

# **GDAŃSKA WYŻSZA SZKOŁA HUMANISTYCZNA w GDAŃSKU**



## **WYDZIAŁ NAUK SPOŁECZNYCH**

Kierunek: Pedagogika

Specjalność: Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z kształceniem integracyjnym

**Monika Zimowicz**

**Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne  
dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym  
na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9  
w Gdańsku**

Praca licencjacka  
napisana pod kierunkiem  
dra Wojciecha Drzeżdżona

Nr albumu: 23599

Gdańsk 2017



## Spis treści:

<b>WSTĘP.....</b>	<b>4</b>
 <b>Rozdział I</b>	
<b>Rodzina jako środowisko wychowawcze .....</b>	<b>6</b>
1.1. Definicja i funkcje rodziny.....	6
1.2. Sytuacja współczesnej rodziny.....	10
1.3. Style wychowania w rodzinie i postawy rodzicielskie wobec dzieci.....	15
 <b>Rozdział II</b>	
<b>Niepowodzenia szkolne dziecka .....</b>	<b>22</b>
2.1. Charakterystyka szkolnych niepowodzeń uczniów.....	22
2.2. Przyczyny i przejawy niepowodzeń szkolnych.....	28
2.3. Zapobieganie niepowodzeniom szkolnym uczniów.....	38
 <b>Rozdział III</b>	
<b>Podstawy metodologiczne badań własnych .....</b>	<b>46</b>
3.1. Przedmiot i cel badań.....	46
3.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	47
3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	51
3.4. Teren, przebieg i organizacja badań.....	56
3.5. Charakterystyka badanej populacji.....	57
 <b>Rozdział IV</b>	
<b>Niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym w świetle badań własnych .....</b>	<b>60</b>
4.1. Funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej.....	60
4.2. Problemy wychowawcze sprawiane przez uczniów.....	66
4.3. Przejawy i przyczyny niepowodzeń szkolnych .....	75
4.4. Stosunek rodziców do niepowodzeń szkolnych dzieci.....	80
4.5. Weryfikacja hipotez i wnioski.....	84

<b>Zakończenie.....</b>	<b>88</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>91</b>
<b>Spis tabel i wykresów.....</b>	<b>95</b>
<b>Aneks.....</b>	<b>97</b>

## 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 osobowości.

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 majątkowym. 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. W rozdziale drugim rozważono problem niepowodzeń szkolnych uczniów, zanalizowano ich przyczyny i przejawy oraz kwestię zapobiegania temu zjawisku. Rozdział trzeci 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 czwarty 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

### Rodzina jako środowisko wychowawcze

#### 1.1. Definicja i funkcje rodziny

Rodzina jest najbardziej właściwym i naturalnym środowiskiem rozwoju człowieka, W którym uczymy się, jak żyć i funkcjonować w społeczeństwie. Zdaniem I. 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<sup>1</sup>. Trudno jest jednoznacznie zdefiniować termin rodziny.

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”<sup>2</sup>. 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 poszczególnych jej członków<sup>3</sup>. 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 problemach 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<sup>4</sup>.

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<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, UMCS, Lublin 2004, s. 13-14

<sup>2</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1990, s. 81

<sup>3</sup> T. Bajkowski, *Źródła patologii w rodzinie* (w:) J. Żebrowski, *Rodzina na przełomie wieków*, UG, Gdańsk 2002, s. 293.

<sup>4</sup> Tamże, s. 293

<sup>5</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny*, Toruń 2005, s. 11

Występuje wiele kryteriów, tworzących typologię rodziny. Na gruncie socjologii najczęściej jest ona konstruowana w oparciu o liczbę członków, formy organizacyjne, miejsce zamieszkania oraz źródła utrzymania. Biorąc pod uwagę pierwsze dwa elementy, tradycyjny podział wyróżnia<sup>6</sup>:

- Rodzinę dużą (wielopokoleniową, poszerzoną), - która składa się z kilku rodzin nuklearnych;
- Zmodyfikowaną rodzinę poszerzoną – będącą związkiem rodzin nuklearnych, które są częściowo zależne od siebie. Ich członkowie są niezależni od siebie ekonomicznie. Utrzymują więź ale brak tutaj 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. Tyska – podając za Ernestem w. Burgessem i Harveyem j. Lockiem wyróżnia w rodzinie nuklearnej: małą tradycyjną rodzinę instytucjonalną oraz małą rodzinę współczesną opartą na koleżeństwie<sup>7</sup>. W tym podziale pierwszy typ charakteryzuje przystosowanie członków rodziny do precyzyjnych i fundamentalnych zasad oraz ról życia, ustalanego przez tradycję. Czynnikiem nadrzędnym jest tutaj dobro rodziny góruje ono nad celami i potrzebami poszczególnych jej członków. Model ten charakteryzuje się podziałem zadań jak i specjalizacją ról.

Obecnie w pedagogice dominuje nurt humanistyczny postrzegania rodziny jako wspólnoty. 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<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> D. Gębuś, *Rodzina, ale jaka?*, Warszawa 2006, s. 24

<sup>7</sup> Tamże, s. 26-27.

<sup>8</sup> H. Cudak, *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Toruń 2004, s. 7



Literatura socjologiczna oraz pedagogiczna przedstawia różne klasyfikacje funkcji rodziny. Jedną z bardziej znanych jest typologia przedstawiona przez Z. Tyszkę<sup>9</sup>, obejmuje ona kilka funkcji, które rodzina winna spełniać w aspektach życia jednostki oraz w różnych grupach społecznych. Autor ten wyróżnił cztery zasadnicze grupy funkcji, z których każda zawiera podfunkcję<sup>10</sup>:

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

Odmienny podział funkcji rodziny proponuje F. Adamski<sup>11</sup>. Opiera się on na dwóch podejściach. Pierwsze rodzina jako instytucja i grupa społeczna, 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<sup>12</sup>. Oczywiście każda rodzina pełni te funkcje na różnym poziomie i w różnym zakresie.

---

<sup>9</sup> 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

<sup>10</sup> Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1996, s. 69

<sup>11</sup> F. Adamski, *Rodzina, Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 50-53

<sup>12</sup> S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika ...*, s. 57

Dodatkowo M. Ziemska dokonała kolejnego podziału. Do podstawowych funkcji rodziny zalicza<sup>13</sup>:

- 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;
- Funkcję psychohigieniczną, zaspakajającą potrzeby emocjonalne: miłości, przynależności, szacunku i poczucia bezpieczeństwa, warunkując prawidłowy rozwój osobowości.

Przedstawione powyżej klasyfikacje funkcji rodziny różni liczba i sposób 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.

Jedną z ważniejszych funkcji rodziny jest funkcja prokreacyjna oraz oddzielana od niej w ostatnich latach funkcja seksualna. Funkcja prokreacyjna sprowadza się do posiadania potomstwa, zaś funkcja seksualna – do cementowania związku dzięki satysfakcji płynącej ze współżycia seksualnego<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup>. Zjawisko to można tłumaczyć słabą kondycją materialną znacznej części rodzin i związanych z nią obaw co do możliwości utrzymania liczniejszej rodziny.

Kolejną funkcją przypisywaną rodzinie jest funkcja materialno-ekonomiczna. Sprowadzająca się do zaspakajania materialnych potrzeb swoich członków, potrzeb aktualnych oraz tych przyszłych<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> D. Gębuś, *Rodzina, ale ...*, s. 31

<sup>14</sup> Z. Tyska, *Socjologia ...*, s. 142-143

<sup>15</sup> W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuścik, *Rodzina – w świetle zagrożeń dotychczasowych funkcji*, UŚ, Katowice 2007, s. 28

<sup>16</sup> Tamże, s. 29

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<sup>17</sup>.

Część zagrożeń związanych z niemożnością jej realizacją jest pochodną zjawiska ubóstwa. Rodziny nim objęte często doświadczają izolacji społecznej.

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<sup>18</sup>. Ta funkcja rodziny uległa zubożeniu. Jej zakres zawężił się ze względu na obszar działania różnych instytucji wychowawczych.

Do znaczniejszych zagrożeń dla realizacji tej funkcji zalicza się pogłębiające się natężenie zjawisk patologicznych w życiu współczesnej rodziny<sup>19</sup>. Dzieci z patologicznych środowisk nie znajdują w rodzinie prawidłowych wzorów zachowań, jak tylko patologiczne, które to w dorosłym życiu często powielają.

Funkcja kontrolna rodziny wydaje się w dzisiejszej rzeczywistości coraz bardziej zagrożone co utrudnia również poprawną i skuteczną socjalizację<sup>20</sup>. Emocjonalno – ekspresyjna funkcja rodziny ma się wyrażać przede wszystkim w zaspokajaniu emocjonalnych potrzeb jej członków. Kondycja rodziny to, w jakim stopniu wypełnia swoje funkcje, przekłada się na los jednostek oraz życie społeczne. Dzisiejsza rzeczywistość stwarza coraz większe zagrożenia, zakłócając jej funkcjonowanie. Zjawisko to jest skutkiem rozwoju cywilizacji, która przynosi negatywne skutki swojego postępu.

## 1.2. Sytuacja współczesnej rodziny

Zdaniem D. Gębuś, w latach 90- tych po zmianach ustrojowo ekonomicznych, nastąpiły zmiany społeczne. Te wywarły znaczący wpływ na rodzinę. Stopniowo zaczęły zmieniać się role społeczne. Aktualnie upodabniają się role kobiety i mężczyzny, powodem tego jest, np. Masowa aktywizacja zawodowa kobiet i osiągania przez nie sukcesów

---

<sup>17</sup> Z. Tyszka, *Socjologia...*, s. 61

<sup>18</sup> W. Korzeniowska, A. Murzyn, U. Szuszcik, *Rodzina – w świetle zagrożeń dotychczasowych funkcji*, UŚ, Katowice 2007, s. 30

<sup>19</sup> Tamże, s. 31

<sup>20</sup> Tamże

zawodowych, wzrost poziomu wykształcenia kobiet, bezrobocie czy przemiany w sferze prokreacji<sup>21</sup>. Wydaje się, że oddzielenie funkcji seksualnej od funkcji prokreacyjnej rodziny spowodowała m.in. Zmianę w modelu dzietności. Kobiety rodzą później oraz mniej dzieci.

Zmiany w zakresie prokreacji wiążą się także z wydłużającym się okresem nauki, zdobywaniem wyższego wykształcenia i różnymi formami doksztalcenia się, które pozwalają na znalezienie lepszej pracy lub utrzymanie obecnej. Kobieta niebędąca matką może poświęcić czas karierze zawodowej, co wyrównuje jej szanse z mężczyznami w świecie zawodowym<sup>22</sup>.

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<sup>23</sup>.

Zdaniem D. Gębuś, w rodzinie tradycyjnej rola małżeńska wiąże się nierozzerwalnie z rolą rodzicielską, która wynikała z wypełniania ról małżeńskich.<sup>24</sup> Określenie dobra żona jest niemal jednoznaczne z określeniem dobra matka. Natomiast dobry mąż i zarazem ojciec to ten który potrafi zadbać o rodzinę.

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, po niej dzieci, które musiały być posłuszne woli rodziców, a właściwie woli ojca, głowy rodziny<sup>25</sup>.

Współcześnie partnerski układ ról zastępuje układ tradycyjny. Tendencja ta jest związana głównie ze wspomnianą wyżej aktywizacją zawodową kobiet. W partnerskim układzie silna jest więź emocjonalna między małżonkami. Role nie są wyznaczone jak w modelu tradycyjnym. Są oni równoprawnymi partnerami, którzy się wzajemnie wspierają, dzielą się prawami i obowiązkami.

Rolę żony, męża w małżeństwie partnerskim polegają przede wszystkim na wzajemnym zaspokajaniu swoich potrzeb, które wynikają z więzi uczuciowej łączącej partnerów. Jednak związek partnerski staje się wyzwaniem dla dwojga ludzi decydujących się

---

<sup>21</sup> D. Gębuś, *Rodzina, ale ...*, s. 46

<sup>22</sup> Tamże, s. 48

<sup>23</sup> Tamże, s. 49

<sup>24</sup> Tamże, s. 52

<sup>25</sup> F. Adamski, *Rodzina, Wymiar ...*, s. 165

zawrzeć związek małżeński. Dochodzenie do kompromisu może i najczęściej jest zarzewiem konfliktów. Układ partnerski modny staje się w małżeństwach młodych i wzrasta wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia żony i męża<sup>26</sup>.

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. Role matki i ojca w rodzinie partnerskiej upodabniają się. 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<sup>27</sup>.

Oczywiście do pełnej realizacji modelu partnerskiego jest jeszcze daleko. Jak już wcześniej wspomniano o uniezależnieniu się ekonomicznym żon-matek spowodowało, że decyzje dotyczące życia rodzinnego są podejmowane przez obojga partnerów.

Znamienne jest to że zmianom ról rodzicielskich towarzyszy zmiana roli dziecka. Demokratyzacja życia rodzinnego skutkuje wzmocnieniem pozycji potomka w hierarchii wartości rodziców. Posiadanie potomstwa jest postrzegane jako świadoma decyzja rodziców. Dziecko przestało być „traktowane” w kategoriach ekonomicznych jako siła robocza stanowiąca pomoc np. W gospodarstwie, stało się ważną wartością rodzinną. Dbanie o jego zdrowie, rozwój, wykształcenie, zapewnienie startu w dorosłe życie stało się czymś naturalnym. Rodzina zostaje podporządkowana dziecku, które staje się sensem życia rodziców<sup>28</sup>.

Z faktu, że stosunek rodziców do potomka ma charakter emocjonalny wynika ocena dziecka przez pryzmat potrzeb i oczekiwań, co skutkuje postawą daleką od obiektywizmu. Rodzice mają wyrobione zdanie na temat dziecka/dzieci np., że jest spokojne i grzeczne lub złośliwe i uparte a dziecko wchodzi w wyznaczoną przez nich rolę.

Rola ta zależy od liczby dzieci. 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

---

<sup>26</sup> D. Gębuś, *Rodzina, ale ...*, s. 54

<sup>27</sup> F. Adamski, *Rodzina, Wymiar ...*, s. 172-173

<sup>28</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002, s. 106

na uprzywilejowanej sytuacji, ponieważ jest otaczane większą troską. Z drugiej jednak strony, z racji wieku, najstarsze dziecko ma większą swobodę działania i decydowania<sup>29</sup>.

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 pozostających w związku nieformalnym (konkubinacie).

W zdecydowanej większości polskich rodzin dominuje małodzieństwo. 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)<sup>30</sup>.

Kolejnym elementem, który stanowi zagrożenie dla dominującej roli i trwałości rodziny pełnej jest wzrost liczby rozwodów. Wszystkie te powyżej wymienione czynniki świadczą o kryzysie rodziny i odrzucaniu tradycyjnych wartości.

Najczęściej bywa tak, że do roli żony, matki należą obowiązki domowe, opieka i wychowanie dzieci oraz aktywność zawodowa. W rolę ojca jest wpisana rola zawodowa oraz wychowywanie dzieci wspólnie z żoną, a także coraz częściej pomoc w obowiązkach domowych<sup>31</sup>.

Faktem wartym podkreślenia, jest to, że ważną rolę w rodzinie odgrywają również dziadkowie. Matki współmałżonków z reguły chętnie wchodzą w rolę 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 rolę rodziców.

Rodzina niepełna stanowi kolejną formę 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<sup>32</sup>.

Brak ojca powoduje, że dziecko nie ma możliwości do nawiązania bliskiej i specyficznej relacji z tym pierwszym, krótkotrwałe wizyty i odwiedziny nie mogą tego

---

<sup>29</sup> D. Gębuś, *Rodzina, ale ...*, s. 60

<sup>30</sup> K. Slany, *Alternatywne formy życia...*, s. 179

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Tamże, s. 124

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<sup>33</sup>. Aktualnie 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. Czynnikiem naturalnym, jakim jest śmierć małżonka, został zastąpiony przez czynnik społeczny, czyli rozwód.

Osoby, które tworzą nową 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 jak będzie wyglądało życie nowej rodziny.

Inną formę życia małżeńskiego – 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<sup>34</sup>. Wzrost liczby małżeństw, które wybierają bezdzietność, pokazuje jak zmieniają się role płciowe. (Zarówno kobieta jak i mężczyzna mogą być szczęśliwi i spełnieni, nie podejmując ról rodzicielskich, decydując się na inne formy aktywności i działalności<sup>35</sup>.

Osoby, które to z różnych przyczyn nie zawierają związku małżeńskiego, najczęściej tworzą związki nieformalne. 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<sup>36</sup>.

Na przekór tendencji do odrzucania tradycyjnych wartości, związanych z życiem rodzinnym, rodzina składająca się z małżonków i dzieci powinna kojarzyć się ze

---

<sup>33</sup> D. Gębuś, *Rodzina, ale ...*, s. 67

<sup>34</sup> Tamże, s. 69

<sup>35</sup> Tamże, s. 70-71

<sup>36</sup> Tamże, s. 71

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. Przyczyną trudności w stworzeniu definicji wychowania jest nieostrość zakresu oraz wieloznaczność wyrażenia z uwagi na jego potoczne występowanie w mowie potocznej.

Szerokie rozumienie terminu wychowania 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<sup>37</sup>.

Pewnym uproszczeniem 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, pożądaných zmian ludzi<sup>38</sup>.

Pełniejszą definicję 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<sup>39</sup>.

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 fundamentalną grupą w życiu człowieka<sup>40</sup>.

Za M. Łobockim, funkcjonowanie rodziny pod względem wychowawczym zależy w dużej mierze od stosowanego wobec dzieci stylu wychowania czy inaczej stylu kierowania

<sup>37</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2007, s. 32

<sup>38</sup> P. Petrykowski, *Podstawy teorii wychowania*, Wyższa Szkoła Humanistyczno Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003, s. 39-40

<sup>39</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1997, s. 916

<sup>40</sup> F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu*, Impuls, Kraków 2005, s. 37



wychowawczego<sup>41</sup>. 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<sup>42</sup>.

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<sup>43</sup>.

Autokratyczny styl wychowania cechuje rodziny patriarchalne, ma charakter konserwatywny i jest oparty na autorytecie przemocy. Od dzieci wymaga się karności oraz posłuszeństwa, podporządkowania się poleceniom, nakazom rodziców, zwłaszcza ojca. Kary, nagrody stosuje się konsekwentnie i dziecko jest świadome tego, że nie ma od nich żadnego odwołania. Wie też, że rodzice kontrolują jego postępowanie i żadne wykroczenie nie ujdzie ich uwadze<sup>44</sup>.

Istnieją różne stopnie autokratycznego stylu wychowania: od surowego nadzoru, ostrych środków represji i stawiania wymagań przekraczających możliwości dziecka do racjonalnego ograniczania jego swobody, stawiania przed dzieckiem zadań i wymagań dostosowanych do jego cech indywidualnych i rozwojowych. Autokratyczny styl wychowania, zwłaszcza w postaci skrajnej, nie sprzyja osiągnięciu pozytywnych efektów w dziedzinie kształtowania osobowości dziecka. Dzieci przywykłe do bezwzględного posłuszeństwa, a jednocześnie darzące rodziców uczuciem przejmują często wzorce postępowania 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

---

<sup>41</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 312

<sup>42</sup> Tamże, s. 314

<sup>43</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa 1994, s. 127

<sup>44</sup> E. Kubiak-Szymborska E., Zając D., *Wokół podstawowych zagadnień wychowania*, WERS, Warszawa 2002

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<sup>45</sup>.

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<sup>46</sup>.

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<sup>47</sup>. Metody kierowania zachowań dziecka przy demokratycznym stylu wychowania są zazwyczaj luźne. Dziecko zna zakres swoich obowiązków, 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 rodziny. Jeżeli w takich warunkach zdarzy się zaniedbanie lub złamanie zobowiązania, rodzice nie stosują na ogół środków represji, raczej wyjaśniają dlaczego jego postępowanie jest niewłaściwe: posługują się więc metodami perswazji, argumentacji, nie zaś kary i nagany.

Przy demokratycznym stylu wychowania stosunkowo wcześniej kształtuje się u dziecka zdolność do samokontroli i dyscyplina oparta na zinterioryzowanych normach i zasadach moralnych. Wiąż emocjonalna dziecka z rodzicami jest silna. Przeważają zdecydowanie uczucia pozytywne: wzajemne zaufanie, sympatia i życzliwość<sup>48</sup>.

Wychowane w ten sposób dzieci łączy z rodzicami szczerą 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<sup>49</sup>.

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, że takie postępowanie

---

<sup>45</sup> Tamże, s. 130

<sup>46</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*..., s. 313

<sup>47</sup> J. Żebrowski, *Rodzina polska na przełomie wieków*, UG, Gdańsk 2002, s. 59

<sup>48</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*..., s. 130

<sup>49</sup> T. Dąbrowska, B. Wojciechowska-Charlak, *Miedzy praktyką a teorią wychowania*, UMCS, Lublin 2002, s. 77

z dzieckiem jest w pełni świadome i zamierzone<sup>50</sup>. Rodzice przyjmują założenie, że dziecku należy pozostawić całkowitą swobodę, nie trzeba hamować jego aktywności i spontanicznego rozwoju. 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. Wpajanie norm i zasad moralnych zaczyna się w tym systemie późno, opóźniony jest także proces socjalizacji dziecka<sup>51</sup>.

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, takie postępowanie ma ujemne konsekwencje dla rozwoju osobowości dziecka; brak jednolitego stylu wychowania może wywołać zachwianie równowagi emocjonalnej, nadpobudliwość lub zahamowanie psychoruchowe, dziecko ucieka się też często do manipulacji, wykorzystując różnicę zdań między rodzicami na swoją korzyść. Wychowanie niekonsekwentne wiąże się z brakiem sprecyzowanych zasad postępowania i swoistą biernością pedagogiczną rodziców. Rodzice podejmują środki wychowawcze tylko pod naciskiem jakiegoś zdarzenia, np. Gdy dziecko otrzyma uwagę nauczyciela w dzienniczku lub złą ocenę. Wprowadzają wtedy rygory i zakazy, których to nie egzekwują, jest to objaw 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 zaskarbić względy dziecka.

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<sup>52</sup>.

Jak twierdzi M. 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<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*..., s. 131

<sup>51</sup> Tamże

<sup>52</sup> A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Akapit, Toruń 2004, s. 41

<sup>53</sup> Podaję za: M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania*..., s. 129

Postawy rodzicielskie warunkują styl wychowania w rodzinie, wpływają one na kształtowanie więzi uczuciowych 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. Kanner. Wyróżnił on cztery typy postaw rodzicielskich: akceptację i miłość, jawne odrzucanie, perfekcjonizm oraz nadmierną opiekuńczość<sup>54</sup>. Pierwszą cechuje akceptowanie dziecka, co 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 to zachowaniom agresywnym, prowadzi często do wykolejenia i przestępczości.

Z kolei rodzice zajmujący wobec dziecka postawę perfekcjonistyczną stawiają dziecku często nierealne wymagania, jednocześnie nie aprobują jego zachowań, obwiniają je z błahych powodów. Postawa nadmiernie opiekuńcza i ochraniająca łączy u rodziców potrzebę poświęcania się dla dziecka. Może ona przejawiać się bądź to w zbytnej pobłażliwości, bądź też w przytłaczaniu dziecka swoim autorytetem. Dziecko jest całkowicie zależne od rodziców, tłumią jego samodzielność. Taka postawa prowadzi je do opóźnienia dojrzałości, do braku inicjatywy i do niezaradności życiowej dziecka<sup>55</sup>.

Oryginalny polski projekt typologii postaw rodzicielskich opracowała Maria Ziemska. Stworzyła ona model o charakterze wartościującym, złożony z postaw przeciwstawnych, dodatnich i ujemnych<sup>56</sup>.

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. Postawa ta nie oznacza oczywiście całkiem bezkrytycznego stosunku do dziecka, odznacza się raczej wysokim stopniem empatii i tolerancji, umożliwiającym zrozumienie indywidualnych potrzeb oraz trudności, jakie wiele dzieci napotyka w swoim rozwoju.

---

<sup>54</sup> Tamże, s. 132

<sup>55</sup> Tamże, s. 134

<sup>56</sup> Tamże

Postawę współdziałania cechuje stała gotowość rodziców do uczestnictwa w życiu dziecka. Gotowość do współdziałania z dzieckiem uzupełnia postawa rozumnej swobody, która polega przede wszystkim na pozostawieniu dziecku pola do własnej inicjatywy i aktywności. Zakres swobody jest zmienny i zależy od stopnia rozwoju dziecka, wraz z wiekiem poszerza się. Stosując postawę rozumnej swobody nie ogranicza się dziecku tych kontaktów, dyskretnie się je nadzoruje, rozwija to samodzielność i odpowiedzialność za własne postępowanie.

Postawa akceptacji dziecka tworzy prawidłową atmosferę wychowawczą, wspiera rozwój pozytywnych postaw wobec dziecka, przeciwieństwem jej jest postawa odrzucania, która to utrudnia 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.

Dwie wyróżnione przez M. Ziemska postawy negatywne z punktu widzenia rozwoju i wychowania dziecka: odrzucająca i unikająca, można uznać za dwa warianty postawy odrzucania. Obie cechuje nadmierny dystans do dziecka. Przy postawie odrzucania sposób wyrażania tego dystansu jest czynny, przy postawie odrzucania - bierny<sup>57</sup>. W pierwszym przypadku rodzice stosują więc surowe kary, nieadekwatne do stopnia przewinienia dziecka.

Postawa 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<sup>58</sup>.

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 negację 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<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> Tamże, s. 137

<sup>58</sup> S. Wierzchowski, Rodzina w okresie transformacji demograficznej i społeczno-ekonomicznej (w:) Kryczka P., Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie, UMCS, Lublin 2007, s. 131

<sup>59</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie...*, s. 316

Równie drastyczne skutki 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 wysokich wymagań i oczekiwanie od dziecka stałych osiągnięć powiązane jest z odpowiednimi sankcjami i innymi środkami przymusu. Dziecko nie ma lub ma bardzo ograniczoną swobodę, wszelka jego aktywność jest sterowana i korygowana. Nietrudno w takiej sytuacji o zaburzenia nerwicowe. Dziecko staje się nadmiernie pobudliwe lub przeciwnie zahamowane, skłonne do depresji i stanów lękowych, a w skrajnych przypadkach dochodzi nawet do prób samobójczych<sup>60</sup>.

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.

---

<sup>60</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia wychowania...*, s. 139

## Rozdział II

### Niepowodzenia szkolne dziecka

#### 2.1. Charakterystyka niepowodzeń szkolnych 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.

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”<sup>61</sup>. Literatura pedagogiczna pojęcia powodzeń i niepowodzeń szkolnych, jak dotąd, jednoznacznie nie zdefiniowała. Termin „niepowodzenia szkolne” używa się zamiennie jako

---

<sup>61</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa, s. 381

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<sup>62</sup>. 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 szkolnymi są 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<sup>63</sup>.

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 trwałe<sup>64</sup>.

Według oceny Jana Konopnickiego jest to stan, w którym znalazło się dziecko w efekcie niemożności sprostania wymaganiom szkolnym<sup>65</sup>.

<sup>62</sup> A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 2005, s. 35

<sup>63</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne* (w), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Warszawa 2000, s. 655

<sup>64</sup> K. M. Czarnecki, *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych* (w:) *Niepowodzenia szkolne*, Kraków 1998, s. 21

<sup>65</sup> I. Bąkowska, „Dyrektor Szkoły” 2004”, nr 5



Jeżeli szkołę ujmimy jako system, to w tym systemie możemy wyróżnić swoistego rodzaju podsystemy, którym to możemy przypisywać powodzenia i niepowodzenia szkolne. Mogą to być, zdaniem W. Kojasa, 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<sup>66</sup>.

Niepowodzenia w pracy dydaktycznej i wychowawczej mogą mieć charakter ukryty lub też jawny (patrz Tabela 1). Niepowodzenia ukryte występują wówczas, gdy nauczyciel nie dostrzega braków w wiadomościach oraz umiejętnościach uczniów, pomimo że te 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 materiału i w efekcie oceniają jego wyniki pracy jako niezadowalające, niedostateczne. Przejawiają się one najczęściej niedostatecznymi ocenami z określonej partii materiału.

Tabela nr 1

Temat: Rodzaje niepowodzeń szkolnych

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.

Źródło: B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, oficyna wydawnicza g&p, Poznań 2000, s. 69-70.

