

**MARIUSZ ZEMŁO**

# **ROLE SPOŁECZNE A POSTRZEGANIE SZKOŁY**



**ROLE SPOŁECZNE  
A POSTRZEGANIE SZKOŁY**

Mariusz Zemło

**ROLE SPOŁECZNE  
A POSTRZEGANIE SZKOŁY**

Urząd Miejski w Białymstoku  
Wydział Spraw Społecznych

Białystok 2009



Recenzja  
Prof. dr hab. Tadeusz Popławski

Okładka  
Elżbieta Praczuk

Redakcja  
Elżbieta Zemło

Opracowanie komputerowe  
Elżbieta Zemło

© Copyright by Mariusz Zemło, 2009  
© Copyright by Urząd Miejski w Białymstoku

ISBN 978-83-926357-5-8

Druk: Podlaska SPHU  
Białystok, ul. 27 lipca 40/3

## Spis treści

|                                                                            |     |
|----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Wstęp .....                                                                | 7   |
| Rozdział I                                                                 |     |
| OPIS BADAŃ ORAZ CHARAKTERYSTYKA PRÓBY .....                                | 11  |
| Rozdział II                                                                |     |
| SZKOLNY SYSTEM NORMATYWNY .....                                            | 21  |
| 1. Świadomość istnienia czytelných norm w środowisku<br>szkolnym .....     | 21  |
| 2. Konsolidacja zachowań wychowawczych<br>nauczycieli .....                | 43  |
| 3. Szkolne środki wychowawcze .....                                        | 56  |
| Rozdział III                                                               |     |
| WYBRANE ZACHOWANIA MŁODZIEŻY .....                                         | 83  |
| 1. Pomoc koleżeńska w nauce .....                                          | 83  |
| 2. Wyśmiewanie się z dobrych uczniów .....                                 | 87  |
| 3. Przemoc fizyczna wśród uczniów .....                                    | 92  |
| 4. Używanie wulgarnych słów .....                                          | 96  |
| 5. Palenie papierosów .....                                                | 109 |
| 6. Picie alkoholu .....                                                    | 111 |
| 7. Zażywanie narkotyków .....                                              | 114 |
| Rozdział IV                                                                |     |
| AUTORYTET NAUCZYCIELA .....                                                | 119 |
| 1. Autorytet nauczyciela określany przez<br>pryzmat zachowań uczniów ..... | 120 |



|                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| 2. Autorytet nauczyciela określany<br>w sposób deklaracyjny ..... | 133 |
| Rozdział V                                                        |     |
| ŹRÓDŁA ZACHOWAŃ DEWIACYJNYCH MŁODZIEŻY .....                      | 143 |
| 1. Stanowisko nauczycieli .....                                   | 143 |
| 2. Stanowisko uczniów .....                                       | 148 |
| 3. Zestawienie obu stanowisk .....                                | 158 |
| Zakończenie .....                                                 | 161 |

## WSTĘP

Przysłuchując się dyskusjom i debatom społecznym, czytając prasę i oglądając programy telewizyjne, a także w osobistych rozmowach prowadzonych w gronie bliższych i dalszych znajomych często doświadczamy różnicy zdań, która staje się źródłem nieporozumień i waśni. W takich spięciach każda ze stron jest przekonana o słuszności własnego stanowiska i jednocześnie o błędnym widzeniu sprawy przez swoich oponentów.

Różnice między uczestnikami takich konfrontacji mają wiele źródeł. Jedne z nich są związane z odmienną wrażliwością, różnym stopniem otwartości umysłu, typem temperamentu itd., inne z socjalizacyjnym kontekstem wzrastania, kompetencjami, uwikłaniem w splót interesów, zależności, relacji itd. Do ważniejszych determinant kształtujących nasze postrzeganie świata i elementów doń przynależących zaliczyć można rolę społeczną.

Każdy członek społeczeństwa przyporządkowany jest do określonego miejsca w przestrzeni zbiorowej zwanego pozycją społeczną. Z takim miejscem łączy się zespół zadań, obowiązków, powinności, oczekiwań, uprawnień, możliwości itd. Można powiedzieć inaczej – z każdą pozycją wiąże się zestaw, z jednej strony przywilejów, a drugiej powinności, jakie przypisuje się jednostkom je piastującym. Przenosi się to na zakres i odpowiedni charakter zachowań, które te jednostki, powinny urzeczywistniać w swych aktywnościach. Takie normatywne regulacje zwie się rolą społeczną. Spośród wielu można wyróżnić np. rolę: wytwórcy, sprzedawcy i klienta, drogowca, kierowcy, konduktora i pasażera, rodzica, dziadka, kuzyna, brata i siostry, dyrektora, kuratora, nauczyciela, ucznia i studenta itd.



