



2023

DYS...KROPEK

EUROPEJSKI TYDZIEŃ ŚWIADOMOŚCI DYSLEKSJI



W numerze:

- Rozwijanie umiejętności uczenia się uczniów poprzez zastosowanie strategii pamięciowych
- Czy dysleksja to tylko trudności w uczeniu się?
- Indywidualizacja a uniwersalność
- Przetamywanie barier
- Opis i analiza przypadku wychowawczego dziecka nadpobudliwe psychoruchowo
- Co wiemy o mózgu i jak go usprawniać.
- Uczeń w spektrum autyzmu w szkole masowej

str. 2
str. 8
str. 11
str. 13
str. 14
str. 19
str. 24



ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI UCZENIA SIĘ UCZNIÓW POPRZECZ ZASTOSOWANIE STRATEGII PAMIĘCIOWYCH



Ciągle zwiększanie się obszaru informacji, z jakimi stykają się uczniowie w szkole, oraz rosnący zakres operacji wykonywanych na tych informacjach prowokują do poszukiwania skutecznych strategii pamięciowych, tak aby wzmocnić umiejętności odnoszące się do uczenia się. Ślad pamięciowy staje się podstawową kategorią analityczną w badaniach dotyczących procesów dydaktycznych. Samo wyeksponowanie materiału dydaktycznego, z pominięciem nastawienia nauczyciela na wykorzystanie zasobów poznawczych uczniów, nie stwarza sytuacji osiągnięcia sukcesów dydaktycznych. Problem polega na takim zorganizowaniu uczenia się, aby w jego efekcie zostały pobudzone wszystkie dostępne możliwości zapamiętywania, a zwłaszcza te odwołujące się do obrazu i wizualizacji. Wizualizacja, czyli wyobrażanie sobie zapamiętywanego materiału, stanowić może rodzaj transferu codziennych praktyk poznawczych uczniów na proces dydaktyczny.

Współczesna kultura, z którą stykają się dzieci i młodzież, jest ikonograficzna. Stanowi źródło ciągle zmieniających się obrazów będących zakodowaną formą informacji. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że dzieci przychodzące do szkoły stają się ekspertami w odbiorze i przetwarzaniu informacji ukrytych w obrazach. Szkoła natomiast oparta często na tradycyjnych, stroniących od obrazu metodach działania, nie wykorzystuje tych możliwości, lecz wręcz odwrotnie, oducza od posługiwania się nimi. W zamian za to uczniowie werbalnie zapamiętują długie teksty, co nieuchronnie wiąże się z brakiem ich rozumienia.

W efekcie ślady pamięciowe, bez towarzyszących im emocji, nastawień i zrozumienia, znikają szybciej niż zostały przyswojone. Stąd właśnie bierze się dysproporcja pomiędzy tym, co dzieci pamiętają ze swoich kulturowych doświadczeń, a tym, co pamiętają ze szkolnych lekcji. Jest to oczywiście dysproporcja na niekorzyść wiedzy szkolnej.

Pamięć jest jedną z najważniejszych cech naszego intelektu. Zdolność do zapamiętywania osób, sytuacji, informacji, zdarzeń jest konieczna od pierwszych chwil w naszym życiu. Jej sprawność decyduje o sukcesie w szkole, w pracy, w kontaktach z ludźmi. Z pamięcią jest tak, że zawsze mogłaby być lepsza. Nie wstydzimy się jej niedoskonałości, a nawet z niej żartujemy: „Pamięć mam dobrą, ale krótką”. Protezami dla naszej pamięci były i są pomniki upamiętniające osoby lub zdarzenia, a także obrazy i rzeźby. Najważniejszą z tych protez pamięci było i jest pismo, do którego doszedł elektroniczny zapis obrazu i dźwięku. Olbrzymie ilości informacji możemy przechowywać nie w naszej pamięci, ale poza nią, na kartach książek, na błonie fotograficznej, na dyskach magnetycznych i optycznych. Te wszystkie protezy nie zastąpią jednak pewnej sprawności umysłowej, danej nam od urodzenia, którą możemy dalej gimnastykować i kształcić, a która od pewnego wieku zaczyna szybciej lub wolniej pogarszać się.

Pamięć i jej natura zajmowały uczonych od dawna. W średniowieczu uważano, że dusza ludzka ma 10 zmysłów - pięć zewnętrznych i pięć wewnętrznych. Zewnętrzne zmysły to wzrok, słuch, węch, smak i dotyk. Wewnętrzne to osąd, imaginacja, fantazja (imaginacja i fantazja to dwie różne rzeczy) i tak zwany zmysł wspólny: pamięć.

Profesor Kazimierz Zieliński, jeden z wybitnych współczesnych polskich badaczy pamięci i uczenia, definiuje pamięć jako zdolność do przechowywania w naszym układzie nerwowym informacji o świecie w formie engramów, czyli śladów pamięciowych. Engram to pojęcie wprowadzone na początku XX wieku przez Richarda Semona to: trwała zmiana w układzie nerwowym, wywołana przez jego chwilowe pobudzenie i odczytywana jako reprezentacja pewnych doznań, przeżyć, elementów środowiska wewnętrznego i zewnętrznego. Z pamięcią związane jest pojęcie „uczenia się”. W literaturze przedmiotu mamy różne wyjaśnienia odnoszące się do tego terminu. Definicje „uczenia się” odnajdujemy w książce J.R. Andersona p.t.: „Uczenie się i pamięć”. „Uczenie się” jest tam zdefiniowane jako „proces, poprzez który na skutek doświadczenia zachodzą względnie trwałe zmiany w potencjale zachowaniowym[1].

W opracowaniu „Psychologia pamięci” odnajdujemy definicję „uczenie się” jako nieobserwowalnego procesu prowadzącego do zmian w zachowaniu, który odbywa się na podłożu indywidualnego doświadczenia osobnika, możliwy jest dzięki istnieniu zdolności do względnie trwałego przechowywania śladów tego doświadczenia, czyli pamięci długotrwałej[2]. Podsumowując można stwierdzić, że „uczyć się”, to nie tylko uczestniczyć w zorganizowanych formach kształcenia, to także uświadomić sobie sytuacje edukacyjne w życiu i przez życie. Uczenie się to także sposób, styl życia[3]. Naszym wspólnym zadaniem jest przekonanie innych do tego, że warto się uczyć. Takie podejście może stać się aktualne pod warunkiem, że będziemy rozwijali umiejętności uczenia się naszych uczniów w oparciu o odpowiednie „strategie”. Rozwój teorii uczenia się spowodował, że powstało określenie samej definicji „strategii uczenia się”. Termin ten obejmuje plan postępowania lub całość różnorodnych świadomych działań zmierzających do rozwiązania jakiegoś problemu lub osiągnięcia jakiegoś celu[4]. Z. Włodarski określa pojęcie „strategii uczenia się” jako działania podejmowane przez jednostkę w celu przyswojenia sobie czegoś lub zaktualizowania (przypomnienia) tego, co przechowuje się w jej pamięci[5]. E. Czerniawska „strategiami uczenia się” określa wszelkie sposoby organizowania szeroko rozumianej sytuacji w celu zapamiętania i/lub wykorzystania informacji[6]. Claire E. Einstein z Uniwersytetu Teksasńskiego w Austin proponuje następującą definicję strategii uczenia się: „strategie uczenia się są wszelkimi zachowaniami lub myślami, które ułatwiają kodowanie tak, aby wspomóc integrację i wydobywanie wiedzy”[7].



[1] Anderson J.R., Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień. WSiP, Warszawa 1998, s. 21.

[2] Chlewiński Z., Hankała A., Jagodzińska M., Mazurek B., Psychologia pamięci, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1997, s. 211.

[3] Szatur – Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., Podstawy gerontologii społecznej, Warszawa 2006, s.166.

[4] K. Franczak, Psychologiczne i Pedagogiczne zastosowanie Testu Strategii Uczenia się, Warszawa 2005, s. 22.

[5] Z. Włodarski, A. Hankała, Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka, s. 131.

[6] Tamże, s. 190.

[7] M. Ledzińska, E. Czerniawska, Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze, Warszawa 2011, s. 190.

E. Einstein wraz ze współpracownikami opracowała kategoryzację, wyróżniając następujące rodzaje strategii:

- a) strategii powtarzania stosowane w celu nabycia podstawowych wiadomości, np. pojedynczych faktów;
 - b) strategii powtarzania stosowane w celu nabycia bardziej złożonych jednostek wiedzy, np. fragmentów wykładu lub podręcznika;
 - c) strategii elaboracji stosowane w celu nabycia podstawowych wiadomości, np. wykorzystywanie wyobrażeń wzrokowych;
 - d) strategii elaboracji stosowane w celu nabycia złożonych jednostek wiedzy, np. tworzenie analogii, wyrażanie własnymi słowami, streszczanie, znajdowanie przykładów, wykorzystywanie do wyjaśniania innych zjawisk;
 - e) strategii organizowania stosowane w celu nabycia podstawowych wiadomości, np. zmiana struktury prezentowanych informacji;
 - f) strategii organizowania stosowane w celu nabycia złożonych jednostek wiedzy, np. przekształcanie struktury materiału podręcznikowego;
 - g) strategii monitorowania rozumienia, np. ustalanie celów uczenia się, ocenianie, czy cele zostały osiągnięte, zmiana strategii w przypadku niepowodzenia; h) strategii afektywne, których celem jest wzbudzenie i utrzymanie sprzyjających uczeniu się warunków wewnętrznych i zewnętrznych.
- Strategie wchodzące w skład kategorii od a do g autorka określiła jako podstawowe; w dzisiejszej terminologii byłyby to strategii poznawcze (od a do f) oraz metapoznawcze (g), gdyż są stosowane bezpośrednio do materiału będącego przedmiotem uczenia się. Natomiast strategii z grupy h C. E. Einstein nazwała pomocniczymi, gdyż ich celem nie jest nabywanie informacji, ale stworzenie odpowiednich warunków do skutecznego uczenia się[8].

