

EWA DOMAGAŁA-ZYŚK

TERMINOLOGIA  
DOTYCZĄCA ZAGADNIENIA TRUDNOŚCI SZKOLNYCH  
W PUBLIKACJACH ANGLOJĘZYCZNYCH  
I JEJ POLSKIE ODPOWIEDNIKI

Ze względu na brak jednoznacznych definicji problematyka zaburzeń zdolności uczenia się określana jest często jako najbardziej niejednoznaczny i nieustrukturalizowany aspekt nauk zajmujących się funkcjonowaniem dziecka (Schere, Richardson, Bialer 1980 – za: Maurer 1991). Dlatego wciąż na nowo podejmowane są próby ujęcia rozważań dotyczących trudności szkolnych w ramy istniejących teorii naukowych, zmierzające do opisania pedagogicznej rzeczywistości językiem precyzyjnym i poprawnym z naukowego punktu widzenia.

Dodatkowe trudności pojawiają się, gdy w badaniach nad uwarunkowaniami trudności w uczeniu się badacze korzystają z literatury obcojęzycznej, zwłaszcza tej powstałej w krajach anglosaskich. Ze względu na odrębności systemów edukacyjnych i kontekstu kulturowego terminologia w nich używana nie może być automatycznie przekładana na język polski. Jednocześnie można zauważyć, że polscy autorzy korzystający z publikacji w języku angielskim niejednokrotnie mylnie używają kluczowych pojęć związanych z problematyką trudności szkolnych. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie i wyjaśnienie pojęć stosowanych w publikacjach anglojęzycznych, a zwłaszcza wskazanie na podobieństwa i różnice zachodzące między nimi a terminologią używaną w języku polskim.

I. *LEARNING DISABILITIES / LEARNING DISORDERS*

Termin *learning disabilities (learning disorders)* oznacza „zaburzenie jednego lub kilku podstawowych procesów psychologicznych niezbędnych do rozumienia i używania języka mówionego lub pisanego” (*Gale Encyclopedia*, 1998), które może objawiać się trudnościami w słuchaniu, myśleniu, mówieniu, czytaniu, pisaniu poprawnym ortograficznie lub uczeniu się matematyki i obejmuje: zaburzenia spostrzegania, uszkodzenie mózgu, mikrouszkodzenie mózgu, dysleksję i afazję rozwojową. Do kategorii *learning disabilities* nie należą trudności wynikające z niepełnosprawności percepcyjnej bądź motorycznej, czyli trudności w uczeniu się spowodowane uszkodzeniami wzroku, słuchu lub narządu ruchu, trudności, których przyczyną jest upośledzenie umysłowe lub zaburzenia emocjonalne, a także te, których źródłem są czynniki środowiskowe, kulturowe lub ekonomiczne (IDEA amendments of 1997, w: Kavale, Forness 2000).

Według amerykańskiego prawodawstwa dziecko z trudnościami w uczeniu się to taki uczeń, którego osiągnięcia szkolne sytuują się na poziomie o dwa lub więcej lat niższym niż: (1) poziom charakterystyczny dla innych uczniów w jego wieku; (2) poziom charakterystyczny dla ilorazu inteligencji ucznia.

Terminy *learning disability* i *learning disorder* są tożsame znaczeniowo. Termin *learning disability* używany jest tradycyjnie od wielu lat, jednakże ostatnia Klasyfikacja Chorób i Zaburzeń, opracowana w 1994 r. w Waszyngtonie przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne i określana popularnie jako DSM-IV, proponuje nazwę *learning disorders* (LD, zaburzenia uczenia się). Międzynarodowa Klasyfikacja Chorób, opracowana w 1992 r. w Genewie przez Światową Organizację Zdrowia, proponuje nazwę *specific developmental disorders of scholastic skills* (SDDSS, specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych).

