

Marta Korendo

Jak uczyć dzieci dyslektyczne? – uwagi praktyka

Podanie minimum programowego dla dziecka dyslektycznego w krótkim artykule nie jest możliwe z kilku powodów. Po pierwsze wymagałoby to stworzenia programu do wszystkich przedmiotów i wszystkich klas, po drugie należałoby dokonać analizy wszystkich używanych podręczników, bowiem wybór określonego podręcznika oznacza przecież wybór określonego programu nauczania. Należy natomiast zwrócić uwagę nauczycieli, ale także logopedów, pedagogów i rodziców na trudności, na jakie w szkole napotykają dzieci dyslektyczne. Dotyczy to oczywiście głównie treści programowych, ale nie tylko. Każda osoba pracująca z dzieckiem dyslektycznym musi wiedzieć, jak dostosować obowiązujący w danej klasie program do specyficznych trudności dziecka i jego indywidualnych możliwości. Tylko rzetelna wiedza o dysleksji pozwala na trafne wybieranie z programu nauczania treści potrzebnych i pożytecznych dla dziecka dyslektycznego i omijanie zbędnych, zbyt trudnych partii materiału.

Przystępując do tworzenia minimum programowego należy odpowiedzieć sobie na dwa najprostsze pytania: co to jest minimum programowe? oraz czemu ono służy? Pytania są oczywiste tylko pozornie. Wielokrotnie bowiem spotkać się można z przekonaniem nauczycieli, że „minimum” oznacza ilościowe ograniczenie obowiązującego materiału i służy zmniejszeniu (ograniczeniu) liczby zadań (ćwiczeń), które dziecko powinno wykonać. Nic bardziej błędnego! Opracowanie minimum programowego ma na celu przede wszystkim jakościowe wyselekcjonowanie zagadnień z programu nauczania w taki sposób, aby dostosować je do możliwości i potrzeb ucznia dyslektycznego. Nie chodzi bowiem o to, żeby z dziesięciu ćwiczeń gramatycznych, czy równań matematycznych dziecko zrobiło jedno. Przecież jeżeli nie zrozumie np. polecenia, to nie sprawi mu różnicy, ile ma do zrobienia (jaki zakres trudności wchodzi w rachubę). Jeżeli natomiast instrukcja zostanie właściwie sformułowana, a ćwiczenia służą rozwojowi językowemu i poznawczemu dziecka, może wykonać wszystkie obowiązujące zadania.

W tym miejscu należy obalić jeszcze jeden mit, często pokutujący wśród nauczycieli, że dysleksja jest problemem nauczyciela języka polskiego, ewentualnie wcześniej – jeżeli zostanie zdiagnozowana – nauczycieli nauczania początkowego (zintegrowanego). Tylko współpraca wszystkich uczących dziecko dyslektyczne nauczycieli może przyczynić się do sukcesu szkolnego takiego ucznia, a problemy natury dyslektycznej (problemy spowodowane tymi samymi przyczynami) pojawiają się na lekcjach innych przedmiotów, łącznie z wychowaniem plastycznym, muzycznym i fizycznym.

Opracowanie minimum programowego ma także bardzo istotny wymiar terapeutyczny tylko wtedy, gdy dziecko realizuje program dostosowany do swoich możliwości może poczuć, że jest w stanie podolać obowiązkom szkolnym, że jego wysiłek ma sens. Chroni to dziecko przed niezwykle częstymi w takich sytuacjach problemami emocjonalnymi przejawiającymi się w różny sposób – od otwartej agresji po nerwicowe tiki i inne negatywne objawy somatyczne.

Podstawą dobrze przygotowanego minimum programowego jest fachowa i rzetelna diagnoza. Tylko na podstawie właściwego rozpoznania, co leży u podłoża kłopotów dyslektycznych dziecka można dokonać właściwej selekcji materiału. Problemy ze słuchem fonemowym, analizą i syntezą wzrokową czy lateralizacją powodują przecież różne rozłożenie trudności z opanowaniem programu wielu przedmiotów. Istotne jest więc, aby w diagnozie logopedycznej znalazły się dokładnie nazwane przyczyny jego problemów, a nie – jak często się spotyka – scharakteryzowane skutki tych problemów. Oto dosłowny cytat z tak sformułowanej diagnozy: „Badaniem stwierdza się zaburzenia dyslektyczne typu t-d, p-b, zmiękczeń si-ś, ci-ć oraz ą-ę”. Tak postawiona diagnoza nie jest wielką pomocą dla nauczyciela, bowiem na jej podstawie nie można opracować skutecznej terapii. Stwierdza ona bowiem jedynie skutki widoczne bez konieczności przeprowadzania testów.

