

Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych

ABSTRAKT [Abstract]. Anna Czekaj, Joanna M. Łukasik, *Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych* [Consequences of failure at school]. *Debata Edukacyjna* nr 5, 2012, pp. 47–54, ISSN 1895-2763

W artykule omawiamy społeczno-ekonomiczne oraz psychologiczno-pedagogiczne (indywidualne) konsekwencje niepowodzeń szkolnych uczniów. Przystawiamy dane statystyczne obrazujące skalę omawianego zjawiska w Polsce i Europie i wskazujemy kierunki zmiany.

Słowa kluczowe: niepowodzenia szkolne, skutki, uczeń

In this paper we discuss socio-economical and psycho-pedagogical (individual) consequences of pupils' failure at school. We present the statistical data which show the scale of the discussed phenomenon in Poland and Europe, as well as we show the directions of change.

Key words: school failure, learning disability, school experiences, pupils

Niepowodzenia są nieodłączną sferą ludzkiej działalności. Każdy sukces okupiony jest mniejszymi lub większymi niepowodzeniami. Niekiedy jednak niepowodzenia stają się codziennością i niemalże lub całkowicie eliminują sukcesy. Tak dzieje się w przypadku uczniów, którzy doświadczają niepowodzeń szkolnych – zapominają oni o tym, z czym dobrze sobie radzą, co jest ich mocną stroną, zaś skupiają się na negatywnym doświadczeniu niepowodzeń. Sytuacja taka może mieć niebezpieczne konsekwencje zarówno psychologiczne, pedagogiczne, jak i społeczne.

W Polsce początek badań nad niepowodzeniami szkolnymi dzieci i młodzieży sięga połowy XX wieku. Już wówczas badacze tacy jak Jan Konopnicki, Maria Tyszkowa czy Helena Radlińska zwracali uwagę na fakt niebezpiecznych konsekwencji niepowodzeń szkolnych dla uczniów i środowiska szkolnego. Dziś pojęcie powodzeń i niepowodzeń szkolnych rozpatruje się łącznie, zachodzi między nimi ścisły związek – jak zauważył bowiem Konopnicki (1966, s. 14) – kiedy w nauczaniu „kończy się powodzenie, wówczas zaczyna się niepowodzenie i odwrotnie”.

W literaturze przedmiotu pojęcie niepowodzeń szkolnych jest definiowane jako „stan, w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełnienia wymagań szkoły” (tamże). Czesław Kupisiewicz (2000, s. 253) jako niepowodzenia dydaktyczne określa „sytuacje, w których występuje wyraźna rozbieżność między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskanymi przez nich wynikami nauczania”. Według Wincentego Okonia (1998, s. 262) „niepowodzenia szkolne są procesem pojawienia się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły”. Obie te definicje wskazują na ścisły związek osiągnięć oraz wyników nauczania i wychowania – niepowodzenia w nauce bardzo często pociągają za sobą trudności wychowawcze.

Definicja Kazimierza M. Czarneckiego poszerza pojęcie niepowodzenia szkolnego o aspekt wysiłku ucznia skierowanego na osiągnięcie sukcesu: niepowodzeniami są zatem „rozbieżności ocen między wysiłkiem ucznia wkładanym w uczenie się (samoocena) a jego sukcesami szkolnymi ocenianymi przez nauczyciela” (1998, s. 127). Niepowodzenia szkolne mogą występować więc również wtedy, gdy uczeń otrzymuje pozytywne oceny szkolne, lecz są one okupione nadmiernym wysiłkiem. Podobny kontekst niepowodzeń edukacyjnych uwzględnia Norbert Sillama. Mianowicie zwraca on uwagę na subiektywizm pojęcia niepowodzeń jako „brak sukcesów w realizacji wyznaczonego sobie celu. Subiektywizm tego zjawiska polega na tym, że część uczniów [...] liczy się z tym, że niepowodzenia w uczeniu się są nieuniknione, że towarzyszy (w świadomości) zawsze uczącym się, że jest to «stała niewiadoma» występująca przy podejmowaniu i realizacji zadań nowych, trudnych, licznych i realizowanych zwłaszcza w trudnych warunkach” (za: Czarnecki 1998, s. 127).