<sup>66</sup> A. Domagała-Kręcioch, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, „Wychowawca” 2005, nr 2

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<sup>67</sup>.

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<sup>68</sup>. Takie 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<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie*, Poznań 2000, s. 69

<sup>68</sup> A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności...*, s. 52

<sup>69</sup> Tamże, s. 54

Temat: Fazy niepowodzeń szkolnych

<b>Cztery fazy rozwoju niepowodzenia według j. Konopnickiego</b>			
Faza pierwsza	Faza druga	Faza trzecia	Faza czwarta
<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p>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 przerywania nauki przed ukończeniem szkoły.</p>

Źródło: H. Misiura, *miejsce słabego ucznia w klasie* (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 10

J. Konopnicki postrzega niepowodzenia szkolne, jako proces, w którym to wyróżnia się cztery fazy (patrz tabela 2)<sup>70</sup>:

- Faza pierwsza 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.
- Faza druga 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 przyjscia 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 poczynąń). 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.

---

<sup>70</sup> H. Misiura, *Miejsce słabego ucznia w klasie* (w:) „Edukacja i Dialog” 2001, nr 10

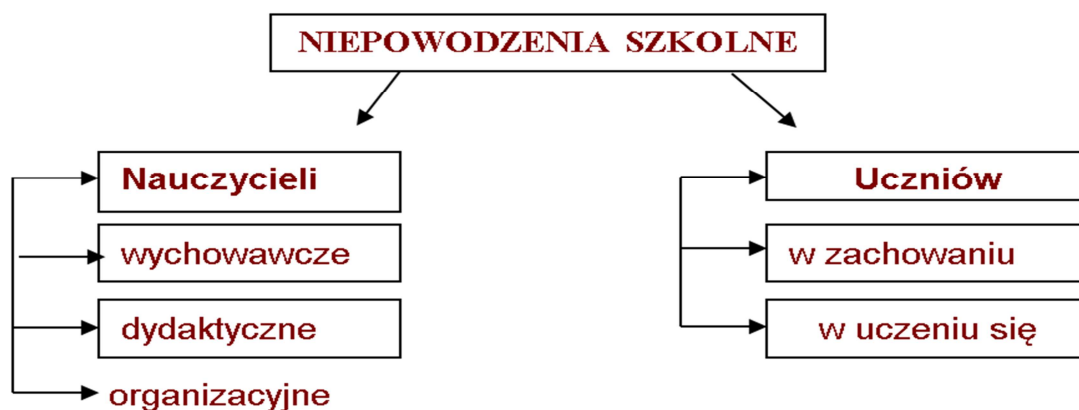
## 2.2. Przyczyny i przejawy niepowodzeń szkolnych

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, psychologowie lub socjolodzy. Tymczasem pełny obraz tego zagadnienia mogą dać tylko badania kompleksowe, prowadzone przy udziale różnych dyscyplin naukowych<sup>71</sup>.

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)<sup>72</sup>.

Wykres nr 1



Temat: Układ zależności niepowodzeń szkolnych

<sup>71</sup> E. Wojda, *Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9

<sup>72</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny...*, s. 19

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<sup>73</sup>.

Poszukując przyczyn niepowodzeń szkolnych, można się spotkać z różnymi ich klasyfikacjami. Pedagodzy grupują przyczyny porażek w różne kategorie. Świadczyć to może o ogromnej złożoności problemu oraz jego szerokim 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 do 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<sup>74</sup>.

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 poza rozwojowe - 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

---

<sup>73</sup> Tamże, s. 24

<sup>74</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne...*, s. 655

strony rodzinnego domu, brak opieki oraz zainteresowania rodziców postępami dzieci w nauce<sup>75</sup>.

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<sup>76</sup>.

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. Znaczący przedmiot 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<sup>77</sup>.

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

---

<sup>75</sup> J. Michałak, *Nauczyciele a niepowodzenia szkolne*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4

<sup>76</sup> B. Matyjas, *Psychiczne i środowiskowe przyczyny niepowodzeń szkolnych wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1

<sup>77</sup> Tamże.

uzyskania (znalezienia) pracy. Niemale znaczenie ma również rozpoznanie, czy w ocenie rodziców i uczniów wykształcenie może wiązać się z sukcesem na rynku pracy, czy nie<sup>78</sup>.

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

- Sytuacja materialna i finansowa rodziny;
- Warunki odrabiania prac domowych;
- Atmosfera domowa;
- Praca uczniów w gospodarstwie domowym;
- Poziom świadomości wychowawczej rodziców;
- Liczebność rodzeństwa;
- Pijaństwo;
- Dbłość o dziecko oraz jego wychowanie;
- Współpraca rodziców czy opiekunów dziecka ze szkołą;
- Rozbicie rodziny;
- Ujemne lub dodatnie wpływy otoczenia;
- Poziom kulturalny, jak też moralny życia domowego<sup>79</sup>.

Bardzo istotna jest również atmosfera panująca w domu, rodzinie, wolna od napięć, nerwowości, pośpiechu, nacechowana życzliwością oraz wzajemnym szacunkiem. W rodzinie właśnie 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<sup>80</sup>.

---

<sup>78</sup> J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Impuls, Kraków 2005, s. 71

<sup>79</sup> A. Kozubska, *Niepowodzenia szkolne uczniów a funkcjonowanie rodziny* (w:) „Wychowanie Na Co Dzień” 2004, nr 3

<sup>80</sup> Tamże.



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<sup>81</sup>. 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<sup>82</sup>.

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

---

<sup>81</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny...*, s. 33

<sup>82</sup> Tamże, s. 34-35

i pisanie 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 otoczmy ucznia specjalną opieką. Nauczyciele zauważając nieprawidłowości, powinni włączyć takie dziecko do zespołu wyrównawczego lub też skierować je na zajęcia reedukacyjne<sup>83</sup>.

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.<sup>84</sup>.

Analizy problemu trudności w nauce pod kątem 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.:

- Opóźnienia i zakłócenia rozwoju spostrzeżeń wzrokowych;
- Zaburzenia procesu lateralizacji;
- Opóźnienia i zakłócenia rozwoju ruchowego;
- Opóźnienia i zakłócenia rozwoju percepcji słuchowej<sup>85</sup>.

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. Niestalałość emocjonalna ma najczęściej podłoże dziedziczne, środowiskowe, może też być następstwem błędów w wychowaniu. Zarówno niestałość emocjonalna, jak również inne formy zaburzeń

---

<sup>83</sup> M. E. Skorek (red.), *Dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, Wyd. UZ, Zielona Góra 2003

<sup>84</sup> D. Heyne (red.), *Niechęć do szkoły : jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 95

<sup>85</sup> Podaje za: A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności...*, s. 39

w funkcjonowaniu układu nerwowego (nerwice, apatia,) to nie tylko przyczyny, ale też skutki niepowodzeń szkolnych<sup>86</sup>.

Wielu pedagogów i psychologów współczesnych nie godzi się z przecenianiem wpływu komponentów społeczno-ekonomicznych oraz 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<sup>87</sup>.

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<sup>88</sup>.

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;

---

<sup>86</sup> Tamże, s. 41.

<sup>87</sup> Podaję za: W. Grądzki, *Sukcesy i niepowodzenia jako problem pedagogiczny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 2007, nr 1

<sup>88</sup> M. Ostrowska, *Niepowodzenia dydaktyczne a trudności wychowawcze*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2002, nr 9

- 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<sup>89</sup>.

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 drugoroczną oraz odsiewem<sup>90</sup>.

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<sup>91</sup>.

<sup>89</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne...*, s. 657

<sup>90</sup> A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności...*, s. 66

<sup>91</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny...*, s. 72

Na narzędzia pracy nauczyciela składają się programy nauczania i podręczniki, które dość często są niedoskonałe. Źródłem niezadowolających 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 szkole - współżycie oraz współdziałanie grona nauczycielskiego, organizacja życia w szkole, organizacje uczniowskie, praca pozalekcyjna, kontakty pomiędzy uczniami oraz oddziaływanie rówieśników<sup>92</sup>.

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<sup>93</sup>.

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.

---

<sup>92</sup> E. Wojda, *Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9

<sup>93</sup> Tamże.

Do najbardziej ewidentnych niepowodzeń A. Karpińska zalicza: drugoroczność, wieloroczność, odpad oraz odsiew szkolny<sup>94</sup>.

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 na ogół wcześniej, 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 wcześniej wykryć tego typu opóźnienie, a także podjąć środki w celu zlikwidowania 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<sup>95</sup>.

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<sup>96</sup>.

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 nich kompleksy i zaburzenia w zachowaniu, a nawet doprowadza do zahamowania prawidłowego rozwoju umysłowego, szczególnie u młodszych

<sup>94</sup> A. Karpińska, *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności...*, s. 59

<sup>95</sup> Tamże, s. 60

<sup>96</sup> J. Michalak, *Nauczyciele a niepowodzenia szkolne*, „Edukacja i Dialog” 2009, nr 4

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 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<sup>97</sup>. 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.

### **2.3. 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 przewyżnianiu konfliktów, jak też negatywnych emocji, w realizowaniu potrzeb oraz dążeń wychowanków, słowem w osiąganiu sukcesów.

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

- 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);
- Diagnozę pedagogiczną (czynności, które zapobiegają powstawaniu błędów wynikających z nieznamości uczniów przez nauczycieli, postępowania zmierzające do jak

<sup>97</sup> H. Misiura, *Miejsce słabego ucznia w klasie*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 10

najwcześniejszego diagnozowania luk i zaległości tworzących się dopiero w wiadomościach uczniów);

- Terapię pedagogiczną (czynności, które zapewniają odpowiednią opiekę uczniom opóźnionym, nie potrafiących bez pomocy nauczycieli przezwyciężyć napotykanym 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)<sup>98</sup>.

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:

- Umożliwienie uczniom słabszym nawiązanie kontaktu z dziećmi osiągającymi bardzo dobre wyniki w nauce,
- Powierzenie uczniowi mającemu kłopoty oraz trudności pewnych obowiązków związanych z danym przedmiotem,
- Włączanie uczniów słabych do różnych zespołów wyrównawczych,
- Systematyczna kontrola wykonywanych przez dziecko zadań,
- Organizowanie pomocy dzieciom: ustalanie planu pracy, mobilizowanie do samodzielności, do organizowania pracy, wyrabianie odpowiedniego stosunku do nauki, jak też wskazywanie alternatywnych metod uczenia się<sup>99</sup>.

Zdaniem wspomnianej autorki, wszelkiego typu oddziaływania terapeutyczne mają szansę powodzenia jedynie wtedy, gdy będą stosowane systematycznie przy współpracy szkoły oraz domu rodzinnego ucznia.

W ocenie J. Lenkiewicza, zmniejszenie wzrostu liczby uczniów z niepowodzeniami szkolnymi jest możliwe dzięki prowadzeniu wielostopniowej profilaktyki tzw. Trzech stopni<sup>100</sup>.

<sup>98</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny...*, s. 122

<sup>99</sup> E. Wojda, *Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9

<sup>100</sup> J. Lenkiewicz, *Profilaktyka niepowodzeń szkolnych*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 2



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<sup>101</sup>.

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 zaciekawiają 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

---

<sup>101</sup> Tamże.

uczenia się. Sposoby te okazują się bardzo przydatne dla profilaktyki pedagogicznej. Czesław Kupisiewicz wskazuje tu nauczanie problemowe. Uważa, że praca uczniów w kilkusobowych grupach nad określonymi problemami o charakterze praktycznym lub teoretycznym powoduje wzrost zainteresowania nauką, wdraża do przewyższania trudności, stwarza okazję do wymiany poglądów, wyrabia samodzielność myślenia, uczy też racjonalnych metod planowania oraz organizacji pracy<sup>102</sup>.

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.

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<sup>103</sup>.

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

---

<sup>102</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne* (w), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J. M. Śnieciński, Żak, Warszawa 2000, s. 657

<sup>103</sup> D. Heyne (red.), *Niechęć do szkoły : jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 61

kontrola oraz obserwacja. Zmotywuje ona ucznia do wysiłku umysłowego i systematyczności, a w rezultacie pomoże usunąć zaległości<sup>104</sup>.

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.

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 –

---

<sup>104</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny...*, s. 124

reedukatora, a zajęcia wyrównawcze prowadzi nauczyciel – wychowawca<sup>105</sup>. 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 pisanie i przeciwdziałania dysharmoniom rozwojowym. Skuteczność zajęć terapeutycznych może zapewnić jedynie systematyczność, a także współpraca szkoły z domem rodzinnym dziecka<sup>106</sup>.

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<sup>107</sup>.

Istotną rolę w walce z niepowodzeniami szkolnymi odgrywa tzw. Pedagogika sukcesu, która stwarza dziecku warunki do osiągania sukcesów w nauce<sup>108</sup>. Ryzyko niepowodzeń szkolnych zmniejsza także technika wizualizacji, relaksacja i afirmacja. Stany te

---

<sup>105</sup> J. Cieślukowska, *Niepowodzenia szkolne uczniów - jak na problem powinni spojrzeć wychowawca*, „Wychowanie Na Co Dzień” 2003, nr 7/8

<sup>106</sup> Tamże.

<sup>107</sup> E. Kozak, *Niepowodzenia szkolne. Jak pracować z uczniami w obszarze dydaktyki*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 3

<sup>108</sup> Tamże.

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 „doradco – konsultacyjno – instruktażową”, włącza terapię pedagogiczną. Ponadto ukierunkowuje nauczyciela do dalszej pracy z dzieckiem<sup>109</sup>.

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”<sup>110</sup>.

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,

<sup>109</sup> B. Łuczak, *Niepowodzenia w nauce. Przyczyny, skutki, zapobieganie...*, s. 30

<sup>110</sup> S. Juszczak, *Rola technologii informacyjnej w usuwaniu niepowodzeń szkolnych*, Kraków 1998, s. 33

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.

Różne 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 osiągnięcia edukacyjnych sukcesów uczniów, a wraz z nimi także ich nauczycieli. Zadanie tych ostatnich sprowadza się do współdziałania z wychowankami w osiągnięciu sukcesów edukacyjnych.

## Rozdział III

### Podstawy metodologiczne badań własnych

#### 3.1. Przedmiot i cel badań

Prace naukowe składają się najczęściej z kilku następujących po sobie czynności. Ważnym etapem niezbędnym dla prawidłowego przeprowadzenia przedsięwzięcia badawczego jest ustalenie przedmiotu oraz celu badań.

Określenie tych wskaźników jest różnie definiowane w literaturze przedmiotowej.

Jeden z autorytetów w dziedzinie metodologii, T. Pilch pisze, że „przedmiotem badań naukowych mogą być jedynie obiektywnie istniejące zjawiska, a zarazem poddające się pomiarowi”<sup>111</sup>.

Inaczej podchodzi do tego problemu J. Sztumski, którego zdaniem za przedmiot badań uważane jest „wszystko to, co składa się na rzeczywistość społeczną, do której to należą zbiorowość, zbiory społeczne, instytucje oraz zjawiska społeczne”<sup>112</sup>.

Jeszcze inaczej zagadnienie to postrzega W. Zaczyński. W ocenie tego badacza „przedmiotem badań pedagogicznych jest głównie świadoma działalność pedagogiczna, procesy nauczania czy wychowania, samowychowanie, a także uczenie się, ich cele, przebieg, metody oraz środki i organizacja”<sup>113</sup>. Z kolei Z. Skorny przedmiot badań naukowych definiuje jako określony zbiór zjawisk, przedmiotów i/lub osób<sup>114</sup>.

Także cel badań jest przez badaczy różnie rozumiany. Zdaniem W. Dutkiewicza przedmiotowa kwestia to przede wszystkim „naukowe poznanie realnie, doświadczalnie istniejącej rzeczywistości społecznej, analiza jakiegoś zjawiska, instytucji czy też jednostki”<sup>115</sup>.

T. Pilch rozumie analogicznie tę kwestę, uważając, że cel stanowi niejako odpowiedź na pytanie: w jakim celu badamy?, a także co poprzez to badanie chcemy osiągnąć? Dalej twierdzi, że każde badanie empiryczne służy realizacji określonego (określonych) celu

---

<sup>111</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001, s. 21.

<sup>112</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metodologii i technik badań społecznych*, Śląsk, Katowice 1996, s. 39.

<sup>113</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2000, s. 46.

<sup>114</sup> Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, PWN, Warszawa 1994, s. 80.

<sup>115</sup> W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce 2001, s.50.

(celów). Celem badania jest dążenie do wzbogacenia wiedzy na temat osób, rzeczy lub zjawisk, będących przedmiotem badań. Poprzez cel badań T. Pilch rodzaj efektu, który badacz zamierza osiągnąć w wyniku przedsięwzięcia badawczego, jak też rodzaj czynników, z którymi rezultaty te będą się wiązać<sup>116</sup>.

Podobną koncepcję celu badań zaproponował W. Zaczyński. Autor ten twierdzi, iż głównym celem badań naukowych jest uzyskanie wiedzy ścisłej, maksymalnie pewnej, ogólnej. Poznanie tego rodzaju prowadzi do wyższych form funkcjonowania wiedzy, a są nimi właśnie prawa nauki i prawidłowości.<sup>117</sup> J. Gnitecki wyjaśnia, iż cel badań to „rodzaj założonego efektu, do którego pragnie dojść badacz w trakcie swojej pracy badawczej”<sup>118</sup>.

Przedmiotem niniejszego badania jest problem niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym. Celem głównym badan zaś jest pełne rozpoznanie skali, przyczyn, przejawów tego zjawiska oraz reakcji rodziców na fakt doświadczania przez dzieci niepowodzeń edukacyjnych.

Po sformułowaniu przedmiotu i celu badań, określono problemy badawcze oraz postawiono hipotezy robocze.

### 3.2. Problemy i hipotezy badawcze

Słowo problem wywodzi z języka Greckiego i oznacza trudność, zadanie wymagające rozwiązania, przeszkodę, kwestię do rozstrzygnięcia.

Poprawnie przygotowanie postępowania badawczego polega na odpowiednim sformułowaniu problemów, które to uszczegóławiają cel oraz zakres tych badań. Można przyjąć że jest to próba stawiania pytań, które to dotyczą powiązań pomiędzy zjawiskiem a jego przyczynami.

Precyzyjne określenie problemu badawczego jest bardzo istotną sprawą w fazie koncepcyjnej pracy. G. Bechelarde, francuski badacz, powiedział, iż nie ma nauki bez wyraźnie i jasno postawionego pytania<sup>119</sup>. Formułowane problemy badawcze są przyporządkowane danemu tematowi badań oraz wyznaczonym celom. Problem, więc

---

<sup>116</sup> Szerzej patrz T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s.86.

<sup>117</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2000, s. 12.

<sup>118</sup> J. Gnitecki, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2007, s.184

<sup>119</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s. 26.



w odniesieniu do określonego uprzednio przedmiotu badań stanowi uściślenie oraz ukierunkowanie rozważań<sup>120</sup>.

T. Pilch stwierdza, że problem badawczy, by był prawidłowy koniecznie musi spełniać pewne warunków, np. Sformułowane problemy muszą niejako wyczerpać zakres niewiedzy przyjęty w temacie badań. Problemy badawcze określają zakres wątpliwości badacza, a jednocześnie teren badawczych poszukiwań. Istotna jest też rozstrzygalność empiryczna i wartość praktyczna problemu<sup>121</sup>.

Zdaniem J. Lutyńskiego problematyka badań jest to ogół pytań, na które to badacz pragnie dostarczyć jak najlepiej uzasadnionych odpowiedzi. Udzielenie odpowiedzi jest celem przedsięwzięcia badawczego. Stanowią one wnioski, a zarazem rezultaty badań<sup>122</sup>. Analogicznie rozumie analizowaną kwestię S. Nowak, który pisze, że: „problem badawczy to (...) Pewne pytanie lub też zespół pytań, na które odpowiedzi ma właśnie dostarczyć badanie”<sup>123</sup>.

Podobnie do powyższego znaczenia rozumie problem badawczy H. Muszyński, według którego „problem to logiczne ujęcie naszej niewiedzy oraz potrzeby wiedzy, natomiast pytanie to niejako gramatyczna konsekwencja, która wyraża sytuację problemową i będąca zarazem językowym odpowiednikiem problemu”<sup>124</sup>.

W opinii J. Sztumskiego problem badawczy to przedmiot wysiłków badawczych, czyli to, co orientuje przedsięwzięcie badawcze”<sup>125</sup>. M. Łobocki natomiast wyjaśnia, że problemy badawcze to „pytania, na które badacz szuka odpowiedzi na drodze”<sup>126</sup>.

Komplementarnie, by możliwie szeroko spojrzeć na kwestię problemu badawczego, warto przytoczyć definicję J. Pietera, która wydaje się bardzo trafnym określeniem istoty zagadnienia. Otóż, w ujęciu tego autora przedmiotowa kwestia to pytanie, określające, jakość oraz rozmiar pewnej niewiedzy, a także cel oraz granicę pracy naukowej<sup>127</sup>.

Pytanie badawcze jest wyrazem zainteresowań badaczy w przedmiocie badawczym. Nadto, pytanie badawcze, stawia sobie badacz najczęściej w sytuacji, kiedy to nie zna pełnej odpowiedzi odnośnie pytań, które go nurtują, a powiązane są z przedmiotem badań. Przyjęcie

---

<sup>120</sup> Tamże, s. 24 – 26.

<sup>121</sup> Tamże, s. 24.

<sup>122</sup> J. Lutyński, *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, ŁTN, Łódź 1994, s.80.

<sup>123</sup> S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1990, s. 214.

<sup>124</sup> W. Zaczyński, ..., s. 22.

<sup>125</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik...*, Warszawa 1994, s.28.

<sup>126</sup> M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2004, s.56.

<sup>127</sup> J. Pieter, *Ogólna metodologia pracy naukowej*, PWN, Warszawa 1997, s. 67.

problemu (problemów) stanowi wyzwanie dla badającego, zmuszając go do wysiłku umysłowego. Problem badawczy implikuje postawienie pytania problemowego, które to jest wyrazem zaspokojenia sytuacji problemowej badacza.

Po dokonaniu krótkiej prezentacji teoretycznych kwestii dotyczących problemu badawczego, wydaje się celowym sformułowanie podstawowego problemu badawczego w niniejszej pracy. A zatem, głównym problemem badawczym w tym przedsięwzięciu badawczym jest pytanie następującej treści: czy środowisko rodzinne o wysokim statusie społecznym i majątkowym ma znaczący i dostrzegalny wpływ na osiągnięcia edukacyjne poddanym wpływowi owego środowiska dzieciom?

Aby rozwiązać główny problem badawczy, sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Czy dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym funkcjonują prawidłowo w grupie rówieśniczej?
2. Jakie problemy wychowawcze sprawiają uczniowie z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym?
3. Czy da się zauważyć przejawy i przyczyny niepowodzeń szkolnych i jakiej grupy uczniów one dotyczą?
4. Czy i w jaki sposób rodzice reagują na niepowodzenia szkolne swych dzieci?

Określenie problemów badawczych stwarza podstawę do sformułowania adekwatnych hipotez.

Pojęcie hipoteza jest dość trudne do sprecyzowania, gdyż w literaturze przedmiotu przedstawia się jej bardzo różne definicje lub też podaje się terminy równoważne, jak: założenie, twierdzenie prawdopodobne, przypuszczenie itp.

T. Pilch hipotezą nazywa „wszelkie twierdzenia częściowo uzasadnione, przeto także wszelki domysł, za sprawą, którego tłumaczymy dane fakty, a więc też domysł w formie uogólnienia, osiągniętego w oparciu o dane wyjściowe”<sup>128</sup>.

Problem badawczy – w opinii tego badacza - wyznacza dalszy tok myślowy, stanowiąc podstawę do tworzenia hipotez. Polega ona na „zmianie formy gramatycznej problemu ze zdania pytającego na zdanie twierdzące lub też przeczące”<sup>129</sup>.

J. Sztumski pojęcie hipoteza określa jako „przypuszczenie, założenie, domysł naukowy, wysunięty (....) Dla wyjaśnienia jakiegoś faktu czy zbioru faktów wymagających weryfikacji, które mogą potwierdzić lub też obalić dany domysł”<sup>130</sup>.

<sup>128</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s.46.

<sup>129</sup> Tamże, s. 43.

M. Łobocki nazywa hipotezą „zдание opisujące związki pomiędzy zjawiskami, (zdarzeniami, stanami, cechami), którego logiczną wartość sprawdzamy w konsekwencji badań empirycznych”<sup>131</sup>.

Autor ten stwierdza dalej, że „hipotezy odpowiadają weryfikacji i dlatego umiejętne ich postawienie w początkowym etapie badań odgrywa istotną rolę w ukierunkowaniu postępowania badawczego. W hipotezie wyraża się niejako przeświadczenie, co do spodziewanego rodzaju zależności lub też spodziewanego stanu wydarzeń. Hipoteza będąc elementem inwencji twórczej, wymaga od badającego dobrej znajomości określonej dziedziny wiedzy. Nie może być ona sprzeczna z twierdzeniami już udowodnionymi i funkcjonującymi w danej dyscyplinie”<sup>132</sup>.

Hipoteza w trakcie postępowania badawczego może być dowiedziona, jeśli zostaną zgromadzone dane popierające zależność, może zostać też obalona przez brak tego rodzaju danych lub uzyskanie danych, które świadczą o fałszywości założenia.

Odpowiednio do problemów badawczych, przyjęto następujące hipotezy:

1. Dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym funkcjonują prawidłowo i są akceptowane w grupie rówieśniczej a ich wpływ na tę grupę jest neutralny.
2. Problemy wychowawcze sprawiane przez uczniów z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym występują i przejawiają się między innymi :
  - niechęcią do nauki;
  - lekceważeniem obowiązków szkolnych;
  - nadmierną absencją (tzw. Wagary);
  - nieodpowiednim zachowaniem skutkującym złym wpływem na zespół klasowy;
 skala ostatniego z wymienionych zjawisk jest jednak niewielka i dotyczy średnio, co piątego dziecka z ogółu takich uczniów.
3. Problem niepowodzeń szkolnych występują i dotyczą głównie uczniów pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych (patologicznych).

Niepowodzeń edukacyjnych doświadczają także dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym jednakże skala tego zjawiska jest relatywnie niska i dotyczy około 20% takich uczniów. W przypadku tych dzieci przejawia się to osiąganiem niskich lub bardzo niskich wyników w nauce połączonych niekiedy z drugorocznością która

---

<sup>130</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod, technik...*, Śląsk, Katowice 1996, s. 39.

<sup>131</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, Impuls, Kraków 2005, s. 133.

<sup>132</sup> Tamże, s. 135.

to wynika najczęściej z braku zainteresowania tych dzieci nauką, brakiem koncentracji wynikającym głównie z obojętności rodziców.

4. W toku przeprowadzonej ankiety oraz wywiadu wśród wychowawców daje się stwierdzić, iż rodzice na ogół czynią siebie odpowiedzialnymi za problemy edukacyjne swych pociech i starają się rozwiązywać je we współpracy ze szkołą.

Kolejnym etapem badań po sformułowaniu problemów badawczych oraz hipotez roboczych był wybór najbardziej przydatnych – z punktu widzenia potrzeb badań - metody oraz technik badawczych.

### **3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze**

Niezmiernie ważnym czynnikiem wpływającym na finalny wynik badania jest odpowiedni wybór metody, a także technik i narzędzi badawczych wykorzystanych do ich przeprowadzenia. Jest to utrudnione poprzez taki fakt, iż w opracowaniach metodologicznych spotkamy się z bardzo różnymi typologiami metod i technik badawczych, jak również z ich opisem. Różnice te są na tyle istotne, że to, co dla niektórych autorów jest metodą, dla innych jest technika i odwrotnie. Dlatego poniżej przytoczonych zostanie kilka definicji metody oraz technik.

W „słowniku pedagogicznym” w. Okoń definiuje metodę jako „ogół sposobów działania, które zmierzają do określenia charakteru pedagogiki jako dyscypliny nauki, jej przedmiotów, rodzajów, sposób wyrażania twierdzeń pedagogicznych”<sup>133</sup>. Piszac dalej o metodzie w. Okoń twierdzi, że jest to „systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do złożonego wyniku”<sup>134</sup>. W skład tego systematycznego sposobu postępowania wchodzi zarówno czynności myślowe (działania teoretyczne, przygotowujące badanie) jak i działania praktyczne, badania mające na celu weryfikację przyjętych założeń na drodze empirycznej. Muszą być one odpowiednio dobrane do celu i warunków badań i przeprowadzone w dokładnie określonej kolejności, aby doprowadziły do prawdziwych wyników.

