

Aneta Rudzińska-Rogoża

SYTUACJA DZIECKA ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W CZYTANIU I PISANIU

Dzisiejsza szkoła i środki, jakimi ona dysponuje, są dostosowane do możliwości ucznia przeciętnego. A przecież w każdej większej społeczności szkolnej istnieje określony odsetek uczniów, którzy nie poddają się normalnym zabiegom dydaktycznym, nie nadążają za programem i wykazują braki w wiadomościach. Statystyki światowe podają, że jedno dziecko na sześcioro stale, a jedno na pięcioro co pewien czas w swojej karierze szkolnej potrzebuje specjalistycznej pomocy. Są to tzw. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*Special Edukational Needs*). W tej szerokiej kategorii mieszczą się uczniowie, którzy

[...] nie potrafią podolać wymaganiom programu nauczania powszechnie obowiązującego w szkołach. Mają oni większe trudności w uczeniu się niż większość dzieci w tym samym wieku, a trudności te przeszkadzają im w korzystaniu z powszechnie dostępnych form edukacji. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu i metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, ograniczeń i możliwości (Bogdanowicz 1995).

W grupie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych znajdują się też takie, których niepowodzenia szkolne nie są uogólnione, ale dotyczą tylko niektórych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych. Mówimy wówczas o tzw. specyficznych trudnościach w nauce. Według definicji sformułowanej w 1981 roku przez National Joint Committee for Learning Disabilities specyficzne trudności w uczeniu się „są różnorodnymi rodzajami zaburzeń, które manifestują się istotnymi odchyleniami w nabywaniu umiejętności i wykorzystywaniu ich, a dotyczą: mówienia, czytania, pisania i dokonania operacji matematycznych”. W definicji podkreśla się również, że mogą one współwystępować z zaburzeniami sensorycznymi, emocjonalnymi i niekorzystnymi warunkami środowiskowymi, ale nie są one ich bezpośrednią przyczyną. Specyficzne trudności w uczeniu się są uwarunkowane czynnikami tkwiącymi w jednostce (Bogdanowicz 1996).

Określenie *specyficzne* wskazuje, jak pisze M. Bogdanowicz (tamże), na ograniczony, wąski zakres trudności w uczeniu się oraz prawidłowy rozwój

umysłowy tych dzieci. To odróżnia je od uogólnionych trudności w uczeniu się u dzieci o obniżonej sprawności intelektualnej.

Wśród specyficznych trudności w uczeniu się najczęściej spotykamy te, które dotyczą umiejętności czytania i pisania; wówczas stosujemy nazwę *specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*; innym terminem stosowanym zamiennie jest *dysleksja*.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu już od początku edukacji szkolnej są narażeni na niepowodzenia dydaktyczne z racji tego, że głównym założeniem programowym w klasach I–III jest właśnie nauka czytania i pisania, której nie mogą podołać z powodu zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych leżących u podstaw nabycia tych umiejętności. Dzieci te wkraczając w mury szkolne, przejawiają często nawet znaczne opóźnienia i dysharmonie rozwojowe, których pierwsze symptomy widoczne były już w okresie przedszkolnym, ale które z różnych przyczyn nie zostały w porę zauważone, zdiagnozowane i skorygowane w procesie terapeutycznym. Wskutek tego w klasach początkowych obserwuje się już pełen „rozkwit objawów”.

Do specyficznych trudności w czytaniu zalicza się (Rentflejsz-Kuczyk 1999, 13):

- czytanie bardzo wolne (przeciętnie trzy razy wolniej niż rówieśnicy bez tych dysfunkcji), szybkie występowanie zmęczenia. Wysiłek wkładany w czytanie jest bardzo widoczny. Mobilizacja obejmuje całe ciało, postawa jest napięta, usztywniona, nierzadko pojawiają się niekontrolowane przyruchy;

- częste błędy w czytaniu i pomijanie wyrazów lub ich dodawanie, zniekształcanie i odczytywanie innych podobnych słów (wskutek domyślenia się na podstawie np. pierwszej sylaby lub kontekstu);

- pomijanie linii tekstu lub ponowne odczytywanie;

- częste gubienie miejsca, w którym dziecko czyta;

- niepewność w czytaniu podobnych wyrazów, zwłaszcza krótkich, np.: *on–no, od–do* itp.;

- trudności w dzieleniu dłuższych wyrazów na sylaby i łączeniu zgłosek w wyrazy we właściwym porządku;

- pomijanie interpunkcji;

- przestawianie liter w wyrazie, co zmienia jego sens;

- trudności w wyszukiwaniu najistotniejszej myśli w danym fragmencie.

