

Marta Pawluś

## Trudności szkolne występujące u dzieci w wieku wczesnoszkolnym

„Gdyby dzieci rosły zgodnie z naszymi założeniami, mielibyśmy samych geniuszy”

(Johann Wolfgang von Goethe).

Takie motto przysłała mojej pracy magisterskiej.

Jestem absolwentką Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Ukończyłam kierunek pedagogika o specjalności edukacja specjalna w szkołach ogólnodostępnych. Studia i praktyki, które odbyłam w trakcie nauki pozwoliły mi dostrzec jak wiele dzieci dotyczy problem trudności szkolnych.

Inspiracją do napisania tej pracy była lektura wydanej w 1970 roku książki Ludwika Bandury *Trudności w procesie uczenia się* oraz chęć głębszego wejrzenia w problem trudności. Problematyka zawarta w tej publikacji pozwoliła mi na sformułowanie ogólnego problemu badawczego oraz wynikających z niego problemów szczegółowych.

Celem mojej pracy magisterskiej było ustalenie rodzaju trudności szkolnych występujących u dzieci w młodszym wieku szkolnym i określenie przyczyn ich występowania.

Pisząc pracę ograniczyłam się do trudności szkolnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym, aby zaakcentować i podkreślić jak ogromne znaczenie ma wczesne ustalenie trudności szkolnych oraz przyczyn, które je wywołują już na tym etapie edukacji, bowiem dzięki temu mamy większe szanse na skuteczną interwencję. Trudności stanowią poważne zagrożenie i niebezpieczeństwo dla edukacji dziecka, dlatego tak ważne jest prawidłowe zdiagnozowanie i odkrycie u dziecka tych problemów.

Z problemami w nauce dzieci borykają się od zawsze. Zjawisko to towarzyszy szkole już od początku jej istnienia. Jednak najwięcej uwagi zaczęto poświęcać temu zagadnieniu w XX wieku, a dokładniej od momentu rozwoju psychologii dziecka. Od tej chwili uczeń stał się podmiotem wychowania. Badacze zaczęli zauważać trudności oraz niepowodzenia szkolne i rozpoczęli poszukiwania sposobów służących ich eliminowaniu. W Polsce tą tematyką zajmował się m.in. znany i ceniony dydaktyk Ludwik Bandura.

W literaturze termin „uczenie się” został zdefiniowany i omówiony przez wielu autorów. Ludwik Bandura pisze, że pojęcie „uczenia się” wiąże się z pojęciem „nauczania”. Przez uczenie się rozumie „czynności ucznia nad przyswojeniem sobie wiedzy i umiejętności”. Procesy nauczania i uczenia się przebiegają równolegle i wspierają się wzajemnie. Nauczanie nie będzie miało efektów jeśli nie będzie przebiegało wraz z uczeniem się uczniów. Ludwik Bandura dodaje, że uczenie się może napotkać trudności, gdy uczeń nie uzyska od nauczyciela oczekiwanej pomocy lub, gdy ta pomoc będzie niewłaściwa „niepunktualna”. Kiedy uczeń wypracuje samodzielne metody przyswajania wiedzy, wtedy uczenie się odrywa się od nauczania (Bandura, 1972, s. 3).

### Podejście psychologów do uczenia się

Psycholodzy podchodzą w różnorodny sposób do procesu uczenia się. Porównując stanowisko psychologów behawioralnych i psychologów poznawczych można dokładniej zapoznać się z ich poglądami. Interesujące i bardziej skierowane na ucznia wydaje mi się podejście psychologów poznawczych. Wykazują oni większe zainteresowanie uczniem. Behawioryści akcentują rolę nauczyciela i podkreślają sposób przekazywania wiedzy a psychologowie poznawczy akcentują bardziej aktywność dziecka przy współudziale nauczyciela. Nauczyciel ma tak kierować poczynaniami ucznia, aby wyzwalać w nim jak największą samodzielność. W podejściu behawiorystów na uwagę zasługuje stosowanie wzmocnień, które motywują dziecko do pracy. (por. Tab.)

Tab. Podejście psychologów do uczenia się

KRYTERIA	PSYCHOLODZY BEHAVIORYŚCI	PSYCHOLODZY POZNAWCZY
<b>Relacje pedagog-uczeń</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stosują wzmocnienia w celu motywowania uczniów do wytrwałej pracy</li> <li>• podkreślają znaczenie nauczyciela jako osoby przekazującej treści</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interesują się tym co uczniowie robią i myślą w trakcie procesu nauczania</li> <li>• podkreślają większą aktywność ucznia w procesie uczenia się. Zakres uczenia się zależy od prezentowania materiału przez nauczyciela, jak i od sposobu przetwarzania materiału</li> </ul>
<b>Proces uczenia się</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opisują proces uczenia jako bodziec, reakcja i wzmocnienie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podstawą zachowania jest poznanie (akt poznawania lub myślenia o sytuacji, w której zachodzi zachowanie). Zajmują się organizacją wiedzy, przetwarzaniem informacji i procesami podejmowania decyzji</li> </ul>
<b>Nauczyciel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jako zwierzchnik sterujący zachowaniem uczniów i podejmujący decyzje ukierunkowujące ich działania</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jako mediator, pośrednik, osoba, która pomaga uczniom wybierać odpowiednie strategie uczenia się<sup>1</sup>, monitoruje ich rozumienie i podejmuje decyzje w sprawie dalszego uczenia się</li> </ul>
<b>Cel kształcenia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• określenie czego uczniowie mają się nauczyć, staranne planowanie organizacji treści i dostarczanie bezpośrednich informacji zwrotnych i wzmocnień reakcji uczniów</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• udzielanie pomocy uczniom w kierowaniu, kontrolowaniu własnego uczenia się i opanowaniu odpowiednich strategii uczenia się</li> </ul>

Źródło: opracowanie Marta Pawluś na podstawie Dembo (1997, s. 92-93)

<sup>1</sup> Strategie uczenia się – techniki czy metody stosowane przez uczniów w celu zdobywania informacji. (Dembo, 1997, s. 93).

Psychologowie definiują uczenie się jako: „względnie stałe zmiany w zachowaniu wynikające z ćwiczenia lub doświadczenia” (Vasta, 1995, s.53). Są to zmiany wywierane przez środowisko na jednostkę. W definicji tej zawarte są trzy elementy. Pierwszy element to zmiany „względnie stałe”, czyli odróżnienie zmian wyuczonych od zmian chwilowych. Drugi element to „zmiany zachowania”, to znaczy możliwe do zaobserwowania efekty. Trzeci element to zmiany „wynikające z ćwiczenia lub doświadczenia”, czyli zmiany wyuczone różniące się od zmian wywołanych ogólnymi procesami biologicznymi.

