Ewa Konieczka

Trudności w czytaniu i pisaniu dziecka z fragentarycznymi deficytami rozwojowymi w systemie fonologicznym

Nauczyciel i Szkoła 2 (3), 81-89

1997

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Ewa KONIECZKA

Trudności w czytaniu i pisaniu dziecka z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi w systemie fonologicznym

1. Wprowadzenie

Prawdopodobnie, odkąd istnieje pismo, to znaczy od kiedy ludzie zaczęli posługiwać się pismem w porozumiewaniu między sobą, istnieje dysleksja. Długa droga wiodła od opisania przez W. Pringle Morgana zjawiska utraty zdolności czytania i pisania, będących efektem uszkodzenia mózgu u osób dorosłych, które już umiały czytać i pisać, do odkrycia podobnych objawów u dzieci lecz występujących od początku czytania i pisania.

W historii badań nad dysleksją można wyróżnić kilka okresów. Pierwszy z nich obejmuje lata: 1896–1917, a więc czas od ukazania się pierwszej publikacji na ten temat do wydania monografii J. Hinshelwooda pt. „Wrodzona ślepota słowna". Podsumowała ona okres identyfikacji i rejestracji objawów dysleksji oraz wyodrębnienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci, tzw. dysleksji rozwojowej.

Drugi okres badań trwał od pierwszej do drugiej wojny światowej. Koncentrowano się wówczas na pierwotnych przyczynach, czyli na etiologii tych trudności. Badania przeniosły się w tym okresie z Europy do Stanów Zjednoczonych.

Samuel Orton stał się inspiratorem i współtwórcą pierwszych programów terapii pedagogicznej w przypadkach dysleksji rozwojowej.

Trzeci okres badań datuje się od drugiej wojny światowej. Dominują w nim badania nad bezpośrednimi (wtórnymi) przyczynami dysleksji, czyli nad jej patomechanizmem oraz intensywnie rozwijane są systemy terapii pedagogicznej i jej ramy organizacyjne. W roku 1949 powstało pierwsze towarzystwo skupiające

specjalistów zajmujących się dysleksją i współpracujących z rodzicami dzieci dyslektycznych (Towarzystwo im. Ortona).

Znakiem najnowszych czasów – co być może pozwoli w przyszłości wyróżnić czwarty okres w historii badań nad dysleksją – jest nawiązanie międzynarodowej współpracy pomiędzy naukowcami i stowarzyszeniami.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych powstały takie towarzystwa jak: Międzynarodowa Akademia ds. Badań nad Trudnościami w Uczeniu się oraz Międzynarodowa Grupa Badawcza ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Światowe Kongresy Dysleksji (1980, 1983, 1987) i Europejskie Kongresy Dysleksji (1990, 1992) stwarzają płaszczyznę do wymiany informacji na forum międzynarodowym.

Nowym i niezwykle dynamicznym zjawiskiem jest ruch samopomocy rodziców współpracujących z profesjonalistami. W roku 1987 stworzyli oni międzynarodową organizację – Europejskie Towarzystwo Dysleksji.

Umiejętność czytania i pisania jest nieodłącznie związana z pojęciem cywilizowanego człowieka. Rozwój nauki postępuje obecnie tak szybko, że wiedza łatwo się dezaktualizuje i wymaga ciągłego, systematycznego uzupełniania jej.

Nie wszystkie dzieci potrafią osiągnąć taki poziom umiejętności pisania i czytania, który zagwarantowałby im wykształcenie, a tym samym pełny rozwój osobowości oraz pełnowartościowy udział w życiu społeczeństwa.

Dla określenia specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania najczęściej stosuje się termin „dysleksja rozwojowa". Wyróżnia się następujące postacie, które występują jednocześnie lub mogą mieć charakter trudności izolowanych (M. Bogdanowicz):

- dysleksja – trudności w czytaniu;
- dysortografia – trudności z opanowaniem poprawnej pisowni (w tym błędy ortograficzne);
- dysgrafia – niski poziom graficzny pisma i rysunku.

Dysleksja rozwojowa należy do „specyficznych trudności w uczeniu" i występuje u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym. Niedomagania te spowodowane są zaburzeniami niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i ich integracji, uwarunkowanych nieprawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego.