W opracowaniu R.I. Arends „Uczymy się nauczać” wskazuje się na kolejną strategię. Jest nią strategia powtarzania. Według autora, aby doszło do nauczenia się, informacje muszą stać się przedmiotem działań ucznia i zostać powiązane z jego wiedzą uprzednią. Strategii używane w tym procesie kodowania nazywają się strategiami powtarzania i dzielą się na strategii powtarzania mechanicznego i powtarzania złożonego[9]. Powtarzanie mechaniczne polega na powtarzaniu głośnym lub w myśli informacji, które chcemy zapamiętać. Utrwalanie materiału bardziej złożonego wymaga strategii powtarzania złożonego. Podkreślenia w tekście, uwagi na marginesach to dwie odmiany tej strategii. Technika podkreślania kluczowych myśli lub fragmentów tekstu większość uczniów opanowało nim trafili na studia. Podkreślenia pomagają nauczyć się więcej, ponieważ: pomagają zlokalizować najważniejsze myśli, co ułatwia przeglądanie tekstu i pamięciowe uczenie się; podnoszą skuteczność tych zabiegów; a decyzja, co podkreślić, wymaga powiązania nowych wiadomości z uprzednimi. Kolejną strategią będą zapiski na marginesach. Wszelkie zapiski i zaznaczenia w tekście są uzupełnieniem podkreśleń. Strategii opracowania polegają na dodawaniu szczegółów, dzięki czemu nowa wiadomość staje się bardziej znacząca, tym samym łatwiej ją zakodować. Strategii te pomagają w przeniesieniu informacji z pamięci krótkotrwałej do trwałej dzięki wytworzeniu skojarzeń i połączeń między wiadomością nową a tym, co już jest znane. Tą strategią posługujemy się przy wybieraniu numerów kodu i haseł. Kolejną strategią są strategii opracowania. Do najczęściej stosowanych strategii opracowywania należą: notowanie, wyszukiwanie analogii, metoda 6P (w oryginale PQ4R). Notowanie pomaga w nauce, bo dzięki zwartej formie umożliwia powracanie do nich w trakcie samodzielnej nauki lub przy okazji wykonywania zleconych zadań. Prawidłowo prowadzone notatki pomagają organizować informacje.

[8] Tamże, s. 190.

[9] Richard I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 492 i dalej.

Dobra notatka zawiera główne idee prezentacji zapisane własnymi słowami w formie szkicu; synteza i podsumowanie tego, co ważne pozwala nadać sens usłyszonym wiadomościom. Analogie to porównanie w celu wykazania podobieństw między zbliżonymi cechami rzeczy lub idei. 6P ta strategia ma za zadanie pomóc uczniom zapamiętać czytany tekst. Kolejne P oznaczają Przejrzyj, Przeczytaj, Pomyśl, Powiedz, Powtórz. Uczeń, stosujący tę strategię, ma przejść przez następujące etapy pracy z tekstem.

1. Przejrzyj zadany tekst. Zwróć uwagę na tytuły, podtytuły, zagadnienia; przeczytaj streszczenie; przewiduj, czego dotyczy tekst.
2. Popatrz na główne zagadnienia i podtytuły i postaw pytania, na które dałoby się odpowiedzieć na podstawie tekstu.
3. Przeczytaj tekst. Zwracaj uwagę na główne myśli i szukaj odpowiedzi na pytania z punktu 2.
4. Czytając, pomyśl. Stwórz wizualne wyobrażenie tego, co czytasz. Spróbuj powiązać nowe informacje z tekstu z tym, co już wiesz.
5. Jak już przeczytałeś, powiedz: odpowiadaj głośno, nie zaglądając do tekstu, na pytania, które postawiłeś. W podobny sposób odtwórz z pamięci ważne wyliczenia i fakty.
6. Powtórka polega na przejrzaniu tekstu raz jeszcze, a jeśli trzeba na ponownym przeczytaniu w całości lub fragmentach i ponownym odpowiadaniu na pytania z punktu 2. Przejrzanie tekstu i postawienie pytań nim przeczyta się tekst aktywizuje wiedzę uprzednią i rozpoczyna proces wiązania nowych wiadomości z już znanymi. Przystudiowanie tytułów, podtytułów pomaga zorientować się w organizacji nowego materiału, co ułatwi przeniesienie wiedzy do pamięci trwałej z pamięci krótkotrwałej. Przepowiadanie kluczowych wiadomości, zwłaszcza w jakiejś formie opracowanych, pomoże w kodowaniu.

Strategie organizowania mają zwiększyć sensowność materiału tak, żeby niósł z sobą więcej znaczeń z punktu widzenia ucznia. Środkiem prowadzącym do tego celu jest organizowanie materiału w nowe struktury. Do strategii organizowania należy przegrupowanie i grupowanie idei i nazw lub dzielenie ich na mniejsze podzbiory, wyróżnianie myśli, pojęć, faktów kluczowych. Popularne strategie wyróżniania to: „spis treści”, mapy i mnemonika. Szkicując spis treści, uczeń uczy się wiązać rozmaite tematy lub idee z ideą podstawową. W tradycyjnej formie „spisu treści” tylko podporządkowuje się jedne tematy innym. Im bardziej rozbudowany jest spis, tym więcej stopni podporządkowania może uwzględnić. Na początku uczniowie słabo radzą sobie z tą strategią, ale wystarczy odpowiednia praktyka, aby ją opanowali. Mapy, zwane też sieciami logicznymi lub pojęciowymi, to alternatywa dla „spisu treści”, w pewnych przypadkach bardziej skuteczna, szczególnie jeżeli materiał jest skomplikowany.

Strategie mnemoniczne- wynalazcą mnemotechniki był poeta grecki Simonides z Keos (556 - 467 p.n.e). Metrodorus ze Scepsis (106 - 43 p.n.e) udoskonalił ją, nadał mnemotechnice postać systematyczną pamięci lokacyjnej, opartą na astrologii. Tą techniką lokacji posługiwało się wielu średniowiecznych uczonych: św. Tomasz z Akwinu, Cyncero, Albert Wielki[10]. Mnemonika to specjalna kategoria strategii uczenia się. Zasadniczo mnemonicznymi nazywamy techniki lub strategie wspomagające zapamiętywanie za pomocą skojarzeń nieistniejących w rzeczywistości. Wśród strategii mnemoniczych ciekawą jest mnemonika miejsc. Klasyczną mnemonikę miejsc i wyobrażeń, wynalezioną przez poetę greckiego Simonidesa, żyjącego w V wieku p.n.e. opisuje Cynceron: „...osoby pragnące ćwiczyć tę władzę (pamięci), powinny wybierać miejsca i formować w umyśle wyobrażenia rzeczy, które pragną zapamiętać, oraz umieszczać wyobrażenia w miejscach w taki sposób, żeby porządek miejsc zachował porządek rzeczy, a wyobrażenia rzeczy oznaczały same

[10] J. Jamruszkiewicz, Kurs szybkiego czytania, 2002, s. 12.

rzeczy właśnie, przy czym miejsc i wyobrażeń należy używać tak, jak woskowej tabliczki i liter na niej pisanych”[11].

Kolejną mnemoniką jest metoda kołka i haka. Stanowi technikę pamięciową wykorzystującą wyobrażenia. W literaturze nie podaje się jej autora ani czasu powstania. Kołki lub haki są to łatwo wyobrażalne słowa konkretne na stałe skojarzone z liczbami i rymujące się z nimi. Zestaw kołków ma postać wierszyka łatwego do zapamiętania, np. jeden to jest Wiedeń, dwa to jest drwa, trzy to jest łyż itd. Lista kołków może być dowolnie długa, ponieważ istnieje system przekładania cyfr na litery i tworzenia słów odpowiadających dowolnej liczbie. Zamiast liczbami można posłużyć się innymi elementami występującymi w stałej kolejności, np. literami alfabetu, a kołkami mogą być słowa zaczynające się na kolejne litery i należące do dobrze znanej kategoryzacji, np. nazwy zwierząt[12]. Przykładową alfabetyczną listę kołków podaje M. Jagodzińska: A - antylopa, B - baran, C - czapla, D - dzięcioł, E - emu, F - foka, G - gęś, H - hipopotam, I - indyk, J - jeź, K - krokodyl, L - lew, M - mała, N - nosorożec, O - osioł, P - pingwin, R - rak, S - słoń, T - tygrys, U - ukwiał, W - wilk, Z - zebra[13]. Jeśli zestaw kołków zostanie dobrze opanowany pamięciowo, to można na nim kodować („wieszać”) zapamiętane informacje.

Kolejną strategią jest metoda ogniów. Metoda ta nazwana jest również metodą powiązań asocjacyjnych, nie wymaga znajomości systemu organizującego informacje. Wytwarza się tu skojarzenia wyobrazeniowe pomiędzy każdymi dwiema informacjami występującymi obok siebie. Jeśli materiał przeznaczony do nauczania się obejmuje kolejno następujące po sobie jednostki: a, b, c, d itp., to należy wyobrazić sobie a w interakcji z b, następnie b w interakcji z c, c w interakcji z d itd. Powstaje w ten sposób asocjacyjny łańcuch obrazów, w którym zreprodukowanie jednego elementu przypomina następny.

Podsumowując można stwierdzić, że zadaniem nauczyciela we współczesnej szkole jest pomoc uczniom w procesie uczenia się. Uczeń powinien stać się osobą poszukującą różnych sposobów nabywania umiejętności kierowania własnym uczeniem się. W tym zakresie wielką rolę spełnić może szkoła lub poradnia psychologiczno-pedagogiczna w ramach organizowanych zajęć rozwijających umiejętności uczenia się. Zajęcia takie będą realizowane na terenie Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej we Włocławku już od września 2023 r.

W trakcie zajęć uczniowie będą mieli okazję do zapoznania się i praktycznego zastosowania wybranych strategii pamięciowych.

Celem artykułu było przedstawienie wybranych strategii pamięciowych do zastosowania przez nauczyciela czy trenera w trakcie zajęć rozwijających umiejętności uczenia się jako nowej formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej[14]. Warto podkreślić za M. Kolber, iż podstawowym zadaniem nauczyciela współczesnej szkoły jest rozwijanie u uczniów samoregulacji, która polega na rozwijaniu samodzielności w zakresie myślenia, nabywania wiedzy i umiejętności, kierowania własną uwagą, pilnością, kształtowania zainteresowań oraz kontroli własnego działania[15].

Aby tak mogło się stać należy nauczyć uczniów umiejętności stosowania strategii uczenia się w praktyce. Tworzenie środowiska sprzyjającego samodzielnemu uczeniu się dzieci i młodzieży, w oparciu o wiedzę dotyczącą funkcjonowania mózgu, zdiagnozowane style poznawcze, profile inteligencji uczniów oraz dostosowane do nich indywidualne strategie działań edukacyjnych.

