

## NIEPOWODZENIA SZKOLNE W ŚWIETLE LITERATURY

### 1. Ogólna charakterystyka trudności szkolnych

Uczenie się jest czynnością długofalową, przy tym skomplikowaną i wymagającą pełnej mobilizacji sił dziecka i dużego zaangażowania w pracę, której nie wszyscy uczniowie mogą podołać. Dość znaczny procent dzieci napotyka większe lub mniejsze trudności w efektywnym nabywaniu wiedzy i umiejętności szkolnych. Spora grupa tych uczniów nie potrafi się z nimi uporać bez dodatkowej pomocy a i z pomocą przewycięzanie niepowodzeń nie dokonuje się ani szybko, ani łatwo. Dlatego też jednym z ważnych problemów współczesnej szkoły jest zagadnienie rozpoznawania i usuwania, bądź minimalizowania przyczyn trudności w uczeniu się dzieci w oparciu o zasadę indywidualizacji.

**Trudności szkolne** mogą być uwarunkowane:

- **czynnikami wewnętrznymi**, wynikającymi z nieharmonijnego, nieprawidłowego lub opóźnionego rozwoju dziecka tzw. niespecyficzne lub specyficzne trudności edukacyjne, spowodowane parcjalnymi deficytami, dysfunkcjami, zaburzeniami określonych funkcji np. poznawczych, psychomotorycznych itp.
- **czynnikami zewnętrznymi**, wynikającymi nie winy dziecka, lecz z uwarunkowań środowiskowych, w których ono funkcjonuje np. niewydolność wychowawcza rodziny, nagminne zaniedbywanie, nieakceptacja przez osoby znaczące, przemoc, nieprawidłowa metodologia nauczania, niedostosowana do potrzeb indywidualnych dziecka, nieumiejętność przekazania wiedzy przez nauczyciela itp.

Dziecko obciążone wyżej wymienionymi czynnikami, bądź ich splotem zazwyczaj przejawia problemy edukacyjne i niejednokrotnie wymaga specjalistycznej pomocy.

Trudności szkolne mogą się pojawiać na różnym poziomie edukacji szkolnej. Powodują one, że uczeń nie potrafi – w czasie przewidzianym programem nauczania przyswoić sobie określonej wiedzy i umiejętności<sup>1</sup>. Wymaga, więc specjalnych zabiegów pedagogicznych, które w ostatnim czasie system oświaty w Polsce szczególnie akcentuje. Działalność ta ma charakter psychologiczno - pedagogiczny i jest skierowana na rozpoznawanie (wczesna diagnoza szkolna) i usuwanie następstw niepowodzeń szkolnych u dzieci.

---

<sup>1</sup> I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1989, s.9

## 2. Trudności a niepowodzenia szkolne

W literaturze pojęcie trudności szkolnych jest używane w znaczeniu szerszym i węższym. Może odnosić się do wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, niezależnie od przyczyny ich powstania, diagnoza dokonywana jest wyłącznie na podstawie objawów (szerokie ujęcie), bądź też dotyczyć jedynie trudności ujawniających się, pomimo prawidłowego rozwoju intelektualnego sprzyjających warunków środowiskowych (wąskie ujęcie)<sup>2</sup>. W celu precyzyjnego różnicowania obu terminów sugeruje się używanie określenia „specyficzne” i „niespecyficzne”.

L. Bandura zwraca uwagę na to, że trudności wiążą się z przykrymi przeżyciami uczniów w procesie uczenia się. Należy przy tym pamiętać, że "nie ma obiektywnie trudnej wiedzy, lecz jej nabywanie może być subiektywnie odczuwane jako trudne"<sup>3</sup>. Trudności w nauce są więc pewnym stanem psychicznym ucznia, w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna lub wewnętrzna, zatrzymująca go w realizacji zadania.

W szkolnej rzeczywistości bywa tak, że każdy uczeń niezależnie od stopnia osiągnięć szkolnych, doznaje powodzeń i niepowodzeń w nauce. Ich skala i charakter bardzo różnią się między sobą, z czego często nie zdają sobie sprawy rodzice, jak i nauczyciele. Dzieje się tak wtedy, kiedy objawom „powodzeń” danego ucznia towarzyszą niepowodzenia ukryte, które kumulując się, prowadzą do niepowodzeń jawnych. Konopnicki uważa, że pojęcia „powodzenie” i „niepowodzenie” w nauce szkolnej należy rozpatrywać zawsze łącznie – kiedy kończy się powodzenie zaczyna się niepowodzenie i odwrotnie. Wyodrębnia on następujące fazy niepowodzeń:

- braki w wiadomościach i negatywne formy ustosunkowania się ucznia do szkoły,
- zaawansowane braki w wiadomościach ucznia,
- brak promocji, drugoroczność<sup>4</sup>.

