



Teoretyczne konteksty trudności w uczeniu się

AGNIESZKA JAWORSKA

Papieski Wydział Teologiczny w Warszawie – Collegium Bobolanum
Warszawa

Problematyka trudności w uczeniu się, analizowana wieloaspektowo z uwzględnieniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i medycznych, staje się ważnym problemem edukacyjnym. Wciąż poszukuje się nowych sposobów przewyżczania trudności dzieci w uczeniu się i zapobiegania niepowodzeniom szkolnym.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie teoretycznych aspektów trudności w uczeniu się. Przedstawiono wybrane koncepcje trudności w uczeniu się i w ich kontekście zagadnienie specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepowodzeń szkolnych. Analizując wymienione pojęcia, starano się pokazać genezę i rozwój tych pojęć, różne sposoby ich definiowania, różnice i wzajemne powiązania. Analiza taka ma swoje implikacje dla działalności pedagogiczno-terapeutycznej.

1. Trudności w uczeniu się – ujęcie terminologiczne

Pojęcia „trudności w uczeniu się” po raz pierwszy użył lekarz, Samuel Kirk, w 1963 r. w Chicago podczas spotkania z rodzicami dzieci przejawiających trudności w nauce i profesjonalistami z tej dziedziny. Od tego czasu zaczęła się rozwijać nowa subdyscyplina pedagogiczna – pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się¹.

W Polsce pierwsze artykuły na temat trudności w uczeniu się napisano w okresie międzywojennym. Były to publikacje m.in. A. Kłęska, W. Sterlinga, G. Bychowskiego. Pod koniec lat 40. XX w. R. Uzdańska wydała biuletyn pod tytułem *Trudności w nauce czytania i pisania*, a S. Ba-

¹ Iwona Dąbrowska-Jabłońska, „Trudności w uczeniu się”, w *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. VI, (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007), 816.

ley poświęcił tej tematyce podrozdział w swoim podręczniku *Psychologia wychowawcza w zarysie*². Wielkie zasługi w rozwoju wiedzy na ten temat miała Halina Spionek, która przedstawiła koncepcję mikrozaburzeń rozwoju dziecka i deficytów rozwojowych oraz stworzyła teoretyczne podstawy oddziaływań określaną terapią pedagogiczną³.

Termin „trudności w uczeniu się” Samuel Kirk odnosi do grupy dzieci, które „ujawniają zaburzenia w rozwoju języka, mowy, w opanowaniu umiejętności czytania i komunikacji, niezbędnych w nawiązywaniu komunikacji interakcji społecznych”⁴.

Do definicji tej nawiązują też i współczesne ujęcia. Definicja zaproponowana w 1981 r. przez Narodowy Zjednoczony Komitet do spraw Trudności w Uczeniu się (National Joint Committee for Learning Disabilities – NJCL) brzmi: „Trudności w uczeniu się to bardzo szeroki termin odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisania, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów”⁵.

W literaturze pedagogicznej termin „trudności w uczeniu się” jest obecnie używany w dwóch znaczeniach, w szerszym rozumieniu – jako niespecyficzne trudności w uczeniu się i węższym – jako specyficzne trudności w uczeniu się.

W rozumieniu szerszym pojęciem tym określa się „wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi,

² Tamże.

³ Halina Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych* (Warszawa: PZWS, 1970).

⁴ Władysława Pilecka, „Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się”, w *Pedagogika specjalna*, red. Władysław Dykcik (Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001), 243.

⁵ Tamże.

uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniami narządów zmysłu i ruchu, a także zaburzeniami emocjonalnymi”⁶.

W węższym ujęciu termin ten odnosi się do dzieci, które nie osiągną powodzenia w nauce „pomimo prawidłowego poziomu inteligencji, dojrzałości w ogólnym rozwoju, przebywania we właściwym środowisku kulturowym i odpowiednich warunków dydaktycznych dla przyswojenia wiedzy i umiejętności szkolnych”⁷. Najczęściej spotykane są specyficzne trudności w czytaniu (dysleksja), pisaniu (dysgrafia), nabywaniu umiejętności matematycznych (dyskalkulia), ale mówi się też o występowaniu specyficznych trudności w uczeniu się muzyki, ruchu, plastyki, chemii, biologii czy historii⁸.

Halina Spionek wiąże trudności w uczeniu się z występowaniem mikrouszkodzeń lub mikrozaburzeń w rozwoju dziecka. Autorka wprowadziła termin „zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka”. Odnosi się on do wszelkich niekorzystnych odchyśleń od prawidłowego organizmu i psychiki dziecka. Odchylenia te mogą mieć charakter makro- i mikrozaburzeń i uwarunkowane są bardzo różnymi czynnikami, zarówno endogennymi jak i egzogennymi. Analizując przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce, Spionek wyróżnia: globalne opóźnienia rozwoju, parcjalne opóźnienia i zakłócenia rozwoju, zaburzenia dynamiki procesów nerwowych, a także zaburzenia życia emocjonalno-uczuciowego i osobowości dziecka⁹.

