

Dziecko z niepowodzeniami szkolnymi w grupie rówieśniczej

Wioletta Szulaczuk*

Anna Skuzińska**

*mgr, absolwentka studiów drugiego stopnia na kierunku pedagogika, specjalność
terapia pedagogiczna, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

** dr, Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

Streszczenie

Niniejsza praca przedstawia badanie dotyczące społecznych i psychologicznych korelatów niepowodzeń szkolnych. W badaniu uczestniczyło $n=101$ uczniów szkół podstawowych. Zastosowano metodę socjometryczną oraz badanie kwestionariuszowe. Uzyskane wyniki pozwoliły określić jakość relacji rówieśniczych uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. Potwierdziły zasadność zastosowanych kryteriów wyodrębnienia uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. Przedstawione dane mogą być przydatne w praktyce wychowawczej.

Słowa kluczowe: niepowodzenia szkolne, grupa rówieśnicza

Summary

This article describe a study on social and psychological school failure correlates. A total number of $n=101$ students of preparatory schools participated in the study. The sociometric method as well as two questionnaires was used. The obtained results showed the low quality of peer relationships of student with school failure. This results confirmed the validity of school failure criterion applied in this study. The data described here can be useful for teachers educational work.

Keywords: school failure, peers

Wprowadzenie

Wśród uczniów wymagających wyteżonych zabiegów wychowawczych, pomocy i wsparcia ze strony nauczycieli i szkoły jako instytucji znajdują się uczniowie doświadczający niepowodzeń szkolnych. Pojęcie niepowodzeń szkolnych obejmuje swym zasięgiem wszelkie sytuacje charakteryzujące się brakiem harmonii między wymaganiami szkoły, a postępowaniem ucznia. Wymagania stawiane dzieciom i młodzieży przez szkołę dotyczą uzyskiwanych przez nich wyników nauczania, zachowania uczniów, a także ich emocjonalnego stosunku do nauki, nauczania, szkoły i zjawisk w niej zachodzących. Niepowodzenia szkolne najczęściej definiowane są jako proces pojawiania się i narastania rozbieżności między oczekiwaniami i wymaganiami szkoły (pokrywającymi się przeważnie z eksponowanymi przez programy nauczania), a zachowaniem i postępami uczniów w nauce. Wincenty Okoń definiuje je jako „*proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji, a osiągnięciami szkolnymi uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku młodzieży wobec wymagań szkoły*”¹. Podobnie niepowodzenia szkolne definiuje Jan Konopnicki². Czesław Kupisiewicz twierdzi, że niepowodzenia w nauce określają sytuacje występowania wyraźnych rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów i ich wynikami w nauce³. W szkole dziecko może doświadczać dwojakiego rodzaju niepowodzeń: wychowawczych, będących rezultatem niezgodności pomiędzy wymaganiami szkoły dotyczącymi zachowania się dzieci i młodzieży, a ich rzeczywistym zachowaniem oraz dydaktycznych, które wskazują na rozbieżności pomiędzy faktycznymi wiadomościami i umiejętnościami ucznia, a materiałem, jaki powinni oni opanować według zaleceń programowych poszczególnych przedmiotów nauczania oraz wymaganiami szkoły w tym zakresie. Niniejszy artykuł skupia się na niepowodzeniach szkolnych o charakterze dydaktycznym.

Niepowodzenia szkolne o charakterze dydaktycznym mogą mieć charakter ukryty – występują wówczas, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w opanowanym przez uczniów materiale, pomimo, iż faktycznie one występują. Braki stają się głębsze, towarzyszą im pierwsze oznaki niezadowolenia ze szkoły i negatywnego do niej

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s.190.

² J. Konopnicki, *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*, PZWS, Warszawa 1966, s. 14- 16.

³ Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1995, s.225.

stosunku. Niepowodzenia ukryte są początkiem niepowodzeń dydaktycznych: są to drobne luki w wiadomościach lub umiejętnościach z dziedziny jednej lekcji, jednego działu, bądź jednego przedmiotu. Luki te, jeżeli nie zostaną dostrzeżone przez nauczyciela i w porę usunięte, z biegiem czasu rozrastają się i powodują powstawanie niepowodzeń jawnych. Niepowodzenia jawne mają początkowo charakter przejściowy, niestety prowadzą dość często do niepowodzeń trwałych, nieodwracalnych (drugoroczności, wieloroczności i odsiewu szkolnego)⁴. Niepowodzenia szkolne jawne, trwałe i rozległe stanowią przyczynę wystawiania uczniom ocen niedostatecznych, a w konsekwencji (w skrajnych przypadkach), gdy odnoszą się do oceny całorocznych wyników pracy ucznia prowadzą również do wyżej wymienionej drugoroczności, wieloroczności, oraz odsiewu szkolnego, całkowitego przerwania nauki szkolnej przed ukończeniem szkoły.

Klasa szkolna jako mała grupa rówieśnicza

Na prawidłowy wszechstronny rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym duży wpływ ma oprócz rodziny klasa szkolna. To mała grupa społeczna, w której dziecko zaczyna zdobywać doświadczenia społeczne odmienne niż w rodzinie. Analiza etapów rozwoju społecznego dzieci ukazuje, iż jedną z najsilniejszych potrzeb dzieci w wieku szkolnym jest potrzeba kontaktu emocjonalnego wynikająca z potrzeby przebywania w grupie oraz zyskania akceptacji w jej ramach. W klasie szkolnej tworzy się struktura życia społecznego, zwyczaje klasowe, sposoby zachowania się, manieri, specyficzne reakcje. Tworzy się solidarność klasowa. Dla każdego dziecka rozpoczyna się nowy etap w procesie wrażliwości w coraz szersze kręgi życia społecznego. W literaturze przedmiotu przedstawia się liczne definicje małych grup społecznych. Stanisław Mika podaje, że „*mała grupa stanowi zbiór dwóch lub więcej osób, między którymi istnieje bezpośrednia interakcja; osoby te muszą mieć świadomość swojej przynależności do grupy, która różni się od innych grup. Osoby tę mają jakiś wspólny cel, wspólne normy oraz tworzą strukturę*”⁵. Mieczysław Łobocki określa klasę szkolną jako „*formalnie zorganizowaną grupę społeczną złożoną z uczniów reprezentujących podobny stopień umysłowy i stopień rozwoju fizycznego, jak również przejawiających*

⁴ Cz. Kupisiewicz, *O zapobieganiu drugoroczności*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974

⁵ S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 194.

