



Teresa Opolska

Przyczyny specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania

Dr Teresa Opolska

Polskie Towarzystwo Dysleksji

Przyczyny specyficznych trudności w uczeniu się czytania i pisania

Załącznik do wykładu wygłoszonego w ramach seminarium „Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli w obszarze specyficznych trudności w uczeniu się”.

Trudności w uczeniu się dzieci i młodzieży są stałym problemem rodziców, nauczycieli i samych uczniów. Planowane i podejmowane działania pomocowe ogniskują się wokół rozpoznawania przyczyn i – jeśli nie likwidowania, to chociaż minimalizowania ich skutków. Trudności mogą pojawiać się na różnym poziomie edukacji szkolnej, zawsze jednak powodują, że uczeń ma kłopot z przyswojeniem sobie określonej wiedzy, umiejętności i nawyków, w określonym czasie i przy stosowaniu ogólnie przyjętych metod pracy.

Trwające wiele lat badania nad przyczynami niepowodzeń szkolnych wskazują na trzy podstawowe ich źródła:

- Zaburzenia w psychofizycznym i społecznym rozwoju dziecka.
- Nieprzyjazne środowisko wychowawcze.
- Nieprzyjazne środowisko szkolne.

Fizyczna i emocjonalna odporność na wysiłek zależy w znacznej mierze od stanu psychofizycznego dziecka. Dzieci z problemami rozwojowymi, chore, niepełnosprawne, o dużej wrażliwości emocjonalnej, z problemami z koncentracją uwagi mają większe niż ich rówieśnicy trudności z adaptacją do środowiska szkolnego i ze sprostaniem jego wymaganiom.

Przyczyny powiązane ze środowiskiem rodzinnym są zwykle bardzo zróżnicowane. Od postawy nadopiekuńczej, liberalnej do nadmiernych, niedostosowanych do możliwości dziecka oczekiwań, wymagań, stosowania kar; mogą dotyczyć ukrytych bądź jawnych konfliktów między rodzicami bądź ich niekonsekwentnego postępowania wobec dziecka.

Nieprzyjazne szkolne środowisko to zarówno trudne organizacyjnie warunki nauki, jak

i niemiły klimat, zła organizacja pracy, zbyt formalna dyscyplina, brak kompetencji wychowawczych czy zaangażowania nauczycieli w realizowane zadania.

Przyczyny trudności w nauce mogą być więc bardzo złożone, powiązane ze wszystkimi źródłami jednocześnie, ale zawsze objawiające się tym samym – brakiem możliwości sprostania wymaganiom stawianym przez nauczyciela.

Dyspozycja do nauki szkolnej, określana mianem gotowości szkolnej, obejmuje zachowania i umiejętności związane z rozwojem i dotyczy głównie:

- Przejścia od zabawy do nauki jako nowej formy aktywności, co wymaga nie tylko wytrwałości i zainteresowania efektem działania, ale również kontynuowania pracy pomimo braku chęci czy napotykanego niepowodzenia.
- Przyjęcia i zaakceptowania narzuconego programu, przez rozumienie, zapamiętywanie, i wykonywanie poleceń, odporność na niepowodzenia, ale również siedzenie w ławce i zgoda na jednostajność.
- Przejście od działania impulsywnego do planowania działań, to kolejność ich wykonywania oparta nie tylko na chęci, ale też przewidywaniu skutków własnego zachowania, kontrolowanie ruchliwości, skupianie uwagi na konkretnym zadaniu.
- Zwiększenie emocjonalnej zależności, to zgoda na dłuższe rozstanie z bliską osobą i brak stałej uwagi nauczyciela, samodzielność w zakresie samoobsługi i wykonywania zadań szkolnych.
- Przejście od działań egocentrycznych do działań wspólnotowych, to przebywanie w grupie rówieśników i respektowanie praw innych dzieci, kontrola sposobu demonstrowania złości, okazywanie współczucia i poczucie przynależności do grupy.
- Szczegółowych umiejętności szkolnych – to zainteresowanie rozpoznawaniem i kojarzeniem znaków graficznych, podejmowanie samodzielnych prób czytania, pisania, liczenia oraz sprawność manualna.

