się „radzić sobie samemu”, często kosztem zdrowia i dobrostanu. Obawa przed oceną powoduje, że nie zgłaszają trudności nawet wtedy, gdy mają do tego formalne prawo.

Postawa kadry ma kluczowe znaczenie:

- język oparty na szacunku zamiast podejrzliwości,
- normalizowanie różnorodności potrzeb,
- jasny komunikat: wsparcie ≠ obniżanie wymagań.

Efektywna współpraca

Budowanie relacji opartych na zaufaniu i szacunku

Współpraca zaczyna się dużo wcześniej niż rozmowa o dostosowaniach. Dla wielu studentów z trudnościami kluczowe jest **pierwsze wrażenie**: czy wykładowca, osoba na uczelni jest „kimś, z kim można rozmawiać”, czy raczej kimś, kogo lepiej unikać.

Badania nad edukacją inkluzywną pokazują, że postrzegana dostępność kadry silniej wpływa na zaangażowanie studentów niż formalne regulaminy wsparcia.

Zaufanie buduje się poprzez **drobne, ale powtarzalne sygnały**: konsekwencję w zasadach, spokojne reagowanie na pytania, brak ironii czy publicznego zawstydzania.

Zaskakujące jest to, że studenci często oceniają relację jako „bezpieczną” nie wtedy, gdy dostają pomoc, ale wtedy, gdy widzą, że inni też mogą popełniać błędy bez konsekwencji społecznych.

Jasna, prosta i dostępna komunikacja

Jedną z największych barier we współpracy nie są trudne treści, ale **niejednoznaczne komunikaty**. Osoby z trudnościami w uczeniu się bardzo często nie pytają nie dlatego, że nie chcą, ale dlatego, że... nie wiedzą, o co dokładnie zapytać.

Uproszczenie języka poleceń (bez upraszczania treści!) zmniejsza liczbę błędów nawet u studentów bez trudności. Dla osób z dysleksją czy ADHD jest to różnica między „wiem, co robić” a „gubię się już na starcie”.

Co realnie robi różnicę:

- krótkie zdania zamiast wielokrotnie złożonych,
- jasne wskazanie „co jest na ocenę”, a co „do przeczytania”,
- struktura zamiast narracyjnego chaosu.

Współpraca między studentem a wykładowcą/opiekunem dydaktycznym

Efektywna współpraca nie polega na tym, że jedna strona „daje”, a druga „bierze”. To relacja partnerska, ale asymetryczna — każda strona ma inne kompetencje i inne obowiązki.

Student jest ekspertem od własnego funkcjonowania, a wykładowca od wymagań akademickich. Problem pojawia się wtedy, gdy jedna z tych perspektyw jest ignorowana.

Studenci dużo częściej akceptują nawet trudne wymagania, jeśli czują, że są one **sprawiedliwe i jasno zakomunikowane**.

Praca zespołowa z uwzględnieniem różnorodności potrzeb

Prace grupowe są jednym z najbardziej problematycznych elementów studiowania dla osób z trudnościami w uczeniu się. Nie dlatego, że nie potrafią pracować zespołowo, ale dlatego, że zespoły często funkcjonują według niepisanych zasad.

Badania nad inkluzywnością w szkolnictwie wyższym pokazują, że **jawny podział ról** znacząco zmniejsza ryzyko wykluczenia i konfliktów. Gdy role są jasno określone, różnorodność stylów pracy przestaje być problemem, a zaczyna być zasobem.

Zaskakujący fakt:

Osoby z ADHD często świetnie sprawdzają się w rolach koordynacyjnych lub kreatywnych — pod warunkiem, że **struktura zespołu jest jasno ustalona**.

Ustalanie realistycznych oczekiwań i zasad współpracy

Niejasne oczekiwania są jednym z głównych źródeł napięcia we współpracy. Studenci z trudnościami bardzo często „**czytają między wierszami**”, próbując domyślić się, co jest naprawdę wymagane. To generuje ogromne obciążenie poznawcze.

Raporty dotyczące zdrowia psychicznego studentów wskazują, że brak przewidywalności jest jednym z najsilniejszych stresorów akademickich. Realistyczne, jasno nazwane zasady obniżają stres bez obniżania poziomu merytorycznego.

