

Jolanta Rybska-Klapa

POTRZEBA SPÓJNEGO SYSTEMU POMOCY DYSLEKTYCZNEMU DZIECKU I JEGO RODZINIE

Patrzę w tekst i widzę jedno słowo na pięć. Często źle je odczytuję, potem i tak tego słowa nie pamiętam. Ostatnią lekturą, jaką przeczytałem, to był chyba *Marcin Kozera*, ale i tak niewiele z niej wiedziałem. To znaczy tyle, ile ktoś tam mi opowiedział. Do tej pory śni mi się, że piszę dyktanda. Nie piszę listów, kartek z wakacji też nie wysyłam. To, co najbardziej pamiętam z dzieciństwa, to nieposłuszne litery. Tak je sobie nazywałem i cały czas myślałem, co zrobić, żeby były posłuszne. Wymyśliłem, że będę dorysowywał im ogonki – coś jakby smycz. Trochę dziwnie to wyglądało, jakieś pętelki, a między nimi litery. Ale ja byłem zadowolony. Moja radość trwała zaledwie dwie strony. Potem nauczycielka „dorwała” zeszyt. Całej klasie pokazywała, wszyscy się śmiali, ja nie potrafiłem odczytać, co napisałem. Wstyd i łzy, pamiętam to do dziś. Potem to były już tylko czerwone od błędów zeszyty, albo po prostu „nieczytelne”. Uratował mnie ten „papier” od pani¹. Zresztą w liceum dało się wytrzymać. Czasem tylko mówili mi, że nie zdam matury. Jak napisałem polski na dobry, to bardziej się dziwiłem, niż cieszyłem. Teraz też częściej się dziwię, jak coś nieźle napiszę, niż cieszę...

To fragment wypowiedzi Mariusza, studenta II roku politechniki, u którego w V klasie stwierdzono dysleksję rozwojową i określono ją jako specyficzną trudność w pisaniu i czytaniu. Dalej przedstawiony zostanie jeszcze jeden przykład podobnych trudności. Jest to tekst napisany przez Bartka, ucznia IV klasy. Na uwagę zasługują w nim zarówno błędy – ich rodzaje i liczba, jak też poziom graficzny pisma.

Czym jest dysleksja?

Najnowsza definicja tego zaburzenia, opublikowana w 1994 r. przez Amerykańskie Towarzystwo Dysleksji im. S.T. Ortona, uznawana przez większość autorów, brzmi 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 dziecka oraz innych jego zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są czynnikiem ogólnego zaburzenia rozwoju,

¹ Opinia psychologiczno-pedagogiczna stwierdzająca trudności dyslektyczne.

ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do form komunikacji językowej².

Na skraj skraj bol angi ruzi wy proki
dal. Wier wurka w pod ekach prze piekta
 polankę. Prętko ft rapata się na
 sam rup drzewa. Ko z z ata się
podem zacz eta prze skaki waci z ka ta pi
 na ka ta pi kę. Przez ch wile ko ty za
 się na ga te ri jak na ma te ju hu sta wa ca.

Rys. Przykład pisma ucznia dyslektycznego.

Dzieci z zaburzeniami o tym charakterze określane są jako dyslektyczne (jeśli trudności już wystąpiły), lub jako uczniowie z grupy ryzyka dysleksji (jeśli są one spodziewane, przewidywane w wyniku wnikliwej obserwacji rozwoju psychomotorycznego lub wczesnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej).

W literaturze i praktyce pedagogicznej funkcjonują też precyzyjniejsze określenia dysleksji, dzielące trudności dyslektyczne na zdecydowanie węższe zakresy. Są to:

- dysleksja jako trudność w opanowaniu i posługiwaniu się techniką czytania; różni się tu typ „P” i „L” (percepcyjną i lingwistyczną),
- dysgrafia jako trudność w pisaniu określająca zaburzenie techniki pisania i poziomu graficznego pisma,
- dysortografia będąca brakiem umiejętności bezbłędnego zapisu,
- hiperdysleksja (lub hiperleksja) oznaczająca trudność w czytaniu ze zrozumieniem³.

