

Recenzje. Polemiki. Sprawozdania

Reviews. Polemics. Reports

Dorota Turska, *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?*. Lublin: UMCS, 2006, ss. 201

Młodzi ludzie bardzo szybko uwewnętrzniają oczekiwania rodziców, by przynosić ze szkoły jak najlepsze oceny. Bardzo dobre noty stają się obiektem ich pożądaniami i specjalnych zabiegów. Wraz z długością stażu szkolnego niektórzy uczniowie skutecznie uczą się, jak zdobywać lepsze oceny, a inni uzyskują gorsze rezultaty. Uczeń zdolny i skuteczny to w odbiorze społecznym często ten sam uczeń, ale przecież wcale nie musi tak być. Od czego zależy sukces szkolny, którego najlepszym ucieleśnieniem jest prymus? Na to pytanie Dorota Turska, jako specjalista w zakresie psychologii edukacyjnej, kompetentny naukowiec, doświadczony badacz tego zagadnienia, stara się udzielić odpowiedzi.

Podjęta tematyka z pozoru nie wydaje się nowa w literaturze przedmiotu. Osiągnięcia szkolne uczniów są tematem wielokrotnie podejmowanym przez psychologów czy pedagogów. Reforma edukacji, nowe wizje szkoły i nowe filozofie kształcenia to wciąż powracające kwestie, przy czym pomimo upływu czasu rzeczywistość szkolna jest wciąż podobna.

Dorota Turska poprzez pryzmat badań własnych formułuje wnioski dotyczące rezultatów pierwszej fazy zmian, a więc recenzowana książka stanowić może płaszczyznę odniesienia do monitorowania procesu reformy edukacji w Polsce.

Novum ujęcia problematyki skuteczności ucznia polega na tym, że Turska proponuje podejście inne niż dotychczas praktykowane w wyjaśnianiu determinant wysokich not szkolnych, podkreślające nadrzędną rolę inteligencji i zgeneralizowanego przeświadczenia o własnych kompetencjach.

Istotą modelu teoretycznego skuteczności ucznia, który Turska konstryuuje jako wiodący w swojej książce, jest pojmowanie skuteczności jako zespolenia kryteriów oceny jednostki z punktu widzenia oczekiwań społecznych i prywatnej koncepcji siebie, czyli spostrzegania własnej wartości poprzez poziom realizacji wymagań formułowanych w środowisku szkolnym.

W wyniku doświadczeń edukacyjnych uczniowie uruchamiają procesy motywacyjne w kategoriach przydatności i posłuszeństwa dla szkoły oraz dążenia do zwiększenia prawdopodobieństwa zdobycia uznania społecznego. Skuteczny uczeń jest świadomy, że może być najwyżej ocenianym, jeśli trafnie rozpozna specyfikę i kryteria wymogów edukacyjnych oraz znacznie ograniczy aktywność pozaszkolną. W powyższym kontekście zasadne staje się analizowanie podmiotowych determinant i uwarunkowań skuteczności ucznia.

Na szczególne uznanie zasługuje przedstawione w książce autorskie ujęcie umiejętności i właściwości skutecznego ucznia oraz pionierski, oryginalny model skuteczności ucznia. Stanowi to cenny wkład autorki w dorobek psychologii edukacyjnej.

Książka składa się z pięciu rozdziałów: teoretycznego, metodologicznego, statystycznego, interpretacyjnego i podsumowującego.

Część teoretyczną pracy stanowi rozdział pierwszy, w którym autorka podejmuje próbę wyjaśnienia zjawiska skuteczności. Interesuje ją psychologiczne pojęcie skuteczności, ujęcie teoretyczne tego zjawiska oraz znalezienie zewnętrznych i wewnętrznych determinant skuteczności ucznia.

Dorota Turska, wyjaśniając pojęcie skuteczności w ujęciu psychologicznym, przeprowadza analizę porównawczą poglądów White'a, Bandury, Baumeistera, Greenwalda, Obuchowskiego, biorąc pod uwagę takie ich aspekty, jak: definicję, zakres konstruktów i umiejscowienie przyczyn skuteczności. Wyodrębnia w omawianych poglądach koncepcje „subiektywne i obiektywne”. Na potrzeby pracy przyjmuje za wiodące stanowisko Obuchowskiego, który ujmuje „skuteczność w obszarze zbieżności postępowania jednostki z wzorem pełnionej przez nią roli społecznej” (s. 17). Próbę wyjaśnienia zjawiska skuteczności autorka kończy, przedstawiając ogólny jego model, który zawiera jako równorzędne determinanty zewnętrzne, podmiotowe oraz subiektywnie postrzeganą „zasadę ich jednolitości”. Następnie autorka odnosi wspomniany model do funkcjonowania ucznia.

