

Małgorzata Dąbrowska

O dysleksji

Seminare. Poszukiwania naukowe 17, 339-351

2001

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MAŁGORZATA DĄBROWSKA

O DYSLEKSJI

WSTĘP

W ostatnich latach głośno podejmowany jest problem dysleksji. Zaburzenie to stanowi jedną z głównych przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów. Problem ten ważny jest z punktu widzenia społecznego – około 15% populacji szkolnej to dzieci i młodzież z dysleksją. Nie podejmowanie odpowiednich działań w stosunku do tej grupy uczniów powoduje drugoroczność, pogłębianie się zaburzeń emocjonalnych, utrudnia dalszy rozwój i osiągnięcie dalszego wykształcenia.

Badania naukowe z zakresu neurofizjologii, psycholingwistyki, pedagogiki próbują wyjaśnić patomechanizm tego zaburzenia. Mimo, iż do końca nie są jeszcze określone jednoznacznie przyczyny tego zjawiska, wiadomo już dziś, że dysleksja uwarunkowana jest zaburzoną funkcjonalnością dziecka w sferze biopsychicznej. To z kolei umożliwia zdiagnozowanie ucznia i stworzenie odpowiedniego programu korekcyjno – kompensacyjnego w zakresie szeroko rozumianej terapii.

1. WOKÓŁ POJĘCIA „DYSLEKSJA”

Badania naukowe wykazują, że około 10-15 % populacji szkolnej to dzieci ze „specyficznymi trudnościami w uczeniu się”. Trudności te dotyczą takich zakresów, jak: czytanie – dysleksja, pisanie – dysortografia, technika pisania i kaligrafii – dysgrafia, a także liczenie – dyskalkulia, a nawet muzyka – dysmuzja¹. W niniejszej publikacji interesować nas będą trzy pierwsze zakresy trudności.

¹ Por. M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin 1994, s. 33.

Etymologicznie termin dysleksja określają dwa wyrazy: dys (gr.) – źle, ciężko i lego (łac.) – czytam. Termin ten oznacza więc dosłownie trudności w czytaniu. Termin dysortografia wywodzi się z języka greckiego: dys i orthos – prosty, słuszny, prawidłowy, od słowa: graphein – rysować, pisać – oznacza trudności w poprawnym pisaniu. Natomiast termin dysgrafia oznacza trudności w osiąganiu dobrego poziomu graficznego pisania. Zjawiska te stają się coraz częstszymi i stanowią jedną z przyczyn niepowodzeń szkolnych.

W ostatnich latach poświęcono wymienionym zaburzeniom dużo uwagi. Dzięki temu problemy dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są coraz lepiej znane i rozumiane. W naukowej literaturze światowej trudności te nazywane są ogólnie dysleksją. W literaturze polskiej najczęściej są one rozgraniczane i nazywane: dysleksją, dysortografią i dysgrafią.

Na rzecz dzieci z wyżej wymienionymi problemami podejmowane są w szerokim zakresie działania, coraz częściej obejmują one także młodzież szkół gimnazjalnych i średnich. Obecnie wyjaśnione zostanie pojęcie dysleksji rozumiane w sensie ogólnym, następnie przedstawione zostaną przyczyny dysleksji, jej objawy oraz następstwa.

W literaturze światowej spotyka się kilka definicji dysleksji. Zawierają one elementy pedagogiczne i psychologiczne, tzn. określają rodzaj trudności w nauce lub warunki ich powstawania oraz określają etiologię i potomechanizm trudności w uczeniu się czytania i pisania². W 1968 w Dallas (USA) Światowa Federacja Neurologów przyjęła definicję: „Specyficzna rozwojowa dysleksja to zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych, co często uwarunkowane jest konstytucjonalnie”³. Zaraz potem Federacja ta podała drugą definicję, która wskazuje na szerszy zasięg uczenia się: „Dysleksja – zaburzenia występujące u dzieci, które pomimo typowych doświadczeń szkolnych mają niepowodzenia w opanowaniu sprawności językowych w zakresie czytania, czynności pisania i poprawnej pisowni, niezależnych od ich zdolności intelektualnych”⁴. W 1989 roku Brytyjskie Towarzystwo Dysleksji opublikowało kolejną definicję: „Dysleksja to specyficzne trudności w uczeniu się, uwarunkowane konstytucjonalnie w jednym lub więcej zakresach czytania, pisania i poprawnej pisowni w mowie pisanej, którym mogą towarzyszyć trudności w wykonywaniu wielu zadań. W szczególności związana jest z opanowaniem mowy pisanej,

² Por. tamże, s. 32.

