

redakcja naukowa

Izabela Pietras

Trudności w czytaniu i pisaniu

– rozważania teoretyczne i praktyczne



 engram

Difin

Trudności w czytaniu i pisaniu

– rozważania teoretyczne i praktyczne

redakcja naukowa
Izabela Pietras

Trudności w czytaniu i pisaniu

– rozważania teoretyczne i praktyczne

Difin

Publikacja dofinansowana ze środków Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Copyright © by Difin SA
Warszawa 2012

Wszelkie prawa zastrzeżone. Kopiowanie, przedrukowywanie
i rozpowszechnianie całości lub fragmentów niniejszej pracy
bez zgody wydawcy zabronione.

Recenzenci:
prof. UW, dr hab. Ewa Czerniawska
prof. UMCS, dr hab. Dorota Turska

Redaktor prowadząca:
Iwona Kuc

Korekta:
Anna Baranowska

ISBN 978-83-7930-138-6

Difin SA
Warszawa 2012
00-768 Warszawa, ul. F. Kostrzewskiego 1
tel. (22) 851 45 61, 851 45 62
fax (22) 841 98 91
www.difin.pl

Skład i łamanie: DTP Service
Warszawa, tel. (22) 663 47 67

Wydrukowano w Polsce

Spis treści

Wstęp	7
-------------	---

Część I

Trudności w uczeniu się – dyskusja wokół pojęć

GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS, EMILIA POGODA

Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej.....	13
---	----

MARTA BOGDANOWICZ

Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole	42
---	----

Część II

Trudności w pisaniu

IZABELA PIETRAS

Rozwój umiejętności pisania – przegląd badań	73
--	----

ELŻBIETA AWRAMIUK

Trudności w nauce czytania i pisania z perspektywy lingwistycznej.....	83
---	----

BOŻENA REJNOWSKA-WAWRYN

Struktura i treść narracji w wypowiedziach pisemnych młodzieży z dysleksją.....	102
--	-----

Część III

Zagadnienia praktyczne

JOANNA MAZURKIEWICZ-GRONOWSKA, EWA TURCZYN-ISKRAK	
Profile rozwoju intelektualnego dzieci z trudnościami w uczeniu się – z doświadczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych.....	119
MARIOLA JAWORSKA	
Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.....	132
RENATA RYBARCZYK	
Uczeń z dysleksją rozwojową na lekcji języka niemieckiego	148

Wstęp

„Słowo, mleczny brat marzenia, uchyla furtkę, którą w każdej chwili można się wymknąć na swobodę”.

J. Parandowski „Alchemia słowa”

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co utrudnia posługiwanie się słowem towarzyszy człowiekowi zapewne od momentu, kiedy człowiek zaczął się nim posługiwać. Dzięki możliwości zapisywania informacji możemy przeczytać, że w 1896 roku okulista Pringle Morgan opisał w *The British Medical Journal* przypadek 14-letniego chłopca, dobrze rozwiniętego fizycznie i intelektualnie, ale mającego problemy z czytaniem słów. Przypadek ten nazwany został „ślepotą słowną”, bowiem „dolegliwości” pacjenta dotyczyły tylko problemów z czytaniem i pisanem. Dzięki prowadzeniu kolejnych badań, aktualizowaniu wcześniejszych doniesień, rozszerzaniu badanych aspektów dzisiaj wiemy, że trudności w czytaniu i pisaniu nie wynikają z deficytu percepcyjnego, ale uwarunkowane są rozwojem i sprawnością językową.

Coraz bogatsza wiedza w jakimś zakresie niesie za sobą większą popularność. Publikacje, doniesienia z badań stają się podstawą do popularnego przekazu. Czasem dzieje się to z ogromną stratą dla wartości merytorycznej, ale z zyskiem dla ujawnienia, upublicznienia problemu. Pomimo tak wielu badań, pomimo wielu akcji podejmowanych m.in. przez Polskie Towarzystwo Dysleksji nadal jest tak, że nie wszyscy i nie do końca rozumieją problemy trudności w pisemnym porozumiewaniu się.

