



Jak nauczyciel może wspomagać rozwój dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się?

Wybrane zagadnienia

Poradnik dla nauczycieli oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego oraz I klasy

Grażyna Krasowicz-Kupis
Magdalena Kochańska
Katarzyna Maria Bogdanowicz
Katarzyna Wiejak
Dorota Campfield
Magdalena Łuniewska
Ewa Haman



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



wzór cytowania:

Krasowicz-Kupis, G., Kochańska, M., Bogdanowicz, K. M., Wiejak, D., Campfield, D., Łuniewska, M., Haman, E. (2015). *Jak nauczyciel może wspomagać rozwój dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się? Wybrane zagadnienia* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Recenzent:

dr Agata Potapska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN 978-83-65115-56-0

Wydanie 1

Skład:

Beata Czapska, Instytut Badań Edukacyjnych

Egzemplarz bezpłatny

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Spis treści

Słowo wstępne	5
1. Wprowadzenie	6
2. Diagnoza nauczycielska dziecka z perspektywy zaburzeń komunikacji językowej i ryzyka zaburzenia uczenia się	10
A. Skala Ryzyka Dysleksji	10
B. Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE	12
SPE_RPP	13
SPE_I klasa	14
Warunki stosowania SPE IBE	14
Zasady obliczania i interpretacji wyników SPE IBE	14
Wykorzystanie SPE IBE w pracy nauczyciela	16
C. Skala Język i komunikacja (JK)	17
Konstrukcja skali JK	18
Warunki stosowania skali JK	18
Obliczanie i interpretacja wyniku skali JK	19
Wykorzystanie skali JK w pracy nauczyciela	19
Wybór strategii pracy z dzieckiem na podstawie wyników skali JK	20
D. Podsumowanie	20
3. Dostosowanie wymagań i metod dydaktycznych do potrzeb dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia uczenia się oraz z zaburzeniami językowymi	21
A. Wprowadzenie	21
Otoczenie i atmosfera	21
Uczniowie	22
Nauczyciel	22
Treści i metody	22
B. Praca z dzieckiem z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się	24
C. Rozwój językowy i komunikacja	24
D. Podstawy czytania i pisania	26
Oddział rocznego przygotowania przedszkolnego	26
Klasa I	28
Nauczanie czytania i pisania	29
E. Nauka języka obcego	30
Zróźnicowanie dzieci pod względem możliwości przyswajania języka obcego	32
Dzieci z ryzykiem zaburzenia uczenia się w obszarze komunikacji językowej na lekcjach języków obcych	32
Jak nauczyciele języków obcych mogą wspierać dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzeń uczenia się w oddziale rocznego przygotowania przedszkolnego i klasy pierwszej?	33
F. Sfera emocjonalno-motywacyjna – motywacja i samodzielność	34
Organizacja pracy dziecka i z dzieckiem	35
Praca domowa	35
Organizacja miejsca nauki i pomocy dydaktycznych	36
G. Współpraca z rodzicami	37
O czym powinien pamiętać nauczyciel, przygotowując się do spotkania z rodzicami	38
Jak nauczyciel powinien się przygotować do spotkania z rodzicami?	38
Jak powinno wyglądać spotkanie nauczyciela z rodzicami?	38
Co robić w sytuacji, kiedy rodzic odmawia współpracy?	38

H. Współpraca ze specjalistami	39
I. Podsumowanie	41
4. Ćwiczenia z dzieckiem – przykłady	42
A. Rozwój językowy i komunikacja	42
B. Czytanie i pisanie	42
Seria ćwiczeń nr 1: tęczyowy alfabet	43
Seria ćwiczeń nr 2: czytanie i pisanie wyrazów o strukturzez cvc (spółgłoska – samogłoska – spółgłoska)	44
Seria ćwiczeń nr 3: kształtowanie świadomości fonologicznej – usuwanie fonemów	45
Seria ćwiczeń nr 4: czytanie w parach	46
C. Nauka języka obcego	46
Ćwiczenie nr 1: nauka rymowanki	47
Ćwiczenie nr 2: kończenie zdań	47
Ćwiczenie nr 3: ulubione słowa	47
Ćwiczenie nr 4: kształtowanie świadomości fonologicznej – rymowanki	47
Ćwiczenie nr 5: kształtowanie świadomości fonologicznej – segmentacja	48
Ćwiczenie nr 6: kształtowanie świadomości fonologicznej – aliteracje	48
Ćwiczenie nr 7: kształtowanie świadomości fonologicznej – rymy	48
Ćwiczenie nr 8: kształtowanie świadomości fonologicznej – łączenie głosek	48
Ćwiczenie nr 9: łączenie wyrazów w zdania (zadanie dla dzieci czytających)	48
Bibliografia	49
Literatura i strony internetowe dla nauczycieli	50
Publikacje	50
Strony internetowe	51

Słowo wstępne

Założenia współczesnej szkoły wywodzą się z pedagogiki humanistycznej zorientowanej na podmiotowość ucznia. Zadaniem nauczycieli jest stwarzanie odpowiednich warunków do uczenia się, dostosowanych do indywidualnych możliwości każdego dziecka. Aby to osiągnąć, nauczyciele muszą podejmować świadome działania w kierunku rozpoznania możliwości i potrzeb edukacyjnych oraz rozwojowych poszczególnych uczniów, a następnie dostosowania treści, metod pracy oraz sposobu komunikacji do tych potrzeb i możliwości. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Poradnik, który oddajemy w Państwa ręce, został opracowany w Instytucie Badań Edukacyjnych przez zespół specjalistów: psychologów, psycholingwistów, logopedów i pedagogów zajmujących się zaburzeniami językowymi i zaburzeniami uczenia się. Zespół ten tworzą nie tylko naukowcy badający te zjawiska, ale również praktycy, nauczyciele i rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To pozwala nam patrzeć na wspomniane zagadnienia z różnych perspektyw.

Mamy nadzieję, że treść poradnika będzie dla Państwa zarówno wsparciem, jak i inspiracją w codziennej pracy.

Pragniemy serdecznie podziękować recenzentce – dr Agacie Potapskiej oraz dr Elżbiecie Szali za cenne uwagi, które wpłynęły na ostateczny kształt tej publikacji.

Autorki

1. Wprowadzenie

Okres rocznego przygotowania przedszkolnego (w skrócie RPP) i klasy I to nie tylko czas dynamicznych zmian rozwojowych w życiu dziecka, ale także nowych wyzwań. Spontaniczne i chętne do zabawy pięcioletki muszą przygotować się do podjęcia obowiązków typowych dla wieku szkolnego: przyzwyczaić się do dłuższego przebywania poza domem i codziennej rozłąki z rodzicami, spędzania czasu w dużej grupie dzieci, słuchania poleceń nauczyciela, wykonywania zadań oraz nauki nowych – nierzadko trudnych umiejętności. Trudności w adaptacji mogą negatywnie wpłynąć nie tylko na funkcjonowanie dziecka w szkole, ale także zaważyć na całym jego późniejszym życiu. Z tego powodu tak ważne są pierwsze doświadczenia związane z pobytem w szkole, a działania nauczyciela stanowią ich ważne źródło.

Nauczyciel pracujący z dziećmi na starcie szkolnym, a więc z uczniami oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego i klasy I, spotyka się niewątpliwie z różnymi problemami. Jeden z nich wiąże się z faktem, że wiele dzieci już na początku nauki szkolnej doświadcza trudności w sprawnym posługiwaniu się językiem ojczystym oraz opanowaniu podstaw czytania i pisanania.

Wśród dzieci rozpoczynających naukę całkiem niemały odsetek – szacuje się, że około 15% – stanowią dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia uczenia się, a zwłaszcza dysleksji. Termin *ryzyko dysleksji* wprowadzony w Polsce przez profesor Martę Bogdanowicz na początku lat 90-tych oznacza podwyższone prawdopodobieństwo wystąpienia dysleksji rozwojowej w kolejnych latach szkolnych. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim dzieci, u których stwierdza się deficyty w rozwoju wybranych funkcji poznawczych, zwłaszcza językowych, a także tych, u których dysleksja występowała w rodzinie. Szczegółowy opis zjawiska ryzyka dysleksji można znaleźć w pracach Bogdanowicz¹. W podobny sposób, jak do ryzyka dysleksji czy dysortografii, można odnosić się do innych typów specyficznego zaburzenia uczenia się, czyli na przykład mówić o ryzyku trudności w formułowaniu wypowiedzi pisemnych czy w zakresie matematyki.

Kolejną grupą dzieci, która doświadcza trudności edukacyjnych, są dzieci z zaburzeniami językowymi i komunikacji, zwłaszcza ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI – ang. *Specific Language Impairment*). Z amerykańskich badań epidemiologicznych wynika, że SLI dotyka 7 procent populacji, a więc, jak oszacowała w 2000 roku profesor Magdalena Smoczyńska, w Polsce w grupie od 4 do 14 lat może być nawet 300 tysięcy takich dzieci. Poziom rozwoju mowy dzieci z SLI znacznie odbiega od normy. Mają one trudności w uczeniu się i posługiwaniu językiem ojczystym. Trudności te mogą dotyczyć zarówno rozumienia, jak i nadawania mowy, co więcej – umiejętności związanych z odpowiednim zachowaniem językowym w danej sytuacji. Problemy te przekładają się na naukę czytania i pisanania, redagowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych, rozumienie tekstów. SLI często nie zostaje rozpoznane i zdiagnozowane, a dzieci nie otrzymują należnego wsparcia i zrozumienia, wskutek czego doświadczają dotkliwych niepowodzeń szkolnych oraz problemów w sferze emocjonalnej i społecznej.

Nie można pominąć także znacznej grupy dzieci z dysfunkcjami sprzężonymi, gdzie obok zaburzenia podstawowego, np. autyzmu występują problemy w komunikacji językowej. Podobnie w grupie dzieci z SLI bardzo często jako dodatkowy problem pojawia się dysleksja. Mówimy wówczas o współwystępowaniu zaburzeń. Również w tym przypadku konieczne jest podjęcie działań pomocowych. Nie powinny one jednak dotyczyć wyłącznie zaburzenia podstawowego. Konieczne jest zapewnienie w codziennej komunikacji optymalnych warunków dla wzajemnego porozumienia się dziecka z otoczeniem oraz stwarzanie sytuacji edukacyjnych na miarę jego możliwości.

Zespół Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w Instytucie Badań Edukacyjnych pod kierunkiem prof. dr hab. Grażyny Krasowicz-Kupis opracował narzędzia diagnostyczne dla nauczycieli, które zostaną pokrótce przedstawione w tym poradniku. Pozwalają one na diagnozę wstępną i przesiewową dzieci pod kątem ewentualnego zaburzenia językowego czy ryzyka dysleksji. Ich zastosowanie bazuje na obserwacji dziecka, a sposób analizy ma charakter w pełni psychometryczny – z wyko-

¹ Bogdanowicz, M. (1993). Dziecko ryzyka dysleksji – co to takiego. *Scholasticus*, 2, 39-45; Bogdanowicz, M. (1995). Rozpoznawanie dzieci „ryzyka dysleksji” W: J. Rządzki (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesna profilaktyka – wybrane zagadnienia*. Lubin, s. 41-54; Bogdanowicz, M. (2002 wyd. I; 2005 wyd. II poszerzone). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia; Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

rzystaniem norm ogólnopolskich. Są to: *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE*² oraz skala *Język i komunikacja*³.

Zgodnie z polskim prawem nauczyciel jest zobowiązany do **dostosowania wymagań do indywidualnych potrzeb edukacyjnych** dzieci ze stwierdzonymi deficytami funkcji poznawczych, a więc także z ryzykiem dysleksji czy innych typów specyficznego zaburzenia uczenia⁴.

Warunkiem stworzenia **programu pracy z dzieckiem z zaburzeniem językowym lub ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się** jest umiejętne wykorzystanie informacji pochodzących z różnych źródeł, a przede wszystkim:

- o wiedzy dotyczącej objawów ryzyka dysleksji i ich przyczyn;
- o wiedzy dotyczącej SLI i innych zaburzeń językowych;
- o obserwacji prowadzonej przez rodziców – przydatne może być wykorzystanie *Skali Ryzyka Dysleksji (SRD)* Marty Bogdanowicz i *Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE*;
- o obserwacji prowadzonych przez nauczyciela a dotyczących funkcjonowania dziecka w szkole, na lekcji, podczas prób czytania i pisania – przydatne może być wykorzystanie: *Skali Ryzyka Dysleksji*, a także *Skali Prognoz Edukacyjnych IBE* i skali *Język i komunikacja (JK)*;
- o opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innej specjalistycznej, jeżeli dziecko ją posiada, a rodzice zgodzą się tę opinię udostępnić.

Wydaje się, że sytuacja jest najbardziej komfortowa wtedy, gdy dziecko wzięło udział w profesjonalnym badaniu przeprowadzonym przez zespół specjalistów w poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innym ośrodku diagnostycznym. Wówczas posiada ono opinię zawierającą opis jego deficytów i mocnych stron. Do obowiązków diagnostów należy także opisanie w tym dokumencie głównych kierunków pomocy oraz przedstawienie szczegółowych zaleceń do pracy z dzieckiem dla rodziców i nauczycieli. Jednakże dzieci z opiniami specjalistycznymi jest wielokrotnie mniej, niż takich, które potrzebują uwagi i ewentualnej pomocy ze strony nauczyciela. Z tego powodu, zanim dziecko trafi do specjalisty, który przeprowadzi wieloaspektową diagnozę psychologiczną, pedagogiczną i logopedyczną, warto samemu dokonać wstępnej oceny funkcjonowania dziecka w oparciu o proponowane w tym poradniku narzędzia. *Skala Ryzyka Dysleksji* odpowie na pytanie, czy dziecko znajduje się w obszarze ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia i w jakich ogólnych sferach rozwoju występują ewentualne deficyty. *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE* pozwoli dokładnie ocenić problemy dziecka w obszarze rozwoju językowego oraz początków komunikacji pisemnej, także te zauważane przez rodziców. Skala *Język i komunikacja* pomoże spojrzeć na dziecko z szerszej perspektywy rozwoju języka i komunikacji, które to obszary stanowią podstawę nie tylko czytania i pisania, ale także ogólnego funkcjonowania szkolnego.

Nauczanie uczniów z ryzykiem zaburzenia uczenia się, w tym dysleksji oraz z zaburzeniami komunikacji, powinno bazować na następujących zasadach podstawowych:

1. odpowiednim dostosowaniu programu nauczania i metod nauczania:
 - a. stosowania podejścia multisensorycznego (angażującego wiele zmysłów),
 - b. ustrukturyzowanego planu działań wspomagających,
 - c. uczenia bezpośredniego i świadomego (por. rozdział 4.B.),
 - d. nauczania zorganizowanego, systematycznego, sekwencyjnego i spiralnego (jw.),

2 Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz K. M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

3 Kocharńska M., Łuniewska, M. (2015). *Język i komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

4 Podstawa prawna: § 6 ust. 1a pkt 3 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.) oraz § 4 ust. 1 rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199).

2. znacznej intensywności uczenia i nauczania (treningu, ćwiczeń) – większej niż w przypadku dzieci bez trudności w uczeniu:
 - a. dłuższego czasu przeznaczonego na uczenie, dopasowanego do potrzeb dziecka,
 - b. łączenia ćwiczeń praktycznych z natychmiastową informacją zwrotną i stosowaniem wzmocnień,
 - c. nauczania prowadzonego indywidualnie albo w małych grupach uczniów na podobnym poziomie sprawności,
3. ciągłego sprawdzania poziomu umiejętności (formalnego i nieformalnego) oraz ostrożnego monitorowania postępów (rezultaty oceniania powinny kierować nauczaniem),
4. wprowadzania nowych informacji i umiejętności drogą małych, wyraźnych kroków, wielokrotne ich powtarzanie i ćwiczenie.



Pracując z dzieckiem ryzyka zaburzenia uczenia się, należy dodatkowo pamiętać o tym, aby:

- o starać się, aby wprowadzane ćwiczenia bardziej przypominały zabawę niż naukę,
- o dostosowywać wymagania wobec dziecka do jego możliwości w zadaniach sprawiających mu trudności w związku z jego defycytami (np. dawać mniejsze porcje treści do zapamiętania),
- o nie karać dziecka za niepowodzenia, a podkreślać wszelkie postępy,
- o nie przemęczać dziecka – w przeciwnym razie efekty pracy będą minimalne,
- o dawać dziecku czas i szansę na rozwijanie jego własnych zainteresowań, pasji, hobby,
- o eksperymentować z różnymi rodzajami ćwiczeń, stosować różnorodne rekomendowane przez ekspertów techniki wspierające uczenie się,
- o używać przyjaznych materiałów do nauki (dogodne dla dziecka pomoce dydaktyczne do nauki liter, wyrazów, wierszyków i piosenek),
- o dawać odpowiednie polecenia i wyjaśnienia, czyli krótkie, zwięzłe i jasne.

W pracy z dzieckiem wykorzystuj różne zmysły

Każdy człowiek ma preferowane modalności, dzięki którym uczy się bardziej efektywnie. Eksperymentuj z różnymi formami, aby odnaleźć to, co jest najbardziej skuteczne w przypadku Twojego ucznia. Poniżej przykłady metod bazujących na trzech podstawowych zmysłach – wzroku, słuchu i dotyku.

Metody wizualne: używaj kolorowych karteczek samoprzylepnych, ruchomego alfabetu z różnych materiałów, rozsypanek sylabowych i wyrazowych; wykorzystuj obrazki, schematy, wykresy; wizualizuj; używaj kolorów do podkreślania czy zaznaczania w tekście.

Metody słuchowe: czytaj – niech dziecko słucha; słuchajcie i śpiewajcie piosenki, rapujcie, rymujcie – dla lepszego zapamiętywania.

Metody dotykowo-ruchowe: zapisywanie; uczenie się podczas ruchu (pisanie po śladzie, na różnych powierzchniach; uczenie się w czasie spaceru, biegu, odbijania piłki).

Należy pamiętać, że każde dziecko jest inne, a dotyczy to także dzieci z ryzykiem zaburzenia uczenia się. Choć z powodu swoich trudności wyróżniają się one na tle rówieśników, to stanowią niejednorodną grupę, a każde z nich jest indywidualną, неповtarzalną osobą. Oznacza to także, że planowanie pracy z takim dzieckiem i przygotowywanie programu pomocy wymaga indywidualnego podejścia. Dlatego trudno o podanie „uniwersalnych” sposobów działania, skutecznych dla wszystkich dzieci z tej grupy.



Bliska **współpraca nauczycieli z rodzicami**, która ma na celu wspieranie rozwoju dziecka, jest zawsze korzystna dla wszystkich zaangażowanych w nią osób. Współpraca domu i przedszkola/szkoły jest szczególnie ważna w przypadku dzieci z ryzykiem zaburzenia uczenia się, które powinny wykonywać dodatkowe ćwiczenia oprócz typowych zadań przedszkolnych/szkolnych.

2. Diagnoza nauczycielska dziecka z perspektywy zaburzeń komunikacji językowej i ryzyka zaburzenia uczenia się

Nauczyciel jest tą osobą, która najlepiej zna dziecko w obszarze jego szkolnych zmagania, bowiem nawet rodzice nie zawsze mają możliwość tak systematycznego obserwowania zachowania i rozwoju dziecka w zakresie sprawności „szkolnych”. Codzienne zajęcia, wspólnie spędzone kilka godzin każdego dnia, stają się źródłem nieocenionej wiedzy o możliwościach i słabościach każdego ucznia. Z tego powodu to nauczyciel może, a nawet powinien, dokonywać pierwszej diagnozy funkcjonowania szkolnego dziecka. Chodzi nie tylko o formalne ocenianie jego postępów, wyznaczone wymogami programu nauczania, ale także szersze i bardziej zindywidualizowane obserwacje. Nauczyciele oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego oraz klasy I mogą skorzystać z kilku wartościowych narzędzi obserwacyjnych, służących diagnozie przesiewowej, które pozwolą wyłonić dzieci z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z grupy tych z zaburzeniami językowymi oraz ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się. Zostaną one pokrótce przedstawione poniżej. **Podkreślenia wymaga fakt, że są to narzędzia wystandaryzowane, rzetelne, trafne i posiadające normy.** Daje to gwarancję, że diagnoza z ich wykorzystaniem będzie obiektywna, a uzyskane wyniki dotyczące konkretnego dziecka będą mogły być ocenione na tle jego rówieśników w identycznej sytuacji edukacyjnej. Pozwoli to rzeczywiście określić, na ile poziom ocenianych umiejętności różni się od typowych, obserwowanych w danym wieku i określonej sytuacji edukacyjnej.

A. Skala Ryzyka Dysleksji (SRD)

Skala Ryzyka Dysleksji (SRD) Marty Bogdanowicz to **bardzo proste narzędzie**, które służy do wstępnej diagnozy a także badania przesiewowego dzieci przed rozpoczęciem nauki lub na początkowym jej etapie, pod kątem zagrożenia dysleksją, dysortografią lub dysgrafią. Prace nad *SRD* Bogdanowicz rozpoczęła w 1993 roku, tworząc pierwszą jej wersję eksperymentalną. Na podstawie badań pilotażowych powstawały kolejne wersje skali, a badania pokazały obiecujące walory psychometryczne i diagnostyczne narzędzia. Pod koniec lat 90. XX wieku powstała ostateczna wersja metody, a badania normalizacyjne przeprowadzono w latach 1999 i 2000. Badania nad trafnością prognostyczną i aktualizacją normalizacji narzędzia były kontynuowane przez wiele kolejnych lat.

Skala oparta jest na **koncepcji ryzyka dysleksji** lub szerzej: „ryzyka dysleksji, dysortografii i dysgrafii” (ewentualnie: „ryzyka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu”) Marty Bogdanowicz, zgodnie z którą niepokojące symptomy u dziecka mogą wystąpić na długo przed rozpoczęciem przez nie nauki czytania i pisania – nawet już w okresie niemowlęcym. Zdaniem Bogdanowicz ryzykiem dysleksji obciążone są przede wszystkim te dzieci, u których obserwuje się przejawy dysharmonii rozwoju psychoruchowego, czyli zaburzenia tempa i rytmu rozwoju. Na skutek nieprawidłowości w dojrzewaniu ośrodkowego układu nerwowego funkcje leżące u podstaw uczenia się czynności czytania i pisania są opóźnione na tle innych – lepiej rozwiniętych zdolności. Tak rozumiane ryzyko dysleksji odnosi się przede wszystkim do funkcjonowania dziecka na poziomie behawioralnym. Dlatego *SRD* zawiera pytania dotyczące zachowań wskazujących na zaburzenia w zakresie: motoryki małej i dużej, funkcji wzrokowych, językowych i uwagi.

