

Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Psychopedagogiki Specjalnej

ANNA WOJNARSKA

*Dzieci ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się
w starszych klasach szkoły podstawowej*

Children with Special Difficulties with Learning in Higher Classes
of Primary School

W ostatnich latach obserwuje się wzrastające zainteresowanie psychologów i pedagogów problemem specjalnych trudności w nauce. Dotyczy to głównie czytania i pisania (Bogdanowicz 1989, 1990) oraz nauki matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska 1982, 1992).

Termin „specjalne trudności w uczeniu się” używany jest w polskiej literaturze psychologicznej i pedagogicznej w sposób wieloznaczny i nieprecyzyjny. E. Gruszczyk-Kolczyńska (1992) jako „specyficzne trudności w matematyce” określa takie trudności, których dziecko nie jest w stanie samodzielnie pokonać bez fachowej pomocy terapeuty. M. Bogdanowicz (1989) uważa, że specyficzność trudności w czytaniu i pisaniu dotyczy charakterystycznych problemów w realizacji tych czynności, ale istnieje prawdopodobieństwo, że miną one w sposób spontaniczny w wyniku dojrzewania układu nerwowego. Trudności specyficzne, zdaniem wymienionych autorek i innych profesjonalistów, dotyczą dzieci w normie intelektualnej lub powyżej tej normy. Natomiast termin „specjalne trudności w uczeniu się” jest znacznie szerszy znaczeniowo, ponieważ obejmuje także grupy dzieci z inteligencją niższą niż przeciętna, a nawet dzieci upośledzone umysłowo w stopniu lekkim.

W polskiej literaturze stosuje się na określenie tej grupy dzieci kilka terminów. M. Bogdanowicz terminem „dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych” określiła grupę dzieci, które z powodów zaburzeń i odchyłeń rozwojowych nie są w stanie podołać wymaganiom szkoły masowej, natomiast ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego nie pozwala zakwalifikować ich do szkolnictwa

specjalnego. T. Gałkowski grupę tę włącza do grupy dzieci specjalnej troski. Termin ten jest jednak znacznie szerszy, ponieważ obejmuje także dzieci z upośledzeniem umysłowym, mózgowym porażeniem dziecięcym, upośledzeniami motorycznymi (Gałkowski 1972). J. Kostrzewski (Kostrzewski 1976, Wald 1981) określa te dzieci jako dzieci o inteligencji niższej niż przeciętna, twierdząc, że jest to grupa o bardzo zróżnicowanych możliwościach intelektualnych. Natomiast T. Witkowski (1993) uważa, że taki psychometryczny termin nie jest odpowiedni dla rozpatrywanej grupy dzieci, należałoby je raczej określić jako dzieci z trudnościami w nauce. Od lat siedemdziesiątych znana jest w polskiej psychologii terminologia H. Spionek, która swoim szerokim programem badawczym objęła „uczniów z trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi”.

W literaturze światowej dzieci te są nazywane dziećmi ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się (*Special Learning Disabilities – SLD*). Dzieci te manifestują zaburzenia jednego lub więcej niż jednego procesu psychologicznego, zaangażowanego w rozumienie lub używanie (*using*) języka mówionego lub pisanego. Mogą się one przejawiać w zaburzeniach słuchowych, rozumieniu, mówieniu, czytaniu, głoskowaniu (*spelling*) lub arytmetyce. Odnosi się to do przypadków określanych jako: upośledzenia percepcyjne, uszkodzenia mózgowe (*brain injury*), minimalne dysfunkcje mózgowe (*minimal brain disfunction*), dysleksja rozwojowa, afazja. Nie odnosi się to do problemów uczenia się spowodowanych głównie przez upośledzenie widzenia, niedosłuch, upośledzenie motoryczne, umysłowe, zaburzenia emocjonalne lub zaniedbania środowiskowe (B. R. Gearheart 1976). Precyzując rozumienie SLD oparto się merytorycznie na definicjach zaproponowanych przez Kirka (1963, 1975).

