

Krystyna Sochacka

Uczeń zdolny z dysleksją

Pojęciem nadrzędnym, które łączy ucznia zdolnego oraz ucznia z dysleksją jest pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych¹. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych to te, które potrzebują w okresie uczenia się szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom, czy też ograniczeniom. Możliwości uczenia się rozkładają się w populacji według tzw. krzywej normalnej, w związku z tym zawsze będą uczniowie słabsi w danej dziedzinie i tacy, którzy będą uzyskiwać wyniki wyższe od przeciętnych w grupie. Ogólnie mówimy o uczniach nietypowych.

Zadania, które dzieci otrzymują w szkole zgodnie z programem nauczania, przeznaczone są dla dzieci typowych, czy inaczej przeciętnych. Jest to uzasadnione tym, że stanowią one zdecydowaną większość wśród uczniów. Większość ta dobrze sobie z nimi poradzi, wykona je w przewidywanym czasie i na oczekiwanym poziomie. Dla niektórych dzieci zadania te będą jednak zbyt trudne, aby samodzielnie mogły sobie z nimi poradzić, inne natomiast wykonają je znacznie szybciej i będą się nudzić nie mając, odpowiadających im możliwościom, ambitniejszych wyzwań. Obie grupy dzieci potrzebują indywidualizowania programu nauczania i dostosowania wymagań do ich możliwości. W przypadku uczniów słabiej radzących sobie z zadaniami szkolnymi będzie to z jednej strony rozszerzenie podstaw programowych o dodatkowe zajęcia, np. korekcyjno-kompensacyjne, wyrównawcze, czy jeszcze inne, także te wynikające już nie tylko z deficytów w zakresie funkcjonowania poznawczego, ale przeciwnie z mocniejszych stron dziecka, czyli zajęć ćwiczących sfery stosunkowo najlepiej rozwinięte, które w przyszłości roszą nadzieję na sukces, a z drugiej strony może być jednocześnie niezbędne ograniczanie wymagań, np. rezygnacja

¹ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, nr 3.

z obowiązku uczenia się drugiego języka obcego. Dzieci zdolne z kolei potrzebują większej samodzielności, trudniejszych zadań, realizowania programu w szybszym tempie i mniejszej liczby powtórek. Dla obu grup dzieci taka sytuacja szkolna stwarza ryzyko poszukiwania innych sposobów wykazania się, nie zawsze tych akceptowanych społecznie.

Przedmiotem rozważań będą dzieci ze specyficznymi zaburzeniami uczenia się, a konkretnie dzieci dyslektyczne.

Dysleksja rozwojowa

O specyficznych zaburzeniach uczenia się mówimy wtedy, gdy dziecko było odpowiednio nauczone i odniosło z tego niewielką korzyść, w porównaniu z innymi dziećmi nauczanymi w ten sam sposób. Występujące w dysleksji trudności z reguły są uporczywe, tzn. utrzymują się pomimo zindywidualizowanej i intensywnej pracy z dzieckiem. Kiedy powodem trudności jest tylko zaniedbanie środowiskowe, czy obniżona sprawność umysłowa, w większości przypadków, dodatkowa pomoc w nauce czytania i pisania zwykle bywa skuteczna. Uporczywość objawów, pomimo pomocy, pomaga różnicować specyficzne i niespecyficzne trudności w nauce.

Tradycyjnie i najczęściej rozumiemy dysleksję jako trudności w nauce czytania i pisania. Mówimy też inaczej, np. o trudnościach w komunikacji językowej, o trudnościach w przetwarzaniu pisma, czy specyficznych trudnościach w uczeniu się, podkreślając, że chodzi o dysleksję rozwojową. Terminem dysleksja rozwojowa posługujemy się z kilku powodów.

