

Małgorzata Półtorak

Uniwersytet Rzeszowski

PSYCHOSPOŁECZNE FUNKCJONOWANIE DZIECI Z DYSLEKSJĄ ROZWOJOWĄ – WYBRANE ASPEKTY

Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży z dysleksją rozwojową w kluczowych – pozapoznawczych – obszarach, a więc głównie w zakresie psychologicznym oraz społecznym. Najczęściej w analizach problematyki dysleksji autorzy kładą główny nacisk na ukazanie sposobów jej rozumienia, symptomatologii, etiologii i patomechanizmów tego zaburzenia. Nieco mniej uwagi – choć nie brakuje i takich opracowań – poświęcają konsekwencjom doświadczania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Tymczasem skutki dysleksji są równie ważne jak szkolne i poznawcze umiejętności uczniów i dotyczą szeregu istotnych w życiu każdego człowieka obszarów: osobowości, motywacji, emocji, kompetencji społecznych, przystosowania oraz zaburzeń w tym zakresie. Zagadnienia te zostaną syntetycznie omówione przez autorkę.

Słowa kluczowe: dysleksja rozwojowa, psychologiczne i społeczne funkcjonowanie uczniów z dysleksją

1. Dysleksja rozwojowa (specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu) – ogólna charakterystyka problemu

Termin „specyficzne trudności w uczeniu się” można traktować jako tożsamy z pojęciem „dysleksja rozwojowa”. W literaturze przedmiotu spotyka się często trzy odrębne terminy na określenie tych trudności: dysleksja, dysgrafia, dysortografia. Wówczas dysleksję traktować należy jako specyficzne trudności w opanowaniu umiejętności czytania, dysgrafię jako trudności w zakresie techniki pisania wpływające na niski poziom graficzny pisma, zaś dysortografię – jako trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (Bogdanowicz 1995).

Zgodnie z definicją opublikowaną w 1994 r. przez International Dyslexia Association (USA), patomechanizm dysleksji objaśnia się zaburzeniami rozwoju niektórych funkcji poznawczych. Szczególną wagę przypisuje się zaburzeniom rozwoju języka dziecka, wskazując jako główną przyczynę zaburzenia przetwarzania fonologicznego, a więc uwagi, pamięci, percepcji słuchowej dźwięków mowy (głosek – fonemów). W patomechanizmie dysleksji mogą występować też

zaburzenia rozwoju funkcji wzrokowych (sposobezegania, pamięci wzrokowej), funkcji ruchowych oraz integracji wszystkich funkcji leżących u podstaw czytania i pisania. Zaburzeniom tym często towarzyszą zakłócenia rozwoju lateralizacji (np. oburęczność) i orientacji przestrzennej. Ze względu na zróżnicowany patomechanizm można wyodrębnić różne typy dysleksji (Bogdanowicz 1999b).

Etiologia dysleksji rozwojowej nie jest w pełni poznana i nadal pozostaje kontrowersyjna. Wyniki dotychczasowych badań medycznych, biologicznych i psychologicznych wskazują na polietiologię. Ujmując zagadnienie historycznie, można stwierdzić, że do lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku powstały dwie główne grupy teorii: teorie neurogenne (uznające konstytucjonalne podłoże problemu dysleksji) oraz teorie psychogenne (uznające za przyczynę dysleksji zaburzenia rozwoju emocjonalnego). Wśród teorii psychogennych najlepiej udokumentowane są koncepcje: genetyczna, organiczna i funkcjonalna. Istotne miejsce w wyjaśnianiu etiologii zajmują – uznawane obecnie za wiodące – koncepcje lingwistyczne. Podnoszą one znaczenie zakłóceń zdolności przetwarzania językowego przede wszystkim na poziomie fonologicznym, ale także na morfologicznym, syntaktycznym oraz semantycznym (Oszwa, Borkowska 2007).

Współcześnie, w związku z bardzo dynamicznym rozwojem badań naukowych nad patomechanizmem dysleksji rozwojowej, odchodzi się od klasycznego jej rozumienia, podnoszącego wagę sprawnego funkcjonowania analizatorów (Spionek 1965) oraz ich integracji (Bogdanowicz 1997) w prawidłowym przebiegu procesów czytania i pisania, na rzecz ujmowania tego problemu jako pochodnej trudności typowo językowych – jako zaburzenie komunikacji (Krasowicz-Kupis 2009).