Przykładem jest artykuł zamieszczony na stronie www.twoj-lekarz.com.pl, opisujący różnice pomiędzy dysleksją a dysgrafią w następujący sposób:

„Dysleksja to, krótko mówiąc, zaburzenie utrudniające umiejętność czytania, przez co dziecko ma problemy z odpowiednim składaniem liter i przekształcaniem je w wyraz, często też podczas czytania się myli, przeskakuje słowa albo „zjada” literki. Tempo samego czytania jest bardzo małe, różniące

się znacząco od dzieci zdrowych – to samo tyczy się faktu rozumienia tekstu czytanego. **Dysgrafia** natomiast to ogół zaburzeń, które utrudniają czytelne pisanie, wykoślawiają literki, zmieniają ich wielkość (nawet w jednym wyrazie), a dodatkowo powodują problemy ze zmieszczeniem wyrazu w jednej, prostej linii.

Obie te dysfunkcje mogą występować jednocześnie, nierzadko w połączeniu z dysortografią. Do rozpoznania stuprocentowego dochodzi dopiero po specjalnych badaniach przeprowadzonych przez specjalistę (zwykle ze szkolnej poradni psychologicznej i pedagogicznej). On też ma prawo wystawić specjalne oświadczenie o dysfunkcjach, np. na potrzeby szkolne czy wychowawcze. Niekiedy konieczna będzie też konsultacja z logopedą i nauczycielem uczącym dane dziecko.

Rozpoznać problemy może jednak też właśnie nauczyciel albo rodzic, zwłaszcza jeśli nie ustąpiły one po 10. roku życia, albo wciąż się nasilają mimo dodatkowej nauki czy specjalnego programu dostosowanego do chorego ucznia. Należy przy tym pamiętać, że nawet bystre i mądre dziecko może mieć dysgrafię lub dysleksję i w swoich diagnozach nie można się opierać jedynie na powyższych czynnikach” (<http://www.twoj-lekarz.com.pl/artykuly/choroby/dysleksja-i-dysgrafia-poznaj-roznice>; dostęp 24.06.2012 r.).

Powyższy cytat to mieszanka informacji o objawach, diagnozie oraz nieokreślonych przyczynach, sugerujących, że dysleksja to nazwa, nie do końca poznanego patomechanizmu, który powoduje utrudnienia w przebiegu procesu czytania, nie zaś określenie dla poważnych i uporczywych trudności w **uczeniu się** tej umiejętności. Dysgrafia, analogicznie do definicji dysleksji, jest scharakteryzowana jako ogół zaburzeń, które, m.in. „wykrzywiają literki”, a nie trudności w opanowaniu poprawnego graficznie zapisu wyrazów, których symptomem są m.in. trudne do odczytania notatki czy wypracowania ucznia. Ponadto wiele zastrzeżeń budzi sformułowanie „chory uczeń”, bowiem pomimo występowania dysleksji, dysortografii czy dysgrafii w międzynarodowych klasyfikacjach chorób (ICD – 10, DSM – IV-R), z całą stanowczością należy stwierdzić, że specyficzne trudności w uczeniu się nie są chorobą. Charakterystyka pomocy psychologiczno-pedagogicznej w odniesieniu do ucznia z dysleksją została w tym artykule także znacznie uproszczona.

Wydawać by się mogło, że o trudnościach w czytaniu i pisaniu napisano już prawie wszystko. Okazuje się jednak, że nadal trzeba tę wiedzę rozporządzać, porządkować i pogłębiać, aby lepiej zrozumieć funkcjonowanie osób ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. To są te osoby, które mają ograniczoną swobodę w posługiwaniu się słowem.