Szacuje się, że w USA problem trudności w uczeniu się dotyczy od 5-20% populacji uczniów, zwłaszcza chłopców (*Gale Encyclopedia*, 1998). Wielu naukowców zauważa, że liczba uczniów z LD systematycznie zwiększa się i dzisiaj stanowią oni w szkołach 50% populacji uczniów z trudnościami w uczeniu się (U.S. Department of Education, 1997). Przypuszcza się, że wielkość populacji uczniów z LD ma związek nie tyle z rzeczywistym wzrostem liczby zaburzeń, ile ze zmianami w definiowaniu terminu *learning disabilities*. Jest bowiem faktem, że uczniowie, którzy trzydzieści lat temu byli określani jako upośledzeni umysłowo (*mentally retarded*), dzisiaj za-

liczeni byliby z pewnością do grupy uczniów z trudnościami w uczeniu się (Kavale, Forness 2000).

Zaburzenie to często współwystępuje z innymi trudnościami, głównie z nadpobudliwością psychoruchową (ADHD, *attention deficit / hyperactivity disorder*). Przypuszcza się, że obydwa te rodzaje trudności spowodowane są mikrozaburzeniami w pracy mózgu o różnej etiologii: często są to zaburzenia o charakterze dziedzicznym, ale mogą pojawić się także na skutek działania czynników patogennych w okresie prenatalnym (nadużywanie przez matkę w ciąży alkoholu czy narkotyków, palenie papierosów, infekcje wirusowe) lub okołoporodowym (uszkodzenia w czasie porodu, niska masa urodzeniowa, deprywacja sensoryczna).

Najczęstszym przejawem trudności w nauce jest osiągnięcie przez dziecko niskich wyników. Uczeń ma też trudności z organizacją własnego czasu, często zapomina o codziennych obowiązkach, potrzebuje większej ilości czasu na dokończenie zadania, ma negatywną postawę do szkoły i nauki. W czasie na lekcji trudno mu skoncentrować się na zadaniu, nie potrafi zorganizować samodzielnej pracy, nie umie pracować w grupie rówieśniczej, trudniej niż innym przychodzi mu zmieniać rodzaj aktywności. Uczeń z trudnościami charakteryzuje się także impulsywnością, rozkojarzeniem, wyższym niepokojem, słabą koordynacją, niską tolerancją na frustrację, niskim poczuciem własnej wartości. Często bywa nieuważny, łatwo wpada w złość lub przygnębienie.

Trudności szkolne mogą dotyczyć nabywania języka ojczystego, uczenia się matematyki lub innych przedmiotów. Trudności w zakresie opanowania języka ojczystego można podzielić na dysleksję, dysortografię i dysgrafię. Największa liczba uczniów, 60-80%, ma trudności w czytaniu (*Gale Encyclopedia*, 2000), które określane są jako dysleksja (popularnie: *dyslexia*, DSM-IV: *Reading Disorder*, ICD: *Specific Reading Disorder*) lub dysleksja rozwojowa (*Developmental Reading Disorder*); przejawiają się one w trudnościach z rozpoznawaniem liter, inwersjach, niechęci do czytania głośnego. Termin „dysortografia” odnosi się do trudności w komunikowaniu się za pomocą pisma (DSM-IV: *Disorder of Written Expression*, ICD: *Specific Spelling Disorder*), w poprawnym pisaniu pod względem ortograficznym, w rozplanowaniu wypowiedzi na kartce, w prawidłowym używaniu znaków przestankowych, interpunkcyjnych i stosowaniu dużych liter. „Dysgrafia” obejmuje trudności w kaligrafii, jest określana w DSM-IV jako *Developmental Coordination Disorder* (rozwojowe zaburzenia koordynacji ruchowej), a w ICD – jako *Specific Developmental Disorder of Motor Function* (specyficzne rozwojowe zaburzenia funkcji ruchowych).

Problemy w uczeniu się matematyki, określane często jako dyskalkulia, przejawiają się trudnościami w liczeniu, rozumieniu pojęć matematycznych, mierzeniu i geometrii.

Termin *learning disability*, chociaż tłumaczony jako „trudności w uczeniu się”, nie może być utożsamiany ze stosowanym w polskim piśmiennictwie pedagogicznym terminem „trudności w uczeniu się” (Bandura 1968; Spionek 1973 i inni autorzy). *Learning disability* odnosi się bowiem tylko do tych trudności, których przyczyną są zaburzenia w funkcjonowaniu mózgu, a przejawiają się w postaci dysleksji, dysgrafii, dysortografii lub dyskalkulii. Polski termin „trudności w uczeniu się” jest szerszy znaczeniowo: to sytuacja lub stan psychiczny ucznia, które uniemożliwiają mu przyswojenie sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych programem nauczania danej klasy. Przyczynami trudności szkolnych mogą więc być nie tylko uszkodzenia mózgu, ale zarówno czynniki biopsychofizyczne (w tym mikrouszkodzenia mózgu), środowiskowe (związane ze środowiskiem domowym lub szkolnym), jak i dydaktyczne (związane ze szkołą i pracą nauczyciela).

