

TRZY MODELE ROZUMIENIA DYSLEKSJI

BOŻENA WSZEBOROWSKA-LIPIŃSKA

Instytut Psychologii

Uniwersytet Gdański

THREE MODELS OF UNDERSTANDING DYSLEXIA

Summary: Difficulties in learning (for example developmental dyslexia) might be considered as a culture-dependent syndrom and the effect of individual capacities as well as an educational system. So far almost all research programmes concentrated on deficits and impairments which underlie specific learning difficulties and on overcoming these disorders to fit these students to an educational system. There is well-established research literature documenting the difference between brains of dyslexic and non-dyslexic individuals in regard to brain structure and brain activity, but this difference does not necessarily means that dyslexic people are less able, but rather that their pattern of strenght and weaknesses might be different from the population. Author presents three approaches to dyslexia: **clinical**, where dyslexia is treated like a disease; **anti-clinical**, which sees dyslexia as a set of unique abilities (neglected by traditional society); and **balanced** approach to dyslexia which understands dyslexia as an individual pattern of learning abilities and disabilities. This pattern might be considered as an individual style of learning and requires appropriate teaching style.

Wstęp

Tematem tej publikacji jest przedstawienie ewolucji w rozumieniu dysleksji – od ujmowania jej jako „choroby” do widzenia tego zjawiska w kategoriach indywidualnych różnic w uczeniu się. Różnice te mogą się przejawiać w preferowaniu pewnych taktyk i strategii uczenia się. Gdy zaś ta preferencja jest względnie stała i charakterystyczna dla jednostki, można mówić o charakterystycznym dla niej stylu uczenia się (Schmeck 1983).

Trudności w czytaniu i pisaniu mogą wynikać z preferowania takiego stylu uczenia się, który jest sprzeczny z dominującym stylem nauczania czytania i pisania. Ponadto styl ten choć efektywny w rozwiązywaniu innych problemów (np. przestrzennych) może nie być odpowiedni do takiego zadania, jakim jest dekodowanie lub kodowanie wyrazów (Thomson 1990, Krupska 1995).

Jednakże zanim wyjaśnienia specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu zaczęto szukać w różnicach w stylach poznawczych, przez stulecie badań nad dysleksją dominowało „kliniczne” podejście do tego zagadnienia.

Model kliniczny – dysleksja jako specjalne trudności w uczeniu się

W 1996 roku mija sto lat od czasu gdy Hinshelwood i Carr niezależnie od siebie opisali przypadki dysleksji rozwojowej. Pierwsi więc dostrzegli dysleksję przedstawiciele profesji medycznej. Dysleksję rozwojową zaczęto porównywać do aleksji towarzyszącej afazjom i szukać uszkodzeń i dysfunkcji mózgowych odpowiedzialnych za specyficzne trudności w uczeniu się.

Ten sposób rozumienia dysleksji zdominował wszelkie badania prowadzone na ten temat. Bardzo szczegółowo opisano symptomy dysleksji łącznie z objawami, które sugerują ryzyko jej wystąpienia.

Szeroko dyskutowano taksonomię dysleksji i rozmaite klasyfikacje jej typów lub wymiarów.

Wiele uwagi poświęcono kryteriom dysleksji i określeniu „od którego punktu” zaczyna się dysleksja.

Kolejnym zagadnieniem, prawdopodobnie najwszechstronniej zbadanym, są przyczyny dysleksji. Zwolennicy jednego czynnika lub jednej grupy czynników powodujących dysleksję toczyli zażarte dyskusje ze zwolennikami heterogeniczności i wielopostaciowości dysleksji. To ostatnie stanowisko obecnie przeważa.

Przez ostatnie sto lat były więc opisywane trudności, zaburzenia, deficyty, dysfunkcje i opóźnienia rozwojowe osób zdiagnozowanych jako dyslektyczne. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu weszły na trwałe do międzynarodowych klasyfikacji chorób (F.81.0 i F. 81.1. w ICD 10 i odpowiednio 315.00 i 315.80 w DSM-III-R).

Oczywiście należy podkreślić, że ogrom pracy przeprowadzonej w tym paradygmacie rozumienia dysleksji wpłynął znacząco na poprawę sytuacji osób dyslektycznych.

Dzieci dyslektyczne przestały być obwiniane za lenistwo i lekceważenie obowiązków szkolnych. Przestały być też zaliczane do dzieci upośledzonych umysłowo, które powinny być nauczane w szkołach specjalnych.

Stworzono bogate zaplecze metod służących korygowaniu i kompensowaniu deficytów poznawczych będących podłożem dysleksji. Podjęto na szeroką skalę kształcenie nauczycieli-terapeutów i organizowanie zespołów korekcyjno-kompensacyjnych oraz klas wyrównawczych.



MODEL KLINICZNY - DYSLEKSJA JAKO SPECJALNE TRUDNOŚCI W UCZENIU SIĘ

Dysleksja jest diagnozowana jako choroba.

