

Urszula Tyluś

ORCID: 0000-0001-9714-2774

urszula.tylus@uws.edu.pl

Uniwersytet w Siedlcach

Katarzyna Jakubiak

ORCID: 0009-0003-7619-2424

kasijajakubiak87@wp.pl

Zespół Szkolno-Przedszkolny

im. 2 Brygady Saperów w Kazuniu Nowym

**Dziecko z doświadczeniem dysfunkcji rodzinnej
i jego wsparcie w przestrzeni szkolnej****A child with experience of family dysfunction
and their support in the school environment**<https://doi.org/10.34739/sn.2026.26.3>

Abstrakt: Problematyka funkcjonowania dziecka z doświadczeniem dysfunkcji rodziny w środowisku szkolnym, a także formy jego wsparcia stanowi istotny obszar refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej. Wymaga ona uwzględnienia zarówno uwarunkowań środowiskowych, jak i indywidualnych potrzeb dziecka, a także podjęcia działań mających na celu minimalizację skutków negatywnych doświadczeń i wzmocnienie jego potencjału rozwojowego. Celem teoretycznym artykułu jest analiza wieloaspektowych skutków dorastania w rodzinie dysfunkcyjnej oraz ukazanie roli szkoły i nauczyciela jako istotnych podmiotów wspierających rozwój i funkcjonowanie dziecka. Szczególną uwagę zwrócono na uwarunkowania rozwoju ucznia oraz możliwości kompensacji deficytów środowiskowych w kontekście wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych.

Słowa kluczowe: dziecko, skutki wychowania w rodzinie dysfunkcyjnej, wsparcie szkolne, koncepcje i teorie pedagogiczne

Abstract: The issue of the functioning of a child with experience of family dysfunction in the school environment, as well as the forms of their support, thus constitutes an important area of pedagogical reflection and educational practice. It requires taking into account both environmental conditions and the individual needs of the child, as well as undertaking actions aimed at minimizing the effects of adverse experiences and strengthening their developmental potential. The theoretical aim of the article is to analyze the multifaceted effects of growing up in a dysfunctional family and to show the role of the school and the teacher as important entities supporting the child's development and functioning. Particular attention is directed to the conditions of the student's development and the possibilities of compensating for environmental deficits in the context of selected pedagogical theories and concepts.

Keywords: child, effects of upbringing in a dysfunctional family, school support, pedagogical concepts and theories

Wprowadzenie

Dziecko wychowujące się w warunkach dysfunkcji rodzinnej wkracza w przestrzeń szkolną z bagażem doświadczeń, które w istotny sposób różnicują jego możliwości rozwojowe, edukacyjne oraz społeczne. Środowisko rodzinne, jako podstawowe i pierwotne ogniwo socjalizacji, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu osobowości, systemu wartości, poczucia bezpieczeństwa oraz kompetencji emocjonalno-społecznych dziecka. W sytuacji, gdy funkcjonowanie rodziny zostaje zaburzone, dochodzi do zakłócenia realizacji jej podstawowych funkcji, co bezpośrednio przekłada się na jakość doświadczeń życiowych dziecka oraz jego funkcjonowanie w innych środowiskach, w tym w szkole. Dzieci z rodzin dysfunkcyjnych często doświadczają deficytów w zakresie opieki, wsparcia emocjonalnego, stabilizacji oraz odpowiednich wzorców zachowań. Mogą one przejawiać trudności w budowaniu relacji rówieśniczych, niską samoocenę, brak poczucia sprawstwa, a także problemy z regulacją emocji i zachowania. Niejednokrotnie ich doświadczenia obejmują sytuacje chronicznego stresu, zaniedbania, a nawet przemocy, co może prowadzić do zaburzeń rozwojowych oraz trudności w uczeniu się. W konsekwencji szkoła staje się nie tylko miejscem realizacji obowiązku edukacyjnego, ale również przestrzenią kompensowania braków środowiskowych oraz wspierania dziecka w jego wielowymiarowym rozwoju.

Współczesne podejście pedagogiczne podkreśla, że szkoła powinna pełnić funkcję nie tylko dydaktyczną, lecz także wychowawczą, opiekuńczą i terapeutyczną. W odniesieniu do uczniów z doświadczeniem dysfunkcji rodzinnej oznacza to konieczność podejmowania działań ukierunkowanych na wyrównywanie szans edukacyjnych oraz tworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi.

Zagadnienie funkcjonowania dziecka z doświadczeniem dysfunkcji rodzinnej w przestrzeni szkolnej oraz form jego wsparcia stanowi zatem istotny obszar refleksji pedagogicznej i praktyki edukacyjnej. Wymaga ono uwzględnienia zarówno uwarunkowań środowiskowych, jak i indywidualnych potrzeb dziecka, a także podejmowania działań zmierzających do minimalizowania skutków niekorzystnych doświadczeń oraz wzmacniania jego potencjału rozwojowego.

Celem teoretycznym artykułu jest analiza wieloaspektowych skutków dorastania dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej oraz ukazanie roli szkoły i nauczyciela jako istotnych podmiotów wspierających jego rozwój i funkcjonowanie. Szczególna uwaga zostaje skierowana na uwarunkowania rozwoju ucznia oraz możliwości kompensowania deficytów środowiskowych w kontekście wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych.