Właściwe funkcjonowanie dziecka w szkole, a człowieka w społeczeństwie, zakłada sprawne posługiwanie się językiem. Każda aktywność ucznia wymaga odpowiedniej kompetencji językowej. Jeżeli więc dziecko ma trudności z nabywaniem, posługiwaniem się i rozumieniem języka w jego wersji mówionej lub pisanej, to rzutuje to na inne sfery funkcjonowania w szkole i rodzinie. Dystrybucja wiedzy i jej egzekwowanie odbywa się w szkole za pomocą języka – najczęściej języka trudnego nawet dla uczniów nie mających kłopotów dyslektycznych.

Wiedza przekazywana jest uczniom za pomocą terminów i ich definicji. To podstawowa bariera dla dyslektyków. Zapamiętywanie terminów jest jednym z głównych ich problemów. Definicje budowane są natomiast bardzo często w sposób trudny składniowo i zawierają słowa niezrozumiałe. Obowiązkiem nauczyciela jest tworzenie definicji w sposób przystępny dla dziecka dyslektycznego – zdaniami prostymi składniowo i jasnymi semantycznie. W konstruowaniu minimum programowego konieczne jest także zrezygnowanie z wieku terminów, np. rzeczowników własnych, pospolitych rzadko używanych (j. polski); terminów w rodzaju *efemeryda*, *erg*, *hamada* (geografia); *nabłonek cylindryczny* (biologia). Za każdym razem, wprowadzając jakiś termin, nauczyciel powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, czy

termin ten będzie wykorzystany w dalszej edukacji dziecka, czy na jego podstawie zbudowana zostanie jakaś szersza wiedza o świecie, czy jedynie służy podaniu encyklopedycznej informacji, która nie ma wpływu na rozwój poznawczy dziecka.

Problemy dziecka dyslektycznego z czytaniem objawiają się między innymi ogromnymi kłopotami z rozumieniem instrukcji pisemnych. W tym wypadku bardzo ważne jest, aby nauczyciele pamiętali o konieczności dostosowania języka poleceń do możliwości dzieci. Zdania muszą być krótkie, o prostej składni. Każde zdanie powinno zawierać jedną informację. Zupełnie nieczytelne mogą okazać się zdania, które zawierają rozbudowane, kilkustopniowe polecenie, np. *Wymów głośno i wyraźnie najpierw samogłoski a, q, e, i, potem spółgłoski p, b, c, t, d. Przy wymowie których głosek – samogłosek czy spółgłosek – narządy mowy nie stykają się, a powietrze wypływa swobodnie na zewnątrz?*

Czytając polecenia zawarte w podręcznikach lub budowane na lekcjach, możemy zauważyć dziwną manierę używania słów trudniejszych, rzadszych (a tym samym gorzej, mniej rozumianych przez dzieci), tak jakby zastosowanie słowa prostszego obniżało poziom językowy i merytoryczny wypowiedzi. Tym więc chyba należy tłumaczyć użycie „wymów”, zamiast „powiedz” w zacytowanym powyżej poleceniu. Tak budowane instrukcje i definicje wydają się „mądrzejsze” (bardziej uczone), ale dzieciom (nie tylko dyslektycznym) o wiele trudniej je zrozumieć. Jeżeli chodzi natomiast o konstrukcję składniową przytoczonego polecenia, trzeba pamiętać, że dzieci dyslektyczne mają problemy z działaniami sekwencyjnymi – trudno im wyłowić konkretne informacje i ustalić ich właściwą kolejność. Dlatego zdania muszą być proste i powinny jasno precyzować, co dziecko ma wykonać.

Aktywność szkolna dziecka wymaga posługiwania się językiem w różnych jego odmianach. Badania wskazują, że najczęściej angażowanym zmysłem jest wzrok: 60% czasu (czytanie, pisanie, przepisywanie z tablicy). Czynności polegające na słuchaniu zajmują w szkole 25% czasu. Najmniej wykorzystywana jest sfera ruchowa (Dyrda 2003). Informacje te należy wykorzystać, wybierając metodę pracy z dzieckiem. Okazuje się bowiem, że 85% czasu w szkole zajmują dzieciom czynności odwołujące się do zmysłów, które przekazują do mózgu bodźce błędnie przez ten mózg interpretowane. W miarę możliwości należy więc wykorzystać tę sferę, którą preferuje dziecko, tę drogę, którą najłatwiej przyswajają sobie nową informację.

