Uniwersytet Jagielloński

Wydział Polonistyki
Kierunek: Terapia zaburzeń w mówieniu, czytaniu i pisaniu

Agnieszka Felchner

Praca z dzieckiem dyslektycznym

Praca dyplomowa
napisana pod kierunkiem:
dr Teresy Wojtasińskiej

Kraków 2008

SPIS TREŚCI

I ANALIZA LITERATURY PRZEDMIOTU

1.1. Dysleksja rozwojowa – charakterystyka zaburzenia..... s. 4

1.1.1. Badania nad dysleksją w Polsce..... s. 5 -7

1.1.2. Etiologia i patomechanizmy dysleksji..... s. 7- 9

1.1.3. Typy dysleksji..... s. 9 - 10

1.2. Diagnoza dysleksji..... s. 10 - 12

1.2.1. Diagnoza psychologiczna..... s. 12 - 15

1.2.2. Diagnoza pedagogiczna..... s. 16 - 21

1.3. Terapia pedagogiczna..... s. 21 - 23

1.3.1. Zasady terapii pedagogicznej..... s. 23 - 25

1.3.2. Organizacja zajęć terapii pedagogicznej..... s. 25 - 28

1.4. Wybrane metody stosowane w pracy z dzieckiem dyslektycznym.s.28 - 29

1.4.1. Metoda Dobrego Startu..... s. 29 - 33

1.4.2. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne..... s. 33 - 34

1.4.3. Kinezjologia edukacyjna.....s. 34 - 35

1.4.4. Metoda Symboli Dźwiękowych..... s. 35 - 36

1.4.5. Metoda 18 struktur wyrazowych..... s. 36 - 39

1.4.6. Metoda Wertykalna..... s. 39 - 40

II METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.

2.1. Problem badawczy..... s. 41

2.2. Metody badawcze..... s. 41- 42

2.3. Opis przypadków..... s. 42 - 45

III ANALIZA UZYSKANYCH WYNIKÓW.

3.1. Trudności szkolne dzieci dyslektycznych..... s. 46 - 49

3.2. Indywidualny plan pracy z dzieckiem dyslektycznym..... s. 50 - 52

3.3. Przykłady konspektów jednostek metodycznych zajęć korekcyjno – kompensacyjnych..... s. 52 - 64

Bibliografia

Aneks

I Analiza literatury przedmiotu.

1.1. Dysleksja rozwojowa – charakterystyka zaburzenia.

Dysleksja rozwojowa, czyli specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, to zaburzenie, które ujawnia się najczęściej w okresie dzieciństwa, na początku nauki czytania i pisania. Dlatego też musi być ono odróżnione od dysleksji nabytej, rozumianej jako zaburzenie czytania u osób dorosłych, które wcześniej umiały czytać. Dysleksja nabyta dotyczy utraty opanowanej już umiejętności czytania na skutek uszkodzenia mózgu. [Bogdanowicz, Adryjanek 2005]

Pierwszy opis przypadku, który można sklasyfikować jako dysleksję rozwojową, jest autorstwa lekarza W. Pringle Morgana. Opublikował go on w angielskim czasopiśmie medycznym „British Medical Journal" 7 listopada 1896 roku. Opis ten dotyczył 14 letniego chłopca o imieniu Percy, który pomimo tego, że był inteligentny i nie miał problemów z przedmiotami ścisłymi, nie był w stanie opanować umiejętności czytania. Jego specyficzne trudności w nauce W. Pringle Morgan nazwał „wrodzoną ślepotą słowną" – chcąc odróżnić je od nabytych zaburzeń czytania u dorosłych. [Diagnoza 2006]

Sam termin dysleksja pojawił się już w 1887 roku. Wprowadził go niemiecki lekarz R. Berlin dla określenia nabytych zaburzeń czytania (dysleksja nabyta, organiczna). Następnie, by odróżnić to zaburzenie od zaburzeń czytania u dzieci, zaczęto do tego terminu dodawać określenia: specyficzna, konstytucjonalna, wrodzona, czy w końcu rozwojowa. Termin dysleksja rozwojowa upowszechnił się w latach 60. za sprawą badacza McDonalda Critchleya. Terminologia ta obowiązuje współcześnie. [Diagnoza 2006]

1.1.1. Badania nad dysleksją w Polsce.

Wraz z pierwszymi artykułami na temat dysleksji w okresie międzywojennym pojawiła się w Polsce wiedza na jej temat. W 1937 roku ukazał się biuletyn *Trudności w nauce czytania i pisania* R. Uzdańskiej, rok po nim w *Psychologii wychowawczej w zarysie* St. Baley zamieścił podrozdział poświęcony tej tematyce. Jednakże we wszystkich wydawnictwach tego okresu posługiwano się terminem „legastenia", współcześnie wciąż używanym w literaturze niemieckojęzycznej. W polskiej terminologii pojęcie dysleksja pojawiło się za sprawą A. Drath w 1959 roku. Od tamtej pory stawało się ono coraz powszechniejszym w użyciu.

Przełomowym momentem dla badań nad dysleksją, jak również dla problematyki diagnozy dysleksji w Polsce, było ukazanie się pracy H. Spionek *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych.* Część tej pracy poświęcona była omówieniu trudności w uczeniu się czytania i pisania oraz prezentacji metod diagnozy owych trudności. Autorka w oparciu o francuskie metody M. Stambak, R. Zazzo, H. Stantucciego i J. Piageta, które opracowała lub adaptowała na grunt polski, zaproponowała zestaw prób do oceny funkcji percepcyjno – motorycznych, będących istotnymi dla nauki czytania i pisania. Tym samym w latach 70. poradnie psychologiczno – pedagogiczne zyskały cenne narzędzie diagnozy dysleksji rozwojowej.

W ramach badań naukowych dysleksją rozwojową zajmowano się już od lat 50. – 60. W tym okresie szczególnie aktywnie pracowały zespoły skupione w dwóch ośrodkach: Warszawie i Gdańsku. W Warszawie badania prowadzone były przez zespół pod kierunkiem dr med. A. Drath w Zakładzie Higieny Psychicznej i Psychiatrii Dziecięcej PAN oraz pod kierunkiem prof. dr hab. H. Spionek na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego. Natomiast w Gdańsku badania o charakterze diagnostyczno – usługowym prowadziła od drugiej połowy lat 60, M. Bogdanowicz w Poradni Nerwic dla Dzieci i Młodzieży. Opierając się na francuskiej i czeskiej literaturze przedmiotu wyróżniła ona trzy formy dysleksji rozwojowej. Na ich określenie proponując terminy:

- dysleksja – wąsko rozumiane trudności w czytaniu

- dysgrafia – niski poziom graficzny pisma
- dysortografia – specyficzne trudności z opanowaniem poprawnej pisowni

Ważnym dla praktyki profesjonalnej w tej dziedzinie było ukazanie się publikacji z propozycjami metod pracy z dziećmi dyslektycznymi. Pierwszym podręcznikiem do terapii pedagogicznej była publikacja B. Zakrzewskiej *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu* z 1976 roku.

W tym samym czasie powstają pierwsze monografie poświęcone dysleksji rozwojowej:

- Trudności w czytaniu i pisaniu jako przyczyny niepowodzeń szkolnych, H. Spionek, 1970 r.
- Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne, H. Spionek, 1973 r.
- Jeżeli dziecko źle czyta i pisze, B. Sawa, 1975 r.
- Badania katamnestyczne nad dysleksją - dysortografią, H. Jaklewicz, 1980 r.
- Trudności w pisaniu dzieci, M. Bogdanowicz, 1983 r.
- Integracja percepcyjno – motoryczna a specjalne trudności w czytaniu, M. Bogdanowicz, 1987 r.

Od samego początku prowadzone były badania nad rozwojem i zaburzeniami funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu, równolegle tworzono metody ich diagnozowania. Badano także rozwój i zaburzenia funkcji językowych oraz ich związek z dysleksją rozwojową. Wyniki tych badań jak i opis metod w nich wykorzystanych zamieszczono w monografii *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6 – 9 letnich* autorstwa G. Krasowicz – Kupis (1999). W ramach badań nad zaburzeniami funkcji językowych, które mają wpływ na trudności w czytaniu i pisaniu, zajmowano się oceną rozwoju fonologicznego aspektu języka dzieci w wieku przedszkolnym oraz jego aspektu syntaktycznego i ich związku z dysleksją rozwojową. Wiele uwagi w badaniach poświecono także ocenie zagrożenia niepowodzeniami w czytaniu i pisaniu. Owocem tego są narzędzia i próby

diagnostyczne takie jak np. Skala Ryzyka Dysleksji opracowana przez M. Bogdanowicz. [Diagnoza dysleksji 2003]

Przedstawiony po krótce przebieg badań nad dysleksją rozwojową w Polsce i poświecone tej tematyce publikacje nie wyczerpują oczywiście tego tematu. Jednakże możemy poprzez tę krótką prezentację dostrzec, że teoretyczne badania nad dysleksją rozwojową i problematyka diagnozy dysleksji zawsze idą w parze.

1.1.2. Etiologia i patomechanizmy dysleksji.

„Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu poszczególnych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych. Nie są one wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się trudnościami w zakresie różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni” – mówi definicja dysleksji opublikowana w 1994 roku. [Bogdanowicz 2001, 387]

Jak widać najnowsza definicja nie wymienia jako przyczyn powstawania dysleksji zaniedbania środowiskowego czy dydaktycznego. Zgodnie z ową definicją dysleksja jest uwarunkowana konstytucjonalnie, a zatem związaną z mikrouszkodzeniami w obrębie struktury centralnego układu nerwowego. Uszkodzenia te są powodem jego nieprawidłowego działania i tym samym prowadzi do dysharmonii rozwojowych, będących bezpośrednia przyczyną specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. [Diagnoza 2006]

Można więc wyróżnić dwa poziomy uwarunkowań dysleksji rozwojowej:

1) Poziom pierwszy stanowią pierwotne przyczyny trudności w uczeniu się, czyli czynniki patogenne, zmieniające strukturę centralnego układu nerwowego. Na tym poziomie mówi się więc o etiologii dysleksji i jej podłożu biologicznym.

2) Poziom drugi mówi o patomechanizmach dysleksji, jej bezpośrednich przyczynach. Przyczyny te odnoszą się do fizjologicznych zaburzeń czynności układu nerwowego, o wąskim zakresie. Chodzi tu przede wszystkim o dysfunkcje czynności poznawczych i motorycznych, za które odpowiedzialne są zaburzenia percepcji wzrokowej czy słuchowej oraz integracji percepcyjno – motorycznej.

   [Bogdanowicz, Adryanek 2005]

W odniesieniu do pierwotnych przyczyn dysleksji, w świetle wielu przeprowadzonych badań, nie wyróżnia się jednego czynnika patogennego, mówi się raczej o polietiologi dysleksji. Wobec tego można wyróżnić trzy koncepcje dotyczące etiologii dysleksji: koncepcję genetyczną, organiczną i podejmującą problem opóźnionego dojrzewania.

Zgodnie z pierwszą z nich, czyli koncepcją genetyczną, czynnikiem patogennym są przekazywane z pokolenia na pokolenie geny. Powodują one nieprawidłowe ukształtowanie się struktury centralnego układu nerwowego, co z kolei prowadzi do zaburzenia funkcji biorących udział w czytaniu i pisaniu. Na podstawie badań ustalono, ze dysleksja jest dziedziczona za pośrednictwem genów umieszczonych na chromosomach: 1, 6, 15.

Kolejna z koncepcji doszukuje się przyczyn dysleksji w organicznym mikrouszkodzeniu struktury obszarów mózgu odpowiedzialnych za czynność czytania i pisania. Do wystąpienia tego typu uszkodzeń mogą prowadzić różnorakie czynniki (chemiczne, biologiczne, fizyczne) działające na centralny układ nerwowy w okresie prenatalnym i perinatalnym. [zob. rys.1 w Aneksie]

Ostatnią koncepcją poruszającą problem czynników patogennych występowania dysleksji jest koncepcja opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego. Traktuje ona anomalie anatomiczno – funkcjonalne, jako przejściowy skutek opóźnienia rozwojowego. Jednakże koncepcja opóźnionego rozwoju centralnego układu nerwowego nie jest dostatecznie poparta przez badania naukowe.

W tym miejscu trzeba także zauważyć, że pierwotne zaburzenia będące przyczyną dysleksji, pociągające za sobą skutki pedagogiczne, przejawiające się w trudnościach z opanowaniem umiejętności czytania i pisania przez dzieci, powodują

także skutki wtórne, takie jak zaburzenia emocjonalne u dzieci, spadek samooceny, wiary w siebie, czy spadek motywacji do podejmowania działań i zadań.
[Bogdanowicz, Adryjanek 2005]

1.1.3. Typy dysleksji.

Głównym, wspomnianym już rozróżnieniem na typy dysleksji jest jej podział na dysleksję rozwojową i dysleksje nabytą. Jak widać w podziale tym zastosowane jest kryterium czasu pojawienia się tego zaburzenia. Inną przyjętą klasyfikacją jest podział dysleksji na poszczególne typy ze względu na patomechanizmy specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Najczęściej zgodnie z tym kryterium wyróżnia się:

1. Dysleksję typu wzrokowo - przestrzennego – jest ona związana z zaburzeniami funkcji wzrokowo przestrzennych (spostrzeganie i pamięć wzrokowa, spostrzeganie przestrzeni).
2. Dysleksję typu słuchowo – językowego – jest ona związana z zaburzeniami funkcji słuchowo – językowych (spostrzeganie i pamięć słuchowa, funkcje językowe).
3. Mieszany typ dysleksji – jest on związany z zaburzeniami funkcji wzrokowo – przestrzennych oraz słuchowo – językowych.
4. Dysleksję typu integracyjnego – wynika ona z zaburzeń koordynacji funkcji percepcyjnych i motorycznych.