Przyczyny tkwią w zaburzeniach funkcji percepcyjno-motorycznych (spostrzegania wzrokowego, słuchowego, motoryki) i ich współdziałaniu (integracji percepcyjno-motorycznej), funkcji językowych, pamięci (wzrokowej, słuchowej, ruchowej), lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni.

Jeśli chodzi o etiologię to uwarunkowania tych zaburzeń są wielorakie (polietologia). Wskazuje się na dziedziczność, uszkodzenie układu nerwowego (z okresu ciąży i porodu o nieprawidłowym przebiegu, wczesnego dzieciństwa) i na zaburzenia hormonalne oraz niedokształcenie struktury niektórych okolic kory mózgowej, nieprawidłowy rozwój mózgu. Zaniedbania środowiskowe; zaburzenia emocjonalne i błędy dydaktyczne szkoły pogłębiają zaburzenia dziecka.

Wyróżnia się wiele typów dysleksji (mimo wspólnych objawów podstawowych). Najczęściej mówi się o „dysleksji typu wzrokowego", u podłoża której leżą zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, powiązane z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej. Również często wymienia się „dysleksję typu słuchowego" uwarunkowaną zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, najczęściej powiązanymi z zaburzeniami funkcji językowych. Niektórzy autorzy wskazują na możliwość istnienia „dysleksji integracyjnej", gdzie zaburzenia dotyczą koordynacji pojedynczych funkcji (E. Koppitz, M. Bogdanowicz).

W literaturze europejskiej podaje się, że dzieci z dysleksją rozwojową stanowią 10,0% – 15,0% uczniów. Badania w Polsce przyjmują 9,0% – 10,0% (Bogdanowicz, Jaklewicz). Dzieci „ryzyka dysleksji" im wcześniej zostaną objęte opieką, tym większe mają szanse, aby zapobiec ich trudnościom szkolnym.

2. Trudności w nauce czytania i pisania dzieci z fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi

Czytanie i pisanie jest procesem skomplikowanym i wymaga wielu złożonych czynności psychicznych uwarunkowanych harmonijnym współdziałaniem układu nerwowego, a w szczególności w zakresie analizatora wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Proces czytania i pisania wiąże się z najważniejszymi czynnościami człowieka – myśleniem i mową.

Najczęstszą przyczyną niepowodzeń w opanowywaniu procesu czytania i pisania u dzieci w normie intelektualnej są dysharmonie rozwoju psychoruchowego najczęściej z zakresie percepcji i pamięci wzrokowej, percepcji i pamięci słuchowej, orientacji przestrzennej, lateralizacji oraz motoryki.

W toku nauki szkolnej opieramy się w dużej mierze na spostrzeżeniach wzrokowych dziecka. Niezbędnym warunkiem prawidłowego spostrzegania wzrokowego jest anatomicznie dobrze zbudowany i sprawny funkcjonalnie analizator wzrokowy. Istnieją jednak trudności, których powodem stają się zaburzenia korowej części analizatora wzrokowego. Można je zmniejszyć jedynie odpowiednimi ćwiczeniami o charakterze wyrównawczo-kompensacyjnym. Dzieci z fragmentarycznymi deficytami w zakresie funkcji wzrokowych rozumiejąc znaczenie cyfry i litery jako symbolu nie potrafią prawidłowo posługiwać się nimi jako znakami graficznymi.

Różnicowanie znaków zbliżonych wielkością i kształtem wymaga dużej precyzji funkcjonalnej. Obok opóźnienia rozwoju funkcji wzrokowej istnieją też różne odmiany kierunkowych zaburzeń percepcji wzrokowej. Dzieci mylą kierunki: strona prawa – lewa, góra – dół, a w związku z tym mylą znaki graficzne (litery i cyfry) o podobnych kształtach, w różnym stosunku do pionowej osi liter np.: d–b, p–g–q oraz w stosunku do osi poziomej np.: a–o, u–n, m–n, b–g, b–p. Dzieci z wadliwą percepcją wzrokową popełniają błędy w czytaniu i pisaniu polegające na inwersji dynamicznej. Są to zaburzenia funkcji porządkowej, a mianowicie:

– przestawianie liter w wyrazie i cyfr w liczbach np.: zamiast od – do, kot – kto, wór – rów, 41 – 14;
– opuszczanie liter, sylab, całych słów, a nawet wersów tekstu.