Zdaniem Marii Tyszkowej (1964, s. 25) trudności w nauce pojawiają się jako rezultat rozbieżności między wymaganiami stawianymi przez szkołę a możliwościami poznawczymi ucznia i aktualnie osiągniętym przez niego poziomem rozwoju intelektualnego, poziomem psychicznym potrzeb i motywów uczenia się oraz możliwości zaspokajania ich przez naukę szkolną, społeczno-kulturalnymi warunkami życia i rozwoju dziecka, współwyznaczającymi zarówno jego możliwości, jak i motywacyjno-osobowościowe warunki uczenia się.

Analizując powyższe definicyjne ujęcia interesującego nas zjawiska można zauważyć, że większość badaczy wiąże wystąpienie niepowodzeń szkolnych z niezaspokajaniem przez dziecko oczekiwań szkoły. Uczeń, który doświadcza niepowodzeń, jest zatem charakteryzowany jako ten, któremu nie udaje się osiągnąć zadowalającego poziomu umiejętności i wiadomości określonych w podstawie programowej.

Skala zjawiska w Europie i Polsce

Już na początku lat 70. minionego wieku straty szkolne zaliczone zostały przez UNESCO do głównych światowych problemów (Karpińska 2010, s. 22–23). W połowie lat 90. edukacyjne środowiska Wspólnoty Europejskiej uznały walkę z tym problemem za swoiste „pedagogiczne wyzwanie” dla jednoczącej się Europy. Pod koniec XX wieku na stronach internetowych Stowarzyszenia Amerykańskich Nauczycieli znalazła się zamieszczona przez nauczycielkę Sandrę Feldman informacja, że cały miniony wiek był przykładem podejmowania różnych prób i działań na rzecz minimalizacji niepowodzeń, niestety, żadne z tych działań, nie przyniosło oczekiwanego efektu. Walka z niepowodzeniami szkolnymi we wszystkich systemach edukacyjnych pozostaje więc nadal aktualnym wyzwaniem.

Spoleczną ważność omawianego problemu potęguje fakt, że w krajach „starej Unii” niepowodzeń doświadczało 18,8% młodzieży w wieku 18–24 lat. Należą oni do grupy wiekowej niepodlegającej już obowiązkowi szkolnemu, jednak niepowodzenia są bardzo wyraźnie wpisane w ich biografię. Osoby, o których mowa, ukończyły tylko pierwszy stopień szkoły średniej. Nie kontynuują nauki, nie podejmują szkoleń, a w konsekwencji – nie pracują. Trafiły na margines społeczeństwa wiedzy (Karpińska 2010, s. 23–24).

Stosownie do uzgodnień ministrów edukacji Unii Europejskiej z maja 2003 roku wskaźnik niepowodzeń szkolnych musi zostać obniżony do 10%. W przeciwnym razie

tak duże rozmiary zjawiska mogą stać się jedną z podstawowych przeszkód uniemożliwiających osiągnięcie strategicznych celów edukacyjnych w pierwszym dwudziestoleciu XXI wieku. Jak widać, dla Unii Europejskiej walka z niepowodzeniami szkolnymi jest jednym z priorytetów.

