

# RYZYSKO DYSLEKSJI U DZIECI SZEŚCIOLETNICH. DIAGNOZA ZJAWISKA I METODY WYRÓWNYWANIA

## THE RISK OF DYSLEXIA IN CHILDREN SIX-YEARS-OLD. DIAGNOSIS OF THE PHENOMENON AND METHODS OF ALIGNMENT

**Krzysztof Dziurzyński**

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej  
im. Alcide De Gasperi w Józefowie

**Agnieszka Sowińska**

**Abstract:** *At kindergartens and schools intelligent children are seen, facing problems with learning of reading and writing. They are called the children of a risk of dyslexia. An important thing is a quick and effective diagnosing of such children to enable an early introduction of the required therapy so that the continued problems at school are counteracted. Help of experts is required, such as: teacher-therapist, psychologist, educator or doctor.*

*Non-disregarding of the early symptoms of dyslexia prevents huge problems faced by children of good and very good intellectual capabilities.*

*Diagnostic research should be started as early as possible because dyslexic children are characterized by some specific educational needs while not being able to adapt themselves on their own to the curriculum requirements. Their development is harmonious, frequently being of a stepwise character, and this is why they experience more significant problems in learning than their peers who do not have the dyslexia problem.*

*Different forms of didactic-educational influence are required to be adapted in the course of the everyday teaching. Dyslexic child needs a proper selection of the teaching material, longer time for mastering of the new questions, and individualization both in appraisal and in examination. Positive results of work with children who suffer such a problem can be achieved through the correctly chosen exercises, regularity and the earliest possible realization of the same.*

*We think that the early diagnosis facilitates prevention of the school failures, and this is why it was decided that the problem is analyzed in this paper. In our opinion in spite of the fact that the dyslexia is much heard about and discussed it is still seen as the problem of*

*school children. Many parents and regrettably many teachers of children in the kindergarten age have a minute knowledge of the problem.*

*The purpose of this paper is at one hand description of the dyslexia risk symptoms, and at other hand analysis of the level of consciousness of the dyslexia risk symptoms seen in parents and teachers of six-year-olds who attend kindergarten.*

**Keywords:** *kindergartens, learning of reading and writing, dyslexia risk*

## **Wprowadzenie**

W przedszkolu i w szkole często spotyka się dzieci inteligentne mające trudności z nauką czytania i pisania, mówi się o nich, że są to dzieci ryzyka dysleksji. Ważną sprawą jest szybka i skuteczna diagnoza, dzięki której można bardzo wczesnie zastosować terapię, aby przeciwdziałać dalszym problemom w szkole. Niezbędna jest tu pomoc specjalistów, takich jak: nauczyciel-terapeuta, psycholog, pedagog czy lekarz.

Nielekceważenie wczesnych objawów dysleksji zapobiega ogromnym trudnościom w uczeniu się dzieci o dobrych i bardzo dobrych możliwościach intelektualnych.

Badania powinny być prowadzone bardzo wczesnie, ponieważ dzieci dyslektyczne mają specyficzne potrzeby edukacyjne, same nie potrafią się dostosować do wymagań programowych. Ich rozwój jest nieharmonijny, często skokowy, i dlatego mają większe problemy w nauce, niż ich rówieśnicy nie doświadczeni problemem dysleksji.

Niezbędne jest dostosowanie odmiennych form oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w trakcie codziennej nauki. Dziecko dyslektyczne potrzebuje odpowiedniego doboru materiału nauczania, dłuższego czasu na opanowanie nowych zagadnień i indywidualizacji, zarówno w ocenie jak i w egzaminowaniu. Pozytywne wyniki pracy nad dziećmi dotkniętymi tym problemem można osiągnąć dzięki prawidłowo dobranym ćwiczeniom, systematyczności jak i najwcześniejszej ich realizacji.

Uważamy, że wczesna diagnoza pozwala zapobiec niepowodzeniom szkolnym, dlatego też postanowiono zanalizować ten problem w niniejszym artykule. Naszym zdaniem, mimo że o dysleksji słyszy się i mówi wiele, to jest ona wciąż postrzegana jako problem dzieci szkolnych. Wielu rodziców, a także niestety dużo nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym ma niewielką wiedzę na ten temat.

Celem artykułu jest z jednej strony opisanie symptomów ryzyka dysleksji, z drugiej zaś analiza poziomu świadomości rodziców i nauczycieli dzieci sześciolletnich uczęszczających do przedszkola, na temat objawów ryzyka dysleksji.

Narzędziem zastosowanym do badań jest *Skala Ryzyka Dysleksji* opracowana przez Martę Bogdanowicz. Wybrano to narzędzie, gdyż pozwala ono na wczesne rozpoznawanie dzieci zagrożonych niepowodzeniami w nauce czytania i pisanie,

a wyniki badań pozwalają na wytyczenie odpowiednich kierunków pracy z dzieckiem potrzebującym pomocy. Niekiedy dopiero wyniki uzyskane dzięki SRD ukazują rodzicom czy nauczycielom, w czym tkwi problem. Wtedy to dopiero dziecko kieruje się do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w której zostaną wykonane pogłębione badania diagnostyczne i ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne, które powinny odbywać się nie tylko w domu, ale również w przedszkolu.

### **Specyficzne trudności w uczeniu się – przybliżenie definicyjne**

Pojęcie *specyficzne trudności w uczeniu się* odnosi się do cech zachowania, które stanowią barierę w uczeniu się i w stosowaniu zdobytej wiedzy w praktyce. Trudności te mogą pojawić się u dzieci na każdym poziomie rozwoju intelektualnego. Mogą występować pojedynczo, ale także w sprzężonej formie (skupiając większą ich liczbę) większej liczbie i z różnym natężeniem (Petersen, 1973; 196).

Według Marty Bogdanowicz *specyficzne trudności w uczeniu się* to termin odnoszący się do zaburzonego funkcjonowania dziecka w szkole, gdy jego postępy edukacyjne pozostają na poziomie istotnie niższym niż oczekiwany ze względu na: wiek życia, sprawność intelektualną mieszczącą się w granicach normy, sprzyjające warunki środowiskowe i dydaktyczne (1994; 32).

Podobnego zdania jest Mark Selikowitz (1999; 12), który specyficzne trudności w uczeniu się definiuje jako niespodziewany i niewytłumaczalny stan dziecka o inteligencji co najmniej w granicach normy, wyrażający się znacznym opóźnieniem w co najmniej jednym zakresie uczenia. Zakresy uczenia związane ze specyficznymi trudnościami Selikowitz dzieli na dwie grupy. Pierwsza składa się z podstawowych umiejętności szkolnych, takich jak: czytanie, pisanie, ortografia, arytmetyka, język (zarówno rozumienie, jak i ekspresja językowa). Umiejętności te łatwo zmierzyć. Druga grupa obejmuje trudniejsze do zmierzenia zakresy uczenia się, są to takie umiejętności, jak: wytrwałość, organizacja, samokontrola, umiejętności społeczne, koordynacja ruchów. Mark Selikowitz użył terminu *specyficzne trudności w uczeniu się*, mając na znaczne opóźnienie w którymkolwiek z tych zakresów. Dzieci mogą być opóźnione w jednym zakresie lub w kilku.

Dzieci rozpoczynające naukę muszą pokonać wiele trudności związanych z nauką czytania i pisania. Jednakże w przypadku dzieci ryzyka dysleksji trudności te nie zanikają. Tempo nauki jest często za szybkie, a nagromadzenie materiału zbyt duże, jak na możliwości dziecka z dysleksją. Musi ono włożyć więcej pracy, aby opanować przewidziany programem materiał, w porównaniu do dzieci o harmonijnym rozwoju.

