

Metody diagnostyki i rehabilitacji trudności w czytaniu i pisaniu

The methods of diagnosis and rehabilitation of reading and writing difficulties

Aneta Domagała, Urszula Mirecka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, Lublin

Adres autora: Aneta Domagała, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego, ul. J. Sowińskiego 17, 20-040 Lublin, e-mail: aneta.domagala@onet.eu

Streszczenie

Artykuł prezentuje najpowszechniej wykorzystywane w Polsce metody diagnostyki i rehabilitacji trudności w czytaniu i pisaniu. Powstał na podstawie przeglądu testów psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych (oraz innych narzędzi diagnostycznych), oferowanych przez wiodące polskie pracownie, literatury przedmiotu poświęconej zagadnieniom diagnostyki i rehabilitacji osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu, a także na bazie doświadczeń własnych autorek, pracy diagnostyczno-terapeutycznej oraz dydaktycznej.

Zgodnie z ustaleniami szerokie ujęcie problemu nakazywałoby uwzględnić w diagnostyce, już na poziomie podstawowym: 1) ocenę czytania (próby literowe, sylabowe, listy wyrazowe /dodatkowo: pseudowyrazy/, teksty), a mianowicie: technikę czytania; tempo; poprawność w aspekcie segmentalnym i suprasegmentalnym; rozumienie (także w aspekcie czytania krytycznego i twórczego); 2) ocenę pisania (próby przepisywania, pisania ze słuchu, pisania z pamięci wzrokowej i słuchowej /z wykorzystaniem materiału językowego o różnym stopniu złożoności, dodatkowo także pseudowyrazy/, teksty twórcze), a mianowicie: poprawność pisowni i interpunkcji we wszystkich typach tekstów; zgodność ze wzorcem językowym w przypadku tekstów przepisywanych, pisanych ze słuchu oraz z pamięci słuchowej i wzrokowej; poziom graficzny pisma; poprawność językową tekstu twórczego i jego spójność; 3) uzupełniająco – w zakresie odpowiednim do obserwowanych w danym przypadku – symptomów zaburzeń mowy bądź jej opóźnień. Zaniedbanym diagnostycznie obszarem pozostają zwłaszcza niespecyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. W tej sytuacji trudno o dostosowanie oddziaływań terapeutycznych do aktualnych potrzeb rozwojowych ucznia.

Słowa kluczowe: diagnozowanie • trudności w uczeniu się • dysleksja • pisanie • rehabilitacja

Abstract

The article presents the most commonly used methods, techniques and tools for diagnosis and rehabilitation of reading and writing difficulties. The study is based on the survey of diagnostic tools offered by the leading Polish laboratories of psychological, pedagogical and logopedic tests, on the literature on the subject devoted to problems of diagnosing persons with writing and reading difficulties, and also on own experience of the authors, their diagnostic-therapeutic work and teaching.

In compliance with the findings, already at the first level of diagnosis, a broad-scale approach to the problem should take into account: 1) reading assessment (letter and syllable tests, word lists/ additionally: pseudo-words/ and texts), i.e. reading technique; rate; correctness in segmental and suprasegmental terms; comprehension (including critical and creative reading); 2) writing assessment (copying tests, writing-while-listening tests, visual and auditory memory writing tests /using language material of different complexity, including pseudo-words/ and creative texts), i.e. spelling and punctuation correctness in all types of texts; conformance with the language pattern in copying texts, in texts written while listening, and those based on visual and auditory memory; the graphic level of writing; linguistic correctness of a creative text and its coherence; 3) additionally, symptoms of speech disorders or speech delays, to the extent corresponding with those observed in a given case. A diagnostically neglected area is especially non-specific writing and reading difficulties. In this situation it is difficult to adjust therapeutic measures to the student's current development needs.

Key words: diagnosis • learning disorders • dyslexia • learning disorders • writing • rehabilitation

Wprowadzenie

Postępowanie diagnostyczno-terapeutyczne w przypadkach trudności w czytaniu i pisaniu winno być wieloaspektowe. Trudności w czytaniu i pisaniu (niezależnie od ich przyczyn i objawów wiodących) autorki niniejszego artykułu ujmują w szerokiej perspektywie – jako zaburzenie komunikacji językowej (pisemnej, jak dookreślał to przed laty L. Kaczmarek [1], wskazując jednocześnie na jedność problematyki zaburzeń komunikacji słownej i pisemnej). Zaburzenia komunikacji pisemnej w swych uwarunkowaniach często są ściśle powiązane z zaburzeniem bądź opóźnieniem rozwoju mowy – zakłóconym opanowywaniem kompetencji i sprawności językowych, w szczególności fonologiczno-fonetycznych, lecz nierzadko także morfologicznych, leksykalnych, syntaktycznych i odnoszących się do struktury tekstu [2].

Szerokie ujęcie problemu nakazywałoby uwzględnić w diagnostyce, już na poziomie podstawowym:

- 1) ocenę czytania (próby literowe, sylabowe, listy wyrazowe /również z wykorzystaniem pseudowyrazów/, teksty), a mianowicie: technikę czytania; tempo czytania; poprawność czytania w aspekcie segmentalnym i suprasegmentalnym; rozumienie czytanego tekstu (także w aspekcie czytania krytycznego i twórczego),
- 2) ocenę pisania (próby przepisywania, pisania ze słuchu, pisania z pamięci wzrokowej i słuchowej /z wykorzystaniem materiału językowego o różnym stopniu złożoności, a dodatkowo także pseudowyrazów/, teksty twórcze), a mianowicie: poprawność pisowni i interpunkcji we wszystkich typach tekstów; zgodność ze wzorcem językowym w przypadku tekstów przepisywanych, pisanych ze słuchu oraz z pamięci słuchowej i wzrokowej; poziom graficzny pisma; poprawność językową (leksykalną i gramatyczną) tekstu twórczego i jego spójność,
- 3) uzupełniająco – w zakresie odpowiednim do obserwowanych w danym przypadku symptomów zaburzeń mowy bądź jej opóźnień: ocenę kompetencji i sprawności językowej (w aspekcie ekspresji słownej i rozumienia mowy), a mianowicie: fonetyczno-fonologiczny poziom organizacji języka; morfologię, leksykę; składnię; organizację tekstu.