Bardzo istotną sprawą jest dobór podręcznika. Dokonując wyboru, trzeba wziąć pod uwagę dwie ważne kwestie – sposób podawania informacji, budowania definicji, dobór tekstów, ich stronę językową oraz stronę graficzną podręczników. Na rynku pojawiło się teraz mnóstwo kolorowych książek szkolnych. Autorzy i wydawcy dobierają szatę graficzną tak, aby była atrakcyjna dla dzieci i przyciągała uwagę. Atrakcyjna niestety nie znaczy korzystna. Wszystkie podręczniki, które nie mają przejrzystego, uporządkowanego układu graficznego nie są dla dzieci dyslektycznych właściwe. Podręczniki, które przypominają bardziej komiksy, mają rozrzucone, pod różnym kątem ułożone obrazki, zdjęcia, ramki są poza możliwościami percepcyjnymi dzieci. Nie będą one w stanie odnaleźć w takiej książce potrzebnych

informacji, śledzić fragmentów tekstu, zwłaszcza w szkole na lekcji. Ważną także sprawą jest czcionka, którą wydrukowano podręcznik – najłatwiejsza do czytania jest czcionka bezszeryfowa. Istotny jest również odstęp między wierszami – sklejone linijki i litery są nieprawdopodobnym utrudnieniem dla dzieci z problemami z percepcją wzrokową. Oto przykład fragmentu tekstu z podręcznika *To lubię* dla kl. VI napisanego czcionką szeryfową (A), bezszeryfową (B) oraz czcionką szeryfową ze zmniejszonym odstępem między wierszami (C).

A)

Nigdy przedtem nie widziałem naprawdę okrutnego człowieka, dopóki nie zobaczyłem Tengila z Karmaniaki.

Przepłynął Rzeką prastarych Rzek na złotej szalupie, a ja stałem na moście razem z Mateuszem.

Posłał mnie tam Jonatan. Chciał, żebym zobaczył Tengila.

„Łatwiej ci będzie zrozumieć – powiedział – dlaczego ludzie tu w dolinie pracują jak niewolnicy, głodują i umierają z jedną tylko myślą i marzeniem – żeby zobaczyć swoją dolinę znów wolną...”

B)

Nigdy przedtem nie widziałem naprawdę okrutnego człowieka, dopóki nie zobaczyłem Tengila z Karmaniaki.

Przepłynął Rzeką prastarych Rzek na złotej szalupie, a ja stałem na moście razem z Mateuszem.

Posłał mnie tam Jonatan. Chciał, żebym zobaczył Tengila.

„Łatwiej ci będzie zrozumieć – powiedział – dlaczego ludzie tu w dolinie pracują jak niewolnicy, głodują i umierają z jedną tylko myślą i marzeniem – żeby zobaczyć swoją dolinę znów wolną...”

C)

Nigdy przedtem nie widziałem naprawdę okrutnego człowieka, dopóki nie zobaczyłem Tengila z Karmaniaki.

Przepłynął Rzeką prastarych Rzek na złotej szalupie, a ja stałem na moście razem z Mateuszem.

Posłał mnie tam Jonatan. Chciał, żebym zobaczył Tengila.

„Łatwiej ci będzie zrozumieć – powiedział – dlaczego ludzie tu w dolinie pracują jak niewolnicy, głodują i umierają z jedną tylko myślą i marzeniem – żeby zobaczyć swoją dolinę znów wolną...”

Dokonując wyboru podręcznika musimy też pamiętać, że w większości przypadków podręczniki napisane są trudnym dla dzieci – nie tylko dyslektycznych – językiem. Jest to najczęściej język formalny i dosyć bezbarwny, trudny semantycznie i składniowo. Jeżeli nauczyciele chcą nawiązać właściwą komunikację z dziećmi reprezentującymi różne poziomy kompetencji i kultury języka, muszą ciągle nawiązywać do doświadczeń językowych dzieci (Dyrda 2003).

W wielu przypadkach zeszyt dziecka dyslektycznego wygląda gorzej od brudnopisu pozostałych dzieci. Bardzo często u dzieci silnie zaburzonych dysgraficznie wygląd zeszytu pogarsza się w starszych klasach w porównaniu z klasami I-III. Dzieje się tak nie dlatego, że zwykle w IV klasie dzieci otrzymują zaświadczenie o dysleksji i przestają dbać o zeszyt. Główną przyczyną jest gwałtowny wzrost tempa i ilości pisania w IV klasie. Nie są to już pojedyncze zdania, ale całe notatki i ćwiczenia, które uczeń musi zapisać w ciągu kilku minut. No i pojawiają się także zeszyty „w szeroką linię”. Jak podchodzić do tego problemu? Zdecydowanie należy podkreślić, że przepisywanie zeszytu w domu nie jest dobrym rozwiązaniem. Zwykle wiąże się to z ogromną irytacją dziecka, zabiera mu czas, który powinno wykorzystać na inne ćwiczenia i naukę oraz nie gwarantuje sukcesu, czyli posiadania ładnego, estetycznego, bezbłędnie prowadzonego zeszytu. Z drugiej strony zeszyt przedmiotowy jest konieczny i oczywiście nie można z niego zrezygnować. Uważam, że dobrym rozwiązaniem jest wspólne prowadzenie zeszytu przedmiotowego. Przez „wspólne” rozumiem zapisywanie przez rodziców lub terapeutę najważniejszych informacji, podkreślanie nowych pojęć. Dobrze również, jeżeli nauczyciel czasami poda dziecku definicje lub istotne informacje na kartkach do wklejenia i pozwoli również wklejać teksty napisane przy pomocy komputera (np. plan wydarzeń, ćwiczenia gramatyczne). Uczeń powinien mieć prawo pisania drukowanymi literami zarówno w zeszytach, jak i w trakcie prac pisemnych w szkole i w domu. Można pozwolić także, aby niektóre prace uczeń dyslektyczny oddawał napisane (wydrukowane) przy pomocy komputera. Jest to dobre rozwiązanie zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Strona graficzno-ortograficzna może wpływać na ocenę treści pracy nawet wtedy, gdy nauczyciel nie chce, aby tak było. Praca wydrukowana pozwala skupić się i rzetelnie ocenić jedynie stronę merytoryczną tekstu.

