

DIAGNOZA ZABURZEŃ EMOCJONALNO- MOTYWACYJNYCH U UCZNIĄ Z DYSLEKSJĄ

1. Określenie charakteru problemu

Dużo uwagi poświęca się w ostatnich latach dzieciom mającym specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu uwarunkowane fragmentarycznymi zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych. Dane wskazują, że 4-16% dzieci w wieku szkolnym to dzieci dyslektyczne. Z czasem na oznaczenie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu zaczęły być używane inne terminy, np. legastenia. Najczęściej jednak mówi się o „dysleksji rozwojowej”. Określenie „rozwojowa” oznacza, że opisane trudności ujawniają się od początku nauki szkolnej i w zróżnicowanym stopniu utrzymują się przez całe życie, a ich podłożem są mikrouszkodzenia mózgu. Natomiast pojęcie „dysleksja nabyta” oznacza utratę już opanowanej umiejętności czytania, zwykle u osób dorosłych po przebytych uszkodzeniu mózgu i towarzyszy jej zwykle afazja.

Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu występują w dwóch międzynarodowych klasyfikacjach pod opisowymi nazwami¹:

- „specyficzne zaburzenia czytania” (ICD-10) lub „zaburzenia czytania” (DSM-rV), które stosuje się zamiennie z terminem „dysleksja”,
- „specyficzne zaburzenia opanowania poprawnej pisowni” (ICD-10) lub „zaburzenia komunikacji za pomocą pisania” (DSM-IV), są też nazywane „dysortografią”,
- niski poziom graficzny pisma obie klasyfikacje lokalizują w grupie „specyficzne rozwojowe zaburzenia funkcji ruchowych” (ICD-10) i „rozwojowe zaburzenia koordynacji” (DSM-IV). Dla odróżnienia trudności z opanowaniem kaligraficznego pisma

¹ Przesmycka- Kamińska J., Trudności w nauce czytania i pisania a trudności w rozwoju mowy dzieci z dysfunkcjami mózgu, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001

od trudności z utrwaleniem poprawnej pisowni M. Bogdanowicz określa je mianem „dysgrafii”.

Termin „dysleksja” pochodzi od przedrostka „dys” - w języku greckim i łacińskim znaczy „brak, niemożność”, „lego” - „czytam”. Trudności w opanowaniu poprawnej pisowni oznacza się terminem „dysortografią”, pochodzącym od wyrazu greckiego „orthos” - „prawidłowy” i „grapho” - „piszę, rysuję”. Termin „dysgrafia” używany na określenie niekaligraficznego („brzydkiego”) pisma pochodzi również od greckiego słowa „grapho” - „piszę, rysuję”².

Definicje „dysleksji rozwojowej” zmieniają się wraz z postępem nauki i wiedzy na temat genezy tych trudności. Najnowsza definicja została opublikowana w 1994 roku przez Research Committee The Orton Dyslexia Society-Towarzystwo Dysleksji im. Ortona - stowarzyszenie zajmujące się problematyką dysleksji, założone w 1949 roku w Stanach Zjednoczonych. Brzmi ona następująco: Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju, ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni³. Symptomatologia zmienia się wraz z wiekiem. Zestawienie objawów specyficznych trudności dzieci z dysleksją rozwojową ukazuje zmiany, jakie zachodzą równocześnie z wiekiem i kształceniem się dziecka. Jeżeli wiele objawów występuje jednocześnie, świadczy to o zakłóceniach rozwoju wielu funkcji (szeroki obszar zaburzeń) i powoduje nasilone trudności szkolne. Zestaw objawów jest uwarunkowany zaburzeniem określonej funkcji - to stanowi o określonym typie dysleksji:

- zaburzenia spostrzegania i pamięci wzrokowej, spostrzegania przestrzeni
- zaburzenia spostrzegania i pamięci słuchowej dźwięków mowy i funkcji językowych.

² Rocławski B., Rocławska I., Świat głosek i liter- przewodnik metodyczny, Glottispol, Gdańsk 2001

³ Bogdanowicz M., Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD”, nr 3/1996

Dlatego każde dziecko może mieć nieco inne objawy zaburzeń i problemy szkolne, co wskazuje na potrzebę udzielania mu pomocy z uwzględnieniem jego indywidualnych, specjalnych potrzeb edukacyjnych.

