

Urszula Tyluś

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny

w Siedlcach

ORCID: 0000-0003-0060-0500

Szkoła wobec uczniów z rodzin dysfunkcyjnych – problemy i wyzwania

Niedogodne warunki rozwoju towarzyszą dzieciom, które dorastają w rodzinach dysfunkcyjnych. Skutkiem indywidualnego wymiaru życia dzieci w rodzinie dysfunkcyjnej są negatywne konsekwencje, które mogą przejawiać się w obniżonym poziomie biologicznego ich funkcjonowania, niskiej pozycji społecznej, z czym wiązać się mogą zaniżone aspiracje edukacyjne i zawodowe. Celem badań było określenie poziomu funkcjonowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych w warunkach szkolnych w opinii nauczycieli oraz ustalenie urzeczywistnienia planowych działań pedagogicznych w zakresie wspierania rozwoju tej grupy uczniów. Badania przeprowadzono w 2018 roku wśród 121 nauczycieli pracujących w 19 szkołach podstawowych zlokalizowanych w województwie mazowieckim. Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i przyporządkowaną jej technikę wywiadu oraz technikę ankiety. Uzyskane wnioski z badań, wskazujące na poważne problemy zaburzające proces uspołeczniania i oferowania pomocy uczniom z rodzin dysfunkcyjnych, uzupełnione są propozycją obszarów uaktywnienia działań w środowisku szkolnym na rzecz wspierania procesów wychowania tej grupy uczniów.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, rodzina dysfunkcyjna, problemy szkolne, wsparcie wychowawcze, wyzwania edukacyjne

School towards a dysfunctional family student – problems and challenges

In appropriate development condition sac company natural growth of those children who are brought up in dysfunctional families. The result of individual dimension of children's growth in dysfunctional family are the negative consequences which may be manifested as lowered level of their biological functioning, underestimated social position which further lead to decreased educational and professional aspirations. The aim of the

research was to establish the level of managing process found among students who came from dysfunctional families in their school environment in the opinion of teachers and establish realising planned educational actions toward supporting development of the aimed group of students. The research was conducted in 2018 among a group of 121 teachers who represented 19 primary schools in the Mazowieckie district. The research was carried out with the use of a diagnostic survey method and subordinate techniques consisting of an interview and a questionnaire. The final conclusions of the research, which denote significant problems that distract from the process of socialising and offering educational support towards students who come from dysfunctional families, are supplemented by a proposal for activating actions in the school environment towards further support of educational processes addressed to that group of students.

Keywords: social pedagogy, dysfunctional family, school problems, educational support, educational challenge

Bibliografia

- Adamek I. (2011). *Uczenie uczenia się – wspieranie edukacyjne ucznia*. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*. Kraków: LIBRON.
- Bałachowicz J. (2003). *Konstruktywizm w teorii i praktyce edukacji*, *Edukacja*, 3.
- Bauman Z. (2007). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Veccim*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bauman Z. (2007). *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bednarek S. (2000). *Edukacja regionalna. Dziedzictwo kulturowe w zreformowanej szkole. Materiały dla nauczycieli*. Wrocław: SILESIA.
- Berger P.L., Luckman T. (1983). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości*. Przeł. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostkowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Element emancypacyjnej teorii edukacji. Rozprawy i studia*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2007). *Ku czemu wychowywać w nieprzejrzystym świecie*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Erikson E.H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Przeł. P. Hejmej. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Erikson E.H. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Górniewicz J. (2007). *Teoria wychowania*. Olsztyn: Olsztyńska Szkoła Wyższa im. Józefa Rusieckiego.

- Kawula S. (2014). Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kaufmann J.-C. (2004). *Ego. Socjologia jednostki*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Mead G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Przeł. Z. Wolińska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Przetacznikowa M. (1981). Psychologiczne podstawy wychowania w rodzinie. W: M. Przetacznikowa, Z. Włodarski (red.), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ramirez O.F., Rubinson R. (1979). Creating Members: The Political Incorporation and Expansion of Public Education. W: J.W. Meyer, M.T. Hannan (red.), *National Development and the World System; Educational Economic and Political Change*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schaffer H.R. (2011). *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymański M.J. (2012). Nowe nierówności społeczne i ich skutki edukacyjne. W: E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś (red.), *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Szymański M. (2013). *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*. Kraków: Impuls.
- Śliwowski B. (2010). Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania. Kraków: Impuls.
- Tarkowska E. (2005). System edukacji a problemy młodzieży ze środowisk defaworyzowanych W: Z. Sirojć (red.), *Edukacja przeciw wykluczeniu. Teoria i praktyka*. Warszawa: Oficyna Wydaw. Aspra-Jr.
- Tillmann K.J. (2005). *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Przeł. G. Błuszcz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyluś U. (2015). *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Tyluś U. (2016). *Ubóstwo dzieci i młodzieży jako problem społeczny i edukacyjny*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.
- Tyszka Z. (1998). Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań – możliwości współdziałania badawczego. *Rocznik Socjologii Rodziny*, t. 10.
- Tyszka Z. (1974). *Socjologia rodziny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Proces wychowawczo-socjalizacyjny dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej

Psychologiczne, społeczne i pedagogiczne koncepcje rozwoju człowieka zwracają uwagę na złożony proces kształtowania jednostki pod wpływem czynników społeczno-kulturowych. Istnieje wiele teorii naukowych, które wyjaśniają ten złożony proces w różnych kontekstach interpretacyjnych i znaczeniowych. Na problem uwarunkowań społecznych w rozwoju człowieka zwraca uwagę między innymi teoria interakcjonizmu symbolicznego reprezentowana przez George'a Meada oraz koncepcja psychospołecznego rozwoju człowieka Erika Eriksona. Według Meada problematyka rozwoju jednostki nierozzerwalnie jest związana z kontaktami społecznymi, a szczególnie z procesami komunikowania się w rodzinie. Wskazane elementy tworzą mocny fundament sprzyjający budowaniu cech osobowości, przejawianiu zachowań i reakcji, a zarazem możliwości przystosowania się do środowiska (1975). Erikson uzależnia rozwój społeczno-kulturalny jednostki od jakości przebiegu poszczególnych jego stadiów, z których każdy rzutuje na kolejny etap życia (Erikson, 2004). Pomimo różnic w dostrzeganiu wpływu kontekstów społecznych na kształtowanie cech jednostki badacze stwierdzają jednoznacznie, iż rozwój człowieka jest silnie skorelowany ze środowiskiem i jego charakterystycznymi uwarunkowaniami, w tym przede wszystkim ze środowiskiem rodzinnym.

James Kaufman, przedstawiciel socjologicznej teorii rozwoju człowieka, dostrzega równorzędność dojrzewania systemu psychologicznych predyspozycji z zewnętrznymi powiązaniami społecznymi. Synchronizacja powiązań umożliwia uruchomienie sfery funkcjonalnej, uwidaczniającej się w codziennym życiu (2004). Zatem rozwój jednostki autor ukazuje jako złożony proces tworzenia świata wewnętrznego w oparciu o wielorakie powiązania społeczne. W ten sam obszar myślenia wpisują się spostrzeżenia Klaus Tillmanna, który utożsamia rozwój jednostki z procesem zespalającym niepowtarzalne elementy indywidualne (psychiczne) z kontekstami społecznymi (2005). Na przebieg rozwoju dziecka i jego efekty zwraca także uwagę Rudolf Schaffer. Wpływ środowiska na rozwój jednostki ujmuje on w dwojaki sposób. Pierwszy z nich określa jako „wpływy niespecyficzne”, charakteryzujące się interakcjami społecznymi, które prowadzą do stanu pobudzenia rozwijającej się osoby, stymulując rozwój i podnosząc poziom dojrzewania bądź hamując w warunkach silnej depresji środowiskowej. Drugi rodzaj to wpływy specyficzne, wiążące się z różnymi środowiskami wychowawczymi i jego charakterystycznymi oddziaływaniami (Schaffer, 2011).