Ważne jest także, aby nauczyciele klas I-III zbyt wcześnie nie pozwalali pisać uczniom w zeszytach w szeroką linię. Uczeń powinien w pełni wykorzystać czas, jaki dają mu młodsze klasy szkoły podstawowej na ćwiczenie sprawności motorycznych i koordynacji wzrokowo-ruchowej poprzez najprostsze ćwiczenia umieszczania znaków (liter) w wyznaczonej, ograniczonej przestrzeni (między linijkami). W zeszytach w szeroką linię ta przestrzeń ograniczona jest tylko częściowo i pisanie w takim zeszycie wymaga już sporych umiejętności motorycznych i percepcyjnych.

Powyższe uwagi dotyczyły wszystkich przedmiotów. Ich uwzględnienie znacznie ułatwi funkcjonowanie dziecka dyslektycznego w szkole. Trzeba jednak zwrócić uwagę na treści programowe właściwe konkretnym przedmiotom.

Język polski

Uwagi dotyczące języka polskiego jako systemu komunikacji odnoszą się oczywiście także do wszystkich pozostałych przedmiotów w szkole. Takie same bowiem problemy z czytaniem, pisaniem, a niekiedy mówieniem dziecko dyslektyczne będzie miało na wszystkich lekcjach.

Czytanie jakiegokolwiek tekstu pisanego odbywa się na trzech poziomach (Dyrda 2003):

- rozpoznawanie znaków graficznych,
- interpretacja strukturalna – rozumienie wyrazów i zdań (poziom pośredni),
- interpretacja znaczeniowa – rozumienie znaczenia tekstu (poziom wyższy).

Na etapie nauczania początkowego rozwija się głównie dwa pierwsze poziomy, które warunkują przejście na poziom wyższy. Dzieci dyslektyczne nie osiągają zwykle poziomu trzeciego w momencie wymaganym przez szkołę. Trzeba o tym pamiętać, dostosowując ilość i jakość tekstów, które dzieci mają przeczytać. Dłuższe, bardziej skomplikowane teksty należy ograniczać do niezbędnych fragmentów. Trzeba zasugerować dzieciom mającym kłopoty z czytaniem możliwość korzystania z literatury nagranej na kasety (np. dla osób niewidzących), z ekranizacji lub skróconych wersji lektur (np. książek Gdańskiego Wydawnictwa Psychologicznego przeznaczonych dla dzieci dyslektycznych). Dobrze również dać dzieciom wcześniej pytania do zadanych tekstów, tak, aby czytając, mogły skierować swój wysiłek na zdobycie konkretnej wiedzy.

Aktywnością, której doskonalenie przewiduje program nauczania, a która może okazać się najbardziej przyjazna dla dziecka dyslektycznego, jest mówienie. Mówienie w sytuacjach codziennych, np. powitanie, prośba, życzenia – najbardziej ze wszystkich punktów programu nawiązuje do doświadczeń językowych dziecka – dziecko może więc poczuć, że jest w stanie coś zrobić dobrze, jest równie dobre, jak rówieśnicy. Mówienie w przypadku dziecka dyslektycznego powinno być najczęściej wykorzystywaną aktywnością – także do egzekwowania wiedzy. Ustnie uczniowie powinni ćwiczyć również takie formy, jak opis czy opowiadanie. Należy jednak pamiętać, że w przypadku streszczenia czy opowiadania ustnego mogą wystąpić te same problemy z porządkowaniem sekwencyjnym zdarzeń, które występują w trakcie pisania – uczeń może nie potrafić podać faktów w odpowiedniej kolejności.

Każdy etap nauczania języka polskiego przewiduje doskonalenie słownictwa m.in. poprzez ćwiczenie rozumienia i posługiwanie się związkami frazeologicznymi, powiedzeniami, przysłowiami. Wykonując te ćwiczenia, trzeba pamiętać, że mogą być szczególnie trudne dla dyslektyków. Po pierwsze, zapamiętywanie nowych, rzadko używanych w codziennej komunikacji, związków frazeologicznych jest dla dzieci dyslektycznych trudne, bowiem funkcjonują one jak terminy. Po drugie rozumienie związków frazeologicznych wymaga zdolności metajęzykowych, czyli umiejętności analizy i opisu języka. Ta wiedza jest niezbędna w rozumieniu metafor (z tego powodu m.in. dzieci mają problemy z czytaniem poezji), idiomów, zagadek, kalamburów, dowcipów i wielu innych językowych niuansów.