Wielu autorów wskazuje na złożoną i zróżnicowaną etiologię trudności w uczeniu się. Czynniki stanowiące ich podłoże, takie jak opóźnienia intelektualne, zaburzenia emocjonalne, psychiczne, czynniki zewnętrzne i środowiskowe, u wielu dzieci współwystępują. U niektórych dzieci przyczyny ich problemów rozwojowych pozostają nieznane.

Władysława Pilecka pisze, że w literaturze przedmiotu najczęściej przyczyny trudności w uczeniu się ujmowane są w trzy grupy: przyczyny genetyczne, przyczyny organiczne i biologiczne oraz przyczyny społeczne¹⁰. Zwolennicy uwarunkowań genetycznych próbują dowieść, że trudności w uczeniu się występują w kolejnych pokoleniach niektórych rodzin. W grupie przyczyn organicznych i biologicznych wymienia się najczęściej: minimalne dysfunkcje mózgu, zaburzenia biochemiczne oraz opóźnienia w dojrzewaniu struktur korowych. Przyczyny społeczne wiążą się zwykle

⁶ Marta Bogdanowicz, „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych”, *Psychologia Wychowawcza*, nr 1 (1996): 13.

⁷ Tamże.

⁸ Dąbrowska-Jabłońska, „Trudności w uczeniu się”, 816.

⁹ Spionek, *Psychologiczna analiza trudności*, 11.

¹⁰ Pilecka, „Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się”, 251.

z jakością opieki i oddziaływań wychowawczych na dziecko. Władysława Pilecka wskazuje, że w literaturze polskiej szczególnie silnie akcentuje się nieprawidłowe wychowanie w rodzinie jako podstawowe źródło pierwszych negatywnych doświadczeń dziecka, w literaturze zachodniej natomiast więcej uwagi poświęca się szkole jako środowisku sprzyjającemu powstawaniu trudności w uczeniu się¹¹.

Dzieci z trudnościami w uczeniu się mają wiele właściwości, które odróżniają ich od rówieśników. Władysława Pilecka grupuje te właściwości w następujący sposób: zaburzenia w funkcjach percepcyjnych, percepcyjno-motorycznych oraz koordynacji ruchowej; nadpobudliwość i zaburzenia uwagi; zaburzenia pamięci i myślenia; zaburzenia rozwoju języka; braki w umiejętnościach szkolnych; nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym i społecznym – trudności adaptacyjne¹².

Anna Brzezińska, charakteryzując dzieci z trudnościami w uczeniu się, pisze, że najczęściej są to dzieci w wieku od ok. 3. do ok. 10.-12. roku życia, a więc w okresie, w którym nadal trwa proces dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego. Autorka wskazuje, że zaburzenia i trudności w uczeniu się mogą dotyczyć: sfery ruchowej i mowy – dziecko nie opanowało w pełni różnych umiejętności związanych z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktów z innymi ludźmi, jest mało sprawne i mało zaradne; sfery poznawczej – dziecko nie w pełni prawidłowo odbiera i przetwarza informacje, ma trudność ze skupieniem uwagi czy korzystaniem z własnych doświadczeń (utrudnione przypominanie); sfery jego przeżyć – dziecko ma trudności z wyrażaniem emocji (nadaktywność emocjonalna bądź też reakcje emocjonalne mało zróżnicowane, również nieadekwatne do sytuacji)¹³.

Dotychczasowa analiza pokazuje, że rozważania wielu autorów koncentrują się na podobnych aspektach. W wyżej przedstawionych definicjach autorzy podkreślają wieloczynnikowość etiologii, dysfunkcje neurologiczne oraz nietypowy przebieg rozwoju dziecka.

2. Specyficzne trudności w uczeniu się

Jak już była o tym mowa, obok trudności szkolnych o charakterze niespecyficznym, wyróżnia się specyficzne trudności w uczeniu się. W literaturze termin „specyficzne trudności w uczeniu się” odnosi się najczęściej do

¹¹ Tamże, 251-252.

¹² Tamże, 252.

¹³ Anna Brzezińska, „Dzieci z trudnościami w uczeniu się”, w *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. Irena Obuchowska (Warszawa: WSiP, 1991), 166-167.

nauki czytania i pisanania (dysleksja, dysgrafia) bądź też uczenia się matematyki (dyskalkulia), ale może też dotyczyć innych przedmiotów szkolnych. Trudności, jakie uczniowie napotykają w nabywaniu wiedzy i umiejętności z różnych przedmiotów, najczęściej są jednak powiązane z problemami w nauce czytania i pisanania.

Stowarzyszenie Dzieci i Dorosłych z Trudnościami w Uczeniu się (ACLD) podaje następującą definicję: „Specyficzne trudności w uczeniu się to długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. Specyficzne trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej i adekwatnych możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego”¹⁴.