Jak wynika z powyższego, szczególnie istotne dla sukcesu szkolnego jest opanowanie podstawowych sprawności i nawyków ruchowych, wytrzymałość, odporność na wysiłek fizyczny, psychiczny, intelektualny, zaradność i samodzielność, umiejętność współdziałania z rówieśnikami i dorosłymi, posługiwanie się myśleniem przyczynowo-skutkowym, gotowość

do opanowania mowy pisanej. Przeanalizowanie wymienionych czynników pozwoli nam, dorosłym zdać sobie sprawę, jak skomplikowany jest dla dziecka proces aktywnego uczestnictwa w edukacji szkolnej i jak łatwo napotkać mu różne trudności.

Wyobraźmy sobie, że oprócz trudności występujących niejako w sposób naturalny, w nauce czytania i pisania czy liczenia pojawiają się jeszcze trudności specyficzne. Na ich określenie przyjęto, używany już powszechnie termin „dysleksja rozwojowa”, jako nazwę całego zespołu specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu. Mogą one występować w trzech formach:

- Dysgrafii – trudności w opanowaniu dobrego, tzn. czytelnego poziomu graficznego pisma.
- Dysortografii – trudności w opanowaniu poprawnej pisowni, nie tylko błędy ortograficzne.
- Dysleksji – specyficznych trudności w nauce czytania, którym często towarzyszą trudności w pisaniu.

Trudności te mogą występować w postaci izolowanej, np. tylko trudności z nauczeniem się poprawnej pisowni, lub jako zespół dwóch czy nawet trzech form tych zaburzeń.

Pomimo wielu kontrowersyjnych stanowisk wobec problemu występowania dysleksji rozwojowej, jest ona uznana powszechnie za znane zaburzenie. Wielu z nas, obserwując objawy charakterystyczne dla dysleksji, nie zastanawia się nad tym, że podobne objawy mogą być spowodowane innymi przyczynami, np. uszkodzeniem słuchu. Dlatego właśnie zaobserwowane trudności zawsze muszą być precyzyjnie zdiagnozowane przez zespół specjalistów. Wraz z rozwojem badań naukowych definicja dysleksji rozwojowej ulega pewnym przekształceniom. Pokazują one bardzo zróżnicowany obraz trudności w nauce, który niełatwo jest objąć jedną wspólną teorią. Uczni formułują różne teorie, które nie wykluczają się wzajemnie, a każda z nich stanowi jakiś etap w poszukiwaniu decydującej odpowiedzi na pytanie o etiologię.

Dlatego należy i warto mówić praktykom o przyczynach specyficznych trudności w nauce czytania i pisania oraz o czym mówią różne koncepcje prezentowane przez naukowców, przedstawiłam uczestnikom seminarium „Wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli

w obszarze specyficznych trudności w uczeniu się”. W niniejszym materiale, stanowiącym uzupełnienie zaprezentowanych treści, chciałabym zwrócić uwagę na świadomość, zarówno rodziców jak i nauczycieli, dotyczącą ryzyka dysleksji, czyli możliwości wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się.

Co może zapowiadać przyszłe specyficzne trudności w uczeniu się, a więc jakie dzieci są obciążone ryzykiem dysleksji?

Większość przejawów ryzyka dysleksji wynika z zaburzeń rozwoju psychoruchowego (głównie z nieprawidłowości w rozwoju niektórych funkcji poznawczych oraz ruchowych) i odnoszą się do dzieci pochodzących z ciąży wysokiego ryzyka (przebyte poważne infekcje, wypadek, zagrożenie poronieniem, nadciśnienie, niedostatecznie wykształcone łożysko, cukrzyca niekontrolowana, stosowanie używek), problematycznego porodu (przedłużający się poród, łożysko przodujące, poród zabiegowy, stan zagrożenia płodu, owinięcie się dziecka pępowiną, poród przedwczesny lub opóźniony). Nie bez znaczenia są też urazy jakich doznał noworodek podczas porodu (deformacje czaszki, niedotlenienie), mała waga urodzeniowa (poniżej dwóch kilogramów), konieczność pobytu w inkubatorze, przedłużająca się żółtaczka. Prawdopodobieństwo zaburzeń dyslektycznych dziecka jest większe, gdy w rodzinie występowały podobne zaburzenia.

