**WSTĘP**

Rodzina to instytucja ogólnoludzka, która występuje we wszystkich epokach i kulturach, od czasów udokumentowanych historycznie czyli w piśmie jak i kopalnie. Często opisywana jako „podstawowa komórka społeczna” stanowi elementarną jak i integralną część tego społeczeństwa.

Jest ona podstawą która umożliwia jednostce możliwość rozwoju psychicznego społecznego oraz moralnego. Zarówno dorośli, jak też i dzieci znajdują   
w niej zaspokojenie potrzeb biologicznych, materialnych, a szczególnie psychicznych.

Rodzina jest najstarszą instytucją życia społecznego, która stanowi naturalne środowisko wychowujące. To rodzina powinna przygotowywać dziecko do wypełniania ról w przyszłym życiu społecznym. Rodzina pełni rolę pośrednika pomiędzy jednostką,   
a społeczeństwem, przekazuje to, co stanowi wartość zarówno dla jednostki, jak też   
i dla społeczeństwa. Rodzina daje swoim członkom nie tylko schronienie oraz poczucie bezpieczeństwa, ale także tworzy przestrzeń, w której jej członek ma możliwość kształtowania swej osobowość.

Wszechstronny charakter rodziny sprawia, że jest ona przedmiotem refleksji naukowej. Instytucja ta postrzegana jest wielowymiarowo, jako: grupa społeczna, instytucja społeczna, wspólnota czy też system społeczno-wychowawczy. Wiele publikacji   
z dziedziny pedagogiki, socjologii czy też psychologii rodzinę postrzega jako najważniejsze środowisko wychowawcze, podkreślając tym samym olbrzymi wpływ tego środowiska na osobowość i postępowanie jednostki.

Zatem, rodzina, oprócz środowiska lokalnego i grup rówieśniczych, jest jednym  
 z naturalnych środowisk wychowawczych. Zaliczana bywa do najważniejszego tego typu środowiska. Funkcjonowanie rodziny pod względem wychowawczym zależne jest   
w znaczącej mierze od stosowanego wobec dzieci stylu wychowania. Sposób pełnienia funkcji wychowawczych przez rodzinę oraz skutki oddziaływania obojga rodziców na ich dziecko zależą właśnie w znacznej mierze od postaw ojca i matki w stosunku do dziecka.

Warunkowanie stylu życia oraz wychowania w rodzinie zależne jest od postaw rodzicielskich które to wpływają na ukształtowanie więzi uczuciowej między jej członkami, od której zależy w znacznej mierze ogólna atmosfera życia rodzinnego. W życiu style wychowawcze przeważnie nie występują w postaci czystej „podręcznikowej”, przenikają się wzajemnie jeden z nich jednak dominuje zwykle, wpływając na swoistą atmosferę życia rodzinnego.

Styl wychowania w rodzinie jest istotnym czynnikiem kształtującym osobowość dziecka, lecz nie jest to czynnik jedyny i decydujący. Czynnik ten wzmacnia znacznie swe działanie wraz z więzią emocjonalną łączącą członków rodziny oraz ogólną atmosferą w niej panującą. Elementy te mają wpływ nie tylko na osobowość dziecka, determinują również jego powodzenie w edukacji. **Dodatkowym elementem wpływającym na potencjalne sukcesy czy niepowodzenia ucznia w szkole może być status społeczny i materialny rodziców.**

**Zagadnienie powyżej zasygnalizowane jest motywem przewodnim niniejszej pracy. W szczególności chodzi o doświadczanie niepowodzeń szkolnych przez uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie społecznym i materialnym.** Praca ma charakter teoretyczno-badawczy. Składa się z trzech części: teoretycznej, metodologicznej oraz empirycznej.

Rozdział pierwszy podejmuje problem niepowodzeń edukacyjnych dzieci   
w kontekście środowiska wychowawczego rodziny. Zdefiniowano rodzinę   
i przedstawiono jej funkcje, ukazano sytuację współczesnej rodziny, scharakteryzowano style wychowania w rodzinie i postawy rodzicielskie wobec dzieci. Rozważono problem niepowodzeń szkolnych uczniów, zanalizowano ich przyczyny i przejawy oraz kwestię zapobiegania temu zjawisku.

Rozdział drugi dotyczy metodologii badań własnych. Określony jest w nim przedmiot i cel badań, sformułowane zostały problemy badawcze, hipotezy oraz dokonany wybór odpowiednich metod i technik badawczych, omówiono organizację  
 i przebieg badań oraz scharakteryzowano badaną populację. W opracowaniu części metodologicznej szczególnie cenne okazały się takie pozycje jak:*Metody i techniki badań pedagogicznych* i *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*   
M. Łobockiego oraz *Zasady badań pedagogicznych* T. Pilcha.

Ostatnia część pracy, rozdział trzeci przedstawia wyniki przeprowadzonych badań własnych. Dokonano w nim interpretacji oraz analizy zgromadzonego materiału empirycznego. Przewodnim zagadnieniem była kwestia niepowodzeń szkolnych dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym. Poddano analizie problem relacji uczniów tych z grupą rówieśniczą, oszacowano kwestię skali oraz przejawów występujących problemów wychowawczych i edukacyjnych, jak też zajęto się problemem reakcji rodziców na niepowodzenia szkolne tych dzieci.

W pracy sformułowano też wnioski z badań oraz dokonano podsumowania (zakończenie). Zamieszczono również wykaz wykorzystanej literatury spis tabel  
 i wykresów oraz aneks (kwestionariusz ankiety i wywiadu).

Rozdział I

**ŚRODOWISKO WYCHOWAWCZE RODZINY A NIEPOWODZENIA SZKOLNE DZIECKA**

**2.1. Definicja i funkcje rodziny**

Rodzina jest najbardziej właściwym i naturalnym środowiskiem rozwoju człowieka, w którym uczymy się, jak żyć i funkcjonować w społeczeństwie. Zdaniem L. Dyczewskiego, o tym, że istnieją w niej bezpośrednie i nasycone przeżyciem emocjonalnym kontakty, obejmują całego człowieka i kształtują jego predyspozycje, poglądy, reakcje i postawy życiowe[[1]](#footnote-1).

Rodzina stanowi podstawowe środowisko życia człowieka, oddziaływujące   
w istotny sposób na rozwój i wychowanie młodego pokolenia. Jest wspólnotą osób  
 i jednocześnie instytucją ogólnoludzką, spotykaną we wszystkich epokach i kulturach. Stanowiąc podstawową formę współżycia ludzi i integralną część każdego społeczeństwa, jest najmniejszą, a zarazem podstawową komórką. Rodzina to pomost między jednostką a społeczeństwem, jej instytucjonalny charakter zawiera się w tym, że zbudowana jest na małżeństwie – jest jednostką prawną, gospodarczą i społeczną[[2]](#footnote-2).

W jednoznacznym i precyzyjnym zdefiniowaniu oraz określeniu terminu rodziny zachodzi pewna trudność. Dzieje się tak ponieważ w jej obrębie dokonują się liczne przeobrażenia i dlatego uwzględnić należy różne formy jej życia , które to występowały oraz podlegały przemianom w różnych epokach, kulturach jak również ustrojach społecznych, systemach politycznych. S. Kawula uważa, ze powinno się ponadto brać pod uwagę wszystkie typy rodzin: powstałe w wyniku wymiany pierwotnych partnerów w małżeństwie na nowych, małżeństwa z dziećmi adoptowanymi, czyli tzw. rodziny zastępcze, rodziny grupowe, zrekonstruowane i inne[[3]](#footnote-3).

Za J. Szczepańskim można przyjąć, że „rodzina to grupa złożona z osób, które łączy usankcjonowany związek małżeński i rodzicielski oraz silna więź międzyosobnicza, a członkowie rodziny żyją zazwyczaj pod jednym dachem i tworzą jedno gospodarstwo domowe”.[[4]](#footnote-4) Jest to zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą nie tylko więzią małżeństwa, ale – jak podkreśla Z. Tyszka – pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji. Jego zdaniem do uniwersalnych zadań rodziny należy zaspokajanie elementarnych potrzeb życiowych, popędu seksualnego oraz rodzenie i wychowanie dzieci[[5]](#footnote-5).

Z kolei T. Bajkowski definiuje rodzinę jako grupę społeczną, zdolną do wzajemnego zaspokajania swych potrzeb oraz w pełni akceptującą role przypisane a zatem pełnione przez jej poszczególnych jej członków[[6]](#footnote-6). Ważne jest, aby role te czy kompetencje były adekwatne do ich możliwości. Aby rodzina funkcjonowała prawidłowo, musi realizować wspólne dla jej członków cele oraz komunikować o wszystkich problemach po to, aby wspólnie je omówić i rozwiązać. Innym ważnym elementem jest dostrzeganie konieczności zmian w rodzinie, a przede wszystkim ich zaakceptowanie. Warunkiem koniecznym zdrowo funkcjonującej rodziny jest wzajemne obdarzanie się miłością oraz poczucie bezpieczeństwa[[7]](#footnote-7).

M. Ochmański określa rodzinę jako grupę, która jest formacją społeczną   
i składa się z pewnej liczby jednostek pozostających w określonych pozycjach, rolach   
w stosunku do siebie i która ma własny system wartości oraz normy regulujące zachowanie jednostek w sprawach ważnych dla grupy, a zatem rodzice i dzieci występują w określonych rolach i zajmują określone pozycje w strukturze wewnętrznej rodziny[[8]](#footnote-8).

Jak twierdzi D. Gębuś rodzina w ujęciu socjologicznym najczęściej jest rozpatrywana w kategoriach grupy oraz instytucji społecznej, które tworzą wymiary jej istnienia i funkcjonowania. Patrząc na rodzinę jako grupę społeczną badacze podkreślają przede wszystkim wzajemne relacje, zachodzące między jej członkami, które są podstawą kształtowania się osobowości jednostki[[9]](#footnote-9).

F. Adamski definiuje rodzinę jako grupę osób zjednoczoną we wspólnym domu aktami pomocy i opieki, opartą na łączności biologicznej, tradycji rodzinnej   
i społecznej, wyróżnia się spośród innych grup społecznych wspólnotą mieszkaniową, nazwiska, własności, kultury duchowej.[[10]](#footnote-10) Rodzina jako instytucja jest formalnie ustanowiona i funkcjonuje według pewnych norm społecznych w ramach danego systemu kontroli społecznej.

A. Kotlarska-Michalska postrzega rodzinę jako mini strukturę społeczną tworzącą system społecznego wsparcia, gwarantującą bezpieczeństwo i zapewniającą poczucie pewności, że w sytuacjach trudnych będzie ona stanowiła źródło opieki, pomocy i porady[[11]](#footnote-11).

F. Adamski traktuje rodzinę jako małą grupę społeczną, ponieważ istnieją   
w niej bezpośrednie międzyludzkie kontakty społeczne. Stosunki miedzy jej członkami są spontaniczne, bliskie i intymne oraz nasycone emocjami, a interakcja   
i związek osobowy przeważa nad organizacją. Ponadto ma ona poczucie swej odrębności, własne zadania i cele życiowe[[12]](#footnote-12).

Z. Tyszka, analizując kilka definicji struktury rodziny, wyróżnia trzy jej aspekty: „psychologiczny (układ więzi emocjonalnych), społeczny (układ pozycji społecznych, struktura władzy) i kulturowy (wzory regulujące życie rodzinne, normy  
 i wzory wewnątrzrodzinnych ról społecznych). Jego zdaniem, „strukturę rodziny określa: liczba i jakość członków (liczba dzieci i innych krewnych), układ ich pozycji   
i ról społecznych, przestrzenne ich usytuowanie, siła więzi instytucjonalnych   
i psychicznych łączących poszczególnych członków rodziny, świadczą o większej lub mniejszej spójności (kohezji) rodziny, podział czynności oraz struktura wewnątrz – rodzinnej władzy i autorytetów, łącząca się dość ściśle z układem pozycji społecznych, a także wewnątrz rodzinny rozkład miłości i względów[[13]](#footnote-13).

Występuje wiele kryteriów, służących do konstruowania typologii rodziny. Na gruncie socjologii najczęściej jest ona konstruowana w oparciu o liczbę jej członków, formy organizacyjne, miejsce zamieszkania oraz źródła utrzymania. Biorąc pod uwagę pierwsze dwa elementy, tradycyjny podział wyróżnia:[[14]](#footnote-14)

* Rodzinę dużą (wielopokoleniową, poszerzona), - która składa się z kilku rodzin nuklearnych;
* Zmodyfikowaną rodzinę poszerzoną – będącą związkiem rodzin nuklearnych, które są częściowo zależne od siebie. Ich członkowie wymieniają się pewnymi usługami (opieka nad dziećmi, pomoc w rodzinnych czynnościach), ale są niezależni od siebie ekonomicznie, prowadzą odrębne gospodarstwa domowe. Utrzymuje się między nimi intensywna więź rodzinna, ale nie ma hierarchicznej struktury autorytetu. Jest to najczęściej spotykany typ rodziny w Polsce.
* Rodzinę małżeńską (nuklearną, małą) – która składa się z męża, żony oraz ich dzieci. Jest to typ rodziny dwupokoleniowej o zredukowanej liczbie członków. Cechują ją wspólne zamieszkiwanie oraz prowadzenie wspólnego gospodarstwa domowego. Taki model rodziny przeważa w społeczeństwach nowoczesnych.

Jednocześnie Z. Tyszka – podając za Ernestem W. Burgessem i Harveyem J. Lockiem – wyróżnia w rodzinie nuklearnej: małą tradycyjną rodzinę instytucjonalną oraz małą rodzinę współczesną oparta na koleżeństwie.[[15]](#footnote-15)

W tym podziale pierwszy typ charakteryzuje się przystosowaniem członków rodziny do sztywnych, precyzyjnych i fundamentalnych zasad oraz ról życia rodzinnego, ustalanego przez tradycję. Czynnikiem nadrzędnym jest tutaj dobro rodziny góruje ono nad celami i potrzebami poszczególnych jej członków. Model ten charakteryzuje się ścisłym podziałem zadań jak i specjalizacją ról.

Aktualnie w pedagogice dominującym nurtem jest nurt humanistyczny postrzegania rodziny jako wspólnoty. Model ten przenosi środek ciężkości w spojrzeniu na rodzinę   
z instytucjonalnego, formalnego w stronę indywidualnego spojrzenia na wewnętrzne relacje pomiędzy jej członkami. Każda rodzina kreuje swój model funkcjonowania, który to jest współtworzony i akceptowany przez jej członków[[16]](#footnote-16).

Rodzina tworząc wspólnotę daje solidne podstawy wszystkim jej członkom przede wszystkim w sferze emocjonalnej. Ważnym jest aby relacje w rodzinie miały charakter dwustronny zatem nie tylko rodzice wywierają świadomy lub nieświadomy wpływ na dzieci, ale i te mają wpływ na funkcjonowanie rodziców. J. Dembowski zauważa, iż wspólnota rodzinna ze względu na dominujące w niej powiązania o charakterze intymnym i częstotliwości nieformalnych kontaktów bezpośrednich oraz spontaniczny charakter relacji daje człowiekowi możliwość zaspokajania wielu różnych potrzeb psychicznych, szczególnie zaś stwarza poczucie bezpieczeństwa[[17]](#footnote-17).

Prawidłowe interakcje pomiędzy rodzicami stanowią solidną podstawę funkcjonowania rodziny jako całości i przeciwdziałają wszelkim destabilizacjom. Rodzice często nie dostrzegają bądź ignorują wagę ich problemów, myśląc, że to dotyczy tylko ich dwojga.

Rodzina jest przedmiotem zainteresowania wielu badaczy różnych dyscyplin naukowych oraz całego społeczeństwa, gdyż odpowiada ona za stworzenie jednostce niepowtarzalnych warunków niezbędnych do rozwoju psychicznego, moralnego oraz społecznego. Zarówno dorośli, jak i dzieci znajdują w niej zaspokojenie potrzeb biologicznych, a szczególnie psychicznych.

Fundamentalne znaczenie rodziny dostrzegane było już od czasów prehistorycznych. Jawi się ona jako coś naturalnego i powszechnego, że trudno sobie wyobrazić bez niej ludzkie życie, jej uniwersalność sprawia, że może być ona przedmiotem szerokiej refleksji. Postrzegana jest jako grupa społeczna, instytucja społeczna, system społeczno-wychowawczy czy też wspólnota[[18]](#footnote-18). W poszczególnych ujęciach akcentowane są różne aspekty funkcjonowania rodzin, ale w każdym z nich wskazuje się, że ma ona ogromne znaczenie dla rozwoju jednostki i społeczeństwa, spełnia bowiem mnogie funkcje.

Za H. Cudakiem przyjmujemy, że rodzina realizuje potrzebę wspólnoty poprzez wykonywanie określonych funkcji. Ich zakres jest wskaźnikiem funkcjonowania rodziny. Jako określona mikrostruktura społeczna, rodzina wprowadza swoje potomstwo w świat kultury i aktywnego życia społecznego w warunkach odpowiedniego klimatu emocjonalnego[[19]](#footnote-19).

Literatura socjologiczna oraz pedagogiczna przedstawia różne klasyfikacje funkcji rodziny. Jedną z bardzie znanych jest typologia przedstawiona przez Z. Tyszkę[[20]](#footnote-20), obejmuje ona kilka funkcji, które rodzina powinna spełniać w rozlicznych aspektach życia jednostki oraz w różnych grupach społecznych. Autor ten wyróżnił cztery zasadnicze grupy funkcji, z których każda zawiera podfunkcję:[[21]](#footnote-21)

1. Funkcje biopsychiczne: funkcja prokreacyjna, i funkcja seksualna;
2. Funkcje ekonomiczne: funkcja materialno – ekonomiczna, funkcja opiekuńczo – zabezpieczająca;
3. Funkcje społeczno – wyznaczające: funkcja klasowa, funkcja legalizacyjno-  
   -kontrolna;
4. Funkcje socjopsychologiczne: funkcja socjalizacyjna, funkcja kulturalna, funkcja rekreacyjno-towarzyska, funkcja emocjonalno-ekspresyjna.

Odmienny podział funkcji rodziny proponuje F. Adamski[[22]](#footnote-22). Podział ten opiera się na dwóch podejściach. Pierwsze traktuje rodzinę jako instytucję i jako grupę społeczną, co pozwala wyróżnić dwie grupy funkcji: instytucjonalne i osobowe. Do instytucjonalnych należą: funkcja prokreacyjna, ekonomiczna, opiekuńcza, socjalizacyjna, stratyfikacyjna i integracyjna. Do osobowych należą: funkcja małżeńska, rodzicielska oraz braterska.

Drugie podejście traktuje funkcje rodziny z punktu widzenia ich trwałości   
i zmienności, co pozwala wyróżnić: funkcje istotne (pierwszorzędne) i funkcje akcydentalne (drugorzędne).

Funkcje istotne, fundamentalne dla rodziny i społeczeństwa to: prokreacja, socjalizacja i funkcja miłości. Do funkcji drugorzędnych takich, bez których może rodzina funkcjonować należą funkcje: ekonomiczna, opiekuńcza, stratyfikacyjna, rekreacyjna, religijna i integracyjna.

Z kolei S. Kawula na gruncie pedagogiki dokonał podziału zadań rodziny na cztery podstawowe funkcje: biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną   
i wychowawczą[[23]](#footnote-23). Oczywiście każda rodzina pełni te funkcje na różnym poziomie i w różnym zakresie.

O efektach wychowawczych rodziny decyduje jakość oraz stopień wypełnienia wszystkich tych funkcji. Zakłócenie choćby jednej z nich np. opiekuńczej, skutkuje obniżoną wydolnością wychowawczą rodziny. Dlatego też podczas analiz badawczych rodziny jako grupy powyżej instytucji wychowawczej konieczne jest rozpatrywanie tej kwestii w powiązaniu z pozostałymi funkcjami rodziny[[24]](#footnote-24).

Dodatkowo M. Ziemska dokonała kolejnego podziału. Do podstawowych funkcji rodziny zalicza:[[25]](#footnote-25)

* funkcję prokreacyjną, która pozwala na utrzymanie ciągłości biologicznej społeczeństwa oraz zaspakajanie potrzeb seksualnych małżonków;
* funkcję produkcyjną (zarobkową), która zaspakaja potrzeby ekonomiczne członków rodziny;
* funkcję usługowo – opiekuńczą, zapewniającą codzienne usługi (np. wyżywienie) oraz opiekę nad dziećmi, a także nad starszymi lub chorymi członkami rodziny;
* funkcje psychohigeniczną, zaspakajającą potrzeby emocjonalne: miłości, przynależności, szacunku i poczucia bezpieczeństwa, warunkując prawidłowy rozwój osobowości.

Przedstawione powyżej klasyfikacje funkcji rodziny odróżnia od siebie liczba jak i sposób ich podziału, jednakże przy bliższej analizie okazuje się że są wypełnione zbliżonymi treściami. Pokazują one szeroki zakres realizowanych działań, przez które rodzina zaspokaja potrzeby jednostkowe i społeczne.

Jak stwierdza D. Gębuś istotnym elementem wskazującym na zmiany zachodzące w rodzinie jest wyróżnienie przez F. Adamskiego funkcji osobowych   
i pierwszorzędowych rodziny. Zwracają one uwagę na to, iż rodzina traci swój instytucjonalny wymiar, stając się coraz bardziej grupą społeczną. Dzięki temu rodzina zyskuje wymiar nieformalny, osobowy, oparty na więzi uczuciowej, zapewniającej jej członkom wsparcie i poczucie bezpieczeństwa, umożliwiając im indywidualny rozwój[[26]](#footnote-26).

