

JOURNAL OF MODERN SCIENCE



JoMS 4/19/2013, ss. 65-80

KRZYSZTOF DZIURZYŃSKI

THEORETICAL ASPECTS OF STUDIES ON SCHOOL FAILURES

TEORETYCZNE ASPEKTY BADAŃ NAD NIEPOWODZENIAMI SZKOLNYMI

Krzysztof Dziurzyński

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej
im. Alcie De Gasperi w Józefowie
krzysztof.dziurzynski@gmail.com

ABSTRACTS

As the educational phenomenon the school failures have been accompanying students right from the moment when the school was established as an educational institution. In the Polish pedagogical literature the first attempts of description of this phenomenon are found in works of Helena Radlińska et al. who described reasons of the school successes and failures. It is from that moment on when we can see the scientific character of these issues. The next decades (till the end of the twentieth century) proved that the phenomenon of school failures, even though not named, remained “pedagogical problem number one” of the Polish and world educational system. It is a universal issue which appears in every country of a global character. This paper is meant to present the theoretical aspects of the school failure phenomenon. It recalls the terminological findings, and works out classifications.

Niepowodzenia szkolne to lustrzane odbicie powodzeń szkolnych. Jedno i drugie towarzyszy uczniom od momentu powstania szkoły jako instytucji edukacyjnej i dokonania pierwszej oceny postępów w nauce. Pierwsze polskie ustalenia badawcze dotyczące tego zjawiska pochodzą z lat trzydziestych ubiegłego wieku. Od tego też momentu możemy mówić o nadaniu naukowego statusu tej problematyce. W latach pięćdziesiątych powrócono do tej tematyki. Do restauracji tego obszaru przyczyniły się badania i prace Czesława Kupisiewicza (1952), Jana Konopnickiego (1961, 1966). Kolejne lata pokazały, że zjawisko niepowodzeń szkolnych z uwagi na swoją rozległość i doniosłość stało się nierozwiązywalnym problemem edukacyjnym polskiego systemu oświatowego. Przy okazji międzynarodowych badań porównawczych okazało się, iż problematyka ta ma globalny charakter. Jest ona obecna pod wszystkimi szerokościami geograficznymi

i we wszystkich krajach niezależnie od stopnia zamożności liczonego wysokością PKB na jednego mieszkańca. Potwierdzeniem tego stanu rzeczy są raporty UNESCO z 1971 i 1994 roku czy raport Jacques Delors. OECD odnotowało ciągłą aktualność tego zjawiska, proponując realizację projektu nazwanego: *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*. Artykuł ma na celu przedstawienie teoretycznych aspektów problematyki niepowodzeń szkolnych.

KEY WORDS:

student, school, family, school achievements, study failures

Uczeń, szkoła, rodzina, osiągnięcia szkolne, niepowodzenia szkolne

WPROWADZENIE

Niepowodzenia szkolne jako zjawisko edukacyjne towarzyszą uczniom od momentu powstania pierwszej szkoły. W polskiej literaturze pedagogicznej z pierwszymi próbami opisu tego zjawiska spotykamy się w pracach Heleny Radlińskiej i jej współpracowników, którzy na podstawie przeprowadzonych badań opisali przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych (1937). Od tego też momentu możemy mówić o naukowych dociekaniach nad tą problematyką. Ponownie zwrócono uwagę na to zjawisko w latach pięćdziesiątych poprzedniego stulecia. Stało się tak za sprawą pracy Czesława Kupisiewicza (1952), Jana Konopnickiego (1961, 1966). Następne dziesięciolecia pokazały, że zjawisko niepowodzeń szkolnych pozostawało *sui generis* „pedagogicznym problemem numer jeden” polskiego systemu oświatowego. Jednak byłby w błędzie ten, kto nie zauważałby uniwersalności i globalnego charakteru tego zjawiska. Potwierdzeniem tego są dwa raporty organizacji międzynarodowych z 1971 i 1994 roku (Pauli, Brimer, 1971; *A lutte contre l'échec scolaire*, 1994). Problematyce tej miejsce w swoim raporcie poświęcił Jacques Delors (1998). Międzynarodowa organizacja OECD odnotowała ciągłą aktualność tego zjawiska, proponując realizację projektu nazwanego: *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*.