Często jednak, przynajmniej na etapie edukacji podstawowej i gimnazjalnej, zaburzenia te współwystępują, choć oczywiście z różnym nasileniem.

² M. Bogdanowicz, *O dysleksji*, Lublin 1994, s. 32.

³ *Ibidem*, s. 36 i nast.

Zazwyczaj wskazuje się na kilka podstawowych teorii, w myśl których określane są przyczyny zaburzeń dyslektycznych. Są to koncepcje:

- genetyczna,
- opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego,
- organiczna,
- hormonalna,
- psychogenna.

Szczegółowe ich omówienie znajdzie czytelnik w publikacjach wymienionych w bibliografii. Należy jednak zaznaczyć, że w piśmiennictwie polskim największą wagę przywiązuje się do teorii neurofizjologicznych, tłumaczących dysleksję jako zaburzenie powstałe w wyniku mikrouszkodzeń tych okolic mózgu, które w sposób istotny „uczestniczą” w czytaniu i pisaniu, a które powstają w okresie płodowym, okołoporodowym lub we wczesnym dzieciństwie.

Zespół trudności w opanowaniu i posługiwaniu się techniką pisania i czytania wynika z zaburzeń w zakresie:

- rozwoju ruchowego i koordynacji wzrokowo-ruchowej,
- percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej,
- formowania się modelu lateralizacji,
- percepcji słuchowej, w tym słuchu fonematycznego,
- rozwoju mowy i umiejętności komunikowania się,
- równowagi neurodynamicznej⁴.

One właśnie są bezpośrednią przyczyną specyficznych problemów w uczeniu się, tworzących szkolny obraz trudności dyslektycznych. Oto niektóre cechy tego zjawiska, charakterystyczne dla uczniów klas młodszych:

1. Analityczne czytanie lub odgadywanie wyrazu na podstawie pierwszych kilku liter.
2. Pomyłki liter podobnych graficznie i głosek podobnie brzmiących.
3. Przestawianie kolejności liter, sylab, wyrazów i cyfr.
4. Błędne dzielenie wyrazów na litery lub głoski, sylaby, trudności z dokonywaniem ich syntezy.
5. Pismo niekształtne, niespójne, litery nierównej wielkości, o niedokończonym kształcie, skreślenia, poprawki, elementy pisma lustrzanego.
6. Opuszczanie liter, „gubienie” głosek, zniekształcenia wyrazów.
7. Nieprawidłowe stosowanie zmiękczeń.
8. Zapisywanie samogłosek nosowych jako zespołów liter, np. om, oł.

Zaburzenia dyslektyczne mają trwały charakter i nie ustępują samoistnie. Wraz z wiekiem dziecka i postępami w jego edukacji zmieniają się jedynie symptomy tych trudności. Uczniowie starsi, studenci i ludzie dorośli mają najczęściej kłopoty w:

1. Ortograficznym pisaniu – nie widzą swoich błędów i nie potrafią poprawić tekstów.
2. Szybkim odczytywaniu informacji.

⁴ M. Szurmiak, *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1987, s. 15 i nast.

3. Opracowaniu i selekcji czytanych treści, zaplanowaniu pracy z tekstem i jej skutecznym przebiegu.
4. Opracowaniu wypowiedzi pisemnej, zwięzłym formułowaniu myśli, rozmieszczeniu tekstu na stronie, zachowaniu marginesów, linii, odstępów itp.
5. Prowadzeniu ciągłości wypowiedzi (pisemnych i ustnych) – charakterystyczne jest tu gubienie wątku, zapominanie, o czym się mówi, utrudnione rozumienie wypowiedzi dłuższych lub o nietypowej konstrukcji.
6. Przypominaniu sobie właściwych słów, nazw, określeń.
7. Rozumieniu i wykonywaniu złożonych poleceń.
8. Planowaniu i organizowaniu swoich czynności.
9. Prawidłowej orientacji czasowo-przestrzennej.
10. Wyborze adekwatnych (do swoich możliwości, sytuacji, rodzaju zadania i celu) technik uczenia się.
11. Koncentracji uwagi i właściwym tempie pracy.