Niektórzy uczniowie dyslektyczni podczas czytania dodatkowo odczuwają jeszcze pieczenie oczu, łzawienie, bóle głowy. Mają wrażenie zamazywania się, zanikania lub pulsowania liter. Zdecydowana większość dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu myśli i mówi o czynności

czytania podobnie jak cytowany przez H. Pętlewską dziesięcioletni dyslektyk: „Czytanie jest dla mnie najcięższą pracą. Przy niczym innym nie jestem tak wyczerpany. Jak gram w piłkę, to mam koszulkę moką od potu, ale nie jestem zmęczony. Próbuję, ale nie przypominam sobie tak ciężkiego zajęcia, żebym był podobnie zmęczony, jak przy czytaniu” (Pętlewska 1999, 16).

Do specyficznych trudności w pisaniu zalicza się głównie (Rentflejsz-Kuczyk 1999, 13):

- słaby poziom prac pisemnych w porównaniu z odpowiedziami,
- niski poziom prac pisemnych pod względem graficznym i estetycznym,
- problemy z różnicowaniem liter kształtopodobnych np. *b-d*, *p-g*, *m-n* itp.,
- niewłaściwy dobór liter do głosek podobnych fonetycznie w wyniku ich niewłaściwego rozróżnienia np. *t-d*, *b-p* itp.,
- niewłaściwe stosowanie małych i wielkich liter,
- trudności w różnicowaniu wyrazów podobnie brzmiących np. *bąk-pąk*,
- dodawanie, pomijanie lub niewłaściwe umiejscawianie liter lub słów,
- brak lub niewłaściwe stosowanie interpunkcji.

Dodatkowo te same zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych, które uniemożliwiają dobre nabycie umiejętności czytania i pisania, w niekorzystny sposób wpływają również na przyswajanie innych treści programowych. Stąd uczniowie ci mają problemy w starszych klasach z nauką:

- geometrii, gdyż obrazy wzrokowe figur geometrycznych są gorzej odbierane i utrwalane;
- geografii, ponieważ znajomość mapy wymaga prawidłowego wzrokowego ujmowania stosunków przestrzennych, a zaburzenia kierunkowe dotyczące osi poziomej i pionowej uniemożliwiają orientację na niej;
- języków obcych, gdyż trudność sprawia im różnicowanie kształtów, liter i przyporządkowanie im określonych dźwięków (Spionek 1970, 53).

Pisząc o sytuacji szkolnej ucznia dyslektycznego, nie wystarczy skupić się tylko na trudnościach w nauce, ale należy zastanowić się nad ujemnymi skutkami tych problemów dla jego psychospołecznego funkcjonowania w zespole klasowym.

Oczywistym faktem jest to, że każde dziecko rozpoczyna edukację nie tylko z obowiązku, ale przede wszystkim z ciekawości, chęci poznania nowych rówieśników i pragnienia sukcesów. Razem z dzieckiem wydarzenie to przeżywają rodzice. Na długo przed rozpoczęciem roku szkolnego przygotowywana jest „wyprawka”. Wokół dziecka tworzy się atmosfera zainteresowania, dużych oczekiwań i radości. Tak zaaferowany uczeń dyslektyk wkracza w mury szkoły i zaraz na wstępie zamiast oczekiwanych sukcesów i pochwał

spotyka go seria niepowodzeń. Dowiaduje się, że jest nieuważny (bo myli lub opuszcza litery), nie słucha pani (bo nie rozumie dłuższych poleceń), jest niegrzeczny (bo zaczepia kolegów, prosząc o pomoc w odczytaniu wyrazu) i leniwy (bo znowu nie przeczytał poprawnie zadanej czytanki) itp. Szczególnie paraliżująco działają na niego wtedy zapewnienia nauczyciela, że „to takie proste, wystarczy się postarać”. Na początku próbuje się mobilizować i potrafi nawet całymi godzinami siedzieć nad lekcjami, ale szybko się orientuje, że skutek jest mierny. Po krótkim czasie zaczynają się tworzyć zaległości w wiadomościach i umiejętnościach, których dziecko nie jest w stanie wyrównać.

