



Dr Beata Prościak

Wyższa Szkoła Zarządzania w Rzeszowie

**Praca z uczniem o specjalnych potrzebach
edukacyjnych w bibliotece szkolnej
- uczeń z trudnościami w nauce**

Prowadzenie seminarium: dr Beata Prościak

Współautorstwo publikacji:

Beata Prościak, Renata Suszyło-Martula, Małgorzata Trębacz

Najnowsze metody pracy z uczniem o inteligencji dyslektyczno-kreatywnej – propozycje autorskie

Funkcjonowanie ucznia z dysfunkcjami w bibliotece to nowość i z tego powodu mogą zaistnieć na tej płaszczyźnie kontrowersje. Biblioteka kojarzy się raczej z miejscem, które często odwiedza uczeń zdolny. Jednak ze względu na skalę zjawiska dysfunkcji uczniowskich, warto zmienić podejście i przyzwyczajenia bibliotekarzy. Miarą ich sukcesu będzie teraz stworzenie w bibliotece warunków do rozwiązywania uczniowskich problemów, a niejednokrotnie też rozwijanie pasji uczniów z dysfunkcjami. Oprócz niwelowania ich problemów, biblioteka powinna się im kojarzyć z miejscem rozwijania talentów i pasji.

Nowa koncepcja pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych oparta jest na autorskiej metodzie o nazwie piramida synestezyjna. Bazuje ona na wykorzystaniu wszystkich zmysłów ucznia po to, aby uatrakcyjnijając przekaz, jednocześnie ułatwić zapamiętywanie potrzebnych informacji. Ważną rolę spełniają więc wrażenia wzrokowe, słuchowe, dotykowe, węchowe, smakowe, oparte na odczuciach ucznia. Każdy może sobie dobrać właściwą dla niego drogę indywidualnego poznawania. Metoda piramidy synestezyjnej może rozgałęziać się na różnego rodzaju techniki pracy, bazujące na wykorzystaniu różnorodnych zmysłów. Zaleca się, aby nauczyciel prowadzący zajęcia z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych dostosował metody i formy pracy indywidualnie do każdego ucznia. Co ważne, chcąc wykorzystać proponowane metody w pracy bibliotekarza, zakłada się konieczność współpracy z nauczycielami, którzy uczą dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w uzasadnionych przypadkach również z psychologiem i pedagogiem. Wówczas w zależności od potrzeb edukacyjnych i możliwości bibliotekarza, praca z takim uczniem ma sens. Jeżeli bibliotekarz stwierdzi, że sam nie podoła wyzwaniom, może zaprosić do uczestnictwa w zajęciach nauczyciela np. polonistę albo psychologa, czy pedagoga lub innego specjalistę. Na początek warto zaproponować metody, które można wykorzystać w ramach tzw. *godzin karcianych* lub zastępstw. Ewentualnie na prośbę uczniów, którzy mają potrzebę doksztalcenia pewnych umiejętności, np. przed maturą czy sprawdzianem (w szkole podstawowej lub gimnazjum).

Jedną z nich jest piramida synestezyjna środków stylistycznych. Dzięki niej uczniowie mogą nauczyć się nie tylko sprawnie wyszukiwać takie środki, ale również określać ich funkcję i zasadność stosowania przez poetów. To z kolei sprawia, że wychowankowie dochodzą w ten sposób do wielu informacji związanych ze znajomością treści oraz kontekstów interpretacyjnych.

Piramida synestezyjna środków stylistycznych

Propozycja dla gimnazjum:

Wysłuchaj nagrania śpiewu słowika i skowronka lub przypomnij sobie śpiew (wyobraź sobie śpiew) tych ptaków i stwórz samodzielnie środki stylistyczne, które utworzysz w oparciu o Twoje wybrane odczucia (słuchowe, dotykowe, smakowe, węchowe, wzrokowe):

- epitety
- porównania
- metafory

np. skowronek (propozycje uczniów):

śpiew - łagodny, delikatny (epitet)

porównanie - śpiew skowronka niczym szelest płatków róży

metafora - śpiew skowronka to melodia porannej rosy

słowik (propozycje uczniów):

śpiew - dźwięczny, piękny (epitet)

porównanie - śpiew słowika jak dźwięk opadającej kropli wody

metafora - śpiew słowika jest dźwiękiem kołysanej na wietrze konwalii

Utwórz samodzielnie środki stylistyczne oddające śpiew słowika w formie porównań, kojarzące się z (propozycje uczniów):

- **kolorami**, np. *śpiew skowronka jak słoneczny blask*
- **dźwiękami**, np. *śpiew skowronka jak melodia lata*
- **odczuciami**, np. *śpiew skowronka jak dotyk wiatru*
- **zapachem**, np. *śpiew skowronka jak zapach poranka*
- **smakiem**, np. *śpiew skowronka jak delikatna czekolada*

Odczytanie fragmentu tekstu *Romeo i Julia* (Akt III, sc. 5)

Praca z tekstem:

- Jak Julia określiła śpiew skowronka i dlaczego?

To śpiew skowronka dzwoni tak fałszywie

I razi ucho zgrzytem ostrych dźwięków

Mówią, że ptak ten zgrabnie łączy nuty

W melodię – ale nas dzieli, nie łączy,

Mówią, że piosnką dodaje otuchy

- Czemu służyło takie określenie śpiewu skowronka (jaka jest funkcja wprowadzenia środka stylistycznego)?

- Julia o swym mężu, gdy dowiedziała się o tym, że Romeo zabił Tybalta, jej kuzyna (Akt III, sc. 2)

Z czym kojarzy Ci się **zgrzyt ostrych dźwięków** (propozycje uczniów)?

- wrażenia wizualne (np. pojedynek na szable)
- wrażenia dotykowe (np. skaleczenie)
- wrażenia dźwiękowe (odgłosy bitwy, rozbitego szkła)
- wrażenia węchowe (zapach krwi)
- wrażenia smakowe (coś gorzkiego)

oksymorony

Czuły wróg! Szatan w anielskiej postaci!

Kruk o gołębach piórach! Wilk w jagnięcej skórze!

(...)

Szlachetny zbrodniarz, święty potępieniec

- Wyszukaj oksymorony w tekście

- Jaką rolę spełnia wypowiedź Julii?

Określ samodzielnie śpiew skowronka, używając epitetów sprzecznych (oksymoronów) świadczących o fałszu i dwulicowości (odnosząc je do różnych zmysłów)

Przykładowe odpowiedzi uczniów: brzydkie piękno, gładkość chropowata, melodyjność charcząca, śmierdząca konwalia, gorzki miód

Kolejny pomysł oparty jest na propozycji zawartej w książce Grażyny Wiśniewskiej¹.

Temat: Jak Mickiewiczopisał zachód słońca? (propozycja Wiśniewskiej)

Temat: Jak można opisać zachód słońca? (propozycja autorska)

Cel główny:

kształcenie myślenia metaforycznego i poznawanie wiersza wieloma zmysłami

Środki dydaktyczne:

- Muzyka relaksacyjna Artura Giordana z kaset: E. M. Łuszczak, *W uzdrowiskach wyobraźni*.

Piękno-relaks-energia (propozycja Wiśniewskiej)

- Anatolij Pobiedymsky, *Muzyka do szybkiego przyswajania informacji*, Wydawnictwo Relaksacyjne PPHU „Victor” Bydgoszcz. (propozycja autorska) www.victorel.bydgoszcz.pl

Przebieg zajęć:

- Wprowadzenie do tematu i podanie celu zajęć, instruktaż
- Wysłuchajcie muzyki, wyobrażając sobie, zachód słońca.
- Ponowne wysłuchanie muzyki i wypisanie skojarzeń do słów słońce i wieczór na podstawie skojarzeń: smakowych, dotykowych, dźwiękowych, zapachowych, ruchowych, obrazowych.

Wypełnij tabelkę.

słowo	smak	dotyk	dźwięk	zapach	ruch	obraz
wieczór						
słońce						

- Prezentacja skojarzeń
- Na podstawie swoich skojarzeń napisz swój tekst, rozpoczynając go od słów:

a) *Gdybym był zakochany, napisałbym o....*

b) *Choć nie jestem zakochany, napisałbym o...*

- Prezentacja pomysłów uczniów
- Odczytanie opisu zachodu słońca z *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza

Słońce już gaśło, wieczór był ciepły i cichy,

Okrąg niebios gdzieniegdzie chmurkami zasłany,

¹ Grażyna Wiśniewska, *Poetycki opis krajobrazu – zachód słońca*, w: *Gry i zabawy w kształceniu językowym*, pod red. H. Wiśniewskiej, Lublin 2000, s. 158-162.

*U góry błękitnawy, na zachód różany,
 Chmurki wróżą pogodę, lekkie i świecące,
 Tam jako trzody owiec na murawie śpiące,
 Ówdzie nieco drobniejsze, jak stada cyranek.
 Na zachód obłok na kształt rąbkowych firanek,
 Przejrzysty, sfałdowany, po wierzchu perłowy,
 Po brzegach pozłacany, w głębi purpurowy,
 Jeszcze blaskiem zachodu tlił się i rozżarzał,
 Aż powoli pożółkniał, zbladnął i poszarzał:
 Słońce spuściło głowę, obłok zasunęło
 I raz ciepłym powiewem westchnąwszy – usnęło².*

Narysujcie ponownie tabelkę i wypełnijcie ją w oparciu o powyższy opis. Używając kolorowych kredek podkreślcie w tekście fragmentu (określonymi kolorami) skojarzenia, np.:

smak – pomarańczowy

dotyk – zielony

dźwięk – niebieski

zapach – fioletowy

ruch – czerwony

obraz – czarny

Można je również wypisać w tabeli. Oto propozycja uczniów.

słowo	smak	dotyk	dźwięk	zapach	ruch	obraz
wieczór		ciepły	cichy			błękitnawy, różany
słońce		ciepły powiew	westchnęło		gasło spuściło głowę usnęło	za chmurami

² Można też wykorzystać inne fragmenty *Pana Tadeusza*, np. odczytanie lektora opisu burzy zawarte w programie multimedialnym pt. *Panorama multimedialna – epoka Pana Tadeusza*

chmury		lekkie			śpiące	świejące, trzody owiec(chmurki jako trzody owiec – porównanie), murawa, stada cyranek (drobniejsze chmur)
obłok		tlił się i rozżarzał (obłok)				obłok na kształt rąbkowych firanek (porównanie) przejrzysty, sfałdowany, perłowy, połączony po brzegach, purpurowy w głębi, pożółkniał, zbladnął, poszarzał
niebo						gdzieniegdzie chmurki, błękitnawe, różane

- Czemu służyły czasowniki określające ruch?

(czasowniki dokonane dowodzą zniemuchomienia obrazu)

- Czy zachowanie słońca można porównać z zachowaniem człowieka? (tak, opisane jest zachowanie człowieka przy zmianie nastroju)

- Czemu służyły zastosowane porównania? (uplastyczniają obraz)

Ewaluacja zajęć (propozycja G. Wiśniewskiej):

Wykorzystując podane kolory, zaznacz odpowiednie miejsce (planetę) w Układzie Słonecznym (im bliżej Słońca tym bardziej pozytywna ocena), uwzględniając:

- atrakcyjność pracy nad wierszem (kolor zielony)*
- stopień przybliżenia twórczości Mickiewicza (czerwony)*
- swoją aktywność na zajęciach (żółty)*
- odkrycia, jakich dokonałeś w sobie (niebieski)*

Ewaluacja zajęć (propozycja druga) :

Zaznacz kolorami na tarczy strzelniczej (im bliżej środka, tym lepsza ocena):

- Czy podobała ci się praca z wierszem? (zielony)
- Czy bardziej zrozumiałeś twórczość Mickiewicza (czerwony)
- Czy byłeś aktywny podczas zajęć? (żółty)

d) Jakich odkryć dokonałeś w sobie? (niebieski)

Zadanie dla chętnych: Namaluj zachód słońca, posiłkując się kolorystyką Mickiewicza.

Wykorzystując myślenie synestezyjne, można również uczyć ortografii. Sporadycznie zdarzają się uczniowie, którzy brzmienie litery intuicyjnie kojarzą z kolorem³. Można więc zaproponować określone dopasowania kolorów do trudności ortograficznych.

Piramida synestezyjnego zapamiętywania ortografii

Dwie propozycje uczenia ortografii (wszystkie etapy edukacji):

Pierwsza możliwość:

Nauczyciel przygotowuje tzw. dyktando z luką. Pisze na komputerze tekst dyktanda, zostawiając puste miejsca tam, gdzie występują trudności ortograficzne. Zadaniem ucznia jest wpisać w puste miejsca odpowiednie litery kolorem czerwonym lub zielonym. Nauczyciel sprawdzając pracę, oznacza tylko ilość i rodzaj błędów niebieskim lub czarnym kolorem na marginesie. Zadaniem ucznia jest odszukanie błędu w linijce. Uczeń samodzielnie poprawia błąd przekreślając np. zieloną literę - zielonym długopisem, czerwoną –czerwonym kolorem i pisząc poprawną. W ten sposób zaczyna kojarzyć trudności ortograficzne z kolorami na zasadzie przeciwieństwa skojarzeń. Wypisanie poprawnych wyrazów i uzasadnienie pisowni. Cel: uczeń zapamiętuje kolorowe litery i całe wyrazy z trudnościami ortograficznymi.

Druga możliwość:

Uczeń pisze dyktando ze słuchu, używając w wyrazach z trudnością ortograficzną kolorowych długopisów. Pozostałe czynności są takie same.

Legenda kolorów

ó - czerwone, u - zielone,

rz - czerwone, ż - zielone,

ch - czerwone, h - zielone,

ą - czerwone, ę - zielone

³ Allen D. Bragdon, David Gamon, *Kiedy mózg pracuje inaczej*, przekład Liliana Okupniak, Gdańsk 2004.

