

Recenzja pisma „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” nr 1 (3), 2009

dr Marcin Szczerbiński

Kolejny numer Biuletynu, który mam przyjemność recenzować, poświęcony jest zagadnieniom terapii pedagogicznej. Pomysł tworzenia numerów tematycznych uważam za bardzo udany – a trudno o temat lepszy niż terapia! Cieszę się, że będzie on kontynuowany w numerze kolejnym. Myślę że wielce korzystna jest także różnorodność opublikowanych materiałów: obok artykułów bardziej teoretycznych możemy się też zapoznać z doświadczeniami i propozycjami praktyków, doniesieniami z bieżącej pracy Towarzystwa, listami do redakcji i recenzjami. Bardzo dobrze, iż Biuletyn jest dostępny zarówno w wersji drukowanej, jak i w nieodpłatnej wersji elektronicznej. Jak na razie, elektroniczna publikacja jest udziałem tylko niektórych, wybranych artykułów, mam jednak nadzieję, że już niedługo cały Biuletyn znajdzie się w sieci.

Niestety, muszę stwierdzić, że poziom merytoryczny nadesłanych artykułów jest bardzo nierówny: obok dobrych są też i takie, które budzą moje poważne zastrzeżenia, a wręcz protest.

Pierwsze dwa artykuły (Jadwigi Jastrząb oraz Renaty Czabaj) mają charakter wprowadzający; stanowią one swego rodzaju mapę pomagającą poruszać się po całości zagadnień związanych z terapią pedagogiczną – mapę bardzo użyteczną. W artykule „Terapia pedagogiczna jako metoda działania” Jadwiga Jastrząb przedstawia ogólny model tej terapii pedagogicznej, podejmując przy okazji próbę uporządkowania terminologii związanej z terapią. Walorem zaproponowanego modelu jest niewątpliwie to, iż nie sprowadza on terapii do zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, ale ujmuje ją szeroko – jako całościową metodę działania, której integralną częścią, obok działań psychodydaktycznych i psychokorekcyjnych, są także działania psychoterapeutyczne – oddziaływanie na sferę emocjonalno-motywacyjną ucznia. Niemniej uważam, że proponowany model nazbyt obciążony jest medyczną tradycją rozumienia trudności w uczeniu się. Wspomina on mimochodem (str. 8) o „lecznym wydzwieku” terapii – ale przecież zaburzenia uczenia się nie są chorobą. Ponadto zakłada on, zgodnie z medyczną tradycją, iż jednym z podstawowych celów terapii jest „postępowanie przyczynowe [które] usuwa podstawowe źródło problemu” (str. 7). Jednak w naszym przypadku podstawowe źródło (czyli etiologia) problemu leży często na poziomie biologicznym; jest nim nietypowy proces rozwoju układu nerwowego. A ten poziom biologiczny leży poza zasięgiem (przynajmniej bezpośrednim) diagnozy i terapii pedagogicznej – zresztą, jak dotąd, także i medycznej. Powyższy postulat usuwania źródeł obserwowanych trudności w uczeniu się można by ewentualnie przyjąć, gdyby nasze poszukiwania tych źródeł ograniczyć do poziomu poznawczego – innymi słowy, próbować szukać psychologicznych patomechanizmów obserwowanych trudności, identyfikując procesy poznawcze, których funkcjonowanie odbiega od oczekiwanego – a następnie te procesy korygować. Jednak, zdaniem wielu badaczy, nawet ten postulat jest nazbyt optymistyczny. Poznawcze patomechanizmy trudności w uczeniu się

trudno jest na ogół zidentyfikować jednoznacznie (choćby dlatego, że dana trudność przeważnie wynika z wielu przyczyn równocześnie), a niektóre z tych patomechanizmów mogą być bardzo trudne czy wręcz niemożliwe do usunięcia. Co wcale nie oznacza pesymizmu terapeutycznego: terapia może być bardzo skuteczna, o ile koncentruje się przede wszystkim na usuwaniu objawów samych trudności w uczeniu się, bardziej niż ich hipotetycznych przyczyn, oraz pomaga uczniowi rozwinąć strategie kompensowania trudności – strategie, których znaczenie artykuł słusznie podkreśla.

Niektóre fragmenty artykułu są dla mnie niejasne. Dla przykładu, pojawia się w nim rozróżnienie między „edukowaniem specyficznych trudności w uczeniu się” a „rekonstrukcją umiejętności szkolnych” (patrz wykres na str. 9) – niemniej „rekonstrukcja” nie jest chyba szczególnie istotnym elementem terapii pedagogicznej, skoro terapia ta dotyczy z reguły umiejętności nigdy wcześniej nienabytych, raczej niż utraconych. Powyższe rozróżnienie dobrze byłoby wyjaśnić w tekście. Dalej (str. 10) artykuł mówi o konieczności stosowania „niezbędnego kanonu jednakowych ćwiczeń”, jednak nie jest jasne, co ten kanon stanowi i jakie mamy dowody na to, iż jest on niezbędny.

