

**Anna Karpińska**

ZAKŁAD DYDAKTYKI OGÓLNEJ  
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII  
UNIwersytet w Białymstoku

## **Więź teorii z praktyką w zmaganiach z niepowodzeniami szkolnymi**

W prezentowanym opracowaniu awizowano poszukiwanie nowej koncepcji zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, profilowanej wokół pięciu pytań: kiedy, jak, kto, komu, gdzie udzielać profesjonalnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także przedstawiono wybrane, niekonwencjonalne sposoby przeciwdziałania różnym postaciom i przejawom strat szkolnych.

Podkreślono doniosłość badań nad niepowodzeniami uczniów w nauce, przywołując ważność i aktualność problemu eksponowaną przez najwyższe gremia edukacyjne (Rezolucja Rady Ministrów Edukacji Unii Europejskiej, Strategia Lizbońska, UNESCO). Wypunktowano kierunki eksploracji problemu w środowisku naukowym Uniwersytetu w Białymstoku (Zakład Dydaktyki Ogólnej), deklarując gotowość objęcia patronatem naukowym z ramienia Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, tych szkół, które efektywnie pracują z uczniem trudnym. Tym samym zaakcentowano wolę i konieczność zacieśnienia więzi teorii z praktyką na polu minimalizacji niepowodzeń edukacyjnych.

Niepowodzenia szkolne są ważnym poznawczo i praktycznie zjawiskiem dydaktycznym i choć badano je wielokrotnie, wskazując ich przyczyny, fazy i środki zaradcze, nadal należą do istotnych problemów badawczych dydaktyki ogólnej i — śmiało twierdzić — spędzają sen z powiek praktykom.

Podjmując próbę retrospektywnego spojrzenia na polską oświatę, należy stwierdzić, że problematyka niepowodzeń szkolnych zawiera się w zasadzie między określeniami dwóch wielkich pedagogów: Jana Konopnickiego, który przed pół wiekiem uznał drugoroczność za przeżytek organizacyjny<sup>1</sup> i Czesława Kupisiewicza, który w połowie lat 90., popularyzując w Polsce Raport Rady Ministrów Edukacji Wspólnoty Europejskiej<sup>2</sup> nazwał to zjawisko mianem swoistego „wyzwania dla Europy”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1966.

<sup>2</sup> *La lutte contre l'échec scolaire*, Bruxelles – Luxembourg 1994.

<sup>3</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne — pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Edukacja” 1995, nr 1.

Chociaż niepowodzeniom nie nadano u nas oficjalnie rangi „pedagogicznego problemu numer jeden”, jak to się stało na świecie na początku lat 70. za sprawą UNESCO, które zaliczyło straty szkolne do głównych edukacyjnych problemów<sup>4</sup>, a następnie dzięki wspomnianej już Rezolucji najwyższych gremiów Unii Europejskiej, zaś ostatnio kwalifikując go do rzędu pilnych priorytetów w strategii rozwoju oświaty do roku 2010<sup>5</sup>, to jednak **badano je intensywnie i systematycznie**. Pragnę podkreślić **doniosłość badań** nad niepowodzeniami uczniów w nauce szkolnej, a także zaakcentować fakt, że bez minimalizacji niepowodzeń nie uda się podwyższyć efektywności nauczania oraz wyrównać szans edukacyjnych dzieci i młodzieży.

W środowisku naukowym, które reprezentuję (Zakład Dydaktyki Ogólnej Uniwersytetu w Białymstoku), od ponad 20 lat monitorujemy niepowodzenia szkolne. Profil naszych prac prezentujemy we wrześniowym numerze „Nowej Szkoły” z 2008 roku, który z inicjatywy redaktora naczelnego, profesora Mirosława Szamańskiego, niemal w całości został poświęcony tej problematyce. Przedmiotem dobrze udokumentowanej naukowej eksploracji czynimy następujące obszary<sup>6</sup>: zasięg niepowodzeń, ich przyczyny, skutki, **zapobieganie niepowodzeniom szkolnym**, warunki ich minimalizacji, implikacje przemian edukacyjnych dla problemu niepowodzeń oraz niepowodzenia w opinii społecznej.

Wynikami naszych badań, analiz teoretycznych i przemyśleń w obszarze zapobiegania i minimalizowania strat szkolnych, chciałabym Państwa zainteresować, formułując kilka refleksji.