Analizując zewnętrzne determinanty skuteczności ucznia, Turska poddaje analizie zjawisko scholastyzacji wiedzy, zasady oceniania i rolę nauczyciela w systemie ewaluacji, oddziaływanie stereotypu związanego z rolą płciową wychowanka, a także wskazuje pozytywne możliwości zmiany systemu szkolnego, wynikające z reformy edukacyjnej w naszym kraju.

Autorka w rozważaniach dotyczących transmitowanych przez system edukacyjny społecznie przyjętych oczekiwań nawiązuje do poglądów Bernsteina, którego zdaniem w Europie „dominuje kolekcja niespecjalizacyjna oparta na przedmiocie” (s. 20) oraz kod kolekcji – encyklopedyczne gromadzenie wiedzy, podręcznikowe ujmowanie materiału, odizolowanie treści szkolnych od realiów życia. Kod kolekcji wywołuje u uczniów potrzebę sprawnego przyswajania wiedzy tzw. martwej – scholastycznej, jako zasadniczego kryterium realizacji wymogów roli ucznia, ale nie prowokuje potrzeby tworzenia wiedzy – odczuwania własnego sprawstwa, poczucia sensowności i przydatności wiedzy. Autorka konkluduje te rozważania stwierdzeniem, że skuteczny polski uczeń to taki, który bazując na swoich szkolnych doświadczeniach, uczy się przyswajać scholastyczną wiedzę ze świadomością, że idzie to w parze z wysokością otrzymywanych not.

Poza konstruktywną krytyką wiedzy scholastycznej Turska dokonuje też analizy systemu oceniania obowiązującego w polskiej szkole. Autorka bez zbędnych kamufłazy wyjaśnia, że oceny w oczach nauczycieli i rodziców stanowią społecznie uznany i wyrazisty wskaźnik poziomu realizacji wymogów edukacyjnych oraz miernik oczekiwań wobec przyszłości młodego człowieka. W oczach uczniów stają się wyznacznikiem społecznej akceptacji, by w konsekwencji decydować o zgeneralizowanym poczuciu wartości.

Szczególną rolę w upowszechnianiu ukrytego programu szkoły (tego, co szkoła wpaja uczniom, pomimo że nie są to cele znajdujące się w programie oświatowym) przypisuje Turska nauczycielom. Dokonuje przeglądu badań w zakresie preferowania inklinacji indywidualnej nauczyciela oraz reifikacji tożsamości ucznia. Zwraca uwagę na fakt, że kryteria ewaluacji szkolnej pozostają pod wpływem preferencji nauczyciela, co uruchamia proces prag-

matycznego korygowania siebie ucznia ze względu na wymagania „szkolnych reguł gry”. Oprócz tego dochodzi do głosu w układzie nauczyciel–uczeń odmienna percepcja ucznia i uczennicy. Na podstawie analizy literatury przedmiotu Turska wysnuwa przypuszczenie, że odmienny system gratyfikacji ucznia i uczennicy może prowadzić do występowania u dziewcząt wzoru atrybucyjnego bezradnościowego, zaś u chłopców – zaradnościowego.

Część dotyczącą zewnętrznych determinant skuteczności ucznia zamykają rozważania poświęcone reformie edukacyjnej. Turska poszukuje i wskazuje możliwości osłabienia kodu kolekcji, jakie stwarzają regulacje prawne: rozumienie oświaty jako dobra wspólnego, swoboda w kształtowaniu planu nauczania, koncepcja ścieżek edukacyjnych, zasada integracji przekazu informacji, innowacyjność programowa nauczyciela, swoboda wyboru podręcznika. Zwraca również uwagę na znaczenie szczególnie niedocenianego w polskiej szkole twórczego rozwiązywania problemów.

Podmiotowe determinanty skuteczności ucznia zajmują uwagę autorki w drugiej części rozważań teoretycznych. Formułowanie koncepcji siebie i swego miejsca w świecie jako jednostki realizującej wymagania roli Turska konstytuuje, odwołując się do problematyki postrzegania i formułowania celów oraz postrzegania własnej adekwatności w świecie społecznym. We wprowadzeniu do dyskusji teoretycznej na temat podmiotowych determinant skuteczności ucznia Autorka zaznacza, że opiera swoje rozważania na koncepcji standardów ewaluacyjnych Obuchowskiego. Za konstytuujący podłoże teoretyczne pracy uznaje przedmiotowy standard ewaluacji. Osoby realizujące go powinny postrzegać siebie jako osoby spełniające kryteria przypisanej im roli, cele jako zgodne z deklarowanymi zobowiązaniami, świat wokół siebie jako obszar, w którym czynią to, co do nich należy.