Na poziomie oceny uwarunkowań zaburzeń komunikacji pisemnej winno się dokonać oceny funkcji słuchowych (w głównej mierze słuchu fizycznego, poszczególnych rodzajów słuchu mownego, zwłaszcza słuchu fonemowego, oraz procesów analizy i syntezy /głoskowej, sylabowej wyrazów/), funkcji wzrokowych, kinestetyczno-ruchowych, integracji percepcyjno-motorycznej, procesów uwagi, pamięci, myślenia, ponadto sfery emocjonalno-społecznej. Ocena sprawności intelektualnej ucznia, niezbędna w przypadku orzekania o dysleksji rozwojowej, oraz pełna ocena funkcji leżących u podłoża czynności czytania i pisania, pozwalająca rozpoznać przyczyny obserwowanych zaburzeń rozwojowych pozostaje domeną psychologa [3–5]. Dokładna ocena osiągnięć szkolnych ucznia oraz jego funkcjonowania w środowisku szkolnym i domowym jest przede wszystkim zadaniem pedagoga [6]. Domeną logopedy jest ocena rozwoju mowy dziecka – rozpoznanie objawów zaburzeń w tym zakresie i określenie ich etiologii. Współpraca specjalistów w poszczególnych przypadkach zwiększa szansę na odpowiednie rozpoznanie

i ocenę trudności w czytaniu i pisaniu – specyficznych i niespecyficznych.

Postępowanie terapeutyczne winno być determinowane przez postawione rozpoznanie (opis przypadku w aspekcie objawowym i przyczynowym), ukierunkowane na usunięcie bądź – w przypadkach znacznie nasilonych zaburzeń, zwłaszcza uwarunkowanych dysfunkcjami sprzężonymi – zmniejszanie trudności w czytaniu i pisaniu. Oddziaływania terapeutyczne, zależnie od potrzeb, powinny obejmować w odpowiednim zakresie: a) rozwijanie funkcji poznawczych i wykonawczych zaangażowanych w czynność czytania i pisania, b) naukę/doskonalenie umiejętności w zakresie czytania i pisania. W warunkach polskich zajęcia terapeutyczne (redukacyjne, korekcyjno-kompensacyjne) pozostają zasadniczo w gestii pedagogów.

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie metod diagnostyki i rehabilitacji trudności w czytaniu i pisaniu wykorzystywanych w Polsce. Artykuł powstał na podstawie przeglądu testów psychologicznych, pedagogicznych i logopedycznych, oferowanych przez wiodące polskie pracownie, analizy literatury przedmiotu poświęconej zagadnieniom diagnostyki i rehabilitacji osób z trudnościami w czytaniu i pisaniu, a także na bazie doświadczeń własnych auterek, pracy diagnostyczno-terapeutycznej oraz dydaktycznej.

W pierwszej kolejności omówiono zagadnienia dotyczące diagnostyki, następnie – rehabilitacji.

Diagnostyka

Niektóre baterie testów obejmują zarówno ocenę umiejętności czytania, jak i pisania, część narzędzi przeznaczona jest zaś do rozpoznawania trudności w jednej z tych sfer. Poniżej zestawiono osobno metody oceny czytania, następnie – pisania.

I. Czytanie

Czytanie jest przedmiotem oceny w testach zawartych w bateriach przeznaczonych do użytku w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (wyłącznie przez uprawnionych do tego specjalistów) – testy te wskazujemy w pierwszej kolejności, potem zaś uwzględniamy inne narzędzia powszechnie wykorzystywane przez praktyków, głównie w warunkach szkolnych.

- 1) Testy wystandaryzowane badające umiejętność czytania zawarte w bateriach testów dla klasy III oraz klasy V szkoły podstawowej wydanych przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Warszawie:

– *DYSLEKSJA 3 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej* (autorzy: Marta Bogdanowicz, Aleksandra Jaworowska, Grażyna Krasowicz-Kupis, Anna Matczak, Olga Pelc-Pękała, Izabela Pietras, Joanna Stańczak, Marcin Szczerbiński) [7].

Użytkownikami baterii mogą być: psychologowie, pedagodzy, logopedzi (z dyplomem magisterskim studiów psychologicznych lub pedagogicznych). Bateria służy do badań

indywidualnych; testy trafnie różnicują dzieci mające poważne trudności w nauce czytania oraz pisanie i dzieci bez takich trudności, ukierunkowane są na rozpoznawanie dysleksji rozwojowej. W ocenie baterii eksponuje się następujące zalety: pełna diagnoza czytania we wszystkich aspektach; powszechna dostępność (wyłącznie dla poradni psychologiczno-pedagogicznych); testy są w pełni wystandaryzowane; cechuje je wysoka rzetelność i trafność; możliwość pogłębionej diagnozy klinicznej [8]. W skład baterii testów dla klasy III wchodzi następujące testy do badania czytania:

1a. *Czytanie Sensownych Słów dla klasy III* (autor: Grażyna Krasowicz-Kupis)

Jest to test czytania wyrazów niepowiązanych, ukierunkowany na rozpoznawanie deficytu dekodowania (kluczowego dla dysleksji). Test składa się z 50 wyrazów o zróżnicowanej długości i złożoności, które uczeń ma za zadanie głośno przeczytać (tak szybko, jak tylko potrafi). W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie przeczytanych słów, ponadto czas czytania listy.

1b. *Łatysz* (autor: Marta Bogdanowicz)

Jest to test czytania sztucznych wyrazów, ukierunkowany na ocenę dekodowania bez odwoływania się do znaczenia (z wykluczeniem mechanizmów kompensacyjnych w tym zakresie, opartych na pamięci wyrazów). Test składa się z 71 sztucznych wyrazów o różnej długości, które uczeń ma za zadanie głośno przeczytać (tak szybko, jak tylko potrafi – czas wykonania ograniczony do 1 minuty). W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie przeczytanych słów, ponadto stosunek liczby poprawnie przeczytanych słów do wszystkich słów przeczytanych w ciągu 1 minuty.

1c. *Czytanie ze Skreśleniami* (autor: Grażyna Krasowicz-Kupis)

Jest to test czytania ze zrozumieniem na poziomie leksykalnym, umożliwiający ocenę sprawności językowych ucznia odnoszących się do reprezentacji leksykalnych. Test składa się z 78 wyrazów (prawdziwych /różne części mowy i różne formy gramatyczne/ bądź sztucznych), które uczeń ma za zadanie kolejno przeczytać po cichu – wyrazy sztuczne skreśla. Czas wykonania zadania ograniczony jest do 1 minuty. W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie rozpoznanych wyrazów.

1d. *Domek Krasnoludków* (autor: Grażyna Krasowicz-Kupis)

Test składa się z 24 zdań tworzących opowiadanie. W 18 miejscach tego opowiadania znajdują się wyrazy alternatywne, spośród których uczeń dokonuje wyboru. Dziecko czyta po cichu tekst i skreśla z każdej pary wyrazów ten wyraz, który nie pasuje do tekstu. Test bada rozumienie na poziomie zdania i na poziomie tekstu. W ocenie uwzględnia się czas wykonania, ponadto liczbę poprawnych odpowiedzi.