Osoby funkcjonujące w tej samej rzeczywistości, stykające się z tymi samymi faktami i mające do czynienia z tymi samymi problemami mogą, w zależności od pełnionej roli, postrzegać je odmiennie, specyficznym interpretować, inaczej oceniać itd. Łączy się z tym odmienny odbiór zjawisk – widzenie ich w różnej skali, rozmaitości skonfigurowane, inaczej usytuowane itp. Zatem rola społeczna i związane z nią obowiązki, oczekiwania, zobowiązania, konwencje zbiorowe, rytuały itd., mogą narzucać określony sposób percepcji świata<sup>1</sup>. W takiej sytuacji jeden wspólnie dzielony świat niekoniecznie jest światem tożsamym dla wszystkich jego uczestników. Dla jednych będzie ładny, przyjazny, atrakcyjny, sprawiedliwy, uporządkowany dla innych brzydki, nieprzyjazny, odpychający, krzywdzący, nieuporządkowany.

Przedkładane studium ma za zadanie skonfrontowanie opinii nauczycieli i uczniów na temat niewielkiego wycinka rzeczywistości społecznej, jakim jest szkoła i związanych z nią doświadczeń. Wybrane do analizy role łączą się z pozycjami, które wyraźnie polaryzują się w przestrzeni placówek edukacyjnych. Jest to polaryzacja na skali: przekazujący wiedzę – przyjmujący wiedzę, wychowawca – wychowanek, zwierzchnik – podwładny, usługodawca – usługobiorca itd. W związku z podjętym zadaniem pojawia się zasadnicze pytanie: Czy w ślad za odmiennym usytuowaniem społecznym podąża wyraźne przeciwstawienie stanowisk związanych z odbieraniem świata? Jeśli mielibyśmy do czynienia z takim zjawiskiem to nasuwają się kolejne problemy: W jakich sprawach stanowiska podmiotów pełniących odmiennie role są najbardziej rozbieżne, a w jakich zbliżają się do siebie? Jakie fakty budzą dużą ostrożność przy dokonywanej ocenie, a jakie nie wiążą się z takim nastawieniem? Kiedy możemy mówić o w miarę obiektywnej ocenie faktów społecznych, a kiedy pojawia się podejrzenie o stronniczość? Jak odmiennie konteksty instytucjonalne wpływają na wyrażane sądy? itd.

Celem określenia interesującego nas stanu rzeczy poproszono nauczycieli i uczniów o wyrażenie opinii w kilku zasadniczych sprawach związanych z funkcjonowaniem instytucji edukacyjnych: 1) szkolnego systemu normatywnego – w związku, z którym badano kwestie oceny jednoznaczności reguł szkolnych, konsolidacji dzia-

łań wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli oraz skuteczności środków wychowawczych, jakimi oni dysponują celem dyscyplinowania swoich podopiecznych; 2) wybranych zachowań młodzieży, wśród których znalazły się m.in.: pomoc koleżeńska, pomoc międzyuczniowska, wulgaryzmy, palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków; 3) autorytetu nauczyciela, ocenianego przez pryzmat relacji wychowanek – wychowawca oraz w sposób bezpośredni poprzez określenie stopnia szacunku do nich; 4) źródeł zachowań dewiacyjnych młodzieży. Zagadnieniom tym poświęcono kolejne rozdziały niniejszego opracowania zgodnie z wyżej przedstawionym wyszczególnieniem.

Prezentacja materiału uwzględniającego przedłożoną perspektywę badawczą będzie sytuować prowadzone rozważania w obrębie socjologii wiedzy i będzie wzbogacać jej dorobek – dostarczając argumentów za deterministyczną funkcją roli społecznej w procesach świadomościowych. Ale nie ograniczymy się tylko do wskazania relacji między stanowiskami reprezentantów wyszczególnionych ról społecznych, lecz także otrzymane zestawienie usytuujemy na tle ogólnego opisu sytuacji szkoły, jaka wyłoni się z uzyskanych odpowiedzi, które będą ilustrować aktualną kondycję instytucji edukacyjnych. Z tego punktu widzenia przedłożony materiał mieści się w obrębie socjologii edukacji.

