

# Aneta Jałowiecka

---

## Specyficzne trudności w czytaniu a wybrane twórcze metody nauczania

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18,  
285-295

---

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

**Aneta Jałowiecka**

## SPECYFICZNE TRUDNOŚCI W CZYTANIU A WYBRANE TWÓRCZE METODY NAUCZANIA

*Żartuję, że gdy psuje się telefon,  
a mam go naprawić, to muszę wynaleźć telefon.  
Po prostu jestem niezdolny do prac stereotypowych.  
Za każdym razem musi to być zupełnie twórcze.*

Jack Kuroń, dyslektyk

### **Dlaczego warto stymulować zdolności twórcze uczniów z dysleksją?**

Definicja opublikowana w 1994 roku przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji imienia S. Ortona informuje między innymi, iż jest to zaburzenie, które „manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej”<sup>1</sup>. Trudności te dotyczą czytania, pisania, w tym opanowania poprawności ortograficznej. Pierwsze skojarzenie z pojęciem dysleksja, to najczęściej określenia: „niemożność”, „nieumiejętność”, podczas gdy niezwykle istotny jest kolejny fragment definicji, który informuje, że „trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj (...) niewspółmierne do innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych dzieci”. Dysleksja nie wyklucza zatem zdolności oraz możliwości osiągania przez ucznia sukcesów i nie bez podstaw określana jest często *mistrzynią paradoksów*<sup>2</sup>. Paradoks zaznacza się w sytuacji, gdy uczeń mający problem z odczy-

---

<sup>1</sup> M. Bogdanowicz, *Fakty i kontrowersje wokół dysleksji rozwojowej w: Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności*, pod red. E. Jędrzejowskiej, Brzeg 2005, s. 19.

<sup>2</sup> Określenie to zostało zaproponowane przez prof. M. Bogdanowicz w napisanej wspólnie

taniem tekstu, mądrze, dojrzałe i błyskotliwie go komentuje i puentuje, jeżeli tekst zostanie mu przeczytany. W świetle powyższego można sformułować stwierdzenie, że dysleksja czyni ucznia edukacyjnie wymagającym. Wymagającym, bowiem stanowi on wyzwanie dla swojego nauczyciela, dla sztywnego programu nauczania, ale i dla niego samego. Niełatwo jest funkcjonować uczniowi, któremu trudność sprawia **czytanie i pisanie**, a który jest jednocześnie inteligentny, wrażliwy i pomysłowy. Bariera tkwi w proponowanych metodach nauczania, nieadekwatnych do jego stylu uczenia się oraz braku indywidualizacji.

Mózg osób z dysleksją rozwija się inaczej<sup>3</sup> i inaczej funkcjonuje, co wpływa także na strukturę zdolności osoby borykającej się z tym zaburzeniem. Zdaniem J. Steina przewaga systemu drobnokomórkowego ma związek z występowaniem u osób z dysleksją **zdolności holistycznych**. Tym samym stosowane przez te osoby sposoby rozwiązywania zadań nie ograniczają się do konwencjonalnych metod<sup>4</sup>. Według D. Bakker<sup>5</sup> dla dyslektyków charakterystyczne jest wykorzystywanie obu półkul mózgowych, co z kolei stanowi jeden z czynników ważnych w procesie twórczym. Badania prowadzone przez K. Rak<sup>6</sup> pozwalają stwierdzić, że u osób z dysleksją zaznacza się wyższy poziom zdolności twórczych. Interesujący jest także fakt, który udało się ustalić w toku badań realizowanych w 2006 roku<sup>7</sup>: otóż większość uczniów z dysleksją w sytuacjach nowych, napotykając na niezrozumiałe dla siebie zjawisko, wykazuje się dociekliwością, dąży do gromadzenia informacji, umożliwiających jego zrozumienie, chętnie poszukuje samodzielnych rozwiązań, a zatem przejawia symptomy twórczości potencjalnej, którą można z powodzeniem trenować i stymulować. Powyższe wnioski stanowią niewątpliwie cenną przesłankę dla praktyki pedagogicznej, są ciekawym drogowskazem, który może ukierunkowywać metody i formy pracy z dzieckiem z dysleksją i wzmagać w konsekwencji efekty nauczania. T. West<sup>8</sup> zauważa, że holistyczne postrzeganie świata, wielozmysłowa percepcja rzeczywistości, myślenie za pomocą wzrokowych reprezentacji, zdolności przestrzenne