Dysleksja jest syndromem skomponowanym z symptomów:

trudności,

DEFICYTÓW,

zaburzeń



Kuracja: TERAPIA PEDAGOGICZNA

Podstawowe zadanie terapii: opanowanie kolejnych cząstkowych umiejętności przez systematyczne powtarzanie.

Cel terapii: Korekcja i kompensacja zaburzeń.



Uczeń jest „wyleczony”, jeśli nadaża za programem nauczania.

Pozytywne strony dysleksji są „wysepkami normalności”, które pozwalają odróżnić dysleksję od upośledzenia umysłowego.

KONCENTRACJA NA ZABURZENIACH 

SZKOŁA JEST OK 

UCZEŃ NIE JEST OK 

Niebezpieczeństwo: 

Uczeń czuje się gorszy, lekceważony, niepełnosprawny.

Nienawidzi szkoły, nauczycieli i siebie.

Większość czasu poświęca na ćwiczeniu umiejętności, w których nie może się wykazać.

Jego talenty są niedostrzegane i lekceważone, więc opuszcza szkołę zniechęcony i niedouczony.



Terapia pedagogiczna nie jest tak efektywna jak chcieliby nauczyciele.

Ryc. 1. Kliniczny model rozumienia dysleksji

Niestety, mimo tych osiągnięć kliniczny model rozumienia dysleksji okazał się niewystarczający. Choć zadowalał on większość badaczy, psychologów i pedagogów, to scjentystyczne i medyczne podejście do dysleksji nie zostało w pełni zaakceptowane przez dyslektyków i ich rodziców.

Podejście to bowiem zakłada, że osoba z dysleksją jest niepełnosprawna, ma zaburzenia w pewnych dziedzinach, choć pod innymi względami jest „normalna”. Te „wysepki” normalności pozwalają na odróżnienie jej od osób „globalnie” upośledzonych. Tak więc dyslektycy są „częściowo” opóźnieni w rozwoju i potrzebują specjalnej pomocy, aby dogonić swoich rówieśników w czytaniu i pisaniu.

Cała zaś praca terapeutyczna jest skoncentrowana wokół tego doganiania i dopasowywania ucznia do obowiązujących „minimów” programowych, które są ściśle określone dla danego wieku i stąd wiadomo co uczeń powinien umieć.

Nic dziwnego, że uczniowie dyslektyczni, choć „zwolnieni” z poczucia winy, nadal czuli się gorsi od swoich rówieśników i nieprzystosowani do wymagań szkoły. Konieczność uczęszczania na dodatkowe zajęcia czy też przeniesienie do klasy „wyrównawczej” odbierane było jako kara i upokorzenie.

Uczeń, podobnie jak otaczający go dorośli, koncentrował się na swoich wadach, zaburzeniach i niedociągnięciach. Jego zdolności, umiejętności, zainteresowania i zamiłowania były lekceważone i pomijane, a nawet zwalczane jako zabierające czas potrzebny na dodatkową naukę.

Terapia pedagogiczna składająca się zazwyczaj z wielu prostych elementarnych ćwiczeń, które muszą być cierpliwie i systematycznie powtarzane, okazała się mniej skuteczna na dłuższą metę niż oczekiwano. Terapeuci pracujący z dziećmi dyslektycznymi wiedzą jak niełatwo je zachęcić do systematycznej pracy, zwłaszcza gdy są już starsze. Stąd też bierze się fałszywe przekonanie o nieefektywności terapii pedagogicznej w przypadku nastoletnich już dyslektyków.

Dyslektyk czuje się jak wielbłąd, o którym mówi się, że to garbaty koń, którego trzeba wyprostować. A jeżeli się na to nie godzi i broni swej tożsamości, swojego tempa rozwoju i stylu uczenia się – wtedy przypisuje mu się „wtórne” trudności wychowawcze lub zaburzenia przystosowania społecznego. Jeśli zaś uwierzy, że jest „garbatym koniem” to płaci za to obniżonym poczuciem własnej wartości, a nierzadko też zaburzeniami o charakterze nerwicowym.

Tymczasem główny błąd klinicznego rozumienia dysleksji tkwi w niedostrzeganiu jej pozytywnych stron. Dostrzegli je zwolennicy „antyklinicznego” rozumienia dysleksji.

Model antykliniczny: dysleksja jako specyficzne zdolności w uczeniu się

Możliwość współwystępowania uzdolnień i specyficznych trudności w nauce dostrzegli już T. Armstrong (1987), J.L. Bradshaw (1989), S. Springle & G. Deutsch (1994), T. West (1991), R. Davis (1995), B.M. Vitale (1995). M. Thomson (1990) stwierdził wprost, że dysleksja jest indywidualną odmiennością w uczeniu się. O istnieniu dowodów na częste występowanie „specjalnych” uzdolnień wśród dyslektyków mówił N. Geschwind na zjeździe The Orton Dyslexia Society w 1982 roku (Krupska 1995).