Wielowymiarowe skutki wychowywania się dziecka w rodzinie dysfunkcyjnej

Nie zawsze środowisko rodzinne zapewnia dziecku warunki sprzyjające jego optymalnemu rozwojowi, a tym samym w różnym stopniu przygotowuje je do przyszłego, dorosłego życia. Doświadczenie dysfunkcji w środowisku rodzinnym stanowi istotny czynnik ograniczeń egzystencjalnych dziecka, wynikający z zaburzeń w realizacji podstawowych funkcji opiekuńczych, wychowawczych i emocjonalnych rodziny. W konsekwencji dochodzi do zakłóceń w zaspokajaniu kluczowych potrzeb rozwojowych, co znajduje odzwierciedlenie w różnych obszarach funkcjonowania dziecka. Analizując skutki wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej, można wyróżnić kilka wzajemnie powiązanych obszarów, w których ujawniają się konsekwencje tych doświadczeń [Tyłuś, 2014, s. 17-18]:

- obszar pozycji społecznej,
- obszar funkcjonowania biologicznego,
- obszar psychiczny,
- obszar edukacji i kultury,
- obszar perspektyw życiowych.

W obszarze pozycji społecznej szczególnego znaczenia nabiera sposób, w jaki dziecko postrzega siebie oraz swoje miejsce w relacjach z innymi. Doświadczenia wyniesione z dysfunkcyjnego środowiska rodzinnego mogą prowadzić do obniżonej samooceny, poczucia odrzucenia oraz trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji interpersonalnych. Brak stabilnych wzorców relacyjnych oraz ograniczone wsparcie emocjonalne sprzyjają kształtowaniu się niepewności społecznej i trudności w budowaniu poczucia przynależności. Dziecko wychowujące się w atmosferze konfliktów, zaniedbania emocjonalnego, przemocy lub nadmiernej kontroli często doświadcza braku akceptacji i bezpieczeństwa, co może skutkować wycofaniem społecznym, lękiem przed oceną oraz trudnościami w wyrażaniu własnych potrzeb i emocji. W konsekwencji może ono przejawiać trudności adaptacyjne zarówno w środowisku

rówieśniczym, jak i szkolnym, unikając kontaktów społecznych lub przeciwnie – podejmując zachowania agresywne i konfliktowe jako formę kompensacji niezaspokojonych potrzeb emocjonalnych. Długotrwałe funkcjonowanie w warunkach dysfunkcji rodzinnej wpływa również na sposób interpretowania relacji społecznych przez dziecko. Niejednokrotnie pojawia się brak zaufania wobec innych osób, nadmierna podejrzliwość lub silna potrzeba akceptacji i uznania. Dziecko może mieć trudność z prawidłowym odczytywaniem intencji innych ludzi, co prowadzi do nieporozumień, izolacji społecznej oraz poczucia osamotnienia. Negatywne doświadczenia rodzinne mogą także utrudniać rozwój kompetencji społecznych, takich jak współpraca, empatia, zdolność rozwiązywania konfliktów czy budowanie trwałych więzi emocjonalnych. W rezultacie dziecko często doświadcza trudności w osiągnięciu satysfakcjonującej pozycji społecznej, co może dodatkowo pogłębiać poczucie niskiej wartości i utrwalać negatywny obraz własnej osoby.

Obszar funkcjonowania biologicznego obejmuje szeroko rozumiane zdrowie dziecka, zarówno w wymiarze fizycznym, jak i emocjonalnym oraz społecznym. Długotrwałe napięcie, brak poczucia bezpieczeństwa czy niestabilność środowiska rodzinnego mogą prowadzić do obniżenia ogólnej kondycji organizmu, zwiększonej podatności na stres oraz trudności w utrzymaniu równowagi psychofizycznej. Zaburzenia w tym obszarze wpływają bezpośrednio na codzienne funkcjonowanie dziecka i jego zdolność do podejmowania aktywności rozwojowych. Dziecko wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej często doświadcza przewlekłego stresu, który negatywnie oddziałuje na funkcjonowanie układu nerwowego oraz procesy związane z rozwojem emocjonalnym i somatycznym. W konsekwencji mogą pojawiać się różnorodne objawy psychosomatyczne, takie jak bóle głowy, bóle brzucha, zaburzenia snu, chroniczne zmęczenie czy obniżona odporność organizmu. Niezaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych i emocjonalnych, w tym potrzeby bezpieczeństwa, troski oraz regularnej opieki, może prowadzić do opóźnień rozwojowych oraz trudności w prawidłowym funkcjonowaniu organizmu. W rodzinach dysfunkcyjnych często obserwuje się również brak odpowiedniej dbałości o zdrowie dziecka, nieregularność posiłków, zaniedbania higieniczne czy ograniczony dostęp do opieki medycznej. Tego rodzaju doświadczenia mogą skutkować nie tylko pogorszeniem stanu zdrowia fizycznego, ale także utrwalaniem poczucia braku stabilizacji i przewidywalności. Długotrwałe funkcjonowanie w atmosferze napięcia i konfliktów może prowadzić do nadmiernej pobudliwości

emocjonalnej, trudności w regulacji emocji oraz zwiększonej reaktywności na sytuacje stresowe. Zakłócenia w funkcjonowaniu biologicznym wpływają również na aktywność poznawczą dziecka, jego koncentrację uwagi, poziom energii oraz motywację do działania. Dzieci doświadczające dysfunkcji rodzinnej mogą wykazywać trudności w nauce, obniżoną aktywność fizyczną oraz problemy z adaptacją do wymagań szkolnych. W rezultacie zaburzenia w sferze biologicznej oddziałują na całokształt rozwoju dziecka, ograniczając jego możliwości prawidłowego funkcjonowania oraz realizowania potencjału rozwojowego.