Specyficzne trudności w uczeniu się znajdują swoje miejsce w międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń i chorób: amerykańskiej DSM-IV (1994) oraz europejskiej ICD-10 (2000). W DSM-IV zaburzenia uczenia się występują jako pozycja 315 i mają następującą strukturę: 315.00. Zaburzenie czytania; 315.1. Zaburzenie umiejętności arytmetycznych; 315.2. Zaburzenie komunikacji za pomocą pisma; 315.9. Niespecyficzne zaburzenia uczenia się. W klasyfikacji ICD-10 specyficzne zaburzenia rozwoju umiejętności szkolnych występują jako punkt F81 o następującej strukturze: F81.0. Specyficzne zaburzenie czytania; F81.1. Specyficzne zaburzenie opanowania poprawnej pisowni; F81.2. Specyficzne zaburzenie umiejętności arytmetycznych; F81.3. Mieszane zaburzenie umiejętności szkolnych¹⁵.

W literaturze polskiej znajdujemy bardzo dużo opracowań poświęconych dysleksji (H. Spionek, M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, W. Brejnak i K. J. Zabłocki). Mniej opracowane wydaje się zjawisko dyskalkulii rozwojowej (E. Gruszczyk-Kolczyńska, U. Oszwa). Zatem pojęcie „specyficzne trudności” w uczeniu się funkcjonuje najczęściej w kontekście trudności w czytaniu i pisaniu lub uczeniu się matematyki.

Iwona Dąbrowska-Jabłońska próbuje zdefiniować to pojęcie jako „zaburzenia jednego lub kilku podstawowych procesów psychicznych uczestniczących w rozumieniu i używaniu mowy ustnej i pisanej, które mogą

¹⁴ Pilecka, „Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się”, 244.

¹⁵ Iwona Pietras, *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne* (Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008), 67-68.

mieć związek z zaburzeniami funkcji słuchowych, myślenia, czytania, pisania, poprawnej pisowni i liczenia¹⁶.

O specyficznych trudnościach w uczeniu się wnioskuje się w przypadkach nasilonych trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych przy prawidłowej sprawności intelektualnej i stosowaniu odpowiednich metod nauczania, a także sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Trudności te są skutkiem nieharmonijnego rozwoju psychoruchowego, a szczególnie opóźnienia rozwoju niektórych funkcji poznawczych (słuchowo-językowych, wzrokowo-przestrzennych) i ruchowych oraz ich współdziałania, czyli integracji percepcyjno-motorycznej¹⁷.

Specyficzne trudności w uczeniu się najczęściej dotyczą trudności w opanowaniu umiejętności czytania (dysleksja), pisania (dysgrafia, dysortografia) oraz umiejętności matematycznych (dyskalkulia) i wiążą się z mikrouszkodzeniami centralnego układu nerwowego. Najbardziej charakterystyczne trudności w zakresie czytania i pisania to: wolne tempo czytania, trudności ze zrozumieniem i zapamiętaniem czytanego tekstu, niechęć do czytania długich tekstów, nieprawidłowa pisownia, błędy specyficzne. Mimo znajomości zasad pisowni występują błędy ortograficzne, trudności z organizacją tekstu, błędy gramatyczne, trudne do odczytania odręczne pismo. Na lekcjach matematyki uczniowie mogą mieć trudności z: przedstawianiem cyfr, dodawaniem w pamięci, zapisywaniem znaków nierówności, odczytywaniem treści w zadaniach tekstowych, wykonywaniem wykresów funkcji, organizacją przestrzenną zapisu działań matematycznych¹⁸.

Ale mogą też pojawiać się specyficzne trudności w uczeniu się treści i umiejętności z różnych przedmiotów szkolnych: na lekcjach geografii – trudności z czytaniem i rysowaniem map, trudności z orientacją w czasie i przestrzeni oraz z zapamiętywaniem nazw geograficznych; na lekcjach biologii – trudności z organizacją przestrzenną schematów, z zapisem łańcuchów reakcji biochemicznych; na lekcjach chemii – trudności z zapisywaniem łańcuchów reakcji chemicznych i z zapamiętywaniem danych zorganizowanych przestrzennie; na lekcjach historii – trudności z zapamiętaniem nazwisk i dat, z orientacją na mapach historycznych; na lekcjach sztuki – trudności z czytaniem nut, z organizacją przestrzenną prac pla-

¹⁶ Iwona Dąbrowska-Jabłońska, „Terapia trudności w uczeniu się”, w *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, red. Iwona Dąbrowska-Jabłońska (Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2006), 92.

¹⁷ Marta Bogdanowicz, „Dysleksja problemem całego życia”, w: *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*, red. Marian Sinica, Aneta Rucińska-Rogoży (Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2005), 8.

¹⁸ Tamże, 12-13.

stycznych; na lekcjach wychowania fizycznego – trudności z opanowaniem układów gimnastycznych oraz trudności w ćwiczeniach równoważnych¹⁹.

