

Joanna Skibska

UCZEŃ W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ. DIAGNOZA — TERAPIA

Abstract

This paper will focus on issues related to learning disabilities of younger school-aged children. Shows the diversity of definitions and their key features. It applies also to certain environmental factors determining the success of school children and presents a brief analysis of research material on the increase in the number of pupils with learning difficulties. This paper deals with diagnosis and therapy procedure, while emphasizing the role of determining the zone of proximal development in the therapeutic process and the importance of individualization/personalization in the teaching process.

Key words: learning disabilities, diagnosis, therapy, diagnostic and therapeutic procedure, the zone of proximal development, personalization

Słowa kluczowe: trudności w uczeniu się, diagnoza, terapia, procedura diagnostyczno-terapeutyczna, strefa najbliższego rozwoju, indywidualizacja

Trudności w uczeniu się ujmowane są w dwojaki sposób, z jednej strony odnoszą się do znaczeń ogólnych, czyli trudności wszelkiego rodzaju — bez względu na przyczyny, a z drugiej dotyczą trudności, które musi pokonywać dziecko w normie intelektualnej i wychowujące się w prawidłowo funkcjonującym środowisku rodzinnym¹. W szerszym rozumieniu traktowane są jako „wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowane różnorodnymi czynnikami, włącznie z upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniami mózgu, uszkodzeniem narządów zmysłu, a także zaburzeniami emocjonalnymi”², czyli dotyczą niespecyficznych trudności w uczeniu się.

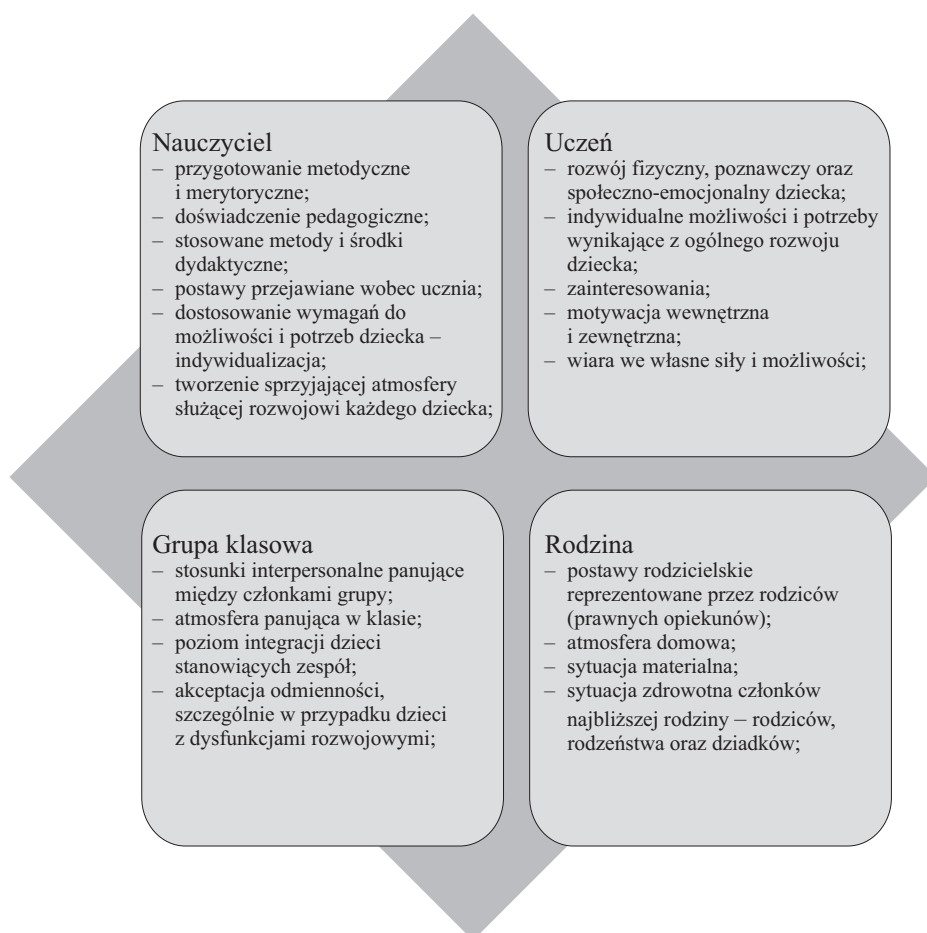
¹ U. Oszwa, A.R. Borkowska, *Specyficzne trudności szkolne w opanowaniu czytania i pisania*, [w:] *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, red. A.R. Borkowska, Ł. Domańska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

² M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci — nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1, s. 13.