[11] Tamże, s. 165.

[12] Tamże, s. 172.

[13] M. Jagodzińska, *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i anemiczna*, 1991, s. 173-175.

[14] Na podstawie: Rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

[15] M. Kolber, *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego*, (w:) E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, s. 155.

Ćwiczenie strategii powinno podlegać pewnym regułom. Musi przebiegać systematycznie, w regularnych odstępach czasu. Każdą sesję należy rozpocząć od ogólnej aktywizacji poznawczej. Faza rozgrzewki powinna być krótka. Najprostsze i niewymagające dodatkowych materiałów są zadania werbalne. Model nauczania bezpośredniego wymaga, żeby nauczyciel podał podstawowe informacje, pokazał nauczaną umiejętność, dał czas na ćwiczenie umiejętności i zapewnił uczniom informację zwrotną, jak sobie radzą. Z tego więc modelu należy korzystać, nauczając strategii uczenia się.

Nauczanie konkretnej strategii może zabrać kilka dni [16]. Istotnym celem nauczania strategii uczenia się jest takie kierowanie uczniem, aby był on w stanie samodzielnie i skutecznie poradzić sobie w sytuacjach związanych z uczeniem. Nauczanie strategii uczenia się powinno: być oparte na postawach, przekonaniach i potrzebach uczniów; być tak dobrane, aby strategie wzajemnie się ze sobą uzupełniały, aby spełniały określone zadania, oczekiwania oraz aby były dostosowane do etapu rozwoju poznawczego uczniów. Stąd ważne jest aby nauczyciel prowadzący zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się potrafił we właściwy sposób zainspirować każdego ucznia do odkrywania strategii uczenia się, a także wykształcił takie umiejętności, które będą potrzebne do radzenia sobie w różnych sytuacjach związanych z procesem zapamiętywania.

Bibliografia

- Anderson J. R., *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*. WSiP, Warszawa 1998.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Chlewiński Z., Hankała A., Jagodzińska M., Mazurek B., *Psychologia pamięci*, Wiedza Powszechna, Warszawa, 1997.
- Franczak K., *Psychologiczne i pedagogiczne zastosowanie Testu Strategii Uczenia się*, Warszawa 2005.
- Jagodziński M., *Obraz w procesach poznania i uczenia się. Specyfika informacyjna, operacyjna i anemiczna*, 1991.
- Jamruszkiewicz J., *Kurs szybkiego czytania*, 2002, s. 12.
- Kolber M., *Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się - w kierunku uczenia się samoregulowanego*, (w:) Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008.
- Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.
- Szatur - Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.
- Rozporządzenia MEN z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach



dr Tomasz Borowiak
Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna we Włocławku

[16] Richard I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s.499.

CZY DYSLEKSJA TO TYLKO TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ?

Dysleksja rozwojowa charakteryzuje się trudnościami w uczeniu się czytania i pisania. Pomimo wielu lat badań wciąż nie ma jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: co jest przyczyną tych trudności. Obecnie uważa się, że jest to uwarunkowany wieloczynnikowo zespół zmian w ośrodkowym układzie nerwowym. Szacuje się, że nawet około 5 do 15 % populacji w rozwiniętych społeczeństwach przejawia trudności w nauce czytania i pisania, których nie można wyjaśnić, odwołując się do uwarunkowań społecznych czy niskich możliwości intelektualnych (za: www.ibe.edu.pl).

W ciągu ostatnich lat nastąpił ogromny postęp w rozumieniu zjawiska dysleksji i jej przyczyn. Coraz więcej przeprowadzanych jest naukowych badań z różnych perspektyw naukowych: psychologicznej, pedagogicznej i medycznej. Celem jest przybliżenie nas do zrozumienia zjawiska dysleksji i jej wpływu na życie człowieka. Nadal jednak wiele kwestii pozostaje nierozstrzygniętych. Wydaje się jednak, że mimo dążeń do rzetelnego jej zrozumienia, w szerokim



odborze społecznym nadal funkcjonują stereotypy i uprzedzenia, które wywołują wiele emocji i kontrowersji, zarówno w opinii publicznej jak i wśród osób profesjonalnie zajmujących się tym tematem. Pomimo rosnącego zainteresowania tą tematyką wciąż duży nacisk kładzie się na dysfunkcje językowe i specyficzne trudności w nauce. Kontekst ten odnosi się w szczególności do osiągnięć szkolnych oraz zdolności i trudności z tymi osiągnięciami powiązanymi. Należy jednak pamiętać, że to nie wszystko – wiąże się bowiem z wieloma deficytami poznawczymi, które znacząco wpływają na wiele stref. Zaczynając od trudności w nauce różnych przedmiotów, po samoocenę, komunikację, relacje czy funkcjonowanie emocjonalno-społeczne. Dysleksja bowiem jest zjawiskiem wyjątkowo złożonym.

Na szczególną uwagę, choć nadal pozostaje w dość wąskim kręgu zainteresowań grupy badaczy, zasługuje aspekt funkcjonowania emocjonalno-społecznego, w tym między innymi: emocji, motywacji, samooceny, poczucia kontroli, radzenia sobie ze stresem, kompetencji i postaw społecznych. Istnieje kilka stanowisk wyjaśniających związek między dysleksją a naturą społeczną jednostki. To, co obecnie łączy każde z tych stanowisk, to stanowisko, że w przypadku dysleksji rozwojowej zaburzenia rozwoju emocjonalnego i społecznego są skutkiem niepowodzeń szkolnych (Grażyna Krasowicz-Kupis, 2008).

Stres jest częstym towarzyszem w życiu osób z dysleksją. Wiadomo, że doświadczanie wyzwań, którym trudno sprostać, trudności i niepowodzeń szkolnych jest ściśle powiązane z przeżywaniem nieprzyjemnych emocji: złości, bezradności, stresu, czy strachu i lęku.

Badania dotyczące reakcji dzieci i młodzieży na stres i trudną sytuację związaną z dysleksją można podzielić na dwie grupy: wycofania i kompensacji (Thomson, 1990). Reakcje wycofania obejmują m.in. objawy lęku, potrzeba stałej zachęty, brak motywacji, niższa samoocena, zachowania regresyjne, obniżenie nastroju, depresja, czy objawy psychosomatyczne. Zewnętrzne przejawy kompensacji mogą być widoczne poprzez realizowanie się w innych sferach zarówno w sposób aprobowany społecznie, jak i nie, np. realizując się w zainteresowaniach i pasjach, wolontariacie lub ukrywanie nieprzyjemnych emocji pod maską „obojętności”, a nawet zachowaniami autoagresywnymi i agresywnymi.

Z badań Piotra Gindricha (2002) wynika, że uczniowie z dysleksją mają niższą samoocenę, ich obraz siebie cechuje się wewnętrzną konfliktowością i defensywnością oraz prezentują obronny obraz samych siebie, ukrywając prawdziwe „ja”, co utrudnia im dokonanie autentycznego wglądu w siebie, poznania siebie i znacząco wpływa na tworzenie obrazu własnej osoby. Obraz siebie składa się z wyobrażeń, myśli o sobie i świecie, samooceny, zdolności i umiejętności, cech charakteru, cech osobowości, emocji i potrzeb, motywów działania oraz pozycji i relacji z innymi ludźmi. Niska samoocena uczniów dyslektycznych zwykle prowadzi do wtórnych symptomów psychicznych, takich jak:

- poczucia lęku i osamotnienia,
- nieporadności,
- niskiej motywacji do działania lub zniechęcenia,
- niezadowolenia z siebie,
- skłonności do zmartwień,
- depresji,
- mniejszej lub braku samoakceptacji.

Samoocena dziecka w wieku szkolnym jest silnie związana z poziomem przystosowania szkolnego. Dziecko w wieku szkolnym swój obraz kształtuje szczególnie na bazie informacji z najbliższego otoczenia. To przecież od rodziców i nauczycieli słyszy słowa uznania, ale i krytyki, natomiast z rówieśnikami porównuje swoje umiejętności, funkcjonowanie, a niekiedy nawet chce się też inspirować. Osiągnięcia w nauce mogą stanowić strategię do zaspokojenia potrzeby uznania, zauważenia, bycia ważnym, przynależności do grupy. Niekiedy jednak mogą być też efektem przykrych przeżyć, tj. odrzucenia, wyśmiewania, braku akceptacji i zrozumienia.

Kształtowanie się obrazu własnej osoby u dzieci i młodzieży jest silnie uzależnione od indywidualnych doświadczeń gromadzonych w trakcie kontaktów społecznych z innymi osobami: daje możliwość porównywania siebie, swoich umiejętności i osiągnięć z innymi, inspirowania się innymi, istotne także stają się opinie wydawane przez osoby znaczące (rodziców, nauczycieli, rówieśników).

Obraz własnej osoby można sprowadzić do trzech grup cech: „ja fizyczne”, „ja psychiczne” i „ja społeczne” (Kulas, 1987). W badaniach Kulasa (1987) wystąpiły istotne różnice w postrzeganiu siebie pomiędzy dziećmi z trudnościami rozwojowymi a dziećmi o prawidłowym rozwoju. Największe różnice zaznaczały się w zakresie cech „ja psychiczne”. Dzieci z specyficznymi trudnościami na ogół negatywnie oceniały swoje możliwości i zdolności. Wysokie zróżnicowanie między badanymi grupami wystąpiło również na poziomie samoakceptacji. W obrazie „ja społecznego” dzieci i młodzież przypisywały sobie między innymi: brak samodzielności, nieśmiałość, brak umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z rówieśnikami.

Badania te wskazują wprost ważną rolę w podejmowaniu działań nie tylko na rzecz rozwoju umiejętności szkolnych u dzieci i uczniów z dysleksją, ale także na wsparcie ich rozwoju i wzbogacanie wachlarzu różnych umiejętności związanych z inteligencją emocjonalną, samoregulacją emocji, kształtowaniem się zdrowej samooceny oraz z umiejętnościami społecznymi. Oddziaływania terapeutyczne zatem powinny być prowadzone w sposób holistyczny: obejmować naturę poznawczą, ale także i równie ważny aspekt emocjonalno-społeczny. Oddziaływania terapeutyczne, jak i system wychowania, powinny bazować na zasobach jednostki, jej uzdolnieniach, możliwościach, zainteresowaniach. To, jak dziecko i uczeń widzi siebie, oraz to, czy ma w swoim otoczeniu osoby, które w nią wierzą i kibicują, ma bezpośredni wpływ na czynnik motywacyjny i osiągnięte postępy, ale także na prawidłowy rozwój psychiczny.