SRD ma formę kwestionariusza przeznaczonego zarówno do badania pojedynczych dzieci, jak i całej grupy/klasy. Metoda znajduje zastosowanie nie tylko w szkole, ale również w domu. Autorka metody sugeruje, aby nauczyciele bezpośrednio pracujący z dzieckiem i rodzice niezależnie od siebie oceniali zachowanie dziecka. Ewentualne różnice w dokonanej ocenie skłonią dorosłych do ich wyjaśnienia, dzięki czemu będą mieli szansę lepiej poznać badane dziecko. Badający ocenia kolejne stwierdzenia w arkuszu *SRD* według skali czterostopniowej. Przyjęto stopniowanie ocen od 1 – gdy dane zachowanie (i objaw zaburzenia) nie występuje nigdy, do oceny 4 – gdy występuje niemal zawsze. Badający porównuje obliczoną sumę punktów z normami zawartymi w podręczniku. Ogólna ocena pozwala stwierdzić, czy dane dziecko należy do **grupy ryzyka dysleksji** i jaki jest **stopień**

ryzyka (pogranicze, umiarkowany, wysoki). Równie istotne jest dokonanie oceny szczegółowej, która dotyczy poszczególnych sfer rozwoju. Jest to wskazane, gdyż może zdarzyć się tak, że wynik ogólny mieści się w granicach normy, a mimo tego występują dysharmonie rozwojowe, mogące decydować o niepowodzeniach w nauce. Zatem następnym krokiem analizy wyników jest sporządzenie profilu wyników szczegółowych *SRD*. Ułatwia to analizę oraz porównanie uzyskanych rezultatów i ich interpretację, a w efekcie umożliwia ukierunkowanie oddziaływań wspomagających rozwój.

Istnieją oddzielne wersje *SRD* dla dzieci wstępujących do szkoły (*SRD-6*) oraz dla klas I i II.

Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD-6)

SRD-6 to narzędzie stworzone z myślą o dzieciach, które jeszcze nie uczyły się czytania. Autorka zakłada, że po reformie wieku startu edukacyjnego dawne 6-latki, uczęszczające wcześniej do oddziału zerowego, odpowiadają obecnym 5-latkom objętym rocznym przygotowaniem przedszkolnym. Skalą *SRD-6* mogą posłużyć się nauczyciele w oddziale rocznego przygotowania, ale także na początku klasy pierwszej, gdy już poznają swoich uczniów. Powtórzenie badania pozwala na sprawdzenie poczynionych postępów. Normy ogólnopolskie można znaleźć w podręczniku z 2011 roku wydanym w Pracowni Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku zarówno w wersji papierowej, jak i elektronicznej. Podręcznik zawiera też opis, jak dokonywać obliczeń oraz tabele norm pozwalające na interpretację wyników. Komputerowa wersja skali została zaprojektowana w taki sposób, aby maksymalnie uprościć procedurę opracowywania wyników, ich analizowania i gromadzenia. Efektem końcowym oceny, prowadzonej z wykorzystaniem komputerowej wersji narzędzia, jest pełna dokumentacja badania zawierająca zestawienie wszystkich danych osoby badanej oraz uzyskanych przez nią wyników. Wyniki prezentowane są w formie liczbowej oraz graficznej, co ułatwia proces ich interpretacji. Dokumentacja uzyskana w wyniku badania może zostać wydrukowana w postaci pełnego raportu dotyczącego pojedynczego dziecka lub grupy dzieci (np. całej klasy). Może też zostać zapisana w komputerowej bazie, z której można ją w dowolnym momencie przywołać. *SRD* zawiera 21 stwierdzeń, które dotyczą różnych symptomów ryzyka dysleksji.

Skala Ryzyka Dysleksji dla etapu edukacji wczesnoszkolnej

Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II została opublikowana w 2011⁵ roku. Także w tym przypadku normy ogólnopolskie (tym razem dla dzieci po pierwszym i drugim roku nauki czytania) powstały przed reformą obniżającą wiek rozpoczęcia nauki, dlatego wskazana jest jej ponowna normalizacja. Skala wchodziła wcześniej w skład podręcznika *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas 0 i I* publikowanego wielokrotnie, począwszy od 2002 roku. Obecnie dostępna jest również wersja komputerowa **SRD dla klasy pierwszej i drugiej** przygotowana przez wydawnictwo Harmonia, a także opracowany przez Young Digital Planet multimedialny program, który zawiera zadania do wykonania przez dziecko.

Wykorzystanie Skali Ryzyka Dysleksji w pracy nauczyciela

Uzyskane wyniki mogą wskazywać na potrzebę profesjonalnego badania diagnostycznego w kierunku dysleksji. Pełna diagnoza ryzyka dysleksji pozwala przewidywać wystąpienie trudności w późniejszym okresie i w razie konieczności podejmować działania **profilaktyczne i interwencyjne**. W ten sposób *SRD* wpisuje się w **model wczesnego diagnozowania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu** Bogdanowicz.

Omawiane narzędzie jest cenne w pracy nauczyciela, ukierunkowuje obserwację dzieci i uczy na pewne zjawiska ważne z perspektywy wczesnego wykrywania nieprawidłowości. Pozwala na wykorzystanie ogólnych, „grubych” wskaźników, jak wskazanie poziomu ryzyka dysleksji, ale także dzięki analizie profilowej wskazuje dokładne kierunki, w których należy podążać, planując działania pomocowe. Na podstawie wyników *SRD* nauczyciel może, po uzgodnieniu tego z rodzicami dziecka, dokonać pogłębionej diagnozy nauczycielskiej – z wykorzystaniem *Skali Prognoz Edukacyjnych IBE* lub skali *Język i komunikacja*, albo/i skierować dziecko na badania specjalistyczne.

Stosując *SRD*, należy mieć na uwadze, że narzędzie to, jak każda metoda do diagnozy przesiewowej, ma swoje ograniczenia,

5 Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala Ryzyka Dysleksji wraz z normami dla klas I i II*. Gdańsk: Harmonia.

a więc obarczone jest pewnym błędem pomiaru. W związku z tym uzyskany wynik może błędnie wskazać ryzyko dysleksji u dziecka, które nie jest nim zagrożone, jak i nie wyłonić dziecka potrzebującego pomocy. Trzeba przy tym pamiętać, że warunkiem trafnej diagnozy jest dobra znajomość badanego dziecka. Dlatego wskazane jest dokonanie oceny za pomocą SRD przez nauczyciela i rodzica, oraz porównanie otrzymanych danych. Otrzymujemy wówczas bardziej obiektywne i bogaty obraz rozwoju dziecka.

B. Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE⁶, opracowana przez specjalistów z Instytutu Badań Edukacyjnych, jest skalą obserwacyjną przeznaczoną dla nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczania wczesnoszkolnego, pracujących z dziećmi w oddziałach rocznego przygotowania przedszkolnego oraz w I i II klasach szkoły podstawowej. Została ona nieodpłatnie udostępniona wszystkim poradniom psychologiczno-pedagogicznym w Polsce w celu rozpropagowania wśród nauczycieli. Ponadto będzie dostępna na stronie Pracowni Testów IBE: <http://eduentuzjasci.pl/pracowniatestow>. SPE IBE służy przede wszystkim do **przesiewowej diagnozy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania** na wczesnych etapach nabywania tych umiejętności ze względu na problemy językowe dziecka. Pozwala także na bardziej wnikliwą analizę rozwoju i funkcjonowania językowego dziecka, także we wczesnym dzieciństwie. Termin *ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania* jest zbliżony do wprowadzonego w Polsce przez Bogdanowicz terminu *ryzyko dysleksji*, omówionego w poprzednim punkcie. Obydwa pojęcia oznaczają zagrożenie wystąpieniem specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania (dysleksji), czyli podwyższone prawdopodobieństwo rozwinięcia się tego zaburzenia w przyszłości u konkretnego dziecka. Termin ten jest stosowany w odniesieniu do okresu poprzedzającego rozpoczęcie formalnej nauki czytania i pisania, ale również ze względu na to, że dzieci potrzebują czasu na opanowanie czytania, w przypadku uczniów klas I i II szkoły podstawowej.

Termin *ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania* nawiązuje do terminologii i klasyfikacji zaburzeń neurorozwojowych zawartych w międzynarodowej klasyfikacji chorób DSM-5⁷ – *Diagnostycznym i statystycznym podręczniku zaburzeń psychicznych (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5)*. Ta klasyfikacja uwzględnia zaburzenia rozwojowe dzieci, w tym zaburzenia w rozwoju języka i komunikacji. Proponowany w nim sposób opisywania i klasyfikacji zaburzeń jest powszechnie stosowany na całym świecie. Z tego względu autorki niniejszego poradnika odwołują się do zaproponowanej tam klasyfikacji.

Konstrukcja skali SPE IBE bazuje na popartym danymi z literatury przedmiotu założeniu, że kluczowym deficytem odpowiedzialnym za trudności w nauce czytania i pisania jest **deficyt w zakresie rozwoju językowego**. Dotyczy on głównie **przetwarzania fonologicznego**, czyli manipulowania abstrakcyjnymi reprezentacjami dźwięków mowy. Badania potwierdzają, że wczesnymi predyktorami trudności w tym zakresie są różnorodne opóźnienia w sferze rozwoju językowego, głównie w zakresie przetwarzania i świadomości fonologicznej, ale także w zasobie słownika. Oznacza to, że **dzieci, które przejawiają deficyty językowe w okresie poprzedzającym początek formalnej nauki czytania i pisania, z wysokim prawdopodobieństwem napotkają na problemy w tym obszarze, gdy nauka ta już się rozpocznie**. Innymi słowy **zaburzenia mowy i języka występujące u dziecka we wczesnym i średnim dzieciństwie pozwalają prognozować zaburzenie uczenia się czytania i pisania**. Ważne jest zatem wykrycie wczesnych symptomów specyficznego zaburzenia czytania i pisania pojawiających się zanim dziecko rozpocznie formalną naukę szkolną, gdyż znacznie ułatwi to diagnozę ryzyka tego zaburzenia, a co zatem idzie, umożliwi jak najwcześniejsze rozpoczęcie terapii.

Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE może być stosowana jako narzędzie uzupełniające diagnozę ryzyka dysleksji za pomocą powszechnie stosowanej SRD, omówionej w poprzednim podrozdziale poradnika, szczególnie w odniesieniu do

6 Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
7 *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM 5*. 2013. American Psychiatric Association

dzieci uzyskujących niskie wyniki w podskalach ekspresji i percepcji języka. **Może być też stosowana samodzielnie jako narzędzie przesiewowe.**

SPE IBE posiada dwie odrębne wersje:

1. dla dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego (*SPE_RPP*),
2. dla uczniów klas I i początku klasy II (*SPE_I* klasa).

SPE IBE jest **wystandaryzowanym, znormalizowanym narzędziem**, umożliwiającym porównywanie wyników badanych dzieci z rezultatami ich rówieśników. Skala ma potwierdzoną **wysoką rzetelność⁸ oraz trafność⁹**, co czyni ją użytecznym narzędziem w pracy nauczyciela. Normy zostały opracowane w 2015 roku. Badanie dzieci skalą *SPE IBE* może prowadzić nauczyciel wychowania przedszkolnego lub edukacji wczesnoszkolnej, który dobrze zna dziecko.

SPE_RPP

Skala *SPE IBE* przeznaczona dla dzieci uczęszczających do oddziału RPP składa się z 2 części:

SPE_N_I: Rozwój językowy – zawiera 18 stwierdzeń, które dotyczą aktualnego rozwoju językowego dziecka, obejmującego sprawności fonologiczne, kluczowe dla opanowania umiejętności czytania i pisania, takie jak operowanie głoskami, sylabami i elementami śródsylabowymi. Skala zawiera też pytania dotyczące aspektu gramatycznego, rozumienia języka, pamięci werbalnej oraz wymowy i artykulacji. Jest wypełniana przez nauczyciela w oparciu o obserwację dziecka podczas zajęć edukacyjnych, jak i w trakcie spontanicznej aktywności dziecka (np. podczas zabaw swobodnych w przedszkolu, podczas przerw międzylekcyjnych, czy w trakcie dodatkowych zajęć organizowanych przez nauczyciela). Przykładowe stwierdzenia z tej części skali to:

- *Dziecko dobrze sobie radzi z tworzeniem i rozpoznawaniem rymów.*
- *Dziecko potrafi wymienić nazwy dni tygodnia we właściwej kolejności.*
- *Dziecko ma trudności z używaniem zdań złożonych.*

SPE_R składa się z 19 stwierdzeń dotyczących wczesnego rozwoju językowego dziecka do 5 roku życia. Pozycje testowe dotyczą rozwoju słownika i gramatyki, typowych dla dysleksji rodzajów błędów językowych, np. zamiennego stosowania przedrostków w słowach, mylenia podobnych nazw przedmiotów oraz tego, czy dziecko jest lub było pod opieką poradni logopedycznej, co sugeruje występowanie jakiegoś typu problemów w sferze rozwoju mowy. Stwierdzenia oparte są o charakterystykę prawidłowości rozwojowych w zakresie mowy i języka, i odnoszą się do tzw. kroków milowych w tym zakresie. Aby wypełnić tę część skali, niezbędne jest przeprowadzenie 15-minutowego wywiadu z rodzicem dziecka. Przykładowe stwierdzenia zawarte w części *SPE_R*:

- *Gdy miało rok, dziecko naśladowało głosy zwierząt i pojazdów.*
- *Przed ukończeniem 3 lat dziecko rozumiało złożone wypowiedzi, np. dłuższe polecenia.*
- *Między 4 a 5 rokiem życia dziecko zadawało bardzo dużo pytań.*

Wypełnienie kwestionariusza polega na określeniu, czy wskazane zachowanie lub umiejętność występuje/występowała u danego dziecka. Odpowiedź zaznacza się na skali przez wybór spośród 3 kategorii: PRAWDA, NIEPRAWDA, NIE WIEM. Jeśli opisane w stwierdzeniu zjawisko lub zachowanie występuje, zaznacza się odpowiedź PRAWDA, jeżeli nie występuje lub raczej nie występuje, odpowiedź – NIEPRAWDA. Jeśli udzielenie odpowiedzi z jakichś względów nie jest możliwe, nauczyciel może wybrać odpowiedź NIE WIEM.

8 Rzetelność narzędzia mówi o dokładności dokonywanego za jego pomocą pomiaru (jak dobrze mierzy ono to, co ma mierzyć).

9 Trafność narzędzia daje informację o tym, czy rzeczywiście mierzy ono to, do czego jest przeznaczone (to, co z założenia ma mierzyć).

SPE_I klasa

Skala przeznaczona dla I klasy składa się z 3 części:

SPE_N_I: Rozwój językowy – składa się z 18 stwierdzeń dotyczących aktualnego rozwoju językowego dziecka. Jest to identyczna wersja jak w skali dla RPP.

SPE_N_II: Nabywanie umiejętności czytania i pisania – składa się z 18 stwierdzeń dotyczących stopnia zaawansowania dziecka w czytaniu i pisaniu. Obejmuje znajomość liter, technikę i tempo czytania, błędy popełniane podczas czytania, rozumienie czytanego tekstu i ogólne nastawienie do czytania. Cztery stwierdzenia zawarte w tej części kwestionariusza pozwalają na dokonanie jakościowej oceny techniki czytania, nie podlegają one punktacji.

Przykładowe stwierdzenia zawarte w części *SPE_N_II*:

- *Dziecko zazwyczaj czyta wolniej niż rówieśnicy.*
- *Dziecko pisząc, często zamienia głoski, np. dym – dom, brat – brot.*
- *Pismo dziecka jest brzydkie i trudne do odczytania.*

SPE_R – składa się z 19 stwierdzeń dotyczących wczesnego rozwoju językowego dziecka do 5 roku życia. Jest to taka sama skala jak w wersji przeznaczonej dla RPP.

Podobnie jak w wersji przeznaczonej dla RPP, nauczyciel określa, czy dane zachowanie lub umiejętność jest charakterystyczna dla danego dziecka, zaznaczając odpowiedź na skali: PRAWDA, NIEPRAWDA, NIE WIEM.

Warunki stosowania SPE IBE

Obserwacja wskaźników ujętych w skali powinna być prowadzona przez nauczyciela pracującego z daną klasą lub grupą przedszkolną **podczas zajęć przewidzianych programem** wychowania przedszkolnego lub edukacji wczesnoszkolnej. Podejmując się przeprowadzenia diagnozy przesiewowej, nauczyciel powinien zapoznać się ze stwierdzeniami zawartymi w kwestionariuszu na tyle dokładnie, aby ukierunkować obserwację na podlegające ocenie aspekty funkcjonowania dziecka. Obserwacja powinna odbywać się zarówno podczas zorganizowanych zajęć edukacyjnych, jak i **w trakcie spontanicznej aktywności dziecka**. Większość wskaźników ujętych w *SPE IBE* można zaobserwować w trakcie realizacji zajęć przewidzianych programem. Jeśli jakieś zachowania nie mogą być zaobserwowane w danym czasie z powodu np. nieuwzględnienia danej aktywności w programie zajęć szkolnych przypadającym na czas obserwacji, należy te zajęcia tak zmodyfikować, aby stworzyć okazję do zaobserwowania pożądanych wskaźników. Można wcześniej **zaplanować pracę** w taki sposób, aby w ciągu dnia znalazło się miejsce na różnorodne ćwiczenia sprawności językowych (takich jak dzielenie słów na głoski, sylaby, podawanie pierwszej głoski w słowie), które są jednocześnie wskaźnikami podlegającymi ocenie. Zaleca się, aby diagnoza za pomocą skali *SPE IBE*, była prowadzona **co najmniej po miesiącu pracy** z daną grupą/klasą. Jest to szczególnie ważne w przypadku semestru zimowego, kiedy nauczyciel po raz pierwszy ma kontakt z grupą dzieci. Przystępując do diagnozy, nauczyciel w sposób celowy powinien przeprowadzić obserwację **od 1 do maksimum 8 dzieci** w ciągu 1 tygodnia pracy.

Przed przystąpieniem do diagnozy należy przedstawić metodę oraz cele diagnozy przesiewowej rodzicom dzieci, a także uzyskać ich **zgody na badanie**. Trzeba pamiętać, że zgodnie z wytycznymi dotyczącymi diagnozy edukacyjnej, nie wolno przeprowadzać badań bez uzyskania zgody rodziców bądź opiekunów prawnych dziecka (wystarczy oświadczenie jednego z nich). Istotne jest również nawiązanie współpracy z rodzicami, ponieważ część kwestionariusza wymaga przeprowadzenia krótkiego, trwającego około 15 minut, wywiadu dotyczącego wczesnego rozwoju dziecka. W trakcie spotkania należy też poinformować rodziców o tym, jakie będą konsekwencje przeprowadzonej diagnozy i dalsze kroki postępowania w przypadku stwierdzenia nieprawidłowości.

Zasady obliczania i interpretacji wyników SPE IBE

Aby obliczyć wyniki *Skali Prognoz Edukacyjnych SPE IBE* należy posłużyć się kluczem odpowiedzi (zawartym w podręczniku

do skali). Za każdą odpowiedź zgodną z kluczem przyznajemy 1 punkt, zaś za odpowiedź NIE WIEM – ½ punktu. Zasada ta dotyczy wszystkich części *SPE IBE*. Należy pamiętać, że ze względu na konstrukcję stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu (pozytywne i negatywne) zarówno odpowiedzi PRAWDA, jak i NIEPRAWDA mogą być punktowane.

W wersji dla RPP otrzymujemy 3 wyniki: wynik *SPE_N_I*, wynik *SPE_R* oraz wynik ogólny obu części (*SPE_wynik ogólny*) – nazwane wynikami surowymi. W wersji dla I klasy otrzymujemy 4 wyniki: wynik *SPE_N_I*, *SPE_N_II*, *SPE_R* oraz wynik dla wszystkich części (*SPE_wynik ogólny*). Ponieważ wyniku surowego nie da się porównać z wynikami pozostałych części *SPE* z powodu odmiennej liczby zadań, nie można go również odnieść do norm, należy zamienić go na wyniki wyrażone na jednej ze skal standaryzowanych – w tym wypadku na skali stenowej, liczącej 10 punktów (parametry: średnia $M = 5,5$, odchylenie standardowe $SD = 2$).

Skala posiada normy wyrażone w stenach odpowiednie dla poziomu edukacyjnego – oddziału RPP i I klasy, a także uwzględniające płeć i wiek dzieci (w przedziałach sześciomiesięcznych) oraz semestr, w którym prowadzono obserwację.

Wyniki poszczególnych części *SPE IBE* można interpretować pojedynczo, ale także można je sumować i obliczyć wynik ogólny dla całej skali. Otrzymanym wynikom nadajemy znaczenie, odwołując się do interpretacji wyników stenowych, zawartej w tabeli 1.

Tabela 1. Interpretacja wyników stenowych.

Przedział stenowy	Interpretacja
1 – 3	<p>WYNIK NISKI</p> <p><i>SPE_N_I</i> – niski poziom aktualnego rozwoju językowego na podstawie obserwacji nauczyciela</p> <p><i>SPE_N_II</i> – niski poziom podstawowych umiejętności w zakresie pisania i czytania na podstawie obserwacji nauczyciela</p> <p><i>SPE_R</i> – niski poziom wczesnego rozwoju językowego na podstawie danych uzyskanych od rodziców</p> <p><i>SPE_Wynik ogólny</i> – ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania</p>
4-10	<p>WYNIK PRAWIDŁOWY</p> <p><i>SPE_N_I</i> – prawidłowy poziom aktualnego rozwoju językowego na podstawie obserwacji nauczyciela</p> <p><i>SPE_N_II</i> – prawidłowy poziom podstawowych umiejętności w zakresie pisania i czytania na podstawie obserwacji nauczyciela</p> <p><i>SPE_R</i> – prawidłowy poziom wczesnego rozwoju językowego na podstawie danych uzyskanych od rodziców</p> <p><i>SPE_Wynik ogólny</i> – brak ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania</p>

Głównym wskaźnikiem podlegającym interpretacji jest **wynik ogólny informujący o ryzyku specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania** lub jego braku. Ponieważ skala jest przeznaczona do wykrywania u dzieci zagrożenia problemami w nauce czytania i pisania, **najbardziej diagnostyczne są wyniki niskie**. Interpretacji podlegają również wyniki *SPE_N_I*, *SPE_N_II* i *SPE_R*.