Wspólną cechą dzieci SLD jest znacząca rozbieżność między oczekiwanymi a aktualnymi osiągnięciami szkolnymi. Mykleburst (1964) definiuje SLD jako wynik mniejszych zaburzeń czynnościowych mózgu, sugerując stosowanie określenia psychoneurologiczny, ponieważ współwystępują tutaj zaburzenia psychologiczne i neurologiczne. Natomiast J. Francis-Williams (1975, s. 14) zdecydowała, że termin „neurorozwojowe” jest tutaj najbardziej adekwatny, ponieważ nie zawsze u dzieci z SLD stwierdza się uszkodzenia neurologiczne. Spionek (1985) spopularyzowała termin „uczniowie z trudnościami i niepowodzeniami”, włączając do tej grupy również te dzieci, u których niepowodzenia szkolne są spowodowane zaniedbaniami środowiskowymi i zaburzeniami emocjonalnymi. Haring (1974, s. 226) twierdzi, że SLD jest deficytem zachowania zawsze skojarzonym z osiągnięciami szkolnymi. Może on być zredukowany poprzez precyzyjny indywidualny program nauczania. Według Petersena (1981), SLD odnosi się nie do szczególnej grupy uczniów, lecz raczej do cech zachowania, które zakłócają proces uczenia się.

W USA oraz wielu krajach Europy Zachodniej przyjmuje się przytoczone tutaj rozumienie terminu SLD. Istnieją różnice w zakresie kryterium poziomu

intelektualnego branego pod uwagę przy diagnozie. Przykładowo w stanie Karolina (1973, s. 29) dzieci ze specjalnymi trudnościami to dzieci o I. I. powyżej 90. Wyjątkowo mogą być do tej grupy włączane dzieci z I. I. od 70 do 90, o ile proponowany program terapii jest dla nich najkorzystniejszy spośród aktualnie dostępnych. W stanie Ohio są to dzieci z I. I. powyżej 80 (1973, s. 24–25), w stanie Texas (1973, s. 11) I. I. powinien być nie niższy niż 2 odchylenia standardowe. H. Spionek uznaje I. I. ok. 80–90 za granicę, od której zależą dobre postępy w nauce. R. Zazzo przyjmuje iloraz równy 80 jako graniczny. Keith Stanovich (Maurer 1993) zwraca uwagę na modyfikujący wpływ inteligencji ogólnej na naukę czytania i pisanie. Wyróżnia on dwa typy zaburzeń: a) typ wertykalny – o wąskim zakresie i przeważnie głębokim stopniu i są to te przypadki dyslektyków, którzy pomimo inteligencji ponadprzeciętnej nie mogą kontynuować nauki w szkole masowej, b) typ horyzontalny – o szerokim zakresie i przeważnie równomiernym stopniu, manifestujący się w tych przypadkach, gdy zaburzenia procesów przetwarzania fonologicznego współwystępują z obniżeniem inteligencji ogólnej w zakresie jednego odchylenia standardowego poniżej normy.

Często zarówno w praktyce szkolnej, jak i potocznym rozumieniu okazuje się, że dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce są utożsamiane z dziećmi dyslektycznymi. Tymczasem Światowa Federacja Neurologiczna (1968) określa, że dysleksja „jest to zaburzenie ujawniające się jako trudności w czytaniu pomimo tradycyjnego nauczania, inteligencji w normie i sprzyjających warunków socjoekonomicznych” (Kołtuska 1989, Bogdanowicz 1989, 1992).

Z zaprezentowanego tu przeglądu wynika, że terminy „specjalne trudności w uczeniu się” lub proponowany przez Spionek termin „trudności i niepowodzenia szkolne” są terminami szerszymi niż termin „dysleksja rozwojowa”.

Wśród czynników, które mogą sprzyjać ujawnieniu się trudności w uczeniu się, Spionek wymienia (1985, s. 72): przeładowanie programów szkolnych, werbalizm nauczania, wady systemu klasowo-lekcyjnego, brak indywidualizacji nauczania. Jednak nawet w sytuacjach, gdy owe przeszkody natury obiektywnej zostaną choć częściowo usunięte, np. poprzez ograniczenie się do programu minimum czy zindywidualizowanie pracy z dzieckiem, to i tak nie jest ono w stanie osiągnąć sukcesów. Czynnikiem obiektywnym, które uniemożliwiają pełną indywidualizację pracy, są szybkie tempo nauczania i duża liczebność klas.

Celem artykułu jest zwrócenie uwagi pedagogów i psychologów na pojawiające się w ostatnich latach nowe zjawisko w polskiej rzeczywistości szkolnej. Polega ono na wyłanianiu się coraz większej liczby dzieci starszych klas szkoły podstawowej, które są kierowane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną do „szkół środka” (szkół terapeutycznych). Pragnę dokonać tu wstępnej analizy przyczyn trudności w uczeniu się tych dzieci na podstawie opinii poradni specjalistycznych.

W tym celu dokonano analizy dokumentacji uczniów Zespołu Szkół Terapeutycznych w Lublinie, w roku szkolnym 1994/1995. Szkoła zorganizowana w Lublinie jest pierwszą tego typu placówką społeczną w Polsce. Przeznaczona jest dla uczniów, których funkcjonowanie intelektualne mieści się w szeroko pojętej normie i u których stwierdza się dysfunkcje w zakresie podstawowych analizatorów oraz poważne zaburzenia sfery emocjonalnej. Szkoła opiera swoją działalność na ogólnych założeniach programowych szkoły masowej. Realizowany program stanowi autorską modyfikację treści nauczania szkoły masowej w zminimalizowanym zakresie, z uwzględnieniem możliwości poznawczych i wysiłkowych uczniów. Głównym źródłem informacji o dzieciach są opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych. Większość z tych dokumentów bazuje na wynikach badania Testem Inteligencji Wechslera w wersji dla dzieci (WISC lub WISC-R) oraz zestawie prób dodatkowych w układzie H. Sponek i prawie we wszystkich przypadkach na wynikach Testu Bender-Koppitz. Większość dokumentów zawiera także opinię pedagoga, uwzględniającą aktualną ocenę poziomu czytania, pisania, zakres osiągniętej wiedzy z j. polskiego, matematyki i innych przedmiotów. Niestety, nie wszystkie opinie zawierają wymienione tu aspekty. Z tego względu nie było możliwe dokonanie szczegółowych analiz statystycznych. Przedmiotem analizy są opinie wszystkich uczniów Szkoły Terapeutycznej według stanu z końca roku szk. 1993/1994 i początku roku szk. 1994/1995. Klasę VIIa i VIIb analizowano łącznie. Rozkład liczebności uczniów szkoły podstawowej ilustruje tab. 1. W tabeli tej wyraźnie widoczna jest mała liczebność klas objętych nauczaniem początkowym I–III, natomiast zwiększa się liczba uczniów począwszy od klasy IV. Najwięcej uczniów jest w klasie VII. Zaobserwowaną tendencję można dość łatwo wytłumaczyć na podstawie wymagań programowych i metodycznych szkolnictwa masowego. Dzieci z klas I–III z trudnościami w uczeniu się nie są odsyłane ze szkół masowych do innych placówek z kilku powodów. Metodyka nauczania początkowego bazuje na metodach poglądowych, wykorzystuje materiały konkretne w procesie dydaktycznym, opierając się na mechanizmach integracji sensoryczno-motorycznej. Dlatego trudności dzieci albo jeszcze nie stają się widoczne, albo nie są one tak duże, aby uniemożliwiły nadążanie za programem nauczania. Obserwowane w klasach pierwszych trudności często przypisuje się indywidualnemu tempu rozwoju, zakładając, że podstawowe funkcje psychofizyczne osiągają pełną dojrzałość dopiero ok. 9 roku życia. Ponadto nauczanie początkowe zakłada znacznie większą indywidualizację niż nauczanie w klasach starszych. Dopiero na poziomie klasy IV specyficzne trudności w uczeniu się zmuszają uczniów do opuszczenia szkoły masowej.

