Wstęp

Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dziecka wpisują się w obszar zagadnień dotyczących trudności w nauce oraz niepowodzeń szkolnych.

Trudności w nauce łączą się z negatywnymi przeżyciami uczniów w procesie nabywania wiedzy i umiejętności, odzwierciedlają stan psychiczny ucznia, „w którym odbija się określona sytuacja zewnętrzna lub wewnętrzna, zatrzymująca go w realizacji dążenia i zadania”¹. W odniesieniu do trudności w nauce należy zwrócić uwagę na dwie sytuacje:

- w przypadku pierwszej uczeń mimo starań nie potrafi opanować odpowiedniego kompendium wiedzy i umiejętności przewidzianych w programie nauczania;
- w kontekście drugiej uczeń wykazuje postępy w nauce, otrzymuje oceny zadowalające, ale efekt ten uzyskuje niewspółmiernie dużym kosztem, wysiłkiem, nakładem pracy, często przy znacznym zaangażowaniu rodziców i innych osób udzielających mu pomocy.

Trudności w nauce mogą spowodować wystąpienie niepowodzeń szkolnych, które na gruncie polskim stały się przedmiotem szczególnych analiz dopiero na początku lat 60. XX wieku dzięki badaniom m.in. H. Radlińskiej, Z. Mysłakowskiego, M.J. Zborowskiego, C. Kupisiewicza, M. Tyszkowej, H. Spionek, H. Moroza, E. Gruszczyk-Kolczyńskiej, Z. Kwiecińskiego. Jak podkreśla Wojciech Kojs, „niepowodzeń nie da się uniknąć – są one przypisane wszystkim tym, którzy do czegoś zmierzają, są one «naturalnym» składnikiem naszych doświadczeń. I w przypadku szkoły nie da się ich uniknąć. Można je jednak ograniczyć i zminimalizować, a przede wszystkim konstruktywnie wykorzystać w edukacji, zniwelować ich niszczącą psychikę ucznia czy nauczyciela siłę”².

¹ L. Bandura, *Trudności w procesie uczenia się*, PZWS, Warszawa 1968, s. 7.

² W. Kojs, *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych*, [w:] J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 16.

Niepowodzenia szkolne określane są jako „pewna kategoria negatywnie ocenianych – z jakiegoś punktu widzenia – skutków działań edukacyjnych związanych ze szkołą”³ i zazwyczaj podkreśla się w ich definiowaniu „braki w wymaganych przez szkołę wiadomościach i umiejętnościach ucznia, a także jego zachowaniach”⁴. Z reguły wyodrębnia się trzy grupy przyczyn niepowodzeń szkolnych: społeczno-ekonomiczne, biopsychiczne i szkolne. Są one złożone, różnorodne i nierzadko wzajemnie warunkujące się.

Przyczyny społeczno-ekonomiczne odnoszą się między innymi do:

- trudnych warunków materialnych rodziny, w której funkcjonuje dziecko (bezrobocie rodziców, ich niskie zarobkowanie), złych warunków mieszkaniowych (np. brak własnego miejsca do odrabiania lekcji dla dziecka), braku odpowiednich pomocy do nauki, ubrań, niedożywienia dziecka,
- niskiego poziomu kultury ogólnej i językowej rodziny, niskich aspiracji życiowych rodziców,
- negatywnych postaw rodzicielskich, braku odpowiedniej opieki, dezorganizacji rodziny, niekiedy konieczności zarobkowania przez dzieci czy wykonywania przez nie różnorodnych prac w środowisku domowym i poza nim, a także niskiego wykształcenia rodziców⁵.

Helena Radlińska w latach 30. ubiegłego wieku dzieci przystające do powyżej wskazanej grupy określiła mianem „uczniów pozbawionych dzieciństwa”⁶.

W obrębie czynników biopsychicznych w pierwszej kolejności wskazuje się na znaczenie poziomu inteligencji, rodzajów uzdolnień i zainteresowań dzieci w powstawaniu ich niepowodzeń szkolnych, a także na zależności pomiędzy typem układu nerwowego dziecka (szczególnie pomiędzy siłą procesów pobudzenia oraz ruchliwością procesów nerwowych) a efektywnością jego kształcenia. I tak dla przykładu wykazano, iż uczniowie o silnych typach układu nerwowego uczą się o wiele szybciej niż uczniowie o słabym typie układu nerwowego. Stąd wpływa konieczność między innymi indywidualizacji tempa pracy uczniów⁷.

