

Maria Forys

Instytut Pedagogiki UJ

Centrum Rozwoju Zdolności i Terapii Mowy „Podwójnie wyjątkowi”

Zdolności twórcze i osiągnięcia szkolne uczniów z dysleksją

Kto wkracza w dziedzinę kształcenia uzdolnień, powinien się nastawić na niepewność i różne rozbieżne opinie. Niepewność ta bywa doświadczeniem frustrującym, ale bywa też bodźcem do twórczego, innowacyjnego działania i poszukiwań, które wnoszą wielki wkład w rozwój teorii i praktyki.

J. Eby i J. Smutny

Wprowadzenie

Opublikowana w 1994 r. przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji (IDA) definicja dysleksji wskazuje, że:

Dysleksja jest jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie. Charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej – często prócz trudności w czytaniu (*reading problems*) dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności w zakresie czynności pisania (*writing*) i poprawnej pisowni (*spelling*).¹

Dotychczas jest to aktualna definicja. Podkreśla się jej kliniczny charakter, odwołujący się do symptomatologii specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu.

Dysleksja obok innych zaburzeń zależy do grupy **specyficznych trudności w uczeniu się** (*Specific Learning Difficulties/Disabilities* – SLD). Jak wskazuje powszechnie dostępny i znany na świecie dokument *Public Law 94-142* (od 1977 przyjęty w systemie oświaty USA) są to:

[...] zaburzenia jednego lub większej liczby podstawowych procesów psychicznych, dotyczących rozumienia lub używania mowy ustnej lub pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, techniki pisania (*writing*), stosowania poprawnej pisowni (*spelling*) lub liczenia (*matemathical calculation*). Termin ten jest związany z zaburzeniami spostrzegania, uszkodzeniami mózgu, minimalnymi dysfunkcjami mózgu (*Minimal Brain Dysfunction*), dysleksją i afazją rozwojową [...].²

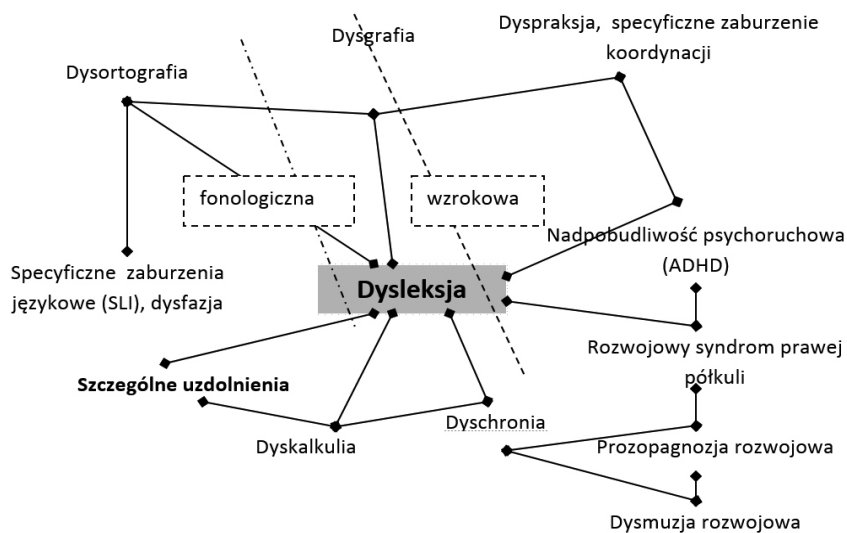
¹ Cyt za: M. Bogdanowicz, 2006, s.17–18; definicja w tłum. autorki.

² Federal Register, December 29, 1997, p. 65083, 121a.5, za: M. Bogdanowicz, 1996, s.13–14, 2000, s. 818.

Określenie „specyficzne” w odniesieniu do trudności w uczeniu się stosowane jest do podkreślenia charakteru o ograniczonym, wąskim zakresie. Występują one u dzieci o prawidłowym poziomie inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunkach dydaktycznych do przyswajania wiedzy i umiejętności szkolnych³.