Europejscy nauczyciele alarmują, że obecnie 20% nastolatków poniżej 15. roku życia osiąga jedynie najniższy poziom biegłości w czytaniu. Prawie 15% osób między 18. a 25. rokiem życia opuszcza szkołę przedwcześnie. Zaledwie 77% dwudziestodwulatków ma wykształcenie średnie drugiego stopnia. Jedną z konsekwencji niepowodzeń szkolnych jako stanu, w którym wiedza i umiejętności ucznia są niezadowolające, jest drugoroczność (Kwieciński 2002). Kazimierz Denek (2006, s. 71) spostrzega w drugoroczności „zarzewie strat szkolnych”. Pojęcie „straty szkolne” jest zatem jednym ze skutków niepowodzeń szkolnych. Stosuje się je jako określenie różnorodnych przeszkód utrudniających osiągnięcie przez system edukacji stawianych przed nim celów w określonym czasie. Obejmuje powtarzanie klasy, jak również rezygnację z ukończenia nauki w szkole (tamże, s. 72). Społeczną konsekwencją niepowodzeń edukacyjnych są także odpad i odsiew szkolny (por. Kwieciński 2002). Odsiew szkolny to „całkowite przerwanie przez ucznia nauki w szkole przed jej ukończeniem” (Kupisiewicz 1965, s. 243). Natomiast odpad szkolny to przerwanie nauki przed ukończeniem szkoły ze względu na czynniki niezależne, takie jak choroba czy wyjazd ucznia (Okoń 1998, s. 283).

Przedwczesne kończenie edukacji, spowodowane najczęściej przez trudności w uczeniu się i niepowodzenia szkolne, stanowi problem w wielu państwach członkowskich Unii Europejskiej. Postęp w kierunku osiągnięcia celu Unii, którym jest zmniejszenie odsetka osób zbyt wcześnie kończących (porzucających) edukację, jest bardzo powolny; Komisja Europejska naciska więc na wzmożenie wysiłków w tym kierunku (EURYDICE 2009).

Z badań prowadzonych na przełomie XX i XXI wieku przez Barbarę Fatygę, Annę Tyszkiewicz i Przemysława Zielińskiego wynika, że w Polsce nie prowadzi się ewidencji uczniów, którzy przerwali naukę przed ukończeniem 18 lat lub nie wypełnili obowiązku szkolnego. Instytucje edukacyjne (np. kuratoria oświaty) powinny orientować się w skali zjawiska odpadu szkolnego; w wypadku innych (takich jak CPS, OPS, CPR czy organizacje pozarządowe) badanie raczej wskazało stan uwrażliwienia na problem niż na skalę odpadu szkolnego, ponieważ nie mają one obowiązku zbierania tego rodzaju statystyk. Szczególnie negatywny obraz wyłania się z analizy danych dotyczących tzw. organów prowadzących szkoły podstawowe i gimnazja (czyli gmin), a chyba jeszcze gorsza – pod względem interesujących badaczy informacji – okazała się orientacja kuratoriów oświaty w tej materii. Analiza aktów prawnych (m.in. ustawy o systemie oświaty z dn. 7 września 1991 roku, tekst ujednoczony po zmianie z 23 sierpnia 2001 roku; ustawy o samorządzie gminnym, tekst ujednoczony po zmianie z 22 czerwca 2001 roku; ustawy o ewidencji ludności i dowodach osobistych, tekst ujednoczony po zmianach z dn. 18 lipca 2001 r.) przeprowadzona przez warszawskich badaczy wykazała, że wymóg prowadzenia ewidencji uczniów w zakresie wypełniania przez nich obowiązku szkolnego jest wyraźnie wskazany tylko w stosunku do dyrektorów szkół. Gminy nie mają takiego obowiązku w stosunku do uczniów poniżej 16. roku życia i powyżej 18. roku życia. Zwłaszcza ten drugi przepis czyni bezzasadnym oczekiwanie, że gminy z własnej inicjatywy będą prowadziły tak kłopotliwą statystykę. Podobnie organa nadzoru pedagogicznego czyli kuratoria oświaty nie otrzymały od ustawodawcy jasnego

sygnału, że powinny dysponować taką statystyką. Kuratoria badają za pomocą rozmaitych narzędzi, konstruowanych nierzadko nieprofesjonalnie, tzw. jakość pracy szkoły, w której mogą, lecz nie muszą pojawić się dane na temat odpadu i odsiewu szkolnego (Fatyga, Tyszkiewicz, Zieliński 2001, s. 25–34; por. Kwieciński 2002).