Piramida synestezyjnego zapamiętywania ortografii opiera się na wzrokowym kojarzeniu trudności ortograficznej z kolorem, kształtem i jednocześnie odczuciami uczniów. Warto też dopuścić uczniowskie skojarzenia kolorów z trudnościami ortograficznymi i pozwolić na stosowanie indywidualnego kodu.

Dobłą pomocą dydaktyczną (o czym piszą: Marta Bogdanowicz, Anna Adryjanek, Małgorzata Różyńska, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Gdynia 2007, s. 138) są „Karty ortomagiczne”, które ułatwiają zapamiętywanie trudnych ortograficznie wyrazów. Na karcie przedstawiony jest jeden wyraz w postaci rysunku i zapisu. Pod obrazkiem znajduje się pasek z dopisanym wyrazem. Wykorzystane kolory nawiązują do **Ortofrajdy** Lesława Furmaga i Romana Jańca, np. „ó” - różowe jak róża, „ż” - zielone jak żaba, „rz” - granatowe jak morze, „h” - pomarańczowe jak herbata, „u” zwykle – niebieskie jak zwykle wygląda niebo. (Zob. L. Furmaga (1999), *Ortofrajda – pamięciowo-wzrokowy słownik ortograficzny dla dzieci*)

Ciekawą propozycją może być również synestezyjna piramida skojarzeń oparta na mnemotechnikach⁴. Podstawą jej tworzenia są wrażenia zmysłowe połączone z różnymi skojarzeniami.

Propozycje do szkoły podstawowej

Synestezyjna piramida skojarzeń (mnemotechniczna)

Przykładem może być chociażby ułożenie bajki terapeutycznej wykorzystującej łańcuch skojarzeń. Terapię należy rozumieć jako pozytywne rozwikłanie sytuacji.

Polecenie:

Opierając się na podanych wyrazach z trudnościami ortograficznymi, ułóż bajkę, odnosząc się do różnych zmysłów.

Wróżka, jaskółka, górnik, szczegół, dróżka, Józef, niósł, różę, żółte

Druga możliwość to wypisanie ze znanej historii wyrazów z trudnościami ortograficznymi i ułożenie innej historii, odnosząc się jednocześnie do różnych zmysłów.

⁴ Warto zapoznać się z multimedialnym programem *Techniki zapamiętywania, czyli jak radzić sobie w gąszczu informacji*, „Gazeta Prawna”, Smart Education

Na temat **łańcuchowej metody skojarzeń (ŁMS)** pisze m. in. Izabela Mańkowska⁵. Ponadto odnosi się również do **zakładkowej metody zapamiętywania (ZMZ)**, która polega na tworzeniu tzw. „słów-haków” (inaczej zakładki pamięciowych), na których umiejscawia się (zawiesza) informacje, które uczeń ma zapamiętać. Celem jest uruchomienie wyobraźni. Mańkowska proponuje chociażby, aby cyfrze 1 przyporządkować obraz sznurka, 2- łabędzia, 3 – ptaka itd⁶.

Warto również wspomnieć o synestezyjnej piramidzie skojarzeń przy omawianiu tekstów epickich.

Przykład synestezyjnej piramidy skojarzeń

(W odniesieniu do Legendy o stopce królowej Jadwigi, zamieszczonej we fragmencie książki Bronisława Heyduka *Legendy i opowieści o Krakowie*, Kraków 1985, s. 97-99. Tytuł fragmentu pochodzi od redakcji „Wisetki”, gdzie artykuł był publikowany⁷).

Legenda o stopce królowej Jadwigi

Orszak królowej i ona sama znajdują się poza murami Krakowa. Na przedmieściu, na tak zwanym „Piasku” za bramą Szewską, buduje się kościół. Jadwiga pragnie przyjrzeć się budowie. Jak to u niej w zwyczaju, więcej niż murom i miejscu przygląda się ludziom. Zwraca jej uwagę zatroskane oblicze jednego z kamieniarzy, zajętego przy obróbce wielkich ciosów piaskowca. Wdaje się z robotnikiem w rozmowę i dowiaduje się o chorobie jego żony, o trosce ojca z powodu pozostawionych bez opieki dzieci. Królowa współczuje rzemieślnikowi, poleca ochmistrzyni udzielić rodzinie pomocy. Opiera stopę na wilgotnym kamieniu, rozkazuje odjąć złotą klamrę z trzewika i wręcza ją zatroskanemu ojcu.

Kazimierz długo nie może ochłonąć, przyjść do równowagi, podjąć przerwanej pracy. Upuścił kamieniarski młot, ściska w twardej dłoni klejnot, patrzy z podziwem i radością.

⁵ Izabela Mańkowska, *Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezyjologia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce*, Gdynia 2005, s. 54-56.

⁶ Zob. także rozwiązania zawarte w multimedialnym programie *Techniki zapamiętywania, czyli jak radzić sobie w gąszczu informacji*, „Gazeta Prawna”, Smart Education.

⁷ Propozycja ciekawego rozwiązania zastała przedstawiona przez Marię Jędrychowską w książce *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków 1994, s. 123-132.

Przerzuca wzrok na szary głaz, gdzie przed chwilą stała szczupła stopa królowej. Wypatruje jej śladu. By się nie zatarł, chwyta za młot i ostrożnie, z nabożeństwem wykuwa wgłębienie, wizerunek stopy królowej – swej dobrodziejki. Wielki głaz obrabia w regularną bryłę. Odkuty ślad umieszcza na zewnątrz muru, w jego licu. Na pamiątkę niezwykłego przeżycia, niezwykłej pomocy, królewskiego daru. Dla siebie to czyni, dla swej rodziny. Cieszy się z pomysłu i wykonanej pracy.

Gdy mur wzrósł wyżej, kamieniarz zwierza się z tego, co uczynił majstrowi i jego kolegom – czeladnikom. Pokazuje im ów ślad wrośnięty w cokół budowy.

Rychło potem wokół wznoszonych murów kościoła gromadzi się biedota z przedmieść.

To nie kamieniarz wyrył narzędziem wgłębienie - stopa królowej została odcisnięta...Wszyscy widzą to, co widzieć pragną. Wzruszeni, stroją kwiatami cudowny ślad. Gdy niedługo potem żałobna wieść drąży głęboki ból wśród wszystkich stanów królestwa, pielgrzymki do kamienia nie ustają. Tu bliżej niż na zamknięty, odległy Wawel. Tu pani była także...Tu jest jej ślad.

Coraz częściej mówi się, że zgasła osoba wybrana, błogosławiona... Przewidujący zakonnicy żelazną kratą chronią cenny ślad. Z wielu względów radują się, że właśnie ich budowa uzyskała pamiątkę, jakiej nie zniszczy łatwo czas ani chytry, brutalny najeźdźca.

Królowa Jadwiga, której prochy spoczywają w białym marmurowym sarkofagu w katedrze na Wawelu, wiele pozostawiła śladów w naszym mieście. Najtrwalszy to królewski dar, jej osobiste klejnoty, na cele Krakowskiej Akademii, która od tej chwili – od 1400 r. – rozrosła się i rozpalala coraz potężniejszy płomień wiedzy. Ślad stopy królewskiej na szarym, kamiennym cokole kościoła Ojców Karmelitów na Piasku pozostał także. Możecie go dojrzeć: widnieje nisko, pod gęstą, żelazną kratą, w którą – mijając – wetknijmy kwiat.

Można wyjść od propozycji Marii Jędrzychowskiej, która polega na napisaniu krótkiego komentarza do rysunków⁸.

Niżej zaprezentowano propozycję łączenia skojarzeń zmysłowych w ten sposób, aby ułatwić zapamiętanie głównych wydarzeń z tekstu.

⁸Tamże, s. 125.

Etapy kojarzenia:

1. Królowa:

- A) Co widzi?
- B) Co czuje?
- C) Co robi?

2. Kamieniarz:

- A) Co widzi?
- B) Co czuje?
- C) Co robi?

Oto przykładowe skojarzenia uczniów:

Legenda historyczna (podanie)

definicja

Data wydarzenia (1390)

postać historyczna (królowa Jadwiga, żona Władysława Jagiełły)

Ludzie kochali i podziwiali

swą panią za jej dobroć

Na Wawelu żyła królowa o złotym sercu Jadwiga

(tu wyjaśnienie epitetu *złote serce*)

Przygląda się ludziom

Interesuje się budową kościoła

Poleca ochmistrzyni udzielić rodzinie pomocy

Współczuje rzemieślnikowi

Rozmawia z zatroskanym kamieniarzem

Dowiaduje się o chorobie jego żony

Dowiaduje się, że zostawił dzieci bez opieki

Pewnego razu królowa dała

złotą klamrę od bucika biednemu,

nieszczęśliwemu kamieniarzowi

Nakazuje odpiąć złotą klamrę ze swojego trzewika

Wręcza klamrę zatroskanemu kamieniarzowi

Na twardym kamieniu widać ślad stopy królowej Jadwigi. Cud!

Kamieniarz z wdzięczności wykuwa ślad

Kamieniarz zwierza się kolegom ze swojego czynu

Umieszcza go na zewnątrz muru na pamiątkę królewskiego daru

Pielgrzymki do kamienia

Wokół murów gromadzi się biedota

Stroją kwiatami cudowny ślad

Prochy królowej spoczywają w katedrze na Wawelu

Osobiste klejnoty królowa podarowała na cele Krakowskiej Akademii

Pozostał ślad stopy królewskiej na szarym kamiennym cokole

Kościół Ojców Karmelitów na Piasku

Efekty działania królowej:

- A) wzrokowe (np. kamień z odciskiem stopy)
- B) słuchowe (np. rozmowy na jej temat)
- C) węchowe (np. zapach kwiatów)
- D) smakowe (np. smak dobrego serca, skojarzenie z sercem z czekolady)
- E) dotykowe (np. można dotknąć śladu stopy królowej)

Efekty działania kamieniarza:

- A) wzrokowe (dostaje złotą klamrę z trzewika królowej)
- B) słuchowe (opowiada królowej o chorobie żony i dzieciach bez opieki)
- C) węchowe (zapach królowej)
- D) smakowe (słodczy serca królowej)
- E) dotykowe (można dotknąć ślad stopy królowej na kamieniu)

Na końcu warto podsumować pracę z tekstem, podając uczniom polecenie:

Opowiedz tę historię używając do tego celu wybranego przez Ciebie zmysłu (lub kilku zmysłów), np.: wzroku, słuchu, dotyku, smaku, węchu.

Wychodząc od uczuć i przeżyć i bazując na odbieraniu zmysłowym, można z powodzeniem przejść do właściwego kompozycyjnego ukształtowania tekstu. Przykład może stanowić propozycja dla uczniów szkoły podstawowej.

Piramida kompozycyjnego ukształtowania tekstu

Technika ta pozwala uczyć pisania listu⁹. Wykorzystuje jednocześnie metodę analizy i twórczego naśladowania wzoru¹⁰. Propozycja zmodyfikowana może uwzględniać podział na grupy lub może być stosowana do pracy indywidualnej. Dotyczy wyrabiania umiejętności pisania listu. Należy jednak podkreślić, że nauczyciel powinien zwracać uwagę na kreatywność uczniów po to, aby nie doprowadzić do mechanicznego powielania wzoru.

Oto przykładowe polecenia dla uczniów:

1. Odczytaj wiersz Danuty Wawiłow *Listy* i odpowiedz na pytania:

- Jakie nagłówki występują w wierszu?
- Jakie informacje przekazuje wiersz?
- Jakie prośby zawiera?
- Jak wyglądają zakończenia listu mamy i taty?

Niżej przytoczono tekst wiersza.

Danuta Wawiłow

Listy

W bardzo pięknej sukni w kwiaty

pisze mama list do taty:

„Kochany Tato!

Bardzo cię kocham!

Kochany Tato!

Nudno mi trochę!

Więc kup mi proszę,

trzy niespodzianki:

żywego pieska,

misia i sanki,

⁹ Warto też przypomnieć propozycję zawartą w książce: Marii Jędrychowskiej pt. *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków 1994, s. 253-258.

¹⁰ Metoda opracowana przez Annę Dyduchowąż, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu*. Model podręcznika, rozdz. III.

*i jeszcze rower,
i jeszcze za to
bardzo cię kocham
Kochany tato!”*

*W pięknej kurtce od pizamy
pisze tata list do mamy:*

*„Kochana mamo!
Jestem już grzeczny
I nie grymaszę
Przy zupach mlecznych.
Więc kup mi, proszę,
trzy niespodzianki:
lalkę i pralkę,
i wycinanki,
i jeszcze farby
kup mi tak samo!
Bardzo cię kocham
Kochana mamo!”*

*Na tym się skończy zabawa cała –
mama córeczkę spać zawołała.*

2. Przeczytaj ponownie wiersz Danuty Wawiłow *Listy*

3. Wypisz z wiersza skojarzenia z dzieciństwa:

- A) wzrokowe (np. suknia w kwiaty)
- B) słuchowe (np. szczekanie psa, dźwięk pralki)
- C) węchowe (np. zapach kwiatów, farb)
- D) dotykowe (np. zabawki: pluszowe misie, lalki)
- E) smakowe (np. zupa mleczna)

4.

- Kto w ten sposób pisze listy? Podaj jego cechy charakterystyczne.
- Jakie części listu można wyodrębnić w wierszu (np. nagłówki, informacje, prośby, zakończenia)?