Dysleksja rozwojowa jest zaburzeniem o złożonej symptomatologii. Problemy rozwojowe, sygnalizujące ewentualność wystąpienia u dziecka specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, pojawiają się dużo wcześniej przed jego startem szkolnym. Dzieckiem ryzyka dysleksji jest każde dziecko pochodzące z nieprawidłowo przebiegającej ciąży i porodu, urodzone przedwcześnie, w złym stanie fizycznym. Duże prawdopodobieństwo wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się dotyczy także rodzin, w których problemy takie, jak: dysleksja rozwojowa, opóźnienie rozwoju mowy, oburęczność i leworęczność, już się pojawiały. Termin „ryzyko dysleksji” zaproponowała M. Bogdanowicz (2002) w celu zwrócenia uwagi na doniosłość znaczenia wczesnej diagnostyki i interwencji.

Symptomy ryzyka dysleksji można dostrzec, obserwując rozwój psychoruchowy małego dziecka. Gdy jest on opóźniony bądź nietypowy, jest to istotna informacja o konieczności podejmowania oddziaływań profilaktycznych. Trudności ujawniające się u dziecka ryzyka dysleksji, rozpoczynającego naukę szkolną, na poziomie edukacji wczesnoszkolnej to najczęściej:

- zaburzenia motoryki dużej (obniżona sprawność ruchowa całego ciała, niechęć do zabaw ruchowych i lekcji w-f) oraz małej (obniżona sprawność ru-

- chowa rąk, nieopanowane w pełni czynności samoobsługowe, zaburzenia tonusu mięśniowego przy rysowaniu, pisaniu),
- zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej (niechęć do rysowania i pisania, trudności z pisaniem w liniaturze zeszytu, odtwarzaniem złożonych figur geometrycznych, niski poziom graficzny rysunków i pisma),
 - zaburzenia funkcji wzrokowych oraz nasilone trudności z odróżnianiem kształtów podobnych (np. liter m-n, l-t-ł) lub identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni (np. liter p-g-b-d),
 - zaburzenia funkcji językowych (wadliwa wymowa, przekręcanie złożonych wyrazów, agramatyzmy, trudności z pamięcią fonologiczną i sekwencyjną oraz z dostępem do słownika semantycznego),
 - nasilone trudności w nauce czytania (bardzo wolne tempo czytania z prymitywną techniką głoskowania lub sylabizowania z wtórną syntezą słowa i nie-liczne błędy, lub bardzo szybkie tempo czytania, lecz z licznymi błędami wynikającymi z domyślania się treści na podstawie kontekstu, niewłaściwe i słabe rozumienie przeczytanego tekstu),
 - trudności z opanowaniem poprawnej pisowni związane z opóźnieniem rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej (trudność z zapamiętaniem kształtu rzadziej występujących liter, mylenie liter podobnych pod względem kształtu, np. l-t-ł, m-n, mylenie liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni: p-b-d-g, popełnianie błędów podczas przepisywania tekstów) oraz trudności z opanowaniem poprawnej pisowni wynikające z opóźnienia rozwoju fonologicznego aspektu funkcji językowych i pamięci fonologicznej (nasilone trudności podczas pisania ze słuchu) (Bogdanowicz 2011).

Zarówno w wieku przedszkolnym, jak i w pierwszym etapie edukacji u dzieci ryzyka dysleksji obecne są też ograniczenia w tworzeniu form narracyjnych, które są dostępne i typowe dla danej grupy wiekowej, oraz zaburzenia struktur składniowych. Te pierwsze są zresztą obecnie dość często dyskutowane w literaturze przedmiotu (np. Wiejak, Krasowicz-Kupis, Bogdanowicz 2015).

W starszym wieku szkolnym (powyżej klasy czwartej) część objawów występujących u dzieci w etapie edukacji wczesnoszkolnej utrzymuje się, a część zmienia swój obraz. U tych uczniów z dysleksją rozwojową najczęściej stwierdza się:

- wolne tempo czytania, niechęć do czytania,
- nieprawidłową pisownię, w której dominują błędy ortograficzne,
- trudności z zapamiętaniem: wierszy, terminów, nazw, dat, danych,
- trudności w przedmiotach szkolnych wymagających dobrej percepcji wzrokowej, przestrzennej i pamięci wzrokowej (np. geografii, geometrii, chemii),
- trudności w przedmiotach szkolnych wymagających dobrej percepcji i pamięci słuchowej dźwięków mowy (np. języki obce) (Bogdanowicz 2011).

