



pod redakcją naukową
Danuty Wosik-Kawali
Teresy Zubrzyckiej-Maciąg

Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011

Recenzenci:

prof. zw. dr hab. Andrzej Felchner

dr hab. Wojciech Maliszewski

Redakcja wydawnicza:

Aleksandra Bylica

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

Publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu
UMCS-u w Lublinie

ISBN 978-83-7587-673-4

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2011

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Część I

Diagnoza i terapia uczniów – wybrane zagadnienia

BARBARA KALINOWSKA-WITEK

Diagnoza i terapia ucznia dyslektycznego	13
--	----

MAGDALENA BARABAS

Diagnoza i praca z uczniem zdolnym	27
--	----

ANETA RITA BORKOWSKA

Diagnoza i terapia ucznia z ADHD	43
--	----

JOLANTA M. WOLIŃSKA

Diagnoza i terapia ucznia agresywnego	59
---	----

ANNA MARZEC-TARASIŃSKA

Diagnoza i praca z uczniem zagrożonym uzależnieniami	71
--	----

ANNA GRABOWIEC

Diagnoza i praca z uczniem – ofiarą przemocy domowej	99
--	----

Część II

Rozwijanie wybranych umiejętności psychospołecznych uczniów

DANUTA WOSIK-KAWALA

Rozwijanie inteligencji emocjonalnej uczniów	119
--	-----

TERESA ZUBRZYCKA-MACIĄG

Rozwijanie asertywności u uczniów 143

AGNIESZKA LEWICKA, EWELINA TYMOSZUK

Rozwijanie empatii uczniów 165

Część III

Wybrane metody terapii w pracy z dziećmi i młodzieżą

DANUTA WOSIK-KAWALA

Teatroterapia i techniki parateatralne w pracy z dziećmi i młodzieżą 177

TERESA LEWANDOWSKA-KIDOŃ

Muzykoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą 193

MARZENA OKRASA

Biblioterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą 207

Bibliografia 227

Indeks nazwisk 245

Indeks rzeczowy 247

Wstęp

Nie ma na świecie takiego systemu pedagogicznego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo iż systemy te tak bardzo się między sobą różnią, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy.

W. Okoń (1996, s. 423)

Oceniając pracę nauczyciela, coraz większą wagę przywiązuje się do jego kompetencji. Jako wypadkowa wiedzy, dyspozycji i postaw są one bowiem podstawowym determinantem realizacji zadań edukacyjnych i tym samym stanowią kryterium zdolności nauczyciela do wykonywania czynności zawodowych.

Wśród kompetencji nauczycielskich można wyróżnić takie, które są konieczne, pożądane i pomocne w procesie pedagogicznym. Niewątpliwie niezbędne dla skuteczności oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych pedagoga są kompetencje diagnostyczne, które umożliwiają poznawanie uczniów, ich indywidualnych predyspozycji rozwojowych, zdolności, zainteresowań i ograniczeń, a także środowiskowych i społecznych uwarunkowań ich rozwoju.

Aby oddziaływanie nauczyciela było skuteczne, musi on posiadać umiejętność wnikliwego poznania sytuacji ucznia, odkrywania tego, co się z nim dzieje, rozpoznawania pierwszych symptomów pojawiających się zaburzeń w procesie uczenia i wychowania dziecka, ich charakteru i przyczyn, oraz poszukiwania najlepszych sposobów niwelowania trudności.

Rzetelna diagnoza ucznia stanowi zatem w pedagogice podstawę wszelkich działań praktycznych, wyznacza kierunek celowej i świadomej pracy nauczyciela i ma fundamentalne znaczenie dla efektywności oddziaływań pedagogicznych. Znajduje ona zastosowanie zarówno w bezpośredniej działalności wychowawczej, korekcyjno-wyrównawczej, terapeutycznej, profilaktycznej i resocjalizacyjnej, jak i w poradnictwie pedagogicznym, doradztwie, ekspertyzach, działalności organizacyjnej i animacyjnej (E. Jarosz, E. Wysocka 2006, s. 23).

Postępowanie diagnostyczne nauczyciela nie może się jednak ograniczać do czynności jednorazowych, lecz musi być procesem trwającym przez cały etap edukacji dziecka. Konieczne jest więc ciągle weryfikowanie dokonanych obserwacji,

by na podstawie aktualnych problemów wyznaczać nowe kierunki oddziaływań terapeutycznych. Z kolei pomoc terapeutyczna świadczona uczniom przy świadomości złożoności potrzeb edukacyjnych powinna uwzględniać nowe tendencje i osiągnięcia terapii pedagogicznej w celu stworzenia wychowankom jak najlepszych warunków do uzyskania sukcesu szkolnego.

Sytuacją najbardziej pożądaną jest zapobieganie pojawianiu się trudności lub ich pogłębianiu, a więc stosowanie czynności profilaktycznych, które warunkują przebieg kariery szkolnej dziecka i w sposób bezpośredni wpływają na charakter oddziaływań diagnostycznych i terapeutycznych nauczyciela.

Przed nauczycielem stoją liczne wyzwania edukacyjne, które wymagają profesjonalnego przygotowania do pracy z dzieckiem.

W myśl projektu z 15 lutego 2007 roku, dotyczącego standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w zakresie diagnozy i terapii pedagogicznej oraz profilaktyki i promocji zdrowia w szkole, nauczyciel musi posiadać kompetencje służące m.in. rozpoznawaniu problemów ucznia i jego środowiska (w tym grup ryzyka), a następnie projektowaniu zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, konstruowaniu programów interwencyjnych i profilaktycznych oraz projektów wspomagających rozwój uczniów, w tym uczniów wybitnie zdolnych, doświadczających trudności w uczeniu się, niepełnosprawnych i przewlekłe chorych. Zadaniem nauczyciela jest także tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi, projektowanie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, a także stymulowanie ich rozwoju społeczno-moralnego oraz przygotowanie do samokształcenia i pracy nad własnym rozwojem.

Niniejsze opracowanie ma stanowić w swym zamierzeniu pomoc dla nauczycieli w kwestii rozwijania ich kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych.

Część I, zatytułowana *Diagnoza i terapia uczniów – wybrane zagadnienia*, ma na celu przybliżenie nauczycielom treści związanych z najczęściej występującymi w praktyce szkolnej trudnościami dydaktycznymi i wychowawczymi. Każdy z sześciu prezentowanych w tej części rozdziałów zawiera teoretyczne wyjaśnienie omawianego zagadnienia, fragmenty narzędzi diagnostycznych oraz wytyczne do pracy z uczniem: dyslektycznym (B. Kalinowska-Witek), zdolnym (M. Barabas), z ADHD (A.R. Borkowska), agresywnym (J. Wolińska), zagrożonym uzależnieniami (A. Marzec-Tarasińska) czy ofiarą przemocy domowej (A. Grabowiec).

Część II (*Rozwijanie wybranych cech i umiejętności psychospołecznych uczniów*) przedstawia podstawy teoretyczne dotyczące wspomagania wychowanków w rozwoju w zakresie inteligencji emocjonalnej (D. Wosik-Kawała), asertywności (T. Zubrzycka-Maciąg) i empatii (A. Lewicka, E. Tymoszek). W części tej zamieszczono także informacje dotyczące diagnozy wymienionych umiejętności oraz sposobów ich rozwijania u uczniów.