Według W. Dutkiewicza w pedagogice metodę definiuje się jako „zespół teoretycznych zabiegów koncepcyjnych oraz instrumentalnych obejmujących całość

<sup>133</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa, 1995, s. 178.

<sup>134</sup> Tamże, s. 179.

postępowania badawczego, zmierzających do rozważenia określonych problemów naukowych: inaczej powtarzalny sposób rozwiązania problemu”<sup>135</sup>.

W ocenie S. Nowaka: „[...] metody badawcze są to przede wszystkim typowe oraz powtarzalne sposoby gromadzenia, opracowywania, analizy oraz interpretacji danych empirycznych, które służą do uzyskiwania maksymalnie (czy też optymalnie) uzasadnionych odpowiedzi na postawione w nich pytania”<sup>136</sup>.

Inaczej rozumie tę przedmiotową kwestię M. Łobocki, który pisze, że metoda badań „odwołuje się do różnych dyrektyw czy też norm (reguł) postępowania badawczego obowiązujących bez względu na cel, któremu mają one służyć oraz warunki, w jakich się stosuje je”<sup>137</sup>.

T. Pilch twierdzi, iż „[...] metoda jest pojęciem najszerszym oraz nadrzędnym w odniesieniu do techniki narzędzia badawczego. Z kolei technika jest pojęciem podrzędnym wobec metody, a nadrzędnym wobec narzędzia badawczego. To ostatnie pojęcie zaś ma zakres największy, jest podrzędne zarówno wobec metody jak też pojęcia techniki badawczej”<sup>138</sup>.

Technika jest, zatem pojęciem o zakresie węższym niż metoda, ogranicza się w zasadzie do czynności pojedynczych lub też do kilku czynności jednorodnych. Z techniką badawczą czasami jest mylone narzędzie badawcze, które służy do realizacji wybranej techniki badań, jest instrumentem, które służy do technicznego gromadzenia danych empirycznych.

A. Kamiński z kolei termin metoda badawcza rozumie: „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów (konceptyjnych oraz instrumentalnych) obejmujących całość postępowania badawczego, zmierzającego do rozwiązania sformułowanego problemu (problemów) naukowego”<sup>139</sup>.

J. Lutyński rozróżnia metody badawcze według sposobu, w jaki badający zbiera informacje o podmiocie badawczym oraz stopnia skategoryzowania<sup>140</sup>.

<sup>135</sup> W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*. Kielce 2001, s. 69.

<sup>136</sup> S. Nowak, *Metodologia...* op. cit., s. 22.

<sup>137</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s. 217

<sup>138</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s.43.

<sup>139</sup> Podaję za: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań...*, s.43.

<sup>140</sup> Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, ŁTN, Łódź 199

Tabela nr 3

Temat: podstawowe rodzaje technik badawczych w socjologii

Rodzaje metod	Metody oparte na obserwacji	Techniki oparte na procesie komunikowania się	
		<i>Bezpośredniego</i>	<i>Pośredniego</i>
<b>Niestandaryzowane</b>	Techniki obserwacji niekontrolowanej	Techniki wywiadu swobodnego	Techniki gromadzenia wypowiedzi pisemnych
<b>Standaryzowane</b>	Obserwacja kontrolowana	Wywiad kwestionariuszowy	Ankiety

Źródło: J. Lutyński, *ankieta i jej rodzaje na tle podziału technik otrzymywania materiałów*.

w: *analizy i próby technik badawczych w socjologii*. Red. Z. Gostkowski, J. Lutyński. T. 2.

Wrocław 1998, s. 29.

W najnowszej metodologii stosuje się najczęściej cztery metody: metodę monograficzną, eksperyment pedagogiczny, studium indywidualnych przypadków oraz metodę sondażu pedagogicznego.

W niniejszych badaniach wykorzystano sondaż diagnostyczny. Jest to popularna metoda badań społecznych czy pedagogicznych. Inne pojęcia określające tę metodę to: sondaż ankietowy lub też sondaż na grupie reprezentatywnej.

Metoda sondażu diagnostycznego jest to „sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych, funkcjonalnych, dynamice zjawisk społecznych, opiniach oraz poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się, jak też kierunkach rozwoju określonych, mających znaczenie wychowawcze – w oparciu o dobraną specjalnie grupę reprezentującą populację generalną, w której to badane zjawisko występuje”<sup>141</sup>.

Metoda ta daje możliwość opisu, jak też interpretacji pewnych zjawisk występujących w danej zbiorowości. Źródłowym materiałem są tu wypowiedzi respondentów, którzy to dostarczają informacji. Charakterystyczne jest instrumentalne traktowanie respondentów

<sup>141</sup> Tamże, s. 80.

jako jednostek, które dostarczają pożądaných informacji. Wnioski z badań dotyczą informatorów pośrednio, a nie są one bezpośrednim celem badań.

Dodajmy, że każda metoda posługuje się określonymi technikami badań. Zdaniem M. Łobockiego technikę badawczą stanowią „skonkretyzowane sposoby realizowania przyjętych założeń badawczych”<sup>142</sup>. Podkreślić trzeba, że technika badań jest to czynność poznawcza, proces, który angażuje badacza oraz innych ludzi. Toteż bardziej zrozumiała, trafniejsza jest definicja technik badań zaprezentowana przez K. Żegnałkę, który stwierdził, że techniki są to „czynności praktyczne, regulowane starannie wyznaczonymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie maksymalnie sprawdzonych informacji, opinii czy faktów”<sup>143</sup>.

W opinii A. W. Maszke „technika to zespół czynności praktycznych związanych z zbieraniem materiałów, które są niezbędne do przeprowadzenia analizy oraz wysuwania na tej podstawie uogólnień i wniosków”<sup>144</sup>.

W badaniach sondażowych najczęściej występujące techniki to:

- Ankieta;
- Wywiad;
- Analiza treści;
- Obserwacja;
- Badanie dokumentów;
- Techniki projekcyjne<sup>145</sup>.

Dla potrzeb niniejszych badań wybrano trzy techniki badawcze według koncepcji T. Pilcha: ankietę, wywiad oraz analizę dokumentów.

Ankieta jest to szczególna odmiana wywiadu, polegająca na gromadzeniu informacji w taki sposób, że osoba ankietowana samodzielnie wypełnia specjalnie w tym celu przygotowany kwestionariusz. Może się to odbyć w obecności badacza, lub też bez jego udziału. Badania empiryczne przeprowadza się w terenie. Cechą znamioną ankiety jest to, że respondenci udzielają odpowiedzi pisemnie (zaś w wywiadzie w formie ustnej). Tego rodzaju badania mają służyć do rozwiązywania różnych kwestii, ale też problemów społecznych oraz kulturalnych<sup>146</sup>.

<sup>142</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii...*, s.56.

<sup>143</sup> K. Żegnałek, *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, 2008, s. 104.

<sup>144</sup> A. W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, 2004, s. 153.

<sup>145</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 86 – 102.

<sup>146</sup> Tamże, s. 57.

Kwestionariusz ankiety składa się części wstępnej (czyli instrukcja oraz danych demograficznych i/lub społecznych respondenta) oraz części właściwej (pytań problemowych). Instrukcja winna zawierać takie elementy jak: nazwa instytucji (osoby) prowadzącej badania, określenie przedmiotu badań, grupy badawczej, cel badań, informacje o tym, że ankieta ma charakter anonimowy lub imienny, informacje o sposobie oddania ankiety (jeżeli odbywa się ona bez obecności osoby badającej), podziękowania za wypełnienie kwestionariusza, informację o sposobie odpowiedzi na pytania. Ankieta musi być opracowana w sposób pozwalający na jej zrozumienie.

Na potrzeby pracy przygotowano autorską ankietę. Kwestionariusz ankiety składa się z pytań problemowych oraz danych respondenta. Dokument opatrzony został krótkim wstępem, w którym to wyjaśniono cel badań, udzielono badanym instruktażu dotyczącego tego, jak wypełnić kwestionariusz, zapewniono też o anonimowości badań. Pytania kwestionariusza są konkretne, ścisłe i jednopropozycyjne. Najczęściej też mają one charakter zamknięty oraz zaopatrzone je w kafeterię, czyli zestaw wszystkich możliwych odpowiedzi. Ankieta służyła do uzyskania od osób uczestniczących w badaniach istotnych materiałów.

Podstawowych informacji dla rozwiązania problemów badawczych pracy dostarczył materiał z ankiety. Jednak dla głębszego poznania zagadnienia postanowiono dodatkowo posłużyć się techniką wywiadu. Była to technika pomocnicza, która pozwoliła na dokładniejszą analizę problemu.

Wywiad jest to rozmowa badacza z respondentem według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz. Służy głównie do poznawania faktów, opinii i postaw danej zbiorowości.

Wywiad dotyczył dodatkowych spostrzeżeń, uwag i refleksji badanych w odniesieniu do kwestii niepowodzeń szkolnych uczniów pochodzących z bogatych i dobrze sytuowanych rodzin, których zgromadzenie nie byłoby możliwe na podstawie ankiety. Pozostawił on spory zakres swobody w zadawaniu pytań badanym. Pytania otwarte, w pewnej mierze nawiązujące do pytań ankietowych, zadawano w różnej kolejności. W ten sposób rozpoznano nowe aspekty problemów w nauce dzieci wywodzących się z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym, była też możliwość szczegółowego rozpoznania stosunku badanych do poruszanych spraw.

Kolejną techniką zastosowaną w niniejszych badaniach była analiza dokumentów.

M. Łobocki stwierdza, że w prawie każdym przedsięwzięciu badawczym odwołujemy się do określonych dokumentów oraz podejmujemy próbę ich analizy<sup>147</sup>. Badacz ten pisze

---

<sup>147</sup> M. Łobocki analizę dokumentów nazywa metodą badań – patrz M. Łobocki, *Metody...*, s. 211.



„Że trudno wyobrazić sobie prowadzenie badań pedagogicznych, monograficznych czy terenowych, których nie byłoby trzeba poprzedzić pobieżną choćby pod względem zakresu oraz treści analizą dokumentacji”<sup>148</sup>.

przez analizę dokumentów rozumie się analizę wszelkich wytworów, które mogą stanowić źródło informacji, na podstawie którego można formułować uzasadnione sądy o przedmiotach, ludziach czy procesach. W tym rozumieniu analiza dokumentów odnosi się więc do wszystkiego, co może lub też jest cennym źródłem informacji o interesujących badającego faktach, wydarzeniach, procesach czy zjawiskach<sup>149</sup>.

Według M. Łobockiego: „badanie dokumentów czy materiałów jest techniką badawczą służącą do gromadzenia opisowych, wstępnych, a także ilościowych informacji o badanej osobie, instytucji czy zjawisku. Jest również techniką poznawania biografii jednostek czy opinii wyrażonych w dokumentach. Jednak samodzielnie dość rzadko może występować w charakterze instrumentu naukowego poznania”<sup>150</sup>.

W niniejszych badaniach poddano analizie takie dokumenty jak: dzienniki lekcyjne oraz arkusze ocen uczniów będących przedmiotem zainteresowania badawczego.

Rozumiejąc w pełni wady oraz mankamenty ankiety, uznano, że ta technika badawcza w połączeniu z techniką wywiadu oraz analizy dokumentów, pozwoli rozwiązać postawione problemy badawcze.

Po sformułowaniu problemów badawczych, wybraniu najbardziej efektywnych, z punktu widzenia celów niniejszego przedsięwzięcia: metody i techniki badawczej, przystąpiono do realizacji badań.

### **3.4. Teren, przebieg i organizacja badań**

Badania dotyczące niepowodzeń szkolnych dzieci pochodzących z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym, zostały przeprowadzone w maju 2016 roku. Do badań wytypowano grupę nauczycieli zespołu szkół ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku. Przed podjęciem tego przedsięwzięcia badawczego uzyskano zgodę dyrekcji placówek szkolnych na przeprowadzenie badań.

Badania przebiegały w dwóch zasadniczych etapach. W pierwszym etapie gruntownie zapoznano się z literaturą przedmiotu i na tej podstawie przygotowano kwestionariusz ankiety

---

<sup>148</sup> Tamże, s. 99.

<sup>149</sup> M. Łobocki, *Metody...*, s. 212.

<sup>150</sup> Tamże, s. 98.

oraz wywiadu<sup>151</sup>. Głównie narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety, składał się z pytań problemowych oraz tzw. Metryczki, zawierającej pytania odnośnie płci, wieku, wykształcenie oraz stażu pracy.

Badaniami zamierzałam objąć 20-osobową grupę nauczycieli. Tyle też przeanalizowano kwestionariuszy ankiet.

Z niektórymi nauczycielami przeprowadzony został dodatkowo wywiad według ustalonego wcześniej scenariusza (kwestionariusz wywiadu). Warto tu dodać, że respondenci chętnie na ogół brali udział w badaniach. Wydaje się, że wyrażone opinie przez nich były prawdziwe, a podawane informacje szczere.

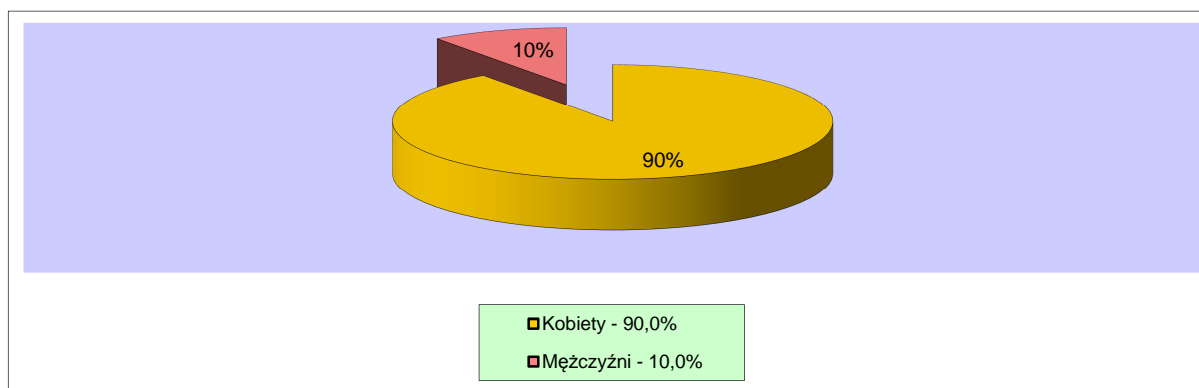
Wykorzystane w niniejszych badaniach techniki (ankieta oraz wywiad) pozwoliły na rozwiązanie postawionych problemów badawczych. Zgromadzony materiał poddano wnikliwej analizie i interpretacji. Jej wyniki przedstawiono w kolejnym rozdziale pracy.

### 3.5. Charakterystyka badanej populacji

W badaniach uczestniczyło ogółem dwudziestu nauczycieli z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku. Do charakterystyki badanej populacji przyjęto takie wskaźniki jak: wiek, płeć, wykształcenie oraz staż pracy. Zebrane dane w tym zakresie obrazują poniższe wykresy.

W skład próby badawczej nauczycieli weszło osiemnaście kobiet (90,0%), i dwóch mężczyzn (10,0%). Dane na ten temat przedstawia wykres 2.

Wykres nr 2



Temat: struktura płci badanych

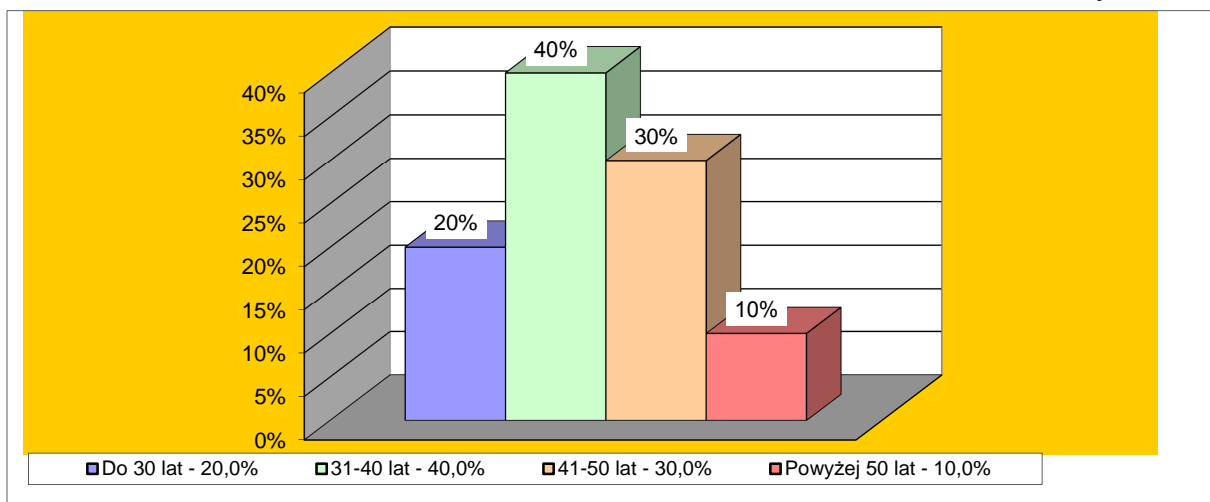
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

<sup>151</sup> Kwestionariusz ankiety oraz wywiadu zamieszczono w aneksie.

Znaczna dominacja liczebna kobiet nad mężczyznami jest dość typowa dla struktury płci w profesji nauczyciela. Jest to znamienne tendencja w tym zawodzie.

Procentową strukturę wieku nauczycieli objętych badaniem ukazano na wykresie 3.

Wykres nr 3



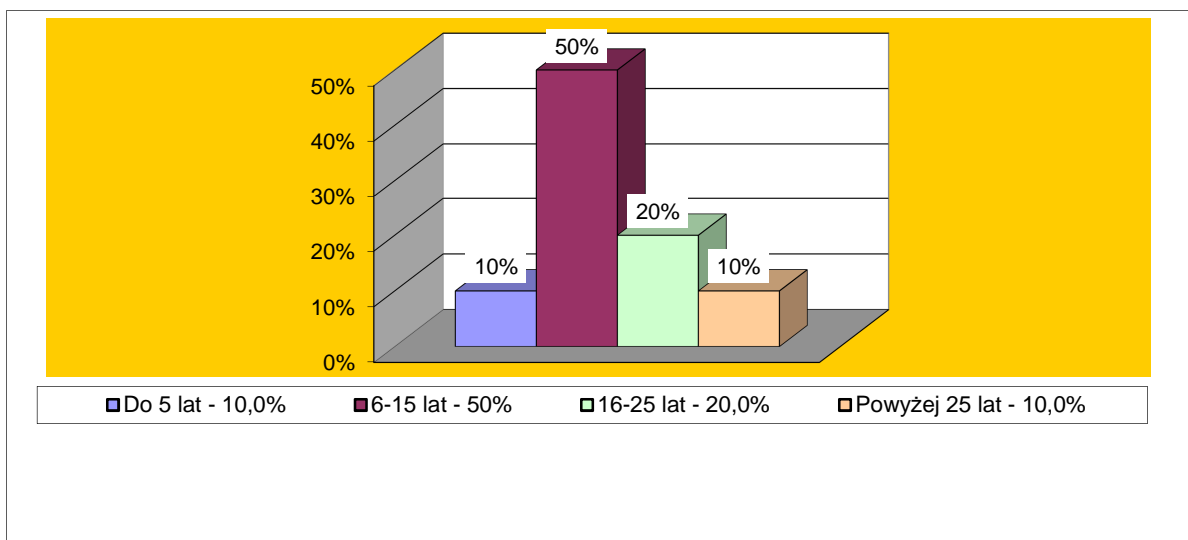
Temat: struktura wieku badanych

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Uzyskane dane wskazują na to, iż największą grupę w badanej populacji stanowili pedagodzy w przedziale wiekowym 31 – 40 lat (40,0%), a następnie 30,0% w przedziale lat 41-50, zaś 20,0% w przedziale wiekowym do lat 30-tu. Dwie osoby (10,0%) przekroczyły wiek 50 lat. Ogółem ponad 50% osób ankietowanych nie ukończyło 40 roku życia. Tak, więc dominującą grupą badanych były osoby w średnim wieku.

Respondenci mieli za sobą różny okres pracy w profesji nauczyciela. Dane w tym zakresie ukazuje wykres 4.

Wykres nr 4



Temat: staż pracy badanych w charakterze nauczyciela

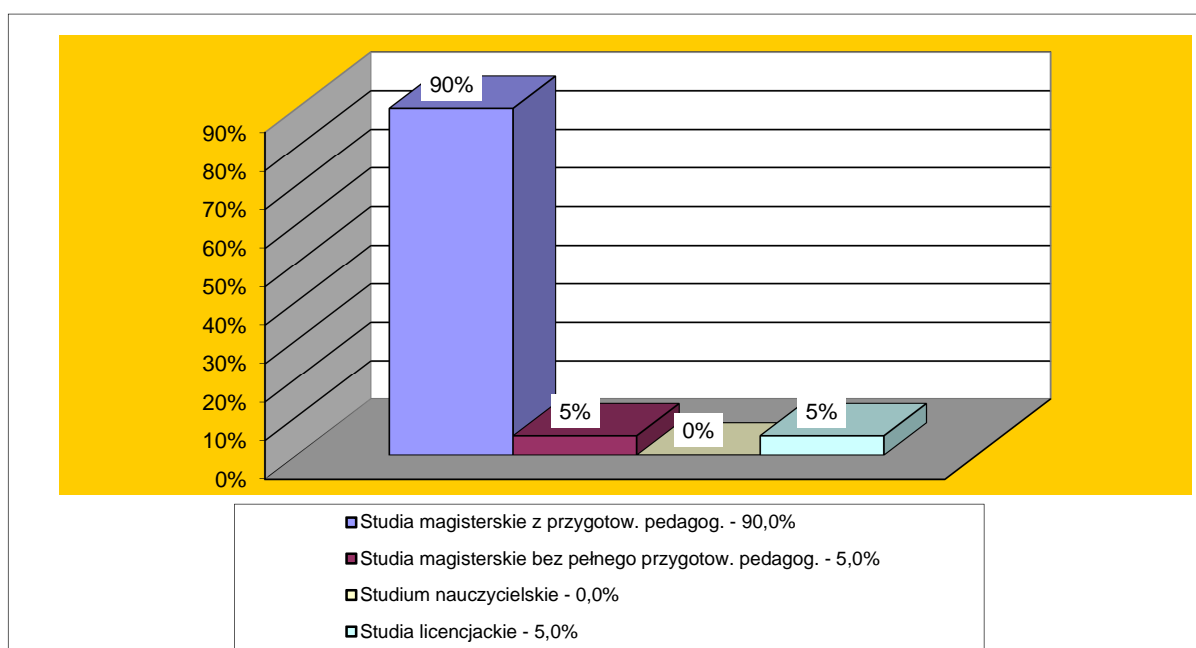
Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Z uzyskanego materiału ankietowego wynika, że nieznacznie więcej niż połowa respondentów (50,0%) przepracowała w tym zawodzie od 6 do 15 lat. 20,0% badanej grupy pedagogów zadeklarowało staż pracy w przedziale od 16 do 25 lat. Tylko dwie osoby (10%) pracowały w oświacie krócej niż 5 lat. Nauczycieli z najdłuższym stażem (przedział powyżej 25 lat) było 20,0%. Jak wykazała analiza ogólny staż pracy w dużej części pokrywał się okresem pracy w danej placówce. Świadczy to o małej rotacji osób wykonujących tę profesję.

Wskaźnikiem wykorzystanym do charakterystyki badanej populacji nauczycieli było również wykształcenie. Przeważająca większość pedagogów miała odpowiednie uprawnienia do realizowania tego zawodu – zdobyła wykształcenie wyższe z przygotowaniem pedagogicznym (90,0%).

Jedynie jedna osoba (5,0%) nie miała pełnych kwalifikacji pedagogicznych, mimo wykształcenia magisterskiego. Jeden nauczyciel (5,0%) zadeklarował ukończenie studiów licencjackich. Strukturę procentową wykształcenia badanych zobrazowano na wykresie 5.

Wykres nr 5



Temat: struktura procentowa wykształcenia badanych

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Na podstawie charakterystyki badanej populacji nauczycieli, można stwierdzić, że była to grupa zróżnicowana pod względem wieku, płci czy stażu pracy, stanowiąc charakterystyczny przekrój osób wykonujących tę profesję w ogóle.

## Rozdział IV

## Niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym w świetle badań własnych

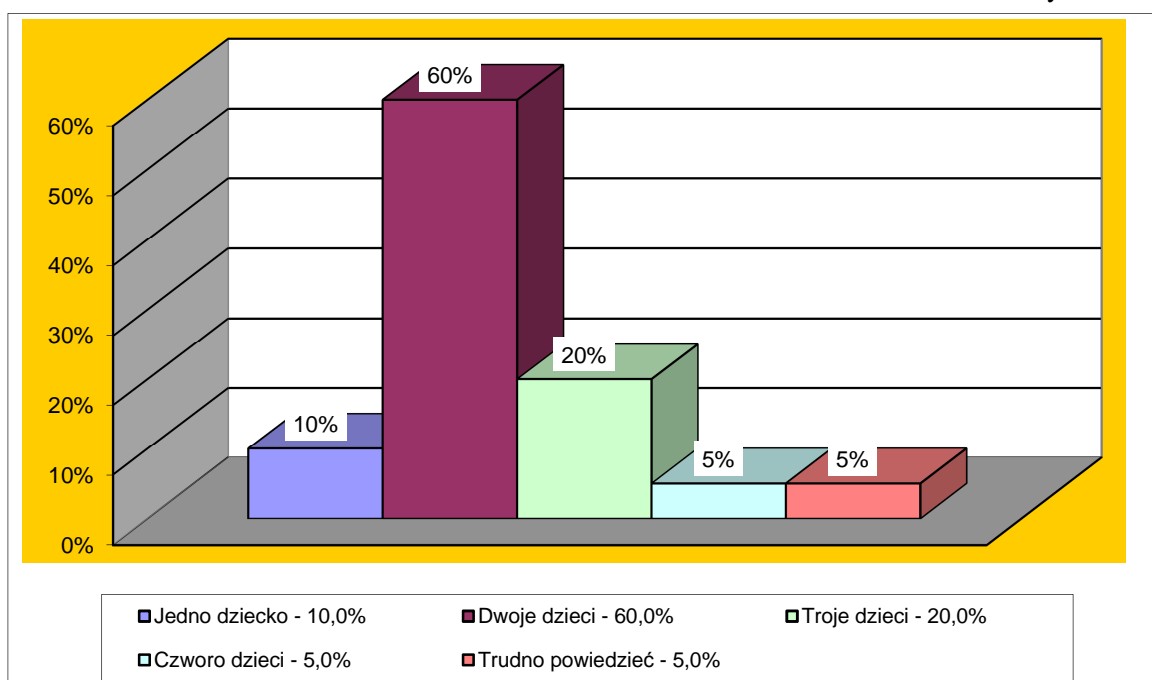
W tej części pracy dokonano gruntownej analizy i interpretacji zgromadzonego w badaniach materiału empirycznego. Zaprezentowano tu uczniów z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym na tle rówieśników, przedstawiono skalę i przejawy problemów wychowawczych i edukacyjnych, jakie sprawiają czy też mają tacy uczniowie oraz ukazano reakcje rodziców na niepowodzenia szkolne dzieci.

### 4.1. Funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej

W niniejszym podrozdziale scharakteryzowano uczniów z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym w odniesieniu do grona ich koleżeństwa oraz określono relacje takich dzieci z rówieśnikami.

Najpierw starano się ustalić ile średnio w zespole klasowym znajduje się dzieci znajduje się dzieci, wywodzących się z rodzin zamożnych i liczących się w lokalnej hierarchii społecznej, czym ewentualnie wyróżniają się tacy uczniowie na tle klasy oraz jaki jest stopień zaspokojenia potrzeb psychicznych i emocjonalnych takich dzieci w stosunku do ogółu rówieśników. Uzyskany materiał ankietowy dotyczący tych wątków zilustrowano na wykresach 6-10.