*Pierwsza refleksja*, która nasuwa się po zapoznaniu się z teoretycznymi podstawami problemu (wszak niepowodzenia mają swoją długą historię i bogatą literaturę przedmiotu) jest następująca: **opisany w literaturze rejestr środków do walki z niepowodzeniami szkolnymi wydaje się być wystarczający do ich minimalizacji**. Tymczasem w praktyce edukacyjnej zjawisko to jest nadal obecne, co pozwala sadzić, że istnieje jakaś „niezborność” między teorią a praktyką.

<sup>4</sup> L. Pauli, A. Brimer, *Les deperditions scolaires, un probleme mondiale*, UNESCO 1971.

<sup>5</sup> Commission des Communautés Europeennes, Communication de la Commission, „Education&Formation”: l’urgence des reformes pour reussir la strategie de Lisbonne, Bruxelles 11.11.2003, COM (2003) 685.

<sup>6</sup> O obszarach tych piszę szerzej w: A. Karpińska: *Niepowodzenia szkolne — kierunki naukowej eksploracji*, [w:] *Ukraina — Polska. Monolog — Dialog Kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa*, Zeszyt 4, t. 1, W. Skotnyj, M. Zymomrya (red.), Kirowohrad — Drohobycz — Koszalin 2004, s. 227-239.

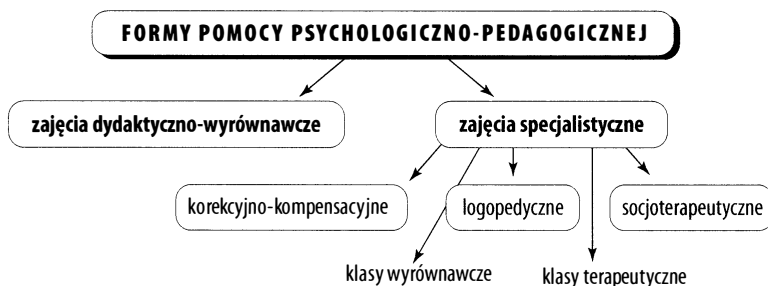
Zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich szkołach reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 roku. Dokument ten nakłada na szkoły obowiązek organizowania, udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole (placówce), a także wyznacza jej ramowy zakres w tej dziedzinie. Pomoc ta jest organizowana na wniosek rodziców oraz po przedstawieniu opinii poradni pedagogiczno-pedagogicznej. Za organizację tej pomocy odpowiada dyrektor.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna ma na celu:

- wspomaganie rozwoju psychomotorycznego i efektywności uczenia się przez korygowanie odchyłeń od normy,
- wyrównywanie i korygowanie braków w opanowaniu programu nauczania,
- eliminowanie przyczyn i przejawów zaburzeń rozwoju psychomotorycznego oraz zaburzeń zachowania.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole może być organizowana w następujących formach:

SCHEMAT 1. *Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole*



ŹRÓDŁO: opracowanie własne

*Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne* są prowadzone przez nauczyciela z przygotowaniem w zakresie terapii pedagogicznej. Organizowane są dla uczniów, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się<sup>7</sup>, unie-

<sup>7</sup> *Specyficzne trudności w uczeniu się* — zaburzenia jednego lub kilku podstawowych procesów psychicznych uczestniczących w rozumieniu i używaniu mowy ustnej i pisanej, które mogą mieć związek z zaburzeniami i funkcji słuchowych, myślenia, mówienia, czytania, pisanie, poprawnej pisowni i liczenia – I. Dąbrowska-Jabłońska, *Terapia trudności w uczeniu się*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży. Metody i techniki pomocy psychopedagogicznej*, I. Dąbrowska-Jabłońska (red.), Kraków 2006, s. 92; trudności o ograniczonym, wąskim zakresie, wystę-

możliwiające uzyskanie osiągnięć wynikających z podstawy programowej dla danego szczebla edukacyjnego i posiadających opinię psychologiczno-pedagogiczną wydaną przez poradnię.

*Zajęcia logopedyczne* organizowane są dla dzieci z zaburzeniami mowy. Mogą prowadzić je jedynie nauczyciele logopedzi lub logopedzi szkolni.