---

z A. Adryjanek książce *Uczeń z dysleksją w szkole*, Gdynia 2005, s. 30-31. Autorki prezentują listę paradoksów, które są często zauważane przez dzieci z dysleksją, ich rodziców i nauczycieli. Warto podkreślić, że pozycja 13 tego zestawienia brzmi: „Dziecko jest twórcze, natomiast nie potrafi wykonać zadań typu odtwórczego (np. układu mozaiki i układanki tylko według własnego pomysłu, nie według wzoru). Wymyśla własne wiersze, natomiast nie pamięta żadnego ze znanych”. Problem paradoksów dysleksji prof. Bogdanowicz porusza również w artykule *Dysleksja mistrzyni paradoksów*, „Charaktery”, nr 1/2001, s. 36-38.

<sup>3</sup> J. Stein, *Wielkomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, w: *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, pod red. A. Grabowskiej, K. Rymarczyk, Warszawa 2004, s. 7.

<sup>4</sup> Tamże, s. 35.

<sup>5</sup> Za: E. Bodnar, *Intuicja w czytaniu młodzieży z dysleksją*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, pod red. K.J. Szmida, T.K. Piotrkowskiego, Kraków 2005, s. 142.

<sup>6</sup> K. Rak, *Zdolności twórcze u młodzieży z dysleksją rozwojową – doniesienia z badań*, w: *Dysleksja. Problem znaczy czy nieznan?*, pod red. G. Krasowicz-Kupis, Lublin 2007, s. 135.

<sup>7</sup> Badania własne.

<sup>8</sup> Za: K. Rak, *Zdolności twórcze u młodzieży...*, s. 128.

i twórcze rozwiązywanie problemów mogą wyznaczać uczniowi z dysleksją nowe kierunki zdobywania wiedzy.

Twórcza postawa i aktywność dziecka, w którym odrzucane są schematy działania i rutyna, to potencjał niewątpliwie cenny i pożądanym. Istotne zatem staje się pytanie: czy w warunkach współczesnej szkoły ma ono rzeczywiste szanse na pełne ich wykorzystanie i realizację?

K. Bieluga pisze, że wiele „przeprowadzonych badań i obserwacji dowodzi, że nauczyciele nie darzą sympatią uczniów chodzących własnymi drogami, zadających wyszukane pytania, niezadowolonych z wielu rzeczy i uporczywie kształtujących swoje otoczenie na nowo”<sup>9</sup>. Uwagi te nabierają dodatkowego znaczenia w odniesieniu do ucznia dyslektycznego, którego szkolna codzienność przynosi niejednokrotnie sytuacje stawiające go w oczach nauczyciela bliżej ucznia „słabego”, „leniwego” niż wyjątkowo twórczego. Jest to przecież uczeń, który zmagają się z problemami w obrębie podstawowych umiejętności szkolnych, jakimi są czytanie i pisanie. W tym kontekście pojawia się ryzyko, że bez twórczej, otwartej, pełnej akceptacji i zrozumienia postawy nauczyciela, żaden uczeń nie rozwinie swoich możliwości. Twórczy uczniowie potrzebują bowiem nauczycieli, którzy są w stanie „rozbudzić w swoich uczniach ciekawość, zainteresowanie badawcze, radość uczenia się”<sup>10</sup> i nie zgaszą ich dyspozycji. O tym, że bez należytej wrażliwości pedagogicznej można zaprzepaścić niejedną ciekawą myśl ucznia, nie trzeba nikogo przekonywać. Zdarza się jednak, że z różnych przyczyn, nie zawsze nawet w pełni świadomy konsekwencji nauczyciel „tłumi”, „morduje” rodzące się koncepcje słowami: *tak, ale..., tak się nie da, trzeba będzie się nad tym zastanowić przy innej okazji, chyba jednak nie*<sup>11</sup>. Generalizując trudności ucznia z dysleksją, łatwo jest przykleić mu negatywną etykietę, zaszukadkować jako mniej zdolnego, i uzupełnić ten katalog stwierdzeniami: *nie, bo przecież on słabo czyta; to się nie uda, bo on sobie nie radzi z pisaniem; to bez sensu, to nie dla takiego ucznia; skoro nie umie tego, to na pewno z tym także będzie mieć kłopot; może to i dobry pomysł; ale popełni dużo błędów ortograficznych; skoro źle czyta, to jak sobie z tym poradzi*. Jest to realna w szkolnej rzeczywistości pułapka. D. Czelakowska pisze, iż „zasadniczym mankamentem naszych szkół, hamujących rozwój zdolności i twórczości dzieci, jest nadmiar podających, pamięciowych metod nauczania, a tym samym sporadyczne stosowanie poszukujących i problemowych sposobów dochodzenia do wiedzy”<sup>12</sup>. Nierzadkie jest zjawisko braku u nauczycieli należytych kompetencji w stymulowaniu i rozwijaniu uzdolnień i twórczości dzieci. A przecież, jak zauważa autorka: „Mistrzostwo nauczyciela widać najwyraźniej w organizacji sytuacji problemowych, kiedy w sposób dyskretny potrafi zafascynować uczniów nową wiedzą”.