³ Tamże, s. 32.

⁴ M. Bogdanowicz, *Psychometryczna czy kliniczna diagnoza dysleksji*, „Biuletyn Informacyjny Oddz. Warsz. PTD”, Warszawa 1996, s. 34.

choć często zaburzenia te dotyczą też pewnego stopnia zaburzeń mowy ustnej⁵.

Najnowsza definicja dysleksji została opublikowana w 1994 roku przez Towarzystwo Dysleksji im. Ortona (USA). Brzmi ona: „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 czynnikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej; często oprócz trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania i poprawnej pisowni”⁶.

Często do terminu dysleksja dodaje się określenie „rozwojowa”. Oznacza to, iż opisywane trudności występują od początku nauki szkolnej, w odróżnieniu od dysleksji nabytej, tj. utraty już opanowanej umiejętności czytania i pisania, zwykle przez osoby dorosłe po przebytych uszkodzeniach mózgu. Tak więc dysleksja rozwojowa to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, występujące u dzieci o normalnej inteligencji, uwarunkowane nieprawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego.

2. PRZYCZYNY SPECYFICZNYCH TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ

Do tej pory istnieją dyskusje naukowe na temat przyczyn specyficznych trudności w uczeniu się. Niezależnie od wielu teorii obecnie opracowane koncepcje dotyczące etiologii interesującego nas zjawiska można podzielić na następujące grupy:

- a. koncepcje biologiczne (organiczne, genetyczne),
- b. koncepcje psychologiczne⁷.

⁵ Tamże, s. 34.

⁶ Tamże, s. 35.

⁷ Por. E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń 1994, s. 9-23; M. Bogdanowicz, dz. cyt., s. 41-54; B. Kaja, *Zarys terapii dziecka*, Bydgoszcz 1995, s. 113-115; W. Brejnak, K. J. Zabłocki, *Dysleksja w teorii i praktyce*, Warszawa 1999, s. 58-71; M. Selikowicz, *Dysleksja*, Warszawa 1999, s. 36-44.

a. Koncepcje biologiczne

Koncepcje biologiczne przyczyn specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu upatrują w uszkodzeniu lub opóźnieniu dojrzewania centralnego układu nerwowego, mikrouszkodzeniach mózgu (koncepcja organiczna), w koncepcji genetycznej i hormonalnej – w dziedziczeniu opisywanych trudności, a także w zaburzeniach hormonalnych. Ponadto jako przyczynę dysleksji w biologicznej grupie koncepcji uważa się powikłania podczas ciąży, nieprawidłowe porody, urazy we wczesnym dzieciństwie.

Koncepcja genetyczna i organiczna należą do najstarszych poglądów na etiologię dysleksji. Przypuszcza się, że dziedziczne uwarunkowania specyficznych trudności w nauce czytania i pisania dotyczy od 20 % do 30 % dyslektyków. Najnowsze badania dotyczące uwarunkowań dysleksji koncentrują się na poszukiwaniu „genu dysleksji”. Wielu badaczy od dzisiaj powołuje się na genetyczną koncepcję przyczyn dysleksji.

Koncepcja mikrouszkodzenia mózgu wiąże się z zaburzoną migracją neuronów do odpowiednich obszarów kory mózgowej w okresie płodowym, czy w zaburzeniach czynności bioelektrycznej mózgu, bądź w zaburzeniach systemu przedsińkowo – mózdkowego. Ponadto badania nad mózgiem dyslektyków wykazywały uszkodzenia struktury okolic mózgu odpowiedzialnych za pisanie i czytanie (ośrodek czytania, ośrodek pisania). W koncepcji opóźnionego dojrzewania centralnego układu nerwowego (C. U. N) przyczynę dysleksji stanowi właśnie to opóźnienie, spowolnienie dojrzewania C. U. N, za co odpowiedzialne są czynniki patogenne działające we wczesnym okresie rozwoju. Zgodnie z tą koncepcją u dzieci dyslektycznych występuje wydłużenie procesu dojrzewania wielu funkcji np. językowych, lateralizacji, ale nie są one uszkodzone, lecz niesprawne w funkcjonowaniu.

