



**PROBLEMY I KWESTIE SPOŁECZNE
PEDAGOGIKI**

WYBRANE ASPEKTY TERAPII PEDAGOGICZNEJ

TOM I

PIOTR DOMŻAŁ, IRENEUSZ WOJACZEK
REDAKCJA NAUKOWA

RACIBÓRZ 2017

Wydawnictwo naukowe

Polska Edukacja

© Copyright by Polska Edukacja, 2017

Redakcja naukowa

Piotr Domżał, Ireneusz Wojaczek

Recenzja naukowa

dr hab. Zbigniew Domżał, prof. UNS

Projekt okładki

Polska Edukacja

Użyte zdjęcie w projekcie okładki i strony tytułowej

fotolia.com (zakup do celów komercyjnych)

Skład i łamanie tekstu

Polska Edukacja

Liczba arkuszy wydawniczych i forma wydania

6,54 [Książka na nośniku elektronicznym – płyta CD]

Wydawnictwo naukowe

Polska Edukacja

47-400 Racibórz, Wojska Polskiego 2/1

tel. 32 4150797

e-mail: kontakt@polskaedukacja.pl

www.polskaedukacja.pl

ISBN 978-83-924978-0-6



SPIS TREŚCI

Ineta Kałwa <i>Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka polskiego i zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych.....</i>	5
Małgorzata Plottek <i>Praca z dzieckiem dyslektycznym.....</i>	29
Magdalena Ottlik <i>Ja pomóc dziecku z dysleksją</i>	54
Elżbieta Hohmann <i>Praca z dzieckiem dyslektycznym w szkole. Analiza dwóch przypadków.....</i>	68
Małgorzata Krawczyk <i>Przyczyny trudności w nauce matematyki. Praca z uczniami na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych.....</i>	96
Małgorzata Rymarowicz-Głąb <i>Rola świetlicy środowiskowej w terapii dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w oparciu o koncepcję resilience children</i>	116
Anna Potyka <i>Rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka pięcioletniego jako działanie wspomagające osiągnięcie gotowości szkolnej</i>	133
Danuta Grzesiura <i>Diagnoza i terapia ucznia z trudnościami w uczeniu się...</i>	154

Ineta Kałwa

PRACA Z UCZNIEM DYSLEKTYCZNYM NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO I ZAJĘCIACH KOREKCYJNO-KOMPENSACYJNYCH

Streszczenie

Artykuł skupia się na pracy z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka polskiego oraz zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych szkole podstawowej i gimnazjum. W pierwszej części omówiono problem dysleksji, dysgrafii i dysortografii oraz sposoby diagnozy ucznia dyslektycznego. Następnie przedstawiono zasady terapii pedagogicznej oraz formy i metody pracy na lekcjach języka polskiego na II i III etapie edukacji oraz zamieszczono przykładowe zestawy ćwiczeń terapeutycznych. Systematyczna praca z uczniem na języku polskim i zajęciach specjalistycznych wspomagana regularną pracą w domu przynoszą spektakularne efekty.

Słowa kluczowe

dysleksja, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, dysgrafia, dysortografia, metody i formy diagnozy, ćwiczenia terapeutyczne

Abstract

The article focuses on working with a dyslexic student in Polish language classes and corrective and compensatory classes in elementary and junior high school. The first part of the article discusses the problem of dyslexia, dysgraphia and dysorthography, and the diagnosis of a dyslexic student. The following part presents the principles of pedagogical therapy as well as the forms and methods of working on Polish language courses in the second and third stages of education. Then, the article provides examples

of therapeutic exercises. Systematic work with a student on Polish language courses and specialised classes supported by regular work at home bring spectacular results.

Keywords

dyslexia, corrective and compensatory classes, dysgraphia, dysorthography, methods and forms of diagnosis, therapeutic exercises

Występujące u uczniów specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu powinny być rozpoznawane w jak najwcześniejszym okresie nauki szkolnej i trzeba zrobić wszystko, aby pomóc dziecku. Najważniejszą sprawą jest prowadzenie pracy terapeutyczno-wyrównawczej. Powinna być ona organizowana na każdym etapie kształcenia, niezależnie od szczebla nauki uczniów czy typu szkoły. Badania wskazują, że 15% dzieci w Polsce ma specyficzne trudności w nauce czytania i pisania, uwarunkowane fragmentarycznymi zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych (Kujawa E., Kurzyna M. Warszawa 1996, s. 5). Dla określenia trudności w kształtowaniu umiejętności czytania i pisania przyjęło się używać trzech pojęć: dysleksja, dysortografia i dysgrafia.

Marta Bogdanowicz definiuje je następująco: „(...) dysleksja to zaburzenia objawiające się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych” (Bogdanowicz M., Lublin 1994, s. 26). „Dysortografia to, analogicznie, zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce pisania, a dysgrafia to trudność w zakresie techniki pisania i w osiągnięciu dobrego poziomu graficznego pisma” (Bogdanowicz M., Lublin 1994, s. 26). Z praktyki pedagogicznej wiem, że bardzo często zdarza się, że wszystkie trzy typy zaburzeń wystę-

pują jednocześnie. W każdej klasie jest przynajmniej jeden dyslektyk. Mogę również stwierdzić, że to często uczniowie znerwicowani, o niskiej samoocenie. Szczególnie można to zauważyć u gimnazjalistów. Zmiana szkoły, nauczycieli, większe wymagania, powodują zniechęcenie i utratę wiary we własne siły. Rośnie bunt i nienawiść do szkoły i książek. Zazwyczaj dyslektynom przypina się etykietę lenia, tym bardziej, że uczniowie ci mają problemy nie tylko z językiem polskim, ale często ze wszystkimi przedmiotami. Dlatego ważne jest, aby uczniowie dyslektyczni w porę otrzymali fachową pomoc, która pozwoli pokonywać im trudności oraz uwierzyć we własne siły i możliwości.

Doświadczenie pokazuje nam, że niewielu dyslektyków systematycznie ćwiczy w domu wedle zaleceń poradni, rzadko mogą liczyć na pomoc rodziców. Duży wpływ na narastanie i pogłębianie się trudności dziecka ma zaniedbanie środowiskowe. Dlatego ważnym elementem jest pedagogizacja rodziców. Fakt, że uczniowie nie zawsze mogą liczyć na pomoc w domu, wiąże się z tym, iż rodzice nie wiedzą, co robić, by pomóc własnemu dziecku. W celu dokładnego rozpoznania trudności ucznia na początku swojej pracy przeprowadzam badania umiejętności pisania, czytania i sprawdzian ze znajomości zasad ortograficznych. Pozwala mi to na odpowiedni dobór ćwiczeń. W doborze ich kieruję się również orzeczeniem z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

Diagnoza ucznia dyslektycznego

System pomocy i opieki nad dziećmi z odchyleniami od normy rozwoju obejmuje profilaktykę, diagnozę i terapię. Podstawę planowania form opieki i pomocy oraz programowania oddziaływań korekcyjnych stanowi diagnoza, jako istotne ogniwo tego systemu. Przedmiotem diagnozy są trudności i niepowodzenia ucznia w procesie nabywania wiadomości i umiejętności szkol-

nych, ich przyczyny oraz ujemne konsekwencje dla rozwoju. Za względu na konieczność różnicowania wielu postaci trudności w uczeniu się, będących skutkiem różnych przyczyn, diagnoza dysleksji rozwojowej powinna być prowadzona przez zespół specjalistów z różnych dziedzin (Krasowicz-Kupis G., 2009, s. 60, 61).

Profesjonalna diagnoza dysleksji dokonywana jest w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Badania wykonuje zespół specjalistów: psycholog, pedagog, często też logopeda. Korzystają oni z oceny postępów szkolnych dokonywanych przez nauczyciela na podstawie treści wypowiedzi ustnych, pisemnych, ich kompozycji, stylu, ortografii. W razie potrzeby korzysta się także z konsultacji lekarzy specjalistów (psychiatry dziecięcego, foniatry, okulisty, neurologa), aby wykluczyć wadę zmysłu jako jedyną przyczynę trudności lub stwierdzić potrzebę psychoterapii, gdy pojawiają się wtórne zaburzenia, depresja.

Proces diagnozowania i jego wynik ma charakter wieloaspektowy. Ważnym składnikiem jest wywiad z rodzicami dziecka. Dostarcza on informacji dotyczących rozwoju dziecka od najwcześniejszego okresu jego życia, warunków rozwoju kariery szkolnej, kwestii motywacji do nauki, pomocy w nauce. Po przeprowadzeniu wywiadu następuje badanie psychologiczno-pedagogiczne. Ustala ono poziom rozwoju umysłowego oraz poziom funkcji percepcyjno-motorycznych zaangażowanych w proces czytania i pisania takich jak: percepcja i pamięć wzrokowa, słuchowa, motoryka, lateralizacja, koordynacja wzrokowo-ruchowa, tempo uczenia się oraz w miarę potrzeb określa się rozwój innych funkcji poznawczych. Po przeprowadzonym badaniu wyniki zostają omówione, a rodzice otrzymują pisemną opinię, która powinna zostać przekazana szkole. Zawiera ona opis mocnych i słabych stron funkcjonowania dziecka, wskazuje funkcje rozwijające się z opóźnieniem oraz na których funkcjach

można się oprzeć w terapii. Znajdują się w niej także wskazania, jaką pomoc dziecko powinno otrzymać w domu i szkole.

Skala Ryzyka Dysleksji jest bardzo prostym narzędziem diagnostycznym, którego celem jest wczesne wykrywanie symptomów wskazujących na możliwość wystąpienia dysleksji rozwojowej, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Jest trafnie diagnozującą metodą przesiewową, dzięki której na szerszą skalę można rozpoznać ryzyko dysleksji i odpowiednio zadbać o to, by dziecko zostało poddane dokładnym badaniom diagnostycznym oraz uzyskało właściwą pomoc (Bogdanowicz M., Adryjanek A, 2004, s. 13-18).

Najlepsze efekty przynosi terapia prowadzona kilka razy w tygodniu. Niestety rzeczywistość szkolna jest zupełnie inna. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne odbywają się raz w tygodniu. Jednakże stosowanie specjalistycznych ćwiczeń na każdej lekcji języka polskiego podnosi efekty terapii. Poniżej przedstawię zasady terapii pedagogicznej.

Termin „terapia” w pedagogice, psychologii, logopedii oznacza „specjalne formy pomocy, działania zmierzające do usuwania zaburzeń. Głównym celem terapii pedagogicznej dziecka z dysleksją rozwojową jest stworzenie mu optymalnych możliwości wszechstronnego rozwoju poprzez stymulowanie rozwoju psychoruchowego, niwelowanie dysharmonii i deficytów rozwojowych oraz związanych z nimi zaburzeń rozwoju emocjonalno-społecznego, a także podejmowania działań profilaktycznych w tym zakresie” (Czajkowska I., 1989, s. 53, 54).

Zasady terapii pedagogicznej dotyczą, wg I. Czajkowskiej, „wychowania i nauczania dzieci z zaburzeniami rozwojowymi” (tamże, s. 55-61). Są to:

- zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego: stwarza konieczność indywidualnego pro-

gramowania zajęć korekcyjnych, dostosowania środków, metod dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych możliwości dziecka, pomaganiu mu w przezwyciężaniu trudności oraz stosowaniu odpowiednich zabiegów wychowawczych i terapeutycznych;

- zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najslabiej opanowanych umiejętności; podczas zajęć najwięcej czasu należy przewidzieć na ćwiczenie właśnie tych funkcji, ale przeplatać je z mniej męczącymi dla dziecka;
- zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjnych dziecka; przechodzenie od ćwiczeń elementarnych, prostych, obejmujących niewielki zakres materiału, do coraz bardziej złożonych i wymagających opanowania większych partii materiału dydaktycznego; nie mogą tu obowiązywać żadne rygory czasowe;
- zasada kompensacji zaburzeń: łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych; wytworzenie u dziecka takich mechanizmów psychologicznych, w których funkcje sprawniejsze pełnią rolę kompensacyjną, wspierając czynności funkcji zaburzonych;
- zasada systematyczności: najlepiej, by zajęcia odbywały się codziennie; częstotliwość i systematyczność wpływają pozytywnie na opanowanie i utrwalanie nabytych umiejętności, długotrwałe przerwy zaś powodują częściowy lub całkowity regres;
- zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego: zabiegom dydaktycznym powinny towarzyszyć działania

o charakterze psychoterapeutycznym (nie szkodzić, nie osądzać, nie ośmieszać, dbać o dobrą atmosferę na zajęciach i pozytywne relacje między uczniem a terapeutą, zaspakajać potrzebę sukcesu, dostrzegać każde, nawet najmniejsze osiągnięcie dziecka).

Wymienione reguły powinny być uzupełnione zasadą współpracy terapeuty ze środowiskiem domowym.

W przypadku stwierdzenia dysleksji należy:

- zaniechać czytania głośnego na forum klasy nowych tekstów;
- wyznaczać fragmenty do czytania w domu;
- pomagać w selekcjonowaniu wiadomości (wyraźnie wskazać, które wiadomości są niezbędne);
- używać większej czcionki na sprawdzianach;
- wydłużać czas na sprawdzianach pisemnych;
- upewnić się, że uczeń rozumie polecenia;
- częściej sprawdzać umiejętności w formie ustnej;
- zalecać czytanie selektywne głośne i ciche ze sprawdzaniem czytania ze zrozumieniem;
- stosować metodę „czytania na raty” M. Bogdanowicz (codziennie 20 minut):
 1. dziecko czyta na głos (krótki fragment 1-2 strony);
 2. dorosły czyta dziecku na głos (trzy razy więcej, np. 3 strony);
 3. dziecko czyta samo po cichu (cztery razy więcej, ok. 4 stron), powtórka całego cyklu (pkt. 1-3);
 4. streszczenie przeczytanego tekstu (ustne opowiadanie lub pisemne – w formie planu lub wypracowania) lub dyskusja nad tekstem;
- podsumowanie przeczytanego rozdziału – streszczenie rozdziału i dyskusja nad wybranymi problemami.

- słuchanie tekstu z płyty z jednoczesnym śledzeniem go w książce.

W przypadku stwierdzenia dysortografii należy:

- oceniać osiągnięcia we właściwy sposób (udzielać pochwały po każdej poprawnej odpowiedzi, natomiast unikać stawiania ocen za słabe odpowiedzi i nie na temat);
- dawać uczniowi do zrozumienia, że oczekuje się większych osiągnięć;
- nie ponaglać tempa czytania;
- cierpliwie czekać, aż uczeń odpowie (zadawać pytania pomocnicze);
- stawiać jasno sformułowane pytania, unikać nadmiaru poleceń;
- odpytywać z miejsca;
- koncentrować krytycyzm na zadaniu, nie na uczniu;
- nie dopuścić do sytuacji, by uczeń na lekcji nie pracował;
- wydłużyć czas na opanowanie pamięciowe dziecka;
- oceniać wysiłek ucznia, a nie tylko efekty pracy;
- nie ponaglać tempa pisania
- zezwolić na pisanie ołówkiem lub piórem z gumką, aby łatwiej było poprawić błędy;
- zadbać, by uczniowie leworęczni mieli swobodę ruchu;
- wyrabiać nawyk pracy ze słownikiem ortograficznym (także na klasówce);
- nie dopuścić do sytuacji, by uczeń na lekcji nie pracował;
- zauważać częściowe sukcesy;
- raz w tygodniu przeglądać zeszyt ucznia;

- ćwiczyć funkcje językowe, w celu poprawy zapisu struktury słów, zdań i tekstu;
- stosować mnemotechniki, aby wspomagać zapamiętywanie (skojarzenia, obrazowanie, rysowanie komiksu ortograficznego itp.);
- unikać pisania typowych dyktand, można je zastąpić pisaniem z pamięci lub dyktandem z wyrazów, nad którymi uczeń pracował w domu;
- polecić złożenie zeszytu do ćwiczeń ortograficznych, słownika wyrazów trudnych na końcu zeszytu;
- stosować „Dyktando w 10 punktach” (oprac. M. Bogdanowicz), teksty z lukami;
- nie utrwalać błędnych zapisów wyrazów przez podkreślanie błędu. Błąd należy zamazać i wyraźnie poprawnie zapisać literę;
- kontrolować autokorektę ucznia.

W przypadku stwierdzenia dysgrafii należy:

- systematycznie ćwiczyć kaligrafię w domu (np. wg szablonu, kalkowanie);
- kreślić ręką duże litery w powietrzu;
- pisać duże litery na tablicy;
- ćwiczyć kreślenie ciągłych, płynnych linii;
- pozwolić uczniowi na korzystanie z zeszytu ze zwężoną liniaturą, z bardzo wyraźnie zaznaczonymi liniami pomocniczymi;
- w szczególnych przypadkach pozwolić na pisanie wyrazów bez łączenia liter lub przejść na pismo drukowane;
- pozwolić, by dłuższe prace pisemne uczeń pisał na komputerze;
- nie oceniać estetyki pisma ani zeszytu;

- stosować ćwiczenia grafomotoryczne, np. z zeszytów ćwiczeń „Ortografitti”;
- nie dopuszczać do sytuacji, by uczeń na lekcji nie pracował;
- zauważać nawet częściowe sukcesy;
- nie dyskwalifikować prac napisanych nieczytelnie, uczeń powinien je przeczytać nauczycielowi. (Ogonowski B., 2011, s. 40-42).

Na moich lekcjach uczniowie prowadzą zeszyty do ćwiczeń ortograficznych. Na końcu tego zeszytu oraz zeszytu przedmiotowego do języka polskiego tworzą słowniczek trudnych wyrazów. Codziennie w domu lub podczas zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z nauczycielem dziecko ćwiczy pisanie z pamięci według określonych zasad.

Ćwicząc ortografię, dziecko:

- czyta uważnie fragment pięciozdaniowego tekstu z trudnościami ortograficznymi;
- czyta pierwsze zdanie, zapamiętuje jego treść oraz pisownie wyrazów;
- uzasadnia pisownię trudnych wyrazów w zdaniu;
- wypowiada zdanie z pamięci;
- powtórnie czyta zdanie, sprawdzając, czy dobrze je zapamiętało;
- zapisuje w zeszycie zdanie z pamięci;
- sprawdza zapis i nanosi na niego poprawki;
- porównuje zapis ze zdaniem wzorcowym i nanosi poprawki;
- zasłania zdanie wzorcowe i zdanie napisane przez siebie;
- ponownie zapisuje to samo zdanie;
- sprawdza zapis;

- wypisuje wyrazy, w których popełniło błąd i uzasadnia ich poprawną pisownię;
- wykorzystuje te wyrazy w różnych ćwiczeniach ortograficznych zaproponowanych przez nauczyciela, terapeutę, polonistę;
- wpisuje te wyrazy do słowniczka w swoim zeszyście.

Każdego dnia dziecko utrwała zapis tylko jednego zdania i tak pracuje przez pięć dni (Czabaj R., 1998). Systematyczności wymaga również „Dyktando w 10 punktach” prowadzone według zasad:

1. Umowa – umów się z dzieckiem, że codziennie będziecie robić dyktando obejmujące zawsze tylko trzy zdania. Wymyślcie wspólną nagrodę za każdy tydzień pracy.
2. Wybór tekstu zaznacz w książce dziecka, najwyżej trzy zdania i przeczytaj na głos pierwsze z nich.
3. Komentarz ortograficzny – dziecko powtarza zdanie i omawia pisownię każdego wyrazu.
4. Zapisywanie - dziecko zapisuje pierwsze zdanie, podobnie postępuje z następnymi.
5. Pierwsza kontrola – dziecko samodzielnie sprawdza cały napisany tekst.
6. Druga kontrola – dorosły sprawdza tekst, podaje liczbę błędów.
7. Trzecia kontrola – dziecko poprawia błędy z wykorzystaniem słownika ortograficznego.
8. Czwarta kontrola – dorosły sprawdza poprawiony tekst. Jeżeli nadal są błędy, wskazuje tekst – wzorzec, z którego dyktował zdania.
9. Piąta kontrola – dziecko porównuje poznany tekst ze wzorcem i ostatecznie poprawia błędy.

10. Poprawa – dziecko opracowuje błędnie zapisane wyrazy (np. podaje zasady pisowni, wyrazy pokrewne, odmienia wyraz przez przypadki, wymienia na inne formy).

Metoda ZOJKA, czyli nauka tworzenia prac pisemnych na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Oprócz trudności w zakresie grafii, interpunkcji i ortografii, uczeń z dysleksją ma szereg problemów z redagowaniem prac pisemnych – potocznie nazywanych wypracowaniami – zadawanych jako prace domowe lub stworzonych na lekcji w ramach sprawdzianów. Najczęściej popełniane błędy to:

- chaotyczna treść – niezbyt czytelny i zrozumiały tok myśli, nie do końca trafny dobór argumentów, niewłaściwe proporcje w omawianiu i interpretowaniu każdego z przykładów i nieodpowiedni stopień wnikliwości.
- zaburzona składnia i gramatyka – prace są zbyt uproszczone pod tym względem, schematyczne i nieco sztuczne. Mogą też być zaburzone pewne fragmenty, np. rozbudowana składnia.
- błędy i uchybienia stylistyczne – wynikają ze słabego rozumienia opisywanych treści oraz słabego poziomu logicznego myślenia pojęciowo – słownego.

Do omawiania błędów i wspólnego z dzieckiem omawiania pracy warto wykorzystać zasadę ZOJKA (nazwa pochodzi od pierwszych liter poszczególnych czynności składających się na tę metodę). Najpierw omawiamy zalety pracy (Z), np.:

1. Ciekawy pomysł i pouczająca historia.
2. Dojrzałość obserwacji i obecności refleksji.
3. Stosowanie bardziej skomplikowanych konstrukcji składniowych.
4. Niewielka ilość niezgrabności stylistycznych.
5. Zwartość tekstu (nie ma miejsc „przegadanych”).

Następnie poprawiamy błędy w ustalonej kolejności. Zaczynamy od poprawiania ortografii (O). W ramach jakościowej oceny ortografii nauczyciel na marginesie zaznacza liczbę i rodzaj błędów. Następnie omawiamy błędy językowe (J), czyli gramatyczne, składniowe i związane z nimi błędy interpunkcyjne, a w dalszej kolejności błędy stylistyczne. Poprawiamy niewłaściwe formy wyrazów spowodowane opuszczeniem litery, przedstawieniem liter, ich myleniem, zastosowaniem nieprawidłowego przedrostka lub niewłaściwej formy gramatycznej. Do poprawy warto wykorzystać korektor, aby nie komplikować zapisów.

Na końcu korygujemy potknięcia kompozycyjne (K) – można polecić zmianę układu pewnych fragmentów, a później zaznaczamy akapity (A). Jeśli praca tego wymaga dopisujemy jakieś zdania, refleksje... i gotowe. Zasada ZOJKA pomoże później dziecku, gdy prace nie będą sprawiały już tyle kłopotu, bo pisanie na tyle się zautomatyzuje, że wzrośnie wrażliwość na poszczególne aspekty pracy i uczeń będzie umiał poradzić sobie sam z poprawą błędów (Boksa E., 2011, s. 1-3)

Zestawy ćwiczeń terapeutycznych

Dobrze jest, gdy nauczyciel pracujący z uczniem dysponuje gotowymi zestawami ćwiczeń usprawniającymi konkretne umiejętności. Wybrałam niektóre z szerokiego wachlarza opracowanego przeze mnie na kursie kwalifikacyjnym z terapii pedagogicznej oraz z zeszytów ćwiczeń z serii „Ortografitti”, na których pracuję prowadząc zajęcia z uczniami zarówno w szkole podstawowej jak i gimnazjum.

Z doświadczenia wiem, że systematyczna praca z uczniem na języku polskim i zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych wspomaganą regularną pracą w domu przynosi spektakularne efekty.

Propozycja ćwiczeń usprawniających grafomotoryki:

1. Ćwiczenia dużych grup mięśniowych i stopniowe przechodzenie do ćwiczeń kształtujących precyzyjne ruchy rąk.
2. Kreślenie dużych, płynnych linii wykonywanych całą ręką i ramieniem, "leniwe ósemki" Dennisona, kolorowanie dużych powierzchni, obwodzenie dużych konturów.
3. Ugniatanie różnego rodzaju materiału.
4. Kształcenie kontroli wykonywanych ruchów (wycinanki, wydzieranki, rysowanie po śladzie, po przerywanej linii, obrysowywanie przez kalkę, pogrubianie konturów, wypełnianie ich farbami).
5. Zabawy ruchowe, ćwiczenia rozluźniające.
6. Usprawnianie małych grup mięśniowych dłoni i palców, ćwiczenia graficzne podnoszące poziom graficzny pisma od dużych powierzchni do miniatury.
7. Rysowanie znaków literopodobnych.
8. Pisanie szlaczków.
9. Obrysowywanie liter.
10. Kalkowanie liter.
11. Odwzorowywanie liter drukowanych, pisanych.
12. Kopiowanie całych wyrazów i zdań.

Propozycja ćwiczeń usprawniających technikę czytania:

1. Zamaluj litery w oznaczonych polach. Następnie odczytaj hasło z zamalowanych liter, zaczynając od lewego górnego rogu. Wpisz rozwiązanie.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	W	O	R	P	P	K	U	Z	O
2	A	S	A	N	T	R	O	N	Y
3	R	K	N	I	C	Ą	I	R	H
4	G	Ł	O	W	I	M	Ó	Z	Y
5	E	W	S	Ł	Ż	P	C	H	U
6	S	N	Ę	Z	D	M	A	P	J
7	B	L	G	K	C	I	E	Z	T
8	Ó	Y	S	T	W	M	Ł	L	P

1A 1D 4E 5F 7H
8B 3C 3G 2E 7E
6D 6A 2I 5B 1G
2B 5I

Hasło:

2. W poziomym układzie wyrazów znajdź ten sam wyraz, który został napisany grubą czcionką.

- **listwa** lilia lisi listewka linia listwa
- **skoroszyt** zeszyt kalendarz skoroszyt brulion teczka
- **pióro** kałamarz długopis pióro ołówek flamaster
- **kartka** karta karteczka kartka kratka krater
- **prawo** prawy prawo prawda drwal drwa
- **gzyms** grzmot grzmi gzyms burza grzędawisko
- **klatka** kłamka klatka latka lata kłåtwa klan

3. Zgadnij, jakie to kolory.

mliownyja - _____
krymeow - _____
efiotowyl - _____
yzielon - _____
sturkuowy - _____
weledynoys - _____
tgrafiowy - _____

4. Przeczytaj sylaby na wspak i rozszyfruj znaczenie podanych wyrazów.

fia gra to or - _____
nia mo har - _____
kuł hi we - _____
wa ne Ge - _____
dor mi po - _____
ma ra no pa - _____

5. Teraz ty zaszyfruj poniższe wyrazy sposobem z poprzedniego ćwiczenia, odwróć kolejność sylab w podanych wyrazach.

taboret - _____
kreda - _____
maślanka - _____
słoneczko - _____
portfel - _____
telefon - _____

6. Ułóż zdania z wyrazów napisanych tą samą czcionką. Zapisz je starannie w zeszytcie.

Dziś *piękne* należy *wycieczkę*
W drugie Na w nowy wycieczek *naszej*
W **w** *maju* miejsce dostał *kwiaty*.
Górskich **szkole** recytatorskim. Zajęła *na* **była** *parapecie*
klasówka. *jedziemy* rower. Zachować Podczas
Zakopanego. *klasie* konkursie Karolina ostrożność.
trudna *do* *na* urodziny Marcin *kwitną*

7. Co to za góry? Dowiesz się, gdy przestawisz litery.

UDYEST - _____
RYTAT - _____
NIEPINY - _____
YTAKRAP - _____
DYESKIB - _____
SZARKOKNOE - _____
CEGOR - _____

8. Przeczytaj poniższe wyrazy i podkreśl te, które mają trzy sylaby. Podkreślone wyrazy odczytaj jak najszybciej.

Amazonka znakomite baobaby sawanna
telefon fascynujące lazurowy pustynia
karuzela podróżnicy pomarańczowy oaza
kolorowe afrykański widnokrąg dżungla

9. Napisz krótkie opowiadanie, wykorzystując wyrazy z poprzedniego ćwiczenia. Pracuj metodą ZOJKA.

Propozycja ćwiczeń kształtujących świadomość fonologiczną:

1. Utwórz różne wyrazy z tych samych liter.

Wzór: t a k o - tak, kot, kto, tok

o a w d - _____

a g a w r - _____

a w ł s o - _____

t k a r a - _____

r k a - _____

2. Uzupełnij ciąg wyrazów według wzoru – w każdym kolejnym słowie zmieniaj jedną literę. Odczytaj na głos powstałe słowa.

Wzór: KOSA - BOSA - ROSA - RASA - RANA

P O R T - _____, - _____, - _____, - _____

K O T Y - _____, - _____, - _____, - _____

T A M A - _____, - _____, - _____, - _____

L A S Y - _____, - _____, - _____, - _____

3. Uzupełnij nazwy składników ciasta właściwymi literami.

litr ml__k__

3 szklanki m__k__

pół kilograma białego s__r__

torebka c__kr__ wanil__ow__go

2 szklanki c__kr__ p__dr__

torebka rodz__nk__w

garść orz__ch__w

płatki migd__ł__we

pół cz ___ kol ___ dy

4. W podanych wyrazach skreśl grupę liter (dwie lub więcej), żeby utworzyć nowy wyraz. Zapisz go.

Wzór: lampart - lampa

pasjans - _____

poranek - _____

kawałek - _____

myśliwy - _____

balsam - _____

makaron - _____

kotwica - _____

lokaj - _____

oczywiście - _____

majątek - _____

5. Posegreguj wyrazy według występujących w nich głosek. Pamiętaj, że powinieneś je dokładnie i głośno przeczytać. Niektóre wyrazy mogą się powtarzać w różnych kolumnach.

TOMEK GRA MODA TANGO LAD DOM SKLEP
LUZ KRĄG SAD SKUP ZEZ ZERO POT SWĄD
PED TACA NOS

T	D	S	Z	K	G

6. Odczytaj wyrazy od tyłu (wspak) i zapisz.

sok - _____	aktenrol - _____
amal - _____	leftrop - _____
ałgi - _____	lepos - _____
alal - _____	eclok - _____
son - _____	norakam - _____
mark - _____	retsinrot - _____
keres - _____	abrot - _____

7. Podkreśl wyrazy, w których głoska **w** wymawiane jest inaczej, niż się ją pisze.

krówka	wtopił	połówka	zmartwienie
worek	parówka	paw	słowo
żółw	zawód	tratwa	słówko
wiaderko	kawaler	główka	połowa

8. Dobierz właściwy wyraz do podanych zdań.

Jesienne kiście / liście zachwycają barwą.

Nauczyciel każe / kasze uczniom opuścić klasę.

Zimą dzieci mają zimne nosy / nosy.

Lubię czasem dużo mieć / zjeść na kolację.

Kameleon to dziwny stwór / wiór.

9. Uzupełnij tabelę „syczącymi” i „szumiącymi” wyrazami.

rysunek błazen dzikus posąg kuzyn łotr srebro puszek poddasze zasuwka szyszka kaprys ekran depesza sukces pióropusz sumie- nie marmur sumienie garnuszek łosoś
--

„syczące” słowa	„szumiące” słowa

Propozycja ćwiczeń rozwijających budowę i tworzenie zdań oraz kształtujących świadomość składniową:

1. Wypisz z fragmentu lektury wyrazy, które określają wygląd oraz umiejętności głównego bohatera.
2. Przekształć podane w lekturze opisy, używając różnych sposobów wyrażania tych samych myśli.
3. Przeczytaj opis domu państwa Gąsowskich (lektura). Policz, z ilu zdań składa się tekst. Oddziel zdania pionową kreską. Podkreśl orzeczenia i podmioty.
4. Opisz w kilku zdaniach swój dom lub swoje mieszkanie. Pamiętaj o trójdzielnej kompozycji oraz o zaznaczeniu tych części akapitem.
5. Napisz zaproszenie na swoje urodziny. Zastosuj metodę pięciu palców.

Propozycja ćwiczeń kształtujących świadomość semantyczną – rozwijanie słownictwa czynnego i biernego:

1. Podziel wyrazy ze względu na cechy - wpisz każdy do odpowiedniej kolumny.

śnieg * kotek * kwiatek * lód* kłębek * owoc * sweter * perfumy
 * sernik * olejek * napój galaretka * kamień * kawa * wata *
 krem

zimny	puszysty	Pachnący

2. Wypisz nazwy zawodów, których przedstawiciele są potrzebni przy budowie domu.
3. Powiedz, czym zajmują się osoby wykonujące każdy z zawodów wskazanych przez ciebie poprzednim ćwiczeniu.
4. Wypisz ze słownika frazeologicznego wyrażenia i zwroty ze słowem „serce”. Ułóż z nimi zdania.
5. Dokończ rozpoczęte przeze mnie zdania.
6. Uporządkuj synonimy według stopnia intensywności, np. letni – ciepły-gorący-upalny.
7. Dopisz wyrazy przeciwstawne do podanych (antonimy).
8. Połącz wyrazy z ich znaczeniami lub określeniami.
9. Napisz osiem rzeczowników rozpoczynających się sylabą „ma”. Wyjaśnij znaczenie każdego z nich.
10. Utwórz zdrobnienia (zgrubienia) od podanych wyrazów.

Coraz więcej dzieci w szkole ma problemy z czytaniem i pisaniami. Jak najwcześniejsze ich rozpoznanie i odpowiednia praca z uczniem pomogą mu pokonać trudności. Mam nadzieję, że przedstawione w artykule sposoby diagnozy ucznia dyslektycznego, zasady terapii pedagogicznej, metody i formy pracy oraz zamieszczone przykładowe zestawy ćwiczeń terapeutycznych pomogą wielu nauczycielom i rodzicom w pracy z dziećmi. Pracuję w ten sposób od ponad dziesięciu lat, podpierając się fachową literaturą opracowuję własne zestawy ćwiczeń dostosowane

do indywidualnych potrzeb uczniów. Cieszę się, że efekty mojej pracy, uczniów i rodziców przynoszą zamierzone efekty.