<sup>9</sup> K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i twórczego myślenia*, Kraków 2003, s. 78.

<sup>10</sup> Tamże, s. 79.

<sup>11</sup> Za: E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańsk 2005, s. 164.

<sup>12</sup> D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Kraków 2007, s. 205.

Co więcej, twórczy nauczyciel przejawia refleksyjny stosunek do własnych kompetencji, potrafi krytycznie ocenić wyniki własnej pracy i modelować ją według potrzeb edukacyjnych. Powinnością nauczyciela jest „podażanie” za uczniem, odkrywanie jego zdolności i stwarzanie warunków pracy, które uczynią ją efektywną. Wielką sztuką jest sprawienie, by ciekawy i interesujący stawał się nie tylko ten materiał, który jest łatwy i przyjemny, ale także te treści, których opanowanie stanowi dla ucznia największe wyzwanie. Kluczem do wypełnienia tego zadania jest otwartość i poszukiwanie optymalnych form pracy z każdym uczniem, zwłaszcza z tym, który nie jest szablonowy. Każdy uczeń potrzebuje szansy wykorzystania w pełni swoich predyspozycji i możliwości, wykazania się mocną stroną, szczególnie w sytuacji, gdy w edukacji doświadcza niepowodzeń.

E. Bodnar<sup>13</sup> podkreśla, że uczniowie z dysleksją są podatni na nickonwencjonalne metody nauczania, takie jak treningi twórczości, myślenia, kreatywności i intuicji. Charakterystyczny dla tych metod brak rygorystycznych reguł rozwiązywania określonych zadań i problemów oraz swoboda wyzwalają w tych uczniach wysoki poziom aktywności twórczej. W rezultacie znacznie rzadziej niż inni potrzebują oni dodatkowych wskazówek, podpowiedzi, odtwórczych form rozwiązywania problemów.

### Propozycje rozwiązań praktycznych

E. Nęcka definiuje **trening twórczości** jako „system ćwiczeń, stosowanych doraznie w celu zwiększenia potencjału twórczego jednostki lub grupy”<sup>14</sup>. Na trening twórczości składają się metody, strategie, nawyki, które pozwalają uczniom skutecznie i na wiele sposobów rozwiązywać problemy, wpływają na kształtowanie kreatywnej, twórczej postawy, stymulują wyobraźnię. Ich niewątpliwą zaletą jest plastyczność, możliwość modyfikacji sposobów ich przeprowadzania, doboru środków, w zależności od potrzeb. Dzięki temu, elementy treningu twórczości można z powodzeniem stosować w ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, wykorzystując je zarówno w celu podnoszenia poziomu umiejętności interpersonalnych, rozwijania zdolności (m.in. abstrahowania, dokonywania skojarzeń, rozumowania dedukcyjnego i innych), nauki przewycięzania trudności, jak i nabywania umiejętności poprawnego pisania i czytania ze zrozumieniem. Ze względu na swój charakter pobudzają ciekawość, stwarzają możliwość generowania nowych pomysłów, pozwalają na dynamiczne, niestereotypowe i twórcze prowadzenie zajęć z uczniem. Różnorodność ich form pomaga mobilizować dziecko do wykonywania zadań; dzięki ciekawej postaci mogą wyzwalać zainteresowanie czytaniem i pisaniem. Jak podkreśla w książce *Trening twórczości* E. Nęcka, „wykorzystanie analogii, metafory lub inne-

<sup>13</sup> E. Bodnar, *Intuicja w czytaniu młodzieży z dysleksją*, s. 139 i 147.

<sup>14</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, s. 12.

go narzędzia twórczości sprawia, że uczeń nabywa wiedzę w sposób bardziej trwały i bardziej atrakcyjny<sup>15</sup>. Autor przytacza również ważne słowa J. Piageta: „*uczymy się najlepiej wtedy, gdy robimy wynalazki*”, którym, ze względu na specyfikę funkcjonowania dziecka z dysleksją, warto stworzyć szansę realizacji.