Wykres nr 6



Temat: Przeciętna ilość dzieci pochodzących z bogatych rodzin w zespole klasowym

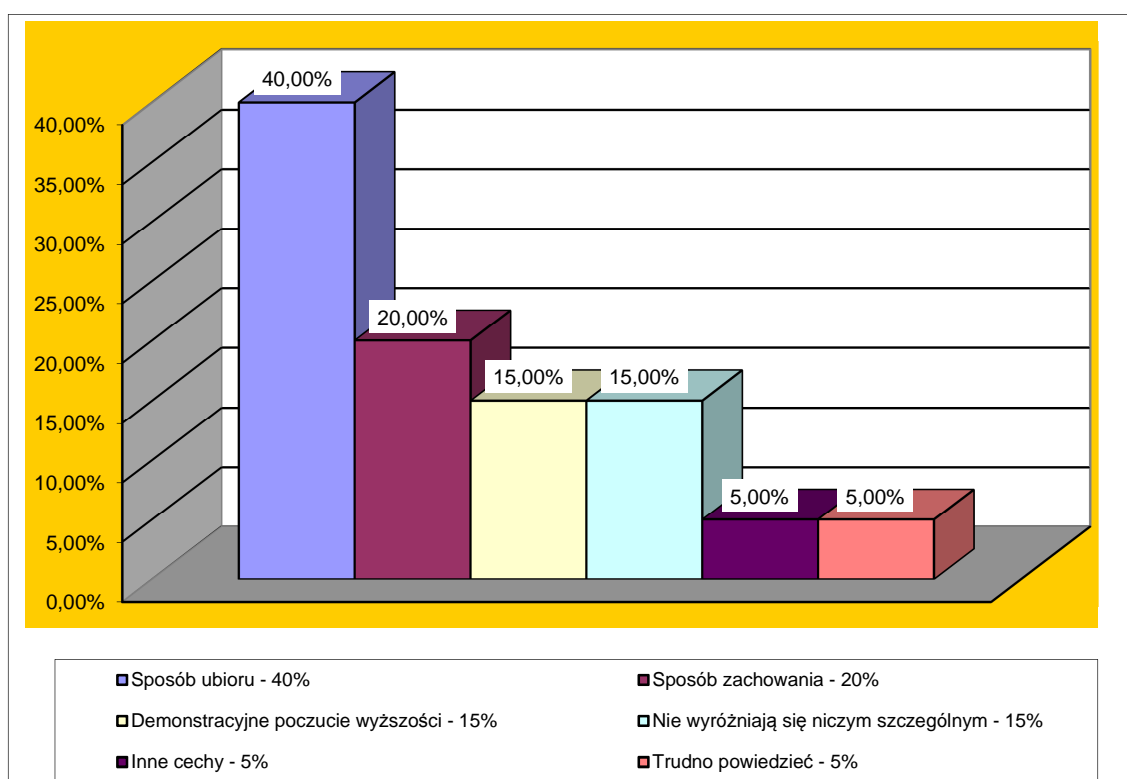
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Z ustaleń badawczych wynika, że w zespole klasowym jest przeciętnie dwoje dzieci, pochodzących z bogatych rodzin. Na ten wariant odpowiedzi wskazało (60,0%) badanych. Co piąty respondent (20,0%) uznał, że w grupie klasowych zwykle znajduje się troje dzieci. 10,0% ankietowanych opowiedziało się za jednym dzieckiem. Jedna osoba nie ustosunkowała się do tej kwestii, stwierdzając, że „trudno powiedzieć” (4,0%).

Dokonując uśredniania uzyskanych wyników, można przyjąć, że zazwyczaj w skład każdego zespołu klasowego wchodzi przeciętnie dwoje dzieci, których rodzice osiągnęli wysoki status społeczny i materialny.

W związku z występowaniem w klasach przeciętnie dwójki dzieci z rodzin dobrze sytuowanych, powstała kwestia czy tacy uczniowie wyróżniają się czymś szczególnym na tle zespołu klasowego. Może to być sposób ubioru, zachowania, demonstracyjne poczucie wyższości etc. Dzieci takie niekoniecznie jednak muszą posiadać czy odznaczać się cechami różnicującymi ich w stosunku do innych uczniów. W kafeterii odpowiedzi zamieszczono kilka wariantów, jednocześnie umożliwiono respondentom podanie innej cechy zaobserwowanej u dzieci. Zatem było to pytanie półotwarte. Dane na ten temat zaprezentowano na wykresie 7.

Wykres nr 7



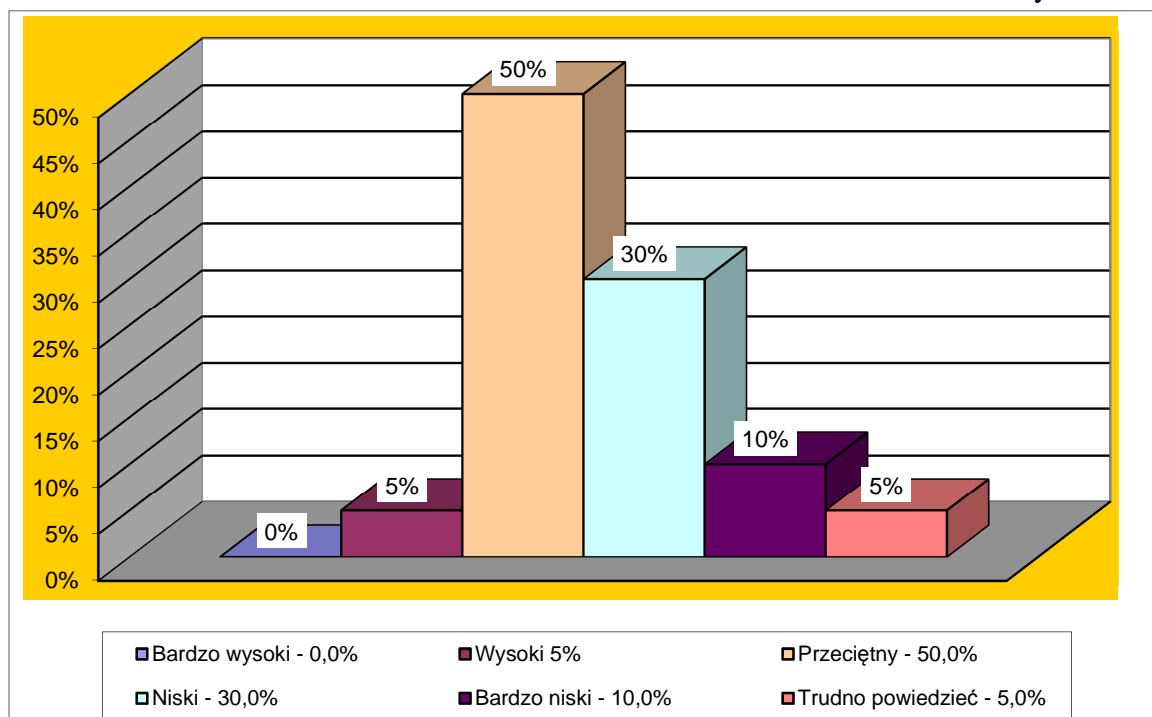
Temat: Cechy wyróżniające uczniów z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Największa grupa nauczycieli biorących udział w badaniach stwierdziła, że dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym wyróżniają się przede wszystkim sposobem ubierania się. Taki wariant odpowiedzi miał 40% wskazań. Część badanych uznała, że jest to sposób zachowania (20%). Pewna część nauczycieli zaznaczyła, że uczniowie tacy przejawiają poczucie wyższości względem rówieśników (15%). Taka sama co do liczebności grupa respondentów wyraziła opinię, że nie wyróżniają się oni niczym szczególnym. Jakkolwiek co dziesiąta osoba ankietowana wskazała na „inne cechy wyróżniające”, to jednak nie sprecyzowano o jakie może chodzić. Jedynie, co warto przytoczyć, to trzy krótkie adnotacje: „większe zrozumialstwo niż u innych dzieci”, „pewność siebie”, „przekonanie, że taki uczeń jest lepszy od innych”.

W badaniach starano się również określić stopień zaspokojenia potrzeb psychicznych i emocjonalnych dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym. Przyjęto, że potrzeby natury materialnej ze zrozumiałych względów są w przypadku takich uczniów spełniane w dostatecznym stopniu. W dokonanej diagnozie oparto się na relacjach nauczycieli, uznając, że ich ocena jest obiektywna i miarodajna. Poziom zaspokojenia potrzeb psychicznych i emocjonalnych podzielono na pięć kategorii: bardzo wysoki, wysoki, przeciętny, niski oraz bardzo niski. Zebrany materiał na ten temat ilustruje wykres 8.

Wykres nr 8



Temat: Stopień zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i psychicznych dzieci pochodzących z rodzin bogatych

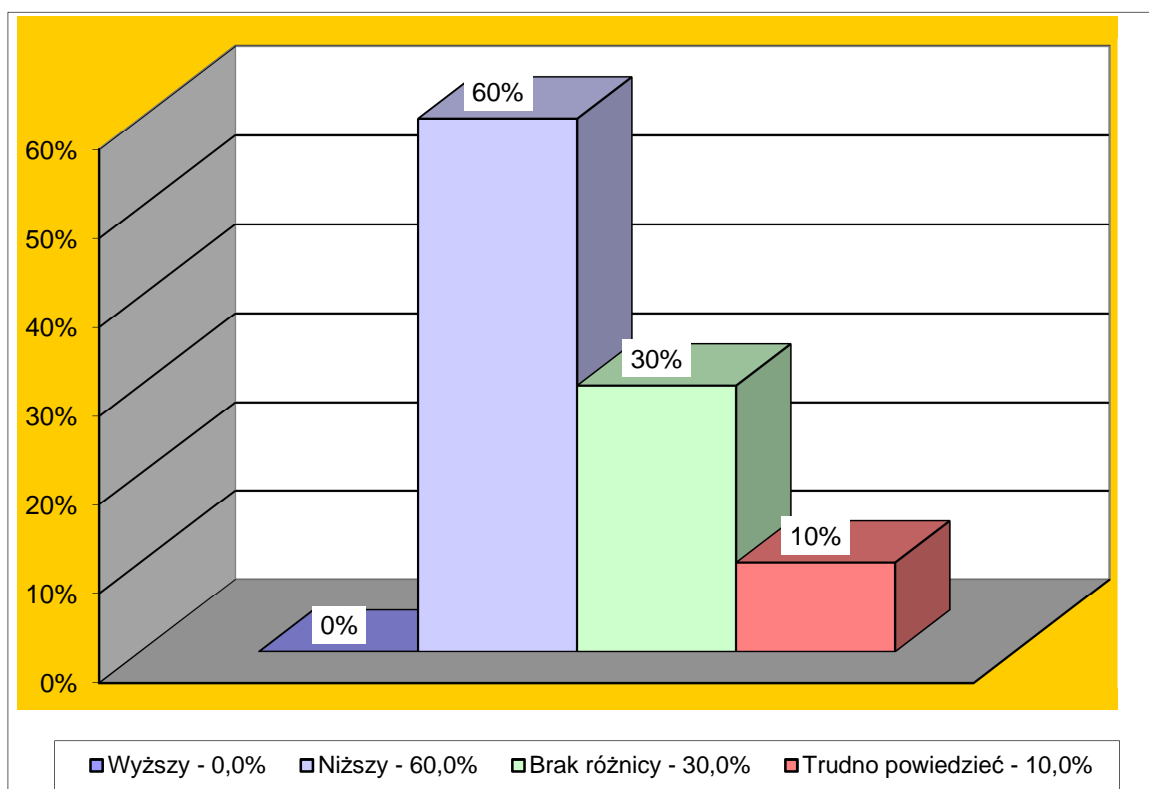
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Z odpowiedzi badanych można wywnioskować, że stopień realizacji potrzeb dzieci z rodzin zamożnych jest na ogół przeciętny. Taką deklarację złożyła połowa respondentów (50,0%). Co trzeci badany wyraził zdanie, że ów poziom jest niski (30,0%). Nieliczne osoby twierdziły, że jest to poziom wysoki (5,0%) lub bardzo niski (10,0%). Pozostałe osoby (5,0%) ankietowane nie wyraziły się w tej kwestii.

Zatem, można skonstatować, że stopień zaspokojenia potrzeb dzieci z rodzin zamożnych i dobrze sytuowanych lokalizuje się na poziomie przeciętnym z nieznaczną tendencją do niskiego.

W tym kontekście rozważono też sprawę tego jak się ma stopień zaspokojenia potrzeb psychicznych i emocjonalnych dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym w stosunku do ogółu uczniów, czy są lepiej realizowane przez ich rodziców, gorzej czy nie ma większej różnicy w poziomie tego wskaźnika między wyróżnionymi kategoriami uczniów. Problem ten rozwiązano za sprawą materiału ankietowego. W kwestionariuszu ankiety bowiem zamieszczono pytania odpowiedniej treści. Strukturę procentową wyborów podejmowanych przez respondentów ukazano na wykresie 9.

Wykres nr 9



Temat: Stopień zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i psychicznych dzieci z rodzin dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów

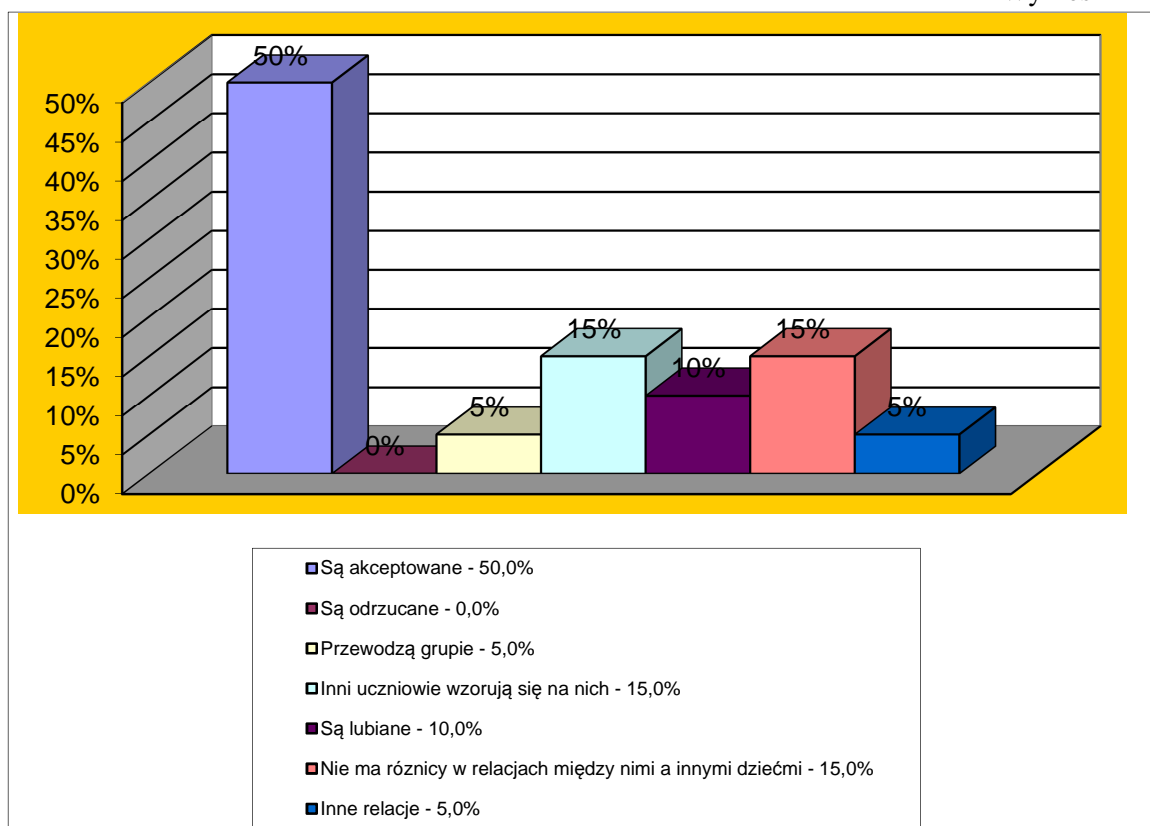
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety



Wypowiedzi respondentów skoncentrowane były na dwóch wariantach. Większa grupa nauczycieli uczestniczących w badaniach (60,0%) stwierdziła, że dzieci z zamożnych i ustosunkowanych społecznie rodzin mają gorzej zaspokajane potrzeby natury psychicznej i emocjonalnej. Co trzecia osoba ankietowana wyraziła opinię, że nie ma znaczącej różnicy w realizacji tego rodzaju potrzeb między dziećmi z bogatych domów a pozostałymi uczniami. Nieliczni respondenci nie udzielili konkretnej odpowiedzi wskazując na wariant „trudno powiedzieć” (10,0%).

Jednym z założeń badawczych była próba rozpoznania wpływu dzieci z bogatych rodzin na grupę rówieśniczą oraz jakość relacji jednych z drugimi. W pierwszym przypadku chodziło o to czy tacy uczniowie w gronie swojego koleżeństwa są: akceptowani, odrzucani, lubiani, czy przewodzą grupie, czy inne dzieci wzorują się na nich etc. W tym drugim natomiast zamierzano określić jaki wpływ mają ci uczniowie na rówieśników: pozytywny, negatywny, a może neutralny. Zebrane dane empiryczne na ten temat zilustrowano na wykresach 10 oraz 11.

Wykres nr 10



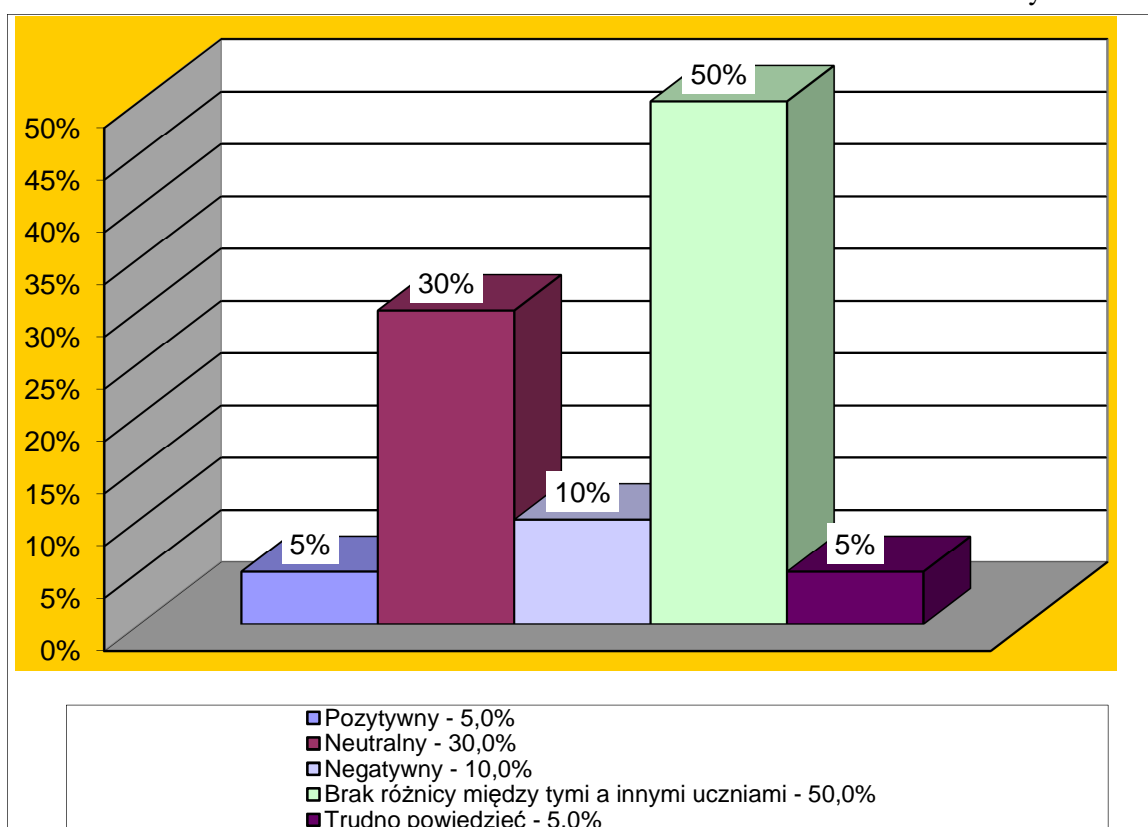
Temat: Relacje dzieci z bogatych rodzin z grupą rówieśniczą

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Jak na to wskazała analiza materiału ankietowego, uczniowie z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym są przede wszystkim akceptowane w gronie rówieśników. Te wariant miał 50,0% wskazań. Co dziesiąta odpowiedź osób ankietowanych sugerowała, że koleżeństwo lubi takie dzieci. Część nauczycieli stwierdziła, iż inni uczniowie wzorują się na nich (15,0%), a nawet takie dzieci potrafią przewodzić w grupie (5,0%). Pewna grupa respondentów (15,0%) uznała, że nie dostrzega różnicy w relacjach, jakie nawiązują dzieci z zamożnych rodzin z koleżeństwem, w odniesieniu do innych uczniów.

Założono, że wpływ dzieci, których rodzice postawieni są wysoko w hierarchii lokalnej społeczności na grono rówieśnicze może być różny. W kafeterii odpowiedzi zamieszczono cztery warianty wpływu: pozytywny, negatywny, neutralny oraz brak cech różnicujących między tymi a ogółem uczniów. Wyniki w tej przedmiotowej kwestii obrazuje wykres 11.

Wykres nr 11



Temat: Rodzaj wpływu na grupę rówieśniczą mają dzieci z rodzin dobrze sytuowanych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Połowa nauczycieli objętych badaniem (50,0%) stwierdziła, że nie dostrzega istotnej różnicy we wpływie na koleżeństwo dzieci z bogatych rodzin w stosunku do ogółu uczniów. Dla co trzeciej osoby ankietowanej był to wpływ neutralny, który trudno zakwalifikować w kategoriach dodatni-ujemny. Tylko 10,0% respondentów uznało, że to oddziaływanie ma charakter negatywny, zaś 5,0% wyraziło przeciwną opinię (wpływ pozytywny). Osoby, które

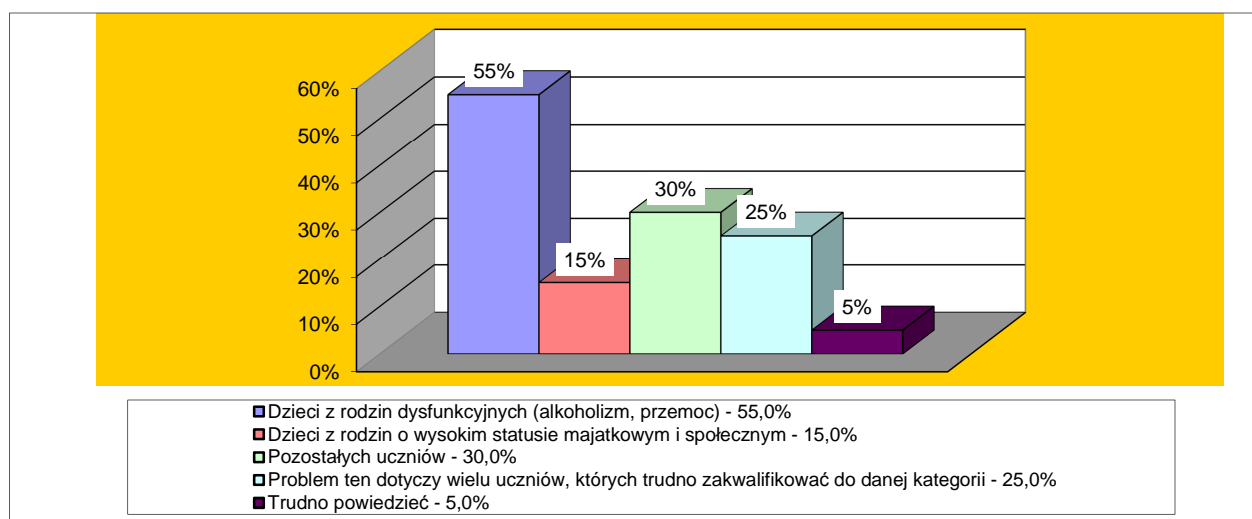
wskazały na wariant „negatywny” na ogół nie uzasadniały swojego stanowiska, nie wyjaśniały na czym tej ujemny wpływ polega. Pojawiały się jedynie zdawkowe odpowiedzi, które warto zacytować: „rozpsuwają uczniów”, „przeszkadzają koleżeństwu na lekcji”, „ich markowe ubrania powodują zawiść i zazdrość rówieśników”.

#### 4.2. Problemy wychowawcze sprawiane przez uczniów

Najistotniejszym zamierzeniem badawczym było określenie skali oraz przejawów problemów wychowawczych i edukacyjnych, związanych z dziećmi, pochodzącymi z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym. Innymi słowy chodziło o diagnozę niepowodzeń szkolnych takich uczniów. Tej kwestii poświęcone zostały dwa kolejne podrozdziały tej części pracy (trzeciego rozdziału).

Na początku zamierzano rozpoznać kwestię z jaką grupą uczniów nauczyciele najczęściej kojarzą problem niepowodzeń szkolnych. Chodzi przede wszystkim o określenie jaki odsetek dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym doświadcza niepowodzeń edukacyjnych na tle ogółu społeczności szkolnej. W kafeeterii odpowiedzi wskazano cztery kategorie uczniów: dzieci z rodzin dysfunkcyjnych (alkoholizm, przemoc), uczniów z rodzin dobrze sytuowanych oraz pozostałych uczniów. Respondenci mogli dodatkowo wskazać inną kategorię dzieci przez siebie wyróżnioną. Uzyskane dane empiryczne w tym przedmiotowym zakresie przedstawia wykres 12.

Wykres nr 12



Temat: Skala problemu niepowodzeń szkolnych dzieci<sup>152</sup>

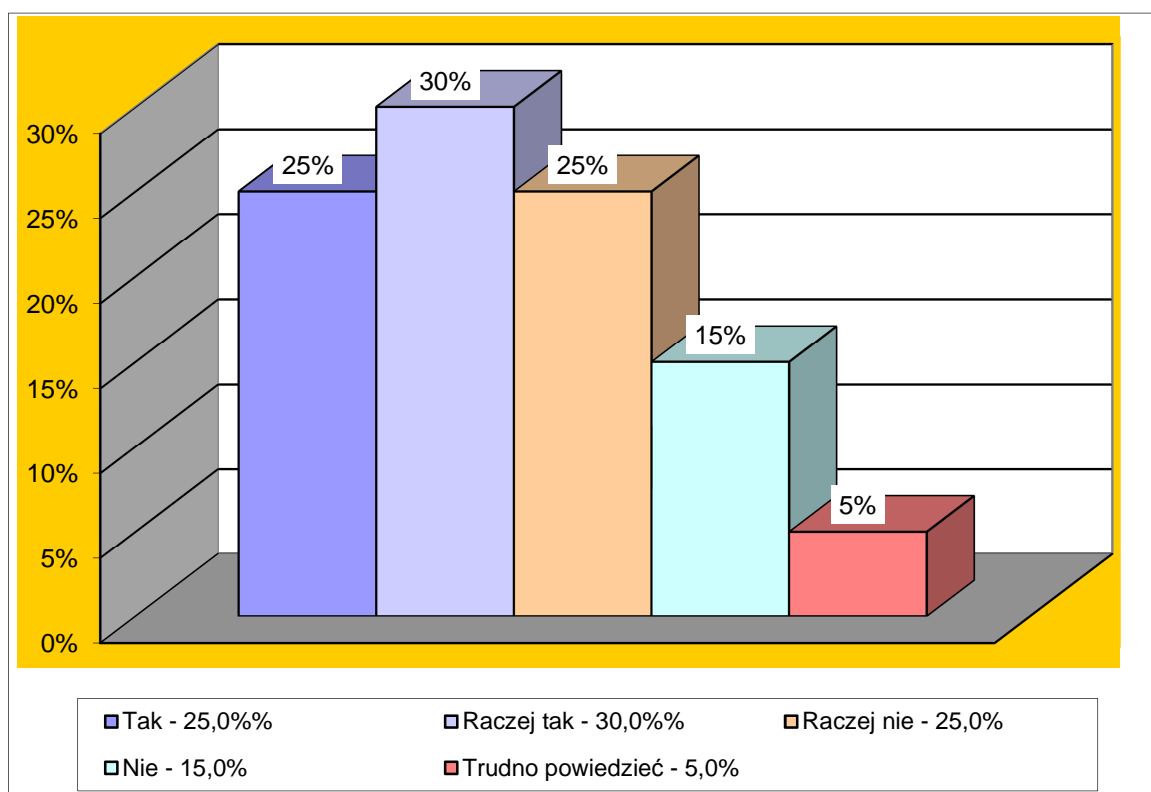
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

<sup>152</sup> Na powyższym wykresie ukazano procentową strukturę dzieci mających problemy w nauce podzieloną na różne kategorie w stosunku do ogółu uczniów doświadczających tego rodzaju niepowodzeń.

