



prof. zw. dr hab. Marta Bogdanowicz
Uniwersytet Gdański, Instytut Psychologii

Brak pomocy specjalistycznej uczniom z dysleksją – zagrożenia i konsekwencje

Stres jest stale obecny w życiu osób z dysleksją. Wiadomo na pewno, że doświadczanie niepowodzeń szkolnych przez dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu często prowadzi do wtórnych zaburzeń rozwoju emocjonalnego oraz społecznego, a ich skutki mogą trwać przez całe życie.

Patomechanizm dysleksji rozwojowej w sytuacji braku pomocy uczniowi z dysleksją

Człowiek to jedność psychofizyczna, rozwija się dynamicznie, dlatego stres powstały wskutek niepowodzeń szkolnych ma swoje konsekwencje nie tylko dla zdrowia psychicznego, lecz także fizycznego, będąc przyczyną zaburzeń psychosomatycznych, takich jak bóle brzucha, rozstrój żołądka czy zaburzenia snu. O funkcjonowaniu psychicznym i fizycznym osób z dysleksją w sytuacji długo utrzymującego się stresu decydują cechy układu nerwowego oraz czynniki ochronne (wsparcie ze strony rodziny, sukcesy w innych dziedzinach). Gdy czynniki te nie chronią skutecznie dziecka, jego rozwój i zachowanie przebiega z udziałem mechanizmu błędnego koła, nawarstwiania się zaburzeń i mechanizmu spirali, prowadząc do zaburzeń trwałych, o coraz szerszym zakresie.

W patomechanizmie zaburzeń obserwowanych u dzieci dyslektycznych nietrudno wyłonić związki pomiędzy przyczynami oraz ich skutkami. Wyróżniamy związki czasowe i przyczynowo-skutkowe. W **stosunkach czasowych** działa mechanizm nawarstwiania się zaburzeń wtórnych na pierwotne. **Stosunki przyczynowo-skutkowe** to mechanizm błędnego koła, który pro-

wadzi do fiksacji objawów, oraz mechanizm spirali, objawiający się narastaniem objawów.

Mechanizm błędnego koła polega na fiksacji, czyli utrwalaniu się objawów. Oto przykład: deficyty rozwojowe (zaburzenia procesów poznawczych: uwagi, pamięci, percepcji) są przyczyną niepowodzeń szkolnych (błędy, luki pamięciowe podczas klasówek), które skutkują brakiem motywacji do pracy, a co za tym idzie, zniechęceniem do dodatkowej pracy nad problemem szkolnym. Brak ćwiczeń utrwała pierwotne deficyty rozwojowe.

Ten sam mechanizm warunkuje powstawanie lęku i jego destrukcyjnego wpływu. Deficyty rozwojowe funkcji poznawczych są przyczyną błędów i zlej oce-

MECHANIZM BŁĘDNego KOŁA



ny z prac pisemnych, co wywołuje lęk przed następną klasówką. Podczas kolejnej klasówki lęk przed złą oceną wywołuje objawy somatyczne, które wzmacniając uczucie lęku i są powodem zakłóceń funkcji poznawczych, których deficyty utrwalają i wzmacniają początkowe zaburzenia, które stały się przyczyną niepowodzeń szkolnych.

MECHANIZM BŁĘDNEGO KOŁA



Jak widać, mechanizm błędnego koła to dodatnie sprzężenie zwrotne pomiędzy objawami – deficyty poznawcze są przyczyną przeżywania lęku, lęk wywołuje objawy vegetatywne, które z kolei nasilają lęk, a w konsekwencji wzmacnia objawy vegetatywne i oddziałuje destrukcyjnie na deficyty poznawcze.