Aktywny udział w powyższych formach zajęć niesie ze sobą dodatkowo pozytywny efekt, stwarzając uczniom dyslektycznym możliwość odnoszenia sukcesu na tle grupy, wpływa korzystnie na kontakty interpersonalne i integruje z grupą.

### 1. Trening twórczości w pracy z dzieckiem z dysleksją ( propozycje ćwiczeń)

Poniżej zostaną zaprezentowane wybrane ćwiczenia, których modele zapożyczono z przywoływanej już książki *Trening twórczości*. Część z nich zmodyfikowano dla potrzeb zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Przykłady ujęte są w trzy grupy:

#### A. Ćwiczenia integracyjne, kształtujące dobre samopoczucie w grupie

W oddziaływaniach terapeutycznych szczególną wagę przywiązujemy do nawiązania więzi, nici porozumienia z uczniami, wytworzenia atmosfery sprzyjającej poczuciu bezpieczeństwa oraz integracji grupy. W osiągnięciu tego celu mogą być pomocne poniższe ćwiczenia:

#### **Chcę, aby tutaj nazywano mnie tak, jak lubię**

Każdy uczeń może zadeklarować, jak chciałby być nazywany na zajęciach. To może być jego ulubione określenie, zdrobnienie imienia.

#### **Życzenia do czarnoksiężnika**

Każdy uczeń powinien zastanowić się, o jakie trzy (pięć, siedem) rzeczy poprosiłby czarnoksiężnika, gdyby ten nagle się pojawił w sali. Życzenia ujawniamy grupie. Informacje płynące z tego ćwiczenia pozwalają terapeutom lepiej poznać uczestników, cenne mogą okazać się wypowiedzi nawiązujące do zainteresowań, hobby uczniów, które można wykorzystywać w toku kolejnych zajęć jako bazę tematyczną.

#### **Totem grupowy**

Zadanie polega na przygotowaniu przez całą grupę totemu (lub w przypadku uczniów młodszych np. grupowej maskotki). Przydzielamy zadania, każdy uczestnik może zająć się wykonaniem poszczególnych elementów, wykorzystując przygotowane surowce i dostępne materiały (papier, włóczki, guziki, materiał itd.). Połączenie wytworów wszystkich uczniów pozwoli stworzyć wspólne dzieło, któremu należy nadać uzgodnione imię. Dodatkowym walorem ćwiczenia jest **usprawnianie manualne**. Wykorzystując fakt, że każdy uczeń podczas tej zabawy przygotowuje inny element składowy postaci, możemy rozwijać **lateralizację**, ćwiczyć **orientację w schemacie ciała**, wprowadzając polecenia typu: *niech na prawej ręce maskotki znajdzie się niebieska ozdoba, niech na lewym bucie maskotki przysiądzie biedronka*.

<sup>15</sup> Tamże, s. 6.

## B. Ćwiczenia ortograficzne

Dzięki metodom twórczym na atrakcyjności zyskują ćwiczenia ortograficzne. Pozwalają one także spontanicznie poszerzać słownictwo i stymulować wyobraźnię. Oto kilka propozycji ćwiczeń:

### Tribondy ortograficzne

W pierwotnej wersji tego ćwiczenia<sup>16</sup> istotą jest odgadnięcie słowa, które łączy i kojarzy się z trzema innymi wyrazami. Zmodyfikowana dla potrzeb ćwiczeń ortograficznych wersja może polegać na dokładnej analizie trzech wyrazów, które łączy określona pisownia. W trakcie ćwiczenia aktywizuje się płynność skojarzeniowa, dzięki czemu wspomagana jest zdolność łączenia elementów w całość. Ułatwione staje się też zapamiętanie wyrazów z określoną trudnością ortograficzną.