podobne potrzeby i zainteresowania”⁶. Dzieci rozpoczynające naukę szkolną wchodzą w nowe, nieznanе sobie środowiska, stają się członkami społeczności szkolnej. Luźny zbiór dzieci tworzy po pewnym czasie grupę społeczną, w której wytwarzają się więzi emocjonalne pomiędzy poszczególnymi jednostkami czy mniejszymi zespołami dzieci. Wyodrębniają się jednostki - dobre w nauce, dzieci śmiałe - przywódcy, tworzą się pierwsze związki struktury nieformalnej, początki norm grupowych jako pewnych reguł zachowania się. Wykształca się: świadomość grupowa, podział zadań, funkcji, zostają ustalone pozycje poszczególnych uczniów w grupie klasowej. Tworzą się normy obowiązujące członków grupy, kształtuje się nowe oblicze grupy. Klasę szkolną zdaniem A. Jankowskiego i R. Stachyry⁷ charakteryzują specyficzne cechy, które w sposób zasadniczy odróżnią ją od innych małych grup, Autorzy wymieniają między innymi: przymusową przynależność do zespołu klasowego, zewnętrzne uregulowanie działania i sposobu postępowania, tendencję do tworzenia się podgrup w klasie.

W każdej grupie społecznej układ miejsc jakie zajmują poszczególni członkowie grupy względem siebie nazywamy strukturą grupy, a miejsce jednostki w tej strukturze określamy jako pozycje jednostki. Stanisław Mika⁸ zwraca uwagę, że w klasie szkolnej bardzo szybko formują się struktury grupowe obejmujące różne wymiary. Do pewnego wieku np. wśród chłopców dużą rolę odgrywa siła fizyczna, której hierarchia może przeistoczyć się w strukturę związaną z osiągnięciami w konkurencjach sportowych. W klasie szkolnej powstaje również hierarchiczna struktura związana z osiągnięciami w nauce, zarówno we wszystkich, jak i w poszczególnych przedmiotach. Autor za jedną z ważniejszych struktur w klasie szkolnej uważa strukturę socjometryczną, związaną z wzajemnymi wyborami czy i na ile poszczególne uczniowie w klasie się lubią. Ostateczny obraz struktury klasy jest wielowymiarowy, tworzą się w jej obrębie mniejsze grupy uczniów, których więź z ogółem klasy bywa różna. Autor podkreśla, że istnieje wiele różnorodnych elementów powodujących członkostwo w konkretnej podgrupie klasowej, zaspokajających potrzeby ucznia, dając dziecku jednocześnie: poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, przynależność i społeczną akceptację, prestiż oraz możliwość rywalizacji z innymi uczniami. Dzieci, które są odrzucone przez podgrupę klasową stają się wyizolowane i samotne. Zwrócił również uwagę na inny ważny czynnik jakim jest postawa samego wychowawcy. W okresie nauki szkolnej relacje

⁶ M. Łobocki, *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, WSIP, Warszawa 1985, s. 14.

⁷ A. Janowski, R. Stachyra, *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, WSIP, Warszawa 1985, s. 24.

⁸ S. Mika, *Psychologia społeczna ...op. cit.* s. 194.

z rówieśnikami stają się coraz bardziej istotne dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka: rówieśnicy dają uczniowi poczucie społecznego osadzenia, członkostwo w grupie daje poczucie przynależności, relacje z rówieśnikami dostarczają poczucia wartości, dają poczucie bycia docenianym przez osoby znaczące. Rówieśnicy dostarczają informacji i pomocy w rozwiązywaniu problemów. Relacje z rówieśnikami są okazją do uczenia się wzajemności w kontaktach. Prawidłowe relacje z rówieśnikami niezbędne są uczniom do właściwego rozwoju psychospołecznego, intelektualnego, gwarantują poczucie bezpieczeństwa, zaspakajają pragnienie bliskości i przynależności, a także wzmacniają poczucie własnej wartości. Dla kształtowania wzajemnych sympatii i antypatii rówieśniczych istotne znaczenie ma klimat emocjonalny klasy szkolnej jako grupy. Na klimat i atmosferę panującą w klasie szkolnej mają wpływ następujące czynniki: poziom integracji członków grupy, stosunki panujące pomiędzy poszczególnymi członkami grupy, określone normy przyjęte przez grupę oraz pozycja i rola danego członka grupy⁹.

Odrzucenie rówieśnicze

Odrzucenie rówieśnicze to forma okazywania dziecku braku akceptacji przez rówieśników, niechęć do kontaktu z dzieckiem¹⁰. Odrzucenie rówieśnicze jest trudną sytuacją dla ucznia, gdyż spotyka on się z negatywnymi postawami wobec siebie. W każdej klasie szkolnej jak uważa Dorota Ekiert-Grabowska wyodrębnia się pięć kategorii członków grupy klasowej, wśród których na szczególną uwagę zasługują dwie grupy: dzieci izolowane – pozostające na marginesie życia klasy, nie podejmujące działań na rzecz grupy, określane mianem biernych społecznie, nie liczą się w grupie, nie należą do pożądanых partnerów interakcji, są traktowani przez rówieśników z obojętnością; oraz dzieci odrzucone – czyli uczniowie będący przedmiotem jawnie deklarowanej niechęci ze strony grupy, uczniowie unikają z nimi kontaktów, nie lubią ich. Przebywanie w grupie jaką jest klasa stanowi dla uczniów odrzuconych źródło negatywnych przeżyć, co przekłada się na negatywny stosunek do nauki, szkoły, i na negatywne postrzeganie samego siebie. Dzieci odrzucone pozostają w stałym konflikcie

⁹ R.M. Ilanicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wyd. Akapit, Toruń 2008, s. 49.

¹⁰ M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013; A. Paszkiewicz, M. Łobacz, *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczych w klasie szkolnej*, Wyd. Delfin SA, Warszawa 2013

z pozostałymi członkami klasy, nie są dostosowane do wymogów grupy. Te dwie grupy: dzieci izolowane i dzieci odrzucone to dzieci nieakceptowane.

Jakie dzieci są odrzucane przez rówieśników? Profesor Maria Deptuła wskazuje na czynniki rodzinne i cechy charakterystyczne uczniów odrzucanych w tym niski poziom kompetencji społecznych i poziom ich rozwoju poznawczego, „wyraźnie gorsze wyniki w nauce”¹¹. Autorka pisze, że „w wielu badaniach dzieci te mają wyraźnie gorsze wyniki w nauce”¹². Wśród przyczyn odrzucenia wskazuje także niewłaściwą postawę i zachowania nauczyciela szczególnie wobec uczniów z niepowodzeniami szkolnymi¹³. Odrzucane przez rówieśników mogą być także dzieci w jakiś sposób odróżniające się od innych, np. dzieci nie radzące sobie z nauką szkolną¹⁴. Dan Olweus charakteryzując ofiary szkolnych szykan wymienia większą lękliwość ofiar i ich mniejszą pewność siebie, niską samoocenę.