Petersen zwraca szczególną uwagę na wczesne rozpoznawanie trudności w uczeniu się, często bowiem pozwala się dziecku ponosić porażki przez lata, wierząc, że dziecko samo dojrzeje (1997; 199).

Wczesnemu rozpoznawaniu ryzyka wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu służy **Skala Ryzyka Dysleksji (SDR)** – narzędzie przesiewowe stworzone przez M. Bogdanowicz. Autorka stwierdza, że badania potwierdziły przydat-

ność skali SDR jako narzędzia diagnozującego gotowość do nauki czytania i pisanie w wieku przedszkolnym oraz prognozującego w tym zakresie postępy ucznia w klasie I. Skala Ryzyka Dysleksji to bardzo proste narzędzie diagnostyczne, którego celem jest wczesne wykrywanie symptomów wskazujących na możliwość wystąpienia dysleksji rozwojowej, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu (2005; 96).

Trudności w czytaniu szczegółowo omawia John Cawley (1977; 252). Trudności w czytaniu są poważnym problemem, ponieważ osoby opóźnione w nauce czytania są poszkodowane podwójnie:

- po pierwsze w wyniku tego opóźnienia wytwarzają się u nich negatywne postawy wobec procesu czytania, które przeszkadzają im w doskonaleniu tej umiejętności;

- po drugie są pozbawione informacji, które mogą okazać się dla nich w przyszłości cenne.

Analizując istotę trudności w czytaniu, warto wrócić do teorii neurofizjologicznych. Samuel Orton wysunął hipotezę, że zaburzenia językowe w większym stopniu zależą od tego, w jakiej okolicy mózgu powstało uszkodzenie, niż od rozległości uszkodzonej tkanki. Do cech czytania, które wydają się typowe dla dziecka trudnościami Orton zalicza (Cawley, 1973, s. 257):

- niezdolność rozpoznawania słów za pomocą wzroku (słabe zapamiętywanie graficznego obrazu);
- możliwość mylenia liter i odwróconego ich postrzegania;
- upośledzenie pamięci wzrokowej w odniesieniu do poszczególnych elementów obrazu;
- brak zainteresowania czytaniem.

Mark Selikowitz (1999; 18) stawia tezę, że liczba dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się nie jest znana. Żeby to ocenić, należałoby przebadać całą populację i wyselekcjonować z niej dzieci z różnymi formami trudności w uczeniu się. Przyjmuje się, że u około 10 proc. dzieci występują różne formy specyficznych trudności.

Popularnym terminem dla oznaczenia *specyficznych trudności w uczeniu się* u dzieci jest *dysleksja rozwojowa* (Mickiewicz, 1996; 15). Przyjmuje się, że dysleksja rozwojowa to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, u których współwystępują zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych. Bywają one określane jako mikrodysfunkcje czy też fragmentaryczne zaburzenia lub deficyty rozwojowe. Zaburzenia te mogą dotyczyć: analizy i syntezy wzrokowej, analizy i syntezy słuchowej, funkcji językowych, motoryki, pamięci, lateralizacji orientacji w schemacie ciała, kierunkach i przestrzeni.

### **Cel i przedmiot badań**

Celem badań jest „określenie, do czego zmierza badający, a zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie

pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji” (Pilch, 1995; 8).

Celem przedstawionych badań jest wykazanie poziomu świadomości nauczycieli i rodziców w rozpoznawaniu symptomów dysleksji u dzieci przedszkolnych, a także wykrycie symptomów ryzyka dysleksji u dzieci z zerówki przedszkolnej przy pomocy *Skali Ryzyka Dysleksji*.

Podstawowym warunkiem podejmowania wszelkich badań nauczycielskich jest uświadomienie sobie problemów.

Przeprowadzone badania miało posłużyć znalezieniu odpowiedzi na dwa pytania badawcze:

1. Jakże stwierdza się różnice w poziomie świadomości w rozpoznawaniu symptomów dysleksji między nauczycielami a rodzicami?
2. Jakże czynniki są nasilone w badanej grupie, wskazując na wystąpienie u dziecka ryzyka dysleksji?

### **Metody i techniki badań**

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, który według Tadeusza Pilcha (1995; 24) „... jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych i poglądowych wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawisk instytucjonalnie nie zlokalizowanych posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”.

Stosownie do technik badawczych wykorzystano narzędzie badawcze: **Skalę Ryzyka Dysleksji** – arkusz opracowany przez M. Bogdanowicz (2005; 115).

**Skala Ryzyka Dysleksji** (SRD) to bardzo narzędzie diagnostyczne, którego celem jest wczesne wykrywanie symptomów wskazujących na możliwość wystąpienia dysleksji rozwojowej, czyli specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Osoby dokonujące oceny, które wypełniają SRD, to nauczyciel i rodzice. Podstawowym warunkiem stosowania tego narzędzia i wiarygodności uzyskanych dzięki niemu wyników jest gruntowna znajomość dziecka, jego mocnych i słabych stron.

Kwestionariusz SRD zawiera 21 stwierdzeń, dotyczących różnych symptomów ryzyka dysleksji. Dla każdego dziecka potrzebny jest osobny arkusz. Cyfry na skali wskazują stopień nasilenia symptomów ryzyka dysleksji, a więc stopień występowania cechy lub zachowania uznawanego za objaw opóźnienia w rozwoju, które jest przyczyną funkcji dysleksji rozwojowej. Przyjęto stopniowanie ocen: od 1 – gdy dane zachowanie nie występuje nigdy, do oceny 4- gdy występuje bardzo często, niemal zawsze. Pozostałe stopnie nasilenia zaburzeń są następujące: 2 – symptom zaburzeń występuje czasami, 3 – występuje często (Bogdanowicz 2005; 65).

### **Charakterystyka miejsca badania i badanej grupy**

Badania przeprowadzono listopadzie 2010 roku w jednym z warszawskich przedszkoli. Uczęszczało do niego 120 dzieci w wieku od 2,5 do 6 lat. Przedszkole

posiadało pięć oddziałów, każdy z nich miał swoją salę zabaw, a także wspólne: pokój terapeutyczny (do zajęć indywidualnych), pracownię logopedyczną, komputerową, plastyczną, a także salę gimnastyczną. W przedszkolu zatrudnionych było dziewięć nauczycielek, dyrektor (która również wchodzi do grupy jako nauczycielka), psycholog, logopeda oraz personel administracyjno-techniczny.

Grupa dzieci 6-letnich liczyła 25 dzieci, w tym dwoje dzieci 5-letnich. Badaniami objęto dzieci 6-letnie, czyli 23 dzieci (jedenaście dziewczynek i dwunastu chłopców). Ośmioro dzieci pochodziło z rodzin niepełnych, pozostałe piętnaścioro jest wychowywane przez obydwój rodziców.

Grupa była przystosowana do warunków panujących w przedszkolu, jednak u niektórych dzieci występują problemy np.: zaburzenia wymowy, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej, a także trudności w nauce czytania. W związku z zaistniałą sytuacją uznano za słuszne sprawdzenie za pomocą Skali Ryzyka Dysleksji stopnia gotowości do podjęcia nauki czytania oraz świadomości nauczycielek i rodziców dzieci. Na zebraniu organizacyjnym przedstawiono plany rodzicom, którym rozdano również kwestionariusze, wyjaśniając, w jaki sposób należy poprawnie wypełnić SRD. Rodzice wykazali zainteresowanie owymi badaniami. Ustalono wspólnie termin oddania kwestionariuszy, a także to, że w jak naj szybszym czasie otrzymają informacje zwrotne na temat gotowości swoich pociech do podjęcia nauki czytania.