W koncepcji hormonalnej wiąże się dysleksję z nadprodukcją testosteronu – hormonu męskiego w okresie prenatalnym. (Dysleksja występuje częściej u chłopców, niż u dziewcząt). Nadmiar tego hormonu zaburza funkcjonowanie systemu immunologicznego powodując zablokowanie rozwoju lewej półkuli mózgu, a w konsekwencji opóźnienie rozwoju mowy we wczesnym dzieciństwie i dysleksję w wieku szkolnym.

Koncepcje psychologiczne

Problematyką dysleksji psychologowie zaczęli zajmować się dopiero w latach trzydziestych XX wieku⁸ Początkowo badania ich dotyczyły relacji między

⁸ Por. E. Górniewicz, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Toruń 1994, s. 14-20.

trudnościami w czytaniu i pisaniu a inteligencją. Stwierdzono, że 90 % dyslektyków dysponuje inteligencją mieszczącą się w normie (od 80 do 110). Następne badania dotyczyły związku między mową a trudnościami w czytaniu. Stwierdzono, że ponad 50 % dyslektyków to dzieci z zaburzeniami mowy. W dalszych badaniach zwrócono uwagę na zaburzenia percepcyjno-motoryczne. Niektórzy psychologowie uwarunkowań dysleksji upatrują także w zaburzeniach emocjonalnych, będących konsekwencją zakłóceń wczesnych stadiów rozwoju uczuciowego.

Na gruncie polskim największy wpływ miała psychologiczna koncepcja dysleksji i dysgrafii opracowana przez H. Sponek⁹. Badania prowadzone pod jej kierunkiem wykazały, iż wśród uczniów przejawiających problemy dyslektyczne stanowią dzieci, których iloraz inteligencji wskazuje na normalny rozwój umysłowy. Jednakże u dzieci tych stwierdzono różnorakie opóźnienia fragmentaryczne rozwoju psychicznego i ruchowego. Będą to dzieci o opóźnionym rozwoju ruchowym bądź rozwoju emocjonalno-uczuciowym, a także dzieci o nierównomiernym poziomie rozwoju procesów poznawczych. Opóźnienie to ma ograniczony zakres, nie jest więc opóźnieniem globalnym. Tak więc u dziecka mogą występować opóźnienia i zakłócenia w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, sprawności kinestetyczno-ruchowej, zaburzenia procesów lateralizacji. Mogą one występować bądź w izolacji, bądź występować razem. Od tego też zależy funkcjonowanie dziecka.

Badania dotyczące patomechanizmów powstawania dysleksji pozwalają na stwierdzenie, że zaburzenie to nie jest jednorodne. Czynniki, które mogą je wywoływać są różnorodne. Ponadto badania z zakresu neurofizjologii, psychologii czy lingwistyki nie dały jeszcze jednoznacznej odpowiedzi na temat mechanizmów warunkujących przebieg procesu czytania i pisanania.

3. OBJAWY DYSLEKSJI I NASTĘPSTWA TEGO ZABURZENIA

Przytoczone wcześniej definicje dysleksji wykazują, że specyficzne trudności w uczeniu się nie wynikają z deficytów sensorycznych (wad wzroku czy słuchu), motorycznych (uszkodzenia narządów ruchu) ani obniżonej sprawności intelektualnej. Definicje wykazują również, iż przyczyna omawianej trudności nie wynika z zaniedbania środowiskowego czy dydaktycznego. Mimo, iż nie ma jeszcze jednoznacznych opracowań dotyczących mechanizmów, które wyjaśniają do końca zjawisko dysleksji, pewnym jest fakt, iż specyfika tych trudności tkwi „wewnątrz” dziecka i jest skutkiem jego nieprawidłowego funkcjonowania w zakresie analizy i syntezy wzrokowej (percepcja wzrokowa), analizy i syntezy słucho-

⁹ H. Sponek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970; tenże, *Zaburzenia psychoruchowe rozwoju człowieka*, Warszawa 1965.

wej (percepcja słuchowa), ruchowym lateralizacja i orientacji przestrzennej, koordynacji funkcji wzrokowych, ruchowych i słuchowych. Polscy badacze dysleksji (H. Spionek) funkcjonowanie w powyższych zakresach wiąże z zaburzeniami funkcji analizatorów (wzrokowy, słuchowy, grafo-motoryczny). Zaburzenia dyslektyczne dotyczyć mogą jednej sfery funkcjonowania dziecka, ale mogą też występować łącznie. W takiej sytuacji ich przewyciężenie jest o wiele trudniejsze.

Obecnie przedstawione zostaną objawy dysleksji w zakresie poszczególnych funkcji.

W wyniku zaburzeń analizy i syntezy wzrokowej dziecko może mieć trudności w:

- wypowiedaniu się – wiąże się to z trudnościami „odpoznavania” przedmiotów na obrazkach – opis obrazka jest ubogi, dziecko zauważa małą liczbę szczegółów, ma trudności w wyszukiwaniu braków, podobieństw, różnic;

- rysowaniu – rysunki dziecka są ubogie, dziecko ma problemy z odwzorowaniem prostych figur geometrycznych, a także z odtwarzaniem układów figur geometrycznych, znaków graficznych i cyfr;

- czytanie – mylenie liter o podobnym kształcie (a – o, m. – n, l – ł – t, b – d, g – p, n – u, m. – w, e – c, h – k), opuszczenie liter, sylab, wyrazów, wierszy, przekreślenie końcówek wyrazów, gubienie się w tekście. Tempo czytania wolne, czytanie nierytmiczne;

- pisanie – trudności z zapamiętywaniem kształtu liter, mylenie liter o podobnym kształcie, pomijanie drobnych elementów graficznych, liter, czyli tzw. znaków diakrytycznych (kropek, ogonków, kresek), opuszczanie liter lub części wyrazów. Pomimo znajomości zasad i reguł ortograficznych – liczne błędy ortograficzne (dziecko ma trudności z zapamiętaniem obrazu pisanych słów, nie może poprawić błędów, bo ich nie dostrzega – ten sam wyraz w tym samym tekście pisze w różny sposób).

Trudności w innych przedmiotach szkolnych – trudności z rozwiązywaniem zadań tekstowych z matematyki, gdyż dzieci mają problemy z odczytaniem ze zrozumieniem treści zadania; problemy z geometrią – brak wyobraźni przestrzennej oraz trudności w zapamiętywaniu między innymi kształtu figur i kątów; geografia – kłopoty w posługiwaniu się mapą; w językach obcych – np. w języku rosyjskim mylą litery mające w języku polskim inne odpowiedniki dźwiękowe (m., u, y, b).

W wyniku zaburzeń analizy i syntezy słuchowej dziecko może mieć trudności w:

- wypowiedaniu się – ubogie słownictwo, agramatyzmy, zniekształcenie wyrazów mało znanych, opóźnienia i zaburzenia mowy;

- czytaniu – długo utrzymuje się technika literowania, kłopoty z syntezą dźwięków. W czytaniu nie uwzględniane są znaki przestankowe. Błędy w czytaniu: opuszczenie liter i sylab, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu, zniekształcenie słów,

trudności w rozumieniu przeczytanej treści wynikają z nieadekwatnego rozumienia określeń słownych. Błędy typu fonetycznego – fonetyczna deformacja słów. Czasem uczą się „czytać na pamięć”. W klasach starszych czytanie po cichu dominuje nad czytaniem głośnym;

– pisaniu – trudności w pisaniu ze słuchu, trudności z wyodrębnieniem wyrazów ze zdań, trudności w pisaniu wyrazów nieznanymi, łączenie wyrazów (np. przyimka z rzeczownikiem), zmiana kolejności wyrazów w zdaniu. Błędy w pisaniu wyrazów z dwuznakami, grupami spółgłosek, zmiękczeniami przez kreskę i przez „i”, trudności z różnicowaniem wyrazów z i – j, słabe różnicowanie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych: b – p, g – k, d – t, samogłosek nosowych: a = om – on, e – em, en opuszczanie końcówek liter;

– trudności w innych przedmiotach szkolnych: trudności w uczeniu się języków obcych; problemy w uczeniu się pamięciowym (wierszy, piosenek, tabliczki mnożenia, dat, chronologii) spowodowane gorszą pamięcią słuchową.

Mogą występować trudności ze zrozumieniem instrukcji nauczyciela. Dzieci wolą się uczyć same – z książki. Długo utrzymujące się zaburzenia percepcji słuchowej i wady wymowy powodują trudności w myśleniu słowno – pojęciowym (rozumowaniu, wnioskowaniu i uogólnianiu).