W kolejnym podpunkcie rozważań Turska skupia się na specyfice celów i analizuje poglądy Kozielskiego, Tomaszewskiego, Zalewskiego, Pendna, Kuhla, Littla. Następnie autorka omawia mechanizmy wpływu celów na działanie, w sposób porządkujący przedstawia różne klasyfikacje celów, biorąc pod uwagę takie kryteria, jak: ogólne, treściowe, czasowe, poziom ogólności, sposób stawiania sobie celów oraz ich realizacji. W odniesieniu do celów edukacyjnych Turska analizuje cele sprawnościowe i wykonaniowe oraz ich implikacje dla funkcjonowania ucznia. Konkludując, przypuszcza, że skuteczny uczeń przypisuje znaczenie dominujące celom edukacyjnym, i to w aspekcie wykonaniowym oraz punktowym, a przy tym występuje u niego ograniczenie bogactwa celów proksymalnych.

W części rozważań dotyczących postrzegania siebie jako spełniającego kryteria przypisanej roli autorka analizuje znaczenie specyfiki kontroli wolicjonalnej, biorąc pod uwagę model oczekiwanie–wartość, koncepcje kontroli działania oraz stanowiska psychologów klasycznych.

Przyjmuje również założenia, odwołując się do dorobku współczesnej eksperymentalnej psychologii osobowości oraz psychologii poznawczej, dotyczące specyfiki samooceny jednostki skutecznej. Turska zakłada, że w obrazie siebie ucznia skutecznego szczególnie ważne miejsce zajmuje samoocena co do zdolności intelektualnych, przeświadczenie o wysokiej wartości własnej oraz prognozuje w tym obrazie znaczenie samooceny odnośnie do zdolności twórczych. Autorka podkreśla, że „koncepcja siebie jako jednostki przypisanej do roli zdaje się akcentować największą przydatność skupiania się na aspekcie publicznego »ja«” (s. 50). Skuteczność ucznia charakteryzuje wysoka tendencja do monitorowania siebie ze względu na oczekiwania społeczne. W związku z tą skłonnością wskazuje na zagrożenia kształtowania się poczucia tożsamości młodego człowieka, związane z zewnętrznym monitorowaniem siebie.

Kolejny podpunkt rozważań teoretycznych, dotyczących podmiotowych determinant skuteczności ucznia, Autorka poświęciła poczuciu kontroli. Dokonała analizy koncepcji Rottera, Obuchowskiego oraz badań na gruncie psychologii osobowości. W podsumowaniu tej części rozważań zaprezentowała elementy konstytuujące koncepcję samego siebie jako jednostki spełniającej wymogi roli i wskazała obszary, które pozostawiła poza teoretycznymi ramami analizowanego zjawiska skuteczności ucznia. Fakt ten świadczy o dużej świadomości naukowej Autorki w prognozowaniu przyszłych obszarów badawczych.

Na uwagę zasługuje również uporządkowana, bardzo systematyczna koncepcja prezentowania treści w rozdziale teoretycznym pracy. Każda część rozważań poprzedzona jest wprowadzeniem prezentującym ich zawartość oraz ukazującym przyjęte podłoże teoretyczne. Każdy podpunkt rozważań kończy się podsumowaniem, w którym Autorka w sposób niezwykle przystępny prezentuje odniesienie treści teoretycznych do wiodącego tematu książki, jak również klarownie przedstawia własne wnioski, przypuszczenia i implikacje do części badawczej pracy.

Rozdział drugi, zatytułowany *Problem i metoda badań własnych*, jest przykładem rzetelnego, wręcz akademickiego i perfekcyjnie dopracowanego warsztatu metodologicznego. Turska ukazuje problematykę badań własnych na tle dotychczasowych studiów empirycznych dotyczących osiągnięć szkolnych uczniów. Traktuje inteligencję jako zmienną uboczną i uwzględnia pomiar zdolności twórczych, zakłada nadrzędną rolę samooceny własnych możliwości poznawczych w relacji do ich poziomu rzeczywistego, bierze pod uwagę właściwości wolicjonalne, poczucie kontroli oraz potrzebę aprobaty społecznej, a także specyfikę formułowania celów jako znaczących dla skuteczności ucznia. Wyraźnie pokazuje cel: „Badania własne zmierzają do wykazania, że uczniowie uzyskujący wyższe noty szkolne cechują się odmiennością – w relacji do niżej ocenianych kolegów – w zakresie tych właściwości funkcjonowania osobowościowego, które są najbardziej przydatne z punktu widzenia wymogów środowiska szkolnego” (s. 62).

W dalszej części rozdziału drugiego autorka formułuje dziesięć problemów istotnościowych i trzy główne problemy zależnościowe, które analitycznie rozpisuje i drobiazgowo przedstawia. Kolejny podpunkt rozważań drugiego rozdziału Turska poświęciła na zdefiniowanie zmiennych głównych i ubocznych oraz na przedstawienie ich struktury. Na zakończenie ukazała graficznie schemat związków między badanymi zmiennymi.

Dalsze rozważania drugiego rozdziału dotyczą hipotez badawczych. Odpowiednio do trzech grup problemów badawczych Turska sformułowała trzy grupy hipotez zależnościowych, nie tylko przedstawiając, ale jednocześnie uzasadniając ich sformułowanie.

Jeśli chodzi o narzędzia badawcze, to Turska zastosowała w badaniach z bardziej znanych testów Test Matrycy Ravena oraz z mniej znanych Inwentarz Samowiedzy Wiechnik i Drwała, Kwestionariusz do Badania Poczucia Kontroli Krasowicz, Kurzyp i Drwała, Skalę Kontroli Działania Kuhla, Kwestionariusz Aprobaty Społecznej Wilczyńskiej i Drwała, Rysunkowy Test Twórczego Myślenia Urbana i Jellena i Ankiety Celów własnego autorstwa. Przedstawiła wyczerpującą charakterystykę wymienionych wyżej narzędzi, jak również charakterystykę osób badanych, organizację badań oraz sformułowała uwagi o statystycznym opracowaniu wyników badań.

Rozdział trzeci książki odnosi się do analizy statystycznej wyników badań. Autorka najpierw prezentuje wyniki dotyczące problemów istotnościowych, a następnie hipotez

zależnościowych, w podsumowaniu zaś znajduje się zbiorcze zestawienie przyjętych i odrzuconych hipotez.

Wydów jest poparty syntetycznymi i wybranymi z uwagi na znaczenie zestawieniami wyników zaprezentowanych w tabelach i w formie graficznej. Jest uporządkowany, logiczny i – co najważniejsze – napisany przystępnym językiem. Ta część książki jest długa i drobiazgową, ale trudno rzetelność i wielowymiarowość analiz i ich interpretacji uznać za mankament książki naukowej. Moim zdaniem, jest to wzorcowy przykład wyśmienitego warsztatu statystycznego.

Rozdział czwarty książki to interpretacja uzyskanych wyników. Turska zgodnie z kolejnością prezentacji rezultatów wnioskowania statystycznego przeprowadza przejrzystą tematycznie i wnikliwą dyskusję uzyskanych rezultatów badań. Swoboda poruszania się w aspektach teoretycznych, łatwość eksplorowania innych studiów empirycznych w omawianych tematach, dbałość o precyzyjność terminologiczną i wniosków, umiejętność prowadzenia dyskursu naukowego w sposób logiczny i uzasadniający budowane wnioski, umiejętność konstruktywnego spojrzenia na zastosowane narzędzia badawcze i uzyskane dzięki nim wyniki to niewątpliwie atuty Autorki dojrzałej naukowo i erudycyjnie, głęboko rozumiejącej i wszechstronnie znającej podjętą tematykę.