Dzieci nie potrafią poprawnie przepisywać ze wzoru (z tablicy, książki). Ze względu na słabą pamięć wzrokową uczniowie ci mają trudności z przypominaniem sobie liter rzadziej występujących np.: Ł, F, H, G. Zapamiętywanie i odwzorowywanie na podstawie modelu lub z pamięci to próg trudny do przekroczenia. Oprócz mylenia i zamiany liter o podobnym kształcie, w piśmie popełniają inne charakterystyczne błędy np. opuszczają drobne elementy graficzne, znaki interpunkcyjne, nie właściwie rozplanowują wyrazy w stosunku do stronicy zeszytu. Litery wybiegają poza linie, są nierówne, rozchwiane, między literami są zbyt małe lub zbyt duże odstępy. Uczniowie z deficytami funkcji wzrokowych popełniają głównie wiele błędów ortograficznych.

W wyższych klasach szkolnych trudności pojawiają się nie tylko w zakresie języka polskiego, lecz i wszędzie tam, gdzie materiał nauczania odwołuje się do percepcji wzrokowej, wzrokowo-przestrzennej i koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Różnicowanie dźwięków, ich analizowanie i syntetyzowanie dokonuje się w korze mózgowej. Jeżeli słuchowe okolice kory mózgowej lub niższe piętra struktur słuchowych są uszkodzone, lub też z innych powodów funkcjonalnie mniej sprawne procesy te przebiegają wadliwie. Jednym z najważniejszych przejawów zakłóceń percepcji słuchowej są zaburzenia w rozwoju mowy. Dzieci często z opóźnieniem zaczynają mówić, a ich słownik jest ubogi.

Bez trudu przepisują one tekst ze wzoru, natomiast mają ogromne trudności z pisaniem ze słuchu (dyktanda). Podczas pisania popełniają typowe błędy, wskazujące na problemy z analizą i syntezą głoskową (fonemową) i sylabową wyrazów oraz z różnicowaniem głosek między sobą. W związku z tym: opuszczają, dodają, podwajają i przestawiają litery i sylaby w wyrazach. Łączą też wyrazy lub wyraz rozdzielają na dwa człony, mają kłopoty i trudności z przenoszeniom wyrazów. Dzieci te mylą też litery odpowiadające głoskom zbliżonym fonetycznie (np. różnicujące się tylko jedną cechą dystynktywną – dźwięcznością w–f, p–b, d–t, k–g) oraz nieprawidłowo zapisują zmiękczenia, mylą i–j oraz mają problemy w odróżnianiu samogłosek nosowych od zespołów dźwięcznych „on", „om". Dzieci z zaburzeniami funkcji słuchowych często mają wadę wymowy odzwierciedlającą się w ich piśmie (piszą fonetycznie, tak jak mówią). Istnieje też grupa, która pomimo braku wad wymowy ma znaczne trudności z wypowiadaniem dłuższych i bardziej złożonych wyrazów, np. przekręcają wyrazy (kordła zamiast kołdra, helitopter zamiast helikopter).

Innym rodzajem problemów współwystępujących z zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej są zaburzenia językowe, które objawiają się trudnościami z zapamiętywaniem nazw i przypominaniem ich sobie, zwłaszcza gdy są one uszeregowane w „serie" takie, jak nazwy dni tygodnia, miesięcy, pór roku. Mylą nazwy podobne fonetycznie lecz różne znaczeniowo (np. pryszcze i prysznice), mylą nazwy

kierunków (np. nad – pod). Przedrostki w wyrazach (np. zmodliła się – pomodliła się, przekąpałam się – wykąpałam się). Zaburzenia percepcji i pamięci słuchowej niekorzystnie odbijają się na postępach w nauce szkolnej.