M. Krupska (1995, s. 39) uznając styl uczenia się za praktyczną manifestację „silnych stron” danej osoby w przetwarzaniu informacji, proponuje rozumienie dysleksji jako odmiennego stylu poznawczego.

T. Armstrong (1987, s. 128) zaproponował zamianę „ołowiu na złoto” pokazując, że kliniczne i pejoratywne określenia można zastąpić pozytywnymi terminami i „trudności w uczeniu się” zastąpić „różnicami w uczeniu się”; nadpobudliwość – kinestetycznym uczeniem się (kinesthetic learner); dysleksje – przestrzennym uczeniem się (spatial learner). Przy czym nie ma on na celu jedynie zmiany „etykietek” na bardziej eufemistyczne, ale na zmianę sposobu interpretowania tych zjawisk. Takie ujęcie pozwoliłoby na rozpatrywanie ich jako przejawu indywidualnych różnic, a nie zaburzeń w uczeniu się.

Najbardziej radykalne stanowisko zajęli Tom West, autor bestsellera *In the Mind's Eye* (1991) i Ron Davis, autor *The Gift of Dyslexia* (1995). Uważają oni bowiem dyslektyków za jednostki szczególnie utalentowane, wyjątkowo twórcze, do których nasz ograniczony, o średniowiecznym rodowodzie, skostniały system edukacyjny nie dorasta.

Dyslektycy powinni być dumni ze swojej dysleksji, gdyż daje ona zdolności i umiejętności bardzo rzadko występujące w dobrze czytającej populacji (Vail 1990, Vitale 1995, Graves 1996). Należy ich umieścić w szkołach dla dzieci szczególnie zdolnych i stworzyć metody nauczania, które pozwolą na pełne wykorzystanie ich nadzwyczajnych zdolności.

Zdolności te bywają określane jako „myślenie prawopółkulowe”, myślenie holistyczne, globalne i dywergencyjne. Wymieniane jest też kinestetyczno-przestrzenne uczenie się, wyobraźnia przestrzenna, intuicja, myślenie niewerbalne, operowanie figurami w przestrzeni trójwymiarowej, uzdolnienia plastyczne (West 1991, Davis 1995, Krupska 1995, Silverman i Freed 1995).



MODEL ANTYKLINICZNY - DYSLEKSJA JAKO SPECJALNE ZDOLNOŚCI W UCZENIU SIĘ

Dysleksja jest darem - unikalnym stylem myślenia, rozwiązywania problemów, wysoką kreatywnością i intuicją.

Problemy stwarza system edukacyjny - „specyficzne trudności w nauczaniu” !

Terapia pedagogiczna zabija unikalne zdolności dziecka i została stworzona przez system, który obawia się nowych idei.

Uczniowie dyslektyczni powinni być nauczani w szkołach dla dzieci specjalnie uzdolnionych.



Ich talenty powinny być rozwijane. Dyslektycy powinni być zachęceni do używania swego „naturalnego” stylu uczenia się.



Nie powinni być zmuszani do czytania i pisania dopóki sami nie zechcą spróbować.

KONCENTRACJA NA TALENTACH



UCZEŃ JEST OK



SZKOŁA NIE JEST OK



NIEBEZPIECZEŃSTWO



Brak dowodów na to, że każda osoba z dysleksją jest wybitnie uzdolniona albo preferuje wizualno-przestrzenne uczenie się.

Trudności w czytaniu i pisaniu stanowią istotną przeszkodę w prawie każdej profesji.

Oczekiwania i wymagania społeczne mogą być krytykowane, ale nie lekceważone. Nie można winić szkoły za każde rozczarowanie.

Ryc. 2. Antykliniczny model rozumienia dysleksji

Zwolennicy rozumienia dysleksji jako specyficznych zdolności w uczeniu się często nawiązują do prac N. Geschwinda (1982) i A.M. Galaburdy (1989, 1993), którzy przy opisywaniu mózgów dyslektyków posługiwali się terminem niezwykle mózg (ekstraordinary brain), nie zaś np. mózg uszkodzony.

Kolejnym chętnie cytowanym autorem jest H. Gardner, autor teorii o istnieniu wielu rodzajów inteligencji (1983). Zdolności lingwistyczne i logiczno-matematyczne, stanowiące o powodzeniu dziecka w nauce szkolnej to tylko dwa z co najmniej siedmiu rodzajów inteligencji, którymi każdy z nas jest w różnym stopniu obdarzony. Dyslektycy to zaś osoby obdarzone w większym stopniu innymi niż najbardziej cenione w naszej kulturze rodzajami inteligencji (np. inteligencją wzrokowo-przestrzenną).

Zwolennicy „antyklinicznego” modelu dysleksji zwrócili uwagę na społeczno-kulturowe uwarunkowanie tego „syndromu”.