U dzieci dyslektycznych występują zaburzenia tempa i rytmu rozwoju funkcji poznawczych, wzrokowych, słuchowych, ruchowych. Obserwuje się również zaburzenia lateralizacji, znajomości schematu ciała i orientacji w przestrzeni, pamięci oraz uwagi. Panuje ogólne przekonanie, że sprawność czytania i pisanie jest wskaźnikiem potencjału intelektualnego. W przypadku dysleksji zależność ta nie występuje. Na tym polega paradoks dysleksji: dziecko, mimo przeciętnego, wyższego niż przeciętny albo wysokiego ilorazu inteligencji, nie jest w stanie nauczyć się płynnie czytać przy pomocy tradycyjnych metod dydaktycznych. Specyficzne trudności spowodowane są fragmentarycznymi zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych.

Skutkami niepowodzeń szkolnych wynikających z dysleksji są zaburzenia sfery emocjonalno-uczuciowej i zaburzenia motywacji do nauki. Zaburzenia rozwoju procesów emocjonalno-motywacyjnych mogą być przyczyną niepowodzeń szkolnych, jednak dużo częściej stanowią ich skutek. Dzieci z dysleksją natrafiają na trudności na samym początku nauki szkolnej.

Trudno jest jednoznacznie sformułować pojęcie emocji. Psychologia emocji do tej pory nie uzgodniła swojego stanowiska, co do definicji emocji. Słowo „emocja” pochodzi od łacińskiego czasownika *movere* (poruszać). W połączeniu z przedrostkiem „e” oznacza ono „ruch w kierunku czegoś”⁴. W najbardziej dosłownym sensie Oxford English Dictionary definiuje emocje, jako każde poruszenie, czy zakłócenie umysłu, namiętności; każdy stan wzburzenia albo podniecenia psychicznego⁵. Natomiast niemiecki psycholog Lothow Schmidt- Atzert posługuje się następującą definicją: Emocją nazywamy stan kwalifikujący się do bliższego opisu jakościowego, który związany jest ze zmianami w jednej lub kilku następujących sferach: w sferze uczucia, reakcji organizmu i ich wyrazu⁶.

W języku potocznym słowo „emocja” ma dwa znaczenia. Pierwsze odnosi się do przeżywania emocji, np. strachu, gdy się boimy. Przeżycie te ogólnie nazywamy uczuciem. Drugie, szersze znaczenie obejmuje, obok uczucia, ich wyraz, np., gdy odczuwamy niepokój, pocą nam się dłonie. Emocja jest więc pojęciem nadrzędnym, uczuciem podrzędnym. O emocjach mówi się, że nadaje barwy naszemu życiu. Istnieje wiele emocji, ich barw,

⁴ Konrad S., Inteligencja emocjonalna z zestawami ćwiczeń, Videograf II, Warszawa 2005

⁵ Goleman D., Inteligencja emocjonalna w praktyce, Media Rodzina, Poznań 2000

⁶ Konrad S., Inteligencja emocjonalna z zestawami ćwiczeń, Videograf II, Warszawa 2005

odmian, rodzajów i niuansów. W istocie rzeczy jest dużo więcej subtelnych emocji niż słów na ich określenie.

2. Określenie sytuacji problemowej

Krzysztof urodził się jako drugie dziecko w rodzinie. Rozwój psychomotoryczny chłopca przebiegał nieprawidłowo. Późno zaczął siadać i chodzić. Nie lubił zabaw manipulacyjnych i rysowania. Samodzielne rysunki pojawiły się w przedszkolu, ale były na poziomie dziecka 2-letnie-go. Mówić zaczął w 6 roku życia, mowa była rozumiana tylko przez matkę. Od piątego roku życia systematycznie uczęszczał na zajęcia logopedyczne. Od początku nauki (już w oddziale przedszkolnym) występowały duże trudności z samoobsługą i uczeniem się. Dopiero w wieku 10 lat chłopiec trafił do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej, a po dwóch latach nastąpiło ponowne badanie. Powtarzał klasę szóstą; matka - po konsultacji z terapeutą i psychologiem uznała, że będzie to dla chłopca korzystne. Od dwóch lat uczęszcza na zajęcia wyrównawcze z języka polskiego i matematyki oraz bierze udział w terapii pedagogicznej dzieci z dysleksją. Rozwój umysłowy syna matka ocenia jako przeciętny.

