

Dysleksja

Moje opracowanie dotyczyć będzie tych trudności w czytaniu i pisaniu które są określane jako *dysleksja* i stanowią jeden z najbardziej nurtujących problemów w zakresie uczenia się zarówno w obszarze psychologii, pedagogiki, a ostatnio staje się też tematem dociekań badawczych w obszarach neurofizjologii i lingwistyki. Mimo wielu opracowań tematyka ta wciąż budzi wiele kontrowersji i niejasności nawet w środowisku nauczycieli. Zagadnienie to jest nadal nieznanym obszarem dla rodziców, którzy jako pierwsi powinni odpowiednio wcześniej zauważyć problem i zacząć szukać jego rozwiązania. Żeby wiedzieć jak pomóc dziecku musimy mieć podstawową wiedzę dotyczącą problemu z którym podejmujemy walkę.

Niżej przedstawiam część mojego opracowania, które w całości można znaleźć na stronie www.wydaje.pl. Jest to książka w formie e-booka, w której znaleźć można wszystkie najistotniejsze informacje dotyczące dysleksji i terapii.

TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU

Trudności w czytaniu i pisaniu wynikać mogą z różnych przyczyn i powstają na różnym podłożu. Należą do nich: ogólny brak zdolności, wynikający z obniżonego poziomu rozwoju umysłowego; zaniedbanie pedagogiczne; wadliwe metody nauczania; zaburzenia mowy; posługiwanie się gwarą lub żargonem; wady receptorycznych części analizatora wzroku i słuchu; przewlekłe schorzenia powodujące osłabienie uwagi dowolnej, męczliwość; zła sytuacja rodzinna.

Do innego rodzaju poważnych przyczyn powodujących pojawienie się trudności w nauce czytania i pisania należą fragmentaryczne zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych, dotyczące także ich współdziałania, czyli integracji. Stanowią one podłoże złożonych trudności zwanych dysleksją, dysortografią i dysgrafią¹.

1. T. Gąsowska, Pietrzak-Z. Stębowska, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, część I, red. Halina Wasyluk-Kuś, Warszawa, 1978, s. 30-31.

W ostatnich latach dużo uwagi poświęca się dzieciom ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Powodem jest wzrost liczby dzieci z dysleksją rozwojową. Badania wykazują, że dzieci te stanowią około 15 % uczniów, w tym 4 % stanowią przypadki głębokiej dysleksji. Wśród wszystkich dzieci przejawiających trudności w nauce - 75% dzieci ma specyficzne trudności w nauce (czytania i pisania, matematyki), a tylko 25% przejawia trudności niespecyficzne (np. zaniedbanie).

1. Definicje

Problematyka definiowania trudności w czytaniu i pisaniu to obszar teoretycznych rozważań, koncentrujący się przede wszystkim na próbach zdefiniowania pojęcia „dysleksja”.

Jedną z definicji dysleksji, opublikowaną w 1994 r. przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (USA), prezentowaną też przez E. Górniewicz (2000) brzmi następująco: „dysleksja jest jednym z wielu różnych trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są czynnikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni”.

M. Snowling, znany autorytet w temacie dysleksji, podaje własną definicję tego zjawiska: „Dysleksja jest specyficzną formą osłabienia funkcji językowych, będącego skutkiem sposobu, w jaki mózg dokonuje enkodowania cech fonologicznych wypowiedzianych słów. Jądro deficytu tkwi w przetwarzaniu fonologicznym i ma swoje źródło w słabo zróżnicowanych reprezentacjach fonologicznych. Dysleksja szczególnie wpływa na czytanie i pisanie, ale jej skutki mogą także w toku rozwoju wpływać modyfikująco na różnorodne przejawy zachowania” (Snowling, 2001, s. 214, tłum. G. Krasowicz-Kupis)¹.

