

Europejski
Tydzień
Świadomości
Dysleksji



W numerze:

Zabawa z ortografią 1

Poradnik dla rodzica.
Czytać, nie czytać... 2

Ortografitti
dla wszystkich 5

Kilka słów o integracji
sensorycznej 6

Hipoterapia jako metoda
pracy z dziećmi
z autyzmem 10

Czy dzisiejsza szkoła
jest przyjazna uczniom
z dysleksją? 12

Szkoła dla dziecka
czy dziecko dla szkoły,
czyli garść uwag
o gotowości szkolnej 13

Specyficzne trudności
w uczeniu się
a dostosowanie wymagań
edukacyjnych:
szanse, wyzwania
i niezamierzone
skutki 18

Dys...kropek

2014

Jednodniówka Włocławskiego Oddziału
Polskiego Towarzystwa Dysleksji



Zabawa z ortografią

Szczęśliwa żaba

Żaba w kałuży się nurza,
szczęśliwa, bo zbliża się burza.
Już chmurzy się niebo okropnie,
przezorni znikają przechodnie.

A żaba? Uwielbia deszcze
i chmury burzowe, złowieszcze.
Znużona upałem,
przybycie burzy przeżywa.



Szczęśliwa!



Jolanta Adamczyk

Logopeda Poradni Psychologiczno- Pedagogicznej

we Włocławku

Bajka o chlebie

Woła chłop, chleb bym jadł.
Chleb na obiad zjadłbym rad.

Biada baba: chleba brak,
bochen chleba zniknął... sam.

Był tu Bogdan, Bartka brat,
Paweł, Borys, Patryk chwata.

Każdy pajdę chleba zjadł.
Chleba brakło, barszcz Ci dam.



Jolanta Adamczyk

Logopeda Poradni Psychologiczno- Pedagogicznej

we Włocławku

Poradnik dla rodzica:

„Czytać albo nie czytać? - oto jest pytanie”

Oczywiście czytać i to od najmłodszych lat. Posperajmy w naszych wspomnieniach i przypomnijmy sobie te magiczne wręcz chwile, gdy mama, tata, babcia czy dziadek czytali nam niesamowite baśnie i legendy. Może czytali nam, gdy leżeliśmy chorzy lub gdy było nam smutno. Może głos bliskich był ostatnim słyszonym dźwiękiem przed zaśnięciem. Było nam wtedy dobrze i bezpiecznie, razem z bohaterami przeżywaliśmy różne przygody. Dzięki tym chwilom dostaliśmy ogromny dar poczucia, że jesteśmy wyjątkowi, że poradzimy sobie z różnymi przeciwnościami.

Przede wszystkim otrzymaliśmy coś, czego nie zmierzmy żadną miarą – to wspomnienia, do których chętnie wracamy. Mogło się też zdarzyć, że nie przeżywaliśmy takich miłych chwil, ale wiemy, że tak można. Starajmy się, by nasze nowe rodziny, w których wychowujemy własne dzieci otrzymywały takie właśnie „wspomnienie-prezenty”. To dlaczego właściwie warto czytać? Jak zauważył Umberto Eco, „kto czyta książki, żyje podwójnie”. Jeżeli więc nie chcemy by nasze dzieci żyły w jednowymiarowym świecie pozbawionym prawdziwych emocji, postarajmy się, by polubiły literaturę.

Badania potwierdzają, że głośne czytanie dziecku:

- 1 zaspokaja jego potrzeby emocjonalne: miłości, uwagi, stymulacji,
- 2 buduje mocną więź pomiędzy rodzicem i dzieckiem,
- 3 wspiera rozwój psychiczny dziecka,
- 4 wzmacnia poczucie własnej wartości,
- 5 uczy poprawnego języka, rozwija zasób słów, daje swobodę w mówieniu,
- 6 ćwiczy pamięć,
- 7 uczy samodzielnego myślenia: logicznego, przyczynowo-skutkowego, krytycznego,
- 8 rozwija wyobraźnię,
- 9 poprawia koncentrację,
- 10 przygotowuje do samodzielnego czytania i pisanja,
- 11 przynosi ogromną wiedzę ogólną, daje dostęp do informacji na każdy temat,
- 12 ułatwia naukę i pomaga odnieść sukces w szkole,
- 13 uczy odróżniania dobra od zła, rozwija wrażliwość moralną,
- 14 jest znakomitą rozrywką; rozwija poczucie humoru,
- 15 zapobiega uzależnieniu od telewizji, komputera i gadżetów elektronicznych,
- 16 chroni dziecko przed zagrożeniami ze strony kultury masowej,
- 17 jest zdrową ucieczką od nudy i niepowodzeń,
- 18 przeciwdziała demoralizacji i przemocy,
- 19 daje dostęp do życia, myśli i dzieł największych ludzi różnych epok,
- 20 kształtuje na całe życie nawyk czytania i poszerzania wiedzy.



Dlatego warto wrócić do starych, dobrych sposobów spędzania wolnego czasu.

Warto czytać dziecku codziennie!!! –najlepiej 20 minut ! Rodzice!

- to od nas w największym stopniu zależy pomyślna przyszłość naszego dziecka;
- czytamy dziecku głośno, bez względu na sytuację rodzinną, materialną czy własne wykształcenie, (już w pierwszej klasie lepiej radzą sobie te dzieci, którym rodzice dużo czytają i z którymi dużo rozmawiają);
- dzieci, których rodzice nie zadbali o rozwój intelektualny i emocjonalny we wczesnym dzieciństwie, częściej mają kłopoty w szkole i nie radzą sobie.



Codziennie głośne czytanie dziecku warto zacząć jak najwcześniej i nie odchodzić od tego nawet wtedy, gdy dziecko samo już dobrze czyta

- gdy czytamy dziecku trzymając je w ramionach, przytulając się do niego i głosem wzbudzając zainteresowanie, budujemy w ten sposób trwałe skojarzenie czytania z poczuciem bezpieczeństwa, przyjemności i więzi;
- czytając stymulujemy rozwój umysłowy dziecka, gdyż dzięki czytaniu w mózgu dziecka powstają miliony połączeń neuronowych, które wpłyną na jego inteligencję;
- warto utrzymać rytuał głośnego czytania nawet wtedy, gdy dziecko samo już dobrze czyta – poziom rozumienia tekstu czytanego na głos przekracza poziom rozumienia przy samodzielnym czytaniu;
- czytamy nastolatkom - wspólne czytanie w rodzinie zbliża emocjonalnie, otwiera drogę do trudnych rozmów, chroni przed wieloma problemami wieku dorastania.

Głośne czytanie jest proste, bezpłatne i dzieci je uwielbiają!

- nie potrzeba tytułów naukowych ani drogiego sprzętu, by czytać dzieciom;
- książki można wypożyczać, wymieniać, kupować na przecenach;
- nie trzeba dobrej dykcji, by być najlepszym nauczycielem czytania dla swego dziecka;
- czytanie to doskonałe zajęcie dla rodziców, którzy mają mało czasu dla swych dzieci i nie zawsze wiedzą, jak go wypełnić.

Jeszcze jedna ważna sprawa- czytanie jest dziś ważniejsze niż było kiedykolwiek w przeszłości: - świat jest coraz bardziej skomplikowany, rozwój wiedzy i rynku pracy następują coraz szybciej; – ludzie, którzy nie czytają, nie nadążą za tymi zmianami i zostaną zepchnięci na margines współczesnego życia; - żyjemy w cywilizacji telewizyjnej. Telewizja, komputery, tablety i inne dobra nie zastąpią ciepłego kontaktu z mamą, tatą, może starszym rodzeństwem. Badania naukowe wykazują na :

- **szkodliwość zdrowotną nadmiernego oglądania telewizji przez dzieci,**
- **telewizja nie rozwija u dzieci myślenia i skraca ich przedział uwagi,**
- **wiele programów wywołuje lęki i niepokój oraz znieczula na przemoc.**

„Codziennie głośne czytanie jest szczepionką przeciwko wielu niepożądanym wpływom i zachowaniom dla umysłu i psychiki dziecka ze strony współczesnej cywilizacji” .



Oprac. Joanna Dzedzic, pedagog szkol.
(wykorzystano fragm. pochodzące z Internetu)

Ortograffiti dla wszystkich



Metoda ortograffiti adresowana jest do uczniów szkół podstawowych, gimnazjum oraz szkół ponadgimnazjalnych. Dla każdego ucznia ustala się inny, dostosowany do jego potrzeb dobór ćwiczeń. Metoda zalecana jest uczniom z dysortografią, z dysgrafią, z dysleksją, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki oraz uczniom niedostymulowanym dydaktycznie (środowiskowo). Praca z zeszytami jest skuteczna dzięki wielofunkcyjności. Realizowana jest przez systematyczne i wielokrotne powtarzanie danej czynności według określonego schematu. Stosowane ćwiczenia jednocześnie rozwijają funkcje wzrokowo- przestrzenne, słuchowo- językowe, dotykowo- kinestetyczne i motoryczne. W proces uczenia się angażowane są : wzrok, słuch, dotyk, smak oraz węch. Uniwersalność metody to zastosowanie jej do potrzeb wszystkich dzieci z trudnościami, każdego nauczyciela specjalisty i niespecialisty, każdych zajęć korekcyjno- kompensacyjnych, rewalidacyjnych, dydaktyczno- wyrównawczych oraz innych. Praca z zeszytami może odbywać się w szkole, w domu, na zajęciach, na lekcji, w grupie lub indywidualnie. Nie bez znaczenia jest fakt, że metoda integruje w spójny system różne rodzaje aktywności, wpływa na płynność czytania, znacznie poprawia graficzny i ortograficzny aspekt pisma. Ortograffiti to kompleksowy program terapii. Różnorodne ćwiczenia wszechstronnie stymulujące rozwój funkcji poznawczych wyzwalają właściwe mechanizmy kompensacyjne. Dla nauczycieli języka polskiego Ortograffiti jest skutecznym narzędziem pomagającym zapobiegać powstaniu lub pogłębianiu niepowodzeń szkolnych u uczniów. Nie wymaga od nauczyciela dodatkowej pracy przy opracowaniu ćwiczeń dla uczniów mających trudności z poprawnym stosowaniem zasad ortografii lub trudności o charakterze dyslektycznym. Zeszyty są również pomocne dla rodziców dzieci mających specyficzne trudności w uczeniu się. Można z nim pracować również w domu. Zeszyty zawierają bowiem gotowy materiał do usprawniania funkcji zaburzonych i rozwijania najslabiej opanowanych umiejętności. Metodę wyróżnia dostępność. Każdy może pracować z zeszytami- dostępne są w księgarniach tradycyjnych i internetowych. Zainteresowani mogą również skorzystać z kursów Akademii Ortograffiti i ćwiczeń z biblioteczki.

Metoda jest zgodna z rozporządzeniem MEN o pomocy psychologiczno- pedagogicznej, konsultowana przez prof. Martę Bogdanowicz oraz rekomendowana przez Polskie Towarzystwo Dysleksji.

opracowała Elżbieta Jakubowska

ORTOGRAFFITI

www.ortograffiti.pl

Kilka słów o integracji sensorycznej...

Od ponad dwudziestu lat pracuję z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, a od kilku intensywnie wykorzystuję w mojej pracy to wszystko co wiem o integracji z kursów, literatury i własnych doświadczeń nauczyciela. W tym opracowaniu zwróciłam uwagę na podstawowe elementy, o których my – nauczyciele zazwyczaj wiemy, ale nie zawsze kojarzymy z integracją.

Twórcą teorii Integracji Sensorycznej jest dr Jean Ayres -psycholog i terapeuta zajęciowy.

Integracja sensoryczna to „**proces dzięki któremu mózg otrzymując informacje ze wszystkich zmysłów segreguje je, rozpoznaje, interpretuje ze sobą i wcześniejszymi doświadczeniami i w końcu odpowiada adekwatną reakcją**”A.J. Ayres /1991/.

Poznając otoczenie opieramy się na informacjach dostarczanych nam przez nasze zmysły. Mózg wykorzystuje dane uzyskane przez specjalne receptory dostosowane do:

- reagowania na ruch cząsteczek powietrza - zmysł słuchu;
- ruch naszego ciała - zmysł przedsionkowy i kinestezja;
- dotyk - czucie powierzchniowe i propriocepcja;
- zapach - zmysł węchu;
- widmo światła - zmysł wzroku;
- smak – zmysł smaku.