Jedną z ważniejszych funkcji rodziny jest funkcja prokreacyjna oraz oddzielana od niej w ostatnich latach funkcja seksualna, która stała się w wyniku przemian społecznych wartością samą w sobie. Funkcja prokreacyjna ma się sprowadzać do posiadania przez małżonków potomstwa, zaś funkcja seksualna – do cementowania związku między małżonkami dzięki satysfakcji płynącej ze współżycia seksualnego[[27]](#footnote-27). Wyraźnie zagrożona jawi się funkcja prokreacyjna. Analiza wyników przeprowadzonego w naszym kraju, w maju 2002 roku, spisu powszechnego wykazała, że nastąpił spadek liczby narodzin. Małżonkowie decydują się na nieliczne potomstwo (jedno lub dwoje dzieci) albo zupełnie z niego rezygnują[[28]](#footnote-28). Wskaźniki dzietności z kolejnych lat tylko potwierdzają ów trend.

Przyczyn tego zjawiska można tłumaczyć między innymi słabą kondycją materialną znacznej części polskich rodzin i związanych z nią obaw o możliwości utrzymania nieco liczniejszej rodziny.

Kolejną funkcją przypisywaną rodzinie jest funkcja materialno-ekonomiczna. Sprowadza się ona przede wszystkim do zaspakajania materialnych potrzeb swoich członków, potrzeb aktualnych oraz tych przyszłych. W jej zakres wchodzą zadania związane z prowadzeniem gospodarstwa domowego, zakupem żywności, środków czystości, zapewnieniem odpowiednich warunków mieszkaniowych, zabezpieczeniem startu życiowego dzieciom[[29]](#footnote-29).

Jak zauważa J. Korzeniowska ze spełnieniem zadań wynikających z tej funkcji część polskich rodzin ma dzisiaj spore kłopoty. Ich powodem jest bezrobocie jak i niepewne zatrudnienie tzw. ”śmieciówki” co w połączeniu z zaniżonym poziomem płac generuje ubóstwo. Stopa życiowa rodziny rzutuje na samopoczucie rodziców, a także na ich postawy i aspiracje. Trudna sytuacja życiowa stanowi powód braku wiary w możliwość odwrócenia niekorzystnego losu. Pesymizm rodziców i innych członków rodziny sprzyja kształtowaniu się zachowań irracjonalnych (np. samobójstw), podejmowaniu działań pozaprawnych a w skrajnych przypadkach – przestępczych[[30]](#footnote-30).

Rekreacyjno-towarzyska funkcja rodziny ma się sprowadzać do zapewnienia jej dorosłym członkom możliwości wypoczynku po pracy zawodowej, zaś dzieciom – po obowiązkach szkolnych, oraz do utrzymywania kontaktów towarzyskich[[31]](#footnote-31).

Część zagrożeń związanych z niemożności jej realizacja jest pochodną zjawiska ubóstwa. Rodziny nim objęte często doświadczają izolacji społecznej. Ich kontakty towarzyskie ograniczają się do uroczystości rodzinnych, a i z tych czasem rezygnują ze względu na koszty związane z ich organizacją. Zdarza się że dzieci z ubogich rodzin wstydzą się warunków, w jakich żyją. Ubóstwo pozbawia ich możliwości udziału w np. wycieczkach szkolnych, obozach letnich i innych formach spędzania czasu, w trakcie których można nawiązywać kontakty towarzyskie i rozwijać swoje kompetencje społeczne.

Oczekuje się, iż w ramach wypełniania funkcji socjalizacyjno-wychowawczej rodzina winna podejmować działania na rzecz przygotowania dziecka do życia w społeczeństwie poprzez przekazanie mu wiedzy o świecie, podstawowych wzorach zachowań, zwyczajach, określonych wartościach moralnych, dziedzictwie kulturowym oraz przygotowywać je do pełnienia ról społecznych[[32]](#footnote-32). Ta funkcja rodziny uległa obecnie znaczącym przeobrażeniom. Jej zakres zawęził się ze względu na obszar działania różnych instytucji wychowawczych.

Jednocześnie w tym zawężonym zakresie zwiększyły się jednak znacznie jej zadania, ze względu na bardziej skomplikowane warunki społeczne współczesnego świata i zwiększone wymagania edukacyjne. Rodzina w dalszym ciągu silnie oddziałuje na dzieci, lecz czyni to w sposób zindywidualizowany, ze względu na różnicowanie się postaw życiowych matek i ojców oraz ich działań wychowawczych.

Do znaczniejszych zagrożeń dla realizacji tej funkcji zalicza się pogłębiające się natężenie zjawisk patologicznych w życiu współczesnej rodziny[[33]](#footnote-33). Rodziny zdemoralizowane, dotknięte chorobą alkoholową, narkomanią, przestępczością, prostytucją, nie odczuwają potrzeby a zatem nie utrzymują w zasadzie żadnych kontaktów z instytucjami kulturalnymi jak i oświatowymi. Dominują w nich często wzory skrajnego prymitywizmu życiowego i ubóstwa kulturalnego. Zarówno praca zarobkowa, jak i edukacja szkolna dzieci są traktowane w tych rodzinach jako zło konieczne. Takie też wzorce zachowań przekazują rodzice swoim dzieciom.

Dzieci nie znajdują w takiej rodzinie innych wzorów zachowań, jak tylko patologiczne, które to w swoim dorosłym życiu niestety często powielają. Z czasem nawarstwiają się u nich wtórne, ale utrwalone już przejawy wykolejenia społecznego i indywidualnego.

Funkcja kontrolna rodziny polega na tym, że rodzina nadzoruje postępowanie swoich członków celem zapobieżeniu ewentualnym odstępstwom od norm oraz wzorów uznawanych w jej kręgu. Sprawowanie tej funkcji wydaje się w dzisiejszej rzeczywistości coraz bardziej zagrożone. Współczesne warunki życia nie sprzyjają wypełnianiu tej funkcji przez rodzinę jaką winna być nieformalna kontrola nad jej członkami. Zjawiska takie jak: anonimowość jednostki poza domem, atomizacja społeczna wydłużenie czasu przebywania poza domem rodzinnym- sprawiają, ze członkowie rodziny mniej o sobie wiedzą i mają mniejszą możliwość kontrolowania swoich zachowań oraz wywierania wpływu na ich kształt. Zjawisko to utrudnia również poprawną i skuteczną socjalizację[[34]](#footnote-34).

Emocjonalno – ekspresyjna funkcja rodziny ma się wyrażać przede wszystkim   
w zaspokajaniu emocjonalnych potrzeb jej członków.

Rodzina winna być środowiskiem utrzymującym równowagę emocjonalną człowieka, zapewniającym mu higienę psychiczną i poczucie bezpieczeństwa. Jest to jednak możliwe tylko tam, gdzie jest ona wewnętrznie zintegrowana, gdzie panuje harmonijne pożycie w małżeństwie i poprawna, ciepła atmosfera. Im rodzina jest mniej zdezorganizowana i konfliktowa, tym skuteczniej wypełnia funkcję emocjonalno ekspresyjną wobec swych członków. Tam, gdzie nie ma wspólnych norm i wartości oraz tam, gdzie brak wzajemnych oddziaływań członków grupy, trudno o właściwe wsparcie emocjonalne. Funkcja ta jest zagrożona w rodzinach, które mają problemy materialno-bytowe, w których panuje ubóstwo kulturowe, patologia, przestępczość, a przede wszystkim tam, gdzie następuje skumulowanie czynników patogennych[[35]](#footnote-35).

Kondycja rodzin, to, w jakim stopniu mogą one wypełniać swoje funkcje, przekłada się na los jednostek oraz na życie społeczne. Dzisiejsza rzeczywistość stwarza w miarę swych postępów coraz większe zagrożenia dla rodziny, zakłócając jej funkcjonowanie. Zjawisko to wydaje się ubocznym skutkiem rozwoju cywilizacji, która oprócz wielu dobrodziejstw przynosi światu również negatywne skutki swojego postępu.

**1.2. Sytuacja współczesnej rodziny**

Zdaniem D. Gębuś, w latach 90- tych po okresie obfitującym w zmiany ustrojowo polityczne, nastąpiły przemiany ekonomiczne a za nimi społeczne. Zmiany te wywarły znaczący wpływ i na rodzinę. Stopniowo zmianie ulegać zaczęły postawy wobec pełnienia ról społecznych. Można powiedzieć, że aktualnie zachodzi proces polegający na upodabnianiu ról kobiety i mężczyzny, na proces ten składa się wiele czynników., np. masowa aktywizacja zawodowa kobiet i osiągania przez nie sukcesów zawodowych, wzrost poziomu wykształcenia kobiet, bezrobocie czy przemiany w sferze prokreacji[[36]](#footnote-36).

Wydaje się, że oddzielenie funkcji seksualnej od funkcji prokreacyjnej rodziny spowodowała m.in. zmianę w modelu dzietności. Kobiety rodzą mniej dzieci   
i robią to później niż jeszcze kilkanaście lat temu. Rewolucję w tej dziedzinie przyniosła pigułka antykoncepcyjna, która stała się niezwykle skuteczną metodą regulacji poczęć, pozwalającą większości par świadomie podejmować decyzje o posiadaniu dziecka. Podnosi się także wiek zawierania małżeństwa i jednocześnie młodzi ludzie częściej odraczają decyzję o posiadaniu dziecka.

Zmiany w zakresie prokreacji wiążą się także z wydłużającym się okresem nauki, zdobywaniem wyższego wykształcenia i różnymi formami dokształcania się, które pozwalają na znalezienie lepszej pracy lub utrzymanie obecnej. Kobieta nie będąca matką może poświęcić czas karierze zawodowej, co wyrównuje jej szanse   
z mężczyznami w świecie zawodowym[[37]](#footnote-37).

Wymienione powyżej czynniki w sposób istotny wpływają na kształtowanie się nowego modelu ról pełnionych przez kobietę i mężczyznę, który odchodzi od tradycyjnego ujęcia kobiecości i męskości . Kobieta i mężczyzna stają się dla siebie partnerami, którzy w zależności od predyspozycji, potrzeb, możliwości mogą dokonywać wyboru ról, jakie chcą pełnić. O pozycji kobiety przestaje decydować bycie żoną i matką, a o tożsamości mężczyzny – praca zawodowa. Kobiety coraz częściej realizują się na gruncie zawodowym a mężczyźni bardziej angażują się w życie rodzinne i opiekę nad dziećmi. Ta sytuacja znacząco wpływa na charakter i sposób wypełniania rodzinnych ról społecznych.

Przemiany ustrojowe, ekonomiczne, również społeczne, spowodowały zmiany nie tylko w przestrzeganiu roli kobiety i mężczyzny, ale także w strukturze rodziny oraz charakterze stosunków łączących poszczególnych jej członków[[38]](#footnote-38). Wydaje się, że obecnie kładzie się znacznie mniejszy nacisk na zawarcie związku małżeńskiego i posiadanie potomstwa przestaje być powszechnie obowiązującym i upragnionym modelem życia rodzinnego. Coraz częściej decyzje o wstąpieniu w związek małżeński i posiadaniu dzieci są odwlekane w czasie lub w ogóle niepodejmowane, łatwiej i szybciej natomiast zapadają decyzje o rozwodzie lub separacji, skutkiem czego rozpowszechniają się takie formy życia rodzinnego jak: związki nieformalne, małżeństwo bez dzieci lub samotne rodzicielstwo[[39]](#footnote-39).

Dawniej tradycyjnie roli żony były przypisane głównie obowiązki domowe, to była sfera jej działań, natomiast rolą męża była praca, pozwalająca utrzymać siebie   
i żonę. Żona jest towarzyszką życia męża, wspiera go w działaniach, stoi u jego boku. Troszczy się o jego dobro, a on zapewnia jej bezpieczeństwo ekonomiczne.

Zdaniem D. Gębuś, w rodzinie tradycyjnej rola małżeńska wiąże się nierozerwalnie z rolą rodzicielską, która wynikała z wypełniania małżeńskich.[[40]](#footnote-40) Określenie dobra żona jest niemal jednoznaczne z określeniem dobra matka. Natomiast dobry mąż i zarazem ojciec to ten który potrafi zadbać o rodzinę. W tradycyjnej rodzinie patriarchalnej ojciec pełni funkcję głowy rodziny i jej żywiciela. Rolę ojca utożsamiamy z : władzą i wynikającym z niej autorytetem. To on podejmuje najważniejsze decyzje dotyczące życia rodzinnego oraz wychowania dzieci. To on wprowadza dzieci w świat norm i wartości, często decyduje o ich przyszłych losach związanych np. z wykształceniem, wyborem małżonka lub zawodu.

Rolą matki jest opieka nad dziećmi oraz ich wychowanie w tradycji rodzinnej i religijnej, zaspokajanie ich potrzeb fizycznych i psychicznych, obdarzanie miłością i ciepłem, zapewniające im poczucie bezpieczeństwa dodatkowo matka troszczy się o gospodarstwo domowe.

W takim modelu rodziny każdy zajmował określone miejsce. Ojciec pełnił rolę najważniejszą, niżej w hierarchii stała matka, a na końcu dzieci, które musiały być posłuszne woli rodziców, a właściwie woli ojca, głowy rodziny[[41]](#footnote-41).

Współcześnie modny staje się partnerski układ ról, który można przeciwstawić układowi tradycyjnemu. Tendencja ta zaznacza się także w Polsce,   
a jest związana głównie ze wspomnianym wyżej wzrostem aktywności zawodowej kobiet. Tym samym kobieta uniezależniła się od męża finansowo., posiada własne dochody. W partnerskim układzie silna jest więź emocjonalna między małżonkami. Role nie są tak sztywno wyznaczone jak w modelu tradycyjnym. W związku z tym pomimo że pewien podział ról wciąż występuje to znacznie trudniej jest określić, co składa się na rolę poszczególnych małżonków. Są oni równoprawnymi partnerami, którzy się wzajemnie wspierają, dzielą się prawami i obowiązkami. Nie ma tu czynności typowo kobiecych czy męskich, panuje w tym zakresie równość.

Rolę żony, męża w małżeństwie partnerskim polegają przede wszystkim na wzajemnym zaspokajaniu swoich potrzeb, które wynikają z więzi uczuciowej łączącej partnerów. Żona, mąż to taka osoba, która obdarza miłością z którą wspólnie można rozwiązywać problemy, przy której można realizować własne ambicje, a związek z nią daje poczucie wewnętrznej satysfakcji, szczęścia, zadowolenia..

Jednak związek partnerski niesie ze sobą wiele niewiadomych, staje się wyzwaniem dla dwojga ludzi decydujących się wejść ze sobą w związek małżeński. Muszą oni uzgodnić wiele spraw, które będą postawą ich wspólnego życia. Dochodzenie do kompromisu może i najczęściej jest zarzewiem konfliktów.

Wydaje się, że w świadomości społecznej Polaków jest jeszcze głęboko zakorzeniony tradycyjny model małżeństwa, choć zachodzące przemiany powodują odchodzenie od niego i wprowadzanie elementów partnerstwa. Układ partnerski modny staje się w małżeństwach młodych i wzrasta wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia żony i męża[[42]](#footnote-42).

Pomimo licznych zmian które zaszły w modelu rodziny to matka wciąż jest znacznie bardziej obciążona obowiązkami rodzicielskimi.Dość często kobieta rozpoczyna aktywność zawodową lub powraca do niej po przerwie, co powoduje zmiany w życiu rodzinnym.. W takiej sytuacji ojciec przestaje być jedynym żywicielem rodziny, maleje więc jego władza i prestiż. Matka obok ról rodzinnych pełni role zawodowe, które ograniczają jej czas poświęcany rodzinie, ale powodują wzrost jej niezależności ekonomicznej.

Jak można zauważyć role rodzicielskie w rodzinie partnerskiej nie są sztywno określone. Role matki i ojca ulegają scaleniu, przenikają się upodabnianiu się (podlegają unifikacji). Podział obowiązków może wynikać z wielu czynników: predyspozycji osobowościowych, umiejętności wykonywania pewnych rzeczy, czasu poświęcanego pracy zawodowej, kompromisu zawartego między małżonkami. Brak jest podziału na prace należące do matki i należące do ojca[[43]](#footnote-43). Najczęściej wspólnie pracują na utrzymanie rodziny, razem prowadzą gospodarstwo domowe, oboje też troszczą się o rozwój dzieci, otaczając je miłością i opieką.

Oczywiście do pełnej realizacji modelu partnerskiego jest jeszcze daleko. Jak już wcześniej wspomniano uniezależnienie się ekonomiczne żon-matek spowodowało, że decyzje dotyczące życia rodzinnego są podejmowane przez oboga partnerów w większości polskich rodzin. Prowadzenie gospodarstwa domowego nadal pozostaje domeną kobiety, która to jednocześnie pełni rolę żony, matki oraz pracownika, chociaż mężczyźni coraz częściej podejmują się prac domowych.

Znamienne jest to że wraz ze zmianami ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach przemianie podlega również rola dziecka. Demokratyzacja życia rodzinnego skutkuje wzmocnieniem pozycji tego ostatniego w hierarchii wartości rodziców. Posiadanie potomstwa nie jest już obowiązkiem, lecz jest postrzegane jako świadoma decyzja rodziców. Dziecko przestało być „traktowane” tak jak dawniej, w kategoriach ekonomicznych czyli – jako siła robocza stanowiąca pomoc np. w gospodarstwie, opieka rodziców na stare lata, a stało się ważną wartością rodzinną. Dbanie o jego zdrowie, prawidłowy rozwój, dobre wykształcenie, zapewnienie odpowiedniego startu w dorosłe życie stało się czymś naturalnym, wynikającym z ról rodzicielskich. Rodzina zostaje podporządkowana dziecku, które staje się sensem życia rodziców[[44]](#footnote-44).

W związku z faktem że stosunek rodziców do potomka ma charakter zdecydowanie emocjonalny wynika to iż spostrzegają oni i oceniają dziecko przez pryzmat swoich potrzeb, oczekiwań, co skutkuje postawą daleką od obiektywizmu. Często więc mają oni wyrobione określone zdanie na temat swojego dziecka/dzieci np., że jest spokojne i grzeczne lub złośliwe i uparte. Przypisują mu pewną „etykietę”, a dziecko wchodzi w wyznaczoną przez nich rolę.

Rola dziecka zależy także od liczby dzieci w rodzinie. Inaczej wygląda rola jedynaka, inaczej każdego następnego dziecka. Jedynak ma rodziców tylko dla siebie, kiedy jest dwójka lub więcej dzieci, to często rywalizują one o względy rodziców. Młodsze rodzeństwo zazwyczaj stoi na uprzywilejowanej sytuacji, ponieważ rodzice otaczają je większa troską. Do roli starszego z dzieci należy natomiast zwykle opieka nad młodszym bratem/siostrą. Z drugiej jednak strony, z racji wieku, najstarsze dziecko ma większą swobodę działania i decydowania[[45]](#footnote-45).

Organizacja życia rodzinnego podlega aktualnie daleko idącym przemianom. Upowszechniają się mnogie formy życia małżeńsko-rodzinnego, w których obok rodziny pełnej spotykamy coraz częściej rodzinę niepełną, zrekonstruowaną, małżonków bez dzieci lub partnerów pozostającym w związku nieformalnym (konkubinacie). Sytuacja taka sprawia że trudno jest w jednoznacznie określić rolę żony, męża, matki, ojca, rolę dzieci.

W zdecydowanej większości polskich rodzin dominuje małodzietność. Model 2+2, czyli rodzice i dwójka dzieci, zaczyna być zastępowany przez model 2+1, czyli rodzice z jednym dzieckiem, a także model 2+0 (małżeństwo bez dzieci)[[46]](#footnote-46). Zauważyć można dwie przeciwstawne tendencje, jeżeli chodzi o podejmowanie ról małżeńskich rodzicielskich. Z jednej strony osoby młode coraz częściej odwlekają w czasie decyzję o zawarciu związku małżeńskiego oraz posiadaniu potomstwa, z drugiej zaś strony są tacy, którzy często dość wcześnie podejmują decyzję o ślubie, którego powodem jest nieplanowana ciąża.

Kolejnym elementem, który stanowi zagrożenie dla dominującej roli i trwałości rodziny pełnej jest wzrost liczby rozwodów. Rozwody dotykają wszystkich grup społecznych, niezależnie od miejsca zamieszkania, poziomu wykształcenia i statusu ekonomicznego. Ta kwestia została podjęta już wcześniej.

Wszystkie te powyżej wymienione czynniki świadczą o kryzysie rodziny i odrzucaniu tradycyjnych wartości związanych z pełnieniem przypisanych ról małżeńskich i rodzicielskich.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina składająca się z obojga rodziców i dzieci są niezastąpionym, naturalnym środowiskiem, w którym następuje socjalizacja   
i wychowanie młodego pokolenia.

Role małżeńskie i rodzicielskie w rodzinie pełnej mogą przybierać różną postać   
i mieć różny charakter. Obecnie mamy do czynienia z podobieństwem zajęć kobiety   
i mężczyzny, więc sposób wypełniania ról rodzinnych przybiera charakter bardzo indywidualny[[47]](#footnote-47).