Skutki odrzucenia rówieśniczego można rozpatrywać na trzech płaszczyznach – społecznej, psychologicznej i pedagogicznej. Społeczne skutki odrzucenia są związane z trudnościami w procesie socjalizacji dziecka, mogą się przyczynić do nieprawidłowego funkcjonowania dziecka w społeczeństwie. Konsekwencje psychologiczne znajdują swoje odzwierciedlenie w nieprawidłowym rozwoju osobowości, szczególnie w obniżonej samoocenie, która jest jednym z ważniejszych czynników regulujących funkcjonowanie społeczne człowieka, określających specyfikę jego związków grupowych oraz stosunek do otoczenia. Dodatkowo u dzieci z niską samooceną może występować lęk, dystans w stosunku do innych osób, częste konflikty z otoczeniem, tendencja do uległości, brak zaufania do ludzi oraz zahamowanie aktywności. Skutki pedagogiczne odrzucenia polegają na tym, że dziecko nie w pełni wykorzystuje swój potencjał rozwojowy i osiąga znacznie mniej, niż byłoby to możliwe przy akceptacji grupy. Właściwe relacje rówieśnicze wpływają korzystnie na proces uczenia się dzieci. Istnieje ścisły związek pozostawania w relacji przyjaźni i efektów edukacji szkolnej. Uczniowie mający pozytywne, przyjacielskie relacje z innymi charakteryzują się lepszym zachowaniem w szkole, wyższymi wynikami nauczania i są bardziej zaangażowani w naukę szkolną, niż ci, którzy nie mieli bądź nie mają bliskich

¹¹ M.Deptuła, *Odrzucenie...*op.cit. s. 22

¹² M.Deptuła, *Odrzucenie...*op.cit. s. 22

¹³ M.Deptuła, *Odrzucenie...*op.cit. s.21 „...nauczyciele doceniają przede wszystkim uczniów, którzy [...] dobrze się uczą.”

¹⁴ D.Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, 2007.

przyjaciół. Uczniowie z niepowodzeniami w nauce rzadziej niż ci z sukcesem edukacyjnym otrzymują wsparcie w uczeniu się.

Wg E. Zysk-Domagały¹⁵ u ucznia, który doświadcza trudności, zaburzeń w relacjach rówieśniczych, obniża się motywacja do uczenia się, pojawiają się trudności i niepowodzenia w nauce. Uczniowie nieakceptowani przez rówieśników gorzej radzą sobie w sytuacjach nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi, mają też mniejsze umiejętności społeczne w zakresie rozwiązywania konfliktów. W przebiegu nauki szkolnej naturalną potrzebą każdego dziecka jest nawiązywanie relacji rówieśniczych, jednak uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi doświadczają wielorakich trudności zarówno w zakresie nawiązywania, jak i podtrzymywania relacji rówieśniczych.

Powyższy pobieżny przegląd literatury wskazuje, że niepowodzenia szkolne mogą być zarówno jedną z przyczyn jak i jednym ze skutków odrzucenia ucznia przez rówieśników. Celem niniejszego badania jest zatem scharakteryzowanie społecznych i psychologicznych korelatów niepowodzenia szkolnego. Jakie są relacje społeczne dziecka z niepowodzeniami szkolnym w percepcji uczniów i nauczycieli, a także jaki jest stosunek dzieci z niepowodzeniami szkolnymi do szkoły i do nauki? Oto najważniejsze pytania niniejszej pracy.

Metodologia badania

Badanie przeprowadzono w mieście powiatowym na północy Polski w latach 2015-2016. Próba badawcza wyniosła $n=101$ uczniów szkół podstawowych: trzech klas VI i dwóch klas V; uczniowie byli w wieku 12-13 lat. Dziewczęta stanowiły 43,6% wszystkich badanych uczniów. Kwestionariuszowe badanie zostało przeprowadzone za zgodą Dyrekcji szkół oraz za zgodą rodziców uczniów.

Podstawowym metodą diagnozy relacji uczniów z niepowodzeniami szkolnymi z rówieśnikami było badanie socjometryczne. Każdy uczeń wskazywał trzech rówieśników odpowiadając na pytanie: Z kim z Twojej klasy chciałbyś siedzieć w ławce?

¹⁵ E. Domagała-Zyśk, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wyd. KUL, Lublin, 2012, s.19.

Dodatkowo zastosowano dwa kwestionariusze Elżbiety Zwierzyńskiej i Andrzeja Matuszewskiego: „Ja i Moja Szkoła” oraz „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”. Kwestionariusz „Ja i Moja Szkoła” umożliwia pomiar dwóch czynników emocjonalno-motywacyjnych, warunkujących powodzenie w nauce dziecka: motywacji do nauki i lęku szkolnego, składa się z 73 pozycji, do których badane dziecko ma się ustosunkować zakreślając odpowiedź TAK, NIE lub „?” zgodnie ze swoimi myślami i odczuciami związanymi z nauką w szkole. Rzetelność skal wynosi α Cronbacha dla skali Motywacji do Nauki 0,863 dla skali Lęku Szkolnego 0,91¹⁶. Drugi zastosowany kwestionariusz, „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”, dotyczy zachowań koleżanek i kolegów z klasy wobec dziecka wypełniającego kwestionariusz oraz przekonań dzieci na temat ich własnych zachowań wobec koleżanek i kolegów z klasy. Nasilenie zachowań jest mierzone w skali: zawsze, często, czasami, rzadko, nigdy. Poszczególnym punktom skali na arkuszach kwestionariuszy są przypisywane wartości: od 5 (zawsze) – do 1 (nigdy). Wynik będący sumą odpowiedzi stanowi ogólną miarę nieprzystosowania społecznego dziecka w klasie szkolnej. Rzetelność kwestionariusza wynosi α Cronbacha, dla dziewczynek 0,824 i dla chłopców 0,832¹⁷.

Dodatkowo na potrzeby niniejszej pracy zastosowano autorski kwestionariusz ankiety skierowany do wychowawców klas, składający się z pytań zamkniętych. Pytania dotyczyły opinii nauczycieli o społecznym funkcjonowaniu dzieci w badanej klasie szkolnej. Nauczyciele udzielali odpowiedzi w skali: nie, raczej nie, czasami, raczej tak, tak, poszczególnym punktom skali przypisano wartości: od 5 (tak) – do 1 (nie). Ponadto każdy uczeń odpowiadał na dwa pytania: Jaka jest dla Ciebie nauka? Ile czasu dziennie poświęcasz na naukę? Pytania te miały na celu określenie subiektywnie odczuwanej trudności uczenia się (por Krupisiewicz¹⁸). Zebrane dane ilościowe poddano analizie statystycznej w celu uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze. W analizie danych wykorzystano: w celu sprawdzenia zależności między dwoma zmiennymi test Chi kwadrat, test r Pearsona i test ρ Spearmana (dla skal porządkowych). Różnice między grupami sprawdzono za pomocą nieparametrycznego testu rang U Manna-Whitneya. Analizy statystyczne i graficzną prezentację danych przeprowadzono za pomocą programów EXCEL i SPSS.

