***Problem dysleksji w oczach uczniów o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu***

**SPIS TREŚCI**

**Wstęp** …………….……………………………………………………………….. 3

**Rozdział 1. Wprowadzenie w problematykę specyficznych**

**trudności w nauce czytania i pisania**……………………………………………. 4

1.1. Historia badań nad dysleksją ………………………………………………… 4

* 1. Terminologia…………………………………………………………………. 11
  2. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu na tle

specjalnych potrzeb edukacyjnych ………………………………………………. 13

* 1. Symptomatologia dysleksji rozwojowej……………………………………. 16
  2. Przyczyny dysleksji………………………………………………………….. 22

**Rozdział 2 . Metodologia badań własnych** …………………………………….. 30

2.1. Opis badania ………………………………………………………………... 30

2.2. Wybór typu badań …………………………………………………………... 30

2.3. Główny problem badawczy i problemy szczegółowe………………………. 31

2.4. Hipoteza główna i hipotezy szczegółowe………………………………….... 32

2.5. Obiekt badania ……………………………………………………………….. 32

2.6. Metoda zbierania i analizy danych ………………………………………….. 33

**Rozdział 3. Wyniki i analiza badań własnych** ………………………………….. 36

3.1. Wiedza młodzieży na temat podstawowych zagadnień

związanych z dysleksją…………………………………………... ……………… 36

3.2. Wiedza młodzieży dyslektycznej na temat

zasad skutecznej nauki ……………………………………………………………. 38

3.3. Podstawowa wiedza młodzieży na temat dysleksji……….………………… 40

3.4. Podsumowanie wyników badań ………………………………………………. 41

**Zakończenie** ……………………………………………………………………… 42

**Bibliografia** ………………………………………………………………………. 43

**Aneks** ...................................................................................................................... 44

**Wstęp**

Przedmiotem rozważań niniejszej pracy są specyficzne trudności w nauce czytania i pisania występujące u uczniów uczęszczających do gimnazjum.

Nastolatkom ze stwierdzoną dysleksją jest szczególnie trudno, nie dość, że wchodzą w burzliwy wiek dojrzewania, ulega zmianie ich środowisko, przybywa im coraz więcej obowiązków, dodatkowo borykają się jeszcze ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania. Pokonywanie tych trudności odbywa się bardzo małymi kroczkami i nie przynosi spektakularnych efektów. Polega na ciężkiej, mozolnej i przede wszystkim systematycznej pracy, z którą u gimnazjalistów bywa różnie.

Pracując z uczniami dyslektycznymi, odnoszę często wrażenie, iż nie zdają oni sobie w ogóle sprawy z powagi swoich *specyficznych trudności*, a opinie z poradni psychologiczno – pedagogicznych traktują jak wybawienie od obowiązku doskonalenia sztuki czytania i pisania. Z moich obserwacji wynika, że większość uczniów ze stwierdzoną dysleksją rozwojową nie ma podstawowej wiedzy o specyficznych trudnościach w nauce czytania i pisania, która jest niezbędna do pracy nad niwelowaniem ich objawów.

Celem tej pracy jest poznanie stanu wiedzy uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania na temat dysleksji**.**

Rozdział pierwszy poświęcono podstawowym zagadnieniom związanym z dysleksją. Dokonano w nim przeglądu historii badań nad dysleksją. Omówiono stosowaną terminologię, symptomatologię oraz etiologię i patomechanizmy specyficznych trudności w nauce czytania i pisania.

W drugim rozdziale przedstawiono podstawy metodologiczne badań własnych, omówiono zastosowaną metodę i technikę. W niniejszej pracy posłużono się metodą sondażu diagnostycznego.

W trzecim rozdziale opisano wyniki badań na temat problemu dysleksji w oczach młodzieży o specyficznych trudnościach w nauce czytania i pisania. Zawarto w nim zestawienia wyników badań oraz ich interpretację.

Problematyka mojej pracy ma skłonić czytelnika do refleksji nad tym, jak istotne jest poważne potraktowanie dysleksji przez młodzież o stwierdzonych specyficznych trudnościach w nauce czytania i pisania, ich rodziców oraz nauczycieli.

**Rozdział 1. Wprowadzenie w problematykę specyficznych trudności w nauce czytania i pisania**

* 1. **Historia badań nad dysleksją**

Umiejętność czytania i pisania, ciekawe przypadki utraty tej zdolności oraz obserwacje nieudanych prób nabywania tej sprawności zdają się fascynować ludzi od stuleci. Już w I w. n.e. został opisany przez Valeriusa Maximusa i Piliniusza przypadek uczonego Ateńczyka, który na skutek urazu głowy utracił umiejętność czytania[[1]](#footnote-2).

Trudności w uczeniu się czytania i pisania istnieją prawdopodobnie, odkąd ludzie zaczęli zapisywać mowę ustną.

W historii badań nad dysleksją wyodrębnia się cztery okresy:

- Pierwszy okres badań (lata 1896 – 1917)

W 1896 roku angielski lekarz okulista W. Pringle Morgan opublikował w *British Medical Journal* opis przypadku dysleksji rozwojowej. Analiza dotyczyła sytuacji inteligentnego czternastoletniego chłopca, Percyego F., który nie mając trudności w matematyce, nie mógł nauczyć się czytania. Lekarz w swoim artykule relacjonował trudności Percyego następująco: (…), *był mądrym i inteligentnym chłopcem, szybkim w grach i zabawach, w żadnym zakresie nie był gorszy od swoich rówieśników. Jego wielką trudnością była, i jest nadal, niezdolność uczenia się czytania. Ta niezdolność jest tak poważna i wyrazista, że nie mam wątpliwości, iż jest to spowodowane jakimś wrodzonym defektem… Pomimo pracy i intensywnych ćwiczeń jest w stanie jedynie z trudem nazywać litery w jednosylabowych wyrazach* [[2]](#footnote-3)*.*

Chłopak popełniał błędy nawet w pisowni własnego imienia. Morgan zauważył, że słowo pisane lub drukowane zdawało się zupełnie nie docierać do jego świadomości, a znaczenia nabierało dopiero przeczytane na głos. Zanotował też ważną uwagę: *Nauczyciel, który go uczył przez kilka lat, mówi, że chłopiec mógłby być dobrym uczniem w szkole, gdyby uczono go jedynie na drodze instrukcji słownych*”[[3]](#footnote-4).

Lekarz do opisania przypadku wykorzystał istniejący już w literaturze termin *ślepota słowna* i dookreślił go, dodając przymiotnik *wrodzona*.

W. Pringle Morgan sprecyzował nazewnictwo, by odnieść je do dzieci, które nigdy nie umiały czytać i wykazywały specyficzne trudności w przyswajaniu czytania, w przeciwieństwie do dorosłych, którzy z różnych powodów stracili tą zdolność.

W 1900 i 1917 roku powstają monografie J. Hinshelwooda oraz kończy się pierwszy okres badań, których efektem było wyłonienie dysleksji rozwojowej jako jednostki nozologicznej.

- Drugi okres badań (lata trzydzieste XX wieku)

Następuje poszerzenie badań nad dysleksją rozwojową o kraje skandynawskie i Stany Zjednoczone . Prace skupiają się głównie na analizie zaburzeń czytania i pisania, ich przyczynach i patomechanizmie. Pojawiają się pierwsze głosy stawiające pod znakiem zapytania biologiczne uwarunkowanie dysleksji.

Na uwagę zasługuje postać Samuela Ortona, lekarza psychiatry, który jest uważany za „ojca terapii psychologicznej”, gdyż zachęcał on pedagogów do tworzenia pierwszych programów terapeutycznych dla dzieci dyslektycznych[[4]](#footnote-5).

Trzeci okres badań (od lat trzydziestych do lat osiemdziesiątych XX wieku)

Badaniami nad dysleksją zaczynają się interesować psycholodzy i pedagodzy, którzy tworzą pierwsze programy i metody terapii. Powstaje m. in. organizacja zajmująca się specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania *Orton Dyslexia Society,* założona przez współpracowników Ortona, wkrótce po jego śmierci.

- Czwarty okres badań

Charakteryzuje się prężnymi badaniami laboratoryjnymi i interdyscyplinarnymi nad uwarunkowaniami dysleksji o międzynarodowym zasięgu współpracy. Przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych na całym świecie dążą do uzgadniania wspólnych stanowisk m.in. wypracowują polietiologię dysleksji, uznają również, że wywoływać ją może wiele licznych patomechanizmów[[5]](#footnote-6). Ważny postęp odnotowuje się w badaniach nad etiologią specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. W działającym od 1982 r. w Bostonie *Laboratorium Beth Izrael Harward Medical School* przeprowadza się na przykład pierwsze badania laboratoryjne (post mortem) tkanki mózgowej osób, u których zdiagnozowano dysleksję[[6]](#footnote-7).

W ostatnim – czwartym etapie badań nad dysleksją powstają międzynarodowe towarzystwa naukowe, w których współpracują ze sobą przedstawiciele różnych dziedzin nauki i narodowości, są to m.in.:

- *International Academy In Learning Disabilites (Międzynarodowa Akademia zajmująca się badaniami nad trudnościami w uczeniu się);*

- *International Reading Association (Międzynarodowe Towarzystwo do Spraw Czytania);*

*- International Study Group on Special Educational Needs (Międzynarodowa Grupa Badawcza zajmująca się specjalnymi potrzebami w procesie uczenia się).*

Organizują się także liczne stowarzyszenia zajmujące się problemem dysleksji, w których przy współpracy ze specjalistami z zaangażowaniem działają rodzice dzieci dyslektycznych:

- *International Dyslexia Association (Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji)*;

- *European Dyslexia Association (EDA) Europejskie Towarzystwo Dysleksji,* które rozpoczęło swą działalność w 1987 roku, skupiając przedstawicieli towarzystw dysleksji z ośmiu krajów europejskich. Obecnie towarzystwo zrzesza reprezentantów z piętnastu państw, w tym Polskę. Do priorytetowych celów towarzystwa należą m.in.:

Wspieranie współpracujących ze sobą nauczycieli, rodziców oraz ekspertów działających w różny sposób na rzecz dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu.

Prowadzenie badań porównawczych w różnych krajach europejskich w celu porównywania różnych systemów kształcenia wypracowanych dla dzieci dyslektycznych[[7]](#footnote-8).

- *Polskie Towarzystwo Dysleksji* – rozpoczęło swą działalność w 1990 roku, rok później stało się członkiem *Europejskiego Towarzystwa Dysleksji*. *„Celem Towarzystwa jest wyzwalanie i wspieranie inicjatyw społecznych rodziców, nauczycieli, psychologów zmierzających do wzbogacenia możliwości edukacyjnych dzieci i młodzieży, do pomocy diagnostyczno – terapeutycznej w przypadkach specyficznych trudności w uczeniu się (szczególnie czytania i pisania, tzw. dysleksji, dysortografii i dysgrafii) i tworzenie warunków do ich pełnego rozwoju intelektualnego i emocjonalno – społecznego”*[[8]](#footnote-9).

Dla realizacji założonych celów PDT podejmuje się następujących działań:  
- szerzy wiedzę na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu oraz metod ich pokonywania,

- szkoli profesjonalistów, uprawniając ich do stosowania wybranych metod terapeutycznych,

- zajmuje się działalnością wydawniczą wszelkich publikacji związanych z zagadnieniem dysleksji,

- organizuje pomoc diagnostyczno – terapeutyczną dzieciom i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w nauce, a także wspiera rodziców i nauczycieli tych dzieci pomocą merytoryczną i prawno – organizacyjną,

- udziela wsparcia placówkom oświatowo – wychowawczym w sferze pomocy diagnostyczno – terapeutycznej dla dzieci ze specyficznymi problemami w nauce,

- zajmuje stanowisko i wyraża opinie na temat nauczania i pomocy diagnostyczno – terapeutycznej dzieciom ze specyficznym trudnościami w uczeniu się,

- współpracuje z organizacjami i instytucjami zajmującymi się tematyką dysleksji zarówno w Polsce jak i za granicą[[9]](#footnote-10).

