



Teresa Wejner

## Liczy się uczeń, a nie statystyki

Podmiotowość ucznia jest popularnym hasłem kolejnych reform edukacyjnych. Tymczasem to, czy uczeń jest traktowany podmiotowo, zależy w dużej mierze od klimatu emocjonalnego panującego w szkole, wpływającego na kształtowanie u ucznia poczucia wartości i poczucia bezpieczeństwa.

Badania potwierdzają, że aktywność ucznia jest w dużej mierze rezultatem oddziaływania klimatu emocjonalnego, a szczególną rolę w tworzeniu tego klimatu pełni komunikacja niewerbalna nauczyciela (Seul-Michałowska 1998). Uczeń, który ma szczęście pracować w komforcie psychicznym, lepiej funkcjonuje publicznie, lepiej radzi sobie z rozwiązywaniem problemów, jest zdopingowany do aktywności poznawczej, a także do zachowań autonomicznych. Uczeń uniezależnia się od nauczyciela, gdy skutki podejmowanych przez niego działań stają się źródłem jego osobistej satysfakcji. Stopniowo buduje obraz swoich

kompetencji, kształtuje poczucie własnej wartości i sprawstwa. Tak powstają warunki do aktywnego uczestnictwa ucznia w procesie uczenia się.

Dysleksja to zaburzenie utrudniające dziecku naukę czytania i pisanie. Do podstawowych zaburzeń

dołączają się zaburzenia emocjonalne wskutek dotkliwych i długotrwałych niepowodzeń szkolnych. Dlatego tak ważną sprawą jest przyjazna szkoła, która potrafi zrozumieć problemy ucznia, zaakceptować go mimo występujących trudności i pracować z nim tak, aby wykorzystywał swój potencjał i odnosił sukcesy

nie tylko edukacyjne. Szkoła przyjazna uczniowi z dysleksją nie zwalnia go z wymagań edukacyjnych, lecz dostosowuje wymagania do możliwości ucznia. Ważne jest tu emocjonalne zaangażowanie nauczyciela i jego otwartość wobec ucznia. Taka postawa wyzwała podobne reakcje u ucznia, a więc pozytywną postawę

i potrzebę aktywności poznawczej. Uczeń postrzega klasę i rzeczywistość szkolną jako życzliwą, swoim zachowaniem próbuje odpowiedzieć pozytywnie na komunikaty nauczyciela świadczące o pokładanym w nim zaufaniu. Styl wzajemnego komunikowania się,

*Dysleksja to nie  
dysmózgowie, nau-  
czyciele nie powinni  
zawyżać mi ocen.*

który cechuje respektowanie potrzeb obu stron, zakłada zarówno wspólne działania, jak i oddzielne realizowanie swoich specyficznych zadań. W takiej atmosferze wzrasta poczucie kompetencji, własnej wartości i poczucie odpowiedzialności. Powstają warunki do podejmowania przez nauczyciela działań zmierzających do kreowania stylu pracy ucznia.

Mając na uwadze podmiotowość ucznia Oddział Łódzki Polskiego Towarzystwa Dysleksji przeprowadził konkurs dla wszystkich szkół województwa pod nazwą „Szkoła przyjazna uczniom z dysleksją”. Celem akcji było wyłonienie szkół, które są otwarte na problemy uczniów dyslektycznych. Pierwsza edycja konkursu odbyła się w roku szkolnym 2005/2006. Podczas trwania drugiej edycji, w roku szkolnym 2007/2008 przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów dyslektycznych w szkołach, które w pierwszej edycji otrzymały certyfikaty szkoły przyjaznej uczniom z dysleksją. Badaniami ankietowymi objęto uczniów dyslektycznych z 25 szkół: 15 gimnazjów, 5 szkół ponadgimnazjalnych i 5 szkół podstawowych. Dwadzieścia szkół usytuowanych jest w Łodzi, a 5 szkół w małych miejscowościach województwa łódzkiego. Ze względu na stopień trudności i obawę o właściwe zrozumienie treści zadawanych pytań, w szkołach podstawowych ankiety wypełniali tylko uczniowie klas szóstych. Ankieterami byli członkowie

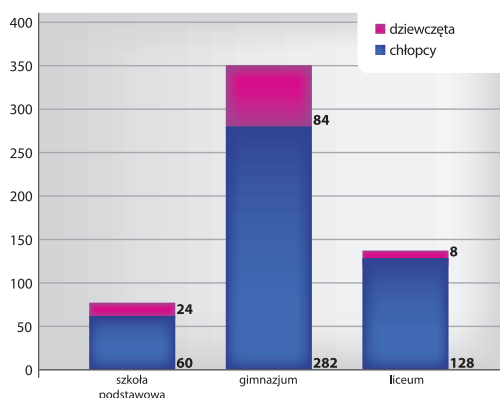
Zarządu Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji oraz studenci Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi. Ankieterzy odczytywali uczniom klas szóstych szkół podstawowych oraz szkół gimnazjalnych zawarte w ankiecie pytania. Ogółem w anonimowych badaniach ankietowych wzięło udział 584 uczniów, z czego 114 stanowiły dziewczęta i 470 chłopcy.