Na podstawie analizy jakościowej, szczególnie pytań 2, 3, 4, 5 z części *SPE_N_II* można określić poziom rozwoju umiejętności czytania, na którym znajduje się badane dziecko. Szczegółowe wytyczne do interpretacji wyników poszczególnych części skali zawiera Tabela 2.

Tabela 2. Wskazówki do interpretacji wyników *SPE IBE*.

<i>SPE IBE</i>	O czym możemy wnioskować na podstawie wyniku
SPE_N_I: <i>Rozwój językowy</i>	Aktualny rozwój językowy dziecka: <ul style="list-style-type: none"> • przetwarzanie fonologiczne, świadomość fonologiczna (m.in. wykonywanie operacji na głoskach i sylabach, posługiwanie się rymami) • gramatyka • pamięć werbalna • wymowa
SPE_N_II: <i>Nabywanie umiejętności czytania i pisania</i>	Podstawy umiejętności czytania i pisania: <ul style="list-style-type: none"> • znajomość liter • tempo czytania • poprawność czytania • technika czytania • strategia czytania • ogólne nastawienie do czytania
SPE_R	Rozwój językowy w pierwszych 5 latach życia: <ul style="list-style-type: none"> • rozwój słownika • rozwój gramatyki • występowanie typowych dla ryzyka dysleksji błędów językowych • problemy w sferze rozwoju mowy wymagające konsultacji w poradni logopedycznej
SPE_N_wynik ogólny	Ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania lub jego brak

Wykorzystanie *SPE IBE* w pracy nauczyciela

Skala *Prognoz Edukacyjnych SPE IBE* jest przeznaczona do diagnozy ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania, dlatego też przede wszystkim może być stosowana do **wyselekcjonowania dzieci o niskich wynikach**, wskazujących na deficyt w zakresie rozwoju językowego, a szczególnie tych jego aspektów, które są ściśle powiązane z nauką czytania i pisania na etapie nabywania tych umiejętności. Identyfikacja takich dzieci stwarza możliwości tworzenia i wdrażania programów pomocowych na najwcześniejszym etapie rozwoju problemów szkolnych. Dzieci zaliczone do grupy ryzyka powinny zostać skierowane na **pogłębioną specjalistyczną diagnozę pedagogiczno-psychologiczną**. Należy również w stosunku do nich podjąć specjalne oddziaływania mające na celu wspomaganie słabiej rozwiniętych obszarów funkcjonowania językowego – przykłady ćwiczeń można znaleźć w dalszej części poradnika.

Skala może być też stosowana w toku przesiewowych badań kontrolnych, co pozwala na ewaluację działań podejmowanych przez nauczyciela, gdyż stanowią one zwrotne informacje dotyczące skuteczności zastosowanych metod i form pracy.

W przypadku dzieci z **RPP**, u których stwierdzamy ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania, należy:

1. wdrożyć takie oddziaływania pomocowe jak: terapia logopedyczna, terapia pedagogiczna, ćwiczenia ogólnorozwojowe, indywidualnie dobrane ćwiczenia do wykonywania w domu,

2. kontynuować obserwację w kolejnych tygodniach, powtórzyć diagnozę po 3 miesiącach oddziaływań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka,
3. w przypadku ponownego uzyskania niskiego wyniku należy skierować dziecko na pogłębioną diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznej,
4. wdrożyć zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

W przypadku dzieci z **I klasy** o niskim poziomie mierzonych funkcji, a więc u których stwierdzamy ryzyko specyficznego zaburzenia uczenia się w obszarze czytania i pisania, należy:

1. wdrożyć następujące oddziaływania pomocowe niewymagające opinii poradni: terapia logopedyczna, pedagogiczna, ćwiczenia ogólnorozwojowe, indywidualnie dobrane ćwiczenia do wykonywania w domu,
2. dostosować metody nauczania do potrzeb i możliwości danego dziecka,
3. skierować dziecko na pogłębioną diagnozę do poradni psychologiczno-pedagogicznej,
4. kontynuować obserwację w kolejnych miesiącach, powtórzyć diagnozę po 3 miesiącach oddziaływań mających na celu poprawę funkcjonowania dziecka, w celu oceny skuteczności zastosowanej interwencji,
5. wdrożyć zalecenia poradni psychologiczno-pedagogicznej.

C. Skala Język i komunikacja (JK)

Na nauczycielach i wychowawcach spoczywa duża odpowiedzialność. Mają nie tylko przekazywać uczniom wiedzę, ale przede wszystkim stwarzać im optymalne warunki do uczenia się, planować i organizować pracę zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami oraz udzielać podopiecznym pomocy pedagogicznej i psychologicznej (*Rozporządzenie MEN, Dz.U. Nr 228 z 7 maja 2013 r.*).

Stworzona w Instytucie Badań Edukacyjnych skala obserwacyjna *Język i komunikacja (JK)*¹⁰ jest odpowiedzią na zapotrzebowanie w zakresie narzędzi umożliwiających rozpoznanie możliwości i potrzeb, zarówno edukacyjnych, jak i rozwojowych poszczególnych uczniów. Formularz jest przeznaczony **dla nauczycieli** i służy do przesiewowej identyfikacji dzieci z **trudnościami w sferze języka i komunikacji**. Dzięki **znormalizowanej** skali nauczyciele mogą szybko rozpoznać dzieci z grupy ryzyka zaburzeń uczenia się, a w przypadku dzieci z problemami komunikacyjnymi – z dużą dokładnością określić **rodzaj i natężenie** tych trudności.

Trudności językowe i komunikacyjne są charakterystyczne dla znacznej części dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym dzieci z dysleksją, dyspraksją, SLI – specyficznym zaburzeniem językowym, całościowymi zaburzeniami rozwojowymi (autyzm), niedosłuchem czy uszkodzeniami neurologicznymi. Dotyczą też często dzieci o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, zaniedbanych środowiskowo. W wielu przypadkach trudności te nie są wcześniej diagnozowane bądź nasilają się z czasem. Bywa i tak, że w ogóle nie zostają rozpoznane.

Skala *JK* spełnia trzy funkcje:

1. **Skali przesiewowej**, której można użyć, kiedy nauczyciela niepokoi funkcjonowanie dziecka.

Oczywiście na podstawie wyników *JK* nie można diagnozować zaburzeń językowych. Takiego rozpoznania może dokonać jedynie zespół specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jednak uzyskane przez dziecko wyniki mogą potwierdzić spostrzeżenia nauczyciela i zachęcić do nawiązania współpracy z rodzicami, psychologiem, pedagogiem, czy skierowania dziecka do poradni.

10 Kocharńska, M., Łuniewska, M. (2015). *Język i komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

2. Pomocy w rozpoznaniu **głównych obszarów trudności** w zakresie języka i komunikacji (ekspresja mowy, rozumienie, pragmatyka¹¹), a co za tym idzie:
 - a. odpowiedniej organizacji pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
 - b. dobrania i dostosowania metod pracy oraz sposobu komunikacji do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka,
3. Narzędzia przydatnego w **profilaktyce**, do oceny funkcjonowania językowego dziecka.

Konstrukcja skali JK

Na podstawie bogatej literatury przygotowano listę objawów zaburzeń językowych oraz trudności językowych i komunikacyjnych współwystępujących z innymi zaburzeniami u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także innych niż językowe objawów towarzyszących. Na podstawie tej listy opracowano 50 stwierdzeń – pozycje skali, które tworzą razem **5 podskal**. Trzy kluczowe: **EKSPRESJA MOWY, ROZUMIENIE i PRAGMATYKA** odnoszą się bezpośrednio do różnych podsystemów języka (fonologia, słownictwo, gramatyka). Zaś w dwóch dodatkowych: **ZACHOWANIE i EDUKACJA** zawarto m.in. te objawy behawioralne, na które zaburzenia języka i komunikacji mają bezpośredni wpływ. W tej części skala odnosi się do umiejętności szkolnych, które powinny być opanowane na danym etapie edukacyjnym. Poszczególne pozycje skali w celu jednoznacznej interpretacji ich treści zostały zilustrowane przykładami.

Wybrane pozycje skali JK:

- *Dziecko ma trudności ze zrozumieniem dłuższych poleceń w podręcznikach.*
- *Dziecko ma trudności z budowaniem zdań złożonych podrzędnie (np. „Lew, co goni, a ta zebra biegnie, ma paski” ma znaczyć „Zebra, która ucieka przed lwem, ma paski”).*
- *Dziecko mechanicznie powtarza to, co się do niego mówi. Na kierowane do niego pytania nie udziela adekwatnej odpowiedzi, ale powtarza fragmenty pytań (np. „Kiedy byłeś w kinie?” – „Byłem w kinie.”).*

Warunki stosowania skali JK

Skalę wypełnia nauczyciel/wychowawca¹² na podstawie **ukierunkowanej, dwutygodniowej obserwacji dziecka oraz po co najmniej trzech miesiącach pracy z nim** (pod koniec semestru zimowego/na początku semestru letniego w okresie od grudnia do kwietnia). Na początku roku szkolnego – przed rozpoczęciem obserwacji, nauczyciel powinien się gruntownie zapoznać z treścią arkusza oraz podręcznikiem, aby uświadomić sobie, na co warto zwracać uwagę, prowadząc obserwacje. Zaleca się również sporządzanie notatek i analizowanie dokumentów, takich jak zeszyty i prace pisemne dziecka, oraz obserwowanie go nie tylko w sytuacjach edukacyjnych, ale również pozalekcyjnych: podczas przerw, wycieczek szkolnych w celu zebrania jak najpełniejszej informacji o funkcjonowaniu językowym i komunikacyjnym ucznia, o jego zachowaniu wśród rówieśników i dorosłych. Warunkiem przeprowadzenia badania skalą JK jest również uzyskanie zgody rodziców. Następnie nauczyciel przeprowadza ukierunkowaną, dwutygodniową obserwację, na podstawie której wypełnia arkusz odpowiedzi. Obserwację należy zaplanować w okresie od grudnia do kwietnia, gdyż właśnie w tych miesiącach odbywały się badania normalizacyjne, więc normy skali JK stosują się do dzieci badanych co najmniej trzy miesiące po rozpoczęciu pierwszej klasy, dokładnie w tym przedziale czasowym. Dopuszcza się jednoczesną obserwację od 1 do 5 dzieci naraz, co w pięciomiesięcznym odcinku czasu (od grudnia do kwietnia) pozwala zbadać około 50 dzieci, a więc na pewno całą klasę.

W skali JK zastosowano następujące cztery kategorie odpowiedzi do wyboru, każda odpowiedź jest przeliczana na punkty:

NIGDY – 0 pkt,

CZASAMI – 1 pkt,

CZĘSTO – 2 pkt,

BARDZO CZĘSTO – 3 pkt.

¹¹ Ekspresja mowy odnosi się do tworzenia wypowiedzi językowych, rozumienie mowy – do rozumienia tych wypowiedzi, zaś pragmatyka do stosowania odpowiednich zasad w określonych sytuacjach społecznych oraz środków do osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego (Berko-Gleason i in., 2005; Kurcz, 2005; Polański, 2003).

¹² Dopuszcza się wypełnianie skali przez pedagoga, psychologa lub logopedę szkolnego pod warunkiem, że dobrze zna on dziecko oraz dokona stosownej obserwacji, niezbędnej do wypełnienia skali w porozumieniu z nauczycielem.

Jeśli dane zachowanie lub zjawisko nie występuje, należy zaznaczyć odpowiedź nigdy, jeśli występuje, należy określić stopień jego nasilenia: *czasami, często, bardzo często*. Skalę należy wypełniać z rozmysłem. Przed wypełnieniem arkusza należy rozważyć, czy wszystkie wymienione tam sytuacje edukacyjne (takie jak pisanie wypracowań, narracja, nauka nut) zostały zaobserwowane, oraz jaki jest rzeczywisty stopień natężenia objawów i zachowań.

Obliczanie i interpretacja wyniku skali JK

Po wypełnieniu skali należy zsumować liczbę punktów zarówno w obrębie poszczególnych podskal, jak i podać wynik ogólny dla całości. Ponieważ skala zawiera stwierdzenia negatywne, im wyższy wynik surowy, tym większe natężenie trudności u dziecka. Aby móc się odwołać do norm, w następnym kroku należy przełożyć wyniki surowe na wyniki przeliczone. Dokonuje się tego poprzez odjęcie wyniku surowego dziecka od liczby 150. Uzyskaną w ten sposób liczbę w kolejnym kroku przekładamy na wynik w skali standaryzowanej, którą jest w tym wypadku skala centylowa.

Skala centylowa pozwala na umiejscowienie wyniku danego dziecka na tle jego rówieśników badanych tym samym narzędziem. Wyniki centylowe przedstawione są na skali 100 punktowej (od 1 do 100). Należy je rozumieć następująco: centyl N oznacza, że N% dzieci uzyskało wyniki niższe lub równe danemu wynikowi. Na przykład wynik odpowiadający 15 centylowi jest wyższy lub równy wynikom 15% dzieci, i niższy niż wyniki 85% dzieci z próby normalizacyjnej. Innymi słowy, (ponieważ 15 centyl jest wynikiem niskim) oznacza to, że tylko 15% dzieci uzyskuje wyniki słabsze od badanego dziecka, natomiast 85% dzieci uzyskuje wyniki lepsze.

W celach przesiewowych interpretację wyników należy przeprowadzić na podstawie wyniku ogólnego uzyskanego w skali standaryzowanej. Wyniki bardzo niskie (poniżej 11 centyla) oznaczają bardzo duże ryzyko zaburzeń językowych i komunikacyjnych, i są sygnałem dla nauczyciela do podjęcia działań pomocowych. Wyniki mieszczące się pomiędzy 11 a 25 centylem są również wynikami niskimi i oznaczają, że dziecko wymaga szczególnej uwagi, dobrze jest je również skonsultować ze szkolnymi specjalistami: pedagogiem, psychologiem czy logopedą. Wyniki z przedziału 26 – 100 centyli są wynikami w normie.

Z kolei wyniki w obrębie poszczególnych podskal, w szczególności wyniki z trzech podstawowych obszarów: EKSPRESJA MOWY, ROZUMIENIE i PRAGMATYKA, mogą posłużyć jako wskazówki do dobrania i dostosowania metod pracy i sposobu komunikacji do możliwości dziecka, ponieważ precyzyjnie wskazują, w którym obszarze języka dziecko ma największe trudności.

Wykorzystanie skali JK w pracy nauczyciela

Skala JK w aktualnej wersji posiada normy dla I klasy (w podziale na płeć). Arkusz i podręcznik¹³ będą niebawem opublikowane na stronie Pracowni testów IBE: <http://eduentuzjasci.pl/pracowniatestow>, skąd będzie można pobrać cały komplet nieodpłatnie. Planowane są dalsze wersje skali oraz opracowanie norm również dla pozostałych klas szkoły podstawowej, aż do klasy VI. Stworzenie kolejnych wersji da możliwość regularnego stosowania skali, przykładowo pod koniec każdego semestru lub roku szkolnego, pozwalając na aktualizację wiedzy na temat trudności ucznia, monitorowanie jego postępów, diagnozę i planowanie dalszych działań edukacyjnych. Przemawia za tym również wysoka i wzrastająca z wiekiem trafność teoretyczna skali, oceniana za pomocą korelacji wyników m.in. z *Testem Rozwoju Językowego TRJ* Smoczyńskiej i współpracowników, *Baterią Testów Czytania BTCZ IBE* Krasowicz-Kupis i współpracowników czy opisywaną również w tym poradniku inną skalą obserwacyjną dla nauczycieli: *Skalą Prognoz Edukacyjnych SPE IBE* Wiejak i współpracowników.

Dzięki wysokiej rzetelności i potwierdzonej trafności, zarówno treściowej, jak i teoretycznej, skala JK może być przydatnym i adekwatnym narzędziem przesiewowym oraz diagnostycznym. Stosowanie skali może stanowić znaczne wsparcie pracy nauczyciela i szkoły, nie tylko przez jej możliwości przesiewowe i diagnostyczne, ale i prognostyczne, sygnalizujące postępy w nabywaniu kluczowych umiejętności niezbędnych do osiągnięcia sukcesów szkolnych: przede wszystkim rozumienia i komunikowania, pośrednio: czytania i pisanie. Pozwala także na ewentualne rozpoczęcie procesu diagnostyczno-terapeutycznego przez specjalistów i poradnie.

13 Kochańska, M., Łuniewska, M. (2015). *Język i komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wybór strategii pracy z dzieckiem na podstawie wyników skali JK

Jak wspomniano wcześniej, wyniki z trzech podstawowych obszarów: EKSPRESJA MOWY, ROZUMIENIE i PRAGMATYKA mogą być wykorzystane jako wskazówki do dopasowania metod pracy i sposobu komunikacji do możliwości językowych dziecka. W pracy z dzieckiem z trudnościami językowymi można stosować różne strategie komunikacyjne opisane poniżej, jak również w rozdziale 3 (punkt A i B).

Jeśli problemem jest **ekspresja mowy**, trzeba zwrócić szczególną uwagę na komfort psychiczny w sytuacji, w której dziecko się wypowiada. Trzeba poświęcić mu odpowiednio dużo uwagi i dać więcej czasu na wypowiedź. Należy skupić się na tym, co dziecko ma do powiedzenia, a nie, w jaki sposób to robi. Należy pamiętać, że problemy z ekspresją przekładają się również na umiejętność formułowania wypowiedzi pisemnych. Trzeba zawsze szukać istoty przekazywanych przez dziecko treści, abstrahując od ich formy. W celu weryfikacji wiedzy wskazane jest stosowanie testów wyboru, konstruowanych indywidualnie w oparciu o zasady jasnego i prostego przekazu, prezentacji multimedialnych oraz zadań tekstowych podających polecenia krok po kroku.

Jeśli problemem jest **rozumienie mowy**, należy przede wszystkim dostosować strategie przekazywania treści do możliwości ucznia. Dzieci z problemami językowymi często wykazują wysokie uzdolnienia w innych dziedzinach. Należy zredukować metody oparte na rozbudowanym przekazie słownym na rzecz metod multisensorycznych (wizualnych, słuchowych, ruchowych) i strategii komunikacyjnych ułatwiających rozumienie języka. Przykłady takich strategii znajdują się m.in. w dalszej części tej publikacji.

Jeśli problemem są niskie **umiejętności pragmatyczne** dziecka, dobrze jest wpleść w codziennie zajęcia treningi dopasowywania komunikatów do adresata w oparciu o tematykę lekcji. Jednocześnie za każdym razem, kiedy sytuacja wymaga uruchomienia wyższych umiejętności językowych, takich jak rozumienie ironii i metafor – należy upewniać się, że dziecko dobrze zrozumiało przekaz. Dzieci z trudnościami językowymi mają kłopoty z rozumieniem informacji niedosłownych, dlatego niezbędne jest w takiej sytuacji tłumaczenie i utrwalanie znaczeń komunikatów metaforycznych.

Istnieje możliwość pojawienia się u dziecka trudności w więcej niż jednym obszarze, co wymaga stosowania kilku wskazówek łącznie. Szczegółowe porady i informacje można znaleźć w dalszej części poradnika oraz w polecanej literaturze.

D. Podsumowanie

Rolą nauczyciela jest nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także dostosowywanie sposobu pracy z uczniami do ich indywidualnych możliwości. Na szczególną uwagę w tym zakresie zasługują uczniowie z zaburzeniami językowymi oraz dzieci ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się, których wstępną diagnozę może przeprowadzić nauczyciel.

Dostępne narzędzia, szczegółowo opisane powyżej, czyli *Skala Ryzyka Dysleksji*, *Skala Prognoz Edukacyjnych IBE* oraz skala *Język i komunikacja*, umożliwiają wstępną identyfikację tych uczniów, u których widoczne są symptomy ryzyka zaburzenia uczenia. Kwestionariusze te pozwalają także na jakościową, profilową interpretację wyników dziecka, określając wstępnie te szczegółowe obszary, w których dziecko ma największe deficyty.

Prawidłowe przeprowadzenie badania przesiewowego uczniów z wykorzystaniem wymienionych tu narzędzi wymaga od nauczyciela zapoznania się z zasadami prowadzenia psychometrycznej diagnozy, umożliwiającej porównanie wyników diagnozowanego dziecka z normami. Zastosowanie każdej ze skal wiąże się z koniecznością wnikliwej obserwacji dziecka. Jednak przed jej rozpoczęciem należy dokładnie zapoznać się z dostępnymi narzędziami – ich używanie jest możliwe tylko, jeśli istnieje okazja do zaobserwowania wszystkich wymienionych w skalach zachowań.

3. Dostosowanie wymagań i metod dydaktycznych do potrzeb dzieci z ryzykiem specyficznego zaburzenia uczenia się oraz z zaburzeniami językowymi

A. Wprowadzenie

Każda lekcja to zdarzenie, na które składa się wiele czynników: uczestnicy – uczniowie i nauczyciel (lub nauczyciele), ich otoczenie i panująca atmosfera, treści i sposoby ich przekazywania. Aby lekcję można było uznać za udaną, żaden element tego zdarzenia nie może być przypadkowy, o każdy trzeba zadbać, zrozumieć, jak ma funkcjonować, aby razem osiągnęły zamierzony cel. Jednak dobry nauczyciel nie powinien tracić z oczu tego, co najistotniejsze w procesie dydaktycznym, a co wyraża popularne powiedzenie, że **szkoła jest dla uczniów**. Zatem to zabezpieczenie ich potrzeb należy traktować jako najważniejszy cel prowadzonych zajęć. Dziećmi, które nauczyciel powinien otoczyć szczególną opieką są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Poniżej przedstawiamy ogólne wytyczne dotyczące m.in. tego, jak otoczenie, atmosfera, treści i metody nauczania pomogą zrealizować wymienione powyżej postulaty. Jednak należy mieć na uwadze, że uczniowie z zaburzeniami językowymi oraz dzieci ryzyka specyficznego zaburzenia w uczeniu to grupy niejednorodne. Dlatego konieczne jest indywidualizowanie wymagań i metod do potrzeb konkretnych dzieci.