Część III (*Wybrane metody terapii w pracy z dziećmi i młodzieżą*) ukazuje obszar działalności pedagogicznej z zakresu arteterapii zarówno od strony teore-

tycznej, jak i praktycznej. Przedstawiono tu możliwości zastosowania w pracy pedagogicznej elementów teatroterapii i technik parateatralnych (D. Wosik-Kawala), muzykoterapii (T. Lewandowska-Kidoń) oraz biblioterapii (M. Okrasa), które jednocześnie mają stanowić inspirację dla nauczycieli do kreatywnego wypełniania zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Inspiracją do przygotowania publikacji było odczucie, że dostępna na rynku wydawniczym literatura, dotycząca wykorzystywania kompetencji diagnostycznych i terapeutycznych przez nauczyciela w pracy z dziećmi i młodzieżą, najczęściej poświęcona jest oddzielnie poszczególnym przedstawionym w książce zagadnieniom. Mamy nadzieję, że niniejsze opracowanie, dzięki kompleksowemu omówieniu najczęściej występujących problemów w pracy z uczniami, będzie stanowić pomoc dla pedagogów w rozumieniu pojawiających się trudności i ich przezwyciężaniu.

Książka jest adresowana do wszystkich nauczycieli pragnących doskonalić swój warsztat zawodowy, a także do pedagogów, psychologów szkolnych i wychowawców w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, którzy z jednej strony chcą wykonywać swoją pracę odpowiedzialnie i efektywnie, z drugiej zaś czerpać z niej satysfakcję.

Składamy serdeczne podziękowania Autorkom poszczególnych rozdziałów za zaangażowanie i trud włożony w przygotowanie interesujących materiałów składających się na niniejszą publikację.

*Danuta Wosik-Kawala
Teresa Zubrzycka-Maciąg*

Część I

Diagnoza i terapia uczniów – wybrane zagadnienia

BARBARA KALINOWSKA-WITEK

Diagnoza i terapia ucznia dyslektycznego

Nauka jest bardzo ważną formą działalności dzieci i młodzieży. W szkole uczniowie spędzają wiele godzin tygodniowo, na odrabianie prac domowych i przygotowanie się do lekcji poświęcają kolejne godziny w ciągu dnia. To wszystko sprawia, że powodzenie lub niepowodzenie szkolne staje się jednym z bardziej istotnych problemów dziecka i jego rodziny. Zwłaszcza w przypadku dzieci młodszych zaczyna być wyznacznikiem ich pozycji w klasie szkolnej i grupie rówieśniczej.

Uczeń ze specyficznymi trudnościami w nauce jest dzieckiem, którego problemy szkolne wynikają z nieharmonijnego rozwoju poszczególnych funkcji psychomotorycznych istotnych w procesie uczenia się. W początkowym okresie edukacji szkolnej dotyczy to szczególnie nauki czytania i pisania oraz edukacji matematycznej. Nauka w szkole wymaga dobrego poziomu rozwoju funkcji wzrokowych, słuchowych, rozwoju ruchowego, koordynacji tych funkcji oraz dobrej koncentracji uwagi.

W Polsce już w okresie międzywojennym zwrócono uwagę na specyfikę trudności w nauce wynikających z dysproporcji w rozwoju dziecka, jednak próbę ich diagnozowania i następnie przewyższania podjęła dopiero w latach sześćdziesiątych H. Spionek (H. Spionek, 1965). Wtedy też opracowała narzędzia do oceny poziomu rozwoju psychomotorycznego dziecka, wzorując się na francuskich metodach M. Stambak, R. Zazzo, H. Santuci i J. Piageta (R. Zazzo, 1974).

Podstawą edukacji szkolnej jest opanowanie umiejętności czytania i pisania. Są to umiejętności złożone. Według H. Mystkowskiej czytanie jest procesem sensoryczno-motorycznym, intelektualnym, emocjonalnym i wychowawczym. M. Tyszkowa zwraca uwagę na to, że czytanie angażuje w wieloraki sposób różnorodne czynności dziecka: sensoryczne (wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne), ruchowe (artykulacyjne oraz manualne), poznawcze (pamięciowe, spostrzeżeniowe), a przede wszystkim czynności umysłowe (za: B. Zakrzewska, 1996, s. 15–16). A. Brzezińska podkreśla trzy integralnie ze sobą połączone aspekty występujące w procesie czytania (są to jednocześnie trzy jego poziomy):

- aspekt techniczny (technika czytania i pisania, kojarzenie grafemów z fonemami i odwrotnie),
- aspekt semantyczny (czytanie ze zrozumieniem: rozumienie treści zawartych w tekście),
- aspekt krytyczno-twórczy (czytanie krytyczno-twórcze), refleksyjna i krytyczna ocena odczytywanych treści (A. Brzezińska, 1987, s. 43).

Przygotowanie dziecka do opanowania tych umiejętności wymaga więc rozwoju i doskonalenia: sfery funkcji psychomotorycznych (sprawność analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, sprawność aparatu artykulacyjnego oraz sprawność manualna) oraz sfery procesów emocjonalno-motywacyjnych, które warunkują postawę dziecka wobec konieczności opanowania tych umiejętności (A. Brzezińska, 1987, s. 44). Sfery te wzajemnie się warunkują, zapewniając prawidłowy poziom czytania i pisania.

Również pisanie jest procesem złożonym, w którym można wyróżnić trzy podstawowe elementy:

- psychologiczny – analiza i synteza dźwiękowa, wzrokowa i ruchowa;
- fizjologiczny – skomplikowane pobudzenia nerwowe, ich integracja w korze mózgowej i aparacie ruchowym ręki;
- motoryczny – skoordynowane ruchy manualne (B. Zakrzewska, 1996, s. 17).

Dysleksja rozwojowa

– rodzaje i przejawy trudności w nauce

Terminem „dysleksja rozwojowa” określa się specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Występują one w wieku rozwojowym, czyli w dzieciństwie, już w początkowym okresie nauki czytania i pisania. Nie wynikają z obniżonych możliwości intelektualnych, wad wzroku, słuchu, zaniedbań środowiskowych czy dydaktycznych (M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, 2005, s. 131). Dysleksja rozwojowa może występować pod postacią dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii lub ich kombinacji.

W ujęciu wąskim dysleksja oznacza specyficzne problemy w opanowaniu umiejętności czytania i rozumienia czytanego tekstu, które wynikają z zaburzeń uwagi, percepcji, pamięci wzrokowej i słuchowej, funkcji językowych oraz ich koordynacji w różnym stopniu i zakresie (M. Bogdanowicz, 1994, s. 12). W zależności od rodzaju zaburzonej funkcji może się przejawiać w myleniu:

- kierunków: prawo – lewo, góra – dół;
- znaków graficznych (liter i cyfr) o podobnych kształtach różniących się między sobą stosunkiem do pionowych osi liter, np. $d - b$, $p - g$, $3 - E$, oraz do osi poziomej, np. $n - u$, $m - n$, p , $b - g$ (E. Miętka, 2008, s. 16).