Należy bowiem pamiętać, że dysleksja rozwojowa nie jest tylko deficytem, ograniczeniem czy trudnością. Dysleksja tak jak w pewnych sytuacjach utrudnia, tak i w pewnych staje się wyjątkową zaletą. Wystarczy dostrzec, że osoby z dysleksją są ludźmi kreatywnymi, obdarzonymi myśleniem intuicyjnym, zdolnością do wielowymiarowego rozwiązywania problemów i praktycznego uczenia się, mają wrodzoną umiejętność łączenia rzeczy, rozumienia mechanizmów, elektroniki, instalacji, konstrukcji, sztuk wizualnych i innych pokrewnych dziedzin.

Ronald Davies (2010) wskazuje pozytywne aspekty dysleksji takie jak:

- korzystanie z wrodzonej umiejętności przetwarzania i kreowania doznań percepcyjnych;
- większa wrażliwość na otoczenie;
- myślenie obrazami, nie słowami (w czasie sekundy osoba myśląca werbalnie może mieć od dwóch do pięciu myśli w postaci pojedynczych słów, natomiast osoba myśląca niewerbalnie 32 obrazy myślowe);
- świetna intuicja i przenikliwość;
- myślenie i spostrzeganie ma charakter polisensoryczny i polimodalny (osoby z dysleksją wykorzystują wszystkie zmysły);
- realistycznie przeżywanie swoich myśli;
- żywa wyobraźnia;
- kreatywność/myślenie lateralne.

Słynnych dyslektyków znajdziemy w nauce, w polityce, w historii kina, w muzyce, w malarstwie, w świecie biznesu oraz -co może niektórych zaskoczyć - w literaturze, to na przykład: Albert Einstein, Walt Disney, Winston Churchill, Pablo Picasso, Leonardo da Vinci, Mozart, Adam Mickiewicz, Andy Warhol, Anthony Hopkins, Agatha Christie, John Lennon, Salma Hayek, Orlando Bloom, Tom Cruise, Quentin Tarantino, czy Ingvar Kamprad (założyciel firmy IKEA), Jamie Olivera (najsłynniejszego kucharza na świecie), a także Richard Branson (brytyjski miliarder, podróżnik, założyciel ponad 400 firm Virgin Group).

Każda osoba z dysleksją jest wyjątkowa, ponieważ w jej osobie bazowe zdolności i predyspozycje łączą się z wpływem środowiska i negatywnymi doświadczeniami edukacyjnymi. W rezultacie nie ma dwóch dysleksji o takich samych objawach, a „zasób” dysleksji przejawia się trochę inaczej. U osób z dysleksją pragnienie tworzenia jest głęboko zakorzenione, podobnie jak myślenie obrazowe, myślenie intuicyjne, myślenie polimodalne, kreatywność i ciekawość świata. Może nadszedł więc czas, by docenić i wykorzystać wartość dysleksji? Ale także, aby poszukując kierunku pracy terapeutycznej, nie tylko skupiać uwagę na umiejętnościach szkolnych, ale dołączyć wsparcie rozwoju umiejętności emocjonalno-społecznych. Młodzi ludzie, którzy mają w prawidłowy sposób ukształtowane umiejętności społeczne i odpowiednio rozwiniętą sferę emocjonalną, szybciej się uczą, mają lepsze wyniki w nauce, bardziej efektywnie nawiązują relacje z innymi ludźmi, a w przyszłości mają większe szanse na osiągnięcie sukcesów w życiu.

Ewelina Nęcka – psycholog, pedagog specjalny

Literatura:

1. Marta Bogdanowicz, Ryzyko dysleksji problem i diagnozowanie, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk, 2002.
2. Grażyna Krasowicz-Kupis, Psychologia dysleksji, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
3. Ronald D. Davis, Gift of Dyslexia, Andrews McMeel Publishing, 2010.

INDYWIDUALIZACJA A UNIWERSALNOŚĆ



W procesie dydaktycznym ogromną rolę odgrywa jego indywidualizacja. Odpowiednie dopasowanie form i metod pracy do możliwości psychofizycznych i intelektualnych ucznia jest bardzo istotne zarówno dla nauczyciela, jak też rodziców i opiekunów dziecka, jednakże przede wszystkim dla osoby uczącej się. Dzięki coraz szerzej rozwijającej się dziedzinie diagnozowania uczniów w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz ogromnemu wsparciu poradni psychologiczno – pedagogicznych w tym obszarze, my – nauczyciele mamy możliwość zaplanowania dla naszych uczniów ścieżki edukacyjnej „szytej na miarę”, uwzględniającej zarówno mocne strony, jak i obszary do pracy. Wpływa to pozytywnie na jakość procesu dydaktycznego, jego efekty, wspiera i motywuje do podejmowania wysiłku intelektualnego przez uczniów.

Większa wiedza i możliwość diagnozowania w obszarze specyfiki uczenia się to szansa na najbardziej optymalne dostosowanie stosowanych środków dydaktycznych, metod i form pracy. Jednakże niejednokrotnie stajemy w obliczu ogromnego wyzwania, jakim jest np. bardzo zróżnicowany zespół klasowy, w którym wśród 25 uczniów spotykamy kilkoro dyslektyków, dysgrafików, dysortografów, osoby ze spektrum autyzmu, uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, niedowidzące i słabosłyszące. Opinie i orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydawane przez poradnię psychologiczno – pedagogiczną, są dla nas swego rodzaju kompendium wiedzy na temat tego, jakie kroki podjąć, by zindywidualizować proces dydaktyczny. Na przeciwległej szali znajdziemy jednak naturalną potrzebę asymilacji, chęć wtopienia się w grupę rówieśniczą, która w okresie dojrzewania ma dla młodzieży szczególną wartość. Często spotykamy się z tak zróżnicowaną grupą podczas niespodziewanego zastępstwa. Co zrobić i jak działać, by dać uczniom nieco więcej niż 45 minut wykładu czy „wolnej lekcji”? Jak efektywnie wykorzystać czas? Sama wielokrotnie stawiałam przed takim pytaniem. Kluczem okazała się w takiej sytuacji uniwersalność. Mam na myśli tu dokonanie w czasie jednostki lekcyjnej takiego zabiegu dydaktycznego, który pozwoli na wspólną pracę uczniów, a jednocześnie zapewni im indywidualne podejście.

Rozwiązaniem uniwersalnym jest dla mnie niewątpliwie praca metodą stacji, podczas której uczniowie mogą opanować materiał leksykalny lub leksykalno – gramatyczny lub też utrwalać poznane wcześniej słownictwo we własnym tempie. Określamy tu jedynie ilość zadań oraz ramy czasowe dla całości lekcji, ale to uczeń decyduje o tym, ile czasu poświęci na dane zadanie/zagadnienie oraz w jakiej kolejności odwiedzi poszczególne stacje z zadaniami. Nauczyciel czuwa nad prawidłowym przebiegiem wykonania zadań, jest mentorem i coachem, który wspiera uczniów na poszczególnych etapach. Uczeń otrzymuje informację zwrotną po każdym zadaniu lub po wykonaniu wszystkich zadań. Jest to uzależnione od jego decyzji i preferencji. Co warto podkreślić, metoda stacji pozwala łączyć ze sobą zadania różnego typu, rozwijające cztery sprawności językowe, pozwala na wykorzystywanie technologii informacyjno – komunikacyjnej, jak również kształtuje umiejętność zarządzania własnym czasem pracy.

Pracę metodą stacji można również traktować jako podwójnie uniwersalną ze względu na odpowiadającą na potrzeby edukacyjne uczniów, jak również możliwość jej wykorzystania na wielu przedmiotach oraz zajęciach o charakterze profilaktycznym, wychowawczym, lekcjach bibliotecznych etc. Dla mnie to jedna z bardziej inspirujących i aktywizujących metod nauczania.

Katarzyna Świecik, nauczyciel języka niemieckiego,
Szkoła Podstawowa nr 10 we Włocławku





„Jeśli nie starasz się przełamywać barier,
pewnego dnia to one skutecznie przyprą cię do muru.”
Robin Williams

Przełamywanie barier

Bariera- patrząc na definicję Słownika języka polskiego- to naturalna przeszkoda, która utrudnia lub uniemożliwia przemieszczanie się; rzecz, która utrudnia powstanie jakiegoś zjawiska lub sytuacji. Możemy wyróżnić następujące rodzaje barier rozwoju: społeczne, ekonomiczne, przestrzenne i infrastrukturalne, planistyczne, instytucjonalne i organizacyjne oraz wynikające z bieżącego zarządzania.

Całe nasze życie polega na przełamywaniu jakiś bariery, mniej lub bardziej wymagającej. Poczynając od narodzin dziecko rozwija się poprzez pokonywanie własnych barier- uczy się siadać, chodzić, mówić. W późniejszym wieku pokonuje bariery w komunikacji- idąc do przedszkola poznaje nowych kolegów, nowe środowisko. W przypadku przedszkolaka przełamaniem barier może okazać się występ na przedstawieniu z okazji Dnia Mamy. Czas spędzony w szkole to nieustanne pokonywanie własnych barier. Na wczesnym etapie przełamywanie barier to poznanie nowych kolegów, nowej pani, stosowanie się do zasad panujących w szkole. Po przejściu do starszej klasy bariery zmieniają się i mogą potęgować w siłę a ich przełamywanie nie jest już takie proste jak w przedszkolu. Przełamaniem własnych barier może być zapisanie się na zajęcia dodatkowe, na które nikt z klasy nie chodzi, udział w konkursie przedmiotowym, występ podczas akademii, a w wieku młodzieńczym zmienia się w wyrażanie własnych poglądów, przekonań, wyznań, gustów muzycznych i literackich, a nawet wyrażanie własnej orientacji seksualnej.

