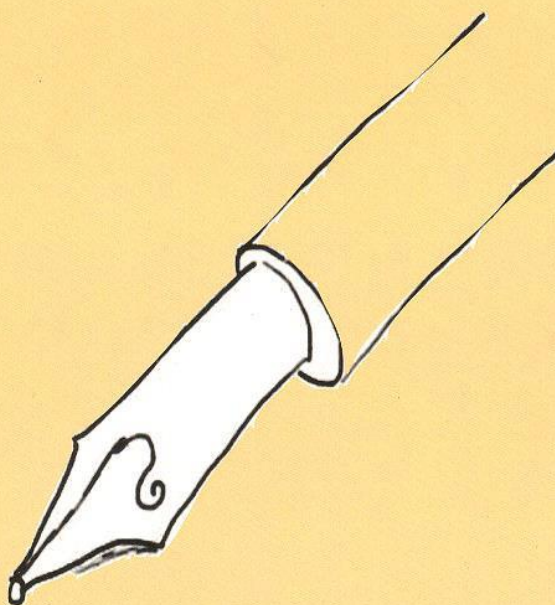


# **(NIE)CODZIENNOŚĆ** **WYCHOWAWCZA I DYDAKTYCZNA** **NAUCZYCIELA W SZKOLE**

**Redakcja naukowa**  
**Ewa Kobytecka**



**Zielona Góra 2016**

Recenzenci:

**prof. dr hab. Joanna Łukasik**

**prof. dr hab. Agnieszka Nowak-Łojewska**

Projekt grafiki

**Alina Kobyłecka**

Copyright by Wydział Pedagogiki, Psychologii  
i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego

**ISBN 978-83-94514-1-2**

Druk i oprawa:  
Pixel Zielona Góra

## SPIS TREŚCI

Ewa Kobyłecka <i>(Nie)codziennosc pracy nauczycieli we wspolczesnej szkole. Zarys problemu</i> .....	5
Małgorzata Kabat <i>Warsztat pracy nauczyciela: mozaika schematu i kreatywnosci</i> .....	15
Krzysztof Wawrzyniak <i>Od codzienności do niecodziennosci (dobrostanu) nauczyciela</i> .....	35
Ewa Robak, Elżbieta Gazdecka <i>Ocenianie kształtujące jako nowa koncepcja nauczania i uczenia się</i> .....	49
Lidia Kataryńczuk-Mania, Anita Jateczak <i>(Nie)codziennosc muzyczna w szkole</i> .....	61
Dorota Bryła <i>Czy kwiaty też mogą być smutne? O filozofowaniu z małymi dziećmi</i> .....	75
Jolanta Henke-Widzińska <i>Radość wspólnego tworzenia</i> .....	81
Agnieszka Sojka, Agata Tatara <i>Integracja czy marginalizacja cudzoziemców w szkole polskiej?</i> .....	97

---

Weronika Bębenek <i>eTwinners: niecodzienni nauczyciele</i> .....	111
Tymoteusz Ławecki <i>(Nie)tradycyjne nauczanie wychowania fizycznego w klasie trzeciej szkoły podstawowej</i> .....	129
Krzysztof Zajdel <i>Uwarunkowania sukcesu dydaktycznego nauczyciela w szkole</i> .....	141
Katarzyna Smoter <i>Dystans społeczny gimnazjalistów wobec „Innych” w wymiarze codziennych interakcji i relacji rówieśniczych</i> .....	157
Dariusz Piotr Klimeczak <i>Przekaz treści religijnych w nauczaniu i wychowaniu</i> .....	171
Ewa Kobyłecka <i>Współpraca między szkołą, rodziną i innymi środowiskami wychowawczymi. Kontekst aksjologiczny</i> .....	183
<i>Informacje o autorach</i> .....	196

**Krzysztof Zajdel**

## **Uwarunkowania sukcesu dydaktycznego nauczyciela w szkole**

*Istnieje dzisiaj wiele danych potwierdzających,  
że zadowolenie skłania człowieka do czynienia dobra innym,  
czyni człowieka lepszym.*  
(Kazimierz Obuchowski)

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. Te z kolei mają najpierw charakter przejściowy a następnie przez etap niepo-

wodzeń względnie trwałych w prostej już linii prowadzą do drugoroczności i odsiewu<sup>1</sup>. Nazywane jest to efektem kuli śniegowej.