Badania i interpretacje Turskiej dowodzą, że w zakresie samooceny przeświadczenie o własnych zdolnościach intelektualnych jest cechą schematową prymusów i że charakteryzuje ich istotnie wyższa globalna samoocena niż u niżej ocenianych rówieśników. Pod względem poczucia kontroli prymusi nie różnią się od mniej skutecznych uczniów, ale mają mniejsze poczucie sprawstwa w związkach koleżeńskich. Paradoksalnie w aspekcie kontroli działania występuje u prymusów przy wysokiej skuteczności osłabienie efektywności w zakresie kontroli decyzyjnej (podejmowanie decyzji: co i dlaczego mam robić?). Prezentują przy tym najbardziej destrukcyjny wzorec reagowania emocjonalnego po niepowodzeniu, a zasadnicza efektywność systemu samoregulacji sprowadza się do kontroli wykonania, czyli doskonałego wypełnienia tego, co zadane. Prymusów charakteryzuje wysoka potrzeba aprobaty społecznej, oparta na internalizacji oczekiwań zewnętrznych, głównie nauczycieli. Uczniowie skuteczni w gimnazjum stawiają sobie przede wszystkim cele edukacyjne w aspekcie wykonaniowym (zdobyć najlepszą ocenę), zaś tendencja ta słabnie w grupie prymusów licealnych. U skutecznych licealistów „zdobywanie wiedzy na podobieństwo napełniania naczynia» ustępuje miejsca szybkiemu przetwarzaniu informacji” (s. 157), przy czym obie grupy tak wybiórczo koncentrują się na celu edukacyjnym, że rezygnują z aktywności w innych sferach życia pozaszkolnego. Z badań Turskiej wynika, że zdolności ogólne pełnią rolę uwarunkowań, ale nie determinant skuteczności szkolnej. Podobnie zdolności twórcze nie umożliwiają pełnienia roli prymusa w przeświadczeniu uczniów. Można być prymusem, posiadając niższe niż inni zdolności intelektualne, i można być prymusem, posiadając zdolności twórcze, ale pod warunkiem współwystępowania z nimi wysokich zdolności intelektualnych. „Osoby o wyraźnej dominacji kreatywności nie mają szans na odniesienie sukcesu edukacyjnego”, „najwyżej oceniane są przede wszystkim jednostki niekreatywne o wysokiej inteligencji” (s. 162). W takiej sytuacji kreatywni prymusi gimnazjalni uzyskują niższe oceny od mniej twórczych kolegów. Do tego skuteczni uczniowie o wysokim poziomie zdolności twórczych niedoceniają swoich kompetencji poznawczych, a zdolności twórcze traktują jako nieprzydatne, a nawet szkodliwe w byciu skutecz-

nymi. Stereotyp płci również wpływa na skuteczność ucznia. Zdecydowana gratyfikacja przez nauczycieli wkładu pracy dziewcząt, a nie chłopców, wraz z długością stażu edukacyjnego w przypadku poniesionej porażki edukacyjnej prowadzi do obniżenia samooceny intelektualnej dziewcząt.

Zamykając rozdział czwarty pracy, Dorota Turska we wnioskach jeszcze raz przypomina istotę teoretycznego modelu skuteczności ucznia i wykazuje jego wysoką wartość eksplanacyjną. Poza tym Autorka podnosi kwestię rzetelności i trafności ekologicznej przeprowadzonych przez siebie badań i wniosków, co należy uznać za jej naukowy atut.

Ostatni rozdział książki Autorka poświęca na refleksje końcowe. Nie są one optymistyczne z punktu widzenia realizacji postulatów reformy szkolnictwa. „Wydaje się zatem, że polski system edukacyjny okresu transformacji realizuje edukacyjny kod kolekcji, ze wszystkimi jego konsekwencjami w specyfice funkcjonowania poznawczego i pozapoznawczego wychowanka” (s. 176). Zasadniczą formą aktywności umysłu w przekonaniu ucznia jest kolekcjonowanie informacji i szybkość ich reprodukcji oraz przetwarzania, ponieważ za to w szkole zdobywa się najwyższe oceny. Turska nie poprzestaje jednak na diagnozie sytuacji, ale poszukuje jej przyczyn. Zewnętrzny sprawdzian wiedzy na poziomie gimnazjum zasadniczo mierzy wiedzę reprodukcyjno-rozpoznawczą, a rezultaty egzaminów testowych na maturze stanowią podstawę do kwalifikowania na studia. Średni wynik uczniów w teście końcowym staje się miarą wartości nie tylko ucznia, ale też nauczyciela i decyduje o miejscu szkoły w rankingu. Tym samym mamy nowe zjawisko będące efektem reformy systemu oświaty.

Można się z Dorotą Turską nie zgodzić, bo przecież wcześniej „zjawiska” nie było, a sytuacja nie uległa zmianie od ponad dwudziestu lat. Faktem jest jednak, że skuteczność reformy jest odwrotna do zamierzeń i nawet traktowanie jej jako ciągłego procesu nie tłumaczy nieudolnego eksperymentowania pedagogicznego na kolejnych rocznikach młodych ludzi.

Książka Doroty Turskiej na pewno wzbudzi zainteresowanie reformatów oświaty, ale też powinni ją przeczytać zarówno psychologowie, jak i nauczyciele, rodzice i sami uczniowie, by obiektywnie ocenić skuteczność i mechanizm działania reformy, lepiej zrozumieć wpływ „szkolnych reguł gry” na zachowanie uczestników interakcji szkolnej, aby poprowadzić reformy we właściwym kierunku.

Ryszarda Ewa Bernacka

Grażyna Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Harmonia, 2006, ss. 152

Czym jest dysleksja? Jaki jest jej patomechanizm? W jaki sposób się ujawnia oraz jakie są obecnie możliwości terapii?