Integracja w układzie nerwowym polega na tym, że komórka nerwowa położona na danym piętrze układu nerwowego zbiera i scala informacje z wielu neuronów leżących na niższym piętrze. Jednocześnie, zależnie od potrzeb, pewne cechy bodźców są uwypuklane (wzmacniane), a inne pomijane. Takie uporządkowanie (organizacja) wrażeń zmysłowych, pozwala na efektywne wykorzystanie ich w celowym działaniu.

Trudności na poziomie organizacji odbioru wrażeń mogą:

- blokować rozwijanie zdolności do koncentracji uwagi i uczenia się celowych zachowań
- mogą powodować zaburzenia rozwoju funkcji percepcyjnych i ruchowych
- podstawowe zmysły: dotyk, równowaga, wzrok, słuch, smak i węch pozwalają dziecku na nabywanie umiejętności oceniania docierających do niego sygnałów.

Według dr J. Ayres integracja rozwija się stopniowo według kolejno przebiegających etapów.

- W życiu wewnątrzplodowym najwcześniej reagują na bodźce i współpracują ze sobą, osiągając pewien stopień integracji: zmysł dotyku, równowagi i czucia głębokiego.
- Po urodzeniu można wyróżnić kolejne etapy rozwoju integracji sensorycznej dokonujące się na IV poziomach.

Poziom I okres noworodkowy i pierwsze miesiące życia. Obejmuje:

- typowe odruchy bezwarunkowe;
- stopniowy rozwój mięśni przeciw sile grawitacji, przejawiający się zmianą pozycji ciała (postawy);
- początek współpracy mięśni poruszających mięśniami gałek ocznych;
- więź uczuciową z matką -pozytywne doznania z układu dotykowego i równowagi podczas zabiegów pielęgnacyjnych i karmienia;
- zmysły równowagi, dotyku i czucia głębokiego coraz lepiej współpracują ze sobą.

Poziom II obejmuje:

- zmianę odruchów pierwotnych w coraz bardziej złożone reakcje i wykształcenie się ruchów dowolnych,
- początki rozwoju schematu ciała dzięki tworzeniu się czucia linii środkowej ciała,
- powstającą koordynację ruchów między obu stronami ciała i początki własnej, ukierunkowanej aktywności, koncentracji uwagi i planowania ruchu,
- coraz lepszą współpracę układu dotykowego i narządu równowagi.



Poziom III to:

- dalszy rozwój celowej i dowolnej aktywności ruchowej,
- rozwój koordynacji wzrokowo- ruchowej i percepcji wzrokowej,
- współdziałanie zmysłu słuchu i wzroku ze współpracującymi już ze sobą zmysłami dotyku, równowagi i czucia głębokiego.

Rozwój mowy, przeciwstawianie się sile grawitacji, coraz bardziej skomplikowane umiejętności ruchowe: obroty, pełzanie, rączkowanie, stanie, chodzenie. Wyhamowanie odruchów bezwarunkowych, rozwój tak zwanych reakcji prostowania i równowagi osiągniętych wraz z dojrzwaniem o. u.n.

Poziom IV, rozwijający się do końca okresu przedszkolnego, to wytworzenie podstawowej integracji układów zmysłów, której wynikiem końcowym powinno być osiągnięcie:

- zdolności do koncentracji,
- zdolności do organizacji wszelkich zamiarów, działań i własnych myśli,
- poczucia własnej wartości,
- opanowania,
- pewności siebie,
- zdolności do nauki, abstrakcyjnego myślenia i rozumowania,
- dominacji jednej strony ciała i półkuli mózgu,
- przyswojenia odpowiednich, obowiązujących w danej kulturze wzorców zachowania

Jeśli na kolejnych etapach dziecko nie rozwinie pewnych umiejętności, podstawa rozwoju następnych może nie być właściwa i pojawiają się zaburzenia w umiejętnościach dziecka bądź jego zachowaniu. U większości dzieci rozwój integracji układów zmysłów następuje podczas zwykłych, codziennych działań wykonywanych przez dziecko. Jeżeli proces integracji sensomotorycznej jest zaburzony, pojawia się wiele problemów w rozwoju psychoruchowym dziecka, uczeniu się i zachowaniu.

Najczęstsze objawy dysfunkcji integracji sensorycznej to nieprawidłowa reaktywność na bodźce: dotykowe (nadmierne lub zbyt małe), za niski lub za wysoki poziom uwagi i aktywności, zaburzenia koordynacji ruchowej, opóźnienia w rozwoju ruchowym, rozwoju mowy, języka, trudności w uczeniu się, zaburzenia zachowania, brak samoakceptacji lub poczucia własnej wartości.

- Zaburzenia w rozwoju umiejętności ruchowych w zakresie „dużej motoryki”, czyli podstawowych umiejętności ruchowych (w chodzeniu, bieganiu, grach i zabawach, np. rzucaniu i łapaniu piłki). Dzieci często nie rozumieją poleceń, pojawiają się trudności w naśladowaniu ruchów, umiejętności zabawy i manipulacji. Z trudnością przyswajają i uczą się nowych czynności, potrzebują czasu do namysłu przy planowaniu ruchu. Często występują zaburzenia napięcia mięśni- najczęściej obniżone. Źle czują swoją środkową linię ciała – sugeruje to na problemy z koordynacją ruchów lub równowagą. Często ulegają wypadkom, nie dbają o porządek.

- Zaburzenia w zakresie „małej motoryki” - to najczęściej trudności z czynnościami precyzyjnymi, rysowaniem, pisanem (grafomotoryka). Częste wady wymowy.

- Zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym: niezgrabność, nieprawidłowe funkcjonowanie w grupie, trudności w grach i zabawach zespołowych, męczliwość, bezradność. Mogą powodować powstawanie i nasilanie się frustracji a nawet zaburzeń osobowości. Dzieci często uczą się „manipulowania” sytuacją, wolą przebywać np. z młodszymi kolegami w celu kompensowania swoich trudności.

- Najczęstsze rodzaje zaburzeń układów zmysłów to ich nadwrażliwość lub niedowrażliwość (obniżona wrażliwość, podwrażliwość).Nadwrażliwość cechuje się u dzieci często nadpobudliwością ruchową i emocjonalną oraz trudnościami z koncentracją.

Niedostateczna wrażliwość (podwrażliwość) przejawia się zaburzeniami czucia własnego ciała (schematu ciała) i otaczającej przestrzeni.

Odpowiednio i systematycznie wykonywane czynności codzienne i zwykła, ale dobrze ukierunkowana zabawa dziecka lub z dzieckiem są najprostszą formą terapii SI. Dają możliwości właściwie rozwijać współpracę (integrację) wszystkich zmysłów, mogą nie dopuścić do rozwoju zaburzeń lub wwrównać już istniejące.



Ogromny wpływ na zachowanie dzieci mają interakcje nauczyciel-dziecko.

Bardzo ważny jest sposób porozumiewania się. Podstawowa zasada to właściwe modulowanie głosu. Zbyt wysoki ton, głośne mówienie często dezorganizuje zachowanie dzieci nadwrażliwych słuchowo (problemy z koncentracją, pobudzenie emocjonalne i ruchowe). Warto upraszczać polecenia, w trakcie przekazywania informacji utrzymywać kontakt wzrokowy (lepsza percepcja wysyłanych informacji i lepsze ich rozumienie). Część dzieci potrzebuje więcej czasu na opracowywanie słownych informacji do nich docierających (nie pośpieszać dziecka, dać więcej czasu, poprosić o powtórzenie polecenia dla pewności, czy zarejestrowało przekaz).

Strój, kolor ubrania, używanie zbyt silnych kosmetyków może mieć wpływ na zachowanie dzieci (u nadwrażliwych silne pobudzenie, utrudniony kontakt z wychowawcą).

Planując zajęcia plastyczne warto zapytać o sposób malowania, np. malowania palcami czy mazakiem. W taki sposób uwzględniamy potrzeby sensoryczne dziecka. Negatywne emocje dzieci podczas aktywności sensorycznych związane są często z reakcjami obronnymi, będącymi skutkiem prawdopodobnych zaburzeń SI. Nie forsujemy jednorodnej aktywności. Pozwólmy dziecku dokonać wyboru, gdy wyraźnie narasta złość, agresja..

Planowanie wystroju pomieszczeń z perspektywy dziecka (dostosowanie wysokości tablic, zawieszonych obrazków, pomocy, oświetlenia, koloru ścian) to elementy wpływające na pozytywne wrażenia wzrokowe. Dobrze zaplanowane pomieszczenie sprzyja poczuciu bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. U dzieci nadwrażliwych mają znaczenie np. przeładowane kolorowe półki, wzory, faktura a nawet kolor dywanu – zbyt dużo wzorów, jaskrawe barwy mogą utrudniać organizację wrażeń wzrokowych. Jaskrawe światło, smugi świetlne, oświetlenie – szczególnie świetlówki z zimnym, drgającym światłem, refleksy świetlne – mogą powodować niepokój. Dzieci mogą być bardziej drażliwe, zmęczone. Mając w grupie dzieci nadwrażliwe należy unikać na półkach bałaganu i chaosu w całym pomieszczeniu- nagromadzenie zbyt wielu różnych zabawek i pomocy w jednej sali dezorganizuje zachowanie dzieci nadwrażliwych wzrokowo. Ograniczenie nadmiaru i rotacyjna wymiana pomocy sprzyja zarówno dzieciom nadwrażliwym jak i podwrażliwym. Wystawa prac może stanowić bardzo ważny czynnik motywacyjny jak i dezorganizujący (ogromny, zróżnicowany łądunek bodźców wzrokowych). Pamiętać należy również o dzieciach poszukujących silnych wrażeń wzrokowych (kącik z zabawkami świecącymi o zróżnicowanej kolorystyce i kształtach, z ruchomymi, jaskrawymi elementami, którymi można poruszać lub kolorowymi układankami).

Wiek przedszkolny to również okres intensywnego doświadczania dźwięków. Dzieci same wydają mnóstwo dźwięków, słuchają mowy innych. Uderzając zabawkami lub grając na instrumentach wytwarzają dźwięki, słuchają muzyki, itd. Dźwięki nie tylko wpływają na rozwój percepcji słuchowej i mowy, ale również na rozwój niektórych funkcji ruchowych i wzrokowych. Mogą również dezorganizować, przerażać, drażnić. Szczególnie dla dzieci nadwrażliwych słuchowo mogą być tak silne, że powodują pojawienie się niewłaściwych zachowań społecznych, w tym agresji. Ważne, aby uważnie obserwować dzieci, by poznać ich indywidualne możliwości. W sali przedszkolnej zwróćmy uwagę na np. nadmiar dźwięków- pogłos (drobne echo), szczególnie w salach, gdzie jest dużo parkietu, pustych, betonowych ścian, kafelków na ścianie lub podłodze.

Dzieci nadwrażliwe słyszą: dźwięk świetlówki, szum komputera, akwarium z rybkami, stukot obcasów, samochody czy maszyny zza okna.

Muzyka, która energetyzuje i pobudza do działania, poprawia koncentrację (marsze, część muzyki pop, folk); muzyka o zmiennym rytmie i tempie (jazz) może dezorganizować, spokojna muzyka o stałym rytmie wycisza i uspokaja.

Można zastanowić się nad zorganizowaniem miejsca azylu, w którym dziecko schowa się przed nadmiarem bodźców (chętnie korzystają z takiego miejsca dzieci nadwrażliwe słuchowo, wzrokowo i dotykowo).

Wiek przedszkolny to także czas zbierania doświadczeń czuciowych. W jednej grupie mogą przebywać dzieci, które poszukują różnych wrażeń dotykowych dotykając wszystkiego co się da, a nawet wkładając do buzi niektóre rzeczy. Są również takie, które unikają dotyku, niechętnie uczestniczą w zabawach grupowych, siadają z boku, częściej są pobudzone lub zdekoncentrowane. Dzieci z nadwrażliwością dotykową nie lubią, gdy je ktoś dotyka (szczególnie delikatnego dotyku).

Nie lubią pewnych pokarmów o strukturze, która drażni ich receptory wewnątrz ust. Nie znoszą „włochatych” materiałów, metek przy ubraniach, a nawet niektórych zabawek, np. pluszaków.