Etiologia specyficznych trudności w uczeniu się wciąż nie jest znana. W literaturze znajdujemy wiele koncepcji wyjaśniających przyczyny dysleksji. Można je podzielić na biologiczne (organiczne, genetyczne, hormonalne) oraz psychologiczne. Według koncepcji biologicznych przyczyn specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu upatruje się w uszkodzeniu lub opóźnieniu dojrzewania centralnego układu nerwowego, mikrouszkodzeniach mózgu (koncepcja organiczna), w czynnikach genetycznych i hormonalnych. W koncepcji hormonalnej wiąże się dysleksję z nadprodukcją testosteronu (czym wyjaśnia się też fakt, że u chłopców dysleksja występuje częściej niż u dziewcząt). W niektórych opracowaniach wymienia się również koncepcję zaburzeń metabolizmu kwasów tłuszczowych, powodujących uszkodzenie szlaków wielkokomórkowych. Koncepcja psychologiczna głosi, że przyczyną specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania są zaburzenia sfery emocjonalnej spowodowane konfliktami i urazami na tle nieprawidłowo funkcjonującego środowiska społecznego. Teoria ta nie jest udokumentowana badaniami.

Inne jeszcze stanowisko prezentuje Halina Spionek. Uważa ona, że bezpośrednią przyczyną wywołującą zaistnienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu jest zaburzenie tempa i rytmu rozwoju funkcji poznawczych, wzrokowych, słuchowych i ruchowych²⁰.

Rozwój badań neuropsychologicznych przyczynia się do wyodrębnienia różnych rodzajów specyficznych trudności w uczeniu się. W literaturze wymienia się różne typy dysleksji czy dyskalkulii. Jolanta Dyrda, powołując się na badania A. W. Ellis, wyodrębniła następujące rodzaje dysleksji:

- dysleksję głęboką – charakteryzuje ją mała zdolność rozpoznawania wyrazów (zarówno całościowo, jak i w sposób analityczno-syntezy);
- dysleksję powierzchniową – typowe dla tego typu dysleksji są błędy w zapisie (zapis fonetyczny), czytanie wyraźnie opóźnione w stosunku do wieku, z popełnianiem typowo fonicznych błędów;
- dysleksję fonologiczną – polega ona na występowaniu trudności zbliżonych do opisywanych u dysfonetyków, czytanie jest tutaj oparte na wzrokowym rozpoznawaniu wyrazu, a trudności dotyczą wyrazów mało znanych i nieznanymi;
- dysleksja „litera po literze” – wiąże się z koniecznością głoskowania, powtarzania izolowanych głosek przed identyfikacją wyrazu;

¹⁹ Tamże, 13-14.

²⁰ Spionek, „Psychologiczna analiza trudności”, 17-21.

- hiperleksja – dotyczy takiego rodzaju trudności w czytaniu, w którym mimo prawidłowego czytania wyrazu i właściwego tempa czytania nie dochodzi do rozumienia treści tekstu²¹.

W literaturze funkcjonuje też podział dysleksji na trzy typy:

- dysleksję typu wzrokowego, gdzie występują przede wszystkim zaburzenia percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej;
- dysleksję typu słuchowego, u podłoża której leżą zaburzenia percepcji słuchowej i pamięci słuchowej powiązane często z zaburzeniami językowymi;
- dysleksję integracyjną – która rozpoznawana jest wówczas, gdy rozwój funkcji percepcyjnych badanych w izolacji jest zgodny z wiekiem, zaburzony jest natomiast proces integrowania bodźców napływających od różnych zmysłów²².

Mimo postępu w rozwoju badań nad trudnościami w uczeniu się matematyki, dyskalkulia rozwojowa jest rzadko rozpoznawana. W literaturze najczęściej przywoływana jest klasyfikacja dyskalkulii L. Kosca. Wymienił on 6 rodzajów tego zaburzenia:

- dyskalkulia werbalna – przejawia się zaburzeniem słownego wyrażania pojęć i zależności matematycznych;
- dyskalkulia praktognostyczna – dotyczy manipulacji konkretnymi czy narysowanymi przedmiotami (liczenie przedmiotów oraz porównywanie ich wielkości czy liczby);
- dyskalkulia leksykalna (dysleksja liczbowa) – to nieumiejętność czytania symboli matematycznych;
- dyskalkulia graficzna (dysgrafia liczbowa) – wiąże się z niezdolnością zapisywania symboli matematycznych;
- dyskalkulia ideognostyczna – oznacza niezdolność zrozumienia pojęć i zależności matematycznych oraz wykonywania obliczeń w pamięci;
- dyskalkulia operacyjna – to zaburzenie zdolności wykonywania operacji matematycznych (uczeń wykonuje np. dodawanie zamiast mnożenia)²³.

²¹ Jolanta Dyrda, „Dysleksja”, w *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. I (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003), 853.

²² Kazimierz Jacek Zabłocki, „Dziecko dyslektyczne – teoria i praktyka terapeutyczna”, w *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina, edukacja*, red. Kazimierz Jacek Zabłocki (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999), 192-193.

