

IZABELA GOMÓLKA-WALASZEK  
ELŻBIETA GRZEGORZEWSKA

## REDUKOWANIE TRUDNOŚCI I NIEPOWODZEŃ WCZESNOSZKOLNYCH — ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

### Wstęp

Trudności i niepowodzenia dzieci w pierwszych latach nauki szkolnej są zjawiskiem bardzo częstym. Stąd Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 1978 roku o obowiązkowym prowadzeniu przez placówki oświatowo-wychowawcze zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Realizacja założeń Ministerstwa wymaga jednak opracowań teoretycznych, badań empirycznych i odpowiednio przygotowanej kadry do prowadzenia tych zajęć. Podnoszenie wiedzy i umiejętności w zakresie metod wyrównywania zaburzeń rozwoju psychoruchowego stanowiących główną przyczynę trudności i niepowodzeń dziecka w szkole jest zadaniem bardzo ważnym tak dla psychologów, jak i nauczycieli.

W literaturze psychologicznej i pedagogicznej znajdują się różne opracowania, które mogą być wykorzystane w pracy z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu, opanowywaniu podstawowych pojęć matematycznych, dziećmi nerwicowymi i z zaburzeniami emocjonalno-motywacyjnymi. Można tu wymienić chociażby prace: H. Spionek (1970), B. Markowskiej (1973), H. Meterowej (1973a, 1973b, 1975a, 1975b, 1976), T. Danielewicz, A. Koźmińskiej, J. Magnuskiej (1974), B. Sawy (1975), M. Tyszkowej (1976a, 1976b), B. Zakrzewskiej (1976), M. Bolechowskiej (1978, 1980), T. Gąsowskiej, Z. Pietrzak-Stępkowskiej (1978), J. Malendowicz (1978), H. Nartowskiej (1978), H. Wasyluk-Kuś (1978), Z. Semadeniego (1979), H. Moroza (1983). Autorzy ci przyjmują różne założenia teoretyczne, posługują się różną terminologią i proponują różne rozwiązania metodyczne.

Całościową koncepcję pracy dydaktyczno-wyrównawczej wprowadziły M. Bolechowska (1978, 1980), oraz E. Gruszczyk i D. Kołodziej (1980). Koncepcja ta uwzględnia wszystkie sfery funkcjonowania psychicznego dziecka oraz proponuje rozwiązania metodyczne w odniesieniu do trudności w zakresie języka polskiego i matematyki. Uczestniczyliśmy w badaniach nad weryfikacją tej koncepcji i pragniemy przedstawić nasz



wkład do tych badań w cyklu trzech artykułów, których adresatami są nauczyciele prowadzący zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, jak również studenci kierunków pedagogicznych przygotowujący do pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym.

W obecnym artykule przedstawiamy nowe podejście do mechanizmu powstawania, narastania oraz redukcji trudności i niepowodzeń wczesnoszkolnych w procesie interakcji oraz sposób postępowania diagnostycznego wplecionego w pracę dydaktyczno-wyrównawczą w celu jej właściwego ukierunkowywania.

W drugim artykule pt. „Programy i techniki redukcji trudności i niepowodzeń wczesnoszkolnych” przedstawimy modelowy program oddziaływań dydaktyczno-wyrównawczych oraz opis i uzasadnienie zasad i technik służących realizacji tego programu.

W trzecim artykule pt. „Praktyka redukcji trudności i niepowodzeń wczesnoszkolnych” przedstawimy efekty uzyskane w wyniku zastosowania koncepcji pracy dydaktyczno-wyrównawczej w eksperymencie psychodydaktycznym z dwojgiem dzieci w młodszym wieku szkolnym, które miały trudności w nauce.

Problematyka trudności i niepowodzeń szkolnych jest szeroko opisana w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Badania nad przyczynami i skutkami trudności i niepowodzeń prowadzili między innymi: A. Lewicki (1962), Cz. Kupisiewicz (1964, 1978), M. Tyszkowa (1964, 1976a), J. Konopnicki (1966), L. Bandura (1968), Z. Putkiewicz (1969), H. Spionek (1970), L. Wołoszynowa (1971), H. Nartowska (1972), Z. Włodarski (1975, 1979). Autorzy ci prezentują różne stanowiska wobec przyczyn trudności i niepowodzeń. Na ogół przyjmują, że przyczyny tkwią w niewłaściwych oddziaływaniach środowiskowo-wychowawczych oraz właściwościach rozwoju psychoruchowego dziecka.