Z prac tych autorów wynika, że środowisko wychowawczo-socjalizacyjne oraz panujące w nim normy i wyznaczniki życia społeczno-kulturowego nie pozostają bez wpływu na formowanie osobowości dziecka. Wynika z nich również, że mechanizmy socjalizacji mają wiele wspólnego z rozwojem, ponieważ doświadczając i odczuwając, jednostka zmienia się społecznie i emocjonalnie.

Rodzina jest podstawowym i jednocześnie naturalnym środowiskiem życia każdego człowieka. Jako instytucja społeczna pełni odpowiedzialną rolę w procesie wychowania i socjalizacji jednostki, począwszy od jej urodzenia, zaznaczając swój udział i wywierając wpływ w kolejnych jej fazach rozwojowych. Wychowanie to złożony proces stawania się człowiekiem. To celowe zamierzenie, które odnosi się do zmian w człowieku

w różnych sferach osobowości, przygotowując go do zaistnienia w rzeczywistości społecznej jako odbiorcę i kreatora własnego życia. Wychowanie – jak zauważa Józef Górniewicz – jest jedną z najważniejszych dziedzin mających wpływ na zaplanowany rozwój człowieka. Od jego rezultatów bowiem zależy styl funkcjonowania jednostki w rzeczywistości społecznej. Wychowanie traktuje się jako kształtowanie i rozwijanie w jednostce cech w kategorii współżycia społecznego oraz aktywnego samorozwoju i doskonalenia siebie. Skutkiem wychowania jest ukształtowanie postaw jednostki, wyrażających się w jej stosunku do siebie i całego świata. Celem zaś tego procesu jest kształtowanie wartościowych postaw moralno-społecznych jednostki (Górniewicz, 2007, s. 99-101).

W proces wychowania w środowisku rodzinnym wkomponowana jest przestrzeń wychowawcza. Organizowanie przestrzeni wychowawczej w środowisku rodzinnym uzależnione jest od całościowego poglądu rodziców na proces wychowania. Najogólniej ujmując, wypełniają ją świadomie organizowane sytuacje wychowawcze, postawa rodziców, preferowane style wychowania, kultura behawioralna wraz z asortymentem akceptowanych wzmocnień pozytywnych i negatywnych.

W kontekst czynników decydujących o rozwoju dziecka i przygotowania go do udziału w życiu społecznym wpisuje się również proces socjalizacji. Dom rodzinny staje się istotnym przekąźnikiem etycznych, kulturowych, psychicznych desygnatów, za pośrednictwem których dzieci kształtują wyobrażenie o sobie, innych i o życiu. Spontaniczna socjalizacja w rodzinie staje się siłą, która przyczynia się do kształtowania systemu wartości, wytwarzania trwałych poglądów, przekazywania obyczajów, wzorów zachowań i norm kulturowych.

Peter Berger i Thomas Luckmann pojęcie socjalizacji określają jako „wszechstronne i zwarte wprowadzenie jednostki w obiektywny świat społeczeństwa albo jakiś sektor”. Ponadto wyróżniają socjalizację pierwotną, czyli taką, którą jednostka przechodzi w dzieciństwie i z której pomocą staje się członkiem społeczeństwa, oraz socjalizację wtórną, którą stanowi „[...] każdy następny proces, który wprowadza jednostkę mającą już za sobą socjalizację pierwotną w nowy sektor obiektywnego świata jego społeczeństwa”. Socjalizacja pierwotna jest ważnym elementem przygotowującym jednostkę do życia. Odbywa się to na drodze dostarczanych bodźców, które pozostawiając w sferze osobowości pewne ślady, mogą stać się drogowskazem i wyznacznikiem akceptowania, przyjmowania i odtwarzania określonych zachowań (1983, s. 204).

Zdaniem Marii Przetacznikowej socjalizacja dziecka w obrębie rodziny zachodzi w układzie wzajemnie powiązanych sytuacji, zwanych kontekstami. Do najważniejszych kontekstów sytuacyjnych odgrywających istotną rolę w rozwoju dziecka i w procesie jego socjalizacji autorka zaliczyła: kontekst regulacyjny, instrukcyjny, innowacyjny i interpersonalny. Kontekst regulacyjny wyznacza układ różnych sytuacji rodzinnych, które uczą sposobów postępowania w życiu, oceny zachowywania własnego i cudzego, przyswajania norm życia rodzinnego i społecznego. Kontekst instrukcyjny dostarcza informacji o obiektywnych cechach przedmiotów, kształtując przy tym określone umiejętności posługiwania się nimi. Kontekst innowacyjny umożliwia dziecku przetwarzanie zdobytych informacji i doznanych doświadczeń rodzinnych na konkretne czynności w życiu codziennym. Kontekst interpersonalny odnosi się do sfery stosunków międzyludzkich i emocji, pozwalając dziecku na uświadomienie sobie własnych i cudzych stanów uczuciowych, oraz uczy odpowiednio na nie reagować.

Wydobywające się z poszczególnych kontekstów sytuacyjnych impulsy, bodźce w sposób bezpośredni lub pośredni odgrywają istotną rolę w ogólnym rozwoju i w procesie socjalizacji (Przetacznikowa, 1981, s. 468).

W toku podjętych rozważań można uznać, że wychowanie i socjalizacja to nierozzerwalne elementy procesu uspołeczniania się. Socjalizacja towarzyszy bowiem procesowi wychowania, tworząc złożony i interakcyjny komponent decydujący o rozwoju społecznych sprawności dziecka. Proces wychowawczo-socjalizacyjny wyznacza szereg planowanych, świadomych działań określających ramy wychowania rodzinnego oraz ciąg wydarzeń, sytuacji, z których wyphywające sygnały, impulsy, bodźce wytwarzają aurę socjalizacji spontanicznej, dającej podstawy do wielowymiarowego kształtowania osobowości.

Zatem środowisko rodzinne jest elementarną szkołą życia, w którym zaistniałe konteksty sytuacyjne są podstawą do wejścia w życie społeczne i funkcjonowanie w nim. Charakter kontekstów wychowawczo-socjalizacyjnych uzależniony jest w dużym stopniu od poziomu realizacji podstawowych funkcji rodziny, a więc wyspecjalizowanych form działania przez członków rodziny, wynikających z bardziej lub mniej uświadamianych przez nich zadań, podejmowanych w ramach wyznaczonych przez obowiązujące normy i wzory a prowadzących do określonych efektów głównych i pobocznych (Tyszka, 1998, s. 87).