Bogusław Milerski i Bogusław Śliwerski wyjaśniają, że uczenie się to: „modyfikacja zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń. W zależności od udziału świadomości i myślenia, nastawienia na określony cel, warunków i form wyróżnia się następujące typy uczenia się: zamierzone i mimowolne, mechaniczne (pamięciowe, metodą wielokrotnego powtarzania) i ze zrozumieniem przez rozwiązywanie problemów i przez naśladownictwo” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 252).

Uczenie się jest procesem poznawczym. Przebiega przez trzy ogniwa: od spostrzegania do myślenia abstrakcyjnego następnie do sprawdzenia abstrakcji w praktyce. Z każdym ogniwem łączy się inny rodzaj myślenia. Ze spostrzeganiem wiąże się myślenie analityczne i syntetyczne, z przeprowadzaniem doświadczeń – rozumowanie indukcyjne. Myślenie abstrakcyjne jest przede wszystkim uogólnianiem. W oparciu o spostrzeżenia kształtujemy pojęcia, poprzez doświadczenia dochodzimy do poznania praw naukowych, do formułowania norm ogólnych. Sprawdzenie uogólnień sprowadza się do ich praktycznego stosowania, co wymaga rozumowania dedukcyjnego. Praktyka jest w tym przypadku kryterium prawdziwości poznanych uogólnień. Praktyczne stosowanie wiedzy wymaga z kolei wykształconych umiejętności (por. Bandura, 1972).

Według Wincentego Okonia „uczenie się to proces, w którego toku na podstawie doświadczenia, poznania i ćwiczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte. Jest jedną z podstawowych form działalności ludzi – prócz pracy, zabawy i działalności społeczno-kulturalnej” (Okoń, 1984, s. 327).

**Uczenie się** najogólniej jest to proces poznawania rzeczywistości, dzięki któremu uzyskujemy oczekiwane zmiany, zdobywamy wiedzę i umiejętności. Uczenie się przebiega zawsze w czasie. Możemy wyróżnić kolejne etapy tego procesu. Proces ten rozpoczynamy od zapoznania się z danym materiałem. Etap ten nazywamy recepcją czyli odbiorem informacji. Kolejnym etapem jest przyswajanie materiału, połączone z jego opracowaniem, przeróbką (transformacja informacji) oraz utrwalaniem (Przetacznik, 1982, s. 196).

Inny podział na etapy uczenia się zaprezentował Owidiusz Decroly w metodzie ośrodków zainteresowań. Uważa on, że nauczanie rozpoczyna się od obserwacji, następnie mamy do czynienia z kojarzeniem, a proces ten kończy wyrażanie nabytych wiadomości (Okoń, 1977, s. 72-73).

O. Decroly podaje, że nauczanie zaczyna się od **obserwowania** zjawisk w otoczeniu dziecka. Na tym etapie zadaniem nauczyciela jest takie zadawanie pytań, które pozwolą na zorientowanie się w posiadanej przez dziecko wiedzy. Wiedzę tę nauczyciel może skorygować bądź uzupełnić. Następnie przechodzi się do **obserwacji kierowanych**, które łączą się „z czynnościami dziecka skierowanymi na dany przedmiot”. Kolejnym etapem w procesie uczenia się jest **kojarzenie**, czyli wiązanie zdobytych wiadomości w trakcie obserwacji z obserwacjami wcześniejszymi lub dokonywanymi w tym samym czasie na innym przedmiocie. Ostatni etap stanowi **wyrażanie nabytych wiadomości**. O. Decroly uważa, że ma ono charakter dwojaki: rzeczowy i oderwany. W pierwszym przypadku dziecko wyraża się poprzez rysunek, lepienie, modelowanie. Jeżeli mówimy o charakterze oderwanym, dziecko wyraża wiadomości poprzez wypowiedzi ustne, wypracowania i ćwiczenia (Okoń, 1977, s. 72-73).

Zaprezentowany przez O. Decroly'ego podział etapów uczenia się wydaje mi się najbardziej trafny w odniesieniu do dzieci w wieku wczesnoszkolnymi. Stworzony przez niego schemat odwołuje się do już posiadanej przez dziecko wiedzy i daje mu perspektywę do działania, nie ograniczając jego możliwości.



Rys. 1. Etapy uczenia się  
 Źródło: opracowanie Marta Pawluś  
 na podstawie Przetacznik (1982, s. 196) i Okoń (1977, s. 73)

Znając definicję uczenia się możemy spróbować ustalić czym w takim razie są **trudności w uczeniu**. Zanim jednak zdefiniujemy trudności szkolne warto wyjaśnić znaczenie samych trudności. W publikacjach możemy znaleźć liczne definicje. L. Bandura uważa, że trudności to „przeszkody piętrzące się przed człowiekiem w dążeniu do osiągnięcia jakiegoś celu” (Bandura, 1970, s. 9).

W literaturze przedmiotu termin trudności szkolne używany jest zamiennie z pojęciami trudności w nauce i trudności w uczeniu się. Słownik psychologiczny określa termin trudności w nauce jako: „przeszkody, na które natrafia uczeń w opanowaniu materiału nauczania, zbyt duże w stosunku do jego możliwości. Trudności w nauce nie przewyciężone, występujące wówczas, gdy uczeń mimo czynionych wysiłków nie potrafi w odpowiednim czasie przyswoić wiedzy i umiejętności przewidzianych programem nauczania, stanowią przyczynę, a zarazem pierwszy etap niepowodzeń szkolnych” (Szewczuk, 1979, s. 308). Z powyższego cytatu wynika, że trudności w nauce to pewnego rodzaju hamulce, przeszkody, które zatrzymują ucznia na pewnym etapie i uniemożliwiają przejście dalej, uniemożliwiają zdobywanie wiedzy i stosowanie jej w innych sytuacjach. Pojawiają się, gdy zadanie przerasta możliwości dziecka. Niemożność porażenia sobie z trudnościami szkolnymi prowadzi w konsekwencji do niepowodzeń szkolnych.

Projekt moich badań został zainspirowany pracami Ludwika Bandury. Ogólny problem badawczy, zawarłam w następującym pytaniu: **Jakiego rodzaju trudności szkolne występują u dzieci w młodszym wieku szkolnym i jakie są ich przyczyny?** Z tak sformułowanego problemu ogólnego wyodrębniłam problemy szczegółowe, które zebrałam w trzech grupach: problemy dotyczące ucznia, szkoły i rodziców.