Przykład:

Jasne kryteria zaliczenia → mniej maili, mniej konfliktów, lepsza jakość prac.

Znaczenie informacji zwrotnej – feedback wspierający

Dla osób z trudnościami w uczeniu się feedback jest jednym z kluczowych narzędzi rozwoju — pod warunkiem, że nie jest wyłącznie oceną.

Feedback opisowy (co jest ok, co poprawić i jak) ma znacznie większy wpływ na motywację niż sama ocena punktowa.

Warto pamiętać, że negatywne doświadczenia edukacyjne powodują nadwrażliwość na krytykę. To nie oznacza, że nie można jej udzielać — oznacza, że trzeba robić to precyzyjnie i konstruktywnie.

Zaskoczenie:

Jedno zdanie typu „**to jest dobry kierunek**” potrafi znacząco zwiększyć zaangażowanie w kolejnym zadaniu.

Rola instytucjonalnego wsparcia na uczelni

Kluczowe znaczenie mają rozwiązania systemowe: **biura ds. osób z niepełnosprawnościami, jasne procedury, dostęp do konsultacji i narzędzi wspierających.**

Tam, gdzie wsparcie instytucjonalne jest dobrze osadzone w kulturze organizacyjnej, studenci **rzadziej rezygnują ze studiów**, a kadra rzadziej doświadcza przeciążenia.

Ważne przesunięcie myślenia:

Wsparcie instytucjonalne porządkuje współpracę.

Sposoby wsparcia

Dostosowanie form zaliczeń i egzaminów

Dostosowanie **nie oznacza obniżania wymagań**, lecz zmianę *drogi* sprawdzania efektów uczenia się.

Co realnie działa:

- wydłużony czas egzaminu (szczególnie przy wolniejszym tempie czytania),
- możliwość wyboru formy zaliczenia (pisemna / ustna / projekt),
- rozbiecie dużego egzaminu na mniejsze części.

Zaskoczenie z badań:

Studenci bez trudności **nie osiągają gorszych wyników**, gdy stosuje się elastyczne formy zaliczeń – za to studenci z trudnościami przestają „odpadać systemowo”.

„Sprawdzamy wiedzę – nie odporność na stres.”

Modyfikacja materiałów dydaktycznych (czytelność, struktura, forma)

Większość barier nie wynika z treści, ale z **formy jej podania**.

Proste zmiany o dużym efekcie:

- wyraźna struktura (nagłówki, listy, podsumowania),
- jeden wątek = jeden slajd / jedna strona,
- wcześniejsze udostępnianie materiałów (przed zajęciami).

Ciekawostka:

Zastosowanie zasad dostępności (clear layout, logiczna struktura) **poprawia rozumienie treści u wszystkich studentów**, nie tylko tych z trudnościami.

Strategie ułatwiające koncentrację i organizację nauki

Problemy z koncentracją to nie „brak motywacji”, lecz **nadmiar bodźców i obciążenia poznawczego**.

Przykładowe strategie:

- jasne cele zajęć („po tych zajęciach będziesz umieć...”),
- dzielenie pracy na etapy,
- checklisty i harmonogramy.

Przykład z praktyki:

Studenci z ADHD znacznie lepiej realizują zadania, gdy termin oddania + etapy są jasno rozpisane, zamiast jednego „deadline końcowego”.

Wykorzystanie technologii wspomagających uczenie się

Technologia nie wyręcza – **kompensuje trudności.**

Najczęściej stosowane rozwiązania:

- syntezatory mowy i audiowersje tekstów,
- aplikacje do planowania i zarządzania czasem,
- nagrania zajęć (audio/wideo).

Dane:

Studenci korzystający z technologii wspomagających **rzadziej rezygnują ze studiów i rzadziej powtarzają przedmioty.**

Indywidualne konsultacje i tutoring

To jedna z **najbardziej efektywnych form wsparcia**, ale tylko pod warunkiem, że:

- są regularne,
- mają jasno określony cel,
- nie zamieniają się w „ratowanie na ostatnią chwilę”.

Rola prowadzącego:

- pomoc w planowaniu,
- wspólne ustalanie priorytetów,
- uczenie strategii, a nie podawanie gotowych rozwiązań.