Wydzielenie dwóch pierwszych typów dysleksji zawdzięczamy pracom H. Spionek, natomiast dysleksję typu integracyjnego wprowadziła do terminologii dysleksji M. Bogdanowicz.

Sama czynność czytania może być zaburzona na dwóch poziomach:

- na poziomie dekodowania tekstu – zaburzenia czytania na tym poziomie charakteryzują się nieumiejętnością odnoszenia liter (grafemów) do głosek (fonemów) oraz ich syntetyzowania, przez co niemożliwym staje się zrozumienie tekstu,

- na poziomie rozumienia tekstu – dekodowanie tekstu odbywa się bez problemów, jednak mimo to pojawia się brak zrozumienia tekstu.

Mówiąc o zaburzeniach czynności czytania należy odnieść się także do przypadków paradoksalnych, gdy to pomimo zaburzeń i trudności na poziomie dekodowania tekstu mamy do czynienia z jego zrozumieniem.

Dość kontrowersyjną, ale porządkującą sam proces nabywania czynności czytania a także pomagającą w konstruowaniu programu terapii pedagogicznej jest typologia dysleksji zaproponowana przez D. Bakkera. Wyróżnia on następujące typy dysleksji:

1. Dysleksję typu L, czyli językowy typ dysleksji charakteryzujący się tym, ze uczeń czyta szybko, lecz jednocześnie popełnia dużo błędów. Wynika to ze zbyt wczesnego przejścia do lingwistycznych strategii czytania, nastawionych przede wszystkim na zrozumienie czytanego tekstu.
2. Dysleksja typu P, czyli percepcyjny typ dysleksji charakteryzujący się wolnym tempem czytania przy małej liczbie popełnianych błędów. Wiąże się to ze stosowaniem percepcyjnych (wzrokowo – przestrzennych) strategii czytania.

[Bogdanowicz, Adryjanek 2005]

1.2. Diagnoza dysleksji.

Trudności w czytaniu i pisaniu mogą być spowodowane przez różne czynniki. Może to być obniżona sprawność intelektualna, niewłaściwa stymulacja środowiskowa – wynikająca z zaniedbania rodzinnego lub nieodpowiednio zorganizowanego i dostosowanego do potrzeb dziecka procesu dydaktycznego, czynnikiem tym może być także niska kultura komunikacji słownej, częsta absencja dziecka w szkole, niedostateczny trening i nakład pracy ze strony dziecka, czy wreszcie mogą to być czynniki będące przyczyną specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Z tego tez powodu diagnoza dysleksji rozwojowej musi być przeprowadzana przez zespół specjalistów różnych dziedzin, a także musi obejmować wiele aspektów rozwoju dziecka.

Diagnoza to *„rozpoznanie badanego stanu rzeczy poprzez zaliczenie go do znanego typu lub gatunku, przez przyczynowe, celowościowe wyjaśnianie stanu rzeczy, określanie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju”*. [Górniewicz 1994, 24]

Jak widać na podstawie powyższej definicji diagnoza dysleksji, jako specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, musi mieć interdyscyplinarny charakter. Pełny obraz zjawiska, jego patomechanizmów i przyczyn, czy prognozowanie dalszego rozwoju zaburzenia możliwe jest bowiem jedynie przez diagnozę interdyscyplinarną, a więc będącą diagnozą lekarską, psychologiczną i pedagogiczną. [Górniewicz 1994]

Punkt wyjścia dla diagnozy dysleksji stanowi niejednokrotnie diagnoza pedagogiczna dokonana przez nauczyciela w szkole. Nauczyciel ocenia postępy szkolne ucznia w oparciu o jego wypowiedzi pisemne i ustne, ich kompozycje, styl, poprawność ortograficzną. Na tej podstawie dokonuje on opisu trudności jakie sprawia dziecku nauka szkolna i kieruje dziecko na specjalistyczne badania lekarskie czy do poradni psychologiczno – pedagogicznej.

W poradni psychologiczno – pedagogicznej badanie w kierunku dysleksji obejmuje:

1. Badanie pedagogiczne – ocenia się poprzez nie poziom opanowania czynności czytania i pisania.
2. Badanie psychologiczne – przeprowadza się je w celu dokonania oceny:
    a) rozwoju intelektualnego dziecka
    b) rozwoju psychomotorycznego dziecka (mocnych stron i dysfunkcji rozwojowych) obejmującego ocenę:

    - funkcji poznawczych (uwaga, percepcja, pamięć, wyobraźnia)

    * *przetwarzania wzrokowo - przestrzennego*

    * *przetwarzania słuchowo – językowego*

    - funkcji ruchowych

    * *motoryki dużej (również równowagi)*

    * *motoryki małej*

    * *lateralizacji czynności ruchowych*

- integracji percepcyjno motorycznej

** koordynacji wzrokowo - ruchowej*

** koordynacji słuchowo - ruchowej*

** koordynacji wzrokowo – słuchowo – ruchowej*

[Diagnoza dysleksji 2003]

3. Konsultacje z innymi specjalistami (np. by wykluczyć uszkodzenie danego narządu zmysłu):

   * logopedą
   * psychiatrą dziecięcym
   * foniatrą
   * okulistą
   * neurologiem

Od niedawna zaczęto zwracać uwagę na diagnozę dysleksji w pierwszych latach nauki szkolnej. Wielu badaczy dostrzegło jak ważna jest ocena gotowości do czytania i pisania lub jej braku w okresie rozpoczynania nauki szkolnej, czyli w klasie zerowej. Do diagnozy na tym etapie skonstruowano specjalne narzędzie tj. Skalę Ryzyka Dysleksji.[1]

[Bogdanowicz, Adryjanek 2005]

1.2.1. Diagnoza psychologiczna.

Psychologiczna diagnoza dysleksji jest diagnoza złożoną. Obejmuje ocenę rozwoju umysłowego i psychomotorycznego dziecka oraz ich poszczególnych funkcji. Dla celów diagnostycznych stosuje się zróżnicowane metody kliniczne i eksperymentalne. Badanie rozwoju umysłowego najczęściej przeprowadzane jest Skalą Inteligencji dla Dzieci D. Wechslera (WISC – R). W wyniku badania otrzymujemy informacje o istnieniu u dziecka zaburzeń parcjalnych m. in. koordynacji wzrokowo – ruchowej (na podstawie podtestów ze skali niewerbalnej) czy funkcji językowych (podtesty skali werbalnej) oraz szybkości uczenia się wzrokowo –

[1] zob. Bogdanowicz M.: Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk, 2002.

ruchowego (podtest „szyfr”). W oparciu o diagnozę ustalono, że u dzieci dyslektycznych uzyskuje się obniżone wyniki w czterech podtestach (ACID):

- Arytmetyka (Arithmetic – A)
- Kodowanie (Coding – C)
- Wiadomości (Information – I)
- Powtarzanie Cyfr (Dight Span – D)

Dla diagnozy dysleksji ocena rozwoju intelektualnego dziecka jest bardzo ważna. Poziom inteligencji istotny jest bowiem dla odróżnienia dysleksji od innych trudności w nauce wynikających z upośledzenia umysłowego czy inteligencji niższej niż przeciętna. Gdy badanie inteligencji potwierdzi normalną sprawność intelektualną dziecka wówczas przechodzi się do oceny rozwoju psychomotorycznego dziecka. [Diagnoza dysleksji 2003]

W ramach oceny rozwoju psychomotorycznego ocenia się rozwój poszczególnych funkcji w oparciu o testy:

I Funkcje wzrokowo – ruchowo – przestrzenne.

A. Ocena percepcji wzrokowej:
    - *Test figur odwróconych* A. W. Edfeldta
    - wybrane zadania z *Testu Dojrzałości Szkolnej* B. Wilgockiej – Okoń
    - *Test percepcji wzrokowej* M. Frostig

B. Ocena pamięci wzrokowej:
    - test pamięci wzorów geometrycznych A. L. Bentona
    - *Test figury złożonej* A. Rey’a, P. Osterrietha

C. Ocena percepcji wzrokowej, koordynacji ruchowej i wzrokowo – ruchowej:
    - *Próby odwzorowywania figur geometrycznych* H. Spionek
    - *Graficzna próba organizacji percepcyjnej* H. Santucci
    - *Próba organizacji danych spostrzeżeniowych* L. Bender - H. Santucci
    - test L. Bender, E. Koppitz
    - wybrane próby *Testu percepcji wzrokowej* M. Frostig
    - *Test figury złożonej* A. Rey’a, P. Osterrietha

- Skala Inteligencji D. Weschlera (skala bezsłowna, szczególnie „Symbole cyfr”)
- *Skala do oceny percepcji* N. C. Kepharta

II Funkcje słuchowo – językowe.

A. Ocena mowy dziecka:

- analiza wyników badań skalą słowną Testu Inteligencji D. Weschlera
- badania logopedyczne

B. Ocena kompetencji metafonologicznej:

- ocena słuchu fonematycznego w zakresie różnicowania fonemów

- próby I. Styczek (materiał sensowny)
- test fonologiczny – obrazkowy B. Rocławskiego (materiał sensowny)
- *Skala pomiaru percepcji słuchowej słów* J. Kostrzewskiego (materiał sensowny i bezsensowny)
- próba *Polski Język* M. Bogdanowicz (materiał sensowny)
- próba *Polski Język* M. Bogdanowicz - M. Lipowska (materiał sensowny, wersja obrazkowa)
- próba *Nieznany Język* M. Bogdanowicz (materiał bezsensowny)

- ocena słuchu fonematycznego w zakresie opozycji na cząstkach fonologicznych

- próby I. Styczek (materiał sensowny)
- próba A. Muszyńskiej - J. Żarczyńskiej (materiał sensowny)
- *Skala pomiaru percepcji słuchowej słów* J. Kostrzewskiego (materiał sensowny i bezsensowny)
- próba *Polski Język* M. Bogdanowicz (materiał sensowny)
- próba *Polski Język* M. Bogdanowicz - M. Lipowska (materiał sensowny, wersja obrazkowa)
- próba *Nieznany Język* M. Bogdanowicz (materiał bezsensowny)

- ocena pamięci słuchowej - fonologicznej

- podtest „Powtarzanie cyfr”, „Arytmetyka” ze Skali Inteligencji D. Wechslera
- *Test piętnastu słów* A. Rey’a

- *Zetotest* G. Krasowicz – Kupis
- próba *Polski Język* M. Bogdanowicz (materiał sensowny)
- próba *Polski Język* M. Bogdanowicz - M. Lipowska (materiał sensowny, wersja obrazkowa)
- próba *Nieznany Język* M. Bogdanowicz (materiał bezsensowny)

- ocena pamięci słuchowej struktur sekwencyjnych i koordynacji słuchowo - ruchowej

- *Test reprodukcji struktur rytmicznych* M. Stambak
- próby opracowane w poradniach psychologiczno – pedagogicznych

III Funkcje ruchowe.

A. Ocena poziomu rozwoju motoryki rąk:
   - test *Karty* R. Zazzo
   - test *Kreskowanie* M. Stambak

B. Ocena sprawności ruchowej rąk i koordynacji wzrokowo – ruchowej:
   - *Próba odtwarzania figur geometrycznych* H. Spionek
   - niektóre zadania z testu B. Wigockiej – Okoń

C. Ocena motoryki dużej i małej:
   - test N. Ozjereckiego – jego modyfikacja dokonana przez Barańskiego
   - niektóre zadania ze skali N. C. Kepharta

D. Ocena lateralizacji czynności ruchowych – dominacji ręki, oka, nogi:
   - próby do badania dominacji lateralnej R. Zazzo i N. Galifret - Granjon
   - *Test lateralizacji* Z. Matějček - Z. Żlaba

IV Orientacja przestrzenna.

A. Ocena orientacji w schemacie ciała i przestrzeni:
   - próby eksperymentalne J. Piageta
   - *Skala Orientacji – w schemacie ciała i przestrzeni* (SOR) M. Bogdanowicz

[Diagnoza dysleksji 2003]

1.2.2. Diagnoza pedagogiczna.

Podobnie jak psychologiczne, tak i pedagogiczne badanie charakteryzuje się złożonością. Tak jak i podczas pierwszego z nich potrzebne jest tutaj stworzenie odpowiedniej atmosfery psychologicznej w jakiej będzie ono przebiegać. Powinna się ona opierać na życzliwości, serdeczności w stosunku do ucznia, postawie empatycznej i zapewnieniu dziecko poczucia bezpieczeństwa. Należy dążyć do eliminowania poczucia lęku, niepokoju, narastającego napięcia i stresu związanego z badaniem. Jest to konieczne, aby osiągnąć jak najbardziej miarodajne i wiarygodne wyniki badania. Ponadto samo badanie nie może być zbyt nużące dla ucznia, dlatego też kolejność włączania poszczególnych narzędzi diagnostycznych może być dowolna. Całościowa diagnoza pedagogiczna obejmuje następujące etapy:

1) Ocenę poziomu czytania.
2) Ocenę poziomu pisania.
3) Diagnozę środowiska rodzinnego.
4) Diagnozę prognostyczną.

[Górniewicz 1994]

Do oceny poziomu czytania stosuje się:

- serię testów czytania i pisania dla kl. I – III, T. Straburzyńska – T. Śliwińska
- *Test Głośnego Czytania*, J. Konopnicki
- Pomoce do badań pedagogicznych uczniów klas VII – VIII szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, J. Mickiewicz
- próba czytania *Darek* dla klasy „0”, M. Bogdanowicz
- próba czytania pseudosłów *Łatysz II*, Z. Matějček – M. Bogdanowicz
- próba czytania ze zrozumieniem *Krasnoludki*, G. Krasowicz – Kupis
- Test skreśleń (wyborów leksykalnych), M. Bogdanowicz, G. Krasowicz – Kupis

[Diagnoza dysleksji 2003]

Tak więc oceny umiejętności czytania można dokonać za pomocą różnorodnych sprawdzianów i testów czytania. Są to sprawdziany znajomości liter i badające

umiejętność głośnego czytania. Sprawdzian znajomości liter jest pierwszym krokiem w badaniu poziomu czytania, obejmuje on rozpoznawanie liter małych i wielkich zarówno pisanych jak i drukowanych. Przebiega on według schematu:

- nazwanie wskazanej przez nauczyciela (badającego) litery,
- wskazanie odpowiednika literowego wymówionej przez nauczyciela głoski,
- kopiowanie liter.