- **List mamy do taty (analiza skojarzeniowa w odniesieniu do kompozycji)**

- **Nagłówek**

- Powód napisania (odczucia, miłość)

- **Prośby**

- żywy piesek (można go pokochać, pogłaskać, usłyszeć)
- Misio (uczucie) i sanki (ruch, przyjemność)
- Rower (ruch, zabawa)

Podsumowanie (ponowne podkreślenie uczuć)

- List taty do mamy (**analiza skojarzeniowa w odniesieniu do kompozycji**)

- Nagłówek

- Odczucia

- Powód napisania (nuda)

- Prośby

- (lalka, pralka, wycinaki, farby)

Podsumowanie (ponowne wyznaczenie uczuć)

3. Przeanalizuj kartę zawierającą przestrzenne rozplanowanie listu wraz z akapitami oraz sugestią treści

- Ułóż porady dla piszącego list
- Napisz własny list do wybranej osoby (swoje prośby uzasadnij odwołując się do wybranych wrażeń zmysłowych)

The diagram illustrates the structure of a letter with the following components and labels:

- miejsowość, data**: A box for location and date.
- nagłówek**: A box for the header.
- informacja dlaczego piszę**: A box for information about why the letter is being written.
- prośba o trzy rzeczy**: A box for a request for three things.
- podziękowanie**: A box for a thank you.
- zwrót grzecznościowy**: A box for a polite address.
- podpis**: A box for a signature.

Źródło: Schemat zamieszczony w książce Marii Jędrychowskiej, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków 1994, s. 254.

Propozycja dla szkoły średniej

Wariantem synestezyjnej piramidy skojarzeń można uczynić tzw. piramidę słów kluczowych, która może przerodzić się w dalszych odczytaniach w synestezyjną piramidę indywidualnego kodowania.

Piramida słów kluczowych

Przykład analizy i interpretacji tematu wypracowania maturalnego (arkusz matury poprawkowej 2012, poziom podstawowy – cke.edu.pl)

Temat: Analizując fragment noweli Bolesława Prusa *Kamizelka*, zwróć uwagę na postawę narratora wobec przedmiotów i ludzi oraz jego rolę w budowaniu refleksji o świecie.

Temat 2. Analizując fragment noweli Bolesława Prusa *Kamizelka*, zwróć uwagę na postawę narratora wobec przedmiotów i ludzi oraz jego rolę w budowaniu refleksji o świecie.

Niektórzy ludzie mają pociąg do zbierania osobliwości kosztowniejszych lub mniej kosztownych, na jakie kogo stać. Ja także posiadam zbiorak, lecz skromny, jak zwykle w początkach. *los, narrator*

Jest tam mój dramat, który pisałem jeszcze w gimnazjum na lekcjach języka łacińskiego. *wyświatła*
Jest kilka zasuszonych kwiatów, które trzeba będzie zastąpić nowymi, jest...

Zdaje się, że nie ma nic więcej oprócz pewnej bardzo starej i zniszczonej kamizelki. *wygląd kamizelki*
Oto ona. Przód spłowiały, a tył przetarty. Dużo plam, brak guzików, na brzegu dziurka, wypalona zapewne papierosem. Ale najciekawsze w niej są ściągacze. Ten, na którym znajduje się sprzączka, jest skrócony i przyszyty do kamizelki wcale nie po krawiecku, a ten drugi, prawie na całej długości, jest pokuty zębami sprzączki.

← *obszerny zainteresowany życiem matczyną*
Patrząc na to, od razu domyślasz się, że właściciel odzienia zapewne co dzień chudnął w kamizelce i wreszcie dosięgnął tego stopnia, na którym kamizelka przestaje być niezbędną, ale natomiast okazuje się bardzo potrzebnym zapięty pod szyję frak z magazynu pogrzebowego. *losy ludzkie*

Wyznaje, że dziś chętnie odstąpiłbym komu ten szmat sukna, który mi robi trochę kłopotu. *zmiana stosunku do kamizelki*
Szafr na zbiory jeszcze nie mam, a nie chciałbym znowu trzymać chorej kamizelczyny między *los pana* własnymi rzeczami. Był jednak czas, żem ją kupił za cenę znakomicie wyższą od wartości, *złoty* a dałbym nawet i drożej, gdyby umiano się targować. Człowiek miewa w życiu takie chwile, *złoty* że lubi otaczać się przedmiotami, które przypominają smutek. *sposób zatrzymania czasu*

me świadomości przemijania
Smutek ten nie gnieździł się u mnie, ale w mieszkaniu bliskich sąsiadów. *złoty* Z okna mogłem co dzień spoglądać do wnętrza ich pokoiku. *złoty* Jeden z bohaterów

Jeszcze w kwietniu było ich troje: pan, pani i mała służąca, która sypiała, o ile wiem, na kuferku za szafą. Szafa była ciemnowisniowa. W lipcu, jeżeli mnie pamięć nie zwodzi, zostało ich tylko dwoje: pani i pan, bo służąca przeniosła się do takich państwa, którzy płacili jej trzy ruble na rok i co dzień gotowali obiady.

W październiku została już tylko – pani, sama jedna. To jest niezupełnie sama, ponieważ w pokoju znajdowało się jeszcze dużo sprzętów: dwa łóżka, stół, szafa... Ale na początku listopada sprzedano z licytacji niepotrzebne rzeczy, a przy pani ze wszystkich pamiątek po mężu została tylko kamizelka, którą obecnie posiadam.

Lecz w końcu listopada pewnego dnia pani zawołała do pustego mieszkania handlarza starzyzny i sprzedała mu swój parasol za dwa złote i kamizelkę po mężu za czterdzieści groszy. Potem zamknęła mieszkanie na klucz, powoli przeszła dziedziniec, w bramie oddała klucz stróżowi, chwilę popatrzyła w swoje niegdyś okno, na które padały drobne płatki śniegu, i – znikła za bramą. *odczuwa brak sąsiadów*

Na dziedzińcu został handlarz starzyzny. Podniósł do góry wielki kołnierz kapoty, pod pachę wetknął dopiero co kupiony parasol i owinąwszy w kamizelkę ręce czerwone z zimna, mruzczał:

– Handel, panowie... handel!...

Zawołałem go. [...]

– Co chcesz za kamizelkę? – spytałem. [...]

– Da wielmożny pan... rubelka! – odparł, roztaczając mi przed oczyma towar w taki sposób, ażeby okazać wszystkie jego zalety.

– Dam ci pół rubla.

– Pół rubla?... tak ubjór?... To nie może być! – mówił handlarz. [...]

– Kamizelka jest warta pięćdziesiąt groszy, a ja daję pół rubla.

– Pół rubla?... Niech będzie już pół rubla!... – westchnął, wpychając mi kamizelkę w ręce.

– Niech będzie moja strata, byle ja z gęby nie robił... ten wjał!...

umie się tampanec i mówić nie (jest asertywny)

potrafi
się
tępować

I wskazał ręką na okno, za którym kłębił się tuman śniegu. Gdym sięgnął po pieniądze, handlarz, widocznie coś przypomniał sobie, wyrwał mi jeszcze raz kamizelkę i począł szybko rewidować jej kieszonki.

– Czegóż ty tam szukasz?

– Możem co zostawił w kieszeni, nie pamiętam! – odparł najnaturalniejszym tonem, a zwracając mi nabytek, dodał:

– Niech jaśnie pan doloży choć dziesiątkę!...

– No, bywaj zdrów! – rzekłem, otwierając drzwi.

– Upadam do nóg!... Mam jeszcze w domu bardzo porządne futro...

I jeszcze zza progu, wytknąwszy głowę, zapytał:

– A może wielmożny pan każe przynieść serki owczych?...

W parę minut znowu wołał na podwórze: „Handel! handel!...” – a gdym stanął w oknie, uklonił mi się z przyjacielskim uśmiechem.

ścisnęła
złoty wjeżdża
wspomnień

Śnieg zaczął tak mocno padać, że prawie zmierzchno się. Położyłem kamizelkę na stole i począłem marzyć to o pani, która wyszła za bramę nie wiadomo dokąd, to o mieszkaniu stojącym pustką obok mego, to znowu o właścicielu kamizelki, nad którym coraz gęstsza warstwa śniegu narasta...

refleksje
o świecie

Jeszcze trzy miesiące temu słyszałem, jak w pogodny dzień wrześniowy rozmawiali ze sobą. W maju pani raz nawet – nuciła jakąś piosenkę, on śmiał się, czytając „Kuriera Świątecznego”. A dziś... [...]

Dziś patrząc na starą kamizelkę, widzę, że nad jej ściągaczami pracowały dwie osoby. Pan co dzień posuwał sprzączkę, ażeby uspokoić żonę, a pani co dzień – skracala pasek, ażeby mężowi dodać otuchy.

złębione
ludzkie
psychiki

„Czy znowu zejda się kiedy oboje, ażeby powiedzieć sobie cały sekret o kamizelce?...” – myślałem, patrząc na niebo.

zadanie
pytan
filozoficznych

Nieba prawie już nie było nad ziemią. Padał tylko śnieg gęsty i zimny, że nawet w grobach marzły ludzkie popioły.

Któż jednak powie, że za tymi chmurami nie ma słońca?...

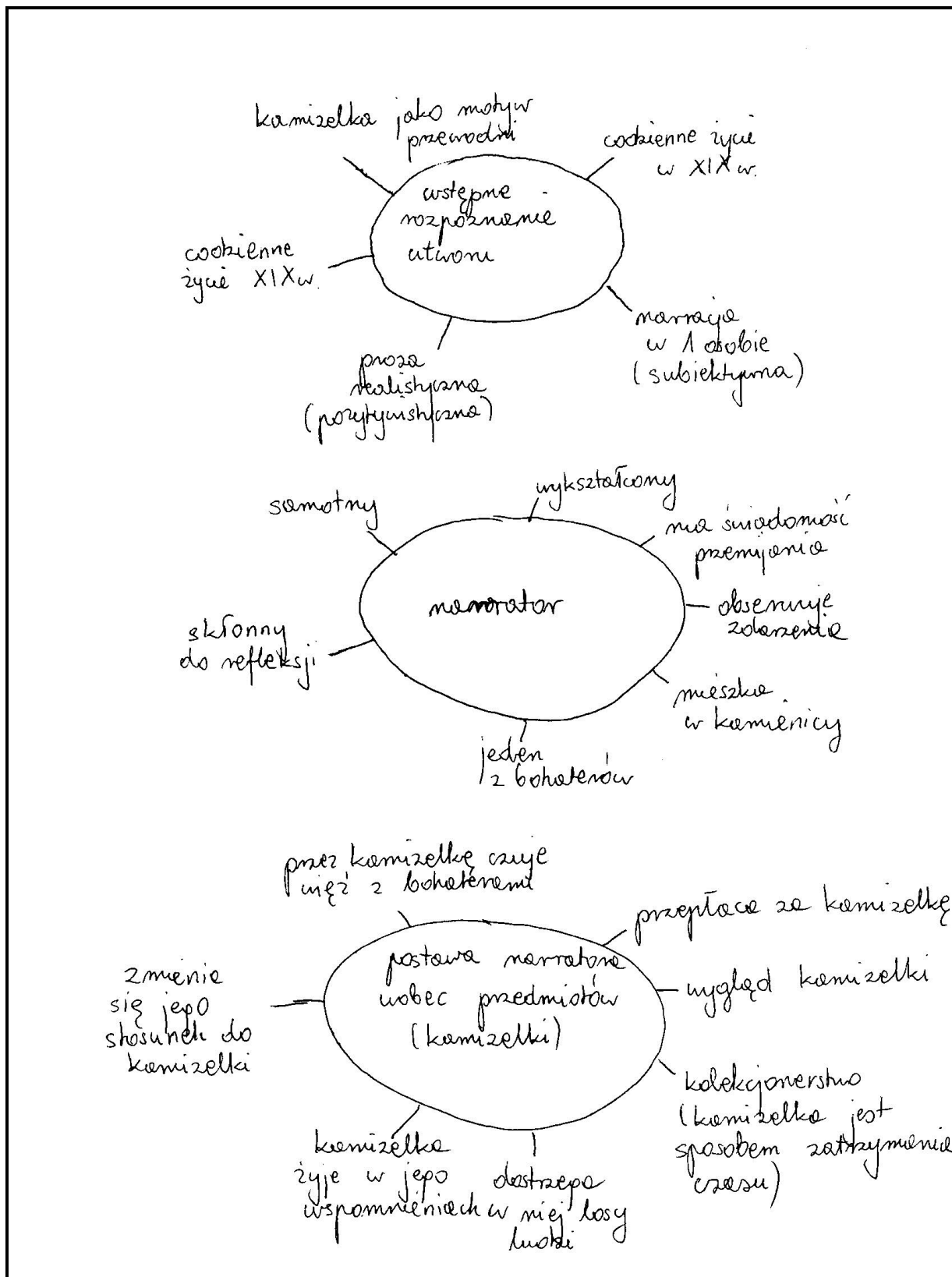
Bolesław Prus, Kamizelka, Warszawa 1969

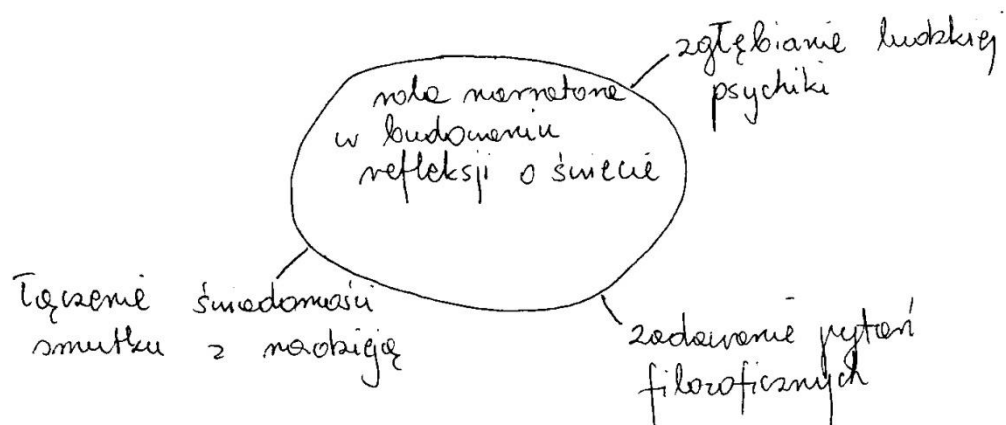
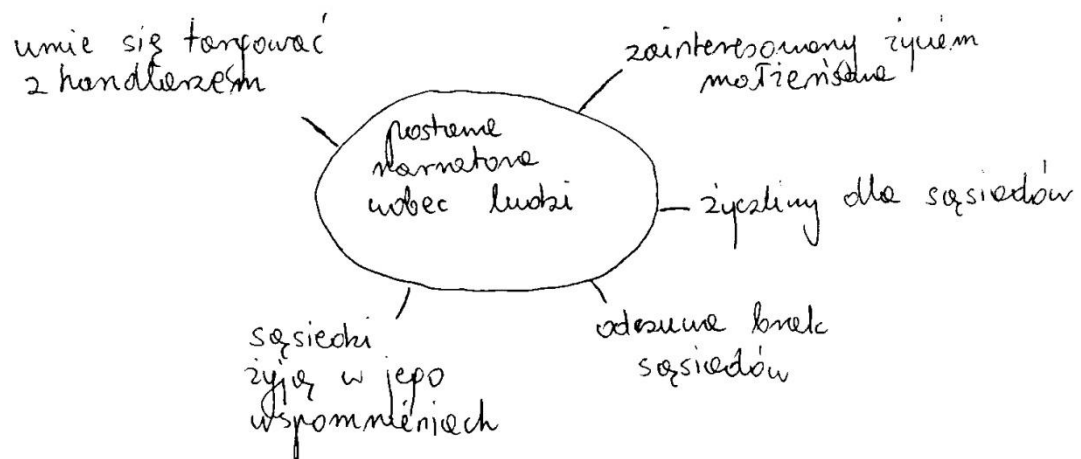
Łączenie świadomości smutku z nadzieją („słońcem”)

Etapy pracy nad tekstem:

- Odczytanie fragmentu.
- Podkreślenie słów kluczowych w temacie (postawa narratora wobec przedmiotów, wobec ludzi, rola narratora w budowaniu refleksji o świecie).
- Analiza i interpretacja tekstu, wykorzystująca mapy myślowe do każdego słowa kluczowego.