Analiza symptomatologii ryzyka dysleksji oraz specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu wskazuje na jej dynamikę. Jak pisze M. Bogdanowicz (2011), oprócz początkowo występujących u dzieci w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym objawów opóźnienia i zaburzeń rozwoju psychomotorycznego, w momencie podjęcia przez dziecko obowiązku szkolnego pojawiają się izolowane trudności w nauce czytania i pisania. Wcześniej – zależnie od sposobu pracy terapeutycznej – zanikają bądź zmniejszają się zaburzenia w czytaniu, natomiast trudności w pisaniu (szczególnie poprawnym ortograficznie) trwają znacznie dłużej, nierzadko do okresu dorosłości. W każdym przypadku dysleksji mamy do czynienia z pewną konstelacją objawów dynamicznie zmieniających się w toku rozwoju, edukacji oraz terapii dziecka.

Dysleksja rozwojowa jest problemem, który pociąga za sobą wiele konsekwencji dotyczących nie tylko szeroko pojętego funkcjonowania poznawczego i kariery szkolnej zagrożonej uruchomieniem się procesu niepowodzeń w nauce. Skutki doświadczania trudności tego typu przenoszą się na emocje, motywację, samoocenę, kompetencje społeczne i postawy. Zagadnienie to zostanie zreferowane w dalszej części artykułu.

2. Psychologiczne funkcjonowanie uczniów z dysleksją rozwojową

Specyficzne trudności w nauce narażają dziecko w zasadzie od początku edukacji na doświadczanie szeregu niepowodzeń szkolnych, poczucie „bycia innym”, przekonanie o pozostawaniu pod wpływem ciągłej presji oraz niemożności spełnienia wymagań szkoły i rodziców. Rodzi to wewnętrzne konflikty i poczucie niższej wartości, może determinować rozwój osobowości, a szczególnie zaburzać samoocenę i obraz własnej osoby.

Właściwy obraz siebie samego oraz pozytywna samoocena są podstawą prawidłowego rozwoju, budowania kompetencji radzenia sobie w sytuacjach zadaniowych i trudnych oraz ogólnego zadowolenia z życia. U dzieci w wieku szkolnym samoocena jest ściśle związana z poziomem przystosowania szkolnego. To na terenie szkoły słyszą słowa uznania lub krytyki, dzięki osiągnięciom zaspokajają (lub nie) potrzebę akceptacji, sukcesu, bezpieczeństwa, mają też wiele okazji do porównywania się z rówieśnikami. Jeśli ich sytuacja szkolna jest zadowalająca – mają większą szansę na pozytywne postrzeganie siebie i swoich możliwości. Urazowe doświadczenia szkolne wywołują lęk, frustrację, budują negatywny obraz siebie i zaniżoną samoocenę. Ta z kolei prowadzi do wtórnych zaburzeń w funkcjonowaniu osobowościowym i emocjonalnym, burzy też motywację do nauki oraz podejmowania trudu pokonywania napotkanych w nauce problemów.

W odniesieniu do dzieci z trudnościami w nauce M.E. Thomson (1990, za: Krasowicz-Kupis 2009) proponuje wyróżnienie samooceny ogólnej, samooceny

szkolnej (*academic* – związanej z doświadczeniami szkolnymi) oraz samooceny społecznej. Dzieci dyslektyczne przejawiają szczególne problemy w obrębie samooceny szkolnej (wskutek doświadczania trudności i niepowodzeń w zdobywaniu wiedzy) oraz społecznej (w związku negatywnym efektem porównywania się z rówieśnikami).