BIBLIOGRAFIA

- [1] BOGDANOWICZ M., *Dyktando w 10 punktach*, Gdynia 2006
- [2] BOGDANOWICZ M., *Kwestionariusz rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu uczniów klas I-III*, Warszawa 2010
- [3] BOGDANOWICZ M., *Jak pomóc dziecku z dysortografią?*, Zielona Góra 2000
- [4] BOGDANOWICZ M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994
- [5] BOGDANOWICZ M., ADRYJANEK A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2004
- [6] BOKSA E., *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej*, Warszawa 2011
- [7] CZABAJ R., *Materiały do terapii pedagogicznej młodzieży*, Gdańsk n 1998
- [8] CZABAJ R., PIECHNIK-KASZUBA A., *Ortografitti. Czytam, rozumiem, piszę*, Gdynia 2012
- [9] CZAJKOWSKA I., *zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1989
- [10] JĘDRZEJEWSKA-WRÓBEL L., *Ortografitti. Czytanie ze zrozumieniem dla uczniów gimnazjum*, Gdynia 2011
- [11] KRASOWICZ-KUPIS G., *Diagnoza dysleksji, najważniejsze problemy*, Gdańsk 2009
- [12] KUJAWA E., KURZYNA M., *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1996

- [13] OGONOWSKI B., *Nasze dzieci różne są. Jak im pomóc, by osiągnęły sukces?*, Opole 2011
- [14] ROŻYŃSKA M., BOGDANOWICZ M., *Ortografitti. Piszę coraz ładniej – od dysgrafii do kaligrafii*, Gdynia 2012
- [15] STUDNICKA J., *Ortografitti. Ćwiczenia grafomotoryczne*, Gdynia 2012.

PRACA Z DZIECKIEM DYSLEKTYCZNYM

Streszczenie

Praca została poświęcona pracy z dzieckiem dyslektycznym. Począwszy od wyjaśnienia terminu tej dysfunkcji poprzez sposoby jej diagnozowania, artykuł pokazuje jak ważna jest rola nauczyciela w procesie dydaktycznym. Dziecko dyslektyczne powinno być objęte szczególnym nadzorem pedagogicznym i opieką. Każdą dysfunkcję można w jakiś sposób zahamować lub zminimalizować. Niniejszy artykuł przedstawia metody pracy z takim dzieckiem. Wszystko po to, by ułatwić mu proces dydaktyczny i zmobilizować do pracy nad sobą. Istotną rolę w tym procesie odgrywają także rodzice, bo świadomy rodzic może w równym stopniu co nauczyciel pomóc swemu dziecku i tym samym przyczynić się do osiągnięcia przez niego sukcesu.

Słowa kluczowe

dysleksja, dziecko, nauczyciel, szkoła, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, metody pracy

Abstract

The article was devoted to working with dyslexic children. Beginning with an explanation of the term of this dysfunction by means of the diagnosis, the article shows the significance of the teacher in the teaching process. The dyslexic child should be in the special pedagogical supervision and care included. Each dysfunction can in some way be prevented or minimized. This paper presents a method of working with such a child. This is in order to facilitate his teaching process and mobilize to work on yourself. The parents also play a valid role in this process, because

a conscious parent can equally as the teacher help their child and thereby contribute the achievement of his success.

Keywords

dyslexia, child, teacher, school, psychological and pedagogical counselling centre, therapeutic methods

Terminologia dysleksji

Terminologia dysleksji jest bogata i wywodzi się z dwóch języków: greckiego i łacińskiego, w których prefiks „dys” oznacza brak czegoś, trudność, utrudnienia, a czasownik *lego* znaczy „czytam”. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu istnieją od zawsze- pojawiły się w momencie, w którym ludzie swoją mowę zaczęli zapisywać. Pierwsza próba ich zdefiniowania pojawiła się jednak dopiero pod koniec XIX wieku. W monografii J. Hindshelwooda opisano je i nazwano „wrodzoną ślepotą słowną”. Z czasem zaczęto używać terminu „dysleksja rozwojowa”. Słowo „rozwojowa” oznacza, że owe trudności występują od początku nauki w szkole, co odróżnia je od „dysleksji nabytej”, tj. utraty już wcześniej opanowanej umiejętności czytania (sytuacja taka zazwyczaj występuje u osób dorosłych i jest wynikiem uszkodzenia mózgu). W literaturze specjalistycznej można spotkać wiele definicji tej dysfunkcji. Te, które można nazwać „pedagogicznymi”, zawierają określenie rodzaju trudności w nauce (np. niemożność zrozumienia symboli pisanych) lub warunków ich powstawania (np. niemożność nauczenia się czytania i pisania przy użyciu tradycyjnych metod dydaktycznych). Drugą grupę definicji można określić jako definicje „psychologiczne”- określają one etiologię i patomechanizm trudności w czytaniu i pisaniu (są to np. zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych, które zostały uwarunkowane mikrouszkodzeniem centralnego układu nerwowego).Warto przytoczyć w tym miejscu dwie

z najpowszechniejszych definicji dysleksji „psychologicznej”. Pierwszą stworzyli naukowcy ze Światowej Federacji Neurologów w Dallas (która istnieje od 1968r.). Oto jej treść: „Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych, co często uwarunkowane jest konstytucjonalnie” (Bogdanowicz, c, 2004, s. 56). Drugą definicję zredagowało w 1994 roku Towarzystwo Dysleksji im. Ortona. Brzmi ona następująco: „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia dziecka oraz zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni” (tamże, s. 56). Jak wynika z zaprezentowanych definicji w diagnostyce dysleksji bardzo ważnym aspektem jest liczba przeczytanych książek, a co za tym idzie zasób słownictwa (www.psp15.edu.pl/publikacje/Dysleksja.htm). Wielu badaczy dla określenia tego typu zaburzeń stosuje kilka terminów. Jedni posługują się jedynie hasłem *ślepoty słowna* lub *dysleksja rozwojowa* (Crichtley), inni wykorzystują dwa określenia, np. *dysleksja i dysgrafia* (Borel-Maisonny). Kolejna grupa, do której należy profesor M. Bogdanowicz posiłkuje się trzema terminami. Oto one:

- dysleksja – na określenie trudności w czytaniu,
- dysgrafia – jako trudności w opanowaniu kaligrafii (niski poziom graficzny pisma),
- dysortografia – jako trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (Aronson E., Timothy D., Wilson W., Akert R., 1997, s. 45).

Typy dysleksji

Każde dziecko jest inne i rozwija się indywidualnie. Z tego też powodu, ze względu na odmienny patomechanizm zaburzeń czytania i pisania, można wyróżnić kilka typów dysleksji. Według profesor M. Bogdanowicz są one wyznaczone przez rodzaj zaburzeń leżących u podstaw złożonej czynności czytania i pisania. Oto rodzaje tego schorzenia:

- dysleksja typu wzrokowo-przestrzennego – jest ona uwarunkowana zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych (np. zaburzenia percepcji wzrokowej, spostrzegania przestrzeni),
- dysleksja typu słuchowo-językowego – uwarunkowana jest zaburzeniami słuchowo-językowymi (np. percepcji słuchowej i pamięci słuchowej dźwięków mowy powiązane z zaburzeniami językowymi),
- mieszany typ dysleksji – uwarunkowany został zaburzeniami funkcji wzrokowo-przestrzennych oraz funkcji słuchowo-językowych,
- dysleksja typu integracyjnego – uwarunkowana jest zaburzeniami koordynacji funkcji percepcyjnych (np. słuchowo-językowych, dotykowo-kinestetycznych, wzrokowo-przestrzennych) i motorycznych.

Nieco inną klasyfikację przedstawił D. Bakker, który wyróżnił tylko dwa typy dysleksji: językową i percepcyjną. O zaklasyfikowaniu dziecka do danej grupy decyduje dysfunkcja półkul

mózgowych (<http://www.edukacja.edux.pl/p-12007-praca-z-dzieciem-dyslektycznym-w-szkole.php>, pobrano: 2.01.2013).

Rozpoznanie dysleksji

Z przeprowadzonych w latach 80. badań wynika, że dysleksja ma podłoże biologiczne. Może być dziedziczona (ma uwarunkowania genetyczne) lub spowodować ją mogą zmiany w centralnym układzie nerwowym (powstałe na skutek nieprawidłowego rozwoju płodu w okresie prenatalnym lub oddziaływania szkodliwych czynników w czasie porodu i po nim). Bezpośrednią przyczyną występowania dysleksji jest więc nieharmonijny rozwój psychomotoryczny dziecka. Oznacza to, że niektóre funkcje rozwijają się poprawnie lub ponadprzeciętnie, inne zaś ze znacznym opóźnieniem. Najważniejszymi funkcjami poznawczymi i ruchowymi są te, które odpowiadają za poprawne pisanie i czytanie. Jak wykazują najnowsze badania wszelkie dysfunkcje nie są wynikiem działania czynników jednorodnych. By dane schorzenie nastąpiło, musi nastąpić błąd polegający na zastosowaniu wadliwych genów oraz działania środowiska. Mogą także współistnieć inne przyczyny. Zbliżenie tych stanowisk powinno doprowadzić do ujednoczenia poglądów związanych z etiologią zaburzeń oraz sposobem ich wyeliminowania. Profesor Marta Bogdanowicz stwierdzi, że zaburzenia te „mogą być skutkiem oddziaływań różnego rodzaju czynników patogennych. Zazwyczaj zaburzenia rozwoju są uwarunkowane splotem przyczyn biologicznych i społecznych. Powiązania te bywają bardzo złożone, a patomechanizm zaburzeń trudny do rozszyfrowania” (M. Bogdanowicz, c, 2004, s. 57). Wiedząc, które czynniki powodują dysleksję rozwojową, możemy rozpoznać symptomy ryzyka tej dysfunkcji. Wiadomo już, że ryzyko wystąpienia dysleksji jest prawdopodobne u osób:

- które są obciążone genetycznie (ich przodek był dyslektykiem),
- u których okres prenatalny przebiegał nieprawidłowo lub nastąpiły komplikacje w czasie porodu, np. mózg został niedotleniony,
- u których występuje dysharmonia w rozwoju psychomotorycznym.

Już dwa z wyżej wymienionych objawów pozwalają stwierdzić, że dziecko jest zagrożone dysleksją. Wraz ze wzrostem liczby symptomów ryzyka dysleksji rośnie prawdopodobieństwo jej wystąpienia. Dokładne ich zestawienie opracowała prof. Bogdanowicz i możemy je odnaleźć w jej książce „Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie” na stronach 57-62. Współwystępowanie wielu wymienionych objawów pozwala z większą pewnością przypuszczać, że mamy do czynienia z dzieckiem z „ryzyka dysleksji”. Objawy te mogą zostać zauważone zbyt późno, jeśli rodzice i nauczyciele nie znają problemu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, a symptomy ryzyka dysleksji traktowane są jako typowe zachowania małego dziecka, z których się wyrasta. Nauczyciel powinien zauważyć pierwsze objawy już w przedszkolu. Po pierwszym semestrze w zerówce nauczyciel (pedagog, terapeuta, psycholog, logopeda), posługując się skalą prof. Bogdanowicz, może zaklasyfikować wychowanka do grupy ryzyka dysleksji. Choć już u przedszkolaków można wykryć objawy sugerujące wystąpienie dysleksji, to wiarygodną diagnozę można postawić dopiero gdy dziecko skończy 10 lat. Wtedy bowiem powinno już ono opanować czytanie i pisanie. W tym wieku można zauważyć, że występuje dysharmonia między zasobem wiedzy a jej zastosowaniem. Jeśli po 10. roku życia nadal utrzymują się objawy dysleksji rozwojowej, wówczas należy skierować wychowanka na badania do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej. Tam specjaliści zdiagnozują dziecko, wystawią

mu opinię o dostosowaniu warunków egzaminacyjnych do dysfunkcji ucznia (jest to tzw. „zaświadczenie”). Niestety nadgorliwi rodzice próbują niejako ominąć procedury i wierząc, że ułatwią dziecku naukę w szkole, usiłują niejako wymusić w poradni opinię. Sytuacja taka krzywdzi nie tylko ich biologiczne dziecko, ale przede wszystkim działa niekorzystnie na uczniów, którzy faktycznie posiadają problemy w szkole. Są oni automatycznie klasyfikowani jako lawiranci bądź kombinatory, a uzyskana opinia przestaje mieć znaczenie. Asekurując się przed tym, niektóre poradnie, zanim wystawią opinię, proszą o udokumentowanie pracy dziecka na zajęciach wyrównawczych lub terapeutycznych.

Pomoc dziecku dyslektycznemu

Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych to termin używany dla określenia ucznia wykazującego trudnościami w uczeniu się, który nie jest w stanie sprostać wymaganiom programowym obowiązującym w danej klasie. Należy objąć go pomocą pedagogiczną w postaci specjalnie opracowanych programów nauczania dostosowanych do jego możliwości oraz dodatkową pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Taką podstawą prawną do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Na nauczycielu nauczania początkowego ciąży ogromna odpowiedzialność. Pracując z dzieckiem dyslektycznym, powinien on zauważyć trudności, z którymi zetknę się jego wychowanek i jak najwcześniej postawić diagnozę. Im wcześniej zostanie ona postawiona, tym większa szansa na sukces edukacyjny. Pierwszym jej etapem jest wnikliwa obserwacja dziecka, mająca na celu rozpoznawanie zaburzeń w czytaniu i pisaniu.

Drugim jest profesjonalna diagnoza prowadzona w poradni psychologiczno-pedagogicznej przez psychologa i pedagoga. Można dodatkowo uzupełnić ją konsultacją logopedyczną, psychiatryczną lub neuropsychiatryczną.

Nauczyciele pracujący w szkole podstawowej mogą zaproponować następujące formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej:

- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, które mogą być prowadzone przez nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu terapii pedagogicznej. Powinny uczęszczać na nie dzieci klas I-III, które mają trudności w pierwszym etapie nabywania umiejętności czytania i pisania,
- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze zorganizowane dla uczniów klas IV-VI ze środowisk niewydolnych wychowawczo lub mających znaczne opóźnienia w opanowaniu materiału programowego z przedmiotów obowiązujących,
- zajęcia logopedyczne przeznaczone dla uczniów z zaburzeniami mowy utrudniającymi komunikację słowną, pisemną i trudności w nauce.

Pomoc dla dzieci można uzyskać także w poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz w poradniach Polskiego Towarzystwa Dysleksji. Pracujący tam pedagodzy proponują terapie indywidualne lub grupowe. Niedawno w niektórych szkołach powstały specjalne klasy terapeutyczne. W Toruniu i Gdańsku znajdują się nawet szkoły o profilu terapeutycznym. Kilka razy do roku Polskie Towarzystwo Dysleksji organizuje specjalne turnusy i kolonie terapeutyczne. Jeśli więc rodzic dziecka dyslektycznego szuka odpowiednich rozwiązań- na pewno je znajdzie. Na początku XXI wieku nastąpił gwałtowny wzrost pedagogizacji rodziców, co znacznie ułatwia pracę nauczycielom.

Pracujący z dzieckiem dyslektycznym i z dzieckiem ryzyka dysleksji pedagog powinien zdawać sobie sprawę z tego, że najskuteczniejszą formą pracy jest nauczanie. W pracy z dzieckiem ryzyka dysleksji i dyslektycznym najbardziej skuteczne jest uczenie polisensoryczne, czyli angażujące jak największą ilość zmysłów jednocześnie. Należy maksymalnie wykorzystać wszystkie zmysły, które funkcjonują prawidłowo z jednoczesnym ćwiczeniem tych słabszych. Dokładne rozwiązania do wykorzystania w pracy z tymi dziećmi można znaleźć w książce profesora W. Turewicza. Według niego dzieci te nie powinny:

- czytać głośno w obecności całej klasy, ponieważ potęguje to napięcie emocjonalne, w wyniku czego dzieci te czytają gorzej. Mogą za to czytać głośno wtedy, gdy opanowały zadany tekst w domu lub w czasie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych,
- czytać zbyt długich czytanek – w celu doskonalenia techniki czytania należy podzielić tekst na mniejsze partie,
- pisać dyktand (nauczyciel powinien zastąpić je, szczególnie w początkowym okresie nauki, pisaniem z pamięci).

Dobry nauczyciel nie powinien:

- stosować rywalizacji i stawiać za wzór zdolniejsze dzieci, którym dziecko dyslektyczne nie jest w stanie dorównać,
- omawiać błędów w obecności całej klasy.

W pracy z dzieckiem dyslektycznym należy:

- stosować na przemian czytanie głośne i czytanie ciche utworów ze sprawdzaniem zrozumienia tekstu,
- utrzymywać i powtarzać wiadomości przy każdej nadarzającej się okazji w ciągu dnia,

- polecać pisanie ołówkiem w większej liniaturze, szczególnie w początkowym okresie nauki szkolnej,
- przy ocenie prac pisemnych z języka polskiego nie brać pod uwagę błędów dyslektycznych, które mogą znacznie ją obniżyć (oceniać treść). Na ogólną ocenę powinny mieć wpływ wszystkie osiągnięcia w tym przedmiocie,
- należy usuwać wyrazy niepoprawnie napisane tak, by uczeń nie przyswajał sobie w pamięci ich wadliwego obrazu graficznego poprzez: całkowite zamazanie wyrazów z błędem i napisanie ich u góry w sposób poprawny, naklejanie pasków poprawnie napisanych wyrazów w miejsce wyrazów z błędem, zaznaczanie na marginesie liczby słów błędnie napisanych; dzieci same je znajdują poprzez porównanie z tekstem poprawnie napisanym,
- stosować wiele ćwiczeń grafomotorycznych doskonalących technikę pisania (przepisywanie rodzi awersję do pisania),
- często sprawdzać zeszyty i poprawności zapisów prac domowych, by wyeliminować zniekształcenia informacji,
- prowadzić słownik wyrazów trudnych,
- czuwać nad uaktywnianiem dzieci w czasie lekcji i dodatkowych zajęć poprzez stosowanie atrakcyjnych pomocy dydaktycznych i przerw relaksacyjnych,
- często sprawdzać wiadomości ustne,
- dostosować wymagania do praktycznych możliwości dziecka, mając na uwadze poziom trudności zadania,
- stosować słowniki ortograficzne podczas klasówek i wypracowań,
- stosować różnego rodzaju wzmocnienia – zachęty, pochwały,

- organizować sytuacje zapewniające przeżycie sukcesu w celu uzyskania wiary we własne siły,
- otoczyć opieką i wsparciem ze strony klasy, z jednoczesnym powierzaniem ról możliwych do spełnienia,
- uczyć sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych,
- ćwiczyć odporność psychiczną,
- uczyć właściwych zachowań w sytuacjach napięć agresywnych jako reakcji obronnych na niepowodzenia,
- stosować indywidualne wymagania w zakresie podawania nowego materiału i odpowiednich informacji,
- stale współpracować i dopilnować wymiany informacji między szkołą a domem (<http://www.edukacja.edux.pl/p-12007-praca-z-dziekiem-dyslektycznym-w-szkole.php>, pobrano: 2.10.2013).

Profilaktyka niepowodzeń w nauce szkolnej

Jak wynika z badań niepowodzenia szkolne mają charakter ukryty lub jawny. Niepowodzenia ukryte występują wtedy, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, mimo że braki tego rodzaju istnieją. Niezauważone – często prowadzą do niepowodzeń jawnych. Niepowodzenie jawne występuje wtedy, gdy nauczyciel stwierdza określone braki w opanowanych przez ucznia treściach materiału i wystawia mu ocenę niedostateczną. O wiele gorsze są niepowodzenia ukryte, które często mają podłoże psychiczne. Dziecko, które nie potrafi opanować zadanej partii materiału zaczyna izolować się od grupy rówieśniczej i utwierdzać się w przekonaniu, że jest gorsze. Te drobne luki w wiadomościach powodują powstawanie niepowodzeń jawnych. Niezauważone w porę braki materiału mogą prowadzić do powtarzania klasy.

Dlaczego dziecko jest narażone na niepowodzenie szkolne? Otóż ich przyczyna bywa niezwykle złożona i wieloraka. Jak

pokazują badania, mogą one tkwić w psychice dziecka – w motywach i przejawach jego postępowania oraz w szerokim zakresie reakcji uwarunkowanych bodźcami moralnymi, emocjonalnymi i umysłowymi.

Przyczyny te mogą być od ucznia niezależne. Zbyt długa choroba i absencja w szkole, pogorszenie się warunków materialnych rodziny, patologia- wszystkie te czynniki bardzo intensywnie oddziałują na dziecko, które jest wrażliwe i emocjonalne. By uniknąć niepowodzeń szklonych (ew. je zwalczyć) należy zastosować odpowiednie środki dydaktyczne. Do powszechniejszych z nich należą:

- profilaktyka pedagogiczna, głównie nauczanie problemowe i nauczanie w zespołach uczniowskich,
- diagnoza pedagogiczna, a w jej obszarze m.in. posługiwanie się takimi sposobami poznawania wychowanków oraz kontroli i oceny wyników nauczania, jakie pozwalałyby na natychmiastowe wykrywanie powstających i narastających luk w umiejętnościach i wiadomościach każdego dziecka,
- terapia pedagogiczna, składająca się głównie z wyrównywania wcześniej wykrytych zaległości w zakresie opanowywanego przez dzieci materiału programowego poprzez indywidualizację nauczania na lekcji oraz w drodze organizowanych przez szkołę zajęć pozalekcyjnych w grupach wyrównawczych.

Najefektywniejsza profilaktyka pedagogiczna polega na stosowaniu form i metod, które skutecznie wpływają na wzrost efektywności pracy szkoły. Należy do niej nauczanie problemowe. Podział dzieci na kilkusobowe grupy i powierzenie im określonych zadań problemowych ma wiele zalet. Obserwując tak pracujący zespół uczniowski, powinniśmy zaobserwować wzrost zainteresowania nauką, próby przezwyciężania napotkanych trudno-

ści, intensywną wymianę poglądów, krytyczne podejście do tematu, a przede wszystkim współdziałanie w grupie. Wyżej wymienione korzyści osiągniemy wtedy, gdy nie dopuścimy, żeby lider przejął funkcję całej grupy. Często bowiem zdarza się tak, że słabsze dzieci czują się odrzucone przez pozostałą część zespołu i odsuwają się na dalszy plan, pełniąc rolę tła. Czasem także są zbyt leniwe i wolą wyręczyć się kolegami. Ważne jest więc, by taki zespół składał się z dzieci o podobnym zasobie wiedzy. Istotna jest także funkcja lidera, który nie może narzucać swych poglądów, a jedynie umiejętnie kierować pracą całej grupy, powierzając każdemu z nich odpowiednie zadanie do wykonania.

By podjąć jakiegokolwiek działania na rzecz ucznia, trzeba go najpierw, jak już wspomniałam, odpowiednio zdiagnozować. W swych badaniach nauczyciel powinien wziąć pod uwagę nie tylko stan wiedzy dziecka, ale także jego genezę i rokowania na przyszłość, czyli jego rozwój. Podstawą takiej diagnozy pedagogicznej są indywidualne rozmowy nauczyciela z dzieckiem oraz jego rodzicami, przygodne i ciągłe obserwacje uczniów, wywiady środowiskowe, badania testowe oraz spotkania zespołów nauczających. Wychowawca powinien prowadzić na bieżąco dziennik obserwacji pedagogicznych. Znajomość relacji panującej w domu rodzinnym, kontakt z byłym wychowawcą lub pedagogiem ułatwia nauczycielowi racjonalną indywidualizację pracy dydaktyczno-wychowawczej tak na lekcji jak i podczas zajęć wyrównawczych. Istotna jest także kontrola postępów dziecka. Pozwala ona w porę dostrzec braki i opracować kolejny plan działania. Taka kontrola powinna posiadać różne formy: od zadań z luką po zadania otwarte. Po zestawieniu wyników w odpowiednie tabele, nauczyciel może wykonać ewaluację swojej pracy i postępów ucznia. Istotny jest także krytycyzm i czujność – nie każde zadanie pozwala wykryć faktyczne braki. Czasem dziecku towarzyszy najzwyczajniejszy łut szczęścia. Dlatego zadania powinny być tak

skonstruowane, by ich wynik był w miarę możliwości realnym odzwierciedleniem wiedzy ucznia. Jak wykazały badania, terapia pedagogiczna (zarówno ta indywidualna jak i zbiorowa) odgrywa ważną rolę w likwidowaniu niepowodzeń szkolnych. Zadawanie zadań domowych także powinno być zindywidualizowane. Powinno ono zawierać gradację trudności albo stanowić zupełnie odrębne zadanie. Jeśli samodzielne wykonywanie prac domowych i odpowiednio przeprowadzone zajęcia lekcyjne nie poprawią osiągnięć dziecka, wówczas nauczyciel powinien zaproponować rodzicom indywidualne konsultacje w celu ustalenia pomocy pedagogicznej także w domu. Sama edukacja w szkole nie wystarczy – dziecko powinno także intensywnie pracować w domu pod okiem rodzica. Dodatkowo nauczyciel może proponować pomoc koleżeńską oraz – wspomniane wcześniej- zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, które powinny odbywać się na terenie szkoły o optymalnej godzinie. Jak wynika z powyższych słów, za sukces (porażkę) dziecka odpowiedzialnych jest kilka osób: nauczyciel, pedagog szkolny oraz rodzic. Jak już wspomniałam, każde dziecko jest wyjątkowe. Dbając o jego przyszłość, nauczyciel powinien opracować dla niego indywidualny tok nauki. Oto kilka wskazówek, dla odpowiedzialnego nauczyciela:

- prowadzenie lekcji na kilku poziomach nauczania: uczniów dzielimy na grupy, które otrzymują zadania o różnym stopniu trudnościom
- metody podpowiedzi, które polegają na konkretyzacji zadania z równoczesnym rozwiązaniem analogicznego zadania: na bezpośrednim wskazaniu sposobu rozwiązania lub rozwiązania dzięki naprowadzającym pytaniom itp.,
- zróżnicowanie zadawania prac domowych,

- indywidualne zalecenia wyrównawcze, które każdorazowo są dostosowane do rodzaju ujawnionych braków, albo też przez powtarzanie z uczniami słabo opanowanych partii materiału,
- posadzić w ławkach uczniów mało zdolnych z uczniami przeciętnymi (uczeń średnio zdolny ma też sporo wątpliwości, pracuje wolniej i uczeń słaby ma większą odwagę poprosić kolegę o pomoc nie bojąc się ośmieszenia),
- wykorzystywać pierwszą lekcję z nowego tematu lub działu – prosić uczniów słabych o wyjaśnienie nowego pojęcia, rozwiązanie prostego przykładu na tablic, wskazanie odpowiednich wielkości (dzieci z trudnościami w nauce są bardziej aktywne na pierwszej lekcji z nowego tematu lub działu, zapewne uważają, iż mają równe szanse z pozostałymi członkami klasy, bo jest to nowy materiał i inni też go nie umieją). Przeważnie polecenia są wykonywane poprawnie, jest więc podstawa do wystawienia stopnia pozytywnego,
- sprawdziany należy przygotowywać tak, aby 60 % zadań sprawdzało wiadomości konieczne i podstawowe (można przygotowywać inne sprawdziany dla uczniów słabych), ale punktować zadania jednakowo bez względu na stopień trudności,
- można pozwolić uczniom słabszym korzystać z notatek lub podręcznika (zapewne pierwsze prace będą i tak negatywne, ponieważ uczniom będzie się wydawało, że przy takiej formie nie trzeba się uczyć i zbyt dużo czasu na sprawdzianie poświęci na „szukanie”; z czasem jednak wyrobi nawyk przygotowywania się, aby móc skorzystać z własnych notatek),

- podczas sprawdzania prac domowych należy wymagać od ucznia omówienia ich treści,
- absolutnie nie należy akceptować odpowiedzi „nie umiałem zrobić” (uczeń powinien pokazać, choćby próby swojej pracy, fragmenty obliczeń, nazwać choćby częściowo problem, z którym nie mógł się uporać); za tak odrobioną pracę nie powinien ponosić negatywnych konsekwencji (<http://www.edukacja.edux.pl/p-243-metody-pracy-z-uczniem-ze-specyficznymi-potrzebami.php>, pobrano: 2.10.2013).

Gdy dostosujemy zadania zróżnicowane pod względem trudności do możliwości słabego ucznia, damy mu szansę przeżycia sukcesu, a jak wiadomo każdy sukces rozwija ambicje i aspiracje. Uczeń słaby może realizować się nie tylko na zajęciach lekcyjnych. Można zaangażować go w inny sposób, np. poprosić o pomoc w zorganizowaniu wystawy czy apelu.

W starszych klasach szkoły podstawowej problem dysleksji jest bardziej złożony, gdyż nauczyciel zakłada, że dziecko potrafi już sprawnie czytać, a więc co za tym idzie ma możliwość opanowania materiału. Takie dziecko ma zatem ograniczone pole manewru. Jedynie co może zrobić, to poświęcić więcej czasu na naukę, co, jak wynika z doświadczenia, jest kłopotliwe. Może także korzystać z e-booków lub sfilmowanych lektur. W tym wypadku nauczyciel ma związane ręce, ponieważ zdiagnozowanie dysleksji nie daje praw do obniżenia wymagań edukacyjnych. Dziecko dyslektyczne posiada co najmniej przeciętną sprawność intelektualną i z całą pewnością w przyszłości zechce zdawać maturę. Musi więc posiadać odpowiedni zasób informacji. Polem do pracy pedagoga będzie dbałość o rozwój sfery emocjonalnej takiego ucznia. Jak twierdzi R. Joncel: „Dydaktyka jest bowiem bardzo ważna, ale jeszcze ważniejsze jest przygotowanie dziecka do radzenia sobie w życiu, a do tego dziecko potrzebuje wrażli-

wości, fantazji, ufności we własne siły i zdolności, niezależnie od tego, kim będzie (<http://www.edukacja.edux.pl/p-243-metody-pracy-z-uczniem-ze-specyficznymi-potrzebami.php>, pobrano 2.10.2013).

Wybrane metody pracy z dzieckiem dyslektycznym

Każdy nauczyciel zna co najmniej kilkanaście metod pracy z dziećmi. Ma też swoje ulubione, czyli sprawdzone, z których korzysta o wiele częściej niż z pozostałych. Nie będę tutaj omawiała wszystkich metod i analizowała ich skuteczności. Chciałabym za to przedstawić kilka form pracy z dziećmi dyslektycznymi. Metody te można łączyć ze sobą, np. metoda ruchowa może być połączona z metodą relaksacyjną, a metodę usprawnienia zaburzeń z elementami plastyki. Wszystkie one powinny usprawnić gotowość do nauki czytania i pisania. Do ciekawych metod należą:

1. Metoda Dobrego Startu (psychomotoryczna) – opracowana przez profesor Bogdanowicz. Jej zaletą jest jednocześnie rozwijanie funkcji spostrzeżeniowych (wzrok, słuch, dotyk, motoryka) oraz językowych. Celem tej metody, jak podaje autorka, jest:
 - kształcenie lateralizacji,
 - aktywizowanie całego układu nerwowego,
 - kształcenie umiejętności posługiwania się symbolami abstrakcyjnymi,
 - usprawnienie czynności analizatorów słuchowych, wzrokowych i kinestetyczno- ruchowych,
 - usprawnienie orientacji w czasie i przestrzeni,
 - pobudzanie sfery emocjonalnej (Bogdanowicz, a, 1989, s. 26).

W zastosowaniu tej metody ważną rolę odgrywają trzy elementy:

- element słuchowy (np. piosenka),

- element wzrokowy (np. litery),
- element motoryczny (wykonywanie określonych ruchów podczas odtwarzania wzorów graficznych liter i zharmonizowanie ich z rytmem piosenki).

Istotną rolę odgrywa tu więc ruch, plastyka oraz muzyka. Aktywizacja całego układu nerwowego sprzyja zapamiętaniu nowych treści. Ważną rolę pełnią tu także materiały, pomoce dydaktyczne. Do najczęściej stosowanych należą chociażby klej, papier, pisaki, farby, pędzle, tacki i materiał sypki (piasek, ryż), woreczki.

Poniżej przedstawiam przebieg zajęć zgodnie z Metodą Dobrego Startu:

a. Część wprowadzająca:

- skoncentrowanie uwagi dziecka,
- kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała,
- powtarzanie stałej czynności (powitanie),
- wsłuchanie się w rytm piosenki, która będzie nam towarzyszyć podczas części właściwej, nauka jej słów i zagadki językowe tematycznie związane z treścią utworu.

b. Część właściwa:

- ćwiczenia ruchowe: podskoki, wymachiwanie rękami, przechodzenie od ruchów szybkich do wolnych,
- ćwiczenia ruchowo-słuchowe: dzieci uderzają w woreczki ułożone przed sobą w rytm muzyki, dotykają je dłonią, pięścią, palcami, później przechodzą do ruchów precyzyjnych,
- ćwiczenia ruchowo-wzrokowo-słuchowe: odtwarzanie liter, malowanie ich na tacce, zaznaczanie ich kształtów na piasku.

c. Część końcowa:

- zajęcia relaksacyjne mające na celu wycieszenie dziecka i wyeliminowanie negatywnych emocji.

Powyższe zajęcia można z powodzeniem przeprowadzić w młodszych klasach.

2. Metoda Symboli Dźwiękowych – autorstwa Barbary Kai przeznaczona dla dzieci młodszych (5-6 lat). Autorka podkreśla w niej wagę muzyki, która pozwala uczniom opanować szereg negatywnych emocji. Dziecko staje się aktywne, ponieważ ruch jest wpisany w jego naturę i sprawia, że się nie nudzi. Stosując tę metodę, należy wykonać określone grupy ćwiczeń. Należą do nich:
 - ćwiczenia dotyczące sfery ruchowej (stymulują rozwój ruchów manualnych), ćwiczenia dotyczące procesów poznawczych (pobudzają myślenie, analizę i porównywanie),
 - ćwiczenia dotyczące sfery społecznej (umożliwiają współdziałanie w grupie),
 - ćwiczenia dotyczące procesów emocjonalnych (likwidują napięcie). Wykorzystując tę metodę, można z powodzeniem zastosować szereg zabaw słowno-muzyczno- ruchowych, które rozwijają mowę i sprzyjają zapamiętywaniu (Kaja, 2001, s. 38).
3. Metoda Wertykalna – autorstwa Jadwigi Wołek-Chronowskiej, przeznaczona dla dzieci, u których trudności w czytaniu i pisaniu są wynikiem zaburzeń analizy i syntezy wzrokowej oraz zaburzeń orientacji przestrzennych. W polu widzenia dziecka znajduje się tylko jeden znak graficzny, ponieważ gałka oczna przesuwana się w kierunku pionowym. Taki uczeń potrzebuje o wiele więcej czasu, by przeczytać jeden wyraz. Wykorzystując tę metodę, powinno się wprowadzać ćwiczenia trwające

około 5-7 minut codziennie. Także tutaj nauczyciel powinien zaopatrzyć się w odpowiednie pomoce dydaktyczne, do których należą m. in. papier kratkowany, ołówek, zeszyt i komplet tekstów w zapisie literowym w układzie pionowym. Każdy taki tekst powinien być wykorzystany przez jednego ucznia trzykrotnie: podczas pisania ze słuchu, przy czytaniu i pisania z pamięci. Oto zasady pracy tą metodą:

- a. Litery są pisane pod sobą w 5 kolumnach.
 - b. Odstępy między literami i kolumnami powinny być takie same.
 - c. Wyrazów nie dzielą znaki interpunkcyjne, zakończenie zdania zaznacza się za pomocą jednej lub dwóch kresek.
 - d. Duże litery są stosowane, by zaznaczyć początek zdania i imiona.
 - e. Dwuznaki zapisuje się w jednej kolumnie.
 - f. Poprawianie błędów kontroluje nauczyciel, a dziecko łatwo gumuje litery, ponieważ pisze ołówkiem.
 - g. Pisząc z pamięci, uczeń sam kontroluje swoje błędy.
4. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – opracowana w latach 60. mająca na celu wspomaganie rozwoju dziecka i eliminowanie u niego zaburzeń. Zastosowanie ćwiczeń ruchowych wymyślonych przez tę badaczkę pozwala dziecku lepiej poznać siebie i współdziałać w grupie. Podstawowym założeniem tej metody jest współpraca z uczniem, ale bez narzucania mu ograniczeń. Nie wolno zmuszać dziecka do aktywnego udziału w zajęciach. Uczeń ma uczestniczyć w nich dobrowolnie. Nie wolno także go krytykować. Dziecko powinno czerpać z zajęć jak najwięcej przyjemności, mieć świa-

domość, że w dowolnym momencie może wypowiedzieć własne zdanie. Nauczyciel ma kontrolować i stymulować rozwój dziecka, ale go nie ograniczać. Poczucie bezpieczeństwa zostanie osiągnięte wtedy, gdy nauczyciel utrzyma stały kontakt wzrokowy z uczniem, zacznie chwalić go za postępy i sam stanie się uczestnikiem zabawy (Sherborne, 1997, s. 15).