W naszej kulturze w ciągu ostatnich dwustu lat czytanie i pisanie awansowały z umiejętności, które posiadała ograniczona grupa ludzi, do umiejętności, które powinien posiadać każdy członek społeczeństwa, z wyjątkiem małych dzieci. Kontekst kulturowy i społeczny oraz dostępność nauki szkolnej zmieniły się diametralnie, zaś jednostka musiała się do tych zmian przystosować w miarę swoich możliwości, które najprawdopodobniej nie uległy tak daleko idącym przemianom.

Dwieście lat w stosunku do historii gatunku ludzkiego to krótki okres – a przez tysiące lat zupełnie inne umiejętności były wymagane przez społeczeństwo. Myślenie niewerbalne, wizualno-przestrzenne, które umożliwiało pomyślnie łowy i znalezienie drogi do domu, a wcześniej zbudowanie tegoż domu, było szczególnie cenione (zwłaszcza wśród męskiej części społeczności). Podobnie ważna była tzw. inteligencja społeczna lub interpersonalna (Gardner 1983, 1993), pozwalająca na przetrwanie w grupie i pokojowe rozwiązywanie konfliktów (w której intuicja, komunikacja niewerbalna, empatia odgrywają znaczącą rolę).

T. West (1991) w kontrowersyjnej książce *In the Mind's Eye* przedstawia dysleksję, jako problem „tymczasowy”, który na szerszą skalę pojawił się stosunkowo niedawno, w określonych kręgach kulturowych i prawdopodobnie straci na znaczeniu wraz z rozwojem techniki zastępującej słowa – obrazem, mowę pisaną – mową ustną. Mowa tu o nowej generacji programów komputerowych sterowanych głosem, budowaniu trójwymiarowych dynamicznych modeli w wirtualnej rzeczywistości zamiast tabel danych itd. Autor ten uważa dysleksję i wiele innych trudności w nauce (np. dyskalkulię czy zaburzenia koncentracji uwagi) za uboczny produkt kultury, a ściślej systemu edukacji, kładącego nacisk na nabywanie pewnych umiejętności, potrzebnych ze społecznego punktu widzenia. Być może wraz z powszechnym wprowadze-

niem komputera do szkół diagnozować będziemy dzieci z „dyskomputią” i „dysinternetią”...

Wśród zwolenników „antyklinicznego” modelu dysleksji wielu jest rodziców dyslektycznych i dorosłych już dyslektyków, niewielu zaś profesjonalistów. Ani Davis, ani West nie mają psychologicznego czy medycznego wykształcenia, Barbara Vitale, autorka dwóch popularnych pozycji poświęconych dysleksji: *Unicorns are real* (1982) i *Free Flight. Celebrating Your Right Brain* (1986) jest dyslektyczką i nauczycielką!

Nurt ten rozwijają osoby dyslektyczne działające w Art Dyslexia Trust, organizacji społecznej zrzeszającej dyslektyków-artystów i rzemieślników (zarówno profesjonalistów jak i hobbystów). Twierdzą oni, że ten model przywraca dyslektykom godność i nadzieję. Koncentrowanie się na tym, co potrafią, w czym dobrze sobie radzą pozwala im znaleźć swoją tożsamość, pobudza do rozwoju. Odkrywanie i rozwijanie talentów osoby dyslektycznej powinno być głównym celem edukacji szkolnej, gdyż one właśnie stanowią o dalszej przyszłości tej osoby (np. o wyborze kariery zawodowej). Zawód powinien być wybierany ze względu na posiadane zdolności i zamiłowania, a nie ze względu na posiadane ograniczenia.

Niektórzy zwolennicy tego nurtu kwestionują wartość osiągnięć „modelu klinicznego” nazywając diagnozowanie „etykietkowaniem”, klasy wyrównawcze „ghetem” dla dyslektyków, a terapia pedagogiczna „zajęciami niszczącymi naturalny styl uczenia się”. Nie znajdziemy wielu takich prac w czasopismach naukowych, które jak dotąd bardzo krytycznie oceniają te wystąpienia, jednak możemy się z nimi spotkać w dyskusjach prowadzonych na konferencjach i w alternatywnych periodykach, jak te które wydają osoby skupione wokół Rona Davisa czy Toma Westa.

Niewątpliwymi zasługami tego nurtu jest wykazanie ograniczeń modelu klinicznego, wskazanie na społeczno-kulturowe uwarunkowania dysleksji i zwrócenie uwagi na „pozytywne strony dysleksji”.

Jednakże o ile model kliniczny można porównać do wielbłąda, to model antykliniczny mógłby symbolizować jednorożec – jest on piękny, ale mało realistyczny i bliższy bajkom niż rzeczywistości.

Nazwiska sławnych dyslektyków, jak: Einstein, Edison, Rodin, Churchill, a nawet Leonaro da Vinci i Andersen są często powtarzane (hipotezy o dysleksji sformułowano na podstawie analizy ich rękopisów). Jednak jak dotąd nie ma dowodu w postaci wyników kompleksowych badań nad myśleniem wizualno-przestrzennym u dyslektyków, ich strategiami uczenia się oraz występowaniem szczególnych uzdolnień.