Z badań prowadzonych przez A. Karpińską wynika, że w roku szkolnym 2009/2010 około 60 tysięcy uczniów powtarzało klasę. Stanowi to 1,64% ogółu dzieci i młodzieży podlegających obowiązkowi szkolnemu. Wskaźnik ten rozkłada się nierównomiernie, ponieważ niepowodzenia dotyczące uczniów szkół podstawowych to 0,8% (17,5 tys. dzieci – bez względu na środowisko, z jakiego pochodzą), natomiast uczniów z niepowodzeniami szkolnymi w gimnazjum jest 3% (ponad 41 tysięcy dzieci). Czynnikiem, który wyraźnie różnicuje rozmiary drugoroczności, jest płeć (chłopcy ponadtrzykrotnie częściej powtarzają klasy niż dziewczynki – 3, 56% chłopców, 0,96% dziewcząt). W szkole podstawowej co najmniej jedną klasę powtarza 1,09% chłopców i 0,45% dziewcząt; zaś w gimnazjum proporcje te wynoszą: 4,32% chłopców i 1,78% dziewcząt (Karpińska 2010, s. 21). Z badań wspomnianej autorki wynika również, że klasę piątą, będącą najtrudniejszą w cyklu kształcenia podstawowego, powtarza 1,2%, klasę VI – 1,01%, I – 0,9%, IV – 0,7%. Najrzadziej powtarzane klasy to klasa II (0,4%) i III (0,5%). W gimnazjum wskaźniki powtarzalności maleją wraz z przechodzeniem na kolejny szczebel kształcenia, a zatem najwyższe są w klasie I – 4,56%; w II oscylują wokół 3,64%, zaś w III wynoszą 1,42% (tamże, s. 21–22).

Szacuje się, że na jedną szkołę przypada 3–4 dzieci, które nie wypełniają obowiązku szkolnego (Miłoszewska, Wojciechowska 2005, s. 9). Według opublikowanego niedawno raportu ONZ w Polsce 300 tys. dzieci nie chodzi do szkoły – to aż 15% wszystkich uczniów, którzy powinni uczyć się w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (Karpińska 2010, s. 21).

Společne konsekwencje przedwczesnego przerwania edukacji

Jedną z najpoważniejszych społecznych konsekwencji nieukończenia szkoły jest zjawisko wykluczenia społecznego oraz wykluczenia z rynku pracy i zatrudnienia. Osoba, która nie ukończyła gimnazjum czy szkoły średniej, ma nikłe szanse na znalezienie jakiegokolwiek zatrudnienia. Żyje najczęściej na koszt rodziny lub państwa. Warunki jej egzystencji są bardzo skromne – brak pieniędzy zmusza ją do rezygnacji z prób podjęcia dalszej edukacji, a to nie pozwala na poprawę jakości życia.

Hilary Silver wymienia 23 kategorie osób, które uznawane są za zagrożone wykluczeniem społecznym. Wśród nich znajdują się: osoby bez kwalifikacji, analfabeci, osoby przerywające naukę w szkole; długotrwale bezrobotni i bezrobotni z krótkimi okresami zatrudnienia; zatrudnieni w niepewnych warunkach i na miejscach pracy niewymagających kwalifikacji; młodzież, szczególnie bez doświadczeń zawodowych lub dyplomów szkolnych. Są to osoby zagrożone marginalizacją społeczną. Jak widać, aż 4 spośród 23 kategorii odnosi się do osób, które nie posiadają wykształcenia (za: Szarfenberg 2004, s. 2).

