

*Krzysztof Zajdel**

Uniwersytet Zielonogórski

UWARUNKOWANIA SUKCESU DYDAKTYCZNEGO NAUCZYCIELA W SZKOLE W SYTUACJI STYGMATYZACJI ŚRODOWISKOWEJ UCZNIWA

Wielu autorów w swoich wypowiedziach uznaje, że niepowodzenia szkolne wynikają z różnorodnych czynników czy też sytuacji, jest to porażka nie tylko leżąca po stronie uczniów, ale i ich rodziców, opiekunów, a także samych nauczycieli. Nam nauczycielom lub osobom z wiedzą pedagogiczną porażka może się kojarzyć jako pewnego rodzaju rozbieżność pomiędzy wymaganiami szkoły a rzeczywistymi osiągnięciami uczniów.

Niepowodzenia szkolne (niepowodzenia wychowawcze i dydaktyczne) mają zazwyczaj charakter przejściowy lub względnie trwałe. Bezpośrednim skutkiem nieprzewyciężenia przez ucznia niepowodzeń przejściowych są niepowodzenia względnie trwałe. W konsekwencji prowadzić to może do wielu dramatów, prób odreagowania nagromadzonych złych emocji, w konsekwencji do powtarzania klasy, „gorszej” drogi edukacyjnej i braku zadowolenia w późniejszym życiu.

Jeśli chodzi o niepowodzenia dydaktyczne, ich punktem wyjścia są na ogół niepowodzenia ukryte, tzn. bardzo drobne luki w wiadomościach lub umiejętnościach z dziedziny tylko jednego przedmiotu. Braki te, jeżeli nie zostaną przez nauczyciela dostrzeżone i usunięte w porę, powiększają się z biegiem czasu i powodują powstawanie niepowodzeń jawnych. Na początku mają one charakter przejściowy, a następnie przez etap niepowodzeń względnie trwałych w prostej już linii prowadzą do drugoroczności i odsiewu (Chojacka, Serejski, Zdunkiewicz 1975, s. 14-16). Nazywane jest to efektem kuli śnieżowej.

* Krzysztof Zajdel - doktor nauk humanistycznych, adiunkt, praktyk z wieloletnim stażem jako wychowawca, nauczyciel, dyrektor szkoły. Obszar jego zainteresowań badawczych to szkoła i uczniowie, pedagogika społeczna, psychologia wychowawcza, dydaktyka. Autor licznych monografii i publikacji dotyczących tej tematyki. Ministerialny ekspert do spraw awansu zawodowego nauczycieli, członek władz zarządu Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, członek komisji rewizyjnej Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, przewodniczący Stowarzyszenia wspierającego dzieci ze środowisk wiejskich; kzajdel@uz.zgora.pl.

Kolejną z podstawowych przyczyn dydaktycznych zjawiska niepowodzeń szkolnych może być sztywny system nauczania, który utrudnia indywidualizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej. W wielu przypadkach uniemożliwia łączenie nauki szkolnej z *życiem* i społecznie uwarunkowanymi potrzebami dzieci i młodzieży, skazując na niepowodzenie uczniów najsłabszych, a i najlepszym nie stwarza warunków umożliwiających ich pełny rozwój. Jednak słabe postępy uczniów w nauce nie są tylko następstwem wadliwego systemu organizacji pracy szkolnej. Ich źródłem jest także niekiedy niedostateczna (pod względem dydaktycznym) praca nauczycieli oraz różnorakie braki tkwiące w „narzędziach” tej pracy, jak podręczniki, pomoce dydaktyczne itd. Prowadzi to do powstania drobnych luk w wiadomościach i niedociągnięć w umiejętnościach ucznia, które prowadzą do opóźnień w nauce, a w konsekwencji do powstania niepowodzeń (Kupisiewicz 1996, s. 233).

Ważną rolę w wychowaniu odgrywa właśnie ocenianie i to nie to szkolne, ale ocenianie zachodzące w środowisku rodzinnym. Nie wszyscy zdają sobie sprawę z ważności tej czynności, a najczęściej jest to ocenianie słowne, choć istnieją również inne formy, niezbyt właściwe dla budowania samooceny dziecka, która ma wpływ na dalsze życie osoby, jej powodzenia bądź niepowodzenia, zarówno w szkole, jak i innych dziedzinach życia.

