

Leokadia Wiatrowska

Zróżnicowany obraz dziecka z trudnościami w uczeniu się i rodzicielskiej pomocy

Wychowanie w Rodzinie 8, 207-226

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



„Wychowanie w Rodzinie” t. VIII (2/2013)

Leokadia WIATROWSKA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. rtm. Witolda Pileckiego w Oświęcimiu, Polska

Zróżnicowany obraz dziecka z trudnościami w uczeniu się i rodzicielskiej pomocy

Diversified image of a child with learning difficulties
and parental help

Streszczenie

Uczenie się jest dla każdego ucznia swoistym rodzajem trudności, które generują sukcesy i porażki oraz związane z tym emocjonalne składniki podczas tej formy aktywności dziecka. Szczególnie dotkliwych konsekwencji procesu uczenia się doświadczają uczniowie z deficytami rozwojowymi, które uniemożliwiają normalne funkcjonowanie w roli ucznia poprzez stwarzanie problemów w procesie nabywania wiedzy. Występujące w takiej sytuacji rozbieżności między wymogami szkoły a możliwościami dziecka przyczyniają się do przykrych sytuacji psychicznej ucznia zarówno w szkole, jak i w domu. W zaistniałej sytuacji szczególnego znaczenia nabierają rodzice i ich wsparcie, przybierające różne formy i zakresy. Pomoc rodzicielska to powinnościowe zadanie, które ma kreować realny i możliwy kształt dziecka. W takim systemie rodzinnym stwarza się warunki do indywidualnych preferencji wyrażanych w toku współpracy i współdziałania rodziców z dzieckiem. I chociaż rodzice charakteryzują się niejednorodnym obrazem pomocy, który wynika zarówno z różnic specyficznych ich dzieci, jak i osobistego stylu pracy wychowawczej rodziców, to pomoc owa jest jak najbardziej potrzebna i konieczna. Wskazuje na to aplikacja pedagogiczna, jak i późniejsze doświadczenia wspieranych przedmiotów działań.

Słowa kluczowe: uczenie się, dziecko, trudności w uczeniu się, rodzice, pomoc rodzicielska, wsparcie.

Abstract

Learning is for every student a specific kind of difficulty, which generates successes and failures and emotional constituents bound with it during this form of a child's activity. Particularly severe consequences of learning process are experienced by students with developmental deficits which prevent normal functioning as a student through creating problems in the process of acquiring knowledge. Discrepancies between school's requirements and child's abilities occurring in such situation create an unpleasant mental situation of a student both in school and at home. In such a situation parents and their support, which comes in many forms and extents, are of important relevance. Parental help is an obligatory task which should create real and possible shape of a child. In such family system conditions for individual preferences expressed during cooperation and interaction of parents and children are created. Although parents may be characterized by a heterogeneous image of help, which results both from specific differences of their children, but also personal educational work style of parents, such help is clearly needed and necessary. It is indicated by pedagogical application and also later experiences of supported subjects of activities.

Keywords: learning, a child, difficulties in learning, parents, parental help, supporting.

Trudności w uczeniu się

Pojęcie trudności w uczeniu się jest terminem stosunkowo młodym, wprowadzonym na grunt pedagogiki w latach sześćdziesiątych w wyniku nasilenia się tego zjawiska w szkołach oraz jako konsekwencją rozwoju nauki, techniki i technizacji życia, a tym samym wzrostu poziomu życia człowieka. Jest to jeden biegun osiągnięć szkolnych, gdyż drugi stanowią sukcesy, czyli powodzenia szkolne, uważane jako „stany naturalne”¹. Każdy uczeń doznaje sukcesów i porażek szkolnych, tylko różnią się one skalą i zakresem ich istnienia w czasie. Niepowodzenia szkolne (edukacyjne) są wtórne w stosunku do trudności w uczeniu się: „[...] niepowodzenia w nauce szkolnej są uważane za najbardziej jednoznaczny wskaźnik trudności w uczeniu się...”². Wincety Okoń³ pisze, że o niepowodzeniu szkolnym można mówić wtedy, gdy uczeń zdolny lub średnio zdolny osiąga słabe wyniki w nauce, wystarczające tylko do jego promocji z klasy do klasy. Z kolei Czesław Kupisiewicz, posługując się określeniem trudności szkolnych w pedagogicznym aspekcie, traktuje je jako sprzeczność między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez

¹ Podaję za: F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 405.

² W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań 2001, s. 242.

³ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie Żak Warszawa 1998, s. 356.

uczniów a założeniami programowymi z poszczególnych przedmiotów, akcentując w nim efektywność czy skuteczność dydaktyczną⁴. Trudności w uczeniu się generują opóźnienia w nauce, które w znaczeniu potocznym utożsamia się. Przed taką zamianą znaczeń przestrzega Jan Konopnicki⁵ podkreślając, że niepowodzenie to coś znacznie więcej niż opóźnienie, bo obejmuje swoim zasięgiem nie tylko braki w wiadomościach, ale też czynnik psychologiczny (głównie emocjonalny) i społeczny (społeczne skutki niepowodzenia). Mówiąc o opóźnieniach, należy rozgraniczyć ich trychotomię, wskazując na:

- a) opóźnienia programowe – braki w wiadomościach szkolnych w stosunku do obowiązującego programu, które można stosunkowo dokładnie określić w miesiącach i latach (kiedy i w czym braki te wystąpiły),
- b) opóźnienia organizacyjne – dotyczą dziecka, które aktualnie jest w klasie niższej, niż być powinno (np. drugoroczni), a więc rozumiemy przez to stracone przez ucznia lata,
- c) opóźnienia indywidualne – dotyczą własnych możliwości umysłowych dziecka, co wyraża się tym, że pracuje i osiąga gorsze efekty, aniżeli mogłoby osiągać z racji swoich zdolności (jest to więc pojęcie dydaktyczno-psychologiczne).

W literaturze pedagogicznej granica między niepowodzeniami szkolnymi, a szkolnym opóźnieniem często jest niedookreślona⁶. Opóźnienie szkolne ma miejsce tylko wówczas, gdy uczeń uczęszcza do klasy niższej niż jego rówieśnicy. W tym kontekście rozpatrywane opóźnienie szkolne staje się synonimem niepowodzenia szkolnego, co właściwie dominuje w terminologii psychopedagogicznej. Analizując, trudno nadać identyczności semantycznej tym pojęciom, a co najwyżej – można dopatrywać się w nich niektórych cech wspólnych. Niepowodzenia dydaktyczne implikują opóźnienia, natomiast dłużej trwające opóźnienia generują niepowodzenia szkolne w sensie ukrytym lub jawnym. Każdy z tych przejawów problemów szkolnych, jeżeli występuje długoterminowo i nie zostaje zauważone, przynajmniej przez nauczyciela, konsekwentnie rozwija się u ucznia i objawia mniej lub bardziej znaczącymi dla niego skutkami psychologiczno-pedagogicznymi. Zmiana warunków życia, wzbogacająca przestrzeń życiową człowieka, zmienia też, zwiększa, wymagania w stosunku do ludzi. W wyniku takich przemian, obecnie mówi się o zaburzeniach uczenia się jako o „chorobie stulecia”⁷, gdyż nasiliły się one w związku ze zwiększonymi wymaganiami kształcenia.