O wartości wykształcenia nie trzeba nikogo przekonywać. Warto jednak zaznaczyć, że pierwszym krokiem do dobrowolnego przerwania przez ucznia edukacji jest doświadczenie niepowodzeń szkolnych. Uczeń, którego codzienność wypełniają porażki, nie chce chodzić do szkoły, nie chce, nie lubi uczyć się, rzadko zdarza się, by ukończył inną

szkołę niż zawodowa. Niejednokrotnie przerywa edukację jeszcze w gimnazjum. Niski poziom wykształcenia sprawia, że nie radzi sobie w codziennym życiu. Brakuje mu umiejętności i wiedzy, która pozwoliłaby na polepszenie warunków bytowych. Niemożność znalezienia dobrej pracy skutkuje pobieraniem świadczeń i korzystaniem z pomocy społecznej. Często konsekwencją w dalszej przyszłości dla jego rodziny (a więc i dzieci) jest życie w ubóstwie. W Polsce biedne dzieci stanowią większy procent niż ubodzy z innych grup wiekowych. W 2001 roku wśród ludności korzystającej ze świadczeń pomocy społecznej dzieci w przedziale wiekowym 0–17 lat stanowiły 44% (Warzywoda-Kruszyńska 1999, s. 139–153). To zjawisko, zwane juwenalizacją biedy, źle wróży na przyszłość. Dzieci żyjące w ciągłym niedostatku mają mniejsze szanse na dobrą edukację. Często dzieci z biednych rodzin zmuszone są do podejmowania pracy zarobkowej. Tak więc dzieci wychowywane w rodzinach żyjących w skrajnie złych warunkach powielają model, który przekazali im rodzice. Mają niewielkie szanse na zdobycie dobrego wykształcenia, które zazwyczaj jest jedyną szansą awansu społecznego. Podobnie jak rodzice doświadczają niepowodzeń, które uniemożliwiają im zdobycie kwalifikacji do wykonywania zawodu, zapewniającego im dobre warunki życia.

Ekonomiczne skutki niepowodzeń szkolnych zauważa Anna Karpińska. Jednym z ich najbardziej widocznych skutków – drugoroczności, a także wieloroczności – jest to, że uczeń, który co najmniej jeden raz powtarzał klasę, zacznie pracę o rok później. Dłużej będzie się uczył, a więc korzystał ze świadczeń państwa przeznaczonych na edukację. W wymiarze jednostkowym nie jest to duża kwota, ale jeśli policzymy, że co roku kilkadziesiąt tysięcy uczniów powtarza klasę, skutki ekonomiczne zjawiska są już zauważalne.

Konsekwencje psychologiczno-pedagogiczne

Dziecko doświadczające niepowodzeń narażone jest na długotrwały stres. Sytuacja, w której nie radzi sobie tak dobrze jak inni, powoduje u niego spadek poczucia własnej wartości, buduje negatywny obraz samego siebie. Skutkiem tego stanu mogą być nerwice, które rzutują nie tylko na sytuację szkolną dziecka, ale także na jego doświadczenia pozaszkolne. Uczeń, który doznaje ciągłych porażek, może doświadczać także innych zaburzeń psychicznych. Skrajną formą takich zaburzeń jest fobia szkolna, czyli obecna wśród dzieci i młodzieży fobia sytuacyjna, której przedmiotem lęku jest szkoła, związana z nią tematyka i jej atrybuty. Zasugerowano, że może mieć wpływ na zdrowie u dorosłego człowieka (Heyne, King, Cooper 2001 s. 719–732). Istnieje możliwość przeistoczenia się fobii szkolnej, jeśli pozostanie nieleczona lub leczona nieskutecznie, w fobię pracy, która to z kolei może mieć dramatyczny i destrukcyjny wpływ na życie społeczne i karierę zawodową w dorosłości. Fobia szkolna jest jednym z najłatwiej obserwowalnych skutków niepowodzeń szkolnych. Istnieją jednak inne konsekwencje psychologiczne sytuacji, w której uczeń zamiast sukcesów doświadcza niepowodzeń. Należą do nich między innymi zaburzenia zachowania i wspomniane wcześniej nerwice.

