

Poziom lęku a styl radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych z dysleksją rozwojową

The level of anxiety and coping strategies in young adults with developmental dyslexia

Ewa Łodygowska✉

Uniwersytet Szczeciński, Zakład Psychologii Klinicznej i Psychoprophylaktyki, ul. Krakowska 69, 71-017 Szczecin
University of Szczecin, Department of Clinical Psychology and Psychoprophylaxis
✉ ewalodygowska@gmail.com

ABSTRACT

Introduction: Developmental dyslexia affects 3–18% of the population. The consequences are not only in difficulties in reading and writing, but also emotional and motivational problems that persist into adult life. Many studies confirm that people with dyslexia cope worse than those without.

The aim of this research is to determine if young adults with developmental dyslexia differ from their non-dyslexic peers in terms of anxiety and coping strategies, as well as to verify if there are differences in the relationship of these variables for adults with dyslexia and without.

Materials and methods: 180 young adults (19–28 years old) were examined, 90 with dyslexia, 90 without dyslexia, using: 1) demographic survey, 2) Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) by Endler and Parker, 3) State-Trait Anxiety Inventory by Spielberger et al.

Results: Research does not draw a distinction between young adults with dyslexia and those without in terms of levels of anxiety and styles of coping with stress. Anxiety-trait is significantly associated with the styles of coping with stress. A higher level of anxiety-trait determines a higher intensity of styles focused on emotions and avoidance, a low level of anxiety-trait is associated with a task-oriented copying style. In both the compared groups, the anxiety-trait had a similar impact on the strategy of coping with stress.

Conclusion: Young adults with dyslexia do not show a higher level of anxiety than those without. They also do not reveal a greater intensity of maladaptive styles of coping with stress.

Keywords: dyslexia; adults; learning difficulties; anxiety; stress; coping style.

ABSTRAKT

Wstęp: Zaburzenia dyslektyczne dotyczą 3–18% populacji. Ich konsekwencjami są nie tylko trudności w opanowaniu czytania i pisania, ale również problemy emocjonalne i motywacyjne, ujawniające się w dorosłym życiu. Wiele badań potwierdza, że osoby z dysleksją funkcjonują gorzej niż osoby bez dysleksji. Celem prezentowanych badań było określenie, czy młodzi dorośli ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową różnią się od swoich niedyslektycznych rówieśników w zakresie poziomu lęku oraz strategii radzenia sobie ze stresem, a także zweryfikowanie, czy istnieją różnice między związkiem tych zmiennych u dorosłych z dysleksją i bez dysleksji.

Materiały i metody: Zbadano 180 młodych dorosłych (19–28 lat), 90 z rozpoznaną dysleksją, 90 – bez dysleksji. Zastosowano: ankietę własną, Kwestionariusz radzenia sobie ze stresem (CISS)

Endlera i Parkera, Inwentarz stanu i cechy lęku (STAI) Spielbergera i wsp.

Wyniki: Osoby z dysleksją nie różnią się od osób bez dysleksji w zakresie przejawianego lęku i stylu radzenia sobie ze stresem. Lęk-cecha w istotny sposób wiąże się ze stylem radzenia sobie ze stresem. Wyższy poziom lęku-cechy determinuje większe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach i i stylu skoncentrowanego na unikaniu, niski poziom lęku-cechy wiąże się z częściej ujawnianym stylem skoncentrowanym na zadaniu. W obu porównywanych grupach lęk-cecha w podobny sposób wpływa na ujawnianą strategię radzenia sobie ze stresem.

Wnioski: Osoby z dysleksją nie wykazują większego poziomu lęku niż osoby bez dysleksji, nie ujawniają również większego nasilenia dezadaptacyjnych stylów radzenia sobie ze stresem.

Słowa kluczowe: dysleksja; dorośli; lęk; stres; styl radzenia sobie.

WSTĘP

Dysleksja rozwojowa to zaburzenie, które dotyka 3–18% populacji [1, 2], uwarunkowane czynnikami genetycznymi [3] i neurologicznymi [4, 5].

Zgodnie z Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) dysleksja rozwojowa

to rodzaj specyficznych zaburzeń rozwoju umiejętności szkolnych (F81), przejawiających się w formie m.in. specyficznych zaburzeń czytania (F81.0) i specyficznych zaburzeń ortograficznych (F81.1) [6]. Trudności te ujawniają się przede wszystkim na początku nauki szkolnej i utrzymują również w okresie dorosłości, chociaż wraz z wiekiem zmienia się charakter zaburzenia (stąd określenie dysleksja rozwojowa) [2, 4].