1. G. Krasowicz-Kupis. (red.), *Dysleksja rozwojowa; perspektywa psychologiczna*, Gdańsk, Harmonia, 2000.

Przykładem jeszcze nowszych są definicje Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji (IDA) z 2003 roku i Europejskiego Towarzystwa Dysleksji (EDA) z 2007 roku. Można je znaleźć w opracowaniu pt. *Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnica* - pod redakcją naukową s. Marii Bogumiły Pecyny (2011). Nowa definicja brzmi (EDA 2007): „Dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisania oraz ortografii, o podłożu neurobiologicznym. Trudności poznawcze, które powodują tę odmienność, mogą także wpłynąć na umiejętności planowania, liczenia itp. Przyczyną może być kombinacja trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczenia się materiału zorganizowanego w sekwencji i automatyzacji podstawowych umiejętności”¹.

Nowe przepisy rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej, regulujące ocenianie, klasyfikowanie, promowanie oraz przeprowadzanie sprawdzianu i egzaminów sprzed i po nowelizacji z dnia 17 listopada 2010 r., wprowadzają nową, istotną dla organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, definicję specyficznych trudności w uczeniu się:

Ileć w rozporządzeniu jest mowa o specyficznych trudnościach w uczeniu się (dotyczy to również specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu), należy przez to rozumieć „trudności w uczeniu się odnoszące się do uczniów w normie intelektualnej, którzy mają trudności w przyswajaniu treści nauczania, wynikające ze specyfiki ich funkcjonowania percepcyjno-motorycznego i poznawczego, nieuwarunkowane schorzeniami neurologicznymi”².

Podsumowując **dysleksją rozwojową** (tzn. trudności występują w każdym okresie rozwoju, utrzymują się także u dorosłych) nazywa się specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u osób których poziom inteligencji jest w normie, czyli ich rozwój umysłowy przebiega prawidłowo i nie jest przyczyną tych trudności. Badania wielu naukowców wskazują na zaburzenia niektórych funkcji poznawczych, motorycznych i ich integracji, uwarunkowanych nieprawidłowym funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego.

Wyróżniamy kilka postaci tych specyficznych trudności, które mogą występować jednocześnie lub w izolacji. **Dysleksja** – trudności w czytaniu. W literaturze angielskiej termin dysleksja” jest tłumaczony jako: niezdolność do czytania, specyficzna niezdolność do czytania, rozwojowa niezdolność do czytania.

1. M. B. Pecyna . (red.),*Dysleksja rozwojowa fakt i tajemnice*, Opole, Wydawnictwo Instytut Śląski, 2011.

2. MEN, *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami*, Warszawa, 2010.

Dysortografia – trudności w opanowaniu poprawnej pisowni. Według B. Zakrzewskiej(1999) jest to niemożność opanowania w określonym czasie umiejętności ortograficznego pisania, jest zjawiskiem patologicznym. Utrzymujące się długo błędy ortograficzne nie dają się usunąć tradycyjnymi sposobami. Program działania będzie uwzględniać rozwijanie percepcji i pamięci wzrokowo-manualnej¹.

Dysgrafia – trudności w opanowaniu kaligrafii(niski poziom graficzny pisma).

Utrzymuje się zazwyczaj długo i nie ustępuje ani przez stereotypowe działania, ani przez perswazję i zalecenia. Pismo nie spełnia funkcji komunikacyjnej, czyli jest nieczytelne. Wymaga stosowania odpowiednich, indywidualnych form pomocy, obejmującej sprawność manualno-wzrokową, kierunkowo-przestrzenną oraz lateralizację dziecka.

Badania E. Boder (za: Dyrda 2004)) pozwoliły na wyodrębnienie wśród dyslektyków grup: dysejdetycznej, dysfonicznej i mieszanej. Jest to linia badań łącząca intensywne poszukiwania przyczyn tego zjawiska z czynieniem rozróżnień na poziomie obserwowalnych objawów zaburzeń.

Dysejdetycy – stanowią około 9% dzieci dyslektycznych – mają trudności z percepcją wyrazu, czyli „obraz” wyrazu nie jest dla nich rozpoznawalny.