Wszystkie badane dzieci mieszkają w Lublinie. W całej szkole jest 81 uczniów, natomiast w klasach starszych V–VIII jest 57 uczniów, w tym 26 dziewczynek i 31 chłopców.

Tab. 1. Rozkład liczebności uczniów w poszczególnych klasach
Distribution of the number of pupils in particular classes

Klasa	Dziewczynki		Chłopcy		N _c
	N	%	N	%	
I	1	50	1	50	2
II	0	0	2	100	2
III	2	33,3	4	66,7	6
IV	6	42,9	8	57,1	14
V	6	46,2	7	53,8	13
VI	7	50	7	50	14
VII	6	37	10	63	16
VIII	7	50	7	50	14
Razem	35	43,2	46	56,8	81

CHARAKTERYSTYKA PSYCHOLOGICZNA BADANYCH DZIECI

INTELIGENCJA

Dokonany wcześniej przegląd różnych definicji, dotyczący dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych, wskazuje na to, że kryteria określające poziom inteligencji nie są wcale jednoznaczne. Obecny stan szkolnictwa powszechnego powoduje, że coraz większy procent dzieci – także tych w normie intelektualnej – nie jest w stanie sprostać wymaganiom szkoły masowej. Na taką sytuację mają wpływ zmienione programy nauczania, szybkie tempo nauczania, ograniczenie godzin z j. polskiego, matematyki na rzecz innych przedmiotów. Tabela 2 ilustruje rozkład poziomów inteligencji w analizowanej grupie dzieci. Przyjęto 5 kategorii oceny poziomu inteligencji zgodnie z nomenklaturą zawartą w opiniach. Dodano ponadto kategorię „brak danych” ze względu na to, że nie we wszystkich opiniach był określony poziom funkcjonowania intelektualnego badanych. W grupie 57 uczniów klas starszych szkoły terapeutycznej poziom inteligencji jest bardzo zróżnicowany – od lekkiego stopnia upośledzenia umysłowego do inteligencji powyżej przeciętnej. W każdym przypadku stwierdza się bardzo nieharmonijny rozwój zdolności intelektualnych, co jest spowodowane licznymi parcjalnymi deficytami rozwojowymi oraz zaniedbaniami środowiskowymi (Kostrzewski 1981).

W klasach V–VII 5 uczniów (8,7%) funkcjonuje na poziomie lekkiego upośledzenia, 29 (50,8%) osiągnęło poziom niższy niż przeciętny, 19 (33,3%) poziom inteligencji przeciętnej i 2 (3,5%) uczniów powyżej przeciętnej. Dwóch uczniów nie posiadało w swoich opiniach informacji na ten temat. Najliczniejsza okazała się grupa uczniów o inteligencji niższej niż przeciętna i przeciętnej. W grupie pierwszej znajdują się głównie dzieci o typie zaburzeń horyzontalnych,

Tab. 2. Poziom inteligencji badanej grupy
The level of intelligence in the examined group

Poziom inteligencji		Lekkie upośledzenie umysłowe	Inteligencja niższa niż przeciętna	Inteligencja przeciętna	Inteligencja powyżej przeciętnej	Brak danych
Klasa V	N	2	8	2		1
	%	15,4	61,5	15,4		7,7
Klasa VI	N		10	3	1	
	%		71,4	21,4	7,2	
Klasa VII	N	2	5	9		
	%	12,5	31,3	56,2		
Klasa VIII	N	1	6	5	1	1
	%	7,1	42,9	35,8	7,1	7,1
Razem	N	5	29	19	2	2
	%	8,7	50,8	33,3	3,5	3,5

natomiast w grupie drugiej o typie zaburzeń wertykalnych. W rozważanej grupie u 6 uczniów (7%) stwierdzono na podstawie wielokrotnych badań psychopedagogicznych regres w rozwoju intelektualnym. W grupie tej większość, tzn. 30 (52,6%) uczniów prezentuje lepszy rozwój funkcji werbalnych nad funkcjami wykonawczymi (bezsłownymi), u 14 (24,6%) stwierdza się relację odwrotną, w 13 (22,8%) przypadkach brak danych. Stwierdzona prawidłowość jest typowa dla dzieci z trudnościami w czytaniu, co świadczy o ich słabym funkcjonowaniu językowym (Inglis 1982, Tucholska 1985, Krasowicz 1991).