W grupie tej odnajdujemy dzieci z trudnościami w obszarze: czytania, pisania, czyli z tzw. **dysleksją rozwojową** (*Developmental Dyslexia*); z trudnościami w **matematyce** (rozumowanie matematyczne, operacje na liczbach). Międzynarodowy Podręcznik Diagnostyczny (DSM-IV) dodaje grupę dzieci z „**innymi zaburzeniami w uczeniu się**”⁴. Coraz częściej obserwacje kliniczne pozwalają wiązać tę kategorię ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się **muzyki** (odtworzenie melodii podczas śpiewania, rytmu, czytania z nut). Ponadto wskazuje się na specyficzne trudności **ruchu**, wyrażające się niemożnością odtworzenia sekwencji ruchowych podczas gimnastyki, treningu sportowego oraz koordynacji ruchów podczas codziennych czynności, problemów z ich organizacją w czasoprzestrzeni. Akcentuje się także trudności przy wprowadzaniu **pojęcia i kategorii czasu**, a także w obszarze **plastyki** (stosunki przestrzenne, perspektywa).

M. Habib (2004) podkreśla, że w grupie osób praktycznie zajmujących się dysleksją użycie pojęcia dysleksji wychodzi poza ramy definicji etymologicznie powiązanej z zaburzeniami zaburzeń czytania i pisania. Obecnie obejmuje ona znacznie szerszy zespół zaburzeń.



Rycina 1. Konstelacja dysleksji w ujęciu M. Habiba (*La constellation dyslexie*) – oprac. własne na podstawie: M. Habib, 2004, s. 66

³ M. Bogdanowicz, 1996, s. 13.

⁴ M. Bogdanowicz, 1994, s. 53.

Różny stopień, sposób powiązania objawów dysleksji z funkcjami poznawczymi buduje tzw. konstelację dysleksji (*La constellation dyslexie*). Nowoczesne koncepcje zaburzeń uczenia się klasyfikują różne zaburzenia, które łączy: wspólny charakter rozwojowy, specyfika dysfunkcji korowych oraz częste powiązania elementów między sobą. Dysleksja jest najczęściej występującym i najbardziej wskazywanym zespołem objawów powiązanych z procesem uczenia się. Prezentuje to powyższa rycina.

1. Zdolności osób z dysleksją – przegląd badań obcojęzycznych

W polskim piśmiennictwie psychologiczno-pedagogicznym analiza zdolności u osób z dysleksją zajmuje niewiele miejsca. Jak dotychczas, badania zdolności osób z dysleksją należą do badań szeroko zakrojonych w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii. Badania polskich psychologów potwierdzają wysoką wydolność intelektualną dzieci dyslektycznych. U około 90% osób z dysleksją stwierdzono inteligencję w normie (80–100), u pozostałych osób iloraz ten wykracza ponad przeciętną (Spionek, 1965, s. 152). Spostrzeżenie to wielokrotnie potwierdzano w badaniach uczniów dyslektycznych (Jaklewicz, 1980; Bogdanowicz, 1989; Górniewicz, 1994; Wszeborowska-Lipińska, 1996 i inne).

Analiza profiliw podtestów uzyskiwanych przez osoby z dysleksją w Skali Wechslera (WISC i WISC-R) zgodnie wskazuje, że uzyskują oni istotnie obniżone wyniki w następujących podtestach: Wiadomości (*Information*), Arytmetyka (*Arithmetic*), Pamięć Cyfr (*Digit Span*), Symbole Figur i Cyfr (*Coding*). Taki profil wyników od pierwszych liter angielskich nazw podtestów (*Arithmetic, Coding, Information, Digit Span*) został nazwany ACID-profile i termin ten jest popularny wśród zachodnich psychologów, naukowców i praktyków.