Doświadczenie niepowodzeń szkolnych, zwłaszcza gdy taki stan utrzymuje się przez dłuższy czas, prowadzi do kumulowania się sytuacji trudnych. Za cechą wyróżniającą sytuację trudną w psychologii uważa się każdy czynnik (lub ich szereg) powodujący przeciążenie systemu regulacji, wskutek czego zostaje zaburzona wewnętrzna równowaga organizmu. Sytuacje trudne ze szczególną siłą uwewnętrzniają się w biografii szkol-

nej uczniów doświadczających niepowodzeń, naznaczając je traumą i lękiem (Karpińska 2010, s. 117).

Niepowodzenia szkolne są źródłem negatywnych przeżyć, które mogą powodować depresję, a nawet prowadzić do podjęcia czynów suicydalnych. Jak zauważa Brunon Hołyst (2002, s. 146):

żyjemy w epoce, która charakteryzuje się szczególnym nastawieniem na osiągnięcie sukcesów, na zdobywanie akceptacji społecznej. Chęć osiągnięć jest tak powszechna, że automatycznie nie wyróżnia się jednostki, co zawsze jest dokuczliwe, gdyż potrzebą psychiczną człowieka jest wyjątkowość własnego bytu. W takiej sytuacji każde, nawet najmniejsze niepowodzenie jest stresujące, tym bardziej że społeczeństwo rozlicza jednostkę nie ze starań, lecz z efektów działań. Tu mamy wytłumaczenie szokującego zjawiska, jakim jest popełnienie samobójstwa nawet przez dzieci – z powodu otrzymania złego stopnia w szkole.

Ze statystyk i badań empirycznych wynika, że problemy szkolne, obok szeroko rozumianej patologii środowiska rodzinnego, są głównym źródłem zachowań samobójczych u młodocianych (Rosa 1996, s. 133). Niepowodzenia szkolne w dużym stopniu kształtują skłonności samobójcze i odnotowywane są jako główne powody podjęcia decyzji o przedwczesnej śmierci (Chwist 1996, s. 28). Wśród determinantów zachowań suicydalnych wieku adolescencji (uczniowie szkół średnich) czynniki związane z niepowodzeniami szkolnymi (trudności z opanowaniem wiedzy, słabe postępy w nauce, złe oceny, konflikty z nauczycielami i rówieśnikami, odrzucenie przez rówieśników) zajmują istotne miejsce i dotyczą 15,2% badanych. Ekspozowane są jako kategoria przyczynowa zachowań i myśli samobójczych tuż po czynnikach rodzinnych i związanych z samotnością oraz kryzysem rozwojowym (Karpińska 2010, s. 122).

Trudne sytuacje w szkole mogą przejawiać się również w relacjach pomiędzy uczniami – najczęściej generują one agresywne zachowania antagonistów względem siebie. Przybierają bardzo różne formy, w zależności od wieku i płci uczniów. Zdarza się, że trudne sytuacje dotyczą także relacji nauczyciel–uczeń. Specyfika tych sytuacji wynika z asymetryczności stosunków, w których wyraźnie zaznacza się przewaga nauczyciela. Konflikty najczęściej dotyczą szkolnych ocen, wygórowanych, a nierzadko także nierównych wymagań, ośmieszania ucznia doznającego niepowodzeń przed pozostałymi, stosowania negatywnych wzmocnień, przy braku pozytywnych, formalnego i rygorystycznego podejścia do ucznia (Karpińska 2010, s. 119).

Sytuacja trwającego długo konfliktu prowadzi z kolei do zachowań agresywnych, apatii, lęku, negatywnego nastawienia do szkoły, a także spadku motywacji do nauki i pogorszenia się motywacji do podejmowania działania. Konflikt wywołuje negatywne konsekwencje nie tylko u ucznia doświadczającego niepowodzeń, ale także u pozostałych stron uczestniczących w sporze, czyli pozostałych uczniów i nauczycieli. Jest to nie tylko męcząca i stresująca sytuacja, lecz także bariera, która uniemożliwia prawidłowe przeprowadzenie procesu dydaktycznego.