W omawianym powyżej okresie badań doszło także do ważnych uregulowań prawnych dotyczących specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

W 1981 roku został na przykład wydany specjalny *Edukational Act* dający dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym dzieciom dyslektycznym) prawo do bezpłatnej diagnozy i opieki terapeutycznej.

W Stanach Zjednoczonych już dwadzieścia jeden lat wcześniej ustawy federalne dawały dyslektykom prawo do specjalnych warunków uczenia.

W Polsce pierwsze zarządzenie Ministerstwa Oświaty dotyczące problemu dysleksji zostało wydane w 1975 roku. Obecnie podstawy prawne dotyczące potrzeb uczniów dyslektycznych regulują Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej wydane w 2003 i 2004 roku i gwarantują prawo do:

- wczesnej diagnozy;

- wczesnej, specjalistycznej interwencji (program i metody nauczania stosowne do potrzeb, możliwości i stylu uczenia się; udział w zajęciach terapii pedagogicznej; ćwiczeniach korekcyjno – kompensacyjnych);

- dostosowania wymagań szkolnych i sposobu oceniania do możliwości ucznia (nauczyciel jest zobowiązany przestrzegać wskazań zawartych w opinii wydanej przez poradnię);

- zwolnienia nauki z drugiego języka obcego w wypadku uczniów ze stwierdzoną głęboką dysleksją (na wniosek rodziców, poparty pisemną opinią z poradni);

- wyrównania szans podczas egzaminów (w tym również sprawdzianu po szkole podstawowej, egzaminu gimnazjalnego oraz matury)[[10]](#footnote-11).

Zjawiskiem szczególnym w ostatnim okresie badań nad dysleksją jest tendencja do publicznego „przyznawania” się do dysleksji zarówno osób powszechnie znanych jak i przeciętnych obywateli. Wiąże się to z całą pewnością z rozpowszechnieniem wiedzy na temat dysleksji w społeczeństwie. O swoich problemach z poprawnym czytaniem i pisaniem publicznie opowiadali m. in.: doktor Jadwiga Jastrząb, Jacek Kuroń, Maciej Kuroń, Jacek Żakowski, Adam Wajrak i Mikołaj Trzaska.

O swoich specyficznych trudnościach w nauce czytania i pisania zdecydowała się opowiedzieć wybitna specjalistka terapii pedagogicznej uczniów z dysleksją doktor Jadwiga Jastrząb. Tak oto wspomina swoje doświadczenia szkolne autorka podręczników traktujących o problemie dysleksji, doświadczona pedagog zajmująca się kształceniem terapeutów, założycielka Toruńskiej Szkoły Terapeutycznej, jedynej w Polsce placówce zajmującej się edukacją terapeutyczną dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: *„Problemy w nauce czytania odczuwałam od początku klasy I. Z mozołem czytałam pod surowym okiem mamy, ciągle słysząc uwagi* >>*nie zmyślaj, czytaj dokładnie* <<. *[…] Przez całe moje życie, nawet obecnie, napotykam utrudnienia* *w poprawnym odczytywaniu nowo poznanych słów* *[…] czytam z uwewnętrznionym głosowaniem lub składaniem sylab. Odczuwam też zaburzenia w orientacji prawo – lewo. Stąd wspomagam się szybko zaciskaniem prawej dłoni, gdyż czuję silną jej przewagę i potrafię natychmiast zorientować się w stronach”* [[11]](#footnote-12)*.*

Do grona znanych dyslektyków przynależał także działacz „Solidarności”, minister pracy i polityki socjalnej, polityk i publicysta Jacek Kuroń (1934 -2004). W jednym z wywiadów powiedział: *„Do dziś nie nauczyłem się ortografii ani żadnego języka. Jestem kiepski w tabliczce mnożenia […]. Jestem wszak dyslektykiem […]. W moim przypadku szkołę pozwoliła mi oswoić gigantyczna praca intelektualna”.* Polityk był honorowym członkiem Polskiego Towarzystwa Dysleksji[[12]](#footnote-13).

Z podobnymi trudnościami borykał się syn Jacka Kuronia, Maciej (1960 -2008). Znanemu miłośnikowi kuchni, autorowi programów kulinarnych ogromną trudność sprawiała nauka czytania, jakość swojego pisma poprawił dopiero, pisząc drukowanymi literami. Podobnie jak jego ojcu, z trudnością przychodziło mu poznawanie języków obcych[[13]](#footnote-14).

O swoich problemach szkolnych zdecydował się opowiedzieć Jacek Żakowski, popularny publicysta radiowy i telewizyjny, uhonorowany wieloma nagrodami dziennikarskimi: *„ Najgorsza była pierwsza klasa. Siedziałem całe popołudnia w domu z mamą, sylabizując do upadłego – w rezultacie zamiast nauczyć się czytać, uczyłem się czytanki na pamięć, […] z dyktand stawiano mi z łaski trójczyny. Innym dzieciom wystarczało piętnaście – dwadzieścia minut na odrabianie lekcji – ja potrzebowałem kilku godzin. Myliło mi się u zwykłe z kreskowanym, a z ą”*[[14]](#footnote-15)*.*

O codziennych trudnościach dyslektyka opowiadał także Adam Wajrak, dziennikarz *Gazety Wyborczej*, pasjonat fauny, autor książek o tematyce przyrodniczej, laureat wielu nagród: *„ Oj, ciężko było, szczególnie w szkole. Kiedy do niej chodziłem, mało kto wiedział, co to takiego dysleksja. W podstawówce mój ukochany nauczyciel języka polskiego […] twierdził, że czegoś takiego jak dysleksja w ogóle nie ma. Dla niego błędy ortograficzne, które masami pojawiały się w moich wypracowaniach, były wynikiem lenistwa, a nie jakiejś przypadłości. A ja naprawdę staram się nie robić błędów, tylko że ja ich czasami po prostu nie widzę. Nie widzę ich do tego stopnia, że nawet jakby ktoś mi palcem pokazywał, to ja nie jestem w stanie zobaczyć. Robię błędy* *w najprostszych słowach, zjadam litery, przestawiam kolejność i nawet wiedza teoretyczna o ortografii nic nie jest w stanie tu pomóc. Nawet słowo ptak piszę patak”*[[15]](#footnote-16)*.*

Kolejnym polskim cenionym dyslektykiem jest Mikołaj Trzaska, muzyk, kompozytor, [saksofonista](http://pl.wikipedia.org/wiki/Saksofon), [klarnecista](http://pl.wikipedia.org/wiki/Klarnet), lider oraz współlider zespołów [*Miłość*](http://pl.wikipedia.org/wiki/Mi%C5%82o%C5%9B%C4%87_(grupa_muzyczna))*,* [*Łoskot*](http://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%81oskot)*,* [*The Users*](http://pl.wikipedia.org/wiki/The_Users), [*NRD*](http://pl.wikipedia.org/wiki/NRD_(grupa_muzyczna)), *Gdańskie Słoniki,* [*Masło*](http://pl.wikipedia.org/wiki/Mas%C5%82o_(grupa_muzyczna)) i wielu innych. Jest on autorem muzyki do spektakli teatralnych oraz filmów dokumentalnych i fabularnych. Razem z żoną Aleksandrą Trzaską prowadzi wydawnictwo *Kilogram* *Records*. Artysta nie ukrywa faktu, że ma dysleksję. Opowiada, że w pierwszej klasie szkoły podstawowej przestał być „królem życia” jak mu się do tej pory wydawało. Miał wielkie trudności z zapisem w liniaturze. Stawiał pierwsze nieforemne litery, nagminnie w złej kolejności lub ich lustrzane odbicia, podczas gdy inne dzieci pisały już w sposób płynny. Mozolnie ćwiczył pisanie i czytanie w czasie, kiedy inne dzieci bawiły się na podwórku. Pierwszą książkę z własnej inicjatywy przeczytał dopiero w szkole średniej. Pisania przestał się bać dopiero po ukończeniu nauki. Muzyk zauważa , że popełnia co raz mniej błędów, nie zrażają go nawet utrzymujące się trudności z odczytywaniem nut[[16]](#footnote-17).

Przedstawiając w tym rozdziale sylwetki słynnych dyslektyków, zbrodnią byłoby nie wspomnieć o geniuszu wszech czasów Albercie Einsteinie oraz o człowieku, bez którego baśni nie wyobrażam sobie dzieciństwa Hansie Christianie Andersenie.

Plastrem miodu na zbolałe serce wszystkich osób mających trudności z czytaniem i pisaniem będzie z całą pewnością fakt, iż twórca teorii względności był dyslektykiem!

Albert Einstein z opóźnieniem zaczął mówić, sztukę czytania opanował dopiero w wieku dziewięciu lat. Z powodu słabych wyników z egzaminów z przedmiotów humanistycznych nie dostał się za pierwszym razem na studia[[17]](#footnote-18).

Hans Christian Andersen w następujący sposób przedstawił w liście z 1826 roku opinię nauczyciela na temat umiejętności swego ucznia: *„Gdybym to wiedział, nigdy nie zabierałbym pana do Elsynoru. Ma pan najbardziej tępy łeb, jaki kiedykolwiek widziałem, i w dodatku jeszcze pan sobie wyobraża, że pan coś wart”. A ostatniej niedzieli powiedział: „Dość mam już pana po uszy, a ponadto wiem, że zawsze będzie mnie pan nie cierpiał, ponieważ mówiłem panu prawdę. Jest pan wstrętnym, głupim stworzeniem!”[[18]](#footnote-19)*. W tym samym liście pisał dalej na temat nauczyciela: *„Codziennie okazuje mi niechęć, a gdy w niedzielę rano przynoszę mu moje łacińskie ćwiczenia, przy każdym błędzie wstrząsa moją duszą, mówiąc mi najstraszliwsze prawdy. [...]Poprzedniej niedzieli przyniosłem moje zadania, a on, rozgniewany błędami, zawołał: „Przy maturze dostanie pan pałę za takie zadanie. Sądzi Pan, że jedna litera nic nie znaczy, że to obojętne, czy napisze pan „e” czy też „i”? [...]*[[19]](#footnote-20).

Autor najpiękniejszych na świecie baśni nigdy nie nauczył się pisać poprawnie, a jego manuskrypty zawierają wiele błędów charakterystycznych dla dysleksji.

* 1. **Terminologia**

Nie ma jednego określenia nazywającego zaburzenia uczenia się pisania i czytania u uczniów w normie intelektualnej. W praktyce stosuje się zazwyczaj terminy: *dysleksja rozwojowa* albo *legastenia* ( w krajach niemieckojęzycznych), zaś w klasyfikacjach medycznych mamy do czynienia z terminologią opisową, najczęściej pojawia się określenie *specyficzne trudności w uczeniu się.*

Określenie „specyficzne” odnoszące się do trudności w czytaniu i pisaniu stosowane jest, by zwrócić uwagę na rodzaj trudności charakteryzujący się ograniczonym , wąskim zakresem. Występują one u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, co odróżnia je od uogólnionych problemów w nauce dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym.[[20]](#footnote-21)

Przymiotnik w terminie *dysleksja rozwojowa* służy podkreśleniu, iż dotyczy on trudności czytania, które są zauważane na początku nauki szkolnej oraz odróżnieniu go od jednostkowego terminu *dysleksja*, który pojawił się w 1887 r. na oznaczenie utraty nabytej już umiejętności czytania.