Natomiast węższe ujęcie odnosi się do dzieci, u których występują specyficzne trudności w uczeniu się, mimo że charakteryzują się one prawidłowym poziomem inteligencji, dojrzałością w ogólnym rozwoju, przebywaniem we właściwym środowisku i warunkach, które powinny sprzyjać przyswajaniu wiedzy i umiejętności³. Z kolei w rozumieniu *The Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), trudności w uczeniu się wynikają z dysfunkcji centralnego układu nerwowego wpływających na koncentrację uwagi, pamięć, komunikację i rozumowanie, czytanie i pisanie, myślenie matematyczne, koordynację oraz rozwój społeczno-emocjonalny⁴.

Schemat 1

Wybrane środowiskowe czynniki warunkujące powodzenie szkolne



Źródło: opracowanie własne.

³ Tamże, s. 13.

⁴ I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia trudności w uczeniu się*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, red. I. Dąbrowska-Jabłońska, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2010, s. 91.

Czajkowska i Herda⁵ natomiast zwracają uwagę na postać trudności w uczeniu się, które nie manifestują się złymi ocenami, ponieważ uczeń czyni postępy w nauce, jednak wkładany w naukę wysiłek jest niewspółmierny do uzyskiwanych efektów, co ma swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu i dalszym rozwoju dziecka.

Smith⁶ wymienia *kluczowe cechy wspólne definicji trudności w uczeniu się*:

- inteligencję w granicach normy;
- rozbieżności między osiągnięciami szkolnymi ucznia a oczekiwaniami szkoły;
- przyczyny trudności nie tkwią w warunkach wykluczających — różnicach kulturowych, brakach możliwości edukacyjnych, trudnościach materialnych, niepełnosprawności;
- trudności często dotyczą obszarów związanych z językiem — porozumiewania się, pisanie oraz czytania;
- problemy związane są z funkcjonowaniem centralnego układu nerwowego, specyficznymi deficytami przetwarzania informacji oraz zdolnościami uczenia się;
- trudności mają charakter specyficzny i są ograniczone do jednej lub dwóch sfer poznawczych.

Wśród czynników warunkujących powodzenie szkolne (schemat 1) można wymienić te, które bezpośrednio związane są ze środowiskiem szkolnym oraz rodzinnym.

Poniżej przedstawiono wyniki analizy dokumentów — protokołów z końcowo-rocznych konferencji rad pedagogicznych jednej z katowickich szkół. Rozkład ilościowo-procentowy przedstawia tabela i wykres.

Tabela 1

Rozkład ilościowo-procentowy uczniów z trudnościami w uczeniu się

Rok szkolny		1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011
liczba	ogółem uczniów — klas I-III	235	227	224	197	200	204	211	199	228	223	227	218
	w tym uczniowie z trudnościami w uczeniu się	23	33	39	32	48	52	53	51	72	67	76	76
procent uczniów z trudnościami w uczeniu się		9,8%	14,5%	17,4%	16,2%	24,0%	25,4%	25,1%	25,6%	31,5%	30,0%	33,4%	34,7%