Na podstawie ostatniej próby ustala się z czego wynika mylenie liter przez dziecko, czy powodem tego jest trudność z różnicowaniem wzrokowym liter, czy też z braku ustalenia związku między literą, a odpowiadającą jej głoską, jeśli obserwacja wyklucza pierwszą przyczynę.

Sprawdzian umiejętności czytania oparty jest zarówno na tekście bezsensownym jak i na tekście wiązanym. Dzięki pierwszemu rodzajowi tekstu możemy ustalić tempo czytania dziecka w danym wieku i jego korelacje z normami tempa czytania przypadającymi na dany wiek rozwojowy. Na podstawie tekstu wiązanego możemy ocenić jaką techniką czytania posługuje się dziecko, możemy także zmierzyć tempo czytania. tekst wiązany często służy także do oceny stopnia zrozumienia treści. [Górniewicz 1994]

Kolejnym krokiem w diagnozie pedagogicznej jest ocena poziomu pisania ucznia. Ze względu na specyfikę języka polskiego, w diagnozie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu należy uwzględnić zasady polskiej pisowni. Język polski jest bowiem językiem fonetycznym, istnieje w nim duża zgodność między mową a zapisem, jednakże występują w nim także pewne odstępstwa wynikające z różnicy pomiędzy zapisem a wymową.

W ocenie poziomu pisania w celu ujawnienia dysgrafii i dysortografii dokonuje się:

- identyfikacji błędów popełnionych podczas pisania
- interpretacji tych błędów
- oceny poziomu graficznego pisma.

W diagnozie tej stosuje się trzy formy sprawdzianów pisemnych:

1) Przepisywanie – dziecko zapoznaje się z tekstem poprzez głośne odczytanie przez nauczyciela lub odczytanie samodzielne, następnie otrzymuje ono egzemplarz tekstu i

przez cały okres badania ma go przed sobą, po odczytaniu tekstu przechodzi się do kopiowania go przez badanego ucznia, zadaniem nauczyciela jest zwrócenie uwagi na sposób w jaki uczeń przepisuje tekst:

- przepisuje go po literce, po kilka liter
- po przeczytaniu fragmentu pisze go z pamięci (jak często zerka do wzoru, po ilu literach, wyrazach)
- pisząc dyktuje sobie tekst.

2) Pisanie ze słuchu – nauczyciel czyta tekst głośno i wyraźnie, sprawdza zrozumienie jego treści, następnie dyktuje po jednym zdaniu tekstu, lub jego cząstce logicznej, gdy zdanie jest dłuższe. Dziecko powtarza zdanie i zapisuje je. Po zakończeniu próby nauczyciel ponownie odczytuje tekst, uczeń sprawdza swój zapis i poprawia ewentualne błędy.

3) Pisanie z pamięci – uczeń zapoznaje się z tekstem przeznaczonym do zapisania poprzez jego odczytanie i próbę zapamiętania, jeżeli czytanie sprawia mu trudności, wówczas tekst odczytuje nauczyciel. Następnie uczeń odczytuje kolejno po jednym zdaniu i stara się je zapamiętać. Ekspozycja danego zdania trwa ok. 30 sekund, po czym nauczyciel zasłania je, a uczeń zapisuje je z pamięci. W taki sam sposób uczeń zapisuje kolejne zdania tekstu.

[Górniewicz 1994]

Do oceny poziomu pisania stosuje się następujące metody diagnozy:

- seria testów czytania i pisania dla kl. I – III, T. Straburzyńska – T. Śliwińska
- Pomoce do badań pedagogicznych uczniów klas VII – VIII szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, J. Mickiewicz
- próba pisania pseudosłów *Łatysz II*, Z. Matějček – M. Bogdanowicz.

[Diagnoza dysleksji 2003]

Na podstawie zapisów ucznia dokonuje się identyfikacji i interpretacji popełnionych przez niego błędów. Może to być:

1. Mylenie liter o podobnym kształcie (a – o – e – ę – c – ć, m – n – ń – r).
2. Mylenie liter o podobnym kształcie, a różniących się położeniem w stosunku do osi poziomej i pionowej (rotacje), (n – u, m – w, p – g – d – b).

3. Mylenie liter, których odpowiedniki dźwiękowe (głoski) stanowią podobieństwo brzmieniowe. Dotyczy to głosek stanowiących opozycje fonetyczne.
4. Przestawianie liter, sylab, wyrazów (inwersje).
5. Opuszczanie liter, sylab, wyrazów (elizje), bądź ich dodawanie.
6. Powtarzanie tych samych liter, sylab, wyrazów (perseweracje).
7. Tworzenie nowych wyrazów ze skrzyżowania fragmentów dwóch wyrazów (kontaminacje).
8. Zamiana wyrazu na bliskoznaczny.
9. Łączenie w jedną całość przyimków z rzeczownikami (asocjacje).
10. Błędy wynikające z niezastosowania zasad ortografii.

Podczas oceny poziomu pisania pod uwagę bierze się także ocenę poziomu graficznego pisma. W tym postępowaniu analizie poddaje się:

1) kształt liter:
   - dokładność w odtwarzaniu formy
   - spójność elementów litery
   - proporcje w budowie litery
2) płynność połączeń między literami
3) proporcje pisma:
   - proporcje liter w stosunku do siebie
   - stopień zagęszczenia pomiędzy literami
4) położenie pisma:
   - utrzymanie kierunku zapisu między literami i wyrazami
   - utrzymanie pisma w liniaturze
   - rozplanowanie graficzne wyrazów w stosunku do stronicy
5) tempo pisania:
   - tempo bardzo wolne
   - tempo przeciętne
   - tempo bardzo szybkie
6) ustalenie, którą ręką pisze dziecko: prawą - lewą

7) siła nacisku ręki na narzędzie (analiza śladu)

[Górniewicz 1994]

Ocena poziomu czytania i pisania stanowią etap rozpoznawczy w diagnozie pedagogicznej, który kończy się wyprowadzeniem z diagnozy wniosków probabilistycznych dotyczących dalszego rozwoju dziecka. Wnioski końcowe wysuwane są w diagnozie prognostycznej, która stanowi wypadkową wszystkich przeprowadzonych badań.

Kolejnym etapem badania pedagogicznego, po ocenie poziomu czytania i pisania, jest diagnoza środowiska rodzinnego. Przeprowadzana jest ona za pomocą różnorodnych technik, m. in. za pomocą wywiadu z rodzicami, czy poprzez technikę zabawową – Test Stosunków Rodzinnych. Diagnoza środowiska rodzinnego pozwala poznać czynniki wpływające na funkcjonowanie dziecka w szkole, a wynikające właśnie ze środowiska rodzinnego. Ma to duże znaczenie dla zrozumienia przyczyn porażek, jakich doświadcza dziecko w toku nauki szkolnej, jak i dla zrozumienia samego dziecka.

Ostatnim etapem pedagogicznego badania diagnostycznego jest prognoza. Stanowi ją wyprowadzenie wniosków z wcześniejszych badań specjalistycznych. Sformułowanie prawidłowej prognozy rozwoju danego zjawiska, w tym przypadku specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, wymaga pokonania kolejnych etapów pracy:

1. Nauczyciel przygotowuje wyniki badań cząstkowych (diagnoza lekarska, psychologiczna, pedagogiczna).
2. Nauczyciel dokonuje szczegółowej analizy wniosków wyprowadzonych z diagnozy pedagogicznej.
3. Nauczyciel porównuje wyniki diagnozy pedagogicznej z efektami badań lekarskich i pedagogicznych.
4. Nauczyciel konstruuje wnioski końcowe.
5. Nauczyciel przewiduje możliwy dalszy rozwój danego zjawiska z uwzględnieniem interwencji pedagogicznej.

[Górniewicz 1994]

Jak więc widać na podstawie powyższych kroków , za przygotowanie diagnozy prognostycznej odpowiedzialny jest nauczyciel prowadzący terapię pedagogiczną.

1.3. Terapia pedagogiczna.

Terapia pedagogiczna to „oddziaływanie za pomocą środków pedagogicznych (wychowawczych i dydaktycznych) na przyczyny i przejawy trudności dzieci w uczeniu się, mające na celu eliminowanie niepowodzeń szkolnych oraz ich ujemnych konsekwencji". [Czajkowska, Herda 2005, 41] Tak więc terapia pedagogiczna jest pewnego rodzaju interwencją wychowawczą, która ma wywołać określone, pozytywne zmiany zarówno w strukturze wiedzy i umiejętności szkolnych dziecka, jak i w jego sferze poznawczej i emocjonalno – motywacyjnej. Terapia pedagogiczna obok profilaktyki i diagnozy jest jednym z elementów pomocy terapeutycznej dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi.
W przeciwieństwie do profilaktyki, która obejmuje działania rozpoczynające się, gdy zaburzenia nie utrudniają dziecku przystosowania i nie dezorganizują prawidłowego procesu wychowawczego, choć już w sposób negatywny wyróżniają dziecko spośród rówieśników, terapia i związane z nią działania podejmowane są, gdy obserwujemy już destruktywny wpływ zaburzeń na rozwój czynności i przystosowanie społeczne dziecka. Stąd też podkreśla się często konieczność indywidualizacji oddziaływań terapeutycznych na dziecko.
Terapia pedagogiczna rozpatrywana jest zawsze jako proces wychowawczy, stąd też posiada swój:

1. Cel – nadrzędnym celem terapii pedagogicznej jest stworzenie możliwości wszechstronnego rozwoju (psychicznego, umysłowego, społecznego) dzieciom z utrudnieniami rozwojowymi. Wśród celów szczegółowych wyróżnić należy:
   - stymulowanie i usprawnianie rozwoju funkcji psychomotorycznych
   - wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach
   - eliminowanie niepowodzeń szkolnych oraz ich społecznych i emocjonalnych konsekwencji

2. Podmiot terapii – jest nim nauczyciel terapeuta posiadający potrzebną wiedzę i kwalifikacje, ale też predyspozycje psychiczne do tego rodzaju pracy. Nauczyciel terapeuta powinien posiadać wiedzę z zakresu:
   - pedagogii
   - psychologii
   - metodyki nauczania wczesnoszkolnego
   - socjologii
   - logopedii
   - sztuki
   - filozofii

   Powinien być komunikatywny, posiadać dobrą organizację pracy, umiejętność diagnozowania i dostosowania terapii do diagnozy, pożądana jest u niego także umiejętność motywowania dzieci, powinien on być także dobrym obserwatorem, niezbędna jest też u niego umiejętność adekwatnego doboru narzędzi do diagnozy i metod terapii.

3. Przedmiot terapii – w terapii pedagogicznej jest nim dziecko, jego zaburzenia rozwojowe i trudności szkolne, powinno ono być jednakże traktowane także jako podmiot terapii, bowiem bez jego aktywności nie sposób mówić o jakiejkolwiek efektywności oddziaływań terapeutycznych.

4. Określone metody, formy i środki oddziaływania terapeutycznego.

W całym toku oddziaływania terapeutycznego nauczyciel terapeuta ma do odegrania bardzo ważna rolę. Wynika to z faktu, ze dziecko jako przedmiot jego oddziaływań bardzo często nie zdaje sobie sprawy ze swoich trudności, nie przychodzi ono na terapię z własnej inicjatywy i nie wykazuje samo z siebie chęci zmiany postępowania. To nauczyciel terapeuta jest osobą, która kształtuje motywację. Nauczyciel terapeuta powinien włączać w organizowane przez siebie oddziaływania także rodzinę dziecka. Dziecko nie jest bowiem w stanie pracować nad sobą samodzielnie, ale jest mocno związane ze swoim środowiskiem i to ono może

stanowić dla niego czynnik motywujący. Z podobnych przyczyn, tzn. podatności dziecka na wpływ szerokiego środowiska, terapia pedagogiczna jest włączona w cały proces oddziaływania psychopedagogicznego. Inną istotą rzeczą jest silny związek pomiędzy rozwojem fizycznym i psychicznym człowieka, dlatego też terapia powinna być prowadzona dwutorowo, jako usprawnianie funkcji motorycznych dziecka, ale i funkcji psychicznych. Najbardziej specyficzną cechą terapii pedagogicznej jest zabawowy charakter metod i technik w niej stosowanych, co wzmacnia u dzieci chęć brania udziału w zajęciach.

1.3.1. Zasady terapii pedagogicznej.

Terapia pedagogiczna będąc działalnością dydaktyczną i wychowawczą posiada jasno i precyzyjnie sformułowane zasady pracy. Stanowią one dla nauczyciela terapeuty pomoc w organizacji pracy i osiąganiu określonych celów terapii.

1. Zasada indywidualizacji środków i metod oddziaływania korekcyjnego.

Jest to jednocześnie jedna z zasad dydaktyki ogólnej. Każde dziecko jest inne, u dzieci dyslektycznych ponadto istnieje duże zróżnicowanie co do głębokości, zakresu i rodzaju zaburzeń w rozwoju i trudności w uczeniu się. Dlatego też konieczne jest indywidualne programowanie zajęć korekcyjnych, dostosowanie środków, metod dydaktycznych i wychowawczych do indywidualnych możliwości konkretnego dziecka. Indywidualizacja powinna być stosowana także w toku zajęć zespołowych, gdzie polega ona na kontrolowaniu przebiegu i wyników pracy dziecka, pomaganiu mu w przezwyciężaniu trudności oraz stosowaniu odpowiednich zabiegów wychowawczych i psychoterapeutycznych.