Obszar psychiczny ujawnia się poprzez konsekwencje emocjonalne wynikające z doświadczeń rodzinnych. Dzieci mogą przejawiać trudności w regulacji emocji, skłonność do wycofania, lęku lub przeciwnie – zachowań impulsywnych i agresywnych. W dłuższej perspektywie powtarzające się doświadczenia braku wpływu na własną sytuację mogą prowadzić do utrwalenia postawy wyuczonej bezradności, ograniczającej aktywność i motywację do podejmowania działań. Dziecko wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej często funkcjonuje w warunkach chronicznego napięcia emocjonalnego, niepewności oraz braku stabilizacji, co znacząco wpływa na jego rozwój psychiczny. Niewłaściwe relacje rodzinne, brak wsparcia emocjonalnego, przemoc, zaniedbanie lub nadmierna krytyka mogą prowadzić do utrwalania negatywnego obrazu siebie oraz poczucia niskiej wartości. W konsekwencji dziecko może doświadczać silnego lęku, poczucia winy, osamotnienia oraz trudności w rozpoznawaniu i wyrażaniu własnych emocji. W rodzinach dysfunkcyjnych dzieci często nie mają możliwości bezpiecznego wyrażania uczuć i potrzeb, dlatego uczą się tłumienia emocji lub reagowania w sposób nieadekwatny do sytuacji. Może to przejawiać się nadmierną drażliwością, wybuchami złości, agresją, ale również wycofaniem społecznym, apatią czy nadmierną uległością. Funkcjonowanie w atmosferze konfliktów i nieprzewidywalności sprzyja powstawaniu zaburzeń emocjonalnych, takich jak stany lękowe, obniżony nastrój czy trudności adaptacyjne. Szczególnie istotnym skutkiem dysfunkcyjności rodziny jest kształtowanie się u dziecka przekonania o braku wpływu na własne życie i otaczającą rzeczywistość. Zdaniem M. Seligmana powtarzające się doświadczenia niepowodzeń, odrzucenia lub ignorowania potrzeb emocjonalnych mogą prowadzić do utrwalenia postawy wyuczonej bezradności. Dziecko przestaje wierzyć we własne możliwości, unika podejmowania nowych wyzwań oraz wykazuje obniżoną motywację do działania. Towarzyszy temu często brak poczucia

sprawstwa i przekonanie, że podejmowane wysiłki nie przynoszą oczekiwanych rezultatów [Seligman, 1997]. Zakłócenia w obszarze psychicznym wpływają również na funkcjonowanie poznawcze i społeczne dziecka. Trudności emocjonalne mogą ograniczać koncentrację uwagi, zdolność uczenia się oraz efektywne radzenie sobie w sytuacjach wymagających współpracy i komunikacji z innymi. W rezultacie negatywne doświadczenia związane z dysfunkcyjnością rodziny oddziałują na całokształt funkcjonowania psychicznego dziecka, utrudniając jego prawidłowy rozwój emocjonalny, społeczny i osobowościowy.

W obszarze edukacji i kultury konsekwencje dysfunkcji rodzinnej przejawiają się w trudnościach szkolnych, obniżonej motywacji do nauki oraz ograniczonym uczestnictwie w działaniach rozwijających zainteresowania i kompetencje społeczne. Brak odpowiedniego wsparcia ze strony środowiska rodzinnego może utrudniać dziecku pełne wykorzystanie jego potencjału poznawczego i twórczego. Dziecko wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej często nie otrzymuje wystarczającego wsparcia emocjonalnego i organizacyjnego w procesie edukacyjnym. Brak zainteresowania ze strony rodziców osiągnięciami szkolnymi dziecka, nieregularna kontrola obowiązków szkolnych czy niewłaściwe warunki do nauki mogą prowadzić do pogorszenia wyników w nauce oraz utraty motywacji do podejmowania wysiłku edukacyjnego. W wielu przypadkach dziecko koncentruje swoją uwagę na problemach występujących w środowisku domowym, co utrudnia skupienie się na nauce oraz systematyczne wykonywanie obowiązków szkolnych. Długotrwałe funkcjonowanie w atmosferze konfliktów, napięcia lub zaniedbania może wpływać na obniżenie koncentracji uwagi, trudności w zapamiętywaniu oraz ograniczenie zdolności poznawczych. Dzieci doświadczające dysfunkcji rodzinnej często przejawiają brak wiary we własne możliwości edukacyjne, co prowadzi do unikania aktywności wymagających wysiłku intelektualnego oraz obniżenia aspiracji szkolnych. Mogą również doświadczać trudności adaptacyjnych w środowisku szkolnym, konfliktów z rówieśnikami lub nauczycielami oraz problemów z przestrzeganiem norm i zasad obowiązujących w szkole. Konsekwencje dysfunkcyjności rodziny widoczne są także w ograniczonym uczestnictwie dziecka w kulturze i działaniach rozwijających zainteresowania. Brak wsparcia finansowego, emocjonalnego lub organizacyjnego ze strony rodziny może ograniczać dostęp do zajęć pozalekcyjnych, wydarzeń kulturalnych czy aktywności rozwijających kreatywność i kompetencje społeczne. Dziecko może mieć utrudniony

kontakt z literaturą, sztuką czy innymi formami aktywności kulturowej, które odgrywają istotną rolę w procesie wszechstronnego rozwoju. Niedostateczna stymulacja poznawcza oraz brak pozytywnych wzorców związanych z edukacją i uczestnictwem w kulturze mogą prowadzić do zahamowania rozwoju zainteresowań, ograniczenia aktywności twórczej oraz obniżenia kompetencji społecznych. W rezultacie dziecko nie wykorzystuje w pełni swojego potencjału intelektualnego i kreatywnego, co może negatywnie wpływać na jego dalsze funkcjonowanie edukacyjne.