Czy aby wychować dobrze dziecko, trzeba je za wszystko karać, żeby wiedziało, jak należy postępować? Irena Jundziłł twierdzi, że

jeżeli rodzice akceptują siebie i swoje dzieci, wówczas tworzy się pełna ciepła, intymna atmosfera, w której wzrastają one bez skrzywdzeń i wypaczeń. W takich warunkach niepotrzebne są kary, gdyż doświadczenia czy zachowania odbiegające od przyjętych, zwyczajowych form współżycia z życzliwością i cierpliwością są korygowane (Jundziłł 1986, s. 6).

Każdy rodzic powinien instynktownie czuć, że nie trzeba od razu karać dziecko, najpierw trzeba mu wytłumaczyć, co źle zrobiło i dlaczego tak nie powinno się postępować. Taką wiedzę mają również nauczyciele, ale czy ją stosują w swojej pracy? Oczywiście nie znaczy to, że w ogóle nie należy stosować kar, ale powinny być one dobrze przemyślane i adekwatne do przewinienia. Nagradzanie dzieci jest bardziej skuteczne aniżeli karanie, jednak musi spełniać pewne warunki.

Warto też wyjaśnić, że nagroda nie dotyczy od razu jakiejś rzeczy materialnej, którą dziecko otrzyma (co też nie jest wykluczane w sporadycznych przypadkach), ale główną rolę odgrywa tu nagradzanie słowne, o którym często rodzice zapominają.

Nagrada ma być bodźcem wzmacniającym postępowanie pozytywne, zachęcającym do solidnej pracy lub nauki, do zachowań znajdujących wysokie uznanie w rodzinie i innych grupach społecznych. Tak rozumiane wyróżnienie spełnia następujące funkcje:

- umacnia w dziecku wiarę we własne wartości,
- realizuje potrzebę uznania i sukcesu,

- zachęca do podejmowania coraz trudniejszych zadań,
- dostarcza dodatnich uczuć: radości i dobrego samopoczucia,
- wzmacnia więzi uczuciowe z osobami nagradzającymi,
- działa dodatkowo na tych, którzy są świadkami nagradzania (Jundziłł 1986, s. 14).

Jak widać, nagrody mają dużo pozytywnych skutków, które stosowane najpierw w rodzinie, a następnie w szkole mogą przyczynić się do osiągnięć dziecka, gdyż będzie ono wierzyło we własne siły i nie bało się podejmować nowych wyzwań – chcąc być za nie pochwalone, gdy mu się powiedzie.

Przeciwnie skutki mają wymagania wykraczające poza możliwości dziecka, które nie jest w stanie wykonać danego zadania, a co za tym idzie – odczuwa ono brak bodźców zachęcających, czyli nagród – a to prowadzi do zniechęcenia i braku wiary we własne siły. Takie dziecko (uczeń) nie będzie podejmować chętnie nowych wyzwań, gdyż z góry jest nastawione na niepowodzenie. „Dziecko jako mniej pewne siebie i mające mniej doświadczeń silnie reaguje na niepowodzenia. Ciągłe nagany i niezadowolenie rodziców ze wszystkiego, co robi, zniechęca je do wysiłku, z góry niejako zakłada porażkę” (Jundziłł 1986, s. 16).

Gdy rodzice wmówią dziecku, że jest mało zdolne i nic nie potrafi, to takie ono będzie, ponieważ w to wierzy i nie będzie podejmować działań, aby to zmienić. Dlatego tak ważne jest nagradzanie, z którym jednak także nie można przesadzać i chwalić dziecko na okrągło za wszystko, że jest takie mądre i piękne, bo to uczy je egoizmu i lenistwa, gdyż zawsze było nagradzane za nic.

Warto w tym miejscu odnieść się do książki Amy Chua, która to pozycja spowodowała wiele zamieszania w różnego typu recenzjach w Polsce, jak i wiele głosów – od chwalebnych do karcących w opiniach zamieszczanych w prasie i mediach. Opisany jest sposób serwowania kar i nagród, aby dziecko osiągnęło sukces. Amy Chua jest chińską matką z pochodzenia, ale urodzoną i wychowaną w USA, która wraz z mężem Amerykaninem wychowuje córki, lecz to głównie ona jest tą osobą, która decyduje o wielu sprawach wychowawczych, w tym o karaniu i nagradzaniu. Poznajmy kilka sposobów funkcjonowania dziecka w takiej rodzinie. Chińska matka wychodzi z założenia, że:

- naukę stawiamy na pierwszym miejscu,
- szóstka minus to zły stopień,
- dziecko ma wyprzedzać resztę klasy w matematyce o dwa lata,
- nie należy chwalić dzieci publicznie,
- jeśli dziecko kiedykolwiek poróżni się z nauczycielem lub instruktorem, zawsze stajemy po stronie nauczyciela lub instruktora,
- dzieci mogą uczestniczyć w zajęciach, w których jest szansa zdobycia medalu, złotego oczywiście.