Badacze przedmiotu utrzymują, że zdecydowana większość polskich małżeństw prezentuje mieszany model, łącząc w praktyce życia codziennego elementy modelu partnerskiego z modelem tradycyjnym. Najczęściej bywa tak, ze do roli żony, matki należą obowiązki domowe, opieka i wychowanie dzieci oraz aktywność zawodowa. W role ojca jest wpisana rola zawodowa oraz wychowywanie dzieci wspólnie z żoną, a także coraz częściej pomoc w obowiązkach domowych[[48]](#footnote-48).

Faktem wartym podkreślenia, jest to że ważną rolę w rodzinie odgrywają również dziadkowie. Ich role mogą wyglądać bardzo różnie, od okazjonalnych spotkań w czasie świąt rodzinnych, po ciągłe przebywanie z wnukami i opiekę nad nimi, bawią się z nim, wychodzą na spacery, odprowadzają do szkoły. Przygotowują posiłki, pomagają przy odrabianiu lekcji etc.

Matki współmałżonków z reguły chętnie wchodzą w role babci, opiekunki dzieci. Stanowi to nieocenioną pomoc dla rodziców, ponieważ powierzają swe dziecko opiece dobrze znanej i sprawdzonej niani dodatkowo darmowej. Długie i częste przebywanie dziecka z dziadkami może się jednak wiązać z pewnym ryzykiem. Dziadkowie mogą świadomie, czy też nie, przejąć role rodziców.

Rodzina niepełna stanowi kolejną formą życia rodzinnego, którą tworzy jedno   
z rodziców wraz z dziećmi. Liczba tego typu rodzin rośnie. W 2002 roku stanowiły one prawie 20% wszystkich rodzin, w których wychowywało się co szóste dziecko. Rodziny niepełne tworzone są przez: matki rodzące dzieci pozamałżeńskie, osoby rozwiedzione będące w separacji, samotnie wychowujące dzieci, dzieci po utracie jednego lub obojga rodziców[[49]](#footnote-49).

Rodziny niepełne na ogół gorzej wywiązują się ze swoich zadań, szczególnie wychowawczych[[50]](#footnote-50).

Brak ojca powoduje, że dziecko nie ma możliwości do nawiązania bliskiej i specyficznej relacji z tym pierwszym, krótkotrwałe wizyty i odwiedziny nie mogą tego zastąpić. Nieobecność ojca może także skutkować nadmiernie opiekuńczą oraz dominującą postawą matki, która może mieć destrukcyjny wpływ na rozwój dziecka.

Obecnie wzrost liczby rozwodów przyczynił się do rozwoju tzw. rodzin zrekonstruowanych[[51]](#footnote-51). Obecnie zdecydowana większość takich rodzin powstaje   
w wyniku powtórnego małżeństwa osób rozwiedzionych, a tylko nieliczne przez zawarcie związku małżeńskiego przez osoby owdowiałe, co było zjawiskiem powszechnym jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Czynnik naturalny, jakim jest śmierć małżonka, został zastąpiony przez czynnik społeczny, czyli rozwód.

Osoby, które tworzą nowa rodzinę, niosą ze sobą bagaż doświadczeń z rodziny poprzedniej, które może stać się zarówno pozytywnym jak i negatywnym czynnikiem kształtowania wspólnego życia.

Na konfigurację ról w takich przypadkach będą miały wpływ również inne czynniki, takie jak wiek dzieci, ich liczba, postawa rodzica biologicznego w stosunku do nowego małżonka i jego potomstwa, oczekiwania w stosunku do tego ostatniego, a także relacje, jakie łączą dzieci z biologicznym rodzicem. Wszystkie te czynniki mają wpływ na to, w jak będzie wyglądało życie nowej rodziny.

Inną formę życia małżeńsko – rodzinnego tworzą pary małżeńskie nie posiadające dzieci. Stanowią one coraz bardziej powszechny, aczkolwiek specyficzny, typ rodziny, która jest pozbawiona relacji rodzice- dzieci. W Polsce mamy około 30% małżeństw bezdzietnych, wśród których ponad 20% to małżeństwa bezpłodne[[52]](#footnote-52).

Można przypuszczać, że tutaj role żony i męża będą oparte na układzie partnerskim, w którym panuje równość i wymienność ról. Mąż i żona są niezależni finansowo, często pochłonięci satysfakcjonującą pracą i karierą zawodową lub też inną działalnością, pozwalającą na realizację siebie. Dla partnerów ważne stają się wzajemne relacje. W takim związku partnerzy stawiają wobec siebie wysokie wymagania, wzajemnie dbają o swój indywidualny rozwój i odnoszenie sukcesów zawodowych, co daje im poczucie niezależności i spełnienia. Być może między innymi dlatego rezygnują z posiadania potomstwa.

Wzrost liczby małżeństw, które wybierają bezdzietność, pokazuje jak zmieniają się role płciowe. Kobieta i mężczyzna mogą być szczęśliwi i spełnieni, nie podejmując ról rodzicielskich, decydując się na inne formy aktywności i działalności[[53]](#footnote-53).

Osoby, które to z różnych przyczyn nie zawierają związku małżeńskiego, najczęściej tworzą związki nieformalne, czyli żyją z partnerem bez formalnej legalizacji ich związku. To także jedna z cech współczesnych rodzin. Przyczyn upowszechniania się i wzrostu społecznej akceptacji dla związków nieformalnych upatruje się, ze w liberalizacji podejścia do życia seksualnego.

Związek nieformalny może przybierać różne formy. Dla określenia takiego związku używa się najczęściej dwóch terminów: kohabitacja i konkubinat, które mogą być traktowane zamiennie. Konkubinat czy też kohabitacja mogą poprzedzać małżeństwo, stanowić przygotowanie do niego, ale także być swoistą alternatywą dla małżeństwa[[54]](#footnote-54).

Rodzina przestaje być jedynym warunkiem pomyślnego życia. Staje się jedną  
z alternatyw, możliwych do przyjęcia. Młodzież ma możliwość dokonywania wyborów, które to zależą od ich aktualnych potrzeb oraz pragnień. Pełnienie roli żony/męża, matki/ojca staje się obecnie kwestią wyboru, a nie społeczną powinnością, którą to należy wypełnić, aby zostać społecznie akceptowanym.

Na przekór tendencji do odrzucania tradycyjnych wartości, związanych z życiem rodzinnym, rodzina składająca się z małżonków i dzieci powinna kojarzyć się ze szczęśliwym życiem i stać się celem każdego młodego człowieka. Rodzina powinna zajmować czołowe miejsce w hierarchii wartości człowieka.

**1.3. Style wychowania w rodzinie i postawy rodzicielskie wobec dzieci**

Polska literatura pedagogiczna pojęcie wychowania określa na różne sposoby. Próby zdefiniowania wychowania nie zawsze spełniają wymagania jakie stawia się definicjom. Przyczyną trudności w stworzeniu definicji wychowania jest nieostrość zakresu oraz wieloznaczność wyrażenia z uwagi na jego potoczne występowanie w mowie potocznej.

Zazwyczaj wychowanie rozumiane jest w szerszym i węższym znaczeniu. Szerokie rozumienie tego terminu odnosi się do wychowania skoncentrowanego zarówno na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jak również na sferze motywacji i konkretnych działań. Natomiast w węższym znaczeniu przez wychowanie rozumie się przede wszystkim kształtowanie charakteru jednostki[[55]](#footnote-55).

Mówiąc o wychowaniu mamy na myśli intencjonalne działanie jednego na drugiego człowieka, mające na celu kształtowanie, modyfikowanie i rozwój jego osobowości ukierunkowane przyjętym i akceptowanym ideałem wychowawczym. Pewnym uproszczeniu K. Konarzewski wychowanie określa jako działalność, w której jeden człowiek stara się zmienić innego człowieka. Z kolei H. Muszyński definiuje wychowanie jako wszelkie zamierzone działanie w formie interakcji społecznej, mające na celu wywołanie trwałych, pożądanych zmian ludzi[[56]](#footnote-56).

Pełniejsza definicje wychowania stworzył W. Pomykało, według którego wychowanie to „świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych) zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej[[57]](#footnote-57).

Funkcje wychowawcze pełnione przez rodzinę są realizowane na rozmaite sposoby nie tylko dlatego, że czynności wychowawcze rodziców i innych członków rodziny są dostosowane do fazy rozwoju dziecka, jego możliwości oraz potrzeb, ale także dlatego, że każdą rodzinę charakteryzuje typowy dla niej styl wychowania, decydujący o ilości i jakości oddziaływań na psychikę dziecka.

W kontekście wychowania dzieci szczególnego znaczenia nabiera wychowanie w rodzinie. Rodzina bowiem, oprócz środowiska lokalnego i grup rówieśniczych, jest jednym z naturalnych środowisk wychowawczych. Rodzina zaliczana jest do najważniejszego z tego typu środowisk. Jest też pierwszą i fundamentalna grupą w życiu człowieka[[58]](#footnote-58).

Styl wychowania specyficzny dla danej rodziny jest odbiciem sposobów oraz metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków tej pierwszej. W rodzinach małych, dwupokoleniowych, o stylu tym decydują przede wszystkim rodzice, gdyż to oni właśnie pełnią funkcje wychowawcze. Styl wychowania wówczas zależny jest od poglądów jakie reprezentują rodzice na to, w jaki sposób dziecko winno być wychowane tzn. na to w jaki sposób należy oddziaływać na nie w różnych okresach życia oraz do czego zmierzają różne formy i środki kierowania jego postępowaniem.

Rodzice bardziej lub mniej skrystalizowane poglądy na wychowanie i opierają się przeważnie na własnych doświadczeniach wyniesionych z ich rodzin macierzystych, oraz na obserwacjach różnych metod rozwiązywania problemów wychowawczych w życiu codziennym przez innych ludzi. Poglądy te bywają podbudowane pewną wiedzą teoretyczną z dziedziny psychologii dziecka, pedagogiki, zdobytą w toku studiów zawodowych jednego z rodziców, albo uzyskana przez odpowiednią lekturę, udział w odczytach i pogadankach dla rodziców itp. Zazwyczaj większe znaczenie niż wiadomości teoretyczne mają osobiste doświadczenia i wzory otrzymane w rodzinach pochodzenia obojga małżonków.

Za M. Łobockim, funkcjonowanie rodziny pod względem wychowawczym zależy w dużej mierze od stosowanego wobec dzieci stylu wychowania czy inaczej stylu kierowania wychowawczego[[59]](#footnote-59). Badacz ten wymienia cztery rodzaje stylów wychowania – demokratyczny, autokratyczny, liberalny oraz okazjonalny.

Autor ten celowo używa terminu „styl”, nie zaś – jak czasami spotyka się   
w literaturze przedmiotu – „system” lub „metody” wychowania. Jego zdaniem,   
w procesie wychowania naturalnego, jaki zachodzi w rodzinie, często nie można odnaleźć cech, które to pozwalałyby ująć oddziaływania wychowawcze w jakiś określony system.   
Doskonałym tego przykładem jest wychowanie niekonsekwentne, które zdarza się w wielu rodzinach, nie tworzy żadnego systemu, nadaje jednak funkcjom wychowawczym pełnionym przez rodzinę swoisty styl[[60]](#footnote-60).

Zbliżone do poprzedniego stanowisko w tej kwestii zajmuje M. Przetacznik-Gierowska. Jak pisze autorka, najlepiej poznane i dokładnie opisane w literaturze psychologicznej   
i pedagogicznej są style wychowania: autokratyczny, zwany też autorytatywnym,  
 i demokratyczny[[61]](#footnote-61).

Autokratyczny styl wychowania charakterystyczny jest dla rodzin patriarchalnych, ma więc on charakter konserwatywny i jest oparty na autorytecie przemocy. Od dzieci wymaga się bezwzględnej karności oraz posłuszeństwa, podporządkowania się wszelkim poleceniom oraz nakazom rodziców, a zwłaszcza ojca. Decyzje w sprawach rodziny i dzieci podejmują rodzice – lub jedno z nich będące autorytetem głównym – bez porozumienia z innymi członkami rodziny, nie uzgadniając z innymi członkami ani nie uzasadniając swoich poczynać i postępowania. Wyjaśnień udzielają rodzice dzieciom tylko wówczas, gdy uznają to za stosowne. Rodzina autokratyczna charakteryzuje się tym że dziecko zna swoje prawa i obowiązki, wie dobrze, czego mu nie wolno czynić, a na co może sobie pozwolić gdyż jest to precyzyjnie określone. Kary, nagrody oraz inne środki wychowawcze stosuje się konsekwentnie i dziecko jest świadome tego, że nie ma od nich żadnego odwołania. Wie też, ze rodzice kontrolują jego postępowanie i żadne wykroczenie nie ujdzie ich uwadze[[62]](#footnote-62).

Istnieją różne stopnie autokratycznego stylu wychowania: od surowego nadzoru, ostrych środków represji i stawiania wymagań przekraczających nieraz możliwości dziecka do racjonalnego ograniczania jego swobody, stawiania przed dzieckiem zadań i wymagań dostosowanych do jego cech indywidualnych i rozwojowych. Pierwszy wariant jest oparty na karach i wywoływaniu lęku, opiera się na dystansie i jednostronnej komunikacji dziecka z rodzicami, którzy to wydają rozkazy oraz pouczają je co do tego jak ma się ono zachować w różnych sytuacjach. Drugi wariant opiera się na okazywanej dziecku życzliwości, połączonej jednak z przekonaniem o konieczności stałego nim kierowania i silnej kontroli jego czynności[[63]](#footnote-63). Pomiędzy rodzicami a dzieckiem istnieje tutaj także dystans, lecz nie wyklucza on serdeczności oraz wzajemnego okazywania sobie uczuć, komunikacja w tym wariancie bywa dwustronna: obok pouczeń czy napomnień dziecko uzyskuje wyjaśnienia i rzeczowe odpowiedzi na nurtujące je pytania. Miejsce surowych kar zastępuje perswazja oraz nagana.

Autokratyczny styl wychowania, zwłaszcza w postaci skrajnej, nie sprzyja osiąganiu pozytywnych efektów w dziedzinie kształtowania osobowości dziecka. Konsekwencje tego sposobu wychowania mogą być przy tym mnogie, zależne od pozycji jaką zajmuje dziecko w rodzinie i od innych czynników, oddziaływujących na nie poza rodziną. Dzieci przywykłe do bezwzględnego posłuszeństwa, a jednocześnie darzące rodziców uczuciem przejmują nader często wzorce postępowania swych opiekunów, pojawiają się u nich zachowania despotycznie, a nawet okrutnie wobec młodszych lub słabszych kolegów lub koleżanek, na które to usiłują wywierać presję. Natomiast inne przeciwnie są zastraszone oraz uległe, niezdolne do samodzielnego działania i myślenia, przywykły tylko do wykonywania rozkazów oraz poleceń z zewnątrz. Jeszcze inne buntują się przeciw ciągłemu przymusowi i stają się agresywne w sposób jawny lub ukryty bądź też stawiają bierny opór otoczeniu, przyswajają normy zachowania w sposób powierzchowny[[64]](#footnote-64).

Zatem, autokratyczny styl wychowania może pociągać ze sobą niepożądane pedagogiczne następstwa. Przede wszystkim dzieci wychowywane w ten sposób żyją niemal w ciągłym lęku przed karą, dotyczy to zwłaszcza wychowywania w autokratycznym stylu w postaci skrajnej. Odznaczają się przesadną uległością lub postawa buntownicza przenoszoną często na ludzi i zdarzenia spoza domu. Są skłonne do poczucia wint i infantylnej zależności.

Skutkiem stylu wychowania autokratycznego jest także nadmiar agresywności dzieci, skierowanej nierzadko na samych rodziców lub tzw. kozłów ofiarnych, którymi stają się przeważnie ich rówieśnicy, jak również przyswajanie przez dzieci obowiązujących norm, zadań i wartości moralnych jako czegoś narzuconego z zewnątrz[[65]](#footnote-65).

Wielu autorów twierdzi, że za najkorzystniejszy dla rozwoju osobowości dziecka jest zwykle demokratyczny styl wychowania. Istotną jego cechą jest dopuszczanie dziecka do współdziałania w życiu rodziny[[66]](#footnote-66). Dziecko wraz z rodzicami oraz innymi członkami rodziny omawia jak i dyskutuje na temat rozmaitych sprawy codziennych, planuje i organizuje sposób spędzania wolnego czasu, rozrywki czy wakacje, zastanawia się, jak rozwiązać kłopotliwe problemy. Dziecko wypowiada swoje zdanie i przyczynia się do podjęcia określonej decyzji, uczy się także liczyć ze zdaniem innych i z ich interesami oraz współdziałać z rodzicami czy rodzeństwem przy każdej okazji oraz udzielać im pomocy w razie potrzeby. Daje to pole do rozwijania własnej inicjatywy oraz kształci postawy prospołeczne.

Metody kierowania zachowania się dziecka i sposoby jego kontroli przy demokratycznym stylu wychowania są zazwyczaj luźne. Dziecko zna zakres swoich obowiązków i zadań, nie zostały one jednak narzucone, lecz dobrowolnie je przyjęło, czasami z własnej chęci, a niekiedy dlatego, że wyjaśniono mu sens i konieczność podjęcia się ich dla dobra całej rodziny. W tej sytuacji jego ambicją staje się, aby jak najlepiej sprostać temu , co do niego należy i co samo zaakceptowało. Jeżeli w takich warunkach zdarzy się zaniedbanie lub złamanie zobowiązania, rodzice nie stosują na ogół środków represji, a raczej wyjaśniają dziecku, dlaczego jego sposób jego postępowania jest niewłaściwy: posługują się więc metodami perswazji, argumentacji, nie zaś kary i nagany.

Przy demokratycznym stylu wychowania stosunkowo wcześnie kształtuje się   
u dziecka zdolność do samokontroli i dyscyplina oparta na zinterioryzowanych normach   
i zasadach moralnych. Więź emocjonalna dziecka z rodzicami jest silna. Przeważają zdecydowanie uczucia pozytywne: wzajemne zaufanie, sympatia i życzliwość[[67]](#footnote-67).

Wychowane w ten sposób dzieci łączy z rodzicami szczera więź emocjonalna, oparta na obopólnej przyjaźni, zaufaniu i wzajemnym poszanowaniu. Są one lepiej przygotowane do życia, a co za tym idzie, wykazują większą niezależność w sprawach osobistych, przejawiają więcej inicjatywy i samodzielności. Mają większe poczucie odpowiedzialności i rozbudzona ciekawość intelektualną, co wyraża się niejednokrotnie w wielostronnych zainteresowaniach[[68]](#footnote-68).

We współczesnych rodzinach obserwuje się coraz częściej wychowywanie potomstwa w stylu liberalnym, zwanym w opracowaniach bezstresowym. Przypomina on pod pewnymi względami wychowanie niekonsekwentne czy też ingerowanie w sprawy dziecka i jego zachowanie incydentalnie. Wyróżnia się jednak zasadniczo tym, ze takie postępowanie z dzieckiem jest w pełni świadome i zamierzone[[69]](#footnote-69). Rodzice przyjmują słuszne, według ich mniemania, założenie, że dziecku należy pozostawić całkowitą swobodę, nie trzeba hamować jego aktywności i spontanicznego rozwoju. Wystarczy stworzyć mu odpowiednie warunki do zabawy, a potem do nauki, zaspokoić potrzeby materialne i uczuciowe, tj. otoczyć dziecko czułością i miłością oraz okazywać zainteresowanie jego sprawami wtedy, gdy samo tego zażąda.

Tak więc styl liberalny polega na niemal całkowitym pozostawieniu dzieci samym sobie, nie ingerowaniu w ich sprawy, tolerowaniu często aspołecznych a nawet agresywnych zachowań, a nade wszystko pozbawieniu ich wszelkiej kontroli (nadzoru) ze strony rodziców. Styl taki stwarza niczym nieskrępowane warunki do swobodnej aktywności   
i spontaniczności dziecka – wszystko mu wolno, na wszystko się mu pozwala, z niczego nie musi się ono tłumaczyć. Zajmuje w rodzinie najwyższą pozycję, lecz bez większego w tym własnego wysiłku i osobistych zasług. Rodzice łatwo ulegają jego namowom  
 i spełniają wszelkie jego zachcianki[[70]](#footnote-70).

Interwencja w zachowanie się dziecka przy przyjęciu przez rodziców liberalnego stylu wychowania następuje tylko w wyjątkowych przypadkach, w sytuacji drastycznego naruszenia norm społecznych, zazwyczaj wtedy gdy rodzice są do tej interwencji niejako przymuszeni przez otoczenie. Nawet wtedy zastosowane restrykcje są słabe, a rodzice usprawiedliwiają przed otoczeniem zachowanie dziecka tym, że nie dorosło ono jeszcze do zrozumienia istoty swojego czynu i jego konsekwencji. Wpajanie norm i zasad moralnych zaczyna się w tym systemie późno, opóźniony jest także proces socjalizacji dziecka[[71]](#footnote-71). Przywykłe do tego, że rodzice zaspokajają niemal wszystkie jego zachcianki i niczego mu nie zabraniają, dziecko niełatwo wyzbywa się swego egocentryzmu oraz egoizmu i z trudem przystosowuje się do grupy rówieśniczej.