²³ Iwona Dąbrowska-Jabłońska, „Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki”, w *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. V (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006), 877.

Podsumowując dotychczasową analizę, należy dostrzec, że zagadnienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu jest dużo bardziej rozpoznane niż zagadnienie specyficznych trudności w uczeniu się matematyki. Ma to również odzwierciedlenie w praktyce. W szkołach zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone w ramach terapii pedagogicznej skierowane są najczęściej do dzieci z dysleksją. Istnieje też dużo więcej programów terapeutycznych usprawniających czytanie i pisanie niż programów rozwijających umiejętności matematyczne.

3. Specjalne potrzeby edukacyjne

Obecność w szkole uczniów z różnego rodzaju problemami zdrowotnymi, intelektualnymi i emocjonalnymi oraz społecznymi wiąże się z koniecznością rozpoznawania ich potrzeb. Rozpoznawanie to powinno być możliwie pełne, wieloaspektowe i interdyscyplinarne.

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” pojawił się na przełomie lat 70. i 80. XX w. Od tego czasu upowszechnił się w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Na gruncie pedagogiki specjalnej pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych stało się popularne wraz z odejściem od medycznego modelu niepełnosprawności zorientowanego na brakach i deficytach i przyjęciem modelu integracyjno-społecznego ukazującego potrzeby dziecka w aspekcie organizacji procesu kształcenia.

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” jest pojęciem kluczowym w rozważaniach nad kształceniem uczniów z trudnościami w uczeniu się. Chociaż przyjmuje się, że każdy może mieć trudności w uczeniu się, pojęcie to odnosi się do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, zaburzeniami parcjalnymi, zaburzeniami w zachowaniu, a także do uczniów zdolnych.

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 28 sierpnia 2017 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach w §3.1. czytamy: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”²⁴. W pkt. 2. Rozporządzenia

²⁴ „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomo-

wymienione zostały grupy uczniów specjalnych potrzeb edukacyjnych. „Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną wynika w szczególności:

1. z niepełnosprawności;
2. z niedostosowania społecznego;
3. z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
4. z zaburzeń zachowania lub emocji;
5. ze szczególnych uzdolnień;
6. ze specyficznych trudności w uczeniu się;
7. z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowej;
8. z choroby przewlekłej;
9. z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
10. z niepowodzeń edukacyjnych;
11. z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania wolnego czasu i kontaktami środowiskowymi;
12. z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą²⁵.

Na każdym etapie edukacyjnym powinny być podejmowane określone działania umożliwiające poznanie dziecka, jego potrzeb i możliwości oraz adekwatnie do tego rozpoznania wdrażane działania pomocowe. Dotyczy to również rozpoznawania zainteresowań i szczególnych uzdolnień uczniów.

Wymienione wyżej grupy uczniów wymagają specjalnego wsparcia technicznego, edukacyjnego i psychospołecznego. Specjalne wsparcie techniczne polega na zniesieniu barier architektonicznych i wyposażenia szkół w odpowiedni sprzęt pomocniczy i rehabilitacyjny. Specjalne wsparcie edukacyjne polega na dostosowaniu zasad, metod, form i środków dydaktyczno-wychowawczych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Specjalne wsparcie psychospołeczne wiąże się z zapewnieniem opieki i pomocy przez osobę asystenta, towarzyszącego uczniowi w sytuacjach tego wymagających. Ten rodzaj wsparcia daje uczniowi poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i ułatwia funkcjonowanie w otoczeniu społecznym.

Agnieszka Olechowska formułuje następujące zasady udzielania wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

cy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”. Dz. U. 2017 poz. 1643.

²⁵ Tamże.

– zasada równych praw wszystkich uczniów do poszanowania godności, poczucia bezpieczeństwa wśród rówieśników i dorosłych, możliwie pełnego udziału we wszystkich rodzajach aktywności, w której uczestniczy cała klasa, do pełnienia różnych ról w grupie rówieśniczej oraz do oceny uwzględniającej indywidualne możliwości ucznia i wkład pracy;

– zasada wiedzy, którą powinien mieć nauczyciel na temat przyczyn trudności, przebiegu i przejawów schorzenia oraz rodzajów dotychczasowego wsparcia;

– zasada życzliwej uwagi i wrażliwości łączy się ze staranną obserwacją dziecka i adekwatną reakcją, szczególnie w sytuacjach sprzyjających nasilaniu się objawów;

– zasada podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych, która ma na celu umożliwienie wzajemnego zbliżenia i akceptacji pomiędzy dziećmi. Nauczyciel może to osiągnąć przez różnego rodzaju działania: wyjaśnienie przyczyn trudności i uwrażliwienie na potrzeby i przeżycia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podkreślenie mocnych stron ucznia, wyjaśnienie potrzeby i zasadności stosowania zmienionych kryteriów oceniania w odniesieniu do takich zadań, z którymi uczeń mógł mieć trudności za względu na swoje deficyty;

– zasada udzielania odpowiedniego wsparcia edukacyjnego, zgodnie z którą nauczyciel nieustannie powinien starać się dobierać takie metody, formy i środki dydaktyczne, które przyczynią się do jak najlepszego zaspokojenia potrzeb edukacyjnych ucznia²⁶.