Jak wynika z zebranych danych empirycznych, problem niepowodzeń szkolnych dotyczy przede wszystkim uczniów pochodzących z rodzin patologicznych. Na ten wariant odpowiedzi wskazało ponad połowa osób ankietowanych (55,0%). Tylko około 15,0% dzieci z zamożnych domów doświadcza niepowodzeń edukacyjnych. Co czwarta respondent uznał, że problem dotyka wielu uczniów, chociaż trudno ich skategoryzować.

Istotną kwestią podjętą w badaniach była sprawa ewentualnych problemów wychowawczych stwarzanych przez dzieci, pochodzące z rodzin o dużym prestiżu społecznym. Zatem starano się rozpoznać czy w przypadku takich uczniów występują tego rodzaju problemy, w czym się przejawiają i jaka jest skala tego zjawiska. Zgromadzony materiał empiryczny dotyczący tej przedmiotowej kwestii zilustrowano graficznie na wykresach 13, 14 oraz 15.

Wykres nr 13



Temat: Stwarzanie przez uczniowie z bogatych rodzin problemów natury wychowawczej

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

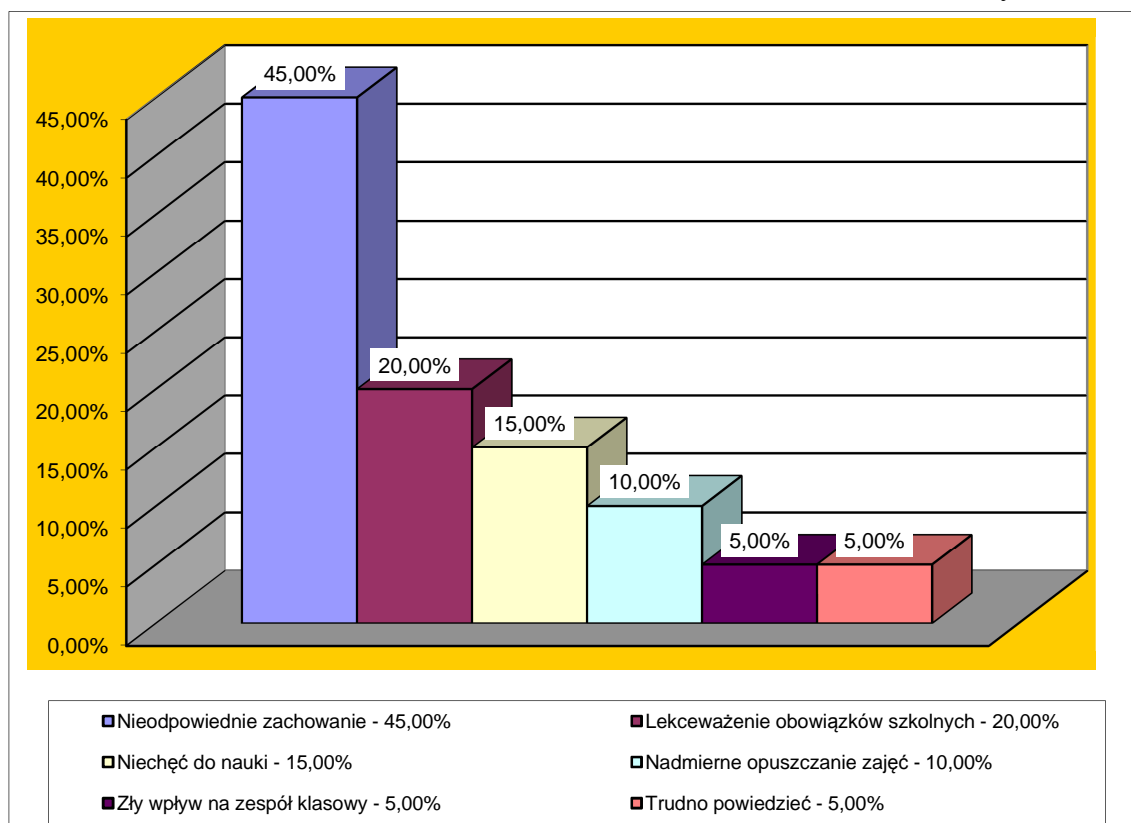
Deklaracje badanych wskazywały na to, że dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym mogą powodować problemy wywoławcze. Nieco ponad połowa respondentów (55,0%) wskazała na wariant „tak” – 25,0% lub „raczej tak” – 30,0%. Jednak spora też grupa nauczycieli objętych badaniem (45,0%) wyraziła odmienne zdanie. Ta część respondentów uznała, że dzieci z zamożnych rodzin nie stwarzają problemów natury

wychowawczej. Niewielki odsetek osób ankietowanych (5%) nie zadeklarował się w tej kwestii, o czym świadczy wybór wariantu „trudno powiedzieć”.

Trudno jest zinterpretować taki rozkład wariantów odpowiedzi. Liczebnie grupa nauczycieli o opinii twierdzącej była analogiczna w stosunku do przeciwników takiego stanowiska. Nieznacznie tylko więcej było osób twierdzących, że dzieci z bogatych i ustosunkowanych rodzin powodują swoim zachowaniem czy postawą kłopoty o charakterze wychowawczym.

Powstała kwestia w czym mogą przejawiać się problemy wychowawcze stwarzane przez uczniów, których rodzice osiągnęli wysoki status społeczny i majątkowy. Założono, że wyrazem problemów wychowawczych mogą być: niechęć do nauki, lekceważenie obowiązków szkolnych, nadmierne opuszczanie zajęć, nieodpowiednie zachowanie czy zły wpływ na zespół klasowy. Takie też zamieszczono warianty w kafeterii odpowiedzi. Dane w tym zakresie przedstawia wykres 14.

Wykres nr 14



Temat: Przejawy problemów wychowawczych, które stwarzają dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

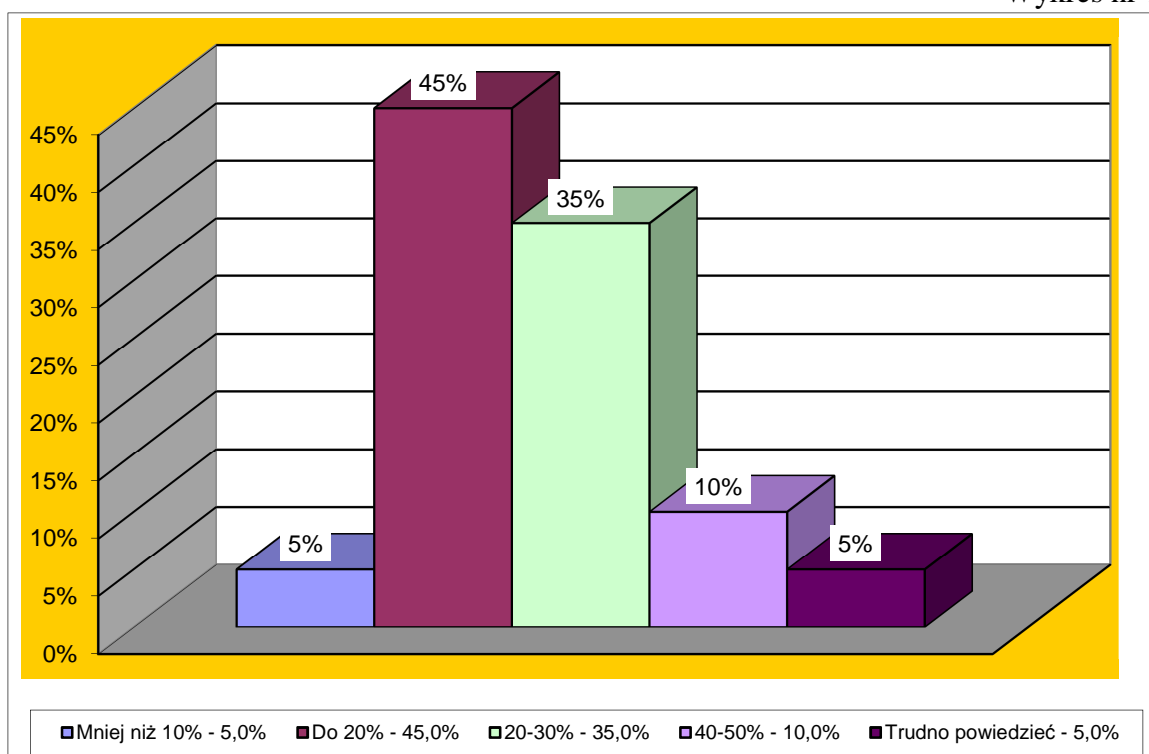
Jak wynika z danych zgromadzonych w ankiecie (pyt. 8), respondenci wskazywali na różne warianty, jednak zdecydowanie dominująca okazała się odpowiedź „nieodpowiednie zachowanie”. Ten wariant miał 45% wskazań. Na drugim miejscu w hierarchii wyborów

znalazł się wariant „lekceważenie obowiązków szkolnych” (20% wskazań). Niewielka grupa nauczycieli (15%) uznała, że największym problemem wychowawczym jest niechęć do nauki. Wariant „zły wpływ na zespół klasowy” został zmarginalizowany w wyborach (5% wskazań).

Reasumując, można stwierdzić, że w ocenie respondentów, problemy wychowawcze, jakie stwarzają uczniowie z rodzin o wysokim statusie społecznym przejawiają się przede wszystkim w ich niewłaściwym zachowaniu. Inne problemy mogą dotyczyć nieodpowiedniego stosunku do obowiązków szkolnych, związanych z nauką czy niechęć do nauki. Duża nieuzasadniona absencja czy negatywne oddziaływanie na klasę odgrywają mniejsze znaczenie.

Jakiego odsetka dzieci z zamożnych domów dotyczą problemy wychowawcze? Pytanie takiej treści również zawarte było w ankiecie skierowanej do nauczycieli. Przyjęto cztery przedziały, kategorie tego wskaźnika: do 20%, 20-30%, 40-50% oraz powyżej 50%. Dane w tym zakresie przedstawia wykres nr 15.

Wykres nr 15



Temat: Odsetek uczniów z bogatych rodzin stwarzających problemy wychowawcze

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

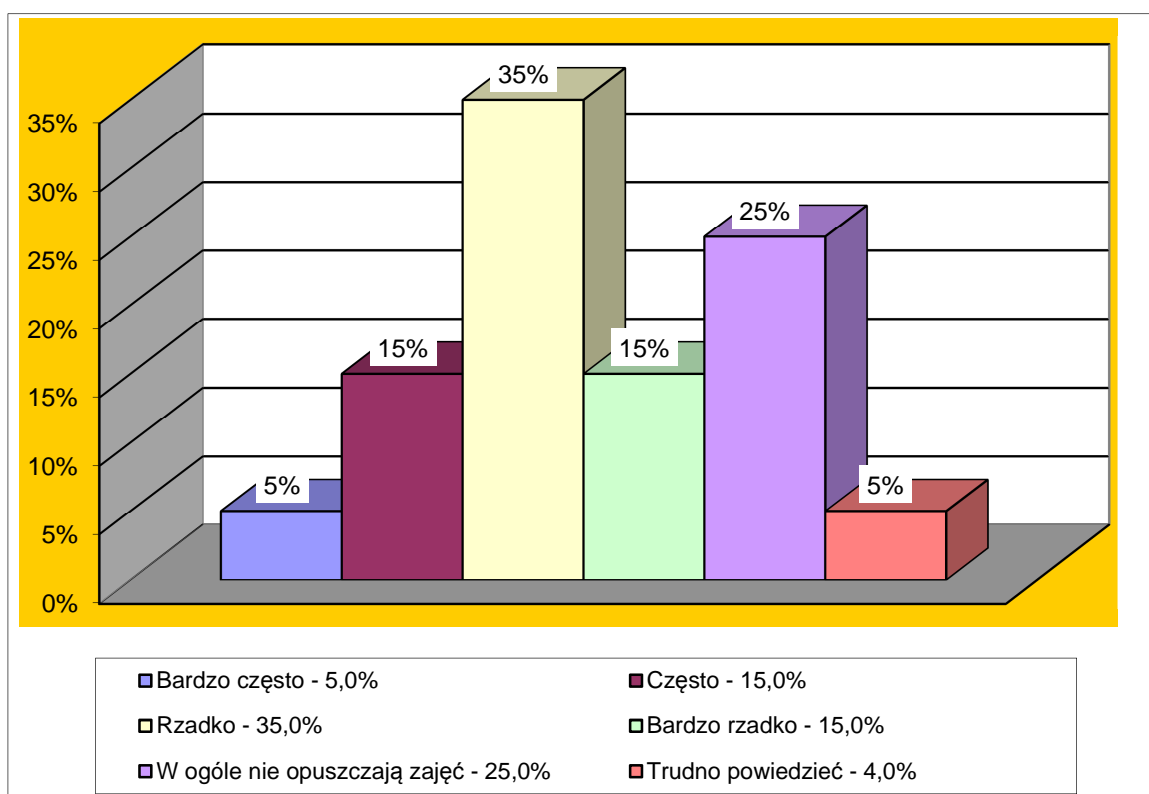
Zgodnie z deklaracjami największej części respondentów (45,0%), uczniów pochodzących z rodzin o wysokim prestiżu społecznym a powodujących problemy wychowawcze jest przeciętnie do 20,0% w stosunku do ogółu takich dzieci. Druga co

do liczebności grupa nauczycieli stwierdziła, że może być ich średnio 20-30%. Co dziesiąta osoba ankietowała uznała, że ich przeciętnie 40-50%. Najmniejsza część nauczycieli wyraziła zdanie, że jest ich mniej niż 10%. Nieliczne osoby nie ustosunkowały się do kwestii („trudno powiedzieć” – 5,0%).

Dokonując podsumowania, można stwierdzić, że odsetek uczniów z rodzin o wysokim prestiżu społecznym sprawiających problemy wychowawcze wynosi około 20% ogółu takich dzieci, czyli dotyczy on średnio, co piątego dziecka.

Pragnąc pogłębić rozważany wcześniej wątek, zamierzano rozpoznać czy uczniowie z rodzin zamożnych i o wysokim statusie społecznym, opuszczają zajęcia bez żadnego uzasadnienia (wagary), a jeśli tak, to jak często to czynią. Zatem zadano respondentom pytanie odpowiedniej treści. Uzyskane dane z odpowiedzi zilustrowano graficznie na wykresie 16.

Wykres nr 16



Temat: Częstotliwość opuszczania zajęć bez uzasadnienia przez dzieci z zamożnych rodzin (wagary)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

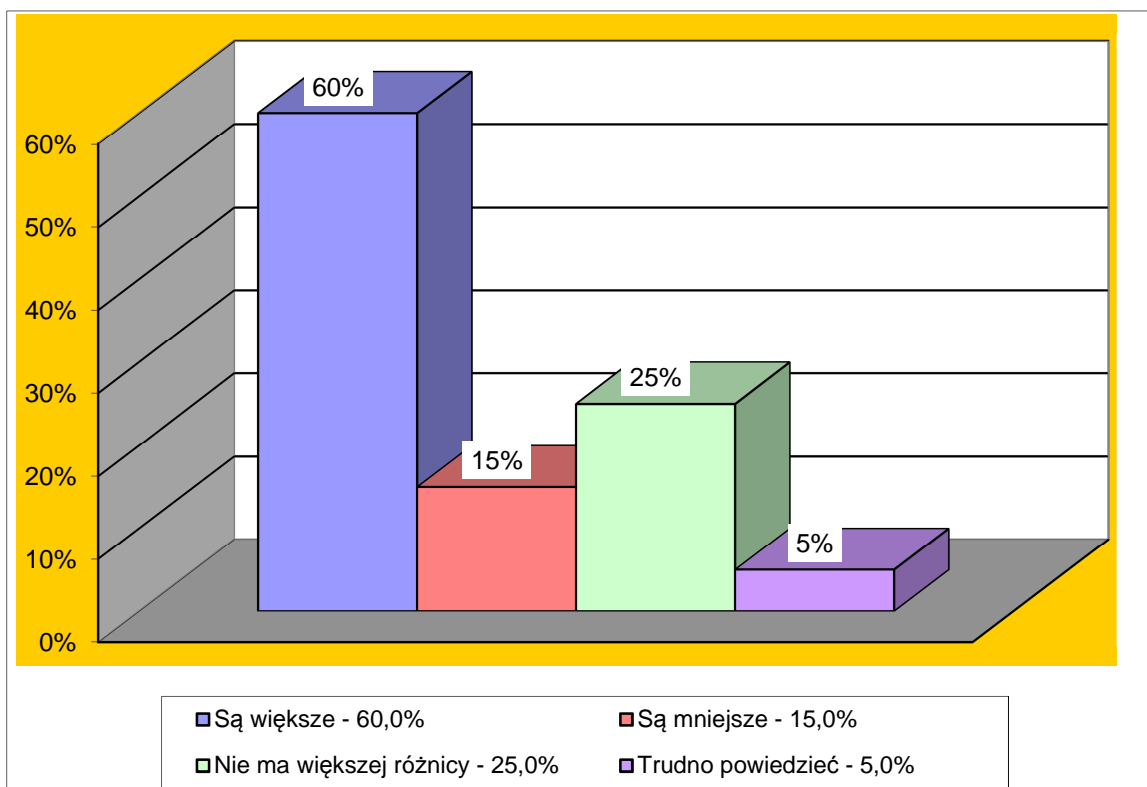
Przyjęto, że nadmierna, nieuzasadniona absencja jest dość istotnym wskaźnikiem. Może on być zarówno przejawem problemów wychowawczych, jakie stwarza dany uczeń, a jednocześnie warunkować (determinować) jego problemy w uczeniu się. Dlatego postanowiono oddzielnie określić wielkość tego wskaźnika.

Ponad 1/3 nauczycieli objętych badaniem (35,0%) zadeklarowała, że tacy uczniowie wagarują rzadko. (15%) osób z badanej populacji uznała, że skala tego zjawiska jest duża („często”). Część respondentów wskazało na wariant „bardzo rzadko” (15,0%), zaś najmniejsza grupa na „bardzo często” (5,0%), jednak były to głosy marginalne. Co czwarta osoba wyraziła opinię, że uczniowie z majątnych rodzin prawie w ogóle lub wcale nie opuszczają zajęć bez usprawiedliwienia ze strony rodziców.

Jak wcześniej stwierdzono, dzieci z rodzin o wysokim prestiżu społecznym, stwarzają rozliczne problemy wychowawcze. Głównie wyraża się to w niewłaściwym zachowaniu i lekceważeniu obowiązków szkolnych. Skala tego zjawiska nie jest jednak wysoka. Ustalono, że problemy wychowawcze dotyczą przeciętnie około 1/5 uczniów z takich rodzin.

W kontekście powyższych danych interesującą kwestią wydało się czy problemy wychowawcze z dziećmi z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym są w stosunku do ogółu uczniów większe, mniejsze, czy też nie ma istotnej różnicy pomiędzy tymi kategoriami uczniów. Ustalenia poczynione w tym zakresie ilustruje wykres 17.

Wykres nr 17



Temat: Rozmiar problemów wychowawczych dzieci z rodzin dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

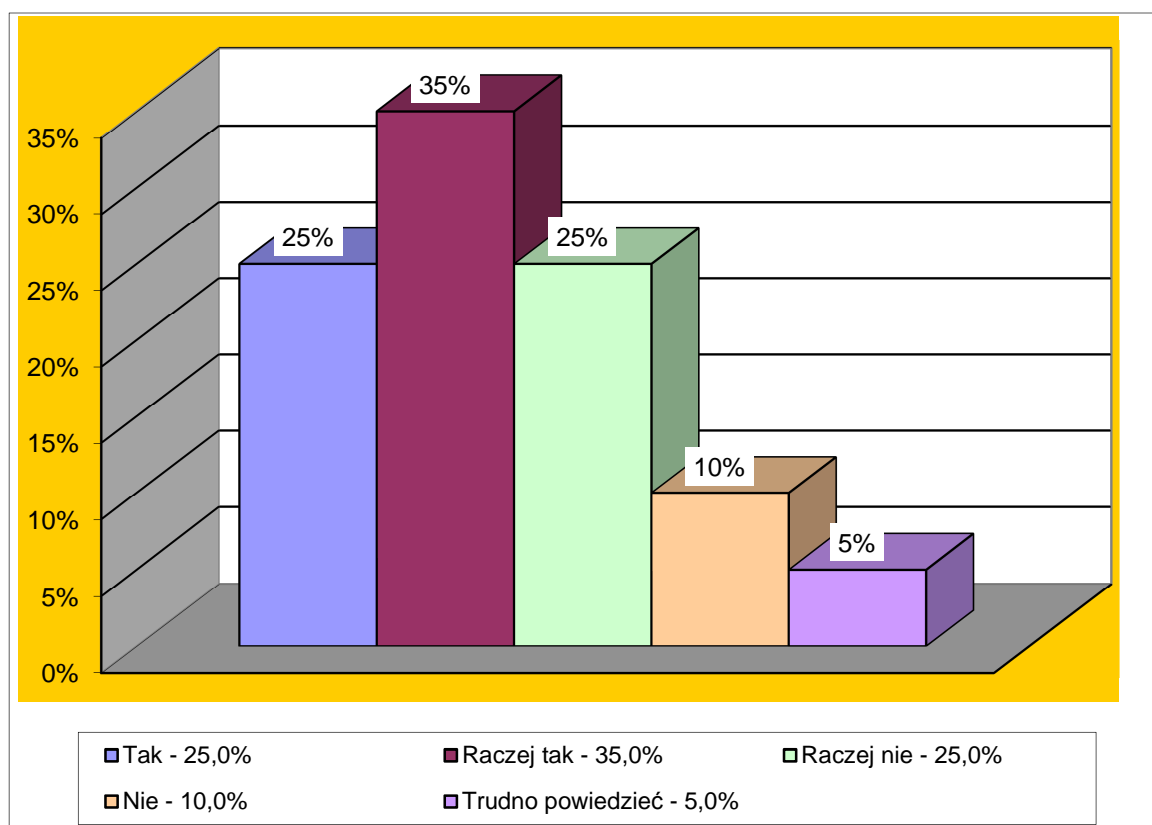


Jak wynika z zaprezentowanych danych, prawie 2/3 nauczycieli (60,0%) stwierdziło, że są one większe, zaś co trzeci badany uznał, że nie ma większej różnicy pomiędzy uczniami w obrębie danych typologii. Nikt z osób ankietowanych nie wskazał na wariant „mniejsze”. Kilka osób nie było w stanie udzielić konkretnej odpowiedzi („trudno powiedzieć” – 6,0%).

Zatem jest podstawa do konstatacji, że uczniowie z rodzin stojących stosunkowo wysoko w hierarchii społecznej sprawiają nieco większe kłopoty natury wychowawczej niż ogół uczniów.

Jednym z problemów wychowawczych może być też nieodpowiedni stosunek ucznia do nauczyciela. Ten problem również został podjęty w badaniu. Chodziło oczywiście o to czy dzieci z rodzin, które osiągnęły wysoki status społeczny i finansowy, stworzyły właściwe relacje ze swoimi przełożonymi w szkole. Jeśli ten stosunek jest nieodpowiedni, to na czym polegają te trudności i jak często zdarzają się takie sytuacje. Zgromadzony materiał empiryczny przedstawiono na wykresach 18, 19 oraz 20.

Wykres nr 18



Temat: Właściwy stosunek do nauczyciela uczniów z rodzin zamożnych o wysokim statusie społecznym

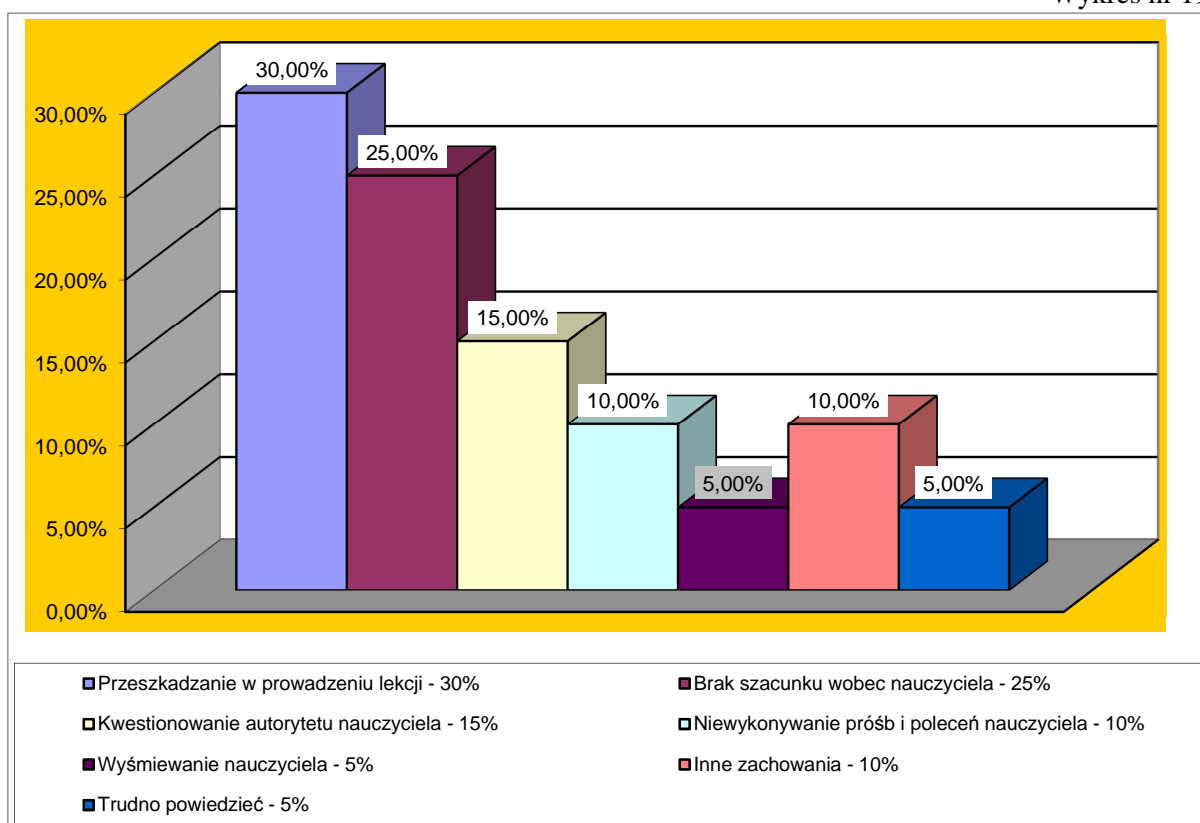
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Jak to uwiadamiają dane na wykresie 18, na pytanie czy uczniowie mają odpowiedni stosunek do nauczyciela, twierdząc odpowiadało niemal 2/3 badanych (60,0%). Część

osób z tej grupy była o tym zupełnie przekonana („tak” – 25,0%), a pozostali byli w swojej opinii nieco mniej stanowczy („raczej tak” – 35,0%). Na problemy związane z niewłaściwymi relacjami uczniów z nauczycielem wskazał prawie co trzeci respondent („raczej nie” – 25,0%, „nie” – 10,0%). Najmniejszy odsetek osób nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi („trudno powiedzieć” – 5,0%).

Tak ukształtowana proporcja odpowiedzi świadczy o istnieniu pewnych problemów, związanych z niewłaściwą postawą dzieci wobec nauczycieli, jakkolwiek dotyczyło to przeciętnie tylko, co trzeciego ucznia. W tej sytuacji należało określić, na czym te trudności polegają i jaka jest ich skala. Dane na ten temat ilustrują wykresy 19 i 20.