Niniejszy tom porusza zagadnienia ważne zarówno z perspektywy teoretycznej, jak i praktycznej. Porządkuje wiedzę dotyczącą trudności w uczeniu się, ich różnicowania i charakterystyki, a także systemu pomocy uczniom,

którzy mają specyficzne problemy edukacyjne. Wskazuje na specyficzne trudności w uczeniu się pisania, jako ważny problem badawczy, dydaktyczny i diagnostyczny. Zawiera również elementy aplikacyjne dotyczące pomysłów na pracę z osobami z dysleksją na lekcjach języków obcych oraz ważnego komponentu diagnostycznego – diagnozy funkcji poznawczych.

Oddawana do rąk czytelnika książka obejmuje zatem szerokie spektrum zagadnień, z których mogą skorzystać zarówno specjaliści: psychologowie, pedagodzy, logopedzi, metodycy nauczania języków obcych, językoznawcy, a także rodzice.

Izabela Pietras

Część I
Trudności w uczeniu się
– dyskusja wokół pojęć

Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej

Wprowadzenie

Pomimo ogromnej wiedzy zawartej w licznych publikacjach, ciężkiej pracy praktyków, rodziców i dzieci borykających się z trudnościami w uczeniu się, problem trudności w uczeniu się nadal nie został do końca zgłębiony. Znaczne zawilości związane z tym zagadnieniem pojawiają się już w obrębie terminologii, której brakuje jednoznacznego rozumienia i stosowania. W dużym stopniu związane jest to z używaniem różnych określeń w poszczególnych rejonach świata. W literaturze amerykańskiej odnaleźć możemy termin *learning disability* w skrócie LD, który z kolei odpowiada „specyficznym trudnościom/zaburzeniom w uczeniu się” (*specific learning disability/disorders* w skrócie SLD) stosowanym w Europie i Wielkiej Brytanii. Niemniej jednak oba terminy posiadają bardzo zbliżone znaczenie (Krasowicz-Kupis, 2008).

Przeglądowy rys historyczny pojęcia, w znacznej mierze, ułatwi jego zrozumienie i rozwieje, choć w niewielkim stopniu, istniejące wątpliwości i rozbieżności. Pierwsze doniesienia dotyczące badań nad problematyką trudności w uczeniu się przypisuje się m.in. W. Cruickshank, H. Myklebust, D. Johnson czy S. Kirk (cyt. za: Lyon, Fletcher i Barnes, 2003). Praca wymienionych badaczy opierała się na praktycznym aspekcie zdobytej wiedzy, gdyż swą uwagę w mniejszym stopniu skupiali oni na etiologii zjawiska, koncentrując się tym samym głównie na charakterystyce trudności czy

ewentualnej interwencji edukacyjnej, jaka powinna zostać podjęta w celu niwelowania ich skutków. Warto także wspomnieć, że z działalności H. Myklebust'a i D. Johnson'a wyłoniła się pierwsza procedura terapeutyczna obejmująca zaburzone funkcje biorące udział w akcie uczenia się (Johnson i Myklebust, 1967).

Gindrich wskazuje, że niewątpliwie jednym z istotnych wydarzeń wpływających na kwestię trudności w uczeniu się było powstanie Centrum Uczenia się przy Szpitalu Dziecięcym w Montrealu. Znaczny udział przy realizacji tego przedsięwzięcia przypisuje się psychiatrze E. Levinson'owi, który studiował ze wspomnianym już H. Myklebust'em, a także specjalistom w dziedzinie psychologii, wśród których odnaleźć można: S. Rabinovitch, M. Golik, E. Duschenes czy N. Kephart. Podobnie jak wcześniej wspomniany zespół, skoncentrowali się oni na opracowaniu terapii mającej na celu przezwyciężanie zaburzeń. Proponowane przez nich podejście należało do prekursorskich, gdyż zwrócili oni uwagę na istotę LD w kontekście mocnych i słabych stron dziecka, interakcji rówieśniczych i atmosfery rodzinnej, włączając w to samoocenę, a także umiejętności społeczne (Gindrich, 2011).