Niniejszy artykuł koncentrować się będzie wokół teoretycznych aspektów zjawiska niepowodzeń szkolnych. Zostaną w nim przypomniane ustalenia terminologiczne, wypracowane klasyfikacje.

Poruszając kwestie niepowodzeń szkolnych, pragnę przybliżyć, czym jest powodzenie szkolne oraz przedstawić jego uwarunkowania. Problem

osiągnięć szkolnych objawia się w pozytywny lub negatywny sposób.

Do pozytywnej jego strony należą wszelkie sukcesy i powodzenia, zaś do negatywnej niepowodzenia szkolne. Te drugie mogą występować w różnych zakresach działalności i wymagań szkoły, a więc zarówno w obrębie uczenia się, jak i w kształtowaniu moralnych postaw młodzieży.

Nauka to podstawowy obowiązek dziecka oraz jego główna forma działalności. Bardzo ważne jest otrzymywanie pozytywnych i zadowalających wyników przez ucznia w szkole, gdyż dostarcza mu zadowolenia i niezbędego spokoju wewnętrznego oraz stanowi podstawę poczucia własnej wartości. Owe wyniki zapewniają mu korzystną pozycję społeczną w środowisku szkolnym i rówieśniczym, ułatwiają pożądaną projekcję własnej przyszłości, a także wpływają na dalszą karierę edukacyjną.

POJĘCIE - NIEPOWODZENIE SZKOLNE

Pojęcie powodzenia i niepowodzenia w nauce należy rozpatrywać łącznie, gdyż niepowodzenie zaczyna się wtedy, gdy kończy się powodzenie (sukces) w nauce. Takie podejście zaproponował Jan Konopnicki (1961).

Analizując literaturę przedmiotu, spotykamy się z różnymi definicjami niepowodzeń szkolnych. Według Wincentego Okonia jest to proces pojawiania się braków w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach uczniów oraz negatywnego stosunku młodzieży wobec tych wymagań.

Czesław Kupisiewicz definiuje niepowodzenia szkolne jako rozbieżność między wiadomościami, umiejętnościami i nawykami opanowanymi przez uczniów, a materiałem, jaki zgodnie z założeniami programowymi powinien poznać w zakresie poszczególnych przedmiotów.

Niepowodzenia szkolne można rozpatrywać jako porażkę pedagogiczną nauczycieli i nieskuteczność podjętych przez nich działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i kompensacyjnych. Z kolei, gdy rozpatrujemy je jako problem ucznia, musimy je rozumieć jako jego trudności w uczeniu się i spełnianiu obowiązków szkolnych (Łuczak, 2000, s. 1). O niepowodzeniu szkolnym można mówić również wtedy, gdy uczeń o średnich bądź dużych zdolnościach osiąga wyniki mierne, zaledwie wystarczające do promocji. W tym świetle powodzenia szkolne kojarzą się nam z optymalnymi - w stosunku do możliwości i warunków pracy ucznia - jego osiągnięciami w nauce i wychowaniu (Okoń, 2003, s. 356).

Według Wojciecha Kojosa, jeśli ujmemy szkołę jako system, to w syste-

mie tym możemy wyodrębnić swoistego rodzaju podsystemy, którym możemy przypisywać powodzenia i niepowodzenia szkolne (Kojs, 1998, s.15). Ten sam autor proponuje też, by niepowodzenia szkolne traktować jako „pewną kategorię negatywnie ocenianych – z jakiegoś punktu widzenia – skutków działań edukacyjnych związanych ze szkołą” (Kojs, 1998, s. 16). Mogą to być powodzenia i niepowodzenia: osób powołujących szkołę, nadzorujących i administrujących oświatę, uczących się, nauczających, autorów i twórców środków edukacyjnych, rodziców jako opiekunów, współwychowawców i współnauczycieli, pracodawców zatrudniających absolwentów, opiniodawców publicznych wpływających na świadomość edukacyjną społeczeństwa (Kojs, 1998, s.16). Zależnie od tego, jaką grupę i jej działania w obszarze edukacji analizujemy, to powodzenia bądź niepowodzenia szkolne możemy przypisywać różnym podmiotom (Kojs, 1998, s. 18).

