

PATRYCJA HUGET

Specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia i dysortografia

Do trudności w uczeniu się należą między innymi dysleksja, dysgrafia i dysortografia, polegające na kłopotach w nauce czytania i pisania, niewspółmiernych do poziomu rozwoju umysłowego i emocjonalnego. Zrozumienie istoty tych trudności pozwoli nauczycielom uwzględnić w ocenie ucznia ich specyficzny charakter. Duże znaczenie ma również umiejętność dostrzeżenia wczesnych symptomów dysleksji, zanim staną się one przyczyną ogólnych niepowodzeń w nauce, niechęci do szkoły i utrwalenia się zaburzeń w zachowaniu – agresji lub bierności i zahamowania. Niezauważone odpowiednio wcześnie specyficzne trudności ograniczają i utrudniają opanowanie niektórych wiadomości i umiejętności, objętych programem nauczania, uniemożliwiają uczniowi osiągnięcie sukcesu w szkole. Dysleksja wpływa również niekorzystnie na pozycję społeczną dziecka wśród rówieśników oraz może stać się przyczyną zaburzeń motywacyjnych i emocjonalnych. Znajomość mecha-

nizmu powstawania specyficznych trudności w nauce czytania i pisania oraz indywidualne podejście nauczyciela do ucznia, zarówno do jego możliwości, jak i ograniczeń, umożliwiają jego pełny rozwój.

DYSLEKSJA – DEFINICJA I TERMINOLOGIA

Na trudności w czytaniu zwrócono uwagę po raz pierwszy w drugiej połowie XIX wieku. Pierwsze wzmianki (z roku 1896) o tym fakcie znajdują się w pracy lekarza Pringle Morgana. Ten angielski okulista opublikował opis przypadku czytelnego chłopca, który nie mógł nabyć umiejętności czytania pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego oraz niezaburzonych zmysłów wzroku i słuchu. Kolejne wzmianki o zaburzeniach czytania stanowią opisy przypadków chłopców – pacjentów, u których obserwowano trudności w nauce czytania. Do określenia tych zjawisk stosowano wówczas termin „wrodzona ślepotą słowna”¹.

Współcześnie na oznaczenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu używa się terminu **dysleksja rozwojowa** dla podkreślenia różnicy pomiędzy nabytymi i wrodzonymi zaburzeniami czytania. Dysleksja nabyta jest zaburzeniem czytania, które występuje wyłącznie u dorosłych, którzy wcześniej umieli dobrze czytać. Zdolność tę utracili na skutek uszkodzeń mózgu. Natomiast trudności wynikające z dysleksji rozwojowej są uważane wrodzonymi zaburzeniami rozwoju poznawczego, ujawniającymi się w kilku pierwszych latach życia. Zaburzenia te mogą stać się przeszkodą w osiągnięciu umiejętności czytania i pisania w wieku szkolnym.

Dysleksja rozwojowa bywa również określana jako mikro-dysfunkcja, czy też fragmentaryczne zaburzenia lub deficyty rozwojowe, dotyczące jednej lub kilku z poniżej wymienionych funkcji:

1 B. Kołtуска, *Historia badań nad dysleksją*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1989, nr 3, s. 22–24.

- analizy i syntezy wzrokowej,
- analizy i syntezy słuchowej,
- funkcji językowych,
- motoryki,
- współdziałania lub integracji wspomnianych procesów,
- pamięci wzrokowej, słuchowej, ruchowej,
- lateralizacji²,
- orientacji w schemacie ciała, kierunkach i przestrzeni³.

W Polsce najpopularniejszą definicją dysleksji przez kilkadziesiąt lat była definicja Haliny Spionek. Autorka proponowała, aby nazywać dysleksją tylko te trudności w czytaniu i pisaniu, które są spowodowane deficytami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, czyli funkcji spostrzegania wzrokowego i słuchowego, obliczanymi w stosunku do wieku życia dziecka, jak również w relacji do jego ogólnego poziomu umysłowego⁴. Według definicji Spionek przyczyną trudności w nauce czytania i pisania są fragmentaryczne deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych, czyli opóźnienia wąskiego zakresu sfery psychoruchowej. Należą do nich:

- opóźnienia i zakłócenia rozwoju percepcji wzrokowej,
- opóźnienia i zakłócenia rozwoju percepcji słuchowej,
- opóźnienia i zakłócenia rozwoju percepcji kinestetyczno-ruchowej,
- zaburzenia procesu lateralizacji.

Współcześnie kwestionuje się stanowisko Spionek w sprawie przyczyn dysleksji. Badacze dysleksji, między innymi Marta Bogdanowicz, Barbara Kaja podkreślają, że definicja wyjaśniająca zaburzenia w czytaniu i pisaniu deficytami funkcji percepcyjno-motorycznych jest zbyt wąska. Zauważono, że nie tylko za-

2 Lateralizacja – to dominacja czynnościowa narządów ruchu i zmysłu po jednej stronie ciała. Najczęściej dominuje lateralizacja jednorodna – prawostronna. W wypadku braku dominacji wymienionych narządów po siódmym roku życia mówi się o lateralizacji nieustalonej.

3 J. Mickiewicz, *Jedynka z ortografii?*, Toruń 1996, s. 15–16.

4 H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a nieporodzenia szkolne*, Warszawa 1985.

burzenia funkcji percepcyjno-motorycznych są odpowiedzialne za specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu.

Przyczyn dysleksji należy, zdaniem M. Bogdanowicz, również szukać w zaburzeniach koordynacji tych funkcji, określanych terminem zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej, rozumianej jako zdolność do syntetyzowania funkcji percepcyjnych (wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych) oraz ich koordynacja z reakcjami ruchowymi⁵.

Badania nad nabywaniem umiejętności czytania i pisania oraz ich zaburzeniami łączą się również z poszukiwaniem zmian w centralnym układzie nerwowym. Jego nieprawidłowe funkcjonowanie powoduje dysharmonie rozwojowe, które określają się jako deficyty funkcji poznawczych, zaangażowanych w mechanizm dysleksji. Brak jest pełnej zgodności badaczy w kwestii udziału w mechanizmie dysleksji dwóch procesów poznawczych, zaangażowanych w proces nauki czytania i pisania: percepcji wzrokowej, a szczególnie umiejętności różnicowania i zapamiętywania kształtów oraz percepcji słuchowej – przede wszystkim zdolności przetwarzania fonologicznego.