**I. Problemy dotyczące ucznia:**

- P<sub>1</sub> Czy i jakie trudności w **zdobywaniu wiedzy** ujawniają dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
- P<sub>2</sub> Czy i jakie trudności szkolne w **opanowaniu umiejętności** dostrzegamy u dzieci w młodszym wieku szkolnym?
- P<sub>3</sub> Czy i jakie trudności obserwujemy u dzieci w **zapamiętywaniu i utrwalaniu wiadomości**?
- P<sub>4</sub> Czy i jakie trudności w **odczuwaniu wartości** pojawiają się w młodszym wieku szkolnym?
- P<sub>5</sub> Czy i jakie trudności mają dzieci w **praktycznym stosowaniu wiedzy**?
- P<sub>6</sub> Czy dziecko z określoną trudnością zdaje sobie sprawę z danej trudności?
- P<sub>7</sub> Czy dzieci z trudnościami szkolnymi korzystają ze strategii wsparcia i poszukują pomocy w zakresie uczenia u rówieśników i nauczycieli oraz z jakich sposobów korygowania trudności szkolnych korzystają?
- P<sub>8</sub> Czy płeć dziecka jest czynnikiem różnicującym trudności szkolne?
- P<sub>9</sub> Czy wiek dziecka jest czynnikiem różnicującym trudności szkolne?

**II. Problemy dotyczące szkoły:**

- Płaszczyzna: **Nauczyciel**
- P<sub>10</sub> Czy nauczyciele poświęcają dzieciom z trudnościami szkolnymi wystarczająco dużo uwagi i otaczają je indywidualną opieką?
- Płaszczyzna: **Rówieśnicy**
- P<sub>11</sub> Jaki jest stosunek rówieśników do dzieci z trudnościami szkolnymi?
- Płaszczyzna: **Środowisko rozwoju dziecka**
- P<sub>12</sub> Kto (i w jaki sposób) pomaga dziecku z trudnościami szkolnymi?

**III. Problemy dotyczące rodziców:**

- P<sub>13</sub> Czy status społeczny rodziny jest czynnikiem różnicującym trudności szkolne?
- P<sub>14</sub> W jakim stopniu stawianie zbyt dużych wymagań dziecku od najmłodszych lat może przyczynić się do powstawania trudności szkolnych?
- P<sub>15</sub> Jakie metody wychowawcze są źródłem trudności szkolnych?
- P<sub>16</sub> Czy atmosfera wychowawcza panująca w domu rodzinnym dziecka jest czynnikiem, który może wpływać na powstawanie trudności szkolnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym?
- P<sub>17</sub> Czy osobowość rodzica może być czynnikiem prowadzącym do trudności szkolnych u dziecka?

Z tak postawionych problemów wysunęłam przypuszczalne odpowiedzi w postaci hipotez badawczych. Następnie ustaliłam zmienne. **Zmienną zależną** w mojej pracy badawczej stanowiły trudności szkolne. Natomiast **zmienne niezależne** podzieliłam na trzy grupy zmiennych: dotyczących ucznia, rodziców i szkoły.

W skład zmiennej niezależnej dotyczącej ucznia wchodziły próby radzenia sobie z trudnościami i stopień świadomości posiadania problemu przez dziecko.

Uwzględniając zmienną niezależną dotyczącą szkoły rozpatrywałam ją w odniesieniu do nauczycieli, rówieśników i środowiska. Analizując czynnik nauczyciela brałam pod uwagę czas poświęcany dziecku i strategię pomagania. Analiza problemu na płaszczyźnie interakcji z rówieśnikami ukierunkowana była na obserwację stosunku grupy rówieśniczej do dzieci z trudnościami szkolnymi. Ostatnią zmienną w tej grupie jest środowisko. Interesowało mnie tutaj jakie osoby pomagają dziecku i jakie są sposoby korygowania trudności szkolnych.

Opisując zmienną dotyczącą rodziców uważałam za celowe określić ich status społeczny, wymagania stawiane dziecku w domu rodzinnym, stosowane metody wychowawcze, atmosferę wychowawczą i styl wychowania preferowany w rodzinie dziecka.

Wyodrębniłam także zmienne kategoryjne. Wyróżniłam tutaj dwie zmienne, pierwszą z nich była płeć a drugą wiek. Badając pierwszą zmienną, czyli płeć, sprawdzałam czy w tej grupie wiekowej płeć jest istotnym



czynnikiem powodującym trudności. Odwołując się do drugiej zmiennej, którą jest wiek badałam trzy grupy wiekowe u dzieci w młodszym wieku szkolnym, czyli 7, 8 i 9-latków (czyli dzieci w I, II i III roku edukacji szkolnej).

Aby uzyskać odpowiedzi na postawione problemy badawcze musiałam wybrać metody, techniki i narzędzia badawcze. Wykorzystałam metodę sondażu diagnostycznego. Techniki badawcze, z których skorzystałam był to wywiad i ankieta. Natomiast narzędziem badawczym, którym się posłużyłam w przeprowadzanych badaniach był kwestionariusz wywiadu i kwestionariusz ankiety.

Badania przeprowadziłam na przełomie maja i czerwca 2005 roku. Objęłam nimi 65 uczniów z dwóch szkół podstawowych w Bydgoszczy. W obu szkołach badałam uczniów z klas I-III z trudnościami szkolnymi. Wywiad przeprowadzony był z każdym dzieckiem w formie indywidualnej rozmowy. Nauczyciele sami wskazywali uczniów, którzy według nich mieli w danej klasie jakieś trudności edukacyjne. Łącznie przebadalam 19 dziewczynek i 46 chłopców.

Badaniu poddani zostali także rodzice dzieci z trudnościami i ich nauczyciele. Rodziców było 48 (w większości były to matki), natomiast nauczycieli 15.

Łącznie badaniom poddano uczniów z 15 klas. Razem w dwóch szkołach przebadalam:

- w klasach I – 23 uczniów, w tym 5 dziewczynek i 18 chłopców
- w klasach II – 15 uczniów, z czego 5 dziewczynek i 10 chłopców
- w klasach III – 27 uczniów, w tym 9 dziewczynek i 18 chłopców (stanowili oni najliczniejszą grupę).

Analiza wyników badań dostarczyła bardzo ciekawych i zaskakujących wyników. Wyniki uzyskane z wypowiedzi dzieci i rodziców zdecydowanie różniły się od siebie. Dzieci udzielały odpowiedzi szczerych i na podstawie przeprowadzonych badań mogę stwierdzić, że wykazały dużą świadomość posiadania problemu.

W badanej populacji zdecydowanie większą grupę dzieci przejawiających trudności szkolne stanowili chłopcy. Było ich 46 (70,7%). Grupa dziewczynek z trudnościami w nauce była zdecydowanie mniejsza i wynosiła 19 (29,3%).