Są to pytania, które od dłuższego czasu stawiają sobie badacze i naukowcy zainteresowani zagadnieniem dysleksji. Poprzez analizę dostępnej literatury oraz prowadzone badania naukowe starają się coraz lepiej poznać istotę zaburzeń dyslektycznych.

Odpowiedzią na powyższe pytania jest publikacja wydana pod redakcją G. Krasowicz-Kupis *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Pozycja ta przeznaczona jest

zarówno dla osób poszukujących podstawowych informacji na temat dysleksji, jak i dla tych, dla których dysleksja jest doskonale znanym zagadnieniem zarówno w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym. Porządkuje bowiem zdobytą już wiedzę, a dzięki przytoczonym wynikom z najnowszych badań naukowych umożliwia aktualizację posiadanych już informacji.

Publikacja zawiera zbiór artykułów, których autorzy są wybitnymi specjalistami i autoritetami w dziedzinie dysleksji rozwojowej.

Wprowadzeniem w główne zagadnienie tej publikacji jest artykuł M. Bogdanowicz, zatytułowany *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu*. Zawiera on m.in. historyczny zarys kształtowania się poglądów, teoretycznych koncepcji i definicji na temat dysleksji rozwojowej. Autorka podkreśla istotny związek specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu z zaburzeniami komunikacji oraz opisuje patomechanizm ich powstawania. Dużo uwagi poświęca także charakterystyce symptomów ryzyka dysleksji i dysleksji rozwojowej, które można obserwować już w okresie niemowlęcym, poniemowlęcym, a następnie we wczesnym i późniejszym wieku szkolnym. Tak szczegółowo opisane objawy zestawia z prezentacją przebiegu diagnozy dysleksji rozwojowej i kryteriami umożliwiającymi rozpoznanie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

W artykule *Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisaniu* A. Borkowska opisuje patomechanizmy trudności dyslektycznych. Nabywanie umiejętności czytania i pisanie, stanowiących wyższe czynności psychiczne, zależne jest od sprawnego funkcjonowania złożonych obwodów neuronalnych, obejmujących liczne struktury mózgu centralnego układu nerwowego oraz łączących je dróg nerwowych. Poza podłożem neuronalnym w powstawaniu trudności dyslektycznych istotną rolę odgrywają procesy percepcyjne (dotyczące analizatora wzrokowego, słuchowego i kinestetycznego), językowe, pamięciowe, myślowe i motoryczne. Doskonałą ilustracją teoretyczną dla zagadnienia neuropsychologicznego podłoża dysleksji jest zaprezentowana koncepcja Dirk J. Bakker'a i J. Linke (1985). Zgodnie z jej założeniami zakłócenia w dominacji półkulowej wpływają na powstawanie trudności o charakterze dysleksji. Wśród mechanizmów zaburzeń czytania i pisanie duże znaczenie mają czynniki genetyczne i biochemiczne. Ich następstwem są deficyty funkcji poznawczych, które z kolei stanowią podłoże specyficznych trudności o charakterze dysleksji. Autorka, próbując wyjaśnić fenomen dysleksji, przytacza założenia koncepcji etiologicznych podkreślających znaczenie deficytu fonologicznego, zaburzeń dominacji stronnej, deficytu funkcji płatów ciemieniowych, kanału wielkokomórkowego oraz mózdzku.

W dalszej części książki G. Krasowicz-Kupis poświęca jeden z rozdziałów zagadnieniu mowy i języka, czyli złożonych procesów będących swoistym tłem dla powstawania zaburzeń dyslektycznych. Wprowadzeniem do artykułu *Dysleksja a rozwój mowy i języka* jest zdefiniowanie umiejętności czytania w kontekście wielopoziomowej komunikacji językowej, ujmowanej również jako czynność metajęzykowa, metapoznawcza i społeczna. Doskonałym rozwinięciem takiego rozumienia procesu czytania są poglądy J. R. Kirby'ego (1990) oraz wyniki polskich badań zaprezentowane przez autorkę. Przedstawiając kształtujące się w czasie poglądy na językowe mechanizmy dysleksji, opisała m. in. istotę hipotezy deficytu werbalnego F. Vellutino. Na jej podstawie przyjmuje się, że deficyty kodowania pamięcią kluczową rolę w etiologii zaburzeń czytania. Opierając się na poglądach M. Snowling, ujmującej to zagadnienie w wąskim zakresie, podkreśla ważną rolę osłabienia procesów przetwarzania fonologicznego. Stanowisko to zgodne jest z hipotezą J. Penningtona, zakładającą, że dysleksja jest wyłącznie zaburzeniem przetwarzania fonologicznego. Obydwa te

