

## **MODUŁ VII**

**Metodyka zajęć korekcyjno-  
kompensacyjnych  
i wyrównawczych dla dzieci  
ze specyficznymi trudnościami  
w nauce czytania i pisania**

<b>VII. Metodyka zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania - 50 godz.</b>
--

*Dokumentacja szkolenia – szczegółowe treści kształcenia w zakresie tworzenia warsztatu pracy terapeuty (zgodnie z metodyką pracy nauczyciela).*

**1. Cele ogólne:** nabycie umiejętności rozpoznawania specyficznych trudności w nauce czytania i pisania oraz przygotowanie nauczycieli do pracy terapeutycznej z dziećmi ze stwierdzonymi specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania lub z grupy tzw. ryzyka dysleksji.

**2. Cele szczegółowe:**

Po ukończeniu szkolenia uczestnik potrafi:

- rozpoznać charakterystyczne symptomy specyficznych trudności dziecka w nauce czytania i pisania oraz różnicować je w kontekście trudności wynikających z innych przyczyn,
- dokonać wstępnej diagnozy funkcjonalnej ucznia ze specyficznymi trudnościami na terenie szkoły,
- organizować przyjazne dla dziecka warunki edukacji przedmiotowej,
- zaplanować pomoc dla ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania,
- dokonać poprawnej analizy treści opinii i orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- konstruować indywidualne programy terapeutyczne dla ucznia u którego stwierdzono specyficzne trudności w nauce czytania i pisania,
- formułować/określać:
  - o cele terapeutyczne/edukacyjne (główne i szczegółowe) – uwzględniające konkretne umiejętności/sprawności, w które należy wyposażyć ucznia;
  - o treści terapii/kształcenia – dzięki którym uczeń osiągnie założone przez nauczyciela cele terapeutyczne/edukacyjne;
  - o procedury osiągania celów – metody, formy (konkretne), środki dydaktyczne, którymi posłuży się nauczyciel, aby uczeń osiągnął nawet minimalny sukces;
  - o rodzaje pomocy i wsparcia;
  - o przewidywane osiągnięcia – kierunki, w jakich prawdopodobnie uczeń będzie się rozwijał;
  - o ocenę osiągnięć ucznia;
  - o ewaluację programu – sposób, w jaki pozyskiwana będzie wiedza o tym, czy program jest prawidłowo skonstruowany i czy przynosi zamierzone efekty;  
*[Rejestracja zmian i postępów (dokumentacja tego, co dziecko osiągnęło). Ocena skuteczności podjętych priorytetowych działań (wygaszanie pewnych zachowań, budowanie pozytywnych wzorców). Wnioski i propozycje zmian w proponowanych działaniach na okres następny.]*
  - o skład zespołu właściwego do opracowania indywidualnego programu terapii/edukacji - spośród nauczycieli i specjalistów zewnętrznych;
  - o rolę rodziców przy konstruowaniu i realizacji indywidualnego programu terapii/edukacji ucznia (uczestnictwo w posiedzeniu zespołu ustalającego program,

- realizacja elementów programu w warunkach domowych, pełnoprawni uczestnicy procesów: reedukacji, kształcenia i rewalidacji);
- pracować z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania,
  - uruchomić zespół współpracowników realizujących wypracowany program terapeutyczno-korekcyjny,
  - dostosować wymagania edukacyjne w sposób uwzględniający specyfikę występujących trudności.

### **3. Treści kształcenia:**

#### **I. Wprowadzenie.**

1. Wprowadzenie w problematykę trudności w nauce. Terapia, a reedukacja.
2. Specyficzne trudności w nauce – problem i diagnozowanie.
3. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
4. Podstawowa terminologia związana z problematyką trudności w nauce.

#### **II. Symptomy zaburzeń.**

1. Symptomy zaburzeń percepcji słuchowej.
2. Symptomy zaburzeń percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej.
3. Zaburzenia rozwoju ruchowego, w tym zaburzenia procesu lateralizacji.
4. Trudności w nauce poszczególnych przedmiotów występujące u uczniów z deficytami rozwojowymi.
5. Wstępna diagnoza deficytów rozwojowych na podstawie próbek pisma.

#### **III. Opinia, a orzeczenie. Praca korekcyjna, a wyrównawcza. Podstawy diagnozy.**

1. Podstawowe różnice między opinią, a orzeczeniem.
2. Podstawy prawne wydawania opinii i orzeczeń, Procedury wydawania opinii i orzeczeń.
3. Analiza opinii i orzeczeń pod kątem planowania pracy terapeutycznej.
4. Podstawowe różnice między pracą korekcyjno-kompensacyjną, a dydaktyczno- wyrównawczą.
5. Diagnoza podstawą oddziaływań terapeutycznych – elementy diagnozy.

#### **IV. Diagnoza dziecka.**

1. Diagnoza zaburzeń percepcji wzrokowej i słuchowej.
2. Ocena rozwoju ruchowego.
3. Skala Ryzyka Dysleksji.
4. Diagnoza umiejętności czytania i pisania.
5. Omówienie arkuszy do analizy postępów terapii i oceny umiejętności czytania i pisania.

#### **V. Podstawy programowania pracy terapeutycznej. Ogólne zasady pracy korekcyjno- kompensacyjnej.**

1. Zasady terapii pedagogicznej. Elementy programu terapii.
2. Omówienie programu terapii pedagogicznej.
3. Programowanie pracy terapeutycznej w oparciu o diagnozę.

#### **VI. Usprawnianie percepcji słuchowej.**

1. Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową.
2. Ćwiczenia słuchu fonematycznego.
3. Demonstracja pomocy do poszczególnych rodzajów ćwiczeń.
4. Metody terapeutyczne usprawniające percepcję słuchową (metoda H.Metery, metoda A.Maurer)

## **VII. Usprawnianie percepcji wzrokowej.**

1. Ćwiczenie usprawniające percepcję wzrokową na materiale nieliterowym.
2. Usprawnianie percepcji wzrokowej na materiale literowym.
3. Demonstracja pomocy do poszczególnych rodzajów ćwiczeń.
4. Przegląd metod terapeutycznych usprawniających percepcję wzrokową i koordynację wzrokowo- ruchową (metoda Frostig. Wzory i obrazki, metoda kinezyjologii edukacyjnej).

## **VIII. Doskonalenie sprawności manualnej. Gry i zabawy w terapii pedagogicznej.**

1. Ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową oraz sprawność manualną.
2. Ćwiczenia doskonalące grafizm.
3. Gry i zabawy w terapii pedagogicznej.

## **IX. Podstawowe etapy pracy terapeutycznej w metodzie sylabowej podczas nauki czytania i pisania.**

1. Etapy terapii pedagogicznej w różnych koncepcjach teoretycznych (wykład).
2. Etap bezliterowy w terapii.
3. Etapy pracy na materiale literowym.
4. Książeczki do nauki czytania (metoda sylabowa).
5. Metoda 18 struktur wyrazowych.

## **X. Sposoby ułatwiające opanowanie nauki czytania.**

1. Czytanie selektywne.
2. Czytanie naprzemienne sukcesywnie utrudniane.
3. Czytanie tekstów z lukami.
4. Czytanie treningowe.
5. Czytanie wyrazów wizualnie podobnych.
6. Formy okienkowe do wspomagania czytania.
7. Czytanie wyrazów łatwych w połączeniu z trudnymi.
8. Odimienna metoda nauki czytania.
9. Czytanie na raty.
10. Czytanie ze zrozumieniem.

## **XI. Sposoby ułatwiające opanowanie poprawnego pisania.**

1. Podstawowe sposoby pracy z dzieckiem z trudnościami w pisaniu.
2. Pisownia dwuznaków.
3. Pisownia zmiękczeń.
4. Różnicowanie i-j-y.
5. Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności.
6. Pisownia ó-u, rz- ż, ch- h.
7. Podstawy pisowni łącznej i rozdzielnej.
8. Metoda kalkowania w nauce pisania.

## **XII. Techniki szybkiej nauki w terapii pedagogicznej.**

1. Główne prawa funkcjonowania pamięci .
2. Czynniki sprzyjające zapamiętywaniu.
3. Nowoczesne techniki uczenia się w terapii pedagogicznej (łańcuchowa metoda zapamiętywania, mapy umysłowe w nauce ortografii, rzymskie mieszkanie).

## **XIII. Jednostka metodyczna zajęć terapeutycznych.**

1. Omówienie schematu jednostki metodycznej zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

2. Omówienie wybranych konspektów zajęć korekcyjno- kompensacyjnych.
3. Planowanie zajęć korekcyjno- kompensacyjnych.

#### **XIV. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły.**

1. Dostosowanie wymagań na podstawie opinii lub orzeczeń poradni psychologiczno- pedagogicznej.
2. Realizacja zaleceń zawartych w orzeczeniach i opiniach poradni psychologiczno- pedagogicznych.
3. Zajęcia rewalidacyjne na terenie szkoły ogólnodostępnej.

#### **XV. Prezentacja konspektów zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.**

1. Współpraca z rodzicami dziecka objętego terapią.
2. Omówienie wzorcowych konspektów zajęć.
3. Omówienie konspektów zajęć opracowanych przez słuchaczy.

#### **4. Harmonogram szkolenia:** wg harmonogramu opracowanego przez organizatora kursu.

#### **5. Opis form i metod realizacji:** Prezentacja, mini-wykłady, analiza materiałów dydaktycznych, ćwiczenia, praca w grupach, dyskusje na forum, praca indywidualna.

#### **6. Materiały dla uczestników szkolenia:**

- Materiały dla uczestnika (z pakietu edukacyjnego).
- Karta diagnostyczna ułatwiająca rozpoznanie specyficznych trudności w nauce czytania i pisania (dla nauczycieli dzieci w wieku 6-8 lat również Skala Ryzyka Dysleksji);
- Arkusz oceny umiejętności czytania i pisania.

#### **7. Wykaz nabytych umiejętności przydatnych w pracy zawodowej:**

Uczestnicy szkolenia nabędą umiejętności:

- rozpoznawania uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania / z grupy ryzyka dysleksji rozwojowej;
- dokonywania wstępnej diagnozy przedmiotowych problemów dziecka na terenie szkoły;
- określania sposobów skutecznej pomocy uczniom ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania;
- rozumienia i interpretowania zawartości opinii i orzeczeń wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne;
- zaplanowania pomocy dla ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania, w tym konstruowania programów terapeutycznych – odpowiednio do potrzeb i możliwości edukacyjnych ucznia,
- uruchomienia zespołu współpracowników realizujących wypracowany program terapeutyczno-korekcyjny,
- dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania.

## **8. Zalecana literatura:**

1. Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat.*, WSiP, Warszawa 1985.
2. Bogdanowicz M., Loebel W., *Efektywność metody dobrego startu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.*, „Logopedia” 1983.
3. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.
4. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2004.
5. Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2004.
6. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno – motoryczna, teoria – diagnoza – terapia – CMPPP*, Warszawa 2000.
7. Bogdanowicz M., (oprac.), *Przytulanki czyli wierszyki dziecięce masażyki*, Wydawnictwo Harmonia
8. Bogdanowicz M. (opracowanie): *W co się bawić z dziećmi. Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Wydawnictwo Harmonia 2004 ( książka + 3 płyty CD).
9. Bogdanowicz M., Sayles A., *Prawa uczniów z dysleksją w Europie. Rights of dyslexis children in Europe*, Wydawnictwo Harmonia 2004.
10. Bogdanowicz M., *Dysleksja rozwojowa - symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, "Terapia" 1997, numer specjalny.
11. Brejnak W., Opolska T., Ponczek R., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce. Biblioteczka Reformy. Zeszyt 18*, MEN, Warszawa 1999.
12. Brejnak W., *Nie jesteś sam. Dysleksja., Poradnik dla rodziców.*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
13. Butkiewicz A., Bogdanowicz K., *Dyslexia in the english classroom. Techniki nauczania języka angielskiego uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia 2004.
14. Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku „Jak przeciwdziałać dysleksji”*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2001.
15. Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI.*, Wydawnictwo IMPULS
16. Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI.*, Wydawnictwo IMPULS
17. Davis R.D, Braun E.M., *Dar dysleksji*, Poznań 2001;
18. Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu.*, WSiP, Warszawa 1994.
19. Grabałowska J., Jastrząb J., Mickiewicz J., Wojak M., *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 1994.
20. Grabowska A., Rymarczyk K., *Dysleksja od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
21. Grygier-Frąckiewicz M., Kurtok M., Marszałek A., *Czy dżdżownica w dzinsach może utrudniać maturę?*, Centrum Rozwoju Umiejętności, Wrocław 2003.
22. Frąckiewicz-Grygier M., *Szybkie i efektywne czytanie. Podręcznik ćwiczeń dla młodzieży i dorosłych*, Centrum Rozwoju Umiejętności, Wrocław 2003.
23. Kaja B. (red.): *Diagnoza dysleksji.*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
24. Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Akademia Bydgoska K.W. Bydgoszcz 2007

25. Krasowicz-Kupis G. (red.), *Perspektywa psychologiczna, Dysleksja rozwojowa*, Wydawnictwo Harmonia Gdańsk 2006.
26. Mielcarek D., *Mini-max o dysleksji, czyli minimum tego, co na ten temat powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele ucznia dyslektycznego, by maksymalnie mu pomóc*, Wyd. Seventh Sea, Warszawa 2006.
27. Nartowska Z., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1980.
28. Osza U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum dla nauczycieli i rodziców*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
29. Pawlik G., 100 ćwiczeń poprawiających koncentrację uwagi opartych na analizatorze wzrokowym oraz wspomagających doskonalenie umiejętności czytania i pisania. Ćwiczenia dla młodzieży i dorosłych, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2004.
30. Skibińska H. Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, Akademia Bydgoska K.W. Bydgoszcz 2001.
31. Skorek E.M. (red.), *Terapia pedagogiczna - tom I i II*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2005.
32. Studnicka J., *Ortografitti. Program edukacyjno-terapeutyczny*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2003.
33. Szyndler L., *Pomyśl - Zapamiętaj - Zapisz. Ćwiczenia wspomagające myślenie i koncentrację uwagi*, Wydawnictwo Pol-Druk.
34. Waleszkiewicz K., *Bajki dla dyslektyków. Bajki dla dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
35. Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2003.

### **Periodyki:**

- 1) Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji,  
Nr 29, Warszawa 2004.
- 2) Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Wydanie Specjalne, Nr 14- 15, Warszawa 2000.
- 3) ICD-10 – *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Warszawa 2000.

## I. VII. Metodyka zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania - 50 godz.

**1. Cele ogólne:** nabycie umiejętności rozpoznawania specyficznych trudności w nauce czytania i pisania oraz przygotowanie nauczycieli do pracy terapeutycznej z dziećmi ze stwierdzonymi specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania lub z grupy tzw. ryzyka dysleksji.

### **2. Cele szczegółowe:**

Po ukończeniu szkolenia uczestnik potrafi:

- rozpoznać charakterystyczne symptomy specyficznych trudności dziecka w nauce czytania i pisania oraz różnicować je w kontekście trudności wynikających z innych przyczyn,
- dokonać wstępnej diagnozy funkcjonalnej ucznia ze specyficznymi trudnościami na terenie szkoły,
- organizować przyjazne dla dziecka warunki edukacji przedmiotowej,
- zaplanować pomoc dla ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania,
- dokonać poprawnej analizy treści opinii i orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne,
- konstruować indywidualne programy terapeutyczne dla ucznia u którego stwierdzono specyficzne trudności w nauce czytania i pisania,
- formułować/określać:
  - o cele terapeutyczne/edukacyjne (główne i szczegółowe) – uwzględniające konkretne umiejętności/sprawności, w które należy wyposażyć ucznia;
  - o treści terapii/kształcenia – dzięki którym uczeń osiągnie założone przez nauczyciela cele terapeutyczne/edukacyjne;
  - o procedury osiągania celów – metody, formy (konkretne), środki dydaktyczne, którymi posłuży się nauczyciel, aby uczeń osiągnął nawet minimalny sukces;
  - o rodzaje pomocy i wsparcia;
  - o przewidywane osiągnięcia – kierunki, w jakich prawdopodobnie uczeń będzie się rozwijał;
  - o ocenę osiągnięć ucznia;
  - o ewaluację programu – sposób, w jaki pozyskiwana będzie wiedza o tym, czy program jest prawidłowo skonstruowany i czy przynosi zamierzone efekty;  
*[Rejestracja zmian i postępów (dokumentacja tego, co dziecko osiągnęło). Ocena skuteczności podjętych priorytetowych działań (wygaszanie pewnych zachowań, budowanie pozytywnych wzorców). Wnioski i propozycje zmian w proponowanych działaniach na okres następny.]*
  - o skład zespołu właściwego do opracowania indywidualnego programu terapii/edukacji - spośród nauczycieli i specjalistów zewnętrznych;
  - o rolę rodziców przy konstruowaniu i realizacji indywidualnego programu terapii/edukacji ucznia (uczestnictwo w posiedzeniu zespołu ustalającego program, realizacja elementów programu w warunkach domowych, pełnoprawni uczestnicy procesów: reedukacji, kształcenia i rewalidacji);
- pracować z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania,
- uruchomić zespół współpracowników realizujących wypracowany program terapeutyczno-korekcyjny,



- dostosować wymagania edukacyjne w sposób uwzględniający specyfikę występujących trudności.

**3. Metody i formy pracy:** Prezentacja, mini-wykłady, pokaz, demonstracja, analiza materiałów dydaktycznych, ćwiczenia, praca w grupach, dyskusje na forum, praca indywidualna, praca własna.

**4. Środki dydaktyczne:** Rzutnik multimedialny, przykładowe opinie w sprawie specyficznych trudności w uczeniu się – wydane przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, narzędzia diagnostyczne – zgodnie z tematyką szczegółową, duże arkusze papieru.

### **5. Przebieg zajęć:**

**Temat: Wprowadzenie – istota, podstawowa terminologia, symptomy zaburzeń, wstępna diagnoza deficytów rozwojowych.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

- a) Wprowadzenie w problematykę specyficznych trudności w nauce czytania i pisania (wykład).
- b) Specyficzne trudności w nauce czytania i pisania – problem i diagnozowanie (wykład, pokaz).
- c) Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (omówienie przez prowadzącego, z elementami odwoływania się do doświadczeń własnych uczestników).
- d) Podstawowa terminologia związana z problematyką specyficznych trudności w nauce czytania i pisania
- e) (metoda realizacji –zależna od zasobów wiedzy uczestników; wykład lub zabawa w konkurs grup; zestaw podstawowych terminów zamieszczono w „Materiałach dla uczestnika”, a w końcowej części opracowania - słowniczek).
- f) Symptomy zaburzeń percepcji słuchowej (omówienie przez prowadzącego, z elementami odwoływania się do doświadczeń własnych uczestników).
- g) Symptomy zaburzeń percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej (j.w.).
- h) Zaburzenia rozwoju ruchowego, w tym zaburzenia procesu lateralizacji (j.w.).
- i) Trudności w nauce poszczególnych przedmiotów występujące u uczniów z deficytami rozwojowymi (wykład, praca w grupach).
- j) Wstępna diagnoza deficytów rozwojowych na podstawie próbek pisma (ćwiczenia).

**Praca własna uczestnika (w domu):** zapoznać się z trzema artykułami nt. dysleksji, zamieszczonymi na stronie: [www.psychiatria.med.pl](http://www.psychiatria.med.pl) (Tom 3, nr 4 z 2003r.)

**Temat: Opinie, a orzeczenia. Praca korekcyjna, a praca wyrównawcza. Diagnoza problemów dziecka.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

1. Podstawowe różnice między opinią, a orzeczeniem (wykład, pokaz).
2. Podstawy prawne wydawania opinii i orzeczeń, Procedury wydawania opinii i orzeczeń (wykład).
3. Analiza treści opinii i orzeczeń pod kątem planowania pracy terapeutycznej (wykład, pokaz, ćwiczenia).
4. Podstawowe różnice między pracą korekcyjno-kompensacyjną, a dydaktyczno-wyrównawczą (wykład, dyskusja).
5. Diagnoza podstawą oddziaływań terapeutycznych – elementy diagnozy (wykład, ćwiczenia, praca w grupach).
6. Diagnoza zaburzeń percepcji wzrokowej i słuchowej. (wykład, pokaz: Test H.Spionek, Test świadomości fonologicznej z książki B.Kaja „Diagnoza dysleksji”).
7. Ocena rozwoju ruchowego. (O ile problem nie był omawiany na zajęciach dot. Zaburzeń rozwoju ruchowego – wykład, prezentacja; Test Oziereckiego z książki H.Skibińskiej „Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu; materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego”, WSP w Bydgoszczy, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1996..).
8. Skala Ryzyka Dysleksji (z książki M.Bogdanowicz „Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie”, wykład, pokaz, ćwiczenia).
9. Diagnoza umiejętności czytania i pisania (na przykładzie zamieszczonego w „Materiałach dla uczestnika” arkusza diagnozy).
10. Omówienie arkuszy do analizy postępów terapii i oceny umiejętności czytania i pisania (pokaz, prezentacja multimedialna, dyskusja).

**Praca własna uczestnika (w domu):** Przeprowadzić diagnozę czytania i pisania (praca indywidualna z arkuszem diagnostycznym).

**Temat: Podstawy programowania pracy terapeutycznej. Ogólne zasady pracy korekcyjno- kompensacyjnej.**

***Czas trwania – 4 godziny.***

1. Zasady terapii pedagogicznej. Elementy programu terapii (wykład).
2. Omówienie programu terapii pedagogicznej. (prezentacja multimedialna; wg Szurmiak „Podstawy reedukacji” str: 110-115)
3. Programowanie pracy terapeutycznej w oparciu o diagnozę.

**Temat: Usprawnianie percepcji słuchowej.**

***Czas trwania – 4 godziny.***

1. Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową (prezentacja multimedialna, ćwiczenia).

2. Ćwiczenia słuchu fonematycznego (ćwiczenia).
3. Demonstracja pomocy do poszczególnych rodzajów ćwiczeń.
4. Metody terapeutyczne usprawniające percepcję słuchową (metoda H. Metery, metoda A. Maurer)

**Temat: Usprawnianie percepcji wzrokowej.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

1. Ćwiczenie usprawniające percepcję wzrokową na materiale nieliterowym (prezentacja multimedialna, ćwiczenia).
2. Usprawnianie percepcji wzrokowej na materiale literowym (wykład).
3. Demonstracja pomocy do poszczególnych rodzajów ćwiczeń.
4. Przegląd metod terapeutycznych usprawniających percepcję wzrokową i koordynację wzrokowo- ruchową (metoda Frostig - Wzory i obrazki, metoda kinezylogii edukacyjnej).

**Temat: Doskonalenie sprawności manualnej. Gry i zabawy w terapii pedagogicznej.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

1. Ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo- ruchową oraz sprawność manualną (wykład, praca w grupach: tworzenie *Banku ćwiczeń*, prezentacja i omawianie na forum).
2. Ćwiczenia doskonalące grafizm (wykład, praca w grupach: tworzenie *Banku ćwiczeń*, prezentacja i omawianie na forum).
3. Gry i zabawy w terapii pedagogicznej (wykład, praca w grupach: tworzenie *Banku ćwiczeń*, prezentacja i omawianie na forum).

**Temat: Podstawowe etapy pracy terapeutycznej w metodzie sylabowej podczas nauki czytania i pisanie.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

Etapy terapii pedagogicznej w różnych koncepcjach teoretycznych (wykład).

Etap bezliterowy w terapii (wykład, ćwiczenia).

Etapy pracy na materiale literowym (wykład, ćwiczenia).

Metoda 18 struktur wyrazowych (wykład, ćwiczenia).

**Temat: Sposoby ułatwiające opanowanie nauki czytania.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

1. Czytanie selektywne (wykład, ćwiczenia).

2. Czytanie naprzemienne sukcesywnie utrudniane (wykład, ćwiczenia).
3. Czytanie tekstów z lukami (wykład, ćwiczenia).
4. Czytanie treningowe (wykład, ćwiczenia).
5. Czytanie wyrazów wizualnie podobnych (wykład, ćwiczenia).
6. Formy okienkowe do wspomaganie czytania (wykład, ćwiczenia).
7. Czytanie wyrazów łatwych w połączeniu z trudnymi (wykład, ćwiczenia).
8. Odmienna metoda nauki czytania (wykład, ćwiczenia).
9. Czytanie na raty (wykład, ćwiczenia).
10. Czytanie ze zrozumieniem (wykład, ćwiczenia).

Prowadzący dokonuje opisu/demonstracji każdego ze sposobów ułatwiających opanowanie nauki czytania (propozycja: zgodnie z opisem B. Zakrzewskiej, w: „Trudności w czytaniu i pisaniu: modele ćwiczeń”. Po zakończeniu, uczestnicy wymieniają uwagi, spostrzeżenia, opinie. Odwołują się do własnych doświadczeń, wskazują realia (np. mogące się pojawić w pracy z dzieckiem zagrożenia). Wymieniają się własnymi pomysłami realizacyjnymi ww. grupy ćwiczeń.

**Temat: Sposoby ułatwiające opanowanie poprawnego pisania.**

***Czas trwania – 4 godziny.***

1. Podstawowe sposoby pracy z dzieckiem z trudnościami w pisaniu (wykład, pokaz, ćwiczenia).
2. Pisownia dwuznaków (wykład, pokaz, ćwiczenia).
3. Pisownia miękkich (wykład, pokaz, ćwiczenia).
4. Różnicowanie i-j-y (wykład, pokaz, ćwiczenia).
5. Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności (wykład, pokaz, ćwiczenia).
6. Pisownia ó-u, rz- ż, ch- h (wykład, pokaz, ćwiczenia).
7. Podstawy pisowni łącznej i rozdzielnej (wykład, pokaz, ćwiczenia).
8. Metoda kalkowania w nauce pisania (wykład, pokaz, ćwiczenia).

Prowadzący dokonuje opisu/demonstracji każdego ze sposobów ułatwiających opanowanie poprawnego pisania. Po zakończeniu, uczestnicy wymieniają uwagi, spostrzeżenia, opinie. Odwołują się do własnych doświadczeń, wskazują realia (np. mogące się pojawić w pracy z dzieckiem zagrożenia). Wymieniają się własnymi pomysłami realizacyjnymi ww. grupy ćwiczeń.

**Temat: Techniki szybkiej nauki w terapii pedagogicznej. Dostosowanie wymagań i realizacja zaleceń.**

*Czas trwania – 4 godziny.*

1. Główne prawa funkcjonowania pamięci (wykład, pokaz, ćwiczenia).
2. Czynniki sprzyjające zapamiętywaniu (wykład).
3. Nowoczesne techniki uczenia się w terapii pedagogicznej (łańcuchowa metoda zapamiętywania, mapy umysłowe w nauce ortografii, rzymskie mieszkanie).
4. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły (wykład).
5. Dostosowanie wymagań na podstawie opinii lub orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznej (wykład).
6. Realizacja zaleceń zawartych w orzeczeniach i opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych (wykład, pokaz opinii, ćwiczenia).
7. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i wyrównawcze na terenie szkoły ogólnodostępnej (wykład).

**Praca własna uczestnika (w domu):** zapoznać się ze stroną: [www.otrograffiti.pl](http://www.otrograffiti.pl), w tym ofertą metodyczną – ćwiczenia do pracy z dzieckiem.

**Temat: Jednostka metodyczna zajęć terapeutycznych. Prezentacja konspektów zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.**

*Czas trwania – 5 godzin.*

1. Omówienie schematu jednostki metodycznej zajęć korekcyjno- kompensacyjnych (wykład, prezentacja, pytania-odpowiedzi).
2. Omówienie wybranych konspektów zajęć korekcyjno- kompensacyjnych (debata, dyskusja, komentarz prowadzącego z meta-poziomu).
3. Planowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych (wykład, pytania-odpowiedzi).
4. Współpraca z rodzicami dziecka objętego terapią (wykład, dzielenie się dobrymi doświadczeniami przez uczestników).
5. Omówienie wzorcowych konspektów zajęć (prowadzący – wykład interaktywny).
6. Omówienie konspektów zajęć opracowanych przez uczestników.

**Pomoce do realizacji zajęć (elementy pakietu edukacyjnego):**

- 4) Prezentacja multimedialna pn.: „Ćwiczenia usprawniające percepcję wzrokową”.
- 5) Prezentacja multimedialna pn.: „Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową (według stopnia trudności)”.
- 6) Prezentacja multimedialna pn.: „Arkusze oceny umiejętności czytania i pisania”.
- 7) „Program terapii pedagogicznej” (przykład do omawiania – prezentacja).
- 8) „Schemat jednostki metodycznej zajęć korekcyjno-kompensacyjnych” (przykład do omawiania – prezentacja).
- 9) „Słownik terminów” materiał do pracy grupowej (turniej grup) lub indywidualnej (wydruk+xero).

## Praca własna uczestników (5 h):

Zapoznać się z trzema artykułami nt. dysleksji, zamieszczonymi na stronie: [www.psychiatria.med.pl](http://www.psychiatria.med.pl) (Tom 3, nr 4 z 2003r.) /I Moduł/.

- 1) Przeprowadzić diagnozę czytania i pisania (praca indywidualna z arkuszem diagnostycznym) /II Moduł/.
- 2) Zapoznać się ze stroną: [www.otrograffiti.pl](http://www.otrograffiti.pl), w tym ofertą metodyczną – ćwiczenia do pracy z dzieckiem /X Moduł/.

### Literatura:

1. Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat.*, WSiP, Warszawa 1985.
2. Bogdanowicz M., Loebel W., *Efektywność metody dobrego startu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.*, „Logopedia” 1983.
3. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.
4. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2004.
5. Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2004.
6. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno – motoryczna, teoria – diagnoza – terapia – CMPPP*, Warszawa 2000.
7. Bogdanowicz M., (oprac.), *Przytulanki czyli wierszyki dziecięce masażyki*, Wydawnictwo Harmonia
8. Bogdanowicz M. (opracowanie): *W co się bawić z dziećmi. Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Wydawnictwo Harmonia 2004 (książka + 3 płyty CD).
9. Bogdanowicz M., Sayles A., *Prawa uczniów z dysleksją w Europie. Rights of dyslexis children in Europe*, Wydawnictwo Harmonia 2004.
10. Bogdanowicz M., *Dysleksja rozwojowa - symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, "Terapia" 1997, numer specjalny.
11. Brejnak W., Opolska T., Ponczek R., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce. Biblioteczka Reformy. Zeszyt 18*, MEN, Warszawa 1999.
12. Brejnak W., *Nie jesteś sam. Dysleksja., Poradnik dla rodziców.*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
13. Butkiewicz A., Bogdanowicz K., *Dyslexia in the english classroom. Techniki nauczania języka angielskiego uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia 2004.
14. Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku „Jak przeciwdziałać dysleksji”*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2001.
15. Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI.*, Wydawnictwo IMPULS
16. Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI.*, Wydawnictwo IMPULS
17. Davis R.D., Braun E.M., *Dar dysleksji*, Poznań 2001;
18. Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu.*, WSiP, Warszawa 1994.
19. Grabałowska J., Jastrzab J., Mickiewicz J., Wojak M., *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 1994.

20. Grabowska A., Rymarczyk K., *Dysleksja od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
21. Grygier-Fraćkiewicz M., Kurtok M., Marszałek A., *Czy dziedzicznica w dzinsach może utrudniać maturę?*, Centrum Rozwoju Umiejętności, Wrocław 2003.
22. Frączkiewicz-Grygier M., *Szybkie i efektywne czytanie. Podręcznik ćwiczeń dla młodzieży i dorosłych*, Centrum Rozwoju Umiejętności, Wrocław 2003.
23. Kaja B. (red.): *Diagnoza dysleksji.*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
24. Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Akademia Bydgoska K.W. Bydgoszcz 2007
25. Krasowicz-Kupis G. (red.), *Perspektywa psychologiczna, Dysleksja rozwojowa*, Wydawnictwo Harmonia Gdańsk 2006.
26. Mielcarek D., *Mini-max o dysleksji, czyli minimum tego, co na ten temat powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele ucznia dyslektycznego, by maksymalnie mu pomóc*, Wyd. Seventh Sea, Warszawa 2006.
27. Nartowska Z., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1980.
28. Osza U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum dla nauczycieli i rodziców*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
29. Pawlik G., 100 ćwiczeń poprawiających koncentrację uwagi opartych na analizatorze wzrokowym oraz wspomagających doskonalenie umiejętności czytania i pisanie. Ćwiczenia dla młodzieży i dorosłych, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2004.
30. Skibińska H. Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, Akademia Bydgoska K.W. Bydgoszcz 2001.
31. Skorek E.M. (red.), *Terapia pedagogiczna - tom I i II*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2005.
32. Studnicka J., *Ortografitti. Program edukacyjno-terapeutyczny*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2003.
33. Szyndler L., *Pomyśl - Zapamiętaj - Zapisz. Ćwiczenia wspomagające myślenie i koncentrację uwagi*, Wydawnictwo Pol-Druk.
34. Waleszkiewicz K., *Bajki dla dyslektyków. Bajki dla dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisanie*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
35. Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2003.

### **Periodyki:**

1. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Nr 29, Warszawa 2004.
2. Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Wydanie Specjalne, Nr 14- 15, Warszawa 2000.
3. ICD-10 – *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne. Warszawa 2000.

## **VII. Metodyka zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania - 50 godz.**

*Opracowała: Joanna Koziol*

### ***Materiały dla uczestników – spis treści.***

#### **I. Specyficzne trudności w nauce czytania i pisania. Dysleksja rozwojowa – pojęcie i ogólne kryteria diagnostyczne.**

1. Dysleksja – występowanie, zagrożenia, perspektywy.
2. Dysleksja w światowych klasyfikacjach medycznych.
3. Przyczyny dysleksji.
  - a) Koncepcja genetyczna.
  - b) Koncepcja organiczna.
  - c) Brak opanowania podstawowych, elementarnych technik czytania i pisania.
  - d) Zaburzenia emocjonalne
  - e) Zaburzenia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju psychoruchowego.
4. Zmienność symptomów dysleksji. Objawy/symptomy dysleksji u dzieci i młodzieży w różnym wieku.
  - a) Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy.
  - b) Wiek przedszkolny (3-5 lat).
  - c) Okres rocznego, obowiązkowego przygotowania przedszkolnego [dawniej kl. „O”] (6 - 7 lat).
  - d) Symptomy dysleksji rozwojowej mogące wystąpić u dzieci w klasach I-III
  - e) . Symptomy dysleksji rozwojowej mogące wystąpić w starszych klasach szkolnych:
    - Wiek szkolny - klasy IV - VI.
    - U młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

#### **II. Typy dysleksji. Zaburzenia poszczególnych funkcji – wpływ na umiejętności szkolne.**

1. Typy dysleksji.
  - dysleksja typu wzrokowego;
  - dysleksja typu słuchowego;
  - dysleksja integracyjna;
  - dysleksja typu mieszanego;
  - dysleksja wizualna.
2. Zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej.
3. Zaburzenia analizy i syntezy słuchowej.
4. Zaburzenia funkcjonowania analizatora kinestetyczno-ruchowego.
5. Zaburzenia procesu lateralizacji.
6. Zaburzenia orientacji przestrzennej.

#### **III. Diagnoza nauczycielska – psychometryczna i kliniczna diagnoza dysleksji.**

1. Etiologia i patomechanizm, a diagnoza dysleksji rozwojowej.
2. Metody kliniczne i eksperymentalne.

#### **IV. Polski model pomocy osobom z dysleksją rozwojową w Polsce. Zadania przedszkoli i szkół.**



2. Pięcioetapowy system pomocy terapeutycznej.
3. Realia – czyli o czym należy wiedzieć i co należy zmieniać.
4. Zadania przedszkola.
5. Zadania szkoły.
6. Wskazówki dla nauczycieli.
  - k) Badanie Skalą Ryzyka Dysleksji (SRD) Marty Bogdanowicz.
  - l) Praktyczne rady dla terapeutów.
  - m) Jak stworzyć warunki do efektywnej współpracy uczniowie-nauczyciele?
  - n) Jak zyskać zaufanie uczniów?

#### **V. Metody pracy z dziećmi stosowane w terapii dysleksji rozwojowej.**

1. Metoda dobrego startu M. Bogdanowicz.
2. Teoria i metoda integracji sensorycznej.
3. Metoda 18 struktur wyrazowych.
4. Program Frostig i Horne – rozwijający percepcję wzrokową.
5. Metoda Newel Kephart.
6. Metoda NLP – Neurolingwistyczne Programowanie.
7. Metoda Weroniki Sherborne,
8. Zajęcia z zakresu Kinezylogii Edukacyjnej Metodą P. Dennisona.
9. Metoda Tomatisa (stymulacja audio-psycho-lingwistyczna).
10. Metoda EEG Biofeedback.

#### **VI. Organizowanie zajęć pomocowych. Program terapii.**

1. Organizacja i zasady terapii pedagogicznej.
2. Założenia konstrukcji programu terapii.
3. Praca terapeutyczna.
  - a) Schemat jednostki metodycznej zajęć korekcyjno- kompensacyjnych.
  - b) Zestaw ćwiczeń usprawniających percepcję słuchową.
    - Ćwiczenia rozwijające mowę i wzbogacające słownik.
    - Kształcenie wrażliwości słuchowej, różnicowanie dźwięków niewchodzących w skład mowy ludzkiej.
    - Analiza i synteza wyrazowa zdań.
    - Analiza i synteza sylabowa.
    - Analiza i synteza głoskowa wyrazów.
  - c) Zestaw ćwiczeń usprawniających percepcję wzrokową
    - Ćwiczenia na obrazkach pojedynczych przedmiotów.
    - Ćwiczenia na figurach geometrycznych.
    - Ćwiczenia na konturach.
    - Ćwiczenia na obrazkach tematycznych.
    - Ćwiczenia na kształtach litero podobnych i literach.
  - d) Kilka uwag praktycznych.
  - e) Nauka czytania.
    - Czytanie wyrazów łatwych w połączeniu trudnymi.
    - Czytanie wyrazów sensownych i bezsensownych.
    - Kombinatoryka wyrazowa.
    - Czytanie na raty.
    - „Książka mówiona”.
  - o) Nowoczesne techniki uczenia się.
    - Jak dotrzeć do potencjału?
    - Główne prawa funkcjonowania pamięci.

- Co sprzyja zapamiętywaniu?
- Bariery do usunięcia.
- Nowe techniki uczenia się.

**VII. Słowniczek terminów używanych w opiniach i orzeczeniach wydawanych przez poradnie psychologiczno- pedagogiczne.**

**Literatura.**

## VII. Metodyka zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i wyrównawczych dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania - 50 godz.

Opracowała: Joanna Koziol

### Specyficzne trudności w nauce czytania i pisania. Dysleksja rozwojowa – pojęcie i ogólne kryteria diagnostyczne.

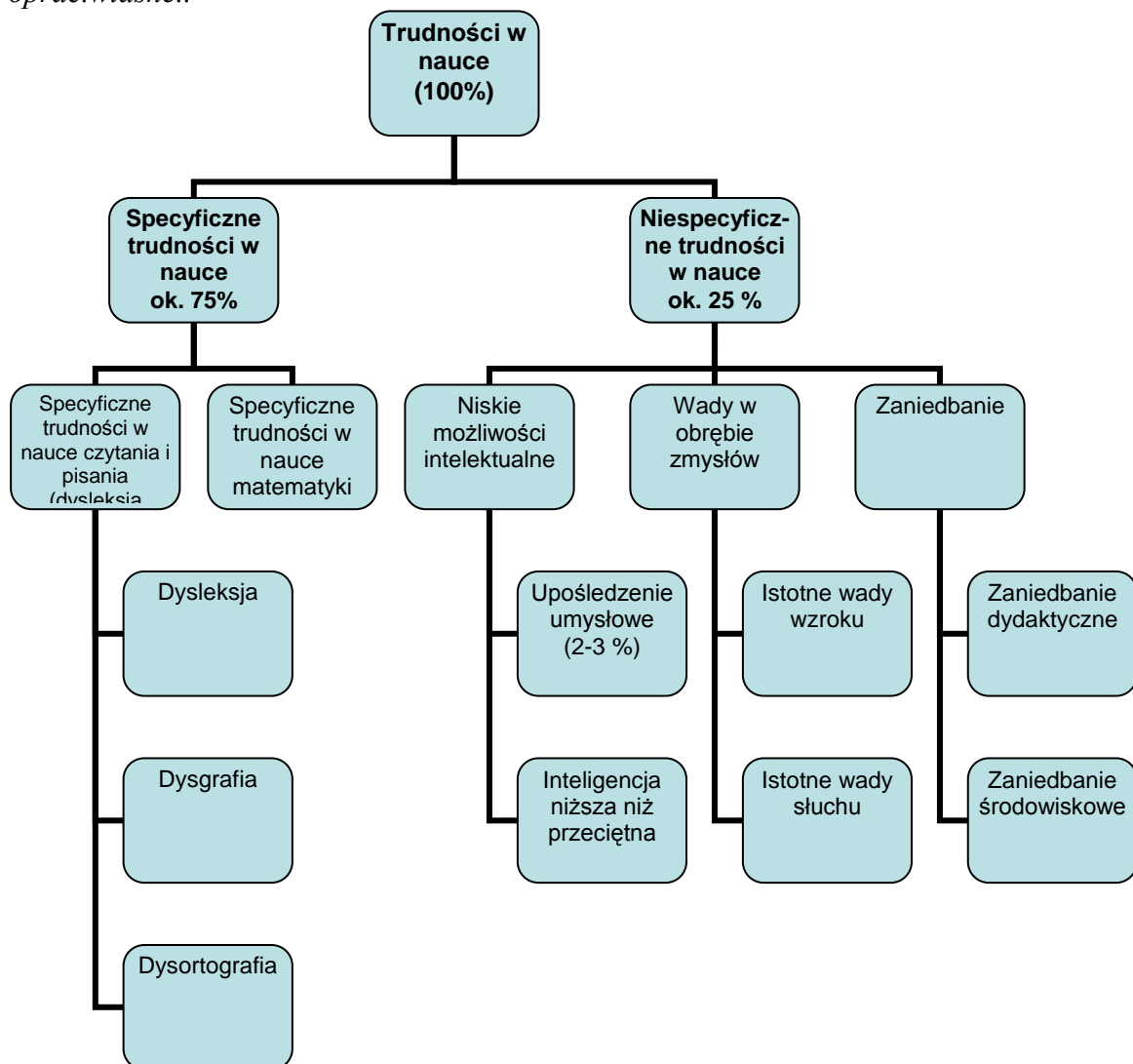
(źródło: Biuletyny PTD, opracowania na: [www.ptd.pl](http://www.ptd.pl) oraz publikacje m.in.: autorstwa: M.Bogdanowicz, A.Zaleski,

#### 1. Dysleksja – występowanie, zagrożenia, perspektywy.

W każdej klasie uczą się dzieci z dysleksją rozwojową, czyli ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Określenie „specyficzne” podkreśla charakter tych trudności - ograniczony i bardzo wąski zakres. Dysleksja występuje u dzieci o prawidłowym rozwoju intelektualnym, a często -u dzieci bardzo zdolnych.