Może również wystąpić:

- przestawianie liter w wyrazie i cyfr w liczbach: *do (od)*, 14 (41), *kto (kot)*;
- opuszczanie liter, sylab, całych słów, a nawet wersów tekstu;
- trudności w rozróżnianiu dźwięków pokrewnych, akustycznie bliskich, np. głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych: *b – p, d – t, w – f*;
- opuszczanie spółgłosek w wyrazach zawierających zbiegi spółgłosek;
- gubienie samogłosek po spółgłoskach: *lipa – lpa*;
- trudności z rozróżnianiem podobnych dźwięków 1-, 2-sylabowych;
- trudności w uchwyceniu następstwa głosek w wyrazie – przestawiają, opuszczają, dodają litery i sylaby lub całkowicie zniekształcają słowa;
- łączą przyimki z rzeczownikami w jedną całość (E. Miętka, 2008, s. 16–17).

Pojęciem „dysgrafia” określa się specyficzne trudności w opanowaniu poprawnego poziomu graficznego pisma. Przejawia się to w zniekształceniach strony graficznej pisma. Występują wówczas: niedokładności w odtwarzaniu liter, złe proporcje liter w wyrazie, brak ich łączenia, brak należytego odstępu między literami i wyrazami, nierównomierne i niejednolite położenie pisma, niepoprawne zagęszczenie liter. Problemy te wynikają z zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych (funkcji wzrokowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, motoryki rąk).

Pismo dzieci z problemem dysgrafii jest w znacznym stopniu zniekształcone. Mogą wystąpić:

- pismo lustrzane;
- wychodzenie poza liniaturę;
- litery różnej wielkości, nieprawidłowo położone;
- różny kąt nachylenia poszczególnych liter w tym samym tekście;
- zbyt duże lub zbyt małe odstępy między literami;
- łuki przekształcone w kąty proste lub rozwarte;
- litery o niepewnej linii;
- litery o niedokończonym kształcie;
- pismo niewyraźne, niekształtne;
- pismo niepowiązane, brak łączenia między poszczególnymi literami (zaburzenia tzw. melodii kinetycznej);
- opuszczania linii, kartek;
- pisanie od końca lub od dołu strony;
- wiele skreśleń, kleksów i zagięć – robią wrażenie niestarannych, niedbałych;
- zwolnione tempo pisania (E. Miętka, 2008, s. 17–18).

H. Pętleska zwraca także uwagę na następujące objawy:

- tekst pisany jest z dużym, oczywistym dla wrażliwego oka wysiłkiem;
- występuje duże napięcie mięśni dłoni związane z nadmiernym stresem występującym w trakcie czynności pisania;

- niejednokrotnie występuje upraszczanie kształtów liter, np. *o* zamiast *a*, opuszczanie w literach *f*, *t*, *ł* kreseczek, skracanie *m* do *n*, opuszczenie innych znaków diakrytycznych;
- „kilka sposobów pisania, kilka charakterów pisma u tej samej osoby” (H. Pętlewska, 2003, s. 26) – teksty przygotowywane na ocenę są w miarę czytelne, te dla własnych potrzeb są pełne błędów, uproszczeń i skreśleń;
- pojawia się ogólne wrażenie nieporadności pisma – jakby wymykało się spod kontroli piszącego (H. Pętlewska, 2003, s. 25–27).

Na skutek intensywnych ćwiczeń grafomotorycznych trudności te mogą się zmniejszać, natomiast jeśli takie ćwiczenia nie zostaną podjęte, problem nasila się wraz z wiekiem i może czasami doprowadzić do całkowitej nieczytelności pisma (M. Bogdanowicz, 1994, s. 12).

Dysortografia dotyczy specyficznych trudności w opanowaniu poprawnej pisowni. Przejawiają się one popełnianiem różnego typu błędów, zarówno typowo ortograficznych, jak i specyficznych.

Do podstawowych wyznaczników dysortografii H. Pętlewska zaliczyła:

- nieumiejętność zastosowania w praktyce znanych reguł ortograficznych (choć uczeń potrafi te reguły wymienić oraz podać wyjątki) – wynika to ze słabej podzielności uwagi w sytuacji pisania;
- brak poczucia popełnienia błędu – nieumiejętność odróżnienia słowa napisanego poprawnie od napisanego źle;
- dużą liczbę błędów;
- błędy zaskakujące, typowo dysortograficzne;
- kurczowe trzymanie się reguł ortograficznych oraz często poszerzanie ich zastosowania we własnym zakresie, np. „malóje, bo malowanie”, „dórzy, bo dorosły” (H. Pętlewska, 2003, s. 30–35).

G. Krasowicz-Kupis za kluczowe symptomy dysortografii uznała:

- błędy dotyczące poprawności zapisu literowego:
 - a) klasyczne błędy ortograficzne – zamienne stosowanie *u* – *ó*, *rz* – *ż*, *ch* – *h* oraz mylenie liter o podobnym kształcie;
 - b) pomijanie drobnych elementów graficznych liter;
 - c) mylenie liter odpowiadających głoskom zbliżonym fonetycznie, np. głoskom miękkim i miękczoym, samogłoskom nosowym;
 - d) zapis fonetyczny;
 - e) opuszczenia (omisje);
 - f) kontaminacje (przestawienia);
 - g) błędny zapis końcówek fleksyjnych;
- błędy w interpunkcji (czasami zupełnie pomijanie znaków interpunkcyjnych i wielkich liter);
- błędy związane z segmentacją (za: I. Pietras, 2007, s. 81).

Do specyficznych błędów dysortograficznych należą:

- mylenie liter (znaków) o podobnym kształcie: $a : o, l : t : ł, Ł : F, - : =, + : -$;
- mylne odtwarzanie położenia liter, znaków, indeksów (inwersja statyczna): $M : W, b : d : g : p, 6 : 93 : E$;
- mylne odtwarzanie kierunku wyrazów i cyfr (inwersja dynamiczna): $od : do, rów : wór, sok : kos, 17 : 71$;
- pomijanie znaków diakrytycznych i interpunkcyjnych: $n/ń, o/ó, a/ą, (), „”, . . . ; ;$
- błędy w różnicowaniu liter dużych i małych, np. pisownia małą literą po kropce, pisownia wielkiej litery w środku wyrazu;
- różny sposób zapisu tego samego wyrazu, np. *któży*: *kturzy (którzy)*, *zócać*: *zucać (rzucać)*;
- mylenie liter rzadko występujących (substytucje) – $F, H, G, Ł$; w przypadku trudności w przypomnieniu sobie tych liter pojawia się zapisywanie innych;
- opuszczanie liter, końcówek lub części wyrazów (elizje, aferezy, mutylacje, redukcje): *balada (ballada)*, *przyszed (przyszedł)*, *dktando (dyktando)*;
- dodawanie, podwajanie liter i sylab (perseweracje, anaptyksy, epentezy, protezy, reduplikacje): *migła (mgła)*, *Tatedeusz (Tadeusz)*, *prorogram (program)*;
- przestawianie kolejności liter i sylab: *wzrotka (zwrotka)*, *dułgi (długi)*;
- zniekształcanie pisowni całego wyrazu (parafazje, kontaminacje): *przestrzeb (przeszczep)*, *milerarne (mineralne)*;
- nieprawidłowości w łącznej i rozłącznej pisowni, m.in. nierozdzielanie słów funkcyjnych (przyimków i spójników) lub rozdzielanie przedrostków: *nastole (na stole)*, *do chodzenie (dochodzenie)*;
- mylenie liter – odpowiedników głosek zbliżonych fonetycznie: *opecny (obecny)*, *wądek (wętek)*;
- nieprawidłowy podział wyrazów przy przenoszeniu do następnego wiersza: *dykt-ando (dyk-tan-do)*, *gw-ózdź (gwózdź)*;
- nieprawidłowy zapis będący skutkiem upodobnień (asymilacje, antycypacje, postpozycje): *kororowy (kolorowy)*, *wibitny (wybitny)*;
- nieprawidłowy zapis zmiękczeń: *dźób (dziób)*, *śerota (sierota)*, *słonice (słońce)*;
- nieprawidłowy zapis $i - j$: *europeski (europejski)*, *krajna (kraina)*;
- nieprawidłowy zapis $ą - e, om - en, em - en$: *jabłaka (jabłonka)*, *rądo (rondo)*;
- inne błędy, m.in. nieprawidłowy zapis dyftongów, np. *attor (autor)*, *buaHy (błahy)* (A. Jurek, 2009, s. 41–44).