2. Zasada powolnego stopniowania trudności w nauce czytania i pisania, uwzględniającego złożoność tych czynności i możliwości percepcyjne dziecka.

Stopniowanie trudności, o którym mowa w zasadzie, dotyczy objętości opracowywanego materiału i jego przystępności dla dziecka. Zakłada przechodzenie od ćwiczeń elementarnych, prostych i obejmujących niewielki zakres materiału do coraz bardziej złożonych i wymagających opanowania coraz większych partii materiału dydaktycznego. Przejście to możliwe jest jedynie po opanowaniu materiału i ćwiczeń na niższym poziomie. Zasada ta znosi wszelkie rygory czasowe.

3. Zasada korekcji zaburzeń: ćwiczenie przede wszystkim funkcji najgłębiej zaburzonych i najsłabiej opanowanych umiejętności.

Zasada ta wskazuje na potrzebę poświęcania podczas zajęć większej ilości czasu na ćwiczenie tych funkcji, które są najsłabiej rozwinięte. Trzeba przy tym pamiętać, że im głębiej jest zaburzona dana funkcja, tym bardziej podatne na znużenie jest dziecko podczas jej usprawniania. Stąd też w początkowym okresie terapii wskazane jest przeplatanie ćwiczeń funkcji bardziej i mniej sprawnych.

4. Zasada kompensacji zaburzeń: łączenie ćwiczeń funkcji zaburzonych z ćwiczeniami funkcji niezaburzonych w celu tworzenia właściwych mechanizmów kompensacyjnych.

Zgodnie z tą zasadą zadaniem nauczyciela terapeuty jest wytworzenie u dziecka takich mechanizmów psychologicznych, w których funkcje sprawniejsze pełnią rolę kompensacyjną, wspierając czynności funkcji zaburzonych. Ćwiczenia korekcyjno-kompensacyjne tego typu wyrównują skutki mikrodefektów, usprawniają procesy integracji psychomotorycznej oraz ułatwiają opanowanie trudnych dla dziecka umiejętności, zwłaszcza czytania i pisania.

5. Zasada systematyczności.

Dotyczy ona częstotliwości i systematyczności ćwiczeń korekcyjnych i korekcyjno – kompensacyjnych oraz dozowania ich w czasie. Zajęcia te powinny

odbywać się jak najczęściej, bowiem częstotliwość i systematyczność prowadzonych zajęć wpływa pozytywnie na opanowywanie i utrwalanie nabytych umiejętności.

6. Zasada ciągłości oddziaływania psychoterapeutycznego.

Dziecko podczas zajęć terapeutycznych cały czas powinno mieć poczucie sukcesu, nagradzamy każdą próbę. Zasada ta jest bardzo ważna, bowiem w wielu przypadkach na zajęcia trafiają dzieci, u których niepowodzenia szkolne stały się przyczyną reakcji nerwicowych i negatywnych postaw wobec nauki i szkoły, wpływających wtórnie na pogorszenie się wyników w nauce. Dlatego tez działania psychoterapeutyczne pełnią funkcje profilaktyczne, chroniąc przed dalszymi negatywnymi następstwami niepowodzeń szkolnych.
[Czajkowska, Herda 2005]

Głównym mottem i regułą wszystkich nauczycieli terapeutów winny być słowa związane ze starą regułą medyczną „po pierwsze nie szkodzić" (primum non nocere): „Nie szkodzić, nie ośmieszać, nie dyskwalifikować za to, co nie stanowi winy dziecka; nie pogłębiać istniejących zaburzeń i nie przyczyniać się do powstawania nowych".
[Czajkowska, Herda 2005, 49]

1.3.2. Organizacja zajęć terapii pedagogicznej.

Zajęcia terapii pedagogicznej często nazywane są zajęciami korekcyjno - kompensacyjnymi. Są to więc zajęcia, które mają za zadanie usprawnianie deficytów rozwojowych i wyrównywanie braków w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych. Ponadto, co wynika z terminu kompensacja, zajęcia te mają na celu wyrównanie braków lub zastąpienie braku jakimś innym czynnikiem oraz wspieranie rozwoju funkcji zaburzonych przez sprawną lub mniej zaburzoną. Za zorganizowanie zajęć korekcyjno – kompensacyjnych, jako formy pomocy psychologicznej i pedagogicznej dzieciom, odpowiedzialny jest dyrektor danej placówki. Pomoc tego typu udzielana jest na wniosek:

- ucznia
- nauczyciela
- pedagoga
- psychologa
- rodzica
- innych osób.

Jednakże o zakwalifikowaniu dziecka do tego typu zajęć decyduje nauczyciel terapeuta je prowadzący, który jest przygotowany z zakresu terapii pedagogicznej. Liczba dzieci uczestniczących w zajęciach powinna wynosić od 2 do 5. Organizację zajęć powinna poprzedzić szczegółowa diagnoza, to na jej podstawie nauczyciel terapeuta tworzy program pracy terapeutycznej. Pierwszym krokiem jest stworzenie programu ogólnego terapii w oparciu o jej kolejne etapy, następnie wpisujemy weń indywidualny program terapii dla każdego dziecka. Przy konstruowaniu programu trzeba mieć na uwadze indywidualne tempo pracy każdego dziecka. Program terapii może ulec zmianie w czasie jej trwania, co wynika ze specyfiki pracy terapeutycznej z dzieckiem. [Kaja 2001]

Organizacja pracy terapeutycznej i jej podział na poszczególne etapy odbywa się zgodnie ze ściśle określonym kryterium. Za najbardziej sensowne i przydatne kryterium należy uznać kryterium podziału zgodnie z poziomem opanowania technik i umiejętności szkolnych.

Kryterium to:

- „uwzględnia główne kierunki pracy terapeutycznej: korygowanie zaburzeń funkcji elementarnych, opanowywanie i usprawnianie umiejętności szkolnych oraz zapobieganie i eliminowanie konsekwencji zaburzeń rozwojowych,
- bierze pod uwagę strukturę czynności czytania i pisania oraz etapy ich opanowywania u dzieci, na podstawie ogólnych prawidłowości uczenia się,
- uwzględnia możliwości percepcyjne dzieci dyslektycznych (opierając się na zasadach pracy terapeutycznej),
- pozwala na metodyczne uszeregowanie ćwiczeń wg stopnia trudności i kolejności realizowania celów etapowych”.

[Czajkowska, Herda 2005, 61-62]

Zgodnie z przytoczonym kryterium pracę na zajęciach terapeutycznych i kolejność wykonywanych ćwiczeń możemy podzielić na etapy:

I Etap pierwszy – przygotowawczy.

Celem tego etapu jest kształtowanie gotowości dziecka do rozpoczęcia nauki czytania i pisania poprzez stymulowanie i korygowanie funkcji percepcyjno – motorycznych oraz ich koordynacji. Dla dzieci w młodszym wieku przedszkolnym ćwiczenia tego etapu mają charakter stymulujący dla osiągnięcia przez nie dojrzałości szkolnej, natomiast dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym są one ćwiczeniami korekcyjnymi funkcji opóźnionych w rozwoju. Na dalszych etapach terapii pełnią funkcję ćwiczeń psychoterapeutycznych. Ćwiczenia tego typu dzieli się na trzy grupy:

1) Ćwiczenia rozwijające ogólne sprawności ruchowe i manualne.
2) Ćwiczenia funkcji wzrokowej i orientacji przestrzennej na podstawie konkretnego materiału (obrazkowego) i abstrakcyjnego (geometrycznego i literowego – bez czytania)
3) Ćwiczenia funkcji słuchowej na podstawie dźwięków świata otaczającego, dźwięków muzyki i dźwięków mowy (ćwiczenia wrażliwości słuchowej, ćwiczenia rytmiczne i ćwiczenia słuchu fonematycznego i fonetycznego)

II Etap drugi – terapia właściwa.

Celem ćwiczeń tego etapu jest przezwyciężanie trudności dzieci dyslektycznych w opanowywaniu podstawowych umiejętności czytania i pisania, z wykorzystaniem materiału literowego stosowanego w klasie przedszkolnej (22 litery alfabetu międzynarodowego). Ćwiczenia te polegają na usprawnianiu funkcji wzrokowej, słuchowej, kinestetyczno – ruchowej, szczególnie w zakresie rozwijania zdolności dokonywania analizy i syntezy oraz kształcenia pamięci i koordynacji wzrokowo –

słuchowo – ruchowej w różnych czynnościach, z przechodzeniem stopniowo do ćwiczeń czytania i pisania.

III Etap trzeci – doskonalenie umiejętności czytania i pisania.

Celem ćwiczeń na tym etapie jest opanowanie umiejętności poprawnego czytania i pisania. W ćwiczeniach na tym etapie usprawnia się technikę czytania i pisania, wdraża dzieci do rozumienia czytanych zdań i tekstów, w przypadku dysgrafii nadal pracuje się nad doskonaleniem strony graficznej pisma.
[Czajkowska, Herda 2005]

Poszczególne jednostki metodyczne terapii pedagogicznej powinny składać się z następujących etapów:

1. Ćwiczenia na materiale bezliterowym (rozpoczęcie zajęć) np. ćwiczenia z zakresu percepcji wzrokowej lub słuchowej.
2. Sprawdzenie stopnia opanowania uprzednio opanowanego materiału.
3. Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów: korekcyjnych, relaksacyjnych, stymulujących.
4. Zajęcia w czytaniu i pisaniu podczas których trzeba wprowadzić coś nowego.
5. Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, relaksowe, tylko nieznacznie usprawniające lub stymulujące, np. zagadki, ćwiczenia rytmiczne, układanka wg wzoru, gra w domino, loteryjka.
6. Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty z poprzednich ćwiczeń i zajęć.

[Czajkowska, Herda 2005]

1.4. Wybrane metody stosowane w pracy z dzieckiem dyslektycznym.

Do pracy z dziećmi dyslektycznymi wykorzystuje się cały szereg różnorodnych metod. Są wśród nich metody relaksacyjne, metody opierające się na ćwiczeniach ruchowych, jak również metody opierające się na usprawnianiu zaburzonych funkcji.

Część z nich to metody, które mają na celu przede wszystkim wykształcenie u dziecka gotowości do nauki czytania i pisania, wszystkie czy to w całości, czy tylko w postaci pojedynczych ćwiczeń mogą być z powodzeniem wykorzystywane w terapii dzieci dyslektycznych. Poniżej przegląd wybranych metod przydatnych w pracy z takimi właśnie dziećmi.

1.4.1. Metoda Dobrego Startu.

Pierwowzorem Metody Dobrego Startu, stworzonej przez Martę Bogdanowicz, jest metoda Le Bon Départ, która służyła do usprawniania dzieci z różnymi zaburzeniami. Jej autorką była Tha Bugnet – van der Voort, Holenderka z pochodzenia.

Założeniem Metody Dobrego Startu (MDB) jest jednoczesne rozwijanie funkcji językowych, spostrzeżeniowych: wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych (czucie ruchu) i motorycznych oraz współdziałania między tymi funkcjami. Stanowią one bowiem podstawę dla opanowania czynności czytania i pisania. Celem metody jest:

- usprawnianie czynności analizatorów: słuchowego, wzrokowego, kinestetyczno – ruchowego
- kształcenie lateralizacji
- kształcenie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni
- kształcenie zdolności posługiwania się symbolami abstrakcyjnymi
- aktywizowanie całego układu nerwowego
- oddziaływanie na sferę emocjonalną.

[Bogdanowicz 2006]

Metoda Dobrego Startu jest metodą wzrokowo – słuchowo - ruchową, ważną rolę odgrywają w niej trzy elementy:

- element słuchowy (piosenka)
- element wzrokowy (wzory graficzne, litery)
- element motoryczny (wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych i liter zharmizowanych z rytmem piosenki).

Istotny w tej metodzie jest także element muzyczny, który w powiązaniu z ruchem spełnia w niej doniosłą rolę. MDS sięga przede wszystkim do muzyki ludowej, opartej na charakterystycznej dla naszego narodu linii melodycznej, rytmie i harmonii. Muzyka ludowa jest łatwa w percepcji i bliska dziecku. Obok melodii ludowych w MDS wykorzystuje się także piosenki dziecięce, m. in. te przekazywane z pokolenia na pokolenie – „Wlazł kotek na płotek". [Bogdanowicz 2006]

Jak widać MDS łączy w sobie śpiew, ruch, muzykę i plastykę, dzięki temu aktywizuje cały układ nerwowy i wszechstronnie oddziałuje na dziecko, dlatego też MDS nosi nazwę metody psychomotorycznej.

Metoda Dobrego Startu znajduje zastosowanie w profilaktyce i terapii oraz rehabilitacji. Wykorzystanie MBS w profilaktyce i edukacji:

- w celu wspomagania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym od 3 r. ż.,
- w ramach przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej (ćwiczenia te można prowadzić w najstarszej grupie przedszkola i w klasie zerowej z dziećmi, które rozpoczynają naukę czytania),
- w okresie podjęcia nauki czytania i pisania przez uczniów klasy zerowej i I (ćwiczenia można stosować podczas zajęć dydaktycznych i lekcji w celu wprowadzenia i utrwalenia liter oraz znaków matematycznych),
- w celu przygotowania i nauczania dzieci leworęcznych pisania lewa ręką,
- w celu usprawniania motoryki małej i dużej uczniów młodszych klas szkolnych.

Zastosowanie MBS w rehabilitacji:

- dzieci z różnego typu niepełnosprawnością, globalnie opóźnione w rozwoju psychomotorycznym,
- dzieci o dysharmonijnym rozwoju psychomotorycznym (opóźnionym rozwoju lateralizacji, funkcji językowych, percepcyjno – motorycznych i ich integracji),
- dzieci, które przejawiają niewielki zaburzenia zachowania na skutek nieprawidłowej dynamiki procesów nerwowych w formie nadpobudliwości lub zahamowania psychoruchowego.