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 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 powstawania niepowodzeń<sup>2</sup>.

Ważną rolę w wychowaniu stanowi właśnie ocenianie i to nie to szkolne, ale ocenianie zachodzące w środowisku rodzinnym. Nie wszyscy zdają sobie sprawę z ważności tej czynności. 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”<sup>3</sup>. 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. Nie znaczy to, że w ogóle nie należy stosować kar, ale powinny być one dobrze

<sup>1</sup> M. Chojecka, J. Serejski, L. Zdunkiewicz (red.), *Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów*, Warszawa 1975, s. 14-16.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994, s. 233.

<sup>3</sup> I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986, s. 6.

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. „Nagroda 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:

1. Umacnia w dziecku wiarę we własne wartości,
2. Realizuje potrzebę uznania i sukcesu,
3. Zachęca do podejmowania coraz trudniejszych zadań,
4. Dostarcza dodatnich uczuć: radości i dobrego samopoczucia,
5. Wzmacnia więzi uczuciowe z osobami nagradzającymi,
6. Działa dodatnio na tych, którzy są świadkami nagradzania”<sup>4</sup>.

Jak widać, nagrody mają dużo pozytywnych skutków i mogą przyczynić się do osiągnięć dziecka, gdy 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 wychowanka, 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. Taki podopieczny (uczeń) nie będzie podejmować chętnie nowych wyzwań, gdyż z góry jest nastawiony 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”<sup>5</sup>.

Gdy opiekunowie wmówią wychowankowi, że jest mało zdolny i nic nie potrafi, to taki on 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.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 16.

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 chwalcących - do karzących 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. 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 telewizji i grać w gry komputerowe,
- decydować o wyborze kólek zainteresowań,
- dostawać oceny niższe niż szóstka,
- nie być najlepszym w klasie ze wszystkich przedmiotów za wyjątkiem dramatu i gimnastyki<sup>6</sup>.

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.

---

<sup>6</sup> Amy Chua, *Bojowa pieśń tygrysy. Dlaczego chińskie matki są lepsze?*, Warszawa 2011, s. 8-10.



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”<sup>7</sup>. W takim przypadku żaden przymus nie będzie potrzebny, a wychowanek będzie osiągać powodzenia, a drobne potknięcia będzie uważać za chwilowe. Dzieje się tak, „kiedy dziecko nabędzie uzasadnionego poczucia własnej wartości [...] poczucie to zagrzewa je do dalszych sukcesów”<sup>8</sup>.

Bardzo szkodliwe są kary fizyczne, a także poniżanie młodego człowieka – np. wyzywanie. Żadna z tego typu kar nie jest skuteczna, a ma wręcz odwrotne skutki. Wyzywając dziecko od np. „lenia”, nie sprawimy, że zacznie ono chcieć w końcu osiągać sukcesy. Także nic nie dadzą kary cielesne, bo „pod wpływem lęku i bólu budzi się nienawiść do osoby bijącej, a nie żal, że popełniło się czyn naganny. Wyzwała się też poczucie bezsilności i niesprawiedliwości. Aby uniknąć kary cielesnej dzieci oszukują, ukrywają swoje przewinienia, przeżywają silne niepokoje, a strach przed biciem uniemożliwia im skupienie uwagi na wykonywanych zadaniach szkolnych”<sup>9</sup>. Takie kary nie powinny więc być stosowane, tutaj przyzwolenia na takie postępowanie być nie może. Należy o tym nie tylko mówić rodzicom i opiekunom, ale starać się tak postępować w swojej pracy.