Próbując zaspokoić potrzeby obu grup, unikajmy:

- przestymulowania dotykowego dzieci nadwrażliwych powodujących problemy z koncentracją, nadmierne pobudzenie, zachowania agresywne
- informujmy o tym, że chcemy je dotykać -nie lubią być zaskakiwane niespodziewanym dotykiem
- dzieci nadwrażliwe dotykowo lepiej tolerują dotyk, jeśli same go inicjują
- pozwólmy dziecku dokonać wyboru gdzie ma siedzieć, w ten sposób zmniejszamy narażenie na niespodziewany dotyk kolegów i koleżanek
- używajmy zdecydowanego, mocniejszego dotyku powiązanego z kontrolowanym naciskiem, np. zamiast głaskać naciśnijmy na barki

Zaspakajając potrzeby obu grup należy również wyposażyć salę w wiele różnych faktur dotykowych (zabawki pluszowe, piłki fakturowane, zabawki, które można ścisnąć i takie, które można przytulić, duża poducha wypełniona kawałkami z gąbki, pled, w który można się zawinąć), kącik doświadczeń dotykowych (pojemniki z różnymi np. ziarnami, piłeczkami o różnych fakturach, kawałkami materiałów o różnej strukturze, domino fakturowe z kawałków różnych chodniczków, wykładzin).

W niemalże każdej grupie są dzieci, które uwielbiają zderzać się z innymi, przewracać się, ciągać, skakać, baraszkować, gryźć coś – poszukujące silnych wrażeń propriocepcji. Poprzez tak intensywne aktywności stają się grzeczniejsze, dłużej mogą siedzieć podczas zajęć przy stoliku.

Są też dzieci, które nie są zbyt ruchliwe, najchętniej siedzą, nie lubią wysiłku i ruchu, szybko się nudzą, nie chcą się bawić w skakanie, nie lubią być ściskane, unikają zderzania i baraszkowania, wolno wykonują zadania związane z ruchem. Nadmiar ruchu sprawia im często ból, są bardziej wrażliwe na bodźce czucia głębokiego. Przykłady pomocy w sali: mały batut do skakania, woreczki o różnej wadze, obciążone pledy, wolne małe plecaki lub obciążone kamizelki, gumowy materiał do zawijania lub worek, do którego dziecko może wejść, przenoszenie cięższych rzeczy lub aktywności

- pchanie kolegi w kartonie, wózek na klocki, rwanie gazet, cięcie papieru, zawijanie w gruby materiał lub cienki materacyk.

Dzieci od momentu narodzin uwielbiają doznania ruchowe, szczególnie ruchy powtarzalne- huśtanie, potrząsanie, podskakiwanie przy opieraniu się o bok łóżeczka u niemowląt czy u starszych dzieci obroty wokół własnej osi. Są tak wyczulone na ruch, ponieważ rodzą się z dobrze ukształtowanym szóstym zmysłem pozwalającym nam odczuwać ruchy całego ciała i utrzymywać równowagę. Podobnie jak zmysł dotyku jest on gotowy bardzo wcześnie do przekazywania doznań wprawiających dziecko w dobre samopoczucie. Dlatego ważne jest wyposażenie placów zabaw w pomoce i urządzenia dostarczające wrażeń w układzie przedsiorkowym, np. mały batut, piłka kangur, konik na biegunach, bujany fotelik, drabinki, małe urządzenia do kręcenia, nieduże plastikowe zjeżdżalnie.

W opracowaniu wykorzystałam:

Sabine Pauli, Andrea Kisch, Co się dzieje z moim dzieckiem?, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.

Beata Cytowska, Barbara Winczura, Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków.

Maria Borkowska, Kinga Wagh, Integracja sensoryczna na co dzień, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.

Lise Eliot, Co tam się dzieje?, Media Rodzina, Poznań.

**E. Chybcńska-logopeda, terapeuta SI
PPP Lubraniec**

Hipoterapia jako metoda pracy z dziećmi z autyzmem

Hipoterapia jest integralną, składową częścią gimnastyki leczniczej, w której narzędziem terapeutycznym jest specjalnie dopasowany i przygotowany koń. Znajduje ona zastosowanie głównie tam, gdzie inne tradycyjne metody nie przynoszą zadowalających efektów.¹ Wykorzystuje się ją w usprawnianiu dzieci z różnymi diagnozami. Przyczynia się do poprawy funkcjonowania w obszarach m.in. komunikacji, motoryki, procesów poznawczych, koordynacji wzrokowo-ruchowej, percepcji zmysłowej, samodzielności oraz somatognozji.²

Hipoterapia jako metoda wspomagająca rozwój stosowana jest u dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych. Autyzm jest zaburzeniem rozwojowym o szerokim zakresie. Słowo „autyzm” wywodzi się z greckiego słowa „autós”, które oznacza „sam”. Zaburzenie to dotyka całości rozwoju umysłowego, jego objawy zmieniają się z wiekiem. Najczęściej zauważa się takie cechy autystyczne jak np. niezdolność do nawiązania normalnych relacji z rówieśnikami, głęboka izolacja w kontaktach interpersonalnych oraz zaburzone komunikowanie się. Dziecko wykazuje się nadwrażliwością lub niewrażliwością na niektóre bodźce dotykowe, wzrokowe, słuchowe, węchowe czy dźwiękowe. Zauważalne jest również stereotypie ruchowe oraz potrzeba niezmienności i powtarzalności.³

U tych dzieci można zaobserwować zaburzenia integracji sensorycznej, co oznacza, że mózg i cały układ nerwowy nie są w stanie integrować informacji pochodzących ze zmysłów. Niewłaściwe przetwarzanie informacji docierających do mózgu powoduje szereg zaburzeń: zdolności ruchowych, percepcji, samoobsługi, rozwoju emocjonalnego oraz uczenia się. Rozpoczynając hipoterapię w nowym środowisku otaczającym konia, dziecko spotyka się z wieloma bodźcami. Zwierzę i naturalne otoczenie dostarczają dziecku niezliczoną ilość bodźców dotykowych, węchowych, wzrokowych czy słuchowych. Bodźce te mogą zarówno przyciągać, jak i odpychać dziecko. Dla dziecka z autyzmem koń może wydawać się interesujący, pełen tajemnic albo przerażający czy budzący lęk. Jest to dla niego istota wielka, kudłata, która ma wyrazisty zapach i wydaje dziwne, dotąd nie słyszane odgłosy. Przebywając z koniem dziecko poprzez dotyk, węch, słuch i czucie nabiera świadomości własnego ciała oraz doznaje wrażeń niewymuszonych przez ćwiczenia. Dziecko autystyczne albo „połknie bakcyła” i nie będzie mogło się obejść bez koni, albo całkowicie wycofa się i szybko zakończy terapię.⁴

Praca z dzieckiem autystycznym stanowi duże wyzwanie dla hipoterapeutów z uwagi na niejasności zachowań i reakcji, będące następstwem specyfiki tego zaburzenia. Jednym z głównych założeń postępowania terapeutycznego z dzieckiem z autyzmem jest wprowadzenie go w określone struktury przestrzenno-czasowe. Terapia powinna przebiegać według następujących zasad:

1. Określenie przestrzeni, w której dziecko przebywa – stałe miejsce prowadzenia hipoterapii, ten sam koń.
2. Organizacja czasu, kolejność oraz charakter zajęć powinny być niezmiennie – wykonywane czynności muszą odbywać się o jednakowej porze dnia.
3. Praca z tym samym terapeutą – daje to poczucia bezpieczeństwa i pomaga odnaleźć się w nowym otoczeniu.

¹ U. Kamińska, J. Nowak., *Hipoterapia jako metoda rehabilitacji medycznej i psychopedagogicznej*, [w:] Auxilium Socjale Wsparcie Społeczne ,nr 3/4, Katowice 1997, s. 52.

² W. Bartkowiak i inni., *Czy zwierzęta potrafią leczyć?*, Wyd. Fundacja Przyjaciół, Warszawa 2008, s. 176-182.

³ U. Frith., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 21- 30.

⁴ K. Sikorska- Samborska., *Jak nauczyć dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych czyścić konia*, [w:] Przegląd Hipoterapeutyczny 2008/2(8), s. 17-18.

4. Język powinien być zrozumiały dla dziecka – krótkie wypowiedzi, unikanie języka symbolicznego.
5. Przedmioty wykorzystywane w terapii powinny mieć konkretne przeznaczenie.⁵

Przestrzeganie wyżej wymienionych zasad ułatwi dziecku koncentrację i pomoże zrozumieć pełen chaos otaczający je świat. Uporządkowanie działań terapeutycznych pozwoli również zniwelować stres związany z koniecznością ciągłej adaptacji do zmieniającego się otoczenia.⁶

Podczas pracy z dzieckiem autystycznym terapeuta powinien starać się nawiązać kontakt, stworzyć wspólne pole uwagi i działania. Trafić do dziecka poprzez dotyk, gest lub słowo. Hipoterapia dzięki obecności ruchu przy udziale konia wpływa na rozwój poznawczy, emocjonalny i motoryczny dziecka. Wprowadzając autystycznego pacjenta w hipoterapię należy zwracać uwagę na indywidualne możliwości i reakcje dziecka. Terapeuta może pomagać w przezwyciężeniu obronności dotykowej prowadząc rękę dziecka podczas poznawania się z koniem, odczuwania ciepła jego ciała, jego miękkości. Dziecko z autyzmem z różnym nasileniem objawia swoją chęć do poznania poprzez dotyk, obwąchiwanie lub poklepywanie. Z reguły każde dziecko na początku zachowuje dystans i jest niepewne w stosunku do zwierzęcia. Koń pomaga dziecku opuścić jego „autystyczny świat”. Podczas jazdy konnej angażowane są wszystkie mięśnie, ścięgna, więzadła i stawy. Istotne jest to dla dzieci autystycznych, które bez zewnętrznego bodźca nie są zdolne do podejmowania samodzielnej aktywności motorycznej (poza stereotypami ruchowymi). Dziecko zainteresowane koniem ma bardzo ograniczone możliwości stosowania stereotypów. Jazda konna pozwala wyeliminować ruchy stereotypowe za pomocą rytmicznego chodu konia, wykonywania zadań ruchowych oraz zmianę tempa i kierunku poruszania się. W trakcie hipoterapii adekwatnie do możliwości kieruje się dziecko ku współdziałaniu w grupie. Terapia z koniem służy poprawie komunikacji werbalnej poprzez naśladowanie dźwięków wydawanych przez konia. Wykorzystywanie mowy w kontakcie z koniem sprawia, iż poprzez działania ruchowe słowa nabierają sensu. Dziecko witając się z koniem słowami, wykorzystuje mowę do osiągnięcia celu, jakim jest np. wprawienie konia w ruch. Możliwość zaobserwowania wyników swojej pracy jest bardzo ważnym elementem edukacji dzieci autystycznych. Jeśli dziecko nie mówi i nie rozumie poleceń, terapeuta porozumiewa się z nim stosując sygnały cielesne połączone ze wskazówkami werbalnymi. Pomocniczo można wykorzystywać tablice z rysunkami ćwiczeń oraz inicjować wykonanie działania dotykiem.⁷



Zajęcia terapeutyczne z udziałem konia dają dzieciom autystycznym szansę obcowania w innej, mniej rutynowej a bardziej urozmaiconej rzeczywistości. Hipoterapia wpływa korzystnie na umiejętność korzystania z przedmiotów, wyrobienie nowych wzorców reagowania, umiejętność przestrzegania reguł oraz zdolność zachowania się adekwatnie do sytuacji

Dzięki wytworzeniu silnej więzi emocjonalnej między dzieckiem i koniem, pozytywnym przeżyciom i motywacji, pacjent ma szansę wykształcić kompetencje społeczne.⁸

⁵Por. K. Sikorska- Samborska., *Jak nauczyć dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych czyścić konia*, [w:] Przegląd Hipoterapeutyczny 2008/2(8), s. 17-18., I. Zajęc, M. Grabara, J. Pucher., *Hipoterapia w usprawnianiu dzieci autystycznych*, [w:] Wychowanie fizyczne i zdrowotne, Oficyna Wydawnicza Amos, Warszawa 2002, s. 8-10.

⁶I. Zajęc, M. Grabara, J. Pucher., dz. Cyt., s. 10.