Zdaniem N. Sillamy’ego niepowodzenie jest pojęciem subiektywnym, oznacza brak sukcesów w realizacji wyznaczonego sobie celu. Subiektywizm tego zjawiska polega na tym, że część uczniów liczy się z tym, że niepowodzenia w uczeniu się są nieuniknione, że towarzyszą (w świadomości) zawsze uczącym się, że jest to stała niewiadoma występująca przy podejmowaniu realizacji zadań nowych, trudnych, licznych i realizowanych zwłaszcza w trudnych warunkach (Sillami, 1994). Niepowodzeniem w uczeniu się jest rozbieżność ocen między wysiłkiem ucznia wkładanym w uczenie się a jego sukcesami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela.

Analiza pojęcia „niepowodzenia szkolne” i terminów pochodnych prowadzi do następującego, hierarchicznego i zależnościowego ich układu:

- Niepowodzenia szkolne są pojęciem najszerszym i obejmują niepowodzenia nauczycieli oraz uczniów.
- Niepowodzenia nauczycieli obejmują porażki wychowawcze oraz dydaktyczne, jak również organizacyjne.
- Niepowodzenia uczniów dotyczą zachowania oraz uczenia się (Łuczak, 2000, s. 1).

Trudności niepowodzenia w uczeniu się mają dwa główne źródła. Pierwsze z nich ma charakter podmiotowy i tkwi w strukturze psychofizycznej ucznia, drugi przedmiotowy, odnosi się do wymagań szkoły, głównie do treści programowych nauczania i uczenia się.

Włodarski i Matczak do determinant uczenia się uczniów zaliczyli właściwości odnoszące się do ucznia (jako podmiotu procesy) oraz wła-

ściwości sytuacyjne (opisujące proces uczenia się) (Włodarski i Matczak, 1996, s. 136).

Podsumowując, przez niepowodzenia szkolne należy rozumieć „rozbieżności pomiędzy wiadomościami, umiejętnościami i nawykami faktycznie opanowanymi przez uczniów a materiałem, jaki powinni opanować według założeń programowych w zakresie poszczególnych przedmiotów” (Spionek 1973, s. 15).

RODZAJE NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

Niepowodzenia szkolne można podzielić na niepowodzenia dydaktyczne, zwane też niepowodzeniami w nauce szkolnej, i niepowodzenia wychowawcze.

Jak widać na przedstawionym powyżej schemacie, niepowodzenia szkolne są złożonym procesem i zaniedbanie któregoś z elementów niesie za sobą coraz to większe konsekwencje. Zaniedbania w obszarze wychowania spowodowane są w dużej mierze błędami w wychowaniu. Artykuł nie odnosi się do tego typu błędów, zaniedbań. Osoby zainteresowane odsyłam do pracy Antoniny Guryckiej pt. *Błąd w wychowaniu* (Gurycka, 1990).

W tej części omówiona zostanie klasyfikacja niepowodzeń szkolnych zaproponowana przez Czesława Kupisiewicza. O niepowodzeniach jawnych mówimy wówczas, gdy braki w wiadomościach i umiejętnościach ucznia zostały przez nauczyciela dostrzeżone, zaś o niepowodzeniach ukrytych wtedy, gdy szkoła o brakach tych nie wie, lub też z rozmaitych powodów nie znajdują one wyrazu w ocenach, które uczeń otrzymuje. Pierwszym wyraźnym sygnałem ujawniania się niepowodzeń są oceny niedostateczne, chociaż świadczą już one o faktycznie zaawansowanym stopniu tego złożonego zjawiska. Dalszym stopniem jego nasilania się jest powtarzanie klas (*drugoroczność*) prowadzące do opóźnienia szkolnego, a ostatnim najpoważniejszym przerwaniem nauki szkolnej (*odsiew*) (Spionek, 1973).