Zaburzenie funkcjonowania analizatora kinestetyczno-ruchowego objawia się trudnościami przede wszystkim w rysowaniu i pisaniu. Dzieci rysują niechętnie i brzydko, piszą powoli, nie nadążając za klasą. Często mają utrwalone nieprawidłowe nawyki ruchowe, np. źle trzymają pióro, co powoduje zamazywanie i zasłanianie napisanego tekstu, a także szybkie zmęczenie ręki. Nie potrafią kontrolować napięcia mięśniowego rąk, dlatego zbyt mocno lub zbyt słabo naciskają na pióro czy długopis podczas pisania, powodując dziurawienie kartki, a także zniekształcenie końcówki pisaka podczas rysowania.

Pismo mają brzydkie: nie mieszczą się w liniaturze zeszytu, niekształtne litery, różnie pochylone, mało czytelne, nieprawidłowe odstępy między literami. Może wystąpić też pismo niepowiązane, litery „oderwane" lub pismo lustrzane (tekst jest pisany w kierunku od prawej strony do lewej). Dzieci mają nieestetyczne zeszyty z „oślimi uszami". Za prace pisemne często mają obniżone oceny z powodu brzydkiego pisma, a niekiedy nawet ich prace są dyskwalifikowane za to, że są nieczytelne.

Przyczyną przejściowych trudności dzieci w klasach początkowych jest zaburzenie lateralizacji. Z badań przeprowadzonych przez zespół H. Spionek wynika, że „zakłócenia procesu lateralizacji tylko wtedy odbijają się w sposób decydujący w nauce dziecka, jeśli współwystępują z innymi zaburzeniami rozwoju, przede wszystkim z niezręcznością motoryczną i wadliwą koordynacją wzrokowo-ruchową, zaburzeniami orientacji przestrzennej oraz z zaburzeniami mowy".

Lateralizacja – to dominacja czynnościowa narządów ruchu (ręki, nogi) i zmysłu (oka, ucha) po jednej stronie ciała. Wyróżniamy lateralizację prawostronną jednorodną, lewostronną jednorodną, skrzyżowaną i nieustaloną. W wieku szkolnym dzieci źle zlateralizowane mają trudności w czytaniu i pisaniu objawiające się w statystycznym odwracaniu liter, czyli myleniu liter o podobnych kształtach w osi pionowej (b–p, b–d) lub poziomej (u–n, w–m). Błędy te nazywamy inwersją statystyczną. Inwersja dynamiczna polega na odwracaniu liter, czyli przestawianiu i zmienianiu ich kolejności w wyrazie np. od–do, kot–tok. Dzieci uporczywie też opuszczają lub dodają litery, a nawet całe sylaby i wyrazy. Może też nastąpić w piśmie błędne odtwarzanie liter – niedokładne odczytanie i pisanie np. los jak las, sęk jak sok itp.

U dzieci z nieustaloną i skrzyżowaną lateralizacją oraz u dzieci, u których przeważa kierunek ruchów oczu od strony prawej ku lewej występuje pismo zwierciadlane (w normie do 6 roku życia).

Niekorzystny wpływ na naukę szkolną ma również zaburzenie orientacji przestrzennej. Orientacja w prawej i lewej stronie własnego ciała kształtuje się przez wiele lat pod wpływem środowiska oraz uczenia się i okazjonalnych ćwiczeń. Dzieci z lateralizacją jednorodną szybciej zdobywają prawidłową orientację przestrzenną.

Dzieci z tego typu zaburzeniami napotykają na trudności w czasie nauki czytania i pisania, gdy niewłaściwie rozplanują wyrazy w stosunku do strony zeszytu, opuszczają linie, nie mieszczą się w nich itp. Uczniowie ci słabo rozumieją określenia słowne dotyczące stosunków przestrzennych (w, nad, pod, za, obok itp.). Przy przejmowaniu roli wiodącej na przemian przez oko lewe i prawe – przeskakują litery przy czytaniu, opuszczają sylaby i zmieniają kolejność liter.

Częste współwystępowanie zaburzeń rozwoju uczuciowego dziecka z jego trudnościami w nauce czytania i pisania jest zgodnie sygnalizowane przez wielu badaczy. Wzajemne związki między tymi zjawiskami są również interpretowane. Większość uważa, że zaburzenia uczuciowe stanowią konsekwencję nie przezwyciężonych trudności w nauce czytania i pisania. Takie objawy jak przerwy w czytaniu, czytanie izolowanych dźwięków, przy niemożności ich scalania oraz izolowanych słów, przy niemożności połączenia ich w zdania są zdaniem P. Blanchard konsekwencją zaburzeń uczuciowych. Inni (J. Ronart, R. Narlian i J. Simon) dopatrują się trudności w nauce czytania i pisania w zaburzeniach emocjonalno-uczuciowych dziecka, które wystąpiły we wczesnych fazach jego rozwoju.