Jej dzieciom absolutnie zabrania się między innymi:

- nocować u koleżanek,

- tam się bawić,
- grać w szkolnych przedstawieniach,
- oglądać telewizję i grać w gry komputerowe,
- decydować o wyborze kółek zainteresowań,
- dostawać oceny niższe niż szóstka,
- nie być najlepszym w klasie ze wszystkich przedmiotów z wyjątkiem dramatu i gimnastyki (Chua 2011).

Oczywiście nie musimy się stosować do systemu wymagań, kar i nagród preferowanych przez Amy Chua, jednak jej dzieci osiągnęły sukces międzynarodowy, koncertują na całym świecie, po latach „szarpania” z matką przyznają jej rację i dziękują za wychowanie. Na te wszystkie wymagania przedstawione powyżej matka ma całkiem logiczne uzasadnienie. Warto tę książkę przeczytać.

Ucznia do pracy nie zmobilizują wieczne narzekania, zarówno w szkole, jak i w domu, przymuszanie do nauki. Musi on wiedzieć, że jego wysiłki są zauważane, dlatego „nagradzając pochwałą wysiłek poznawczy małego dziecka rozwijamy w nim potrzebę zdobywania wciąż nowych osiągnięć, co jest ogromnie cenne w uczeniu się i rozwoju intelektualnym” (Jundziłł 1986, s. 26). W takim przypadku żaden przymus nie będzie potrzebny, a dziecko będzie osiągać powodzenia, drobne potknięcia uważając za chwilowe. Dzieje się tak, „kiedy dziecko nabędzie uzasadnionego poczucia własnej wartości [...] poczucie to zagrzewa je do dalszych sukcesów” (Seligman 1997, s. 54). Nabycie tego poczucia zależy przede wszystkim od rodziców, gdyż to oni kształtują wiarę dziecka we własne zdolności. Kiedy nie dbamy o tę sferę rozwoju, to dzieci wtedy będą miały niską samoocenę, a ona nie pomaga w osiągnięciach, lecz - wręcz przeciwnie - prowadzi do niepowodzeń. „Jeśli będziemy, zarówno jako rodzice, jak i nauczyciele, propagowali tę stronę poczucia własnej wartości, jaką jest dobre wykonywanie swych zadań i odnoszenie sukcesów, to siłą rzeczy poprawimy też samopoczucie dzieci” (Seligman 1997, s. 56). Dlatego tak istotne jest serwowanie pozytywnymi wzmocnieniami.

Stygmatyzacja środowiskowa

Społeczność lokalna oznacza zarówno zbiorowość terytorialną, jak i wspólnotę. Większość badaczy przypisuje społeczności lokalnej trzy zasadnicze cechy: terytorium, interakcje społeczne, istnienie trwałej więzi między członkami (Szacki 2002, s. 596-597).

- Można wyróżnić trzy zasadnicze orientacje teoretyczne w badaniach socjologicznych:
- orientację typologiczną - badane społeczności ujmowano jako reprezentacje szerszych kategorii stosunków czy też grup ludzkich, których punktami końcowymi były wieś i miasto. Robert Redfield wprowadził popularną skalę ciągłą wiejskości-miejskości;

- orientację ekologiczną - zapoczątkowana przez twórcę socjologii wsi, Galpina. Badała ona wpływ na społeczność lokalną przez środowisko przyrodnicze. Zakładano, że rozwojem skupisk rządzą określone prawidłowości;
- orientację strukturalno-funkcjonalną - społeczność lokalna jako powiązany wewnętrznie system (Szacki 2002, s. 602-603).

Większą podatność na miejskie wzory kulturowe wykazują dziewczęta, one też częściej niż chłopcy źle oceniają wieś jako miejsce życia i wykazują jeszcze wyraźniejszą niechęć do rolnictwa. Jednocześnie mają też większe aspiracje oświatowe i szersze zainteresowania, a ich odsetek w liceach ogólnokształcących, szkołach pomaturalnych i na studiach jest wyższy niż chłopców.