Niepowodzenia szkolne *ukryte* odnoszą się nie tylko do opanowania wiedzy i jej zastosowania w życiu. Pełnowartościowy udział uczniów w procesie nauczania wymaga odpowiednich wiadomości i umiejętności, jak i dobrze rozwiniętych zdolności poznawczych, aktywności i samodzielności oraz zainteresowania nauką. Wszelkie zaniedbania w tym obszarze stanowią o niepowodzeniu szkoły (jako instytucji). Jest ono jeszcze trudniejsze do ujawnienia niż braki w wiadomościach czy umiejętnościach.

Niepowodzenia dydaktyczne *jawne* dzielą się na *przejściowe* i *względnie trwałe*. Do niepowodzeń dydaktycznych względnie trwałych zalicza się drugoroczność i odsiew.

Drugoroczność należy do jawnych niepowodzeń szkolnych. Terminem tym oznacza się zjawisko pozostawania ucznia w tej samej klasie w ciągu dwu lub więcej lat. Zjawisko to jest wyrazem głębokiej rozbieżności między wymaganiami szkoły, a postępami ucznia. Jest to jawne świadectwo porażki poniesionej przez szkołę.

Pisząc o drugoroczności, zazwyczaj zwraca się uwagę na ogromne straty materialne, spowodowane przedłużeniem okresu nauki, jak i trwałe ślady w osobowości dzieci i młodzieży (Okoń, 2003, s. 360).

Odsiewem szkolnym nazywamy zjawisko całkowitego przerwania nauki szkolnej przed ukończeniem szkoły (Okoń, 2003, s. 360-361).

PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

W literaturze przedmiotu spotykamy różne kategorie przyczyn niepowodzeń szkolnych.

Jan Konopnicki wyróżnił przyczyny ekonomiczno-środowiskowe, intelektualne i dydaktyczno-programowe (1961). Przyczynę o charakterze ekonomiczno-środowiskowym uważał za najważniejszą. Był nią brak opieki nad dzieckiem. Wśród przyczyn intelektualnych wyodrębnił przyczyny tkwiące w ogólnym braku zdolności i specjalnych brakach intelektualnych. Do przyczyn dydaktyczno-programowych zaliczył niewłaściwe kryteria oceny osiągnięć uczniów oraz braki w doborze treści programowych. W swojej koncepcji wymienione wyżej przyczyny niepowodzeń szkolnych traktował równorzędnie.

W innej swojej pracy Konopnicki określił te kategorie jako przyczyny intelektualne, emocjonalne i szkolne (1966). **Przyczyny intelektualne**, a zwłaszcza niski poziom umysłowy dzieci, uznał za decydujące uwarunkowanie niepowodzenia w nauce szkolnej. **Przyczyny emocjonalne** to jego zdaniem wszelkie formy społecznego upośledzenia dziecka utrudniające mu lub wręcz uniemożliwiające osiągnięcie powodzenia szkolnego w nauce. Upośledzenie to jest zwykle wytworem warunków domowych, opartych na braku wpływu wychowawczego domu bądź na złym wpływie domu czy rówieśników. Rzadziej źródłem upośledzenia emocjonalnego są warunki szkolne. Zadaniem szkoły jako instytucji publicznej jest zdiagnozowanie warunków życia i rozwoju ucznia i wyzwolenie go z warunków

szkodliwych. **Przyczyny szkolne** dzieli Konopnicki na organizacyjne i dydaktyczne. Pierwsze powiazał z samą organizacją szkoły i programami, a zwłaszcza z brakiem elastyczności w organizacji roku szkolnego i w programie nauczania, z lekceważeniem różnic intelektualnych między uczniami. Przyczyny zależne od samego nauczyciela wypływające głównie z wadliwej oceny pracy uczniów, przypisał do **przyczyn dydaktycznych**. Braki w wiadomościach i niedostateczne umiejętności w jednych przedmiotach uniemożliwiają uczniowi osiągnięcie powodzenia w innych przedmiotach.

Z kolei Halina Spionek podzieliła przyczyny niepowodzeń szkolnych na:

- ekonomiczno-społeczne,
- biopsychiczne,
- pedagogiczne (1973).