Przyczyny trudności w nauce mają jednak różnorodne przyczyny, co ilustruje poniższy diagram:

Diagram nr 1.: Różne rodzaje (źródła) trudności w nauce szkolnej dzieci i młodzieży – oprac.własne..



Dokładna analiza powyżej zamieszczonego diagramu wskazuje, że „specyficzne trudności w nauce czytania i pisania” i „dysleksja rozwojowa” to terminy, które mogą być używane zamiennie.

Dysleksja rozwojowa to określenie oznaczające specyficzne trudności w nauce czyli trudności, które nie wynikają z zaniedbania środowiskowego ani istotnych wad narządów zmysłów, ale są wynikiem deficytów rozwojowych występujących u uczniów z co najmniej przeciętną sprawnością intelektualną.

Słowo „rozwojowy” wskazuje na to, że trudności w nauce utrzymują się w przypadku dysleksji przez cały okres rozwoju dziecka (objawy są obserwowalne już u małych dzieci). Nie można więc „stać się” dyslektykiem nagle np. tuż przed maturą lub egzaminem gimnazjalnym. W trakcie diagnozy należy więc m. in. potwierdzić, że trudności w nauce występowały u dziecka od początku edukacji.

Przedstawiony powyżej diagram pokazuje również wyraźnie, że termin dysleksja jest używany w znaczeniu węższym i szerszym. W szerokim znaczeniu (najczęściej z dodatkiem słowa „rozwojowy”) dysleksja oznacza zarówno trudności w czytaniu, jak i pisaniu. W wąskim znaczeniu termin „dysleksja” oznacza wyłącznie trudności w czytaniu.

Uczniowie z dysleksją mylą litery, sylaby, wyrazy; przestawiają je, opuszczają lub nawet nie mogą zapamiętać. W badaniach klinicznych stwierdza się wówczas tzw. dysharmonie rozwojowe, które powodują określone trudności - deficyt językowy, słuchowy, deficyt organizacji przestrzennej, pamięci uwagi, a także zdolności społecznych.

Dlatego każde dziecko może mieć nieco inne objawy zaburzeń i problemy szkolne, co wskazuje, na potrzebę udzielania mu pomocy z uwzględnieniem jego indywidualnych, specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Należy dużą wagę przywiązać do poprawnej terminologii stosowanej w dziedzinie wiedzy o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Dzieci mające ten problem określamy jako:

- uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu,
- uczniów z dysleksją rozwojową,
- uczniów z dysleksją,
- uczniów dyslektycznych,
- dzieci z ryzykiem dysleksji.

Nie powinniśmy używać określenia-etykiety: „dyslektyk”. W języku polskim ta nazwa, podobnie jak i inne kończące się na -yk, -ik nabiera znaczenia pejoratywnego (np. paralytyk, epileptyk, alkoholik, gruźlik).

Polskie Towarzystwo Dysleksji zwraca też uwagę na niestosowność używania określenia „reeducacja” - powinno być: „terapia pedagogiczna w zakresie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu” - zgodnie z terminologią stosowana w prawie oświatowym i odpowiednio: „reeducator” - powinno być „nauczyciel terapeuta”.

Objawy dysleksji występują u mniej więcej 10% uczniów, pięciokrotnie częściej u chłopców. Dysleksja może być sprzężona z chromosomem Y decydującym o płci męskiej i dlatego jest przekazywana po linii męskiej z pokolenia na pokolenie. Niektórzy wskazują na rolę hormonu męskiego – testosteronu. Jego nadprodukcja u chłopców, jeszcze w okresie prenatalnym modeluje rozwój mózgu, wywołując dysleksję. Są i tacy badacze, którzy przewagę chłopców w grupie dzieci dyslektycznych wyjaśniają mniejszą zdolnością osób płci męskiej do adaptacji i wyrównywania deficytów rozwojowych powstałych wskutek nieprawidłowego przebiegu okresu okołoporodowego. Niektórzy też wskazują na nadpobudliwość psychoruchową, agresywność i trudności wychowawcze, które powodują, że

chłopcy są w centrum uwagi nauczyciela i z tych powodów są kierowani do psychologa, co sprzyja wczesnemu i częstszemu wykrywaniu tych trudności u chłopców [Wikipedia].

Trudności z jakimi borykają się uczniowie z dysleksją rozwojową wynikają z uwarunkowań wewnętrznych, niezależnych od ich chęci i zaangażowania. Aby opanować materiał dydaktyczny, muszą włożyć wielokrotnie więcej wysiłku niż inni, a i tak efekty są znikome, ze względu -na przykład- na zbyt wolne tempo pracy lub uporczywie pojawiające się błędy ortograficzne. Uczniowie ci czują się gorsi, mają poczucie niższej wartości, brakuje im wiary w swoje możliwości. Taki stan wtórnie osłabia ich możliwości intelektualne. Następuje sprzężenie zwrotne: trudności pogłębiają się, powodują coraz częstsze niepowodzenia i potwierdzają negatywną opinię innych, a co gorsze – ich własne.

Bez fachowego wsparcia poprzez zajęcia terapii pedagogicznej, prowadzone przez pedagoga lub psychologa przygotowanego do pracy z osobą dotkniętą dysleksją rozwojową, trudno uczniowi z dysleksją, nawet przy wsparciu najbliższych, wyrwać się z tego „błędneho koła”. Jeśli dzieci z tym problemem nie otrzymają fachowej pomocy i nie doświadczą ze strony dorosłych koniecznego wsparcia oraz uznania ich ogromnego wysiłku - stają się zgorzkniali, przestają się uczyć, nierzadko wagarują.

U dzieci w wieku niemowlęcym, poniemowlęcym, przedszkolnym i częściowo wczesnoszkolnym (do ok. 9 r.ż.) nie można jeszcze zdiagnozować dysleksji rozwojowej. Jednak obserwuje się u nich pewne symptomy, które sygnalizują możliwość wystąpienia w przyszłości specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Nie determinują one jeszcze diagnozy (tej można dokonać na przełomie drugiej i trzeciej klasy szkoły podstawowej), jednak dzieci z tymi symptomatycznymi objawami zalicza się do tzw. **grupy ryzyka dysleksji**, gdyż bardzo często są to pierwsze sygnały nadchodzących trudności.

Dziecko nie musi czekać na zdiagnozowanie dysleksji rozwojowej, aby uczestniczyć w zajęciach terapii pedagogicznej. Już zaliczenie do grupy ryzyka dysleksji jest wystarczającym powodem do podjęcia pracy z dzieckiem. Zajęcia te mają charakter stymulujący rozwój intelektualny, poznawczy, nie mogą więc nikomu zaszkodzić. Obowiązuje tu zasada: im wcześniej – tym lepiej. To znacznie ułatwia start i funkcjonowanie dziecka w warunkach szkolnych. Fachowa pomoc ze strony nauczycieli, pedagogów, psychologów, wsparcie ze strony rodziców - wpływają na lepsze funkcjonowanie dziecka jako ucznia. Dzięki tym zabiegom dysleksja może przestać być dla dzieci koszmarem życiowym.

Z dysleksji nie można się wyleczyć, nie można też z niej wyrosnąć. Zostaje z człowiekiem na całe życie. Można nauczyć się z nią sobie radzić. Jednak historia i współczesność potwierdzają, że osoby z dysleksją - to często indywidualności o ponadprzeciętnej inteligencji i wyjątkowych uzdolnieniach. Często nawet żartobliwie stwierdza się, że jeżeli ktoś ma dysleksję, musi być wyjątkowy. Ich inność nie znajduje jednak na ogół zrozumienia. Dlatego wysiłki terapeutów skierowane są również na podkreślenie mocnych stron tych osób i adekwatne kierowanie ich dalszą edukacją, aktywnością.

Skutki pedagogiczne dysleksji rozwojowej to:

- przedszkole:

- \* brak gotowości do czytania i pisania – ryzyko dysleksji,
- \* izolowane trudności w czytaniu – ryzyko dysleksji.

- klasy I-III:

- \* izolowane trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa.

- klasy starsze:

- \* uogólnione trudności w nauce – dysleksja rozwojowa.

Jeżeli dziecko nie otrzyma koniecznej pomocy – wtedy pojawią się uogólnione trudności w nauce!

Możliwe skutki psychologiczne dysleksji rozwojowej to:

- dysfunkcje emocjonalne,
- dysfunkcje motywacyjne,
- zaburzenia osobowości.

## 2. Dysleksja w światowych klasyfikacjach medycznych.

Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10), opublikowana została przez Międzynarodową Organizację Zdrowia WHO i ma rangę międzynarodowego dokumentu w dziedzinie zdrowia (medycyna, pomoc społeczna, zapobieganie, edukacja). W klasyfikacji WHO dysleksja stanowi część "specyficznych rozwojowych zaburzeń uczenia się", na które składają się:

### ***F 81 - Specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych***

F 81.0 - Specyficzne zaburzenie czytania,

F 81.1 - Specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni,

F 81.2 - Specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych,

F 81.3 - Mieszane zaburzenie umiejętności szkolnych,

F 81.8 – Inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych,

F 81.9 – Zaburzenie rozwojowe umiejętności szkolnych nie określone.

Zaburzenia te są kontynuacją "specyficznych rozwojowych zaburzeń mowy i języka" punkt F 80.

Klasyfikacja ICD-10 zawiera opis i najważniejsze charakterystyki oraz wskaźnik poprawności i/lub zrozumienia czytania (przynajmniej o 2 odchylenia standardowe poniżej poziomu-oczekiwanego na podstawie wieku chronologicznego i inteligencji ogólnej). Sformułowana w 1994r., przez *Research Committee The Orton Dyslexia Society* definicja dysleksji jest następująca:

*„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 oraz innych 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.”*

## 3. Przyczyny dysleksji.

Przyczyny dysleksji –mimo licznych i zaawansowanych badań naukowych- nie są do końca znane. Są źródłem licznych dyskusji i kontrowersji, świadczących o różnicy poglądów wśród autorów. Na temat etiologii dysleksji istnieje kilka koncepcji. Badania nad patomechanizmami powstawania dysleksji pozwalają stwierdzić, że obraz tego zaburzenia

jest niejednorodny. Przedstawione koncepcje są ze sobą wzajemnie powiązane i uzupełniają się, a nie wykluczają.

Nie można więc mówić o jednym czynniku, który wywołuje dysleksję rozwojową. Należy raczej wskazywać na wieloprzyczynowość tego zaburzenia. W poszczególnych przypadkach **dysleksję mogą powodować różne czynniki** (u jednego dziecka może to być dziedziczność, a u innego - organiczne mikrouszkodzenie mózgu). Nie wyklucza to wystąpienia również i innych przyczyn u tego samego dziecka. Wówczas trudności w czytaniu i pisaniu będą bardziej nasilone.

#### a) Koncepcja genetyczna.

Jednym z najstarszych poglądów na etiologię dysleksji jest koncepcja genetyczna. Koncepcja ta łączy występowanie dysleksji z dziedziczeniem tych zmian w centralnym układzie nerwowym, które są przyczyną zaburzeń funkcjonalnych i podłożem trudności w czytaniu i pisaniu. Czynnikiem patogennym są więc geny przekazywane z pokolenia na pokolenie. Badaczem, który podjął systematyczne studia nad wpływem dziedziczności w powstawaniu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu był angielski okulista J.Hinshelwood, a po nim m.in.: B.Hallgren, Schulte-Körne (2001, 2006).

Wielu badaczy, omawiając przyczyny dysleksji, powołuje się na genetyczną koncepcję jej przyczyn. Przypuszcza się, że dziedziczne uwarunkowanie specyficznych trudności w nauce czytania i pisania dotyczy od 20% do 30% dyslektyków, natomiast H.Scarborough na podstawie swoich badań z 1990r. twierdzi, że może to dotyczyć aż 65% dzieci dyslektycznych.

Dysleksja jest dziedziczna. Prawdopodobieństwo odziedziczenia trudności w czytaniu wynosi do 60%, natomiast problemów z ortografią: ok. 70 do 80%. Dziś już wiadomo, że zmiany genetyczne dotyczą genu 6 określanego jako: DCDC2. Oprócz tego badane są geny 1, 2, 3 i 15. Ten ostatni był pierwszy wskazany jako "winny dysleksji". Około roku 1950 przeprowadzonych zostało wiele badań w rodzinach obciążonych tym zaburzeniem i właśnie gen 15 DYXS1 miał wywoływać zmiany w rozwoju mózgu i postrzeganiu wzrokowym i słuchowym.

#### b) Koncepcja organiczna.

Inni autorzy poszukiwali źródeł dysleksji w mikrouszkodzeniach centralnego (ośrodkowego) układu nerwowego, nabytych w różnych okresach rozwoju, a zwłaszcza w okresie płodowym, okołoporodowym lub w bardzo wczesnym dzieciństwie. Coraz częściej można spotkać w literaturze twierdzenia na temat tzw. minimalnych uszkodzeń mózgu, jako podstawowej lub przynajmniej jednej z przyczyn dysleksji.

Koncepcja organiczna jest jedną z najbardziej rozpowszechnionych w Polsce. Reprezentował ją zespół badaczy pod kierunkiem prof. H.Spionek, która uznawała za jedną z głównych przyczyn fragmentarycznych (parcjalnych) zaburzeń rozwoju psychoruchowego dziecka mikrouszkodzenia centralnego układu nerwowego. Tego samego zdania jest J.Fenczyn, który w swoich badaniach dotyczących m.in. dzieci z fragmentarycznymi deficytami (zaburzeniami percepcji wzrokowej, a także koordynacji wzrokowo-ruchowej) uzyskał dane przemawiające za słuszością hipotezy o mikrouszkodzeniach mózgu jako przyczynie tych zaburzeń.

Niektórzy autorzy traktują dysleksję jako swoisty zespół objawów neurologicznych. Między innymi A.L.Benton proponuje odróżnianie dysleksji rozwojowej, gdy brak jest ogniskowych uszkodzeń mózgu, od dysleksji nabytej, gdy istnieją choćby minimalne uszkodzenia mózgu.

Najnowsze badania amerykańskie potwierdzają przypuszczenie, że występowanie dysleksji wiąże się z defektem kory mózgowej, odpowiedzialnej za sprawność myślenia

i mówienia. Określają one dokładnie, który rejon kory może stwarzać warunki do powstawania dysleksji. Jest to obszar zwany MGN (przysiódkowe jądro kolankowe), który wpływa na słuch, działając jako stacja przekaźnikowa dla sygnałów dźwiękowych. W przypadku dysleksji komórki nerwowe w obszarze MGN lewej półkuli są zawsze mniejsze niż w prawej. Różnica jest niewielka, ale wystarczy to jednak, aby zakłócić czynności koordynacyjne mózgu i sprawność tworzenia wypowiedzi.

#### c) Brak opanowania podstawowych, elementarnych technik czytania i pisania.

Zdecydowanymi przeciwnikami hipotezy mikrouszkodzeń są K.Jankowski i M.Tyszkowa. Podważają oni możliwość jej sprawdzenia, ponieważ dane wskazujące na możliwość wystąpienia mikrouszkodzeń zbierane są głównie na podstawie wywiadu z okresu okołoporodowego, a deficyty rozwojowe mogą wystąpić również u dzieci, co do których nie mamy żadnych informacji z wywiadu, sygnalizujących możliwość wystąpienia mikrouszkodzeń.

Trudności w nauce wynikające z błędów dydaktycznych szkoły mogą oczywiście skutkować trudnościami w nauce czytania i pisania, ale wówczas nie mają one specyficznego charakteru, gdyż trudności te wynikają z uwarunkowań środowiskowych. Podobnie jak przebywanie dziecka w środowisku wielojęzycznym, czy mówiącym gwarą może być przyczyną jego trudności w poprawnym mówieniu, czytaniu i pisaniu. Także brak motywacji dziecka do nauki (a niekiedy również motywacji jego rodziny), może powodować występowanie u dziecka trudności w nauce (również w czytaniu i pisaniu). Jednak w tych wszystkich przypadkach, gdy trudności w czytaniu i pisaniu uwarunkowane są środowiskowo - możemy mówić jedynie o tzw. pseudodysleksji.

#### d) Zaburzenia emocjonalne.

Niektórzy badacze, między innymi P.Blanchard, M.E.Kripatrik, B.Hallgren - upatrują przyczyn dysleksji w zaburzeniach emocjonalnych. A.Le Gall twierdzi wręcz, że "czytanie i pisanie symbolizują wymagania świata dorosłych wobec dzieci i dzieci wrażliwe, uczuciowe w pewnych okolicznościach mogą wymagania te odrzucić". Czynnikiem patogennym byłoby więc urazy psychiczne i stres.

Fakt częstego współwystępowania zaburzeń rozwoju uczuciowego z trudnościami w czytaniu i pisaniu - bywa przez różnych badaczy odmiennie interpretowany. W jednych koncepcjach - to co jest uznawane za przyczynę, bywa w innych koncepcjach traktowane jako objaw zaburzeń.

Mimo tak diametralnych różnic w poglądach naukowców na temat wzajemnych związków między tymi zaburzeniami, praktycy są dość zgodni, co do potrzeby - równocześnie z ćwiczeniami korekcyjnymi - prowadzenia terapii pedagogicznej z elementami psychoterapii.

#### e) Zaburzenia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju psychoruchowego.

Pierwsze polskie badania zespołu prof. H.Spionek koncentrowały się na poszukiwaniach przyczyn zaburzeń dyslektycznych we właściwościach rozwojowych dziecka. Wykazywały one, że zaburzenia tempa, rytmu i dynamiki rozwoju funkcji poznawczych, wzrokowych, słuchowych i ruchowych są jedną z głównych i bezpośrednich przyczyn wywołujących specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Wskazywano też na rolę zaburzeń lateralizacji podczas czytania. Tempo rozwojowe oznacza szybkość, z jaką dokonują się ilościowo-jakościowe zmiany w sferze psychomotorycznej dziecka w odniesieniu do jego wieku życia. Istotą rytmu rozwojowego jest stopień zgodności, w jakim rozwijają się poszczególne funkcje psychomotoryczne (jeśli rozwijają się równomiernie - mówimy o rozwoju harmonijnym; jeśli zaś nierównomiernie - mówimy o dysharmonii



rozwojowej). Pojęcie dynamiki rozwoju psychoruchowego odnosi się do tempa, w jakim przebiega ten rozwój. Z psychologii rozwojowej wiadomo, że w poszczególnych latach życia różna jest dynamika tempa rozwoju.

Badania przeprowadzone przez H.Spionek wykazały, że większość dzieci przejawiających poważne trudności w nauce czytania i pisania, mimo normalnego rozwoju, wykazuje różnego rodzaju opóźnienia rozwoju psychoruchowego. Opóźnienia te, choć niewielkie, mogą w znacznym stopniu utrudniać, bądź nawet uniemożliwiać dziecku prawidłowe wykonywanie przeróżnych czynności związanych z procesem uczenia się. Ze względu na to, że te opóźnienia (mikrouszkodzenia) mogą dotyczyć stosunkowo wąskiego zakresu i odnoszą się do funkcji elementarnych, nazwane zostały przez H.Spionek fragmentarycznymi (parcjalnymi) deficytami rozwojowymi. W zależności od rodzaju i głębokości - deficyty te powodują określone rodzaje błędów w czytaniu i pisaniu.

Dla celów selekcyjnych badań psychologicznych dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce - H.Spionek wprowadziła pojęcie tzw. wskaźnika fragmentarycznego deficytu rozwoju (W f d r). Oblicza się go dzieląc opóźnienie rozwoju dziecka wyrażone w latach (uzyskane z badań wystandaryzowanymi testami), przez wiek życia:

$$Wfdr = \frac{\text{Wiek opóźnienia}}{\text{Wiek życia}}$$

W przypadku, gdy wskaźnik ten jest **wiekszy od 0,30** - wówczas dziecko kwalifikuje się do pracy korekcyjno-wyrównawczej i samo może mieć duże trudności w nauce.

Zgodnie z koncepcją H.Spionek, specyficzne trudności w nauce pisania i czytania polegają na istotnym obniżeniu sprawności wybiórczych funkcji elementarnych, która warunkuje proces pisania i czytania (funkcji słuchowych, wzrokowych i kinestetyczno-ruchowych). Dzieci, u których stwierdzono parcjalne zaburzenia tych funkcji - to właśnie dzieci dyslektyczne.

#### **4. Zmienność symptomów dysleksji. Objawy/symptomy dysleksji u dzieci i młodzieży w różnym wieku.**

(źródło: *M.Bogdanowicz w: Biuletyn nr 9 PTD*)

Informacji o objawach dysleksji dostarcza badanie pedagogiczne, które obejmuje:

- wywiad z rodzicem oraz nauczycielem (ew. informacja ze szkoły nt. szkolnych problemów dziecka),
- ocenę głośnego czytania (tempa, techniki i liczby błędów) oraz stopnia zrozumienia przeczytanego tekstu,
- ocenę poziomu pisania - obejmuje analizę zeszytów i prac pisemnych dziecka: ze słuchu (dyktando), ze wzoru (przepisywanie), z pamięci.

Rozmowa z nauczycielem i rodzicami wnosi informacje, *od jak dawna* obserwowano trudności dziecka, czego one dotyczyły i jak się zmieniały w życiu dziecka oraz dzięki udzielanej mu pomocy. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu wyróżnia się na podstawie charakterystycznych o b j a w ó w. Jeżeli wnikliwie i przez wiele lat obserwujemy to samo dziecko, możemy zauważyć, że istnieje wyraźna d y n a m i k a i c h z m i a n. Znajomość tego zjawiska jest niezbędna dla trafnego rozpoznania tych trudności.

### Zmienność symptomów dysleksji obejmuje:

- w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym:
  - \* symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego (głównie opóźnienia rozwoju ruchowego i mowy).
- klasa „0”:
  - \* symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego,
  - \* izolowane, wąsko zakresowe trudności w czytaniu.
- klasy I-III:
  - \* symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego,
  - \* izolowane trudności w czytaniu i pisaniu.
- klasy starsze:
  - \* symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego,
  - \* uogólnione trudności w nauce szkolnej (zaburzenia w czytaniu mogą się zmniejszać i przejawiać wolnym tempem czytania i niechęcią do czytania, a nawet ustąpić (na skutek ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych);
  - \* zaburzenia w pisaniu mogą się wyrażać tylko popełnianiem błędów ortograficznych (pomimo znajomości zasad ortografii i pracy nad tym problemem);
  - \* wtórne zaburzenia emocjonalno-motywacyjne;
  - \* nieprawidłowy rozwój osobowości.

Najczęściej trudności w czytaniu i pisaniu dostrzegane są dopiero u dzieci w okresie nauczania początkowego, a powinno się je zauważać w okresie przedszkolnym (w klasie "0"), gdy dziecko zaczyna uczyć się czytania. Najlepiej, gdy ujawnimy symptomy zapowiadające przyszłe trudności w czytaniu i pisaniu, jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej. Są to objawy dysharmonii rozwoju psychoruchowego, a więc opóźnienia rozwoju niektórych funkcji poznawczych i ruchowych, które leżą u podstaw uczenia się czynności czytania i pisania. W takich wypadkach mówimy o "r y z y k u d y s l e k s j i". Istnieje możliwość, aby już w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym dostrzec dzieci zagrożone tym problemem. Dzieckiem "ryzyka dysleksji" jest dziecko pochodzące z nieprawidłowej ciąży i porodu, a także dzieci, u których w rodzinach występowały te zaburzenia, dlatego też należy bacznie obserwować ich rozwój i wspierać go.

#### a) Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy.

W wieku niemowlęcym i poniemowlęcym dzieci z grupy ryzyka dysleksji wykazują opóźnienie w rozwoju mowy i rozwoju ruchowym. Później niż u rówieśników pojawiają się u nich takie osiągnięcia rozwojowe jak: wypowiedzianie pierwszych słów, zdań prostych i złożonych. Późno zaczynają chodzić, biegać. Są mało zręczne manualnie, nieporadne w samoobsłudze np. myciu rąk, ubieraniu się, jedzeniu łyżką. Nie próbują same rysować.

#### b) Wiek przedszkolny (3-5 lat).

W wieku przedszkolnym, u dzieci z grupy ryzyka dysleksji, dostrzec można więcej symptomatycznych objawów; są to m.in.:

Tab. nr 1.: *Symptomy ryzyka dysleksji w wieku przedszkolnym (3-5 lat).*

1.

<b>Sprawność, która może być zaburzona:</b>	<b>Występujące u dziecka symptomy ryzyka dysleksji:</b> <i>(postawić znak X przy stwierdzeniach, które dotyczą dziecka)</i>
<b>Motoryka duża</b>	Niska sprawność ruchowa w zakresie ruchów całego ciała, która objawia się tym, że dziecko: - słabo biega, - ma kłopoty z utrzymaniem równowagi , np. podczas chodzenia po linii krawężnika, - z trudem uczy się jeździć na rowerku trzykołowym, hulajnodze, - jest niezdarne w ruchach, źle funkcjonuje w zabawach ruchowych;
<b>Motoryka mała</b>	Słaba sprawność ruchowa rąk, której symptomami są: - trudność i niechęć do wykonywania czynności samoobsługowych, np.: zapinania małych guzików, sznurowania butów, zabaw manipulacyjnych (np. nawlekanie koralików), źle trzyma ołówek, a rysując - za mocno lub za słabo naciska nim na papier.
<b>Koordinacja wzrokowo-ruchowa</b>	- trudności z budowaniem z klocków; - niechęć do rysowania, wykonywanie bardzo uproszczonych rysunków; - nieprawidłowy sposób trzymania ołówka w palcach (nieprawidłowy chwyt) przez co dziecko rysując za słabo lub za mocno go przyciska; - brak umiejętności rysowania koła w wieku 3 lat, kwadratu i krzyża w wieku 4 lat, trójkąta i kwadratu opartego na kącie w wieku 5 lat;
<b>Funkcje wzrokowe</b>	- nieporadność w rysowaniu (rysunki bogate treściowo, lecz prymitywne w formie); - trudności w składaniu wg wzoru obrazków pociętych na części, puzzli, wykonywaniu układanek, mozaiki; [Zaburzenia rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej - dają znać o sobie w formie: nieporadności w rysowaniu (rysunki bogate treściowo lecz prymitywne w formie), trudności w składaniu obrazków pociętych na części, puzzli, wykonywaniu układanek.]
<b>Funkcje językowe</b>	- opóźniony rozwój mowy; - nieprawidłowa artykulacja wielu głosek; - trudności z wypowiedaniem nawet niezbyt złożonych wyrazów (częste przekręcanie wyrazów), wydłużony okres posługiwania się neologizmami; - trudności z rozpoznawaniem i tworzeniem rymów i aliteracji; - trudności z zapamiętywaniem i przypominaniem nazw (szczególnie sekwencji nazw, takich jak pory dnia, nazwy posiłków); - trudności z zapamiętaniem krótkich wierszyków i piosenek; - trudności w budowaniu wypowiedzi , używanie głównie równoważników zdań i zdań prostych, mały zasób słownictwa; [Opóźniony rozwój mowy, nieprawidłowa artykulacja wielu głosek, trudności z wypowiedaniem złożonych wyrazów, budowaniem wypowiedzi, z zapamiętywaniem nazw. Wydłużony okres posługiwania się neologizmami, zniekształcanie nazw przez używanie niewłaściwych przedrostków.]

	- agramatyzmy, na przykład zwroty "wszyscy oprócz ja". Trudności w wystawianiu manifestują się później brakiem płynności mówienia (wstawianiem zastępczych słów typu "ten", "tam", "no więc", dających czas na znalezienie właściwego wyrazu), kłopotami z odmianą, myleniem słów odnoszących się do bliskich zjawisk (mówienie np. o śniadaniu, gdy spożywa się kolację), wadliwym szykiem zdania, a także ubezdźwięczaniem głosek, jąkaniem, śladowym seplenieniem. Zwykle wymienione nieprawidłowości utrzymują się w bardzo dyskretnej, dostrzegalnej jedynie dla uważnego słuchacza, formie i dzięki temu nie zniekształcają komunikacji językowej dyslektyka.
<b>Lateralizacja</b>	Opóźniony rozwój: - brak przejawów preferencji jednej ręki;
<b>Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni</b>	Opóźnienie orientacji: - z końcem wieku przedszkolnego dziecko nie umie wskazać prawej ręki (myli się).

*c) Okres rocznego, obowiązkowego przygotowania przedszkolnego [dawniej kl. „O”] (6 - 7 lat).*

Ujawnianymi w tym okresie objawami są:

Tab. nr 2.: *Symptomy ryzyka dysleksji w wieku klasy „0” (6-7 lat).*

<b>Sprawność, która może być zaburzona:</b>	<b>Występujące u dziecka symptomy ryzyka dysleksji:</b> <i>(postawić znak X przy stwierdzeniach, które dotyczą dziecka)</i>
<b>Motoryka duża</b>	Obniżona sprawność ruchowa, która objawia się tym, że dziecko: - słabo biega, skacze; - ma trudności z wykonywaniem ćwiczeń równoważnych, takich jak: chodzenie po linii, stanie na jednej nodze; - ma trudności z uczeniem się jazdy na nartach, łyżwach, rowerze, hulajnodze
<b>Motoryka mała</b>	Mała sprawność manualna, dla której charakterystyczne są: - trudności z wykonywaniem precyzyjnych ruchów w zakresie samoobsługi, np.: z zawiązywaniem sznurowadeł na kokardkę, używaniem widelca, nożyczek; - trudności z opanowaniem prawidłowych nawyków ruchowych podczas rysowania i pisania, np.: dziecko pomimo wielu ćwiczeń niewłaściwie trzyma ołówek w palcach, w niewłaściwym kierunku kreśli pionowe (od dołu do góry) i poziome (od prawej do lewej);
<b>Koordynacja wzrokowo-ruchowa</b>	Zaburzenia objawiają się: - trudnościami z rzucaniem i chwytem piłki; - trudnościami w rysowaniu szlaczków, odtwarzaniem złożonych figur geometrycznych (np. rysowaniem rombu w wieku 6-7 lat);
<b>Funkcje słuchowo-językowe</b>	Zaburzenia objawiają się jako: - wadliwa wymowa, przekręcanie trudnych wyrazów (przestawianie głosek i sylab, asymilacje głosek, np.: sosa lub szosza); - błędy w budowaniu wypowiedzi lub błędy gramatyczne; - trudności z poprawnym używaniem wyrażenia przyimkowych

	<p>wyrażających stosunki przestrzenne: nad-pod, za-przed, wewnątrz-na zewnątrz;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności z różnicowaniem głosek podobnych fonetycznie (np.: s-z, b-p, k-g) w porównywanych słowach typu: kosa-koza lub tzw. sztucznych: resa-reza;</li> <li>- mylenie nazw zbliżonych fonetycznie;</li> <li>- trudności z dokonywaniem operacji (analizy, syntezy, opuszczania, dodawania, zastępowania, przestawiania) na cząstkach fonologicznych (logotomach, sylabach, głosekach) w takich zadaniach, jak: wydzielanie sylab i głosek ze słów, ich syntetyzowaniem (zaburzenia analizy i syntezy głoskowej i sylabowej), analizowanie struktury fonologicznej słów (np.: odszukaj słowa ukryte w nazwie „lewkonia”, czym różnią się słowa: koza – kosa, o czym myślę: „Baba ... aga), co to znaczy: „kapiekasek”, „karwony czepturek” ), rozpoznawaniem i tworzeniem rymów i aliteracji (np. w poleceniach typu: wymyśl rym do słowa „mama”, które słowa się rymują: „Tomek – Adam - domek”, a które słowo brzmi inaczej, które brzmią podobnie: „kolejka-pociąg-kolega”);- trudności z zapamiętywaniem wierszy, piosenek, więcej niż jednego polecenia w tym samym czasie;</li> <li>- trudności z zapamiętywaniem nazw;</li> <li>- trudności z zapamiętywaniem materiału uszeregowanego w serie sekwencje, takiego jak: nazwy dni tygodnia, pór roku, kolejnych posiłków, sekwencji czasowej: wczoraj-dziś-jutro oraz sekwencji cyfr: szeregów 4-cyfrowych;</li> </ul>
<b>Funkcje wzrokowe</b>	<p>Zaburzenia, które można dostrzec, gdy dziecko ma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności wyróżnianiem elementów z całości, a także z ich syntetyzowaniem całość, np. podczas budowania według wzoru konstrukcji z klocków, układania mozaiki, trudności z wyodrębnieniem szczegółów różniących dwa obrazki;</li> <li>- trudności z odróżnianiem kształtów podobnych (np. figur geometrycznych, liter m-n, l-t-ł) lub identycznych, lecz inaczej położonych na płaszczyźnie (np. liter: p-g-b-d);</li> </ul>
<b>Lateralizacja</b>	<p>Opóźnienie rozwoju lateralizacji – obserwujemy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- brak ustalenia ręki dominującej; dziecko nadal jest oburęczne i obuuczne;</li> </ul>
<b>Orientacja schemacie ciała i przestrzeni</b>	<p>Opóźnienie rozwoju orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni, które objawia się tym, że dziecko:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- nieprawidłowo posługuje się terminami: prawe-lewe (np.: prawa i lewa ręka, noga, ucho);</li> <li>- nie umie określić kierunku „n prawo” i „na lewo” od siebie (np. droga na lewo, drzwi na prawo);</li> </ul>
<b>Orientacja w czasie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zaburzenia dotyczące trudności z określaniem pory roku, dnia (rano, wieczór, noc);</li> </ul>
<b>Czytanie</b>	<p>Nasilone trudności w nauce czytania, dla których charakterystyczne jest to, że dziecko:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- np. czyta bardzo wolno;</li> <li>- głównie głoskuje i nie zawsze dokonuje poprawnej wtórnej syntezy;</li> <li>- bardzo często przekręca wyrazy;</li> <li>- nie rozumie przeczytanego zdania;</li> </ul>
	Można zaobserwować, że dziecko:

<b>Pierwsze próby pisania</b>	- bardzo często pisze litery i cyfry zwierciadlanie; - często odwzorowuje wyrazy, zapisując je od strony prawej do lewej.
-------------------------------	--

Współwystępowanie wielu wymienionych objawów u jednego dziecka, pozwala z większą pewnością przypuszczać, że mamy do czynienia z dzieckiem z grupy ryzyka dysleksji.

W sytuacji, gdy rodzice i nauczyciele klasy „0” nie znają problemu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, i traktują te problemy jako zachowania typowe dla małego dziecka, z których się wyrasta, wówczas objawy ryzyka dysleksji są zauważane dopiero w szkole. W pierwszych latach nauki dziecka w szkole, dorośli powinni zwrócić uwagę na następujące symptomy i odpowiednio zainterweniować – poddać dziecko badaniom diagnostycznym i zadbać o to, aby uzyskało ono pomoc od pedagoga.

d) Symptomy dysleksji rozwojowej mogące wystąpić u dzieci w klasach I-III.

Tab. nr 3.: *Symptomy ryzyka dysleksji w wieku szkolnym (klasy: I - III).*

<b>Sprawność, która może być zaburzona:</b>	<b>Występujące u dziecka symptomy ryzyka dysleksji:</b> <i>(postawić znak X przy stwierdzeniach, które dotyczą dziecka)</i>
<b>Motoryka duża</b>	Mała sprawność ruchowa całego ciała, która objawia się tym, że dziecko: - ma trudności z opanowaniem jazdy na hulajnodze, dwukołowym rowerze, wrotkach, łyżwach, nartach; - niechętnie uczestniczy w zabawach ruchowych i lekcjach w-f, ponieważ ma trudności z wykonywaniem niektórych ćwiczeń, np.: układów gimnastycznych;
<b>Motoryka mała</b>	Obniżona sprawność ruchowa rąk powodując, że dziecko: - nie opanowało w pełni czynności samoobsługowych związanych z ubieraniem się, myciem, jedzeniem, (nożem i widelcem);
<b>Koordinacja wzrokowo-ruchowa</b>	Zaburzenia objawiają się: - trudnościami z rzucaniem do celu i chwytaniem; - niechęcią do rysowania i pisania; - poprzez sposób trzymania ołówka/długopisu – dziecko zbyt mocno przyciska ołówek/długopis, przez co ręka szybko się męczy; - trudnościami w rysowaniu szlaczków w liniaturze zeszytu, odtwarzaniem złożonych figur geometrycznych; - poprzez niski poziom graficzny rysunków i pisania – dziecko „brzydko” rysuje (poziom wykonania nieadekwatny do wieku życia) i niestarannie pisze (nie mieści się w liniaturze, zagina „ośle uszy” na rogach kartek i zeszytów, pisze wolno);
<b>Funkcje językowe</b>	Objawy zaburzeń to: - wadliwa wymowa; - przekręcanie złożonych wyrazów (przestawianie głosek i sylab, asymilacje głosek); - używanie sformułowań niepoprawnych pod względem gramatycznym: trudności z poprawnym używaniem wyrażen przyimkowych, sformułowań wyrażających stosunki przestrzenne: <i>nad-pod, za-przed,</i>

	<p><i>wewnątrz-na zewnątrz;</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności z pamięcią fonologiczną, sekwencyjną, czyli trudności dotyczące zapamiętywania: sekwencji nazw (np.: dni tygodnia, pór roku, nazw kolejnych posiłków), sekwencji czasowej (wczoraj-dziś-jutro) i sekwencji cyfr (szeregów 4-cyfrowych), wierszy, piosenek oraz więcej niż jednego polecenia w tym samym czasie;</li> <li>- trudności z szybkim wymawianiem nazw, np.: wszystkich znanych owoców, szeregu słów itp.;</li> <li>- wolne tempo nazywania szeregu prostych obrazków;</li> <li>- trudności z nazywaniem i zapamiętywaniem liter alfabetu, cyfr, powtarzaniem z pamięci szeregu słów oraz szeregów cyfrowych (złożonych z 5 cyfr);</li> <li>- trudności z zapamiętywaniem tabliczki mnożenia;</li> </ul>
<b>Funkcje wzrokowe</b>	<p>Objawy zaburzeń to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności z wyróżnianiem elementów z całości i/lub z ich syntetyzowaniem w całość, np.: podczas budowania konstrukcji z klocków – według wzoru, układania mozaiki;</li> <li>- trudności z wyodrębnianiem szczegółów różniących dwa obrazki;</li> <li>- trudności z odróżnianiem kształtów podobnych (np. liter: m-n, l-t) lub identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni (np. liter: p-b-g-d);</li> </ul>
<b>Lateralizacja</b>	Utrzymywanie się oburęczności.
<b>Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni</b>	<p>Przejawy zaburzeń to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności z jednoczesnym wskazywaniem na sobie części ciała i określaniem ich terminami: prawe-lewe, np. odróżnianiem prawej i lewej ręki, strony ciała;</li> <li>- trudności z określeniem przedmiotów względem siebie, np. droga na prawo, drzwi na lewo;</li> <li>- pisanie liter i cyfr zwierciadlane, i/lub zapisywanie wyrazów od prawej do lewej strony;</li> </ul>
<b>Czytanie</b>	<p>Nasilone trudności w nauce czytania, które można dostrzec, jeżeli dziecko:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- bardzo wolno czyta – prymitywna technika (głoskowanie lub sylabizowanie z wtórną syntezą słowa), ale mało błędów;</li> <li>- bardzo szybko czyta, lecz popełnia przy tym wiele błędów, które wynikają z tego, że dziecko domyśla się treści z kontekstu;</li> <li>- niewłaściwie lub słabo rozumie czytany tekst;</li> </ul> <p>Trudności z opanowaniem poprawnej pisowni związane z opóźnieniem rozwoju spostrzegania i pamięci wzrokowej to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności z zapamiętaniem kształtu rzadziej występujących liter o skomplikowanej strukturze (np. wielkie litery pisane: F, H, Ł, G);</li> <li>- mylenie liter podobnych pod względem kształtu, np.: l-t-l, m-n;</li> <li>- mylenie liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni: p-b-g-d;</li> <li>- popełnianie błędów podczas przepisywania tekstów;</li> </ul>
<b>Pisanie</b>	<p>Trudności z opanowaniem poprawnej pisowni, wynikające z opóźnienia rozwoju fonologicznego aspektu funkcji językowych (spostrzegania słuchowego dźwięków mowy i pamięci fonologicznej objawiają się:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- myleniem liter odpowiadających głoskom podobnym fonetycznie (np.</li> </ul>

	<p>głoski z-s, w-f, d-t, k-g);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudnościami z zapisywaniem zmiękczeń, myleniem głosek i-j, głosek nosowych ą-om, ę-en;</li> <li>- nagminnym opuszczaniem, dodawaniem, przestawianiem, podwajaniem liter i sylab;</li> <li>- pisaniem wyrazów bezsensownych;</li> <li>- nasilonymi trudnościami podczas pisania ze słuchu (dyktanda);</li> </ul>
<b>Orientacja w czasie</b>	<p>Przejawy zaburzeń to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trudności z określaniem pory roku, czasu na zegarze.</li> </ul>

e) Symptomy dysleksji rozwojowej mogące wystąpić u dzieci w starszych klasach szkolnych:

- Wiek szkolny - klasy IV-VI:

1. Utrzymujące się trudności w czytaniu (jeżeli dziecko opanuje tę czynność, może pozostać niechęć do czytania książek).
2. Nieprawidłowa pisownia, dominacja błędów ortograficznych.
3. Trudności z zapamiętywaniem: wierszy, terminów, nazw np. miesięcy, dat, danych, numerów telefonu; przekręcanie nazwisk i nazw, liczb wielocyfrowych.
4. Trudności w przedmiotach szkolnych wymagających dobrej percepcji wzrokowej, przestrzennej i pamięci wzrokowej: geografii - zła orientacja na mapie, geometrii - rysunek uproszczony, schematyczny, chemii - łańcuchy reakcji chemicznych.
5. Trudności w przedmiotach szkolnych wymagających dobrej percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy: trudności w opanowaniu języków obcych, biologia - opanowanie terminologii, historia - zapamiętanie nazwisk, nazw itp.
6. Trudności z rozpoznawaniem lub (i) tworzeniem rymów.
7. Trudności z liczeniem w pamięci.
8. Wolne uczenie się materiału podawanego wyłącznie ustnie lub wyłącznie pisemnie.
9. Wyraźna rozbieżność między osiągnięciami szkolnymi, a umiejętnością praktycznego rozwiązywania problemów lub sprawnością werbalną.
10. Niechęć do notatek pisanych i do kompletowania notatek.
11. Problemy z organizacją pracy.
12. Częste mylenie kierunków, lewej i prawej strony ciała, części świata.
13. Trudności z zapamiętaniem daty lub określaniem daty aktualnej.
14. Męczliwość spowodowana większym wysiłkiem wkładanym w wykonanie zadań typu szkolnego.