Już w latach siedemdziesiątych XX wieku wykazano, że osoby z dysleksją różnią się od osób bez trudności w czytaniu w zakresie percepcji wzrokowej, szczególnie w zadaniach wymagających szybkiego przetwarzania informacji wzrokowej⁶. W późniejszym okresie podjęcie „wzrokowe” w badaniach dysleksji było pomijane. Według Doroty Bednarek nowe odkrycia z zakresu budowy i funkcji podsystemów w układzie wzrokowym potwierdzają zasadność badania percepcji wzrokowej w mechanizmie dysleksji. Uzyskane rezultaty badań wskazują, że dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania charakteryzują się podwyższoną wrażliwością na kontrast luminacji oraz kontrast barwy. Przeprowadzone przez autorkę badania potwierdzają zasadność opinii części praktyków, którzy zwrócili

5 M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2003, s. 15.

6 D. Bednarek, *Dysleksja a zaburzenia słuchu fonematycznego oraz kanału wiatłokomorowego w układzie wzrokowym*, w: (red.) B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, s. 129–131.

uwagę na fakt, że osoby z dysleksją często skarżą się na dyskomfort wzrokowy, związany z czytaniem. Zaburzenia te mogą wynikać z pewnego rodzaju złudzeń wzrokowych, takich jak wrażenie migotania druku, zmiany kształtu lub położenia liter. Udział „czynnika wzrokowego” w mechanizmie dysleksji jest współcześnie w dalszym ciągu badany. Wyniki przeprowadzonych dotychczas badań potwierdzają zasadność zarówno podejścia „fonologicznego”, jak i „wzrokowego” w badaniach przyczyn dysleksji.

W ostatnich latach podkreśla się znaczenie zdolności językowych, a szczególnie zdolności przetwarzania fonologicznego w mechanizmie dysleksji. Współczesny nurt badań zmierza w kierunku weryfikacji hipotez, zakładających istnienie związku pomiędzy dysleksją a deficytami przetwarzania fonologicznego (S.E. Shaywitz, A. Maurer, B. Kaja). Dużą popularnością wśród psychologów cieszy się obecnie fonologiczny model dysleksji.

Według tej koncepcji dysleksja wynika z deficytów słuchowych w różnicowaniu i identyfikacji głosek, co jest związane z zaburzeniami świadomości fonologicznej. Świadomość fonologiczna jest definiowana jako świadomy dostęp do fonemowego poziomu strumienia dźwięków mowy oraz pewne umiejętności poznawczego manipulowania reprezentacjami na tym poziomie⁷.

Przypominam, że fonem w literaturze polskiej jest definiowany jako byt abstrakcyjny, element systemu językowego będący zbiorem cech dystyngtywnych głoski. Fonem to najmniejsza cząstka systemu językowego, która pozwala różnicować znaczenie dwóch wyrazów, zaś sam pozbawiony jest znaczenia⁸.

Człowiek dysponuje wrodzoną zdolnością opanowywania mowy, czyli tak zwaną kompetencją językową. Ta wrodzona kompetencja językowa odnosi się przede wszystkim do głębokiej struktury zdań, mającej charakter uniwersalny, to znaczy wspólnej wszystkim językom. Zdaniem Noama Chomskiego dziecko nie uczy się języka przez naśladownictwo, ale posiada wrodzoną wiedzę o języku. Jednak aby nauczyć się czy-

7 A. Maurer, *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisanie – przegląd literatury obcojęzycznej*, w: (red.) B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, s. 55.

8 I. Sawicka, *Fonologia*, w: (red.) H. Wróbel, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków 1995.

tać, dziecko musi sobie uświadomić wewnętrzną, fonologiczną strukturę słów. Trudności dyslektyków polegają przede wszystkim na problemach z nazywaniem liter – czytane słowa nie są rozpoznawane automatycznie ani płynnie⁹.

Związek pomiędzy świadomością fonologiczną a rozwojem umiejętności czytania i pisania stanowi przedmiot współczesnych badań. Termin „świadomość fonologiczna” określa bar-dzo rozległy i niejednorodny układ świadomych reprezentacji, osiągniętych w procesie rozwoju dzięki koncentrowaniu uwagi na percepcyjnych aspektach języka mówionego¹⁰. Alicja Maurer podaje, że w literaturze prezentowane są trzy sposoby wyjaśniania tego zjawiska:

1. Świadomość fonologiczna rozwija się pod wpływem nauki czytania i pisania liter.
 2. Rozwój świadomości fonologicznej poprzedza późniejsze postępy w nauce czytania i pisania.
 3. Opanowanie umiejętności czytania i pisania oraz rozwój świadomości fonologicznej wzajemnie na siebie wpływają¹¹.
- W 1994 roku Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji przyjęło definicję, w której dysleksja jest jednym z wielu utrudnień w uczeniu się. Jest to specyficzne zaburzenie o podłożu językowym pochodzenia konstytucjonalnego, charakteryzujące się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są często niewspółmierne do wieku życia oraz innych umiejętności poznawczych i szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja przejawia się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej, oprócz trudności związanych z czytaniem pojawiają się problemy w opanowaniu poprawnej pisowni i techniki pisania¹².

Model fonologiczny dysleksji przewidyuje, że jest to zaburzenie utrudniające rozwój świadomości fonologicznej. Dyslektycy

⁹ N. Chomsky, *Syntactic structures*, The Hague, Mouton 1957.

¹⁰ A. Maurer, *Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków 1997, s. 9.

¹¹ Tamże, s. 56–57.

¹² G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin 2003.

charakteryzują się obniżonymi zdolnościami różnicowania fonemów oraz trudnościami z uczeniem się na pamięć oraz wydobyciem słów z pamięci. Nawet jeżeli dziecko dyslektyczne dysponuje odpowiednimi informacjami, konieczność szybkiego ich przywołania i wypowiedzenia często prowadzi do błędnego zastosowania podobnego fonemu lub niewłaściwego uporządkowania fonemów odszukanych w pamięci¹³.