5. Kinezylogia edukacyjna – wymyślona przez Paula E. Dennisona, wychodząca z założenia, że ruch to najlepszy sposób na osiągnięcie pedagogicznego sukcesu. Wykonując odpowiednie czynności, dziecko rozwija się psychicznie, a co za tym idzie samodoskonali się. Gimnastyka mózgu jest nastawiona na uwrażliwienie trzech obszarów: lateralności, skupienia i ześrodkowania. Ćwiczenia, gimnastyka mózgu przywraca zdolność uczenia się. Dzieje się tak dlatego, że jest on stymulowany poprzez przepływ informacji. Istotne w tej metodzie jest prawidłowe oddychanie i picie wody niegazowanej. W ramach prawidłowej gimnastyki można wyróżnić trzy typy ćwiczeń:
 - ćwiczenia na przekraczanie linii środka (np. leniwe ruchy i rysowanie ósemek),
 - ćwiczenia wydłużające (np. zginanie stopy, ruchy piętą),
 - ćwiczenia energetyzujące i pogłębiające postawę (np. ziewania energetyczne) (Mańkowska, 2005, s. 45).
6. Metoda 18 struktur wyrazowych – opierająca się na analizie sylabowo - głoskowej wyrazów w powiązaniu z ich budową literową. Zgodnie z tą metodą dziecko poznaje różnorodne wyrazy uporządkowane w 18 zestawach ćwiczeń. Każdy zestaw powinien zawierać określone

wyrazy i słowa poznane wcześniej. By ułatwić dziecku naukę liter Ewa Kujawa i Maria Kurzyna wymyśliły odpowiednie oznakowanie samogłosek (kolorem czerwonym), spółgłosek (czarnym) i sylab (zielonym). Każdy bowiem wyraz traktowany jest jako odrębny zespół sylab. Odrębny jest także podział wyrazów. Podzielono je na wyrazy jedno-, dwu-, trzy-, wielosylabowe oraz na wyrazy o zróżnicowanej strukturze. W metodzie 18 struktur wyrazowych stosuje się następujące techniki pracy:

- graficzny schemat budowy wyrazów: zapoznajemy dziecko z budową wyrazów w danej strukturze,
- suwaki: eksponują pewną grupę wyrazów o wspólnej częstotliwości,
- wprawki: dziecko czyta wyraz, zaznacza kolorem zielonym co drugą sylabę, przepisuje wyraz, dzieląc go na sylaby, czyta sylabami i pisze wg wzoru,
- łańcuchy sylabowo – wyrazowe: jest to szereg sylab oddzielonych myślnikami, sylaby te tworzą wyrazy częściowo nakładające się na siebie, ostatnia sylaba wyrazu jest zarazem pierwszą następnego, jest ona wyróżniona np. przez pogrubienie,
- słuchowe i wzrokowe różnicowanie wyrazów podobnych dźwiękowo i graficznie: dziecko po przeczytaniu i analizie wyrazów różniących się tylko jednym elementem wpisuje je do odpowiedniej rubryki w tabeli,
- wyszukiwanie krótkich słów w dłuższych wyrazach,
- tworzenie nowych wyrazów z wybranych liter i sylab wyrazów, które zilustrowano,

- rozsypanki wyrazowo – zdaniowe: zadaniem dziecka jest ułożenie zdania z podanych wyrazów,
- zagadki: pojawiają się one w ósmej strukturze wyrazowej, gdzie sylaby zawierają już grupy spółgłoskowe, wyrazy w tekście zagadki podzielone na sylaby,
- pisanie wyrazów z pamięci i autokorekta poprzedzona głośnym odczytaniem tekstu.

Niezależnie od stopnia dysfunkcji każde dziecko jest wspaniałe i chętne do pracy. Trzeba w jak najwcześniejszym jego rozwoju wykorzystać ten potencjał. Warto poświęcić tym dzieciom nieco więcej uwagi, bo one tego potrzebują. Praca z nimi jest przyjemnością - to przecież bardzo wrażliwi mali ludzie. Może wyrośnie z nich kolejny słynny dyslektyk, bo jak wynika z biografii wielu wybitnych naukowców czy artystów, u sporej części z nich zdiagnozowani właśnie dysleksję. Ci ludzie to wybrańcy, bo jak twierdzą w swej książce R.D. Davis i E.M. Braun, „dysleksja jest darem”. Może więc przysporzyć nam i naszym wychowankom wielu korzyści.

BIBLIOGRAFIA

- [1] BALEJKO A., Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu, Białystok 1999.
- [2] BAUMER H.B., Jak dyslektyczne dziecko nauczyć czytania. Wypróbowana metoda dla rodziców i nauczycieli, Warszawa 2007.
- [3] BOGDANOWICZ M., Metoda Dobrego Startu, Warszawa 1989.
- [4] BOGDANOWICZ M., Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa 1985.

- [5] BOGDANOWICZ M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk 2004.
- [6] BOGDANOWICZ M., Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych, Psychologia Wychowawcza, t. 1, Warszawa 1996.
- [7] BOGDANOWICZ M., ADRYJANEK A., Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów, Gdańsk 2005.
- [8] BOGDANOWICZ M., KISIEL B., PRZASNYSKA M., Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu dziecka, Warszawa 2005.
- [9] CZAJKOWSKA I., HERDA K., Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole, Warszawa 2005.
- [10] DAVIS R.D., BRAUN E.M., Dar dysleksji, Poznań 1997.
- [11] ELLIOT J., PLACE M., Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów, Warszawa 2000.
- [12] ELIOT ARONSON E., TIMOTHY D.W. WILSON, ROBIN M. AKERT, Psychologia społeczna. Serce i umysł, Poznań 1997.
- [13] GÓRNIEWICZ E., Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, Toruń 1994.
- [14] JAROSZ E., WYSOCKA E., Diagnoza psychologiczna podstawowe problemy i rozwiązania, Warszawa 2006.
- [15] JUREK A., Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją, Gdańsk 2008.
- [16] KAJA B., Zarys terapii dziecka, Bydgoszcz 2001.
- [17] MAŃKOWSKA I., Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezylogia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce, Gdynia 2005.
- [18] MICKIEWICZ J., Jedyńka z ortografii, Toruń 1995.

- [19] POMIRSKA Z., Wokół dysleksji, Engram, Warszawa 2010.
- [20] PEŃLEWSKA H., Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu, Kraków 1998.
- [21] SHERBORNE W., Ruch rozwijający dla dzieci, Warszawa 1997.
- [22] SKIBIŃSKA H., Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu, Bydgoszcz 2001.
- [23] ZAKRZEWSKA B., Trudności w czytaniu i pisaniu: modele ćwiczeń, Warszawa 1996.
- [24] <http://www.edukacja.edux.pl/p-243-metody-pracy-z-uczniem-ze-specyficznymi-potrzebami.php>, pobrano: 2 października 2013 r.

JAK POMÓC DZIECKU Z DYSLEKSJĄ?

Streszczenie

Dysleksja nie jest to nowe zjawisko, jednak dopiero od kilku lat jest badane na taką skalę. Nigdy wcześniej nie mieliśmy w szkołach tylu uczniów, dysponujących zaświadczeniem z poradni psychologiczno-pedagogicznej, stwierdzającym dysleksją występującą u danej osoby. Nie można pomóc uczniom, nie posiadając choćby podstawowej wiedzy na temat tej dysfunkcji. Należy odpowiedzieć sobie na pytania: co to jest dysleksja, jak ją rozpoznać, jakie są jej typy i w końcu, jak pracować z dzieckiem dyslektycznym. Nie można także zapominać, że najważniejsze w życiu młodego człowieka, szczególnie dotkniętego jakąś dysfunkcją (dysleksja, dysortografia, dysgrafia, hiperdysleksja, dyskalkulia), jest umożliwienie mu przeżycia sukcesu. Są różne metody pracy z uczniem dyslektycznym, a nad jego rozwojem musi czuwać nie tylko nauczyciel, ale także rodzic. To ważne, żeby każde dziecko odkryło w sobie mocne strony. Tylko osoby znające swoją wartość, są w stanie osiągać sukces zawodowy i spełniać się w pracy.

Słowa kluczowe

dysleksja, dysortografia, dysgrafia, hiperdysleksja, dyskalkulia

Abstract

Dyslexia is not a new phenomenon, but it has only been studied for a few years now. We have never had so many students in our schools who have a judgement from a psychological and pedagogical counselling centre that states dyslexia. We cannot help the students without even having a basic knowledge of the dys-

function. We need to answer the questions: what is dyslexia, how to recognize it, what kind of it is and finally how to work with a dyslexic child. We cannot forget that the most important thing in a young person's life, especially affected by some dysfunction (dyslexia, dyslexia, dysgraphia, hypodyslexia, discalculosis), is to make him successful. There are different ways of working with a dyslexic disciple, and its development must be watched not only by the teacher but also by the child. It is important for every child to discover strengths. Only people who know their value are able to achieve professional success and fulfil themselves at work

Keywords

dyslexia, dysorexia, dysgraphia, hyperdiagnosis, dyscalculia

Jest coraz więcej uczniów z orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej, w którym możemy przeczytać, że u ucznia stwierdzono dysleksję. Z opiniami takimi spotykam się od początku mojej pracy w szkole, a od czterech lat pracuję z grupą uczniów, dysponującymi takimi orzeczeniami. Są wśród nich osoby kierowane do poradni z podejrzeniem dysortografii, dysgrafii, dysleksji rozwojowej. Praca z takimi uczniami jest specyficzna, aby wiedzieć, jak im pomóc, należy zrozumieć zjawisko tej dysfunkcji. Podążając za badaniami Brejnaka dowiadujemy się, że termin dysleksja utworzony został z greckiego przedrostka dys-, który oznacza brak czegoś, trudność, niemożność i słowa *lexicos* – odnoszącego się do słów (W. Brejnak, s. 18). Powszechnie dziś używany termin „dysleksja” wprowadził J. Hinselwood, który w latach 1896-1917 zajmował się tym zjawiskiem i poprzez swoje artykuły rozpowszechnił to pojęcie. Wraz z rozwojem wiedzy, kolejnymi badaniami prowadzonymi nad osobami, które wykazują skłonności dyslektyczne, termin „dysleksja” ulegał modyfikacji. Zróżnicowana terminologia i niekiedy wręcz

rozbieżne definicje powodują, że za wyrażeniem „dysleksja” często ukrywają się różne formy zaburzeń. Według Gavina Reida „dysleksja to zaburzenie zdolności przetwarzania informacji, które dotyka ludzi w każdym wieku, i często objawia się problemami z pisaniem i czytaniem, jak również może wpływać na inne dziedziny aktywności umysłowej i fizycznej, np. pamięć, szybkość analizowania informacji, koordynację czy orientację przestrzenną. Osoba dotknięta dysleksją może doświadczać problemów zakresu biegłości fonologicznej oraz skutecznego przyswajania wiedzy.” (G. Reid, s. 12)

Jednak najpopularniejsza i najczęściej akceptowalna jest definicja opublikowana w 1994 roku przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (USA): „Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są czynnikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni” (G. Reid, s. 11). Ogólnie pismo u uczniów uległo pogorszeniu, a i ustne formy są na niższym poziomie. Pomijając przyczyny tego zjawiska, które nie są tematem owych rozważań, należy znaleźć właściwe metody wykrywania, któremu dziecku nie chce się pisać starannie, a które nie potrafi prowadzić estetyczniejszego zeszytu. Omawiane zaburzenia mogą mieć różny stopień natężenia, od łagodnej postaci do ciężkiej, w której symultanicznie pojawiają się różne dysfunkcje.

Nasilenie się dysleksji może zależeć od rodzaju wykonywanych zadań oraz poziomu wiedzy danego osobnika. Problemy, które wynikają z dysleksji przeważnie dotyczą umiejętności w zakresie pisania i czytania, jednak nie jest to regułą. Osoba dyslektyczna może mieć również kłopot z czytaniem ze zrozumieniem (cichym i głośnym), literowaniem i głoskowaniem słów, czy płynnym czytaniem po cichu oraz na głos, nierzadko ma kłopot z estetycznym pisaniem oraz dokładnym kopiowaniem tekstów czy pojedynczych wyrazów. U uczniów dyslektycznych mogą również wystąpić problemy z koordynacją wzrokową, trudności w zapamiętywaniu, rozpoznawaniu kierunków, porządkowaniu elementów, rozpoznawaniu istotnych informacji. Wypadkową dysleksji mogą być utrudnienia z procesem przetwarzania fonologicznego, dziecko może nie zawsze rozpoznawać dźwięki, czy też może mieć kłopot z wykorzystywaniem ich w wyrazach. Zdarza się, że obok dysleksji u ucznia występują problemy dotyczące postrzegania wzrokowego oraz koordynacji ruchowej, czy równowagi. Dysleksja nie jest dysfunkcją, którą można wyleczyć, jednak dzięki odpowiednim metodom pracy z dyslektykami, modyfikowaniu ich planu zajęć oraz przystosowaniu miejsca pracy można zmniejszyć jej skutki. Podsumowując, osoba dyslektyczna ma problemy w zakresie:

- czytania (odszyfrowywanie informacji; płynność czytania; zrozumienie czytanego tekstu; porządkowanie informacji),
- pisowni (zapamiętywanie zasad pisowni; zapisywanie liter w niewłaściwej kolejności; niekonsekwentne stosowanie podobnych dźwięków; problemy z końcówkami wyrazów; mylenie bądź pomijanie samogłosek),
- pisania (wyrażanie myśli na papierze; pismo odręczne),
- pamięci (kłopot z pamięcią krótkotrwałą lub długotrwałą),

- organizacji (kłopot z przygotowaniem potrzebnych materiałów do nauki),
- rozwojem zdolności ruchowych
- rozwojem mowy (mylenie podobnych dźwięków; słaba dykcja; kłopoty ze składnią).

Aby pomóc dziecku dyslektycznemu, należy wykryć, jaki typ dysfunkcji u niego występuje. Specjaliści wyróżnili następujące typy dysleksji:

- „dysleksję rozwojową – to trudności w płynnym czytaniu (często połączona z trudnościami w pisanie); cierpi na nią około 10% uczniów,
- dysortografię – to kłopoty z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym także nagminne popełnianie błędów ortograficznych, pomimo werbalnej znajomości zasad ortografii); cierpi na nią około 16% uczniów,
- dysgrafia – to problemy z kaligrafią, czyli tak zwane brzydkie pismo, trudne niekiedy do odczytania przez samego piszącego; cierpi na nią około 4% uczniów,
- hiperdysleksja – terminem tym określa trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Oznacza to, że czytające dobrze opanował technikę czytania, ale słabo rozumie treść czytanego tekstu.
- dyskalkulia – trudności w opanowaniu umiejętności liczenia i radzenia sobie z zadaniami arytmetycznymi.”
(W. Brejnak, s. 18)

Jednak „w praktyce wyróżnia się najczęściej cztery typy dysleksji, przyjmując za kryterium podziału dominujące zaburzenie, które decyduje o jej klinicznym obrazie” (B. Kaja, s. 12):

- dysleksja typu wzrokowego, u której podłoża leżą zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, powiązane z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej,

- dysleksja typu słuchowego – uwarunkowana zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, najczęściej powiązana z zaburzeniami funkcji językowych,
- dysleksja integracyjna, kiedy to poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, natomiast zaburzona jest ich koordynacja, czyli występują zaburzenia integracji percepcyjno-motoryczna,
- dysleksja typu mieszanego – gdy występują zaburzenia zarówno w percepcji słuchowej słowa, pamięci sekwencyjnej słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, pamięci wzrokowo-słuchowej oraz wyobraźni przestrzennej.

Dziecku dyslektycznemu należy pomagać od najmłodszych lat. Według Janiny Mickiewicz dysleksja nie pojawia się u dziecka szkolnego czy nawet przedszkolnego. Człowiek rodzi się z tymi dysfunkcjami i choć nie można ich wykryć w okresie niemowlęctwa, psychologowie twierdzą, że konsekwencje tego zjawiska odczuwa już trzymiesięczne dziecko: „Trzymiesięczne dziecko zaczyna rozpoznawać twarze bliskich osób. Oznacza to, że jest ono w stanie skupić wzrok i kontrolować zbieżność dwóch obrazów docierających do mózgu (...). Jeżeli małemu P.D. [dyslektykowi] zdarzy się, że komórki w mózgu wykrzywią spostrzeżany obraz (...), zobaczy inny obraz” (J. Mickiewicz, s. 71). Wnikliwy obserwator może zauważyć nieprawidłowości w zakresie dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym: dziecko ma problem z porządkowaniem podstawowych informacji, kłopoty z koordynacją ruchowo-wzrokową. Jednak, ze względu na ogólną nieumiejętność sprawnego pisania i płynnego czytania w okresie przedszkolnym, wykrycie dysleksji jest bardzo trudne. Pierwsze objawy ryzyka dysleksji powinni dostrzec rodzice lub pediatra. We wstępnym etapie szkolnym najwnikliwiej można przeanalizować

zować rozwój dziecka w zakresie języka polskiego nauczyciel w szkole – bo już w klasie pierwszej.

J. Kostrzewski uważa, że dysleksję „powinno rozpoznawać się tylko wtedy, gdy umiejętność czytania przez dziecko, mierzona rzetelnym i trafnym testem, jest istotnie niższa (u dzieci w wieku od 8 do 13 lat przyjmuje się, iż jest istotnie niższa, gdy jest niższa o jedną do dwu klas) w stosunku do: 1) do klasy, do której uczęszcza, 2) jego wieku życia, 3) jego globalnego wieku inteligencji (mierzonego rzetelną i trafną skalą) oraz mimo zastosowania właściwych metod nauczania” (J. Kostrzewski, s. 31). Przy rozpoznawaniu dysleksji należy wykluczyć jego przyczyny: dziecko powinno mieć przebadany u specjalisty wzrok i słuch, dysleksja także nie jest dysfunkcją osób upośledzonych umysłowo, czy takich, u których nie występuje wystarczająca motywacja do nauki szkolnej oraz gdy są stosowane niewłaściwe metody nauczania. (J. Kostrzewski, s. 31-33).

W celu wczesnego wykrywania dysfunkcji od kilku lat przeprowadzane są, na początku etapu edukacyjnego, badania przesiewowe, które mają postać krótkiego, ogólnego testu lub kwestionariusza, jednak może się zdarzyć, że uczeń będzie rozwiązywał bardziej złożoną formę. Testy przesiewowe są ważne, gdyż dają możliwość szybkiego zdobycia podstawowych informacji na temat dziecka i postawienia wstępnej diagnozy, czy może wystąpić u niego jakaś dysfunkcja. Jednak nie możemy założyć, że udzielane przez ucznia odpowiedzi na pytania testowe dają rzetelny obraz badanej osoby i pozwalają na postawienie jednoznacznej diagnozy. Testy przesiewowe dają nam wiedzę o nawykach edukacyjnych dziecka, jednak, aby uzyskać pełną diagnozę, potrzebne są dokładniejsze badania. Przede wszystkim, jeżeli po badaniu przesiewowym mamy podejrzenie dysleksji, należy skierować ucznia do poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Jednak, aby w poradni przeprowadzono odpowiednie badania, nauczyciel jest zobligowany do zgromadzenia większości potrzebnych informacji podczas lekcji. Do obowiązków pedagoga należy śledzenie i zapisywanie postępów czynionych przez uczniów. Zauważony brak postępów, objawiający się słabymi wynikami w nauce lub brak aktywnego uczestnictwa dziecka w zajęciach, powinien być sygnałem dla nauczyciela, że u ucznia występuje dysfunkcja, utrudniająca przyswajanie wiedzy. Nauczyciel może też zbierać informacje poprzez obserwowanie uczniów poza lekcją języka polskiego. Jeżeli jest podejrzenie dysleksji, należy monitorować poczynania na zajęciach wychowania fizycznego (koordynacja ruchowa), czy w relacjach międzyludzkich (jakość wypowiedzi).

W kolejnym etapie edukacyjnym nauczyciel ma możliwość diagnozowania dziecka podczas rozwiązywania ćwiczeń z zakresu fonologii. Badania potwierdzają, że kluczową rolę w wyjaśnianiu problemów, których doświadczają dzieci dotknięte dysleksją, odgrywa tak zwana „hipoteza reprezentacji fonologicznej” (G. Reid, s. 26). Oznacza to, że podstawowe zaburzenia dyslektyczne mają związek z rozwojem umiejętności fonologicznych i dlatego należy poddawać ucznia badaniom, które sprawdzą, czy uczeń nie ma kłopotów na poziomie fonologicznym. Rozróżnia się pięć poziomów biegłości fonologicznej: znajomość prostych rymowanek, świadomość rymów, łączenie fonemów i podział na sylaby, segmentacja fonemiczna, manipulacja fonemiczna. Należy, zatem przeprowadzić testy, czy dziecko potrafi tworzyć rymy, łączyć sylaby i fonemy, poddawać wyrazy segmentacji fonemicznej.

Omówione metody sprawdzania, czy u ucznia może występować jakaś dysfunkcja, wymagają od pedagoga długich i wnikliwych badań. Najprościej sprawdzić, czy u dziecka występuje podejrzenie dysleksji, analizując technikę głośnego czytania.

U dziecka mogą pojawić się: opuszczenia, dodatki, zastępowanie, powtórzenia, odwrócenia, wahanie, poprawki. Powinno się zatem systematycznie sprawdzać, jak dziecko radzi sobie z ćwiczeniami wchodzącymi w skład przeprowadzanej lekcji, jak uczeń podchodzi do konkretnych zadań i jakie rodzaje ćwiczeń sprawiają mu kłopoty. Być może ma kłopot z rozwiązaniem zadań, gdyż nie rozumie polecenia albo jest ono dla niego za długie.

Najistotniejsze zatem wydaje się samo postawienie diagnozy. Nie jest łatwo rozszyfrować, które dziecko może mieć dysleksję, a które jest mało pracowite albo niedopilnowanie. Dla dzieci z dysleksją istnieje wiele różnych programów edukacyjnych. Niektóre z nich są przeznaczone dla metodyka dysponującego szczegółową i specjalistyczną wiedzą na temat tej dysfunkcji. Jednak wiele programów może być stosowana przez osoby, które nie posiadają dużego doświadczenia w tej dziedzinie.

Zanim jednak przystąpi się do pracy z dzieckiem dyslektycznym, należy uświadomić sobie, że istotne są następujące sfery: wielozmysłowość, kolejność, powtarzanie i przyswajanie wiedzy.

Zatem „programy skierowane do uczniów z dysleksją powinny zawierać elementy angażujące wszystkie zmysły ucznia. Jest to niezwykle ważne, gdyż często dyslektyczne dzieci muszą rekompensować swoje słabości w jednej ze sfer poprzez wykorzystanie innych, lepiej rozwiniętych zdolności (G. Krasowicz, s. 116)”. Proces nauczania powinien przebiegać zgodnie z ustalonym wcześniej porządkiem i być podzielony na etapy następujące po sobie w odpowiedniej kolejności. Dzięki takiemu postępowaniu metodyk, jak i uczeń będą w stanie zauważyć postępy. Dyslektyczne dzieci ciągle potrzebują pomocy w nauce nowych umiejętności. „Najlepszym sposobem jest wielokrotne powtarzanie zdobytych informacji w nowy sposób, za pomocą innych ćwiczeń i materiałów. To pomoże przesunąć świeżo zdobytą wiedzę z pamięci krótkotrwałej do pamięci długotrwałej, pozwalają-

jąc na późniejsze wykorzystanie przyswojonych informacji. Dziecko powinno wykorzystywać zdobytą wiedzę podczas dalszej nauki. Badania wykazały, że dyslektyczne dzieci sobie z tym nie radzą (G. Krasowicz, s. 117)”. Takie dzieci potrzebują pomocy w łączeniu znanych faktów ze świeżą wiedzą. Zatem wybierane przez nauczyciela programy edukacyjne skierowane do dzieci z dysleksją powinny się koncentrować na następujących aspektach: poprawność fonologiczna, ćwiczenie koncentracji i umiejętność słuchania ze zrozumieniem i poprawnego wysławiania się, praca nad czynnościami manualnymi (uczniowie dyslektyczni, z którymi pracuję, nie lubią wycinać), należy trenować kaligrafię, zadawać ćwiczenia bazujące na porządkowaniu elementów, wykorzystujące orientację przestrzenną i zawsze należy pamiętać o rozwoju pamięci krótkotrwałej i długotrwałej. Nie można nigdy zapominać, że programy muszą pasować do środowiska szkolnego. Na rynku są dostępne różne ćwiczenia, które angażują wszystkie zmysły: zabawy z rymami, sylabami, wyrazami, są treningiem pamięci, poprawiają błędy, kształcą tworzenie dłuższych form wypowiedzi.

Nauczyciel może włożyć wiele energii w przygotowanie warsztatu pracy z uczniem dyslektycznym, ale wiara we własne możliwości jest jednym z najważniejszych warunków skutecznej nauki. Pozytywna samoocena to podstawa sukcesu i odnosi się to nie tylko do dzieci dyslektycznych. Wyniki pracy adekwatne do zaangażowania oraz budujące komentarze są niezbędne dla wzrostu pewności siebie u dziecka. Dzieci z dysleksją powinny czuć, że odnoszą sukcesy, a ich wysiłki są doceniane. To spore wyzwanie dla nauczyciela, jednak ma on do dyspozycji cały wachlarz odpowiednich narzędzi. Należy dążyć do osiągnięcia właściwych relacji między poszczególnymi dziećmi i przeprowadzać z nimi ćwiczenia, których efektem będzie wskazanie pozytywnych cech u swoich kolegów i koleżanek. Nie można zapominać o pochwa-

leniu ucznia nie tylko za dobry, ciekawy wynik jego pracy, ale także należy dostrzec jego zaangażowanie. Trzeba pozytywnie komentować pracę dziecka, które stara się. Należy stawiać przed uczniem osiągalne, w miarę krótkoterminowe cele. Osiągnięcie sukcesu jest niezbędnym warunkiem wysokiej samooceny, dlatego stawiane zadania nie powinny przekraczać ich możliwości.

Czynniki społeczne i emocjonalne mają ogromne znaczenie w nauczaniu, tym bardziej, że dzisiejsza sytuacja, nastawia młodych ludzi na osiągnięcie celów, często niezależnie od metod, czy samopoczucia społecznego ucznia. Tymczasem właściwy rozwój emocjonalno-społeczny dziecka buduje w nim właściwą samoocenę, a to właśnie najlepsza droga do sukcesów. Dyslektyczne dzieci już w pierwszych latach edukacji mogą być narażone na poważną porażkę, w wyniku której rodzi się rozgoryczenie, bezsilność czy nawet złość. Często uczniowie, u których występuje dysleksja, reagują na porażki niechęcią do nauki i przekonaniem, że nie są w stanie spełnić oczekiwań nauczyciela czy rodzica, dodatkowo rodzi się przekonanie, że nie poradzą sobie ze stawianymi przed nimi zadaniami. Dlatego, nauczyciel-wychowawca powinien przeprowadzać na zajęciach z wychowawcą ćwiczenia uczące tolerancji, empatii, kształtujące samoocenę, budujące pozytywne relacje. Jeżeli dziecko wyraża chęci, dobrym rozwiązaniem jest zapisanie ucznia dyslektycznego do grupy zrzeszającej osoby dyslektyczne, ciekawym pomysłem wydaje się też projekt "Wspólne czytanie" – polega na zwiększeniu sprawności czytelniczej uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Nie zawsze jest taka możliwość, ale należy uświadamiać rodziców, że pozytywna motywacja otrzymywana w domu jest niezwykle ważna. Czasem nie jest o nią łatwo, gdy rodzice porównują rozwój dziecka z postęпами czynionymi przez jego rodzeństwo lub kolegów ze szkoły. Rozwój emocjonalno-społeczny dziecka to

odpowiedzialność nie tylko szkoły, ale także rodziny, a przede wszystkim rodziców.

Podczas planowania lekcji trzeba wziąć pod uwagę indywidualne potrzeby dziecka. W przypadku dzieci z dysleksją oznacza to, że konieczne jest zgromadzenie jak największej ilości informacji, aby stworzyć szczegółowy profil każdego dziecka. Należy zwrócić uwagę zwłaszcza na następujące czynniki: wyniki i postępy dziecka, środowisko pracy szkolnej, potrzeby dziecka i proponowane cele, do których osiągnięcia dąży, niezbędne materiały, dodatkowe porady specjalistów. Plan zajęć powinien zawierać zarówno ogólny, długoplanowy program, jak i krótkoterminowe cele. W miarę możliwości należy zmniejszyć ilość przerabianego materiału w celu poświęcenia większej ilości czasu dziedzinom, w których dziecko może mieć problemy, polegać na alternatywnych pomysłach edukacyjnych, np. wykorzystywanie nowoczesnych technologii, zmieniać plan zajęć oraz wykorzystywać różne materiały (J. Mickiewicz, s. 102).

W przypadku dzieci dyslektycznych nauczyciel może mieć utrudnione zadanie z oceną ich prac pisemnych. Ocena poprawności w pisaniu to bardzo ważny składnik oceny wyników nauki uczniów na każdym etapie kształcenia. Czynność ta jest dla nauczycieli sprawą złożoną. Nie ma ujednoczonych kryteriów oceniania uczniowskich prac pisemnych (J. Mickiewicz, s. 103). Obowiązujące aktualnie wytyczne Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla uczniów oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych, ustalające skalę i kryteria stopni szkolnych nie odnoszą się do żadnych szczegółowych umiejętności ucznia (Dz.U. Zarządzenie nr 24 z dnia 24 września 1992).

Uczniowie dyslektyczni bardzo często spotykają się z negatywną oceną swojej pracy. Takie doświadczenia niekorzystnie

rzutują na psychikę dziecka, a potem młodego człowieka. Uczeń słabo czytający i źle piszący, często porównywany do „lepszych” rówieśników czy rodzeństwa wzrasta w poczuciu mniejszej wartości. Napięcie i lęk o rezultat wysiłku towarzyszy uczniowi na wszelkiego typu sprawdzianach i klasówkach. Powoduje to często pogorszenie efektów pracy, obniżenie wiary we własne możliwości, a nierzadko spadek motywacji do nauki. Bywa, że ocenę szkolną uczeń uważa za krzywdzącą, gdyż konfrontacja jej z włożonym wysiłkiem i jakością pracy pod każdym innym względem, może dawać poczucie goryczy, a nawet przegranej. Uczniowie silnie przeżywają oceny szkolne (J. Mickiewicz, s. 116).

Język polski odgrywa wiodącą rolę na egzaminach wstępnych do szkół ponadpodstawowych i na maturze, negatywna ocena zamyka drogę do nauki w danej szkole. Często jest to negatywna ocena wyłącznie za błędy ortograficzne. Na ogół zaburzenia dyslektyczne mają wpływ na wybór kierunku kształcenia na studiach wyższych. Osoby z dysortografią wolą wybierać kierunki studiów, na które nie trzeba zdawać egzaminu pisemnego z języka polskiego czy historii. Są to kierunki związane z naukami ścisłymi. Często panują opinie, że uczniowie dyslektyczni to uczniowie słabi, a poważniejsze kłopoty w pisaniu i czytaniu są niekiedy kojarzone z gorszym rozwojem umysłowym ucznia (J. Mickiewicz, s. 112). Jednak Ronald Davis w swojej książce udowadnia, że jest to opinia niesłuszna, a osoby dyslektyczne są w stanie zadziwić świat, w końcu do dyslektyków zaliczono między innymi: Leonardo da Vinci, Winstona Churchilla, Walta Disney’a, Alberta Einsteina, Nelsona Rockefellera czy Quentina Tarantino (R.D. Davis, s. 23-25).

BIBLIOGRAFIA

- [1] BREJNAK W. (2003). Dysleksja, Warszawa.

- [2] BREJNAK W., ZABŁOCI K.J. (1999). Dysleksja w teorii i praktyce, Warszawa.
- [3] BRZEZIŃSKA A.I. (2005). Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa, Gdańsk, s. 323, 331-332, 706
- [4] DAVIS R.D., BRAUN E.M. (2001). Dar dysleksji. Niektórzy zdolni ludzie nie umieją czytać i jak mogą się nauczyć, Poznań.
- [5] JUREK A. (2009). Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją, Gdańsk, wyd. II.
- [6] KOSTRZEWSKI J. (1991). „Dysleksja”, „Dysortografia”, „Dysgrafia”, w: Pedagogika specjalna. Psychologiczne i medyczne studium terminologiczne, red. J. PAŃCZYK, Warszawa.
- [7] KRASOWICZ G. (1997). Język, czytanie i dysleksja, Lublin.
- [8] MICKIEWICZ J. (1997). Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym, Toruń, wyd. II.
- [9] NOTOWSKA D. (2003). 5 największych problemów u dzieci, Warszawa.
- [10] REID G. (2005). Dysleksja, Warszawa.