założenia stanowiły teoretyczny punkt wyjścia dla powstania teorii podwójnego deficytu. Problematykę językowych zaburzeń u osób z dysleksją autorka prezentuje również w świetle wyników badań międzynarodowych i polskich. Zestawiając natomiast symptomatologię ryzyka dysleksji rozwojowej z zaburzeniami mowy i języka, wskazuje na nierozłączny związek tych procesów. Na szczególną uwagę zasługują również przytoczone wyniki badań prowadzonych przez G. Krasowicz-Kupis, a także A. Borkowską i U. Oszwę. Na ich podstawie za szczególnie istotne dla powstawania dysleksji uważa się m.in. deficyty w przyswajaniu systemu językowego, trudności w budowaniu zdań złożonych i ujmowaniu w nich związków składniowych. Ważne są także: uboższa struktura semantyczna i zaburzenia organizacji treści wypowiedzi oraz problemy ze stosowaniem takich części mowy, jak przysłówki i przyimki.

W tytule kolejnego artykułu K. Gruszczyńska stawia zasadnicze pytanie *Czy warto oceniać funkcje wzrokowe w diagnozie dysleksji rozwojowej?* Prawidłowy rozwój funkcji wzrokowych, jako środka odbioru informacji pisanej, warunkuje sprawne nabywanie umiejętności czytania. Autorka, wyjaśniając istotę procesu czytania, przytacza powszechnie znane strategie i modele czytania. Wskazuje również na przejawy zaburzeń funkcji wzrokowych, które możemy obserwować szczególnie w wieku przedszkolnym, jak i w czasie początkowej nauki czytania oraz pisania. Szczegółowo opisano również metody wykorzystywane w praktyce psychologicznej, przeznaczone do oceny funkcji wzrokowych. Gruszczyńska przytacza jednocześnie wyniki badań własnych (2004). Na ich podstawie stwierdzono istotnie gorszy poziom wykonania kopii w Teście Figury Złożonej Reya Osterrietha w grupie dzieci dyslektycznych w porównaniu z dziećmi bez tego zaburzenia. Wskazuje to ogólnie na większe deficyty funkcji wzrokowych u uczniów ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Dokładne wykonanie badania za pomocą standardowych i eksperymentalnych metod badawczych jest niezbędne. Dzięki uzyskanym wynikom mamy możliwość wyeliminowania lub potwierdzenia udziału funkcji wzrokowych w patomechanizmie dysleksji u danego dziecka. Stanowi to podstawę do planowania i efektywnego realizowania specjalistycznego postępowania terapeutycznego.

W dalszej części publikacji, zatytułowanej *Dysleksja i zdolności twórcze*, zaprezentowano nieco inne niż tradycyjne spojrzenie na problem dysleksji. Do niedawna wskazywano głównie na braki i słabe strony uczniów z trudnościami w nauce czytania i pisania. Obecnie, mając stale na uwadze negatywne skutki tego zaburzenia, podkreśla się również pozytywne cechy i mocne strony uczniów z dysleksją. Autorka – K. Rak – jako główne pytanie, stawia zasadność hipotezy, zgodnie z którą osoby ze specyficznymi trudnościami w nauce wykazują również ponadprzeciętne zdolności twórcze. Na podstawie dostępnej literatury, analizującej powyższe zagadnienie, autorka podkreśla, że trudności dyslektyczne nie wykluczają posiadania zdolności sprawnego przetwarzania i tworzenia doznań percepcyjnych, wysokiej wrażliwości na otoczenie, ciekawości poznawczej, intuicji, polisensorycznego myślenia, spostrzegania czy żywej wyobraźni. Tego typu cechy dają im możliwość osiągnięcia sukcesu i spełnienia się w różnych dziedzinach życia, tak jak przykładowo: Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Winston Churchill, Hans Christian Andersen lub Thomas Edison. Nie bez znaczenia pozostaje również percepcja osób ze specyficznymi trudnościami w nauce w ich najbliższym środowisku. Autorka artykułu opisuje również istotę zdolności twórczych w szerokim i wąskim ujęciu. Do oceny tak wieloaspektowego pojęcia poszukuje się nadal odpowiednich metod i technik badawczych. W ujęciu K. Rak zagadnienie zdolności twórczych u osób z dysleksją pozostaje nadal otwartym problemem. Aktualny jest również postulat, aby

doszukiwać się pozytywnych cech i ponadprzeciętnych zdolności, jakie posiadają osoby z dysleksją.