Bannatyne (1971, 1974) stworzył koncepcję, która próbuje wyjaśnić, dlaczego wyniki w wyżej wymienionych podtestach ulegają znacznemu obniżeniu. Na podstawie analizy czynnikowej wyróżnił cztery wiązki zdolności mierzonych przez WISC – każda z nich zawiera kombinację trzech podtestów:

1. Zdolności przestrzenne (*Spacial Ability*), zawierająca następujące podtesty: *Braki w Obrazkach, Klocki, Układanki*.
2. Zdolności pojęciowe (*Conceptualizing Ability*), zawierająca podtesty: *Rozumienie, Podobieństwa, Słownik*.
3. Zdolności sekwencyjne (*Sequencing Ability*), zawierająca podtesty: *Pamięć Cyfr, Porządkowanie Obrazków, Symbole Figur i Cyfr*.
4. Wiedza nabyta, zawierająca podtesty: *Wiadomości, Arytmetyka, Słownik*.

Rugel (1974, za: Thomson, 1984) przeprowadził wnikliwą analizę 22 badań nad dziećmi z problemami w czytaniu, w których posługiwano się WISC, i stwierdził w odniesieniu do czynników wyróżnionych przez Bannatyne'a, że w 18 przypadkach najwyższe wyniki uzyskano w *Zdolnościach przestrzennych*; przeciętne wyniki w *Zdolnościach pojęciowych* w 14 przypadkach. *Zdolności sekwencyjne* uzyskały najniższe wskaźniki w 18 z 22 analizowanych badań (Wszeborowska-Lipińska, 1996, s. 128–129).

Obszary badań nad zdolnościami to nie tylko ujęcie poznawcze zdolności. W opisie zdolności występujących u osób z dysleksją ponadto znajdujemy badania neurologiczne oraz badania zdolności wizualno-przestrzennych.

Badania neurologiczne wskazują na obszary zdolności osób z dysleksją. Kompleksowe badania prowadzone przez Geschwinda (1982, 1986) oraz Galabrudę i jego zespół przedstawiają następujące wnioski: osoby z dysleksją mają odmiennie ukształtowane struktury mózgowe *corpus callosum* oraz prawe i lewe *planum temporalum*, specyficzne wzory migracji i obumierania neuronów w kształtowaniu się warstw kory mózgowej w okresie prenatalnym i postnatalnym, co stanowi prawdopodobnie skutek podwyższonego poziomu testosteronu, zwłaszcza w szóstym miesiącu życia płodowego.

Galabruda prowadził badania *post mortem* na mózgach osób dorosłych z dysleksją rozwojową. Wykazał, że mają nie tylko ubytki i deformacje tkanki mózgowej, na co zwrócili uwagę poprzedni badacze, lecz także pewien nadmiar tkanki mózgowej, większą liczbę połączeń między prawą i lewą półkulą oraz symetryczny mózg, gdyż prawe *planum temporalum* nie ustępuje wielkością lewemu. Takie neurologiczne rozbieżności w budowie mózgow osób z dysleksją mogą w przypadku niektórych dyslektyków prawdopodobnie wpłynąć na współwystępowanie obok specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu wybitnych zdolności w myśleniu wizualno-przestrzennym polegającym m.in. na tworzeniu dynamicznych, skomplikowanych, trójwymiarowych figur geometrycznych – twierdzi Galabruda (za: Wszeborowska-Lipińska, 1997, s. 317). Zarówno Geschwind, jak i Galabruda, opisując mózgi osób z dysleksją, posługiwali się terminem *Extraordinary brain*, co oznacza niezwykły mózg, nie zaś uszkodzony.

Z kolei inne badania Armstrong (1987), Singleton (1988), Congdon (1989), Hornsby (1991), West (1991), Davis (1995), Vitale (1995), Graves (1996) (*ibidem*, s. 323) przedstawiają dysleksję jako wrodzoną organizację struktur mózgowych, która pozwala na efektywne niewerbalne myślenie i uczenie się. Także Gyarmatha (1995) podjął badania w tym obszarze, opisując genetyczne podłoże współwystępowania dysleksji i uzdolnień.

Aktualnie w Polsce w pracowni prof. A. Grabowskiej trwają neurologiczne badania nad dysleksją jako zaburzeniem neurorozwojowym.