1. W odróżnieniu od dysleksji nabytej.

Dysleksja rozwojowa ujawnia się w trakcie przyswajania umiejętności czytania i pisania, natomiast o dysleksji nabytej mówimy w sytuacji utraty posiadanej wcześniej zdolności czytania i pisania, nabytej bez specyficznych trudności, która zdarza się u osób w przypadkach uszkodzenia centralnego układu nerwowego (CUN).

2. Podkreślamy szerokie rozumienie jej znaczenia.

W przeciwieństwie do dysleksji rozumianej wąsko, jako trudności tylko w czytaniu, dysleksja rozwojowa, poza czytaniem, obejmuje także trudności w pisaniu, określane jako dysortografia, gdy dotyczą poprawności, oraz dysgrafia, gdy dotyczą obniżonego poziomu graficznego pisma. Termin dysleksja rozwojowa odnosimy do całego zespołu specyficznych trudności wiążących się z nauką czytania i pisania.

3. Zwracamy uwagę na rozwojowy charakter dysleksji.

Objawy dysleksji rozwojowej zmieniają się z wiekiem, są zależne od

doświadczeń edukacyjnych, od metod nauczania, czy prowadzonej terapii pedagogicznej. Ze względu na zmienność i różnorodność objawów diagnoza dysleksji powinna obejmować pomiar wszystkich aspektów czytania (poprawność, tempo, rozumienie) oraz pisania (poprawność zapisu, poziom graficzny pisma, umiejętność wypowiadania się na piśmie) na poziomie właściwym dla wieku szkolnego danej osoby.

Diagnoza dysleksji ściśle związana jest z rozumieniem problemu. Rozumienie zarówno symptomatologii, jak i etiologii dysleksji zmieniało się na przestrzeni lat i proces ten nadal nie wydaje się zakończony, biorąc pod uwagę liczne dyskusje rozpoczęte pod koniec XIX wieku, które trwają nadal na arenie międzynarodowej. Pierwotnie termin ten wiązano z trudnościami tylko w nauce czytania u uczniów radzących sobie dobrze z innymi wymaganiami szkolnymi. Tak też określano dysleksję jeszcze w definicji przyjętej na arenie międzynarodowej w 1968 roku przez Światową Federację Neurologów w Pallas (USA): „Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenie manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania konwencjonalnych metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturalnych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych zdolności poznawczych, które często uwarunkowane są konstytucjonalnie”².

Badacze problemu zwracali jednak uwagę, że trudności w nauce czytania rzadko występują w izolacji. Zazwyczaj towarzyszą im także trudności w nauce pisania, które zaczęto uwzględniać na dwa sposoby: jedni rozszerzali znaczenie pojęcia dysleksja na trudności w czytaniu i pisaniu, inni pozostawali przy odnoszeniu dysleksji tylko do czytania, używając określeń dysgrafia i dysortografia na trudności w nauce pisania. Aktualnie najczęściej posługujemy się terminem dysleksja w obu znaczeniach, tak wąskim, jak i szerokim. W znaczeniu wąskim wtedy gdy precyzujemy obszar trudności ucznia, tzn. mówimy o dysleksji, dysgrafii, czy dysortografii, w znaczeniu szerokim zaś na określenie całego zespołu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, gdy określamy je w sposób uproszczony³, w formie pełnej natomiast mówimy o dysleksji rozwojowej.

Najszerze rozumienie dysleksji przedstawiono w 1994 roku w definicji ogłoszonej na forum międzynarodowym⁴, przez Amerykańskie Towa-

² M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk 1984.

³ M. Bogdanowicz, A. Andryjanek, M. Rożyńska, *Uczeń z dysleksją w domu*, Gdynia 2007.