Zaburzenia dyslektyczne wiążą się nie tylko z problemami w czytaniu i pisaniu, ale również z innymi trudnościami, jak: słabsza pamięć fonologiczna, kłopoty z formułowaniem wypowiedzi i nabywaniem słownictwa, zapamiętywaniem nazw i sekwencji słownych itp. [2, 7, 8]. Ponadto konsekwencją dysleksji są nie tylko zakłócenia ujawniające się w sferze poznawczej [7], ale także problemy emocjonalno-motywacyjne. Liczne badania potwierdzają, że dzieci i młodzież z dysleksją wykazują obniżoną samoocenę [9, 10], mniejszą motywację do nauki [10, 11] oraz nasilony poziom lęku [12, 13]. Również doniesienia dotyczące dorosłych wskazują na nieprawidłowości w ich funkcjonowaniu, potwierdzając, że dorosłe osoby z dysleksją ujawniają obniżoną samoocenę i brak wiary we własne możliwości, poczucie krzywdy i niesprawiedliwości [14, 15] oraz inne problemy w sferze emocjonalno-motywacyjnej i osobowościowej [16, 17]. Jednocześnie należy podkreślić, iż w przypadku dorosłych z dysleksją niewiele jest badań (zwłaszcza w Polsce) dotyczących problemów emocjonalnego funkcjonowania, opisywane zaś doniesienia często nie dostarczają jednoznacznych rezultatów. Z tego powodu zagadnienie to wydaje się warte zbadania, również dlatego, że nieprawidłowości w funkcjonowaniu dorosłych z dysleksją mogą być przyczyną dyskomfortu psychicznego i sprzyjać powstawaniu szerszych zaburzeń.

Prezentowane w artykule badania koncentrują się na dwóch aspektach psychologicznego funkcjonowania osób z dysleksją: poziomie lęku oraz stylach radzenia sobie ze stresem.

Lęk jest negatywnym odczuciem emocjonalnym towarzyszącym niekorzystnym zdarzeniom życiowym, które człowiek postrzega w kategoriach zagrożenia. Lęk jako zjawisko psychologiczne może być rozpatrywany dwojako: jako obecnie doświadczany stan, będący rodzajem odpowiedzi na właśnie doświadczaną sytuację, lub immanentna cecha jednostki [18]. Lęk jako stan to „subiektywne, świadomie postrzegane uczucia obawy i napięcia, którym towarzyszy związana z nimi aktywacja lub pobudzenie autonomicznego układu nerwowego” [16, 17, 19]. Specyfiką lęku jako stanu jest jego zmienność i dynamika, będące wypadkową oddziaływania czynników zewnętrznych i interpretacji tych czynników przez jednostkę. Lęk jako cecha to „motyw lub nabyta dyspozycja behawioralna, która czyni jednostkę podatną na postrzeganie szerokiego zakresu obiektywnie niegroźnych sytuacji jako zagrażających i reagowanie na nie stanami lęku, nieproporcjonalnymi do wielkości obiektywnego niebezpieczeństwa” [17, 19]. W tym kontekście lęk można traktować jako cechę stałą, typową dla danej jednostki, wyrażającą się w określonym sposobie reagowania i interpretowania rzeczywistości.

Między lękiem-stanem a lękiem-cechą istnieją wzajemne zależności: z jednej strony lęk jako cecha wyznacza sposób percepcji rzeczywistości i jej interpretowania, co z kolei wpływa na lęk-stan aktywowany w danej sytuacji. Z drugiej strony lęk-stan, powstały jako reakcja na określone bodźce, może wzmacniać ogólne nastawienie lękowe danej osoby, przyczyniając się do podwyższenia jej poziomu niepokoju.

Z pojęciem lęku i napięcia związane jest zjawisko stresu. Stres jest definiowany jako relacja między człowiekiem a środowiskiem, którego wymagania zakłócają lub przekraczają

możliwości adaptacyjne jednostki. Wyodrębnia się trzy rodzaje ujęć stresu: 1) definicje uwzględniające charakter bodźca; 2) definicje uwzględniające charakter reakcji; 3) definicje transakcyjne [20, 21]. Pierwsza grupa definicji kładzie nacisk na obiektywne cechy bodźca [22, 23] z pominięciem indywidualnych różnic w postrzeganiu stresu. Drugi rodzaj definicji koncentruje się na reakcjach jednostki na stresor, tzn. na biologicznych i psychologicznych „odpowiedziach” człowieka na wymagania środowiska [24]. Trzecia grupa definicji, nawiązująca do aspektu dopasowania między wymaganiami środowiska i możliwościami jednostki, kładzie nacisk na rolę subiektywnej oceny, przez pryzmat której osoba interpretuje całą sytuację [25], przy czym podkreśla się, że spostrzeganie sytuacji stresowej może wpływać na określone strategie radzenia sobie ze stresem [26].

Zatem stres i radzenie sobie z nim to zjawiska, które są ze sobą ściśle związane [21]. W literaturze można napotkać odrębne stanowiska dotyczące tego, jak należy ujmować sposoby radzenia sobie ze stresem. Badacze nie są zgodni, czy działania człowieka ukierunkowane na źródło stresu i służące wyeliminowaniu napięcia należy rozpatrywać jako sposoby, procesy, style czy strategie [21, 27, 28], niemniej jednak uważa się, że o stylu radzenia sobie należy mówić wtedy, kiedy podkreśla się względnie stałe różnice indywidualne w sposobie mierzenia się ze stresem. Endler i Parker [29], nawiązując do transakcyjnego modelu stresu w ujęciu Lazarusa, a zarazem odwołując się do koncepcji lęku Spielbergera, wskazują, że styl radzenia sobie ze stresem to typowy dla danej jednostki sposób zachowania w różnych sytuacjach stresowych. Radzenie sobie ze stresem, w odróżnieniu od mechanizmów obronnych, odbywa się przy udziale świadomości i ma charakter ukierunkowanych, względnie stałych i specyficznych dla danej jednostki działań, uruchamianych w obliczu sytuacji stresowej. Badacze wyodrębniają trzy style radzenia sobie ze stresem: 1) styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ); 2) styl skoncentrowany na emocjach (SSE); 3) styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) [29]. Pierwszy z nich jest charakterystyczny dla osób, które w sytuacjach stresowych dążą do aktywnego rozwiązania problemu, np. przez jego poznawcze przekształcenie lub zmianę sytuacji. Drugi dotyczy osób, które w sytuacjach stresowych przede wszystkim skupiają się na własnych przeżyciach emocjonalnych i doświadczanych uczuciach, takich jak: napięcie, poczucie winy, złość lub bezradność. Trzeci styl – skoncentrowany na unikaniu – odzwierciedla się w skłonności jednostki do nadmiernego dystansowania się od sytuacji stresowej, myśli i uczuć z nią związanych, przez dwie formy aktywności: 1) angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ), np. oglądanie telewizji, sen, objadanie się, zakupy; 2) poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT). Styl skoncentrowany na emocjach i styl skoncentrowany na unikaniu mają charakter bierny w stosunku do sytuacji stresowej [29].