Zdarza się, że małżonkowie nie dochodzą do porozumienia co do stylu wychowania dzieci. Prowadzi to do stylu wychowania niejednolitego: rodzice stawiają dzieciom różne, niekiedy przeciwstawne, wymagania, inaczej je oceniają za to samo zachowanie, stosują odmienny układ kar i nagród takie postępowanie ma ujemne konsekwencje dla rozwoju osobowości dziecka; brak jednolitego stylu wychowania w rodzinie może wywołać u niego zachwianie równowagi emocjonalnej objawy nadpobudliwości lub zahamowania psychoruchowego, dziecko ucieka się tez często do kłamstwa lub pochlebstwa, albo uczy się wykorzystywać różnicę zdań między rodzicami na swoją korzyść, zaczyna manipulować rodzicami.

Wychowanie niekonsekwentne wiąże się z brakiem sprecyzowanych zasad postępowania wobec dziecka i swoistą biernością pedagogiczną matki oraz ojca. Rodzice przejawiają inicjatywy i podejmują określone środki wychowawcze tylko pod naciskiem jakiegoś zdarzenia, np. gdy dziecko otrzyma uwagę nauczyciela w dzienniczku lub złą ocenę. wprowadzają wtedy rozmaite rygory i zakazy, których to później nie przestrzegają i nie egzekwują w dostatecznej mierze co jest objawem niekonsekwencji właśnie, w innych sytuacjach, aby skłonić dziecko do posłuszeństwa, stosują obietnice często niedotrzymywane albo obdarzają je podarunkami nie wtedy, gdy na to zasłużyło, lecz po to, by zapewnić sobie spokój lub zaskarbić względy dziecka.

M. Przetacznik-Gierowska pisze że takie postępowanie nie prowadzi do kształtowania pozytywnych cech charakteru, ale uczy dziecko interesowności i egoizmu. Dziecko wychowywane doraźnie, wyłącznie od okazji do okazji, i to z zastosowaniem przypadkowych, często niewłaściwych metod, nie tylko traci szacunek dla rodziców, którzy przestają być dla niego autorytetem, lecz także czuje się osamotnione i bezradne, nie znajdujące stałego oparcia i życzliwej pomocy u najbliższych mu osób[[72]](#footnote-72).

Zbliżone zdanie na ten temat ma M. Łobocki, który twierdzi, iż styl niekonsekwentny (okazjonalny) jest wychowawczo szczególnie szkodliwy. Odznacza się bowiem brakiem spójności oddziaływań wychowawczych ze strony każdego z rodziców lub jednego z nich. Charakteryzuje się często zmiennością i przypadkowością oddziaływań na dziecko. Wynika to nierzadko z braku rzetelnej wiedzy pedagogicznej rodziców i ich uzależnionego od własnego humoru podejścia do dziecka[[73]](#footnote-73).

Scharakteryzowane w powyższym tekście główne style wychowania w rodzinie przeważnie nie występują w życiu rzeczywistym w postaci czystej, jeden z nich jednak dominuje zwykle, wpływając na atmosferę życia rodzinnego. Chyba niesłusznie byłoby tu uważać styl demokratyczny za jedynie prawidłowy, przeciwstawiając go wszystkim innym stylom wychowawczym jako wadliwym. Zarówno w autokratycznym, jak   
i w liberalnym stylu kierowania rodziną tkwią pewne wartości wychowawcze. Ponadto trzeba pamiętać o tym, że jakkolwiek styl wychowania w rodzinie jest ważnym czynnikiem kształtowania osobowości dziecka, nie jest to czynnik jedyny. Czynnik ten dopiero wspólnie z postawami rodziców wobec dziecka, więzią emocjonalną łącząca członków rodziny   
oraz ogólną atmosferą w niej panującą, nabiera właściwego znaczenia.

Oprócz stylów wychowania niekonsekwentnego, liberalnego oraz autokratycznego, istnieje także wiele innych czynników utrudniających prawidłowe wychowanie w rodzinie. Należą do nich przede wszystkim postawy rodzicielskie wobec dzieci[[74]](#footnote-74).

Jak twierdziM. Przetacznik-Gierowska,sposób pełnienia funkcji wychowawczych przez rodzinę oraz skutki oddziaływania obojga rodziców na ich dziecko zależą właśnie w znacznej mierze od postaw ojca i matki w stosunku do dziecka. Na tę zależność zwróciło uwagę wielu psychologów i pedagogów[[75]](#footnote-75).

Postawy rodzicielskie warunkują styl wychowania w rodzinie, wpływają na kształtowanie więzi uczuciowej pomiędzy jej członkami, od której to zależy w znacznej mierze ogólna panująca atmosfera życia rodzinnego.

Jedną z pierwszych typologii postaw rodzicielskich była próba podziału dokonana przez amerykańskiego psychiatrę L. Kannera. Wyróżnił on cztery typy postaw rodzicielskich: akceptacje i miłość, jawne odrzucanie, perfekcjonizm oraz nadmierną opiekuńczość[[76]](#footnote-76). Pierwsza z tych postaw charakteryzująca się akceptowaniem dziecka i obdarzaniem go miłością, co objawia się między innymi tym , że rodzice zajmują się dzieckiem, które znajduje się w centrum ich zainteresowań, okazują mu czułość, troskę i wyrozumiałość, sprzyja rozwojowi osobowości i stwarza poczucie bezpieczeństwa. Pozostałe z wymienionych przez badacza postaw są dla dziecka niekorzystne.

Przy postawie odrzucającej rodzice unikają kontaktów z potomkiem, zaniedbują je lub traktują surowo, szorstko. Skutkuje to zahamowaniem rozwoju uczuć wyższych u dziecka, sprzyja zachowaniom agresywnym, prowadzi często do wykolejenia i przestępczości.

Z kolei rodzice zajmujący wobec dziecka postawę perfekcjonistyczną stawiają dziecku zbyt wysokie często wręcz nierealne wymagania, jednocześnie nie aprobują jego zachowań, obwiniają je z błahych powodów. Ich ambicją jest wychowanie dziecka na doskonałego człowieka, konsekwencją takiej postawy bywa często wywoływanie u dziecka stanów frustracji, braku wiary we własne siły, poczucia winy, a nawet lęków i obsesji.

Postawa nadmiernie opiekuńcza i ochraniająca łączy u rodziców potrzebę poświęcania się dla dziecka. Może ona przejawiać się na bardzo różnie sposoby: bądź to w zbytniej pobłażliwości, bądź też w przytłaczaniu dziecka swoim autorytetem. W obydwu przypadkach dziecko jest całkowicie zależne od rodziców, tłumią oni objawy jego samodzielności, wtrącają się do wszystkich jego spraw, rozpieszczają je lub nakładają na nie wiele ograniczeń. Taka postawa rodziców prowadzi je do opóźnienia dojrzałości, do braku inicjatywy i do niezaradności życiowej dziecka[[77]](#footnote-77).

Oryginalny polski projekt typologii postaw rodzicielskich opracowała Maria Ziemska. Stworzyła ona model o charakterze wartościującym, złożony z postaw przeciwstawnych, dodatnich i ujemnych[[78]](#footnote-78).

Spośród postaw pozytywnych na pierwsze miejsce wysuwa się postawa akceptacji. Akceptacja dziecka jest podstawowym warunkiem prawidłowego układu stosunków w rodzinie, przesądzającym o dobrej panującej w niej atmosferze i o zadowalającym pełnieniu funkcji wychowawczych przez rodziców. Akceptacja dziecka jest przyjmowaniem go takim, jakim jest, ze wszystkimi jego zaletami jak i wadami. Postawa ta nie oznacza oczywiście całkiem bezkrytycznego stosunku do dziecka, odznacza się raczej wysokim stopniem empatii i tolerancji, umożliwiającym zrozumienie indywidualnych potrzeb dziecka oraz trudności, jakie wiele dzieci napotyka w swoim rozwoju.

Postawie współdziałania charakteryzuje się stałą gotowość rodziców do uczestnictwa w życiu dziecka, biorą oni udział w jego zajęciach bądź to z ich własnej inicjatywy bądź na jego życzenie czy też prośbę. Formy współdziałania mogą być przy tym rozmaite (zabawa, rozmowy, udział w obrabianiu lekcji, wymiana poglądów, okazywanie zainteresowania działalnością dziecka poza domem).

Szczególnie istotnym obszarem współdziałania jest dom rodzinny. Rodzice nie tylko współuczestniczą w aktywnościach dziecka, starają się angażować dziecko w sprawy rodziny,   
w codzienne prace gospodarcze oraz porządkowe w sposób dostosowany do jego możliwości. Walory kształcące i wychowawcze współudziału wszystkich członków rodziny w pracach i obowiązkach są znaczne. Dziecko znajduje wiele satysfakcji, gdy widzi, że skutki jego postępowania przynoszą korzyści nie tylko jemu samemu, ale i osobom z najbliższego otoczenia, a pokonywanie drobnych trudności rozwija jego wiarę we własne siły oraz wpływa dodatnio na samopoczucie i samoocenę[[79]](#footnote-79).

Gotowość do współdziałania z dzieckiem uzupełnia postawa rozumnej swobody, która polega przede wszystkim na pozostawieniu dziecku pola do wykazywania własnej inicjatywy   
i aktywności. Zakres tego obszaru jest zmienny w zależności od cech indywidualnych  
 oraz stopnia rozwoju dziecka, wraz z wiekiem staje się coraz szerszy, gdyż dziecko nawiązuje wiele kontaktów społecznych z osobami z poza środowiska rodzinnego. Stosując postawę rozumnej swobody nie ogranicza się dziecku tych kontaktów, jednocześnie dyskretnie się je nadzoruje, stwarza mu się warunki sprzyjające rozwojowi samodzielności i odpowiedzialności za własne postępowanie.

Według M. Łobockiego, uznanie praw dziecka jest to postawa rodziców charakterystyczna dla demokratycznego stylu wychowania w rodzinie. Traktują oni wówczas dziecko jako równoprawnego członka tej że, dopuszczając je, w miarę jak wzrasta, do coraz szerszego kręgu spraw, w których współdecyduje i współuczestniczy[[80]](#footnote-80). Uznanie praw dziecka nierozerwalnie łączy się z poszanowaniem jego indywidualności, co wyraża się w toku działalności wychowawczej stawianiem takich wymagań, jakim dziecko jest w stanie sprostać, unikaniem nadmiaru sytuacji mogących wywołać zbędne frustracje, zwłaszcza jeżeli dziecko nie jest na takie sytuacje zbytnio odporne.

Podobnie jak postawa akceptacji dziecka tworzy zasadnicza przesłankę prawidłowej atmosfery wychowawczej w rodzinie i warunkuje rozwój licznych pozytywnych postaw wobec dziecka, tak postawa odrzucania, jest jej przeciwieństwem, zdecydowanie utrudnia ona osiąganie zamierzonych celów wychowania jednocześnie wypacza lub zaburza rozwój osobowości dziecka. Przyjmuje się czasami, że dziecko odrzucane to przede wszystkim dziecko nie chciane, to, które urodziło się w momencie niedogodnym dla rodziców (dla obojga małżonków lub jednego z nich).

Czynniki które sprzyjają ukształtowaniu się postawy odtrącającej bywają mnogie i różne, począwszy od doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego przez męża lub żonę, poprzez indywidualne cechy osobowościowe małżonków (niedojrzałość emocjonalna, narcyzm, infantylizm), aż do uwarunkowań zewnętrznych, np. szczególnie trudnej sytuacji mieszkaniowej, ekonomicznej czy rodzinnej.

Dwie wyróżnione przez M. Ziemska postawy negatywne z punktu widzenia rozwoju i wychowania dziecka: odtrącająca i unikającą, można uznać za dwa warianty postawy odrzucania. Obie cechuje nadmierny dystans do dziecka. Przy postawie odtrącania sposób wyrażania tego dystansu jest czynny, przy postawie odrzucania - bierny[[81]](#footnote-81). W pierwszym przypadku rodzice stosują wiec surowe kary, nieadekwatne do stopnia przewinienia dziecka. Okazują mu wciąż swoją dezaprobatę: dokuczają, krytykują oraz potępiają jego zachowanie, nawet wówczas, gdy dziecko stara się wszelkimi siłami i spełnić ich oczekiwania. Często też drwią z nieudanych prób podejmowanych przez dziecko czy też lekceważą, umniejszają jego osiągnięcia.

Postawia unikająca, w przypadkach skrajnych objawia się tym że rodzice w ogóle nie dbają o dziecko, nie zaspokajają jego podstawowych potrzeb materialnych. Nie troszczą się   
o jego zdrowie, należyte wyżywienie i ubranie. Przy niskim poziomie kulturalnym   
i moralnym rodziny dziecko błąka się często po ulicy, szuka schronienia u kolegów lub sąsiadów, bo w domu nie ma warunków do odrabiania lekcji[[82]](#footnote-82).

Istnieje wiele odmian postawu unikania i wiele różnych form postępowania rodziców ujawniających taka postawę. Charakterystyczny jest jednak dla nich wszystkich chłód uczuciowy przy pozornym liberalizmie i trosce o dziecko, zaniedbywanie bezpośrednich oddziaływań wychowawczych w codziennym kontakcie. Odrzucanie bywa tu maskowane pozorami starannej opieki[[83]](#footnote-83).

Na przeciwległych krańcach postaw, które znamionuje nadmierny dystans, przejawiają się postawy rodzicielskie oparte na zbyt silnej koncentracji na dziecku. M. Ziemska zalicza do nich postawę nadmiernie ochraniającą i nadmiernie wymagającą.

Postawa nadmiernie ochraniająca stanowi kontrast postawy unikającej: zamiast ucieczki lub wycofywania się z kontaktów z dzieckiem pojawia się tendencja do utrzymywania   
z nim kontaktu stałego i bliskiego, np. za cenę eliminowania lub znacznego ograniczania stosunków społecznych z innymi ludźmi, głównie spoza rodziny[[84]](#footnote-84).

Postawa nadmiernie opiekuńcza łączy się z niekonsekwentnym stylem wychowania. Rodzice z jednej strony na wszystko dziecku pozwalają, rozpieszczają je   
i ulegają jego zachciankom, z drugiej zaś strony, w ciągłym leku o jego zdrowie  
 i bezpieczeństwo, tłumią jego aktywność i samodzielność, nakładają na nie wiele ograniczeń – jak sądzą - dla jego dobra. Wychowanie „cieplarniane”, usuwanie z życia dziecka wszelkich przeszkód, utrudnia proces jego socjalizacji i usamodzielniania się. Dziecko pozostaje długo zależne od rodziców, jest zbyt silnie związane z nimi emocjonalnie lub też szybko buntuje się i zrywa ciążące mu związki, a wychowane na egoistę odpłaca się rodzicom obojętnością lub wzgardą i lekceważeniem.

Bardzo podobne skutki, nawet bardziej drastyczne, konsekwencje może spowodować inna odmiana postawy nadmiernej koncentracji na dziecku – postawa nadmiernie wymagająca. Cechuje ona przeważnie tych rodziców, którzy mają wysokie aspiracje   
w stosunku do potomka, pragną je ukształtować według idealnego wzorca, nie licząc się   
z jego realnymi zdolnościami oraz możliwościami. Stawianie dziecku wysokich wymagań  
 i oczekiwanie od niego stałych osiągnięć wiąże się zwykle z zastosowaniem odpowiednich sankcji, rygorów, kar i innych środków przymusu. Dziecko nie ma żadnej lub ma bardzo ograniczoną swobodę działania, wszelkie formy jego aktywności są sterowane i korygowane. Od dziecka żąda się wciąż sukcesów, a przy jakichkolwiek błędach czy niepowodzeniach czeka je dezaprobata i ostra krytyka. Nietrudno w takiej sytuacji o zaburzenia nerwicowe. Dziecko staje się nadmiernie pobudliwe lub przeciwnie zahamowane, skłonne do depresji i stanów lekowych, a w skrajnych przypadkach dochodzi nawet do prób samobójczych[[85]](#footnote-85).

Istnieje oczywiście jeszcze wiele innych czynników utrudniających wychowanie w rodzinie, niemniej te scharakteryzowane w powyższym tekście powinny być wystarczające, aby zrozumieć, iż poprawne funkcjonowanie rodziny jako naturalnego środowiska wychowawczego zależy nie tyle od szczęśliwego zbiegu okoliczności, ile od świadomego kierowania nią. Chodzi przede wszystkim o to, aby zabiegać o poprawne pełnienie należnych jej funkcji, tworzyć rodzinę możliwie pełną, postępować zgodnie ze stylem wychowania demokratycznego, zatroszczyć się o okazywanie dziecku miłości macierzyńskiej   
i ojcowskiej, jak również uruchomić procesy pozytywnej identyfikacji z rodzicami, jednocześnie dążyć do zaniechania w swoim postępowaniu wobec dziecka wadliwych postaw rodzicielskich.

**1.4. Charakterystyka szkolnych niepowodzeń uczniów**

Szkoła jest obok rodziny drugim środowiskiem, wywierającym najbardziej znaczący wpływ na kształtowanie osobowości dziecka. W szkole właśnie budzą się zainteresowania ucznia, a także plany na resztę życia. Szkoła kształtuje światopogląd dziecka, jego stosunek do ludzi, postawę społeczną i moralną. Instytucja ta jest dla ucznia miejscem nauki, zabawy oraz kontaktów z nauczycielami, rówieśnikami.

Szybki, wręcz lawinowy rozwój nauk oraz techniki sprawia, że gwałtownie rosną wymagania szkoły wobec podopiecznych, dlatego też nauka staje się coraz trudniejsza, a nie wszyscy uczniowie mają możliwość sprostania stawianym wymaganiom. Takie dzieci nie czynią postępów w nauce, często uzyskują słabe oceny, żyją w poczuciu krzywdy i w efekcie niejednokrotnie skazane są na brak sukcesów edukacyjnych.

Problemem niepowodzeń szkolnych występuje od początku istnienia tej instytucji.

W każdej placówce oświatowej są uczniowie, którzy to doświadczają trudności w procesie uczenia się, doznają porażek, w efekcie tego odsuwają się od szkoły. Uczniowie tacy nie tylko sprawiają problemy gronu pedagogicznemu, często uczniowie ci mają trudności z sobą jak i otoczeniem, do którego to nie potrafią się dostosować. Niepowodzenia szkolne uczniów są zazwyczaj efektem długofalowego procesu, początek którego jest trudno wykrywalny. Przejawia się on spadkiem przystosowania szkolnego ucznia wskutek narastania i nawarstwiania się niewydolności szkolnej.

Zagadnienie sukcesów jak i niepowodzeń szkolnych od lat skupia na sobie uwagę wielu pedagogów, psychologów, rodziców, a także samych zainteresowanych czyli uczniów. Jest to problem niezwykle złożony, ponieważ jest on zależny od bardzo wielu elementów, które są ze sobą wzajemnie powiązane można powiedzieć sprzężone. Z problemem niepowodzeń szkolnych spotykamy się tak naprawdę, od początku istnienia szkoły. W Polsce jednak zagadnieniem tym zaczęto poważnie interesować się dopiero w początkach lat 60-tych dzięki pionierskim i rewolucyjnym pracom J. Konopnickiego. Nasza wiedza w tym zakresie została wzbogacona także dzięki znanym i licznym pracom np..: H. Radlińskiej, Cz. Kupisiewicza, M. Tyszkowej, H. Spionek, W. Okonia, M. Grzywak -Kaczyńskiej, B. Łuczaka czy A. Karpińskiej. Problem ten przeżywa od niedawna swoisty renesans w związku z potrzebą przygotowania systemu edukacji do aktualnych potrzeb na zmiennym wręcz nieprzewidywalnym rynku pracy, gospodarki narodowej oraz wymagań Unii Europejskiej. Wszystko to wymaga nowego spojrzenia na rolę szkoły, nauczyciela oraz ucznia, a tym samym również zmierzenia się z problemem niepowodzeń szkolnych.

      Słownik języka polskiego definiuje niepowodzenie jako „brak powodzenia, niepomyślny bieg sprawy, nieudane przedsięwzięcie, obrót rzeczy, porażka, niepomyślne zakończenie danego przedsięwzięcia, niekorzystny obrót sprawy, brak powodzenia, porażka”[[86]](#footnote-86). Literatura pedagogiczna pojęcia powodzeń i niepowodzeń szkolnych, jak dotąd, y jednoznacznie nie zdefiniowała. Termin „niepowodzenia szkolne” używa się zamiennie jako niepowodzenie dydaktyczno-wychowawcze, trudności szkolne, opóźnienie w nauce szkolnej, trudności i niepowodzenia w nauce.

Tematyka niepowodzeń szkolnych zazwyczaj rozumiana jest bardzo obszernie. Wielu badaczy przedmiotu uważa, że obejmuje on wszelakie sytuacje, które charakteryzuje brakiem równowagi pomiędzy wymaganiami szkoły a postępowaniem ucznia. Aprobując to stanowisko, trzeba podkreślić, że wymagania stawiane przez szkołę dzieciom i młodzieży mogą być różnorakiej natury. Mogą one dotyczyć np. zachowania uczniów, ich emocjonalnego czy wolicjonalnego stosunku do określonych zagadnień, zjawisk, jak również uzyskiwanych przez nich wyników w procesie nauczania. Rozbieżność pomiędzy zachowaniem dzieci i młodzieży a wymogami szkoły w tym zakresie może świadczyć o istnieniu niepowodzeń wychowawczych[[87]](#footnote-87). Natomiast rozbieżność pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami rzeczywiście opanowanymi przez dzieci materiałem, jaki powinny one przyswoić w odniesieniu do zaleceń programowych danych przedmiotów nauczania, świadczy o wystąpieniu niepowodzeń dydaktycznych*.* Te dwa rodzaje niepowodzeń najczęściej występują jednocześnie.