Istnienie wielu sławnych dyslektyków nie dowodzi ich przewagi w żadnej dziedzinie, gdyż skoro dyslektycy nie wykazują niższości intelektualnej w stosunku do populacji (zgodnie z definicją dysleksji), to biorąc pod uwagę normalny rozkład zdolności czy inteligencji należy zakładać taki sam odsetek osób wybitnie uzdolnionych w grupie dyslektyków jak w populacji. Nawet jeżeli udałoby się znaleźć powiązania między dysleksją a pewnymi zdolnościami należy wziąć pod uwagę, iż jest ona syndromem heterogenicznym i wyodrębniane są różne podgrupy lub wymiary dysleksji, jak dysleksja powierzchniowa (surface) lub głęboka (deep), wizualna (dyseidetic, visual) i fonologiczna (dysphonic, dysphonological) (Snowling 1987, 1991, Thomson 1990, Ellis 1993, Borkowska 1996), dysleksja typu P i typu L (Bakker 1990). Szczegółowe badania nad morfograficzną i fonograficzną charakterystyką czytania i pisania prowadzone przez P.H.K. Seymour (1994) pozwoliły na wyodrębnienie dwóch szerokich typów dysleksji:

- a) dysleksja wzrokowa lub zaburzenie morfograficzne (visual dyslexia or morphographic impairment), przejawiająca się w trudnościach w czytaniu całych słów (whole word reading);
- b) dysleksja werbalna/słuchowa lub zaburzenie fonograficzne (auditory/verbal dyslexia or phonographic impairment), przejawiająca się w trudnościach w czytaniu pseudosłów (non-word reading).

Zdaniem C. Singletona (w druku) dzieci należące do tych dwóch podtypów różnią się pod względem profilu swoich mocnych i słabych stron. Być może szczególne zdolności towarzyszą tylko niektórym typom dysleksji (np. zdolności przestrzenne towarzyszą dysleksji fonologicznej).

Martin Turner, badacz z Dyslexia Institute w Londynie przeprowadził analizę wyników badań 460 uczniów dyslektycznych szukając dowodów na istnienie szczególnych zdolności w rozwiązywaniu zadań „wzrokowo-przestrzennych” (visual and spatial abilities). Wyniki tych badań przedstawił na konferencji Dyslexia, Art & Design, która odbyła się 5 lipca 1996 r. w Londynie. Do badań użył prób zbliżonych do Matryc Progresywnych Ravena (serie 5 dwuwymiarowych obrazków, należy wybrać obrazek, jeden obrazek pasujący do serii z sześciu prezentowanych poniżej). Autor stwierdził, iż nie znalazł dowodów na „szczególne uzdolnienia dyslektyków” w zakresie zdolności wzrokowo-przestrzennych i nazwał je „wysepką normalności” na tle trudności w uczeniu się. W dyskusji nad uzyskanymi wynikami zarzucono autorowi pochopną interpretację danych – gdyż w analizie czynnikowej wyodrębnione zostały cztery podgrupy dyslektyków, o odmiennych profilach deficytów i zdolności. Jedna z tych podgrup znacznie przewyższała grupę kontrolną pod względem zdolności wzrokowo-przestrzennych, druga była znacznie słabsza, a pozostałe dwie uzyskały zbliżone wyniki.

Tak więc jak dotąd brakuje przekonujących dowodów na istnienie specyficznych uzdolnień u osób z dysleksją, lecz nadal prowadzone są badania (Gyarmathy 1995, Krupska 1995, Silverman i Freed 1995).

Najpoważniejsze niebezpieczeństwa kryjące się w tak zachęcającym modelu antyklinicznym, to jego daleko idące uproszczenia i myślenie życzeniowe. Nie każdy bowiem dyslektyk ma nadzwyczajne zdolności, a jego wyjątkowość jest wyjątkowością i niepowtarzalnością każdej ludzkiej istoty.

Trudności w czytaniu nie muszą być oznaką szczególnych talentów, więc jeśli nauczyciele ich nie dostrzegają, niekoniecznie wynika to z ich karygodnego zaniedbania. Trudno też w każdym przypadku winić szkołę za wszelkie niepowodzenia doznane przez osobę dyslektyczną. Przecież osoby bez dysleksji też nie odnoszą samych sukcesów! Ponadto wzmacnianie w dziecku przekonania o niskiej wartości systemu edukacyjnego może w końcu obrócić się przeciw niemu samemu – gdy znajdzie się poza tym systemem.