⁷Por. J. Dzwonkowska, J. Górka., *Usprawnianie językowe*, [w:] A. Strumińska, (red), *Psychopedagogiczne aspekty hipoterapii dzieci i młodzieży niepełnosprawnych intelektualnie*, Powszechne Wydawnictwo Rolnicze i Leśne, Warszawa 2007, s. 177-178., I. Zajęc, M. Grabara, J. Pucher., *Hipoterapia*

w usprawnianiu dzieci autystycznych, [w:] Wychowanie fizyczne i zdrowotne, Oficyna Wydawnicza Amos, Warszawa 2002, s. 8- 10.

⁸K. Sikorska- Samborska., „*Jak nauczyć dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych czyścić konia*, [w:] Przegląd Hipoterapeutyczny 2008/2(8), s. 17-19.

Bardzo trafnie ujęła skutki hipoterapii Hana May Brown, pisząc „Jeździectwo terapeutyczne nie wyleczy autyzmu, ale przyniesie ważne zmiany zachowania. Dodatkowo wzbogaca życie pacjenta poprzez radość przebywania z końmi oraz z opiekunami.”⁹

⁹Cyt. H. May Brown., [w:] B. Teichmann Engel., (red), Terapeutyczna jazda konna II Strategie rehabilitacji, Wydawnictwo PiT, Kraków 2004, s. 254.

Justyna Bocheńska

Studentka V roku Pedagogiki Opiekuńczej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Monika Chodyna-Santus

Czy dzisiejsza szkoła jest przyjazna uczniom z dysleksją?

przedruk z Biuletynu PTD „Dysleksja” nr 1(15)2013

Istnieje przekonanie, że świadomość dysleksji wzrosła, a osoby z dysleksją objęte są pomocą i wsparciem zarówno w szkołach, jak i w rodzinie. O ile sytuacja rodzinna jest osobistą sprawą rodziców, uwarunkowaną odpowiednimi możliwościami, wiedzą, chęciami czy sytuacją materialną, o tyle w szkołach pracują osoby kompetentne, a sytuacja dyslektyków jest uregulowana prawnie. Ma o tym świadczyć między innymi przygotowana przez zespół wychowawczy i podpisywana przez nauczycieli i rodziców karta indywidualnych potrzeb ucznia. Czy jednak rzeczywiście we wszystkich szkołach problem dysleksji traktowany jest poważnie, czy czasem ogranicza się do złożenia podpisów nauczycieli pod dokumentem? Czy nie dzieje się tak, że niektórzy nauczyciele traktują dysleksję z przymrużeniem oka, z lekceważeniem, a czasem i z niechęcią? Z moich doświadczeń jako rodzica i zarazem nauczyciela wynika, że w tej kwestii mamy wszyscy wiele do poprawienia. Wydaje mi się, że tak bardzo ważna współpraca między nauczycielem a rodzicem bywa sprowadzona do swoistego konfliktu interesów pomiędzy zagubionym rodzicem a przekonanym o swojej nieomyślności nauczycielem. Zdarza się, że zaangażowanie rodziców w terapię dziecka i troska o jego sytuację,

są traktowane jako próba ingerencji w sposób nauczania. Choćby „wypożyczenie” przez ucznia sprawdzianu do domu często graniczy z cudem. Jak zatem rodzic ma pomóc swojemu dziecku, skoro nawet nie może zobaczyć sprawdzianu, za-stanowić się, nad czym popracować, na co zwrócić szczególną uwagę. Swoją drogą, tęsknię za systemem, który pamiętam ze swojej szkoły, kiedy to klasówki zabierało się do domu do podpisania przez rodziców (bywało, że z niemałym strachem) i następnego dnia oddawało nauczycielowi. Czyste i proste zasady. Rozumiem jednocześnie dzisiejsze obawy nauczycieli przytłoczonych biurokacją, rubryczkami, sprawozdaniami, dokumentami, wśród których obowiązkowo muszą być przechowywane i te nieszczęsne klasówki. Może jednak jest to kwestia wprowadzenia zasady obowiązku oddawania przez ucznia każdego sprawdzianu bez wyjątku? Rozmawiając z moimi koleżankami i kolegami nauczycielami, dochodzę do wniosku, że dla nie-kórych z nich dysleksja to problem wyimaginowany, modna i łatwa wymówka uczniów, synonim lenistwa. Być może są i tacy uczniowie, którzy zrobią wiele, aby „zostać dyslektykiem” dla uzyskania przywilejów, o czym mogą świadczyć krążące w Internecie wpisy, opinie,

komentarze czy wymieniane na szkolnych korytarzach doświadczenia. Jeśli nawet założymy, że są uczniowie, którzy niesłusznie uzyskali opinię, należy pamiętać, że są w szkole uczniowie z realnym problemem, którym trzeba pomóc. Każdy uczeń, każdy rodzic i nauczyciel powinni zdawać sobie sprawę, że opinia z poradni nie zwalnia z obowiązków, a wręcz zobowiązuje — do systematycznej, rzetelnej pracy, do zajęć terapii w szkole oraz regularnych ćwiczeń w domu. W tym świetle nie jest to zatem przywilej, a raczej uciążliwość i kłopot.

Uczeń z dysleksją nie pracuje mniej, lecz więcej! Proszę wskazać ucznia, który chętniej zajmie się mozolnymi ćwiczeniami terapeutycznymi niż zabawą z rówieśnikami. Może właśnie takie jasne ujęcie sprawy zniechęci tych, którzy marzą o byciu dyslektykiem, ponieważ „mogą robić błędy i nie stawiać przecinków” (opinia zasłyszana w szkole, wypowiedziana przez jedną z uczennic). A przecież to nie tak! Nie ma przyzwolenia na popełnianie błędów przez uczniów z dysleksją, obowiązują ich te same zasady ortografii i interpunkcji, jednak ich opanowanie sprawia im więcej trudności i wymaga więcej wysiłku. Osobom wątpiącym w dysleksję lub tym, które ten problem sprowadzają do korzystania z przywilejów zalecałabym bliższe przyjrzenie się sytuacji w rodzinach, kiedy mimo wielogodzinnych ćwiczeń dziecko nadal nie odróżnia strony lewej od prawej, wszelkie sekwencje (dni tygodnia, miesiące, pory roku itp.) są czarną magią, nauka jazdy na rowerze wydaje się co najmniej tak trudna, jak żonglowanie 20 piłeczkami, zapinanie guzików czy wiązanie butów to niemal sztuka ekwilibrystyczna, litery p—b—d—g, l—f—t, m—n są właściwie identyczne, nie wspominając już o odczytywaniu godzin na zegarze czy o tabliczce mnożenia! Mając już pewne doświadczenia zawodowe i rodzicielskie, myślę, że na każdym kierunku nauczycielskim powinien zostać wprowadzony obligatoryjny przedmiot dotyczący zaburzeń czytania i pisania. Przyszli nauczyciele poznaliby problem dysleksji w teorii, a także formy i metody pracy z uczniami dyslektycznymi. Może w ten sposób uniknęlibyśmy wielu nieporozumień, niezrozumienia, a uczniowie, którzy naprawdę tego potrzebują, mogliby liczyć na empatię i profesjonalne wsparcie. Tym samym pozdrawiam wszystkich nauczycieli, zarówno tych przyjaznych uczniom z dysleksją, którzy wspierają swoich wychowanków i ich rodziców, dają im poczucie bezpieczeństwa i wiary w ich możliwości, jak i tych sceptycznych wobec problemu dysleksji. Tym pierwszym dziękuję, tych drugich zachęcam do zgłębienia tematu.

prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska WSP im. Janusza Korczaka w Warszawie

Szkola dla dziecka czy dziecko dla szkoły, czyli garść uwag o gotowości szkolnej

przedruk z Biuletynu PTD Dysleksja nr 2(16)2013

Model wczesnej diagnozy przewidziany jest jako trzyetapowy proces diagnozowania: na początku nauki szkolnej rozpoznawana jest gotowość szkolna, następnie ryzyko dysleksji, a potem monitorowanie przebiegu edukacji tak długo, jak zachodzi tego potrzeba.

Jesteśmy przekonani, że uczeń się uczy wyłącznie wtedy, gdy nauczyciel go naucza. Nie wierzymy, że może uczyć się i rozwijać we właściwym dla siebie tempie i na właściwe dla siebie sposoby, kiedy pracuje sam lub z kolegami. Chcemy, żeby przyswoił sobie dokładnie i literalnie to, co przekazuje mu nauczyciel i podręcznik. W takim modelu na tych „mniej gotowych” albo „zbyt gorliwych”

nie ma miejsca.

Gotowość szkolna to termin, który w obliczu bardziej niż gorących debat na temat wejścia sześciolatków do szkół słyszalny jest ostatnio z narastającą częstotliwością. Odmieniany na wszelkie możliwe sposoby, czasem zastępowany pojęciem „szkolna dojrzałość”, używany jest tak, jakby był naturalną fazą rozwoju dziecka, wyrazem postępu, indywidualnym i społecznym dobrem. Niewiele osób zastanawia się, czy powinniśmy tak bezdyskusyjnie akceptować wymóg instytucjonalnej gotowości na-szych dzieci, albo zadaje sobie pytanie, jakie założenia na temat rozwoju i funkcji edukacji

A chyba warto się nad tym zastanowić, bo gotowość szkolna nie jest pojęciem ani jednoznacznym, ani oczywistym. Poproszona o zabranie głosu na temat owej gotowości, chciałabym to pojęcie sproblematyzować i sformułować kilka odnoszących się do niego wątpliwości, zamiast traktować jako „oczywistą oczywistość”, która każe jedynie tropić braki we wciąż niedoskonałych kandydatach do szkoły. Swoje uwagi zacznę od odpowiedzi na pytanie, komu na gotowości szkolnej zależy i w czym interesie leży konstruowanie dziecka na taką modłę, by spełniało wymagania instytucji szkolnej.

Kogo cieszy gotowość szkolna? Gotowość szkolna najczęściej jest traktowana jako „przedmiot pożądania” rodziców i nauczycieli, choć każda z tych grup oczekuje jej z innych powodów i każda obawia się innych konsekwencji jej braku. Dla rodziców stwierdzenie, że ich dziecko jest gotowe do szkoły oznacza, z jednej strony, powód do dumy, że ich potomek spełnia wymagania normy rozwojowej; z drugiej, jest źródłem rodzicielskiej ulgi, bo uzasadnia nadzieję, że dziecko poradzi sobie w szkole bez większych stresów i kłopotów. „Moje dziecko jest gotowe do szkoły” —to dowód, że dziecko „jest normalne” i instytucja będzie z niego zadowolona. Dla nauczycieli kilkulatek, który osiągnął gotowość szkolną, jest gwarancją komfortu nauczania. Dziecko gotowe do szkoły to dziecko niekłopotliwe. Jego poziom wiedzy i umiejętności jest tzw. statystyczny, więc równym marszem dziecko będzie podążać wspólnie z innymi ku ujednoczonym celom lekcji. Jego energia jest również w statystycznej średniej, by nie spowalniało klasy, ale i nie było jej dynamicznym akcentem. A jego ciekawość po-znawcza jest skanalizowana na zaciekawienie tym, co ma mu do powiedzenia nauczyciel i co jest na-pisane w podręczniku. Dobrze przygotowany kandydat do szkoły powinien być nawet zaciekawiony tym, co dawno już wie i umie, a z badań B. Murawskiej wynika, że większość pierwszoklasistów „uczy się” tego, co doskonale opanowało już wcześniej (Murawska 2004). Sześciolatek ma podtrzymywać ów stan ciekawości także wtedy, kiedy materiał jest nudny tak bardzo, jak może być nudne na przykład wymienianie roślin okopowych i oleistych. Demonstrowanie swojej nadprogramowej wiedzy, a tym bardziej znudzenia lub innych form biernego oporu wobec szkolnej oferty (Nowicka 2010), jest traktowane jako dowód, że rodzice wychowali słabo zmotywowanego aroganta lub przesadzili ze stymulacją rozwoju dziecka do szkoły (a każda przesada instytucję niepokoi). Dziecko gotowe do szkoły ma być „takie w sam raz”, grzeczne, pilne i nie nazbyt kompetentne ani rozbudzone poznawczo. Jeśli przyjrzeć się temu bliżej, nie wiadomo, czy idea gotowości szkolnej jest pedagogicznie trafna i wyrasta z respektu dla całej bogatej różnorodności dzieci (ich zróżnicowań biograficznych i środowiskowych, odmiennych kompetencji, cech charakteru, postaw, zainteresowań) ani czy jest rozwojowo adekwatna (wobec typowej dla wieku dziecięcego pytałości, ruchliwości, emocjonalności, postawy badawczej, potrzeby działania i współdziałania z innymi). Jeśli wziąć pod rozwagę owo uprzeciętnienie, uśrednianiającą unifikację oraz wymóg szkolnej znieruchomiałej i podporządkowanej grzeczności, musi pojawić się wątpliwość, czy idea gotowości szkolnej służy dzieciom czy szkole. Normalne dziecko czy znormalizowane dziecko? Słowo „normalne” nie jest jednoznaczne semantycznie. Kategoria normalności jest silnie relatywna kulturowo, a E. Fromm pisze nawet o przystosowaniu jako prowadzącym do patologii normalności (Fromm 2011). Tym bardziej w języku codziennym normalność trudno sprecyzować. Kiedy ktoś mówi: „normalne dziecko” może mieć na myśli argument „Dzieci takie już są”. A więc na przykład chodzi mu o to, że są ruchliwe i dynamiczne (bo zapotrzebowanie na stymulację jest w dzieciństwie zawsze wyższe niż w starszym wieku); bywają niesforne i stawiają opór, (by budować poczucie swojej odrębności i zdolność do samostanowienia); mają nieposkromioną ciekawość świata i zadają dziesiątki pytań (chyba że jednak dorosłym uda się ją poskromić); mają zmienne nastroje i emocje o wysokim natężeniu (bo procesy hamowania są wciąż słabsze, a dojralsze strategie radzenia sobie z uczuciami dopiero się rozwijają) itd. Mówiąc „normalne dziecko” możemy mieć też na myśli dziecko mieszczące się w sformalizowanych normach rozwojowych, czyli dziecko znormalizowane. Ten rodzaj normalizacji ma swoją dość znaczną rozpiętość wartości, które są akceptowane jako będące w normie.