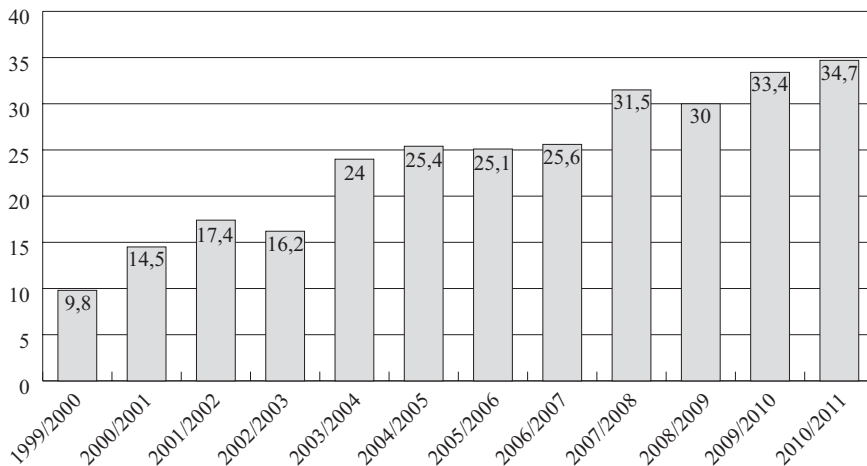
Źródło: badania własne.

⁵ I. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, WSiP, Warszawa 1998.

⁶ D. Smith, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo APS i Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 118.

Wykres 1

Rozkład procentowy uczniów z trudnościami w uczeniu się



Źródło: badania własne.

Jak wynika z analizy powyższego wykresu utrzymuje się tendencja wzrostowa uczniów z trudnościami w uczeniu się. Na przestrzeni 10 lat o ponad 20% wzrosła liczba dzieci z problemami. W 2000 roku w klasach edukacji wczesnoszkolnej — 9,8% dzieci charakteryzowało się trudnościami w uczeniu. Natomiast w 2010 roku było to 33,4% uczniów, a w 2011 — 34,7%. Ostatnie lata to znaczny wzrost liczby dzieci przejawiających trudności w zakresie edukacji polonistycznej i matematycznej, wśród których najczęściej wymieniane to: trudności z analizą i syntezą wzrokowo-słuchową; trudności w przepisywaniu wyrazów, zdań oraz dłuższych tekstów; trudności z pisanem z pamięci i ze słuchu; popełnianie błędów ortograficznych; trudności w czytaniu oraz z rozumieniem czytanego tekstu; trudności w formułowaniu wypowiedzi ustnych i pisemnych; trudności z pamięciowym wykonywaniem działań matematycznych; trudności z rozwiązywaniem prostych oraz złożonych zadań z treścią; trudności ze wskazywaniem i określaniem stosunków przestrzennych oraz odczytywaniem wskazań zegara.

Chcąc zapobiegać wzrostowi liczby uczniów z trudnościami w uczeniu się, należy dołożyć wszelkich starań mających na celu wczesną identyfikację problemów oraz ich przyczyn, a następnie podjąć działania terapeutyczne. Tym bardziej, że młodszy wiek szkolny to okres rozwoju charakteryzujący się dużą plastycznością mózgu, a to znacznie podnosi rolę podejmowanych oddziaływań kompensacyjnych, ponieważ „w określonych układach neuronów w wyniku pewnych bodźców lub ich kombinacji powstają trwałe przekształcenia funkcjonalne (...)”⁷.