W rozumieniu Cz.Kulisiewicza, niepowodzeniami szkolnymisą takie sytuacje, które charakteryzuje rozbieżność pomiędzy wychowawczymi i dydaktycznymi wymaganiami szkoły, a postępami uczniów, a także uzyskiwanymi przez nich wynikami w nauce. Wymagania placówek oświatowych natomiast są zgodne z akceptowanymi przez społeczeństwo celami samego wychowania oraz zgodne z obowiązującymi programami[[88]](#footnote-88).

Zdaniem E. Wojdy, niepowodzenia szkolne, są to rozbieżności pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami oraz nawykami faktycznie opanowanymi przez ucznia, a materiałem jaki powinien on opanować zgodnie z założeniami programowymi w zakresie poszczególnych przedmiotów[[89]](#footnote-89).

Odmienne ujęcie tego zagadnienia prezentuje K. M. Czarnecki, według którego niepowodzenie jest to „rozbieżność ocen pomiędzy wysiłkiem ucznia wkładanym  
 w proces uczenia się (samoocena) a jego osiągnięciami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela”. Można je potraktować również jako oceniane negatywnie skutki edukacyjne, które związane są z szkołą lub też stan dziecka powstały wskutek niemożności sprostania wymogom stawianym przez szkołę. Niepowodzenia szkolne mogą mieć charakter przejściowy, odwracalny, nieodwracalny lub względnie trwały[[90]](#footnote-90).

Według oceny Jana Konopnickiego jest to stan, w którym znalazło się dziecko   
w efekcie niemożności sprostania wymaganiom szkolnym[[91]](#footnote-91).

      Jeżeli szkołę ujmiemy jako system, to w tym systemie możemy wyróżnić swoistego rodzaju podsystemy, którym to możemy przypisywać powodzenia   
i niepowodzenia szkolne. Mogą to być, zdaniem W. Kojsa, powodzenia   
i niepowodzenia:

* uczących się,
* osób powołujących szkołę, nadzorujących oraz administrujących oświatę,
* nauczających,
* rodziców jako opiekunów, współwychowawców oraz współnauczycieli,
* autorów i twórców środków edukacyjnych,
* pracodawców zatrudniających absolwentów,
* opiniodawców publicznych, którzy wpływają na świadomość edukacyjną społeczeństwa[[92]](#footnote-92).

Niepowodzenia w pracy dydaktycznej i wychowawczej mogą mieć charakter ukryty lub też jawny (patrz tabela 1). Niepowodzenia ukryte występują wówczas, gdy nauczyciel nie dostrzega czy to mniejszych, czy większych braków w wiadomościach oraz umiejętnościach uczniów, pomimo że braki tego rodzaju istnieją. Ukryte niepowodzenia mogą powodować trudności czy nawet zahamowania w nauce. Niepowodzenia jawne powstają zwykle z niepowodzeń ukrytych. Występują one wtedy, gdy nauczyciele stwierdzają określone braki w przyswajaniu przez ucznia materiale i w efekcie oceniają jego wyniki pracy jako niezadowalające, niedostateczne. Przejawiają się one najczęściej niedostatecznymi ocenami z określonej partii materiału.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Niepowodzenia ukryte** | **Niepowodzenia jawne** | **Jawne opóźnienia przejściowe** |
| Występują wtedy, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach oraz nawykach uczniów, pomimo że braki takie  z punktu widzenia celów i programu nauczania  de facto istnieją. | O tego typu niepowodzeniach szkolnych mówimy wówczas, gdy nauczyciel diagnozuje określone braki w opanowywaniu przez ucznia wiedzy i w efekcie ocenia wyniki jego uczenia się jako niedostateczne. | Jeśli ocena niedostateczna nie dotyczy całorocznej pracy ucznia, ale jedynie odnosi się do efektów uzyskanych przez niego np. w trakcie pierwszego semestru nauki szkolnej. |

Tabela 1. Rodzaje niepowodzeń szkolnych

Źródło: B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000, s. 69-70.

O ukrytym niepowodzeniu mówimy wówczas, gdy braki w wiadomościach   
oraz umiejętnościach szkolnych nie wyrażają się w postaci złych ocen. Niezgodność pomiędzy poziomem faktycznych osiągnięć szkolnych, a jakością ocen ucznia bywa spowodowana zwykłym przeoczeniem nauczycieli, a tylko niekiedy wynika ze świadomego ich postępowania, polegającym na zawyżaniu przez tych ostatnich stopni dla jakichś powodów. Nieujawnienie w ciągu dłuższego okresu czasu braków szkolnych stanowić może poważne zagrożenie dla kariery szkolnej dzieci. Zazwyczaj ukryte niepowodzenie szkolne przekształca się w jawne i powinno skłaniać dorosłych do interwencji[[93]](#footnote-93).

Niepowodzenia ukryte prowadzą zwykle do niepowodzeń jawnych. W tym wypadku nauczyciele już dostrzegają braki w opanowaniu przez ucznia wiedzy i w efekcie oceniają wyniki jego pracy jako niedostateczne. Jeśli te oceny się powtarzają, wówczas dziecko może być zatrzymane w tej samej klasie. Staje się ono wówczas tzw. uczniem drugorocznym. Zjawisko takie jest wyrazem zdecydowanego konfliktu pomiędzy wymaganiami szkoły, a postępami uczniów. Drugoroczność wywiera ujemny wpływ na większość uczniów, zniechęcając ich do pracy, tłumi zainteresowanie nauką, może też wpływać niekorzystnie na stosunek do otoczenia, wywołuje również różnorakie kompleksy oraz zaburzenia w zachowaniu, a może nawet doprowadzić do zahamowania prawidłowego rozwoju umysłowego dziecka[[94]](#footnote-94). Takie [dziecko](http://www.benc.pl/czytelnia/tag/dziecko/) zazwyczaj niekorzystnie wpływa też na cały zespół klasowy.

Niepowodzenia ukryte, spowodowane jest mniejszymi lub większymi brakami   
w opanowaniu określonych wiadomości i umiejętności, występują u dość dużego odsetka uczniów, a gdy przyjmują postać jaskrawą, łączą się z okresowymi ocenami niedostatecznymi. Oceny takie wprawdzie mogą być poprawione, jednak kryjące się za nimi zaniedbania czy braki rzadko dają się uzupełnić oraz wyrównać. Ukryte niepowodzenia szkolne wystąpić mogą poza zakresem opanowania wiadomości czy umiejętności. Pełnowartościowy udział ucznia w procesie dydaktycznym wymaga nie tylko odpowiednich wiadomości, ale także rozwiniętych zdolności poznawczych, odpowiedniej aktywności i samodzielności, jak też zainteresowania pracą szkolną. Zaniedbania w rozwijaniu tych czynników mogą stanowić o niepowodzeniach szkoły, trudniejszych jeszcze do ujawnienia niż poprzednie[[95]](#footnote-95).

Niepowodzenia szkolne mogą mieć charakter obiektywny wówczas, gdy braki szkolne są faktem stwierdzonym przez osoby bezstronne oceniające poziom osiągnięć szkolnych uczniów. Niepowodzenie szkolne nie zawsze oznacza jednak rzeczywiste braki w opanowaniu materiału czy też umiejętności szkolnych. Czasami niepowodzenia te mogą mieć charakter subiektywny. Zdarza się tak wtedy, gdy dopuszczające, dostateczne lub też dobre oceny nie zadowalają samego dziecka bądź jego rodziców. Przyczyną odczuwanych subiektywnie niepowodzeń szkolnych są często nazbyt wygórowane ambicje rodziców w odniesieniu do możliwości dziecka[[96]](#footnote-96).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Cztery fazy rozwoju niepowodzenia według J. Konopnickiego** | | | |
| Faza Pierwsza | Faza Druga | Faza Trzecia | Faza Czwarta |
| przejawiają się pierwsze, pojedyncze, niedostrzegalne jeszcze przez nikogo braki w zakresie wiadomości. Uczeń stwierdza, że inne dzieci są lepsze. Występuje u niego brak zainteresowania na lekcjach, jak też chęci do nauki. Pojawiają się też pierwsze symptomy niezadowolenia ze szkoły – uczeń zaczyna unikać szkoły | występują zaawansowane braki w wiadomościach i umiejętnościach. Jest ich tak wiele, że uczeń nie daje sobie rady. Wówczas zaczyna w różny sposób oszukiwać nauczyciela, np. odpisywać zadania domowe etc. | charakteryzuje się sporadycznym występowaniem ocen niedostatecznych. Dostrzegają to nauczyciele oraz rodzice. Niewłaściwa forma przeciwdziałania temu procesowi prowadzi do całkowitej niechęci do szkoły czy różnych form negacji w pracy szkolnej. | drugoroczność czyli oficjalne stwierdzenie niepowodzenia ucznia w nauce. Bywają sytuacje, że takie pozostawienie uczniów w tej samej klasie jest początkiem wykolejenia się, ale nade wszystko zachwiania jego równowagi życiowej. Kolejnym obok drugoroczności stwierdzeniem niepowodzenia  w nauce jest tzw. odsiew szkolny, a więc zjawisko przerwania nauki przed ukończeniem szkoły. |

Tabela 2. Fazy niepowodzeń szkolnych

Źródło: H. Misiura, [*Miejsce słabego ucznia w klasie*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/miejsce_slabego_ucznia_w_klasie,1216.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 10.

[J. Konopnicki](http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Jan_Konopnicki&action=edit&redlink=1) postrzega niepowodzenia szkolne jako proces, w którym to wyróżnia się cztery fazy (patrz tabela 2)[[97]](#footnote-97):

* I faza ukrytego niepowodzenia rozpoczyna się od niezadowolenia uczniów   
  z pracy w szkole: nie rozumieją problemu na lekcji, nie nadążają za rozwiązywaniem zadań, stwierdzają, że inni są lepsi. W tej fazie zaczynają występować pierwsze symptomy natury fizjologicznej: niechęć do przedmiotu nauczyciela (nauczycieli). Faza ta jest często niedostrzegalna przez nikogo, nie zauważają jej rodzice, nauczyciele, a dość często sami uczniowie nie zdają sobie z tego sprawy. Najbardziej widocznym objawem takiego stanu są pierwsze negatywne formy ustosunkowania się uczniów do szkoły.
* II faza charakteryzuje się brakami, które to nawet wbrew dobrym intencjom uczniów uniemożliwiają im pełne uczestnictwo w pracy. Nierozumienie jednego tematu powoduje trudności w przyswajaniu kolejnego materiału. Dobry uczeń może uchodzić dalej za takiego ucznia, gdyż będzie podejmował się pewnych form oszustwa: będzie odpisywał prace domowe, korzystał   
  z podpowiedzi kolegów etc. Braki w poziomie wiadomości są bardzo poważne, a w dalszym ciągu ta faza jest wręcz niezauważalna.
* W fazie trzeciej – tzw. jawnego niepowodzenia - pojawiają się pierwsze noty niedostateczne. Nauczyciele oraz rodzice czynią próby przyjścia z pomocą, jeżeli jednak nie są one adekwatne do sytuacji, braki się pogłębiają. Wobec zaistniałej sytuacji zależnie od predyspozycji intelektualnych uczniowie mogą przyjąć jedną z postaw: agresja (bójki, bunt przeciwko autorytetowi nauczyciela, wrzaski, wagary, kłamstwa, kradzieże, ucieczki z domu), apatia (całkowite zobojętnienie czy zniechęcenie do wszelkich poczynań). Z reguły na polecenia nauczyciela dziecko ma gotową odpowiedź: „Nie chcę”, „Nie potrafię”.
* Faza czwarta łączy się z brakiem promocji do następnej klasy. Niepowodzenie ucznia osiągnęło niejako swój punkt szczytowy, zostało potwierdzone przez placówkę szkolną przyznającą się w ten sposób do własnego niepowodzenia.

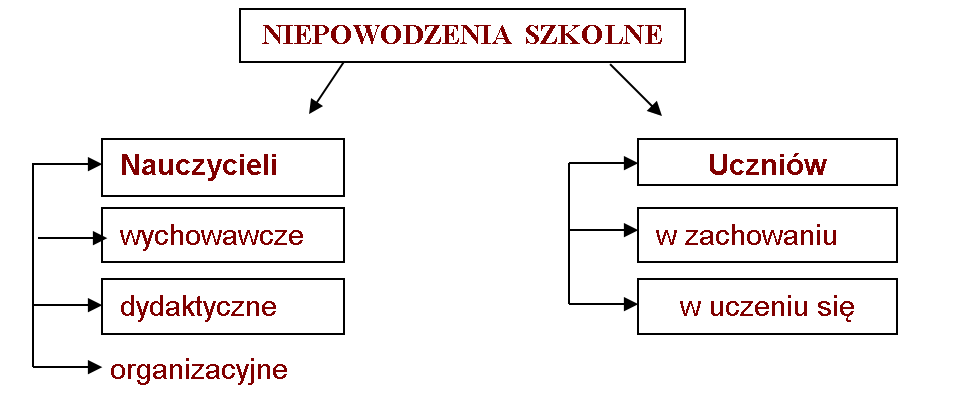
**1.5. Przyczyny i przejawy niepowodzeń szkolnych**

     Niepowodzenia szkolne są przedmiotem licznych badań naukowych.   
Badania te nastawione są na poszukiwanie przyczyn niepowodzeń szkolnych, jak i metod, które mogłyby zapobiegać ich powstawaniu. Zdaniem E. Wojdy, cechą charakterystyczną wielu dotychczasowych badań nad tą tematyką jest jednostronne zaakcentowanie poszczególnych przyczyn niezadawalających wyników kształcenia przy równoczesnym niedocenianiu czy też pomijaniu innych elementów ją powodujących. Do pewnego stopnia łączy się to z faktem, że badania takie prowadzili pedagodzy, psycholodzy lub socjolodzy. Tymczasem pełny obraz tego zagadnienia mogą dać tylko badania kompleksowe, prowadzone przy udziale różnych dyscyplin naukowych[[98]](#footnote-98).

Jak pisze R. Stachowiak, zjawisko niepowodzeń szkolnych jest niezmiernie złożone, uwarunkowane wieloma „zazębiającymi” się problemami oraz przyczynami, Mogą zarazem tkwić one np. w postępowaniu uczniów, w jego motywach i przejawach, łącznie z wynikami nauki szkolnej, jak również w szerokim obszarze reakcji uwarunkowanych różnorodnymi bodźcami - moralnymi, emocjonalnymi czy umysłowymi. Przyczyny takie mogą wynikać z czynników od ucznia niezależnych, np. od złych warunków materialnych niektórych grup dzieci, młodzieży oraz związanych z tym konsekwencji, niesprzyjającej atmosfery wychowawczej w rodzinie, długotrwałej choroby, niedociągnięć w pracy dydaktycznej i wychowawczej szkoły[[99]](#footnote-99).

Niepowodzenia szkolnemożna rozpatrywać zatem także jako porażkę pedagogiczną nauczycieli (szkoły) i nieskuteczność podjętych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych oraz kompensacyjnych. Z kolei, gdy rozpatrujemy niepowodzenia jako problem ucznia, trzeba je rozumieć jako jego trudności w procesie uczeniu się i spełniania obowiązków szkolnych[[100]](#footnote-100). Analiza pojęcia „niepowodzenie szkolne” oraz terminów pokrewnych prowadzi do następującego, hierarchicznego ich układu:

* niepowodzenia szkolne są terminem najszerszym, obejmującym niepowodzenia nauczycieli oraz uczniów;
* niepowodzenia nauczycieli obejmują: porażki wychowawcze, dydaktyczne, jak też organizacyjne;
* niepowodzenia uczniów dotyczą: zachowania i uczenia się (patrz wykres 1)[[101]](#footnote-101).



Wykres 1. Układ zależności niepowodzeń szkolnych

Przyczyny niepowodzeń szkolnych są zazwyczaj wielorakie i złożone. Należą do nich: nieodpowiednie zachowanie w szkole, niechętny stosunek do nauki, lenistwo etc., czyli czynniki, które są względnie zależne od uczniów. Drugą grupę natomiast stanowią czynniki względnie niezależne od uczniów, np. różnorodne niedostatki w pracy wychowawczej szkoły, sytuacja rodzinna, choroba,.

Wagę problemu niepowodzeń szkolnych doceniają wszyscy badacze zajmujący się ich analizą. Jedni autorzy upatrują główną przyczynę niepowodzeń w złych warunkach społeczno-ekonomicznych, inni szukają źródeł w brakach biopsychicznych ucznia, a jeszcze inni przyczyn niepowodzeń doszukują się w pracy szkoły[[102]](#footnote-102).

Poszukując przyczyn niepowodzeń szkolnych, można się spotkać się z różnymi ich klasyfikacjami. Pedagodzy grupują przyczyny porażek w różne kategorie. Świadczyć to może o ogromnej złożoności problemu oraz jego szerokim jego zakresie. Najczęściej przedmiotem analiz różnych badaczy interesujących się niepowodzeniami szkolnymi były często czynniki wyodrębnione m. in. przez Cz. Kupisiewicza. Ten autor dzieli przyczyny niepowodzeń szkolnych na :

* społeczno-ekonomiczne, które obejmują całokształt względnie trwałych warunków materialnych, społecznych oraz kulturowych, powodujących niekorzystną sytuację życiową: złe warunki materialne, mieszkaniowe, niski poziom intelektualny czy kulturalny rodziców, rozpad struktury rodziny, niewłaściwa postawa rodzicielska wobec dziecka, jak też brak zrozumienia   
  oraz zaspokojenia potrzeb dziecka;
* pedagogiczne, które tkwią w samym procesie dydaktycznym, związane   
  z niedoskonałą pracą nauczyciela, jego niedostatecznym przygotowaniem, popełnianiem błędów dydaktycznych i wychowawczych, wadliwą postawą   
  w stosunku ucznia, czyli przyczyny zależne od pedagogów i związane   
  z niekorzystnymi warunkami obiektywnymi utrudniającymi pracę placówki oświatowej, np. przeładowanie klas, brak pomocy dydaktycznych, a więc przyczyny niezależne od nauczycieli;
* biopsychiczne, które dotyczą zaburzeń w funkcjonowaniu systemu nerwowego, niedorozwoju umysłowego, złego stanu zdrowia, wad fizycznych, i innych[[103]](#footnote-103).

J. Konopnicki wyróżnił przyczyny: intelektualne, emocjonalne, społeczne oraz szkolne, natomiast B. Łuczak podzielił przyczyny sukcesów oraz porażek szkolnych na: wewnętrzne – związane z rozwojem fizycznym i psychicznym dzieci, z ich indywidualnymi cechami, zewnętrzne – do których to należą: warunki życia dzieci, oddziaływanie bliższego oraz dalszego otoczenia, opieka czy praca wychowawcza, którą zapewniają mu rodzina i szkoła[[104]](#footnote-104).

Z kolei J. Michalak wyróżnił dwie grupy przyczyn niepowodzeń szkolnych: rozwojowe - brak zdolności, który wynika z obniżonego poziomu rozwoju umysłowego, fragmentarycznego zaburzenia rozwoju psychoruchowego w obszarze analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno – ruchowego i pozarozwojowe - czyli pedagogiczne oraz środowiskowe - rozwój ucznia jest prawidłowy, jednak napotyka on na trudności w przyswajaniu wiedzy i umiejętności, przyczyny pedagogiczne tkwią w treściach, jak też organizacji pracy szkoły, środowiskowe natomiast to zaniedbania ze strony rodzinnego domu, brak opieki oraz zainteresowania rodziców postępami dzieci w nauce[[105]](#footnote-105).

Jak twierdzi B. Matyjas, czynniki społeczno-ekonomiczne to „całokształt warunków materialnych, społecznych oraz kulturalnych, które powodują niekorzystną sytuację życiową uczniów zarówno w środowisku rodzinnym, jak również i pozaszkolnym. Cytowany autor wyjaśnia, że warunki materialne kształtują dochody rodziny, mieszkanie, wyposażenia dzieci w przybory i przedmioty do nauki oraz zabawy czy sposób odżywiania. Sytuację społeczną dzieci oraz młodzieży wyznaczają takie czynniki, jak np.: pozycja w środowisku rodzinnym, wykształcenie, zawód rodziców, sytuacja uczniów w środowisku szkolnym, jak też pozaszkolnym[[106]](#footnote-106).

W kontekście przyczyn środowiskowych pojawia się dość często w literaturze najnowszej określenie „uczniowie zaniedbani pedagogicznie”. Dotyczy ono dzieci, którym brak wychowania rodzinnego. Zjawisko tego rodzaju uznano za ważną przyczynę niepowodzeń szkolnych. Może być ono skutkiem śmierci czy też opuszczenia przez rodziców lub konsekwencją ujemnego oddziaływania czynników wychowujących co do przebieg jego życia oraz rozwoju. W szczególnie trudnej sytuacji znajduje się dziecko wychowujące się w domach dziecka. Znawcy przedmiotu wskazują na to, że dom dziecka mimo dobrej niejednokrotnie bazy materialno-lokalowej, jak również wyposażenia w nowoczesny sprzęt – dostatecznie nie wypełnia swych zadań odnośnie zapewnienia powodzenia szkolnego wychowankom. Przyczynami niepowodzeń są często niezaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych - potrzeby bezpieczeństwa, przynależności oraz miłości[[107]](#footnote-107).