Mimo że nie określano w badaniach udziału uczniów ze względu na płeć, okazało się, że udział chłopców i dziewcząt był zgodny z klasycznym podziałem 4:1 (stosunek chłopców z dysleksją do dziewcząt z dysleksją).

Ważnym obszarem badań było ustalenie, w jakim okresie szkolnym najczęściej diagnozuje się u uczniów dysleksję. Z ogólnej liczby 584 ankietowanych 560 (96%) uczniów posiadało ważną opinię stwierdzającą dysleksję. Pozostałych 24 uczniów miało nieaktualne opinie lub było w trakcie badań. Wśród ankietowanych u 136 (23%) uczniów dysleksja została zdiagnozowana na początku nauki szkolnej, najczęściej jednak (u 376 uczniów – 65%) była diagnozowana w klasach IV–VI szkoły podstawowej. W przypadku 72 (12%) uczniów została stwierdzona dopiero w gimnazjum lub w szkole ponadgimnazjalnej.

Bezpośrednio po zdiagnozowaniu dysleksji na zajęcia terapeutyczne uczęszczało 59% uczniów. Zajęcia odbywały się najczęściej w szkole, dość często w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Sporadycznie bywały prowadzone u prywatnych specjalistów. Mimo zdiagnozowanej dysleksji 39% ankietowanych przyznało, że nie uczęszczało nigdy na zajęcia terapii pedagogicznej przewidzianej dla uczniów z zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych, natomiast 25% nie udzieliło odpowiedzi na zadane pytanie. Uczniowie, którzy nie uczęszczali na zajęcia terapeutyczne stwierdzali, że nie zaproponowano im takich zajęć lub nie wiedzieli o możliwości uczęszczania na zajęcia terapeutyczne. Bywały jednak

Udział uczniów ze względu na poziom szkoły



wypowiedzi, z których wynikało, że uczniowie nie chcieli brać udziału w proponowanych im zajęciach. Oto niektóre wypowiedzi uczniów:

- „Nie chodziłem na zajęcia, ponieważ powiedziano mi po wystawieniu opinii, że wystarczy więcej czasu spędzać na nauce ortografii oraz chodzić na zajęcia dodatkowe w szkole” (uczeń z I klasy gimnazjum).
- „Nie, ponieważ mój napięty plan zajęć nie pozwalał mi i dalej nie pozwala na uczęszczanie na tego typu zajęcia” (uczeń z liceum).

Po krótkim okresie uczestniczenia w terapii, duży odsetek młodzieży zrezygnował z zajęć. W okresie przeprowadzanej ankiety uczniowie nadal korzystający z pomocy stanowili niewielki procent uczniów dyslektycznych. Dane te są niepokojące. Tylko 13% uczniów uczęszczało w okresie badania ankietowego na zajęcia terapii pedagogicznej! Dlaczego tak się stało i co uczniowie sądzą o potrzebie uczestniczenia w zajęciach korekcyjnych? Jak wykazało kolejne pytanie ankiety dotyczące potrzeby uczestniczenia w zajęciach terapeutycznych, zdecydowana większość uczniów (60%) uważa, że uczniowie dyslektyczni powinni mieć możliwość uczęszczania na takie zajęcia, 36% nie widzi potrzeby takich zajęć, a 4% nie udzieliło odpowiedzi w pytanej kwestii. Oto powody, dla których zdaniem uczniów należałoby uczęszczać na terapię:

- „Tak, bo bardzo pomagają. Sam chodziłem przez 6 lat. Jeśli są dobrze prowadzone i chce się na nie chodzić, to są efekty. Wydaje mi się, że jeśli przywiąże się do tego wagę w podstawówce i w gimnazjum, to w liceum, kiedy jest sporo nauki, nie jest to konieczne” (uczeń z liceum).
- „Tak, według mnie pomogło to bardzo w dowartościowaniu ucznia z dysleksją. Często takie osoby zniechęcają się i wpadają w tak zwany dotek, a tak pokazanie uczniowi, że jego problem z dysleksją pomniejsza się, że ktoś chce mu pomóc, to je może podnieść emocjonalnie” (uczeń z II klasy gimnazjum).

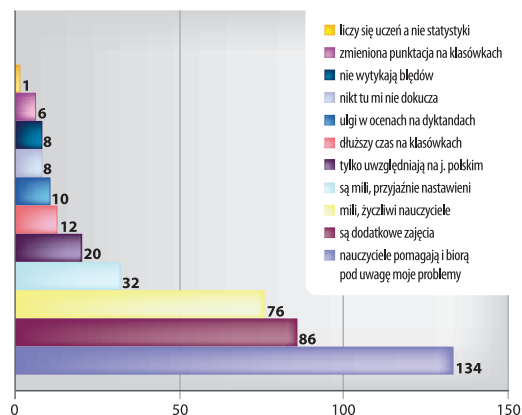
■ „Tak, ponieważ w przyszłości nikt nie będzie patrzył na papiery, a gdy dobrze się pisze, łatwiej będzie można znaleźć pracę” (uczeń z technikum).