¹⁶ E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusz Ja i moja szkoła*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

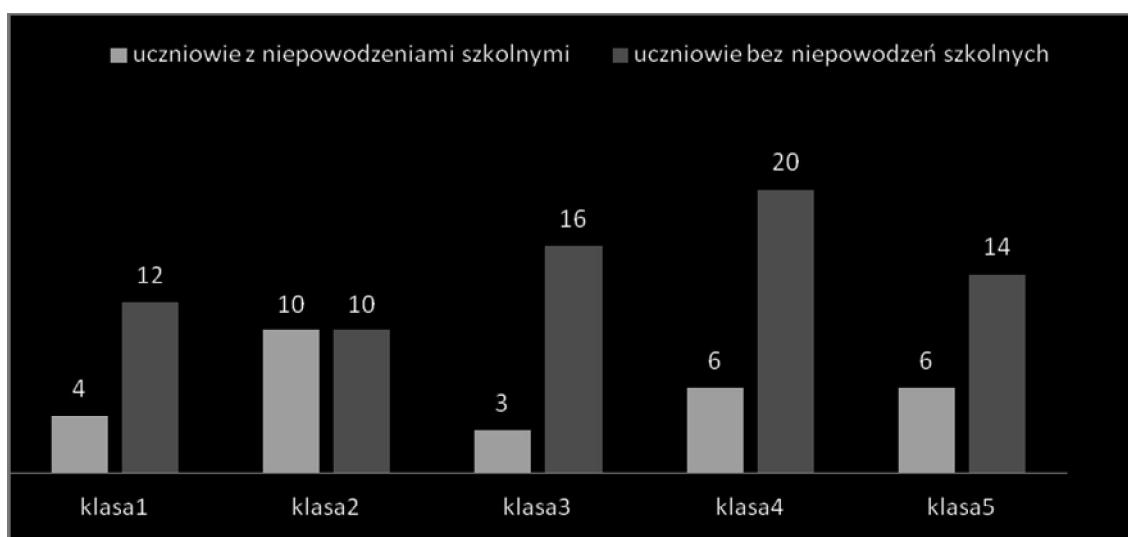
¹⁷ E. Zwierzyńska, A. Matuszewski, *Kwestionariusze Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *O zapobieganiu drugoroczności*, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1974

Wyniki

W niniejszym badaniu zastosowano wstępnie trzy kryteria niepowodzeń szkolnych. Pierwszym z nich było szacowanie dokonane przez wychowawcę (kryterium określone nazwą WSKAŹNIK_NAUCZYCIEL): wychowawca był proszony aby w oparciu o swoje obserwacje określił które dzieci doświadczają niepowodzeń szkolnych. W oparciu o to kryterium wyłoniono 29 uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – „grupa z niepowodzeniami” oraz 72 bez niepowodzeń szkolnych – „grupa porównawcza”. Wykres 1 poniżej przedstawia rozkład uczniów z niepowodzeniami i bez niepowodzeń wg szacunku wychowawców w poszczególnych klasach.

Wykres 1. Uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi i bez niepowodzeń szkolnych wg szacunku wychowawców (WSKAŹNIK_NAUCZYCIEL).



Źródło: opracowanie własne

Drugim kryterium wyłonienia uczniów z niepowodzeniami w nauce była subiektywna ocena uczniów dotycząca czasu poświęcanego na naukę (kryterium nazwano roboczo UCZEŃ_CZAS) a trzecim kryterium była ocena uczniów dotycząca postrzegania nauki jako trudnej (kryterium UCZEŃ_TRUDNOŚĆ). 49 uczniów (48,5%) poświęcało na naukę dziennie mniej niż 1 godzinę, 50 uczniów (49,5%) uczyło się do 2 godzin dziennie; jedynie 2 uczniów poświęcało na naukę więcej niż 3 godziny

dziennie. Zauważono także, że dla 48 uczniów (47,5%) nauka była od „bardzo łatwa” do „łatwa” a 27 uczniów (26,7%) nauka była od „raczej trudna” do „bardzo trudna” (pozostali uczniowie - 26 osób uważali, że „radzą sobie średnio”).

Aby wybrać kryterium kwalifikowania uczniów do grupy z niepowodzeniami szkolnymi i grupy bez niepowodzeń szkolnych sprawdzono czy istnieje związek między wskazaniem przez wychowawcę a pozostałymi dwoma wskaźnikami, wystąpienie takiego związku było intuicyjnie oczekiwane: wychowawca pracując z uczniami powinien mieć dobrą orientację w zakresie pracy i trudności swoich podopiecznych.

W tym celu wykorzystano test Chi kwadrat. W przypadku kryterium UCZEŃ_CZAS uczestników badania podzielono na dwie grupy: grupa 1 poświęcająca dziennie mniej niż 1 godzinę na naukę i grupa 2 poświęcająca dziennie do 2 lub więcej godzin na naukę (2 uczniów poświęcających dziennie ponad 3 godziny na naukę włączono do grupy 2). Wynik testu $\chi^2(1, n=101)=0,829; p=0,362$ świadczy o braku związku między wskazaniem nauczyciela, a ilością czasu przeznaczanego na naukę w opinii uczniów. Weryfikacja związku kryterium WSKAŹNIK_NAUCZYCIEL i UCZEŃ_TRUDNOŚĆ (wyłoniono dwie grupy uczniów: grupa dla których nauka była łatwa i grupę dla których nauka była trudna; pominięto grupę dla których nauka nie była ani łatwa ani trudna) za pomocą testu Chi kwadrat ujawniła istotny statystycznie związek $\chi^2(1, n=75)=54,764; p<0,001$. Ci uczniowie, których nauczyciele określili jako mających niepowodzenia w nauce uważali że nauka jest dla nich subiektywnie trudna; natomiast wśród tych, których wychowawcy zakwalifikowali do grupy dobrze sobie radzących z nauką było niewielu takich którzy sądzili że nauka jest trudna (Tabela 1).

Tabela 1. Związek między szacowaniem wychowawcy, a subiektywną oceną trudności uczenia się dokonaną przez uczniów – liczba uczniów.