### **Ocena poziomu świadomości rodziców i nauczycielek dotyczących ryzyka dysleksji u dzieci sześciolletnich – wyniki badań własnych**

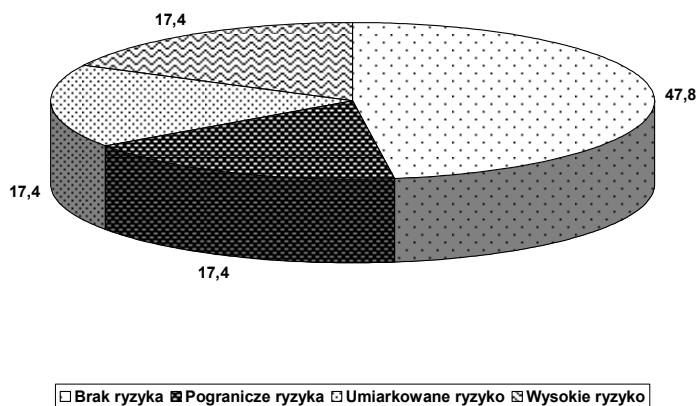
Badaniami objęto grupę 23 dzieci (12 dziewczynek i 11 chłopców). Pod uwagę wzięto wyniki otrzymane przez rodziców, nauczycielki, która prowadziła grupę od początku powstania grupy trzylatków – „maluchów” (nauczycielka nr 1) i badania właściwe (nauczycielka nr 2).

Tabele przedstawiają ogółem wyniki badań zarówno chłopców jak i dziewczynek przeprowadzonych przez nauczycielkę nr 1 i nauczycielkę nr 2 oraz rodziców w liczbach i wyliczonych procentach. Po przeanalizowaniu tych danych zauważam, że istnieje zgodność pomiędzy nauczycielką nr 2, a rodzicami – jeśli chodzi o brak ryzyka dysleksji. W obu tych grupach wynik procentowy jest identyczny i wynosi 52,2 proc.. Natomiast u nauczycielki nr 1 i 2 oraz rodziców istnieje całkowita zbieżność w przypadku wyniku dzieci z umiarkowanym ryzykiem dysleksji.

U wszystkich, którzy przeprowadzali badania, wynosi 17,4 proc.. Natomiast zupełna niezgodność istnieje w wynikach pomiarów dokonanych przez nauczycielkę nr 1 i nr 2 a rodzicami dzieci o wysokim ryzyku dysleksji. Obie nauczycielki zauważyły go w 17,4 proc. dzieci w ich grupie, natomiast rodzice mieli odmienne zdanie i wysokie ryzyko dysleksji dostrzegli tylko w 8,7 proc.

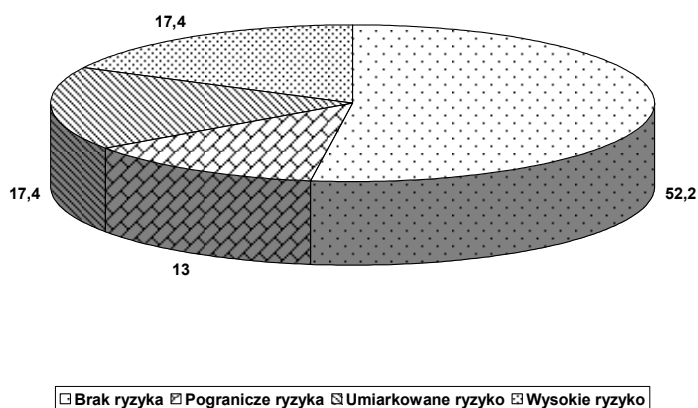
Nauczycielka nr 1 za pomocą SRD wskazała 11 dzieci z brakiem ryzyka dysleksji (47,8 proc.), 4 dzieci na pograniczu ryzyka (17,4 proc.), 4 dzieci z umiarko-

wanym ryzykiem (17,4 proc.) i 4 dzieci wysokiego ryzyka (17,4 proc.) (patrz wykres 1).



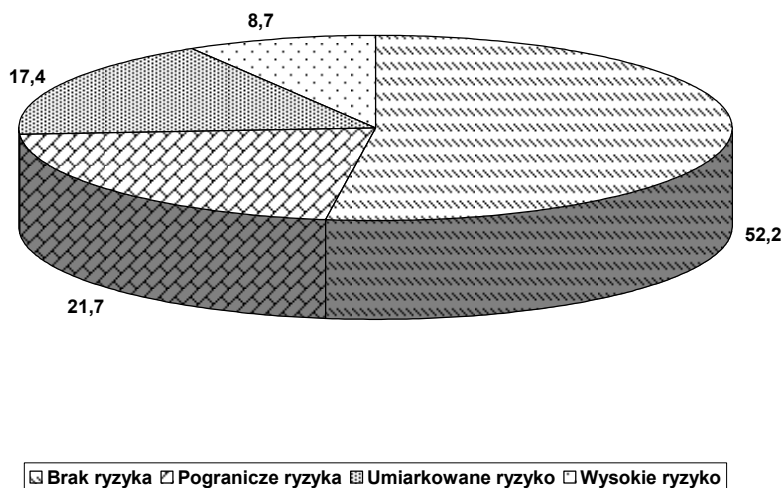
**Wykres 1.** Wyniki SRD nauczycielki nr 1 (dla całej grupy)

Nauczycielka nr 2 wskazała z użyciem SRD u 12 dzieci z brak ryzyka (52,2 proc.), u 3 dzieci pogranicze ryzyka (13,0 proc.), u 4 dzieci umiarkowane ryzyko (17,4 proc.) i 4 dzieci wysokie ryzyko (17,4 proc.) (patrz wykres 2).



**Wykres 2.** Wyniki SRD nauczycielki nr 2 (dla całej grupy)

Według 12 rodziców u ich dzieci stwierdza się brak ryzyka (52,2 proc.), 5 rodziców stwierdza, że dziecko jest na pograniczu ryzyka (21,7 proc.), 4 określiło u nich umiarkowane ryzyko (17,4 proc.) i 2 zdaje sobie sprawę z wysokiego ryzyka dysleksji u swoich dzieci (8,7 proc.) (patrz wykres 3).



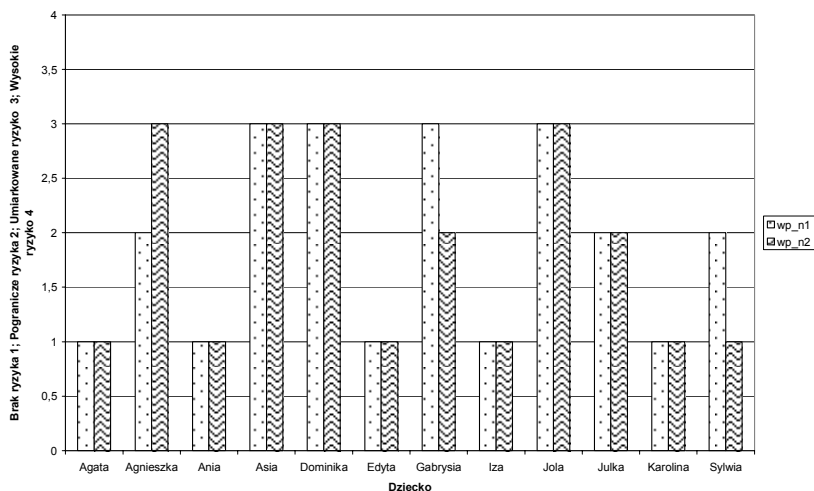
**Wykres 3.** Wyniki SRD rodziców (dla całej grupy)

W trakcie analizy danych zauważono zgodność w ocenie 16 dzieci, pomiędzy rodzicami i dwiema nauczycielkami. Jeżeli chodzi o podobieństwo pomiędzy nauczycielkami jest ono większe, albowiem występuje u 20 dzieci, różnica wystąpiła jedynie w trzech przypadkach.