*Zajęcia socjoterapeutyczne* przeznaczone są dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. Prawo do ich prowadzenia mają jedynie nauczyciele posiadający przygotowanie w zakresie pracy o charakterze terapeutycznym bądź socjoterapii.

*Klasy wyrównawcze* organizuje się w celu intensywnej pomocy edukacyjnej i wychowawczej uczniom wykazującym rozległe braki w opanowaniu wiadomości i umiejętności.

*Klasy terapeutyczne* organizuje się wyłącznie na wniosek poradni specjalistycznej, dla dzieci wykazujących jednorodne lub sprzężone zaburzenia, wymagających specyficznych, długotrwałych oddziaływań. Zajęcia w obu tych typach klas prowadzą nauczyciele właściwych zajęć edukacyjnych, według obowiązujących w szkole programów nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do indywidualnych potrzeb.

Wskazane wyżej cele i formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej możemy wyczytać w ustawowych rozporządzeniach.

Przypomnijmy, że w świetle literatury do podstawowych metod i środków zapobiegania powstawaniu oraz zwalczania niepowodzeń zalicza się: **profilaktykę, diagnozę i terapię pedagogiczną**<sup>8</sup>. W Polsce terminy te tworzące klasyczną już „triadę”, pojawiły się za zasługą Czesława Kupisiewicza, znacznie wcześniej aniżeli w innych systemach europejskich.

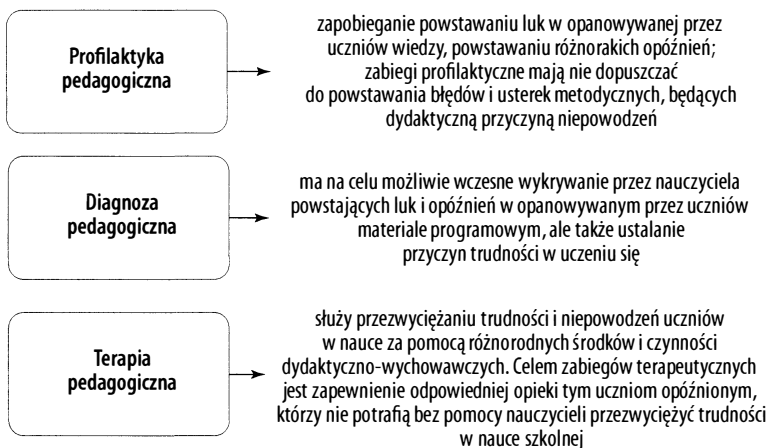
Bez koincydencji wskazanych działań, walka z niepowodzeniami szkolnymi nie może być skuteczna. „Bez diagnozy nie ma terapii, zaś proces terapii nie ma szans powodzenia bez ciągłego diagnozowania postępów dziecka. (...) Zabiegi profilaktyczne implikują szanse na sukces szkolny lub warunkują prawidłowy przebieg czynności diagnostycznych i terapeutycznych”<sup>9</sup>.

pują one u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym, co odróżnia je od uogólnionych trudności w nauce u dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym – M. Bogdanowicz, *O dyleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1995, s. 23.

<sup>8</sup> Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*, Warszawa 1970, s. 209.

<sup>9</sup> M. Zińczuk, *Profilaktyka, diagnoza, terapia — instrumentarium działalności pedagogicznej w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym*, [w:] *Terapia pedagogiczna w teorii i praktyce*, A. Balejko, M. Zińczuk (red.), Białystok 2006, s. 25.