Obecnie najczęściej stosowany jest termin *dysleksja,* pojawia się on w nazwach organizacji, instytucji, w tytułach książek i publikacjach.

Aktualna definicja specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, czyli dysleksji rozwojowej została opublikowana w 1994 roku na łamach „Perspektives” przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji i brzmi następująco: *„Dysleksja jest jednym z wielu różnych trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie, charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się trudnościami w zakresie różnych form komunikacji językowej, często obok trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni”*[[21]](#footnote-22). Zaproponowana definicja mówi więc o różnych syndromach zaburzeń porozumiewania się za pomocą mowy pisanej. Stosuje dla tego syndromu termin dysleksja, opisuje ich etiologię i patomechanizm, wytycza główne kryteria ich rozpoznania[[22]](#footnote-23).

W celu dookreślenia zakresu trudności, z którymi boryka się dany dyslektyk to znaczy odróżnienia zaburzeń o różnych obrazach klinicznych i symptomach M. Bogdanowicz proponuje używanie następujących terminów „pomocniczych”:

dysleksja rozwojowa – do określenia syndromu zaburzeń, a w ramach syndromu terminy:

dysleksja – trudność w opanowaniu umiejętności czytania,

dysortografia – trudność w opanowaniu poprawnej pisowni, np. popełnianie błędów ortograficznych,

dysgrafia – trudność w zakresie techniki pisania, tzw. brzydkie pismo,

dyskalkulia – trudności w uczeniu się matematyki (głównie arytmetyki).

Etymologia terminów:

Przedrostek *dys*- oznacza w łacinie i grece brak czegoś, nadaje znaczeniu pejoratywny odcień.

Termin *dysleksja* wywodzi się od greckiego i łacińskiego czasownika *lego* – ‘czytam’ i greckiego rzeczownika *lexis* – ‘słowa’.

Termin *dysortografia* wywodzi się od greckiego przymiotnika *orthos* – ‘prawidłowy’ i greckiego czasownika *grapho*  – ‘piszę, rysuję’.

Termin dysgrafia wywodzi się od greckiego czasownika *grapho* – ‘piszę, rysuję’.

Termin hiperdysleksja – bywa używany na oznaczenie trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Sama technika czytania jest poprawna, ale uczeń nie rozumie przeczytanej treści.

**1.2. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu na tle specjalnych potrzeb edukacyjnych**

[**Mapa serwisu**](http://www.ortograffiti.pl/mapa_serwisu) **|** [Kontakt](http://www.ortograffiti.pl/kontakt) | [Przydatne linki](http://www.ortograffiti.pl/linki) | [Polecana literatura](http://www.ortograffiti.pl/polecana_literatura) | [Dla nauczycieli](http://www.ortograffiti.pl/nauczyciele)   
[Dysleksja](http://www.ortograffiti.pl/dysleksja) | [Dysgrafia](http://www.ortograffiti.pl/dysgrafia) | [Dysortografia](http://www.ortograffiti.pl/dysortografia) | [Ortografia](http://www.ortograffiti.pl/ortografia)

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych i wychowawczych dotyczy grupy uczniów, która nie może sprostać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania, metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń oraz specjalnie przygotowanych pedagogów. Nierzadko w pracy z nimi niezbędne okazują się indywidualne rozwiązania organizacyjne w celu realizowania ich specjalnej nauki.

Do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zaliczamy osoby:

- niepełnosprawne intelektualnie,

- niepełnosprawne fizycznie,

- z wadami narządów zmysłu,

- z niepełnosprawnością ruchową,

- z zaburzeniami mowy,

- o inteligencji niższej niż przeciętna

- o specyficznych trudnościach w uczeniu się.[[23]](#footnote-24)

Pojęcie specyficznych trudności w uczeniu się odnosi się do dzieci, których trudności dotyczą tylko niektórych zakresów uczenia się i występują przy co najmniej przeciętnej inteligencji, sprawnych narządach ruchu oraz zmysłach wzroku i słuchu, właściwej opiece wychowawczej oraz dydaktycznej.

W wypadku gdy trudności te polegają na niepowodzeniach w nauce czytania i pisania mówimy o dysleksji rozwojowej[[24]](#footnote-25).

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kontynuują zazwyczaj naukę w szkołach masowych, ale niezbędna jest im pomoc w formie:

- zindywidualizowanego programu w obszarze treści programowych,

- zindywidualizowanego zakresu wymagań i oceniania,

- dostosowanych metod nauczania,

- często specjalnych rozwiązań organizacyjnych[[25]](#footnote-26).

Indywidualizacja programu nauczania w przypadku uczniów o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu, czyli dysleksji polega na rozszerzeniu podstawy programowej o:

- ćwiczenia korekcyjno – kompensacyjne,

- logopedyczne,

- zajęcia eliminujące zaburzenia i wspomagające rozwój funkcji odpowiedzialnych za czytanie i pisanie.

Indywidualizacja programu nauczania w przypadku dyslektyków powinna także uwzględniać pewne ograniczenia w zakresie realizowanego programu, na przykład możliwość rezygnacji z obowiązku nauki drugiego języka obcego. Indywidualny system oceniania i wymagań dotyczy obniżania wymogów w kwestii oceniania prac pisemnych pod względem ortografii, ale zakłada również poszerzenie wymogów o wytężoną pracę nad obszarami odpowiedzialnymi za trudności w nauce.

Indywidualne rozwiązania organizacyjne mogą polegać na przykład na:

- uczestnictwie terapii w formie grupowej,

- wydłużeniu czasu na opanowanie zadanego materiału,

- dostosowaniu warunków zdawania egzaminów po szkole podstawowej, gimnazjalnej oraz matury (wydłużenie czasu na pisanie egzaminu, wysłuchanie tekstów zadań czytanych przez członka komisji, zaznaczanie odpowiedzi w tekście, bez obowiązku przenoszenia ich na kartę odpowiedzi, zwolnienie z samodzielnego kodowania arkusza egzaminacyjnego).

Przykładów ludzi o nieprzeciętnej inteligencji, mających wybiórcze problemy w nauce jest wiele.

Trudno uwierzyć na przykład, że wynalazca żarówki, Thomas A. Edison miał znaczne problemy w czytaniu i pisaniu, a francuski prekursor nowoczesnego rzeźbiarstwa August Rodin był uważany przez swoją rodzinę za „niewyuczalnego”, gdyż nie radził sobie z czytaniem, pisaniem i łaciną[[26]](#footnote-27). Julian Tuwim miał natomiast kłopoty z matematyką, powtarzał siódmą klasę, „gorące uczucia” do tego przedmiotu wyraził w wierszu pod znamiennym tytułem:  
 ***Matematyka***

Kościele powszechny!   
Ucieczko przed mroczącym moje zmysły biesem!   
Jedyna prawdy opoko,   
O, celne z wieczności Oko,   
Patrzące na mnie bezkresem!   
 Liczbo zbawicielko!   
Wyniknij! Stań się! Wskaż mi!   
Nieubłaganym WZOREM   
Ujmij, przemianuj, ujarzmij!

Oto Kwadrat. I nic prócz prostego kwadratu.   
W uwięzi czterech linij zamknięta sprawa jedyna.   
O, matematyko cierpka! Dałaś ty radę światu!   
Zadrwiłaś z Boga i Czarta, o, heretyczko okrutna!   
Kwadrat w chaos się wcina,   
I piękniejszego nie ma poematu!

Oto skończoność, wiedza, ostateczność,   
Dumna jedyność radosnego Prawa,   
Że czterema liniami stworzyłem konieczność.   
Nic się tutaj nie dzieje. Trwa powzięta Sprawa.

Chrystusie! Gdybyś nie miał tej krwi gorejącej,   
Co w niebo Cię porwała, by prawdę objawić,   
Gdybyś dzień dłużej dumał, surowy, milczący,   
Musiałbyś z linii prostych figurę ustawić   
I nie męczyć nas krzyżem - ale cyrklem zbawić.

Julian Tuwim, ***Wiersze wybrane,*** Wrocław 1986

**1.3. Symptomatologia dysleksji rozwojowej**

Objawy parcjalnych (częściowych, dotyczących tylko niektórych funkcji) zaburzeń rozwoju psychoruchowego i dysleksji rozwojowej:

Dzieci w nauczaniu początkowym:

1. Niewystarczająca sprawność w zakresie motoryki dużej – Dzieci mają problemy z opanowaniem: jazdy na dwukołowym rowerze, wrotkach, łyżwach, nartach, niechętnie uczestniczą w zabawach ruchowych i zajęciach wychowania fizycznego.
2. Niewystarczająca sprawność w zakresie motoryki małej, obniżona sprawność ruchowa rąk – dzieci nie w pełni opanowały podstawowe czynności samoobsługowe związane z ubieraniem się, jedzeniem, higieną; mają trudności z chwytaniem i rzucaniem piłki.
3. Lateralizacja – utrzymująca się oburęczność.
4. Zaburzony rozwój orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, np.: problemy ze wskazaniem prawej i lewej ręki, strony; trudności z określeniem położenia względem siebie przedmiotów.
5. Niewystarczająca koordynacja ruchowa rąk oraz współpracy ręki i oka, np.: nie mieszczenie się w liniaturze, zaginanie rogów w zeszycie, brzydkie pismo i rysunki, zbyt mocne przyciskanie przedmiotu piszącego, manifestowanie zmęczenia ręki.
6. Trudności z zapamiętywaniem wierszyków; sekwencji, np. kolejności liter w alfabecie, miesięcy w roku.
7. Zaburzenia rozwoju językowego i mowy - wadliwa wymowa, przekręcanie złożonych wyrazów, błędne konstrukcje gramatyczne.
8. Trudności w opanowaniu poprawnej pisowni związane z opóźnieniem rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej – popełnianie błędów przy przepisywaniu; mylenie liter o podobnych kształtach, np. *m – n*; oraz liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni, np.: *p – b – d*; trudności z zapisywaniem liter rzadziej używanych, o skomplikowanej strukturze, np. *F – H – Ł – G.*
9. Trudności z opanowaniem poprawnej pisowni związane z opóźnieniem rozwoju spostrzegania słuchowego dźwięków mowy, pamięci słuchowej oraz mowy: mylenie głosek dźwięcznych z ich bezdźwięcznymi odpowiednikami, np.: *s – z, w – f, d –* t; trudności z zapisywaniem zmiękczeń; mylenie głosek *i – j*; głosek nosowych *ą – om, ę – en*; częste przestawianie, dodawanie i opuszczanie liter; pisanie nieistniejących wyrazów; ogromne trudności podczas pisania ze słuchu (dyktanda).
10. Trudności w czytaniu – głoskowanie, sylabizowanie, wolne tempo i trudności w zrozumieniu przeczytanego tekstu.

Dzieci od klasy czwartej:

Poza utrzymującymi się niektórymi objawami charakterystycznymi dla dzieci z klas I – III stwierdza się:

1. Trudności w prawidłowej pisowni, w której dominują błędy ortograficzne.
2. Trudności w czytaniu – wolne tempo czytania, niechęć do tej czynności.
3. Trudności w zapamiętywaniu – wierszy, terminów, nazw, dat, danych, numerów telefonów, przekręcanie nazwisk i nazw, liczb wielocyfrowych.
4. Trudności w przedmiotach szkolnych, w które wymagają dobrej percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy: w opanowaniu języków obcych, w biologii – w opanowaniu terminologii, w historii – w zapamiętywaniu nazwisk, nazw.
5. Trudności w przedmiotach szkolnych wymagających dobrej percepcji wzrokowej, przestrzennej i pamięci wzrokowej: w geografii – zła orientacja na mapie, w geometrii – rysunek uproszczony, schematyczny, w chemii – niezapamiętanie łańcuchów reakcji chemicznych.