Opublikowana w 1994 roku definicja dysleksji nie jest zapewne ostatnią. Zdaniem Grażyny Krasowicz-Kupis zawężanie zakresu pojęcia dysleksji do trudności w czytaniu, których podłożem jest osłabienie funkcji fonologicznych, rozumiane jako deficyt świadomości fonologicznej nie oddaje w pełni jej mechanizmu. Autorka zwraca uwagę na osłabienie różnorodnych funkcji językowych, a nie tylko fonologicznych. Wyniki przeprowadzonych przez nią badań wskazują, że u dzieci z dysleksją obserwuje się zaburzenia organizacji wypowiedzi. Dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowymi mają trudności w odtworzeniu konwencjonalnie uwarunkowanego schematu konstrukcji tekstu narracyjnego, co sprawia, że opowiadania dzieci dyslektycznych są treściowo i komunikacyjnie uboższe. Wskazuje to na deficyt semantycznego składnika języka dzieci z zaburzeniami dyslektycznymi.

Rezultaty przeprowadzonych przez autorkę badań wskazują na istnienie deficytów w przyswajaniu systemu językowego, a konkretnie jego syntaktycznego i semantycznego składnika. Zaburzenia językowe w dysleksji przejawiają się również w trudnościach w budowaniu zdań złożonych, a także w ujmo-waniu związków składniowych w zdaniach¹⁴.

Podobne stanowisko prezentuje Aneta Borkowska. Zdaniem autorki istnieje związek pomiędzy poziomem przyswojenia semantycznych reguł językowych i komunikatywnością układu słów i zdań, wyrażającego myśli, nazywanego dyskursem a występowaniem trudności w czytaniu i pisaniu o charakterze dysleksji. Dzieci dyslektyczne tworzą dyskursy narracyjne o strukturze epizodycznej istotnie prostszej niż dzieci bez trudności w czytaniu i pisaniu, przejawiają trudności w dostosowaniu spo-

¹³ S.E. Shaywitz, *Dysleksja*, „Świat Nauki” 1997, nr 1.

¹⁴ G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 51

sobu przekazu informacji do sytuacji społecznej i budują swoje dyskursy z mniejszej liczby informacji niż rówieśnicy¹⁵.

Urszula Oszwa przeprowadziła badania, których celem było poszukiwanie związku między występowaniem u dzieci dysleksji rozwojowej a postugowaniem się przez nie konstrukcjami przyimkowymi. Uzyskane wyniki badań wykazały, że dzieci z zaburzeniami czytania stosują mniej przyimków, opisują z mniejszą dokładnością relacje między przedmiotami na obrazku oraz rzadko stosują w mowie przyimki złożone¹⁶.

Dysleksja należy do najczęściej diagnozowanych zaburzeń procesu uczenia. Charakteryzuje się trudnościami w opanowaniu umiejętności czytania i pisania w czasie przewidzianym w programie szkolnym i za pomocą konwencjonalnych metod nauczania pomimo braku zaburzeń zmysłów wzroku i słuchu i prawidłowego rozwoju umysłowego. Większość ludzi zakłada, że jeżeli dziecko jest zdolne, ma motywację i uczy się systematycznie, opanuje bez trudności naukę czytania i pisania. W dysleksji ten ścisły, zdawałoby się, związek między inteligencją a umiejętnością czytania nie istnieje.

W ponad stuletniej historii badań nad rozwojem umiejętności czytania i pisania funkcjonowały różne definicje dysleksji. Wynikało to z odmiennych stanowisk badaczy (przede wszystkim neurologów i psychologów) w kwestii natury tego zaburzenia. Współcześnie prowadzi się wiele interdyscyplinarnych badań nad ustaleniem mechanizmu etiologicznego dysleksji, który jest jej bezpośrednią przyczyną.

Współcześnie mechanizm powstawania dysleksji nie jest jeszcze w pełni znany. Kontynuowane są badania przy użyciu najnowszej aparatury, zdolnej do penetrowania tkanki mózgowej zarówno w czasie sekcji mózgu, jak i do badania czynności żywego mózgu podczas czytania i pisania¹⁷.

¹⁵ A. Borkowska, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin 1998, s. 126–129.

¹⁶ U. Oszwa, *Sprawność językowa w zakresie postugowania się konstrukcjami przyimkowymi u dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu, niepublikowana praca doktorska*, za G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 111.

¹⁷ M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1994, s. 20.

Postęp w badaniach neuropsychologicznych sprawił, że szuka się przyczyn dysleksji między innymi w różnych nieprawidłowościach rozwoju i funkcjonowania lewej półkuli. Przykładem takiego podejścia badawczego, wykorzystującego dane dotyczące anatomicznej struktury i fizjologii mózgu jest model zmiennego zaangażowania półkul w procesie opanowywania umiejętności czytania Dirka Bakker¹⁸. U większości ludzi lewa półkula odpowiada za funkcje związane z językiem, prawa zaś za percepcję kształtu i kierunku. Czytanie aktywizuje obie półkule mózgowe, ale jako forma komunikacji językowej lewą półkulę w większym stopniu. Jednakże w czasie opanowywania tej umiejętności w początkowym okresie ważna jest również percepcja kształtów liter i ich usytuowanie w przestrzeni. U dzieci w młodszych wieku szkolnym czytanie jest przede wszystkim funkcją prawej półkuli. Dla dziecka uczącego się czytać litery i wyrazy odbierane są początkowo jako nic nieznaczące znaki, które stopniowo stają się znajome i nabierają znaczenia. Z czasem zmniejsza się aktywność prawej półkuli.

Zdaniem Bakker moment przejścia z fazy elementarnego czytania do fazy czytania zaawansowanego to moment przesunięcia ciężaru aktywności z prawej na lewą półkulę. Zbyt szybkie lub zbyt wolne przejście dominacji przez lewą półkulę jest przyczyną trudności w nauce czytania.

Bakker wyróżnił dwa rodzaje dysleksji – dysleksję percepcyjną i lingwistyczną, zależnie od tego, która z półkul mózgowych wykazuje zaburzenia funkcjonalne, wpływające na przebieg procesu czytania. Dysleksja percepcyjna występuje u dzieci, które mają dominującą prawą półkulę w czasie czytania. Uporczywie bazują na percepcyjnych cechach tekstu – ich tempo czytania jest wolne, długo głoskują lub sylabizują, ale nie przekraczają wyrazów. Dysleksja lingwistyczna rozpoznawana jest w tych przypadkach, gdy dzieci czytają szybko, płynnie, ale niedokładnie, co jest związane z nadmiernie rozwiniętą półkulą lewą¹⁹.

