

## Zespół redakcyjny

redaktor naczelny:  
Renata Czabaj

recenzja naukowa:  
dr Katarzyna Maria Bogdanowicz

redaktor prowadzący:  
Beata Fułkowska

## Adres redakcji

ul. Hutnicza 3  
81-212 Gdynia  
tel. 58 782 77 98  
redakcja.biuletyn@fundacja-ipe.pl  
www.ptd.edu.pl

## Wydawca

Fundacja Instytut Promocji Edukacji  
ul. Hutnicza 3  
81-212 Gdynia  
tel. 58 782 77 98  
ipe@fundacja-ipe.pl  
www.fundacja-ipe.pl

## Projekt graficzny, skład

Bartosz Truszkowski

## Reklama

reklama.biuletyn@fundacja-ipe.pl

## Prenumerata

prenumerata.biuletyn@fundacja-ipe.pl

Redakcja zastrzega sobie prawo do zmian i skrótów w nadesłanych artykułach. Wydawca nie ponosi odpowiedzialności za treść zamieszczonych reklam i ogłoszeń. Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych.

Zdjęcie na okładce:  
© iStockphoto.com

Nakład: 2000 egz.

## Spis treści:



### Dysleksja a języki obce

- Nauka czytania a odmienność systemów językowych polskiego i angielskiego 7
- Transfer strategii czytania pomiędzy językiem polskim a angielskim – możliwości i ograniczenia 13
- Lęk przed czytaniem i pisanem w języku obcym u osób z symptomami dysleksji 21
- Mapa myśli jako metoda wspomagająca naukę języka obcego uczniów z dysleksją 25



### Konferencja na UMCS, Lublin 2011

- Trudności i zaburzenia w uczeniu się – perspektywa interdyscyplinarna 31
- Metoda 101 kroków w nauce czytania i profilaktyce dysleksji 33



### Z działalności PTD

- Ogólnopolska Konferencja Jubileuszowa Polskie Towarzystwo Dysleksji – 20 lat pomagamy 37



### Z doświadczeń praktyków

- Podwójny dekalog pracy z dziećmi z dysleksją na języku obcym 43
- O potrzebie zmiany kryteriów oceniania matury pisemnej z języka obcego 46
- Jak w 8 i pół kroku zmieniałam moje lekcje angielskiego na bardziej przyjazne uczniom z dysleksją 49
- Na lekcji języka obcego – 1001 pomysłów praktyka 5
- Inteligencje wielorakie na lekcji języka angielskiego



### Recenzje, polemiki, listy

Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczyciele i rodziców uczniów z dysleksją

Co warto wiedzieć o interaktywnych pomocach dydaktycznych

Doktorat pana Karola

Polec:  
Redakt  
bogda  
i du  
ped:  
się  
za  
z

Beata Prościak, Alfreda Grabowska-Błońska

## O potrzebie zmiany kryteriów oceniania matury pisemnej z języka obcego

Obecnie mówi się o dysleksji jako o zagrożeniu cywilizacyjnym (Korendo 2009). Wśród uczniów, którym nauczyciele powinni udzielać dodatkowej pomocy, znaleźli się ci z dysleksją rozwojową. Zostali oni zaliczeni do zagrożonych niedostosowaniem społecznym, które powstaje w ich przypadku z powodu długotrwałych niepowodzeń w nauce (Macander 2011). Niestety, wciąż istnieją nieporozumienia na temat dysleksji, które wynikają z braku wiedzy nie tylko wśród społeczeństwa, ale również nauczycieli i wykładowców (Kapeła, Sekulowicz 2011). Powszechnie twierdzi się, że problemy z czytaniem i pisaniem wynikają z braku treningu oraz ze złej edukacji, co nie jest prawdą. Trudności te występują mimo wysiłków rodziców, nauczycieli i samych uczniów. Z dysleksji się nie wyrasta. Jest to zazwyczaj problem całego życia (Bogdanowicz 2005). Do tej pory funkcjonuje również krzywdzący stereotyp ucznia z dysleksją, jako głupiego i leniwego. A przecież jedyną drogą dotarcia do uczniów z dysfunkcjami jest działanie według zasady „nie ganić, nie zniechęcać, ale pomóc, bo przecież taka jest również nasza rola poza zwykłym przekazywaniem wiedzy” (Rokita 2010). Można śmiało postawić tezę, że gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły, to nieestety powtórzyłby swój schemat życiowy i nie zdał wymaganych egzaminów. A przecież to najwybitniejszy umysł XX wieku, uhonorowany Nagrodą Nobla w dziedzinie fizyki (Bronik 2008).