MECHANIZM BŁĘDNEGO KOŁA



Mechanizm spirali z kolei to narastanie objawów. Deficyty rozwojowe są przyczyną trudności szkolnych i negatywnej oceny nauczyciela. Skutkuje to obniżeniem samooceny, lękiem przed lekcją (trudności z koncentracją). Następuje pogorszenie wyników, a co za tym idzie, negatywna ocena i kary od rodziców. Związany z tym lęk prowadzi do reakcji nerwicznych,

MECHANIZM SPIRALI



zaburzeń psychosomatycznych (np. bóle brzucha przed lekcjami), które jeszcze bardziej pogarszają wyniki. Stąd już tylko krok do zachowań nerwicznych – może pojawić się lękowa postawa wobec otoczenia, a nawet fobia szkolna. Na skutek stałego pogarszania się wyników szkolnych i coraz niższej pozycji w klasie uczeń zaczyna doświadczać negatywnej oceny kolegów i marginalizacji – koledzy odsuwają się od niego, a nawet pojawiają się wobec niego ak-

ty przemocy. Eskalacja problemów prowadzi do nerwicy, poczucia wyuczonej bezradności, depresji, a nawet myśli i czynów samobójczych. Jednak częstszą i najgroźniejszą konsekwencją jest nieprawidłowe kształtowanie się osobowości, z poczuciem mniejszej wartości (podleganie kontroli zewnętrznej, bycie pechowcem). Osobowość steruje bowiem zachowaniem człowieka przez całe życie.

Dysleksja jako źródło stresu, strategie i style radzenia sobie za stresem

Każdy człowiek spotyka się w swoim życiu z trudnymi sytuacjami, lecz nie każda z nich jest sytuacją stresową. Sytuacje trudne to takie, które są możliwe do pokonania, rozwiązania. Natomiast sytuacje, w których nie posiadamy strategii, repertuaru zachowań, aby z nich wyjść, by je rozwiązać, pokonać – to sytuacje stresowe, nerwicogenne. Są to sytuacje niebezpieczeństwa, wyzwania, zagrożenia, niemożliwe do kontrolowania. Współczesna psychologia definiuje stres jako określoną relację między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi (Lazarus, Folkman 1984, za: Heszen-Niejodek 2001).

Wyróżniamy następujące **strategie radzenia sobie ze stresem**:

- **zadaniowa (instrumentalna)** – zorientowana na problem, rozwiązanie konkretnego trudnego zadania, czyli na poprawę relacji podmiotu z otoczeniem,
- **emocjonalna (samoregulacja emocji)** – zorientowana na obniżanie przykrego napięcia i łagodzenie negatywnych stanów emocjonalnych.

Strategie te nie są całkowicie rozłączne i niezależne. W konkretnej sytuacji stresowej mogą się przeplatać i wzajemnie na siebie oddziaływać.

Podobnie wyróżnia się odrębne **style radzenia sobie ze stresem**, czyli posiadany przez jednostkę i charakterystyczny dla niej repertuar strategii radzenia sobie z sytuacjami stresowymi (Heszen-Niejodek 2001):

- styl skoncentrowany na zadaniu (*task oriented*), preferowany w działaniu, gdy sytuacja trudna postrzegana jest jako bezpieczna lub jako wyzwanie,
- styl skoncentrowany na emocjach (*emotion oriented*), spostrzeganie sytuacji jako zagrożenie lub jako niemożliwą do kontrolowania,

Klasyfikacja radzenia sobie ze stresem wg Moosa (1996, za: Heszen-Niejodek, 2001)

Kierunek radzenia sobie	Modalność radzenia sobie	
	Poznawcze	Behawioralne
Ukierunkowanie na zadanie, problem	Poznawcze zbliżanie się (myślenie o różnych sposobach rozwiązania problemu)	Behawioralne zbliżanie się (sporządzenie planu działania i realizowanie go)
Unikanie	Poznawcze unikanie (próba zapomnienia o sprawie)	Behawioralne unikanie (zaangażowanie się w czynności zastępcze, nowe przedsięwzięcie)
Ukierunkowanie na emocje	Ekspresja emocji	Odreagowanie

- styl skoncentrowany na unikaniu (*avoidance oriented*), zaangażowanie się w czynności zastępcze, gdy sytuacja wydaje się zbyt trudna (N.S. Endler i J.D. Parker 1990).