Bardzo wyraźnie zaznacza się różnica pomiędzy grupami młodzieży z gmin podmiejskich, pośrednich i oddalonych. Składają wszystkie parametry, świadczące o postępie gospodarczym, cywilizacyjnym i kulturowym, wskazują na niekorzystną sytuację gmin oddalonych. Podobnie jest w przypadku cech, przy pomocy których charakteryzowano badaną młodzież - od stopnia skolaryzacji i typu szkół poczynając, na jej umiejętnościach, aktywności, horyzontach myślowych, postawach i opiniach kończąc. Nie jest też przypadkiem, że młodzież z gmin oddalonych bardziej niechętnie nastawiona jest do tego, co wiejskie, a własne perspektywy życiowe ocenia niżej niż pozostali rówieśnicy. Jeśli w trakcie badań napotymano symptomy frustracji, to właśnie w gminach oddalonych.

Szczególną estymą w środowisku wiejskim, zwłaszcza wśród rodzin żyjących w ubóstwie, cieszą się kariery wojskowo-policyjne, jako dostępna i sprawdzona droga, która daje pracę: pewną i stałą, bo państwową, a przy tym dobrze płatną. Zdaniem dyrektorów szkół to, że absolwenci szkół średnich czy studiów nie mogą znaleźć w okolicy pracy, jest silnym czynnikiem antymotywacyjnym, zniechęcającym zarówno dzieci, jak i rodziców do wysiłku związanego z nauką. Dla młodych ludzi samo posiadanie mieszkania bez możliwości posiadania pracy nie będzie wystarczające. Ucieczka młodych ze wsi jest dzisiaj szeroko praktykowana i akceptowana. Około 60%-70% absolwentów przystępuje do egzaminów do szkół średnich, a około 30% zdaje do szkół zawodowych. Różnice aspiracji edukacyjnych dzieci ze wsi popegeerowskiej i ze wsi gminnej wiążą się w opinii nauczycieli z odmiennym kapitałem kulturowym i różnicowanymi możliwościami finansowymi rodzin wywodzących się z tych rodzin (Korzeniewska, Tarkowska 2002, s. 179-182).

Od lat - niezależnie czy mimo wdrażanych reform - socjologowie odnotowują niski poziom funkcjonowania oświaty na wsi. Niewydolność szkoły wiejskiej, determinująca „gorszy” typ karier edukacyjnych mieszkańców wsi, jest uwarunkowana zarówno czynnikami tkwiącymi w samym systemie, jak i w środowisku społecznym. Wyniki realizowanych w latach 90. badań wskazują na pogłębianie się nierówności społecznych w dostępie do atrakcyjnych szczebli kształcenia (Borowicz 2000; Kwieciński 2000). Ich źródła, podobnie jak w okresie poprzedzającym zmianę systemową, tkwią zarów-

no w gorszych warunkach społeczno-ekonomicznych regionów wiejskich i ubóstwie kulturowym mieszkańców wsi, jak i niekiedy w niewydolności funkcjonalnej szkoły wiejskiej. Jednocześnie obserwujemy znaczący wzrost wartości wykształcenia na wsi. Utworzenie sześcioklasowej szkoły podstawowej i trzyletniego gimnazjum uczyniło funkcjonowanie szkolnictwa na części obszarów wiejskich (z przyczyn demograficznych i ekonomicznych) niezwykle trudnym. Nieunikniona, w obliczu niedoinwestowania oświaty i zmian demograficznych, konsolidacja sieci szkolnej oddali i tak już coraz bardziej odległą od ucznia szkołę wiejską (Domalewski 2002, s. 107-109). Może warto w tym kontekście pomyśleć nad świetlicami w gimnazjach, o czym pisała Małgorzata Prokosz (Prokosz 2008).

Badania Elżbiety Putkiewicz i Marty Zahorskiej ujawniły, że lokalizacja szkoły istotnie różnicuje wyniki osiągane przez uczniów. Najwyższe osiągnęli uczniowie z miasta położonego niedaleko stolicy, najniższe – ze wsi na północy Polski. Średnie wyniki dzieci z północy były porównywalne do średnich wyników dzieci ze wsi okalających miasto podstołeczne. Odnotowano także różnice między wynikami uczniów poszczególnych gimnazjów. Najwyższe wyniki osiągnęli uczniowie gimnazjum z miasta podwarszawskiego, najniższe – uczniowie szkoły wiejskiej z popegeerowskich okolic północy.

Uczniowie, którzy poddawani byli wpływom złożonych bodźców środowiskowych przede wszystkim w rodzinie, ale także w szkole i przedszkolu, mieli okazję rozwinąć swoje zdolności, mają duże szanse na dalsze sukcesy oraz na ukształtowanie bardziej otwartej osobowości i lepsze samopoczucie psychiczne (Putkiewicz, Zahorska 2001, s. 136-137).