Obszar perspektyw życiowych dotyczy zdolności dziecka do planowania przyszłości, formułowania celów oraz budowania aspiracji. Doświadczenia życia w środowisku dysfunkcyjnym mogą często zawężyć horyzonty myślenia o przyszłości, obniżać poczucie sprawstwa oraz ograniczać wiarę we własne możliwości. W efekcie dziecko może mieć trudności w podejmowaniu działań ukierunkowanych na rozwój i zmianę swojej sytuacji życiowej. Dziecko wychowujące się w rodzinie dysfunkcyjnej często funkcjonuje w rzeczywistości zdominowanej przez codzienne problemy, konflikty oraz brak stabilizacji emocjonalnej czy materialnej. W takich warunkach jego uwaga koncentruje się przede wszystkim na bieżącym radzeniu sobie z trudnościami, co utrudnia rozwijanie umiejętności planowania przyszłości i wyznaczania długoterminowych celów. Brak pozytywnych wzorców rodzinnych oraz ograniczone wsparcie ze strony najbliższego otoczenia mogą prowadzić do obniżenia aspiracji edukacyjnych, zawodowych i społecznych. Długotrwałe doświadczanie niepowodzeń, krytyki lub braku zainteresowania potrzebami dziecka sprzyja utrwalaniu przekonania, że podejmowany wysiłek nie przynosi oczekiwanych rezultatów. W konsekwencji dziecko może przejawiać bierność, brak motywacji do działania oraz trudności w podejmowaniu decyzji dotyczących własnej przyszłości. Często towarzyszy temu obniżone poczucie własnej wartości oraz brak wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu życiowego. W rodzinach dysfunkcyjnych dzieci nie rzadko mają ograniczony dostęp do doświadczeń i aktywności rozwijających zainteresowania, kompetencje oraz świadomość własnych możliwości. Brak wsparcia emocjonalnego i edukacyjnego może powodować, że dziecko nie dostrzega alternatywnych dróg rozwoju ani szans na zmianę swojej sytuacji życiowej. Może również pojawiać się lęk przed podejmowaniem nowych wyzwań, wynikający z obawy przed porażką lub negatywną oceną. Negatywne doświadczenia rodzinne wpływają także na sposób postrzegania świata i własnej przyszłości. Dziecko może przejawiać pesymistyczne nastawienie,

poczucie braku kontroli nad własnym życiem oraz przekonanie o ograniczonych możliwościach osiągnięcia stabilizacji i satysfakcji życiowej, przestając na powielaniu zachowań osób ze środowiska rodzinnego. W rezultacie trudności w budowaniu perspektyw życiowych mogą prowadzić do zahamowania rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego, utrudniając dziecku podejmowanie działań sprzyjających poprawie jakości życia oraz realizacji własnych aspiracji.

Wielowymiarowy charakter konsekwencji wychowywania się w rodzinie dysfunkcyjnej wskazuje, że problemy te nie mają charakteru jednostkowego, lecz tworzą złożony system powiązanych ze sobą trudności rozwojowych. Osłabienie wsparcia emocjonalnego, zaburzenia więzi rodzinnych oraz ograniczone możliwości zdobywania pozytywnych doświadczeń życiowych wpływają na kształtowanie tożsamości dziecka oraz jego funkcjonowanie społeczne. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera podejmowanie działań kompensacyjnych i wspierających, które umożliwiają dziecku stopniowe przewyższanie trudności, rozwijanie potencjału oraz budowanie adekwatnych strategii radzenia sobie w dorosłym życiu.

Kompensowanie deficytów środowiskowych dziecka w środowisku szkolnym w kontekście wybranych teorii i koncepcji pedagogicznych

Dziecko wychowujące się w warunkach dysfunkcji rodzinnej często doświadcza różnorodnych deficytów środowiskowych, które mogą zakłócać jego rozwój poznawczy, emocjonalny oraz społeczny. Deficyty te wynikają najczęściej z braku stabilizacji emocjonalnej, niewystarczającego wsparcia ze strony rodziny, ograniczonej stymulacji rozwojowej, nieprawidłowych wzorców wychowawczych czy trudnych warunków socjalno-bytowych. Współczesna pedagogika akcentuje konieczność podejmowania działań kompensacyjnych, których nadrzędnym celem jest wyrównywanie szans edukacyjnych i społecznych dziecka oraz wspieranie jego wszechstronnego rozwoju. W tym ujęciu szkoła staje się nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, lecz również przestrzenią wsparcia, budowania relacji i wzmacniania potencjału każdego ucznia.

Istotnym odniesieniem teoretycznym dla działań kompensacyjnych jest ekologiczna teoria rozwoju człowieka Uriego Bronfenbrennera. Zakłada ona, że rozwój dziecka dokonuje się w obrębie wzajemnie powiązanych systemów środowiskowych, wśród których szczególne znaczenie posiada rodzina jako

podstawowy mikrosystem. Zaburzenia występujące w środowisku rodzinnym mogą jednak zostać częściowo zrekompensowane przez inne środowiska wychowawcze, takie jak szkoła, grupa rówieśnicza czy instytucje wsparcia społecznego. W tym kontekście szkoła pełni funkcję ochronną i kompensacyjną, tworząc dziecku warunki sprzyjające poczucia bezpieczeństwa, rozwojowi zainteresowań oraz budowaniu pozytywnych relacji interpersonalnych. Odpowiednio zorganizowane środowisko szkolne może ograniczać skutki deprywacji środowiskowej i wspierać rozwój kompetencji społecznych oraz emocjonalnych ucznia [Bronfenbrenner, 2005].