Otoczenie i atmosfera

Aby dziecko mogło się efektywnie uczyć, musi czuć się w szkole dobrze. Należy o tym pamiętać, projektując przestrzeń w klasie. Należy zarządzać przestrzenią w taki sposób, aby stworzyć przyjazne, bezpieczne i stymulujące środowisko. Bardzo istotne jest sprzyjające komunikacji urządzenie sali, czyli na przykład odpowiednie ustawienie ławek, tak żeby uczniowie nawzajem się widzieli, dobre oświetlenie¹⁴. Jeszcze ważniejsza niż przestrzeń jest dobra atmosfera w klasie, bez strachu i presji.



¹⁴ Więcej na ten temat w: Wieczorek, A., Stefańska, J., Kaczan, R., Rycielska, L., Rycielski, P. (2015). *Katalog rozwiązań przestrzennych sali lekcyjnej w nauczaniu wczesnoszkolnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Należy pamiętać, że uczniowie, którzy wymagają dostosowania wymagań edukacyjnych, powinni siedzieć blisko nauczyciela, tak aby możliwa była szybka i dyskretna pomoc indywidualna. Ważne jest także rozważne łączenie dzieci w pary. Można w ten sposób od najmłodszych lat promować koleżeńską pomoc i współpracę między dziećmi. Jednak nauczyciel powinien na bieżąco monitorować pracę zespołową, aby wykluczyć sytuacje, kiedy dzieci lepiej funkcjonujące wyręczają dzieci z trudnościami lub te ostatnie są gorzej traktowane przez swoich kolegów i koleżanki.

Uczniowie

Na każdej lekcji aktywni mają być przede wszystkim uczniowie. Nauczyciel nie powinien dominować na lekcji, jego zadaniem jest pobudzanie ciekawości dziecka i jego chęci samodzielnego dążenia do wiedzy z uwzględnieniem indywidualnego stylu uczenia się. Kiedy nauczyciel oczekuje jedynie wykonywania jego poleceń, dzieci szybko się nudzą i tracą zainteresowanie nauką. Aby lekcja była udana, potrzebna jest interakcja, a nie wykład. Co więcej – dziecko ma nie tyle uczestniczyć w zajęciach, co brać udział w toczącej się cały czas interakcji. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymagają czasem specjalnej zachęty i przydzielania im ról dostosowanych do ich możliwości i ograniczeń. Nie można dopuścić do sytuacji, gdy dziecko z problemami cały czas pozostaje niezauważone na uboczu, gdzie nikt niczego od niego nie oczekuje.

Nauczyciel

Od postawy nauczyciela w dużej mierze zależy postawa dzieci, ich entuzjazm i zaangażowanie. Jeśli nauczyciel naprawdę chce wspierać uczniów w ich samodzielnym rozwoju i rzeczywiście jest zainteresowany przedmiotem lekcji, będzie potrafił zarazić uczniów swoją pasją. Brak szacunku dla uczniów pociąga za sobą lekceważenie z ich strony, a cynizm wywołuje sceptycyzm i niechęć do nauki w ogóle.

Nauczyciel nie jest osobą, która ma oceniać, ale wspierać dzieci! Powinien być osobą naprawdę zainteresowaną tym, co jest odkrywane na lekcjach, entuzjastyczną wobec pomysłów dzieci. I wreszcie – osobą o wysokich umiejętnościach komunikacyjnych, obejmujących przede wszystkim umiejętność słuchania i responsywność¹⁵.

Świadomy nauczyciel podąża za dziećmi, podtrzymuje wzajemną wymianę informacji i doświadczeń, dopytuje – to rozwija umiejętności językowe i komunikacyjne uczniów. Potrafi utrzymać konwersację, zachowując równowagę wkładów uczestników – swojego i ucznia, na przykład poprzez zadawanie dziecku szczegółowych pytań dotyczących tego, o czym aktualnie mówi, ale dając mu także czas na wypowiedzenie swojego zdania. Nauczyciel dostosowuje swoje odpowiedzi do potrzeb komunikacyjnych każdego dziecka. Mądry nauczyciel – przede wszystkim słucha, nie tylko słyszy.

W przypadku dzieci z problemami, nauczyciel może odczuwać niepewność co do tego, jaka jest natura obserwowanych trudności i pierwszych niepowodzeń. Mogą one być stanem przejściowym, etapem rozwojowym, efektem zaniedbania, ale też przejawem ryzyka zaburzenia uczenia się. Szczególnie przydatne w tego typu rozstrzygnięciach są proponowane w tym poradniku narzędzia diagnozy nauczycielskiej, które mogą pomóc nauczycielowi właściwie ocenić sytuację ucznia i podjąć odpowiednie działania.

Treści i metody

Aby dzieci chętnie się uczyły, najlepiej poświęcać więcej uwagi tematom, które wzbudzają ich zainteresowanie – można podnieć przecież podpinac i przemycać różne treści programowe. Nowe zagadnienia dobrze jest wprowadzać w oparciu o wiedzę już utrwaloną. Aby były łatwe do zapamiętania, muszą być prezentowane w różny sposób: wzrokowo, słuchowo, za pomocą wykresów, rysunków, tabel, poprzez dotyk i ruch, dramę, odgrywanie ról, spontaniczne inscenizacje. Należy dać dzieciom możliwość przećwiczenia nowych umiejętności. Im bardziej stosowane metody angażują dzieci fizycznie, a nie tylko umysłowo, tym lepiej będą zapamiętane. Metody podające odnoszą się tylko do wiedzy deklaratywnej, wiedzę proceduralną nabywa się w odniesieniu do własnych doświadczeń i praktyki. Przekazywana wiedza nie może być oderwana od rzeczywistości,

¹⁵ Responsywność to cecha osoby, której zachowanie i wypowiedzane słowa stanowią odpowiedź na działania partnera interakcji. W psychologii pojęcie to zazwyczaj odnosi się do matek, które są wrażliwe na potrzeby i sygnały dziecka. Synonimem responsywności może być wrażliwość na inicjowaną przez dziecko interakcję i podążanie za dzieckiem.

od tego, co dzieci znają i czego doświadczyły. To właśnie metody aktywizujące bazujące na zainteresowaniach uczniów, dają możliwości dzielenia się własnymi doświadczeniami. Przyglądanie się światu w książkach jest tylko namiastką prawdziwego zdobywania wiedzy. Prawdziwe poznanie to naturalna obserwacja i eksperymenty. Tematy przyrodnicze niemal w całości można realizować na zewnątrz, prawdziwy świat jest znacznie ciekawszy niż obrazki w książkach.



W edukacji większy sens ma skupienie się na tym, aby dzieci zrozumiały relacje przyczynowo-skutkowe opisywanych zdarzeń, a nie próbowały opanować jak największe obszary wiedzy pamięciowo. W dzisiejszych czasach każdą potrzebną informację można przecież szybko i bez wysiłku zdobyć w internecie.

Na lekcjach nie należy unikać pracy w małych grupach, przeciwnie – zalecamy taką pracę przez cały rok szkolny. Można zaaranżować przestrzeń w klasie tak, by przy stolikach siedziało razem kilkoro dzieci. Można tę przestrzeń na bieżąco zmieniać. Dzieci uczą się wówczas nie tylko współpracy, ale także jedne od drugich nawzajem. Zadaniem nauczyciela jest obserwacja zaangażowania poszczególnych uczniów, celowe dobieranie w małe grupy dzieci o różnych możliwościach i potrzebach, wprowadzanie dzieci z trudnościami w odpowiednie role w grupie. Niektóre dzieci nie potrzebują wiele zainteresowania ze strony nauczyciela, samoistnie przejmują rolę lidera, inne potrzebują by wprowadzić je w działania grupy. Nauczyciel dyskretnie nadzoruje pracę grupy, włącza się tylko, kiedy jest taka potrzeba, kiedy nie każde z dzieci odnalazło swoją rolę i trzeba im w tym pomóc.

Pamiętaj!

Prawdziwa komunikacja to interakcja, nie informacja!

Warto także pamiętać, że dzieci najchętniej i najefektywniej uczą się poprzez zabawę. Dlatego wymienione ćwiczenia powinny mieć formę zabawy (np. *Mam tu przed sobą misia. Jak się nazywa? Nie wiecie? Ma niezwykle imię. Powiedzcie, jakie: A-LEK-SAN-DER¹⁶*).

16 Dzieci powinny odpowiedzieć: *Aleksander*.

B. Praca z dzieckiem z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się

Dziecko ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się wykazuje się pewnymi charakterystycznymi cechami funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego. Z tego powodu, niezależnie od sfery, której dotyczą trudności w uczeniu się, można wskazać pewne zasady ogólne, o uniwersalnym charakterze, dotyczące tej grupy dzieci.

Indywidualny **plan edukacyjny** dla dziecka ryzyka powinien charakteryzować się następującymi cechami:

- **ustrukturyzowany** – wskazywać dokładnie etapy i obszary, na których pracujemy – nauczyciel musi wiedzieć, czego aktualnie uczy i dlaczego,
- **spiralny, skumulowany** – każdy kolejny krok w nauczaniu musi być budowany na zdobytej wcześniej wiedzy i umiejętnościach,
- **wielozmysłowy** – wykorzystuje słuch, wzrok, mówienie, ruch, dotyk,
- wykorzystujący **wielokrotne powtórzenia** – przeuczanie jest najlepszym sposobem do osiągnięcia automatyzacji.

Szczegółowe zasady pracy z dzieckiem są następujące:

- podawaj dziecku **krótkie polecenia** i instrukcje, zawierające po jednej ważnej informacji na raz,
- **dziel dłuższe polecenia/instrukcje na mniejsze porcje**, podając je „po kawałku”,
- **powtarzaj** wielokrotnie kluczowe słowa, terminy, zasady – wracaj do nich często i je przypominaj,
- **daj chwilę czasu** na przetworzenie nowej informacji przez dziecko – „ułożenie sobie w głowie”,
- **sprawdź, czy Twój uczeń zrozumiał informację** – na przykład poproś, by powtórzył to, co ma robić (rób to indywidualnie, by nie uzależniać dziecka od otoczenia, podpowiedzi kolegów),
- **postaraj się, by dziecko ryzyka siedziało blisko nauczyciela**, w pierwszej ławce, najlepiej w skrajnych rzędach, co ułatwia indywidualny, dyskretny kontakt i pomaganie dziecku bez zakłócania pracy klasy.

C. Rozwój językowy i komunikacja

Niezależnie od nauczanego przedmiotu (język polski, matematyka czy informatyka) należy pamiętać, że kluczem do sukcesu edukacyjnego jest dobra komunikacja, polegająca na interakcji z uczniami. Komunikacja opiera się głównie na języku i postawie osób biorących w niej udział. Kiedy mamy do czynienia z dzieckiem/dziećmi z zaburzeniami językowymi, powinniśmy szczególnie rozważyć język, którym się posługujemy na lekcji oraz metody pracy.

Planując lekcję, powinniśmy zatem:

- uświadomić sobie, z jakimi uczniami będziemy pracować, jakie są ich indywidualne możliwości i ograniczenia,
- pomyśleć, jak dużo treści i nowego słownictwa możemy wprowadzić,
- zastanowić się, jak utrwalić nowe pojęcia/słownictwo na wiele różnych sposobów, tak aby odpowiadały indywidualnym stylom uczenia się poszczególnych dzieci,
- zaplanować sposoby interakcji między dziećmi, sposoby angażowania w mówienie i słuchanie siebie nawzajem,
- przygotować stosowne pomoce prezentujące nowe informacje multisensorycznie,
- rozważyć mocne strony danego dziecka i stworzyć mu okazję do zaprezentowania ich (pamiętajmy, że dzieci z zaburzeniami językowymi często kompensują deficyty w nietypowy sposób oraz, że często są to dzieci posiadające inne niż językowe, niezwykle zdolności).

Kiedy dziecko nie rozumie, co się do niego mówi, przestaje słuchać i brać aktywny udział w lekcji. Nie potrafi też adekwatnie zachować się czy wypowiedzieć w danej sytuacji, gdyż nie rozumie czego się od niego oczekuje. Jeśli dochodzi do tego problemu z ekspresją mowy, dziecko często wycofuje się z komunikacji zarówno na lekcji, jak i w kontaktach z rówieśnikami. Istnieje szereg strategii, które wspierają rozwój języka i komunikacji, zarówno w zakresie rozumienia, ekspresji, jak i rozwijania umiejętności pragmatycznych dziecka.

Pracując z dziećmi mającymi trudności **z rozumieniem**, należy:

- **Upewniać się** za każdym razem, że polecenia kierowane do całej klasy zostały przez dziecko usłyszane i zrozumiane. W miarę możliwości jak najczęściej **zwracać się bezpośrednio do dziecka**, używając jego imienia.
- Mówić głośno i wyraźnie. Akcentować słowa kluczowe. Upредить o tym, kiedy dziecko ma wyjątkowo skupić uwagę, bo wprowadzane będą ważne informacje.
- Monitorować własny sposób wypowiadania się. Starać się używać prostych i krótkich zdań. Unikać potoku słów i eliptycznego stylu komunikacji.
- Prosić dziecko o **powtarzanie własnymi słowami** treści przeczytanego lub usłyszanego polecenia/tekstu. Zadawać pytania w celu sprawdzenia, czy dziecko zrozumiało czytany/mówiony tekst.
- Podawać treści i polecenia w małych dawkach, **krok po kroku**. Stopniowo dokładać kolejne elementy, odwołując się do rzeczy już utrwalonych. Podobnie – prosić dziecko o wykonywanie poleceń w zadaniu po kolei, małymi etapami.
- Często **powtarzać** słowa kluczowe, umieszcza je w postaci graficznej (ikony, etykiety, symbole) w klasie i odnosić się do nich za pomocą gestów. Utrwalać mnemotechnikami.
- **Wizualizować** słowa. Przedstawiać graficznie instrukcje i treść zadań, stosować tabele i wykresy.

Pracując z dziećmi mającymi trudności **z ekspresją**, należy:

- **Parafrazować** wypowiedzi dziecka i rozszerzać je o dodatkowe elementy.
- **Dać** dziecku **czas** na wypowiedź. Prosić o opisanie słowa, którego dziecko nie może przywołać z pamięci w inny sposób, przez definiowanie, opis funkcjonalny, podawanie synonimów bądź antonimów.
- **Nie poprawiać** błędów, lecz odpowiadając, parafrazować wypowiedź dziecka tak, aby zawierała poprawny wzorzec.
- **Precyzować** pytania. Unikać pytań otwartych, kiedy powodują wycofywanie się dziecka z interakcji.
- Weryfikować wiedzę za pomocą testów wyboru lub testów z możliwością prezentacji wiedzy w sposób graficzny (wykresy, grafy, rysunki schematyczne).

Pracując z dziećmi mającymi trudności **z pragmatyką**, należy:

- Unikać w komunikacji metafor, ironii, aluzji, sarkazmu lub za każdym razem dokładanie **wyjaśniać i upewniać się**, że dziecko je rozumie w odpowiedni sposób.
- **Trenować** dopasowywanie komunikatów do adresata. Można to robić za pomocą dramy, odgrywania przez dzieci różnych ról społecznych na zajęciach z wychowawcą. Jest też wiele sytuacji szkolnych, w których uczniowie spotykają się z różnymi ludźmi (pracownikami szkoły, gośćmi) – można wykorzystywać takie okazje, angażując w nie dzieci z trudnościami pragmatycznymi. Można również poprosić psychologa szkolnego lub poradnianego o prowadzenie treningów umiejętności społeczno-pragmatycznych w szkole.
- Za każdym razem wyjaśniać nieodpowiednie do sytuacji zachowania, w tym zachowania językowe. Podawać wzorzec.

D. Podstawy czytania i pisania

Przyjmujemy, że czytanie i pisanie to formy komunikacji językowej, czynności złożone oparte przede wszystkim na rozwoju języka i jego wykorzystaniu. Ponadto angażują one oczywiście wiele innych funkcji poznawczych – takich jak uwagę, w tym funkcje wykonawcze, a także pamięć czy percepcję. Na bardzo wczesnym etapie nabywania tych umiejętności – w czasie przyswajania kształtu i położenia liter – większe znaczenie, niż w późniejszym okresie, ma percepcja wzrokowa, orientacja wzrokowo-przestrzenna oraz sprawności motoryczne i ich integracja z funkcjami wzrokowymi. W grupie dzieci ryzyka specyficznego zaburzenia uczenia się mogą występować deficyty każdego z tych obszarów. Jednakże poradnik skierowany jest do nauczycieli, którzy planują pracę z dzieckiem na podstawie badania skalą obserwacyjną *SPE IBE* i *JK*, dlatego poniższe zalecenia będą koncentrowały się na mowie, języku i komunikacji.

Zasady ogólne w pracy profilaktycznej i wspomagającej rozwój dziecka są następujące:

- ćwiczenia mają charakter **zabawy**,
- w czasie pracy z dzieckiem wprowadzamy **przerwy i zmiany rodzaju aktywności**,
- w pracy z dzieckiem wykorzystujemy jego **mocne strony**.

Metodą, która nie tylko realizuje zasady pracy z dzieckiem zagrożonym dysleksją, ale jednocześnie sprawdza się w praktyce nauczycielskiej jest *Metoda Dobrego Startu* Bogdanowicz.¹⁷

Oddział rocznego przygotowania przedszkolnego

Na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego właściwie trudno mówić o dostosowaniu wymagań edukacyjnych w zakresie czytania i pisania, bowiem dzieci nie rozpoczynają jeszcze formalnej nauki w tym zakresie. Jednakże wyłonienie dzieci ryzyka dysleksji czy innych typów zaburzenia uczenia jest jak najbardziej wskazane, a podejmowanie działań profilaktycznych wobec nich – konieczne. Zatem z całą pewnością możemy rozważyć dostosowanie metod edukacyjnych dla uczniów z grupy ryzyka.

W przypadku dziecka ryzyka dysleksji, u którego analiza wyników skali *SPE IBE*, omówionej we wcześniejszej części poradnika, wskazuje na deficyt funkcji językowych fonologicznych, a także zaburzenia mowy, musimy koniecznie wprowadzić współpracę z logopedą, bowiem specjalistyczna terapia w zakresie języka jest w tym przypadku konieczna.

Działania podejmowane w ramach pracy programowej w oddziale RPP powinny obejmować:

- Ćwiczenia **kształtujące świadomość pisma**:
 - o zwracanie uwagi dzieci na pojedyncze litery alfabetu i słowa drukowane w codziennych czynnościach oraz dostarczanie im możliwości używania druku na wiele różnych sposobów,
 - o etykietowanie razem z dziećmi wyposażenia sali,
 - o używanie etykiet wyrazowych do oznaczania początku oraz końca codziennych czynności,
 - o czytanie szyldów, napisów na znakach i wystawach sklepowych podczas spacerów.
- Ćwiczenie **podstawowych funkcji fonologicznych**, dostosowane do możliwości dziecka i właściwości rozwojowych grupy wiekowej:
 - o prowadzenie ćwiczeń na sylabach,
 - o prowadzenie ćwiczeń na rymach i aliteracjach (wyrazach, które mają wspólną cząstkę początkową, np. *trawa – trud*),
 - o u dzieci z problemami rezygnacja z ćwiczeń analizy głoskowej, pozostawanie jedynie przy wyodrębnianiu głoski

¹⁷ MDS posiada 3 wersje i ponad dziesięć programów, w tym kilka dla dzieci pięcio – i sześciolletnich.

nagłosowej lub dobieraniu wyrazów na zasadzie identyczności pierwszej głoski,

- o w przypadku dzieci z zaburzeniami mowy ścisła współpraca z logopedą i ćwiczenia językowe fonologiczne dostosowane do aktualnego rozwoju artykulacji dziecka i etapu terapii logopedycznej.
- Ćwiczenia **innych funkcji językowych** – np. rozwijanie słownika:
 - o powiększanie zasobu słownictwa poprzez wyjaśnianie znaczenia nieznanego dziecku słów, odnoszenie ich do czegoś, co jest dziecku znane oraz używanie nowych słów w różnych sytuacjach,
 - o wielokrotne stosowanie tego samego słowa w różnych kontekstach sprzyjające utrwaleniu jego reprezentacji w umyśle dziecka, co jest korzystne dla czytania i zapisywania tego słowa.
- Ćwiczenia **funkcji grafomotorycznych i koordynacji wzrokowo-ruchowej** – przygotowujące do pisania ręcznego (usprawniamy rękę dominującą).
- Ćwiczenia **różnicowania wzrokowego i integracji wzrokowo-słuchowej** – wprowadzane w celu utrwalania kształtów liter (łącznie obraz-dźwięk-ruch).

Dobrym sposobem przygotowania dzieci do czytania i pisania jest opowiadanie im historyjek, nauka piosenek i wierszyków oraz stosowanie popularnych zabaw językowych (np. łańcuszek słów¹⁸).

W pracy z dziećmi uczęszczającymi do oddziału RPP warto czytać książki (dopasowane do ich zainteresowań i możliwości poznawczych) na zajęciach, starając się zaangażować je w tę aktywność. Dobrze, aby nauczyciel rozmawiał z dziećmi o czytanych tekstach, regularnie zadając pytania i omawiając ilustracje. Opisane zadania nie tylko kształtują pozytywny stosunek dzieci do książek i czytania, ale także wspomagają ich rozwój językowy, poszerzają wiedzę o świecie i ćwiczą uwagę słuchową.



18 Jedno dziecko wypowiada słowo (np. kot), drugie mówi słowo, które zaczyna się tę samą głoską, na które ostatnie się skończyło (tata) itp. Jednak w ćwiczeniach odwołujących się do ostatniej głoski w wyrazie należy pamiętać o rozbieżnościach między wymową i pisownią. Generalnie stosowanie w tego typu zabawach słów, w których taka rozbieżność występuje, a dzieci są na etapie nabywania czytania i pisania, może wprowadzać pewne zamieszanie, zatem proponujemy stosowanie łańcuszków wyrazów tylko w odniesieniu do dzieci młodszych.