Przełamywanie barier wiąże się także z życiem dorosłym. Można by stwierdzić, że nawet bardziej, bo wtedy jesteśmy tego bardziej świadomi i zdajemy sobie sprawę z konsekwencji naszych czynów. Bariere do pokonania w dorosłości może być zmiana pracy, przekwalifikowanie się a nawet odejście od partnera. Wydaje mi się, że u dzieci a nawet u nastolatków proces ten jest łatwiejszy, ponieważ odczuwają oni mniejszy strach przed tym, co się wydarzy i w jakiś stopniu, większym lub mniejszym, są zależni od rodziców/opiekunów. Przełamywanie barier w życiu dorosłym to obawa przed utratą stabilizacji, źródła utrzymania. Wiąże się to po prostu z większymi konsekwencjami. Przełamując własne bariery często odczuwamy satysfakcję, radość. Jesteśmy dumni z siebie i z naszych dokonań. Motywuje nas to do dalszego działania. Przez to także stajemy się pewniejsi, chodzimy z podniesioną głową. Te emocje i zachowanie dotyczą wszystkich, którzy zdecydowali się na ten krok. Dziecko, które raczkuje, w następnym etapie wstaje; przedszkolak chętnie chodzi do przedszkola; laureat konkursu przedmiotowego dostaje się do wymarzonej szkoły; występujący na akademii szkolnej odkrywa swój talent i zdaje do szkoły teatralnej. Dorosły, przełamując bariery, zmienia pracę, zaczyna lepiej zarabiać, poznaje świat, zmienia swoje życie na lepsze.

Dla osoby przełamującej własne bariery nie ważne czy jest to czy jest dzieckiem, nastolatkiem czy osobą dorosłą, liczy się wsparcie bliskich osób.

OPIS I ANALIZA PRZYPADKU WYCHOWAWCZEGO DZIECKO NADPOBUDLIWE PSYCHORUCHOWO



Termin „nadpobudliwość psychoruchowa” dotyczy zarówno sfery ruchowej jak i psychicznej. Przejawia się w postaci wzmożonego pobudzenia ruchowego, nadmiernej reaktywności emocjonalnej oraz zaburzeniach funkcji poznawczych, głównie w postaci zaburzeń uwagi (wg H. Nartowskiej). Dzieci nadpobudliwe są bardzo kłopotliwe dla otoczenia. Swoim zachowaniem stwarzają wiele problemów wychowawczych, zarówno rodzicom w domu jak i nauczycielom w przedszkolu czy w szkole. Dzieciom nadpobudliwym należy poświęcić dużo uwagi. Wymagają one nie tylko specjalnego sposobu postępowania, ale również odpowiedniej postawy rodziców i wychowawców.

1. Identyfikacja problemu

Już od pierwszych dni pobytu Błażeja (imię przypadkowe, wykorzystane na potrzeby artykułu) w przedszkolu zauważyłam u niego niepokojące objawy, które towarzyszą nadpobudliwości psychoruchowej:

- potrafi w jednej sekundzie przytulić się a w drugiej być agresywny;
- zachowuje się głośno;
- łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców;
- ma trudności ze spokojnym bawieniem się;

- ma kłopoty z zaczekaniem na swoją kolej;
- nie może dłużej usiedzieć w jednym miejscu;
- często wybucha złością, jest płaczliwy;
- zaczepia dzieci stwarzając konflikty;
- jest agresywny.

Postanowiłam zająć się tym problemem, ponieważ zachowanie Błażeja utrudniało prowadzenie zajęć, skupiał on na sobie uwagę całej grupy. Nie chciał uczestniczyć w zajęciach, zaczepiał inne dzieci, bił, popychał, bądź zabierał zabawki. Działania wychowawcze zmierzające do opanowania nadpobudliwości chłopca i przeciwdziałania jej skutkom postanowiłam zacząć jak najwcześniej. Zapoznałam koleżankę z grupy z przypadkiem Błażeja i opracowałyśmy tok postępowania.

2. Geneza i dynamika zjawiska

Błażej obecnie uczęszcza do grupy dzieci 5 – letnich, do przedszkola chodzi już drugi rok. Chłopiec sprawia problemy wychowawcze od samego początku. Nie zawsze uczestniczył w zajęciach, nie potrafił skupić uwagi, zaczepiał inne dzieci bądź zabierał zabawki. Wybierał tylko te zajęcia, które mu pasowały, czyli zajęcia ruchowe, czasami muzyczne. Jednak nie potrafił skupić uwagi do końca, w pewnym momencie zaczynał zaczepiać inne dzieci, popychał je, przewracał bądź odchodził i zaczynał się bawić zabawkami. Brak akceptacji ze strony kolegów nasilało jego agresywne zachowanie wobec otoczenia. Nie mógł siedzieć przy stole z innymi dziećmi, ponieważ na zajęciach plastycznych czy przy pracy w książkach niszczył prace innym dzieciom. Podczas zabaw pluł na dzieci, gryzł, bił, szczypał, zabierał wszystkie samochody i wpadał w złość, gdy inne dziecko też chciało się bawić samochodami. Matka dziecka często podkreślała, że jest zmartwiona takim zachowaniem syna, ale nie wie jak temu zaradzić. Jednocześnie nie mogła uwierzyć, że jej dziecko tak zachowuje się w grupie. Błażej wymaga dużej kontroli ze strony dorosłych. Ma słabo rozwiniętą sprawność manualną rąk, jego prace są na etapie „bazgroł” i często niedokończone. Błażej wychowuje się w pełnej rodzinie. Sytuacja materialna rodziny jest wystarczająca, obydwój rodzice pracują. Chłopiec zawsze był kochany i otoczony opieką, lecz proces wychowawczy nie zawsze przebiegał prawidłowo. Niekorzystnie na dziecko z pewnością wpłynęła niekonsekwencja i nadopiekuńczość rodziców. Dziecko wychowywane niekonsekwentnie, nie wie czego w danym momencie od niego oczekują rodzice. Nie ma także równowagi w nagradzaniu i karaniu.

3. Znaczenie problemu

W związku z problemem zapoznałyśmy się z koleżankami z literaturą fachową. Z obserwacji zachowania Błażeja możemy stwierdzić, że chłopiec przejawia typowe reakcje dziecka nadpobudliwego ruchowo. Dziecko prezentuje taki zespół cech układu, w którym istnieje znaczna przewaga procesów pobudzania nad procesami hamowania przy dużej ruchliwości (wg H. Spionek i H. Nartowskiej).

Niepokojące zachowania chłopca sprowadzają się do:

- nadmiernej ruchliwości,
- wzmożonej emocjonalności,
- specyficznych zaburzeń funkcji poznawczych, przejawiających się głównie w formie koncentracji uwagi.

Nadpobudliwość chłopca charakteryzuje znaczna męczliwość, brak wytrwałości, nierównomierność tempa i wydajności pracy. Często nie doprowadza pracy do końca, oczekuje ciągłej pomocy, chociaż powierzone zadania są na miarę jego możliwości. Słabsza jest jego pamięć słuchowa, zdolność do koncentracji uwagi; natomiast prawidłowo rozwinięte są procesy pamięci świeżej wzrokowej.

Błażej ze względu na brak umiejętności przestrzegania zasad i skłonności do nadmiernie żywych reakcji emocjonalnych, stwarzanie sytuacji konfliktowych w gronie rówieśników, łatwości obrażania się na wszystkich stał się dzieckiem nielubianym przez grupę. Nie cieszył się popularnością wśród kolegów. Brak akceptacji ze strony kolegów nasilało jego agresywne zachowanie wobec otoczenia.

4. Prognoza

Pozytywna:

Po wdrożeniu działań wychowawczych i dydaktycznych mamy nadzieję, że:

- ustąpią trudności wychowawcze,
- zostanie zniwelowana nadpobudliwość w sferze ruchowej i emocjonalno-uczuciowej,
- zmniejszy się agresja chłopca wobec otoczenia,
- nauczy się unikania konfliktów z kolegami,
- dziecko będzie akceptowane przez grupę rówieśniczą,
- zwiększą się jego możliwości w zakresie koncentracji uwagi,
- będzie się chętnie uczyć, dzięki czemu osiągnie gotowość do podjęcia nauki w szkole.

Negatywna:

Jeżeli dziecko będzie wychowywane w nieprawidłowych warunkach środowiskowych, a jednocześnie pozbawione pomocy, zaburzenia zachowania nasilą się i będą przyczyną konfliktów z innymi dziećmi. Stałe „odrzućcie” chłopca przez rówieśników pogłębi jego agresywność wobec otoczenia. Dziecko będzie niesprawiedliwie osądzone i oceniane. Pogłębią się trudności w koncentracji uwagi.

5. Propozycje rozwiązania

Cele:

- eliminowanie zachowań agresywnych i niepożądanych,
- uświadomienie dziecku celowości własnej zmiany,
- ukazywanie pozytywnych sposobów rozwiązywania konfliktów,
- wdrażanie do koncentracji uwagi,
- wdrażanie rodziców do współpracy z nauczycielką w celu pomocy dziecku.

Aby osiągnąć założone cele postawiłyśmy sobie zadania:

- skierowanie Błażeja do Poradni Psychologiczno- Pedagogicznej,
- praca z Błażejem wg zaleceń poradni,
- częste rozmowy z Błażejem,
- nawiązanie współpracy z rodziną chłopca i ustalenie wspólnego sposobu, oddziaływania na dziecko,
- otoczenie dziecka życzliwą, pełną ciepła i zrozumienia atmosferą i pomocą,
- nakłonienie grupy do zaakceptowania kolegi,
- analizowanie z chłopcem jego niewłaściwego zachowania,
- zachęcanie do regularnego wykonywania czynności, z którymi dobrze sobie radzi, wzmocni to jego samoocenę i poczucie własnej wartości,
- dobieranie zajęć z całą grupą tak, aby umożliwiły dziecku nadpobudliwemu osiągnięcie pozytywnych wyników.

6. Wdrażanie oddziaływań

Pierwszym etapem oddziaływań na dziecko było zaproszenie rodziców Błażeja na rozmowę w sprawie zachowania ich syna w przedszkolu; zaproponowanie przebadanie Błażeja w poradni psychologiczno- pedagogicznej i skontaktowanie się nauczyciela z poradnią;

sugerowanie rodzicom, aby w stosunku do syna starali się unikać nadmiaru bodźców (np. częste oglądanie telewizji, nadmiar hałasu, zbyt wyczerpujące zabawy, agresywne gry komputerowe, zwracanie się do dziecka podniesionym tonem, kłótnie rodzinne). Staralam się też wskazać rodzicom skuteczne sposoby nagradzania dziecka za każde najmniejsze osiągnięcie. Nie koniecznie muszą to być rzeczy materialne. Należy starać się wzmacniać samoocenę i poczucie wartości, ukazywać mocne strony dziecka, dostrzegać głównie pozytywne zachowania, a tonować nieprawidłowe; a w toku codziennych zajęć i czynności w przedszkolu przestrzegać ustalonych reguł.