IV. Młodzież i dorośli

1. Błędy ortograficzne.
2. Nieczytelne pismo.
3. Wolne tempo czytania, trudności ze zrozumieniem i zapamiętaniem przeczytanego tekstu, niechęć do głośnego czytania.
4. Trudności z odróżnianiem strony prawej od lewej, czytaniem mapy, orientowaniem się w nieznanym terenie.
5. Mylenie sekwencji cyfr, np. przy wybieraniu numeru w aparacie telefonicznym, mylenie cyfr, np. 32 i 23.
6. Popełnianie błędów w wypełnianych formularzach, np. w przekazach pocztowych.
7. Trudności z płynnym wymienieniem nazw miesięcy w prawidłowej kolejności oraz od końca do początku.
8. Mylenie dat i godzin (przez co zdarza się pomylić termin, np. spotkania)[[27]](#footnote-28).

Zestawienie symptomów specyficznych trudności w uczeniu się w trzech grupach wiekowych pokazuje, iż objawy dysleksji zmieniają się wraz z wiekiem dyslektyków. Najpierw ustępują trudności w czytaniu, trudności w pisaniu utrzymują się dłużej, często nie daje się ich wyeliminować do końca życia.

Zmienność symptomów dysleksji:

Wiek poniemowlęcy i przedszkolny

- symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego (głównie opóźnienia rozwoju ruchowego i mowy).

Zerówka

- symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego;

- izolowane, wąskozakresowe trudności w czytaniu i pisaniu.

Klasy I-III

- symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego;

- izolowane trudności w czytaniu i pisaniu.

Klasy starsze

- symptomy nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego;

- uogólnione trudności w nauce szkolnej;

- zmniejszenie lub całkowite wyeliminowanie zaburzeń w czytaniu;

- zaburzenia w pisaniu zawężające się w większości przypadków do popełniania błędów typowo ortograficznych, mimo dobrej znajomości reguł pisowni;

- wtórne zaburzenia emocjonalno – motywacyjne;

- nieprawidłowy rozwój osobowości.

Obserwując rozwój, dorastanie osób z dysleksją zauważa się wyraźną dynamikę zmian jej objawów. Wraz z wiekiem dziecka:

- Rozszerza się zakres trudności na większość przedmiotów szkolnych i szersze obszary aktywności życiowej.

- Nawarstwiają się zaburzenia, na zaburzenia pierwotne rozwoju psychomotorycznego nakładają się zaburzenia emocjonalno – motywacyjne oraz zaburzenia osobowości. Są one spowodowane ciągłymi niepowodzeniami szkolnymi, mają często wpływ na obniżenie poczucia własnej wartości.

- Dochodzi do kompensacji zaburzeń i redukcji niektórych trudności postępują one wraz z wiekiem i dojrzewaniem centralnego układu nerwowego oraz z usprawnianiem funkcji psychomotorycznych uczestniczących w czytaniu i pisaniu dzięki zajęciom terapii pedagogicznej (ćwiczeniom korekcyjno – kompensacyjnym), a także często dzięki wspomagającej roli wysokiej sprawności intelektualnej. Zazwyczaj zanikają trudności z czytaniem (do końca szkoły podstawowej). Znikają też charakterystyczne błędy w pisaniu: mylenie liter o podobnych kształtach, liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni, trudności z zapisywaniem liter rzadziej używanych, o skomplikowanej strukturze, mylenie głosek dźwięcznych z ich bezdźwięcznymi odpowiednikami, trudności z zapisywaniem zmiękczeń; mylenie głosek *i – j*; przestawianie, dodawanie i opuszczanie liter. Utrzymują się natomiast trudności z zapisem poprawnym pod względem ortografii, mimo dobrej znajomości reguł pisowni uczniowie i osoby dorosłe nadal popełniają błędy ortograficzne[[28]](#footnote-29).

Niezmiernie ważnym jest, by jak najwcześniej zaobserwować u dziecka niepokojące symptomy. Najczęściej zostają zauważone w okresie nauczania początkowego, tymczasem powinno się je dostrzec już w zerówce, gdy dziecko zaczyna naukę czytania.

Kluczem do sukcesu w „walce” z dysleksją jest wiek dziecka, im wcześniej zaobserwujemy niepokojące objawy w rozwoju, obejmiemy dziecko pomocą logopedyczną i pedagogiczną, tym większe jest prawdopodobieństwo, że dziecko uniknie trudności w nauce.

Opis powyższych działań to nic innego jak rozpoznanie symptomów ryzyka dysleksji, objawów dysharmonijnego rozwoju psychoruchowego, wskazujących na trudności w czytaniu i pisaniu w przyszłości. Do objawów tych należą opóźnienia wybranych funkcji poznawczych i ruchowych leżących u podstaw uczenia się czynności czytania i pisania. Można je zauważyć już w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Mówimy wówczas o *dziecku ryzyka dysleksji*. *„Dzieckiem ryzyka dysleksji jest dziecko pochodzące z nieprawidłowej ciąży i porodu, dziecko z rodziny, w której występowały zaburzenia czytania i pisania, a przede wszystkim takie, którego rozwój w okresie wczesnego dzieciństwa i wieku przedszkolnego jest dysharmonijny, który wykazuje parcjalne opóźnienia rozwoju funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu”*[[29]](#footnote-30)*.*

Umiejętność rozpoznawania objawów zwiastujących przyszłe trudności w czytaniu i pisaniu pozwala odpowiednio wspierać rozwój dziecka.

Narzędziem służącym diagnozie jest na przykład *Skala ryzyka dysleksji* M. Bogdanowicz (2002).

Objawy tzw. *ryzyka dysleksji.*

Wiek niemowlęcy i poniemowlęcy:

- Opóźnienie w rozwoju mowy i rozwoju ruchowym (trudności z równowagą i koordynacją ruchów). Dzieci później od swoich rówieśników wypowiadają pierwsze słowa, zdania proste i złożone. Późno zaczynają chodzić i biegać. Są mało zręcznie manualnie, np. nieporadnie jedzą łyżką. Nie próbują same rysować.

Wiek przedszkolny (3 – 5 lat)

1. Mała sprawność ruchowa w zakresie całego ciała: dziecko słabo biega, jest niezdarne w ruchach i zabawach ruchowych, ma trudności z utrzymaniem równowagi, z trudem uczy się jeździć na trzykołowym rowerku.
2. Mała sprawność ruchowa rąk: widoczna w czynnościach samoobsługowych, np. trudności w zapinaniu guzików; zabawach manipulacyjnych, np. trudności w nawlekaniu koralików; nieprawidłowy chwyt ołówka, zbyt mocne lub słabe jego przyciskanie.
3. Opóźniony rozwój lateralizacji. Dziecko na zmianę używa to lewej, to prawej ręki.
4. Słaba koordynacja wzrokowo – ruchowa: Dziecko niechętnie rysuje, nie potrafi narysować: koła jako trzylatek, kwadratu, krzyża jako czterolatek, trójkąta jako pięciolatek. Z trudnością buduje z klocków.
5. Zaburzenia rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej: trudności w układaniu puzzli, pociętych obrazków, prymitywne w formie rysunki.
6. Opóźniony rozwój mowy: nieprawidłowa artykulacja głosek, trudności z wypowiadaniem złożonych wyrazów, konstruowaniem wypowiedzi, zniekształcanie nazw przez używanie niewłaściwych przedrostków, wydłużony okres posługiwania się neologizmami.

Klasa zerowa (6-7 lat)

1. Obniżona sprawność ruchowa: dziecko słabo biega, skacze, chwyta i rzuca piłkę, ma trudności z nauką jazdy na hulajnodze.
2. Trudności w samoobsłudze związane z użyciem precyzyjnych ruchów, np. przy sznurowaniu butów.
3. Utrzymuje się lateralizacja.
4. Opóźniona orientacja w schemacie ciała i przestrzeni. Trudności we wskazywaniu na sobie części ciała, przy dookreślaniu ich terminami: prawe – lewe. Trudności w określaniu kierunku na prawo i na lewo od siebie.
5. Trudności z rysowaniem szlaczków, trudniejszych figur geometrycznych.
6. Trudności z syntetyzowaniem elementów w całość oraz trudności z wyróżnianiem elementów z całości, np. budowanie z klocków, tworzenie mozaik wg wzorów, trudności w odnajdywaniu szczegółów różniących dwa obrazki, trudności w rozróżnianiu podobnych kształtów, np. liter *m – n, l – ł,* oraz kształtów identycznych, ale inaczej położonych w przestrzeni, np. liter *p – b.*
7. Trudności w określaniu stosunków przestrzennych związane z użyciem wyrażeń przyimkowych: nad, pod, obok, wewnątrz.
8. Trudności z zapamiętywaniem: tekstów, np. wierszy, złożonych poleceń, nazw, sekwencji, np. :dni tygodnia, pór roku, kolejnych posiłków, szeregów cyfrowych oraz mylenie podobnie brzmiących nazw.
9. Zaburzenia słuchu fonemowego, np. trudności w różnicowaniu głosek podobnie brzmiących, typu: *s – z, p – b, k – g.* Zaburzenia analizy i syntezy głoskowej i sylabowej – trudności z wydzielaniem sylab i głosek ze słów i ich syntetyzowaniem. Trudności z manipulowaniem strukturą fonologiczną (w zabawach słowami), typu: znajdź rym do słowa płotek, jakie słowo schowało się w wyrazie jeżyna.
10. Trudności w orientacji w czasie, np. przy określaniu pory dnia, godziny na zgarze.
11. Trudności w nauce czytania w klasie zerowej, np. dziecko czyta bardzo wolno, głoskuje, nie dokonuje pełnej syntezy, przekręca wyrazy, nie rozumie przeczytanego tekstu.
12. Przy pierwszych próbach pisania dziecko często pisze litery i cyfry zwierciadlanie, zapisuje wyrazy od strony prawej do lewej[[30]](#footnote-31).

Współwystępowanie wielu wymienionych objawów pozwala z większą pewnością przypuszczać, że mamy do czynienia z dzieckiem tzw. ryzyka dysleksji.

**1.4. Przyczyny dysleksji**

*„Bezpośrednią przyczyną specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu jest nieharmonijny rozwój psychomotoryczny dziecka”*[[31]](#footnote-32)*.* Oznacza to, że część funkcji rozwija się w normie, czasami nawet bardzo dobrze, a część innych ze znacznym opóźnieniem. Mowa tu przede wszystkim o funkcjach poznawczych i ruchowych oraz ich współdziałaniu (integracji percepcyjno – motorycznej).

Od lat 90. za przyczynę dysleksji uważa się:

1) Nieprawidłowy rozwój językowy, zwłaszcza jego aspekt fonologiczny. Przyczyną dysleksji są zaburzenia:

- spostrzegania słuchowego dźwięków mowy (głosek) i ich rozróżniania (słuch fonemowy). Opisane zaburzenia prowadzą do nie rozróżnia niektórych głosek, trudności z ich zapisywaniem, mylenia wyrazów różniących się jedną głoską.

Na przykład uczeń nie słyszy różnicy między dźwięczną głoską *z* a bezdźwięczną *s*, ma wówczas problemy z ich poprawnym zapisem oraz myli wyrazy o podobnym zapisie, np. ko*z*a – ko*s*a.