Dysfonetycy – stanowią 63 % uczniów dyslektycznych, a ich trudności charakteryzują się zaburzeniami analizy i syntezy wyrazu. Skutkiem tego jest zapis fonetyczny wyrazu z dużą liczbą błędów ortograficznych. Czytanie u tych uczniów przebiega na zasadzie wzrokowego „odpoznavania” wyrazu lub zmiany brzmienia czytanego wyrazu na „podobnie wyglądający”. Łatwiej przychodzi im czytanie słów w izolacji niż w kontekście zdania.

A. W. Ellis (op. cit) przeprowadziła badania, w których za kryterium różniące dyslektyków przyjęto rodzaje popełnianych przez te osoby błędów. W ich wyniku wyodrębniła dysleksję: głęboką, powierzchniową, „litera po literze”, oraz hiperdysleksję.

Dziecko z **dysleksją głęboką** ma małą zdolność rozpoznawania wyrazów zarówno całościowo, jak i w sposób analityczno-syntetyczny. Dla niego nowe słowa oraz abstrakcyjne wyrażenia są niemożliwe do odczytania, czyta tylko niezbyt złożone wyrazy o konkretnym znaczeniu².

1. B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu – modele ćwiczeń*, Warszawa, WSiP,1999, s. 18-19.

2. J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk, Uniwersytet Gdański, 2004, s. 18-19.

Dzieci u których stwierdzono **dysleksję powierzchniową** popełniają błędy w zapisie stosując zapis fonetyczny (błędy typowo foniczne), ich czytanie jest wyraźnie opóźnione w stosunku do wieku (w typologii E. Boder rodzaj dysleksji dysejdetyczny).

Dysleksja fonologiczna – przy tym zaburzeniu czytanie jest oparte na wzrokowym rozpoznawaniu wyrazu, a trudności dotyczą czytania wyrazów mało znanych i nieznanymi. Trudności zbliżone są do opisywanych u dysfonetyków.

Dysleksja „litera po literze” – na ogół występuje rzadko. Wiąże się z koniecznością głoskowania, powtarzania izolowanych głosek przed identyfikacją wyrazu. Dzieci których dotyczą tego rodzaju trudności nie zapamiętują „wyglądu” wyrazu, za każdym razem głoskują na nowo, nawet wtedy, gdy ten sam wyraz występuje kilka razy w czytany tekście.

Hiperdysleksja to jest taki rodzaj trudności w czytaniu, w którym pomimo prawidłowego czytania poszczególnych wyrazów nie dochodzi do rozumienia treści tekstu. Dotyczy więc poziomu rozumienia, a nie poziomu rozpoznawania pisma jako sekwencji znaków graficznych (Dyrda 2004).

Według M. Bogdanowicz (za: Skorek 2004), niektórzy autorzy wyróżniają następujące typy dysleksji:

- dysleksja typu wzrokowego, czyli zaburzona jest percepcja i pamięć wzrokowa, powiązana z zaburzeniami koordynacji wzrokowo-ruchowej i wzrokowo-przestrzennej;
- dysleksja typu słuchowego, uwarunkowana jest zaburzeniami percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy, często powiązana z zaburzeniami funkcji językowych;
- dysleksja integracyjna – poszczególne funkcje nie wykazują zakłóceń, natomiast zaburzona jest ich koordynacja;
- dysleksja typu mieszanego – zaburzenia występują zarówno w percepcji słuchowej słowa, pamięci sekwencyjnej słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej, jak i wyobraźni przestrzennej¹.

Inny sposób typologii dysleksji, oparty na charakterystyce funkcji półkul mózgowych, proponuje D. J. Bakker (za: J. Dyrda). Wskazuje on na różnorodność funkcji pełnionych w procesie czytania i pisania przez lewą i prawą półkulę mózgową, co stanowi podstawę wyodrębnienia dysleksji typu L i P.

Według D. J. Bakera czytanie na poziomie początkowym wiąże się z rozpoznawaniem kształtu, położeniem przestrzennym elementów liter, obrazem wyrazu i za te funkcje odpowiedzialna jest prawa półkula. Dopiero automatyzacja procesu, szybsza analiza i synteza wyrazów i zdań, zwiększa udział lewej półkuli.