³ Ibidem, s. 16

⁴ Ibidem, s. 19.

⁵ M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, PWN, Warszawa 1964, s. 18–22; H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985, s. 48–62; Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne*, PWN, Warszawa 1972, s. 23–48; T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975, s. 158–171.

⁶ Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dzieci w nauce szkolnej*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 450.

⁷ T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*.

Na uwagę w wymienionej grupie zasługują również dzieci z „zaburzeniami rozwoju” wynikającymi z wrodzonych defektów narządów zmysłowych oraz układu nerwowego, a także przebytych schorzeń uszkadzających wtórnie strukturę i funkcje układu nerwowego. Halina Spionek akcentuje w tym zakresie zakłócenia rytmu rozwojowego dzieci (parcjalne, fragmentaryczne deficyty rozwojowe), w skład których wchodzi między innymi:

- opóźnienia rozwoju funkcji wzrokowych, słuchowych,
- opóźnienia rozwoju ruchowego,
- zaburzenia procesu lateralizacji,
- zaburzenia rozwoju mowy,
- specyficzne trudności w nauce czytania i pisanie (dysleksja, dysgrafia),
- zaburzenia dynamiki procesów nerwowych,
- zaburzenia zachowania⁸.

Niezwykle istotną grupę czynników determinujących niepowodzenia szkolne uczniów stanowią czynniki o wymiarze dydaktycznym. W tej grupie wymienia się między innymi:

- niedostateczne wyposażenie szkół w pomoce dydaktyczne, wadliwą organizację ich pracy (przeładowanie klas, nauczanie na dwie, trzy zmiany, uboga liczba zajęć pozalekcyjnych),
- formy i metody oraz środki nauczania i wychowania (ich stereotypowość) nieuwzględniające indywidualizacji pracy z uczniem, niehonorujące jego osobistych preferencji, możliwości poznawczych dziecka, nadmierne obciążanie uczniów pracą, błędy metodyczne nauczyciela, niedostateczna znajomość uczniów i brak należytej opieki nad uczniami wykazującymi trudności w nauce,
- osobowość nauczyciela, a także stosunki między nauczycielem a uczniami (częste stosowanie przez nauczycieli środków stymulacji ujemnej wobec uczniów, zachęcanie do współzawodnictwa, porównywanie uczniów, pomijanie i niezauważanie uczniów słabych),
- niekorzystną pozycję ucznia w zespole rówieśniczym klasy (np. pozycja ucznia słabego, pozycja dziecka odrzuconego, izolowanego),
- brak należytej współpracy między szkołą a domem rodzinnym ucznia⁹.

Nakreślona klasyfikacja niepowodzeń szkolnych powinna skłaniać nasz namysł ku ograniczaniu edukacyjnych sytuacji trudnych uczniów, poszukiwaniu sposobów ich niwelowania, co wiąże się z głęboką wrażliwością dorosłych (rodziców, nauczycieli) na indywidualność dziecka, wrażliwością

⁸ H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*; H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, PZWS, Warszawa 1970.

⁹ M. Tyszkowa, *Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka*, s. 115–164; H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, s. 63–70, Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, PWN, Warszawa 1972.

w rozpoznawaniu symptomów sygnalizujących problemy uczniowskie. Odzwierciedleniem wskazanej wrażliwości jest podmiotowe traktowanie ucznia wyrażające się w umożliwianiu mu samodzielnego inicjowania działań, wytyczania celów, a także oceny przebiegu swoich czynności. Wymaga ono zatem doceniania zakresu posiadanej przez dziecko aktualnej wiedzy i poziomu jego umiejętności, zachęcania go do samokontroli i samooceny stanowiącej asumpt dla tworzenia wiedzy o sobie (swoich mocnych stronach) i otoczeniu oraz swoim miejscu w środowisku. Organizowanie uczenia się stosownie do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka stanowi warunek niezbędny osiągnięcia przez nie choćby najmniejszego sukcesu, który buduje motywację do podejmowania prób przezwycięzania trudności, implikując progres w obszarze poszczególnych sfer rozwojowych jednostki.