Niewiele jest badań dotyczących osób z dysleksją i wykazywanych przez nie stylów radzenia sobie ze stresem. Większość badaczy eksplorujących obszar psychologicznego funkcjonowania osób dorosłych z dysleksją koncentruje się przede wszystkim na kwestiach związanych z samooceną, depresyjnością lub

motywacją [30, 31]. Badania dotyczące sposobów radzenia sobie ze stresem przez dzieci i młodzież ze specyficznymi zaburzeniami czytania i pisanie wskazują na trudności w tym aspekcie [32, 33], zaś w przypadku osób dorosłych nie dostarczają jednoznacznych rezultatów, podobnie jak badania dotyczące lęku. W doniesieniach światowych z jednej strony wskazuje się na występujący u studentów i osób dorosłych z dysleksją strach przed czytaniem oraz wyższy poziom lęku szkolnego (*academic*) i społecznego, a z drugiej – nie ma zgodności, czy lęk jako cecha różnicuje osoby z dysleksją od osób bez tego zaburzenia [16, 34, 35].

Prezentowane badania miały na celu sprawdzenie, czy młodzi dorośli ze zdiagnozowaną dysleksją rozwojową różnią się od swoich niedyslektycznych rówieśników w zakresie poziomu lęku oraz strategii radzenia sobie ze stresem, a także zweryfikowanie, czy istnieją różnice między związkiem tych zmiennych (lęku i strategii radzenia sobie ze stresem) u dorosłych z dysleksją i bez dysleksji. Zaprezentowane badania mają charakter pilotażowy i są częścią większego projektu.

MATERIAŁY I METODY

W badaniu wstępnym wyłoniono 90 osób dorosłych (w wieku 19–28 lat) z rozpoznaną dysleksją rozwojową. Następnie losowo dobrano grupę kontrolną, dbając o taki sam rozkład płci i wieku. W rezultacie wyodrębniono 180 osób (116 mężczyzn i 64 kobiety) z rozpoznaną dysleksją lub bez tego zaburzenia.

Zastosowano następujące metody badawcze:

1. Ankietę – pozwalającą uzyskać dane demograficzne (wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania) oraz informacje o rozpoznaniu dysleksji i otrzymanej w związku z nią pomocy.
2. Kwestionariusz radzenia sobie w sytuacjach stresowych (CISS) N.S. Endlera i J.D.A. Parkera w polskiej adaptacji J. Strelaua, A. Jaworowskiej, K. Wrześniewskiego, P. Szczepaniaka [36], składający się z 48 stwierdzeń dotyczących zachowań, jakie ludzie podejmują w różnych sytuacjach stresowych. Kwestionariusz pozwala wyodrębnić style radzenia sobie ze stresem wg Endlera i Parkera: SSZ, SSE, SSU – i dwie formy jego przejawiania: ACZ i PKT. Narzędzie charakteryzuje się wysoką rzetelnością (α Cronbacha 0,73–0,86), zadowalającą stabilnością bezwzględną (0,73–0,80) oraz odpowiednią trafnością [36].
3. Inwentarz stanu i cechy lęku (STAI) C.D. Spielbergera, J. Strelaua, M. Tysarczyk, K. Wrześniewskiego, składający się z 20 stwierdzeń odnoszących się do lęku-stanu (X-1) i 20 dotyczących lęku-cechy (X-2). Inwentarz cechuje dobrą rzetelność (zgodność wewnętrzną szacowaną za pomocą współczynnika α Cronbacha wynosi 0,84–0,91, stabilność bezwzględna dla X-2 wynosi 0,79, a dla X-1 – 0,46) oraz odpowiednią trafność [37].

WYNIKI

W grupie badanej i kontrolnej taka sama była struktura płci (64,4% mężczyzn i 35,6% kobiet) i wieku (19–20 lat – 18,9%, 21–22 lat – 27,8%, 23–24 lat – 32,2%, 25–26 lat – 11,1%, 27–28

lat – 10%). W obu grupach najwięcej osób miało wykształcenie średnie (67,8% – grupa z dysleksją, 62,2% – grupa bez dysleksji) oraz wyższe (23,3% – grupa z dysleksją, 31,1% – osoby bez dysleksji); porównywane grupy nie różniły się poziomem wykształcenia.