Dysleksja typu P wykazuje nadmierną dominację prawej półkuli, która objawia się jako bardzo powolne, dokładne i prawidłowe czytanie, bez procesu automatyzacji i poprawy tempa czytania.

Dysleksja typu L charakteryzuje się właściwym tempem czytania, w którym jednak dziecko popełnia dużą liczbę błędów.

D. J. Baker za prawdopodobną przyczynę dysleksji typu L podaje zbyt szybkie przejście od początkowej do zautomatyzowanej fazy procesu czytania, co powoduje zbyt szybką dominację lewej półkuli w procesie czytania.

2. Objawy trudności w czytaniu i pisaniu

Najwcześniej pojawiające się objawy ryzyka dysleksji dotyczą dwóch sfer: funkcji ruchowych oraz funkcji mowy. Niektóre z nich można już zauważyć w okresie niemowlęcym i ponimowlęcym. Dzieci z tego ryzyka raczkują słabo lub w ogóle, późno zaczynają chodzić, biegać, mają trudności z utrzymaniem równowagi. W czasie badań bywa, że stwierdza się u nich obniżony tonus mięśniowy. Wykazują małą sprawność manualną, są nieporadne w samoobsłudze, nie próbują same rysować.

Proste narzędzie badawcze (SRD) wraz z procedurami korzystania z niego przedstawiła M. Bogdanowicz w książce pt. *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Może ono być stosowane w celu wykrycia dysleksji u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Szczególnie przydatne dla nauczycieli i rodziców którzy chcą samodzielnie dokonać diagnozy dziecka opierając się na podanych przez autorkę narzędziach diagnostycznych i normach wynikających z najnowszych badań.

Analiza danych z dotychczasowych badań nad dziećmi z dysleksją pozwalają ustalić pewne prawidłowości w tym zakresie:

- liczba uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu wynosi 10-15%;
- objawy tych trudności zależą od rodzaju zaburzonych funkcji;
- rozmiary trudności zależne są od sprawności intelektualnej dziecka;
- zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych często występują z innymi zaburzeniami rozwoju (mowy, uczuciowego, lateralizacji);

- większość dzieci z dysleksją wykazywała zaburzenia rozwoju psychoruchowego we wczesnym okresie rozwoju.

- w klasach starszych występują trudności w nauce geografii, geometrii, języków obcych, podczas zajęć plastycznych i technicznych.

Typowymi objawami dysleksji rozwojowej wynikającymi z tych prawidłowości jest:

- opóźniony rozwój mowy, trudności z wypowiedzianiem długich i złożonych słów, wadliwa wymowa, błędy gramatyczne;

- trudności z różnicowaniem głosek podobnych fonetycznie, z wydzieleniem głosek ze słów, sylab, ich syntetyzowaniem;

- trudności z wykonywaniem układanek i odtwarzaniem wzorów graficznych;

- mała sprawność i koordynacja ruchów w zakresie motoryki dużej – podczas zabaw ruchowych, samoobsługi, jak i małej – w czasie rysowania, pisania;

- zbyt długo utrzymująca się oburęczność, obuocność i skrzyżowana lateralizacja (dominacja lewego oka i prawej ręki);

- mylenie kierunków w przestrzeni, mylenie prawej i lewej ręki,

- trudności w czytaniu, pomimo dużego wysiłku wkładanego w ten proces, braku zaniedbania pedagogicznego i dobrej inteligencji;

- trudności z opanowaniem poprawnej pisowni: pismo zwierciadlane, mylenie liter o podobnym kształcie, liter odpowiadających głoskom zbliżonym fonetycznie, mylenie wyrazów o podobnej strukturze graficznej, przestawianie liter i sylab, opuszczanie liter, końcówek wyrazów, uporczywe popełnianie błędów ortograficznych mimo znajomości reguł ortograficznych¹.