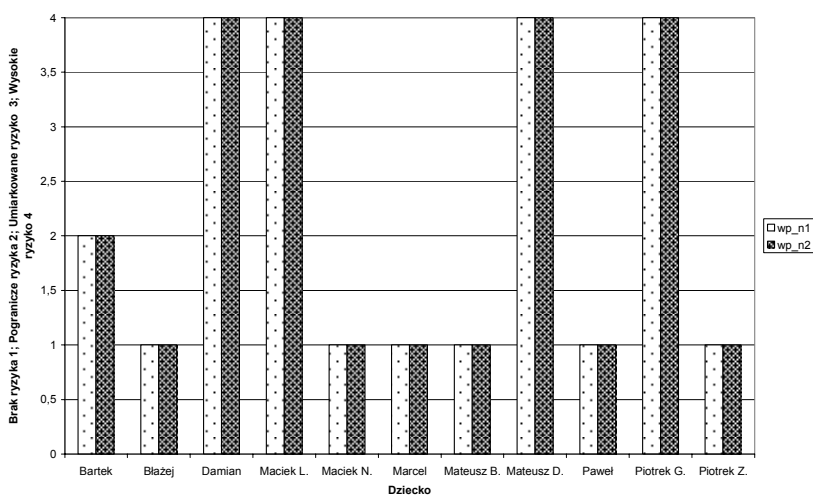
Kolejne dwa wykresy przedstawiają wyniki przeliczeniowe SRD dla nauczycielki nr 1 oraz nauczycielkę nr 2. Wykres 4 dotyczy grupy dziewczynek, natomiast wykres 5 grupy chłopców.

Dziewczynka o imieniu Sylwia została określona przez nauczycielkę nr 1 jako dziecko na pograniczu ryzyka dysleksji, a przez nauczycielkę nr 2 – z brakiem ryzyka. U Agnieszki nauczycielka nr 1 stwierdziła pogranicze ryzyka, natomiast nauczycielka nr 2 – umiarkowane ryzyko, odwrotnie jest w przypadku Gabrysi, u której to nauczycielka nr 1 stwierdziła umiarkowane ryzyko, a nauczycielka nr 2 – pogranicze ryzyka dysleksji.





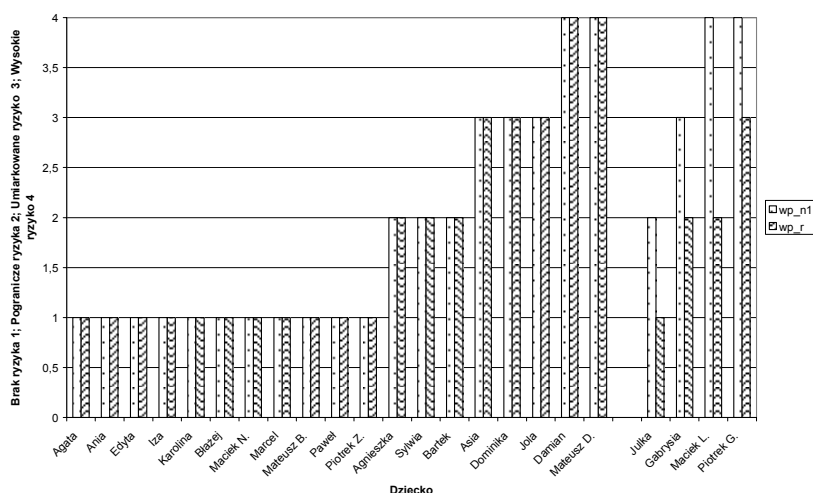
**Wykres 4.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla dziewczynki nauczycielki nr 1, nauczycielki nr 2



**Wykres 5.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla chłopców nauczycielki nr 1, nauczycielki nr 2.

W przypadku chłopców wszystkie oceny uzyskane od obu nauczycielek są jednakowe. Większe różnice zauważono, porównując wyniki wskazane przez nauczycielkę nr 1 i rodziców. Różnice uwidaczniają się w przypadku czworga dzieci. Nauczycielka nr 1 stwierdziła u Gabrysi umiarkowane ryzyko, zaś według rodziców u dziewczynki występuje pogranicze ryzyka. Jeżeli chodzi o Julkę, to nauczy-

cielka nr 1 określiła ją jako dziecko z pogranicza ryzyka, zaś rodzice z brakiem ryzyka.

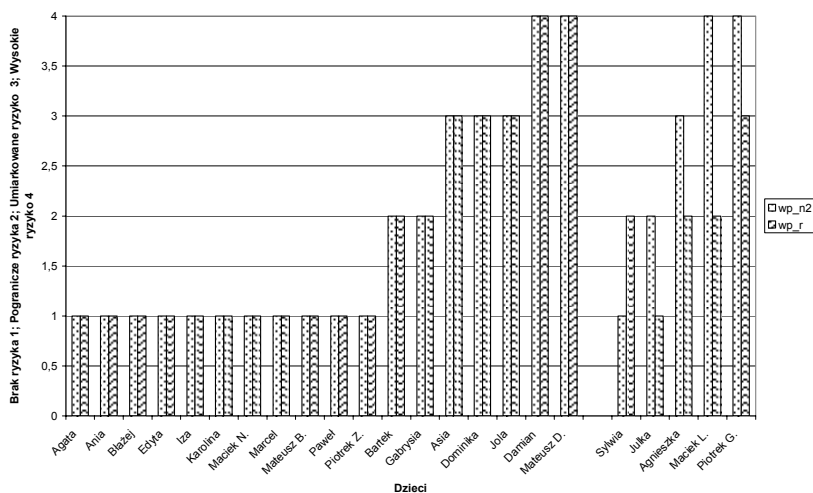


**Wykres 6.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla dzieci nauczycielki nr 1 i rodziców.

Zastanawiające jest zróżnicowanie wyników u Maćka L., nauczycielka nr 1 wykazała, iż jest to chłopiec wysokiego ryzyka dysleksji, natomiast według wyników rodziców jest on z pogranicza ryzyka. Różnice występują także w przypadku Piotrka G. nauczycielka nr 1 uważa, że jest to dziecko wysokiego ryzyka dysleksji, natomiast rodzice wykazali u niego umiarkowane ryzyko. Generalnie zauważalna jest bardziej liberalna ocena ferowana przez rodziców

Także pomiędzy nauczycielką nr 2 a rodzicami zauważono zróżnicowanie wyników: nauczycielka określiła poziom Agnieszki jako umiarkowane ryzyko dysleksji, natomiast według rodziców ta sama osoba znajduje się na pograniczu ryzyka. U Sylwii nauczycielka nie odnotowała ryzyka dysleksji, natomiast rodzice podobnie jak nauczycielka nr 1 określili jej poziom jako pogranicze ryzyka. Julka jest postrzegana przez nauczycielkę jako z pogranicza ryzyka, natomiast według rodziców z brakiem ryzyka. Powtarza się również sytuacja dotycząca Maćka L. i Piotrka G. Nauczycielka nr 2, jak podobnie jak nauczycielka nr 1 uważają chłopców za dzieci z wysokim stopniem ryzyka, zaś rodzice Maćka L. uważają go za dziecko z pogranicza ryzyka, a rodzice Piotrka G. z umiarkowanym ryzykiem. Wynika to ze świadomości rodziców i braku ich samokrytyki oraz adekwatnej oceny do własnego dziecka. Wyniki u pozostałych dzieci pokrywają się. Dwóch chłopców jest postrzeganych zarówno przez obie nauczycielki, a także przez rodziców jako dzieci wysokiego stopnia ryzyka dysleksji. Dzięki tej świadomości chłopcy mają większe szanse na wcześniejsze zastosowanie odpowiedniej terapii, gdyż spostrzeżenia rodziców i nauczycielek pokrywają się. Myślę, że warto zwró-

cić uwagę na zgodność nauczycielek i rodziców wobec trzech dziewczynek: Dominiki, Joli i Asi, których poziom wszyscy określili jako z umiarkowanego ryzyka. Również te dzieci zostały objęte odpowiednią terapią pedagogiczną.