Należy zauważyć, że dysleksja rozwojowa diagnozowana jest u uczniów o wysokim ilorazie inteligencji, zaś trudności w uczeniu się obejmują także, a może przede wszystkim, uczniów o niskim i przeciętnym ilorazie inteligencji – często są to uczniowie tzw. dolnej normy. Wydaje się więc słuszne to, aby trudności o charakterze dyslektycznym określać nazwą *specyficzne trudności w nauce czytania i pisania*, dyskalkulię zaś – jako *specyficzne trudności w uczeniu się matematyki* (termin konsekwentnie używany przez E. Gruszczyk-Kolczyńską), rozróżniając w ten sposób trudności w uczeniu się w zależności od ich etiologii i objawów.

## II. ACADEMIC UNDERACHIEVEMENT

*Academic underachievement* jest terminem nie mającym dokładnego odpowiednika w języku polskim. Oznacza sytuację, kiedy uczeń osiąga wyniki w nauce znacząco poniżej swoich możliwości (Gale Encyclopedia, 1998). Oczekiwany poziom osiągnięć wyznaczają wysokie możliwości intelektualne ucznia lub jego wcześniejsze wyniki w nauce. Rimm (1994) określa takie zjawisko *syndromem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych*.

Przyczyny nieadekwatnych osiągnięć szkolnych mogą być wielorakie. Część z nich może dotyczyć samego procesu nauczania: błyskotliwi uczniowie mogą nudzić się na lekcjach, nie przywiązywać wagi do zadań szkolnych,

uznając je za nieciekawe lub zbyt proste. Styl uczenia się dzieci zdolnych może odbiegać od stylu nauczania preferowanego w klasie szkolnej. Inną przyczyną nieosiągania wyników szkolnych na miarę możliwości są specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, zwłaszcza współwystępujące z objawami nadpobudliwości psychoruchowej, nie pozwalające na realizację tkwiącego w uczniu potencjału intelektualnego, oraz trudna sytuacja domowa ucznia, a zwłaszcza niskie oczekiwania rodziców co do osiągnięć szkolnych ich dziecka. Pracę szkolną dziecka zaburzają też trudne sytuacje życiowe, takie jak rozwód rodziców, przeprowadzka do innego miasta, zmiana szkoły, śmierć kogoś bliskiego. Mogą one powodować obniżenie motywacji do nauki, a nawet depresję (*Aspen Achievement Academy*, 2001). Innym powodem nie-realizowania swoich możliwości intelektualnych przez dziecko jest wpływ grupy rówieśniczej (*peer pressure*), zwłaszcza takiej, która nie ceni wartości edukacyjnych i kontestuje wpływ ze strony osób dorosłych. Negatywne oddziaływanie ma też wagarowanie i nadużywanie narkotyków.

Osoby z trudnościami w uczeniu się to dzieci i młodzież w normie intelektualnej, zdolni, ale nie realizujący swoich możliwości intelektualnych, nie otrzymujący pozytywnych ocen szkolnych ze względu na przeszkody tkwiące w środowisku domowym, rówieśniczym czy szkolnym. Tak więc pojęcie *academic underachievement* wchodzi w znaczeniowy zakres pojęcia „trudności szkolne”.

Należy jednak zaznaczyć, że ze zjawiskiem nieadekwatnych osiągnięć szkolnych mamy często do czynienia w przypadku uczniów bardzo zdolnych, otrzymujących jednakże w szkole bardzo niskie oceny. Wydaje się, że problematyka trudności szkolnych uczniów bardzo zdolnych, prymusów, domaga się specyficznych, odrębnych metod diagnozowania i terapii.