1. D. Miązek, *Scenariusze zajęć*, Łódź, Res Polona.

2.1. Percepcja wzrokowa i jej zaburzenia

Zaangażowana w proces czytania i pisania percepcja wzrokowa to zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców wizualnych zawartych w piśmie.

Ze względu na abstrakcyjny, symboliczny charakter liter ich percepcja ma specyficzny przebieg i treść. Spostrzeganie jest trudne zarówno ze względu na podobieństwo liter, jak również abstrakcyjną treść elementów językowych, które one oznaczają.

Z badań A. Łurii i N.C. Kepharta (za: H. Skibińska, 2001) wynika, że percepcja wzrokowa u większości dzieci osiąga niezbędną do czytania i pisania dojrzałość dopiero w wieku około sześciu lat.

W zaburzeniach funkcji analizatora wzrokowego w obrębie jego części korowej występuje wadliwe spostrzeganie, powodujące trudności w dokładnym i poprawnym przeprowadzaniu analizy i syntezy w przestrzeni, tj. w polu widzenia, obejmowanego wzrokiem w toku czytania tekstu.

Opóźnienia i zaburzenia percepcji wzrokowej według H. Spionek (1981) mogą charakteryzować się: a) globalnym opóźnieniem bądź też b) zaburzeniem funkcji kierunkowej, które ma związek z rozwojem orientacji przestrzennej.

Uczniowie z deficytami w rozwoju funkcji wzrokowych popełniają liczne błędy ortograficzne. Z powodu zazwyczaj gorszej pamięci wzrokowo-ruchowej w słabszym stopniu utrwalają obrazy graficzne wyrazów i nie zapamiętują ich poprawnej pisowni. Większość błędów wynikających z zaburzenia percepcji wzrokowej dotyczy czytania i pisania. Niektóre jednak błędy, takie jak np. opuszczanie elementów literowych i znaków interpunkcyjnych, dotyczą tylko pisania. Zaburzenie percepcji wzrokowej ma również wpływ na ogólny rozwój psychoruchowy dziecka. Działa niekorzystnie na proces myślenia konkretno-obrazowego, na kształcenie orientacji kierunkowo-przestrzennej. Powoduje specyficzne trudności w uczeniu się geografii, geometrii, języków obcych¹.

1. H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1981, s. 128-131.

Symptomy zaburzeń percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej:

1, W pisaniu:

- trudności z zapamiętaniem kształtu liter;
- mylenie liter o podobnym kształcie np. a-ą-o, e-ę-c, s-ę, l-t-ł, m-n, u-w, k-h itd.;
- pomijanie drobnych elementów graficznych (kreski, ogonki);
- litery wybiegające poza linie, nierówne, rozchwiane;
- wolne tempo pisania, pisanie w niewłaściwych liniach;
- za duże lub za małe odstępy między literami;
- typowo ortograficzne błędy wynikające ze słabej pamięci wzrokowej;
- pisanie w niewłaściwych liniach;
- trudności w przepisywaniu, pisaniu z pamięci i ze słuchu.

2.W czytaniu:

- w początkach nauki trudności w kojarzeniu dźwięku z odpowiednim znakiem graficznym;
- odpoznanawanie napisów po cechach przypadkowych (obrazki, układ strony), częste czytanie na pamięć, zgadywanie;
- nieprawidłowe odczytywanie przedrostków i przyrostków, np. plątanie słów: „odjazd” – „podjazd” – „przyjazd” - „przejazd”;
- bardzo wolne tempo czytania, czytanie nierytmiczne;
- utrudnione rozumienie treści czytanego tekstu ze względu na koncentrowanie się na technicznej stronie czytania;
- gubienie się w tekście poprzez opuszczanie lub powtarzanie całego tekstu;
- szybko występuje zmęczenie podczas czytania;
- jakość czytania zależna jest też od wielkości i wyrazistości druku.