Doświadczenia w pracy z dziećmi dyslektycznymi pozwalają stwierdzić, że w zmiennej symptomatyce tych zaburzeń widoczna jest pewna prawidłowość. Im młodsze dziecko, tym wyraźniej rysują się trudności w czytaniu syntetycznym, a błędy w pisaniu są zazwyczaj pomyłką liter lub ich fonematycznych odpowiedników. Starsi dyslektycy radzą sobie z techniką czytania, ale „męczą” się z tekstem – gubią wątek, kilkakrotnie czytają ten sam fragment, łatwo się dekoncentrują, mają kłopoty ze zrozumieniem treści. W pisaniu natomiast popełniają błędy ortograficzne (nawet w często używanych wyrazach), gramatyczne oraz tzw. dyslektyczne słuchowe, np. w końcówkach, pisowni łącznej i rozdzielnej, zmiękczeniach, zapisie samogłosek nosowych. Wyrażna jest też tendencja do dłuższego utrzymywania się trudności w pisaniu, aniżeli w czytaniu.

Statystyczny opis trudności dyslektycznych nie jest precyzyjny. Wskaźniki procentowe wahają się w przedziale od 3 do 30 (H. Spionek, M. Bogdanowicz, W. Brejnak, G. Serfontein, M. H. Dembo). Najczęściej podaje się wielkość 20-25%, z czego 4% to dzieci z tzw. dysleksją głęboką, czyli rozległym i złożonym obrazem zaburzenia. Dane te warto uzupełnić informacją, że czterokrotnie więcej jest dyslektycznych chłopców, aniżeli dziewczynek.

Wymienione wyżej (tylko niektóre) kłopoty dyslektycznego dziecka ważą na jego postępkach we wszystkich przedmiotach, ocenie i samoocenie, emocjach, zachowaniu, motywacji... Nacechowane negatywnie doświadczenia blokują kształtowanie się aktywnej i twórczej postawy wobec zadań początkowo szkolnych, później też i życiowych. Dyslektyczni młodzi ludzie są mniej ambitni i wytrwali, łatwiej się zniechęcają. Bezkrytycznie lgną do grup rówieśniczych, „zewnątrzsterowni” uzależniają swe losy od wyborów dokonywanych w ich imieniu, lecz bez ich aktywnego udziału. Po latach oceniają się w kategoriach przegranych szans, postrzegając siebie jako niezadowolonych z życia osobistego i zawodowego nieudaczników⁵.

⁵ M. Bogdanowicz, E. Wszeborowska-Lipińska, *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość dzieci dyslektycznych*, „Scholasticus” 1992, nr 1.

Dowiedziano, że dziesięcioletni czas trwania nieleczonych trudności dyslektycznych wyzwała u 78% uczniów objawy nerwicowe, 49% ma poczucie winy i zaniżoną samoocenę... W skrajnych przypadkach pojawiają się też myśli i próby samobójcze lub poszukiwanie akceptacji, sukcesów i jedności z innymi wśród nieformalnych grup⁶.

Dysleksja nie jest wyrokiem, nie zawsze skazuje na przegraną i nie określa szans. Dyslektyczne dziecko może rozwijać się i kształcić, osiągać sukcesy. By tak się stało, niezbędne jest ogromne wsparcie rodziny takiego dziecka – psychiczne, a w obecnej rzeczywistości oświatowej, również i finansowe.

Stop! Tak nie można...

Trudności dyslektyczne są utożsamiane ze szkołą – tu bowiem się ujawniają. I choć powstają znacznie wcześniej, tutaj też mogą się pogłębiać. Nauczyciele skłonni są postrzegać dzieci z tymi dysfunkcjami jako uczniów mniej zdolnych, leniwych, niechętnych, nieuważnych, nieprzygotowanych do lekcji. Takie też informacje przekazują ich rodzicom. Ci z kolei, niezadowoleni z wyników w nauce swych pociech, przejawiają cały wachlarz reakcji, które można oceniać w kategoriach niewłaściwych zachowań i postaw.