FUNKCJE PERCEPCYJNO-MOTORYCZNE

W analizowanych opiniach nie zawsze znajdujemy wystarczającą dla praktyki szkolnej charakterystykę funkcji percepcyjno-motorycznych. Typowym zjawiskiem jest dokładne rozpoznanie możliwości intelektualnych dziecka w wymienionych funkcjach, wówczas gdy manifestuje ono złożone zaburzenia funkcjonowania poszczególnych analizatorów. Ponadto można zaobserwować tendencję do dokonywania bardziej wnikliwych diagnoz w przypadkach dzieci z obniżoną inteligencją (niższą lub istotnie niższą) niż dzieci w normie intelektualnej. Niestety, wciąż zbyt duży nacisk kładzie się na aspekty negatywne diagnozy, wymieniając różnorodne zaburzenia, a rzadko podkreśla się, które funkcje pozostały nie zaburzone. Aspekty pozytywne funkcjonowania intelektualnego dziecka są zawsze akcentowane jedynie w analizie jakościowej profilu WISC i WISC-R. Natomiast wyniki innych metod, w których dziecko osiągnęło poziom własnego wieku lub powyżej, często pozostają bez komentarza. Dlatego można oczekiwać, że w kategorii „brak danych” będą także dzieci, u których funkcjonowanie danego analizatora jest prawidłowe.

Kategorie opisowe zastosowane w odniesieniu do interesującej nas grupy dzieci nie są jednoznaczne. W niektórych opiniach osoby badające bardzo szczegółowo analizują funkcjonowanie analizatorów, wymieniając wszystkie aspekty ich działania, a w innych o zaburzeniach wspomina się bardzo ogólnie. Tymczasem funkcjonowanie np. analizatora wzrokowego obejmuje takie elementarne zdolności, jak: analiza i synteza wzrokowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, organizacja wzrokowo-przestrzenna, spostrzegawczość, pamięć wzrokowa. W ramach funkcji słuchowych również należałoby dokonać zróżnicowania ich na: analizę i syntezę słuchową, słuch fonematyczny, pamięć słuchową. Badania analizatora motorycznego dotyczą najczęściej sprawności ręki i w efekcie poziomu grafomotorycznego. W diagnozach lateralizacji odnotowano tylko te przypadki, gdy może ona utrudniać naukę czytania i pisanie, czyli lateralizację skrzyżowaną i lewostronną. W opiniach często nie ma informacji o istnieniu wad wymowy, a także ich rodzaju. Wskazuje to na niedostateczny udział logopedów w stawianiu diagnoz, podczas gdy wiele problemów w czytaniu i pisaniu można wyjaśnić istnieniem aktualnie lub w przeszłości wad wymowy.