W badaniach porównawczych prowadzonych w grupach uczniów z trudnościami w uczeniu się (w tym z dysleksją) oraz dobrze uczących się często używano wyników świadczących o negatywnej ocenie siebie i zaniżonej samoocenie osób doświadczających problemu dysleksji rozwojowej (Black 1974; Winne 1982; Margalit i Zak 1984; Chovan i Morrison 1984; Boetsch i współ. 1996, za: Gindrich 2002). Znajduje to też potwierdzenie w polskich badaniach H. Kulasa przeprowadzonych wśród uczniów korzystających z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie zajęć korekcyjno-wyrównawczych. Uczestniczący w nich dyslektycy negatywnie oceniali trzy sfery obrazu własnej osoby: „ja fizyczne”, „ja psychiczne” oraz „ja społeczne”. Ewidentne okazały się także różnice między nimi a dziećmi niedyslektycznymi w odniesieniu do samoakceptacji. Dzieci z grupy kryterialnej były niezadowolone z siebie i często pragnęły być całkowicie inne niż są w rzeczywistości (Kulas 1987). Także P.A. Gindrich (2002) uzyskał wyniki świadczące o nieprawidłowościach w sferze samooceny u uczniów z dysleksją; najczęściej była ona niska, nieadekwatna i nietrafna. Negatywny obraz siebie – związany z trudnościami w nauce – wywoływał zaburzenia o podłożu psychicznym, m.in.: poczucie lęku i osamotnienia, stany depresyjne, niskie poczucie własnej wartości, zniechęcenie, niezadowolenie, bezradność oraz chęć bycia kimś innym. Szczególnie krytycznie odnosili się badani do swoich możliwości intelektualnych i kompetencji dydaktycznych, wątpili też w możliwość odniesienia sukcesu życiowego i mieli niższe (w porównaniu do rówieśników bez dysleksji) aspiracje.

Interesujące są wyniki badań prowadzonych nad cechami osobowości osób z dysleksją. Okazuje się, że ogólnie wśród nich dominują: konformizm, zewnątrzsterowność, uzależnienie od grupy, niższe ambicje i brak inicjatywy, ale także praktyczność i realistyczne podejście do życia. Jednak, gdy z ogólnej grupy wyłoni się młodzież dyslektyczną, która osiągnęła sukces (kształci się w szkole średniej, idzie na studia), wyniki badań pozwalają sprecyzować pewną specyficzną konfigurację ich cech osobowości. Należą do nich: wyższa pewność siebie, dojrzałość emocjonalna, niekonwencjonalność, potrzeba osiągnięć, autonomii i dominacji, a także lepsze przystosowanie i kompetencje społeczne oraz radzenie sobie z porażkami (Wszebrowska-Lipińska 1994; 1995; 1997, za: Krasowicz-Kupis 2009). Tak więc problemy szkolne doświadczane przez uczniów z dysleksją (tych dobrze funkcjonujących, także wspieranych przez rodziców i często uczestniczących w terapii) mogą mobilizować do większego wysiłku, uodparniać na porażki, uczyć radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

Niezaprzeczalny jest związek dysleksji z problemami, a nawet zaburzeniami emocjonalnymi. Nadmierny często wysiłek wkładany w pozornie proste czynności czytania i pisania, konieczność zmagania się z trudnościami, nie zawsze przynosząca oczekiwane efekty, nie mogą pozostawać bez wpływu na emocjonalność dziecka.

Jak pisze I. Sorokosz (2014), w literaturze przedmiotu można spotkać trzy grupy poglądów na temat relacji dysleksji do zaburzeń emocjonalnych:

- model wtórnej reakcji – zakłada pierwotne istnienie niepowodzeń szkolnych oraz dynamicznie rozwijające się zaburzenia emocjonalne jako wtórną reakcję na nie; wśród tych zaburzeń wymienia się: lęk, wycofanie, zachowania nieadekwatne i infantylne, trudności w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, a nawet nieprzystosowanie społeczne,
- model pierwotnych zaburzeń – niepowodzenia w nauce traktuje jako efekt występujących pierwotnie u dzieci bloków emocjonalnych będących konsekwencją lęku przed osiągnięciami,
- model dysfunkcji mózgowych – zakłada istnienie związku między specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu a zaburzeniami emocjonalnymi; jego podstawą są czynniki genetyczne, konstytucjonalne, dysfunkcje mózgowe oraz inne czynniki biologiczne.

Dzieci z dysleksją rozwojową są w grupie ryzyka zaburzeń emocjonalnych. Wskutek konieczności ciągłego konfrontowania się z wymaganiami szkoły i rodziców, często nieadekwatnymi do ich rzeczywistych możliwości, narażone są bardziej niż ich rówieśnicy na doświadczanie przykrych emocji, w związku z trudnościami w sprostaniu tym oczekiwaniom. Jeśli dodatkowo spotykają się z krytyką, rodzi się w nich przekonanie, że nie tylko nie wypełniają właściwie roli ucznia, ale także zawodzą, rozczarowują swoich rodziców. Narastające trudności przyjmują formę ewidentnych niepowodzeń w nauce, pojawiają się negatywne postawy wobec obowiązków szkolnych. Wzrasta w związku z tym frustracja dzieci, która z czasem prowadzić może do zaburzeń nerwicowych i zaburzeń zachowania (Jaklewicz 1982). Zaburzenia emocjonalne dają znać o sobie także poprzez wzmożoną pobudliwość nerwową, niepokój ruchowy, nadwrażliwość, płaczliwość i lękliwość.