W przeprowadzonych badaniach posłużyłam się podziałem trudności wg Ludwika Bandury. We wszystkich badanych przez mnie rodzajach trudności szkolnych pojawiają się pojedyncze lub występujące w większej ilości grupy trudności, o czym świadczą bardzo wysokie ponad 80% wyniki w deklaracjach dzieci. W grupie badanych rodziców uzyskałam zdecydowanie niższe wyniki, chociaż w większości wyróżniali oni takie same trudności jak ich dzieci.

Pierwszy rodzaj trudności, które badałam stanowią *trudności w zdobywaniu wiedzy*. Wśród tych trudności Bandura wyróżnił trzy grupy trudności: z umiejętnością spostrzegania charakterystycznych cech omawianego przedmiotu, z rozumieniem słów oraz z kształtowaniem pojęć. Wśród trudności ze zdobywaniem wiedzy w grupie rozumienia słów najwięcej dzieci ma problem z **opowiadaniem własnymi słowami – 81,5%**; natomiast w grupie dotyczącej kształtowania pojęć dzieci mają kłopot z **wyrażaniem swoich myśli – 86,2%**. Rodzice wskazali te same trudności co ich dzieci. Deklarują, że dzieci nie radzą sobie w grupie trudności z rozumieniem słów z **opowiadaniem własnymi słowami – 39,6%**. Natomiast w grupie trudności z kształtowaniem pojęć największy problem mają dzieci z **wyrażaniem swoich myśli – 35,4%**.

Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, że rodzice tak jak ich dzieci wyróżnili największe problemy szkolne w tym samym zakresie. Niestety oceny rodziców są zdecydowanie niższe niż odczucia ich dzieci. Można wywnioskować, że dzieci lepiej niż rodzice wiedzą, w jakim obszarze odczuwają problem.

*Trudności z uczeniem się nowych umiejętności* występują także u badanych dzieci. Przyznają one, że mają poważny problem z **przyswajaniem wiadomości – aż 86,2%**. Najczęściej nie radzą sobie z **opanowaniem umiejętności prawidłowego pisania** czyli z ortografią. Deklaruje tak aż **80%** badanych uczniów.

Wyniki podane przez rodziców także najliczniej dotyczą trudności z **opanowaniem umiejętności pisania** – wskazuje tak **60,4%**. Ponownie wynik jest niższy niż u dzieci, ale rodzice zaakcentowali występowanie najsilniej tej samej trudności co ich dzieci. Rodzice twierdzą, że tylko **39,6%** dzieci ma problemy z **przyswajaniem wiedzy**.

Opinie rodziców wzbudzają obawę, ponieważ jest to sygnał, iż rodzice nie zauważają, lub nie chcą zauważać poważnej trudności, która może zaważyć na dalszej edukacji ich dzieci (czy jest to sygnał wyparcia problemu przez rodziców?).

Trzeci rodzaj trudności to *trudności z zapamiętywaniem i utrwalaniem wiadomości*. Największy kłopot mają tu dzieci z zapamiętywaniem logicznym. Zarówno uczenie się ze zrozumieniem, jak i kojarzenie treści z wcześniej zdobytą wiedzą stanowią poważną trudność dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Więcej dzieci deklarowało trudność z **kojarzeniem treści z wcześniej zdobytą wiedzą – 78,5%**. Problem z **ucze-**

niem się ze zrozumieniem ma 76,9% badanych. Rodzice podkreślają podobnie jak dzieci, że dzieciom największy problem w grupie związanej z zapamiętywaniem logicznym sprawia **uczenie się ze zrozumieniem – 37,5%**. Z danych, które uzyskałam wynika także, że 35,4% zauważa, że ich dzieci mają trudności z **kojarzeniem treści z wcześniej zdobytą wiedzą**. Analizując wyniki także w tym aspekcie trudności można stwierdzić, że to uczniowie są bardziej świadomi własnych problemów i to właśnie same dzieci częściej przyznają się do posiadania problemu.

Najwięcej trudności mają dzieci z odczuwaniem wartości i **wartościowaniem wiedzy**. Jest to problem 93,8% uczniów. Żadna z wcześniej omawianych trudności nie osiągnęła aż tak wysokiego potwierdzenia wśród uczniów. Trudności z dokonywaniem wyboru między tym co trzeba poznać a tym co można pominąć deklaruje 18 dziewczynek (94,7%) i 43 chłopców (93,5%). Wyniki są zaskakujące, spośród 19 badanych dziewczynek aż 18 z nich potwierdziło, że ma problem z dokonywaniem wyboru między tym co trzeba poznać, a tym co można pominąć. Natomiast wśród chłopców na 46 poddanych badaniu, aż 43 wskazuje powyższy problem.

Rodzice wskazują podobnie jak dzieci, że trudności z odczuwaniem wartości stanowią dla ich pociech największy problem. 62,5% badanych deklaruje, że dzieci nie radzą sobie z **wartościowaniem wiedzy**. Ten wynik jest najwyższym spośród wszystkich, które uzyskałam od rodziców. Rodzice uważają, że ten zakres wiedzy sprawia ich dzieciom najczęściej kłopotów.

Z **praktycznym stosowaniem wiedzy** przyznaje się, że ma kłopot 76,9% ankietowanych uczniów. Badania wskazują, że ponad 3/4 uczniów nie potrafi wykorzystać zdobytej wiedzy w innych sytuacjach. Trudności z wykorzystaniem zdobytej wiedzy w praktyce ma wśród ankietowanych dzieci 15 dziewczynek (78,9%) i 35 chłopców (76,1%). Łącznie 50 badanych uczniów spośród 65 potwierdza, że nie potrafi zastosować w praktyce tego, czego się nauczyli. Zaskakujące jest zestawienie odpowiedzi uczniów z odpowiedziami uzyskanymi wśród badanych rodziców. Rodzice deklarują, że tylko 22,9% dzieci ma trudności z wykorzystaniem wiedzy w praktyce. Wskazali, że tylko 4 dziewczynki (23,5%) i 11 chłopców (22,5%) ma problem z wykorzystaniem zdobytej wiedzy w innych sytuacjach. Razem 11 rodziców wśród 48 badanych zauważa, że ich dziecko ma problem z wykorzystaniem teorii w praktyce.

Zakres wiedzy sprawiającej dzieciom najczęściej trudności szkolnych jest niepokojąco duży. Dzieci mają wiele problemów, jednak najpoważniejszym spośród wszystkich zarówno w deklaracjach dzieci, jak i ich rodziców jest dostrzeganie informacji ważnych i mniej ważnych czyli **wartościowanie wiedzy – 93,8%**.<sup>1</sup>

Badałam także świadomość posiadania problemu u dzieci. Z analizy materiału zebranego od nauczycieli wynika, że większość badanych dzieci posiada małą świadomość dotyczącą własnych trudności szkolnych. Uważa tak 60% respondentów. Dość duża grupa wychowawców (33,4%) uważa, że dzieci mają dużą świadomość. Tylko jeden nauczyciel podał, że dzieci z trudnościami w jego klasie nie mają świadomości posiadania problemu.