<i>UCZEŃ_TRUDNOŚĆ</i> <i>Jaka jest nauka?</i>		<i>WSKAŹNIK_NAUCZYCIEL</i>	
		Brak niepowodzenia	Niepowodzenie
Łatwa		46	2
Trudna		3	24
Razem:		49	26

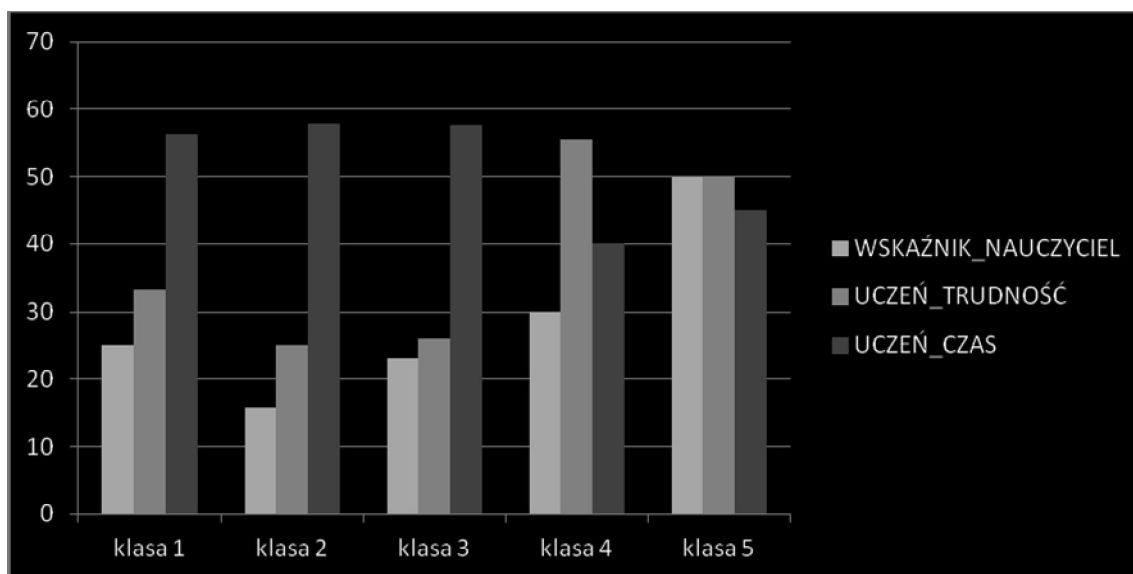
Źródło: opracowanie własne

Wydaje się zatem, że dobrym wskaźnikiem niepowodzeń w nauce jest raczej subiektywna ocena trudności w uczeniu się jak również wskazanie nauczyciela niż czas poświęcany dziennie na naukę, tym bardziej, że wskaźniki UCZEŃ_CZAS i UCZEŃ-TRUDNOŚĆ nie są ze sobą istotnie statystycznie powiązane (test Chi kwadrat związku między wskaźnikami UCZEŃ_TRUDNOŚĆ i UCZEŃ_CZAS okazał się nieistotny statystycznie $\chi^2(1, n=75)=0,891$; $p=0,345$).

Na korzyść takiego wyboru kryterium niepowodzeń w nauce przemawia dodatkowo istotny statystycznie związek średniej ocen i subiektywnej oceny trudności uczenia się (ρ Spearmana = $-0,627$, $p<0,001$ co oznacza, że im trudniejsza jest nauka w opinii badanych tym niższą średnią ocen oni uzyskują) oraz brak takiego związku między średnią ocen a czasem przeznaczonym na naukę (ρ Spearmana = $-0,041$; $p=0,688$). Ponadto uczniowie wskazani przez nauczycieli jako mający niepowodzenia w nauce uzyskiwali istotnie niższe oceny (niższa średnia ocen $M=3,47$) niż uczniowie określani przez nauczycieli jako nie mający niepowodzeń w nauce (wyższa średnia ocen $M=4,62$) $t(99)=11,900$; $p<0,001$.

Podsumowując powyższą analizę, za wskaźnik niepowodzeń szkolnych w niniejszym badaniu zdecydowano się przyjąć wskazanie wychowawcy klasy. Wskaźnik ten istotnie różnicuje uczniów doświadczających zróżnicowanego stopnia trudności uczenia się oraz uczniów z różną średnią ocen. Zestawienie odsetka uczniów zakwalifikowanych do grupy z niepowodzeniami w nauce wg poszczególnych wspomnianych powyżej kryteriów przedstawiono na Wykresie 2 poniżej.

Wykres 2. Odsetek uczniów zakwalifikowanych do grupy z niepowodzeniami w nauce wg poszczególnych kryteriów.



Źródło: opracowanie własne

Przed przystąpieniem do analizy zebranych danych przedstawiono poniżej statystyki opisowe i korelacje r Pearsona uwzględnionych w badaniu zmiennych.

Tabela 2. Statystyki opisowe i wartości współczynnika r Pearsona badanych zmiennych.

<i>Zmienna</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>OG</i>	<i>OB</i>	<i>ZG</i>	<i>ND</i>	<i>IŻ</i>	<i>EG</i>	<i>AG</i>	<i>M</i>	<i>L</i>	<i>S</i>
<i>OG</i>	9,94	0,28	8	10										
<i>OB</i>	9,42	0,91	6	10	0,58**									
<i>ZG</i>	8,55	1,19	6	10	-0,20*	-0,44**								
<i>ND</i>	9,14	1,38	5	10	0,47**	0,78**	-0,34**							
<i>IŻ</i>	9,35	1,14	6	10	0,54**	0,66**	-0,41**	0,77**						
<i>EG</i>	9,82	0,55	7	10	0,26*	0,21*	-0,17	0,24*	0,50**					
<i>AG</i>	7,07	2,03	4	10	-0,10	-0,19	-0,16	-0,09	0,26**	-0,36**				
<i>M</i>	2,85	1,40	0	7	0,05	0,00	-0,14	0,00	0,12	0,16	0,03			
<i>L</i>	4,64	2,37	1	10	-0,09	-0,29*	0,30**	-0,31*	-0,36**	-0,38**	0,42**	-0,14		
<i>S</i>	6,12	4,56	0	19	0,06	0,21*	-0,28**	0,26**	0,26**	0,07	-0,17	0,10	-0,21*	
<i>Śr</i>	4,29	0,68	2,73	5,83	0,17	0,21*	-0,22*	0,31**	0,46**	0,41**	-0,53**	0,08	-0,45**	0,48**

Źródło: opracowanie własne ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$. Objaśnienia skrótów użytych w Tabeli: *OG* – niedostosowanie społeczne; *OB* – wsparcie innych/obojętność innych; *ZG* – zagrożenie/poczucie bezpieczeństwa; *ND* – niedocenianie przez innych; *IŻ* – towarzyskość/izolowanie się; *EG* – działanie na rzecz innych/egocentryzm; *AG* – agresywność; *M* – motywacja do nauki; *L* – lęk szkolny; *S* – socjodram; *Śr* – średnia ocen.