Dysleksję rozwojową należałoby więc rozumieć jako dar albo różnicę w nabywaniu umiejętności (Loc-

kiewicz, Bogdanowicz, Pąchalska, Karasiewicz 2010). Jeżeli tak się nie stanie, to w XXI wieku społeczeństwo może stracić wielu kandydatów na specjalistów, ludzi o ponadprzeciętnych zdolnościach. (Bogdanowicz 2010). Niestety formuła egzaminów zewnętrznych sprawia, że niedostosowanie kryteriów oceny do dysfunkcji uczniów czyni z nich ludzi „niepełnosprawnych” i nie pozwala w odpowiedni sposób zademonstrować swoich umiejętności (Pollak 2010). Uczniowie z dysleksją rozwojową mają również problemy z opisaniami pisowni języka obcego, mimo tego, że często bardzo dobrze radzą sobie z językiem mówionym (Korendo 2009). Z badań przeprowadzonych wśród 16 krajów europejskich wynika, że w 62% uczelni wyższych stwarza się studentom z dysleksją możliwość zamiany pisemnej formy egzaminowania na rzecz ustnej (Bogdanowicz 2010).

Bardzo źle się dzieje, że wszystkie „dysprzypadłości” są wrzucane do jednego wielkiego „worka dysleksyjnego” (Skura 2007). Wąskie rozumienie dysleksji może sugerować tylko trudności z pisaniem i czytaniem. Jednak słowa to nie jedynie czytanie i pisanie, lecz także rozumienie całości struktur językowych, czyli treści (Zborniak-Sobczak 2010). Niestety, ciągle brakuje szczegółowej charakterystyki głębokiej dysleksji rozwojowej, która dotyczy ok. 4% uczniów (Bogdanowicz 2005). Dlatego może dziwić fakt, że jedyną ulgą stosowaną na egzaminach w przypadku osób z dysleksją rozwojową jest nieobniżanie oceny za błędy ortograficzne. A co z innymi błędami

specyficznymi dla uczniów z dysleksją? W języku angielskim czterdziestu czterem głoskom odpowiada tylko dwadzieścia sześć liter. Z tego względu uczeń musi zrozumieć, że jedna głoska musi być zapisana za pomocą więcej niż jednej litery (kombinacji liter), że jedna głoska może być zapisana za pomocą różnych liter lub kombinacji liter, że dana litera lub kombinacja liter może odpowiadać więcej niż jednej głosce oraz że istnieje ogromna liczba wyjątków, wyrazów nieregularnych, których pisowni należy utrwalić wzrokowo (Bogdanowicz 2005). Często są przestawienia i pomijanie liter, sylab, zniekształcanie lub zamianianie wyrazów (na przykład w przypadku homofonów). Ponadto osoby z dysleksją rozwojową mają zaburzony proces automatyzacji i mimo wielokrotnego pisania danego wyrazu, przy każdej następnej próbie popełniają błędy. Mogą odczytać zupełnie inny wyraz, niż jest napisany. Zdarza się, że w pracach uczniów z dysleksją występuje zjawisko interferencji, czyli mieszania systemów językowych. Nie brakuje również agrammatyzmów (Bogdanowicz 2005). Paradoksalnie zdarza się, że dzieci z dysfunkcjami posiadają duże możliwości w języku mówionym (Ambrozuk 2010), nieradko są w tym względzie najlepsze w klasie i zaskakują swoją wiedzą, odczuwając język bardziej praktycznie, komunikacyjnie, intuicyjnie.

Z tego względu warto zaproponować konkretne rozwiązania w zakresie dostosowania formy sprawdzania matury ustnej dla uczniów z głęboką dysleksją rozwojową. Do tej pory wszystkie dysfunkcje: dysgrafię, dysortografię, dysleksję i dysleksję rozwojową traktuje się w ten sam sposób. Przy ocenie pracy pisemnej z języka obcego nowożytnego nie bierze się pod uwagę tych błędów ortograficznych, które nie zmieniają znaczenia lub formy gramatycznej i wynikają z nieprzeźrzenia zasad ortografii i zapisu fonetycznego. Wiek zapisany cyframi rzymskimi traktowany jest jako błąd ortograficzny. Natomiast błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazu (*Beet/Belt*)