**Wykres 7.** Porównanie wyników przeliczeniowych SRD dla dzieci nauczycielki nr 2 i rodziców.

Na podstawie przedstawionych wyników należy stwierdzić, że świadomość rodziców jest dość wysoka. Tylko w dwóch przypadkach, gdzie nauczycielki zgodnie dostrzegły wysokie ryzyko dysleksji, rodzice mieli odmienne zdanie. Przypadki te są również niepokojące. Wynika to z tego, że rodzice nie dopuszczają negatywnych opinii w przypadku dysfunkcji lub braków u swoich dzieci. Rodzice z otrzymanych informacji zwrotnych dowiedzieli się, na co szczególnie muszą zwrócić uwagę. Przeprowadzone badania miały na celu określenie poziomu świadomości rodziców i nauczycieli, a także poziomu stopnia ryzyka dysleksji dzieci sześciolletnich objętych nauką w zerówce przedszkolnej.

### Ćwiczenia stosowane w terapii dzieci z ryzyka dysleksji z zaburzonymi funkcjami wzrokowymi

Po przeprowadzeniu badań, podzielono chłopców na podgrupy, w których mieli być objęci terapią. Pierwszą podgrupę tworzyli Damian i Maciek L., u których problemem było wysokie ryzyko funkcji wzrokowych. Do drugiej podgrupy weszli Mateusz D. i Piotrek G., w ich przypadku występowało zaburzenie funkcji językowych.

W oparciu o wyniki badań, obserwacje oraz rozmowy z rodzicami postanowiono, że terapia będzie wszechstronna, z naciskiem na ćwiczenia usprawniające zaburzenia.

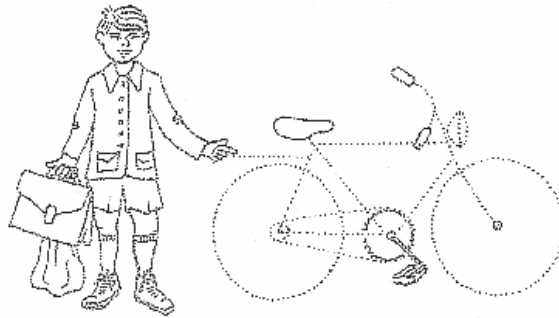
W pracy wykorzystano różne metody terapeutyczne:

1. metodę symboli dźwiękowych,
2. metodę percepcyjno-motoryczną N. C. Kepharta,
3. metoda Dobrego Startu.

### Praca z Damianem i Maćkiem L.

U Damiana i Maćka L. zastosowano ćwiczenia usprawniające analizę i syntezę wzrokową oraz orientację przestrzenną:

1. Ćwiczenia na materiale bezliterowym
  - dobieranie par jednakowych obrazków, figur geometrycznych, odtwarzanie z pamięci przedmiotów, układanie obrazków według instrukcji słownej (po lewej, po prawej, na górze, na dole, za, przed itp.), układanie obrazków z części, różnorodnych kompozycji, uzupełnianie obrazkowe, niedokończonych rysunków i figur geometrycznych (dorysowywanie brakujących elementów lub części);



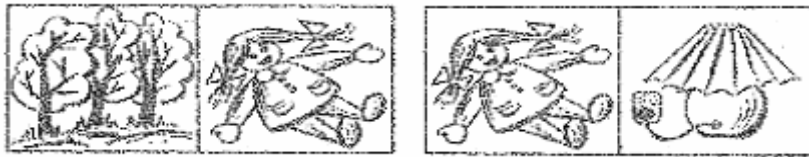
**Rysunek 1.** Dorysowywanie brakujących części

- wyszukiwanie różnic i podobieństw między obrazkami;



**Rysunek 2.** Znajdowanie różnic

- dobieranie zbiorów liczbowych w tym samym układzie (domino, kostki do gier).

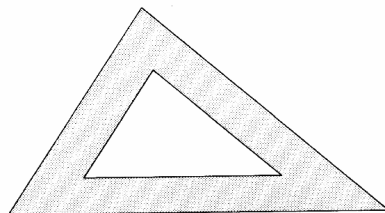


**Rysunek 3.** Domino obrazkowe

2. Ćwiczenia na materiale literowym – wyszukiwanie i segregowanie takich samych liter, sylab, wyrazów, uzupełnianie liter w wyrazie, tworzenie nowych wyrazów przez dodawanie lub odjęcie litery, wyszukiwanie wyrazów ukrytych w wyrazach podstawowych np.: listopad (list, lis, to, stop, stopa).

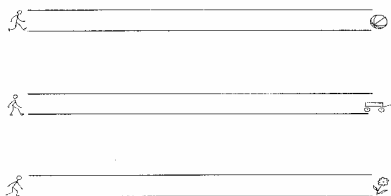
W pracy zastosowano również szereg ćwiczeń pochodzących z programu M. Frostig, oto kilka z nich:

1. Koordynacja wzrokowo-ruchowa. Kalkowanie – dziecko ma za zadanie pokolorować mały trójkąt biały nie rysując po szarym (rysunek 4).



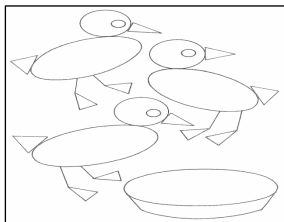
**Rysunek 4.** Figura do kalkowania – ekierka

Koordynacja wzrokowo-ruchowa. Rysowanie w ograniczonym polu – dziecko prowadzi linię trasy biegnącego chłopca po kwiatek, piłkę do wózka (rysunek 5).



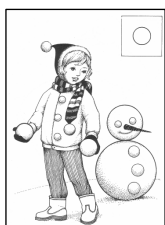
**Rysunek 5.** Rysowanie w ograniczonym polu

2. Stałość spostrzegania. Stałość kształtu – dziecko szuka trójkątów ukrytych wśród trzech kaczek po odnalezieniu otacza figury czerwoną linią (rysunek 6).



**Rysunek 6.** Stałość spostrzegania

3. Spostrzeganie figury i tła. Ukryte figury – dziecko obrysowuje kółko umieszczone u góry kartki, następnie wyszukuje kółka znajdujące się na rysunku dziecka obrysowuje je kolorową linią (rysunek 7) (Frostig, Horne, 1989; 19).



**Rysunek 7.** Figury i tło

### **Praca z Mateuszem D. i Piotrkim G.**

W pracy z Mateuszem D. i Piotrkim G. przeważały ćwiczenia usprawniające funkcje językowe.

1. Swobodne wypowiedzi na temat znanych bajek – opowiadanie treści obrazków, zabawa kartami typu „Piotruś” (rysunek 8).



**Rysunek 8.** Karty typu „Piotruś” pomoc przy zabawie w swobodne wypowiedzi

2. Ćwiczenia percepcji słuchowej polegające na wyróżnianiu w nagłosie samogłosek.
3. Ćwiczenia koordynacji słuchowo-wzrokowej poprzez odtwarzanie graficzne układów dźwięków:
  - linia ciągła – dźwięk ciągły,
  - linia przerywana – dźwięk przerywany,
  - łuki wysokie – dźwięki wysokie,
  - łuki niskie – dźwięki niskie,
  - dźwięk długi i krótki,
  - dźwięk głośny i cichy,
  - dźwięki ciągłe i przerywane,
  - dźwięki krótkie i długie.