#### • Przebieg ćwiczenia

Uczniowie otrzymują zestawy wyrazów zapisanych na kartonikach, a następnie ustalają, co łączy je ze sobą, np.:

**żuk – żel – żal:** *wszystkie wyrazy zaczynają się „ż”, wszystkie są jednosylabowe;*

**wąż – żmija – żółw:** *są to nazwy gadów, zawierające „ż”;*

**jeź – żubr – żmija:** *nazwy zwierząt, które można spotkać w lesie, we wszystkich występuje „ż”;*

**żyto – żyrafa – żyrandol:** *wszystkie wyrazy rozpoczynają się sylabą „ży”;*

**żółty – różowy – oranż:** *nazwy kolorów, w których występuje „ż”;*

**malarz – murarz – tynkarz:** *przedstawiciele tych zawodów budują/remontują, końcówka – arz;*

**piekarz – młynarz – kucharz:** *mają związek z przygotowaniem żywności, wyrazy łączy pisownia (końcówka „arz”);*

**burza – grzmot – zachmurzenie** – *wyrazy wiążą się z określoną aurą, we wszystkich występuje „rz”.*

### Skrzynia z narzędziami na bezludnej wyspie<sup>17</sup>

Dzięki stymulacji płynności ideacyjnej, ćwiczenie to – oprócz utrwalania pisowni – uczy przewidywania konsekwencji nietypowych sytuacji, kreowania oryginalnych pomysłów, giętkości wymuszonej warunkami zadania.

#### • Przebieg ćwiczenia

Grupę dzielimy na dwie podgrupy (np. „grupa ó” i „grupa u”, „grupa ż” i „grupa rz”, „grupa h” i „grupa ch”), po czym przekazujemy następującą instrukcję: „Jesteście rozbitkami na bezludnej wyspie. Wasz okręt zatonął, uratowała się tylko wasza grupka. Pewnego dnia fala wyrzuca na plażę dużą skrzynię – prawdopodobnie część ładunku okrętu. Biegniecie do skrzyni w nadziei, że znajdziecie tam coś pożytecznego. Skrzynia okazuje się niezwykła, możecie z niej wyjąć po 5 przedmiotów, które pomogą wam przetrwać na wyspie, ale jest jeden warunek – ich pisownia

<sup>16</sup> Tamże, s. 62.

<sup>17</sup> Tamże, s. 124.

musi być zgodna z literką, która określa waszą grupę! Zastanówcie się dobrze, o co poprosicie skrzynię<sup>18</sup>.

Członkowie grup ustalają wspólnie zestaw wyrazów, zgromadzoną bazę zapisujemy na tablicy. Sprawdzamy pisownię, korygujemy ewentualne błędy. Następnie uczniowie uzasadniają kolejno, dlaczego ich wybór padł na dany obiekt oraz w jaki sposób można go najefektywniej wykorzystać na bezludnej wyspie.

### **Róża należąca do Róży**

To z kolei opracowanie własne w oparciu o zabawne ćwiczenia *Kot ministra*<sup>19</sup>.

- Przebieg ćwiczenia

Na tablicy zapisujemy zdanie: *Róża należąca do Róży jest...* Jeden z uczestników wymienia powoli i bezgłośnie kolejne litery alfabetu, na nasz znak przerywa. Litera, przy której zatrzymał się uczeń (na przykład B), staje się pierwszą w długim ciągu przymiotników, którymi można określić różę należąca do Róży. Na przykład:

Róża należąca do róży jest biała.

Róża należąca do Róży jest beczenna.

Róża należąca do Róży jest bezkolczasta.

Róża należąca do Róży jest bajeczna.

Róża należąca do Róży jest bardziej beżowa niż biała.

Róża należąca do róży jest bardzo ładna.

Zdanie wyjściowe dostosowujemy do potrzeb aktualnie realizowanego zadania, tematu. Inne przykłady: *Malutki kurczaczek jest...*, *Zupa ugotowana przez Zuzię jest...*, itp. Ćwiczenie rozwija gotowość pamięci i płynność słowną, utrwała pisownię określonych wyrazów (ortogramów), usprawnia także percepcję słuchową (wyodrębnianie głosek na początku wyrazu).

### **Kolaż zdaniowy**<sup>20</sup>

Materiał językowy dobieramy w zależności od zadań dydaktycznych.

- Przebieg ćwiczenia

Uczestników dzielimy na dwie grupy. Zadanie pierwszej z nich polega na ułożeniu i zapisaniu na małych kartonikach zestawu pięciu rzeczowników, zawierających „u”. Druga grupa opracowuje w ten sam sposób zestaw przymiotników, np.:

<b>rzeczowniki</b>	<b>przymiotniki</b>
pudełko	nudny
bukiet	uroczy
ulica	lubiany
fartuch	pusty
kruk	ubogi

Utworzoną bazę wyrazową szeregujemy w dwóch zbiorach, kartoniki odwracamy. Każdy z uczestników losuje z kompletu wyrazów jeden rzeczownik i jeden

<sup>18</sup> Tamże, s. 124.