Wykres nr 19



Temat: Przejawy niewłaściwego stosunku do nauczyciela

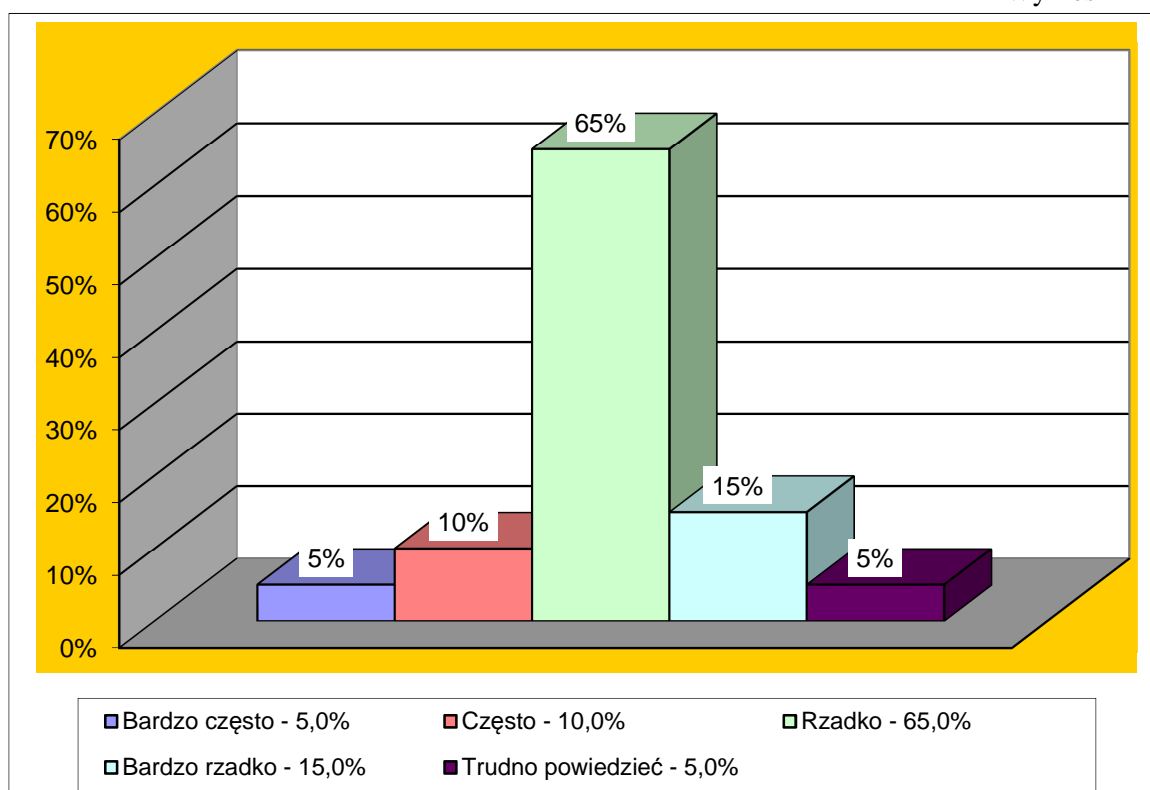
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Na podstawie deklaracji respondentów ustalono, że niewłaściwy stosunek do nauczycieli może przejawiać się w różnorodny sposób. Jednak dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym najczęściej przeszkadzają w prowadzeniu lekcji. Ten wariant miał 30% wskazań. W co czwartym przypadku utrzymywano, że uczniom takim brak jest szacunku w stosunku do pedagogów (25%). W postawie niewielkiej część dzieci (15%) dało się zauważyć kwestionowanie autorytetu nauczyciela. Jeszcze mniejszej grupie (10%)

zdarzało się zignorować prośby czy polecenia nauczyciela, zaś sporadycznie wyśmiewać go (5%). Niewielki odsetek osób ankietowanych wskazał na „inne zachowania”, nie precyzując o jakie chodzi, pozostałym trudno to było stwierdzić w czym wyraża się niewłaściwy stosunek ucznia do nauczyciela (5%).

Zatem zgromadzony materiał dowiódł, że część dzieci, że część dzieci z rodzin wysoko postawionych w hierarchii lokalnej społeczności ma nieodpowiedni stosunek do przełożonych w szkole, co przejawia się przede wszystkim w zakłócaniu porządku na zajęciach, a czasem w braku szacunku do nauczycieli czy kwestionowaniu ich autorytetu. Jak często zdarzają się takie sytuacje? Uzyskane dane w tej przedmiotowej kwestii ilustruje wykres 20.

Wykres nr 20



Temat: Częstotliwość występowania przypadków niewłaściwego stosunku do nauczyciela

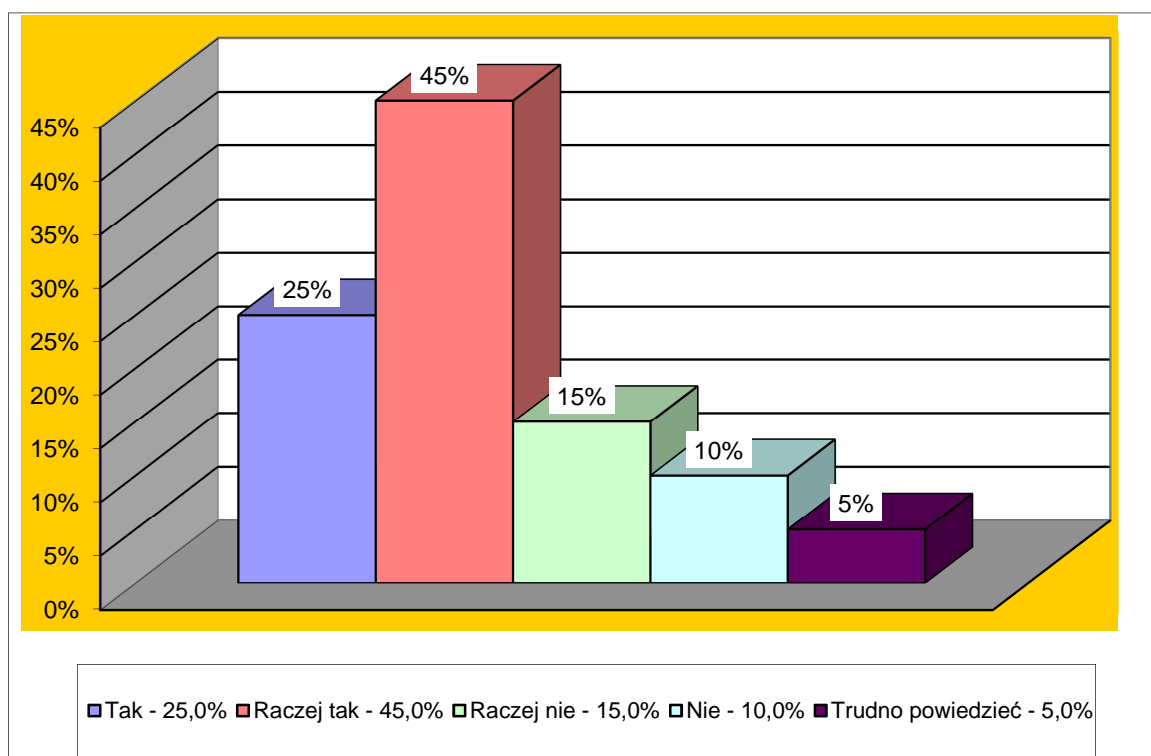
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

2/3 ogółu całej badanej populacji (65,0%) stwierdziło, że tego rodzaju sytuacje mają miejsce rzadko. 15,0% uznało, że takie zachowania u uczniów pojawiają się bardzo rzadko, zaś 10,0%, że często. Tylko 5,0% respondentów było zdania, że zły stosunek do nauczyciela daje się bardzo często zauważyć w postawie i zachowaniach uczniów. Nieliczni respondenci nie zadeklarowali się w tej sprawie (5,0%).

### 4.3. Przejawy i przyczyny niepowodzeń szkolnych

Z kłopotami natury wychowawczej dość często idą w parze problemy edukacyjne, związane z wynikami uczenia się. W niniejszych badaniach założono także rozpoznanie kwestii czy uczniowie mający zamożnych i wpływowych rodziców, mają problemy w nauce. Tak postawione pytanie znalazło się w ankiecie skierowanej do nauczycieli. Strukturę procentową odpowiedzi ukazano na wykresie 21.

Wykres nr 21



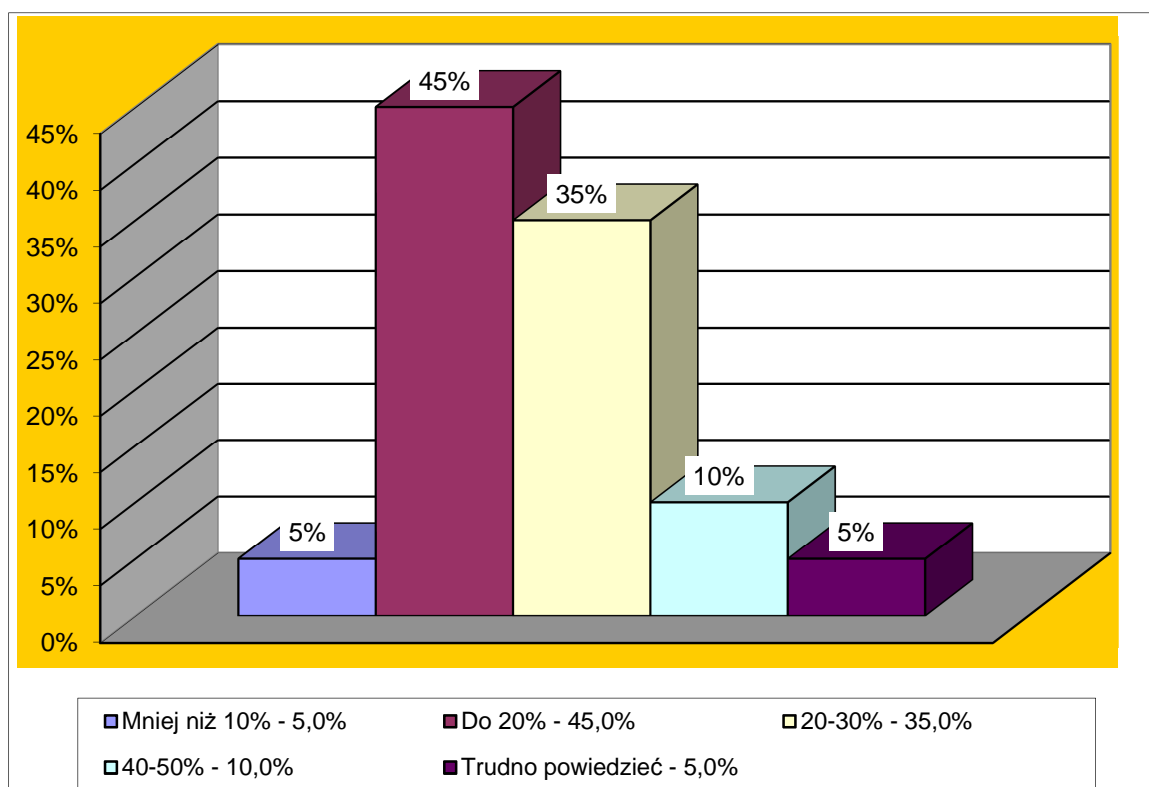
Temat: Występowanie problemów edukacyjnych uczniów z zamożnych i ustosunkowanych rodzin

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Z deklaracji badanych wynika, że dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i finansowym mogą doświadczać niepowodzeń szkolnych. Takie zdanie wyraziło ponad 2/3 badanych (70,0%). Do tej grupy zaliczono osoby, które wskazały na wariant „tak” (25,0%) i „raczej tak” (45,0%) przeciwną opinię sformułował co czwarty respondent („raczej nie” – 15,0%, „nie” – 10,0%). Jedna osoba nie ustosunkowała się do tego zagadnienia (5%).

W kontekście sprawy powyżej podjętej, starano się określić jakiego odsetka uczniów ten problem dotyczy. Uzyskany materiał empiryczny obrazuje wykres 22.

Wykres nr 22

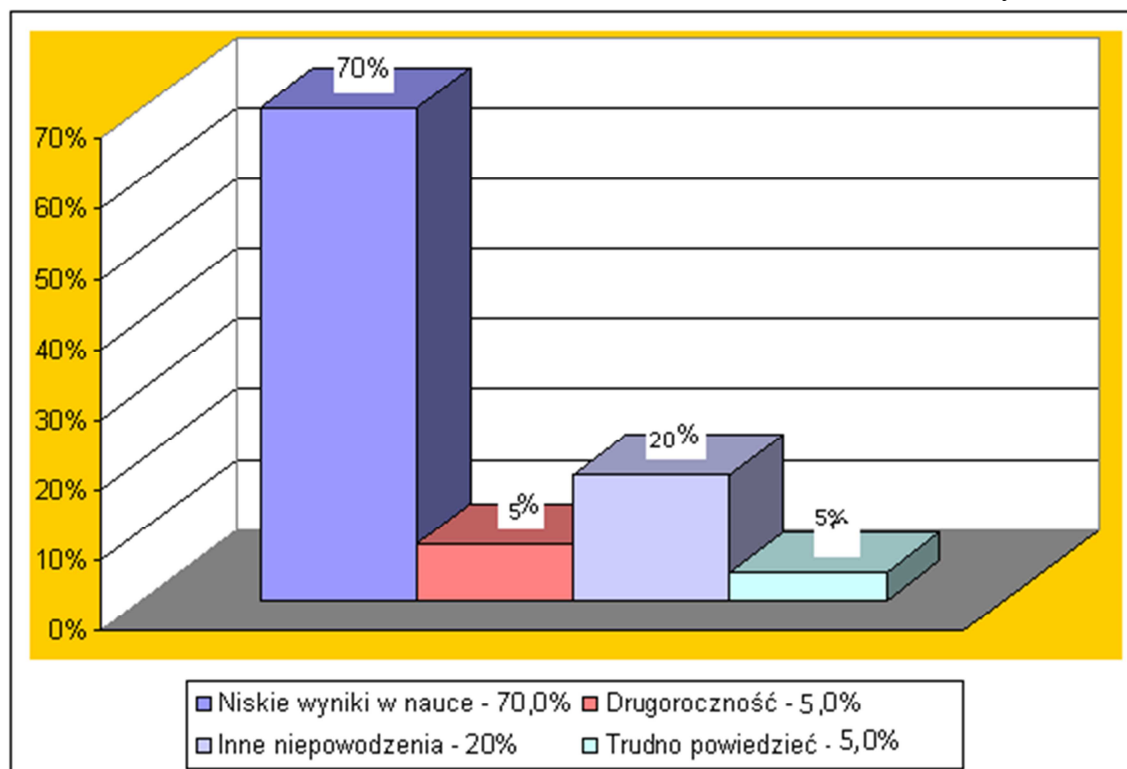


Temat: Skala występowania problemów edukacyjnych dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Relacje respondentów skoncentrowały się na dwóch odpowiedziach: „do 20%” oraz „20-30%”. Na pierwszy wariant wskazało 45,0% nauczycieli, drugi natomiast wybrała 1/3 osób z tej populacji. Co dziesiąty badany stwierdził, że problemy w nauce mogą występować nawet w przypadku 40-50% uczniów z rodzin stojących wysoko w hierarchii społecznej. Jednak była to opinia marginalna, podobnie jak twierdzenie, że kłopoty w przyswajaniu wiedzy i umiejętności ma mniej niż 10% dzieci. Uśredniając uzyskane wyniki, można przyjąć, że problemy natury edukacyjnej może mieć około 20% takich uczniów.

Niepowodzenia szkolne są poważnym problemem edukacyjnym. Powody takie stanu rzeczy mogą być bardzo różnorodne. Najczęściej wynikają z niewłaściwego stosunku dzieci do obowiązków szkolnych. Trudno jednak w tym przypadku winić same dzieci. Wina może tkwić także w rodzicach. Problemy edukacyjne mogą przejawiać się przede wszystkim w niskich wynikach uczenia się lub/i drugoroczności. Badana grupa nauczycieli wypowiedziała się również w tej kwestii. Zgromadzony materiał z odpowiedzi zilustrowano na wykresie 23.



Temat: Przejawy niepowodzeń edukacyjnych dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym

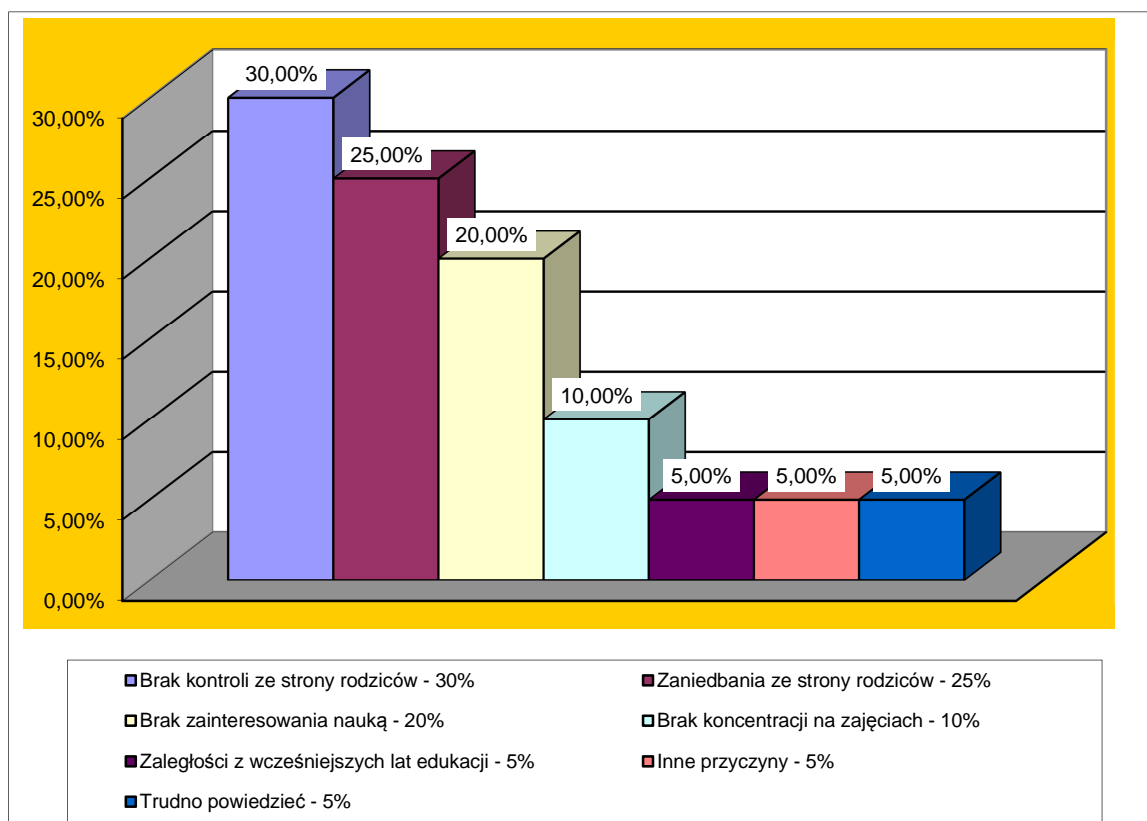
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Jak wynika z analizy uzyskanego materiału, 70,0% osób ankietowanych wyraziło zdanie, że podstawowym objawem niepowodzeń szkolnych są słabe efekty uczenia się. Dla 5,0% niskie wyniki w nauce idą w parze z repetycją klasy (drugorocznością). Warto dodać, że niemal co piąty badany wskazał na „inne niepowodzenia”, nie wyjaśniając o jakie może chodzić. Nieliczne osoby nie miały zdania w tej sprawie („trudno powiedzieć” – 5,0%).

Wobec stwierdzonych problemów edukacyjnych dzieci z zamożnych rodzin, ustaleniu odsetka uczniów mających tego typu kłopoty oraz ich przejawów, starano się określić przyczyny tego zjawiska. Założono, że mogą one wynikać z zaległości z wcześniejszych lat edukacji, lekceważącego stosunku do obowiązków szkolnych, braku większego zainteresowania nauką, (braku motywacji do niej), braku koncentracji na zajęciach czy też nieistniejącej kontroli lub zaniedbań ze strony rodziców. Takie też możliwości wyboru były zamieszczone w kafeterii odpowiedzi do pytania o odpowiednio sformułowanej treści. Było to pytanie półotwarte. Poza sugerowanymi wariantami odpowiedzi, respondenci mogli też podać własną odpowiedź nie mieszczącą się

w zamieszczonych propozycjach. Strukturę procentową uzyskanych odpowiedzi ukazano na wykresie 24.

Wykres nr 24



Temat: Przyczyny problemów uczniów w szkole<sup>153</sup>

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

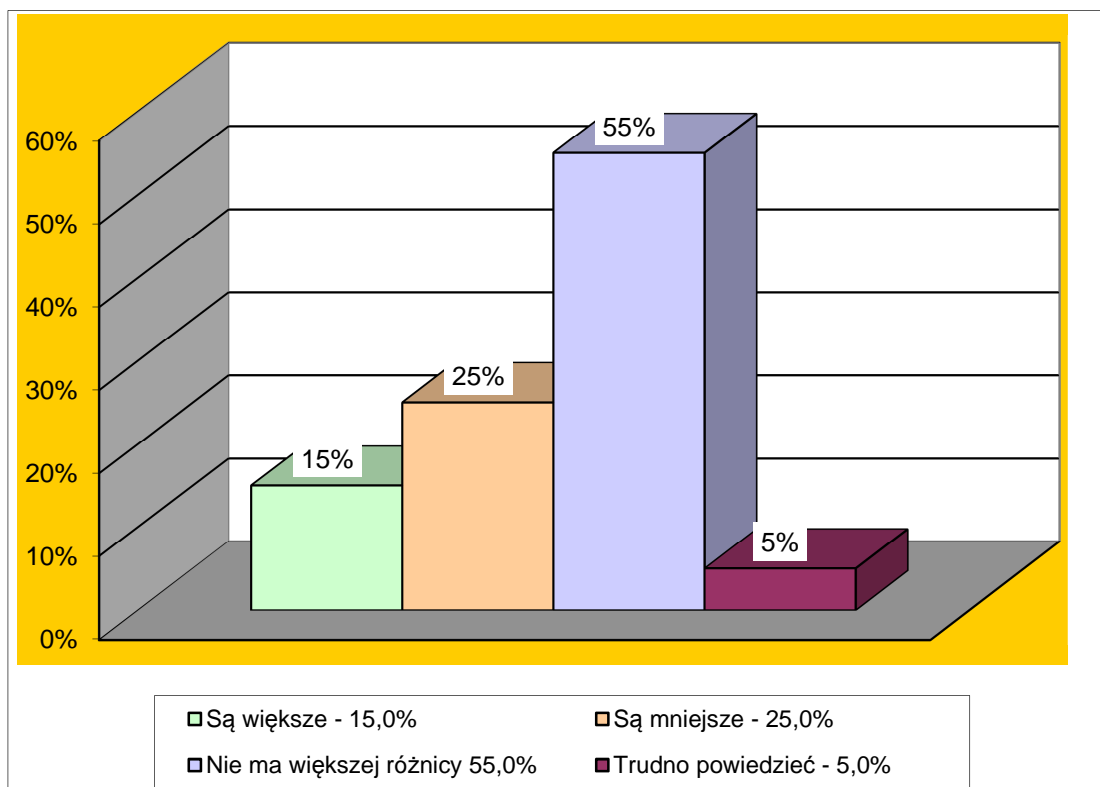
Jak ustalono w toku analizy materiału empirycznego, badani wskazywali na różne przyczyny problemów w nauce uczniów, pochodzących z rodzin o dużym prestiżu społecznym. Dominantą w wyborach okazał się wariant: „brak kontroli ze strony rodziców” (30%), a następnie „zaniedbania ze strony rodziców”, który miał 25% wskazań. Kolejnym, nieco mniej istotnym powodem, był brak większego zainteresowania nauką ze strony tych dzieci (20% wskazań). Dalsze miejsce w tej hierarchii zajęły takie przyczyny, jak: brak koncentracji na zajęciach (10% wskazań) czy też zaległości z wcześniejszych lat edukacji (5%). 5% ankietowanych wskazało na „inne przyczyny”, jednak nie uzasadniano w czym się one przejawiają. Nieliczni badani (5%) nie udzielili konkretnej odpowiedzi („trudno powiedzieć”).

<sup>153</sup> W tym przypadku respondenci mogli podać więcej niż jeden wariant odpowiedzi, zatem wszystkie odpowiedzi zsumowano i ustalono procentową strukturę danych wskazań.

Z tak ukształtowanej relacji odpowiedzi można wnosić, że odpowiedzialni za zaistniałą sytuację (tzn. Doświadczenie niepowodzeń szkolnych przez dzieci z zamożnych rodzin) są przede wszystkim rodzice. To zaniedbania z ich strony czy brak kontroli swoich dzieci powodują, że mają one kłopoty w nauce. Oczywiście winne są też same dzieci, z uwagi na to, że nie interesują się nauką, nie uważają i nie są skoncentrowani na zajęciach czy też mają zaległości edukacyjne z wcześniejszych lat.

W badaniach ustalono również czy problemy edukacyjne dzieci z rodzin dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów są większe, mniejsze czy też nie ma większej różnicy tymi kategoriami uczniów. Z tak sformułowanym pytaniem zwrócono się w ankiecie do nauczycieli. Zgromadzone dane w tej materii przedstawiono na wykresie 25.

Wykres nr 25



Temat: Problemy edukacyjne dzieci z rodzin dobrze sytuowanych do ogółu uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Zgodnie z tym, co zadeklarowała większość badanych (55,0%) nie istnieje jakaś znacząca ilościowa (liczebna) różnica w doświadczaniu niepowodzeń w edukacji przez dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym w odniesieniu do pozostałych uczniów. Zastanawiająca może być relacja co czwartej osoby badanej (25,0%), twierdzącej, że tego typu problemy uczniów, będących przedmiotem zainteresowania badawczego, są



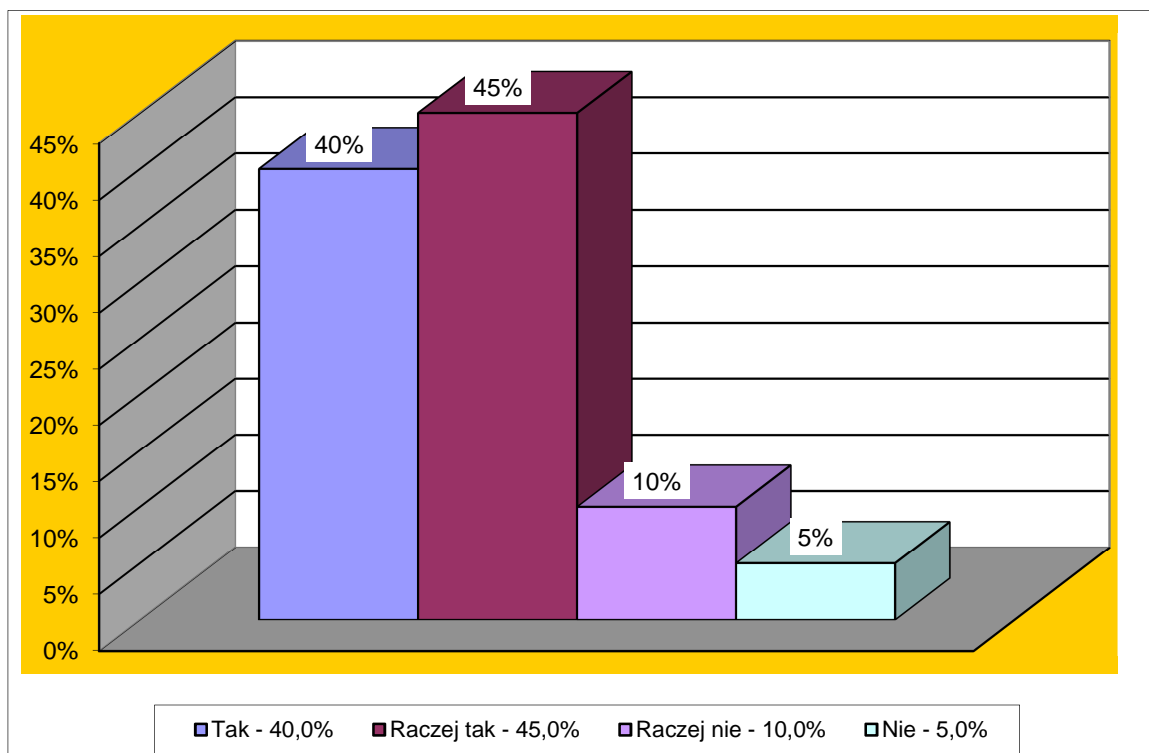
nawet mniejsze. 15,0% respondentów było zdania, że ich skala jest większa w stosunku do ogółu dzieci.