Styl radzenia sobie ze stresem jest **wrodzony** lub **nabyty**, kształtowany przez środowisko i wychowanie w procesie uczenia się w rodzinie, szkole czy środowisku rówieśniczym. Jak wynika z przeglądu informacji na temat stresu i radzenia sobie z nim, najlepszą strategią i utrwalonym stylem radzenia sobie ze stresem jest zachowanie aktywne, czyli nastawienie na rozwiązanie zadania. Byłoby to potrzebne szczegól-

nie dzieciom doświadczającym go często z powodu niepowodzeń szkolnych, wśród których znajdują się uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Badania polskie na temat następstw braku udzielenia pomocy

W naszym kraju przeprowadzono niewiele badań na temat następstw braku pomocy uczniom z trudnościami w uczeniu się. Poniżej ich wyniki.

Badania Piotra Gindricha (2002) w klasie szkolnej wykazały, że uczniowie z dysleksją zajmują niższą pozycję społeczną niż ich rówieśnicy oraz że dzieci dyslektyczne są częściej odrzucane lub izolowane. Tymczasem osoby o statusie odrzuconych, są najbardziej zagrożone procesem złego przystosowania społecznego. Zaburzenia przystosowawcze ujawniają się zazwyczaj w okresie adolescencji i zdarza się, że nigdy nie zostają rozwiązane.

Z badań wynika także, że uczniowie z dysleksją mają niską samoocenę, ich obraz samego siebie cechuje się wewnętrzną konfliktowością i defensywnością oraz prezentują obronny obraz samych siebie, ukrywając prawdziwe „ja”, co utrudnia im dokonanie autentycznego wglądu w siebie. Niska samoocena uczniów dyslektycznych zwykle prowadzi do wtórnych symptomów psychicznych:

- poczucia lęku i osamotnienia,
- nieporadności,
- zniechęcenia,
- niezadowolenia z siebie,
- skłonności do zmartwień,
- depresji,
- braku samoakceptacji,
- niskiej motywacji do działania.



„Człowiek to jedność psychofizyczna, dlatego stres powstały wskutek niepowodzeń szkolnych ma swoje konsekwencje nie tylko dla zdrowia psychicznego, lecz także fizycznego.”

Badania M. Kowaluk (2009) wśród uczniów z drugiej i trzeciej klasy wykazały bardzo szybkie tempo niekorzystnych zmian w zachowaniu dzieci dyslektycznych, którym nie udzielano pomocy w porównaniu z dziećmi dyslektycznymi, objętymi pomocą terapeutyczną. Autorka przeprowadziła eksperyment w ośmiu dwudziestoosobowych grupach uczniów z dysleksją uczęszczających do klas II i III. Celem tego eksperymentu była ocena skuteczności terapii pedagogicznej, która trwała 8 miesięcy. Na początku i na końcu eksperymentu zastosowano następujące metody badawcze: test umiejętności szkolnych, KSI, CBI, Arkusz Zachowania się ucznia B. Markowskiej.

Wyniki okazały się bardzo interesujące. Uczniowie z grupy eksperymentalnej E (z dysleksją, objęte terapią pedagogiczną) wykazali lepsze umiejętności szkolne (93,75%), wzrost poziomu motywacji do nauki (61,25%), podniesienie się poziomu uspołecznienia (66,25%), spadek zachowań antyspołecznych (65%), spadek przyhamowania (61,25%). Uczniowie z grupy kontrolnej K (z dysleksją, nieobjęci pomocą) wykazali, że niektóre umiejętności nieco wzrosły (czytanie – 28,75%), pogorszyła się poprawność pisania (70%), pogorszyło się ich przystosowanie szkolne, nastąpił wzrost zachowań niepożądanych, aspołecznych, negatywnego stosunku do obowiązków szkolnych.