- skupiania uwagi słuchowej i zapamiętywania dźwięków mowy oraz dokonywania operacji na cząstkach fonologicznych (słuch fonematyczny) takich jak głoski i sylaby. Zaburzenia te powodują trudności z dokonywaniem analizy sylabowej i głoskowej, czyli wydzielaniem sylab i głosek ze słów, a niewłaściwa analiza sylabowa i głoskowa prowadzi do opuszczania lub dodawania liter i sylab w zapisie.

Zaburzenia uwagi słuchowej i pamięci fonologicznej powodują opuszczanie wyrazów podczas dyktanda, kłopoty z dobieraniem właściwych słów podczas samodzielnego pisania oraz zwalnianie tempa czytania.

2) Zaburzenia funkcji wzrokowych (uwagi i spostrzegania wzrokowego, pamięci wzrokowej). Dysleksję powodują trudności z:

- zapamiętywaniem liter (na początku nauki),

- rozróżnianiem liter podobnych pod względem kształtu,

- zapamiętywaniem pisowni liter rzadziej używanych,

- czytaniem elementarnym, uczeń ma problemy ze sprawnym głoskowaniem, czyli odnoszeniem do spostrzeganych liter przypisanych im głosek, co powoduje następnie wydłużanie dokonywania syntezy i całościowe odczytywanie wyrazu.

- poprawnym zapisywaniem wyrazów pod względem ortograficznym.

3) Zaburzenia funkcji ruchowych: zaburzenia w zakresie małej sprawności ruchowej rąk, słaba pamięć ruchowa, szybkość automatyzacji ruchów w trakcie pisania są przyczynami:

- wolnego tempa pisania,

- niskiego poziomu graficznego pisma,

- łatwego męczenia się ręki,

- trudności zapamiętywania wzorców ruchowych, dzięki którym poprawnie zapisuje się w sposób automatyczny wyrazy typu: król , który, rzeka.

Oprócz zaburzeń funkcji poznawczych i ruchowych uczestniczących w czytaniu i pisaniu przyczyną specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu może być także brak poprawnego współdziałania tych funkcji, na przykład funkcji wzrokowych i ruchowych podczas przepisywania, słuchowo – językowych, wzrokowych i ruchowych podczas pisania ze słuchu lub wzrokowo – słuchowych podczas czytania[[32]](#footnote-33).

Przyczyną opisanych dysfunkcji jest nieprawidłowa budowa i funkcjonowanie analizatorów, uczestniczących w czytaniu i pisaniu, głównie ich reprezentacji w korze mózgowej. Do złożonego procesu czytania i pisania zaangażowane są aż trzy współpracujące ze sobą analizatory:

- analizator wzrokowy,

- analizator słuchowy,

- analizator kinestetyczno – ruchowy.

„*Nieharmonijny rozwój centralnego układu nerwowego prowadzi do nieprawidłowości struktury analizatorów i współpracujących z nimi struktur mózgowych, które uczestniczą w czytaniu i pisaniu. Wyraża się to nieprawidłowym funkcjonowaniem tych części układu nerwowego”*[[33]](#footnote-34)*.*

Badania nad przyczynami dysleksji trwają od ponad wieku. Skupiają się na zgłębianiu wiedzy o etiologii dysleksji, czyli pierwotnych przyczynach zaburzeń oraz na patomechanizmie dysleksji, czyli jej bezpośrednich przyczynach.

Wyróżniamy dwa poziomy uwarunkowań specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu:

*„ Poziom pierwszy stanowią pierwotne przyczyny trudności w uczeniu się, a mianowicie czynniki patogenne, które oddziaływały na centralny układ nerwowy i spowodowały nieznaczne zmiany (mikrozmiany) w jego strukturze. W tym wypadku chodzi o etiologię dysleksji, która ma podłoże biologiczne, wiąże się bowiem ze stanem centralnego układu nerwowego, pozostającym pod wpływem niekorzystnych czynników wewnętrznych i zewnętrznych”.*

*Poziom drugi to przyczyny bezpośrednie, a mianowicie fizjologiczne, wąskozakresowe zaburzenia czynności układu nerwowego (mikrozaburzenia), przejawiające się jako dysfunkcje uczestniczących w czytaniu i pisaniu czynności poznawczych i* *motorycznych (zaburzenia parcjalne lub fragmentaryczne) oraz ich współdziałania. Wyrażają się one zaburzeniami rozwoju funkcji wzrokowo – przestrzennych, słuchowo – językowych i integracji percepcyjno – motorycznej”*[[34]](#footnote-35)*.*

Zaburzenia funkcji poznawczych, motorycznych i integracyjnych, powstałe na skutek mikrozmian struktury centralnego układu nerwowego i mikrozaburzeń jego funkcjonowania na poziomie fizjologicznym, powodują zakłócenia w uczeniu się czynności złożonych, jakimi są mowa, czytanie i pisanie. Patomechanizm dysleksji wyjaśnia związek podstawowych dysfunkcji i ich integracji oraz ich objawów[[35]](#footnote-36). *To konstruant umożliwiający zrozumienie i wyjaśnienie zjawiska i przyczyn jego powstawania*. W momencie jego poznania, stwarzamy obraz przyczyn (czynników patogennych) i skutków (w postaci zaburzeń) oraz ich późniejszych konsekwencji pedagogicznych i psychologicznych, a także ich wzajemnych powiązań.

Badanie diagnostyczne ucznia jest próbą odtworzenia patomechanizmu. Opiera się na stwierdzeniu, które funkcje rozwijają się z opóźnieniem (pierwotne zaburzenia), które z nich najbardziej zakłócają czynności uczenia się czytania i pisania[[36]](#footnote-37).

Badania medyczne, biologiczne i psychologiczne nad pierwotnymi przyczynami dysleksji rozwojowej trwają ponad sto lat. Wyciągnięte z nich wnioski doprowadziły do uznania polietiologii dysleksji, czyli jej wieloprzyczynowości. „*Specyficzne trudności w nauce czytania i pisania mogą być uwarunkowane zarówno genetycznie – wskutek niepełnowartościowego materiału genetycznego, przekazywanego na drodze dziedziczenia, jak i organicznie – czynnikami patogennymi oddziałującymi niekorzystnie na centralny układ nerwowy dziecka w okresie prenatalnym (niedokształcenia centralnego układu nerwowego), w czasie porodu i tuż po urodzeniu się dziecka (mikrouszkodzenie centralnego układu nerwowego)”*[[37]](#footnote-38)*.*Niektórzy badacze upatrywali także przyczynę dysleksji w opóźnionym dojrzewaniu i względnie nietrwałych zaburzeniach funkcji centralnego układu nerwowego, a dokładnie okolic związanych z mową, czytaniem i pisaniem.

Wymienia się kilka koncepcji pierwotnych przyczyn dysleksji:

1. koncepcja genetyczna – przyczyną dysleksji jest dziedziczenie tych zmian w centralnym układzie nerwowym, które są powodem zaburzeń funkcjonalnych i podłożem trudności w czytaniu i pisaniu, czynnikiem patogennym są geny, przekazywane z pokolenia na pokolenie. Koncepcja genetyczna jest obecnie najlepiej zbadana i udowodniona i potwierdza, że specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu mogą mieć uwarunkowanie genetyczne. Najczęściej podaje się, że dziedziczne uwarunkowanie dysleksji dotyczy 20 – 30 % dyslektyków, w których rodzinach występowały przypadki specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu[[38]](#footnote-39).
2. Koncepcja organiczna – przyczyną dysleksji są mikrouszkodzenia struktury okolic mózgu realizujących czynność pisania i czytania. Czynniki patogenne chemiczne, fizyczne i biologiczne oddziałują na centralny układ nerwowy w okresie okołoporodowym. Jest to jedna z najstarszych koncepcji, już pierwsi badacze dysleksji dostrzegli znaczne podobieństwo jej objawów do zaburzeń czytania i pisania u dorosłych, które wynikały u nich z organicznego uszkodzenia mózgu[[39]](#footnote-40).
3. Koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego – pierwotną przyczyną dysleksji jest spowolnienie dojrzewania centralnego układu nerwowego i zaburzenia funkcjonalne. Teoria ta nie została wystarczająco naukowo udowodniona[[40]](#footnote-41).
4. Koncepcja hormonalna – pierwotną przyczyną dysleksji jest niedokształcenie struktury niektórych okolic kory mózgowej i nieprawidłowy model rozwoju mózgu – zablokowanie rozwoju lewej półkuli mózgowej. Czynnikiem patogennym jest nadprodukcja hormonów, np. testosteronu. Jest to jedna z najnowszych koncepcji etiologii dysleksji, badania nad nią prowadził neurolog N. Geschwind. Lekarz powiązał współwystępowanie ze sobą trudności w czytaniu i pisaniu, leworęczności, migreny oraz wybranych schorzeń układu pokarmowego. Jego hipoteza opiera się na nadprodukcji testosteronu w okresie prenatalnym, która powoduje zaburzenia funkcjonowania systemu immunologicznego, zablokowanie lewej półkuli mózgu i kompensacyjny rozwój półkuli prawej. Kompensacyjny rozwój prawej półkuli mózgu sterującej narządami ruchu po lewej stronie ciała powoduje pojawienie się leworęczności[[41]](#footnote-42).
5. Koncepcja psychodysleksji – pierwotną przyczyną dysleksji są zaburzenia funkcjonalne centralnego układu nerwowego – emocjonalne. Czynnikiem patogennym są urazy psychiczne i stres. Obecnie odchodzi się od tej teorii, zaburzenia emocjonalne pojawiające się u dyslektyków mają charakter wtórny i są skutkiem stresu wskutek długoletnich niepowodzeń szkolnych[[42]](#footnote-43).

Wielorakość objawów specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu bierze się z odmiennego patomechanizmu zaburzeń czytania i pisania, czyli mechanizmu powstawania zaburzenia. Dlatego większość badaczy twierdzi, iż należy mówić o patomechanizmach dysleksji, gdyż u podstaw specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu leżą różne dysfunkcje i ich konfiguracje[[43]](#footnote-44).

Określone pierwotne przyczyny – zmiany strukturalne w centralnym układzie nerwowym, które powstały na skutek działania czynników patogennych powodują odpowiednie skutki. Skutkami są zaburzenia czynności centralnego układu nerwowego, będące bezpośrednimi przyczynami specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Zaburzenia czynności centralnego układu nerwowego objawiają się jako dysfunkcje w jakimś obszarze procesów poznawczych, ruchowych lub poznawczych i ruchowych (np. jako parcjalne zaburzenia koordynacji wzrokowo – ruchowej i funkcji wzrokowo – przestrzennych), są one z kolei przyczyną niepowodzeń szkolnych na przykład w nauce pisania.

W historii badań nad dysleksją zmieniały się poglądy na temat jej patomechanizmów, w każdym z nich skupiano się na przewadze innych dysfunkcji. Przyjmuje się za dowiedzioną tezę, iż specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są uwarunkowane zaburzeniami procesów orientacyjno – poznawczych, ruchowych oraz ich integracji o podłożu biologicznym[[44]](#footnote-45).