są traktowane niesłusznie jako błędy językowe również u uczniów z dysleksją. A są to przecież typowe błędy nieuwagi dyslektycznej. Wystarczy zmienić jedną literę, aby taki błąd popelnic. To samo dotyczy błędów ortograficznych zmieniających formę gramatyczną wyrazu (*ihr schreibt/ihr schreibst*). Za błąd merytoryczny (logiczny) uznaje się wyraz powtórzony (np. *wir, wir*). Tego typu błąd nie powinien być brany pod uwagę u uczniów z dysleksją rozwojową, ponieważ często funkcjonuje on w języku mówionym. Dyslektycy zaś z reguły uczą się języka ze słuchu. Dobrym rozwiązaniem jest nieoznaczanie i nieliczenie błędów interpunkcyjnych i stylistycznych na poziomie podstawowym. Pozostaje problem poziomu rozszerzonego. Czy zakładamy, że uczniowie z dysleksją rozwojową nie mogą zdawać języka obcego na poziomie rozszerzonym? Weźmy pod uwagę fakt, że są to niejednokrotnie osoby najlepsze w zespole klasowym w języku mówionym, często po różnorodnych kursach za granicą, z bardzo dobrze opanowanym językiem. Poza tym krzywdzące dla uczniów z głęboką dysleksją rozwojową, których prace pisemne charakteryzują się nasilonym występowaniem błędów, są ogólne kryteria ilościowe. Otóż w sytuacji, kiedy błędy językowe (gramatyczne i leksykalne) oraz ortograficzne stanowią więcej niż 25% liczby wszystkich wyrazów w tekście, uczeń z dysleksją rozwojową dostaje 0 punktów. W tej sytuacji nie ma najmniejszej szans na punkty za stronę językową pracy. To kryterium może się sprawdzić jedynie przy dysleksji o niewielkim stopniu nasilenia. Jedynym kryterium powinno być obniżenie punktów za język w sytuacji, kiedy błędy językowe całkowicie uniemożliwiają zrozumienie treści. Poza tym nawet bardzo ubogie słownictwo i frazeologia oraz niezróżnicowane struktury gramatyczne nie powinny eliminować do zera punktów za bogactwo językowe. Dopiero całkowity brak komunikatywności pracy powinien być oceniany na zero punktów. Warto jeszcze zwrócić uwagę na brak dostosowania kryteriów oceniania w za-



wnosi błędów gramatycznych (leksykalnych i składniowych), które są wliczane do błędów językowych. Nie powinny być brane pod uwagę błędy fleksyjne wynikające z niewagi dyslektycznej i polegające na przestawianiu lub opuszczaniu pojedynczych liter lub fragmentów wyrazów. Ta sama zasada dotyczy opuszczania i przestawiania wyrazów w zakresie całych struktur zdaniowych – w przypadku głębokiej dysleksji rozwojowej również powinna być traktowana ulgowo.

Praca posłannika ucznia z głęboką dysleksją rozwojową powinna być oceniana jedynie pod kątem treści komunikatywnej i kompozycji, ponieważ pojawiające się błędy i trudności językowe dotyczą wszystkich poziomów językowych oraz reguł nimi rządzących (Bogdanowicz 2006). Dyskwalifikacja takiej pracy maturalnej z języka obcego powinna nastąpić tylko w przypadku całkowitego chaosu komunikacyjnego i rzeczowego. W przypadku pracy

choć częściowo komunikatywnej i logicznej myślowo, nawet przy dużej liczbie różnego typu błędów, matura powinna być oceniona pozytywnie. Idealem rozwiązaniem mogłaby też być zamiana formy pisemnej na ustną. Jednym słowem, skoro dużo mówi się o indywidualizacji wymagań dla uczniów z dysfunkcjami, to należałoby również stworzyć odpowiedni system oceniania, nie tylko wewnętrznego, ale również zewnętrznego. Taki, który badając możliwości uczniów z głęboką dysleksją rozwojową, dawałby im szansę na właściwe funkcjonowanie we współczesnym świecie, taki, dzięki któremu kandydaci na wysokiej klasy specjalistów, nie byłiby odrzućeni na etapie matury lub studiów. Tylko edukacja i egzaminowanie oparte na podstawach holistycznych może wyrównywać szansę edukacyjną wszystkich uczniów, zwłaszcza tych z dysleksją rozwojową. ■