– *DYSLEKSJA 5 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej* (autorzy: Aleksandra Jaworowska, Anna Matczak, Joanna Stańczak) [9].

Bateria służy do badań indywidualnych. Testy trafnie różnicują dzieci z rozpoznaniem dysleksji (postawionym w sposób niezależny) i dzieci z populacji ogólnej. W skład baterii testów dla klasy V wchodzi następujące testy do badania czytania:

1a. *Czytanie Sensownych Słów dla klasy V* (autor: Grażyna Krasowicz-Kupis)

W wersji dla klasy V składa się z 89 wyrazów o zróżnicowanej długości i złożoności, które uczeń ma za zadanie głośno przeczytać (tak szybko, jak tylko potrafi). W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie przeczytanych słów, ponadto czas czytania listy 50 słów.

1b, 1c – jak dla klasy III (zob. wyżej).

2) Testy wystandaryzowane badające umiejętność czytania zawarte w bateriach przygotowanych przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku:

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich* (autorzy: Marta Bogdanowicz, Dorota Kalka, Urszula Sajewicz-Radtke, Bartosz M. Radtke) [10].

Bateria składa się z 12 testów diagnozujących: funkcje wzrokowo-przestrzenne (tu: percepcja wzrokowo-przestrzenna i szybkość spostrzegania wzrokowego; koordynacja wzrokowo-ruchowa, strukturalizacja percepcji; uwaga i kontrola wzrokowo-ruchowa podczas pracy z materiałem złożonym; pojemność bezpośredniej pamięci wzrokowej); funkcje słuchowo-językowe (tu: słuch fonemowy; pamięć fonologiczna; umiejętność dokonywania analizy głoskowo-fonemowej, abstrahowania głoski i syntetyzowania głosek; uwaga i pamięć fonologiczna); integrację percepcyjno-motoryczną; czytanie i pisanie. W zakresie czytania uwzględnia się: badanie dekodowania w próbach wyrazowych (z wykorzystaniem wyrazów bezsensownych), głośne czytanie tekstów wiązanych. Ocena obejmuje: tempo czytania, technikę, poprawność, także rozumienie tekstu (na podstawie pytań do tekstu).

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. BATERIA-7/9* (autorzy: jw.) [11].

Testy dostosowane są do wskazanego poziomu edukacji. Zakres badania zgodny jest z przedstawionym powyżej.

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. BATERIA-10/12* (autorzy: jw.) [12].

Na tym poziomie edukacji badaniu podlega dodatkowo czytanie ciche ze zrozumieniem (na podstawie pytań do przeczytanego tekstu).

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów. BATERIA-GIM* (autorzy: jw.) [13].

Zakres badania zgodny jest z przedstawionym powyżej.

Baterie, dla każdego poziomu edukacji, przeznaczone są do psychologiczno-pedagogicznej diagnozy specyficznych

trudności w czytaniu i pisaniu (ich objawów i – szeroko – uwarunkowań). Narzędziem mogą posługiwać się psychologowie oraz pedagodzy zatrudnieni w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (po przejściu specjalistycznego szkolenia kwalifikacyjnego).

3) *Testy Czytania dla 6-latków* (autor: Grażyna Krasowicz-Kupis) [14]

Użytkownikami testu mogą być psychologowie oraz pedagodzy. Służy on do badań indywidualnych, przeznaczony jest do oceny umiejętności czytania (próby: rozpoznawania liter, czytania tekstu, czytania wyrazów, także badanie czytania ze zrozumieniem) oraz jego uwarunkowań (znajomość liter, tempo nazywania, przetwarzanie fonologiczne /czytanie sztucznych słów/). W ocenie testów wskazuje się następujące zalety: pełna diagnoza czytania we wszystkich aspektach; powszechna dostępność (wyłącznie dla poradni); testy są w pełni wystandaryzowane; cechuje je wysoka rzetelność i trafność [8]. W ocenie ekspertów test nadaje się do wykorzystania w diagnozie psychometrycznej (z zastrzeżeniami – normy opracowano przed reformą obniżającą wiek rozpoczęcia nauki szkolnej) [15].

4) *Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu. Test Dekodowania* (autorzy: Marcin Szczerbiński, Olga Pelc-Pękała) [16]

Użytkownikami mogą być psychologowie oraz pedagodzy. Służy on do badań indywidualnych (dla klas I szkoły podstawowej). Składa się z 12 testów, pomieszczonych w trzech kategoriach: I. Osiągnięcia w nauce czytania (tu: znajomość liter; cyfr; tempo czytania wyrazów prawdziwych; sztucznych; II. Świadomość fonologiczna (tu: analiza fonemowa; usuwanie fonemów); III. Tempo nazywania (tu: kolorów; rysunków; kolorów i rysunków; liter; cyfr; liter i cyfr). Testy osiągnięć stosuje się do badań przesiewowych, dalsze postępowanie ukierunkowane jest na określenie przyczyn trudności w dekodowaniu (deficyty w zakresie świadomości fonologicznej, integracji sensoryczno-motorycznej bądź obniżone tempo przetwarzania informacji).

5) *Test czytania głośnego – Dom Marka* (autor: Marta Bogdanowicz) [17]

Użytkownikami testu mogą być psychologowie, pedagodzy, logopedzi. Służy on do badań indywidualnych, diagnozy umiejętności czytania głośnego uczniów kończących pierwszy rok nauki czytania. Składa się z trzech zasadniczych części przeznaczonych do badania: znajomości liter i cyfr; umiejętności czytania; rozumienia tekstu. W ocenie uwzględnia się tempo, technikę i poprawność czytania głośnego, ponadto rozumienie czytanego tekstu. Wykazano, że test dobrze różnicuje dzieci o słabej technice czytania i dzieci dobrze czytające. W ocenie ekspertów, z uwagi na brak odpowiednich norm oraz informacji o własnościach psychometrycznych narzędzia, test nie nadaje się do wykorzystania w diagnozie psychometrycznej [15].

6) *Testy cichego czytania dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych* (autorzy: Elżbieta Karpińska, Bartosz M. Radtke) [18]

Użytkownikami testów mogą być psychologowie, pedagodzy (w tym terapeuci pedagogiczni). Testy służą do badań indywidualnych u uczniów przejawiających trudności w czytaniu bądź też mających uogólnione problemy z nauką; ocenia się poziom rozumienia samodzielnie czytanego tekstu.

7) *Test czytania głośnego* (autorzy: Maria Sobolewska, Andrzej Matuszewski) [19]

Test przeznaczony jest do badania uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej oraz klas I-II gimnazjum. Umożliwia diagnozę czytania w zakresie jego tempa i poprawności. Jest w pełni wystandaryzowany, posiada normy ogólnopolskie. Mimo że diagnoza umiejętności czytania ma charakter niepełny, jako zalety testu wskazuje się: aktualne normy; dość szerokie zastosowanie; powszechną dostępność dla poradni (wyłącznie) [8].