⁴ Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Wyd. PWN, Warszawa 1972, s. 25.

⁵ J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966, s. 42.

⁶ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wyd. PWN, Warszawa 1973, s. 15.

⁷ B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 1996, s. 7; R.D. Davis, E.M. Braun, *Dar uczenia się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006, s. 21–22.

Trudności w uczeniu się wiążą się z uszkodzeniami (zaburzeniami) centralnego układu nerwowego. Nawet niewielkie uszkodzenia (mikrouszkodzenia) układu nerwowego mogą prowadzić do zaburzeń strukturalnych i funkcjonalnych tych funkcji psychicznych, które biorą udział i są odpowiedzialne za naukę w szkole. Powoduje to powstawanie rozbieżności pomiędzy ich możliwościami intelektualnymi a osiągnięciami edukacyjnymi; pomiędzy oczekiwaniami a efektami. Skutkiem tej rozbieżności jest zróżnicowanie samych dzieci w ich funkcjonowaniu społecznym, jak i emocjonalnym, przy jednocześnie sprawnie działających analizatorach i braku upośledzenia umysłowego. Współcześnie funkcjonujące definicje trudności w uczeniu się nawiązują do jej pierwowzoru sformułowanego w 1963 roku przez „ojca” tego problemu Samuela Kirka⁸. Narodowy Zjednoczony Komitet do Spraw Trudności w Uczeniu się (National Joint Committee for Learning Disabilities – NJCLD) nadał następujące brzmienie definicyjne trudnościom w uczeniu się: „Trudności w uczeniu się to bardzo szeroki termin odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisania, rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów”⁹. W definicji tej zawiera się orientacja neurologiczna, uwzględniająca współwystępowanie trudności w uczeniu się wraz z innymi dysfunkcjami organizmu, co nadaje jeszcze większego wymiaru tym niepełnosprawnościom.

Stowarzyszenie Dzieci i Dorosłych z Trudnościami w Uczeniu się (The Association for Children and Adults with Learning Disabilities – ACLD) opracowało własną definicję, która brzmi: „Specyficzne trudności w uczeniu się to długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych oraz niewerbalnych zdolności. Specyficzne trudności w uczeniu się występują jako odmienny rodzaj niepełnosprawności przy zachowaniu przeciętnej lub ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących systemów sensorycznych, właściwej sprawności motorycznej i adekwatnych możliwości uczenia się. Trudności te manifestują się w bardzo różny sposób, zarówno jeśli chodzi o ich zakres, jak i stopień nasilenia. W ciągu

⁸ Podaję za: W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna...*, dz. cyt., s. 242.

⁹ Tamże, s. 243.

życia mogą one wpływać na poczucie własnej wartości i samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz czynności dnia codziennego”¹⁰. W takim ujęciu, specyficzne trudności w uczeniu się mieszczą się w ramach pedagogiki specjalnej jako odmienny rodzaj niepełnosprawności, nadając tym samym ich specyficznego charakteru.

Henryk Spionek zwraca uwagę, że na trudności w nauce można spojrzeć dwuznacznie¹¹:

- 1) gdy określamy sytuację ucznia, który pomimo starań nie umie w odpowiednim czasie przyswoić sobie wiedzy i umiejętności przewidzianych programem dydaktycznym (w tym rozumieniu trudności są przyczyną, jak też i pierwszym etapem niepowodzeń szkolnych),
- 2) gdy określamy sytuację ucznia, który, wprawdzie, przyswaja sobie wiadomości i umiejętności przewidziane programem nauczania, jak też otrzymuje pozytywne oceny, jednak czas i wysiłek włożony w ich uzyskanie jest niewspółmiernie duży (często dzięki pomocy rodziców, rodzeństwa, korepetycjom itp.).

Analizując drugą perspektywę trudności szkolnych, należy zwrócić uwagę, że wprawdzie nie muszą one objawiać się niepowodzeniami w nauce, jednakże mają swój określony, negatywny wpływ dla układu nerwowego dziecka, jego zdrowia psychicznego, jak i równowagi emocjonalnej. Może to być także przyczyną powstawania wtórnych zaburzeń rozwoju ucznia, rzutujących na jego karierę szkolną.

Symptomatologia tego problemu zamyka się w pięciu obszarach działalności dziecka. Należą do nich:

1. Zaburzenia analizatora wzrokowego (percepcji wzrokowej), wykluczając przy tym wady wzroku, gdyż są to zaburzenia niektórych funkcji kory mózgowej.
2. Zaburzenia analizatora słuchowego (percepcja słuchowa), wykluczając w niej wady słuchu, ponieważ to także zaburzenia funkcji kory mózgowej.
3. Zaburzenia analizatora kinestetyczno-ruchowego, wyrażające się małą sprawnością ruchową, obniżoną sprawnością manualną i mniejszą precyzją ruchów, jak i wolniejszym tempem.
4. Zaburzenia procesu lateralizacji i orientacji przestrzennej, co może manifestować następujące trudności: wypowiedanie się, czytanie, pisanie, rysowanie, malowanie oraz inne przedmioty szkolne (np. geografia, fizyka, matematyka, zajęcia techniczne, wychowanie fizyczne).
5. Zaburzenia koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, przejawiające się w trudnościach i niechęci do odtwarzania kształtów gra-

¹⁰ Tamże, s. 244.

¹¹ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów...*, dz. cyt., s. 16–17.

ficznych, grach i zabawach ruchowych, śpiewaniu piosenek, zabawach tanecznych itp.

Obserwując przypadki dzieci z trudnościami w nauce, nietrudno zauważyć zaburzenia osobowości tych dzieci, upośledzenia ich osobowości bądź braki osobowościowe. Nie są to pojedyncze objawy, lecz ich całe zespoły, które układają się na siebie i harmonijnie ze sobą współpracują. Do najbardziej powszechnych objawów możemy zaliczyć: nerwowość, nadwrażliwość, stany lękowe, przekora, wagarowanie (w starszych klasach), niechęć do szkoły, nadmierna pobudliwość, niepokój motoryczny, obgryzanie paznokci, trudności w skupieniu się, zaburzenia koncentracji uwagi, niskie poczucie własnej wartości, niezadowolenie z siebie, z rodziców, z nauczycieli, z kolegów, trudności adaptacyjne. Tworzące się grupy objawów utrwalając się, stymulują do aktywności inne, nadając tym samym cech osobowościowych danemu dziecku. Nie ma to żadnego związku ze złą wolą dziecka, tylko z nieumiejętnością poradzenia sobie w sytuacjach kryzysowych.