Kondycja materialna ludzi biednych powoduje, że wyłączają się z życia społecznego, a sami czują się od niego odsunięci. Ze względu na liczne zajęcia bądź niezaradność i niedysponowanie (alkoholizm) rodzice niewiele czasu poświęcają dzieciom. Dorosli nie obejmują dzieci świadomym działaniem wychowawczym, ale włączają je w rodzinny program walki o przetrwanie materialne, co skraca dzieciństwo i zubaża je w dwóch przynależnych mu dziedzinach: nauce i zabawie. W mentalności niektórych dorosłych troska o edukację dzieci stanowi niejednokrotnie kwestię marginalną, traktują ją jako sposób na zdobywanie zawodu i konieczny etap przed rozpoczęciem regularnej pracy zarobkowej. Dzieci z rodzin ubogich odróżniają się od tych z rodzin o lepszym statusie materialnym. Nie uczestniczą w imprezach szkolnych, nie wyjeżdżają na wycieczki ze swoimi klasami, nie chodzą na szkolne zabawy ani do kina czy teatru. Swoją sytuację materialną postrzegają jako gorszą, co powoduje izolację i wycofanie się z kontaktów z rówieśnikami.

Przedstawiciele młodego pokolenia pochodzący ze środowisk wiejskich mają utrudniony dostęp do wielu typów szkół, mimo zróżnicowanych aspiracji i predyspozycji. Taki stan rzeczy warunkuje wiele czynników, głównie o charakterze ekonomicznym i przestrzennym. Brak finansów na kształcenie oraz słabe dostosowanie sieci szkół do rozmieszczenia ludności powoduje, że ponad 98% uczniów liceów ogólnokształcących to uczniowie szkół miejskich, a tylko 1% młodzieży wiejskiej kończy studia. Odrębnym

problemem jest specyficzna sytuacja dzieci i młodzieży zamieszkujących osiedla popeegeeowskie, które mają charakter swoistych enklaw ubóstwa. Brak pracy, niski poziom wykształcenia dorosłych oraz troska o przyszłość własną i najbliższych to zjawisko nieodłącznie związane z rzeczywistością społeczną tych osiedli. Wielu badaczy podkreśla, że osiedla popeegeeowskie mogą stać się miejscem kształtowania się polskiej odmiany *undreclass* (podklasy).

W ponad 47% badanych gospodarstw domowych dzieci, które ukończyły w ostatnich 3 latach szkołę podstawową, nie kontynuowały dalszej nauki. Jako najczęstszą przyczynę takiego stanu gospodarstwa domowe podawały niechęć dziecka do dalszego kształcenia (ponad 60% takich przypadków), brak zdolności dziecka (ponad 32%) oraz względy materialne (ponad 26%). W ponad 47% badanych gospodarstw dzieci, które ukończyły w ostatnich 3 latach szkołę zasadniczą zawodową, nie kontynuowały dalszej nauki. Najczęściej tego typu gospodarstwa występowały w grupach gospodarstw czerpiących główny dochód z pracy na własny rachunek (71%), zdecydowanie częściej na wsi (56%) niż w mieście (38%). Warto przy tym zwrócić uwagę, że o ile w grupie gospodarstw rolników wykształcenie zasadnicze jest bardzo powszechne (w 44,5% z nich są dzieci w wieku 19-21 lat, które ukończyły szkołę zasadniczą zawodową), o tyle w gospodarstwach osób pracujących na własny rachunek ten typ wykształcenia występuje najrzadziej (20%).

Tak więc obszar wiejski, a zwłaszcza gospodarstwa rolników, stanowi dzisiaj podstawową enklawę kształcenia dzieci na poziomie zasadniczym jako ostatecznym etapie edukacji. Dalsze utrzymywanie się, a tym bardziej pogłębianie tej dysproporcji między wsią i miastem i - w szczególności - między gospodarstwami pracowniczymi i rolniczymi oznaczałoby niepowodzenie w realizacji jednego z podstawowych celów reformy oświaty - wyrównywania szans awansu cywilizacyjnego między miastem i wsią. Najczęstszą przyczyną niekontynuowania przez dzieci edukacji po skończeniu szkoły zasadniczej zawodowej były względy materialne (prawie 37% takich przypadków), podjęcie przez dziecko pracy (ponad 31%) i - dopiero na trzecim miejscu - niechęć dziecka do dalszego kształcenia się - prawie 29% (Auleytner, Gęsicki 2001, s. 140-142).