W literaturze naukowej spotyka się różnorodne sposoby charakteryzowania i różne kryteria podziału zaburzeń mowy. Mają one wpływ na nabywanie umiejętności czytania i pisania. Do najczęstszych zaburzeń rozwoju mowy stwierdzonych u dzieci należą dyslalia, jąkanie oraz opóźnienie rozwoju mowy. Można wyróżnić kilka rodzajów seplenienia: najprostszy podział to seplenienie fizjologiczne, międzyzębowe i boczne. Przy tym zaburzeniu dziecko zamiast š, ž, č, ž wymawia s, z, c, z (wyrazy škoua, žaba, ćapka realizuje jako skoua, zaba, capka). Badania wykazały, że substytucja ta daje odbicie w piśmie i w czytaniu.

Przyczyną seplenienia mogą być: wady zgryzu, proces wymiany zębów mlecznych na stałe (ubytki zębowe), urazy twarzoczaszki, zaburzenia rozwojowe narządów artykulacyjnych (języka, zniekształcenia podniebienia, żuchwy itp.), zaburzenia słuchu fonemowego, naśladownictwo wymowy innych osób itp.

Najczęstszą przyczyną niepowodzeń w opanowywaniu procesu czytania i pisania u dzieci w normie intelektualnej są dysharmonie rozwoju psychoruchowego. U większości uczniów mikrodefekty rozwojowe ujawniają się już w pierwszym okresie nauczania pod postacią trudności w nauce. Nie da się usunąć ich mimo intensywnej pracy dziecka. Skuteczną pomocą mogą być jedynie odpowiednie ćwiczenia korekcyjno-wyrównawcze prowadzone przez nauczycieli – reedukatorów, psychologów, pedagogów i logopedów.

3. Efektywność pracy reedukacyjnej w przezwyciężaniu dysleksji, dysgrafii i dysortografii

Trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja, sysortografia i dysgrafia) występują dopiero po rozpoczęciu nauki, a pewności w tym względzie nabieramy po wstępnym okresie nauczania, gdy trudności nie znikają pod wpływem zabiegów peda-

gogicznych i dodatkowej pomocy w nauce. Dzieci z tymi problemami pochodzą z nieprawidłowej ciąży i porodu, z rodziny, gdzie występowały przypadki opóźnienia rozwoju mowy, leworęczność i dysleksja. Objawy uwidaczniały się już w okresie poniemowlęcym w trudnościach z wykonywaniem czynności ruchowych, samoobsługowych, w spostrzeganiu słuchowym, wzrokowym, a także w zabawach dydaktycznych.

Osobie znającej problem nie jest trudno w grupie przedszkolnej dostrzec dziecko, które można by nazwać „dzieckiem ryzyka dysleksji".

W niektórych przypadkach możliwie wczesna pomoc logopedyczna i pedagogiczna ukierunkowana na stymulację rozwoju nieprawidłowo rozwijających się funkcji, może spowodować całkowicie zlikwidowanie tych opóźnień i uniknięcie trudności szkolnych.

Wiek przedszkolny jest szczególnie ważnym okresem dla rozwoju, a celem oddziaływań powinno być udzielenie wszechstronnej pomocy dziecku, aby osiągnęło gotowość do nauki czytania i pisania przed pójściem do szkoły. Potrzebny jest program nauczania czytania i pisania przez obcowanie w zabawie z materiałem literowym rozwijanie mowy, świadomości językowej, słuchu związanego z mową, zdolnością dokonywania analizy i syntezy wyrazowej, sylabowej, fonemowej i logotomowej. Jak wynika z doświadczenia przedszkola eksperymentalnego w Gdańsku, zaproponowany przez B. Rocławskiego system przygotowania do nauki oraz łącznego nauczania czytania i pisania (z wykorzystaniem wszystkich liter języka polskiego), przy wydłużeniu okresu przygotowawczego, a skróceniu okresu nauczania wykazał, że dzieci szybciej i lepiej opanowały umiejętność czytania i pisania. Ćwiczenia te w wypadku „dzieci ryzyka dysleksji" odgrywają rolę korekcyjną, wyrównując opóźnienia, pomagając uniknąć trudności lub je zmniejszyć.