I. Pietras dokonała klasyfikacji błędów występujących u osób z dysortografią, uwzględniając przyczyny ich występowania:

- deficyty funkcji wzrokowych:
 - a) pomijanie drobnych elementów graficznych liter (znaków diakrytycznych);
 - b) mylenie liter podobnych graficznie: $u - w, n - m, t - ł$;

- zaburzenia funkcji językowych:
 - a) mylenie liter odpowiadających głoskom podobnym, np. $z - s$, $w - f$, $d - t$, $g - k$, wówczas, gdy ich zapis nie jest zgodny z wymową;
 - b) trudności z zapisywaniem zmiękczeń;
 - c) mylenie głosek $i - j$, $e - en$, $a - om$ wtedy, kiedy nie jest to zgodne z wymową;
 - d) opuszczenie, dodawanie, przestawianie liter i sylab;
 - e) niewłaściwy szlak zdania, proste konstrukcje składniowe;
- deficyty pamięciowe:
 - a) klasyczne błędy ortograficzne, czyli mylenie liter $ó - u$, $rz - ż$, $ch - h$;
 - b) błędy tzw. fonetyczne, polegające na zapisie zgodnym z wymową, ale niezgodnym z wzorcem ortograficznym (I. Pietras, 2007, s. 85–86).

Terminem „dyskalkulia” określa się specyficzne trudności w uczeniu się matematyki. Z badań przeprowadzonych przez E. Gruszczyk-Kolczyńską wynika, że zdecydowana większość dzieci doświadczających takich trudności rozpoczyna naukę w szkole bez osiągnięcia odpowiedniego poziomu dojrzałości szkolnej. Występuje u nich wolniejszy rozwój tych procesów psychicznych, które są zaangażowane w nabywanie pojęć i umiejętności matematycznych. Najczęściej są to opóźnienia niewielkie, sięgające zaledwie kilku miesięcy, niemniej jednak w momencie rozpoczynania nauki w klasie I dzieci te są mniej podatne i wrażliwe na uczenie się matematyki w warunkach szkolnych.

Aby dziecko rozpoczynające edukację w szkole miało szansę osiągnąć powodzenie w nauce matematyki, powinno:

- mieć świadomość, w jaki sposób należy liczyć przedmioty, umieć odróżnić liczenie poprawne od błędnego – tę umiejętność większość dzieci przyswaja już na poziomie przedoperacyjnym w wieku przedszkolnym;
- osiągnąć odpowiedni poziom rozumowania – do nauki matematyki niezbędne jest myślenie operacyjne na konkretach; pojęcia matematyczne są ze swej natury operacyjne; na poziomie klasy pierwszej dziecko musi umieć

[...] wnioskować o stałości liczby elementów w porównywanych zbiorach, niezależnie od tego, w jakiej konfiguracji się znajdują i w jaki sposób są przemieszczane (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 16)

oraz porządkować elementy zbioru, „aby utworzyć konsekwentną serię” (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 17);

- funkcjonować na poziomie symboli i przedstawień graficznych (czyli na poziomie symbolicznym i ikonicznym) bez potrzeby ciągłego odwoływania się do poziomu działań praktycznych;
- być stosunkowo odporne emocjonalnie na sytuacje trudne – rozwiązywaniu zadań matematycznych zawsze towarzyszy pewne napięcie;
- osiągnąć odpowiedni poziom sprawności manualnej, precyzji postrzegania, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz koncentracji uwagi – integracja funkcji

percepcyjno-motorycznych umożliwia analizę wszystkich danych, odwzorowywanie kształtów, rysowanie i konstruowanie (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 9–10, 20).

Dzieci z dyskalkulią nie potrafią sobie poradzić nawet z prostymi zadaniami matematycznymi, ponieważ „nie rozumieją ich matematycznego sensu i nie dostrzegają zależności pomiędzy liczbami” (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 7). Często cechuje je niska odporność emocjonalna, która utrudnia przezwyciężanie napięcia towarzyszącego rozwiązywaniu zadań. U uczniów z dyskalkulią występuje trudna do przezwyciężenia niechęć do samodzielnego rozwiązywania zadań. Jest to związane z:

- wyolbrzymianiem stopnia trudności szkolnych zadań matematycznych (pojawia się lękowe wycofywanie się i rezygnacja z rozwiązywania),
- małą odpornością emocjonalną na sytuacje trudne,
- brakiem umiejętności racjonalnego kierowania swoim zachowaniem,
- ograniczonym zakresem funkcjonowania na poziomie symbolicznym,
- obniżonym poziomem rozumowania operacyjnego,
- niskim poziomem opanowania czytania i pisania,
- bardzo niskim poziomem wiadomości i umiejętności matematycznych (E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2008, s. 147).

W przypadku dzieci młodszych, które nie rozpoczęły jeszcze nauki w szkole, a u których dają się zauważyć opóźnienie rozwoju poszczególnych funkcji psychomotorycznych, można mówić o ryzyku dysleksji. Jeśli nie zostaną podjęte działania terapeutyczne, mające na celu usprawnianie zaburzonych i opóźnionych w rozwoju funkcji psychomotorycznych, wkrótce pojawią się u dziecka objawy typowe dla dysleksji rozwojowej. Pewne symptomy wskazujące na występowanie ryzyka dysleksji można zaobserwować już w wieku poniemowlęcym, natomiast w wieku przedszkolnym znacznie wzrasta liczba objawów, zapowiadających przyszłe trudności dziecka w nauce czytania i pisania (J. Baran, B. Oszustowicz, 2000, s. 266).