W klasach V–VIII u 38 (66,6%) uczniów stwierdzono zaburzenia w zakresie analizatora wzrokowego. Głównie jest to zaburzona analiza i synteza wzrokowa oraz pamięć wzrokowa. Funkcje te decydują o prawidłowym odtwarzaniu obrazu wzrokowego liter i wyrazów. Dzieci z zaburzeniami tych funkcji myślą litery grafopodobne, nie umieszczają znaków diakrytycznych liter, nie zaznaczają znaków przestankowych, nie piszą we właściwym miejscu wielkiej litery, popełniają liczne błędy ortograficzne. Dzieci z zaburzeniami wzrokowo-przestrzennymi myślą litery złożone z takich samych elementów graficznych, ale o różnym wzajemnym położeniu. U 11 uczniów zdiagnozowano normę w zakresie tego analizatora, w 8 (14%) przypadkach brak danych. W zakresie analizatora słuchowego 30 (52,6%) uczniów manifestuje zaburzenia, u 4 (7%) zdiagnozowano normę, w 23 (40,3%) przypadkach brak danych. Duży procent dzieci z zaburzeniami funkcji słuchowych popełnia błędy w pisaniu ze słuchu i z pamięci. Dzieci te m. in. dokonują redukcji wyrazów i zbitek wyrazowych, tworząc z dwóch wyrazów jeden. Stanowi to rezultat trudności w zanalizowaniu i syntetyzowaniu sekwencji głosek w wyrazie oraz trudności w utrzymywaniu całej sekwencji w magazynie pamięci krótkotrwałej. Wszystkie dzieci z wadami wymowy są to dzieci z zaburzeniami funkcji słuchowych (Spionek 1985). Zaburzenia analizatora motorycznego manifestuje 24 (42,1%) dzieci, u 10 (17,5%) stwierdzono normę, u 23 (40,3%) brak danych na ten temat. Nauczyciele generalnie stwierdzają u dzieci obniżony poziom grafomotoryczny. Wady wymowy stwierdzono u 11 (19,3%) uczniów. W zakresie lateralizacji u 8 (14%) uczniów rozpoznano lateralizację skrzyżowaną lub nie ustaloną.

UWAGA, PAMIĘĆ

Na podstawie danych z opinii i pogłębionej obserwacji uczniów w szkole, należy stwierdzić, że badana grupa charakteryzuje się słabą i labilną uwagą. Dzieci są męczliwe, szybko się dekoncentrują. Okresy pełnej gotowości do pracy są bardzo krótkie. Cechy te są związane siłą procesów korowych i ich równowagą oraz współpracą wszystkich trzech bloków funkcjonalnych w ujęciu Łurii. W związku z przedstawionymi zaburzeniami pracy poszczególnych analizatorów oraz ogólną słabością układu nerwowego pozostają zaburzenia pamięci. Pamięć charakteryzuje się słabą gotowością, trwałością, wiernością. Dzieci potrzebują znacznie dłuższego czasu na to, aby dany materiał programowy opanować. Konieczne jest więc podawanie treści w sposób różnorodny z wykorzystaniem integracji intra- i intermodalnej.

ROZWÓJ EMOCJONALNO-SPOŁECZNY

Badane dzieci prawidłowo rozpoznają normy społeczne, wykazują właściwą ocenę sytuacji społecznych, w tym szkolnych. W ich reakcjach emocjonalnych brakuje jednak adekwatności do siły i znaczenia bodźca. Często zachowanie ich charakteryzuje nadpobudliwość, rzadziej zahamowanie. Życie uczuciowe cechuje infantylizm, niedojrzałość. Ważne dla badanych dzieci są pozytywne oceny, które pomagają im podnieść samoocenę. Często są małokrytyczne wobec samych siebie i swoich osiągnięć. Dlatego należałoby dbać o stopniowanie wzmocnień pozytywnych oraz uodparnianie tych dzieci na sytuacje frustracji, na które są znacznie częściej narażone niż ich zdrowi rówieśnicy.

CHARAKTERYSTYKA PEDAGOGICZNA BADANEJ GRUPY

CZYTANIE I ROZUMIENIE TEKSTU

Większość uczniów ma złożone trudności z realizacją podstawowych technik szkolnych. Obserwuje się zróżnicowane techniki czytania, od głoskowania po czytanie całościowe. Nawet u uczniów klas starszych stwierdza się występowanie technik mieszanych. Stosowanie takich nieekonomicznych technik powoduje wolne tempo czytania i niską poprawność oraz słabe zrozumienie treści czytanego tekstu. Należałoby badać rozumienie tekstu czytanego cicho oraz głośno. W przypadku dzieci ze złożonymi dysharmoniami rozwojowymi koncentracja na czynności głośnego czytania jest tak duża, że nie rozumieją przeczytanego tekstu.