3. Określenie procedury badawczej całościowej

Badania społeczne mogą służyć wielu celom. Trzy najczęstsze i najbardziej użyteczne cele to eksploracja, opis i wyjaśnianie. Mimo że konkretne badanie może mieć, i najczęściej ma, więcej niż jeden cel, to korzystne jest ich oddzielne omówienie, gdyż każdy z nich pociąga za sobą inne skutki dla pozostałych aspektów planowania badań.⁷

Eksploracja

Większość badań społecznych jest prowadzona po to, aby rzucić światło na jakiś temat bądź też oswoić badacza z jakąś tematyką. Takie podejście zdarza się najczęściej, gdy badacz wchodzi w nową dla siebie dziedzinę zainteresowań lub gdy przedmiot badań sam w sobie jest stosunkowo nowy.

Z reguły badania eksploracyjne mają trzy cele: zaspokojenie ciekawości badacza i jego pragnienia lepszego zrozumienia przedmiotu, zbadanie możliwości podjęcia szerszych badań, wypracowanie metod, które zostaną użyte w dalszych badaniach.

⁷ Babbie E., Podstawy badań społecznych, PWN, Warszawa 2008

Opis

Głównym celem wielu badań społecznych jest opis jakiejś sytuacji lub wydarzenia. Badacz obserwuje, a potem opisuje to, co zaobserwował. Ponieważ obserwacja naukowa jest staranna i przemyślana, opis naukowy jest z reguły trafniejszy i dokładniejszy niż zwykły opis.

Wyjaśnianie

Trzecim z głównych celów naukowych badań społecznych jest wyjaśnianie. Badania opisowe odpowiadają na pytania, co, kiedy, gdzie oraz jak, wyjaśniające natomiast - dlaczego. Gdy np. zatem William Sanders rozpoczął opis różnych przypadków stosowania przemocy przez gangi, chciał także zrekonstruować proces, który prowadził do przemocy wśród gangów wywodzących się z różnych grup etnicznych.

Podsumowując, zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, maksymalnie prostej, o maksymalnej zawartości informacji. takie dopiero poznanie prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy a są nimi prawa nauki i prawidłowości.

Celem badań jest diagnoza zaburzeń emocjonalno- motywacyjnych dziecka z dysleksją. Za źródło wiedzy o motywach uczenia się i emocjach towarzyszących temu procesowi uznano szczerą informację uzyskaną od osoby badanej oraz obserwację zachowań w czasie zajęć. W celu zweryfikowania odpowiedzi uzyskanych przy pomocy „Kwestionariusza do badania motywacji”, „Kwestionariusza dla ucznia z symptomami dysleksji” oraz „Rozmowy psychologicznej” nastawionej na sytuacje wywołujące stres u osoby badanej w związku z niepowodzeniami szkolnymi- przeprowadzono wywiad psychologiczny z matką dziecka. Istotną rolę w analizie zebranych materiałów odgrywały obserwacje własne prowadzone w trakcie terapii pedagogicznej w ciągu 2 lat.

4. Wybór i sporządzenie wybranego narzędzia diagnozy – omówienie

Wykorzystano zarówno obserwację jak i kwestionariusz ankiety. Obserwacja to zamierzone, planowe i selektywne spostrzeganie, opisywanie zachowania człowieka a następnie jego interpretacja (ocena i/lub wyjaśnienie). Obserwacja jest szczególnego rodzaju spostrzeganiem, czyli formą poznania zmysłowego. Podstawowym celem obserwacji jest najpierw poznanie badanego zachowania (cel teoretyczny), a następnie sformułowanie postulatów praktycznych, gdy mamy dostateczną ilość danych zmysłowych (sposrzeżeń).

W przeciwieństwie do potocznego spostrzegania obserwację psychologiczną należy zaplanować. Selektywność spostrzegania dotyczy koncentracji na konkretnym rodzaju zachowania określonym, jako jej przedmiot.