Klasa I

Na etapie I klasy dostosowanie wymagań i metod edukacyjnych ma już charakter ściślejszy z nauczaniem czytania i pisania, choć nadal w obszarze naszych zainteresowań powinien pozostawać również trening funkcji leżących u podstaw tych umiejętności: znajomość liter, relacja głoska-litera, przetwarzanie fonologiczne. Jak pokazują badania naukowe prowadzone na całym świecie, w tym także w Polsce, na tym etapie znaczenie funkcji wzrokowo-przestrzennych jest niewielkie, a znacznie więcej uwagi należy poświęcić funkcjom językowym. Z tego powodu tak przydatne jest wykorzystanie kwestionariusza *SPE IBE* oraz skali *JK*, aby wiedzieć w jakim kierunku planować działania pomocowe.

Zasady ogólne w pracy z dzieckiem ryzyka dysleksji na etapie edukacji wczesnoszkolnej są następujące:

- podobnie jak w pracy z dzieckiem z oddziału RPP – **uczymy poprzez zabawę**,
- podobnie jak w pracy z dzieckiem z oddziału RPP – wprowadzamy **przerwy i zmiany rodzaju aktywności**,
- podobnie jak w pracy z dzieckiem z oddziału RPP – rozwijamy **mocne strony dziecka** i wykorzystujemy je w procesie uczenia
- stosujemy „przeuczanie” i **wielokrotne powtarzanie**,
- **łączymy** ze sobą ćwiczenia czytania i pisania,
- wykorzystujemy **multisensoryczne** drogi poznania i utrwalania,
- przygotowujemy **listy wyrazów do pracy z dzieckiem**, zawierające wyrazy zebrane na podstawie podobnej struktury i trudności ortograficznej, a nie na podstawie tematyki; zawsze wybieramy wyrazy o wysokiej frekwencyjności – często obecne w języku dziecka i jego najbliższego otoczenia,
- na zajęciach **czytamy dzieciom książki, uczymy wierszyków i piosenek**, opowiadamy historyjki i angażujemy w popularne zabawy językowe.

Kłopoty dziecka z czytaniem i pisaniem powiązane są ze specyfiką polskiej ortografii. Pamiętajmy, że wymowa nie zawsze zgodna jest z pisownią, głównie ze względu na tak zwane ubezdźwięcznienia wewnątrzwyrazowe – np. wyraz *WTOREK* wymawiamy jako [ftorek], wyraz *RYBKA* jako [rypka], i międzywyrazowe – np. zapis *OD WCZORAJ* wymawiamy jako [otfczoraj], a z kolei zapis *OD JUTRA* wymawiamy zgodnie z pisownią. Ten brak zgodności między pisownią a wymową staje się znaczącym utrudnieniem u dzieci na starcie szkolnym, a pozostaje długo prawdziwą udręką dla dzieci ryzyka dysleksji, u których pisanie zgodne z wymową a niezgodne z ortografią może utrzymywać się nawet przez całe życie.

Kolejna trudność związana z czytaniem i pisaniem w języku polskim dotyczy tego, że te same głoski mogą być reprezentowane przez różne litery – np. głoska [u] (czasem w mowie potocznej wymawiana także jako [ɨ]) przez litery Ó i U i odwrotnie – ta sama litera np. RZ może być czytana jako [ż] w wyrazie *RZEKA*, [sz] w wyrazie *PRZYKRO* jako [r i z] w wyrazie *MARZNIE*. Druga trudność rzutująca na czytanie i pisanie, a związana ze specyfiką języka polskiego, ma bardziej uniwersalny charakter i dotyczy struktury słów – liczby liter/głosek i sylab, a także sąsiedztwa liter, na przykład zbiegów spółgłosek czy liczby samogłosek w wyrazie, np. *TATA* i *SAMOLOTY*, *SKRÓT* czy *KOT*.

Planując pracę z dzieckiem, zwłaszcza ryzyka zaburzeń czytania i pisania, należy koniecznie pamiętać o powyższych niuansach polskiej ortografii, a na wczesnym etapie edukacyjnym bazować głównie na materiale wyrazowym, w którym te problemy nie występują, zaś nowe wyrazy wprowadzać ostrożnie, po utrwaleniu wcześniejszych.

Nauczanie czytania i pisania

Podstawowe działania zmierzające do nauczenia czytania i pisania dziecka z ryzykiem zaburzenia uczenia, a zwłaszcza dysleksji rozwojowej obejmują 3 najważniejsze cele:

- opanowania alfabetu jako sekwencyjnego kodu,
- kształtowanie sprawności językowych fonologicznych i świadomości fonologicznej,

- wprowadzenie i utrwalanie praktyczne kodu grafem – fonem/głoska-litera.

Opanowanie alfabetu i płynne posługiwanie się nim jest fundamentalną umiejętnością, bowiem litery (grafemy) stanowią podstawowy materiał pisma. Są to elementy, którymi dziecko musi manipulować, aby mogło przełamać kod, czyli zrozumieć i utrwalić związek, jaki zachodzi między literami a głoskami, a mówiąc szerzej, między mową a pismem. Można powiedzieć, że sam alfabet jest wprowadzeniem w tajemnice pisma i od niego należy rozpoczynać naukę. Bez znajomości alfabetu danego języka pisanie i czytanie nie jest możliwe. Chodzi tutaj o rozpoznawanie liter w powiązaniu z dźwiękiem mowy, utrwalanie ich kształtu oraz ustalonego porządku (tzw. porządku alfabetycznego).

Kształtowanie sprawności językowych fonologicznych i świadomości fonologicznej dotyczy umiejętności rozpoznawania, różnicowania i dokonywania różnego typu operacji, w tym także tych świadomych, na elementach fonologicznych języka, takich jak głoski, sylaby czy też rymy i aliteracje (częstki brzmieniowe wygłosowe i nagłosowe w wyrazach). Przejawiają się one, najogólniej mówiąc, poprzez:

- dostrzeganie różnic między poszczególnymi dźwiękami (słuch fonemowy) i umiejętnością ich wyodrębniania w słowach np. w pozycji nagłosowej, czyli na początku lub też w środku,
- rozpoznawanie rymów i umiejętność tworzenia słów rymujących się,
- umiejętność łączenia głosek lub sylab w słowa a także w sztuczne słowa, nie niosące żadnego znaczenia, jak. np. SNUK,
- umiejętność dzielenia słów i sztucznych słów na głoski lub sylaby,
- wykonywanie operacji usuwania i przedstawiania głosek lub sylab w słowie – np. „połykanie” głoski K w słowie KLASY – *co powstanie?*

Wprowadzenie i utrwalanie praktyczne kodu grafem – fonem/głoska-litera ma na celu ukształtowanie płynnej umiejętności przechodzenia od litery do głoski w piśmie (dekodowanie – CZYTANIE) i od głoski do litery (enkodowanie – PISANIE), co oczywiście opiera się także na rozpoznawaniu wyrazu jako całości językowej, znaczeniowej. Bazuje na umiejętności dokonywania przetwarzania fonologicznego w powiązaniu z graficzną reprezentacją słowa jako całości (grafemową, literową).

Korzystne jest przygotowywanie **tygodniowych list wyrazów** do ćwiczenia czytania i pisania – zgrupowanych wyrazów o podobnych trudnościach ortograficznych i fonetycznych (indywidualnych dla poszczególnych uczniów z ryzykiem), a niekoniecznie powiązanych tematycznie. Takie działania nie tylko organizują pracę, ale także pozwalają monitorować postępy dziecka.

Do najważniejszych metod postępowania w nauczaniu czytania i pisania dzieci ryzyka dysleksji należą:

- ZASADY OGÓLNE:
 - o **uczenie czytania i pisania jednocześnie,**
 - o włączanie **aktywności manipulacyjnych** (np. litery magnetyczne itp.) w proces nauczania,
 - o uczenie wyrazów o **wysokiej frekwencji** – często używanych w mowie dziecka i jego otoczenia,
 - o stosowanie „**przypominajek**” – kartki z opanowanymi wyrazami przyklejane i zawieszane w widocznych miejscach,
 - o wielokrotne **powtarzanie** nowo nauczonych wyrazów – wtedy zmniejsza się ryzyko zapominania,
 - o organizowanie gier, stawianie na **współzawodnictwo** – oczywiście wśród dzieci o podobnym poziomie kompetencji.
- ZASADY SZCZEGÓŁOWE:
 - o uczenie **dzielenia wyrazów na sylaby**, pisania poszczególnych sylab oddzielnie,
 - o **praca na sylabach**, analiza ich typów, zapisywanie,
 - o **wymienianie samogłosek** w wyrazie przed napisaniem go,

- o **wymienianie spółgłosek, liter, sylab** przed napisaniem¹⁹,
- o stosowanie pisania ze słuchu, **dyktowania** nowo poznanych wyrazów, fraz i zdań – jednak ważne jest, aby od razu dochodziło do sprawdzenia wyrazu – natychmiast po napisaniu pokazujemy wzorzec z prawidłową wersją (dyktowanie ułatwia dziecku tworzenie połączeń między wersją brzmieniową a literową),
- o po nauczeniu nowych wyrazów – od razu należy stwarzać możliwość **wykorzystania** ich we frazach, zdaniach,
- o **używanie już poznanych wyrazów do tworzenia nowych** np. *rok, krok, krokiet*; albo *rak, brak, burak, wrak, rakieta*,
- o zachęcanie uczniów do **dyskusji nad błędami**, pozwalanie na wymyślanie przez nich strategii zapamiętywania trudności ortograficznych (w tym mnemotechnik),
- o uczenie zasad przez **rodziny wyrazów** – wykorzystywane we wspomnianych wyżej listach,
- o **czytanie w parach**.

E. Nauka języka obcego

Na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego jednym z zadań nauczyciela, jest „kształtowanie u dzieci **gotowości do posługiwania się językiem obcym**” (MEN, 2014). Nauczyciel powinien tak zorganizować działania, aby uczulić dziecko na istnienie różnych języków i odmiennych kultur. W tych działaniach warto korzystać z potencjału wielojęzyczności i wielokulturowości istniejącej w danym obszarze, gdzie znajduje się szkoła poprzez zapraszanie na lekcje rodziców/opiekunów lub innych dorosłych posługujących się innym językiem i reprezentujących inną kulturę (w tym również mniejszość narodową czy etniczną). Kształtowanie u dzieci **gotowości do posługiwania się językiem obcym** jest szczególnie ważne w kontekście zarówno tych niedawnych, jak i przyszłych zmian w prawie oświatowym. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku nakłada obowiązek nauki języka obcego na dzieci od 5 r. ż. Natomiast od 1 września 2017 roku wymóg ten obejmie wszystkie przedszkolaki (Dz.U. z 2014 r. poz. 803).

Zajęcia z języka obcego z dziećmi na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego i w I klasie powinny iść w parze z naturalnym tokiem rozwoju dziecka w tym okresie. Należy szukać inspiracji w działaniach, które pozwoliłyby dziecku zdobyć kompetencje komunikacyjne w języku ojczystym. Oznacza to naukę przez zabawę, eksponowanie dzieci na **gry językowe, rymowanki, wierszyki, piosenki, historyjki, rozmowy polegające na prostych pytaniach i odpowiedziach oraz takich rytuałach klasowych** jak powitanie, pożegnanie, podziękowanie, prośba o podanie przedmiotu itp. Działania te muszą uwzględniać naturalną potrzebę dziecka w zakresie: aktywności motorycznej, muzycznej, plastycznej, teatralnej i angażować jak najwięcej zmysłów. Chodzi głównie o to, aby dzieci nauczyły się traktować język obcy jako narzędzie do porozumiewania się, a nauka była dla nich pozytywnym doświadczeniem.

Zadaniem nauczyciela, tak w okresie rocznego przygotowania przedszkolnego, jak i w I klasie, jest wcielić się w rolę opiekuna, który, podobnie jak rodzic:

- modeluje zadania językowe (ang. *modelling*), prezentując idealny wzorzec wymowy czy odpowiedzi,
- wspiera dziecko (ang. *scaffolding*) w procesie uczenia się języka.

Ważne jest, aby **modelowane działania językowe** nauczyciela były jak najbardziej różnorodne, aby dzieci miały szansę rozwinąć umiejętności w języku obcym w jak najszerszym zakresie – stąd wyżej wymienione rymowanki, wierszyki, historyjki, rytuały klasowe i rozmowa. W planowaniu lekcji nauczyciel powinien mieć na uwadze fakt, że znajomość słownictwa i reguł gramatycznych w języku ojczystym przez przeciętnego pięcioletka pozwala mu już na swobodną komunikację z otocze-

¹⁹ Pamiętajmy o rozbieżnościach między wymową a zapisem występujących w języku polskim.

niem. Doświadczenia językowe na lekcji zadecydują o tym, w jakim stopniu dzieci rozwiną swój potencjał. Ograniczanie dyskursu na lekcji tylko do pojedynczych słów w języku obcym sprawi, że uczniowie będą mogli porozumiewać się tylko w tym ograniczonym zakresie. Nauczyciel musi więc posługiwać się całymi frazami, zdaniami, dłuższymi wypowiedziami i na takie eksponować dzieci, ponieważ tylko wtedy będą one miały szansę również znaleźć się w repertuarze językowym uczniów.

Wspieranie polega na:

- rozbudzaniu zainteresowania zadaniem,
- dzieleniu zadania na poszczególne etapy/kroki,
- utrzymaniu uwagi dziecka poprzez przypominanie celu zadania,
- wskazywaniu istotnych elementów i demonstrowaniu alternatywnych możliwości wykonania zadania,
- umiejętnym postępowaniu w sytuacji, kiedy dziecko doświadczy frustracji podczas wykonywania zadania.

Mocną stroną dzieci w tym wieku są:

- bardzo sprawne posługiwanie się przybliżonym, **niepełnym rozumieniem** wypowiedzi (ang. *approximate understanding*),
- szybka **automatyzacja sekwencji słów jako całości** (ang. *chunks*), nawet w przypadku jeśli dziecko nie zna poszczególnych wyrazów, z których są zbudowane.

Te dwa elementy niezbędnej wiedzy dydaktycznej (niepełne rozumienie oraz automatyzacja ciągów słów) powinny przede wszystkim kierować pracą nauczyciela języka obcego z dziećmi objętymi rocznym przygotowaniem przedszkolnym i w klasie pierwszej.

Ze względu na to, że w odniesieniu do dzieci młodszych (ang. *young learners*), którym poświęcony jest ten poradnik, nauka języka obcego opiera się głównie na mówieniu i rozumieniu języka mówionego, tradycyjny podział rozwijanych umiejętności na cztery (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie) wydaje się mniej użyteczny niż rozróżnienie na **umiejętności**:

- **mówienia i rozumienia języka mówionego** (ang. *oral skills*),
- **dekodowania i kodowania pisma** (ang. *literacy skills*).

W pracy dydaktycznej z dziećmi w tym okresie sugerowany jest dalszy podział *oral skills* na **słownictwo** i **dyskurs**. W ramach **dyskursu** wyróżnia się:

- **konwersację,**
- **dłuższe wypowiedzi.**

Poprzez naukę słownictwa i dyskursu dzieci są w stanie opanować repertuar struktur gramatycznych, często już zautomatyzowanych w postaci **sekwencji słów jako całości** (ang. *chunks*). Sekwencje te są materiałem do późniejszej świadomej ich analizy.

Dzieci pięcio- i sześciolatek postrzegają język obcy jako zbiór lub ciąg **słów** – dlatego też słowo jest dla nich jednostką o istotnym znaczeniu. Drugim elementem języka obcego, do którego dzieci w tym wieku przywiązują szczególną wagę jest **prozodia**, czyli „melodia języka”. Dzieci w tym wieku chętnie bawią się, imitując **prozodię** całych zdań. Nauczyciel języka obcego powinien więc uwzględniać wagę prozodii w pracy z dziećmi w tym wieku. Lekcja języka obcego z młodszymi uczniami powinna opierać się na wypowiedziach ustnych i pisemnych o długości przekraczającej pojedyncze słowa. Materiał językowy na lekcji należy dobrać w taki sposób, aby zawierał: frazy, całe zdania, piosenki, rymowanki, wierszyki i historyjki. Niezbędne jest umożliwienie dzieciom kontaktu z literaturą dziecięcą w języku nauczonym oraz autentycznymi tekstami mówionymi. Nauczyciel eksponuje w ten sposób uczniów na akcent, rytm i intonację naturalnej mowy w języku obcym.

Teksty te powinny być tak dobrane tematycznie, żeby zaspokoić naturalną ciekawość dziecka i chęć sprostania wyzwaniom intelektualnym.

Pierwsza klasa to nie tylko początek formalnej nauki czytania i pisania w języku ojczystym. To także okres, kiedy następuje zintensyfikowanie kontaktu dzieci ze słowem pisanym w języku obcym. Język angielski jest językiem ortograficznie nie-transparentnym, w którym relacje pomiędzy literami i głoskami są mało konsekwentne i trudne do opanowania. Nauka czytania i pisania w tym języku jest trudniejsza niż w polskim. Dzieci angielskie i polskie w różny sposób przyswajają umiejętność czytania w swoim języku ojczystym. W języku polskim nauka czytania zaczyna się od przetwarzania fonologicznego wykorzystującego relację litera-głoska (strategia fonologiczno-analityczna) a kończy na rozpoznawaniu całych wyrazów (strategia całościowa). W przypadku dzieci angielskich od samego początku kładzie się nacisk na równowagę między czytaniem analitycznym fonologicznym (ang. *phonics*) a czytaniem globalnym wyrazowym, przy czym strategia fonologiczno-analityczna jest o wiele trudniejsza w opanowaniu w języku angielskim niż w polskim ze względu na to, że jedna głoska ma w nim wiele reprezentacji w piśmie. I odwrotnie – jedna litera może być czytana na wiele różnych sposobów. Więc pomimo tego, że dla polskich dzieci nauka języka angielskiego to wyzwanie związane z koniecznością uczenia się nowych, innych niż w języku ojczystym, powiązań między literą i głoską, to doświadczenia z nauką czytania w bardziej transparentnym języku polskim najprawdopodobniej pomaga dzieciom w nauce czytania w języku angielskim. Czy nauka czytania w języku angielskim równie pozytywnie wpływa na proces przyswajania czytania w języku polskim? Doniesienia z badań sugerują, że połączenie ortografii transparentnej (język polski) i nietransparentnej (język angielski) w dłuższej perspektywie ma korzystny wpływ na postępy w czytaniu w języku polskim. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że polskie dziecko w kontakcie z językiem angielskim ma szansę szybciej zorientować się, że wyrazy można rozpoznawać całościowo jak obrazy.

Zróżnicowanie dzieci pod względem możliwości przyswajania języka obcego

Dzieci 5-letnie rozpoczynające naukę języka obcego różnią się między sobą umiejętnościami i zdolnościami w języku ojczystym. Niektóre różnice stanowią obciążenie, inne – są potencjałem, który warto rozwijać. Niektóre dzieci będą szybko przyswajały słownictwo, będą też takie, które wniosą kapitał kompetencji komunikacyjnych, jaki posiadają w języku ojczystym. Dlatego nawet dzieci uczestniczące wspólnie w tej samej lekcji, skorzystają z niej w różnym stopniu i w różny sposób. Jedne zadania okażą się dla nich łatwe, inne – trudne. Różnice między dziećmi mają swoje źródło zarówno w czynnikach genetycznych, związanych z ich wrodzonym potencjałem, jak i środowiskowych, uzależnionych m.in. od statusu socjo-ekonomicznego rodziców lub opiekunów. Obydwa czynniki mogą mieć wpływ na nastawienie i motywację do nauki języka obcego. Dzieci z wysoką inteligencją werbalną zazwyczaj chętnie uczą się języków, ponieważ to doświadczenie jest dla nich źródłem przyjemności i satysfakcji. Podobne nastawienie mają dzieci z rodzin, w których kładzie się nacisk na naukę języków obcych i które mają częsty z nimi kontakt np. z powodu zagranicznych podróży czy oglądania obcojęzycznych bajek w oryginale. Nauczyciel powinien być z jednej strony świadomy, że część indywidualnych różnic między dziećmi ma charakter przejściowy/rozwojowy, z drugiej – być szczególnie wyczulony na często powtarzające się i głębokie trudności, które mogą świadczyć o zaburzeniu.

Powyższe indywidualne różnice między uczniami należy również brać pod uwagę w pracy dydaktycznej z pierwszoklasistami. Jednak, jak wcześniej wspomniano, czas może działać na korzyść części dzieci. Trudności niektórych z nich okażą się przejściowe (np. związane z brakiem dojrzałości szkolnej). Problemy innych mogą zostać zredukowane lub nawet wyeliminowane poprzez prawidłową wczesną interwencję. Szczególnie ważna w tym kontekście może okazać się zapoczątkowana w okresie rocznego przygotowania przedszkolnego owocna współpraca szkoły z rodzicem/opiekunem dziecka. Doświadczenie pokazuje, że często to ona decyduje o pozytywnym przebiegu doświadczeń dziecka związanych z nauką języka obcego w pierwszej klasie.

Dzieci z ryzykiem zaburzenia uczenia się w obszarze komunikacji językowej na lekcjach języków obcych

W nauce języka obcego ryzyko dysleksji objawia się podobnymi trudnościami, jakich dziecko doświadcza w nauce języka ojczystego. Dlatego dzieci z tym zaburzeniem na lekcjach języków obcych częściej niż ich rówieśnicy mają problemy z:

- dostrzeganiem różnic między podobnie brzmiącymi słowami, np. *bad–bed, kid–kit*,
- dzieleniem słowa na sylaby oraz łączeniem sylab w słowa,
- powtarzaniem/wymawianiem trudnych słów, np. długich,
- zapamiętywaniem nowych słów,
- nauką wierszyków i piosenek,
- zapamiętywaniem materiału ułożonego w sekwencje, czyli zbioru wyrazów w ustalonej kolejności (np. nazw pór roku, dnia, posiłków, dni tygodnia).

Dzieci z zaburzeniami językowymi, a zwłaszcza z SLI doświadczają specyficznych trudności w przyswajaniu języka ojczystego, pomimo że ich funkcjonowanie w sferze intelektualnej i motorycznej nie budzi zastrzeżeń. Na lekcjach języków obcych dzieci z tej grupy mogą mieć problemy w każdym aspekcie komunikacji językowej:

- doborze słów,
- rozumieniu i tworzeniu zdań,
- poprawnej wymowie,
- odróżnianiu wyrazów podobnie brzmiących,
- układaniu opowiadań,
- stosowaniu odpowiednich form w różnych sytuacjach społecznych.