Oprócz wyżej wymienionych błędów spotykamy się często z błędami (wg. H. Nartowska, 1980), które wynikają z zaburzeń kierunkowego aspektu percepcji wzrokowej, co ujawnia się w postaci:

- inwersji dynamicznej - mylenie kierunków w stosunku do osi pionowej: przy odwzorowywaniu liter a=a(odwrócone), d=b, r=r , przy czytaniu i przepisywaniu mylenie takich liter, jak p-g, d-b, zamiana kolejności liter w wyrazach, np. od –do, kto-kot, rów-wzór;
- inwersji statycznej –mylenie kierunków w stosunku do osi poziomej, czyli kierunku góra-dół, np. n-u, p-b, m-w¹.

3. W rysowaniu:

- trudności w rysowaniu i odwzorowywaniu kształtów geometrycznych z pamięci i wg wzoru;
- rysunki ubogie, uproszczone, pozbawione szczegółów;
- zakłócone stosunki przestrzenne oraz proporcje elementów;
- trudności w rozplanowaniu, w rozumieniu stosunków przestrzennych na obrazku;
- kłopoty z poprawnym odtwarzaniem wzorów w układankach i mozaikach.

4. Trudności występujące w innych przedmiotach szkolnych:

- trudności w nauce geografii (kłopoty w czytaniu mapy, słaba orientacja przestrzenna-mylenie stron świata), geometrii (kłopoty w różnicowaniu kształtów geometrycznych);
- trudności w rozumieniu pojęć np. nad, pod, przed, obok, za, na prawo, na lewo wynikające z zakłóconej orientacji i wyobraźni przestrzennej;
- trudności w nauce języków obcych².

1. H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa, WSiP, 1980, s. 56-57.

2. H. Skibińska, *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001, s. 50-51.

2.2. Percepcja słuchowa i jej zaburzenia

Percepcja słuchowa, czyli spostrzeganie słuchowe to zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców fonicznych. Jest jedną z podstawowych funkcji psychofizycznych zaangażowanych w procesie czytania i pisania tylko wtedy, gdy realizacja tych czynności przebiega na drodze werbalizacji, dotyczy więc percepcji mowy. Percepcja słuchowa nie zawsze musi być warunkiem koniecznym do opanowania czytania i pisania co potwierdzają przykłady ludzi głuchych od urodzenia. Opanowali oni te umiejętności dzięki wizualnemu mechanizmowi dekodowania. Jest ona niezbędna w sytuacji, gdy posługujemy się mową dźwiękową.

Percepcja mowy jest procesem złożonym, w którym uczestniczą:

- słuch fizjologiczny;
- słuch fonematyczny, czyli umiejętność rozróżniania dźwięków mowy (fonemów);
- pamięć słuchowa wyrazów;
- umiejętność kojarzenia wzorców słuchowych wyrazów z odpowiednimi pojęciami;
- umiejętność rozszyfrowania związków występujących między wyrazami w zdaniu, umożliwiająca zrozumienie znaczenia poszczególnych wyrazów oraz treści całej wypowiedzi.

Słuch fizjologiczny umożliwia odbiór i różnicowanie sygnałów słuchowych, które zależnie od natężenia są odbierane jako szmery lub szумы. Wykształcenie się słuchu fonematycznego, jest uwarunkowane słuchem fizjologicznym. Słuch fonematyczny to umiejętność różnicowania najmniejszych elementów składowych wyrazów, czyli fonemów. W oparciu o słuch fonematyczny rozwijają się operacje świadomej analizy i syntezy słuchowej, które stanowią ważny mechanizm czytania i pisania. Zaburzenia słuchu fonematycznego mogą mieć różne stopnie nasilenia. Stopień lekki spotykamy często nawet u dzieci o normalnym rozwoju intelektualnym i psychomotorycznym. Polega on na myleniu głosek opozycyjnych (czyli różniących się tylko jedną cechą) lub nieidentyfikowaniu pewnych głosek i utożsamianiu ich z głoskami opozycyjnymi. W tym przypadku często mylone są głoski dźwięczne i bezdźwięczne oraz różniące się miejscem artykulacji (albo też jedne zastępowane są przez drugie¹). Cięższy stopień zaburzenia słuchu fonematycznego jest podstawą orzekania o trudnościach typu dyslektycznego.