SCHEMAT 2. Elementy literaturowej koncepcji zapobiegania niepowodzeniom szkolnym



ŹRÓDŁO: opracowanie własne

Nawiązując do przypomnianej teoretycznej koncepcji zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, w badaniach próbujemy znaleźć rzeczywisty obraz pracy zapobiegawczej. W tym celu rozpoznajemy zasięg zapobiegania, dominujące formy pracy zapobiegawczej oraz jej skuteczność. Próbuje ustalić, jakie działania podejmuje się w ramach profilaktyki pedagogicznej, analizując m.in.: stosowanie nauczania problemowego, pracy grupowej, nauczania wspomaganego przez komputery, współpracę szkoły z rodzicami i opiekunami uczniów, organizację lekcji powtórzeniowych, systematyczną kontrolę prac domowych, jawne ocenianie wyników nauczania, dyferencjacje programową, współpracę z Poradnią Pedagogiczno-Psychologiczną. Odrębny nurt naszych szczegółowych zainteresowań dotyczy stosowanych w praktyce metod i środków diagnostycznych, takich jak: indywidualne rozmowy nauczyciela z uczniami i ich rodzicami, wywiady środowiskowe, obserwacje zachowania się ucznia w różnych sytuacjach, pomiar dydaktyczny. Interesują nas również zabiegi terapeutyczne, dominujące, jak się okazuje, w praktyce szkolnej, w postaci zespołów dydaktyczno-wyrównawczych i korekcyjno-kompensacyjnych, rzadziej tworzenia klas terapeutycznych (oddziałów zbiorczych skupiających uczniów z trudnościami w uczeniu się), indywidualizacja nauczania, pomoc koleżeńska, współpraca z rodzicami.

Na tle zasygnalizowanych kierunków i efektów naszych eksploracji rodzi się *druga refleksja*, a mianowicie: analiza funkcjonujących w badanych szkołach form zapobiegania niepowodzeniom w nauce ujawniła dystans (rozbieżność) między teorią a praktyką w tej dziedzinie. Utrzymujące się wciąż niepokojące rozmiary opóźnień szkolnych pozwalają przypuszczać, że podejmowane w praktyce szkolnej sposoby zapobiegania niepowodzeniom uczniów w nauce są niewystarczające (w stosunku do gamy form opisanych w literaturze) bądź z racji stosowania tylko niektórych form pracy zapobiegawczej, bądź z racji ich małego zasięgu lub niewielkiej ich skuteczności. Stąd krok do *kolejnej refleksji* — zatem należałoby przypuszczać, że warunkiem minimalizacji niepowodzeń trzeba uczynić:

1) pełniejsze stosowanie w praktyce edukacyjnej wypracowanych teoretycznie i opisanych w literaturze sposobów zapobiegania, gdyż aktualnie, jak to wynika z badań, ma miejsce znaczne ubóstwo tych działań, prowadzące się do trzech, czasem czterech form pracy z uczniem opóźniającym się, tj. zespołów dydaktyczno-wyrównawczych (popularna choć nie masowa forma zapobiegania, z której korzystała zaledwie połowa uczniów kwalifikujących się do udziału w pracy zespołów), pomocy rodziców (korzystało z niej zaledwie 18% badanych), samopomocy koleżeńskiej (odpowiednio 17%), indywidualnej pomocy nauczyciela (16%). Szczególną troską należałoby otoczyć organizację i jakość zajęć wyrównawczych jako formę zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, najbardziej związaną z procesem kształcenia (obok indywidualizacji).

2) rozszerzenie zasięgu stosowania poszczególnych form oddziaływań zapobiegawczych, z wyeksponowaniem profilaktyki pedagogicznej, gdyż obecnie, jak wynika z badań, znaczna część opóźniających się w nauce uczniów nie jest objęta tą działalnością.

3) podnoszenie skuteczności zabiegów zapobiegawczych, która przez nauczycieli oceniana jest jako przeciętna (w 68%) lub wręcz zdecydowanie niska (25%). Szczególnie należałoby eksponować te formy, których efektywność jest najwyższa.

*Kolejna refleksja* dotyczy „tu i teraz”, czyli realiów pracy pedagogicznej, a mianowicie: **wzbogacając repertuar pracy zapobiegawczej musimy liczyć się z pewnymi ograniczeniami**, które wymuszają realia edukacyjne. Przecież na organizację działalności zapobiegawczej mają wpływ chociażby zarządzenia administracyjne dotyczące zasad, kryteriów organizacji różnorodnych zajęć związanych z zapobieganiem.

Ponadto trudna sytuacja finansowa szkół spowodowała w niektórych przypadkach rezygnację z tworzenia najpopularniejszej, jak wynika z lite-

ratury i jak ustalono w badaniach, formy zapobiegania niepowodzeniom — zespołów dydaktyczno-wyrównawczych; w niektórych środowiskach zupełnie zanika ta forma — w większości szkół zespoły funkcjonują jedynie w klasach I-III, brakuje ich w kształceniu systematycznym.

Obserwowane rozluźnianie się związków rodziny ze szkołą pod wpływem uwarunkowań ogólnospołecznych (pozaedukacyjnych), powoduje ograniczenie oddziaływania ważnej formy zapobiegania niepowodzeniom, tj. współpracy z rodzicami i ich pomocy dziecku w nauce.

