

Wirginia Loebł
Gdańsk

WPLYW ŚRODOWISKA RODZINNEGO NA ROZWÓJ DZIECKA „RYZYKA DYSLEKSJI”

Z inicjatywy Europejskiego Towarzystwa Dysleksji rok 1993 uczyniono Międzynarodowym Rokiem Wczesnego Rozpoznawania Dysleksji.

Specjaliści zajmujący się diagnozą i terapią dysleksji uznają, że istnieją możliwości dostrzeżenia pewnych nieprawidłowości w rozwoju dzieci już w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym.

Wśród uczniów z zaburzoną zdolnością uczenia się, trudności w nauce czytania i pisania są jednym z najczęstszych objawów. Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce czytania i pisania, które jak podaje M. Bogdanowicz¹ najczęściej określane są mianem dysleksji rozwojowej stanowią grupę ryzyka zaburzeń rozwoju indywidualnego, niepowodzeń oraz ograniczeń w toku edukacji szkolnej.

Z praktyki szkolnej w Polsce wiemy, że liczba dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest znaczna. Badania prowadzone przez H. Spionek wykazały, iż 10 - 15% uczniów szkół podstawowych napotyka na trudności w nauce czytania i pisania².

Podstawą do rozróżnienia specyficznych od niespecyficznych, globalnych trudności w nauce dzieci jest ocena rozwoju umysłowego. Terminy „specyficzne trudności w nauce czytania i pisania”, „dysleksja” stosowane są do określenia dzieci o prawidłowym poziomie intelektualnym, bez zaburzeń w funkcjonowaniu zmysłów wzroku, słuchu, narządu ruchu. Trudności te występują w kilku postaciach: dysleksja - trudności w czytaniu, dysortografia - trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, dysgrafia - niski poziom graficzny pisma. Spowodowane są one nieprawidłowym funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego, a w szczególności zaburzeniami wybranych funkcji poznawczych,

motorycznych i ich integracji. Są to zaburzenia: funkcji percepcyjno - motorycznych i ich współdziałania, funkcji językowych, pamięci wzrokowej, koordynacji wzrokowo - ruchowej, lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni. Etiologia tych zaburzeń jest wieloraka: dziedziczność, uszkodzenie centralnego układu nerwowego, zaburzenia hormonalne. Natomiast deprywacje środowiskowe pogłębiają zaburzenia i trudności w nauce dziecka. Wyróżnia się wiele typów dysleksji pomimo wspólnych objawów. Charakterystyczne jest, iż specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu są uporczywe, długotrwałe i nie znikają pod wpływem powszechnie stosowanych metod nauczania. Wymagają wykorzystywania specjalnych metod i środków nauczania oraz dodatkowej pomocy specjalistów: terapeutów, logopedów, psychologów.

Najwcześniej pomoc, interwencja pedagogiczna, psychologiczna udzielana jest dzieciom o głębokich i rozległych upośledzeniach: umysłowym, głuchoniewidomym, głuchym, z mózgowym porażeniem i innych. Natomiast w odniesieniu do dzieci „ryzyka dysleksji” pomoc niesiona jest później, gdyż jest to zjawisko o dużo dyskretniejszych objawach zaburzeń w rozwoju dziecka. Stąd dysleksja bywa zaliczana do „upośledzeń ukrytych”, występujących z dużą wyrazistością zazwyczaj na początku nauki szkolnej lub w klasach „0”.

Istnieją możliwości wczesnego dostrzeżenia niektórych dzieci zagrożonych dysleksją już w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym. Do nich należą przede wszystkim dzieci pochodzące z patologicznej ciąży i porodu. Szczególnie należy uważnie obserwować rozwój dzieci urodzonych przedwcześnie, z zamartwicy, z niską wagą urodzeniową, w złym stanie fizycznym. Ponadto prawdopodobieństwo wystąpienia dysleksji zachodzi u dzieci z rodzin, w których miały miejsce opóźnienia i zaburzenia mowy, zaburzenia lateralizacji bądź dysleksja.