Trudności natury dyslektycznej mogą się zmniejszać na skutek intensywnych ćwiczeń zaburzonych funkcji na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych. Wymaga to oczywiście czasu i wysiłku zarówno dziecka, jak i osoby dorosłej, ale przynosi widoczne rezultaty. Wobec problemów uczniów szkół ponadpodstawowych, u których występują trudności natury dyslektycznej, używa się czasami określenia „dysleksja skompensowana”. U uczniów tych stwierdzono w przeszłości dysleksję lub wskazują na to informacje z wywiadu i analizy zeszytów z tego okresu, lecz obecnie, na skutek wieloletnich ćwiczeń, wysokiej inteligencji, która kompensuje braki, oraz wieku, nie popełniają oni już zbyt wielu błędów – są to głównie błędy wyłącznie ortograficzne, chociaż znają oni zasady pisowni. Błędy są nieliczne, ale mają tendencję do nasilania się w sytuacji stresu, zmęczenia, słabszej koncentracji, mniejszej kontroli i braku kontaktu z językiem ojczystym (M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, 2005, s. 132).

Diagnoza dysleksji rozwojowej – wybrane metody

Aby pomóc dziecku ze specyficznymi problemami w nauce szkolnej, niezbędne jest postawienie właściwej diagnozy. Na początku należy wykluczyć inne przyczyny, które mogą wpływać na mniejsze możliwości dziecka w nauce, np. obniżony poziom intelektualny, wady wzroku, słuchu czy choćby zaniedbania środowiskowe. Jeśli trudności dziecka nie wynikają z wyżej wymienionych przyczyn, konieczne jest określenie rodzaju i stopnia zaburzenia poszczególnych funkcji psychomotorycznych, które powodują trudności w nauce. Należy jednak pamiętać, że pewne symptomy późniejszych trudności w nauce mogą się pojawić już znacznie wcześniej.

Rosyjski fizjolog N. Ozierecki, korzystając z pomocy J. Gurewicza, opracował skalę do mierzenia zdolności ruchowych – tzw. skalę metryczną. Sporządzili oni wykaz umiejętności, które powinno nabyć dziecko na poszczególnych etapach rozwoju. Ich zdaniem, poza inteligencją ogólną bardzo ważną rolę pełni inteligencja motoryczna ucznia rozpoczynającego naukę w klasie pierwszej. Składają się na nią następujące komponenty: koordynacja statyczna i dynamiczna rąk, koordynacja dynamiczna ogólna, szybkość ruchów, zdolność do wykonywania ruchów jednoczesnych, precyzja ruchów. Opracowany przez nich test pozwala na dokładne określenie poziomu koordynacji ruchowej dzieci w od 4. do 16. r.ż. Istotna jest także dokładna i wnikliwa obserwacja (K. Bulińska, 2005, s. 14–15). Baterię testów N. Oziereckiego przystosował do polskich warunków A. Barański (A. Drohomirecka, K. Kotarska, 2005, s. 79). Jest także wiele innych narzędzi umożliwiających określenie poziomu rozwoju dziecka w wieku niemowlęcym, np. miernik rozwoju psychomotorycznego niemowląt M. Zdańskiej-Brinken i N. Wolańskiego (za: A. Drohomirecka, K. Kotarska, 2005).

Również M. Bogdanowicz zwraca uwagę na to, że

[...] dzieci z nieharmonijnym rozwojem mogą być dostrzeżone już w wieku po-niemowlęcym i przedszkolnym, jeśli nauczyciele i rodzice znają specyfikę obja-wów wskazujących na istnienie wspomnianych deficytów rozwojowych, a także rozumieją, jakie konsekwencje mogą powodować te zaburzenia (M. Bogdanowicz, 2002b, s. 12).

Za ważne symptomy późniejszej dysleksji rozwojowej autorka uznała zabu-rzony rozwój ruchowy, niewłaściwą koordynację wzrokowo-ruchową, zaburzenia mowy oraz niewłaściwie funkcjonującą percepcję słuchową. Uwzględniając pra-widłowości rozwojowe oraz poziom funkcjonowania dziecka w wyżej wymie-nionych sferach, opracowała Skalę Ryzyka Dysleksji (M. Bogdanowicz, 2002a). Stwierdzenie występowania określonych deficytów w rozwoju pozwala wyodręb-nić z grupy sześciolatków i siedmiolatków te dzieci, które są zagrożone dysleksją rozwojową. Stopień zagrożenia jest uzależniony od głębokości zaburzenia rozwoju poszczególnych funkcji.

Nie zawsze jednak parcjalne lub fragmentaryczne deficyty w rozwoju dziecka zostają wykryte odpowiednio wcześnie. Często zdarza się, że dopiero w klasie pierwszej nauczyciel lub rodzice zaobserwują, że dziecko ma znaczne trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania. Niestety, nawet wówczas wiele dzieci nie trafia na specjalistyczne badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej, ponieważ rodzicom wydaje się, że ich pociecha dopiero się uczy, że ma jeszcze czas na przyswojenie sobie tych umiejętności. Nie zawsze też zdają sobie sprawę z tego, jak radzą sobie w szkole koledzy i koleżanki ich syna lub córki. Tymczasem trudności zniechęcają dziecko do pracy, a brak odpowiedniej pomocy ze strony dorosłych powoduje powstawanie zaległości w nauce.

Istnieje wiele metod pozwalających zdiagnozować dysleksję rozwojową. Szczególne miejsce zajmują wśród nich te, które pozwalają ocenić poziom umiejętności ucznia, szczególnie istotnych dla prawidłowego funkcjonowania w szkole i osiągnięcia powodzenia w nauce, tzn. umiejętności czytania i pisania.

Aby prawidłowo czytać, niezbędne jest dokonywanie poprawnej syntezy wyrazów z sylab i głosek – u dzieci z dysleksją występuje obniżona poprawność i znacznie wolniejsze niż u ich rówieśników tempo dekodowania. Dzieciom młodszym, tj. uczniom klasy pierwszej szkoły podstawowej, trudności będzie sprawiać zarówno czytanie pojedynczych wyrazów, jak i całych zdań. W przypadku uczniów nieco starszych problemy w dekodowaniu będą się uwidaczniały zwłaszcza przy odczytywaniu słów sensownych lub pozbawionych sensu, występujących w izolacji. Dzięki dobrej sprawności intelektualnej trzecioklasista z dysleksją rozwojową potrafi na tyle wykorzystać kontekst językowy, że jest w stanie przeczytać stosunkowo poprawnie tekst wiązany, chociaż poziom czytania pojedynczych słów będzie obniżony (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 34).

Do najbardziej znanych metod, które pozwalają ocenić technikę czytania, należą:

- Seria testów do czytania i pisania dla klasy I–III T. Straburzyńskiej i T. Śliwińskiej, które służą do oceny czytania ze zrozumieniem, pisania ze słuchu, pisania z pamięci i przepisywania tekstu (T. Straburzyńska, T. Śliwińska, 1983).
- Test Głośnego Czytania dla klas I–VII J. Konopnickiego – pozwala sprawdzić, ile wyrazów przeczyta uczeń w ciągu jednej minuty i w związku z tym, na poziomie której klasy czyta (J. Konopnicki, 1975).
- Test Czytania Głośnego M. Sobolewskiej i A. Matuszewskiego – jest przeznaczony do badania uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej oraz I–II gimnazjum. Pozwala ocenić tempo, sposób i poprawność czytania, nie bada jednak stopnia rozumienia przeczytanych treści (M. Sobolewska, A. Matuszewski, 2002).
- Badanie tempa i techniki czytania B. Ročławskiego – pozwala ocenić tempo czytania cichego i płynnego wyrazów, czytania ze zrozumieniem, odczytywania pojedynczych liter oraz stanu syntezy fonemowej (R. Ročławski, 1995).