Możemy zatem obserwować duże wahania od wartości średnich, co związane jest z odchyleniem standardowym. Normy rozwojowe są za-zwyczaj znacznie bardziej elastyczne niż mogłoby się wydawać. Na te odchylenia od średniej, które nie powinny niepokoić, najczęściej zwraca się uwagę młodym matkom, gdy martwią się, że ich dziecko nie jest tak wysokie lub nie waży tyle, co dziecko sąsiadki i kuzynostwa, jeszcze nie chodzi, choć kilku jego rówieśników radzi sobie z tym bardzo sprawnie, i choć wszystko rozumie, co się do niego mówi, samo mówić jeszcze nie chce. Taka normalizacja może służyć diagnozowaniu dzieci z krańcowych części krzywej Gaussa, a więc dzieci, które potrzebują dodatkowego wsparcia. Ale może się stać również tak, że średnia wartość normy rozwojowej ulegnie nadmiernej waloryzacji. Średni wynik staje się wówczas wynikiem najbardziej pożądanym, a przeciętność oznacza, że dziecko nie zaskoczy swoją specyfiką i nie stworzy żadnych dodatkowych wymagań. Brak wytwarzania zaskoczeń i wymagań zaczyna być traktowany jako cnota. „Normalne dziecko” to wówczas dziecko przewidywalne w każdym calu i niekłopotliwe dla dorosłego otoczenia. Oczekiwania społeczne przestają służyć dziecku, a rytualizacja jego roli społecznej odbiera mu indywidualność, niepowtarzalność, a nawet dziecięcość i prawo do przeżywania dzieciństwa na sposób dla tego dzieciństwa właściwy. Jeśli tak interpretowanej normalizacji nada się rangę instytucjonalną, zostaje uruchomiona procedura wykluczania lub co najmniej naznaczania „nienormalnych”: ze złą wymową, innym językiem macierzystym, zbyt ruchliwych, zbyt nieśmiałych, brzydko piszących, nielubiących śpiewać, zadających dużo pytań, robiących wszystko po swojemu itd. Z żywego, autentycznego dziecka pozostaje nie-wiele. Tylko ta marginalna część wyciszenia, grzeczności, staranności wykonania, którą szkoła jest zdolna zaakceptować. Ten rodzaj normalizacji dziecka typowy jest dla praktyk biurokratycznych, które definiują funkcjonowanie jednostki w kategoriach spełniania przez nią wymogów sformalizowanej roli społecznej. Przystosowanie do instytucji biurokratycznej (np. przedszkola czy szkoły) wymaga od dziecka przyjęcia celów, zasad, wartości, norm zachowania, rytuałów w niej obowiązujących za ważniejsze od własnych celów, zasad, wartości itd. Dziecko przystosowane, a więc w tej perspektywie dziecko funkcjonujące na rzecz dążeń organizacji, a nie dążeń osobistych, staje się dzieckiem wzorowym. W ten sposób konstruowana jest tożsamość biurokratyczna, którą przed laty w swoim krytycznym tekście dotyczącym praktyk przedszkolnych R. Moss Kanter (1972) nazwała „dzieckiem organizacji” (the organization child). Logika biurokratyczna, wyznacza gotowość szkolną, jest widoczna w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (rozporządzenie MEN 2008), która opisuje cechy dziecka kończącego przedszkole, a więc dziecka przygotowanego do szkoły. O takim dziecku w podstawie czytamy: „obdarza uwagę dzieci i dorosłych”, „umie się przedstawić”, „utrzymuje porządek”, „zwraca się bezpośrednio do rozmówcy”, „mówi płynnie, niezbyt głośno”, „uważnie słucha”, „formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach”, „dba o swoje zdrowie”, „wie, jak się zachować na uroczystościach”, „w skupieniu słucha muzyki”, „przejawia zainteresowanie dziełami sztuki”. To obraz „normalnego” kandydata do szkoły. Niby nic w tym złego... Ale jakże inna byłaby norma, gdyby dziecko kończące przedszkole opisane było inaczej, na przykład tak: „podejmuje spontaniczne interakcje w rówieśnikami”, „interesuje się otaczającym światem”, „bada i zadaje pytania”, „bierze udział w rozmowach i opowiada o swoich przeżyciach i doświadczeniach”, „chętnie uczestniczy w zabawach ruchowych i uczy się nowych sprawności”, „jest pomysłowe i twórcze”, „wyraża siebie w działaniach artystycznych”, „aktywność sprawia mu radość”.

Ciążar normalizacji zostaje tu przesunięty na czerpanie z obserwacji zachowań „normalnych” dzieci, w miejsce formułowania wymagań, zgodnie z którymi dopiero przyswojenie zachowań wygodnych dla szkoły czyni dziecko normalnym.

Sformułowany przeze mnie na gorąco przykładowy opis dziecka to tylko jedna z możliwych alternatyw. Użyłam jej po to, by uświadomić, jak bardzo język definiuje i w konsekwencji wytwarza określoną rzeczywistość edukacyjną (Sapir 1978, Whorf 2002), która zawsze jest konstruowana społecznie (Berger 2010). To właśnie różny język opisu wywołuje w nas różny obraz „normalnego” kandydata do szkoły, a ten obraz z kolei wywołuje inne nauczycielskie działania i praktyki edukacyjne.



Konstytucja sobie, a biurokracja sobie. W II rozdziale Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej art. 70 pkt. 1 brzmi: „Każdy ma prawo do nauki”. Każdy. Nie tylko ten z dobrą wymową, uregulowaną lateralizacją, grafomotoryką umożliwiającą kaligraficzne pisanie. Nie tylko ten z rodziny o dobrych zasobach kulturowych, kodem językowym wywodzącym się ze środowisk inteligentnych, dobrą wstępną stymulacją edukacyjną. Nie tylko ten zrównoważony, spokojny, o dobrze regulowanej koncentracji uwagi i umiarkowanej ruchliwości. Każdy.

Jednak instytucje szkolne przełożyły tę regulację na formułę: „Każdy gotowy do szkoły ma prawo do nauki”. Konsekwencje takiej „redefinicji” są poważne. Jeśli jedynie ci spełniający wymogi instytucji mają prawo do nauki, to na nich spoczywa obowiązek dostosowania się do tych wymogów. Natomiast jeśli każdy ma prawo do nauki, to szkoła — jako instytucja do tego powołana — musi dostosować swoje działania do uczniów, którzy do niej wchodzi. Uczniowie różnią się między sobą wiedzą, poziomem kompetencji, stylami poznawczymi i poznawczym doświadczeniem, cechami charakteru, temperamentem, wydolnością neurologiczną. Można tak wyliczać niemal w nieskończoność. f rzecz nie w przypięciu im etykiety diagnostycznej: poniżej normy, w normie, powyżej normy, ale w uznaniu w tej różnorodności naturalnego bogactwa społecznego i indywidualnego. Powtórzmy: „Każdy ma prawo do nauki”. To właśnie z tej perspektywy Barbara Wilgocka-Okoń (1999) postulowała przeniesienie punktu ciężkości rozważań, diagnoz i uwagi społecznej z dojrzałości szkolnej dziecka na dojrzałość szkoły, a niezdolność szkoły do wrażliwego reagowania na różnice indywidualne między dziećmi nazwała niedojrzałością szkoły. W czasie jednej z wizyt w angielskich szkołach trafiłam do dzielnicy Birmingham, zasiedlonej w znacznym stopniu przez emigrantów. Prowadziłam obserwacje w klasie, w której na 35 uczniów tylko dwoje mówiło po angielsku (Klus-Stańska, Hor-ton 1994). Zapytałam nauczycielki, jak to możliwe, że dzieci rozpoczynają naukę bez znajomości języka kraju, w którym uczęszczają do szkoły. Wyjaśniła ze spokojem, że ustawodawstwo brytyjskie zapewnia każdemu dziecku prawo do nauki. Brzmi znajomo. Ale jakże inaczej działa w praktyce.

Mitologia indywidualizacji Zarzut unifikacji jako rudymen tarnej zasady myślenia o gotowości szkolnej można odpiarać argumentem, że uczniom słabszym szkoła zapewnia zajęcia wyrównawcze, a zdolnym kółka zainteresowań. Jest to praktyka coraz rzadziej obserwowana z racji oszczędności finansowych, ale istniejąca. Nawet jeśli uznamy (a jest to więcej niż dyskusyjne), że wśród różnic indywidualnych najważniejszy jest poziom zdolności, to i tak nie o takiej indywidualizacji mowa i nie o takiej dojrzałej profesjonalności szkoły. Nie chodzi o to, by uczeń przez godzinę pracował na materiale dostosowanym do swoich możliwości, a potem wracał na zajęcia, na których siedzi ciemny jak tabaka w rogu. Ani o to, by ten zdolny mógł się rozwijać raz w tygodniu, żeby przez pozostałe dni pracować poniżej swojego poziomu. W Polsce zwykliśmy myśleć, że indywidualizacja jest możliwa wyłącznie w niewielkich liczebnie, najlepiej kilkusobowych klasach. Ponieważ zwykle w klasie uczniów jest ponad dwudziestu, przyjmujemy, że indywidualizacji nie ma i być nie może. Tymczasem indywidualizacja jest tym bardziej konieczna, im więcej uczniów mamy w klasie, bo trudniej wówczas zgromadzić dzieci o „jednakowym poziomie”. I znowu przyjrę się zdeterminowanemu tradycją nawykowemu myśleniu o szkole. Polski nauczyciel na pytanie, czemu tak rzadko organizuje pracę w małych zespołach, wyjaśnia, że ma zbyt liczne klasy. Angielscy tłumaczyli się w czasie rozmów ze mną: „Wiesz, u mnie uczniowie stale pracują w małych grupach, bo mam bardzo liczne klasy”. Podczas gdy w większości krajów Europy Zachodniej uczniowie z tej samej klasy, w tym samym czasie pracują na kilku różnych poziomach z uwagi na stan swojego zaawansowania, korzystając ze zróżnicowanych kart pracy lub różnych podręczników, w Polsce już dwie klasy łączone traktowane są jako dramat organizacyjny. Dlaczego? Bo jesteśmy przekonani, że uczeń się uczy wyłącznie wtedy, gdy nauczyciel go naucza.



Nie wierzymy, że może uczyć się i rozwijać, we właściwym dla siebie tempie i na właściwe dla siebie sposoby, kiedy pracuje sam lub z kolegami nad zadaniami i poleceniami, jakie otrzymuje. Chcemy, żeby przyswoił sobie dokładnie i literalnie to, co przekazuje mu nauczyciel i podręcznik. W takim modelu na tych „mniej gotowych” albo „zbyt gorliwych” nie ma miejsca.