Najbardziej charakterystycznymi objawami, nieprawidłowego i dysharmonijnego rozwoju dziecka w wieku od 0 - 6 lat zwiastującymi możliwością wystąpienia dysleksji rozwojowej są opóźnienia w rozwoju mowy i ruchowym, spostrzeganiu wzrokowym i pamięci wzrokowej oraz werbalnej. Dzieci te cechuje mała sprawność całego ciała i ręki. Słabo biegają, mają nieskoordynowane ruchy ciała, trudności w zabawach ruchowych, jeździe na rowerze, łyżwach, nartach itp. Typowe są również trudności w samoobsłudze, sznurowaniu butów, samodzielnym ubieraniu i rozbieraniu odzieży. Zazwyczaj mają trudności w zabawach konstrukcyjnych z użyciem klocków, rysunkach. Nie potrafią narysować koła w wieku 3 lat, kwadratu i krzyża w wieku 4 lat oraz trójkąta w wieku 5 lat. Słabą mają orientację przestrzenną oraz w schemacie własnego ciała. Nie potrafią w różnego rodzaju układankach złożyć elementów w całość. Mają opóźniony rozwój mowy i nieprawidłowo artykułują wiele głosek, wyrazy, z trudem zapamiętują nowe nazwy i wyrażenia.

Równoczesne występowanie wielu wymienionych objawów u dziecka pozwala

na przypuszczenie, że mamy do czynienia z dzieckiem „ryzyka dysleksji”.

Należy jednak wspomnieć o pewnych ograniczeniach i utrudnieniach diagnostycznych. Wynikają one z braku w pełni adekwatnych metod psychologicznych, pedagogicznych wykorzystywanych do oceny rozwoju psychoruchowego dzieci w wieku od 0 - 6 lat, co stanowi utrudnienie w całkowicie pewnej diagnozie ich stanu rozwoju i możliwości.

Dodatkową przeszkodą w diagnozie i decyzji o konieczności pomocy pedagogicznej dziecku „ryzyka dysleksji” jest fakt istnienia ogromnej różnorodności dróg rozwojowych dzieci. Stopnie rozwoju są zwykle o wiele subtelniej zróżnicowane niż się ogólnie sądzi i stwierdza. Trudno uchwytne są granice pomiędzy zaburzeniami a opóźnieniami rozwojowymi. Wymagana jest zatem duża ostrożność i odpowiedzialność w wydawaniu opinii o dziecku przez specjalistów.

Bardzo często uważa się, że etapy rozwoju dziecka formowane są w dużym stopniu przez oczekiwania wynikające z wymagań i wzorca świata dorosłych. Natomiast w rzeczywistości rzadko występuje regularna kolejność faz rozwoju, lecz raczej barwny, indywidualny chaos - jak mówi Ch. Lindenberg³.

Przyspieszenie cywilizacyjne dodatkowo rozchwiało rozwój dzieci. Zjawisko akceleracji staje się coraz częstsze. Zostały więc zrelatywizowane tradycyjne, obiektywne kryteria oceny dojrzewania psychicznego i fizycznego dzieci.

Bardzo często w orzeczeniach psychologicznych i pedagogicznych - powstałych na podstawie badań dzieci dyslektycznych oraz „ryzyka dysleksji” dominuje przedstawienie rejestru deficytów rozwojowych, np. znacznie obniżona analiza i synteza wzrokowa, słuchowa, słaby słuch fonologiczny itp. Brakuje natomiast ukazania uzdolnień, zaczątków zainteresowań, preferencji dziecka, oraz jaki typ inteligencji dziecko posiada, jakie zadania powinny być dostarczane do jego możliwości.

S. Kovalik⁴ w swojej ciekawej koncepcji edukacji „kompatybilnej” do mózgu ucznia uwzględnia - zgodnie z podziałem H. Gardnera - siedem rodzajów inteligencji: lingwistyczną, logiczno - matematyczną, przestrzenną, cielesno - kinestetyczną, muzyczną, intrapersonalną i interpersonalną.

Nauczyciele oraz rodzice odwołują się zazwyczaj do dwóch pierwszych inteligencji lingwistycznej i logiczno - matematycznej. Wiele dzieci, które posiadają inny typ inteligencji napotyka na przykre doświadczenia w przedszkolu, szkole.

Bardzo ważne w diagnozie dziecka z ryzykiem dysleksji jest ustalenie głównej modalności, czyli preferowanego przez nie kanału percepcji świata, dajemy w ten sposób dzieciom szansę na sukces.

Wśród wszystkich dzieci, w tym dzieci „ryzyka dysleksji”, mogą się znaleźć jednostki z silną lub słabą modalnością wzrokową, słuchową, kinestetyczną, dotykową. Ważne jest umiejętne niesienie pomocy, dostosowywanie nauczania do ich indywidualnych możliwości i potrzeb.