Konsekwencją dysleksji mogą być tak poważne zaburzenia w sferze emocjonalnej, jak depresja. W wieku szkolnym u młodzieży ekstrawertycznej może przejawiać się ona większą aktywnością służącą zagłuszaniu trudnych uczuć, zaś u introwertyków – niechęcią do korzystania z czegokolwiek. W obu przypadkach dominują też negatywne myśli o sobie i o otaczającym świecie. Depresja zdecydowanie częściej dotyka dziewcząt, które bardziej internalizują frustrację. Chłopcy natomiast mają raczej tendencję do agresji (Willcut, Pennington 2000 – za: Krasowicz-Kupis 2009).

Zaburzenia emocjonalne dzieci dyslektycznych stanowią poważny problem dydaktyczny i wychowawczy. Wielu metodyków, specjalistów terapii pedago-

gicznej zwraca uwagę na konieczność włączenia do typowych oddziaływań korekcyjno-kompensacyjnych pracy nad kształtowaniem osobowości w sferze emocjonalnej, przewyciężaniem postawy lękowej, przywracaniem równowagi psychicznej oraz eliminowaniem zaburzeń emocjonalnych (Sorokosz 2014). Analizy osobowościowego funkcjonowania uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się prowadziły naukowców także do wnioskowania na temat poczucia kontroli (LOC – *locus of control*), które może przyjmować formę przekonania o wpływie na swoje losy (LOC wewnętrzny) lub braku tego wpływu (LOC zewnętrzny).

Istnieje opinia, że uczniowie z dysleksją często swoje niepowodzenia traktują jako skutek własnych ograniczeń, zaś ewentualne sukcesy – jako dzieło przypadku. Jednak cytowane przez G. Krasowicz-Kupis (2009) wyniki badań realizowanych na UMCS wykazały brak zasadniczych różnic w zakresie LOC w grupach młodzieży dyslektycznej i niedyslektycznej. Obie grupy interpretują to, co się im zdarza, jako wynik własnej aktywności, czują się też odpowiedzialne za swoje powodzenia i niepowodzenia. Bardziej szczegółowe analizy w grupie kryterialnej wykazały, że uwewnętrznione poczucie kontroli ma związek z uczestnictwem w terapii pedagogicznej. Młodzież korzystająca z pomocy terapeutycznej jest lepiej przystosowana emocjonalnie, aktywna w sytuacjach problemowych, chętna do działań społecznych i wywierania wpływu na warunki zewnętrzne. Jest to bardzo optymistyczna i zaskakująca charakterystyka uczniów z dysleksją, należy jednak zwrócić uwagę, że dotyczy tej części młodzieży, która aktywnie pracuje nad pokonywaniem trudności szkolnych w ramach pomocy specjalistycznej (terapii pedagogicznej).

Omawiając psychologiczne funkcjonowanie dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, warto również odnieść się do radzenia sobie przez nie w sytuacjach stresowych. Wyróżnić można trzy style radzenia sobie ze stresem, rozumiane jako typowe dla konkretnej osoby sposoby zachowania podczas działania stresorów:

- styl skoncentrowany na zadaniu,
- styl skoncentrowany na emocjach,
- styl skoncentrowany na unikaniu (Endler, Parker 1999, za: Strelau 2000).

Badania zrealizowane pod kierunkiem G. Krasowicz-Kupis wykazały, iż młodzież z dysleksją rzadko stosuje pierwszy – skoncentrowany na zadaniu – styl zarządzania stresem. W mniejszym stopniu – w porównaniu do niedyslektycznych rówieśników – koncentruje się na problemie i podejmuje wysiłki w celu rozwiązania go (Krasowicz-Kupis 2009). Obecność takiej strategii udało się jednak wykazać w grupie uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, odnoszącymi sukcesy edukacyjne (badania B. Wszebrowskiej-Lipińskiej 1997).