Natężenie problemów w każdym z tych obszarów może być znacząco różne. Część objawów SLI pokrywa się z symptomami ryzyka dysleksji. Zatem w przypadku dzieci z obydwoma tymi zaburzeniami diagnostyczny może być brak lub małe zainteresowanie wierszykami, piosenkami czy zabawami językowymi. Częstość i głębokość trudności w nauce oraz ich upór (nie ustępują pomimo wkładu dodatkowej pracy) będzie ewidentnym sygnałem potrzeby niezwłocznych działań ze strony nauczyciela. Zaniedbanie niesienia pomocy w tym okresie rozwoju dziecka może mieć poważne konsekwencje nie tylko dla samego dziecka, ale również dla całej jego rodziny. Nauczyciel języka obcego powinien zwracać uwagę na wszelkie objawy niechęci do nauki języka obcego, pamiętając, że przeciętnego zdrowego pięcioletka cechuje ciekawość świata i głód wiedzy.

W klasie pierwszej, ze względu na częstszy kontakt dziecka z tekstem pisany w języku obcym, do objawów ryzyka zaburzeń uczenia się w obszarze komunikacji językowej mogą dołączyć dodatkowo także:

- problemy z zapisywaniem własnego imienia,
- słaba znajomość liter,
- niska świadomość pisma,
- wszelkie formy trudności związane z przyswajaniem umiejętności czytania i pisania.

Jak nauczyciele języków obcych mogą wspierać dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się w oddziale rocznego przygotowania przedszkolnego i klasy pierwszej?

Świadomość nauczyciela odnośnie tego, które dzieci wykazują trudności oraz na czym te trudności polegają są pierwszym krokiem na drodze do działań interwencyjnych. Szybki kontakt z rodzicem/opiekunem i dalsza z nim współpraca to najważniejszy krok, jaki powinien uczynić nauczyciel. Następnym jest osiągnięcie **równowagi między wspieraniem a wymaganiem** od dziecka. Wymagania często należy obniżyć, ale tylko w pewnym obszarze i okresowo. Nie powinny być one ani zbyt wysokie ani za niskie, aby nie odbierać dziecku możliwości doświadczenia sukcesu, ważnego dla poczucia sprawczości, a co za tym idzie budowy jego autonomii w procesie uczenia się. Konieczne może być też **zachęcenie rodziców do zapisania dziecka na terapię pedagogiczną i jednocześnie rozważenie rezygnacji z nauki drugiego języka obcego**, ponieważ

w przypadku dziecka zagrożonego dysleksją czy SLI byłoby to niewskazane ze względu na ryzyko przeciążenia. W przypadku tych dzieci ważna jest także odpowiednia organizacja pracy, sprzyjająca koncentracji uwagi dziecka i dodatkowe ćwiczenia w domu (więcej informacji na ten temat można znaleźć we *Wprowadzeniu*).

Proces dydaktyczny powinien opierać się na tzw. **stymulacji wielozmysłowej**, polegającej na zaangażowaniu wielu zmysłów. Pomocne w tym może być nauczanie języka angielskiego za pomocą metody *The Good Start Method for English. Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego* Marty Bogdanowicz, Katarzyny M. Bogdanowicz i Marty Łockiewicz. Najważniejsza jednak jest właściwa postawa nauczyciela i stworzenie odpowiednich warunków, dzięki którym, pomimo trudności, dziecko będzie kojarzyło naukę języka obcego z pozytywnym doświadczeniem.

Takie strategie nauczania języka obcego jak **rytuały klasowe, wspólne czytanie literatury dziecięcej, recytowanie wierszyków i rymowanek, śpiewanie piosenek** oraz **wspieranie** (ang. *scaffolding*) zapewnią dzieciom przestrzeń do rozwoju językowego. Dzieje się tak dlatego, że wymienione metody pracy łączą w sobie dwa istotne elementy:

- eksponują dziecko na to, co jest mu znane, zapewniając w ten sposób poczucie bezpieczeństwa,
- wprowadzają nowy materiał, zaspakajając w ten sposób naturalne zainteresowanie dziecka tym, co nowe.

Jeśli przywołamy w pamięci sposób, w jaki rodzic czy opiekun czyta dziecku, a potem stopniowo wspólnie z nim, książki w języku ojczystym, będziemy mieli wyobrażenie, jak powinien postępować nauczyciel języka obcego w stosunku do swoich uczniów. W obydwu tych sytuacjach chodzi o stopniowe angażowanie dziecka w proces wspólnego czytania poprzez wskazywanie ważnych elementów tekstu i ilustracji, zadawanie zagadek i pytań, częste powtarzanie wyrażen i zdań, zachęcanie do kończenia rozpoczętych wypowiedzi.

Zarówno w przypadku 5-, jak i 6-latków najskuteczniejszą formą profilaktyki i terapii ryzyka dysleksji jest **kształtowanie sprawności językowych fonologicznych i świadomości fonologicznej**, szczegółowo opisane w rozdziale C (*Podstawy czytania i pisania*). Natomiast **pierwszoklasiści** dodatkowo skorzystają z **ćwiczeń utrwalających związek pomiędzy głoską a literą** (czyli nauka zasad czytania i ortografii). Jednak umiejętności te powinny być **trenowane w kontekście pierwszych prób czytania i pisania w języku obcym**.

Powyższe wskazania sprawdzą się również w nauczaniu wszystkich pozostałych dzieci z oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego i pierwszej klasy.

F. Sfera emocjonalno-motywacyjna – motywacja i samodzielność

Dzieci z grupy ryzyka zaburzenia uczenia się są szczególnie narażone na doświadczanie niepowodzeń szkolnych już od momentu startu szkolnego. Ich konsekwencją mogą być problemy w sferze emocjonalno-motywacyjnej, takie jak **obniżona samoocena**, szczególnie w odniesieniu do osiągnięć szkolnych, **lęki**, **mała tolerancja na frustrację** i **niska motywacja** do nauki. Dane z literatury potwierdzają, że wtórne problemy emocjonalne z czasem mogą przerodzić się w depresję czy **fobię szkolną**, znacznie pogarszając funkcjonowanie szkolne ucznia. Zapobieganie narastaniu wymienionych problemów jest szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli, którzy powinni czujnie obserwować swoich uczniów i w przypadku pierwszych niepokojących sygnałów kontaktować się z ich rodzicami, a w razie konieczności wdrażać stosowne działania interwencyjne (np. podjąć współpracę z psychologiem/pedagogiem szkolnym). Im wcześniej problemy zostaną dostrzeżone, a działania pomocowe zainicjowane, tym ryzyko zaburzeń w rozwoju emocjonalnym będzie mniejsze. Rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej zarówno w diagnozowaniu problemu, jak i jego rozwiązywaniu jest więc tu nie do przecenienia. Jednak jego skuteczność w tym zakresie będzie zależała między innymi od jakości współpracy z rodzicami, ponieważ szkoła i dom muszą się wzajemnie wspierać. Szczególnie istotne na tym etapie edukacji jest **budowanie pozytywnej samooceny** i poczucia własnej wartości oraz **motywacji dziecka do nauki**.

Budowaniu **pozytywnej samooceny** dziecka służy:

- **podkreślanie mocnych stron dziecka** (mogą to być uzdolnienia w jakiejś sferze np. muzyczne, plastyczne, określone cechy czy postawy jak opiekuńczość wobec innych lub dokładność),
- bazowanie w pracy z dzieckiem na jego mocnych stronach, **koncentrowanie się na sukcesach**, a nie na trudnościach; podkreślanie osiągnięć w każdej dziedzinie również w tej, w której dziecko generalnie doświadcza trudności,
- zadbanie o sytuacje, w których dziecko może doświadczać sukcesów, poprzez stawianie **realistycznych mini celów** do osiągnięcia jako kroków ku osiągnięciu większego celu (metoda małych kroków),
- pomaganie w rozpoznaniu przez dziecko własnych talentów, zdolności, pozytywnych cech,
- zachęcanie rodziców do tego, aby wspierali **rozwój talentów i zainteresowań dziecka** poprzez udział w dodatkowych zajęciach **pozaszkolnych** lub **szkolnych** – w klubach sportowych, zajęciach w domach kultury, harcerstwie,
- unikanie sytuacji publicznego obnażania słabych stron dziecka np. podkreślenia braków czy zawstydzania dziecka na forum klasy,
- **unikanie sarkazmu** i krytykowania dziecka.

Wzmacnianie **motywacji** do nauki następuje poprzez:

- **pobudzanie ciekawości** – zarówno w szkole, jak i w domu należy starać się o takie zadania, które pobudzą ciekawość dziecka, zainteresują je, wówczas dzieci są skłonne do większego wysiłku,
- **dawanie możliwości wyboru** – na przykład dziecko może wybrać do wykonania trzy zadania matematyczne, spośród pięciu, odpowiedzieć na cztery z sześciu pytań dotyczących przeczytanego tekstu,
- zamiana zadania wykonywanego przez dziecko w **zabawę** – wiele umiejętności można przyswoić sobie i utrwalić właśnie w ten sposób; pozytywne emocje, jakie wywołuje zabawa, sprzyjają zapamiętywaniu i uczeniu się; jest to szczególnie ważne w przypadku pracy z dziećmi w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym,
- wspólne z dzieckiem **ustalenie celów**, jakie ma osiągnąć, i nagradzanie za ich zrealizowanie (na przykład celem podczas dyktanda może być poprawne napisanie 10 wyrazów) – cele te powinny być realistyczne, ale też muszą wzrastać wraz z kompetencjami dziecka,
- **nagradzanie** wysiłków i realizacji zakładanych celów (chwalenie, redukcja pracy domowej).

Organizacja pracy dziecka i z dzieckiem

Wiele dzieci z zaburzeniami językowymi i z grupy ryzyka zaburzenia uczenia się doświadcza problemów w zakresie organizacji własnej pracy, co obejmuje zarówno organizację miejsca nauki (biurko), pomocy i materiałów do tego służących, jak i zarządzanie czasem. Dotyczy to szczególnie grupy dzieci, które doświadczają trudności w zakresie tzw. funkcji wykonawczych, a więc funkcji związanych z planowaniem, kontrolowaniem i monitorowaniem przebiegu swoich działań, w tym procesów poznawczych. Problemy tego typu ujawniają się dość wcześnie, dlatego też aby zapobiec ich narastaniu, należy od jak najwcześniejszego etapu modelować u dzieci pożądane zachowania w tym zakresie. Obejmuje to **organizowanie miejsca nauki** (zarówno w szkole, jak i w domu), materiałów i pomocy oraz planowanie pracy zadawanej do domu.

Praca domowa

Ponieważ odrabianie pracy domowej zajmuje dzieciom z grupy ryzyka zaburzenia uczenia się znacznie więcej czasu niż dzieciom niedoświadczającym trudności, nauczyciel powinien w taki sposób zadawać prace domowe i organizować pracę dziecka w szkole, aby nie obciążać go dodatkowymi obowiązkami. W tym celu należy:

- zbudować pozytywną, opartą na zaufaniu **relację z rodzicami dziecka** i uważnie słuchać wszelkich ich uwag, w tym

dotyczących kłopotów związanych z odrabianiem pracy domowej; rodzice często są sfrustrowani, ponieważ odrabianie lekcji zajmuje ich dzieciom dużo czasu i wymaga ogromnego zaangażowania dorosłych,

- **zmniejszyć ilość prac** zadawanych do wykonania w domu – praca domowa w przypadku dzieci z grupy ryzyka zaburzenia uczenia się nie może być zbyt obszerna,
- w przypadku dzieci z ryzykiem dysleksji – należy **zmniejszyć ilość zadań pisemnych**, a rozważyć zastąpienie ich innymi formami pracy, które pozwolą nauczycielowi sprawdzić, czy dziecko utrwaliło daną partię materiału,
- prac, których dziecko nie zdążyło dokończyć w szkole (z powodu wolnego tempa pracy, czy innych trudności, których doświadcza), nie należy zadawać do domu; trzeba tak zorganizować pracę w szkole, aby dziecko nie musiało wykonywać w domu dodatkowych zadań – dzieci z problemami, podobnie jak i rówieśnicy, potrzebują **czasu na odpoczynek**,
- unikać zadawania takich prac domowych, które wymagają od dziecka przyswojenia sobie nowego materiału – praca domowa ma służyć **utrwaleniu wiadomości** przekazanych w szkole.



Organizacja miejsca nauki i pomocy dydaktycznych

W celu wypracowania u dziecka pozytywnych nawyków w zakresie organizacji miejsca i nauki należy:

- **pomóc dziecku we właściwym ORGANIZOWANIU MATERIAŁÓW DYDAKTYCZNYCH poprzez:**
 - o wprowadzenie **kolorów** ułatwiających organizację pomocy – np. naklejki, okładki do wszystkich podręczników i zeszytów do danego przedmiotu w jednym kolorze (np. zeszyty ćwiczeń, podręcznik, zeszyt, teczka na kartki do języka polskiego w kolorze czerwonym, karty pracy z danego zakresu oznaczone określonym kolorem). Dodatkowo przed rozpoczęciem każdej lekcji można w widocznym miejscu na tablicy umieścić naklejkę właściwego koloru (np. czerwoną), co ułatwi dzieciom przygotowanie pomocy, które będą potrzebne podczas lekcji,
 - o **wymaganie i sprawdzanie**, czy dziecko ma w piórniku zapasowe przybory do pisania (np. 3 zatemperowane ołówki, temperówkę, gumkę),

- o przygotowanie przez nauczyciela i umieszczenie w zasięgu ręki **dodatkowych przyborów** (np. ołówki, linijki), z których będzie mógł szybko skorzystać, gdy okaże się, że ktoś z dzieci ich nie posiada,
 - o regularne sprawdzanie **porządku na biurku dzieci**,
 - o **nagradzanie** dzieci za utrzymywanie swoich rzeczy w porządku i szybkie odnajdywanie materiałów potrzebnych na lekcji,
 - o **zaplanowanie czasu** przed lekcją na przygotowanie odpowiednich pomocy, a po lekcji na uporządkowanie biurka i spakowanie pomocy do tornistra,
 - o modelowanie właściwego zachowania, poprzez demonstrację np. sposobu pakowania pomocy do plecaka, ułożenia materiałów na biurku, a następnie danie szans dziecku na samodzielne wykonanie tych zadań.
- **pomóc dziecku we właściwym ORGANIZOWANIU CZASU poprzez:**
 - o wymaganie, aby dziecko posiadało kalendarzyk szkolny, i wspólne zapisywanie prac do wykonania (nauczenie się wierszyka na pamięć za tydzień, przynieść farby w piątek) – ułatwia to planowanie pracy, jest też formą komunikacji z rodzicami,
 - o sprawdzanie, czy dzieci zapisują pracę domową.

G. Współpraca z rodzicami

Jednym z filarów efektywnej edukacji jest dobra komunikacja między szkołą lub przedszkolem a domem dzieci. Jednak sprawny przepływ informacji i porozumienie między nauczycielami a rodzicami są szczególnie istotne w przypadku, kiedy dzieci doświadczają trudności w nauce. Jeżeli nauczyciel zaobserwował u dziecka objawy wskazujące na ryzyko zaburzenia uczenia się w obszarze komunikacji językowej, warto porozmawiać z jego rodzicem (choćby najlepiej – z obojgiem), w celu omówienia problemu.

O czym powinien pamiętać nauczyciel, przygotowując się do spotkania z rodzicami?

Podstawową powinnością rodziców jest troska o zdrowie i bezpieczeństwo swoich dzieci oraz zapewnienie im warunków, które będą sprzyjać ich prawidłowemu rozwojowi. Jednak może się zdarzyć, że nawet najtroskliwszy rodzic nie zauważy niepokojących objawów u swojego dziecka. W takiej sytuacji **poinformowanie rodzica przez nauczyciela o spostrzeżonych trudnościach będzie stanowiło pierwszy i niezbędny krok** na drodze do stawienia czoła problemowi. Rodzice rzadko mają wykształcenie pedagogiczne, wiedzę z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, a tym bardziej – specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dlatego zazwyczaj są wdzięczni nauczycielom za **informacje dotyczące tego, jak mogą wspierać swoje dziecko w domu i do jakich specjalistów powinni się udać**.

W interesie nauczycieli jest, aby **zadbali o dobry klimat** spotkania lub rozmowy z rodzicami. Warto postarać się o to, aby wszelkie formy kontaktu były pozytywnym doświadczeniem dla obydwu stron. Dlatego nauczyciele powinni:

- przed spotkaniem jasno określić sobie, jaki jest jego **cel** oraz zanalizować swoje intencje. Wskazana jest tu zasada minimalizacji. Lepiej zrealizować jeden cel, niż utknąć w szumie komunikacyjnym,
- **dostosować formę komunikatu do poziomu osoby**, z którą rozmawiają. Posługiwać się językiem zrozumiałym dla swojego rozmówcy. Unikać żargonu nauczycielskiego i terminów specjalistycznych. Jeśli te ostatnie z konieczności się pojawiają, obowiązkiem nauczyciela jest wyjaśnić ich znaczenie w przystępny sposób,
- **unikać protekcjonalności i okazywania wyższości**,

- **wykazać się delikatnością i dyplomacją**, np. mówić o niepokojących objawach w sposób, który nie dotknie rodziców,
- **unikać moralizowania i filozofowania**,
- **unikać pouczania rodziców** a w szczególności dawania nieproszonych rad,
- odzwierciedlać słownie swoje uczucia i emocje związane z daną sytuacją, aby uniknąć tworzenia się sądów urazowych, które budują mechanizm agresji,
- **ilustrować przekazywane treści konkretnymi materiałami** – np. wynikami *SPE* czy *JK*, sprawdzianami, czy pracami dziecka,
- włączyć u siebie „**aktywne słuchanie**”, to jest:
 - o przyjąć postawę osoby słuchającej,
 - o parafrazować wypowiedzi rodzica, w celu upewnienia się, czy rozumiemy, co miał na myśli,
 - o klaryfikować, aby uściślić problem.

Jak nauczyciel powinien się przygotować do spotkania z rodzicami?

Nauczyciel powinien **zgromadzić jak najwięcej informacji** na temat dziecka:

- **przeprowadzić wcześniej badanie dziecka** za pomocą *SRD*, *SPE* *IBE*,
- **sprawdzić dokumentację dziecka** dotyczącą sytuacji rodzinnej, stanu zdrowia, warunków socjoekonomicznych, kulturowych itp.,
- **porozmawiać z innymi nauczycielem, pedagogiem lub psychologiem** (zatrudnionym w tym samym przedszkolu lub szkole), który zna dziecko,
- **przygotować dane kontaktowe poradni specjalistycznej**, do której rodzice powinni udać się z dzieckiem (zazwyczaj jest to rejonowa poradnia psychologiczno-pedagogiczna).

Jak powinno wyglądać spotkanie nauczyciela z rodzicami?

Na początek ważne jest **nawiązanie kontaktu między uczestnikami spotkania**: najlepiej jeśli nauczyciel zacznie spotkanie od przyjemnej kilkuminutowej rozmowy, która bezpośrednio nie dotyczy dziecka. Nauczyciel powinien w taki sposób zwracać się do swoich rozmówców, żeby wiedzieli, że są mile widziani i poczuli się swobodnie.

W następnej kolejności nauczyciel powinien spróbować **zdobyć pewne informacje od rodziców**: wskazane jest, aby zadał rodzicom kilka pytań (np. *Czy dziecko lubi chodzić do przedszkola/szkoły? Jak oceniają jego rozwój psychofizyczny na tle rówieśników? Czy są zadowoleni z jego postępów w nauce i funkcjonowaniu psychospołecznym? Czy zaobserwowali jakieś problemy?*). Nauczyciel powinien uważnie wysłuchać, co rodzice mają do powiedzenia.

Kolejnym krokiem jest **przekazanie rodzicom informacji dotyczących funkcjonowania dziecka w szkole/przedszkolu**: nauczyciel powinien przedstawić wszystkie informacje w sposób rzeczowy i zrozumiały. Dobrze jeśli podczas udzielania informacji zwrotnej nie ograniczy się wyłącznie do zakomunikowania rodzicom, że ich dziecko ma trudności. Niezależnie od tego, jak ocenia funkcjonowanie i postępy dziecka, powinien zacząć od jego mocnych stron (np. przyjemne usposobienie, dobre wychowanie), aby następnie przejść do problemów. Na koniec, jeśli jest to uzasadnione sytuacją, warto powiedzieć coś pozytywnego o dziecku (np. odnośnie rokowań na przyszłość). Taka forma informacji zwrotnej jest łatwiejsza do przyjęcia przez rodzica niż suchy komunikat opisujący wyłącznie problemy dziecka. Dzięki zastosowaniu tej metody jest większa szansa, że rodzice zaakceptują punkt widzenia nauczyciela, a później wcielą jego sugestie w życie.

Następnie nauczyciel powinien **zapropionować rodzicom konkretne sposoby rozwiązania problemów** np. przez zasugerowanie:

- kontaktu ze specjalistą: pedagogiem, psychologiem, logopedą,
- udziału dziecka w terapii pedagogicznej,
- wykonywania dodatkowych ćwiczeń w domu,
- skorzystania z publikacji dotyczących problemu dziecka,
- udziału rodziców w prelekcjach, pogadankach czy warsztatach organizowanych przez szkołę/przedszkole lub poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Przy okazji warto poinformować opiekunów dziecka, że na niektóre warsztaty zapraszani są rodzice razem z dziećmi. Celem takich zajęć może być na przykład trening wspólnego odrabiania lekcji.

Ostatnim punktem spotkania powinno być **dokonanie podsumowania** tego, co zostało ustalone i ewentualnie **wyznaczenie kolejnego terminu wizyty rodziców**. Dobrze jeśli nauczyciel bezpośrednio po pożegnaniu rodziców sporządzi krótką notatkę ze spotkania, w której zapisze najważniejsze informacje dotyczące dziecka i ustalenia. Nauczyciele powinni mieć świadomość, że chociaż prowadzenie notatek podczas spotkania z rodzicami jest zapewne bardziej praktycznym rozwiązaniem, może spotkać się z negatywną reakcją rodziców.

Co robić w sytuacji, kiedy rodzic odmawia współpracy?

Może zdarzyć się też tak, że rodzic lub opiekun odmawia współpracy ze szkołą/nauczycielami. Powody tego mogą być różne. Czasami rodzice nie współpracują, ponieważ nie przyjmują do wiadomości, że ich dziecko może mieć jakiś problem, częściej jednak nie podejmują współpracy z przyczyn obiektywnych: są zapracowani, mają dużo innych problemów natury ekonomicznej, psychicznej, socjalnej, które obciążają ich tak, że nie są w stanie lub nie chcą poświęcić tyle uwagi dziecku i jego sprawom, ile ono wymaga.