#### Bibliografia

- K. Ambroziak, Uczeń dyslektyczny na lekcjach języka angielskiego, „Języki Obce w Szkole” 2010, nr 3, s. 99.  
 K. Bogdanowicz, Dysleksja w nauce języków obcych, „Psychologia w Szkole” 2005, nr 2.  
 M. Bogdanowicz, Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna, Gdańsk 2006, s. 18.  
 M. Bogdanowicz, Studenci z dysleksją na uczelniach europejskich, „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2010, nr 1.  
 M. Bogdanowicz, A. Adrypienik, M. Rozynka, Uczeń z dysleksją w domu, Gdynia 2007, s. 233–234.  
 D. Bork, Kształtowanie osoby z dysleksją – od wykluczenia do geniuszu [w:] E. Szatan i D. Bork (red.), Gdyby Einstein współczesna chodził do szkoły. Dziecko i światłość w pedagogice nowoczesności, Gdańsk 2008, s. 72.  
 R. Ciapińska, Dyslektycy zaskakują na maturę, „Gazeta Szkolna” 2006, nr 11.  
 A. Kapela, K. Sekutowicz, Komicz młów o dysleksji, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 2, s. 9.  
 M. Kononko, Dysleksja – problem cywilizacyjny, „Polonistyka” 2009, nr 8, s. 53.  
 List Minister Edukacji Narodowej Katarzyny Hałdy do dyrektorów i nauczycieli przedskolnych i gimnazjów w związku z organizacją udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej na podstawie nowych przepisów, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 6, s. 3.  
 M. Łabonowicz, M. Bogdanowicz, M. Pęchalska, K. Krasowicz, Studenci z dysleksją i ich mocne strony, „Dysleksja” 2010, nr 1, s. 15.  
 D. Macander, Model pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym i niedostosowanym społecznie w szkole, „Głos Pedagogiczny” 2011, nr 4, s. 6.  
 D. Polak, Studenci z dysleksją w Wielkiej Brytanii, „Dysleksja” 2010, nr 1, s. 9.  
 I. Rekieta, Można zostać prymusem z dysleksją, „Gazeta Szkolna” 2010, nr 3, s. 8.  
 M. Skóra, Dzieci z „dys” (dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia) – moda czy porażka polskiej edukacji [w:] M. Libiszewska-Zalotowska (red.), Czego obawiają się ludzie? Współczesne zagrożenia społeczne – diagnoza i przeciwdziałanie, Warszawa 2007, s. 191.  
 M. Ziemiak-Solaczak, Dysleksja w wieku dorosłym. Międzynarodowa Konferencja Naukowa Gdańsk, 28–29 listopada 2009, „Kwartalnik Edukacyjny” 2010, nr 1, s. 88.

Monika Kapuśniak

Palicztyńskie Gimnazjum i Liceum Ogólnokształcące im. Stefana Batorego w Lublinie

## Jak w 8 i pół kroku zmieniałam moje lekcje angielskiego na bardziej przyjazne uczniom z dysleksją

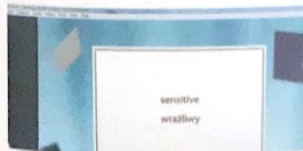
### • Krok 1

Przejrzałam kartkówki, sprawdziany oraz wypracowania i wynotowałam z nich najczęstsze błędy. Teraz, przygotowując różnorakie materiały wizualne, zaznaczam niewłaźniczne litery lub zbiłki liter kolorem. To pomaga zapamiętać prawidłową pisownię wszystkim uczniom, nie tylko tym z trudnościami.

celery	cauliflower
leek	cabbage
carrot	lettuce
potato	peas
tomato	aubergine
onion	beetroot

### • Krok 2

Uczeń z dysleksją ma kłopot z zapamiętywaniem sekwencji słów, dat, numerów. Wykorzystuję więc elementy metody Glenna Domana. Przedstawiam prezentację wyrazu, którego uczyć, tak często, jak to możliwe i w różnych formach. Wykorzystałam program Animate i stworzyłam film, w którym zamiast zdjęć w rytm muzyki pojawiają się wyrazy



### • Krok 3

Zapisując wyrazy na tablicy, zmieniałam charakter mojego pisma na mniej ozdobny. Dzięki temu zmniejszyłam ryzyko błędnego przepisywania. W prezentacjach interaktywnych wykorzystuję czcionki Arial lub Comic Sans MS. Według moich ekspertów, czyli uczniów z dysleksją, te czcionki są najbardziej czytelne.

### • Krok 4

Kontrast pomiędzy bielą tła kartki a czernią liter sprawia trudność wielu uczniom. Litery zdają się drgać, zamazywać lub nawet zmieniać swoje miejsce. Dlatego testy i kartkówki uczniów dyslektycznych:  
 • drukuję na kartkach w kremowym lub innym delikatnym, pastelowym kolorze,  
 • robię odstępy między zadaniami,  
 • polecenia piszę pogrubionym drukiem i staram się je formułować w jak najprostszym sposób,  
 • stosuję czcionkę Arial 12 lub Comic Sans MS.

Tablica interaktywna daje mi możliwość korzystania z tysiąca różnych kolorów i wzorów tła. Należy jednak pamiętać, aby nie umieszczać w prezentacji zbyt wielu elementów dekoracyjnych, ponieważ mogą one rozpraszć uwagę.

### • Krok 5

Przepisywanie z tablicy słówek to prawdziwe wyzwanie dla dyslektyków. Uczniowie ci przepisują długo, często dopychają o pisownię, a gdy sprawdzamy ze szkoły, okazuje się, że i tak niektóre wyrazy są przepisane błędnie i, co gorsza, z tym błędem zapamiętane.