208 uczniów uważa, że zajęcia terapeutyczne są niepotrzebne:

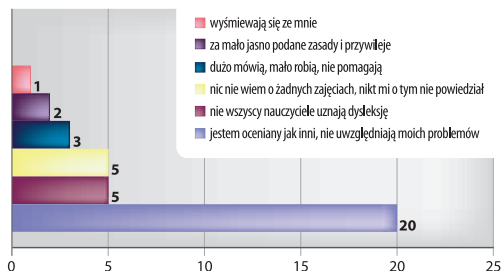
- „Jest to nieskuteczne, jest to marnowanie czasu” (uczeń z gimnazjum).
- „Podobno mam dysleksję, ale nie odczuwam tego w nauce, więc twierdzę, że nie potrzebuję terapii” (uczeń z gimnazjum).
- „Nie, ponieważ dysleksja jest wadą genetyczną i jest ona w gruncie rzeczy nieuleczalna” (uczeń z liceum).

Zasadniczym pytaniem ankiety było pytanie dotyczące oceny szkoły, do której uczęszcza uczeń, jako przyjaznej dla ucznia z dysleksją. Na pytanie „Czy

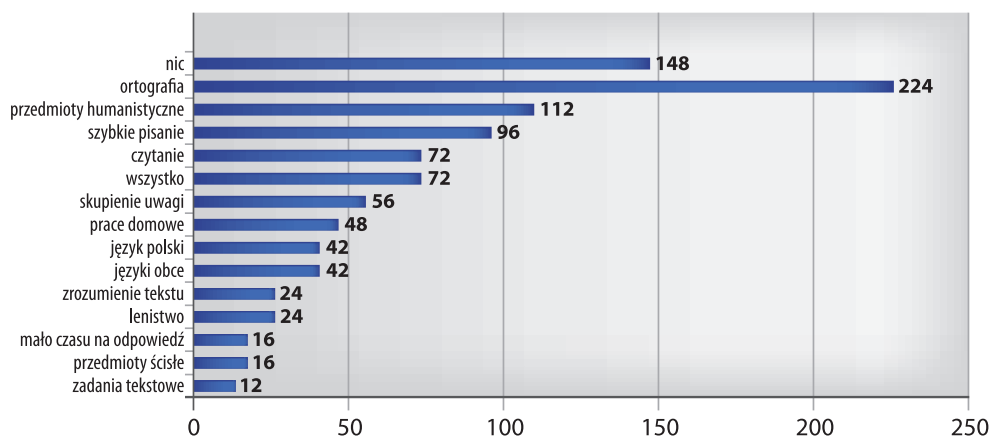
#### Powody wyboru pozytywnego



#### Powody wyboru negatywnego



## Co sprawia ci największą trudność w nauce?



szkoła, do której uczęszczasz, jest szkołą przyjazną dla uczniów z dysleksją?” znacząca większość uczniów, bo 446 (74%) odpowiedziała, że uważa swoją szkołę za przyjazną dla uczniów dyslektycznych, a tylko 88 tego nie potwierdza.

Badania miały również dostarczyć informacji na temat trudności szkolnych, na jakie napotykają uczniowie dyslektyczni.

■ „Jak odrabiam lekcje, to mam trudności z koncentracją. W języku polskim z interpunkcją i składnią zdań, by miały sens. Nie potrafię też nauczyć się matema-

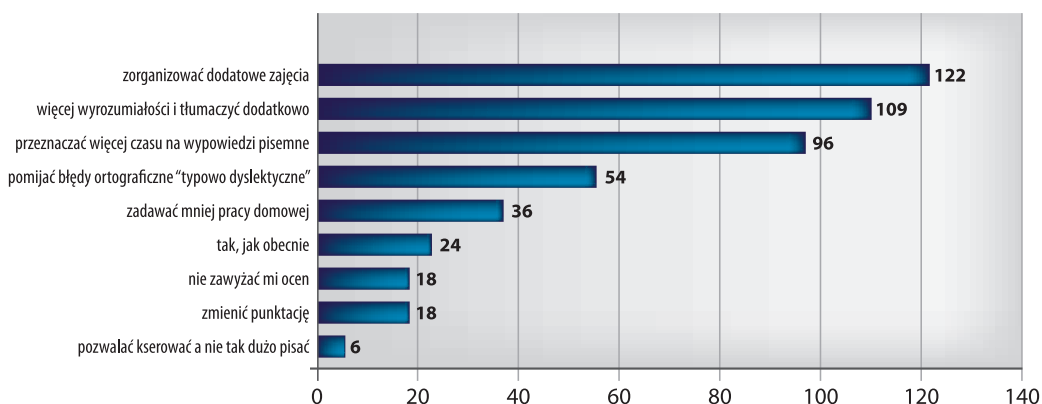
tyki” (uczeń z VI klasy szkoły podstawowej).

■ „Największą trudność sprawia mi ortografia i języki obce, zwłaszcza przy nauce słówek, przekręcam słowa i mam trudności z nauką wzorów z fizyki” (uczeń z gimnazjum).

■ „Powinni pomijać błędy ortograficzne typowo „dyslektyczne”, nieznacznie wydłużać czas przeznaczony na wypowiedzi pisemne, pamiętać, że dysleksja to nie dysmózgowie – nie powinni zawyżać mi ocen” (uczeń z III klasy gimnazjum).

■ „To jest chyba normalne, że nauczyciel powinien

## Jak nauczyciele mogliby pomóc w pokonywaniu trudności?



pomóc dziecku, które ma dysleksję. Nauczyciele starają się uwzględnić moją opinię z poradni, łagodniej oceniają moje błędy językowe. Na koniec semestru wyciągają – nauczycielka od polskiego daje nam tematy do opracowania” (uczeń z gimnazjum).