Wyniki wskazują na zdecydowaną przewagę małej świadomości posiadania problemu u dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Świadomość posiadania trudności w nauce w opinii uczniów jest zbliżona do deklarowanej przez nauczycieli. Spośród wszystkich badanych 65 dzieci na pytanie „czy mają jakieś problemy w szkole” tylko 34 (52,3%) z nich wskazało na problemy z nauką. Aż 22 uczniów (33,8%) wskazało, że nie ma żadnych problemów w szkole. Wśród problemów pojawiających się w szkole także 11 uczniów (16,9%) zwróciło uwagę, na problemy z kolegami i koleżankami.

Zaskakującym jest fakt, że we wcześniejszych wypowiedziach, gdzie dzieci były pytane o każdą trudność z osobna, deklarowały one częściej posiadanie problemów i szczerze mówiły z czym sobie nie radzą. Natomiast w pytaniu o to, czy mają jakieś problemy aż 33,8% z nich uważa, że nie ma żadnych problemów a na problemy w nauce zwraca uwagę tylko 52,3% spośród badanych uczniów. Istotnym jest również fakt, że badaniu poddane zostały tylko dzieci, które według nauczyciela mają trudności z uczeniem się. Wynika stąd, że jednak nie wszystkie dzieci odczuwają trudności na przykład z prawidłowym pisaniem jako problem w nauce. Dzieci te wiedzą z czym sobie nie radzą, ale nie odbierają tego w kategorii problemu z uczeniem się.

Badałam także problem zaangażowania nauczycieli w udzielanie pomocy uczniom z trudnościami w nauce. Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele poświęcają uwagę dzieciom z trudnościami szkolnymi poprzez organizowanie zajęć wyrównawczych, informowanie rodziców o kłopotach szkolnych dzieci.

<sup>1</sup> Szerzej opisane wyniki badań znajdują się w pracy magisterskiej *Trudności szkolne występujące u dzieci w wieku wczesnoszkolnym* napisanej pod kierunkiem dr hab. Ewy Filipiak, prof. UKW w Zakładzie Dydaktyki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w 2006 roku.

Ankietowani nauczyciele w zdecydowanej większości (86,7%) deklaruwali, że dzieci z trudnościami szkolnymi uczestniczą w zajęciach wyrównawczych. Wynika stąd, że nauczyciele otaczają dzieci indywidualną opieką i starają się im pomóc w przezwyciężeniu trudności.

Nauczyciele poświęcają także uwagę dzieciom z trudnościami poprzez informowanie rodziców o kłopotach szkolnych dzieci. Wskazują na to wypowiedzi rodziców. Prawie wszyscy badani opiekunowie dzieci z trudnościami szkolnymi – 95,8% deklarują, że nauczyciele rozmawiają z nimi o kłopotach szkolnych ich dzieci. Aż 46 rodziców spośród 48 badanych uważa, że wychowawcy informują na bieżąco o problemach dzieci.

Nieco inaczej przedstawia się zwracanie się rodziców o pomoc do nauczyciela, gdy dziecko ma problem. Odpowiedzi na to pytanie udzielali zarówno rodzice, jak i nauczyciele. Przedstawione rezultaty badań wskazują na brak jedności w wypowiedziach między rodzicami a nauczycielami. Wyniki są przeciwstawne. Większość badanych nauczycieli (60%) informuje, że rodzice zwracają się do nich z prośbą o pomoc w rozwiązaniu problemów szkolnych ich dzieci, natomiast rodzice w większości (56,3%) podają, że nie zwracają się z prośbą o pomoc. Rozbieżność w uzyskanych wynikach jest zaskakująca, trudno więc jest określić, kto z respondentów podaje prawdziwe wyniki. Można sądzić, że rodzice są bardziej bierni i nie chcą korzystać z pomocy przy rozwiązywaniu problemów szkolnych u swoich dzieci, zaś nauczyciele starają się otaczać dzieci z trudnościami szkolnymi indywidualną opieką i uwagą.

Próbując ustalić stosunek rówieśników do dzieci z trudnościami szkolnymi uzyskałam informację, że większość dzieci chętnie pomaga swoim słabszym rówieśnikom i wspiera ich. Wyniki te są niezwykle budujące. Negatywny stosunek grupy do ich trudności mógłby pogłębiać problemy, a fakt, że dzieci te mogą liczyć na wsparcie i pomoc koleżanek i kolegów jest ważny dla poczucia własnej wartości. Rówieśnicy jednak są gotowi do udzielania wsparcia i potrzebnej pomocy, ale z wypowiedzi uczniów z problemami wynika, że dzieci bardzo rzadko zwracają się z prośbą o pomoc do innych dzieci z klasy. Jeśli nie radzą sobie z czymś najczęściej kierują się do rodziców. Dzieje się tak być może dlatego, że rówieśnicy są gotowi i otwarci na udzielanie pomocy, ale nie proponują jej swoim koleżankom, lub sami zainteresowani nie wiedzą, że rówieśnicy chętnie przyjdą im z pomocą.

Wśród osób, które pomagają dziecku w przezwyciężaniu trudności najczęściej wymieniali one swoich rodziców. Tak podaje 39 badanych uczniów (60%). Na drugim miejscu wśród wymienianych osób, które udzielają dziecku pomocy, gdy nie radzi sobie w szkole jest nauczyciel. Do swojego wychowawcy zwraca się 22 ankietowanych uczniów (33,8%). Kolejną osobą, która jest wskazana w badaniach są koleżanki i koledzy z klasy. Do swoich rówieśników zwraca się 10 uczniów (15,4%) spośród badanych.

Ustalenie wymagań stawianych dziecku pozwoliło mi na sprecyzowanie przyczyn powstawania trudności oraz na określenie stopnia wpływu tych wymagań na występowanie trudności u dzieci. Większość ankietowanych rodziców uważa, że ich dzieci mówią im o wszystkich otrzymanych ocenach. Uważa tak 32 rodziców czyli 66,7% badanych. Tylko o dobrych ocenach jest informowanych 11 rodziców, czyli 22,9%. Częściowo informowanie o słabych notach deklaruje 5 rodziców, czyli 10,4%. Tyle samo rodziców, czyli 5 podaje, że ich dzieci ukrywają słabe oceny.