PRACA Z DZIECKIEM DYSLEKTYCZNYM W SZKOLE. ANALIZA DWÓCH PRZYPADKÓW

Streszczenie

Dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi stanowią około 20% wychowanków polskich przedszkoli i szkół. Objęte powszechną edukacją nie potrafią bez odpowiedniej, specjalistycznej pomocy sprostać wymaganiom obowiązujących programów nauczania. Do tej grupy dzieci zalicza się m.in. dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, czyli osoby z dysleksją rozwojową. Rodzaj objawów, które wychodzą na pierwszy plan, uzależnione są od stopnia zaburzenia czynności analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego. Istnieje wiele niepokojących objawów w rozwoju małego dziecka sygnalizujących późniejsze trudności w czytaniu i pisaniu. Obojętność dorosłych (rodziców i nauczycieli) wobec tych objawów może doprowadzić do różnego rodzaju zaburzeń i negatywnie wpłynąć na życie osoby z dysleksją rozwojową. W artykule omówione zostały dwa przypadki uczniów z tymi zaburzeniami: ucznia III klasy gimnazjum, u którego stwierdzono dysortografię i ucznia I klasy gimnazjum ze stwierdzoną dysgrafią. Obaj zaraz po zdiagnozowaniu objęci zostali fachową opieką w szkole (głównie udziałem w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych). Efekty kilkuletniej żmudnej pracy są widoczne, warto jednak zadbać, by działania te były kontynuowane i przynosiły pozytywny wpływ za zachowanie, samoocenę i funkcjonowanie chłopców w społeczeństwie.

Słowa kluczowe

dziecko, dysleksja, dysgrafia, dysortografia, zaburzenia, terapia

Abstract

Children with special education needs constitute about 20% of Polish pupils of kindergartens and schools. Covered with general education cannot meet the needs of existing curricula without a proper, professional help. For this group of children we can include for example children with specific difficulties in reading and writing, that is, those with developmental dyslexia. Type of symptoms that come to the foreground depend on the degree of impairment of the visual, auditory and kinesthetic analyser. There are many alarming symptoms in the growth of small children signalling subsequent difficulties in reading and writing. Indifference of adults (parents and teachers) to these symptoms can lead to various types of disorders and negative influence to the lives of persons with developmental dyslexia. In this article two cases of students with these disorders were discussed: pupil from third class of high school diagnosed with the dysorthographia and first class high school student with a known dysgraphia. Both of them were covered by professional care at school immediately after diagnosis (mainly by involving them in corrective classes). The effects of several years of hard work are visible, but it is worth to ensure that those activities will be continue. Then it could bring a positive influence on behaviour, self-esteem and functioning of the boys in the community.

Keywords

child, dyslexia, dysgraphia, dysorthographia, disorders, therapy

Wprowadzenie

W polskim systemie edukacyjnym dostrzeganie dzieci ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi staje się coraz bardziej wyraźne i (jak twierdzi wielu specjalistów) jest to jeden z niewielu pozytywnych przejawów zmian współczesnego szkolnictwa.

Problem jest o tyle ważny, że wg najnowszych badań dzieci te stanowią około 20% wychowanków przedszkoli i szkół. Są one objęte powszechną edukacją, ale nie potrafią bez odpowiedniej pomocy sprostać wymaganiom nałożonym przez obecnie obowiązujące programy nauczania. Potrzebują zatem stworzenia odpowiednich, dostosowanych do ich dysfunkcji i ograniczeń, specjalnych warunków edukacji. Polega to przede wszystkim na dobraniu form, środków i metod odpowiadających ich indywidualnym potrzebom i możliwościom oraz otoczeniu ich troskliwą, specjalistyczną opieką nauczycieli.

Do tejże grupy dzieci zalicza się m.in. dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Najliczniejszą wśród nich stanowią uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, czyli osoby z dysleksją rozwojową (por. Bogdanowicz M., 1995; Wyczesany J., Mikruta A., 2002).

Etiologia dysleksji

Dysleksja to zaburzenia w umiejętności czytania na skutek zmian w ośrodkowym układzie nerwowym. To jedna z postaci tak zwanych swoistych trudności w uczeniu się będących wynikiem mikrouszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego, które ujawniają się najczęściej w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Przy czym obserwuje się różny stopień nasilenia dolegliwości – od łagodnych do ciężkich.

Dzieci dobrze, wcześniej zdiagnozowane, poddane kompleksowej terapii psychologiczno-pedagogiczno-neurologicznej rokują dobrze. U większości udaje się wypracować poprawę, tj.

zmniejszenie objawów mikrozaburzeń ośrodkowego układu nerwowego (Krasowicz-Kupis G., 2009, s. 71).

Typy dysleksji

Do swoistych trudności w uczeniu się zaliczamy:

- 1) dysleksję (trudności w czytaniu lub czytaniu i pisaniu),
- 2) dysgrafię (trudności w pisaniu – opanowaniu kaligrafii),
- 3) dysortografię (trudności w opanowaniu poprawnej pisowni w sensie ortograficznym),
- 4) dyskalkulię (trudności w liczeniu – wykonywaniu podstawowych operacji arytmetycznych).

W większości jednak przypadków mamy do czynienia z postaciami mieszanymi, w których dominują objawy jednej z wyżej wymienionych podgrup zaburzeń. Rodzaj objawów, które wychodzą na pierwszy plan, uzależnione są od stopnia zaburzenia czynności analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego (Bogdanowicz M., 1994, s. 33).

Ryzyko dysleksji

Autorką tego terminu jest M. Bogdanowicz, a stosowany jest on równoległe z terminem „dziecko ryzyka dysleksji”. Dotyczy „młodszych dzieci wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Termin ten stosuje się również w odniesieniu do uczniów, którzy napotykają na pierwsze, lecz nasilone trudności w nauce – pomimo inteligencji w normie, dobrze funkcjonujących narządów zmysłu, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w domu oraz szkole” (Bogdanowicz M., 2002, s. 18).

Niepokojące objawy w rozwoju małego dziecka sygnalizujące późniejsze trudności w czytaniu i pisaniu:

- wolniejsze tempo rozwoju motoryki dużej,

- opóźniony rozwój motoryki małej,
- nieustalona lateralizacja,
- kłopoty z orientacją przestrzenną,
- zakłócenia rozwoju percepcji i pamięci wzrokowej,
- opóźniony rozwój percepcji i pamięci słuchowej,
- spowolniony rozwój językowy,
- trudności w zapamiętywaniu materiału sekwencyjnego,
- mylenie orientacji w czasie,
- problemy związane z integracją percepcyjno-motoryczną,
- trudności w nauce czytania i pisania,
- mniejsze lub większe deficyty uwagi.

Im więcej wymienionych czynników, tym większe ryzyko dysleksji, a więc „współwystępowanie wielu wymienionych objawów u jednego dziecka pozwala z większą pewnością przypuszczać, że mamy do czynienia z dzieckiem ryzyka dysleksji” (Bogdanowicz M., 2002, s. 61).

Odpowiedzialni dorośli obserwujący rozwój dziecka (zarówno rodzice, jak i nauczyciele) powinni zrobić wszystko, aby nie dopuścić do rozwoju zaburzeń, zahamować ich rozwój. W przeciwnym razie doprowadzić one mogą do różnego rodzaju zaburzeń nerwicowych negatywnie wpływających na jakość życia osoby z dysleksją rozwojową.

Pomoc dziecku dyslektycznemu

Do niedawna w naszym szkolnictwie funkcjonował system sprzyjający tzw. „segregacji i etykietowaniu dziecka”. Zakładano, że najlepiej uczyć razem dzieci o podobnych problemach. Podejście takie prowadziło do nadopiekuńczości i zawężania bodźców stymulujących rozwój. Obecnie dominuje przeświadczenie, iż najlepsze efekty przynosi nauczanie zintegrowane. To podejście zakłada, że:

- trudności w szkole może mieć każde dziecko,

- trudności te powinny być dla nauczyciela drogowskazem do doboru metod i form pracy,
- styl pracy prowadzi do poprawy warunków nauczania wszystkich dzieci,
- nauczyciele dążący do podniesienia efektów dydaktyczno-wychowawczych powinni otrzymywać wsparcie od władz oświatowych (Perry R., 2000, s. 176).

P.A Gindrich twierdzi, że „lata niepowodzeń szkolnych, niesłusznych oskarżeń o głupotę i lenistwo, przy jednoczesnym braku właściwego rozpoznania i (lub) nieudzielania skutecznej pomocy powodują trwałe i niekorzystne zmiany osobowości, na co wskazują potoczne obserwacje potwierdzone badaniami naukowymi. Zarówno u dzieci z dysleksją, jak i u uczniów z trudnościami w uczeniu się bez dysleksji stwierdza się zaburzenia przystosowawcze ujawniające się nieprawidłowościami w obrębie wszystkich trzech sfer funkcjonowania psychospołecznego, tj. samoocenie, pozycji społecznej zajmowanej w klasie szkolnej i zachowaniu” (Gindrich P.A., 2002, s. 36). W związku z powyższym osobom z dysleksją rozwojową należy udzielać pomocy w każdym wieku – nigdy nie jest za późno. Trzeba jednak pamiętać, że im mniejsze dziecko, tym proces terapii może okazać się krótszy i efektywniejszy. Tak więc oddziaływań terapeutycznych wymagają nie tylko dzieci, ale i studenci, a nierzadko także osoby dojrzałe. A. Tomaszewska wskazuje na pięć poziomów systemu opieki i pomocy dzieciom dyslektycznym w Polsce:

- 1) pomoc udzielana dziecku przez jego rodziców, pod kierunkiem nauczyciela (na podst. opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zawarte są wskazania dotyczące terapii i sposobu postępowania z dzieckiem),
- 2) pomoc udzielana w zespole korekcyjno-kompensacyjnym (zajęcia te powinny być prowadzone w gabinecie terapii pedagogicznej przez pedagoga-terapeutę; warun-

kiem skuteczności tych zajęć jest ścisła współpraca rodziców i nauczycieli dziecka),

- 3) terapia indywidualna (odbywa się ona najczęściej w poradni psychologiczno-pedagogicznej),
- 4) klasy terapeutyczne, w których realizuje się autorskie programy dydaktyczne zawierające oddziaływania z zakresu terapii pedagogicznej,
- 5) oddziały terapeutyczne stałego pobytu (przebywają w nich dzieci wymagające długotrwałej i intensywnej terapii) (Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R., 2008, s. 17).

System opieki i pomocy dzieciom dyslektycznym opiera się na kilku aktach prawnych, z których wynika, że uczeń taki ma prawo do:

- wczesnej diagnozy,
- jest najwcześniejszej fachowej terapii (dobór metod i form uczenia),
- dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości i potrzeb,
- wyrównywania szans poprzez dostosowanie sprawdzianów i warunków egzaminacyjnych (Bogdanowicz M., Bućko A., Czabaj R., 2008, s. 12).

Wielu specjalistów (ale także nauczycieli) twierdzi, że polski system opieki i pomocy dzieciom z trudnościami w nauce szkolnej jest teoretycznie spójny i dobrze skonstruowany. Praktyka jednak pokazuje nieco odmienny obraz działań, m.in. brak dostatecznej wiedzy osób pracujących z dziećmi dyslektycznymi – rodziców, lekarzy, nauczycieli.

Podejście nauczyciela do ucznia dyslektycznego

Niepodważalnym pozostaje fakt, że nauczyciel ucznia dyslektycznego (jego wiedza, umiejętności i postawa wobec dziecka)

odgrywa znaczącą rolę w procesie dydaktycznym. Wybrane formy pomocy:

- zrozumienie ucznia i jego problemów,
- indywidualne podejście na zajęciach lekcyjnych,
- ustne odpytywanie,
- ocena prac pisemnych głównie pod kątem merytorycznym,
- szczególna praca nad poprawnością ortograficzną,
- mobilizacja do systematyczności, aktywności,
- wydłużanie czasu pracy,
- zadawanie materiału mniejszymi partiami, angażując wiele zmysłów (uczenie polisensoryczne),
- nieobniżanie ocen za niski poziom graficzny pisma,
- zlecanie dodatkowych ćwiczeń grafomotorycznych celem usprawnienia małej motoryki i koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- rezygnacja z czytania na głos na forum klasy,
- wspomaganie czytania lektur (nagrania, pomoc rodziców),
- upewnianie się co do zrozumienia przez dziecko treści poleceń,
- zainteresowanie, zaciekawienie tematem,
- podkreślanie nawet najmniejszych sukcesów,
- dostosowanie się do stylu uczenia się preferowanego przez dziecko (por. Kaja B., 2001; Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2005).

Analiza pierwszego przypadku

Karol ur. w 1997 r. został zdiagnozowany bardzo późno – w drugim semestrze kl. VI szkoły podstawowej na wniosek ro-

dziców został przebadany w poradni z powodu problemów z opanowaniem umiejętności poprawnej pisowni.

Badanie psychologiczne, pedagogiczne i obserwacja dziecka wykazały:

- przeciętny poziom rozwoju ogólnych możliwości intelektualnych ucznia (zarówno w sferze zdolności percepcyjno-motorycznych jak i słowno-pojęciowych),
- przeciętne tempo rozwoju procesów myślenia słowno-pojęciowego i przyczynowo-skutkowego, wnioskowania i kojarzenia na materiale pojęciowym,
- przeciętny rozwój ogólnej wiedzy o otaczającej dziecko rzeczywistości oraz przeciętny zasób słownictwa,
- analogiczne tempo rozwoju procesów rozumienia i interpretacji sytuacji społecznych i treści werbalnych, a także rozumienia matematycznego,
- górną granicę normy przeciętnej spostrzegawczości rozumianej jako zdolność do dostrzegania we wzrokowym materiale percepcyjnym elementów istotnych i szczegółów,
- wysoki poziom wykształcenia procesów analizy i syntezy wzrokowo-ruchowej oraz odtwarzania i organizacji materiału przestrzennego,
- wyraźnie obniżony poziom procesów integracji wzrokowo-ruchowej i tempa wzrokowo-ruchowego uczenia się,
- osłabioną pojemność pamięci wzrokowej,
- problemy z zapamiętywaniem treści dłuższych poleceń i instrukcji oraz z odtwarzaniem sekwencyjnym materiału,
- wrażliwość, sumienność i gotowość do konkretów,
- przeciętne tempo wykonywania większości zadań,
- krytycyzm, wytrwałość, dobrą koncentrację uwagi na zadaniach i prawidłową motywację do ich wykonywania,

- wolne tempo czytania techniką całościową,
- pełne rozumienie przeczytanego na głos i po cichu tekstu,
- błędy typowo ortograficzne i interpunkcyjne w pracach pisemnych,
- zamianę i pomijanie liter w wyrazach,
- przeciętny poziom opanowania podstawowych zasad gramatyki języka polskiego,
- słabą orientację w zasadach ortograficznych,
- poprawność treściową prac pisemnych, logiczność i spójność wypowiedzi,
- dominację słownictwa potocznego.

Wniosek (stanowisko poradni): „Na podstawie przeprowadzonych badań psychopedagogicznych stwierdza się, że przyczyną trudności chłopca w nauce jest dysleksja rozwojowa typu mieszanego: wzrokowo-słuchowa, w związku z czym Karol wymaga pomocy w formie:

- dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia oraz tempa pracy,
- udziału w specjalistycznych zajęciach dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, tj. dla dzieci dyslektycznych,
- dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianu w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej do indywidualnych potrzeb ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- wspierania mocnych stron dziecka.

Ponadto w pracy z uczniem należy:

- oceniać merytoryczną treść prac pisemnych, popełniane błędy w pisowni nie powinny być przyczyną obniżania ocen,

- przeznaczyć więcej czasu na prace pisemne, uwzględniając konieczność dokonania przez Karola analizy pisanych wyrazów czy innych wytworów graficznych, m.in. tabel bądź wykresów oraz rysunków,
- dyktanda oceniać jakościowo, stosując ocenę opisową; nauczyciel powinien podać liczbę błędów, a uczeń powinien je odszukać i opracować w sposób wskazany przez nauczyciela,
- w miarę możliwości dyktanda zastępować tekstami z lukami,
- nie oceniać poziomu graficznego prac pisemnych,
- uczyć samokontroli popełnianych błędów,
- unikać odpytywania głośnego, czytania na forum klasy,
- doskonalić umiejętność rozumienia tekstu czytanego na głos i po cichu,
- doskonalić umiejętność konstruowania wypowiedzi ustnych i pisemnych.

W celu wspierania mocnych stron dziecka i wzmocnienia poczucia własnej wartości u Karola warto zachęcać i inspirować dziecko w kierunku rozwijania, wykorzystywania zdolności i zainteresowań, proponując udział w kołach zainteresowań, konkursach, przygotowaniu i prowadzeniu imprez klasowych i szkolnych. Wskazane jest stwarzanie mu okazji do odnoszenia sukcesów, nagradzanie i docenianie osiągnięć i zalet, a także uczenie sposobów samopomocy w zmniejszaniu negatywnych konsekwencji problemu dyslektycznego. Będzie to sprzyjało kształtowaniu się u dziecka indywidualnych zasobów odporności na stresy edukacyjne.

Wskazania do pracy w domu:

- systematyczne korzystanie ze słowniczka ortograficznego,

- ćwiczenie umiejętności poprawnej pisowni w oparciu o zalecenia nauczyciela,
- powtarzanie i utrwalanie zasad poprawnej pisowni” (PPPP, 2012).

Począwszy od kl. I gimnazjum zastosowano zalecone przez poradnię formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły (na wszystkich zajęciach lekcyjnych). Karol systematycznie uczęszczał na grupowe zajęcia specjalistyczne dla dyslektyków. Wykazuje się dużym zaangażowaniem i pracowitością. Jest prowadzony Programem edukacyjno-terapeutycznym „Ortografitti” rekomendowanym przez Polskie Towarzystwo Dysleksji. Pracuje na kolejnych zeszytach ćwiczeń dla gimnazjalistów wyd. OPERON.

Seria ta powstała dzięki doświadczeniu zdobytemu przez autorkę w czasie wieloletniej pracy z młodzieżą, która ma problemy z poprawnym stosowaniem zasad ortografii lub u której stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksję, dysortografię i dysgrafię).

„Seria „Ortografitti” prezentuje kolejno zasady pisowni języka polskiego. Gruntowne opracowanie poszczególnych reguł ortograficznych połączono z ćwiczeniami usprawniającymi procesy percepcyjno-motoryczne. Ćwiczenia rozwijają spostrzegawczość, percepcję i pamięć wzrokowo-słuchową, poprawiają koncentrację uwagi, a także rozbudzają wyobraźnię przestrzenną i doskonałą umiejętności grafomotoryczne. „Ortografitti” to pierwsza tego typu propozycja dla młodzieży.

Materiał został uporządkowany następująco: prezentacja zasad, ćwiczenia, sprawdzian nabytych umiejętności, słowniczek. Wewnątrz książki, na wkładce, umieszczono kartę pracy ucznia. Dla pedagogów-terapeutów cykl może się stać podstawą do organizowania własnych zajęć terapii pedagogicznej, realizowanej

indywidualnie lub grupowo z uczniami mającymi specyficzne trudności w uczeniu się. Umożliwia terapeutę całościowe podejście do planowania, konstruowania i prowadzenia zajęć terapii pedagogicznej. „Ortograffiti” to kompleksowy program terapii przeznaczony do realizacji przez trzy lata nauki w gimnazjum, liceum lub technikum. Różnorodne ćwiczenia, wszechstronnie stymulujące rozwój funkcji poznawczych, oparte m.in. na wielozmysłowym utrwalaniu poprawnej formy graficznej wyrazu, wyzwalają właściwe mechanizmy kompensacyjne. Dla nauczycieli języka polskiego seria ta jest skutecznym narzędziem pomagającym zapobiegać powstaniu lub pogłębianiu się niepowodzeń szkolnych u uczniów. Ćwiczenie poprawnego pisania, stymulowanie wszechstronnego rozwoju sprawności językowej uczniów oraz mobilizowanie ich do korzystania ze słowników gwarantują widoczne postępy. Zeszyty zawierają też gotowy materiał do wszechstronnego utrwalania zasad pisowni z jednoczesnym usprawnianiem funkcji zaburzonych i rozwijaniem najslabiej opanowanych umiejętności. Umieszczone przy numerach ćwiczeń piktogramy informują m.in. o tym, jaki analizator jest aktywowany, a więc jakie funkcje są doskonalone podczas realizacji zadania”.

Grafika 1. Piktogramy informacyjne.

- | | |
|---|--|
|  ćwiczenie funkcji wzrokowych |  ćwiczenie orientacji w kierunkach |
|  ćwiczenie funkcji słuchowych |  ćwiczenie koncentracji uwagi |
|  ćwiczenie funkcji wzrokowych i słuchowych |  ćwiczenie pamięci |
|  ćwiczenie funkcji kinestetyczno-ruchowych |  ćwiczenie logicznego myślenia |
|  ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej |  ćwiczenie wzbogacające słownictwo i wiadomości uczniów |

Źródło: Studnicka J., 2010, s. 4-6.

Ćwiczenie funkcji analizatora wzrokowego ma na celu kształtowanie percepcji wzrokowej (w tym analizy i syntezy wzrokowej).

Ćwiczenie funkcji analizatora słuchowego w zakresie odbioru dźwięków mowy (słuchu fonematycznego) obejmuje usprawnianie percepcji słuchowej, a więc różnicowania głosek, analizy i syntezy słuchowej dźwięków mowy oraz pamięci słuchowej.


Ćwiczenie funkcji analizatora wzrokowego i słuchowego polega na ćwiczeniu percepcji wzrokowej i słuchowej oraz integracji wzrokowo-słuchowej.

Ćwiczenie funkcji kinestetyczno-ruchowych obejmuje m.in. ćwiczenie motoryki dużej i małej, ćwiczenia grafomotoryczne oraz ćwiczenie sprawności dłoni i ruchów.

Ćwiczenie orientacji w kierunkach ma na celu m.in. ćwiczenie orientacji w przestrzeni, orientacji kierunkowej na płaszczyźnie, orientacji w schemacie własnego ciała.

Ćwiczenie pamięci polega na ćwiczeniu pamięci wzrokowej i słuchowej (Studnicka J., 2010, s. 6).

Grafika 2. Ćwiczenie 13, 14, 15

Ćwiczenie 13 

Odczytaj na głos wyrazy zapisane na niebiesko i połącz je w rymujące się układy trójkowe.

bach trzech kłamczuch pośpiech miech wierzch **pierzcht** **zuch**
przechyl **brzuch** **mech** tchawica **duch** **wszech** czterech **zmierzch**
łakomczuch schab **strach** rachować **wierzch** **krach** suchy **niech**

.....
.....
.....
.....

Ćwiczenie 14



Jednosylabowe wyrazy zakończone na **ch** zostały zakodowane w następujący sposób: każdą z liter wyrazu zastąpiono następną literą alfabetu, na przykład zamiast „d” wpisano „e”. Rozkoduj i zapisz te wyrazy.

A B C Ć D E Ę F G H I J K L Ł M N Ń O Ó P Q R S Ś T U V W X Y Z Ź Ż

NEĆI = XŚŹĘCI =
ŚUSAĆI = ŻVĆI =
ŚŹŁÓCI = HSŹĘCI =
XJĘŚŹCI = EXPĆI =

Ćwiczenie 15



- a Utwórz wyrażenia i zwroty, łącząc ze sobą wyrazy zapisane na niebiesko.

słodki zakrzywiony chałtura postuch pośpiech
chwała dech czyścioch
chudy niepotrzebny charakteryzator paluch
stary roboczy mieć pastuch racuch drelich
chata zapierać czasochłonny choinka chodnik

.....
.....
.....

Źródło: Studnicka J., 2010, s. 24.

Przykładowa praca Karola – wypracowanie klasowe w drugim semestrze klasy III gimnazjum. W pracy podkreśliłam wyrazy, w których uczeń popełnił błędy ortograficzne. Wyraźnie też widać, że część ortogramów została po napisaniu pracy przeanalizowana i poprawiona.

Grafika 3. Wypracowanie ucznia

Wypracowanie klasowe

22.03.2013 r.

Najważnymi źródłami angażowania uczniów są
mimo to przede wszystkim książki (lektury), filmy. Najbardziej
na nasze życie mogą wpłynąć powieści pisane
~~literatorem~~ literatorem pełnej pominięci:

Po pierwsze są to powieści ~~o~~ powieści
które uczą nas jak żyć, jak postępować
by być dobrym człowiekiem. „Kamień na ścieżce”
jest to ważna prawdziwa powieść na śmierć
i życie.

Moim drugim argumentem jest o lektura ^{pod} tymem
„Opowieść Filigrana”, ~~o~~ to opowieść która
uczy nas o tym, by nie kręcić się tylko wokół
siebie, by nie być egoistą. Uczy nas również
tego, że trzeba szanować ludzi, bo samotne życie
bez bliskich i przyjaciół nie ma sensu.

Następnym argumentem może być opowieść
o duki klucze. Nauka samota w tym tekście
polega na tym, by nie wbić w życie nie
niepotrzebnych i nieodpowiednich środków środku.

Źródło: Praca twórcza dziecka

Karol kończy już swoją edukację na II etapie. Jestem przekonana, iż zastosowane przez nauczycieli metody i formy trzyletniej pracy z uczniem oraz jego zaangażowanie i wsparcie rodziców przynoszą oczekiwane skutki. Ważne jest, by podobnych działań nie zaprzestano w szkole ponadgimnazjalnej.

Analiza drugiego przypadku

Denis ur. w 1999 r. został zdiagnozowany jako uczeń klasy „0” – na wniosek rodziców został przebadany w poradni w celu ustalenia przewagi stronnej. W wyniku przeprowadzonej diagnozy i rozmowy z matką stwierdzono:

- niejednorodną przewagę stronną,
- prawonożność i prawooczość,
- tendencje do oburęczności,
- obniżoną sprawność grafomotoryczną obu rąk.

Stanowisko poradni: „Z uwagi na stwierdzone deficyty dotyczące przebiegu procesu lateralizacji dziecko wymaga dostosowania wymagań edukacyjnych do jego potrzeb i pomocy w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Zalecane formy pracy w szkole i w domu:

- dodatkowe ćwiczenia usprawniające rękę lewą na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych (ze zwróceniem szczególnej uwagi na jej układ),
- lepienie, ugniatanie, wałkowanie, wydzieranie, cięcie,
- praca w pozycji pionowej (rysowanie na tablicy na stojąco),
- ćwiczenia doskonalące koordynację wzrokowo-ruchową, sprawność całego ciała,
- praca z nakładką na przyborze do rysowania.

Wyżej wymienione formy pomocy pomogą dziecku lepiej przygotować się do podjęcia nauki pisania w pierwszej klasie” (PPPP, 2006).

W klasach I-III szkoły podstawowej Denis uczęszczał na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Dzięki różnorodnym ćwiczeniom doskonalili koordynację wzrokowo-ruchową. W pracy z chłopcem korzystano m.in. z ćwiczeń grafomotorycznych wg H. Tymichowej, M. Bogdanowicz i M. Frostig.

Grafika 4. Przykładowe ćwiczenie

Opowiedz, co widzisz na obrazku.
Szukaj słów, w których słychać głoskę **a**.

Przyjrzyj się uważnie literze **a**
i zapamiętaj jej kształt.



a A

ananas

a A

ananas



C c C c C c C c	C c
l l l l l l l l	l l
a a a a a a a a	a a
A A A A A A A A	A A
a a a a a a a a	a a
A A A A A A A A	A A

Odgadnij nazwy obrazków i wpisz literę **a** w odpowiednie okienka.





--	--	--

Źródło: Juryta A., Szczepaniak A., 2007, s. 6.

Ponowne badanie Denisa w PPPP odbyło się w drugim semestrze klasy IV szkoły podstawowej na wniosek rodziców chłopca.

Badanie psychologiczne, pedagogiczne i obserwacja dziecka wykazały:

- przeciętne możliwości intelektualne,
- nieharmonijny profil zdolności intelektualnych (przewaga zdolności słownych nad wykonawczymi),
- szeroki zasób wiedzy ogólnej,
- bardzo dobry poziom ujmowania zależności przyczynowo- skutkowych,
- dobre tempo uczenia się zdań symboliczno-graficznych,
- dobrą spostrzegawczość,
- wyraźny deficyt w sferze analizy i syntezy wzrokowej,
- wolne tempo przestrzennej organizacji materiału wzrokowego,
- bardzo dobre tempo czytania techniką całościową,
- lepsze rozumienie tekstu czytanego na głos,
- sporadyczne błędy ortograficzne w pracach pisemnych,
- rzadkie opuszczanie wyrazów w zdaniach i zmiana ich sensu.

Stanowisko poradni w sprawie, której dotyczy opinia: „Biorąc pod uwagę wyniki badania psychologiczno-pedagogicznego, można stwierdzić, że uczeń wymaga pomocy w formie:

- dostosowania wymagań edukacyjnych do jego indywidualnych możliwości psychofizycznych,
- uczestniczenia w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych z matematyki oraz języka polskiego (jeżeli jest taka konieczność),
- udziału w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych (ćwiczenie funkcji wzrokowych),
- wspierania mocnych stron.

Uczeń powinien odbyć konsultację okulistyczną.

Prosimy, aby zalecenia realizować do momentu ustąpienia trudności dydaktycznych. W razie utrzymania się trudności szkolnych można skontaktować się z poradnią ponownie po upływie co najmniej roku (najlepiej pod koniec okresu edukacji podstawowej)”.

Wskazania do pracy w szkole:

- powtarzać polecenia czy instrukcje zadań, tam gdzie jest taka potrzeba,
- stosować elementy relaksacji w czasie przerw śródlekcyjnych (m.in. typu ruchowego czy wyobrazeniowego),
- wydłużać czas pracy tam, gdzie istnieje taka potrzeba (np. w sferze opanowania materiału z zakresu dydaktycznego obowiązującego na matematyce),
- udzielać dodatkowej pomocy w postaci wyjaśnienia, naprowadzenia – w ten sposób motywować do pracy,
- sprawdzać, czy dziecko rozumie w pełni zadania,
- odwoływać się do poprzedniej wiedzy szkolnej,
- unikać odpytywania z tematów przekrojowych,
- zadawać dodatkowe ćwiczenia do wykonywania w domu (poprawiające umiejętności matematyczne),
- nagradzać postępy Denisa,
- podawać przykłady, opierać się na konkretach, jeśli jest to niezbędne.

Wskazania do pracy w domu:

- zapewniać stały rytm dnia (z uwzględnieniem stałej pory odrabiania lekcji),
- kontrolować poprawność zadań domowych,
- podnosić poziom wiedzy z zakresu matematyki – istotne jest wykonywanie większej ilości ćwiczeń w domu według wzorów proponowanych przez nauczyciela,

- rozbudzać ciekawość poznawczą u chłopca (poprzez motywowanie do pogłębiania umiejętności matematycznych),
- prowadzić regularną współpracę z nauczycielem – w celu obserwacji postępów dydaktycznych dziecka na matematyce,
- stosować zajęcia wyciszające przed pójściem spać (wspólne czytanie z dzieckiem, rozmowy na temat minionego dnia),
- zachęcać do zajęć preferowanych przez Denisa, np. muzycznych,
- ograniczać ilość bodźców stresujących, mogących powodować dodatkowe napięcia emocjonalne dziecka,
- podnosić poziom samooceny (istotne są tutaj pozytywne stwierdzenia kierowane do dziecka na temat tego, co robi),
- doskonalic zdolność koncentracji uwagi” (PPPP, 2010).

Zgodnie z zaleceniami PPPP na zakończenie II etapu edukacyjnego (przed pójściem do gimnazjum) przeprowadzono badania kontrolne Denisa na wniosek jego rodziców. W opinii o uczniu nauczyciele podkreślili tym razem nieczytelność pisma ucznia, częste zapominanie odrabiania prac domowych, problemy z koncentracją uwagi i chaotyczność wypowiedzi.

Diagnoza poziomu rozwoju (oparta na badaniu psychologicznym oraz pedagogicznym):

- wyższe niż poziom przeciętny możliwości intelektualne,
- wysoki poziom inteligencji werbalnej oraz wiedzy ogólnej (łatwe zapamiętywanie wiadomości nabytych),
- wysoka umiejętność uogólniania i tworzenia sądów, wypowiedziania się ustnego,

- efektywne myślenie na obrazach wizualnych,
- poprawna analiza i synteza wzrokowa,
- przeciętne tempo procesów koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- osłabiona umiejętność dostrzegania stosunków przestrzennych (rozwój poniżej przeciętnej),
- przeciętne tempo pracy,
- pozytywna motywacja do pracy umysłowej,
- dobre tempo czytania techniką całościową,
- pełne rozumienie treści przeczytanego tekstu,
- obniżona sprawność grafomanualna (litery są niekształtne, nierówne, niewłaściwie połączone),
- mocno zniekształcony sposób trzymania przyborów do pisania,
- niedokładny sposób pisania liter: a, m, w, a co za tym idzie nieczytelność dużej liczby wyrazów,
- poprawna treść wypracowań z dominacją prostej składni i potocznego słownictwa.

„Wyszczególnione powyżej właściwości rozwojowe stanowią mechanizm wyjaśniający funkcjonowanie Denisa w odniesieniu do wymagań edukacyjnych i stanowią podłoże stwierdzonych zaburzeń dyslektycznych. Uczeń potrzebuje dostosowania wymagań edukacyjnych z języka polskiego oraz innych przedmiotów do specyfiki zdiagnozowanego zaburzenia rozwojowego-dysgrafii.

W celu zaspokojenia potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia należy:

- oceniać merytoryczną treść prac pisemnych, popełniane błędy w pisowni nie powinny być przyczyną obniżania ocen,
- przeznaczyć więcej czasu na prace pisemne,

- nie oceniać poziomu graficznego prac pisemnych,
- ćwiczyć pismo zbliżone do drukowanego, o ile Denis będzie zainteresowany taką formą pisania,
- rozwijać umiejętność pisania na komputerze i umożliwić uczniowi pisanie prac domowych i wypracowań przy pomocy komputera,
- ćwiczyć sprawność grafomanualną w oparciu o dostępne pozycje stosowane w terapii pedagogicznej,
- w razie niemożności odczytania fragmentów pracy, odpytać ucznia ustnie.

Denis ma prawo pisania egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminów w szkole ponadgimnazjalnej w warunkach i w formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych ucznia lub absolwenta. Dostosowania dokonuje dyrektor szkoły w porozumieniu z Radą Pedagogiczną, uwzględniając komunikat dyrektora CKE na dany rok szkolny.