8) *Test Czytanie* (autor: Maria Grzywak-Kaczyńska) [20]

Test przeznaczony jest do badania rozumienia tekstu czytanego po cichu (na poziomie zdania i krótkiego tekstu) u uczniów klas II–VI szkoły podstawowej. Z uwagi na wykorzystywany materiał graficzny jako jego wadę wskazuje się uwarunkowania kontekstualne i zaangażowanie wyższych funkcji umysłowych – jednocześnie jest interesujący dla dzieci [8].

9) *Seria testów czytania i pisania dla klas I–III szkoły podstawowej* (autorzy: Teresa Straburzyńska, Teresa Śliwińska) [21]

Użytkownikami testów mogą być psychologowie i pedagodzy. Badanie ma charakter indywidualny. Sprawdzając umiejętność czytania, na początkowym etapie nauki, przeprowadza się podstawowe próby: znajomości liter i umiejętności czytania słów, w późniejszym czasie ocenie podlega również umiejętność czytania ze zrozumieniem. W ocenie testów wskazuje się, że umożliwiają one pełną diagnozę umiejętności czytania, obejmującą wszystkie najważniejsze aspekty, próby są zróżnicowane, a badanie krótkie – testy rozpowszechnione są w całej Polsce [8]. Jako wady wskazuje się przede wszystkim przestarzałe normy, zdezaktualizowaną zawartość treściową [8,22]. W ocenie ekspertów test nie nadaje się do wykorzystania w diagnozie psychometrycznej [15].

10) *Test Do Badania Techniki Głośnego Czytania* (autor: Jan Konopnicki – test dostępny w wielu publikacjach [np. 22])

Użytkownicy tego narzędzia to pedagodzy (szkolni oraz w poradniach psychologiczno-pedagogicznych). Służy ono do badania umiejętności głośnego czytania pojedynczych słów u uczniów szkoły podstawowej (przed reformą: klas I–VIII). W ocenie uwzględnia się tempo i poprawność czytania (wykonanie ograniczone do 1 minuty), określając stopień opóźnienia w stosunku do poziomu edukacji. Jako zalety narzędzia wskazuje się krótki czas trwania badania oraz małe ryzyko wyuczalności, z uwagi jednak

na brak odpowiednich norm, przestarzałe kryteria oceny i brak oceny własności psychometrycznych narzędzia nie można rekomendować do diagnozy psychometrycznej; nie jest testem [15]. Badania pokazują jednak niezmienną przydatność opracowanych przez J. Konopnickiego norm; to narzędzie powszechnie znane i stosowane [8].

11) *Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* (autor: Janina Mickiewicz) [23]

Materiały przeznaczone są dla pedagogów z poradni psychologiczno-pedagogicznych, prowadzących badania diagnostyczne uczniów z trudnościami w uczeniu się (I i II etap edukacyjny szkoły podstawowej oraz gimnazjum). W zakresie czytania umożliwia ocenę tempa i techniki czytania oraz rozumienia czytanego tekstu. Proponuje się ocenę szacunkową (brak standaryzacji i normalizacji). Narzędzie jest powszechnie dostępne (poradnie), znajduje zastosowanie w diagnozie czytania (i pisania), celem jej poszerzenia bądź uzupełnienia – nie może być jednak wykorzystane w diagnozie psychometrycznej; nie jest testem [15].

12) *Badanie tempa i techniki czytania* (autor: Bronisław Roślowski) [22]

Opracowanie zawiera zestaw tekstów do badania czytania oraz skalę ułatwiającą określenie poziomu tempa czytania, ponadto wytyczne służące ocenie techniki czytania. Przeznaczone jest głównie dla nauczycieli – popularne w środowisku szkolnym (zawiera niektóre powszechnie używane teksty do badania czytania spośród wskazanych powyżej).

II. Pisanie

Pisanie, podobnie jak czytanie, jest przedmiotem oceny w testach zawartych w bateriach przeznaczonych do użytku w poradniach psychologiczno-pedagogicznych – testy te zostały zaprezentowane w pierwszej kolejności, a następnie uwzględniono inne narzędzia powszechnie wykorzystywane przez praktyków, głównie w warunkach szkolnych.

1) Testy wystandaryzowane badające umiejętność pisania zawarte są w bateriach testów dla klasy III oraz klasy V szkoły podstawowej wydanych przez Pracownię Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, przywoływanych już uprzednio:

– *DYSLEKSJA 3 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej* [7].

W skład baterii testów dla klasy III wchodzi następujące testy do badania pisania:

1a. *Dyktando dla klasy III* (autor: Izabela Pietras)

Test służy do oceny umiejętności pisania ze słuchu, ukierunkowany jest na ocenę sprawności ortograficznej. Składa się z 12 zdań (także zdań złożonych), obejmujących łącznie 85 wyrazów reprezentujących różne części mowy. W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie zapisanych wyrazów, ponadto wyszczególnia się liczbę popełnionych błędów oraz liczbę wyrazów opuszczonych, dodanych lub zamienionych.

1b. *Uzupełnianie Zdań* (autor: Izabela Pietras)

Test przeznaczony jest do diagnozy umiejętności pisania, składa się z 15 zdań z lukami, które uczeń ma za zadanie uzupełnić odpowiednim wyrazem. Badający czyta każde ze zdań – dziecko ma wpisać odpowiednie słowo. W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie zapisanych wyrazów, ponadto liczbę popełnionych błędów.

W ocenie testów do badania pisania wchodzących w skład baterii wskazuje się na ich wysoką rzetelność i trafność, ponadto na przeznaczenie wyłącznie do użytku w poradniach psychologiczno-pedagogicznych [8].

– *DYSLEKSJA 5 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej* [9]

W skład baterii testów wchodzi test do badania pisania – *Dyktando dla klasy V* Izabeli Pietras. Służy do oceny umiejętności pisania ze słuchu, ukierunkowany jest na ocenę sprawności ortograficznej. Składa się z 18 zdań (w tym także zdań złożonych), obejmujących łącznie 171 wyrazów reprezentujących różne części mowy. W ocenie uwzględnia się liczbę poprawnie zapisanych wyrazów, ponadto wyszczególnia się liczbę popełnionych błędów oraz liczbę wyrazów opuszczonych, dodanych lub zamienionych.

2) Testy wystandaryzowane badające umiejętność pisania zawarte są w bateriach przygotowanych przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku, przywoływanych już uprzednio – autorstwa Marty Bogdanowicz, Doroty Kalki, Urszuli Sajewicz-Radtke oraz Bartosza M. Radtke:

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich* [10],

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. BATERIA-7/9* [11],

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. BATERIA-10/12* [12],

– *Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów. BATERIA-GIM* [13].