Już pobieżna analiza związków badanych zmiennych wskazuje między innymi, że lęk szkolny koreluje istotnie ujemnie z takimi zmiennymi jak obojętność innych, niedocenywanie przez innych, izolowanie się, egocentryzm (im wyższy lęk tym mniejsze wsparcie uczeń spostrzega ze strony rówieśników, tym bardziej czuje się zagrożony, tym bardziej izoluje się od innych, tym mniej jest skłonny pomagać innym i tym bardziej jest skłonny do zachowań agresywnych). Co ciekawe motywacja do nauki nie korelowała istotnie z żadną z badanych zmiennych. Natomiast im wyższą średnią ocen uzyskiwał uczeń tym częściej był przez nich wybierany w badaniu socjometrycznym, tym mniejszy czuł lęk szkolny, tym mniej agresji przejawiał wobec innych w klasie, tym mniej czuł się zagrożony. Wysokiej średniej ocen towarzyszył wysoki wynik w podskali IŻ (im lepsze oceny miał uczeń tym bardziej był lubiany przez rówieśników); a także wysoki wynik w podskali ND i OB (dobrzy uczniowie byli w większym stopniu doceniani przez rówieśników i mogli liczyć na wsparcie kolegów i koleżanek z klasy). Wynik ten jest spójny z zaobserwowanym istotnym związkiem średniej ocen z wynikiem badania socjometrycznego.

Relacje dzieci z niepowodzeniami szkolnymi z rówieśnikami z klasy szkolnej w percepcji uczniów

Kolejnym krokiem było sprawdzenie jaka jest pozycja dziecka z niepowodzeniami szkolnymi w grupie rówieśniczej. W tym celu analizie poddano zebrane dane w badaniu socjometrycznym (Tabela 3). W celu sprawdzenia zależności pomiędzy niepowodzeniami szkolnymi a statusem socjometrycznym badanych wykonano nieparametryczny test rang *U* Manna-Whitney'a. Istotny na poziomie $p < 0,001$ wynik testu, wskazuje na istotną różnicę między porównywanymi grupami. Dzieci zakwalifikowane do grupy osób z niepowodzeniami w nauce otrzymują istotnie mniej wyborów w badaniu socjometrycznym. Oznacza to, że są one mniej lubiane niż pozostałe dzieci – nie mające niepowodzeń w nauce (Podobną istotną statystycznie różnicę stwierdzono dla kryterium UCZEŃ_TRUDNOŚĆ)¹⁹.

¹⁹ Podobnie też dla kryterium UCZEŃ_CZAS.

Tabela 3. Porównanie przeciętnej liczby wyborów socjometrycznych uzyskiwanych przez dzieci z niepowodzeniami i dzieci bez niepowodzeń w nauce.

<i>Zmienna</i>	<i>Uczniowie z niepowodzeniami w nauce</i>	<i>Uczniowie bez niepowodzeń w nauce</i>	<i>U Manna-Whitney'a</i>	<i>p</i>
<i>Przeciętna liczba otrzymanych wyborów</i>	34,38	57,69	562,0	<0,001

Źródło- opracowanie własne

Następnie dokonano analizy szczegółowych danych dotyczących jakości relacji ucznia z rówieśnikami z klasy szkolnej uzyskanych w badaniu kwestionariuszem „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy” (Tabela 4).

Tabela 4. Porównanie przeciętnego poziomu relacji rówieśniczych dzieci z niepowodzeniami i dzieci bez niepowodzeń

<i>Zmienna</i>	<i>Uczniowie z niepowodzeniami</i>	<i>Uczniowie bez niepowodzeń</i>	<i>U Manna-Whitney'a</i>	<i>p</i>
<i>OG</i>	48,33	52,08	966,50	0,122
<i>OB</i>	41,41	54,86	766,00	0,015
<i>ZG</i>	60,81	47,05	759,50	0,028
<i>ND</i>	38,14	56,18	671,00	0,001
<i>IŻ</i>	29,60	59,62	423,50	0,000
<i>EG</i>	39,16	55,77	700,50	0,000
<i>AG</i>	72,50	42,34	420,50	0,000

Źródło – opracowanie własne. Objasnienia skrótów użytych w Tabeli: *OG* – niedostosowanie społeczne; *OB* – wsparcie innych/obojętność innych; *ZG* – zagrożenie/poczucie bezpieczeństwa; *ND* – niedocenianie przez innych; *IŻ* – towarzyskość/izolowanie się; *EG* – działanie na rzecz innych/egocentryzm; *AG* – agresywność

Dzieci z niepowodzeniami różnią się istotnie od dzieci bez niepowodzeń w zakresie wyników 6 z 7 podskal kwestionariusza „Klasa wobec mnie, ja wobec klasy”. Jedyne wyniki ogólny testu jako jedyny był porównywalny dla dzieci z niepowodzeniami i bez niepowodzeń szkolnych. Dzieci z niepowodzeniami szkolnymi uzyskują istotnie statystycznie niższe wyniki w zakresie podskal: Wsparcie innych - Obojętność innych, Niedocenianie przez innych, Towarzyskość – Izolowanie się, Działanie na rzecz innych - Egocentryzm. Natomiast

w zakresie podskal: Zagrożenie – Poczucie bezpieczeństwa, Agresywność dzieci z niepowodzeniami szkolnymi uzyskują wyniki wyższe. Oznacza to, że dzieci z niepowodzeniami szkolnymi mają zaburzone poczucie bezpieczeństwa co może być przyczyną dużej agresywności. Innymi słowy dzieci z niepowodzeniami w nauce charakteryzują się (w porównaniu do dzieci bez niepowodzeń w nauce) egocentryzmem, izolują się od grupy rówieśniczej, są bardziej agresywne, czują się niedocenione, nie potrafią wspierać innych i mają niskie poczucia bezpieczeństwa. Podwyższony wynik w zakresie zmiennych Zagrożenie – Poczucie bezpieczeństwa i Agresywność u uczniów z niepowodzeniami przejawia się w postaci nieprzystosowania społecznego, a co za tym idzie zaburza to relacje rówieśnicze.

Psychologiczne korelaty niepowodzeń szkolnych

Kolejnym celem niniejszego badania było określenie stosunku dzieci z niepowodzeniami szkolnymi do nauki i szkoły. W tym celu porównano poziom motywacji do nauki i poziom lęku szkolnego uczniów z niepowodzeniami szkolnymi i uczniów bez niepowodzeń szkolnych (Tabela 5).