Trudności szkolne mogą dotyczyć każdego dziecka, bez względu na iloraz jego inteligencji, pochodzenie społeczne czy też inne uwarunkowania, widoczne z punktu widzenia obserwatora–nauczyciela. Są to często dzieci nadwrażliwe, nieśmiałe czy też nawet lękliwe. Gdy zauważalne są przy tym symptomy wycofywania się z życia rówieśniczego czy też ogólnie słaba akceptacja wszelkiego rodzaju zmian życiowych, możemy domniemać, że są to dzieci z pogranicza. Słowo „[...] pogranicze oznacza taką właśnie sytuację dziecka, z której ma ono dwa wyjścia – albo sukces dzięki odpowiedniej pomocy drugiego człowieka, albo porażkę na skutek niewłaściwej pomocy lub jej braku”¹². Niewłaściwą pomoc można interpretować dwuznacznie: z jednej strony, może się ona przejawiać w wyręczaniu dziecka we wszystkich sprawach, które nastęrczają mu trudności, lub wskazywanie mu utartych szlaków, po których będzie szedł jako wierny naśladowca, odtwórca pewnych schematów działań; z drugiej strony, niewłaściwa pomoc może oznaczać brak jakiegokolwiek pomocy oraz niestwarzanie prawidłowych warunków rozwojowych, w wyniku czego dziecko zostaje pozostawione samemu sobie. Ten dualizm pomocowy to częste formy „współpracy” z dzieckiem z pogranicza, chociaż generalizacja tego jest nader wątpliwa i krzywdząca dla sporej części wychowawców. Patrząc na dzieci z pogranicza, z perspektywy trudności w radzeniu sobie w sytuacjach życiowych, należy podkreślić, że nie są one dziećmi upośledzonymi intelektualnie czy też opóźnionymi w rozwoju – chociaż często tak się je niesłusznie etykietuje. Są to raczej dzieci, które rozwijają się wolniej, inaczej lub nierównomiernie w stosunku do swoich rówieśników. Stąd „właściwa pomoc” to jedyna droga, aby stały się w konsekwencji ludźmi zaradnymi i umiejącymi sprostać wyzwaniom losu. Najbardziej mogą im pomóc osoby znaczące dla nich, które przez swój autorytet dokonają

¹² I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1995, s. 157.

takiej progresji rozwojowej, która zadowoli nie tylko dziecko, ale wszystkich, którzy mają z nim kontakt. Dopiero brak pomocy i opieki może doprowadzić do trudności szkolnych i niepowodzeń w nauce, które, nakładając się na siebie, poprzez lata szkolnej nauki, mogą wygenerować pogłębione problemy natury intelektualnej, emocjonalnej czy też zwykłej zaradności życiowej.

Figuratywny charakter rodziny

Człowiek jest istotą, która potrzebuje „gniazda” – domu rodzinnego, by mogła w pełni zaistnieć¹³. Najbliższym otoczeniem więc, w którym dziecko nabywa różnych kompetencji oraz rozwija swoje zdolności i umiejętności jest rodzina. Jako instytucja pierwotna posługuje się całym arsenałem metod (świadomych i nieświadomych) kształtujących osobowość dziecka, które w niej widzi (chciałoby widzieć) autorytety stanowiące fundament jego aksjologicznych preferencji. Z perspektywy małego dziecka jest ona wyjątkowa i niepowtarzalna, będąc najistotniejszym elementem społecznych więzi dziecka¹⁴. Poprzez interakcje i współdziałanie staje się ona miejscem nie tylko przystosowawczych zachowań społecznych, ale też swoistej koncepcji doświadczania świata, umożliwiającej zachodzenie zmian w jego poznawczym i aksjologicznym polu. W ten sposób dostarczone pozytywne wzorce rodzinne pozwalają na lepsze funkcjonowanie w ukształtowanej już i zinterpretowanej strukturze wspólnotowego działania. Ponadto umożliwiają realizację potrzeb dziecka w oparciu o jego preferencje i możliwości, co w następstwie kształtuje pozytywny obraz własnego „ja”. Jest to istotne dla każdego człowieka, a w szczególności dla młodej, niedojrzałej jednostki, której osobiste szczęście i powodzenie życiowe uwarunkowane jest mikrośrodowiskiem, w którym przyszło mu wzrastać i rozwijać się. Ze względu na plastyczność osobowości małego dziecka, które w tym okresie jest szczególnie podatne na rozwijanie sił poznawczych, emocjonalnych czy wolicjonalnych, rodzina w swojej świadomości wychowawczej musi dołożyć wszelkich starań, aby siłom tym nadać odpowiedni kierunek i tempo rozwoju. Moc dziecka zależy bowiem od siły i sposobu rodzicielskich oddziaływań. Rodzina sama w sobie podlega przemianom i nigdy nie była, nie jest i nie będzie organizacją statyczną musi zatem wspierać dziecko w jego dynamicznym procesie rozwojowym.

¹³ H. Marzec, *Sytuacja dziecka w rodzinie podlegającej współczesnym przemianom*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011, s. 73.

¹⁴ M. Prokosz, *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 174.

Opierając się na zadaniach powinnościowych rodziny w stosunku do dziecka, które jest składnikiem jej struktury należy podkreślić jej *figuratywny* charakter. Polegać on powinien na realnym kształtowaniu go, a nie wyimaginowanej wizji dostosowanej do oczekiwań rodziców. Figuratywny charakter rodziny ma się przejawiać w pełnej akceptacji dziecka oraz wsparciu go i pomocy w tych zakresach, które wygenerowane zostały przez zaburzenia rozwojowe. Istotą takich zachowań musi być zatem empatyczne rozumienie i pełna gotowość koniecznej interwencji w sytuacjach trudnych, kryzysowych i pełnych napięć. Wczuwanie się w jego stany psychiczne, a nade wszystko w sposób postrzegania świata i samego siebie. Poddawanie różnym próbom i eksperymentom poznawczym, burzy jego spokój i poczucie bezpieczeństwa, którego tak bardzo potrzebuje w swoim niedojrzałym życiu. Możliwości rozwojowych należy upatrywać w dążeniach optymalnych, ukierunkowując instrumenty swojego działania w stronę pragmatycznych odniesień. To nie dziecko ma wrastać w społecznie ukształtowany system społeczny, ale system ma stwarzać warunki do indywidualnych preferencji wyrażających się w jego podmiotowym traktowaniu. W rodzinie takiej nie funkcjonują dyrektywne metody pracy wychowawczej, a standardy wynikają z prawomocności jej członków. Dla każdego jest w niej miejsce do wyrażania swoich poglądów i obaw wynikających z biopsychicznego uposażenia, a dziecko w szczególności ma być otoczone troską i zrozumieniem w tym zakresie. W takiej rodzinie trwa wymiana informacji międzypokoleniowej, poglądów i przekonań, a sytuacjom trudnym towarzyszy dialog. Metody wychowawcze stosowane we współczesnych rodzinach nie przynoszą oczekiwanych rezultatów¹⁵. Dlatego wychowanie oparte na delikatnych podpowiedziach i możliwościach wyboru spośród wielu ofert ma być facylitacją, niewymuszoną reakcją na odpowiedni stan rzeczy. W taki sposób nabywane doświadczenia konstruują całą sferę dziecięcej osobowości w wymiarze pozytywnych nastawień i zachowań wobec siebie i otaczającego go świata.