Opierając się na badaniach R. Pawłowskiej przeprowadzone w latach 90-tych, można określić listę czynników społeczno-ekonomicznych, które to odgrywają główne znaczenie w kształtowaniu niepowodzeń szkolnych. Należą do nich m. in:

* niekorzystna atmosfera wychowawcza w rodzinnym domu,
* złe warunki mieszkaniowe (np. brak miejsca do nauki),
* złe warunki materialne (brak szkolnych przyborów, podręczników),
* brak zainteresowania dziećmi ze strony rodziców,
* rozłąka rodziców, zbyt dużo obowiązków domowych,
* zbyt dużo obowiązków domowych,
* brak pomocy, który wynikają z niskiego poziomu wykształcenia rodziców,
* nadopiekuńczość, nadmierne zainteresowanie dzieckiem,
* zbyt wysokie wymagania postawione dziecku[[108]](#footnote-108).

Zagadnieniem stosunkowo nowym w naszej rzeczywistości jest bezrobocie (od czasu transformacji ustrojowej). Zaczęto zastanawiać się nad kwestią, czy i w jakim zakresie bezrobocie wpływa na osiągnięcia uczniów. Temat ten podejmuje choćby  
 M. Szymański w artykule „Bezrobocie rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci”. Autor ten uważa, iż wyniki badań prowadzonych w różnych środowiskach i placówkach szkolnych wykazały, że osiągnięcia szkolne takich uczniów, których jedno z rodziców lub też oboje są bezrobotni, są stosunkowo niższe od wyników uzyskiwanych przez pozostałych uczniów. Istotne jest uwzględnienie tego, jak długo trwa okres bezrobocia oraz jakie są perspektywy uzyskania (znalezienia) pracy. Niemałe znaczenie ma również rozpoznanie, czy w ocenie rodziców i uczniów wykształcenie może wiązać się z sukcesem na rynku pracy, czy nie[[109]](#footnote-109).

Na środowisko rodzinne uczniów jako przyczynę niepowodzeń edukacyjnych wskazuje także A. Kozubska. Czynniki natury społecznej wpływającymi na naukę dzieci według tej autorki są:

1. sytuacja materialna i finansowa rodziny;
2. warunki odrabiania prac domowych;
3. atmosfera domowa;
4. praca uczniów w gospodarstwie domowym;
5. poziom świadomości wychowawczej rodziców;
6. liczebność rodzeństwa;
7. pijaństwo;
8. dbałość o dziecko oraz jego wychowanie;
9. współpraca rodziców czy opiekunów dziecka ze szkołą;
10. rozbicie rodziny;
11. ujemne lub dodatnie wpływy otoczenia;
12. poziom kulturalny, jak też moralny życia domowego[[110]](#footnote-110).

Bardzo istotna jest również atmosfera panująca w domu, rodzinie, wolna od napięć, nerwowości, pośpiechu, nacechowana życzliwością oraz wzajemnym szacunkiem. W rodzinie waśnie kształtuje się osobowość dzieci, ich postawy do danych zjawisk, osób, sposób reagowania na różne bodźce emocjonalne czy intelektualne. Ważnym czynnikiem wpływającym na wyniki uczenia się dzieci jest kontrola ich osiągnięć szkolnych. Rodzic winien zachęcać dziecko do nauki, a w przypadku wykrycia trudności szkolnych, starać się pomóc mu je usunąć czy przezwyciężyć. Uczeń, który napotykając na trudności szkolne, nie mający się do kogo zwrócić o pomoc, szybko zniechęca się do nauki, zamyka się w sobie, zaczyna często otrzymywać oceny niedostateczne, które w konsekwencji prowadzą do niepowodzeń szkolnych, a nawet do drugoroczności. Brak odpowiedniej troski oraz ciepła ze strony rodziców niweczy nawet najlepsze oddziaływania ze strony szkoły. Dom rodzinny ma ogromne znaczenie zwłaszcza w początkowym przygotowaniu i nastawieniu psychicznym dziecka do nauki i szkoły[[111]](#footnote-111).

Warunki kulturalne życia uczniów są zależne od poziomu potrzeb kulturalnych rodziców i rówieśników, a także od możliwości ich zrealizowania, poziomu życia umysłowego rodziny, ogólnej kultury, wreszcie dostępu do środków, które służą upowszechnianiu kultury etc.

Drugą ważną grupę przyczyn niepowodzeń szkolnych stanowią tzw. czynniki biopsychiczne[[112]](#footnote-112). Mówiąc o tych czynnikach, mamy na myśli zadatki wrodzone, jak też i warunki sprzyjające właściwemu (prawidłowemu) rozwojowi tych predyspozycji lub też hamującymi je. Biopsychiczne podłoże niepowodzeń szkolnych są przedmiotem wielu badań naukowych. Tę sferę przyczyn większość badaczy w swych pracach określa mianem przyczyn, które tkwią w uczniu. Na całokształt biopsychicznych determinantów braków postępów ucznia w nauce składają się takie elementy, jak:

* ogólny stan jego zdrowia,
* ewentualne wady fizyczne (dysfunkcje narządów zmysłowych, np. wady wzroku, słuchu, zaburzenia mowy, leworęczność, etc.),
* ogólny poziom rozwoju umysłowego,
* zaburzenia układu nerwowego (agresywność, niestabilność emocjonalna, bierność, apatia, brak cierpliwości czy wytrwałości w pracy, itp.),
* zaburzenia w funkcjonowaniu procesów poznawczych ucznia (niezdolność skupienia uwagi, zbyt wolne tempo myślenia, brak motywów uczenia się, szybkie męczenie się z powodu wykonywania pracy umysłowej, skłonność do powierzchownego uogólniania, etc.),
* uzdolnienia wykazywane przez ucznia;
* cechy temperamentu oraz charakter ucznia[[113]](#footnote-113).

Duża grupa pedagogów (badaczy) zwraca uwagę na dysfunkcje w zakresie rozwoju umysłowego oraz aktywności poznawczej ucznia jako na pierwotną, a zarazem główną przyczynę ich trudności czy niepowodzeń w nauce. Dużo uwagi poświęca się także znaczeniu motywacji, jak również niesprawnemu czy wadliwemu funkcjonowaniu narządów zmysłowych. Konstatuje się, że zaburzeniom rozwojowym ulega często m.in. mowa, lateralizacja, percepcja wzrokowa, słuchowa oraz rozwój ruchowy.

Dysharmonie rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznej w formie deficytów ujawniają się głównie w nauce czytania i pisania, wpływając na niepowodzenia  
 w niższych klasach. Zjawisko takie powszechnie jest nazywane dysleksją, dysgrafią   
i dysortografią, co powoduje niemożność przyswojenia umiejętności prawidłowego czytania i pisania przy pomocy normalnie stosowanych metod. Badania wskazują na to, że dzieci z takimi deficytami stanowią aż 15% całej populacji szkolnej, zaś wśród uczniów z niepowodzeniami szkolnymi ten odsetek wynosi 70-90%. Niepowodzeniom tego rodzaju można w jakiejś mierze zapobiec, jeśli otoczymy ucznia specjalną opieką. Nauczyciele zauważając nieprawidłowości, powinni włączyć takie dziecko do zespołu wyrównawczego lub też skierować je na zajęcia reedukacyjne[[114]](#footnote-114).

Także E. Górna stwierdza, iż czynnikiem, od którego zależą efekty pracy dydaktycznej, jest sam uczeń, jego ogólny stan zdrowia, zadatki w postaci funkcjonowania zmysłów, określony temperament, zdolności oraz jego rozwój ogólny, na który składają się: zdobyta wiedza, życie uczuciowe, doświadczenie, cechy charakteru, rozwój aktywności, samodzielności, wytrwałości w osiąganiu celu, odpowiednich zainteresowań czy zamiłowań oraz tendencji samokształceniowych. Duży wpływ na powstanie niepowodzeń szkolnych mają zakłócenia rozwoju psychofizycznego dzieci[[115]](#footnote-115). Według wspomnianej autorki, osiąganie powodzeń szkolnych utrudniają wiele dysfunkcji, jak np.:

1. defekty wzroku, słuchu, jak też wszelkie choroby oraz urazy pogarszające stan zdrowia dzieci, wypadki i inne zdarzenia losowe;
2. opóźnienie rozwoju procesów umysłowych;
3. zaburzenia w funkcjonowaniu receptorów oraz narządów ruchu;
4. obniżona sprawność intelektualna dzieci, obniżony poziom inteligencji;
5. zakłócenia w obszarze rozwoju uczuciowości, motywacji postaw, a także związane z nimi zaburzenia w zakresie funkcjonowania społecznego[[116]](#footnote-116).

Analizując przyczyny biopsychiczne w kontekście niepowodzeń szkolnych, nie można więc pominąć wpływu stanu zdrowia dzieci na wyniki nauczania. Jednym   
z czynników powstawania opóźnień w nauce są częste choroby, powodujące absencję ucznia i ustawiczne piętrzenie się zaległości. W efekcie przeprowadzonych badań w jednej z warszawskich szkół podstawowych zdiagnozowano, że zaledwie 10% badanych uczniów nie wykazywało odchyleń w stanie zdrowia, zaś odsetek dzieci, u których odnotowano dwie lub większą liczbę nieprawidłowości zdrowotnych wyniósł aż 48%. Najczęstszymi chorobami wpływającymi pośrednio na opóźnienia w nauce są np. schorzenia górnych dróg oddechowych, zaburzenia w zakresie funkcji układu nerwowego, sercowo-naczyniowego, choroby reumatyczne, zakaźne, a także zaburzenia w rozwoju somatycznym[[117]](#footnote-117).

       Jak twierdzi B. Łuczak, harmonijny rozwój psychomotoryczny dziecka  
 w znacznym stopniu determinuje możliwość osiągania przez niego sukcesów edukacyjnych. Większość uczniów podejmujących naukę szkolną wykazuje prawidłowy rozwój umysłowy, a duży procent dzieci rozwija się w tempie przyspieszonym. Badania naukowe dotyczące uczniów, którzy to napotykają na trudności w edukacji szkolnej, wykazują, że rozwój ich jest prawidłowy, jednakże przebiega on w sposób nieharmonijny[[118]](#footnote-118).

Na rezultaty w nauce szkolnej ma znaczący wpływ również układ nerwowy. Przy prawidłowo funkcjonującym układzie dziecko podjąć jest w stanie wytężony wysiłek umysłowy, skoncentrować się przez dłuższy okres na jednym przedmiocie czy zadaniu, potrafi zapanować nad swoimi emocjami.

      Specyficzną kategorię niepowodzeń szkolnych mogą stanowić nieadekwatne osiągnięcia szkolne. Termin „osiągnięcia nieadekwatne” sugeruje, że pomimo wykazywanych zdolności językowych, matematycznych, kreatywności, uczniowie otrzymują negatywne oceny i nie radzą sobie w nauce. Cierpią na tzw. syndrom braku osiągnięć. Dzieci takie możemy znaleźć niemal w każdej klasie. Nie słuchają one nauczyciela, nie uczą się, często nie odrabiają pracy domowej, manipulują członkami swojej rodziny, niszczą też w sobie poczucie własnej wartości oraz zdolność samokontroli. Jako „maluchy” uważają, że szkoła je nudzi, natomiast gdy dorastają, że uczy wielu rzeczy niepotrzebnych. Twierdzą, że ważniejsze od nauki są np. zabawa, sport, spotkania z kolegami etc.[[119]](#footnote-119).

Analizy problemu trudności w nauce pod katem psychologii dziecka dokonała H. Spionek. Główny akcent autorka ta położyła na cząstkowe i fragmentaryczne opóźnienia w rozwoju, które to nazwała mikrodefektami. H. Spionek zaliczyła do nich m. in.:

1. opóźnienia i zakłócenia rozwoju spostrzeżeń wzrokowych;
2. zaburzenia procesu lateralizacji;
3. opóźnienia i zakłócenia rozwoju ruchowego;
4. opóźnienia i zakłócenia rozwoju percepcji słuchowej[[120]](#footnote-120).

Niekorzystny wpływ na efekty nauki szkolnej dzieci i młodzieży wywierają także zaburzenia w funkcjonowaniu układu nerwowego. Jednym z najważniejszych przejawów zaburzenia procesów nerwowych u dziecka jest niestałość emocjonalna,   
a więc taki stan, gdy człowiek reaguje nieadekwatnie do podniety, jak również wykazuje brak cierpliwości, nieopanowanie emocjonalne i niezdolność skupienia uwagi. Niestałość emocjonalna ma najczęściej podłoże dziedziczne, środowiskowe, może też być następstwem błędów w wychowaniu. Zarówno niestałość emocjonalna, jak również inne formy zaburzeń w funkcjonowaniu układu nerwowego (nerwice, apatia,) to nie tylko przyczyny, ale też skutki niepowodzeń szkolnych[[121]](#footnote-121).

Wielu pedagogów i psychologów współczesnych nie godzi się z przecenianiem wpływu komponentów społeczno-ekonomicznych orz biopsychicznych na powodzenia   
i niepowodzenia dzieci w nauce. Za element decydujący o szkolnych losach uczniów uważają oni przede wszystkim pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela. J. Konopnicki dzieli przyczyny szkolne trudności uczniów w nauce na organizacyjne oraz dydaktyczne. Przyczyny organizacyjne wyjaśnia jako niedostatki systemu szkolnego, programów oraz podręczników, lekceważenie różnic indywidualnych pomiędzy uczniami. Przyczyny dydaktyczne wynikają z niewłaściwej organizacji czy metod pracy nauczycieli, z nieznajomości uczniów oraz braku opieki nad dziećmi słabymi[[122]](#footnote-122).

Wielu autorów upatruje właśnie podstawowe źródło zła w niedoskonałości pracy dydaktycznej nauczycieli. Werbalizm, podawanie dzieciom gotowej wiedzy do zapamiętania, stereotypowość wykorzystywanych metod dydaktycznych, znaczne ograniczenia czy też brak systematycznej kontroli pracy uczniów itd. - stanowią według licznej grupy badaczy główne przyczyny dydaktyczne niepowodzeń szkolnych. Nazbyt duża liczba dzieci w klasie, utrudniając pedagogom normalny przebieg kontroli oraz oceny, nie sprzyja uzyskiwaniu dobrych rezultatów dydaktycznych. Duży wpływ na jakość pracy szkolnej, a więc także na rozmiary niepowodzeń mają nadto takie czynniki, jak: częste zmiany nauczyciela pracującego w danej klasie, dwuzmianowość pracy szkoły, wadliwie plany lekcji (w konsekwencji czego w niektóre dni tygodnia dzieci są przeciążone pracą, a w inne niedociążeni) absencja nauczycieli oraz nie zawsze wystarczające wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne[[123]](#footnote-123).

Czesław Kupisiewicz podzielił przyczyny dydaktyczne na względnie niezależne oraz względnie zależne od nauczycieli. Pierwszą grupę stanowią przyczyny mające związek z nieodpowiednimi zewnętrznymi warunkami pracy dydaktycznej i wychowawczej, a wśród:

* różnorakie braki istniejącego systemu szkolnego - nieodpowiednie powiązanie różnych typów szkół, nieprzystosowanie placówek do wymagań współczesnej nauki   
  oraz techniki;
* brak podręczników szkolnych lub też ich niedostosowanie czy nieodpowiedni poziom pod kątem merytorycznym i metodycznym;
* nieprzystosowanie procesu edukacyjnego do możliwości intelektualnych   
  i społecznie uwarunkowanych zainteresowań oraz potrzeb dzieci i młodzieży;
* niedostateczne wyposażenie placówek oświatowych w niezbędny sprzęt oraz pomoce naukowe;
* trudne warunki organizacyjne, a przede wszystkim dwu- i wielozmianowość nauczania, nadmierna liczba dzieci w klasach, nieracjonalna organizacja zajęć szkolnych;
* różne niedociągnięcia w zakresie systemu kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli[[124]](#footnote-124).

Druga grupa przyczyn wiąże się bezpośrednio z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela. Są to błędy czy usterki metodyczne i wychowawcze, które wynikające z niedostatecznej znajomości współczesnych teorii pedagogicznych lub też z nieumiejętności posługiwania się nimi w codziennej pracy edukacyjnej, błędy wynikające z niedostatecznej znajomości uczniów, usterki metodyczne i wychowawcze, których źródłem jest braku dostatecznej opieki nad dziećmi opóźnionymi w nauce oraz nieprzygotowanie do lekcji, zaniedbywanie samokształcenia czy podnoszenia kwalifikacji.

Tak więc przyczyny dydaktyczne można rozpatrywać zarówno w aspekcie czynników względnie niezależnych od nauczycieli (przeciążone programy nauczania, brak pomocy naukowych, złe podręczniki,), jak też z punktu widzenia stosowanych przez nich zasad, metod oraz form organizacyjnych nauczania, czyli komponentów zależnych od niego. Analiza zwłaszcza grupy przyczyn związanych z działalnością dydaktyczną szkoły jest podstawą do zaproponowania efektywnych metod i środków walki z przejściowymi opóźnieniami dzieci w nauce, jak i z drugorocznością oraz odsiewem[[125]](#footnote-125).

Podobnie na ten temat wypowiada się także B. Łuczak, twierdząc, iż istotnym czynnikiem, od którego to zależą powodzenia szkolne, jest nauczyciel, narzędzia jego działalności oraz szkoła. I tak, efekty pracy nauczyciela zależą od jego cech wewnętrznych - przygotowania pedagogicznego, dydaktycznego, doświadczeń życiowych, charakteru, postawy, zdolności, zamiłowania do pracy w oświacie lub też niechęci do niej. Autor ten formułuje opinię, że poza czynnikami wewnętrznymi nauczycieli określony wpływ na powodzenia szkolne mają także czynniki zewnętrzne, np.: pozycja społeczna pedagoga, jego autorytet,  warunki życia osobistego na tle środowiska, warunki materialne, etc[[126]](#footnote-126).

Na narzędzia pracy nauczyciela składają się programy nauczania i podręczniki, które dość często są niedoskonałe. Źródłem niezadowalających wyników w nauce są zwykle pewne błędy w doborze treści oraz metod nauczania. Jeśli zadania stawiane dzieciom są nazbyt trudne albo nazbyt łatwe, proces nauczania może ulec zakłóceniom.

Poważnym źródłem niepowodzeń szkolnych może być sama placówka szkolna, jej warunki lokalowe oraz wyposażenie w pomoce naukowe, atmosfera panująca   
w szkoły - współżycie oraz współdziałanie grona nauczycielskiego, organizacja życia   
w szkole, organizacje uczniowskie, praca pozalekcyjna, kontakty pomiędzy uczniami oraz oddziaływanie rówieśników[[127]](#footnote-127).

Większość autorów bezspornie dowodzi tego, iż przyczyny pedagogiczne występują zazwyczaj obok innych przyczyn niepowodzeń szkolnych. Jednocześnie wydaje się też, że wielu z nich uznaje zagadnienia wpływu niewłaściwej pracy edukacyjnej nauczycieli oraz niekorzystnych warunków tej pracy za ważne, priorytetowe. Jednak każdy przypadek uczniowskiego niepowodzenia trzeba rozpatrywać indywidualnie, gdyż każda taka sytuacja ma sobie właściwą historię, która niewątpliwie jest następstwem wielu różnorodnych czynników tkwiących w samej szkole, jak również i poza nią[[128]](#footnote-128).

Tak więc, żadna z przyczyn wpływających na osiągnięcia ucznia w szkole nie występuje osobno, pojedynczo. Czynniki takie kumulują się, nakładają się na siebie, występują zależnościach, są od siebie zależne, w konsekwencji powstają całe ich kompleksy. Przyczyny dydaktyczne niepowodzeń szkolnych występują zazwyczaj obok innych powodów i warunkują się wzajemnie. Większość znawców przedmiotu za dominującą przyczynę tych zjawisk uważa niewłaściwą pracę nauczycieli oraz niekorzystne „warunki zewnętrzne”, jak również nieodpowiednie „narzędzia” tej właśnie pracy. Wielu badaczy uznaje potrzebę ustawicznych, kompleksowych badań nad przyczynami niepowodzeń szkolnych, gdyż przyczyny tego rodzaju zmieniają się, a równocześnie ich wpływ na dobór efektywnych metod i środków walki z niepowodzeniami jest chyba oczywisty.

Skomplikowany charakter przyczyn niepowodzeń szkolnych podkreślają zgodnie wszyscy autorzy zajmujący się ich analizą. Nie wszyscy jednak zgodni są co do tego, które spośród tych czynników, zwykle ściśle ze sobą powiązanych, odgrywają kluczową rolę i rozstrzygają ostatecznie o powodzeniu lub też niepowodzeniu danego ucznia w nauce.

Do najbardziej ewidentnych niepowodzeń A. Karpińska zalicza: drugoroczność, wieloroczność, odpad oraz odsiew szkolny[[129]](#footnote-129).

Najbardziej drastyczną oznaką i przejawem niepowodzeń dydaktycznych są oceny niedostateczne, które to stopniowo narastały i ujawniały się początkowo w błahych trudnościach uczniów w nauce. Pierwszymi ich symptomami są zazwyczaj niewielkie jeszcze, ale narastające luki w zasobie wiadomości, kłopoty w wykonywaniu zadań oraz za mała sprawność działania. Ujawniają się one nas ogół wcześnie, w klasach początkowych, a przyczyny ich sięgają wieku przedszkolnego. Brak sukcesów oraz niepowodzenia dydaktyczne wpływają niejako demobilizująco na dalszą edukację, mogą wywołać frustrację i pogarszać stan zdrowia, jak też prowadzą również do trudności wychowawczych, przyczyniając się w rezultacie do powstania niepowodzeń szkolnych.