W wyniku zaburzeń funkcjonowania ruchowego (analizatora kinestetyczno-ruchowego), dzieci charakteryzują się niezręcznością ruchową całego ciała, ich ruchy są mało płynne, nieskoordynowane, ponadto wykazują niezręczność manualną, mają braki w umiejętnościach samoobsługowych, wykonują je powoli i niezręcznie. Nadmierne napięcie mięśniowe wywołują zbyt silny nacisk ołówka, małe napięcia mięśniowe wywołują zbyt słaby nacisk. W związku z tym u dzieci tych występuje obniżona sprawność manualna, która przejawia się małą sprawnością motoryczną rąk. W wyniku tego rysunki tych dzieci sprawiają wrażenie niestaranych, ubogich w szczegóły, prymitywnych graficznie. W pisaniu zauważa się obniżony poziom graficzny pisma – litery są niekształtne, kanciaste, nieprecyzyjne, różnej wielkości, wychodzące poza linie, pismo jest mało czytelne, tempo pisania wolne, zeszyty sprawiają wrażenie źle utrzymanych.

Trudności w innych przedmiotach szkolnych – problemy w wykonywaniu ćwiczeń na lekcjach wychowania fizycznego, niechęć do zabaw sportowych, gier zręcznościowych i konstrukcyjnych, kłopoty w rysowaniu, lepieniu, wycinaniu, kreśleniu.

W wyniku zaburzeń procesu lateralizacji i orientacji przestrzennej, dziecko dokonuje zmian kierunków w rysunkach, w pisaniu może wystąpić pismo lustrzane (zwłaszcza przy lateralizacji skrzyżowanej), dziecko ma trudności z techniką pisania, w czasie czytania może przekreślać słowa (zmiana kolejności sylab), opuszczać wyrazy w tekście, wolno czyta, myli znaki graficzne różniące się położeniem w stosunku do osi pionowej p – g, d – b lub poziomej (w – m, u – n, b – p, d – g),

ma problemy z zapisem wyrazów, liczb w słupkach i tabletkach. W czytaniu – na skutek mylenia kierunków występuje przestawianie i opuszczanie liter, sylab, wyrazów, a nawet całych linijek druku. Trudności w rozumieniu treści zawierającej pojęcia stosunków przestrzenno-czasowych i struktur gramatyczno-logicznych. W wypowiedzaniu się – kłopoty z rozumieniem sytuacji przedstawionej na obrazku, określeniu miejsca przedmiotu, wzajemnego położenia przedmiotów, przyswajaniu i operowaniu pojęciami w zakresie stosunków przestrzennych (nad, obok, pod, w prawo, w lewo) mają też trudności z określeniem miejsca i położenia przedmiotu w przestrzeni.

Trudności w innych przedmiotach szkolnych: geografia – kłopoty z orientacją na mapie, w stronach świata, geometria, fizyka – mylenie pojęć przestrzennych i geometrycznych, zmiany kierunków w rysunkach (wektorach). W historii – trudności w ustaleniu wyobrażeń chronologicznych, technika – brak umiejętności zaplanowania pracy.

Przedstawione trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane wymienionymi zaburzeniami najczęściej w młodszych klasach występują jednocześnie. Wcześniej występują trudności w czytaniu, dłużej, a nawet przez całe życie utrzymują się trudności z poprawną pisownią. U niektórych dzieci jednak trudności w czytaniu pozostają i przejawiają się bardzo wolnym tempem czytania i słabym poziomem rozumienia czytanego tekstu. Uczeń dyslektyk dotkliwiej odczuwa swoje trudności w klasach starszych, ponieważ musi się uczyć wielu przedmiotów za pomocą czytania i pisania. Okres dorastania sprawia też nowe problemy: zwiększenie pobudliwości, trudności z koncentracją uwagi, szybką męczliwość, które dodatkowo utrudniają naukę szkolną.

W latach 1991-1993 przeprowadzono w Polsce badania grupy młodzieży dyslektycznej kończącej szkoły średnie¹⁰. W porównaniu ze swoimi rówieśnikami dyslektycy czytają znacznie wolniej. W pisaniu popełniają charakterystyczne dla dysortografii błędy wzrokowe i słuchowe. Mimo dobrej znajomości zasad pisowni robią więcej błędów ortograficznych, interpunkcyjnych, opuszczają znaki diakrytyczne. U 76 % dyslektyków kończących szkoły średnie stwierdzono zaburzenia percepcji i koordynacji wzrokowo – słuchowej, u 92 % – zaburzenia percepcji słuchowej, a 1/3 odznaczała się zaburzeniami koncentracji uwagi i tempa pracy. Wyniki badań wykazują, że dysleksja nie mija z wiekiem. Ponadto stwierdzono, że pewna grupa młodzieży dyslektycznej częściej powtarza klasy w szkole średniej niż ich rówieśnicy, na ogół z powodu kłopotów z językiem polskim i rosyjskim. Zmienia szkoły ze względu na trudności w nauce, częściej popada w kon-

¹⁰ Por. A. Renflejsz- Kuczyk, *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym? Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa 1999, s. 27-28; B. Wszeborowska-Lipińska, *Młodzież ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu*, „Psychologia wychowawcza” 3/ 1995.

flikt z nauczycielami. Zbyt trudne zadania i zbyt częste niepowodzenia prowadzą niejednokrotnie do obniżonej samooceny, depresji, nerwic i zachowań antyspołecznych. Prawdopodobnie uczniowie nie potrafiący przewyciężyć i kompensować trudności dyslektycznych w szkole podstawowej rezygnują z nauki w szkołach średnich, co zamyka im drogę na wyższe studia. Mimo to dysleksja nie przekreśla możliwości odniesienia sukcesów w nauce i nie skazuje z góry na przegrana. W przeprowadzanych badaniach zajęto się również dyslektykami, którzy oprócz niepowodzeń odnoszą sukcesy w nauce. Stwierdzono, że ta grupa młodzieży charakteryzuje się sprzyjającymi cechami osobowości, takimi jak: większa potrzeba osiągnięć, dominacji, autonomii, większa niekonwencjonalność i pewność siebie. Ta grupa młodzieży wyróżnia się wyższym poziomem dojrzałości emocjonalnej, aktywności, optymizmu, łatwiej znosi porażki, dysponuje lepszymi umiejętnościami społecznymi. Czynnikiem kompensującym trudności dyslektyczne jest więc dla tej grupy młodzieży osobowość, wiara w siebie, swe możliwości i osiągnięcia. Na sukces tych młodych ludzi wpłynęły również sprzyjające warunki zewnętrzne – wcześniej podjęta terapia, zrozumienie przez nauczycieli, wsparcie przez rodziców, pomoc innego rodzaju. Młodzież ta podjęła dalszą naukę na studiach wyższych (młodzież dyslektyczna najczęściej wybiera kierunki techniczne, ekonomiczne, artystyczne), w szkołach pomaturalnych. Tak więc wcześniejsze pokonywanie trudności, podejmowanie większego wysiłku w latach wcześniejszych sprzyjająco wpłynęło na dalsze osiąganie sukcesów tej grupy młodzieży.

Badania przeprowadzone wykazały, jak trwałe i rozległe są konsekwencje trudności dyslektycznych. Pokazały również, że specyficzne trudności w pisaniu i czytaniu, choć utrudniają karierę szkolną uczniów, nie oznaczają jednak niemożności osiągnięcia sukcesów w nauce (np. ukończenie studiów wyższych). Badania ujawniły także, jak ważną rolę odgrywa osobowość w przewyciężaniu i kompensowaniu niepowodzeń w nauce oraz warunki zewnętrzne. Historie wybitnych ludzi, którzy borykali się ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w dzieciństwie potwierdzają te wnioski. A do grona tych ludzi należeli między innymi: H. Ch. Andersen, T. A. Edison, W. Churchill, A. Einstein, król Norwegii Olaf i jego córka Astrid, w Polsce natomiast do dysleksji przyznaje się między innymi J. Kuroń, J. Żakowski.

4. POMOC DLA DYSLEKTYKÓW

Jedną z najstarszych organizacji działających na rzecz dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania jest Towarzystwo Dysleksji im. Ortona, które powstało w 1949 w Stanach Zjednoczonych. Samuel Orton (1879-1948) uważany jest za „ojca terapii pedagogicznej”. Był lekarzem psychiatrą. W Eu-

ropie w 1987 r. powstało Europejskie Towarzystwo Dysleksji, które zrzesza rodziców dzieci dyslektycznych i specjalistów z 15 krajów Europy.

W Polsce w 1990 roku w Międzynarodowym Roku Czytania i Pisania prof. Marta Bogdanowicz (Uniwersytet Gdański) zorganizowała spotkanie rodziców dzieci dyslektycznych i profesjonalistów, które stało się początkiem działalności Towarzystwa. Oficjalnie Polskie Towarzystwo Dysleksji zostało zorganizowane w 1991 roku. Zostało ono również członkiem Europejskiego Towarzystwa Dysleksji. W marcu 1999 prof. Marta Bogdanowicz, która jest przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Dysleksji została wybrana w skład Zarządu Głównego tegoż Towarzystwa, a następnie powierzono jej funkcję wiceprzewodniczącej Europejskiego Towarzystwa Dysleksji.