<sup>19</sup> Tamże, s. 50.

<sup>20</sup> Pomysł własny.



przymiotnik. Zadaniem ucznia jest ułożenie zdania, w którym pojawi się para wylosowanych przez niego wyrazów (np. wybrane wyrazy to: *pudelko* i *uroczy*, przykładowe zdanie, które może powstać: *W dniu moich urodzin, znalazłam pod drzwiami uroczne pudelko*). Utworzone zdania zostają zapisane na tablicy.

### Chińska encyklopedia

Pomysł wykorzystania tego ćwiczenia zapożyczono od E. Kańtoch<sup>21</sup>. Zadanie polega na porządkowaniu listy wyrazów z tzw. „wyjątkami” według ciekawych, oryginalnych kryteriów, np. to co może być czerwone (róża, półka, córka); to co może być szalone (córka, stróż, wójt, tchórz, zółw) i w ten sposób tworzy się unikalna encyklopedia ortograficzna.

Prezentowane powyżej ćwiczenia to tylko nieliczne przykłady wykorzystania treningów twórczych. Stanowią one niewątpliwie źródło ciekawych pomysłów, zarówno dla nauczyciela czy terapeuty, jak i ucznia. Warto podkreślić, że ze względu na różnorodność ich form, można opracowywać ćwiczenia usprawniające poszczególne funkcje leżące u podstaw czytania i pisanania.

## 2. Inne twórcze formy pracy z uczniem

Repertuar twórczych metod pracy z dzieckiem z dysleksją warto poszerzyć także o **strategie mnemotechniczne**, wykorzystujące wyobrażenia wzrokowe i słuchowe. Rozwijają one możliwości twórcze, zdolność kojarzenia i zapamiętywania istotnych dat, nazwisk czy nowych wyrazów. Jak zauważa M. Gonczarska<sup>22</sup>, te ułatwiające dzięki tworzeniu skojarzeń sposoby zapamiętywania stają się szczególnie przydatne tam, gdzie powtarzanie informacji w celu ich utrwalenia wydaje się mało skuteczne i nieciekawe, a zatem mogą się okazać szczególnie owocne w pracy z uczniem dyslektycznym. Do takich należą m.in. Łańcuchowa Metoda Skojarzeń, metoda: „słowa haki”, metoda „miejsce”, metoda „pierwszej litery” czy metoda „rymów”.

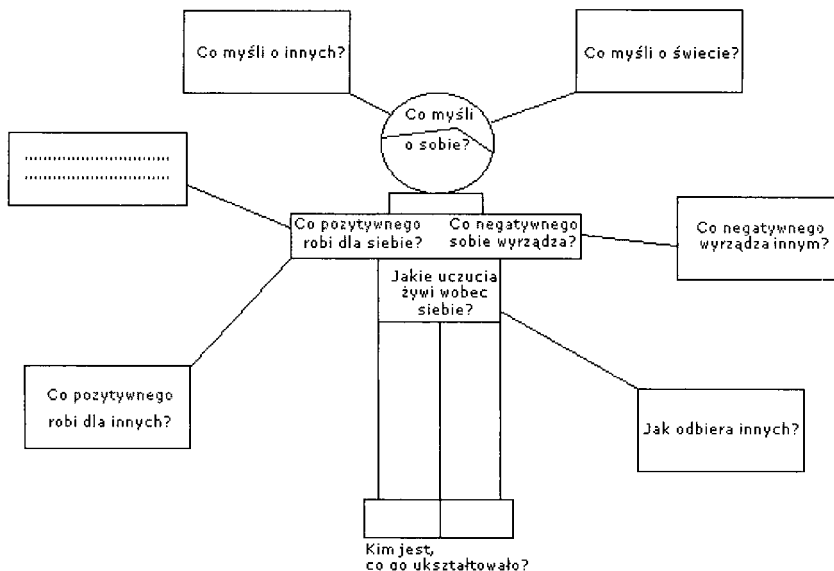
Pisząc o metodach bazujących w procesie uczenia się na skojarzeniach, warto wspomnieć o **mapach myśli**<sup>23</sup>, stanowiących alternatywę dla linearnego notowania. Zalety tej techniki, aktywizującej obie półkule mózgowe, zostały wykorzystane w **metodzie „charakterystyki postaci”**<sup>24</sup>, która pomaga ukierunkować analizę i organizować pracę z tekstem literackim. Podczas czytania lektury uczeń gromadzi najistotniejsze dane i nanosi je na gotowy schemat – mapę myśli (rys. 1). Uzupełniając go wykorzystuje cytaty, fragmenty tekstu, analizuje motywy działania bohatera, najistotniejsze w swojej ocenie, charakterystyczne cechy danej postaci, nanosi uwagi własne, skojarzenia, które pojawiają się w trakcie tej aktywnej pracy z tekstem.