O stosowaniu w sytuacjach stresogennych stylu skoncentrowanego na emocjach świadczą takie fakty, jak: duża frustracja, nadwrażliwość na krytykę, poczucie winy, zwątpienie czy też agresywność.

Jednak najczęściej wśród dorastającej młodzieży z dysleksją (szczególnie dotyczy to dziewcząt) pojawia się strategia unikania stresu (Alexander-Passe, za: Krasowicz-Kupis 2009). Z powodu doświadczania trudności w uczeniu się uczniowie nie wywiązują się z obowiązków szkolnych (nieodrabianie zadań domowych, ucieczki z lekcji), generalnie unikają szkoły (regularne wagary), kłamią, wycofują się, reagują rezygnacją lub agresją, a nawet podejmują zachowania ryzykowne, np. związane z uzależnieniem (Selikovitz 1999).

3. Społeczne funkcjonowanie uczniów z dysleksją rozwojową

Odnosząc się do społecznych konsekwencji dysleksji, warto skupić się na kilku ważnych obszarach, a mianowicie na statusie socjometrycznym, akceptacji społecznej i przystosowaniu (społecznym, szkolnym) oraz zaburzeniach w zachowaniu uczniów (nieprzystosowaniu osobistym i społecznym).

Popularność ucznia w zespole klasowym uwarunkowana jest wysokim poziomem uspołecznienia oraz posiadaniem przez niego konstelacji pewnych cech sprzyjających akceptacji i uznaniu ze strony rówieśników (są to np. szczerłość, odpowiedzialność, poczucie humoru, niski poziom agresji i in.). Odrzucenie ucznia (brak popularności) to wynik niskiego poziomu uspołecznienia, zaniżonej samooceny, często też nasilenia agresji, niedojrzałości, introwersji i łamanie przyjętych norm (Gindrich 2002).

W badaniach nad statusem socjometrycznym uczniów dyslektycznych często przyjmowano założenie, że mają oni problemy w nawiązywaniu interakcji i uzyskaniu akceptacji rówieśników i nauczycieli. Przypuszczenia o ich niższej pozycji w klasie szkolnej znalazły potwierdzenie w części analiz empirycznych (np. Bryan 1974; Scranton, Ryckman 1979; Wiener 1990; Pelczar-Białek 1993, za: Gindrich 2002). Dyslektycy rzadziej postrzegani są jako przywódcy, osoby dobrze współpracujące, przypisuje się im też czasem zachowania aspołeczne. Są jednak i takie doniesienia, które zaprzeczają tej tezie i wykazują, że dzieci dyslektyczne są w podobnym stopniu popularne jak ich koledzy bez deficytów rozwojowych (Perlmutter i in. 1983; Siperstein, Golding 1983; Serafica, Hoyle 1988, za: Gindrich 2002). Niekoniecznie wskazywane są jako najbliżsi przyjaciele, ale nie są mniej lubiani czy określani jako „obcy”.

P.A. Gindrich (2002) na podstawie badań własnych stwierdził, że uczniowie z dysleksją rozwojową wykazują zaburzenia przystosowawcze w obszarze interakcji społecznych, co znajduje odbicie w ich pozycji socjometrycznej. Jednak zdecydowanie niższe pozycje zajmują tylko w porównaniu do rówieśników bez żadnych trudności szkolnych. Bywają także zdecydowanie akceptowani i lubiani, jeżeli mają inne cechy pożądane w oczach kolegów, np. atrakcyjność fizyczną czy wysoki status socjoekonomiczny.

Doświadczane w szkole porażki – zdaniem części badaczy problemu (Ledwoch 1999; Brejnak 2003) – determinują ich stosunki interpersonalne. Dzieci dyslektyczne częściej są postrzegane jako gorzej przystosowane do wymagań zarówno środowiska szkolnego, jak i rodzinnego, wrażliwsze na niepowodzenia oraz skłonne do wycofywania się (Ledwoch 1999). Są jednak i inne dowody naukowe na ten temat. I tak, analiza ilościowa wyników uzyskanych dzięki zastosowaniu przez K. Rak (2006) *Kwestionariusza kompetencji społecznych* daje podstawę do wnioskowania, że dzieci ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu w zasadzie nie różnią się poziomem funkcjonowania społecznego od rówieśników. Mają też zbliżone (na poziomie przeciętnym) zdolności efektywnego radzenia sobie w sytuacjach wymagających przystosowania. Nieco słabiej wypadają w tych badaniach uczniowie młodszy, prawdopodobnie dlatego, że wraz z rozpoczęciem nauki zaczyna budzić się w nich świadomość trudności i wzrasta stres związany z koniecznością pokonywania ich. Jest to jednak – jak zaznacza K. Rak (2006) – problem dodatkowo zdeterminowany uwarunkowaniami rodzinnymi (sytuacja rodziny, jej atmosfera, postawy rodziców wobec trudności dziecka) oraz specyfiką szkoły.

Interesujące badania odnoszące się m.in. do przystosowania społecznego i osobistego prowadził cytowany już P.A. Gindrich (2002). Wykazał, że zarówno u dyslektyków, jak i innych uczniów z trudnościami szkolnymi (niespowodowanymi dysleksją) występują zaburzenia świadczące o ich nieprzystosowaniu w sensie społecznym, manifestujące się: zachowaniami destruktywnymi i gwałtownymi, zachowaniami antyspołecznymi i buntowniczymi, kłamstwami i zaburzeniami o charakterze psychologicznym. Obecne są też w ich przypadku objawy nieprzystosowania osobistego, które mogą przyjmować postać: nadpobudliwości psychoruchowej, stereotypii ruchowych, niewłaściwych zachowań w towarzystwie, nawyków ekscentrycznych, zamykania się w sobie.

Ciekawe są też doniesienia Scarborough i Parker (2003, za: Gindrich 2009), że aż 73% dzieci doświadcza zaburzeń przystosowania społecznego, szczególnie w formie zaburzeń zachowania, jeżeli w ich przypadku kumulują się problemy dysleksji i dyskalkulii (specyficznych trudności w uczeniu się matematyki). Uczniowie wyłącznie z dysleksją mają trudności w zachowaniu na poziomie zbliżonym do ich rówieśników niemających problemów edukacyjnych.

Zdaniem J. Mickiewicz (2011), kłopoty wychowawcze sprawiane przez dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz ich zachowania aspołeczne wynikają przede wszystkim z poczucia krzywdy, buntu oraz spadku motywacji jako wyniku gromadzących się niepowodzeń edukacyjnych. Uczniowie ci, chcąc zaimponować rówieśnikom, zaistnieć na forum zespołu klasowego, mogą sięgać do spektakularnych zachowań przekraczających normy i zasady obowiązujące w szkole.

Stwierdzone u będącej podmiotem rozważań w niniejszej publikacji grupy uczniów nieprawidłowości w procesie przystosowania społecznego, zdobywania dobrego statusu socjometrycznego oraz obecne zaburzenia zachowania skłaniają

do pogłębionej refleksji nad koniecznością poszukiwania adekwatnych form profilaktyki, edukacji i terapii pedagogicznej, a w niektórych przypadkach także psychologicznej. Będą one bowiem niezbędne dla właściwego rozwoju tych osób w poszczególnych obszarach funkcjonowania.

Podsumowanie

Analiza literatury przedmiotu dotyczącej problematyki konsekwencji dysleksji rozwojowej pozwala na stwierdzenie, że nie do końca uprawnione jest powszechne przekonanie o gorszym poziomie funkcjonowania psychospołecznego dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Wyniki badań empirycznych wskazują raczej na zróżnicowany obraz tej kwestii. Część dzieci i młodzieży rzeczywiście przejawia problemy, szczególnie kiedy dysleksji towarzyszą: wczesne i utrwalające się doświadczenia niepowodzeń, brak efektów wzmoczonego wysiłku edukacyjnego i obciążenie dodatkowymi obowiązkami powodujące silną frustrację, poczucie odmienności, wyobcowania i odrzucenia oraz ograniczone uczestnictwo w sytuacjach komunikacyjnych (Krasowicz-Kupis 2009). Są jednak i tacy uczniowie, u których zauważa się pozytywny wpływ dysleksji, gdyż zmaganie się z trudnościami w nauce, konieczność dodatkowego wysiłku wymusza dyscyplinę i regularność pracy, uczy reagować racjonalnie na sytuacje zadaniowe mimo przeżywanego stresu. To daje szansę na budowanie odporności emocjonalnej, adekwatnej samooceny swoich ograniczeń i możliwości oraz cech osobowości sprzyjających dobremu społecznemu i osobistemu przystosowaniu.