Hipotezę o występowaniu dysleksji z przestrzennymi zdolnościami wysunął już w 1925 roku Orton. Sugerował on także, że nie w każdym z przypadków dysleksji może się ona potwierdzać. Podobnie Geschwind i Galaburda (1987, s. 65–66) zanotował wysoką częstotliwość osób z dysleksją w profesjach wymagających przestrzennych zdolności, takie jak sztuka, inżynieria albo architektura. Przeprowadzono także wnikliwe studia kilku osób dyslektycznych z bezspornymi przestrzennymi talentami. Badania takie przeprowadzili: Aaron i Guillemard (1993), Aaron, Phillips i Larsen (1988) Gordon (1983), West (1997).

Natomiast rozległe badania w tym zakresie przeprowadził zespół badawczy: Winner Ellen, Catya von Karolyi i Daphna Malinsky, Lisa French, Colleen Seliger, Erin Ross i Christine Weber (badania finansowane z grantu Międzynarodowego

Towarzystwa Dysleksji – The International Dyslexic Association). Celem badań była weryfikacja hipotezy, iż dysleksja związana jest z większymi możliwościami prawej półkuli mózgowej⁵ i wizualno-przestrzennymi umiejętnościami występującymi u osób z dysleksją.

2. Zdolności twórcze osób z dysleksją

Liczne badania nad zdolnościami osób z dysleksją, przeprowadzone za granicą (Armstrong, 1987; Congdon, 1989; Davis, 1995; Graves, 1996; Gyarmatha, 1995; Hornsby, 1991; LaFrance, 1996; Silverman, 1995; Singleton, 1988; Turner, 1996; Thomson, 1990; Watkins, 1996; West, 1991; Vitale, 1995) przedstawiają osoby z dysleksją jako jednostki kreatywne i wybitnie uzdolnione, które posiadają umiejętności rzadko występujące wśród osób niemających problemów z czytaniem.

Ron Yoshimoto i Jane Raissle (1996) charakteryzują uczniów z dysleksją jako mających:

- **wysoko rozwinięte myślenie twórcze**
- wysokie zdolności w rozumieniu tekstów
- bogate słownictwo
- duży zasób wiadomości
- znakomitą ekspresją werbalną
- wysoki poziom myślenia abstrakcyjnego
- zdolność rozwiązywania złożonych problemów
- wysoko rozwinięte zdolności mechaniczne
- talenty artystyczne
- wysokie zdolności w myśleniu konceptualnym w matematyce.

Charakteryzują ich także:

- obniżona samoocena
- obracanie porażek w żart
- słabe tolerowanie krytyki
- tendencje do perfekcjonizmu
- szybkie znużenie pracą z podręcznikiem
- niska tolerancja na porażki
- unikanie porażek przez odmowę wykonywania zadań
- łatwe odrywanie się od pracy (*ibidem*, s. 326).

Edith LaFrance (1996), (*ibidem*, s. 324) w swoich badaniach nad m.in. zdolnościami i myśleniem twórczym wybrała trzy grupy trzydziestoosobowe, charakteryzując je jako:

I grupa: 30 osób z dysleksją, II grupa: 30 utalentowanych osób z dysleksją, III grupa: 30 utalentowanych osób, u których nie wystąpiły problemy dyslektyczne.

⁵ Możliwości te określane są jako „sprawności prawopółkulowe” (Herman, 1990; Lumsdaine i Lumsdaine, 1995), dotyczą one myślenia wizualno-przestrzennego i inteligencji społecznej. Późniejsze badania określają je jako umiejętności symetryczne, nie zlateralizowane bądź nie lewopółkulowe (Bradshaw, 1989; Galabruda, 1989a i b; Deutsch i Spring, 1994, za: Wszeborowska-Lipińska, 1997, s. 316).