W nauczaniu tych dzieci najskuteczniejsze jest uczenie polisensoryczne, czyli zaangażowanie wielu zmysłów naraz – słuchu, wzroku, dotyku i konestezji (czucia ruchu). Ma ono bardzo ważne znaczenie w dydaktyce, jak i zajęciach terapeutycznych. Funkcje percepcyjno-motoryczne odgrywają zasadniczą rolę w uczeniu się mowy, czytania i pisania. Ich działanie i współdziałanie, które M. Bogdanowicz nazywa integracją percepcyjno-motoryczną, leżą u podstaw tych wyższych czynności psychicznych. Nauczanie takie angażuje wiele narządów zmysłu, oczy, uszy, narządy mowy, palce i mięśnie. Uruchamia – jak pisze M. Welchman – wszystkie „ścieżki" prowadzące informację do mózgu. Dzięki temu dziecko wykorzystuje te zmysły, które są jego mocną stroną, jednocześnie ćwicząc i rozwijając te, które są słabsze. Możliwe jest wykorzystanie zjawiska korekcji i kompensacji. Celem tego podejścia metodycznego w dydaktyce jest wytworzenie stałych, zautomatyzowanych skojarzeń pomiędzy fonemami (głoskami) i literami oraz rozwijanie zdolności lokalizowania ich w wyrazie w odpowiednim miejscu, właściwej kolejności. Aby to osiągnąć, konieczne jest zaangażowanie całego systemu percepcyjnego i motorycznego dziecka.

Wiele dzieci dyslektycznych na skutek narastania niepowodzeń szkolnych, niezadowolenia rodziców i nierealizowania własnych aspiracji ma poczucie mniejszej

wartości, które może przetrwać i dawać znać o sobie nawet wtedy, gdy znikną trudności w nauce, które były ich przyczyną. Trzeba więc wyjaśnić dziecku, że jego trudności wynikają z przyczyn od niego niezależnych. Jednocześnie przekonać je, że może mieć ono udział w ich przezwyciężaniu lub zmniejszaniu. Postępy będą możliwe wtedy, gdy włoży dostatecznie dużo wysiłku w ćwiczenia, które muszą być długotrwałe i systematyczne. Należy wskazać dziecku jego dobre i mocne strony. Trzeba mu też pomóc, aby mogło odnosić sukcesy w innych przedmiotach szkolnych, np. w matematyce lub innych dziedzinach, jak w sporcie, szyciu sobie ubrania, śpiewaniu, chórze, modelarstwie. Ważne jest, by nauczyć dziecko znosić niepowodzenia szkolne z humorem i nadzieją na poprawę. Trzeba pomagać dziecku w nauce. Obowiązkiem dorosłego jest kontrolowanie swoich wypowiedzi wobec dziecka, aby nie niszczyły jego poczucia własnej wartości, zaufania do swoich możliwości, wiary we własne siły. „Dekalog dla rodziców dzieci dyslektycznych" opracowany przez M. Bogdanowicz może być „mini przewodnikiem" w postępowaniu z dzieckiem.

Obok pomocy ze strony rodziców bardzo ważna jest też postawa nauczyciela. Dziecko, które siedzi w pierwszych ławkach lepiej koncentruje uwagę. Bliskość nauczyciela ośmiela i zachęca je do zwrócenia się o pomoc. Nauczyciel mający takie dziecko w klasie, powinien wyraźnie pisać na tablicy i zwracać uwagę czy dziecko nadąża z pisaniem. Należy też zachęcać do stałego korzystania ze słownika ortograficznego. Nauczyciel języka polskiego i języków obcych, rozumiejący problemy dziecka z dysortografią powinien odpytywać je ustnie. Prace pisemne może oceniać pod kątem merytorycznym (treści, wiedzy, kompozycji, stylistyki), nie obniżając ocen za błędy ortograficzne. Ocena z wypracowaniem powinna dotyczyć treści. Ortografię należy oceniać opisowo. Nauczyciel winien podać listę błędów. Dziecko zaś ma obowiązek odszukać je i poprawić według wskazań nauczyciela.