Dość duża grupa, bo 74% ankietowanych uważa, że jeżeli napotyka na trudności w jakimś przedmiocie, to może liczyć w szkole na pomoc ze strony nauczyciela (tłumaczą po lekcjach, są dodatkowe zajęcia, dają dłuższy czas na wypowiedzi pisemne, są cierpliwi, łagodniej oceniają).

■ „W moim przypadku nie jest oceniana ortografia

pomóc”.

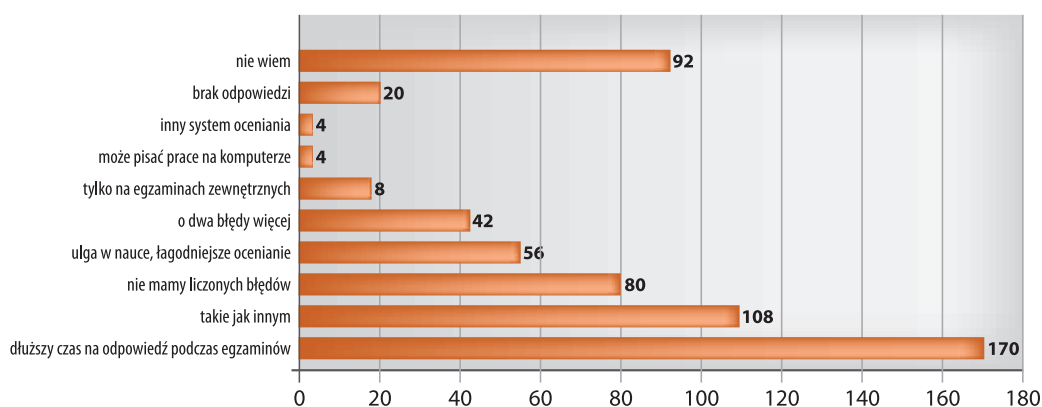
■ „Bo nie mają dla mnie czasu, tylko powiedzą, czego mam się nauczyć”.

Znaczna liczba uczniów nie zna swoich praw. Większość zna tylko częściowo podane im prawa, które na własny sposób interpretuje.

■ „Brak oceny ortografii, wydłużenie czasu, możliwość uczestniczenia w zajęciach terapeutycznych”.

■ „Żadne, ponieważ Pani od polskiego również ma dysleksję i uważa, że to nie przeszkadza być dobrym uczniem. Ale mam dłuższy czas na egzaminie oraz nie liczą się błędy ortograficzne”.

## Jakie prawa przysługują uczniowi z dysleksją?



tylko wartość merytoryczna pracy. Nauczyciele pozwalają mi pisać trochę dłużej. Nauczyciele mają konsultacje, zawsze można przyjść i wyjaśnić wątpliwości, nie ma problemów z poprawą sprawdzianów. Lekcje zazwyczaj prowadzone są w ciekawy sposób, więc nie ma wielu problemów” (uczeń z gimnazjum).

Wypowiedzi negatywne (nie mają czasu, wybierają na konsultację godziny, które im odpowiadają, wstydzą się poprosić, to zależy od nauczyciela).

■ „Nie prosilem nigdy o pomoc i wstydziłbym się o nią prosić”.

■ „Nawet jakby nauczyciel chciał, to by mi nie umiał

■ „Uczeń bez dysleksji może popełnić jeden błąd, a z dysleksją trzy”.

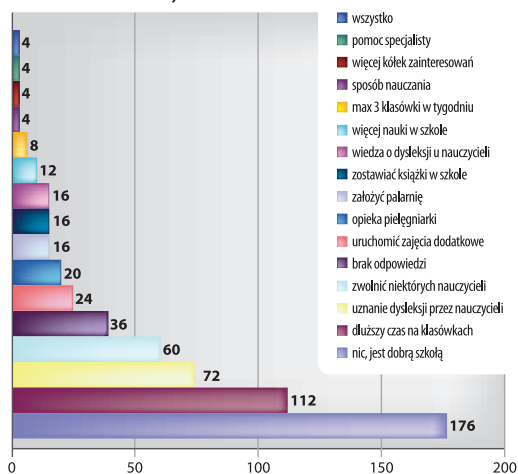
■ „Dokładnie nie wiadomo, jakie mamy prawa i przywileje, bo każdy nauczyciel ma swoje zasady związane z nowym ocenianiem”.

Wielu uczniów nie chciałoby wprowadzać żadnych zmian w swojej szkole, bo uważa, że podejmowane przez nią działania na rzecz uczniów dyslektycznych są wystarczające. Jako główną zaletę swojej szkoły uczniowie podają przyjacielskich nauczycieli.

A jakie zmiany byłyby potrzebne?

■ „Chciałbym dostawać normalne dyktando, a nie to

## Co uczniowie chcieliby zmienić w szkole?



dla dyslektyków, bo normalne jest łatwiejsze. Aby zajęcia dodatkowe prowadzone były w odpowiednich godzinach dostosowanych do całej grupy” (uczeń z gimnazjum).