Znaczące miejsce w analizie problematyki kompensowania deficytów środowiskowych zajmuje również społeczno-kulturowa teoria rozwoju Lwa S. Wygotskiego. Badacz ten podkreślał kluczową rolę interakcji społecznych i wsparcia ze strony bardziej kompetentnych osób w procesie uczenia się i rozwoju dziecka. Szczególne znaczenie posiada koncepcja strefy najbliższego rozwoju, zgodnie z którą dziecko jest w stanie osiągnąć wyższy poziom funkcjonowania dzięki odpowiednio ukierunkowanej pomocy nauczyciela i globalnie rozumianego środowiska szkolnego. W praktyce pedagogicznej oznacza to konieczność indywidualizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz dostosowywania metod pracy do możliwości i potrzeb ucznia w kontekście nauczania i wychowania. Nauczyciel pełni w tym procesie rolę mediatora i przewodnika wspierającego dziecko w przezwyciężaniu trudności oraz rozwijaniu nowych kompetencji poznawczych i społecznych [Wygotski, 1971].

Ważnym odniesieniem teoretycznym jest także teoria przywiązania Johna Bowlby'ego, akcentująca znaczenie bezpiecznych relacji emocjonalnych dla prawidłowego rozwoju psychicznego dziecka. Brak stabilnych więzi rodzinnych może prowadzić do trudności emocjonalnych, zaburzeń zachowania oraz problemów w funkcjonowaniu społecznym. W sytuacji deficytów relacyjnych szkoła i nauczyciel mogą częściowo pełnić funkcję kompensacyjną poprzez tworzenie atmosfery akceptacji, przewidywalności i zaufania. Pozytywne relacje z nauczycielem oraz wspierające środowisko rówieśnicze wzmacniają poczucie bezpieczeństwa dziecka, sprzyjają budowaniu adekwatnej samooceny oraz zwiększają motywację do aktywności edukacyjnej i społecznej [Bowlby, 2007].

W kontekście kompensowania deficytów środowiskowych dziecka szczególne znaczenie przypisuje się tutaj pedagogice personalistycznej oraz emancypacyjnej, które podkreślają podmiotowość dziecka, jego godność, wolność

i prawo do indywidualnego rozwoju. Pedagogika personalistyczna, inspirowana między innymi myślą Emmanuela Mouniera, Jacquesa Maritaina czy Karola Wojtyły, ujmuje człowieka jako wartość nadrzędną i niepowtarzalną osobę wymagającą szacunku, zrozumienia i wsparcia. W perspektywie tej szkoła powinna dążyć do personalizacji działań edukacyjnych poprzez dokładne poznanie ucznia, jego potrzeb, możliwości i doświadczeń życiowych. Szczególnego znaczenia nabiera indywidualizacja oddziaływań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i kompensacyjnych.

W założeniach pedagogiki personalistycznej istotnym elementem jest wspieranie dziecka w procesie poznawania siebie, rozwijania refleksyjności oraz budowania odpowiedzialności za własne działania. Mieczysław Krąpiec wskazywał, iż ważnym warunkiem rozwoju osoby jest zdobywanie wiedzy o sobie poprzez analizę własnych doświadczeń, zachowań i relacji z innymi ludźmi. Organizowanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających samopoznaniu oraz refleksji nad własnym działaniem stanowi ważny element kompensowania deficytów środowiskowych, ponieważ wzmacnia poczucie sprawstwa i podmiotowości dziecka [Krąpiec, 1991, s. 297-312].

Uzupełnieniem perspektywy personalistycznej jest pedagogika emancypacyjna, której głównym celem jest przygotowanie jednostki do świadomego i odpowiedzialnego funkcjonowania społecznego. Koncepcja ta akcentuje rozwijanie kompetencji emancypacyjnych rozumianych jako zdolność do rozpoznawania własnych ograniczeń oraz podejmowania działań zmierzających do ich przezwyciężania. Zdaniem Marii Czerepaniak-Walczak kompetencje emancypacyjne obejmują umiejętność samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji, krytycznej analizy rzeczywistości oraz odpowiedzialnego działania. W praktyce szkolnej oznacza to konieczność organizowania sytuacji edukacyjnych umożliwiających uczniowi rozwijanie autonomii, poczucia sprawstwa oraz aktywności społecznej [Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 119-136].

Pedagogika emancypacyjna wskazuje również na znaczenie etapowego wspierania dziecka w procesie rozwoju podmiotowości. Proces ten obejmuje między innymi rozwijanie samoświadomości, poznawanie własnych możliwości i ograniczeń, projektowanie zmian oraz podejmowanie działań prowadzących do samorealizacji. Odpowiednio organizowane działania edukacyjne pozwalają dziecku doświadczać sukcesu, wzmacniają jego motywację oraz przygotowują do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Szczególnego znaczenia nabiera tutaj rola nauczyciela jako osoby wspierającej dialog,

współpracę i budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku. Paulo Freire podkreślał, że relacja nauczyciela i ucznia powinna opierać się na partnerstwie oraz wspólnym odkrywaniu rzeczywistości, co sprzyja humanizacji procesu wychowania i wzmacnianiu autonomii jednostki [Freire, 2018, s. 68-85].