<sup>21</sup> Za: E. Kańtoch, *Trening twórczego myślenia w nauczaniu ortografii*, „Biuletyn PTD”, nr 26, s. 78.

<sup>22</sup> M. Gonczarska, *Skojarzenia mnemotechniczne w pokonywaniu specyficznych trudności w uczeniu się*, w: *Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności*, s. 62.

<sup>23</sup> Szczegółowy opis sposobów opracowywania notatek techniką „map w myśli” znajdzie Czytelnik w książce: T. Buzan, *Mapy myśli*, Wydawnictwo Aha, Łódź.

<sup>24</sup> M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, s. 186.

Rys. 1 Mapa myśli – postać literacka<sup>25</sup>.

Dzięki temu uczeń skutecznie gromadzi materiał, który będzie przydatny w toku omawiania utworu.

W odniesieniu do pracy z dzieckiem z trudnościami w czytaniu bardzo przydatne są także kolejne ćwiczenia proponowane przez A. Adryjanek<sup>26</sup>, których istotą jest wykorzystanie tzw. **map tekstu**. Przytoczone poniżej metody „Odczytaj schemat/dekoduj schemat” oraz „tworzenia metryczki tekstu” pomagają uczniom dyslektycznym opanować chaos zapisany w podręczniku, oswajają z formą tekstu drukowanego i uczą jego analizy.

#### Metoda „odczytaj/dekoduj schemat”

Metoda opiera się na trzech krokach. Pierwszy krok to rozpoznanie „przeciwnika”, czyli dokładna analiza zawartości książki, z którą pracujemy. A. Adryjanek<sup>27</sup> proponuje, aby w tym celu posiłkować się pytaniami typu: *gdzie jest spis treści?, jak skonstruowany jest podręcznik?, gdzie w tej książce znajdziesz... (rozdziały, tytuły, teksty informacyjne, literackie, polecenia, rozwiązania)?* Istotne jest, aby na tym etapie uczeń poznał książkę również dotykowo. Sprzyja temu wertowanie, wodzenie palcem, badanie faktury papieru.

Kolejnym krokiem jest praca z pierwszym tekstem. Po przeczytaniu przez nauczyciela niezbyt długiego tekstu uczeń odpowiada na pytania z nim związane. Następnie, śledząc jego treść, podkreśla zdania najbardziej związane z tematem,

<sup>25</sup> Oprac. na podst.: M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, s. 197.

<sup>26</sup> Zob. tamże.

<sup>27</sup> Tamże, s. 175 i dalsze.

niezbędne w danym tekście. Wykorzystując kserokopię opracowanego przez ucznia tekstu polecamy, by wyciął on wszystkie podkreślone zdania. Powstałe w ten sposób paski powinny zostać ułożone na kartce formatu A4 w innym niż one kolorze. Uczeń zastanawia się nad wzajemną zależnością poszczególnych fragmentów, następnie łączy je ze sobą wykorzystując określone, umowne znaki. Warto pozwolić uczniowi na samodzielne opracowanie symboli takiej legendy, która będzie przez niego pozytywnie kojarzona. Jak podkreśla autorka<sup>28</sup>, uczeń – dzięki odtwarzaniu systemu zależności między poszczególnymi obszarami treści – tworzy pewien rodzaj **mapy tekstu**, łączy czynności analizy treści, by tworzyć schemat ogólny.

Umiejętność prawidłowego dekomponowania przez ucznia tekstu pozwala na przystąpienie do ostatniego etapu – tzw. „nawyku”, podczas którego nauczyciel odczytuje głośno tekst, akcentując najważniejsze treści. Uczeń po uważnym wysłuchaniu komponuje samodzielnie mapę myślową tekstu.