Dyktanda w młodszych klasach można zastąpić pisaniem z pamięci. Oceny z języka polskiego i języków obcych powinny być głównie formułowane na podstawie sprawdzianu wiedzy.

Dziecko z trudnościami w czytaniu niekoniecznie musi być odpytywane publicznie. To wytwarza duże napięcie emocjonalne, utrwala lękową postawę. Można dać dziecku do przeczytania na głos pojedyncze zdania lub podpis pod obrazkiem, aby nie czuło się pomijane. Należałoby odpytywać je z czytania głośnego na osobności, a rozumnie oceniać po przeczytaniu tekstu po cichu. Ocena głośnego czytania nie powinna stanowić w przypadku dziecka dyslektycznego podstawy do oceny z języka polskiego.

Dzieci dyslektyczne nie powinny być wyrywane do natychmiastowej odpowiedzi, ponieważ często mają trudności z szybkim przypominaniem sobie danych, nazw i terminów. Są one bardziej męczliwe i muszą często mieć zmieniany rodzaj aktywności. Dzieci te potrzebują wielu powtórzeń i utrwalania materiału w dłuższym okresie. Podczas lekcji wskazane jest używanie pomocy dydaktycznych. Dziecko

z dysgrafią w początkowym okresie nauki powinno więc mieć możność pisania przez dłuższy czas ołówkiem i w większej liniaturze.

Warunkiem brania pod uwagę tych zaleceń przez nauczyciela jest stwierdzenie dysleksji, dysortografii lub dysgrafii na drodze wielospecjalistycznych badań oraz wykazanie się przez ucznia stałą pracą w formie zajęć prowadzonych w domu i szkole.

Obowiązkiem szkoły jest więc w najwcześniejszym etapie nauki ujawnić specjalne potrzeby edukacyjne uczniów i uwzględnić je w zindywidualizowanym programie nauczania. Program ten powinien być oparty o diagnozę potrzeb, możliwości i ograniczeń danego dziecka. Należałoby, aby oddziaływał na procesy percepcyjne (percepcję wzrokową i słuchową), motorykę, lateralizację, orientację w schemacie ciała i przestrzeni, integrację percepcyjno-motoryczną, mowę, czynności czytania i pisania.

Bibliografia

Antos D., Demel G., Styczek L.: *Jak usuwać seplenienie i inne wady wymowy.* Warszawa 1978.

Bogdanowicz M.: *Integracja percepcyjno-motoryczna a specyficzne trudności w czytaniu u dzieci.* Gdańsk 1987.

Bogdanowicz M.: *Leworęczność u dzieci.* Warszawa 1992.

Bogdanowicz M.: *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli.* Lublin 1994.

Bogdanowicz M.: *Trudności w pisaniu u dzieci.* Gdańsk 1989.

Hurlock E. B.: *Rozwój dziecka.* Warszawa 1960.

Nartowska H.: *Przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce w młodszym wieku szkolnym.* Warszawa 1973.

Rocławski B.: *Nauka pisania i czytania.* Gdańsk 1990.

Rocławski B.: *Podstawy wiedzy o języku polskim dla pedagogów i logopedów szkolnych.* Gdańsk 1983.

Sawa B.: *Jeżeli dziecko źle pisze i czyta.* Warszawa 1980.

Spionek H.: *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych.* Warszawa 1971.

Spionek H.: *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne.* Warszawa 1976.

Stankowski A.: *Negatywizm szkolny młodzieży niedostosowanej społecznie.* Katowice 1991; tegoż: *Komunikacja interpersonalna w rodzinach dysfunkcyjnych.* W: Bańka J. (red.): *Wychowanie dla teraźniejszości.* Warszawa 1996.

Styczek Z.: *Logopedia.* Warszawa 1979.

Wasyluk-Kuś H.: *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu.* Warszawa 1978.

Zakrzewski B.: *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu.* Warszawa 1979.