- U młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej.

Trudności uczniów z dysleksją rozwojową w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych dotyczą głównie następujących przedmiotów:

Język polski:

Czytanie:

- wolne tempo czytania (czasem jedynie objawy trudności w czytaniu);
- trudności ze zrozumieniem i zapamiętywaniem czytanego tekstu;
- niechęć do czytania długich tekstów i grubych książek.

Pisanie:

- nieprawidłowa pisownia – dominują błędy ortograficzne lub występują tylko błędy ortograficzne;



- trudności z organizacją tekstu (pisanie wypracowań);
- robienie błędów gramatycznych;
- trudne do odczytania odręczne pismo.

#### Języki obce:

- trudności z poprawnym pisaniem pomimo dobrych odpowiedzi ustnych;
- trudności z budowaniem wypowiedzi słownych;
- trudności z zapamiętywaniem słówek;
- trudności z odróżnianiem podobnych wyrazów;
- nieprawidłowa wymowa;
- trudności z rozumieniem i zapamiętywaniem tekstu mówionego lub nagranego na taśmę magnetofonową;
- kłopoty z zapisywaniem wyrazów w poprawnej formie gramatycznej.

#### Matematyka:

- błędne zapisywanie i odczytywanie liczb wielocyfrowych (z wieloma zerami lub miejscami po przecinku);
- przedstawianie cyfr, np.: 65 – 56;
- trudności z dodawaniem w pamięci bez kartki papieru;
- nieprawidłowa organizacja przestrzenna zapisu działań matematycznych, przekształcania wzorów;
- odwrotne zapisywanie znaków nierówności;
- nieprawidłowe odczytywanie treści w zadaniach tekstowych;
- nieprawidłowe wykonywanie wykresów funkcji.

#### Geometria:

- trudności z zadaniami angażującymi wyobraźnię przestrzenną;
- niski poziom graficzny wykresów i rysunków.

#### Biologia:

- trudności z opanowaniem terminologii (dłuższe nazwy, nazwy łacińskie);
- problemy z organizacją przestrzenną schematów i rysunków;
- trudności zapisem i zapamiętywaniem łańcuchów reakcji biochemicznych;
- trudności z opanowaniem systematyki (hierarchiczny układ informacji).

#### Chemia:

- nieprawidłowe zapisywanie łańcuchów reakcji chemicznych;
- problemy z opanowaniem terminologii (np. nazwy i symbole pierwiastków i związków chemicznych);
- trudności z zapamiętywaniem danych organizowanych przestrzennie, np. tablica Mendelejewa.

#### Geografia:

- trudności z czytaniem i rysowaniem map;
- trudności z orientacją w czasie i przestrzeni (skazywanie kierunków na mapie i w przestrzeni, obliczanie stref czasowych, położeń geograficznych, kąta padania słońca itp.);
- trudności z zapamiętywaniem nazw geograficznych.

#### Historia i wiedza o społeczeństwie:

- trudności z zapamiętywaniem nazw i nazwisk;
- zła orientacja w czasie (chronologia, daty);
- trudności z orientacją na mapach historycznych.

#### Wychowanie fizyczne:

- trudności z opanowaniem układów gimnastycznych;
- trudności w bieganiu, ćwiczeniach równoważnych;

- trudności opanowaniu gier wymagających użycia piłki (tenis ziemny, stołowy, siatkówka);
- niechęć do uprawiania sportów wymagających dobrego poczucia równowagi.

#### W pozaszkolnych obszarach aktywności:

- trudności z wypowiedzaniem się i artykulacją złożonych wyrazów (spooneryzmy – przejęzyczenia);
- trudności z wypełnianiem formularzy;
- problemy z nauczeniem się prowadzenia samochodu, układów tanecznych;
- mylenie kolejności cyfr przy wybieraniu numeru telefonicznego;
- mylenie dat, godzin;
- kłopoty z planowaniem, organizacją i zarządzaniem czasem;
- kłopoty z czytaniem mapy lub orientowaniem się w nieznanym terenie.

Osoby z dysleksją nie powinny być uważane za osoby z trudnościami w uczeniu się, ale za takie, które mają „odmienne zdolności” (MTD im. Ortona w USA).

Zestawienie objawów specyficznych trudności dzieci z dysleksją rozwojową ukazuje zmiany, jakie zachodzą wraz z wiekiem i kształceniem się dziecka. Uwidacznia się wyraźna dynamika zmian objawów: niektóre z zaburzeń ustępują np. od klasy IV, często nie stwierdza się już trudności w czytaniu, w pisaniu utrzymują się głównie błędy ortograficzne. Niektóre objawy zaburzeń mogą przetrwać do następnego okresu. Pojawiają się też nowe objawy i ich skutki jak np. trudności w językach obcych. Jeżeli wiele objawów występuje jednocześnie, świadczy to o zakłóceniach rozwoju wielu funkcji (szeroki obszar zaburzeń) i powoduje nasilone trudności szkolne. Z reguły mamy do czynienia z pewną „konstelacją” objawów, która jest uwarunkowana zaburzeniami określonych funkcji - to stanowi o określonym typie dysleksji.

## **V. Typy dysleksji. Zaburzenia poszczególnych funkcji – wpływ na umiejętności szkolne.**

[cytowane za: W.Brejnak (biuletyn Nr 4 PTD) oraz T.Opolską (biuletyn Nr 14-15 PTD)]

### **1. Typy dysleksji.**

Wyróżnia się wiele typów dysleksji. Najczęściej jednak typy te wyznaczane są przez zaburzenia prostszych funkcji leżących u podstaw złożonej czynności czytania i pisania:

- zaburzenia spostrzegania i pamięci wzrokowej, spostrzegania przestrzeni oraz
- zaburzenia spostrzegania i pamięci słuchowej dźwięków mowy i funkcji językowych.

W związku z tym niektórzy autorzy wyróżniają następujące typy dysleksji:

- **dysleksja typu wzrokowego** - u jej podłoża leżą zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, powiązane z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i ruchowo-przestrzennej;
- **dysleksja typu słuchowego** - uwarunkowana jest zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy; najczęściej powiązana jest z zaburzeniami funkcji językowych;
- **dysleksja integracyjna** – mamy z nią do czynienia wówczas, gdy poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, natomiast zaburzona jest koordynacja, czyli występują zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej;

- **dysleksja typu mieszanego** – polega na tym, że występują jednocześnie zaburzenia w percepcji i pamięci słuchowej, pamięci i percepcji wzrokowej oraz wyobraźni przestrzennej;
- **dysleksja wizualna** - gdy występuje nieład tzw. nieporządek.

W dysleksji mogą wystąpić zaburzenia mowy, uwagi, koncentracji i pamięci. Pierwotną przyczynę dysleksji rozwojowej wielu badaczy upatruje w zakłóceniach pracy OUN (ośrodkowego układu nerwowego); nie wyklucza się przy tym roli czynnika genetycznego.

## 2. Zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej.

Analizator wzrokowy jest neurofizjologiczny podłożem spostrzegania wzrokowego. W jego skład wchodzi:

- **receptor** – czyli czapki i pręciki w siatkówce oka; stąd wychodzą włókna nerwowe, które twirzą nerw wzrokowy i jako droga dośrodkowa kończą się w polu projekcyjnym korowego ośrodku wzrokowego (pola pierwszorzędowe),
- **nerwowa część analizatora**, w której dokonuje się nie tylko odzwierciedlenia prostych bodźców lecz także analiza i synteza bodźców wzrokowych, co stanowi podstawę tworzenia się spostrzeżeń wzrokowych: spostrzeganie przedmiotów, ich zapamiętywanie i rozpoznawanie- pole drugorzędowe kojarzeniowe.

Dzięki pracy pól trzeciorzędowych dochodzi do współpracy analizatora wzrokowego i kinestetyczno-ruchowego, czego efektem jest koordynacja wzrokowo-ruchowa, spostrzeganie stosunków przestrzennych.

Spostrzeganie wzrokowe uzależnione jest od prawidłowego funkcjonowania całego analizatora wzrokowego i jego współdziałania z innymi analizatorami. Doskonali się ono wraz z wiekiem. Percepcja wzrokowa rozwija się pod wpływem doświadczeń zdobywanych w środowisku i uczenia się.

Źródła zaburzeń percepcji wzrokowej i wzrokowo –przestrzennej są następujące:

- Nieprawidłowa budowa gałki ocznej powoduje wady wzroku, które zaburzają ostrość widzenia i są przyczyną szybkiego męczenia, bólu głowy itp. Ruchy obu Gałek ocznych powinny być ze sobą ściśle skoordynowane, dlatego nieprawidłowe funkcjonowanie analizatora kinestetyczno-ruchowego może być także przyczyną trudności w czytaniu, głównie pod postacią słabej techniki czytania i wolnego tempa czytania.
- Wadliwa budowa gałki ocznej, w następstwie której dziecko może cierpieć na wady wzroku, jak: krótkowzroczność, dalekowzroczność, astygmatyzm, zez – może też być przyczyną zakłóceń spostrzeżeń wzrokowych. W tym przypadku konieczna jest interwencja lekarza okulisty. Znacznie ważniejszą przyczyną trudności w uczeniu się jest zaburzenie spostrzegania wzrokowego na skutek uszkodzenia ośrodku wzrokowego w korze mózgowej.
- Uszkodzenie pola projekcyjnego powoduje ubytki w polu widzenia, a całkowite zniszczenie – ślepotę słowną centralną.
- Uszkodzenie pól drugorzędnych powoduje różne postacie zaburzeń spostrzegania i rozpoznawania konkretnych lub narysowanych przedmiotów. Człowiek rozpoznaje, spostrzega elementy, ale nie potrafi ich scalać i rozpoznawać jako całości, nie potrafi więc określić, jaki widzi przedmiot, nie umie odróżnić czy np. okulary, czy rower (agnozja wzrokowa).

- Uszkodzenie pól trzeciorzędowych powoduje zaburzenia spostrzegania i działania w przestrzeni. Człowiek spostrzega przedmiot, lecz nie potrafi ocenić ich ułożenia, nie potrafi odczytać godziny na zegarze.
- Wynikiem poważnego uszkodzenia ośrodka wzrokowego (pól drugo- i trzeciorzędowych) jest całkowita niemożność czytania wskutek niezdolności rozpoznawania liter i jednoczesnego spostrzegania całego wyrazu (aleksja). W praktyce spotykamy się bardzo rzadko z tak ciężkimi przypadkami zaburzeń. Mikrouszkodzenia spostrzegania obserwowane u dzieci łączą się przede wszystkim z dysfunkcją korowego ośrodka wzrokowego, jego pól drugo- i trzeciorzędowych.

Zaburzenia w spostrzeganiu wzrokowym ujawniają się:

- a) trudnościami w wyodrębnianiu części w złożonej całości oraz scalaniu poszczególnych części całości;
- b) trudnościami w dostrzeganiu różnic między przedmiotami, obrazkami i układami przestrzennymi podobnymi;
- c) trudnościami w odwzorowaniu graficznym i przestrzennym złożonych struktur, przede wszystkim o charakterze abstrakcyjnym (kształty geometryczne, znaki graficzne);
- d) trudnościami w rozumieniu, wnioskowaniu na materiale obrazkowym.

W wieku przedszkolnym, kiedy dziecko porusza się w świecie dużych kształtów, zaburzenie tego analizatora nie daje tak wyraźnie o sobie znać. Dopiero gdy rozpoczyna naukę szkolną i spotyka się z literami oraz cyframi, zaburzenia analizatora wzrokowego silnie dają o sobie znać.

Zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej powodują trudności w uczeniu się/opanowaniu umiejętności szkolnych, tj.:

- wypowiadanie się - w związku z trudnością identyfikacji przedmiotów na obrazkach - opis obrazka jest ubogi, dziecko zauważa małą liczbę szczegółów.
- rysowanie - rysunki są przeważnie „ubogie”, dziecko ma kłopoty z odwzorowywaniem prostych figur geometrycznych (koło, kwadrat, trójkąt, romb).
- czytanie – dziecko myli litery o podobnym kształcie (a-o, m-n, l-t-ł, b-d, g-p, n-u, m-w, itp.), występuje opuszczanie liter, sylab, wyrazów, wierszy, przekręcanie końcówek wyrazów, „zgadywanie”, gubienie się w tekście. Tempo czytania jest wolne, szybko następuje zmęczenie i niechęć do czytania. Czytanie jest też nierytmiczne, długo utrzymuje się technika literowania. Koncentracja na technicznej stronie czytania, utrudnia rozumienie treści.
- pisanie - trudności z zapamiętaniem kształtu liter, mylenie liter o podobnym kształcie, pomijanie drobnych elementów graficznych liter (kropek, ogonków, kresek), opuszczanie liter lub części wyrazów. Pomimo znajomości zasad i reguł ortograficznych liczne błędy ortograficzne (dziecko ma trudności z zapamiętaniem obrazu graficznego słów, nie może poprawić błędów, bo ich nie dostrzega - ten sam wyraz w tekście zapisuje w różny sposób).
- inne trudności w przedmiotach szkolnych:
  - geografia - kłopoty w posługiwaniu się mapą;
  - geometria, arytmetyka - np.: błędne przepisywanie słupków;
  - języki obce - trudności z opanowaniem nowych znaków graficznych.

Mówiąc o zaburzeniach analizatora wzrokowego (percepcji wzrokowej) nie mamy więc na myśli wad wzroku, lecz *zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej*. Rozwój analizy i syntezy wzrokowej stanowi podstawę wzrokowego spostrzegania i ma ogromne znaczenie w zapamiętywaniu i odwzorowywaniu. Fragmentarycznym zaburzeniom w ośrodku wzrokowym towarzyszy osłabiona percepcja obrazów wzrokowych oraz

nieadekwatne do rzeczywistości postrzeganie kształtów. Zaburzenie to ma szczególne znaczenie u dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania, której podstawą jest właściwe postrzeganie znaków graficznych. Złe ich odzwierciedlanie i błędne utrwalanie sprawiają, że dziecko nieprawidłowo je odczytuje i odwzorowuje. Wykazując wybiórcze zaburzenia funkcji wzrokowego spostrzegania, rozumiejąc znaczenie liter i cyfr jako symbolu - nie potrafi prawidłowo posługiwać się literą i cyfrą jako znakiem graficznym.

Trudności mogą dotyczyć (Sobolewska 1989):

- różnicowania znaków graficznych i prawidłowego ich utrwalania,
- wzrokowego zapamiętywania obrazów graficznych wyrazów,
- orientacji w kierunkowym aspekcie pisma i jego prawidłowym rozmieszczeniu

Tak więc, u dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową zauważa się następujące s y m p t o m y:

- mylenie liter o podobnych optycznie kształtach (np. a-o, m-n, l-t, e-c, h-k, C-G),
- mylenie liter różniących się położeniem w stosunku do osi poziomej i pionowej (np. n-u, p-g, b-d, w-m),
- mieszanie struktur graficznych, gdy różnice między nimi są małe (np. dom - dam),
- przestawianie liter, sylab, wyrazów,
- opuszczanie drobnych znaków graficznych i interpunkcyjnych,
- zapominanie niektórych dużych liter (szczególnie L, Ł, W, F),
- niewłaściwe rozplanowanie graficzne wyrazów w stosunku do strony zeszytu - nieodpowiedni wybór linijek,
- mylenie kierunku zapisu (pismo zwierciadlane, pisanie od strony prawej ku lewej,)
- błędy ortograficzne (gorsza pamięć wzrokowa wpływa na trudności w zapamiętywaniu obrazu graficznego), wolne tempo czytania spowodowane zbyt długim koncentrowaniem się na rozpoznawaniu kształtów liter lub wyrazów podobnych

W późniejszych latach nauki dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami w ośrodku wzrokowym mają trudności w nauce geografii, geometrii i języków obcych (trudności w orientacji przestrzennej, pojęcia i definicje są przyswajane werbalnie w oderwaniu od obrazów wzrokowych).

### **3. Zaburzenia analizy i syntezy słuchowej.**

Zaburzenia analizy i syntezy słuchowej powodują trudności w uczeniu się/opanowaniu umiejętności szkolnych, tj.:

- wypowiadanie się - słownictwo ubogie, zniekształcanie wyrazów mało znanych;
- czytanie - długo utrzymuje się technika literowania, kłopoty z syntezą dźwięków. W czytaniu nie uwzględniane znaki przestankowe. Błędy w czytaniu: opuszczanie liter i sylab, mylenie głosek i wyrazów o podobnym brzmieniu, zniekształcanie słów, trudności w zrozumieniu przeczytanej treści wynikają z niedokładnego rozumienia określeń słownych. Błędy typu fonetycznego - fonetyczna deformacja słów.
- pisanie - szczególne trudności w pisaniu ze słuchu wynikające z kłopotów z dokonaniem prawidłowej analizy dźwiękowej dyktowanych wyrazów (niekiedy wyrazy są nieczytelne), trudności z wyodrębnianiem wyrazów ze zdań, pisaniem wyrazów nieznanymi, łączenie wyrazów, zmiana kolejności wyrazów w zdaniu. Błędy w pisaniu wyrazów z dwuznakami, grupami spółgłosek, zmiękczeniami, z i-j słabe różnicowane głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych: b-p, k-g, d-t, s-z itp., samogłosek

nosowych (ą=om, on itp.), opuszczenie liter i końcówek wyrazów. U dzieci z wadami wymowy mogą występować błędy fonetyczne mimo zakończonych ćwiczeń logopedycznych.

▪ inne trudności w przedmiotach szkolnych:

- w nauce języków obcych,
- w uczeniu się pamięciowym (wierszy, tabliczki mnożenia) - spowodowane gorszą pamięcią słuchową. Mogą występować trudności
- ze zrozumieniem instrukcji nauczyciela.

Analizator słuchowy stanowi neurologiczne podłoże spostrzegania słuchowego. Omawiając zaburzenia percepcji słuchowej nie mamy więc na myśli wad słuchu, lecz zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej, ponieważ procesy analizy i syntezy dokonują się na poziomie korowej części analizatora. *Uszkodzenie to jest niezależne od zniekształceń występujących w organach artykulacyjnych dziecka oraz od obniżonej z takich czy innych względów sprawności artykulacyjnej.* Dzieci z zaburzoną percepcją słuchową, słysząc dobrze poszczególne dźwięki, nie potrafią z potoku dźwięków mowy wychwycić wszystkich po kolei i prawidłowo różnicować.

Zmiany w korowym ośrodku słuchowym utrudniają (Sobolewska 1989):

- dokonywanie analizy oraz syntezy głoskowej (fonemowej) słów i różnicowanie dźwięków mowy (fonemów),
- utrzymywanie wszystkich słów w zdaniu i głosek w wyrazie,
- zachowywanie kolejności dźwięków.

W związku z tym w pisaniu ze słuchu mogą wystąpić następujące charakterystyczne błędy:

- mylenie głosek oraz struktur dźwiękowych zbliżonych fonetycznie (b - p, d - t, k - g, s - z, w-f),
- przestawianie, opuszczanie, dodawanie liter i sylab,
- nieprawidłowe pisanie wyrazów z i - j, ze zmiękczeniami (ś - si, ć - ci, ń - ni), dwuznakami, głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi, szumiącymi (sz, cz, ż, dż.) i syczącymi (s, c, z, dz),
- nieprawidłowe pisanie wyrazów z samogłoskami nosowymi "ę", "ą", i zespołami dźwiękowymi "on", "om", "en", "em",
- łączenie w jedną całość przyimków z rzeczownikami,
- opuszczanie wyrazów, sylab i liter w środku wyrazu,
- opuszczanie końcówek, szczególnie w wyrazach typu: siedł, biegł, usiadł),
- zamiana głosek dźwięcznych na bezdźwięczne (np. b - p, w - f).

Pisanie ze słuchu wymaga usłyszenia słów, odróżnicowania w nich dźwięków i przetransponowania ich na odpowiadające im znaki graficzne.

Tylko wytworzenie stałych powiązań między spostrzeżeniami słuchowymi a wzrokowymi (w przypadku zaburzeń w analizie i syntezie słuchowej) oraz między spostrzeżeniami wzrokowymi i słuchowymi (przy zaburzonej analizie i syntezie wzrokowej) może zapewnić równomierny rozwój obu funkcji tak bardzo od siebie zależnych w procesie czytania i pisania.

#### **4. Zaburzenia funkcjonowania analizatora kinestetyczno-ruchowego.**

Zaburzenia funkcjonowania analizatora kinestetyczno-ruchowego powodują trudności w uczeniu się/opanowaniu umiejętności szkolnych, tj.:

- rysowanie - rysunki sprawiające wrażenie niestarannych, ruchy są „kanciaste”, gwałtowne lub zwolnione; za duży lub za mały nacisk ołówka podczas pisania i rysowania, przeważają linie proste, mało jest linii falistych;
- pisanie - za duży lub za mały nacisk, mała precyzja dłoni i palców, wolne tempo. Obniżony poziom graficzny pisma - litery niekształtne, kanciaste, nieprecyzyjne, różnej wielkości, wychodzące poza linie, połączenia między literami różnej długości, w dowolnym miejscu litery, różne nachylenie liter, odstępy między literami za duże lub za małe, linie niepewne, litery „niedokończone”. Pismo mało czytelne. Tempo pisania wolne - trudności z nadążaniem za tempem klasy. Zeszyty sprawiają wrażenie źle utrzymanych.
- inne trudności w przedmiotach szkolnych:
  - ogólna niska sprawność ruchowa powoduje problemy w wykonywaniu ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego, nieudolność w grach, zabawach sportowych
  - kłopoty w takich czynnościach, jak np.: rysowanie, majsterkowanie, lepienie, wycinanie, szycie, kreślenie (technika, plastyka, geometria).

Warunkiem sprawnego mówienia, czytania i pisania jest rozwój odpowiadającej tym czynnościom motoryki. Głośne czytanie odbywa się dzięki ruchom gałek ocznych oraz uruchomieniu organów mowy. Zaburzenia w rozwoju motorycznym przejawiają się mniejszą precyzją ruchów i wolniejszym ich tempem. Chodzi tu zarówno o motorykę dużą, tj. zaburzenia koordynacji dużych grup mięśniowych, jak również o zaburzenia motoryki małej, tj. rozwoju manualnego. Tak więc *zaburzony rozwój funkcji analizatora kinestetyczno-ruchowego w znacznym stopniu wpływa na obniżenie sprawności manualnej.*

Przejawy obniżenia sprawności manualnej w pisaniu to (Sobolewska 1989):

- zbyt wolne tempo wykonywanych czynności,
- mała precyzja ruchów dłoni i palców,
- słaby poziom graficzny pisma,
- współruchy.

Analiza pisma wykazać może następujące c h a r a k t e r y s t y c z n e o b j a w y:

- kształty liter uproszczone, mogą przypominać druk, scalanie liter w "zbitkę", litery nie dokończone w kształcie,
- zmiana wielkości i nachylenia liter,
- litery krzywe i niekształtne,
- brak wiązania liter,
- litery drżące, o niepewnej linii,
- za duże lub za małe odstępy liter w wyrazach lub między wyrazami,
- opuszczanie linijek, przekraczanie lub nie dociąganie do nich.

Dzieci o obniżonej sprawności manualnej napotykać szczególne trudności podczas przepisywania tekstu lub pisania ze słuchu. Z uwagi na wolne tempo pracy, nie nadążają za innymi dziećmi, co może często powodować u nich *wtórnie - zaburzenia o charakterze emocjonalno-motywacyjnym* (poczucie niższej wartości, brak chęci do nauki z powodu braku sukcesów, drażliwość), stanowiące podstawę do powstawania różnych trudności wychowawczych.

## **5. Zaburzenia procesu lateralizacji.**

Zaburzenia procesu lateralizacji powodują trudności w uczeniu się/opanowaniu umiejętności szkolnych, tj.:

- rysowanie - zmiany kierunku w rysunkach (np. rysowanie szlaczków od strony prawej do lewej, rysowanie linii pionowych z dołu do góry);
- czytanie - zmiana kolejności liter, sylab w wyrazach, przestawianie kolejności słów, opuszczanie wiersza w tekście, tempo czytania wolne;
- pisanie - w początkowej fazie pisania (szczególnie w lateralizacji skrzyżowanej) może występować element pisania lustrzanego, odwracanie liter, cyfr, zmiana ich kolejności, opuszczenie końcówek w wyrazach, a nawet całych wyrazów. Poziom graficzny zwykle obniżony;
- inne trudności w przedmiotach szkolnych:
  - geografia - kłopoty z orientacją na mapie,
  - geometria - zmiany kierunku w rysunkach,
  - trudności na lekcjach wychowania fizycznego - trudności w orientacji w schemacie własnego ciała; ponadto objawy podobne, jak przy zaburzeniach orientacji przestrzennej.

### Problem leworęczność i lewooczości.

*Źródło: materiały na stronie WWW.PTD, aut.: W. Brejnaka, L. Grabiec.*

### Leworęczność:

Już przodkowie homo sapiens byli - zdaniem niektórych badaczy - praworęczni. Analiza czaszek zwierząt upolowanych przez australopitków dowodzi, że zwierzęta te ginęły od ciosów zadawanych prawą ręką. Najprawdopodobniej praworęcznym był też człowiek z paleolitu: rysunki rąk na ścianach w Cro-Magnon, to głównie ręce lewe obrysowywane prawą. Kilka tysięcy lat później (w epoce brązu) wytwarzane narzędzia są już wyraźnie dostosowane dla ludzi praworęcznych.

Najmniej osób leworęcznych, bo tylko 4% - jest w Chinach. Najwięcej zaś leworęcznych (około 20%) jest wśród Żydów i Eskimosów. Nikt do tej pory nie potrafi wyjaśnić tego zjawiska.

Natura tak ukształtowała większość ludzi (około 90%), że dużo lepiej, sprawniej, częściej i chętniej posługują się narządami znajdującymi się po prawej stronie ciała. Utarło się nawet przekonanie, że strona prawa jest lepsza od lewej. Znalazło to swoje odbicie w tradycji językowej, w której człowiek dobry, to ten, który jest „prawy”, „prawomyślny”, „praworządny” - w odróżnieniu od tych, którzy lubią „lewiznę” i „mają dwie lewe ręce” i „lewe interesy”.

Przyzwyczajaliśmy się więc do tego, że dowodem stronności jest posługiwanie się chętniej i sprawniej ręką prawą niż lewą. W rzeczywistości zaś prawo-, leworęczność jest zaledwie jednym z objawów dominacji u człowieka jednej połowy ciała nad drugą, ponieważ o stronności (lateralizacji) człowieka decyduje sprawność wszystkich podwójnych narządów, a więc nie tylko ręki, ale i nóg, oczu oraz uszu. Może się zdarzyć tak, że osoba posługująca się prawą ręką, ma skłonność do wykorzystywania w większym stopniu lewego oka, ucha, czy lewej nogi. Typowych „mańkutów” rozpoznaje się łatwo. Natomiast, żeby wykryć u dziecka mniej - na pozór - wyraźne zaburzenia lateralizacji, trzeba je przebadać psychologicznie.

Objawami zaburzeń lateralizacji i orientacji przestrzennej są następujące trudności:

### Wypowiadanie się:

Kłopoty z rozumieniem sytuacji przedstawionej na obrazku. Problemy w określaniu miejsca przedmiotu, wzajemnego położenia przedmiotów, przyswajaniu i operowaniu pojęciami w



zakresie stosunków przestrzennych (nad, pod, obok, w prawo, w lewo, przed, za, itp.). Trudności z określaniem miejsca i położenia przedmiotów w przestrzeni. Pojęcia i definicje mogą być niewłaściwie stosowane z braku ich właściwego rozumienia.

#### Rysowanie:

Zmiany kierunku w rysunkach (np. rysowanie szlaczek od strony prawej do lewej, rysowanie linii pionowych z dołu do góry, a kolistych ruchem zgodnym z ruchem wskazówek zegara). Trudności z odwzorowywaniem kształtu figur geometrycznych - łuki przekształcają w kąty ostre lub otwarte. Trudności z właściwym rozplanowaniem rysunku, zakłócenia proporcji elementów, stosunków przestrzennych. Rysunki sprawiają wrażenie chaotycznych, są uproszczone, zawierają małą liczbę szczegółów, chociaż pod względem treści (uzupełnianej werbalnie) mogą być bardzo interesujące.

#### Czytanie:

Na skutek mylenia kierunków występuje przestawianie i opuszczanie liter, sylab, wyrazów, a nawet całych linijek druku (opuszczanie wiersza w tekście). Wolne tempo czytania, niekiedy w nieprawidłowym kierunku tj. od strony prawej do lewej. Wzrokowe odwracanie liter i odczytywanie zamiast: b-d, g-p, u-n, m-w. Przy czytaniu może występować tzw. błąd inwersji dynamicznej (np. czyta "do" jako "od", "wór" jako "rów"), bądź może też występować statyczne odwrócenie niektórych liter, czyli mylenie liter kształtopodobnych, lecz o innym położeniu (np. "b" czytane jako "d") - Zdarza się im też uporczywe opuszczanie lub dodawanie liter, a nawet całych sylab czy krótszych wyrazów. Odwracanie porządku liter zmienia sens szczególnie krótkich wyrazów: "od" znaczy coś innego niż "do", co utrudnia rozumienie czytanego i pisanego tekstu. Trudności w rozumieniu treści zawierającej pojęcia stosunków przestrzenno--czasowych i struktur gramatyczno-logicznych. Wolne tempo czytania.

#### Pisanie:

W początkowej fazie nauki pisania (szczególnie w przypadku lateralizacji skrzyżowanej) może występować odwracanie liter i cyfr, zmiana ich kolejności, opuszczanie końcówek w wyrazach, a nawet całych wyrazów. Dziecko praworęczne i lewo-ocne może rysować szlaczki i próbować pisać od strony prawej do lewej. Litery koliste często pisane są ruchem zgodnym z ruchem wskazówek zegara, a inne litery pisane od dołu do góry. Przy pisaniu niektórych liter i cyfr mogą występować elementy pisma lustrzanego. Mylenie znaków graficznych różniących się położeniem w stosunku do osi pionowej (p-g, d-b) lub poziomej (w-m, u-n, b-p, d-g). Problemy z zapisem wyrazów (liczb) w słupkach i tabelkach (zwłaszcza z uzupełnianiem tabel). Niewłaściwe rozplanowywanie graficzne wyrazów w zeszytach - dziecko „nie mieści się” w liniaturze zeszytu. Poziom graficzny jest zwykle obniżony, a pismo o nierównym nacisku.

#### Inne trudności w szkolnym funkcjonowaniu:

Geografia - kłopoty z orientacją na mapie, w stronach świata.

Geometria, fizyka - mylenie pojęć przestrzennych i geometrycznych przyswajanych werbalnie (np. równoległy, prostopadły), zmiany kierunków w rysunkach (wektorach).

Arytmetyka - niezamierzona zmiana kolejności cyfr w liczbach.

Wychowanie fizyczne - pomyłki przy zmianie kierunku w rzędzie i w szeregu w związku ze słabą orientacją w schemacie ciała.

Trudności w różnego rodzaju pracach ręcznych, głównie z powodu słabszych umiejętności w rozplanowaniu wykonywanych czynności i zadań.

Z badań naukowych oraz praktycznych doświadczeń pedagogów i psychologów wynika, że zakłócenia procesu lateralizacji odbijają się niekorzystnie na nauce dziecka, jeśli współwystępują z innymi zaburzeniami rozwojowymi. Czasem mogą one występować przejściowo, zwłaszcza w początkowym okresie nauki. Dlatego istotnym jest, aby dzieci te

otrzymały konkretną, specjalistyczną pomoc, najlepiej co najmniej na rok przed rozpoczęciem nauki szkolnej. Jest wtedy czas na spokojną, rozważną decyzję, m.in. odnośnie tego, którą ręką dziecko ma pisać, czy też na organizację dziecku odpowiednich ćwiczeń z zakresu terapii pedagogicznej.

Aby ustrzec dziecko przed ewentualnymi trudnościami, trzeba dokładnie określić jego stronność. Można w tym celu zgłosić się z dzieckiem do poradni psychologiczno-pedagogicznej (lub innej specjalistycznej poradni).

#### Lewooczość:

Dla bezproblemowej nauki czytania i pisania większe znaczenie ma prawostronna dominacja w zakresie oczu, niż to czy dziecko jest prawo-, czy leworęczne. Na problem dominacji ocznej w ogóle nie zwraca się uwagi, a przecież u tych dzieci ruchy gałek ocznych mają tendencję do kierowania się od strony prawej do lewej i dlatego popełniają one bardzo typowe błędy:

- mylą (zarówno w czytaniu jak i pisaniu) litery o zbliżonym kształcie, a odmiennym położeniu, np.: d - b, b - p, w - m, u - n;
- mimo, że litery „biegną” od strony lewej do prawej, to te dzieci czytają odwrotnie, np.: rów-jak wór, 23 to-32;
- błędnie odczytują niektóre litery w wyrazach, np.: los czytają jak las;
- linie proste (a niekiedy i całe szlaczki) rysują od strony prawej do lewej oraz z dołu do góry;
- litery i cyfry koliste piszą ruchem zgodnym z ruchem wskazówek zegara, zaś łuki przekształcają w kąty ostre lub rozwarte;
- odwracają kierunek niektórych cyfr i liter (tzw. elementy pisma lustrzanego), np.: 1 piszą 1, 3 piszą Ł .

Nie wiedząc o tym, nie stosuje się wobec takich dzieci bardzo prostych zabiegów terapeutycznych. U dziecka lewoocznego należy wytworzyć odruch wodzenia wzrokiem od strony lewej do prawej. Najlepsze efekty daje czytanie z dzieckiem tekstów z tzw. przesłoną. Przesłaniamy cały tekst, aby wzrok dziecka nie był rozbiegany i „zmuszamy” je do wodzenia wzrokiem za przesuwającym w prawo paskiem papieru (trudniejsze wyrazy uczymy czytać sylabicznie, nie po literach).

Czytanie z przesłoną powinno być zalecane również uczniom klas starszych, którzy są lewooczni. Im wystarczą przy czytaniu dwa kartoniki: jeden kartonik przesuwany z góry na dół oddziela poszczególne wiersze, drugi zaś przesuwany od strony lewej do prawej umożliwia czytanie sylabiczne lub całościowe wyrazów. Dzięki takiej technice dzieci lewooczne w czasie czytania nie mylą wierszy oraz zmuszają gałki oczne do wykonywania ruchów od strony lewej do prawej (zapobiegając błędom typu inwersji dynamicznej).

W ten prosty sposób pomagamy dziecku, ucząc je w stosunkowo krótszym czasie niż metodą tradycyjną, kierowania wzroku przy czytaniu od strony lewej do prawej. Zdawać sobie jednak trzeba sprawę, że tempo czytania tych dzieci będzie wolniejsze i że wszystkiego usprawnić się u nich nie da. W wielu sytuacjach życiowych dominujące oko i tak da znać o sobie.

## **6. Zaburzenia orientacji przestrzennej.**

Zaburzenia orientacji przestrzennej powodują trudności w uczeniu się/opanowaniu umiejętności szkolnych, tj.:

- wypowiadanie się - kłopoty z rozumieniem sytuacji przedstawionej na obrazku, określaniu miejsca przedmiotu, wzajemnego położenia przedmiotów, przyswajaniu i operowaniu pojęciami w zakresie stosunków przestrzennych (nad, pod, obok, w prawo, w lewo itp.),

- rysowanie - trudności z właściwym rozplanowaniem rysunku (niekiedy rysunki zachodzą na siebie, podczas gdy druga strona kartki pozostaje wolna), zakłócenia proporcji elementów, stosunków przestrzennych, rysunki sprawiają wrażenie chaotycznych, są uproszczone, zawierają małą liczbę szczegółów,
- czytanie - na skutek mylenia kierunków występuje przestawianie i opuszczanie liter, sylab, linijek druku. Trudności w rozumieniu treści zawierającej pojęcie stosunków przestrzenno-czasowych i struktur gramatyczno-logicznych,
- pisanie - mylenie znaków graficznych różniących się położeniem w stosunku do osi pionowej lub poziomej (d-b-g-p-m-w-n-u). Problemy z zapisem wyrazów w słupkach, uzupełnianiem tabelki itp.; niewłaściwe rozplanowanie graficzne wyrazów w zeszytu; mogą występować elementy pisma lustrzanego, dziecko „nie mieści się” w liniaturze zeszytu,
- inne trudności w przedmiotach szkolnych:
  - geografia - kłopoty z orientacją na mapie, w stronach świata,
  - geometria - mylenie pojęć przyswajanych werbalnie,
  - wychowanie fizyczne - np. zmiana kierunku w rzędzie i w szeregu.

## **VI. Diagnoza nauczycielska dysleksji rozwojowej – psychometryczna i kliniczna diagnoza dysleksji.**

*[cytowane za: prof. dr hab. M. Bogdanowicz –www.ptd.pl]*

### Diagnoza pedagogiczna prowadzona na terenie szkoły:

1. ma służyć:
  - ocenie poziomu opanowania wiadomości i umiejętności szkolnych;
  - wykryciu dzieci z grup ryzyka zaburzonego rozwoju;
  - monitorowaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów;
  - wskazaniu dzieci wymagających dodatkowej, specjalistycznej pomocy i wsparcia.
2. ma sprzyjać:
  - minimalizowaniu trudności w nauce;
  - udzielaniu właściwej, dostosowanej do potrzeb pomocy;
  - opracowywaniu programów zajęć dydaktyczno- wyrównawczych i specjalistycznych.

### Narzędzia diagnozy:

- wywiad,
- obserwacja
- testy, sprawdziany,
- analiza wytworów.

### Nauczyciel powinien znać następujące pojęcia:

zaburzenia i odchylenia rozwojowe., fragmentaryczne deficyty rozwojowe, analiza głoskowa, analizator, percepcja, specyficzne trudności w nauce, analiza sylabowa, rozwój nieharmonijny, dysharmonie , rozwojowe, zaburzenia analizatora wzrokowego, motoryka duża, zaburzenia analizatora słuchowego, motoryka mała, percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, uczenie polisensoryczne, dysfunkcje, analiza i synteza słuchowa, edukacja , słuch fonematyczny, predyktor, deficyty rozwojowe, koordynacja wzrokowo- ruchowa, integracja percepcyjno- motoryczna, zaburzenia parcjalne, zaburzenia fragmentaryczne, lateralizacja jednorodna, lateralizacja skrzyżowana, lateralizacja nieustalona, lateralizacja, tempo uczenia się wzrokowo- ruchowego, korzystna formuła lateralizacji, lateralizacja niejednorodna, dysleksja,

dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia, dyslalia, pamięć słuchowa, zaburzenia integracji wzrokowo- ruchowo- słuchowej, zaburzenia percepcyjno- motoryczne, inteligencja werbalna, inteligencja niewerbalna, pamięć fonologiczna, świadomość fonologiczna, inteligencja płynna, inteligencja skryzalizowana, neurotyczność, ekstrawersja, introwersja, impulsywny styl poznawczy, osłabienie wierności i zakresu pamięci bezpośredniej liczb (...), dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb (...), zajęcia dydaktyczno- wyrównawcze, zajęcia korekcyjno- kompensacyjne, zajęcia rewalidacyjne, specjalne potrzeby edukacyjne, zajęcia rewalidacyjno- wychowawcze, nauczanie indywidualne, indywidualny tok nauczania, zajęcia specjalistyczne, fonetyczne deformacje wyrazów (patrz – cz. VII. Słowniczek terminów używanych w opiniach i orzeczeniach wydawanych przez poradnie psychologiczno- pedagogiczne).

## **1. Etiologia i patomechanizm, a diagnoza dysleksji rozwojowej.**

Przedmiotem diagnozy dysleksji rozwojowej są trudności i niepowodzenia ucznia w procesie nabywania umiejętności szkolnych, ich przyczyny oraz ujemne konsekwencje dla rozwoju.

Diagnoza jest p r o c e s e m p o s t ę p o w a n i a, obejmuje czynności osoby badającej, nastawione na wyjaśnienie nieprawidłowego funkcjonowania dziecka w badanym obszarze (diagnoza negatywna) oraz ustalenie mocnych stron rozwoju dziecka (diagnoza pozytywna). Jako wynik podjętych czynności osoby diagnozującej, obejmuje opis i wyjaśnienie zaburzeń poprzez wskazanie ich przyczyn i mechanizmów.

Diagnoza trudności w uczeniu się powinna mieć charakter interdyscyplinarny i uwzględniać diagnozę środowiskową, medyczną, psychologiczną, pedagogiczną, logopedyczną.

### Diagnoza środowiskowa:

Obejmuje: wywiad z rodzicami oraz informacje i opinie otrzymane ze szkoły. Celem tej diagnozy jest uzyskanie informacji dotyczących rozwoju psychomotorycznego dziecka, przebiegu jego kariery szkolnej, występujących objawów trudności w czytaniu i pisaniu oraz funkcjonowania w szkole i środowisku. Ten rodzaj diagnozy odgrywa ważną rolę w rozpoznawaniu przyczyn trudności u dziecka w starszym wieku szkolnym, gdzie nasilają się objawy i często nakładają pierwotne i wtórne trudności szkolne.