Zalecane formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej: Denis wymaga udziału w specjalistycznych zajęciach terapeutycznych dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w pisaniu (PPPP, 2012).

Chłopiec od września bieżącego roku szkolnego objęty jest grupowymi zajęciami korekcyjno-kompensacyjnymi. Nauczyciel prowadzący przygotowuje i prowadzi zajęcia, wykorzystując zeszyty ćwiczeń „Ortograffiti” wyd. OPERON (ich opisu dokonałam, analizując pierwszy przypadek).

Grafika 5. Przykładowe ćwiczenie sprawności grafomanualnej

Ćwiczenie 3



Z diagramu wypisz starannie według wzoru wszystkie litery r i z i połącz je w dwuznak rz.

n	z	i	m	l	v	i	n	z	s
ż	o	ż	z	ż	n	k	o	i	z
n	z	o	i	o	ł	z	n	s	p
r	ż	ł	r	k	r	n	e	z	n
z	n	e	r	ż	z	ł	s	n	ż
r	i	ł	i	z	s	z	i	r	s
n	z	s	k	i	z	n	r	s	z
s	k	n	z	i	ł	i	z	n	z
z	s	k	n	z	n	z	ł	i	r
i	ż	s	z	n	ł	ł	ż	r	s

Handwritten practice for letters 'r', 'z', and 'rz' on lined paper, showing stroke order and examples of the digraph.

Źródło: Studnicka J., 2010, s. 12.

Grafika 6. Przykładowa notatka Denisa w zeszycie do języka polskiego

Handwritten notes in a notebook. The left page contains fragments of text, including "Ston", "Kurolo-Penne", "tego stat", "wzrost", "pisa", "dozyczy", "barny", "na", "kempenit". The right page contains a list of names and terms: "Wiesz Bobel", "I. Borjedo", "Plonitum", "Brodka", "Centrum", "Ludzie", "Brodka", "Ludzie", "Brodka", "Ludzie".

Źródło: Praca twórcza ucznia.

Podstawową przyczyną dysgrafii jest niedojrzałość ośrodka pisania. Nie należy jednak zapomnieć o innych ważnych aspektach:

- znaczne napięcie mięśni dłoni (najprawdopodobniej skutek nadmiernego stresu przeżywanego w trakcie pisania),
- stan emocjonalny dziecka (pośpiech, chęć uzyskania zadowalającego dorosłych wyniku),
- czynniki zewnętrzne (okoliczności powstawania pracy).

Na estetykę pisma wpływa wiele czynników, o których należy jak najczęściej przypominać dziecku:

- właściwa pozycja podczas pisania,
- prawidłowy chwyt przyboru do pisania,
- dostosowana do wzrostu wysokość biurka, ławki,
- prawidłowe ułożenie zeszytu, ćwiczeń, kartki.

Obniżona sprawność manualna u Denisa objawia się:

- słabym poziomem graficznym pisma (jest ono nierówne, o różnym stopniu i kierunku nachylenia, litery zachodzą na siebie, wybiegają poza linię, tekst jest źle rozmieszczony na kartce),
- nadmiernym przyciskaniem przyborów,
- słabą precyzją ruchów i płynnością pisania,
- gwałtownością ruchów,
- nieczytelnością zapisanego tekstu,
- częstym kreśleniem spowodowanym niezadowoleniem ze swojej pracy (por. Bogdanowicz M., Adryjanek A., 2005; Mickiewicz J., 2002).

Jak widać, chłopiec należy do uczniów wykazujących specyficzne trudności w nauce. Trudności w pisaniu wpływają niekorzystnie na jego osiągnięcia szkolne, stan psychiczny oraz jego funkcjonowanie w klasie. Denis pisze bardzo szybko, co dodatkowo wpływa na poziom jego pisma. Bardzo często przeprosza za jakość graficzną swoich notatek czy wypracowań, obiecuje

poprawę, ale stan ten jest od niego niezależny. Coraz chętniej i częściej pisze pismem drukowanym lub za pomocą komputera. Chętnie uczęszcza na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i pracuje w domu pod okiem mamy – nauczycielki. Ćwiczenia grafomotoryczne mają pomóc Denisowi utrwalić nawyk stosowania poznanych zasad graficznych we wszelkich formach pisemnych.

Podsumowanie

Dysleksja to jednocześnie skutek i przyczyna zaburzeń komunikacji językowej, a ograniczenia komunikacyjne mają bardzo znaczący wpływ na proces edukacji szeroko pojęty, a także na „dobrostan” osoby z dysleksją (Krasowicz-Kupis G., 2008, s. 316).

Jak wynika z badań wielu znawców problemu, deficyty dyslektyczne utrudniają czytanie i pisanie. Te z kolei zniechęcają do czytania i z wiekiem zmniejszają potrzeby czytelnicze osoby dyslektycznej. W konsekwencji nie tylko nie potrafi ona płynnie czytać, ale także nie lubi i unika czytania. Ograniczony zaś kontakt z literaturą może mieć ogromne konsekwencje dla rozwoju osobowości.

W dotychczasowej pracy zawodowej spotkałam wielu dorosłych, którzy twierdzili, że będąc dziećmi, uczniami, mieli poważne trudności w nauce czytania i pisania. Mimo to zdobyli wykształcenie, często nawet wyższe. Najtrudniejsze było ukrywanie swojego „kalectwa”, unikanie czytania, wypełniania formularzy. Często tłumaczyli się wadą wzroku czy brakiem okularów. Z zażenowaniem przyznają się do nieczytania książek, a nawet gazet. Mimo że życie ich nie oszczędzało, a edukacja przysparzała wielu problemów im i ich rodzinom, dziś (sami będąc rodzicami) bagatelizują problem. Przez lata z różnych powodów znacznie spadła świadomość społeczna problemu dysleksji. Sama pamiętam swoich rówieśników „ze szkolnej ławy”,

którzy nie otrzymywali promocji do następnej klasy i nikt tak naprawdę nie przejmował się ich problemem, przypisując kłopoty szkolnemu lenistwu i nieuctwu. Na szczęście dziś wiemy dużo więcej o różnego rodzaju dysfunkcjach. Specjaliści, ale też media poświęcają dysleksji coraz więcej uwagi, dzięki czemu wielu rodziców zdaje sobie sprawę z tego, że skuteczne pokonywanie jej objawów zależy od wczesnej diagnozy i dobrej terapii pedagogicznej. Ciągła krytyka i stawianie gorszych ocen zniechęca dziecko do szkoły i nauczyciela. Należy mu poświęcić więcej czasu i uwagi, traktować indywidualnie, w przeciwnym razie pojawią się dodatkowe problemy, a wówczas pogłębią się zaległości w nauce. Świadomy rodzic i nauczyciel zrobi wszystko, by dziecku pomóc osiągnąć sukces, by nauka stała się przyjemnością.

Wykaz skrótów

PPPP – Publiczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna

CKE – Centralna Komisja Egzaminacyjna

BIBLIOGRAFIA

- [1] BOGDANOWICZ M., ADRYJANEK A., Uczeń z dysleksją w szkole – poradnik nie tylko dla polonistów, Gdynia 2005.
- [2] BOGDANOWICZ M., BUĆKO A., CZABAJ R., Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją, Gdynia 2008.
- [3] BOGDANOWICZ M., O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu, Lublin 1994.
- [4] BOGDANOWICZ M., Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk 2002.
- [5] GINDRICH P.A., Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych, Lublin 2002.

- [6] KAJA B., Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka, Bydgoszcz 2001.
- [7] KRASOWICZ-KUPIS G., Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy, Warszawa 2009.
- [8] KRASOWICZ-KUPIS G., Psychologia dysleksji, Warszawa 2008.
- [9] MICKIEWICZ J., Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym, Toruń 2002.
- [10] PERRY R., Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem, Warszawa 2000.
- [11] WYCZESANY J., MIKRUTA A., Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (red.), Kraków 2002.
- [12] BOGDANOWICZ M., Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych [w:] Psychologia wychowawcza 1995, nr 3.
- [13] JURYTA A., SZCZEPANIAK A., Uczę się pięknie pisać, wyd. Siedmioróg, 2007.
- [14] STUDNICKA J., Program edukacyjno-terapeutyczny „Ortografitti” PTD, Zeszyt ćwiczeń nr 1, Gdynia 2008.
- [15] STUDNICKA J., Program edukacyjno-terapeutyczny „Ortografitti” PTD, Zeszyt ćwiczeń nr 7, Gdynia 2010.
- [16] Opinie Publicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej.

PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W NAUCE MATEMATYKI, PRACA Z UCZNIAMI NA ZAJĘCIACH KOREKCYJNO- KOMPENSACYJNYCH I WYRÓWNAWCZYCH

Streszczenie

Niniejszy artykuł poświęcono problemom, z jakimi może spotkać się uczeń na lekcjach matematyki, a wraz z nim jego rodzice i nauczyciele. Na początku artykuł opisuje niektóre zagadnienia związane z występowaniem trudności w nauce na lekcjach matematyki. Następnie przedstawia oznaki, po których można poznać, że dziecko może mieć problemy w nauce matematyki. Omawia także specyficzne trudności, takie jak dyskalkulia oraz problemy, z którymi boryka się taki uczeń. Artykuł pokazuje, że praca z uczniem po dokładnym zdiagnozowaniu przez poradnię może przynieść efekty. Na koniec przedstawia zasady, które należy stosować w pracy z uczniami mającymi trudności z matematyką oraz przykłady zadań, które można stosować w pracy.

Słowa kluczowe

trudności w nauce matematyki, dyskalkulia, praca z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim

Abstract

The paper is devoted to learning problems encountered by students during mathematics lessons. These problems affect not only students but parents and teachers as well. Firstly, the article explores issues connected with the learning problems and symptoms of occurrence during mathematics lessons. Then, there are symptoms included, which are significant in the diagnosis of mathematics learning problems. One specific difficulty is dyscalculia.

This work shows some problems students have to cope with, moreover there is the evidence that detailed diagnosis done by the psychological and pedagogical counseling can make the difference. Finally, methods which could be used in teaching students with mathematics learning difficulties and examples of exercises which can be applied are presented.

Keywords

mathematics learning difficulties, dyscalculia, work with a slight mentally handicapped child.

Ogólnie o trudnościach w nauce matematyki. Uczę matematyki w starszych klasach szkoły podstawowej od wielu lat. Zauważyłam, że spora część uczniów ma problemy ze zrozumieniem zadań, wykonywaniem operacji matematycznych, wykonywaniem konstrukcji. Ogólnie rzecz biorąc – ma kłopoty z matematyką. Pojawiają się niepowodzenia szkolne czyli „proces pojawienia się braków w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach uczniów oraz negatywnego stosunku młodzieży wobec tych wymagań” (W. Okoń, 1975, s. 203).

Podstawową przyczyną trudności w opanowaniu matematyki jest nierównomierny rozwój tych procesów poznawczych, które są zaangażowane w nabywanie pojęć i umiejętności matematycznych. Najczęściej są to opóźnienia niewielkie, jednak stanowią przeszkodę w szybkim i sprawnym przyswajaniu umiejętności matematycznych. Jeżeli przeszkody te nie zostaną w porę dostrzeżone i wyeliminowane, mogą rzutować na dalszą edukację matematyczną dziecka.

Z badań prof. E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, autorytetu w dziedzinie nauczania matematyki w młodszym wieku szkolnym i przedszkolnym, wynika, że co czwarty uczeń kl. II szkoły podstawowej ma trudności w uczeniu się matematyki. W klasie III

i IV jest jeszcze gorzej – już co trzeci uczeń nie radzi sobie na lekcjach matematyki (1989, s. 8). Pod koniec szkoły podstawowej jeszcze mniej uczniów umie i rozumie matematykę.

Uczeń z problemami z matematyką ponosi często konsekwencje nie tylko w karierze matematycznej, ale także odbijają się one na jego psychice – traci motywację do uczenia się, niechętnie chodzi na lekcje matematyki, zaległości są coraz większe, a sam nie potrafi nadrobić braków, czuje się gorszy, jest coraz mniej aktywny na lekcjach.

Oczywiście problemy nie pojawiają się z chwilą podjęcia nauki w szkole, ale można je zauważyć wcześniej. Obserwując pracę dziecka w przedszkolu, można zauważyć:

- problemy z odwzorowywaniem kształtów figur i ich nazewnictwem,
- brak orientacji w schemacie ciała,
- brak orientacji przestrzennej (problemy z określaniem stron prawa-lewa i położeniem w przestrzeni),
- złe porządkowanie obiektów w kolejności rosnącej i malejącej (np. problemy z prawidłowym ułożeniem patyczków różnej długości od najkrótszego do najdłuższego),
- problemy z odczytaniem godziny na zegarze, określaniem dni tygodnia czy miesiąca (artykuł internetowy, M. Budziszewska, pobrano 15.04.2013).

Należy jednak pamiętać, że dzieci w wieku przedszkolnym różnią się w zakresie tempa rozwoju umysłowego i nie wszystkie osiągają dojrzałość do matematyki.

Dziecko kończące przedszkole powinno dobrze liczyć przedmioty, być sprawnym manualnie, mieć dobrą koordynację wzrokowo-ruchową, być odpornym emocjonalnie na sytuacje trudne.

Nawet najprostsze pojęcia matematyczne mają charakter operacyjny, tak więc kształtowanie podstawowych pojęć i umiejętności matematycznych opiera się na rozumowaniu operacyjnym,

które pojawia się około siódmego roku życia dziecka. Oczywiście obserwuje się indywidualne różnice w rozwoju umysłowym dzieci, które mogą dochodzić nawet do czterech lat. Jeżeli dziecko porównując pięcioelementowe zbiory: 5 słoni i 5 jabłek twierdzi, że pierwszy zbiór jest większy niż drugi, bo słonie są większe niż jabłka i nie zmieszczą się w koszyku oznacza, że dziecko rozumie na poziomie przedoperacyjnym (zwraca uwagę na wielkość elementów zbioru) i jeszcze nie może opanować pojęć matematycznych

(E. Gruszczyk-Kolczyńska, 1989, ss. 14-25). Jeśli w wieku wczesnoszkolnym zauważymy u dziecka, że:

- dodaje i odejmuje z błędami w zakresie 10,
- ma problemy z odszukiwaniem stron w książkach,
- źle nazywa cyfry i liczebniki,
- słabo czyta ze zrozumieniem (artykuł internetowy, M. Budziszewska)
- nieprawidłowo liczy przedmioty,
- nie umie odczytywać godzin na zegarze,
- liczy na palcach i zawsze od początku,
- nie może nauczyć się tabliczki mnożenia,
- zbyt wolno odpowiada w zadaniach wymagających liczenia w pamięci, to możemy sądzić, że będzie miało problemy z nauką matematyki.

Głównym sposobem uczenia się matematyki jest rozwiązywanie zadań, co wiąże się z pokonywaniem trudności przez ucznia. Jest to integralna część procesu uczenia się matematyki. Jeśli więc uczeń potrafi samodzielnie lub z pomocą (nauczyciela lub rodzica) pokonać te trudności nie jest źle. Może się jednak zdarzyć, że uczniowie będą przeżywać nadmierne trudności związane ze zbyt dużymi wymaganiami nauczyciela. Taka sytuacja może spowodować, że także uczniowie zdolni i lubiący matematykę zniechęcą się. W każdej klasie są też uczniowie, którzy po-

mimo starań nie potrafią poradzić sobie nawet z prostymi zadaniami. Przyczyny trudności mogą być różne: uczeń

- ma trudności z czytaniem i rozumieniem tekstu, nie rozumie sensu zadania,
- nie dostrzega zależności między wielkościami,
- ma słabą pamięć wzrokową i słuchową,
- ma zaburzenia uwagi,
- jest nadpobudliwy i mało odporny na sytuacje trudne,
- wycofuje się więc z rozwiązywania problemu (zadania).

O tego rodzaju trudnościach mówimy, że są specyficzne. „Konsekwencją nadmiernych trudności w uczeniu się matematyki są poważne zaburzenia organizacji zachowania, a narastanie niepowodzeń łączy się ze zwolnieniem tempa rozwoju intelektualnego. Pojawiają się także inne niekorzystne zmiany w psychice dziecka, na przykład nadmierna nerwowość, utrata wiary we własne możliwości poznawcze i wykonawcze, obniżenie motywacji do nauki, lękowe nastawienie do zadań wymagających samodzielnego działania. Z kolei przewyciężanie niepowodzeń przywraca uczniom radość, budzi ciekawość, poprawia obraz własnego „ja”, czują się lepiej i pewniej także w klasie (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2007, s. 166).

Nauczyciel może poznać, że uczeń ma problemy z nauką, gdy widzi, że jest on niezorganizowany, długo szuka książek, zeszytów, piórnika, nudzi się, nie interesuje go lekcja, nie może skupić się. Najchętniej w ogóle nie poszedłby na lekcje. Jego zeszyt przedmiotowy jest prowadzony niestarannie, a pismo jest nieczytelne. Uczeń wolno myśli i pracuje, nie rozumie, co nauczyciel mówi, bo nie rozumie pojęć, którymi posługuje się nauczyciel. Często nie ma zadania domowego i jest nieprzygotowany do lekcji.

Trochę wiadomości o dyskalkulii

Dyskalkulia rozwojowa to strukturalne zaburzenie zdolności matematycznych, mające swe podłoże w zaburzeniach genetycznych i wrodzonych tych części mózgu, które są bezpośrednim podłożem anatomiczno-fizjologicznym dojrzewania zdolności matematycznych odpowiednio do wieku, bez jednoczesnego zaburzenia ogólnych funkcji umysłowych (L. Dzikiewicz-Niski, 2011, s. 60). Dzieci z trudnościami w uczeniu się matematyki o charakterze dyskalkulii, są osobami, które nie mogą osiągnąć odpowiedniego do wieku poziomu biegłości w procesach matematycznych, chociaż cechuje je normalna inteligencja, dobre warunki edukacyjne, brak zaburzeń emocjonalnych i odpowiedni poziom motywacji do nauki. Mówiąc prościej, przez dyskalkulię rozumiemy specyficzne zaburzenia zdolności matematycznych, które objawiają się w postaci kłopotów w wykonywaniu prostych działań, tworzeniu mniej lub bardziej złożonych układów przestrzennych, czy zrozumieniu poleceń w zadaniach napisanych w trakcie sprawdzianu. Problem z rozpoznaniem dyskalkulii jest taki, że nie istnieje jeden, charakterystyczny dla wszystkich uczniów z dyskalkulią, zespół objawów, ponieważ dyskalkulia to przejaw specyficznych trudności w uczeniu się matematyki (za-tem specyficznych dla danego dziecka) czyli nie obejmuje wszystkich zagadnień. Może więc być tak, że u ucznia występują objawy z poniższej listy choć nie ma dyskalkulii, a u ucznia, który ma dyskalkulię nie występują wszystkie objawy (artykuł internetowy, M. Kurczab):

- a) w wieku przedszkolnym:
 - słaba koordynacja wzrokowo-ruchowa u młodszych dzieci,
 - trudności w budowaniu z klocków,
 - trudności w rysowaniu, 3-latki nie umieją narysować koła, 4-latki kwadratu, a 5-latki trójkąta,

- w zerówce opóźnienia orientacji w schemacie całego ciała i przestrzeni (dzieci nie umieją wskazać części ciała oraz stron prawej i lewej) (L. Dzikiewicz-Niski, 2011, s. 61);
- b) w wieku szkolnym uczeń:
 - dobrze czyta, ale i tak nie rozumie języka matematycznego,
 - czytając długie zdanie – zapomina, co było na jego początku,
 - zapisane liczby np. 3 25 odczytuje jako trzysta dwadzieścia pięć,
 - myli symbole dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia, ma więc problemy z ich rozpoznawaniem i zapisywaniem,
 - nie pamięta, jak zapisuje się liczby za pomocą cyfr, woli zapisywać je słowami,
 - większe liczby podzieli na części składowe, np. dwa tysiące czterysta sześćdziesiąt siedem zapisze w postaci czterech oddzielnych liczb 2000, 400, 60, 7,
 - nie rozpoznaje miejsca dziesiętnej liczby, myli więc np. liczby 0,7 i 0,07,
 - robi pomyłki w zapisie liczb, np. 17 – 71,
 - nie umie rozpoznać prostych równoległych i prostopadłych,
 - odczytuje niepełne informacje z rysunku, tabeli, wykresu,
 - ma trudności z rozróżnianiem i rysowaniem figur geometrycznych,
 - myli cyfry i liczby, np. 6 - 9, 3 – 8, 22 i 222, 220 i 202,
 - ma kłopoty z nauką tabliczki mnożenia, nazw miesięcy, dni tygodnia, nie umie wymienić ich po kolei,

- wolno liczy w pamięci,
- długo i błędnie przepisuje liczby, obliczenia (na przykład z tablicy),
- ma brzydkie pismo (źle zapisane ułamki, działania piśmienne),
- ma kłopoty z odczytywaniem czasu,
- nie rozumie pojęć związanych z przestrzenią i kierunkiem (nad, pod, obok itp.),
- ma problemy z zamianą jednostek miar, np. z metrami, centymetrami, nie kojarzy też odpowiednich skrótów (na przykład metr – m, centymetr – cm),
- ma problemy z zapamiętaniem wzorów i nie pamięta, co oznaczają symbole w nich użyte,
- nie potrafi szeregować liczb, np. czy 25 jest „za” 24, czy może 25 jest „przed” 24,
- nie potrafi od razu powiedzieć, że 35 to o sześć więcej od 29,
- nie rozumie, że liczba 10 to $9 + 1$ lub 10 to 2×5 ,
- nawet jeśli policzy, że $4 \times 8 = 32$, to nie wie, ile wynosi 8×4 ,
- ma problemy z liczeniem wstecz, np. co trzy licząc od 40,
- nie potrafi zaplanować rozwiązania zadania,
- wolniej pracuje i popełnia więcej błędów,
- nie wierzy we własne możliwości, boi się, gdy musi zająć się matematyką (artykuł internetowy, M. Kurczab, pobrano 01.05.2013).

Praca na matematyce z uczniem upośledzonym w stopniu lekkim (teoria i praktyka)

Przed rozpoznaniem upośledzenia rodzice dziecka i nauczyciele mogą popełniać wiele błędów. Ze strony rodziców mogą to być nadmierne wymagania, ośmieszanie, obojętność lub rozpieszczanie, dyscyplinowanie, a przede wszystkim niezrozumienie problemów dziecka („przecież to zadanie jest takie łatwe”). Również w szkole mogą mieć miejsce błędy pedagogiczne. Praca z uczniem z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej może powodować frustrację zarówno u ucznia, jak i nauczyciela. Uczeń traci zaufanie we własne zdolności, czuje się ośmieszony, wycofuje się, pomimo dużego wysiłku nie jest w stanie osiągać sukcesów. Nauczyciel zaś może czuć się bezsilny.

Dlatego bardzo ważną sprawą jest poznanie przez nauczyciela, jakiego rodzaju trudności występują u danego dziecka i tak dostosować metody pracy na lekcji, by każde z dzieci miało możliwość pełnego przyswojenia treści programowych, a także aby mogło osiągać sukcesy na miarę własnych możliwości, gdyż to bardzo motywuje do dalszej pracy.

Uczeń z upośledzeniem segreguje, dodaje, odejmuje na konkretnych przedmiotach. Trudność sprawia mu posługiwanie się większymi liczbami, tworzenie kolejnych, coraz większych liczb. Słabo wykonuje operacje rachunkowe, nawet w starszych klasach posługuje się w liczeniu palcami. Tabliczka mnożenia jest czystą abstrakcją. Dzieci z upośledzeniem nie umieją planować ani szacować. Problemem dla nich jest np. pomiar długości, czasu, ciężaru. Nawet jeśli wiedzą, że tydzień trwa 7 dni, to nie potrafią podać ile dni mają 2 lub 3 tygodnie, nie potrafią wymienić po kolei dni tygodnia. Nie kojarzą, że styczeń to pierwszy miesiąc roku, a luty – drugi itd.

Uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim nie analizują spostrzeżeń, nie wyciągają wniosków, nie pytają, często nie rozumieją zadania, polecenia. Wiąże się to z ich małym zasobem słownictwa. Uczniowie ci nie rozumieją wielu słów, nie mogą ich zapamiętać. Stąd mogą wynikać duże problemy z wykonywaniem poleceń nauczyciela, ale także ze zrozumieniem treści zadań i rozwiązywaniem zadań tekstowych. Uczniowie mają również problemy z wypowiedziami. Odpowiadają często sylabami, dużą trudność sprawia im wypowiedzenie nawet krótkiego zdania. Dziecko nie jest więc w stanie nauczyć się „regułki” na pamięć, trzeba dążyć do tego aby umiało ją zastosować.

Na lekcjach matematyki powstają trudności w posługiwaniu się liczmanami, gramami, których nie lubi, gdyż kojarzą mu się z liczeniem, w mierzeniu, rysowaniu figur geometrycznych, pisaniu cyfr, liczb (cyframi i słowami). Tempo pracy na lekcjach jest wolne. Pamięć dzieci z upośledzeniem umysłowym jest słaba, aby takie dziecko zapamiętało materiał programowy, trzeba wielu ćwiczeń i powtórzeń. Uczeń z upośledzeniem powoli i niepewnie rozwiązuje zadania, często zgaduje wyniki. Rozwiązanie kilku podobnych zadań nie sprawia, że następne jest dla ucznia łatwe. Brakuje mu również pomysłów na rozwiązanie zadania, ogranicza się tylko do jednego, wyuczonego sposobu.

Uczeń z upośledzeniem szybko i łatwo zapomina materiał raz opanowany, często ma problem z odtworzeniem zapamiętanej informacji, gdy jest pytany „wrywkowo”, a nie według zapamiętanej kolejności. Ma również obniżoną zdolność koncentracji uwagi. Jego uwaga jest krótkotrwała i łatwo odwracalna, słaba jest także jej podzielność.

Jak każdy uczeń, także ten z upośledzeniem czeka na zachętę ze strony nauczyciela, na pochwałę z jego strony, zauważenie jego sukcesów. Może też wykazać się na forum klasy, rozwiązu-

jąc łatwiejsze przykłady. Istotny jest spokój nauczyciela, cierpliwie poprawianie błędów, nagradzanie aktywności na lekcjach, odpytywanie ucznia, gdy zgłasza do tego chęć.

Przypadek uczennicy uczęszczającej do szkoły masowej

Uczennica od początku nauki w szkole miała problemy. Należy zaznaczyć, że w młodszym wieku szkolnym nie uczęszczała do przedszkola, jedynie do zerówki, ale niesystematycznie. Bardzo mało mówiła, nie знаła liter, liczb, nie potrafiła poprawnie przepisać z tablicy. Mimo dużych starań ze strony nauczycielki i współpracy rodziców, a także pracy samego dziecka wyniki osiągnięte przez nie były bardzo słabe. Dziewczynka prawie nie odzywała się na lekcjach, mówiła niewyraźnie, nie umiała się podpisać, tekst pisany na tablicy odtwarzała w zeszytcie, nie rozumiejąc, co pisze, sama nie robiła nic. Uczennica była wcześniej badana w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uzyskała w połowie czwartej klasy. Podczas badania stwierdzono upośledzenie myślenia pojęciowego, przewagę rozumowania konkretno-obrazowego, opóźniony rozwój mowy, bardzo ubogi słownik i zasób wiedzy, bardzo niską zdolność ujmowania relacji na liczbach, opóźniony rozwój spostrzegania, pamięci, uwagi, koordynację wzrokowo – ruchową poniżej normy, niskie rozumienie sytuacji i zjawisk społecznych. Mimo występujących problemów uczennica była i jest zrównoważona emocjonalnie, lubiana i akceptowana w klasie. Bardzo stara się poprawnie wykonywać polecenia i rozwiązywać zadania. Obecnie po dwóch latach uczestniczenia w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, dostosowaniu programów do potrzeb i możliwości uczennicy, wyraźnie widać efekty pracy. Uczennica zrobiła spore postępy w czytaniu i pisaniu, potrafi też wyraźniej mówić, chociaż nieraz o tym zapomina. Umiejętności w liczeniu również rozwinęły się.

Nadal korzysta z pomocy palców, ale robi to rzadziej. Nauczyła się korzystać z tabeli tabliczki mnożenia. Całkiem nieźle radzi sobie z dodawaniem i odejmowaniem liczb całkowitych, potrafi też rozwiązać równanie, korzystając z pomocy klocków i „wagi”. Potrafi też odtworzyć obrazek według wzoru. Uczennica zaczyna osiągać sukcesy, oczywiście na miarę swoich możliwości i ma z tego dużą satysfakcję. W jej przypadku bardzo ważna jest motywacja – do kształcenia umiejętności pisania i czytania pchnęła ją głównie chęć pisania smsów. Z uczennicą nadal trzeba pracować spokojnie, często ją poprawiając i niejednokrotnie przypominając znane jej, lecz zapomniane umiejętności i wiadomości.

Diagnozowanie trudności w uczeniu się matematyki

Rozróżnienia przyczyn trudności w nauce dokonuje się poprzez wykonanie specjalistycznych badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej, w indywidualnym badaniu psychologicznym i pedagogicznym. Jest to proces wieloetapowy. W badaniach psychologicznych sprawdza się uwagę i koncentrację dziecka, postrzeganie, orientację przestrzenną, wyobraźnię, zapamiętywanie, motorykę. Obserwuje się ucznia, gdy próbuje rozwiązać zadanie. W badaniu psychologicznym sprawdza się, jak uczeń przetwarza informacje, jak poszukuje rozwiązań, jakie stosuje strategie, czy potrafi się skoncentrować i skupić uwagę na zadaniu, jaki jest jego stosunek do podejmowanych zadań. Przeprowadzany jest również szczegółowy wywiad z rodzicami dziecka, który pokazuje, jak dziecko reaguje w różnych sytuacjach w szkole i w domu (na przykład przy odrabianiu lekcji), dotyczy on również chorób wczesnego dzieciństwa, wydarzeń mogących mieć wpływ na jego przebieg. Wywiad dotyczy także występujących trudności i mocnych stron dziecka. Przeprowadza się analizę dokumentów: opinię nauczyciela, dokumentację medyczną oraz

analizę prac dziecka, zeszytów szkolnych. Co wynika z tych badań dla ucznia?

Dzieci ze specyficznymi trudnościami powinny być objęte opieką pedagogiczną. Nauczyciel jest zobowiązany na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej dostosować wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom. Opinia poradni jest również podstawą do dostosowania warunków i formy sprawdzianu przeprowadzanego w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej lub egzaminu gimnazjalnego do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia (Rozporządzenie MEN z 17.11.2010 r.), opinia taka obowiązuje do końca kariery szkolnej dziecka.

Jak należy pracować z dziećmi mającymi trudności w nauce matematyki

Praca z uczniem mającym problemy z matematyką wymaga wytrwałości i systematyczności ze strony dorosłych. Punktem wyjścia powinna być diagnoza poziomu rozwoju ucznia, obserwacja i rozpoznanie stylu uczenia się, wskazanie jego słabych i mocnych stron. Praca z uczniem musi być zindywidualizowana, powiązana z codziennymi sytuacjami matematycznymi, z którymi spotyka się dziecko. Powinno ono być zaskakiwane, zaintrygowane. Atrakcyjne pomoce dydaktyczne wspomagają rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Gry i zabawy matematyczne wspierają aktywność, rozwijają myślenie kombinatoryczne, pobudzają aktywność umysłową, chęć samodzielnego pokonywania trudności, kształcą umiejętność logicznego myślenia, a także umiejętność abstrahowania i klasyfikowania (C. Tuszyńska-Skubiszewska, A. Walerzak-Więckowska, 2008, s. 4). Uczeń nie powinien bać się matematyki, ale traktować ją jako element życia

codziennego, przecież matematyka towarzyszy nam na co dzień. Urozmaicone zadania, pokonywanie trudności przy cierplivej pomocy nauczyciela, rodzica to czynniki, które pomogą uczniowi w budowaniu wiary we własne siły, zmotywują do rozwiązywania kolejnych zadań, wykształcą odporność ucznia na trudne sytuacje. Celem terapii ucznia z problemami matematycznymi nie jest nadrabianie braków w wiadomościach i umiejętnościach matematycznych, ale pomoc w adaptacji do wymagań edukacyjnych na miarę indywidualnych możliwości, a także nauka samodzielnego rozwiązywania zadań matematycznych (tamże).

Jak wynika z mojej praktyki szkolnej, dziecko osiągnie większe sukcesy, gdy dobrze ułoży się współpraca między dzieckiem, nauczycielem i rodzicami. Rodzice w miarę możliwości powinni wykonywać z dzieckiem dodatkowe ćwiczenia, zalecone przez nauczyciela. Rodzic powinien kontrolować rozwiązywanie zadań, ale nie ingerować zbyt w sposób rozwiązywania, ani tym bardziej wyręczać dziecka. Nauczyciel i rodzic powinni też wymienić się swoimi uwagami na temat pracy dziecka, postępów czy niepowodzeń. Nauczyciel musi systematycznie sprawdzać wykonanie zadań przez ucznia. Często właśnie nieuchronność sprawdzenia zadania mobilizuje ucznia do pracy.

Ogólne zalecenia do pracy z uczniem mającym trudności w nauce matematyki:

1. Powiązać matematykę z sytuacjami, które spotyka na co dzień i ukazywać korzyści z jej stosowania na co dzień (robienie zakupów, liczenie pieniędzy, wydawanie reszty).
2. Stwarzać okazje do praktycznych ćwiczeń (mierzenie wysokości, długości, odległości, powierzchni, upływu czasu).
3. Wyrobić u ucznia nawyk głośnego myślenia w trakcie rozwiązywania różnych zadań.

4. Stosować różne pomoce (tabliczka mnożenia, tablice ze wzorami operacji, ich znakami i nazwami, przedmioty do liczenia, przyrządy do pomiaru, rysunki, grafy, wykresy, kredki, mazaki).
 5. Zaangażowanie motoryki dużej (np. odmierzanie krokami, tip-topami).
 6. Unikać oceniania metody pracy ucznia, dzielić wiedzę na mniejsze części, łatwiejsze do zapamiętania.
 7. Wracać do pojęć i wiadomości dobrze uczniowi znanych.
- Szczegółowe wskazówki do pracy z uczniem mającym problemy z matematyką:

- miejsce pracy powinno być uporządkowane, (na przykład biurko bez maskotek, zdjęć),
- uczeń musi mieć czas na zastanowienie i zebranie myśli, powinien myśleć na głos,
- łączenie materiału nowego z już opanowanym,
- na jednych zajęciach – pracujemy nad jednym zagadnieniem, na przykład mnożenie pisemne, robimy krótkie przerwy w pracy ze względu na znużenie ucznia,
- przy rozwiązywaniu zadań tłumaczyć, podpowiadać, ale nie dyktować rozwiązania,
- nauczyciel lub rodzic powinien odczytywać dłuższe polecenia i upewnić się, czy uczeń je zrozumiał,
- należy mówić używając słów zrozumiałych dla ucznia,
- w razie potrzeby wydłużać czas potrzebny na rozwiązywanie zadań i pozwalać dziecku na obliczanie własnym sposobem, wykonywać z nim większą ilość ćwiczeń,
- akceptować ucznia, chwalić za najmniejsze osiągnięcia, motywując do dalszej pracy i przezwyciężania trudności.