Problematyka wyrównywania szans edukacyjnych znajduje również odzwierciedlenie w teorii kapitału kulturowego Pierre'a Bourdieu. Autor zwracał uwagę, że dzieci pochodzące z różnych środowisk społecznych dysponują odmiennym zasobem wiedzy, kompetencji językowych, wzorów zachowań i doświadczeń kulturowych, które wpływają na ich sukces szkolny. Uczniowie wywodzący się ze środowisk defaworyzowanych często rozpoczynają edukację z mniejszym kapitałem kulturowym, co może utrudniać im osiągnięcie sukcesów edukacyjnych. Zadaniem szkoły jest wówczas nie tylko przekazywanie wiedzy, ale również stwarzanie warunków do zdobywania doświadczeń kulturowych, rozwijania kompetencji językowych i społecznych oraz budowania poczucia własnej wartości. Działania takie przyczyniają się do ograniczania reprodukcji nierówności społecznych i edukacyjnych [Bourdieu, 2006, s. 85-103].

W pedagogice humanistycznej szczególne znaczenie przypisuje się zaspokajaniu potrzeb emocjonalnych i psychospołecznych ucznia. Koncepcje Carla Rogersa oraz Abrahama Masłowa podkreślają, że skuteczne uczenie się jest możliwe przede wszystkim wtedy, gdy dziecko doświadcza akceptacji, bezpieczeństwa i wsparcia [Masłowski 2006, s. 35-58].

Współczesne podejścia pedagogiczne, takie jak pedagogika inkluzyjna czy pedagogika wspierająca, akcentują potrzebę indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych oraz dostosowania środowiska szkolnego do zróżnicowanych potrzeb uczniów [Mitchell, 2016, s. 25-31]. Szczególnego znaczenia nabiera to w przypadku dzieci doświadczających deficytów środowiskowych wynikających z niekorzystnych warunków rodzinnych. Założenia pedagogiki inkluzyjnej wskazują natomiast, że trudności ucznia nie powinny być postrzegane wyłącznie jako problem jednostki, lecz jako wyzwanie dla całego systemu edukacyjnego [Booth, Ainscow, 2011, s. 15-28]. Obejmuje to między innymi elastyczne metody nauczania, indywidualizację wymagań oraz budowanie kultury szkoły opartej na równości i szacunku [Apanel, 2011].

Współczesne podejścia pedagogiczne akcentują potrzebę indywidualizacji oddziaływań edukacyjnych oraz dostosowania środowiska szkolnego do zróżnicowanych potrzeb uczniów. W założeniach współczesnej pedagogiki dziecko postrzegane jest jako podmiot procesu edukacyjnego, posiadający

indywidualne możliwości, potrzeby, zainteresowania oraz doświadczenia życiowe. Z tego względu szkoła nie może ograniczać się jedynie do realizacji programu nauczania, lecz powinna tworzyć warunki sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi każdego ucznia, niezależnie od jego sytuacji rodzinnej, społecznej czy ekonomicznej. Szczególnego znaczenia nabiera to w przypadku dzieci doświadczających różnorodnych deficytów środowiskowych, które mogą utrudniać osiągnięcie sukcesów edukacyjnych i społecznych.

Kompensowanie deficytów nie ogranicza się wyłącznie do wyrównywania braków, lecz obejmuje także wzmacnianie zasobów dziecka, rozwijanie jego kompetencji społecznych oraz budowanie poczucia sprawstwa. Współczesne koncepcje pedagogiczne odchodzą od koncentracji wyłącznie na trudnościach i niedostatkach ucznia, zwracając uwagę na jego potencjał rozwojowy oraz mocne strony. W praktyce oznacza to podejmowanie działań umożliwiających dziecku odkrywanie własnych możliwości, rozwijanie zainteresowań, osiąganie sukcesów oraz zdobywanie doświadczeń wzmacniających poczucie własnej wartości. Takie podejście sprzyja budowaniu odporności psychicznej oraz zwiększa zdolność do radzenia sobie z przeciwnościami i wyzwaniami edukacyjnymi.

Szczególnego znaczenia nabiera tu tworzenie klimatu szkoły opartego na akceptacji, współpracy i wzajemnym szacunku. Atmosfera bezpieczeństwa emocjonalnego oraz pozytywne relacje interpersonalne stanowią istotny czynnik wspierający rozwój dziecka i jego funkcjonowanie społeczne. Uczeń, który doświadcza akceptacji ze strony nauczycieli i rówieśników, chętniej angażuje się w proces uczenia się, podejmuje nowe wyzwania oraz wykazuje większą aktywność społeczną. Szkoła staje się wówczas miejscem, w którym dziecko może nie tylko zdobywać wiedzę, lecz także rozwijać kompetencje emocjonalne, społeczne i komunikacyjne.

Ważnym elementem działań kompensacyjnych jest również budowanie partnerskich relacji między nauczycielem a uczniem. Nauczyciel pełni rolę przewodnika, organizatora środowiska edukacyjnego oraz osoby wspierającej rozwój dziecka. Jego zadaniem jest dostrzeganie indywidualnych potrzeb uczniów, tworzenie sytuacji sprzyjających osiąganiu sukcesów oraz udzielanie wsparcia adekwatnego do możliwości rozwojowych dziecka. Istotne znaczenie ma także stosowanie metod aktywizujących, które pozwalają uczniom na samodzielne poszukiwanie rozwiązań, współpracę z innymi oraz rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia.