### **Rodzaje ćwiczeń przeprowadzonych w badanej grupie dzieci w przedszkolu i w domu**

Przedstawione w dalszej części zestawu ćwiczeń uwzględniające wszystkie aspekty procesu spostrzegania, które odgrywają istotną rolę w czynnościach przygotowania do czytania i pisania zostały zaproponowane do realizowania zarówno w przedszkolu jak i w domu rodzinnym dzieci. W poszczególnych rodzajach zajęć ćwiczone następujące umiejętności:

- umiejętność szybkiego rozpoznawania obrazków wzrokowych,
- umiejętność różnicowania bardzo podobnych obrazów wzrokowych,
- umiejętność ujmowania zależności między całością obrazu i jego elementami składowymi,
- orientacje w kierunkach (strona lewa, góra, dół),
- nawyki śledzenia poziomych szeregów od strony lewej do prawej
- pamięć wzrokową,
- koordynację wzrokowo-ruchową.

U wielu dzieci zaburzenia spostrzegania mogą zupełnie nie występować w zakresie spostrzegania przedmiotów i ich obrazów graficznych, a także obrazów zwierząt, roślin i ludzi (czyli obrazów dobrze znanych dziecku z doświadczenia codziennego). Trudności mogą dotyczyć tylko spostrzegania form abstrakcyjnych, a ponieważ pismo składa się z takich umownych abstrakcyjnych znaków, dziecko ma poważne problemy w nauce czytania i pisania (Jurewicz, 2008). Łatwiejszym materiałem są więc obrazy przedmiotów, roślin, zwierząt, trudniejszym są figury geometryczne. Najpierw więc prowadzimy ćwiczenia na obrazach przedmiotów, a dopiero potem na formach geometrycznych. W wielu rodzajach ćwiczeń stopień trudności zwiększa się w miarę zwiększania się liczby elementów w poszczególnych obrazkach i gdy się zwiększa ilość ukazywanych przedmiotów. Odległość, z jakiej dziecko ogląda dany obraz, powinna być dostosowana do wielkości danego obrazu (im większy obraz tym większa odległość). Spostrzeganie materiału jest łatwiejsze, gdy jest on nieruchomy, niż gdy porusza się. Ma to szczególne znacze-

nie przy eksponowaniu obrazków bardzo krótko. Rozpoznawanie i zapamiętywanie obrazków wzrokowych jest łatwiejsze, gdy można na nie patrzeć dowolnie długo, niż gdy ograniczony jest czas eksponowania.

Po nawiązaniu kontaktu z rodzicami Damiana i Maćka L. przedstawiono propozycję ćwiczeń do pracy w domu i w przedszkolu, usprawniających percepcję wzrokową (Bogdanowicz, 2005; 98). Oto niektóre z nich:

1. Rozpoznawanie treści obrazków ukazywanych w krótkich ekspozycjach. Do ćwiczeń przygotowujemy zestaw obrazków przedstawiających przedmioty, rośliny, zwierzęta. Obrazek kładziemy na stole zasłaniając go dłonią lub kartonową przesłoną. Na chwilę podnosimy przesłonę i opuszczamy ją.
2. Układanie obrazków w szeregu wg kolejności, w jakiej były podane. Do ćwiczenia używamy dowolnego zestawu obrazków przedstawiających pojedyncze przedmioty. Pokazujemy kilka obrazków, jeden po drugim. Zadaniem dziecka jest uważnie patrzeć i zapamiętać, jakie obrazki kolejno będą się ukazywać.
3. Układanie obrazka z części. Dzieci losują koperty, w których znajdują się pocięte obrazki przedstawiające pory roku. Ich zadanie to ułożenie je w całość i nazwać ułożoną porę roku.
4. Kończenie zaczętych rysunków. Do zajęcia przygotowujemy dziecku kartkę z rozpoczętym rysunkiem. Część rysunku może być wykonana ciągiłą, pełną linią, część zaznaczona przerywanymi liniami lub kropkami.
5. Rysowanie kompozycji geometrycznych według wzoru.
6. Rysowanie w pamięci obserwacji układu kropek, figur, kresek.
7. Wyszukiwanie podobieństw w parach przedmiotów i obrazków.
8. Wyszukiwanie takich samych liter i ich segregowanie. Dajemy dziecku duży karton z napisaną literą oraz kilka małych kartoników z wypisanymi na nich różnymi pojedynczymi literami. Zadanie dziecka polega na znalezieniu takiej samej litery, która jest przedstawiona na dużym kartoniku.
9. Poszukaj literki potrzebnej do napisania tego wyrazu.

<b>LAS</b>	<b>TOEALSC</b>
<b>ALA</b>	<b>COTLAEA</b>

10. Loteryjki sylabowe. Na małych karteczkach wypisujemy różne sylaby, spośród których dziecko wybiera wskazane przez nauczyciela sylaby.
11. Dziecko pisze tylko najprostsze elementy wyrazy – wybraną literę. Pisze jedynie literę „a”, resztę zastępuje kreskami.

Mak	-a-
Las	-a-

12. Odszukiwanie w szeregu różnych słów takiego samego jak we wzorze.

Lis	los	lis	las	les
Ola	Ula	Ela	Ola	Ala



13. Odtwarzanie z pamięci uprzednio widzianych liter. Pokazujemy dziecku tablicę z różnymi wzorami geometrycznymi i polecamy narysować zapamiętane pary figur sąsiadujących ze sobą.
14. Dziecko ma przed sobą następujące wyrazy i sylaby. Przyglądając się wyrazom ma dopisać do sylaby w kolumnie we właściwym miejscu sylabę brakującą.

**Tamta nuta noga wata nora data mata mowa rano**

No	ta
No	ta
No	ta

15. Utworzyć wyrazy za pomocą liter naprowadzających:

Omd    wyraz zaczyna się od **D**  
 Olpe    drugą literą wyrazu jest **O**  
 Otkek    wyraz kończy się na **K**

16. Przyporządkowanie wyrazom oznaczających nazwy ludzi wyrazom oznaczających czynność:

Inka	piecze
Piekarz	rysuje
Nauczyciel	uczy

17. Uporządkuj liczby od 1 do 12 i odczytaj:

5-k 7-a 10 -ż 11- w 9- y 1- F 4- e 6- m 2- e 12- y 3- l 8- ł

**(Felek ma łyżwy)**

18. Utrwalanie sylaby „po”.

- Wyszukiwanie obrazków, których nazwa zaczyna się od zgłoski „po”
- Podpisywanie obrazków wyrazami (napisy wcześniej przygotowane wyróżniona kolorem litera „p”).
- Przepisywanie wyrazów, wyróżnianie kolorem litery „p”.
- Uzupełnianie wyrazów brakującymi literami „p”.