Tabela 4. Porównanie przeciętnego poziomu lęku szkolnego i motywacji do nauki w grupach dzieci z niepowodzeniami szkolnymi i bez niepowodzeń szkolnych

<i>Zmienna</i>	<i>Uczniowie z niepowodzenia</i>	<i>Uczniowie bez niepowodzeń</i>	<i>U Manna-Whitney'a</i>	<i>p</i>
<i>Motywacja do nauki</i>	45,50	53,22	884,50	0,216
<i>Lęk Szkolny</i>	68,21	44,07	545,00	0,000

Źródło: opracowanie własne

Porównanie przeciętnego poziomu motywacji do nauki i lęku szkolnego za pomocą nieparametrycznego testu *U* Manna-Whitneya wskazuje, że dzieci z niepowodzeniami szkolnymi charakteryzuje istotny statystycznie wyższy przeciętny poziom lęku szkolnego niż dzieci bez niepowodzeń szkolnych. Porównywane grupy dzieci nie różniły się natomiast istotnie pod względem motywacji do nauki – obie grupy charakteryzował podobny poziom motywacji do nauki. Dzieci z niepowodzeniami szkolnymi z wysokim poziomem lęku

szkolnego mogą mieć skłonności do unikania nauki, a także zaniżania nauki jako wartości, co stanowi ich zachowanie obronne. Podobne istotne statystycznie różnice stwierdzono dla kryterium UCZEŃ_TRUDNOŚĆ, co potwierdza słuszność dokonanego wcześniej wyboru kryterium niepowodzeń w nauce. Zastanawiający jest brak różnic w motywacji do nauki uczniów z niepowodzeniami i uczniów bez niepowodzeń szkolnych, jak również brak istotnego związku między motywacją do nauki a średnią ocen i lękiem szkolnym i to niezależnie od zastosowanego kryterium niepowodzeń szkolnych. Słabe, istotne na poziomie tendencji statystycznej różnice w poziomie motywacji do nauki pojawiły się między dziećmi z niepowodzeniami i dziećmi bez niepowodzeń w nauce w grupie chłopców (nie pojawiły się w grupie dziewczynek), co ilustruje Tabela 6.

Tabela 5. Porównanie przeciętnej motywacji do nauki w grupie dziewcząt i chłopców z niepowodzeniami szkolnymi i bez niepowodzeń szkolnych (różne kryteria niepowodzeń szkolnych), test *U* Manna-Whitney'a.

	UCZEŃ_TRUDNOŚĆ		UCZEŃ_CZAS		WSKAŹNIK_NAUCZYCIEL	
	<i>N-TAK</i>	<i>N-NIE</i>	<i>N-TAK</i>	<i>N-NIE</i>	<i>N-TAK</i>	<i>N-NIE</i>
K	17,17	16,90	22,68	22,26	21,94	22,44
	U=124,000 p=0,938		U=233,000; p=0,912		U=152,500; p=0,880	
M	17,23	23,87	32,70	25,67	24,35	31,51
	U=138,500 p=0,082		U=305,000; p=0,096		U=277,000; p=0,105	

Źródło: opracowanie własne. Objasnienia skrótów użytych w tabeli: *N-TAK* – uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi; *N-NIE* – uczniowie bez niepowodzeń szkolnych; *K* – dziewczęta; *M* – chłopcy.

Jednocześnie nie wystąpiła różnica w motywacji do nauki między wszystkimi badanymi dziewczynkami i chłopcami ($U=1095,500$; $p=0,262$), co może sugerować, że zmienna niepowodzeń w nauce może być czynnikiem różnicującym poziom motywacji do nauki

u dziewcząt i chłopców w taki sposób, że to właśnie ilość czasu poświęcanego na odrabianie lekcji i poczucie, że nauka jest trudna wiążą się z motywacją do nauki u chłopców ale nie u dziewcząt. Chłopcy którzy spędzają na odrabianiu lekcji 2 godziny i więcej dziennie oraz ci, którzy uważają że nauka jest raczej trudna/ trudna/ bardzo trudna mają niższą motywację do

nauki niż chłopcy dla których nauka jest łatwa i którzy spędzają na odrabianiu lekcji około godzinę dziennie.

Relacje dzieci z niepowodzeniami szkolnymi z rówieśnikami z klasy szkolnej w percepcji nauczycieli

Funkcjonowanie uczniów z niepowodzeniami w nauce w relacjach interpersonalnych w klasie oceniali nauczyciele udzielając odpowiedzi na trzy pytania (5 punktowa skala odpowiedzi, w której nie = 1; tak=5). Z uzyskanych od nich opinii wynika, że uczniowie z niepowodzeniami w nauce są rzadziej zapraszani przez innych uczniów do wspólnej zabawy i są mniej przez nich lubiani – co jest zbieżne z wynikiem badania socjometrycznego (Tabela 7).

Tabela 6. Funkcjonowanie uczniów z niepowodzeniami szkolnymi w relacjach rówieśniczych w opinii nauczycieli

<i>Pytanie do nauczyciela</i>	<i>Uczniowie z niepowodzeniami w nauce</i>	<i>Uczniowie bez niepowodzeń w nauce</i>	<i>U Manna-Whitney'a</i>	<i>p</i>
<i>Czy uczeń izoluje się od grupy?</i>	76,12	40,88	315,50	<0,001
<i>Czy uczeń zapraszany jest do zabawy przez innych uczniów?</i>	23,45	62,10	245,00	<0,001
<i>Czy uczeń jest lubiany przez kolegów z klasy?</i>	24,03	61,86	262,00	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele są zdania, że uczniowie z niepowodzeniami w nauce w istotnie większym stopniu niż ich koledzy bez niepowodzeń, odsuwają się, izolują się od innych. Z rozmów z nauczycielami na temat przeprowadzonego badania ankietowego wynika, że uczniowie z niepowodzeniami szkolnymi częściej niż ich rówieśnicy bez niepowodzeń szkolnych wykazują zachowania agresywne, izolują się od grupy rówieśniczej, są oni również pomijani we wspólnych zabawach. Pojawił się ponadto istotny statystycznie związek lęku szkolnego z odpowiedziami udzielonymi przez nauczycieli na zadane im trzy, wspomniane wcześniej pytania, co ilustruje Tabela 8 poniżej.