W zakresie pisania uwzględnia się pisanie ze słuchu oraz – dla dzieci młodszych – przepisywanie (także z wykorzystaniem pseudosłów). Ocena obejmuje ortografię i interpunkcję oraz stronę graficzną pisma (tu: analizie podlegają błędy konstrukcyjne, łączenie liter w wyrazach, proporcje, wielkość i pochylenie, także zapis znaków diakrytycznych).

3) *Znormalizowane Sprawdzenia Znajomości Zasad Ortograficznych dla uczniów klas II–VI* (autorzy: Elżbieta Karpińska, Bartosz M. Radtke) [24]

Użytkownikami testów mogą być psychologowie, pedagodzy i logopedzi. Każdy zestaw (dla klasy II i III oraz dla klas IV–VI) zawiera zadania sprawdzające teoretyczną znajomość zasad ortograficznych oraz umiejętność ich stosowania. Zakres treściowy jest zgodny z podstawą programową nauczania języka polskiego oraz wybranymi programami nauczania języka polskiego.

- 4) *Seria testów czytania i pisania dla klas I–III szkoły podstawowej* (autorzy: Teresa Straburzyńska, Teresa Śliwińska) [21]

W serii testów, przywoływanych już uprzednio, w części dotyczącej pisania zawarte są próby znajomości liter i próby pisania (tu: pisanie ze słuchu, z pamięci, przepisywanie). W ocenie testów wskazuje się, że umożliwiają one pełną diagnozę umiejętności czytania, obejmującą wszystkie najważniejsze aspekty, próby są zróżnicowane, a badanie krótkie – testy rozpowszechnione są w całej Polsce [8]. Jako wady wskazuje się przede wszystkim przestarzałe normy, zdezaktualizowaną zawartość treściową [8,22]. W ocenie ekspertów test nie nadaje się do wykorzystania w diagnozie psychometrycznej [15].

- 5) *Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* (autor: Janina Mickiewicz) [23]

W materiałach, przywoływanych już uprzednio, w zakresie pisania uwzględnia się pisanie ze słuchu, pisanie z pamięci oraz przepisywanie (materiał wyrazowy bądź teksty – zależnie od poziomu edukacji). Jako zaletę narzędzia wskazuje się zróżnicowany materiał ortograficzny, jako wady – zdezaktualizowaną treść tekstów, zasady oceny [8,15]. Narzędzie jest powszechnie dostępne (poradnie), znajduje zastosowanie w diagnozie pisania (i czytania), celem jej poszerzenia bądź uzupełnienia – nie może być jednak wykorzystane w diagnozie psychometrycznej [15].

Jak wynika z powyższego zestawienia, ocena pisania koncentruje się na ortografii. Osobno, i przy szerokim ujęciu zjawisk, ocenie sprawności grafomotorycznych służy *Profil Sprawności Grafomotorycznych* (autorzy: Aneta Domała, Urszula Mirecka) [25]. Przeznaczony jest do oceny przebiegu czynności grafomotorycznych (na podstawie obserwacji) oraz ich wytworów (na podstawie analizy próbek pisma i wzorów literopodobnych). Dzięki wykorzystaniu do reprodukcji wzorów literopodobnych pozwala ocenić sprawności grafomotoryczne dzieci z zaburzeniami mowy czy trudnościami w czytaniu. Użytkownikami narzędzia mogą być psychologowie, pedagodzy i logopedzi. Przeznaczone jest ono do badań indywidualnych i grupowych (małe grupy). Posiada jakościowe kryteria oceny. W ocenie ekspertów jest to jedynie dostępne współczesne, częściowo wystandaryzowane narzędzie do badania grafomotoryki; może stanowić element oceny gotowości szkolnej – nie jest jednak testem [15].

Rehabilitacja

W rehabilitacji, podobnie jak w diagnostyce, znajduje odzwierciedlenie fakt, że trudności w czytaniu i pisaniu zwykle współwystępują ze sobą.

Wśród powszechnie znanych, od lat stosowanych metod sytuują się:

- 1) *Metoda Dobrego Startu* (autor: Marta Bogdanowicz) [26]

Jest to metoda wspomagania rozwoju psychomotorycznego dziecka przede wszystkim poprzez zabawy rozwijające

funkcje, które biorą udział w uczeniu się czytania i pisania (wzrokowo-przestrzenne, słuchowo-językowe i ruchowe), oraz ich współdziałanie (integrację percepcyjno-motoryczną), kształtujące lateralizację, orientację w schemacie ciała i przestrzeni. Głównym założeniem metody jest uczenie na drodze polisensorycznej, szczególna dbałość zarówno o sferę intelektualną, jak i emocjonalną dziecka. Zgodnie z pierwotnymi założeniami w programie stopniuje się trudności (proste wzory i piosenki; złożone wzory i piosenki; litery oraz piosenki), co pozwala objąć nim zarówno dzieci przedszkolne bez zaburzeń rozwojowych, jak i dzieci zagrożone dysleksją czy uczniów starszych z opóźnieniami i zaburzeniami rozwojowymi (dysleksją i innymi trudnościami w nauce czytania i pisania). W ramach opracowań dotyczących Metody Dobrego Startu, wykorzystywanej od kilku już dekad, nieustannie doskonalonej, aktualnie dostępnych jest wiele programów szczegółowych i materiałów pomocniczych (oferowanych przez różne wydawnictwa).

- 2) *Symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania* (autor: Jagoda Cieszyńska)

Zasady przeciwdziałania dysleksji, diagnozy trudności w czytaniu i pisaniu oraz pracy terapeutycznej zostały szczegółowo omówione w szeregu publikacji (już przed laty poczyniono podstawowe ustalenia, wykorzystując wiedzę na temat mózgowej organizacji funkcji językowych oraz rozwoju innych funkcji poznawczych) [27]. W postępowaniu diagnostycznym uwzględniono szczegółowe badanie rozwoju psychoruchowego, osobno także dokładne rozpoznanie poziomu umiejętności czytania oraz pisania. Wskazuje się, że w przypadku trudności w czytaniu i pisaniu działania terapeutyczne winno się rozpocząć od ćwiczeń przygotowujących do czytania i od czytania sylab (w początkowym okresie nie należy ćwiczyć czytania i pisania jednocześnie). Podczas nauki czytania wyznaczono kolejne etapy oddziaływania terapeutycznego (od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej; od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów; czytanie sylab zamkniętych; czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych; samodzielne czytanie tekstów). Metoda sukcesywnie jest doskonalona i rozwijana, także za sprawą opracowywania różnorodnych materiałów pomocniczych – z myślą o jej praktycznym zastosowaniu w pracy z dziećmi z różnymi deficytami rozwojowymi; aktualnie dostępnych jest wiele programów szczegółowych i materiałów pomocniczych oferowanych przez różne wydawnictwa.

- 3) *Metoda 18 struktur wyrazowych* (autorzy: Ewa Kujawa, Maria Kurzyńska) [28]

Materiały do ćwiczeń zostały zawarte w publikacji książkowej, jak również w zeszytach ćwiczeń. Zgodnie z założeniami, w odniesieniu do skuteczności nauki czytania i pisania, jest to metoda reedukacji oparta na analizie sylabowo-głoskowej wyrazów w powiązaniu z ich budową literową [28]. Celem metody jest nauczenie automatycznego nazywania kształtów fonogramów (różnorodnych kombinacji liter) oraz rozwijanie zdolności sytuowania ich w słowie w odpowiedniej kolejności. Podstawę doboru wyrazów stanowi plan (obraz, schemat) graficzny, zgodny z zapisem ortograficznym, nie zaś dźwiękowy (różnice między wymową a pismem nie wpływają na porządek ćwiczonego materiału słownego. W toku kolejnych ćwiczeń wprowadza się

wyraży o różnorodnej, stopniowo coraz trudniejszej, ale jednakowej na danym etapie, strukturze sylabowej – wyróżnia się 18 struktur, począwszy od wyrazów dwusylabowych, o najprostszej budowie, a skończywszy na wyrazach składających się z różnej liczby sylab o zróżnicowanej, niejednolitej budowie. W każdej części zastosowano podobne techniki pracy (m.in. suwaki, wprawki, łańcuchy sylabowo-wyrazowe, słuchowe i wzrokowe różnicowanie słów dźwiękowo i graficznie podobnych, czytanie zdań złożonych z wyrazów o znanej strukturze sylabowo-literowej, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu). Kształcenie umiejętności czytania i pisania opiera się na jednoczesnym angażowaniu analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Metoda została zaprojektowana do pracy z dziećmi, które w ogóle jeszcze nie czytają i nie piszą, oraz tymi, które opanowały technikę czytania i pisania w niedostatecznym stopniu. Ćwiczenia można stosować w pracy z uczniami mającymi trudności dyslektyczne lub dysortograficzne, także w sprzężeniu z dysgrafią.

Oprócz wypracowanych już metod terapii, w indywidualnie konstruowanych programach terapeutycznych powszechnie wykorzystuje się znane od lat, odpowiadające podstawowym zasadom pracy z dzieckiem z trudnościami w czytaniu i pisaniu [m.in. 29,30], sprawdzone w praktyce modele ćwiczeń [m.in. 29–34]. Aktualnie w pracy z dziećmi z trudnościami w czytaniu i pisaniu preferuje się przede wszystkim zestawy zeszytów ćwiczeń, zawierających kompleksowo opracowane materiały dydaktyczne, w szerokiej ofercie dostępne na rynku wydawniczym. Osobnym aspektem oddziaływań terapeutycznych pozostają sprawności grafomotoryczne. Brakuje tu sprawdzonych rozwiązań metodycznych, niemniej jednak proponuje się szereg zeszytów ćwiczeń rozwijających sprawności grafomotoryczne u dzieci przygotowujących się do nauki pisania, w szczególności tych z ryzykiem dysleksji lub u uczniów ujawniających już zaburzenia grafomotoryczne, przykładowo *Ćwiczenia grafomotoryczne przygotowujące do nauki pisania według Hany Tymichowej* [35]. Tego typu oddziaływania prowadzone w warunkach szkolnych (na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, reedukacyjnych) w głównej mierze są odpowiedzią na problemy rozpoznawane w toku diagnozy pedagogicznej (prowadzonej według zasad nakreślonych np. przez E. Górniewicz [6]).

Usprawnianie czytania i pisania proponuje się także z zastosowaniem programów komputerowych, co w wielu wypadkach może podnieść skuteczność oddziaływań, z oczywistymi zastrzeżeniami dotyczącymi braku bezpośredniego kontaktu: terapeuta – pacjent w przypadku wykorzystywania programów komputerowych w warunkach domowych, braku specjalistycznego nadzoru, niemożności udzielenia wsparcia i pomocy w sposób spersonalizowany, niezależnie od udogodnień przewidzianych w rozwiązaniach technologicznych. Niektóre programy wykorzystywane są od lat, trzeba docenić również wprowadzane w nich modyfikacje w odpowiedzi na potrzeby użytkowników (przykładowo: rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Dysleksji *Dysleksyk 2* [36] – program komputerowy wspomagający pracę z dziećmi z dysleksją, składający się z szerokiego zestawu ćwiczeń rozwijających analizatory słuchowy i wzrokowy, a także pamięć wzrokową i słuchową, zawierający ćwiczenia wspomagające koncentrację uwagi oraz pamięć krótkotrwałą, osobno – ćwiczenia ortograficzne). Programy

komputerowe ukierunkowane są na pomoc uczniom z dysleksją rozwojową (wieloaspektowo wspomagają profilaktykę oraz terapię pedagogiczną dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu, jak np. *Dysleksja* [37]) bądź proponowane są uczniom bez specyficznych trudności w nauce czytania i pisania jako programy usprawniające, podnoszące poziom kompetencji szkolnych, najczęściej – sprawności ortograficznych (przykładowo: *Dysortografia* [38] – program komputerowy w formie dostosowanej do pracy z uczniem ze specyficznymi trudnościami w nauce, lecz z jednoczesnym wskazaniem, że z programu mogą korzystać również uczniowie niemający dysleksji rozwojowej, którzy chcą poprawić umiejętność poprawnego pisania). Określonym problemom ortograficznym poświęcone są osobne programy, co może być pomocne dla uczniów przejawiających trudności w danym obszarze (przykładowo: *Lista wyrazów z ó niewymiennym* [39] – program komputerowy przeznaczony dla dzieci młodszych oraz tych, które mają trudności z zapamiętaniem pisowni, zawierający szereg ćwiczeń utrwalających pisownię tzw. wyrazów trudnych). Wykorzystywanie programów komputerowych przez terapeutę w toku zajęć usprawniających ma dodatkowe walory (niezależne od merytorycznych). Jak niezmiennie podkreślają badacze i praktycy, wykorzystanie nowych technologii jest szansą na podniesienie atrakcyjności zajęć usprawniających, wzbudzenie i utrzymanie zainteresowania nimi – kształcenie multimedialne stało się wiodącym paradygmatem i symbolem współczesnej szkoły [40]. Oferta edukacyjnych programów komputerowych jest stale poszerzana i weryfikowana [41,42], przygotowano już także pierwsze wysoko zaawansowane technologicznie urządzenia do rehabilitacji, np. ułatwiające opanowanie pisania (długopis dla osób z dysleksją – wynalazek zespołu A. Czyżewskiego z Katedry Systemów Multimedialnych Politechniki Gdańskiej).

Podsumowanie

Odnosząc się do wskazanego na wstępie szerokiego ujęcia trudności w pisaniu i czytaniu (tu: zakresu oceny czytania, pisania oraz – uzupełniająco – oceny kompetencji i sprawności językowej), w podsumowaniu należy wyszczególnić następujące kwestie:

- 1) Jak dowodzi dokonany przegląd metod, w diagnostyce wyraźne jest ukierunkowanie na rozpoznawanie dysleksji rozwojowej – jej objawów osiowych w zakresie czytania i pisania (dla wybranych poziomów edukacji). Diagnostowaniem dysleksji zajmują się uprawnieni do tego specjaliści, zaprojektowane do tego celu narzędzia (wskazane w tekście) przeznaczono więc do użytku wyłącznie w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Metody testowe, choć ich wybór, jak pokazuje dokonane zestawienie, jest ograniczony, odpowiadają przyjętym w Polsce standardom diagnozy dysleksji rozwojowej w warunkach poradnianych. W warunkach szkolnych praktycy (nauczyciele czy pedagodzy szkolni) mogą wykorzystywać inne wyszczególnione w opracowaniu metody pozwalające rozpoznaczać aktualny poziom umiejętności ucznia, by wychwycić symptomy trudności na etapie przed postawieniem diagnozy specjalistycznej, a także śledzić postępy ucznia w okresie postdiagnostycznym.
- 2) Jak wynika z zestawienia, więcej metod, technik oraz narzędzi diagnostycznych poświęconych jest ocenie umiejętności czytania niż ocenie umiejętności pisania,

co wiąże się bezpośrednio z koncentracją uwagi na dysleksji rozwojowej pojmowanej pierwszoplanowo jako specyficzne trudności w czytaniu. Warto zauważyć, że w ocenie czytania pomijany jest aspekt prozodii czytanego tekstu – w projektowanych narzędziach należałoby włączyć ocenę płaszczyzny suprasegmentalnej w próbach głośnego czytania tekstów.

- 3) W projektowanych narzędziach w większym stopniu winna być uwzględniona problematyka pisania. Trzeba podkreślić, że niemal we wszystkich testach badających umiejętności pisania ocena dotyczy wyłącznie poprawności pisowni; w ocenie pisania, skoncentrowanej na ortografii, marginalizowana jest sfera grafomotoryki. W projektowanych narzędziach należałoby uwzględnić ocenę wytworu czynności grafomotorycznych i obserwację przebiegu czynności pisania, dostrzegając wpływ grafomotoryki na przyswajanie sprawności ortograficznych. Należałoby również wprowadzić próby tworzenia wypowiedzi pisemnych (wieloaspektową ocenę tekstu twórczego) – to kwestia podstawowa w przypadku pisania, formy komunikacji językowej.
- 4) W porównaniu z dysleksją rozwojową bardzo zaniedbanym diagnostycznie obszarem pozostają niespecyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – obecnie postrzegane głównie w kontekście diagnozy różnicowej (trudności specyficzne *versus* niespecyficzne); jak wynika z dokonanego zestawienia, brakuje sposobów oceny ukierunkowanej na problemy uczniów z niespecyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, a także na potrzeby uczniów ujawniających przejściowe trudności w nauce, bez deficytów rozwojowych, względem których należałoby w stosownym czasie podjąć oddziaływanie profilaktyczne/terapeutyczne (co jest istotne zwłaszcza w kontekście wcześniej szeptego niż uprzednio wstępowania dzieci do szkoły).
- 5) Oprócz problemów diagnozy różnicowej, w aspekcie rehabilitacji trzeba mieć na uwadze konsekwencje braku dokładnego rozpoznania poziomu opanowania czytania i pisania u uczniów o odmiennych potrzebach edukacyjnych niż w przypadku dysleksji rozwojowej (przykładowo – u dzieci o inteligencji niższej niż przeciętna, u których diagnozowanie dysleksji pozostaje kwestią sporną [44]). Szczególny problem stanowi także tzw. pseudodysleksja – pomimo jej uwarunkowań

wiązanych z niewłaściwym procesem nauczania, zaniedbaniami środowiskowymi czy brakiem motywacji do nauki szkolnej, problemy uczniów pozostają rzeczywiste i jako takie wymagają interwencji (zważywszy na niepomysłne rokowania – wraz z wiekiem trudności szkolne nabierają charakteru uogólnionego).

- 6) Projektowanie narzędzi diagnostycznych przeznaczonych wyłącznie do użytku w poradniach psychologiczno-pedagogicznych (dodatkowo: po uzyskaniu odpowiednich uprawnień do ich stosowania) może być powodem tego, że dla osoby zapoznającej się – po postawieniu diagnozy – z ogólną opinią psychologiczno-pedagogiczną o uczniu zakres i charakter jego trudności pozostaje niedookreślony. W praktyce wielu terapeutów (nieuprawnionych do czynności diagnostycznych, nieposiadających w tym zakresie kompetencji) uskarża się na niedostateczną charakterystykę obrazu klinicznego zaburzeń i ogólnikowość formułowanych wskazań do terapii. W tej sytuacji trudno o dostosowanie form pracy z uczniem do jego aktualnych potrzeb rozwojowych. Paradoksalnie więc dokładna, wieloaspektowa diagnostyka niekoniecznie skutkuje zasadnymi rozwiązaniami terapeutycznymi. Istnieje potrzeba wypracowania narzędzi pozwalających, również terapeutom, monitorować postępy w nauce czytania i pisania – tylko w ten sposób oddziaływanie względem ucznia mogą przybrać formułę nieustającego procesu diagnostyczno-terapeutycznego. W obecnej sytuacji nie może dziwić przygotowywanie coraz nowszych materiałów pomocniczych (nierzadko o wątpliwej wartości merytorycznej), przeznaczonych ogólnie dla uczniów ujawniających różnorodne trudności w czytaniu i pisaniu. Wykorzystywanie, pierwszoplanowo, metod usprawniania czytania i pisania z jasno wyznaczonymi zasadami i sposobami pracy, przeznaczonych dla określonych grup uczniów z trudnościami w zakresie czytania i pisania, staje się w takich warunkach nieodzowne.

Artykuł powstał w związku z realizacją projektu „Zintegrowany system narzędzi do diagnostyki i telerehabilitacji schorzeń narządów zmysłów (słuchu, wzroku, mowy, równowagi, smaku, powonienia)” współfinansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju w ramach Programu STRATEGMED.