1. I. Styczek, *Badanie i kształcenie słuchu fonematycznego*, Warszawa, WSiP, 1982, s. 6-11.

Wiele trudności, jakie napotykają dzieci w czytaniu i pisaniu, jest wiąże się zaburzeniami percepcji słuchowej. Opóźnienie w zakresie analizy i syntezy słuchowej jest przyczyną trudności różnicowania poszczególnych dźwięków i ich scalania. Percepcja słuchowa odgrywa szczególną rolę w klasie pierwszej, przy przejściu od literowania i sylabizowania wyrazów do czytania całościowego oraz w początkach nauki pisania ze słuchu. Dlatego też w procesie terapii należy poświęcić jej szczególną uwagę, zwłaszcza w początkowym okresie.

W klasach wyższych natomiast rola analizatora słuchowego w czytaniu maleje na rzecz analizatora wzrokowego, gdyż nauczanie wielu przedmiotów w znacznym stopniu odwołuje się do spostrzeżeń funkcji wzrokowej.

Symptomy zaburzeń percepcji słuchowej (H. Skibińska 2001, E. Górniewicz 2000):

1. W pisaniu:

- specyficzne trudności w pisaniu ze słuchu;
- zniekształcenia pisowni, zlepki liter;
- trudności w pisaniu wyrazów ze zmiękczeniami, dwuznakami;
- mylenie liter dźwiękopodobnych np. d-t, w-f, g-k, b-p, s-sz-ś, s-c itd.;
- elizje – opuszczanie liter - zwłaszcza samogłosek, sylab, wyrazów;
- przestawianie szyku dyktowanych wyrazów;
- kłopoty w odróżnianiu samogłosek nosowych ą, ę od zespołów dźwiękowych –om, -on, -em, -en;
- trudności w analizie zdań na wyrazy, wyrazów na sylaby i głoski;
- łączenie przyimków z rzeczownikami np. *wdomu, napodłódze*;
- ujawniają się często już przewyżnione wady wymowy, szczególnie seplenienie.

2. W czytaniu:

- mylenie wyrazów o podobnej strukturze np. *las-lis, Ola-Ala, ma-na, noc-nos, kosa-kasa itp.*
- niewłaściwe wybrzmiewanie dźwięków mowy;
- trudności w syntezie przeliterowanych dźwięków (scalaniu ich w wyraz);

- zaburzona intonacja czytanych treści;
- zamiana liter, wypuszczanie ich, zmiana brzmienia, nieprawidłowe odczytywanie całych wyrazów np. *kordła* zamiast *kołdra*;
- trudności w zrozumieniu przeczytanej treści;
- wrażliwość na hałas, rozmowy mogą dodatkowo utrudniać czytanie.

3. Trudności występujące w innych przedmiotach:

- trudności w nauce języków obcych, w pamięciowym uczeniu się wierszy, piosenek, dni tygodnia, nazw miesięcy, tabliczki mnożenia;
- trudności w przyswajaniu materiału z gramatyki, w rozumieniu dłuższych wypowiedzi słownych.

Inteligentni uczniowie z dużymi defektami w sferze słuchowej, ale z dobrą percepcją wzrokową mogą przez pewien okres maskować swoje trudności, uczą się tekstów na pamięć, odgadują nowe wyrazy na podstawie zapamiętanych obrazów graficznych wyrazów dawniej poznanych. W ten sposób nie ćwiczą jednak zaburzonej funkcji.

Objawy zaburzeń percepcji słuchowej występują u dzieci na ogół później, w drugim półroczu klasy pierwszej, czasami dopiero w drugiej, a nawet w trzeciej lub czwartej klasie.

Należy pamiętać, że dziecko z dysleksją, mimo normalnej inteligencji, pozostawione samo sobie może zniechęcić się do nauki, stracić poczucie własnej wartości, a następstwem tego mogą być również zaburzenia emocjonalne i problemy wychowawcze. Warto więc wiedzieć, co to jest dysleksja i jak sobie z nią radzić. Mam nadzieję, że moje opracowanie będzie niezbędną pomocą dla osób interesujących się tym problemem, a zwłaszcza dla rodziców, nauczycieli i terapeutów pracujących z dziećmi o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu.