Typy dysleksji wyróżnione na podstawie patomechanizmów ich powstawania:

1. Dysleksja typu wzrokowo – przestrzennego jest uwarunkowana zaburzeniami funkcji wzrokowo – przestrzennych, są to więc zaburzenia spostrzegania i pamięci wzrokowej, spostrzegania przestrzeni.
2. Dysleksja typu słuchowo – językowego jest uwarunkowana zaburzeniami funkcji słuchowo – językowych, są to więc zaburzenia spostrzegania i pamięci słuchowej dźwięków mowy oraz funkcji językowych.
3. Mieszany typ dysleksji – jest uwarunkowany zaburzeniami funkcji wzrokowo – przestrzennych oraz funkcji słuchowo – językowych;
4. Dysleksja typu integracyjnego – uwarunkowana zaburzeniami koordynacji funkcji percepcyjnych (wzrokowo – przestrzennych, słuchowo – językowych, dotykowo – kinestetycznych) i motorycznych[[45]](#footnote-46).

Wymienia się także różne typy zaburzeń czytania, biorąc pod uwagę trudności związane z:

1. Dekodowaniem tj. niemożnością odnoszenia liter – grafemów do głosek – fonemów i ich syntetyzowania, czego skutkiem są błędy w czytaniu, uczeń nie rozumie tego, co czyta.
2. Rozumieniem czytanego tekstu, przy jednoczesnym dobrym dekodowaniu tzw. hiperleksja.
3. Paradoksalne przypadki trudności z dekodowaniem tekstu przy jego względnie dobrym zrozumieniu[[46]](#footnote-47).

Inną systematyzację typów dysleksji zaproponował D. Bakker. Jego klasyfikacja

opiera się na związku czytania z asymetrią funkcjonalną mózgu[[47]](#footnote-48).

Według jego koncepcji w rozwoju umiejętności czytania wyróżnić można dwa kolejno występujące po sobie etapy.

Etap pierwszy to pierwsze trzy lata nauki, dla czynności czytania dominuje wówczas prawa półkula. Jest to tak zwane czytanie elementarne, dominują w nim strategie percepcyjne angażujące w największym stopniu funkcje wzrokowe.

Etap drugi rozpoczynający się w czwartym roku nauki, dla czynności czytania rolę dominującą przejmuje półkula lewa. Jest to tak zwane czytanie zaawansowane, dominują w nim przede wszystkim strategie lingwistyczne angażujące głównie funkcje językowe, czytelnik poszukuje znaczenia czytanego tekstu.

D. Bakker dokonał podziału dysleksji na dysleksję typu P i dysleksję typu L, biorąc pod uwagę zakłócenia funkcjonowania półkul mózgowych i ich udziału w czynności czytania.

Podział na typy dysleksji według D. Bakkera

1. Lingwistyczny typ dysleksji – dysleksja typu L.

Dominuje w pierwszych latach nauki szkolnej. Uczeń popełnia liczne błędy w czytaniu, mimo że czyta szybko. Wynika to z przedwczesnego posługiwania się strategiami językowymi. Dla czynności czytania za szybko zaczyna dominować lewa półkula mózgu, a tym samym strategie lingwistyczne. Przypadek ten obrazuje Bakker następująco: *„Uczeń wsiadł na zbyt szybkiego konia”[[48]](#footnote-49).*

1. Perceptualny typ dysleksji – dysleksja typu P.

Dominuje w późniejszych latach nauki szkolnej. Uczeń popełnia mało błędów w czytaniu, ale czyta wolno. Wynika to ze zbyt długo utrzymującej się dominacji strategii percepcyjnych i wzrokowo – przestrzennych. Dla czynności czytania dominuje prawa półkula mózgu w czasie, gdy dominującą rolę w czynności powinna przyjąć półkula lewa a tym samym strategie lingwistyczne będące podstawą czytania zaawansowanego.

Czytanie opiera się na strategiach perceptualnych, typowych dla dekodowania. Styl czytania jest niedojrzały, charakterystyczne dla niego jest „dukanie” tekstu.

Terapia opiera się na wiedzy o obrazie klinicznym dysleksji. W jej patomechanizmie D. Bakker bierze pod uwagę mozaikę zaburzeń funkcji wzrokowych i językowych, rozpatrując je na tle nieprawidłowego kształtowania się półkul mózgowych w odniesieniu do czynności czytania[[49]](#footnote-50).

Terapię ustala się, biorąc pod uwagę patomechanizm zaburzeń czytania: W dysleksji typu L stymuluje się funkcje prawej półkuli, angażujące percepcję wzrokowo – przestrzenną. Ćwiczenia polegają na zapoznawaniu się z tekstami pisanymi różnym typem czcionki, rozpoznawaniu wypukłych liter i wyrazów dotykiem lewej ręki.

W dysleksji typu P stymuluje się funkcje lewej półkuli, angażując strategie lingwistyczne. Ćwiczenia opierają się na zadaniach rozwijających funkcje językowe, rozpoznawaniu wypukłych liter i wyrazów dotykiem prawej ręki.

**Rozdział 2. Projekt badawczy**

Pracując z uczniami dyslektycznymi, odnoszę często wrażenie, iż nie zdają oni sobie w ogóle sprawy z powagi swoich *specyficznych trudności*, a opinie z poradni psychologiczno – pedagogicznych traktują jak wybawienie od obowiązku doskonalenia sztuki czytania i pisania. Z moich obserwacji wynika, iż nie wszyscy uczniowie ze stwierdzoną dysleksją rozwojową stosują się do zaleceń poradni dotyczących ich samodzielnej pracy nad *specyficznymi zaburzeniami uczenia się.*

**Celem badania było poznanie stanu wiedzy uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się na temat dysleksji.**

**2.1. Opis badania**

Niezmiernie ważne jest, by badania zostały przeprowadzone rzetelnie, a badacz był świadom czego, dlaczego oraz jak chce się dowiedzieć. W tym celu powinien uzyskać odpowiedź na szereg podstawowych pytań:

1. Jakiego typu jest jego badanie?

Jaki jest jego cel – praktyczny czy teoretyczny, eksploracyjny czy weryfikacyjny?

1. Jak brzmi pytanie główne lub jaką założono hipotezę?
2. Na jakich obiektach będzie prowadzone badanie?

Czy będą to osoby, grupy, czy organizacje?

Jak zostanie wyłowiona próbka tych obiektów?

Jak będzie ona liczna?

1. Jaki schemat badania zostanie zastosowany?

Jak skoordynowane będą różnorodne czynności badawcze?

1. Jakimi metodami zbierane będą dane?
2. Jakimi metodami analizowane będą dane?
3. W jakiej postaci ogłoszone będą wyniki badania?[[50]](#footnote-51)

**2.2. Wybór typu badań**

K. Konarzewski wyróżnia dwa typy badań: teoretyczny i praktyczny. Podział ten wynika oczywiście z celów badań. Cel badania, według autora może być teoretyczny albo praktyczny. Należy zastanowić się nad tym, po co badacz chce poznać odpowiedź na postawione sobie pytanie, czyli jaki użytek zamierza z niego zrobić.

Badanie teoretyczne podejmuje się w celu budowania teorii naukowej, natomiast badanie praktyczne podejmuje się po to, „(…) by dostarczyć impulsów do rozwoju pewnej dziedziny praktyki społecznej: kształcenia, leczenia, transportu itp.[[51]](#footnote-52)”

Badanie praktyczne może dookreślić samą trudność i jej społeczne tło albo sprawdzić skuteczność zastosowanych środków. Stąd jego podział na badania rozpoznawcze i oceniające.

Badania rozpoznawcze „dostarczają odbiorcy wiedzy o rodzaju, zasięgu i głębokości praktycznej trudności (np. o niezaspokojonych potrzebach, wadach obecnego rozwiązania, zasobach, które można by wykorzystać, przeszkodach, na które można natrafić[[52]](#footnote-53)”.

Badania oceniające „dostarczają wiedzy o zamierzonych i nie zamierzonych następstwach programu działania”[[53]](#footnote-54).

Badania w pracy niniejszej będą badaniami typu praktyczno – rozpoznawczego.

**2.3. Główny problem badawczy i problemy szczegółowe**

Podstawowym założeniem metodologicznym jest twierdzenie, że postęp w jakiejkolwiek dziedzinie nauki jest uwarunkowany umiejętnością stawiania pytań, czyli formułowania problemów badawczych.

Problemem badawczym jest pytanie, które jasno precyzuje cel przeprowadzanych badań oraz ujawnia niedostatek wiedzy na interesujący nas temat[[54]](#footnote-55).

Główny problem badawczy jest to ogólne pytanie problemowe, które w toku podjętych badań staramy się zweryfikować. Z tego pytania wyszczególniamy problemy szczegółowe, czyli pytania, które w toku podjętych badań mamy zweryfikować, to znaczy potwierdzić lub odrzucić jako błędne.

Główny problem mojego badania brzmi następująco: „Jaki jest stan wiedzy dyslektyków o *specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania”?*

Na jego podstawie wyodrębniłam trzy poniższe problemy szczegółowe:

■ „Czy młodzież ma podstawowe pojęcie na temat dysleksji”?

■ „Czy młodzież wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”?

■ „Czy młodzież zdaje sobie sprawę z konsekwencji braku pracy nad dysleksją”?

**2.4. Hipoteza główna i hipotezy szczegółowe**

**Hipoteza** jest to przypuszczalna odpowiedź na problem badawczy. W toku badań zostanie potwierdzona lub odrzucona.

Na podstawie głównego problemu badawczego w tej pracy sformułowałam następującą hipotezę główną : Stan wiedzy dyslektyków na temat *specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania* jest niezadawalający.

Przyjęłam także hipotezy szczegółowe:

■ „Młodzież o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu ma nikłe pojęcie na temat dysleksji”.

■ „Młodzież dyslektyczna nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”

■ „Młodzież nie zdaje sobie do końca sprawy z konsekwencji braku pracy nad dysleksją”.

**2.5. Obiekt badania**

Badaniem objęłam grupę młodzieży gimnazjalnej z Gimnazjum nr 1 im. Mikołaja Koprenika w Pruszczu posiadającą opinię z Poradni Psychologiczno – Pedagogicznej o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu. Obiekt badania nie był przypadkowy, ponieważ wybrałam w większości uczniów, z którymi pracuję na co dzień, zarówno na lekcjach jak i na zajęciach dodatkowych. Gimnazjum nr 1 im. Mikołaja Koprenika to największe gimnazjum w gminie Pruszcz, położone w powiecie świeckim, w województwie kujawsko – pomorskim.

**2.6. Metoda zbierania i analizy danych**

Bezwzględnym warunkiem efektywnego rozwiązywania sformułowanych problemów badawczych jest odpowiedni dobór metod i technik badań[[55]](#footnote-56).

Metody i techniki badań to sposoby postępowania naukowego, których celem jest rozwiązanie sformułowanego na początku problemu.

Metody są zespołem ogólnych założeń, które dotyczą celowych czynności i środków przydatnych w rozwiązywaniu określonych problemów badawczych.

Natomiast techniki badawcze są bliżej skonkretyzowanymi sposobami postępowania badawczego. Podporządkowane są metodą badawczym i pełnią wobec nich służebną rolę[[56]](#footnote-57).

Łobocki wyróżnia podział metod na:

-metodę obserwacji

-metodę szacowania

-eksperyment pedagogiczny

-testy osiągnięć szkolnych

-metodę socjometryczną

-analizę dokumentów

-metodę dialogową

-metodę sondażu

-metodę biograficzną[[57]](#footnote-58)

**W celu rozwiązania problemu badawczego założonego w mojej pracy zdecydowałam się na wybór metody sondażu i podporządkowanej jej ankiety.**

Metoda sondażu jest metodą badań, której głównym zadaniem jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach na podstawie słownych relacji osób nazywanych respondentami. Konstytutywną cechą metody sondażu jest wypytywanie lub sondowanie opinii. Do części składowej opisywanej metody należą więc zadawane badanym osobą pytania. W przypadku odpowiedzi ustnych mówimy wówczas o ankiecie lub badaniach ankietowych, w przypadku odpowiedzi ustnych mówimy o wywiadzie. Ankieta i wywiad są technikami metody sondażu.[[58]](#footnote-59)

Stosowanie metody sondażu ma swoje uzasadnienie zwłaszcza, gdy jesteśmy ciekawi opinii, przekonań respondentów na interesujące nas zagadnienia, ich oceny, posiadanej o nich wiedzy. Metoda sondażu jest przydatna także w badaniu postaw, motywów, zainteresowań respondentów czy zasobu posiadanych przez nich wiadomości o badanym zjawisku, procesie, zdarzeniu[[59]](#footnote-60).