Nauczyciel jako chłopiec do bicia Skoro nie jest dobrze, to zastanówmy się na za-kończenie, w czyich rękach spoczywa moc zmiany tej sytuacji. Z reguły, gdy pada pytanie o zmianę szkoły i uczynienie jej bardziej prorozwojowej, jako pierwsza pojawia się odpowiedź: „To zależy od nauczyciela”. Powszechnie wierzymy, że jak nauczyciel się postara, jak mu będzie zależało, to właściwie wszystko można w szkole osiągnąć. To dla polityków i administracji oświatowej wygodna wymówka. Nie neguję, że nauczyciele dysponują pewnym obszarem swobodnego działania, w którym mogą realizować własne profesjonalne koncepcje i decyzje. Nie twierdzą też, że człowiek jest całkowicie uzależniony od systemu, w jakim funkcjonuje. Ale jednak ów system wyznacza bardzo wyraźnie ramy, w których można się poruszać. Przykładowo: nauczyciel nie może korzystać z kilku różnych podręczników w jednej klasie, bo nie pozwalają mu to regulacje oświatowe. Nie może organizować permanentnie pracy w małych grupach, bo spotka go zarzut słabej dyscypliny w klasie. Nie może promować ucznia, który nie osiągnął tego, co dla niego przewidziano w podstawie programowej dla danej klasy, nawet kiedy wie, że uczeń zrobił ogromny postęp rozwojowy w stosunku do swojego miejsca startu. Bo to nie program jest w rękach nauczyciela, ale nauczyciel pozostaje w rękach programu (Klus-Stańska 2010). Nauczyciele poddają się presji systemu lub — jeśli mają w sobie duszę innowatora i buntownika — działają wbrew niemu. Za to za liczne niedomagania oni są rozliczani i od nich oczekuje się „cudu edukacyjnego”. Tymczasem to system powinien skłaniać nauczycieli do działań na rzecz rozwoju różnorodnej społeczności dziecięcej. Bez zmian systemowych, bez rekonstrukcji logiki programu nauczania, bez ministerialnej, wyrażonej *expressis verbis* w dokumentach akceptacji dzieci takimi, jakie są, nie będzie autentycznej zmiany oświaty. Będziemy wciąż mieli szkołę, która oczekuje ucznia gotowego na wszystko”, co szkole w duszy zagra.

Bibliografia:

- P.L. Berger, T. Luckmann, Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy, Warszawa 2010.
- E. Fromm, Patologia normalności: przyczynek do nauki o człowieku, Kraków 2011.
- D.Klus-Stańska, Program w rękach nauczyciela czy nauczyciel w rękach programu [w] Nauczycielskie zmagania z podstawą programową — ku nowym odczytaniom dokumentów i praktyk szkolnych, A. Dereń, T. Sadoń-Osowiecka (red.), Kartuzy 2010.
- D.Klus-Stańska, A. Horton, Kulturowe prawa dzieci z mniejszości narodowych. (Na przykładzie fizycznej szkoły w Birmingham), „Nowa Szkoła” 1994, nr 3, s. 169-172.
- R. Moss Kanter, The organization child: Experience Management in a Nursery School, "Sociology of Education" 1972, vol. 45, s. 186-212. B. Morawska, Segregacja na progu szkoły podstawowej, Warszawa 2004.
- M. Nowicka, Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki przestrzenie konceptualizacje, Toruń 2010.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r.
- E. Sapir. Kultura, język, osobowość, Warszawa 1978. B. Whorf. Język: myśl i rzeczywistość, Warszawa 2002.
- B. Wilgocka-Okol, Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły, „Edukacja” 1999, nr 1.

Dorota Klus-Stańska — pracownik Uniwersytetu Gdańskiego i Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie. Zajmuje się badaniem mechanizmów kształcenia w szkołach podstawowych. W latach 1994-2002 założyła i prowadziła eksperymentalną Autorską Szkołę Podstawową „Żak” w Olsztynie. Jest założycielką i redaktorem naczelnym czasopisma „Problemy Wczesnej Edukacji” („Issues in Early Education”), członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Zainteresowania badawcze dotyczą głównie pedagogiki wczesnoszkolnej, dydaktyki i pedeutologii.

dr Marcin Szczerbiński

Specyficzne trudności w uczeniu się a dostosowanie wymagań edukacyjnych: szanse, wyzwania i niezamierzone skutki

przedruk z Biuletynu PTD Dysleksja nr 1(15)2013

Życie społeczne charakteryzuje ogromna złożoność i nieprzewidywalność. Wszelka próba interwencji w to życie, poprawienia go niesie za sobą ryzyko różnorodnych nie-przewidzianych konsekwencji. Myślę, że tak właśnie dzieje się z przepisami regulującymi dostosowanie wymagań edukacyjnych. Z założenia mają one służyć osobom mającym utrudniony dostęp do edukacji — i często służą. Jednak nieraz rodzą też patologie, praktykę sprzeczną z oryginalnymi intencjami legislatorów i szkodliwą dla tych, którym mają pomóc.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych: obecny stan prawny w Polsce

Na dzień dzisiejszy (marzec 2013) kwestię do-stosowania wymagań edukacyjnych regulują bezpośrednio następujące trzy akty prawne:

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, która w artykule 1 „zapewnia [...] dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej” Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych. Dokument ten nakłada na nauczyciela obowiązek indywidualizacji metod pracy z uczniem odpowiednio do jego potrzeb i możliwości. Wymóg ten nie jest w rozporządzeniu obwarowany żadnymi dodatkowymi nakazami, odnosi się więc do każdego ucznia. Podobnie w przypadku obowiązku dostosowania wymagań edukacyjnych odpowiednio do potrzeb i możliwości ucznia. Do dostosowania wymagań obliguje nauczyciela orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub nauczania indywidualnego, opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej (lub odpowiedniej poradni specjalistycznej) oraz — co istotne — sam fakt objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole. Mówiąc inaczej, posiadanie przez ucznia orzeczenia lub opinii nie jest koniecznym warunkiem dostosowania wymagań! Natomiast opinia poradni jest koniecznym warunkiem dostosowania sposobów i warunków przeprowadzenia egzaminu zewnętrznego, tj. sprawdzianu w ostatnim roku nauki w szkole podstawowej, egzaminu w ostatnim roku nauki w gimnazjum, ma-tury lub egzaminu zawodowego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Wymienia ono 11 głównych rodzajów „indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia”, których zaspokojeniu służy pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Jednym z nich są specyficzne trudności w uczeniu się. Definiuje także szereg form pomocy (w tym zajęcia i korekcyjno-kompensacyjne i dydaktyczno-wyrównawcze) i nakłada na szkołę obowiązek udzielenia pomocy. Posiadanie przez dziecko opinii lub orzeczenia jest tu warunkiem wystarczającym, ale niekoniecznym: szkoła musi podjąć działania, gdy dekuje ją do tego opinia, ale brak opinii od tego obowiązku nie zwalnia, jeśli nauczyciel stwierdził, że dziecko wymaga pomocy.

Dostosowywanie wymagań edukacyjnych: nadużycia, paradoksy, nieporozumienia

Powyższe przepisy uważam za potencjalnie korzystne. Jak jednak wygląda praktyka? Tu pojawiają się problemy. Moją dyskusję ograniczę do pro-o dysleksji (włączając do niej dysortografię i dysgrafię), jednak przypuszczam, że analogiczne problemy dotyczą też dyskalkulii oraz innych rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się. Dostosowanie wymagań to *de facto* przywilej. Swego rodzaju pozytywna dyskryminacja. W tym stopniu, w jakim dostosowanie wymagań jest przywilejem (a w każdym razie jest postrzegane jako przywilej), może być atrakcyjne dla wiele uczniów i ich rodziców, którzy — słusznie czy niesłusznie — widzą „papiery na dysleksję” jako szansę na lepsze oceny, lepsze wyniki egzaminu,

czy po prostu łatwiejsze życie w szkole. Nieuchronną tego konsekwencją są próby symulowania dysleksji bądź jej agrawacji (wyolbrzymiania symptomów), w celu zdobycia owych pożądanых papierów".

Jakość opinii psychologiczno-pedagogicznych jest często fatalna. Formalnie rzecz biorąc, kwestia jakości opinii oraz kwestia właściwego dostosowania wymagań edukacyjnych to sprawy odrębne. Jednak w praktyce są one ściśle powiązane: wrak opinia ma pokazać, jakie dostosowania wymagali są właściwe. o problemach z opiniami pisałem już wcześniej (Szczerbiński 2012). Opinie zazwyczaj uwierają bardzo niewiele konkretnych informacji o mocnych i słabych stronach dziecka, oraz o tym, jak należy z dzieckiem pracować. Ich język jest często niezrozumiały, co może prowadzić do poważnych nieporozumień. Zdarzają się też ewidentne nadużycia, takie jak powielanie identyczne-go tekstu opinii — zmienione zostaje tylko nazwisko osoby badanej. Ponadto prawie nigdy nie pojawiają się opinie negatywne, stwierdzające brak specyficznych trudności oraz niekonieczność formalnego dostosowania wymagań. Z kilku, myślę, powodów. Diagnosta może zostać „wykiwany” przez symulanta lub agrawanta; czasami pewnie czuje się niekompetentny, aby symulację wykryć. W sytuacji niepewności wystawia opinię stwierdzającą dysleksję dla spokoju sumienia, ale także spokoju gabinetu (uniknięcie konfrontacji z rozczarowanymi rodzicami). W przypadku poradni niepublicznych, dla których wystawianie opinii jest głównym źródłem dochodu, odmowa jest jeszcze trudniejsza. Rodzic, płacąc, oczekuje werdyktu po swojej myśli, a diagnosta, odmawiając, ryzykuje nie tylko jego gniew, ale i utratę źródła dochodów — wieść gminna o jego pryncypialności może odstraszyć potencjalnych klientów. Zdobycie opinii psychologiczno-pedagogicznej stwierdzającej dysleksję zależy przede wszystkim od przedsiębiorczości rodziców. Od ich wiedzy, że taka możliwość istnieje, ich woli podjęcia odpowiednich starań oraz — w przypadku korzystania z poradni niepublicznej — zasobności rodzicielskiego portfela. W pewnej mierze zapewne tak-że od wsparcia szkoły oraz dostępności poradni. Samo występowanie (lub nie) objawów dysleksji jest zapewne w całym tym procesie mniej istotne. Negatywny społeczny stereotyp dysleksji. Z powodu opisanych powyżej nadużyć dysleksja zaczyna być spostrzegana nie jako problem wymagający rozwiązania, ale jako kombinatorstwo, gra nie fair. Problem dosadnie ujęła jedna z dyskusantek na blogu Segritta.pl: „Rzesza zasłaniających się dysfunkcją ludzi z syndromem leniwca pospolitego, który musi mieć prosto i łatwo w życiu, sprawia, że ludzie zaczynają wątpić w to, że takie zjawisko [dysleksja] faktycznie istnieje” (Gabriela, wpis 18 lipca 2012 o 14:19). To rzecz jasna na dłuższą metę szkodzi sprawie pomocy osobom z autentycznymi trudnościami w uczeniu się. Demotywuująca rola dostosowania wymagań. Dostosowanie wymagań niesie ze sobą pokusę lenistwa. „Skoro nie oceniają moich błędów ortograficznych/interpunkcyjnych/gramatycznych itd. — może rozumować uczeń — po co mam nad nimi pracować?”. W skrajnych sytuacjach może to prowadzić do postawy „nie masz prawa oceniać mych błędów — jestem dyslektykiem”. Nie wiem, jak w tym względzie wygląda praktyka szkolna, więc nie chcę ferować niesprawiedliwych wyroków, ale przypuszczam, że nauczyciele czasami po prostu „odpuszczają” dzieciom z dysleksją pewne obszary. Jeśli tak bywa, to mamy tu smutny paradoks: osoba z dysleksją powinna pracować dużo więcej, aby zdobyć te same umiejętności, co osoba niedyslektyczna, tymczasem pracuje mniej — i to z powodu przepisów, które mają jej pomóc. Rzecz jasna wbrew intencjom legislatorów oraz wskazówkom ekspertów (Bogdanowicz, Adryjanek 2004). Dostosowanie wymagań w szkole: niekorzystne konsekwencje w dorosłości? Dostosowując wymagania względem ucznia z dysleksją, nie można nigdy zapominać o tym, że uczeń ten opuści kiedyś mury szkoły i będzie musiał sobie radzić w dorosłym świecie pisania i czytania, w którym nie ma taryfy ulgowej. Jak napisał kolejny dyskusant wspomnianego wcześniej blogu: „Usprawiedliwienie na papierze, jak w szkole podstawowej, nie działa w kontaktach z klientami lub w momentach, gdy osiąga się deadline projektu” (Mateusz; wpis 11 lipca 2012 o 12:30). Z tej perspektywy dostosowanie wymagań mają sens wtedy i tylko wtedy, gdy pomagają zdobyć kompetencje konieczne w dorosłym życiu, tworzą bezpieczną przestrzeń do ich opanowania. Niestety obawiam się, że w praktyce takie mądre dostosowanie wymagań zostaje zastąpione niemądrym ich obniżeniem. Z tego powodu uczeń nie posiada kompetencji przydatnych w dorosłości, a które jest w stanie osiągnąć. Przepis odniósł skutek przeciwny do zamierzonego. Zbyt sztywna lub zwyczajnie błędna interpretacja istniejących przepisów. Rozmawiając z praktykami, spotkałem się ze stwierdzeniem „to dziecko nie ma jeszcze opinii — nic nie mogę zrobić, dopóki jej nie uzyska”. Jednak obowiązujące obecnie rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej stwierdza wyraźnie, że szkoła ma obowiązek udzielenia takiej pomocy każdemu dziecku, które jej potrzebuje.