Wspomaganie rozwoju dziecka doświadczającego trudności edukacyjnych oprócz zaspokajania potrzeby jego sukcesu poprzez stwarzanie sytuacji dających mu zadowolenie, radość z wykonanego działania, powinno opierać się na następujących zasadach związanych między innymi z:

- regulacją obciążeń dziecka, aby nie przekraczały one progu jego odporności, a zarazem nie były zbyt proste,
- budowaniem adekwatnego obrazu własnej osoby, kształtowaniem umiejętności umożliwiających samodzielne funkcjonowanie, odzwierciedlających rozwijanie i wzmacnianie wewnętrznych zasobów dziecka (poprzez edukację) oraz modyfikowanie, korygowanie owych zasobów (poprzez terapię),
- życzliwym towarzyszeniem w codziennych zmaganiach,
- wyzwalaniem aktywności i motywowaniem do pokonywania własnych słabości,
- zapobieganiem występowaniu sytuacji stresowych wprowadzających traumatyczną atmosferę pozbawioną życzliwości, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa.

Szczególnego zaakcentowania wymaga osoba wspomagająca rozwój dziecka, pełna refleksji, empatii, która może towarzyszyć dziecku, występując w stosunku do niego w trzech pozycjach: może iść *przed nim*, torując drogę; może *kroczyć z boku*, być przy dziecku w jego zmaganiach i służyć mu oparciem w sytuacjach nowych oraz trudnych; oraz *podążać za dzieckiem*, dyskretnie je osłaniając i dając poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza w momentach jego wycofywania się, ucieczki¹⁰.

Przeciwwagą dla niepowodzeń szkolnych, trudnych przestrzeni edukacyjnych dzieci jest zatem edukacja wsparcia chroniąca dziecko przed samotnością

¹⁰ M. Zińczuk, *Wspomaganie rozwoju dzieci z trudnościami edukacyjnymi*, [w:] R. Piwowski (red.), *Dziecko – sukcesy i porażki*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 471.

związaną ze złożonością obszarów sytuacji niepomyślnych, z którymi się zmagają, wychodząca naprzeciw „pedagogii szkolnego sukcesu”, pedagogii powodzenia szkolnego¹¹ i wykorzystywania potencjału rozwojowego każdego ucznia.

W zasygnalizowaną problematykę wpisują się poszczególne obszary edukacyjnych przestrzeni sytuacji trudnych dzieci rozpatrywane w niniejszej wieloautorskiej monografii, takie jak:

- edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych w wymiarze kulturowym i cywilizacyjnym,
- edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci w perspektywie uwarunkowań rodzinnych i szkolnych,
- edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci w obszarze niepełnosprawności,
- edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci w ujęciu wybranych obszarów nauczania,
- edukacyjne obszary sytuacji trudnych dzieci w aspekcie rozwiązywania problemów społecznych.

Zamieszczone w niniejszej publikacji teksty prezentują charakter unikatowy ze względu na autorski, indywidualny „ogląd” wskazanych edukacyjnych perspektyw dotyczących życia dziecka. Interdyscyplinarny wymiar tychże tekstów (pedagogiczny, psychologiczny, socjologiczny, terapeutyczny) ukazuje wieloaspektowość i złożoność poruszanych tu wątków w ramach omawianego obszaru funkcjonowania dzieci. Za pochylenie się nad wskazanym problemem składam serdeczne podziękowania Autorom, akcentując ich istotny wkład w wielopłaszczyznową analizę sytuacji trudnych dzieci – ich edukacyjnych przestrzeni.

W końcowej części *wprowadzającego słowa* tejże publikacji pragnę złożyć serdeczne podziękowania Pani Dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM prof. zw. dr hab. Agnieszce Cybal-Michalskiej za ogromną przychylność i pomoc w jej opublikowaniu. Szczególne wyrazy wdzięczności kieruję na ręce Pani prof. zw. dr hab. Sabiny Guz – Recenzentki niniejszej publikacji – za niezwykle cenne uwagi dotyczące zamieszczonych tu tekstów, wysoce przyczyniające się do podniesienia jej walorów naukowych.

Małgorzata Cywińska

¹¹ T. Lewowicki, *Niepowodzenia szkolne (typowe ujęcia – uwarunkowania – program pozytywny, czyli pedagogia szkolnego sukcesu)*, [w:] J. Łysek (red.), *Niepowodzenia szkolne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1998, s. 34–38.