Spśród różnych ujęć definicyjnych, w naszej pracy przyjmujemy, że trudności są to rozbieżności między wymaganiami stawianymi przez szkołę a możliwościami poznawczymi ucznia i aktualnie przez niego osiągniętym poziomem rozwoju intelektualnego, jak również poziomem psychicznych potrzeb oraz możliwościami ich zaspokojenia poprzez naukę szkolną (por. M. Tyszkowa 1964, s. 13). Natomiast niepowodzenia szkolne są spowodowane niezdolnością do pokonania trudności i polegają na stwierdzeniu rozbieżności pomiędzy wiadomościami i umiejętnościami faktycznie opanowanymi przez ucznia a wymaganiami stawianymi w programie nauczania poszczególnych przedmiotów (por. Cz. Kupisiewicz 1964, s. 13—55). Są one skutkiem określonych trudności dziecka.

Szczegółową analizę psychologiczną trudności i niepowodzeń przeprowadziła H. Spionek (1970). Zgodnie z jej stanowiskiem obciążenia dziecinnie i czynniki wrodzone oraz niekorzystne wpływy środowiskowe powodują zaburzenia tempa i rytmu rozwoju psychoruchowego dziecka.



Zaburzenia te wpływają na powstawanie trudności w nauce. Autorka opisuje mechanizm powstawania i narastania trudności i niepowodzeń (H. Spionek 1982, s. 296). Przyjmuje ona, że trudności w nauce ujawniają się w chwili rozpoczęcia przez dziecko nauki w szkole. Wywołane są najczęściej opóźnieniami i fragmentarycznymi deficytami rozwojowymi funkcji wzrokowych, słuchowych i ruchowych. Czynnikiem zwiększającym trudności są występujące często jednocześnie zakłócenia dynamiki procesów nerwowych. Dziecko nie potrafi samodzielnie przezwyciężyć trudności, silnie je przeżywa. Brak osiągnięć mimo wysiłków wywołuje u dziecka niechęć do nauki. Zauważając tę niechęć nauczyciele i rodzice interpretują ją jako pierwotną przyczynę niepowodzeń. Brak zrozumienia istotnych przyczyn trudności dziecka w nauce powoduje stosowanie kar i dezaprobatę otoczenia, co na zasadzie sprzężenia zwrotnego wpływa na pogłębienie negatywnych przeżyć i reakcji ucznia prowadzących do zaburzeń emocjonalnych, motywacyjnych i przystosowania społecznego.

Mechanizm powstawania i narastania trudności i niepowodzeń można przedstawić jako ciąg interakcji między otoczeniem a uczniem (rys. 1). Interakcje obejmują nadawanie i odbieranie informacji przez nauczycieli, rodziców, kolegów i interesującego nas ucznia. Wywołują określone przeżycia i reakcje ucznia, a jednocześnie wpływają na postawy otoczenia. Nadawanie i odbiór wpływu wychowawczego pozostają w ciągłych relacjach zwrotnych i stanowią ciąg wzajemnych uwarunkowań. Kierunki przebiegu kolejnych etapów interakcji zaznaczone są strzałkami. Stan końcowy cyklu narastania trudności i niepowodzeń (rys. 1), charakteryzujący się złożonym obrazem zaburzeń funkcjonowania dziecka stanowi punkt początkowy dla pracy dydaktyczno-wyrównawczej.

Przez pracę dydaktyczno-wyrównawczą rozumiemy „interwencję wychowawczą o charakterze terapeutycznym przebiegającą w układzie dorosły (psycholog-pedagog) — dziecko, która ma na celu wyrównywanie niedoborów rozwojowych oraz braków w wiadomościach na tyle, aby zapewnić dziecku prawidłowe funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych” (E. Gruszczyk, D. Kołodziej, 1980, s. 48). Celem więc pracy dydaktyczno-wyrównawczej jest:

- dążenie do harmonii rozwoju emocjonalno-społecznego,
- korekta i ćwiczenie procesów poznawczych w zakresie stwierdzonych niedoborów rozwojowych,
- wyrównywanie braków w zakresie wiedzy i umiejętności z języka polskiego oraz matematyki (E. Gruszczyk, D. Kołodziej, 1980, s. 48—49).