## 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<sup>10</sup>.

Można wyróżnić trzy zasadnicze orientacje teoretyczne w badaniach socjologicznych:

<sup>7</sup> I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, op. cit., s. 26.

<sup>8</sup> E. Martin P. Seligman, *Optymistyczne dziecko*, Poznań 1997, s. 54.

<sup>9</sup> I. Jundziłł, *Nagrody i kary w wychowaniu*, op. cit., s. 107.

<sup>10</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 596-597.

- orientację typologiczną – badane społeczności ujmowane były jako reprezentacje szerszych kategorii stosunków czy też grup ludzkich, której punktami końcowymi były: wieś i miasto (Robert Redfield wprowadził popularną skalę ciągłą wiejskości – miejskości);
- orientację ekologiczną – badania wpływu na społeczność lokalną przez środowisko przyrodnicze (zakładano, że rozwojem skupisk rządzą określone prawidłowości);
- orientację strukturalno-funkcjonalną – społeczność lokalna jest ujmowana jako powiązany wewnętrznie system<sup>11</sup>.

Ekspozowany w toku nowej reformy edukacyjnej program wszechstronnej pomocy dziecku w postaci promocji zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego nie może być w całości zrealizowany przy niewystarczającej infrastrukturze wiejskich szkół podstawowych. Realizacja nowych zadań nie może być skuteczna chociażby w przypadku promocji zdrowia fizycznego, kiedy wiele szkół wiejskich nie ma sali gimnastycznej i odpowiedniego sprzętu do prowadzenia zajęć, a większość lekcji odbywa się na niedostosowanych korytarzach<sup>12</sup>.

Bardzo wyraźnie zaznacza się różnica pomiędzy grupami młodzieży z gmin podmiejskich, pośrednich i oddalonych. Skądinąd 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, po umiejętności, aktywność, horyzonty myślowe, postawy i opinie. Nie jest też przypadkiem, że młodzi ludzie z gmin oddalonych bardziej niechętnie nastawieni są 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.

Twórcy opracowanych w latach osiemdziesiątych opozycyjnych programów edukacyjnych mieli nadzieję, że ślepotę lub błędem państwowej polityki oświatowej państwa może zapobiec uspołecznienie oświaty,

<sup>11</sup> Ibidem, s. 602-603.

<sup>12</sup> M. Szymański, *Edukacja, szansa: wybór prac z lat 1995-2001*, Kraków 2001, s. 48.

czyli powierzenie jak największej liczby decyzji odnoszących się do szkoły i innych instytucji edukacyjnych rodzicom, radom szkół, samorządom lokalnym. Niestety, zwłaszcza na wsi ludzie bardzo często okazują się kompletnie nieprzygotowani do brania „władzy w swoje ręce”<sup>13</sup>.

Zdaniem dyrektorów szkół fakt, 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 składa podania do szkół średnich. Natomiast około 30% udaje się do szkół zawodowych. Różnice aspiracji edukacyjnych dzieci ze wsi popegeerowskiej i ze wsi gminnej wiążą się w opinii nauczycieli z odmiennym kapitałem kulturowym i zróżnicowanymi możliwościami finansowymi rodzin<sup>14</sup>.

Bezpośrednią przyczyną zjawisk kryzysowych w rejonach stanowiących duże skupiska ludności wiejskiej były zmiany gospodarcze. Szczególnie dotknęły one wsie, w których były PGRy, spółdzielnie produkcyjne, POMy, Nowi właściciele lub dzierżawcy PGRów nie oferują zbyt wielu miejsc pracy. W sumie dotychczasowy etap transformacji ustrojowej rozczarowuje większość mieszkańców wsi, którzy zamiast spodziewanej poprawy odczuwają pogorszenie swoich warunków życia. Z aktualnych szacunków wynika, że znaczna część rodzin rolniczych uzyskuje dochody niższe od minimum socjalnego. Towarzyszy temu pogłębiające się rozwarstwienie sytuacji materialnej ludności wiejskiej.