W sferze teorii pozostają takie formy wymieniane w literaturze, jak: letnie szkoły, powtarzanie przedmiotu, który spowodował opóźnienie i inne sposoby zapobiegania opisane i stosowane w innych systemach edukacyjnych.

Na tle zasygnalizowanych kierunków badań w obszarze zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, rodzi się *kolejna refleksja*: czy aby na pewno teoretyczny repertuar pracy zapobiegawczej jest wystarczającym rezerwuarem pomysłów, z którego mogą czerpać nauczyciele pracując z uczniem trudnym; czy klasyczna już „triada” wyczerpuje możliwości profilaktyczne, diagnostyczne i terapeutyczne na miarę XXI wieku? A może czas na rozszerzenie oferty zapobiegawczej? W miejsce „triady” niech zagra „kwintet”<sup>10</sup>. W ten sposób poszukujemy nowej koncepcji zapobiegania niepowodzeniom szkolnym profilując ją wokół pięciu pytań: kiedy, jak, kto, komu, gdzie udzielać profesjonalnej pomocy, by nie dopuścić do powstania i piętrzenia się niepowodzeń?

Poszukiwania efektywnych sposobów zapobiegania niepowodzeniom szkolnym podejmowane są we wszystkich systemach oświatowych. Ich cechą wspólną wydaje się być eksponowanie w koncepcjach literaturowych profilaktyki i wczesnej diagnozy, zaś w praktyce edukacyjnej — dominowanie działań terapeutycznych.

Optymalne sposoby zwalczania przyczyn niepowodzeń szkolnych określone zostały w Raporcie Rady Wspólnoty Europejskiej i Ministrów Edukacji w sprawie walki z niepowodzeniami szkolnymi<sup>11</sup>. Sformułowano je stosownie do dominującej koncepcji uwarunkowań niepowodzeń szkolnych i ujęto w czterech grupach:

- 1) „pedagogika selekcji” — powinna wystąpić w przypadku koncepcji naturalistycznej, tj. wówczas, gdy osiągnięcia szkolne zdetermi-

<sup>10</sup> Jest to pomysł autorstwa mojej doktorantki, mgr Moniki Zińczuk

<sup>11</sup> *Measures to combat school failure. A challenge for the construction of Europe*, Brusela 1993.

nowane są czynnikami dziedzicznymi, wewnętrznymi, a niepowodzenia są zjawiskiem biologicznym;

- 2) „pedagogika zindywidualizowanej pomocy dla uczniów borykających się z trudnościami w nauce” — towarzyszy koncepcji psychoafektywnej, której zwolennicy upatrują przyczyn niepowodzeń szkolnych w trudnościach przystosowania się dzieci do gwałtownych zmian warunków ich edukacyjnej egzystencji, np. przejście ze środowiska rodzinnego do przedszkola, ze szkoły podstawowej do gimnazjum i towarzyszące tym okolicznościom sytuacje nerwico- i stresogenne;
- 3) „pedagogika kompensacji” — w następstwie koncepcji społeczno-kulturowej oraz socjologiczno-reprodukcyjnej, której zwolennicy uważają, że szeroko rozumiana kompensacja stanie się możliwa dopiero w wyniku radykalnej przebudowy stosunków społecznych i systemu edukacji, np. podnoszenie poziomu życia ludzi niezamożnych, zajęcia wyrównawcze w szkole;
- 4) „pedagogika usprawnień treściowo-metodycznych” — uruchamiana w następstwie koncepcji dydaktycznej i interakcyjnej<sup>12</sup>.

A oto wybrane, niekonwencjonalne sposoby przeciwdziałania różnym postaciom i przejawom niepowodzeń edukacyjnych<sup>13</sup>.