Niepowodzenia szkolne, według Cz. Kupisiewicza to sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania<sup>5</sup>. Zakłada przy tym, że wymagania szkoły są zgodne z uznawanymi przez społeczeństwo celami wychowania

---

<sup>2</sup> M. Bogdanowicz, A. Borkowska, *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s.95.

<sup>3</sup> L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 9.

<sup>4</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004, s. 406.

<sup>5</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 253.

oraz są adekwatne do obowiązujących programów. Niepowodzenia szkolne mogą mieć charakter przejściowy, odwracalny, nieodwracalny i względnie trwałe. Czesław Kupisiewicz wyróżnia niepowodzenia:

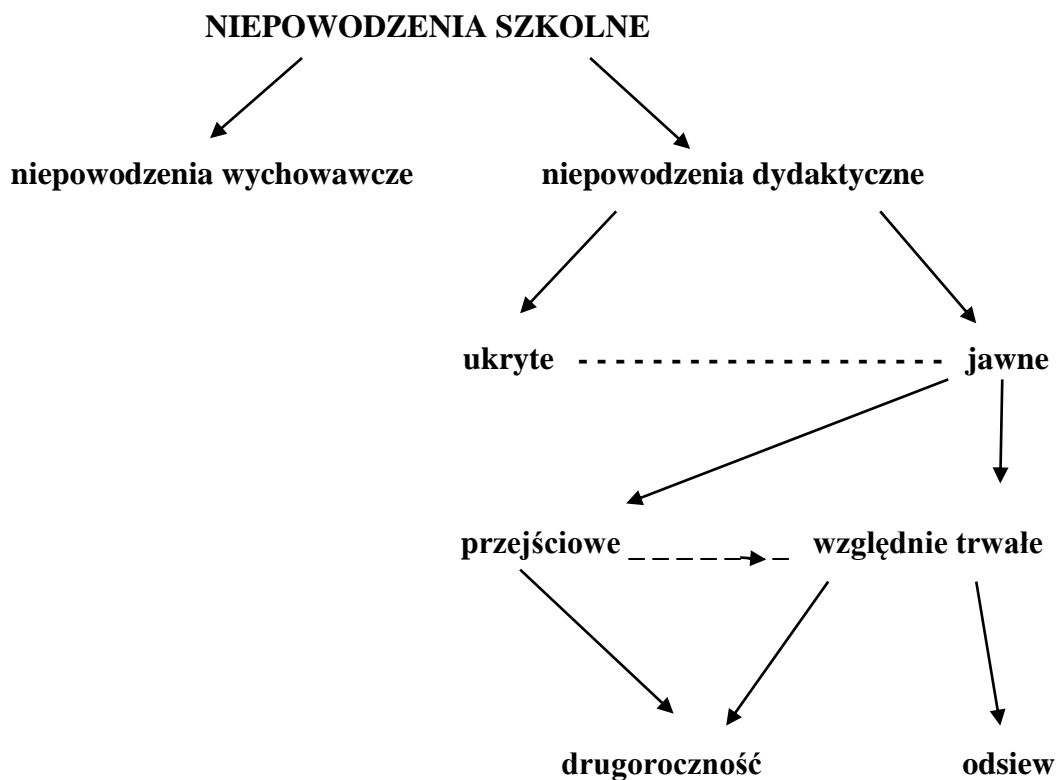
- **ukryte**, które „występują wówczas, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, mimo, że braki tego rodzaju z punktu widzenia celów oraz programu nauczania - rzeczywiście istnieją”<sup>6</sup>.

Często są one źródłem niepowodzeń jawnych:

- **jawne** mogące obejmować jedynie konkretne luki w opanowanym materiale, przejawiają się one niedostatecznymi ocenami z określonej partii materiału<sup>7</sup>.

Graficzny obraz niepowodzeń szkolnych autora przedstawia schemat nr 1.

Schemat nr 1: Rodzaje niepowodzeń szkolnych wg Cz. Kupisiewicza



źródło: Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 253.

Względy pedagogiczne i psychologiczne dowodzą, iż drugoroczność wywiera ujemny wpływ na uczniów, tłumi zainteresowania, zniechęca do pracy, wpływa niekorzystnie na stosunek do otoczenia, wywołuje zaburzenia w zachowaniu i kompleksy<sup>8</sup>.

<sup>6</sup>Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s.258.

<sup>7</sup> Tamże, s. 258.

<sup>8</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, dz. cyt., s. 255.