Przeprowadzona analiza pokazuje, że pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” zawiera w sobie pojęcia „trudności w uczeniu się (niespecyficzne)” i „specyficzne trudności w uczeniu się”. Pojęcie to ponadto stosuje się, opisując potrzeby edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością, zaburzeniami w zachowaniu, a także ponadprzeciętnymi zdolnościami.

4. Trudności w uczeniu się a niepowodzenia szkolne

Problematyka niepowodzeń szkolnych jest ściśle powiązana z omawianym już zagadnieniem trudności w uczeniu się. Niepowodzenia szkolne są bowiem uważane za najbardziej jednoznaczny wskaźnik trudności w uczeniu się²⁷.

Problematyką niepowodzeń szkolnych zajmowano się w pedagogice od lat. Szczególnie intensywne i systematyczne badania w Polsce prowa-

²⁶ Agnieszka Olechowska, *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli* (Warszawa: APS, 2001), 10-13.

²⁷ Pilecka, „Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się”, 242.

dzono w latach 50. i 60. XX w. Wśród najbardziej znanych badaczy tego zagadnienia można wymienić: W. Okonia, M. Tyszkową, J. Konopnickiego i Cz. Kupisiewicza. Ich badania są w dużym stopniu zbieżne, odwołują się do nich również współcześni badacze tego zjawiska (m.in. A. Karpińska, J. Łysek, B. Kozieł).

Jan Konopnicki definiuje niepowodzenie szkolne jako „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły”²⁸. Podobnie Czesław Kupisiewicz niepowodzeniami szkolnymi określa „sytuacje, w których występują wyraźne rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania”²⁹. W ujęciu Wincentego Okonia niepowodzenia szkolne to „proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec tych wymagań”³⁰.

W rzeczywistości szkolnej jest tak, że każdy uczeń może doznać powodzeń i niepowodzeń. O niepowodzeniu szkolnym można mówić również w przypadku, gdy uczeń o dużych lub średnich zdolnościach uzyskuje wyniki mierne, zaledwie wystarczające do promocji. Wincenty Okoń zwraca uwagę, że „powodzenie szkolne kojarzy się (...) z optymalnymi – w stosunku do możliwości i pracy ucznia – jego osiągnięciami w nauce i wychowaniu”³¹.

W przytoczonych wyżej definicjach widoczna jest wyraźna rozbieżność i dysharmonia między wymaganiami szkoły a wynikami w nauce osiąganymi przez uczniów.

Beata Kozieł rozumie niepowodzenia szkolne nie tylko jako niepowodzenia w nauce czy zachowaniu, ale rozszerza to pojęcie również na relacje z rówieśnikami i nauczycielami. Autorka twierdzi, że doznawane niepowodzenia w różnych obszarach życia szkolnego zwiększają prawdopodobieństwo dalszych niepowodzeń, które mogą prowadzić do niepowodzeń w życiu pozaszkolnym³². Dlatego tak ważne w pracy pedagogicznej nauczyciela są znajomość przyczyn oraz dobór odpowiednich metod i środków przeciwdziałania niepowodzeniom szkolnym.

²⁸ Jan Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne* (Warszawa: PZWS, 1966), 14.

²⁹ Czesław Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna* (Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 2002), 253.

³⁰ Wincenty Okoń, *Słownik pedagogiczny* (Warszawa: PWN, 1992), 139.

³¹ Tenże, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003), 356.

³² Beata Kozieł, „Niepowodzenia szkolne – jak im zapobiegać i przeciwdziałać?”, *Nowa Szkoła*, nr 5 (2008): 20-21.

Przyczyny niepowodzeń szkolnych najczęściej dzieli się na trzy grupy: społeczno-ekonomiczne, biologiczno-psychologiczne i pedagogiczne (dydaktyczne), przy czym należy podkreślić, że przyczynom pedagogicznym w literaturze poświęca się najwięcej uwagi. Wynika to z tego, że jak twierdzi Czesław Kupisiewicz, na usunięcie przyczyn społeczno-ekonomicznych i biopsychicznych nauczyciel ma niewielki wpływ, ma natomiast duże możliwości w usuwaniu przyczyn niepowodzeń szkolnych, które tkwią w jego pracy³³.

Przyczyny społeczno-ekonomiczne obejmują: złe warunki materialne i mieszkaniowe, rozpad struktury rodziny, niski poziom intelektualny i kulturalny rodziców, niewłaściwą postawę rodziców wobec dziecka, brak zrozumienia i zaspokojenia potrzeb dziecka.