Osoby badane pochodziły z różnych obszarów Polski i zamieszkiwały wsie (18,3%), miasta do 10 tys. mieszkańców (1,7%), miasta 10–100 tys. mieszkańców (27,8%), miasta powyżej 100 tys. mieszkańców (52,2%); porównywane grupy nie różniły się od siebie w zakresie tej zmiennej. Większość badanych mieszkała z rodzicami (33,9%) lub partnerami (30,6%), 28,3% mieszkało samotnie lub dzieliło mieszkanie ze znajomymi (7,2%). Studenci różnych uczelni stanowili 33,9% badanych, 28,3% to osoby studiujące i pracujące, 30,6% – tylko pracujące, 7,2% – osoby nieuczące się i niepracujące.

Obie grupy porównano pod względem poziomu lęku (tab. 1).

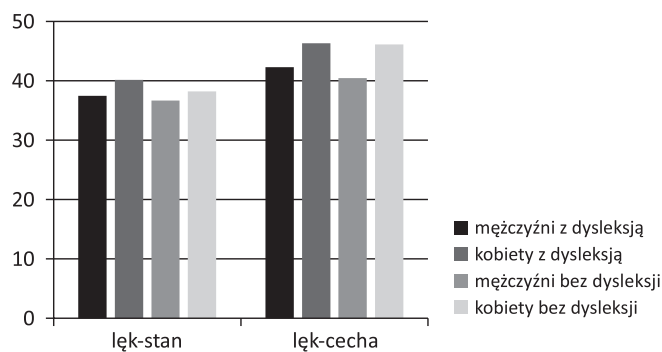
TABELA 1. Statystyki opisowe zmiennych: lęku-stanu i lęku-cechy

Grupa	Płeć	n	Lęk-stan			Lęk-cecha		
			śr	SD	SEM	śr	SD	SEM
Z dysleksją	M	58	37,48	10,88	1,43	42,29	10,48	1,38
	K	32	40,13	11,17	1,98	46,34	11,02	1,95
	razem	90	38,42	10,99	1,16	43,73	10,79	1,14
Bez dysleksji	M	58	36,66	10,94	1,44	40,47	11,66	1,53
	K	32	38,19	10,55	1,87	46,13	10,72	1,90
	razem	90	37,20	10,77	1,13	42,48	11,60	1,22

śr – średnia; SD – odchylenie standardowe; SEM – błąd standardowy średniej; K – kobiety; M – mężczyźni

Analiza przeprowadzona testem T-Studenta wykazała, że porównywane grupy nie różniły się poziomem lęku-stanu ($t(178) = -0,753$; $p = 0,452$) ani nasileniem lęku-cechy ($t(178) = -0,752$; $p = 0,453$) – osoby z dysleksją nie ujawniają wyższego poziomu lęku niż osoby bez dysleksji. Uwzględnienie w kolejnej analizie czynnika płci wykazało brak różnic między płciami w aspekcie lęku-stanu. W przypadku lęku-cechy występuje istotna różnica między kobietami a mężczyznami w grupie bez dysleksji ($t(88) = -2,267$; $p = 0,026$), a na poziomie tendencji statystycznej – w grupie z dysleksją ($t(88) = -1,723$; $p = 0,088$) – rycina 1.

Obie grupy porównano pod względem stylów radzenia sobie ze stresem (tab. 2).



RYCINA 1. Poziom lęku-stanu i lęku-cechy u mężczyzn i kobiet z obu porównywanych grup

TABELA 2. Statystyki opisowe dotyczące stylów radzenia sobie ze stresem

Grupa	Płeć	n	SSZ			SSE			SSU			ACZ			PKT		
			śr	SD	SEM	śr	SD	SEM	śr	SD	SEM	śr	SD	SEM	śr	SD	SEM
Z dysleksją	M	58	57,91	10,22	1,34	43,71	10,44	1,371	38,33	8,16	1,07	16,17	5,14	0,67	14,24	4,09	0,54
	K	32	61,25	8,45	1,56	51,63	11,73	2,70	42,38	7,95	1,40	19,03	6,01	1,06	15,75	4,40	0,78
	razem	90	59,10	9,35	1,04	46,52	11,50	1,21	39,77	8,27	0,87	17,19	5,60	0,59	14,78	4,24	0,45
Bez dysleksji	M	58	60,43	7,94	1,04	44,64	11,8	1,55	39,14	8,31	1,09	17,19	4,66	0,61	14,21	3,99	0,53
	K	32	58,06	9,17	1,62	49,91	11,32	2,00	44,56	7,80	1,38	19,38	4,93	0,87	16,84	3,78	0,67
	razem	90	59,59	8,42	0,89	46,51	11,84	1,25	41,07	8,50	0,90	17,97	4,84	0,51	15,14	4,10	0,432

SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – styl skoncentrowany na emocjach; SSU – styl skoncentrowany na unikaniu; ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze; PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich; śr – średnia; SD – odchylenie standardowe; SEM – błąd standardowy średniej; K – kobiety; M – mężczyźni