Polega ona na stymulowaniu rozwijających się funkcji psychicznych. Nauczyciel realizuje zajęcia w formie treningu interpersonalnego w obrębie strefy najbliższego rozwoju (L.S. Wygotski, 1971). Chodzi tu o roz-



	INTERAKCJA				Diagnoza
	Otoczenie	O	U	Uczeń	
Stan początkowy cyklu	niekorzystne oddziaływania otoczenia — genetyczne — embrionalne — społeczne	— — —	→ → →	własności — dziedziczne — wrodzone — nabyte	zaburzenia rozwoju (tempa i rytmu)
Cykl oddziaływań wychowawczych w sytuacji szkolnej	wymagania stawiane uczniowi w sytuacji szkolnej	n(O)	o(U)	przeżycie trudności uczenia się i przystosowania	trudności uczenia się i przystosowania
	opóźnienie albo brak wymaganych reakcji ucznia na zadania stawiane mu przez nauczyciela	←	—		
	negatywna ocena spełnienia wymagań	n(O)	o(U)	przeżycie frustracji	niepowodzenia szkolne
	nadal brak wymaganych reakcji ucznia lub spontaniczne reakcje sfrustrowane	←	—		
represje i kary ze strony otoczenia	n(O)	o(U)	wzmoczone przeżycie frustracji	niewłaściwe postępowanie wychowawcze	
silnie sfrustrowane reakcje ucznia	←	—			
Stan końcowy cyklu	utrwalone negatywne postawy i reakcje środowiska społecznego wobec ucznia	n(O)	o(O)	utrwalone przeżycie frustracji (brak osiągnięć szkolnych i akceptacji społecznej)	wzrost (wzmocnienie) zaburzeń rozwoju

Rys. 1. Schemat mechanizmu powstawania i cyklicznego narastania trudności i niepowodzeń szkolnych.

Legenda: n — nadawanie informacji w zachowaniu, działaniu, mowie  
o — odbiór informacji  
n(O) — nadawanie informacji przez otoczenie O  
o(U) — odbiór informacji przez ucznia U

Fig. 1. Scheme of the mechanism of arising and cyclic growing of difficulties and unsuccessful in school.

Legend: n — information emitting in behaviour, action and speech  
o — information receiving  
o(U) — information emitting by the environment O  
n(O) — information receiving by the pupil U



wiązanie przez dziecko sytuacji zadaniowych najpierw z pomocą dorosłego, a następnie bez tej pomocy. Wykorzystuje się przy tym dotychczasowe doświadczenia dziecka i wyznacza następne zadania o wyższym stopniu trudności. Dzięki temu dziecko może osiągnąć kolejny poziom rozwoju w zakresie sprawności poszczególnych funkcji psychicznych. Występuje tu ciągła i ścisła korelacja pomiędzy rozwojem, dojrzewaniem i uczeniem się (por: E. Gruszczyk, D. Kołodziej, 1980).

		I N T E R A K C J A			Diagnoza
		Otoczenie	O	U	
Poziom funkcjonowania — stan — początkowy	utrwalone negatywne postawy i reakcje środowiska społecznego wobec ucznia przeżywającego trudności i niepowodzenia	n(O) —	o(U) →	utrwalone przeżycie frustracji (brak osiągnięć szkolnych i akceptacji społecznej)	zaburzenia rozwoju, braki w wiadomościach i umiejętnościach
	stopień trudności zadań i wymagań zgodny z aktualnymi możliwościami dziecka, pojawienie się reakcji zgodnych z oczekiwaniami	n(O) — o(O)	o(U) → ←	pozytywne przeżycie związane z odnoszeniem sukcesów cząstkowych	poprawa w funkcjonowaniu poznawczym
Cykl oddziaływań dydaktyczno-wyrównawczych	wzmocnienia pozytywne: pochwały, nagrody, akceptacja, życzliwość, gotowość niesienia pomocy	n(O) —	o(U) →	odczucie zrozumienia i życzliwości otoczenia, zaspokojenie potrzeb społecznych	poprawa w funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym
	reakcje pozytywne, przywrócenie zdolności reakcji na wzmocnienia społeczne	o(O) ←	n(U) ←		
	pozytywna ocena spełnianych wymagań	n(O) —	o(U) →	wzrost samooceny i poczucia własnej wartości	wzrost motywacji i zainteresowania nauką
	wzrost aktywności w pożądanym kierunku, dążenia poznawcze, reakcje skierowane na zadanie	o(O) ←	n(U) ←		