Uważa się, że bardzo istotne we wczesnej interwencji pedagogicznej, terapii jest to, co można zrobić z dzieckiem. A można bardzo dużo, gdyż dziecko jest niezwykle plastycznym i „wdzięcznym” materiałem. Często dzieci przed siódmym rokiem życia poddawane są różnym programom dydaktycznym i terapeutycznym. Jednak często umiejętności, sprawności, wiedza wyuczona, wpojona z zewnątrz są obce dziecięcemu przeżywaniu. Dość powszechnie stosuje się „uszkolnienie” poziomu przedszkolnego, poddaje się dzieci różnym ćwiczeniom, bardzo uciążliwym, wąskozakresowym, które zakłócają i ograniczają potrzebę spontanicznej zabawy i naturalnego uczenia. Istnieje zagrożenie, że dzieci stają się przedmiotem obróbki specjalistów, zniewolone nakazowym programem zajęć, obowiązkowym uczestnictwem w zabawach.

Pomoc pedagogiczna wymaga dostosowania się do języka, możliwości, zachowań i oczekiwań dziecka i uczenie się od dzieci o nich samych, o ich preferencjach i potrzebach. Niekoniecznie pomoc pedagogiczna dziecku „ryzyka dysleksji” musi przybierać formę wydzielonych zajęć korekcyjno - wyrównawczych.

Terapia pedagogiczna może znaleźć swoje odbicie w rytmie i jakości życia dziecka w rodzinie i w przedszkolu, w zachowaniu warunków, które sprzyjają zdrowiu psychicznemu i fizycznemu poprzez zintegrowanie z całym systemem oddziaływań na dziecko. Terapią pedagogiczną w wieku dziecięcym realizuje się przede wszystkim przez zabawę, swobodne eksperymentowanie, ekspresję plastyczną, słowną, muzyczną, ruchową, dramę, teatr. Są to główne formy „leczenia” i stymulacji zarówno dziecka, jak i człowieka dorosłego. Niestety, większość metod, technik, programów terapeutycznych nie uwzględnia naturalnej potrzeby zabawy oraz ekspresji dzieci.

W każdym stadium rozwoju dziecka jest konieczna ogromna ilość doświadczeń. Zabawa w „doświadczenie” może być zaprojektowana przez samo dziecko, a pozwala ona na przyswojenie całej masy materiału postrzeżeniowego służącego kształceniu różnych umiejętności psychomotorycznych.

N. C. Kephart⁵ ukazuje pewien paradoks polegający na tym, że współczesna cywilizacja nakłada coraz wyższe wymagania przed dzieckiem, zmniejszając jednocześnie możliwości ćwiczenia elementarnych sprawności. Dla dziecka „ryzyka dysleksji”, a także dla wszystkich dzieci żyjących w cywilizowanym świecie ważne jest, aby zastąpić wszechobecny świat techniki bezpośrednim oglądem zjawisk natury, doświadczeniem dotykowym, zapachowym, rozróżnianiem dźwięków, barw, kształtów, relacji przestrzennych i bliskich kontaktów i więzi międzyludzkich. Przyczynia się to do opanowania bardziej skomplikowanych umiejętności kształtowanych w toku nauki szkolnej.

Oprócz działalności pedagogicznej przedszkoli, klas „0” w zapobieganiu specyficznym trudnościom w nauce czytania i pisania ważny jest wkład rodziców w

stwarzanie warunków dla rozwoju ogólnego dziecka.

Deprywacja kulturowo - środowiskowa w świetle współczesnych definicji dysleksji nie jest uważana jako pierwotna przyczyna dysleksji, lecz często współwystępują z nią, stanowi niekorzystne tło, warunki. W latach 70 - 90. naszego stulecia rozwinęły się badania nad zaburzeniami lingwistycznymi u dzieci. Tacy polscy badacze jak A. Maurer, A. Lewandowski, Z. Tarkowski, B. Krasowska ukazują ograniczoną kompetencję językową dzieci. Z badań ich wynika, że rzadko dzieci dyslektyczne inicjują i podtrzymują rozmowę, czasami popełniają błędy gramatyczne. Mają zaburzenia pamięci słuchowej, które przejawiają się trudnościami zapamiętywania tekstów wierszowanych, struktur rytmicznych, szeregów cyfr, tabliczki mnożenia, nazw, nazwisk, terminów itp.

Niska kompetencja językowa pozostaje w związku ze szczególnym wpływem psychologicznym, materialnym i społecznym środowiska rodzinnego.

Deprywacje środowiska rodzinnego mogą przybierać różne formy. Jedną z nich jest brak odpowiedniego wzorca języka w rodzinie, który może zaburzyć normalny rozwój mowy dziecka. Wzorzec języka może być nieodpowiedni, skrótowy, fragmentaryczny. Rodzice dwujęzyczni, z obcym akcentem w mowie, porozumiewający się gwarą, często wprowadzają sprzeczności i dwuznaczność językowych wypowiedzi, mogą przyczynić się do opóźnień językowych dziecka.