Obecnie, w fazie „dzikiego” kapitalizmu, takie zjawiska, jak rosnąca sfera ubóstwa (nowa bieda), wysoka stopa bezrobocia czy niezwykle silne tempo różnicowania materialnych warunków życia ludności są uznawane za naturalny efekt gospodarki rynkowej. Lansowana jest też wyraźna teza, iż jest to naturalna konsekwencja spadku po realnym socjalizmie; sytuacja ma charakter przejściowy - z czasem będzie lepiej. Tymczasem ogląd pokolenia wstępującego, jego stosunek do tak kluczowej dzisiaj wartości jak wykształcenie dowodzi jednoznacznie, że doszło już do wyraźnej polaryzacji społecznej struktury. Te rodziny - a do nich należą takie, gdzie rodzice sami legitymują się średnim lub wyższym wykształceniem, zajmują lokujące się wyżej w hierarchii pozycje zawodowe, skupieni są w większych społecznościach lokalnych - które mają świadomość znaczenia wykształcenia od najmłodszych lat, inwestują w rozwój swoich dzieci.

Rezultaty tych zabiegów są widoczne właśnie wtedy, gdy analizujemy mechanizmy selekcji społecznych w szkolnictwie, od progu szkoły podstawowej poczynając, na osiągnięciu dyplomu magistra kończąc (przy tym należy mieć na uwadze coraz wyraźniejsze zróżnicowanie wewnętrzne, prestiż konkretnych uczelni) oraz narastające szybko – w miarę przesuwania się na kolejne szczeble drabiny – nierówności społeczne. Rośnie kategoria młodzieży „wyłączonej” z głównego nurtu edukacji z powodu egalitaryzacji struktury uczących się, co wyraźnie widać przy porównaniu uczniów ze szkół na przykład licealnych i zawodowych. W instytucjach pierwszego typu odnajdujemy młodzież sprawniejszą intelektualnie, silniej (często zewnętrznie) umotywowaną, o sprzyjających rozwojowi cechach rodziny pochodzenia.

We współczesnych społecznościach cywilizacyjnych istnieje przekonanie o dużym znaczeniu zainteresowań dla rozwoju człowieka i dla efektywności jego działań. Człowiek, wzrastając w określonym środowisku, nabywa specyficznych dla tego środowiska doświadczeń, co z kolei wpływa na różne jego właściwości osobowościowe, a między innymi na zainteresowania. Doświadczenia mogą zarówno zainteresowania budzić, rozwijać, jak i tłumić.

Placówki kulturalno-oświatowe są bardzo cennym czynnikiem frontu wychowawczego, stwarzają warunki dla rozwoju zainteresowań i talentów, ale dostępne są tylko nielicznej części młodzieży i nie zawsze mogą trafić na najwyższe pragnienia młodzieży, zwłaszcza trudnej, wychowawczo zaniedbanej, aby je sublimować i rozwijać we właściwym kierunku.

Jeżeli chodzi o funkcjonowanie rodzin i wsparcie udzielane dzieciom, analiza wyników wykazała, że rodzice nie podejmują działań w kierunku rozbudzania zainteresowań ze względu na trudną sytuację finansową (70,6%) bądź wykazują obojętność w tej kwestii (29,4%). Dzieci z badanych rodzin nie uczęszczają na zajęcia kół zainteresowań organizowanych w szkole ani do innych instytucji opiekuńczo-wychowawczych. Cała działalność związana z poszerzaniem wiedzy, zdolności i rozbudzaniem zainteresowań odbywa się w szkole. W niektórych przypadkach jest to utrudnione. W 6,9% rodzin dzieci nie mają bowiem pełnego kompletu książek i przyborów szkolnych. Po przeprowadzonej analizie wyników badań, dotyczących stwarzanych warunków do prawidłowego rozwoju dzieciom w rodzinach z ubóstwem materialnym, należy stwierdzić, że rodziny te nie są w stanie zapewnić odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju dzieci ze względu na bardzo trudną i trudną sytuację ekonomiczną i niski poziom intelektualny rodziców. Zagrożenia realizacji funkcji opiekuńczej w rodzinie żyjącej w ubóstwie materialnym są spowodowane nie tylko niewystarczającymi – w stosunku do potrzeb – środkami, ale także w coraz większym stopniu są skutkiem ograniczeń w sferze uczestnictwa w życiu społecznym (Marzec 2001, s. 170-174).

Rodziny wielodzietne, odznaczając się najczęściej antyrynkowym zestawem cech społeczno-zawodowych, tj. niskim wykształceniem, a w konsekwencji niskimi kwali-

fikacjami zawodowymi i słabą pozycją na rynku pracy, zamieszkiwaniem na terenach mało zurbanizowanych, zwykle borykają się z większymi trudnościami materialnymi, co znacznie ogranicza możliwości zaspokojenia potrzeb rozwojowych ich dzieci na wystarczającym poziomie.