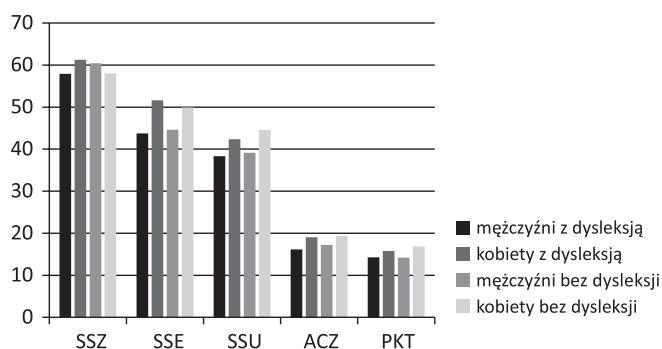
TABELA 3. Porównanie grup w zakresie stylów radzenia sobie ze stresem pomiędzy osobami z dysleksją i osobami bez dysleksji

Styl radzenia sobie ze stresem	Test t równości średnich		
	t	df	p
SSZ	0,358	178	0,721
SSE	-0,006	178	0,995
SSU	1,040	178	0,300
ACZ	0,996	178	0,321
PKT	0,590	178	0,556

SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – styl skoncentrowany na emocjach; SSU – styl skoncentrowany na unikaniu; ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze; PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich; df – liczba stopni swobody

Przeprowadzona analiza (tab. 3) nie potwierdziła różnic między grupami, co oznacza, że osoby z dysleksją ujawniają podobne jak osoby bez dysleksji style radzenia sobie ze stresem.

Tymczasem ciekawych rezultatów dostarczyła pogłębiona analiza uwzględniająca czynnik płci (ryc. 2). Zarówno w grupie z dysleksją, jak i w grupie bez dysleksji występują istotne różnice między mężczyznami i kobietami w zakresie natężenia SSE, SSU i w formie jego przejawiania: ACZ (tab. 4) – kobiety charakteryzuje znacząco wyższy poziom wymienionych sposobów radzenia sobie ze stresem. Ponadto w przypadku grupy bez dysleksji występuje również różnica między kobietami a mężczyznami w aspekcie takiej formy radzenia sobie ze stresem, jaką jest PKT.



SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – styl skoncentrowany na emocjach; SSU – styl skoncentrowany na unikaniu; ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze; PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich

RYCINA 2. Nasilenie poszczególnych stylów radzenia sobie ze stresem u mężczyzn i kobiet z porównywanych grup

TABELA 4. Porównanie grup w zakresie radzenia sobie ze stresem z uwzględnieniem czynnika płci

Grupa	Styl	Test t równości średnich		
		t	df	p
Z dysleksją	SSZ	-1,553	88	0,124
	SSE	-3,295	88	0,001**
	SSU	-2,273	88	0,025*
	ACZ	-2,376	88	0,020*
	PKT	-1,630	88	0,107
Bez dysleksji	SSZ	1,285	88	0,203
	SSE	-2,056	88	0,043*
	SSU	-3,028	88	0,003***
	ACZ	-2,087	88	0,040*
	PKT	-3,055	88	0,003***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – styl skoncentrowany na emocjach; SSU – styl skoncentrowany na unikaniu; ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze; PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich; df – liczba stopni swobody

W celu określenia, w jakim stopniu poziom lęku pozwala przewidzieć styl radzenia sobie ze stresem, zastosowano analizę regresji liniowej. W analizach regresji (tab. 5) wykorzystano krokową metodę wprowadzania danych, która pozwala ujmować w modelu tylko zmienne istotne ($p = 0,05$) i wykluczyć nieistotne ($p = 0,10$).

Przeprowadzone analizy potwierdzają, że lęk-cecha w istotny sposób wiąże się ze wszystkimi stylami radzenia sobie ze stresem (tab. 5). Im wyższy u danej osoby jest poziom lęku-cechy, tym mniejsze jest nasilenie stylu skoncentrowanego na zadaniu, a większe – stylu skoncentrowanego na emocjach lub unikaniu. Zwłaszcza w przypadku SSE istotne znaczenie ma lęk-cecha – czynnik ten pozwala przewidzieć ponad 50% zmienności wariancji zmiennej objaśnianej. Lęk-cecha wiąże się również z formą radzenia sobie ze stresem, jaką jest ACZ; natomiast z uwagi na niską kowariancję czynnika PKT ze zmienną objaśnianą nie został on ujęty w równaniu regresji ($R^2 = 0$).

Rozpoznane zależności występują w obu grupach, co oznacza, że zarówno w przypadku osób z dysleksją, jak i bez dysleksji lęk-cecha w podobny sposób determinuje styl radzenia sobie ze stresem.

TABELA 5. Podsumowanie analiz regresji liniowej przeprowadzanych metodą krokową dla oszacowania wpływu lęku na styl radzenia sobie ze stresem

Zmienna objaśniana	Grupa	Predyktor włączony do modelu	β	t	p
SSZ	z dysleksją (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 8,655^{**}$; $R^2 = 0,090$	-0,299	-2,942	0,004
	bez dysleksji (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 24,417^{***}$; $R^2 = 0,208$	-0,466	-4,941	0,000
SSE	z dysleksją (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 91,276^{**}$; $R^2 = 0,509$	0,714	9,554	0,000
	bez dysleksji (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 11,852^{**}$; $R^2 = 0,560$	0,748	10,576	0,000
SSU	z dysleksją (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 20,358^{**}$; $R^2 = 0,188$	0,433	4,512	0,000
	bez dysleksji (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 5,077^{***}$; $R^2 = 0,055$	0,234	2,253	0,027
ACZ	z dysleksją (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 34,996^{**}$; $R^2 = 0,285$	0,533	5,916	0,000
	bez dysleksji (n = 90)	lęk-cecha $F(1,88) = 9,198^{**}$; $R^2 = 0,095$	0,308	3,033	0,003