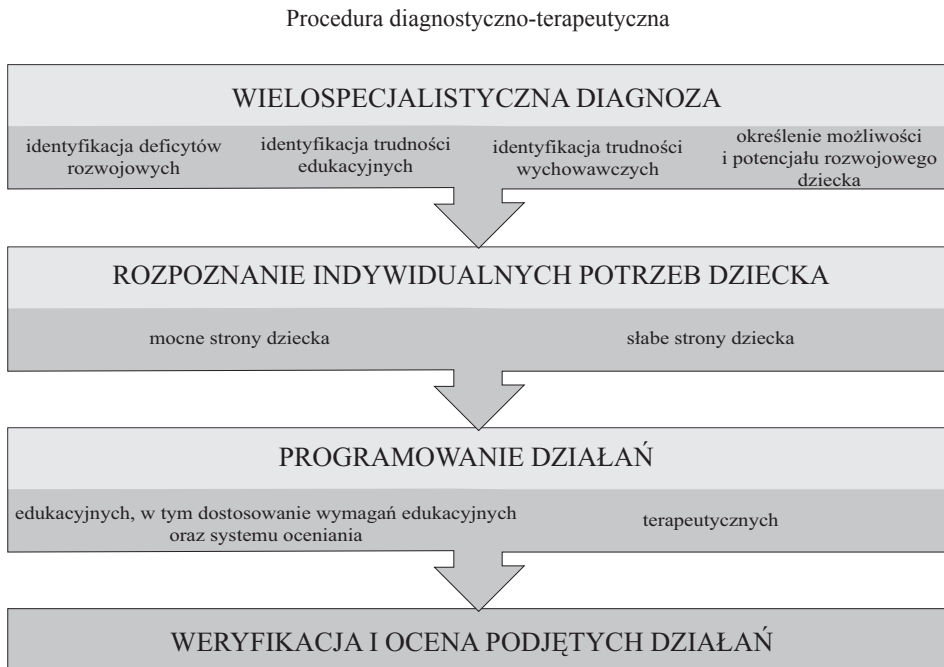
W związku z powyższym szczególne miejsce w procesie pokonywania trudności w uczeniu się zajmują diagnoza i terapia (schemat 2). Optymalnym rodzajem diagnozy jest diagnoza wielospecjalistyczna, na którą składa się wieloaspektowa ocena rozwoju

⁷ W. Radziwiłłowicz, *Rozwój poznawczy dzieci w młodszy wieku szkolnym*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2004, s. 15.

dziecka dokonana przez specjalistów pracujących z dzieckiem — nauczyciela, logopedę, psychologa, pedagoga szkolnego oraz — jeśli zajdzie taka potrzeba — to również pedagoga specjalnego, neurologopedę, neurologa i psychiatrę dziecięcego.

Nauczyciel z wnikliwością diagnostyczną powinien budować wsparcie edukacyjne, wsparcie rozwojowe na miarę dziecka (...). Nauczyciel uczestniczący w rozwoju dziecka (...) — ustala kierunek, określa warunki, ocenia efekty. Nade wszystko jednak harmonizuje — wyznacza równowagę między tym, co do osiągnięcia przez dziecko (...), a tym co nierealne, a niekiedy zbędne⁸.

Schemat 2



Źródło: opracowanie własne.

Diagnoza powinna być polimodalna — holistycznie ujmująca badaną jednostkę, a jej podstawowym celem powinno być określenie tego, co dziecko już potrafi⁹. Ukierunkowana nie tylko na wskazywanie deficytów rozwojowych, ale także na mocne strony dziecka, co pozwoli osobom z nim pracującym na programowanie działań edukacyjno-terapeutycznych, nastawionych na całościowy rozwój jednostki.

⁸ J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi — różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Materiały szkoleniowe część 1*, MEN, Warszawa 2010, s. 56.

⁹ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Cel pedagogicznego rozpoznania zawsze jest dwojaki: poznać charakter, genezę, przejawy i przyczyny niepokojącego stanu rzeczy, ale także odkryć *siły* jednostki (...) na zidentyfikowanych indywidualnych (...) zasobach można oprzeć postępowanie pedagogiczne¹⁰.

Opis funkcjonowania dziecka obejmujący różne zakresy pozwala na określenie poziomu wyznaczającego drogę postępowania terapeutycznego i ustalenia *strefy najbliższego rozwoju*, która stanowi pierwszy realny cel, do jakiego zmierza terapia¹¹. Gruszczyk-Kolczyńska podkreśla, że

...uchwycenie tej strefy pozwala zrozumieć swoistość przebiegu rozwoju u danego dziecka: ustalić to, co już zostało osiągnięte — i to, co znajduje się w toku dojrzewania. W ten sposób można wyznaczyć relację pomiędzy przebiegiem rozwoju a możliwościami oddziaływania na niego¹².

Dolna granica strefy wskazuje na aktualne możliwości dziecka, natomiast górna granica na kres możliwości dziecka w danej chwili.