Z założeń funkcjonowania rodziny wynika, że każda z nich powinna zapewnić swoim dzieciom pomyślne warunki rozwoju, zaszczyć pozytywne nawyki, wpoić zasady społecznego funkcjonowania, samoistnie wywierać głębokie wpływy wychowawcze, socjalizacyjne dzięki charakteryzującej ją jedności i wspólnocie. Prawidłowe wpływy socjalizacyjne i korzystne oddziaływania wychowawcze tworzą „zdrowe” środowisko rodzinne, w którym istnieje szansa na optymalny rozwój osobowości, kształtowania wartości i norm przyjętych w społeczeństwie. Dlatego rodzina powinna spełniać wobec swoich potomków określone funkcje, których poziom realizacji będzie miał wpływ na wrastanie w życie społeczne i funkcjonowanie w nim. Literatura przedmiotu podaje różne typologie i klasyfikacje funkcji rodziny. Różnią się one między sobą ilością wymienianych funkcji i zakresem podziału. Zakresy znaczeniowe tych typologii nie wykluczają się wzajemnie, tylko uzupełniają i rozszerzają płaszczyznę interpretacyjną. Zbigniew Tyszka wyróżnił cztery grupy funkcji:

1. funkcje biopsychiczne (prokreacyjna, seksualna), dotyczące biologicznych zachowań człowieka;
2. funkcje ekonomiczne (materialno-ekonomiczna, opiekuńczo-zabezpieczająca), pozwalające na zaspokojenie materialnych potrzeb rodziny oraz pomoc jej członkom, którzy są całkowicie lub częściowo pozbawieni środków do życia (dzieci, osoby chore lub starsze);
3. funkcje społeczno-wyznaczające (klasowa, legalizacyjno-kontrolna), regulujące życie rodzinne przez system zewnętrznych i wewnętrznych układów społecznych;
4. funkcje socjopsychologiczne (socjalizacyjna, kulturalna, rekreacyjno-towarzyska), w ramach których rodzina przygotowuje dziecko do pełnienia przyszłych ról w rodzinie i społeczeństwie (1974, s. 74).

Poziom realizacji funkcji w poszczególnych rodzinach jest zróżnicowany. Uzależniony on jest od układu różnych sytuacji rodzinnych, których wydzźwiękiem mogą być przyjazne relacje wspierające rozwój dziecka oraz te niebezpieczne, które wyphywają z niewystarczającego procesu wychowawczo-socjalizacyjnego, potęgując w różnych zakresach szkodliwość rozwoju swoich potomków. Wypełnianie na wystarczającym poziomie funkcji rodzicielskich zaspokaja zakres potrzeb biologicznych, afiliacyjnych, przynależności i bezpieczeństwa,

a tym samym sprzyja wytwarzaniu w środowisku domowym konstruktywnych i pozytywnych relacji, które stymulują rozwój dziecka i stają się podstawą do wyznaczania przez nie coraz to nowych potrzeb w kontekście indywidualnym, jak i społecznym. Niekorzystne sytuacje i doświadczenia rodzinne, które zaburzają proces zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka, ograniczają proces jego wszechstronnego rozwoju, negatywnie wpływając na samopoczucie psychiczne oraz fizyczne, potęgując niepowodzenia, ograniczając szanse życiowe.

Nasilanie się negatywnych sytuacji w wyniku niespełniania podstawowych funkcji rodziny prowadzi do zjawiska dysfunkcji, a więc do niewydolności w różnych zakresach egzystencji członków rodziny. O tym, czy daną rodzinę można postrzegać w kategoriach dysfunkcyjnej, przesądza skala zaburzeń w jej funkcjonowaniu. Stanisław Kawula za rodzinę dysfunkcyjną uznaje taką grupę jej członków, którzy nie potrafią prawidłowo wypełniać swoich funkcji rodzicielskich, a więc sprostać obowiązkom względem własnych dzieci i innych członków rodziny, a także nie potrafią pomyślnie rozwiązywać swoich sytuacji kryzysowych. Jest to rodzina, gdzie nie jest możliwy naturalny i poprawny rozwój jej członków (2014, s. 32). Dysfunkcyjność rodziny może dotyczyć różnych sfer, dlatego można mówić o: dysfunkcji ekonomicznej rodziny, dysfunkcji socjalizującej, wychowawczej, opiekuńczej czy emocjonalnej. Są to sfery, które bezpośrednio dotyczą dzieci, co do których rodzice mają obowiązki. Proces wychowawczo-socjalizacyjny w rodzinie dysfunkcyjnej jest zaburzony. Ulega on dezorganizacji i zaniedbaniu, co przejawia się w niewystarczającym oddziaływaniu wychowawczym, a spontaniczny proces socjalizacji ukazuje wzory zachowań, które niegodne są naśladowania. Wynika z tego, że funkcjonowanie dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej nie zaspokaja jego potrzeb emocjonalnych, bezpieczeństwa ani nie stwarza warunków do prawidłowej socjalizacji, przekazującej właściwe wzory postępowania. Oznacza to, iż to nie tylko pozytywne doznania i doświadczenia wpływają na obraz dzieciństwa. To także epizody i ciągłe zdarzenia, które mogą być źródłem cierpienia dzieci i powstawania wielu zaburzeń czynności psychicznych. Ciąg przykrych doświadczeń prowadzić może do rozwoju zaburzeń psychospołecznych, które utrudniają będąc funkcjonowanie społeczne i będą mieć wpływ na stan psychiczny w dorosłym wieku. Sferę zaburzeń psychospołecznych wyznaczają: zaburzenia zachowania, nerwice, zaburzenia osobowości, psychozy, zaburzenia adaptacyjne oraz różne formy nieprzystosowania społecznego, w tym także używanie środków uzależniających i samobójstwa. Na powstawanie tych zaburzeń ma wpływ wiele czynników. W ocenie psychologów mogą one wynikać z następujących sytuacji: słabej kondycji psychicznej, braku wsparcia psychicznego w domu rodzinnym oraz stosowania różnego rodzaju przemocy, sytuacji ekonomicznej rodziny, w tym także zjawiska bezrobocia, trudności adaptacyjnych w szkole i niepowodzeń edukacyjnych. Wymienione przyczyny powstawania zaburzeń psychospołecznych mogą tworzyć skomplikowane powiązania i schematy uwarunkowań pojawiania się ich, w tym także sposób rozumienia, interpretacji i przeżywania zaistniałych okoliczności życia codziennego.

Funkcjonowanie dziecka w rodzinie o zaniżonej jakości wychowawczo-socjalizacyjnej prowadzić może do negatywnych konsekwencji, które przekładać się mogą na potęgujące niepowodzenia egzystencjalne, niewystarczająco przygotowujące do funkcjonowania społecznego, ograniczające szansę na awans społeczno-zawodowy. Funkcjonowanie dzieci w rodzinie dysfunkcyjnej, a więc w grupie podwyższonego ryzyka

wychowawczo-socjalizacyjnego, oznacza wyższe prawdopodobieństwo pojawienia się u nich trudności wychowawczych, aspołecznych oraz problemów psychospołecznych.

Komunikat z badań

Trudne warunki dorastania dzieci i młodzieży w rodzinach dysfunkcyjnych nie pozostają bez wpływu na ich poziom funkcjonowania w środowisku szkolnym. A nieprawidłowo przebiegający proces wychowawczo-socjalizacyjny w rodzinie może pogłębiać zakres problemów szkolnych potomków tych rodzin, wpływając jednocześnie na niekorzystne ich losy edukacyjne i życiowe.

Celem badań było określenie poziomu funkcjonowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych w warunkach szkolnych w opinii nauczycieli oraz ustalenie urzeczywistniania planowych działań pedagogicznych w zakresie wspierania rozwoju tej grupy uczniów. Osiągnięciu tego celu posłużyły następujące problemy badawcze:

- Jakie problemy szkolne w percepcji nauczycieli wykazują uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych?
- Jaką pozycję społeczną w klasie szkolnej zajmują uczniowie z rodzin postrzeganych w kategorii dysfunkcji w opinii nauczycieli?
- Jaki jest zdaniem nauczycieli udział uczniów z rodzin o zaburzonym procesie wychowawczo-socjalizacyjnym w życiu społeczno-kulturalnym szkoły?
- Jakie działania nauczycieli wyznaczają obszar wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych?
- Jaki jest rzeczywisty zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych w szkołach objętych badaniem?