Ważne jest nawiązanie bliskiego kontaktu z dzieckiem. Należy często z nim rozmawiać o jego ulubionych zabawach i bajkach. Początkowo Błażej miał osobny stolik, głównie dla bezpieczeństwa pozostałych dzieci. Jednocześnie należy czuwać nad tym, aby kończył rozpoczęte czynności, aby jego prace były staranne; pilnować, żeby wszystkie prace Błażeja były gromadzone w segregatorze. Można później sprawdzić końcowe osiągnięcia i porównać je z tymi na początku roku.

Wraz z upływem czasu Błażej wykonywał coraz trudniejsze zadania i potrafił coraz dłużej skupiać uwagę na wykonywanych czynnościach. Wraz z całą grupą słuchał opowiadań z literatury dziecięcej, w których bohaterowie są postaciami pozytywnymi. Chłopiec bardzo lubi być chwalony, dlatego należy wprowadzić dla całej grupy system nagradzania „uśmiechniętą buźkę”, naklejaną na plakat za grzeczne zachowanie lub szczególne osiągnięcie w ciągu dnia. Coraz większa ilość zebranych uśmiechów motywowała Błażeja do dalszych pozytywnych działań. Za każdy, najdrobniejszy nawet sukces, chwalenie chłopca przed całą grupą. Ze względu na dużą potrzebę ruchu trzeba właściwie pokierować działalnością dziecka i wykorzystać ją do celów społecznie pozytywnych. Podsuwać mu do wykonania różne czynności, np. rozdawanie pomocy do zajęć, układanie zabawek czy książek w półkach. Za każdym razem sugerować, że to co robi, jest bardzo ważne i pomaga innym.

Dla rozwiązania problemów wychowawczych wskazane było posługiwać się znanymi i sprawdzonymi metodami, które poznałyśmy na podstawie literatury pedagogicznej. Pomocą służyły nam takie metody jak: Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Metoda Dobrego Startu wg Marii Bogdanowicz. Dzięki metodzie Weroniki Sherborne można wspomagać emocjonalny rozwój nie tylko Błażeja, ale wszystkich wychowanków. Metoda dawała dziecku poczucie bezpieczeństwa, zaufania, pewności siebie, wiary we własne siły i możliwości. Kształtowała pozytywne relacje z otoczeniem, partnerem w zabawie. Rozwijała własną inwencję, inicjatywę, spontaniczność. Podstawowe założenia tej metody to rozwijanie przez ruch:

- świadomości własnego ciała i usprawnienia ruchowego,
- świadomości przestrzeni i działania w niej,
- dzielenie przestrzeni z innymi dziećmi i nawiązywanie z nimi kontaktu.

Metoda Dobrego Startu wg Marty Bogdanowicz rozwijała umiejętność prawidłowego wykonywania czynności ruchowych w harmonii z czynnościami poznawczymi. Celem metody jest jednocześnie usprawnienie analizatorów: słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, kształcenie lateralizacji, orientacji w schemacie własnego ciała i przestrzeni. Dla Błażeja ważne były ćwiczenia z zakresu koncentracji uwagi. Zastosowanie tej metody spowodowało, że Błażej podczas ćwiczeń uczył się samokontroli.

Należy wykorzystać również zabawy i gry na uspokojenie zawarte w literaturze fachowej. Duże walory odprężające i wychowawcze dają dzieciom możliwość odpoczynku po intensywnej pracy. Błażej wyciszał się w zabawie i nabierał pewności siebie. Należy stopniowo i powoli wdrażać Błażeja do uczestnictwa w zabawie, równocześnie chwalić za wszystkie wysiłki i starania.

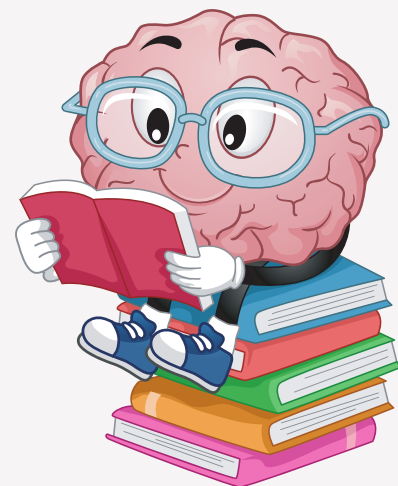
7. Efekty oddziaływań

W efekcie wdrożonych działań oraz zaangażowania rodziców Błażeja zauważa się pierwsze oznaki „postępowania naprawczego”. Błażej zaczął brać czynny udział w zajęciach, przestał przeszkadzać, chętniej wykonuje polecenia. Stara się czekać na swoją kolej, chociaż czasami jest mu trudno zapanować nad swoimi emocjami. Zdarzają się jeszcze wybuchy złości i brak chęci do pracy, ale nie są one już tak częste i nasilone. Również coraz rzadziej dochodziło do konfliktów chłopca z rówieśnikami, szuka z nimi kontaktu i coraz częściej znajduje kolegów do zabawy.

mgr Izabela Kubiak



*Największym niezbadanym terytorium na świecie
jest przestrzeń między naszymi uszami”
Bill O'Brien*



Co wiemy o mózgu i jak go usprawniać.

Mózg to nadal wielka tajemnica. Techniki obrazowe mózgu swój początek miały w XX wieku. Jednak dopiero teraz mózg poddawany jest coraz bardziej dokładnym badaniom. Pomimo że nadal skrywa wiele tajemnic, możemy powiedzieć o nim znacznie więcej.

Asymetria i dominacja półkulowa zawsze była tematem wielu prac naukowych.

W 1968r. N. Geschwind i W. Levitsky wykazali, iż powierzchnia górnoboczna płata skroniowego jest zazwyczaj większa po stronie lewej. Morfologicznym dowodem dominacji lewej półkuli jest jej większa długość[1]. Jacobson natomiast wskazał, że po urodzeniu można już dostrzec asymetrię w stopniu rozwoju okolicy skroniowej i części czołowej wieczka wyspy na korzyść lewej półkuli mózgu[2].

Przez długie lata panował pogląd dominacji lewej półkuli we wszystkich funkcjach psychicznych, prawa półkula pełniła rolę podporządkowaną. W latach 60 XX wieku ogłoszono wyniki badań przeprowadzonych przez Rogera W. Sperry'ego i jego współpracowników, dotyczących przecięcia spoidła wielkiego mózgu. Podano wówczas, że każda półkula stanowi w znacznym stopniu samodzielny system i ma swój zakres specjalizacji, w którym wykazuje wyższość nad półkulą sąsiadującą[3].

W latach 70. i 80. nastąpił dynamiczny rozwój badań nad zjawiskiem asymetrii funkcjonalnej mózgu. Każda z półkul pełni nieco inne funkcje, ale tworzą razem kompatybilną całość. Za przejaw asymetrii funkcjonalnej mózgu uważa się przede wszystkim zjawisko, że lewa półkula mózgu koordynuje pracę prawej ręki, dana osoba jest więc praworęczna i odwrotnie. K. Walsh podaje, że dominację lewej półkuli mózgu stwierdza się u ok. 96% osób praworęcznych[4]. Inaczej przedstawia się sytuacja u osób leworęcznych, gdzie wg Kaczmarska w 40% dominująca jest prawa a w 60% – lewa półkula mózgu[5].

Od lat 70 XX wieku wiemy o specjalizacji komplementarnej mózgu, o odmiennych funkcjach jakie pełnią obie półkule[6] [7]. Lewa półkula, tzw. „językową”, odpowiada za czynności

[1]A. Obrębski, Uwagi do ośrodkowych zaburzeń mowy, Otolaryngologia 2005, 4(4), s.169-176

[2]M. Dąbbska, Z patofizjologii rozwoju ośrodkowego układu nerwowego (morfologiczne podłoże rozwoju zaburzeń mowy), [w:] Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej, 1997, s.7-9

[3] J. Skibska, Asymetria funkcjonalna mózgu a wykorzystanie mnemotechnik w procesie dydaktycznym, [w:] Oblicza edukacji red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, 2010, s. 390-398

[4] K. Wals, Neuropsychologia kliniczna, PWN, 2000

[5] BLJ Kaczmarski, Mózg a mowa, Logopedia, 2000, 27, s.9-21

[6]E. Łojek-Osiejuk, Badania zaburzeń językowych po uszkodzeniu prawej półkuli mózgu, [w:] Diagnostyka i terapia osób z afazją. red. A. Balejko, 2003, s. 71.

[7] T Lewicka, D. Stempel, I. Nowakowska-Kempna, Zaburzenia językowe w chorobach neurodegeneracyjnych – aspekty diagnostyczne i terapeutyczne, Logopedia Silesiana 2014, 3, s. 76-92

werbalne. Prawa natomiast za odbiór i nadawanie sygnałów pozawerbalnych[8] [9]. Badania naukowe wskazują, że prawa półkula mózgu nie jest jednak obojętna dla mowy, choć - jak to ujął Kaczmarek - ma niewielki udział w nadawaniu wypowiedzi językowych[10].

Angielski lekarz i pionier w dziedzinie neurologii, John Hughlings Jackson, jako pierwszy wskazał na rolę prawej półkuli, sugerując, że może pośredniczyć w bardziej automatycznych aspektach językowych i emocjonalnej stronie wypowiedzi[11].

Prawa półkula mózgu przez wieki uznawana była za mało istotną w regulacji zachowań językowych. Dzięki badaniom przeprowadzonym w ostatnich latach wskazuje się na jej znaczącą rolę w przebiegu procesów językowych[12]. A. Kozoń podkreśla, że jest wiele dowodów klinicznych potwierdzających tezę o ważności prawej półkuli mózgu w procesie mowy. Zapewnia ona bowiem właściwy wyraz emocjonalny przekazywanych treści[13]. Prozodia mowy odnosi się przecież do niejęzykowych aspektów mowy. Ma jednak duże znaczenie dla procesu komunikacji, jest bardzo ważnym nośnikiem informacji[14].