Zaś wspomniana lista 11 rodzajów problemów, które szczególnie na tę pomoc zasługują, jest dość wyczerpująca; zresztą rozporządzenie dopuszcza możliwość udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej także dzieciom z innymi trudnościami. Opinia poradni jest konieczna jedynie dla dostosowania wymogów w odniesieniu do egzaminów zewnętrznych. Spotkałem się też ze stwierdzeniem „Opinia musi stwierdzać, że dziecko ma dysleksję — nic innego. Tylko dysleksja jest uznawana na egzaminach zewnętrznych. Stwierdzenie innego zaburzenia (np. dyskalkulii) nie da dziecku prawa do dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu”. Nie znajduję żadnego uzasadnienia dla takiego przekonania w rozporządzeniach ministerialnych i dorocznych komunikatach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, stanowiących jej uzupełnienie. W kwestii dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminów zewnętrznych rozporządzenie mówi jedynie o „specyficznych trudnościach w uczeniu się” i w ogóle nie wymienia konkretnych rodzajów tych trudności (dysleksji, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, zaburzeń mieszanych itp.). Zapewne celowo i na pewno bardzo słusznie, gdyż nasza wiedza na temat tych zaburzeń, w tym sposób ich klasyfikacji, ciągle się zmienia. Poza tym dostosowanie warunków i form przeprowadzenia egzaminu nie może zależeć od przypisanej uczniowi etykiety, tylko od konkretnych objawów jego trudności.

Mądre dostosowywanie wymagań edukacyjnych: sugestie

Nie pretenduję do posiadania rozwiązań przed-stawionych wyżej problemów; moje sugestie są tylko zaproszeniem do rozważań i dyskusji. Warto eliminować sztywne programy nauczania, w ramach których kryterium sukcesu jest opanowanie ściśle określonych umiejętności w ściśle określonym wieku. Programy takie rodzą pokusę „ogrania systemu”.

Zacznijmy od pytania: W jakiej sytuacji przepisy o dostosowaniu wymagań edukacyjnych i sposobów oceniania byłyby zupełnie zbędne? Myślę, że musiałyby być spełnione trzy warunki:

- nauczyciel — uważny na indywidualne potrzeby ucznia, chętny i zdolny do indywidualizacji metod swej pracy;
- hojne zasoby — czasu i środków, aby pomóc uczniowi z trudnościami;
- elastyczny system kształcenia, który pozwala uczniowi kroczyć własną drogą w wybranym przez siebie kierunku.

Żaden z tych trzech warunków nie jest zapewne możliwy do zrealizowania w pełni — przynajmniej lewy sposób trwały i powszechny — ale do wszystkich można się zbliżyć. Realizacji warunku pierwszego służy odpowiednia selekcja osób do zawodu nauczyciela — inteligentnych i empatycznych — oraz ich dobre kształcenie. Spełnienie warunku drugiego zależy w znacznej mierze od ekonomii, ale też woli politycznej: wszak nawet skromne zasoby można dzielić na wiele sposobów, przeznaczając mniejszą lub większą ich część na edukację (np. zatrudnianie nauczycieli terapeutów). Warunek trzeci jest szczególnie interesujący. Jak go zrealizować? Z pewnością nie służy mu bardzo formalny system oświaty taki, w którym podstawowe kryterium sukcesu stanowi wynik rozliczeń egzaminów, a cele nauczania są rozpisane w najdrobniejszych szczegółach i przypisane ściśle do wieku życia dziecka (poznanie wszystkich liter w I klasie, opanowanie całej tabliczki mnożenia w III klasie itd.). Im bardziej formalny system, tym trudniej się w nim odnaleźć dziecku nietypowemu. I tym większa konieczność ochrony potrzeb takiego dziecka formalnymi przepisami, a jednocześnie tym większa pokusa „wykiwania” tego sztywnego systemu przez wszystkich graczy: rodziców, uczniów i nauczycieli. Ujmując rzecz jeszcze inaczej: wiele opisanych wyżej problemów wynika z faktu, że zmuszamy dzieci do uczenia się tego, czego uczyć się nie chcą — przynajmniej nie na etapie rozwoju.

Czy istnieją systemy alternatywne? Przychodzą mi na myśl dwa. Pierwszym jest system kształcenia wypracowany przed wiekami w cechach rzemieślniczych, gdzie uczeń (terminator, potem czeladnik) pobiera naukę w warsztacie mistrza. Nauka i praca są tu nierozdzielne, ocena ma charakter nieformalny i ciągły, zaś podlegają jej praktyczne umiejętności naprawdę potrzebne dla wykonywania danego zawodu.

W pewnym sensie jest to system bardzo sztywny nie pozostawia on miejsca na dostosowanie wymogów, o ile jest to sprzeczne z celem kształcenia, jakim jest zdobycie mistrzostwa w określonym fachu. Ale też sens tych wymogów jest dla ucznia oczywisty, a sam uczeń jest na ogół zmotywowany, aby im sprostać. Kiedy nie chce, bądź nie jest w stanie, musi odejść. Z drugiej strony jednak, jest to system bardzo elastyczny, gdyż chętnemu stwarza okazję stopniowego doskonalenia umiejętności, nieustannych ćwiczeń. I bez zbędnego pośpiechu. Terminowanie u mistrza trwa wszak długo... Oczywiście utopią byłoby proponowanie powszechnego przyjęcia takiego modelu kształcenia w dzisiejszym świecie. Niemniej może on zainspirować odnowę szkolnictwa zawodowego i ustawicznego. Odnowę jakże w Polsce potrzebną! Myślę zwłaszcza o nastolatkach, którzy z różnorodnych powodów nie potrafią czy nie chcą zmieścić się w sztywnych ramach typowej szkoły. System, w którym młody człowiek pracuje i zarabia, jednocześnie stopniowo zdobywając formalne kwalifikacje w trakcie tej pracy i w bezpośrednim związku z tą pracą, może być tu jakimś rozwiązaniem. Alternatywę oferują też ruchy „odszkolniania” (unschooling), które oddają kontrolę nad nauką samemu uczniowi. Przykładem tego jest angielska szkoła Summerhill, którą cechuje absolutny brak przymusu uczenia się i uczęszczania na jakiegokolwiek lekcje. Uczniowie mają pełną swobodę dysponowania swoim czasem. Niemniej większość pojawia się często na lekcjach; ucząca się grupa tworzy się wówczas na zasadzie podobnych umiejętności i zainteresowań, nie zaś wieku. Wszelka formalna ocena czy testy wymagają każdorazowej zgody uczniów. Uczniowie tej szkoły zdają zewnętrzne egzaminy (GCSE — odpowiednik naszego egzaminu gimnazjalnego), ale tylko jeśli zechcą, i wtedy, kiedy do nich się przygotowują, zgodnie z filozofią szkoły: *Summerhill nie stawia sobie za cel „wyprodukowanie” określonego typu młodych ludzi, posiadających określone, poddane ocenie umiejętności. Jej celem jest stworzenie środowiska, w którym dzieci mogą same określić, kim są, i kim chcą się stać* (www.sum-merhillschool.co.uk). W modelu Summerhill wiele tzw. specyficznych potrzeb edukacyjnych po prostu znika, okazując się produktem ubocznym systemu, który wciska dzieci w zbyt sztywne ramy. Inne zapewne pozostają — dzieci z dysleksją znajdziemy także w wolnej szkole — ale te dzieci same poszukają pomocy, kiedy postanowią, że chcą się uczyć. Świat nie przyjmie w najbliższym czasie modelu Summerhill, zresztą może nie jest on stosowny dla wszystkich dzieci. Ale pewne elementy powyższego modelu da się pewnie zastosować w edukacji tradycyjnej — także pracując nad reformą polskiej oświaty. Na przykład, dać dzieciom szeroki program nauczania, w którym liczy się nie tylko czytanie, pisanie i matematyka. Oferować autentyczny wybór form nauczania (np. wspomniane wyżej różne formy szkolnictwa zawodowego i ustawicznego, obok standardowego liceum i technikum). Koncentrować się na nauczaniu, a nie sprawdzaniu i ocenianiu.

► Poradnia i szkoła muszą prawidłowo ustawić priorytety swej pracy. Źle się dzieje, jeśli psycholog pracujący w poradni poświęca czas głównie na diagnozę, zaś nauczyciel terapeuta głównie na dokumentowanie potrzeb dziecka. Ministerialne rozporządzenia oraz rozwiązania organizacyjne w szkole i poradni powinny kierować możliwie największy procent energii tych instytucji na próbę zmiany sytuacji ucznia: na jego nauczanie bądź terapię. Niektóre z omówionych wyżej rozwiązań prawnych temu służą, pozostałe trzeba zmodyfikować.

► Możliwość uzyskania pomocy należy całkiem uniezależnić od „posiadania opinii”. Pomoc przysługuje każdemu dziecku, które jej potrzebuje.

Omówione wcześniej rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej idzie tu we właściwym kierunku. Odpowiedzialność za udzielenie pomocy musi spoczywać przede wszystkim na szkole, która nie może się zasłaniać brakiem opinii. Choć, rzecz jasna, dobra opinia może być bardzo pomocna, pomagając lepiej określić właściwe cele i formy pomocy. Taka jest jej podstawowa funkcja. Oczywiście, napisać, że „szkoła musi” jest łatwo, trudniej pokazać, jak ma to zrobić skromnymi środkami, którymi dysponuje. Lecz gdzie jest wola, są i sposoby. Przykładem — otwarcie szkoły na wolontariuszy (studentów, rodziców, emerytów), którzy pracują z dziećmi, jak to się dzieje na przykład w programie Czytamy Razem (na przykład: www.ptd-lodz.com). Jeszcze inną możliwością jest zorganizowanie pomocy wewnątrzklasowej czy wewnątrzszkolnej — starsze dzieci pomagają młodszym, te z sukcesami — tym z trudnościami.

► Wymagania edukacyjne powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia, a nie faktu posiadania przez niego (lub nieposiadania) określonej diagnozy (etykiety). Wiadomo że dysleksja wiele ma twarzy — i podobnie jest z każdym innym rodzajem trudności w uczeniu się. Z samego faktu stwierdzenia (lub wykluczenia) dysleksji (dysgrafii, dyskalkulii, ADHD itd.) niewiele wynika. Aby właściwie dostosować metody pracy i wymagania edukacyjne, musimy poznać szczegółowo rodzaj i nasilenie objawów, a także szerszy kontekst: aktualne wymogi, jakie stawia uczniowi szkoła, pomoc, jaką już uzyskuje w szkole i domu, jaką realistycznie mógł-by jeszcze uzyskać itd. Fundamentalne znaczenie mają własne priorytety i preferencje ucznia — to, co chce osiągnąć i jakim sposobem. Terapeuta, który o tym zapomni i będzie próbował narzucić swą własną wizję uczniowi, poniesie klęskę. Ujmując rzecz inaczej: terapia trudności w uczeniu się winna być terapią przede wszystkim objawową, a nie przyczynową. Używając analogii psychoterapeutycznej, nauczyciel terapeuta nie powinien pracować jak psychoanalityk, który draży przyczyny problemów pacjenta i próbuje je usunąć (zadanie często niemożliwe!), ale raczej jak terapeuta kognitywno-behawioralny, który próbuje wyposażać pacjenta w narzędzia (emocjonalne, poznawcze, behawioralne) do radzenia sobie z tymi problemami.