Niżej przedstawiono przykładowe uczniowskie mapy myślowe:





Zaleca się szczególnie wspólne pisanie wypracowania z uczniem. Już wstęp warto oprzeć na słowach kluczowych z tematu. Dobrze jest również zapoznać ucznia z możliwymi rodzajami wstępu (panoramiczny, bezpośrednio wprowadzający w przedmiot rozważań, specyficzny komentarz odautorski)¹¹. Zaleca się, aby analiza słów kluczowych w temacie oparta była na mapach myślowych¹².

Oto autorska propozycja wykorzystania mapy myślowej do pisania wypracowania maturalnego:

- Wypisz w brudnopisie słowa kluczowe z tematu jako główne zagadnienia do poszczególnych map myślowych.
- Podkreśl w tekście fragmentu zamieszczonego w arkuszu, skojarzenia z poszczególnymi słowami kluczami i opisz je skrótowo na marginesach.
- Przenieś zapiski do brudnopisu do poszczególnych map myślowych w ten sposób, aby dotyczyły konkretnego słowa kluczowego.
- Informacje do każdej mapy myślowej powinny być dobierane z całości fragmentu i wykorzystywane do pisania według zamysłu kompozycyjno-logicznego ucznia w ten sposób, aby uniknąć streszczania tekstu i prezentowania informacji po kolei.
- Uczeń nie powinien używać sformułowań z tekstu, ale opisywać zagadnienia swoimi słowami.
- Może użyć sformułowań z tekstu, tylko cytując fragmenty.
- Proponuje się tworzenie akapitów tranzytywnych w ten sposób, aby zakończenie pracy pisać analogicznie do tworzenia figury sumacji. Powinno ono odnosić się również do słów kluczowych w temacie.

Z piramidy synestezji można wywieść też **synestezyjną piramidę emocjonalną** odnoszącą się do kodowania kolorów emocji, dźwięków, wrażeń dotykowych, smakowych, węchowych.

Historię życia bohatera można ułożyć za pomocą kolorystyki emocji.

¹¹ Zob. Michał Kuziak, Sławomir Rzepczyński, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2007, s. 229-234.

¹² Plan wykonania mapy myślowej proponowany jest np. w książce: Marta Bogdanowicz, Anna Adryjanek, Małgorzata Różyńska, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Gdynia 2007, s. 142-143.

Oto przykładowe kolory emocji:

Biały - spokój

Fioletowy - przeżycia duchowe

Niebieski - wypowiadanie emocji lub ukrywanie (brak komunikacji z otoczeniem)

Zielony - współodczuwanie sercem (miłość)

Żółty - kontakty z ludźmi

Pomarańczowy - emocje

Czerwony - silne emocje

Czerwony ciemny (bordowy) - negatywne emocje, instynkt

Czarny - najniższe instynkty zwierzęce, nienawiść, zabójstwo

Niżej zamieszczono przykład piramidy indywidualnego systemu kodowania, wywiedziony z kolorystyki emocji i odczuć.

Synestezyjna piramida indywidualnego systemu kodowania emocji w obrębie jednego lub kilku zmysłów (tu zmysł wzroku i odczucia)

To autorska propozycja rozumienia emocji narratora w *Kamizelce* Bolesława Prusa, która jest dostosowana do analizy interpretacji fragmentu przeznaczonego do pisania wypracowania maturalnego. Może ona stanowić kolejny rozumienia tekstu oraz analizy i interpretacji. Zaleca się stosowanie tej metody po piramidzie słów kluczowych, a jeszcze przed właściwym pisaniem wypracowania.

Polecenie 1. Wybierz najważniejsze informacje z opisanych wcześniej map myślowych, np.

- a) Narrator to człowiek samotny.
- b) W opowiadaniu występuje narracja w 1 osobie l. pojedynczej (narracja subiektywna)
- c) Narrator dostrzega w kamizelce losy ludzi
- d) Kamizelka żyje w jego wspomnieniach
- e) Zmienia się stosunek narratora do kamizelki (traktuje ją jako „szmat sukna”)
- f) Narrator jest zainteresowany losem małżeństwa i życzliwy wobec nich.
- g) Odczuwa brak sąsiadów.
- h) Narrator potrafi targować się z handlarzem.
- i) Narrator odgrywa dużą rolę w budowaniu refleksji o świecie
- zgłębia ludzką psychikę

- zadaje pytania filozoficzne i egzystencjalne
- łączy świadomość smutku z nadzieją

Polecenie 2. Przyjrzyj się obrazom i ich tytułom¹³. Spróbuj połączyć tematykę obrazów z powyższymi informacjami z tekstu.

Przykładowe rozwiązanie

- Narrator to człowiek samotny (**obraz pt. Dostrzec siebie**)



¹³ Obrazy autorstwa Beaty Prościak wystawiane w 2011 roku w Teatrze Maska w Rzeszowie z cyklu pt. *Jedność w wielości i wielość w jedności*.

- W noweli występuje narracja w 1 osobie liczby pojedynczej (narracja subiektywna) (**obraz pt. *Odnaleźć siebie***)



- Narrator dostrzega w kamizelce losy ludzi (**obraz pt. Wirujące stokrotki**)



- Kamizelka żyje w jego wspomnieniach (**obraz pt. Jedność w wielości i wielość w jedności**)



- Zmienia się stosunek narratora do kamizelki (traktuje ją jako „szmat sukna”) (**obraz pt. To tylko emocje...**)



- Narrator jest zainteresowany losem małżeństwa i życzliwy wobec nich. (**obraz pt. Jedność doskonała**)



- Odczuwa brak sąsiadów (**obraz pt. Kolory życia**)



- Narrator potrafi targować się z handlarzem (**obraz pt. Ogień**)



- Narrator odgrywa dużą rolę w budowaniu refleksji o świecie - zgłębia ludzką psychikę
(obraz pt. *Słoneczniki – harmonia w chaosie*)



- Narrator zadaje pytania filozoficzne i egzystencjalne (*obrazy pt. Przestrzenie ducha z wewnątrz, Przestrzenie ducha z zewnątrz*)





- Narrator łączy świadomość smutku z nadzieją (**obraz pt. Złota istota**)



Wnioski wynikające z analizy i interpretacji odsłaniają zwłaszcza sferę odczuć bohaterów, łączą ją z przeżyciami uczniów. Tego typu przekład intersemiotyczny wpływa nie tylko na rozbudzanie wrażliwości wychowanków, ale pokazuje kierunek interpretacji tekstu literackiego, eksponując pozytywny przekaz, mimo trudnych kolei życia bohaterów.

Jak motywować i oceniać uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce? Piramida motywacji, piramida mediacji.

Przykład demotywacji nauczyciela

Przykład rozumowania nauczyciela, który demotyduje ucznia do nauki (na podstawie opinii nauczyciela)

Przykładowa informacja o uczniu (druga klasa liceum) napisana przez nauczyciela matematyki (jednocześnie wychowawcy), który nie rozumie potrzeb ucznia i nie potrafi dostrzec swoich błędów w nauczaniu. Nie zdaje sobie sprawy z niszczenia psychiki ucznia. Nauczyciel twierdzi, że nie myśli normalnie więc ma jedynie szansę w konkursach matematycznych typu „Kangur”.

1. Poziom wiadomości matematycznych

*Uczeń przyszedł do naszej szkoły z poczuciem, że „jest prymusem” (sam tak to określił), ale w nowej grupie rówieśniczej niestety nie może tego zaprezentować. Często chaotyczny, nieskoncentrowany, **dziwi się podstawowym poleceniom – jakby pierwszy raz się z nimi spotkał.** Duże zaległości w opanowaniu materiału z gimnazjum **lub niemoc ich wykorzystania.***

2. Odczytywanie i zapisywanie pozycyjnych układów cyfr w liczbach

*Nie zauważyłem **większych problemów** w tej sferze*

3. Wykonywanie operacji na liczbach

*Częste próby wykonywania tych działań w pamięci – niepowodzenia. Jednak przy poprawach, przygotowaniu się, skupieniu, **wykonuje poprawnie trudniejsze operacje na liczbach niżby można było się spodziewać.***

4. Rozumienie zadań z treścią

Trudności z wykorzystaniem omawianych wcześniej partii materiału w procesie matematyzacji zależności podanych w treści zadań, co powoduje brak równań, układów, koniecznych do rozwiązania tego typu zadań.

5. Rozumienie pojęć i zależności matematycznych

*Często **buntuje się przy wprowadzaniu nowych pojęć. Pyta: po co?** Nie nadąża wtedy przy pisaniu, zaczyna się rozglądać, kręcić, przeszkadzać i **wtedy reaguje emocjonalnie.** Jednak*

gdy się skupi, podaje poprawnie podstawowe wnioski i **próbuje dociekać pytając: A to skąd macie?**

6. Wykonywanie obliczeń w pamięci

Częste próby, ale wiele niepowodzeń w związku z tym, że nie jest to gimnazjum czy szkoła podstawowa, więc niewielu uczniów to skutecznie potrafi.

7. Spostrzeganie i określanie stosunków przestrzennych i geometrycznych

Nie realizowany był program z treściami dotyczącymi przestrzeni trójwymiarowej. **Uczeń aktywny przy wykonywaniu rysunków, nie zawsze poprawnych. Wnioskowanie już przeważnie nieprawidłowe.**

8. Inne uwagi

Uczeń z zaległościami. **Napotykanne trudności często wytrącają go z równowagi. Często nieskoncentrowany, szukający „skrótów” do nauczania się.** Niestety niesystematyczny. Sam przyznaje, że raczej mało się uczy z matematyki, bo kiedyś tyle nie musiał. **Jednak gdy się przygotowuje, stać go na ocenę dostateczną. Chaotyczny zapis, głównie zeszyt z klasy pierwszej, to jeden z elementów, utrudniający mu uzyskanie lepszych ocen i wyższego poziomu wiedzy.**

Oto opinia o tym samym uczniu na podstawie wywiadu z nauczycielem – korepetytorem

Uczeń ma przeciętne zdolności matematyczne. Sporadycznie pojawiają się zaległości z lat poprzednich. Szybko się nudzi i przestaje rozwiązywać zadani, których nie rozumie. Nie jest wytrwały w rozwiązywaniu problemów. **Czasem traci koncentrację** podczas rozwiązywania danego zadania, zadając pytania niezwiązane z matematyką. Wolniej przyswaja wiadomości i umiejętności matematyczne. **Jednak jest w stanie wyuczyć się schematów rozwiązania** danego zadania. **Czasem przedstawiał nietypowe rozwiązania pewnych problemów matematycznych. Błędy tkwiły w gubieniu lub zamianie cyfr, np.: 1200 na 120, czy też błędnym zaznaczaniu punktów na osi liczbowej.** Czasem jest zniechęcony do podejmowania próby poprawnego rozwiązania zadania. **Popelnia błędy przy przepisywaniu danych z zadania i niedokładnie czyta polecenia zadań. Bardzo inteligentny i opanowany chłopak.**

Wnioski

Z opinii wynika, że przychodząc do liceum, uczeń wierzył w swoje możliwości matematyczne (na półroczu w klasie trzeciej gimnazjum miał ocenę bardzo dobrą, na koniec – dobrą, ponieważ ze względów zdrowotnych opuścił trochę lekcji). Miał jednak świadomość, że jest dobrym matematykiem. Z fizyki był najlepszy w klasie i również otrzymał na koniec gimnazjum ocenę bardzo dobrą. W pierwszej klasie liceum o profilu matematyczno-informatycznym, był zagrożony na koniec roku oceną niedostateczną. W drugiej klasie liceum nauczyciel stwierdził, że nie pozwoli mu podchodzić do matury w stopniu rozszerzonym. Wątpi czy zda podstawową.

Co się stało w liceum?