W latach 1997-2001, posługując się metodą analizy indywidualnych przypadków, autorka podjęła próbę określenia zachowań rodziców ujawnianych w kontekście trudności szkolnych ich dzieci. Grupę badanych stanowili rodzice dzieci dyslektycznych objętych opieką Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 2 w Krakowie. Były wśród nich osoby o różnym statusie społecznym, ekonomicznym i poziomie wykształcenia. W tej grupie nie zaobserwowano wyraźnych związków pomiędzy wymienionymi zmiennymi, a prezentowanymi zachowaniami. Oceny zachowań rodziców dokonano na podstawie ich wypowiedzi, opisów sytuacji, reakcji słownych, sposobów charakteryzowania dziecka i deklaracji postępowania z nim. Badania te stanowiły wstępną diagnozę opisywanych zjawisk. Na podstawie analizy zachowań 59 osób (46 matek i 13 ojców) autorka stwierdziła, że w pierwszym okresie kontaktów z pracownikami Poradni (psychologami i pedagogami), rozumianym jako czas diagnozy, zachowania niewłaściwe przejawiało 76,4% rodziców, zachowania właściwe 23,6%. Pod koniec okresu terapii, w którym dziecko uczestniczyło w zajęciach reedukacyjnych, a rodzice otrzymywali szczegółowe wyjaśnienia istoty zaburzeń oraz instrukcje do prowadzenia ćwiczeń domowych zachowania niewłaściwe przejawiało 38,1%, zachowania właściwe zaś 61,9%. W znacznym stopniu zmalał też lęk rodziców wywołany sytuacją szkolną dziecka.

A oto najczęściej rejestrowane, niewłaściwe reakcje rodziców na niepowodzenia szkolne ich dyslektycznego dziecka. Należy dodać, że przejawiają oni zazwyczaj więcej niż jeden typ zachowań. Kolejność ich opisywania wskazuje jed-

⁶ A. Rentflejsz-Kuczyk, *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym...*, Warszawa 1999.

nocześnie na częstotliwość występowania. W nawiasach zamieszczono niektóre, charakterystyczne wypowiedzi rodziców:

1. Nacechowane negatywnie wypowiedzi o dziecku, obwinianie go o lenistwo, głupotę, złą wolę, nieodpowiedzialność („Nie chce mu się! Leń!”).
2. Wypowiedzi rodziców opisujące własne rozczarowanie, zawód („Już nie mam siły. Z nim wszystko jak po grudzie, od początku”).
3. Wydłużanie czasu odrabiania lekcji, zmuszania do „siedzenia nad książkami” przy jednoczesnym ograniczaniu zajęć pozaszkolnych, atrakcyjnych dla dziecka i korzystnych dla jego rozwoju.
4. Absolutne negowanie problemu, niezrozumienie jego istoty („Za moich czasów ktoś był tępy, teraz nazywa się go dyslektykiem! Bzdura!”).
5. Wyřęczanie dziecka – pisanie wypracowań, odrabianie zadań, rysowanie, wykonywanie modeli itp. („Czasem już patrzeć nie mogę, zaczynam jej pomagać, aż w końcu sama zrobię”).
6. „Katowanie” dziecka wielogodzinnym czytaniem, wielokrotnym przepisywaniem i pisanem dyktand („Mówię mu: 7 razy to przepiszesz!”).
7. Karanie – zakaz oglądania telewizji, korzystania z komputera, wyjścia z domu, kary cielesne.
8. Moralizowanie, wygłaszanie „mów”, „kazań”.
9. Zmuszanie dziecka do składania obietnic, że będzie się uczyć, że jutro się zgłosi, że nie zapomni (!), że napisze bez błędów itp.