PISANIE

Pismo uczniów generalnie prezentuje niski poziom grafomotoryczny. Stwierdzono w badaniach pedagogicznych specyficzne błędy, takie jak: gubienie liter, brak wielkiej litery, pismo fonetyczne, błędy ortograficzne i inne, które są konsekwencją opisanych wcześniej złożonych zaburzeń percepcyjno-motorycznych. Bardzo często stwierdzano błędy w pisaniu ze słuchu świadczące o słabym rozwoju funkcji słuchowych. Nie zawsze znajduje to potwierdzenie w badaniach psychologicznych. Czytanie i pisanie wymagają uaktywnienia systemu przekodowywania informacji z jednej modalności na inną modalność na bazie integracji percepcyjno-motorycznej. Wiele błędów jest efektem problemów z integracją, a nie tylko z sumą efektów zaburzeń poszczególnych analizatorów. Nieuwzględnienie tego aspektu w badaniach pedagogicznych stanowi o ich niewielkiej przydatności w praktyce terapeutycznej.

Tab. 3. Sprawność funkcjonowania poszczególnych analizatorów w badanej grupie
The efficiency of functioning of particular analysers in the examined group

Klasa		Analizator wzrokowy		Analizator słuchowy		Analizator motoryczny			Lateralizacja			Wady wymowy	
		N	%	N	%	N	%		N	%		N	%
V	Z	10	76,9	9	69,2	3	23	J	12	92,3	Z	3	23,1
	NZ	2	15,4	3	23,1	5	38,5	SK	1	7,7	NZ	10	76,9
	BD	1	7,7	1	7,7	5	38,5						
VI	Z	8	57,1	9	64,3	7	50	J	11	78,6	Z	3	21,4
	NZ	5	35,7					SK	3	21,4	NZ	11	78,5
	BD	1	7,2	5	25,7	7	50						
VII	Z	11	68,8	7	43,8	11	68,8	J	12	75	Z	2	12,4
	NZ	3	18,8	1	6,2	5	31,2	SK	4	25	NZ	14	87,6
	BD	2	12,4	8	50								
VIII	Z	9	64	5	36	3	21,4	J	14	100	Z	3	21,4
	NZ	1	7,2					SK			NZ	11	78,6
	BD	4	28,6	9	64	11	78,6						

Z – zaburzony, NZ – nie zaburzony, BD – brak danych.

SŁOWNICTWO

U badanych dzieci najczęściej stwierdza się ubogi zasób słownictwa czynnego, trudności w werbalizowaniu pojęć oraz problemy gramatyczno-stylistyczne. Zauważa się także różnorodne problemy w przyswojeniu i użytkowaniu słownictwa czynnego. Dlatego dzieci pomimo znajomości zasad pisowni ortograficznej nie są w stanie zastosować ich w praktyce, ponieważ nie potrafią np. utworzyć wyrazów pokrewnych od danego wyrazu.

STYL I TEMPO PRACY

Dzieci z omawianej grupy są najczęściej określane jako dzieci mało samodzielne w pracy, bez inicjatywy i mało krytyczne wobec rezultatów własnej pracy. Tempo pracy jest wolne lub nierównomierne. Wymagają one licznych powtórzeń i pauz.

PODSUMOWANIE

Dokonana analiza funkcjonowania psychopedagogicznego uczniów klas starszych Szkoły Terapeutycznej ukazuje duże zróżnicowanie tej grupy. Poziom inteligencji tych dzieci waha się od stopnia lekkiego upośledzenia umysłowego do inteligencji ponadprzeciętnej. Prawie w każdym przypadku rozwój intelektualny jest nieharmonijny, czego przyczyną są liczne parcjalne deficyty rozwojowe. Dzieci manifestują symptomy słabości procesów korowych w postaci: impulsywności, infantylizmu, słabej uwagi, pamięci, dużej męczliwości, wolnego lub nierównomiernego tempa pracy. Ich funkcjonowanie pedagogiczne znacznie odbiega od przewidywanych norm wiekowych i klasowych. Czynność czytania, pisanie, rozumienia czytanego tekstu jest zaburzona w sposób złożony. Również zasób słownictwa i zakres opanowanej wiedzy z gramatyki świadczy o ich wolniejszym rozwoju lingwistycznym.