Współczesna szkoła, realizując funkcję kompensacyjną powinna również podejmować działania ukierunkowane na wyrównywanie szans edukacyjnych. Oznacza to zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do odpowiednich pomocy dydaktycznych, zajęć rozwijających zainteresowania, wsparcia psychologiczno-pedagogicznego oraz możliwości uczestnictwa w życiu społecznym szkoły. Szczególną rolę odgrywa współpraca nauczycieli ze specjalistami, takimi jak pedagog szkolny, psycholog, logopeda czy terapeuta pedagogiczny, a także współdziałanie z rodziną i środowiskiem lokalnym. Dzięki temu możliwe jest tworzenie spójnego systemu wsparcia odpowiadającego na potrzeby dziecka oraz minimalizującego skutki niekorzystnych uwarunkowań środowiskowych.

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że skuteczna kompensacja deficytów środowiskowych wymaga podejścia systemowego, obejmującego zarówno działania dydaktyczne, wychowawcze, jak i opiekuńcze. Szkoła powinna zatem pełnić funkcję środowiska wspierającego rozwój, integrującego różnorodne formy pomocy oraz stwarzającego warunki do aktywnego uczestnictwa uczniów w życiu społecznym. Dzięki temu możliwe jest nie tylko ograniczanie negatywnych skutków deficytów środowiskowych, lecz także wspieranie harmonijnego rozwoju dziecka oraz przygotowanie go do pełnienia ról społecznych w przyszłości.

Podsumowując, kompensowanie deficytów środowiskowych dziecka stanowi złożony proces wymagający świadomego i systemowego podejścia. Współczesne koncepcje pedagogiczne dostarczają podstaw teoretycznych do projektowania działań wspierających, które umożliwiają dziecku przezwyciężanie trudności oraz pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i edukacyjnym.

Szkoła jako środowisko wyrównywania szans

W kontekście demokratycznego modelu edukacji oraz idei równości szans, szczególnego znaczenia nabiera odpowiedzialność szkoły za tworzenie środowiska inkluzyjnego, w którym każde dziecko – niezależnie od swojego zaplecza rodzinnego – ma możliwość pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym i społecznego rozwoju. Wsparcie ucznia z doświadczeniem dysfunkcji rodzinnej nie może mieć charakteru incydentalnego czy powierzchownego, lecz

powinno być systematyczne, wieloaspektowe i oparte na świadomych działaniach całego środowiska szkolnego.

Szkola, jako jedna z najważniejszych instytucji socjalizacyjnych, pełni nie tylko funkcję dydaktyczną, lecz również opiekuńczą, wychowawczą i kompensacyjną. W przypadku dzieci wychowujących się w rodzinach doświadczających problemów opiekuńczo-wychowawczych, uzależnień, przemocy, konfliktów czy zaniedbań emocjonalnych, znaczenie tych funkcji staje się szczególnie istotne. Placówka edukacyjna może bowiem stanowić dla ucznia przestrzeń bezpieczeństwa, przewidywalności oraz pozytywnych relacji interpersonalnych, które często nie są obecne w jego środowisku domowym. Dzięki temu szkoła staje się miejscem nie tylko zdobywania wiedzy, ale również budowania poczucia własnej wartości, rozwijania kompetencji społecznych oraz kształtowania odporności psychicznej.

Tworzenie środowiska sprzyjającego rozwojowi uczniów z doświadczeniem dysfunkcji rodzinnej wymaga przyjęcia perspektywy uwzględniającej indywidualne potrzeby dziecka. Oznacza to konieczność dostrzegania nie tylko trudności i deficytów, lecz także potencjału, zasobów oraz mocnych stron ucznia. Współczesne podejście pedagogiczne odchodzi od stygmatyzującego postrzegania dzieci pochodzących z rodzin problemowych, koncentrując się na wspieraniu ich sprawczości, podmiotowości oraz zdolności do przezwyciężania przeciwności życiowych. Kluczowe znaczenie ma w tym zakresie budowanie relacji opartych na zaufaniu, szacunku i akceptacji, które pozwalają uczniowi doświadczać poczucia przynależności do społeczności szkolnej.

Niezwykle ważną rolę odgrywa nauczyciel, który często jako pierwszy dostrzega symptomy trudności emocjonalnych, społecznych lub edukacyjnych wynikających z sytuacji rodzinnej dziecka. Jego zadaniem jest nie tylko diagnozowanie potrzeb ucznia, ale również podejmowanie działań wspierających, dostosowywanie wymagań edukacyjnych oraz tworzenie atmosfery sprzyjającej otwartej komunikacji. Dlatego kompetencje pedagogiczne nauczycieli powinny być uzupełniane przez wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki specjalnej oraz interwencji kryzysowej, co umożliwia skuteczniejsze reagowanie na pojawiające się problemy i minimalizowanie ryzyka wykluczenia edukacyjnego uczniów.

Skuteczność działań pomocowych zależy również od współpracy wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces wychowania i edukacji dziecka. Szczególne znaczenie ma współdziałanie nauczycieli, pedagogów szkolnych,

psychologów, pracowników socjalnych oraz instytucji wspierających rodzinę. Interdyscyplinarne podejście umożliwia kompleksowe rozpoznanie sytuacji ucznia oraz opracowanie adekwatnych form wsparcia odpowiadających jego potrzebom. W wielu przypadkach niezbędne okazuje się także organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zajęć terapeutycznych, programów profilaktycznych czy działań rozwijających kompetencje społeczne i emocjonalne.