Wszystkim tym reakcjom rodziców, ich wypowiedziom i zachowaniom towarzyszą emocje opisywane najczęściej jako: złość, irytacja, zniecierpliwienie, rozczarowanie, bezradność, bezsilność, zniechęcenie, strach, smutek, rozgoryczenie, żal i zazdrość tym, którzy są wolni od takich problemów.

Na uwagę zasługują też relacje tej grupy rodziców z nauczycielami. Rysują się tu głównie dwie krańcowe postawy:

1. Nadmiernie chroniąca, cechująca się częstymi kontaktami ze szkołą, tłumaczeniem niepowodzeń dziecka jego chorobami, emocjami, nie najlepszą kondycją psychofizyczną. Często jest tu obwinianie siebie za to, czego nie zrobiło dziecko i prośby do nauczycieli o tolerancję, łagodne traktowanie dziecka, „darowanie” złej oceny, ponowne odpytywania itp.
2. Nadmiernie wymagająca, roszczeniowa; przejawiający ją rodzice zazwyczaj bardzo dobrze znają przepisy regulujące pomoc psychologiczno-pedagogiczną i zasady oceniania dzieci dyslektycznych, żądają głównie, by dziecko nie było oceniane za dyktanda, nie przeczytane lektury, wygląd zeszytów i estetykę pisma. Od diagnostów dopominają się niezliczonych ilości opinii, coraz bardziej szczegółowych, które noszą do szkoły i pokazują nauczycielom stosowne ich fragmenty. Rzadziej roszczenia te dotyczą organizowania zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. Ponadto rodzice ci są bardzo krytyczni w ocenie pracy nauczycieli. Zarzucają im niekompetencję i złe nastawienie do dziecka.

Zawód: matka dyslektyka

Prawidłowe reagowanie na trudności dyslektyczne dziecka jest niezwykle trudne. Wymaga od rodziców bezwarunkowej akceptacji dziecka ze wszystkimi jego kłopotami, umiejętności dostrzegania w nim mocnych stron, a także umiejętności radzenia sobie z własnymi emocjami, jakie towarzyszą sytuacjom uczenia się. Ci rodzice, którzy rozumieją istotę problemów dyslektycznych, dają dziecku przyzwolenie na „bycie” nim – synem, bratem, wnukiem, kuzynem, przyjacielem i kolegą. „Bycie” dzieckiem to nie tylko i wyłącznie „bycie” uczniem.

Rejestrowane najczęściej właściwe zachowania rodziców to:

1. Rozumna pomoc w odrabianiu zadań domowych, począwszy od pomocy w organizowaniu pracy, wykonaniu, sprawdzeniu i korekcie. Taka pomoc nie jest „siedzeniem” przy dziecku i pokazywaniem mu, co, jak i w jakiej kolejności ma wykonać. Jest czujnością i gotowością do dodatkowych wyjaśnień w tzw. kluczowych momentach uczenia się.
2. Organizowanie pomocy specjalistycznej w sytuacji, gdy konieczna jest terapia pedagogiczna lub korepetycje, kontakty i współdziałanie z terapeutą lub wycofanie się z pracy z dzieckiem przy niekorzystnych cechach osobowościowych (np. skłonności do irytacji i zniecierpliwienia, wybuchowości i gwałtownym reagowaniu).
3. Korzystanie z wielu okazji (też i poza domem), by w atrakcyjnej formie utrwalić wiedzę dziecka lub ją poszerzyć.
4. Wyszukiwanie i proponowanie dziecku innych niż podręczniki źródeł wiedzy. Przy ograniczonych możliwościach czytania, właściwie dobrane programy telewizyjne lub komputerowe mogą być bardzo pomocne.
5. Zachęcanie do czytania, zaciekawienie książką, wspólne czytanie od najmłodszego dzieciństwa przez cały okres edukacji, zgoda na to, by dziecko czytało to, co je interesuje (nawet komiks, program telewizyjny, wywiad z piłkarzem).
6. Umożliwienie dziecku uczestnictwa w tych zajęciach, które lubi, w których się realizuje i osiąga sukcesy. Dostrzeganie tych sukcesów i ich podkreślanie stanowi ważny moment budowania wiary w siebie i podnoszenia samooceny.
7. Stwarzanie atmosfery zrozumienia kłopotów dziecka i jego emocji, rozmowa o nich i właściwe ich komentowanie.
8. Rozwijanie tych cech osobowości dziecka, które w przyszłości pozwolą mu skompensować trudności dyslektyczne (np. umiejętności społeczne, kreatywność i aktywność, odporność na stres, umiejętne znoszenie porażek, ciekawość świata, systematyczność i wytrwałość).