⁴ E. Miles, *Can there be a Single Definition of Dyslexia?*, “Dyslexia An International Journal of Research and Practice” 1995, No 1, 1, p. 37-45.

rzystwo im. S. Ortona, przemianowane w międzyczasie na Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji. Wprowadzono wtedy istotne zmiany, które były efektem zrozumienia językowej natury procesów czytania i pisania oraz takiego właśnie tła ich zaburzeń⁵. Czytanie i pisanie uznano za formy komunikacji językowej. W związku z tym w definicji znalazło się sformułowanie, że dysleksja może manifestować się w różnych formach komunikacji językowej, ale to znaczy, że nie tylko w czytaniu i pisaniu, lecz także w mówieniu, które łącznie zalicza się do werbalnych form komunikacji językowej. W definicji wyszczególniono, że pojęcie dysleksji obejmuje poza trudnościami w czytaniu także trudności w opanowaniu poprawnej pisowni oraz technicznej strony zapisu. Definicja ta w tłumaczeniu M. Bogdanowicz brzmi „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 pisowni”.

Odkąd dysleksję uznano za problem językowy, badanie uwarunkowań językowych zdecydowanie dominowało wśród naukowców zainteresowanych problemem dysleksji. W kilku ostatnich dekadach szczególnie koncentrowano się na ważnych na etapie edukacji elementarnej deficytach w zakresie przetwarzania fonologicznego, uznawanych, szczególnie w literaturze anglojęzycznej, za kluczowe w dysleksji, co w definicji znalazło swój wyraz. Pominięto natomiast zupełnie uwarunkowania wzrokowe, traktowane dotąd jako jeden z istotnych możliwych mechanizmów psychologicznych leżących u podstaw trudności w posługiwaniu się pismem. Problemy uczniów w nauce czytania i pisania spowodowane zaburzeniami przetwarzania wzrokowego w tej definicji wyłączono z pojęcia dysleksji.

Dotychczas badacze byli zgodni w uznawaniu dysleksji za zaburzenie, za efekt deficytów w zakresie niektórych zdolności poznawczych o konsty-

⁵ G. Krasowicz-Kupis, *Dysleksja a rozwój mowy i języka*, [w:] *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, G. Krasowicz-Kupis (red.), Gdańsk 2006, s. 53-69.

tuczonalnym pochodzeniu, co oznacza, że nieprawidłowe funkcjonowanie centralnego układu nerwowego wynika z nieprawidłowej jego struktury, ma więc podłoże biologiczne. Określona struktura jest cechą układu nerwowego, z którą się żyje i z której się nie wyrasta. Podkreślano ponadto, że zaburzenia niektórych zdolności poznawczych, utrudniających istotnie naukę czytania i pisanania mogą także powodować problemy z wykonywaniem wielu innych czynności znacznie wykraczających poza te związane z pismem. Można, więc, nauczyć się pisać i czytać, co wcale nie znaczy, że przestało się być osobą dyslektyczną. Dysleksja to nie tylko czytanie i pisanie, i choć najbardziej utrudnia szkolne funkcjonowanie ucznia, tak naprawdę jest problemem całego życia⁶.

W najnowszym rozumieniu dysleksji⁷ prezentowanym przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji, uwzględniającym problemy ludzi dorosłych, zwraca uwagę, to, że nie mówi się już o zaburzeniach uczenia się, tylko raczej o innym, nietypowym sposobie uczenia się, który stwarza możliwość alternatywnego podejścia do rozwiązywania problemów. Nietypowy sposób myślenia nie musi wykluczać wybitnych osiągnięć intelektualnych, oznacza tylko, że osoby dyslektyczne cechują się innymi uzdolnieniami, niż większość społeczeństwa. W niektórych sferach mogą czuć się poszkodowane, a w innych wyrastać ponadprzeciętną. Według É. Gyarmathy⁸ odsetek osób z problemem dysleksji wśród osób z wyższą inteligencją jest dwa razy większy niż ich odsetek wśród ogólnej populacji.

Dysleksja a inteligencja

Określenie dysleksja rozwojowa rezerwujemy zazwyczaj dla dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym. Należy jednak podkreślić, że dysleksja jest niezależna od inteligencji, o czym może świadczyć to, że niektóre osoby wykazują ogromne trudności w przetwarzaniu pisma pomimo wysokiej inteligencji. W związku z tym część badaczy uznaje, że dysleksję można diagnozować na każdym poziomie rozwoju umysłowego⁹.