W artykule Renaty Czabaj „Przegląd metod terapii pedagogicznej” znajdujemy bardzo użyteczne i jasno przedstawione zestawienie dostępnych obecnie metod terapii. Szkoda, że jest to jedynie bardzo zwięzły – nazbyt zwięzły – szkic; jego lektura pozostawia bowiem pewien niedosyt. Zabrakło, moim zdaniem, rozwinięcia następujących dwóch aspektów:

- Opisania, choćby w kilku zdaniach, poszczególnych metod: treści i przebiegu proponowanych działań oraz ich celu. Określenie celu jest szczególnie istotne, bowiem są one bardzo różne. Stosując terminologię zaproponowaną wcześniej w artykule Jadwigi Jastrzęb, możemy powiedzieć, iż niektóre z wymienionych metod służą różnorodnym celom psychokorekcyjnym (np. metoda integracji sensorycznej), inne psychoedukacyjnym (np. program Ortograffiti), a jeszcze inne psychoterapeutycznym (np. drama czy ekspresja artystyczna).
- Oceny skuteczności tych metod. Pod tym kątem można je podzielić na trzy kategorie: 1) metody, których skuteczność została potwierdzona w mniejszym lub większym stopniu, w toku systematycznych badań empirycznych (np. Metoda Dobrego Startu); 2) metody oparte na solidnych podstawach teoretycznych, lecz których skuteczność nie została jak dotąd przebadana w sposób systematyczny (np. metoda Ortograffiti) 3) metody, które większość społeczności naukowej uznaje za pseudonaukowe, czyli oparte na zupełnie fałszywych podstawach teoretycznych (choć „żonglujące” pojęciami wziętymi z nauki) oraz, w świetle istniejących badań, prawdopodobnie nieskuteczne (w przedstawionym zestawieniu będzie to Kinezylogia Edukacyjna Dennisonów oraz trening szybkiego czytania Buzana).

Ten ostatni aspekt – aspekt krytycznej oceny przedstawianych metod – jest chyba szczególnie istotny. W swojej obecnej formie artykuł może stworzyć mylne (choć niewątpliwie niezamierzone przez autorkę) wrażenie, iż każda próba pomocy dziecku z trudnościami jest

równie wartościowa. Tak rzecz jasna nie jest, ponieważ różne metody terapii, które stawiają sobie ten sam cel, mogą drastycznie różnić się skutecznością.

Konieczność krytycznej oceny proponowanych rozwiązań – oraz problemy wynikające z braku takiego krytycyzmu – stają się oczywiste po lekturze kolejnych dwóch artykułów. Szymon Włoszczyk w artykule „Muzyka dla mózgu” pisze o wpływie muzyki na uczenie się, odnosząc się do zjawiska zwanego „efektem Mozarta” – rzekomej trwałej poprawy funkcjonowania intelektualnego w rezultacie regularnego słuchania muzyki poważnej (zwłaszcza muzyki Mozarta). Piszę „rzekomego”, gdyż, zdaniem znakomitej większości poważnych badaczy, efekt Mozarta po prostu nie istnieje (Jones & Zigler, 2002; BioEd Online, 2007), a dostępne na rynku komercyjne programy odwołujące się do niego mają charakter pseudonaukowy. Oczywiście autor artykułu ma prawo do odrębnego zdania, ale powinien je uzasadnić. W artykule pojawiają się szereg twierdzeń („muzyka wybranych klasyków utrzymana w tempie 60 uderzeń na minutę pomaga w procesie przyspieszonego uczenia się, gdyż spowalnia rytm serca i oddechu” „dowodzono, że u geniuszy półkule mózgu są lepiej zsynchronizowane”, „naukowcy określili również rodzaj fal dźwiękowych, nazywanych dudnieniami różnicowymi, dzięki którym możemy usprawnić współpracę półkul mózgowych”) nie popartych żadnymi dowodami, podanych w formie sugerującej, iż są to niezbite prawdy naukowe. Tak jednak nie jest – wszystkie powyższe tezy to dość kontrowersyjne *hipotezy*, spekulacje, a nie fakty. Oczywiście nie twierdzą, że wprowadzanie muzyki do zajęć terapeutycznych jest niekorzystne – wierzę, iż może je uatrakcyjnić i, w przypadku niektórych osób, podnieść poziom uwagi i poprawić koncentrację na zadaniu. Niemniej ostrzegam przed nadmiernym „rozdmuchiwaniem” oczekiwań co do terapeutycznej skuteczności muzyki i zachęcam do bardziej krytycznej oceny kontrowersyjnych teorii. Myślę, że autor, zamiast teorii, mógłby opisać raczej swoje osobiste doświadczenia w stosowaniu muzyki w trakcie zajęć terapeutycznych. Jaką konkretnie poprawę ona wnosi na podstawie jego własnych obserwacji? Wątek ten został zasygnalizowany w artykule, ale nie rozwinięty.