Podobnie ryzykowne jest kwestionowanie wymagań i oczekiwań społecznych – warto stawić im czoła, lecz nie należy ich lekceważyć – pod groźbą stania się outsiderem egzystującym na marginesie społeczności. Normy społeczne i przekonania należy kształtować, nie dobrze jest jednak o nich zapominać! Bagatelizowanie wartości takich umiejętności jak czytanie i pisanie w ramach przyzwalania na „swobodny rozwój we własnym tempie”, mogą się skończyć tak jak w przypadku dyslektycznej absolwentki słynnej z liberalizmu szkoły w Summerhill, która pozostała analfabatką!

Model zrównoważony: dysleksja rozumiana jako indywidualny styl uczenia się

Zrównoważony model rozumienia dysleksji stara się łączyć w sobie to, co stanowi siłę obydwu poprzednich modeli starając się jednocześnie uniknąć ich ograniczeń.

W tym ujęciu dysleksja jest rozumiana jako indywidualny styl uczenia się, na który składają się zarówno zdolności jak i trudności w uczeniu się.

Tak więc należałoby mówić o dysleksji nie jako o trudnościach, ale o indywidualnych różnicach w uczeniu się.

Można przy tym założyć, że nie ma jednego, uniwersalnego wzorca zdolności i trudności w uczeniu się specyficznego dla dysleksji. Być może nawet dzieci dyslektyczne są bardziej zróżnicowane w zakresie swych zdolności i trudności niż dzieci bez dysleksji. Jedyne co dotąd wiadomo, to to, że ich rozwój przebiega w różnym tempie w różnych zakresach.



MODEL ZRÓWNOWAŻONY: DYSLEKSJA - SPECYFICZNE RÓŻNICE W UCZENIU SIĘ

Dysleksja to nie tylko specyficzne trudności w uczeniu się, ale i specyficzne uzdolnienia.

Dysleksja jest przykładem indywidualnych różnic w uczeniu się.



Uczniowie powinni mieć możliwość rozwijania swoich uzdolnień i korzystania ze swego „naturalnego” stylu uczenia się.



Czytanie i pisanie jako umiejętności niezbędne w naszej kulturze muszą być nauczane zgodnie z indywidualnym tempem rozwoju dziecka.

Środowisko szkolne powinno być przystosowane do różnorodnych potrzeb edukacyjnych.



Uczniowie powinni być świadomi zarówno swoich uzdolnień jak i braków, i umieć przewycięzać trudności.

Niebezpieczeństwo



Jeżeli dysleksja to nie „choroba” ani „unikalny talent” - dlaczego dyslektycy mieliby otrzymywać jakiegokolwiek specjalne przywileje?

Ryc. 3. Zrównoważony model rozumienia dysleksji

Należy to zróżnicowanie zaakceptować, pamiętając jednak przy tym, że znaczące opóźnienia w jednym obszarze mogą opóźniać rozwój innych.

Stąd oprócz rozwijania uzdolnień dziecka i podkreślania jego mocnych stron, należy jednak dbać o rozwijanie tych umiejętności, w zakresie których występują trudności w uczeniu się. Muszą one osiągnąć przynajmniej poziom tzw. użyteczności społecznej – np. w zakresie czytania jest to osiągnięcie co najmniej poziomu III klasy szkoły podstawowej – co pozwala, choć z wysiłkiem, przeczytać książkę lub gazetę. W zakresie języków obcych jest to możliwość komunikowania się w tym języku w życiu codziennym lub w zakresie swojej specjalności, choćby nawet niegrammatycznie i z polskim akcentem.

Dotychczasowe osiągnięcia w zakresie badań nad „ciemnymi stronami” dysleksji powinny zostać uzupełnione i poszerzone o dalsze badania nad stylami uczenia się osób z dysleksją. Badania takie prowadzi niezależnie autorka tej pracy i Jolanta Dyrda z Instytutu Pedagogiki UG.

Metody stosowane w terapii pedagogicznej powinny zostać uzupełnione o techniki rozwijające myślenie twórcze i wyobraźnię, zajęcia pozwalające osobom z dysleksją na robienie tego co lubią i w czym są naprawdę dobre.

Metody przeznaczone do diagnozowania dysleksji powinny być zestawami prób badającymi zarówno „słabe” jak i „mocne” strony dziecka (konieczność uzupełniania diagnozy negatywnej diagnozą pozytywną podkreślała Bogdanowicz, 1988). Przykładem takiej metody jest opracowany przez Singletona i jego zespół (1994) zestaw skomputeryzowanych testów CoPS (Cognitive Profiling System). Metoda ta składa się z 9 zestawów testowych, prezentowanych dzieciom w formie kolorowych gier komputerowych (obecnie przygotowywane jest kolejnych 6 zestawów) i ma na celu zbadanie pełnego profilu zdolności poznawczych dziecka, a nie tylko wykrywanie deficytów.

Ważnym zadaniem jest także takie przygotowanie psychologów, pedagogów i nauczycieli, aby spostrzegali dziecko jako indywidualną jednostkę, o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach, nie zaś kolejny „przypadek” dysleksji.

Kolejnym istotnym czynnikiem w pracy z dzieckiem, nie tylko zresztą dyslektycznym, jest odpowiedzialność stylu uczenia się i stylu nauczania.