Badania Putkiewicz i Zahorskiej ujawniły, że lokalizacja szkoły istotnie różnicuje wyniki osiągnięte 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

<sup>13</sup> M. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001, s. 43.

<sup>14</sup> K. Korzeniewska, E. Tarkowska (red.), *Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, Warszawa 2002, s. 179-182.

wyniki osiągnęli uczniowie gimnazjum z miasta podwarszawskiego, najniższe – uczniowie szkoły wiejskiej z popegeerowskich okolic północy. Jest znamienne, że największe różnice między wynikami reprezentantów pomiaru skryzalizowanych zdolności werbalnych. Różnice te pozwalają prognozować drogi edukacyjne dzisiejszych gimnazjalistów. Uczniowie, którzy poddawani byli wpływowi 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<sup>15</sup>.

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. Dorośli nie obejmują podopiecznych świadomym działaniem wychowawczym, ale włączają je w rodzinny program walki o przetrwanie materialne, co skraca dzieciństwo i zabija 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. Wychowankowie 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 czy do kina i teatru. Swoją sytuację materialną postrzegają jako gorszą, co powoduje izolację i wycofanie się z kontaktów z rówieśnikami. Dzieci ubogie są ponadto gorzej rozwinięte pod względem fizycznym, zauważa się u nich bojaźliwość, bezradność i nieufność w swoje możliwości. Nieprawidłowa socjalizacja w rodzinie powoduje gorsze wyniki w nauce. Kończąc zarys sytuacji rodzinnej gospodarstw ubogich, należy za J. Sztumskim stwierdzić, że rodzina, która doświadcza ubóstwa, jest nie tylko niedożywiona lub zaniedbana pod względem sanitarnym czy medycznym, lecz również zaniedbana

<sup>15</sup> E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Spoleczne nierówności edukacyjne. Studium szczytów*, Warszawa 2001, s. 136-137.

w sensie realizacji potrzeb wyższego rzędu, warunkujących rozwój społeczny i intelektualny jej członków. Stwierdzenie to wskazuje na kolejne związki ubóstwa z edukacją, wyznaczając tej ostatniej zadanie wspierania rodziny w zaspokajaniu potrzeb<sup>16</sup>.

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, iż 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 popegeerowskie, 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 fakt, że osiedla popegeerowskie mogą stać się miejscem kształtowania się polskiej odmiany *undrec-lans* (podklasy).

W ponad 47% badanych gospodarstw domowych dzieci, które ukończyły w ostatnich 3 latach szkołę podstawową, nie kontynuowały dalej nauki. Jako najczęstszą przyczynę niekontynuowania przez dzieci nauki po ukończeniu szkoły podstawowej gospodarstwa domowe podawały niechęć wychowanka do dalszego kształcenia (ponad 60% takich przypadków), brak zdolności dziecka (ponad 32%) oraz względy materialne (ponad 26%). W ponad 47% badanych gospodarstw młodzi ludzie, którzy ukończyli w ostatnich 3 latach szkołę zasadniczą zawodową, nie kontynuowali dalej 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

<sup>16</sup> W. Szymczak, *Edukacja a problemy ubóstwa w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003, s. 86-89.

osób pracujących na własny rachunek ten typ wykształcenia występuje najrzadziej (20%).

Tak więc obszar wiejski, a zwłaszcza gospodarstwa rolników, stanowią 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 młodych ludzi po skończeniu szkoły zasadniczej zawodowej były względy materialne (prawie 37% takich przypadków), podjęcie przez nich pracy (ponad 31%) i – dopiero na trzecim miejscu – niechęć do dalszego kształcenia się – prawie 29%<sup>17</sup>.