Stale powtarzające się niepowodzenia (m.in. oceny niedostateczne) zniechęcają ucznia, powodując spadek jego motywacji do nauki. W konsekwencji zaprzestaje on podejmowania wysiłków związanych z uczeniem się. Jednocześnie stara się w różnorodny sposób uchronić przed niepowodzeniem, np. nie bierze aktywnego udziału w lekcji, korzysta z podpowiedzi, wagaruje. Wadliwe interpretowanie tych przejawów jako przyczyn niepowodzeń szkolnych powoduje dezaprobatę otoczenia i kary, na skutek czego wytwarza się u dziecka poczucie zagrożenia własnej wartości. Lęk przed niepowodzeniem na lekcji wzbudza napięcie emocjonalne i dezintegruje procesy poznawcze. Tłumienie emocji może prowadzić do wzmożonych reakcji nerwowych przejawiających się poceniem się, czerwienieniem, bólami brzucha, głowy, jękanieniem, a nawet moczeniem. Jeśli taki stan utrzymuje się dłużej, to może w końcu doprowadzić do nerwicy, np. fobii szkolnej. Innym sposobem radzenia sobie z tym ogromem negatywnych emocji są zaburzenia zachowania, jak np. agresja, bunt, zachowania antyspołeczne.

Wielu badaczy uważa, że dla wszystkich dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu najbardziej charakterystyczne są zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym. Co więcej, rozważa się ich dynamiczny aspekt rozwojowy. O nasilaniu się z wiekiem zaburzeń sfery emocjonalnej i przystosowania społecznego u dzieci dyslektycznych pisze m.in. W. Brejnak (Brejnak, Zabłocki 1999, 126), który podkreśla, że u dzieci z klas 0–II jako wynik niepowodzeń szkolnych dominują zaburzenia emocjonalno-motywacyjne, w klasach III–IV zwiększa się odsetek uczniów z wyraźniejszymi reakcjami nerwicowymi (m.in. fobią szkolną), a od klasy IV obserwuje się wyraźny wzrost przeróżnych form protestu, reakcji agresywnych i nieakceptowalnych społecznie form zachowania. Stąd można wnioskować, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu nie tylko wpływają negatywnie na poziom umiejętności szkolnych, ale dotyczą całej sfery psychospołecznej tych uczniów, gdyż wyznaczają sposób ich myślenia o sobie i otoczeniu

społecznym oraz warunkują wchodzenie w różne relacje interpersonalne (rówieśnicze i inne).

Co możemy zrobić w celu znacznego złagodzenia ujemnych skutków dysleksji? Jaką pomoc przewiduje się dla tych uczniów? W Polsce system pomocy terapeutycznej dla dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu obejmuje pięć poziomów. Odpowiada on potrzebom dzieci o różnym stopniu nasilenia tych zaburzeń (Bogdanowicz 1994, 112).

Poziom I – pomoc rodziców pod kierunkiem nauczyciela. Nauczyciel posiadając opinię oraz dotyczące terapii wskazania z poradni psychologiczno-pedagogicznej powinien stosować wobec takiego ucznia indywidualny program dydaktyczny, zawierający dodatkowe ćwiczenia korekcyjne realizowane na lekcji i w domu. Wymagania, jakie stawia uczniowi nauczyciel, są dostosowane do jego możliwości.

Założenia teoretyczne dotyczące tego poziomu pomocy są logiczne i właściwe, ale w praktyce niestety w dużej mierze nie są urzeczywistniane. Doświadczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych pokazują, że jest duża grupa nauczycieli, którzy nie indywidualizują pracy z uczniami dyslektycznymi, nie respektują wytycznych zawartych w opiniach i często nie obniżają wymagań programowych. Badania, które przeprowadziłam we wszystkich zielonogórskich oddziałach klas I–II, potwierdziły te obserwacje. Mimo iż wszyscy badani nauczyciele deklarują znajomość problematyki dysleksji i potrafią wskazać takich uczniów w swoich klasach, to tylko niespełna połowa badanej grupy podaje formy, w jakich próbuje indywidualizować programy nauczania tych dzieci i tylko 47% badanych zna specjalne ćwiczenia i metody nauczania czytania i pisania. Przyczyn takiego stanu należy upatrywać m.in. w braku możliwości czy też może umiejętności elastycznego operowania programem nauczania w szkole. Nauczyciel ma taką możliwość w stosunku do uczniów z deficytami rozwojowymi, ale w praktyce szkolnej zindywidualizowane programy wciąż budzą wiele kontrowersji. Ponadto nauczyciel jest często tak zaabsorbowany pracą w licznej klasie i koniecznością wykazywania się ogólnymi wynikami nauczania, że nie ma dostatecznych warunków (pewnie i motywacji) do odpowiednio elastycznej modyfikacji metod dydaktyczno-wychowawczych i zmian w zakresie tempa realizacji programu nauczania.

Można z tego wnioskować, że przeciętny uczeń dyslektyk nie otrzymuje należytej pomocy ze strony nauczyciela na lekcji, jest zostawiony samemu sobie z problemem, który go przerasta. Konsekwencją tego są zaległości, które narastają z dnia na dzień. To rodzi poczucie osamotnienia, bezradności i dezorientacji (bo to przecież szkoła jest miejscem, w którym dziecko

ma nabyć umiejętność czytania i pisania). Uczeń taki może nie widzieć sensu uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych, skoro nie przynoszą one efektów w postaci lepszej sprawności w podstawowych umiejętnościach szkolnych. Co więcej, dziecko z trudnościami oczekuje od swoich nauczycieli serdeczności, zrozumienia, partnerskiego i sprawiedliwego traktowania oraz gotowości udzielania pomocy, a często spotyka się z niechęcią, krytykowaniem na forum klasy, wymaganiami ponad jego aktualne możliwości.

Poziom II – zespół korekcyjno-kompensacyjny w szkole prowadzony przez specjalistę nauczyciela terapeuty. Tworzy go grupa dzieci dobranych pod kątem rodzaju i głębokości zaburzeń rozwojowych, a także możliwości poznawczych i poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych. Na pracę korekcyjno-kompensacyjną z uczniami dyslektycznymi składają się trzy rodzaje oddziaływań terapeutycznych (Brejnak 1999, 128):

- a) usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych istotnych w opanowaniu umiejętności czytania i pisania,
- b) doskonalenie techniki czytania i pisania,
- c) oddziaływanie psychoterapeutyczne.

Punktem wyjścia przy planowaniu pracy w takim zespole jest analiza potrzeb i możliwości każdego ucznia indywidualnie. Przebieg pracy terapeutycznej oraz metody i środki powinny być dostosowane do rodzaju, zakresu i stopnia nasilenia zaburzeń występujących u dziecka. Odpowiednio dobrane ćwiczenia, nielimitowane czasem, nieoceniane negatywnie, niepowodujące ujemnych napięć emocjonalnych, dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, satysfakcji i w konsekwencji odradzają jego motywację do nauki. Jeśli uczeń widzi efekty swojej pracy, mobilizuje go to do większego wysiłku oraz zwiększa zaufanie do własnych możliwości i zdolności, a to prowadzi do lepszej samooceny.

Niestety niewiele szkół takie zespoły posiada. Przyczyną tego stanu zdaniem pedagogów szkolnych są niewystarczające środki finansowe. W szkołach, w których te zespoły istnieją, często brakuje odpowiedniego wyposażenia gabinetu terapeutycznego w środki dydaktyczne i specjalne pomoce. Liczba dzieci w zespołach jest zbyt duża, co niekorzystnie wpływa na jakość pracy korekcyjnej. Do wyjątków należą zespoły korekcyjno-kompensacyjne w gimnazjach czy szkołach średnich.

Poziom III – zajęcia indywidualne w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Organizowane są one dla dzieci z nasilonymi objawami zaburzeń dyslektycznych i reakcji nerwicowych na niepowodzenia szkolne. Ich

ogromną wartością jest to, że odbywają się poza terenem szkoły, do której dziecko na co dzień uczęszcza i dzięki temu nie kojarzy ich bezpośrednio z nauką. Program pracy terapeutycznej jest starannie dobrany do rodzaju i głębokości zaburzenia danego ucznia i często łączony z elementami psychoterapii.