### Diagnoza medyczna:

Ocenia stan zdrowia fizycznego (np. wzrok, słuch) w celu wykluczenia wad rozwojowych czy zaburzeń sensorycznych.

### Diagnoza logopedyczna:

Przeprowadzana jest przez logopedę w stosunku do dzieci z opóźnionym lub zaburzonym rozwojem mowy. Logopedyczne badanie mowy obejmuje:

- a) Wywiad środowiskowy.
- b) Badanie budowy i sprawności narządów mowy.
- c) Badanie rozumienia mowy.
- d) Orientacyjne badanie słuchu.

### Diagnoza pedagogiczna:

To postępowanie diagnostyczne uwzględniające trzy etapy:

- a) rozpoznanie zjawiska,
- b) ocena tego zjawiska z punktu widzenia przyjętych standardów rozwojowych,
- c) prognoza rozwoju.

W działaniu rozpoznawczym chodzi o precyzyjne ustalenie zarówno symptomów zaburzeń danej osoby, jak i jej warunków środowiskowych. Ogromne znaczenie ma też diagnoza środowiska rodzinnego. Diagnoza pedagogiczna obejmuje:

- Ustalenie objawów trudności (diagnoza typologiczna).
- Diagnoza fazy – pozwala określić stopień rozwoju badanych procesów i stanowi podstawę do przewidywania dalszego ich przebiegu. Obejmuje ocenę poziomu prezentowanych umiejętności szkolnych.
- Ustalenie obszarów niepowodzeń dydaktycznych (funkcjonowanie ucznia na lekcjach) i społecznych (pozycja dziecka w grupie).
- Analiza i opracowanie wniosków z diagnoz cząstkowych, założenie diagnozy prognostycznej – przewidywane kierunki rozwoju. Polega na przewidywaniu dalszego rozwoju badanego procesu, czy stanu rzeczy i jest bezpośrednim wynikiem poprzednich etapów diagnozy pełnej.
- Diagnoza prognostyczna opiera się na przypuszczeniach, które nie są pewne.

Dopiero całościowo ujęta diagnoza daje szansę opracowania konstruktywnego programu terapii, indywidualnego dla każdego przypadku.

#### Diagnoza psychologiczna:

Obejmuje metody kliniczne (obserwacja, wywiad, rozmowa z dzieckiem, analiza jego wytworów) oraz metody eksperymentalne, do których zaliczamy między innymi standaryzowane testy psychologiczne np.: Test Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WISC-R). Celem diagnozy psychologicznej jest ocena rozwoju umysłowego dziecka: sprawności procesów intelektualnych, orientacyjno-poznawczych (sposobności, pamięci, uwagi) oraz współpracy funkcji poznawczych i ruchowych, które uczestniczą w procesie czytania i pisania. Badanie rozwoju umysłowego winno być przeprowadzone za pomocą Skali Inteligencji dla Dzieci Wechslera. Analiza danych z tego badania daje nam wiedzę na temat parcjalnych zaburzeń w zakresie:

- koordynacji wzrokowo-ruchowej (podtesty ze skali niewerbalnej),
- funkcji językowych (podtesty skali werbalnej),
- szybkości uczenia się wzrokowo-ruchowego (podtest szyfr),
- słuchowej pamięci sekwencyjnej (powtarzanie cyfr),
- spostrzegawczości (braki).

Po stwierdzeniu normy intelektualnej, psycholog przystępuje do badania poziomu funkcjonowania procesów poznawczych i ruchowych oraz integracji. Ocena ta powinna obejmować: funkcje wzrokowe (percepcja i pamięć), słuchowe (percepcja, pamięć), funkcje językowe, motorykę, lateralizację, orientację w schemacie ciała i przestrzeni, integrację percepcyjno-motoryczną. Metody diagnostyczne winny być zawsze dobierane z uwzględnieniem wieku ucznia badanego.

Problemy diagnozy zawsze należy rozważać na tle przyjętej uprzednio definicji zjawiska, które chcemy zbadać.

Wszystkie -sformułowane zarówno dawniej jak i współcześnie- definicje „specyficznych trudności...”, wskazują na s p e c y f i k ę trudności w czytaniu i pisaniu. Wszystkie, biorąc za kontekst patomechanizm dysleksji, wskazują na wybiórcze zaburzenia niektórych funkcji poznawczych. Zgodnie z najnowszymi osiągnięciami w badaniach nad bezpośrednimi przyczynami dysleksji, ostatnio opublikowana definicja ODS wskazuje na wagę *deficytów językowych*, a w tym na *zaburzenia przetwarzania fonologicznego*. Wszystkie definicje – „specyfiki” trudności w uczeniu się upatrują głównie w tym, iż nie wynikają one z deficytów sensorycznych (wad wzroku, słuchu), czy motorycznych (u-szkodzenie narządu ruchu), ani z obniżenia sprawności intelektualnej. Wobec dzieci, których trudności w czytaniu są adekwatne do opóźnienia w rozwoju umysłowym, niektórzy autorzy używają terminu „backward readers” (Rayner, Pollatsek 1989). Definicje te wskazują również, iż przyczyna

omawianych trudności nie wynika z zaniedbania środowiskowego czy dydaktycznego - dzieci te są uczone metodami przewidzianymi przez program edukacyjny w danym kraju.

Zasadne jest więc rozpoznawanie dysleksji w oparciu o przesłanki wskazane w definicjach, takie jak:

- symptomatologia,
- etiologia i
- patomechanizm.

Diagnoza jest tym pewniejsza, im więcej aspektów udaje nam się określić w przebiegu badania. Budzą poważne wątpliwości próby ustalenia diagnozy na podstawie tylko jednego z aspektów diagnozowania dysleksji. Przykładem może być stanowisko S.T. Shaywitz i in., który „specyficzne trudności w czytaniu” proponuje wyrażać wyłącznie jako „różnicę pomiędzy poziomem umiejętności czytania przewidywanym na podstawie poziomu inteligencji, a aktualnym poziomem umiejętności czytania (1992 por. Miles 1995 s. 39). Podobne ujęcie znajduje się w międzynarodowej klasyfikacji DSM IV z 1994r. W klasyfikacji tej dopuszcza się jednak sytuację, w której mniejsza niezgodność pomiędzy poziomem osiągnięć szkolnych, a poziomem intelektualnym jest dopuszczalna (między 1 a 2 odchyleniem standardowym) w przypadkach, gdy wyniki w teście inteligencji są słabsze z określonych powodów np. zaburzeń procesów poznawczych.

W przypadku badania dzieci dyslektycznych testem WISC-R takie deficyty są widoczne i opisywane. Wskazywała na nie H.Spionek (1965). Obecnie w literaturze zachodniej najczęściej wskazuje się na deficyt określonych funkcji poznawczych, co wyraża się specyficznym profilem w skali WISC-R: jako ACID (Arith-metic, Coding, Information, Digit span) (np. Miles 1994). Jak widać deficyt nie dotyczy funkcji myślenia, lecz uwagi, pamięci - szczególnie bezpośredniej (słuchowej, sekwencyjnej), szybkości uczenia się wzrokowo-ruchowego, koordynacji wzrokowo-motorycznej itp. Te deficyty mogą istotnie obniżyć ogólny wynik w teście inteligencji. Dlatego też zastrzeżenie zawarte w DSM IV, odnośnie możliwości stosowania mniej rygorystycznego kryterium statystycznego można z pewnością odnosić też do dzieci dyslektycznych, u których takie fragmentaryczne zaburzenia stwierdzamy.

Wybitny amerykański neuroanatom A.Galaburda (1992 por. Miles 1995) występuje przeciwko ograniczonemu do statystycznych wymiarów (dwóch odchyłeń standardowych), kryterium rozpoznawania dysleksji rozwojowej. Wskazuje on, iż używanie wyłącznie miary - jaką jest wspomniana różnica poziomów czytania (pomiędzy oczekiwanym a rzeczywistym) - prowadzi do wielu nieporozumień. Pozwala jego zdaniem zaliczyć do tej kategorii dzieci, które mają trudności w czytaniu uwarunkowane wyłącznie zaniedbaniem środowiskowym, niską motywacją itp. i jednocześnie wyłączyć z tej grupy dzieci, które rzeczywiście mają specyficzne zaburzenia o charakterze dysleksji, lecz udało im się ograniczyć je w okresie poprzedzającym badanie.

Dodać należy, że ograniczenie się do jednej, psychometrycznej przesłanki diagnostycznej, jaką jest stwierdzenie istotnej statystycznie rozbieżności pomiędzy wiekiem czytania (przewidywanym na podstawie wieku chronologicznego, poziomu edukacji i inteligencji), a stwierdzonym na podstawie badań testami czytania - uniemożliwia rozpoznanie dysleksji rozwojowej w najważniejszym, początkowym okresie nauki czytania. Kryterium „opóźnienia o dwa lata” w nauce czytania pozwala stwierdzić dysleksję najwcześniej w klasie II, o ile dziecko naukę czytania rozpoczęło w klasie „O”.

Inny problem, który ma związek z tak wąskim, psychometrycznym ujęciem, to niedostrzeżenie „dynamiki” dysleksji rozwojowej. Symptomy specyficznych trudności

w czytaniu i pisaniu są inne u dziecka 6-letniego, rozpoczynającego naukę czytania i tego samego dziecka po dwóch latach intensywnej edukacji oraz terapii pedagogicznej. Będąc w klasie IV, ten sam uczeń już nie pisze pismem zwierciadlanym, nie myli liter p-b-d-g, nie czyta wyrazów od prawej do lewej strony, nie głoskuje każdego wyrazu. Być może intensywny trening spowodował, że dziecko obecnie „tylko” popełnia błędy ortograficzne, a jeśli chodzi o poziom czytania, to na tym etapie wykazuje tylko jeden rok opóźnienia. Nadal jest jednak dzieckiem dyslektycznym.

Podsumowując powyższe stwierdzić można, że w patomechanizmie dysleksji występują stopujące zjawiska:

- a) **Rozszerzanie się zakresu trudności** na więcej przedmiotów szkolnych i rozleglejsze obszary aktywności życiowej.
- b) **Nawarstwianie się zaburzeń**, czyli nakładanie się na zaburzenia pierwotne rozwoju psychomotorycznego (dysfunkcje poznawcze i motoryczne) zaburzeń wtórnych sfery pozaintelektualnej (funkcji emocjonalno-motywacyjnych) oraz osobowości (struktury „Ja”, np.: obniżenie poczucia własnej wartości, niestabilność samooceny).
- c) **Kompensowanie zaburzeń i redukcja niektórych trudności** – występujące wraz z wiekiem i dojrzewaniem centralnego układu nerwowego oraz z usprawnianiem funkcji psychomotorycznych uczestniczących w czytaniu i pisaniu, dzięki zajęciom terapii pedagogicznej (ćwiczeniom korekcyjno-kompensacyjnym) i treningowi w nauce szkolnej, a także z racji wspomagającej roli wysokiej sprawności intelektualnej. Zwykle objawia się zmniejszeniem lub nawet wyeliminowaniem trudności w czytaniu (do końca szkoły podstawowej: klasy V-VI), zniknięciem specyficznych błędów w pisaniu (w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej utrzymują się głównie błędy ortograficzne, pomimo długoletnich ćwiczeń i znajomości zasad pisowni).
- d) **Utrzymywanie się gotowości do nawrotu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu**, w sytuacji zaniechania pracy nad problemem i braku samokontroli podczas pisania, a także w sytuacji stresu egzaminacyjnego, zmęczenia i trudności ze skupieniem uwagi lub utraty kontaktu ze środowiskiem posługującym się mową ojczystą.

Znajomość tego procesu jest bardzo ważna dla zrozumienia ucznia i właściwego potraktowania jego kłopotów szkolnych. Wiele nieporozumień powstaje z powodu braku świadomości ww. zjawisk.

## 2. Metody kliniczne i eksperymentalne.

Przytoczone –jw.- definicje dysleksji wskazują na wiele aspektów specyficznego funkcjonowania dziecka dyslektycznego i te aspekty winny być w przebiegu badania diagnostycznego poznane tak dobrze i wszechstronnie, jak tylko jest to możliwe.

Diagnostom: psychologowi i pedagogowi – służą w tym dwie grupy metod:

- 1) m e t o d y k l i n i c z n e:
  - \* obserwacja,
  - \* wywiad.
- 2) m e t o d y e k s p e r y m e n t a l n e:
  - \* skale obserwacji,
  - \* kwestionariusze,
  - \* próby eksperymentalne,
  - \* testy.

Psycholog-profesjonalista nie może pozwolić sobie na zrezygnowanie z którejś z tych

kategorii, ponieważ uzupełniają się one wzajemnie, wnosząc innego rodzaju informacje (jakościowe i ilościowe). Wysoko ceniąc metody eksperymentalne, nie wolno nam zapominać o walorach metod klinicznych.

W opinii prof. dr hab. M. Bogdanowicz wytrawny, doświadczony diagnosta mógłby zdiagnozować dysleksję tylko na podstawie metod klinicznych:

- a) ontogenetyczno-klinicznego wywiadu z rodzicami (*Spionek 1965*),
- b) rozmowy z dzieckiem i towarzyszącej jej obserwacji oraz
- c) analizy wytworów: rysunków dziecka i analizy zeszytów (rodzajów błędów i trudności graficznych).

Im psycholog ma mniejsze doświadczenie, tym w większej mierze winien posługiwać się metodami eksperymentalnymi, w tym testowymi. Poważnym błędem byłoby jednak ograniczenie się w diagnozowaniu tylko do narzędzi psychometrycznych, nawet gdyby były najlepsze, a tym bardziej tylko do jednego - jakim jest test czytania.

Dodać też trzeba, że poważnym problemem w diagnozowaniu dysleksji jest brak w Polsce odpowiednich narzędzi do pomiaru czytania. Żaden z testów nie pozwala określać ilorazu czytania, co byłoby najwygodniejszą miarą poziomu opanowania tej umiejętności. Do klasy trzeciej dysponujemy testem Straburzyńskiej i Sliwińskiej (1983), a potem nie mamy już nic. Jedyne narzędzie – „Test głośnego czytania” J. Konopnickiego, który ma stare normy - zostało w swoim czasie wyeliminowane, z powodu opublikowania go w jednym z podręczników do nauczania języka polskiego w klasie VI.

W podsumowaniu dylematu: *Czy diagnoza dysleksji rozwojowej ma być psychometryczna (tj. ilościowa), czy również kliniczna (tj. jakościowa)?*, przytoczyć można pogląd, że dane ilościowe są po to, aby je zinterpretował psycholog. Powinien tego dokonać na tle całej dostępnej wiedzy teoretycznej i klinicznej, w świetle wszystkich danych jakie uzyskał w badaniu - w dużej mierze danych jakościowych, otrzymanych za pomocą metod klinicznych. Ta interpretacja, to cała „nauka i sztuka” zarazem. Za tę interpretację będzie ponosić odpowiedzialność - na razie moralną, a w przyszłości być może również prawną.

Specyfika diagnozy w psychologii klinicznej dziecka to:

- 1) Konieczność wytworzenia motywacji do udziału w badaniu.
- 2) Wczesne działania (im starsze dziecko, tym bardziej ulega zmianie, symptomatologia).
- 3) Diagnoza jako proces poznawania (potrzebne badanie kontrolne; dziecko procesie rozwoju jest bardzo zależne od środowiska).
- 4) Diagnoza ostrożna (mało trafna w przypadku zaniedbania środowiskowego i młodszego wieku).
- 5) Diagnoza autogeniczna – kliniczna (od poczęcia do noworodka):
  - diagnoza całościowa,
  - diagnoza interdyscyplinarna,
  - diagnoza dziecka na tle środowiska (dziecko i cała rodzina),
  - diagnozowanie dostosowane do wieku,
  - czas badania (długość),
  - warunki badania (miejsce, obecność rodziców, naturalne formy zabawy, modyfikacje standaryzacji),
  - metody badań – odpowiednie do wieku, rozwoju mowy i myślenia.



Diagnoza formułowana przez psychologa na podstawie danych ilościowych i jakościowych może mieć formę:

- diagnozy negatywnej (np. wykrycie dysfunkcji),
- diagnozy pozytywnej (wskazanie mocnych stron rozwoju),
- diagnoza poprzedzająca terapię i uczestnicząca w terapii.

Do oceny umiejętności dziecka w zakresie czytania i pisania wykorzystać możemy następujący arkusz (przykład):

## ARKUSZ OCENY UMIEJETNOŚCI CZYTANIA I PISANIA

.....  
.....  
( imię i nazwisko dziecka ) ( szkoła/ klasa )  
( data )

### **CZYTANIE:**

1. Tempo czytania ( ilość wyrazów na minutę). Liczba błędów w teście minutowym.
2. Charakterystyka błędów:
  - nieadekwatne różnicowanie liter podobnych kształtem: a- o, o- c, c- e, e- ę, m- n, l- t- ł, L- Ł, F- Ł;
  - rotacja ( statyczne odwracanie liter podobnych kształtem): b- p, b- d, p- g, n- u, m- w, L- J, M- W;
  - inwersje ( dynamiczne przestawianie liter, sylab, wyrazów, w szyku zdania);
  - reduplikacje lub persewercje ( powtórzenia liter, sylab, wyrazów, sekwencji tekstu);
  - elizje (opuszczanie liter, sylab, wyrazów, sekwencji tekstu, redukcje grup spółgłoskowych);
  - kontaminacje ( tworzenie nowych wyrazów ze skrzyżowania dwóch wyrazów);
  - bezsensowne zniekształcenia tekstu;
  - podstawianie wyrazów na zasadzie domysłu, w oparciu o kontekst lub obrazek;
  - agramatyzmy;
  - zagubienia liniatury;
  - przerwy w czytaniu, czytanie izolowanych dźwięków i wyrazów;
  - .....
3. Technika czytania:
  - nie czyta ( nie zna liter);
  - głośuje bez syntezy;
  - głośuje z syntezą ( głośno, cicho);
  - sylabami bez syntezy;
  - sylabami z syntezą;
  - całymi wyrazami po cichym głosowaniu;
  - całymi wyrazami po płynnej syntezie sylab;
  - całościowo;
  - naprzemiennie;
  - płynnie, całościowo, biegle, wyraziście.
4. Rozumienie tekstu:
  - zapamiętuje istotny sens wraz ze szczegółami;
  - pamięta tylko wycinkowo;
  - nie rozumie treści tekstu.
5. Podsumowanie umiejętności czytania:
  - stopień opanowania zgodny z możliwościami i wymaganiami;
  - stopień opanowania poniżej wymagań zgodny z możliwościami;
  - stopień opanowania poniżej możliwości;
  - zdolność do autokontroli i autokorekty.

## **PISANIE:**

.....

.....

( imię i nazwisko dziecka )  
( data )

( szkoła/ klasa )

### 1. Charakterystyka błędów:

- nieadekwatne różnicowanie liter podobnych kształtem;
- rotacje ( statyczne odwracanie);
- inwersje (dynamiczne przestawianie liter, sylab, wyrazów w szyku zdania);
- reduplikacje lub persewacje ( powtórzenia liter, sylab, wyrazów, sekwencji)
- elizje (opuszczanie liter, sylab, wyrazów, sekwencji tekstu, redukcje grup spółgłoskowych);
- kontaminacje (tworzenie nowych wyrazów ze skrzyżowania dwóch wyrazów);
- bezsensowne zniekształcenia, wstawianie lub pomijanie wielu liter, sylab, wyrazów;
- agramatyzmy;
- nieadekwatne różnicowanie głosek podobnych brzmieniowo: b-p, d-t, g-k, w-f, z-s, dz-c, ż-sz, sz-cz;
- błędy ortograficzne: u-ó, ż-rz, h-ch,
- zmiękczenia,
- i-j,
- ą-on-om, ą-o, ę-en-em, ę-e;
- dysocjacje lub asocjacje wyrazów.
- trudności w pisowni łącznej i rozdzielnej ( przyimków z innymi częściami mowy, partykuł „nie”, „by”);
- opuszczanie detali graficznych;
- .....

### 2. Błędy graficzne (dysgrafia):

- konstrukcja pisma: kształt, spoistość, proporcje liter;
- zachowanie łączników międzyliterowych;
- proporcje pisma: zagęszczenie, wysokość, wielkość względem siebie i liniatury;
- położenie pisma ( naruszenie jednolitości);
- zachowanie odstępów między wyrazami.

### 3. Ogólna liczba błędów: ....

### 4. Technika pisania ( rytmiczne, postępujące, płynne ruchy pisarskie).

### 5. Tempo pisania ( szybkie, przeciętne, wolne, znacznie spowolnione).

### 6. Sposób pracy:

- przepisuje czy odwzorowuje;
- nie wymaga czy wymaga powtórzeń podczas pisania ze słuchu lub z pamięci;
- wymaga zmniejszenie liczby wyrazów podanych w jednej sekwencji;
- konieczna stała pomoc osoby drugiej;
- zdolny/ niezdolny do autokontroli i autokorekty.

### 7. Podsumowanie umiejętności pisania:

- opanowane zgodnie z wymaganiami i możliwościami;
- poniżej wymagań, ale zgodnie z możliwościami/ poniżej możliwości.

#### **IV. Polski model pomocy osobom z dysleksją rozwojową w Polsce.**

##### **Zadania przedszkoli i szkół.**

[cytowane za: prof. dr hab. M.Bogdanowicz –www.ptd.pl]

##### **1. Pięcioetapowy system pomocy terapeutycznej.**

System pomocy terapeutycznej w Polsce – w swych założeniach- jest trafny i spójny. Jednak praktycznie - nie funkcjonuje dobrze z powodu braku dostępności wszystkich form pomocy, które się na niego składają.

Jest to s y s t e m p i ę c i o p o z i o m o w y, odpowiadający potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia trudności w czytaniu i pisaniu:

###### Pierwszy poziom:

Pomoc udzielana jest dziecku przez jego rodziców, pod kierunkiem nauczyciela.

Dzieciom o stosunkowo niewielkich trudnościach w nauce wystarcza pomoc rodziców i współpracującego z nimi nauczyciela. Na podstawie opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, zawierającej wskazania dotyczące terapii i sposobu postępowania z dzieckiem, nauczyciel proponuje dodatkowe ćwiczenia w szkole i w domu. Pomoc w ustaleniu programu pracy z uczniem stanowią podręczniki z zakresu terapii pedagogicznej oraz różnorodne materiały do prowadzenia ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych (jest już ich wiele na rynku). W wypadku trudności, nauczyciel zasięga rady nauczyciela-metodyka we właściwym ośrodku metodycznym. Realizując postulat indywidualizacji nauczania nauczyciel m u s i z a p e w n i ć dyslektycznemu dziecku: indywidualnie dobraną metodykę i formy pracy, indywidualny poziom wymagań, indywidualny sposób oceniania osiągnięć szkolnych oraz dodatkowe ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, wykonywane w szkole, podczas lekcji i w domu, pod opieką rodziców, z którymi nauczyciel ściśle współpracuje.

Jednak w praktyce, wielu nauczycieli nie zna problematyki dysleksji rozwojowej. W takich wypadkach rodzice zmuszenie są wziąć na siebie cały ciężar pracy edukacyjnej i terapeutycznej. Rodzice poszukują sprzymierzeńców w pracownikach poradni psychologiczno-pedagogicznych lub zatrudniają prywatnego korepetytora, którym niestety najczęściej nie jest specjalista tj. terapeuta, właściwie do tego zadania przygotowany.

W innych przypadkach najsłabszym elementem triady: nauczyciel - uczeń - rodzic okazują się rodzice: nadopiekuńczy, nieudolni lub zaniedbujący obowiązki wobec własnego dziecka. Niekiedy rodzice są niedoinformowani - nie wiedzą co mogą dla dziecka zrobić. Nie są świadomi, że już w wieku poniemowlęcym dziecko powinno być objęte opieką logopedyczną, zaś w okresie przedszkolnym trzeba koniecznie pracować z dzieckiem nad wyrównaniem dysharmonii rozwojowych, aby je przygotować do szkoły. Na ogół nie wiedzą też, że przysługuje im prawo do zbadania dziecka w poradni psychologiczno-pedagogicznej na własne żądanie, bez specjalnego skierowania ze szkoły.

W takich przypadkach rola nauczyciela w kierowaniu procesem rehabilitacji dziecka jest szczególnie doniosła, gdyż musi on (w jakimś stopniu) podjąć rolę rodzica. Jeżeli jej nie podejmie, dziecko pozostaje zdane samo na siebie.

###### Drugi poziom:

To zespół korekcyjno-kompensacyjny.

W przypadku bardziej nasilonych trudności proponuje się dzieciom dyslektycznym udział w specjalistycznych zajęciach szkolnych, w zespole korekcyjno-

kompensacyjnym. Zajęcia te powinny być prowadzone w gabinecie terapii pedagogicznej, przez wykwalifikowanego nauczyciela-terapeutę.

Tego rodzaju ćwiczenia powinny być podjęte z dziećmi dyslektycznymi już w wieku przedszkolnym - wobec dzieci z grupy „ryzyka dysleksji”, a więc tych, które mają trudności w czytaniu w klasie "O". Pracę z dzieckiem powinni też codziennie prowadzić rodzice –zgodnie z zaleceniami nauczyciela.

Podkreślić należy, że warunkiem skuteczności udziału dziecka w tych zajęciach jest ścisła współpraca rodziców - obecność na zajęciach i kontynuowanie ćwiczeń w ciągu tygodnia. Jeżeli zawodzi pomoc ze strony domu, nawet najlepiej prowadzone zajęcia nie przynoszą efektów.

#### Trzeci poziom:

To terapia indywidualna.

Dzieci, które wymagają indywidualnej i jeszcze bardziej pogłębionej pomocy terapeutycznej, uczęszczają na terapię do poradni psychologiczno-pedagogicznych. Niestety w wielu poradniach dziecko musi długo czekać na objęcie rehabilitacją. Na tym etapie również obowiązują te same zasady współpracy szkoły i domu - jako warunek uzyskania poprawy.

#### Czwarty poziom:

To klasy terapeutyczne.

Klasy te funkcjonują w szkołach od lat 80-tych (wówczas jako klasy eksperymentalne). Mogą one powstawać we wszystkich typach szkół ogólnodostępnych, na wniosek zainteresowanych osób (nauczyciel, psycholog, rodzice). Realizowane są w nich własne programy dydaktyczne nauczycieli, które obok realizacji treści dydaktycznych zawierają też oddziaływania o charakterze terapii pedagogicznej.

Jednym z najczęściej popełnianych błędów w organizowaniu klas terapeutycznych, a tym samym przyczyną obniżania efektów pracy – jest zły nabór dzieci: „spychanie” do tych klas wszystkich dzieci, z którymi nauczyciele nie radzą sobie na lekcjach.

#### Piąty poziom:

To nieliczne –w skali kraju- oddziały terapeutyczne stałego pobytu.

Dzieci potrzebujące intensywnej i długotrwałej terapii przebywają w nich od kilku miesięcy do roku.

*Uzupełniające formy pomocy* - to kolonie letnie i turnusy terapeutyczne dla dzieci dyslektycznych, organizowane przez Polskie Towarzystwo Dysleksji oraz przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

## **2. Realia – czyli o czym należy wiedzieć i co należy zmieniać.**

Przedstawiony -jw.- system pomocy terapeutycznej obejmuje opieką tylko nieliczne dzieci, głównie z klas I-III. Ze względu na ograniczenia finansowe oświaty, przynajmniej dwa podstawowe poziomy tego systemu nie funkcjonują właściwie: zespoły korekcyjno-kompensacyjne w szkole i klasy terapeutyczne.

Zespoły korekcyjno-kompensacyjne, z powodu ograniczeń finansowych, są w skali kraju nieliczne. Szkoły chętniej organizują zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze (ze względu m.in. na łatwość powierzania tych zajęć nauczycielom - prowadzą je nauczyciele przedmiotów), które są formą bezpłatnych korepetycji dla dzieci

zaniedbanych środowiskowo lub mało zdolnych, mających luki w wiadomościach szkolnych. Zajęcia te stanowią więc całkowicie odmienny kierunek działań pomocowych i nie są w stanie substytuować zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Klasy terapeutyczne są nieliczne z powodu ograniczeń finansowych. Jeżeli zostaną zorganizowane to na ogół, z powodu braku innych rozwiązań, kwalifikuje się do nich wszystkie dzieci, które źle funkcjonują w szkole, w tym dzieci z zaburzeniami zachowania, z którymi nauczyciele sobie nie radzą. W ten sposób klasy te przestają być szansą edukacji i terapii dla dzieci dyslektycznych.

Dla rzetelności informacji dodać trzeba, że oferta pomocowa skierowana do starszych uczniów dyslektycznych – jest jeszcze słabsza. Na ogół pozostają sami ze swoim problemem, przy całej bezradności rodziców. W szkołach, powyżej klasy III, nie funkcjonowały żadne formy pomocy specjalistycznej, pomimo iż z tych zaburzeń nie „wyrasta się”. Uczniowie dyslektyczni na poziomie starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjów, szkół ponadgimnazjalnych, a nawet uczelni wyższych powinni bezwzględnie kontynuować specjalistyczne zajęcia terapeutyczne w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Podkreślić też trzeba, że tak jak we wszystkich zaburzeniach, tak i w przypadku zaburzeń w uczeniu się - najważniejsza jest profilaktyka! Wsparcie dziecka z grupy „ryzyka dysleksji” oraz jego rodziców, przez nauczycieli przedszkola, ma znaczenie fundamentalne. Jednak do tej pory wiele dzieci nie uczęszczało do przedszkola, tracąc szansę na stosunkowo wczesne zidentyfikowanie opóźnień rozwojowych i ćwiczenie zaburzonych funkcji (spore nadzieje wiąże się w tym względzie z wprowadzonym od 2008r. rocznym, obowiązkowym przygotowaniem przedszkolnym). Sporo dzieci, nawet będąc w przedszkolu, nie zostaje rozpoznanych jako zagrożone dysleksją, nie udziela się więc im pomocy. Wprawdzie istnieje możliwość (a nawet obowiązek – w stosunku do dzieci z przedmiotowym rozpoznaniem!) prowadzenia ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych w przedszkolach, to jednak z tej możliwości korzystają tylko pojedyncze placówki w kraju. Wynika to nie tylko z niedoborów finansowych, ale i z indolencji organizacyjnej samych placówek. Często więc dysleksję rozpoznaje się nie w okresie nauczania początkowego, a w starszych klasach, gdy niepowodzenia szkolne są już zaawansowane, a wtórne zaburzenia emocjonalno-motywacyjne widoczne – a wszystko razem – niezwykle trudne w terapii.

Aby zbudować model kompleksowej pomocy dziecku dyslektycznemu (a więc dziecku o specyficznych potrzebach edukacyjnych), należy dokonać analizy jego sytuacji z wielu perspektyw. Oprócz środowiska szkolnego, dziecko funkcjonuje także w środowisku rodzinnym. Ważnym jest więc, aby postrzegać jego problemy również z tej perspektywy.

Rodzice najczęściej nie znają specyficznych trudności w nauce czytania i pisania, nie spodziewają się ich, a więc –to oczywiście- nie zapobiegają im. Lekarze pediatrzy nie koncentrują uwagi na opóźnieniach rozwoju psychomotorycznego, szczególnie rozwoju mowy. Nie są zorientowani w problematyce dysleksji, stąd nie tylko nie kierują, ale często wręcz zniechęcają rodziców do skierowania dziecka na terapię logopedyczną, która ma podstawowe znaczenie w profilaktyce dysleksji (np. uspokajają ich, że dziecko zacznie mówić „w swoim czasie”). Ten przykład uzmysławia konieczność organizowania interdyscyplinarnej i wielokierunkowej opieki nad dzieckiem [np.: rodzice poszukujący bezskutecznie pomocy u logopedy (brak wolnych miejsc na terapię lub długotrwałe oczekiwanie) - nie zauważają potrzeby specjalistycznej pomocy dziecku, które jest inteligentne i niekiedy znacznie wyprzedza pod tym względem swoich rówieśników].

Na żadnym etapie rozwoju dziecka, osamotniona w swych staraniach rodzina nie jest w stanie mu pomóc bez współpracy ze specjalistą: logopedą, psychologiem, nauczycielem-terapeutą.

### 3. Zadania przedszkola.

[opracowano na podstawie materiałów PTD aut.: R.Czabaj, G.Stefańskiej, H.Uklei i A.Ogonowskiej]

Właściwą naukę czytania nauczyciel przedszkola, poprzedza ćwiczeniami wstępnymi. Do czynności wstępnych objętych tymi ćwiczeniami należą:

- kształcenie słuchu fonematycznego,
- sprawdzanie i doskonalenie artykulacji,
- wyrabianie umiejętności dokonywania analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej i sprawności mięśniowo-ruchowej.

*Kształcenie słuchu fonematycznego* - polega na ćwiczeniach, w których dziecko dokonuje rozróżnienia w brzmieniu głosek pod jakimś względem przeciwstawnych, np. dźwięcznych i bezdźwięcznych, twardych i miękkich, ustnych i nosowych, a także wyodrębnienie głoski w różnych miejscach wymawianego słowa: na początku, w środku i na końcu.

Podstawowym warunkiem skuteczności *ćwiczeń artykulacyjnych* jest bezbłędne odtworzenie głosek izolowanych i zespołu głosek w wyrazie. Specjalnej troski wymaga dopilnowanie dokładności i precyzji ruchów narządów mowy, szczególnie zaś ruchliwości żuchwy (szczęki dolnej).

Następnym zadaniem przedszkola w przygotowywaniu dzieci do nauki czytania jest wyrabianie umiejętności dokonywania *analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej*, której powinna towarzyszyć analiza mięśniowo-ruchowa w obrębie narządów mowy. Analizie poddaje się najpierw zdanie, potem wyraz. Po wyćwiczeniu analizy należy przystąpić do ćwiczeń w syntezie, stanowi ona bowiem istotę czytania.

W toku dokonywania wstępnej analizy słuchowej niezbędne są ćwiczenia polegające na ustaleniu następstwa wyrazów w czasie - w analizie zdania (który wyraz pierwszy, który drugi?) oraz głosek - w analizie wyrazu (jaka pierwsza głoska, jaka ostatnia itp.), zaś w analizie wzrokowej - stosuje się ćwiczenia w ustalaniu następstwa elementów (liter i części liter) w przestrzeni (na lewo - na prawo, na początku - na końcu, u góry - u dołu).

Zadania stojące przed przedszkolem w zakresie przygotowywania dziecka do czytania poprzedzone są tzw. okresem wstępnym, przygotowawczym. Mamy tu do czynienia z czytaniem pozornym („globalnym”), gdzie dzieci poznają poszczególne wyrazy i litery wprowadzone w czasie ćwiczeń.

Całkowite przygotowanie do nauki czytania w przedszkolu osiąga dziecko po zdobyciu następujących umiejętności (w kolejnych etapach):

1. Analizy zdania na wyrazy.
2. Analizy wyrazu na sylaby.
3. Wydzielania samogłosek jako samodzielnej sylaby - rozpoczynającej wyraz (np.: u-cho, o-ko, E-la).
4. Wydzielania samogłoski rozpoznającej wyraz jako części sylaby - (np. As).
5. Wydzielania spółgłoski znajdującej się na końcu wyrazu poprzedzonej samogłoską (np.: ul).
6. Wydzielania spółgłoski znajdującej się na początku wyrazu i stanowiącej część

- sylaby zakończonej również spółgłoską (np.: dom, mak).
7. Wydzielania samogłoski na końcu wyrazu (np.: mama, tata, pole).

Bogactwo i różnorodność proponowanych treści oraz dążenie do jak najlepszego przygotowania do nauki czytania nie może jednak ograniczać zabawy, która zapewnia dziecku dobre samopoczucie fizyczne, a tym samym zdolność do podejmowania wysiłku i pokonywania trudności.

Aby organizacja nauki czytania była prawidłowa, dostosowana do potrzeb psychofizycznych dzieci sześciolletnich i pozwoliła przygotować je w sposób wszechstronny do rozpoczęcia nauki w szkole należy przestrzegać podstawowych założeń i zasad:

1. Rytmiczność i systematyczność działania - jest jednym z podstawowych warunków zapewniających możliwość prawidłowej nauki czytania. Kształtowanie umiejętności czytania to proces ciągły i systematyczny. Wymaga to niekiedy dłuższego czasu, aby stało się umiejętnością trwałą.
2. Organizacja zajęć zbiorowych - jest bardzo istotną formą pracy:
  - pozwala na takie rozplanowanie zadań dotyczących nauki czytania, aby proces przebiegał rytmicznie, a treści były realizowane systematycznie;
  - umożliwia integrowanie nauki czytania z treściami wszystkich działań programowych oraz różnorodną działalność dziecka;
  - występują w nich jednocześnie oddziaływanie na stosunkowo dużą liczbę dzieci, co stanowi sprzyjające warunki do wprowadzania nowych treści programowych.
3. Podstawowe zadania jakie realizuje nauczyciel w toku pracy w małych zespołach lub indywidualnej z wychowankami to:
  - utrwalanie i doskonalenie umiejętności czytania;
  - wyrównanie zaburzeń funkcji warunkujących kształtowanie umiejętności czytania oraz opóźnień w procesie przyswajania umiejętności.
4. Inspirowanie dowolnej działalności wychowanków poprzez zachęcanie ich do podejmowania samodzielnych działań ma na celu:
  - utrwalanie i doskonalenie umiejętności czytania przyswajanej w toku zajęć organizowanych przez nauczyciela;
  - stwarzanie każdemu dziecku możliwości działania w takim zakresie, jaki odpowiada jego aktualnym umiejętnościom;
  - stwarzanie płaszczyzny wzajemnych oddziaływań, dowiadywanie się i uczenie od kolegów w czasie wspólnie organizowanych zabaw.

Każda z wymienionych form działalności ma swoje specyficzne wartości i zadania, a wszystkie wzajemnie się uzupełniają, czyniąc proces nauki czytania bardziej dla dzieci interesującym, a tym samym dającym lepsze efekty. Nie wolno przy tym zapominać, że głównym zadaniem w przygotowaniu dziecka do nauki czytania jest podmiotowe traktowanie dziecka.

#### **4. Zadania dla szkoły.**

*[opracowano na podstawie materiałów PTD aut.: R.Czabaj, G.Stefańskiej, H.Uklei i A.Ogonowskiej]*

Uczniów z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi traktować należy



w procesie dydaktyczno-wychowawczym w sposób zindywidualizowany, zarówno w zakresie stawianych im wymagań, jak i oceniania:

1. W sposobie oceniania uczniów dyslektycznych powinno uwzględnić się różnorakie czynniki wpływające na jakość pracy i doceniać włożony wysiłek. Ocena - w głównej mierze - powinna dotyczyć poprawności wypowiedzi ustnych i strony merytorycznej prac pisemnych.
2. Nie należy ograniczać możliwości i zainteresowań humanistycznych uczniom, u których jedynym mankamentem jest dysortografia.
3. Uczniowie z mikrodefycytami mają często problemy w nauce języków obcych, stąd ważne jest skoncentrowanie się na nauce tylko jednego języka obcego.
4. Wszelkie sprawdziany pisemne są niezwykle stresujące dla uczniów dyslektycznych. W związku z tym konieczne jest wydłużenie limitu czasu na pisanie sprawdzianów, ocenianie na jednakowych prawach brudnopisu i czystopisu, zastąpienie pisania ze słuchu pisaniem z pamięci.
5. Ze względu na występującą dysleksję nie należy odpytywać uczniów z czytania głośnego przed zespołem klasowym. Należy zezwolić uczniowi na korzystanie z taśm magnetofonowych z nagraniami lektur szkolnych (Biblioteka Książki Mówionej).
6. W przypadkach dysgrafii, gdy zmniejsza się czytelność pisma, należy umożliwić uczniowi wykonanie prac kontrolnych na komputerze lub maszynie do pisania. Zezwolić na nagrywanie lekcji na dyktafon. O ile nauczyciel nie jest w stanie odczytać pracy ucznia, powinien to zrobić uczeń w jego obecności, wyjaśniając wszystkie wątpliwości ortograficzne.
7. Wskazane jest kierowanie procesem samokształcenia i samokontroli, wyrabiania nawyku pracy ze słownikiem i uzmysławiania praktycznej wartości korzystania z zasad i reguł ortograficznych.
8. U uczniów z poważną dysgrafią wskazane jest zastąpienie niektórych sprawdzianów pisemnych indywidualnych sprawdzianami ustnymi.
9. W sporadycznych przypadkach, należy zezwolić na korzystanie z kalkulatora na lekcjach matematyki, fizyki, chemii.

Długotrwałe niepowodzenia szkolne stają się czynnikiem patogennym wywołującym zaburzenia osobowości, sprzyjają przyjmowaniu postawy niechętniej wobec szkoły i nauki. Stały brak sukcesu rodzi brak wiary we własne możliwości, a to z kolei - prowadzi do zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych.

Dlatego poznanie problemów ucznia, uwarunkowań jego trudności w nauce i podjęcie działań terapeutycznych jest istotnym czynnikiem wpływającym na jego osobowość i losy życiowe.

Działania korekcyjno-wyrównawcze muszą być długofalowe i powinny uwzględniać podstawowe zasady pracy terapeutycznej.

Program ćwiczeń powinien opierać się na założeniach metodyki pracy korekcyjno-kompensacyjnej, uwzględniać potrzeby psychofizyczne ucznia i wymagania programowe szkoły. Prowadzone w urozmaiconych formach ćwiczenia należy dostosować do konkretnego przypadku ucznia, rodzaju jego dysfunkcji rozwojowej oraz stopnia i zakresu trudności w pisaniu i czytaniu.

## **5. Wskazówki dla nauczycieli.**

*[opracowano na podstawie materiałów aut.: M.Bogdanowicz w Biuletynie nr 9 PTD oraz T.Wejner w Biuletynie nr 14/15]*

Czas ujawniania zaburzeń rozwojowych dzieci jest indywidualnie zróżnicowany. Jednak gdy wiemy już, że rozwój dziecka jest zagrożony, potrzebna jest natychmiastowa pomoc rodzicom i dziecku. W zależności od tego jaki jest rozwój dziecka, pomoc ta winna być udzielana jako interwencja lub jako wspomaganie rozwoju.