Na podstawie WISC-R, Testu Kreatywnego Myślenia Torrance'a (*The Torrance Tests of Creative Thinking*, TTCT, Figural Form B) i adaptacji Scenariusza Przyszłości (*Future Scenario Writing*, FSW) sformułowała następujące wnioski: uzdolnieni uczniowie dyslektyczni są lepsi od uczniów dyslektycznych niewykazujących szczególnych uzdolnień w następujących podtestach Skali Wechslera dla Dzieci (WISC-R): *Wiadomości*, *Podobieństwa* oraz *Klocki*, utalentowani uczniowie dyslektyczni są gorsi od uczniów dyslektycznych nieutalentowanych w następujących podtestach Skali Wechslera dla Dzieci (WISC-R): *Arytmetyce*, *Powtarzaniu Cyfr* i *Symbolach Figur i Cyfr*, w osiągnięciach szkolnych uzdolnionych uczniów dyslektycznych nie widać różnic co do umiejętności rozwiązywania problemów, jaką wykazują inni uzdolnieni bez dysleksji, wyniki w nauce utalentowanych uczniów dyslektycznych są przeciętne, uważani są za zdolnych, lecz leniwych.

W Teście Torrance'a – Test Kreatywnego Myślenia Torrance'a (*The Torrance Tests of Creative Thinking*, TTCT, Figural Form B) zdolni uczniowie dyslektyczni nie różnili się w istotny sposób od zdolnych uczniów bez dysleksji, przewyższyli tę grupę jedynie w kategoriach: ekspresja emocjonalna, poczucie humoru, synteza figur niekompletnych, w Scenariuszach Przyszłości prezentują się obie grupy uczniów dyslektycznych jako jednostki przejawiające wysoki poziom intuicji, natomiast utalentowani uczniowie dyslektyczni otrzymują wyższe wyniki w ekspresji wewnętrznego poczucia kontroli, wyniki badań w Teście Torrance'a ukazują także profil słabych i silnych punktów uzdolnionych uczniów dyslektycznych.

Badania zdolności twórczych oraz osiągnięć szkolnych, które przeprowadziłam zarówno w szkołach, jak i na terenie poradni psychologiczno-pedagogicznych pozwoliły mi wysunąć podobne spostrzeżenie jak w badaniach Edith LaFrance. Zdolni uczniowie dyslektyczni nie różnili się w istotny sposób od zdolnych uczniów bez dysleksji w zakresie myślenia twórczego oraz zdolności twórczych. Uczniowie z dysleksją przewyższyli tę grupę jedynie w kategoriach: *Niekonwencjonalna manipulacja*, *Abstrakcyjność*, *Połączenia liniowe*, *Powiązania tematyczne*, *Perspektywa* oraz *Humor i emocje*.

Eksploracyjny charakter badań zastosowano do grupy 214 osób (12 szkół gimnazjalnych z terenu województwa śląskiego i małopolskiego).

Każda z badanych szkół przedstawiła liczbę uczniów dyslektycznych w trzech klasach oraz wytypowała tę samą liczbę uczniów bez dysleksji. Najczęściej byli to uczniowie z klas, **w których występowała największa liczba uczniów dyslektycznych.**

Przeważająca większość badanych to chłopcy, szczególnie wyższa w grupie uczniów dyslektycznych. Zastosowano jednak szerszy panel badań w obszarze badań zdolności uczniów. Były to następujące metody i narzędzia badawcze:

1. Rysunkowy Test Twórczego Myślenia (TCT-DP), (K.K. Urban i H.G. Jellen),
2. Grupowy Inwentarz do Badania Uzdolnień Twórczych Młodzieży (GIF-FI I), (R. Davis, S. Rimm),
3. Kwestionariusz KANH – I (S. Popek),

4. Test inteligencji wielorakich (H. Gardner),
5. 12 testów do badania zdolności dywergencyjnych,
6. Analiza dokumentów szkolnych i poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz OKE Kraków i OKE Jaworzno.

Do diagnozy osiągnięć szkolnych wykorzystano: Kwestionariusz diagnozy obszaru osiągnięć szkolnych i pozaszkolnych uczniów klas gimnazjalnych (M. Forys), wynik egzaminu gimnazjalnego w III klasie oraz oceny końcowe.

Średnia końcowych ocen z przedmiotów szkolnych wskazuje, że:

1. Wyższe wyniki uzyskują uczniowie dyslektyczni z języka angielskiego, wiedzy o społeczeństwie i wychowania fizycznego.
2. Identyczne wyniki prezentują badani w zakresie ocen z języka polskiego.
3. Gorzej uczniowie dyslektyczni wypadli z przedmiotów: fizyka, technika, informatyka.