⁶ M. Bogdanowicz, A. Andryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole – poradnik nie tylko dla polonistów*, Gdynia 2005.

⁷ *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych*, I. Smythe (red), Publikacja projektu finansowanego przez Komisję Europejską: Projekt Include. Including dislexics through European partnership, 2007.

⁸ E. Gyarmathy, *Edukacja i nauka trwająca całe życie*, [w:] *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych...*, op. cit., s. 32-58.

⁹ M. Szczerbiński, *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, [w:] *Dysleksja – problem znany czy nieznan?*, M. Kostka-Szymańska (red.), Lublin 2007, s. 47-70.

W kwestii tej zdania są jednak podzielone, co wynika z różnic w kryteriach formułowanych przez dwie międzynarodowe klasyfikacje medyczne. Pierwsza z nich, to 10 wersja Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych¹⁰ (International Classification of Diseases and Related Health Problems, ICD-10), zatwierdzona przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization – WHO) w 1992 roku w Genewie, obowiązująca w naszej służbie zdrowia od czasu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej. Drugą jest IV wersja Diagnostycznego i Statystycznego Podręcznika Zaburzeń Psychiczych (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV), opublikowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (American Psychiatric Association) w Waszyngtonie w 1994 roku¹¹.

Przy porównywaniu obydwu systemów diagnostyczno-klasyfikacyjnych zwraca uwagę sporo podobieństw. Można jednak znaleźć także istotne różnice. Na przykład wśród kryteriów rozpoznawania dysleksji w klasyfikacji ICD-10 wyklucza się rozpoznanie zaburzenia w przypadku ilorazu inteligencji poniżej 70, natomiast w klasyfikacji DSM-IV brak takiego zastrzeżenia pozwala na rozpoznanie zaburzeń czytania w określonych przypadkach upośledzenia umysłowego w stopniu lekkim. Jest to możliwe, jeżeli poziom sprawności czytania i pisania jest istotnie niższy od oczekiwanego na danym poziomie edukacji oraz od poziomu inteligencji. W takich sytuacjach zakłada się, że trudności ucznia nie są efektem ogólnie niskiej inteligencji, lecz proporcjonalnie jeszcze słabszych wybiórczych sprawności w rozwoju poznawczym, ale tych tylko, które warunkują powodzenie w nauce czytania i pisania. W przeciwnym wypadku, jeśli poziom tych sprawności jest obniżony, ale w stopniu podobnym do obniżenia poziomu ogólnego rozwoju umysłowego, nie uznalibyśmy tego za przejaw dysleksji, lecz trudności o charakterze niespecyficznym. Najczęściej niski poziom inteligencji rodzi obawy, że to on właśnie jest przyczyną trudności w nauce, stąd badanie poziomu ogólnego rozwoju umysłowego jest elementem diagnozy dysleksji, dlatego też często uzyskanie wyniku badania inteligencji w normie jest warunkiem uznania trudności dziecka za dyslektyczne¹².

¹⁰ ICD-10, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Kraków – Warszawa, 2000.

¹¹ *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth edition text revision*, Washington 1994.

¹² M. Bogdanowicz, A. Andryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole...*, op. cit.

Nie ulega wątpliwości, że dysleksją można nazwać tylko te zaburzenia w nauce czytania i pisania, które nie wynikają z inteligencji. Obie klasyfikacje są zgodne, że przy rozpoznawaniu dysleksji stosuje się kryterium rozbieżności, tzn. kiedy dana osoba czyta i/lub pisze znacznie gorzej, niż należałoby się tego spodziewać na podstawie jej inteligencji. Znacznie gorzej, tzn. niezgodność większa niż dwa odchylenia standardowe pomiędzy wynikami czytania i pisania a inteligencją.