Ćwiczenia tych umiejętności jest dla dziecka konieczne do prawidłowego językowego funkcjonowania w szkole i społeczeństwie. Trzeba to jednak robić w sposób komunikatywny, bez podawania definicji (regułek), a opierając się głównie na ćwiczeniach praktycznych. Można do tego celu wykorzystywać następujące formy ćwiczeń (jako przykłady przedstawiam ćwiczenia zaproponowane przez panią Wacławę Zuziową w zeszycie ćwiczeń językowych dla dzieci niesłyszących):

Beczka jest gruba.
 Mój tata jest gruby jak.....[beczka].....
 Śnieg jest biały.
 Moja sukienka do komunii była biała jak.....[śnieg].....

Ślimak chodzi bardzo powoli.
 Tereska chodzi[jak ślimak].....
 Węgiel jest czarny.
 Kasia ma włosy[czarne jak węgiel].....

Kto jest zawsze bardzo dobry? (mama)
 Nasza pani wychowawczyni jest[zawsze bardzo dobra].....
 Kto jest uparty? (osioł)
 Czasami jestem[uparty jak osioł].....

Cukierek jest słodki jak[cukier?]..[miód].....
 Bluzka jest biała jak[śnieg].....
 Marek jest powolny jak.....[ślimak]...[żółw].....

Każdy etap nauki przewiduje ćwiczenia recytacji. Jest to oczywiście umiejętność ważna, ale trudna dla dzieci dyslektycznych. Po pierwsze trudna ze względu na wspomniane już problemy z porządkowaniem sekwencyjnym, co powoduje kłopoty z zapamiętywaniem kolejnych wersów i strof oraz recytowaniem ich w odpowiednim porządku. Drugi problem polega na interpretacji. Podobnie jak w przypadku czytania cały wysiłek dziecka koncentruje się na właściwym odtworzeniu linearnym tekstu. Brak osiągnięcia trzeciego progu czytania – tego, który pozwala na zrozumienie tekstu jako całości – uniemożliwia właściwą jego interpretację, bowiem recytowany jest nie tekst, ale poszczególne wyrazy. Najlepiej więc zadawać dzieciom do nauki czytania krótkie fragmenty wierszy i zawsze trzeba się upewnić, czy treść zadanego fragmentu jest dla dziecka zrozumiała.

Wiedza o języku (kształcenie językowe)

Zdobywanie wiedzy o języku wymaga wspomnianych już wcześniej zdolności metajęzykowych. Jak wiemy, dziecko dyslektyczne nie ma ich na odpowiednim poziomie. Jednak wiedza językowa konieczna jest do właściwego rozwoju systemu językowego każdego dziecka. Dlatego wprowadzając kolejne partie materiału – z jednej strony musimy mieć świadomość wagi tej wiedzy – z drugiej zaś trudności, jakie sprawia ona dyslektykom. Kształcenie językowe w szkole podstawowej opiera się głównie na podawaniu definicji wyjaśniających wprowadzane terminy. Np. „Czasowniki oznaczają czynności i stany osób, zwierząt i rzeczy. Odpowiadają na pytania co robi? co się z nim dzieje?” „Czasowniki, które informują o przebiegu lub trwaniu czynności lub stanu nazywamy niedokonanymi. Czasowniki, które informują o zakończeniu czynności lub stanu nazywamy dokonanymi”.

Po pierwsze, niezwykle trudno spotkać czwartoklasistę, który rozumiałby pojęcie „stanu”. Co prawda, podania tej informacji wymaga program, ale przełożenie tej informacji na rozwój kompetencji językowej dzieci jest niewielki. To samo dotyczy pytania „co się z nim dzieje?”. Jak często potem – w trakcie dalszej edukacji językowej dziecka to pytanie jest wykorzystywane? Najczęściej (jeżeli nie jedynie!), szukając w zdaniu orzeczeń, pytamy przecież „co robi?” Tak więc wprowadzając pojęcie czasownika, należy wyjść jedynie od stwierdzenia, że czasownik to wyraz odpowiadający na pytanie *co robi?* A następnie – dopiero po odszukaniu w krótkim tekście lub wśród rozsypanki wyrazowej czasowników – zastanawiać się razem z uczniami, co te wyrazy nazywają. W podobny sposób należy postępować z innymi częściami mowy. Szczególną cierpliwość należy wykazać przy wprowadzaniu nazw i ćwiczeniach w rozpoznawaniu przymiotników i przysłówków. Ze względu na dużą zbieżność dźwiękową i graficzną nazw i pytań są one najczęściej i najdłużej mylone przez dzieci dyslektyczne. Podobny problem dotyczy czasu przeszłego i przyszłego.