[Bogdanowicz 2006]

Zajęcia MBS prowadzone są w formie zajęć grupowych, korzystne jest prowadzenie ich przez dwie osoby, jeden nauczyciel prowadzący, drugi kontrolujący wykonywane zadania. Odpowiednio skonstruowany program ćwiczeń MDS powinien uwzględniać możliwości wszystkich dzieci. Grupa przedszkolna w której prowadzi się zajęcia MBS powinna liczyć od 12 do 15 dzieci, natomiast w szkole powinna to być cała klasa. Jeżeli dzieci mają zaburzone funkcje psychomotoryczne, bądź są upośledzone, wskazane jest, by grupa liczyła 6 – 8 dzieci. Czas trwania i częstotliwość zajęć również są zróżnicowane, dla dzieci młodszych i głęboko upośledzonych powinny one trwać od 15 – 40 minut i odbywać się kilka razy w tygodniu, w przypadku dzieci z poważnymi zaburzeniami rozwoju powinny się odbywać trzykrotnie w ciągu dnia po 10 min, najlepiej codziennie lub 3-4 razy w tygodniu. Natomiast w przypadku dzieci z przedszkola i szkoły czas zajęć to 30 – 45 min., raz w tygodniu. Jeśli zaś chodzi o zespół terapeutyczny to czas trwania zajęć wynosi od 45 do 60 minut raz w tygodniu. Dla jak najbardziej efektywnego przebiegu zajęć duże znaczenie mają różnorakie pomoce dydaktyczne. Wśród nich wymienić należy:

- konkretne przedmioty lub obrazki objaśniające treść piosenki
- 4 woreczki wypełnione materiałem sypkim do ćwiczeń ruchowo słuchowych
- jednobarwny wałeczek 30 x 10 wypełniony kaszą lub grochem
- sznurki, gumy, balony, szarfy
- instrumenty muzyczne lub coś co może je zastąpić
- wzór namalowany grubym mazakiem
- tacka prostokątna wysypana materiałem sypkim
- arkusze papieru pakunkowego
- białe kartki A4
- kreda, węgiel, gruby pędzel, grube kredki woskowe
- farby plakatowe
- zeszyt czysty lub w linie
- ołówki, mazaki

Przebieg zajęć zgodnie z MDS:

1. Zajęcia wprowadzające: orientacyjno – porządkowe:
    - skoncentrowanie uwagi dziecka

- kształtowanie orientacji w schemacie własnego ciała i w przestrzeni

A. Ćwiczenia orientacyjno – porządkowe, np. zbiórka, marsz, powitanie, odliczanie.
B. Nauka piosenki, która będzie towarzyszyła wszystkim ćwiczeniom – omawiamy treść piosenki, wzbogacamy słownictwo.
C. Zabawy w zagadki językowe, np. pytamy o rymy, który wyraz jest dłuższy, na jaka głoskę się zaczyna.

2. Zajęcia właściwe:

A. Ćwiczenia ruchowe:
   - orientacja w schemacie ciała,
   - orientacja w przestrzeni,
   - skłony, podskoki,
   - luźne wymachy,
   - praca jednej kończyny i obu,
   - przechodzenie od ruchów dużych do precyzyjnych.

B. Ćwiczenia ruchowo – słuchowe:
   - orientacja w schemacie własnego ciała i przestrzeni,
   - orientacja czasowo –przestrzenna (dzieci uderzają w takt w wałeczek lub woreczki ułożone przed sobą, różne możliwe ruchy od lewej do prawej , całą dłonią, pięścią, jednym palcem, na wprost, skrzyżowane).

C. Ćwiczenia ruchowo – słuchowo - wzrokowe:
   - odtwarzanie wzorów figur geometrycznych lub liter w rytm śpiewanej piosenki (w powietrzu, na tacce z piaskiem).

3. Zajęcia końcowe o charakterze ćwiczeń słuchowo – ruchowych (mają wyciszyć dziecko, zrelaksować, wyeliminować napięcie emocjonalne).

Modyfikacją MDS jest m. in. Alfabet piosenek czy Śpiewane litery Józefy Krakowińskiej.

1.4.2. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.

Metodę tę opracowała w latach 60. Weronika Sherborne i opiera się ona na opracowanym przez nią systemie ćwiczeń, które mają zastosowanie we wspomaganiu prawidłowego rozwoju dzieci i korygowaniu jego zaburzeń. System ten opiera się na naturalnych potrzebach dziecka, które zaspokajane są w kontakcie z dorosłymi. Sherborne ze zwykłego „baraszkowania" dzieci z dorosłymi utworzyła system terapeutyczny. Podstawowymi założeniami metody jest rozwijanie przez ruch:

- świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego,
- świadomości przestrzeni i działania w niej,
- dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu.

[Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska 2005]

Zasady pracy podczas zajęć prowadzonych Metodą Ruchu Rozwijającego:

1. Uczestniczenie w zajęciach jest dobrowolne (można dziecko zachęcać, dodawać mu odwagi, ale nie zmuszać).
2. Należy nawiązać kontakt wzrokowy z dzieckiem i utrzymywać go w dalszym okresie zajęć, gdy dziecko zaadaptuje się do udziału w ćwiczeniach.
3. Zajęcia powinny być dla dziecka przyjemne i dawać możliwość przeżywania radości z aktywności ruchowej, kontaktu z drugim człowiekiem, satysfakcji z pokonania własnych trudności i lęków, z poczucia większej sprawności fizycznej.
4. Nauczyciel prowadzący zajęcia bierze udział we wszystkich ćwiczeniach.
5. W czasie zajęć należy przestrzegać prawa dziecka do własnej decyzji (do mówienia „tak" i „nie"), co daje dziecku poczucie autonomii i kontroli nad sytuacją
6. Należy dostrzegać i stymulować aktywność dziecka, dawać mu szansę na aktywne działanie.
7. Nie można krytykować dziecka.

8. Chwalimy dziecko, nie za efekt, ale za starania i trud oraz nowe osiągnięcia (pokonanie lęku, wykonanie nowego ćwiczenia).
9. Unikamy powstawania sytuacji rywalizacyjnych.
10. Stopniowo rozszerza się krąg doświadczeń społecznych dziecka (ćwiczenia w parach, trójkach, z całą grupą).
11. Ćwiczenia początkowe powinny być prowadzone na poziomie podłogi.
12. Przechodzimy od ćwiczeń łatwiejszych do coraz trudniejszych.
13. Stosujemy naprzemiennie ćwiczenia dynamiczne i relaksacyjne.
14. Uczymy dzieci zarówno używania siły jak i delikatności w stosunku do drugiej osoby.
15. Na zakończenie zajęć wprowadzamy ćwiczenia wyciszające, uspokajające.

[Bogdanowicz, Kisiel, Przasnyska 2005]

W metodzie tej wykorzystuje się różne grupy ćwiczeń wspomagających rozwój dziecka, są to ćwiczenia prowadzące do poznania własnego ciała, pomagające zdobyć pewność siebie i poczucie bezpieczeństwa w otoczeniu, ułatwiające nawiązanie kontaktu i współpracy z partnerem i grupą oraz ćwiczenia twórcze.

1.4.3. Kinezjologia edukacyjna.

Twórcą tej metody jest pedagog Paul E. Dennison. Wychodzi on z założenia, że ruch fizyczny jest podstawą samodoskonalenia się bazowych nawyków widzenia, słuchania, uzdolnień, działań twórczych, organizowania się wewnętrznych czynności psychicznych. Dlatego też dziecko, wykonując ćwiczenia, pobudza swój naturalny rozwój. Zaburzenie procesu uczenia się wynika z braku integracji trzech wymiarów mózgu (lateralności, skupienia, ześrodkowania). Dlatego też w oparciu o kinezjologię edukacyjną Dennison stworzył program gimnastyki mózgu, którego podstawę stanowi swobodny ruch. Gimnastyka mózgu jest nastawiona na stymulację trzech wyżej wymienionych wymiarów. Ćwiczenia gimnastyki mózgu, poprzez stymulację przepływu informacji, przywracają naturalną zdolność uczenia się. Bardzo ważne podczas przeprowadzania zajęć jest prawidłowe oddychanie i picie niegazowanej wody mineralnej. Prawidłowe oddychanie to takie, które angażuje przeponę jest

rytmiczne i wydłużone. Picie wody dotlenia nasz organizm, dzięki temu ćwiczenia Gimnastyki mózgu są skuteczniejsze. Możemy wyróżnić trzy typy ćwiczeń w ramach Gimnastyki mózgu:

1. Ćwiczenia na przekraczanie linii środka (ruchy naprzemienne, leniwe ósemki, rysowanie oburącz, alfabetyczne ósemki, słoń).
2. Ćwiczenia wydłużające (sowa, aktywna ręka, zginanie stopy, pompowanie piętą).
3. Ćwiczenia energetyzujące i pogłębiające postawę (ziewanie energetyczne, kapturek myśliciela, punkty pozytywne).

(Przykłady ćwiczeń i ich wykonania umieszczone w aneksie)

[Mańkowska 2005]

1.4.4. Metoda Symboli Dźwiękowych.

Autorką tej metody terapeutycznej jest Barbara Kaja. Jest ona przeznaczona dla dzieci w wieku 5 –6 lat, które przejawiają opóźnienia rozwoju percepcji wzrokowej, słuchowej, opóźnienia rozwoju umysłowego, dla dzieci z zahamowaniami psychoruchowymi, ale też nadpobudliwością psychoruchową. Głównym elementami tej metody są muzyka i ruch. Muzyka jest czynnikiem wyzwalającym swobodną aktywność dziecka, a odpowiedni dobór ćwiczeń pozwala rozwijać zaburzone funkcje i procesy. W metodzie tej występują następujące grupy ćwiczeń:

1. Ćwiczenia dotyczące sfery ruchowej – mają za zadanie pobudzenie ruchowe całego ciała, w zakresie ruchów dowolnych i kontrolowanych, ponadto stymulują rozwój ruchów manualnych.
2. Ćwiczenia dotyczące procesów poznawczych – są to ćwiczenia rozwijające procesy myślowe, zwłaszcza analizę i syntezę oraz porównywanie.
3. Ćwiczenia dotyczące procesów emocjonalnych – są to ćwiczenia odreagowujące napięcie emocjonalne, ćwiczenia wzmacniające wiarę we własne siły.
4. Ćwiczenia dotyczące sfery społecznej – są to ćwiczenia zespołowe umożliwiające współdziałanie.

[Kaja 2001]

Zapewnienie wielostronnego rozwoju dziecka wymaga przeprowadzenia zajęć Metodą Symboli Dźwiękowych według określonego toku:

A. Ekspresja ruchowa na dowolne tematy muzyczne (spontaniczna i kontrolowana) – celem tej grupy ćwiczeń jest ogólne motoryczne pobudzenia, ale także kształtowanie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, koncentracja uwagi, kontroli.
B. Interpretacja plastyczna utworów muzycznych – celem tego typu ćwiczeń jest rozwijanie wyobraźni dziecka, jego wrażliwości estetycznej oraz danie dziecku możliwości społecznie akceptowanego odreagowania konfliktów, ćwiczenia te są szczególnie ważne dla dzieci z zahamowaniem psychoruchowym.
C. Poznawanie i operowanie symbolami dźwiękowymi – służą one stymulacji rozwoju umysłowego dzieci oraz przyczyniają się do rozwijania procesów percepcyjnych.
D. Zabawy słowno – muzyczno – ruchowe – celem tej grupy ćwiczeń jest rozwijanie mowy dziecka i jego zdolności do słuchania.
E. Relaksacja – w trakcie ćwiczeń relaksacyjnych dochodzi do zwolnienia napięcia mięśniowego i psychicznego dziecka.

[Kaja 2001]

1.4.5. Metoda 18 struktur wyrazowych.

Jest to metoda stworzona przez Ewę Kujawę i Marię Kurzynę. Metoda ta opiera się na analizie sylabowo - głoskowej wyrazów, w powiązaniu z ich budową literową. Jej celem jest nauczenie dziecka automatycznego nazywania fotogramów (kombinacji liter) oraz zdolności umieszczania ich w słowie w odpowiedniej kolejności. Podstawę tej metody stanowi wyróżnianie sylaby, jest ono tak samo ważne przy czytaniu, jak i pisaniu. Dla lepszego zrozumienia budowy poszczególnych wyrazów autorki proponują posługiwanie się następującymi kolorami:

- czerwony dla samogłosek,
- czarny dla spółgłosek,
- zielony dla oznaczenia sylab.

Każdy wyraz w tej metodzie jest traktowany jako konkretny układ sylab. Założenia metody:

- cząstkę pisaną odpowiadającą wymawianej sylabie również nazywamy sylabą,
- sylaba składa się z liter,
- sylaba 2,3,4 literowa składa się z 2,3,4 liter lub o jedną więcej w przypadku dwuznaków,
- w schematach graficznych czarne kółko zarezerwowane jest dla jednej litery lub dwuznaku,
- sylaba otwarta kończy się samogłoską,
- sylaba zamknięta kończy się spółgłoską.