Polskie Towarzystwo Dysleksji jest stowarzyszeniem zrzeszającym pedagogów, psychologów i lekarzy oraz dzieci mające trudności w czytaniu i pisaniu. Celem Towarzystwa jest wyzwalanie i wspieranie społecznych inicjatyw rodziców, nauczycieli i psychologów zmierzających do wzbogacania możliwości edukacyjnych uczniów oraz pomocy diagnostyczno-terapeutycznej w przypadkach specyficznych trudności w uczeniu się. W Polsce Towarzystwo Dysleksji działa za pośrednictwem swoich oddziałów. Jest ich około trzydziestu. Ponadto pod auspicjami Polskiego Towarzystwa Dysleksji powoływane są Poradnie Diagnostyczno-Terapeutyczne, które udzielają konsultacji i porad dla rodziców, prowadzą badania diagnostyczne, zajęcia terapeutyczno-konsultacyjne, wydają materiały pomocnicze dla pracy z dzieckiem. Ponadto badania diagnostyczne oraz zajęcia terapeutyczne prowadzą psychologowie i pedagodzy w rejonowych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych. W wielu szkołach prowadzone są specjalistyczne zajęcia przez nauczycieli – specjalistów, klasy terapeutyczne, oddziały dłuższego pobytu i intensywnej terapii, szkoły dla dzieci dyslektycznych a także turnusy i kolonie terapeutyczne.

Nazwą terapii pedagogicznej obejmuje się całość oddziaływań terapeutycznych stosowanych wobec uczniów między innymi ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. W ramach tej terapii najczęstszą formą stosowaną w szkołach są zajęcia korekcyjno-kompensacyjne (ćwiczenie funkcji zaburzonych, wspieranie rozwoju funkcji zaburzonej przez sprawną lub mniej zaburzoną). Praca korekcyjno-kompensacyjna w ramach terapii pedagogicznej uwzględnia następujące cele: wspomaganie rozwoju psychicznego i efektywności uczenia się; wyrównywanie i korygowanie braków w opanowaniu programu nauczania, opóźnień w wiadomościach i umiejętnościach szkolnych powstałych na tle zaburzeń rozwojowych; eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń w tym zaburzeń zachowania; usprawnianie zaburzonych funkcji zaangażowanych w proces czytania i pisanie. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne są działalnością wychowawczą i dydaktyczną. Forma zajęć i materiały używane podczas ich prowadzenia różnią się od

stosowanych na lekcjach. Treść zajęć, metody dostosowane są do potrzeb i możliwości ich uczestników.

5. PRZEPISY REGULUJĄCE ZASADY ORGANIZACJI
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ DLA DZIECI I MŁODZIEŻY
ZE SPECYFICZNYMI TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ
WG STANU NA DZIEŃ 15.09.1999

Ustawa z 7 IX 1991 o systemie oświatowym mówi, iż system oświaty zapewnia dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Ponadto ustawa ta określa podstawowe formy działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły, a wśród nich zajęcia korekcyjno-wyrównawcze organizowane dla uczniów mających trudności w nauce oraz inne zajęcia wspomagające rozwój dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi.

Na podstawie zarządzenia nr 30 MEN z dnia 12 X 1993 r. (Dz. Urz. MEN nr 7 poz. 32) władze oświatowe zalecają, by uczniów z fragmentarycznymi defektami rozwojowymi traktować w sposób zindywidualizowany w procesie dydaktyczno-wychowawczym zarówno w zakresie wymagań, jak i oceniania.

a. W sposobie oceniania uczniów dyslektycznych powinno uwzględnić się różnorakie czynniki wpływające na jakość pracy i doceniać włożony wysiłek
– ocena w głównej mierze powinna dotyczyć poprawności wypowiedzi ustnych i strony merytorycznej prac pisemnych.

b. Nie należy ograniczać możliwości i zainteresowań humanistycznych uczniom u których jedynym mankamentem jest dysortografia.

c. Uczniowie z mikrodeficytami mają często problemy w nauce języków obcych stąd ważne jest skoncentrowanie się na nauce tylko jednego języka obcego.

d. Wszelkie sprawdziany pisemne są niezwykle stresujące dla uczniów dyslektycznych. W Związku z tym konieczne jest wydłużenie limitu czasu na pisanie sprawdzianów. Ocenianie na jednakowych prawach brudnopisu i czystopisu, zastąpienie pisania ze słuchu pisanem z pamięci.