Grupa dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce bardzo rzadko jest obiektem zainteresowań polskich badaczy z zakresu psychologii i pedagogiki. Eksploracja tego zagadnienia z pewnością ułatwiłaby praktykom takie zorganizowanie pracy, które pozwoliłoby na wykorzystanie pełni potencjalnych możliwości rozwojowych tych dzieci. Brak teoretycznych opracowań owego zagadnienia jawi się jako szczególna trudność dla nauczycieli i terapeutów pracujących z tymi dziećmi, ponieważ dotychczas dostępne charakterystyki dzieci z SLD bazują na populacji dzieci amerykańskich z lat siedemdziesiątych (Petersen 1981, Francis-Williams 1975). Przedstawione tu rozważania powinny również nasunąć wiele refleksji dotyczących polskiego systemu edukacyjnego, którego niedoskonałość jest przedmiotem licznych krytycznych opracowań (KEEN 1990).

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M., *Trudności w czytaniu*, Gdańsk 1989.
Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna*, Warszawa 1990.
Francis-Williams J., *Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce*, Warszawa 1975.
Gałkowski T., *Dzieci specjalnej troski*, Warszawa 1972.
Gearheart V., *Teaching the Learning Disabled*, The C. V. Mosby Company, Saint Louis 1976.

- Haring N. G., *Behavior of Exceptional Children*, Columbus, 1974.
- Kirk S., Kirk W., *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation*, Urbana Ill. University of Illinois Press, 1971.
- Kirk S., McCarthy J., Kirk W., *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities: Examiners Manual* (rev. ed.), Urbana, Ill. University of Illinois Press 1968.
- Komitet Ekspertów do spraw Edukacji, *Edukacja w warunkach zagrożenia*, Warszawa–Kraków 1990.
- Kołoska B., *Historia badań nad dysleksją*, „Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne”, 1–2, 1989.
- Kostrzewski J., *Z zagadnień psychologii dziecka upośledzonego umysłowo*, Warszawa 1976.
- Kostrzewski J., *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo* [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa 1981.
- Krasowicz G., *Trudności w czytaniu – przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych*, „Psychologia Wychowawcza 1992, 1.
- Maurer A., *Trudności w uczeniu się – wyzwanie dla nauczycieli*, „Scholasticus” 1993, 4–5.
- Mykleburst, *Learning disorders; Psychoneurological disturbances in childhood*, „Rehabilitation Literature” 1964, 25, 354–359.
- North Carolina Department of Education (1973), „Exceptional Children: Rules and Regulation”. „Ohio’s Comprehension Plan for Education of the Handicapped”, July 1, Ohio Department of Education 1973.
- Petersen W., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* [w:] N. G. Haring, Schiefelbusch R. L. (red.), *Metody pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1983.
- „Administrative Guide and Handbook for Special Education”, Austin, Texas Bulletin 1973.
- Tucholska S., *Struktura inteligencji a pleć dzieci z trudnościami w nauce szkolnej*, „Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne, 1988, 4.
- Wald I., *Jak przygotować do życia dziecko upośledzone umysłowo*, Warszawa 1981.
- Witkowski T., *Rozumieć problemy osób niepełnosprawnych (13 rodzajów niepełnosprawności)*, Warszawa 1993.

SUMMARY

The paper concerns the problems of those children who have not been able to find their place in the Polish system of education for years. These are mainly the children with intelligence below the average and with average intelligence as well as the children with complex developmental disharmonies. An attempt to provide initial characterization of those children was based on an analysis of the documents of the students of the Social Therapeutic School in Lublin. These children are characterized by numerous partial deficits in the sphere of perceptive-motor functions, general emotional and social immaturity, retardation in language development, poor cortex processes. The analysis shows gaps in the problems of clinical psychology and special education. Further penetration of this problem has crucial importance for pedagogic practice.