Ograniczenia dochodowe z jednej strony, wynikające z pozycji na rynku pracy, a z drugiej – stale powiększające się koszty związane z wykształceniem i przygotowaniem młodego pokolenia do życia w nowych realiach ustrojowych umożliwiają zaspokojenie potrzeb tych rodzin tylko na niskim lub bardzo niskim poziomie. Gorsze warunki materialne rodzin wielodzietnych w porównaniu z ogółem polskich rodzin utrwalają się. W kolejnych latach zwiększa się liczba rodzin wielodzietnych objętych sferą ubóstwa. Coraz więcej rodzin wielodzietnych, a zatem i wychowywanych przez nie dzieci, żyje w warunkach głębokiego ubóstwa, co nie daje szans na prawidłowy rozwój młodego pokolenia. Nie pozwala przecież na to życie na poziomie minimum egzystencji. Oznacza to, że rodziny wielodzietne zagrożone są nie tylko marginalizacją społeczną, ale także, w coraz większym stopniu, degradacją biologiczną. Poziom dochodu tych rodzin nie wystarcza na stworzenie optymalnych warunków rozwoju własnych dzieci i na zagwarantowanie im równego startu w dorosłe życie (Hebda-Czaplicka 2001, s. 46-66).

Zamieszkiwanie na wsi, jeżeli jest postrzegane jako zależność od miejsca, ocenia się dwukrotnie częściej negatywnie niż pozytywnie. Przede wszystkim utrudnia ono zdobycie wykształcenia. Młodzież jest świadoma ograniczeń edukacyjnych prowincji. Ma to przełożenie, gdyż ujawniają się one tym bardziej, im wyższy jest poziom edukacji, do którego aspirują. Co druga osoba ocenia wieś negatywnie pod tym względem. Młodzi ludzie ze wsi bliskich administracyjnie ośrodkowi miejskiemu częściej zgadzają się z sugestią, że zależność od miejsca bytowania skutkuje negatywnie. Reagują, jakby nie bardzo lubili wieś. Tym różnią się od swoich rówieśników z gmin typowo wiejskich. Ci drudzy są raczej umiarkowani w ocenach negatywnych wpływu miejsca w porównaniu z pierwszymi (Gorlach, Drąg, Seruga 2003).

Uogólniając: zarówno w szeroko rozumianej opinii publicznej, jak i w badaniach naukowych potwierdza się deprecjonowanie dzieci (w tym gimnazjalnych) pochodzących ze środowisk wiejskich. Upadek dużych zakładów produkcyjnych na wsi pogłębia to stanowisko. Dzieci ze wsi postrzegane są jako przegrane w walce intelektualnej zwanej „wyścigiem szczurów”.

Bieda, brak dostępu do dóbr kulturalnych, niski poziom wykształcenia rodziców, nieuczestniczenie w życiu społecznym – to elementy wpływające na odrzucanie dzieci wiejskich na kolejnych etapach kształcenia. To naznaczenie, że skoro pochodzi ze wsi, to niewiele może osiągnąć. Nawet w przypadku migracji rodziców z miasta na wieś ich dzieci postrzegane są gorzej, z naznaczeniem prowincjonalności.

Konkluzja

Jakie zatem należy podjąć działania, aby zmienić istniejący stan rzeczy? Na pewno ustanowienie dodatku na dziecko 500+ wiele w tym zakresie zmieni, choć trudno jest jeszcze na ten temat wyrokować, minął zbyt krótki okres od wprowadzenia tego dodatku, jak i nikt nie pokusił się w związku z tym o badania. W moim odczuciu zmiany powinny być wielotorowe, bo nie tylko pieniądze są ważne. Przeciętny mieszkaniec terenów ubogich w pracę, mimo różnych teoretycznych form wspierania takich terenów (np. janosikowe), nie odczuwa żadnych zmian na lepsze. Widzi natomiast likwidację placówek szkolnych, wydłuża się droga dziecka do szkoły, tak lansowany *gimbus* nie zmieni nic w tym zakresie. Ponadto same placówki niewiele oferują dzieciom. Nawet jeżeli jest świetlica, to bardziej dla klas młodszych i to dla określonej grupy dzieci (np. rodziców pracujących) i niekiedy odgrywa rolę przechowalni, a nie świetlicy z prawdziwego zdarzenia. Może działania powinny pójść w tę stronę, aby po lekcjach zaoferować ciekawą ofertę dla uczniów i młodzieży?