W warunkach naszego kraju, wśród czynników istotnie utrudniających precyzyjne porównywanie poziomu inteligencji i poziomu czytania i pisania jest brak odpowiednio porównywalnych metod, precyzyjnie diagnozujących poziom czytania i pisania, które pozwoliłyby na wyrażenie wyniku za pomocą wskaźnika liczbowego (iloraz czytania) analogicznie, jak to jest w przypadku badania inteligencji (iloraz inteligencji) i tym samym pozwoliłyby na porównanie ich poprzez odniesienie się do wartości odchylenia standardowego. Analizy jakościowe, bez wątpienia cenne z wielu względów, nie dają takich możliwości.

Dysleksja może współwystępować z obniżonym poziomem inteligencji. Także osoby z upośledzeniem umysłowym mogą wykazywać trudności tożsame z dysleksją i odnosić korzyści ze stosowania metod pedagogicznej. Jednakże trudności będące efektem tylko niskiej inteligencji będą miały charakter niespecyficzny, tzn. nie będą dysleksją.

Dysleksja a wady wzroku i słuchu

Możliwość odstąpienia od wymogu odchylenia o dwa odchylenia standardowe od oczekiwanych standardów dopuszcza się w sytuacji współwystępowania różnych zaburzeń, czyli przy tzw. zaburzeniach sprzężonych. Jednoczesne występowanie różnych trudności obniża postępy szkolne, choć w poszczególnych zakresach, obniżenie może nie być istotne statystycznie. Dysleksja rozwojowa rzadko występuje samodzielnie, częściej współwystępuje z innymi zaburzeniami, które ją pogłębiają, a wtedy pojawiają się wątpliwości, czy trudności dziecka mają charakter specyficzny czy niespecyficzny. W takiej sytuacji specyficzne zaburzenia czytania i pisania muszą być odróżniane od (zwykłych) niepowodzeń szkolnych spowodowanych niską inteligencją, zaniedbaniem czy wadami narządów zmysłów.

W przypadku, gdy trudności w czytaniu i pisaniu wynikają z zaburzeń narządów zmysłów, wtedy nie są dysleksją. Wady narządów zmysłu mogą jednak z nią współwystępować i dlatego samo stwierdzenie takiej wady nie wyklucza diagnozy dysleksji. W takiej sytuacji dysleksję rozpoznajemy

wówczas, gdy trudności w czytaniu czy pisaniu utrzymują się pomimo korekty tej wady, bądź też, gdy są niewspółmierne do zaburzeń występujących przy takich deficytach sensorycznych, tzn. kiedy są one znacznie poważniejsze niż te, które zazwyczaj z takiej wady wynikają.

Są jednak przypadki, kiedy różnicowanie diagnostyczne jest trudne i nie zawsze możliwe, a tak może być np. w sytuacji obustronnego wrodzonego lub wczesnego niedosłuchu, nawet, jeśli jest on skorygowany przy pomocy aparatu słuchowego lub implantu. Dziecko odbiera wtedy mowę w formie zubożonej. Nawet przejściowy niedosłuch utrudnia powstanie w umyśle precyzyjnych reprezentacji fonologicznych poszczególnych wyrazów, stąd większość takich dzieci wykazuje poważne trudności w czytaniu i pisaniu. W tego rodzaju sytuacjach różnicowanie zaburzeń nie jest konieczne, ponieważ uczniowie z tym problemem, podobnie jak uczniowie z dysleksją, również są uprawnieni do specjalnej pomocy oraz dostosowania wymagań edukacyjnych.

