

Małgorzata Frąckiewicz

BIAŁYSTOK

Zdiagnozowane trudności uczniów w uczeniu się czytania i pisania a nauka języka polskiego w starszych klasach szkoły podstawowej

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielami wysokie wymagania, mobilizuje do ciągłej aktywności poznawczej, pobudza możliwości twórcze, oczekuje zaangażowania, umiejętności współpracy, bycia odpowiedzialnym za powierzone obowiązki i podejmowane działania. Wydaje się, że nadszedł czas na uświadomienie sobie tego i podjęcie nowych wyzwań, a w ich ramach skupienie się na problemie pracy z uczniem mającym zdiagnozowane trudności w nauce czytania i pisania. Problem ten dotyczy około 35–40% dzieci w wieku szkolnym. Zatem jest to jedno z najważniejszych zagadnień współczesnego szkolnictwa podstawowego. W dobie, gdy uczeń ma prawo do diagnozy, a nauczyciel możliwość bezpośredniego kontaktu ze specjalistą i potwierdzenia własnych obserwacji oraz podjęcia w ich następstwie ukierunkowanych działań dydaktycznych, można i trzeba wykorzystać szansę

fachowej i systematycznej pomocy uczniom z określonymi trudnościami w nauce.

W sposób szczególny działania te dotyczą nauczycieli języka polskiego, na których szkoła całkowicie „rzuca” obowiązek efektywnego kształcenia umiejętności czytania i pisania, odciążając nawet w pewnym stopniu nauczycieli nauczania zintegrowanego. Nieliczni rozumieją i w praktyce zawodowej uwzględniają cele kształcenia zapisane w preambule *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla sześciioletnich szkół podstawowych i gimnazjów* mówiące jednoznacznie, że „Nauczyciele powinni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej (...) Szkoła w zakresie nauczania, co stanowi jej zadania specyficzne, zapewnia uczniom w szczególności: 1) Naukę poprawnego i swobodnego wypowiadania się, pisania i czytania ze zrozumieniem (...)”¹.

Słowa zawarte w preambule kierowane są do wszystkich nauczycieli, tak więc za kształcenie umiejętności, o których mowa, odpowiedzialni są wszyscy pedagodzy, chociaż oczywiście szczególna rola przypada polonistom.

Jak wygląda szkolna praktyka?

Kiedy uczeń w młodszym wieku szkolnym wykazuje objawy mogące sygnalizować specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, np. myli litery odpowiadające głoskom podobnym dźwiękowo d–t, g–k, b–p, opuszcza, dodaje, przestawia litery, sylaby, ma problemy z pisownią zmiękczeń, wymową głosek nosowych lub zapamiętaniem czytanego przez siebie na głos tekstu, a do tego brzydko pisze i rysuje, to wówczas kieruje się go na badania do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zwykle badanie

¹ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów*, MEN, Warszawa 1995.

to odbywa się, gdy dziecko kończy II klasę, a ponawia się je w klasie IV i po zakończeniu klasy V jako badanie kontrolne. Procedura ta ma swoisty charakter monitorowania osiągnięć ucznia, ale jest nieco złudna. Wyniki badań prezentowane są w tzw. opinii psychologiczno-pedagogicznej. Zazwyczaj potwierdza ona wstępne rozpoznanie nauczyciela, który dokumentuje to między innymi w kwestionariuszu wypełnionym przez wychowawcę (dotyczy klas I–III) i w praktyce szkolnej przez nauczyciela języka polskiego i matematyki, jeśli rzecz dotyczy uczniów klas IV–VI.

Opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej to przede wszystkim dokument stanowiący specjalistyczną diagnozę. Winna ona stać się podstawą działań nauczycieli i rodziców ucznia, którego ta diagnoza dotyczy. Szczególnie istotne są te treści zawarte w opinii, które określają wiadomości i umiejętności szkolne ucznia, gdyż to one stanowią podstawę do dalszej pracy z uczniem, warunkują formy i zakres treściowy planowanych zadań oraz działań nauczyciela, ukierunkowując dalszą obserwację pedagogiczną.

Przyczyny trudności ucznia w prawidłowym opanowaniu umiejętności czytania i pisania są wskazówką do konstruowania indywidualnych planów pracy korekcyjno-wyrównawczej dla danego dziecka², podobnie jak określone przez poradnię jego mocne i słabe strony. Te treści opinii tworzą podstawę do indywidualizacji pracy z uczniem i oceny jego działań. Określone w opinii mocne strony ucznia powinny być dla nauczycieli wskazówką do tworzenia takich sytuacji, zadań i poleceń,

² K. Czajkowska, K. Herda, *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa 1990, s. 71.

które dadzą uczniowi z trudnościami możliwości wykazania się, a tym samym podniesienie własnej samooceny. Jeśli uczeń ma trudności w czytaniu na głos, to należy stworzyć mu warunki do tego, aby mógł się do wykonania tego zadania przygotować. Następnie należy to przygotowanie sprawdzić, poddać ucznia próbie prezentacji umiejętności lub wiedzy, a następnie ocenić w sposób motywujący. Jest to przejaw autentycznej pracy wspierającej ucznia, wyrażającej zainteresowanie nim, świadczący o nauczycielskiej cierpliwości i wyrozumiałości, które mobilizują do pracy oraz akceptacji ponoszonych porażek.