W części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego uczniowie uzyskują podobną średnią punktów, przy czym uczniowie niedyslektyczni nieco lepiej wypadają w zadaniach dotyczących czytania i odbioru tekstów kultury. Z kolei w części matematyczno-przyrodniczej są gorsi od uczniów niedyslektycznych. Nieumiejętnie stosują terminy, pojęcia i procedury. Z kolei podobnie ocenia się ich umiejętności stosowania zintegrowanej wiedzy w praktyce. Ostateczna ocena wyników egzaminu gimnazjalnego niewiele lepiej przedstawia się na korzyść uczniów niedyslektycznych.

Wnioski z badań:

1. Wyniki badań sugerują z jednej strony duże problemy metodologiczne, z drugiej – wzrastające zainteresowanie problemem związku dysleksji z twórczością.
2. Brak lub znikoma liczba opracowań naukowych popartych badaniami nad zdolnościami twórczymi osób z dysleksją.
3. Wieloaspektowość pojęcia twórczości utrudnia jej zmierzenie.
4. Duże zróżnicowanie zaburzeń i stylów myślenia w badanej grupie powoduje trudności z uogólnianiem i wyciąganiem wniosków.
5. Należy szukać metod i repertuaru technik badawczych o nacyleniu jakościowym.

Bibliografia

Bannatyne A.D., (1971), *Language, Reading and Learning Difficulties*, Springfield: Thomas.

Biblioteczka reformy. O uczniu zdolnym, MEN, Warszawa 1999, s. 3.

Bogdanowicz M., (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w nauce czytania i pisania – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Lublin.

Bogdanowicz M., (1996) *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” nr 1.

Bogdanowicz M., (2006) *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu* [w:] G. Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*, Harmonia, Gdańsk.

- Everatt J., Steffert, B., Smythe I., (1999), *An Eye for the Unusual: Creative Thinking in Dyslexics* [w:] „Dyslexia”, nr 5, s. 28–46.
- Foryś M., (2002), *Sytuacja szkolna ucznia z trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi o charakterze dyslektycznym*, s. 20 [w:] „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych PAN”, t. 55, Kraków.
- Galabruda A.M., (1990), *The Testosterone Hypothesis: Assessment Since Geschwind and Behan*, 1982, *Annals of Dyslexia* 1990, vol. 40.
- Geschwind, N., & Galaburda, A. (1987), *Cerebral lateralization*. Cambridge, MA: MIT Press, s. 65–66.
- Habib M., (2004), *Troubles d'apprentissage du langage oral et écrit: apports récents de la recherche neurobiologique*. *Revue de Neuropsychologie*, 14 (1–2), 63–102
- Jaklewicz H., (1982), *Zaburzenia emocjonalne i ich wpływ na kształtowanie się niektórych cech osobowości – na podstawie badań katamnesticznych dzieci z dysleksją i dysortografią* [w:] „Zeszyty Naukowe. Psychologia”, Gdańsk, UG nr 4, s. 19–28.
- LaFrance, Edith (Dee) Bird (1997), *The gifted/dyslexic child: Characteristics and addressing strengths and weaknesses*, *Annals of Dyslexia*, 47.
- LaFrance, Edith (Dee) Bird, (1995), *Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural for*, *Roeper Review*, 17.
- Spionek H., (1965), *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, PWN, Warszawa.
- Wszeborowska-Lipińska B., (1996), *Dysleksja a zdolności i style uczenia się. Społeczne uwarunkowania specyficznych dla dysleksji trudności w nauce* [w:] „Psychologia Wychowawcza” 1997, nr 4.
- Wszeborowska-Lipińska B., (1997), *Trzy modele rozumienia dysleksji* [w:] „Forum Psychologiczne” 1997, t. 2, nr 1.
- Yoshimoto R., Raissle I., (1996), *The gifted/dyslexic child: A special challenge*. Referat wygłoszony na The Orton Dyslexia Society 47th Annual Conference, 6–9 listopada 1996.