Z perspektywy ucznia (co było)	Z perspektywy ucznia (co jest)	Z perspektywy nauczyciela (co było)	Z perspektywy nauczyciela (co jest)	Wnioski
Był jednym z najlepszych <i>Uczeń przyszedł do naszej szkoły z poczuciem, że „jest prymusem” (sam tak to określił)</i>	Jest jednym z najgorszych <i>w nowej grupie rówieśniczej niestety nie może tego zaprezentować</i>	Nie rozumie dlaczego miał dobre oceny <i>Duże zaległości w opanowaniu materiału z gimnazjum</i>	Jest słaby i się nie uczy <i>Często chaotyczny, nieskoncentrowany, dziwi się podstawowym poleceniom – jakby pierwszy raz się z nimi spotkał.</i>	Nauczyciel nie przyjmuje do wiadomości, że problem leży w nim samym i jego metodach nauczania. Wszelkie niepowodzenia ucznia przypisuje jego zaległościom z gimnazjum, bo tak jest najłatwiej. Nie próbuje uczniowi wyjaśnić jego wątpliwości, ponieważ on, jako nauczyciel

				z 20 – letnim stażem twierdzi, że uczeń <i>dziwi się podstawowym poleceniom.</i> Gdyby spojrzął na problem oczami ucznia, doszedłby do wniosku, że dla kogoś, kto pierwszy raz spotyka się z materiałem, ważne jest wytłumaczenie wszelkich podstaw zrobienia zadania. Uczeń nie ćwiczył go dwadzieścia lat jak nauczyciel. Jest to dla niego nowość. Stąd prawdziwa jest druga przesłanka z opinii nauczyciela, zamieszczona w poniższym zdaniu: <i>Duże zaległości w opanowaniu materiału z gimnazjum lub niemoc ich wykorzystania</i>
--	--	--	--	--

Ostateczny wynik zadania nie wpływał znacząco na obniżenie oceny. Nawet gdy uczeń pomylił kolejność cyfr, miał większość punktów za zadanie.	Ostateczny wynik zadania stał się wyrocznią. Zły wynik równa się z oceną niedostateczną nawet w przypadku, kiedy cały tok myślenia i zadanie jest wykonane poprawnie. Uczeń może otrzymać tylko maksymalną albo minimalną liczbę punktów. W związku z tym uczeń bez korzystania z korepetycji, po lekcji w szkole dostaje oceny niedostateczne, po korepetycjach, zazwyczaj bardzo dobre (jeżeli sporadycznie uda mu się, nie pomylić się typowo dyslektycznie), przy pomyłkach nadal niedostateczne. W sumie jak twierdzi dalej w opinii nauczyciel uśredniając, stać go nawet na ocenę	Zakłada, że uczeń ma zaległości z gimnazjum i jest słaby.	Zakłada, że pomyłki ucznia wynikają z niewiedzy i zaległości, bo raz się myli a innym razem nie. Uwaga: Otóż uczniowie z dysleksją mają również przebłyki, kiedy potrafią napisać dobrze, a w kolejnym zadaniu, czy nawet następnego dnia już się mylą. Nie ma tutaj określonej zasady schematycznego działania ich mózgu.	W zakresie odczytywania i zapisywania pozycyjnych układów cyfr w liczbach nauczyciel podkreślił: <i>Nie zauważyłem większych problemów w tej sferze</i> Co to znaczy większych problemów? Otóż nauczyciel przyjął proste rozumowanie logiczne. Zły wynik wynika z braku umiejętności i wiadomości matematycznych, więc należy się ocena niedostateczna Nie bierze pod uwagę zmniejszenia ilości punktów, ponieważ według niego matura na poziomie rozszerzonym tego nie respektuje, a on uczy w klasie, która ma matematykę rozszerzoną.
---	---	--	---	---

	dostateczną.			Na tym poziomie nie bierze się pod uwagę uczniów z dysleksją. Zazwyczaj traktuje się ich jako osoby, które potrafią robić tylko proste zadania.
Nie miał problemów z operacjami na liczbach. Wykonywał w pamięci bardzo skomplikowane rachunki, których nie wykonał nikt w klasie i byłem za to doceniany przez nauczyciela.	Nauczyciel dziwi się dlaczego na sprawdzianach ma maksymalną liczbę punktów za zadania trudne, a myli się w prostych.	Nie potrafi wykonywać prawidłowo prostych operacji na liczbach, w związku z tym ma zaległości z gimnazjum.	Wykonuje poprawnie skomplikowane operacje na liczbach, ale czasem myli się w podstawach, więc musi się nie uczyć. Najpierw musi opanować podstawy, żeby robić trudniejsze zadania.	W zakresie wykonywania operacji na liczbach <i>Częste próby wykonywania tych działań w pamięci – niepowodzenia. Jednak przy poprawach, przygotowaniu się, skupieniu, wykonuje poprawnie trudniejsze operacje na liczbach niżby można było się spodziewać.</i>
Rozumiał wszystko, co mówi do niego nauczyciel. W ten sposób to tłumaczył, że bez problemu wykonywał zadania z treścią.	Nauczyciel nie wyjaśnia zadań, twierdząc, że wszystko powinno być już znane. Stwarzając pozory tłumaczenia zadania, podaje swój schemat myślenia i każe go	Uczeń ma zaległości z gimnazjum i się nie uczy.	Podobne zadania były w gimnazjum, więc nie musi tłumaczyć, każdy powinien to wiedzieć. <i>Trudności z wykorzystaniem omawianych wcześniej partii materiału</i>	Nauczyciel nie stosuje właściwych metod nauczania i nie tłumaczy podstaw w razie wątpliwości uczniów, uważając się za „autorytet” a uczniów za

	uczniom zapisać, ale nie wyjaśnia dlaczego akurat taki i skąd się wziął, nie tłumaczy podstaw.		w procesie matematyzacji zależności podanych w treści zadań, co powoduje brak równań, układów, koniecznych do rozwiązania tego typu zadań.	nieuków.
W gimnazjum każde pytanie ucznia było wysłuchane i rozumiał matematykę. Dostawał odpowiedź.	Obecnie nie może o nic pytać, a wszelkie dociekania kończą się ujemnymi punktami z zachowania albo wizytą u dyrektora.	Zapewne uczeń nie zna podstaw z gimnazjum.	Często buntuje się przy wprowadzaniu nowych pojęć. Pyta: po co? Nie nadąża wtedy przy pisaniu, zaczyna się rozglądać, kręcić, przeszkadzać i wtedy reaguje emocjonalnie. Jednak gdy się skupi, podaje poprawnie podstawowe wnioski i próbuje dociekać pytając: A to skąd macie?	Nauczyciel nie życzy sobie pytań ze strony uczniów twierdząc, że się tylko rozpraszają. Podczas gdy sam pozwala sobie na ciągłe żarty na lekcji co chwilę odchodząc od tematu. Nie ma więc czasu na słuchanie uczniów.
Wykonywał obliczenia w pamięci bez problemu. W razie pomyłki mógł się jeszcze raz zastanowić lub napisać na kartce czy tablicy, aby zrozumieć swój błąd. Był oceniany za drogę do rozwiązywania problemu.	Jeżeli podał błędny wynik od razu dostał ocenę niedostateczną bez tłumaczenia. Nauczyciel twierdzi, że to liceum i musi się przyzwyczaić do panujących tu zasad. Uczeń nie ma ochoty się zgłaszać, bo może być w każdej chwili źle oceniony.	Najprawdopodobniej uczeń ma zaległości z gimnazjum.	Częste próby, ale wiele niepowodzeń w związku z tym, że nie jest to gimnazjum czy szkoła podstawowa, więc niewielu uczniów to skutecznie potrafi.	Nauczyciel nie zauważa, że uczeń może pomylić cyfry lub ich układ. Twierdzi, że na poziomie liceum nie mogą istnieć takie problemy. Jest to dla niego niepojęte.

W gimnazjum wystąpiły pewne problemy w określaniu stosunków przestrzennych i geometrycznych ze względu na dysgrafię i zaburzoną lateralizację. Jednak nauczyciel miał tego świadomość przy ocenianiu.	Każdy źle zrobiony rysunek jest oceniany na niedostateczny. Nauczyciel zwraca uwagę na używanie kolorowych długopisów i linijki i to jest jego jedyne działanie w tym kierunku.	Uczeń ma zaległości z gimnazjum.	W zakresie spostrzegania i określania stosunków przestrzennych i geometrycznych <i>Nie realizowany był program z treściami dotyczącymi przestrzeni trójwymiarowej. Uczeń aktywny przy wykonywaniu rysunków, nie zawsze poprawnych. Wnioskowanie już przeważnie nieprawidłowe.</i>	Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę problemy z dysgrafią i odpowiednio oceniać prace ucznia, tłumacząc wynikające wnioski.
W gimnazjum rozumiał matematykę, ponieważ jedno dobre wytłumaczenie zadania wystarczało mu, aby rozwiązywał następne. Nauczycielka podawała proste zasady. Miał motywację do nauki.	Obecnie w liceum uczeń nie ma motywacji do nauki, ponieważ nauczyciel nie tłumaczy podstaw. Reaguje emocjonalnie na niesprawiedliwe ocenianie.	Nauczyciel uważa, że uczeń ma zaległości z gimnazjum.	<i>Uczeń z zaległościami. Napotykanie trudności często wytrącają go z równowagi. Często nieskoncentrowany szukający „skrótów” do nauczania się. Niestety niesystematyczny. Sam przyznaje, że raczej mało się uczy z matematyki, bo kiedyś tyle nie musiał. Jednak gdy się przygotowuje, stać go na ocenę dostateczną. Chaotyczny zapis,</i>	Podstawowym błędem nauczyciela jest brak tłumaczenia podstaw oraz niechęć wysłuchiwanie pytań ucznia. Tłumaczy się zaległościami z gimnazjum, aby nie zmieniać swoich metod nauczania. Poza tym twierdzi, że każdy powinien chodzić na korepetycje.

			głównie zeszyt z klasy pierwszej, to jeden z elementów, utrudniający mu uzyskanie lepszych ocen i wyższego poziomu wiedzy.	
--	--	--	--	--

Powyższy przykład świadczy o tym, jak ważne jest podejście nauczyciela do ucznia ze specyficznymi trudnościami w nauce. Stąd warto podać kolejne metody, które sprawią, że uczeń nabierze chęci do nauki i przezwyciężania swoich trudności.

Jak motywować uczniów?

Biblioteka powinna być miejscem, w którym uczniowie chcą rozmawiać. Dobrze byłoby, gdyby rozmowy miały charakter terapeutyczny i ukierunkowywały myślenie ucznia w pozytywną stronę. Jeżeli bibliotekarz nie czuje się na siłach, aby samodzielnie zająć się uczniem z obniżoną samooceną, może poprosić o pomoc pedagoga lub psychologa.

Przykłady rozwiązań

Piramida motywacji

Odnosi się tylko do wydarzeń z życia ucznia i jego doświadczeń

1. **Analiza obecnej sytuacji ucznia** (w ocenie samego ucznia)
2. **Analiza przeszłych pozytywnych i negatywnych wydarzeń w życiu** (Przypomnij sobie najbardziej negatywne wydarzenie w swoim życiu i odczucia z nim związane. To samo uczyn z najbardziej pozytywnym wydarzeniem w twoim życiu. W której sytuacji wolałbyś się znaleźć w przyszłości i dlaczego?)
3. **Porażka jako pomost do lepszego** (Jak rozumiesz porażkę? Czy myślisz o porażce? Czy boisz się porażki w życiu? Co z tym robisz? Jak pozbyć się negatywnych myśli?)

Uczeń powinien sobie uświadomić, że trudne sytuacje spotykają go po to, aby coś zmienić na lepsze, odbudować, czegoś nauczyć. Zadaniem nauczyciela jest takie pokierowanie myśleniem ucznia, aby wszelkie zawirowania w życiu potrafił traktować w kategoriach

przejściowych kłopotów, z których można wyjść, zmieniając myślenie na pozytywne i skupiając swoją uwagę wyłącznie na pozytywnych wizjach.

4. Sukces – skojarzenia pozytywne czy negatywne (Czy boisz się sukcesu w życiu? Czy wolisz żyć w strachu i niedostatku? Dlaczego? Co zrobisz jak osiągniesz sukces?)

Zazwyczaj okazuje się, że uczeń boi się sukcesu i nie wyobraża sobie siebie w pozytywnym świetle. Zadaniem nauczyciela jest uzmysłwić mu możliwości, które się przed nim otworzą kiedy pozbędzie się uprzedzeń oraz złych wzorców myślowych i przestanie się bać.

5. Wizja przyszłych pozytywnych i negatywnych wydarzeń w życiu (za rok, za pięć lat, za dziesięć lat, za dwadzieścia lat, itd., z perspektywy przeżytego życia)

Wyobraź sobie siebie za rok:

- kiedy kończysz szkołę z dobrymi wynikami
- kiedy nie kończysz szkoły i musisz powtarzać klasę

Następnie uczyn to samo z perspektywy: pięciu lat, dziesięciu, dwudziestu, z całego życia
Którą wizję wybierasz?

6. Skoncentrowanie uwagi ucznia na wizji pozytywnych rozwiązań w przyszłości

Zadaniem nauczyciela jest nakłonienie ucznia do koncentrowania się tylko na pozytywnych aspektach danej sytuacji lub chociaż szukaniu pozytywów oraz wyobrażaniu sobie pozytywnych scenariuszy życiowych.

7. Uświadomienie uczniowi, że pozytywna wizja przyszłości i każdego działania, którego się podejmuje powinna towarzyszyć mu w każdej chwili życia.