S\_odek    ka\_cie    \_alto

- e) Tworzenie wyrazów rozpoczynających się na daną sylabę:

pa	{	= jac		po	{	= lewa
		= rasol				= maga
		= tyk				= daje

19. Odtwarzanie wyrazów mających „b, d, g”, czytanie ich.

Porządkowanie wyrazów wg grup z literą „b, d, g”

20. Odczytywanie wyrazów

**p = b**  
pole= boli  
bal= pal

**d= b**  
domy= piłka  
lody= ryba

**g=d**  
góra = domek  
głos = druty

Rodzice Damiana i Maćka bardzo chętnie ćwiczyli w domu, dzieci przynosiły rozwiązane ćwiczenia, chętnie dzieliły się wrażeniami z pracy w domu. Był to też jeden z powodów, dla którego rodzice dostrzegli potrzebę pracy z dziećmi. Wcześniejsze kontakty dzieci z rodzicami ograniczały się do wspólnego oglądania programów telewizyjnych. Efekty współpracy z rodzicami dostrzegły również nauczycielki, dzieci systematycznie ćwiczyły zarówno w przedszkolu, jak i w domu, co pozwoliło przyspieszyć proces usprawniania zaburzonej funkcji.

Ćwiczenia usprawniające percepcję słuchową, zaproponowane rodzicom Mateusza D. i Piotrką G. wyglądały następująco:

1. Reagowanie na wyraz zaczynający się na określonej głoskę. Nauczyciel mówi różne wyrazy i wymaga reagowania sygnałem, np. klaskanie, podniesienie ręki do góry, tylko wtedy gdy dziecko usłyszy wyraz zawierający umówioną głoskę.
2. Różnicowanie słuchowe wyrazów za pomocą rozsypanki obrazkowej. Rozwijanie zdolności różnicowania wyrazów o podobnym brzmieniu np.

**Bąk – pąk młot – płot rak – mak sanki – pisanki osa – kosa**

3. Dobieranie liter do słyszanych głosek.

Dzieci otrzymują kartoniki z napisanymi literami p–b, t–d, g–k, d–g, m–w, z–s, wymieniamy wyrazy np.: ptak, bak, dziecko musi wybrać odpowiedni kartonik, tzn. p–b.

4. Rozpoznawanie sylab w usłyszanych słowach. Nauczyciel przygotowuje zestaw słów, w których zawarta jest określona sylaba. Dzieci otrzymują bębniaki z pałeczkami. Prowadzący wolno i wyraźnie wypowiada słowa a dziecko wystukuje sylaby. „Poszły kaczki na wycieczkę, by nacieszyć się słońcem. Szły szeregiem drogą polną, jak to kaczki strasznie wolno jedna niosła namiot, druga z koszem drepcze za nią ta parasol wielki taszczy, ta od deszczu osiem płaszczy” (dzieci wystukują sylaby szły, szer, strasz, szem, desz, płasz, resz, sze).
5. Układanie nowych wyrazów z pierwszych głosek podanych przez nauczyciela wyrazów.

Prowadzący wypowiada słowa np.: las, auto, teczka, echo, motyl.

Dzieci wyodrębniają głoski l, a, t, e, m zapisują je na kartkach i łączą w wyraz

**LATEM**

serce, łąka, owoc, moc, kamień, ogórek <slonko>

śpioch, wóz, igła, ekran, cebula, indyk /świeci/  
 wazon, ekierka, samolot, orzech, ławka, osa / wesoło/  
 Łączą wszystkie wyrazy i powstaje zdanie

### SŁONKO ŚWIECI WESOŁO

6. Dyktujemy dziecku wyrazy, a ono ma za zadanie narysować tyle wyrazów ile zapamiętało: kreda, bat, miś, tort, dom, lampa, kot, wazon.
7. Rozróżnianie tekstu przyswajanie i wykrywanie uzyskanych informacji. Zadaniami dziecka jest dobrać odpowiedni do treści zagadki obrazek, a następnie zapisać ten wyraz w zeszytcie:

Stoi chatka kolorowa	Przychodzi do nas z dala
niewielkiego jest rozmiaru	Gwiazdy na niebie zapala.
Ale mieszka w niej królowa	I z królową cały naród

8. Wybieranie obrazków, których nazwy kończą się określoną głoską. Przygotowujemy zestaw obrazków, na których część przedstawia przedmioty o nazwach kończących się na tę głoskę, którą dziecko ma rozpoznać.

O	I	E	A
AUTO	MAKI	OWOCE	WAGA
OKNO	DRZWI	SERCE	RYBA
UCHO	GĘSI	SPODNIE	ZEBRA

9. Różnicowanie głosek. Dziecko dzieli obrazki na dwie grupy zależnie od tego, jaka z podanych głosek znajduje się w ich nazwach:

Cebula = czapka  
 Cytryna = czosnek

10. Rozpoznawanie głoski powtarzającej się w wyrazie.

A	O	E
ADAPTER	OKNO	EKIERKA
ANTENA	OKO	LEJEK
WAGA	OWOCE	ZEGAREK

11. Rozsypanki wyrazowo-zdaniowe. Dzieci z rozsypanki wyrazów mają utworzyć zdanie i przykleić je według wzoru.

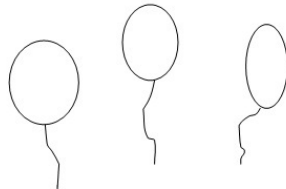
### Ten kot ma w koszu kolorowy koc

ko/lo/ro/wy/	Ten	ko/szu/	ma	koc	w	kot
6	1	5	3	7	4	2

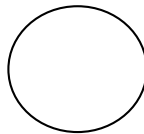
Ćwiczenia usprawniające funkcje motoryczne zostały zaproponowane rodzicom wszystkich chłopców.

1. Koordynacja słuchowo-ruchowa w zakresie prawej i lewej ręki. Nauczyciel demonstruje dzieciom prawą i lewą rękę. Prosi o podniesienie najpierw prawej, a następnie lewej ręki. Na jedno uderzenie w bębenek dzieci będą podnosić prawą rękę do góry, na dwa uderzenia – lewą rękę.
2. Koordynacja słuchowo-ruchowa w zakresie palców ręki prawej i lewej. Przygotowujemy zestaw przedmiotów, które po uderzeniu pałeczką wydają dość głośny dźwięk np.: dźwięk bębna, szklanki, butelki, miska. Wydają one różne dźwięki, które przyporządkowujemy poszczególnym palcom u rąk. Dźwięk bębna przyporządkowujemy kciukowi, dźwięk szklanki – palcowi wskazującemu, dźwięk miski – palcowi serdecznemu itp. Gdy nauczyciel stuknie w miskę to dzieci wskazują palec serdeczny.
3. Ćwiczenia orientacji w schemacie własnego ciała, rozróżnianie kierunków i orientacji przestrzennej.
  - Połóż piłkę za sobą;
  - Połóż piłkę przed sobą;
  - Pokaż mi swoją prawą rękę;
  - Pokaż mi swoją lewą rękę.

Zamaluj na czerwono balonik, który jest najniżej, a na niebiesko ten, który jest najwyżej.



4. Wewnątrz koła narysuj 2 kropki, a na zewnątrz 1 kropkę.

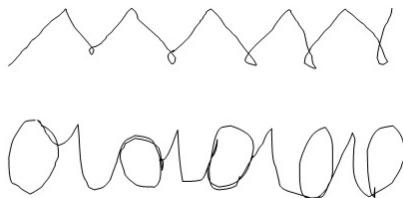


5. Przed domem narysuj kwiatek a za domem drzewo.



6. Usprawnianie ręki dominującej.

a) kreślenie form falistych i kolistych



b) szlak przechodzący do połączonych liter E

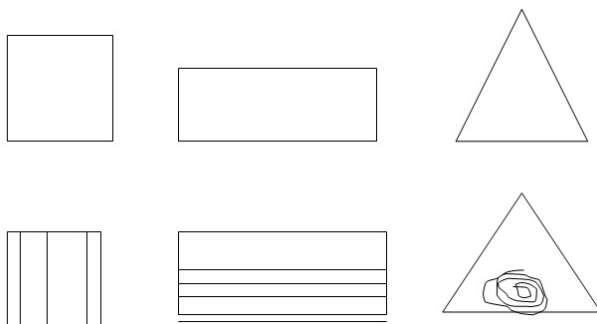


c) otwarte luki



7. Zakreślanie konturów rysunków.

Na papierze rysujemy kontury figur geometrycznych. Zadaniem dziecka jest wypełnienie tych konturów kreskami poziomymi, pionowymi liniami, ślimakami.