Ponieważ nazwy części mowy są dla dzieci wspomnianymi już terminami, należy pamiętać, że będą się one utrwały w pamięci uczniów wolno. Sprawdzenie umiejętności odróżniania części mowy może się jednak odbywać poprzez szukanie wyrazów odpowiadających na pytania. Jeżeli dziecko potrafi powiedzieć, na jakie pytanie odpowiada dany wyraz, wiemy, że poprawnie dokonuje klasyfikacji części mowy, nie pamięta jedynie ich nazw (czyli nowych terminów gramatycznych).

Te same problemy pojawią się w trakcie wprowadzania pojęcia „wyraz określający” i „wyraz określany”. Odróżnienie tych terminów leży poza percepcyjnymi możliwościami większości dzieci dyslektycznych. Nie możemy więc liczyć na zrozumienie instrukcji, która każe umieszczać wyrazy określające blisko wyrazów określanych. Na podobieństwo terminów nakłada się tu jeszcze konieczność posiadania wielokrotnie już wspomnianej wiedzy metajęzykowej.

Jeżeli chcemy to zagadnienie ćwiczyć z dziećmi dyslektycznymi musimy kolejny raz sięgnąć do metody komunikacyjnej – pozwalającej nabyć odpowiednią wiedzę w trakcie ćwiczeń. Np.

Rozbudowywanie zdań określeniami.

Kupiłam sukienkę. – kupiłam (jaką?) sukienkę [kolorową];

Mam auto. Mam (jakie?) auto [nowe].

Wstawianie nowego wyrazu w odpowiednie miejsce.

Zosia czyta książkę (*ciekawą*).

W ten sam sposób powinna być sprawdzana wiedza. Nie można na sprawdzianie polecić dzieciom odnaleźć wyrazy określające i określane, ponieważ nigdy nie będziemy mogli mieć pewności, że błędne nazywanie jest wynikiem niewiedzy. Podczas nauki języka chodzi przecież głównie o to, żeby nabyć sprawność systemową, nawet bez wiedzy metajęzykowej (w tym znajomości terminologii).

Dużą grupę zagadnień gramatycznych w programie nauczania języka polskiego zajmuje składnia. Przy opracowywaniu zagadnień składniowych należy zachować

szczególną ostrożność. Dużo łatwiejszym materiałem dla dziecka dyslektycznego jest rozbiór gramatyczny. Przy uwzględnieniu informacji podanych wcześniej (problemy z terminologią i mylenie nazw podobnie brzmiących) dziecko dyslektyczne powinno poradzić sobie z rozróżnianiem części mowy.

Dużo większy problem stanowi rozbiór logiczny zdania, a dokładnie mówiąc wszelkie operacje językowe konieczne podczas analizy lub tworzenia związków wyrazowych w zdaniach. Tę problematykę należy ograniczyć do niezbędnego minimum podczas sprawdzania wiedzy. Należy jednak wykonać jak najwięcej ćwiczeń, które pomogą pokonać dziecku trudności w tworzeniu zdań gramatycznie poprawnych. Będą one kontynuacją ćwiczeń zaproponowanych wcześniej i polegających na rozbudowywaniu struktury zdaniowej nowymi wyrazami, umieszczaniu tych wyrazów w odpowiednim miejscu i odpowiedniej formie. Jednym bowiem z wyznaczników dysleksji są problemy w prawidłowym tworzeniu związków rządu, zgody i przynależności.

Trudności ze składnią są zauważalne nie tylko na poziomie analizy już gotowych wypowiedzi, ale także (a może przede wszystkim) na poziomie ich tworzenia. W budowanych przez dzieci dyslektyczne tekstach można zaobserwować (Krasowicz-Kupis 2003):

- ogólnie mniejszą objętość wypowiedzi,
- użycie istotnie krótszych zdań,
- przewagę wypowiedzi pojedynczych w stosunku do złożonych,
- wspomniane już problemy ze związkami składniowymi w zdaniu i wzajemnym dostosowaniu fleksyjnym wyrazów w związkach; będą się więc pojawiały takie błędy, jak: *króliki się śmiali, misie przyszli, oni uciekły, przyszedł do ulu, wołał dwóch zajączków;*