Podam teraz przykłady różnych pomocy oraz zadań, które stosuję na zajęciach, a które pomagają uczniom w pracy, a często motywują

- a) percepcja wzrokowa, integracja wzrokowo-ruchowo-przestrzenna:
- mozaiki z różnych elementów,
 - tangram, labirynty, gry dydaktyczne,
 - klocki PUS z zestawem różnych ćwiczeń, bardzo pomagają w samokontroli, gdyż podane są wzory, które uczeń otrzyma,
 - eliminatki liczbowe, wykreślanki, przeskakiwanki,
 - „rysowanie” w przestrzeni różnych figur, linii od prawej do lewej, kreślenie znaków prawą i lewą ręką naraz, rysowanie obydwoma rękami na tablicy,
 - segregowanie, dobieranie różnych elementów,
 - wyszukiwanie obrazków, figur wśród innych (domino, karty),
 - układanie puzzli, pociętych obrazków w całość,
 - wyszukiwanie identycznych obrazków,
 - porównywanie obrazków, które różnią się kilkoma szczegółami,
 - rysowanie wzorów, przedmiotów według instrukcji słownej,
 - układanie mozaiki według wzoru, tworzenie własnych kompozycji,
 - układanie obrazków w szeregu według kolejności, w jakiej były pokazywane,
 - uzupełnianie niedokończonych rysunków,
 - graficzne odtwarzanie krótko pokazywanej figury,
 - rysowanie rysunku za pomocą łączenia kropek,
 - porządkowanie historyjek obrazkowych (klocki PUS),
 - budowanie kompozycji przestrzennych,
 - domino - dobieranie na zasadzie identyczności,
 - badanie schematu własnego ciała,

- określanie położenia różnych przedmiotów w stosunku do własnego ciała, do drugiej osoby lub określonego przedmiotu,
- b) doskonalenie sprawności manualnej:
 - zamalowywanie obrazków,
 - odwzorowywanie rysunków,
 - rysowanie po śladzie,
 - obrysowywanie szablonów,
 - rysowanie prostych równoległych i prostopadłych,
 - rysowanie jednakowych okręgów, wyszukiwanie podobnych elementów,
 - rysowanie ornamentów z wykorzystaniem szablonów,
 - wydzieranki, wycinanki,
 - origami przestrzenne,
 - łączenie punktów linią ciągłą,
 - rysowanie szlaczków,
 - wycinanie po linii prostej, falistej rysunków konturowych, liter,
 - dzielenie całości na równe części, na przykład przez zginanie, składanie, np. kartek, wstążek, łamanie patyczków,
 - lepienie figurek z plasteliny,
 - przelewanie płynów do różnych naczyń,
 - tworzenie konstrukcje przestrzennych z drutu, plasteliny i patyczków, sześcianików, wycinanie i sklejanie gotowych modeli,
 - pomiar długości krokami, stopami, linijką, centymetrem,
- c) pamięć wzrokowa i słuchowa:
 - nauka wierszyków, słuchowe porządkowanie liczb, na przykład na parzyste i nieparzyste,

- powtarzanie ciągów cyfrowych, rozsypanki liczbowe – ustne porządkowanie liczb według podanej zasady,
 - rozpoznawanie i nazywanie figur geometrycznych,
 - odwzorowywanie z pamięci figur, cyfr, działań
 - określanie pojęć „wczoraj, tydzień temu, jutro, pojutrze, za tydzień”,
 - rozpoznawanie godzin i minut na zegarze,
- d) percepcja słuchowa:
- liczby ukryte w innych liczbach,
 - przestawianki liczbowe, na przykład jakie liczby otrzymasz z cyfr 2,3,4
 - wyszukiwanie ze zbioru innych liczb usłyszonej liczby
- e) liczenie:
- klocki PUS z zestawem ćwiczeń do liczenia (ćwiczenia dają możliwość samokontroli)
 - „przeskakiwanie” liczb z wykorzystaniem osi liczbowej,
 - liczenie pieniędzy w zadaniach dotyczących kupna – sprzedaży,
 - praca z kalendarzem – zaznaczanie w kalendarzu różnych wydarzeń i obliczanie czasu między nimi,
 - liczenie okien, kwiatów, kredek, krzeseł w klasie, itp.
 - rzuty kilkoma kostkami, a potem obliczanie sumy wyrzuconych oczek,
 - gra w domino

Według Edyty Gruszczyk – Kolczyńskiej zajęcia korekcyjno-wyrównawcze muszą być realizowane w układzie dorosły – dziecko według programu dostosowanego do potrzeb i możliwości dziecka. Jeden ze sposobów będzie taki: dorosły daje dziecku zadanie do rozwiązania, a ono stara się to zrobić na miarę własnych możliwości. Z kolei dziecko układa podobne zadanie, a dorosły je rozwiązuje. Następnie dorosły układa kolejne, już

nico trudniejsze zadanie, a ono próbuje je rozwiązać. I znowu jest kolej na dziecko, aby ułożyło zadanie dla dorosłego (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 1997, s. 168).

Na zajęciach wyrównawczych w szkole z reguły nauczyciel pracuje z kilkoma uczniami. Zmodyfikowałam więc nieco ten sposób. Zauważyłam, że gdy uczniowie mają ćwiczyć na przykład działania pisemne, dość szybko czują się znudzeni i wyłączają się. Wtedy najpierw ustalamy, w jakiej kolejności będą podchodzić do tablicy. Uczeń, który dobrze rozwiąże dane zadanie, podaje następnemu swój przykład do rozwiązania. Dziecko, które jest przy tablicy mówi, jakie czynności wykonuje i liczy na głos. Sposób ten od razu wzmaga zainteresowanie uczniów, chęć do pracy i lepsze tempo pracy, a także wyraźne zadowolenie. Uczniowie liczą samodzielnie, żeby sprawdzić kolegę przy tablicy. Jeśli uczeń popełni błąd, inni nie śmieją się, a on sam lub z pomocą nauczyciela czy kolegów może poprawić go. Uczniowie przez to czują się pewniej przy tablicy, uczą się też, że każdemu może zdarzyć się pomyłka oraz jak poprawić błąd.

Innym sposobem stosowanym przeze mnie jest tak zwane „kółko”. Ćwiczymy w ten sposób na przykład działania w pamięci. Polega on na tym, że wszyscy stajemy w kółku. Pierwszy uczeń ma zwykle przykład podany przez nauczyciela. Jeśli rozwiąże go dobrze, wyznacza kolejnego ucznia, zadaje mu przykład do rozwiązania i ocenia czy podany wynik jest poprawny. Nagrodą za podanie dobrego wyniku jest jeszcze coś: otóż uczeń wskazuje kierunek, w którym całe koło przesuwa się (prawy, lewy), albo na której nodze wszyscy skaczą. Budzi to wiele radości, wszyscy starają się wykonać dobrze obliczenia i lepiej zapamiętują, nie boją się też popełnić błędów, gdyż mogą go poprawić, jeszcze raz wykonując obliczenia.

Podsumowanie

Gdy zaczynałam pracę, o uczniach, którzy mieli problemy z matematyką, mówiło się, że są leniwi. Obecnie, po wielu badaniach naukowców okazuje się, że jednak nie wszystkie problemy uczniów są z ich winy. Pojęcie dyskalkulii jest nowe i wielu rodziców, a także nauczycieli nie spotkało się z nim. Warto więc propagować tę wiedzę (jak kiedyś o dysleksji), aby dorosły widząc przerażenie w oczach dziecka na samo słowo „matematyka” wiedział, że może ono mieć określone kłopoty, przeżywać stres i po prostu potrzebuje pomocy, a nie kary.

BIBLIOGRAFIA

- [1] DZIKIEWICZ-NISKI L., 2011, Praca na lekcjach matematyki z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych [w:] Poradnik dla nauczyciela, praca zbiorowa, Opole.
- [2] GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., 1997, Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki, Warszawa.
- [3] GRUSZCZYK-KOLCZYŃSKA E., 1989, Dlaczego dzieci nie potrafią uczyć się matematyki?, Warszawa.
- [4] OKOŃ W., 1975, Słownik pedagogiczny, Warszawa.
- [5] TUSZYŃSKA-SKUBISZEWSKA C., WALERZAK-WIĘCKOWSKA A., 2008, Matematyka bez trudności – poziom IV-V (seria Ortograffiti), Gdynia.
- [6] www.dyskalkulia.pl
- [7] KURCZAB M., Dyskalkulia, www.reedukacja.pl
- [8] www.edukacja.edux.pl

ROLA ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ W TERAPII DZIECI Z RODZIN DYSFUNKCYJNYCH W OPARCIU O KONCEPCJĘ RESILIENCE CHILDREN

Streszczenie

W mojej pracy staram się udowodnić jak wielkie znaczenie odgrywają świetlice środowiskowe w terapii dzieci pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych. Życie w takiej rodzinie zaburza u dziecka poczucie bezpieczeństwa, zniekształca obraz samego siebie i otaczającego świata. Zaniedbania rodzicielskie, złe warunki materialne, przemoc mogą być źródłem zachowań aspołecznych. Dlatego rolą świetlicy środowiskowej (socjoterapeutycznej) jest wykształcenie u zagrożonego dziecka odporności „resiliency” poprzez naukę umiejętności interpersonalnych, wzmocnienie poczucia własnej wartości i rozwijanie aktywności twórczej i poznawczej. Okazana im przez innych troska i wsparcie zwiększają u dziecka odporność mimo niesprzyjających warunków, a nabyte umiejętności stają się jego tarczą w walce z przeciwnościami losu.

Słowa kluczowe

resilience children, świetlica środowiskowa, artterapia, rodzina dysfunkcyjna

Abstract

In my work I try to prove the great importance of special Commons in children's therapy for children coming from dysfunctional families. Living in such a family interferes with the child's sense of safety, distorts the self-image and the surrounding world. A source of some antisocial personality disorders can be parental

neglect, poor material conditions and violence. Therefore, the role of the special Commons is the education of the child in resiliency by learning interpersonal skills, strengthening self-esteem and developing creative and cognitive activity. Presented to them by other care and support can increase the child immunity despite adverse conditions and acquired skills have become his or her shield in the fight against adversity.

Keywords

resilience children, community day-care centre, art therapy, dysfunctional family

Od wielu lat pracuję, jako nauczyciel i wychowawca świetlicy środowiskowej (socjoterapeutycznej) i obserwuję jak ogromny wpływ na dziecko wywiera środowisko, w którym dorasta rodzina, rówieśnicy, szkoła. Każde z tych środowisk może stać się czynnikiem zarówno wszechstronnego rozwoju jak i destrukcji. Są one ze sobą ściśle połączone i nieprawidłowości zachodzące w funkcjonowaniu jednej ze sfer mają wpływ na pozostałe stając się źródłem zaburzeń zachowania i prawidłowego funkcjonowania społecznego dziecka.

„Rodzina jest najważniejszym środowiskiem, które kształtuje dziecko. Od tego, w jaki sposób spełnia swoje funkcje wychowawcze, zależy jego rozwój. (Karasowska A., 2006, s. 13). Jeżeli w rodzinie występuje przemoc, zaniedbania potrzeb materialnych i uczuciowych dziecka, dochodzi do rozwodu rodziców, uzależnienia, braku wartości, występuje nadmierna kontrola lub jej brak dochodzi do dysfunkcji. Życie w rodzinie dysfunkcyjnej zaburza u dziecka poczucie bezpieczeństwa i właściwe pojmowanie norm społecznych. Staje się źródłem lęku, osamotnienia i zagubienia i w końcu prowadzi do zaburzeń zachowania, które mogą przejawiać się:

- nadmierną agresją wobec innych,
- częstymi kłótniami z rówieśnikami i dorosłymi,
- przemocą fizyczną,
- tendencją do apatii,
- wzmożoną wrażliwością, uległością,
- skłonnością do depresji,
- niechęcią do nauki.. (Jagięła J., 2009, s. 38, 39).

W efekcie dziecko ma tak wysoki poziom stresu i frustracji, że całkowicie traci kontrolę nad swoimi emocjami i życiem. Świat staje się przerażającym miejscem. Brak oparcia w rodzinie, odrzucenie przez rówieśników, którzy nie pojmują jego dziwnych zachowań i trudności w nauce (wynikających z niskiego poczucia wartości, braku koncentracji i zaniedbań rodzicielskich) pogłębiają poczucie beznadziei a w konsekwencji doprowadzają do powstania urazu psychicznego, czyli „trudnego doświadczenia, którego siła przekracza zdolność dziecka do poradzenia sobie z nim. Istota tego doświadczenia polega na tym, że dotyczy ono ważnych dla dziecka dziedzin życia i zwykle zagraża jego poczuciu tożsamości, bezpieczeństwa życia i zdrowia (J. Strzemieniczny, 1988, s. 18).

W przypadku dużego wsparcia otoczenia, trudne doświadczenie nie musi stać się dla dziecka urazem, a nawet, jeżeli zostanie konstruktywnie przeżyte, może dziecko wzmocnić (Krasowska A., 2006, s. 27).

Według koncepcji „resilience” Normana Garmezy wśród dzieci dorastających w złych warunkach istnieje grupa dzieci szczególnie odpornych na zło tzw. „resilient children”. Badania wykazały, że nie jest to cecha wrodzona, lecz skomplikowany proces oparty na 3 filarach:

- zasobach indywidualnych dziecka (intelekt, poczucie humoru, wysoka samoocena),

- relacjach z bliskimi (przynajmniej 1 rodzic lub inna osoba z rodziny, szkoły)
- zasobach dorosłych np. nauczyciela lub wsparciu ze strony instytucji czy organizacji wychowawczych (www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc, pobrano: 03.06.2013).

Świetlica środowiskowa doskonale wspomaga i naturalizuje „proces pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na duże ryzyko, przeciwności losu i zdarzenia traumatyczne” (tamże).

Podczas różnorodnych zajęć dziecko:

- odkrywa i rozwija swój potencjał, wzmacniając tym samoocenę,
- jest zachęcane do pracy nad sobą (a „zachęta oznacza uznanie i poparcie dla każdego nawet najdrobniejszego wysiłku, jaki ktoś zrobił w procesie osiągnięcia czegoś” (R.W. Sparks, 1994, s. 43).
- ma stwarzane odpowiednie sytuacje i wzory życiowe, które uczą je wartości tj. szacunek dla świata, wrażliwość na piękno, poszanowanie tradycji, tolerancja, kreatywność
- pracuje w grupie, zawiązując więzi społeczne,
- poznaje zasady zdrowego stylu życia i alternatywnych form spędzania wolnego czasu,
- uczy się sztuki afirmacji i radości życia poprzez kontakt ze sztuką i kulturą

Działania te skutkują wzrostem zadowolenia z własnych dokonań i samego siebie oraz zmianą postrzegania świata – „Im lepszy staje się bio-psycho-fizyczny stan jednostki, jej środowisko własne, tym łatwiej pokonuje bariery świata zewnętrznego (G. Gajewska, 2003, s. 10).

Podstawową działalnością świetlic środowiskowych jest terapia dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych oraz działania profilaktyczne mające na celu integrację wychowanków oraz ich rodzin ze środowiskiem.

Wyznaczone priorytety są realizowane poprzez:

- udzielanie pomocy dzieciom pochodzącym z rodzin znajdujących się w trudnych sytuacjach życiowych, w których rodzice nie są w stanie zapewnić dzieciom właściwej opieki w czasie wolnym od zajęć szkolnych i które wychowują się w warunkach niekorzystnych dla ich prawidłowego rozwoju,
- zapewnienie pomocy rodzinie i dzieciom wprawiającym problemy wychowawcze, zagrożonymi demoralizacją, przestępczością lub uzależnieniami),
- stworzenie optymalnych warunków rozwoju fizycznego, psychicznego i poznawczego oraz bezpieczeństwa dzieci,
- propagowanie zdrowego trybu życia. (Wojciechowska-Charlak B., 2002, s. 150).

Świetlice pełnią wiele funkcji zaspakajając potrzeby dziecka:

- Funkcję wychowawczą – poprzez „zaspakajanie potrzeb dziecka w dziedzinie działalności twórczej, rekreacyjnej oraz wypełnianie zadań o różnym charakterze. Pełne i wolne wychowanie obejmuje sfery wynikające z uniwersalnych wyznaczników etycznych, kulturalnych, estetycznych, duchowych i zdrowej kondycji fizycznej” (Nowakiewicz T., 2002, s. 43).
- Funkcję opiekuńczą – poprzez „dawanie oparcia, wsparcia, zaspakajanie potrzeb, których jednostka nie umie, nie może, nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, żeby zachować równowagę psychiczną, zachować zdrowie,

jakość życia, zapewnić prawidłowy rozwój” (G. Gajewska, 2006, s. 22).

- Funkcję profilaktyczną- poprzez dostarczenie pozytywnych przeżyć i wzorców, wspieraniu posiadanych przez dziecko zdolności i umiejętności, kształtowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych, prowadzenie wczesnej interwencji w przypadku dzieci z grup wysokiego ryzyka tj.: z rodzin patologicznych, odrzuconych przez grupę rówieśniczą, agresywnych (Kostynowicz. J., 1999, nr 1, s. 4).
- Funkcję kompensacyjną - poprzez „wyrównywania niedoborów środowiska rodzinnego, które mogą stanowić przyczynę nieprawidłowości i odchyłeń w rozwoju (Z. Dąbrowski, 2006, s. 201).

Wychowankami „beneficjentami takich placówek są dzieci zaniedbane wychowawczo lub pochodzące z najuboższych rodzin. Często grozi im zabranie z domu rodzinnego oraz wypadnięcie z systemu szkolnego. Świetlice są ich drugim domem” (Rzecznik Praw Dziecka M. Michałak, www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/_artykul/swietliceśrodowiskowe-nie-znikają, pobrano: 5.06.2013). Są często znerwicowane, nadpobudliwe, zakompleksione.

Wskutek długotrwałych niepowodzeń w nauce, braku wsparcia środowiska rodzinnego, zaburzeń emocjonalnych dochodzi do deformacji ich osobowości. Stają się sierotami społecznymi, pozbawionymi naturalnego środowiska rodzinnego na skutek rozbięcia rodziny lub jej wykolejenia, opiekę nad nimi przejmują inne osoby lub instytucje, przy czym kontakt z rodzicami jest niedostateczny lub nie ma go wcale (M. Laskowska, 2006. s. 30).

Psychologiczno-społeczna koncepcja Erika H. Eriksona stwierdza, że człowiek nie żyje w „próżni społecznej”, a jego indywidualny rozwój przebiega etapami. „problemy napotykan

w którymś etapie nie powstrzymują jego rozwoju, lecz utrudniają go z powodu braku wiedzy i umiejętności” (I. Ellioty, M. Place, 2000, s. 8-10). U dzieci wychowujących się w rodzinach dysfunkcyjnych na skutek występujących tam nieprawidłowości pojawiają się słabe punkty, z którymi wejdą w kolejne etapy rozwoju. W efekcie w dorosłym życiu będą nadal odczuwać braki wynikające z sytuacji kryzysowych w dzieciństwie. Rolą terapeutyczną świetlicy środowiskowej jest skorygowanie tych braków i rozwiązanie kryzysu dzięki procesom zewnętrznym i aktywności samego dziecka. Szczególnie ważne jest to w wieku 6-12 lat, kiedy na dziecko największy wpływ mają nauczyciele i rówieśnicy. Wiek ten Erikson uznaje za najbardziej znaczący społecznie (www.cps.org.pl/czytelnia/rozwójosobisty/koncepcja-e-h-eriksona/231-rozwój-psycho społeczny-według-eriksona, pobrano 09.06.2013).

J. Garbarino nazywa to „punktem przechylenia”, w którym dziecko będące pod wpływem destrukcyjnego otoczenia społecznego, rodzinnego lub szkolnego przechodzi (przechyla się) albo na stronę dobra (nadzieja, wiara w siebie, kreatywność) albo na stronę zła (rozpacz, niska samoocena, marazm) (McWhirter J.J., 2001, s. 137). Przy braku wsparcia ze strony problemowej rodziny to środowisko (świetlica środowiskowa, szkoła, kultura) musi je skompensować. Korzystając ze swoich osobistych doświadczeń i obserwacji uważam, że najważniejszą terapeutyczną rolę świetlicy środowiskowej jest rozwijanie u wychowanków „odporności” (resilience – o samej idei pisałam na początku) poprzez dawanie im wsparcia emocjonalnego, budowanie poczucia wiary w własne możliwości i rozwijanie posiadanych talentów oraz możliwości pokonania samoograniczeń i trudności. Uczestnictwo w zajęciach ma być dla nich radością, źródłem inspiracji, nie stygmatem. Jest to możliwe do osiągnięcia jeżeli w pracy bę-

dziemy się opierać na 7 zasadach „odporności” (sprężystości) dr Ginsburg czyli:

1. Kompetencji:
 - a. pomagamy skupić się dziecku na jego mocnych stronach.
2. Zaufaniu:
 - a. chwalimy szczerze za wypracowane sukcesy (nie szafując pochwałami za byle co),
 - b. nie wymagamy więcej niż dziecko może realnie osiągnąć.
3. Połączeniu:
 - a. budujemy poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego,
 - b. umożliwiamy ekspresję wszystkich emocji,
 - c. rozwiązujemy otwarcie konflikty.
4. Charakterze:
 - a. pokazujemy jak jego zachowanie wpływa na innych,
 - b. wspieramy rozwój duchowy, artystyczny,
 - c. unikamy nienawistnych wypowiedzi i stereotypów.
5. Wkładzie:
 - a. podkreślamy znaczenia innych ludzi,
 - b. tworzymy możliwości osobistej pomocy dla innych osób,
 - c. stwarzamy sytuację aby każde dziecko mogło zaistnieć w szczególny sposób.
6. Radzeniu sobie:
 - a. modelujemy pozytywne strategie radzenia sobie ze stresem
 - b. uświadamiamy, że wiele negatywnych zachowań (narkomania, alkoholizm, lekomania) to nieudane

próby zlagadzania stresu, bezradności w życiu codziennym.

7. Sterowaniu:

- a. pomagamy zrozumieć, że to co dzieje się w życiu, to skutek naszych wyborów i działań (www.healthychildren.org/english/healthy-living/emotionc/-wellness, American Academy of Pediatrics 2009, pobrano 06.06.2013 r.).

Wymienione zasady muszą zaistnieć w naturalny sposób, bez nadmiernego dydaktyzmu i sztuczności. Najlepiej poprzez działanie i współuczestnictwo dzieci. Zadaniem wychowawcy jest stworzenie odpowiednich sytuacji, które umożliwią przeżycie radości „w toku zdobywania wiedzy (radość poznawcza), jak i kontaktach ze sztuką (wartości estetyczne, uniwersalne, transcendentne) w czasie biesiadowania i tworzenia (Damara B., 2003, s. 192). Chodzi o to by dziecko poczuło się jak nazywa to B. Suchodolski „człowiekiem wartościowym – ludzie bowiem mają prawo do przeżywania miłości, przyjaźni, kontaktu ze sztuką i przyrodą, zdobywania wiedzy, tylko dla zaspokajania, czy rozbudzania ciekawości” (cyt. Za: Gajda, 2008, s. 122).

Oczywiście dobór metod i technik terapeutycznych jest sprawą indywidualną prowadzącego zajęcia i zależy od grupy, ale moim zdaniem najlepsze efekty dla rozwoju emocjonalnego i społecznego i intelektualnego dzieci problemowych ma zastosowanie metod aktywizujących tj.: artterapii, wycieczek edukacyjnych, terapii zabawą, dyskusji, burzy mózgów, opowiadań bajkoterapii, warsztatów edukacyjnych.. Metody te pozwalają odkryć ukryte talenty dziecka, a wg. teorii inteligencji wielorakich „każde dziecko jest potencjalnie uzdolnione, lecz na wiele sposobów. Wystarczy tylko dać mu szansę zaistnienia. Rozwijając kreatywność tak, że z czasem staje się ona podstawą życiową, która z jednej strony pozwoli dostrzec nowe aspekty w tym, co

znane i budzące zaufanie, a z drugiej strony – stanąć w obliczu tego, co nowe i wzbudzające nieufności” (Landau E., 2003, s. 10).

Poprzez rozwój aktywności twórczej i poznawczej dziecko odkrywa w sobie moc zmiany własnego wizerunku i otoczenia. Zamiast poczuci klęski i braku akceptacji pojawia się poczucie sukcesu. Jak wykazał Seligman, „to nie niska samoocena powoduje bak osiągnięć, ale odwrotnie – brak osiągnięć szkolnych obniża samoocenę” (cyt. Za: McWhirter, 2001, s. 147). Zaś dzieci i młodzież, które doświadczyły w życiu bardzo niewielu sukcesów często dla poprawy samooceny zachowują się aspołecznie i dewiacyjnie” (tamże, s. 145).

Najlepszy efekt w opanowaniu umiejętności społecznych i edukacyjnych, występuje gdy dzieci nie zdają sobie sprawy, że się czegoś „uczą”, gdy są pozytywnie nastawione do nowych wyzwań, gdy sprawia im to radość. Efekty przynoszą najprostsze działania np. celebrowanie posiłków, świętowanie:

- przy wspólnym przygotowywaniu posiłków, gotowaniu, robieniu kanapek, sałatek uczą się zasad zdrowego odżywiania, nakrywania stołu, podziału pracy, samodzielności oraz dobrych manier. Bardzo szybko przyswajają sobie owe nawyki – wielokrotnie słuchałam pochwał ze strony personelu restauracji, gdzie gościliśmy z grupą, który był pod wrażeniem kultury dzieci.
- organizując uroczystości świetlicowe np. Mikołajki, Andrzejkki, Wigilię uczą się planowania, samodzielnie wymyślają zabawy, wróżby, które osobiście przeprowadzają, dekorują salę. Nabywają zdolności współdziałania z grupą, prezentowania swoich pomysłów, kreowania rzeczywistości i uszczęśliwiania siebie i innych, a jednocześnie przedsięwzięcie wymaga wysiłku.

Wielkie pozytywne znaczenie terapeutyczne mają wg. mnie wszelkie wyjścia i wyjazdy z grupą. Od wyjść do pizzerii po wyjścia do teatru czy muzeum. Nigdy nie zapomnę sytuacji, gdy kilka lat temu podczas uroczystej kolacji wigilijnej w „eleganciek” restauracji, gdzie był pięknie nakryty stół, świece, kwiaty, dekoracje – jeden z chłopców (ośmiolatek) najpierw siedział w bezruchu i patrzył i nagle zaczął strasznie szlochać, nie mógł się uspokoić. Początkowo myślałam, że coś mu się stało, albo ktoś go skrzywdził.

Okazało się, że nie. To piękne otoczenie, uroczysta i życzliwa atmosfera wywołało w dziecku tak silne emocje, wręcz wstrząs. Nigdy nie był w takim miejscu, nie wiedział jak się zachować, w domu miał bardzo ciężki warunki materialne i rodzinne.

Sytuacja tu pokazuje, że dzieci, które pochodzą ze środowiska o małej stymulacji wychowawczej z rodzin które są niewydolne i nieporadne życiowo tak reagują pesymizmem i rozpaczą na nowe, nawet bardzo pozytywne doświadczenia. Muszą się nauczyć radzić sobie z napięciem emocjonalnym. Wyjścia do muzeum, teatru, czy galerii sztuki nie są tylko dla nich pustą atrakcją. Rozwijają nawyk czynnego uczestnictwa w kulturze, autentycznego przeżywania sztuki. Są alternatywą dla nudy czyli jak to trafnie nazywa McWhirter „specyficznego stanu emocjonalnego zubożenia, polegającego na braku poczucia przynależności i celu” (McWhirter, 2001, s. 71), które jest charakterystyczne dla zaniedbanych środowiskowo dzieci. Pozytywne emocje, które towarzyszą przeżywaniu sztuki powodują potrzebę powtarzania takich doznań co skutkuje zwiększeniu szans na samodzielne powtarzanie tych nawyków przez dziecko w przyszłości. U wielu dzieci o niskiej pozycji społeczno-ekonomicznej funkcjonuje błędne przekonanie, że teatr, czy muzeum to nie miejsce dla nich, że tam nie pasują, że to „dla elit”, a trzeba im uświadomić, że to oni stają się elitą chodząc na koncerty, przedstawienia i fakt, że

większą przeszkodą jest niechęć i bierność niż koszt biletu. Oczywiście ważny jest dobór repertuaru i rodzaju wystaw, stopniowanie trudności percepcji i omówienie wrażeń do rozwijania umiejętności formułowania myśli.

Równorzędne znaczenie mają wycieczki edukacyjne. Umożliwiający poznanie historii, zabytków, miejsc pamięci narodowej i skarbów kultury. Wyjazd to nie tylko okazja do zdobycia wiedzy o świecie, zwyczajach, tradycjach, ale źródło doświadczeń socjalizujących, których nie jest w stanie zapewnić im środowisko rodzinne, obyci sytuacyjnego, zachowania w różnych instytucjach, dyscypliny, przestrzegania norm bezpieczeństwa. Każda wycieczka musi być inspiracją do wystawy, opowiadań, dyskusji, musi wzbogacić rozwój dziecka intelektualny i interpersonalny.

Wspaniałe efekty terapeutyczne, o wymiarze wzmacniania mają różnorodnie zajęcia warsztatowe szczególnie taneczne, plastyczne. „Język ruchu” lub inaczej „język ciała” stanowi 70% komunikacji interpersonalnej” (M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, Warszawa 1997, s. 7). Ruch jest naturalnym językiem komunikowania się. Umożliwia poznanie i akceptację własnego ciała, rozładowuje stres, leki i daje radość, pewność siebie. Dzieci szczególnie lubią taniec nowoczesny: hip-hop, street dance, funky, breakdance.

W tańcu nawiązują relację, rozwiązują konflikty wewnętrzne, odkrywają swoje zasoby, nowe jakości ruchu (www.terapiatan.cem.org.pl/ttir.html, pobrano: 11.06.2013). DTN, czyli Dance Movement Therapy, jest najbardziej pomocna, gdy dziecko:

- unika wyrażania uczuć albo wyraża je używając nieadekwatnych słów,
- doświadcza uczuć w sposób tak przytłaczający, że wyrażanie ich słowami jest niemożliwe,
- problemy swe uwidacznia w sylwetce ciała,
- doświadcza stałych napięć,

- doświadcza trudności emocjonalnych, wewnętrznych konfliktów czy dużego stresu (www.stowarzyszenie.dmt.pl/content/blogcategory/5/13, pobrano 11.06.2013).

Wszystkie opisane wyżej symptomy występują u dzieci z rodzin problemowych, dlatego metoda ta jest tak efektywna i przynosi wymierne efekty.

Wielu wychowanków odkrywa w sobie nieoczekiwany talent taneczno-ruchowy i z pasją go szlifuje, chodzi na zajęcia do klubów prowadzonych przez świetlice kuratorskie, zapisuje się na szkolne zajęcia taneczne, jeździ na zawody, a nawet zakłada swoje zespoły taneczne.

Podobnie działa terapia sztukami plastycznymi – „rysunek jest dla człowieka podstawą elementarnej komunikacji” (G.D. Oster, P. Gould, 2000, s. 17). Podczas rysowania możemy wyrazić symbolem to czego nie możemy wyrazić albo nie chcemy powiedzieć. Koncentrujemy się na dziele a nie na sobie samym. Czasami podczas rysowania w grupie wytwarza się specyficzna atmosfera z jednej strony dzieci wydają się skupione na pracy, rozluźnione, z drugiej zaczynają opowiadać same z siebie o swoich trudnych często traumatycznych doświadczeniach w domu, w szkole. Prowadzą ze sobą swoisty dialog, potrzebują się „wygadać”, nie oczekują reakcji wychowawcy chcą po prostu, aby ich wysłuchać. Tematyka zajęć plastycznych musi być dla dziecka intrygująca albo sensowna (np. udział w konkursach) ponieważ często nie wierzą na początku w swoje zdolności lub wstydzą się swoich prac. Ciekawe techniki i tematy prac niwelują te bariery. Podczas zajęć w płynny sposób można wprowadzać treści z zakresu profilaktyki uzależnień, zdrowego trybu życia, systematycznie uczestniczyć w ogólnopolskich akcjach „Zachowaj trzeźwy umysł”, „Nie päl przy mnie proszę” ..., wprowadzać pozytywne wartości – piękno, harmonię, optymizm. Trzeba organizować ekspozycje, gazetki prac tych dzieci – daje to im poczu-

cie satysfakcji i spełnienia i dumy z własnych osiągnięć – co jest najlepszym efektem terapeutycznym.

Ogromne znaczenie w budowaniu odporności odgrywa grupa, która tworzy świetlicę. Paradoksalnie problemy życiowe, które wyróżniają jej uczestników pomagają im zmniejszyć poczucie alienacji, bo nie czują się samotni w swoich złych doświadczeniach. Mogą podzielić się swoimi problemami z innymi, bo są dla nich zrozumiałe. W miarę czasu rodzi się między nimi poczucie więzi. Starsi opiekują się młodszymi, często są za nich odpowiedzialni np. podczas wyjść, wycieczek) zdarza się, że korygują ich negatywne zachowania. W ten sposób czują się potrzebni i kompetentni, uczą się nawiązywania więzi społecznych, przyjaźni. Ważne by miały świadomość, że człowiek jest samą wartością w sobie, że największym dobrem jakie posiada jest umiejętność dzielenia się z innymi swoją wiedzą, dobrocią, pomocą. Oczywiście zdarzają się konflikty bo są w życiu nieuniknione, ale wskazując właśnie strategię ich rozwiązywania uczymy dziecko umiejętności radzenia sobie z trudnościami i stresem, złymi emocjami. Wprowadzamy korektę złych nawyków. Dobór metod zmienia się w zależności od sytuacji, jednak niezmienny jest fakt, że najważniejsze jest sama relacja terapeutyczna między grupą a wychowawcą. Na zajęciach winny obowiązywać sformułowane przez J. Strzemienniczego cztery fundamentalne zasady:

❖ **Zasada afirmacji**

- na zajęciach wytwarzamy tak atmosferę relacji, która pozwoli na dostrzeganie oraz podkreślanie pozytywnych cech i zdolności uczestników,
- unikamy krytykanctwa, wyśmiewania,
- afirmacja umożliwi przewartościowanie obrazu własnej osoby,
- życzliwość i aprobatą, humor prowadzącego modeluje i zostaje przenoszony na relację

- między dziećmi i staje się wzorcem.
- ❖ **Zasada bliskości**
 - stwarzamy bliskie relacje z dziećmi, rozmawiamy o ich troskach, radościach,
 - zmniejszamy dystans, sztywności relacji dorosły – dziecko.
- ❖ **Zasada otwartości**
 - zapewniamy dyskrecję i szacunek, gdy dziecko mówi o swoich przeżyciach, kłopotach rodzinnych dotyczy to zarówno prowadzącego jak i całej grupy.
- ❖ **Zasada istnienia norm**
 - jasno określamy normy, jakie panują na zajęciach,
 - wyjaśniamy sens i gotowość ich stosowania. (cyt. za: Jagieła, Kraków, 2009, s. 74-78).