Podobnie wzmocnienia negatywne w postaci kar i złych ocen powodują uruchamianie się mechanizmów barierotwórczych. Jak twierdzi Anna Karpińska (2010, s. 124), uczniowie, którzy doznają niepowodzeń szkolnych, należą do „herosów emocjonalnych”, mimo to kary zastosowane wobec nich obniżają ich aktywność i wyniki w nauce oraz dezorganizują zachowanie. Wzmocnienie negatywne może prowadzić do obniżenia poczucia wartości i przyczynić się do nasilenia innych barier psychologicznych. Ocena szkolna jest miarą osiągnięć uczniów, ale jest także miarą ich sukcesów bądź niepo-

wodzeń w nauce. Osiągane wyniki istotnie wpływają na samopoczucie ucznia. Uczeń doświadczający niepowodzeń popada znacznie częściej w stan frustracji, szczególnie, gdy ocenę, którą otrzymał, odbiera jako niesprawiedliwą.

Brak aprobaty oraz obawa przed niepowodzeniami i negatywnymi stopniami w szkole są silnymi stresorami, sprzyjającymi powstawaniu zaburzeń emocjonalnych oraz zaburzeń w sferze osobowości. Odzwierciedlają się one zwłaszcza w obniżeniu samooceny i aspiracji ucznia oraz w pogorszeniu jego relacji interpersonalnych z rówieśnikami. Warto w tym miejscu zwrócić również uwagę na sytuację „etykietowania” uczniów, którzy doświadczają niepowodzeń szkolnych. Uczniowie z niepowodzeniami postrzegani są jako ci, którzy i tak nie osiągną wiele, są spisani na straty. Osoba, wobec której stosuje się tego typu negatywne wzmocnienie, wytwarza blokadę lękową. Jest to rezultat negatywnej reakcji emocjonalnej. Zaczyna nią sterować lęk, traci kontrolę nad swoimi działaniami. To z kolei powoduje zepchnięcie dziecka na margines najpierw klasy, potem szkoły, a w konsekwencji – społeczeństwa (Falkowska-Winder 2003, s. 51).

Często swoistym panaceum na sytuację trudną, brak sukcesów edukacyjnych, ciągle niepowodzenia, niezadowolające wyniki w nauce jest ucieczka w niebezpieczne rozrywki, używki czy ucieczka ujęta dosłownie jako wagary (por. Domagała-Kręcioch 2011). Wagarujący uczniowie często mają do czynienia z osobami pochodzącymi z marginesu społecznego, zdarza się, że sami dokonują czynów karalnych, jak drobne kradzieże, spożywanie alkoholu (poniżej 18. roku życia), palenie papierosów (por. Jordan 2003). Uczniowie doznający niepowodzeń rekompensują sobie przykrości, których doświadczają w szkole, podejmując często działania niezgodne z prawem lub na granicy prawa oraz zagrażające ich zdrowiu i życiu.

Anna Karpińska (2010, s. 176) zauważa, że w szkole podstawowej i gimnazjum nie ma wagarowiczów wśród uczniów, którzy odnoszą sukces w szkole. Wśród uczniów przeciętnych w szkole podstawowej jest 6% wagarowiczów, a w gimnazjum 9%. Znacznie większa liczba uczniów wagarujących jest w grupie osób mających trudności w nauce (w szkole podstawowej wagaruje 35% uczniów z niepowodzeniami szkolnymi, w gimnazjum – 50%). Badania pokazują, że najczęściej występującymi skutkami niepowodzeń szkolnych są: niska średnia ocen, niska samoocena, symptomy niedostosowania społecznego (palenie papierosów, alkohol, narkotyki, wagary, kłamstwa, ucieczki z domu) lub też niskie aspiracje edukacyjne. Ustalono, że istnieje ścisły związek niepowodzeń szkolnych z występowaniem niedostosowania społecznego. Aż 88% respondentów uznało, że to niepowodzenia szkolne powodują niedostosowanie społeczne, a nie odwrotnie (Karpińska 2010, s. 174–175).

