

Joanna Skibska

## **DZIECKO W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM Z TRUDNOŚCIAMI W UCZENIU SIĘ CZYTANIA I PISANIA – DONIESIENIA Z BADAŃ**

### **Wprowadzenie**

Dziecko, przekraczając próg szkoły, rozpoczyna podróż, w czasie której nauka nowych wiadomości i umiejętności jest interesującą przygodą, ale czasami może stać się drogą trudną i nie do pokonania, ponieważ dziecko z różnych powodów może doświadczać trudności w uczeniu się. Najczęściej są to trudności w czytaniu i pisaniu, które są o tyle poważne, że warunkują występowanie problemów w innych zakresach edukacyjnych. Z tego względu szczególne miejsce w procesie edukacji dziecka w młodszym wieku szkolnym powinna zająć wczesna diagnoza trudności, gdyż to od niej w dużej mierze będzie zależało pokonywanie trudności przez wspieranie dziecka w stopniowym nabywaniu tych umiejętności. W pracy edukacyjnej i terapeutycznej z dzieckiem charakteryzującym się trudnościami w czytaniu i pisaniu, szczególne miejsce zajmuje indywidualizacja oraz pozytywna ocena pracy dziecka. To one w dużej mierze decydują o tym, jak dziecko będzie funkcjonowało w warunkach szkolnych, czy będzie zainteresowane podejmowaniem wysiłku w pokonywanie trudności.

## Specyficzne i niespecyficzne trudności w uczeniu się czytania i pisania

Pojęcie „trudności w uczeniu się” jest ujmowane w różny sposób. W Stanach Zjednoczonych będzie to *learning disability* – LD, a w Europie *specific learning disability* – SLD, różnica ta jest również dostrzegalna w międzynarodowych klasyfikacjach DSM-IV<sup>1</sup> oraz ICD-10<sup>2</sup>. Jednak w Polsce amerykański termin *learning disability* – LD odnosi się do „niespecyficznych trudności w uczeniu się”, natomiast *specific learning disability* – SLD do „specyficznych trudności w uczeniu się”.

Z jednej strony pojęcie „trudności w uczeniu się czytania i pisania” odnosi się do znaczeń ogólnych, czyli trudności wszelkiego rodzaju – bez względu na przyczyny, a z drugiej dotyczy trudności, które musi pokonywać dziecko w normie intelektualnej i wychowujące się w prawidłowo funkcjonującym środowisku rodzinnym<sup>3</sup>. W związku z tym trudności w uczeniu się mogą być rozpatrywane w szerokim i wąskim ujęciu (schemat 1). W szerokim ujęciu są rozumiane 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”<sup>4</sup>. 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 umiejętności<sup>5</sup>. Z kolei w rozumieniu *The Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA), trudności w uczeniu się wynikają z dysfunkcji centralnego układu nerwowego

<sup>1</sup> American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 4th edn. American Psychiatric Association, Washington 1994.

<sup>2</sup> *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Diagnostic criteria for research* World Health Organization, World Health Organization, Geneva, 1993.

<sup>3</sup> U. Osza, A. R. Borkowska, *Specyficzne trudności szkolne w opanowaniu czytania i pisania*, (w:) A. R. Borkowska, L. Domańska, *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, Warszawa 2006.

<sup>4</sup> M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisanii u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1, s. 13.

<sup>5</sup> Tamże, s. 13.

wpływających na koncentrację uwagi, pamięć, komunikację i rozumowanie, czytanie i pisanie, myślenie matematyczne, koordynację oraz rozwój społeczno-emocjonalny<sup>6</sup>. Grażyna Krasowicz-Kupis podkreśla, że trudnościami w uczeniu o charakterze niespecyficznym „nie stawia się wymagań dotyczących poziomu rozwoju intelektualnego, a rozbieżność między poziomem osiągnięć a poziomem intelektualnym nie występuje. W przypadku tzw. specyficznych trudności w uczeniu się (w tym dysleksji i dyskalkulii rozwojowej) istnieje często konieczność potwierdzenia, że rozwój intelektualny kształtuje się na poziomie, co najmniej przeciętnym”<sup>7</sup>.