W metodzie 18 struktur wyrazowych stosuje się następujące techniki pracy:

- *graficzny schemat budowy wyrazów*: zapoznajemy dziecko z budową wyrazów w danej strukturze,
- *suwaki*: eksponują pewną grupę wyrazów o wspólnej cząstce,
- *wprawki*: dziecko czyta wyraz, zaznacza kolorem zielonym co drugą sylabę, przepisuje wyraz dzieląc go na sylaby, czyta sylabami i pisze wg wzoru,
- *łańcuchy sylabowo – wyrazowe*: jest to szereg sylab oddzielonych myślnikami, sylaby te tworzą wyrazy częściowo nakładające się na siebie, ostatnia sylaba wyrazu jest zarazem pierwszą następnego, jest ona wyróżniona np. przez pogrubienie,
- *słuchowe i wzrokowe różnicowanie wyrazów podobnych dźwiękowo i graficznie*: dziecko po przeczytaniu i analizie wyrazów różniących się tylko jednym elementem wpisuje je do odpowiedniej rubryki w tabeli,
- *wyszukiwanie krótkich słów w dłuższych wyrazach*,
- *tworzenie nowych wyrazów z wybranych liter i sylab wyrazów, które zilustrowano,*
- *rozsypanki wyrazowo – zdaniowe*: zadaniem dziecka jest ułożenie zdania z podanych wyrazów,
- *zagadki*: pojawiają się one w ósmej strukturze wyrazowej, gdzie sylaby zawierają już grupy spółgłoskowe, wyrazy w tekście zagadki podzielone

są na sylaby, nieznane dziecku słowa obwiedzione są niebieskim kółkiem, dziecko czyta zagadkę z pomocą lub samodzielnie, powtarza jej tekst i sylabami wpisuje rozwiązanie,

- *czytanie zdań i pisanie ich z pamięci*: zdania występują w formie drukowanej,
- *pisanie ze słuchu zdań o omawianej strukturze*.

Sposób przyporządkowania wyrazów do 18 struktur**:**

I Wyrazy dwusylabowe typu: ko-ty, my-szy, cha-ta,
II Wyrazy wielosylabowe typu: lo-ko-mo-ty-wa, ma-ry-na-rze,
III Wyrazy jednosylabowe typu: kot, kosz, czek,
IV Wyrazy dwusylabowe typu: re-bus, le-karz, sza-lik,
V Wyrazy dwusylabowe typu: buł-ka, chał-wa, licz-ba,
VI Wyrazy dwusylabowe typu: par-kan, tap-czan, kasz-tan,
VII Wyrazy wielosylabowe typu: wyw-rot-ka, cza-pecz-ka, sza-chow-ni-ca,
VIII Wyrazy jednosylabowe typu: jest, bank, czort,
IX Wyrazy jednosylabowe typu: trzy, szła, dwa,
X Wyrazy dwusylabowe typu: kra-ta, trzy-ma, ska-cze,
XI Wyrazy dwusylabowe typu: mły-nek, dwo-rzec,
XII Wyrazy jednosylabowe typu: staw, chrzan, groch,
XIII Wyrazy dwusylabowe typu: słom-ka, szczot-ka, star-szy,
XIV Wyrazy dwusylabowe typu: kras-nal, czwar-tek, kroch-mal,
XV Wyrazy jednosylabowe typu: szkrab, wschód,
XVI Wyrazy jednosylabowe typu: kleks, wrzask,
XVII Wyrazy o zróżnicowanej strukturze sylabowej, np. ko-biał-ka ze spółgłoskami miękkimi,
XVIII Wyrazy o różnej liczbie sylab, o zróżnicowanej budowie.

1.4.6. Metoda Wertykalna.

Jest to metoda przeznaczona dla dzieci, których trudności w czytaniu i pisaniu wynikają z zaburzeń analizy i syntezy wzrokowej oraz zaburzeń orientacji przestrzennej. Autorką tej metody jest Jadwiga Włodek – Chronowska. Zgodnie z założeniami metody gałka oczna w czasie czytania w pozycji pionowej nie pokonuje siły ciężkości, w polu widzenia znajduje się tylko jeden znak graficzny, ruchy oka w kierunku pionowym, co spowalnia ruch, dziecko przez to dłużej koncentruje się na danym znaku, taka organizacja znaków graficznych wymusza utrzymanie w pamięci znaków odczytanych tak długo dopóki nie zostanie ustalone znaczenie całości. Ćwiczenia wg tej metody powinny odbywać się codziennie i trwać od 5 do 7 minut. Można je przeprowadzać pracując z dzieckiem indywidualnie lub w całej grupie. Pomoce dydaktyczne potrzebne do przeprowadzenia zajęć to:

- komplet tekstów sensownych w zapisie literowym w układzie pionowym, zwierający 150 tekstów dla każdego ucznia,
- papier kratkowany formatu A4.
- ołówek i gumka,
- zeszyty dokumentacyjne dla każdego ucznia.

Każdy tekst w toku zajęć powinien być wykorzystany trzykrotnie: do pisania ze słuchu, do czytania, do pisania z pamięci.

Zasady pracy:

1. Litery są pisane pod sobą w 5 kolumnach.
2. Odstępy między literami i kolumnami muszą być jednakowe.
3. W pisaniu nie stosuje się interpunkcji.
4. W pisaniu nie stosuje się przerw między zdaniami, koniec zdania oznacza się poziomą kreską lub dwiema.
5. Duże litery piszemy tylko na początku zdania i w przypadku imion.
6. Dwuznaki muszą być napisane w jednej kolumnie.
7. Uczniowie piszą wyłącznie ołówkiem.
8. Błędy popełnione przy pisaniu z pamięci lub ze słuchu wskazuje uczeń, następnie wymazuje błąd i nanosi poprawkę (możliwa trzykrotna autokorekta).

9. Poprawianie błędów odbywa się pod kontrolą nauczyciela.
10. Wszystkie teksty pisane są datowane, podpisane imieniem i nazwiskiem dziecka, sygnowane z pamięci/ze słuchu, podpisy wykonują uczniowie.

II Metodologia badań własnych.

2.1. Problem badawczy.

Relacjonowane badania miały na celu ustalenie, jak pracować z dzieckiem dyslektycznym. Ich celem było również poznanie specyficznych trudności, jakie w toku nauki szkolnej napotykają te dzieci.

Celem przeprowadzonych przeze mnie badań jest odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1) Jak pracować z dzieckiem dyslektycznym?
2) Jakiego rodzaju trudności w nauce napotykają dzieci dyslektyczne?
3) Od czego zależny jest plan pracy z dzieckiem dyslektycznym?

2.2. Metody badawcze.

Do przeprowadzenia badań wykorzystałam istniejące i dostępne dla nauczycieli terapeutów sprawdziany poziomu czytania i pisania dla uczniów klas IV. Swoje badania oparłam także na analizie dokumentów, którymi były opinie dotyczące badanych przeze mnie dzieci, przygotowane przez poradnię psychologiczno – pedagogiczną na prośbę rodziców dzieci i stwierdzające występowanie u nich specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że celem moich badań nie było zdiagnozowanie dysleksji rozwojowej, a jedynie zbadanie, co w czynności pisania i czytania zdiagnozowanym już dzieciom sprawia największą trudność.

Sprawdzian poziomu pisania przeprowadziłam z zastosowaniem się do opracowanych przez Janinę Mickiewicz wskazówek metodycznych. W celu oceny poziomu pisania wykorzystałam zarówno dyktando jak i przepisywanie.

Przeprowadzając pisanie ze słuchu zrezygnowałam z odczytania całości tekstu przed dyktowaniem. Dzięki temu mogłam w trakcie dyktanda dodatkowo zaobserwować na jakim poziomie kształtuje się poziom pamięci słuchowej sekwencyjnej, pamięci fonologicznej i słuchu fonematycznego badanych dzieci. Chcąc zapewnić uczniom możliwość właściwego zapisu znaków przystankowych i możliwość zrozumienia tekstu, dyktowałam go całymi zdaniami lub, w przypadku dłuższego zdania, całościami treściowymi, stosując przy tym właściwą intonację. Przepisywanie umożliwiło mi zaobserwowanie jak funkcjonuje u badanych dzieci pamięć wzrokowa, jaką przyjmują one strategię przepisywania, czy zapamiętują całe zdania, czy przepisują po jednym wyrazie, czy mówią sobie na głos zapisywane zdania. Przeprowadzone sprawdziany poziomu pisania pozwoliły mi dostrzec najbardziej zaburzone funkcje, na ich podstawie mogłam także ocenić poziom graficzny pisma.

Sprawdzian poziomu czytania – na jego podstawie oceniłam m. in. tempo czytania dzieci, stopień zrozumienia tekstu i sposób czytania zawartych w tekście zdań i wyrazów. Ze względu na wiek badanych dzieci w badaniu posłużyłam się materiałem tekstowym sensownym.

Dodatkowe informacje na temat trudności szkolnych badanych dziewczynek uzyskałam także z Kwestionariusza dla ucznia opracowanego przez Janinę Mickiewicz.

2.3. Opis przypadków.

W przeprowadzonych przeze mnie badaniach wzięły udział dwie dziewczynki, uczennice klasy IV. Po opracowaniu indywidualnych planów terapii pedagogicznej, w oparciu o opinie poradnianą, zostały one włączone do grupy dzieci uczestniczących w zajęciach korekcyjno - kompensacyjnych.

Sylwia, ur. 1997, uczennica klasy IV

1. Rozwój funkcji społecznych.

Sylwia jest uczennicą, która podejmuje powierzone jej zadania z chęcią i zaangażowaniem, jest spokojną i kulturalną dziewczynką, nie sprawiają jej problemów kontakty międzyludzkie, z chęcią pracuje w grupie, podczas pracy często dyscyplinuje kolegów, ważny jest dla niej porządek w trakcie zajęć, widać, że jest dla niej ważny autorytet nauczyciela.

2. Rozwój funkcji poznawczych.

Ogólny rozwój umysłowy kształtuje się na poziomie przeciętnym. Uczennica posiada zadowalający zasób wiadomości ogólnych. Jej zasób słownictwa kształtuje się na odpowiednim dla jej wieku poziomie. Umiejętności wnioskowania, kombinowania i syntetyzowania są na dobrym poziomie, co pozwala jej sprawnie i szybko ujmować zależności przyczynowo – skutkowe. Na poziomie obniżonym, ale pozostającym w normie jest umiejętność myślenia logiczno – pojęciowego.

3. Rozwój funkcji percepcyjno – motorycznych..

Na podstawie badań psychologicznych stwierdzono u Sylwii obniżenie słuchu fonemowego, a także trudności w zakresie spostrzegawczości słuchowej. Znaczący deficyt występuje w zakresie integracji słuchowo – ruchowej, obniżone jest także tempo uczenia się wzrokowo – ruchowego. Tempo pracy znajduje się na poziomie przeciętnym. Znacznie obniżona jest sprawność motoryczna ręki wiodącej (prawej).

4. Poziom wiadomości szkolnych.

Treści programowe z zakresu matematyki na poziomie klasy trzeciej uczennica opanowała w stopniu dobrym, utrwalenia wymagają wiadomości o ułamkach i zadania tekstowe. Natomiast duże braki widoczne są w zakresie elementarnych wiadomości z języka polskiego. Dziewczynka nie rozpoznaje części mowy, ma kłopoty z określaniem rodzajów zdań, nie potrafi przyporządkować rzeczownika do przymiotnika.

5. Poziom opanowania umiejętności czytania i pisania.

Sylwia czyta w sposób mieszany, sylabizowanie i głoskowanie występuje przy dłuższych wyrazach. Charakterystyczne błędy przy czytaniu to: zamiana sylab lub liter, opuszczanie liter, zamiana końcówek. Rozumienie tekstu czytanego po cichu jest częściowe i kształtuje się na niskim poziomie. Tempo czytania jest niskie. W pracach pisemnych występują błędy typowo ortograficzne i błędy w łącznej i rozłącznej pisowni. Poziom graficzny pisma jest obniżony, litery są niekształtne, różnej wielkości, źle odwzorowywane.

Magdalena, ur. 1997, uczennica klasy IV

1. Rozwój funkcji społecznych.

Magda jest bardzo sympatycznym i kulturalnym dzieckiem. Jest skryta i powoli nawiązuje nowe kontakty. Zdania zawsze doprowadza do końca, choć pracuje w wolnym tempie. Nie zniechęca się i jest wytrwała. Często jest niepewna i nie wierzy w swoje możliwości.

2. Rozwój funkcji poznawczych.

Ogólny rozwój intelektualny dziewczynki, jak i jego poszczególnych funkcji, kształtuje się na poziomie przeciętnym.

3. Rozwój funkcji percepcyjno – motorycznych.

U Magdy opóźniony jest rozwój percepcji słuchowej, wzrokowej i koordynacji wzrokowo – ruchowej. Sprawność grafomotoryczna ręki wiodącej jest niska.

4. Poziom wiadomości szkolnych.

Uczennica w zadowalającym stopniu opanowała treści nauczania na poziomie klasy III. Jednakże wciąż nie ma utrwalonej pisowni dużej litery.

5. Poziom opanowania umiejętności czytania i pisania.

Magda czyta techniką mieszaną: wyrazowo – sylabową (dłuższe wyrazy najpierw czyta bezgłośnie sylabami). Rzadko czyta zdaniami. Czytając popełnia liczne błędy: zamienia końcówki, opuszcza litery. W zmiennym stopniu rozumie przeczytany tekst. W pisaniu uczennica popełnia błędy ortograficzne i specyficzne: opuszcza litery, cząstki wyrazów i znaki diakrytyczne, nieprawidłowo zapisuje zmiękczenia, myli i – j, myli litery o podobnym kształcie i brzmieniu, pisze łącznie sąsiednie wyrazy i rozłącznie jeden wyraz, ma trudności w różnicowaniu głosek nosowych ą, ę z zespołem dźwiękowym om, on, em, en. Strona graficzna pisma jest zaburzona, litery są niekształtne, różnej wielkości, pochylone pod różnym kątem, nie utrzymują się w liniaturze.

III Analiza uzyskanych wyników.

3.1. Trudności szkolne dzieci dyslektycznych.

Możemy wyróżnić trzy grupy trudności szkolnych dzieci dyslektycznych:
1. Trudności wynikające z zaburzeń spostrzeżeń wzrokowych.

Podstawową przyczyną tych trudności jest, jak już to było powiedziane, defekt korowej części analizatora wzrokowego. Toteż w rezultacie zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej i zaburzeń kierunkowości spostrzegania dziecko:

- wadliwie odzwierciedla kształt liter,
- ma kłopoty w różnicowaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu figur geometrycznych i liter,
- myli litery podobne (a-o, m-n, u-w, l-t, l-ł, e-c, h-k),
- opuszcza litery lub cząstki wyrazów przy przepisywaniu,
- gubi drobne elementy liter,
- myli litery asymetrycznie położone względem osi poziomej lub pionowej (p-g, d-b, w-m, u-n, p-b, d-g),
- ma problemy ze zorganizowaniem przestrzennym zapisu na stronnicy
- czytając przestawia litery i cząstki całych wyrazów, przeskakuje linijki druku.