Niezastąpioną częścią składową metody sondażu są pytania kwestionariuszowe. Każde z nich jest to zamieszczona w kwestionariuszu wywiadu lub ankiety wypowiedź badacza, najczęściej w formie zdania pytajnego, skierowana do respondenta i żądająca od niego wypowiedzi określonej treściowo bardziej lub mniej dokładnie”[[60]](#footnote-61).

Najczęściej spotykanymi pytaniami ankietowymi są pytania: otwarte, zamknięte i półotwarte.

Pytania otwarte – zakładają całkowitą swobodę wypowiedzi, nieskrępowanych dodatkowymi sugestiami ze strony badacza. Osoba inicjująca badanie może dowiedzieć się o stosunku badanych do interesującego go problemu, a często rozpoznaje jego zupełnie nowe aspekty.

Charakterystyka pytań otwartych H. Ogryzko – Wiewiórskiego:

1. pytania wprowadzające – mają charakter ogólny, kierują uwagę respondentów na przedmiot zainteresowania badacza.
2. Pytania o opinie – badają osobisty punkt widzenia respondenta dotyczący wskazanego zagadnienia.
3. Pytania o fakty – odnoszą się do różnych danych, które łatwo zweryfikować, np. wiek, płeć, warunki mieszkaniowe.
4. Pytania o źródła informacji – informacje, których dostarcza respondent, umożliwiają uświadomienie sobie tego, od kogo lub gdzie miał on możliwość zaznajomienia się ze sprawą, o którą jest pytany.
5. Pytania o wiedzę dotyczącą poznania konkretnych wiadomości na różne tematy, np. o: daty, nazwiska, definicje.
6. Pytania o motywy - pytania typu „dlaczego”, ich celem jest uzasadnienie działań, postaw respondenta.
7. Pytania o sugestie – pytania dotyczące propozycji respondentów odnoszących się do różnych sfer ich egzystencji.
8. Pytania uzupełniające – stosowane w celu uzyskania od respondentów informacji uzupełniających ich wcześniejsze wypowiedzi.

Pytania zamknięte – to typ pytań z ustalonymi z góry możliwymi odpowiedziami. Każde z pytań zamkniętych składa się z co najmniej dwóch części: pytania w wąsko określonej sprawie i gotowych na nie odpowiedzi.

Do pytań zamkniętych zaliczmy także pytania alternatywne, dysjunktywne i koniunktywne.

Pytania alternatywne rozpoczynają się zwykle od partykuły „czy” i mają charakter dychotomiczny. Najczęstsze odpowiedzi do tego typu pytań brzmią następująco: tak lub nie, jestem za lub przeciw, zgadzam się lub nie zgadzam się, dobrze lub źle.

W pytaniach alternatywnych zakłada się także możliwość wprowadzenia trzeciej odpowiedzi typu: nie wiem, nie mam zdania, nie dotyczy.

Pytania dysjunktywne obligują do wyboru spośród większej ilości niż w badaniach alternatywnych odpowiedzi, wybór odnosi się zawsze do jednej z kilku gotowych odpowiedzi.

Pytania koniunktywne – wymagają wyboru więcej niż jednej spośród podanych odpowiedzi. Respondent wybiera tyle odpowiedzi, o ile go poproszono.

Pytania półotwarte- są pośrednią formą między pytaniami zamkniętymi i otwartymi. Każde z pytań półotwartych przewiduje wybór spośród przewidzianych z góry odpowiedzi jak i daje możliwość spontanicznej wypowiedzi na zadany temat osobie ankietowanej.

Metoda sondażu z zastosowaniem techniki ankiety.

Badania ankietowe opierają się na zadawaniu respondentom pytań kwestionariuszowych z prośbą o odpowiedzi pisemne. Także pytania zadawane są zazwyczaj pisemnie na drukowanym zestawie zwanym kwestionariuszem. W związku z tym, że ankiety mają charakter anonimowy, badający może liczyć na szczere odpowiedzi nawet w kwestiach dotyczących prywatnej sfery życia ankietowanego.

Podziału badań ankietowych dokonuje się na podstawie sposobu w jaki rozprowadza się kwestionariusze ankiet wśród badanych. I tak wyróżnia się: technikę ankiety audytoryjnej, pocztowej lub prasowej.

Najbardziej popularną jest ankieta audytoryjna (środowiskowa). Jej zastosowanie wymaga bezpośredniego rozprowadzenia wśród osób badanych, np. na terenie szkoły, zakładu pracy. Zaletą ankiety środowiskowej jest duże prawdopodobieństwo jej zwrotu do badającego.

**Rozdział 3. Wyniki i analiza badań własnych**

Problem badawczy: „Czy młodzież ma podstawową wiedzę na temat dysleksji”?

3.1. Podstawowa wiedza młodzieży na temat dysleksji.

**Tabela 3.1.1.** Czy wszyscy ludzie, którzy mają trudności w czytaniu i pisaniu są dyslektykami?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi poprawnych | Ilość odpowiedzi błędnych | % odpowiedzi prawidłowych |
| 5 | 0 | 100 |

Z tabeli 3.1.1. wynika, że badana młodzież zdaje sobie w 100% sprawę z odmienności swoich trudności w nauce czytania i pisania.

**Tabela 3.1.2.** Czy z dysleksji się „wyrasta”?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi poprawnych | Ilość odpowiedzi błędnych | % odpowiedzi prawidłowych |
| 5 | 0 | 100 |

Tabela 3.1.2. wskazuje, że 100 % ankietowanych dyslektyków ma świadomość, że ich problemy w czytaniu i pisaniu nie znikną samoczynnie. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu będą towarzyszyły im, w większym lub mniejszym stopniu natężenia, przez całe życie.

Tabela **3.1.3.** Podaj jedno nazwisko znanego dyslektyka.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi poprawnych | Ilość odpowiedzi błędnych | % odpowiedzi prawidłowych |
| 1 | 4 | 20 |

Tylko 20% ankietowanych potrafiło wskazać znaną postać, o której wiadomo, że miała lub ma dysleksję. Wynika z tego, że młodzież nie interesuje się szerzej problematyką dysleksji, a szkoda. Gdyby uczniowie wiedzieli ilu genialnych ludzi miało podobne jak oni problemy w nauce, świadomość ta dodałaby im zapewne otuchy, a być może także motywacji do wytężonej pracy nad swoimi deficytami.

**Tabela 3.1.4.** Dysleksja to trudność w……………?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi poprawnych | Ilość odpowiedzi błędnych | % odpowiedzi prawidłowych |
| 4 | 1 | 80 |

Tabela 3.1.4. pokazuje, że 80% badanych uczniów wie, na czym polega trudność, którą stwierdzono u nich w poradni. Zatrważający jest fakt, iż część dyslektyków nie zna sedna terminu, którym została „utytułowana” przez Poradnię Psychologiczno – Pedagogiczną.

Założona przeze mnie do omawianego problemu hipoteza brzmiała następująco:

„Młodzież o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu ma nikłe pojęcie na temat dysleksji”. **Analiza zagadnienia nie potwierdziła mojego przypuszczenia, okazuje się, że młodzież dyslektyczna ma w dużej mierze podstawowe pojęcie na temat specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, co niezmiernie mnie ucieszyło.**

Problem badawczy: „Czy młodzież wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”?

3.2. Wiedza młodzieży dyslektycznej na temat zasad skutecznej nauki.

**Tabela 3.2.1.** Czy notujesz daty zapowiadanych przez nauczyciela sprawdzianów, zapisujesz je, np. w kalendarzu lub zeszycie?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 4 | 1 | 80 |

Tabela 3.2.1. pokazuje, że 80% ankietowanych kontroluje samodzielnie realizację zadań szkolnych, co oznacza, że uczniowie wiedzą, jak ważna dla dyslektyków jest zaplanowana z wyprzedzeniem struktura działań, która pozwala uniknąć problemów z orientacją w czasie i przestrzeni związanych z: zapominaniem, myleniem ustalonych dat, godzin itp.

**Tabela 3.2.2.** Czy odrabiasz lekcje tego samego dnia, kiedy było podane zadanie domowe?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 3 | 2 | 60 |

Z Tabeli 3.2.2. można wyciągnąć wnioski, że większość dyslektyków pracuje systematycznie, co w ich wypadku jest niezbędne w pokonywaniu codziennych trudności szkolnych.

**Tabela 3.2.3.** Czy masz w domu wyznaczone, stałe miejsce do nauki?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 5 | 0 | 100 |

Tabela 3.2.3. pokazuje, że wszyscy badani uczniowie mają zapewnione w domach stałe miejsce do nauki, co oznacza, że pracują i uczą się w otoczeniu sprzyjającym dobrej koncentracji uwagi.

**Tabela 3.2.4.** Czy czytasz lektury w gimnazjum?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 1 | 4 | 20 |

Z tabeli 3.2.4. wynika, że tylko 20% ankietowanych czyta lektury, pozostali uczniowie nie mają wyrobionego nawyku czytania. Żelazną zasadą pracy nad dysleksją jest regularny, codzienny trening czytania, tylko on pomoże w zniwelowaniu trudności, które inaczej będą tylko narastać.

**Tabela 3.2.5.** Czy czytasz książki w wakacje?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 1 | 4 | 20 |

Tabela 3.2.5. obrazuje, że tylko 20 % badanej młodzieży czyta książki w wakacje, co oznacza, że pozostałych 80% bardzo szybko straci umiejętności nabyte ciężką pracą w roku szklonym.

**Tabela 3.2.6.** Czy masz w domu książki do nauki ortografii, np. zbiory dyktand lub „Ortograffiti”?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 3 | 2 | 60 |

Z tabeli 3.2.6. wynika, że nie wszyscy dyslektycy mają gotowe materiały do samodzielnego ćwiczenia ortografii, wielce prawdopodobne jest zatem, że nie pracują nad nią w ogóle.

Kolejna hipoteza, którą pragnęłam zweryfikować zawierała następującą treść: „Młodzież dyslektyczna nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”. **W tym przypadku hipoteza okazała się słuszna, dokonana powyżej analiza pokazuje, że młodzież dyslektyczna nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie.**

Problem badawczy: „Czy młodzież zdaje sobie sprawę z konsekwencji braku pracy nad dysleksją”?

3.3 Wiedza młodzieży na temat konsekwencji braku pracy nad dysleksją.

**Tabela 3.3.1**. Czy dysleksja ma wpływ na naukę innych przedmiotów?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ilość odpowiedzi twierdzących | Ilość odpowiedzi przeczących | % odpowiedzi twierdzących |
| 3 | 2 | 60 |

Z tabeli 3.3.1. można wyczytać, iż tylko 60% badanych dyslektyków wiedziało, że dysleksja rzutuje na naukę innych przedmiotów oznacza to, że nie wszyscy zdają sobie sprawę z powagi swoich specyficznych zaburzeń oraz nie wszyscy rozumieją, skąd biorą się ich trudności na poszczególnych przedmiotach.