### Schemat 1. Specyficzne i niespecyficzne trudności w uczeniu się – uwarunkowania diagnostyczne



Źródło: opracowanie własne

Analizując schemat 1 możemy sformułować stwierdzenie, że u podstaw specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu znajdują się zaburzenia funkcji podstawowych – poznawczych, którymi charakteryzuje się dziecko i są one obserwowalne od najmłodszych lat, jednak koniecznym warunkiem diagnostycznym jest inteligencja w normie. Natomiast niespecyficzne trudności w czytaniu i pisaniu wynikają z innych przyczyn niektwiących w mechanizmie czytania i pisania, tzn. u ich podstaw znajdują

<sup>6</sup> I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia trudności w uczeniu się*, (w:) I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, Kraków 2010, s. 91.

<sup>7</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008, s. 25.

się dysfunkcje rozwojowe zmysłów, inteligencja niższa niż przeciętna, niepełnosprawność intelektualna oraz przyczyny tkwiące w środowisku. Chris Singleton na podstawie przeprowadzonych badań stwierdził, że przetwarzanie fonologiczne i pamięć krótkotrwała werbalna są fundamentalnymi czynnikami rozwoju umiejętności czytania, natomiast pamięć wzrokowa zapowiada najważniejsze aspekty rozwoju tej umiejętności<sup>8</sup>. Marta Bogdanowicz podkreśla, że u podstaw specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania należy wymienić zaburzenia: komunikacji językowej, funkcji wzrokowo-przestrzennych i ruchowych, ale można mówić także o przypadkach dysleksji, gdzie patomechanizmów należy upatrywać wyłącznie w zaburzeniach integracji percepcyjno-motorycznej oraz deficytach wzrokowo-przestrzennych<sup>9</sup>.

## **Dziecko ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania lub zagrożone tymi trudnościami**

Dysleksja rozwojowa jako specyficzne trudności w uczeniu się według Orton Dyslexia Society<sup>10</sup> to jeden z typów trudności w uczeniu się, u podłoża których należy wymienić zaburzenia językowe, charakteryzujące się trudnościami w kodowaniu pojedynczych słów nieproporcjonalnie do wieku i zdolności poznawczych oraz niewynikające z opóźnienia rozwoju, a najczęściej manifestujące się problemami w czytaniu i pisaniu. Margaret J. Snowling uważa, że dysleksja to specyficzna forma „osłabienia funkcji językowych będących skutkiem sposobu, w jakim mózg dokonuje kodowania cech fonologicznych wypowiedzianych słów. Jądro deficytu tkwi w przetwarzaniu fonologicznym i ma swoje źródło w słabo zróżnicowanych reprezentacjach fonologicznych. Dysleksja szczególnie wpływa na czytanie i pisanie, ale w toku rozwoju jej skutki mogą także wpływać modyfikująco na różnorodne przejawy w obrębie zachowania”<sup>11</sup>. Chris Singleton

<sup>8</sup> Ch. Singleton, *Dysleksja: funkcje poznawcze oraz ich wpływ na umiejętność czytania i pisania*, (w:) G. Reid, J. Wearmouth, *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008.

<sup>9</sup> M. Bogdanowicz, *Fakty, mity i kontrowersje wokół diagnozy dysleksji*, (w:) G. Krasowicz-Kupis, (red.) *Diagnoza dysleksji. Najważniejsze problemy*, Gdańsk 2008.

<sup>10</sup> „Perspectives” *The Bulletin of the Orton Dyslexia Society Research Committee*, 1994/20(5).

<sup>11</sup> M. J. Snowling, *Dyslexia*, Oxford 2000, s. 214.

traktuje dysleksję jako „uogólniony zespół objawów rozwojowych mózgu. W konsekwencji, trudności, jakie są udziałem osób z dysleksją, nie ograniczają się do umiejętności czytania, pisania i literowania, ale obejmują inne dziedziny, takie jak brak koordynacji, mylenie lewej i prawej strony, trudności z zachowaniem kolejności czasowej i przestrzennej. (...) osoby z dysleksją notorycznie tracą poczucie czasu i mają trudności w logicznym uporządkowaniu wypowiedzi”<sup>12</sup>. Dlatego może być spostrzegana jako postać trudności w uczeniu się uwarunkowanych specyficznymi kombinacjami deficytów poznawczych<sup>13</sup>. Na tej podstawie wyodrębniono typy dysleksji (schemat 2).