Poszukując odpowiedzi na wytyczone problemy badawcze, podjęłam się próby przeprowadzenia diagnozy 19 szkół podstawowych (11 szkół wiejskich i 8 szkół miejskich) funkcjonujących na terenie województwa mazowieckiego, w tym 121 pracujących w nich nauczycieli, tj. 59 nauczycieli szkół wiejskich i 62 nauczycieli szkół miejskich. Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i przyporządkowaną jej technikę ankiety oraz technikę wywiadu. Wywiad przeprowadzono wśród wybranych dyrektorów szkół, a kwestionariusz ankiety rozprowadzono w grupie dobrowolnie i chętnie angażujących się do badań nauczycieli. Grupę badanych nauczycieli stanowili: 23,9% – nauczyciele stażyści; 14,0% – nauczyciele kontraktowi; 33,9% – nauczyciele mianowani; 28,2% – nauczyciele dyplomowani. Wszyscy legitymują się wykształceniem wyższym z przygotowaniem pedagogicznym.

Analiza badań wskazuje, iż respondenci, biorąc pod uwagę podaną w kwestionariuszu ankiety definicję, *iz uczeń z rodziny dysfunkcyjnej to osoba z grupy ryzyka, funkcjonująca w rodzinie o niekorzystnej sytuacji społeczno-kulturowej, i która z tego powodu może mieć ograniczone możliwości na rozwój i znikome szanse życiowe* (Tyluś, 2017), potwierdzili, że każdy z nich na swojej drodze zawodowej spotykał uczniów, którzy dorastali w rodzinie dysfunkcyjnej, z występującymi zaburzeniami procesu wychowawczo-socjalizacyjnego. Interpretacja wypowiedzi nauczycieli uwidacznia również, że każdy z tych uczniów przejawiał problemy szkolne o różnej skali i w różnym zakresie. Zdaniem badanych istotnym problemem zaobserwowanym wśród grupy tych uczniów są trudności wychowawcze, które przybierają różną postać, a więc od przejawów zachowań

agresywnych, typowej agresji fizycznej i werbalnej po wycofanie, a nawet izolację społeczną. Nierzadko — na co zwracają uwagę nauczyciele — problemom wychowawczym towarzyszą problemy w nauce. Egzemplifikacją są wybrane wypowiedzi nauczycieli: *Uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych odróżniają się od innych uczniów w klasie. Nie wszyscy z nich przejawiają problemy szkolne. Jednak każdy z nich, spotkany na mojej drodze zawodowej, przejawiał brak umiejętności obycia społecznego (nauczyciel dyplomowany ze szkoły wiejskiej); Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych to przeważnie dzieci o niskim poczuciu własnej wartości, którym brakuje bodźców do zaprezentowania siebie z najlepszej strony. To również osoby, które chcąc zaistnieć w klasie, zachowują się nieprzyzwoicie i zwracają na siebie uwagę innych (nauczyciel mianowany ze szkoły miejskiej).*

Z wywiadów z dyrektorami szkół wynika, że kumulacja problemów rodzinnych tworzy podatne warunki do powstawania negatywnych i aspołecznych zachowań ich potomków. Dlatego trudności wychowawcze — zdaniem respondentów — występują najczęściej wśród uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Zauważalne są one już od najmłodszych lat. Jednak nasilenie niepowodzeń wychowawczych uczniów zauważalne jest w znacznym stopniu na poziomie ostatnich klas szkoły podstawowej oraz gimnazjum. Na terenie szkoły i poza nią obserwowane są przejawy nieakceptowanych oraz sprzecznych z ogólnie przyjętymi normami zachowań, które dotyczą agresji werbalnej i fizycznej, nagminnego używania wulgaryzmów, wymuszania różnych rzeczy, a szczególnie pieniędzy, spożywania alkoholu na terenie szkoły. Niewłaściwe zachowania przejawiane są nie tylko przez uczniów obciążonych niewłaściwym procesem wychowawczo-socjalizacyjnym rodziny, ale są to także typowe zachowania przejawiane w stosunku do nich samych. W niektórych szkołach zjawiskiem nagminnym, charakterystycznym dla uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, jest opuszczanie zajęć szkolnych. Dla wielu wagarowanie — zdaniem respondentów — jest ucieczką przed nauką szkolną, niedostatecznymi ocenami, lękiem przed ośmieszeniem, krytyką rówieśników i upokorzeniem. Dla licznych także — niechęcią do nauczycieli. Należy podkreślić, że notoryczne wagarowanie mogą prowadzić do nierealizowania obowiązku szkolnego. Mogą również stanowić podatny grunt do wykołajenia moralnego. Zjawiskiem charakterystycznym w podjętej analizie jest to, że nauczyciele szkół miejskich w większym stopniu akcentują występowanie problemów wychowawczych o większym natężeniu i aspołecznych konsekwencjach aniżeli nauczyciele szkół wiejskich. Nauczyciele szkół wiejskich bowiem, odnosząc się do zaobserwowanych problemów szkolnych uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, częściej informują o pojawiających się problemach w nauce, rzadziej zaś wspominają o występujących trudnościach wychowawczych. Spośród ogółu respondentów szkół miejskich 59 nauczycieli, co stanowi 95,1%, obserwuje wśród tej grupy uczniów trudności wychowawcze jako te najczęściej pojawiające się, natomiast z grupy nauczycieli szkół wiejskich taką opinię podaje tylko 13 nauczycieli, co stanowi 22,3%. Wynikać to może ze specyfiki środowiskowej bądź z upatrywania przez nauczycieli szkół wiejskich trudności w nauce jako najważniejszego obszaru w kontekście możliwych problemów szkolnych uczniów.

Duże możliwości zaspokajania potrzeb społecznych daje klasa szkolna. Strukturę klasy szkolnej tworzy grupa formalna i różne grupki nieformalne. Nieformalnymi grupami rówieśniczymi zarządza system kontroli społecznej, który na zasadzie umownej i wyrafinowanej selekcji tworzy grupę powiązaną różnymi i wybranymi kategoriami społecznymi. Jednak rozpatrując klasę szkolną jako grupę społeczną w kontekście formalnym, jak i tworzonej w jej obrębie grup nieformalnych, można zauważyć, że dzięki codziennemu przebywaniu