Placówki w swoim otoczeniu powinny oferować place zabaw, boiska dla różnych grup wiekowych, które nie będą zamykane o określonej wczesnej porze.

Tereny wiejskie to także brak oferty szkolnictwa niepublicznego. Może pieniądze na działalność takich placówek powinny znaleźć samorządy, oferując część opłaty. Poprawie także powinna ulec baza przedszkolna. Mimo kłótni polityków o wiek rozpoczęcia nauki w szkole, przedszkole ma duże znaczenie w rozwoju dziecka, a wieś w tym zakresie jest pozostawiona samej sobie. Na wsi przedszkole to „rarytas” dla nielicznych (np. opiekunów mających samochód i mogących dowieźć dziecko).

Gdyby choć jeden z moich postulatów został zrealizowany, na pewno poprawiłoby to funkcjonowanie młodzieży i zmieniło proporcje wykluczenia i stygmatyzacji.

Bibliografia

- Auleytner J., Gęsiński J. (2001), *Reforma systemu oświaty*, [w:] J. Czapiński, T. Panek (red.), *Diagnoza Społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków oraz ich doświadczenia z reformami systemowymi po 10 latach transformacji*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej Rada Główna PTS-BBiAS, Warszawa.
- Borowicz R. (2000), *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wszechnica Mazurska, Olecko.
- Bukraba-Rylska I. (2003), *Stare i nowe dylematy socjologa*, PAN, Warszawa.
- Chojcka M., Serejski J., Zdunkiewicz L. (red.) (1975), *Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

- Chua A. (2011), *Bojowa pieśń tygrysy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?*, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Domalewski J. (2002), *Typologia gmin wiejskich pod kątem widzenia sytuacji oświatowej*, [w:] A. Rosner (red.), *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, Wyd. IRWiR PAN, Warszawa.
- Gorlach K., Drąg Z., Seruga Z. (2003), *Młode pokolenie wsi III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, ISP, Warszawa.
- Hebda-Czaplicka I. (2001), *Warunki życia i rozwoju dzieci i młodzieży. Czynniki różnicujące*, [w:] J. Sztumski (red.), *Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Jundziłł J. (1986), *Nagrody i kary w wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Korzeniewska K., Tarkowska E. (red.) (2002), *Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, IFiS PAN, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (1996), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Oficyna wydawnicza „BGW”, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2000) (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji: wybór tekstów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Marzec H. (2001), *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna w Łowiczu, Łowicz.
- Prokosz M. (2008), *Rola świetlicy szkolnej w pracy z młodzieżą gimnazjalną*, [w:] L. Pawełski (red.), *Nowoczesność w edukacji*, Wyd. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek.
- Putkiewicz E., Zahorska M. (2001), *Spoleczne nierówności edukacyjne. Studium sześciu gmin*, ISP, Warszawa.
- Seligman M. (1997), *Optymistyczne dziecko*, Media Rodzina, Poznań.
- Szacki J. (2002), *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa.
- Szymański M. (2001), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Szymański S. (2001), *Edukacja, szansa: wybór prac z lat 1995-2001*, Wydawnictwo AP, Kraków.
- Szukielojć-Bieńkuńska A. (1998), *Sfera ubóstwa w Polsce (w świetle badań gospodarstw domowych 1997)*, GUS, Warszawa.

Uwarunkowania sukcesu dydaktycznego nauczyciela w szkole w sytuacji stygmatyzacji środowiskowej ucznia

Streszczenie: Ten artykuł opisuje środowisko wiejskie i umiejscowione w nim placówki edukacyjne. Autor skupił się głównie na szkołach gimnazjalnych, ale dokonuje szerszego spojrzenia na edukację, głównie pod kątem problemów socjalnych i marginalizacji wsi w dobie drapieżnej walki o byt i poszukiwanie pracy. Wyzwania edukacyjne w tym środowisku zderzają się niejednokrotnie z problemami dnia codziennego, co powoduje, że niewielki odsetek uczniów z tych środowisk widzi szansę w edukacji na szczeblach wyższych.

Słowa kluczowe: środowisko wiejskie, gimnazjaliści, edukacja, kultura

Determinants of the teacher's success at school in the context of a stigmatizing school environment

Abstract: This article describes the rural environment and its educational institutions. The author focuses mainly on junior secondary schools, but also takes a broader look on education in terms of social problems and marginalization of rural areas in the era of brutal fights for survival and jobs. Educational challenges in this environment often collide with the problems of everyday life, which means that a small percentage of students from this background see their chances in education at higher levels.

Keywords: rural environment, junior secondary school students, education, culture