Często prowadzący zajęcia staje się dla uczestników wzorem, autorytetem i jego zachowanie, sposób postrzegania rzeczywistości, stosunek do innych ludzi jest przenoszony na ich relacje z otoczeniem. Jeżeli zgodnie z koncepcją resilience nauczymy dziecko optymizmu, wzmocnimy umiejętności życiowe, poprawimy relacje inetrpersonale, wzbudzimy ciekawość poznawczą, damy im tarczę, dzięki, której samodzielnie pokonają przeciwności losu. Sprawimy, że zrozumieją, że zasługują na szczęście, które jest „największym osiągnięciem człowieka, jego rzeczywistym dokonaniem, odpowiedzią jego osobowości na świat i samego siebie” (E. Fromm, Warszawa, 2005, s. 147).

BIBLIOGRAFIA

- [1] GAJEWSKA G., SZCZĘSNA A., *Teoretyczno-metodyczne aspekty wychowania młodzieży* 2003.
- [2] LAUDAM E., *Twoje dziecko jest zdolne* Warszawa, 2003.

- [3] BOGDANOWICZ M., KISIEL B., PRZASNYSKA M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, Warszawa 1997.
- [4] OSTER G.D., GOULD P. *Rysunek w psychoterapii*, 2000.
- [5] FROMM E., *Niech stanie się człowiek z psychologii etyki*, Warszawa 2005.
- [6] GAJDA J., *Antropologia kulturowa*, Kraków 2008.
- [7] MCWHIRTER J.J., MCWHIRTER B.T., MCWHIRTER A.M., MCWHIRTER E.H., *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001.
- [8] ELLIOT J., PLACE M., *Dzieci i młodzież w kłopotach*, Warszawa 2000.
- [9] KARASOWSKA A., *Jak wychować i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*. 2006.
- [10] JEGIEŁA J., *Socjoterapia w szkole*, Kraków 2009.
- [11] STRZEMIENIECZNY J., *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci ze szkół podstawowych*, Warszawa 1988.
- [12] SPARKS R.W., *Istota poczucia własnej wartości*, 1994.
- [13] WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza świetlicy* [w:] B. WOJCIECHOWSKA-CHARLAK (red) *Środowisko opiekuńczo-wychowawcze*, Kielce 2002.
- [14] DYMARA B. *Wartości w uczeniu się - nauczaniu kompleksowym – kruszenie stereotypów* [w:] B. DYMARA (red.) *Dziecko w świecie wartości*, XV tom Nauczyciele – Nauczycielom, Kraków 2003.
- [15] LASKOWSKA M., *Sieroctwo społeczne i poczucie osamotnienia dzieci i młodzieży* [w:] *Kwartalnik naukowy PROMETEUSZ Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Warszawie*, Nr 2, 2006.

- [16] www.cps.org.pl/czytelnia/rozwój-sobisty/koncepcja-e-h-eriksona/231-rozwój-psychospoleczny-według-eriksona, pobrano 09.06.2013.
- [17] <http://www.healthychildren.org/english/healthy-living/emotional-wellness>, pobrano 06.06.2013.
- [18] ww.org.pl/data/KOMPENDIUM.pdf, pobrano 09.06.2013.
- [19] www.terapiatancem.org.pl/ttir.html, pobrano 11.06.2013.
- [20] www.ncbi.nlm.gov/pmc/articles/PMC2777715, pobrano 01.06.2013.

Anna Potyka

ROZWIJANIE KOMPETENCJI JĘZYKOWEJ I KOMUNIKACYJNEJ DZIECKA PIĘCIOLETNIEGO JAKO DZIAŁANIE WSPOMAGAJĄCE OSIĄGANIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ

Streszczenie

Warunkiem satysfakcjonującej edukacji szkolnej jest osiągnięcie przez dziecko gotowości szkolnej, której istotną składową jest odpowiedni poziom rozwoju mowy. W artykule omówiono celowość podejmowania działań profilaktycznych i stymulujących (w zakresie rozwoju mowy) w przypadku tych dzieci pięcioletnich, których poziom kompetencji językowych i komunikacyjnych jest zbyt niski, by osiągnąć sukces szkolny. Zwrócono uwagę na rozwijanie umiejętności narracyjnych oraz podkreślono potrzebę tworzenia sprzyjających warunków do twórczej aktywności werbalnej i poznawczej dziecka w środowisku domowym, przedszkolnym i szkolnym. Przedstawione zostały także propozycje ćwiczeń do wykorzystania w pracy z dzieckiem przygotowywanym do podjęcia nauki w szkole, pochodzące z Metody Treningu Zdolności Intelktualnych Barbary Markowskiej oraz z książki „Opowiedz o...” Anny Tońskiej-Szyfelbein.

Słowa kluczowe

kompetencja językowa i komunikacyjna, gotowość szkolna, stymulowanie rozwoju mowy, umiejętności narracyjne

Abstract

Achieving a school readiness which requires a proper level of language development is prerequisite to a satisfactory school education of children. The paper discusses the advisability of

prophylactic and stimulatory speech and language development activities applied to five year old children, whose linguistic and communicative competence level is too low for a successful education. The necessity to improve child's narrative skills, the need to secure favourable conditions for creative verbal communications and cognitive activities at home, at kindergarten and at school, have been emphasized. The article provides examples of activities to help pre-school children prepare for education, derived from the Intellectual Abilities Training Method of Barbara Markowska and the book „Opowiedz o...” by Anna Tońska-Szyfelbein.

Keywords

linguistic competence, communicative competence, school readiness, stimulating speech and language development, narrative skills

Wprowadzenie

Rada i Parlament Europejski przyjęły w 2006 r. europejskie ramy kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, niezbędnego by przystosować się do życia w zmieniającym się świecie. Kompetencje kluczowe są tam określane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji, potrzebnych wszystkim ludziom do samorealizacji i rozwoju osobistego oraz wpływających na możliwość satysfakcjonującego funkcjonowania jednostki w społeczeństwie wiedzy oraz jej powodzeniu na rynku pracy. W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, a pierwszą wymienioną jest zdolność do porozumiewania się w języku ojczystym, ujmowana jako „zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej

i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym” (Komisja Europejska, 2006, s. 4).

Zdolność do posługiwania się językiem – typowo ludzkiego narzędzia organizowania doświadczenia – jako główny sposób symbolicznego ujmowania rzeczywistości, jest nieodłącznie związane z rozwojem indywidualnych zdolności poznawczych umożliwiających człowiekowi interpretację świata. Pozwala na „budowanie kategorii, tworzenie pojęć, rozwiązywanie problemów, przypominanie przeszłości i przewidywanie przyszłości” (Kielar-Turska M., 2012, s. 16). Wiele badań wskazuje na ścisłe powiązania kompetencji językowej i komunikacyjnej z funkcjami psychicznymi, takimi jak myślenie, umiejętność zmiany perspektywy spostrzegania i odzwierciedlania świata, emocje czy zachowania społeczne.

Według Jastrzębowskiej (1998, s. 35-36) kompetencja językowa to wiedza na temat reguł rozumienia i budowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych. Ma związek z opanowaniem systemu językowego na poziomie fonologicznym, morfologicznym i składniowym. Jest niezbędna, ale też niewystarczająca, by komunikować się. Kompetencja komunikacyjna zaś traktowana jest jako wiedza na temat funkcjonowania języka w grupie społecznej, wymagająca znajomości systemu komunikacyjnego, tj. reguł porządkujących użycie języków i odmian języka w kontekście społecznym, sytuacyjnym i pragmatycznym.

Kielar-Turska podkreśla, że uczestniczenie w procesie komunikowania się wymaga opanowania wielu kompetencji szczegółowych, takich jak:

- uwzględnianie punktu widzenia odbiorcy,
- słuchanie i analizowanie wypowiedzi rozmówcy,
- ukierunkowywanie i podtrzymywanie uwagi słuchacza,
- wypracowanie wspólnego systemu znaków,

- organizowanie wspólnego pola doświadczenia,
- stosowanie zasad retoryki interpersonalnej (zachowanie podczas rozmowy)
- stosowanie zasad retoryki tekstowej (używania języka podczas rozmowy) (2012, s. 39).

Reguły komunikacyjne, nabywane przez dziecko na drodze socjalizacji, doskonalone są wraz ze zbieranymi doświadczeniami, które precyzują, jak w konkretnych sytuacjach powinniśmy się komunikować. Uwzględniają one społeczne uwarunkowania nadawcy (czyli tego, kto mówi - jego pochodzenie społeczne, wykształcenie, wiek, pochodzenie terytorialne, płeć itd.), realizowanie ról społecznych w wypowiedziach nadawcy poprzez stopień uświadomienia i uwzględniania społecznej pozycji odbiorcy oraz konkretną sytuację użycia języka, np. kanał przekazu, liczbę rozmówców, miejsce i temat rozmowy, gatunek, jak i sam cel wypowiedzi (Grabias S., 1991, s. 31-44).

Kompetencja językowa i komunikacyjna a gotowość szkolna

W kontekście toczącej się obecnie dyskusji społecznej nad właściwym momentem do podjęcia przez dziecko nauki w szkole, istotne wydaje się uściślenie znaczenia kompetencji komunikacyjnych i językowych dla stwierdzenia gotowości szkolnej.

Za dojrzałe do podjęcia nauki w szkole uznaje się dziecko, którego rozwój pozwoli mu na dostosowanie się do reguł panujących w szkole, zgodne funkcjonowanie z rówieśnikami oraz naukę takich ważnych umiejętności szkolnych jak czytanie, pisanie i liczenie. Niewystarczający poziom gotowości szkolnej dziecka oznacza ryzyko wystąpienia niepowodzeń szkolnych. A poziom funkcjonowania mowy dziecka jest jednym z ważniejszych czynników, które brane są pod uwagę przy ocenie dojrzałości szkolnej.

Dla osiągnięcia sukcesu szkolnego istotne znaczenie ma poziom kompetencji językowej, to, że dziecko „rozumie dłuższe wypowiedzi, buduje zrozumiałe dłuższe wypowiedzi, dysponuje odpowiednim słownikiem czynnym i biernym, zauważa i poprawia błędy w wypowiedziach własnych i cudzych, buduje poprawne i różnorodne pytania, potrafi wyrazić swoje uczucia i pragnienia” (Sawa B., 1999, s. 35).

Osiąganiu gotowości do nauki w szkole sprzyja stawianie adekwatnych do możliwości dziecka wymagań, stopniowanie trudności zadań, wspieranie aktywności i inicjatywy dziecka, umiejętności wyrażania siebie, ale też rozumienia i szacunku do innych, kształtowanie umiejętności językowych i komunikacyjnych, rozwijanie słownictwa i umiejętności wyrażania związków przyczynowo-skutkowych oraz budowanie pozytywnej samooceny. Koncentrowanie się na ocenianiu poprawności wypowiedzi nie może zakłócać płynności porozumiewania się oraz wymiany myśli.

Jedną ze sprawności komunikacyjnych jaką dziecko opanowuje w wieku przedszkolnym jest rozumienie opowiadań oraz umiejętność ich tworzenia. W zakresie rozwoju umiejętności tworzenia narracji, która służy przedstawianiu następstwa zdarzeń, wyróżnia się wiele etapów doskonalenia tej czynności. Na ich poziom wpływa wiedza dziecka o świecie fizycznym, o relacjach międzyludzkich, wiedza „psychologiczna” na temat drugiego człowieka (potencjalnego odbiorcy opowiadania), ale i świadomość swoich własnych procesów psychicznych. Nie bez znaczenia jest też zdolność dziecka do zauważania specyficznych cech budowy opowiadań, co związane jest z poziomem językowego doświadczenia w tym obszarze. Dla tego skomplikowanego procesu budowania narracji istotne wydaje się podkreślenie wagi dostarczania dzieciom przez dorosłych prawidłowych wzorców tej umiejętności. Nie tylko zwiększają one ilość podawanych

przez dziecko we własnym opowiadaniu detali, ale pomagają też w tworzeniu jego właściwej struktury poprzez porządkowanie prezentowanych informacji. Wzbogacają także ich jakość o te rzadziej pojawiające się spontanicznie elementy (np. uwzględnianie przeżyć i odczuć bohaterów, wprowadzanie postaci do akcji, zapowiadanie kolejnych wydarzeń), utrwalając i znacząco modyfikując umiejętności dziecka w tym zakresie (por. Kielar-Turska M., 2005, s. 108-110; Kielar-Turska M., 2012, s. 49).

Rozwój języka w okresie przedszkolnym

Przeciętnie rozwijający się trzy-, czteroletek opanowuje minimum językowe umożliwiające swobodną komunikację. Dzieci rozpoczynające edukację przedszkolną mogą przedstawiać wydarzenia bliskie czasowo w sensie przeszłości i przyszłości, odpowiadając na proste pytania. Czterolatki znają już także większość kulturowo akceptowanych sposobów mówienia z uwzględnieniem wieku, płci i społecznego statusu słuchacza. Między czwartym a piątym rokiem życia znacznie wzbogaca się słownik dziecka o słowa określające cechy takie jak własność, czy przynależność oraz cechy strukturalne. Coraz częściej pojawiają się zdania złożone współrzędnie, łączne i przeciwstawne. Sens zdań, konstrukcje gramatyczne umożliwiają zrozumienie ich treści. W piątym roku życia zanika niepłynność semantyczna wynikająca z braków słownikowych, choć rozwój językowy nie jest jeszcze zakończony (por. Kielar-Turska, 2012, s. 30-33, 43; Cieszyńska, Korendo, 2007, s. 182).

Kończące edukację przedszkolną dziecko, którego rozwój przebiega bez zakłóceń, posiada umiejętność dość swobodnego opowiadania o tym, co widziało, przeżyło, czego doświadczało. Zdolność zauważania związków przyczynowo-skutkowych pozwala przewidzieć mu wydarzenia, które zaistnieją w przyszłości. Rozwój semantycznego podsystemu języka umożliwia nie tylko

rozumieć sens słów, ale też i je wyjaśniać. Duży zasób słownictwa ułatwia opisywanie przedmiotów, w obszarze ich cech i przeznaczenia. Wyczcucie poprawności gramatycznej pozwala korygować dziecku własne wypowiedzi i zauważać błędy u innych (Emiluta-Roza, 1994, s. 13).

Kielar-Turska (2005, s. 111) zauważa, że dziecko doskonali także umiejętności w zakresie prowadzenia konwersacji. Podkreśla znaczenie zaciekawienia światem pięcioletka. Stąd też ważne jest, opiekunowie i nauczyciele chcieli na pytania dziecięce udzielać rzeczowych, niezbywających odpowiedzi. Wzbogacają bowiem one wiedzę dziecka, ale pełnią też ważną rolę w nawiązaniu i podtrzymywaniu kontaktów komunikacyjnych, podnoszą poziom motywacji do poszukiwania rozwiązań różnorodnych problemów.

Wg Cieszyńskiej i Korendo (2007, s. 189) należy docenić etap twórczego posługiwania się językiem, przypadający na piąty i szósty rok życia. Świadczy on o dalszym jego doskonaleniu. Dzieci wyczuwają niuanse językowe, wieloznaczność wyrazów, metaforyczny sens wyrażań. Nie tylko je rozumieją, ale także starają się ich używać, co znacząco wzbogaca dziecięce wypowiedzi.

W piątym roku życia dzieci opanowują również umiejętność inicjowania i adekwatnego kończenia rozmowy, uczą się poprawnego używania niezwykle istotnych wykładników społecznej relacji, takich jak form adresatywnych, wyrażań grzecznościowych, czy też pośredniego wyrażania próśb (Kielar-Turska, 2012, s. 43). Sześciolatki coraz częściej stosują porównania i określenia, wzrasta ich kompetencja komunikacyjna. Przestrzeganie reguł społecznych i sytuacyjnych znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach językowych, uwzględniających stosowanie konwencjonalnych formułek językowych (np. przywitania, pożegnania, proszenia, przepraszenia).

Wpływ na ostateczną jakość posługiwania się językiem ma m.in. poziom inteligencji dziecka, funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego, działanie słuchu, budowa narządów artykulatoryjnych, relacje społeczne w rodzinie i poza nią, ale i domowe oraz przedszkolne „wychowanie językowe” – ilość i jakość bodźców językowych dostarczanych przez opiekunów.

Poziom sprawności językowych a trudności w nauce szkolnej

Zdaniem Grabiasa (1991, s. 41) język dziecka kształtuje się w sytuacjach dialogowych, gdzie słowu towarzyszy (bądź często nawet je zastępuje) gest, mimika. Stosowane są stereotypowe konstrukcje składniowe, a słownictwo musi odnosić się do konkretnych realiów otoczenia. Formy monologowe natomiast, takie jak opis czy opowiadanie, zaczynają się pojawiać dopiero, gdy dziecko opanuje już wstępnie system językowy i wymagają w przeciwieństwie do dialogu, zaplanowania struktury tekstu.

Warto zwrócić uwagę, że w szkole spora część ocenianych wypowiedzi dziecka ma postać monologową. Dzieci mające problem z koncentracją uwagi, planowaniem czynności umysłowych, mimo przyswojenia (nieraz przy poświęceniu znacznej energii i czasu) wymaganej wiedzy, często prezentują ją w nieumiejętny, nieuporządkowany sposób. Mają trudności z systematycznym zastosowaniem kategorii ujmujących zarówno czas, jak i przestrzeń, z właściwą organizacją treści, co rzutuje na ich pejoratywny odbiór. Negatywne oceny, z jakimi się wtedy stykają, zakłócają i tak już nadwyrężoną przez specyficzne trudności w uczeniu się, motywację do zaangażowania w czas poświęcony na naukę.

By temu przeciwdziałać, wydaje się celowe jak najwcześniejsze stymulowanie nie tylko umiejętności dialogowych, ale i naracyjnych m.in. poprzez dostarczanie pożądaných wzorców opowiadań. Przydatne może być tu wspólne czytanie dobrej literatury

– bajek, baśni, opowiadań dla dzieci, ze szczególnym poświęceniem czasu na omówienie z dzieckiem rozumienia przez niego zależności przyczynowo-skutkowych prezentowanego materiału, dbanie o rozwijanie więzi emocjonalnej, kształtowanie umiejętności podtrzymywania relacji z partnerem rozmowy (czy też zabawy). Sensowne wydaje się zwrócenie uwagi na uczenie dziecka dostrajania form wypowiedzi do możliwości czy też sytuacji psychologicznej odbiorcy przekazu (m.in. poprzez kształtowanie empatii, wrażliwości na przeżycia innego człowieka). Równie ważne wydaje się wykreowanie w środowisku dziecka i tym instytucjonalnym, przedszkolnym, ale przede wszystkim domowym, takiej atmosfery, która będzie zachęcała dziecko do twórczych dokonań werbalnych.

Wielu autorów, m.in. Wójtowiczowa (1997, s. 36), zauważa wyraźny związek między niskim poziomem sprawności językowej ucznia a późniejszymi trudnościami w nauce czytania i pisanie. Również Grażyna Krasowicz-Kupis twierdzi, że niewiele dzieci dyslektycznych posiada dobre umiejętności językowe i komunikacyjne. Autorka uważa, iż dzieci z dysleksją cechuje niepełność wypowiedzi – znacznie częściej nie kończą one rozpoczętych zdań oraz robią pauzy w toku wypowiedzi, co może być objawem trudności z formułowaniem wypowiedzi językowej (1997, s. 82-94; 2003, s. 96-117).

Z. Dołęga podkreśla występowanie „sprzężenia zwrotnego między niskim poziomem kompetencji komunikacyjnej uczniów a specyficznymi zaburzeniami umiejętności szkolnych, nadpobudliwością psychoruchową, przejawami fobii szkolnej oraz innymi problemami osobistymi i społecznymi” (2003, s. 195). Wobec tego faktu należy podejmować szeroko zakrojone działania profilaktyczne, stymulacyjne bądź terapeutyczne adekwatnie do diagnozy i potrzeb dziecka.

Działania profilaktyczne i stymulujące rozwój języka u dzieci pięcioletnich

Istotnym momentem w rozwoju języka, jak i w poznawczym funkcjonowaniu człowieka jest piąty rok życia, gdy dziecko doświadcza już konsekwencji zachodzących zmian decentracyjnych, dostosowuje się do rozmówcy używając „dorosłego języka” zarówno w obszarze fonologicznym, morfologicznym, jak i składniowym. Wobec aktualnych zmian w systemie edukacji są to dzieci stojące już u progu edukacji szkolnej, dlatego też zagadnieniom dotyczącym tej grupy wiekowej poświęcam swoją uwagę w tej pracy.

Rozwijanie mowy i myślenia dziecka pięcioletniego jest istotnym zadaniem zarówno domu rodzinnego, nauczycieli przedszkoli, jak i terapeutów. Ważne jest, by rodzice mieli możliwość korzystania z materiałów, które wskazują im właściwą drogę pracy z dzieckiem z zachowaniem formy zabawy i miłego, wspólnego spędzania czasu. Znaczący wpływ na rozwój językowy dzieci mają postawy rodziców, kultura języka, nawyki językowe opiekunów dziecka a także rodzaj ukształtowanej więzi między matką a dzieckiem. Wójtowiczowa (1997, s. 17, 18) powołuje się na badania Stengera opisanego w 1977 r. dotyczące związku między stylem komunikowania się rodziców a poziomem językowym dziecka. Pożądanym jest tzw. symetryczny sposób porozumiewania się w rodzinie, który wzbogaca poziom umiejętności komunikowania się dziecka. W stylu tym prośby i żądania rodziców opierają się na uzasadnieniach i tłumaczeniach, dzieci zachęcane są do brania udziału w dyskusjach, zarówno rodzice, jak i dzieci są skłonni do wyrażania swoich uczuć i przekonań, a opiekunowie nie demonstrowują swojej władzy uwzględniając inicjatywy pochodzące od dziecka.

Równie istotne jest unikanie nadmiernie dyrektywnej postawy dorosłych (nauczycieli, rodziców), by dać dziecku szansę na do-

świadczanie przyjemności płynącej z prawdziwego dyskursu. Aktywne słuchanie dzieci przez dorosłych sprzyja twórczemu wyrażaniu siebie, swoich odczuć i przemyśleń przez dziecko. Daje również niepowtarzalną szansę na prawdziwe poznanie dziecka.

Dzięki empatycznym staraniom podejmowanym przez dorosłych, w celu zrozumieniu toku myślenia dziecka, jego sposobu spostrzegania świata, siebie samego i innych ludzi bez oceniania tego w kategoriach słuszności, dziecko ma okazję doświadczyć prawdziwej akceptacji, sprzyjającej konstruktywnemu rozwojowi.

Dobrze jest, gdy nauczyciele i rodzice wiedzą, że w razie potrzeby mogą odwołać się do specjalistycznej pomocy zarówno logopedów, psychologów, jak i pedagogów-terapeutów.

Wybrane propozycje zadań

Wśród dostępnych metod, materiałów terapeutycznych i stymulujących rozwój mowy, przydatne do pracy z dzieckiem pięcioletnim mogą być m.in. Metoda Treningu Zdolności Intelktualnych Barbary Markowskiej i zbiór materiałów prezentowanych w książce „Opowiedz o...” Anny Tońskiej-Szyfelbein. Dostarczają one terapeutom różnorodnych przykładów zadań stymulujących rozwój języka i komunikacji, ale także zdolności poznawczych dziecka.

Opisane przykłady ćwiczeń zaczerpniętych z wyżej wymienionych pozycji, powstały jako propozycja wybranych działań profilaktycznych przygotowujących dziecko do osiągnięcia gotowości szkolnej w zakresie stymulowania kompetencji językowych i komunikacyjnych. Przeznaczone są dla dzieci, których rozwój językowy jest na poziomie takich umiejętności jak budowanie zdań złożonych podrzędnie i współrzędnie oraz prostych wypowiedzi wielozdaniowych na określony temat, lecz ich sto-

pień zaawansowania jest niewystarczający jak na dziecko, które rozpoczyna lub ma rozpocząć satysfakcjonujące kształcenie w klasie zerowej lub pierwszej.

Metoda Treningu Zdolności Intelktualnych, cz. II – Zadania na materiale semantycznym Barbary Markowskiej przeznaczona jest dla dzieci w wieku 5-8 lat, które przejawiają słaby rozwój mowy na skutek niewystarczającej stymulacji słownej ze strony środowiska rodzinnego. Przygotowane przez autorkę zadania uwzględniają zasadę kolejności etapów nabywania mowy. Najpierw proponowane są zadania dotyczące rozumienia słownego (cz. A), które zwiększają zdolność uważnego słuchania i rozumienia, wzbogacają słownik bierny i dzięki licznym akcentom ruchowym w zabawach, pogłębiają związek między działaniem, a mową. W kolejnej części (cz. B), dotyczącej ekspresji słownej, zadania stymulują gotowość do spontanicznego reagowania słownego, zwiększają płynność wypowiedzi, dokładność i poprawność, poszerzają słownik czynny dziecka i wzmagają kontrolę nad formułowaną wypowiedzią i właściwym używaniem głosu. Według autorki zadania powinny być stosowane jako **zabawy** słowne i słowno-ruchowe, przynajmniej kilka miesięcy przed rozpoczęciem nauki w szkole.

Podczas kolejnych spotkań z dzieckiem, kilka wybranych zadań z grupy A i B można traktować jako swoistą „rozgrzewkę” językową, zanim przystąpimy do zabaw bazujących na tworzeniu opowiadań i opisów. Z jednej strony zadania te kształtują umiejętności prawidłowego operowania materiałem językowym takim jak rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, zaimki, liczebniki, spójniki czy przyimki. Jednocześnie stymulują rozwój poznawczy dziecka, inspirując do podejmowania twórczych rozważań i dają pretekst do poruszenia kwestii sprzyjających lepszej orientacji dziecka w otaczającym go świecie.

Przykłady ćwiczeń:

11 A. Co jest prawdziwe, a co – nie?

Do zabawy wykorzystujemy 16 plakietek z 8 sytuacjami, które przedstawiają różne czynności, biorą w nich udział zwierzęta i ludzie.

Wersja 1: Dobieranie plakietek w pary na zasadzie analogii czynności. Rozdajemy dzieciom plakietki z rysunkami zwierząt, ich zadaniem jest dobrać parę do posiadanej plakietki z taką samą czynnością wykonywaną przez człowieka.

Wersja 2: Klasyfikowanie rysunku wg podanego kryterium – treści realne i nierealne. Plakietki wrzucamy do 2 pudełek, do jednego rysunki przedstawiające sytuacje prawdziwe, do drugiego fikcyjne.

Zadanie jest także pretekstem do rozmowy o tym, co może wydarzyć się naprawdę, a co nie.

Dziecko może wymyśleć inną nieprawdopodobną sytuację.

12 B. Co umieją robić? – zabawa w wyliczankę.

Dzieci losują po 1 pytaniu. W odpowiedzi na nie dzieci powinny w określonym czasie wymienić, jak największą ilość czynności, które umie wykonać osoba dobrze znana dziecku. Za prawidłowo dobrany wyraz dziecko otrzymuje żeton (np. kasztan, guzik). Po wyczerpaniu pytań można zachęcić dzieci do przeliczenia (z pomocą) żetonów, zbudowania wspólnej konstrukcji.

Przykładowe pytania:

Co umie robić dziadek?

Co umie robić pani nauczycielka?

Co umie robić twój najlepszy kolega?

Co ty sam umiesz robić?

23 B. Dlaczego? – gra loteryjkowa

Dzieci otrzymują po 1 z tablic wypełnionej 3 kolejnymi liczbami od 1-12. Następnie losujemy pytanie (każde na odwrocie ma jedną z liczb od 1-12), pytając dzieci, do kogo należy dana liczba. Dziecko, które ma na swojej tablicy wskazaną liczbę, odpowiada na odczytane mu pytanie, formułując zdanie przyczynowe, podrzędnie złożone z użyciem spójnika „ponieważ” (lub „bo”). W nagrodę otrzymuje plakietkę z pytaniem, którą umieszcza na swojej tabliczce, we właściwym miejscu. Gra toczy się, aż dzieci nie zakryją wszystkich liczb w tabelkach. W razie trudności zadajemy naprowadzające pytania i dyskretnie podpowiadamy.

Przykładowe pytania:

Dlaczego nie można wejść do skorupki ślimaka?

Dlaczego nie należy ciągnąć kota za ogon?

Dlaczego powinno się pomagać słabszym?

24 B. Co by było, gdyby...?

Do tego zadania używamy tych samych tablic, używamy jednak innych pytań (również z liczbami na odwrocie). Gra przebiega podobnie jak w zad. 23B. Tym razem dzieci odpowiadają na pytania „Co by było, gdyby...” formułując zdania warunkowe, złożone podrzędnie z użyciem spójnika „ponieważ”.

Przykładowe pytania:

Co by było, gdyby wszystkie dzieci miały jednakowe imiona?

Co by było, gdyby nie było znaków drogowych?

Co by było, gdyby ludzie mieli skrzydła?

29 B. „Sprawozdawca”

Celem zabawy jest wykonywanie słownych poleceń (dwóch) i opisywanie czynności, które wykonuje lub wykonywała inna osoba. Zadanie dzieci polega na przekształcaniu zdań rozkazują-

cych na oznajmujące i odmienianie czasowników przez osoby lub czasy.

Przykład polecenia i przekształconego zdania:

Policz wszystkie nasze ręce i nogi. → *Licz wszystkie nasze ręce i nogi.* → *Policzył wszystkie nasze ręce i nogi.*

Zbiór ćwiczeń „**Opowiedz o...**” Anny Tońskiej-Szyfelbein został utworzony przez autorkę do wykorzystania w terapii zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy, jednak może być zastosowany także w przypadku innych wskazań do pracy nad sprawnościami językowymi. Książka zawiera atrakcyjny, wzbudzający pozytywne emocje materiał obrazkowy. Jest on podstawą do stawianych dziecku zadań. Dziecko może też „zaprzyjaźnić się” z bohaterami książki, ponieważ postaci ludzi i duszków – przedstawiciele dwóch rodzin – towarzyszą mu przez większość książki. Zwiększa to z jednej strony zaangażowanie dzieci w opowiadane historie poprzez identyfikację z wybranymi postaciami, a z drugiej sprzyja też budowaniu umiejętności szukania analogii między życiem dziecka a życiem fikcyjnych bohaterów.

Pierwszym etapem pracy jest dokładne przyjrzenia się obrazkowi, dzięki czemu można doskonalić umiejętności percepcyjne. Kolejne zadania wyznaczane są zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Najpierw kierowane do dziecka są pytania, wymagające odpowiedzi jedynie pojedynczymi wyrazami i prostymi zwrotami. Mają one walor wzbogacający słownik dziecka, doskonalący stosowanie wyrażenia sprawiających najwięcej trudności (np. wyrażenia przyimkowe). Jeśli jest taka możliwość w celu utrwalenia wiedzy i umiejętności warto część zadań przećwiczyć w rzeczywistości na konkretnym materiale, np. „Weź to coś, co jest schowane na krześle pod poduszką obok lalki”.

W następnym kroku dziecko opisuje sytuacje na rysunku, aby w kolejnym etapie tworzyć już dłuższe zaplanowane opowiadania inspirowane materiałem rysunkowym. Duży wpływ na możliwości tworzenia opowiadań wywierają omawiane sytuacje, które dziecko wiąże z własnymi doświadczeniami i przeżyciami emocjonalnymi. Warto podkreślić, że jedną z głównych ćwiczonych umiejętności jest zauważanie i rozumienie związków przyczynowo-skutkowych, gdyż jej poziom znajduje odzwierciedlenie w jakości tworzonych przez dziecko opowiadań. Przy okazji dziecko wykonuje również ćwiczenia manualne, np. kolorowanie, łączenie, wycinanie. Wraz ze wzrostem złożoności materiału i oczekiwanego postępu dziecka pojawiają się także pytania odwołujące się do znajdowania analogii i różnic sytuacji z historyjki z doświadczeniami w życiu dziecka.

Po zakończeniu zajęć dziecko zachęcane jest też do przeprowadzenia rozmowy z rodzicami na sugerowany temat. Tym razem, to ono ma stać się inicjatorem tej konwersacji, zadawać pytania i w razie potrzeby dopytywać, by uzyskać potrzebne informacje. Doskonalone są więc także umiejętności konwersacyjne. Takim sposobem rodzice są włączani do procesu terapii czy też stymulacji w zupełnie naturalny sposób, nie tylko przez bezpośrednią współpracę ze specjalistą, ale przez samo dziecko. W wielu przypadkach ma to wymierne znaczenie dla osiągniętych wyników. Dorośli traktują taką zachętę w bardziej pozytywny, spontaniczny sposób, rzadziej budzą się reakcje oporu. Rodzice w warunkach domowych mogą także zachęcać dzieci do opowiadania, czytając im i opowiadając historie, z odpowiednio wyrażonym zaciekawieniem słuchając opowiadań dziecka, wspólnie z nim tworząc opowiadanie na temat zdarzenia, w którym wspólnie uczestniczyli. Czasem te „zadania domowe” mogą stać się dla dorosłych pierwszym powodem, pretekstem, żeby wraz z dzieckiem po raz pierwszy pójść do teatru, odwiedzić łąkę, pojechać

w góry, czyli побыć razem i jednocześnie wzbogacić doświadczenia dziecka o otaczającym do świecie.

Przykłady ćwiczeń:

Państwo Duchnowscy lubią porządek. W ich domu wszystko ma swoje miejsce.