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 teza, że 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, jaką stanowi 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 lokując 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 dra-

<sup>17</sup> J. Auleytner, J. Gęsiński, *Reforma systemu oświaty*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków oraz ich doświadczenia z reformami systemowymi po 10 latach transformacji*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2001, s. 140-142.

binny – nierówności społeczne. Rośnie kategoria młodzieży „wyłączonej” z głównego nurtu edukacji z powodu egalitaryzacji struktury uczących się, co wyraźniej do różnicowania się klienteli w szkołach maturalnych oraz w zasadniczych zawodowych. W instytucjach pierwszego typu odnajdujemy młodzież sprawniejszą intelektualnie, silniej (często zewnętrznie) umotywowaną, o sprzyjających rozwojowi cechach rodziny pochodzenia.

Równie tradycyjna (podobnie jak dawniej) jest struktura – tak pod względem intelektualnym, jak i społecznym – uczących się w szkołach o krótkim cyklu. Czytelnym skutkiem upowszechnienia wykształcenia maturalnego oraz wyższego jest narastające wewnętrzne zróżnicowanie, a generalnie inflacja wykształcenia. Dla ostatniej dekady charakterystyczne jest wycofywanie się wielu form kompensacji – i tych, które tylko pozornie pomagały, jak i tych, które służyły faktycznie wyrównaniu. Oczywiście, że postawienie na zasady wywodzące się z merytokracji musiało zaowocować elitaryzacją struktury kształcącej się młodzieży na poziomie maturalnym oraz wyższym. Dzisiaj realnym niebezpieczeństwem staje się możliwość przerwania nauki już po ukończeniu 6-letniej szkoły podstawowej. Dla małych społeczności lokalnych, szczególnie zaś dla polskiej wsi, może być to ewidentny regres cywilizacyjny<sup>18</sup>.

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 z jednej strony mogą 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 młodych i nie zawsze mogą trafić do młodzieży, zwłaszcza trudnej, wychowawczo zaniedbanej, aby sublimować i rozwijać wyższe potrzeby we właściwym kierunku.

<sup>18</sup> R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Sułkowskiego*, Olecko 2000, s. 111-113.

Analiza wyników wykazała, że rodzice nie podejmują działań w kierunku rozbudzenia 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 rozbudzeniem zainteresowań odbywa się w szkole. W niektórych przypadkach jest to utrudnione. W 6,9% rodzin, dzieci nie posiadają bowiem pełnego kompletu książek i przyborów szkolnych. Po przeprowadzonej analizie wyników badań, dotyczących stwarzanych warunków do prawidłowego rozwoju wychowankom 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 w coraz większym stopniu są skutkiem ograniczeń w sferze uczestnictwa w życiu społecznym<sup>19</sup>.

Kryzys towarzyszący gospodarczym, politycznym i społecznym przekształceniom najboleśniej dotknął rodziny, a głównie najmłodsze pokolenie, które mając największą zdolność adaptacji do nowych społecznych realiów, blokowane jest w swym rozwoju przez wielorakie ograniczenia, zwłaszcza przez materialne możliwości rodziny. Bariery, jakie powstają na poziomie rodziny, skutecznie niekiedy zmniejszając szanse najmłodszych na „lepsze jutro”, rodzą poważne konsekwencje nie tylko na poziomie mikro (rodziny), ale przede wszystkim makro (na poziomie całego społeczeństwa). Wiele czynników różnicuje warunki życia i rozwoju, a więc i startu w dorosłe życie. Należą do nich z pewnością pozostając zwykle w ścisłych związkach, m.in.: typ biologiczny rodziny, jej społeczno-ekonomiczne cechy oraz miejsce zamieszkania. Relatywnie lepsze warunki rozwoju i przygotowania do pełnienia funkcji w przyszłym, dorosłym życiu mają dzieci wychowujące się w rodzinach o lepszym statusie materialnym. Analizy statystyczne pozwalają określić je jako rodziny pełne, z jednym, najwyższym dwojgiem dzieci, mieszkające w miastach. Głównym źródłem utrzymania

<sup>19</sup> H. Marzec, *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Łowicz 2001, s. 170-174.

tych rodzin są przede wszystkim dochody albo z pracy najemnej – wynikającej z faktu zatrudnienia rodziców na stanowiskach nierobotniczych, albo z pracy wykonywanej na własny rachunek.