uczniów ze sobą tworzą się między nimi określone relacje społeczne i stosunki społeczne, które nadają poszczególnym uczniom pozycję w hierarchii klasy szkolnej. Mogą one przybierać różną postać, a mianowicie od wyrażania uznania i sympatii, co daje podstawę do nabierania pewności siebie, po skrajność zachowań, lekceważenie i niechęć, których konsekwencją może być nawet odrzucenie ucznia przez klasę, izolowanie. Odczuwane w różnych sytuacjach i warunkach sygnały docierające do bezpośredniego odbiorcy sprzyjają tworzeniu się pewnej aury emocjonalnej, która buduje samopoczucie w kontekście przynależności do odpowiedniej grupy społecznej. Jak pisała Maria Przetacznikowa, relacje rówieśnicze mają wpływ na proces wychowania jednostki już od momentu, kiedy dzieci łączą się w małe grupy, a więc w wieku przedszkolnym. Jednak większe nasilenie tego zjawiska można zaobserwować w wieku szkolnym, wówczas bowiem grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję socjalizacyjną w całokształcie oddziaływań na jednostkę. Zaspokaja ona te potrzeby społeczne, których wychowawcy, dorośli nie są w stanie zaspokoić. Dzięki silnej motywacji – w zależności od pełnienia w niej roli – grupa rówieśnicza również wzmacnia poczucie własnej wartości i poczucie społecznej przydatności (Przetacznikowa, 1981, s. 563-564). Tymczasem jak wykazują badania, nauczyciele z diagnozowanych szkół najczęściej nie mają zdania w zakresie ustalenia pozycji społecznej w klasie szkolnej uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Na podstawie – jak sami podają – doraźnej obserwacji uważają, iż są to osoby nieakceptowane w grupie ze względu na status społeczny. Dlatego w klasie szkolnej nie odnajdują swoich przyjaciół. Osoby odrzucone najczęściej poszukują kontaktów towarzyskich i koleżeńskich z osobami o zbliżonym statusie społecznym. Są to niekiedy osoby dorosłe, z którymi mogą odnaleźć wspólny temat do rozmów i wypełniają swój wolny czas, przyswajając sobie nie zawsze właściwe wzory do naśladowania. Tylko 29 nauczycieli, co stanowi 29,3% z ogółu badanych, przyznaje się do przeprowadzania systematycznej diagnozy socjometrycznej, która umożliwia określenie pozycji społecznej uczniów w klasie szkolnej i ustalenia na jej podstawie efektywnie wychowawczych działań i przedsięwzięć. Ta grupa nauczycieli, zdając relację z przeprowadzonych badań socjometrycznych, ocenia pozycję społeczną uczniów z rodzin dysfunkcyjnych na poziomie bardzo niskim i niskim. W ocenie swoich kolegów i koleżanek – jak podają respondenci – są to najczęściej osoby izolowane (osoby, które w sytuacji wyboru dokonywanego przez grupę są pomijane, nie są wybierane) bądź odrzucane (osoby, w stosunku do których większość członków grupy ma aktywny stosunek negatywny). Wśród ocen można dostrzec także sporadyczne opinie pozytywne o średnim stopniu akceptacji ze względu na dobre wyniki w nauce. Izolacja i odrzucenie tej grupy uczniów przez swoich rówieśników – zdaniem nauczycieli – niejednokrotnie w rozpatrywanych przypadkach wpływają również na niską ich samoocenę, co w efekcie sprzyja postrzeganiu siebie w negatywnym świetle. Odczuwanie przykrości z racji doświadczanych sytuacji buduje złe samopoczucie, które ma również niekorzystny wpływ na proces kształtowania zdolności przystosowawczych.

Wypowiedzi nauczycieli wskazują także na ograniczony udział uczniów z rodzin dysfunkcyjnych w życiu społeczno-kulturalnym szkoły. Spośród ogółu nauczycieli tylko nieliczni, bo 9,09% (11 nauczycieli), wspominają o angażowaniu tych uczniów do wypełniania ważnych funkcji klasowych. Wprawdzie – jak informują nauczyciele – wybory uczniów do wypełniania funkcji klasowych czy szkolnych mają charakter demokratyczny i zależą od decyzji forum uczniowskiego, a uczniowie nieakceptowani w klasie nie osiągną sukcesu wybor-

czego, to jednak ta grupa nauczycieli przydziela zadania do wykonania o różnym stopniu trudności dla potrzeb klasowo-przedmiotowych i kulturalnych, imprez szkolnych w celu uaktywnienia ich, uczenia odpowiedzialności i zarazem budowania poczucia własnej wartości. Duża grupa, bo aż 43 nauczycieli, co stanowi 35,5% z ogółu badanych, nie zauważa potrzeby angażowania dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w życie społeczno-kulturalne klasy i szkoły. Nauczyciele, wyjaśniając swoje postępowanie, używają „niepedagogicznych argumentów”, np. to uczniowie nieodpowiedzialni, nieobowiązkowi, nieśmiali, wykazujący niechęć do prac społecznych na rzecz klasy, mający ubogie słownictwo, niepotrafiący rozwiązywać prostych problemów, mało kreatywni. A przecież z założeń pracy szkoły wynika, że środowisko szkolne jest miejscem, które powinno rozwijać i doskonalić umiejętności społeczne, przygotowując wszystkich uczniów, niezależnie od ich statusu społecznego i posiadanych predyspozycji osobowościowych, do odpowiedzialnego i kreatywnego życia.

Zaprezentowana analiza wypowiedzi stanowi ważny materiał empiryczny do kolejnej kategorii problemowej, a mianowicie ustalenia, jakie działania nauczycieli wyznaczają obszar wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Interpretacja wypowiedzi respondentów wykazała, że ta grupa nauczycieli, która nie zauważa potrzeby angażowania dzieci z rodzin dysfunkcyjnych w życie społeczno-kulturalne klasy i szkoły, przyznaje się, że koncentruje swoje działania dydaktyczno-wychowawcze na planowej pracy, skierowanej na ogół uczniów funkcjonujących w klasie szkolnej. Nie skupiają się na przypadkach, które wymagają indywidualnej interwencji wychowawczej. Indywidualny charakter działań kierowany jest jedynie w odniesieniu do uczniów wykazujących poważne problemy wychowawcze oraz mających trudności w nauce. Do tej kategorii uczniów – jak podają nauczyciele – należą także dzieci z rodzin o różnych rodzajach dysfunkcyjności. Niskie zaangażowanie w planowy tok działań wymagających indywidualnej interwencji wychowawczej wobec uczniów z rodzin dysfunkcyjnych usprawiedliwiają nauczyciele brakiem czasu powodowanym dużym „obciążeniem papierkowym” oraz dużą liczebnością uczniów w klasie. Takie stanowisko reprezentują głównie nauczyciele szkół miejskich. Odmienne poglądy wypowiadają nauczyciele szkół wiejskich, którzy starają się organizować profesjonalne działania w kierunku niesienia pomocy wychowawczej uczniom z rodzin dysfunkcyjnych. Reagując na występujące problemy wychowawcze – jak podają nauczyciele szkół wiejskich – najczęściej wykorzystują metody indywidualnej rozmowy z uczniami i ich rodzicami, angażując uczniów do wypełniania dodatkowych zadań związanych ze środowiskiem szkoły, za które zostają odpowiednio dowartościowani. Zaprezentowana postawa nauczycieli szkół wiejskich wobec uczniów przejawiających problemy wychowawcze wynikać może z mniejszej liczebności uczniów w klasie szkolnej szkoły wiejskiej w porównaniu do szkół miejskich oraz – jak to zostało już wspomniane we wcześniejszej analizie omawianego problemu – mniejszą intensywnością występowania problemów wychowawczych, jak również nieobecnością w szkołach wiejskich pedagoga szkolnego, który byłby zobowiązany do rozwiązywania problemów wychowawczych.

Rozpoznanie rozbieżności w działaniu nauczycieli w zakresie wspierania procesów wychowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych umożliwia przejście do ostatniego etapu analizy empirycznej i udzielenia odpowiedzi na pytanie: Jaki jest rzeczywisty zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych w szkołach objętych badaniami?