e. Ze względu na występującą dysleksję nie należy odpytywać uczniów z pytania głośnego przed zespołem klasowym. Należy zezwolić uczniowi na korzystanie z taśm magnetofonowych z nagraniami lektur szkolnych (Biblioteka Książki Mówionej).

f. W przypadku dysgrafii gdy zmniejsza się czytelność pisma należy umożliwić uczniowi wykonanie prac kontrolnych na komputerze lub maszynie do pisania. Zezwolić na nagranie lekcji na dyktafon. O ile nauczyciel nie jest w stanie

odczytać pracy ucznia powinien to zrobić uczeń w jego obecności wyjaśniając wszystkie wątpliwości ortograficzne.

g. Wskazane jest kierowanie procesem samokształcenia i samokontroli, wyrabianie nawyku pracy ze słownikiem i uzmysławianie praktycznej wartości korzystania z zasad i reguł ortograficznych.

h. U uczniów z poważną dysgrafią wskazane jest zastąpienie niektórych sprawdzianów pisemnych indywidualnych sprawdzianami ustnymi.

i. W sporadycznych przypadkach zezwolić na korzystanie z kalkulatora na lekcjach matematyki, fizyki, chemii.

Ważnym ustaleniem MEN jest rozporządzenie z dnia 19 IV 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, które uwzględnia trudności dyslektyczne. Rozporządzenie mówi o dostosowaniu wymagań do możliwości ucznia, u którego stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się lub deficyty rozwojowe uniemożliwiające sprostanie wymaganiom edukacyjnym wynikającym z programu nauczania. Ponadto MEN już 1994 r. przedstawiło swoje stanowisko dotyczące oceniania pisemnych prac z języka polskiego w sytuacji orzeczenia dysortografii i (lub) dysgrafii ucznia. I tak ocena pisemnych prac z języka polskiego jest oceną wieloaspektową, uwzględnia szeroki zakres wiadomości i umiejętności określonych programem nauczania tego przedmiotu. O wystawieniu oceny niedostatecznej nie może decydować jeden rodzaj błędów, uwarunkowanych określoną dysfunkcją.

W recenzji pracy nauczyciel zobowiązany jest uwzględnić informację o typach błędów stwierdzonych przez poradnię i roli tego orzeczenia w indywidualizowaniu oceny pracy pisemnego egzaminu. Ocena ta dotyczy również pisemnych prac z języka polskiego w czasie egzaminów wstępnych do szkół ponadpodstawowych oraz egzaminu dojrzałości¹¹. Ponadto nauczyciel klasyfikuje ucznia głównie na podstawie wypowiedzi ustnych, a prace pisemne ocenia przede wszystkim na podstawie ich treści. Ocena powinna dotyczyć przede wszystkim poprawności wypowiedzi ustnych i strony merytorycznej prac pisemnych w stosunku do tych uczniów – również w klasach starszych powinno się w zasadzie stosować dodatkowo ocenę opisową.¹²

Więcej informacji na temat pomocy psychologicznej i pedagogicznej w szkole oraz innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych znajdują Państwo w publikacji: „O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce”, Biblioteczka Reformy nr 18, MEN, Warszawa 1999.

¹¹ Por. W. Brejnak, K. J. Zabłocki, dz. cyt., s. 176-178.

¹² Por. MEN, *O dysleksji*, „Biblioteczka Reformy” nr 18, s. 27.

ZAKOŃCZENIE

Niniejszy artykuł miał głównie na celu uświadomienie, z jakimi problemami spotykają się młodzi ludzie, u których stwierdzono dysleksję. Znajomość zagadnienia na pewno pomaga w życzliwym spojrzeniu na osobę z tego typu kłopotami i pełniejsze zrozumienie ich sytuacji. Wydaje się być ciekawym również problemem funkcjonowania ludzi dorosłych, u których wcześniej stwierdzono dysleksję. Być może dalsze badania podejmą i tę kwestię.

Sommario
La dislezione

Quest' articolo ha principalmente avuto lo scopo di far conoscere i problemi con i quali s'incontrano i giovani, da cui hanno constatato la dislezione. La conoscenza dell'argomento sicuramente aiuta nello sguardo pieno di stima sulle persone che hanno i problemi di questo tipo, come pure aiuta nella comprensione più piena di loro situazione. E anche imteressante il problema del funzionamento delle persone adulte, da cui hanno già prima constatato la dilezione. Forse le ricerche future prenderanno in consideratzione anche questa questione.