Rodzice dyslektyków, reagujący na kłopoty dzieci w opisany wyżej sposób, nie stronią od kontaktów ze szkołą, ale też w niej nie „zamieszkują”. Relacje z nauczycielami budują na zasadzie współpracy i rozsądnym ustalaniu granic pomiędzy pomocą a samodzielnością. Są wymagający wobec nauczycieli, oczekują od nich konkretnych uwag, wskazówek i instrukcji. Zdarzają się wśród nich tacy, którzy w szczególnych okolicznościach przenoszą swoje dziecko do innej szkoły lub klasy. Powodem zasadniczym jest tu niemożność współpracy z nauczycielem.

Zawsze też bardzo rozważnie uczestniczą w wyborze szkoły będącej kolejnym etapem kształcenia.

Zachowania rodziców, ich wypowiedzi i inne reakcje na występowanie trudności dyslektycznych (te pozytywne i te niekorzystne) nie pozostają bez znaczenia dla kształtowania się osobowości dziecka, poziomu jego wiedzy, aspiracji i planów kształcenia się. Problematyka ta stanowi osobny przedmiot zainteresowań badawczych i nie jest tu poruszana.

Tak i nie, czyli dobre rady

W literaturze metodycznej dotyczącej pomocy dyslektycznemu dziecku prezentowane są liczne propozycje gotowych ćwiczeń, zebranych w odpowiednie zestawy, opatrzone instrukcją i komentarzem. Ich wybór i wykorzystanie jest zadaniem nie tyle rodziców, co raczej nauczycieli i terapeutów.

Autorka przedstawia tutaj ogólne zasady postępowania wobec dzieci dyslektycznych, opracowane przez M. Bogdanowicz⁷. Ich stosowanie sprawia, że dysleksja przestaje być przekleństwem dla dziecka i jego rodziców.

1. Nie traktuj dziecka jako chorego, kalekiego, niezdolnego, złego lub leniwego.
2. Nie karz, nie wyśmiewaj dziecka w nadziei, że to zmobilizuje je do pracy.
3. Nie łudź się, że dziecko „samo z tego wyrośnie, „weźmie się w garść”, „przysiądzie fałdów, lub że ktoś je z tego „wyleczy”.
4. Nie spodziewaj się, że kłopoty dziecka pozbawionego specjalistycznej pomocy ograniczą się do czytania i pisanie i że skończą się w młodszym klasach szkoły podstawowej.
5. Nie ograniczaj dziecku zajęć pozalekcyjnych, aby miało więcej czasu na naukę, ale i nie zwalniaj go od systematycznych ćwiczeń.
6. Staraj się zrozumieć swoje dziecko: jego potrzeby, możliwości i ograniczenia, aby zapobiec trudnościom szkolnym.
7. Spróbuj jak najwcześniej zaobserwować trudności dziecka: na czym polegają i co jest ich przyczyną. Skonsultuj się ze specjalistą (psychologiem, pedagogiem, logopedą).
8. Aby jak najwcześniej pomóc dziecku:
 - zaobserwuj w codziennej pracy z dzieckiem, co najskuteczniej mu pomaga,
 - korzystaj z literatury i z fachowej pomocy nauczyciela-terapeuty (w formie terapii indywidualnej lub grupowej),
 - bądź w stałym kontakcie z nauczycielem i pedagogiem szkolnym.
9. Bądź życzliwym, pogodnym, cierpliwym przewodnikiem i towarzyszem swego dziecka w jego kłopotach szkolnych.
10. Chwal i nagradzaj dziecko nie tyle za efekty jego pracy, ile za włożony w nią wysiłek. Spraw, aby praca z dzieckiem stała się przyjemna dla was obojga.