W sytuacji, gdy ocena niedostateczna nie obejmuje całorocznej pracy uczniów, lecz odnosi się do rezultatów uzyskanych przez nich np. w ciągu pierwszego semestru, stanowi ona wskaźnik tzw. jawnego opóźnienia przejściowego. By uchronić dziecko przed powtarzaniem klasy, szkoła musi wcześnie wykryć tego typu opóźnienie, a także podjąć środki w celu zlikwidowanie go. Jeśli ocena niedostateczna odnosi się do wyników całorocznej pracy dziecka, musi ono na ogół powtarzać klasę, stając się uczniem drugorocznym lub też nawet wielorocznym. Zjawisko drugoroczności i wieloroczności prowadzi dość często do tzw. odsiewu szkolnego, tzn. do całkowitego przerwania nauki przez ucznia przed ukończeniem szkoły[[130]](#footnote-130).

Powtarzanie klas może pozostawić trwałe ślady w osobowości dzieci. Doraźne rezultaty wynikające z pozostawienia ucznia na drugi rok są zazwyczaj dość zawodne. Na podstawie badań, jeden z badaczy amerykańskich uznał, że tylko 35% drugorocznych pracuje lepiej, powtarzając klasy, ponad połowa (53%) nie wykazała żadnych postępów, a 12% pracowało wręcz gorzej[[131]](#footnote-131).

Drugo i wieloroczność prowadzi stosunkowo często do odsiewu szkolnego, tj. do przerwania przez dzieci nauki w szkole. Jest to zjawisko bardzo niekorzystne ze względów społecznych czy psychopedagogicznych. Drugoroczność wywiera ujemny wpływ na dzieci, zniechęca ich do pracy, tłumi zainteresowanie nauką, kształtuje niekorzystny stosunek otoczenia, wywołuje w ni9ch kompleksy i zaburzenia w zachowaniu, a nawet doprowadza do zahamowania prawidłowego rozwoju umysłowego, szczególnie u młodszych uczniów. Obok tych konsekwencji, odsiew prowadzi także do wzrostu liczby ludzi o niepełnym wykształceniu, co w sytuacji wykształcenia obowiązkowego jest niepożądane.

W Polsce szkoła podstawowa jest obowiązkowa, co w pewnej mierze ogranicza rozmiary odsiewu. Znacznie większy jest on w szkołach średnich i zawodowych. Skutki odsiewu, szczególnie w szkole podstawowej, czyli w okresie obowiązku szkolnego, są bardzo niekorzystne. Prowadzą do stałego zwiększania szeregów ludzi niewykwalifikowanych, którzy są nieprzystosowani do życia w nowoczesnym społeczeństwie. Ludzie tacy, niezdolni do współzawodnictwa z innymi, często się wykolejają, łatwo wchodzą w konflikt z normami życia społecznego.

Niepowodzenie nie jest tylko przykrością dla samego dziecka i kłopotem dla jego rodziny. Doznawane często wpływają niekorzystnie na ogólny rozwój, na psychikę, jednostki, motywację, obraz samej siebie, przyczyniając się e w ten sposób do poważnych konsekwencji społecznych. Już pierwsza z najbardziej widocznych form niepowodzeń, czyli drugoroczność, zdaniem H. Misiury, jest niejako jawnym przyznaniem się placówek oświatowych do bezsilności, a zarazem otwarciem uczniom drogi do wykolejenia[[132]](#footnote-132). Zatem kłopoty dzieci są w dużej mierze przejawami skutków dysfunkcjonalności współczesnej szkoły. Model tradycyjny edukacji szkolnej nazbyt często okazuje się oświatowym „skansenem”, zaś szkoła w mało zadowalającym zakresie uwzględnia potrzeby oraz oczekiwania uczniów.

**1.6. Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym uczniów**

Jak najszybsze stwierdzenie przyczyn niepowodzeń szkolnych stanowi szansę na udzielenie efektywnej pomocy uczniowi. Szkoła ma za zadanie pomóc dzieciom   
i młodzieży w wyrównywaniu braków, w przezwyciężaniu konfliktów, jak też negatywnych emocji, w realizowaniu potrzeb oraz dążeń wychowanków, słowem w osiąganiu sukcesów.

W tym waśnie celu opracowano metody i środki walki z niepowodzeniami dydaktycznymi. Do podstawowych dydaktycznych środków zapobiegania oraz zwalczania niepowodzeń szkolnych B. Łuczak zalicza np.:

1. profilaktykę pedagogiczną (czynności, które nie dopuszczają do powstawania błędów oraz usterek metodycznych, czynności zmierzające do zapobiegania powstawaniu luk czy też zaległości w opanowywanej przez uczniów wiedzy   
   i umiejętnościach);
2. diagnozę pedagogiczną (czynności, które zapobiegają powstawaniu błędów wynikających z nieznajomości uczniów przez nauczycieli, postępowania zmierzające do jak najwcześniejszego diagnozowania luk i zaległości tworzących się dopiero w wiadomościach uczniów);
3. terapię pedagogiczną (czynności, które zapewniają odpowiednią opiekę uczniom opóźnionym, nie potrafiących bez pomocy nauczycieli przezwyciężyć napotykanych w nauce trudności, czynności, które mają na celu likwidowanie wykrytych luk oraz braków w wiadomościach i umiejętnościach uczniów za pomocą różnorodnych narzędzi i czynności dydaktyczno - wychowawczych)[[133]](#footnote-133).

Wszystkie tego typu działania - profilaktyka - diagnoza - terapia są z sobą ściśle powiązane i warunkują się wzajemnie, a ich efektywność jest tym większa, im ściślejsza oraz bardziej systematyczna jest współpraca nauczyciela nie tylko z samym uczniem, ale też z jego domem rodzinnym.

Zdaniem E. Wojdy, znajomość uwarunkowań zjawiska niepowodzeń edukacyjnych pozwala na całościowe podejście do zagadnień profilaktyki, diagnozy oraz terapii pedagogicznej. Dostatecznie szybkie zdiagnozowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych może stanowić szansę skutecznej pomocy uczniowi, która może przybrać następujące formy:

1. umożliwienie uczniom słabszym nawiązanie kontaktu z dziećmi osiągającymi bardzo dobre wyniki w nauce,
2. powierzanie uczniowi mającemu kłopoty oraz trudności pewnych obowiązków związanych z danym przedmiotem,
3. włączanie uczniów słabych do różnych zespołów wyrównawczych,
4. systematyczna kontrola wykonywanych przez dziecko zadań,
5. organizowanie pomocy dzieciom: ustalanie planu pracy, mobilizowanie do samodzielności, do organizowania pracy, wyrabianie odpowiedniego stosunku do nauki, jak też wskazywanie alternatywnych metod uczenia się[[134]](#footnote-134).

Zdaniem wspomnianej autorki, wszelkiego typu oddziaływania terapeutyczne mają szansę powodzenia jedynie wtedy, gdy będą stosowane systematycznie przy współpracy szkoły oraz domu rodzinnego ucznia. Jak pisze E. Kozak, nauczyciel, który pragnie pomóc dziecku w trudnościach szkolnych winien:

1. prowadzić systematyczną obserwację ucznia oraz analizować wnikliwie wytwory jego pracy;
2. dobrze poznać swoich podopiecznych i ich środowisko rodzinne;
3. indywidualizować pracę na lekcji, a szczególną opieką otaczać uczniów   
   z trudnościami;
4. stosować ćwiczenia korektywne, umożliwiające wdrożenie do systematyczności, kontroli, czy też koncentracji uwagi;
5. utrzymywać stały kontakt z rodzicami dzieci;
6. pozostawać w stałym kontakcie z psychologiem, pedagogiem oraz poradnią psychologiczno-pedagogiczną[[135]](#footnote-135).

W ocenie J. Lenkiewicza, zmniejszenie wzrostu liczby uczniów z niepowodzeniami szkolnymi jest możliwe dzięki prowadzeniu wielostopniowej profilaktyki tzw. trzech stopni[[136]](#footnote-136).

Profilaktyka I stopnia - działania obejmujące uczniów, którzy mogą być zagrożeni niepowodzeniami szkolnymi. Działania takie mają charakter profilaktyki wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Obejmują one rozwijanie ogólnych umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami stawianymi przez życie oraz rozwijanie specyficznych umiejętności w zakresie uczenia się oraz radzenia sobie z problemami w toku kształcenia, jak też budowanie zdrowego stylu życia. Od osób zajmujących się pomocą psychologiczną wymaga się nie tyle bezpośredniej pracy z dzieckiem, co prowadzenia działalności aktywizującej środowisko.

Profilaktyka II stopnia z kolei to zapobieganie niepowodzeniom szkolnym   
w grupie dzieci wysokiego ryzyka w aspekcie wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Działania takie obejmują pracę z dziećmi: udzielanie dziecku wsparcia rozwojowego, budowanie motywacji do nauki, a także podjęcie czynności dydaktyczno-wychowawczych zmierzających do opanowania przez dzieci wiadomości przewidzianych w programie, praca nad relacją dziecko - rówieśnicy. Jeśli chodzi o pracę z rodzicami, należy ją zacząć od określenia typu problemu rodziny i budowania nowej jakościowo relacji dziecko - rodzice.

Profilaktyka III stopnia to działania zapobiegające pogłębianiu się niepowodzeń szkolnych u dzieci, u których to one wystąpiły, a także zapobiegające wejściu w obszar patologii. Działania obejmują wielofunkcyjną wyspecjalizowaną terapię pedagogiczną na wielu poziomach (zależnie od typu problemu), a także pomoc psychologiczną prowadzoną w dużej mierze metodami treningowymi. Pomocą objęte są dzieci, rodzice oraz nauczyciele dziecka. Pomoc adresowana do tych ostatnich osób dotyczy rozpoznawania i określenia przez nauczycieli społecznych potrzeb edukacji dzieci, a także prowadzenia zindywidualizowanego programu edukacji[[137]](#footnote-137).

Istnieje wiele metod zapobiegania niepowodzeniom szkolnym. Ich dobór musi być uzależniony od przyczyn powstawania niepowodzeń. Istotną rolę w przezwyciężaniu niepowodzeń szkolnych odgrywają nauczyciele. Od jego pracy oraz zaangażowania zależą w dużej mierze wyniki, jakie uzyskują uczniowie. Nauczyciel jest i zawsze był głównym czynnikiem wpływającym na rozwój umysłowy ucznia oraz jego postępy w nauce. Stosując takie formy czy metody nauczania, które zaciekawią uczniów nauką. Nauczyciel winien również zapewnić uczniom napotykającym trudności pomoc w likwidowaniu zaległości w poziomie wiadomości i umiejętności, nawiązać współpracę z rodzicami, pedagogiem oraz psychologiem w celu uzgodnienia sposobu postępowania z uczniem.

Z badań przeprowadzonych przez wielu badaczy wynika, iż niektóre sposoby pracy uczniów na lekcji są szczególnie korzystne z punktu widzenia uzyskiwanych wyników uczenia się. Sposoby te okazują się bardzo przydatne dla profilaktyki pedagogicznej. Czesław Kupisiewicz wskazuje tu nauczanie problemowe. Uważa, że praca uczniów w kilkuosobowych grupach nad określonymi problemami o charakterze praktycznym lub teoretycznym powoduje wzrost zainteresowania nauką, wdraża do przezwyciężania trudności, stwarza okazję do wymiany poglądów, wyrabia samodzielność myślenia, uczy też racjonalnych metod planowania oraz organizacji pracy[[138]](#footnote-138).

Oprócz uczenia się problemowego w grupach istotny wpływ na wyniki nauczania wywierają inne czynniki. Są to np.: kontrola prac domowych, racjonalna organizacja lekcji powtórzeniowych, koordynacja pracy nauczycieli uczących w danej klasie, współpraca szkoły z rodzicami. Systematyczne posługiwanie się przez nauczyciela całokształtem wymienionych zabiegów pedagogicznych prowadzi do korzystnych rezultatów pracy dydaktycznej, stanowiąc efektywny środek walki z niepowodzeniami uczniów w nauce szkolnej[[139]](#footnote-139).

Metody pracy trzeba dobierać do wieku oraz problemów jakie pojawiają się  
u uczniów podczas nauki. Winny one jak najbardziej zainteresować dziecko lekcją   
oraz przyczyniać się do eliminowania pojawiających się trudności. W wypadku pracy wychowawczej z uczniem, który to jest zahamowany istotne znaczenie odgrywa jego aktywizacja społeczna, powierzenie mu zadań do wykonania i włączenie go do pracy zespołowej. Niezbędne są również zachęty oraz pochwały, które umacniają wiarę   
w swoje umiejętności czy możliwości. Stosowane publicznie zaspokajają potrzebę uznania społecznego i polepszają pozycję społeczną takiego ucznia w zespole klasowym. Niewskazane jest, by pracy czy odpowiedzi ucznia towarzyszyła atmosfera

zdenerwowania czy niepokoju. Powinien mieć także czas do namysłu.

Dobrą metodą przezwyciężania niepowodzeń dydaktycznych jest indywidualizowanie wymagań, dostosowanie ich do możliwości i potrzeb ucznia oraz zorganizowanie zajęć wyrównawczych i kompensacyjnych. W procesie rozwiązywania niepowodzeń szkolnych ważne jest też współdziałanie ze sobą całego zespołu nauczycieli.

Jak stwierdza D. Heyne, pomoc dziecku z niepowodzeniami szkolnymi może przybrać różne formy: umożliwienie uczniowi słabszemu nawiązanie kontaktu   
z dzieckiem osiągającym bardzo dobre wyniki w nauce danego przedmiotu; powierzenie uczniowi mającemu trudności pewnych obowiązków związanych   
z przedmiotem (przedmiotami); włączanie uczniów słabych do zespołów wyrównawczych; systematyczna kontrola wykonywanych przez uczniów zadań; organizowanie pomocy dziecku (mobilizowanie go do samodzielnej pracy, wyrabianie odpowiedniego stosunku do nauki, wskazywanie różnych metod uczenia się, ustalanie planu pracy). Trzeba jednak podkreślić, że wszystkie te działania mają szansę powodzenia tylko wówczas, gdy będą stosowane systematycznie przy współpracy szkoły i domu rodzinnego ucznia[[140]](#footnote-140).

Nauczyciel, który chce pomóc uczniowi w przezwyciężeniu trudności edukacyjnych, powinien: prowadzić stałą obserwację ucznia przez cały rok szkolny  
 i analizować jego pracę; dobrze poznać swoich podopiecznych i ich środowisko rodzinne; indywidualizować pracę na lekcjach, szczególną opieką otaczać uczniów słabszych; stosować ćwiczenia korektywne, umożliwiające wdrożenie uczniów do systematyczności, kontroli; koncentracji uwagi, utrzymywać stały kontakt z rodzicami dziecka; pozostawać w kontakcie z pedagogiem szkolnym, psychologiem, poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Problemy edukacyjne uczniów szkoły muszą być przedmiotem troski, zwłaszcza, że sukcesy szkolne oraz poziom osiągniętego wykształcenia zdecydują o późniejszych szansach w społeczeństwie czy możliwościach samodzielnego życia[[141]](#footnote-141).

Aby poznać przyczyny trudności ucznia związanych z nauką należy systematycznie obserwować oraz analizować jego osiągnięcia. W tym celu nauczyciele stosują dodatkowo wywiad oraz analizują dokumenty. Jednakże najbardziej przydatną oraz możliwą do zastosowania w szkole spośród nich jest, zdaniem B. Łuczaka, metoda obserwacji. Przykładem może tu posłużyć niesystematyczna praca ucznia poświęcającego więcej czasu nauce w momencie spodziewania się kontroli jego wiadomości. Pomóc tu może częstsza kontrola oraz obserwacja. Zmotywuje ona ucznia do wysiłku umysłowego i systematyczności, a w rezultacie pomoże usunąć zaległości[[142]](#footnote-142).

Poznanie ucznia przez nauczyciela powinno obejmować nie tylko sferę intelektualną, ale również sferę uczuć i woli, jak również stan zdrowia i rozwoju fizycznego ucznia oraz warunki życia w środowisku rodzinnym oraz szkolnym. Wydaje się, iż znajomość intelektualnej sfery osobowości uczniów nie może sprowadzać się jedynie do znajomości ich postępów w nauce. W tej dziedzinie równie istotne jest zaznajomienie się z ogólnym poziomem rozwoju umysłowego poszczególnych uczniów, a zwłaszcza z ich uzdolnieniami. W celu poznania wolicjonalnej i emocjonalnej sfery osobowości uczniów, wysiłek nauczycieli powinien z kolei zmierzać do ustalenia podstawowych właściwości charakteru dzieci i młodzieży oraz ich stosunku uczuciowego do określonych rzeczy i zjawisk.

Znajomość takich cech ułatwia nauczycielowi pracę z uczniami i często pomaga mu również w wykrywaniu przyczyn ich niepowodzenia w nauce. I wreszcie znajomość stanu zdrowia dzieci, a także ich sytuacji w rodzinie oraz w grupie rówieśniczej, jest nieodzownym warunkiem skuteczności wszelkiej walki z niepowodzeniami dydaktycznymi. Dlatego też nauczyciel winien starać się poznać możliwie dokładnie stan zdrowia ucznia (ewentualne wady fizyczne, zaburzenia systemu nerwowego, choroby somatyczne; itp.), jego sytuację w rodzinie (wykształcenie rodziców albo opiekunów, warunki mieszkaniowe, poziom życia kulturalnego, atmosferę wychowawczą, stosunek do szkoły, tryb pracy, wypoczynku ucznia w domu itd.), a nadto sytuację ucznia w klasie (stosunek do kolegów, udział w pracach organizacji uczniowskich itp.)[[143]](#footnote-143).

Obserwacje dzieci w aspekcie ewentualnych trudności w nauce powinno prowadzić się już podczas obserwacji w przedszkolu i w kształceniu zintegrowanym. Jest to szczególnie istotne, gdyż braki zaistniałe w pierwszych latach nauki będą widoczne w dalszej nauce uczniów. Wszechstronna i prawidłowo prowadzona diagnoza pedagogiczna to warunek odpowiedniej terapii pedagogicznej. Objęci są nią poszczególni uczniowie (wówczas możemy mówić o terapii indywidualnej) lub grupa dzieci o podobnym rodzaju opóźnień w wiedzy (terapia zbiorowa). Znajomość luk w sferze wiadomości pozwala nauczycielowi zastosować odpowiednie metody pracy, dzięki którym będzie można wyeliminować je. Przykładem może być zindywidualizowana praca domowa, konsultacje, otoczenie uczniów, u których pojawiły się braki w wiedzy

Na podstawie obserwacji poszczególni uczniowie, którzy wykazują opóźnienia   
w opracowywanym materiale, kierowani zostają na zajęcia rewalidacyjne, wyrównawcze. Zajęcia te powinny być prowadzone przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów na terenie szkoły, po zajęciach lekcyjnych. Pod ich kierunkiem uczniowie pracują samodzielnie w grupach. Zajęcia wyrównawcze można podzielić na dwie formy organizacyjne. Wyróżniamy bowiem pracę korekcyjno-kompensacyjną oraz pracę wyrównawczą.

Pierwsza z nich zmierza do wyeliminowania zaburzeń albo deficytów rozwojowych. Praca wyrównawcza natomiast ma na celu zlikwidowanie braków   
w wiadomościach, które wynikają z przyczyn środowiskowych (niezwiązanych   
z rozwojem) oraz pedagogicznych. Uczeń uczestniczy w nich aż do momentu nadrobienia zaległości w materiale. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone są przez specjalistę – reedukatora, a zajęcia wyrównawcze prowadzi nauczyciel – wychowawca[[144]](#footnote-144). W czasie zajęć zadania odtwórcze stawiane uczniom powinny być zastąpione zadaniami, które wymagają twórczych postaw oraz zachowań. Niezbędne jest tu nauczanie zróżnicowane w zakresie wybranych przedmiotów lub tematów. Przed uczniami trzeba stawiać zadania zgodnie z ich możliwościami. Podobnie jest w wypadku pracy domowej, która winna być przemyślana i w razie konieczności indywidualizowana.

W stosunku do uczniów, którzy wykazują opóźnienia w nauce możemy zastosować „Metodę Dobrego Startu”. Zawarte w niej ćwiczenia wpływają na sprawność ruchową oraz manualną, koordynację wzrokowo-słuchową i orientację przestrzenno-czasową umożliwiając w wyniku tego rozwój motoryki. Często też stosuje się ją podczas przygotowywania dzieci do nauki czytania i pisania i przeciwdziałania dysharmoniom rozwojowym. Skuteczność zajęć terapeutycznych może zapewnić jedynie systematyczność, a także współpraca szkoły z domem rodzinnym dziecka[[145]](#footnote-145).

Kolejną formą zapobiegania niepowodzeniom szkolnym jest uświadamianie rodziców, współpraca z nimi oraz ustalenie wspólnych metod postępowania. Należy zwrócić uwagę opiekunów przede wszystkim na prawidłowe organizowanie pracy dziecka. Istotne są same metody uczenia oraz sposób radzenia sobie w wypadku pierwszych trudności dziecka w szkole.