¹⁸ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz, *Diagnoza i leczenie dysleksji rozwojowej – neuropsychologiczna koncepcja D.J. Bakker*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2, s. 116–117.

¹⁹ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz, dz. cyt., s. 118–119.

RODZAJE DYSLEKSJI

Wszystkie typy trudności w uczeniu się czytania i pisania znajdują się w klasyfikacji zaburzeń medycznych, zamieszczonej w podręczniku zaburzeń psychicznych – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV*, opublikowanym przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne w 1994 roku w Waszyngtonie²⁰.

Specyficzne trudności w czytaniu występują pod nazwą „zaburzenia czytania”, oznaczone w DSM-IV symbolem 315.00, oznaczającym pozycję w klasyfikacji. Rozpoznaje się je na podstawie trzech kryteriów:

Kryterium A: poziom czytania (dokładność, szybkość, rozumienie czytanego tekstu) znajduje się znacząco poniżej chronologicznego wieku danej osoby, wyników pomiaru inteligencji i poziomu edukacji.

Kryterium B: zaburzenia czytania wpływają na osiągnięcia szkolne i codzienną aktywność, wymagającą umiejętności czytania.

Kryterium C: Jeżeli występuje wada narządu zmysłu, wówczas trudności w czytaniu wyrażają się silniej niż zaburzenia, które zazwyczaj były ich konsekwencją.

Specyficzne trudności w pisaniu w podręczniku DSM-IV, oznaczone symbolem cyfrowym 315.2 zostały nazwane „zaburzeniami komunikacji (ekspresji) za pomocą pisma”, czyli wyrażania się za pomocą pisma. Zasadniczą podstawą do stwierdzenia tej formy zaburzeń pisanie są trzy kryteria diagnostyczne.

Kryterium A: poziom umiejętności pisanie, mierzony w przebiegu indywidualnego badania sprawdzonymi, standardowymi testami lub oceniany na podstawie analizy wytworów znajduje się poniżej spodziewanego poziomu, zgodnie z wiekiem chronologicznym dziecka, wynikami pomiaru inteligencji i poziomu edukacji.

Kryterium B: zaburzenia w pisaniu znacząco i niekorzystnie wpływają na osiągnięcia szkolne i codzienną aktywność dziecka, która wymaga umiejętności pisanie.

²⁰ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV*, Washington 1994.

Kryterium C: jeżeli występują deficyty narządów zmysłu, trudności w pisaniu są zazwyczaj niewspółmierne do zaburzeń, które są ich konsekwencją.

W literaturze wyróżnia się następujące typy dysleksji ze względu na rodzaj deficytu, powodującego trudności w czytaniu i pisaniu:

- dysleksja typu wzrokowego, u której podłoża leżą zaburzenia percepcji i pamięci wzrokowej, połączone z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej,
- dysleksja typu słuchowego, uwarunkowana zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej, powiązana z zaburzeniami funkcji językowych,
- dysleksja integracyjna, kiedy to poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, natomiast zaburzona jest ich koordynacja, czyli występują zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej,
- dysleksja typu mieszanego, gdy występują zaburzenia percepcji wzrokowej, pamięci wzrokowej, percepcji słuchowej i pamięci słuchowej²¹.

Natomiast dla wskazania typu trudności w procesie czytania i pisanie różnicą są trzy pojęcia: dysleksja, dysgrafia i dysortografia. Ten podział jest użyteczny przede wszystkim w pracy psychologów praktyków.

Dysleksją nazywa się zaburzenia w nauce czytania, którym często towarzyszą trudności w pisaniu. W literaturze stosuje się to pojęcie w szerszym znaczeniu dla określenia nie tylko trudności w czytaniu, ale również w pisaniu w sensie zarówno ortograficznym, jak i graficznym.

Dysortografia oznacza zaburzenia w komunikowaniu się za pomocą pisma, a szczególnie trudności z opanowaniem poprawnej pisowni. Błędy popełniane przez dziecko utrzymują się przez długi czas i nie dają się usunąć takimi sposobami, jak wielokrotne przepisywanie tego samego wyrazu²².

Dysgrafia przejawia się zbyt wolnym tempem wykonywania czynności manualnych oraz zbyt małą precyzją ruchów dłoni i palców. Obniżona sprawność motoryczna rzutuje przede

²¹ J. Mickiewicz, *Jedynka...* dz. cyt., s. 15–16.

²² M. Bogdanowicz, *Dysleksja rozwojowa – symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, „Terapia” 1997, s. 12.

wszystkim niekorzystnie na pismo, ale przejawia się także w rysunkach i innych wytworach plastycznych i technicznych. Obniżenie graficznego poziomu pisma przejawia się deformacją liter w wyrazach. Litery oraz inne elementy graficzne są nierówne, często zmieniają kształt oraz wykraczają poza linię. Nacisk pionowa lub ołówka jest zmienny. Jak podkreśla Spionek, takie trudności dzieci normalnie rozwinięte motorycznie pokonują po kilku tygodniach pobytu w szkole, natomiast u dzieci z dysgrafią zaburzenia w pisaniu utrzymują się długo i nie ustępują pod wpływem tradycyjnych ćwiczeń.

Specyficznym rodzajem zaburzeń pisma w dysgrafii jest brak wiązania liter ze sobą, co przypomina druk. Zaburzenie to, nazywane zaburzeniem „melodii kinetycznej” jest konsekwencją trudności w zespoleniu pojedynczych aktów ruchowych w harmonijną całość²³.

CHARAKTERYSTYCZNE OBJAWY ZABURZEŃ CZYTANIA I PISANIA

Rozwojowe zaburzenia czytania i pisanie oznaczają niezdolność do opanowania umiejętności czytania i pisanie w normalnym trybie kształcenia i przy ogólnych sprzyjających warunkach wewnętrznych (inteligencja co najmniej przeciętna, prawidłowy rozwój emocjonalno-osobowościowy) i zewnętrznych (właściwa metoda nauczania, sprzyjające warunki socjoekonomiczne)²⁴.

Czytanie jest czynnością złożoną, angażującą wiele funkcji psychomotorycznych. Opanowanie umiejętności czytania i pisanie jest wieloetapowym procesem, rozłożonym w czasie. Autorzy zajmujący się problemami czytania wypracowali wiele modeli nabywania tej umiejętności przez dziecko.

Uta Frith opracowała trójfazowy model zdobywania umiejętności czytania. Opanowanie umiejętności sprawnego czytania

²³ H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.

²⁴ G. Krasowicz-Kupis, dz. cyt., s. 50.

przechodzi kolejno przez trzy etapy: fazę logograficzną, w której czytanie jest uwarunkowane wzrokowo (dziecko rozpoznaje wyrazy na podstawie pamięci wyrazów poznanych wcześniej), fazę alfabetyczną, w której dziecko uświadamia sobie istnienie struktury fonetycznej słów oraz fazę ortograficzną, w której czytanie staje się procesem automatycznym, opartym na umiejętności dekodowania słów²⁵.

Faza logograficzna jest strategią czytania niedojrzałych czytelników i osób z niepowodzeniami w nauce czytania. Wyrazy są rozpoznawane jako niepodzielne całości różniące się cechami spozostreganymi wzrokowo.

Faza alfabetyczna łączy się ze stosowaniem przez dzieci strategii głoskowania. Dziecko czyta wyrazy rozpoznając poszczególne litery i zna już zasadę, zgodnie z którą litery odpowiadają głoskom.

W końcowej fazie – ortograficznej dziecko uświadamia sobie wewnętrzną strukturę wyrazów i całościowo rozpoznaje dobrze utrwalone wyrazy. Podczas opanowywania czynności czytania i pisanie w tej fazie dziecko uświadamia sobie istnienie cząstek wewnątrzsyłabowych, to znaczy spółgłosek, zbiegów spółgłosek. Nieznane i mało znane wyrazy są jednak zawsze czytane i pisane z wykorzystaniem strategii alfabetycznej.

Pisanie – podobnie jak czytanie jest również złożonym procesem, składającym się z trzech elementów: psychologicznego, fizjologicznego i motorycznego. Według Tadeusza Wróbla pisanie jest pewną całością psychomotoryczną, obejmującą słuchowe wydzielenie głoski, znalezienie jej odpowiednika literowego, zapamiętanie litery oraz kolejne rozmieszczenie w wyrazie, napisanie litery. Szereg tych ruchów wykonują różne części aparatu ruchowego ręki pod kierownictwem kory mózgowej²⁶.

Procesy kodowania i dekodowania, warunkujące proces nauki czytania i pisanie są złożone i angażują procesy symboliczne, związane z opanowaniem kodu języka. Proces ten jest uwarunkowany neurofizjologicznie i anatomicznie.

²⁵ U. Frith, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, w: (red.) K.E. Paterson, J.C. Marshall, M. Calthart, *Surface Dyslexia*, London 1985.

²⁶ T. Wróbel, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1979.

W świetle koncepcji Aleksandra Łuriji czytanie i pisanie jest realizowane przez układ współdziałających okolic mózgu, gdzie są zlokalizowane proste funkcje. Złożone czynniki psychiczne, takie jak mowa, myślenie, czytanie i pisanie nie są powiązane ze ściśle wyodrębnionymi obszarami mózgu i nie mają jednorodnej lokalizacji. Ich rozwój jest uzależniony od współdziałania wielu różnych struktur mózgowych anatomicznie nieraz odległych²⁷.

W procesie czytania i pisania wrażenia odbierane przez receptory są przetwarzane na impulsy nerwowe i zostają przesłane do analizatorów w korze mózgowej, gdzie są poddawane analizie i syntezie. Czytanie i pisanie odbywa się przy udziale złożonych zespołów, które są zorganizowane w sposób dynamiczny i tworzą układ hierarchiczny.

Struktura czynności czytania i pisania jest złożona, to znaczy opiera się na prostych funkcjach poznawczych i ruchowych oraz ich współdziałaniu. W czytaniu i pisaniu biorą udział takie funkcje, jak spostrzeganie wzrokowe, słuchowe, dotykowe, kinestetyczne, pamięć, uwaga, mowa oraz funkcje ruchowe, jak również procesy emocjonalne.

W dysleksji mamy do czynienia z mikrozaburzeniami mózgu, wobec czego czytanie i pisanie jako czynności złożone i realizowane dzięki integracji pracy różnych pięter układu nerwowego ulegają zaburzeniu. Występujące wówczas trudności w nauce czytania i pisania mają charakter względnie trwały – bez specjalistycznej pomocy utrzymują się aż do wieku dorosłego. Często mają charakter rodzinny i występują częściej u chłopców niż u dziewczynek.

Najbardziej charakterystyczne objawy specyficznych trudności w czytaniu to:

- zaburzenia w utrzymywaniu kierunku czytania od lewej ku prawej stronie wiersza,
- specyficzne rodzaje błędów, występujących podczas czytania – opuszczanie i dodawanie liter i sylab,
- wolne tempo czytania,
- liczne pauzy i wtrącenia,

²⁷ A. Łurija, *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa 1976.

- błędne różnicowanie liter zbliżonych strukturą graficzną i fonetyczną, np.: kosa – kasa, kość – gość, maki – maki,
- zniekształcanie wyrazów na inne sensowne i bezsensowne,
- trudności w zapamiętywaniu znaków graficznych,
- słabe rozumienie i zapamiętywanie czytanej treści.