Istnieje też pewien paradoks - jeżeli zaburzenie u dziecka jest duże, wszyscy na ogół to widzą i wówczas jest dużo łatwiej (choć mniej efektywnie) rozpocząć wspomaganie rozwoju takiego dziecka. Znacznie gorzej jest uruchomić działania pomocowe dla dziecka z małymi deficytami. Problemów takiego dziecka często się nie dostrzega bagatelizuje się je, twierdząc, że „ono wyrośnie z tego” lub nie chce się widzieć problemu, tłumacząc go „typowymi” dla wieku różnicami w indywidualnym rozwoju każdego dziecka.

Takie style myślenia zaciemniają obraz właściwego spojrzenia na dziecko i są źródłem ogromnego zła jakie wyrządzają dziecku często ludzie najbliżsi. Ważne jest, aby zagadnienia związane z drobnymi deficytami u dziecka zauważyć jak najszybciej i znaleźć sposób ich usuwania, niwelowania czy kompensowania.

Można sprawdzić swoje obawy co do problemów rozwojowych dziecka/ucznia, posługując się Skalą Ryzyka Dysleksji (SRD).

a) Badanie Skalą Ryzyka Dysleksji (SRD) Marty Bogdanowicz.

*(dotyczy przedszkolaków i uczniów młodszych klas szkoły podstawowej)*

Skala Ryzyka Dysleksji została opracowana przez prof. dr hab. Martę Bogdanowicz; aktualnie wprowadzono nowe tabele norm dla klasy „0” - zarówno dla wyniku ogólnego SRD, jak i poszczególnych sześciu podskal. Zawiera 21 stwierdzeń, które należy ocenić według skali 4-stopniowej. Cyfry na skali wskazują na brak występowania symptomów ryzyka dysleksji (1pkt) lub na stopień ich nasilenia (2-3-4 pkt). Zakreślając cyfry od 1 do 4, zaznaczamy, że symptom: 1) nigdy nie występuje; 2) czasem występuje; 3) często występuje; 4) zawsze występuje. Szczegółowy opis i sposób posługiwania się SRD oraz normy dla klasy „0” i I – znajdują się w książce M. Bogdanowicz pt.: „Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie” (Wyd. Harmonia, Gdańsk 2005)

Symptomami przemawiającymi za skorzystaniem z ww. narzędzia diagnostycznego są następujące zachowania dziecka:

1. Jest mało sprawne ruchowo - słabo biega, źle funkcjonuje w zabawach ruchowych.
2. Ma problemy z zawiązywaniem sznurowadeł, zapinaniem guzików. wiązaniem kokardek.
3. Niechętnie rysuje.
4. Ma trudności z posługiwaniem się nożyczkami.
5. Niechętnie bawi się układankami, klockami LEGO, puzzlami.
6. Jest oburęczny - wykonując czynności posługuje się raz jedną, raz drugą ręką.
7. Sprawia mu problem odróżnienie prawej i lewej strony swojego ciała (ręki, nogi, oka).
8. Ma problem z określeniem kierunków w przestrzeni (nieprawidłowo używa przyimków: nad, pod, przed, od).
9. Ma trudności z opanowaniem i zapamiętywaniem nowych wierszyków i piosenek.
10. Ma trudności z zapamiętywaniem materiału uszeregowanego w serie i sekwencje, tj.: nazwy dni tygodnia, miesiący, liter alfabetu, szeregów cyfrowych i innych.
11. Ma trudności z koncentracją uwagi, łatwo rozprasza się.
12. Ma trudności w zrozumieniu i rozwiązywaniu zadań wymagających myślenia logicznego.
13. Ma problem z budowaniem zdań, zmienia szyk wyrazów w zdaniu.

14. Przekręca słowa (mówi np. kraktor), zmienia przedrostki w wyrazach, albo używa nieprawidłowych form gramatycznych.
15. Ma wadę wymowy.
16. Nie umie odróżnić głosek o podobnym brzmieniu (np. g-k, z-s, d-t, w-f).
17. Ma trudności z wyróżnianiem głosek w wyrazie.
18. Ma trudności z odróżnianiem i zapamiętywaniem kształtów podobnych liter, np. m-n, l-t, t-ł.
19. Sprawia mu problem odróżnianie i zapamiętywanie kształtów identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni np.: p-b, d-b.
20. Ma trudności z rozmieszczeniem rysunku na kartce.
21. Pisze litery i cyfry zwierniadłanie oraz odwzorowuje wyrazy przez zapisywanie ich od strony prawej do lewej.
22. Ma problem z odtwarzaniem prostych szlaczków i figur geometrycznych.

Jeżeli nauczyciel zaobserwuje, że którykolwiek z uczniów wykazuje któreś z wymienionych objawów – winien jak najszybciej skierować go do szkolnego pedagoga lub przedstawić problem rodzicom i zasugerować wizytę w specjalistycznej poradni.

Rozpoznanie ryzyka dysleksji za pomocą SRD jest uprawnione tylko wtedy, gdy dodatkowo weźmiemy pod uwagę ocenę stopnia sprawności intelektualnej dziecka, a także warunki, w jakich się ono rozwija i wychowuje oraz oddziaływania dydaktyczne, którym dziecko podlega jako uczeń klasy „0” (współcześnie – odpowiednio: oddz. rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego).

Jeżeli dokonując oceny nie uwzględnimy ww. czynników, to uzyskamy wyłącznie informację dotyczącą możliwości wystąpienia w okresie nauczania początkowego (kl.: „0”, I, II III) niepowodzeń w nauce czytania i pisania oraz dowiemy się w jakim nasileniu mogą one występować. Jest tak dlatego, ponieważ stwierdzone dysfunkcje rozwojowe mogą mieć różne przyczyny:

- globalne opóźnienie rozwoju (inteligencja niższa niż przeciętna),
- upośledzenie umysłowe,
- zwolnione tempo rozwoju, wynikające z zaniedbania środowisk wychowawczego i dydaktycznego.

Niski wskaźnik SRD jest jedynie oceną, która umożliwi przewidywanie niepowodzeń szkolnych w zakresie czytania i pisania, ale bez wskazania na ich rodzaj.

O ryzyku dysleksji, czyli o możliwości wystąpienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, można się wypowiadać tylko wtedy, gdy wykryte dysfunkcje mają charakter dysharmonii rozwojowych: są zaburzeniami parcjalnymi lub fragmentarycznymi, a więc nie wynikają z globalnego opóźnienia rozwoju.

Można więc stwierdzić, że **warunkiem rozpoznania ryzyka dysleksji jest wykluczenie niepełnosprawności intelektualnej, zaniedbań środowiskowych, a także zaburzeń w zakresie funkcjonowania narządów zmysłu**, np.: niedosłuchu, poważnych wad wzroku – ponieważ mogłyby one również stanowić przyczynę tych opóźnień rozwoju.

Wynik ogólny SRD jest podstawą do podjęcia istotnych decyzji o zastosowaniu właściwych form interwencji.

#### b) Praktyczne rady dla terapeutów.

Gdy do terapeuty przychodzi dziecko potrzebujące pomocy warto by:

- Terapeuta na początku kontaktu porozmawiał z dzieckiem i z jego rodzicami, dowiedział się jakie są trudności dziecka w jego odczuciu, jak one objawiają się w życiu codziennym

i jak ono sobie z tym radzi; dowiedział się również od dziecka i rodzica w czym oczekują pomocy od terapeuty;

- Terapeuta dokonał analizy zeszytów szkolnych i innych wytworów pracy dziecka;
- Terapeuta (za zgodą rodzica), porozmawiał z nauczycielem dziecka (w klasach młodszych), polonistą bądź nauczycielem przedmiotu, który dziecku sprawia kłopoty (w klasach starszych);
- Terapeuta wyjaśnił i pomógł rodzicom zrozumieć na czym polega ryzyko dysleksji, dysleksja, czym się objawia i jak to wygląda w przypadku ich dziecka;
- Swoją pracę terapeuta musi oprzeć na rzetelnej, pełnej diagnozie psychologicznej (rodzic musi wiedzieć, że jest ona konieczna, ponieważ jest etapem wyjściowym w terapii) i pedagogicznej; gdy jest taka potrzeba to jeszcze logopedycznej bądź lekarskiej;
- Terapeuta musi przedstawić swój program poprawy sytuacji dziecka (terapii), wyjaśnić na czym będą polegały proponowane metody czy techniki pracy, a nawet konkretne zestawy ćwiczeń i jaki będzie ich cel;
- Terapeuta winien w przybliżeniu określić jak długo może trwać terapia (często rodzice oczekują szybkich efektów, a z doświadczenia wynika, że jest to proces, który może trwać dłużej);
- Terapeuta powinien spisać swoisty „kontrakt” z dzieckiem i jego rodzicami, który ustali zasady pracy każdego z uczestników tej „triady”, tzn. ustali kiedy dziecko będzie miało zajęcia, jak długo będą one trwały, jak będzie wyglądała praca w domu, co chcą osiągnąć i jakimi metodami uczestniczący w terapii;
- Ustalić etapy, jakie należy osiągać w pracy i przypisać na ich realizację określony odcinek czasu, a gdy zostanie on osiągnięty - nie wolno zapomnieć o nagrodzie!
- Nie zapominać, że terapia powinna przebiegać w warunkach, gdy uczestnicy pozostają ze sobą w dobrym kontakcie - co warunkują: poczucie bezpieczeństwa, życzliwość i stawianie adekwatnych wymagań;
- „Świętować”, gdy uda się pokonać dziecku nawet najmniejszy kawałek swoich trudności!

### c) Jak stworzyć warunki do efektywnej współpracy uczniowie-nauczyciele?

Formułując praktyczne wskazówki do efektywnej współpracy w ramach relacji: uczniowie-nauczyciele, wykorzystać można te, zaczerpnięte z miesięcznika „American Teacher” (luty 1990r.), wydawanego przez amerykański związek zawodowy nauczycieli AFT/AFL-CIO<sup>8</sup>, a więc:

1. Oceniaj ich osiągnięcia we właściwy sposób. Udzielaj pochwały po każdej poprawnej odpowiedzi, natomiast unikaj stawiania ocen za odpowiedzi słabe i nie na temat.
2. Daj uczniom do zrozumienia, że oczekujesz większych osiągnięć. W publikacjach naukowych podkreśla się, że wysokie oczekiwania wpływają na podwyższenie osiągnięć.
3. Czekaj...czekaj... czekaj! - aż uczeń odpowie. Jeżeli odpowie źle, naprowadzaj go na trop, a potem zadaj kolejne pytanie na ten sam temat.
4. Koncentruj swój krytycyzm na zadaniu, nie na uczniu. Powiedz raczej: „Ten fragment powinien zawierać więcej konkretów”, a nie: „Twój sposób pisania jest słaby”.
5. Staraj się, żeby słabi uczniowie nie siedzieli daleko od Ciebie. Zwracaj się również często do słabych uczniów jak do pozostałych.
6. Gdy uczniowie wykonują na lekcji zadanie sami, często podpatruj pracę słabych

---

<sup>8</sup> Cytowane za: „Teacher Today”, vol 3, 1, publ.: Biuletyn nr 9 PTD.

uczniów. Wiadomo, że słabi uczniowie gubią się w pracy i zadania nie wykonują. W takich przypadkach nie należy wyznaczać następnego zadania.

7. Przekazuj im często swoje spostrzeżenia na temat ich pracy. Zauważaj, że zrobili postępy, dostrzegaj częściowe sukcesy: „Sześć zadań na dziesięć jest dobrze rozwiązanych. Teraz potrzeba tylko byś popracował nad czterema”.

#### d) Jak zyskać zaufanie uczniów?

Jeśli nauczyciel zamierza poruszać z uczniami problemy z ich życia (dysleksja jest takim problemem), to szczególnie ważne staje się wewnętrzne przygotowanie **s i e b i e s a m e g o** / samej do takiego zadania. Istotne jest:

1. Wzbudzenie w sobie życzliwości i akceptacji wobec każdego ucznia - niezależnie od tego, jak się on zachowuje.
2. Wyraźne uświadomienie sobie tego, że nie jest się w stanie wszystkich uszczęśliwić. Chodzi jedynie o to, by trochę pomóc dzieciom/młodzieży w ich zmaganiu się z problemami życia.
3. Wzbudzenie w sobie zaufania do potencjału sił, jakimi dysponuje zespół uczniów i wobec tego powstrzymywanie w sobie tendencji do brania wszystkiego bezpośrednio we własne ręce.

W czasie pracy z klasą:

1. Unikaj krytyki, np. nie koncentruj się na błędach ortograficznych.
2. Wyrażaj zrozumienie i uznanie dla wysiłków podejmowanych przez uczniów i dla ważności poruszonych przez nich spraw.
3. Stwarzaj takie sytuacje, by każde dziecko mogło się swobodnie wypowiedzieć i było wysłuchane.
4. Stosuj różnorodne formy zajęć wzbudzające zaciekawienie i zaangażowanie uczniów w temat.
5. Wyrażaj własne odczucia i poglądy, jednak bez narzucania tych poglądów uczniom; nie spiesz się z udzielaniem rad.
6. Pobudzaj uczniów do samodzielnej aktywności w szukaniu pozytywnych rozwiązań i w podejmowaniu prób nowych sposobów zachowania.

## V. Metody pracy z dziećmi stosowane w terapii dysleksji rozwojowej.

Do pracy z dziećmi dyslektycznymi wykorzystuje się różne metody - mniej lub bardziej całościowe. Mają one zazwyczaj swoje podstawy teoretyczne oraz zestaw odpowiadających im ćwiczeń, wykorzystywanych w pracy. Do najczęściej stosowanych – w warunkach polskich- należą:

- metoda dobrego startu - M. Bogdanowicz,
- metoda integracji sensorycznej,
- metoda 18 struktur wyrazowych,
- program rozwijający percepcję wzrokową - M.Frosting i D.Horne,
- metoda Newel Kephart,
- NLP - Neurolingwistyczne Programowanie,
- metoda Weroniki Sherborne,
- zajęcia z zakresu Kinezylogii Edukacyjnej Metodą P.Dennisona,
- Metoda Tomatisa (stymulacja audio-psycho-lingwistyczna),

## 1. Metoda dobrego startu M.Bogdanowicz.

Zaczerpnięto z: *Integracja-percepcyjno-motoryczna*, M.Bogdanowicz, Warszawa 1997.

## 2. Teoria i metoda integracji sensorycznej.

Źródło: *Zbigniew Przyrowski – Biuletyn nr 4 Warszawskiego Oddziału nr 1 PTD.*

Twórcą teorii Integracji Sensorycznej jest A. Jean Ayers, psycholog-terapeuta, nauczyciel akademicki, przez wiele lat związana z Uniwersytetem Południowokaliifornijskim.

Autorka metody zdefiniowała Integrację Sensoryczną jako: „organizację wejściowych danych zmysłowych, dokonywaną przez mózg w celu produkowania odpowiedzi adaptacyjnych na wymagania otoczenia”.

Inaczej: „Integracja Sensoryczna - to proces, dzięki któremu mózg otrzymując informacje ze wszystkich zmysłów, segregując je, rozpoznając, interpretując, integrując ze sobą i uprzednimi doświadczeniami, odpowiada na wymagania otoczenia adekwatną reakcją”.

Istotą teorii IS jest opis bioelektrycznych strumieni impulsów biegnących z różnych sensorycznych receptorów zbiegających się w centralnym systemie nerwowym. Ta wielość informacji musi być lokalizowana, sortowana, porządkowana i organizowana w taki sposób, aby wszystko wokół nas nabierało znaczenia, a nasze zachowanie było adekwatne do sytuacji. Stąd jednym z ważniejszych punktów teorii jest wyjaśnienie: w jaki sposób dzieci rozwijają swą zdolność do organizacji zachowania?

Integracja Sensoryczna pociąga za sobą -według Ayers- organizację doznań płynących z dwóch lub więcej sensorycznych modalności, w celu emisji właściwych odpowiedzi adaptacyjnych. Kiedy funkcje integracji sensorycznej są efektywne, to odpowiedzi adaptacyjne są właściwe i adekwatne do żądań płynących z otoczenia. Złożoność tych odpowiedzi jest różnorodna. Można je umieścić na pewnym kontinuum od najmniej skomplikowanych do coraz bardziej złożonych. Na przykład: na jednym końcu kontinuum będą reakcje dziecka na wymagania sytuacji gdy stoi na huśtawce, która nie jest wprawiona w ruch, na przeciwnym końcu tego kontinuum będą reakcje pozwalające dziecku stać na huśtawce, która się porusza i jednocześnie rzucać woreczkiem do celu.

W teorii Integracji Sensorycznej zakłada się, że zdolność do odpowiedzi adaptacyjnych i zdolność do integracji wrażeń są wzajemnie zależne. Ayers podkreśla, że poprawna integracja sensoryczna jest podstawą do normalnego uczenia się i właściwego zachowania. Kompleks takich operacji jak: procesy percepcji słuchowej, percepcji wzrokowej czy cały zespół procesów związanych z abstrakcją, takich jak: czytanie, rozumienie, pisanie itp., są zależne od intersensorycznych koordynacji wrażeń dotykowych, przedsionkowych i proprioceptywnych na poziomie pnia mózgu. Autorka metody odkryła to i udowodniła, że wyższe poznawcze funkcje, które wiążą się z nauką (w tym z nauką szkolną) mogą być poprawione, a ich skuteczność zwiększona poprzez lepszą integrację systemów somatosensorycznych, dotyku, propriocepcji i przedsionkowych. Analizując wpływ różnych systemów sensorycznych (słuchowego, wzrokowego, dotykowego, węchowego, proprioceptywnego, vestibularnego) na rozwój wyższych czynności mózgowych Ayers podkreśla, iż nie wszystkie z nich odgrywają równorzędną rolę. Stąd też system dotykowy i przedsionkowy - są pojmowane w teorii Integracji Sensorycznej jako jednoczące i integrujące pozostałe. Uważa, że te dwa systemy dostarczają danych wejściowych, które kształtują podstawowe relacje jednostki do siły grawitacji i otaczającego środowiska. W swych kolejnych badaniach Ayers wykazała, że dane vestibularne (o grawitacji i ruchu) są pierwszoplanowe i zasadnicze w naszym systemie nerwowym. Jeśli system przedsionkowy nie pracuje prawidłowo, integracja i interpretacja innych wrażeń jest zakłócona. Badania wskazały, że wszystkie istoty żyjące muszą być w relacji do grawitacji ziemskiej, która jest

najbardziej stałą i uniwersalną siłą w otaczającym nas świecie. Ayers twierdzi, że dzieci są nawet wyposażone z „popęd” do ujarznienia i opanowania siły grawitacji.

W swoich pracach autorka podkreśla rolę rdzenia kręgowego, pnia mózgu, tworów siatkowego, układu przedsionkowego i mózdzku, półkul mózgowych i kory mózgowej. Nie wchodząc w szczegółową analizę funkcjonowania poszczególnych struktur nerwowych można powiedzieć, że wszystkie wyższe procesy korowe, a szczególnie odpowiedzialne za uczenie się zależą od adekwatnej organizacji sensorycznych wrażeń w pniu mózgu. Dopiero po przejściu pnia mózgu następuje szczegółowe opracowanie wrażeń w korze mózgowej i kojarzenie ich z poprzednimi, wcześniej zarejestrowanymi doświadczeniami. Ten skumulowany efekt procesów nerwowych prowadzi do odpowiednio zorganizowanej reakcji motorycznej.

Przykładem może być układanie puzzli przez dziecko. Aby ułożyć puzzle dziecko musi wziąć do ręki kawałek układanki. Wówczas pobudzone są peryferyczne nerwy w receptorach dotyku, a jednocześnie pobudzone są nerwy wzrokowe w siatkówce. Dalej pobudzenia te w postaci impulsów bioelektrycznych poprzez rdzeń kręgowy i nerwy czaszkowe docierają do pnia mózgu, gdzie podlegają wstępnej obróbce i przekazywane są dalej do kory mózgowej gdzie te wzrokowe i dotykowe wrażenia są kojarzone i porównywane z wcześniejszymi doświadczeniami. To prowadzi do zaplanowania odpowiedzi, która jest kierowana przez korę i modulowana przez mózdzek. W konsekwencji dziecko wkłada odpowiedni kawałek układanki w odpowiednie miejsce.

W swej teorii Ayers podkreśla, że kiedy wszystkie systemy sensoryczne współpracują ze sobą i kiedy wrażenia są sprawnie organizowane na odpowiednich poziomach systemu nerwowego, wówczas adaptacja, uczenie się i emocjonalna równowaga przychodzą dziecku w sposób naturalny. Jeśli nie - to mówimy o zakłóceniach procesu uczenia się spowodowanych nieodpowiednim funkcjonowaniem procesów integracji sensorycznej.

Ayers wyróżniła kilkanaście rodzajów dysfunkcji integracji sensorycznej:

1. Dysfunkcje wynikające ze złego funkcjonowania systemu przedsionkowego (vestibular):
  - a. Dysfunkcje integracji vestibularno-bilateralnej i dysfunkcje vestibularno-językowe występujące wówczas, gdy system vestibularny jest podwrażliwy na bodźce.
  - b. Dysfunkcje - nazwane przez Ayers - niepewnością grawitacyjną (gravitational insecurity) i nietolerancją ruchu (intolerance to movement) występujące wówczas, gdy system vestibularny jest nadwrażliwy na bodźce.
2. Zakłócenia wynikające głównie ze złej organizacji bodźców dotykowych:
  - a. Dyspraksja rozwojowa (Ayers wyróżnia kilka typów; najważniejsze to: dyspraksja somatosensoryczna i dyspraksja konstrukcyjna).
  - b. Nadwrażliwość dotykowa lub podwrażliwość dotykowa .
3. Dysfunkcje uogólnione (to te gdzie mamy do czynienia z kilkoma typami dezorganizacji sensorycznej).

Rozpoznawanie powyższych dysfunkcji dokonuje się na podstawie wyników badania dziecka Południowokalifornijskimi Testami Integracji Sensorycznej, Południowokalifornijskim Testem Oczopląsu Porotacyjnego, Klinicznej Obserwacji. Te badania wskazują jak dobrze jest zintegrowany system vestibularny, wzrokowy, dotykowy i proprioceptywny, jak funkcjonuje planowanie motoryczne, koordynacja wzrokowo-ruchowa, przekraczanie linii środkowej ciała, obustronna koordynacja ruchowa, lateralizacja, ruchy gałek ocznych, odpowiedzi postularne i inne.

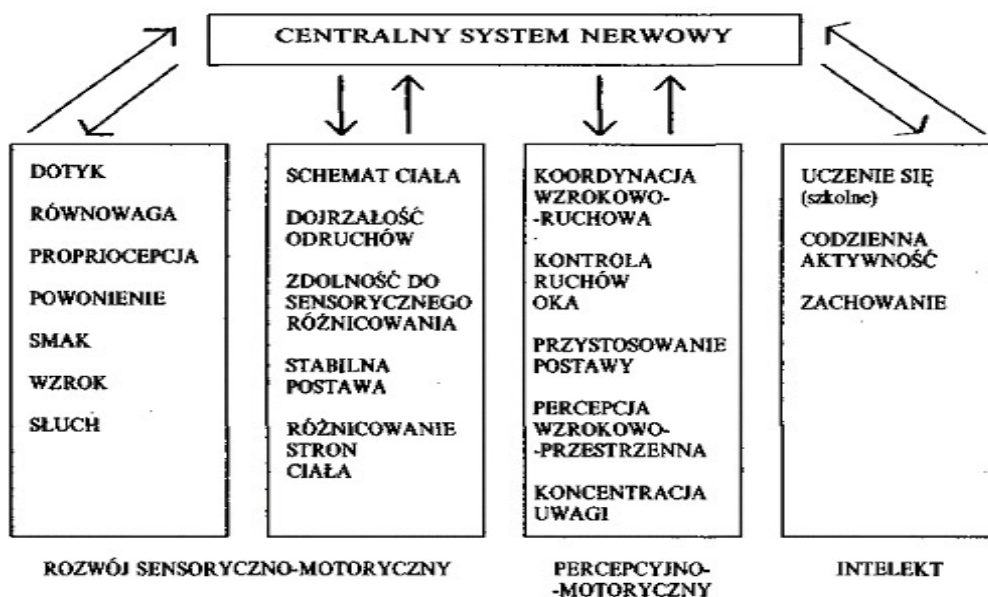
Diagnoza może również stwierdzić, który z systemów sensorycznych jest nadwrażliwy, a który podwrażliwy. Wszystkie informacje zebrane przy pomocy tych testów, jak również testów uzupełniających, zamieszczone są w odpowiednio konstruowanym raporcie, gdzie opisane są przyczyny niepowodzeń i ich implikacje w strukturze systemu nerwowego.

Kolejnym krokiem jest zaplanowanie terapii i wyjaśnienie jej celów rodzicom dziecka. Terapia opiera się na modelu integracji sensorycznej zakładającym stopniowe przechodzenie od prostszych do coraz bardziej zorganizowanych odpowiedzi adaptacyjnych jednostki na wymagania płynące z otoczenia. Na pierwszym sensoryczno-motorycznym poziomie dokonuje się rozwój funkcjonowania wszystkich systemów sensorycznych, co prowadzi w konsekwencji do rozwoju takich funkcji jak: schemat ciała, dojrzewanie odruchów, zdolność do sensorycznego różnicowania, bezpieczeństwo grawitacyjne, zdolność do różnicowania stron ciała, planowanie motoryczne. Na kolejnym poziomie percepcyjno-motorycznym następuje rozwój koordynacji wzrokowo-ruchowej kontroli ruchów gałek ocznych, przystosowanie postawy do wymagań środowiska (tzw. bezpieczeństwo grawitacyjne), percepcji wzrokowo-przestrzennej i uwagi. Końcowym etapem w rozwoju integracji sensorycznej jest zdolność dziecka do uczenia się, do prawidłowego i adekwatnego do sytuacji zachowania, do normalnej codziennej aktywności.

Formy terapii są bardzo atrakcyjne dla dzieci i odbywają się na sali gimnastycznej lub w dużym pomieszczeniu, gdzie można розміścić wszystkie niezbędne przyrządy, takie jak hamaki, specjalne huśtawki, deskorolki, deski obrotowe, tunele, trampoliny, suchy basen, podwieszane liny, trapezy, pochylnie, zestawy miękkich klocków, zestawy do stymulacji węchowej, wzrokowej, słuchowej itp.

Terapia integracji sensorycznej, w oparciu o kompleksową diagnozę, może być prowadzona przez uprawnionych do tego terapeutów SI. Terapeutami SI mogą zostać psycholodzy, pedagodzy, rehabilitanci i lekarze, po ukończeniu kilkuetapowego kursu zakończonego egzaminem i wydaniem certyfikatu przez osoby uprawnione. Jednakże osiągnięcia terapii SI mogą być wykorzystane jako wspomagające i uzupełniające klasyczne metody reedukacji dzieci z trudnościami w uczeniu się. Wiele ćwiczeń można prowadzić z dziećmi nawet nie dysponując odpowiednią salą.

Rys. nr 1.:





### 3. Metoda 18 struktur wyrazowych.

*Źródło: materiały PTD, aut.: E.Kujawę i M.Kurzynę.*

Metoda 18 struktur wyrazowych przedstawia pracę korekcyjno-kompensacyjną stosowaną i sprawdzoną przez autorki: Ewę Kujawę i Marię Kurzynę, w ciągu ostatnich siedmiu lat. Jest to metoda przeznaczona do jednoczesnego ćwiczenia czytania i pisania na tym samym materiale leksykalnym, w oparciu o uaktywnianie - w równej mierze analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Doceniając rolę integracji funkcji percepcyjno-motorycznych autorki zadbały, aby kolejne ćwiczenia oddziaływały nie tylko na najbardziej zaburzone funkcje dziecka, ale również na pozostałe oraz aby uwzględniały ich sprawne współdziałanie. Metodę 18 struktur wyrazowych można więc stosować niezależnie od tego, które funkcje są najbardziej zaburzone.

Ponieważ zadaniem stosowanej metody jest doprowadzić do: opanowania technik czytania i podstaw pisania - ma ona głównie zastosowanie na etapie przechodzenia w pracy z dzieckiem do ćwiczeń na materiale literowym, po wstępnych ćwiczeniach słuchowo-wzrokowo-ruchowych, ale przed podjęciem prób eliminowania specyficznych błędów dysortograficznych (takich jak: błędny zapis tzw. zmiękczeń, mylenie i-j, nieprawidłowe pisownia liter odpowiadających głoskom tracącym swą dźwięczność, błędne stosowanie u-ć, rz-ż, ch-h, itp.).

Z powodzeniem można ją stosować w pracy z dziećmi, gdy:

- znają one wszystkie litery lub większość z nich,
- mylą niektóre litery np. graficznie podobne lub odpowiadające głoskom brzmieniowo podobnym ,
- w ogóle nie czytają i nie piszą,
- czytają i piszą na niezadawalającym poziomie,
- dysleksja współwystępuje z dysortografią i dysgrafią; - występuje sama dysleksja (lub z dysgrafią),
- występuje sama dysortografia (lub z dysgrafią).

W omawianej metodzie przestrzegane jest stopniowe i rozłożone w czasie poznawanie wyrazów o konkretnej, jednakowej na danym etapie pracy, budowie literowo-sylabowej. Poznawanie to oparte jest o bogaty i różnorodnie zaprezentowany materiał słowny.

Wykorzystywanych jest 18 różnych typów wyrazów, które różnią się między sobą budową tzn.:

- liczbą sylab,
- kolejnością ich występowania,
- stopniem złożoności sylab (liczbą liter w każdej sylabie oraz umiejscowieniem tych liter względem siebie).

Metoda 18 struktur wyrazowych jest metodą sylabową, uwzględniającą taki podział wyrazów na sylaby, który akcentuje rozdzielanie spółgłosek sąsiadujących ze sobą u zbiegu sylab. Do zaznaczania poszczególnych elementów wyrazów stosowane są trzy kolory:

- zielonym - oznacza się sylaby,
- czarnym - spółgłoski,
- czerwonym - samogłoski.

W ściśle ustalonej kolejności wprowadza się 18 typów wyrazów - od najłatwiejszych do najtrudniejszych.

Każdej nowopoznanej strukturze wyrazowej została poświęcona oddzielna część opracowania:

- I. część: najprostsze wyrazy 2-sylabowe np. "Ko-za";
- II. część: wyrazy wielosylabowe złożone z prostych zgłosek poznanych w części I np. "Ka-ru-ze-la";
- III. część: proste wyrazy 1-sylabowe np. "Kot";
- IV. część: wyrazy 2-sylabowe złożone z 2 różnych typów poznanych sylab np. "Ko-ral";
- V. część: wyrazy 2-sylabowe powstałe przy zamianie kolejności sylab w stosunku do części IV np. "Bit-wa";
- VI. część: wyrazy złożone z 2 prostych sylab zamkniętych np. „Bał-wan”;
- VII. część: wyrazy wielosylabowe złożone z poznanych 2 typów prostych sylab np. "Pap-rot-ka", "Sa-la-ter-ki";
- VIII. część: wyrazy 1-sylabowe ze zbiegiem spółgłosek w wygłosie np. „Park”;
- IX. część: wyrazy 1-sylabowe ze zbiegiem spółgłosek w nagłosie np. "Kra";
- X. część: wyrazy 2-sylabowe powstałe przez połączenie sylaby z części IX z najprostszą sylabą z części I np. "Kra-ta";
- XI. część: wyrazy 2-sylabowe powstałe przez połączenie sylaby z części IX z prostą sylabą z części III np. "Kra-wat";
- XII. część: wyrazy 1-sylabowe - dłuższe ze zbiegiem spółgłosek w nagłosie np. "Kran";
- XIII. część: wyrazy 2-sylabowe powstałe przez połączenie sylaby z części XII z najprostszą sylabą z części I np. "Słom-ka";
- XIV. część: wyrazy 2-sylabowe powstałe przez połączenie sylaby z części XII z prostą sylabą z części III np. "Plas-tyk";
- XV. część: wyrazy 1-sylabowe ze zbiegiem trzech spółgłosek w nagłosie np. "Sklep";
- XVI. część: wyrazy 1-sylabowe ze zbiegiem spółgłosek w nagłosie i wygłosie jednocześnie np. "Kleks";
- XVII. część: wyrazy o różnej strukturze literowo-sylabowej zawierające w jednej sylabie, obok samogłoski literę "i" np. "Ko-biał-ka";
- XVIII. część: wyrazy o różnej liczbie sylab i niejednolitej, zróżnicowanej strukturze np. "Trans-port", "Chło-ro-form".

Ostatnia część służy sprawdzeniu umiejętności czytania i pisania w oparciu o określony sposób dzielenia na sylaby wyrazów o bardzo złożonej budowie. Dobór materiału zawartego w omawianej metodzie jest ściśle podporządkowany zasadzie stopniowania trudności. Dotyczy to zarówno układu wszystkich 18-tu części pracy, jak i kolejności ćwiczeń w każdej z nich. Kolejne części metody zawierają podobne zestawy ćwiczeń. Ułożone są w ustalonej kolejności i są szczegółowo opracowane dla danego typu wyrazów. Są to:

- graficzny schemat struktury sylabowo-literowej omawianych słów;
- tzw. „suwaki" (zestawy wyrazów o jednolitym typie budowy, posiadające pewną część wspólną);
- tzw. „wprawki" (zestawy wyrazów jednolitych pod względem budowy, ułożone z zachowaniem rytmu i rymu);
- wyrazy graficzne lub brzmieniowo podobne do różnicowania słuchowego i wzrokowego;
- nowe słowa tworzone z wybranych liter, głosek lub sylab wyrazów przedstawionych na obrazkach;
- łańcuchy literowo- lub sylabowo-wyrazowe;

- ćwiczenia: „Co się kryje w tym wyrazie?” (w wersji słuchowej i wzrokowej); - rozsypanki wyrazowo-zdaniowe;
- zagadki;
- ćwiczenia czytania zdań złożonych z wyrazów o omówionej strukturze, przedstawione na drukowanym materiale literowym;
- pisanie takich zdań z pamięci;
- pisanie tego typu zdań ze słuchu - w wersji sylabowej i całościowo.

Dobór ćwiczeń i ich układ gwarantuje różnorodność podejścia do bogato prezentowanego materiału słownego i wymaga od dziecka dokonywania wielu operacji niezbędnych w procesie nabywania sprawności w czytaniu i pisaniu. Pozwala to na skuteczne kształcenie i doskonalenie umiejętności czytania i pisania wyrazów o określonej budowie. Praktyczne stosowanie w reedukacji 18 struktur wyrazowych ma szereg zalet. Oto niektóre z nich:

- a) możliwość stosowania metody przy występowaniu różnych postaci zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych;
- b) możliwość rozpoczęcia pracy od dowolnej części metody - w zależności od potrzeb, trudności i poziomu dziecka (zawsze jednak o jeden stopień wcześniej, niż dziecko tego wymaga, aby zapewnić mu poczucie sukcesu);
- c) przedstawienie gotowego, bardzo bogatego materiału słownego dla każdej z 18 struktur wyrazowych;
- d) konsekwentne uporządkowanie ćwiczeń według jasno ustalonych i logicznych kryteriów;
- e) zaplanowanie całego toku zajęć terapeutycznych ;
- f) możliwość intensywnego, samodzielnego utrwalania i kontynuowania ćwiczeń przez dziecko np. w domu lub po zmianie osoby prowadzącej zajęcia;
- g) możliwość wzbogacenia zaproponowanych ćwiczeń własnymi pomysłami przez wkomponowanie ich w odpowiednie miejsca każdej z 18 części opracowania;
- h) sprawdzona w praktyce efektywność metody;
- i) minimalne nakłady finansowe.

Przy posługiwaniu się metodą 18 struktur wyrazowych -jak w całej pracy terapeutycznej- konieczna jest systematyczność, konsekwencja i odpowiedzialność. Należy pamiętać, że w czasie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych usprawniamy zaburzone dotychczas procesy, co zawsze wymaga wiele czasu i cierpliwości.

#### **4. Program Frostig i Horne – rozwijający percepcję wzrokową.**

*Źródło: materiały PTD, aut.: K.Stencel, na podstawie: M.Frostig, D.Horne - „Wzory i obrazki program rozwijający percepcje wzrokową\*”.*

„Program *Wzory i Obrazki* oparty jest na założeniu, że w rozwoju dziecka można wyodrębnić kilka stadiów charakteryzujących się intensywnymi zmianami w poziomie poszczególnych zdolności lub umiejętności. W okresie od urodzenia do około drugiego roku życia przede wszystkim rozwijają się zdolności czuciowo–ruchowe. Okres pomiędzy drugim, a trzecim rokiem życia charakteryzuje się najintensywniejszym rozwojem języka; od czwartego do siódmego roku życia przypada okres najintensywniejszego rozwoju zdolności percepcyjnych. Mniej więcej w połowie ósmego roku życia rozpoczyna się intensywny rozwój wyższych procesów myślowych.\*”

Na program *Wzory i obrazki* składają się trzy zeszyty z ćwiczeniami dla dziecka od młodszego wieku przedszkolnego do zerówki i trzy podręczniki dla osób kierujących pracą

dziecka (*wzory i obrazki poziom podstawowy, Wzory i obrazki poziom średni, Wzory i obrazki poziom wyższy*).

„Zeszyty do ćwiczeń stanowią zintegrowany wybór zadań angażujących wszystkie sfery percepcji wzrokowej na danym poziomie trudności. Zaleca się używanie ich w celu doskonalenia percepcji wzrokowej będącej ważnym aspektem dojrzałości szkolnej dzieci. W ćwiczeniach składających się na poziom podstawowy nacisk położono na zadania kształtujące koordynację wzrokowo-ruchową. Na poziomie średnim zwrócono uwagę na zadania rozwijające orientację w stosunkach przestrzennych, natomiast na poziomie wyższym skoncentrowano się głównie na ćwiczeniach integrujących zdolności percepcyjne z wymaganiami stawianymi dzieciom w nauce szkolnej (...). Program rozwoju percepcji wzrokowej przedstawiony we *Wzorach i Obrazkach* koncentruje się na pięciu aspektach percepcji wzrokowej, które – jak wynika z badań licznych autorów – mają największe znaczenie dla rozwoju zdolności uczenia się u dzieci. Są to:

1. Koordynacja wzrokowo-ruchowa.

Koordynacja wzrokowo-ruchowa jest zdolnością do zharmonizowania ruchów gałek ocznych z ruchami całego ciała lub którejś z jego części. Sprawne wykonywanie niemal wszystkich czynności zależne jest od dobrze rozwiniętej koordynacji wzrokowo-ruchowej.

2. Spostrzeganie figury i tła.

Najlepiej spostrzegamy te rzeczy, na których koncentrujemy uwagę. Mózg jest tak zorganizowany, że spośród wszystkich bodźców działających na organizm może dokonywać wyboru ograniczonej ich liczby. Te wybrane bodźce – słuchowe, dotykowe, węchowe i wzrokowe – znajdują się w centrum uwagi: tworzą figurę w naszym polu percepcyjnym; większość pozostałych bodźców tworzy mgliście spostrzegane tło. Celem ćwiczeń dotyczących spostrzegania figury i tła jest rozwój zdolności dziecka do czytania wyrazów we właściwej kolejności i do spostrzegania liter i wyrazów jako samoistnych jednostek, bez mylenia ich z sąsiadującymi literami i wyrazami.

3. Stażość spostrzegania.

Stażość spostrzegania wyraża się w zdolności do spostrzegania przedmiotu jako posiadającego stałe właściwości – określony kształt, położenie i wielkość, niezależnie od zmiennych wrażeń wywołanych przez ten przedmiot na siatkówce oka. Ćwiczenia dotyczące stażości spostrzegania pomagają dziecku nauczyć się rozpoznawania kształtów geometrycznych niezależnie od ich wielkości, barwy lub położenia, a później w szkole, znanych dziecku słów, gdy pojawiają się one w nieznanym kontekście, lub są wydrukowane nieznanym dziecku krojem czcionki lub napisane nieznanym charakterem pisma.

4. Spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni.

Spostrzeganie położenia przedmiotów w przestrzeni może być zdefiniowane jako spostrzeganie relacji przestrzennych zachodzących między przedmiotem i obserwatorem. Biorąc pod uwagę przestrzeń, jednostka jest zawsze w centrum własnego świata i spostrzega przedmioty jako będące *z tyłu, z przodu, przed, za, ponad, poniżej* lub po którejś jej stronie. Dziecko z trudnościami w spostrzeganiu właściwego położenia przedmiotów w stosunku do własnego ciała będzie więc miało tendencję do mylenia takich liter jak: b-d, p-g, a także spostrzegania *on* jako *no, rów* jako *wór*, *24* jako *42* itp. Utrudni to lub uniemożliwi opanowanie przez dziecko czytania, pisania, ortografii i arytmetyki.

5. Spostrzeganie stosunków przestrzennych.

Spostrzeganie stosunków przestrzennych - to zdolność do spostrzegania położenia dwóch lub więcej przedmiotów w stosunku do samego siebie, a także relacji

przestrzennych zachodzących między tymi przedmiotami. Różnica pomiędzy umiejętnością spostrzegania figury i tła i umiejętnością spostrzegania stosunków przestrzennych polega na tym, że w pierwszym przypadku pole wzrokowe podzielone jest na dwie części: figurę, czyli tę „narzucającą się” część pola, na którą skierowana jest uwaga, i nie narzucające się spostrzeżeniowo tło; w drugim przypadku – dowolna liczba przedmiotów może być spostrzegana we wzajemnych, zachodzących między nimi stosunkach przestrzennych i uwaga jest skoncentrowana na każdy z nich w jednakowym stopniu.\*” .

## 5. Metoda Newel Kephart.

*Źródło: materiały PTD, aut.: K.Stencel, na podstawie: N.Kephart „Dziecko opóźnione w nauce szkolnej”.*

Metoda doskonali sprawności podstawowe (czytanie, pisanie, liczenie), ale nie ćwiczy umiejętności, przeznaczona szczególnie dla dzieci do lat 10. Metoda ta zakłada konieczność wykorzystywania kosztownych pomocy, dlatego jej stosowanie jest ograniczone. Metoda Kephart jest terapią i stymulacją pozwalającą na ocenę pewnych zdolności i nazwana została programem percepcyjno – motorycznym.