Oparta na rozwiązaniach systemowych organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecku z trudnościami w środowisku szkolnym ma głęboki sens. Niezdiagnozowane i świadomie nieprzezwyciężone trudności w nauce nieuchronnie prowadzą do powstawania niepowodzeń szkolnych, które mogą mieć dla jednostki głębokie konsekwencje psychologiczne i środowiskowe. Niepowodzenie to "proces trwający dłużej lub krócej, proces zaczynający się w momencie dla nikogo nieznanym, ale na pewno przełomowym dla życia dziecka. W toku tego procesu obserwujemy (lub obserwować powinniśmy) z jednej strony naturalny wzrost braków wiadomościach, a z drugiej - zmiany w zachowaniu dziecka, czyli symptomy psychologiczne"<sup>9</sup>. Mówiąc inaczej - niepowodzenia szkolne to "proces pojawienia się braków wymaganych przez szkołę w wiadomościach i umiejętnościach uczniów oraz negatywnego stosunku [ ... ] wobec tych wymagań"<sup>10</sup>. Taka jednostka nie jest w stanie sama sobie poradzić z nawarstwiający się zaległościami, nieprawidłową postawą i stosunkiem do uczenia się. Bez otrzymania adekwatnej do swoich potrzeb pomocy nieuchronnie zmierza do przedwczesnego wypadnięcia z systemu edukacyjnego, co niewątpliwie wiąże się z negatywnym postrzeganiem obrazu własnej osoby i środowiska.

Zazwyczaj niepowodzenia szkolne kojarzą się z rozbieżnościami "między celami edukacji, a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowaniem się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły"<sup>11</sup>. W. Okoń akcentuje przy tym dynamiczny charakter zjawiska - pisząc, że jest to proces pojawiania się i utrwalania wspomnianych rozbieżności. Dłużej trwające niepowodzenia w nauce, stają się z reguły wtórnym czynnikiem patogennym, powodują one bowiem:

- powstawanie niekorzystnych dla ucznia zmian w środowisku domowym,
- niekorzystne zmiany w środowisku szkolnym ucznia,
- potęgowanie się zaburzeń rozwoju, które stanowiły pierwotną przyczynę niepowodzeń w nauce,
- występowanie zaburzeń nowych, które nie istniały w czasie pojawienia się pierwszych trudności i niepowodzeń ucznia<sup>12</sup>.

Proces zapobiegania tak zaawansowanemu i dynamicznemu zjawisku nie jest łatwy. Stanowi nie lada wyzwanie dla wszystkich stron zaangażowanych w pomoc dziecku.

---

<sup>9</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966, s.14.

<sup>10</sup> Tamże, s. 203.

<sup>11</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996, s.190

<sup>12</sup> H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s.91.

W literaturze pedagogicznej bardzo wyraźnie akcentuje się fakt, że należy jak najwcześniej dostrzegać pierwsze symptomy trudności, nie czekając, aż przekształcą się one w niepowodzenia<sup>13</sup>. Jako oczywisty nasuwa się wniosek, że skuteczna pomoc dziecku zależy od jego wieku, stopnia trudności edukacyjnych oraz uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych. Zdecydowanie łatwiej jest przezwyciężyć trudności w młodszym wieku szkolnym, niż niepowodzenia na wyższych szczeblach edukacji.

#### **4. Etiologia i symptomatologia trudności szkolnych**

W obecnej dobie odchodzi się od intuicyjnego rozumienia przyczyn niepowodzeń szkolnych do naukowego, rzetelnego rozpoznawania zróżnicowanych uwarunkowań. Wielu naukowców i specjalistów szuka odpowiedzi na pytanie „Co powoduje i determinuje trudności w uczeniu się?”. Wyjaśnienie przyczyn niepowodzeń jest problemem bardzo złożonym. Różni badacze zajmujący się tą problematyką inaczej odnoszą się do tego zjawiska, inaczej rozpatrują przyczyny niepowodzeń i przedstawiają różne ich klasyfikacje. Przytoczenie niektórych z nich w pełni oddaje problematykę trudności szkolnych.

Kupisiewicz klasyfikuje przyczyny niepowodzeń w trzy grupy, a mianowicie: czynniki społeczno - ekonomiczne, biopsychiczne i pedagogiczne<sup>14</sup>. Jan Konopnicki dzieli przyczyny na cztery grupy: intelektualne, emocjonalne, społeczne i szkolne przyczyny niepowodzeń<sup>15</sup>. Halina Spionek przy rozpatrywaniu przyczyny niepowodzeń szkolnych dzieci zwraca uwagę, iż jest to bardzo szeroki obszar, do którego należą czynniki biopsychiczne, związane z obrazem rozwojowym dziecka, czynniki społeczno-ekonomiczne, związane z warunkami, jakich żyje dziecko a także czynniki pedagogiczne związane z funkcjonowaniem szkoły<sup>16</sup>. Powyższe klasyfikacje źródeł niepowodzeń szkolnych dają całościowy obraz tego zjawiska.