- problemy w stosowaniu i analizowaniu wyrazów funkcyjnych w zdaniu – budując (lub czytając) zdania dzieci dyslektyczne omijają takie wyrazy, jak przyimki czy spójniki. W ich tekstach zaobserwować można dużo mniejszą liczbę wyrażań przyimkowych – wiąże się to z ogólnie słabszym rozumieniem relacji przestrzenno-czasowych. Z tych samych powodów dzieci dyslektyczne będą miały problemy z odróżnianiem strony prawej od lewej, rozróżnianiem kierunków na mapie, orientacją w czasie i określaniem czasu. W związku z tym dzieci unikają wyrażań przyimkowych w tekście albo radzą sobie w ten sposób, że zamieniają jakiś przyimek takim, który znają lepiej, którego znaczenia są pewni – stąd mogą pojawić się problemy stylistyczne i gramatyczne, np. zamiast *dzieci wracały znad morza* dziecko napisze *dzieci wracały z morza;*

- najwięcej problemów pojawia się wtedy, gdy dziecko musi korzystać z wiedzy o przekształceniach syntaktycznych i wiedzy metajęzykowej – np. sporym problemem może być przekształcenie strony czynnej na bierną, zwłaszcza wtedy, gdy powiemy dziecku, że dopełnienie bliższe staje się podmiotem.

Dokonując redukcji problematyki składniowej przewidzianej przez program nauczania, musimy kierować się przede wszystkim kryterium frekwencyjności oraz

przydatności danego zagadnienia w codziennej sprawnej komunikacji. Wyrażenia przyimkowe są niezwykle ważne, bowiem pozwalają nazywać relacje czasowe i przestrzenne. Tym ćwiczeniom trzeba więc poświęcić sporo czasu. Ćwiczenia powinny doskonalić wybór właściwego przyimka, użycie odpowiedniej formy fleksyjnej rzeczownika po przyimku, wzbogacać zasób przyimków w języku czynnym dzieci. Najlepiej podczas tych ćwiczeń używać obrazków, które pokazują relacje przestrzenne i czasowe (dzieci nazywają te relacje, dobierają właściwe etykiety do obrazków oraz obrazki do etykietek). W trakcie ćwiczeń ustnych i pisemnych dobrze jest odwoływać się do doświadczeń językowych dzieci – wykorzystywać sytuacje rodzinne (ktoś z rodziny *skądś wrócił*, coś *gdzieś położył*), zdjęcia z wakacji itp. Jeżeli natomiast problemy z używaniem strony biernej będą bardzo wyraźne u dzieci, należy tę problematykę ograniczyć do minimum, bowiem konstrukcje bierne rzadko występują zarówno w mowie, jak i w piśmie.

Kolejnym dużym działem kształcenia językowego jest fonetyka i fonologia. W trakcie omawiania tej problematyki należy zachować szczególną ostrożność. Trzeba bowiem pamiętać, że problemy fonologiczne, czyli problemy w identyfikowaniu liter i ich dźwiękowych odpowiedników, są jednym z podstawowych wyznaczników dysleksji. Kłopoty – zależnie od dysfunkcji ucznia – mogą pojawić się na kilku poziomach. Dziecko może mieć kłopoty z graficznym odróżnieniem litery (i np. na sprawdzianie podać cechy głoski „s” zamiast „z”, bo tak ją przeczyta), może mieć kłopoty ze słuchowym odróżnianiem głosek i ich cech istotnych dla różnicowania znaczeń wyrazów (będzie więc miało problem z analizą, która głoska jest dźwięczna, a która bezdźwięczna). Wszelkie trudności z analizą fonologiczną są u dzieci dyslektycznych powszechne. Trzeba więc ćwiczyć zaburzone funkcje w sposób właściwy dla danego problemu. Program nauczania w szkole zakłada bowiem poprawnie funkcjonującą zdolność analizy słuchowej i wzrokowej, a nie jej kształtowanie. U najmłodszych dzieci dyslektycznych często pojawiają się problemy w uczeniu się alfabetu na pamięć.

Podstawowym zadaniem nauczyciela uczącego dziecko dyslektyczne, jest praca takimi metodami, które pomagają przezwyciężyć jego problemy percepcyjne i fonologiczne. Do takich metod należy czytanie w opierające się na sylabach. Należy więc dużo ćwiczyć operacji na sylabach – młodsze dzieci mogą dostawać tekst do czytania z zaznaczonym podziałem na sylaby (najlepiej w postaci tzw. łuczków, „falbanek”), np.

Ma-ry-sia je-dzie do le-ka-rza.

Można też dawać dzieciom do ułożenia zdania pocięte na sylaby (o różnych stopniach trudności – z wzorem do ułożenia ich z pamięci). Należy także podkreślić, że umiejętność czytania opierająca się na sylabach jest koniecznością i absolutnym warunkiem usprawnienia tempa czytania i rozumienia czytanego tekstu.