Podstawowe założenia metody:

Wszelkie trudności w nauce dziecka (czytanie, pisanie, liczenie) wynikają z niesprawnej motoryki, dlatego trzeba dać takie narzędzia, które:

- udoskonalić motorykę,
- pozwolą określić jakość motoryki,
- pozwolą przedstawić takie propozycje zajęć, których atrakcyjność spowoduje samodzielną ich kontynuację.

N. Kephart uważa, że sprawność ruchowa dzieci w dużej mierze zależy od tego jak dziecko potrafi kontrolować swoje ruchy. Od tego jak wzrok kontroluje ruchy zależy percepcja, od sprawności percepcji zależy praca wzroku (sprzężenie zwrotne).

W metodzie tej istotne jest uświadomienie dzieciom, że:

- a) percepcja wzrokowa pozwala poznać zasady ruchu ( pobudzenie związków między percepcją wzrokową a ruchem),
- b) pełne powiązanie działalności wzrokowej z percepcją wzrokową tak, aby można było ją wykorzystać w sytuacjach zupełnie nowych,
- c) dzieci muszą rozwijać sprawność ruchową przez rozmaite manipulacje,
- d) powinny w manipulacje włączyć stopniowo percepcję wzrokową,
- e) percepcja wzrokowa ma dać kontrolę nad tym co dzieci wykonują,
- f) dziecko odkrywa zakres swoich możliwości.

Zanim dziecko rozpocznie edukację szkolną należy dostarczyć mu takich działań percepcyjno– motorycznych, które pozwolą na lepszą orientację we własnych możliwościach, a jednocześnie ćwiczyć to co sprawia trudności.

Przykładowe ćwiczenia, w których kontrola wzroku dotyczy przestrzeni:

- I. Ćwiczenia na równoważni – przesuwanie się do przodu, do tyłu, bokiem, zawracanie, odbijanie przejścia szybkie (rozwijanie równowagi dynamicznej, trening lateralizacji, trening orientacji kierunkowej).

- II. Skakanie – obunóż, na prawej nodze, na lewej, przeskakiwanie z nogi na nogę, przeskakiwanie przez przeszkody nie wyższe niż do kolan).
- III. Naśladowanie ruchów ramion (jednostronnych, obustronnych, krzyżujących się).
- IV. Ćwiczenia z przeszkodami – przejścia nad przeszkodą o wysokości do kolan, przejście pod przeszkodą, przesuniecie się przez wąski otwór.

Przykładowe ćwiczenia, w których kontrola wzroku dotyczy płaszczyzny:

- II. „Chodzenie po kamieniach” – chodzenie po ułożonych 10 czerwonych i 10 czarnych kwadratach, lewa noga po czarnym, prawa noga po czerwonym.
- III. Ćwiczenia na tablicy – początkowo w pionie i stopniowe przechodzenie do poziomu (rysowanie koła, linii poprzecznych, linii pionowych, podwójnych kół, rysowanie kół oburącz ruchem do środka).
- IV. Wodzenie oczami – obuocznie: poziome, pionowe, po przekątnych, koliste, - ćwiczenia jednego oka. Ćwiczenia te doskonałą koordynację wzrokowo–ruchową, poprawiają płynność ruchów, koncentrują uwagę.
- V. Ćwiczenia wzrokowej znajomości kształtu – przerysowywanie prostych figur geometrycznych, łamigłówki (ćwiczenia percepcji kształtu), zabawa zegarowa (jednoczesne zorientowanie obu części ciała na określony kierunek ruchu, obie części ciała orientują się niezależnie od siebie i jednocześnie wykonują ruch kierunkowy).
- VI. Leniwa ósemka – Kephart - ósemka przewrócona na prawo natomiast (Dennison – ósemka symetryczna). Na płaszczyźnie pionowej i poziomej wodzenie po ósemce – z lewej do prawej i odwrotnie, zaczynając od ręki dominującej, chodzenie po ósemce.

## **6. Metoda NLP – Neurolingwistyczne Programowanie.**

*Źródło: materiały PTD, aut.: dr Richard Bandler - współtwórca NLP.*

NLP jest jednym z najnowszych osiągnięć myśli ludzkiej. Jest użytecznym modelem uczenia się. Podstawowym założeniem jest to, że w każdym człowieku są wszystkie potrzebne zasoby, by mógł osiągnąć pożądaną zmianę. W tym kontekście NLP jest sposobem docierania do zasobów. Nie jest więc terapią zakładającą, że ludzie są chorzy i ułomni - lecz drogą rozwoju potencjalnych możliwości tkwiących w człowieku, sposobem na wykorzystanie niewykorzystanych dotąd 90% naszego mózgu.

NLP jest przede wszystkim postawą charakteryzującą się ciekawością siebie i drugiego człowieka oraz odwagą w eksperymentowaniu. Postawą pełną szacunku wobec różnorodności i możliwości ludzkiego umysłu oraz wiarą w nieograniczony potencjał tkwiący w człowieku. NLP jest także technologią docierania do strategii określających sposób w jaki podejmujemy decyzje, motywujemy się i osiągamy cele w naszym życiu. NLP - to również metodologia oparta na założeniu, że każdy człowiek doświadcza i opisuje rzeczywistość w sposób subiektywny, używając pięciu zmysłów i w oparciu o to tworzy swój własny model rzeczywistości.

NLP jest postawą charakteryzującą się ciekawością, chęcią odkrywania i potrzebą uczenia się nowych umiejętności w kontakcie ze sobą i z innymi ludźmi, aby patrzeć na życie jako na rzadką i bezprecedensową sposobność do uczenia się.

NLP jest metodologią opartą na założeniu, że każde zachowanie posiada określoną strukturę i ta struktura może być modelowana, nauczana i wyuczana oraz zmieniana (przeprogramowana). Ostatecznym kryterium użyteczności i efektywności dokonanej zmiany są informacje płynące ze zmysłów. NLP rozwinięto jako nową technologię, umożliwiającą użytkownikowi organizowanie informacji i percepcji w sposób, który pozwala na uzyskiwanie rezultatów wcześniej nieosiągalnych.

## 7. Metoda Weroniki Sherborne.

Źródło: materiały PTD, aut.: M.Bogdanowicz, B.Kisiel, M.Przasnyska, na podstawie: „Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka”.

W. Sherborne wypracowała w latach sześćdziesiątych system ćwiczeń, który ma zastosowanie we wspomaganiu prawidłowego rozwoju dzieci i w korygowaniu jego zaburzeń.

Główna idea metody, posługiwanie się ruchem jako narzędziem wspomagania rozwoju psychoruchowego dziecka i terapia zaburzeń tego rozwoju. Opracowany przez W.Sherborne system ćwiczeń wywodzi się z naturalnych potrzeb dziecka, zaspokajanych w kontakcie z dorosłymi. Z tak zwanego baraszkowania, które pojawia się we wczesnym dzieciństwie każdego zdrowego dziecka i w każdej normalnej rodzinie, stworzyła ona system terapeutyczny. Genialność tej metody polega właśnie na jej prostocie i naturalności.

Podstawowe założenia metody to rozwijanie przez ruch:

- a) świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego,
- b) świadomości przestrzeni i działania w niej,
- c) dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu.

Udział w ćwiczeniach metodą W. Sherborne ma na celu stworzyć dziecku okazję do poznania własnego ciała, usprawnienia motoryki, poczucia swojej siły, sprawności i związku z tym możliwości ruchowych. Ponieważ dzięki temu zaczyna mieć ono zaufanie do siebie, zyskuje też poczucie bezpieczeństwa. Podczas ćwiczeń ruchowych dziecko może poznać przestrzeń, w której się znajduje, przestaje ona być dla niego groźna. Dlatego dziecko czuje się w niej bezpiecznie, staje się bardziej aktywne, przejawia większą inicjatywę, może być twórcze.

Założenia metody są szczegółowo opisane w książce: „Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka”. Możliwości stosowania metody w pracy z dziećmi z różnego rodzaju odchyleniami w rozwoju są bardzo szerokie. Metoda może być przydatna dla pracy z dziećmi z zaburzeniami intelektualnymi, motorycznymi, emocjonalnymi i trudnościami w nawiązywaniu kontaktów społecznych.

Metoda Ruchu Rozwijającego jest upowszechniana w Polsce od przełomu lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych dzięki współpracy ówczesnego Ministerstwa Oświaty i Wychowania oraz British Council. Była ona w Polsce kilkakrotnie prezentowana przez Weronikę Sherborne i jej uczniów: Annę Leonard - nie żyjącą już dyrektorkę „szkoły życia” w Londynie oraz George'a Hilla - byłego dyrektora centrum rehabilitacji dla dorosłych osób upośledzonych w Bristolu. Szkolenia obejmowały nauczycieli szkół specjalnych, nauczycieli wychowania fizycznego i rehabilitantów, a także studentów psychologii i pedagogiki. Z metodą mieli okazję także zapoznać się polscy specjaliści w czasie pobytu w Wielkiej Brytanii (m.in. Maria Przasnyska, Marta Bogdanowicz)

Metoda jest wykorzystywana w Polsce w placówkach oświatowych i służby zdrowia dla dzieci z różnymi zaburzeniami rozwoju i różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi:

- dzieci z upośledzeniem umysłowym,
- dzieci z autyzmem,
- dzieci z wczesnym mózgowym porażeniem dziecięcym,
- dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania,
- dzieci z niekorzystnych środowisk wychowawczych, np. domów dziecka,

- dzieci głuchych i niewidomych.

Rolę „osób dorosłych” podczas zajęć w niektórych ośrodkach pełnią nauczyciele, terapeuci lub rodzice dzieci, w innych studenci i młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych. Przygotowanie terapeutów do pracy z dziećmi jest ważnym problemem.

Możliwości wstępnego zapoznania się z metodą W.Sherborne stwarza zarówno ww. książka, jak i kasetę wideo pt. „*Developmental Movement. Ruch Rozwijający Weroniki Sherborne*”, która zawiera 3 filmy ze scenariuszem i opracowaniem naukowym prof. dr hab. Marty Bogdanowicz.

Możliwości przygotowania terapeutów do samodzielnej pracy tą metodą stwarzają zajęcia warsztatowe prowadzone przez mgr Bożenę Kisiel i mgr Alicję Wilkołazką. Od roku 1987 przeprowadziły one kilkadziesiąt zajęć warsztatowych w ramach pracy Pracowni Praktycznej Psychologii Wychowania przy Polskim Towarzystwie Psychologicznym.

## 8. Zajęcia z zakresu Kinezylogii Edukacyjnej Metodą P.Dennisona.

System percepcyjny człowieka jest ściśle powiązany z jego systemem motorycznym. Znajduje to swoje potwierdzenie w teoriach m.in. N.C.Kepharta, J.Ayers, M.Bogdanowicz oraz P.Dennisona. W przypadku dzieci małych nie mówimy oddzielnie o rozwoju motorycznym i poznawczym. Oba te składniki rozwoju (motoryka i poznanie) są ze sobą sprzężone (rozwój psychomotoryczny).

**Ruch i dotyk najważniejsze w rozwoju małego dziecka.** Mózg stymulowany jest przez dotyk i ruch. Dotyk i ruch to także pierwsze wrażenia, które odczuwa dziecko.

### Dotyk:

Skóra dziecka to pierwszy organ zmysłowy. Dzięki mnogości zakończeń nerwowych skóra odbiera dotyk, ból, nacisk, temperaturę. Receptory znajdujące się w skórze odbierają informacje o poczuciu naszego ciała. Dotyk buduje także poczucie bezpieczeństwa i miłości. Wczesny dotyk wzmacnia system immunologiczny, zwiększa przyrost wagi oraz stałą wrażliwość podwzgórza, co powoduje obniżenie poziomu stresu i uspokojenie dziecka. Dzieje się tak dlatego, że obszary czuciowe mózgu jako pierwsze odbierają wrażenia zmysłowe z ciała poprzez skórę. Posiadają one także połączenia z przyległym, ruchowym obszarem kory mózgowej i razem nazywane bywają pasem czuciowo-ruchowym lub korą somatosensoryczną. Dlatego dotyk jest niezmiernie ważny w opanowaniu umiejętności sensoryczno – motorycznych. Dotykowa informacja sensoryczna jest niezbędna, aby osiągnąć mięśniową czy ruchową aktywność.

Badania dowodzą, że brak bodźców dotykowych a tym samym brak pobudzania komórek nerwowych w okresie niemowlęcym, może prowadzić do obniżenia aktywności układu pobudzającego nową kórę, a to daje w efekcie upośledzenie pracy mięśni, zaburzenia emocjonalne, pogorszenie odbioru wrażeń zmysłowych i trudności w uczeniu się a w skrajnych przypadkach niedorozwój podstawowych funkcji ciała, a nawet śmieć. Zmysł dotyku pozwala nam uczyć się, oceniać, poznawać otoczenie. Doznania dotykowe przekazywane są do mózgu. Podobne funkcje posiada także układ propriocepcji, czyli układ czucia głębokiego. Dzięki zmysłowi propriocepcji człowiek może utrzymać równowagę, prawidłową postawę oraz orientację w świecie zewnętrznym. Podczas poznawania nowego przedmiotu wodzimy ręką po jego powierzchni, aktywizując właśnie receptory czucia powierzchniowego i głębokiego.

### Ruch:

Poza dotykiem, drugim elementem, który od najmłodszych lat dziecka stymuluje rozwój i pracę jego mózgu jest ruch. Prawidłowy naturalny rozwój ruchowy dziecka jest podstawą do kształtowania się nawyków widzenia, słuchania, twórczości. Według kinezylogów naturalny



rozwój ruchowy dziecka powinien przebiegać w myśl zasady integracji myśli i ruchu. Ubogie w bodźce środowisko naturalne, sytuacje kiedy ruch małego dziecka jest w jakiś sposób ograniczany na przykład przez długotrwałe niekorzystne warunki zdrowotne uniemożliwiające w pełni korzystanie z ruchu, niewłaściwe postępowanie rodziców, długotrwałe oglądanie TV, zabawy przy komputerze zamiast spontanicznej zabawy typowej dla małych dzieci, może powodować wstrzymanie rozwoju ruchowego. W późniejszym wieku przyczyniają się do tego warunki kształcenia panujące we współczesnej polskiej szkole. W efekcie tego zaburzone zostają podstawowe czynności takie jak: widzenie, słyszenie, pamięć, koncentracja, mowa.

#### Plastyczność mózgu:

V.Mass podaje następującą definicję plastyczności mózgu: *jest to naturalna zdolność mózgu do stopniowych zmian w zakresie funkcjonowania i struktury neuronalnej jako wynik odbioru bodźców zmysłowych i procedur inntegracji sensorycznej*. Z definicji tej wynika, że mózg człowieka dzięki działaniu na niego bodźców płynących ze świata zewnętrznego oraz z naszego ciała ma zdolność do rozwoju i zmian.

W trakcie badań nad plastycznością mózgu wyróżniono plastyczność pamięciową, rozwojową i kompensacyjną. O ile plastyczność rozwojowa jest odpowiedzialna za efekty wpływu bodźców sensorycznych we wczesnym dzieciństwie, to odkrycie plastyczności kompensacyjnej stała się nadzieją dla osób, u których nastąpiło uszkodzenie mózgu. Stwierdzono bowiem, że plastyczność kompensacyjna odpowiedzialna jest za efekty naprawcze właśnie po takich uszkodzeniach.

Najważniejsze połączenia w mózgu człowieka powstają w bardzo wczesnym okresie jego życia, dzięki odpowiednim działaniom wspomagającym możemy w znacznym stopniu pomóc dziecku rozwinąć możliwości jego układu nerwowego. Kinezylogia edukacyjna pozwala na szybsze utworzenie połączeń między komórkami nerwowymi dziecka.

Ćwiczenia Gimnastyki Mózgu (GM - jeden z programów Kinezylogii Edukacyjnej P.Dennisona). Mają na celu przywrócenie naturalnych mechanizmów ruchu człowieka. Techniki te powodują wzrost połączeń nerwowych w obrębie mózgu i powiązań między systemem odruchów i mięśni. Dziecko od chwili narodzin kształtuje swoje umiejętności kinestetyczne. Właściwa pozycja głowy podczas raczkowania powoduje na przykład aktywizację widzenia obuocznego i wzorce ruchu naprzemiennego, właściwe ułożenie języka podczas ssania wzmacnia mięśnie szyi. Podczas poruszania się aktywny jest układ przedsionkowy itd. Szczególnie u dzieci, u których występują trudności rozwojowe powinniśmy wspomagać rozwój poprzez stosowanie ćwiczeń kinezylogii edukacyjnej, które można z łatwością dostosować do wieku i możliwości rozwojowych dziecka. Ćwiczenia Gimnastyki Mózgu połączone z zabawą stymulującą zmysły dziecka mogą stanowić:

- korzystne oddziaływanie profilaktyczne (na przykład gdy w wywiadzie występują czynniki ryzyka),
- wspomaganie rozwój dziecka co procentować będzie w przyszłości,
- pomoc w przezwyciężaniu trudności rozwojowych.

---

Przykładowe ćwiczenia to: ruchy naprzemiennie na leżąco, ćwiczenia przekraczające linię środka ciała, wodzenie oczami, leniwa ósemka, rysowanie oburącz, słoń, punkty pozytywne, ziewanie energetyczne, kapturek myśliciela, masażyki, masaż Shantala, stymulacja układu przedsionkowego.

## **9. Metoda Tomatisa (stymulacja audio-psycho-lingwistyczna).**

Profesor Tomatis opracował metodę usprawniania czynnego słuchania. Oznacza to, że u osób, u których stwierdza się zaburzenia uwagi słuchowej i lateralizacji słuchowej, istnieje możliwość ich poprawienia. Terapia ta polega na słuchaniu odpowiednio przygotowanego

materiału dźwiękowego przez specjalne słuchawki, gdzie dźwięki podawane są drogą powietrzną oraz kostną. Program stymulacji obejmuje zazwyczaj od 60 do 120 seansów przeprowadzanych w 3 sesjach. Jeden seans to 30-minutowy blok dźwiękowy. Dziennie odbywa się 46 seansów. Rozkład sesji ma najczęściej następujący przebieg: 1. sesja (60 seansów) kilkutygodniowa przerwa 2. sesja (30 seansów) kilkutygodniowa przerwa 3. sesja (1530 seansów). Pierwsza sesja obejmuje tzw. pasywną fazę terapii, w czasie której stosowana jest najczęściej muzyka gregoriańska i muzyka Mozarta filtrowana w odpowiedni sposób. Na dalszych etapach terapii wymagany jest

Najczęstsze zastosowania Metody Tomatisa w zaburzeniach głosu i mowy u dzieci:

- zaburzenia mowy (jąkanie, opóźniony rozwój mowy, wady wymowy),
- zaburzenia głosu (np. chrypki dziecięce będące rezultatem nadużywania głosu przez dziecko),
- trudności szkolne,
- zaburzenia koncentracji.

Metoda Tomatisa może być również z sukcesem stosowana w przypadku zaburzeń głosu u osób posługujących się profesjonalnie głosem, np. śpiewaków i aktorów.

Zarówno u dzieci, jak i u osób dorosłych Metodę Tomatisa stosuje się wspomagająco podczas nauki języków obcych. Każdy język posiada pewne charakterystyczne dla siebie spektrum częstotliwości. Dziecko przebywając wciąż wśród osób mówiących językiem ojczystym uczy się go i zatracza w pewnym sensie umiejętność słuchania subtelnych różnic występujących w innych językach stąd np. problemy z wiernym naśladowaniem obcego akcentu. Metoda Tomatisa pozwala powtórnie otworzyć uszy na te zakresy częstotliwości, których nie używamy w języku ojczystym, a których słyszenie jest konieczne, aby mówić poprawnie w języku obcym.

Prawo do stosowania Metody Tomatisa oraz zgodę na używanie nazwy Metody mają ośrodki zaaprobowane przez Tomatis Developpement SA, który nadzoruje Metodę Tomatisa na świecie.

## 10.

### VI. Organizowanie zajęć pomocowych. Program terapii.

#### 1. Organizacja i zasady terapii pedagogicznej.

Zasady organizowania w przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i innych specjalistycznych zajęć pomocowych oraz zajęć dydaktyczno-wyrównawczych określa *rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 11, poz. 114)*. Znajomość przepisów w ww. zakresie jest ważna i wiążąca w takim samym stopniu dla dyrektora szkoły/placówki jak i dla nauczyciela-terapeuty.

Zasadnicze znaczenie dla skutecznego przebiegu terapii pedagogicznej mają takie przedmioty jak: plastyka, technika, muzyka i wychowanie fizyczne. Realizowane w sposób dostosowany do potrzeb ucznia, sprzyjają osiągnięciu równowagi psychicznej oraz rozwijają percepcję wzrokową i słuchową, koordynację wzrokowo-ruchową, wzmacniają koncentrację uwagi.

#### Formy zajęć:

Formy zajęć zależą od głębokości i rozległości zaburzonych funkcji występujących u dziecka (indywidualne, grupowe).

#### Czas trwania zajęć:

Normy czasowe zależą od: rodzaju i głębokości zaburzeń, możliwości rozwojowych dziecka, dyspozycyjności dziecka i jego rodziców.

Liczebność grupy (dot. zajęć grupowych):

Normy liczebności określa ww. rozporządzenie MENiS w sprawie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (...).

Prowadzący zajęcia:

Osobą prowadzącą zajęcia specjalistyczne w zakresie terapii pedagogicznej, w tym terapii specyficznych trudności w nauce czytania i pisania, powinien być nauczyciel posiadający wymagane kwalifikacje w zakresie terapii pedagogicznej. Terapeuta powinien posiadać:

- rzetelną wiedzę dotyczącą procesów poznawczych,
- informacje dotyczące funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego, objawów jego uszkodzeń i mechanizmów kompensacji funkcji zaburzonych przez sprawnie działające,
- znać podstawowe zasady metodyki nauczania czytania i pisania,
- umiejętności psychologiczne ułatwiające nawiązanie kontaktu i rozładowanie napięć emocjonalnych.

Miejsce prowadzenia zajęć:

Miejscem odpowiednim do prowadzenia zajęć terapii ww. trudności jest odpowiednio wyposażona w pomoce terapeutyczne sala do ćwiczeń: percepcji wzrokowej, percepcji słuchowej, integracji percepcyjno-motorycznej.

Na efektywność pracy terapeutycznej bezpośredni wpływ mają:

- a) Przestrzegane w pełni i stosowane w sposób ciągły podstawowe zasady terapeutyczne.
- b) Realizowanie założonych celów terapii w triadzie: nauczyciel – dziecko – rodzic.
- c) Współpraca terapeuty z nauczycielami-dydaktykami, którzy uczą dziecko.
- d) Zainteresowanie dziecka efektami wysiłku/pracy; świadomość konkretnych korzyści uzyskiwanych dzięki terapii – jest najlepszą (najwartościowszą, bo wewnętrzną) motywacją do dalszego wysiłku/pracy. Najlepiej jest wówczas, gdy postępy dziecka są dla niego samego równie ważne co atrakcyjne.
- e) Systematyczność, ciągłość i rzetelność w pracy oraz zaangażowanie i dobre samopoczucie uczestników (dziecka, terapeuty, rodziców).
- f) Zawsze i bieżąco dostosowywane do aktualnych potrzeb i możliwości dziecka: wymagania oraz formy pracy.

Współpraca terapeuty z domem rodzinnym dziecka polega m.in. na:

2. Wyjaśnianiu rodzicom źródeł (przyczyn) trudności w czytaniu i pisaniu dziecka. Rodzice powinni znać również podstawowe mechanizmy procesów rozwoju i terapii (jest nadzieja, że rozumiejąc ich wagę – chętniej i z większym zaangażowaniem wejdą w proces wspomagania dziecka i jego terapii) – to element tzw. pedagogizacji rodziców.
3. Zapoznaniu rodziców w indywidualnym programem terapii dziecka, jego celami, założeniami organizacyjnymi i planowanymi efektami. Pozyskaniu ich akceptacji i – jeśli to możliwe zaangażowaniu w terapię. Wysłuchaniu uwag, propozycji rodziców i w miarę możliwości – uwzględnieniu ich w pracy.
4. Uzgodnieniu „kontraktu” określającego role i zadania.
5. Uzgodnieniu metod postępowania w zakresie pomocy dydaktycznej i wychowawczej.
6. Ukazywaniu mocnych stron dziecka i roli rodziców w procesie terapeutycznym (ich postawa wobec problemu jest ważnym komunikatem dla dziecka)
7. Organizowaniu zajęć terapeutycznych z udziałem rodziców, dla uczenia ich wchodzenia w proces terapii – celem zdobycia niezbędnych umiejętności do pracy z dzieckiem w domu..

8. Angażowaniu rodziców – pomoc w wykonywaniu materiałów do ćwiczeń terapeutycznych.
9. Planowaniu zadań domowych i ćwiczeń umiejętności szkolnych – konkretny instruktaż nauczyciela. Rodzice mogą wykonywać w domu: pisanie z pamięci oraz głośne czytanie ze zrozumieniem.
10. Tworzeniu i dbaniu o pełną życzliwości, zrozumienia i wzajemnego zaufania atmosferę w czasie zajęć oraz wzajemnych kontaktów.
11. Pomocy w ułożeniu prawidłowego harmonogramu dnia – stałych pór odrabiania lekcji, wypoczynku, posiłków oraz snu.
12. W razie potrzeby – modelowaniu postaw rodziców wobec dziecka i jego problemów poprzez wskazywanie: pozytywnych cech, osiągnięć, wysiłku (itp.) dziecka.

#### Zasadnicze kierunki pracy terapeutycznej:

- a) Korygowanie zaburzeń funkcji elementarnych.
- b) Opanowanie i usprawnianie umiejętności szkolnych (np. usprawnianie czytania pod względem bezbłędności, szybkiej techniki i rozumienia).
- c) Zapobieganie lub eliminowanie/usuwanie negatywnych konsekwencji zaburzeń rozwojowych (pierwotnych i wtórnych). Ważne zwłaszcza usuwanie niekorzystnych objawów psychicznych (zaburzenia uwagi, obniżenia motywacji do nauki, osłabienia poczucia własnej wartości) występują jako wtórne skutki niepowodzeń szkolnych.
- d) Stymulowanie ogólnego rozwoju intelektualnego dziecka.

Podstawą planowania i organizowania pracy terapeutycznej jest opinia postdiagnostyczna, wydana w związku z problemami rozwojowymi dziecka przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną lub inną poradnię specjalistyczną. Opinia powinna zawierać informacje o: 1) przyczynach trudności nauce, 2) zaburzeniach lub opóźnieniach funkcji poznawczych, 3) funkcjach „pracujących” prawidłowo (mocne strony dziecka), 4) analizie jakościowej trudności w czytaniu, pisaniu i ew. liczeniu, 5) stanie psychicznym/emocjonalnym dziecka.

Nauczyciel-terapeuta powinien wnikliwie analizować informacje i zalecenia postdiagnostyczne, by opracować indywidualny program terapii (dla każdego dziecka), uwzględniając indywidualne różnice rozwojowe, tempo uczenia się, konieczność ćwiczeń utrwalających materiał programowy. Opracowując program terapeutyczny, należy selektywnie dobierać typy ćwiczeń z poszczególnych etapów, kierując się zasadą korelacji zaburzeń i zasadą stopniowania trudności oraz dostosowując je do etapu jaki dziecko osiągnęło w opanowywaniu umiejętności czytania i pisania oraz do jego możliwości percepcyjnych.

W czasie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych należy obserwować dziecko pod kątem: postępu w nauce, niwelowania zaburzeń rozwojowych, reakcji emocjonalnych na trudności rozwojowe, motywacji do nauki. Spostrzeżenia powinny być odnotowywane w dzienniku zajęć (bieżące monitorowanie realizacji programu terapii; poczynione w ten sposób ustalenia mogą być podstawą modyfikowania programu). W nauczycielskich zespołach klasowych (TIM-ach) powinno się dokonywać omówienia postępów każdego dziecka i jednoczesnego prognozowania jego rozwoju.

Udział dziecka w zajęciach terapii kończy się z chwilą zniwelowania zaburzeń stanowiących powód objęcia tą formą pomocy oraz z chwilą zlikwidowania opóźnień w opanowaniu materiału programowego. Gdy w czasie systematycznej, indywidualnej pracy z dzieckiem zaobserwujemy zarówno w nauce jak i w usprawnianiu funkcji stagnację lub regres – należy przeprowadzić autorefleksję i samoocenę (ew. autokorekta). Gdy autokorekta nadal nie zapewnia koniecznych efektów terapii – należy ponownie skierować dziecko na badanie diagnostyczne (dołączając materiały z pracy terapeutycznej i wyniki obserwacji (monitoringu terapii)).

Obecność nauczyciela-terapeuty nie zwalnia nauczyciela-wychowawcy z jego odpowiedzialności za wyniki nauczania. Konieczna jest współpraca tych osób w zakresie dostosowania materiału programowego do możliwości dziecka, a także ujednoczenie metod postępowania z dzieckiem oraz oceniania jego osiągnięć. Ważnym elementem oceniania szkolnego dziecka z trudnościami w uczeniu się jest wysiłek i wkład pracy, a nie tylko efekty, które zazwyczaj są niewspółmierne do nich.

#### Podstawowe zasady w pracy terapeutycznej:

##### *h) Zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania terapeutycznego.*

Jest jedną z zasad dydaktyki ogólnej i musi być bezwzględnie respektowana w pracy z dziećmi o zaburzonym rozwoju. Dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami rozwoju wymagają dodatkowej pomocy w postaci indywidualnego oddziaływania pedagogicznego, ponieważ ich możliwości percepcyjne uniemożliwiają efektywne uczenie się w nauczaniu masowym. Każde dziecko jest inne, lecz w przypadku dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami rozwoju ta odmienność wykracza poza granice różnic indywidualnych. Zasada ta ma szczególne znaczenie, gdyż istnieje ogromne zróżnicowanie rodzaju, zakresu głębokości ujemnych odchyłeń w rozwoju oraz trudności w uczeniu się. Stwarza to konieczność indywidualnego programowania zajęć korekcyjnych, dostosowania środków, metod dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych możliwości konkretnego dziecka. Jest to niezbędny warunek by osiągnąć zamierzone rezultaty i zrealizować indywidualne cele terapii.

##### *i) Zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka.*

Zasada ta dotyczy zarówno objętości opracowanego materiału, jak i przystępności dla dziecka. Przechodzenie od ćwiczeń elementarnych, prostych do coraz bardziej złożonych i wymagających opanowania coraz większej partii materiału dydaktycznego. Warunkiem przechodzenia do zadań o większym stopniu trudności jest tylko i wyłącznie sprawne wykonywanie ćwiczeń na niższym poziomie. Nie mogą tu obowiązywać żadne rygory czasowe, ponieważ przewyciężanie trudności jest uwarunkowane indywidualnymi możliwościami danego dziecka i dlatego jest trudne do określenia w czasie.

##### *j) Zasada korelacji zaburzeń – ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najslabiej opanowanych umiejętności.*

U dzieci dyslektycznych, zwłaszcza w przypadkach zaburzeń sprzężonych, terapeuta musi mieć na uwadze przede wszystkim funkcje najslabiej rozwinięte i te umiejętności, w których ujawniają się najpoważniejsze trudności. Podczas zajęć najwięcej czasu należy przewidzieć na ćwiczenie tych funkcji w różnych czynnościach, przestrzegając zasady stopniowania trudności i zasady indywidualizacji. Należy przy tym pamiętać, że im głębiej zaburzona jest dana funkcja, tym większa podatność dziecka na zmęczenie wykonywaniem czynności angażujących tę funkcję.

Niemożliwe, a wręcz niecelowe i szkodliwe jest planowanie jednostki zajęciowej, uwzględniając3j ćwiczenie tylko jednej funkcji. Powoduje to zmęczenia parcjalne, „przetrenowanie” struktur nerwowych najgorzej funkcjonujących i najmniej sprawnych, a następnie zniechęcenie dziecka, powrót do złych nawyków (np. czytania) i pogorszenia się uzyskiwanych wyników. Dlatego w początkowym okresie zajęć jest wskazane przeplatanie ćwiczeń funkcji bardziej i mniej sprawnych, a w ćwiczeniach czytania i pisania – łączenie ich w jednym zdaniu, bazując na spostrzeganiu wzrokowym i stosowanie przerw na odpoczynek.

*k) Zasada kompensacji zaburzeń – łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych, w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych.*

Dzieci napotykać trudności w opanowywaniu umiejętności czytania i pisania, szukają różnych sposobów przewycięzania tych trudności, aby uniknąć złych ocen. Znajdują niekiedy takie sposoby, jak np. czytanie „na pamięć”, przy zaburzonej analizie i syntezie słuchowej, a dobrej pamięci wzrokowej. Jest to swoisty mechanizm kompensacyjny [polegający na zastąpieniu czynności jednej funkcji (słuchowej) – wzrokową]. Czynności analizy i syntezy słuchowej są omijane – funkcja ta nie jest usprawniana. Skutkiem jest pogłębiający się z upływem czasu deficyt. Zadaniem terapeuty jest wytworzenie u dziecka takich mechanizmów psychologicznych, w których funkcje sprawniejsze pełnią rolę kompensacyjną, wspierając czynności funkcji zaburzonych. Takie ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne wyrównują skutki defektów, usprawniają procesy internalizacji psychomotorycznej oraz ułatwiają opanowanie trudnych dla dziecka umiejętności, zwłaszcza czytania i pisania.

*l) Zasada systematyczności.*

Zasada ta dotyczy systematyczności i częstotliwości ćwiczeń korekcyjnych i korekcyjno-kompensacyjnych, jak również dozowanie ich w czasie. W miarę możliwości zajęcia powinny odbywać się codziennie. Częstotliwość i systematyczność prowadzonych zajęć wpływa pozytywnie na opanowanie i utrwalanie nabytych umiejętności. Długotrwałe przerwy powodują regres. Kwestia dozowania ćwiczeń w czasie dotyczy długości ich trwania oraz przerw odpoczynkowych. Ćwiczenie jednej czynności nie powinno trwać długo. Czasu trwania uzależniony jest od:

- a) głębokości zaburzenia,
- b) rodzaju zaburzonej funkcji, rodzaju czynności,
- c) motywacji i indywidualnych możliwości wysiłkowych dziecka,
- d) ćwiczenia percepcji słuchowej (najbardziej męczące dla dziecka) nie powinny trwać dłużej niż kilka minut. Jednak w czasie zajęć można do nich kilka razy powracać,
- e) ćwiczenia sprawności manualnej, percepcji wzrokowej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej mogą trwać do kilkunastu minut.

Dozowanie ćwiczeń i przeplatanie ich przerwami przynosi znacznie lepsze rezultaty, niż sadzanie dziecka na godzinę „do książki”.

*m) Zasad ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego.*

Działania wychowawcze o charakterze psychoterapeutycznym powinny towarzyszyć zabiegom terapeutycznym przez cały czas trwania zajęć terapeutycznych, a w pierwszym okresie powinny odgrywać rolę decydującą. Pełnią funkcje profilaktyczne w stosunku do dalszych negatywnych następstw niepowodzeń szkolnych. Potocznie uważa się, że dzieci źle się uczą, ponieważ nie chcą się uczyć. Zadaniem terapeuty jest nie tylko spowodowanie, aby dzieci mogły się uczyć, lecz także by chciały się uczyć.

Jednostka metodyczna zajęć może składać się z następującej sekwencji ćwiczeń:

- a) Ćwiczenia ogólnorozwojowe (z wykorzystywaniem zagadek, obrazków, wierszy, loteryjek obrazkowych) w celu ćwiczenia mowy, myślenia, pamięci, dostrzegania akcji, związków przyczynowo-skutkowych.
- b) Ćwiczenia utrwalające materiał z poprzednich zajęć w różnych wersjach – sprawdzenie w jakim stopniu zostały przyswojone treści programowe i usprawnione analizatory.
- c) Ćwiczenia relaksacyjne, odprężające w formie zabaw ruchowych czy kierowanych ruchem, z wykorzystaniem piosenek (w miarę możliwości dostosowanych do tematyki wiodącej).

- d) Ćwiczenia związane z podawaniem nowych treści programowych terapii pedagogicznej – ćwiczenia w czytaniu i pisaniu.
- e) Ćwiczenia podsumowujące – całościowe utrwalanie materiału, sprawdzenie w jakim stopniu dziecko/dzieci opanowały treści programowe terapii pedagogicznej.

Jeżeli chcemy, aby uczniowie pisali poprawnie, należy tworzyć nowoczesne metody nauki ortografii i nadać im odpowiednią rangę w procesie nauczania. Efektem terapii pedagogicznej powinno być czytanie i pisanie zgodne z zasadami ortografii oraz stworzenie optymalnych warunków dobrego rozwoju psychicznego. W pracy z dzieckiem dyslektycznym najbardziej skuteczne jest uczenie się polisensoryczne – jednoczesne zaangażowanie wielu zmysłów (słuch, wzrok, kinestezja). Należy wykorzystywać maksymalnie te zmysły, które funkcjonują prawidłowo, z jednoczesnym ćwiczeniem osłabionych.

## 2. Założenia konstrukcji programu terapii.

Punktem wyjścia w postępowaniu terapeutycznym jest dokładna, opisowa diagnoza danego dziecka, która obejmuje:

- b) właściwości rozwojowe w ontogenezie;
- c) rodzaj i stopień opóźnionych funkcji percepcyjno-motorycznych,
- d) zaburzenia mowy,
- e) zaburzenia procesu lateralizacji,
- f) błędy w czytaniu i pisaniu,
- g) cechy intelektualne,
- h) cechy charakterologiczne (pobudliwość psychoruchowa, temperament...).

Głównymi elementami konstrukcji indywidualnego programu terapii trudności w czytaniu i pisaniu są:

- d) Informacje „wejściowe” tj. szczegółowy i konkretny opis „jak jest na wejściu” [opis/parametry funkcjonowania sfer, poziom umiejętności niezbędnych w czytaniu i pisaniu (to z reguły słabe strony), a także opis/parametry funkcji nie zaburzonych i umiejętności opanowanych (mocne strony).  
W przypadku zajęć grupowych „informacje „wejściowe” stanowi charakterystyka grupy [odpowiednio: rodzaje i stopnie problemów indywidualnych uczestników, uwarunkowania środowiskowe, indywidualnie określone podatności na oddziaływania terapeutyczne (możliwości/ograniczenia rozwojowe, dynamika) itd.]
- e) Informacje o planowanym stanie „wyjściowym” tj. projektowanym poziomie funkcji (początkowo zaburzonych) oraz umiejętności (początkowo nieopaniowanych lub opanowanych w stopniu niewystarczającym).
- f) Procedury (cele (ogólne i etapowe), metody, formy, organizacja, działania wspierające, system motywacyjny, współdziałanie, monitorowanie etapów częściowych lub ewaluacja itp.) zapewniające przejście w wyznaczonym czasie z poziomu „wejściowego” na poziom „wyjściowy”. To wszystko to, co zapewnia pełne osiągnięcie celów terapii w wyznaczonym czasie.

WW. schemat programowania pracy terapeutycznej jest „schematem ideologicznym” i w żadnym razie nie należy kojarzyć go z procesem technologicznym. Praca powinna być dobrze zorganizowana, ale nieśpieszna (również nie powolna, bo wówczas dziecko się nudzi i nuży). Program długoterminowy nie musi zawierać szczegółowych rozwiązań; musi precyzować rozłożone w czasie cele terapeutyczne i zasadnicze założenia zajęć. Dobrze sformułowane cele terapii (operacyjne) w zasadzie wyznaczają kierunki pracy terapeuty. Jeśli terapeuta ma predyspozycje osobowościowe, własny warsztat pracy i sprawnie nim włada – wejście w proces terapii, odpowiedzialne i skuteczne kierowanie tym procesem, a potem osiągnięcie zaplanowanych celów – jest naturalną kolejną rzeczą!

Praca programowana wymaga określenia:

- 1) **Celu/celów ogólnych** działań programowanych - z reguły jest to zwięźle ujęty docelowy stan końcowy. Powinien być tak określony, aby możliwe było jednoznaczne stwierdzenie: cel został osiągnięty bądź nie. Z reguły formułuje się 1-2 lub 3 cele ogólne. Są niezmiennie przez cały czas trwania procesu terapii. Drogi prowadzące do celów ogólnych mogą się zmieniać, ale nie one same.
- 2) **Celów szczegółowych** działań programowanych – jest ich znacznie więcej; ilość sformułowanych celów szczegółowych zależy od stopnia szczegółowości tworzonego programu terapii i potrzeb terapeuty w tym zakresie. Cele szczegółowe powinny mieścić się w obszarach wyznaczonych przez cele ogólne. Są z nimi związane (nie posiadają odrębnej autonomii) i rolą ich jest pomoc w osiągnięciu celu/ów ogólnych. Cele szczegółowe są wyznaczone poprzez:
  - wcześniej sformułowane cele ogólne,
  - prawa terapii zaburzeń (co najpierw, co potem, co pierwotne, co wtórne, korelacje, integracje itp.),
  - przewidywaną dynamikę procesu (uwzględniając ew. spowolnienia, regres, utrwalanie osiągniętych zmian progresywnych),
  - ramy czasowe programu:
    - formułujemy je w odniesieniu do umiejscowionych w czasie (kalendarzu) kluczowych punktów programu; np. na zakończenie serii określonych ćwiczeń; punkty kluczowe stają się wtedy w sposób naturalny również momentami monitorowania/ewaluacji częściowej/etapowej programu terapii lub
    - formułujemy je w odniesieniu do przyjętych, stałych okresów czasu (na tydzień, na miesiąc, na semestr itp.).
- 3) **Zadań etapowych**, które określają cele szczegółowe; Tak jak cele szczegółowe, również zadania etapowe muszą odpowiadać prawidłom terapii trudności w nauce czytania i pisania (od czego zaczynamy, co po kolei, co i kiedy włączamy itd.).
- 4) Zadania etapowe będą realizowane na wybranym przez terapeutę **materiale terapeutycznym/ dydaktycznym** (trzeba wiedzieć po jaki materiał sięgamy na początku, po jaki na kolejnych ćwiczeniach, a jaki może być wprowadzony na samym końcu, gdyż wymaga najbardziej złożonych operacji (jest więc najtrudniejszy dla dziecka),
- 5) Pracę na wybranym materiale umożliwią nam odpowiednio dobrane **metody pracy** („duże”= całościowe lub „małe” – pełniące rolę „technicznego uzbrojenia pracy”, po które sięgamy dla osiągnięcia bardzo konkretnych efektów (np. ćwiczenia ruchowe – relaksacyjne).
- 6) **Formy pracy** (praca indywidualna, grupowa, zespołowa) – zależą od warunków/możliwości pracy, potrzeb dziecka oraz osobistych preferencji terapeuty.
- 7) **Zasobów: ćwiczeń, gier, zabaw, zgadywanek, piosenek itd.** – ich wybór wyznaczają potrzeby terapii (zajmowanie się konkretnym problemem, unikanie monotonii i nudy, preferencje dziecka, selektywność/kompleksowość oddziaływań itd.).
- 8) **Zasobów materiałów i środków technicznych** – które umożliwiają pracę z dzieckiem (papier, przybory piśmienne, klej, nici, plastelina, rysunki, loteryjki, klocki, szarfy itd. Itp.).
- 9) Kiedy, jak i kto będzie przeprowadzał **ewaluację programu terapii lub monitorował go**, w celu ustalenia częściowych (etapowych) efektów pracy lub efektów końcowych programu (metody, terminy, kluczowe kwestie, kryteria sukcesu itd.).