Wśród **przyczyn ekonomiczno-społecznych** akcentowała negatywny wpływ takich czynników, jak złe czy bardzo złe warunki materialne i mieszkaniowe rodziny dziecka, dysfunkcyjną strukturę rodziny (jej niepełny charakter) i zakłócenia w jej wewnętrznej atmosferze, niski poziom kulturalny i intelektualny rodziców, niewłaściwą postawę rodziców wobec dziecka, brak zrozumienia i zaspokajania potrzeb dziecka oraz brak zainteresowania jego pracą szkolną. Czynniki te uważane były przez nią za przyczynę zaburzeń rozwojowych wpływających niekorzystnie na proces nauczania i jego efekty.

Część badaczy widzi główne przyczyny niepowodzeń szkolnych w samych uczniach. Mają one tkwić w różnicach między ich zdolnościami i uzdolnieniami. Według nich różnice te powodują, że praca szkoły obliczona na uczniów o przeciętnych zdolnościach, niekorzystnie odbija się na uczniach zdolnych, jak też na uczniach niezdolnych, przyczyniając się do występowania różnego rodzaju niepowodzeń u obu grup uczniów (Okoń 2003 s. 363).

Pedagodzy i psychologowie z krajów Europy wschodniej nie godzili się z przecenianiem wpływu środowiska lub czynników dziedzicznych na powodzenia szkolne. Prace nauczyciela wychowawcy jako wychowanie i nauczanie uważali za czynnik decydujący o tym powodzeniu. W twierdzeniu, iż niedostateczne postępy uczniów nie są wynikiem odpowiedniego nauczania, lecz są fatalistycznie uwarunkowane przez czynniki społeczne i dziedziczność, kryje się ich zdaniem pomniejszenie odpowiedzialności nauczycieli za poziom wychowania i kształcenia w szkole. Cechą charakterystyczną przedstawionych trzech stanowisk jest traktowanie jednej

z przyczyn niepowodzeń szkolnych jako dominującej przy jednoczesnym lekceważeniu lub niedostatecznym docenianiu pozostałych przyczyn (Okoń 2003 s. 363).

Czesław Kupisiewicz, podobnie jak J. Konopnicki, M. Tyszkowa czy H. Spionek, wyodrębnił następujące przyczyny niepowodzeń szkolnych:

- ekonomiczno-społeczne lub środowiskowe,
- pedagogiczne,
- biopsychiczne (Kupisiewicz, 1965, s. 16).

Autor ten zwrócił uwagę na takie przyczyny niepowodzeń dydaktycznych, jak:

- popełnianie przez nauczycieli w czasie lekcji błędów merytorycznych, polegających na słabej znajomości procesów nauczania i uczenia się,
- niedostateczna znajomość uczniów przez nauczycieli,
- brak ze strony szkoły opieki nad uczniami opóźnionymi w nauce (Kupisiewicz, 1965).

Pierwsze z nich to przyczyny związane z nieodpowiednimi „zewnętrznymi”, warunkami pracy dydaktycznej nauczyciela. Są to np. nieprzystosowanie programów nauczania do możliwości ucznia, nieodpowiednie podręczniki szkolne oraz brak dostatecznego wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, a także trudne warunki organizacyjne szkół, tj. dwuzmianowość, nadmierna liczba uczniów w klasie.

Drugą grupą z przyczyn niepowodzeń dydaktycznych to te, które wiążą się z działalnością dydaktyczną nauczyciela. Zaliczyć można do nich np. brak właściwego przygotowania się do lekcji oraz zaniedbywanie samokształcenia i podnoszenia kwalifikacji, błędy wynikające z braku dostatecznej opieki nad uczniami mającymi trudności w nauce, jak i błędy oraz usterki metodyczne i wychowawcze wynikające z niedostatecznej znajomości uczniów.

Przyczyny związane z wadliwą pracą ucznia, takie jak niechęć do nauki, lenistwo oraz lekceważenie obowiązków szkolnych zakreślają trzecią grupę niepowodzeń dydaktycznych.