Można, zatem przyjąć, że nie ma większych różnic w zakresie (skali) występowaniu zjawiska niepowodzeń szkolnych dzieci z zamożnych rodzin i ogółu uczniów. Trudno tutaj mówić o przewadze liczebnej, ilościowej jednych uczniów nad drugimi. Być może nawet tego typu problemy nieco rzadziej występują w grupie dzieci, pochodzących z rodzin liczących się w hierarchii społecznej.

#### 4.4. Stosunek rodziców do niepowodzeń szkolnych dzieci

Istotnym zamierzeniem badawczym było stwierdzenie czy rodzice o wysokim statusie majątkowym i społecznym interesują się sytuacją niepowodzeń edukacyjnych swoich dzieci, jak często kontaktują się ze szkołą (wychowawcą) oraz jaka jest ich reakcja na problemy szkolne syna/córki. Zgromadzony materiał empiryczny zilustrowano graficznie na wykresach 26-28.

Wykres nr 26



Temat: Zainteresowanie rodziców o wysokim statusie majątkowym i społecznym sytuacją niepowodzeń edukacyjnych swoich dzieci

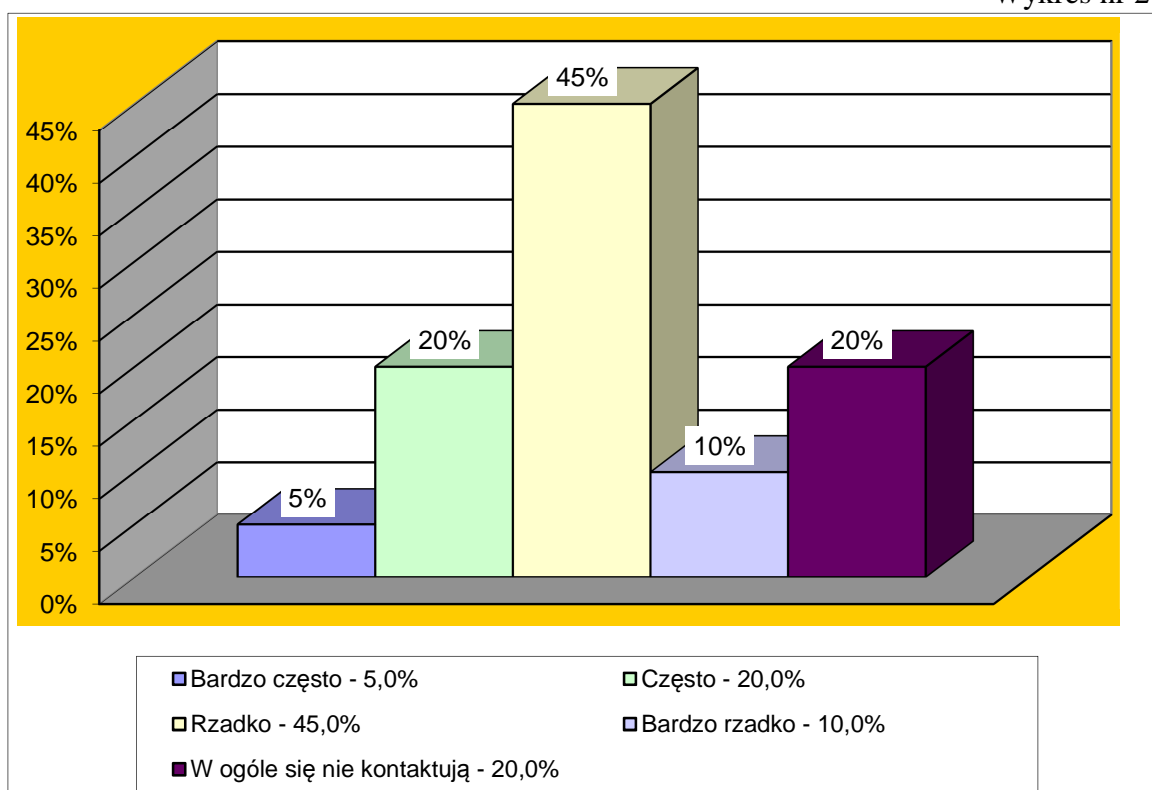
Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Zgodnie z ustaleniami poczynionymi w trakcie analizy materiału empirycznego, rodzice na ogół przejawiają zainteresowanie kłopotami w nauce, jakich doświadczają ich

dzieci. Na tak postawione pytanie twierdząco odpowiedziało 85,0% respondentów. Część osób z tej grupy była o tym zupełnie przekonana („tak” – 40,0%), pozostali natomiast wskazali na wariant „raczej tak” (45%). Warto zauważyć, że niemal co piąty nauczyciel uznał, że w zasadzie rodzice ignorują problemy swoich dzieci związane z nauką (raczej nie” – 10,0%, „nie” – 5,0%).

Można, więc przyjąć, że przeważająca większość rodziców o wysokim statusie społecznym wykazuje na ogół zainteresowanie nauką własnych dzieci, jednak około 1/5 spośród ogółu rodziców charakteryzuje się zupełnie odmienną postawą. W związku z tym należało rozpoznać jak często rodzice kontaktują się ze szkołą (wychowawcą), co może stanowić jeden z wyznaczników stopnia zainteresowania sytuacją szkolną syna/córki. Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie podzielono na pięć kategorii: „bardzo często”, „często”, „rzadko”, „bardzo rzadko” oraz „w ogóle się nie interesują”. Dane na ten temat przedstawia wykres 27.

Wykres nr 27



Temat: Częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą (wychowawcą)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

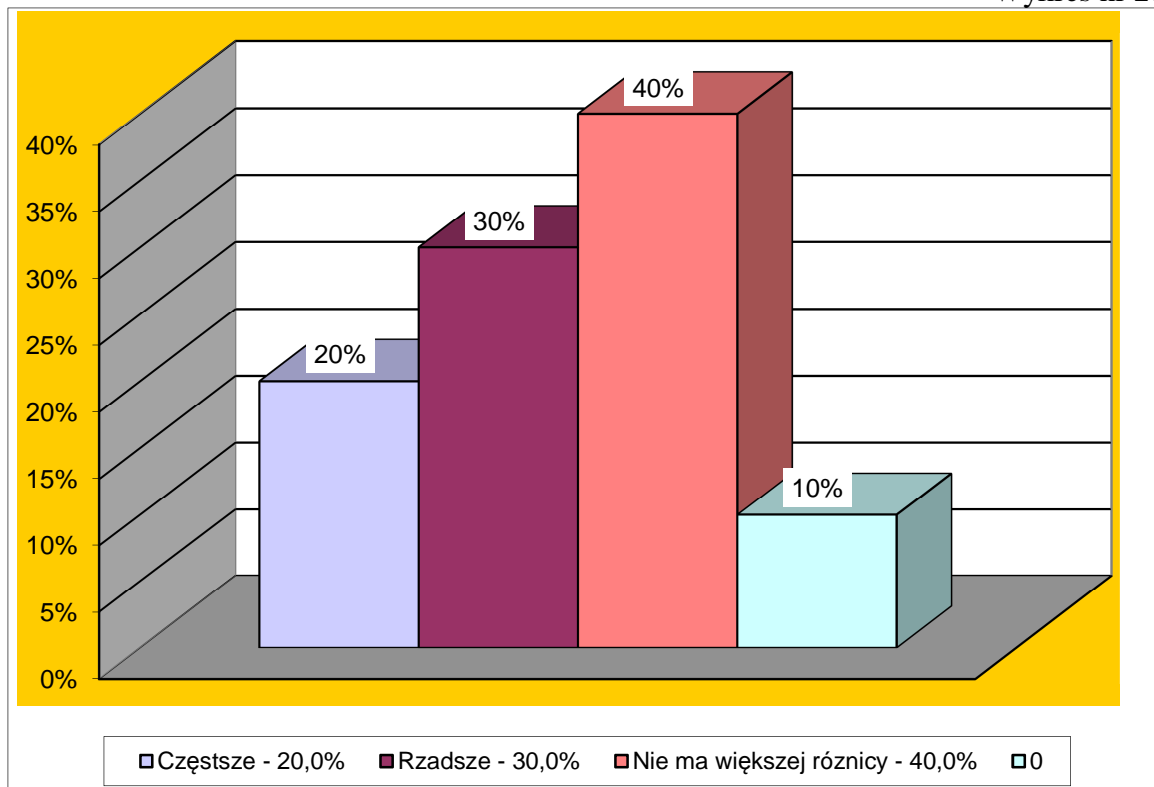
Odpowiedzi badanych skoncentrowane były na dwóch wariantach: „rzadko” i „bardzo często”. Pierwsza z tych odpowiedzi miała 45,0% wskazań. Zatem przeciętnie niemal co druga osoba uznała, że kontakty rodziców ze szkołą w sprawie dzieci mają miejsce na ogół

rzadko. Z kolei co piąty respondent stwierdził, że mają one charakter częsty. Wskazania marginalne miał wariant „bardzo rzadko” (10,0%) oraz „bardzo często” (5,0%). W ocenie nauczycieli około 20% rodziców w ogóle nie kontaktuje się ze szkołą (wychowawcą).

Uznać, więc należy, że rodzice na ogół interesują się problemami szkolnymi swoich dzieci, jednak w większości te kontakty są stosunkowo rzadkie. Zdaniem nauczycieli objętych badaniem najbardziej niepokojące jest to, że pewna grupa rodziców całkowicie unika kontaktów z placówką szkolną, do której uczęszcza ich syn/córka, mający/mająca problemy związane z nauką.

Na podstawie pytania odpowiedniej treści zamieszczonego w ankiecie, próbowano określić czy kontakty rodziców, których dzieci mają problemy w nauce, w stosunku do ogółu rodziców są częstsze, rzadsze, czy też nie ma większej różnicy odnośnie tego wskaźnika. Zgromadzone dane w tej przedmiotowej kwestii obrazuje wykres 28.

Wykres nr 28



Temat: Częstotliwość kontaktów rodziców dobrze sytuowanych do ogółu rodziców

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

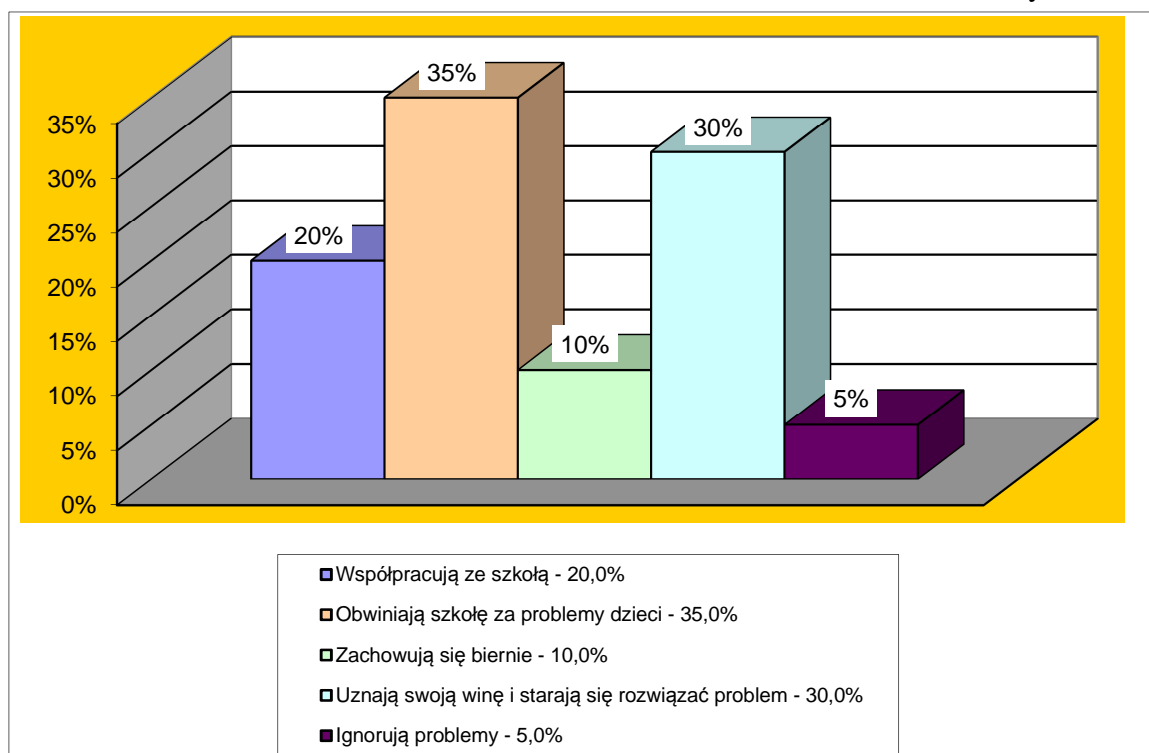
Nauczyciele objęci badaniem wskazywali na różne warianty odpowiedzi. Największa grupa (40,0%) stwierdziła, że nie dostrzega istotnej różnicy w częstotliwości kontaktów ze szkołą (wychowawcą, nauczycielami) pomiędzy tymi dwoma wcześniej wyróżnionymi kategoriami rodziców. Poza tą grupą 30,0% respondentów uznało,

że kontakty te są rzadsze, zaś 20,0%, że częstsze. Co dziesiąta osoba ankietowana nie miała wyrobionego zdania w tej kwestii („trudno powiedzieć” – 10,0%).

Z tak ukształtowanej proporcji odpowiedzi można wnosić, że w zasadzie częstotliwość kontaktów rodziców, zarówno tych, którzy osiągnęli wysoką pozycję społeczną, jak i pozostałych, jest analogiczna. W jednym i w drugim przypadku zainteresowanie problemami szkolnymi jest na ogół niedostateczne, niewystarczające, zważywszy na częstość odbytych spotkań rodziców z przedstawicielami szkoły.

Interesującym zagadnieniem badawczym była sprawa jak rodzice reagują na problemy swoich dzieci, które doświadczają niepowodzeń szkolnych. Oczywiście chodziło o rodziców, którzy mają wysoki status społeczny. Założono, że rodzice mogą współpracować ze szkołą, obwiniać szkołę za problemy swoich dzieci, uznawać swoją winę i starać się rozwiązać problem. Mogą również zachowywać się biernie w tej sytuacji, a nawet ignorować zaistniałe u dzieci kłopoty szkolne. Takie też możliwości wyboru umieszczono w kafeterii odpowiedzi. Strukturę procentową wyborów respondentów ukazano na wykresie 29.

Wykres nr 29



Temat: Reagowanie rodziców o wysokim statusie społecznym i majątkowym na problemy dzieci, które doświadczają niepowodzeń szkolnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z ankiety

Zgodnie z tym, co deklarowali w swoich odpowiedziach nauczyciele, rodzice dość często obarczają szkołę za niepowodzenia swoich dzieci. Tak właśnie stwierdziło aż 35% respondentów. Jednak spora część osób ankietowanych wyraziła zdanie, że rodzice uznają

swoją winę i dąży do rozwiązania problemu (30%), a przy tym chętnie współpracuje ze szkołą (20%). Nieliczni rodzice w takiej sytuacji zachowują się dość biernie (10%) lub też lekceważą problem czy nawet zupełnie go ignorują (5%).

#### **4.5. Weryfikacja hipotez i wnioski**

Celem moich badań było uzyskanie informacji dotyczących wpływu środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym, badania zostały przeprowadzone w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku.

Analiza materiału uzyskanego w toku badań za pomocą kwestionariusza ankiety oraz wywiadu przeprowadzonego z nauczycielami oraz wychowawcami z wyżej wymienionej placówki zaowocowała sformułowaniem następujących wniosków:

1. Jak ustalono, w skład każdego zespołu klasowego wchodzi przeciętnie dwoje dzieci, których rodzice osiągnęli wysoki status społeczny i materialny. Uczniowie z takich rodzin wyróżniają się przede wszystkim sposobem ubierania się lub też sposobem zachowania. Rzadko tacy uczniowie przejawiają poczucie wyższości względem rówieśników. Spora grupa takich dzieci nie wyróżnia się jednak niczym szczególnym spośród grona koleżeństwa.
2. Stwierdzono, że stopień zaspokojenia potrzeb dzieci z rodzin zamożnych i dobrze sytuowanych lokalizuje się na poziomie przeciętnym z nieznaczną tendencją do niskiego, jednak i tak dzieci takie mają gorzej zaspokajane potrzeby natury psychicznej i emocjonalnej w porównaniu z grupą rówieśniczą.
3. Analiza materiału empirycznego potwierdziła, że dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym są na ogół akceptowane w gronie rówieśników. Nie dostrzeżono istotnej różnicy we wpływie na koleżeństwo dzieci z bogatych rodzin w stosunku do ogółu uczniów. Czasami inni uczniowie wzorują się na nich lub podporządkowują się im, rzadko natomiast takie dzieci potrafią przewodzić w grupie. Wpływ takich dzieci na koleżeństwo jest zazwyczaj neutralny. W bardzo nielicznych przypadkach oddziaływanie to ma charakter negatywny.
4. Zgodnie z ustaleniami badawczymi, problem niepowodzeń szkolnych dotyczy przede wszystkim uczniów pochodzących z rodzin patologicznych. Tylko około 12% dzieci z zamożnych domów doświadcza niepowodzeń edukacyjnych. Problem ten dotyka wielu uczniów, chociaż trudno ich skategoryzować.
5. Badania wskazały na to, że dzieci z rodzin o wysokim prestiżu społecznym, stwarzają rozliczne problemy wychowawcze. Wyraża się to głównie w niewłaściwym zachowaniu

i lekceważeniu obowiązków szkolnych. Skala tego zjawiska nie jest jednak wysoka. Ustalono, że problemy wychowawcze dotyczą przeciętnie około 1/5 uczniów z takich rodzin, a w dodatku są one większe w stosunku do ogółu uczniów.

6. Analiza materiału empirycznego wykazała istnieniu pewnych problemów, związanych z niewłaściwą postawą dzieci wobec nauczycieli, jakkolwiek dotyczyło to przeciętnie tylko co trzeciego ucznia. Część dzieci z rodzin wysoko postawionych w hierarchii lokalnej społeczności ma nieodpowiedni stosunek do przełożonych w szkole, co przejawia się przede wszystkim w zakłócaniu porządku na zajęciach, a czasem w braku szacunku do nauczycieli czy kwestionowaniu ich autorytetu. Jakkolwiek zdarzają się przypadki odnoszenia się czy stosunku dzieci z zamożnych rodzin do pedagogów, to jednak skala takich sytuacji jest stosunkowo niewielka.

7. Uczniowie z rodzin o wysokim statusie społecznym i finansowym mogą doświadczać niepowodzeń szkolnych. Problemy natury edukacyjnej ma około 20% takich uczniów. Podstawowym ich przejawem objawem są słabe efekty uczenia się czasami połączone z drugorocznością. Nie zauważono większych różnic w zakresie (skali) występowaniu zjawiska niepowodzeń szkolnych dzieci z zamożnych rodzin i ogółu uczniów.

8. Jak ustalono, problemy edukacyjne wynikają z zaległości z wcześniejszych lat edukacji, lekceważącego stosunku do obowiązków szkolnych, braku większego zainteresowania nauką, (braku motywacji do niej), braku koncentracji na zajęciach czy też nieistniejącej kontroli lub zaniedbań ze strony rodziców.

9. Badania upoważniają do stwierdzenia, że odpowiedzialni za zaistniałą sytuację (tzn. Doświadczenie niepowodzeń szkolnych przez dzieci z zamożnych rodzin) są przede wszystkim rodzice. To zaniedbania z ich strony czy brak kontroli swoich dzieci powodują, że mają one kłopoty w nauce. Oczywiście winne są też same dzieci, z uwagi na to, że nie interesują się nauką, nie uważają i nie są skoncentrowani na zajęciach czy też mają zaległości edukacyjne z wcześniejszych lat.

10. Na podstawie badań ustalono, że przeważająca większość rodziców o wysokim statusie społecznym wykazuje na ogół zainteresowanie nauką własnych dzieci, jednak około 1/5 spośród ogółu rodziców charakteryzuje się zupełnie odmienną postawą. Rodzice na ogół interesują się problemami szkolnymi swoich dzieci, jednak w większości te kontakty są stosunkowo rzadkie.

11. Ustalono, że częstotliwość kontaktów rodziców, zarówno tych, którzy osiągnęli wysoką pozycję społeczną, jak i pozostałych, jest analogiczna. W jednym i w drugim przypadku

zainteresowanie problemami szkolnymi jest na ogół niedostateczne, niewystarczające, zważywszy na częstość odbytych spotkań rodziców z przedstawicielami szkoły.

12. Wyniki badań dowiodły, że rodzice dość często obarczają szkołę za niepowodzenia swoich dzieci. Jednak spora ich część jest skłonna uznać swoją winę i dąży do rozwiązania problemu, a przy tym chętnie współpracuje ze szkołą. Nieliczni rodzice w takiej sytuacji zachowują się dość biernie lub też lekceważą problem czy nawet zupełnie go ignorują.

Na podstawie powyższych wniosków stwierdzam że pierwsza hipoteza szczegółowa potwierdza się tzn.

1. Dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym funkcjonują prawidłowo i są akceptowane w grupie rówieśniczej, co prawda wywierają pewien wpływ na ową grupę jednakże należy wziąć pod uwagę to iż grupa ta wywiera jednocześnie wpływ na te dzieci dlatego wypadkową tych wpływów można uznać jako neutralną.

Druga z postawionych hipotez szczegółowych według mnie również znajduje potwierdzenie tzn.

2. Dzieci pochodzące z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym jak każde dzieci sprawiają problemy wychowawcze objawiające się między innymi :

- niechęcią do nauki;
- lekceważeniem obowiązków szkolnych;
- nadmierną absencją (tzw. Wagary);
- wywieraniem złego wpływu na grupę rówieśniczą;

Jednakże ustalono iż skala ostatniego z problemów dotyczy średnio co piątego z pośród tych uczniów i nie odbiega znacząco od występowania tego zjawiska wśród uczniów nie pochodzących z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym.

Trzecia z postawionych hipotez również znalazła potwierdzenie w toku analizy zebranego materiału badawczego tzn.

3. Problem niepowodzeń szkolnych oraz wychowawczych dotyczy wszystkich dzieci ze wszystkich grup społecznych, jednakże najliczniej występuje on w grupie uczniów pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych (patologicznych), jednocześnie w tej grupie problemy występują z największym nasileniem. Niepowodzeń edukacyjnych jak i wychowawczych doświadczają także uczniowie z pozostałych grup społecznych w tym z grupy której rodzice osiągnęli wysoki status majątkowy oraz materialny, jednakże analiza zebranego materiału wykazała iż zjawisko to dotyka około 20% uczniów z tej grupy i ma ono różny stopień nasilenia.

Ostatnia, czyli czwarta z postawionych hipotez szczegółowych po analizie zebranego materiału badawczego wydaje się także potwierdzać tzn.

4. Większość rodziców dzieci z omawianej grupy zdaje się zdawać sprawę ze swej odpowiedzialności za problemy edukacyjne oraz wychowawcze które to sprawiają ich pociechy, starają się rozwiązać występujące problemy najczęściej deklarując współpracę w tej materii ze szkołą. Wartym wspomnienia jest to iż grupa rodziców tak postępujących stanowi większość co nie zmienia tego iż niepokoi wysoki odsetek rodziców których stosunek do występujących problemów jest obojętny lub też objawia się wrogością wobec personelu szkolnego który to ich zdaniem jest źródłem tych problemów.

Ogólne spostrzeżenie dotyczące wszystkich czterech wymienionych powyżej hipotez szczegółowych jest takie że na częstotliwość występowania problemów wychowawczych oraz edukacyjnych ma wpływ bardzo wiele czynników między innymi:

- struktura rodziny (pełna lub nie);
- stosowany przez rodziców styl wychowania;
- liczebność oraz struktura płciowa rodzeństwa;
- postawa rodziców w stosunku do problemów ich potomstwa oraz ich stosunek do współpracy w tej materii ze szkołą;

Pośród tych czynników status materialny oraz społeczny rodziców jest jednym z wielu i choć ma on oczywiście wpływ na ich potomstwo to według mnie nie jest on czynnikiem dominującym co nie zmienia faktu iż odsetek dzieci z tych rodzin jest wyższy w stosunku do dzieci pochodzących z rodzin o niższym statusie społecznym oraz majątkowym, wynosi on około 20%.

Powyższe spostrzeżenia wydają się potwierdzać hipotezę główną jednakże tylko częściowo, ponieważ jak zauważono wysoki status społeczno materialny i społeczny rodziców dziecka ma oczywiście wpływ na osiągnięcia edukacyjne jak i wychowawcze ich potomstwa, w jednej piątej przypadków wpływ ten jest dostrzegalny jako negatywny jednakże odsetek ten choć znaczny stanowi mniejszość. Ostatecznie można uznać że hipoteza główna potwierdza się częściowo bo tylko w przypadku pewnego procenta dzieci z grupy której to temat owej pracy dotyczy.



## **Zakończenie**

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. Prawidłowe relacje między członkami rodziny dają solidne podstawy dla jej funkcjonowania i przeciwdziałają wszelkim destabilizacjom. Jest to oczywiście kwestia odpowiedniego wychowania dzieci przez rodziców.

Zarówno styl wychowania dzieci, jak też i postawy rodzicielskie mają wpływ nie tylko na osobowość dziecka, ale także na jego powodzenie w edukacji. Istotnym komponentem wpływającym na potencjalne sukcesy czy niepowodzenia ucznia w szkole może być status społeczny i materialny rodziców. To zagadnienie zostało podjęte w niniejszej pracy. Główny ciężar zainteresowania badawczego został położony na doświadczanie niepowodzeń szkolnych przez uczniów pochodzących z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym. Publikacja ma charakter teoretyczno-badawczy, a jej struktura składa się z czterech części: teoretycznej (rozdział I i II), metodologicznej (rozdział III) oraz empirycznej (rozdział IV) gdzie przedstawiono wyniki i dokonano analizy danych uzyskanych w toku badań.

W rozdziale pierwszym podjęto problem rodziny jako środowiska wychowawczego. Rozdział drugi rozwija to zagadnienie i traktuje o zjawisku niepowodzeń edukacyjnych dzieci w kontekście środowiska wychowawczego rodziny. Rozdział trzeci dotyczy metodologii badań własnych, zaś ostatnia czwarta część pracy przedstawia wyniki badań. Dokonano w niej analizy i interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego.

Celem głównym badań zaś było pełne rozpoznanie skali, przyczyn, przejawów tego zjawiska oraz reakcji rodziców o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym na fakt doświadczania przez dzieci niepowodzeń edukacyjnych.

Głównym problemem badawczym było pytanie: na czym polegają i jakie są uwarunkowania niepowodzeń szkolnych dzieci wywodzących się ze środowisk o wysokim statusie społecznym i majątkowym? Zatem starano się określić najczęstsze przyczyny i przejawy niepowodzeń szkolnych i problemów wychowawczych uczniów wywodzących się z takich rodzin, rozpoznać funkcjonowanie dzieci w grupie rówieśniczej oraz sposób reakcji rodziców na niepowodzenia szkolne dzieci.

Aby rozwiązać problemy postawione w pracy, w niniejszym przedsięwzięciu badawczym wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, a spośród technik – ankietę oraz wywiad. Zebrany materiał z tych dwóch wskazanych wyżej źródeł pozwolił mi na pełne rozwiązanie przyjętych problemów badawczych i osiągnięcie zamierzonych celów.

Badania zostały przeprowadzone w maju 2016 roku. Do badań wytypowano grupę nauczycieli z Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku.

Postawione w badaniach hipotezy potwierdziły się lub też potwierdziły się częściowo co zostało szczegółowo opisane w paragrafie 4.5 ostatniego rozdziału. Problem niepowodzeń szkolnych dotyczy głównie uczniów, pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych (patologicznych). Niepowodzeń edukacyjnych doświadczają również dzieci z rodzin

o wysokim statusie społecznym i majątkowym, jednak skala tego zjawiska jest stosunkowo niska i może obejmować około 20% takich uczniów. Najczęstsze przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów z zamożnych rodzin wynikają z: zaległości z wcześniejszych lat edukacji, braku większego zainteresowania nauką (brak motywacji do niej), braku koncentracji na zajęciach, jak też brak kontroli ze strony rodziców i ich zaniedbań w tym zakresie. Przejawy problemów z nauką dzieci, których rodzice osiągnęli wysoki status społeczny i materialny, sprowadza się głównie do osiągania niskich i bardzo niskich wyników uczenia się, połączonych niekiedy z repetycją (drugorocznością).