W takiej sytuacji ważne jest, aby automatycznie „nie skreślać” rodziców, a zamiast ich krytykować, skoncentrować się na rozwiązaniu problemu. Nie rezygnując z prób nawiązania kontaktu z rodzicami, dobrze jest szukać pomocy w instytucjach, które odciążą rodzinę w części jej obowiązków dotyczących pomocy dziecku w nauce. Rodzice, kiedy nie wymaga to od nich większego zaangażowania, zazwyczaj chętnie przystają na takie propozycje. Można zatem:

- skierować i zachęcić dziecko do uczęszczania po lekcjach do świetlicy środowiskowej²⁰ lub innego miejsca, gdzie zatrudnieni tam wychowawcy pomagają m. in. w odrabianiu prac domowych,
- zwrócić się we współpracy z psychologiem, dyrekcją szkoły lub specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznej o pomoc do urzędu miasta. Niektóre urzędy dysponują pakietem zajęć dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz kadrą w postaci psychologów i nauczycieli, którzy mogą dodatkowo pracować z dzieckiem np. na terenie szkoły,
- poszukać wolontariuszy wśród studentów psychologii bądź pedagogiki, którzy chętnie np. w zamian za możliwość praktyki lub pisania pracy magisterskiej na temat dziecka (tu konieczna zgoda rodziców) podejmują się regularnej pracy z dzieckiem. Jeśli problemem są warunki mieszkalne w domu dziecka, dobrze jest porozumieć się z dyrekcją szkoły i udostępnić takie miejsce w szkole (np. w bibliotece).

H. Współpraca ze specjalistami

W razie potrzeby nauczyciel może skontaktować się z pedagogiem lub psychologiem szkolnym, terapeutą pedagogicznym bądź logopedą zatrudnionym w tym samym przedszkolu/ szkole. Natomiast jeśli w jego miejscu pracy nie ma specjalisty, którego potrzebuje, może zwrócić się o pomoc do przypisanej jego szkole/przedszkole poradni psychologiczno-pedagogicznej. Do obowiązków tych placówek należy m.in. wspomaganie nauczycieli.

²⁰ Takie nieodpłatne świetlice są prowadzone w całym kraju m. in. przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

Warto przy okazji zapoznać się i ewentualnie skorzystać z szerokiej oferty poradni psychologiczno-pedagogicznych, które aktualnie nie tylko zajmują się diagnozą i terapią, ale także organizują: prelekcje, pogadanki i warsztaty – również dla nauczycieli. Także wiele organizacji pozarządowych może prowadzić taką działalność – warto sprawdzić to na stronach internetowych poświęconych danej miejscowości.

Szczegółowe zadania psychologów i pedagogów zatrudnionych w przedszkolach i szkołach są zazwyczaj powiązane ze statutem placówki i celami konkretnej szkoły/przedszkola. Do ich zadań należą między innymi:

- prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów,
- udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb,
- minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów,
- pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień dziecka,
- wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.²¹

W niektórych szkołach i poradniach zatrudnieni są specjaliści terapii pedagogicznej, których głównym zadaniem jest prowadzenie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych²² oraz profilaktyki niepowodzeń edukacyjnych uczniów, a także wspieranie nauczycieli i wychowawców.

Do głównych zadań logopedy, czyli specjalisty zajmującego się diagnozowaniem stanu rozwoju mowy, profilaktyką i terapią zaburzeń komunikacji, należą między innymi:

- dokonywanie diagnoz logopedycznych, w tym badań przesiewowych,
- tworzenie programów terapii logopedycznej uwzględniających indywidualne potrzeby uczniów i prowadzenie terapii logopedycznej,
- działania w zakresie profilaktyki logopedycznej,
- utrzymywanie stałej współpracy z rodzicami dzieci pozostających pod opieką logopedy w celu ujednoczenia oddziaływań terapeutycznych,
- utrzymywanie współpracy z wychowawcami, pedagogiem i psychologiem,
- kierowanie uczniów z deficytami w zakresie budowy/motoryki narządów mowy do odpowiednich specjalistów (ortodonta, laryngolog, chirurg).

Nauczyciel może też szukać pomocy w placówkach służby zdrowia, gdzie oprócz psychologa i logopedy pracują także tacy lekarze jak audiolog, foniatra, pediatra, okulista czy neurolog.

W przypadku podejrzenia niedosłuchu konieczne jest kierowanie dziecka do laryngologa i audiologa, natomiast w przypadku problemów z aparatem mowy wskazana jest wizyta u foniatry.

²¹ Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 532).

²² Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (inaczej: zajęcia terapii pedagogicznej) są przeznaczone przede wszystkim dla dzieci z zaburzeniem uczenia się (w tym jego ryzykiem). Zazwyczaj odbywają się w szkole, przedszkolu lub poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jak sugeruje sama ich nazwa spełniają dwa główne cele: z jednej strony mają minimalizować lub usuwać deficyty rozwojowe, z drugiej mają wyrównywać braki w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych poprzez zastąpienie brakującej umiejętności – inną (w przypadku głębokich zaburzeń), a także wspieranie rozwoju funkcji zaburzonej – lepiej rozwiniętą. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne dla małych dzieci zwykle mają formę zabawy, a terapeuta pedagogiczny korzysta z atrakcyjnych pomocy dydaktycznych (np. różnego rodzaju gier, plasteliny, farb i książeczek z obrazkami).

Współpraca nauczyciela ze specjalistami na terenie placówki – szkoły lub przedszkola – ma polegać na wspólnym wypracowaniu programu działań pomocowych i wspierających dziecko, a następnie realizowaniu go i monitorowaniu jego skuteczności. Opinia nauczyciela jest nierzadko bardzo ważnym elementem pogłębionej diagnozy specjalistycznej przeprowadzanej w placówkach specjalistycznych poza szkołą na wniosek rodziców dziecka.

I. Podsumowanie

Poradnik *Jak nauczyciel może wspomagać rozwój dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się? Wybrane zagadnienia* wprowadza nauczycieli w temat, który nie wydaje się nowy. Problematyce ryzyka zaburzeń uczenia poświęca się wiele publikacji, choć niewiele z nich kierowanych jest bezpośrednio do nauczycieli. Jednakże w tym poradniku mają Państwo okazję zetknąć się z aktualnymi, współczesnymi trendami dotyczącymi postępowania z dzieckiem ryzyka dysleksji i z zaburzeniem językowym. Co szczególnie cenne, jednocześnie otrzymują Państwo nowe narzędzia diagnostyczne, które pozwalają na rzetelną, obiektywną, psychometryczną diagnozę nauczycielską, umożliwiającą analizowanie funkcjonowania wybranego ucznia na tle jego rówieśników i dzięki temu precyzyjne wskazanie deficytów rozwojowych, zwłaszcza w obszarze mowy i języka, które to obszary w dużym stopniu wpływają na osiągnięcia szkolne.

Podstawą diagnozy przesiewowej może być *Skala Ryzyka Dysleksji* Marty Bogdanowicz, ale można ją pogłębić i doprecyzować, stosując skale opracowane przez Zespół Specyficznych Zaburzeń Uczenia się IBE. Są to *Skala Prognoz Edukacyjnych IBE* oraz skala *Język i komunikacja*. Obydwa narzędzia, wystandaryzowane i znormalizowane, pozwalają na pogłębioną diagnozę rozwoju i funkcjonowania językowego dzieci na etapie rocznego przygotowania przedszkolnego i I klasy. Pozwalają doprecyzować obszary, w których dziecko potrzebuje wsparcia czy zajęć terapeutycznych.

Oprócz propozycji działań w obszarze czytania i pisania, sporo uwagi poświęcono także językom obcym, których nauka od niedawna stała się obowiązkiem dzieci od 5-ego roku życia.

4. Ćwiczenia z dzieckiem – przykłady

A. Rozwój językowy i komunikacja

Jeśli nauczyciel na podstawie własnej obserwacji podejrzewa u dziecka problemy w obszarze języka a komunikacji i użycie skali JK te podejrzenia potwierdzi, powinien zasugerować rodzicom pogłębioną diagnozę w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz próbować na co dzień wdrażać zalecenia i strategie opisane w tym poradniku. Nie podajemy tutaj przykładów ćwiczeń i zajęć lekcyjnych dla takich dzieci, ponieważ **prowadzenie specjalnych zajęć dla dzieci ze specyficznym zaburzeniem językowym (SLI) i innymi zaburzeniami językowymi przekracza możliwości czasowo-organizacyjne nauczyciela. Dziecko takie po całościowej diagnozie, powinno być skierowane na terapię indywidualną lub prowadzoną w bardzo małej grupie.** Spektrum zaburzeń doświadczanych przez dzieci z SLI może być bardzo szerokie i dlatego trudno jest wskazać uniwersalne ćwiczenia odpowiednie dla każdego dziecka z SLI. Natomiast strategie komunikacyjne, które są opisane powyżej (rozdział 2, punkt C, część *Wybór strategii pracy z dzieckiem na podstawie wyników skali JK* oraz rozdział 3 punkt B i C) mogą być z powodzeniem stosowane przez nauczyciela w trakcie lekcji. Będzie to skuteczne pod warunkiem, że będzie on wyczulony na reakcje dziecka i gotowy na dostosowywanie swojego zachowania do dziecka oraz na podejmowanie kolejnych prób, gdyby poprzednie nie przynosiły spodziewanych efektów. Należy jednocześnie pamiętać, że w przypadku dzieci z grupy ryzyka SLI, proces komunikowania się może być na tyle utrudniony, że nie można oczekiwać szybkiej poprawy funkcjonowania dziecka. Zatem cierpliwość nauczyciela i podejmowanie wciąż nowych prób, zgodnych z powyższymi zaleceniami, są podstawą do trwalszych zmian, osiąganym w dłuższej perspektywie. Docenianie nawet małych sukcesów dziecka i wspieranie jego mocnych stron jest bardzo pomocne, ale nie zlikwiduje przyczyn jego problemów. Współpraca z rodzicami i specjalistami prowadzącymi indywidualną terapię dziecka na pewno pomoże nauczycielowi zrozumieć naturę problemów dziecka i w efekcie wesprze go w codziennym komunikowaniu się z dzieckiem w trakcie lekcji.

B. Czytanie i pisanie

Na wstępie należy zaznaczyć, że poniższa propozycja ćwiczeń nie ma charakteru systemowego i pełnego, a jedynie pokazuje wybrane przykładowe metody pracy z dziećmi ryzyka zaburzenia uczenia się, zwłaszcza dysleksji.

Jak pisano już wcześniej, najlepsze efekty osiąga się wtedy, gdy nauczanie i ćwiczenia obejmują czytanie i pisanie łącznie, jako sprawności komplementarne. Dlatego poniższe propozycje ćwiczeń także nie są rozdzielone ze względu na te dwie czynności.

Najpierw należy zwrócić uwagę na podstawowe zasady prowadzenia ćwiczeń z dzieckiem:

- każda umiejętność, nowa reguła związana z pisaniem czy strategia stosowana w czytaniu i pisaniu, musi być **wprowadzana (uczona) od podstaw** – wyraźne, dosłownie i bezpośrednio,
- **uczeń z zaburzeniem uczenia zazwyczaj ma braki, luki w wiedzy o tym, jak funkcjonuje pismo w języku polskim** – trzeba założyć istnienie takich braków i wszystko wyjaśniać „od podstaw”,
- elementy bezpośredniego nauczania zawierają:
 - o wprowadzanie **jednej nowej umiejętności na raz**,
 - o specyficzne procedury wprowadzania, ćwiczenia i sprawdzania nowych umiejętności,
 - o bezpośrednio modelowanie – dostarczanie wyraźnych, jasnych wzorców,

- o dużą liczbę ćwiczeń pod kontrolą nauczyciela – dzięki nim nauczyciel może często sprawdzać rozumienie reguł,
- o podawanie natychmiastowych informacji zwrotnych,
- o regularne przeglądy i sprawdzanie umiejętności nauczanych wcześniej,
- o ponowne nauczanie, jeśli potrzebne,
- o aktywne angażowanie uczniów w czasie lekcji,
- o nauczanie ustrukturyzowane i systematyczne.

Przykład sekwencji w nauczaniu podstaw czytania:

- wprowadzanie pojedynczych głosek/liter przed 2-3 literowymi ich zestawieniami,
- wprowadzanie i ćwiczenie jednej samogłoski/spółgłoski na raz,
- wprowadzanie najpierw wyrazów jednosylabowych o wymowie zgodnej z zapisem,
- wprowadzanie jednego nowego typu sylaby na raz,
- wprowadzanie wyrazów fonetycznie regularnych (zapis zgodny z wymową) przed nieregularnymi.

Zastosowanie technik multisensorycznych wspomaga zapamiętywanie.

Najlepsze efekty są wtedy, gdy łączy się doświadczenia słuchowe, wzrokowe i kinestetyczno-dotykowe, i daje się wiele okazji do ćwiczeń!

Seria ćwiczeń nr 1: tęczy alfabet

Ćwiczenia te przeznaczone są dla dzieci, które wymagają **gruntownego opanowania alfabetu**. Kluczowe jest tu zastosowanie „przestrzennych” liter, na przykład liter magnetycznych, plastikowych, drewnianych lub z innego tworzywa, ale kolorowych i trójwymiarowych. Okazja do fizycznego manipulowania tymi literami pozwala lepiej przyswoić cechy ich kształtu i utworzyć bardziej precyzyjne ich reprezentacje w umyśle dziecka. Ułatwi to ich lepsze rozpoznawanie w czytaniu i odpowiednie formowanie w pisaniu. Dbamy o to, by dziecko układało litery we właściwej pozycji, nie odwracało ich, choć u dzieci 5-, 6-letnich występuje naturalna tendencja do nadawania literom położenia lustrzanego. Stwarzamy zatem okazje do utrwalania prawidłowej pozycji litery w przestrzeni.

Cele: ćwiczenie następujących umiejętności:

- ukierunkowania od lewej ku prawej stronie,
- wizualnego i kinestetyczno-ruchowego różnicowania cech kształtów poszczególnych liter,
- ukierunkowania liter,
- rozpoznawania związku między literą a dźwiękiem, który reprezentuje.

Wymagana wiedza i umiejętności wstępne: brak

Materiały: trójwymiarowe, przestrzenne litery polskiego alfabetu wykonane z dowolnego tworzywa (np. drewna, plastiku, pianki), ważne by były przyjazne dla dziecka oraz by krój liter był zgodny z tym, który jest w programie nauczania.

Podejmowanie działania (przedstawiono kolejno pojedyncze ćwiczenia, które można ze sobą łączyć):

- Uczeń uczy się recytować alfabet w odpowiednim porządku, wskazując odpowiednie litery.

- Na początku stosujemy małe porcje liter (ich liczba dostosowana do możliwości dziecka).
- Po opanowaniu formalnych nazw liter zwracamy uwagę na to, że odpowiednie litery reprezentują głoski, a zatem litera CE odpowiada głosce [c] (wymawiamy krótko bez komponentu samogłoskowego [e]).
- Rozrzucamy litery alfabetu (lub jego części) i prosimy dziecko o odpowiednie uporządkowanie liter wraz z przedstawieniem ich dźwiękowych reprezentacji – dziecko nazywa litery, którymi się posługuje.
- Prosimy dziecko o ułożenie serii liter (fragmentu alfabetu) w porządku zgodnym z konwencją, stopniowo rozszerzając liczbę liter, kończąc na całym alfabecie; pamiętamy o wypowiedzianiu nazw liter przez dziecko.
- Jak w ćwiczeniu powyżej – ale układanie wspak.

Seria ćwiczeń nr 2: czytanie i pisanie wyrazów o strukturze CVC (spółgłoska – samogłoska – spółgłoska)

W tym ćwiczeniu chodzi o to, by dziecko opanowało **płynne i poprawne czytanie i pisanie prostych słów** o konstrukcji CVC²³, takich które mają zapis zgodny z wymową oraz są słowami o wysokiej frekwencji (często występującymi w języku dziecka). Do takich ćwiczeń warto wykorzystywać listy frekwencyjne wyrazów dziecięcego języka polskiego lub korzystać z wyrazów w podręcznikach do nauczania czytania i pisania na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Najbardziej efektywną metodą jest nauczanie przez redukcję błędów i samodzielną ich korektę, zamiast nauki pamięciowej. Niewerbalna informacja zwrotna od nauczyciela jest bezcenna, gdyż nie ma charakteru oceniającego (karzącego) i daje dziecku czas na samodzielne przepracowanie słowa – to lepiej motywuje dziecko i uczy samodzielności. Można tu wykorzystywać wiele różnych sposobów do osiągnięcia celu. Należy je dostosować do preferencji dziecka, jego aktualnych możliwości i stopniowo podnosić poprzeczkę.

Wymagana wiedza i umiejętności wstępne: znajomość podstawowych liter

Materiały:

- nagrody dla dziecka – np. naklejki,
- przygotowane na karteczkach wzorce słów do ćwiczeń,
- komputer i program do edycji tekstów,
- litery trójwymiarowe „przestrzenne”,
- materiały do rysowania,
- tacka z solą i/lub piaskiem,
- plastelina itp.,
- odpowiedni papier liniowany dla dziecka,
- pary słów CVC rymujące się,
- zdania składające się z CVC,
- lista wyrazów dla nauczyciela do ćwiczeń,
- dostosowana książeczka do czytania.

Podejmowanie działania (pojedyncze ćwiczenia, które stopniowo można ze sobą łączyć):

- Nauczyciel kładzie wzorec z wyrazem CVC przed dzieckiem i prosi o przeczytanie go.

23 CVC – spółgłoska, samogłoska, spółgłoska, litera C symbolicznie oznacza spółgłoskę (*consonant*) a litera V samogłoskę (*vowel*).

- Za każdy dobrze przeczytany wyraz (literę, sylabę – w zależności od etapu) nauczyciel odlicza np. koraliki lub kolorowe karteczki, po określonej ich liczbie – nagroda dla dziecka w formie naklejki.
- Kryterium przyznawania nagrody dostosowujemy do możliwości dziecka, a potem zwiększamy, gdy robi postępy.
- Gdy dziecko zamienia literę, konieczna jest wskazówka ze strony nauczyciela (najlepiej niewerbalna) – zanim dojdzie do utrwalenia pomyłki. Na przykład nauczyciel może na laptopie pisać dokładnie to, co dziecko mówi, wykorzystując wystarczająco dużą i przyjazną czcionkę.
- Dziecko sprawdza, czy to, co na ekranie, zgadza się z tym, co na kartce z wzorcem.
- Wskazuje konieczne poprawki bez pomocy nauczyciela.
- Nauczyciel zapisuje każdą sugerowaną przez dziecko poprawkę, dopóki napis na monitorze komputera nie osiągnie zgodności z wzorcem.
- Dziecko odnajduje słowo przeczytane w tekście lub na liście wyrazów i je odczytuje.
- Nauczyciel dyktuje słowa CVC dziecku. Dziecko najpierw układa je z liter, rysuje w powietrzu, zapisuje na tacce z piaskiem lub ryżem, a w końcu zapisuje na papierze. Dziecko powinno wypowiadać nazwy poszczególnych liter w czasie pisania.
- Dziecko może czytać pojedyncze słowa z kartek ze wzorcem, a potem odczytywać je z listy. Powinno starać się robić to płynnie i tak szybko, jak to możliwe.
- Warto na karcie z wyrazami do czytania zaznaczyć datę i czas czytania, aby potem monitorować postępy dziecka.
- Nauczyciel dyktuje słowa CVC w zdaniach a dziecko zapisuje.
- Dziecko czyta teksty z zastosowaniem ćwiczonych słów CVC – wprowadzenie książeczek lub krótkich tekstów zawierających uczone słowa.

Seria ćwiczeń nr 3: kształtowanie świadomości fonologicznej – usuwanie fonemów

W tych ćwiczeniach chodzi o rozwijanie świadomości językowej fonologicznej, podstawy sukcesu w czytaniu i pisaniu. Wprowadzane są świadome operacje dokonywane na pojedynczym wyrazie, polegające na usuwaniu głoski i tworzeniu nowego wyrazu. Zaczynamy od wyrazów o strukturze CVCV (spółgłoska – samogłoska – spółgłoska – samogłoska), stopniowo wprowadzając trudniejsze układy.

Materiały:

- przygotowana lista słów, np. *klasy, smak, kula* itp.,
- obrazki wspomagające pamięć dziecka,
- można wspierać działania dziecka wizualnie przez zaznaczanie np. klockami lub koralikami liczby głosek w wyrazie, potem usuwanie jednej z nich – wizualizacja połączona z ruchem spełnia warunek multisensoryczności oraz pomaga zrozumieć naturę zdania i kontrolować uwagę dziecka,
- po opanowaniu tej umiejętności na prawdziwych wyrazach, możemy wprowadzać wyrazy sztuczne.

Podejmowanie działania (ćwiczenia):

- Nauczyciel mówi: *Powiedz KULA.*

Dziecko powtarza: *KULA.*

- Nauczyciel: *Powiedz to jeszcze raz, ale połknij [k].*

Dziecko mówi: *ULA.*

- Należy wybierać słowa do usunięcia pierwszej, ostatniej lub środkowej głoski, stopniowo utrudniając zadanie.

Seria ćwiczeń nr 4: czytanie w parach

Ćwiczenie może być organizowane po lekcjach, ale także wykorzystywane w ich trakcie. Rodzice mogą pośredniczyć w aranżowaniu spotkań ucznia z innymi osobami, które dobrze czytają, np. nauczycielem na dodatkowe ćwiczenia. Najlepiej, jeśli dziecko samo wskaże partnera do czytania, który spełnia wymienione warunki. Takie spotkania powinny się odbywać regularnie i najlepiej kilka razy w tygodniu. Nie muszą jednak trwać długo. W przypadku dzieci w klasie I wystarczy 10 minut na to ćwiczenie. Istotną kwestią jest wybór czytanego tekstu – najważniejsze, aby był on dla ucznia interesujący. Warto podkreślić, że do takich ćwiczeń – szczególnie podczas pierwszych spotkań – najlepiej nadają się książki z powiększonym drukiem i kolorowymi ilustracjami.