Podsumowanie

Niepowodzenia szkolne, jak każdy brak sukcesu, nie wzbudzają entuzjazmu do dalszej pracy. Wręcz przeciwnie, prowadzą do obniżenia jej efektywności. Skutki te są jeszcze większe, kiedy taki stan się przedłuża. Zbigniew Kwieciński traktuje niepowodzenia szkolne jako wykluczanie. Symbolizuje ono krzywdy i odtrącenia. Określa system czynników selekcyjnych dających większe lub mniejsze możliwości (szanse) osiągnąć edukacyjnych. Do grupy wykluczonych zalicza się uczniów, którzy skierowali się na niewłaściwy i niewystarczający w dzisiejszych czasach tor kształcenia oraz tych spośród ich rówieśników, którzy mają ograniczone szanse włączenia się do ogólnej kul-

tury społecznej poprzez nieopanowanie podstawowych kompetencji szkolnych, polegających na rozumieniu prostych tekstów w języku ojczystym (Kwieciński 2002, s. 25).

Blizsze przyjrzenie się konsekwencjom niepowodzeń szkolnych pozwala na podkreślenie wagi zjawiska i zwrócenie większej uwagi na potrzebę przeciwdziałania niepowodzeniom wśród dzieci i młodzieży. Zniwelowanie skutków niepowodzeń jest bowiem procesem o wiele trudniejszym i bardziej pracochłonnym niż zapobieganie i eliminowanie niepowodzeń w momencie, kiedy nie są jeszcze zbyt duże.

Literatura

- Auleytner J., Gębicka K. 2001, *Polskie kwestie socjalne na przełomie wieków*, Warszawa
- Chwist A. 1996, *Autodestrukcja u dzieci*, „Edukacja i Dialog” nr 81
- Czarnecki K.M. 1998, *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, [w:] J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Kraków
- Denek K. 2006, *Edukacja. Dziś – jutro*, Leszno–Poznań–Żary
- EURYDICE 2009, *Kluczowe dane o edukacji w Europie*
- Falkowska-Winder L. 2003, *Spójrzmy przyjaźnie na trudnego ucznia*, „Edukacja i Dialog”, nr 6
- Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. 2001, *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa
- Heyne D., King N.J., Tonge B.J. 2001, Cooper H., *School refusal: epidemiology and management*, „Paediatric Drugs” 10 (3), <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11706923?dopt=Abstract> [20.05.2012]
- Hołyst B. 2002, *Suicydologia*, Warszawa
- Jordan M. 2003, *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków
- Konopnicki J. 1966, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. 2000, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa
- Kwieciński Z. 2002, *Wykluczenie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu kształcenia*, Toruń
- Marek-Ruka M. 1976, *Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży*, Warszawa
- Miłoszewska L.E., Wojciechowska A. 2005, *Zaginione dzieci*, „Głos Nauczycielski” nr 44
- Okoń W. 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa
- Słodownik D., *Niepowodzenia szkolne i ich uwarunkowania*, <http://www publikacje.eud.pl/publikacje.php?nr1215> [16.04.2012]
- Spionek H. 1981, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa
- Postęp w kierunku celów lizbońskich w edukacji i szkole*, SEC (2006) 693. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52005DC0206:PL:NOT> [7.07.2012]
- Rosa K. 1996, *Problemy samobójcze. Charakterystyka socjologiczna*, Łódź
- Szarfenberg R. 2004, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – stare problemy w nowej rzeczywistości*, Warszawa
- Tyszkowa M. 1964, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, Warszawa
- Warzywoda-Kruszyńska W. 1999, *Kwestia biedy dzieci (na przykładzie Łodzi). Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje*, Łódź