To samo pytanie zostało zadane dzieciom. Okazuje się, że odpowiedzi rodziców i ich dzieci są do siebie zbliżone. Dzieci deklarują w zdecydowanej większości, że mówią o wszystkich ocenach. Tak podaje 50 badanych (76,9%) spośród 65 uczniów z trudnościami szkolnymi. Informacji świadczących tylko o dobrych ocenach dostarcza 12 uczniów, czyli 18,5% badanych. Częściowo informują o słabych ocenach 4 uczniowie czyli 6,2% ankietowanych. Nieco więcej uczniów deklaruje, że ukrywa słabe oceny. Jest ich 8, co stanowi 12,3% badanych.

Nauczyciele podają nieco inne dane. Uważają oni, że 53,3% dzieci informuje o wszystkich ocenach. O dobrych ocenach mówi 26,6% dzieci. Tyle samo dzieci częściowo informuje o słabych ocenach. Najmniejszą ilość stanowią uczniowie, którzy ukrywają słabe oceny. Jest ich w opinii nauczycieli 13,3%.

Reakcja dziecka na otrzymaną ocenę stanowi także wskaźnik pozwalający na określenie wymagań stawianych dziecku. Najczęściej wskazywaną przez uczniów odpowiedzią jest nie przejmowanie się słabymi ocenami (33,8%). Także duży procent nauczycieli (40%) wskazywało taką odpowiedź. Natomiast trudności takiej nie dostrzegł żaden z rodziców. Najwięcej rodziców uważa, że ich dzieci „są załamane otrzymaniem słabej oceny”. Także wielu nauczycieli wskazywało na taką reakcję (33,3%). Natomiast niewielu uczniów (16,9%) deklaruowało, że odczuwają porażkę gdy otrzymają słabszą notę. Nauczyciele najczęściej wskazywali (66,6%) wstyd przed przyznaniem się do otrzymania oceny. Także wielu rodziców (33,3%) wskazywało na taką właśnie odpowiedź. Uczniowie przeciwnie deklarowali taką odpowiedź bardzo rzadko (7,7%).

Z uzyskanych wyników wynika, że dzieci prawdopodobnie na skutek zbyt wysokich wymagań stawianych przez rodziców w domu, nie potrafią im sprostać i wstydzą się przyznać do otrzymanych ocen. Nie



mogąc osiągnąć pożądaných przez rodziców wyników wolą nie przyznawać się do kolejnych porażek. Stawianie zbyt wygórowanych wymagań jak na możliwości dziecka, stanowić może poważną przyczynę prowadzącą do powstawania lub pogłębiania się trudności szkolnych u dzieci. Chociaż w pytaniu dotyczącym informowania o otrzymanych ocenach wszyscy badani deklaruwali, że w większości dzieci informuje o wszystkich otrzymanych ocenach, to w przypadku pytania o reakcje dziecka zarówno nauczyciele, jak i rodzice deklarują, że dzieci wstydzą się przyznać do otrzymania gorszej oceny. Dodatkowo wskazywany przez 60% ankietowanych płacz, może być wywołany lękiem przed reakcją rodzica na nie sprostanie jego wymaganiom. Uzyskane wyniki dowodzą, że stawianie zbyt dużych wymagań dziecku ma bardzo duży wpływ na powstawanie trudności.

Metody wychowawcze stosowane przez rodziców w domu mogą być źródłem trudności szkolnych. Ankietowani rodzice zostali zapytani o to, czy stosują nagrody i kary wobec swojego dziecka. Stosowanie systemu nagród deklaruje 36 badanych rodziców spośród 48, czyli 75% opiekunów. Nie stosuje nagradzania wobec swoich dzieci 12 respondentów (25% badanych). Nagrody, które otrzymują dzieci mają często charakter czysto konsumpcyjny. Wśród wymienianych nagród są pochwała i zakup książki. (Pochwała wpływa na pewno korzystnie na poziom motywacji i pobudza dziecko do dalszej pracy). W przypadku stosowania kar, rodzice także w większości deklarują, że stosują je wobec swoich dzieci. Podaje tak 66,7% rodziców. Nie wykorzystuje jako metody wychowawczej stosowania kar 33,3% respondentów. Wynika stąd, że rodzice w większości stosują zarówno nagrody, jak i kary wobec swoich dzieci. Badania wskazują, że rodzice nieco rzadziej deklarują stosowanie kar niż nagród, ale i tak większość badanych opiekunów przyznaje, że wykorzystuje kary w wychowaniu własnego dziecka.

Powyższe dane skłaniają do stwierdzenia, że rodzice niezwykle często stosują wobec dzieci z trudnościami szkolnymi kary. Dzieci te są karane różnego rodzaju zakazami, zabrania im się wykonywania czynności, które bardzo lubią. Najczęściej zakazuje im się oglądania telewizji. Wskazuje tak prawie połowa rodziców, którzy zadeklarowali, że w wychowaniu swoich dzieci stosują system kar. Wielu rodziców nie pozwala dzieciom za karę grać na komputerze i bawić się z koleżankami i kolegami. Pozostałe odpowiedzi, nie pojawiają się tak często. Niepokojącym jest fakt, że jeden z rodziców stosuje kary fizyczne.

Zamiast stosowania tak częstych kar w formie zakazu, lepszym byłoby udzielanie wsparcia i pomocy swoim dzieciom, przy jednoczesnym poznaniu ich trudności, niż narażanie ich na kary, które nie minimalizują niepowodzeń szkolnych u dzieci, tylko obniżają ich poczucie wartości. Nie potrafiąc sprostać wymaganiom rodziców, dzieci czują się już wystarczająco upokorzone a dodatkowe kary utwierdzają je w przekonaniu, że są niewiele warte i nie są w stanie nic osiągnąć. W ten sposób dzieciom w pewnym momencie może już przestać zależeć na przezwyciężaniu trudności i mogą biernie przyjmować kary, które według nich będą im się należały.

Badane dzieci miały wskazać w jaki sposób rodzice reagują na ich sukcesy. Dominującą reakcją jest radość z powodu sukcesu dziecka (tak podało 51 spośród 65 badanych czyli 78,5%). Pozostałe wyniki są zdecydowanie niższe. Budujący jest fakt tak pozytywnych reakcji rodziców, ponieważ dziecko widząc radość rodziców wywołaną jego sukcesami chce dalej pracować, jest motywowane do dalszego działania.