- Test Pomiaru Szybkości Czytania Głośnego W. Puśleckiego dla uczniów klas I–VI szkoły podstawowej (W. Puślecki, 2003).
- Test do badania techniki czytania głośnego dla klas I–VII autorstwa J. Mickiewicza (J. Mickiewicz, 2001, s. 61).
- Czytanie Sensownych Słów autorstwa G. Krasowicz-Kupis – ocenia poprawność czytania słów sensownych (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 34–35).
- Test Łatysz (czytanie sztucznych wyrazów) M. Bogdanowicz – ocenia poprawność odczytywania wyrazów bezsensownych, sztucznie stworzonych (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 55).
- Czytanie ze Skreśleniami G. Krasowicz-Kupis – wymaga odróżnienia wyrazów mających znaczenie od nieznaczących (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 67).
- Domek Krasnoludków (czytanie ze zrozumieniem) G. Krasowicz-Kupis – zadaniem badanego jest różnicowanie wyrazów, które pasują do treści czytanego tekstu i takich, które nie pasują (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 78).

W celu oceny poziomu umiejętności pisania stosowano pisanie ze słuchu, przepisywanie, pisanie z pamięci i pisanie samodzielne. Do podstawowych narzędzi diagnozujących tę umiejętność można zaliczyć:

- Teksty 6 dyktand – umożliwiają ocenę stopnia opanowania umiejętności i poprawności ortograficznej J. Mickiewicz (J. Mickiewicz, 1995).
- Teksty do pisania ze słuchu dla klas IV–VIII szkoły podstawowej M. Sobolewskiej – pozwalają ocenić popełniane błędy i określić właściwości pisania (M. Sobolewska, 1995).
- Dyktando oraz Uzupełnianie Zdań – oba narzędzia autorstwa I. Pietras (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 92, 111).

U osób z dysleksją przeważnie występują trudności z przetwarzaniem dźwięków mowy: ich percepcją, przechowywaniem w pamięci i odtwarzaniem. Istotną rolę odgrywa tu także świadomość fonologiczna, która umożliwia dokonywanie operacji na częstkach wyrazowych, np. dobieranie par wyrazów rymujących się. Do testów pozwalających określić poziom umiejętności fonologicznych można zaliczyć:

- Test Usuwania Fonemów autorstwa M. Szczerbińskiego i O. Pelc-Pękali (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 131).
- Nieznany Język M. Bogdanowicz (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 144).
- Zetotest G. Krasowicz-Kupis (M. Bogdanowicz i in., 2008, s. 176).

Istnieje również wiele innych narzędzi do badania poziomu zaburzenia funkcji psychomotorycznych. Służą one do oceny funkcji wzrokowo-ruchowo-przestrzennych, np. Test percepcji wzrokowej M. Frostig, W. Lefever, J.R.B. Whittlesey (1991), Skala do oceny percepcji N.C. Kepharta dla dzieci od 6 r.ż. (N.C. Kephart, 1970), funkcji słuchowo-językowych, np. Kwestionariusz Badania Mowy G. Billewicz i B. Zioło (2006), Test ortofoniczny w obrazkach do kolorowania B. Ročławskiego (1997), zdolności ruchowych, orientacji przestrzennej i sprawności intelektualnej.

Szerzej na ten temat pisze E. Wysocka, tam też odsyłam osoby zainteresowane tą problematyką (E. Jarosz, E. Wysocka, 2006, s. 242–248).

Przewycięzanie specyficznych problemów w nauce

Aby zastosować odpowiednie metody przewycięzania trudności w nauce i usprawniania zaburzonych funkcji, konieczne jest postawienie poprawnej diagnozy. Pełną diagnozę sytuacji dziecka można uzyskać na podstawie wyników badań w poradni psychologiczno-pedagogicznej. W opinii wydanej przez poradnię przeważnie znajdują się wskazania do pracy z dzieckiem dyslektycznym w domu i w szkole. Aby rzeczywiście pomóc dziecku, należy dostosować wymagania, sposób i tempo pracy do jego możliwości. Istnieje wiele metod pracy z uczniem dyslektycznym. Ich podstawą jest usprawnianie zaburzonych funkcji. W zależności od rodzaju i głębokości zaburzenia, wieku dziecka i poziomu jego motywacji stosowane są różnorodne metody pracy.

Jeśli na skutek doznanych niepowodzeń szkolnych dziecko przejawia w stosunku do szkoły postawę negatywną, nie wierzy we własne możliwości i nie chce już podejmować kolejnych wyzwań, warto poświęcić więcej czasu na ćwiczenia relaksacyjne, motywujące do pracy. Można skorzystać z propozycji ćwiczeń opracowanych przez B. Kaję. Ich autorka zwraca szczególną uwagę na konieczność kształtowania gotowości do uczenia się u dzieci dyslektycznych. Zwraca uwagę zwłaszcza na wywołanie pozytywnej motywacji i rozwój osobowości dziecka. Jest to pierwszy etap terapii. Dopiero wtedy, kiedy dzieci są zrelaksowane i odpowiednio zmotywowane, można przejść do realizacji zagadnień programowych związanych z nauką pisania i czytania – na materiale literowym (B. Kaja, 1995, s. 130–132). Również uczniom, u których występuje mniejszy zakres zaburzeń funkcji psychomotorycznych, takie ćwiczenia mogą pomóc się odprężyć, nabrać większego dystansu do własnych problemów i z większą ochotą przystąpić do pracy.

W wieku wczesnoszkolnym dysharmonie w rozwoju występują zwłaszcza w obrębie motoryki dużej i małej (grafomotoryki), funkcji wzrokowych, słuchowych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, lateralizacji, orientacji w schemacie własnego ciała i w przestrzeni oraz funkcji językowych (A. Jałowiecka, 2008, s. 7). Należy przy tym pamiętać o podstawowych zasadach terapii pedagogicznej wskazujących na konieczność rozpoczęcia od usprawniania funkcji najmniej zaburzonych i stopniowego przechodzenia do słabiej funkcjonujących oraz objęcia bardziej intensywną pracą wyrównawczą tych sfer rozwoju dziecka, w których funkcjonuje ono najslabiej (I. Czajkowska, K. Herda, 1996, s. 85).

Na zaburzenia lub opóźnienia rozwoju funkcji percepcyjnomotorycznych jako na podłoże trudności w opanowaniu umiejętności czytania i pisania wskazywała

już H. Spionek. Na założeniach jej koncepcji opiera się program terapii pedagogicznej opracowany przez J. Magnuską i jej współpracowników. Uwzględniono w nim ćwiczenia z zakresu usprawniania analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Ćwiczenia obejmują kolejno materiał bezsłowny – stosuje się tu m.in. techniki: kolorowych figur geometrycznych, 14 drewnianych stempli, pociętych pocztówek oraz technikę klocków mozaikowych. Następnie przechodzi się do ćwiczeń właściwych, na materiale słownym, które pomagają dzieciom przyswoić głoski, sylaby oraz utrwalić wiadomości z ortografii i gramatyki. Celem programu jest rozwinięcie umiejętności prawidłowego czytania i pisania (T. Dąniewicz, A. Koźmińska, J. Magnuska, 1981).