Kwestionariusz – to narzędzi badawcze, które może być wykorzystywane jedynie do realizacji konkretnych celów badawczych. Każdy kwestionariusz powinien spełniać funkcje: powinien przełożyć teoretyczną problematykę badań na konkretne pytania zadawane respondentom uzyskane przez respondentów odpowiedzi powinny dostarczać tych informacji, na których zależy badaczowi powinien nakłaniać respondenta do udzielania odpowiedzi, przy jednoczesnym ułatwieniu mu sposobu ich sformułowania, powinien być tak skonstruowany, by umożliwić ilościową i jakościową analizę dostarczonego materiału.

5. Prezentacja

Poziom rozwoju funkcji intelektualnych Krzysia kształtuje się w normie, natomiast jest nieharmonijny, z przewagą uzdolnień werbalnych nad praktycznymi. Zakres ogólnej wiedzy jest dobry. Uczeń rozumie normy i zachowania społeczne. Myślenie w oparciu o konkrety przebiega sprawnie. Trudności sprawia operowanie pojęciami nadrzędnymi, abstrahowanie. Spostrzegawczość w normie. Duży problem stanowi analiza i synteza wzrokowa oraz koordynacja wzrokowo-ruchowa. Występują też deficyty w zakresie percepcji wzrokowej, również sprawność grafomotoryczna ręki prawej jest istotnie obniżona. Sprzężenie tych deficytów powoduje, że chłopiec ma duże trudności z poprawnością ortograficzną, pisze mało czytelnie, niestarannie (dysgrafia) oraz z czytaniem (dysleksją). Praca rąk jest słabo skoordynowana, mało precyzyjna. Lateralizacja prawostronna, orientacja w schemacie ciała prawidłowa, nieutralona orientacja w przestrzeni.

Podczas badania bardzo chętnie realizuje proponowane zadania. Przy próbach sprawiających większą trudność widoczne jest wzmożone napięcie emocjonalne. Chłopca cieszy każda pochwała, zachęta do wysiłku. Mobilizuje go to do skuteczniejszych działań.

W diagnozie pedagogicznej stwierdza się, że Krzys jest dzieckiem podporządkowanym. Kontakt słowny nawiązuje poprawnie. Pracuje w tempie przeciętnym, mało dokładnie i nierytmicznie. Uwagę koncentruje na krótki okres, szybko się męczy. Wymaga dodatkowych przerw w pracy i zmiany typu wykonywanych czynności. Wypowiada się prostymi zdaniami, często równoważnikami z użyciem zwrotów potocznych. Dysponuje ograniczonym zasobem wiadomości szkolnych, słabą znajomością pojęć ogólnych. Czyta

w tempie powolnym. Pisze mało płynnie i niestarannie. Pismo na bardzo niskim poziomie graficznym, jest czytelne tylko fragmentami. W próbach pisania popełnia liczne błędy związane ze słabo rozwijającą się funkcją słuchową, wadą wymowy oraz brakiem znajomości zasad ortograficznych. Utrudnione myślenie matematyczne, słabo opanowane podstawowe umiejętności arytmetyczne.

Po badaniach ustalono zalecenia:

1. Konieczna terapia pedagogiczna celem wyrównania deficytu w percepcji wzrokowej oraz usprawnianie grafomotoryki ręki prawej.
2. Zajęcia wyrównawcze z języka polskiego i matematyki.
3. Obniżenie wymagań szkolnych (nieocenianie za błędy, pismo).
4. Indywidualizacja metod dydaktycznych (uwzględnianie wolniejszego tempa uczenia się, odpytywanie z mniejszych partii materiału).
5. Dostrzeganie wysiłków chłopca, zachęcanie go do pracy, pokonywanie trudności.
6. Stała współpraca szkoły z domem.