### III. AT RISK

Termin *at risk* określa „dzieci ryzyka”, których środowisko rodzinne, status socjoekonomiczny, problemy zdrowotne, zaburzenia emocjonalne lub problemy w zachowaniu powodują, że są one w wysokim stopniu zagrożone prawdopodobieństwem niepowodzenia szkolnego lub przerwania nauki (*Gale Encyclopedia*, 1998). W przypadku nastolatków czynnikami ryzyka mogą też być: wczesne podejmowanie aktywności seksualnej, bycie ofiarą przemocy seksualnej, nadużywanie alkoholu i narkotyków, wagarowanie i niechęć do kontynuowania edukacji w szkole średniej.

Termin ten funkcjonuje w USA od roku 1983, od czasu publikacji raportu Departamentu Edukacji omawiającego niskie wyniki amerykańskich uczniów w matematyce i naukach ścisłych, w porównaniu z wynikami osiąganymi w poprzednich pokoleniach amerykańskich uczniów oraz przez dzieci i młodzież w innych krajach, takich jak Niemcy czy Japonia. Od tej pory też prowadzi się szeroko zakrojone badania, których celem miało być określenie czynników ryzyka utrudniających uczniom osiągnięcie wysokich wyników w nauce nie tylko w zakresie przedmiotów ścisłych, ale wszystkich przedmiotów szkolnych.

Termin *at risk* oznaczać może zarówno ucznia, który jest zagrożony niepowodzeniem szkolnym i przerwaniem nauki, jak i zespół tych zmiennych środowiska rodzinnego i postawy ucznia, które korelują z niepowodzeniem w nauce. W wyniku badań określono, że trzema czynnikami najwyżej korelującymi z niepowodzeniem w nauce są: (1) niski poziom wykształcenia rodziców; (2) bardzo zła sytuacja materialna (średni dochód roczny poniżej \$15 000); (3) rodzeństwo, które również ma trudności szkolne.

Nadużywanie alkoholu i narkotyków, aktywność seksualna, kontakt z gangami młodzieżowymi, zachowania agresywne lub łamanie prawa to także czynniki ryzyka, czy też wysokiego ryzyka (*high risk*), w tym sensie, że w sposób statystycznie istotny korelują z drugorocznością i przerywaniem nauki szkolnej. Z drugiej zaś strony przerwanie nauki powoduje, że młodzież wypełnia nadmiar czasu wolnego, angażując się w działania grup młodzieżowych o charakterze przestępczym, wpada w nałogi i popełnia czyny kryminalne. Należy więc stwierdzić, że z wielu czynników ryzyka wśród młodzieży problem niepowodzeń szkolnych i przerywania nauki jest problemem centralnym (*the core problem*).

#### IV. SCHOOL FAILURE / ACADEMIC FAILURE

Termin *school failure* jest tożsamy z polskim pojęciem *niepowodzenie szkolne*. Używa się go w podwójnym znaczeniu: *school failure* może oznaczać niepowodzenie w nauce doświadczane przez konkretnego ucznia lub niepowodzenie szkoły, czyli sytuację, w której szkoła nie spełnia stawianych jej oczekiwań co do poziomu kształcenia (*Gale Encyclopedia*, 1998; *Can School Stop Promoting Failure?* 1997).

System edukacyjny w Stanach Zjednoczonych przewiduje dwa sposoby rozwiązania problemu niepowodzeń szkolnych: pozostawienie ucznia na drugi

rok w tej samej klasie lub promowanie warunkowe, czyli tzw. *social promotion* (WEAC Research Paper, 2001).

### 1. *Social promotion*

*Social promotion* oznacza promowanie ucznia do kolejnej klasy niezależnie od osiągniętych wyników w nauce, czyli także wtedy, gdy uczeń nie opanował wiadomości i umiejętności przewidzianych w materiale nauczania dla danej klasy. Służyć ma ona poprawie pracy w klasach, obniżeniu wskaźnika drugoroczności i zapobiec przerywaniu nauki przed ukończeniem szkoły średniej. Wiele osób jest jednak zdania, że taki rodzaj promocji nie eliminuje uczniowskich niepowodzeń, ale je ignoruje i ukrywa. Niektórzy określają ją jako bombę zegarową z opóźnionym zapłonem, która właśnie zaczyna eksplodować: zwiększa się bowiem liczba absolwentów szkół średnich, którzy nie są w stanie kontynuować nauki w college'ach czy innych instytucjach. Uczniowie też nabierają przekonania, że wysiłek nie jest potrzebny, aby ukończyć szkołę, że nie będą poddani żadnym obiektywnym testom kontrolującym poziom ich wiedzy. Stają się więc bierni i nie korzystają z pomocy dla uczniów z trudnościami szkolnymi.