Dzieci wskazywały także w jaki sposób rodzice reagują na ich porażki. Najliczniej wskazywaną w tym przypadku odpowiedzią była odpowiedź: pomagają nadrobić zaległości. Podała tak większość ankietowanych czyli 39 uczniów na 65 badanych, co stanowi 60%. Zdecydowanie mniej dzieci – 25 spośród 65 czyli 38,5% deklaruowało, że rodzice rozmawiają z nimi o ich porażce. Jedno dziecko wskazało także, że jest bite, gdy nie uda mu się coś w szkole. We wcześniejszym pytaniu dotyczącym kar skierowanym do rodziców, jeden z opiekunów przyznał także, że bije dziecko za karę.

W opinii uczniów rodzice starają się w większości pomóc im w nadrobieniu powstałych zaległości. Ta deklaracja dzieci jest mało wiarygodna, bo gdyby rzeczywiście rodzice tak chętnie pomagali, to wiedzieliby jakie ich dzieci mają problemy i z czym nie radzą sobie w szkole. Skoro nie znają problemów własnych dzieci sądzą, że nie wkładają tak wiele wysiłku w pomoc.

Powyższe ustalenia dowodzą, że metody wychowawcze stanowią źródło trudności szkolnych u dzieci. Z badań wynika, że częste stosowanie kar wpływa negatywnie na dzieci. Stosowanie kar i nagród nie przynosi pożądaných przez rodziców efektów w nauce dzieci, dlatego korzystniejszym byłoby otoczenie dziecka indywidualną opieką niż wymyślanie kolejnych nie sprawdzających się systemów naradzania i karania.

Analiza zebranych danych pozwoliła mi stwierdzić, że atmosfera wychowawcza panująca w domu rodzinnym dzieci z trudnościami szkolnymi w przypadku dzieci poddanych badaniu nie ma wpływu na powstawanie trudności szkolnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dzieci w większości wychowywane są



w rodzinach pełnych, nie są przeciążane obowiązkami pozalekcyjnymi. Rodzice poświęcają im sporo uwagi. Jedyne co budzi pewne zastrzeżenia to fakt, że rodzice w zdecydowanej większości nie rozmawiają z dziećmi o tym, co wydarzyło się w szkole oraz zbyt mało pomagają w odrabianiu lekcji. Mimo tych zastrzeżeń wyniki świadczą, że w domach dzieci z trudnościami szkolnymi panuje odpowiednia atmosfera wychowawcza.

Rozpatrując wpływ stylu wychowania w rodzinie na powstawanie trudności szkolnych ustaliłam, że osobowość badanych rodziców może być czynnikiem, który prowadzi do trudności szkolnych u ich dzieci. Niepokojący jest sposób, w jaki rodzice rozwiązują problemy rodzinne oraz sposoby rozładowywania emocji przez rodziców wyróżnione przez ich dzieci. Spośród wszystkich sposobów rozwiązywania problemów rodzinnych uczniowie zadeklarowali prawie w równym stopniu spokojną wymianę zdań (46,2%) i kłótnie (44,6%). Rodzice natomiast najliczniej wskazywali wysłuchanie racji obu stron (50%). Zaskakującym jest fakt, że duży procent badanych rodziców podał głośną wymianę zdań (37,5%) jako sposób mający służyć rozwiązaniu problemów. W ten sposób rodzice potwierdzili opinię swoich dzieci, które uważały, że rodzice w domu kłótnią rozwiązują problemy rodzinne. Niepokojące są tak liczne deklaracje dotyczące kłótni. Świadczy to o częstym zjawisku rozwiązywania spraw rodzinnych poprzez krzyk, który na pewno nie sprzyja nauce dziecka, bowiem napięta atmosfera w domu, kłócący się rodzice, wywołują u dziecka strach.

Sposoby rozładowywania emocji przez rodziców podane przez dzieci zdecydowanie różnią się od tych, które podali rodzice. Rodzice podają spacer (27,1%) i prace domowe (22,9%) jako sposób pomagający rozładować ich emocje, natomiast dzieci uważają, że krzyk (33,8%) i kłótnia (29,2%) służą rozładowaniu emocji. Tylko jeden rodzic podał, że krzyczy, ale żaden nie wyróżnił kłótni. Sądzę, że rodzice wypełniający ankietę nie byli zupełnie szczerzy. Odpowiedzi wyróżnione przez dzieci wydają się bardziej prawdopodobne.

Analizując wyniki dotyczące problemów zależnościowych brałam pod uwagę płeć dziecka, wiek dziecka i status społeczny jako czynniki różnicujące trudności szkolne.

Rozpatrując płeć dziecka jako czynnik różnicujący trudności szkolne ustaliłam, że wśród wyróżnionych przez nauczycieli dzieci z trudnościami szkolnymi, które objęłam badaniem, liczniejszą grupę stanowili chłopcy. Było ich 46, czyli 70,7% badanych, natomiast dziewczynek było tylko 19, co stanowi 29,3%.

Wynika stąd, że chłopcy w młodszym wieku szkolnym przejawiają więcej kłopotów szkolnych, to chłopcom trudniej jest uczyć się nowych treści.

Badając rodzaje trudności szkolnych w uzyskanych wynikach, zawsze u chłopców liczniej pojawiały się wszelkie problemy. Świadczy to o fakcie częstszego występowania trudności szkolnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym wśród chłopców. Dziewczynki w tym wieku mają zdecydowanie mniej trudności w nauce.

Dane dotyczące wieku dziecka jako czynnika różnicującego trudności szkolne dowiodły, że wśród tej grupy wiekowej najwięcej trudności mają dzieci z III klas. Na 65 badanych uczniów w klasach III nauczyciele wskazali do badania 27 uczniów, którzy według nich mają problemy w nauce. Stanowią oni 35,4% wszystkich badanych. Kolejną grupę mającą trudności w nauce są dzieci z I klas. Są to 23 osoby, czyli 35,4%. Najmniej trudności mają dzieci z II klas. Nauczyciele wyróżnili tylko 15 osób, czyli 23,1% wszystkich badanych.

Uzyskane wyniki są bardzo niepokojące, ponieważ trudności narastają wraz z wiekiem. W klasie I powinno być najwięcej problemów w nauce (nowe doświadczenia związane z uczeniem się reaktywnym), natomiast wraz z wiekiem (pod wpływem bycia w sytuacjach szkolnych, nabywania doświadczeń w uczeniu się szkolnym) trudności te powinny ustępować. Niestety wyniki badań pokazują, że dzieci z III klasy mają najwięcej problemów z nauką, chociaż także znaczny procent dzieci rozpoczynających edukację również doświadcza trudności szkolnych.