Natomiast najbardziej charakterystyczne błędy w pisaniu, wskazujące na dysortografię to:

- słaby poziom prac pisemnych w porównaniu z odpowiedziami ustnymi,
- prace pisemne, charakteryzujące się niskim poziomem graficznym i estetycznym,
- utrzymywanie się trudności z różnicowaniem liter podobnych pod względem kształtu, lecz o innym układzie przestrzennym, np.: u – n, w – m, g – p, p – d, b – d, d – g,
- mylenie liter podobnych graficznie, np.: m – n, a – o, a – ą, k – h, a – e,
- zamiana głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, np.: d – t, g – k, w – f, z – s, b – p, ż – sz, ź – ć,
- zamiana głosek nosowych na inne głoski lub zespoły głosek, np.: ą – o, ą – oł, ą – om, ę – et, ę – en,
- brak zmiękczeń lub trudności ze stosowaniem zasad zmiękczenia, np.: podwójne zmiękczenie przez dodanie kreski i „i” („się” zamiast „się”), stosowanie kreski zamiast „i” („śę” zamiast „się”), zmiękczenia przez „i” zamiast przez kreskę („słonce” zamiast „słońce”),
- niewłaściwe stosowanie liter małych i dużych,
- trudności z różnicowaniem wyrazów brzmiących podobnie, np.: pas – bas, miska – myszka, przed – brzed, dodawanie, pomijanie lub niewłaściwe umiejscowienie liter w wyrazach lub wyrazów w zdaniu, np.: dla – dal, traktor – taktor, konsternacja – konstercja,
- zapisywanie jednego wyrazu na kilka różnych sposobów, np.: łózko – uszko – łuszko,
- złe rozmieszczenie pracy pisemnej w przestrzeni, niemożność zachowania marginesu,
- brak lub niewłaściwe stosowanie interpunkcji,

- n) zapominanie kształtu liter rzadziej stosowanych, np. wielkich liter: H, G, F, L,
 o) błędy ortograficzne, występujące pomimo znajomości zasad poprawnej pisowni.

Wraz ze zmianą wymagań programu nauczania w kolejnych klasach, zmienia się natura błędów popełnianych przez uczniów dyslektycznych. Młodsze dzieci z nasilonymi objawami zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych oprócz mylenia i opuszczenia pojedynczych liter, zniekształcają zapis wyrazów w takim stopniu, że tracą one sens. W klasach starszych tego typu błędy są zdecydowania rzadsze. Niemniej jednak uczniowie z zaburzeniami świadomości fonologicznej nadal zniekształcają zapis wyrazów i zdań. U uczniów dyslektycznych w klasach starszych zmniejsza się liczba mylonych liter, jednak wraz z poszerzaniem się materiału ortograficznego, koniecznością pisania dłuższych notatek i samodzielnych prac pisemnych zwiększa się liczba błędów typowo ortograficznych. W przypadku zaburzeń percepcji wzrokowej nadal mylone są litery różniące się drobnymi detalami graficznymi. Podobne problemy wstępują również w nauce języków obcych.

Oceniając poziom graficzny pisma pod kątem dysgrafii, zwraca się uwagę na najczęstsze rodzaje błędów:

- a) pismo o literach o nierównej wielkości i nieprawidłowym położeniu,
- b) zmienne nachylenie liter,
- c) nieprawidłowe odstępy między literami,
- d) litery niedokończone w kształcie,
- e) pismo niekształtne – niewłaściwe zagęszczenie liter w wyrazie, różne odstępy pomiędzy literami w wyrazie,
- f) litery pisane drżącą linią,
- g) pismo niepowiązane w całość, brak łączeń między literami,
- h) trudności ze zmieszczeniem się w liniaturze.

Trudności uczniów z dysleksją w klasach starszych przejawiają się w wolnym i niepoprawnym tempie czytania, niepo-

prawnej pisowni, trudnościach z rozumieniem skomplikowanych instrukcji i przypominaniem sobie słów i nazw.

TEORIE WYJAŚNIAJĄCE PRZYCZYNY DYSLEKSJI

Istnieje kilka teorii, wyjaśniających etiologię dysleksji rozwojowej. Jak twierdzi M. Bogdanowicz, przyczyn dysleksji jest wiele, a przy tym wszystkie przyczyny mogą wystąpić naraz w jednym przypadku. Najczęściej wymienia się następujące koncepcje:

1. **Koncepcja genetyczna** – upatruje przyczyn w dziedziczeniu tych zmian w centralnym układzie nerwowym, które są powodem zmian funkcjonalnych. Czynnikiem patogennym są geny, przekazywane z pokolenia na pokolenie.
2. **Koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego.**
3. **Koncepcja organiczna** – upatrująca przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu w mikrouszkodzeniach okolic mózgu, które odpowiadają za realizację tych czynności. Poszukuje się patogennych czynników zaistnienia dysleksji w nabytych nieprawidłowościach centralnego układu nerwowego w różnych okresach rozwojowych, zwłaszcza w okresie okołoporodowym.
4. **Koncepcja hormonalna** – łączy dysleksję z niedokształceniem się struktury niektórych okolic kory mózgowej i zaburzeniu rozwoju lewej półkuli pod wpływem nadprodukcji hormonów – przede wszystkim testosteronu.
5. **Koncepcja psychodysleksji** – upatruje przyczyn w zaburzeniach funkcjonalnych centralnego układu nerwowego – emocjonalnych (urazy psychiczne, stres). Współcześnie coraz rzadziej można spotkać się z tak wąską interpretacją przyczyn trudności w czytaniu i pisaniu²⁸.

²⁸ M. Bogdanowicz, *O dysleksji...*, dz. cyt., s. 48.

WYSTĘPOWANIE DYSLEKSJI I PSEUDODYSLEKSJI

Stan aktualnej wiedzy dotyczącej dysleksji nie jest zadowalający mimo ponad stuletnich badań w tej dziedzinie. Praktyka szkolna potwierdza istnienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, natomiast teoretycy nie potrafią jak do tej pory w sposób jednoznaczny wyjaśnić mechanizmu tego zaburzenia. Kontrowersyjne poglądy dotyczą zarówno przyczyn, jak i samej definicji dysleksji. Istnieje także wyraźna rozbieżność pomiędzy danymi liczbowymi, podawanymi przez badaczy dysleksji i wskazującymi na częstość występowania tego zaburzenia a praktyką szkolną i liczbą opinii psychologicznych, stwierdzających specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów.

W literaturze światowej najczęściej podaje się, że przypadki dysleksji rozwojowej występują u 10–15% populacji. Szacuje się, że poważne trudności w czytaniu dotyczą 2–4%, natomiast trudności w nauce czytania o różnym stopniu nasilenia – 10–15% uczniów²⁹.

Wyniki badań przeprowadzonych w Polsce w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych przez M. Bogdanowicz, H. Jaklewicz, M. Kullig i W. Loebel w gdańskich szkołach podstawowych wykazały, że trudności o charakterze dysortografii stanowiły 13,1%, przypadki dysleksji 9,2% i występowały zawsze w skomplikowaniu z trudnościami w poprawnej pisowni. Dysgrafię, czyli niski poziom graficzny pisma stwierdzono u 3, 8% badanej grupy uczniów.

Badania przeprowadzone w latach 1990–1997 przez Jadwigę Wronską i Ewę Nowak w Krakowie wskazują, że wśród dzieci sześciolletnich przypadki ryzyka dysleksji stanowią 17% badanej populacji, w tym 2% to dzieci z poważnymi zaburzeniami. Autorki badań nie potwierdziły, wykazywanej w innych badaniach, przewagi chłopców wśród dzieci ryzyka dysleksji, stwierdziły natomiast, że deficyt fonologiczny występuje dwukrotnie

²⁹ Tamże, s. 46–47.

częściej niż deficyt wzrokowy. Wyniki uzyskano na podstawie badań 328 dzieci, uczęszczających do klasy zerowej³⁰.

W latach 2003–2004 Anna Skoczek diagnozowała ryzyko dysleksji w krakowskich przedszkolach. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że dzieci z ryzykiem dysleksji stanowią 6,8% populacji.

Zaprezentowane wyniki są zgodne z rezultatami moich badań. W latach 1994–2002 prowadziłam w krakowskich szkołach podstawowych psychologiczną diagnozę zaburzeń specyficznych trudności w nauce czytania i pisania uczniów. W niektórych klasach IV–VI trudności w czytaniu i pisaniu przejawiało ponad 40% uczniów, natomiast tylko w przypadku 10–15% badanych zaburzenia wynikały z dysleksji rozwojowej.

Przedstawione powyżej dane, pokazujące częstość występowania dysleksji rozwojowej, niewątpliwie różnią się od powszechnie panującej wśród rodziców i nauczycieli opinii na temat skali tego zjawiska. Istniejącą rozbieżność można wytłumaczyć zjawiskiem „pseudodysleksji”, czyli trudnościami w czytaniu i pisaniu, które nie są uwarunkowane zaburzeniami rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych.

Trudności w nauce czytania i pisania, których nie można zaliczyć do dysleksji rozwojowej, uwarunkowane są błędami dydaktycznymi i zaniebdaniem środowiskowym dziecka. Do ważnych błędów dydaktycznych, popełnianych przez nauczycieli w szkołach i przedszkolach należą: przeznaczenie zbyt krótkiego czasu na wprowadzanie i utrwalanie liter w klasie pierwszej oraz nauka czytania i pisania w klasach zerowych, w których należałoby położyć większy nacisk na stymulację rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, a nie realizować w okrojonej wersji program klasy pierwszej.

Jednym z najważniejszych momentów życia dziecka jest rozpoczęcie nauki czytania i pisania w przedszkolu. Właściwą naukę czytania nauczyciel w przedszkolu powinien poprzedzać ćwiczeniami wstępnymi: kształceniem słuchu fonemowego, wyrabianiem umiejętności dokonywania analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej i sprawności manualnej oraz rozwijaniem orientacji w schemacie własnego ciała.

³⁰ J. Wronska, E. Nowak, *Ryzyko dysleksji. Od praktyki do badań mózgu*, Biuletyn

DIAGNOZA DYSLEKSJI

Pojęcie diagnozy używane jest w dwóch znaczeniach: dla oznaczenia procesu diagnozowania, a więc poznawania osoby badanej, oraz jako skutek tego procesu, czyli podsumowania materiału uzyskanego w przebiegu tego procesu³¹. Diagnoza jest to proces zmierzający do rozpoznania badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu lub gatunku, przez przy czynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanie dalszego rozwoju³².

Dysleksja stanowi przedmiot badań interdyscyplinarnych. Diagnoza specyficznych trudności w nauce czytania i pisania powinna być prowadzona przez psychologów, pedagogów, a w szczególnych przypadkach konieczne jest jej poszerzenie o konsultację medyczną (neurologiczną) i logopedyczną. Za pomocą metod eksperymentalnych i klinicznych dokonuje się oceny rozwoju dziecka i jego funkcjonowania w następujących obszarach:

- ocena poziomu czytania (na czas i ze zrozumieniem) i pisania (ze słuchu, z pamięci i przepisywania),
- ocena poziomu rozwoju umysłowego,
- ocena rozwoju emocjonalnego,
- ocena poziomu rozwoju funkcji psychomotorycznych, takich jak:
 - funkcje poznawcze: percepcja wzrokowa, percepcja słuchowa, uwaga, przetwarzanie wzrokowo-przestrzenne, przetwarzanie słuchowo-językowe,
 - funkcje ruchowe: motoryka duża, motoryka mała, lateralizacja czynności ruchowych,
 - integracja percepcyjno-motoryczna: koordynacja wzrokowo-ruchowa, koordynacja słuchowo-ruchowa, koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa.

tyń Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Warszawa 2004, nr 29.
³¹ M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*, w: (red.) B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003, s. 12.
³² S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.

Do diagnozy wyżej wymienionych obszarów stosuje się metody eksperymentalne i testy psychologiczne i pedagogiczne. Zespół diagnozujący, podsumowując swoje badania, formułuje w formie pisemnej diagnozę, która powinna zawierać między innymi wskazania do pracy z dzieckiem dyslektycznym. Podstawą prawną dla udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej są Rozporządzenia MENIS.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21 marca 2001 roku (D. Ustaw z 2001 roku nr 29, poz. 323) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych:

Rozdział 2, paragraf 6

Nauczytel jest obowiązany, na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej, dostosować wymagania edukacyjne, o których mowa w paragrafie 4 ust. 1, do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia i odchylenia rozwojowe lub specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostaniu tym wymaganiom (...).

SYMPTOMY RYZYKA DYSLEKSJI

Powodzenie dziecka w nauce szkolnej zależy od wielu czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Trudności wynikające z dysleksji, dysgrafii i dysortografii występują dopiero po rozpoczęciu nauki czytania i pisania. Jest jednak bardzo prawdopodobne, że w okresie poniemowlęcym i przedszkolnym pojawiły się u dziecka dyslektycznego problemy w czynnościach i zabawach, które wiążą się z mową, sprostowaniem słuchowym, wzrokowym i rozwojem ruchowym. Szczególnie ważna zatem

jest obserwacja postępów rozwojowych dziecka w wieku przed-szkolnym. Zaburzenia rozwoju poznawczego, które mogą stać się przyczyną trudności w nauce czytania i pisania nazywa się ryzykiem dysleksji.

Symptomami ryzyka dysleksji w wieku sześciu lat, czyli w okresie bezpośrednio poprzedzającym moment przejścia do szkoły są:

1. Obniżona sprawność ruchowa: dziecko słabo biega, skacze, ma trudności z uczeniem się jazdy na nartach, rzucaniem i chwytaniem piłki.
2. Trudności z wykonywaniem precyzyjnych ruchów w zakresie samoobsługi.
3. W rysunkach widoczny jest mały lub zbyt duży nacisk ołówka, rysunki są niestaranne i ubogie w szczegóły. Dziecko ma trudności z rysowaniem szlaczków.
4. Opóźnienie rozwoju lateralizacji, czyli dominacji narządów zmysłu i ruchu; mimo ustalenia ręki dominującej dziecko nadal jest oburęczne.
5. Opóźnienie rozwoju orientacji w schemacie ciała i przestrzeni.
6. Trudności z odtwarzaniem figur geometrycznych.
7. Problemy z wyróżnianiem elementów z całości, a także z ich syntetyzowaniem w całość, trudności z wyróżnianiem szczegółów i odróżnianiem kształtów podobnych.
8. Kłopoty z poprawnym używaniem wyrażen przyimkowych, wyrażających stosunki przestrzenne.
9. Wadliwa wymowa, przedstawianie głosek i sylab, błędy gramatyczne.
10. Trudności z zapamiętywaniem wierszy, piosenek, poleceń.
11. Problemy w wydzieleniu sylab i głosek w wyrazach oraz z dokonywaniem ich syntezy, jak również z manipulowaniem ze strukturą fonologiczną.
12. Wolne tempo zapamiętywania kształtów liter.
13. Trudności w orientacji w czasie (pory roku, dnia).
14. Trudności w nauce czytania, przekręcanie prostych wyrazów, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu³³.

³³ M. Bogdanowicz, *Dysleksja rozwojowa – symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, „Terapia” 1997, numer specjalny.

KONIECZNOŚĆ SPECJALISTYCZNEJ OPIEKI

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania napotykalą w szkole problemy nie do przewyższenia, które stają się przyczyną ogólnych niepowodzeń w procesie kształcenia. Brak sukcesów staje się powodem spadku motywacji do nauki i zaburzeń emocjonalnych i społecznych. Dziecko dyslektyczne odczuwa swoje niepowodzenia w czytaniu i pisaniu jako krzywdzące, ze względu na fakt, że często poświęca dużo więcej czasu na naukę, niż uczniowie niemający podobnych trudności. Deficyty wynikające z dysleksji utrudniają również uczniom wykazanie się swoją rzeczywistą wiedzą. Dlatego bardzo ważne jest, aby nauczyciele znali specyfikę problemu dysleksji nie tylko w odniesieniu do samego problemu czytania i pisania. Wiedza na temat dysleksji pozwoli uczącym zrozumieć problemy dziecka i sprzeżności pomiędzy dobrą znajomością faktów historycznych a trudnościami z ich chronologicznym uporządkowaniem, czy dobrym myśleniem matematycznym a błędami podczas wykonywania zadań.

Fonologiczny model dysleksji zakłada, że trudności występujące w tym zaburzeniu obniżają zdolności dekodowania pojedynczych słów oraz właściwego porządkowania fonemów w paragrafie, przy dobrej zdolności rozumowania. Zaburzenia dotyczą też procesów pamięci, szczególnie pamięci krótkotrwałej. Nową, niekorzystną sytuacją dla uczniów dyslektycznych będą więc egzaminy testowe, stosowane coraz częściej w ocenie poziomu zdobytej wiedzy, wymagające od uczniów zdolności szybkiego udzielania odpowiedzi i czytania tekstu bez kontekstu.

Zaburzenia w nauce czytania i pisania doprowadzają często do sytuacji, w której dziecko charakteryzujące się dobrą zdolnością rozwiązywania problemów i tworzenia pojęć, bogatym zasobem słownictwa funkcjonuje w szkole jako uczeń słaby.

Niepowodzenia w nauce czytania i pisania, jakich doświadczają dzieci dyslektyczne już od początku pobytu w szkole, powinny zostać zlikwidowane dzięki opiece terapeutycznej. Brak specjalistycznej pomocy powoduje, że problemy dziecka w nauce narastają, a uzyskiwane oceny nie odpowiadają rzeczywistemu poziomowi posiadanej wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- D. Bednarek, *Dysleksja a zaburzenia słuchu fonematycznego oraz kanału wielkokomorowego w układzie wzrokowym*, w: (red.) B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003.
- M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1994.
- M. Bogdanowicz, G. Krasowicz, *Diagnoza i leczenie dysleksji rozwojowej – neuropsychologiczna koncepcja D.J. Bakera*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2.
- M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 1997.
- M. Bogdanowicz, *Dysleksja rozwojowa – symptomy, patomechanizmy, terapia pedagogiczna*, „Terapia” 1997, numer specjalny.
- M. Bogdanowicz, *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*, w: (red.) B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003.
- A. Borkowska, *Analiza dyskursu narracyjnego u dzieci z dysleksją rozwojową*, Lublin 1998.
- N. Chomsky, *Syntactic structures*, The Hague, Mouton 1957.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-IV*, Washington 1994.
- U. Frith, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, w: (red.) K.E. Patterson, J.C. Marshall, M. Calthart, *Surface Dyslexia*, London 1985.
- B. Kołtuska, *Historia badań nad dysleksją*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1989, nr 3.
- G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin 2003.
- A. Łurija, *Podstawy neuropsychologii*, Warszawa 1976.
- A. Maurer, *Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Kraków 1997.
- A. Maurer, *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisanie – przegląd literatury obcojęzycznej*, w: (red.) B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003.
- I. Sawicka, *Fonologia*, w: (red.) H. Wróbel, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków 1995.
- S.E. Shaywitz, *Dysleksja*, „Świat Nauki” 1997, nr 1.
- H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.

H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1985.

J. Wronska, E. Nowak, *Ryzyko dysleksji. Od praktyki do badań mózgu*, Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Warszawa 2004, nr 29.

T. Wróbel, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1979.

S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.