Dlatego tez dzieci te nie są w stanie opanować techniki czytania w przewidywanym czasie. Trudności w czytaniu utrzymują się w dalszym toku nauki szkolnej, dzieci czytają wolniej, czytanie je męczy i towarzyszy mu napięcie emocjonalne. Wiąże się to w konsekwencji z trudnościami w nauce innych przedmiotów. Trudność takiemu dziecku sprawia rozwiązanie zadanie z tekstem na matematyce, zaburzenia percepcji mogą też być przyczyną trudności na plastyce (mało

szczegółów, zaburzone rozplanowanie przestrzenne rysunku) czy geografii (utrudniona orientacja na mapie) czy geometrii (brak wyobraźni przestrzennej).

Przykłady błędów, wynikających z zaburzeń percepcji wzrokowej, wyszczególnione na podstawie zebranego materiału:

- mylenie liter o podobnym kształcie:
  - a – o: *klosie* – klasie, *przepisywałom* – przepisywałam;
  - o – a: *podabny* – podobny; *Honaraty* – Honoraty;
  - u – a: *(po)południa* – południu; *krzewa* – krzewu;
  - H – E, B – D: Eonorata – Honorata; Dalbinka – Balbinka;
- opuszczanie drobnych elementów liter;
  - brak laseczki przy a w wyrazach: m**a**tematyka, N**a**talka, uciek**a**ją, n**a**tomiast;
  - brak kropki w - dż w wyrazie wyjeżdżają;
  - brak kreseczki w – t w wyrazie ptac**t**wo, przesunięcie jej na następna literę (w);
  - opuszczenie ogonka w –ę w wyrazie gęsi;
- powtarzanie cząstki wyrazu, dodawanie liter o podobnym kształcie:
  - *Po popołudnia* – Po południu;
  - *wyjeżdczyją* – wyjeżdżają;
- przestawianie liter:
  - *dułgo* – długo;
- opuszczanie liter:
  - *wozła* – woziła.

2. Trudności wynikające z zaburzeń spostrzeżeń słuchowych.

Trudności te wynikają z opóźnienia rozwoju słuchu fonematycznego, obok specyficznych trudności w czytaniu i pisanie, są one także przyczyną opóźnienia rozwoju mowy dziecka. Trudności w czytaniu objawiają się w uporczywym literowaniu (głoskowaniu) czytanych wyrazów bez ich syntezy. Na późniejszym etapie nauki dzieci przekręcają wyrazy, część odczytując, część odgadując, zamieniają głoski, opuszczają sylaby, mylą wyrazy zbliżone artykulacyjnie, czytanie jest nierytmiczne, zaburzona jest intonacja i akcent zdaniowy, tempo czytania jest

powolne. Uczeń skupia się na technice czytania i wyniku tego słabo rozumie przeczytaną treść. Trudności w pisaniu pojawiają się, gdy dziecko pisze ze słuchu. W przypadku lżejszych zaburzeń występują błędy charakterystyczne dla zaburzeń analizy i syntezy słuchowej:

- opuszczanie liter i sylab,
- gubienie liter przy zbiegu spółgłosek,
- opuszczanie końcówek wyrazów,
- łączenie przyimków z rzeczownikami np. *wdomu* zamiast w domu,
- trudności w pisowni głosek z szeregu szumiących, syczących i ciszących,
- trudności w pisowni głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych,
- trudności w pisowni głosek tracących dźwięczność w śródgłosie i wygłosie,
- trudności w pisowni głosek zmiękczonych przez kreskę i przez -i,
- kłopoty w różnicowaniu i – j oraz głosek nosowych - ę, - ą z zestawem głosek - on,

-om, -en, -em, co przekłada się na błędny zapis.

Zaburzeniom percepcji słuchowej towarzyszy często słaba pamięć słuchowa, przez co dzieci mają trudności z opanowaniem tabliczki mnożenia, wierszy, gorzej im idzie nauka języków obcych.

Przykłady błędów, wynikających z zaburzeń percepcji słuchowej, wyszczególnione na podstawie zebranego materiału:

- błędy wynikające z trudności w różnicowaniu głosek z szeregu szumiących, syczących i ciszących:

- *wyjeżdczyją* – wyjeżdżają (dcz – dż);
- *sybko* – szybko (s – sz);

- błędy wynikające z trudności w różnicowaniu głosek zmiękczonych przez kreskę i przez - i:

- *śerśći* – sierści.

3. Trudności wynikające z opóźnienia i zaburzeń rozwoju ruchowego.

Prawidłowy rozwój analizatora ruchu, dotyku i wzroku umożliwia naukę czynności pisania i opanowanie jej. Trudności w pisaniu mogą wynikać w tym przypadku z obniżenia precyzji i szybkości ruchów docelowych, występowania współruchów i wadliwej regulacji napięcia mięśniowego (tonusu). Powoduje to, że dzieci piszą brzydko i wolno, litery są nierówne, zbyt małe lub zbyt duże, nie mieszczą się w liniaturze zeszytu. Podczas pisania pojawiają się dodatkowe ruchy, niepotrzebne z punktu widzenia celu i efektu wykonywanej czynności. Dzieci zbyt mocno lub słabo naciskają pióro, ołówek czy długopis do kartki, w wyniku czego powstają nierówne łuki, linie, kąty, pismo jest niestaranne, chaotyczne. Dzieci, u których zaburzona jest koordynacja wzrokowo – ruchowa dodatkowo występuje tzw. pismo lustrzane, tzn. dziecko odwraca zarówno kształt, kolejność jaki i kierunek kreślenia liter. Częściej jednak występują jedynie odwrócone lustrzanie litery czy cyfry, dziecko zmienia kolejność liter w sylabach i sylab w wyrazach.

4. Trudności w poprawnej pisowni.

Dzieci dyslektyczne mimo iż znają zasady poprawnej pisowni, nie potrafią zastosować ich w praktyce, stąd w ich pracach obok błędów wynikających z zaburzeń funkcji psychoruchowych występują błędy ortograficzne. W ich pracach pisemnych widoczne są także typowe błędy dyslektyczne – dziecko pisze tak jak słyszy.

Błędy w poprawnej pisowni wyszczególnione na podstawie analizowanego materiału:

- błędy typowo dyslektyczne:
  - czeciej – trzeciej;
  - ściągnoł – ściągnął;
  - imie –imię;
- błędy ortograficzne:
  - podwurku – podwórku.

3.2. Indywidualny plan pracy z dzieckiem dyslektycznym.

Sylwia

Etap I – przygotowawczy (psychoterapeutyczny).

- Ćwiczenia sprawności manualnej – modelowanie (plastelina, modelina), nawlekanie koralików, wycinanie z papieru (po linii prostej, falistej, form geometrycznych, konturów obrazków), wydzieranki, naklejanki, ćwiczenie sprawnych ruchów palców.
- Ćwiczenia graficzne – rysowanie po śladzie, rysowanie za pomocą szablonów, kreskowanie, rysowanie szlaczków literopodobnych.
- Ćwiczenia wrażliwości słuchowej – rozpoznawanie odgłosów wydawanych przez upadające lub uderzające o siebie przedmioty.
- Ćwiczenia rytmiczne – odtwarzanie struktur rytmicznych, odtwarzanie przestrzenne układów rytmicznych, odtwarzanie rytmiczne układów przestrzennych. zabawy ruchowe ze śpiewem, klaskaniem.
- Ćwiczenie słuchu fonemowego – podział wyrazów na sylaby (stopniowanie trudności), przejście od różnicowania sylaby do różnicowania głoski.
- Ćwiczenia percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo – ruchowej – elementy metody M. Frostig.

Etap II – terapia właściwa.

- Utrwalenie różnicowania liter (bez kojarzenia znaku graficznego z dźwiękiem) – dobieranie par jednakowych liter, wyszukiwanie liter w tekście.
- Dobieranie par liter małych, wielkich, drukowanych i pisanych.
- Pisanie liter odpowiadających pierwszej głosce nazwy obrazka.
- Utrwalenie pojęcia samogłoski i spółgłoski – odnajdywanie w tekście.
- Wprowadzenie sylaby dwuliterowej otwartej – ćwiczenia zaczerpnięte z metody 18 struktur wyrazowych.
- Wprowadzenie sylaby trzyliterowej otwartej - ćwiczenia zaczerpnięte z metody 18 struktur wyrazowych.

- Tworzenie kombinowanych wyrazów dwusylabowych w oparciu o poznane struktury wyrazowe.
- Wprowadzenie sylab trzyliterowych ze zbiegiem spółgłosek.
- Wyrazy jednosylabowe ze zbiegiem spółgłosek.
- Tworzenie wyrazów kombinowany z poznanych struktur, układanie zdań z wyrazów.
- Równoczesne ćwiczenia w czytaniu i pisaniu.

Etap III – doskonalenie umiejętności czytania i pisania.

- Utrwalenie zasad łącznej i rozłącznej pisowni wyrazów z cząstką - nie.
- Utrata dźwięczności w wygłosie.
- Pisanie ze słuchu – pisanie selektywne.
- Doskonalenie techniki czytania – elementy metody wertykalnej.
- Ćwiczenia w rozumieniu treści.

Magdalena

Etap I – przygotowawczy (psychoterapeutyczny).

- Ćwiczenia sprawności manualnej – modelowanie (plastelina, modelina), nawlekanie koralików, wycinanie z papieru (po linii prostej, falistej, form geometrycznych, konturów obrazków), wydzieranki, naklejanki, ćwiczenie sprawnych ruchów palców.
- Ćwiczenia graficzne – rysowanie po śladzie, rysowanie za pomocą szablonów, kreskowanie, rysowanie szlaczków literopodobnych.
- Ćwiczenia percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo – ruchowej – elementy metody M. Frostig.
- Ćwiczenia koordynacji wzrokowo – słuchowo – ruchowej za pomocą Metody Dobrego Startu.
- Ćwiczenia muzyczno – ruchowe z wybijaniem rytmów.

Etap II – terapia właściwa.

- Opracowanie kolejnych liter alfabetu: a – o, i – j, p – b, d – b, w – m, w oparciu o ćwiczenia polegające na obrysowywaniu konturów mylonych liter, odszukiwania ich w tekście, wyszukiwania słów rozpoczynających się na dana literę, a także w oparciu o Metodę Śpiewanych Liter.
- Opracowanie wyrazów wielosylabowych, dzielenie wyrazów na sylaby wraz z ich wystukiwaniem.
- Czytanie całościowe wyrazów – samodzielne czytanie wyrazów wskazanych przez nauczyciela, dobieranie wyrazów na podstawie obrazu graficznego z równoczesnym wypowiadaniem, dobieranie wyrazów do obrazków, utrwalanie czytania wyrazów w krótkich ekspozycjach.
- Towarzyszące tym czynnościom ćwiczenia w czytaniu i pisaniu.

Etap III – doskonalenie umiejętności czytania i pisania.

- Opracowanie dwuznaków (sz, cz, ch, dz, dż)
- Opracowanie fonemów miękkich ze znakiem diakrytycznym i z *i*.
- Zastępowanie ę i ą grupami literowymi om, em przed p, b oraz grupami on, en przed t, d, c, dz, cz.
- Ćwiczenia w pisaniu – przepisywanie.
- Doskonalenie techniki czytania.
- Ćwiczenia na zrozumienie tekstu.

3.3. Przykłady konspektów jednostek metodycznych zajęć korekcyjno – kompensacyjnych.

Etap I

Konspekt 1

Cel zajęć: Usprawnianie percepcji słuchowej (analiza słuchowa), rozwijanie koordynacji słuchowo ruchowej.

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Usprawnianie percepcji słuchowej.	• odróżnianie dźwięków z otoczenia (zgniatanie papieru, przedzieranie kartki, upuszczone klucze, dzwonienie kluczy, tupanie, szuranie nogami, przelewanie wody) • zabawa: zgadnij kto cię woła	- kartka papieru - klucze - butelka wody - szklanka
II Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Rozwijanie koordynacji słuchowo – ruchowej	• odtwarzanie graficznie usłyszanego rytmu (dobieranie odpowiednich kartoników) • dyktando graficzne • odtwarzanie struktur dźwiękowych wg wzoru	- kartki papieru do dyktanda graficznego - kalki - wzory struktur dźwiękowych - kartoniki do zakodowania struktur dźwiękowych
III Zajęcia w czytaniu i pisaniu podczas których trzeba wprowadzić coś nowego		
Usprawnianie percepcji słuchowej – analiza	• takie samo czy różne • zaznacz głoskę, którą słyszysz • zakrywanie kartonikiem usłyszanego wyrazu, któremu towarzyszy przedstawienie za pomocą obrazka • wyodrębnianie głosek w nagłosie	- plansza z parami wyrazów różniących się jedną głoską (dźwięczna – bezdźwięczna) - kartki z wyrazami z brakującymi głoskami - plansza z wyrazami do zakrywania - kolorowe kartoniki - lista rzeczowników do ćwiczenia wyróżniania głosek w nagłosie

IV Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		
Ćwiczenia ruchowe	• zabawa: zaraza w mieście (zabawa polegająca na rozluźnianiu poszczególnych partii mięśni)	
V Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		
Utrwalenie i sprawdzenie umiejętności analizy słuchowej głosek	• podaj wyraz na głoskę ...	

Konspekt 2

Cel zajęć: Kształtowanie percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej.