Literatura dotycząca dysleksji i terapii:

1. Trypuć T. Skwarek M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*, www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8521, <http://chomikuj.pl.wela>.
2. Trypuć T. www.wydaje.pl, *Niezbędnik o dysleksji i terapii*, e-book („Niezbędnik o dysleksji i terapii” to jedyne w swoim rodzaju kompendium wiedzy o dysleksji i terapii. Opracowane przez nauczyciela terapeutę próbującego jak najprościej przedstawić to zagadnienie dla potencjalnych czytelników. Opierając się na bogatej literaturze autorka wyjaśnia na czym polegają trudności dziecka z dysleksją i podaje różne koncepcje przyczyn tego zjawiska. Przedstawia wiele rodzajów i typów diagnoz oraz dokonuje przeglądu wybranych metod stosowanych w terapii pedagogicznej. Omawia zasady i etapy pracy terapeutycznej, wyjaśnia na czym polega planowanie i programowanie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Podaje przykłady znanych w Polsce i na świecie programów terapeutycznych. Porusza tematy takie jak „kinezylogia edukacyjna”, czy metoda Davisa. Znaczną część pracy stanowią zebrane i pogrupowane ćwiczenia usprawniające poszczególne funkcje percepcyjno-motoryczne tj. ćw. usprawniające percepcję słuchową, wzrokową, koordynację wzrokowo-ruchową, a nawet integrację percepcyjno-motoryczną. Opracowanie zawiera też przykładowe plany zajęć korekcyjno-kompensacyjnych oraz sposoby programowania pojedynczych zajęć (scenariusze zajęć).
3. M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa 2000.
4. M. Bogdanowicz, *Leworęczność u dzieci*, Warszawa 1992.
5. M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1995.
6. M. Bogdanowicz, *O dysleksji*, Lublin 1995.
7. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*, Gdańsk 2002.
8. M. Bogdanowicz, *Recepty na dobre czytanie i pisanie*, red. W. Turewicz, *Jak pomóc dziecku z dysortografią*, Zielona Góra 2002.
9. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2004.
10. W. Brejnak, *Dysleksja*, Warszawa
11. A. i J. Częścikowie, *Gramatyka, co z głowy nie umyka*, Gdańsk 1994.
12. A. i J. Częścikowie, *Ortografia, co do głowy trafia*, Gdańsk 2000.
13. M. Dąbrowska, *Moje dziecko jest dyslektykiem*, Warszawa 2003.
14. J. Dyrda, *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Gdańsk 2003.
15. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa 1997.
16. E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju umysłowego trzylatków i dzieci wolniej rozwijających się. Książka dla rodziców, terapeutów i nauczycieli przedszkola*, Warszawa 2
17. Górniewicz E., *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2000.
18. C. Hannaford, *Zmyślne ruchy które doskonalą umysł. Podstawy kinezylogii edukacyjnej*, Warszawa 1998.

19. I. Mańkowska, *Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezylogia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce*, Gdynia 2005.
20. J. Mickiewicz, *Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji w starszym wieku szkolnym*, Toruń 1995.
21. E. Pyczek, A. Pyczek, *50 ortograficznych limeryków nie tylko dla dyslektyków*, Gdańsk 2005.
22. A. Rentflejsz-Kuczyk, *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999.
23. Z. Saduś, *Jak pomóc uczniowi w nauce ortografii*, Opole 2003.
24. G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, Gdynia 2008
25. Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa, WSiP, 1980.
26. Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 2001.
27. Skorek E.M., *Terapia pedagogiczna*, Kraków, Impuls, 2004.
28. Zakrzewska B., *I Ty będziesz dobrze pisać*, Warszawa, WSiP, 2001.
29. Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu – modele ćwiczeń*, Warszawa, WSiP, 1999.

Materiał opracowała: **terapeuta terapii pedagogicznej - Teresa Trypuć**