Analizując wiek dziecka jako czynnik różnicujący trudności szkolne dokonałam podziału występowania trudności u dziewczynek i chłopców. Wyniki dowodzą, że najwięcej trudności wśród badanej populacji mają zarówno dziewczynki, jak i chłopcy w wieku 9-lat. Kłopoty szkolne dotyczą 13,8% uczennic i 27,7% chłopców w tym wieku. Także 27,7% 7-letnich chłopców ma trudności ze zdobywaniem wiedzy. Natomiast tyle samo dziewczynek 7 i 8-letnich – 7,7% nie radzi sobie z opanowaniem szkolnej wiedzy. Wśród chłopców 8-letnich 15,4% ma problemy szkolne.

Reasumując wyniki badań dowodzą, że wiek dziecka jest czynnikiem różnicującym trudności szkolne. Najwięcej problemów mają dzieci 9-letnie, natomiast najmniej uczniowie 8-letni. Rozważając płeć dziecka tyle samo badanych chłopców 7-letnich jak i 9-letnich boryka się z problemami szkolnymi. Najwięcej dziewczynek 9-letnich nie radzi sobie z nauką szkolną.

Ustalenie statusu społecznego przeważającego wśród dzieci z trudnościami szkolnymi pozwoliło mi na sprecyzowanie jego wpływu na powstawanie trudności szkolnych. Wszystkie uzyskane wyniki dowodzą, że

większość dzieci z trudnościami szkolnymi pochodzi z rodzin o średnim statusie społecznym. Rodziny tych dzieci w większości stanowią model 2+2, czyli rodzice i dwoje dzieci mieszkający w dwupokojowych mieszkaniach. Rodziny te zapewniają swoim dzieciom podstawowe wyposażenie w kąci do nauki. Tylko niewielki odsetek dzieci nie ma zagwarantowanych stosownych warunków do nauki, co na pewno jest przyczyną występowania trudności szkolnych i wpływa na pogłębianie się tych problemów.

W artykule tym przedstawiłam tylko wycinek swojej pracy magisterskiej. Badania, które prowadziłam były bardzo szerokie i dostarczyły wielu danych. Zasygnalizowany problem, jest niezwykle ważny i często bagatelizowany na tym etapie kształcenia. Trudności szkolne zauważone u dzieci w tym wieku mogą być przezwyciężone poprzez szybką i właściwą reakcję nauczyciela i rodziców oraz systematyczną pracę z dzieckiem.

Uzyskane wyniki dostarczyły mi odpowiedzi na wszystkie postawione problemy badawcze. Stwierdziłam, że dzieci mają problemy zarówno w zdobywaniu wiedzy, jak i w opanowaniu umiejętności, w zapamiętywaniu i utrwalaniu wiadomości, oraz w praktycznym stosowaniu wiedzy. Jednak największą trudność sprawia im **wartościowanie wiedzy**. Nie potrafią one dostrzec informacji ważnych i mniej ważnych. Wyniki dowiodły, że badani rodzice okazali się osobami mało zorientowanymi w problemach swych dzieci. Zdecydowanie rzadziej deklarowali występowanie problemów we wszystkich grupach trudności niż ich dzieci. Zaskakującym jest fakt, że to dzieci potrafią trafniej wskazać z czym sobie nie radzą i to one potrafią przyznać się do tego, że coś jest dla nich zbyt trudne. Rodzice sprawiają wrażenie jakby nie znali własnych dzieci lub nie chcieli przyznać się do faktu posiadania przez ich dziecko jakiegokolwiek problemu. Takie postępowanie jest niepokojące. Im wcześniej bowiem rodzice uświadomią sobie trudności występujące u ich pociech, im wcześniej zaczną pracować wraz ze swymi dziećmi nad likwidacją trudności, tym większe są szanse na przeciwdziałanie tym trudnościom. W ten sposób możemy także zapobiec narastaniu trudności oraz nie dopuścić do narażenia dzieci na dalsze niepowodzenia szkolne.

Wśród przyczyn, które powodują występowanie trudności uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują na dom rodzinny. Rodzice stawiają swoim dzieciom zbyt wysokie wymagania, którym nie potrafią one sprostać a to pogłębia już istniejące trudności szkolne. Dodatkowo rodzice stosują wobec swych dzieci kary, które mają służyć osiągnięciu lepszych wyników, a w rzeczywistości przynoszą odwrotny rezultat.

Zbyt wysokie wymagania, którym nie potrafią sprostać uczniowie prowadzą do powstawania trudności. Dzieci nie mogąc poradzić sobie ze zbyt wygórowanymi oczekiwaniami rodziców, doznają porażek. Reakcją jaka się u nich pojawia jest płacz i wstyd przed przyznaniem się do porażki.

Stosowanie kar i nagród jako metod wychowawczych jest często deklarowane przez rodziców. Stosowanie kar przyczynia się do powstawania trudności szkolnych i wpływa negatywnie na dzieci.

Badania potwierdziły, że atmosfera domu rodzinnego i postawy rodziców wpływają na powstawanie trudności szkolnych u dzieci. Dzieci te są narażone na kłótnie i krzyki rodziców. Nie mają zapewnionego spokoju i stabilizacji, która powinna towarzyszyć ich dzieciństwu.

Dzieci są lepiej zorientowane w swoich trudnościach niż ich rodzice, ale nie odbierają ich w kategorii problemu.

Nauczyciele starają się otoczyć tych uczniów wszechstronną opieką. Organizują dla nich zajęcia wyrównawcze i systematycznie utrzymują kontakt z rodzicami.

W środowisku szkolnym istnieje duże zrozumienie dla dzieci z trudnościami szkolnymi.

Dzieci te korzystają ze strategii wsparcia proponowanych przez szkołę i rodziców, natomiast rzadko uciekają się do pomocy rówieśników.

Podsumowując można stwierdzić, że uzyskane przeze mnie wyniki badań są bardzo niepokojące. Pod wpływem „bycia uczniem w szkole” dziecko zdobywa doświadczenia związane z uczeniem się. Niestety wraz z kolejnym rokiem pobytu w szkole narastają trudności szkolne u dzieci. Konieczna jest wczesna interwencja i pomoc dla dziecka ale też pomoc i wsparcie dla rodziców tych uczniów.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Bandura L.: *O procesie uczenia się*. Warszawa 1972, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.  
 Bandura L.: *Trudności w procesie uczenia się*. Warszawa 1970, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.  
 Milerski B, Śliwowski B. (red.): *Pedagogika*. Warszawa 2000, PWN.  
 Okoń W.: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1984, PWN.  
 Okoń W. (red.): *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*. Warszawa 1977, WSiP.  
 Przetacznikowa M., Makiełto-Jarża G.: *Podstawy psychologii ogólnej*. Warszawa 1982, WSiP.  
 Szewczuk W. (red.): *Słownik psychologiczny*. Warszawa 1979, Wiedza Powszechna.  
 Vasta R.: *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995, WSiP.