J. Jastrząb w opracowanym przez siebie programie ćwiczeń uwzględnia aspekt psychokorekcyjny, który obejmuje usprawnianie oraz stymulowanie rozwoju funkcji językowych i percepcyjno-motorycznych. Jako drugi wymienia aspekt psychodydaktyczny, skoncentrowany na budowie graficznej i fonetycznej języka polskiego (za: E. Górniewicz, 1995, s. 23). Wskazuje na potrzebę przezwycięzania nie tylko przyczyn i przejawów zaburzeń, lecz także na psychoterapeutyczny i ogólnorozwojowy aspekt pracy z dzieckiem dyslektycznym (za: E. Górniewicz, 1995, s. 24). Również B. Zakrzewska podkreśla rolę działalności psychoterapeutycznej w przezwycięzaniu trudności w nauce. Dopiero potem wymienia dwie kolejne płaszczyzny działania: psychodydaktyczną i dydaktyczno-lingwistyczną (B. Zakrzewska, 1996, s. 47). Szczególną rolę przypisuje działalności polifunkcjonalnej, która obejmuje wielozakresowe usprawnianie zaburzeń „w sferach percepcyjno-motorycznych o różnym stopniu nasilenia” (B. Zakrzewska, 1996, s. 161).

Na konieczność stosowania metod polisensorycznych w pracy z uczniem dyslektycznym zwraca uwagę także A. Jurek. Jej zdaniem, tylko jednoczesne oddziaływanie na kilka zmysłów może pomóc dziecku przezwyciężyć jego problemy w nauce. Autorka wskazuje, że

[...] metody wielozmysłowe pozwalają na prezentowanie i utrwalanie materiału na różne sposoby, ponieważ sygnały przetwarzane jednocześnie przez różne zmysły, których źródłem jest dany obiekt, powodują powstanie w tym samym czasie wielu wrażeń. Wrażenia te zostają zintegrowane i tworzą obrazową podstawę spostrzeżenia (A. Jurek, 2009, s. 80–81).

J. Jastrząb w ramach autorskiego projektu Toruńskiej Szkoły Terapeutycznej opracowała ramowy program terapii matematycznej dla dzieci z dyskalkulią. Tworzone na jego podstawie programy indywidualne są oparte na diagnozie objawowej. To przyspiesza przezwycięzanie trudności w uczeniu się matematyki w szkole (J. Jastrząb, I. Falko, 2002, s. 327, 330–331).

M. Frostig i D. Horne skupili się na usprawnianiu funkcji wzrokowych, w tym szczególnie: koordynacji wzrokowo-ruchowej, spostrzeganiu figury i tła, stałości spostrzegania, spostrzeganiu położenia przedmiotów w przestrzeni oraz stosun-

kach przestrzennych. Zestaw opracowanych przez nich ćwiczeń „Wzory i obrazki” można zastosować już u dzieci w wieku przedszkolnym. Przygotowują one do nauki czytania i pisania (M. Frostig, D. Horne, 1987).

M. Bogdanowicz opracowała zestaw ćwiczeń grafomotorycznych przygotowujących dzieci przedszkolne do nauki pisania H. Tymichowej (M. Bogdanowicz, 1997). Obecnie również pojawiają się zestawy ćwiczeń grafomotorycznych, które dzięki ciekawej formie poza usprawnianiem małej motoryki pozytywnie motywują dziecko do udziału w zajęciach (A. Szczepańska, 2006).

Są też programy, które w sposób bardziej całościowy skupiają się na nauce czytania i pisania. Jedną z bardziej znanych jest niewątpliwie Metoda 18 struktur wyrazowych, oparta na „analizie sylabowo-głoskowej wyrazów w powiązaniu z ich budową literową” (E. Kujawa, M. Kurzyńska, 1996, s. 9). Jej celem jest rozwijanie umiejętności automatycznego nazywania kombinacji liter i umieszczania ich w słowach w odpowiedniej kolejności. Ćwiczenia oparte są na „jednoczesnym uaktywnianiu analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego” (E. Kujawa, M. Kurzyńska, 1996, s. 15).

Całościowo usprawnia proces czytania także Metoda 101 kroków w nauce czytania D. Chwastniewskiej. Jest ona oparta na sylabie, chociaż w ćwiczeniach uwzględnia się także metodę głoskową i całościową. Każda nowa litera jest utrwalana dzięki występowaniu w kilku tekstach. Oprócz zadań utrwalających nową literę są również uwzględnione ćwiczenia kształcące

[...] funkcje konieczne do nauki czytania i pisania: percepcję, pamięć, koncentrację uwagi, koordynację wzrokowo-ruchową, orientację w kierunkach, logiczne myślenie, płynność czytania, czytanie ze zrozumieniem oraz funkcje wzrokowe i słuchowo-językowe (D. Chwastniewska, 2008, s. 146).

Bardzo ważne miejsce w pracy terapeutycznej z uczniami ze starszych klas szkoły podstawowej oraz uczęszczających do szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zajmuje kształtowanie umiejętności ortograficznych. Dla grupy dzieci i młodzieży z dysortografią powstał Program Edukacyjno-Terapeutyczny Ortografitti. Obejmuje on serie zeszytów ćwiczeń dla uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej. Ćwiczenia są dostosowane pod względem poziomu trudności oraz poruszanych treści do poszczególnych poziomów nauczania. Ich celem jest podniesienie świadomości ortograficznej u uczniów, zwłaszcza z dysleksją rozwojową. Rozwijają one

[...] funkcje wzrokowe i słuchowo-językowe, koncentrację uwagi, percepcję, pamięć, koordynację wzrokowo-ruchową, orientację w kierunkach, logiczne myślenie, technikę czytania, czytanie ze zrozumieniem oraz umiejętność prawidłowego pisania i wypowiadania się (R. Czabaj, A. Piechnik-Kaszuba, 2009, s. 4).

Seria Ortograffiti dla młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych przedstawia zasady polskiej pisowni, a ćwiczenia typowo ortograficzne są powiązane z zadaniami usprawniającymi funkcje percepcyjno-motoryczne (J. Studnicka, 2009, s. 4).

W pracy terapeutycznej z dzieckiem z dysleksją rozwojową wykorzystuje się także elementy programu terapii funkcji percepcyjno-motorycznych N.C. Kepharta (1970), terapii ruchowej V. Sherbourne (M. Bogdanowicz i in., 2004), Metody Dobrego Startu w opracowaniu M. Bogdanowicz (1999) i wiele innych (M. Bogdanowicz, 2005, s. 196–200). Wciąż pojawiają się nowe opracowania zestawów ćwiczeń usprawniających zaburzone funkcje percepcyjno-motoryczne. Świadczy to z jednej strony o zapotrzebowaniu na tego rodzaju opracowania, a z drugiej o wzrastającej świadomości nauczycieli i rodziców, że dzieci z dysleksją rozwojową nie można pozostawiać samych sobie, ale należy im pomóc przezwyciężać trudności w nauce.