Ostatnia hipoteza była następującej treści: „Młodzież dyslektyczna nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”. **W tym przypadku hipoteza okazała się słuszna, dokonana powyżej analiza pokazuje, że młodzież dyslektyczna nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie.**

**3.4. Podsumowanie wyników badań.**

Do pierwszego problemu badawczego: Czy młodzież ma podstawowe pojęcie na temat dysleksji”? przyjęłam hipotezę: „Młodzież o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu ma nikłe pojęcie na temat dysleksji”. Hipoteza nie potwierdziła się w toku szczegółowej analizy.

Do drugiego problemu badawczego: „Czy młodzież wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”? przyjęłam hipotezę: „Młodzież dyslektyczna nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie”. Hipoteza potwierdziła się w toku szczegółowej analizy.

Do trzeciego problemu badawczego: „Czy młodzież zdaje sobie sprawę z konsekwencji braku pracy nad dysleksją”? przyjęłam hipotezę: Młodzież nie zdaje sobie do końca sprawy z konsekwencji braku pracy nad dysleksją”. Hipoteza potwierdziła się w toku szczegółowej analizy.

Przeprowadzone badania potwierdziły główną hipotezę założoną w tej pracy i dowiodły, że: „Stan wiedzy dyslektyków na temat *specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania* jest niezadawalający”.

**Zakończenie**

Rozwój wiedzy na temat dysleksji doprowadził do ważnych uregulowań prawnych dotyczących specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu w zakresie: diagnozy, specjalistycznej interwencji oraz dostosowaniu wymagań szkolnych.

Spowodował także, że coraz więcej osób przyznaje się do swych specyficznych trudności, dysleksja przestaje być tematem tabu.

Przyczynił się również do powstania licznych stowarzyszeń, w których przy współpracy ze specjalistami z zaangażowaniem działają rodzice dzieci dyslektycznych.

Nie należy zapominać, że uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się zaliczamy do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Warto wiedzieć, że wczesne rozpoznanie symptomów ryzyka dysleksji oraz objęcie dziecka pomocą pedagogiczną i logopedyczną daje dużą szansę na uniknięcie w przyszłości większych trudności w nauce.

Dowiedzione zostało, że nie ma jednej bezpośredniej przyczyny dysleksji, jest ich wiele. Wymienia się kilka koncepcji jej pierwotnych przyczyn. Za dowiedzioną przyjmuje się tezę, iż specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są uwarunkowane zaburzeniami procesów orientacyjno – poznawczych, ruchowych oraz ich integracji o podłożu biologicznym.

Analiza problemów badawczych pokazała, że młodzież o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu ma podstawowe pojęcie na temat dysleksji, ale nie do końca wie, jak w wypadku swoich trudności uczyć się skutecznie oraz nie zdaje sobie sprawy z konsekwencji braku pracy nad dysleksją.

Przeprowadzone badania potwierdziły główną hipotezę założoną w tej pracy i dowiodły, że stan wiedzy dyslektyków na temat specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania jest niezadawalający.

Pochylenie się nad tematem dysleksji usystematyzowało i wzbogaciło moją wiedzę o specyficznych trudnościach w pisaniu i czytaniu. Wyniki przeprowadzonych badań będą dla mnie cenną wskazówką do dalszej pracy z dyslektykami.

**Bibliografia**

1. Bogdanowicz M. (1985): ***Metoda dobrego startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat.*** Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
2. Bogdanowicz M. (1985): ***Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym***. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
3. Bogdanowicz M. (1994): ***O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli.*** Lublin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”.
4. Bogdanowicz M . (2003): ***Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa***. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 491-523.
5. Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2004): ***Uczeń z dysleksją w szkole.*** Gdynia: Wydawnictwo pedagogiczne OPERON.
6. Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M. (2007): ***Uczeń z dysleksją w domu***. Gdynia: Wydawnictwo pedagogiczne OPERON.
7. Czajkowska I., Herda K. (1996): ***Zajęcia korekcyjno – kompensacyjne w szkole.*** Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
8. Konarzewski K. (2000): ***Jak uprawiać badania oświatowe****.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
9. Łobocki M. (2007): ***Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych****.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
10. Łobocki M. (2003): ***Metody i techniki badań pedagogicznych****.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
11. Łockiewicz M., Bogdanowicz K. (2013): ***Dysleksja u osób dorosłych.*** Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
12. Okoń W. (1987): ***Zabawa a rzeczywistość.*** Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
13. Reid G., Wearmouth J.(2008): ***Dysleksja. Teoria i praktyka.*** Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
14. Spionek H. (1970): ***Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych.*** Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
15. Spionek H. (1973): ***Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne.*** Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

**ANEKS**

**Kwestionariusz ankiety**

Szanowni Uczniowie!

Zwracam się do Was z uprzejmą prośbą o wzięcie udziału w prowadzonych przeze mnie pytaniach dotyczących zagadnienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Uzyskane przeze mnie informacje wykorzystane zostaną tylko do mojej pracy badawczej.

Proszę o uważne przeczytanie pytań. Odpowiedzi proszę o zaznaczenie znakiem „x” lub wpisać w wykropkowane miejsca.

1. Czy wszyscy ludzie, którzy mają trudności w czytaniu i pisaniu są dyslektykami?

□ tak

□ nie

2. Czy z dysleksji się „wyrasta”?

□ tak

□ nie

3. Podaj jedno nazwisko znanego dyslektyka - ………………………………….. …

4. Dysleksja to trudność w - …………………………………………………….……

5. Czy notujesz daty zapowiadanych przez nauczyciela sprawdzianów, zapisujesz je, np. w kalendarzu lub zeszycie?

□ tak

□ nie

6. Czy odrabiasz lekcje tego samego dnia kiedy było podane zadanie domowe?

□ tak

□ nie

7. Czy masz w domu wyznaczone, stałe miejsce do nauki?

□ tak

□ nie

8. Ile przeczytałeś lektur w gimnazjum? - ….

9. Ile przeczytałeś książek w ostatnie wakacje? - ….

10. Czy masz w domu książki do nauki ortografii, np. zbiory dyktand lub „Ortograffiti”?

□ tak

□ nie

11. Czy dysleksja ma wpływ na naukę innych przedmiotów?

□ tak

□ nie

*OŚWIADCZENIE*

*Ja niżej podpisana*

*Słuchaczka*

*Karolina Besztak*

*STUDIÓW PODYPLOMOWYCH*

*pedagogiki rewalidacyjnej*

*organizowanych przez*

*Gdańską Wyższą Szkołę Humanistyczną*

*i*

*Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział Regionalny w Bydgoszczy*

*oświadczam, że przedkładaną pracę pt.*

*Problem dysleksji w oczach uczniów o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*

*napisałam samodzielnie.*

*Oznacza to, że przy napisaniu pracy, poza niezbędnymi konsultacjami, nie korzystałam z pomocy innych osób, a w szczególności nie zlecałam opracowania rozprawy lub jej istotnych części innym osobom, ani nie odpisałam tej rozprawy lub jej istotnej części od innych osób.*

*Jednocześnie przyjmuję do wiadomości, że gdyby powyższe oświadczenie okazało się nieprawdziwe, decyzja o wydaniu mi dyplomu zostanie cofnięta.*

*Bydgoszcz, 24.11.2013 r.*

1. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole 2003, s. 491. [↑](#footnote-ref-2)
2. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia 2004, s. 17. [↑](#footnote-ref-3)
3. Tamże, s. 17. [↑](#footnote-ref-4)
4. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole 2003, s. 492. [↑](#footnote-ref-5)
5. M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994, s. 20. [↑](#footnote-ref-6)
6. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole 2003, s. 493. [↑](#footnote-ref-7)
7. M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994, s. 134. [↑](#footnote-ref-8)
8. Tamże, s. 136. [↑](#footnote-ref-9)
9. Tamże, s.137. [↑](#footnote-ref-10)
10. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*. Gdynia 2004, s. 85. [↑](#footnote-ref-11)
11. [www.ortograffiti.pl](http://www.internet.pl). (19.11.13). [↑](#footnote-ref-12)
12. Tamże [↑](#footnote-ref-13)
13. Tamże [↑](#footnote-ref-14)
14. Tamże [↑](#footnote-ref-15)
15. Tamże [↑](#footnote-ref-16)
16. Tamże [↑](#footnote-ref-17)
17. Tamże [↑](#footnote-ref-18)
18. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole.* Gdynia 2004, s.15. [↑](#footnote-ref-19)
19. [www.ortograffiti.pl](http://www.internet.pl). (19.11.13). [↑](#footnote-ref-20)
20. M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994, s. 23. [↑](#footnote-ref-21)
21. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole 2003, s. 497. [↑](#footnote-ref-22)
22. Tamże, s. 497. [↑](#footnote-ref-23)
23. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole.* Gdynia 2004, s. 12. [↑](#footnote-ref-24)
24. Tamże, s. 12. [↑](#footnote-ref-25)
25. Tamże, s.10. [↑](#footnote-ref-26)
26. [www.ortograffiti.pl](http://www.internet.pl). (19.11.13). [↑](#footnote-ref-27)
27. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole 2003, s. 511. [↑](#footnote-ref-28)
28. Tamże, s. 513. [↑](#footnote-ref-29)
29. Tamże, s. 509. [↑](#footnote-ref-30)
30. Tamże, s.511. [↑](#footnote-ref-31)
31. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Różyńska, *Uczeń z dysleksją w domu*. Gdynia 2007, s. 92. [↑](#footnote-ref-32)
32. Tamże, s.94. [↑](#footnote-ref-33)
33. Tamże, s.95. [↑](#footnote-ref-34)
34. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole.* Gdynia 2004, s. 58. [↑](#footnote-ref-35)
35. Tamże, s. 58. [↑](#footnote-ref-36)
36. Tamże, s. 59. [↑](#footnote-ref-37)
37. Tamże, s. 60. [↑](#footnote-ref-38)
38. M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Tom II. Red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska. Opole 2003, s. 516. [↑](#footnote-ref-39)
39. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole.* Gdynia 2004, s. 62. [↑](#footnote-ref-40)
40. Tamże, s.63. [↑](#footnote-ref-41)
41. M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994, s. 47. [↑](#footnote-ref-42)
42. Tamże, s.48. [↑](#footnote-ref-43)
43. M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole.* Gdynia 2004, s. 62. [↑](#footnote-ref-44)
44. Tamże, s. 65. [↑](#footnote-ref-45)
45. Tamże, s. 68. [↑](#footnote-ref-46)
46. Tamże, s. 69. [↑](#footnote-ref-47)
47. Tamże, s. 69. [↑](#footnote-ref-48)
48. Tamże, s. 69. [↑](#footnote-ref-49)
49. Tamże, s. 70. [↑](#footnote-ref-50)
50. K. Konarzewski, Jak uprawiać badania oświatowe, Warszawa 2000 s. 18 - 19 [↑](#footnote-ref-51)
51. Tamże, s. 13 [↑](#footnote-ref-52)
52. Tamże, s. 13 [↑](#footnote-ref-53)
53. Tamże, s. 13 [↑](#footnote-ref-54)
54. Tamże, s. 27 [↑](#footnote-ref-55)
55. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych,* Kraków 2003, s. 27. [↑](#footnote-ref-56)
56. Tamże, s. 27. [↑](#footnote-ref-57)
57. Tamże, s. 29 – 30. [↑](#footnote-ref-58)
58. Tamże, s. 243. [↑](#footnote-ref-59)
59. Tamże, s. 244. [↑](#footnote-ref-60)
60. Tamże, s. 251 [↑](#footnote-ref-61)