

PATRYCJA HUGET

Terapia specyficznych trudności w nauce czytania i pisania – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne

Naukę czytania i pisania powinny poprzedzać odpowiednio dobrane ćwiczenia, przygotowujące dziecko do opanowania tych umiejętności. W przypadkach, w których pojawiają się trudności, należy systematycznie wspierać rozwój dziecka odpowiednio dobranymi zadaniami, efektywnie wpływającymi na kształtowanie się procesu czytania i pisania. Istnieje wiele różnych metod terapii dzieci z ryzykiem dysleksji i uczniów dysleksyjnych w młodszym wieku szkolnym. Rozpoczęcie specjalistycznych oddziaływań wobec dziecka zagrożonego dysleksją w wieku przedszkolnym pozwala na wyrównanie deficytów jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole. Najczęściej jednak trudności wynikające z dysleksji ujawniają się później, często dopiero w klasie czwartej szkoły podstawowej.

Symptomy dysleksji są wówczas następujące:

- niechęć do czytania oraz wolne tempo czytania,
- nieprawidłowa pisownia wyrazów,
- trudności z zapamiętywaniem wierszy, tabliczki mnożenia

- i dzielenia oraz dat, numerów telefonu, nazwisk, liczb wielocyfrowych,
- problem z chronologicznym przedstawianiem faktów,
- trudności ze wskazywaniem kierunków świata, zła orientacja na mapie i w przestrzeni,
- trudności w odtwarzaniu figur geometrycznych,
- trudności w nauce języków obcych - opanowywaniu słówek, poprawnej pisowni wyrazów.

Wcześniej podjęte zajęcia terapeutyczne mogą całkowicie zlikwidować trudności dziecka lub je znacznie zmniejszyć. W przypadku niektórych uczniów wystarczy kilkunastomiesięczny okres ćwiczeń, w niektórych sytuacjach pracę korekcyjno-kompensacyjną trzeba prowadzić przez wiele lat. Efektywność terapii zależy przede wszystkim od wieku dziecka. W wypadku podjęcia terapii przez uczniów starszych dostrzegalna poprawa pojawia się najwcześniej po okresie dwóch lat intensywnych ćwiczeń. W przypadku dorosłych z dysleksją ćwiczenia zmierzają przede wszystkim do zwiększenia umiejętności czytania do takiego poziomu, aby możliwy był odbiór podstawowych informacji, zawartych w tekstach pisanych. Niestety, do rzadkości należą opracowania, prezentujące zajęcia, które mogą pomóc przezwyciężyć trudności w czytaniu i pisaniu w klasach starszych. W artykule zamieszczam kilka wskazówek, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli w pracy z dzieckiem dyslektycznym w starszym wieku szkolnym.

PRACA TERAPEUTYCZNA Z DZIECKIEM DYSLEKTYCZNYM

W literaturze psychologiczno-pedagogicznej spotyka się wiele terminów, określających działania zmierzające do usunięcia zaburzeń, związanych z opanowaniem umiejętności czytania i pisania. Halina Spionek, na przykład, stosuje zarówno określenia „ćwiczenia reedukacyjne”, jak i „ćwiczenia korekcyjno-wyrównawcze”¹.

¹ H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.

Terminy te jednak nie są jednoznaczne w swojej treści. Zasadniczym celem pracy z dzieckiem dyslektycznym jest umożliwienie mu opanowania podstawowych umiejętności czytania i pisania, bez których dziecko nie będzie w stanie osiągnąć wystarczających wyników w większości przedmiotów w szkole. Zrealizowanie założonego celu pracy z dzieckiem dyslektycznym możliwe jest tylko w tym przypadku, w którym ćwiczenia będą ukierunkowane przede wszystkim na wyrównywanie zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych. „Reedukacja” oznacza przywracanie utraconych umiejętności. Dzieci z dysleksją rozwijają nigdy nie miały poprawnie czytać ani pisać, dlatego termin oznaczający przywracanie utraconych umiejętności nie odpowiada charakterowi zaburzeń dyslektycznych. Termin „reedukacja” mógłby być stosowany w odniesieniu do jednostek z dysleksją nabytą w ciągu życia.

Termin „reedukacja” ma jednak swoją wieloletnią tradycję, utrwaloną w środowisku psychologicznym. Używają go tacy autorzy, jak: H. Spionek, B. Zakrzewska, H. Nartowska, T. Gąsowska i Z. Pietrzak-Stępkowska. Oznacza on pracę wyrównawczą z dziećmi dyslektycznymi realizowaną w trzech kierunkach:

- a) Usprawnianie zaburzonych procesów psychomotorycznych, istotnych w opanowaniu umiejętności czytania i pisania - spozrzedzenia wzrokowego, orientacji przestrzennej, świadomości fonologicznej, pamięci fonologicznej, koordynacji słuchowo-ruchowej i słuchowo-wzrokowej.
- b) Ćwiczenie sprawności czytania i pisania.
- c) Oddziaływanie psychoterapeutyczne².

Termin „ćwiczenia korekcyjno-wyrównawcze” oznacza zajęcia, których celem jest stymulacja funkcji percepcyjno-motorycznych dziecka przygotowującego się do nauki czytania i pisania i posiadającego określone deficyty rozwojowe.

Zajęcia korekcyjno-wyrównawcze powinny mieć na celu systematyczną pracę z dzieckiem z ryzyka dysleksji, ukierunkowaną na stymulację i doskonalenie procesów analizy i syntezy funkcji wzrokowej oraz słuchowej, koordynacji wzrokowo-słuchowej.

² T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stępkowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1994.

chowo-ruchowej, sprawności grafomotorycznej itp., umożliwiających prawidłowy przebieg procesu nauki czytania i pisania.

Marta Bogdanowicz proponuje, aby zajęcia przeznaczone dla dzieci z dysleksją rozwojową określać terminem „terapia pedagogiczna”³. Termin ten oznacza usuwanie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu za pomocą metod pedagogicznych. Do terapii pedagogicznej należą zajęcia korekcyjne, czyli ćwiczące funkcje zaburzone oraz kompensacyjne, to znaczy wspomagające funkcje niezaburzone (rozwijające się harmonijnie w stosunku do wieku życia dziecka). Program terapeutyczny powinien mieć charakter indywidualny. W inny sposób pracuje się z dzieckiem, którego kłopoty w czytaniu i pisaniu spowodowane są tylko zaburzeniami funkcji wzrokowych, inny zestaw ćwiczeń wykorzystuje się wtedy, gdy przyczyną trudności są deficyty językowe.

Praca terapeutyczna z dzieckiem dyslektycznym powinna opierać się na wynikach diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, określającej potrzeby, możliwości i ograniczenia konkretnego dziecka. Jedną z głównych zasad zajęć terapeutycznych jest ścisła zależność pracy reedukacyjnej od uzyskanych wyników z badań psychologicznych i pedagogicznych. Postępy dziecka w pracy terapeutycznej zależą od wielu czynników. Należą do nich:

a) Wiek dziecka – wywężalność zaburzonych funkcji u dziecka w wieku sześciu–ośmiu lat jest znacznie większa niż w przypadku dziecka dwunastoletniego. Zdaniem Teresy Gaśowskiej i Zofii Pietrzak–Stępkowskiej fakt ten wynika stąd, że u dziecka nie ma jeszcze w pełni wykształconych struktur w zakresie ośrodkowego układu nerwowego. Miokrozaburzenia układu nerwowego, powodujące fragmentaryczne zaburzenia rozwoju psychomotorycznego, utrudniają proces specjalizacji w różnym stopniu, ale poprzez specjalne ćwiczenia można poprawić sprawność danego ośrodka w korze mózgowej⁴.

b) Poziom rozwoju umysłowego – dziecko, charakteryzujące się wyższym poziomem inteligencji uczy się szybciej, a poza tym

³ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1994, s. 116.

⁴ T. Gaśowska, Z. Pietrzak–Stępkowska, dz. cyt., s. 10.

potrafi znaleźć wiele sposobów na poradzenie sobie z trudnościami, kompensując deficyty funkcji percepcyjno-motorycznych.

- c) Zakres zaburzeń – im mniejszy zakres zaburzeń, tym szybciej postępuje proces terapii.
- d) Stopień głębokości deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych – im głębsze zaburzenia danej funkcji, tym proces terapii postępuje wolniej.

W procesie terapii trudności w czytaniu i pisaniu ważne są również te czynniki, które mają wpływ na efekty każdej terapii. Należą do nich: osobowość i umiejętności terapeuty, indywidualizacja programu, atmosfera w czasie pracy z dzieckiem dyslektycznym, współpraca terapeuty ze środowiskiem rodzinnym i szkolnym.

Program terapii nie jest zsynchronizowany z programem szkolnym, realizowanym na lekcjach w klasie. Proces opanowywania umiejętności czytania i pisania dziecka dyslektycznego jest wydłużony i kieruje się indywidualnym dla każdego ucznia tempem przyswajania poszczególnych partii programowych⁵.

USPRAWNIANIE ZABURZONYCH PROCESÓW PSYCHOMOTORYCZNYCH

Pierwszy etap terapii trudności w czytaniu i pisaniu ukierunkowany jest na stymulację czynności analizatorów: wzrokowego i słuchowego oraz kinestetyczno-ruchowego⁶. Umożliwia to

⁵ B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Warszawa 1996, s. 51.

⁶ Analizatory wzrokowy i słuchowy są neurofizjologicznym podłożem strzeżenia wzrokowego i słuchowego. Receptory wzroku i słuchu przetwarzają odbierane bodźce na impulsy nerwowe, które są przekazywane do odpowiednich obszarów w mózgu. Zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci dyslektycznych wynikają z nieprawidłowej pracy korowych ośrodków wzrokowych i słuchowych. Stymulacja czynności analizatora wzrokowego polega na wykonywaniu zadań (przede wszystkim układanek), mających na celu wyodrębnianie części w złożonej całości, scalanie

na kolejnym etapie pracy terapeutycznej usprawnianie zdolności analizy i syntezy głosek i liter. Pierwszy etap terapii jest konieczny ze względu na to, że różnorodność metod nauki czytania sprowadza się do dwóch podstawowych koncepcji związanych z procesami myślowymi: analizy i syntezy.

Usprawnianie zaburzonych procesów psychomotorycznych na pierwszym etapie pracy terapeutycznej związane jest z wykorzystaniem materiału nieliterowego. Najczęściej są to zestawy różnorodnych ćwiczeń – gier dydaktycznych, rebusów, układanek itp. Formy, jakie przybierają zajęcia, wyznaczone są w dużej mierze indywidualnymi cechami dzieci oraz ich aktualnymi potrzebami.

Wskazane jest, aby usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych było prowadzone na różnorodnym materiale ćwiczeniowym. W przypadku poszczególnych dzieci stopień przenoszenia wprawy z jednego rodzaju czynności na inny jest różny. Często transfer nabytych umiejętności jest tak słaby, że dla każdego nowego działania, angażującego zaburzoną funkcję, potrzebne są specjalne ćwiczenia. W związku z tym ćwiczenia muszą być różnorodne.

Ćwiczenia usprawniające spostrzeganie wzrokowe i orientację przestrzenną są ukierunkowane na zdobycie przez dziecko następujących umiejętności:

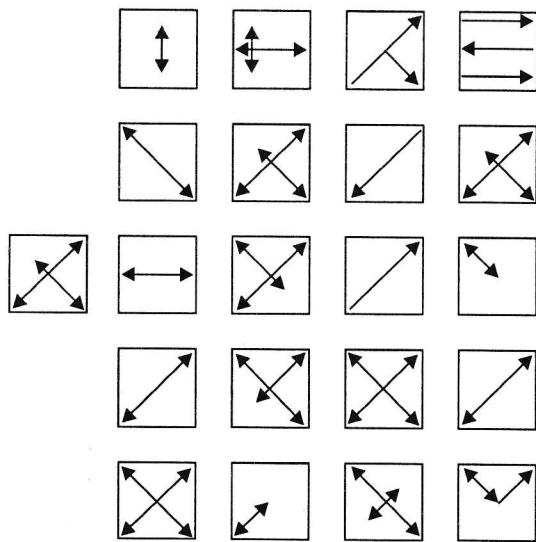
- szybkiego rozpoznawania obrazów wzrokowych,
- różnicowania bardzo podobnych obrazów wzrokowych,
- ujmowania zależności między całością obrazu i jego elementami składowymi,
- spostrzegania istotnych cech form geometrycznych.

poszczególnych części w całość, dostrzeganie różnic pomiędzy układami przestrzennymi oraz graficzne i przestrzenne odwzorowywanie złożonych geometrycznych struktur abstrakcyjnych. Stymulacja czynności analizatora słuchowego polega na wykonywaniu ćwiczeń, polegających na wyodrębnianiu dźwięków ze struktur złożonych (głosek, sylab, wyrazów, zdań), scianianiu dźwięków w złożone struktury, koncentracji na bodźcach słuchowych i ich zapamiętywaniu. Usprawnianie analizatora kinestetyczno-ruchowego łączy się z wykonywaniem zadań, mających na celu usprawnienie szybkości, precyzji i koordynacji ruchów oraz kształcenie zdolności swobodnego regulowania napięcia mięśniowego przez dziecko.

Zadanie A:

W przedstawionym zbiorze odszukaj wyróżniony element i obrysuj go kółkiem.

Rys. 1. Przykładowy zestaw wzorów do ćwiczenia percepcji wzrokowej.



W ramach ćwiczeń konieczne jest również usprawnianie koordynacji wzrokowo-ruchowej, orientacji w kierunkach przestrzeni i umiejętności różnicowania kształtów symetrycznych i asymetrycznych. Ćwiczenie orientacji czasowo-przestrzennej jest związane z wyrobieniem orientacji przestrzennej w schemacie własnego ciała i w schemacie ciała osoby stojącej naprzeciw dziecka oraz zdolności rozumienia pojęć czasowych (dawno, teraz, wkrótce itd.), pojęć pór dnia, pór roku, nazw dni tygodnia, miesięcy itp.

Przykładem programu, uwzględniającego stymulację wszystkich wyżej wymienionych zdolności, jest program rozwijający percepcję wzrokową Marianne Frostig. Jego zadaniem jest rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym zdolności spostrzega-

nia wzrokowego⁷. Ćwiczenia mogą być prowadzone z uczniami w wieku szkolnym z deficytami percepcji wzrokowej.

Program likwidacji zaburzeń językowych powinien zawierać ćwiczenia ukierunkowane na rozwijanie zdolności językowych: **fonologicznych i niefonologicznych**.

Ćwiczenia językowe mają na celu:

- **kształtowanie świadomości wyrazu i zdania, np.:**

Zadanie A:

W usłyszanym zdaniu policz wyrazy, podziel je na sylaby a następnie policz je:

Tramwaj jak zwykle spóźniony i zapchany do granic możliwości spieszącymi się do pracy pasażerami, klekocząc i dzwoniąc przenikliwym dźwiękiem niespiesznie dojechał do przystanku.

Zadanie B:

W podanym wyrazie usuń kilka liter i wymów nowe słowo:

rzeka bez ka, pieniądze bez pie, wiewiórka bez wiór, listopad bez to, parasol bez ra, paszport bez aszp, kapusta bez pu.

Zadanie C:

W usłyszanym wyrazach zamień pierwszą głoskę na głoskę f i powiedz nowe słowo:

*lodowisko – fodowisko, korniszony – forniszony, smakotyki – fma-
kotyki.*

- **kształtowanie pamięci słuchowej, np.:**

Zadanie A:

Za chwilę powiem ci kilka cyfr. Powtórz je za mną:
995746, 16658942, 124364783.

Zadanie B:

Posłuchaj serii słów. Zapamiętaj je i powtórz:

*dzień, hak, czas, koń, broń,
wóń, smar, las, być, część.*

⁷ M. Frostig, D. Horne, Wzory i obrazy. Program rozwijający percepcję wzrokową, Warszawa 1989.

- **usprawnianie zdolności dostrzegania podobieństw słów, czyli rozwijanie świadomości fonologicznej w zakresie rytmów, np.:**

Zadanie A:

Posłuchaj wyrazów. Powiedz, które ze słów nie pasuje do podanych:

*dzień, pień, dłoń, leń
hak, smar, brak, rak
ruch, czas, duch, zuch
dach, ruch, duch, zuch*

- **rozwijanie zdolności analizy i syntezy głoskowej wyrazów, różnicowania i rozpoznawania słuchowego głosek, np.:**

Zadanie A:

Przeliteruj podane wyrazy:

wieloryb, kaloryfer, wstążeczka, mandarynka, peleryna, rododendron, margaryna.

Zadanie B:

W podanych parach wyrazów wskaż głoski, którymi się różnią:

*przyroda – przygoda, smak – smok,
miska – maska, koniec – goniec,
klatka – kratka, matka – maska
śruby – grubu, szyba – szyna.*

- **kształtowanie umiejętności aliteracji, np.:**

Zadanie A:

Posłuchaj kilku wyrazów. Jeden z nich zaczyna się (kończy się) na inną głoskę niż pozostałe:

*banany, brama, pogoda, bilety,
winogrona, garnek, wrona, wiadro,
szyszka, szafa, czekolada, szyba,
list, krawat, tort, kiosk,
sala, maska, ucho, agawa,
smok, znak, dziób, zgiełk.*

Program pracy ukierunkowanej na stymulację sprawności manualnej ma na celu:

- utrwalenie prawidłowego sposobu trzymania kredki, ołówka (pióra) podczas pisania,
- ćwiczenie zdolności kontrolowania siły nacisku ręki dziecka w trakcie rysowania i pisania,
- wytworzenie nawyków ruchowych, związanych z kierunkiem pisania,
- ćwiczenie precyzji ruchów rąk,
- ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej.

Ważnym zadaniem jest również **usprawnianie integracji funkcji percepcyjno-motorycznych**. Przykładem metody ukierunkowanej na doskonalenie tej integracji, rozumianej jako jednoczesne usprawnianie czynności analizatorów: słuchowego, wzrokowego, kinestetyczno-ruchowego, a także kształcenie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, jest Metoda Dobrego Startu⁸.

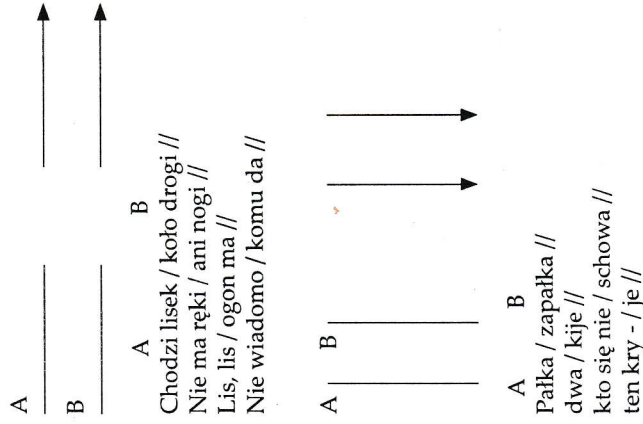
Metoda Dobrego Startu to metoda wzrokowo-słuchowo-ruchowa, w której odgrywają rolę trzy elementy: element słuchowy (piosenka), element wzrokowy (wzory graficzne, litery) i motoryczny (wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych i liter, zharmonizowanych z rytmem piosenki) [zob. rys. 2].

W metodzie tej ważną rolę odgrywa element muzyczny – spostrzeganie, zapamiętywanie i odtwarzanie rytmu piosenki, różnorodnych struktur sekwencyjno-czasowych na wiele osób. Służy to, zdaniem M. Bogdanowicz, rozwijaniu percepcji i pamięci słuchowej oraz pamięci sekwencyjnej. Takie ćwiczenia kształcą słuch muzyczny i zdolność różnicowania dźwięków mowy. Rytmiczny charakter ćwiczeń wpływa uspokajająco na sferę emocjonalną, co wykorzystuje się w terapii dzieci z problemami nerwicowymi.

Wykorzystanie w Metodzie Dobrego Startu elementów wzrokowo-przestrzennych ma na celu rozwijanie analizy i syntezy wzrokowej oraz pamięci wzrokowej i ruchowej. Ćwiczenia polegają na odtwarzaniu wzorów graficznych ruchem oraz różny-

⁸ M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa 1999.

Rys. 2. Rysowanie piosenki – przykłady wzorów i schematów.



mi technikami (malowanie, rysowanie). W terapii opracowuje się najpierw wzory proste, następnie coraz bardziej skomplikowane. Zawierają one coraz większą liczbę elementów (linie pionowe, poziome, ukośne, łamane, figury geometryczne oraz litery), w coraz bardziej skomplikowanych układach przestrzennych.

Metoda Dobrego Startu usprawnia również precyzję ruchów dowolnych poprzez stawianie dzieciom coraz trudniejszych wymagań – wzory odtwarzane są na coraz mniejszej płaszczyźnie – początkowo zamasztyrnymi rękami, następnie na powierzchni ni stołu, na tacach z piaskiem, na arkuszach papieru, aż wreszcie w liniaturze zeszytu.

Ćwiczenia ruchowo-słuchowe polegają na wykonywaniu ruchów ściśle zlokalizowanych w przestrzeni, co rozwija kierunkowy aspekt spostrzegania wzrokowego, orientację w schemacie własnego ciała oraz umiejętność nadawania pożądanego kierunku ruchom dowolnym. Metoda Dobrego Startu ma korzystny

wpływ na cały rozwój psychomotoryczny dziecka – kształtci sferę umysłową oraz emocjonalną. Wiązanie śpiewu, ruchu, muzyki i plastyki aktywizuje cały układ nerwowy.

ĆWICZENIE PROCESU CZYTANIA I PISANIA

Dzieci dyslektyczne nie mogą opanować umiejętności czytania i pisania w toku normalnej nauki, ponieważ stosowana metoda i tempo pracy w szkole nie są odpowiednio do ich możliwości.

Dla osiągnięcia pełnej sprawności czytania i pisania konieczne jest, by między spozrzeniami głosek i liter oraz ruchów ręki i narządów mowy wytworzyły się tak silne powiązania, jak w przypadku czynności nawykowych. Zdaniem T. Gąsowskiej i Z. Pietrzak-Stępkowskiej głównym problemem dzieci dyslektycznych jest trudność wytworzenia takich powiązań.

Autorzy publikacji poświęconych terapii trudności w czytaniu i pisaniu (T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stępkowska, B. Zakrzewska, M. Szurmiak, T. Danielewicz, A. Koźmńska, J. Magnumska, K. Grabałowska, J. Jastrząb, J. Mickiewicz, A. Smoleńska, E. Kujawa, M. Kurzyna i inni) zwracają uwagę, że ważną rolę odgrywa czytanie i pisanie sylabami. Umożliwia to przezwyciężenie największego problemu dziecka, jakim jest całościowe czytanie wyrazów.

Jan Zborowski zwraca uwagę, że umiejętne stosowanie sylaby zapewnią równowagę między percepcją a antycypacją (domyślem). Zdaniem autora uwzględnienie sylaby zapobiega, z jednej strony, atomizacji wyrazów, z drugiej zaś reguluje tempo czytania, eliminując błędy. Sylaba ułatwia dziecku analizę wyrazów oraz upraszcza i skraca wysiłek przy czytaniu wyrazów wielosylabowych⁹.

Czytanie sylabami pozwala na całościowe ujmowanie zestawów liter. Przy tej metodzie dziecko poznaje sylabową strukturę

⁹ J. Zborowski, *Nauka czytania*, w: (red.) F. Szenda, H. Wróblówna, *Wademecum nauczyciela klasy I*, Warszawa 1969.

re wyrazów, budowę różnych sylab i rolę, jaką pełnią w nich samogłoski i spółgłoski.

Ćwiczenie percepcji wzrokowej na materiale literowym odbywa się na symbolicznym materiale graficznym, jakim są litery eksponowane w strukturach wyrazowych. Poprzez wnikliwą analizę i syntezę słów dziecko spostrzega: liczbę, kształt, kolejność, proporcje i położenie znaków graficznych w wyrazie. Te umiejętności podbudowane są takimi funkcjami, jak zdolność różnicowania kształtów i ujmowania stosunków przestrzennych.

Realizacja tego etapu oddziaływań terapeutycznych uzależniona jest od aktualnego poziomu umiejętności czytania i pisania konkretnego dziecka. Niektórzy uczniowie rozpoczynają ćwiczenie procesu czytania i pisania od utrwalania obrazu graficznego samogłosek lub wszystkich spółgłosek, inni natomiast utrwalają umiejętność dokonywania syntezy sylabowej lub utrwalają kształt mylonych liter.

Przykładem ćwiczeń, opartych na materiale sylabowym, są materiały dla dzieci dyslektycznych, opracowane przez Annę Smoleńską. Wszystkie ćwiczenia zostały podzielone na dziewięć poziomów według wzrastającego stopnia trudności. Początkowe poziomy operują niewielką liczbą liter; wyrazy i zdania z nich tworzone są krótkie i łatwe. Poziomy wyższe zawierają materiał literowy, zawierający wszystkie litery oraz zmiękczenia i dwuznaki¹⁰.

Innym przykładem zestawu ćwiczeń na materiale sylabowym jest metoda osiemnastu struktur wyrazowych Ewy Kujawy i Marii Kurzyny. W kolejnych ćwiczeniach wprowadza się i zapoznaje dziecko z wyrazami o różnorodnej, stopniowo coraz trudniejszej strukturze sylabowej. Cały materiał ćwiczeniowy podzielony został na osiemnastę części, które ułożone w ustalonej kolejności odpowiadają poszczególnym strukturom. Pierwsza struktura zapoznaje dziecko z wyrazami zbudowanymi z dwóch sylab otwartych, struktura druga z wyrazami wielosylabowymi, trzecia z wyrazami zbudowanymi z jednej sylaby zamkniętej itd.¹¹

¹⁰ A. Smoleńska, *Instrukcja do ćwiczeń w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1989.

¹¹ E. Kujawa, M. Kurzyna, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa 1996.

Istnieją również specjaliści, którzy zwracają uwagę na niską efektywność ćwiczeń na materiale sylabowym. Takie stanowisko prezentuje Jadwiga Włodek-Chronowska, proponując zastosowanie w pracy z dzieckiem dyslektycznym wertykalnego zapisu tekstu. Materiał ćwiczeniowy stanowi krótki tekst, zapisany pionowo litera pod literą. Tekst zapisany jest w kolumnach w taki sposób, że żaden znak graficzny nie wskazuje na koniec wyrazu. Ćwiczenia polegają na dekodowaniu treści tekstu oraz pisaniu go z pamięci i ze słuchu¹².

Jeszcze inne podejście terapeutyczne prezentuje Dirk Bakker, wyróżniając dwa rodzaje dysleksji – percepcyjną i lingwistyczną, wynikające ze stosowania odmiennych strategii czytania¹³. Dysleksja percepcyjna związana jest z uporczywym bazowaniem na percepcyjnych cechach tekstu. Zdaniem autora koncepcji jest to związane z nadmierną aktywnością półkuli prawej podczas czytania. Natomiast dysleksja lingwistyczna związana jest ze zbyt wczesnym przejściem dominacji przez lewą półkulę w czasie czytania. Wpływa to niekorzystnie na zbyt szybkie tempo czytania tekstu, czego konsekwencją są liczne błędy.

Najważniejszą częścią koncepcji Bakкера jest opracowanie bardzo ściśle sprecyzowanych metod terapii obu typów dysleksji rozwojowej – bezpośredniej i pośredniej stymulacji półkulowej.

Bezpośrednia stymulacja półkulowa polega na kierowaniu bodźców stymulujących określoną półkulę przy wykorzystaniu trzech dróg zmysłowych – wzrokowej, słuchowej i czuciowo-kinestetycznej. Stymulowanie kanału wzrokowego jest w tej terapii skomplikowane technicznie – wymaga prezentacji bodźców wzrokowych odpowiednio w prawym lub lewym polu widzenia, w zależności od tego, którą półkulę należy stymulować. Procedura wykorzystująca kanał wzrokowy jest połączona ze stymulacją półkulową kanału słuchowego. Natomiast wykorzystanie kanału czuciowo-kinestetycznego połączone jest z pobu-

¹² J. Włodek-Chronowska, *Stymulacja procesu czytania u młodszym wieku szkolnym*, Kraków 1985.

¹³ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Diagnoza i leczenie dysleksji rozwojowej – neuropsychologiczna koncepcja D.J. Bakкера*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2.

dzeniem receptorów czucia na dłoni. Ćwiczenia polegają na dotykowym (bez kontroli wzroku) spostrzeganiu i rozpoznawaniu kształtów, liter, wyrazów i zdań.

Procedura pośredniej stymulacji półkulowej aktywizuje obie półkule mózgu, ale jedną z nich w sposób szczególny. Wykorzystuje się w niej różne teksty, zawierające proste lub bardziej skomplikowane wyrazy. Dobór tekstów uzależniony jest od typu dysleksji. W dysleksji lingwistycznej stosuje się teksty na tyle złożone percepcyjnie, aby przeciwdziałać tendencji do pospiechu w czytaniu. Natomiast w dysleksji percepcyjnej teksty mają być jak najprostsze pod względem graficznym, natomiast powinny wymagać różnego rodzaju sprawności językowych (uzupełnianie luk w tekście, tworzenie i rozpoznawanie rymów, układanie zdań z wyrazów).

Niezależnie od wyboru ćwiczeń w pracy terapeutycznej z dzieckiem dyslektycznym uwzględnia się kilka zasad, które nadają reedukacji specyficzny sens. Jak podkreślają T. Gąsowska i Z. Pietrzak-Stępkowska, praca terapeutyczna prowadzona jest w oparciu o:

- możliwość pełną indywidualizację pracy z każdym dzieckiem,
- stawianie zadań dostosowanych do możliwości dziecka i zapewnianie warunków do poprawnego wykonywania ćwiczeń,
- powolne, systematyczne przechodzenie od zadań łatwiejszych do trudniejszych,
- dostosowanie czasu trwania poszczególnych ćwiczeń do możliwości dziecka,
- mobilizowanie dziecka do wykonywania zadań poprzez stosowanie różnorodnych form ćwiczeń.

ODDZIAŁYWANIE PSYCHOTERAPEUTYCZNE

Uświadomienie dziecku dyslektycznemu specyfiki jego trudności oraz celowości działania terapeutycznego, koniecznego do wyrównania istniejących deficytów, a także stworzenie oka-

zji do przeżywania sukcesów stanowi bodziec mobilizujący do pracy. Podstawowym warunkiem realizowania zadań psychoterapeutycznych jest stworzenie na zajęciach atmosfery sprzyjającej dobremu samopoczuciu dziecka, związanej ze zrozumieniem specyficznych trudności. W niektórych przypadkach wykorzystuje się w ramach zajęć ćwiczenia relaksacyjne. Jest to wskazane w pracy z osobami z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych – nadpobudliwymi i zahamowanymi. Jednak zasadniczym czynnikiem psychoterapeutycznym jest samo przezwyciężenie trudności przez dziecko i poprzez ćwiczenia poprawienie jego umiejętności czytania i pisania.

W pracy terapeutycznej z dzieckiem dyslektycznym ważne jest umiejętne łączenie procesów kompensacyjnych i wyrównawczych, a także zdolność wyboru zadań właściwych dla danej jednostki lub grupy dzieci. Osoba pracująca z dzieckiem mającym trudności w czytaniu i pisaniu powinna sama rozstrzygnąć te problemy, ponieważ gotowych rozwiązań nie ma w dostępnej literaturze przedmiotu.

RADY DLA POLONISTY

Każdy nauczyciel, a w szczególności polonista, musi zdać sobie sprawę, że dziecko dyslektyczne może mieć trudności w nauce i że każdemu uczniowi ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania można pomóc nawet bez stosowania specyficznych metod terapeutycznych. Nauczyciel powinien uważnie obserwować dziecko z dysleksją i poznać jego szczególne umiejętności i zainteresowania w celu pozytywnego wykorzystania ich na lekcji.

W pracy dydaktycznej polonista powinien zadbać o indywidualne podejście do ucznia dyslektycznego, które przejawia się w:

- **stosowaniu obniżonego kryterium oceniania techniki czytania.** W miarę możliwości dziecko dyslektyczne nie powinno być odpytywane z czytania w obecności całej klasy;

- **stosowaniu obniżonego kryterium oceniania prac pisemnych.** W zależności od charakteru trudności dziecko dyslektyczne może wymagać wydłużonego limitu czasu na wykonanie prac pisemnych. Zadania powinny być oceniane głównie pod kątem merytorycznym, a kryterium poprawności ortograficznej nie może mieć wpływu na ich ocenę końcową. W przypadku istnienia głębokich deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych wskazane jest zastąpienie sprawdzianów pisemnych odpowiedziami ustnymi. Nie należy komentować błędów ucznia przed klasą;
- **pozwalaniu uczniowi na przerwy w pracy** – dziecko z dysleksją mężczy się bardzo szybko;
- **dawaniu dziecku więcej czasu na przygotowanie odpowiedzi ustnej** – dziecko dyslektyczne ma często trudności z szybkim przypominaniem sobie dat, terminów, długich sekwencji wyrazów, a także słówek podczas nauki języków obcych.

W przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania stosowanie w ocenie stwierżeń jednoznacznie negatywnych, informowanie o brakach w wiadomościach oraz obniżanie ocen z powodu trudności, wynikających z zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych może stać się przyczyną zaburzeń emocjonalnych i obniżenia motywacji do nauki. Nauczyciel musi starać się doceniać wysiłek dziecka, nawet wtedy, gdy nie doprowadził on do pełnego sukcesu i przekazywać często swoje pozytywne spostrzeżenia odnośnie do jego postępów.

Uczeń z dysleksją powinien uczestniczyć w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, natomiast nauczyciel powinien być w stałym kontakcie z osobą prowadzącą takie zajęcia. Praca z uczniem dyslektycznym, niezależnie od wieku musi być prowadzona systematycznie, również w domu. W przypadku uczniów z klas starszych konieczne jest utrwalanie znajomości zasad ortograficznych i usprawnianie techniki pisania oraz umiejętności samodzielnego korygowania popełnionych błędów.

Ćwiczenia w pisaniu powinny być prowadzone w oddzielnym zeszycie w formie pisania z pamięci (pisanie ze słuchu stosuje się tylko w przypadku, kiedy dziecko poznało i utrwaliło pi-

sownie dyktowanych wyrazów). Stosowanie ćwiczeń w pisaniu z pamięci powinno być prowadzone w określonej kolejności:

1. Dziecko głośno czyta cały tekst, przeznaczony do pisania.
2. Następnie czyta tekst po cichu.
3. Liczy zdania i wyrazy w zadaniach.
4. Nauczyciel lub rodzic zwraca uwagę dziecka na pisownię trudniejszych wyrazów, przypominając o regułach ortograficznych.
5. Po napisaniu dyktowanego tekstu dziecko dokonuje autokorekty: odczytuje dokładnie tekst i poprawia zauważone błędy, następnie korekty dokonuje nauczyciel lub rodzic i na marginesie każdego zdania zapisuje liczbę błędów (nie należy wskazywać ani wyrazów z błędami, ani samych błędów) a na końcu uczeń ponownie poprawia błędy, posługując się słownikiem ortograficznym.

Efekty terapii dysleksji są tym lepsze, im wcześniej podejmie się działania, zmierzające do wyrównania deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych oraz im większe jest zaangażowanie dziecka, rodziców i nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1994.
- M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Diagnoza i leczenie dysleksji rozwojowej – neuropsychologiczna koncepcja D.J. Bakker*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 2.
- M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa 1999.
- T. Gąsowska, Z. Pietrzak-Stepkowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1994.
- E. Kujała, M. Kurzyna, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa 1996.
- A. Smoleńska, *Instrukcja do ćwiczeń w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1989.
- H. Sponek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970.

J. Włodek-Chronowska, *Stymulacja procesu czytania w młodszym wieku szkolnym*, Kraków 1985.

B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Warszawa 1996.

J. Zborowski, *Nauka czytania*, w: (red.) F. Szenda, H. Wróblówna, *Vademecum nauczyciela klasy I*, Warszawa 1969.