Niewątpliwie to, czy uda się problem dysleksji konkretnego dziecka „oswoić” i przekuć na jego rozwojowy potencjał, jest uzależnione od szeregu zmiennych, m.in. od wrodzonych cech, wsparcia, jakie znajduje ono we własnej rodzinie, ale także od jakości edukacji i niezbędnej, dodatkowej profesjonalnej pomocy terapeutów pedagogicznych i innych specjalistów.

Literatura

- Bogdanowicz M., 1995, *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytanie rodziców i nauczycieli*, Lublin: Wydaw. Linea.
- Bogdanowicz M., 1997, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Warszawa: CMPPP.
- Bogdanowicz M., 1999a, *Model kompleksowej pomocy osobom z dysleksją rozwojową – ocena stanu aktualnego i propozycje zmian w świetle reformy systemu edukacji*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 217–218.
- Bogdanowicz M., 1999b, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu* [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole: Wydaw. UO.

- Bogdanowicz M., 2002, *Ryzyko dysleksji – problem i diagnozowanie*, Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz M., 2011, *Ryzyko dysleksji, dysgrafii i dysortografii, specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Skala ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II*, Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz M., Czabaj R., 2008, *Modelowy system profilaktyki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z dysleksją*, Gdynia: Operon.
- Brejnak W., 2003, *Dysleksja: nie jesteś sam*, Warszawa: Wydaw. Lekarskie PZWL
- Ginndrich P.A., 2002, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*, Lublin: Wydaw. UMCS.
- Ginndrich P.A., 2009, *Związek między trudnościami w uczeniu się a nieprzystosowaniem społecznym. Wybrane kwestie diagnostyczne i terapeutyczne [w:] Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, red. B.M. Kaja, B. Hołyń, Bydgoszcz: Wydaw. UKW.
- Jaklewicz H., 1982, *Zaburzenia mowy czytanej i pisanej u dzieci [w:] Zaburzenia mowy u dzieci*, red. J. Szumska, Warszawa: Wydaw. Lekarskie PZWL.
- Krasowicz-Kupis G., 2009, *Psychologia dysleksji*, Warszawa: PWN.
- Kulas H., 1987, *Samoocena młodzieży*, Warszawa: WSiP.
- Mickiewicz J., 2011, *Dysleksja rozwojowa. Podstawy diagnozy i terapii*, Toruń: Wydaw. TNOiK.
- Ledwoch B., 1999, *Problemy emocjonalne dziecka z dysleksją rozwojową [w:] Neuropsychologia emocji. Poglady, badania, klinika*, red. A. Herzyk, A. Borkowska, Lublin: Wydaw. UMCS.
- Oszwa U., Borkowska A.R., 2007, *Specyficzne trudności szkolne w opanowaniu czytania i pisania [w:] Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*, red. A. R. Borkowska, E. Domańska, Warszawa: PWN.
- Rak K., 2006, *Dysleksja i zdolności twórcze [w:] Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna*, red. G. Krasowicz-Kupis, Gdańsk: Harmonia
- Selikovitz M., 1999, *Dysleksja i inne trudności w uczeniu się*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Sorokosz I., 2014, *Podłoże problemów edukacyjnych uczestników zajęć korekcyjno-kompensacyjnych [w:] Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Wybrane aspekty metodyczne*, red. M. Kijowska, I. Sorokosz, Elbląg: Wydaw. PWSZ w Elblągu.
- Spionek H., 1965, *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa: PWN.
- Strelau J., 2000, *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, Gdańsk: GWP.
- Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Bogdanowicz K., 2015, *Skala prognoz edukacyjnych SPE IBE. Podręcznik*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wszebrowska-Lipińska B., 1997, *Dysleksja a zdolności i style uczenia się*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 314–330.

Psychosocial functioning of children with developmental dyslexia – chosen aspects

Summary

The main aim of this article is to present character of functioning of the children and adolescents with developmental dyslexia in key, unempirical areas which are mainly psychological and social areas. In the analysis of dyslexia authors usually highlight methods of its understanding, its symptoms, aetiology and dyslexia's mechanisms. Less attention is paid to consequences of specific reading and writing difficulties, however, study of this issue is also available. Consequences of dyslexia are as important as educational and empirical skills of the students and relate to crucial areas of everyone's life like personality, motivation, emotions, social competences, ability to adjust and dysfunction connected with it. All of those issues has been discussed synthetically by the author.

Key words: developmental dyslexia, psychological and social functioning of dyslexic students