W sytuacji, gdy problemem edukacji w wielu krajach są trudności z ukończeniem szkoły przez część uczniów, oraz problemy z dyscypliną i frekwencją (np. w Stanach Zjednoczonych każdego roku milion uczniów „odpada” ze szkół średnich; w Wielkiej Brytanii milion uczniów wagaruje — o 1/4 więcej w stosunku do 1997 roku, a 1/3 nauczycieli rozważa opuszczenie zawodu z powodu złego zachowania uczniów; w Belgii największym problemem jest najwyższy w Unii Europejskiej procent odpadu i odsiewu szkolnego na szczeblu szkoły podstawowej), jednym z celów programów edukacyjnych staje się przeciwdziałanie „kulturze wypadania ze szkoły” (*drop-out culture*) oraz rozwiązanie problemów wagarowania. Na przykład w Niemczech, gdzie wagarowanie stało się plagą i w dodatku co trzeci wagarowicz kradnie albo dokonuje innych przestępstw, Minister Spraw Wewnętrznych Brandenburgii, chcąc się rozprawić z notorycznymi waga-

---

<sup>12</sup> Szerzej o przyczynach i zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym w krajach Wspólnoty pisał Cz. Kupisiewicz, *Niepowodzenia szkolne. Pedagogiczne wyzwanie dla Europy*, „Edukacja”, 1995 nr 1, s.7.

<sup>13</sup> O sposobach tych piszę w: A. Karpińska, *Gdy głowa pełna marzeń...*, [w:] *Edukacja Jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, t. 1, K. Denek, W. Starościk, K. Zatoń (red.), Wrocław 2006, s.211-218.



rowiczami, zarządził noszenie na nodze przez szkolnych uciekinierów elektronicznych identyfikatorów, pozwalających na szybkie ustalenie miejsca ich pobytu. Zaś Australijskie Biuro Podatkowe skierowało do rządu petycję, by rozważył możliwość warunkowego przyznawania rodzinom posiadającym dzieci w wieku szkolnym ulg podatkowych z możliwością ich cofnięcia, w przypadku, gdy rodzice nie panują nad absencją swoich pociech w szkole.

W Szwajcarii podjęto próbę formalnego rozwiązania problemu wagarów przy pomocy tzw. dni dzokera (*Jokertage*), które dopuszczają określoną liczbę dni wolnych od nauki poza dniami wyznaczonymi jako wolne od pracy i nauki przez kalendarz państwowy. Mimo to, jak wynika z badań, co drugi uczeń i co druga uczennica w wieku 13-17 lat od czasu do czasu wagaruje, ponad 20 proc. robi to dość często, a 5,8 proc. badanej populacji można uznać za uporczywych wagarowiczów, tzn. takich uczniów, którzy w ciągu sześciu miesięcy opuścili więcej niż 5 dni szkolnych, w tym także niecałych dni (tzn. nie było ich na wybranych lekcjach)<sup>14</sup>.

W Wielkiej Brytanii, gdzie z roku na rok zwiększa się liczba nastolatków w wieku 16-18 lat, które decydują się zakończyć naukę i jednocześnie nie podejmują żadnej pracy<sup>15</sup>, ministerstwo edukacji postanowiło wprowadzić system motywacyjny dla nauczycieli, by ci bardziej starali się zatrzymać podopiecznych w szkole. Na realizację programu budżet wyasygnował 10 mln funtów, z przeznaczeniem na premie dla tych, którzy będą mieli najlepsze wyniki w przekonywaniu uczniów do kontynuowania nauki. Ponadto, w związku z tym, że rezygnacja z chodzenia do szkoły ma różne podłoża, resort edukacji zorganizował specjalne kursy dla pedagogów i psychologów, którzy będą starali się pomóc rozwiązywać problemy uczniów. Również ...w Bydgoszczy wzięto się za wagarowiczów. Jeśli dziecko nagminnie opuszcza szkolne zajęcia, rodzice mogą zostać ukarani grzywną na początek 500 złotych — taką karę otrzymało już wielu bydgoszczan — a ci, którzy świadomie nie posyłają dzieci do szkoły, nawet 5 tys. złotych<sup>16</sup>. Ministerstwo edukacji rozważyło umieszczanie na świadectwach informacji, jak często uczeń nie chodził do szkoły. To efekt przygotowanego przez resort raportu o frekwencji w szkołach w całej Polsce. Okazało się, że im uczeń starszy, tym częściej wagaruje. W podstawówkach frekwencja jest

<sup>14</sup> M. Stamm, *Absencja szkolna w Szwajcarii — przełamanie tabu?*, „Gazeta Szkolna” 2007, nr 36, s. 10.

<sup>15</sup> W 1994 roku średni odsetek uczniów w wieku 16-18 lat wynosił 77,6 proc., w 2004 roku zmniejszył się do 76,2 proc., a w 2005 roku wynosił 74,8 proc.