Przyczyny trudności w uczeniu się mogą być wielorakie, zazwyczaj w literaturze przedmiotu dzieli się je na zewnętrzne (tkwiące w środowisku) oraz wewnętrzne (tkwiące w uczniu). Różne dzieci mają różnego rodzaju trudności, o różnym stopniu ich nasilenia i zasięgu. W przypadku niepowodzeń szkolnych często trudno jest jednoznacznie wskazać jeden czynnik doprowadzający do powstania trudności. W związku z tym Brzezińska stwierdza, iż najwłaściwszym podejściem do rozpatrywania tego zagadnienia jest przyjęcie

---

<sup>13</sup> H. Sionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, dz. cyt., s.17.

<sup>14</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 411,

<sup>15</sup> B. Gordzelewska, Cz. Malinowska-Kenyeres, *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*. [w:] *Terapia pedagogiczna*, red. E. M. Skorek, Tom I., Kraków 2005. Oficyna Wydawnicza Impuls., s. 11.

<sup>16</sup>H. Sionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, dz. cyt., s.71.

istnienia „układów ryzyka” – splotu kilku czynników. Zdaniem autorki o specyfice układów decyduje pięć czynników: etap w rozwoju człowieka, faza w cyklu rozwoju, zgromadzone zasoby (umiejętności), aktualny kontekst rozwoju (warunki życia), wpływ osób dorosłych poprzez wchodzenie w interakcje z dzieckiem<sup>17</sup>.

Problem wewnętrznych przyczyn trudności w uczeniu się jest niezwykle skomplikowany i stanowi przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych, głównie pedagogiki specjalnej, psychologii klinicznej, logopedii, medycyny<sup>18</sup>. Przy ustalaniu przyczyn trudności edukacyjnych tkwiących w samym dziecku bierze się pod uwagę następujące aspekty:

- sprawność funkcji percepcyjno-motorycznych będących, podstawą sfery poznawczej dziecka,
- poziom rozwoju ogólnej sprawności umysłowej, głównie myślenia i mowy,
- emocjonalno-motywacyjne możliwości uczenia się<sup>19</sup>.

Halina Spionek niepowodzenia szkolne uczniów rozpatruje w aspekcie zaburzeń rozwojowych. Biorąc pod uwagę aspekt biologiczny jako przyczynę zaburzeń w rozwoju dziecka zwraca uwagę na rolę dziedziczności. Koncentruje się na różnorodnych anomaliach dotyczących składu oraz podziału chromosomów. Akcentuje fakt, iż chromosomopatie mogą prowadzić do poważnych zaburzeń fizycznego i psychoruchowego rozwoju dziecka<sup>20</sup>. Autorka zwraca uwagę na wrodzone zaburzenia metabolizmu u dzieci. Większość bloków metabolicznych prowadzi w konsekwencji do nieodwracalnych uszkodzeń ośrodkowego układu nerwowego dziecka, z powodu odkładania się w tkance nerwowej toksycznych metabolitów oraz niedotlenienia<sup>21</sup>.

Uszkodzenie układu nerwowego dziecka w okresie płodowym stanowi 30% wszystkich przyczyn zaburzeń rozwoju dziecka. Układ nerwowy może również zostać uszkodzony w czasie porodu. Przedłużający się i skomplikowany poród może mieć szkodliwe konsekwencje dla rozwoju dziecka i w dalszej perspektywie prowadzić do wewnętrznych trudności w uczeniu się.

Biorąc pod uwagę czynniki społeczno-środowiskowe w aspekcie zaburzeń rozwojowych u dzieci warto zwrócić uwagę na:

- nieprawidłową strukturę rodziny,
- patogeniczny wpływ właściwości psychicznych rodziców,

---

<sup>17</sup>A. Brzezińska, *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Wrocław 2003, s.36.

<sup>18</sup>I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, dz. cyt., s.9.

<sup>19</sup>I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, dz. cyt., s. 9.

<sup>20</sup>H. Sionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, dz. cyt., s.26.

<sup>21</sup>Tamże, s. 29.

- wadliwe oddziaływania wychowawcze rodziców,
- błędy wychowawcze rodziców jako skutek zaburzeń rozwoju dziecka,
- wadliwe oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze szkoły na ucznia jako pierwotny i wtórny czynnik patogeny.

Wysoco szkodliwa jest taka sytuacja, kiedy otoczenie nie potrafi prawidłowo zareagować na pierwsze objawy odchylenia od normy.