## Podsumowanie

Badanie ujawniło, że bardzo niewielki odsetek uczniów z dysleksją uczęszczał na zajęcia terapii pedagogicznej (39%), liczba ta jest jeszcze mniejsza, gdy pytano o aktualne uczęszczanie na terapię (13%), tym bardziej, że wielu uczniów nie docenia wartości takich zajęć i nie widzi potrzeby uczęszczania na nie. Priorytetowym zadaniem, jakie ujawniły badania w prezentowanej kwestii, jest uświadomienie wszystkim zainteresowanym tematyką, że diagnoza jest tylko jednym z etapów działań pomocowych dla uczniów dyslektycznych i na niej nie można zakończyć procesu naprawczego i wspierającego. Zdecydowana większość (60%) uważa, że zajęcia terapeutyczne dla

## Bibliografia

S. Seul-Michałowska, *Podmiotowość ucznia i nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” nr 9/1998.

uczniów dyslektycznych powinny być prowadzone. Niestety, działania pomocowe uczniom dyslektycznym zwykle kończą się na terenie szkoły z chwilą dostarczenia opinii o dysleksji. Na tym etapie uczeń, jego rodzice i nauczyciele często czują się zwolnieni z dalszych zabiegów przeciwdziałających temu zaburzeniu. Niewiele jest podejmowanych kroków w kierunku systematycznych oddziaływań na ucznia w postaci dostosowania wymagań edukacyjnych, interpretowanych często jako obniżanie wymagań (§ 6 Rozporządzenia MENiS, 7.09.2004). Tymczasem należałoby ściśle określić oczekiwania, podejmować działania naprawcze i współdziałać z uczniem w celu ich realizacji. W każdej szkole powinno być miejsce na zajęcia terapii pedagogicznej, której celem jest rozwijanie samodzielności u ucznia, budowanie wiary we własne siły, wspomaganie rozwoju psychicznego, podnoszenie efektywności uczenia się, korygowanie zaburzonych funkcji oraz wyrównywanie braków w opanowaniu programu nauczania. W wyniku takich działań można uzyskać znaczną poprawę w wyrównywaniu niedoborów i zaburzeń ucznia, doprowadzić do bardziej sprawnego posługiwania się mową, jak również podwyższyć motywację do nauki oraz poziom społeczno-emocjonalnej sfery rozwoju ucznia. Wypowiedzi uczniów wskazują, jak ważną sprawą jest tworzenie w szkole optymalnego klimatu emocjonalnego, zapewniającego poczucie wartości ucznia oraz poczucie jego bezpieczeństwa. To nauczyciele tworzą przyjazny klimat do pracy z uczniem, wywołują jego wydajność oraz zachęcają do aktywnej interakcji.



**Teresa Wejner** – doktor nauk humanistycznych, pedagog, psycholog, terapeuta. Wykłada w Wyższej Szkole Pedagogicznej, Wyższej Szkole Edukacji Zdrowotnej oraz Uniwersytecie Medycznym. Założycielka i przewodnicząca Oddziału Łódzkiego PTD, członek Zarządu Głównego PTD. Ekspert z CKE, CODN i MEN.



Marta Bogdanowicz

## Osoby dorosłe z dysleksją – problem, diagnozowanie, pomoc

Najważniejsze w udzielaniu pomocy osobom dorosłym z dysleksją jest pobudzanie ich motywacji do pracy nad sobą i nadziei na jej skuteczność. W Red Rose School (Szkołe Czerwonej Róży) w UK wisi plakat: „Mierz prosto w księżyc, jeśli nie trafisz w niego, trafisz między gwiazdy”. Zatem główna dewiza brzmi: **nie ma nigdy za późno**.

*"Witam, Chciałam się spytać jak osoba w wieku 22 lat może radzić sobie z dysleksją tak by nie była skazywana za każdym razem na porażki.*

*Jestem trzeci raz na pierwszym roku z powodu nie zdanego listeningu (egzamin ze słuchu) za każdym razem miałam ten sam problem mimo to że inne przedmioty zdawałam bez problemów. Przez jeden przedmiot jestem aż trzeci raz na pierwszym roku to coś straszego.*

*Czy jest jakas szansa dla dyslektyka by mógł sobie poradzić z tym?? Czy istnieja jakies grupy 22 lat bym mogła sie zapisać? Czy coś takiego jest w Krakowie bo tu mieszkam??*

*Poza tym, mam ogromne kłopoty z orientacją w terenie, bardzo szybko sie gubie jak jestem w jakimś obcym miejscu, problemy z matematyką i to duze mimo ze jej nie studjuje to potrzebna mi jest wyobraznia przestrzenna.*

*Jaki pracodawca mnie przyjmie do pracy z takimi problemami?? Gdzie moze sie douczyc tego?? Chcia-*

*łam sie spytać jaki numer jest do Towarzystwa Dysleksji w srody i czwartki (557 05 31 w 333) czy mam dobry? Poszę o jakas informacje.*

*Dziekuje Anna"*

### Wprowadzenie

Czy można przejść obojętnie wobec takiego listu, za którym kryje się człowiek, jego problemy, a niekiedy dramaty? Co można zrobić poza czysto ludzką pomocą w postaci wsparcia emocjonalnego? W Polsce niewiele, a właściwie nic. Otrzymuję coraz więcej listów od osób dorosłych z dysleksją i za każdym razem pojawia się bezradność wobec podstawowych problemów: gdzie można zdiagnozować dysleksję, kto, gdzie i jak może udzielić specjalistycznej pomocy, jaka jest jej skuteczność i jakie perspektywy na przyszłość? I tu brakuje odpowiedzi na niemal wszystkie pytania.