Inny ważny wpływ środowiska rodzinnego jest związany z bogactwem lub ubóstwem środków, materiałów do zabawy możliwych do wykorzystania przez dziecko. Dzieci, które żyją w dobrze wyposażonych domach mają wiele rzeczy do zabawy, w różnych kolorach, z różnych materiałów. Obrazkowe książeczki, opowiadania, historyjki, interesujące głośne czytanie, wieczorne opowiadanie bajek, wywiera korzystny wpływ na rozwój języka.

Brak miłości, uczucia występuje najczęściej u dzieci wychowywanych w różnych instytucjach. Ale również dziecko, którego matka nie kocha szczerze, minimalnie opiekuje się nim, mało stymuluje dźwiękowo, nie uśmiecha się opóźnia jego wokalizację i nie podtrzymuje jej ma trudności z rozwojem języka.

Dziecko może mieć dobre kontakty emocjonalne z matką, lecz na skutek przerwy lub braku w opiece przez odejście jej od rodziny, długą podróż, leczenie szpitalne lub powrót do pracy zawodowej mogą wystąpić poważne zakłócenia. D. Mc Carthy⁶ podkreśla, że brak odpowiedniego zachowania matki lub opiekunki decyduje o jego stanie (zwykle w drugiej połowie 1 roku życia) powodując u dziecka cierpienia, serię urazów, które często bardzo wyraźnie wpływają na opóźnienie lub zahamowanie w rozwoju języka i w innych zakresach. W sytuacjach, kiedy matka lub opiekunka wraca do dziecka i zaspokaja jego potrzeby często następuje gwałtowny postęp w rozwoju fizycznym i ruchowym, lecz rozwój języka będzie prawie ciągle osłabiony lub co najmniej bardziej powolny i zależny od pomocy terapeutycznej.

Matka, która przede wszystkim wymaga, żąda i równocześnie pełna obaw koncentruje się na dziecku, może powodować problemy w zdolności komunikacji. Może ona ciągle sprawować opiekę nad dzieckiem, jak nad niemowlęciem, przez co wstrzymuje u niego rozwój niezależności. Taki wzorzec postępowania matki wiąże się często z kontynuowaniem infantrylnej mowy charakteryzującej się wymawianiem „r” jako „l” i być może seplenieniem.

Jeszcze inne matki koncentrują macierzyńską uwagę na dzieciach tylko wtedy, kiedy one są chore, rozwijając w ten sposób u dzieci hipochondrię i psychosomatyczne zaburzenia, które często współwystępują z komunikacyjnymi problemami np. jękanie lub różnymi rodzajami infantrylnej artykulacji.

Okolo 3 roku życia u wszystkich dzieci występuje duża ilość powtórzeń, kiedy potrzeby komunikacyjne i ich myślenie biegną szybciej niż umiejętności artykulacyjne. Jeżeli w tym czasie rodzice przechodzą napięcie i strach o mowę dziecka, to najczęściej trudności powiększają się. Nadmierna koncentracja na mowie dziecka powoduje u niego zbyt duże napięcie, chęć sprostania oczekiwaniom jest tak silna, iż powoduje blokadę emocjonalną.

Różne rodzaje zaburzeń językowych są wzajemnie powiązane i badania D. Mc Carthy⁷ wykazują, że wiele dzieci, które miały problemy artykulacyjne np. przedłużoną mowę dzieciinną, opóźnienie mowy, jękanie, miały trudności w czytaniu w szkole. W przybliżeniu u 40% przypadków występowały równocześnie problemy w mowie i czytaniu. Tak więc oba rodzaje problemów powinny być rozumiane jako zaburzenia językowe.

Przedstawione uprzednio wybiórczo zaburzenia w rozwoju języka dziecka mające swe źródło w deprywacjach rodzinnych nie wyczerpują oczywiście wszystkich złożonych, niekorzystnych relacji pomiędzy dzieckiem i rodziną. Sygnalizują zaledwie jak ważną rolę odgrywają psychologiczne, materialne i kulturalne warunki w rodzinie.

Na zakończenie dodam przykłady przytoczone przez P. R. Daniels⁸, które ukazują możliwości ujemnego wpływu środowiska rodzinnego na postawy wobec nauki czytania i pisania.