	I N T E R A K C J A				Diagnoza
	Otoczenie	O	U	Uczeń	
Poziom funkcjonowania — stan końcowy	pozytywne ustosunkowanie i ocena środowiska społecznego (nauczycieli, rodziców, kolegów) do ucznia	n(O) — →	o(U)	przeżycie sukcesu w nauce i integracji ze środowiskiem (wzrost samooceny, zaspokojenie potrzeby osiągnięć szkolnych i akceptacji społecznej)	osiągnięcie względnie harmonijnego rozwoju i poprawa w funkcjonowaniu poznawczym i emocjonalno-społecznym

Rys. 2. Schemat cyklu oddziaływań dydaktyczno-wyrównawczych  
Legenda: jak pod Rys. 1.

Fig. 2. Scheme of the cycle of therapeutically didactical interaction.  
Legend: as below Fig. 1.

Również oddziaływania dydaktyczno-wyrównawcze można przedstawić jako cykl interakcji (rys. 2) między dzieckiem a znającym i rozumiejącym jego trudności otoczeniem. Szczególna rola przypada tu terapii. Jego zadaniem jest zmiana utrwalonych negatywnych postaw i reakcji tak ucznia wobec nauki szkolnej i otoczenia, jak również środowiska społecznego wobec ucznia. Dokonać tego może przez nadawanie pozytywnej informacji i przedstawianie wzorców wykorzystując mechanizm naśladownictwa, modelowania i uczenia się. Terapeuta dostosowując wymagania do aktualnych możliwości ucznia wywołuje jego pozytywne przeżycia, które następnie wzmacniane dają poprawę w funkcjonowaniu emocjonalno-motywacyjnym i społecznym. Długotrwały cykl takich oddziaływań powinien prowadzić do osiągnięcia względnie harmonijnego rozwoju i poprawy w funkcjonowaniu poznawczym a także do zredukowania trudności i niepowodzeń szkolnych.

W przypadku zauważenia nieprawidłowego funkcjonowania dziecka w sytuacjach szkolnych, konieczne jest natychmiastowe podjęcie interwencji wychowawczej. Każdy bowiem dzień w klasie pogłębia istniejące braki w wiadomościach i umiejętnościach dziecka oraz zaburzenia rozwoju i zachowania.

Punktem wyjścia w pracy dydaktyczno-wyrównawczej powinno być zdiagnozowanie, czyli „czynność nastawiona na wyjaśnianie określonego funkcjonowania człowieka z punktu widzenia genezy tego funkcjonowania,



ZMIENNE BADANE	M E T O D Y																				
	obserwacja	eksperyment naturalny	Wywiad		T E S T Y																
			z nauczycielem	z matką	psychologiczne				pedagogiczne												
					rozmowa z dzieckiem	Skala inteligencji D. Wechslera	Test Bender-Koppitz	Test „15 słów”	Test słuchu fonematycznego	Próba kreskowania	Próby lateralizacji	Arkusz B. Markowskiej	Test J. Konopnickiego	Sprawdzian z jęz. polskiego	Sprawdzian z matematyki	analiza wytworów	badania lekarskie				
1. Ogólny poziom wiadomości i umiejętności																					
– poziom umiejętności czytania	++																		+		
– poziom umiejętności pisania	++																			++	
– poziom wiadomości i umiejętności z matematyki	++																			++	
2. Poziom ogólnego rozwoju intelektualnego																					
– iloraz inteligencji w skali pełnej, słownej i bezsłownej																					
– poziom percepcji wzrokowej	++	++																			++
– poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej	++	++																			++
– poziom sprawności motorycznej	++	++	++	++																	++
– lateralizacja	++	++	++	++																	++
– poziom percepcji słuchowej	++	++																			++
3. Poziom funkcjonowania emocjonalno-motywacyjnego i przystosowania społecznego																					
– w szkole	+																				+
– w rodzinie	++																				++
– w zespole równieśniczym	++																				++
– w sytuacji zadaniowej	++	++	++	++																	++
4. Poziom rozwoju fizycznego i stan zdrowia	++	++	++	++																	++