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Sprawdzenie rozumienia określeń słownych: śpiewanie piosenki z interpretacja ruchową	• dzieci śpiewają piosenkę i wykonują ruchy zgodne z poleceniami zawartymi w tekście: „Głowa, ramiona, kolana, pięty, kolana, pięty, kolana, pięty, głowa, ramiona, kolana, pięty, oczy, uszy, usta, nos”	
II Sprawdzenie stopnia opanowania uprzednio przygotowanego materiału		
Usprawnianie	• odtwarzanie struktur	

koordynacji słuchowo - ruchowej	rytmicznych (wg wzoru, odtwarzanie graficzne)	
III Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Spostrzeganie stosunków przestrzennych, usprawnianie spostrzegania wzrokowego i orientacji przestrzennej, usprawnianie koordynacji wzrokowo - ruchowej	• najkrótsza droga do celu (Frostig) • dobieranka – gra zespołowa, komplet obrazków dzielimy na dwa zestawy, rozdzielając pary; jeden zestaw rozdajemy dzieciom, drugi układamy na stole rysunkiem do spodu; zadaniem dzieci jest jak najszybsze odnalezienie swoich par – w tym celu odsłaniają kolejno zakryte obrazki, jeśli trafią na taki sam obrazek układają parę, jeśli nie obrazek wędruje na swoje miejsce, rysunkiem do dołu • rysowanie bez ograniczenia pola (Frostig)	- arkusze z ćwiczeniem: najkrótsza droga do celu - komplet obrazków przedstawiający zwierzęta - arkusze z ćwiczeniem: rysowanie bez ograniczenia
IV Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		
Ćwiczenia stymulujące	• elementy kinezjologii edukacyjnej: słoń, aktywna ręka, sowa	
V Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		

Zabawa ruchowa: utrwalenie zrozumienia zwrotów na prawo, na lewo i orientacji w schemacie własnego ciała	• dzieci skandują wierszyk jednocześnie wykonując odpowiednie ruchy: „Wyciągam prawa rękę wysoko, wysoko, wysoko. Wyciągam lewa rękę wysoko, wysoko, wysoko. Tupię prawa nogą w podłogę, w podłogę, w podłogę. Tupię lewa nogą w podłogę, w podłogę, w podłogę. I skacze z nogi, na nogę, na nogę.” (Frostig)	

Konspekt 3

Cel zajęć: Usprawnianie motoryki ręki, z uwzględnieniem motoryki ręki prawej.

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Usprawnianie motoryki rąk: zabawa	• zgniatanie papieru i formowanie kul za pomocą tylko jednej ręki • zabawa ruchowa: za pomocą dłoni i palców dzieci na plecach kolegi/koleżanki odwzorowują: - pisanie na maszynie - przejście pani na szpileczkach - przebiegniecie stada słoni - galop stada koni - płynącą rzekę	- arkusze papieru

II Sprawdzenie stopnia opanowania uprzednio przygotowanego materiału		
Sprawdzenie umiejętności rozróżniania prawej i lewej strony ciała: wykonywanie poleceń	• dzieci wykonują polecenia nauczyciela: - pokaż prawą/lewą rękę - podnieś prawą/lewą nogę - popatrz w prawo/lewo	
III Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Usprawnianie motoryki ręki i ruchów palców	• kreskowanie chorągiewek • wylepianie szlaczków z plasteliny w oparciu o wzór • nawlekanie kolorowych koralików na żyłkę wg wzoru	- plansze ze wzorami chorągiewek - komplety kolorowych koralików - żyłka - plastelina - wzór dla nawlekania koralików - wzór ze szlaczkami do wylepiania
IV Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		
Rozwijanie koordynacji ruchowo – słuchowo - wzrokowej	• elementy MDS: kreślenie wzorów do piosenki „Mało nas”	- wzór do kreślenia
V Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		
Kształtowanie koordynacji wzrokowo - ruchowej	• zakreskowywanie konturów figur geometrycznych	

Konspekt 4

Cel zajęć: Usprawnianie funkcji słuchowych i koordynacji wzrokowo – ruchowej.

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Usprawnianie percepcji wzrokowej na materiale obrazkowym przez zabawę.	• zabawa: kto zmienił miejsce • dorysowywanie brakujących elementów do obrazka	- plansze z niedokończonymi obrazkami
II Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Rozwijanie koordynacji wzrokowo – ruchowej: rysowanie z zachowaniem kierunku od lewej do prawej	• rysowanie po śladzie • wylepianka plastelinowa • łączenie punktów	-kartki papieru z wzorami do rysowania po śladzie - arkusze kalki technicznej - plastelina - cienkopisy - kolorowe kartki - kredki - arkusze z punktami do łączenia
III Zajęcia w czytaniu i pisaniu podczas których trzeba wprowadzić coś nowego		
Usprawnianie percepcji wzrokowej	• loteryjka obrazkowo – literowa: dzieci mają za zadanie dobrać pary obrazków, na jednym widoczna jest mała litera, na drugim odpowiadająca jej duża litera alfabetu	- kartoniki do gry w loteryjkę

IV Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		
Ćwiczenia ruchowe	• ćwiczenia ruchowe wg Metody Ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne : skała, paczka, wstawanie w parach	
V Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		
Zabawa na spostrzegawczość	• zgadnij co znikło (na pewien czas jedno z dzieci opuszcza klasę, w tym czasie chowany jest jakiś przedmiot, przed opuszczeniem klasy dziecko dokładnie przygląda się rozmieszczeniu i układowi w klasie)	

Konspekt 5

Cel zajęć: Usprawnianie percepcji słuchowej i koordynacji słuchowo – ruchowej.

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Usprawnianie percepcji słuchowej i związków czasowo- przestrzennych	• odtwarzanie usłyszanego rytmu: prowadzący wystukuje rytm, następnie prosi dziecko o odtworzenie go	

II Sprawdzenie stopnia opanowania uprzednio przygotowanego materiału		
Usprawnianie percepcji wzrokowej	• dobieranie par obrazków	
III Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Usprawnianie funkcji wzrokowo – słuchowych i analizy słuchowej	• wydzielanie sylaby w mowie, podział wyrazów na sylaby, liczenie sylab: dzieci biorąc do ręki kolejne obrazki mówią nazwy przedmiotów na nich się znajdujących i starają się wydzielić w tych wyrazach sylaby, następnie przyporządkowują obrazek cyfrze odpowiadającej liczbie wydzielonych sylab	- komplet obrazków
IV Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		
Ćwiczenia manualne i grafomotoryczne, kształtowanie kierunkowości	• dzieci rysują szlaczki wg wzoru, od lewej do prawej	- wzór do rysowania
V Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		
Utrwalenie umiejętności dzielenia wyrazu na sylaby, ćwiczenie analizy słuchowej	• dzieci nazywają obrazki, następnie starają się wydzielić w słowach sylaby; nauczyciel wystukuje daną liczbę sylab a dzieci przyporządkowują temu konkretny obrazek	- obrazki z wcześniejszego ćwiczenia

Etap II

Konspekt 1

Cel zajęć: **Usprawnianie funkcji wzrokowych – różnicowanie liter podobnych (a - o)**

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Usprawnianie motoryki ręki - malowanie	• dziecko za pomocą grubego pędzla kreśli farba na dużym arkuszu papieru wzory koliste	- arkusze papieru - grube pędzle - farby
II Sprawdzenie stopnia opanowania uprzednio przygotowanego materiału		
Usprawnianie motoryki ręki	• kreskowanie chorągiewki własnego projektu	
III Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Różnicowanie samogłosek a i o	• dobieranka literowa: dziecko spośród rozsypanki literowej dobiera wszystkie litery zgodne ze wzorem • rozpoznawanie i odwzorowywanie liter z układów dwu- i trzyliterowych	- rozsypanka literowa - wzór głoski do dobieranki - plansze z układami liter
IV Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		

Kształtowanie koordynacji wzrokowo – słuchowo – ruchowej: zabawa ruchowa	• dzieci śpiewają piosenkę i w odpowiednim momencie wykonują konkretne ruchy: „Idzie góral przez las, szuka jagód wśród drzew. Nagle spotkał kukułkę, co przerwało mu śpiew. Śpiewajmy: ojra, tarira, ojra, kuku; ojra, tarira, ojra, kuku; ojra, tarira, ojra, kuku, ojra – tarira, bęc.”	
V Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		
Ćwiczenie funkcji wzrokowych – układanie pociętych liter	• zadaniem dziecka jest ułożenie pociętej litery wg wzoru - dowolna litera z serii 2, wg wzoru - dowolna litera z serii 3, wg wzoru - dowolna litera z serii 2 lub 3, bez wzoru	

Etap III

Konspekt 1

Cel zajęć: Czytanie i pisanie wyrazów z dwuznakiem *sz*.

I Ćwiczenia na materiale bezliterowym.		
Rodzaj i cel ćwiczenia	**Przebieg zajęć**	**Pomoce**
Ukształtowanie analizy i pamięci słuchowej – nazywanie rzeczy na obrazku	• dziecko nazywa przedmioty znajdujące się na obrazku i zaczynające się na *sz*	- obrazek z przedmiotami do nazywania
II Sprawdzenie stopnia opanowania uprzednio przygotowanego materiału		
Sprawdzenie umiejętności rozpoznawania głoski a i o	• wyszukiwanie w tekście głosek a i o, zaznaczenie ich odpowiednio kolorem czerwonym i zielonym	- tekst na odnalezienie głosek a i o
III Ćwiczenia na materiale bezliterowym służące realizacji różnorodnych celów (stymulacji, relaksacji)		
Utrwalenie obrazu dźwiękowego głoski *sz*, kształtowanie percepcji słuchowej	• nazywanie obrazków (głoska *sz* znajduje się w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów) • wyodrębnianie głoski *sz* w nagłosie wyrazu: dziecko otrzymuje zielony kartonik, jego zadaniem jest podniesienie go, gdy tylko usłyszy głoskę *sz* na początku wyrazu	- plansze z obrazkami do nazywania - zdania zawierające wyrazy z głoską *sz* w nagłosie
IV Zajęcia w czytaniu i pisaniu podczas których trzeba wprowadzić cos nowego		
Rozwijanie spostrzegania wzrokowego i koordynacji wzrokowo – słuchowo – ruchowej; usprawnianie pisania,	• rozpoznawanie w tekście dwuznaku *sz*: dzieci czytają tekst i zaznaczają w wyrazach głoskę *sz* na niebiesko • dzieci z rozsypanki	- tekst do odczytania zawierający wyrazy z głoską *sz* - rozsypanka wyrazowa

rozwijanie logicznego myslenia.	wyrazowej układają zdania, które zapisują, następnie w zapisanych wyrazach na niebiesko zaznaczają głoskę *sz*	
V Zmiana rodzaju ćwiczeń – odprężające, zagadki, ćwiczenia ruchowe		
Relaksacja	• bajka o misiu, który zjadł dużo miodku i w słoneczny, ciepły dzień zasnął na leśnej polanie	- tekst bajki
VI Ćwiczenia końcowe o charakterze podsumowującym, sprawdzającym uzyskane efekty		
Usprawnianie pisania, utrwalenie pisowni i obrazu dźwiękowego głoski *sz*	• przepisywanie zdań z jednoczesnym ich wypowiadaniem	- zdania z ćwiczenia na wyróżnianie głoski *sz* w nagłosie

Bibliografia

1. Czajkowska I., Herda K. [2005] : Zajęcia korekcyjno – kompensacyjne w szkole, WsiP, Warszawa.
2. Dysleksja [2006]: Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna, pod red. G. Krasowicz – Kupis, Gdańsk.
3. Bogdanowicz M. [2006]: Metoda Dobrego Startu, Warszawa.
4. Balejko A. [1999]: Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu, Białystok.
5. Bogdanowicz M., Adryjanek A. [2005]: Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów, Gdańsk.
6. Bogdanowicz M. [2002]: Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie, Gdańsk.
7. Bogdanowicz M.[2001]: Realność dysleksji – historia badań, terminologia, [w:] Zaburzenia mowy, t. 1, pod red. St. Grabiasa, Lublin, s. 376 – 396.
8. Bogdanowicz M. [1985]: Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, Warszawa.
9. Elliot J., Place M. [2000]: Dzieci i młodzież w kłopocie. Poradnik nie tylko dla psychologów, Warszawa.
10. Bogdanowicz M. [1996]: Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych, Psychologia Wychowawcza, z. 1, s. 13 – 22.
11. Wrońska J. [2005]: Dysleksja, lateralizacja, płeć, Psychologia rozwojowa, tom 10, nr 3, s. 157 – 166.
12. Baumer H. B. [2007]: Jak dyslektyczne dziecko nauczyć czytania. Wypróbowana metoda dla rodziców i nauczycieli, Warszawa.
13. Zakrzewska B. [1996]: Trudności w czytaniu i pisaniu: modele ćwiczeń, Warszawa.
14. Skibińska H. [2001]: Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu, Bydgoszcz.
15. Pętlewska H. [1998]: Przezwyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu, Kraków.

16. Gibas E. [2002]: Jak pracować z dzieckiem dyslektycznym, Życie Szkoły, nr 7, s.430 – 433.
17. Kaja B. [1997]: Metoda symboli dźwiękowych, Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze, nr 2. s. 36 – 38.
18. Zakrzewska B. [2001]: O metodzie wielofunkcjonalnego działania w procesie reedukacji dziecka dyslektycznego, Życie Szkoły, nr 1, s. 13 – 19.
19. Mickiewicz J. [1995]: Jedynka z ortografii, Toruń.
20. Górniewicz E. [1994]: Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, Toruń.
21. Praca wyrównawcza [1978]: Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Poradnik nauczyciela - reedukatora, tom I, pod red. H. Wasyluk – Kuś, tom II, Gąsowska T., Pietrzak – Stępowska Z., Warszawa.
22. Mańkowska I. [2005]: Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezjologia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce, Gdynia.
23. Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M. [2005]: Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu dziecka, Warszawa.
24. Kaja B. [2001]: Zarys terapii dziecka, Bydgoszcz.
25. Diagnoza dysleksji [2003]: Diagnoza dysleksji, pod red. B. Kaji., Bydgoszcz.