**10) Zakresu i form współpracy z innymi osobami** – „wspomagaczami” procesu terapii . Tu dobrze jest też dookreślić: role (zadania) rodziców w terapii, wychowawcy klasy, nauczycieli przedmiotów, innych osób ważnych w procesie.

Część „ćwiczeniowa” programu może mieć konstrukcję następującą:

**PROGRAM TERAPII PEDAGOGICZNEJ**

Rok szkolny .....

grupa ...../ zajęcia indywidualne ..... (*niepotrzebne skreślić*)

Wyniki diagnozy:

.....

<i>Dział programu</i>	<i>Czas realizacji</i>	<i>Treść programu</i>
1. Wyrównywanie deficytów i zaburzeń rozwojowych:  a) usprawnianie motoryki oraz funkcji kinestetyczno-ruchowych i sprawności manualnej	W toku każdego zajęcia	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Ćwiczenia motoryki dużej ( podskoki, rzuty do celu, rozluźnianie napięcia mięśniowego)</li> <li>○ Ćwiczenia sprawności manualnej               <ul style="list-style-type: none"> <li>- techniki przestrzenne ( układanki, dobieranki, lepienie, wycinanie)</li> <li>- techniki płaskie ( malowanie, rysowanie, wydzieranie, stemplowanie, wyszywanie)</li> </ul> </li> <li>○ Ćwiczenia graficzne ( szlaczki, rysowanie po śladzie)</li> <li>○ Usprawnianie funkcji kinestetyczno- ruchowych w oparciu o metodę kinezylogii edukacyjnej</li> </ul>
b) usprawnianie funkcji wzrokowych i orientacji w kierunkach		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Kształtowanie percepcji wzrokowej ( w tym analizy i syntezy wzrokowej) na obrazkach, figurach, konturach, obrazkach tematycznych, literach i kształtach literopodobnych.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozpoznawanie treści obrazka, dobieranie par</li> <li>- segregowanie w grupy tematyczne</li> <li>- wyszukiwanie różnic</li> <li>- dobieranie części do całości</li> <li>- układanie z części</li> </ul> </li> <li>○ Ćwiczenie orientacji w przestrzeni, orientacji kierunkowej na płaszczyźnie, orientacji w schemacie własnego ciała,</li> <li>○ Usprawnianie pamięci wzrokowe               <ul style="list-style-type: none"> <li>- odtwarzanie z pamięci obrazków, figur i wzorów</li> </ul> </li> </ul>
c) usprawnianie funkcji słuchowych		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wdrażanie do słuchania i wykonywania poleceń;</li> <li>○ Ćwiczenia słuchu fonematycznego               <ul style="list-style-type: none"> <li>- różnicowanie</li> </ul> </li> </ul>

oraz mowy		<p>.....</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Usprawnianie analizy i syntezy słuchowej <ul style="list-style-type: none"> <li>- odtwarzanie struktur dźwiękowych oraz rytmu</li> <li>- analiza i synteza wyrazowa zdań</li> <li>- analiza sylabowa wyrazów (lokalizacja sylab)</li> <li>- analiza i synteza głoskowa wyrazów</li> <li>- tworzenie wyrazów poprzez dodanie, odjęcie, zamianę głósłki</li> <li>- rozpoznawanie powtarzającej się głósłki</li> <li>- wskazywanie różnic w parach wyrazów</li> </ul> </li> <li>○ Ćwiczenie pamięci słuchowej <ul style="list-style-type: none"> <li>- powtarzanie zdań, sylab, wierszy itp.</li> </ul> </li> <li>○ Ćwiczenie integracji wzrokowo- słuchowej – ćwiczenia z rytmem, muzyką.</li> <li>○ Ćwiczenia w mówieniu.</li> </ul>
Rozwijanie umiejętności czytania	W toku kaźdych zajęć	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Rozpoznawanie kształtu liter, utrwalanie liter.....</li> <li>○ Tworzenie, czytanie i pisanie sylab dwuliterowych otwartych</li> <li>○ Tworzenie, czytanie i pisanie wyrazów złożonych z sylab dwuliterowych otwartych</li> <li>○ Tworzenie, czytanie i pisanie sylab trzyliterowych zamkniętych</li> <li>○ Czytanie i pisanie wyrazów dwusylabowych( sylaba otwarta + zamknięta, zamknięta + otwarta, zamknięta + zamknięta)</li> <li>○ Czytanie i pisanie wyrazów dwusylabowych ze zbiegiem spółgłósłek</li> <li>○ Czytanie i pisanie wyrazów wielosylabowych</li> <li>○ Czytanie i pisanie wyrazów o zróżnicowanej strukturze</li> <li>○ Doskonalenie płynności i poprawności czytania poprzez różnorodne formy czytania ( naprzemienne, z przesłoną, tekstów z lukami itp.)</li> <li>○ Kształcenia nastawienia na rozumienie tekstu.</li> </ul>

<p>Rozwijanie umiejętności pisania</p>	<p>W toku każdego zajęcia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Opanowanie liter pisanych .....</li> <li>○ Różnicowanie mylonych liter .....</li> <li>○ Prowadzenie ćwiczeń w pisaniu równoległe do ćwiczeń w czytaniu</li> <li>○ Koncentracja na prawidłowym zapisie wyrazów ( bez gubienia liter)</li> <li>○ Pisownia dwuznaków</li> <li>○ Pisownia zmiękczeń</li> <li>○ Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności</li> <li>○ Różnicowanie i- j</li> <li>○ Pisownia wyrazów z ó- u</li> <li>○ Pisownia rz- ż</li> <li>○ Pisownia h- ch</li> <li>○ Pisownia wyrażen przyimkowych</li> <li>○ Pisownia łączna i rozdzielna <ul style="list-style-type: none"> <li>- wyrażen przyimkowych</li> <li>- partykuły „nie”</li> <li>- partykuły „by”</li> </ul> </li> <li>○ Pisownia wyrazów z samogłoskami nosowymi, różnicowanie ę-en-em, ą-on-om.</li> <li>○ .....</li> <li>○ .....</li> </ul>
<p>Zamierzenia leczniczo-wychowawcze</p>	<p>W miarę potrzeb</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Zintensyfikować zadania mające charakter zabaw i gier (zwłaszcza na początku)</li> <li>○ Wprowadzać zachęty, pochwały, doceniać wkład pracy</li> <li>○ Organizować sytuacje umożliwiające doprowadzanie zadań do końca</li> <li>○ Uczyć odporności na sytuacje trudne</li> <li>○ Zapewnić aktywny udział w zajęciach</li> <li>○ Stwarzać warunki do przedłużenia okresów koncentracji uwagi</li> <li>○ Ćwiczenie umiejętności organizacji i planowania własnego działania</li> <li>○ Ułatwić dzieciom nawiązanie kontaktu z rówieśnikami</li> </ul>
<p>Prowadzenie pracy zindywidualizowanej</p>	<p>W miarę potrzeb- dotyczy wyłącznie zajęć z grupą</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ..... – zwrócić szczególną uwagę na .....</li> <li>○ ..... – wprowadzać więcej ćwiczeń .....</li> <li>○ ..... – zintensyfikować ćwiczenia .....</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ ..... – zwrócić uwagę na .....</li> <li>○ ..... – zwrócić uwagę na .....</li> </ul>
Pedagogizacja rodziców	W miarę potrzeb	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Organizowanie zajęć otwartych dla rodziców</li> <li>○ Pokaz ćwiczeń do wykonywania przez rodziców w domu</li> <li>○ Pokaz sposobu pomocy podczas odrabiania lekcji</li> <li>○ Nauczenie rodziców sposobów doskonalących technikę czytania ( ..... )</li> <li>○ Pokaz dla rodziców , w jaki sposób należy korygować błędy w pisaniu</li> <li>○ Konsultacje i rozmowy z rodzicami zmierzające do zmiany postaw wychowawczych- podkreślanie mocnych stron, stosowanie skutecznych pochwał</li> </ul>
Współpraca z nauczycielami	W miarę potrzeb - w porozumieniu z rodzicami	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Informowanie o przyczynach i stopniu trudności ucznia i postępach w kształceniu umiejętności czytania i pisania</li> <li>○ Zapoznanie ze sposobami dostosowania wymagań programowych w zakresie czytania i pisania</li> <li>○ Zapoznanie nauczycieli z zamierzeniami leczniczo-wychowawczymi, poinformowanie o konieczności stosowania tych samych metod i środków, jak podczas zajęć korekcyjno- kompensacyjnych.</li> </ul>

.....  
(Podpis osoby prowadzącej zajęcia)

### 3. Praca terapeutyczna.

#### a) Schemat jednostki metodycznej zajęć korekcyjno- kompensacyjnych:

Tab. nr: Schemat jednostki metodycznej zajęć korekcyjno-kompensacyjnych.

Etapy pracy	Forma pracy	Cel pracy	Osiągnięcie celu poprzez:
Zajęcia wstępne relaksacyjne	zespolowa	- odprężenie dzieci - likwidacja pobudzenia psychoruchowego	- pogodny nastrój - mówienie łagodnym głosem
Ćwiczenia	zbiorowa	- usprawnienie języka	- ćwiczenia języka

<b>przygotowujące do intensywnej pracy</b>		- palców rąk - ćwiczenia ogólnorozwojowe (ćwiczenia mowy, myślenia, pamięci, dostrzegania związków przyczynowo- skutkowych)	- ćwiczenia dłoni i palców - rozmowa z wykorzystaniem obrazków, loteryjek, zagadek, piosenki
<b>Ćwiczenia zaburzonych funkcji</b>	zindywidualizowana	- usprawnienie zaburzonych funkcji	stosowanie ćwiczeń korekcyjnych z uwzględnieniem stopnia trudności
<b>Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu</b>	zbiorowa lub zindywidualizowana	utrwalenie prawidłowego obrazu wzrokowego, słuchowego i ruchowego liter, sylab, wyrazów, zdań	- różnorodne formy ćwiczeń w czytaniu; - ćwiczenia w przepisywaniu, pisaniu z pamięci - pisanie ze słuchu wyjątkowo w celu sprawdzenia opanowania ćwiczonych wyrazów
<b>Ćwiczenia motoryczne</b>	zbiorowa lub zindywidualizowana	usprawnienie: - koordynacji wzrokowo-ruchowo- słuchowej - orientacji przestrzennej	stosowanie ćwiczeń wg stopnia trudności
<b>Sprawdzenie pracy domowej</b>	zindywidualizowana	wytwarzanie pozytywnej motywacji do Nauki i pracy	chwalenie dziecka za wyniki uzyskane w domu
<b>Wskazówki do ćwiczeń w domu</b>	zbiorowa lub zindywidualizowana	- utrwalenie i sprawdzenie umiejętności zdobytych na zajęciach; - wdrażanie do samodzielnej pracy	dobór ćwiczeń do pracy samodzielnej (ćwiczenia powinny być dla dziecka łatwe i możliwe do wykonania w ciągu 5- 7 minut codziennie)

**b) Zestaw ćwiczeń usprawniających percepcję słuchową.**

Najczęstszą przyczyną specyficznych trudności w nauce są zaburzenia percepcji słuchowej. Poniżej podane są przykłady ćwiczeń usprawniających percepcję słuchową. Zostały one uporządkowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Warunkiem skuteczności prezentowanych ćwiczeń jest posługiwanie się obrazkami lub słowami, a unikanie napisanych wyrazów. Ćwiczenia podzielone zostały na pięć etapów: ćwiczenia rozwijające mowę i wzbogacające słownik, różnicowanie dźwięków niewchodzących w skład mowy ludzkiej, ćwiczenia na zdaniach, sylabach i głoskach.

Ćwiczenia mogą być stosowane w trakcie lekcji, w trakcie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz wykonywane przez uczniów w domu.

W celu zapewnienia większej skuteczności stosowanych ćwiczeń należy je wykonywać z uczniem często (co najmniej 3 razy w tygodniu, a najlepiej codziennie), systematycznie, ale niezbyt długo (przez około 5 minut jednorazowo).

**I. Ćwiczenia rozwijające mowę i wzbogacające słownik:**

1. Uściślanie rozumienia znaczenia wyrazów określających nazwy:

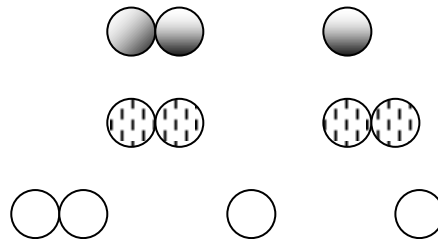
- zwierząt,
  - roślin,
  - przedmiotów,
  - części ciała,
  - barw,
  - stosunków przestrzennych,
  - liczb.
2. Uściślanie rozumienia zdań, w tym określeń czynności, zachodzących związków logicznych.
  3. Słuchanie treści opowiadań podawanych ustnie lub w połączeniu z materiałem konkretnym.
  4. Powtarzanie wyrazów, krótkich zdań, opowiadań po innej osobie.
  5. Nazywanie przedmiotów, cech, czynności, kolorów, części ciała u siebie i u osoby naprzeciw.
  6. Opowiadanie treści obrazków, historyjek obrazkowych.
  7. Opowiadanie zdarzeń, relacjonowanie własnych przeżyć, oglądanych filmów, przeczytanych opowiadań itp.
  8. Zabawy tematyczne, np. teatrzyk, rozmowy telefoniczne, zabawa w sklep.

## **II. Kształcenie wrażliwości słuchowej, różnicowanie dźwięków niewchodzących w skład mowy ludzkiej:**

1. Rozpoznawanie różnych dźwięków z otoczenia:
  - odgłosów z ulicy;
  - sygnałów pojazdów;
  - głosów ptaków, zwierząt;
  - pocierania/ uderzania o różne przedmioty;
  - rozpoznawanie rzeczy zamkniętych w pudełku (groch, kamyki, gwoździe, kasza) poprzez potrząsanie nimi;
  - rozpoznawanie wytwarzanych dźwięków (uderzanie pałeczką w szkło, żelazo, kamień, drewno; toczenie piłki, kasztana, kamyka po podłodze; klaskanie; darcie papieru, gniecie papieru; lanie wody - z wysoka, z niska; wypuszczanie powietrza z dętki, balonika itp.)
2. Rozpoznawanie głosu i źródła dźwięku:
  - miejsca,
  - kierunku,
  - odległości,
  - ilości dźwięków (dużo - mało),
  - szukanie ukrytego zegarka, radia, dzwoniącego budzika;
3. Różnicowanie i naśladowanie głosów zwierząt: kota, psa, krowy, koguta, kury, pojazdów itp.
4. Rozpoznawanie osób po głosie.
5. Odtwarzanie układem przestrzennym struktur dźwiękowych:
  - ustawianie - grupowanie klocków zgodnie z usłyszonymi uderzeniami (tworzymy przed dzieckiem dwa lub trzy szeregi klocków, jeden pod drugim. W każdym szeregu wskazane jest zastosowanie klocków w innym kolorze. Następnie według jednego z tych układów stukamy, zasłaniając rękę przesłoną, np. z tektury, aby dziecko nie widziało wykonywanego ruchu. Dziecko ma wskazać szereg odpowiadający wystukanemu rytmowi.

Rozpoczynamy ćwiczenie od układów łatwiejszych i stopniowo wprowadzamy bardziej złożone.

Przykład:



Po rozpoznaniu układu wystukujemy któryś z pozostałych. Następnie te układy likwidujemy, tworzymy nowe i przeprowadzamy ćwiczenie we wskazany sposób);

- zapisywanie układem kropek usłyszonej struktury rytmicznej;
  - rysowanie szlaczków w rytm uderzeń;
  - ruchowe odtworzenie rytmu poprzez wyklaskanie, wystukanie.
6. Odtworzenie układów przestrzennych strukturami dźwiękowymi:
    - widząc układ klocków dziecko wystukuje jego strukturę;
    - rozpoznawanie układu przestrzennego odpowiadającego wystukanemu rytmowi.
  7. Różnicowanie dźwięków i zaznaczanie ich odpowiednim znakiem:
    - długości ( ----- , ---- );
    - wysokości ( 7 8 );
    - głośności ( ● , ○ );
  8. Różnicowanie dźwięków różnych instrumentów muzycznych.
  9. Rozpoznawanie znanych piosenek według fragmentów granych na instrumencie.

### III. Analiza i synteza wyrazowa zdań:

1. Układanie zdań, rozdzielanie ich na wyrazy.
2. Wyodrębnianie wyrazu ze zdania.
3. Konstruowanie zdania z podanym wyrazem.
4. Rozwijanie zdań i porównywanie liczby wyrazów w zdaniach.
5. Układanie zdań o podobnej liczbie wyrazów.
6. Kończenie zdań, np.  
Znaczek trzeba nakleić na .....
- Pomarańcza jest okrągła, a banan .....
7. Dziecko wyciąga ukryty przedmiot zza parawanu i opisuje jego wygląd i zastosowanie- pozostali odgadują, co to jest.
8. Liczenie wyrazów w zdaniach za pomocą wyklaskiwania, wystukiwania, rysowania kółek, kresek itp.
9. Dzieci dzielą zdanie (pasek papieru) na tyle części, ile jest wyrazów w zdaniu.
10. Tworzenie zdań z podanych słów, np. sklepu- idzie- do- Gosia

#### IV. Analiza i synteza sylabowa:

1. Podział wyrazów na sylaby, liczenie sylab, określanie długości wyrazów na podstawie liczby sylab.
2. Określanie pozycji danej sylaby w wyrazie (na początku, na końcu, w środku), np.
  - „ka”- piłka, kasa, makaron, kapusta, śliwka, kaloryfer, rekawice,
  - „ba”- basen, balon, żaba, ryba, zabawa, banany, rybacy, robaki
  - „ko”- jajko, korale, pudółko, lusterko, koza, kogut, balkony,
  - „szy”- maszyna, zeszyty, myszy, szya, szyny, koszyki, szyba,
3. Liczenie sylab połączone z klaskaniem, ruchami, śpiewem, marszem.
4. Tworzenie wyrazów z sylab.
5. Tworzenie wyrazów zaczynających się na określonej głosce.
6. Tworzenie wyrazów kończących się na określonej głosce.
7. Sztafeta wyrazowa - tworzenie wyrazów rozpoczynających się na końcową sylabę poprzedniego wyrazu lub dobieranie par wyrazów, np. koza – zapałki, ryba – balon, sałata – talerz, korale – lekarze itd.
8. Tworzenie rytmu do podanych wyrazów np. powiedz wyraz „korale” odpowiednio rozdzielając sylaby, zgodnie z podanym układem graficznym:
  - ○○ ko - rale,
  - ○○ czeko - lada.
9. Segregowanie obrazków o stałej końcowej sylabie np.
  - ka -ki
  - łapka, zupka, maska, laska ptaki, raki, maki, statki
10. Tworzenie nowych wyrazów poprzez dodanie, odjęcie sylaby lub jej zamianę:
  - rozwiązywanie rebusów obrazkowych np. obrazek „las” + ka;
  - rebusy z zamianą sylab np. obrazek „koty”, ty = zy;
  - odjęcie sylaby, np. od wyrazu „latarka” odejmujemy pierwszą sylabę.
11. Szukanie wyrazów krótszych ukrytych w wyrazach dłuższych, np. salaterka - sala, porada - pora, rada, zasady - sady.
12. Wydzielanie pierwszych sylab w nazwach obrazków i tworzenie z nich nowych wyrazów, np. korale- zapałki - kije = kozaki
13. Porównywanie i wyodrębnianie wyrazów krótkich i długich, np. mama - mamusia, piłka - piłeczka.
14. Różnicowanie sylab podobnych (dziecko podnosi rękę, gdy usłyszy określona sylabę, np. „da” – ba, ga, da, pa).
15. Dorosły czyta po 3 wyrazy w dowolnej kolejności, dziecko wypowiada je w kolejności występowanie eksponowanej sylaby w wyrazie, np.
  - „ba”- balony, sylaba, zabawa;
  - „na”- natura, kanapa, polana;
  - „ta”- talary, sałata, kotara;
  - „wa”- zabawa, powaga, wagony.

#### V. Analiza i synteza głoskowa wyrazów:

1. Wyodrębnianie początkowej głoski w wyrazie (najpierw samogłoski, potem spółgłoski):
  - wskazywanie przedmiotów, których nazwy zaczynają się daną głoską;
  - grupowanie przedmiotów wg pierwszych głosek.
2. Wymyślanie wyrazów rozpoczynających się na podaną głoskę.



3. Opowiadanie treści odpowiednio dobranych obrazków z użyciem jak największej ilości słów zaczynających się od określonej głoski.
4. Reagowanie np. klaśnięciem na wyraz zaczynający się od określonej głoski.
5. Zabawa w pociąg (ewent. sklep) - wsiadają dzieci, które szybko podadzą wyraz rozpoczynający się na podaną głoskę (na każdej stacji zmieniamy głoskę).
6. Słuchanie wiersza i zapamiętanie (ewent. narysowanie) jak największej liczby słów, w których słyszymy np. głoskę „r”.
7. Zabawa- jak się nazywasz?- dziecko podaje imię, dorosły powtarza je opuszczając pierwszą/ ostatnią głoskę. Dziecko ma powiedzieć, jaka głoska została opuszczona.
8. Zabawy w grupie- dzieciom rozdaje się obrazki, a następnie:
  - o zapraszam obrazek, którego nazwa zaczyna się na .....
  - o zamienią swój obrazek na taki, którego nazwa zaczyna/kończy się na ...
9. Wyodrębnianie końcowej głoski w wyrazach (najpierw spółgłoski, potem samogłoski):
  - o wybieranie obrazków, których nazwy kończą się na określoną głoskę;
  - o rozpoznawanie nazwy obrazka na podstawie ostatniej głoski;
  - o grupowanie przedmiotów, których nazwy kończą się określoną głoską;
  - o sztafeta wyrazowa - dobieranie par obrazków, których nazwa jednego rozpoczyna się na taką samą głoskę, jaką kończy się nazwa drugiego, np. koguł – traktor, banan – nożyce.
10. Wyodrębnianie środkowej głoski w wyrazach:
  - o dobieranie wyrazów o tych samych samogłoskach w środku, np. ser - lew, but - mur;
  - o określanie miejsca położenia w wyrazie danej głoski, np. „w”- rower, oowoce, sowa;
  - o tworzenie wyrazów posiadających daną głoskę w określonej pozycji;
  - o rozpoznawanie głoski powtarzającej się w słowach, np. „a” - maska, „o” - koło.
11. Tworzenie nowych wyrazów poprzez dodanie lub odjęcie głoski:
  - o dodanie początkowej głoski (rak- brak);
  - o odjęcie początkowej głoski (Alina- lina);
  - o dodanie końcowej głoski (kra- kran);
  - o odjęcie końcowej głoski (rybak- ryba);
  - o dodanie początkowej i końcowej głoski (las - k+las+a);
  - o przekształcanie wyrazów, np. zamiana „a” na „o” w wyrazie „rak”, zamiana „r” na „s” w wyrazie „sok” itd.
12. Układanie nowych wyrazów z pierwszych głosek nazw kolejnych obrazków np. ryba – autobus - krowa = rak.
13. Podawanie liczby głosek w wyrazie (analiza).
14. Zabawa urządzamy ZOO/ ogród: potrzebne będą zwierzęta na „l” itd.
15. Zapisywanie samogłosek w wyrazach, pozostałe litery każdego wyrazu zaznaczane są poziomą kreską, np. -a- (rak); - -a- (brat).
16. Różnicowanie wyrazów o podobnym brzmieniu, wskazywanie czym się różnią pary wyrazów, np. bak- pak, narty- karty, młot- płot, rak- mak, sanki- pisanki, osa- kosa, kółka- jaskółka, łódka – kłódka, narty- karty itp.
17. Synteza głosek ze słuchu.
18. Dziecko otrzymuje obrazki (4), dorosły wymawia nazwę głośując. Dziecko wyszukuje obrazek i podaje jego nazwę.

19. Wyszukiwanie spośród nazw obrazków słowa najdłuższego lub najkrótszego (oko, las, okno, parasol).
20. Segregowanie obrazków ze zbiegiem spółgłosek wg 2 litery w zbiegu, np. „l”- plac, blok, plan; „r”- brat, kraj, drut;
21. Różnicowanie słuchowe kilku (2, 3, 4) spółgłosek w wyrazie – ile jest spółgłosek w zbiegu, np. wyrazy do podyktowania – można je zapisywać lub oznaczać w tabeli odpowiednim znakiem graficznym- tort, sklep, most, warstwa, tlen, zlew, blok, spryt, itd.

2	3	4

22. Różnicowanie głosek opozycyjnych (dorosły nazywa obrazki, a dziecko je pokazuje): półka- bułka, bucik- budzik, pies- piec, kosz- kos, piórko- biurko, kos- koc, kość- gość, kosa- koza, buty- budy.
23. Segregowanie obrazków na podstawie właściwości dźwiękowych ich nazw.
24. Powtarzanie odczytywanych przez dorosłego zestawów sylab:  
paba, pobo, pebe, pyby, bypy, bopo,  
tada, todo, tydy, data, doto, dete,  
saza, sozo, susu, syzy, zasa, zoso
25. Co nie pasuje? np.(obrazki) guzik, głowa, kura, gumka.
26. Dobieranie par rymujących się wyrazów.
27. Utrwalanie pamięciowych mechanizmów mowy, tzw. ciągów słownych:
  - nauka wierszy, dni tygodnia, pór roku itp.;
  - powtarzanie samogłosek i ich grup oraz spółgłosek;
  - powtarzanie sylab i połączeń sylabowych;
  - powtarzanie wyrazów;
  - powtarzanie długich i krótkich zdań;
  - powtarzanie cyfr;
  - nauka tabliczki mnożenia;
  - rymowanki.
28. Odpoznawanie słuchowe wyrazów ukrytych w wyrazach (rak, las, mak)

<b>rak</b>	<b>mak</b>	<b>las</b>
burak	smak	klasa
brakuje	makowiec	blaski

29. Uzupełnianie brakujących głosek w usłyszonym tekście, np.  
Ja . . k r . su . e d . m
30. Dyktujemy dziecku 4 wyrazy, które musi zapamiętać i najpierw podać ten, w którym dana głoska jest na pierwszym miejscu w wyrazie, następnie na drugim miejscu itd.

<b>d</b>	<b>f</b>	<b>n</b>	<b>t</b>	<b>ł</b>
1. dom	1. fura	1. nora	1. tor	1. łąza
2. Adam	2. oferma	2. dno	2. atak	2. płot
3. moda	3. kufer	3. pani	3. Antek	3. pałka
4. Wanda	4. traf	4. kran	4. fant	4. stółek

31. Słuchowe odpoznawanie samogłosek ( np. a-o) lub spółgłosek (np. b-d) w wyrazie.

Wyrazy do podyktowania i zapisania w tabelce, jeśli ćwiczymy różnicowanie „a- o”:

las, woda, tata, bosy, błoto, trawa, samolot, kolano, wysoko, motory, kawa, klasa, zabawa itd.

<b>a</b>	<b>o</b>	<b>aa</b>
<b>oo</b>	<b>oa</b>	<b>ao</b>
<b>aaa</b>	<b>oao</b>	<b>aoo</b>

Wyrazy do podyktowania, jeśli ćwiczymy różnicowanie „b-d”: baba, bada, buda, doba, dobry, brak, dba, bobry, dobudowa, dobytek, dodałby, dobrobyt, drobny, dorodny, dodatek.

c) **Zestaw ćwiczeń usprawniających percepcję wzrokową:**

*Poniżej podane są przykłady ćwiczeń usprawniających percepcję wzrokową. Zostały one uporządkowane zgodnie z zasadą stopniowania trudności. Ćwiczenia zostały podzielone na 5 etapów: ćwiczenia na obrazkach pojedynczych przedmiotów, ćwiczenia na figurach geometrycznych, ćwiczenia na konturach, na obrazkach tematycznych, przedstawiających akcję oraz ćwiczenia na kształtach literopodobnych i literach.*

## **I. ĆWICZENIA NA OBRAZKACH POJEDYNCZYCH PRZEDMIOTÓW.**

1. Rozpoznawanie treści obrazków prezentowanych w krótkich ekspozycjach.
2. Dobieranie par obrazków.
3. Segregowanie obrazków na grupy tematyczne (zwierzęta, rośliny, pojazdy itp.).
4. Zapamiętywanie jak największej liczby przedmiotów na obrazku/ obrazkach.
5. Układanie obrazków zgodnie z instrukcją po prawej, po lewej stronie, wysoko, nisko oraz określanie położenia obrazków z użyciem pojęć przestrzennych.
6. Układanie obrazków wg kolejności, w jakiej były pokazywane.
7. Dobieranie części do obrazka.
8. Układanie obrazka z części:
  - z wzorem,
  - z pamięci,
  - bez wzoru.
9. Wyszukiwanie różnic lub podobieństw w obrazkach.

## **II. ĆWICZENIA NA FIGURACH GEOMETRYCZNYCH.**

1. Dobieranie par figur geometrycznych.
2. Rozpoznawanie figur w krótkich ekspozycjach.
3. Segregowanie figur wg wielkości, kształtu, położenia, koloru itp.
4. Wyszukiwanie podobnych kształtów.
5. Składanie figur z części ( z wzorem, a pamięci, bez wzoru).
6. Układanie kompozycji geometrycznych z części.
7. Kompozycje z figur geometrycznych- szlaczki.

## **III. ĆWICZENIA NA KONTURACH.**

1. Dobieranie w pary figury konturowej i pełnej.
2. Tworzenie par figur konturowych tej samej i różnej wielkości.
3. Układanie z części figury konturowej (z wzorem, z pamięci, bez wzoru).

4. Zmniejszanie i powiększanie wielkości figur.
5. Wpisywanie figur jednych w drugie.
6. Nakładanie figur na siebie.
7. Odszukiwanie figur w złożonych układach kształtów.
8. Uzupełnianie figur brakującymi elementami.
9. Tworzenie kompozycji z figur w formie wzorów, szlaczków.
10. Przerysowywanie figur geometrycznych na papierze w kratkę (odtworzenie wzorów, układów figur, kompozycji, zwierzątek itp.).

#### IV. ĆWICZENIA NA OBRAZKACH TEMATYCZNYCH.

1. Składanie obrazków z części (z wzorem lub bez).
2. Uzupełnianie brakujących elementów poprzez dołożenie, dorysowanie, przyklejenie (kończenie zaczętych rysunków).
3. Przekalkowywanie, odwzorowywanie, próby samodzielnego rysowania.
4. Opowiadanie treści obrazka.
5. Szukanie różnic i podobieństw w obrazkach.
6. Porządkowanie historyjek obrazkowych wg kolejności zdarzeń.
7. Składanie klocków obrazkowych wg wzoru.

Uwaga! Do usprawniania percepcji wzrokowej mogą być wykorzystane gotowe pomoce np.:

- Klocki w kształcie figur geometrycznych,
- Układanka- Przybijanka,
- Karty typu Piotruś,
- Układanki obrazkowe,
- Klocki obrazkowe,
- Klocki konstrukcyjne,
- Różne obrazki tematyczne,
- Dobieranki różnego rodzaju,
- Domina obrazkowe, z figurami itp.
- Loteryjki obrazkowe,
- Historyjki obrazkowe,
- Wzory i układanki,
- Ćwiczenia zawarte w dziecięcych czasopismach.

#### V. ĆWICZENIA NA KSZTAŁTACH LITEROPODOBNYCH I LITERACH.

1. Różnicowanie liter o podobnych kształtach.
2. Odpoznanawanie liter wśród 2- i 3- literowego układu liter zachodzących na siebie.
3. Dobieranie par liter:
  - wielkich i małych,
  - drukowanych i pisanych.
4. Składanie pociętych liter z części ( z wzorem i bez wzoru).
5. Wyszukiwanie w tekstach określonych liter.
6. Wyszukiwanie takich samych sylab i ich segregowanie.
7. Segregowanie wyrazów trzyliterowych – dobieranie w grupy wyrazów z określoną samogłoską w środku (np. **m**oc, **k**ot, **d**om).
8. Dobieranie par wyrazów podobnych, różniących się jedną literą np. **las- los, lato- lata** itp.

9. Eliminatki- wykreślanie- wykreślanie jednakowych lub nie pasujących do pozostałych elementów (liter, układów liter, wyrazów itp.).
10. Wyszukiwanie w rozsypankach wyrazowych takich samych wyrazów od jednosylabowych do wielosylabowych.p.).
11. Uzupełnianie brakujących liter, sylab w wyrazach.
12. Dobieranki- pary wyrazów- dobieranie par wyrazów n wizualnie podobnych (potrzebne- plansza z wyrazami oraz wyrazy „luzem”). Przykładowy zestaw wyrazów do ćwiczeń: bada, pada, doda, dada, poda, doba, baba, bada itp.).
13. Wypisywanie liter, którymi różnią się wyrazy np.:

**listopad - s, d**  
**polityka - y, k**

**głowa - l**  
**wagon- n**

14. Dobieranie właściwego zdania do obrazka.
15. Uzupełnianie w tekście brakujących drobnych znaków graficznych (w przypadku dużych trudności- podajemy dziecku tekst – wzór  
 np. „Jesienia liście opadają z drzew Nie ma już zieleni ani gorącego słońca”
16. Tworzenie nowych wyrazów poprzez sukcesywne dodawanie jednej litery np.

**a**  
**as**  
**las**  
**lasy**  
**klasy**

**o**  
**bo**  
**bok**  
**obok**  
**obłok**

17. Uzupełnianie brakujących elementów w poszczególnych literach.
18. Uzupełnianie brakujących liter w wyrazach np.

• **a, o-**            **f...rb...**            **l...mp.....**  
 • **m, n-**            **.....a...dat**            **.....o.....eta**  
 • **b, d, g, p –**    **....o.....aty,**        **.....ro.....a**

19. Dobieranie par wyrazów pełnych i z lukami np.

**buda-**    **\_\_ d \_**  
**doba -**    **d \_ \_ \_**  
**obok-**    **\_ b \_ \_**

20. Tworzenie nowego wyrazu poprzez dodanie jednej litery w określonym miejscu np.

**lis**            **lok**            **oko**            **ser**  
**lis.**            **.lok**            **ok.o**            **s.er**

21. Tworzenie nowego wyrazu poprzez usunięcie jednej litery np.

**mrok- rok**            **kora - kra**

22. Wyszukiwanie wyrazów ukrytych w wyrazach np. **kran- ekranizacja, ekran**

23. Porównywanie wyrazów z lewej i prawej strony tabelki. W tabelce z lewej strony należy odnaleźć i zaznaczyć wyraz, który nie powtarza się z prawej strony.

kot	kort	tok	tort	takt	tak	kat	tok	kot	tarł	tka	tort	trakt	kat
tarł	trakt	tka					takt	kort					

24. Przenoszenie liter z jednej tabelki do drugiej np.

W			Z			F		
		Y			Ą			C
	G		B			N		J
		E		F			M	
D			D			E		U
	Y						P	T
			I			O		
				L				P
R		H				X		
			S					H


25. Znajdowanie różnic między tabelkami zawierającymi litery np.

V		L			56		
			A				?
%				S		G	
		B			99		
P				R		W	
	K						G
^			*		D		
		F					P

V		Ł			56		
			A				!
88				Z		G	
		B			9		
R				R		w	
	K						B
V			+		D		
		f					P

d) Kilka uwag praktycznych

Wskazówki metodyczne dotyczące ćwiczeń w pisaniu:

- Ćwiczenia w pisaniu powinny następować bezpośrednio po ćwiczeniach w czytaniu.
- Od początku i przez cały czas trwania ćwiczeń zwracamy uwagę na prawidłowość kierunku kreślenia liter.
- Przy wprowadzaniu liter należy stosować wzory sprzyjające ich łączeniu.
- Nie należy zbyt długo pracować na pojedynczych literach, ponieważ sprzyja to utrwalaniu niekorzystnych nawyków literowania, glosowania.
- Podczas czytania i pisania należy wdrażać dziecko do samokontroli poprzez częste zastanawianie się nad poprawnością zapisu i sprawdzanie tej pisowni.
- Wszystkie błędy powinny być poprawione; najwłaściwszy sposób poprawiania błędów to ich wymazywanie, dlatego w początkowym okresie nauki/terapii wskazane jest pisanie ołówkiem.
- Ćwiczenia w pisaniu nie powinny trwać zbyt długo, czas ich trwania musi być dostosowany do możliwości percepcyjnych dziecka.
- Zbyt długie ćwiczenia powodują zmęczenie, spadek uwagi, powrót do złych nawyków, zniechęcenie dziecka do pracy i pogorszenie wyników.

Aby zrozumieć na czym polegają trudności w uczeniu się ortografii należy znać i przeanalizować **polski kod językowy**, który wyznacza zasady przetwarzania języka mówionego na język pisany. Każde odstępstwo od tych zasad jest błędem ortograficznym.

Polski kod językowy wyznaczają cztery zasady:

- 1) Fonetyczna.
- 2) Morfologiczna.
- 3) Historyczna.
- 4) Konwencjonalna.

#### Zasada fonetyczna:

Naukę zasad rozpoczyna się od zasady fonetycznej regulującej pisownię wyrazów, gdzie określonej głosce odpowiada zawsze ta sama litera, a określona litera jest znakiem jednej i tej samej głoski, co powoduje zgodność obrazu słuchowego słowa z jego obrazem wzrokowym.

Zasadę fonetyczną powinni opanować uczniowie klas I-III.

Charakterystyczne błędy wynikające z nieopanowanej zasady fonetycznej to:

- a) Łączna pisownia niektórych wyrazów np.: nastole = na stole; wdomu = w domu; spałnamiocie = spał w namiocie;
- b) Opuszczanie, przestawianie liter lub niektórych części wyrazów np. blisko = bisko; globus = gobus; rozstrój = roztrój;

Przyczyną jest nieumiejętność przeprowadzania analizy głoskowej słowa.

- c) Zamiana liter oznaczających mylone lub słabo utrwalone przez uczniów fonemy. W starszych klasach uczniowie najczęściej mylą fonemy różniące się:
  - dźwięcznością – bezdźwięcznością: p-b, t-d, k-g,
  - miejscem artykulacji: s-sz, c-cz, z-ż,
  - stopniem zbliżania narządów mowy s-c, sz-cz,

Błędy ww. są konsekwencją niewystarczającego rozwoju słuchu fonemowego (fonematycznego).

- d) Mylenie liter różniących się niewielkimi szczegółami graficznymi oraz liter asymetrycznych: Mn, dpbg, tlił, eł, niedokładne spostrzeżenie wzrokowo-przestrzenne liter i ich układów.

#### Zasada monograficzna.

Reguluje pisownię wyrazów, w których występują głoski bezdźwięczne w wygłosie (staf – staw), pisownię wyrazów z: ó,rz, ż, ch, h, wymiennych końcówek: -cki, -dztwo, -dzki. Sprowadza się do utrzymania jednolitej pisowni wyrazów należących do tej samej rodziny i uniezależnienia jej od sąsiedztwa fonetycznego, co powoduje niezgodność obrazu słuchowego z jego obrazem wzrokowym (ta niezgodność jest jedną z głównych przyczyn trudności w pisaniu ze słuchu, np.: słuł jagut = słój jagód)

Przyczyną tych trudności są najczęściej defekty percepcji słuchowej, słaba pamięć słuchowa, słaba koncentracja uwagi słuchowej, co powoduje, iż spostrzeżenia słuchowe są niedokładne, nietrwałe, utrudniają przeprowadzanie prawidłowej analizy monograficznej słowa. Uczeń pisze – jak słyszy.

#### Zasada historyczna.

Reguluje pisownię wyrazów, która jest niezgodna z wymową i nie ma pełnego uzasadnienia morfologicznego, lecz jest uwarunkowana historycznie, wynika z tradycji.

W pisowni wyrazów bardzo ważną rolę odgrywa aspekt wzrokowy. Deficyt percepcji, pamięci i uwagi wzrokowej powoduje, że spostrzeżenia wzrokowe wyrazów są niedokładne, nietrwałe i nie gwarantują tworzenia się prawidłowych wyobrażeń wzrokowych. Uczeń zapisuje wyraz „krótki”: krutki lub krudki. W przewyciężaniu trudności w tworzeniu się spostrzeżeń i wyobrażeń wzrokowych wyrazów ważną rolę odgrywa prawidłowo przeprowadzona obserwacja wyrazu. Wyraz powinien być wyraźnie wyeksponowany z tła, czytelny druk, brak w polu widzenia elementów rozpraszających i ... objaśniamy! Po obserwacji wyrazu, której musi towarzyszyć proces zapamiętania jego obrazu wzrokowego, powinno nastąpić jego przepisanie (integracja wzrokowo-ruchowa), potem pisanie z pamięci

(w oparciu o wyobrażenia wzrokowo–ruchowe), pisanie z komentarzami i na końcu – pisanie ze słuchu.

Zasada konwencjonalna.