Kolejną metodą, która sprzyja eliminowaniu niskiej samooceny uczniów z dysfunkcjami jest piramida mediacji. Jednocześnie działa ona w kierunku likwidowania agresji i patologii. Niestety z rozmów z bibliotekarzami wynika, że nie są oni obecnie przygotowani do prowadzenia tego typu mediacji z uczniem. Obawiają się, że nie podołają w pełni temu zadaniu. Twierdzą, że nie mają w tym kierunku odpowiedniej wiedzy i umiejętności psychologicznych. W takim przypadku potrzebne są dla nich specjalne szkolenia w kierunku omawiania tematów związanych z patologiami u dzieci i młodzieży. Jednak zgadzają się z tym, że mogą pracować taką metodą, bazując na przykładach bohaterów literackich. Nie chcą jednak przekładać doświadczeń tych bohaterów na grunt rzeczywistości,

która otacza współczesnych uczniów. Jednak nawet, zatrzymując się na etapie interpretacji zachowania bohatera literackiego i pokazania młodzieży innej, właściwej drogi życiowej, którą powinien pójść bohater, mogą sprawić, że przykłady literackie będą stanowić dla uczniów swoisty sposób rozumienia również współczesnego świata. Nie można przecież uciekać przed problemami, które przytłaczają współczesnych młodych ludzi i nie pokazywać im właściwych rozwiązań. Jeżeli bibliotekarze i nauczyciele nie zaczną współpracować i nie podejmą się takiego działania, wkrótce może się okazać, że biblioteki opustoszeją, a uczniowie będą szukać wsparcia w grupach rówieśniczych (zachowaniu patologicznym), które będą rozumiały ich problemy.

Piramida mediacji

łączy doświadczenia bohaterów literackich z doświadczeniami własnymi uczniów

Mediacje z uczniem o inteligencji dyslektyczno-kreatywnej

Problem 1.

Czy można usprawiedliwić zbrodnie wiarą w przepowiednie czarownic? Odpowiedź w oparciu o *Makbeta*.

Schemat piramidy mediacyjnej

I. Monolog mediatora (nauczyciela) w formie instruktażu

- idea mediacji
- cel mediacji
- role stron w rozwiązywaniu konfliktu
- reguły mediacji
- ramy czasowe

II. Pozytywny wstęp (oparty na rzeczowych informacjach, przedstawienie problemu)

- Każdy czyn można jakoś usprawiedliwić. Makbet dążył do władzy drogą zbrodni. Przypomnijmy jego historię i skupmy się na odpowiedzi na postawione pytanie.
- prośba o doprecyzowanie problemu przez uczniów (jeśli są wątpliwości)

III. Mediacje właściwe

a) Pytania wstępne

- zdanie uczniów (Co sądzicie o problemie?)
- prośba o doprecyzowanie odpowiedzi uczniów (jeżeli występuje taka potrzeba)
- wejście w rolę (Co zrobilibyście na miejscu bohatera?) – spojrzenie empatyczne

b) Pytania wyjaśniające

1. opis zdarzenia

- czas i miejsce (*Kiedy i gdzie się to wydarzyło?*)
- źródło informacji (*Skąd o tym wiemy?*)
- sposób działania (*Co wtedy zrobił bohater?*)
- okoliczności (*Jakie okoliczności towarzyszyły sprawie?*)
- szczegóły (*Podajcie szczegóły sprawy*)
- osoby trzecie (*Kto jeszcze brał udział w zdarzeniu?*)
- powody działania (*Dlaczego tak postąpił?*)
- sposób reakcji bohatera (*Jak zachował się bohater?*)

2. propozycje uczniów (*Co byście mu zaproponowali?*)

c) pytania partycypacyjne (wpływające na współuczestnictwo uczniów w mediacjach)

- opinie uczniów (*Co myślicie na temat bohatera? Czy można usprawiedliwić zbrodnię wiarą w przepowiednie czarownic?*)

Przykładowe opinie uczniów:

Nie wierzę w coś takiego jak fatum. Makbet miał wybór.

- porozumienie (*Jaki byłby najkorzystniejszy dla bohatera sposób rozwiązania problemu?*)

Przepowiednie działają na naszą podświadomość tylko wtedy, gdy w nie wierzymy.

- uszczegółowienie (*Co chcielibyście jeszcze do tego dodać?*)

Przepowiednie miały wprowadzić na świat scenariusz wydarzeń.

- sposób zapobiegania, unikania negatywnych konsekwencji postępowania (Czy i w jaki sposób można było tego uniknąć?)

Wierzę tylko w przepowiednie, które są dla mnie korzystne.

Znając swoją przyszłość, należy wyciągać z niej wnioski.

- subiektywny punkt widzenia uczniów (*Jak powinna wyglądać nowa wersja wydarzeń?*)

Powinien wysłuchać, ale też myśleć.

Mógł spokojnie śledzić rozwój wydarzeń bez popełniania zbrodni.

- oczekiwania (Czego oczekiwalibyście od bohatera?)

Nie powinien ufać wszystkiemu, co usłyszy.

- odczucia (Jakie są Wasze odczucia w tej sprawie?)

Przepowiednie nie powinny mieć związku z rzeczywistością.

Nie należy we wszystko wierzyć.

- ocena sytuacji w „starej” i w „nowej” wersji wydarzeń (Jak oceniacie postępowanie bohatera w wersji książkowej i w nowej wzbogaconej o Wasze doświadczenia i przekonania? Która jest bardziej korzystna dla bohatera i dlaczego?)

Ocena bohatera w wersji książkowej:

Ludźmi bez wiary i pewności siebie często łatwo manipulować przez przepowiednie i zastraszanie.

Ocena bohatera w „nowej wersji” wydarzeń:

Zawsze jest jakieś wyjście z trudnej sytuacji.

Przepowiednie nie zawsze się sprawdzają. Prowadzą do nich ludzkie decyzje.

- wymiana zdań (Czy inni myślą podobnie?)

Przed przeznaczeniem się nie ucieknie.

To my dokonujemy wyboru. Czarownice były jedynie impulsem.

Nikt nie jest w stanie przewidzieć, co może wydarzyć się w przyszłości, dlatego przepowiednia nie może determinować naszego postępowania.

Możliwości innych rozwiązań (W jaki sposób można było wcześniej rozwiązać problem?)

Los należy do nas. Każdy jest kowalem swojego losu.

d) wypowiedzi (w tym pytania) naprowadzające

- w przypadku odejścia od tematu (Myślę, że odeszliśmy od problemu)
- powrót do tematu (Wróćmy do problemu)
- sprecyzowanie wypowiedzi (Sprecyzujcie swoją wypowiedź)
- przejście do konkretów (Może przejdziemy do meritum sprawy)
- dopowiedzenie (Co jeszcze myślicie o sprawie?)

e) wypowiedzi (w tym pytania) pytania końcowe

- podsumowanie (Proszę podsumować nasze rozważania)
- satysfakcja stron (Czy satysfakcjonuje Was takie rozwiązanie?)

- opinia uczniów (*Doszliście do porozumienia?*)
- porozumienie (*Czy wszyscy zgadzają się na wybrane rozwiązanie?*)
- prośba o wysłuchanie (*Jeśli już przedstawiliście swoje racje, wysłuchajcie mnie...*)

IV. Podsumowanie

Nauczyciel podsumowuje mediacje lub w razie niemożności dojścia do consensusu działa jak konciliator, prezentując swoje zdanie na omawiany temat.

- a) porozumienie
- b) podziękowanie za udział w mediacjach (ewentualna ocena)
- c) wyrażenie chęci współpracy w przyszłości.

Wniosek konciliatora:

Przepowiednie czarownic mogą się kłócić z wizją etycznego postępowania. W takim przypadku działanie dla siebie nie mam sensu, ponieważ paradoksalnie działamy przeciwko sobie.

Dokładny opis tej metody i więcej propozycji piramid mediacyjnych (70 przykładów) zostało zawartych w książce **Beaty Prościak**¹⁴.

Praktyczna analiza danych z opinii Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych oraz prac uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce

Mocne i słabe strony ucznia oparta o analizę opinii

Analiza danych z opinii postdiagnostycznej

Cel: wyszukanie mocnych i słabych stron ucznia

Obszary analizy:

- a) poziom intelektualny
- b) funkcje wzrokowo-przestrzenne
- c) funkcje słuchowo-językowe
- d) funkcje kinestetyczno-ruchowe

¹⁴ Beata Prościak, *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Wyd. Difin, Warszawa 2013.

- e) koncentracja uwagi
- f) lateralizacja
- g) artykulacja (prawidłowa, nieprawidłowa – wady wymowy)
- h) osobowość i motywacja
- i) narządy zmysłu (badania medyczne)
- j) umiejętności szkolne
- k) wnioski (dobra sprawność intelektualna, uzdolnienia, dysleksja, dysortografia, dysgrafia, dysharmonijny rozwój, wtórne zaburzenia emocjonalne)

Oto przykładowa opinia ucznia:

STANOWISKO PORADNI

Na podstawie przeprowadzonych badań psychologiczno - pedagogicznych stwierdza się występowanie specyficznych trudności w postaci dysleksji, dysortografii i dysgrafii.

UZASADNIENIE OPINII

Uczeń został zgłoszony do poradni po raz pierwszy w klasie V (2003 rok) z powodu nasilonych trudności w opanowaniu podstawowych umiejętności szkolnych, tj. czytania i pisania. Otrzymał opinię w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia ze względu na stwierdzoną dysleksję rozwojową wraz z zaleceniami do zajęć korekcyjno – kompensacyjnych. Kolejne badania przeprowadzone w gimnazjum pozwoliły określić dynamikę symptomów dysleksji rozwojowej i poziom rozwoju funkcji poznawczych i percepcyjno – motorycznych. Kamil otrzymał opinię w sprawie dostosowania warunków i form egzaminu gimnazjalnego do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ze względu na specyficzne trudności w uczeniu się (dysleksja, dysortografia, dysgrafia).

Trudnościom w czytaniu i pisaniu towarzyszyły trudności w nauce matematyki, które zdecydowanie nasiliły się w gimnazjum. Uczeń korzystał z korepetycji i pracował samodzielnie. Wspomaganie rozwoju i dodatkowe zajęcia miały na celu wyrównanie wolniej

rozwijających się procesów psychicznych odpowiedzialnych za zaangażowanie w nauce pojęć i umiejętności matematycznych. Rozpoczęcie nauki w technikum przyniosło kolejne trudności – Kamil w ograniczonym stopniu korzysta z edukacji matematycznej organizowanej w szkole. Słabe gromadzenie doświadczeń logicznych i matematycznych w młodszym wieku, niewspółmierne do pracy postępy stały się podstawą wykonania badań w kierunku dyskalkulii (październik 2009 rok). W opinii nauczycielki matematyki uczeń miał problemy z wykonywaniem podstawowych działań w pamięci, opanowaniem algorytmów, właściwym zapisywaniem liczb (przestawianie cyfr), nauką definicji, twierdzeń oraz stosowaniem ich w zadaniach, werbalizowaniem czynności matematycznych i zapamiętywaniem nauczonego materiału. Ponadto proces dydaktyczny mógł być zakłócony przez nieobecności na niektórych lekcjach matematyki z powodu problemów zdrowotnych. Istotne znaczenie miało to w sytuacji poznawania nowego materiału nauczania. Dwa razy w ciągu roku (2008/09) korzystał z pomocy nauczyciela podczas konsultacji. W kolejnym roku nauki (2009/10) nauczycielka zauważyła poprawę aktywności ucznia podczas lekcji oraz zwiększenie ilości właściwych odpowiedzi. Uzyskany wynik badania umiejętności arytmetycznych w poradni wskazuje na iloraz matematyczny mieszczący się w dolnej granicy normy przy prawidłowym rozwoju umysłowym. Obserwacja i diagnostyka na przestrzeni lat pozwoliła stwierdzić, że Kamil należy do grupy uczniów ze stwierdzoną dysleksją rozwojową, która wpływa na zdolność uczenia się matematyki. Uczeń nadal pobiera korepetycje, ma problemy z otrzymaniem oceny pozytywnej z matematyki.

Po przeprowadzonych badaniach psychologicznych stwierdza się, że ogólne możliwości intelektualne ucznia kształtują się na przeciętnym poziomie. Uczeń dobrze radzi sobie w zadaniach wymagających krótkotrwałej pamięci słuchowej oraz analizy i syntezy wzrokowej. W normie ukształtowały się również inne umiejętności, tj. myślenie logiczne – arytmetyczne, przyczynowo – skutkowe oraz różnicowanie bodźców wzrokowych istotnych od mniej ważnych. Tempo pracy jest prawidłowe.

Zakres wiedzy ogólnej dotyczący zjawisk społeczno – przyrodniczych jest adekwatny do wieku, natomiast trudności sprawia uczniowi wykorzystanie wcześniej zdobytej wiedzy w życiu codziennym. Uczeń nie jest pewny swoich umiejętności, odwołuje się jedynie do tekstów uprzednio starannie wyuczonych (zazwyczaj w sposób mechaniczny), natomiast silne emocje i obniżone poczucie własnej wartości utrudniają mu samodzielne wnioskowanie. Efektem są niskie oceny, nieadekwatne do faktycznego stanu wiedzy ucznia.

Zapamiętywanie w procesie uczenia się przebiega na przeciętnym poziomie pod względem ilości zakodowanych informacji, natomiast proces ten przebiega nieharmonijnie i jest podatny na działanie różnych dystraktorów, a przede wszystkim zmęczenia wysiłkiem intelektualnym.

Prawidłowości stwierdza się w zakresie rozwoju sfery emocjonalno – motywacyjnej. Kamil jest osobą spokojną, stabilną emocjonalnie. Bez trudności nawiązuje kontakty z rówieśnikami, potrafi współpracować w grupie, jest niekonfliktowy i pomocny. W wykonywaniu różnych zadań lepiej czuje się w sytuacjach dobrze określonych, jasnych, nie wymagających nowatorskich działań. Stara się osiągać cele i sumiennie wywiązywać się ze swoich obowiązków.

Aktualnie przeprowadzone badania pedagogiczne wskazują na utrzymujące się specyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisanie o zmiennej dynamice i objawach. Symptomy są charakterystyczne dla wcześniejszego wieku rozwojowego, niektóre uległy zmianie i dodatkowo wystąpiły nowe. Uczeń pracuje niewspółmiernie do uzyskiwanych wyników szkolnych, często są to rezultaty poniżej jego możliwości.