Warto podkreślić, że szkoła realizująca założenia edukacji włączającej nie ogranicza się do reagowania na istniejące problemy, lecz podejmuje działania profilaktyczne mające na celu budowanie kultury wzajemnego szacunku, solidarności i odpowiedzialności za drugiego człowieka. Kształtowanie postaw otwartości, empatii oraz przeciwdziałanie stereotypom i stygmatyzacji sprzyja tworzeniu społeczności szkolnej, w której każde dziecko może czuć się akceptowane i ważne. Tak rozumiana inkluzja staje się nie tylko strategią organizacyjną szkoły, ale również fundamentem demokratycznego społeczeństwa, opartego na poszanowaniu godności, różnorodności i praw każdego człowieka.

W konsekwencji odpowiedzialność szkoły za wspieranie uczniów z doświadczeniem dysfunkcji rodzinnej należy postrzegać jako integralny element realizacji misji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Zapewnienie dzieciom równych możliwości rozwoju wymaga bowiem nie tylko dostępu do edukacji, ale również tworzenia warunków pozwalających na pełne wykorzystanie ich potencjału. Tylko szkoła świadomie realizująca zasady sprawiedliwości społecznej, podmiotowości ucznia i edukacji włączającej może skutecznie przeciwdziałać mechanizmom reprodukcji nierówności społecznych oraz wspierać dzieci w budowaniu satysfakcjonującej i autonomicznej przyszłości.

M. Littdyke uważa, że realizacji misji dydaktyczno-wychowawczej może służyć zastosowanie konstruktywistycznych założeń w procesie wspierania uczniów w wielowymiarowym rozwoju. Umożliwi to utrzymanie równowagi między osobistą wiedzą dziecka a społeczną ofertą wiedzy. Służyć temu mogą programy, w których priorytetowym przedsięwzięciem będzie budowanie indywidualności uczniów poprzez doświadczenie i refleksję [Littdyke, Huxford, 1998]. Zatem dostarczaniu doświadczeń będących podstawą do konstruowania i rekonstruowania wiedzy o świecie, sprzyjających kreowaniu postaw społecznych mogą służyć różne możliwości edukacyjne, począwszy od cyklicznych sytuacji metodycznych, programów specjalistycznych po długoterminowe

projekty, angażujące nie tylko uczniów, ale również rodziców i środowisko lokalne. Ważną rolę, szczególnie w czasach obecnych, pełnią programy środowiskowe, które angażują do działalności różne sektory instytucji lokalnych, samorządowych oraz pozarządowych na rzecz pomocy dzieciom i młodzieży potrzebujących wsparcia. Cechą charakterystyczną wykorzystania takiego typu programu może być zaplanowanie działalności i skierowanie jej nie tylko na osoby podlegające kryteriom wsparcia społecznego, ale działania holistyczne, niestigmatyzujące, skoncentrowane na określonej grupie społecznej, w skład której wchodzi osoby nie tylko wymagające wsparcia, ale także uczniowie niepodlegający takiej pomocy, którzy uczestnicząc w pragmatycznych zajęciach będą pogłębiać świadomość egzystencjalną, mającą zastosowanie w życiu codziennym. Wdrażanie takich przedsięwzięć to ogromna szansa rozwojowa dla wszystkich uczniów bez względu na status społeczno- ekonomiczny i poziom socjalizacji rodziny, w jakiej funkcjonują.

Podsumowanie

W obecnych czasach wdrażanie świadomych działań na rzecz wyrównywania szans dzieci i młodzieży jest obowiązkiem wypływającym nie tylko z natury człowieka, ale również z potrzeb społecznych i cywilizacyjnych. Dlatego też wdrażanie przez placówki oświatowe świadomych oddziaływań na rzecz doskonalenia warunków dających możliwość uczniom szerszego poznawania współczesnej rzeczywistości na płaszczyźnie analizy i refleksji aksjologiczno-normatywnych znaczeń i sensów, wyznaczonej ramami kultury i filozofii człowieka należy do priorytetowych zadań w zakresie emancypacyjnego przygotowania podmiotów edukacyjnych do życia w społeczeństwie. Natomiast zastosowanie systemowej integracji działań na rzecz wyrównywania szans egzystencjalnych dzieci od etapu wczesnej edukacji, przyczynić się może do minimalizowania, a nawet niwelowania niekorzystnych sytuacji wpływających na proces niepowodzeń szkolnych, a później na ciąg ich niepowodzeń życiowych.

Bibliografia

- Apanel D. (2011), *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnościami w Polsce w latach 1989-2014*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Booth T., Ainscow M. (2011), *Przewodnik do edukacji włączającej. Rozwój uczenia się i uczestnictwa w szkołach*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

- Bourdieu P. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa
- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Ekologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk.
- Freire P. (2018), *Pedagogika uciśnionych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Krąpiec M.A. (1991), *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1991.
- Littdyke M., Huxsford L. (eds) (1998), *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning*, David Fulton, London.
- Maslow A. (2006), *Motywacja i osobowość*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.
- Mitchell D. (2016), *Edukacja włączająca. 20 kluczowych czynników sukcesu*, tłum. J. Okuniewski, Harmonia Universalis – Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk.
- Mounier E. (1960), *Co to jest personalizm?*, Wyd. Znak, Kraków.
- Rogers C. (2002), *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań.
- Seligman M.E.P. (2011), *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań.
- Tyluś U. (2014), *W poszukiwaniu relacji ze światem i sobą. Wspieranie procesów wychowania*, Wyd. Naukowe UPH w Siedlcach, Siedlce.
- Wygotski L.S. (1971), *Myślenie i mowa*, Wyd. PWN, Warszawa.