Badania longitudinalne Marty Bogdanowicz i Bożeny Wszeborowskiej-Lipińskiej (Bogdanowicz 2003)

Badania przeprowadzono w Gdańsku w latach 1981–1990 w trzech etapach. Rozpoczęto je w klasie „0”, a zakończono w klasie ósmej, czyli na końcu szkoły podstawowej. Ich celem była ocena rozwoju, poziomu edukacji i funkcjonowania społecznego uczniów ryzyka dysleksji w ciągu 9 lat obserwa-



cji. W badaniach porównywano dwie grupy dzieci: grupę kryterialną (34 dzieci ryzyka dysleksji wyłonionych w kl. „0”) oraz grupę kontrolną (34 dzieci dobrze czytających w klasie „0”). Metody badań były tak dobrane, aby można było ocenić funkcje poznawcze, motoryczne, integrację za pomocą poprzednio wymienionych metod, osobowość i funkcjonowanie społeczne (przy pomocy narzędzi: 14-Czynnikowego Kwestionariusza Osobowości dla Młodzieży Cattella, Próby Niedokończonych Zdań, ankiety samooceny).

Wyniki badań pokazały, że uczniowie ryzyka dysleksji otrzymywali w klasie ósmej istotnie gorsze oceny niż ich koledzy ocenieni w klasie „0” jako dobrze czytający oraz wykazywali specyficzne problemy w uczeniu się nie tylko języka ojczystego, ale również innych przedmiotów. W grupie uczniów z dysleksją pojawiały się liczne problemy szkolne:

- byli nisko oceniani za zachowanie,
- niektórzy uczniowie mieli poważne problemy z promocją do następnej klasy,
- mieli odmienne postawy wobec szkoły: uczniowie z dysleksją wagarowali zwykle samotnie (w celu uniknięcia trudnej sytuacji na lekcji), dla dobrze czytających natomiast była to przygoda w grupie kolegów,
- mieli wiele konfliktów z nauczycielami,
- nie uczestniczyli w zajęciach pozalekcyjnych,
- wykazywali negatywną postawę wobec określonego przedmiotu.

Samoocena uczniów z dysleksją była niekorzystna. Przyszły obraz samego siebie, samoocena i poczucie własnej wartości były istotnie zaniżone w porównaniu z grupą kontrolną i niewspółmierne do możliwości intelektualnych, poczucie kontroli było umiejscowione zewnątrz, niektórzy uczniowie przejawiali poczucie odrzucenia, poziom lęku był u nich podwyższony, u wielu uczniów z dysleksją uwidaczniał się neurotyczny rozwój osobowości.

Osobowość uczniów z dysleksją i bez tych problemów, badana 14-Czynnikowym Kwestionariuszem Cattella dla Młodzieży wykazywała istotne różnice w zakresie niektórych czynników. Młodzież z dysleksją była realistyczna, miała obniżony poziom aspiracji, była nastawiona na przystosowanie się do blokad i trudności, okazała się bardziej konformistyczna, bardziej związana z grupową opinią, oczekiwała wsparcia od rówieśników w celu skompensowania złych relacji z dorosłymi.

Niepowodzenia szkolne i niski poziom samooceny wpływały na ich dalszą edukację przez ograniczenie ich indywidualizmu i postawy twórczej. Widzenie własnych perspektyw życiowych czy plany na przyszłość były bardzo skromne w porównaniu z możliwościami intelektualnymi. Uczniowie z dysleksją wybrali mniej atrakcyjne typy szkół (zawodowe i technika) niż uczniowie z grupy kontrolnej, czyli już z końcem szkoły podstawowej mieli „podcięte skrzydła”.