### 2. *Retention*

W odniesieniu do szkoły termin *retention* oznacza powtarzanie nauki w danej klasie, czyli drugoroczność lub wieloroczność (Gale Encyclopedia, 1998). Nauczyciele zalecają powtarzanie roku szkolnego zazwyczaj w jednej z trzech sytuacji: (1) w przypadku rozwojowego braku dojrzałości do uczenia się, która powoduje trudności szkolne; (2) w przypadku braku dojrzałości emocjonalnej, co objawia się zaburzeniami zachowania; (3) w sytuacji, gdy uczeń otrzymuje ocenę niedostateczną w teście na koniec danej klasy.

Powtarzanie klasy ze względu na brak dojrzałości emocjonalnej czy rozwojowej zdarza się zwłaszcza w nauczaniu początkowym. Zdaniem wielu nauczycieli dzieci rozpoczynają naukę za wcześnie, by poradzić sobie z problemami poznawczymi w warunkach klasowo-lekcyjnych. Dzieci, które powinny powtarzać klasę na początku edukacji, ale przeszły do następnej, z każdym rokiem czują się w szkole mniej pewnie, utwierdzają się w przekonaniu o własnej nieudolności i przestają lubić siebie i szkołę.

Mimo pozytywnych opinii nauczycieli, badania psychologiczne pokazują, że powtarzanie klasy nie przyczynia się do osiągnięcia przez dziecko lepszych

wyników w nauce. Zwykle obserwuje się krótkotrwałą poprawę, ale efekty długofalowe nie są pozytywne. W publikacjach podkreśla się też, że drugoroczność jest „niepoprawna politycznie”, jako że częściej spotyka się ją wśród chłopców i uczniów wywodzących się z mniejszości narodowych.

Problem drugoroczności dotyczy corocznie 15-19% uczniów. W dużych miastach blisko 50% uczniów powtarzało klasę przynajmniej raz przed ukończeniem szkoły średniej. Z badań prowadzonych w USA na początku lat 90, a eksplorujących problem drugoroczności na przestrzeni 60 lat wynika, że uczniowie powtarzający klasę nie osiągnęli lepszych wyników niż ci, których promowano do następnej klasy, mimo niezadowalających wyników w nauce. Stwierdzono też, że uczniowie drugoroczni (30%) częściej przerywają naukę niż ich rówieśnicy (*Gale Encyclopedia*, 1998).

### 3. Dropout

Termin *dropout* oznacza przerwanie nauki przed ukończeniem szkoły średniej, co w polskiej terminologii określane jest jako zjawisko *odpadu i odsiewu szkolnego* (Denek 1998). O uczniu można powiedzieć, że przerwał naukę, jeśli bez udokumentowanego powodu (np. zwolnienie lekarskie) jest nieobecny na lekcjach i nie powraca do szkoły po przerwie wakacyjnej lub jeśli nie zgłasza się do szkoły po wakacjach, mimo zaliczenia poprzedniego roku nauki.

Do osób, które przerwały naukę, zalicza się też: (1) uczniów, którzy zgłosili się do odbycia służby wojskowej przed ukończeniem szkoły średniej; (2) uczniów szkół specjalnych i alternatywnych, którzy przerwali naukę; (3) uczniów przygotowujących się do wykonywania zawodu w instytucjach, które nie są szkołami podstawowymi ani średnimi (np. w gabinetach fryzjerskich czy kosmetycznych); (4) uczniów, którzy są migrantami i nie można ustalić ich miejsca pobytu (*Dropout Rates*, 2001).

Znaczenie terminu *dropout* zmienia się w czasie. W latach 60. często oznaczał on przerwanie nauki na poziomie szkoły podstawowej, dzisiaj odnosi się on do niekontynuowania nauki w szkole średniej (*Focus Adolescent Services*, 1990). Trudno zatem określić, jaka liczba młodzieży przerywa naukę: mimo iż niektórzy sądzą, że jest coraz więcej takich osób, wskaźnik wykształcenia społeczeństwa amerykańskiego systematycznie wzrasta (Dorn 1996). Statystyki dotyczące przerywania nauki prowadzi się w USA dla klas 7-12.