Tablica 1. Przykładowy dobór metod badań diagnostycznych przypadku

Table 1. An example of fitting diagnostical examination methods to a specific case.



jego psychologicznych mechanizmów i skutków” (I. Obuchowska 1981, s. 82). Diagnoza jako wynik tej czynności powinna być: pełna, rozwinięta, dynamiczna i różnicowa. Diagnoza pełna zawiera elementy badań psychologicznych, pedagogicznych i lekarskich, pozwalających na określenie aktualnego poziomu wiadomości i umiejętności szkolnych, ogólnego poziomu rozwoju intelektualnego, poziomu funkcjonowania emocjonalno-motywacyjnego i przystosowania społecznego oraz rozwoju fizycznego i stanu zdrowia (tablica 1).

Diagnoza rozwinięta zawiera dane negatywne i pozytywne. Dane negatywne, zwane też diagnozą negatywną dotyczą rozpoznania poziomu intelektualnego dziecka — rodzaju i zakresu zaburzeń, rodzaju trudności dydaktycznych i wychowawczych oraz przyczyn tych stanów i zjawisk. Natomiast dane pozytywne, zwane też diagnozą pozytywną wskazują na te właściwości psychiczne i mechanizmy środowiskowe, które mają lub mogą mieć dla dziecka znaczenie korygujące lub kompensujące skutki zaburzeń (I. Obuchowska, 1981, s. 97—98).

Jeżeli w toku pracy dydaktyczno-wyrównawczej zachodzą widoczne zmiany warunków i możliwości psychicznych dziecka, to konieczna jest nowa diagnoza, tak negatywna jak pozytywna a w konsekwencji odpowiednia zmiana stosowanych dotąd zabiegów terapeutycznych. Powstaje w ten sposób ciąg diagnoz, zwany diagnozą dynamiczną, który na każdym  $i$ -tym etapie działań wyrównawczych,  $DZw_i$ , powinien być zakończony diagnozą różnicową,  $D(k-p)_i$ , wynikającą z porównania właściwej dla tego etapu diagnozy końcowej,  $Dk_i$ , i początkowej,  $Dp_i$ . Ciąg ten można przedstawiać za pomocą wzoru:

$$\{ [Dp_i (DZw_{i,2,3} ) Dk_i] \Rightarrow D(k-p)_i \}_{i=1,\dots,n}$$

gdzie  $Dk_i = Dp_{i+1}$  oraz

- gdzie  $Dp_i$  — diagnoza początkowa przed podjęciem działań wyrównawczych na  $i$ -tym etapie
- $DZw_i$  — działania wyrównawcze na  $i$ -tym ich etapie w zakresie:
- 1 — wiadomości i umiejętności szkolnych
  - 2 — ogólnego rozwoju umysłowego
  - 3 — funkcjonowania emocjonalno-społecznego
- $Dk_i$  — diagnoza końcowa po zakończeniu działań wyrównawczych na  $i$ -tym etapie
- $D(k-p)_i$  — diagnoza różnicowa po  $i$ -tym etapie.

Diagnoza różnicowa informuje o skuteczności zastosowanego programu i metod działań wyrównawczych w zakresie wyróżnionych sfer osobowości na kolejnych etapach.

Diagnoza początkowa stanowi podstawę do ustalania programu pracy



dydaktyczno-wyrównawczej, a ciąg diagnoz różnicowych w diagnozie dynamicznej — podstawę do modyfikowania tegoż programu tak długo, dopóki diagnoza końcowa  $Dk_n$  nie będzie równoznaczna z diagnozą zamierzoną w celu działania.