Bezpośrednią przyczyną trudności w nauce o charakterze dyslektycznym jest nieharmonijny rozwój psychomotoryczny dziecka, co oznacza, że niektóre funkcje rozwijają się dobrze lub ponadprzeciętnie, inne zaś z opóźnieniem. Przede wszystkim dotyczy to zaburzeń rozwoju tych funkcji poznawczych i ruchowych, które biorą udział w czytaniu i pisaniu, oraz ich współdziałania.

Niezbędnym warunkiem prawidłowego przebiegu procesu wzrokowego spostrzegania jest sprawny analizator wzrokowy. Mówiąc o zaburzeniach analizatora wzrokowego (percepcji wzrokowej) nie mamy na myśli wad wzroku, lecz zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej. Rozwój analizy i syntezy wzrokowej stanowi podstawę wzrokowego spostrzegania i ma ogromne znaczenie w zapamiętywaniu i odwzorowywaniu. Fragmentarycznym zaburzeniom w ośrodku wzrokowym towarzyszy osłabiona percepcja obrazów wzrokowych oraz nieadekwatne do rzeczywistości spostrzeganie kształtów.

Zaburzenie to ma szczególne znaczenie u dzieci rozpoczynających naukę czytania i pisania, której podstawą jest właściwe spostrzeganie znaków graficznych. Złe - nieprawidłowe ich odzwierciedlanie, między innymi nieumiejętność odróżniania określonych znaków graficznych, jak i błędne ich utrwalanie sprawiają, że dziecko nieprawidłowo je odczytuje i odwzorowuje. Wykazując wybiórcze zaburzenia funkcji wzrokowego spostrzegania, rozumiejąc znaczenie liter i cyfr jako symbolu, nie potrafi prawidłowo posługiwać się literą i cyfrą jako znakiem graficznym.

Trudności mogą dotyczyć:

- różnicowania znaków graficznych i prawidłowego ich utrwalania,
- wzrokowego zapamiętywania obrazów graficznych wyrazów,
- orientacji w kierunkowym aspekcie pisma i jego prawidłowym rozmieszczeniu.

Tak więc u dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową zauważa się następujące symptomy:

- mylenie liter o podobnych optycznie kształtach (np. a – o, m – n, l – t, e – c, h – k)m
- mylenie liter różniących się położeniem w stosunku do osi poziomej i pionowej (np. n – u, p – g, b – d, w – m)m
- mieszanie struktur graficznych, gdy różnice między nimi są małe (np. dom – dam),
- przestawianie liter, sylab, wyrazów,
- opuszczanie drobnych znaków graficznych i interpunkcyjnych,
- zapomnianie niektórych dużych liter (szczególnie L, Ł, W, F),
- niewłaściwe rozplanowanie graficzne wyrazów w stosunku do stronicy zeszytu,
- nieodpowiedni wybór linijek,
- mylenie kierunku zapisu (pismo zwierciadlane, pisanie w zeszycie od strony prawej ku lewej),
- błędy ortograficzne (gorsza pamięć wzrokowa wpływa na trudności

w zapamiętywaniu obrazu graficznego),

- wolne tempo czytania spowodowane zbyt długim koncentrowaniem się na rozpoznawaniu kształtów liter lub wyrazów podobnych.

W późniejszych latach nauki dzieci z fragmentarycznymi zaburzeniami w ośrodku wzrokowym mają trudności w nauce geografii (trudności w orientacji przestrzennej, określaniu stron świata, mylenie południka z równoleżnikiem, w nauce geometrii (pojęcia i definicje są przyswajane werbalnie w oderwaniu od obrazów wzrokowych), w nauce języków obcych.