Piśmiennictwo:

1. Kaczmarek L. Nasze dziecko uczy się mowy. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie; 1966.
2. Domagała A, Mirecka U. Standardy postępowania logopedycznego w przypadku dysleksji rozwojowej (Specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci). Logopedia, 2008; 37: 116–25.
3. Bogdanowicz M. Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji rozwojowej. W: Krasowicz-Kupis G, red. Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia; 2009, s. 16–39.
4. Kaja B, red. Diagnoza dysleksji. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej; 2003.
5. Krasowicz-Kupis G, Wiejak K. Problem diagnozowania sprawności intelektualnych w dysleksji. W: Krasowicz-Kupis G, red. Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia; 2009, s. 203–24.
6. Górniewicz E. Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek; 1998.
7. Bogdanowicz M, Jaworowska A, Krasowicz-Kupis G, Matczak A, Pelc-Pękala O, Pietras I i wsp. DYSLEKSJA 3 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP; 2009.
8. Kostka-Szymańska M, Krasowicz-Kupis G, Pietras I. Przegląd narzędzi diagnostycznych do oceny czytania i pisania stosowanych w polskim poradnictwie. W: Krasowicz-Kupis G, red. Diagnoza dysleksji – najważniejsze problemy. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia; 2009, s. 164–87.
9. Jaworowska A, Matczak A, Stańczak J. DYSLEKSJA 5 – Diagnoza dysleksji u uczniów klasy V szkoły podstawowej. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP; 2010.

10. Bogdanowicz M, Kalka D, Sajewicz-Radtke U, Radtke BM. Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u dzieci ośmioletnich. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2009.
11. Bogdanowicz M, Kalka D, Karpińska E, Sajewicz-Radtke U, Radtke BM. Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 7–9 lat. BATERIA-7/9. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2015.
12. Bogdanowicz M, Kalka D, Karpińska E, Sajewicz-Radtke U, Radtke BM. Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów w wieku 10–12 lat. BATERIA-10/12 – Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2012.
13. Bateria metod diagnozy przyczyn niepowodzeń szkolnych u uczniów gimnazjów. BATERIA-GIM – Bogdanowicz M, Kalka D, Karpińska E, Sajewicz-Radtke U, Radtke BM. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2012.
14. Krasowicz-Kupis G. Testy Czytania dla 6-latków. Warszawa: Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej; 2008.
15. Krasowicz-Kupis G, Wiejak K, Gruszczyńska K. Katalog metod diagnozy rozwoju poznawczego dziecka na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych; 2015.
16. Szczerbiński M, Pelc-Pękala O. Zestaw metod diagnozy trudności w czytaniu. Test Dekodowania. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2013.
17. Bogdanowicz M. Test czytania głośnego – Dom Marka. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2012.
18. Karpińska E, Radtke BM. Testy cichego czytania dla uczniów klas IV-VI szkół podstawowych. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2011.
19. Sobolewska M, Matuszewski A. Test czytania głośnego. Warszawa: Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej; 2008.
20. Sobolewska M. Testy i sprawdziany osiągnięć szkolnych w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym – przewodnik metodyczny. Warszawa: CMPPP; 2004.
21. Straburzyńska T, Śliwińska T. Seria testów czytania i pisania dla klas I-III szkoły podstawowej. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Oświaty i Wychowania; 1987.
22. Rocławski B. Badanie tempa i techniki czytania. Gdańsk: Glottispol; 1995.
23. Mickiewicz J. Materiały do diagnozy pedagogicznej umiejętności czytania i pisania uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Toruń: Dom Organizatora; 2001.
24. Karpińska E, Radtke BM. Znormalizowane Sprawdziany Znajomości Zasad Ortograficznych dla uczniów klas II–VI. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2013.
25. Domagała A, Mirecka U. Profil sprawności grafomotorycznych. Gdańsk: Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych; 2010.
26. Bogdanowicz M. Metoda dobrego startu. Warszawa: WSiP; 1989.
27. Cieszyńska J. Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej; 2001.
28. Kujawa, Kurzyńska M. Reeducacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych. Warszawa: WSiP; 1996.
29. Zakrzewska B. Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń. Warszawa: WSiP; 1996.
30. Grabałowska K, Jastrząb J, Mickiewicz J, Wojak M. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu. Poradnik metodyczny do terapii dzieci dyslektycznych, Toruń: Dom Organizatora; 1996.
31. Gąsowska T, Pietrzak-Stępkowska Z. Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Warszawa: WSiP; 1994.
32. Sawa B. Jeżeli dziecko źle czyta i pisze. Warszawa: WSiP; 1994.
33. Jastrząb J. Usprawnianie funkcji percepcyjno-motorycznych dzieci dyslektycznych. Warszawa: COM PWZ MEN; 1990.
34. Mickiewicz J. Ćwiczenia ułatwiające naukę czytania i pisania dla uczniów młodszych. Toruń: Dom Organizatora; 1999.
35. Bogdanowicz M. Ćwiczenia grafomotoryczne przygotowujące do nauki pisania według Hany Tymichowej. Lublin: Graner Sc.; 1995.
36. Dyslektyk 2 [<http://www.bpp.com.pl>]; dostęp w dn.30.06.2015]
37. Dysleksja [<http://www.ydp.pl>]; dostęp w dn.30.06.2015]
38. Dysortografia [<http://www.komlogo.pl>]; dostęp w dn.30.06.2015]
39. Lista wyrazów [<http://www.komlogo.pl>]; dostęp w dn.30.06.2015]
40. Nowicka E. Zastosowanie technologii informacyjnych w terapii pedagogicznej. W: Kostka-Szymańska M, Krasowicz-Kupis G, red. Dysleksja. Problem znany czy nieznan. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 2007, s. 333–40.
41. Nowicka E. Zawartość edukacyjnych programów komputerowych wspierających zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. W: Kostka-Szymańska M, Krasowicz-Kupis G, red. Dysleksja. Problem znany czy nieznan. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 2007, s. 341–52.
42. Dylon E. Edukacja multimedialna – wykorzystanie edukacyjnych programów komputerowych w terapii pedagogicznej. W: Kostka-Szymańska M, Krasowicz-Kupis G, red. Dysleksja. Problem znany czy nieznan. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 2007, s. 353–59.
43. Szczerbiński M. Dysleksja rozwojowa. Próba definicji. W: Kostka-Szymańska M, Krasowicz-Kupis G, red. Dysleksja. Problem znany czy nieznan. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 2007, s. 47–70.
44. Domagała A, Mirecka U. Grafomotoryka u dzieci w wieku 7–13 lat. Wyd. II, rozszerzone. Lublin: Wydawnictwo UMCS; 2015.