Butler (1986) uwzględniając kryterium nacisków społecznych rozróżnia następujące style uczenia się: naturalny (natural), plastyczny (flexible), adaptujący się (adaptive), wymuszony (coping), opierający się (resistant) – właściwie jest to przeciwstawienie się funkcjonowaniu w stylu obcym jednostce i zamaskowany (masked) – gdy jednostka nie potrafi rozpoznać swego „naturalnego” stylu uczenia się.

Styl naturalny wypływa z właściwości jednostki i pozwala jej na najbardziej efektywne uczenie się. Jednocześnie odmienne zadania wymagają różnych umiejętności, które stanowią podstawę strategii uczenia się, mają istotny wpływ na wybór optymalnego z punktu widzenia zadania stylu uczenia się. Na przykład takie zadanie jak wypełnianie zeznań podatkowych wymaga strategii charakterystycznych dla stylu analitycznego, sekwencyjnego a nie rozproszonego. Im styl wymagany przez zadanie i kontekst uczenia się jest odleglejszy od naturalnego stylu jednostki – tym efektywność uczenia się jest niższa. Podobna sytuacja ma miejsce w przypadku rozbieżnych stylów uczenia się i nauczania. Zadania stawiają uczniom nauczyciele i stawiają je zgodnie ze swoim stylem nauczania, który powstaje na bazie stylu uczenia się. Osoba ucząca innych ma przecież własne doświadczenia bycia uczniem, stąd jej tendencja do stosowania takich technik uczenia, które były skuteczne gdy była uczona. Im bliższy styl uczenia się prezentują uczeń i nauczyciel, tym większe szanse na skuteczną współpracę. Dyslektyk-uczeń prawdopodobnie łatwiej znalazłby „wspólny język” z dyslektycznym nauczycielem, jednakże takich nauczycieli jest bardzo niewiele. Dla władz oświatowych niedopuszczalna jest sytuacja, w której osoba dyslektyczna, mająca problemy w czytaniu i pisaniu mogła uczyć innych! Jednakże nauczyciel niezdolny do produktywnego i globalnego myślenia nauczać może.

Wśród władz oświatowych także nie ma wielu dyslektyków.

Analizując ilość barier, które system oświatowy stawia dyslektykom i skromność oferowanej im pomocy, można wręcz odnieść wrażenie, że system broni się przed „myślącymi inaczej”.

Butler (1986) rozwijając teorie Kolba i Gregorca indentyfikuje dwa wymiary w stylach uczenia się i nauczania – wymiar abstrakcyjność – konkretność (abstract-concrete) oraz wymiar sekwencyjność – rozproszenie (sequential-random). Można oczekiwać, iż dyslektycy mogą preferować nielinearny, rozproszony styl uczenia się (przy wysokiej lub średniej konkretności), (Reid 1993, Krupska 1995). Jednocześnie badania Butler (1986) nad amerykańskimi nauczycielami dowodzą, iż większość z nich preferuje abstrakcyjny i sekwencyjny styl nauczania. Wyjątek mogą stanowić nauczyciele plastyki, przedmiotów zawodowych czy sportu – gdzie styl konkretny i styl rozproszony są częstsze.

Rozumienie dysleksji jako unikalnego stylu uczenia się ma także swoje wady. Unikalny styl uczenia się wymaga rozwijania i poszanowania, nie można go dowolnie kształtować zgodnie z naszymi wyobrażeniami o „dobrym uczniu”.

Uczeń przestaje być „naprawiany”, a staje się partnerem w rozwoju. Nie można mu np. oferować leków „zwalczających dysleksje” i „poprawiających koncentrację uwagi” – gdyż lekarstwa są dla chorych, a dysleksja w tym ujęciu nie jest chorobą. Nie jest też specjalnym darem czy wyróżnieniem.

Po przesunięciu dysleksji z „chorób” do „różnic indywidualnych” pozostaje pytanie, co zrobić z aktami prawnymi, zapewniającymi osobom dyslektycznym specjalne przywileje? Czy nadal mogą być oni traktowani jako osoby zasługujące na specjalną pomoc? Jaki będzie los przemysłu produkującego specjalne pomoce terapeutyczne, nie wspominając o lekach? Czy nadal będą potrzebni specjalnie przygotowani nauczyciele? Te pytania zadają przeciwnicy tej koncepcji dysleksji, nawet jeżeli na gruncie merytorycznym gotowi byłiby uznać jej słuszność.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej trzy modele rozumienia dysleksji: kliniczny, antykliniczny i zrównoważony można rozpatrywać jako kolejno: tezę, antytezę i syntezę w podejściu do tego problemu. Model zrównoważony, stanowiący syntezę różnych podejść do rozumienia dysleksji wydaje się, mimo pewnych zagrożeń jakie stwarza, najbardziej obiektywnym i nośnym paradygmatem badawczym. Być może stanie się on też płaszczyzną pozwalającą na „odmitologizowanie dysleksji” i wyjaśnienie nieporozumień narosłych wokół tego problemu, do czego niewątpliwie przyczyniły się sprzeczności między klinicznym i atyklinicznym modelem dysleksji.