Formy czytania w parach:

1. Uczeń z ryzykiem dysleksji wraz ze swoim partnerem do czytania (nazwijmy go przewodnikiem) mogą czytać tekst wspólnie, chórem. Ważne jest, aby przewodnik pilnował tempa czytania, powinien też czytać „spokojnie, niezbyt głośno i bardzo powoli, wydłużając wyrazy (jakby śpiewając)”²⁴. Istotne jest, by czytał wyrazy całościowo i bezbłędnie. Dziecko z ryzykiem dysleksji w tym samym czasie również czyta głośno i stara się nadążyć. Gdy przewodnik zauważy, że dziecko czyta dobrze i pewnie, powinien powoli ściszyć głos do szeptu i skracać śpiewne wydłużanie wyrazów. Jeśli uczeń znowu napotka trudności w czytaniu i pojawią się objawy nie płynności, przewodnik powinien podnieść ton głosu i utrzymywać go tak długo, aż dziecko znów zacznie sobie dobrze radzić.
2. „Czytanie na raty”²⁵, czyli metoda interaktywnego czytania polegająca na tym, że przewodnik czyta tekst na zmianę z uczniem, ale w nierównych proporcjach. Po przeczytaniu na głos przez dziecko z trudnościami w czytaniu krótkiego fragmentu (długość na miarę jego możliwości), przewodnik kontynuuje, czytając na przykład dwukrotnie dłuższą część. Dalej następuje zamiana i ponownie uczeń z trudnościami czyta niewielki fragment tekstu. Dzięki temu czynność ta postępuje szybciej, dynamicznie rozwija się akcja opowieści. Ważne, aby obie osoby cały czas jednocześnie śledziły tekst. Długość fragmentów czytanych przez dziecko z ryzykiem dysleksji oraz tempo czynności powinny stopniowo rosnąć. Regularnie należy sprawdzać, czy uczeń rozumie tekst (zadawać stosowne pytania). Czytanie powinno być urozmaicane rozmową na temat poszczególnych fragmentów lub komentowaniem ilustracji, co podkreśli jego pragmatyczny charakter i wzbudzi motywację.

C. Nauka języka obcego

Poniższy zbiór ćwiczeń jest przykładem tego, w jaki sposób można wykorzystać jedną rymowankę (*nursery rhyme*) – w tym wypadku *Incey Wincey Spider* do kilku różnych ćwiczeń. Pierwsze dwa ćwiczenia demonstrują różne strategie uczenia dzieci rymowanki na pamięć. W pierwszym ćwiczeniu użyta jest metoda zwana *back-chaining*, która pozwala wykorzystać naturalne umiejętności dziecka do naśladowania zarysu rytmicznego całych wyrażen i zdań. Jest to dobre ćwiczenie nie tylko dla dzieci z grupy ryzyka, ale również dla wszystkich innych. Dokładne/idealne powtórzenie każdego słowa jest mniej ważne niż zbudowanie reprezentacji mentalnej całej frazy lub zdania i utrzymanie tempa wypowiedzi. Na początek wystarczy przybliżony kształt fonetyczny słów, który ulegnie stopniowej poprawie po wielokrotnym powtórzeniu. Opanowanie zarysu ryt-

²⁴ Bogdanowicz, Adryjanek, Rożyńska, 2007, s. 131

²⁵ Autorką metody „czytania na raty” jest Marta Bogdanowicz [Bogdanowicz, Adryjanek, 2004].

micznego całego zdania z jego oryginalnym rytmem, akcentem i intonacją sprawi, że w pamięci powstaną miejsca na dane słowa. Ćwiczenie to pozwoli więc na zbudowanie reprezentacji mentalnej ciągu słów w języku obcym i jego zautomatyzowanie. Temu samemu celowi posłuży także drugie ćwiczenie. Gesty, które powinny towarzyszyć obu ćwiczeniom są częścią metody polegającej na **stymulacji wielozmysłowej**. Przygotowując materiały do ćwiczeń, warto pomyśleć o nagrodzie dla dziecka (np. w formie naklejki) i o kryterium jej przyznawania. Musi być dostosowane do możliwości dziecka.

*Incey Wincey Spider*²⁶

Incey Wincey spider climbing up the spout.

Down came the rain, and washed the spider out.

Out came the sunshine, and dried up all the rain,

Incey Wincey spider climbed up the spout again.

Ćwiczenie nr 1: nauka rymowanki

Dzieci uczą się rymowanki na pamięć w taki sposób, że powtarzają chórem za nauczycielem najpierw ostatnie słowo wiersza (... *spout*), następnie dwa ostatnie (... *the spout*), potem 3 (... *up the spout*), 4 (... *climbing up the spout*) itd., aż będą w stanie powtórzyć całość. Ważne jest, aby przy dodawaniu kolejnych wyrazów zachować rytm oraz tempo, w jakim należy wypowiadać ten ciąg wyrazów. Powtarzaniu powinny towarzyszyć gesty – sugerowane przez nauczyciela lub wymyślone przez same dzieci. Rymowanka, wsparta gestami, powinna być wielokrotnie powtarzana na lekcjach. Można ją też zaśpiewać – ważne jest, żeby towarzyszyły tej czynności gesty.

Ćwiczenie nr 2: kończenie zdań

Zadaniem dzieci jest dokończenie wersów. Nauczyciel robi to stopniowo: najpierw mówi lub śpiewa: *Incey Wincey spider climbing up the...*, a dzieci kończą wiersz, wypowiadając słowo *spout*. Następnie nauczyciel mówi: *Incey Wincey spider climbing up...*, potem *Incey Wincey spider climbing...*, *Incey Wincey spider...*, *Incey Wincey...* aż dzieci powtórzą cały wiersz.

Ćwiczenie nr 3: ulubione słowa

Ćwiczenie to jest zabawą/grą słowną i polega na zaangażowaniu emocji poprzez wyrażenie preferencji dziecka w stosunku do słów. W ten sposób dziecko przejmuje te słowa w świadome posiadanie (ang. *ownership*). Wypowiadanie ulubionych słów na wiele sposobów jest elementem stymulacji wielozmysłowej.

Nauczyciel prosi dzieci, aby powiedziały, które słowo lub słowa z rymowanki lubią najbardziej. Dzieci podają przykłady słów, a nauczyciel pyta o powody takiego wyboru. Następnie dzieci chodzą po klasie, witają się z innymi dziećmi, wypowiadając swoje ulubione słowo na powitanie. Dobrym urozmaiceniem tego ćwiczenia może być wypowiadanie ulubionego słowa szeptem, głośno lub jak robot.

Ćwiczenie nr 4: kształtowanie świadomości fonologicznej – rymowanki

Analiza podobieństw i różnic między językiem obcym i ojczystym jest ważnym elementem kształtowania świadomości językowej, czemu służy to ćwiczenie. Dzieje się to poprzez koncentrację na początkowych i końcowych głoskach wyrazów.

²⁶ *Incey Wincey Spider* znana też jako *Itsy Bitsy Spider* jest popularną rymowanką (*nursery rhyme*), której zazwyczaj towarzyszy sekwencja gestów. W bazie tradycyjnych piosenek anglojęzycznych (*Roud Folk Song*) posiada numer 11586.

Nauczyciel wybiera wyraz np. *spider* i pyta dzieci, czy znają polskie wyrazy, które zaczynają się od głosek [sp]. Dzieci mogą zasugerować słowo *specjalny, spaść*. Następnie nauczyciel pyta, czy w języku polskim jest słowo, które kończy się na [er]. Dzieci najprawdopodobniej odpowiedzą, że nie ma takiego słowa, co będzie okazją do rozmowy na temat głosek, które istnieją w języku angielskim, ale są nieobecne w języku polskim i odwrotnie. Następnym takim wyrazem może być *climbed*. Nauczyciel może rozwinąć to ćwiczenie, prosząc dzieci, żeby wymieniły inne angielskie wyrazy zaczynające się od [sp] (dzieci mogą zasugerować *spam, spell*) oraz inne wyrazy, które kończą się na [er] (dzieci mogą zasugerować *teacher, driver*).

Ćwiczenie nr 5: kształtowanie świadomości fonologicznej – segmentacja

To ćwiczenie, podobnie jak poprzednie służy kształtowaniu świadomości językowej, ale tutaj dzieje się to poprzez segmentację słów. Nauczyciel pyta dzieci, ile jest głosek w danym wyrazie, np. *rain, Wincy* itd. i jakie to są głoski. Nauczyciel wypowiada wyraźnie i powoli każde słowo, aby dzieci mogły usłyszeć każdą głoskę. W przypadku tych głosek, które w języku polskim nie występują (np. [ar] w słowie *car*) lub tych, które są inaczej wypowiedzane (np. [p] lub [t]), nauczyciel w sposób *explicite* wyjaśnia, w jaki sposób układają się poszczególne elementy aparatu mowy podczas wypowiedzania danej głoski w słowie, np. używa karki papieru, aby pokazać przepływ powietrza podczas wypowiedzania głoski [p] i [t] albo mówi, gdzie znajduje się język, kiedy wypowiedzany głoskę [t].

Ćwiczenie nr 6: kształtowanie świadomości fonologicznej – aliteracje

To ćwiczenie, podobnie jak poprzednie służy kształtowaniu świadomości językowej, ale tutaj dzieje się to poprzez dostrzeżenie różnic na początku szeregu słów. Nauczyciel pyta, który z trzech wyrazów: *spout, spider, dried* zaczyna się inaczej niż pozostałe dwa. Prawidłowa odpowiedź to: *dried*.

Ćwiczenie nr 7: kształtowanie świadomości fonologicznej – rymy

To ćwiczenie, podobnie jak poprzednie służy kształtowaniu świadomości językowej, ale tutaj dzieje się to przez dostrzeżenie różnic na końcu szeregu słów. Nauczyciel pyta, który z trzech wyrazów: *wall, rain, fall* kończy się inaczej niż pozostałe dwa. Prawidłowa odpowiedź to: *rain*.

Ćwiczenie nr 8: kształtowanie świadomości fonologicznej – łączenie głosek

To ćwiczenie, podobnie jak poprzednie służy kształtowaniu świadomości językowej, ale tutaj dzieje się to poprzez łączenie głosek w słowa. Nauczyciel pyta: *Jakie słowo otrzymacie, jeśli połączycie następujące głoski: [s], [p], [ou], [t]?* Prawidłowa odpowiedź to: *spout*.

Ćwiczenie nr 9: łączenie wyrazów w zdania (zadanie dla dzieci czytających)

Ćwiczenie to polega na dokonywaniu świadomych operacji na całych zdaniach poprzez koncentrację (a) na szyku wyrazów oraz (b) na kategoriach gramatycznych z zastosowaniem **stymulacji wielozmysłowej** (pamięć kinestetyczna i wzrokowa).

Każdy wyraz powyższego wiersza napisany jest na odrębnej kartce, a kartki są pomieszczone. Zadanie polega na ułożeniu wyrazów w odpowiedniej kolejności:

Incey Wincey spider climbed up the spout again.

Dodatkowo, wyrazy mogą być wydrukowane na kartkach różnego koloru, np. czasowniki na innym kolorze, rzeczowniki na innym.

Bibliografia:

1. American Psychiatric Association: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V*. Wyd. 5 (2013). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
2. Berko-Gleason, J., Ratner, N. B. (red.). (2005). *Psycholingwistyka*. Sopot: GWP.
3. Bishop, D. V. M. (2012). *How language impairments affects literacy*. Webinar na konferencji „SLI – specyficzne zaburzenie językowe. Diagnoza, prognoza, interwencja”. Warszawa, 5-8 lipca 2012.
4. Bishop, D. V. M., Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment. Same or different? *Psychological Bulletin*, 130, 858–886.
5. Bogdanowicz, K. M. (2011). *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
6. Bogdanowicz, K. M., Krasowicz-Kupis, G., Kwiatkowska, D., Wiejak, K., Weremiuk, A. (2014). *Czy moje dziecko jest zagrożone dysleksją?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
7. Bogdanowicz, M. (1993). Dziecko ryzyka dysleksji – co to takiego. *Scholasticus*, 2, 39-45.
8. Bogdanowicz, M. (1995). Rozpoznawanie dzieci „ryzyka dysleksji”. W: J. Rządcki (red.), *Zaburzenia mowy u dzieci. Wczesna profilaktyka – wybrane zagadnienia* (s. 41-54). Lublin: Wydawnictwo Linea.
9. Bogdanowicz, M. (2002 wyd. I; 2005 wyd. II poszerzone). *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Gdańsk: Harmonia.
10. Bogdanowicz, M. (2011). *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
11. Bogdanowicz, M. (2013). Model wczesnej diagnozy specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji*. Nr 1 (15) 2013, 10-13.
12. Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. (2004). *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
13. Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., Rożyńska, M. (2007). *Uczeń z dysleksją w domu*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
14. Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K. M., Łockiewicz, M. (2015). *The Good Start Method for English. Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego*. Gdańsk: Harmonia.
15. Brookes, G., Ng, V., Lim, B. H., Tan, W. P., Lukito, N. (2011). The computer-based Lucid Rapid Dyslexia Screening for the identification of children at risk of dyslexia: a Singapore study, *Educational & Child Psychology*, 28(2), 33–51.
16. Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
17. Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
18. Cameron, L. (2008). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Cochrane, K., Saunders, K. (2012). *Dyslexia Friendly Schools. Good Practice Guide*. Bracknell: British Dyslexia Association.
20. Crombie, M. (1997). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia). A Teachers' Guide*. Belford: Ann Arbor Publishers Ltd.
21. Czaplewska, E., Kochańska, M., Maryniak, A., Haman, E., Smoczyńska, M. (2014). *SLI – specyficzne zaburzenie językowe. Podstawowe informacje dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
22. Dockrell, J. E., Lindsay, G. (2001). Children with Specific Speech and Language Difficulties: The Teachers' Perspective. *Oxford Review of Education*, 27(3), 369-394.
23. Edwards, C. H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
24. Gallagher, A., Frith, U., Snowling, M. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(2), 203–213.
25. I CAN (2011). *Children with severe SLCN*. Londyn: I CAN.
26. Jaklewicz, H. (2012). Całościowe zaburzenia rozwojowe. W: I. Namysłowska, *Psychiatria dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
27. Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G. (2014). Problemy edukacyjne uczniów z SLI i dysleksją rozwojową. E. Awramiuk, E. (red.), *Z problemów kształcenia językowego*, t. 5. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
28. Kochańska, M., Łuniewska, M. (2015). *Język i komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
29. Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno- Pedagogicznej CMPPP.
30. Krasowicz-Kupis, G. (2008). *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
31. Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K.M., Wiejak, K. (2015). *Bateria Testów Czytania BTCZ IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
32. Krasowicz-Kupis, G., Wiejak, K., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Bateria Testów Fonologicznych BTF IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
33. Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.
34. Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32, 69-92.

35. Leonard, L. B. (2006). *SLI. Specyficzne zaburzenie rozwoju językowego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
36. MEN (2013). *Rozporządzenie MEN z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. poz. 532)*.
37. MEN (2014). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (DzU poz. 803)*.
38. MEN (2007). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 83, poz. 562, z późn. zm.)*.
39. Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., Neumann, D. L. (2011). The role of enviromental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258.
40. Norbury, F. C., Tomblin, J. B., Bishop, D. E. V. M. (red.). (2010). *Understanding Developmental Language Disorders – From Theory to Practice*. East Sussex: Psychology Press.
41. Petrus, P. (2009). *Przyswajanie języków o różnym stopniu transparentności a sprawność czytania dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Marty Bogdanowicz, Uniwersytet Gdański [komputeropis].
42. Polański, K. (red.). (2003). *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
43. Pużyński, S., Wciórka, J. (2007). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków: UWM „Vesalius”.
44. Rief, S. F., Stern J. M. (2010). *The Dyslexia Checklist. A Practical Reference for Parents and Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
45. Rowe, M. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762-1774.
46. Scarborough, H. S. (1990). Very early language deficits in dyslexic children. *Child Development*, 61(6), 1728–1743.
47. Smoczyńska, M., Haman, E., Czaplowska, E., Maryniak, M., Krajewski, G., Banasik, N., Kočańska, M., Łuniewska, M., Morstin., M. (2015). *Test Rozwoju Językowego TRJ. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
48. Snowling, M. J., Duff, F., Petrou, A., Schiffeldrin, J. i Bailey, A. M. (2011). Identification of children at risk of dyslexia: the validity of teacher judgments using 'Phonic Phases'. *Journal of Research in Reading*, 34(2), 157–170.
49. The Communication Trust (2008). *Explaining Speech, Language and Communication Needs SLCN*. Londyn: The Communication Trust.
50. Thomson, M. (red.). (2007). *Dyslexia. Perspectives for Classroom Practitioners*. Reading: The British Dyslexia Association.
51. Turner, M., Bodien, P. (2007). *Dyslexia Guidance. Helping pupils with specific learning difficulties in reading and writing*. London: GL Assessment Limited.
52. Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
53. Willinger, U., Brunner, E., Diendorfer-Radner, G., Sams, J., Sirsch, U., Eisenwort, B. (2003). Behaviour in Children With Language Development Disorders, *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 607-614.
54. World Health Organization (1993). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic Criteria for Research*. Geneva: WHO. Wersja polska: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia (2008). *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10*.
55. Wygotki, L. (1989). *Myślenie i mowa*. Przeł. E. Flesznerowa, J. Fleszner. Warszawa: PWN.

Literatura i strony internetowe dla nauczycieli

UWAGA!

Poniżej zamieszczamy jedynie przykłady materiałów, które mogą okazać się pomocne dla nauczycieli dzieci z zaburzeniami językowymi i ryzykiem zaburzenia uczenia się.

Publikacje

1. Barańska, M. (2010). *Ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne dla dzieci 6–9-letnich*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
2. Bogdanowicz, K. M. (2011). *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
3. Bogdanowicz, M. (2010). *Ocena ryzyka dysleksji. EduSensus DYSLEKSJA. Zestaw materiałów interaktywnych wspomagających badanie przesiewowe dzieci oraz profilaktykę w zakresie trudności w czytaniu i pisaniu*. Gdańsk: Young Digital Planet.
4. Bogdanowicz, M. (2011). *Kwestionariusz rozpoznawania ryzyka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów rozpoczynających naukę w III klasie*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
5. Bogdanowicz, M. (2014). *Metoda Dobrego Startu we wspomaganii rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
6. Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2005). *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki. Część 1*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
7. Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2006). *Metoda Dobrego Startu. Od wierszyka do literki. Zeszyt 1 i 2*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
8. Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2008). *Metoda Dobrego Startu. Od wierszyka do literki, dwuznaku i zmiękczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

9. Bogdanowicz, M., Barańska, M., Jakacka, E. (2010). *Metoda Dobrego Startu. Od piosenki do literki. Część 2*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
10. Bogdanowicz, M., Bogdanowicz, K. M., Łockiewicz, M. (2015). *The Good Start Method for English. Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego*. Gdańsk: Harmonia.
11. Bogdanowicz, M., Kalka, D. (2011). *Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD-6)*. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych.
12. Bogdanowicz, M., Kalka, D., Radtke, B. M. (2012). *Skala Ryzyka Dysleksji SDR – 6 dla dzieci wstępujących do szkoły*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia. Wersja komputerowa.
13. Bogdanowicz M., Rożyńska M. (2010). *Ortografitti. Od dysgrafii do kaligrafii*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
14. Bogdanowicz, M., Szewczyk, M. (2007). *Metoda Dobrego Startu. Od słowa do zdania, od zdania do tekstu. Wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
15. Bogdanowicz, M., Szewczyk, M. (2015). *Metoda Dobrego Startu. Od głoski do słowa. Program wspomagania rozwoju mowy małych dzieci oraz dzieci z opóźnionym rozwojem językowym i wadą słuchu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
16. Bogdanowicz, K. M., Krasowicz-Kupis, G., Kwiatkowska, D., Wiejak, K., Weremiuk, A. (2014). *Czy moje dziecko jest zagrożone dysleksją?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. http://www.dysleksja.sli.ibe.edu.pl/images/download/Dysleksja_broszura.pdf
17. Bogdanowicz, M. (2011). *Kwestionariusz rozpoznawania ryzyka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u uczniów rozpoczynających naukę w II klasie*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
18. Chwastniewska, D. (2007). *Poczytam ci, mamo! Elementarz*. Gdynia: WYSPA-Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych
19. Chwastniewska, D. (2008). *Napiszę ci, mamo! Kaligrafia*. Gdynia: WYSPA-Wydawnictwo i Ośrodek Innowacji Edukacyjnych.
20. Czapplewska, E., Kochańska, M., Maryniak, A., Haman, E., Smoczyńska, M. (2014). *SLI – specyficzne zaburzenie językowe. Podstawowe informacje dla rodziców i nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. http://www.dysleksja.sli.ibe.edu.pl/images/download/SLI_broszura.pdf
21. Handzel, Z. (2014). *Loteryjki sylabowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
22. Handzel, Z. (2012). *Loteryjki obrazkowo-sylabowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
23. Kochańska, M., Krasowicz-Kupis, G. (2014). Problemy edukacyjne uczniów z SLI i dysleksją rozwojową. W: E. Awramiuk (red.), *Z problemów kształcenia językowego*, t. 5. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
24. Kochańska, M., Łuniewska, M. (2015). *Język i komunikacja. Skala obserwacyjna dla nauczycieli. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
25. Krasowicz-Kupis, G. (2006). *Trudne litery c-s, cz-sz*. Gdańsk: Harmonia.
26. Mańkowska, I., Rożyńska, M. (2014). *Ortografitti z Bratkiem. Zestaw dla uczniów klas pierwszych*. Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
27. Szczepańska, A. (2011). *Elementarz obrazkowy do ćwiczeń słuchowo-językowych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
28. Wieczorek, A., Stefańska, J., Kaczan, R., Rycielska, L., Rycielski, P. (2015). *Katalog rozwiązań przestrzennych sali lekcyjnej w nauczaniu wczesnoszkolnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
29. Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K. M. (2015). *Skala Prognoz Edukacyjnych IBE. Podręcznik*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
30. Zakrzewska, B. (2008). *3, 2, 1, 0... START – Czytanie treningowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
31. Zakrzewska, B. (2008). *Chcę dobrze czytać*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Strony internetowe:

<http://www.dysleksja.sli.ibe.edu.pl>

<http://www.ore.edu.pl>

<http://www.ortografitti.pl/>

<http://www.ptd.edu.pl>

<http://www.redukacja.pl>

<http://sli2012.ibe.edu.pl/>