Na podstawie badań stwierdzono, że czynnikiem decydującym o postępach w nauce dzieci uczęszczających do klas I – III jest nieprawidłowa organizacja i przebieg procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tym konkretnym przypadku istnieje ścisła zależność między poziomem pracy nauczyciela a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Badania wykazały, że wśród

wielu bardzo złożonych czynników powodujących niepowodzenia szkolne decydujące znaczenie mają przyczyny pedagogiczne względnie zależne od nauczyciela (Łuczak, 2000, s. 16).

Wpływ na późniejsze efekty edukacji ma środowisko, w którym rozwija się dziecko. Bardzo ważnym i niezaprzeczalnym czynnikiem jest środowisko rodzinne. Troska rodziców o dziecko uczęszczające do szkoły musi obejmować wszystkie elementy warunkujące powodzenia w nauce, a więc:

- stan zdrowia,
- rozwój fizyczny i rozwój motoryczny, jak również rozwój umysłowy, emocjonalny i społeczny,
- tryb życia oraz wewnętrzne warunki życia,
- atmosferę panującą w rodzinie,
- rozwój i realizację zainteresowań zarówno przedmiotami nauki, jak i dziedzinami pozaszkolnymi,
- organizację codziennych zajęć, a w szczególności przygotowanie zadań domowych (Łuczak, 2000, s. 3).

Kolejnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcie pozytywnych wyników w nauce jest stan zdrowia dziecka. Dobry stan zdrowia umożliwia regularne uczęszczanie do szkoły. Uczeń, który opuszcza lekcje, zazwyczaj ma luki w materiale nauczania. Nawet najbardziej fachowa i metodyczna pomoc nie przyniesie tak oczekiwanych korzyści, jak bezpośredni udział dziecka w zajęciach. W domu uczeń opanowuje przerabiany materiał w sposób mniej wszechstronny. Uboższe są także przeżycia i doświadczenia społeczne dziecka, które mają wpływ na przyswajanie wiedzy. Niekorzystne jest także dla dziecka pozostawianie go z błahych powodów w domu, gdyż zaczyna mieć braki w przyswajanym materiale. Ujemny wpływ na niepowodzenie w nauce mają także wady fizyczne zwłaszcza słuchu, wzroku i mowy, jeśli nie są systematycznie leczone i korygowane (Łuczak 2000, s. 5).

Kolejną przyczyną niepowodzeń są przyczyny biopsychiczne. Większość pedagogów określa je również mianem „przyczyn tkwiących w dziecku”. W ramach tego podziału zaburzenia rozwoju dziecka należą do biopsychicznych przyczyn niepowodzeń.

Dziecko przychodzące do szkoły pod wieloma względami jest już ukształtowane. W toku dotychczasowego wychowania w rodzinie lub przedszkolu zostały już w dużej mierze uformowane jego postawy wobec

określonych zjawisk oraz sposoby reagowania na bodźce oraz intelektualny i emocjonalny stosunek do różnych przedmiotów i wydarzeń. Zachowanie oraz rozwój fizyczny i psychiczny uzależniony jest nie tylko od oddziaływań wychowawczych, ale także od zadatków wrodzonych oraz od warunków, w jakich się one rozwijają. Do czynników biopsychicznych mających wpływ na efekty edukacji należą:

- poziom inteligencji ucznia,
- temperament,
- cechy charakteru,
- stan zdrowia,
- rozwój psychomotoryczny (Łuczak, 2000, s. 6).

W znacznym stopniu warunkuje to możliwość osiągnięcia sukcesu edukacyjnego oraz harmonijny rozwój psychomotoryczny uczniów. Większość uczniów przychodzących do szkoły wykazuje rozwój umysłowy prawidłowy, a znaczny procent dzieci rozwija się w tempie przyspieszonym (akceleracja rozwoju). Jednak do szkoły trafiają także dzieci o obniżonym poziomie rozwoju. Badania naukowe nad uczniami, którzy napotykają trudności i niepowodzenia szkolne, wykazują, że ich rozwój intelektualny jest prawidłowy, jednak przebiega nieharmonijnie. Dysharmonia może dotyczyć różnych sfer, np. rozwój fizyczny może być prawidłowy lub przyspieszony, a umysłowy opóźniony. Bywa też odwrotnie, dzieci o bardzo dobrym poziomie rozwoju umysłowego często odznaczają się opóźnionym rozwojem fizycznym. Nierównomierność może zachodzić w obrębie rozwoju umysłowego, mówimy wtedy o fragmentarycznych deficytach rozwojowych. Obejmują one rozwój spostrzegania wzrokowego i słuchowego oraz rozwój motoryczny i manualny.