### **Metoda metryczki tekstu**

Metoda opiera się na zasadzie aktywnego czytania „podczas którego uczeń zostaje uwrażliwiony na zapamiętywanie oraz dekodowanie ustalonych wcześniej elementów tekstu”<sup>29</sup>. Dla każdego tekstu zostaje opracowany specjalny arkusz, skupiający uwagę na konkretnych informacjach oraz zagadnieniach i dostosowany do sposobu jego omawiania. Tak przygotowany arkusz uzupełnia uczeń. W ten sposób koncentruje się on na konkretnych aspektach tekstu, czyta ze zrozumieniem, jest w stanie radzić sobie z jego zawłościami.

Niestandardowym sposobem interpretacji utworów lirycznych, stosowanym w pracy z uczniami z trudnościami w czytaniu, jest **metoda „EKG utworu literackiego”** opracowana przez A. Adryjanek, którą autorka wykorzystuje w ramach terapii. Polega ona na budowaniu przez uczniów wykresu (np. w układzie współrzędnych), obrazującego zawartość znaczeniową i emocjonalną wyrazów, środków stylistycznych zastosowanych w utworze, rozkładu napięcia emocji podmiotu lirycznego etc. Taka forma pracy z tekstem rozwija spostrzegawczość, stymuluje umiejętność czytania ze zrozumieniem. Jej dużą wartością jest to, że „uczniowie dyslektyczni mogą zdobyć biegłość w twórczym i ciekawym obcowaniu z tekstem, który może być narzędziem do pokonywania trudności, a nie tylko barierą i murem przesłaniającym drogę do osiągnięcia sukcesu szkolnego i pokonania niepokojów i frustracji”<sup>30</sup>.

Przytoczony cytat jest mocnym argumentem uzasadniającym potrzebę poszukiwania takich form i metod pracy stwarzających szansę wykorzystywania możliwości i potencjału uczniów z dysleksją, które możemy przyjąć jako najbardziej optymalne dla tych niezwykłych uczniów. W owych dążeniach powinni uczestniczyć również sami uczniowie, bowiem niejednokrotnie zdarza się, że to właśnie oni stają

---

<sup>28</sup> Tamże, s. 177.

<sup>29</sup> Tamże, s. 181.

<sup>30</sup> Tamże, s. 189.

się autorami wskazówek, pomysłów i rozwiązań. Dlatego warto zachęcić, zwłaszcza starszych uczniów, do prowadzenia tzw. *pamiętników edukacyjnych*<sup>31</sup>, w których będą odnotowywać, poddawać analizie różne strategie rozwiązywania problemów stosowane podczas zajęć. Uczniowie powinni zdobyć umiejętność oceny przydatności tych strategii i świadomego wyboru odpowiednich form radzenia sobie z poszczególnymi zadaniami, problemami. W ten sposób stwarzamy im szansę lepszego poznawania i wypracowania własnego stylu zdobywania wiedzy, wzbogacania go oraz pełniejszego wykorzystania. To także szansa odkrywania przez nich swoich możliwości i mocnych stron, stanowiących alternatywę dla trudności związanych ze specyfiką dysleksji.

## Bibliografia

- K. Bieluga, *Nauczycielskie rozpoznawanie cech inteligencji i twórczego myślenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003
- E. Bodnar, *Intuicja w czytaniu młodzieży z dysleksją*, w: *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*, pod red. K.J. Szmidta, T.K. Piotrkowskiego, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005
- M. Bogdanowicz, *Fakty i kontrowersje wokół dysleksji rozwojowej*, w: *Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności*, pod red. E. Jędrzejowskiej, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Brzeg 2005
- M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Wydawnictwo Operon, Gdynia 2005
- D. Czelakowska, *Inteligencja i zdolności twórcze dzieci w początkowym okresie edukacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007
- M. Gonczarska, *Skjarzenia mnemotechniczne w pokonywaniu specyficznych trudności w uczeniu się*, w: *Dysleksja rozwojowa. Obszary trudności*, pod red. E. Jędrzejowskiej, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna, Brzeg 2005
- B. Kańtoch, *Trening twórczego myślenia w nauczaniu ortografii*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” nr 26
- E. Nęcka, J. Orzechowski, A. Słabosz, B. Szymura, *Trening twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- K. Rak, *Zdolności twórcze u młodzieży z dysleksją rozwojową – doniesienia z badań*, w: *Dysleksja. Problem znaczy czy nieznan?*, pod red. G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007
- J. Stein, *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, w: *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, pod red. A. Grabowskiej, K. Rymarczyk, Instytut Biologii Doświadczalnej im. Z. Nenckiego PAN, Warszawa 2004

---

<sup>31</sup> Strategia proponowana przez J. Bates, S. Munday w książce: *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005, s. 38.