Przede wszystkim trzeba dostrzec i rozwiązać problem, charakterystycznego dla tych przypadków

mechanizmu  **błędnego koła**:  
bardzo słaba umiejętność czytania i/lub poprawnego pisania ▶ problemy z kontynuowaniem edukacji na poziomie studiów wyższych, problemy z wykonywaniem zadań zawodowych ▶ bezrobocie lub niskopłatna praca zawodowa ▶ trudności z utrzymaniem się ▶ brak pieniędzy na diagnozę ▶ brak pieniędzy na zajęcia terapeutyczne ▶ brak specjalistycznej pomocy ▶ utrzymywanie się trudności w czytaniu i pisaniu ▶ problemy z kontynuowaniem edukacji ▶ niskopłatna praca zawodowa. . . itd. Do tego należy dodać brak placówek, w których można byłoby przeprowadzić badania diagnostyczne. Niekiedy podejmuje się ich poradnie niepubliczne, jak Poradnia Diagnostyczno-Terapeutyczna przy Zarządzie Głównym Polskiego Towarzystwa Dysleksji oraz niektórych jego oddziałach. Brak jest narzędzi diagnostycznych dla dorosłych, a wreszcie nie ma nauczycieli specjalistów terapii pedagogicznej, którzy umieliby i chcieli prowadzić zajęcia dla osób dorosłych z dysleksją. W ten sposób koło się zamyka. Jakie są konsekwencje nieudzielenia pomocy? Wystarczy przeczytać listy i wypowiedzi dorosłych zamieszczone w książce „Portrety nie tylko osób sławnych z dysleksją” (Bogdanowicz 2008).

Wieloletnie przeżywanie stresu szkolnego jest przyczyną nie tylko zaburzeń emocjonalnych, nerwicowych, depresji, lecz również może niekorzystnie wpływać na rozwój osobowości, co wykazały nasze badania (Bogdanowicz 2003). W niektórych przypadkach popycha dorosłych do niekorzystnych dla nich zachowań, na przykład unikowych, jak szukanie ucieczki i pociechy w alkoholu i narkotykach. Stres i frustracja, jak wiadomo, są źródłem agresji. Nic dziwnego zatem, że odsetek analfabetów funkcjonalnych (osób, które

nie nauczyły się dostatecznie dobrze czytać i pisać) określa się na około 45% (Bogdanowicz 1983). Problem dysleksji osób dorosłych jest więc problemem poważnym zarówno z perspektywy indywidualnych losów konkretnego człowieka, jak i z perspektywy społecznej.

## Diagnozowanie osób w wieku dorosłym

Rozpoznanie dysleksji bazuje na znajomości objawów i patomechanizmów jej powstawania. Zachodzi pytanie, czy dysleksja u dorosłych i u dzieci przejawia się tak samo. I tak i nie. Od dawna zwracam uwagę na zjawisko dynamiki, a więc zmienności objawów dysleksji na przestrzeni życia (Bogdanowicz 1994, 2002, 2005). Analiza objawów dysleksji rozwojowej na poszczególnych etapach rozwoju i edukacji wskazuje, że zmieniają się one, gdy porównamy trudności w uczeniu się czytania i pisania jak i symptomy wywołujących je zaburzeń. Inne są one w okresie poprzedzającym naukę szkolną, gdy określa się je jako „symptomy ryzyka dysleksji”, odmienne w okresie nauczania początkowego, na poziomie starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych.

Zazwyczaj osoba dorosła z dysleksją ma nadal trudności w czytaniu i pisaniu, ale i też wypracowane zastępcze sposoby rozwiązywania zadań wymagających posługiwania się tymi umiejętnościami, własne strategie radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Zależnie więc od czynników natury wewnętrznej – „wyposażenia” biologicznego, osobowości człowieka oraz natury zewnętrznej – środowiskowej, niektóre symptomy dysleksji i ich pochodne występujące w dzieciństwie będą zniknęły, inne pozostaną, a inne dopiero się pojawią. Zmiany

*Wieloletnie przeżywanie stresu szkolnego jest przyczyną zaburzeń emocjonalnych, nerwicowych, depresji, niekorzystnie wpływa również na rozwój osobowości.*

te dokonują się w różnych okresach życia. Symptomatologia zależy bowiem od wieku życia, pełnionych ról (na przykład ucznia) i realizowanych zadań (na przykład pisanie wypracowań). Zależy od indywidualnych cech danej osoby, takich jak poziom inteligencji, głębokość i obszar zaburzeń funkcji uczestniczących w czynności czytania i pisania, od edukacji – metod nauczania oraz pomocy w nauce, od udziału w specjalistycznych zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych czyli terapii pedagogicznej.