Często w pewnych środowiskach używany język ma charakter „manipulacyjny”, nie służy on zasadniczej komunikacji. Język jest używany do manipulowania ludźmi tak jak marionetkami. Dziecko jest prowadzone poprzez komendy: weź, przynieś, zanieś, zamknij się itp. Nie wyjaśnia się dzieciom dlaczego, z jakich powodów należy to zrobić. Ten rodzaj języka jest również szeroko używany w szkole i przedszkolu np. stańcie w rzędzie, siadźcie, bądźcie cicho itp. Dla dziecka ten sposób komunikowania budzi wątpliwości, „co ono może”? Ogranicza również słownictwo, nie zachęca do pełniejszych wypowiedzi, stawiania pytań, chęci czytania książek, czasopism.

Ponadto niekorzystny jest ten dom rodzinny, w którym występuje brak

autorytetu ojca. Wielu chłopców wzrasta zasadniczo z kobiecym spojrzeniem na życie. Od początku przedszkolnych i szkolnych doświadczeń czytanie jest czysto kobiecą aktywnością. Uczą kobiety, często dziewczynki czytają i piszą lepiej niż chłopcy. Stąd często stosunek do czytania i pisania u chłopców jest nieodpowiedni. Czytanie i pisanie może być więc uważane przez chłopców jako umiejętność o niskiej randze, przeznaczona głównie dla kobiet.

Najpełniej rozwijają się umiejętności językowe dziecka w rodzinie nastawionej na rozwój osobowości, w przeciwieństwie do rodzin, w których dominuje nastawienie na pozycję jej poszczególnych członków.

Dodatkowe światło na zagadnienie oddziaływania rodziny na dziecko rzucają alarmujące dane z badań nad czytelnictwem Ośrodka Badania Opinii Publicznej prowadzonych w 1994 roku w Polsce. Otóż z badań tych wynika, że 56% Polaków nie przeczytało żadnej książki, 19% nie czyta nawet gazet, 36% czyta gazety regularnie.⁹ Są to wyniki bardzo pesymistyczne. Ten niski poziom czytelnictwa ma zapewne wpływ na stan zainteresowań i postaw wobec czytania u dzieci.

Kulturalne warunki życia dzieci w środowisku rodzinnym uzależnione są od poziomu potrzeb kulturalnych rodziców oraz możliwości ich zaspokojenia, poziomu życia umysłowego rodziny, kultury ogólnej i językowej, potrzeb estetycznych, życia towarzyskiego, dostępu do środków upowszechniających kulturę.

Ogólne warunki społeczno - kulturalne w jakich się dziecko wychowuje mają istotne znaczenie dla rozwoju sfery językowej, intelektualnej i w znacznym stopniu mogą wyjaśnić różnice rozwojowe.

Ponadto bardzo ważne jest wytworzenie odpowiedniej atmosfery utrzymującej relaks, spokój, zrozumienie i akceptację możliwości i potrzeb rozwojowych dziecka. Dzieci, których rozwój przebiega z pewnym opóźnieniem bądź zaburzeniami, wymagają wyjątkowo sprzyjających warunków psychologicznych. Pomocą w wychowaniu, terapią i diagnozą „dziecka ryzyka dysleksji” zajmują się specjaliści zatrudnieni w Poradniach Psychologiczno - Pedagogicznych oraz Polskie Towarzystwo Dysleksji.

PRZYPISY

- ¹M. Bogdanowicz, Specyficzne trudności w opanowaniu mowy pisanej: czytania i pisania. W: *Diagnoza i terapia zaburzeń mowy*, red. T. Galkowski, Z. Tarkowski, T. Zaleski, Lublin 1993, s. 205
- ²H. Spionek, *Zaburzenia psychomotorycznego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965
- ³Ch. Lindenberg, *Szkoła bez lęku*, tł. J. Santorski, Warszawa 1993, s. 27
- ⁴S. Kovalik, Edukacja „compatibilna” do mózgu ucznia. W: *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, red. J. Grochulska, Kraków 1994
- ⁵M. C. Kephart, *Dziecko opóźnione w nauce szkolnej*, Warszawa 1970
- ⁶D. Mc. Garthy, *Language Learning: Experiential - Sociological Bases, Reading difficulties*, Proceedings of the 1968, Annual Reading Institute at Temple University, vol. VII, Temple 1968
- ⁷*Ibidem*, s. 56
- ⁸P. R. Daniels, *Cultural Factors, Language Learning: Experiential - Sociological Bases, Reading difficulties*, Proceedings of the 1968, Annual Reading Institute at Temple University, vol. VII, Temple 1968
- ⁹M. Cichy, Nie czytaj mi mamó. „Gazeta Wyborcza” 13 - 15 sierpnia 1994, nr 188