Niekiedy przyczyna niepowodzeń tkwi poza dzieckiem, np. w organizacji samego procesu nauczania. Dlatego też należy rzetelnie przeanalizować wszelkie możliwe źródła przyczyn powstawania problemu oraz starać się je wyeliminować. Nauczyciel winien prowadzić indywidualne rozmowy z uczniami i ich rodzicami, wywiady środowiskowe, nieustanne obserwacje dzieci. Wszystkie te zabiegi są podstawą diagnozy pedagogicznej, na którą składają się ponadto testowe badania i sprawdziany dydaktyczne i inne formy kontroli wyników nauczania po zrealizowaniu materiału oraz analiza błędów popełnianych przez uczniów. Są one podstawowym sposobem wykrywania błędów, braków oraz luk w poziomie wiedzy i umiejętności uczniów[[146]](#footnote-146).

Istotną rolę w walce z niepowodzeniami szkolnymi odgrywa tzw. pedagogika sukcesu, która stwarza dziecku warunki do osiągania sukcesów w nauce[[147]](#footnote-147). Ryzyko niepowodzeń szkolnych zmniejsza także technika wizualizacji, relaksacja i afirmacja. Stany te mają według J. Gniteckiego związanego z funkcjonowaniem organizmu. W sytuacji pojawiających się trudności w czasie nauki należy, zgodnie z tą teorią, wizualizować czynności uczenia się, które należy wykonać i afirmować najlepsze z nich. Obraz ten warunkuje efekty uczenia się.

Istotną rolę w walce z niepowodzeniami szkolnymi odgrywa też osoba pedagoga szkolnego, który bada prawidłowość wpływu procesu uczenia się oraz nauczania na rozwój ucznia. Nadto troszczy się by każde dziecko miało zapewnione równe szanse   
w trakcie nauki szkolnej. Bada wskazane przez nauczyciela dzieci i współpracuje   
z poradnią pedagogiczno-psychologiczną. Badanie takie ma za zadanie między innymi określić braki w umiejętnościach oraz wiadomościach ucznia, wykryć przyczyny niepowodzeń w nauce, a także zbadać poziom inteligencji. Odgrywa także ważną rolę   
w tworzeniu grup wyrównawczych i reedukacyjnych. Czasami w szkole nie ma pedagoga. W takim wypadku nauczyciela wspiera poradnia psychologiczno-pedagogicznej. Umożliwia ona poznanie przyczyn problemu, spełniając rolę „doradczo – konsultacyjno – instruktażową”, włącza terapię pedagogiczną. Ponadto ukierunkowuje nauczyciela do dalszej pracy z dzieckiem[[148]](#footnote-148).

Dużą rolę w usuwaniu niepowodzeń szkolnych może również odegrać technologia informacyjna. Do celów diagnostycznych, profilaktycznych czy terapeutycznych można wykorzystać komputer z odpowiednim oprogramowaniem. Technika komputerowa pomaga już w diagnozie oraz rewalidacji. Na polskim rynku znajduje się zestaw gier komputerowych przeznaczonych dla nauczycieli pracujących z uczniami dyslektycznymi. Gry takie dzięki atrakcyjnej formie pobudzają sferę emocjonalno-motywacyjną, eliminują zniechęcenie, lęk przed czytaniem, pozwalają na wielokrotne powtarzanie ćwiczeń. Dzięki wspomagającym programom multimedialnym, które to wyjaśniają wątpliwości ucznia, poprzez wskazywanie drogi do rozwiązania, stawianie pytań pomocniczych, wiedza i umiejętności ucznia zostają uzupełnione oraz poszerzone w atrakcyjny sposób. Komunikując się z dobrze opracowanym programem dydaktycznym dzieci mają możliwość rozwoju własnej twórczej aktywności oraz wygodną platformę zrozumienia poszczególnych przedmiotów”[[149]](#footnote-149).

Każdy człowiek chciałby jak najlepiej funkcjonować w swoim środowisku, w którym spędza wiele czasu. Dotyczy to też uczniów. Uczniowie z trudnościami

w nauce powinni również mieć swoje miejsce w klasie i szkole. Pomimo porażek w nauce powinni czuć się tak, jak pozostali uczniowie. To właśnie zadaniem szkoły, nauczyciela wychowawcy jest stworzenie atmosfery, która pozwoliłaby uczniom   
z niepowodzeniami dydaktycznymi czuć się w pełni wartościowymi członkami społeczności klasowej i szkolnej. Kłopoty w nauce nie powinny eliminować ucznia   
z pełnienia funkcji społecznych, bycia dobrym kolegą, życzliwym chłopcem   
i dziewczyną.

Sytuacja ucznia z trudnościami dydaktycznymi jest znacznie bardziej skomplikowana niż ucznia, który nie ma kłopotów w nauce. Taki uczeń jest narażony na duży stres wywołany jego porażkami intelektualnymi. Dzięki powodzeniu w nauce dziecko może uzyskać akceptację środowiska, mieć dobre samopoczucie. Niepowodzenia to wyraźna przykrość dla ucznia. Jeśli dziecko doznaje ich często, wpływają ujemnie na jego ogólny rozwój psychiczny, na kształtowanie się wiary we własne siły, zniechęcają do podejmowania wysiłków, są źródłem wielu negatywnych postaw.

Rozmaite działania diagnostyczne i terapeutyczne, które służą przezwyciężaniu kłopotów dzieci w nauce mogą być wzbogacone o inne, nierzadko podstawowe rozwiązania problemu niepowodzeń szkolnych. Związane są one głównie z kształtowaniem modelu oświaty, który ma być przyjazny uczniowi, nastawiony na poznanie oraz rozwój mocnych stron jego osobowości, prowadzący do osiągania edukacyjnych sukcesów uczniów, a wraz z nimi także ich nauczycieli. Zadanie tych ostatnich sprowadza się do współdziałania z wychowankami w osiąganiu sukcesów edukacyjnych.

1. L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wyd. UMSC, Lublin 2004, s. 13-14. [↑](#footnote-ref-1)
2. J. Żebrowski, *Rodzina polska na przełomie wieków*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 15. [↑](#footnote-ref-2)
3. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 11. [↑](#footnote-ref-3)
4. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1990, s. 81. [↑](#footnote-ref-4)
5. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1996, s. 31. [↑](#footnote-ref-5)
6. T. Bajkowski, *Źródła patologii w rodzinie* (w:) J. Żebrowski*, Rodzina na przełomie wieków*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 293. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ibidem, s. 293. [↑](#footnote-ref-7)
8. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, op. cit., s. 11. [↑](#footnote-ref-8)
9. D. Gębuś, *Rodzina, ale jaka?,* Wyd. Żak, Warszawa 2006, s. 24. [↑](#footnote-ref-9)
10. F. Adamski, *Rodzina, Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 77. [↑](#footnote-ref-10)
11. A. Kotlarska-Michalska, *Rodzina jako grupa wsparcia i instytucja gwarantująca poczucie bezpieczeństwa społecznego* (w:) „Rocznik Socjologii Rodziny” 1997, t.9. [↑](#footnote-ref-11)
12. F. Adamski, op. cit., s. 29. [↑](#footnote-ref-12)
13. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1996, s. 59. [↑](#footnote-ref-13)
14. D. Gębuś,…. op. cit., s. 26-27. [↑](#footnote-ref-14)
15. Ibidem, s. 26-27. [↑](#footnote-ref-15)
16. A. W. Janke, *Uwarunkowania działalności opiekuńczo-wychowawczej w rodzinie* (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 1. [↑](#footnote-ref-16)
17. J. Rembowski*, Rodzina w świetle psychologii*, PWN, Warszawa 1998, s. 22. [↑](#footnote-ref-17)
18. Por. L. Dyczewski, *Rodzina – społeczeństwo-państwo*, Lublin 1994, s. 26 – 27 oraz J. Wilk, *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002, s. 5-13. [↑](#footnote-ref-18)
19. H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 7. [↑](#footnote-ref-19)
20. Z. Tyszka, *Rodzina w świecie współczesnym- jej znaczenie* (w:) *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Nepalczyk (red.), PWN, Warszawa 1994, s. 139-149 oraz Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1996, s. 61. [↑](#footnote-ref-20)
21. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*…op. cit., 69. [↑](#footnote-ref-21)
22. F. Adamski*, Rodzina, o*p. cit., s., 50-53. [↑](#footnote-ref-22)
23. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, op. cit., s. 57. [↑](#footnote-ref-23)
24. Ibidem, s. 59. [↑](#footnote-ref-24)
25. Za: D. Gębuś,…op. cit., s. 31. [↑](#footnote-ref-25)
26. D. Gębuś,…. op. cit., s. 31. [↑](#footnote-ref-26)
27. Z. Tyszka*,*….op. cit., s. 142-143. [↑](#footnote-ref-27)
28. W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, *Rodzina – w świetle zagrożeń dotychczasowych funkcji,* Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 28. [↑](#footnote-ref-28)
29. Ibidem, s. 29. [↑](#footnote-ref-29)
30. Ibidem, s. 29 [↑](#footnote-ref-30)
31. Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1996., s. 61. [↑](#footnote-ref-31)
32. W. Korzeniowska,…. op. cit., s. 30. [↑](#footnote-ref-32)
33. Ibidem, s. 31. [↑](#footnote-ref-33)
34. Ibidem, s. 31. [↑](#footnote-ref-34)
35. Ibidem, s. 32. [↑](#footnote-ref-35)
36. D. Gębuś,…. op. cit., s. 46. [↑](#footnote-ref-36)
37. Ibidem, s. 48. [↑](#footnote-ref-37)
38. Ibidem, s. 49. [↑](#footnote-ref-38)
39. S. Wierzchowski, *Rodzina w okresie transformacji demograficznej i społeczno-ekonomicznej* (w:) P. Kryczka (red.), *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, UMSC, Lublin 2007, s. 86. [↑](#footnote-ref-39)
40. D. Gębuś,. s. 52. [↑](#footnote-ref-40)
41. F. Adamski,…. op. cit. s. 165. [↑](#footnote-ref-41)
42. D. Gębuś,…op. cit., s. 54. [↑](#footnote-ref-42)
43. F. Adamski,….op. cit., s. 172-173. [↑](#footnote-ref-43)
44. K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 106. [↑](#footnote-ref-44)
45. D. Gębuś,…op. cit., s. 60. [↑](#footnote-ref-45)
46. K. Slany, ….op. cit., s. 179. [↑](#footnote-ref-46)
47. D. Gębuś,…. op. cit., s. 63. [↑](#footnote-ref-47)
48. Ibidem. [↑](#footnote-ref-48)
49. K. Slany,….op. cit., s. 124. [↑](#footnote-ref-49)
50. Ibidem, s. 127. [↑](#footnote-ref-50)
51. D. Gębuś,…. op. cit., s. 67. [↑](#footnote-ref-51)
52. Ibidem, s. 69. [↑](#footnote-ref-52)
53. Ibidem, s. 70-71. [↑](#footnote-ref-53)
54. Ibidem, s. 71. [↑](#footnote-ref-54)
55. M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2007, s. 32. [↑](#footnote-ref-55)
56. P. Petrykowski*, Podstawy teorii wychowania*, Wyższa Szkoła Humanistyczno Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003, s. 39-40. [↑](#footnote-ref-56)
57. *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 916. [↑](#footnote-ref-57)
58. F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu*, Impuls, Kraków 2005, s. 37. [↑](#footnote-ref-58)
59. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*….op. cit., s. 312. [↑](#footnote-ref-59)
60. Ibidem, s. 314. [↑](#footnote-ref-60)
61. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa 1994, s. 127. [↑](#footnote-ref-61)
62. E. Kubiak\_Szymborska E., Zając D., *Wokół podstawowych zagadnień wychowania*, wyd. WERS, Warszawa 2002. [↑](#footnote-ref-62)
63. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*….op. cit., s. 127. [↑](#footnote-ref-63)
64. Ibidem, s. 130. [↑](#footnote-ref-64)
65. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*….op. cit., s. 313. [↑](#footnote-ref-65)
66. J. Żebrowski, *Rodzina polska na przełomie wieków*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002, s. 59. [↑](#footnote-ref-66)
67. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*….op. cit., s. 130. [↑](#footnote-ref-67)
68. T. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*, wyd. UMCS, Lublin 2002, s. 77. [↑](#footnote-ref-68)
69. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*….op. cit., s. 131. [↑](#footnote-ref-69)
70. T. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Między praktyką a teorią wychowania*….op. cit., s. 82. [↑](#footnote-ref-70)
71. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*….op. cit., s. 131. [↑](#footnote-ref-71)
72. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 129. [↑](#footnote-ref-72)
73. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*….op. cit., s. 312. [↑](#footnote-ref-73)
74. A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Akapit, Toruń 2004, s. 41. [↑](#footnote-ref-74)
75. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 129. [↑](#footnote-ref-75)
76. Podaję za: M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 132. [↑](#footnote-ref-76)
77. Ibidem, s. 134. [↑](#footnote-ref-77)
78. Podaję za: M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 134. [↑](#footnote-ref-78)
79. Ibidem, s. 135. [↑](#footnote-ref-79)
80. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*….op. cit., s. 314-316. [↑](#footnote-ref-80)
81. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 137. [↑](#footnote-ref-81)
82. S. Wierzchowski, Rodzina w okresie transformacji demograficznej i społeczno-ekonomicznej (w:) Kryczka P., Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie, UMSC, Lublin 2007, s. 131. [↑](#footnote-ref-82)
83. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 138. [↑](#footnote-ref-83)
84. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*….op. cit., s. 316. [↑](#footnote-ref-84)
85. M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*…..op. cit., s. 139. [↑](#footnote-ref-85)
86. M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa, s. 381. [↑](#footnote-ref-86)
87. A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 2005, s. 35. [↑](#footnote-ref-87)
88. Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne* (w), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J. M. Śnieciński, Żak, Warszawa 2000, s. 655. [↑](#footnote-ref-88)
89. E. Wojda, [*Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/rodzaje_i_przyczyny_niepowodzen_szkolnych,1215.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9. [↑](#footnote-ref-89)
90. K. M. Czarnecki, *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych* (w:) *Niepowodzenia szkoln*e, Kraków 1998, s. 21. [↑](#footnote-ref-90)
91. I. Bąkowska, Przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów szkoły ponadpodstawowej (w:) „Dyrektor Szkoły” 2004”, nr 5. [↑](#footnote-ref-91)
92. Podaję za: A. Domagała-Kręcioch, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne (*w:) „Wychowawca” 2005, nr 2. [↑](#footnote-ref-92)
93. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000, s. 69.

    [↑](#footnote-ref-93)
94. A. Karpińska, Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności….op. cit., s. 52. [↑](#footnote-ref-94)
95. Ibidem, s. 54. [↑](#footnote-ref-95)
96. Ibidem, s. 55. [↑](#footnote-ref-96)
97. Podaję za: H. Misiura, [*Miejsce słabego ucznia w klasie*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/miejsce_slabego_ucznia_w_klasie,1216.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 10. [↑](#footnote-ref-97)
98. E. Wojda, [*Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/rodzaje_i_przyczyny_niepowodzen_szkolnych,1215.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9. [↑](#footnote-ref-98)
99. R. Stachowiak, *Przyczyny szkolnych niepowodzeń* (w:) „Gazeta Szkolna” 2005, nr 10. [↑](#footnote-ref-99)
100. J. Jastrząb, *Niepowodzenia szkolne - problem szkoły czy ucznia* (w:) „Wychowanie Na Co Dzień” 2005, nr 7/9. [↑](#footnote-ref-100)
101. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000, s. 19. [↑](#footnote-ref-101)
102. Ibidem, s. 24. [↑](#footnote-ref-102)
103. Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne….*op. cit., s. 655. [↑](#footnote-ref-103)
104. B. Łuczak, *Niepowodzenia szkolne*, Impuls, Kraków 1998 [↑](#footnote-ref-104)
105. J. Michalak, [Nauczyciele a niepowodzenia szkolne](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/kwiecien,148/nauczyciele_a_niepowodzenia_szkolne,833.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4. [↑](#footnote-ref-105)
106. B. Matyjas, Psychiczne i środowiskowe przyczyny niepowodzeń szkolnych wychowanków (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1. [↑](#footnote-ref-106)
107. Ibidem. [↑](#footnote-ref-107)
108. R. Stachowiak, *Bardzo niepożądane stany: determinanty niepowodzeń szkolnych* (w:) „Gazeta Szkolna 2005, nr 12/13. [↑](#footnote-ref-108)
109. Podaję za: J. Łysek (red.), Niepowodzenia szkolne, Impuls, Kraków 2005, 71. [↑](#footnote-ref-109)
110. A. Kozubska, *Niepowodzenia szkolne uczniów a funkcjonowanie rodziny* (w:) „Wychowanie Na Co Dzień” 2004, nr 3. [↑](#footnote-ref-110)
111. Ibidem. [↑](#footnote-ref-111)
112. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny*….op. cit., s. 33.. [↑](#footnote-ref-112)
113. Ibidem, s. 34-35. [↑](#footnote-ref-113)
114. M. E. Skorek (red.), *Dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003. [↑](#footnote-ref-114)
115. E. Górna, *Zaburzenia rozwoju i ich wpływ na niepowodzenia szkolne* (w:) „Życie Szkoły 2005, nr 6. [↑](#footnote-ref-115)
116. Ibidem. [↑](#footnote-ref-116)
117. A. Karpińska,*, Problemy z nauką i szkołą* (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 7. [↑](#footnote-ref-117)
118. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny*….op. cit., s. 41. [↑](#footnote-ref-118)
119. D. Heyne (red.), Niechęć do szkoły : jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 95. [↑](#footnote-ref-119)
120. Podaję za: A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*….op. cit., s. 39. [↑](#footnote-ref-120)
121. Ibidem, s. 41. [↑](#footnote-ref-121)
122. Podaję za: W. Grądzki, *Sukcesy i niepowodzenia jako problem pedagogiczny* (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 2007, nr 1. [↑](#footnote-ref-122)
123. M. Ostrowska, *Niepowodzenia dydaktyczne a trudności wychowawcze* (w:) „Wychowanie Na Co Dzień" 2002, nr 9. [↑](#footnote-ref-123)
124. Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne*….op. cit., s. 657. [↑](#footnote-ref-124)
125. A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*….op. cit., s. 66. [↑](#footnote-ref-125)
126. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny*….op. cit., s. 72. [↑](#footnote-ref-126)
127. E. Wojda, [*Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/rodzaje_i_przyczyny_niepowodzen_szkolnych,1215.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9. [↑](#footnote-ref-127)
128. Ibidem. [↑](#footnote-ref-128)
129. A. Karpińska, Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności….op. cit., s. 59. [↑](#footnote-ref-129)
130. Ibidem, s. 60. [↑](#footnote-ref-130)
131. J. Michalak, [Nauczyciele a niepowodzenia szkolne](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/kwiecien,148/nauczyciele_a_niepowodzenia_szkolne,833.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4. [↑](#footnote-ref-131)
132. H. Misiura, [*Miejsce słabego ucznia w klasie*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/miejsce_slabego_ucznia_w_klasie,1216.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 10. [↑](#footnote-ref-132)
133. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2000, s. 122. [↑](#footnote-ref-133)
134. E. Wojda, [*Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/listopad-grudzien,173/rodzaje_i_przyczyny_niepowodzen_szkolnych,1215.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9. [↑](#footnote-ref-134)
135. E. Kozak*, Niepowodzenia szkolne. Jak pracować z uczniami w obszarze dydaktyki* (w:) „Nowa Szkoła” 2005, nr 3. [↑](#footnote-ref-135)
136. J. Lenkiewicz, [*Profilaktyka niepowodzeń szkolnych*](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1994,24/luty,26/profilaktyka_niepowodzen_szkolnych,62.html) (w:) „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2. [↑](#footnote-ref-136)
137. Ibidem. [↑](#footnote-ref-137)
138. Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne* (w), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J. M. Śnieciński, Żak, Warszawa 2000, s. 657. [↑](#footnote-ref-138)
139. H. Handke, *Przezwyciężanie niepowodzeń szkolnych* (w:) „Wychowawca” 2005, nr 2. [↑](#footnote-ref-139)
140. D. Heyne (red.), Niechęć do szkoły : jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 61. [↑](#footnote-ref-140)
141. Ibidem, s. 64-65. [↑](#footnote-ref-141)
142. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*….op. cit., s. 124. [↑](#footnote-ref-142)
143. Ibidem, s. 126. [↑](#footnote-ref-143)
144. J. Cieślikowska, *Niepowodzenia szkolne uczniów - jak na problem powinni spojrzeć wychowawcy* (w:) „Wychowanie Na Co Dzień” 2003, nr 7/8. [↑](#footnote-ref-144)
145. Ibidem. [↑](#footnote-ref-145)
146. E. Kozak, *Niepowodzenia szkolne. Jak pracować z uczniami w obszarze dydaktyki* (w:) „Nowa Szkoła” 2005, nr 3. [↑](#footnote-ref-146)
147. Ibidem. [↑](#footnote-ref-147)
148. B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*….op. cit., s. 30. [↑](#footnote-ref-148)
149. S. Juszczyk, *Rola technologii informacyjnej w usuwaniu niepowodzeń szkolnych* (w:) Niepowodzenia szkolne, Kraków 1998, s. 33. [↑](#footnote-ref-149)