Na rynku wydawniczym pojawiło się także wiele programów komputerowych. Należą do nich m.in.: BBC Pingu i BBC Noody (dla dzieci młodszych), Kajko i Kokosz w krainie Borostworów, Multimedialny świat Jana Brzechwy i Multimedialny świat Juliana Tuwima, bajki *Śpiąca Królowna* i *Czerwony Kapturek*, Między nami literkami, Sam czytam, Sam piszę, Idę do szkoły, Klik uczy czytać, Logo, Mała ortografia, Dyslektyk, Dyslektyk 2 (E. Nowicka, 2007, s. 341–152; E. Dylon, 2007, s. 353–360). Motywują one uczniów z problemami w nauce do ćwiczenia zaburzonych funkcji i uatrakcyjnijają zajęcia.

W ostatnich latach coraz więcej mówi się i pisze o problemie dysleksji rozwojowej. Wciąż trzeba jednak uświadamiać rodzicom, że przeprowadzenie specjalistycznego badania w poradni psychologiczno-pedagogicznej i uzyskanie opinii o dysleksji nie rozwiązuje problemu. Konieczna będzie codzienna, wytrwała praca dziecka i osoby dorosłej – nauczyciela prowadzącego zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i rodziców. Tylko systematyczność, wytrwałość i dużo cierpliwości oraz wspieranie dziecka w jego wysiłku i wzajemne zrozumienie, mogą zaowocować oczekiwanym rezultatem.

MAGDALENA BARABAS

Diagnoza i praca z uczniem zdolnym

Wspieranie rozwoju dziecka jest zadaniem nie tylko rodziców, lecz także szkoły i innych placówek edukacyjnych. Rolą każdego wychowawcy, a szczególnie nauczyciela jest dostrzeżenie, a następnie pomoc w rozwijaniu zidentyfikowanych uzdolnień i talentów dziecka. Jest to zadanie dość trudne, ponieważ wymaga wnikliwej obserwacji, trafnego rozpoznania cech mogących świadczyć o wybitności dziecka oraz dostosowania strategii edukacyjnych i sposobu pracy z uczniem uzdolnionym. Strategie te mają się przyczynić do stymulowania rozpoznanych zdolności. Właściwa opieka pedagogiczno-psychologiczna i wychowawcza determinuje osiąganie ponadprzeciętnych wyników stanowiących bezpośrednie implikacje zdolności jednostki. W celu omówienia niektórych sposobów pracy z uczniem zdolnym, należy przybliżyć pojęcie zdolności.

Zdolność, uzdolnienie i talent – czyli co sprawia,
że dziecko jest wybitne?

Tradycja badań dotycząca etiologii i natury zdolności jest powiązana z badaniami nad istotą inteligencji człowieka. Obecnie funkcjonują dwa typy definicji zdolności. Pierwsze mają charakter elitarny i najczęściej dotyczą osób o dużych zdolnościach poznawczych, które odznaczają się wysokim ilorazem inteligencji (IQ). Drugim przypisuje się charakter egalitarystyczny, ponieważ mianem zdolnych określają nie tylko jednostki o dużych zdolnościach poznawczych, lecz także osoby wykazujące się różnorodnymi zdolnościami kierunkowymi (nierzadko dość trudnymi do zidentyfikowania) (W. Limont, 2007, s. 110). W odróżnieniu od ilorazu inteligencji zdolności zdają się w ograniczonym stopniu określone przez zadatki genetyczne. Ich aktualizacja jest bowiem w sposób bardziej lub mniej celowy modyfikowana przez oddziaływanie szeroko pojętego środowiska. Współcześnie według wielu stanowisk teoretycznych iloraz inteligencji nie jest wystarczającym

i jedynym wskaźnikiem wybitnych zdolności. Powszechnym jest natomiast przekonanie, że wskaźnikiem inteligencji i zdolności jednostki są jej osiągnięcia. Zdaniem A.E. Sękowskiego,

[...] różnorodność definicji inteligencji, a wręcz wielorakość stosowanych nazw, sprawia, że zdolności i inteligencja zaczynają tworzyć strukturę wielopłaszczyznową nawiązującą do cech dziedziczonych, a także mającą możliwości rozwojowe. Obecnie powszechnie stosowane są w badaniach naukowych takie nazwy, jak: inteligencja emocjonalna, inteligencja społeczna czy też inteligencja warunkująca sukces. Inteligencja rozumiana bywa jako zespół właściwości, pozwalających na osiąganie różnorodnych celów, adaptacje do zmieniających się warunków życia, eksplorację otoczenia, a także jego kształtowanie (A.E. Sękowski, 2005, s. 30).

Wielość i różnorodność teorii zdolności ukazują, że wyróżnienie jednoznacznych i powszechnie akceptowanych indykatorów zdolności jest bardzo trudne.

Współcześnie do najpopularniejszych modeli zdolności (prezentujących różne stanowiska teoretyczne) należą m.in.: modele strukturalno-interakcyjne (które jednak mniej lub bardziej uwzględniają aspekt rozwojowy), np. model Renzulliego (1986), i modele rozwojowe (koncentrują się na rozwoju człowieka, ale i uwzględniają interakcje między poszczególnymi elementami koncepcji), np. koncepcja zdolności Gardnera (1983). Model Renzulliego uwzględnia istnienie trzech zespołów cech (elementów): ponadprzeciętnych zdolności, twórczości oraz zaangażowania w pracę (A.E. Sękowski, 2005; M. Siekańska, 2005). Dopiero pojawienie się interakcji między tymi cechami daje szansę na ich ujawnienie się i rozwój. Zdolności, zdaniem Renzulliego (za: M. Siekańska, 2005, s. 116), mogą mieć charakter ogólny (i są wówczas mierzalne testami do badania inteligencji ogólnej) lub specyficzny (dotyczą bardzo swoistych i konkretnych dziedzin, np. zdolności matematyczne, chemiczne, malarskie). Twórczością odznaczają się osoby wybitnie uzdolnione oraz koreluje ona z nowością i oryginalnością myślenia i działania. Przejawia się we wrażliwości i otwartości na podejmowanie nowych wyzwań i na nowo określonych rozwiązań podjętych problemów. Trzeci zespół cech, tj. zaangażowanie w pracę, nawiązuje do osobowości człowieka, a zwłaszcza czynnika motywacyjnego. Osoby wybitnie zdolne charakteryzują się zazwyczaj dużą wytrwałością, pracowitością, większą pewnością siebie i sensu podejmowanych działań. Model Inteligencji Wielorakich Gardnera zakłada natomiast istnienie wielu różnych zdolności, talentów czy umiejętności umysłowych określanych mianem inteligencji. W odróżnieniu od klasycznego rozumienia inteligencji jako zdolności rozwiązywania zadań wchodzących w zakres testów inteligencji H. Gardner pluralizuje to pojęcie i proponuje traktowanie inteligencji jako „wynikającej z ludzkiej biologii i psychologii” zdolności przetwarzania pewnego rodzaju informacji. Jak pisze,