Umiejętność czytania od strony technicznej, tempo, poprawność zdecydowanie uległy poprawie i osiągają poziom bliski przeciętnemu czytelnikowi. Jednakże samodzielna praca cicha z tekstem wskazuje na problemy z dokładnym spostrzeganiem (uczeń opuszcza niektóre

zadania, np. znajdujące się w ostatnich wersach tekstu), kończeniem zdań, wyrażaniem precyzyjnym swoich myśli, z przypominaniem i posługiwaniem się pojęciami zbliżonymi fonetycznie lub znaczeniowo (np. antonimy – synonimy). Konsekwencją tych trudności jest częściowe rozumienie tekstu, potrzeba wspólnego wnioskowania z innymi, czytanie bardziej odtwórcze niż twórcze. Ukierunkowanie i zwrócenie uwagi na punkty ogniskowe w zakresie opracowywanego materiału językowego, dodatkowe wyjaśnienie pojęć tam użytych wpływają na uzyskiwanie lepszych rezultatów pracy. Należy jednak podkreślić progres w obszarze czytania ze zrozumieniem i przetwarzania informacji zawartych w tekstach. Sprawność ortograficzna, gramatyczna i stylistyczna w formie pisemnej jest poniżej oczekiwanego poziomu w stosunku do rozwoju intelektualnego. Samodzielne prace pisemne na tematy bliskie uczniowi są ciekawe merytorycznie, jednakże nie pozbawione błędów, zwłaszcza typowo ortograficznych (*rz-ż, ó-u, ch-h*). Jest to najliczniejsza grupa błędów popełnianych przez Kamila pomimo znajomości reguł pisowni. Znacznie lepiej funkcjonuje w zakresie wypowiedzi ustnych, odpowiada spójnie na pytania. Zwykle krótko i lapidarnie realizuje temat. Osobną grupę stanowią błędy charakterystyczne dla zaburzenia integracji wzrokowo – słuchowo – ruchowej, np. mylenie samogłosek nosowych z zespołem liter *-em, -om*, błędne zapisy spółgłosek miękkich (nawet w wyrazach powszechnie znanych, o wysokiej frekwencji użycia, np. Henryk Sienkiewicz - *Chenryk Śienkiewicz*). Kamil też pisze fonetycznie, myli wielkie i małe litery w nazwach pospolitych i własnych.

W skierowaniu na badania specjalistyczne nauczycielka języka polskiego podkreśla nasilone występowanie błędów o każdym charakterze (począwszy od ortograficznych po błędy struktury głoskowo – literowej) i zaburzony poziom graficzny pisma, co powoduje nieczytelność. Z tego też powodu fragmenty prac pisemnych nie były sprawdzane i wpływały na ogólną ocenę. Poziom wypowiedzi ustnych uznany jest za słaby; uczeń zazwyczaj kończy odpowiedź po zadaniu dodatkowych pytań.

Zaburzenia rozwojowe w zakresie opisanych funkcji rzutują na utrudnione funkcjonowanie ucznia z innych przedmiotów, zwłaszcza matematyki. W nauce języków obcych również mogą pojawiać się trudności wynikające z dysleksji, dlatego poproszono o informacje nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego. Wypełnione arkusze diagnostyczne wskazują na różnice w postępach w nauce ze wskazaniem na większe trudności w nauce języka angielskiego. Uczeń potrzebuje więcej czasu niż pozostali uczniowie w klasie na sformułowanie wypowiedzi pisemnych na sprawdzianach, na zapisanie tekstu i zastanowienie się nad udzieleniem odpowiedzi w formie ustnej na zadane pytania. Ponadto bardzo trudna jest dla ucznia ortografia i zapamiętanie pisowni nowopoznanego słownictwa (takiego stopnia nasilenia nie wskazał nauczyciel języka niemieckiego w żadnym aspekcie). Natomiast wymowa, akcent, czytanie i rozumienie czytanego tekstu są dla Kamila sprawnościami i umiejętnościami najlepiej opanowanymi z języka angielskiego.

Przyczyną nasilonych trudności w pisaniu i czytaniu oraz wypowiadaniu się jest w głównej mierze zaburzenie świadomości fonologicznej, tj. operowania częstkami fonologicznymi (głoskami, sylabami) i dokonywanie analizy i syntezy (wiadomości i treści) w powiązaniu z pamięcią słuchową bezpośrednią. Prawidłowo funkcjonuje słuch fonemowy (różnicowanie i identyfikowanie głosek). Na niskim poziomie utrzymuje się pamięć wzrokowa bezpośrednia dotycząca tekstu oraz odtwarzania pojedynczych wyrazów. Kamil nie utrzymuje w pamięci obrazu graficznego wyrazu i może go odtwarzać na różne sposoby.

Zaburzony jest poziom graficzny pisma. Litery są niedokładne w kształtach, upraszczane, zgeometryzowane, drobne, pochylone w różne strony. Pisząc krótkie teksty w wolnym tempie, uczeń może zmobilizować się do czytelniejszego pisania. W przypadku tekstów dłuższych, pisanych szybciej, jakość pisma pogarsza się, uwidaczniają się oznaki zmęczenia ręki i wzmożonego napięcia mięśniowego (kryterium pisemności). Występujące błędy konstrukcyjne i proporcjonalności oraz zaburzony obraz graficzny ze względu na

błędą ortografię, decydują o braku czytelności – zasadniczym kryterium poprawności graficznej. Pojawiają się trudności z odczytaniem niektórych wyrazów lub fraz. Próby pisania przeprowadzone w poradni w korzystnych dla ucznia warunkach (indywidualny kontakt, dowolnie wydłużony czas) i chęć uzyskania jak najlepszego rezultatu, znacznie odbiegają od poziomu graficznego pisma w szkole. Zasadne jest umożliwienie uczniowi korzystania z pisania komputerowego dłuższych prac. Kamil biegle posługuje się klawiaturą i porusza się w systemie WORD. Tempo pisania komputerowego jest podobne jak i odręcznego, ale daje możliwość czytelnego i sprawnego werbalizowania myśli w formie pisemnej.

Mocne strony ucznia to jego zainteresowania motoryzacją, elektroniką i uzdolnienia informatyczne. Dobrze radzi sobie z praktyczną stroną obsługi komputera. Posiada w tym zakresie ponadprzeciętne pomysły w działaniu. Rozumie i przestrzega normy funkcjonowania społecznego, nie sprawia żadnych kłopotów wychowawczych.

Przedstawione w diagnozie błędy i nieprawidłowości w czytaniu i pisaniu oraz analizowaniu tekstów uwarunkowane są parcjalnymi zaburzeniami funkcji percepcyjno – motorycznych, tj. słuchowych (pamięci sekwencyjnej, analizy i syntezy), wzrokowych (percepcji i pamięci symultanicznej w zakresie złożonych struktur literowych) i kinestetyczno – ruchowych.

Analiza przebiegu rozwoju psychomotorycznego od wczesnego dzieciństwa, kariery i rozwoju umiejętności szkolnych, wytworów własnych ucznia, wykonane badania psychologiczne – pedagogiczne pozwalają stwierdzić występowanie specyficznych trudności w opanowaniu umiejętności poprawnego czytania – **dysleksja** oraz pisania pod względem ortograficznym – **dysortografia** i kaligraficznym – **dysgrafia**.

Na podstawie powyższej opinii opracowano mocne i słabe strony ucznia i zamieszczono w poniższej tabeli.

Imię i nazwisko:

Wiek: 17 lat

Szkoła, klasa: Technikum, technik informatyk, klasa III

Obszar diagnozy	Diagnoza pozytywna, mocne strony	Diagnoza negatywna słabe strony, dysfunkcje
Poziom intelektualny	Przeciętne możliwości intelektualne: rozumowanie, logiczność porządkowania zdarzeń, zdolność planowania i dostrzegania kwestii kluczowych.	
Proces zapamiętywania w uczeniu się	Zapamiętywanie na poziomie przeciętnym pod względem ilości zakodowanych informacji.	Proces zapamiętywania przebiega nieharmonijnie. Podatność na działania dystraktorów (zmęczenie wysiłkiem intelektualnym, osłabienie motywacji po początkowo wysokim poziomie).
Funkcje wzrokowe	Prawidłowa analiza i synteza wzrokowa. Dobre różnicowanie bodźców wzrokowych istotnych od mniej ważnych.	Opóźniona pamięć wzrokowa złożonych figur geometrycznych, tekstu wiązanego i odtwarzania pojedynczych wyrazów.
Koordinacja wzrokowa - ruchowa	Dobre uczenie wzrokowo – ruchowe. Koordinacja na przeciętnym poziomie.	
Tempo pracy	Prawidłowe tempo pracy.	
Sprawność ruchowa i grafomotoryczna	Prawidłowa motoryka duża – koordynacja ruchów. Dobre tempo pisania komputerowego.	Zakłócenie precyzji i płynności ruchów pisarskich. Zmęczenie ręki i zbyt duże napięcie mięśniowe. Osłabione tempo pisanie (kryterium pisemności). Zaburzony poziom graficzny pisma (błędy konstrukcyjne i proporcjonalności, deformacja liter). Pismo miejscami nieczytelne

		(kryterium czytelności).
Funkcje słuchowo - językowe	Aspekt fonologiczny: - prawidłowy słuch fonemowy, - dobra pamięć słuchowa krótkotrwała Aspekt semantyczny: - adekwatny do wieku zasób słów i pojęć,	Aspekt fonologiczny: - zaburzenie świadomości fonologicznej (operowanie głoskami i sylabami), - analizy i syntezy (wiadomości i treści) w powiązaniu z pamięcią słuchową. Aspekt morfologiczno – syntaktyczny: - trudności w skomponowaniu dłuższej wypowiedzi o wymaganej strukturze, - kończenie odpowiedzi po zadaniu pytań dodatkowych, problemy z szybką werbalizacją myśli w formie ustnej.
Koncentracja uwagi	Dobra koncentracja uwagi. Wystarczający czas skupienia uwagi dowolnej.	
Lateralizacja	Lateralizacja jednorodna prawostronna.	
Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni	Prawidłowa orientacja kierunkowo – przestrzenna.	
Artikulacja	Prawidłowa artykulacja.	Mowa spontaniczna miejscami niewyraźna. Osłabiona motoryka narządów artykulacyjnych.
Stan zdrowia	Wzrok, słuch prawidłowy.	Obciążony wywiad okołoporodowy

	Neurologicznie bez zmian.	
Osobowość, struktura „ja”	Prawidłowo rozwinięta sfera emocjonalno – motywacyjna. Stabilność emocjonalna.	Stres lub krótkotrwale silne napięcie emocjonalne towarzyszące nauce, utrudniając samodzielne wnioskowanie, myślenie twórcze. Obawy przed wypowiedziami „od siebie” (brak pewności). Obniżone poczucie własnej wartości w zakresie swoich umiejętności (oprócz współczesnych technologii informacyjnych).
Rozumienie sytuacji społecznych	Przeciętne myślenie przyczynowo – skutkowe. Dobra znajomość zasad i reguł postępowania, dokonywania oceny społecznej i konwencjonalnych standardów zachowania społecznego. Łatwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, współpracy w grupie. Niekonfliktowość. Wywiązywanie się z obowiązków.	
Podstawowe umiejętności szkolne	Prace pisemne ciekawe merytorycznie. Znajomość podstawowych zasad pisowni. Wypowiedzi ustne spójne i rzeczowe.	<u>Czytanie</u> – technika, tempo i poprawność czytania głośnego na poziomie bliskim przeciętnemu. Niższy niż przeciętny poziom cichej pracy z tekstem: problemy z dokładnym spostrzeganiem (opuszczanie zdań, zwłaszcza

	Dobre funkcjonowanie szkolne w sytuacjach jasno określonych, niewymagających nowatorskich działań.	ostatnich na stronie), kończeniem zdań, precyzyjnym wyrażaniem swoich myśli, z przypominaniem i posługiwaniem się pojęciami zbliżonymi brzmieniowo lub znaczeniowo. Konsekwencje: częściowe rozumienie tekstu, zniekształcenie sensu utworu, potrzeba wspólnego wnioskowania z innymi, czytanie odtwórcze niż twórcze. <u>Pisanie</u> - sprawność ortograficzna, stylistyczna i gramatyczna poniżej oczekiwanego poziomu w stosunku do rozwoju intelektualnego. Zaburzona składnia zdania (brak lub niewłaściwe stosowanie znaków interpunkcyjnych). Problemy z zachowaniem jednolitego czasu w obrębie jednego tekstu. Lapidarna realizacja tematu. Liczne błędy typowo ortograficzne (ó-u, rz-ż, ch-h), mniejsza ilość błędów mylenia samogłosek nosowych z zespołem liter -em, -om, zapisu spółgłosek miękkich, mylenia wielkich i małych liter w nazwach pospolitych i własnych, zniekształcenia struktury głoskowo – literowej wyrazu. Zapis fonetyczny zamiast ortograficznego. Używanie skrótów z cyberjęzyka.
Wpływ dysleksji rozwojowej na naukę innych	Iloraz matematyczny mieszczący się dolnej w granicy normy	Niskie oceny, nieadekwatne do faktycznego stanu wiedzy.

przedmiotów	rozwijowej. Sporadyczne konsultacje z nauczycielem matematyki w szkole. Dodatkowa praca samodzielna. Korepetycje z matematyki. Dobry poziom czytania i rozumienia czytanego tekstu, wymowy i akcentu w języku angielskim.	<u>Uczenie się matematyki:</u> problemy z wykonywaniem podstawowych działań w pamięci, właściwym zapisywaniem liczb (przestawianie cyfr), nauką na pamięć definicji i twierdzeń, werbalizowaniem czynności matematycznych, zapamiętywaniem nowo nauczonego materiału, Skutkuje trudnościami w rozwiązywaniu zadań z fizyki i chemii. <u>Uczenie się języka angielskiego:</u> trudności ortograficzne, zapamiętanie pisowni nowopoznanego słownictwa, wolne tempo pisania, potrzeba dłuższego czasu na sformułowanie wypowiedzi pisemnej i udzielenie odpowiedzi ustnej na zadane pytania.
Umiejętności pozaszkolne i zainteresowania	Zainteresowania motoryzacją i elektroniką. Ponadprzeciętne pomysły w działaniu i posługiwaniu się nowoczesnymi technologiami.	
Wnioski	Dobra sprawność intelektualna. Prawidłowe procesy emocjonalno – motywacyjne. Uzdolnienia w zakresie informatyki i programowania.	Dysleksja rozwojowa (stwierdzenie występowania w klasie V SP) – dysleksja, dysortografia, dysgrafia. Opinia poradni psychologiczno – pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się.