Figuratywna rodzina kształtuje transparentny wizerunek dziecka, realny jego kształt i urzeczywistnioną postać. Ma ona swoje usytuowanie w epoce post-industrialnej, w której następuje przenoszenie z życia publicznego do jej wewnętrznej autonomizacji i tendencji wolnościowych¹⁶. Przenikające się zmiany z poprzedniego okresu z aktualnie funkcjonującymi dostarczają rodzinie wielu alternatywnych sposobów współpracy i współdziałania, które są niezbywalne w przypadku dziecka wymagającego dodatkowego wsparcia. Rozszerza to możliwości metodycznych oddziaływań w relacji rodzice – dziecko. Aplikując w rodzinie zasadę indywidualizmu, samorealizacji i autonomii wyrażającej się przynajmniej pewną dozą wolności od autokratycznych nastawień, rodzina pod-

¹⁵ H. Marzec, *Sytuacja dziecka w rodzinie podlegającej współczesnym przemianom*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziny i dla rodziny...*, dz. cyt., s. 69.

¹⁶ Z. Tyszka, *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 18.

lega modernizacji, co jednocześnie oznacza poprawę warunków życia¹⁷. Ewolucje w formowaniu się współczesnej rodziny mają swoje uzasadnienie w *teorii racjonalnego wyboru*, gdzie dokonują się one w wyniku zewnętrznych uwarunkowań, jak i jej własnej aktywności w kontekście strategii formowania się¹⁸. Wprowadzanie zmian w zakresie metod postępowania z dzieckiem i jego roli w życiu rodzinnym zdaje się istotnym wyznacznikiem jej charakteru. Emocjonalność (więź wychowawcza, więź przywiązaniowa)¹⁹ oraz interakcyjność to jej niezbywalne elementy, mające na celu usytuowanie we współczesności.

Znaczenie rodziny w osiągnięciach edukacyjnych

Spektrum osiągnięć małego dziecka to jego bilans zysków i strat na całej płaszczyźnie ontogenetycznego rozwoju. Gdy saldo zysków wypełnia większą jego część, wówczas sytuacja psychiczna jednostki generuje radość i chęć działania. Wtedy też dziecko chce się uczyć i pragnie osiągnąć. Do takiego stanu, błogostanu, niewątpliwie przyczynia się rodzina poprzez swoje nastawienie w stosunku do dziecka, wyrażane postawy czy stosowane style wychowawcze. Uszczegóławiając, to o wiele więcej czynników tworzy mozaikę uwarunkowań przystosowawczych dzieci do szkoły, a zaliczyć do nich można: postawy rodzicielskie wobec dziecka, jego kolegów i szkoły, bliskość fizyczna rodziców z dzieckiem, harmonijne stosunki między rodzicami, szczęście małżeńskie generujące właściwą opiekę nad dzieckiem, zgodne pożycie małżeńskie, wspólna zabawa czy sposoby oddziaływania wychowawczego (nagradzanie i karanie)²⁰. Niekwestionowanie też wskazać należy na poważny związek jakości funkcjonowania dziecka w szkolnej rzeczywistości z jego sytuacją rodzinną, przy czym, decydującego znaczenia nabiera ekonomiczne funkcjonowanie rodziny (warunki mieszkaniowe, dochody miesięczne, zasoby finansowe, własne miejsce do nauki)²¹. Ubóstwo materialne rodziny okazuje się destruktywnym czynnikiem

¹⁷ A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 24.

¹⁸ S. Kawula, *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2008, s. 32–33.

¹⁹ M.M. Stec, R. Stec, *Więź wychowawcza rodziców w świetle teorii przywiązania. Możliwe następstwa transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne...*, dz. cyt., s. 145.

²⁰ P. Pindera, *Wpływy rodziny na przystosowanie dzieci 7-letnich do nauki w szkole*, [w:] H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i terażniejszości*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009, s. 232–235.

²¹ G. Cęcelek, *Funkcjonowanie w środowisku szkolnym dziecka z rodziny ubogiej*. Raport z badań, [w:] H. Marzec, M. Pindera, *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2007, s. 156; D. Jankowski, *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne UAM i WOM, Kalisz 1993, s. 43;

rozwoju i wychowania dziecka, a w ślad za tym idącej złej jego sytuacji szkolnej. Często rodziny takie etykietuje się mianem *dysfunkcyjnych*, rzadziej *patologicznych*²², w których słaba kondycja finansowa generuje jej następstwa w postaci: przemocy, agresji, niedostosowania społecznego czy też bezradności życiowej. Wiązka tych zależności prowadzi do złożoności problemu jej funkcjonowania, w którym nie należy mówić o jednej przyczynie lokującej dziecko w danym obszarze niepowodzeń szkolnych, ale o polietiologicznych uwarunkowaniach tego procesu.

Często akcentowany jest na gruncie pedagogicznych rozważań problem przeciążenia dzieci zajęciami pozalekcyjnymi²³, co w ówczesnej dobie wyścigu po sukces staje się znamienne dla dziecka i jego rodziny. Jednak nie ma to raczej odniesienia do dzieci z trudnościami w uczeniu się, gdyż w ich przypadku nabywanie podstawowych wiadomości przewidzianych programem szkolnym jest i tak wystarczającym obciążeniem. Dziecko z racji biologicznego wyposażenia nie jest wystarczająco samodzielne i potrzebuje pomocy od rodziców, aby móc spełnić oczekiwania nauczyciela oraz swoje własne. Syndrom trudności w uczeniu się wiąże się mocno z symptomami zaburzeń emocjonalnych i społecznych, które częstokroć są wtórne i w konsekwencji generują poczucie osamotnienia. W takiej sytuacji szkolnej dziecka powinnością rodziców jest wytworzenie silnych więzi emocjonalnych i sieci powiązań, prowadzących do rozwiązania problemu. Rodzice nie mogą pozwolić na to, aby ich dziecko w obliczu problemów z nauką pozostało samo, wskutek odtrącenia uczuciowego, wykluczenia oraz okazywaną wrogość. Jednym słowem, aby nie czuło się osamotnione²⁴.

Ten stan psychiczny o charakterze obiektywnym objawia się symptomami zachowania zewnętrznego, które można ująć w cztery rodzaje trudności wychowawczych. A mianowicie²⁵:

- 1) trudności związane z zaburzeniami ogólnej aktywności (ruchowej, poznawczej itp.),
- 2) trudności związane z zaburzeniami układu nerwowego,
- 3) trudności w zakresie kontaktów interpersonalnych (agresywność, zahamowanie),

A. Marzec-Tarasińska, *Bezrobocie jako czynnik zaburzający wychowanie w rodzinie*, „Wychowanie w Rodzinie”, t. IV: *Rodzina o specjalnych potrzebach*, S. Walasek, B. Winczura (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011, s. 153–168.

²² K. Żegnałek, *Wpływ rodziny patologicznej na funkcjonowanie szkolne dzieci*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny...*, dz. cyt., t. II, s. 299–300.

²³ J. Zwiernik, „Globalny dzieciak”, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 191.

²⁴ M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wyd. MADO, Toruń 2004, s. 8–9, 13.

²⁵ M. Kolankiewicz, *Kim są sieroty społeczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 8, s. 342–343.

4) trudności związane z zaburzeniami w rozwoju społeczno-moralnym (tendencje antyspołeczne, społeczne).

Wśród wymienionych trudności związanych z osamotnieniem, dzieci z trudnościami w uczeniu się mieszczą się w pierwszej lub drugiej grupie, u których prawidłowy rozwój psychomotoryczny i układu nerwowego są wyznacznikami osiągnięcia edukacyjnych sukcesów. Istotna jest tutaj rola rodziny, która unicestwi problem samotności i osamotnienia.

W edukacji dziecka znaczącą rolę odgrywa też zaspokajanie jego potrzeb, a w szczególności psychicznych, co wyraża się pozytywnymi kontaktami interpersonalnymi, werbalnymi i pozawerbalnymi. Ma to szczególne znaczenie dla przedszkolaka lub pierwszoklasisty, który w momencie przekroczenia progu szkolnego i nabywania umiejętności uczenia się staje w obliczu nowego zadania rozwojowego. Jego przestrzeń życiowa, którą stanowi rodzina, jako określona część świata zewnętrznego może stymulować do autoedukacji przy wsparciu i pomocy, jak też może generować zachowania destruktywne przy braku miłości i akceptacji, prowadząc do regresji. Przy pełnej akceptacji dziecka i jego działań czuje się ono bezpieczne, w związku z tym nie oczekuje ciągłych pochwał i nie uzależnia od nich poziomu swojego funkcjonowania. Silnie wtedy odczuwa potrzebę samodzielności, do której dąży na miarę aktualnego wieku rozwojowego, jak i możliwości²⁶.

Rodzina z perspektywy pomocy dziecku z trudnościami w uczeniu się – badania własne

Wiele dzieci uczęszczających do szkoły wykazuje problemy w uczeniu się²⁷, które generują przykre doświadczenia łącznie z utraconym dzieciństwem, samotnością i osamotnieniem. Jeżeli problem ten dotyczy nawet 50% uczniów, to jest to wystarczający sygnał, alarm na udzielanie im wsparcia w tym obszarze aktywności. Podstawową siłą w tym zakresie są rodzice, którzy, przebywając na co dzień z dzieckiem, powinni rozpoznać, czego owe trudności dotyczą i jakie są ich objawy.

Przedstawione badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, a technikę stanowiła ankieta oraz wywiad z niektórymi rodzicami. Całość dopełniała obserwacja dzieci, które wykazywały symptomy trudności w uczeniu się w ich szkolnym i rodzinnym funkcjonowaniu. Teren badań obejmuje województwo opolskie, a czas to jesień 2011 roku, stąd ich aktualność oddaje rzeczywisty obraz funkcjonowania polskiego dziecka w szkole i uzyskiwanego

²⁶ M. Gawęcka, *Poczucie osamotnienia...*, dz. cyt., s. 23.

²⁷ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2003; L. Wiatrowska, *Wiem i muszę pomóc*, „Życie Szkoły” 2007, nr 3, s. 11–15.

wsparcia. Populacja badawcza objęła 180 rodziców dzieci wykazujących problemy z nauką, z różnych przedmiotów. Celem badań było ukazanie obrazu dziecka z trudnościami edukacyjnymi oraz modeli wsparcia rodzicielskiego i wypracowanych strategii pracy z dzieckiem na tle zmieniających się uwarunkowań społecznych w wymiarze mikro- i makrośrodowiskowym. Zmienną zależną stanowi sylwetka dziecka z trudnościami w uczeniu się, a zmienną niezależną uczyniono wykształcenie rodziców, dzieląc ich na cztery grupy: gr. 1 – wykształcenie podstawowe (4%), gr. 2 – zawodowe (17%), gr. 3 – średnie (58%), gr. 4 – wyższe (21%). Tak więc problem badań stanowi pytanie: Jak przedstawia się obraz współczesnego dziecka z trudnościami w uczeniu się z uwzględnieniem rodzicielskich działań pomocowych? Uszczegóławiając problem główny starano się odpowiedzieć na następujące pytania: 1) Jakie trudności wykazuje współczesne dziecko podczas uczenia się?; 2) Co stanowi największy problem w samodzielnym uczeniu się?; 3) Jakie zachowania przejawiają dzieci z trudnościami w uczeniu się podczas nauki w domu?; 4) Od kiedy oraz jak często rodzice pomagają swojemu dziecku w nauce?; 5) Jakie strategie pracy z dzieckiem podczas nauki stosują rodzice?; 6) Jakie są przyczyny trudności edukacyjnych dzieci?

Wobec powyższych wskazań dokonano analizy uzyskanych danych liczbowych, które wyrażone w procentach znajdują swoje odzwierciedlenie w tabelarycznych przedstawieniach. Niektóre wyniki empirycznych działań przekraczają wskaźnik 100% z uwagi na to, iż ankietowani mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Tabela 1. Trudności dziecka podczas uczenia się

Table 1. Child's learning difficulties

Rodzaje trudności w uczeniu się	N	%
Z czytaniem	63	35
Z pisaniami	48	27
Z rozumieniem	95	53
Ze skupieniem uwagi	111	62
Z myśleniem	43	24
Z wypowiedzaniem się	33	18
Ze sprawnością manualną	18	10
Z ogólną sprawnością fizyczną	7	4
Ze spostrzeganiem	42	23
Inne (jakie?)	1	0,5

Źródło: badania własne.

Source: author's research.

Znajomość własnego dziecka, jego radości i problemów dowodzi o świadomości rodzicielskiej i możliwościach pomocy mu w zaistniałych sytuacjach. Z uwagi na to, że badani to rodzice dzieci wykazujących niepowodzenia dydaktyczne stąd wszyscy mają świadomość istnienia owego problemu. Najczęściej przejawianym zachowaniem u ich dzieci jest problem związany ze skupieniem uwagi (62%) oraz z rozumieniem (53%). Następną trudność tych dzieci to czytanie (35%), pisanie (27%), myślenie (24%) oraz spostrzeganie (23%). Pojedynczo zauważa się także trudności w zakresie mówienia, sprawności manualnej czy też ogólnej sprawności fizycznej. Wszyscy rodzice wskazali na kilka objawów trudności w uczeniu się, co wynika z faktu objawiania się ich nie w izolacji, ale we współwystępowaniu. Znamienny wydaje się fakt trudności dzieci w zakresie skupienia uwagi, która to czynność związana z koncentracją na danym przedmiocie lub zjawisku stanowi dla współczesnego dziecka tak istotny problem. Jego uwarunkowania mogą być polietologiczne jednak rodzice i nauczyciele zwracają szczególną uwagę na gry komputerowe, w których dynamiczna akcja pobudza refleks nie wymuszając ogniskowania uwagi. Dziecko nie skupia się wtedy na szczegółach, bo szybkość podejmowania decyzji i działania koronuje sukces. Także bajki telewizyjne, pełne akcji, napięć i emocjonalnych wzruszeń zaburzają ten obszar prawidłowego funkcjonowania dziecka, co przekłada się ostatecznie na występowanie nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeń koncentracji uwagi.

Tabela 2. Największe problemy w samodzielnym uczeniu się dzieci

Table 2. The greatest problem's in a child's unassisted learning

Problemy w uczeniu się	N	%
Płynne i wyraziste przeczytanie tekstu	68	38
Pisanie w ogóle	30	17
Tworzenie i pisanie opowiadań	63	35
Rozumienie treści i powiązań w tekście	82	46
Rozwiązywanie zadań tekstowych	68	38
Liczenie	48	27
Rozumienie poleceń w zadaniu	82	46
Dostrzeganie związków i różnic między przedmiotami i zjawiskami	22	12
Wyjaśnianie zjawisk przyrodniczych	15	8
Rozpoznawanie i oznaczanie kierunków	10	6
Inne (jakie?)	3	2

Źródło: badania własne.

Source: author's research.

W wyniku powyższych trudności dzieci doznają swoistych utrudnień w autoedukacji, co ma swój przejaw w postaci nierozumienia treści, poleceń w zadaniu oraz związków między treściami (po 46%), co jest potwierdzeniem wyników przedstawionych w tabeli 1. Wpływa to bezpośrednio na problemy w rozwiązywaniu zadań tekstowych (38%). Problemy w postaci płynnego i wyrazistego czytania charakteryzują sporą grupę dzieci (38%), a dla niemalże takiej samej liczby (35%) kłopot sprawia tworzenie i pisanie opowiadań lub pisanie w ogóle (17%). Powyższe generuje komplikacje w sprawie wyjaśniania zjawisk przyrodniczych, ich charakterystyki oraz dostrzegania związków i różnic między przedmiotami. Nierzadkie są przypadki braku sprawnego liczenia (27%) i swoistych mnemotechnik w tym zakresie. Ta paleta przejawów trudności w uczeniu się nie ułatwia dzieciom pobytu w szkole, ale częstokroć zaniża motywację do jakiegokolwiek działalności poznawczej, upatrywanej w obowiązku chodzenia do szkoły. Przy braku zrozumienia problemu i wsparcia ze strony rodziców pozostawia trwałe efekty nieprzyjemnych doznań, tworząc niechlubną historię jednostkowego życia.

Tabela 3. Zachowania dzieci z trudnościami w uczeniu się podczas nauki

Table 3. The behaviour of children with learning difficulties

Charakterystyczne zachowania się dzieci podczas nauki	N	%
Siedzi spokojnie	37	21
Kręci się, wierci	91	51
Płacze, jest smutne	24	13
Kołysze się na krześle	47	26
Rusza rękami, nogami	47	26
Wykazuje duże skupienie	17	9
Aktywnie uczestniczy w pracy	7	4
Ciągle zadaje pytania	41	23
Domaga się pomocy	67	37
Denerwuje się, krzyczy	39	22
Wygania wszystkich, chce zostać sam	14	8
Chce za wszelką cenę szybko skończyć zadanie	73	41
Starannie wykonuje zadanie	10	6
Inne (jakie?)	2	1

Źródło: badania własne.

Source: author's research.

Zwiastunami trudności edukacyjnych są zachowania i ich symptomatyczne cechy, do których bezspornie należą: kręcenie się, wiercenie podczas odrabiania zadań (51%), towarzyszące nieskoordynowane ruchy rąk i nóg oraz kołysanie się na krześle (po 26%), dążenie do jak najszybszego zakończenia pracy (41%), natarczywe domaganie się pomocy (37%), ciągle zadawanie pytań niezwiązanych z wykonywanym zadaniem (23%). Szczególnie niepokojącym zachowaniem dla rodziców jest kiepski stan emocjonalny dziecka, wyrażany przez zdeenerwowanie i krzyki (22%) oraz permanentny płacz i towarzyszący mu smutek (13%). Z jednej strony deprymuje to rodziców, a z drugiej wyzwala współczucie i chęć udzielania pomocy. Ambiwalencja uczuć dziecka i rodzica przekłada się często na atmosferę pracy, która nie zawsze jest pedagogicznie uzasadniona i psychologicznie słuszna. Jak twierdzą sami indagowani, jest to sytuacja trudna i często przerasta ich możliwości, chociaż uzasadnia powinności wobec dziecka. Najkorzystniejsze wydają się okoliczności rodziców, których dzieci, pomimo towarzyszących im niekorzystnych czynników, siedzą spokojnie (21%), wykazują duże skupienie (9%), starannie wykonują zadanie (6%) lub aktywnie uczestniczą w pracy (4%). Największa liczba tych uczniów rekrutuje się z rodzin o wyższym wykształceniu rodziców, co wynika z częstych rozmów dzieci z rodzicami i charakteru ich dialogu. W takiej atmosferze pozytywne emocje stabilizują i wzmacniają więzi wychowawcze i przywiązaniowe.

Tabela 4. Rozpoczęcie przez rodziców pomocy dziecku w nauce

Table 4. The beginning of parents' help for the learning child

Okres rozpoczęcia pomocy w nauce	N	%
W przedszkolu	39	22
W kl. I	84	47
W kl. II	16	9
W kl. III	17	9
W kl. IV	16	9
W kl. V	4	2
W kl. VI	4	2

Źródło: badania własne.

Source: author's research.

Największa część rodziców pomaga dzieciom w uczeniu się już w klasie I szkoły podstawowej (47%) lub w przedszkolu (22%). Po 9% rodziców rozpoczęła swoją pomoc w klasie II, III lub IV, co niejednokrotnie było działaniem zbyt późnym i na tyle szkodliwym dla jego rozwoju, że pozwoliło na utrwalenie się pewnych, nieprawidłowych nawyków (np. późne odrabianie zadań domowych, wykręcanie się od ich wykonania, niechęć do szkoły i nauczyciela). Nie-

kwestionowanie więc wczesna interwencja w zaburzenia rozwojowe dziecka to pomyślniejsza perspektywa ich korekcji, jak też krótszy czas oczekiwania na ich zmiany. Bowiern częstotliwość pomocy dziecku w nauce, w ponad połowie przypadków, przejawia się w codziennej pracy z nim (najwięcej z wykształceniem wyższym), a jedna czwarta realizuje ją co najmniej 2 razy w tygodniu. Znaczna część rodziców odwołuje się do potrzeb dziecka pomagając mu tylko wtedy, gdy o to poprosi (14%). Pozostali pomagają epizodycznie, ale jest to niewielka liczba, w szczególności wśród rodziców z podstawowym wykształceniem. Dominującą porą dnia, w której odbywa się wspólne odrabianie lekcji i ćwiczenie zaburzonych funkcji to popołudnie (51%) oraz dni wolne od pracy zawodowej rodziców (29%). W wyniku takiego intelektualnego rozkładu wysiłków, dziecko ma czas na odpoczynek, zabawę i spełnienie obowiązków. Zachowanie higieny pracy umysłowej może bowiem być czynnikiem zwiększającym efektywność uczenia i uczenia się. Jednak pomoc dziecku ma też swoje miejsce zaraz po przyjściu ze szkoły (11%) lub wieczorem (29%), gdy, w wyniku przebytego dnia, jest ono zmęczone i sennie. Wskazuje to na złą organizację dnia aktywności dziecka i przemęczenie organizmu nieadekwatnymi formami.

Tabela 5. Strategie pracy z dzieckiem

Table 5. Strategies of working with a child

Sposoby pomocy dziecku	N	%
Rozmowa/tłumaczenie	125	69
Ćwiczenie/powtarzanie	106	59
Rozwiązywanie nowych (podobnych) zadań	39	22
Nagradzanie za samodzielnie zrobione zadanie	34	19
Karanie za nieprawidłowe wykonanie zadania	5	3
Inne (jakie?)	1	0,5

Źródło: badania własne.

Source: author's research.

Dialog jako jedna z form współpracy z dzieckiem przejawia się u 69% rodziców, co znamionuje relacje partnerstwa i współpracy z dzieckiem. Następną strategią, która uplasowała się na drugim miejscu jest ćwiczenie/powtarzanie (59%). Wiąże się ona nieodzownie ze wspieraniem dziecka w jego wysiłkach i staraniach, dając mu poczucie bezpieczeństwa. Następną strategią jest rozwiązywanie problemów (22%), czemu często towarzyszy nagradzanie w różnych formach. Wzmocnienia negatywne, kary, stosują tylko rodzice z wykształceniem podstawowym, co w ogóle nie ma miejsca u pozostałych rodziców. Zatem nieznaczna część tych rodziców opiera się w swoich działaniach wychowawczych na dyscyplinowaniu i usunięciu czynnika atrakcyjnego jako źródła destruktywnych emocji. Nie mają bowiem świadomości, że od takich sytuacji dziecko ucieka, broni się przed nimi, a więc nauka nie jest dla nich atrakcyjna.

Tabela 6. Uwarunkowania trudności w uczeniu się
Table 6. Conditions of children's learning difficulties

Rodzaje przyczyn trudności w uczeniu się	N	%
Nieprawidłowości rozwojowe	22	12
Przekaz genetyczny	30	17
Szkoła (zbyt wysokie wymagania)	31	17
Nauczyciel (jego cechy osobowościowe)	40	22
Złe metody nauczania	53	29
Słaba motywacja dziecka do nauki	74	41
Niechęć do szkoły	61	34
Rówieśnicy	24	13
Rodzeństwo	1	0,5
Inne (jakie?)	3	2

Źródło: badania własne.

Source: author's research.

Na polietiologiczne uwarunkowania trudności szkolnych dzieci wskazuje literatura przedmiotu i empiryczna praktyka²⁸. Jednak rodzice jednoznacznie wskazują na szkołę jako główną przyczynę niepowodzeń ich dzieci: niechęć do szkoły (34%), złe metody nauczania (29%), nauczyciel i jego osobowość (22%) oraz wysokie wymagania programowe (17%). Bardzo niekorzystna w rozwoju dziecka okazuje się, zdaniem rodziców, słaba motywacja do nauki (41%), którą wzbudzić może każdy i nikt. Nieprawidłowości rozwojowe dziecka podkreśla 12% badanych, a najbardziej rodzice z wykształceniem podstawowym (43%).

Na uwarunkowania genetyczne wskazuje 17%. Winą obarczają też rówieśników (13%).

W kwestii przyczyn trudności w uczeniu się panuje zatem zgoda, przede wszystkim szkoła, a wykształcenie rodziców nie różnicuje tego poglądu w znaczący sposób.

²⁸ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji...*, dz. cyt.; Tejże, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000; G. Binder, R. Michaelis, *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003; W. Brejnak, *Dysleksja*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.

Konkluzje

1. Współczesne dziecko boryka się z problemem nieumiejętności skupienia uwagi, co, z punktu widzenia nauki szkolnej, jest istotne i znaczące dla efektywności tego procesu, jak i zdrowia psychicznego podmiotów sytuacji. Wszelkie działania zmierzające do poznawczej działalności dziecka winny zawierać takie elementy pracy, które kształcąc wpływają na zdolność koncentracji uwagi oraz modyfikują złe nawyki w tym zakresie. Współczesne nauczanie musi składać się z oddziaływań o charakterze terapeutyczno-naprawczym, podczas którego nastąpi kompensacja braków poszczególnych funkcji i korygowanie niepełnowartościowych zachowań, jak też wyzwalanie pozytywnych zmian motywacyjnych i usprawnianie zaburzonych procesów. Pozwoli to na prawidłowy rozwój dziecka i realizację potrzeb wynikających z pełnionych ról społecznych.
2. Wizerunek dziecka z trudnościami edukacyjnymi to konglomerat niepowodzeń szkolnych, które ujawniają się w różnej formie i postaci. Trudności w pisaniu i czytaniu, jako następstwo trudności w uczeniu się, są bazą do niepowodzeń z innych przedmiotów, w początkowych, jak i późniejszych latach szkolnych zmagają. Nie sprzyja to kształtowaniu inteligencji emocjonalnej, która zaburzona wzmacnia inne zaburzenia. Utrudnia to wypełnianie podstawowych zadań szkoły, jakim jest kształtowanie autoedukacji czy przygotowanie do samowychowania na każdym szczeblu nauczania.
3. Trudności w uczeniu się polaryzują dzieci w klasie, co łatwo daje się zauważyć poprzez ich dystynktywne cechy. Znamienne są takie, jak niepokój, lęki, zdenerwowanie, krzyki, zwracanie na siebie uwagi lub izolacja, prośba o pomoc itp. Prawidłowe odczytywanie zespołu zachowań warunkuje trafne diagnozy i stosowną pomoc, która nie tylko jest niezbędna, ale konieczna zarówno ze strony nauczyciela, jak i rodzica. Bez ich pomocy dziecko samodzielnie nie sprostą zadaniom i obowiązkom wynikającym z faktu bycia uczniem.
4. Pomoc rodzicielska dzieciom z trudnościami edukacyjnymi to splot różnorodnych działań ukierunkowanych bezpośrednio na kształcenie koniecznych umiejętności szkolnych, a pośrednio na korygowanie zaburzeń rozwojowych. Ich interwencja rozpoczyna się dość wcześnie i u większości charakteryzuje się systematycznością, co zwiększa prawdopodobieństwo korekcji i kompensacji deficytów rozwojowych. Wspierają ich poprzez rzeczywistą pomoc i zaangażowanie, wzmacniając przy tym więzi i edukując emocjonalnie.
5. Rodzice stosują swoiste i zróżnicowane strategie działań edukacyjno-pomocowych w stosunku do swoich dzieci. Są dalecy od posługiwania się jedną metodą czy stylem, gdyż tylko różnorodność w tym zakresie dostosowana do potrzeb i preferencji dziecka generuje skuteczność pracy i daje pozytywny obraz dwupodmiotowych zmagają.

6. Wykształcenie rodziców to istotny czynnik regulujący stosunki z dzieckiem. Im wyższe wykształcenie rodziców, tym większa i skuteczniejsza pomoc, a zarazem większa świadomość deficytów rozwojowych warunkujących trudności w uczeniu się. Rodzice ci charakteryzują się też większą wiedzą na temat psychologicznych mechanizmów uczenia się i funkcjonowania dziecka w szkole. Powinnością szkoły jest więc zwiększanie owej świadomości u wszystkich rodziców dzieci, które mają kłopoty w szkole poprzez różne formy pedagogicznych oddziaływań. Sama rozmowa to zbyt uproszczenie i bagatelizowanie tak istotnej dla dziecka sprawy.
7. Bez względu na wykształcenie, zdaniem dużej części rodziców, to programy nauczania, szkoła i jej organizacja pracy oraz nauczyciel i jego metody dydaktyczno-wychowawczego postępowania są źródłem trudności w uczeniu się dzieci. Weryfikacja metodyczna i merytoryczna wskazanych obszarów pozostaje więc nadal w sferze postulatów rodzicielskich, co musi się przełożyć na rzeczywiste działania władz oświatowych, jak i samych nauczycieli.

Bibliografia

- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Binder G., Michaelis R., *Trudności w nauce. Skuteczne sposoby pracy z dzieckiem*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wyd. HARMONIA, Gdańsk 2003.
- Brejnak W., *Dysleksja*, Wyd. Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- Cęcełek G., *Funkcjonowanie w środowisku szkolnym dziecka z rodziny ubogiej. Raport z badań*, [w:] H. Marzec, M. Pindera, *Problemy rodziny na początku trzeciego tysiąclecia*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2007.
- Davis R.D., Braun E.M., *Dar uczenia się*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- Dziedziewicz D., *Wspierać: kto, w jaki sposób i z jakim skutkiem?*, „Psychologia w Szkole” 2011, nr 3, s. 35–40.
- Gawęcka M., *Poczucie osamotnienia dziecka w rodzinie własnej*, Wyd. MADO, Toruń 2004.
- Janke A.W., *Rodzinne uwarunkowania przebiegu i efektów edukacji szkolnej uczniów klas V–VIII*, Toruń 1987.
- Jankowski D., *Edukacja kulturalna. Szkoła i rodzina*, Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne UAM i WOM, Kalisz 1993.
- Kawula S., *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familologicznej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2008.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2011.
- Kolankiewicz M., *Kim są sieroty społeczne*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993, nr 8, s. 342–343.
- Konieczna A., *Rodzic, czyli domowy nauczyciel*, „Psychologia w Szkole” 2012, nr 1.

- Konopnicki J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966.
- Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Wyd. PWN, Warszawa 1972.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Marzec H., *Sytuacja dziecka w rodzinie podlegającej współczesnym przemianom*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. 1, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.
- Marzec-Tarasińska A., *Bezrobocie jako czynnik zaburzający wychowanie w rodzinie*, [w:] S. Walasek, B. Winczura (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, t. IV, Jelenia Góra 2011.
- Pindera P., *Wpływy rodziny na przystosowanie dzieci 7-letnich do nauki w szkole*, [w:] H. Marzec, Cz. Wiśniewski (red.), *Rodzina na początku III tysiąclecia – obraz przeszłości i teraźniejszości*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2009.
- Obuchowska I., *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Prokosz M., *Rola rodziny w samorozwoju młodzieży*, [w:] Seria: „Wychowanie w Rodzinie”, t. III: *Współczesna rodzina w sytuacji zmiany*, E. Jurczyk-Romanowska, L. Albański (red.), Wyd. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2011.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Wyd. PWN, Warszawa 1973.
- Stec M.M., Stec R., *Więź wychowawcza rodziców w świetle teorii przywiązania. Możliwe następstwa transformacji ustrojowej w Polsce*, [w:] A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wyd. AKAPIT, Toruń 2008.
- Templar R., *Zasady rodzicielstwa. Jak być dobrym i mądrym rodzicem*, Gliwice 2010.
- Tyszka Z., *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2001.
- Wiatrowska L., *Wiem i muszę pomóc*, „Życie Szkoły” 2007, nr 3, s. 11–15.
- Wiatrowska L., *Retardacja rozwojowa dziecka a postawy rodziców*, [w:] S. Walasek, B. Winczura (red.), *Wychowanie w rodzinie. Rodzina o specjalnych potrzebach*, t. IV, Jelenia Góra 2011.
- Zajdel K., *Wychowanie dziecka. Księga pytań i odpowiedzi*, Gdańsk 2010.
- Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa 1996.
- Zwiernik J., „Globalny dzieciak”, [w:] J. Bińczycka, B. Smolińska-Theiss (red.), *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Żarczyńska-Hyla J., *Trudności w uczeniu się dzieci z deficytami rozwojowymi a wsparcie środowiska rodzinnego*, [w:] Taż (red.), *Rodzinne uwarunkowania rozwoju dzieci z problemami edukacyjnymi*, Opole 2008.
- Żegnałek K., *Wpływ rodziny patologicznej na funkcjonowanie szkolne dzieci*, [w:] H. Marzec (red.), *Z rodziną i dla rodziny w dobie globalizacji*, t. II, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2011.