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu; SSE – styl skoncentrowany na emocjach; SSU – styl skoncentrowany na unikaniu; ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze; PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich

DYSKUSJA

Przeprowadzone badania nie ujawniły istotnych różnic między osobami z dysleksją i bez dysleksji. Młodzi dorośli z dysleksją nie wykazują wyższego poziomu lęku i wynik ten – z punktu widzenia oceny zdrowia psychicznego – jest zjawiskiem jak najbardziej pozytywnym. Zaprezentowane badania ujawniają, iż kobiety bez trudności dyslektycznych charakteryzują się wyższym niż mężczyźni poziomem lęku-cechy.

Uzyskane wyniki są zgodne z niektórymi doniesieniami [34, 35]. Jednocześnie warto przypomnieć, że światowe badania nie dostarczają jednoznacznych rezultatów dotyczących nasilenia lęku u osób z dysleksją, czego przyczyną może być m.in. nieuwzględnianie w badaniach czynników mogących determinować lęk, np. doświadczanych porażek/sukcesów życiowych lub kwestii systematycznego wsparcia społecznego bądź edukacyjnego [38, 39], jak również – dużego wewnętrznego zróżnicowania grupy, szeroko pojmowanej jako „osoby z dysleksją”. W literaturze przedmiotu wskazuje się na niejednorodność zjawiska dysleksji [38, 40], co może powodować, że u osób z tym samym rozpoznaniem różne są (w zakresie ilości i natężenia) występujące symptomy, co z kolei może prowadzić do odmiennych konsekwencji w dalszym życiu (stąd próbowano nawet wprowadzać podział na tzw. wysoko i nisko funkcjonujące osoby z dysleksją) i utrudniać generalizację wniosków z badań. Niewątpliwie zagadnienie to wymaga pogłębionej eksploracji, także w aspekcie różnic w poziomie lęku między płciami u osób niedyslektycznych.

Przedstawione badania wykazały, że również w zakresie radzenia sobie ze stresem osoby z dysleksją nie przejawiają większego nasilenia określonego stylu w porównaniu z osobami bez dysleksji. Oznacza to, że trudności dyslektyczne nie ograniczają umiejętności radzenia sobie ze stresem w okresie

wczesnej dorosłości, mimo że – jak wynika z badań – dzieci i młodzież z tym zaburzeniem gorzej radzą sobie ze stresem [9, 13]. Wyjaśnienie tego może stanowić fakt, iż problemy wynikające z dysleksji najsilniej dotyczą osobę w okresie szkolnym, kiedy bezustannie mierzy się ona z wyzwaniem nieprzystającymi do jej możliwości, a sukcesy szkolne zależą w dużej mierze od sprawności w zakresie czytania, rozumienia przetwarzanego tekstu, jak również poprawności wypowiedzenia się na piśmie [40]. Zatem zakończenie etapu edukacyjnego i zaangażowanie się w inne aktywności umożliwi osobom z dysleksją nabywanie nowych doświadczeń i umiejętności oraz przeżywanie sukcesu w innych sferach, stanowiących płaszczyznę swego rodzaju kompensacji i dalszego rozwoju, co pozwala na weryfikację samooceny, zniwelowanie napięcia i zbudowanie nowych, efektywniejszych strategii radzenia sobie ze stresem [34, 38, 41, 42].

Kobiety, niezależnie od rozpoznania trudności dyslektycznych, cechuje większe natężenie stylu skoncentrowanego na emocjach i stylu skoncentrowanego na unikaniu, co potwierdzają również inne badania [29, 36, 43]. Jednocześnie warto nadmienić, że styl oparty na unikaniu niekoniecznie musi mieć dezadaptacyjny charakter – może on pełnić pozytywną rolę w przypadku sytuacji, nad którymi jednostka nie ma kontroli [44] lub w krótkiej perspektywie czasowej [45]. Również forma radzenia sobie ze stresem, jaką jest poszukiwanie kontaktów społecznych, oprócz aspektu unikania mierzenia się z sytuacją stresową mieści w sobie pozytywny komponent – sięgania po wsparcie społeczne.

Lęk, stanowiący trwałą cechę jednostki, w podobny sposób determinuje styl radzenia sobie ze stresem u młodych dorosłych z obu porównywanych grup, wpływając na większe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach i stylu skoncentrowanego na unikaniu oraz negatywnie wiążąc się ze stylem

skoncentrowanym na zadaniu. Wyniki nie ujawniają różnic między osobami z dysleksją i bez dysleksji, wskazując tym samym na występowanie podobnych mechanizmów u obu porównywanych grup.

Z jednej strony wyniki zaprezentowanych badań potwierdzają, że w niektórych aspektach psychologicznych (lęk, style radzenia sobie ze stresem) młodzi dorośli z dysleksją nie różnią się od rówieśników bez dysleksji, co może być w pewnej sprzeczności z ogólnie przyjętym przekonaniem, że dyslektycy funkcjonują gorzej niż osoby bez tego zaburzenia. Z drugiej jednak strony w literaturze coraz więcej jest doniesień wykazujących, iż trudności dyslektyczne niekoniecznie muszą prowadzić do zaburzeń emocjonalnych czy innych deficytów [46, 47], a fakt „posiadania” trudności dyslektycznych często sprzyja wykształceniu pozytywnych cech, strategii i mechanizmów [38, 48].