Tabela 7. Związek lęku szkolnego z informacjami o uczniu uzyskanymi od nauczycieli

<i>Pytanie do nauczyciela:</i>	<i>Lęk szkolny</i>	<i>Motywacja do nauki</i>
<i>Czy uczeń izoluje się od grupy?</i>	0,315**	0,029
<i>Czy uczeń zapraszany jest do zabawy przez innych uczniów?</i>	-0,400**	-0,067
<i>Czy uczeń jest lubiany przez kolegów z klasy?</i>	-0,381***	0,038

Źródło: opracowanie własne

Im bardziej (w opinii nauczycieli) rośnie izolowanie się ucznia od grupy tym bardziej rośnie poziom jego lęku szkolnego. Wraz ze spadkiem poziomu lęku szkolnego rośnie częstotliwość zapraszania ucznia do zabawy przez innych uczniów a także stopień lubienia tego ucznia przez kolegów z klasy. Można powiedzieć, że uczniowie doświadczający silnego lęku szkolnego mają jednocześnie niekorzystne relacje w klasie, w grupie klasowej. Korelacyjny, przekrojowy charakter tego badania nie daje jednak możliwości stwierdzenia co, w tym przypadku, jest przyczyną a co skutkiem. Podsumowując dotychczasowe analizy można powiedzieć, że z perspektywy nauczycieli dzieci z niepowodzeniami szkolnymi są nieakceptowane i odrzucane przez grupę rówieśniczą. Co ujawniło się także w danych samoopisowych zebranych od uczniów.

Wnioski

Celem niniejszego badania było poznanie społecznych i psychologicznych korelatów niepowodzenia szkolnego. Uzyskane wyniki wskazały, że dzieci z niepowodzeniami szkolnymi zajmują niższą pozycję w zespole klasowym od swoich rówieśników bez niepowodzeń szkolnych. Potwierdzają to spostrzeżenia dokonane przez nauczycieli. Z zebranych danych wyłania się obraz sytuacji społeczno-psychologicznej dzieci z niepowodzeniami szkolnymi: uczniowie ci są nieakceptowani, izolują się od swoich rówieśników oraz są odrzucani przez grupę rówieśniczą. Pomijane i izolowane od zespołu klasowego dzieci nie mają zaspokojonych swoich potrzeb uczuciowych: potrzeby uznania, bezpieczeństwa, doświadczania życzliwości i wsparcia społeczności klasowej. Nauczyciele zauważają problem odrzucenia rówieśniczego. Ważne, aby dostrzegali oni problem i potrzebę

prowadzenia zajęć terapeutycznych, integracyjnych w zakresie poprawy relacji w grupie, aby ułatwić uczniom z niepowodzeniami szkolnymi uczestnictwo w życiu grupy klasowej.

Przeprowadzona analiza badań sugeruje, że nieprawidłowe relacje w grupie rówieśniczej objawiają się: brakiem wsparcia, obojętnością, poczuciem zagrożenia ze strony rówieśników oraz świadomością niedoceny ze strony innych. Brak sympatii i uznania wśród kolegów i koleżanek z klasy może powodować, że dziecko pozostaje na marginesie życia społecznego klasy. Taka sytuacja wynikająca z izolacji i odrzucenia rówieśniczego może być szkodliwa dla rozwoju osobowości uczniów z niepowodzeniami. W tym okresie rozwojowym grupa rówieśnicza stanowi bardzo ważne środowisko wspierające i uspołeczniające. Brak oparcia ze strony grupy rówieśniczej może przyczyniać się do rozgoryczenia, zamknięcia się w sobie, utraty radości życia. Młody człowiek może stać się nieufny, podejrzliwy, skryty, zawzięty, złośliwy i agresywny. Zajmujące niższą pozycję społeczną w zespole klasowym dzieci, mające równocześnie niekorzystne relacje z rówieśnikami nie mają możliwości doskonalenia siebie poprzez wypełnianie członkowskich ról społecznych.

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli potwierdzają negatywne relacje rówieśnicze dzieci z niepowodzeniami szkolnymi. Z powyższych danych wynika, iż sytuacja dziecka z niepowodzeniami szkolnymi jest wyjątkowo skomplikowana i przejawia się odrzuceniem rówieśniczym, niechęcią rówieśników do wspólnej zabawy. Nauczyciele odgrywają rolę w prawidłowym funkcjonowaniu zespołu klasowego, dobrze zorganizowany proces dydaktyczno-wychowawczy kształtuje właściwe relacje w klasie. Nauczyciel w sytuacjach zauważalnego odrzucenia rówieśniczego powinien natychmiast reagować i wpływać na poprawę sytuacji społecznej dziecka w grupie. Nauczyciel-wychowawca powinien stwarzać takie sytuacje dzięki którym grupa rówieśnicza dostrzeże cechy pozytywne dziecka z niepowodzeniami szkolnymi. Poprzez organizację w odpowiedni sposób zajęć grupowych nauczyciel może sprawić, że rówieśnicy zobaczą w odrzucanym przez nich rówieśniku kompana do wspólnej nauki i zabawy.

Odrzucone niechciane przez rówieśników dziecko z niepowodzeniami szkolnymi może nieprawidłowo postrzegać i oceniać siebie jako osobę. Zaburzone relacje z rówieśnikami mogą negatywnie oddziaływać na dalsze ich funkcjonowanie w życiu szkolnym, a także w ich przyszłym życiu dorosłym – w sferze prywatnej i zawodowej.

Uwagi metodologiczne

Opisane w niniejszym badaniu zależności między niepowodzeniem szkolnym, a relacjami rówieśniczymi oraz motywacją do nauki i lękiem szkolnym mają charakter korelacyjny. Zastosowany schemat badawczy nie pozwala wnioskować o przyczynowym charakterze relacji między niepowodzeniem szkolnym, a jakością relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej.

Bibliografia

- Deptuła, M., *Odrzucenie rówieśnicze*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2013.
- Domagała-Zyśk, E., *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, Wyd. KUL, Lublin 2012.
- Ilanicka, R. M., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wyd. Akapit, Toruń 2008.
- Janowski, R. i Stachyra, A., *Prestiż ucznia wśród rówieśników*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Konopnicki, J., *Powodzenia i niepowodzenia szkolne*,: Wyd. PZWS, Warszawa 1966.
- Kupisiewicz, C., *O zapobieganiu drugoroczności*,: WSIP, Warszawa 1974.
- Kupisiewicz, C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza BAW, Warszawa 1995.
- Łobocki, M., *Wychowanie w klasie szkolnej. Z zagadnień dynamiki grupowej*, Wyd. WSIP, Warszawa 1985.
- Mika, S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwa Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń, W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwa Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Olweus, D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.

Paszkievicz, A. i Łobacz, M., *Uczeń o specjalnych potrzebach wychowawczychw klasie szkolnej*. Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.

Zwierzyńska E., Matuszewski A., *Kwestionariusz Ja i moja szkoła*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

Zwierzyńska E., Matuszewski A., *Kwestionariusze Klasa wobec mnie, Ja wobec klasy*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.