Z rozmowy z matką wynika, że chłopiec mimo zaburzeń w rozwoju mowy i grafomotoryki, był dzieckiem łatwo nawiązującym kontakty społeczne. Tak było do 6 roku życia. Kiedy pojawiły się pierwsze problemy i konflikty z rówieśnikami w przedszkolu (wyśmiewanie wady wymowy, trudności w przyswajaniu wiedzy, gorszy poziom rysunków i prac plastycznych), chłopiec zaczął bardzo niechętnie reagować na sytuacje związane z nauką i przebywaniem w przedszkolu, później w szkole. Matka zwraca uwagę, że nauczyciele bagatelizowali problemy chłopca, który zaczął izolować się od kolegów, a wszelkie niepowodzenia szkolne i towarzyskie odreagowywał w domu, często w sposób gwałtowny. Również na sytuacje dydaktyczne (klasówki, sprawdziany, testy itp.) reagował bólem głowy, biegunką czy bezsennością. Podobne reakcje wywoływała słaba ocena z przedmiotu, do którego długo się przygotowywał. Brak mu wytrwałości, łatwo się zniechęca i rezygnuje z pokonywania trudności. Postawa rodziców i starszego brata w stosunku do Krzysia jest bardzo pozytywna i wspierająca. Za niepowodzenia szkolne nie jest karany. Rodzice stosują perswazję słowną, której celem jest nakłonienie chłopca do nauki, pokonywania trudności, pobudzenie motywacji. Stosują zasadę, że to, czego nie potrafią przekazać słownie, pokazują uprawiając turystykę rowerową, podróżując po Polsce.

Informacje te uzyskano w trakcie wielu rozmów z matką oraz na podstawie systematycznych kontaktów z Krzysiem.

Jak chłopiec widzi swoje problemy w nauce, pokażę analizując jego odpowiedzi na pytania „Kwestionariusza dla ucznia”.

Na pytanie, czy w początkowym okresie nauki miał trudności z czytaniem i pisaniem odpowiada, że pisał nieczytelnie, bo nie potrafił inaczej, natomiast czytania nie pamięta, bo chyba w ogóle nie czytał. Pamięta również ogromne problemy związane z rysowaniem szlaczków, które nigdy mu nie wychodziły. Przejmował się tym porównując swoje prace z pracami kolegów. Nie pamięta, kto mu pomagał w przezwyciężaniu trudności.

Chłopiec wyparł wszystkie wspomnienia związane z tym okresem, ponieważ nie niosły z sobą żadnych przyjemnych przeżyć. Nie pamięta żadnych wycieczek, świąt, uroczystości klasowych, kolegów i nauczycieli z tego etapu uczenia się. Zauważono też, że kiedy usiłował coś sobie przypomnieć czerwienił się, pociły mu się ręce, rosło jego zdenerwowanie i zniecierpliwienie. Analizując swoją obecną sytuację potrafił zachować większy spokój, udzielając odpowiedzi na wszystkie pozostałe pytania. Wynika z nich, że obecnie problemy z pisaniem nie mają wpływu na jego ocenę z języka polskiego i innych przedmiotów, ponieważ nauczyciele stosują się do zaleceń poradni. Uważa, że należy do uczniów słabych, co potwierdzają jego oceny. Z odpowiedzi chłopca wynika, że prawidłowo ocenia swoją sytuację szkolną.

Rozmowa psychologiczna ujawniła, że najbardziej stresujące dla Krzysia są sytuacje szkolne: sprawdziany, dyktanda, odpytywanie. Stres wywołują u niego myśli związane bezpośrednio ze szkołą. Takie sytuacje mają swoje ujście w reakcjach fizjologicznych, takich jak ból głowy, brzucha, wymioty, biegunka. Nie lubi chodzić do szkoły i gdyby mógł - chętnie by ją zlikwidował. Z wypowiedzi chłopca oraz jego matki jednoznacznie wynika, że zaburzenia emocjonalne u Krzysia stanowią konsekwencję nieprzezwyciężonych trudności w początkowym okresie nauki czytania i pisania. Również doznane wcześniej odrzucenia przez kolegów spowodowały odsunięcie się od klasy, niepodejmowanie prób zaprzyjaźnienia się, izolację społeczną. Poczucie własnej wartości, atrakcyjności i pewności siebie jest bardzo zaniżone.

Z odpowiedzi chłopca na pytania „Kwestionariusza do badania motywacji” również wynika niechętny stosunek do nauki, szkoły jako instytucji oraz konieczności uczenia się. Jeśli uda mu się samodzielnie rozwiązać trudne zadanie twierdzi, że nie sprawia mu to zadowolenia (taka odpowiedź jest w kwestionariuszu). Znając chłopca uważam, że nie jest to odpowiedź prawdziwa. Obserwuję jego reakcje podczas terapii i widzę radość, gdy uda mu się coś samodzielnie wykonać.