Obserwuje się duże różnice etniczne między uczniami przerywającymi naukę. Narodowe Centrum Statystyki Edukacyjnej (National Centre for Education Statistic, NCES) podaje, że w roku 2000 w USA 10,9% młodych ludzi w wieku 16-24 lata nie uczęszczało do szkół średnich. Wskaźnik ten jest najwyższy w grupie młodzieży hiszpańskojęzycznej (27,8%), a zwłaszcza wśród emigrantów urodzonych poza Stanami Zjednoczonymi (44,2%). Wśród młodzieży pochodzenia azjatyckiego tylko 3,8% nie kontynuowało nauki w szkole średniej, wśród Afroamerykanów – 13,1%, a wśród białych Amerykanów – 6,9%.

\*

Należy podkreślić, że znajomość terminologii przy korzystaniu z publikacji obcojęzycznych jest kwestią kluczową, ponieważ stanowi nieodzowny warunek precyzyjnego stawiania pytań badawczych i szukania na nie odpowiedzi. Postulat ten dotyczy szczególnie badań nad zagadnieniem trudności szkolnych, ponieważ polskie i angielskie terminy, mimo dostrzegalnego podobieństwa, nie oznaczają identycznych sytuacji pedagogicznych. Dlatego przy korzystaniu z książek i artykułów w języku angielskim konieczne jest przede wszystkim precyzyjne określenie, której z wyżej wymienionych grup uczniów dotyczy publikacja, co z kolei umożliwi dokonywanie rzetelnych porównań i wyciągnięcie poprawnych metodologicznie wniosków.

#### BIBLIOGRAFIA

- Aspen Achievement Academy (2001). *Academic underachievement*; [www.aspenacademy.com](http://www.aspenacademy.com)
- B a n d u r a L. (1968). *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa: PZWS.
- Can School Stop Promoting Failure? (1997). [on-line] [www.educationworld.com](http://www.educationworld.com)
- D e n e k K. (1998). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne w kontekście badań*. W: J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne* (s. 24-33) Kraków: Impuls.
- Dorn S. (1996). *Creating the dropout: An Institutional and Social History of School Failure*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Dropout Rates in the United States* (2001); [www.nces.ed.gov](http://www.nces.ed.gov)
- Focus Adolescent Services* (1990); <http://www.focusas.com/Dropouts.html>

- Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence* (1998). New York: Gale Research.
- Gale Encyclopedia of Psychology* (2000). New York: Gale Research.
- K a v a l e K. A., F o r n e s s S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 3, 239-257.
- M a u r e r A. (1991). Modele wyjaśniania przyczyn trudności w nauce oraz uzasadniania możliwości przeciwdziałania im. *Psychologia Wychowawcza*, 5, 420-433.
- R i m m S. (1994). *Bariery szkolnej kariery*. Warszawa: WSiP.
- S p i o n e k H. (1973). *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- U.S. Department of Education (1997). *Nineteenth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Act*. Washington, DC.
- WEAC Research Paper (2001). *Setting the record straight: Confronting the myth of public school failure*; www.weac.com

THE TERMINOLOGY ASSOCIATED WITH SCHOOL FAILURE  
IN ENGLISH PUBLICATIONS AND ITS POLISH COUNTERPARTS

S u m m a r y

The problems of learning disabilities is often defined as the most ambiguous aspect of the sciences that deal with the functioning of the child. This is because there is no unambiguous definition determining this domain of research. Additional difficulties appear when in the research on learning disabilities the researchers use foreign literature. Owing to the specificity of educational systems and the cultural context the terminology used in them cannot be automatically translated into the concepts existent in Polish publications. The paper sought to present and explain the concepts used in English publications, in particular to pinpoint similarities and differences that take place between them and the terminology used in the Polish language.

*Translated by Jan Kłos*

**Słowa kluczowe:** trudności w uczeniu się, niepowodzenie szkolne.

**Key words:** learning disabilities, school failure, at risk, academic underachievement.