Na podstawie listu Anny można przypuszczać, że główną przyczyną trudności jej autorki są zaburzenia rozwoju funkcji słuchowo-językowych. Można to przypuszczać na podstawie analizy zawartego w liście opisu jej trudności uczenia się języka angielskiego oraz błędów w pisaniu po polsku (ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych), które znalazły się w jej liście. Badanie diagnostyczne pozwoliłoby na stwierdzenie rodzaju tych dysfunkcji: czy chodzi tu o obniżenie możliwości różnicowania głosek/fonemów (słaby słuch fonemowy) czy przyczyną jest niski poziom rozwoju umiejętności fonologicznych (dokonywania operacji na cząstkach fonologicznych, takich jak głoski, sylaby, subsylaby), czy może czynnikiem zakłócającym uczenie się języka obcego są zaburzenia koncentracji uwagi słuchowej na dźwiękach mowy, utrzymania ich w pamięci roboczej, nieprawidłowa percepcja, słaba pamięć fonologiczna, wolne tempo przetwarzania, a może niedostatecznie wykształcona świadomość fonologiczna.

Aby dotrzeć do źródeł tych trudności, należałoby poddać osobę, u której one występują, specjalistycznym badaniom w celu ich wyróżnienia i ewentualnie potwierdzenia diagnozy dysleksji rozwojowej. W Polsce poza *Kwestionariuszem objawów dysleksji u dorosłych* Michalela Vinegrada (Bogdanowicz, Krasowicz-

-Kupis 2000) nieznane są inne metody diagnostyczne przeznaczone dla dorosłych. Pewne propozycje pod nazwą *Profil diagnostyczny* I. Smythe'a i E. Gyarmathy znalazły się w książce *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych* (Smythe 2007), opracowanej podczas realizacji grantu unijnego „Leonardo Include Project”, realizowanego przez polski zespół (M. Bogdanowicz – kierownik projektu, M. Łockiewicz, K. Bogdanowicz) w latach 2005–2007. Podczas badań pilotażowych nieliczne z prób okazały się diagnostyczne (nadal brak ich normalizacji). Badania przeprowadzone w okresie 2007–2009 w wyselekcjonowanej grupie ok. 300 osób dorosłych (studentów wyższych uczelni Trójmiasta) przez zespół w składzie K. Bogdanowicz, K. Ciepliński, M. Łockiewicz pod kierunkiem prof. dr hab. M. Bogdanowicz i przy merytorycznej współpracy prof. dr hab. M. Puchalskiej i statystycznej dr K. Karasiewicza, pozwoliły na stwierdzenie, że metodami różnicującymi są narzędzia badające umiejętności fonologiczne (w tym metafonologiczne). Spośród wielu prób zastosowanych w badaniu do oceny umiejętności fonologicznych różnicujące okazały się takie jak *Test Nieznany język* M. Bogdanowicz, wykorzystujący materiał słów bezsensownych: analiza paronimów (porównywanie struktury fonologicznej słów bezsensownych), pamięć fonologiczna (sekwencji słów bezsensownych), wynik ogólny



© 2009 Jupiterimages Corporation

(obejmujący wymienione próby) oraz próby usuwania głosek (w śródgłosie) i badająca szybkość nazywania obrazków, stworzone na potrzeby badania. Zgodnie z dotychczasową wiedzą, definicjami i wynikami badań nad zjawiskiem dysleksji, także w przypadku dorosłych najistotniejszymi w patomechanizmie dysleksji rozwojowej są zaburzenia przetwarzania fonologicznego i słaba świadomość fonologiczna. Te wstępne wyniki badań, obecnie dokładnie analizowane, mogą wskazać drogę do zbudowania baterii metod diagnostycznych dla dorosłych.

Jak dotąd opieramy się głównie na metodach klinicznych: obserwacja, wywiad, rozmowa, analiza wytworów, których wyniki interpretujemy w oparciu o znajomość symptomatologii dysleksji rozwojowej. Potrzeba diagnozowania osób dorosłych istnieje.

Zazwyczaj starsze osoby, które doświadczają opisanych trudności, nie były nigdy diagnozowane. Ich trudności w czytaniu i pisaniu hipotetycznie przypisuje się dysleksji, jeśli występują nieadekwatnie do wieku, poziomu wykształcenia czy zdolności poznawczych (inteligencji) danej osoby. Niełatwo jest zdiagnozować w wieku dorosłym dysleksję rozwojową między innymi dlatego, że trudności w czytaniu i pisaniu w tym wieku najczęściej nie mają już swojego specyficznego, szkolnego charakteru, lecz najczęściej wyrażają się niskim poziomem sprawności (tempa i dokładności) czytania, niechęcią do czytania oraz błędami w pisaniu (głównie ortograficznymi), które współistnieją z różnorodnymi „kłopotami” doznawanymi w życiu codziennym. Dlatego symptomy te nie zawsze są właściwie interpretowane.

Wspomniane komplikacje, na które napotyka osoba dorosła z dysleksją w życiu codziennym, znajdują odzwierciedlenie w medycznej klasyfikacji euro-

pejskiej ICD–10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, Genewa 1992, WHO), obowiązującej w Polsce. Czytamy tam, że rozpoznanie dysleksji może nastąpić w oparciu o Kryterium B: „zaburzenia wyżej opisane istotnie negatywnie wpływają na naukę szkolną i codzienną aktywność, która wymaga umiejętności czytania”. Podobnie w medycznej klasyfikacji amerykańskiej DSM–IV (Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder, Waszyngton 1994, American Psychiatric Association) w Kryterium B znajdujemy zapis: „zaburzenia czytania wpływają na osiągnięcia szkolne i codzienną aktywność, wymagającą umiejętności czytania”.