6. Ewaluacja – sprawozdanie z ewaluacji

Przystępując do pracy z chłopcem, zdawano sobie sprawę, że należy dokładnie poznać nie tylko przyczyny i charakter jego trudności, ale również uzyskać jak najwięcej informacji dotyczących współwystępowania zaburzeń w sferze emocji i motywacji. Po wnikliwej rozmowie z mamą Krzysia i z chłopcem oraz po zapoznaniu się z dwiema opiniami Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej opracowano główne kierunki terapii.

Z jednej strony praca miała polegać na wyrównywaniu zaburzeń typowo dyslektycznych i dysgraficznych, czyli percepcji wzrokowej oraz grafomotoryki, a z drugiej - wzmacniać poczucie bezpieczeństwa, zmienić stosunek do nauki, zapewnić sukces w działaniach (wzmocnić motywację) oraz spowodować, aby nauczył się organizować własne zachowanie tak, aby odpowiadało poziomowi jego faktycznych możliwości.

Po nawiązaniu dobrego kontaktu z dzieckiem, rozpoczęto spotkania od stawiania prostych, ciekawych zadań, akceptując wszystko, co chłopiec robił. Stosowano minimalne wymagania, zapewniając poczucie bezpieczeństwa, sukces i radość płynącą z pokonywania trudności.

Następnie zaczęto wprowadzać bardziej standardowe zadania, obserwując reakcje chłopca oraz utrwalając pozytywną relację między nami. Planowano doprowadzić do przywrócenia zdolności do właściwego reagowania na wzmocnienia społeczne w uczeniu się. Równolegle pracowano nad uzupełnianiem i wyrównywaniem braków w wiadomościach. Obecnie główny nacisk kładzie się na wzbudzanie motywacji osiągnięć szkolnych i rozwijanie motywacji wewnętrznej, czyli zainteresowań, dążeń poznawczych.

Ogólny schemat zajęć jest pozornie podobny. Pojawiają się czynności i zadania, które Krzyś dobrze poznał, które chętnie wykonuje. Może czuć się pewniej i bezpieczniej. W ramach tego ustalonego porządku wprowadzane jest zadanie, które pojawia się po raz pierwszy lub jest trudniejszą wersją zadania znanego.

Zajęcia przebiegają więc według następującego porządku:

Ćwiczenia grafomotoryki i orientacji przestrzennej:

- rysunek według H. Tymichowej (wykonuje 2. lub 3-krotnie, koloruje i po pewnym czasie odtwarza z pamięci);
- rysunek przez szybkę (prawą i lewą ręką);
- nakładanka koralikowa;
- przeplatanki;

- szlaczki i wzory do rysowania - od bardzo prostych do coraz trudniejszych;
- rysunek „po kratkach” według poleceń oraz dyktanda graficzne (dyktuję ja lub Krzyś).

Na każdym z zajęciach wybierane są dwa spośród wymienionych rodzajów ćwiczeń.

Elementy kinezylogii edukacyjnej według P. Dennisona:

1. leniwe ósemki
2. szlaczki pionowe rysowane na tablicy jednocześnie obiema rękami -2 rodzaje szlaczków:
 - liniach łagodnych
 - liniach ostrych
3. ruchy naprzemienne
4. pozycja Cook'a.

Z tego zestawu ćwiczeń obowiązkowo (na każdym z zajęciach) wykonuje się dwa pierwsze.

Ćwiczenia w pisaniu z elementami ortografii:

- kolejne struktury metody 18 - struktur wyrazowych;
- dyktanda po dokładnej analizie wzrokowej lub słuchowej trudnych wyrazów oraz bez żadnego przygotowania - ale za zgodą Krzysia;
- tworzenie i zapisywanie ciągów wyrazów według różnych zasad;
- uzupełnianie luk w wyrazach na podstawie czytanego tekstu.