Dysharmonie rozwojowe

Specyficzne trudności w uczeniu się spowodowane są zawsze dysharmonijnym rozwojem dziecka. Stopień zgodności i harmonii rozwoju poszczególnych sfer funkcjonowania dziecka określa pojęcie rytmu rozwoju. Biorąc pod uwagę rytm, rozwój może być harmonijny, gdy poszczególne sfery rozwijają się w podobnym tempie, lub nieharmonijny, czy dysharmonijny, gdy tempo ich rozwoju różni się w sposób istotny. O nieharmonijnym rozwoju możemy mówić, gdy stwierdzamy opóźnienie lub przyspieszenie, np. niektórych zdolności poznawczych, podczas gdy inne rozwijają się w tempie odpowiednim do wieku, czy też, gdy stwierdzamy tylko przyspieszone albo opóźnione tempo rozwoju w zakresie poszczególnych funkcji umysłowych. Mówimy wówczas o parcjalnym lub fragmentarycznym opóźnieniu, czy przyspieszeniu rozwoju, albo o parcjalnych lub fragmentarycznych deficytach i uzdolnieniach. Określeniem fragmentaryczny posługujemy się, aby podkreślić wąski zakres deficytu, czy uzdolnienia, obejmujący jedną funkcję, natomiast o parcjalnym mówimy, gdy ten zakres jest szerszy.

Dzieci ogólnie zdolne o dysharmonijnym rozwoju, czasem umykają uwadze nauczycieli, ze względu na ich zdolności kompensacyjne. Czasem też do nich właśnie odnosi się określenie zdolny leń, używane niekiedy przez nauczycieli i rodziców. Od dziecka przewyższającego, w wielu umiejętnościach, rówieśników i wyróżniającego się na tle klasy, oczekujemy, że

będzie dobre we wszystkim, a jeśli z czymś radzi sobie słabiej, podejrzewamy, że do tego akurat nie przykłada się wystarczająco. Biorąc pod uwagę fakt, że jeśli sobie radzimy z jakimś zadaniem słabiej i wymaga ono od nas więcej niż inne wysiłku, to preferujemy inne zajęcia, raczej go unikając, mniej dziwi podejrzenie o lenistwo.

W przypadku dysleksji mówimy o nieharmonijnym, nierównomiernym rozwoju, o parcjalnych lub fragmentarycznych deficytach w zakresie sprawności warunkujących powodzenie w nauce czytania i pisania. Takie wąskozakresowe deficyty w rozwoju mogą wpływać też na obniżenie globalnego wyniku w testach inteligencji.

W procesie diagnozy ucznia o nierównomiernym rozwoju, nie powinniśmy koncentrować się tylko na jego słabszych stronach. Diagnoza zaburzeń powinna być uzupełniona wskazaniem na pozytywne cechy dziecka. Dają one podstawę do określenia prognozy, co do dalszego rozwoju dziecka i kierunku postępowania terapeutyczno-wychowawczego.

Talenty i zdolności uczniów z dysleksją

W badaniach ciągle jeszcze przeważa rozpoznawanie deficytów poznawczych i charakterystycznych problemów cechujących funkcjonowanie uczniów dyslektycznych. W świadomości społecznej coraz większej popularności nabiera jednak przekonanie o ponadprzeciętnych zdolnościach osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wynika ono z coraz częściej pojawiających się publikacji popularnonaukowych, opisujących szczególnie zdolności i wybitne talenty¹³ takich osób. Środki masowego przekazu prezentują postacie wybitnych „dyslektyków”, jak np. Leonardo da Vinci, Auguste Rodin, Hans Chrystian Andersen, Albert Einstein, Thomas Edison, Winston Churchill, a także przyznające się do posiadania dysleksji znane i popularne osoby żyjące współcześnie.

Stopniowo coraz częściej pojawiają się na ten temat wystąpienia konferencyjne¹⁴ oraz publikacje będące efektem badań naukowych¹⁵, w których przekonanie o ponadprzeciętnych zdolnościach łączących się często z dys-

¹³ R. Davis, *Dar dysleksji*, Poznań 2001.

¹⁴ M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, L. Magajna, *Mocne strony dzieci i dorosłych z dysleksją*, XV Jubileuszowa Konferencja nt. „Dysleksja problemem całego życia”, w Gdańsku, 15-16 września 2006.