1. Połącz liniami przedmioty z miejscem, na które są one odkładane przez rodzinę państwa Duchnowskich.
2. Powiedz, gdzie jaki przedmiot powinien się znajdować i co znajduje się obok.
3. Powiedz, dlaczego Duchnowscy odkładają rzeczy na te miejsca.
4. Opowiedz, gdzie ty odkładasz swoje ulubione przedmioty.

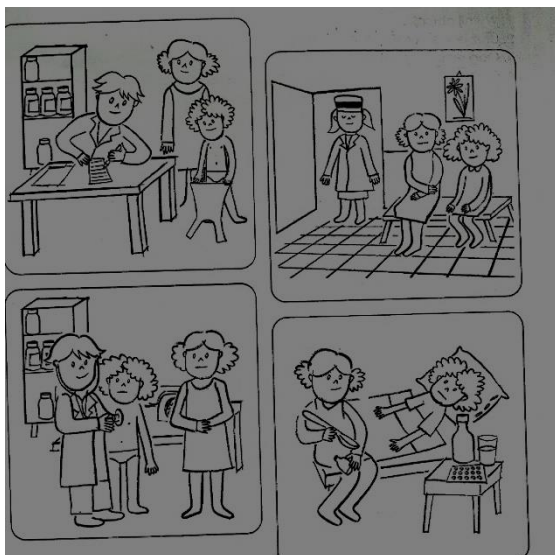
Rys. 1. Ćwiczenie nr 1.



Źródło: Tońska-Szyfelbein, 2009.

1. Wytnij obrazki.
2. Ułóż je we właściwej kolejności.
3. Opowiedz historyjkę przedstawioną na obrazkach.
4. Opowiedz o swojej wizycie u lekarza.
5. Porozmawiaj z rodzicami o tym, co trzeba zrobić, gdy jest się chorym.

Rys. 2. Ćwiczenie nr 2.



Źródło: Tońska-Szyfelbein, 2009.

1. Wytnij obrazki.
2. Ułóż je we właściwej kolejności.
3. Opowiedz historyjkę przedstawioną na obrazkach.
4. Opowiedz jakąś swoją przygodę.
5. Porozmawiaj z mamą o jej przygodzie.

Rys. 3. Ćwiczenie nr 3.



Źródło: Tońska-Szyfelbein, 2009.

Zadania polegające na tworzeniu opisów, opowiadań można też urozmaicać zabawami w odgrywanie ról podczas scenek. Im zajęcia będą ciekawsze, zawierające czasem element przyjemnego zaskoczenia dla dziecka, tym większą będą mu sprawiały przyjemność, jednocześnie tym bardziej będą skuteczne. Wiadome jest, że zarówno słownictwo, gramatyka, jak i społeczne reguły językowe utralają się przede wszystkim poprzez bezpośrednią interakcję z drugim człowiekiem, a nie podczas mechanicznego, bezemocjonalnego odtwarzania kolejnych grup zadań. Przy realizacji programów profilaktycznych czy terapeutycznych, pamiętajmy, że okres przedszkolny jest kluczowym momentem kształtowania się obrazu własnej osoby, który zawiera sądy wartościujące, głównie odzwierciedlające opinie dorosłych na temat dziecka. Oprócz wyniesionych z zajęć umiejętności i wiedzy,

dziecko powinno przede wszystkim wzbogacić swoje przekonania o własnej wartości i kompetencjach, które umożliwią mu pomyślną konfrontację z wyzwaniami edukacyjnymi i społecznymi nie tylko podczas nauki w szkole. Poczucie bycia akceptowanym daje dziecku niebywałą siłę do dalszego rozwoju, pokonywania słabości i kształtowania własnej tożsamości.

BIBLIOGRAFIA

- [1] CIESZYŃSKA J., KORENDO M., Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia. Kraków, 2007.
- [2] DOŁĘGA Z., Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka, Katowice, 2003.
- [3] EMILUTA-ROZYA D., Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa, 1994.
- [4] GRABIAS S., Logopedia, jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji metajęzykowej, [w:] Przedmiot logopedii. Seria: Komunikacja językowa i jej zaburzenia, Lublin, 1991.
- [5] JASTRZĘBOWSKA G., Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej, Opole, 1998.
- [6] KIELAR-TURSKA M., Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny. [w:] Psychologia rozwoju człowieka. t. II Charakterystyka życia człowieka, red. B. HARWAS-NAPIERAŁA, J. TREMPAŁA, Warszawa, 2005.
- [7] KIELAR-TURSKA M., Rozwój sprawności językowych i komunikacyjnych. [w:] Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki, red. E. CZAPLEWSKA, S. MILEWSKI, Sopot, 2012.
- [8] KRASOWICZ-KUPIS G., Język, czytanie i dysleksja, Lublin, 1997.

- [9] KRASOWICZ-KUPIS G. 2003, Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji [w:] Diagnostyka dysleksji, red. B. KAJA, Kraków, 2003.
- [10] MARKOWSKA B., Metoda Treningu Zdolności Intelktualnych, Część II – Zadania na materiale semantycznym, Warszawa, 1990.
- [11] SAWA B., Jeżeli dziecko źle czyta i pisze, Warszawa, 1999.
- [12] TOŃSKA-SZYFELBEIN A., Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy, Gdańsk, 2009.
- [13] WÓJTOWICZOWA J., O wychowaniu językowym, Warszawa, 1997.
- [14] Komisja Europejska, Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia, Luksemburg, 2007. Pobrano: 20.04.2013, http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pl.pdf

Danuta Grzesiura

DIAGNOZA I TERAPIA UCZNIĄ Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ

Streszczenie

Niniejszy artykuł można podzielić na dwie części. W pierwszej opisano teoretyczny aspekt diagnozy – jako podstawy oceny rozwoju ucznia, terapii pedagogicznej a także krótko omówiono pojęcie trudności w uczeniu się. Druga część artykułu dotyczy pracy z uczniem. Przedstawiono w niej charakterystykę i wstępną diagnozę badanego dziecka oraz samodzielnie opracowany program terapeutyczny, który realizowano przez cały rok szkolny.

Słowa kluczowe

diagnoza pedagogiczna, terapia pedagogiczna, program terapeutyczny, trudności w uczeniu się

Abstract

The article can be divided into two parts. The first one recounts the theoretical aspect of the diagnosis – a basis for assessing a student, educational therapy and also briefly describes the learning disability term. The second part of the article refers to student's work. It sets forth characteristics and initial diagnosis of the child and independently developed therapeutic program, implemented throughout the school year.

Keywords

educational assessment, pedagogic therapy, therapeutic program, learning difficulties

Każdy nauczyciel, dla którego kontakt z dziećmi i nauczanie jest radością, który stara się wszystkie dzieci traktować z jednakową troską i okazywać im jednakową sympatię, staje się przed wielkim problemem w momencie, kiedy w swojej pracy napotyka na przypadek ucznia z trudnościami w uczeniu się. W pracy z takim dzieckiem oprócz tradycyjnych metod dydaktycznych, uniwersalnych dla kształcenia, niezbędne jest wykorzystanie i stosowanie innych, tworzonych specjalnie z myślą o dziecku z trudnościami w uczeniu się. Należy tworzyć takie warunki by każde dziecko miało „na starcie”, taką samą szansę rozwoju, na miarę swoich potrzeb i możliwości. Bo przecież w naszej pracy, pracy pedagogów, najważniejsze są dzieci. One stanowią sens i są podmiotem naszego działania. I niech to nie będzie tylko pusty slogan, ale motto dla Tych, od których zależą losy dzieci z trudnościami w nauce.

Pojęcie trudności w uczeniu się

Obowiązujący w naszych szkołach system klasowo-lekcyjny oraz zunifikowany charakter treści programowych w zbyt małym stopniu przyczyniają się do wyrównania, istotnych z punktu widzenia trudności w uczeniu się, różnic indywidualnych u dzieci w zakresie ich możliwości poznawczych. W związku z tym nawet gdy nauczyciel racjonalnie stosuje dostępne środki dydaktyczno-wychowawcze oraz w pełni wykorzystuje wiedzę zdobytą na studiach i własne doświadczenie pedagogiczne, część dzieci wykazuje poważne trudności w procesie nauczania – uczenia się.

Mimo że na temat trudności w uczeniu się napisano już wiele, to jednak nauczyciele napotykają poważne problemy w zakresie interpretacji przyczyn niepowodzeń szkolnych i sporej grupy uczniów. Przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych od dawna upatruje się w trzech głównych źródłach, tj. w uwarunkowaniach środowiskowych, dydaktyczno-wychowawczych, oraz tkwiących

w samych uczniach. Ponieważ proces uczenia się przebiega w określonych warunkach, przy interpretacji niepowodzeń szkolnych rozróżnia się przyczyny zewnętrzne i wewnętrzne. L. Bandura zwraca uwagę, że trudności są związane z przykrymi przeżyciami uczniów w procesie nabywania wiedzy, czyli wiadomości, umiejętności i nawyków. Zdaniem autora nie ma obiektywnie trudnej wiedzy, lecz jej nabywanie może być subiektywnie odczuwane jako trudne. Trudności w nauce określa się jako stan psychiczny ucznia, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna lub wewnętrzna, zatrzymujący go w realizacji dążenia i zadania (Bandura L., 1968).

Trudności w uczeniu się mogą się pojawić na różnym poziomie edukacji szkolnej. Powodują one, że uczeń nie potrafi – w czasie przewidzianym programem nauczania – przyswoić sobie określonej wiedzy i umiejętności. W tym znaczeniu stanowią one przyczynę, a zarazem pierwszy etap niepowodzeń szkolnych. Oceny niepozytywne, które są sygnałem niepowodzeń szkolnych, świadczą równocześnie o znacznym ich zaawansowaniu. Przez trudności w uczeniu się należy również rozumieć subiektywne problemy, które nie manifestują się ocenami niedostatecznymi – uczeń wykazuje postępy w nauce, dokonuje się to jednak kosztem wysiłku i nakładu pracy niewspółmiernego do uzyskiwanych efektów, co nie pozostaje bez konsekwencji dla systemu nerwowego dziecka i jego dalszego rozwoju. Na następnych etapach nauczania trudności te mogą się przekształcić w jawne niepowodzenia, jak również stać się przyczyną zaburzeń zachowania i poważnych kłopotów wychowawczych. Z punktu widzenia profilaktyki społecznej należy dążyć do jak najwcześniejszego rozpoznawania przyczyn trudności w uczeniu się oraz ich eliminowania. Biorąc pod uwagę dużą plastyczność układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz związane z tym większe możliwości kompensacyjne, należy

dążyć do objęcia opieką specjalistyczną przedszkolaków, głównie sześciolatków, oraz uczniów klas I-III, którzy wykazują opóźnienia rozwoju w nauce pisania i czytania, przyczyny tych trudności mogą być wielorakie. Nie negując uwarunkowań zewnętrznych, czyli ogółu czynników środowiskowo-kulturowych, wpływających na rozwój dziecka, oraz czynników związanych z organizacją procesu wychowawczo-dydaktycznego, należy zwrócić uwagę na czynniki wewnętrzne (tkwiące w samym uczniu). Do czynników tych można zaliczyć:

- sprawność funkcji percepcyjno-motorycznych, będących podstawą rozwoju sfery poznawczej dziecka,
- odpowiedni poziom rozwoju ogólnej sprawności umysłowej, głównie myślenia i mowy,
- emocjonalno-motywacyjne możliwości uczenia się.

Diagnoza jako podstawa oceny rozwoju ucznia

Diagnoza pedagogiczna dotyczy indywidualnego przypadku (ucznia, jednostki), stanowi prognozę do działalności terapeutycznej. Dokonujemy ją przed rozpoczęciem zajęć terapeutycznych.

Diagnoza rozwoju i możliwości dziecka dostarcza informacji o indywidualnych możliwościach i poziomie rozwoju fizycznego, społeczno-emocjonalnego dziecka oraz rozwoju jego funkcji poznawczo-motorycznych, warunkujących osiągnięcie sukcesów w edukacji szkolnej. Stanowi ona podstawę do opracowania przez nauczyciela systemu pracy zapewniającego każdemu dziecku maksymalny rozwój.

Diagnoza rozwoju ucznia jest:

- punktem wyjścia dla realizacji programu;
- punktem odniesienia do postępów w rozwoju ucznia.

Znając wyjściowy, początkowy stan w rozwoju ucznia można:

- ocenić postępy w rozwoju nawet wtedy, gdy są one niewielkie i nie odpowiadają wymaganiom programowym;
- lepiej ocenić wysiłek, który dziecko wkłada w zdobywanie wiadomości, umiejętności i sprawności;
- lepiej zrozumieć jego uzdolnienia bądź trudności;
- nawiązać z dzieckiem głębsze więzi emocjonalne.

Ostatecznym celem diagnozy jest opracowanie wskazań edukacyjnych, które będą:

- stymulowały
- wspierały
- wspomagały rozwój potencjalnych możliwości dziecka.

Diagnoza opiera się na:

- rozpoznawaniu zdolności i odchyleń w rozwoju na podstawie obserwowanych objawów;
- ustalaniu przyczyn mechanizmów i skutków nieprawidłowości rozwojowych i trudności w opanowaniu wiedzy i umiejętności.

Podstawą diagnozowania jest:

- obserwacja różnych zachowań dzieci w różnych sytuacjach zadaniowych i społecznych;
- rozmowa z dzieckiem;
- wywiad z rodzicami;
- analiza wszelkich wytworów dziecka.

Diagnoza obrazuje:

- tempo rozwoju: opóźnione, normalne, przyspieszone
- rytm rozwoju: harmonijny nieharmonijny
- dynamikę rozwoju: zahamowanie, przyspieszenie, cofnięcie (por. Ziemski S., 1973; Paździor M., 1980).

Terapia pedagogiczna

Częste niepowodzenia, brak dobrych wyników w nauce prze-
ważnie są związane z trudnościami w pisaniu, czytaniu i innych
czynnościach szkolnych i odnoszą się do dzieci:

- o inteligencji przeciętnej i niższej niż przeciętna;
- z zakłóceniami funkcji słuchowych i wzrokowych;
- z opóźnieniem rozwoju ruchowego;
- z zaburzeniem mowy;
- z zaburzeniem rozwoju emocjonalno-motywacyjnego;
- z zaburzeniami zdolności matematycznych;
- z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych.

Niejednokrotnie trudnościami szkolnym towarzyszą również
trudności wychowawcze, zaburzenia aktywności, zaburzenia
emocjonalne, zaburzenia relacji społecznych. Terapia pedago-
giczna stwarza dzieciom z zakłóceniami rozwoju możliwości
wszechstronnego rozwoju.

Pojęcie terapia wywodzi się z medycyny i oznacza działanie
za pomocą środków medycznych na przyczynę i objawy choroby
w celu przywrócenia pacjentom zdrowia. Wyróżniamy dwa ro-
dzaje terapii: przyczynową i skutkową.

Rozróżnia się następujące formy terapii:

- terapię odciążającą, czyli łagodzącą skutki cierpień wy-
wołanych chorobą, eliminującą napięcia emocjonalne;
- terapię aktywizującą, angażującą siły biologiczne i psy-
chiczne organizmu. Może ona przybierać formę terapii
przez pracę i terapii zabawowej zajęciowej.

W szkole terapia pedagogiczna odbywa się przeważnie w po-
staci zajęć wyrównawczych i zajęć korekcyjno-kompensacyj-
nych.

Podstawowe formy organizacyjne to praca:

- indywidualna;

- grupowa, która polega na zorganizowaniu zespołu uczniów, który pracuje nad wybranymi zagadnieniami. Zespół terapeutyczny tworzony jest wg określonego kryterium np.: wiek ucznia, rodzaj zaburzenia.

Głównym celem terapii jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju umysłowego, psychicznego i społecznego dzieciom z utrudnieniami rozwojowymi. Tak wyznaczony cel wymaga określenia celów operacyjnych:

- wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów;
- stymulowanie i usprawnianie rozwoju funkcji psychomotorycznych;
- eliminowanie niepowodzeń szkolnych.

Zbiór celów operacyjnych stanowi program terapii. Podmiotem terapii jest dziecko, jego zaburzenia rozwojowe i trudności szkolne, a jego aktywność w procesie przezwycięzania trudności rozwojowych i szkolnych jest niezbędnym warunkiem efektywności podejmowanych działań.

Zasady terapii pedagogicznej

Zasady terapii pedagogicznej wynikają z zasad dydaktyki ogólnej i metodyki nauczania początkowego, muszą uwzględniać specyfikę pracy z dzieckiem o nieharmonijnym rozwoju, jego możliwości poznawcze, potrzeby oraz warunki rozwojowe.

Terapia stanowi także formę działalności wychowawczej, a więc jej zasady powinny uwzględniać ogólne prawidłowości przebiegu procesu wychowania i sposoby postępowania w przypadkach zaburzonej sfery emocjonalnej, poznawczej, motywacyjnej, społecznej. Zasady są zbieżne z zasadami rewalidacji i ortodydaktyki.

1. Zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego: dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami

rozwoju wymagają pomocy w postaci indywidualnego oddziaływania pedagogicznego, ponieważ ich możliwości percepcyjne uniemożliwiają efektywne uczenie się w nauczaniu masowym. Dla każdego dziecka dobieramy: indywidualny program, indywidualne metody dydaktyczne i wychowawcze a także kontrolujemy przebieg i wyniki pracy dziecka, pomagamy w przezwyciężaniu trudności oraz stosujemy indywidualne zabiegi wychowawcze i terapeutyczne.

2. Zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka: stosujemy stopniowanie trudności w zakresie objętości i przystępności opracowywanego materiału; przechodzimy od ćwiczeń prostych do złożonych; do zadań trudniejszych przechodzimy wtedy, gdy dziecko sprawnie opanuje łatwiejsze; ćwiczymy tak długo daną umiejętność aż dziecko wykonuje ją sprawnie; nie stosujemy reguł czasowych.
3. Zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najslabiej opanowanych umiejętności: im głębiej zaburzona dana funkcja tym większa podatność dziecka na zmęczenie, należy uważać, by do tego nie doszło; nie ćwiczymy tylko jednej funkcji, aby nie doszło do przetrenowania; należy stosować przemienność ćwiczeń – najgłębiej zaburzone z najmniej zaburzonym, percepcje wzrokowa ze słuchową; należy stosować przerwy na odpoczynek.
4. Zasada kompensacji zaburzeń: łącznie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych: zadaniem nauczyciela jest wytworzenie u dziecka takich mechanizmów psychologicznych, w

których funkcje sprawniejsze pełnią rolę kompensacyjną wspierając czynności funkcji zaburzonych.

5. Zasada systematyczności: ćwiczenia powinny odbywać się jak najczęściej; długość ćwiczenia uzależniona powinna być od głębokości zaburzenia, od rodzaju zaburzonej funkcji i rodzaju czynności.
6. Zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego: działania psychoterapeutyczne powinny towarzyszyć zabiegom dydaktycznym przez cały czas trwania zajęć terapii pedagogicznej; w pierwszym okresie działania (Czajkowska I., Herda K., 1996).

Metody terapii pedagogicznej

Nie są to sztywne metody oddziaływania terapeutycznego, są to przede wszystkim zróżnicowane sposoby postępowania, które mają na celu polepszenie sytuacji ucznia. Wyróżniamy 5 głównych metod terapii pedagogicznej:

- usprawniania funkcji percepcyjno-motorycznych;
- usprawniania funkcji językowych;
- usprawniania pamięci i koncentracji;
- usprawniające pisanie i czytanie;
- relaksacji.

Diagnoza

Charakterystyka badanego dziecka

1. Dane o rodzicach i rodzeństwie:

Ojciec – wykształcenie zawodowe, pracuje za granicą, przyjeżdża do domu raz w miesiącu.

Matka – wykształcenie podstawowe, były pracownik PGR-u, po zlikwidowaniu zakładu pracy przebywa na zasiłku dla bezrobotnych.

Mają czterech synów.

2. Warunki życiowe rodziny:

Przemek mieszka na wsi, w budynku „popegeerowskim” ze swoimi rodzicami i braćmi. Zajmuje pokój wspólnie z bratem, ma własne łóżko, biurko do odrabiania lekcji, zabawki, książki. Warunki materialne rodziny wystarczające (dane uzyskane na podstawie wywiadu z matką).

3. Przebieg ciąży i porodu:

Dziecko z czwartej ciąży. Przebieg ciąży prawidłowy, chociaż matka przyznaje, że była w tym czasie bita przez męża będącego pod wpływem alkoholu. Poród o czasie, siłami natury, zabarwienie skóry noworodka prawidłowe, 9 pkt. w skali Apgar, ciężar ciała 2900g, dziecko wypisane ze szpitala w dobie w dobrym stanie zdrowia (dane z książeczki zdrowia i wywiadu z matką).

4. Przebyte choroby i urazy:

Dziecko ma alergię (widoczne zmiany na skórze rąk i nóg) i jest pod opieką Poradni Alergologicznej.

5. Rozwój psychofizyczny dziecka:

Rozwój psychomotoryczny Przemka przebiegał nieprawidłowo. Późno siadał, chodził, w wieku czterech lat nie mówił. Do przedszkola uczęszczał od 4 roku życia. Z wywiady z matką wynika, że Przemek miał kłopoty z samodzielnym ubieraniem się, wiązaniem sznurowadeł, szalików. Nie lubił zabaw manualnych: rysowania, malowania, wycinania, itp. Nie potrafił zapamiętać wierszy i piosenek. Nie umiał głoskować wyrazów nawet o prostej budowie fonetycznej (mama, osa). Nie wyróżniał głosek, sylab, nie potrafił również powtórzyć prostego rytmu.

6. Przebieg nauki szkolnej:

W klasie I wystąpiły u Przemka niepokojące trudności w nauce. Przeszedł do szkoły z przejawami deficytów wielu funkcji rozwojowych.

W wyniku obserwacji podjęłam decyzję o skierowaniu chłopca na badana do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, decyzją której Przemek został zakwalifikowany do indywidualnych zajęć wyrównawczych z języka polskiego i matematyki z elementami ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych. Konieczne było dostosowanie wymagań programowych do możliwości Przemka, a także podjęcie terapii logopedycznej i konsultacji okulistycznej.

W toku pracy korekcyjno-kompensacyjnej nad rozwojem Przemka chłopiec osiągnął pewne postępy i przyspieszone zostało tempo jego rozwoju. Powoli opanował kształt wszystkich liter i cyfr. Pokonał problemy z analizą i syntezą wyrazów miał jednak problemy z czytaniem, pisaniem z pamięci i ze słuchu, mylił niektóre litery i cyfry (w związku z tym miał również kłopoty z liczeniem w pamięci). Widoczny był postęp w jego sprawnościach manualnych (m.in. rysunki bogatsze w treść). Tempo pracy chłopca było wolne, miał trudności w koncentracji uwagi, był chaotyczny i niesystematyczny. Wymagał ciągłej kontroli i pomocy. Zastosowana terapia logopedyczna zlikwidowała istniejącą wadę wymowy i została zakończona. Natomiast po wizycie w gabinecie okulistycznym Przemek zaczął nosić okulary.

Program terapeutyczny

Pomimo długotrwałej pracy indywidualnej z Przemkiem stwierdziłam, że nie nadrobił on w zadowalającym stopniu zaniebdań oraz opóźnień rozwojowych. Doszłam do wniosku z uwagi na rozległość jego deficytów rozwojowych niezbędne jest prowadzenie pracy nad równoległym usprawnieniem wszystkich funkcji deficytowych oraz włączenie elementów integracji sensorycz-

nej tj. ćwiczeń angażujących jednocześnie kilka funkcji rozwojowych. W związku z tym podjęłam decyzję o opracowaniu i przeprowadzaniu z uczniem rocznego programu terapeutycznego.

Plan oddziaływań wg realizacji określonych celów:

- 1) Wzbudzanie motywacji osiągnięć szkolnych:
 - a) rozbudowanie wewnętrznej motywacji dziecka;
 - b) rozwijanie zainteresowań.
- 2) Ćwiczenie równoważne, usprawnianie koordynacji ruchowej i wzrokowo-ruchowej:
 - a) stanie na jednej nodze;
 - b) „jaskółka”;
 - c) chodzenie po wąskiej ścieżce (np. rozpostartej wstążce długości kilku metrów, itp.);
 - d) ruchy naprzemienne (sięganie na zmianę prawą i lewą ręką do przeciwległego kolana, pięty, ucha, itp.);
 - e) rysowanie w powietrzu wyciągniętą przed siebie wyprostowaną ręką kół (w kierunku zgodnym z ruchem wskazówek zegara dla ręki lewej, przeciwnym dla ręki prawej);
 - f) wykonywanie powyższego ćwiczenia w formie wodzenia palcem po rysunku koła, kwadratu i tzw. „leniwej ósemki”;
 - g) wykonywanie ruchów sekwencyjnych np. możliwie szybkie uderzanie w kolejne klawisze cymbałków lub ustawionych w szeregu klocków.
- 3) Wzmacnianie siły mięśni rąk:
 - a) zabawa typu taczki;
 - b) mocne zaciskanie i otwieranie pięści;

- c) wyciskanie wody z gąbek (naprzemienne ściskanie i rozluźnianie);
 - d) wzmacnianie nadgarstka np. poprzez nawijanie na przegub skakanki ruchem okrężnym dłoni.
- 4) Usprawnianie małej motoryki:
- a) zabawy z plasteliną, masa solną;
 - b) nawlekanie koralików;
 - c) wydzieranki;
 - d) mozaiki wtyczkowe;
 - e) wycinanie;
 - f) malowanie farbami;
 - g) zgniatanie w dłoni papieru w kilkę bez pomocy drugiej ręki;
 - h) zapinanie i odpinanie guzików.
- 5) Usprawnianie grafomotoryki i koordynacji wzrokowo-ruchowej na materiale graficznym:
- a) ćwiczenia graficzne wymagające długiego, płynnego ruchu całego przedramienia nie tylko nadgarstka np. łączenie linią prostą dwóch punktów znacznie od siebie oddalonych;
 - b) rysowanie koła, kwadratu i innych form za pomocą szablonu;
 - c) obrysowanie prostych form, szablonów przyłożonych do kartki;
 - d) tunele, labirynty graficzne;
 - e) rysowanie po śladzie zaczynając od prostych form;
 - f) kalkowanie;
 - g) kolorowanie
 - h) tworzenie rysunku poprzez łączenie punktów wyznaczających go schematycznie.

- 6) Usprawnianie percepcji i pamięci słuchowej oraz koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej:
 - a) odtwarzanie prostych rytmów (bębenek itp.) podanych przez nauczyciela z możliwością obserwacji ruchów jego ręki oraz czysto z pamięci słuchowej;
 - b) wystukiwanie rytmów w oparciu o rytm ułożony z klocków lub narysowany przez nauczyciela w formie kropek itp.;
 - c) wybór kilki plansz rytmów, ustawień klocków rytmu usłyszanego, wystukanego przez nauczyciela;
 - d) rysowanie wzorów do „piosenek do rysowania” Marty Bogdanowicz;
 - e) trening w różnicowaniu i kojarzeniu dźwięków z otoczenia podanych z kasety w połączeniu z materiałem obrazkowym np. głosy zwierząt;
 - f) wymienianie z pamięci kilku usłyszanych dźwięków z zachowaniem kolejności;
 - g) lokalizowanie kierunku dźwięku przy zasłoniętych oczach; odgadywanie jaki przedmiot, instrument był źródłem usłyszanego dźwięku (zakryte oczy);
 - h) odszukiwanie rymów, próba samodzielnego ich tworzenia najpierw na bazie kilku do wyboru (połącz te, które się rymują).
- 7) Doskonalenie percepcji i pamięci wzrokowej:
 - a) odszukiwanie szczegółów na obrazkach;
 - b) odszukiwanie różnic między obrazkami;
 - c) odtwarzanie wg wzroku układów form geometrycznych (koła, kwadraty, trójkąty w kilku ko-

- lorach) z uwzględnieniem relacji przestrzennych między nimi;
- d) odpowiadanie na proste pytania do obrazka po jego zakryciu;
 - e) ukrywanie kilku przedmiotów na oczach dziecka – dziecko odpowiada co jest ukryte w danym miejscu;
 - f) okazywanie kilku obrazków w szeregu, następnie zakrywanie ich kolejno z głośnym podaniem nazwy – dziecko ma za zadanie odkryć żądany przez nauczyciela obrazek;
 - g) gry typu *memory* o małej liczbie par;
 - h) układanie wg wzoru prostych konstrukcji z klocków, figur (puzzle geometryczne, bardzo proste tangramy);
 - i) uzupełnianie rysunków geometrycznych o brakujące w stosunku do wzoru linie, elementy.
- 8) Usprawnianie orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni:
- a) wskazywanie na polecenie danej części ciała po lewej i prawej stronie;
 - b) zabawa ruchowa w chodzenie po „szachownicy” ułożonej z kartek, szarf wg instrukcji np. dwa kroki w górę, jeden w lewo itp.;
 - c) „labirynty” graficzne na kartce papieru w kratkę itp.;
 - d) określenie lewej i prawej strony u innych osób;
 - e) trening rozumienia i stosowania pojęć określających relacje przestrzenne w formie zabaw: „połóż... przed sobą ... za sobą ... z lewej, prawej itd., pod stołem, na stole itp.” Oraz ćwiczeń z materiałem obrazkowym i graficznym: „nary-

suj przyklej ... nad, pod itd.”, określanie przez dziecko co leży przed, za nim, co jest nad, pod nim itd..

- 9) Usprawnianie funkcji poznawczych:
- a) uzupełnianie braków w obrazkach (doklejanie, dorysowanie);
 - b) układanie historyjek obrazkowych, próba wspólnego opowiadania ich z nauczycielem, samodzielnego;
 - c) odwzorowywanie sekwencji (klocki różnego kształtu i koloru, ciągi rysunków geometrycznych, wzór ułożony przez nauczyciela na tablicy mozaiki wtyczkowej);
 - d) łączenie w zbiory wg cech zewnętrznych, funkcjonalnych, materiału, z którego SA wykonane, ułożenia w przestrzeni oraz poprzez klasyfikację do szerszej grupy pojęciowej;
 - e) odszukiwanie elementu niepasującego do danego zbioru, próba werbalnego uzasadnienia;
 - f) poszerzanie zasobu słownictwa.
- 10) Nabywanie umiejętności czytania i pisania:
- a) tworzenie sylaby dwuliterowej otwartej powstałej przez połączenie spółgłoski z samogłoską;
 - b) liczenie sylab w wyrazach;
 - c) sztafeta sylabowa;
 - d) synteza sylab podanych ze słuchu;
 - e) tworzenie, czytanie i pisanie wyrazów wielosylabowych;
 - f) układanie loteryjek sylabowych zróżnicowanych oraz dobieranie na zasadzie podobieństw brzmieniowych i graficznych;

- g) łączenie w pary liter tworzących sylaby wg wzoru;
 - h) krzyżówki z rozwiązaniem 3-literowym, dopisywanie brakującej spółgłoski w wyrazie;
 - i) suwaki, zegary, tabele, krzyżówki, uzupełniani, loteryjki wyrazowe (obrazkowo-wyrazowe, wyrazowo-sylabowo-literowe);
 - j) uzupełnianie wyrazów brakującymi literami;
 - k) uzupełnianie zdań i tekstu brakującymi elementami – litery sylaby;
 - l) tworzenie wyrazów oraz odczytywanie nowych wyrazów powstałych przez zmianę miejsc samogłoski początkowej i końcowej;
 - m) układanie domina sylabowego – tworzenie wyrazów z sylab;
 - n) układanie i odczytywanie wyrazów na loteryjkach wyrazowych;
 - o) rozwiązywanie krzyżówek;
 - p) czytanie całościowe sylab i wyrazów;
 - q) czytanie selektywne głośne i ciche;
 - r) ćwiczenia w rozumieniu treści tekstu;
 - s) ćwiczenia w przepisywaniu (teksty z lukami: literowymi, sylabowymi, wyrazowymi);
 - t) ćwiczenia w przepisywaniu (teksty z lukami: literowymi, sylabowymi, wyrazowymi);
 - u) ćwiczenia w pisaniu z pamięci i ze słuchu.
- 11) Ćwiczenia rozwijające myślenie i umiejętności matematyczne:
- a) rozwijanie logicznego myślenia;
 - b) kształcenie umiejętności dodawania i odejmowania w zakresie 100 (na konkretach);

- c) ćwiczenie umiejętności dodawania jednakowych składników i zastępowanie go mnożeniem (w zakresie 30);
- d) ćwiczenie kształtujące pojęcie osi liczbowej;
- e) zabawy i gry matematyczne (np. pus);
- f) ćwiczenia umiejętności rozwiązywania zadań tekstowych. (por. Balejko A., Zińczuk M., 2006; Sawa B., 1975)

Ustalony plan realizacji był poprzez:

- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, które dotyczyły głównie stymulowania u ucznia procesów związanych z rozwojem jego funkcji społeczno-emocjonalnych i percepcyjno-motorycznych;
- zajęcia dydaktyczne, na których dostosowanie wymagań do możliwości chłopca przyczyniły się do wyrównania istniejących różnic indywidualnych w zakresie jego możliwości poznawczych oraz pobudziło jego motywację do uczenia się;
- stały kontakt i współpracę z rodzicami chłopca (w celu ujednoczenia działań).

Wnioski końcowe

Przemek lubi przebywać w szkole, chętnie uczestniczy w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Pracuje wytrwale i potrafi cieszyć się nawet drobnymi postępami. Ewentualne niepowodzenia nie zniechęcają go do dalszej pracy.

Nastąpiła znaczna poprawa w czytaniu (chłopiec czyta wolno, teksty) i pisaniu (potrafi pisać z pamięci i ze słuchu robiąc przy tym błędy). Nastąpiła również poprawa poziomu graficznego pisma. Pokonał trudności związane z myśleniem matematycznym: dodaje i odejmuje na konkretach w zakresie 100, rozwiązu-

je proste zadania tekstowe z pomocą nauczyciela. Chętnie wykonuje prace plastyczne i techniczne.

Uważam, że kontynuowanie pracy terapeutycznej i dobra współpraca z rodzicami, przyczyni się do dalszej stymulacji rozwoju dziecka i niwelowania występujących trudności.

BIBLIOGRAFIA

- [1] BALEJKO A., ZIŃCZUK M. (2006), *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*, Białystok.
- [2] BANDURA L. (1968), *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa.
- [3] CZAJKOWSKA I., HERDA K. (1996), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa.
- [4] PAŹDZIÓR M. (1980), *Wybrane problemy diagnozy pedagogicznej*, Katowice.
- [5] SAWA B. (1975), *Jeśli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa.
- [6] ZIEMSKI S. (1973), *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa.