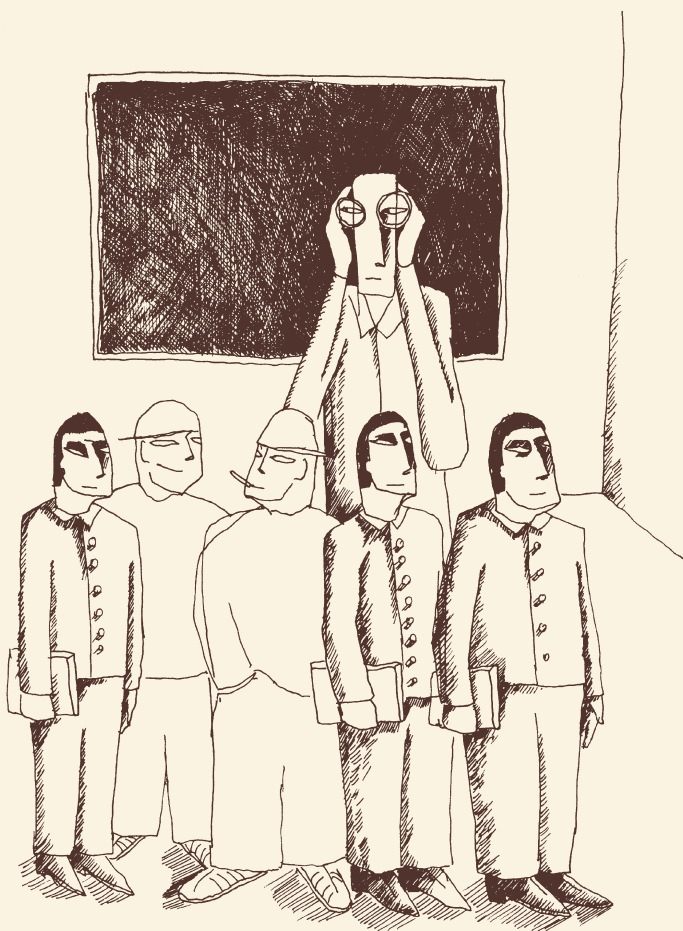
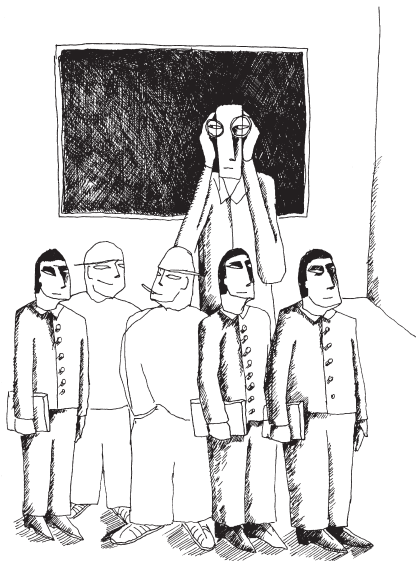




DOSKONALENIE WARSZTATU NAUCZYCIELA POLONISTY

UNIVERSITAS

DOSKONALENIE WARSZTATU
NAUCZYCIELA POLONISTY



EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

REDAKCJA SERII
ANNA JANUS-SITARZ



tomy wydane:

- Tom I: POLONISTA W SZKOLE
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom II: PRZYGOTOWANIE UCZNIA DO ODBIORU
RÓŻNYCH TEKSTÓW KULTURY
red. Anna Janus-Sitarz

w przygotowaniu:

- Tom IV: Jadwiga Kowalikowa
NARODZINY NAUCZYCIELA POLONISTY
PROBLEMY UNIWERSYTECKIEGO
KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA
- Tom V: Patrycja Huget
OD DZIECINSTWA KU MŁODOŚCI
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE PODSTAWY
KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY

DOSKONALENIE WARSZTATU NAUCZYCIELA POLONISTY

REDAKCJA
ANNA JANUS-SITARZ

KRAKÓW

© Copyright by Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych
UNIVERSITAS, Kraków 2012

ISBN 97883-242-1566-9
TAiWPN UNIVERSITAS

Opracowanie redakcyjne
Wanda Lohman

Projekt okładki, stron tytułowych i logo serii
Sepielak

www.universitas.com.pl

Spis treści

WSTĘP

- **Polonista wobec konieczności ciągłego doskonalenia swoich i ucznia umiejętności** [Anna Janus-Sitarz] 9

WIEDZA PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNA W PRACY POLONISTY

- **Specyficzne trudności w uczeniu się – dysleksja, dysgrafia i dysortografia** [Patrycja Huget] 15

[Dysleksja – definicja i terminologia; Rodzaje dysleksji; Charakterystyczne objawy zaburzeń czytania i pisanania; Teorie wyjaśniające przyczyny dysleksji; Występowanie dysleksji i pseudodysleksji; Diagnoza dysleksji; Symptomy ryzyka dysleksji; Konieczność specjalistycznej opieki]

- **Terapia specyficznych trudności w nauce czytania i pisanania – zajęcia korekcyjno-kompensacyjne** [Patrycja Huget] 41

[Praca terapeutyczna z dzieckiem dyslektycznym; Usprawnianie zaburzonych procesów psychomotorycznych; Ćwiczenie procesu czytania i pisanania; Oddziaływanie psychoterapeutyczne; Rady dla polonisty]

- **Rozwój psychospołeczny ucznia w klasie integracyjnej**
[Marzena Dąbrowska] 61

[Warunki sprzyjające integracji; Dane statystyczne dotyczące niepełnosprawności; Organizacja klas integracyjnych; Osoby z niepełnosprawnością umysłową; Uczeń autystyczny. Co to jest autyzm?; Podsumowanie]

- **Zaburzenia zachowania w środowisku szkolnym**
[Patrycja Huget] 79

[Pojęcie i rodzaje agresji; Typologia zaburzeń w zachowaniu; Rozmiary zaburzeń zachowania w szkole; Pozycja społeczna dzieci z zaburzeniami w zachowaniu w grupie rówieśniczej; Profilaktyka zaburzeń w zachowaniu w środowisku szkolnym; Program zaradczy]

PLANOWANIE, ZADAWANIE, OCENIANIE

- **Sposoby angażowania uczniów w proces dydaktyczny, czyli o planowaniu** [Anna Biernacka] 101

[Mistrz Kotarbiński podpowiada – planowanie w świetle prakseologii; Przede wszystkim uczeń – plan pedagogiczny Celestyna Freineta; Zasada ograniczonego zaufania; Praca według planów tygodniowych – z własnych doświadczeń; Zalety tygodniowego planu zajęć; Przykłady planów tygodniowych]

- **Praca domowa ucznia a indywidualizacja nauczania**
[Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak] 121

[Nowe potrzeby – nowe zadania, czyli jak pomagać w samokształceniu; Planowanie zadań domowych; Organizowanie pracy domowej ucznia; Zasady zadawania pracy domowej; Zadanie domowe a indywidualizacja kształcenia; Konieczne i potrzebne]

- **Sztuka zadawania pytań** [Ewa Nowak] 143

[Myślę, więc pytam; Uczę, więc pytam. Pytania w niektórych metodach nauczania; Uczyć pytać. Kształcenie umiejętności formułowania pytań]

• **Ocenianie prac pisemnych** [Maria Madejowa] 155

[Trudna sztuka pisania wypracowań; Zasady sprawdzania i oceniania wypracowania; Obiektywne normy oceniania; Etapy sprawdzania i oceniania wypracowania; Funkcje oceny i samooceny]

MOTYWOWANIE DO LEKTURY

• **Aby chcieli i umieli czytać, czyli jak motywować do czytania lektur szkolnych**

[Anna Janus-Sitarz] 169

[Dlaczego nie czytają?; Sprawność czytania; Rozumienie czytanego tekstu; Konkurenci lektury: bryki, adaptacje; Nauczyciel – władny czy bezradny?; Jak stwarzać sytuacje motywujące do czytania?; Polubić lekturę]

• **Fascynacje czytelnicze** [Anna Biernacka] 187

[Prezentacja jako forma pojemna; Dwa rodzaje prezentacji; Prezentacje angażujące poznawczo – z tajników warsztatu; Prezentacje zmierzające do wyboru lektur na dany rok szkolny; Korzyści ucznia; Korzyści klasy]

POLONISTA – MIĘDZY TEKSTEM A UCZNIEM

• **Kwestia stylu. Refleksje o tożsamości polonisty i stylach nauczania** [Marta Rusek] 205

[Tożsamość polonisty; Styl nauczania – twórcza wyobraźnia i intelektualna dyscyplina; Językowy obraz nauczania polskiego. Trzy przykłady; Metodyczna wiedza i inwencja – wybór metod i sposobów nauczania. Trzy przykłady; Ukryty program nauczyciela a style nauczania; Ku wypracowanemu stylowi nauczania]

• **Nauczyciel, czyli o roli autorytetu w procesie interpretacji** [Joanna Hobot] 227

[Szkolna interpretacja wobec teorii odbioru; Vade-mecum, czyli o roli autorytetu w szkolnej interpretacji; Autorytet w stanie podejrzenia; Rehabilitacja]

współczesności, czyli kultura dialogu; Między autorytetem a liberalizmem; Wychowanie do lektury]

• **Doskonalenie warsztatu interpretatora tekstu
(Intersemiotyczne lekcje czytania i interpretacji)**

[Anna Pilch] 237

[Herbert przed Martwą naturą z wędzidłem; Lektura zintegrowana; Obraz jako interpretant. Wypisy z intertekstualności Michaela Riffaterre'a; Tematologia; Herberta lekcja sztuki]

• **Nauczyciel – partner czy mistrz?**

[Wojciech Strokowski] 255

[Pytanie najprostsze; Bycie partnerem; Bycie mistrzem; Popętnianie błędów; W poszukiwaniu harmonii i równowagi]

**DOSKONALENIE WARSZTATU PISARSKIEGO
NAUCZYCIELA POLONISTY**

• **Nauczyciel polonista jako autor materiałów**

dydaktycznych [Jadwiga Kowalikowa] 269

[W roli autora programów nauczania; W roli autora podręcznika; W roli autora innych tekstów dydaktycznych]

WSTĘP

Polonista wobec konieczności ciągłego doskonalenia swoich i ucznia umiejętności

Książka *Doskonalenie warsztatu nauczyciela polonisty* jest trzecim z kolei tomem wydanym w serii „Edukacja nauczycielska polonisty”. W poprzednich tomach, skierowanych przede wszystkim do młodych nauczycieli i przyszłych adeptów tego zawodu, próbowaliśmy przedstawić podstawowe kwestie związane z kształceniem językowym i literackim oraz z przygotowaniem ucznia do odbioru różnych tekstów kultury.

Staraliśmy się podkreślać to, co w dotychczasowych doświadczeniach metodycznych pozostaje wciąż warte kontynuacji, ale i zachęcać do otwartości, odwagi wobec koniecznych zmian, wynikających nie tylko z reformy oświaty, ale przede wszystkim z nowych wyzwań cywilizacji mediów, nowych potrzeb i oczekiwań społecznych. Tematykę tę poruszały teksty poświęcone nowym narzędziom pracy polonisty w społeczeństwie informacyjnym, a także analizujące sytuację szkolnej polonistyki w dobie kultury masowej.

W związku z narastaniem rozmaitych problemów, niniejszy tom postanowiliśmy poświęcić wybranym zagadnieniom, sprawiającym coraz więcej kłopotu absolwentom polonistyki, rozpo-

czynającym pracę w szkole. Skończyły się czasy, gdy nauczyciel występował jako niepodważalny autorytet, coraz więcej kłopotu sprawiało motywowanie uczniów do pracy i zaakceptowanie przez nich szkolnych obowiązków. W przeszłość odeszła zasada ministerialnego narzucania jednolitych programów i podręczników. Jednak podarowana środowisku szkolnemu **wolność wyboru** okazała się niezwykle wymagająca: to polonista sam, na własną odpowiedzialność, musi wskazać ten najlepszy podręcznik, z kilkudziesięciu, jakie są dostępne, sam musi dobrać optymalne metody nauczania, zaplanować proces dydaktyczny, dostosować go do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych klas, określić zakres wolności uczniów, w tym także stopień wolności interpretacji.

Polonista powinien liczyć się ze zdaniem rodziców, oczekujących, że ich pociechy zostaną doskonale przygotowane do kolejnego etapu edukacji, musi uwzględniać specyficzne trudności w uczeniu się wielu wychowanków, a także rozmaite zaburzenia ich zachowań, łącznie z wszechogarniającą agresją. Nauczyciel staje wobec konieczności poradzenia sobie z problemami, jakich w takiej skali nie znali uczący przed kilku laty, w tym – głównie – z problemem nieczytania przez uczniów lektur szkolnych, a także lekceważenia kultury wysokiej i tradycji historycznej. Coraz częściej słyszy się głosy, że walka pedagogów z obojętnością uczniów nie tylko wobec literatury, ale i wobec dotychczas uznawanych wartości, norm i zasad, w tym także zasad poprawnej polszczyzny – to walka z góry skazana na porażkę.

Nie lekceważąc tych wszystkich zagrożeń i wyzwań, wyrażamy nadzieję, że wiedza o nich, ustawiczne wsłuchiwanie się w potrzeby uczniów i doskonalenie własnych umiejętności pedagogicznych pozwala polonistom przeżywać prawdziwą satysfakcję ze wspólnego odkrywania świata kultury. Wymaga to jednak ciągłego kształcenia się, szukania nowych rozwiązań, doskonalenia warsztatu, by móc zmierzyć się z problemami kolejnych pokoleń wychowanków.

W niniejszym tomie przygotowaliśmy zagadnienia ujęte w pięć kręgów tematycznych. Pierwszy zestaw zagadnień podporządkowany jest poszerzaniu wiedzy pedagogiczno-psychologicznej polonisty. Cztery artykuły (P. Huget i M. Dąbrowskiej) przynoszą nie tylko konkretne informacje na temat naj-

częstszych trudności, jakie napotykają uczniowie i nauczyciele, ale i konkretne rady, np. jak diagnozować zaburzenia czytania i pisania, jaką terapię stosować wobec dziecka dyslektycznego, jak pracować w klasach integracyjnych, jak radzić sobie z agresją uczniów. Autorki przekonują, że duże znaczenie ma umiejętność dostrzeżenia wczesnych symptomów zaburzeń, by nie stały się one przyczyną ogólnych niepowodzeń w nauce, niechęci do szkoły i utrwalenia się patologii w zachowaniu – agresji lub bierności i zahamowania, zaburzeń motywacyjnych i emocjonalnych. Podjęte w odpowiednim czasie zajęcia terapeutyczne mogą całkowicie zlikwidować trudności dziecka lub je znacznie zmniejszyć.

Drugi krąg tematyczny poświęcony został konieczności takiej organizacji procesu nauczania: planowania, zadawania pracy domowej, stawiania pytań, oceniania prac pisemnych, by jak najmocniej zaangażować uczniów w proces dydaktyczny, respektując jednocześnie zasadę indywidualizacji kształcenia (artykuły A. Biernackiej, A. Janus-Sitarz, E. Nowak i M. Madejowej). W nowych warunkach zmieniła się rola nauczyciela: z tego, który wtajemnicza, krok po kroku prowadzi od spraw łatwiejszych ku bardziej skomplikowanym, na tego, który musi być przewodnikiem w labiryncie wiedzy prawdziwej i pozornej, w chaosie informacji, jakimi atakowany jest młody człowiek od najmłodszych lat. Mądre rady przewodnika, dotyczące zarówno rozsądnego korzystania z różnych źródeł wiedzy, jak i hierarchizowania otaczających wartości, przydadzą się uczniowi przede wszystkim podczas wykonywania samodzielnej pracy domowej, stanowiącej podstawę samokształcenia.

Trzeci problem związany jest z bezradnością nauczycieli wobec nieczytania lektur przez uczniów. W epoce kultury obrazkowej niełatwo jest głosić pochwałę książki. Brak wystarczającej biegłości w czytaniu zniechęca potencjalnych czytelników do sięgnięcia po lekturę. Czytanie kojarzy im się z mozolną, męczącą i długotrwałą pracą, a nie z przyjemnością. Autorki (A. Janus-Sitarz i A. Biernacka) analizują przyczyny odchodzenia od słowa pisanego, podają konkretne propozycje sposobów kształcenia sprawności czytania i rozumienia czytanego tekstu, walki z brykami i gotowcami, stwarzania sytuacji motywujących do lektury, rozwijania fascynacji czytelniczych.

Kolejny krąg zagadnień dotyczy nowej roli polonisty zarówno w charakterze wychowawcy, autorytetu, mistrza, jak i partnera, przewodnika w trudnej sztuce interpretacji. Autorzy (M. Rusek, J. Hobot, A. Pilch, W. Strokowski) poddają krytycznej lustracji różne style nauczania, zachęcają do kultury dialogu i doskonalenia warsztatu interpretatora tekstu literackiego. Zwracają uwagę, że wobec zmian kulturowych i socjologicznych ważne staje się wypracowanie nawyku permanentnego kształcenia i wdrażanie do samokształcenia, a także zaakceptowanie faktu, iż obecnie nie tylko dzieci uczą się od dorosłych, ale i dorośli czerpią wiedzę o teraźniejszości od młodego pokolenia.

Ostatnia część książki (artykuł J. Kowalikowej) poświęcona jest doskonaleniu własnego warsztatu pisarskiego nauczyciela. Autorka zachęca polonistów do rozwijania własnej twórczości i daje praktyczne rady, jak mogą się oni sprawdzić w roli autorów programów nauczania, podręcznika szkolnego i innych tekstów dydaktycznych.

Anna Janus-Sitarz

WIEDZA
PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNA
W PRACY POLONISTY

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 ocenianiu ucznia ich specyficznego charakteru. 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, uniemożliwiając 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, umożliwia 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 czternaścieletniego chłopca, który nie mógł nabyć umiejętności czytania pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego oraz niezaburzonych zmysłów wzroku i słuchu. Kolejne wzmianki o zaburzeniach czytania stanowiły 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 uwarunkowane 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. Kołtuszka, *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 niepowodzenia 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 określa 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 podejście „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 luminancji 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 wielkomórkowego 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 dystynktywnych głoski. Fonem to najmniejsza częśćka 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 Chomsky'ego dziecko nie uczy się języka przez naśladownictwo, ale posiada wrodzoną wiedzę o języku. Jednak aby nauczyć się czytać, dzie-

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.

ko 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 bardzo rozległy i niejednorodny układ świadomych reprezentacji, osiąganych w procesie rozwoju dzięki koncentrowaniu uwagi na percepcyjnych aspektach języka mówionego¹⁰. Alicja Maurer podaje, że w literaturze prezentowane są trzy sposoby wyjaśniania tego związku:

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 przewiduje, 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 przed-szkolnych 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 wydobywaniem 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 ujmowaniu 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 posługiwaniem 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 pisan¹⁷.

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

¹⁶ U. Oszwa, *Sprawność językowa w zakresie posługiwania 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 młodszym 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 pisania są trzy kryteria diagnostyczne.

Kryterium A: poziom umiejętności pisania, 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 pisania.

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 pisania rozróżnia się 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 linie. Nacisk pióra 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 pisania oznaczają niezdolność do opanowania umiejętności czytania i pisania 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 pisania 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 spostrzeganyymi 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 pisania 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 wydzielanie 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 pisania 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 trwałe – 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:

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

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