Rodziny wielodzietne, odznaczając się najczęściej antyrynkowym zestawem cech społeczno-zawodowych, tj. niskim wykształceniem, a w konsekwencji niskimi kwalifikacjami 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<sup>20</sup>.

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. 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

<sup>20</sup> I. Hebda-Czaplicka, *Warunki życia i rozwoju dzieci i młodzieży. Czynniki różniące [w:] Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, red. J. Sztumski, Katowice 2001, s. 64-66.

miejsca bytowania skutkuje negatywnie. Reagują, jakby nie bardzo lubili wsi. Tym różnią się od swoich rówieśników z gmin typowo wiejskich. Ci drudzy są raczej umiarkowani w ocenach negatywnych wpływu miejsca, w porównaniu z pierwszymi<sup>21</sup>.

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. Wychowankowie ze wsi postrzegani są jako przegrani w walce intelektualnej zwanej „wyścigiem szczurów”.

Bieda, brak dostępu do dóbr kulturalnych, niski poziom wykształcenia rodziców, nie uczestniczenie w życiu społecznym – to elementy wpływające na odrzucanie dzieci wiejskich na kolejnych etapach kształcenia. To oznaczenie, że skoro pochodzą ze wsi, to niewiele mogą osiągnąć. Nawet w przypadku migracji rodziców z miasta na wieś - ich dzieci postrzegane są gorzej, z oznaczeniem prowincjonalności.

### Bibliografia

- Auleytner J., Gęsiński J., *Reforma systemu oświaty W: Diagnoza Społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków oraz ich doświadczenia z reformami systemowymi po 10 latach transformacji*, red. J. Czapiński, T. Panek, Warszawa 2001.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000.
- Bukraba-Rylska I., *Stare i nowe dylematy socjologa*, Warszawa 2003.
- Chojcka M., Serejski J., Zdunkiewicz L. (red.), *Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów*, Warszawa 1975.
- Domalewski J., *Typologia gmin wiejskich pod kątem widzenia sytuacji oświatowej*, [w:] *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, red. A. Rosner, Warszawa 2002.
- Gorlach K., Drąg Z., Seruga Z., *Młode pokolenie wsi III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, Warszawa 2003.
- Hebda-Czaplicka I., *Warunki życia i rozwoju dzieci i młodzieży. Czynniki różnicujące. [w:] Pokolenie wygranych? Dzieci i młodzież w procesie transformacji społeczno-gospodarczej i politycznej Polski*, red. J. Sztumski, Katowice 2001.
- Jundziłł I., *Nagrody i kary w wychowaniu*, Warszawa 1986.
- Korzeniewska K., Tarkowska E., (red.), *Lata tłuste, lata chude. Spojrzenie na biedę w społecznościach lokalnych*, Warszawa 2002.

<sup>21</sup> K. Gorlach, Z. Drąg, Z. Seruga, *Młode pokolenie wsi III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, Warszawa 2003, s. 118.

- Kopisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1994.
- Martin E., Seligman P., *Optymistyczne dziecko*, Poznań 1997.
- Marzec H., *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Łowicz 2001.
- Podkiewicz E., M. Zahorska M., *Społeczne nierówności edukacyjne. Studium sześciu gmin*, Warszawa 2001.
- Stacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002.
- Szymański M., *Edukacja, szansa: wybór prac z lat 1995-2001*, Kraków 2001.
- Szymański M., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.
- Szymczak W., *Edukacja a problemy ubóstwa w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 2003.