Do przyczyn biopsychicznych zalicza się: poziom inteligencji ucznia, temperament, cechy charakteru, stan zdrowia, niesprawne lub wadliwe funkcjonowanie narządów zmysłu, niestałość emocjonalna, zaburzenia procesów poznawczych.

Przyczyny dydaktyczne, jak twierdzi Kupisiewicz, tylko w wyjątkowych przypadkach występują pojedynczo. Najczęściej pojawiają się one obok przyczyn pozapedagogicznych, przede wszystkim społeczno-ekonomicznej natury. Wśród przyczyn dydaktycznych dominuje na ogół niewłaściwa praca nauczyciela, czyli popełniane przez niego błędy metodyczne, niedostateczna znajomość uczniów oraz brak należytej opieki nad uczniami borykającymi się z trudnościami w nauce. Do tej grupy przyczyn zalicza się też wadliwe plany i programy nauczania oraz złe warunki pracy szkół³⁴.

Jak już wspomniano, nauczyciel ma niewielki wpływ na wyeliminowanie przyczyn natury społeczno-ekonomicznych czy biologiczno-psychologicznych. Dysponuje on natomiast środkami i metodami pedagogicznymi zapobiegającymi powstawaniu niepowodzeń oraz zwalczającymi już występujące niepowodzenia. Do środków tych zalicza się: profilaktykę pedagogiczną, diagnozę pedagogiczną oraz terapię pedagogiczną³⁵.

Profilaktyka pedagogiczna, w ujęciu Czesława Kupisiewicza, obejmuje nauczanie problemowe i nauczanie grupowe. Autor dowodzi, że nauczanie problemowe w zespołach stanowi jeden z najpoważniejszych warunków skuteczności walki z niepowodzeniami szkolnymi i z tego względu powinna stanowić podstawową formę pracy nauczyciela na lekcji³⁶.

³³ Czesław Kupisiewicz, „Niepowodzenia szkolne”, w *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, t. III (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004), 659.

³⁴ Tamże, 650.

³⁵ Tamże.

³⁶ Kupisiewicz, „Dydaktyka ogólna”, 264.

Diagnoza pedagogiczna odnosi się do posługiwania się „takimi sposobami poznawania uczniów oraz kontroli i oceny wyników nauczania, jakie pozwalają na możliwie natychmiastowe wykrywanie powstających luk w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach każdego ucznia”³⁷.

Terapia pedagogiczna natomiast zmierza do usunięcia ujawnionych już braków w opanowanych przez dzieci i młodzież wiadomościach i umiejętnościach. Oddziaływania terapeutyczne mogą przybierać formę terapii szczegółowej, ogólnej, indywidualnej lub zbiorowej lub też mogą stanowić różnorakie kombinacje. Wszystkie wymienione formy mogą mieć charakter wycinkowy – odnoszący się do wąskich zagadnień lub całościowy³⁸.

Wielu autorów podkreśla profilaktykę jako najważniejszą metodę w walce z niepowodzeniami szkolnymi. Janusz Lenkiewicz proponuje prowadzenie wieloaspektowych, trójstopniowych zabiegów profilaktycznych³⁹. Profilaktyka I stopnia powinna obejmować działania skierowane do uczniów, którzy mogą być zagrożeni niepowodzeniami szkolnymi. Działania takie miałyby na celu rozwijanie ogólnych umiejętności radzenia sobie z wymogami życia i rozwijanie specyficznych umiejętności dotyczących radzenia sobie z problemami w toku kształcenia, a także budowanie zdrowego stylu życia. Profilaktyka II stopnia to zapobieganie niepowodzeniom szkolnym w grupie dzieci wysokiego ryzyka wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Działania obejmowałyby pracę z dziećmi polegającą na udzielaniu wsparcia rozwojowego, budowaniu motywacji do nauki, podejmowaniu czynności dydaktyczno-wychowawczych zmierzających do opanowania przez dziecko wiadomości przewidzianych w programie nauczania oraz pracę nad relacjami dziecko-rówieśnicy oraz dziecko-rodzice. Profilaktyka III stopnia to działania zapobiegające pogłębianiu się niepowodzeń szkolnych u dzieci, u których one wystąpiły. Działania te to wielofunkcyjna wyspecjalizowana terapia pedagogiczna, a także pomoc psychologiczna skierowana do dzieci, rodziców i nauczycieli⁴⁰.

* * *

Podsumowując zagadnienie teoretycznych kontekstów trudności w uczeniu się, należy podkreślić, że w literaturze przedmiotu funkcjonuje wyraźny podział trudności w uczeniu się na tzw. zwykłe, niespecyficzne (odnoszące się do dzieci z pogranicza prawidłowego funkcjonowania i upo-

³⁷ Tamże.

³⁸ Tamże, 264-268.

³⁹ Janusz Lenkiewicz, „Profilaktyka niepowodzeń szkolnych”, *Edukacja i Dialog*, nr 2 (1994): 19-20.

⁴⁰ Tamże.