W bardzo wielu zaburzeniach rozwoju specjaliści z różnych dziedzin szukają obecnie przyczyn niepowodzeń uczniów w nauce. Obok prac pokazujących negatywny wpływ na naukę szkolną różnych defektów (np. wady wzroku, słuchu), globalnych deficytów rozwojowych (np. obniżenie inteligencji), zespołów objawowych (np. nadpobudliwość, zahamowanie, zaburzenia mowy) oraz schorzeń (choroba reumatyczna, epilepsja, nerwica), coraz częściej niepowodzenia rozpatruje się w kontekście obniżenia poziomu motywacji dziecka do nauki, bądź też rezultat zaburzeń jego rozwoju uczuciowego<sup>22</sup>.

Jednym z wielu różnych trudności w uczeniu się dobrze opisanych w literaturze polskiej przez Martę Bogdanowicz jest dysleksja, która manifestuje się różnorodnymi trudnościami w odniesieniu do różnych form komunikacji językowej. Często obok trudności w czytaniu dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu sprawności zakresu czynności pisania i poprawnej pisowni<sup>23</sup>. Nowa wersja definicji opracowanej przez zespół naukowców przy Międzynarodowym Towarzystwie Dysleksji (USA) została opublikowana w 2003 roku: „dysleksja jest specyficznym zaburzeniem w uczeniu się o podłożu neurobiologicznym. Charakteryzuje się trudnościami w adekwatnym i/lub płynnym rozpoznawaniu słów oraz słabymi zdolnościami dekodowania i poprawnego pisania. Trudności te są zazwyczaj wynikiem deficytu fonologicznego aspektu języka, często niewspółmiernego do innych zdolności poznawczych i efektywnych metod nauczania stosowanych w szkole. Wtórnie mogą wystąpić problemy z czytaniem ze zrozumieniem i kontaktem ze słowem pisanym, które mogą ograniczyć rozwój słownictwa i wiedzy ogólnej”<sup>24</sup>. Dysleksja wskazując na szeroki zakres trudności szkolnych, nie ograniczający się tylko do trudności w czytaniu, lecz również do opanowania umiejętności pisania. Najnowsza definicja wskazuje na neurobiologiczne podłoże dysleksji, jako na przyczyny tych trudności.

---

<sup>22</sup> H. Sionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, dz. cyt., s.69.

<sup>23</sup> A. Rentflejsz-Kuczyk, *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym?*, Wydawnictwo Juka, Warszawa 1999, s.9.

<sup>24</sup> M. Bogdanowicz, A. Borkowska, *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s.100.

Zawiera wskazania do postępowania diagnostycznego, bowiem opisują symptomatologię, patomechanizm oraz kryteria rozpoznania tych zaburzeń.

Rozważając przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce warto nieco więcej uwagi poświęcić deficytom rozwojowym uczniów w zakresie funkcji percepcyjno -motorycznych. Deficyty te sprawiają, iż większość uczniów z niepowodzeniami szkolnymi to uczniowie o nieharmonijnym rozwoju, a nie globalnie opóźnionym<sup>25</sup>. Bardzo istotne znaczenie w powstawaniu niepowodzeń szkolnych u dzieci mają:

- opóźnienia percepcji wzrokowej,
- opóźnienia analityczno-syntetyczne funkcji słuchowych,
- opóźnienia rozwoju ruchowego,
- zaburzenia procesu lateralizacji.

Deficyty rozwoju funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych utrudniają dziecku zdobycie w określonym czasie tych umiejętności i wiadomości szkolnych, które są wyznaczone programem nauczania. Olbrzymie trudności piętrzą się przed dziećmi, które wykazują deficyty nie w jednym lecz w kilku zakresach<sup>26</sup>. Oprócz zakresu bardzo istotną sprawą jest głębokość opóźnienia rozwojowego. Za znamienne należy uznać fakt, że duże deficyty rozwojowe dominują nad deficytami mniejszego stopnia. U dzieci z kilkuzakresowymi zaburzeniami rozwoju wpływ każdego z nich na naukę szkolną kształtuje się w sposób ogromnie złożony<sup>27</sup>. W niektórych sytuacjach funkcje bardziej zaburzone mogą być (w pewnym wymiarze) zastępowane mniej zaburzonymi, w innych sytuacjach natomiast zaburzenie podstawowe jest spotęgowane istnieniem zaburzeń mu towarzyszących, nawet wtedy, gdy te ostatnie wykazują znacznie mniejszy stopień nasilenia. Charakterystykę trudności szkolnych dzieci wynikającą z deficytów rozwojowych w obszarze poszczególnych funkcji wraz przedstawia tabela nr 1.

Tabela nr 1. Objawy opóźnień rozwojowych a niepowodzenia szkolne.

PERCEPCJA WZROKOWA	PERCEPCJA SŁUCHOWA
--------------------	--------------------

---

<sup>25</sup> Tamże, s.127.

<sup>26</sup> Tamże, s.148.

<sup>27</sup> Tamże, s.149.



<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>OPUŻNIENIA, ZABIRZENIA I ICH OBJAWY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>zaburzenia kierunkowe</u>: uporczywe mylenie liter: p-g, d-b, m-w, n-u, g-b, p-b;</li> <li>- <u>całościowy obniżony poziomem spostrzegania</u>: poważne trudności z rozróżnianiem wszelkich kształtów, pismo lustrzane;</li> <li>- <u>całościowo zaburzona percepcja wzrokowa</u>: charakterystyczne błędy w piśmie takie jak np. opuszczenia, nie mieszczące się w liniaturze, niewłaściwe rozplanowanie wyrazów w zeszytach, popełnianie błędów ortograficznych;</li> <li>- <u>luki percepcyjno-wyobrażeniowe</u>: problemy z logicznym wnioskowaniem;</li> <li>- <u>opóźniony poziom analizy i syntezy wzrokowej</u>: wolne tempo czytania, bardziej męczące, wysiłek na to zużyty odbija się na rozumieniu czytanej treści.</li> </ul>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>OPUŻNIENIA, ZABIRZENIA I ICH OBJAWY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>opóźniony poziom analizy i syntezy słuchowej</u>: poważne trudności z procesem składania poszczególnych dźwięków w całość przy czytaniu i rozkładanie wyrazów na poszczególne dźwięki przy pisaniu ze słuchu;</li> <li>- <u>całościowo zaburzona percepcja słuchowa</u>: zazwyczaj ogromny trud w uczeniu się języków obcych;</li> <li>- <u>słabsza pamięć słuchowa</u>: wolne uczenie się tabliczki mnożenia, gorsze zapamiętywanie np. wierszy</li> </ul>
<b>ROZWÓJ RUCHOWY</b>		<b>LATERALIZACJA</b>	
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>OPUŻNIENIA, ZABIRZENIA I ICH OBJAWY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>obniżenie sprawności manualnej</u>: wolne tempo wykonywanych czynności oraz zbyt mała precyzja ruchów palców i dłoni. Pismo mało czytelne, nacisk narzędzia pisarskiego w różnych miejscach jest inny. Specyficznym rodzajem pisma jest brak wiązania liter ze sobą;</li> <li>- <u>wybitna nadruchliwość psychoruchowa</u>: utrudnienia w koncentracji na technicznej stronie pisma, współruchy;</li> <li>- <u>zaburzona melodia kinetyczna</u>: trudności w zespalaniu pojedynczych aktów ruchowych w jedną harmonijną całość.</li> <li>- <u>zaburzenia rozwoju ruchowego</u>: trudności z rysowaniem, szyciem, lepieniem, wycinaniem, majsterkowaniem.</li> </ul>	<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>OPUŻNIENIA, ZABIRZENIA I ICH OBJAWY</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>dominacja niejednorodna zwana skrzyżowaną</u>: trudności z współdziałaniem kończyn organów parzystych;</li> <li>- <u>lateralizacja słaba, nieustalona, obustronność, oburęczność</u>: trudności w odnoszeniu się do określeń „prawa-lewa”</li> <li>- <u>obuocznosc - przejmowanie roli wiodącej na przemian przez oko prawe i lewe</u>: przeskakiwanie liter przy czytaniu, opuszczanie sylab, całych wyrazów, zmiana kolejności liter, inwersja liczb;</li> <li>- <u>zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej</u>: litery niekształtne, w nierównych odstępach, opuszczanie linijek, zaczynanie zdania od środka wiersza;</li> <li>- <u>osłabiony proces lateralizacji</u>: wadliwe odtwarzanie ruchów niesymetrycznych, łamanie szeregów przy zwrotach w prawo, w lewo; skręcanie w nieodpowiednią stronę;</li> <li>- <u>silna lewostronna lateralizacja</u>: pismo lustrzane.</li> </ul>

Stopień zaangażowania różnych funkcji psychicznych w procesie uczenia się zmienia się w zależności od przedmiotu nauczania, etapu nauczania oraz stosowanych metod dydaktycznych. W zależności od tych czynników zmienia się także rola zaburzeń każdej

pojedynczej funkcji w powstawaniu trudności szkolnych i zmieniają się możliwości ich przezwyciężania<sup>28</sup>. Trudno jest zastąpić innymi funkcjami niski poziom analizy i syntezy wzrokowej. Natomiast duże nawet braki w zakresie percepcji i pamięci słuchowej mogą być skompensowane dzięki wysokiemu poziomowi innych funkcji poznawczych. Zakłócenia procesu lateralizacji tylko wtedy odbijają się w sposób decydujący na nauce dziecka, jeśli współwystępują z innymi zaburzeniami rozwoju, przede wszystkim z zręcznością motoryczną, wadliwą koordynacją wzrokowo-ruchową, zaburzeniami orientacji przestrzennej oraz z zaburzeniami mowy.