LITERATURA CYTOWANA

- Armstrong, T. (1987). *In their own way. Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style*. Nowy York: G.P. Putnam's Sons.
- Bogdanowicz, M. (1991). *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Bakker, D.J. (1979). Hemispheric preferences and reading strategies: two dyslexias? *Bulletin of The Orton Society* 29, 84-100.
- Borkowska, A. (1996). Typologie dysleksji – przegląd badań. *Psychologia Wychowawcza* 2/1996, 116-125.
- Bradshaw, J.L. (1989). *Hemispheric Specialization and Psychological Function*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Congdon, P. (1989). *Dyslexia. A Pattern of Strengths and Weaknesses*. Solihull: GCIC.
- Davis, R. (1995). *Gift of Dyslexia*. London: Souvenir Press.

- Dunn, R., Dunn, K. (1989). *A Review of Articles and Books. Diagnosing Learning Styles*. Jamajka, New York: Learning Styles Network.
- Ellis, A. (1994). *Reading, Writing and Dyslexia. A Cognitive Analysis*. Hove (UK): LEA.
- Entwistle, N. (1983). *Styles of Learning and Teaching*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Galaburda, A. (1983). Developmental Dyslexia: A Review of Biological Interactions. *Annals of Dyslexia*, 35, 29-40.
- Galaburda, A.M. (red.) (1989a). *From Reading to Neurons*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Galaburda, A.M. (1989b). Ordinary and Extraordinary Brain Development: Anatomical Variation in Developmental Dyslexia, *Annals of Dyslexia*, ODS, 67-93.
- Galaburda, A.M. (1990). The Testosterone Hypothesis: Assessment since Geschwind and Behan, 1982, *Annals of Dyslexia*, ODS, 18-32.
- Galaburda, A.M. (red.) (1993). *Dyslexia and Development. Neurobiological Aspects of Extraordinary Brains*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Geshwind, N. (1982a). *Biological Foundations of Dyslexia*. Referat wygłoszony na British Psychological Society's International Conference on Dyslexia. Manchester University England 1-3 marca 1982.
- Geschwind, N. (1982). Why Orton Was Right, *Annals of Dyslexia*. ODS 29-40.
- Geshwind, N., Galaburda A.M. (red.) (1984). *Cerebral Dominance: The Biological Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Geshwind, N. (1986). Dyslexia, Cerebral Dominance, Autoimmunity, and Sex Hormones. W: Pavlidis, G., Fisher, D. (red.). *Dyslexia: Its Neurology and Treatment*. Chichester: Wiley & Sons.
- Gyarmathy, E. (1995). *Developmental learning disabilities and giftedness*. Poster zaprezentowany na VII European Conference on Developmental Psychology, 23-27 sierpnia 1995, Kraków.
- Graves, J. (1996). *Make Dyslexia your friend – not your enemy*. Wystąpienie na konferencji Art/Design/Dyslexia, Londyn 6 lipca 1996.
- Krupska, M. (1995). *Demystifying Dyslexia*. Londyn: London Language & Literacy Unit.

- Schmeck, R. (red.) (1988). *Learning Strategies and Learning Styles*. Nowy Jork: Plenum Press.
- Seymour, P.H.K. (1994). Variability in dyslexia. W: Hulme i Snowling (red.) *Reading Development and Dyslexia*, 5, 65-86, Londyn: Whurr Publishers.
- Silverman, L., Freed, J. (1995). Strategies for Gifted Visual-Spatial Learners. *The Dyslexic Reader Issue*, 4, winter 1996.
- Singleton, C. (w druku). *Komputerowa diagnostyka i ocena dysleksji*. Referat wygłoszony na XIX Zjeździe Polskiego Towarzystwa Dysleksji, 14 września 1996.
- Singleton, C. (red.) (1994). *Computers and Dyslexia. Educational applications of new technology*. Hull: Dyslexia Computer Resource Centre.
- Springle, S., Deutsch, G. (1994). *Left Brain, Right Brain*. London: Routledge.
- Thomson, M. (1990). *Developmental Dyslexia*. Londyn: Whurr Publishers.
- Turner, M. (1996). *Dyslexia and Spatial Ability*. Wystąpienie na konferencji Art/Design/Dyslexia, London 6 lipca 1996.
- Weil, P. (1990). Gifts, Talents and The Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, ODS, vol. XXXX, 3-17.
- Witale, B.M. (1986). *Unicorns Are Real*. Rolling Hills Estates, CA: Jalmar Press.
- Vitale, B.M. (1995). *Free Flight. Celebrating the Right Brain*. California: Jalmar Press.
- West, T. (1991). *In the Mind's Eye*. New York: Prometheus Books.