### Pomoc osobom dorosłym z dysleksją

Bezplatna pomoc osobom dorosłym z dysleksją wydaje się być niemal niemożliwa do zorganizowania w naszym kraju. Chyba że w ramach działalności organizacji pozarządowych, fundacji gromadzących fundusze i wolontariuszy. Wydaje się, że bardzo dobrym terenem dla udzielania tego rodzaju wsparcia mogłyby być biblioteki publiczne. Szczególnie w dobie niezbyt masowego czytelnictwa. O tym, jak bywa to organizowane w Stanach Zjednoczonych, można przeczytać w opowieści Johna Corcorana, który jako człowiek dorosły nauczył się czytać i dzięki temu wydobyl się z tarapatów finansowych (Bogdanowicz 2008). Pomoc w tych przypadkach

---

*Bezplatna pomoc osobom dorosłym z dysleksją wydaje się być niemal niemożliwa do zorganizowania w naszym kraju.*

---

powinna być udzielona w bardzo szerokim zakresie, poczynając od oddziaływań psychoterapeutycznych, aby osoby z wieloletnimi niepowodzeniami szkolnymi odbudowały wiarę w siebie i wzmocniły swoją motywację do pracy nad sobą. W niektórych przypadkach konieczne jest ponowne zaplanowanie swojego życiorysu, aby stał się bardziej realistyczny i możliwy

do zrealizowania. Na przykład potwierdzenie dysleksji u studenta filologii może być wskazaniem do zmiany kierunku studiów, bowiem najczęściej przygotowują one nauczycieli. Osoby te język obcy mogą opanować na kursach w szkole językowej, a przede wszystkim podczas pobytu za granicą, który stwarza warunki efektywnego uczenia się dzięki „zanurzeniu w języku” i uczeniu się polisensorycznemu czyli z zaangażowaniem wielu zmysłów. Wiele praktycznych rad wnosi książka *Dysleksja. Przewodnik dla dorosłych*, będąca wspólnym opracowaniem naszego zespołu, realizującego projekt badawczy w ramach grantu EU „Leonardo Include Project” (Smythe 2007). Prawa studentów z dysleksją na wyższych uczelniach do dostosowania wymagań do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych rzadko bywają dostrzegane i przestrzegane. Świadczą o tym badania przeprowadzone Kwestiona-

riuszem EDA w 17 krajach Europy, wykonane pod patronatem European Dyslexia Association (Bogdanowicz, Kavkler 2007).

Zagadnienie praw i powinności studentów z dysleksją oraz możliwości udzielenia im pomocy będą przedmiotem Międzynarodowej Konferencji „Dysleksja w wieku dorosłym”, organizowanej przez Instytut Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego i Zarząd Główny PTD. Odbędzie się ona w Gdańsku 28 i 29 listopada 2009 roku w gmachu Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Ten ważki temat zostanie podjęty po raz pierwszy w naszym kraju, dlatego zaproszeni zostali eksperci z zagranicy oraz pełnomocnicy rektora ds. studentów niepełnosprawnych ze wszystkich uczelni polskich.

## Bibliografia

- M. Bogdanowicz, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Gdańsk 1983.
- M. Bogdanowicz, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lubin 1994.
- M. Bogdanowicz, *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*, [w:] B. Wojciszke, M. Plopa (red.) *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Kraków 2003, s. 357–383.
- M. Bogdanowicz *Dysleksja problemem całego życia*, [w:] M. Sinica, A. Rudzińska-Rogoża (red.) *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, Zielona Góra 2005, s. 7–21.
- M. Bogdanowicz, *Portrety nie tylko znanych osób z dysleksją*, Gdańsk 2008.
- M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Kwestionariusz objawów dysleksji u dorosłych Michalela Vinegrada* [w:] W. Turewicz (red.) *Jak pomóc dziecku z dysortografią*, Zielona Góra, s. 25–27.
- M. Bogdanowicz, M. Kavkler, *The Rights Of Students With Dyslexia In College/University – The EDA Questionnaire* (in print) 2007.
- M. Bogdanowicz, A. Jaworowska, G. Krasowicz-Kupis, A. Matczak, O. Pelc-Pękala, I. Pietras, J. Stańczak, M. Szczerbiński, *Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej*, Warszawa 2008.
- M. Bogdanowicz, D. Kalka, K. Karasiewicz, B. M. Radtke, U. Sajewicz-Radtke, *Diagnoza przyczyn niepowodzeń szkolnych. Podręcznik, Program Sąsiedztwo EU*, Gdańsk 2008.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM–IV, American Psychiatric Association, Washington 1994.
- ICD-10. Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych. Rewizja dziesiąta. Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne, Kraków–Warszawa 2000.
- H. Jaklewicz, *Badania katamnesticzne nad dysleksją – dysortografią*, Gdańsk 1980.
- B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Bydgoszcz 2003.
- G. Krasowicz-Kupis, *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin 1997, 2001.
- I. Smythe (red.) *Dyslexia: A Guide for adults*, Project Include. A EU Funded Pan-European Project, Sofia 2007.
- H. Spionek, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965.