Zastrzeżenia budzi też wykres aktywności mózgu ilustrujący artykuł. Nie jest podane jego źródło (choć niewątpliwie został skądś skopiowany), co samo w sobie jest złą praktyką. Przede wszystkim jednak nie wiadomo, co tak naprawdę on przedstawia. Zapewne chodzi o pozytywną zależność między czasem słuchania muzyki a aktywnością mózgu, ale – jakiej muzyki? U jakich osób? Ilu? Aktywności mierzonej w jaki sposób? W jakich częściach mózgu? Bez odpowiedzi na te pytania nie sposób sensownie ocenić przedstawionej zależności. Nie wspominając o tym, iż, w przeciwieństwie do tego, co wykres sugeruje, aktywności mózgu nigdy nie mierzy się w procentach... Niewątpliwie autor zamieścił wykres w celu poinformowania czytelnika o współczesnych badaniach nad wpływem muzyki na mózg. Jednak w swej obecnej formie wykres nie informuje, niestety, o niczym, a jedynie stwarza pozorne wrażenie naukowości.

Niektóre ze zidentyfikowanych wyżej problemów pojawiły się także w artykule Haliny Nawrockiej „Plastyczność mózgu a kinezylogia edukacyjna”. Artykuł ten płynnie łączy ze sobą

prezentację faktów na temat budowy i funkcji ludzkiego układu nerwowego – faktów niewątpliwie prawdziwych – ze wskazówkami terapeutycznymi Kinezylogii Edukacyjnej. To płynne połączenie nie byłoby niczym złym, gdyby zalecenia Kinezylogii rzeczywiście wynikały wprost z naszej obecnej wiedzy neuropsychologicznej, ale tak nie jest. Zdaniem większości naukowców Kinezylogia Edukacyjna to pseudonauka: proponowane przez nią wyjaśnienia mózgowych procesów uczenia się są albo niepoparte żadnymi dowodami, albo z istniejącymi dowodami (tj. wynikami badań) wyraźnie sprzeczne. Skuteczność Kinezylogii jest w najlepszym razie wątpliwa, a prawdopodobnie zerowa (Grabowska, 2006; Hyatt, 2007; Sense About Science, 2008; Carroll, 2009). Kinezylogia Edukacyjna *wygląda* na naukę, i to właśnie czyni ją kuszącą. Chętnie postępuje się wszak terminologią naukową (np. pojęciami związanymi z anatomią i fizjologią układu nerwowego), jednak albo nadaje tym terminom nowe znaczenia, albo też wplata je w niepoparte żadnymi dowodami pozorne wyjaśnienia. To charakterystyczne dla teorii pseudonaukowych (Finn, Bothe, & Bramlett, 2005; por. także <http://pl.wikipedia.org/wiki/Pseudonauka>). Oczywiście, nawet pseudonaukowa teoria może zawierać jakieś sensowne i pożyteczne elementy (w przypadku Kinezylogii jest to np. sugestia, iż zajęcia lekcyjne warto przeplatać aktywnością fizyczną), co nie zmienia faktu, że teoria taka jako całość jest nie do przyjęcia (Goldacre, 2008, rozdział 2). Oczywiście – podkreślam to raz jeszcze – każdy autor ma prawo do własnego zdania, które może być odmienne od zdania większości naukowej społeczności. Jednak takie zdanie trzeba dobrze uzasadnić, jednocześnie zaznaczając, iż wyraża się pogląd kontrowersyjny. Tego zabrakło. Doszło do paradoksu: Kinezylogia Edukacyjna jest proponowana bezkrytycznie w naszym Biuletynie – piśmie profesjonalnym, zobowiązanym do polegania na faktach, ostrożności i zdrowym sceptycyzmie – podczas gdy wątpliwości na temat jej skuteczności pojawiły się w często dość bezkrytycznej prasie popularnej (artykuł Joanny Cieśli w „Polityce” z 24 marca 2009)¹.