Analizator słuchowy stanowi neurologiczne podłoże spostrzegania słuchowego. Tu również należy zwrócić uwagę, że omawiając zaburzenia percepcji słuchowej nie mamy na myśli wad słuchu, lecz zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej, ponieważ procesy syntezy i analizy dokonują się na poziomie korowej części analizatora. Uszkodzenie to jest niezależne od zniekształceń występujących w organach artykulacyjnych dziecka oraz od obniżonej z takich czy innych względów sprawności artykulacyjnej. Dzieci z zaburzoną percepcją słuchową słyszą dobrze poszczególne dźwięki, bez względu na odległość. Nie potrafią natomiast z potoku dźwięków mowy wychwycić wszystkich po kolei i prawidłowo różnicować. Doskonalenie procesów analizy i syntezy słuchowej postępuje z wiekiem.

Zmiany, jakie zaistniały w korowym ośrodku słuchowym, utrudniają:

- dokonywanie analizy oraz syntezy głoskowej (fonemowej) słów i różnicowanie dźwięków mowy (fonemów),
- utrzymywanie wszystkich słów w zdaniu i głosek w wyrazie,
- zachowywanie kolejności dźwięków.

W związku z tym w pisaniu ze słuchu mogą wystąpić następujące charakterystyczne błędy:

- mylenie głosek oraz struktur dźwiękowych zbliżonych fonetycznie (b - p, d - t, k - g, s - z, w - f),
- przestawianie, opuszczanie, dodawanie liter i sylab,

- nieprawidłowe pisanie wyrazów z i – j, ze zmiękczeniami (ś – si, ć – ci, ń – ni) dwuznakami, głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi, szumiącymi (sz, cz, ż, dż) i syczącymi (s, c, z, dz),
- nieprawidłowe pisanie wyrazów z samogłoskami nosowymi „ę”, „ą” i zespołami dźwiękowymi „on”, „om”, „en”, „em”,
- łączenie w całość przyimków z rzeczownikami,
- opuszczanie wyrazów, sylab i liter w środku wyrazu,
- zamiana głosek dźwięcznych na bezdźwięczne.

Pisanie ze słuchu wymaga usłyszenia słów, odróżnicowania w nich dźwięków i przetransponowania ich na odpowiadające im znaki graficzne. Omówione wyżej trudności sprawiają, że dzieci nie potrafią napisać usłyszanego po raz pierwszy wyrazu. Podobne trudności występują podczas czytania. W pierwszym okresie nauki uczniowie czytają nawet dobrze, ponieważ dzięki analizatorowi wzrokowemu zapamiętali obrazy graficzne czytanych wyrazów. Gdy jednak w tekście napotykają nowe układy liter, nie są w stanie samodzielnie przezwyciężyć związanych z tym trudności.

Warunkiem sprawnego mówienia, czytania i pisania jest rozwój odpowiadającej tym czynnościom motoryki i powiązanej z nią koordynacji wzrokowo-ruchowej (przy czytaniu i przepisywaniu) oraz słuchowo-ruchowej (przy pisaniu ze słuchu). Głośne czytanie odbywa się dzięki ruchom gałek ocznych oraz uruchomieniu organów mowy. Dlatego zaburzenia w ruchach gałki ocznej i w narządach artykulacyjnych oraz zaburzenia koordynacji percepcji wzrokowej i motoryki mogą spowodować trudności w czytaniu.

Zaburzenia w rozwoju motorycznym przejawiają się mniejszą precyzją ruchów i wolniejszym ich tempem. Chodzi tu zarówno o motorykę dużą, tj. zaburzenia koordynacji dużych grup mięśniowych, jak również o zaburzenia motoryki małej, tj. rozwoju manualnego. Tak więc zaburzony rozwój funkcji analizatora kinestetyczno-ruchowego w znacznym stopniu wpływa na obniżenie sprawności manualnej, czego konsekwencją jest mała precyzja ruchów dłoni i palców oraz wolne tempo wykonywania czynności.



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI