

# NIEPOWODZENIA SZKOLNE UCZNIÓW KLAS POCZĄTKOWYCH A PERCEPCJA WŁASNYCH DOŚWIADCZEŃ SZKOLNYCH RODZICÓW

DANUTA OCHOJSKA

Uniwersytet Rzeszowski

## Wprowadzenie

W każdej klasie są uczniowie o zróżnicowanych właściwościach psychofizycznych i predyspozycjach. Wiele dzieci może doświadczać trudności szkolnych, a niekoniecznie są one widoczne dla nauczycieli i rodziców. Problematyką niepowodzeń szkolnych zajmowało się wielu pedagogów, m.in. Helena Radlińska (1937), Jan Konopnicki (1966), Wincenty Okoń (2001), Czesław Kupisiewicz (2004), podkreślając złożony mechanizm występowania trudności w radzeniu sobie w sytuacjach szkolnych. Kontynuatorami omawianej problematyki są m.in.: Bogumiła Łuczak (2000), Beata Kozieł (2011), Anna Karpińska (1999).

Niepowodzenia szkolne można określić jako „nieprawidłowy sposób funkcjonowania ucznia w różnych sferach, który wynika z rozbieżności między wymaganiami dydaktycznymi i wychowawczymi a postępowaniem dziecka i jego osiągnięciami szkolnymi. Konsekwencją trudności szkolnych jest kształtowanie się negatywnego stosunku uczniów wobec samego siebie i wobec wymagań szkoły” (Okoń, 2001, s. 263). Niepowodzenia szkolne zwykle kojarzone są z trudnościami w nauce i nieprawidłowym zachowaniem, ale jak słusznie podkreśla Kozieł (2008, s. 21), obejmują one także niewłaściwe relacje z nauczycielami i rówieśnikami.

mują one także niewłaściwe relacje z nauczycielami i rówieśnikami.

## Uwarunkowania niepowodzeń szkolnych. Znaczenie transmisji pokoleniowej

W literaturze podaje się różne grupy przyczyn niepowodzeń szkolnych. Kupisiewicz (2004, s. 650) uwzględnia tu m.in. uwarunkowania dydaktyczne (np. błędy popełniane przez nauczyciela, niewłaściwą postawę pedagogów wobec uczniów, przeładowane i nieadekwatne do możliwości uczniów programy nauczania). Istotne znaczenie mają też czynniki ekonomiczno-społeczne (np. zła sytuacja materialna, brak odpowiednich warunków do nauki, patologie w rodzinie, niewłaściwe oddziaływania wychowawcze). Przyczyny trudności szkolnych i niepowodzeń w nauce przede wszystkim jednak zależą od czynników biopsychicznych: poziomu intelektualnego, temperamentu, cech charakteru. Wielu uczniów ujawnia także dysfunkcje fizyczne, nieprawidłowości w zakresie analizy i syntezy wzrokowej, słuchowej i w sferze motorycznej, co wiąże się z dysleksją, która przejawia się w trudnościach w czytaniu i pisaniu. U niektórych dzieci występują także zaburzenia w rozwoju mowy, m.in. dyslalia, jąkanie, mutyzm. Trudności w komunikowaniu się często stanowią barierę w relacjach z innymi. Różnego

typu deficyty, dysfunkcje zwykle mają wpływ na specyficzne stereotypowe spostrzeganie ucznia przez nauczycieli i rówieśników, co utrudnia obiektywną ocenę jego możliwości.

Jeśli dziecko nie jest w stanie sprostać określonym wymogom szkoły, zwykle pojawia się frustracja, niechęć do nauki oraz niewłaściwe, ucieczkowe zachowania przejawiające się w formie lęku czy objawów psychosomatycznych, np. bóle głowy, brzucha, zaburzenia odżywiania (Karpińska, 1999, s. 76). Często, szczególnie w początkowym etapie nauki, występują ukryte niepowodzenia, które z czasem nasilają się i prowadzą do poważnych braków w zakresie wiedzy i umiejętności, a także utrwalenia określonych nieprawidłowych nawyków. Zwykle różne trudności na zasadzie błędnego koła potęgują kolejne, np. dzieci nadpobudliwe psychoruchowo przeważnie ujawniają problemy w koncentracji uwagi, co z kolei utrudnia naukę szkolną i wywołuje niechęć do podejmowania kolejnych wyzwań. Problemy w skupieniu się wyzwalają napięcie, ale także chęć odwrócenia uwagi od tych trudności, co przejawia się np. w dokuczaniu innym. Takie reakcje z kolei wyzwalają niechęć rówieśników do dziecka, a to z kolei potęguje stres, który nasila impulsywne, nieakceptowane społecznie zachowania.

Każde dziecko w sytuacji ujawnienia trudności w nauce może różnie się zachowywać. Jak słusznie podkreśla Magdalena Krawczonek (2002, s. 10–11) są dzieci z problemami, które mogą zwracać uwagę na siebie, nie tylko dążąc do uzyskania przewagi nad innymi, stosując różne formy agresji i przemocy, lecz także często użalając się nad sobą, aby wyzwolić litość i współczucie. Inną reakcją może być wycofywanie się, izolowanie się od rówieśników, co nasila bierność i niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań.

Niemale znaczenie dla kształtowania nastawienia do szkoły i sukcesów dziecka ma rodzina (m.in. Sikora, 2005, s. 38). W istotny sposób oddziałuje na dziecko, przekazując określone wzory zachowań, role i wartości.

Niewłaściwe postawy rodzicielskie, dystans emocjonalny w istotny sposób wpływają na brak poczucia bezpieczeństwa i kształtowanie niewłaściwych sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Sposób zaspokojenia potrzeb, określone warunki do nauki odgrywają rolę w kształtowaniu motywacji osiągnięć, postaw wobec szkoły. Szczególnie ważne jest nastawienie dziecka do nauki. Badania prowadzone przez Julie Turner-Cobb (2005, s. 47–57) wśród dzieci mających podjąć naukę szkolną w pierwszej klasie szkoły podstawowej, wskazywały na przeżywanie przez nie silnego stresu. Jego wskaźnikiem był podwyższony poziom kortyzolu (pobierano dzieciom próbki śliny) już na kilka miesięcy przed pójściem do szkoły. Okazało się, że po sześciu miesiącach pobytu w szkole stwierdzono znaczne obniżenie hormonu stresu (kortyzolu). Zdaniem autorki, to prawdopodobnie rodzice ujawniali napięcie związane z podjęciem nauki, co przekładało się na zachowanie ich dzieci. Zatem sposób podejścia do szkoły przez dziecko w dużej mierze zależy od własnych doświadczeń rodziców. Mogą oni projektować swoje przeżycia na potomstwo.

Zachowania rodziców, ich sposób reagowania na różne sytuacje często powtarzane są przez dzieci, co określane jest jako transmisja pokoleniowa. Przekaz określonych wzorców zachowań, postaw czy określonych wartości z pokolenia na pokolenie w dużej mierze zachodzi w sposób niezamierzony, nieuświadomiony. Identyfikacja z opiekunem ma ogromny wpływ na kształtowanie się osobowości młodego człowieka, jego zachowania, potrzeby, nastawienia, reakcje emocjonalne czy sposób komunikowania się (m.in. Rostowska, 1995; Sitarczyk, 2002; Doliński, 2004; Ochojska, 2012).

W literaturze wyróżnia się różne formy transmisji (za: Doliński, 2004, s. 71–82): transmisję ciągłą (jako reprodukcję wzorów zachowań z pokolenia na pokolenie) oraz transmisję nieciągłą rozumianą jako swoiste przekształcanie wzorów zachowań wyniesionych z domu rodzinnego pod wpływem

własnej aktywności lub różnych czynników zewnętrznych (np. pomimo doświadczania pożądanego wzorów postępowania dana osoba może ujawniać zachowania destruktywne i odwrotnie). Poziom nasilenia transmisji pokoleniowej zależy m.in. od fazy rozwoju człowieka i odgrywa szczególną rolę w okresie dzieciństwa i adolescencji. Z czasem młody człowiek stara się oddzielić od wpływu rodziny pochodzenia. W rodzinie zwykle zachodzi transmisja zamierzona – chodzi tu o świadome zaangażowanie rodziców, aby przekazać wzory zachowań i system wartości. Z kolei transmisja niezamierzona to przekaz biologiczny oraz spontaniczne zachowania będące rezultatem uczestnictwa w życiu rodziny.

Transmisja jest procesem zachodzącym dzięki mechanizmom naśladownictwa (obserwowanie zachowań innych osób i powtarzanie ich), identyfikacji (potrzeby bycia takim samym jak osoba będąca wzorem zachowania, przedmiotem dodatnich uczuć – chodzi o całościowe upodobnienie się do wzorca) oraz modelowania (przejmowanie zachowań stanowiących symboliczne równoważniki zachowania modelu, gdzie niekoniecznie dana osoba wiernie je odzwierciedla, ale odczytuje znaczenie jego zachowań w odniesieniu do siebie. Konsekwencją modelowania jest umiejętność różnicowania i zapamiętywania złożonych form funkcjonowania człowieka (Farnicka, Liberska, 2014, s. 186–190).

Przedmiotem niniejszych badań jest porównanie osiągnięć uczniów w percepcji ich ojców i matek oraz retrospektywna, subiektywna ocena własnego funkcjonowania na tym etapie edukacji przez rodziców. Chodzi zatem o ustalenie, na ile zachodzi zjawisko transmisji niektórych zachowań w odniesieniu do sytuacji szkolnej.

### **Cel badań, materiał i metoda**

Celem prowadzonych badań była ocena wybranych aspektów funkcjonowania w szkole i trudności szkolnych dzieci z perspektywy

matek i ojców oraz ustalenie, na ile każdy z rodziców spostrzega podobieństwo między sobą i własnym dzieckiem odnośnie do radzenia sobie w szkole w okresie późnego dzieciństwa. Zatem sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakie jest nasilenie trudności szkolnych u dzieci w młodszym wieku szkolnym w percepcji ojców?
2. Jakie jest nasilenie trudności szkolnych u dzieci w percepcji matek?
3. Czy istnieje podobieństwo w zakresie nasilenia trudności szkolnych u dzieci i ojców w ich retrospektywnej ocenie?
4. Czy istnieje podobieństwo w zakresie nasilenia trudności u dzieci i matek w ich retrospektywnej ocenie?

Zmienną zależną w prowadzonych badaniach były podobieństwa i różnice w ocenie niepowodzeń szkolnych i ich uwarunkowań u dzieci i rodziców (z perspektywy matek i ojców). Zmienna niezależna to przynależność pokoleniowa (dzieci i rodzice) oraz płeć rodziców. Wskaźnikami zmiennej zależnej były odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety (zamieszczone w tabelach, w kolejnym podrozdziale).

W badaniach wzięło udział 99 osób – 50 matek i 49 ojców, których dziecko było w młodszym wieku szkolnym. Badania były przeprowadzone podczas wywiadówek, a dobór rodziców miał charakter losowy.

Rodzice wypełniali ankietę opracowaną przez autorkę artykułu. Ankieta zawierała skategoryzowane pytania i składała się z dwóch części. W części pierwszej rodzice oceniali funkcjonowanie i rodzaj trudności szkolnych u własnych dzieci. Druga część zawierała te same pytania, odnoszące się jednak do percepcji własnych zachowań w tym wieku przez matki i ojców. Z pewnością z dłuższej perspektywy czasu trudno jest dokonać analizy własnych osiągnięć i trudności szkolnych, mogą one być zniekształcone przez późniejsze doświadczenia. Nie ma jednak obiektywnego sposobu docierania do przeżyć z dzieciństwa. Badania mierzały

głównie do ustalenia, na ile rodzice dostrzegają podobieństwo między sobą i dziećmi, odnośnie do radzenia sobie w sytuacjach związanych z nauką i funkcjonowania w klasie w okresie późnego dzieciństwa.

## Wyniki badań własnych

Respondenci mieścili się w przedziale wiekowym od 26 do 50 lat, przy czym największy odsetek stanowiły osoby w wieku 36–40 lat (38%). Spośród badanych 56% osób zamieszkiwało wieś, a 44% miasto. Biorąc pod uwagę wykształcenie ojców, 20% ukończyło studia, 35% miało wykształcenie średnie, 41% zawodowe, a 4% podstawowe. Z kolei wśród matek 31% miało wykształcenie wyższe, 41% średnie, zawodowe 20%, a 8% podstawowe. Analizując sytuację materialną respondentów, 12% deklarowało, że jest ona bardzo dobra, 52% oceniło ją jako dobrą, 32% jako przeciętną, a 3% jako raczej złą.

Badanych rodziców proszono m.in. o ocenę dziecka i samego siebie odnośnie do funkcjonowania w szkole (tabela 1).

Analizując podobieństwo cech indywidualnych w okresie młodszego wieku szkolnego między dziećmi i ich rodzicami, okazuje się, że brak jest wyraźnych różnic pod względem oceny siebie i dziecka dokonanej przez matki i ojców. Około 41% ojców i 48% matek

docenia u dzieci otwartość i podobna liczba rodziców deklarowała tę cechę u siebie (podobieństwo w 75% diad: rodzic–dziecko). Zdaniem ok. 30% rodziców zachowania ich dzieci wskazują na poczucie pewności siebie. Analiza poszczególnych ankiet wskazuje, że rodzice którzy uwzględniali poczucie pewności u siebie, jednocześnie doceniali tę cechę u dzieci (u 60% podobieństwo w diadach rodzic–dziecko). Okazuje się także, że nieco więcej ojców i matek uznało, że ich dzieci są bardziej zorganizowane w porównaniu z nimi (33% dzieci i 21% rodziców). Analizując zachowania wskazujące na nieśmiałość, matki istotnie częściej dostrzegały u siebie tę cechę w porównaniu z własnymi dziećmi (odpowiednio 16% – dzieci i 30% matki). Jedna trzecia ojców (27%) uznała swoje dzieci za bardziej kłótlive w porównaniu z nimi (14%). Zarówno matki, jak i ojcowie ocenili swoje dzieci jako bardziej hałaśliwe od siebie (dzieci i ojcowie – odpowiednio 39% i 14%, oraz dzieci i matki – 20% i 8%).

Analizując nastawienie do szkoły (tabela 2), okazało się, że ojcowie uznali, iż ich synowie i córki mają zdecydowanie lepsze podejście do szkoły w porównaniu z nimi (różnice istotne statystycznie). Z kolei większość matek (90%) określiła swoją postawę wobec szkoły jako pozytywną lub raczej pozytywną i podobne opinie wyraziły na temat swoich dzieci (94%).

**Tabela 1.** Ocena dziecka przez matki i ojców i ich retrospektywna analiza własnych cech w młodszym wieku szkolnym

Cechy indywidualne	Dzieci		Ojcowie		chi kw.	P	Dzieci		Matki		chi kw.	P
	N = 49	%	N = 49	%			N = 50	%	N = 50	%		
Otwartość	20	40,82	20	40,82	0,0	n.i.	24	48,00	21	42,00	0,36	n.i.
Poczucie pewności siebie	14	28,57	21	42,86	2,18	n.i.	15	30,00	14	28,00	0,05	n.i.
Poczucie odpowiedzialności	21	42,86	16	32,65	1,09	n.i.	21	42,00	20	40,00	0,04	n.i.
Zorganizowanie	14	28,57	9	18,37	1,42	n.i.	20	40,00	12	24,00	2,94	n.i.
Nieśmiałość	7	14,29	6	12,24	0,09	n.i.	7	16,00	16	30,00	4,57	<b>0,05</b>
Kłótlivość	13	26,53	6	14,29	3,20	0,1	2	4,00	1	2,00	–	–
Hałaśliwość	19	38,78	7	14,29	7,54	<b>0,01</b>	11	20,00	4	8,00	–	–

Źródło: opracowanie własne (tab. 1–8)

**Tabela 2.** Nastawienie dziecka do szkoły w ocenie ojców i matek i retrospektywna analiza własnych postaw rodziców

Pozytywne nastawienie do szkoły	Dzieci		Ojcowie		Dzieci		Matki	
	N = 49	%	N = 49	%	N = 50	%	N = 50	%
Tak	17	34,9	5	10,20	30	60,00	25	50,00
Raczej tak	22	44,90	30	61,22	17	34,00	20	40,00
Trudno powiedzieć	5	10,20	4	8,16	3	6,00	1	2,00
Raczej nie	5	10,20	7	14,29	0	0,00	3	6,00
Nie	0	0,00	3	6,12	0	0,00	1	2,00
Razem	49	100,0	49	100,0	50	100,0	50	100,0

Chi kw. (dzieci i ojcowie) – chi kw. = 11,22; df-4;  $p < 0,025$

Chi kw. (dzieci i matki) – chi kw. = 5,70; df-4;  $p < 0,25$

Badanych zapytano również o nasilenie trudności w nauce u swoich dzieci, a także, czy takie problemy występowały również u rodziców (tabela 3). Ogólnie ojcowie częściej przyznawali się do występowania trudności w nauce w porównaniu z ich dziećmi (odpowiednio 29% i 18%). Podobnie matki nieco częściej dostrzegały takie problemy u siebie niż u dzieci (odpowiednio 16% i 4% – brak jednak różnic istotnych statystycznie).

Analizując rodzaj trudności szkolnych (tabela 4), okazało się, że najczęściej ojcowie dostrzegali u dzieci problemy z czytaniem (29%), jednocześnie przyznając się do podobnych trudności (24%). Analiza pod kątem podobieństwa odpowiedzi odnośnie do problemów w czytaniu w diadach rodzic–dziecko potwierdziła, że szczególnie ojcowie, którzy uznali, iż mieli problemy z czytaniem, częściej dostrzegali je także u swoich dzieci (dziewięciu ojców,

którzy przyznali się do tych trudności, jednocześnie dostrzegało je u dzieci). Z kolei tylko 10% ojców uznało, że ich dzieci mają problemy z pisanem, podczas gdy, zdaniem 20% matek, takie nieprawidłowości występują u ich synów i córek (nie stwierdzono podobieństwa w poszczególnych diadach). Zarówno matki, jak i ojcowie częściej dostrzegali u siebie większe trudności w uczeniu się matematyki, w porównaniu z ich dziećmi (różnice istotne statystycznie). Do problemów tych przyznawali się rodzice głównie z wykształceniem podstawowym i zawodowym. Analiza poszczególnych odpowiedzi rodziców pokazuje, że 90% dorosłych, którzy dostrzegali trudności w nauce matematyki u dzieci, jednocześnie deklarowało takie problemy u siebie.

Przedmiotem analiz były również uwarunkowania problemów szkolnych w percepcji rodziców (tabela 5). W opiniach ojców,

**Tabela 3.** Występowanie trudności w nauce u dzieci z perspektywy matek i ojców, a ich ocena własnych doświadczeń z dzieciństwa

Trudności w nauce	Dzieci		Ojcowie		Dzieci		Matki	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	2	4,08	4	8,16	1	2,00	3	6,00
Raczej tak	8	14,29	10	20,41	1	2,00	5	10,00
Trudno powiedzieć	3	8,16	6	12,24	4	8,00	3	6,00
Raczej nie	13	26,53	19	38,78	26	52,00	21	42,00
Nie	23	46,94	10	20,41	18	36,00	18	36,00
Razem	49	100,0	49	100,0	50	100,0	50	100,0

Chi kw. (dzieci i ojcowie) – chi kw. = 8,14; df-4;  $p < 0,1$

Chi kw. (dzieci i matki) – chi kw. = 4,34; df-4;  $p < 0,25$

**Tabela 4.** Specyfika trudności szkolnych u dzieci z perspektywy matek i ojców, a ich ocena własnych doświadczeń z dzieciństwa

Specyficzne trudności	Dzieci		Ojcowie		chi kw.	P	Dzieci		Matki		chi kw.	P
	N = 49	%	N = 49	%			N = 50	%	N = 50	%		
Problemy w czytaniu	14	28,57	12	24,49	0,21	n.i.	8	16,00	4	8,00	–	–
Problemy z pisaniem	5	10,20	9	18,37	1,33	n.i.	10	20,00	2	4,00	–	–
Trudności w uczeniu się matematyki	5	10,20	15	30,61	6,28	<b>0,02</b>	9	18,00	21	42,00	6,86	<b>0,01</b>
Problemy w sferze ruchowej (m.in. niechęć do ćwiczeń fizycznych)	1	2,04	5	10,20	–	–	2	4,00	8	16,00	–	–
Niechęć do rysowania	5	10,20	8	16,33	–	n.i.	5	10,00	5	10,00	–	–
Nieprawidłowości związane z wymową	9	18,37	2	4,0	–	–	4	8,00	1	2,00	–	–

**Tabela 5.** Uwarunkowania trudności w nauce w percepcji rodziców

Przyczyny trudności szkolnych	Dzieci		Ojcowie		Dzieci		Matki	
	N = 49	%	N = 49	%	N = 50	%	N = 50	%
Trudności w koncentracji uwagi	17	34,69	21	42,86	9	18,00	6	12,00
Brak motywacji	20	40,82	16	32,65	5	10,00	3	6,00
Niewłaściwe podejście nauczyciela	5	10,20	1	2,04	1	2,00	1	2,00
Brak czasu na naukę	1	2,04	12	24,49	1	2,00	10	20,00
Nieodpowiednie warunki do nauki	0	0,00	6	12,24	0	0,00	7	14,00
Zbyt duża ilość materiału do opanowania	5	10,20	2	4,08	10	20,00	14	28,00

ich problemy szkolne najczęściej wynikały z trudności w koncentracji uwagi (aż 43% badanych dało taką odpowiedź). Około 35% ojców uznało, że deficyt uwagi jest istotnym problemem ich dzieci. Ojcowie często stwierdzali także, że ich dzieci nie mają motywacji do nauki (41%), sami zresztą również podkreślali ten czynnik jako decydujący w przypadku ich trudności szkolnych (33%). Zarówno ojcowie, jak i matki istotnie częściej deklarowali, że w dzieciństwie mieli znacznie mniej czasu na naukę (dzieci i ojcowie: odpowiednio 2% i 24%; dzieci i matki: 2% i 20%) oraz nieodpowiednie warunki do odrabiania lekcji (ojcowie i dzieci: 0% i 12%; dla matek i dzieci: 0% i 14%).

Badania potwierdziły (tabela 6), że matki znacznie częściej pomagają dzieciom w odrabianiu lekcji w porównaniu z ojcami (odpowiednio 92% i 61%). Jednakże w opiniach ojców jest to znacznie więcej czasu, niż poświęcali im ich ojcowie (różnice istotne statystycznie). Z kolei 67% ojców mogło liczyć na wsparcie ich rodziców. Kobiety z kolei deklarują, że ich własne matki postępowały podobnie jak one (brak różnic istotnych statystycznie), natomiast ojcowie często mieli dla nich znacznie mniej czasu (różnice istotne statystycznie).

Badanych rodziców pytano również o występowanie trudności wychowawczych w odniesieniu do ich dzieci oraz

**Tabela 6.** Zaangażowanie matek i ojców podczas odrabiania lekcji przez dziecko oraz ich percepcja oddziaływań ze strony ich rodziców

	Ojcowie		Rodzice ojców Ojcowie Matki				Matki		Rodzice matek Ojcowie Matki			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Często	30	61,22	12	24,5	33	67,3	46	92,00	18	36,0	41	82,0
Od czasu do czasu	15	30,61	15	30,6	6	12,2	2	4,00	15	30,0	5	10,0
Bardzo rzadko	4	8,16	22	44,9	10	20,4	2	4,00	17	34,0	4	8,0
Razem	49	100,0	49	100	49	100	50	100,0	49	100	50	100

Chi kw. (ojcowie i ich ojcowie) – chi kw. = 20,18; df-2;  $p < 0,001$

Chi kw. (ojcowie i ich matki) – chi kw. = 6,57; df-2;  $p < 0,05$

Chi kw. (matki i ich ojcowie) – chi kw. = 34,03; df-2;  $p < 0,001$

Chi kw. (matki i ich rodzicielki) – chi kw. = 2,24; df-2; p-n.i.

na ile oni sami sprawiali problemy swoim rodzicom. Rezultaty przedstawia tabela 7. Nie stwierdzono tu istotnych różnic między grupami, niemniej jednak rodzice częściej doszukiwali się u siebie niewłaściwych zachowań.

Zadaniem rodziców była ocena funkcjonowania dzieci i ich samych pod kątem nieprawidłowych zachowań (tabela 8). Zachowania te pogrupowano ze względu na nieprawidłowości związane z zaburzeniami dynamiki procesów nerwowych (cechy nadpobudliwości i zahamowania psychoruchowego – nieśmiałość, izolowanie się od rówieśników) oraz zachowania egocentryczne. Okazało się, że 22% ojców dostrzega u swoich dzieci cechy nadpobudliwości i związane z nimi skłonności od odregulowania napięcia w formie agresywności (słownej i fizycznej). Sami przyznają się

również do tego typu zachowań w dzieciństwie (31%). Analiza odpowiedzi w ankietach wskazuje na podobieństwo w sposobie reagowania na sytuacje trudne w odniesieniu do ojców. Zaledwie 4% matek deklaruje, że w okresie młodszego wieku szkolnego ujawniały cechy nadpobudliwości, a w ich opinii problem ten dotyczy 14% dzieci. Natomiast dziewięciu ojców, którzy przyznali się do tego, że ujawniali cechy nadpobudliwości psychoruchowej, jednocześnie takie same cechy dostrzega u swoich dzieci. Zarówno matki, jak i ojcowie (odpowiednio 16% i 14%) nieco częściej dostrzegali u siebie cechy nieśmiałości w porównaniu z dziećmi. Zdaniem ojców zaledwie 6% ich dzieci przejawia nasilone zachowania egocentryczne, natomiast tylko jeden ojciec i jedna matka przyznają się do ujawniania tego typu zachowań w dzieciństwie.

**Tabela 7.** Problemy wychowawcze dzieci w ocenie matek i ojców i retrospektywna ocena własnych zachowań przez rodziców

Trudności wychowawcze	Dzieci		Ojcowie		Dzieci		Matki	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Tak	3	6,12	2	4,08	0	0,00	4	8,00
Raczej tak	5	10,20	8	16,33	2	4,00	4	8,00
Trudno powiedzieć	1	2,04	3	6,12	4	8,00	3	6,00
Raczej nie	19	38,78	25	51,02	20	40,00	24	48,00
Nie	21	42,86	11	22,45	24	48,00	15	30,00
Razem	49	100,0	49	100,0	50	100,0	50	100,0

Chi kw. (dzieci i ojcowie) – chi kw. = 5,84; df-4;  $p < 0,25$

Chi kw. (dzieci i matki) – chi kw. = 7,85; df-4;  $p < 0,1$

**Tabela 8.** Specyfika trudności wychowawczych

Specyfika trudności	Dzieci		Ojcowie		Dzieci		Matki	
	N = 49	%	N = 49	%	N = 50	%	N = 50	%
Zachowania związane z brakiem kontroli impulsów (nadpobudliwość, dokuczanie innym)	11	22,45	15	30,61	7	14,00	2	4,00
Izolowanie się od rówieśników, nieśmiałość	2	4,08	7	14,29	3	6,00	8	16,00
Zachowania egocentryczne (zachłanność, zarozumiałość, nieumiejętność dzielenia się z innymi)	3	6,12	1	2,04	1	2,00	1	2,00

## Dyskusja wyników i wnioski

Uzyskane rezultaty badań, ze względu na niewielką liczbę osób badanych, nie pozwalają na wyciąganie daleko idących wniosków odnośnie do transmisji pokoleniowej niepowodzeń szkolnych. Wskazują jednak na istnienie podobnych trudności u dzieci i rodziców. Istnieje zatem potrzeba prowadzenia kolejnych, bardziej szczegółowych analiz w większej populacji, które pozwoliłyby określić siłę wpływu czynników biologicznych i środowiskowych w aspekcie „dziedziczenia” określonych nieprawidłowych sposobów funkcjonowania w sytuacji szkolnej. Prowadzone badania stanowią jedynie przyczynek do głębszych analiz. Nie uwzględniono tu wszystkich problemów uczniów, które wiążą się z niepowodzeniami szkolnymi (np. kwestie odnoszące się do relacji z rówieśnikami i nauczycielami).

Z badań własnych wynika, że ojcowie, szczególnie w odniesieniu do trudności w czytaniu, zwykle u siebie dostrzegali podobne problemy jak u swoich dzieci. Rodzice przyznawali się również do tego, że częściej niż ich potomstwo, gorzej radzili sobie z matematyką. Może to wynikać z nakładania się doświadczeń z późniejszych etapów edukacji, które łatwiej sobie przypominieć. Z kolei starsze pokolenie rzadziej było chwalone przez swoich rodziców, co wynikało z nieco innego podejścia do wychowania. Obecnie w mediach i literaturze, w ramach różnych szkoleń dla rodziców kładzie się większy nacisk na

potrzebę doceniania wychowanka, co jednocześnie wpływa na sposób jego postrzegania. Podobne trudności (głównie w czytaniu, pisaniu i matematyczne) z jednej strony mogą wynikać z uwarunkowań biologicznych, szczególnie genetycznych, odnośnie do podatności na określone dysfunkcje. Z drugiej strony własne doświadczenia rodziców mogą rzutować na sposób oddziaływań wobec dzieci. Jeśli np. rodzice mieli trudności z matematyką, obawiają się podobnych problemów u ich dzieci. Z kolei negatywne nastawienie dziecka do tego przedmiotu może potęgować lęk i niechęć do nabywania wiedzy z tego zakresu. Potwierdzają to również inne badania (Gruszczyk-Kolczyńska, 2008; Vasquez-Colina, Gonzales-Detlass, Furner, 2014).

Szczególnie ojcowie, znacznie częściej niż matki, przyznawali się do trudności w czytaniu i pisaniu w okresie późnego dzieciństwa. Obserwacje i badania innych autorów potwierdzają, że zwykle więcej problemów z nauką na etapie edukacji wczesnoszkolnej mają chłopcy, co wynika z różnych czynników, m.in. stwierdza się u nich częściej objawy dysleksji (Elliott, Place, 2000). Poza tym inne badania potwierdzają większą częstość występowania nadpobudliwości psychoruchowej u chłopców (Munden, Arcelus, 2008), co utrudnia koncentrację uwagi i sprzyja mniejszej motywacji do nauki. Z przeprowadzonych badań wynika, że aż 43% ojców przyznawało się do problemów związanych z deficytem uwagi (a tylko 12% matek sygnalizowało takie trudności), z ko-



lei 31% ojców miało poczucie, że byli nadru-  
chliwi (tylko 4% matek spostrzegło u siebie  
takie cechy). Poza tym 14% ojców i 16%  
matek deklarowało, że byli dziećmi nieśmia-  
łymi, podczas gdy takie zachowania rodzice  
dostrzegali zaledwie u 5% swoich dzieci.

Odpowiedzi rodziców na temat uwa-  
runkowań trudności szkolnych wskazują,  
iż mężczyźni częściej uznawali, że istotną  
przyczyną problemów w nauce jest brak  
motywacji (aż 33% ojców dało taką od-  
powiedź, oceniając siebie, podczas gdy  
tylko 10% kobiet dostrzegło taką przy-  
czynę swoich niepowodzeń szkolnych).  
Takie podejście wiąże się prawdopodobnie  
z różnymi oczekiwaniami wobec chłopców  
i dziewczynek. Zwykle nieodrobienie zadań  
przez chłopca tłumaczy się tym, że miał  
inne ciekawsze zajęcia, np. grał w piłkę.  
Brak odrobionych lekcji przez dziewczynki  
z kolei interpretowany jest jako wyraz  
niesumienności. Te oczekiwania wobec  
chłopców i dziewczynek zwykle wiążą się  
z określonymi stereotypami w odniesieniu  
do płci. Takie nastawienie powoduje, że  
rodzice udzielają więcej wsparcia w nauce  
dziewczynkom (Sammons i in., 2008).

Z badań wynika, że ojcowie i matki nieco  
inaczej spostrzegają sytuację szkolną swo-  
ich dzieci. Ojcowie częściej zwracali uwagę  
na trudności w czytaniu, a matki w pisaniu.  
Prawdopodobnie wynika to z faktu, że mat-  
ki więcej czasu poświęcają swoim dzieciom  
podczas odrabiania lekcji, bardziej koncen-  
trują się na konieczności wykonania prac  
pisemnych, stąd bardziej realistycznie oce-  
niają możliwości dzieci w tym zakresie.

Badania wskazują, że pomimo zmian  
w zakresie ról męskich i kobiecych, i prefe-  
rencji partnerstwa w małżeństwie, to właśnie  
matki częściej czują się odpowiedzialne za  
naukę dzieci i znacznie więcej czasu poświę-  
cają im na odrabianie lekcji. W ich rodzinach  
pochodzenia było podobnie. Wyniki sugeru-  
ją jednak, że występuje tendencja do zmian  
w zachowaniach ojców. Badani mężczyźni  
deklarują, że częściej niż ich ojcowie wspie-

rają swoje dzieci w odrabianiu lekcji (61%),  
podczas gdy tylko 25% ich ojców pomagało  
im w nauce. Rodzice stwierdzają także, że  
ich ojcowie i matki znacznie mniej czasu po-  
święcali im przy odrabianiu lekcji. Poza tym  
sami mieli gorsze warunki do nauki i więcej  
obowiązków, które utrudniały skupienie się  
na zadaniach domowych. Faktycznie obec-  
nie kładzie się większy nacisk na naukę i ko-  
nieczność stymulowania rozwoju dziecka, ze  
względu na wzrost oczekiwań społecznych  
i rywalizację na rynku pracy.

Podsumowując, konieczne jest uświada-  
mianie rodzicom uwarunkowań trudności  
w nauce i zachowaniu ich dzieci. Rodzi-  
ce powinni stawiać dzieciom wymaga-  
nia adekwatne do ich możliwości, często  
rozmawiać, aby zrozumieć ich potrzeby,  
trudności oraz właściwie organizować pra-  
cę, aby wdrożyć dziecko do nauki i dbać  
o racjonalny wypoczynek. Niezbędne jest  
również uświadamianie rodzicom faktu, że  
ich własne doświadczenia, np. negatywne  
nastawienie do szkoły, trudności których  
doświadczyli, mogą również rzutować na  
funkcjonowanie szkolne ich dziecka. Zatem  
ważne są rozmowy pedagogów, psycholo-  
gów z rodzicami, organizowanie treningów  
wychowawczych dla rodziców w ramach  
różnych warsztatów, które pozwoliłyby na  
właściwe reagowanie na problemy dzieci.  
Należy jednak zdawać sobie sprawę, że nie-  
powodzenia szkolne przede wszystkim wią-  
żą się z indywidualnymi predyspozycjami  
dzieci: ich możliwościami intelektualnymi,  
cechami osobowości, ale także z dysfunk-  
cjami wynikającymi z zaburzeń dynamiki  
procesów nerwowych czy deficytami par-  
cjalnymi prowadzącymi m.in. do trudności  
w czytaniu i pisaniu (Wojda, 2001). Jeśli  
dziecko nie jest w stanie sprostać określo-  
nym wymogom szkoły, zwykle pojawia się  
frustracja, niechęć do nauki oraz niewłaści-  
we, ucieczkowe zachowania. W takich sy-  
tuacjach trzeba szybko reagować, aby nie  
doszło do utrwalenia się nieprawidłowych  
sposobów reagowania na sytuacje trudne.

## Bibliografia

- Doliński, A. (2004). *Zachowania młodzieży w sytuacjach społecznych jako transmisja wzorów rodzinnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Elliott, J., Place, M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopotach*. Warszawa: WSiP.
- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Transmisja międzypokoleniowa: procesy zachodzące na styku pokoleń. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny*. Warszawa: WN PWN.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2008). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki: przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*. Warszawa: WSiP.
- Karpińska, A. (1999). *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Białystok: Trans Humana.
- Konopnicki, J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PZWS.
- Kozieł, B. (2008). Niepowodzenia szkolne – jak im zapobiegać? *Nowa Szkoła*, 5, 20–33.
- Kozieł, B. (red.). (2011). *Spostrzeżenie niepowodzeń szkolnych przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krawczonek, M. (2002). Uczeń niedostosowany. *Edukacja i Dialog*, 4, 10–14.
- Kupisiewicz, Cz. (2004). Niepowodzenia szkolne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Łuczak, B. (2000). *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G&P.
- Munden, A., Arcelus, J. (2008). *ADHD nadpobudliwość ruchowa*. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.
- Ochojska, D. (2012). Transmisja pokoleniowa oddziaływań wychowawczych w rodzinie. W: I. Ulfik-Jaworska, A. Gała (red.), *Dalej w tę samą stronę*. Lublin: KUL.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Radlińska, H. (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: NK.
- Rostowska, T. (1995). *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S., Jelicic, H. (2008). *Effective pre-school and primary education 3–11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*, Research Brief DCSF-RB048-049. London: Department for Children, Schools and Families.
- Sikora, R. (2010). Stres szkolny u dzieci rozpoczynających naukę w klasie czwartej. *Forum Oświatowe*, 2(43), 37–48.
- Sitarczyk, M. (2002). *Międzypokoleniowa transmisja postaw wychowawczych ojców*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Turner-Cobb, J.M. (2005). Psychological stress hormone correlates in early life: A key to HPA – axis dysregulation and normalisation. *Stress – The International Journal on the Biology of Stress*, 8(1), 47–57.
- Vasquez-Colina, M., Gonzales-DeHass, A., Furner, J. (2014). Achievements goals, motivation to learn, and mathematics anxiety among pre-service teachers. *Journal of Research in Education*, 24(1), 8–52.
- Wojda, E. (2001). Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych. *Edukacja i Dialog*, 9–10, 71–76.

### FAILURES IN SCHOOL OF THE PUPILS OF EARLY SCHOOL EDUCATION AND THE PERCEPTION OF SCHOOL EXPERIENCES OF THEIR PARENTS

#### Abstract

This article concerns selected aspects of school functioning and school learning difficulties for early childhood education students in perception of their parents and their retrospective evaluation of their own experiences from that period. The study was conducted among 99 parents using a questionnaire. The purpose of the analyzes was to compare the features of parents and their children, analyze the specificities of school difficulties and the conditions of abnormal behaviours, as well as the attitudes of children and parents school. Studies have confirmed the importance of generational transmission when we take into account the specificities of school behaviour and learning disabilities.

**Key words:** school functioning, school difficulties, behavioural abnormalities, generational transmission