Należy w tym miejscu również wspomnieć o ograniczeniach zaprezentowanych badań. Badania dotyczyły dość wąskiej grupy wiekowej (19–28 lat). Pomimo że w Polsce bardzo trudno jest znaleźć starsze osoby z rozpoznaniem dysleksji (kiedyś to zaburzenie było bagatelizowane, negowane, w związku z czym nie podejmowano diagnozy), być może warto byłoby poszerzyć kryterium wieku i zweryfikować, czy u osób starszych również istnieją stwierdzone zależności. Po drugie, w zaprezentowanych badaniach, z powodu ograniczeń statystycznych, nie ujęto czynnika wsparcia, otrzymywanego w okresie szkolnym (np. w formie dodatkowych zajęć czy terapii). Tymczasem inne badania potwierdzają, że doświadczenia terapeutyczne w znacznym stopniu wpływają na funkcjonowanie osób z dysleksją rozwojową [39], stąd wartą rozważenia opcją byłoby uwzględnienie również i tego czynnika w dalszej eksploracji.

Reasumując, wyniki uzyskanych badań dostarczają optymistycznego materiału, potwierdzając, że w niektórych sferach psychicznego funkcjonowania osoby z dysleksją nie ujawniają zakłóceń i deficytów i nie różnią się od osób bez tego zaburzenia.

WNIOSKI

1. Osoby z dysleksją nie różnią się od osób bez dysleksji w zakresie przejawianego lęku (jako stanu i jako cechy).
2. Osoby z dysleksją nie różnią się od osób bez dysleksji w zakresie ujawnianego stylu radzenia sobie ze stresem.
3. Lęk, stanowiący trwałą cechę, w istotny sposób wiąże się z ujawnianym przez jednostkę stylem radzenia sobie ze stresem. Wyższy poziom lęku jako cechy determinuje większe nasilenie stylu skoncentrowanego na emocjach i stylu skoncentrowanego na unikaniu, sprzyja również takim sposobom „radzenia” sobie ze stresem, jak angażowanie się w czynności zastępcze. Jednocześnie niski poziom lęku-cechy wiąże się z częściej ujawnianym stylem radzenia sobie ze stresem, skoncentrowanym na poszukiwaniu rozwiązań zadania.
4. U osób z dysleksją i osób bez dysleksji lęk jako cecha w podobny sposób wpływa na ujawnianą strategię radzenia sobie ze stresem.

PIŚMIENNICTWO

1. Tamboer P, Vorst H, Oort F. Identifying dyslexia in adults: an iterative method using the predictive value of item scores and self-report questions. *Ann Dyslexia* 2014;64(1):34-56.
2. Bogdanowicz M. Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. In: Krasowicz-Kupis G, editor. *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wyd. Harmonia; 2006.
3. Harlaar N, Spinath FM, Dale PS, Plomin R. Genetic influences on early word recognition abilities and disabilities: a study of 7-year-old twins. *J Child Psychol Psychiatry* 2005;46(4):373-84. doi: 10.1016/j.lindif.2012.01.011.
4. Habib M. The neurological basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain* 2000;123(12):2373-99.
5. Shaywitz BA, Lyon GR, Shaywitz SE. The role of functional Magnetic Resonance Imaging in understanding reading and dyslexia. *Dev Neuropsychol* 2006;30(1):613-32. doi: 10.1207/s15326942dn3001_5.
6. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) – WHO Version for 2016. <http://apps.who.int/classifications/icd10> (11.04.2018).
7. Tamboer P, Vorst H, de Jong P. Six factors of adult dyslexia assessed by cognitive tests and self-report questions: Very high predictive validity. *Res Dev Disabil* 2017;71:143-68. doi: 10.1016/j.ridd.2017.09.010.
8. Martin GN. *Neuropsychologia*. Warszawa: PZWL; 2001.
9. Zeleke S. Self-concepts of students with learning disabilities and their normally peers: a review. *Eur J Spec Needs Educ* 2004;19(2):145-70. doi: 10.1080/08856250410001678469.
10. Ridscale J. *Dyslexia and self-esteem*. In: Turner M, Rack J, editors. *The study of dyslexia*. New York: Springer US; 2005.
11. Łodygowska E, Chęć M, Samochowiec A. Academic motivation in children with dyslexia. *J Educ Res* 2017;110(5):575-80.
12. Terras MA, Thompson LC, Minnis H. Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia* 2009;15(4):304-27. doi: 10.1002/dys.386.
13. Alexander-Passe N. The sources of manifestations of stress amongst school-aged dyslexics, compared with sibling controls. *Dyslexia* 2008;14(4):291-313. doi: 10.1002/dys.351.
14. Bogdanowicz M. Longitudinalne badania nad dysleksją rozwojową w Polsce. In: Plopa M, Wojciszke B, editors. *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*. Kraków: Impuls; 2003.
15. Burden R. Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia* 2008;14(3):188-96. doi: 10.1002/dys.371.
16. Carroll JM, Iles JE. An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *Br J Educ Psychol* 2006;76:651-62. doi: 10.1348/000709905X66233.
17. Doikou-Avlidou M. The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: the perspective of postsecondary education students. *Int J Special Educ* 2015;30(1):132-45.
18. Spielberger CD. *Anxiety: State-trait-process*. In: Spielberger CD, Sarason IG, editors. *Stress and anxiety*. Washington: Hemisphere/Wiley; 1975.
19. Spielberger CD. *Theory and research on anxiety*. In: Spielberger CD, editor. *Anxiety and behavior*. New York: Academic Press; 1966.
20. Mason JW. A historical view of the stress field. *J Hum Stress* 1975;1(1):6-27. doi: 10.1080/0097840X.1975.9940399.
21. Heszen-Niejodek I. Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie: główne kontrowersje. In: Strelau J, editor. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 3. Gdańsk: GWP; 2006.
22. Aldwin CM. *Stress, coping and development: An integrative perspective*. London: Guilford Press; 2000.
23. Holmes TH, Rahe RH. The social readjustment rating scale. *J Psychosom Res* 1967;11(2):213-8. doi: 10.1016/0022-3999(67)90010-4.
24. Selye H. *The stress of life*. New York: Mc-Graw Hill; 1956.
25. Lazarus RS, Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer; 1984.
26. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. *Am Psychol* 1982;37(2):122-47. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122.
27. Carver CS, Scheier MF, Weintraub JK. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *J Pers Soc Psychol* 1989;56(2):267-83.
28. Endler NS, Parker JDA. Assessment of multidimensional coping: Task, emotion and avoidance strategies. *Psychol Assess* 1994;6(1):50-60.