<sup>16</sup> [www.gazetaszkolna.edu.pl](http://www.gazetaszkolna.edu.pl), 2006, nr 8 (310) z 21 lutego.

blisko 100-procentowa, ale w ogólniakach 90-procentowa. Najgorzej jest w technikach i zawodówkach, gdzie uczniowie opuszczają nawet 1/4 zajęć. Z raportu wynika, że uczniowie, którzy mają kłopoty w szkole, coraz częściej boją się chodzić na lekcje. Umieszczanie na świadectwie informacji o nieobecnościach ma być sposobem na częste wagary<sup>17</sup>.

Aby „uszczelnić” szkołę, powinna być ona atrakcyjna dla uczniów, dostarczać im przydatną w przyszłym życiu wiedzę i umiejętności, ale również bogatą ofertę pozalekcyjną. Brytyjcy laburzyści chcą, aby szkoły były tak atrakcyjne, że każdy uczeń mógłby powiedzieć: „szkoda, że nie jestem teraz w szkole” (*I wish I was at school now*). Rząd Anglii wyasygnował 680 mln funtów na wydłużenie czasu pracy szkół. Chodzi o to, by mogły one pracować przez 10 godzin dziennie i organizować zajęcia dla dzieci, których rodzice późno wracają z pracy do domu. Szkoły otwarte od 8 do 18 — to pomysł obecnej minister edukacji, która chce, aby szkoły stawały się swoistymi klubami środowiskowymi. Placówki mają rozpoczynać pracę od wspólnego śniadania, a kończyć zajęciami w kołach zainteresowań, prowadzonych przez różnych instruktorów i wolontariuszy. Podobnie w szkołach amerykańskich ciekawym przedsięwzięciem jest program „Szkoły otwarte do szóstej” (*School's Open 'Til Six*), stanowiący pozalekcyjną ofertę dla 3,5 miliona uczniów, obejmującą m.in. pomoc w nauce, włącznie z transportem do miejsc zamieszkania. Wydaje się, że w zakresie budowania „szkół po lekcjach”, wdrażania „pedagogiki ulicy”, Amerykanie mogą nam wiele podpowiedzieć<sup>18</sup>. Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego „nową edukację trzeba tak urządzić, aby weekend był dla uczniów przykrą becznością, aby każdy dzień spędzony w jej zasięgu był ważny”<sup>19</sup>. Wielu pedagogom marzy się, aby o sukcesie szkoły świadczyła nie tyle liczba laureatów olimpiad przedmiotowych, czy miejsce w rankingu oświatowym, a raczej liczba uczniów, którzy ostatniego dnia roku szkolnego wzdychają: „ojej, jaka szkoda, aż dwa miesiące wakacji”.

\* \* \*

Wprawdzie w literaturze przedmiotu szeroko opisane są pomysły, propozycje i doświadczenia dotyczące diagnozowania, zapobiegania i przewyżyczenia niepowodzeń, niestety jak dotąd nie udało się rozwiązać tego problemu. Obecne systemy szkolne (w tym także polski) nie są

<sup>17</sup> [www.gazetaszkolna.edu.pl](http://www.gazetaszkolna.edu.pl), 2006, z 29 sierpnia.

<sup>18</sup> M. Sielatycki, *Edukacja, co proponują inni*, „Gazeta Szkolna” 2005, nr 16, s. 12-13.

<sup>19</sup> A. Nalaskowski, *Wymyśliłmy to*, niepublikowany referat z konferencji w Łodzi, kwiecień 2005.

wystarczająco przygotowane — mimo podejmowanych w tym kierunku wysiłków — do skutecznego zwalczania niepowodzeń. Cały wiek XX był przykładem podejmowania różnych prób i działań na rzecz minimalizacji niepowodzeń, lecz żadne z tych rozwiązań — począwszy od drugoroczności, poprzez promocję społeczną, klasy przejściowe — nie zdało egzaminu. Zatem walka z niepowodzeniami szkolnymi pozostaje wciąż aktualnym wyzwaniem, zaś wizja szkoły chroniącej przed niepowodzeniami wszystkich uczniów winna przyświecać pomocy psychologiczno-pedagogicznej w jej teoretycznym i praktycznym wymiarze.