Uczniowie z zamożnych rodzin sprawiają problemy wychowawcze, przejawiające się między innymi w: niechęci do nauki, lekceważeniu obowiązków szkolnych, nadmiernym opuszczaniu zajęć, nieodpowiednim zachowaniu czy w złym wpływie na zespół klasowy. Skala tego zjawiska jest jednak stosunkowo niewielka i dotyczy przeciętnie co piątego dziecka z ogółu populacji takich uczniów. Dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym funkcjonują są akceptowane w grupie rówieśniczej, a ich wpływ na koleżeństwo ma neutralny charakter. Rodzice na ogół czynią siebie odpowiedzialnymi za problemy szkolne swoich dzieci i starają się rozwiązać problem, współpracując ze szkołą.

Według autorki udało się rozwiązać postawione problemy, a tym samym zrealizować cel badawczy zagadnienie podjęte w pracy zostało dostatecznie zgłębione, pomimo obiektywnych ograniczeń, takich jak: niedoskonałość narzędzi badawczych czy stosunkowo mała skala badań, wynikająca z przyjętej konwencji pracy licencjackiej.

Niniejsza praca może stanowić skromny przyczynek do podjęcia szerszej zakrojonych badań nad zagadnieniem niepowodzeń szkolnych dzieci wywodzących się z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym.

Ponadto wyniki badań mogą posłużyć do wyznaczenia kierunku działań dydaktycznych i wychowawczych, których celem byłoby zminimalizowanie problemów szkolnych, które są udziałem uczniów z takich rodzin.

## BIBLIOGRAFIA

1. Adamski F., *Rodzina, Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
2. Adamski F. (red.), *Wychowanie na rozdrożu*, Impuls, Kraków 2005.
3. Bajkowski T., *Źródła patologii w rodzinie* (w:) J. Żebrowski, *Rodzina na przełomie wieków*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
4. Balcerek A., *Środowisko rodzinne a start szkolny dziecka* (w:) „Gazeta Szkolna” 2004, nr 35.
5. Bąkowska I., *Przyczyny niepowodzeń szkolnych uczniów szkoły ponadpodstawowej* (w:) „Dyrektor Szkoły” 2004”, nr 5.
6. Borsuk E., *Jak rozpoznać niepowodzenia szkolne* (w:) „Gazeta Szkolna” 2003, nr 45.
7. Cieślukowska J., *Niepowodzenia szkolne uczniów zdolnych - jak na problem powinni spojrzeć wychowawcy* (w:) „Wychowanie na Co Dzień” 2003, nr 7/8.
8. Cudak H., *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2004.
9. Dąbrowska T., Wojciechowska-Charlak B., *Między praktyką a teorią wychowania*, wyd. UMCS, Lublin 2002.
10. Domagała-Kręcioch A., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne* (w:) „Wychowawca” 2005, nr 2.
11. Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*. Kielce 2001.
12. Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Wyd. UMCS, Lublin 2004.
13. *Encyklopedia XXI wieku*, J. M. Śnieciński (red.), tom VII, Żak, Warszawa 2008.
14. *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
15. Heyne D. (red.), *Niechęć do szkoły : jak pomóc dziecku, które opuszcza lekcje i wagaruje*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2004.
16. Gębuś D., *Rodzina, ale jaka?*, Wyd. Żak, Warszawa 2006.
17. Gnitecki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Poznań 2007.
18. Górna E., *Zaburzenia rozwoju i ich wpływ na niepowodzenia szkolne* (w:) „Życie Szkoły 2005, nr 6.
19. Grądzki W., *Sukcesy i niepowodzenia jako problem pedagogiczny* (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 2007, nr 1.
20. Handke H., *Przezwyciężanie niepowodzeń szkolnych* (w:) „Wychowawca” 2005, nr 2.

21. Janke A. (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, Akapit, Toruń 2004.
22. Jastrząb J., *Niepowodzenia szkolne - problem szkoły czy ucznia* (w:) „Wychowanie na Co Dzień” 2005, nr 7/9.
23. Karpińska A., *Odmienność a niepowodzenia szkolne* (w:) „Wychowanie na co Dzień, 2005, nr 6.
24. Karpińska A., *Drugoroczność – pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok 2005.
25. Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1999.
26. Kicińska M., *Problemy z nauką i szkołą* (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 7.
27. Korzeniowska W., Murzyn A., Szuścik U., *Rodzina – w świetle zagrożeń dotychczasowych funkcji*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
28. Kotlarska-Michalska A., *Rodzina jako grupa wsparcia i instytucja gwarantująca poczucie bezpieczeństwa społecznego* (w:) „Rocznik Socjologii Rodziny” 1997.
29. Kozak E., *Niepowodzenia szkolne. Jak pracować z uczniami w obszarze dydaktyki* (w:) „Nowa Szkoła” 2005, nr 3.
30. Kozubska A., *Niepowodzenia szkolne uczniów a funkcjonowanie rodziny* (w:) „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 3.
31. Kubiak\_Szymborska E., Zajac D., *Wokół podstawowych zagadnień wychowania*, wyd. WERS, Warszawa 2002.
32. Kupisiewicz Cz., *Niepowodzenia szkolne* (w), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. J. M. Sneciński, Żak, Warszawa 2000.
33. Kubiak\_Szymborska E., Zajac D., *Wokół podstawowych zagadnień wychowania*, wyd. WERS, Warszawa 2002.
34. Lutyński J., *Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia*, ŁTN, Łódź 1994.
35. Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Impuls, Kraków 2003.
36. Łobocki M., *Teoria wychowania*, Impuls, Kraków 2007.
37. Łuczak B., *Niepowodzenia w nauce : przyczyny - skutki, zapobieganie*, Oficyna wydaw. G&P, Poznań 2000.
38. Łysek J. (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Impuls, Kraków 2005.
39. Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*, Impuls, Kraków 2003.
40. Maszke A. W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, 2004.

41. Matyjas B., *Psychiczne i środowiskowe przyczyny niepowodzeń szkolnych wychowanków* (w:) „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 1.
42. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1990.
43. Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1994.
44. Ostrowska M., *Niepowodzenia dydaktyczne a trudności wychowawcze* (w:) „Wychowanie na Co Dzień” 2002, nr 9.
45. Petrykowski P., *Podstawy teorii wychowania*, Wyższa Szkoła Humanistyczno Ekonomiczna we Włocławku, Włocławek 2003.
46. Pieter J., *Ogólna metodologia pracy naukowej*, PWN, Warszawa 1987.
47. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
48. Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia wychowania*, PWN, Warszawa 1994.
49. Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, PWN, Warszawa 1998
50. Rimm S., *Dlaczego zdolne dzieci nie radzą sobie w szkole*, wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2004.
51. Rusiecka A., *Rola rodziny w kształtowaniu wartości kulturalnych dziecka*, PAP, Słupsk 2006.
52. Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
53. Tyrała P., *Teoria wychowania*, wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.
54. Wierchowski S., *Rodzina w okresie transformacji demograficznej i społeczno-ekonomicznej* (w:) Kryczka P., *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie*, UMCS, Lublin 1997.
55. Skorek E. M. (red.), *Dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, Wyd. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2003.
56. Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, PWN, Warszawa 1994.
57. Soczyńska T., *Przyczyny trudności w nauce według uczniów* (w:) „Nowe w Szkole” 2002, nr 2.
58. Stachowiak R., *Bardzo niepożądane stany: determinanty niepowodzeń szkolnych* (w:) „Gazeta Szkolna 2005, nr 12/13.
59. Stachowiak R., *Przyczyny szkolnych niepowodzeń* (w:) „Gazeta Szkolna” 2005, nr 10.
60. Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1990.
61. Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, PWN, Warszawa 1996.

62. Wierzchowski S., Rodzina w okresie transformacji demograficznej i społeczno-ekonomicznej (w:) P. Kryczka (red.), Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie, UMSC, Lublin 2007.
63. Wilk J., *Pedagogika rodziny*, Lublin 2002.
64. Wojda E., *Rodzaje i przyczyny niepowodzeń szkolnych* (w:) „Edukacja i Dialog” 2003, nr 9-10.
65. Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 2000.
66. Żebrowski J., *Rodzina polska na przełomie wieków*, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2002.
67. Żegnałek K., *Metody i techniki stosowane w badaniach pedagogicznych*, Warszawa 2008.

## SPIS TABEL i WYKRESÓW

### Spis tabel:

<b>Tabela 1.</b> Rodzaje niepowodzeń szkolnych	24
<b>Tabela 2.</b> Fazy niepowodzeń szkolnych	26
<b>Tabela 3.</b> Podstawowe rodzaje technik badawczych w socjologii według J. Lutyńskiego	53

### Spis wykresów:

<b>Wykres 1.</b> Układ zależności niepowodzeń szkolnych	28
<b>Wykres 2.</b> Struktura płci badanych	57
<b>Wykres 3.</b> Struktura wieku badanych	57
<b>Wykres 4.</b> Staż pracy badanych w charakterze nauczyciela	58
<b>Wykres 5.</b> Struktura procentowa wykształcenia badanych	59
<b>Wykres 6.</b> Przeciętna ilość dzieci pochodzących z bogatych rodzin w zespole klasowym	60
<b>Wykres 7.</b> Cechy wyróżniające uczniów z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym	61
<b>Wykres 8.</b> Stopień zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i psychicznych dzieci pochodzących z rodzin bogatych	62
<b>Wykres 9.</b> Stopień zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i psychicznych dzieci z rodzin dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów	63
<b>Wykres 10.</b> Relacje dzieci z bogatych rodzin z grupą rówieśniczą	64
<b>Wykres 11.</b> Rodzaj wpływu na grupę rówieśniczą mają dzieci z rodzin dobrze sytuowanych	65
<b>Wykres 12.</b> Skala problemu niepowodzeń szkolnych dzieci	66
<b>Wykres 13.</b> Stwarzanie przez uczniowie z bogatych rodzin problemów natury wychowawczej	67
<b>Wykres 14.</b> Przejawy problemów wychowawczym, które stwarzają dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym	68
<b>Wykres 15.</b> Odsetek uczniów z bogatych rodzin stwarzających problemy wychowawcze	69
<b>Wykres 16.</b> Częstotliwość opuszczania zajęć bez uzasadnienia przez dzieci z zamożnych rodzin (wagary)	70



<b>Wykres 17.</b> Rozmiar problemów wychowawczych dzieci z rodzin dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów	71
<b>Wykres 18.</b> Właściwy stosunek do nauczyciela uczniów z rodzin zamożnych o wysokim statusie społecznym	72
<b>Wykres 19.</b> Przejawy niewłaściwego stosunku do nauczyciela	73
<b>Wykres 20.</b> Częstotliwość występowania przypadków niewłaściwego stosunku do nauczyciela	74
<b>Wykres 21.</b> Występowanie problemów edukacyjnych uczniów z zamożnych i ustosunkowanych rodzin	75
<b>Wykres 22.</b> Skala występowania problemów edukacyjnych dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym	76
<b>Wykres 23.</b> Przejawy niepowodzeń edukacyjnych dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym	77
<b>Wykres 24.</b> Przyczyny problemów uczniów w szkole	78
<b>Wykres 25.</b> Problemy edukacyjne dzieci z rodzin dobrze sytuowanych do ogółu uczniów	79
<b>Wykres 26.</b> Zainteresowanie rodziców o wysokim statusie majątkowym i społecznym sytuacją niepowodzeń edukacyjnych swoich dzieci	80
<b>Wykres 27.</b> Częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą (wychowawcą)	81
<b>Wykres 28.</b> Częstotliwość kontaktów rodziców dobrze sytuowanych do ogółu rodziców	82
<b>Wykres 29.</b> Reagowanie rodziców o wysokim statusie społecznym i majątkowym na problemy dzieci, które doświadczają niepowodzeń szkolnych	83

## ANEKS

### Załącznik nr 1. **Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli**

W związku z prowadzonymi badaniami na temat niepowodzeń szkolnych dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym, zwracam się do Pani/Pana z prośbą o wypełnienie tego kwestionariusza. Ankieta jest anonimowa, a materiał zebrany na jej podstawie wykorzystany zostanie wyłącznie do celów naukowych. Proszę, aby Państwo podkreśli wybraną odpowiedź (lub odpowiedzi) albo wypełnili wykropkowane miejsce.

**1. Ile średnio w zespole klasowym występuje dzieci pochodzących z bogatych rodzin?**

- a) jedno dziecko
- b) dwoje dzieci
- c) troje dzieci
- d) czworo dzieci
- e) więcej niż czworo
- f) trudno powiedzieć

**2. Czy uczniowie z takich rodzin czymś szczególnie się wyróżniają np.?**

- a) sposobem ubioru
- b) sposobem zachowania
- c) stylem bycia
- d) demonstrowanym poczuciem wyższości
- e) inne cechy wyróżniające (jakie?).....
- f) nie wyróżniają się niczym szczególnym
- g) trudno powiedzieć

**3. Jaki, Pani/Pana zdaniem, jest stopień zaspokojenia potrzeb psychicznych i emocjonalnych dzieci z takich rodzin?**

- a) bardzo wysoki
- b) wysoki
- c) przeciętny
- d) niski
- e) bardzo niski.
- f) trudno powiedzieć

**4. Czy w stosunku do ogółu uczniów, potrzeby psychiczne i emocjonalne dzieci z rodzin bardzo dobrze sytuowanych są zaspokajane:**

- a) lepiej
- b) gorzej
- c) nie dostrzegam różnicy
- d) trudno powiedzieć

**5. Czy Pani/Pana zdaniem problem niepowodzeń szkolnych dotyczy głównie:**

- a) dzieci z rodzin dysfunkcyjnych (alkoholizm, przemoc)
- b) uczniów z rodzin o wysokim statusie społecznym i majątkowym

- c) pozostałych uczniów
- d) innej kategorii uczniów (jakiej?).....
- d) problem ten dotyczy wielu uczniów, chociaż trudno wskazać konkretną kategorię
- e) trudno powiedzieć

**6. Czy uczniowie z bogatych rodzin stwarzają problemy natury wychowawczej?**

- a) tak
- b) raczej tak
- c) raczej nie
- d) nie
- e) trudno powiedzieć

**7. Jeśli tak, to jakiego odsetka dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym to dotyczy?**

- a) mniej niż 10%
- b) do 20%
- c) 20-30%
- d) 40-50%
- e) powyżej 50%
- f) trudno powiedzieć

**8. Jeśli występują problemy wychowawcze, to w czym najczęściej się przejawiają? a)**

- niechęć do nauki
- b) lekceważenie obowiązków szkolnych
- c) nadmierne opuszczanie zajęć
- d) nieodpowiednie zachowanie
- e) zły wpływ na zespół klasowy
- f) inne problemy (jakie?).....
- g) trudno powiedzieć

**9. Czy i ewentualnie jak często tacy uczniowie wagarują?**

- a) bardzo często
- b) często
- c) rzadko
- d) bardzo rzadko
- e) w ogóle nie opuszczają zajęć
- f) trudno powiedzieć

**10. Czy problemy wychowawcze, które stwarzają dzieci z rodzin bardzo dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów są:**

- a) większe
- b) mniejsze
- c) nie ma większej różnicy
- d) trudno powiedzieć

**11. Czy uczniowie z bogatych rodzin mają odpowiedni stosunek do nauczyciela?**

- a) tak
- b) raczej tak
- c) raczej nie

- d) nie
- e) trudno powiedzieć

**12. Jeśli nie, to proszę wskazać na czym polegają te trudności?**

- a) brak szacunku ucznia wobec nauczyciela
- b) kwestionowanie autorytetu nauczyciela
- c) wyśmiewanie nauczyciela
- d) przeszkadzanie w prowadzeniu lekcji
- e) niewykonywanie prośb i poleceń nauczyciela
- f) inne trudności (jakie?).....
- g) trudno powiedzieć

**13. Proszę zaznaczyć jak często takie sytuacje się zdarzają**

- a) bardzo często
- b) często
- c) rzadko
- d) bardzo rzadko
- e) trudno powiedzieć

**14. Czy uczniowie z bogatych rodzin mają problemy edukacyjne (doświadczają niepowodzeń)?**

- a) tak
- b) raczej tak
- c) raczej nie
- d) nie
- e) trudno powiedzieć

**15. Jeśli tak, to jakiego odsetka uczniów to dotyczy?**

- a) mniej niż 10%
- b) do 20%
- c) 20-30%
- d) 40-50%
- e) powyżej 50%
- f) trudno powiedzieć

**16. Jeśli występują niepowodzenia szkolne, to w czym się one przejawiają?**

- a) niskie wyniki w nauce
- b) niskie wyniki w nauce oraz drugoroczność
- c) inne niepowodzenia (jakie?).....
- d) trudno powiedzieć

**17. Jakie są zdaniem Pani/Pana przyczyny problemów takich uczniów w szkole?**

- a) zaległości z wcześniejszych lat edukacji
- b) brak większego zainteresowania nauką (brak motywacji do niej)
- c) brak koncentracji na zajęciach
- d) bierność
- e) brak kontroli ze strony rodziców
- f) zaniedbania ze strony rodziców
- g) inne przyczyny (jakie?).....
- h) trudno powiedzieć

**18. Czy problemy edukacyjne dzieci z rodzin bardzo dobrze sytuowanych w stosunku do ogółu uczniów są:**

- a) większe
- b) mniejsze
- c) nie ma większej różnicy
- d) trudno powiedzieć

**19. Jakie są relacje dzieci z bogatych rodzin z grupą rówieśniczą?**

- a) są akceptowane
- b) są odrzucane
- c) przewodzą grupie
- d) inni uczniowie wzorują się na nich
- e) są lubiane
- f) nie dostrzegam różnicy w relacjach między nimi a innymi dziećmi
- g) inne relacje (jakie?).....

**20. Jaki mają wpływ na grupę rówieśniczą?**

- a) pozytywny
- b) neutralny
- c) negatywny
- d) nie dostrzegam różnicy między tymi, a innymi uczniami
- d) inny wpływ (jaki?).....
- d) trudno powiedzieć

**21. Jeśli wybrał(a) Pani/Pan wpływ negatywny, to w czym się może on przejawiać?**

.....

.....

**22. Czy rodzice o wysokim statusie majątkowym i społecznym interesują się sytuacją niepowodzeń edukacyjnych swoich dzieci?**

- a) tak
- b) raczej tak
- c) raczej nie
- d) nie
- e) nie wiem

**23. Jak często kontaktują się ze szkołą (wychowawcą)?**

- a) bardzo często
- b) często
- c) rzadko
- d) bardzo rzadko
- e) w ogóle się nie kontaktują

**24. Czy w stosunku do ogółu rodziców te kontakty są:**

- a) częstsze
- b) rzadsze
- c) nie ma większej różnicy
- d) trudno powiedzieć

**25. Jak rodzice reagują na problemy swoich dzieci, które doświadczają niepowodzeń szkolnych ?**

- a) współpracują ze szkołą
- b) obwiniają szkołę za problemy dzieci
- c) zachowują się biernie
- d) uznają swoją winę i starają się rozwiązać problem
- e) ignorują problemy

### **Dane respondenta:**

#### **1. Płeć**

- a) kobieta
- b) mężczyzna

#### **2. Wiek**

- a) do 30 lat
- b) 31-40 lat
- c) 41-50 lat
- d) powyżej 50 lat

#### **3. Wykształcenie**

- a) wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym
- b) wyższe magisterskie bez przygotowania pedagogicznego
- c) studium nauczycielskie
- d) licencjackie (w jakim kierunku?).....
- e) inne (jakie?) .....

#### **4. Staż pracy**

- a) do 5 lat
- b) 6-15 lat
- c) 16-25 lat
- d) powyżej 25 lat

#### **5. Staż pracy w obecnej placówce**

- a) do 5 lat
- b) 6-15 lat
- c) 16-25 lat
- d) powyżej 25 lat

**Dziękuję za udział w badaniach**

**Załącznik nr 2. Kwestionariusz wywiadu z nauczycielami (wychowawcami)**

1. Jakie dostrzega Pani/Pan zalety i wady wychowywania dziecka w środowisku rodzinnym o wysokim statusie społecznym i majątkowym?
2. czy Pani/Pana zdaniem potrzeby psychiczne i emocjonalne dzieci z takich rodzin są właściwie zaspokajane?
3. Czy i ewentualnie jakie problemy natury wychowawczej stwarzają uczniowie z bogatych rodzin?
4. W czym najczęściej się przejawiają tego rodzaju problemy?
5. Czy uczniowie z bogatych rodzin mają odpowiedni stosunek do nauczyciela?
6. Czy uczniowie z bogatych rodzin mają problemy edukacyjne (doświadczają niepowodzeń)?
7. W czym przejawiają się tego typu problemy?
8. Jakie mogą być przyczyny niepowodzeń szkolnych takich uczniów?
9. Jakie są relacje dzieci z bogatych rodzin z grupą rówieśniczą?
10. Jaki mają wpływ na grupę rówieśniczą?
11. Czy rodzice o wysokim statusie majątkowym i społecznym interesują się sytuacją niepowodzeń edukacyjnych swoich dzieci?
12. Jak często kontaktują się ze szkołą (wychowawcą)?
13. Jak rodzice starają się rozwiązać problemy swoich dzieci, które doświadczają niepowodzeń szkolnych?

Załącznik nr 3. **Metryczka badań****Metryczka badań****Temat pracy:**

Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku

**Problem główny:**

Czy środowisko rodzinne o wysokim statusie społecznym i majątkowym ma znaczący i dostrzegalny wpływ na osiągnięcia edukacyjne poddanych wpływowi owego środowiska dzieciom?

**Hipoteza główna:**

Osiągnięcia edukacyjne (lub ich brak) młodzieży pochodzącej z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym są zależne od owego statusu (środowiska wychowawczego).

**Problemy szczegółowe:**

1. Czy dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym funkcjonują prawidłowo w grupie rówieśniczej?
2. Jakie problemy wychowawcze sprawiają uczniowie z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym?
3. Czy da się zauważyć przejawy i przyczyny niepowodzeń szkolnych i jakiej grupy uczniów one dotyczą?
4. Czy i w jaki sposób rodzice reagują na niepowodzenia szkolne swych dzieci?

**Hipotezy szczegółowe pracy:**

1. Dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym funkcjonują prawidłowo i są akceptowane w grupie rówieśniczej a ich wpływ na tę grupę jest neutralny.
2. Problemy wychowawcze sprawiane przez uczniów z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym występują i przejawiają się między innymi :
  - niechęcią do nauki;
  - lekceważeniem obowiązków szkolnych;
  - nadmierną absencją (tzw. wagary);
  - nieodpowiednim zachowaniem skutkującym złym wpływem na zespół klasowy;



Skala ostatniego z wymienionych zjawisk jest jednak niewielka i dotyczy średnio co piątego dziecka z ogółu takich uczniów.

3. Problem niepowodzeń szkolnych występują i dotyczą głównie uczniów pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych (patologicznych).

Niepowodzeń edukacyjnych doświadczają także dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym jednakże skala tego zjawiska jest relatywnie niska i dotyczy około 20% takich uczniów. W przypadku tych dzieci przejawia się to osiąganiem niskich lub bardzo niskich wyników w nauce połączonych niekiedy z drugorocznością która to wynika najczęściej z braku zainteresowania tych dzieci nauką, brakiem koncentracji wynikającym głównie z obojętności rodziców.

4. W toku przeprowadzonej ankiety oraz wywiadu wśród wychowawców daje się stwierdzić iż rodzice na ogół czynią siebie odpowiedzialnymi za problemy edukacyjne swych pociech i starają się rozwiązywać je we współpracy ze szkołą.

<b>Metody</b>	–	sondaż diagnostyczny
<b>Techniki</b>	–	ankieta, wywiad
<b>Narzędzia</b>	–	kwestionariusz ankiety
<b>Teren badań</b>	–	Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku (szkoła przy szpitalu Szpital neurologiczno psychiatryczny) Grupa 20 nauczycieli oraz wychowawców.

#### **Weryfikacja hipotez:**

- Hipoteza 1 – potwierdziła się
- Hipoteza 2 – potwierdziła się
- Hipoteza 3 – potwierdza się
- Hipoteza 4 – potwierdza się

#### **Wnioski:**

- Według poczynionych ustaleń w skład zespołu klasowego wchodzi przeciętnie dwoje dzieci których rodzice osiągają wysoki status społeczny i materialny.
- Uczniowie z takich rodzin wyróżniają się głównie sposobem ubierania oraz sposobem zachowania, rzadko kiedy przejawiają swą wyższość wobec rówieśników. Często nie wyróżniają się niczym szczególnym wobec rówieśników dla postronnego obserwatora.
- w toku wykonanych badań ustalono że dzieci z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym najczęściej znajdują akceptację w grupie rówieśniczej. Nie udało się wykazać istotnego wpływu tych dzieci na grupę rówieśniczą w stosunku do reszty jej członków.
- Badania wykazały że dzieci pochodzące z rodzin o wysokim statusie społecznym oraz majątkowym mają tendencje do wykazywania problemów wychowawczo edukacyjnych, jednakże skala tego zjawiska nie jest dominująca i z badań wynika że dotyczy ona 20% ogółu badanych z tego środowiska, odsetek ten jest większy w stosunku do ogółu uczniów co potwierdza istnienie problemu.

Załącznik nr 4. **Streszczenie pracy licencjackiej****STRESZCZENIE PRACY LICENCJACKIEJ**

Nazwa Uczelni/Wydział : Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna w Gdańsku

Wydział Nauk Społecznych

Nazwisko i imię studenta: Monika Zimowicz

Rodzaj pracy dyplomowej: licencjacka

Tytuł pracy: Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku.

Nazwisko i imię, tytuł/stopień\* naukowy promotora: Wojciech Drzeżdżon, Doktor

Miejscowość i rok napisania pracy: Gdańsk 2017

Słowa kluczowe (minimum pięć): wpływ, środowisko, rodzina, status majątkowy/materialny, status społeczny, niepowodzenia szkolne.

Tekst streszczenia:

Powyższa praca dyplomowa traktuje o wpływie środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym, celem owej pracy było wykazanie tego wpływu oraz jego stopnia lub też braku tego wpływu.

Opierając się na literaturze wysunięto hipotezy których trafność należało sprawdzić. Dokonano tego za pomocą badań które zostały przeprowadzone w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku. Analiza materiału uzyskanego w toku badań za pomocą kwestionariusza ankiety oraz wywiadu przeprowadzonego z nauczycielami oraz wychowawcami z wyżej wymienionej placówki pozwoliła sformułować wnioski i zweryfikować owe hipotezy co zostało opisane w paragrafie 4.5.

Ostatecznie sformułowane hipotezy potwierdziły się lub też potwierdziły się częściowo co pozwoliło stwierdzić iż status majątkowy oraz społeczny rodziców jest jednym z wielu czynników które mają wpływ na występowanie problemów edukacyjno wychowawczych u dzieci i choć wykazano iż wpływ ów jest to nie jest on dominujący.

.....  
podpis studenta

**Załącznik nr 5. Oświadczenie**

....., dn.....

Imię i nazwisko: Monika Zimowicz

Wydział Nauk Społecznych

Kierunek Pedagogika

Specjalność Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z kształceniem integracyjnym

**OŚWIADCZENIE**

Świadom(a) odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona praca licencjacka/magisterska\* pt. Wpływ środowiska rodzinnego na niepowodzenia szkolne dzieci z rodzin o wysokim statusie majątkowym i społecznym na przykładzie Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 9 w Gdańsku.

- została napisana przeze mnie samodzielnie,
- zawiera te same treści w wersji papierowej i elektronicznej.

Jednocześnie oświadczam, że w/w praca:

- nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83 z późn. zm. ) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym, a także nie zawiera danych i informacji, które uzyskałem/am w sposób niedozwolony,
- nie była wcześniej podstawą żadnej innej urzędowej procedury związanej z nadawaniem dyplomów wyższej uczelni lub tytułów zawodowych.

Jestem także świadomy/a, że praca zawiera rezultaty stanowiące własność intelektualną Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Gdańsku, które nie mogą być udostępniane innym osobom i instytucjom bez zgody uczelni.

.....  
podpis składającego oświadczenie