29. Endler NS, Parker JDA. Coping inventory for stressful situations: CISS manual. 2nd ed. New York: Multi-Health Systems; 1999.
30. Nalavany B, Carawan L, Sauber S. Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *British J Soc Work* 2015;45(2):568-86. doi:10.1093/bjsw/bct152.
31. de Beer J, Engels J, Heerkens Y, van der Klink J. Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systematic review. *BMC Public Health* 2014;14(1):1-35. doi: 10.1186/1471-2458-14-77.
32. Alexander-Passe N. Dyslexic teenagers: How they cope at school and could a new measure be helpful in screening those in difficulty? In: Larson JE, editor. *Educational psychology: Cognition and learning, individual differences and motivation*. New York: Nova Science Publishers; 2009.
33. Thomson P. Stress factors in early education. In: Miles TR, Varma V, editors. *Dyslexia and stress*. London: Whurr; 1995.
34. Riddick B, Sterling C, Farmer M, Morgan S. Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia* 1999;5:227-48. doi: 10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6.
35. Meer Y, Breznitz Z, Katzir T. Calibration of self-reports of anxiety and physiological measures of anxiety while reading in adults with and without reading disability. *Dyslexia* 2016;22(3):267-84. doi: 10.1002/dys.1532.
36. Strelau J, Jaworowska A, Wrzeźniewski K, Szczepaniak P. *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych – CISS*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych; 2007.
37. Wrzeźniewski K, Sosnowski T. *Inwentarz Stanu i Cechy Lęku (ISCL)*. Polska adaptacja STAI. Podręcznik. Warszawa: PTP; 1987.
38. Łockiewicz M, Bogdanowicz KM. *Dysleksja u osób dorosłych*. Kraków: Impuls; 2015.
39. Domagała-Zyśk E. Specyfika trudności i potrzeb doświadczanych przez dorosłe osoby z syndromem dysleksji. In: Pietras I, Krasowicz-Kupis G, editors. *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*. Gdynia: Wydawnictwo Operon; 2008.
40. Alexander-Passe N. The school's role in creating successful and unsuccessful dyslexics. *J Psychol Psychother* 2016;6(1):1000238. doi: 10.4172/2161-0487.1000238.
41. Jordan JA, McGladdery G, Dyer K. Dyslexia in higher education: Implications for maths anxiety, statistics anxiety and psychological well-being. *Dyslexia* 2014;20(3):225-40. doi: 10.1002/dys.1478.
42. Gerber PJ, Ginsberg R, Reiff HB. Identifying alterable patterns in employment success for highly successful adults with learning disabilities. *J Learn Disabil* 1992;25(8):475-87. doi: 10.1177/002221949202500802.
43. Jabłońska A. Trafność teoretyczna Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS ze szczególnym uwzględnieniem trafności teoretycznej skali stylu skoncentrowanego na unikaniu. *Testy Psychol Prakt Bad* 2015;1:31-51.
44. Roth S, Cohen LJ. Approach, avoidance, and coping with stress. *Am Psychol* 1986;41(7):813-9.
45. Suls J, Fletcher B. The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. *Health Psychol* 1985;4(3):249-88.
46. Lamm O, Epstein R. Specific reading impairments. Are they to be associated with emotional difficulties? *J Learn Disabil* 1992;25(9):605-15.
47. Fergusson DM, Lynskey MT. Early reading difficulties and later conduct problems. *J Child Psychol Psychiatry* 1997;38(8):899-907.
48. Kirby JR, Silvestri R, Allingham BH, Parrila R, La Fave CB. Learning strategies and study approaches of postsecondary students with dyslexia. *J Learn Disabil* 2008;41(1):85-96. doi: 10.1177/0022219407311040.