► Wiele dobrych rozwiązań uchodzących obecnie za „specjalne dostosowania” powinno stać się rutynową praktyką szkolną. Szkoła przyjazna uczniom ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się to tak naprawdę szkoła przyjazna wszystkim uczniom. Wiele rozwiązań uchodzących za coś specjalnego — dostosowanie wymagań czy form pracy — powinno być stosowanych niemal zawsze, gdyż dobrze służy wszystkim uczniom lub prawie wszystkim. Jako przykład niech posłużą propozycje dostosowania wymogów nauczania do specyficznych potrzeb uczniów, przedstawione przez R. Czabaj (2007) oraz Błaszczuk i Kawę (brak daty). Oto kilka z nich:

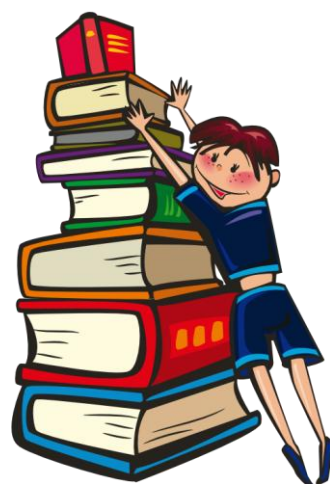
- Czytanie lektur szkolnych lub innych opracowań rozłożyć w czasie, pozwalać na korzystanie z książek „mówionych”.
- Dać uczniowi czas na przygotowanie się do pisania dyktanda poprzez podanie mu trudniejszych wyrazów, a nawet wybranych zdań, które wystąpią w dyktandzie.
- Podać uczniom jasne kryteria oceny prac pisemnych (wiedza, dobór argumentów, logika wyводу, treść, styl, kompozycja itd.).
- Nie wrywać do natychmiastowej odpowiedzi, przygotować wcześniej zapowiedzi, że uczeń będzie pytany. [Komentarz własny: sprawa niby oczywista, a nieodkryta przez szkołę. Czemu ma służyć trzymanie ucznia w niepewności odnośnie tego, kiedy będzie pytany, i wynikający z tego lęk? Zapewne zmuszeniu do regularnej pracy, ale czy nie ma lepszych po temu środków?]
- W trakcie rozwiązywania zadań tekstowych sprawdzać, czy uczeń przeczytał treść zadania i czy prawidłowo ją zrozumiał, w razie potrzeby udzielać dodatkowych wskazówek. • Gdy uczniowie wykonują zadanie samodzielnie, należy obserwować ich pracę; wiadomo, że uczniowie z dysleksją często się gubią i nie wykonują zadania do końca; w takim wypadku nie należy wyznaczać następnego zadania, ale dokończyć rozpoczęte.
- Często oceniać prace domowe.
- Nie krytykować, nie oceniać negatywnie wobec klasy.
- Koncentrować swój krytycyzm na zadaniu, nie na uczniu; powiedz raczej: „Ten fragment powinien zawierać więcej konkretów”, a nie: „Twój sposób pisania jest słaby”.
- Podczas oceniania brać przede wszystkim pod uwagę stosunek ucznia do przedmiotu, jego chęci, wysiłek, przygotowanie do zajęć w materiały, niezbędne pomoce itp.
- Zauważać postępy i doceniać częściowe sukcesy, na przykład: „Sześć zadań na dziesięć jest dobrze rozwiązanych. Teraz potrzeba tylko, abyś popracował nad czterema”.

- Włączać do rywalizacji tylko tam, gdzie uczeń ma szansę.

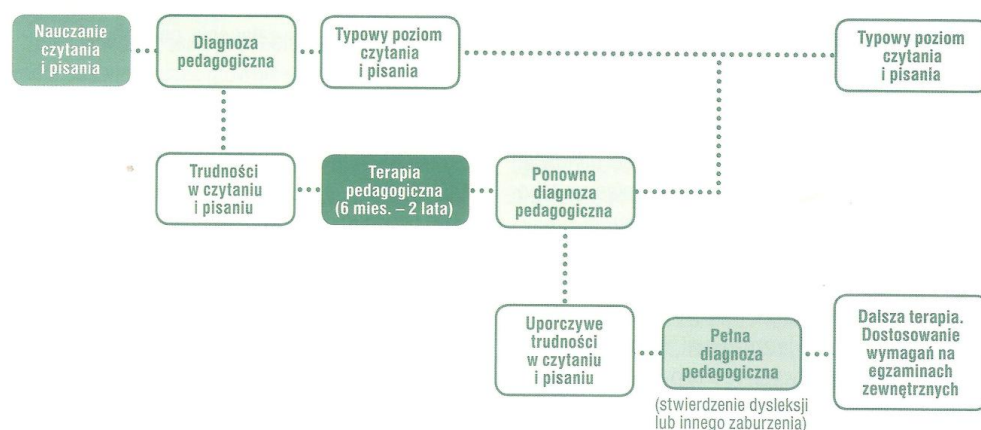
Te znakomite sugestie powinny być standardem pracy nauczyciela z wszystkimi uczniami. Gdyby dosłownie potraktować sugestie autorek, iż są to wyłącznie formy, metody i sposoby dostosowania wymagań do potrzeb uczniów ze specyficznymi trudnościami, to należałoby przyjąć, że uczniów którzy nie wykazują takich trudności można: krytykować wobec klasy, rzadko oceniać ich prace domowe, nie podawać im jasnych kryteriów oceny ich prac itd. Co jest oczywistym absurdem. Powyższe zalecenia to zalecenia pedagogiki ogólnej, nie specjalnej.

► Dostosowanie wymagań nie może się dokonywać kosztem rezygnacji z właściwych celów kształcenia. Oto przykład. Na brytyjskich i irlandzkich uczelniach studenci z opinią stwierdzającą dysleksję mogą opatrzyć swe prace semestralne oraz arkusze egzaminacyjne specjalną naklejką. Czemu ta naklejka ma właściwie służyć i do czego konkret-nie uprawnia, jest raczej niejasne i zależy w dużej mierze od konkretnej uczelni czy wręcz poszczególnych jej instytutów; jednak zasadniczo ma ona stanowić sygnał do „niekarania za błędy dyslektyczne”. Osobiście jestem przeciwnikiem tego rozwiązania. Po pierwsze, błędy „dyslektyczne” i „nie-dyslektyczne” nie sposób jest odróżnić i oddzielić — różnica jest ilościowa (osoby z dysleksją popełniają więcej błędów) raczej niż jakościowa. Ale jest też powód inny, istotniejszy. Uważam, że w przypadku egzaminów pisemnych studentom nigdy nie należy obniżać ocen za błędy ortograficzne, interpunkcyjne i gramatyczne (o ile nie przeszkadzają one istotnie w zrozumieniu tekstu) i to niezależnie od tego czy studenci ci mają dysleksję czy też nie. Wyłącznym celem egzaminu pisemnego po-winna być bowiem ocena przedmiotowej wiedzy i rozumowania kandydata, nie zaś jego umiejętności edytorskich. W trakcie egzaminu pisać nie ma bowiem czasu i możliwości edycji powstałego „na gorąco” tekstu, zresztą jego forma w ogóle nie jest przeznaczona do publicznej konsumpcji. Nie należy oceniać tego, czego nie sposób zrobić dobrze, oraz co w ogóle nie jest w danym kontekście istotne. Natomiast w przypadku prac semestralnych, pisanych przez studenta na komputerze w domu, sprawa ma się całkiem inaczej. Tutaj ocenie powinna podlegać zarówno treść, jak i forma, chodzi bowiem o dokument przygotowany do publicznej konsumpcji. Poza tym student ma czas i środki (słowniki, edytory tekstu), aby takiej edycji dokonać. Prośba o taryfę ulgową z powodu dysleksji jest tu nie na miejscu. Kryteria oceny też powinny być tu identyczne, niezależnie od dysleksji. Student z dysleksją ma obowiązek sprostać tym samym wymaganiom, co jego niedyslektyczni koledzy. Inna sprawa, że będzie to od niego wymagało więcej wysiłku. Kiedy jednak opuści mury uczelni, wówczas nikt nie będzie stosował taryfy ulgowej na pisane przez niego teksty, i do tego musi się przygotować.

► Przywilej dostosowania wymagań powinien iść w parze z obowiązkiem terapii pedagogicznej. Kto nie uczestniczy systematycznie i aktyw-nie w terapii, traci prawo do dostosowania form i sposobów oceniania, tak w szkole, jak i na egzaminach zewnętrznych. To dość radykalna sugestia. Jednak jej realizacja mogłaby sprawić, że dostosowanie wymogów przestałoby być postrzegane jako przywilej, a dysleksja jako synonim lenistwa. Oczywiście taka zmiana zrodziłaby też wyzwania, którym trzeba byłoby z kolei sprostać (takie jak konieczność starannego dokumentowania pracy dziecka czy problem szkół, w których brak wykwalifikowanych terapeutów).



Sugerowany system profilaktyki, terapii i diagnozy dysleksji (Szczerbiński 2007)



Najpierw profilaktyka. Potem terapia. Diagnozowanie i etykietowanie na samym końcu. W przypadku dysleksji profilaktyką jest dobre nauczanie. Terapia jest terapią pedagogiczną, prowadzoną w powiązaniu ze wstępną diagnozą, której metody i cele są też przede wszystkim pedagogiczne. Jeśli te dwie pierwsze „linie obrony” są mocne, wówczas trzecia linia — pełna diagnoza psychologiczno-pedagogiczna, wynikająca z niej etykieta i wskazówki dla dostosowania wymagań edukacyjnych — może się okazać na szczęście niepotrzebna.

Niniejszy tekst jest skróconą wersją artykułu opublikowanego w materiałach konferencji naukowej „Z dysleksją przez całe życie: dobre praktyki”. Oryginalny artykuł jest dostępny w całości na stronie: www.mendeley.com/profiles/marcin-szczerbinski1/

Bibliografia:

B. Błaszczuk W. Kawa. Dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych uczniów: ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, z inteligencją niższą niż przeciętna, w zakresie różnych przedmiotów nauczania (propozycja), [www.szkoła.pysznica.pl/1publi/dos.doc].

M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów, 2004.

A. Czabaj, Ortograffiti. Przewodnik dla nauczyciela klas IV—VI szkoły podstawowej, Gdynia 2007.

I. Pietras, M. Szczerbiński, „Uczeni posiada wąskie horyzonty myślowe” - jak przekazywane są informacje o uczniu w opiniach psychologiczno-pedagogicznych,[w]; Wyraz w języku i tekście, red. J. Gardzińska, A. [Kopia dostępna na stronie www.mendeley.com/profiles/marcin-szczerbinski1/]

M. Szczerbiński, Dysleksja rozwojowa: próba definicji [w:] Dysleksja — problem znany czy nieznan?

red. M. Kostka-Szymanska, Lublin 2007, s. 47-70,

[Kopia dostępna na stronie www.mendeley.com/profiles/marcin-szczerbinski1/]

dr Marcin Szczerbiński — nauczyciel akademicki, pracował w Department of Human Communication Sciences (instytucie logopedii) na uniwersytecie w Sheffield (Wielka Brytania), a obecnie w instytucie psychologii na uniwersytecie w Cork (Irlandia). Zainteresowania naukowe: psychologiczne mechanizmy nabywania umiejętności czytania i pisania, jak również diagnoza i terapia w uczeniu się. Prowadzi blog poświęcony problematyce czytania i pisania na stronie Akademii Ortograffiti (www.akademiaortograffiti.pl/Blogi).



POLSKIE TOWARZYSTWO DYSLEKSJI
ODDZIAŁ Nr 31 we Wrocławku

Wrocławski Oddział
Polskiego Towarzystwa Dysleksji nr 31

ul. Ogniowa 8/10 , pokój 5 , I piętro

87-800 Wrocławek

dyżury : czwartek godz. 15.00 - 17.00

tel. 054 411-33-38

(telefon czynny jest w czasie dyżurów w Oddziale)

<http://ptd.s3.pl>

e-mail : ptd.wloclawek@interia.pl



Opracowanie graficzne

Anna Siatecka