Organizując proces terapeutyczny należy mieć na uwadze wspieranie ucznia w osiąganiu sukcesu oraz wspomaganie, korygowanie i kompensowanie zaburzonych funkcji, ale również rozwijanie indywidualnych uzdolnień i jego predyspozycji¹³. Natomiast w procesie edukacyjnym w szczególny sposób powinniśmy uwzględnić zasadę indywidualizacji, czyli stosować działania pedagogiczne skoncentrowane na dziecku, sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi i uwzględniające jego możliwości. Indywidualizacja w czasie prowadzonych zajęć zintegrowanych, w odniesieniu do ucznia z trudnościami w uczeniu się, przyjmować powinna formę pracy na poziomach, polegającą na osiąganiu celów — różnymi drogami i przy różnym wsparciu ze strony nauczyciela. Tak rozumiana indywidualizacja stanowi gwarant optymalnego rozwój każdej jednostki, a w szczególności dziecka z trudnościami w uczeniu się oraz opanowania przez nie treści zawartych w podstawie programowej. Zasadne wydaje się również łączenie indywidualizacji z pracą w zespole, dzięki czemu możliwe staje się integrowanie grupy klasowej oraz współdziałanie jej członków.

Wśród fundamentalnych *zasad efektywnego kształcenia uczniów z trudnościami w uczeniu się* należy wymienić¹⁴:

- bezpośrednie nauczanie umiejętności i treści;
- zapewnienie uczniom ćwiczenia, powtarzania, praktykowania i sprawdzania opanowanych umiejętności;
- pracę w małych i aktywnych grupach;

¹⁰ E. Jarosz, *Diagnoza psychopedagogiczna — ogólne założenia teoretyczne*, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2006, s. 25.

¹¹ J. Cieszyńska, *Nauka czytania...*, s. 29.

¹² E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, WSiP, Warszawa 2008, s. 173.

¹³ B. Trochimiak, *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 2010.

¹⁴ D. Smith, *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo APS i Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 146.

- segmentację treści nauczania;
- stosowanie strategii nauczania.

Podsumowując — każde dziecko jest wyjątkowe i jedyne w swoim rodzaju. To tylko od nas zależy czy będziemy patrzeć na nie przez pryzmat trudności i problemów, czy pomożemy mu w odkrywaniu i doświadczaniu świata, wskazywaniu drogi do wiedzy i umiejętności, budowaniu wiary we własne siły i budzeniu motywacji. Czy szkoła stanie się miejscem kolejnych porażek, czy będzie wspierać rozwój dziecka? Czy nauczyciel będzie przewodnikiem wykorzystującym potencjał dziecka, podejmującym odpowiednie działania ukierunkowane na osiągnięcie przez nie indywidualnie zróżnicowanych celów oraz budującym proces dydaktyczny na mocnych stronach i możliwościach jednostki? Czy skaże dziecko na kolejne niepowodzenia? To my decydujemy o przyszłości naszych uczniów.

Joanna Skibska

PUPIL IN THE EARLY SCHOOL AGE WITH LEARNING DISABILITIES. DIAGNOSIS — THERAPY

Summary

Every child is unusual and unique. It only depends on us whether a child with learning difficulties is able to develop well in school conditions according to own capabilities and needs. Whether a school becomes a place of successive defeats or is an institution capable of using a potential of the child by taking an appropriate actions based on the strenght units?

This paper focuses on issues relating to learning disabilities of younger school aged children. It demonstrates the diversity of definitions concerning learning difficulties and their key features. It also applies to certain enviromental factors such as: a teacher, a pupil itself, a class and a family influencing the success of school children. It also presents a brief analysis of research materials concerning pupils attending primary schools, classes from 1 to 3, and having learning difficulties. According to these materials the number of pupils with learning difficulties increased by 20% in 10 years time. In 2000 about 9.8% of children from Early Education Classes found reading, writing and Maths difficult, While, in 2011 the number of children with these problems increased to 34.7%. The increase of children with learning difculties was observed during the last years.

This paper deals with issues concerning diagnosis and therapy procedures emphasizing the role of defining the Zone of Proximal Development in therapeutic process and the importance of individualization in teaching process. What is to be remembered is the fact that combining individualization with class work has an impact on integration of the group and cooperation between its members.