Wypowiedzi respondentów ukazują charakterystyczne zjawisko występowania w diagnozowanych szkołach tych samych form wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych ze szczególnym uwzględnieniem pomocy materialnej i rzeczowej oraz oferty zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych z przeznaczeniem dla uczniów mających problemy w nauce, posiadających opinie lub orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rzadziej zaś można odnotować informacje o realizowanych zajęciach terapeutycznych dla uczniów wykazujących poważne trudności wychowawcze. Na problem niewystarczających oddziaływań wychowawczych przez szkołę zwracają uwagę sami nauczyciele, oceniając obecną sytuację jako trudną. Bowiem 93 nauczycieli, co stanowi 76,6% z ogółu badanych, jest zdania, że obecny stan edukacji nastawiony jest najbardziej na proces dydaktyczny. Wielu z nich uważa, że treści wychowawcze realizowane są przy okazji, w okolicznościach zmuszających do podjęcia danego zagadnienia. 12 nauczycieli (9,9%) nie ma zdania na ten temat, natomiast 16 (13,2%) uważa, że za proces wychowania odpowiedzialna jest rodzina, a nie szkoła. W ostatniej kategorii takiego myślenia znaleźli się nauczyciele osiągający następujący stopień awansu zawodowego: nauczyciel stażysta i kontraktowy.

Analiza wypowiedzi nauczycieli pozwoliła także na ustalenie spostrzeżenia, iż w szkołach branych pod uwagę brakuje świadomych i profilaktycznych inicjatyw na rzecz organizowania nadobowiązkowych dla uczniów zajęć wspierających rozwój społeczny, emocjonalny w zakresie nabywania umiejętności komunikacyjnych, stymulujących kreatywne zachowania oraz budowania wiedzy o sobie i świecie w konstruktywistycznym wymiarze edukacyjnym.

Wśród grupy diagnozowanych nauczycieli pojawiają się pojedyncze głosy o konieczności wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, w których proces wychowawczo-socjalizacyjny ma niewłaściwy przebieg. Zwracają oni uwagę na uaktywnianie programów profilaktyczno-rozwojowych, które z jednej strony ukazywałyby pozytywne aspekty rozwoju społecznego, wspierając procesy wychowania, a z drugiej przygotowywały ich do dorosłego życia, wpajając jednocześnie zamiłowanie do nauki i pracy, zapobiegając tym samym powodzeniom życiowym. Wskazuje na to następująca wypowiedź dyplomowanego nauczyciela szkoły wiejskiej: *Na zajęciach lekcyjnych realizujemy program nauczania. Oczywiście zwracamy uwagę na treści wychowawcze, ale tylko w obszarze danego przedmiotu i właściwego zachowania się na lekcji. Kształtowania wartości patriotycznych. Brakuje czasu na treści społeczne. W ramach zajęć pozalekcyjnych powinny być realizowane takie treści w formie różnych ciekawych zajęć, które przygotowywałyby wszystkich uczniów do życia. Szczególnie byłoby to przydatne dla grupy uczniów, którzy wywodzą się z rodzin dysfunkcyjnych (nauczyciel mianowany ze szkoły wiejskiej).* Kolejna wypowiedź: *Uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych nie są w wystarczającym stopniu przygotowani do rozwiązywania codziennych problemów. Pomoc socjalna niewiele zmienia. Potrzebna jest także pomoc wychowawcza (nauczyciel dyplomowany ze szkoły wiejskiej).* Na szczególną uwagę zasługuje także kolejna wypowiedź nauczyciela mianowanego szkoły wiejskiej: *Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych nie mają dobrych wzorów do naśladowania. Nie mając pozytywnych wzorów, identyfikują się z członkami swoich najbliższych i powielą sytuację rodzin. Szkoła powinna przygotowywać ich do zmiany życia społecznego, pokazując obszary wartościowej egzystencji.*

Opinie nauczycieli wykazały, że specyfika warunków życia dzieci i młodzieży w rodzinach dysfunkcyjnych wpływa na swoistość pojawiających się problemów szkolnych, wytyczających im nie tylko ograniczone możliwości rozwoju, ale też nikłe szanse na awans społeczny i zawodowy. Istotą pojawiających się problemów są odchylenia od możliwości prawidłowego procesu rozwoju i jakości uspołeczniania się. Analiza wyników badań uwidacznia fakt, iż we wszystkich szkołach objętych badaniem z większym lub mniejszym nasileniem nauczyciele dostrzegają uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Interpretacja wypowiedzi respondentów uwidacznia również, iż wszyscy nauczyciele wykazują dużą wrażliwość i współczucie dla tej grupy uczniów. Jednak — jak pokazują badania — zaplanowane działania szkoły w kierunku minimalizowania skutków funkcjonowania dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej jest uwzględnione tylko w formie pomocy dydaktycznej i rzeczowej. Takie działania i zarazem pomoc są konieczne, jednak niewystarczające.

Wspieranie przez szkołę procesów wychowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych — problemy i wyzwania

Zaprezentowane opinie nauczycieli w zakresie funkcjonowania ucznia z rodziny funkcjonowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych w warunkach szkolnych oraz urzeczywistniania planowych działań pedagogicznych w zakresie wspierania rozwoju tej grupy uczniów ukierunkowują na określenie następujących wniosków:

- ✓ W percepcji nauczycieli uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych wykazują poważne problemy szkolne. Dotyczą one problemów w nauce, jednak najczęściej przejawiają się one w trudnościach wychowawczych, które destruktywnie wpływają na pozostałych uczniów funkcjonujących w środowisku szkolnym. Niewystarczające oddziaływanie wychowawczo-socjalizacyjne rodziny — zdaniem nauczycieli — tworzą bariery dla tej grupy uczniów w przestrzeganiu norm społecznych i w perspektywie planowania wartościowego życia.

- ✓ Zdaniem nauczycieli uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych w klasie szkolnej zajmują najczęściej pozytywną pozycję przypisaną ze względu na przynależność społeczną aniżeli pozycję osiąganą z powodu ich wartościowych zasług. Oznacza to, że najczęściej są to osoby odrzucone, izolowane, wyhamowane społecznie. Niepewność, a nawet lęk, u tej grupy uczniów, hamuje przed nawiązywaniem kontaktów i racjonalnym rozwiązywaniem różnych problemów życiowych.

- ✓ Na podstawie wypowiedzi respondentów można stwierdzić, iż udział uczniów z rodzin o zaburzonym procesie wychowawczo-socjalizacyjnym w życiu społeczno-kulturalnym szkoły jest ograniczony. Wypowiedzi nauczycieli dały do zrozumienia, że ograniczenie to — z jednej strony — jest konsekwencją niechęci uczniów do aktywności w tym zakresie, z drugiej zaś wynika ono z braku wystarczającej świadomości niektórych nauczycieli o znaczeniu wychowania społeczno-kulturalnego w procesie rozwoju i wykorzystania do tego celu różnych metod wychowania, w tym szczególnie metody perswazji.

- ✓ Większość nauczycieli w ramach wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych przyznaje się, że koncentruje swoje działania przeważnie na wsparciu dydaktycznym. Nie skupiają się na przypadkach, które wymagają indywidualnej interwencji wychowawczej i zastosowania odpowiedniej strategii wspierającej rozwój

społeczny. Indywidualny charakter działań kierowany jest jedynie w odniesieniu do uczniów wykazujących poważne problemy wychowawcze.

✓ Aktualny zakres działań pomocowych i wsparcia uczniów z rodzin dysfunkcyjnych jest – zdaniem niektórych nauczycieli – niewystarczający, ponieważ brakuje świadomych i profilaktycznych inicjatyw, szczególnie w środowisku wiejskim, na rzecz organizowania nadobowiązkowych zajęć wspierających rozwój społeczny uczniów z rodzin dysfunkcyjnych.