Jest to zasada umowna: dotyczy pisowni, która nie ma uzasadnienia morfologicznego ani historycznego i wynika z ustalonej zwyczajowo konwencji, która przybiera formę reguł ortograficznych.

Główne założenia w pracy dydaktyczno-terapeutycznej z uczniami mającymi trudności w uczeniu się ortografii:

1. Podawanie uporządkowanej wiedzy na temat obowiązujących zasad i reguł ortograficznych.
2. Ćwiczenia umiejętności przeprowadzania słuchowej i wzrokowej analizy zdań i wyrazów.
3. Doskonalenie umiejętności korzystania z reguł ortograficznych.
4. Stwarzanie warunków umożliwiających utrwalanie w umyśle uczniów prawidłowych spostrzeżeń wzrokowych.
5. Kształcenie integracji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, która jest podstawą do kształtowania się nawyków ortograficznych, czyli pisania bez uświadomienia sobie reguł.

Ortografii należy uczyć na wyrazach i związkach wyrazowych. Najlepsze efekty daje przepisywanie, pisanie po uprzedniej dokładnej obserwacji wyrazów i zdań, pisownia z komentowaniem, pisanie dyktand poprzedzonych dokładną analizą wzrokową tekstu. Dyktanda słuchowe są ostatnią formą ćwiczeń utrwalających i sprawdzających.

**e) Nauka czytania:**

1. Metoda sylabowa.
2. Metody treningowe:
  - czytanie naprzemienne sukcesywnie utrudniane;
  - formy okienkowe (czytanie z przesłoną);
  - czytanie wyrazów łatwych w połączeniu z trudnymi;
  - czytanie wyrazów sensownych i bezsensownych;
  - czytanie wyrazów wizualnie podobnych ( a, k, r, t; a, k, l, s );
  - czytanie wyrazów zawierających tę samą sylabę;
  - czytanie wyrazów 1- , 2- sylabowych zróżnicowanych strukturalnie;
  - czytanie tekstów z lukami;
  - różne formy selektywnego czytania:
    - czytanie wyrazów o określonych układach samogłoskowych;
    - czytanie wyrazów z 2 takimi samymi literami na początku;
    - czytanie wyrazów mających takie same litery na końcu;
    - czytanie wyrazów z powtarzającymi się spółgłoskami lub określonymi grupami spółgłoskowymi;
    - czytanie wyrazów z inwersyjnymi układami literowymi.
3. Metody rozwijające analizę i syntezę wzrokowo- słuchową:
  - statki literowe;
  - klatki wyrazowe;
  - wyrazy maxi i mini
4. Metody rozwijające rozumienie treści:
  - czytanie pasywne ( metody werbalne i niewerbalne);
  - czytanie ciche;



- czytanie głośne.
- 5. Kombinatoryka wyrazowa:
  - klasyfikacja wyrazów;
  - tworzenie wyrazów nowych na odpowiednio usystematyzowanym materiale
- 6. Czytanie na raty:
  - wersja dla uczniów młodszych;
  - wersja dla uczniów starszych.
- 7. „Książka mówiona”.
- 8. Metody zwiększające szybkość czytania:
  - czytanie ze wskaźnikiem;
  - kwadratowe tablice;
  - likwidacja fonetyzacji;
  - kolumny liczb i wyrazów;
  - ćwiczenia z ramką;

#### Czytanie wyrazów łatwych w połączeniu z trudnymi

*do kolor do ko.or za pod kolor jest kolo. dla droga nad do dro.a pod tam  
kolor dla . roga na*

Polecenia:

- przeczytać cały tekst;
- przeczytać wszystkie wyrazy poza wyrazami „kolor”, „droga”;
- przeczytać tylko wyrazy „kolor”- pełne i z lukami;
- przeczytać tylko wyrazy „droga”- pełne i z lukami;
- napisać z pamięci wyrazy „kolor”, „droga”;
- przeczytać cały tekst.

#### Czytanie wyrazów sensownych i bezsensownych

*kot mak kot dom mak  
dem mok kot sen son  
dom mur ket dom mer  
sen met dum kot dem  
mur son dem sun me*

Polecenia:

- przeczytać tylko wyrazy sensowne;
- przeczytać tylko wyrazy bezsensowne;
- przeczytać tylko wyrazy powtarzające się, najpierw sensowne, potem bezsensowne;
- przeczytać tylko wyrazy niepowtarzające się, najpierw sensowne, potem bezsensowne;
- wypisać wyrazy sensowne;
- przeczytać cały tekst.

#### Kombinatoryka wyrazowa.

1. KLASYFIKACJA WYRAZÓW ( w zależności od usytuowania liter odmiennych i identycznych – na początku, w środku, na końcu wyrazu ):

##### Ćwiczenie 1

Wyrazy 3-literowe różniące się pierwszą literą:

lok bok rok sok kok  
mak rak lak  
las pas bas  
los kos sos  
kot lot pot  
ryk łyk syk

- wyrazy sklasyfikować, wpisać w kolumny, odczytać i podkreślić różniące je litery; podać w wypowiedzianych wyrazach jakie głoski je różnią, a jakie są identyczne; podać z pamięci wyraz, który będzie rymować się z usłyszonym wyrazem; uzupełnić brakującą 1 literę:

.ot, .ak  
.ot, .ak

Napisać z pamięci największą liczbę wyrazów z grupy „as”, „yk”.

*Podobne ćwiczenie na parach wyrazów, które różnią się ostatnią literą (kos, kot, rak, raj, lot, los, pas, pal, bar, bat, sok, sos, mak, mat) lub środkową literą (dom, dym, łuk, łyk, sen, syn, rak, rok, las, los, bat, but, kot, kit).*

### Ćwiczenie 2

Zestaw wyrazów mających wspólną tylko 1 literę:

kot, kra, pan, por, rok, raj, bar, but, mak, mur, las, lok

- połączyć pary; wypisać pary i podkreślić litery identyczne; uzupełnić brakujące litery: k.. b.. p.. ; wypisać zapamiętane pary wyrazowe; utworzyć po 2 wyrazy mające wspólną tylko 1 literę.

*Podobne ćwiczenia z wyrazami ze wspólną drugą literą (rak, pan, sok, noc, syn, dym, mur, łuk, lis, kit) lub końcową (sok, rak, mur, ser, but, pot, nos, pas, pan, sen, dom, rym)*

2. TWORZENIE NOWYCH WYRAZÓW na odpowiednio usystematyzowanym materiale (poprzez m. in. usunięcie, dodanie i wymianę jednej litery):

### Ćwiczenie 1 – usunięcie jednej litery:

smak mrok rosa smok krok blok okno kraj

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

Na koniec - czym się różnią?

### Ćwiczenie 2 – dodanie jednej litery:

lis mak rok raj lej lok tak kos sok oko ser sos

lis. .mak .rok

Czym się różnią, dlaczego są do siebie podobne.

### Ćwiczenie 3- utworzyć jak najwięcej wyrazów z podanego słowa:

bat kot osa rok lot kra

brat

blat

### ćwiczenie 3 – zamiana jednej litery w wyrazie:

kot rak lok mak bar sen dom las nos pas

kos mak

### Ćwiczenie 4 – ciągi wyrazowe:

Polecamy dziecku poprzez sukcesywną zamianę tylko 1 litery, aby za np. 10 razem utworzyło wyraz „dom”

kot- kos- sos- los- lot- lok- rok- bok- dok- dom

Uczeń podkreśla zamienioną literę. Wymawiamy po 2 wyrazy, dziecko ma podać identyczne i odmienne głoski.

Ćwiczenie 5 – sukcesywne dodawanie tylko jednej litery w wyrazie:

a	o
ta	po
tam	por
tama	port
tamka	sport
	sporty

odejmowanie tylko 1 litery:

baranki  
baraki  
barak  
bark

Ćwiczenie 6 – uzupełnianie samogłosek w zestawach spółgłoskowych:

- wyrazy mające tylko „a”: rak, bar, las, park, kawa, mama, wata, lampa, klamka, sałata, parada, kanapa, aparat, ambasada.
- wyrazy mające tylko „o”: rok, most, sto, głos, mrok, kolor, złoto, motor, potok.

Wyrazy te przedstawiamy z pominięciem spółgłosek:

a

1a rk br ls mk prk  
2a kw mm wt lmp klmk  
3a słt prd knp prt  
4a mbsd

Ćwiczenie dla dzieci, które nie mają już podstawowych trudności w czytaniu i pisaniu:

sala lato waga masło kropla towar zator itd.

kreda rok ranek kratka rurka rybak koronka itp.

- przeczytać wyrazy;
- przeczytać wybiórczo wyrazy np. mające ao, ae, itp.
- wpisać wyrazy pod odpowiednim układem samogłoskowym/ spółgłoskowym;
- dorosły dyktuje, a dziecko wpisuje wyrazy do odpowiedniego układu samogłoskowego/ spółgłoskowego;
- utworzyć wyraz/ wyszukać , w którym znajdować się będzie podany układ np. ao, oe.

Czytanie na raty.
-------------------

Uczeń młodszy:

1. Dziecko czyta na głos- zależnie od możliwości- od jednej linijki do ½ strony,
2. Dziecko czyta razem z dorosłym na głos, chórem (dorosły nieco ciszej) – dwa razy więcej- od 2 linijek do 1 strony.
3. Dorosły czyta dziecku na głos- trzy razy więcej- od 3 linijek do 1 ½ strony.
4. Dziecko czyta samo po cichu- cztery razy więcej, od 4 linijek do 2 stron; powtórka całego cyklu ( od pkt.1 do pkt.4).
5. Streszczenie przeczytanego tekstu ( ustne- opowiadanie lub pisemnie- w formie planu czy wypracowania) lub dyskusja nad tekstem.

Uczeń starszy:

1. Dziecko czyta na głos- zależnie od możliwości: od ok. ½ strony do 1 strony.

2. Dorosły czyta dziecku na głos 3 razy więcej, ok. 1 ½ strony do 3 stron; dobrze jeśli dziecko w tym czasie śledzi tekst wzrokiem.
3. Dziecko czyta samo po cichu- 4 razy więcej: ok. 2- 4 stron; powtórka całego cyklu ( pkt. 1- 3 )
4. Streszczenie przeczytanego tekstu ( ustne- opowiadanie lub pisemne- w formie planu czy wypracowania) lub dyskusja nad tekstem.
5. Podsumowanie przeczytanego rozdziału- streszczenie rozdziału i dyskusja nad wybranymi problemami.

„Książka mówiona”
-------------------

Potrzebne są taśmy magnetofonowe z nagraniami lektur.

Dorosły prezentuje początek „mówionej książki” i dziecko kontynuuje czytanie reszty rozdziału z użyciem kasyety magnetofonowej. Zadaniem dziecka jest:

- słuchanie tekstu ( z taśmy) z jednoczesnym śledzeniem go w książce ( 2 str.);
- słuchanie tekstu- bez czytania ( kilka stron), powtórka wcześniejszego punktu;
- streszczenie przeczytanego tekstu ( ustne lub pisemne- w formie planu czy wypracowania) lub dyskusja nad tekstem;
- podsumowanie przeczytanego i wysłuchanego rozdziału- streszczenie i dyskusja.

f) Nowoczesne techniki uczenia się.

<b>Jak się uczyć?</b>
-----------------------

**I. JAK DOTRZEĆ DO POTENCJAŁU?**

- zintegrować obie półkule mózgowe

<i><b>PRAWA PÓŁKULA</b></i>	<i><b>LEWA PÓŁKULA</b></i>
<b>SYNTEZA</b> <b>OBRAZ</b> <b>KOLORY</b> <b>MUZYKALNOŚĆ</b> <b>PRZESTRZENNOŚĆ</b> <b>WYOBRAŹNIA</b>	<b>ANALIZA</b> <b>CYFRY</b> <b>SŁOWA</b> <b>LOGIKA</b> <b>ZBIORY</b> <b>KOLEJNOŚĆ</b>

- zaangażować wszystkie zmysły
- osiągnąć Stan Alfa ( stan podwyższonej chłonności umysłowej)
- zrelaksować się:
  - muzyka (barokowe largo)
  - oddychanie
  - ćwiczenia fizyczne z kinezylogii edukacyjnej ( ruchy naprzemienne, ósemki, rysowanie oburącz, pozycja Cook a, kobra, sowa, oddychanie brzuchem i inne)
  - mini- wakacje ( ulubiony krajobraz, miłe wspomnienia)

## II. GŁÓWNE PRAWA FUNKCJONOWANIA PAMIĘCI:

- Efekt początku i końca
- Prawo powtórek
- Reguła wyjątkowości
- Prawo rozumienia
- Prawo skojarzeń
- Prawo elaboracji (szczegółowych wyobrażeń)
- Prawo konfabulacji (zmyślenia bliskiego prawdy)
- Prawo obfitości w uczeniu się
- Prawo kontekstu

## III . CO SPRZYJA ZAPAMIĘTYWANIU ?

- związki, łączenie „nowego” ze „starym”
- myślenie obrazami
- obrazy pozytywne
- barwa
- ruch, rytm i rym
- absurdalność i humor
- przesada
- liczby/ numeracja
- uszczegółowienie
- wrażenia zmysłowe
- erotyka
- kolejność/ porządek
- niecodzienność
- „ja” w obrazach
- aktywna wyobraźnia

**OBRAZ + AKCJA = PAMIĘĆ**

## IV. BARIERY DO USUNIĘCIA:

- stres
- nastawienie
- wiara (wewnętrzny krytyk, afirmacje, wizualizacja sukcesu)
- mity związane z zapamiętywaniem

## VII. NOWE TECHNIKI UCZENIA SIĘ:

**podstawowe, przydatne podczas nauki wszystkich przedmiotów:**

- ŁMZ (łańcuchowa metoda zapamiętywania)
- ZMZ (zakładkowa metoda zapamiętywania)
- MAPY UMYSŁOWE (koncentracja, zapamiętywanie, powtórki)
- RZYMSKIE MIESZKANIE

**zaawansowane:**

- SZYBKIE CZYTANIE (usunąć: skoki oczu, regresje, wokalizacje)
- TDK- technika dwóch koncertów (języki obce, wiersze, role, definicje)
- AC – alfabet cyfrowy:

- daty- zakładki liczbowe  
wzory- zakładki literowe  
- POMOSTY FONETYCZNE

## VII. Słowniczek terminów używanych w opiniach i orzeczeniach wydawanych przez poradnie psychologiczno- pedagogiczne.

### A

**analiza i synteza słuchowa** – **analiza** słuchowa to umiejętność dzielenia zdań na słowa, słów na sylaby i głoski, zaś **synteza** słuchowa to umiejętność składania zdań z wyrazów, słów z sylab lub głosek. Umiejętność analizy słuchowej jest podstawą pisania (aby zapisać wyrazy trzeba umieć wydzielać ze zdań wyrazy, a z wyrazów sylaby i głoski). Umiejętność syntezy słuchowej jest podstawą czytania (aby przeczytać wyrazy trzeba umieć złożyć słowa z sylab i głosek).

**analizatory** – umożliwiają odbiór bodźców z otoczenia, w odniesieniu do umiejętności czytania i pisania mówi się o trzech analizatorach: wzrokowym, słuchowym i kinestetyczno-ruchowym.

Analizator składa się z:

- o receptora odbierającego bodźce, charakterystycznego dla określonego narządu zmysłów (oczy, uszy, mięśnie),
- o drogi nerwowej doprowadzającej impulsy do odpowiednich obszarów mózgu,
- o odpowiedniego ośrodka w mózgu, w którym zachodzi analiza i synteza, różnicowanie itp.

**analizator słuchowy = percepcja słuchowa** – umożliwia odbiór bodźców z otoczenia (dźwięków, mowy). Jest związana ze słuchem fonemowym oraz umiejętnościami fonologicznymi (analiza i synteza głoskowa i sylabowa – rozkład wyrazów na głoski i sylaby oraz ich scalanie), a także pamięcią słuchową; zaburzenia tych funkcji są związane z nieprawidłowym działaniem analizatora słuchowego i mogą objawiać się: trudnością odróżniania podobnych głosek (np. z-s, g-k, d-t), trudnościami w dokonywaniu analizy i syntezy głoskowej słów oraz opuszczaniem lub myleniem liter, końcówek wyrazów, przestawianiem liter, trudnościami w zapisywaniu zmiękczeń, różnicowaniu głosek i-j, kłopotami w pisowni wyrazów z utratą dźwięczności oraz nieprawidłowym różnicowaniem ę-en-em, ą-on-om.

**analizator wzrokowy = percepcja wzrokowa** – umożliwia odbiór bodźców „wzrokowych” z otoczenia. Obejmuje analizę i syntezę wzrokową materiału konkretnego (obrazków, kształtów) lub abstrakcyjnego (teksty, zdania, wyrazy) oraz pamięć wzrokową; zaburzenia tych funkcji związane są z nieprawidłowym działaniem analizatora wzrokowego i mogą objawiać się: myleniem liter o podobnym kształcie (a-o, l-t-l, m-w-n), myleniem liter podobnych ale o różnym kierunku (b-p-g-d, m-w, n-u), gubieniem elementów graficznych liter (ogonki, kreski, kropki), błędami typowo ortograficznymi z ó-u, rz-ż, h-ch.

### D

**deficyty rozwojowe** – inaczej **dysfunkcje** rozwoju psychomotorycznego – opóźnienie rozwoju psychomotorycznego, wolniejsze tempo rozwoju określonych funkcji. Mogą mieć różny zakres.

- **parcjalne zaburzenia** – obejmują większy obszar czynności, np. opóźnienie motoryki ciała, rąk i rozwoju mowy,
- **fragmentaryczne** – obejmują mniejszy obszar czynności – tylko motoryki rąk, tylko mowy czynnej.

**dysfunkcje** - zobacz: **deficyty rozwojowe**

**dysleksja** – w wąskim znaczeniu to trudności w czytaniu występujące u dzieci z normą intelektualną, u których wykluczono zaniedbanie środowiskowe i dydaktyczne oraz istotne wady wzroku i słuchu. Trudności te spowodowane są deficytami rozwojowymi. W szerokim znaczeniu określa to samo, co **dysleksja rozwojowa**.

**dysleksja rozwojowa**- zobacz: **specyficzne trudności w nauce**

**dysgrafia**- to trudności w poprawnym pisaniu pod względem graficznym, czyli tzw. „brzydkie pismo”. Dysgrafia nie wynika z opóźnienia rozwoju intelektualnego, można ją rozpoznać u uczniów, u których wykluczono zaniedbanie środowiskowe i dydaktyczne.

**dysharmonie rozwojowe** - czyli dysproporcje w rozwoju poszczególnych funkcji, różnice w rozwoju poszczególnych funkcji. Jedne z funkcji mogą rozwijać się na poziomie wieku, inne zaś powyżej lub poniżej norm wiekowych. Czasami zamiennie używa się terminu **rozwój nieharmonijny** lub **rozwój nierównomierny**.

**dysortografia** – specyficzne trudności w opanowaniu poprawnej pod względem ortograficznym pisowni. Są to trudności w pisaniu przejawiające się popełnianiem różnego typu błędów:

- typowo ortograficznych, np. ó- u, ż- rz, h- ch;
- błędów specyficznych (mylenie liter, opuszczanie, dodawanie, przestawianie liter i sylab, pisanie liter i cyfr zwiernianie).

Dysortografię rozpoznajemy u uczniów o prawidłowym rozwoju umysłowym w przypadkach, gdy trudności występują pomimo znajomości zasad pisowni, braku wad zmysłu, zaniedbania pedagogicznego, a spowodowane są zaburzeniami procesów poznawczych i ruchowych oraz ich współdziałania. Z reguły dysortografię rozpoznaje się najwcześniej w IV lub V klasie szkoły podstawowej. W młodszym wieku trudno mówić o dysortografii, bowiem brak jest jeszcze dziecku wystarczającego treningu dydaktycznego.

**dyskalkulia**- to specyficzne trudności w nauce matematyki. Dyskalkulię rozpoznaje się u uczniów z normą intelektualną, u których wykluczono zaniedbanie dydaktyczne i środowiskowe.

## **E**

**edukcja** – zdolność do wyciągania wniosków na materiale niewerbalnym (obrazkowym, figuralnym).

**ekstrawersja** to nastawienie „na zewnątrz”. Ekstrawertycy to osoby towarzyskie, rozmowne, łatwo nawiązujące kontakty.

**elizje** – inaczej opuszczenia, np. opuszczenia liter, sylab, wyrazów podczas pisania lub czytania lub opuszczenia elementów rysunku, figur podczas ich przerysowywania.

## F

**fragmentaryczne deficyty rozwojowe** – zobacz: **deficyty rozwojowe**

**impulsywny styl poznawczy** – skłonność do reagowania i udzielania odpowiedzi szybko, bez zastanowienia, pochopność i mała kontrola działań umysłowych

**inteligencja werbalna** – czyli inteligencja słowna, umiejętność wyrażania myśli, budowania wypowiedzi słownych.

**inteligencja niewerbalna** – czyli inteligencja bezsłowna, inaczej nazywa się inteligencją wykonawczą obejmuje umiejętności np. wnioskowania, porównywania na materiale bezsłownym (obrazkowym, figuralnym).

**inteligencja płynna** – czyli szybkość reagowania i przystosowywania się do nowych sytuacji. Uznaje się ją za inteligencję wrodzoną.

**inteligencja skryształizowana** – czyli poziom wiedzy. Jest to inteligencja uzależniona środowiskowo, więc jej rozwój zależy od stymulacji otoczenia. Inteligencja skryształizowana wzrasta wraz z wiekiem.

**integracja percepcyjno- motoryczna**- koordynacja, właściwe współdziałanie, zwłaszcza funkcji wzrokowych, słuchowo- językowych i ruchowych. Brak prawidłowej integracji może skutkować zaburzeniami pisania i czytania.

## K

**koordynacja wzrokowo- ruchowa** – zharmonizowanie, współpraca funkcji wzrokowych i ruchowo- manipulacyjnych, umożliwia wykonywanie precyzyjnych ruchów rąk pod kontrolą wzroku, m.in. rysowanie i pisanie.

## L

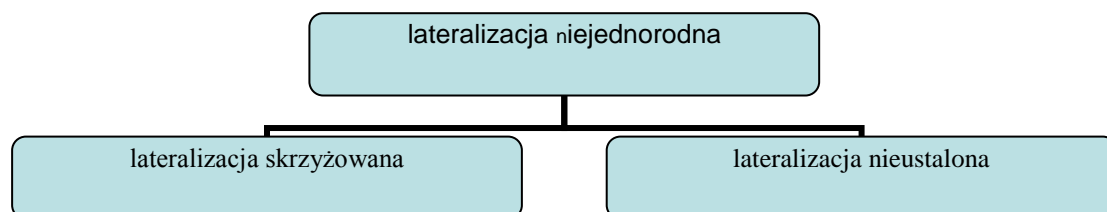
**lateralizacja** to nasza stronność. Większość ludzi jest jednorodnie zlateralizowana (prawo- lub lewo-stronnie). Mówimy wówczas o **lateralizacji jednorodnej**. W takim przypadku narządy ruchu i zmysły dominujące są po jednej stronie osi ciała w związku z przewagą przeciwległej półkuli mózgowej.

U osób, które mają **lateralizację jednorodną prawostronną** dominują prawe: oko, ręka, noga, ucho oraz lewa półkula mózgowa.

U osób, które mają **lateralizację jednorodną lewostronną** dominują lewe: oko, ręka, ucho, noga oraz prawa półkula mózgowa.

Poza opisanymi powyżej modelami lateralizacji możliwe jest występowanie **lateralizacji niejednorodnej**.

Diagram nr 2.: *Lateralizacja niejednorodna.*



**Lateralizacja skrzyżowana** to wyraźna przewaga narządów ruchu i zmysłu, lecz nie po tej samej stronie ciała, np. praworęczności towarzyszy lewoboczność, praworożność itp.



**Lateralizacja nieustalona** to lateralizacja słaba, brak dominacji poszczególnych narządów ruchu i zmysłów, np. oburęczność, obunożność, obuocność, ewentualnie brak przewagi narządu ruchu, np. oburęczność. Świadczy to o niewykształceniu się dominacji jednej z półkul mózgowych.

Z punktu widzenia nauki szkolnej **niekorzystna formuła lateralizacji** to [lateralizacja niejednorodna](#) czyli albo [lateralizacja skrzyżowana](#) albo [lateralizacja nieustalona](#). Uczniowie z lateralizacją skrzyżowaną lub nieustaloną mają następujące trudności:

- odwracanie liter, mylenie liter o podobnych kształtach np. b-d, m-w;
- przestawianie liter, zamiana ich kolejności np. do- od, kot- tok;
- opuszczanie lub dodawanie liter, całych wyrazów, sylab;
- niedokładne pisanie np. los- las, sęk- sok;
- pismo lustrzane;
- „brzydkie pismo”.

Gdyby niekorzystna formuła lateralizacji była jednym problemem dziecka, wówczas można mieć nadzieję, że trudności będą powoli ustępować (utrzymywać się może tylko tzw. „brzydkie pismo”). Jeśli zaś niekorzystnej formule lateralizacji towarzyszą jeszcze inne deficyty np. w obrębie percepcji słuchowej lub wzrokowej, to trudności dziecka potęgują się i są znacznie większe niż można by oczekiwać np. tylko przy zaburzeniu percepcji słuchowej lub wzrokowej.

## M

**motoryka duża** – ogólna sprawność ruchowa przejawiająca się zarówno w zwinności, jak i w utrzymaniu równowagi, koordynacji ruchów ważnej przy chodzeniu, staniu na jednej nodze, jeździe na rowerze, na łyżwach, bieganiu itp.

**motoryka mała** – sprawność rąk, zarówno w zakresie precyzji, jak i szybkości wykonywania czynności.

**myślenie przyczynowo- skutkowe** – umiejętność wskazywania następstw określonych sytuacji, wyszukiwania przyczyn pewnych stanów rzeczy, porządkowania zdarzeń (np. w układaniu historyjek obrazkowych).

## O

**osłabienie wierności i zakresu pamięci bezpośredniej liczb** – problemy z bezpośrednią pamięcią słuchową. **Wierność** oznacza dokładność zapamiętywania, **zakres** to ilość elementów zapamiętanych, **pamięć bezpośrednia** to odtwarzanie treści bezpośrednio po nauczaniu. W podanej formule użyte jest słowo „liczb”, ale nie oznacza to trudności w nauce matematyki. O cyfrach wspomina się dlatego, że badanie pamięci bezpośredniej przeprowadza się poprzez powtarzanie cyfr.

## P

**pamięć bezpośrednia** – umiejętność uczenia się i odtwarzania uczonego materiału bezpośrednio po nauczaniu.

**pamięć mimowolna** - umiejętność zapamiętywania nieuświadomionego, co jest bardzo przydatne w przyswajaniu wiedzy szkolnej na lekcjach- zapamiętywanie dat, liczb, wzorów, nazw, położenia różnych rzeczy.

**pamięć sekwencyjna** – zdolność przyswajania, utrwalania, odtwarzania kolejności, porządku np. cyfr, nazw pór roku, dni tygodnia, miesięcy, następstwa dynastii, epok historycznych czy

literackich, zapisu przekształceń matematycznych, zapisu reakcji chemicznych, układu ćwiczeń gimnastycznych itp.

**pamięć słuchowa** – zdolność do utrwalania i przypominania informacji „usłyszanych”. Umożliwia zapamiętywanie sekwencji głosek, cyfr, słów, nazw, krótkich wierszyków, piosenek.

**pamięć wzrokowa** - zdolność do utrwalania i przypominania informacji „widzianych”. Umożliwia zapamiętanie wyglądu liter, wyrazów, szczegółów graficznych.

[percepcja słuchowa](#) – zobacz: **analizator słuchowy**

**parcjalne deficyty rozwojowe** – zobacz: **deficyty rozwojowe**

[percepcja wzrokowa](#) - zobacz: **analizator wzrokowy**

**perseweracje** czyli przestawienia np. liter, sylab w trakcie pisania i czytania lub figur, elementów rysunków w trakcie rysowania.

## **R**

**rozwój nieharmonijny** – czyli nierównomierny, co oznacza, że niektóre funkcje rozwijają się na poziomie wieku, inne poniżej lub powyżej norm właściwych dla wieku dziecka.

**rozwój psychoruchowy zaburzony** lub **zaburzenia rozwoju psychoruchowego** – zakłócenia rozwoju ze względu na tempo (rozwój opóźniony, przyspieszony), rytm rozwoju (częściowo opóźniony lub/i przyspieszony) oraz dynamikę (rozwój nierównomierny w kolejnych okresach życia, o różnym tempie).

## **S**

**sluch fonematyczny** - termin używany w wąskim i szerszym znaczeniu. W szerszym znaczeniu jest używany dla określenia percepcji słuchowej, na którą składają się: analiza i synteza słuchowa oraz zdolność różnicowania głosek. W wąskim znaczeniu termin sluch fonematyczny oznacza umiejętność różnicowania fonemów (czyli najmniejszych części wyrazów).

**sluch fonemowy** – to zdolność do różnicowania głosek dzięki analizie dźwięków mowy i odróżniania ich od siebie, np. f-w, s-z, p-b i innych.

**specyficzne trudności w nauce** czyli **dysleksja rozwojowa** to określenie oznaczające czyli trudności, które nie wynikają z zaniedbania środowiskowego ani wad narządów zmysłów, ale są wynikiem deficytów rozwojowych występujących u uczniów z co najmniej przeciętną sprawnością intelektualną.

Słowo „**rozwojowy**” wskazuje na to, że trudności w nauce utrzymują się w przypadku dysleksji przez cały okres rozwoju dziecka (objawy są obserwowalne już u małych dzieci). Nie można więc „stać się” dyslektykiem nagle np. tuż przed maturą lub egzaminem gimnazjalnym. W trakcie diagnozy należy więc m. in. potwierdzić, że trudności w nauce występowały u dziecka od początku edukacji.

Termin dysleksja jest używany w znaczeniu węższym i szerszym.

W szerokim znaczeniu (najczęściej z dodatkiem słowa „rozwojowy”) dysleksja oznacza zarówno trudności w czytaniu, jak i pisaniu i liczeniu. W wąskim znaczeniu termin „dysleksja” oznacza wyłącznie trudności w czytaniu.

## **T**

**tempo uczenia się wzrokowo- ruchowego** – szybkość uczenia się pisania symboli graficznych opartego na koordynacji oka i ręki; uzależnione jest od prawidłowej sprawności manualnej i ustalonej lateralizacji; często obniżone u osób z dysleksją.

**terapia pedagogiczna** – zobacz: **zajęcia korekcyjno- kompensacyjne**

## **U**

**uczenie polisensoryczne** – czyli wielozmysłowe. Łatwiej jest się uczyć, gdy można materiał do zapamiętania „zobaczyć, usłyszeć, poczuć, powąchać, posmakować”, wykonać samemu, wyobrazić sobie, narysować itp.

## **Z**

**zaburzenia fonologiczne** – to zaburzenia, trudności, niemożność przekodowania znaków graficznych, liter, zdań na odpowiadające im dźwięki mowy.

**zaburzenia integracji wzrokowo- słuchowo- ruchowej** – zakłócenia we współpracy funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych. Właściwe współdziałanie funkcji słuchowych, wzrokowych i ruchowym jest podstawą dla opanowania umiejętności czytania i pisania.

**zaburzenia percepcyjno- motoryczne**- zaburzenia w obrębie zwłaszcza funkcji wzrokowych, słuchowo- językowych i ruchowych (czyli zaburzenia w obrębie percepcji słuchowej, wzrokowej i funkcji ruchowych oraz w zakresie współdziałania powyższych funkcji).

**zaburzenia rozwoju psychoruchowego** patrz: **rozwój psychoruchowy zaburzony**

**zajęcia dydaktyczno- wyrównawcze** – przeznaczone są dla uczniów mniej zdolnych, zaniedbanych środowiskowo i dydaktycznie. Zajęcia prowadzą nauczyciele poszczególnych przedmiotów. Zajęcia polegają na powtarzaniu i utrwalaniu materiału szkolnego. Zajęcia prowadzone są w grupach liczących od 4 do 8 uczestników.

**zajęcia korekcyjno- kompensacyjne = terapia pedagogiczna-** to jeden z rodzajów zajęć specjalistycznych. Zajęcia te przeznaczone są dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce. Są one ukierunkowane na usprawnienie funkcji zaburzonych (korekcja) oraz na wspomaganie funkcji dobrze się rozwijających (kompensacja), które mogą być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub w razie potrzeby je zastąpić. Zajęcia prowadzą nauczyciele posiadający odpowiednie kwalifikacje (ukończone studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie terapii pedagogicznej lub reedukacji). Zajęcia są prowadzone w grupach liczących od 2 do 5 osób. W szczególnie uzasadnionych przypadkach, za zgodą organu prowadzącego zajęcia mogą być prowadzone indywidualnie.

**zajęcia rewalidacyjne** to zajęcia realizowane dla uczniów, którzy otrzymali orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Zajęcia te są przeznaczone na usprawnianie deficytów rozwojowych. Uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczący się w szkole specjalnej najczęściej realizują powyższe zajęcia w grupie. Natomiast uczniowie

z powyższym orzeczeniem uczący się w szkołach ogólnodostępnych powinni mieć zapewniony udział w indywidualnych zajęciach rewalidacyjnych.

**zajęcia rewalidacyjno- wychowawcze** to zajęcia organizowane dla uczniów z upośledzeniem w stopniu głębokim, dla których poradnia psychologiczno- pedagogiczna wydała orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno- wychowawczych. Zajęcia powyższe mogą być organizowane w formie indywidualnej lub zespołowej (zgodnie ze wskazaniem na orzeczeniu). Zajęcia rewalidacyjno- wychowawcze obejmują 10 godzin realizowanych w ciągu 5 dni. Orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno- wychowawczych może być wydane maksymalnie na 5 lat.

**zajęcia specjalistyczne** czyli zajęcia korekcyjno- kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne i inne o charakterze terapeutycznym. Nazwy tej używa się w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

#### **Literatura:**

4. Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat.*, WSiP, Warszawa 1985.
5. Bogdanowicz M., Loebel W., *Efektywność metody dobrego startu w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.*, „Logopedia” 1983.
6. Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji: problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.
7. Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2004.
8. Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2004.
9. Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno – motoryczna, teoria – diagnoza – terapia – CMPPP*, Warszawa 2000.
10. Bogdanowicz M., (oprac.), *Przytulanki czyli wierszyki dziecięce masażyki*, Wydawnictwo Harmonia
11. Bogdanowicz M. (opracowanie): *W co się bawić z dziećmi. Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Wydawnictwo Harmonia 2004 ( książka + 3 płyty CD).
12. Bogdanowicz M., Sayles A., *Prawa uczniów z dysleksją w Europie. Rights of dyslexis children in Europe*, Wydawnictwo Harmonia 2004.
13. Bogdanowicz M., *Dysleksja rozwojowa - symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, "Terapia" 1997, numer specjalny.
14. Brejnak W., Opolska T., Ponczek R., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce. Biblioteczka Reformy. Zeszyt 18*, MEN, Warszawa 1999.
15. Brejnak W., *Nie jesteś sam. Dysleksja., Poradnik dla rodziców.*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
16. Butkiewicz A., Bogdanowicz K., *Dyslexia in the english classroom. Techniki nauczania języka angielskiego uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia 2004.
17. Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku „Jak przeciwdziałać dysleksji”*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej Kraków 2001.
18. Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI.*, Wydawnictwo IMPULS
19. Dawid D., *Rozwijanie kreatywności uczniów dyslektycznych na lekcjach języka polskiego w klasach IV - VI.*, Wydawnictwo IMPULS

20. Davis R.D, Braun E.M., *Dar dysleksji*, Poznań 2001;
21. Gąsowska T., Pietrzak-Stepkowska Z., *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu.*, WSiP, Warszawa 1994.
22. Grabałowska J., Jastrząb J., Mickiewicz J., Wojak M., *Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych*, Wyd. Dom Organizatora, Toruń 1994.
23. Grabowska A., Rymarczyk K., *Dysleksja od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
24. Grygier-Frąckiewicz M., Kurtok M., Marszałek A., *Czy dżdżownica w dzinsach może utrudniać maturę?*, Centrum Rozwoju Umiejętności, Wrocław 2003.
25. Frąckiewicz-Grygier M., *Szybkie i efektywne czytanie. Podręcznik ćwiczeń dla młodzieży i dorosłych*, Centrum Rozwoju Umiejętności, Wrocław 2003.
26. Kaja B. (red.): *Diagnoza dysleksji.*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003.
27. Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Akademia Bydgoska K.W. Bydgoszcz 2007
28. Krasowicz-Kupis G. (red.), *Perspektywa psychologiczna, Dysleksja rozwojowa*, Wydawnictwo Harmonia Gdańsk 2006.
29. Mielcarek D., *Mini-max o dysleksji, czyli minimum tego, co na ten temat powinni wiedzieć rodzice i nauczyciele ucznia dyslektycznego, by maksymalnie mu pomóc*, Wyd. Seventh Sea, Warszawa 2006.
30. Nartowska Z., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1980.
31. Oszwa U., *Dziecko z zaburzeniami rozwoju i zachowania w klasie szkolnej. Vademecum dla nauczycieli i rodziców*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
32. Pawlik G., 100 ćwiczeń poprawiających koncentrację uwagi opartych na analizatorze wzrokowym oraz wspomagających doskonalenie umiejętności czytania i pisania. Ćwiczenia dla młodzieży i dorosłych, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2004.
33. Skibińska H. Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Materiały pomocnicze dla nauczycieli i studentów nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, Akademia Bydgoska K.W. Bydgoszcz 2001.
34. Skorek E.M. (red.), *Terapia pedagogiczna - tom I i II*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2005.
35. Studnicka J., *Ortografitti. Program edukacyjno-terapeutyczny*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON, Gdynia 2003.
36. Szyndler L., *Pomysł - Zapamiętaj - Zapisz. Ćwiczenia wspomagające myślenie i koncentrację uwagi*, Wydawnictwo Pol-Druk.
37. Waleszkiewicz K., *Bajki dla dyslektyków. Bajki dla dzieci z trudnościami w nauce czytania i pisania*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków.
38. Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, WSiP, Warszawa 2003.

### **Periodyki:**

- 4) Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Nr 29, Warszawa 2004.
- 5) Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Wydanie Specjalne, Nr 14- 15, Warszawa 2000.
- 6) ICD-10 – *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Warszawa 2000.

## SŁOWNIK TERMINÓW

zaburzenia i odchylenia rozwojowe  
fragmentaryczne deficyty rozwojowe  
analiza głoskowa  
analizator  
percepcja  
specyficzne trudności w nauce  
analiza sylabowa  
rozwój nieharmonijny  
dysharmonie rozwojowe  
zaburzenia analizatora wzrokowego  
motoryka duża  
zaburzenia analizatora słuchowego  
motoryka mała  
percepcja wzrokowa  
percepcja słuchowa  
uczenie polisensoryczne  
dysfunkcje  
analiza i synteza słuchowa  
edukacja  
słuch fonematyczny  
predyktor  
deficyty rozwojowe  
koordynacja wzrokowo- ruchowa  
integracja percepcyjno- motoryczna  
zaburzenia parcjalne  
zaburzenia fragmentaryczne  
lateralizacja jednorodna  
lateralizacja  
skrzyżowana lateralizacja  
nieustalona lateralizacja  
tempo uczenia się wzrokowo- ruchowego  
niekorzystna formuła lateralizacji  
lateralizacja niejednorodna  
dysleksja  
dysgrafia  
dysortografia  
dyskalkulia  
dyslalia  
pamięć słuchowa  
zaburzenia integracji wzrokowo- ruchowo- słuchowej  
zaburzenia percepcyjno- motoryczne  
inteligencja werbalna  
inteligencja niewerbalna  
pamięć fonologiczna  
świadomość fonologiczna  
inteligencja płynna  
inteligencja skryzalizowana  
neurotyczność

ekstrawersja  
introwersja  
impulsywny styl poznawczy  
osłabienie wierności i zakresu pamięci bezpośredniej liczb .....  
dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb...  
zajęcia dydaktyczno- wyrównawcze  
zajęcia korekcyjno- kompensacyjne  
zajęcia rewalidacyjne  
specjalne potrzeby edukacyjne  
zajęcia rewalidacyjno- wychowawcze  
nauczanie indywidualne  
indywidualny tok nauczania  
zajęcia specjalistyczne  
fonetyczne deformacje wyrazów  
zaburzenia i odchylenia rozwojowe  
fragmentaryczne deficyty rozwojowe  
analiza głoskowa  
analizator  
percepcja  
specyficzne trudności w nauce  
analiza sylabowa  
rozwój nieharmonijny  
dysharmonie rozwojowe  
zaburzenia analizatora wzrokowego  
motoryka duża  
zaburzenia analizatora słuchowego  
motoryka mała  
percepcja wzrokowa  
percepcja słuchowa  
uczenie polisensoryczne  
dysfunkcje  
analiza i synteza słuchowa  
edukacja  
słuch fonematyczny  
predyktor  
deficyty rozwojowe  
koordynacja wzrokowo- ruchowa  
integracja percepcyjno- motoryczna  
zaburzenia parcjalne  
zaburzenia fragmentaryczne  
lateralizacja jednorodna  
lateralizacja  
skrzyżowana lateralizacja  
nieustalona lateralizacja  
tempo uczenia się wzrokowo- ruchowego  
niekorzystna formuła lateralizacji  
lateralizacja niejednorodna  
dysleksja  
dysgrafia  
dysortografia

dyskalkulia  
dyslalia  
pamięć słuchowa  
zaburzenia integracji wzrokowo- ruchowo- słuchowej  
zaburzenia percepcyjno- motoryczne  
inteligencja werbalna  
inteligencja niewerbalna  
pamięć fonologiczna  
świadomość fonologiczna  
inteligencja płynna  
inteligencja skrytalizowana  
neurotyczność  
ekstrawersja  
introwersja  
impulsywny styl poznawczy  
osłabienie wierności i zakresu pamięci bezpośredniej liczb .....  
dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb...  
zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze  
zajęcia korekcyjno- kompensacyjne  
zajęcia rewalidacyjne  
specjalne potrzeby edukacyjne  
zajęcia rewalidacyjno- wychowawcze  
nauczanie indywidualne  
indywidualny tok nauczania  
zajęcia specjalistyczne  
fonetyczne deformacje wyrazów