Znaczny wzrost zainteresowań prawą półkulą mózgu i jej funkcjami obserwuje się w ostatnich trzydziestu latach. Rozwój neuropsychologii, neurolingwistyki przyniósł nowe teorie dotyczące funkcjonowania prawej półkuli mózgu. Stwierdzono, że składnia, semantyka i pragmatyka angażują prawą półkulę mózgu, która pierwotnie była uważana za tzw. „niemy obszar mowy”[15]. Pierwsze badania nad funkcją poszczególnych obszarów kory mózgowej dały nam odpowiedź o roli, jaką pełnią te części mózgu. Wyniki wskazywały, że raz utracona funkcja wraz z odpowiadającym jej obszarem mózgu przepada na zawsze.

Wczesne badania nad funkcjami mózgu ograniczały się jednak do pośmiertnych badań mózgu oraz obserwacji skutków uszkodzeń kory mózgowej. Mapowania mózgu dokonywano na bazie skutków uszkodzeń. Współczesne metody badań pozwoliła przyjrzeć się mózgowi żywego człowieka[16]. Jak to określiła M. Gut, możliwe stało się „podglądanie mózgu w akcji”, podczas wykonywania określonych zadań. Badacze mogli obserwować, który z obszarów kory mózgowej aktywuje się w danej sytuacji[17].

Wczesne badania, prowadzone przez Santiago Ramóna Cajal, dowodziły, że u osób dorosłych szlaki nerwowe są ustalone i niezmiennie, a neurony, które uległy uszkodzeniu, nie są zdolne do regeneracji[18]. Przez długie lata istniało stanowisko o morficznej niezmienności mózgu. Zostało ono obalone na rzecz wiedzy potwierdzającej jego plastyczne zdolności, a to za sprawą rozwoju nowych technik i metod badawczych, między innymi z zakresu mikrobiologii molekularnej oraz neuroobrazowania[19]. Zaczęto odnotowywać przypadki wśród dzieci, u których utracona funkcja mózgu w pełni dawała się przywrócić. Nasuwało to przypuszczenia, że plastyczność mózgu jest możliwa, ale tylko w rozwijającym się mózgu.

[8]M. Bitniok, Rola mózgu w procesie językowego porozumiewania się – rehabilitacja logopedyczna w neurologii Logopedia, 2007, 2(5), s. 7-18

[9]M. Patalong-Ogiewa, T. Lewicka, Pacjent z uszkodzeniem prawej półkuli w pracy logopedy, Logopedia Silesiana, 2013,2, s.73-83

[10]BLJ. Kaczmarek, Mózg a mowa, Logopedia 2000, 27, s. 9-21

[11]J.H. Jackson, Notes on the physiology and pathology of the nervous system, Medical Times Gazette, 1868, s. 696

[12]J. Panasiuk, , Postępowanie logopedyczne w przypadku pragnozji [w:] Logopedia. Standardy postępowania red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak., 2015, s. 721–753

[13]A. Kozoń, Podstawy anatomii i fizjologii układu nerwowego, [w:] Logopedia , pytania i odpowiedzi, t..1 , Interdyscyplinarne podstawy logopedii, red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, 2003, s. 85-126

[14]M. Patalong-Ogiewa, T. Lewicka, Pacjent z uszkodzeniem prawej półkuli w pracy logopedy, Logopedia Silesiana, 2013,2, s.73-83

[15]J.A. Shields, Semantic-pragmatic dis order, A right hemisphere syndrome? , British Journal of Disorders of Communication, 1991, 26, s. 383

[16]M. Gut, Jak bardzo plastyczny jest mózg? ,Logopedia, 2006, 2(3), s.19-40

[17]M. Gut, Jak bardzo plastyczny jest mózg? ,Logopedia 2006, 2(3), s.19-40

[18]J. Panasiuk, Uczenie się a mechanizmy neuroplastyczności, 2017, s. 164-178

[19]M. Krajewska, Plastyczność ośrodkowego układu nerwowego a modele i mechanizmy poprawy sprawności językowych po udarze niedokrwiennym mózgu, Logopaedica Lodziensia, 2018, 2, s.77-92

Długo dominował pogląd, że jakiegokolwiek reorganizacje adaptacyjne mogą zachodzić jedynie w mózgu jeszcze niedojrzałym. Uważano, że u dorosłego nie dochodzi do powstania nowych neuronów czyli neurogenezy i nie można już ingerować w strukturę mózgu. Jednak kolejne dekady badań nad funkcjonowaniem ludzkiego mózgu przyniosły znaczące zmiany. Badania dowodzą, że także w mózgu dorosłego osobnika może dojść do reorganizacji topografii kory mózgowej, a więc plastyczność funkcjonalna nie jest cechą właściwą wyłącznie dla rozwijających się osobników[20]. Plastyczność mózgu określana jest jako neuroplastyczność neuronalna. Jest to zdolność do tworzenia nowych połączeń w celu adaptacji, reorganizacji, samonaprawy czynności UN pod wpływem działających bodźców. Przy czym największe nasilenie mechanizmów plastyczności mózgu występuje we wczesnym okresie jego rozwoju.

Neuroplastyczność to termin o szerokim zakresie znaczeniowym[21] [22], to trwałe zmiany własności komórek nerwowych, zachodzące pod wpływem działania bodźców ze środowiska lub uszkodzenia układu nerwowego. Neuroplastyczność jest definiowana jako cecha układu nerwowego, która zapewnia zmienność, uczenie się i pamięć, zdolności samo naprawy oraz możliwości adaptacji do warunków środowiskowych[23].

Odwołując się do mechanizmów, które aktywizują procesy regeneracyjne, wyodrębniono następujące typy plastyczności:

- plastyczność rozwojową,
- plastyczność kompensacyjną,
- plastyczność wywołaną wzmożonym doświadczeniem czuciowym lub ruchowym,
- plastyczność związaną z uczeniem się i pamięcią,
- plastyczność występującą przy powstawaniu uzależnień,
- plastyczność patologiczną[24].

Plastyczność rozwojowa związana jest z tworzeniem nowych komórek nerwowych, np. podczas nauki chodzenia, mówienia. Jest ona efektem wpływu środowiska na rozwój mózgowia, pozwala na dostosowanie zmian rozwojowych do bodźców płynących z otoczenia. Występuje jedynie we wczesnym dzieciństwie. Plastyczność kompensacyjna, wiąże się natomiast z tworzeniem nowych sieci połączeń nerwowych, dzięki którym możliwa jest częściowa, a nawet całkowita odnowa utraconych funkcji po uszkodzeniach mózgu. To tzw. proces naprawczy, np. po przebytych udarze, w przypadku zmian rozrostowych w mózgu, po wypadkach komunikacyjnych, u chorych na SM, czy też u osób z zaburzeniami funkcji poznawczych. Neuroplastyczność mózgu u dorosłych nie jest tak intensywna jak u dzieci. Jednak mózg może wytwarzać wciąż nowe połączenia nerwowe. Dzięki neuroplastyczności uczymy się i dzięki niej możemy się oduczyć pewnych rzeczy. Nasz mózg może się zmieniać w odpowiedzi na różnego rodzaju bodźce. Neuroplastyczność nie jest jednak nieograniczona. Od prawidłowego funkcjonowania mózgu zależy aktywność ciała i umysłu.

Mówi się, że mózg działa podobnie do mięśnie, które przy braku ćwiczeń wiotczeją. Nasuwa się zatem stwierdzenie o regularnym treningu stymulującym naturalny proces plastyczności mózgu.

Od zawsze człowiek zadawał sobie pytanie - jak utrzymać mózg w dobrej kondycji, jak zachować i zwiększyć neuroplastyczność. Nasz mózg lubi stykać się z nowymi doświadczeniami, angażującymi wszystkie zmysły, które pobudzają różne jego obszary.

Co my możemy zrobić dla swojego mózgu:

[20]M. Gut, Jak bardzo plastyczny jest mózg? ,Logopedia, 2006, 2(3), s.19-40

[21] M. Kossut, Neuroplastyczność – podstawowe mechanizmy, Neuropsychiatria i Neuropsychologia, 2019, s. 1-8

[22]M. Krajewska, Plastyczność ośrodkowego układu nerwowego a modele i mechanizmy poprawy sprawności językowych po udarze niedokrwiennym mózgu, Logopaedica Lodziensia, 2018, 2, s.77-92

[23] M. Pąchalska, B.L.J.Kaczmarek, J.D.Kropotov, Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki, 2014, s. 69

[24] J. Panasiuk, Terapia zaburzeń mowy u chorych neurologicznie a mechanizmy neuroplastyczności, [w:] Nowa Logopedia, t. 5, red. M. Michalik, 2014, s. 41–65.)

- Zmuszać mózg do intensywnej pracy przy nowych zadaniach. Nie popadajmy w rutynę. Dla mózgu dobre jest wszystko to, co nowe. Odskokcznie od rutyny stymulują mózg i skłaniają go do poszukiwania nowych rozwiązań.
 - Dużo czytać. Dobrym treningiem dla mózgu jest głośne czytanie. Angażujemy wtedy do pracy te obszary mózgu, które zwykle podczas czytania pozostają bierne. Czytanie wspomaga wyobraźnię, koncentrację, a także niektóre specyficzne funkcje mózgu, w zależności od czytanej aktualnie literatury.
 - Dbać o kontakty towarzyskie i prowadzenie rozmów z innymi.
 - Rozwiązywać krzyżówki, sudoku, liczyć w pamięci, Czynności te wymagają dużo skupienia.
- Grać w szachy, warcaby. To gry wymuszające strategiczne myślenie i przewidywanie - to prawdziwa gimnastyka dla umysłu.
- Układać puzzle, grać w karty, gry karciane np. „Memory”. Poprawia to pamięć i zdolności poznawcze. Zostało udowodnione, że dzięki takim ćwiczeniom zwiększa się objętość istoty szarej.
 - Uczyć się nowych słów i języków obcych.
 - Uczyć się nowych umiejętności, jak gry na instrumentach.
 - Możemy malować, pisać, rzeźbić.
 - Tańczyć. Taniec jest tu szczególnie pomocny, zapewnia silną stymulację umysłową. Nauka nowych ruchów, koordynacji i synchronizacji z muzyką to fantastyczny trening. Taniec buduje w mózgu całą masę nowych połączeń i dostarcza bodźców do rozwoju.
 - Słuchać muzyki. Może to pomóc w zwiększeniu kreatywnego myślenia, daje lepszą koncentrację i orientację w przestrzeni.
 - Rzadziej używajmy dominującej ręki. Używanie ręki niedominującej pomaga w tworzeniu nowych ścieżek nerwowych i wzmacnia łączność między komórkami mózgu. Stosujemy więc między innymi grafomotoryczne ćwiczeń dla niedominującej ręki.
 - Nie zapomnijmy również o prowadzeniu higienicznego trybu życia. Uprawiajmy sport, dbajmy o sen, racjonalną dietę.
 - Metoda Dennisona to wspaniałe ćwiczenia, usprawniające pracę obu półkul mózgowych, które przyczyniają się do budują nowych połączeń pomiędzy komórkami nerwowymi oraz integrują mózg z ciałem.