Zarówno młodzież z dysleksją, jak i bez trudności w czytaniu wykazywała symptomy psychosomatyczne, takie jak dolegliwości układu pokarmowego związane z lękiem i fobią szkolną. Okazały się one charakterystyczne dla obydwu grup, co wskazuje, iż jest za to odpowiedzialna zła atmosfera w szkole. Cechą charakterystyczną dla uczniów dyslektycznych było pojawianie się tych symptomów tylko w szkole lub tuż przed wyjściem do szkoły. Stawały się one bardziej dolegliwe i nasilone w wyższych klasach. Natomiast tylko dyslektyczni uczniowie miewali odczucia określane jako „pustka w głowie” podczas odpytywania.

Wnioski z badań:

- ▶ z ryzyka dysleksji się „nie wyrasta” – dzieci sześciolatnie z klas „0”, które nie zostały objęte specyficzną pomocą w postaci terapii pedagogicznej, nie wyrównały opóźnień rozwojowych w starszych klasach,
- ▶ zaburzenia i trudności często narastały w zakresie stopnia i obszaru zaburzeń,

- ▶ nawarstwiały się wtórne zaburzenia emocjonalne i motywacyjne,
- ▶ w niektórych wypadkach nieznacznie poprawił się poziom czytania (część) i pisanie,
- ▶ z reguły problemy narastają i z czasem przerastają dzieci i rodziców,
- ▶ problemy szkolne zakłócają rozwój emocjonalny, funkcjonowanie społeczne, a nawet wpływają na neurotyczny rozwój osobowości,
- ▶ symptomy dysleksji rozwojowej zmieniają się – ich zmienność ma określoną dynamikę zależną od wieku i podejmowanych zadań życiowych,
- ▶ zaburzenia te mają charakter względnie trwałe, blokują karierę szkolną i dalszą edukację, utrudniają funkcjonowanie w życiu zawodowym, stwarzają też zagrożenie dla życia prywatnego.

”

Problemy szkolne zakłócają rozwój emocjonalny, funkcjonowanie społeczne, wpływają na neurotyczny rozwój osobowości.”

w latach 1968/9–1994. Z reprezentatywnej dla klas IV w Gdańsku grupy 395 uczniów wyselekcjonowano grupę 51 uczniów z dysleksją. Uczniowie ci badani jako 20-letnie osoby dorosłe wykazywali niski poziom edukacji, brak satysfakcji z pracy zawodowej i statusu społecznego. Potwierdzono, że wieloletnie negatywne doświadczenia szkolne często

prowadzą do wtórnych zaburzeń emocjonalno-motywacyjnych. Dominują wówczas zaburzenia nerwicowe, na przykład zaburzenia psychosomatyczne czy fobia szkolna. W miarę nasilania się trudności szkolnych ich zaburzenia pogłębiały się (fiksacja i generalizowanie się objawów neurotycznych, na przykład fobia szkolna przekształcała się w fobię społeczną). Zaburzenia emocjonalne utrzymywały się w wieku dojrzałym, negatywnie wpływając na zadowolenie z życia, nawet jeśli trudności w czytaniu i pisaniu ustąpiły z wiekiem. Satysfakcjonowało ich głównie życie rodzinne. Większość miała dzieci z podobnymi problemami w uczeniu się (Jaklewicz 1980). ■

W podsumowaniu należy podkreślić, że dzieje się tak wtedy, gdy diagnoza jest spóźniona, a pomoc nieadekwatna.

25 letnie badania longitudinalne Jaklewicz (1980), Bogdanowicz (2003) i współpracownicy miały miejsce

Bibliografia

- M. Bogdanowicz, *Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce*, [w:] M. Płopa, B. Wojciszke (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Kraków 2003, s. 357–381.
- J.Gz. Czabała, *Podstawowe zaburzenia psychiczne*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2001, s. 583–603.
- PA. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin 2002.
- I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2001, s.465–492.
- H. Jaklewicz, *Badania katamnesticzne nad dysleksją – dysortografią*, Gdańsk 1980.
- M. Kowaluk, *Efektywność terapii pedagogicznej dzieci z trudnościami w uczeniu się*, Lublin 2009.