Zaprezentowane opinie nauczycieli w zakresie funkcjonowania uczniów z rodziny dysfunkcyjnej w środowisku szkolnym i istniejących możliwości ich wsparcia potwierdzają także wnioski z innych badań (Tarkowska, 2005, Szymański, 2012, Tyluś, 2016). Ukazują one nie tylko niekorzystny wpływ warunków rodzinnych na indywidualny proces rozwoju dzieci i niekorzystne konsekwencje egzystencjalne w perspektywie przyszłości, ale także niewystarczające wsparcie szkoły w zakresie wyrównywania ich szans społecznych. W kontekście istniejących problemów w zakresie wspierania wszechstronnego rozwoju tej grupy uczniów w środowisku szkolnym istotnym kierunkiem działań staje się wdrażanie zintegrowanych przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczo, opiekuńczych, gwarantujących możliwości wyrównywania szans w aspekcie edukacyjnym i społecznym.

Francisco Ramirez i Richard Rubinson (1979, s. 70-79) zwracają uwagę na możliwości pracy szkoły w zakresie integracji społecznej, umożliwiającej wyrównywanie szans egzystencjalnych swoich uczniów, zapobiegając w przyszłości wykluczeniu społecznemu. Szkoła jest środowiskiem kształcenia i wychowania. Powinna zapewnić wszystkim uczniom odpowiednie warunki do wielostronnego rozwoju, a więc nie tylko do rozwoju intelektualnego, ale także wyposażyć młode pokolenie w wiedzę i umiejętności do godnego zaistnienia w przestrzeni społecznej. Dlatego zdaniem Jerome'a S. Brunera (2006, s. 60-68) konieczne jest wyposażenie przez szkołę uczniów w „narzędzia do wytwarzania znaczeń i konstruowania rzeczywistości” w celu lepszego przystosowania się do świata oraz do rozpoczęcia skutecznego procesu jego modyfikacji. Egzystencja człowieka w świecie implikuje bowiem bezwzględne bycie w nim, a więc jest to jednoznaczne z rozbudzaniem określonych umiejętności umożliwiających wchodzenie w coraz bogatsze relacje ze światem poprzez wszechstronnie zaplanowany rozwój.

Kontekst rozważań odnajduje swą interpretację w zadaniach i funkcjach pracy szkoły. W myśl podstawowych założeń funkcjonowania współczesnej szkoły każdy uczeń jest szczególnym i niepowtarzalnym podmiotem oddziaływań pedagogicznych, który wymaga dogłębnej analizy poznawczej i doboru adekwatnych przedsięwzięć w celu wspierania jego wszechstronnego rozwoju. W takim ujęciu koncepcja pracy szkoły stwarza możliwości holistycznego podejścia do każdego ucznia. Z pragmatycznego punktu widzenia to nie tylko organizowanie warunków na zajęciach szkolnych, w wyniku których pojawiające się bodźce będą miały wpływ na pobudzenie i doskonalenie procesów poznawczych uczniów. To także szereg czynności wspierających rozwój poprzez rozpoznawanie możliwości intelektualnych ucznia, jego uwarunkowań środowiskowych oraz ustalanie strategii działań w kontekście wykorzystania funkcji opiekuńczej, kompensacyjnej, wychowawczej, integrującej – eliminującej wszelkie możliwości stygmatyzacji i wykluczania (Tyluś, 2016).

W kontekście podjętych rozważań teoretycznych w zakresie wspierania procesów wychowania niezwykle pomocne w procesie kształcenia współczesnej szkoły jest organizowanie warunków, które będą miały wpływ na wytworzenie specyficznej atmosfery wychowania w kierunku poszukiwania i odnajdywania indywidualnego sensu życia, kształtowania wysokiego poziomu świadomości uczestników edukacji. Organizowanie warunków w zakresie poszukiwania wartościowego miejsca w świecie to bardzo ważne założenie edukacyjne dla wszystkich uczniów współczesnej szkoły. Jednak szczególnego znaczenia nabiera ono dla tej grupy uczniów, dla których środowisko szkolne jest jedynym miejscem, w którym mogą poznawać zróżnicowane konteksty rozwojowe, i w którym zachodzą prawidłowe relacje społeczne. Dlatego ważne jest organizowanie sytuacji ogólnorozwojowych, które uzmysłwiłyby uczniom z rodzin dysfunkcyjnych stan aktualnej egzystencji i dały podstawy do osobistego myślenia o teraźniejszości i przyszłości.

Rozważania teoretyczne oraz wnioski z badań umożliwiły ustalenie ważnych dziedzin wspierających proces wychowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, które mogą mieć zastosowanie w programach szkolnych. Należą do nich: wychowanie do samopoznania i samoświadomości, wychowanie do budowania poczucia własnej wartości, wychowanie do pracy nad sobą, wychowanie do nabywania kompetencji społecznych (Tyluś, 2015)¹.

Wychowanie do samopoznania i samoświadomości. To podstawowy i zarazem wyjściowy etap do poznawania świata i swojej lokalizacji w nim. To również analiza własnych predyspozycji wyznaczających możliwości, co sprzyja rozpoznaniu mocnych i słabych stron działania, tym samym daje szansę na samodoskonalenie rozwoju potencjału w sferze indywidualnej i społecznej. Samopoznanie w kierunku ustalenia tożsamości osobowej sprzyja refleksji i analizie koncepcji poznawania własnego obrazu w perspektywie „analizy siebie”, jak i na jej podstawie doprowadzanie do projektowania zmian i ich urzeczywistniania. Analiza literatury naukowej umożliwia określenie i uznanie metody samopoznania jako sposobu, który ma na celu wyzwolenie i usprawnienie takiego rodzaju aktywności, jaki czyniłby człowieka bardziej refleksyjnym na własne doświadczenia i jednocześnie byłby podstawą do podjęcia określonych działań na rzecz samodzielnego pokierowania własnym rozwojem.

Na ten ważny aspekt w swoich rozważaniach zwraca uwagę Maria Czerepaniak-Walczak (1995), która podając propozycję rozwijania kompetencji emancypacyjnych poprzez rozstrzyganie konfliktów i podejmowanie ryzyka, ukazuje jednocześnie ich wpływ na pełny, wielostronny i społeczny rozwój jednostki. Zdaniem autorki uświadomienie sobie własnej pozycji i możliwości realizowania własnych preferencji w wybranym polu i w wybranej dziedzinie dokonuje się przez wprowadzanie wychowanka w różnorodne sytuacje, w których może poznać odpowiedź na pytania: „kim jestem?”, „jakie prawa posiadam?”, „jakie są zakresy moich możliwości?”. Wielu pedagogów i psychologów metodę samopoznania traktuje jako priorytetową i ważną w procesie samowychowawczym.

¹ W opracowaniu można odnaleźć dokładną charakterystykę dziedzin wspierającą proces wychowania uczniów łącznie z podaniem sytuacji edukacyjnych i scenariuszy zajęć.