Ostatnia uwaga dotyczy zawartości programu nauczania z zakresu słotwórstwa. Tu także trzeba zwrócić uwagę na elementy, z którymi dzieci dyslektyczne

mogą sobie nie radzić. Główne problemy mogą dotyczyć „technicznej” strony analizy słowotwórczej – dzielenia wyrazów. Zaburzenia widzenia wyrazów, metatezy, problemy z analizą wzrokową mogą utrudnić analizę budowy słów zarówno w przypadku oddzielania końcówki od tematu (fleksja), jak i formantu od podstawy słowotwórczej (słowotwórstwo). Trzeba pamiętać, że dzieci dyslektyczne mają niekiedy problemy z tym, od której strony czytać wyraz, gdzie jest jego początek, a gdzie koniec – jak więc można mówić o właściwej analizie jego budowy?

Aby skutecznie walczyć z mitem, że dysleksja jest problemem polonistów, należy podać kilka przykładów problemów, z którymi borykają się dzieci dyslektyczne na pozostałych lekcjach w szkole.

Język obcy. Dzieci dyslektyczne mają bardzo często problemy z nauką języka obcego. Wszystkie słówka w języku obcym są jak nowe terminy w języku polskim. Poza tym nauka języka wymaga wiedzy metajęzykowej i umiejętności opisu języka poprzez język, a jak wiemy nabywanie tej umiejętności jest u dzieci dyslektycznych znacznie opóźnione.

Bardzo ważne jest, aby dzieci z tzw. grona zagrożonych dysleksją (obniżona sprawność motoryczna, problemy z analizą i syntezą wzrokową i słuchową, nieukończony rozwój mowy) nie rozpoczynały zbyt wcześnie nauki języka obcego (np. w przedszkolu), a w trakcie nauki szkolnej powinny starać się o zwolnienie z nauki drugiego języka obcego.

Matematyka. Najczęstszym przejawem problemów dyslektycznych na lekcjach matematyki są kłopoty z uczeniem się tabliczki mnożenia na pamięć. Rozwiązywanie zadań z matematyki wiąże się bardzo często z koniecznością zrozumienia napisanego tekstu (polecenie, treść zadania). Problemy mogą wystąpić także w związku z zaburzonymi operacjami sekwencyjnymi – niewłaściwy zapis kolejnych cyfr, ich metatezy, substytucje, opuszczenia (te same problemy, co w przypadku liter). Oceniając więc jakiegokolwiek zadanie z matematyki, należy brać pod uwagę całość zadania, wszystkie operacje myślowe – niedopuszczalne jest sprawdzanie zadania tylko poprzez sprawdzenie wyniku.

Geografia. Oprócz oczywistych już kłopotów z czytaniem i rozumieniem tekstów oraz przyswajaniem nowych terminów na lekcjach geografii pojawiają się najczęściej problemy z określaniem kierunków świata (praca z mapą) oraz z nazywaniem relacji przestrzennych.

Historia. Podobnie jak w przypadku geografii, biologii, języka polskiego, pierwszą barierą do pokonania dla dziecka dyslektycznego na lekcjach historii jest tekst. Ten problem został już omówiony i kłopoty z rozumieniem i czytaniem tekstu w podręczniku historii nie różnią się niczym od problemów z czytaniem tekstu w czasie lekcji języka polskiego. Dodatkowo uczniowie mają sporo kłopotów z zapamiętywaniem nowych terminów, zapamiętywaniem (czytaniem, pisaniem) dat oraz z wszelkimi operacjami sekwencyjnymi, np. układaniem wydarzeń w odpowiednim porządku.

Zebrane tutaj informacje dotyczące problemów, na jakie w trakcie nauki napotykać dzieci dyslektyczne nie wyczerpują oczywiście tematu. Są to jednak najczę-

ściej spotykane trudności, które powinien wziąć pod uwagę każdy nauczyciel tworzący minimum programowe dla dziecka dyslektycznego. Należy pamiętać, że w świetle obowiązującego prawa tworzenie minimum, czyli dostosowywanie wymagań do możliwości dziecka ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się jest obowiązkiem każdego nauczyciela, a nie tylko jego dobrą wolą. Należy również pamiętać, że realizowanie minimum programowego ma wymiar terapeutyczny i ogromne znaczenie zarówno dla ucznia, który czuje, że stawiane mu zadania są na miarę jego możliwości, jak i dla nauczyciela, który z kolei widzi efekty swojej pracy i może właściwie ocenić siebie i dziecko.

Bibliografia

- Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Warszawa
- Bogdanowicz M., 1997, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu w świetle klasyfikacji medycznych, psychologicznych i pedagogicznych*, Audiofonologia, t. X
- Cieszyńska J., 2001, *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków
- Dyrda J., 2003, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk
- Krasowicz-Kupis G., 2003, *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin

How to teach dyslexic children? Practician's remarks

Abstract

The author of the paper emphasizes the necessity of preparing a minimum curriculum for dyslectic children. To adjust standard curricula properly to the needs and abilities of such a group of pupils, it is necessary to have some knowledge of dyslexia and understanding problems that a dyslectic pupil faces at school.

The author shows some curriculum contents which may cause difficulties to children suffering from dyslectic disorders.