Niewątpliwie równie istotne są zawarte w opinii psychologiczno-pedagogicznej tak zwane wskazania, ponieważ określają działania, jakie winna podjąć szkoła (nauczyciele danego ucznia), aby wspierać właściwie rozwój dziecka z trudnościami w nauce czytania i pisania. Zwykle (wynika to z przeanalizowanych 116 opinii) zespół orzekający zaleca: włączenie ucznia do zespołu dydaktyczno-wyrównawczego, zajęcia o charakterze terapii pedagogicznej wspomagającej określone analizatory, utrwalenie zasad pisowni ortograficznej, wydłużenie limitów czasowych na prace samodzielne i klasówki, częste powtórki materiału, indywidualne, łagodne traktowanie ucznia w procesie dydaktycznym, np. z uwagi na jego zaburzenia emocjonalne i trudności z koncentracją uwagi. Ponadto wskazuje się na działania mające na celu podnoszenie motywacji do nauki. Realizowanie np. poprzez częste pochwały i nagrody, zauważanie mocnych stron, systematyczną pracę w domu pod kontrolą oraz dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia (ze stwierdzonymi zaburzeniami o charakterze dysgrafii i dysortografii) odbywa się przez:

- a) ocenianie prac pisemnych, notatek – przede wszystkim za wartość merytoryczną z pominięciem aspektu poprawności ortograficznej;
- b) formułowanie ocen z dyktand w sposób opisowy i zobowiązujący ucznia do wykonania poprawy (w określony przez nauczyciela sposób);
- c) nieocenianie estetyki i poprawności graficznej pisanego, a w przypadku słabej czytelności prac pisemnych umożliwienie własnej interpretacji pracy przez ucznia bądź umożliwienie pisanie dłuższych prac na komputerze. W tym ostatnim przypadku zaleca się także ukierunkowanie pracy samokształceniowej ucznia w zakresie pisanego.

Wymienione wskazania odnoszą się do pracy każdego nauczyciela, mimo że w dużej mierze dotyczą kształcenia polonistycznego. Żadnego z nauczycieli nie może zwalniać fakt zakwalifikowania ucznia do zespołu korekcyjno-kompensacyjnego, są oni bowiem nadal odpowiedzialni za jego wyniki w nauce. Moje obserwacje wskazują, że opinia psychologiczno-pedagogiczna to przede wszystkim swoista asekuracja dla wszystkich zainteresowanych stron (szkoła, uczeń, jego rodzice). Tymczasem najbardziej potrzebne jest tu właśnie współdziałanie nauczycieli, ucznia, rodziców. Cenne źródło poznania środowiska ucznia i jego możliwości, a także postawę rodziców i ich zaangażowanie w pomoc dziecku i współpracę ze szkołą inicjuje nauczyciel prowadzący dziecko w klasach I–III. To jego doświadczenie i wiedza w sposób naturalny powinny wzbogacać wiedzę nauczycieli, którzy przejmują kształcenie ucznia z trudnościami w nauce czytania i pisanego na drugim etapie edukacyjnym.

Bardzo istotne jest umiejętne podjęcie przez nauczyciela współpracy z rodzicami. Współdziałanie z nimi

w znacznym stopniu zwiększa efekty ćwiczeń wspomagających umiejętności ucznia w zakresie nauki czytania i pisania. Niejednokrotnie wystarczy uświadomić im, jak ważna i skuteczna jest systematyczna praca z dzieckiem, kontrolowanie wykonywanych przez nie zleconych ćwiczeń i nagradzanie oceną (ustną lub wyrażoną stopniem) efektów tych działań. Wówczas niepowodzenia szkolne przybierają inny wymiar, trudności stają się czymś, nad czym można zapanować.

Na drugim etapie edukacyjnym uczeń powinien opanować określony zasób wiedzy i pewne złożone umiejętności. Osiągnięcie tego celu komplikują trudności uczniów w pisaniu i czytaniu ze zrozumieniem. Problem ten to wyzwanie dla wszystkich nauczycieli, którzy kształcą ucznia mającego opinię psychologiczno-pedagogiczną. Mierzy się z nim także nauczyciel języka polskiego, który z powodzeniem może skorzystać, planując swoją pracę z uczniami mającymi trudności w nauce, np. z *Programu nauczania języka polskiego dla dzieci dyslektycznych*³. Jego autorka proponuje polonistom podjęcie działań terapeutyczno-edukacyjnych usprawniających takie umiejętności objętego nimi ucznia jak: „Czytanie tekstu ze zrozumieniem, tworzenie własnego tekstu zgodnie z polską normą językową, wykorzystanie wiedzy w praktyce, korzystanie z informacji”⁴. Efektem końcowym realizacji przywołanego programu nauczania ma być napisanie przez tego ucznia sprawdzianu kompetencji przeprowadzanego na zakończenie szkoły podstawowej. Autorka zaleca w ramach indywidualizacji

³ E. Boksa, *Program nauczania języka polskiego dla dzieci dyslektycznych w klasach 4–6 w zreformowanej szkole podstawowej stanowiący uzupełnienie programu*, [w:] P. Zbróga, M. Jas, *Przygoda z czytaniem i pisanem*, Kielce 2004.