Prawidłowy rozwój mowy stanowi, obok właściwego poziomu rozwoju funkcji intelektualnych, percepcyjnych i motorycznych, bardzo istotny element dojrzałości szkolnej dziecka<sup>29</sup>. Większość badaczy zajmujących się zaburzeniami mowy u dzieci zgodnie stwierdza, że uczniowie przejawiający tego typu zaburzenia natrafiają na różnorakie trudności w opanowaniu umiejętności szkolnych i częściej od swoich rówieśników doznają niepowodzeń w nauce. Możemy wyróżnić zaburzenia mowy pochodzenia słuchowego oraz ruchowo-kinestetycznego, a także pochodzenia obwodowego i ośrodkowego<sup>30</sup>. Przyczyną zaburzenia obwodowego jest nieprawidłowa budowa aparatu artykulacyjnego lub defekty w obrębie receptora słuchowego, natomiast u podstaw zaburzenia pochodzenia ośrodkowego leżą struktury i funkcje ośrodkowego układu nerwowego<sup>31</sup>. W grupie uczniów z niepowodzeniami zaburzenia mowy występują z reguły w powiązaniu z niekorzystnymi dla nauki szkolnej dziecka deficytami rozwojowymi. Do zaburzeń rozwoju współwystępujących z zaburzeniami mowy należą<sup>32</sup>: zaburzenia emocjonalno-motywacyjne, ogólne opóźnienia rozwoju umysłowego, zaburzenia funkcji słuchowych, zaburzenia sprawności motorycznej, zaburzenia procesu lateralizacji, zaburzenia procesu

Z dotychczasowych rozważań wynika, iż na różnych etapach edukacyjnych zmienia się rola poszczególnych zaburzeń w powstawaniu trudności szkolnych. Trudności na pierwszym etapie edukacyjnym, zwłaszcza w nauce czytania i pisania rzutują w sposób bardzo istotny na dalszą karierę szkolną dziecka, wpływając niekorzystnie na jego postawę wobec nauki i szkoły. Ponadto są one przyczyną wielu zaburzeń wtórnych. Dlatego też w pracy tej te trudności uznano za najważniejsze, a ich przyczyny za główne dla całej problematyki niepowodzeń szkolnych.

---

<sup>28</sup> H. Sionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, dz. cyt., s.149.

<sup>29</sup> Tamże, s.154.

<sup>30</sup> Tamże s.148.

<sup>31</sup> Tamże, s.158.

<sup>32</sup> Tamże, s.169.

## 5. Warunki przewyższania trudności szkolnych

Jeżeli deficyt rozwoju jest niezbyt głęboki, wąskozakresowy i pojedynczy-dziecko wyrównuje go dodatkową własną pracą w sposób niekiedy dla otoczenia mało widoczny. Musi ono poświęcić jednak wtedy więcej czasu i włożyć więcej wysiłku w przyswajanie określonych umiejętności, szczególnie w pewnych etapach ich nabywania. Dziecko z obniżonym poziomem funkcji słuchowych nieco dłużej i z większym mozolem przechodzi od czytania sylabami do czytania całościowego, dłużej uczy się wierszy, trudniej opanowuje tabliczkę mnożenia.

Wszystkie trudności zależą od stopnia nasilenia deficytu rozwojowego. Aby dziecko mogło przewyższać deficyty rozwojowe muszą zaistnieć sprzyjające warunki wewnętrzne i zewnętrzne. Do warunków wewnętrznych zaliczamy te wszystkie właściwości psychofizyczne dziecka, które sprzyjają wyrównywaniu niedoborów, do zewnętrznych natomiast - wszystkie okoliczności oraz sytuacje sprzyjające tło dla tego wyrównania<sup>33</sup>. Za sprzyjające dziecku warunki można uznać:

- dobry lub bardzo dobry poziom rozwoju umysłowego,
- wysoki lub normalny poziom tych funkcji, które są zaangażowane w proces kompensacji,
- dobry stan zdrowia i ogólna wydolność organizmu dziecka,
- prawidłową dynamikę procesów nerwowych dziecka,
- prawidłowy rozwój procesów emocjonalno-motywacyjnych,
- ogólnie pozytywne środowisko domowe,
- prawidłowy stosunek rodziców do dziecka, do nauki szkolnej i pierwszych przejawów trudności w nauce,
- dobry ogólny poziom dydaktyczny szkoły,
- życzliwą postawą nauczyciela w stosunku do dziecka,
- prawidłowe stosunki koleżeńskie w klasie.