Z perspektywy czasu należy stwierdzić, że ćwiczenia zaproponowane chłopcom do pracy w przedszkolu i w domu były trafnie dobrane i wspomogły rozwój dzieci. To co jest bardzo istotne dla pracy dziecka – rodzice zainteresowali się współpracą i zaangażowali się w nią. Mimo iż minął krótki okres od momentu rozpoczęcia pracy wyrównawczej można zauważyć poprawę. Dzięki zastosowaniu tych ćwiczeń dzieci miały większą szansę na lepszy start w szkole.

## Podsumowanie

Przeprowadzone badania diagnostyczne z zastosowaniem Skali Ryzyka Dysleksji pokazały, które z funkcji u badanych dzieci rozwijają się z opóźnieniem i w jakim stopniu.

Jeden z chłopców Mateusz D. był na poziomie umiarkowanego ryzyka dysleksji jeśli chodzi o sprawność funkcji wzrokowych. Funkcje językowe z zakresu percepcji i ekspresji są na poziomie wysokiego ryzyka dysleksji. Damian miał największe problemy z funkcjami wzrokowymi.

Maciek L. był dzieckiem o wysokim ryzyku dysleksji. Poziom jego funkcji wzrokowych można zaliczyć do wysokiego stopnia ryzyka, problemami są też funkcje językowe – percepcja i uwaga.

Piotrek G. był w stopniu umiarkowanego ryzyka jeśli chodzi o funkcje wzrokowe, zaś funkcje z zakresu percepcji i językowe ma na poziomie wysokiego ryzyka. Działania prowadzone przez nauczyciela i rodziców zmierzają do usprawnienia tych funkcji. Wyniki uzyskane dzięki badaniom mogą być podstawą skierowania dziecka do poradni psychologiczno-pedagogicznej na pogłębione badania diagnostyczne i na ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne.

W pracy wyrównawczej niezbędna jest pomoc i współpraca rodziców. Najważniejszą sprawą w terapii jest to, aby rodzice zrozumieli konieczność stosowania dodatkowych ćwiczeń wykonywanych przez dziecko. Rodzice, którym zlecano takie ćwiczenia chętnie wykonywali je z dziećmi w domu. Okazuje się, że byli oni przekonani o skuteczności terapii. Dzięki odpowiednio wysokiemu poziomowi świadomości nauczycieli, rodziców i samych dzieci odnośnie do potrzeb edukacyjnych swoich dzieci cierpliwie i systematycznie uczestniczyli we wspólnych zajęciach ze swoimi dziećmi.

Z badań wynika, że postawiona hipoteza potwierdziła się, świadomość nauczycieli była większa w pięciu przypadkach, a w pozostałych 18 jest na takim samym poziomie jak u rodziców. Myślimy, że jest to dobry wynik i potwierdza on pomocność i skuteczność rozmów z rodzicami prowadzonymi na temat zagrożenia dysleksją.

Wspólnie z dyrektorem przedszkola, w którym przeprowadzono badanie, i radą pedagogiczną, podjęto decyzję o dalszej pedagogizacji rodziców. Wydaje się, że zaprezentowane badania miały efekt edukacyjny – przyczyniły się do podniesienia poziomu świadomości rodziców jak i nauczycieli. O potrzebie rozwijania świadomości nauczycieli właśnie w obszarze specjalnych potrzeb edukacyjnych pisze się coraz więcej. Jednym z ciekawszych opracowań na ten temat jest artykuł Moniki Jurewicz traktujący o miejscu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole (Jurewicz, 2011).

Niestety zaprezentowany artykuł nie referuje wyników badań dotyczących skuteczności stosowanej terapii. Nie było to bowiem zamierzonym celem. Innym aspektem niejako utrudniającym to zamierzenie był czas realizacji projektu. Był zbyt krótki by móc uchwycić zmiany i ich charakter. W świetle dotychczasowych

doświadczeń wydaje się niezbędnym zaplanowanie i przeprowadzenie takich badań pod koniec drugiego półrocza, kiedy terapia jest w toku.

Jednego natomiast jesteśmy pewni ponad wszelką miarę – *Skala Ryzyka Dysleksji* pozwala wykryć objawy ryzyka dysleksji u dzieci. Analiza uzyskanych wyników pozwoliła odpowiedzieć na pytania, *które funkcje i w jakim stopniu u badanego dziecka rozwijają się słabiej*, a także *w stosunku do których rodziców należy podjąć działania pedagogizujące*. W obszarze praktycznego działania terapeutycznego badanie i uzyskane dzięki niemu wyniki pozwoliły do zastosowanie wobec dzieci dotkniętych problemem ryzyka dysleksji wielu ćwiczeń mających na celu usprawnienie zaburzonych funkcji. Niektóre z nich przedstawiono w pracy.

Kończąc, pragniemy zaapelować do wszystkich, którym los dzieci jest bliski: pamiętajmy, że dziecko ryzyka dysleksji nie musi stać się dzieckiem dyslektycznym, a od nas wszystkich zależy, jak szybko problem ten zostanie zidentyfikowany i poddany korekcji.

## BIBLIOGRAFIA

## REFERENCES

- [1] Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe Linea, Lublin 1994.
- [2] Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, [w:] Psychologia Wychowawcza nr 1, 1996.
- [3] Bogdanowicz M., *Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji?*, [w:] „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 6, OW-P „Adam”, Warszawa 1996.
- [4] Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.
- [5] Brejnak W., Zabłocki K. J., *Dysleksja w teorii i praktyce*, OW-P „Adam”, Warszawa 1999.
- [6] Cowley J., *Trudności w czytaniu*, [w:] Haring N. (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, Richarda Schefeluscha, PWN Warszawa 1973.
- [7] Frostig M., Horne D., *Wzory i obrazki – Program Rozwijający Percepcję Wzrokową*. PTP, Warszawa 1989.
- [8] Jastrząb J., *Terapia pedagogiczna uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się elementarnych umiejętności czytania i pisania*, [w:] „Wychowanie na co dzień”, nr 1–2, 2003.
- [9] Jurewicz M., *Formy pomocy dzieciom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, „Nowa Szkoła”, nr 5, 2008.

- [10] Jurewicz M., *Miejsce ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole*, (w:) *Zmienne konteksty edukacji wczesnoszkolnej*, E. Arciszewska, K. Dziurzynski, M. Jurewicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej w Józefowie, Józefów 2011.
- [11] Kaja B., *Zarys terapii dziecka. Metody psychologicznej i pedagogicznej pomocy wspomagającej rozwój dziecka*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- [12] Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1963.
- [13] Mauer A., *Dysleksja a trudności w nauce czytania i pisania spowodowane różnymi przyczynami – implikacje dla organizacji procesu terapeutycznego*, [w:] „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 6; OW-P „Adam”, 1996.
- [14] Mickiewicz J., *Jedyńka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym*, TONiK „Dom Organizatora”, Toruń 1996.
- [15] Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995.
- [16] Petersen W., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w:] Haring N., Schefelus R. (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1973.
- [17] Selikowitz M., *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1996.
- [18] Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa 1965.
- [19] Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1973.
- [20] Tyszkowa M., *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, PWN, Warszawa 1964.
- [21] Zakrzewska B., *Koncepcje reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, WSRP, Siedlce 1994.