Należy mieć na uwadze, że przyswajanie każdej nowej wiedzy czy umiejętności jest bardziej efektywne, gdy jest ona utrwalona przez powtarzanie.

Plastyczność jest fundamentem wsparcia rozwoju dziecka[25]. Pamiętajmy że trening mózgu dla dzieci powinien być częścią codzienności. Nie może być długi i nużący. Dziecko powinno mieć przy tym dobrą zabawę. W wieku przedszkolnym świetnym sposobem stymulowania rozwoju mózgu staje się zabawa w powtarzanie rytmu, sekwencji dźwięków. Sięgnijmy po puzzle. Nie zapomnijmy o ćwiczeniach pamięci długotrwałej, które pozwalają na skuteczne i szybsze kodowanie informacji, a przede wszystkim późniejsze korzystanie z nich. Pomocne będą gry i zabawy pamięciowe, np. memory, odszukiwanie różnic, krzyżówki i łamigłówki dziecięce. Świetną zabawą i treningiem będzie malowanie lub rysowanie obiema rękami, gdzie angażowane są zarówno prawa jak i lewa półkula mózgu, co z kolei wspomaga zapamiętywanie, Gry i zabawy powinniśmy dostosować do wieku dziecka. Trening pamięci warto wykonywać w każdym wieku, ponieważ jego korzyści są nieocenione dla codziennego funkcjonowania. Ćwiczenie pamięci długotrwałej u dzieci, to gwarancja ich późniejszych sukcesów w nauce, u dorosłych natomiast zachowania sprawności umysłu na długie lata.

dr Jolanta Zielińska

Poradnia Psychologiczno - Pedagogiczna

[25] J. Skibska, neuroplastyczność mózgu wsparciem rozwojowym dziecka we wczesnym dzieciństwie, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika, 2015, s. 79-92

Literatura:

1. M. Bitniok, Rola mózgu w procesie językowego porozumiewania się – rehabilitacja logopedyczna w neurologii. *Logopedia*, 2007, 2(5)
2. M. Dąmbaska, Z patofizjologii rozwoju ośrodkowego układu nerwowego (morfologiczne podłoże rozwoju zaburzeń mowy), [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, 1997
3. M. Gut, Jak bardzo plastyczny jest mózg? ,*Logopedia*, 2006, 2(3)
4. J.H. Jackson, Notes on the physiology and pathology of the nervous system, *Medical Times Gazette*, 1868
5. BLJ Kaczmarek, Mózg a mowa, *Logopedia*, 2000, 27
6. M. Kossut, Neuroplastyczność – podstawowe mechanizmy, *Neuropsychiatria i Neuropsychologia*, 2019
7. A. Kozołub, Podstawy anatomii i fizjologii układu nerwowego, [w:] *Logopedia* , pytania i odpowiedzi, t.1, *Interdyscyplinarne podstawy logopedii*, red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, 2003
8. M. Krajewska, Plastyczność ośrodkowego układu nerwowego a modele i mechanizmy poprawy sprawności językowych po udarze niedokrwiennym mózgu, *Logopaedica Lodziensia*, 2018, 2
9. T. Lewicka, D. Stompel, I. Nowakowska-Kempna, Zaburzenia językowe w chorobach neurodegeneracyjnych-aspekty diagnostyczne i terapeutyczne, *Logopedia Silesiana* 2014, 3
10. E. Łojek-Osiejuk, Badania zaburzeń językowych po uszkodzeniu prawej półkuli mózgu, [w:] *Diagnoza i terapia osób z afazją*, red. A. Balejko, 2003
11. A. Obrębski, Uwagi do ośrodkowych zaburzeń mowy, *Otolaryngologia*, 2005, 4(4)
12. J. Panasiuk, Terapia zaburzeń mowy u chorych neurologicznie a mechanizmy neuroplastyczności, [w:] *Nowa Logopedia* 2014, t. 5, red. M. Michalik,
13. J. Panasiuk, Postępowanie logopedyczne w przypadku pragnozji [w:] *Logopedia. Standardy postępowania* red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, 2015
14. J. Panasiuk, *Uczenie się a mechanizmy neuroplastyczności*, 2017
15. M. Patalong-Ogiewa, T. Lewicka, Pacjent z uszkodzeniem prawej półkuli w pracy logopedy, *Logopedia Silesiana*, 2013,2
16. M. Pąchalska, B.L.J. Kaczmarek, J.D. Kropotov, *Neuropsychologia kliniczna. Od teorii do praktyki*, 2014
17. J.A. Shields, Semantic-pragmatic disorder, A right hemisphere syndrome? , *British Journal of Disorders of Communication*, 1991, 26
18. J. Skibska, Asymetria funkcjonalna mózgu a wykorzystanie mnemotechnik w procesie dydaktycznym, [w:] *Oblicza edukacji*, red. J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger, 2010
19. J. Skibska, Neuroplastyczność mózgu wsparciem rozwojowym dziecka we wczesnym dzieciństwie, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, Pedagogika*, 2015
20. K. Wals, *Neuropsychologia kliniczna*, 2000

Uczeń w spektrum autyzmu w szkole masowej

Na przestrzeni ostatnich lat coraz częściej zdarza się, że do szkół masowych trafiają dzieci z diagnozą - zaburzeń ze spektrum autyzmu. Zazwyczaj są to dzieci z łagodnymi cechami tego zaburzenia, ale nie tylko. W większości przypadków to dzieci werbalne, a ich poziom intelektualny jest w normie. Dzieci z subtelnymi cechami spektrum autyzmu, to nie dzieci „geniusze”, ani wykazujące jakieś wybitne uzdolnienia. Takich dzieci z tym zaburzeniem jest niewiele. Część dzieci z ASD wykazuje często większe predyspozycje w jakimś konkretnym temacie lub dziedzinie, inne są zupełnie przeciętne, natomiast reszta musi włożyć sporo pracy w edukację, zupełnie jak dzieci neurotypowe.

Zgodnie z obowiązującym prawem w Polsce do szkoły ogólnodostępnej mogą uczęszczać zarówno te dzieci, które posiadają subtelne objawy spektrum autyzmu, jak i te, które wykazują głębsze problemy w tym zakresie. Można zadać sobie pytanie „ Czy powinny”?

O tym oczywiście decyduje rodzic. Rodzic, który nie zawsze może pogodzić się z postawioną diagnozą i nie posiada odpowiedniej wiedzy (do czego ma prawo) w tak trudnym temacie, jakim jest ASD. Rodzice tych dzieci liczą głównie na to, że w szkole ich pociechy nabiorą tempa rozwojowego i nadrobią wszystkie deficyty. Niestety nie jest to takie proste i jednoznaczne.

Uczeń z głębszymi problemami ze spektrum autyzmu, to zazwyczaj dziecko niewerbalne, z dużymi poważnymi trudnościami w komunikacji, z dużymi deficytami sensorycznymi oraz brakiem umiejętności w nawiązywaniu relacji społecznych. Takie dzieci powinny uczęszczać do placówek specjalnie do tego przygotowanych, aby nie pogłębiać deficytów i nie zwiększać ich poziomu lęku przed otaczającym ich światem.

Skupiając się jednak na dzieciach z delikatnymi cechami z zakresu spektrum autyzmu, które obecnie już dość często uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, należy zdawać sobie sprawę, że taki uczeń stanowi dla kadry pedagogicznej ogromne wyzwanie.

Dzieci – uczniowie w spektrum są z reguły bardzo pozytywnie nastawione do życia szkolnego. Posiadając takiego ucznia należy jednak pamiętać, że z uwagi na swoje liczne deficyty potrzebuje on zrozumienia i dużego wsparcia ze strony nauczyciela, w różnych aspektach życia szkolnego, niejednokrotnie w większym stopniu niż inne dzieci w klasie.

Każdy pedagog otrzymując pod opiekę ucznia z ASD powinien zdawać sobie sprawę, że każde dziecko z tym zaburzeniem jest inne. Ważne jest, aby pamiętać, że wszystkie dzieci ze spektrum autyzmu są wyjątkowe i każde z nich może potrzebować innej metody i innego wsparcia.

Uczeń z ASD w szkole może koncentrować się na jednym przedmiocie. Na wybranych przez siebie przedmiotach będzie prezentował swoje mocne strony, będzie zgłębiał temat, który go interesuje oraz będzie wykazywał się szeroką wiedzą w danym zakresie. Jednak na innych przedmiotach może być całkowicie nieporadny, pasywny. Uczniowie w spektrum uwielbiają rutynę, to ona nadaje im rytm i porządek dnia i działań. Czasem zmiana rutynowych zachowań w szkole (co jest częste) może doprowadzić do pojawienia się licznych zachowań niepożądanych. Taki uczeń jest bardzo dobrym obserwatorem, posiada bardzo dobrą pamięć, zwłaszcza wzrokową, a samym myśleniem i sposobem rozwiązywania zadań niejednokrotnie udaje mu się zaskoczyć nauczyciela. Należy pamiętać, że takie dziecko mówi, to co myśli, preferuje sprawiedliwość i bezwzględne przestrzeganie zasad. Uczniowie z ASD nie są gorsi od dzieci neurotypowych. Oni inną drogą dochodzą do pewnych umiejętności oraz w odmienny sposób spostrzegają świat. Wspierajmy dzieci z ASD w szkole masowej, próbujmy je zrozumieć i pomóżmy im odnaleźć się, już i tak w skomplikowanym życiu szkolnym.

*Emilia Konopa - nauczyciel wspomagający,
Szkoła Podstawowa nr 10 we Włocławku*