Wychowanie do budowania poczucia własnej wartości. Można określić to jako jeden z istotnych wyznaczników postępowania ludzkiego w różnych obszarach egzystencji, zarówno w perspektywie teraźniejszości, jak i ustalania strategii na przyszłość. Poczucie własnej wartości ma wpływ na jakość planowanych celów i realizowanych zadań w każdym okresie życia. Uczeń o pozytywnym poczuciu wartości wierzy w swoje możliwości. W związku z tym podejmuje nowe zadania, które są nowym wyzwaniem i jednocześnie obszarem doskonalenia oraz pozwalają na odczuwanie satysfakcji. Uczeń o zaniżonym poziomie własnej wartości nowe zadania przyjmuje z niepokojem jako zagrożenie z powodu braku wiary w swoje umiejętności i kompetencje. Dlatego często unika ich w obawie przed poczuciem wstydu, lęku i krytyką. Wielu psychologów zwraca uwagę na duże znaczenie samooceny w formowaniu osobowości wychowanka i jego preferencji życiowych. Zaburzenia samooceny są konsekwencją wielu uwarunkowań i czynników natury zewnętrznej i wewnętrznej. Szkoła i również nauczyciele – jak stwierdza Irena Adamek – mogą pomóc uczniom aktywnie dochodzić do rozumienia otaczającej rzeczywistości poprzez popieranie indywidualnych zdolności do podejmowania decyzji, usamodzielniania oraz wyzwalania w nich wiary w siebie i sens swoich wysiłków (2011). Dlatego obszar ten powinien być uznawany w procesie wychowania jako bardzo ważny, niepomijany, a wręcz wzmacniany przez świadome i planowe oddziaływania wychowawcze.

Wychowanie do pracy nad sobą. To świadome planowanie działań wychowawczych na rzecz uświadczenia jednostce nabywania umiejętności do kierowania własnym rozwojem i zaplanowanie w tym zakresie działań oraz ich realizację. W kontekście aranżowanej wielowymiarowej rzeczywistości wychowawczej wskazane jest zwracanie uwagi na proces samodoskonalenia, który wnosi do osobowości ucznia „coś nowego” lub „na wyższym poziomie”. Samowychowanie – jak stwierdza Bogusław Śliwowski – jest dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jej osobowości, pomocne do uruchomienia mechanizmów doskonalenia „własnego Ja”. Jest zjawiskiem wewnątrzpsychicznym, odbywającym się poza bezpośrednim wpływem kogokolwiek. Nie znaczy to jednak, że chęć pracy nad sobą uruchamia się spontanicznie i samoczynnie, gdyż zawsze wymaga jakichś bodźców wewnętrznych i zewnętrznych (Śliwowski, 2010). Samodoskonalenie powinno poprzedzać samopoznanie i samoświadomość jako niezbędne umiejętności umożliwiające identyfikację i podjęcie konkretnych działań samorealizacyjnych, będących również istotnymi w kreowaniu osobowości.

Wychowanie do nabywania kompetencji społecznych. To dziedzina wychowania wymagająca odpowiednich przedsięwzięć dostosowanych do potencjalnych potrzeb społecznych uczniów, doskonaląca umiejętności sprawnego funkcjonowania w różnych strefach przestrzeni społecznej. Planowe i świadome oddziaływania wychowawcze powinny mieć na celu nie tylko rozwijanie umiejętności społecznych o charakterze doradczym i wynikającym z potrzeb danej sytuacji, ale również inwestycyjnym, będącym podstawą do wykorzystania nabytego potencjału w dorosłym życiu. W działaniu naprowadzającym na proces doskonalenia kompetencji społecznych mogą posłużyć modele społeczne (Joyce, Calhoun i Hopkins, 1999). Uczą one patrzenia na rzeczywistość i na drugiego człowieka, pomagają w zrozumieniu cudzej perspektywy, pozwalają również spojrzeć na siebie, porównując się z innymi. Wychowanie do kompetencji społecznych to proces długotrwały, wymagający aranżowania warunków edukacyjnych, w których uczniowie mieliby możliwości poznawania

nowych, realistycznych sytuacji, na podstawie których będą mogli doskonalić i wzbogacać poziom wiedzy oraz umiejętności o wciąż nowe aspekty przygotowujące ich do życia codziennego.

Zaprezentowane obszary wychowania w odpowiednio zaplanowanej i wdrażanej oprawie metodycznej mogą sprzyjać tworzeniu transformatywnej przestrzeni w środowisku szkolnym, dając możliwość do poszukiwań, emocjonalnych przeżyć i dokonywania indywidualnych, przemyślanych wyborów.

Refleksja

Zaprezentowane wnioski z badań w zakresie wyrównywania szans w diagnozowanym środowisku szkolnym odnoszą się tylko do 19 szkół z województwa mazowieckiego. Jednak sędzę, odwołując się do wyników z badań różnych autorów, że jest to problem o charakterze powszechnym. Podjęte rozważania i zaprezentowane wnioski z badań stanowią wyzwanie – wypracowanie holistycznego spojrzenia na uczniów z rodzin dysfunkcyjnych, w którym nie tylko istotna jest pomoc dydaktyczna, materialna, ale i ogólnorozwojowa. Dlatego planując proces edukacyjny, należy pamiętać o uczniach, którzy narażeni są na wrastanie w schematyzm „o niższej jakości życia”. Ten problem powinien stanowić wyzwanie dla środowiska szkolnego, bowiem szkoła jako środowisko społeczne o charakterze intencjonalnych zamierzeń może przyczynić się do wspierania procesu wychowania uczniów z rodzin dysfunkcyjnych. Środowisko szkolne rozpatrywane w kontekście transformatywnej przestrzeni wymaga wypracowania efektywniejszych rozwiązań w zakresie urzeczywistniania sytuacji emancypacyjnych, pozwalających uczestnikom tego przedsięwzięcia na możliwość poznawania i interpretacji sensów egzystencjalnych. Organizowanie harmonijnego wsparcia między praktyką edukacyjną a potrzebami społecznymi to ogromna szansa szczególnie dla tych uczniów, którzy mają ograniczony rozwój w warunkach środowiska rodzinnego.

Środowisko rodzinne jest ważnym, ale nie jedynym środowiskiem stymulującym rozwój. Dlatego przykre doświadczenia z dzieciństwa nie zawsze muszą wyznaczać trajektorię ciągłości dalszego życia. Zdaniem Rudolpha Schaffera rozwój człowieka nie biegnie jak prosta linia, lecz rozwidlona trajektoria, która może nadać kierunek ciągłości lub zmianie. Każda istota ludzka dokonuje wyborów w ramach swojej kultury. Poziom kultury określają mechanizmy jej organizacji, które także mogą być siłą sprawczą inspirującą do przemian. Tłumaczy to fakt, iż przez całe życie nosimy te same cechy, przyzwyczajenia. Jednak pod wpływem zdobywania nowych doświadczeń, doskonalenia kompetencji społecznych i poznawczych, dochodzi do pogłębiania świadomości, która może dopuszczać zmianę. Zatem ciągłości może towarzyszyć także zmiana, a więc reorganizacja wewnętrzna, która może być konsekwencją rozwoju poznawczego i nagromadzonych doświadczeń. W obrazie tym idea rozwoju, rozumiana jest jako proces zmian o charakterze kumulatywnym. Tym niemniej wpływ różnych doświadczeń społecznych na sposób i jakość postępowania, powielania zachowań, przyzwyczajajeń, norm, obyczajów uzależniony jest od organizacji umysłowej na danym etapie rozwoju. Wszystko zależy – jak podkreśla Schaffer – od rodzaju doświadczeń społecznych oraz zdolności do ich interpretacji i akceptacji. Tam, gdzie mamy do czynienia z ciągłością rozwojową, a szczególnie wtedy, kiedy trudne warunki środowisko-