## LITERATURA

- Bandura L., 1968, *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa.
- Bolechowska M., 1978, *Diagnoza i reedukacja trudności w nauce dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Katowice.
- Bolechowska M., 1980, (red.) *Problemy pracy korekcyjno-wyrównawczej z dziećmi*. Katowice.
- Danielewicz T., Koźmińska A., Magnuska J., 1974, *Terapia uspokajająca i rozwijająca dla dzieci nerwicowych i dyslektycznych*. Warszawa.
- Gąsowska T., Pietrzak-Stępkowska Z., 1978, *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu — poradnik nauczyciela reedukatora*. Część II. Warszawa.
- Gruszczyk E., Kołodziej D., 1980, *Praca korekcyjno-wyrównawcza z dziećmi w młodszym wieku szkolnym*. Katowice.
- Konopnicki J., 1966, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1964, *Niepowodzenia dydaktyczne — przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., 1976, *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Lewicki A., 1962, *Psychologiczna analiza czynników wyznaczających wyniki nauczania*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 2.
- Malendowicz J., 1978, *O trudnej sztuce czytania i pisania*. Warszawa.
- Markowska B., 1973, *Metoda treningu zdolności intelektualnych w zespołach wyrównawczych przedszkolnych i początkowych klas szkoły podstawowej*. Opole.
- Metera H., 1973a, O przygotowaniu dziecka do nauki czytania. Rozwijanie funkcji analizatora słuchowego. „*Życie Szkoły*”. nr 3.
- Metera H., 1973b, Integracja matematyki z początkową nauką czytania i pisania. „*Życie Szkoły*”, nr 9.
- Metera H., 1975a, Teoretyczne podstawy barwno-dźwiękowej metody nauki czytania. „*Życie Szkoły*”, nr 2.
- Metera H., 1975b, Poznanie dźwiękowej budowy wyrazów. „*Życie Szkoły*”, nr 7—8.
- Metera H., Czochna A., 1976, Przygotowanie dzieci do nauki czytania. Ćwiczenia w analizie i syntezie sylabowej wyrazów. „*Życie Szkoły*”, nr 9.
- Moroz H., 1982, *Rozwijanie pojęć matematycznych u dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa.
- Nartowska H., 1972, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo*. Zaburzenia w zachowaniu i trudności szkolne. Warszawa.
- Obuchowska I., 1981, *Dynamika nerwic*. Warszawa.
- Putkiewicz Z., 1969, *Uczenie się i nauczanie*. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej. Warszawa.
- Sawa B., 1975, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*. Warszawa.
- Semadeni Z., 1979, *Matematyka współczesna w nauczaniu dzieci*. Warszawa.
- Spionek H., 1970, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa.



- Spionek H., 1975, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1964, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1976a, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa.
- Tyszkowa M., 1976b, *Terapia zaburzeń motywacji i osobowości dziecka jako zadanie pracy reedukacyjno-wyrównawczej*. „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, nr 2.
- Wasyluk-Kuś H., 1978 (red.), *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu — poradnik nauczyciela reedukatora*. Część I. Warszawa.
- Włodarski Z., 1976, *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa.
- Włodarski Z., 1979, *Różnice indywidualne między uczniami a zbiorowy charakter nauczania szkolnego*. „*Psychologia Wychowawcza*”, nr 1.
- Wołoszynowa L., 1971, *Problemy szkolnego startu dzieci w polskim zreformowanym systemie oświaty*. „*Psychologia Wychowawcza*”, nr 1.
- Zakrzewska B., 1976, *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu*. Warszawa.
- Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 16.03.1978 roku (Dz. Urz. nr 2 z 1978 roku, poz. 7).

IZABELA GOMÓŁKA-WALASZEK, ELŻBIETA GRZEGORZEWSKA

**Reduction of early-school difficulties and unsucceses — theoretical foundations**

SUMMARY

The authoresses postulate a didactically compensative work as an effective methodical solution for reducing the early-school difficulties and unsucceses. They present the mechanism of arising and growing of school difficulties and failures in the process of interaction between the pupil and his environment and describe the interaction process of a didactically compensative work cycle.

Assuming the psychological diagnosis as a start point to undertake an intervening action in case of school difficulties and failures the authoresses pay particular attention to the diagnostic procedure conditioning the due direction of didactically compensative work.