⁷ M. Bogdanowicz, op. cit., s. 111, 112.

Powyższy dekalog należy jednak uzupełnić o wnioski nieco innej natury. Trudności dyslektyczne są najczęściej rozpoznawane w szkole. Problemem pozostaje natomiast wczesne wykrywanie zaburzeń i dysfunkcji w rozwoju. Wczesne, bo możliwe do diagnozowania w pierwszych trzech latach życia dziecka, kiedy jeszcze nikt z rodziców nie myśli o potencjalnych kłopotach w uczeniu się. Jest to odpowiednia pora, by poprzez stymulowanie rozwoju, podejmować działania profilaktyczne i korekcyjne. W diagnozie, profilaktyce i terapii wielu nieprawidłowości rozwojowych szczególnie przydatna jest „Monachijska Funkcjonalna Diagnostyka Rozwoju” oraz „Wczesna Diagnoza Logopedyczna”.

W świetle powyższych rozważań rysuje się pilna potrzeba stworzenia spójnego systemu pomocy dyslektycznemu dziecku. W tym systemie szczególnie ważne miejsce przypada rodzinie, placówkom opieki specjalistycznej (medycznej, psychologicznej, pedagogicznej, logopedycznej) i szkole.

Bibliografia

- Bakker D. J., *Neuropsychological Treatment of Dyslexia*, New York 1990.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu u dzieci*, Gdańsk 1987.
- Bogdanowicz M., *O dysleksji*, Lublin 1994.
- Bogdanowicz M., Wszeborowska-Lipińska B., *Rozwój psychomotoryczny, kariera szkolna i osobowość dzieci dyslektycznych*, „Scholasticus” 1992, nr 1.
- Brejnak W., Zabłocki K. J., *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1999.
- Cawley J., *Trudności w czytaniu*, [w:] *Metody pedagogiki specjalnej*, red. N. S. Haring, R. L. S. Schiefelbusch, Warszawa 1973.
- Danielewicz T., Koźmińska A., Magnuska J., *Terapia uspokajająca i rozwijająca dla dzieci nerwicowych i dyslektycznych*, Warszawa 1981.
- DSM-IV: *Diagnostic Criteria from DSM IV*, American Psychiatric Association, Washington 1994.
- Jaklewicz H., *Zaburzenia mowy pisanej i czytanej u dzieci*, [w:] *Zaburzenia mowy u dzieci*, red. H. Szumska, Warszawa 1982.
- Jastrząb J., *Gry i zabawy w terapii pedagogicznej*, Warszawa 1990.
- Kaja B., *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1989.
- Kephart N.C., *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa 1970.
- Kujawa E., Kurzyńska M., *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu metodą 18 struktur wyrazowych*, Warszawa 1994.
- Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978.
- Matijèek Z., *Dyslexie*, Praha 1987.
- Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie w rozwoju dziecka*, Warszawa 1980.
- Rentfleisz-Kuczyk A., *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym?*, Warszawa 1999.
- Rozpoznawanie i reedukacja uczniów o częściowo zaburzonym rozwoju psychomotorycznym*, red. M. Szurmiak, Kraków 1982.
- Salikowitz M., *Dysleksja*, Warszawa 1999.

- Sawa B., *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Warszawa 1994.
- Skibińska H., *Praca korekcyjno-kompensacyjna z dziećmi z trudnościami w pisaniu i czytaniu*, Bydgoszcz 1996.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1973.
- Szurmiak M., *Podstawy reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu*, Warszawa 1987.
- Walsh K., *Neuropsychologia kliniczna*, Warszawa 2000.
- Welchman M., *Dyslexia*, London 1990.
- Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Warszawa 1996.