Postępowanie psychoterapeutyczne wpływa na wyzbycie się przez ucznia lęku związanego z poczuciem zagrożenia własnej wartości, zmianę negatywnego stosunku do nauki, szkoły, nauczycieli i ustąpienie reakcji agresywnych, a w rezultacie na wyrobienie pozytywnej motywacji. Dużą zaletą tych zajęć jest systematyczny (cotygodniowy) kontakt z rodzicami uczęszczających na nie dzieci. Daje to możliwość zmiany postaw rodziców wobec dzieci i ich trudności. Stają się oni bardziej wyrozumiali i pomocni. Niestety poradnie ze względu na wciąż zbyt małą liczbę pracowników nie są w stanie objąć tą formą zajęć wszystkich potrzebujących, których liczba z roku na rok stale wzrasta.

Poziom IV – klasy terapeutyczne i szkoły terapeutyczne. Proces dydaktyczny jest nastawiony w nich na wspomaganie rozwoju i korygowanie zaburzeń. Tempo i sposób realizacji treści programowych są dostosowane do możliwości każdego ucznia. Nauczanie w tych klasach oparte jest na specjalnych programach autorskich, które zachowują cele kształcenia oraz podstawową wiedzę i umiejętności ucznia określone w programach nauczania dopuszczonych do użytku szkolnego przez MEN. Jednocześnie – uwzględniając specjalne potrzeby dzieci dyslektycznych – prowadzi się dodatkowo zajęcia terapii pedagogicznej i logopedycznej. Poprzez stosowanie szeroko rozumianej indywidualizacji procesu lekcyjnego dąży się do maksymalnego wykorzystania możliwości percepcyjno-motorycznych dzieci. Przede wszystkim są to klasy nieliczne (12–15 osób), co daje nauczycielom możliwość lepszej obserwacji dzieci, ich zachowań, pojawiających się trudności i ewentualnej interwencji. Ponadto wszyscy uczniowie mają podobne problemy w nauce i przez to nie ma podziału na „lepszych” i „gorszych”. To sprzyja tworzeniu atmosfery życzliwości i emocjonalnych więzi wśród dzieci.

Badania kontrolne, które prowadzą pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych wśród uczniów klas terapeutycznych, potwierdzają ogromną ich wartość. Klasa terapeutyczna rzeczywiście jest miejscem, w którym uwzględnia się indywidualne potrzeby i zainteresowania dziecka oraz daje mu możliwość odczuwania satysfakcji z wykonywanych zadań poprzez dostrzeganie wysiłku włożonego przez nie w naukę i wspieranie go w kolejnych działaniach, co wzmacnia jego samoocenę. Tym bardziej należy ubolewać, że takie formy pomocy specjalistycznej stale znajdują się na marginesie nasze-

go systemu oświatowego. Jeśli już powstają, to w dużych miastach, rzadko natomiast są ofertą pomocy w mniejszych miejscowościach czy na wsi.

Poziom V – opieka całoroczna w stacjonarnych oddziałach terapeutycznych. Ponieważ takich oddziałów jest w Polsce kilka, takie rozwiązanie zawsze zakłada oderwanie dziecka od rodziny. Dlatego tę formę pomocy zaleca się jedynie tym uczniom, którzy przy nasilonych zaburzeniach nie mogą liczyć na dostateczną opiekę w domu i w przeciwnym razie trafiłoby do szkoły specjalnej; w takich ośrodkach objęci są oni kompleksową pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Widząc, jak wiele niedociągnięć ma proponowany powyżej system pomocy terapeutycznej i pamiętając jednocześnie, jakie negatywne skutki pociąga za sobą dysleksja, szczególnie wtedy, kiedy nie jest w porę wyrównywana, trzeba zapytać, czy uczeń ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu ma jakąkolwiek szansę na dobre oceny, uznanie nauczyciela, wysoką pozycję społeczną wśród rówieśników, czyli na sukces szkolny?

Okazuje się, że mimo tak trudnej sytuacji szkolnej uczeń dyslektyczny może osiągnąć powodzenie w nauce, jeśli ma rodziców, którzy rozumieją jego problemy i przeżycia. Są to rodzice, którzy stając wobec diagnozy: dysleksja – nie zniechęcają się, ale wprost przeciwnie, mobilizują wszystkie siły i zdolności, by pomóc dziecku. Tak więc przede wszystkim szukają literatury na ten temat, zaznajamiają się z nią i często mają lepszą wiedzę o dysleksji niż nauczyciel uczący dziecko. Ponadto walczą o włączenie dziecka do zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, są w stałym kontakcie z terapeutą, pracownikami poradni, proszą o instruktaż dotyczący metod pracy nad czytaniem i pisaniem oraz stosowania odpowiednich środków dydaktycznych. Ale najważniejsze, że potrafią wesprzeć swoje dziecko, motywować do wysiłku, systematycznej pracy (często codziennej) oraz wierzą, że dzięki ich pomocy oraz ciągłej współpracy ze szkołą syn czy córka ma szansę wyrównać (bądź przynajmniej znacznie zniwelować) skutki dysleksji.

Niestety, większość uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, jak pokazuje praktyka poradni psychologiczno-pedagogicznych, nie ma wystarczającego wsparcia w swoich rodzinach. Przeciwnie, dzieci te są niekiedy wręcz odrzucane emocjonalnie i nieakceptowane (np. w przeciwieństwie do rodzeństwa dobrze się uczącego). Dla rodziców, którzy nie mieli trudności w czytaniu i pisaniu, kłopoty dziecka są czymś niezrozumiałym. Obwiniają je o lenistwo, złośliwość, brak zdolności, szukając przyczyn problemów raczej w cechach osobowości niż w zaburzeniach. Ci rodzice wcale lub mało aktywnie włączają się we współpracę ze szkołą czy terapeutą

prowadzącym zajęcia z dzieckiem. Tłumaczą się najczęściej słabym przygotowaniem oraz nieumiejętnością prowadzenia tego typu ćwiczeń. Są tacy, którzy wprost oświadczają, że brakuje im czasu i cierpliwości do tak żmudnej pracy z dzieckiem. Największym problemem dla większości rodziców jest wymóg systematycznej (najlepiej codziennej) pracy nad czytaniem i pisanem. Nie potrafią oni również chwalić swoich dzieci za najdrobniejsze nawet postępy i podkreślać ich zalet. Za to dość często zdarza im się krzyżać, a nawet poniżać dziecko za jego nieudolność. Uczniowie dyslektyczni ani w szkole, ani w domu nie czują się bezpiecznie.

Ten pokrótce zarysowany obraz sytuacji dzieci dyslektycznych nie napawa optymizmem; aby mogła ona zmienić się na lepsze, należy:

a) dążyć do zapewnienia uczniom dyslektycznym różnych form pomocy specjalistycznej na terenie szkoły (głównie zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i logopedyczne); tam gdzie takie zespoły już istnieją, należy zwiększyć częstotliwość spotkań;

b) podnosić poziom wiadomości i umiejętności dotyczących problematyki dysleksji u nauczycieli (przede wszystkim zaznajomić ich ze specjalnymi metodami nauki czytania i pisania, wytycznymi do konstruowania indywidualnych programów dydaktycznych), po to by dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu były traktowane indywidualnie na lekcji i mogły otrzymać potrzebną im pomoc merytoryczną przy nabywaniu podstawowych umiejętności szkolnych. W tym celu można organizować w szkołach spotkania metodyczne poświęcone tym zagadnieniom, zapraszając do współpracy pracowników ODN, poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz członków Polskiego Towarzystwa Dysleksji;

c) dążyć do tworzenia korzystnego klimatu wokół ucznia dyslektycznego w szkole. Dlatego należy zwrócić uwagę na kształtowanie odpowiednich postaw u nauczycieli – nacechowanych empatią, akceptacją i otwartością;

d) prowadzić działania zmierzające do poprawy sytuacji rodzinnej uczniów dyslektycznych. Można to osiągnąć, zwiększając świadomość rodziców dotyczącą trudności ich dzieci i prowadząc systematyczną pedagogizację w zakresie udzielania pomocy terapeutycznej. Konieczne wydaje się zapraszanie rodziców na niektóre zajęcia zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, by mogli oni w praktyce zobaczyć metody pracy ze swoimi dziećmi i w podobny sposób kontynuować je w domu.

Literatura

- BOGDANOWICZ M. (1994), O dysleksji czyli o specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli, Lublin.
- (1996), Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci, „Psychologia Wychowawcza” nr 1.
- (1995), Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych, „Psychologia Wychowawcza” nr 3.
- BREJNAK W., ZABŁOCKI K. (1999), Dysleksja w teorii i praktyce, Warszawa.
- PĘTLEWSKA H. (1999), Przewyciężanie trudności w czytaniu i pisaniu, Kraków.
- RENTFLEJSZ-KUCZYK A. (1999), Jak pomóc dzieciom dyslektycznym, Warszawa.
- SPIONEK H. (1970), Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych, Warszawa.