Przy wielu deficytach, nawet jeśli tylko jeden jest bardzo głęboki, dziecko mimo dobrego poziomu operacji myślowych, nie może samodzielnie przewyżżyć trudności. Tym bardziej zaś nie jest w stanie tego uczynić, jeśli odznacza się ogólnym poziomem umysłowym zaledwie przeciętnym czy mieszczącym się w dolnych granicach normy. W przypadku rozwoju harmonijnego i dobrych warunkach środowiskowych Iloraz inteligencji 100 wystarcza do osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Poziom rozwoju umysłowego

---

<sup>33</sup> H. Sionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, dz. cyt.,s.157.

wydatnie się obniża pod wpływem niepowodzeń szkolnych<sup>34</sup>. Nie stwarza on jednak możliwości kompensacji głębokich i rozległych deficytów rozwojowych, zwłaszcza jeśli rozwój jest nieharmonijny i istnieją niesprzyjające warunki zewnętrzne.

Istotą rolę w zaplanowaniu wsparcia dla dzieci z trudnościami w uczeniu odgrywa diagnoza szkolna. W diagnostyce ważne są wszelkie informacje, które składają się na całość obrazu psychofizycznego dziecka. W procesie uczenia się ważny jest rozwój fizyczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny dziecka. Ważne są zarówno „psychiczne instrumenty” poznawania świata ludzi, zdarzeń (spostrzeganie, pamięć, myślenie, mowa, uwaga), jak i procesy kierunkowe (potrzeby, zainteresowania, motywacje, emocje). W diagnostyce należy rozpoznawać siły rozwojowe. Siły rozwojowe tkwią w każdym uczniu, a sztuką pedagogiczną jest je odkryć<sup>35</sup>. Należy rozpoznawać i podkreślać mocne obszary funkcjonowania dziecka, nie mówić tylko o jego zaburzeniach, odstawaniu od normy.

W diagnostyce szkolnej wychodząc z założenia, że każde dziecko jest inne, trzeba podążać za rozwojem dziecka, czyli systematycznie poznawać, interpretować jego rozwój edukacyjny i idący wraz z nim ogólny rozwój. Należy poznawać ucznia naturalnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych i stosować głównie diagnozę opartą na obserwacji. W interpretacji wyników należy przewidywać „jutro” dziecka. Diagnoza powinna wskazać na możliwości i ograniczenia dziecka i wyprzedzać ewentualne skutki narastających problemów rozwojowych, by zapobiegać wtórnym zaburzeniom rozwojowym szczególnie natury emocjonalno-motywacyjnej.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Balejko A. (2001), *Jak pokonać trudności w mówieniu, czytaniu i pisaniu*, Białystok: ORTHDRUK.
- Bandura L. (1968), *Trudności w procesie uczenia się*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.

---

<sup>34</sup> Tamże, s.152.

<sup>35</sup> J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi-różnice mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2010, s.82.

- Bereźnicki F. (2004), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M. (2007), *Uczeń z dysleksją w Domu*, Gdańsk: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.
- Bogdanowicz M., Borkowska A. (2010), *Model rozpoznawania specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowe.
- Czajkowska I., Herda K. (1989), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Fontana d. (1995), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Głodkowska J. (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi- różnice mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowe.
- Gordzelewska B., Malinowska-Kenyeres Cz. (2005), *Przyczyny niepowodzeń szkolnych*. [w:] *Terapia pedagogiczna*, red. E. M. Skorek, Tom I., Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zwolińska E. (2009), *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci które rozpoczną naukę*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacja Polska.
- Juszczyk S. (2001), *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*, Katowice: Akademia Wychowania Fizycznego.
- Kamiński A. (1974), *Metodyka, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński, T. Pilch, Wrocław-Warszawa-Kraków- Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Konopnicki J. (1966), *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Graf Punkt.
- Kupisiewicz Cz. (1977), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łobocki M. (2007), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki M. (1984), *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maszke A.W. (2008), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Mietzel G. (2003), *Psychologia Kształcenia*, Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okoń W. (1996), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Pieter J. (1967), *Ogólna metodologia pracy naukowej*, Wrocław – Warszawa – Kraków:  
Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Radochoński M. (1996), *Zarys psychopatologii dla pedagogów*, Rzeszów: Wydawnictwo  
Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Rentflejsz-Kuczyk A. (1999), *Jak pomóc dzieciom dyslektycznym?*, Warszawa: Wydawnictwo  
Juka.
- Skorny Z. (1992), *Psychologia wychowawcza dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo  
Szkolne i Pedagogiczne.
- Skorny Z. (1984), *Prace magisterskie z psychologii i pedagogik*, Warszawa: Wydawnictwo  
Szkolne i Pedagogiczne.
- Spionek H. (1985), *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa:  
Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Spionek H. (1961), *Dziecko Leworęczne*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza  
Księgarania”.

*Opracowanie*  
*Katarzyna Gałęza*