⁴ Tamże, s. 3.

różne działania i metody edukacyjne (przede wszystkim aktywizujące), a także jako formę lekcji – pracę w grupach. Niewątpliwie przywołany *Program nauczania języka polskiego dla dzieci dyslektycznych* można uznać za materiał wspomagający organizację procesu kształcenia umiejętności polonistycznych w pracy z uczniem z trudnościami w nauce czytania i pisania, a nie tylko dziecka dyslektycznego. Konkretnie polecenia, ćwiczenia, instrukcje mogą służyć jako wzorzec dla twórczej wyobraźni polonisty. Autorka wskazuje między innymi na niezwykle funkcję polonistycznego tekstu paralelnego jako narzędzia diagnostycznego, które może być stosowane na każdym poziomie edukacyjnym (czytaj: klasy IV–VI szkoły podstawowej). Analiza treści i składników opowiadania odtworzonego napisanego przez ucznia pozwala na ocenę jego kompetencji językowej. W ten sposób można kontrolować sprawność pisania i redagowania wypowiedzi pisemnych nie tylko uczniów z określonymi trudnościami w nauce. Taka analiza dostarcza bowiem wiedzy o umiejętnościach, które uczeń już posiada i wykorzystuje w swojej edukacji, a także poświadcza jego językowe deficyty, czy też specyficzne zaburzenia rozwoju językowego⁵. Systematyczne stosowanie tekstów paralelnych stwarza możliwość kontrolowania procesu rozwoju sprawności językowej ucznia i efektów działań podejmowanych przez nauczyciela. Wyniki omawianych testów pozwalają określić mocne i słabe strony ucznia oraz ukierunkować i zaplanować pracę nauczyciela, która dostosowana do indywidualnych potrzeb konkretnego ucznia będzie służyć dalszemu jego rozwojowi.

⁵ I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2000, s. 82.

Program zawiera także zestawy zadań usprawniających i wspomagających kształcenie określonych umiejętności (w zakresie słuchania i rozumienia tekstów, czytania i rozumienia tekstów, tworzenia tekstów mówionych, tworzenia tekstów pisanych, ortografii i interpunkcji)⁶. Nauczyciel znajdzie w nim kryteria oceny pisemnych wypowiedzi uczniów, wskazówki dotyczące sprawdzania i oceniania osiągnięć oraz konkretne treści kształcenia, uwzględniające poszczególne umiejętności. Odniesienie ich do określonych rodzajów zaburzeń i powiązanie z funkcjonalnymi działaniami ucznia oraz standardem przewidzianych osiągnięć (podział na wymagania podstawowe i pełne) staje się niezwykle praktyczną pomocą. Podobną funkcję pełnią wskazówki praktyczne zawierające zestawy zadań wspomagających rozumienie tekstu, wzbogacanie zasobu leksykalnego ucznia i przyswajanie przez niego wybranych struktur gramatycznych, zestawy zadań usprawniających jakość i technikę czytania, koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową i utrwalające zasady ortograficzne. Są to proste ćwiczenia, znane nauczycielom, ale (niestety) rzadko stosowane w starszych klasach szkoły podstawowej. Ponadto przywołana publikacja zawiera bibliografię wzbogacającą wiedzę nauczyciela poszukującego aktualnych informacji poszerzających i ugruntowujących jego kompetencję pedagogiczną w omawianym zakresie.

Praktyka szkolna wskazuje, że podstawą pracy polonisty z uczniem mającym zdiagnozowane trudności w nauce czytania i pisania powinna być indywidualizacja w procesie nauczania, ponieważ stwarza ona warunki do większej

⁶ M. Bogdanowicz, *Dyktando w 10 punktach*, [w:] R. Czabaj, *Materiały do terapii pedagogicznej młodzieży*, Gdańsk 1998.

motywacji w uczeniu się⁷ i przynosi zauważalne efekty. Wspierać ją należy konkretnym, systematycznie realizowanym planem pracy opartym np. na *Programie nauczania języka polskiego dla dzieci dyslektycznych*⁸.

Czynności podejmowane przez nauczyciela języka polskiego wymagają rozległej wiedzy, umiejętności pedagogicznych i współpracy z innymi nauczycielami oraz rodzicami i pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej, którzy powinni czuć się współodpowiedzialni za proces kształcenia dzieci w nauce czytania i pisania. Zawsze należy pamiętać, że najważniejsza jest odpowiedzialność za powierzone obowiązki.

⁷ Por. G. Krupińska, *Z moich doświadczeń z uczniem słabym w zespole wyrównawczym*, „Język Polski w Szkole”, 1990/1991, z. 4.

⁸ E. Boksa, *Program nauczania...*, op. cit.