**Schemat 2. Typy dysleksji z uwzględnieniem kryterium deficytów funkcji poznawczych**



Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Bogdanowicz, *Uczeń z dysleksją w szkole*, Gdynia 2004, s. 68

Dirk J. Bakker<sup>14</sup> zaproponował inny podział dysleksji wynikający z anatomicznej struktury oraz fizjologii mózgu i wyróżnił on dysleksję lewo- i prawopółkulową (schemat 3). Poprzednicy prowadzący badania nad rolą półkul w procesie czytania podkreślali szczególną rolę i miejsce w tym procesie lewej półkuli, natomiast Bakker udowodnił na podstawie badań elektrofizjologicznych z zastosowaniem metody potencjałów wywołanych, że w procesie czytania biorą udział obie półkule. Początkowo, gdy dziecko rozpoczyna przygodę z czytaniem – identyfikuje i rozpozna-

<sup>12</sup> J. Stein, *Wielokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej* (w:) A. Grabowska, K. Ry-marczyk (red.), *Dysleksja od badań mózgu do praktyki*, Warszawa 2004, s. 7.

<sup>13</sup> Ch. Singleton, *Dysleksja: funkcje poznawcze oraz ich wpływ na umiejętność czytania i pisania*, (w:) G. Reid, J. Wearmouth, *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008.

<sup>14</sup> A. Wierzejska, *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji*, „Psychologia Wychowawcza” 1993/3.

je litery w trakcie nauki czytania – dominuje prawa półkula. Jej dominacja utrzymuje się przeciętnie do klasy drugiej, czyli tak długo, jak długo rozróżnianie liter i ich odczytywanie w odpowiedniej kolejności sprawia dziecku trudność. W miarę doskonalenia umiejętności czytania, aktywność przenosi się z półkuli prawej do lewej.

### Schemat 3. Typy dysleksji według Dirka Bakкера



Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Wierzejska, *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji...*, dz. cyt., s. 257–258.

Opanowanie umiejętności czytania i pisania zależy od prawidłowo przebiegającej integracji umiejętności poznawczych, dlatego jakość procesu nabywania tych umiejętności w znacznym stopniu zależy od jakości funkcji podstawowych, ze szczególnym uwzględnieniem percepcji wzrokowej, słuchowej, koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz pamięci i uwagi. W związku z tym diagnoza tych procesów pozwala na wczesne wykrycie deficytów w obrębie tych umiejętności oraz zastosowanie ukierunkowanej obserwacji dziecka pod kątem występowania określonych symptomów zapowiadających wystąpienie trudności w czytaniu i pisaniu, wśród których należy wymienić:

- zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej;
- zaburzenia słuchu fonematycznego;
- zaburzenia motoryki oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej;
- zaburzenia lateralizacji oraz orientacji-przestrzennej;
- opóźniony rozwój mowy;
- trudności z zapamiętywaniem i odtwarzaniem sekwencji, wierszy i piosenek;
- trudności z budowaniem z klocków wg instrukcji;
- trudności z zapinaniem guzików oraz wiązaniem sznurowadeł;

- trudności z opanowaniem jazdy na rowerze, hulajnodze, rolkach, nartach i łyżwach;
- trudności z zapamiętaniem dłuższych i złożonych wypowiedzi – poleceń.

Wymienione symptomy wynikają przede wszystkim z wybiórczych zaburzeń rozwoju psychoruchowego<sup>15</sup> często zapowiadają „zagrożenie specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu”, które można zaobserwować u dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Ich utrzymywanie i nasilenie często warunkuje wystąpienie u tych uczniów w późniejszym czasie dysleksji rozwojowej.

Ta analiza wskazuje na dużą złożoność problemu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu, co powinno warunkować sposób pracy z dzieckiem oraz ocenę jego możliwości i umiejętności. Chodzi tu przede wszystkim o to, by dostrzegając indywidualność dziecka borykającego się z trudnościami w czytaniu i pisaniu zrozumieć, że trudności te nie odnoszą się tylko do tych umiejętności, ale wpływają na pojawienie się nowych w innych zakresach edukacyjnych, np. matematycznym czy środowiskowym. Dlatego bardzo istotna jest świadomość i zrozumienie przez nauczycieli – specjalistów wieloaspektowości tego problemu, poczynając od rozpoznania poziomu umiejętności czytania i pisania reprezentowanego przez dziecko, przez wpływ występujących trudności na inne obszary kształcenia, po ocenę tychże umiejętności. W związku z tym szczególnie miejsce zajmuje spostrzeganie dziecka jako wyjątkowej i niepowtarzalnej jednostki, bez porównywania jej z grupą rówieśniczą oraz określenie jej umiejętności bazowych – fundamentu, od którego rozpoczniemy naukę czytania i pisania oraz na którym będziemy budować nabywanie tych umiejętności. Bez spełnienia tego warunku niemożliwe będzie odnoszenie przez dziecko sukcesu oraz pokonywanie trudności bez doświadczania negatywnych emocji, które w dużym stopniu decydują o tym, czy dziecko mimo dużego nakładu pracy nadal będzie chciało podejmować wysiłek i mierzyć się z niechęcią wobec doskonalenia tych umiejętności każdego dnia, co z kolei może stać się przyczyną wielu trudnych sytuacji – nie tylko edukacyjnych, ale również społecznych.

Mając to na względzie musimy pamiętać, że kluczowym działaniem w pracy z dzieckiem borykającym się z trudnościami w czytaniu i pisaniu jest dostosowanie stawianych przed nim wymagań. Jeśli będą one zbyt

---

<sup>15</sup> M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii. Skala ryzyka dysleksji wraz z normami dla klas I i II*, Gdańsk 2011, s. 50.

niskie – przyzwyczajamy ucznia do pracy bez zaangażowania i wysiłku, co wpłynie na jego wewnętrzną motywację, natomiast jeśli wymagania będą za wysokie, to mimo pracy ponad siłę dziecko stwierdzi, że bez względu czy pracuje czy nie, efekty są takie same – czyli żadne.

Dostosowanie jest działaniem, które pozwala na taką organizację pracy z dzieckiem, by mogło ono angażując się w naukę – odnosić sukcesy i zrozumieć, że wysiłek włożony w naukę czytania i pisania jest zauważalny i mierzalny, czego wyrazem są otrzymywane przez dziecko oceny – komunikaty: „to wypracowałeś, kosztowało cię to dużo pracy, ale nastąpiła znaczna poprawa, a nad tym musisz jeszcze popracować” – jasno i precyzyjnie określające, co udało się osiągnąć, a co zostało do zrobienia i nad czym należy pracować. Dokonując oceny, zawsze musimy pamiętać, jakie były umiejętności bazowe, one bowiem wyznaczają jakość nabytych umiejętności w danym czasie.

Janice Wearmouth i Gavin Reid<sup>16</sup> podkreślają, że ocena ucznia z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania jest procesem bardzo złożonym i problematycznym, ponieważ osoba oceniająca powinna znać zestaw czynników, które wpływają na dziecko, a mogą być one pojedyncze lub stanowić wzajemnie istniejący i przenikający się splot. Jedne będą bezpośrednio dotyczyć dziecka, środowiska kształcenia inne będą poza naszą kontrolą. Dlatego nauczyciel – specjalista pracujący z dzieckiem, odpowiadający za jego rozwój i wsparcie, musi bardzo dobrze znać ucznia, ale również mieć wiedzę na temat czynników środowiskowych mogących mieć na niego wpływ. Nauczyciel musi również mieć wiedzę na temat zawartości oceny, jej uzasadnienia i celowości, a co najważniejsze nie może być narzędziem etykietowania dziecka.

## **Dziecko w młodszym wieku szkolnym z trudnościami w uczeniu się czytania i pisania – wyniki badań własnych**

Czytanie i pisanie to podstawowe umiejętności, które powinny zostać opanowane przez dziecko w młodszym wieku szkolnym, jednak nie dla wszystkich uczniów klas I–III ich nabywanie jest procesem przebiegającym bez trudności.

---

<sup>16</sup> J. Wearmouth, G. Reid, *Ocena i planowanie nauczania oraz nauki*, (w:) G. Reid, J. Wearmouth (red.), *Dysleksja. Teoria i praktyka*, Gdańsk 2008.



W celu określenia poziomu opanowania umiejętności czytania i pisania pod koniec roku szkolnego – w czerwcu przeprowadzono badania w jednej z katowickich szkół w czterech klasach II w dwóch grupach wiekowych – uczniów, którzy jako 6- i 7-latki rozpoczęli edukację w klasie I. Sformułowano następujące pytania badawcze: *Jakimi trudnościami w czytaniu i pisaniu charakteryzują się badani uczniowie klas II, którzy w wieku 6 i 7 lat rozpoczęli naukę w klasie I? Jakim poziomem zagrożenia specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu charakteryzują się badani uczniowie klas II?*

W czterech klasach przeprowadzono badania testowe, które pozwoliły ocenić poszczególne składowe umiejętności czytania i pisania oraz dokonano oceny poziomu zagrożenia specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, wykorzystując Skalę Rzyzka Dysleksji (SRD) Marty Bogdanowicz<sup>17</sup>.

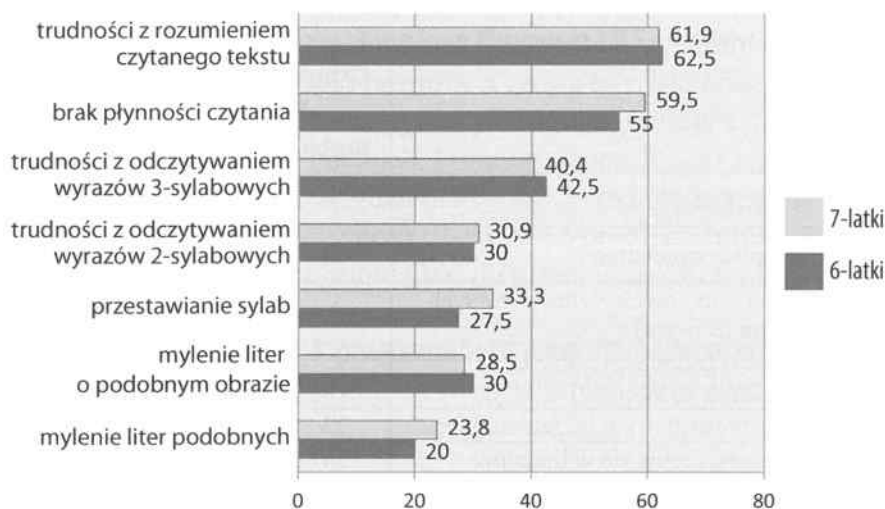
Tabela 1 i wykres 1 przedstawiają zebrane dane dotyczące trudności w czytaniu występujące w badanych grupach.

**Tabela 1. Trudności w czytaniu przejawiane przez badanych uczniów klas II, którzy w wieku 6 i 7 lat rozpoczęli naukę w klasie I**

Trudności w czytaniu	Grupa 6-latków n=40		Grupa 7-latków n=42	
	liczba	%	liczba	%
Mylenie liter podobnych różnie ułożonych w przestrzeni (p-b-g-d)	8	20	10	23,8
Mylenie liter o podobnym obrazie graficznym (m-n-u; a-o; l-t-l)	12	30	12	28,5
Przestawianie sylab	11	27,5	14	33,3
Trudności z odczytywaniem wyrazów dwusylabowych	12	30	13	30,9
Trudności z odczytywaniem wyrazów trzysylabowych	17	42,5	17	40,4
Brak płynności czytania	22	55,0	25	59,5
Trudności z rozumieniem czytanego tekstu	25	62,5	26	61,9

Źródło: badania własne

<sup>17</sup> M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji...*, dz. cyt., s. 50.



Źródło: badania własne

**Wykres 1. Trudności w czytaniu przejawiane przez uczniów klas II, którzy w wieku 6 i 7 lat rozpoczęli edukację w klasie I**

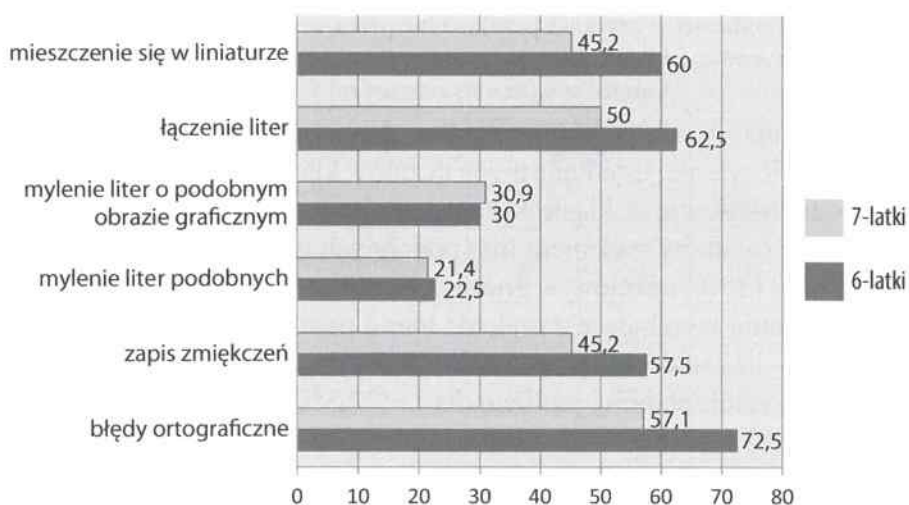
Analizując i porównując powyższe dane, odnoszące się do trudności w zakresie czytania, uzyskane przez uczniów klas II, którzy jako 6- i 7-latki rozpoczęli edukację w klasie I można stwierdzić brak znaczących różnic. W klasach 6-latków myleniem liter podobnych w czasie czytania charakteryzuje się 8 (20%) uczniów, w grupie 7-latków – 10 (23,8%) dzieci. Trudności w czytaniu wynikające z mylenia liter o podobnym obrazie graficznym w grupie 6- i 7-latków ma po 12 (30%; 28,5%) uczniów. Przestawianie sylab podczas czytania stanowi problem dla 11 (27,5%) dzieci w grupie 6-latków i 14 (33,3%) w grupie 7-latków. Trudnościami w odczytywaniu wyrazów dwusylabowych charakteryzuje się 12 (30%) uczniów w klasach 6-latków i 13 (30,9%) dzieci z klas 7-latków, natomiast z trudnościami w odczytywaniu wyrazów trzysylabowych boryka się po 17 (42,5%; 40,4%) uczniów w grupie 6- i 7-latków. W przypadku czytania ze zrozumieniem trudności ma 25 (62,5%) dzieci 6-letnich, które rozpoczęły edukację w klasie I i 26 (61,9%) uczniów, którzy rozpoczęli edukację jako 7-latki.

Tabela 2 i wykres 2 przedstawiają dane dotyczące trudności w pisaniu doświadczane przez badanych uczniów klas II, którzy jako 6- i 7-latki rozpoczęli edukację w klasie I.

**Tabela 2. Trudności w pisaniu przejawiane przez badanych uczniów klas II, którzy w wieku 6 i 7 lat rozpoczęli naukę w klasie I**

Trudności w pisaniu	Grupa 6-latków n=40		Grupa 7-latków n=42	
	liczba	%	liczba	%
Błędy ortograficzne	29	72,5	24	57,1
Błędy w zapisie zmiękczeń	23	57,5	19	45,2
Mylenie liter podobnych różnie ułożonych w przestrzeni (p-b-g-d)	9	22,5	9	21,4
Mylenie liter o podobnym obrazie graficznym (m-n-u; a-o; l-t-l)	12	30,0	13	30,9
Trudności z prawidłowym łączeniem liter	25	62,5	21	50,0
Trudności mieszczące się w liniaturze	24	60,0	19	45,2

Źródło: badania własne



Źródło: badania własne

**Wykres 2. Trudności w pisaniu przejawiane przez uczniów klas II, którzy w wieku 6 i 7 lat rozpoczęli naukę w klasie I**

Analizując zebrane dane (tabela 2 i wykres 2) obserwowane są różnice odnoszące się do wybranych trudności w pisaniu. W grupie 6-latków, którzy rozpoczęli edukację w klasie I – 29 (72,5%) uczniów popełnia liczne błędy ortograficzne, pisząc tekst ze słuchu, w grupie 7-latków problem ten dotyka 24 (57,1%) dzieci. Błędy w zapisie zmiękczeń popełnia 23 (57,5%)

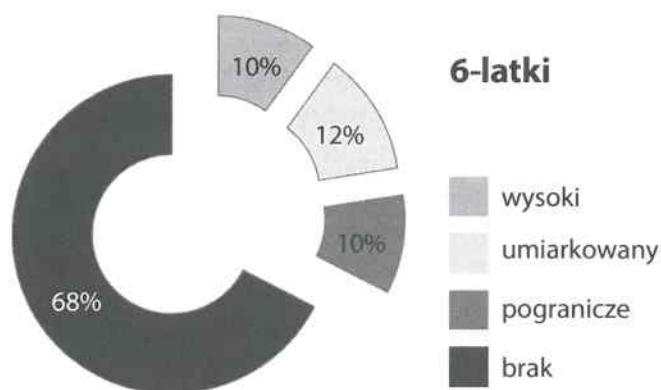
dzieci z grupy 6-latków i 19 (45,2%) uczniów z grupy 7-latków. Myleniem liter podobnych różnie ułożonych w przestrzeni podczas pisania charakteryzuje się po 9 (22,5%; 21,4%) uczniów z grupy 6- i 7-latków, natomiast litery o podobnym obrazie graficznym myli 12 (30%) dzieci z grupy 6-latków i 13 (30,9%) uczniów 7-letnich, którzy rozpoczęli edukację w klasie I. Trudności z prawidłowym łączeniem liter ma 25 (62,5%) uczniów z grupy 6-latków i 21 (50%) dzieci z grupy 7-latków, a problem z mieszczaniem w liniaturze ma 24 (60%) uczniów klas, do której uczęszczają 6-latki i 19 (45,2%) dzieci z grupy 7-latków.

Tabela 3 i wykresy 3 i 4 przedstawiają dane dotyczące poziomu zagrożenia specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu występującymi u badanych uczniów klas II.

**Tabela 3. Poziom ryzyka dysleksji występujący u uczniów klas II, którzy w wieku 6 i 7 lat rozpoczęli naukę w klasie I**

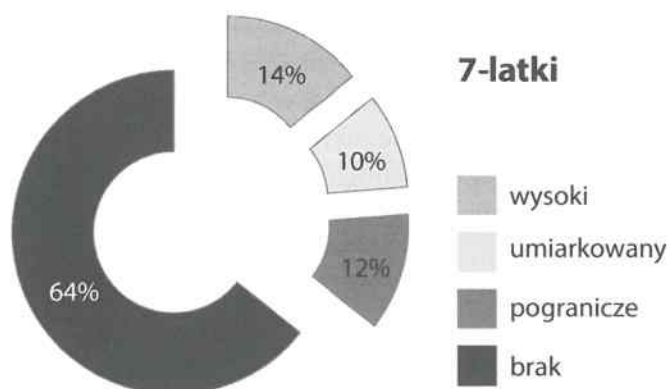
Poziom zagrożenia specyficznymi trudnościami w uczeniu się	Grupa 6-latków n=40		Grupa 7-latków n=42	
	liczba	%	liczba	%
Wysokie	4	10,0	6	14,2
Umiarkowane	5	12,5	4	9,5
Pogranicze ryzyka	4	10,0	5	11,9
Brak	27	67,5	27	64,2

Źródło: badania własne



Źródło: badania własne

**Wykres 3. Poziom zagrożenia specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania występującymi u uczniów klas II, którzy w wieku 6 lat rozpoczęli naukę w klasie I**



Źródło: badania własne

**Wykres 4. Poziom zagrożenia specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania występującymi u uczniów klas II, którzy w wieku 7 lat rozpoczęli naukę w klasie I**

Analizując dane dotyczące poziomu zagrożenia specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu występującymi u uczniów klas II, nie obserwuje się znaczących różnic między grupami uczniów, którzy jako 6- i 7-latki rozpoczęli edukację w klasie I. Wysokim poziomem ryzyka dysleksji w grupie 6-latków charakteryzuje się 4 (10%) uczniów i 6 (14,2%) dzieci w grupie 7-latków. O umiarkowanym poziomie ryzyka dysleksji możemy mówić w przypadku 5 (12,5%) dzieci 6-letnich i 4 (9,5%) 7-letnich. Na pograniczu ryzyka dysleksji znalazło się 4 (10%) uczniów z grupy 6-latków oraz 5 (11,9%) dzieci z grupy 7-latków.

Podsumowując wyniki badań, możemy stwierdzić, że pomiędzy grupami 6- i 7-latków nie ma znacznych procentowych różnic odnoszących się do poszczególnych trudności w czytaniu oraz poziomu zagrożenia specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Natomiast są one obserwowane w niektórych zakresach odnoszących się do umiejętności pisania.

Na podstawie przeprowadzonych badań wysunięto następujące wnioski:

1. Badani uczniowie podczas czytania najczęściej popełniają błędy w zakresie mylenia liter podobnych różnie ułożonych w przestrzeni oraz o podobnym obrazie graficznym, przedstawiają sylaby, charakteryzują się trudnościami w prawidłowym odczytywaniu wyrazów dwu- i trzysylabowych, co w dużej mierze wpływa na płynność czytania oraz rozumienie tekstu. Jednak występujące trudności nie są uwarunkowane wiekiem badanych uczniów, gdyż w obu badanych

- grupach 6- i 7-latków, którzy rozpoczęli edukację w klasie I – znajdują się na podobnym poziomie.
2. Uczniowie badanych klas II charakteryzują się trudnościami w pisaniu w zakresie ortograficznego zapisu wyrazów, w tym także z prawidłowym zapisem zmiękczeń, mylą litery podobne różnie ułożone w przestrzeni oraz o podobnym obrazie graficznym, dużą trudność sprawia im również prawidłowe łączenie liter i mieszczanie się w liniaturze. Szczegółne różnice są obserwowalne w grupie 6-latków, którzy w większym stopniu mają trudności z pisaniem niż uczniowie 7-letni, którzy rozpoczęli edukację w klasie I. W grupie dzieci 6-letnich o 15,4% uczniów więcej popełniania błędy ortograficzne niż w grupie 7-latków. O 12,3% dzieci 6-letnich więcej niż 7-latków ma problem z prawidłowym zapisem zmiękczeń. W grupie 6-latków o 12,5% uczniów więcej ma trudności z prawidłowym łączeniem liter i o 14,8% więcej dzieci niż 7-latków ma trudności z mieszczaniem się w liniaturze.
  3. Uczniowie obu badanych grup charakteryzują się podobnym poziomem zagrożenia specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, jednak w grupie 7-latków 14,2% uczniów charakteryzuje się wysokim poziomem zagrożenia specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania.

## Konkluzja

Pracując z dzieckiem charakteryzującym się trudnościami w uczeniu się, szczególnie w przedszkolu i szkole, musimy zawsze pamiętać o tym, że jest ono wyjątkowe i niepowtarzalne, jest to warunek konieczny *pozytywnej edukacji*, nastawionej na dziecko, jego możliwości i potrzeby, a nie tylko na efekty kształcenia. Taka właśnie edukacja motywuje do podejmowania wysiłku i zaangażowania w to, co robi, jednocześnie nie zrażając się doświadczanymi trudnościami. W związku z tym zmiany, które stoją przed instytucjami oświatowymi oraz nauczycielami – specjalistami to przede wszystkim zwracanie szczególnej uwagi na indywidualność dziecka, dostrzeganie umiejętności bazowych – wyznaczających kierunek pracy z dzieckiem oraz zauważenie trudności, które niedostrzeżone mogą przekształcić się w poważne problemy. Zrozumienie, że dziecko

– uczeń to istota bardzo wrażliwa i podatna na to, co dzieje się wokół niego, jak jest traktowana i postrzegana, wpływa na jakość funkcjonowania w przedszkolu i szkole. Ważne jest również to, a może przede wszystkim, by zawsze pamiętać o tym, że my nauczyciele i nasi uczniowie jesteśmy wzajemni uzupełniającymi się istotami i żadna nie byłaby tym, kim jest bez obecności tej drugiej.

### Abstract

The following text refers to the conceptual differences between *difficulties in learning to read and write* and *the specific difficulties in learning to read and write*. It presents the most important diagnostic conditions on the basis of which we may speak about the specific difficulties. Furthermore, the article reviews definitions of the specific difficulties in reading and writing as well as the typology of these difficulties and discusses the issues concerning *the risk of the specific difficulties in reading and writing* with particular emphasis on the individuality of every child and the proper evaluation of his/her abilities and skills in the scope of reading and writing. It also presents the comparative study on the difficulties in reading and writing existing among children in second grade who crossed the school's threshold when they were six or seven years old.