Źródło: Przykładowa analiza opracowana przez pedagoga z poradni

Zalecenia dla nauczycieli do pracy z uczniem z dysleksją rozwojową (obejmującą dysortografię, dysgrafię i dysleksję)

1. W związku z dysleksją rozwojową nauczyciel zobowiązany jest do dostosowania zasad, metod i form kształcenia (indywidualna, grupowa, praca w parach, praca pod kierunkiem nauczyciela) oraz warunków sprawdzania i oceniania wiadomości i umiejętności do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i psychofizycznych ucznia.
2. **W ramach dostosowania wymagań edukacyjnych należy:**
 - a) W zakresie potrzeb edukacyjnych na języku polskim i w językach obcych:
 - nie omawiać poprawności ortograficznej, tematycznej i językowej przed całą klasą
 - nie należy przerywać wypowiedzi ucznia, zwracając uwagę na błędy, ale wysłuchać uważnie i dopiero po skończeniu wypowiedzi ją skomentować
 - w przypadku wypowiedzi niepełnej, po wysłuchaniu ucznia do końca, nauczyciel lub inni uczniowie mogą uzupełnić ją szczegółami
 - pomagać w przygotowaniu pracy pisemnej (plan, punkty ogniskowe, zawartość w linearnym układzie: wstęp, rozwinięcie, zakończenie)
 - częściej odpytywać z mniejszych partii materiału niż jednorazowo z obszernego zagadnienia
 - formować pytania w sposób precyzyjny i jednoznaczny
 - umożliwić uczniowi posługiwanie się konspektem podczas dłuższej wypowiedzi
 - zastępować formy opisowe testem wyboru (jedno- lub wielokrotnego)
 - zezwolić na korzystanie ze słownika ortograficznego podczas klasówek
 - zawsze sprawdzać i oceniać zadania domowe lub inne formy wypowiedzi pisemnej
 - zaliczać teoretyczną znajomość podstawowych zasad pisowni
 - unikanie wrywania do odpowiedzi, jeżeli to możliwe należy uprzedzić ucznia (na przerwie lub na początku lekcji), że będzie dzisiaj pytany (w ten sposób nauczyciel umożliwi uczniowi przypomnienie wiadomości, skoncentrowanie się, a także opanowanie napięcia emocjonalnego)
 - stosować ćwiczenia językowe w tekstach krótkich, różnorodnych, ciekawych i odnoszących się do różnych sytuacji życiowych

- uczeń powinien założyć słownik trudnych wyrazów (Osobisty Słownik Ortograficzny czyli OSOrt)
- w żadnym wypadku dysortografia nie uprawnia ucznia do zwolnienia z nauki ortografii i gramatyki
- ze względu na dysgrafię, wskazane jest akceptowanie pisma drukowanego (bez łączenia liter), pisma na komputerze, zwłaszcza prac obszernych (wypracowań, referatów). Nie należy również oceniać estetyki pisma ani dyskwalifikować pracy ze względu na nieczytelne fragmenty, jeśli pismo jest trudne do odczytania, można zamienić pracę pisemną na wypowiedź ustną, nieczytelne zapisy odczytywać wraz z uczniem, ale nie na forum klasy
- ograniczenie pisania na lekcji do niezbędnych notatek, których nie ma w podręczniku, jeśli to możliwe, dawanie gotowej notatki do wklejenia
- zezwolić na dowolną formę robienia notatek (systematyczne prowadzenie zeszytu jest obligatoryjne), np. w formie map myślowych, wykresów, schematów, rysunków, symboli, dygresji, nauczyciel sprawdza z góry określone prace domowe i klasowe
- nauczyciel powinien pamiętać, że korekta własnego tekstu ucznia z dysleksją jest bez pomocy praktycznie niemożliwa

b) w zakresie oceniania na przedmiotach ogólnokształcących:

- ustalenie sposobu sprawdzania wiedzy i umiejętności oraz oceniania ogólnego (WSO) oraz szczegółowego dla ucznia, opracowanie arkusza dostosowania wymagań edukacyjnych
- podanie uczniowi jasnych kryteriów oceny prac pisemnych (ortografia, wiedza, dobór argumentów, logika wyводу, treść styl, kompozycja)
- przy ustalaniu oceny z języka polskiego, uwzględniać osiągnięcia z tego przedmiotu: zdolności logicznego myślenia, wnioskowania, abstrahowania
- stosowanie pełnej skali ocen
- ocenianie merytorycznej zawartości pracy (treść, wiedza, kompozycja, stylistyka) bez obniżania oceny za błędy ortograficzne, interpunkcyjne, zniekształcania wyrazów, niski poziom graficzny pisma
- stosowanie oceny opisowej z ortografii z podaniem ilości i jakości błędów (prace klasowe)

- częste bazowanie przy ocenianiu na wypowiedziach ustnych
 - częstsze odpytywanie z ławki niż na środku klasy (można ustalić z uczniem)
 - ocenianie nie tylko poziomu umiejętności, ale ich rozwoju, nie należy porównywać do osiągnięć innych uczniów lecz do indywidualnych postępów
 - nie tolerowanie w pracach domowych tekstu pozostawionego bez korekty (pomoc innych osób, korzystanie ze słowników)
 - docenianie ilości włożonej pracy w przezwyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu, np. przez gromadzenie plusów, wpis do zeszytu, dodatkowa ocena, itp., umożliwienie przeżycia sukcesu dydaktycznego, stosowanie wzmocnień pozytywnych przez rozmowy motywujące, wspierające i pochwały
3. Należy zaangażować ucznia do pracy (dodatkowych ćwiczeń) nad podniesieniem poprawności pisania pod kierunkiem nauczyciela polonisty.
4. Uwzględnić indywidualne trudności o podłożu dyslektycznym w nauce matematyki i fizyki.

Przykładowe dostosowanie wymagań edukacyjnych z matematyki (klasy ponadgimnazjalne):

Trudności ucznia:

- błędne zapisywanie i odczytywanie liczb wielocyfrowych
- przestawianie cyfr
- mylenie cyfr i znaków matematycznych podobnych graficznie
- trudności z obliczeniami w pamięci
- nieprawidłowa organizacja przestrzeni lub kierunków na płaszczyźnie
- nieprawidłowe odczytywanie treści w zadaniach tekstowych
- popełnianie licznych błędów prowadzących do niepoprawnych wyników pomimo prawidłowego toku myślenia
- nieprawidłowe wykonanie wykresów funkcji

Działania sprzyjające pokonywaniu trudności podejmowane przez ucznia:

- często powtarzanie i utrwalanie materiału oraz powracanie do etapu poprzedniego
- stosowanie różnych sposobów na rozwiązanie tego samego zadania

- dzielenie bardziej złożonych zadań na etapy
- angażowanie różnych kanałów zmysłowych, np. wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno- ruchowego
- utrwalanie każdorazowego sprawdzania napisanych działań matematycznych i ustalenie sposobu korekty

Działania sprzyjające pokonywaniu trudności podejmowane przez nauczyciela:

- dopuszczenie do korzystania z kalkulatora, komputera
- stosowanie gotowych, skróconych materiałów pracy
- pomoc w wykonywaniu operacji na liczbach
- naprowadzanie przy rozwiązywaniu zadań tekstowych
- zwracanie uwagi ucznia na zapis działań matematycznych tak, aby nie przerywać toku myślenia
- wydłużanie czasu na sprawdzianach pisemnych
- unikanie presji czasowych podczas wykonywania operacji na liczbach
- nie obniżanie oceny za niedokończoną pracą wykonywaną prawidłowo
- ocenianie toku i poprawności logicznego myślenia, a nie tylko końcowych wyników zadań
- ocenianie za wniesiony wkład pracy, nie tylko efekt końcowy
- zróżnicowanie formy sprawdzania wiadomości i umiejętności ucznia, tak, by ograniczyć ocenianie na podstawie pisemnych odpowiedzi ucznia na podyktowane polecenia (lepiej podać w gotowej formie pisemnej)
- opanowanie materiału pamięciowego rozłożyć w czasie
- zrezygnować z pamięciowego przytaczania definicji na rzecz ich rozumienia i praktycznego stosowania

Wnioski:

Z wywiadów z bibliotekarzami wynika, że:

- trudno im zmienić myślenie na temat roli i zadań nauczyciela bibliotekarza,
- sytuacja, zachowanie i potrzeby współczesnych uczniów zmuszają do zmian zapatrywań na temat zadań i roli biblioteki
- biblioteka to nie tylko miejsce, w którym mogą rozwijać swoje pasje uczniowie zdolni,
- biblioteka to przede wszystkim miejsce, w którym powinni znaleźć wsparcie uczniowie z dysfunkcjami oraz z problemami (np. z agresją, obniżoną samooceną, itd.)
- uświadomienie sobie skali zjawiska potrzeb uczniów z dysfunkcjami oraz ilości potrzebnych działań, które należy wprowadzić w życie, aby osiągnąć realne efekty (przykładowo *w przypadku umiejętności, której opanowanie zajmuje przeciętnie cztery lekcje, dziecko dyslektyczne potrzebowałoby ośmiu, zaś w przypadku umiejętności, którą opanowuje się podczas czterystu lekcji, byłoby potrzebnych aż osiem tysięcy zajęć¹⁵*).
- konieczne jest współdziałanie bibliotekarzy z innymi nauczycielami, którzy zajmują się uczniami z dysfunkcjami i znają ich problemy (zwłaszcza z wychowawcą klasy i polonistą)
- istnieje realna potrzeba, a wręcz konieczność następnych szkoleń nauczycieli bibliotekarzy pod kątem mediacji w bibliotece, których głównym celem warto uczynić nie tylko komunikację interpersonalną, ale również niwelowanie agresji i patologii w szkołach, łączenie doświadczeń czytelniczych uczniów z ich życiem

¹⁵ Fawcett A. J., *Dysleksja oraz umiejętność czytania i pisanie. Podstawowe zagadnienia*, w: *Dysleksja. Teoria i praktyka*, pod red. Reud G., Wearmouth J., przekład H. Kostyło, P. Kostyło, Gdańsk 2008, s. 43.

Bibliografia:

Bogdanowicz Marta, Adryjanek Anna, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2009.

Bogdanowicz Marta, Adryjanek Anna, Różyńska Małgorzata, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Gdynia 2007.

Bogdanowicz Marta, Bućko Aleksandra, Czabaj Renata, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia 2008.

Bragdon Allen D., Gamon David, *Kiedy mózg pracuje inaczej*, przekład Liliana Okupniak, Gdańsk 2004.

Dziedzic Anna, *Drama na podstawie utworu literackiego*, Warszawa 1996.

Górniewicz Ewa, *Trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci*, Olsztyn 2000.

Gry i zabawy w kształceniu językowym, pod red. H. Wiśniewskiej, Lublin 2000.

Fawcett A. J., *Dysleksja oraz umiejętność czytania i pisanie. Podstawowe zagadnienia*, w: *Dysleksja. Teoria i praktyka*, pod red. Reud G., Wearmouth J., przekład H. Kostyło, P. Kostyło, Gdańsk 2008.

Jas M., Jarosińska M., *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, Warszawa 2010 (www.men.gov.pl).

Jędrzychowska Maria, *Lektura i kultura. Szkice i artykuły metodyczne dla nauczycieli języka polskiego*, Kraków 1994.

Kuziak Michał, Rzepczyński Sławomir, *Jak pisać?*, Bielsko-Biała 2007.

Mańkowska Izabela, *Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezylogia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce*, Gdynia 2005.

Nowicka Ewa, *Media – dysleksja – terapia pedagogiczna*, Toruń 2010.

Pawlik Grażyna, *Dyskalkulia. Materiały pomocnicze do diagnozy dyskalkulii u uczniów starszych*, Zamość 2011.

Pietras Izabela, *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk 2008

Pietras Izabela, *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2012.

Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010 (www.men.gov.pl)

Prościak Beata, *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Wyd. Difin, Warszawa 2013.

Prościak Beata, Kostek Dorota, *Jak pracować z uczniem z dysleksją rozwojową w szkole średniej?* „Polonistyka” 2012, nr 1.

Redlicka Alicja, *Modelowa organizacja pomocy uczniom z SPE. Moduł 4. Tworzenie dokumentacji szkolnej: Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia, Planu Działań Wspierających i Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego* W: *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna z Operonem* (www.kursy.operon.pl)

Trochimiak Barbara, *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, w: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały dla nauczycieli*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010 (www.men.gov.pl)

Autorska kolekcja zdjęć obrazów Beaty Prościak wystawianych w 2011 roku w Teatrze Maska w Rzeszowie w cyklu pt. *Jedność w wielości i wielość w jedności*

Zalecane programy edukacyjno-terapeutyczne:

- Ortograffiti

Programy multimedialne:

- Dyslektyk II

- Klik uczy czytać

- Klik uczy ortografii

- Dysleksja 2004 – 2005

- Sposób na dysleksję

Inne propozycje multimedialne:

- Techniki zapamiętywania, czyli jak radzić sobie w gąszczu informacji, „Gazeta Prawna”, Smart Education

- Panorama multimedialna – epoka Pana Tadeusza