śledzenia umysłowego) i specyficzne (odnoszące się do dzieci z przeciętną lub ponadprzeciętną inteligencją), do których zaliczyć możemy dysleksję, dysgrafię czy dyskalkulię. Uczniowie z niespecyficznymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się należą do grupy uczniów specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Analizując zagadnienie trudności w uczeniu się w kontekście niepowodzeń szkolnych, należałoby szczególnie zwrócić uwagę na znaczenie profilaktyki (zapobiegania) i wczesnej diagnozy. Poznanie mocnych stron dziecka oraz jego deficytów utrudniających przyswajanie wiedzy i nabywanie różnorodnych umiejętności szkolnych oraz objęcie możliwie wcześnie dziecka specjalistyczną pomocą może zapobiegać niekorzystnym konsekwencjom trudności w uczeniu się.

Bibliografia:

- Bogdanowicz Marta. „Dysleksja problemem całego życia”. W *W kręgu specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania*. Redakcja Marian Sinica, Aneta Rudzińska-Rogoży, 7-21. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2005.
- Bogdanowicz Marta. „Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych”. *Psychologia Wychowawcza*, nr 1 (1996): 13-22.
- Brzezińska Anna. „Dzieci z trudnościami w uczeniu się”. W *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*. Redakcja Irena Obuchowska, 166-199. Warszawa: WSiP, 1991.
- Dąbrowska-Jabłońska Iwona. „Specyficzne trudności w uczeniu się matematyki”. W *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Redakcja Tadeusz Pilch, 876-883. T. V. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- Dąbrowska-Jabłońska Iwona. *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2006.
- Dąbrowska-Jabłońska Iwona. „Trudności w uczeniu się”. W *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Redakcja Tadeusz Pilch, 816-818. T. VI. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Dyrda Jolanta. „Dysleksja”. W *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Redakcja Tadeusz Pilch, 849-856. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Konopnicki Jan. *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PZWS, 1966.

- Kozieł Beata. „Niepowodzenia szkolne – jak im zapobiegać i przeciwdziałać?”. *Nowa Szkoła*, nr 5 (2008): 20-33.
- Kupisiewicz Czesław. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, 2002.
- Kupisiewicz Czesław. „Niepowodzenia szkolne”. W *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Redakcja Tadeusz Pilch, 652-661. T. III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2004.
- Lenkiewicz Janusz. „Profilaktyka niepowodzeń szkolnych”, *Edukacja i Dialog*, nr 2 (1994): 19-22.
- Okoń Wincenty. *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN, 1992.
- Okoń Wincenty. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Olechowska Agnieszka. *Wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa: APS, 2001.
- Pietras Iwona. *Dysortografia – uwarunkowania psychologiczne*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 2008.
- Pilecka Władysława. „Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się”. W *Pedagogika specjalna*. Redakcja Władysław Dykcik, 241-262. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2001.
- „Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach”. Dz. U. 2017 poz. 1643.
- Spionek Halina. *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: PZWS, 1970.
- Zabłocki Kazimierz Jacek. „Dziecko dyslektyczne – teoria i praktyka terapeutyczna”. W *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina, edukacja*. Redakcja Kazimierz Jacek Zabłocki, 190-213. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.

Teoretyczne konteksty trudności w uczeniu się

STRESZCZENIE

Trudności w uczeniu się można podzielić na „zwykłe” – tzw. niespecyficzne (odnoszące się do dzieci z pogranicza prawidłowego funkcjonowania i upośledzenia umysłowego) i specyficzne (odnoszące się do dzieci z przeciętną lub ponadprzeciętną inteligencją), do których zaliczyć możemy dysleksję, dysgrafię czy dyskalkulię. Ar-

tykuł przedstawia koncepcje wyjaśniające trudności w uczeniu się, charakterystykę uczniów specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz ogólne wskazania dotyczące zapobiegania niepowodzeniom szkolnym.

W kontekście omawianych zagadnień szczególnie wyakcentowano znaczenie profilaktyki i wczesnej diagnozy oraz potrzebę objęcia dziecka specjalistyczną pomocą psychologiczno-pedagogiczną.

Słowa kluczowe: trudności w uczeniu się, specyficzne trudności w uczeniu się, specjalne potrzeby edukacyjne, niepowodzenia szkolne, profilaktyka niepowodzeń szkolnych

Theoretical Contexts of Learning Difficulties

SUMMARY

Learning difficulties can be divided into „ordinary” – the nonspecific (referring to children from the borderline of normal functioning and mental retardation) and specific (referring to children with average or above average intelligence), such as dyslexia, dysgraphia or dyscalculia. The article presents concepts explaining difficulties in learning, characteristics of pupils with special educational needs and general indications regarding the prevention of school underachievement. In the context of the issues discussed, the importance of prevention and early diagnosis and the need to provide the child with specialist psychological and pedagogical assistance were particularly emphasised.

Keywords: learning difficulties, specific learning disabilities, special educational needs, school underachievement, prevention of school underachievement