Kolejny artykuł – „*ADHD a dysleksja rozwojowa* – poświęcony jest problemowi współwystępowania obu tych zaburzeń. Rozważając ich znaczenie i wpływ na funkcjonowanie szkolne uczniów, A. Borkowska podkreśla, że przy współistnieniu u dziecka objawów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi i trudności dyslektycznych mamy do czynienia z deficytami poznawczymi. Prowadzą one w dużej mierze do zaburzeń uwagi, które utrudniają naukę czytania i pisania. Można jednak zauważyć pojawiające się deficyty poznawcze, wynikające oddzielnie z dysleksji i oddzielnie z ADHD. Dokonując natomiast analizy porównawczej podłoża neurofizjologicznego, funkcjonowania poznawczego i trudności przejawianych przez dzieci z dysleksją, z ADHD i ze współwystępującymi obydwoma zaburzeniami, sugeruje się, że są to dwa różne etiologicznie problemy rozwojowe. Doskonałym podsumowaniem jest opis funkcjonowania poznawczego i trudności z nauką występujących u jedenastoletniego chłopca z diagnozą zespołu ADHD i dysleksji rozwojowej.

W artykule zatytułowanym *Przetwarzanie fonologiczne a rozumowanie arytmetyczne u dzieci* U. Oszwa wyjaśnia związek procesów fonologicznych z rozwojem rozumowania arytmetycznego. W celu ukazania zróżnicowanego charakteru powiązań pomiędzy tymi procesami przedstawia założenia modelu przetwarzania liczb Butterwortha oraz koncepcje Hetcha i jego współpracowników. Jednocześnie autorka dokładnie omawia aspekty procesów przetwarzania fonologicznego, tj. świadomość i pamięć fonologiczną, które wraz z szybkością dostępu do reprezentacji fonologicznych warunkują prawidłowy przebieg wykonywania operacji arytmetycznych i nabywania coraz to bardziej złożonych umiejętności w tym zakresie. Wyniki opisanych szczegółowo badań wskazują, iż niski poziom świadomości i pamięci fonologicznej determinują powstawanie trudności dotyczących wykonywania operacji matematycznych, a tym samym wpływają na niepowodzenia bądź znaczne utrudnienia w nabywaniu tego rodzaju umiejętności w trakcie nauki szkolnej.

Ostatni artykuł prezentowanej pracy *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – pomoc psychologiczna i pedagogiczna* poświęcony został głównie zagadnieniu terapii. Swoim zakresem obejmuje ona wielokierunkowe oddziaływania o charakterze pomocy psychologiczno-pedagogicznej, logopedycznej, a niekiedy nawet medycznej (np. ze strony psychiatry dziecięcego). Autorka – M. Bogdanowicz – podkreśla ogromne znaczenie specjalistycznych oddziaływań, dostosowanych odpowiednio do specyficznych cech psychicznych dziecka. Przytacza również obowiązujące regulacje prawne, przepisy i zasady dotyczące udzielania pomocy terapeutycznej. Wskazuje jednocześnie na potrzebę przeprowadzenia dokładnej diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, będącej punktem wyjścia do prowadzenia kompleksowej terapii. Kończąc swoje rozważania, M. Bogdanowicz zamieszcza charakterystykę systemu pomocy terapeutycznej, realizowanej w Polsce, przeznaczonej dla osób z dysleksją. W skrótovej formie przytacza także podstawy prawne opieki psychologiczno-pedagogicznej obowiązujące w naszym kraju, a także zasady dostosowania warunków egzaminacyjnych do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z dysleksją.

Prezentowana publikacja zasługuje na szczególne uznanie. Sama wartość merytoryczna, a nawet układ treści i przedstawionych zagadnień doskonale wprowadza czytelnika w tematykę dysleksji, stopniowo porządkując i systematyzując zgromadzoną dotychczas z tej dziedziny wiedzę.

Przedstawione tu poglądy na temat dysleksji rozwojowej są zgodne z europejską koncepcją – dotychczas nie były prezentowane w Polsce w tak zwarty sposób. Ponadto łamią stereotyp zaburzeń funkcji percepcyjno-motorycznych, który niepodzielnie panuje w Polsce od lat 60. ubiegłego wieku. Postęp w zakresie prowadzonych badań nad istotą dysleksji przyczynił się do podkreślenia znaczenia językowej natury procesów czytania i pisania.

Podjęta próba wieloaspektowego ujęcia zjawiska dysleksji rozwojowej w perspektywie psychologicznej jest niezwykle cenna dla psychologów, pedagogów, doświadczonych teoretyków i praktyków, a także zdobywających specjalistyczną wiedzę studentów. W związku z tym publikację tę polecam wszystkim osobom pragnącym zgłębiać tajniki istoty, etiologii, bogatej symptomatologii, diagnozy oraz terapii specyficznych trudności w nauce czytania i pisania o charakterze dysleksji.

Joanna Mazurkiewicz