Wśród przyczyn pedagogicznych wyróżnia się zazwyczaj przyczyny tkwiące w samym procesie dydaktycznym, przyczyny spowodowane niedostatecznym przygotowaniem zawodowym nauczycieli, popełnianymi przez nich błędami dydaktycznymi oraz wadliwą postawę w stosunku do uczniów. Do najczęściej wymienianych dydaktycznych przyczyn niepowodzeń należą: przeładowanie programów nauczania, werbalizm nauczania, wady systemu klasowo-lekcyjnego, brak indywidualizacji nauczania.

UWARUNKOWANIA NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

Wiele czynników warunkuje powodzenia i niepowodzenia szkolne.

Najważniejszym czynnikiem jest wszystko to, co wiąże się ze szkołą i z nauczycielem, jak również z samym uczniem oraz warunkami społecznymi pracy szkolnej (Okoń 2003, s. 356).

W rzeczywistości szkolnej jest tak, że każdy uczeń, a więc zarówno bardzo dobry, jak i średni doznaje powodzeń i niepowodzeń, choć ich skala i charakter bardzo się między sobą różnią. Szkoła jest pierwszym i bardzo złożonym czynnikiem. Na jej złożoność składają się nauczyciele oraz metody i środki ich działalności. Warto tu wspomnieć, iż pedagogiczne i dydaktyczne przygotowanie nauczyciela, jego doświadczenie, zdolności i zamiłowanie do swojego zawodu wpływają na jego osiągnięcia zawodowe.

Drugim czynnikiem, od którego zależą osiągnięcia szkolne, jest sam uczeń. Jest on integralną częścią szkoły, więc koniecznością staje się odpowiednie zdynamizowanie sił ucznia, a więc rozwinięcie jego aktywności, samodzielności, docieklivosti, pracy twórczej, wytrwałości w dążeniu do celu, ukierunkowanych zainteresowań oraz nastawienia na samokształcenie (Okoń 2003, s. 357 – 358).

Warunki społeczne, w jakich przebiega praca szkoły, są trzecim czynnikiem i to one poważnie wpływają na powodzenia pracy kształtująco-wychowującej. W ich zakres wchodzi warunki istniejące na terenie szkoły, domu lub internatu i całego środowiska.

Na warunki społeczne składają się czynniki:

- atmosfera w szkole,
- istnienie lub brak odpowiednich instytucji wypełniających czas wolny uczniów,
- grupy rówieśnicze,
- warunki domowe.

Ważne, aby atmosfera szkolna sprzyjała identyfikacji ucznia ze szkołą. Wyróżnić tutaj możemy czynniki wyzwalające i wzmacniające identyfikację bądź czynniki ją zakłócające i osłabiające.

Klimat sprzyjający identyfikacji ze szkołą charakteryzuje się:

- przewagą pozytywnych emocji - „ciepło emocjonalne”,
- niewystępowaniem sytuacji konfliktowych - brak napięć,
- zasadniczą zgodnością celów, motywacji wypełniania obowiązków szkolnych,
- unikaniem zachowań represyjnych: przewaga nagród nad karami,

- sprawiedliwością wobec wszystkich uczestników społeczności szkolnej,
 - przewagą więzi osobowych, bezpośrednich, nieformalnych.
- Klimat utrudniający identyfikację ze szkołą charakteryzuje się:
- przewagą emocji negatywnych lub obojętności uczuciowych,
 - występowaniem sytuacji konfliktowych - stałe napięcia nerwowe,
 - niezgodnością celów i sprzecznymi motywacjami spełniania obowiązków szkolnych,
 - występowaniem zachowań represyjnych: przewaga kar nad nagrodami,
 - protekcjonizmem,
 - przewagą więzi rzeczowych, pośrednich, sformalizowanych (Okon 2003, s. 358).