Ćwiczenia w czytaniu głośnym ze zwróceniem uwagi na rytm, intonację i rozumienie tekstu:

wyszukiwanie w tekście podanych wyrazów. Zabawa polega na tym, że po przeczytaniu danego fragmentu książeczki wybieramy stronę, z której będziemy zadawać sobie wyrazy (jest jeden warunek - wyrazy te muszą mieć jakąś trudność ortograficzną). Nauczyciel mówi: znajdź wyraz - np. drzewo. Krzyś najpierw wyjaśnia, gdzie leży trudność ortograficzna, jak się ten wyraz pisze, aż w końcu szuka i pokazuje go w tekście. Potem role się zmieniają. Wszystkie wyrazy, które kolejno zadajemy, zapisuję w zeszycie, ale z tzw. lukami np.: d_ewo. Pod koniec ćwiczenia Krzyś musi uzupełnić brakujące ortogramy w wyrazach (na podstawie świeżych śladów pamięciowych) i przeczytać uzupełnione wyrazy. Dzięki temu ćwiczeniu, które sama opracowałam, bardzo wzrosła świadomość ortograficzna u chłopca i znajomość zasad pisowni. Z powodzeniem stosuję to ćwiczenie również na zajęciach z innymi dziećmi;

- udzielanie odpowiedzi na pytania (ustne lub pisemne) dotyczące tekstu;

- zabawy z PUS-ami pod kątem ćwiczenia sprawności manualnej oraz podstaw z gramatyki i ortografii;
- rozmaite testy sprawdzające umiejętności czytania ze zrozumieniem;
- czytanie poleceń, instrukcji, reguł w celu zrozumienia sposobu wykonania zadania;
- czytanie i kończenie komiksów według pomysłów Krzysia;
- czytanie zaszyfrowanych informacji (szyfry i kody).

Czytanie ciche ze zrozumieniem. Sprawdzam poziom rozumienia, zadając pytania kontrolne:

- czasem efektem cichego czytania musi być dokładne wykonanie (np. kolorowanie lub dokończenie) rysunku;
- czasem w tekście zawarta jest informacja, co trzeba dalej zrobić lub o co zapytać.

Ćwiczenia percepcji wzrokowej i koordynacji wzrokowo-ruchowej (patrz: niektóre ćwiczenia z punktu 1):

1. kalkowanie rysunków o różnym stopniu trudności;
 2. rysowanie szlaczków o liniach prostych, ukośnych, owalnych - płaskich i przestrzennych;
 3. uczenie się układu obrazków i po odwróceniu - zbieranie par. Chłopiec jest na etapie bezbłędnego zapamiętania 11 par;
 4. układanie figur z elementów chińskiej układanki „Tangram”:
- radząc się wzoru (wzór cały czas udostępniony)
 - krótka ekspozycja układu figur - po czym próba samodzielnego układania „po świeżych śladach”;
 - bez wzoru - podejmowanie samodzielných prób ułożenia danej figury (udostępnione tylko kontury);
 - różnego typu „puzzle” - od łatwych, dużych elementów do coraz mniejszych.

Inne ćwiczenia:

- wyszukiwanie zależności w ciągu figur, obrazków, wyrazów, cyfr i liczb;
- wykluczanie bądź włączanie danego elementu w ciąg innych;
- tworzenie nowych obrazków na podstawie informacji uzyskanych z ciągu rysunków.

Wszystkie te zadania podaję ostrożnie, aby nie zniechęcić chłopca.

Po dwóch latach tak prowadzonej terapii obserwuję dużą poprawę, szczególnie w zakresie:

- czytelności i staranności pisma;

- pisowni od strony ortograficznej;
- rozumienia czytanych tekstów, co wpływa również korzystnie na inne przedmioty szkolne.

Krzysz zaczyna sam uczyć się geografii, historii i potrafi już wybrać najważniejsze informacje z tekstu. Wzrasta jego świadomość odnośnie tego, czego nie rozumie i potrafi o to zapytać;

- wyraźnie zwiększyła się motywacja chłopca do nauki i umiejętność okazywania radości płynącej z pokonywania problemów;
- wyciszył się emocjonalnie, nie reaguje tak gwałtownie, jak na początku, a jeśli nawet taka reakcja się pojawi, potrafi ją skomentować;
- stał się chłopcem punktualnym, obowiązkowym i słownym.