¹⁵ K. Rak, *Zdolności twórcze u młodzieży z dysleksją rozwojową*, [w:] *Dysleksja – problem znany czy nieznan?*, M. Kostka-Szymańska, G. Krasowicz-Kupis (red.), Lublin 2007, s. 127-136.

leksją powoli znajduje potwierdzenie. Na mocnych stronach osób z problemem dysleksji w znacznym stopniu koncentrują się autorzy pracy: DYSLEKSJA. PRZEWODNIK DLA DOROSŁYCH¹⁶. Marta Bogdanowicz i współautorki¹⁷ pisząc na temat umiejętności życiowych osób z dysleksją, celnie zwracają uwagę, że trudno zauważyć talenty i zdolności uczniów z dysleksją, skupiając się wyłącznie na definicjach dysleksji i dysfunkcjach, jakie przejawiają osoby z dysleksją. Podkreślają, że odniesienie sukcesu w życiu zależy od wielu sfer, które u osób z dysleksją rozwijają się prawidłowo, a nawet często na znacznie wyższym poziomie niż przeciętny. Jest wiele sfer, w których takie osoby się wybijają, są zawody, w których pracownicy z dysleksją osiągają zazwyczaj znacznie lepsze rezultaty niż pozostała część społeczeństwa.

Wśród mocnych stron osób z dysleksją wymienianych przez różnych autorów na szczególną uwagę zasługuje bardziej holistyczny, kompleksowy sposób patrzenia na świat. Jest on związany z umiejętnością wykraczania poza szczegóły i ujmowania istoty zagadnienia w sposób całościowy, co prowadzić może do odkrywania nowych rozwiązań problemów.

Autorzy często wskazują również na wzrokowo-przestrzenny styl uczenia się i zdolność do szybszego wyciągania wniosków, co może być wykorzystane w różnych twórczych dziedzinach, także takich jak: matematyka, inżynieria i nauki fizyczne, ponadto: zdolności do dostrzegania wzorów w informacjach i konstruowania trójwymiarowych obrazów w pracy z komputerem. Specjalna zdolność do umysłowego aranżowania wzorów i informacji, która sprzyja kreatywnemu i nowatorskiemu projektowaniu. Bogata pamięć kolorów i zdolność do używania szybkich kombinacji polisensorycznych. Wymienia się także kreatywność, umiejętność krytycznego myślenia i lepsze umiejętności werbalne niż umiejętność pisanie.

pozytywne cechy osób z dysleksją niewątpliwie mogą być podstawą wielu ważnych i przydatnych w życiu codziennym czynności, wśród których wymienia się np. umiejętności techniczne, stolarstwo, sztukę wizualną, chirurgię, analizę zdjęć rentgenowskich i inne. Dowiedzono też, że 40% z 300 badanych, którzy odnieśli duży sukces w biznesie, miało stwierdzone trudności w uczeniu się, a to jest cztery razy więcej niż w ogólnej populacji¹⁸.

¹⁶ *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych...*, op. cit.

¹⁷ M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, K. Bogdanowicz, *Umiejętności życiowe*, [w:] *Dysleksja: Przewodnik dla dorosłych...*, op. cit., s. 59-75.

¹⁸ B. Dowell, *Secret of the Super Successful...They're Dyslexic*, "The Sunday Times" 2003, October 5, cyt. za M. Bogdanowicz, M. Łockiewicz, L. Magajna, *Mocne strony życia dorosłych...*, op. cit.

Według wielu autorów skupienie się na poszukiwaniu i wydobywaniu pozytywnych i mocnych stron uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce staje się koniecznością. Badacze zrozumieli, że opracowanie modelu zaburzenia nie zbliża do zapobiegania problemom. Należy się spodziewać, że większe korzyści terapeutyczne i społeczne przyniesie prowadzenie badań nad mocnymi stronami i zaletami uczniów z dysleksją.