Wzmacnianie samodzielności i odpowiedzialności za proces uczenia się

Celem wsparcia **nie jest uzależnienie**, lecz stopniowe zwiększanie autonomii.

Jak to robić:

- stawianie jasnych granic wsparcia,
- pytania zamiast gotowych odpowiedzi,
- zachęcanie do refleksji: „co zadziało, co nie?”.

Paradoks:

Im bardziej strukturalne wsparcie na początku, tym szybciej rośnie samodzielność później.

Motywowanie Studentów/Doktorantów/Słuchaczy do pracy i pokonywania trudności w nauce

System oceniania - przyszłość: mniej selekcji, więcej rozwoju

Logika studiowania zacznie się przesuwac: z modelu „odsiewu” w model „doprowadzenia do efektu”. To Ważniejsze staje się nie to, kto ma najlepszy wynik w jednym momencie, ale kto potrafi uczyć się, rozwijać i dowozić zadania w czasie.

- częściej **kompetencje**, a nie tylko forma i szybkość,
- nauczanie oparte na **etapach i feedbacku**, zamiast jednego punktowego sprawdzianu pod presją,
- różne drogi pokazania tej samej wiedzy (projekt / ustnie / praca pisemna),
- utrzymanie motywacji i wykonania, zamiast premiowania odporności na chaos.

Celem nie będzie **zapewnić porównywalność szans i doprowadzić jak największą liczbę studentów do realnych efektów uczenia się — bez obniżania wymagań.**

Zrozumienie mechanizmów motywacji wewnętrznej i zewnętrznej

Motywacja zewnętrzna (oceny, zaliczenia) działa **krótkoterminowo**.

Motywacja wewnętrzna (sens, rozwój, autonomia) **utrzymuje wysiłek w czasie**.

Kluczowa różnica:

- zewnętrzna odpowiada na pytanie „co dostanę?”
- wewnętrzna na pytanie „po co mi to?”

Zaskoczenie:

Badania pokazują, że nadmiar kontroli i kar **obniża motywację wewnętrzną**, nawet u ambitnych studentów.

Wzmacnianie poczucia sprawczości i kompetencji

Studenci z trudnościami często mają doświadczenie:
„Staram się, a efekt i tak jest słaby”.

Co wzmacnia sprawczość:

- małe, osiągalne kroki,
- widoczny związek wysiłku z rezultatem,
- nazwanie postępu, nawet niewielkiego.

Przykład:

„Zastosowałeś nową strategię uczenia się – to dobry kierunek”
zamiast: „Jeszcze za słabo”.

Realistyczne wyznaczanie celów krótko- i długoterminowych

Zbyt ambitne cele **demotywują**, szczególnie przy wcześniejszych porażkach.

Dobre cele są:

- konkretne,
- podzielone na etapy,
- możliwe do kontroli przez studenta.

Efekt:

Krótkoterminowe cele budują momenty, długoterminowe – sens.

Docenianie wysiłku, a nie tylko efektów

Ocena efektu bez zauważenia wysiłku:

- wzmacnia lęk przed porażką,
- zniechęca do podejmowania prób.

Dlaczego wysiłek jest kluczowy:

To on jest jedynym elementem, na który student ma realny wpływ.

„Widzę, że włożyłeś dużo pracy”
nie oznacza obniżania wymagań.

Praca z porażką i obniżonym poczuciem własnej wartości

Dla wielu studentów porażka:

- potwierdza negatywny obraz siebie,
- uruchamia wycofanie lub prokrastynację.

Rola prowadzącego:

- oddzielenie porażki od tożsamości,
- analiza „co nie zadziało” zamiast „dlaczego się nie udało”,
- pokazanie porażki jako elementu procesu uczenia się.



**Fundusze Europejskie
dla Rozwoju Społecznego**



**Rzeczpospolita
Polska**

**Dofinansowane przez
Unię Europejską**



Autor: Laboratorium Doświadczeń Sp. z o.o. Aleja Jana Pawła II 27, 00 867 Warszawa

© Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie, 2026.

Niniejszy utwór został opracowany w ramach projektu współfinansowanego z programu Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego (FERS).

Utwór jest udostępniony na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 4.0 Międzynarodowe (CC BY 4.0).

Treść licencji dostępna jest pod adresem: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pl>