Warto w tym miejscu przypomnieć, że uczenie się jest jedną z najistotniejszych form aktywności życiowej każdego człowieka. Natomiast uczenie się czytania i pisania zależy od bardzo wielu czynników, wśród których obok poznawczych, ogromną rolę pełni czynnik motywacyjny i emocje związane z tymi czynnościami. Właśnie dla dziecka o obniżonej sprawności funkcji poznawczych czynnik ten może mieć decydujące znaczenie. Bardzo trudno jest przekonać lub zachęcić dziecko, które doznało wielu niepowodzeń w nauce, do ponownego podjęcia wysiłku. Dlatego wzbudzenie pozytywnej motywacji do wykonywania różnych działań jest czynnikiem gwarantującym uzyskanie trwałych efektów terapii.

Przedstawiony materiał pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

1. Każde dziecko chętnie rozpoczyna naukę szkolną.
2. Dziecko, które doznaje w szkole niepowodzeń, natrafia na problemy już w klasie I (lub w „0”) - czyli na samym początku nauki czytania i pisania.
3. Przyczyną trudności są parcjalne deficyty rozwojowe w sferze poznawczej i motorycznej.
4. Często nikt w odpowiednim momencie nie zwraca uwagi na przyczyny trudności i nie kieruje dziecka na badania do poradni.
5. Dziecko, które otrzymuje złe oceny z powodu swoich trudności (deficytów) nie potrafi własnymi siłami - bez fachowej pomocy - przezwyciężyć problemów.
6. Naturalną konsekwencją trudności „nie do pokonania” jest spadek zainteresowania nauką.
7. Dziecko doznające niepowodzeń dodatkowo jest karane i odczuwa społeczną dezaprobatę.

8. Niezaspokajanie potrzeby uznania, akceptacji i poczucia własnej wartości, ciągły lęk i poczucie zagrożenia prowadzą do różnych zaburzeń emocjonalnych.
9. Zaburzenia te wpływają wtórnie niekorzystnie na naukę oraz motywację do podejmowania starań.
10. Często pojawiają się manifestacje w postaci zachowań nieakceptowanych społecznie.
11. Pogorszenie wyników w nauce, zaburzone zachowanie wywołuje dalsze represje i kary ze strony szkoły i domu, co wzmaga niepokój emocjonalny i dalej osłabia motywację.

Prawie każdy nauczyciel zna konsekwencje dydaktyczne niepowodzeń szkolnych, czyli narastanie luk w wiadomościach. Nie dla wszystkich jednak w takim samym stopniu jest oczywisty fakt, że brak sukcesów w nauce prowadzi do skutków obejmujących całokształt psychicznego rozwoju dziecka.

Sądzę, że badany chłopiec jest przykładem dziecka, u którego zaburzenia o charakterze dyslektycznym doprowadziły do powstania zaburzeń emocji i motywacji. Co robić, aby nie dopuścić do powstania wtórnych zaburzeń?

1. Ustalić potencjalne przyczyny trudności w nauce, zgodnie z zasadą „im wcześniej, tym lepiej”.
2. Dołożyć starań, aby „usuwać” zaburzenia, zanim doprowadzą do zakłócenia funkcjonowania w szkole i zaburzenia psychicznej odporności dziecka.
3. Przed przystąpieniem do pracy terapeutycznej zorientować się, czy występują u dziecka zaburzenia emocjonalno-motywacyjne na tle trudności w nauce.
4. Zależnie od głębokości zdiagnozowanych zaburzeń przewidzieć i przemyśleć etapy postępowania terapeutycznego.
5. Być przyjacielem, sojusznikiem i wsparciem dla każdego dziecka, a szczególnie dla dziecka z zaburzeniami.
6. Przyjąć, że uczenie samo w sobie jest częścią w pełni satysfakcjonującego życia i powinno zajmować w nim najważniejsze miejsce od niemowlęstwa aż do starości.

7. Bibliografia

1. Babbie E., Podstawy badań społecznych, PWN, Warszaw 2008,
2. Bogdanowicz M., Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD”, nr 3/1996,
3. Goleman D., Inteligencja emocjonalna w praktyce, Media Rodzina, Poznań 2000,
4. Konrad S., Inteligencja emocjonalna z zestawami ćwiczeń, Videograf II, Warszawa 2005,
5. Przesmycka- Kamińska J., Trudności w nauce czytania i pisania a trudności w rozwoju mowy dzieci z dysfunkcjami mózgu, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2001,
6. Rocławski B., Rocławska I., Świat głosek i liter- przewodnik metodyczny, Glottispol, Gdańsk 2001.