Terminologia

Wielu specjalistów, m.in. Wiener i Siegel (1992) dostrzegało powszechność stosowania terminu LD, odnoszącego się do grupy heterogenicznych zaburzeń, doszukując się jego przyczyn w wyraźnych dysfunkcjach układu nerwowego. Stworzona przez nich definicja wskazuje na wrodzony charakter zaburzeń, a także ich znaczny wpływ zarówno na wystąpienie trudności w uczeniu się, jak również na zachowanie jednostki. Należy podkreślić jednak, iż jednostki obciążone tym problemem pozostają w normie intelektualnej. Niemniej jednak definicja ta nie wyklucza współwystępowania m.in. upośledzenia umysłowego, jednak nie jest ono – podobnie jak zaburzenia sensoryczne wzrokowe, słuchowe czy ruchowe, a także zaburzenia emocjonalne czy warunki środowiskowe – pierwotną przyczyną trudności w uczeniu się. Potencjalnych przyczyn intensywnie upatrują oni w czynnikach genetycznych, biochemicznych czy szkodliwych bodźcach oddziałujących na organizm w okresie prenatalnym i perinatalnym, które wraz z innymi mogą prowadzić do osłabienia neurologicznego. Działanie niekorzystnych czynników warunkuje opóźnienie we wczesnym okresie

rozwojowym, jak również może objawiać się dysfunkcjami w zakresie komunikacji i koordynacji, rozumowania, a także uwagi i pamięci, co bezpośrednio wpływa na czynności pisania oraz czytania i liczenia. Zwraca się także uwagę na trudności w obszarze kompetencji społecznych i dojrzałości emocjonalnej (Wiener, Siegel, 1992).

Składowe wielu definicji podobnych do powyższej, wprowadzają wiele cennych informacji począwszy od etiologii zjawiska, poprzez zwrócenie uwagi na objawy – nie tylko *stricte* szkolne – ale także funkcjonowanie społeczne, w tym dojrzałość emocjonalną, aż po kryteria współwystępowania. W obrębie współwystępowania pojawia się pewna niekonsekwencja dotycząca poziomu inteligencji jednostki, gdyż upośledzenie umysłowe nie jest traktowane jako pierwotna przyczyna LD, jednak może mu towarzyszyć. Takie postrzeganie może w znacznej mierze utrudniać rozpoznanie i wprowadzenie skutecznej interwencji w postaci terapii.

Światowym trendom nie ustępowała też działalność badaczy z Polski, którzy powszechnie używali terminu niepowodzenia i trudności szkolne. Termin ten obejmuje bardzo szeroką kategorię zjawisk, przez co charakteryzuje się pewną nadrzędnością w stosunku do przejawów niepowodzeń szkolnych o różnorodnej etiologii. Polscy badacze tacy jak Kupisiewicz (1977) postrzegali niepowodzenia szkolne i wychowawcze, przede wszystkim poprzez pryzmat przyczyn powodowanych licznymi czynnikami zewnętrznymi, środowiskowymi.

Problematyką niepowodzeń szkolnych zajmowała się także H. Spionek (1970). Autorka, przyjmując za kryterium podziału poziom inteligencji, wyodrębniła wśród dzieci wykazujących trudności w uczeniu się dwie grupy. Do pierwszej zakwalifikowała dzieci z IQ co najmniej przeciętnym – powyżej 90 punktów. W drugiej znalazły się jednostki, których IQ mieści się w przedziale 70–89 punktów, uzyskując tym samym status osób o inteligencji niższej niż przeciętna. Wyniki badań w pewnym sensie ukształtowały i potwierdziły słuszność stosowania terminu specyficzne, czyli odnoszące się do osób w normie intelektualnej, gdyż 76% wszystkich badanych z trudnościami w uczeniu się stanowiły osoby z pierwszej grupy.

Niemniej jednak największy udział w formalnym kształtowaniu się pojęcia LD przypisuje się S. Kirk'owi. Badacz ten w 1963 roku sformułował następujące ujęcie „trudności w uczeniu się” odnoszące się do dzieci, które: „mają zaburzenia w rozwoju języka, mowy, czytania i powiązanych sprawności komunikacyjnych wymaganych w interakcjach społecznych”. Ponadto autor nie włącza do tej grupy dzieci mających deficyty