PODSUMOWANIE

Mimo że zjawisko niepowodzeń szkolnych zostało rozpoznane dość dawno, to nadal pozostaje „palącym” i „wstydlivym” problemem oświaty. Znamienne są poglądy J. Konopnickiego, który stwierdziła, że „nie ma prawie sytuacji, w jakiej można swobodnie wskazać na jeden i tylko jeden czynnik, który spowodował niepowodzenie w nauce (...) Nawet bardzo wnikliwa analiza indywidualna może nie dać nam odpowiedzi, co w danym przypadku było pierwszą, a co bezpośrednią czy główną przyczyną. Analiza każdego indywidualnego przypadku niepowodzenia w nauce dostarcza poważnych dowodów na równoległe istnienie wielu przyczyn i na fakt, że nie można ich od siebie oddzielić” (Konopnicki, 1966, s. 26-27).

Mimo że cytat ten dotyczy *stricte* niepowodzeń w nauce, można odnieść go także do wyjaśnienia przyczyn niepowodzeń szkolnych. Myśl sformułowana przez J. Konopnickiego ma charakter refleksji uniwersalnej i ponadczasowej.

Na zakończenie chciałbym podkreślić, że w literaturze przedmiotu dotyczącej powodzeń i niepowodzeń szkolnych obok kluczowego pojęcia funkcjonują takie określenia, jak: trudności szkolne (Bandura 1968; Kowolik 1998), opóźnienie szkolne (Konopnicki 1961), specjalne potrzeby edukacyjne (Jas, Jarosińska 2010), specyficzne trudności w uczeniu się (Bogdanowicz 1997). Stąd też pojawia się wrażenie, że problematyka niepowodzeń szkolnych to problematyka o dużym stopniu złożoności, niemożliwa do jednoznacznego zdefiniowania. Pedagogiczne refleksja nad niepowodzeniami w sferze metodologicznej wymaga bardzo starannego

wskazania, czego badane, opisywane niepowodzenia dotyczą oraz jaki kontekst im towarzyszy.

REFERENCES

- A lutte contre l'échec scolaire* (1994), Bruxelles-Luxembourg.
- Bandura, L. (1968). *Trudności w procesie uczenia się*, PZWS, Warszawa.
- Bogdanowicz, M. (1997) *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria-diagnoza-terapia*. CMP P-P, Warszawa.
- Delors, J. (1998). *Edukacja. W niej jest ukryty skarb*. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwo UNESCO, Warszawa.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. WSiP, Warszawa.
- Jas, M. Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży: prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Karpińska, A. (1999). *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*. Trans Humana, Białystok.
- Kojs, W, (1998). *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*, [w:] Łysek J. (red.) *Niepowodzenia szkolne*, Oficyna Impuls, Kraków.
- Konopnicki, J. (1961). *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Konopnicki, J. (1966). *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*. PWN, Wrocław-Warszawa.
- Kowolik P., (1998). *Niektóre zabiegi profilaktyczno-terapeutyczne szkoły w stosunku do uczniów mających trudności w nauce*, [w:] Łysek J. (red.) *Niepowodzenia szkolne*, Oficyna Impuls, Kraków.
- Kupisiewicz, Cz. (1965). *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. PZWS, Warszawa.
- Kupisiewicz, Cz. (1977). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., (2005) *Podstawy dydaktyki*. WSiP, Warszawa.
- Łuczak, B. (2000). *Niepowodzenia w nauce*. Oficyna Wydawnicza, Poznań.
- Łysek, J. (red.) (1998). *Niepowodzenia szkolne*, Oficyna Impuls, Kraków.
- Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak Warszawa.
- Pauli, L., Brimer, M.A., (1971). *Le déperdition scolaire: un problème mon-*

diale. Bureau International d' Education, Paris-Genève.

Radlińska, H. (red.) (1937). *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*. Nasza Księgarnia, Warszawa.

Sillamy, N. (1994). *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Książnica, Poznań.

Spionek, H. (1973). *Zaburzenia rozwojowe uczniów a niepowodzenia szkolne* PWN, Warszawa.

Włodarski, Z. Matczak A. (1996) *Wprowadzenie do psychologii*. WSiP Warszawa.