Powyższych błędów uniknął na szczęście artykuł „Dogoterapia w nauczaniu zintegrowanym i logopedii” Edyty Świętanowskiej. Autorka unika pseudoteorii, za to przedstawia – jasno i klarownie – własne doświadczenia w stosowaniu psów jako „narzędzia” terapii logopedycznej. Niezależnie od tego, co by sądzić o logopedycznej skuteczności poszczególnych sugerowanych przez nią ćwiczeń, artykuł jest cenny, ponieważ przypomina nam o kwestii podstawowej, poniekąd oczywistej, a jednak często zaniedbywanej: skuteczna terapia musi dziecko motywować, angażować je emocjonalnie. A terapeucie chyba najłatwiej to uczynić, inspirując dziecko własnymi talentami i pasjami – w tym przypadku zamiłowaniem do psów i umiejętnościami ich trenowania.

Pierwszą część Biuletynu zamyka sprawozdanie z jubileuszu 5-lecia programu edukacyjno-terapeutycznego Ortograffiti. Osiągnięcia te są naprawdę imponujące: nie tylko

¹ Obszernej naukowej oceny Kinezylogii Edukacyjnej dokonano też w książce *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?* (Korab, 2008), będącej pokłosiem konferencji poświęconej tej metodzie. Jestem wdzięczny dr Krystynie Sochackiej za tę informację.

opracowanie kompleksowego programu terapeutycznego, ale także jego stały rozwój (np. rozszerzenie oferty o ćwiczenia czytania ze zrozumieniem oraz umiejętności matematycznych), wreszcie jego wdrożenie – na wielką skalę – w całym kraju, dzięki przeszkoleniu wielu nauczycieli. Co najważniejsze, program ten nie jest po prostu kolejnym zestawem ćwiczeń, ale elementem całościowej strategii pomocy uczniom z trudnościami. Sądzę, iż brakuje tylko jednego, acz istotnego elementu: systematycznej oceny jego skuteczności. Choć ta skuteczność wypada bardzo dobrze w opinii wielu nauczycieli, należałoby również bezpośrednio przebadać wpływ programu Ortograffittii na osiągnięcia w czytaniu, pisaniu i matematyce (oraz motywacji do nauki, i satysfakcji z nauki) objętych tym programem uczniów. Mam nadzieję, iż takie badania są planowane.

Kolejne części Biuletynu (których nie będę tutaj analizował szczegółowo) przedstawiają interesujące autorskie pomysły metod i działań terapeutycznych, zarówno indywidualnych oraz systemowych (na poziomie całej szkoły). Myślę, że Biuletyn jest idealnym miejscem do ich publikacji i oby napływało ich jak najwięcej (choć przed publikacją powinny zostać poddane recenzji doświadczonych pedagogów). Myślę że warto by rozważyć uzupełnienie Biuletynu o internetową listę dyskusyjną, która pozwoliłaby praktykom – pedagogom i psychologom – dyskutować propozycje sugerowane w artykułach.

Bibliografia

BioEd Online (2007, 13 kwietnia). *Mozart effect doesn't make you clever*. Pobrano: 4 maja 2009, z <http://www.k8science.org/news/news.cfm?art=3264>.

Carroll, R. T. (2009, 23 lutego). *The Skeptic's Dictionary: Brain Gym® (educational kinesiology)*. Pobrano: 4 maja 2009, z <http://www.skeptdic.com/braingym.html>.

Finn, P., Bothe, A.K., & Bramlett, R.E. (2005). Science and Pseudoscience in Communication Disorders: Criteria and Applications. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 172–186.

Goldacre, B. (2008). *Bad science*. London: Fourth Estate.

Grabowska, A. (2006). *Opinia dotycząca podstaw naukowych metody „Kinezylogii Edukacyjnej” oraz konsekwencji jej stosowania* [ekspertyza sporządzona na zlecenie Komitetu Neurobiologii Polskiej Akademii Nauk]. Pobrano: 4 maja 2009, z <http://www.nencki.gov.pl/neurobiol/Kinezylogia.pdf>.

Hyatt, K.J. (2007). Brain Gym®: Building Stronger Brains or Wishful Thinking? *Remedial and Special Education*, 28, 2, 117–124.

Jones, S. M., & Zigler, E. (2002). The Mozart effect: Not learning from history. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 3, 355-372.

Korab, K. (red.) (2008). *Kinezylogia edukacyjna. Nauka, pseudonauka czy manipulacja?* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sense About Science (2008) *Brain Gym*. Pobrano: 4 maja 2009, z <http://www.senseaboutscience.org.uk/pdf/braingym.pdf>.