Za podstawę konfrontacji uwzględnianych stanowisk wzięto, w zdecydowanej większości, wyniki badań przeprowadzone pod auspicjami Wydziału Spraw Społecznych Urzędu Miejskiego w Białymstoku, w latach 2005 (uczniowie) i 2007 (nauczyciele). Przebadano w nich wychowanków i wychowawców białostockich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Charakterystyka przeprowadzonych badań i próby zostanie przedstawiona w I rozdziale. Wykorzystane narzędzie nie było identyczne w obu przypadkach: w ankiecie nauczycielskiej w porównaniu z ankietą uczniowską brakowało pytania, dotyczącego źródeł zachowań dewiacyjnych młodzieży, natomiast uczniów nie spytano o częstotliwość sięgania przez młodzież po używki na terenie placówek oświatowych. Celem uzupełnienia tych braków i umożliwienia dokonania pełnego zestawienia stanowisk obu grup respondentów odwołano się do wyników uzyskanych przez innych socjologów – miało to miejsce w rozdział III i IV, lub sięgnięto do wyników uzyskanych

<sup>1</sup>Por. R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, PWN, Warszawa 2000, s. 40-41.



w dodatkowych badaniach przeprowadzonych specjalnie na potrzeby niniejszego opracowania – jak w rozdziale V. O odwoływaniu się do innych źródeł niż podstawowe, informacje będą zamieszczone na bieżąco w tekście.

## Rozdział I

### OPIS BADAŃ ORAZ CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Zasadniczy trzon prezentowanej analizy został opracowany na podstawie badań empirycznych, które odbywały się w białostockich gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Badania były przeprowadzone w dwóch turach. W pierwszej turze, która odbyła się w kwietniu i maju 2005 roku uczestniczyli uczniowie wspomnianych szkół do klasy maturalnej włącznie. W drugiej turze mającej miejsce w pierwszym kwartale roku 2007 badaniami objęto nauczycieli tychże szkół.

W obu przypadkach posłużono się warstwowym i wielostopniowym doborem próby. Podstawą do wyróżnienia grup były: 1) typy szkół (publiczne i niepubliczne), 2) rodzaje szkół (gimnazja, licea ogólnokształcące, licea profilowane, technika, zasadnicze szkoły zawodowe). W trakcie badania uczniów dodatkowo wzięto pod uwagę 3) klasy występujące w poszczególnych rodzajach szkół. W efekcie obliczeń proporcjonalnych w badaniach uczniów wybrano: 1) 75 klas ze szkół publicznych i 7 z niepublicznych, 2) 22 klasy z gimnazjów, 30 z liceów ogólnokształcących, 19 z techników, 6 z liceów profilowanych, 6 z zasadniczych szkół zawodowych. W sumie badaniami objęto młodzież z 82 klas. W badaniach nauczycieli natomiast wylosowano: 41 szkół publicznych oraz 11 niepublicznych. Biorąc pod uwagę rodzaje jednostek edukacyjnych, wylosowano: 20 gimnazjów, 12 liceów ogólnokształcących, 8 techników, 5 liceów



profilowanych, 7 zasadniczych szkół zawodowych. W sumie przebadano nauczycieli z 52 placówek oświatowych z terenu Białegostoku.

Badania, w których posłużono się metodą audytoryjną, przeprowadziły uprzednio przeszkolone osoby. Uczniowie wypełniali kwestionariusze ankiety w trakcie lekcji i nie byli przy tym obecni ani prowadzący zajęcia ani też inni pracownicy szkoły. Nauczyciele natomiast wypełniali kwestionariusze ankiety podczas spotkań rad pedagogicznych na terenie swoich placówek. Po realizacji badań ankiety zostały zebrane i w obecności respondentów zaklejone w odpowiednio przygotowanych kopertach. Średni czas wypełniania ankiet wyniósł około 50 minut.

Kwestionariusze ankiety użyte w obu badaniach składały się z bloków tematycznych, dotyczących następujących kwestii: stanu zdrowia, sposobu żywienia, aktywności fizycznej, edukacji zdrowotnej, substancji psychoaktywnych, środowiska szkolnego, środowiska rodzinnego, wartości oraz samopoczucia, a w przypadku nauczycieli dołączono jeszcze pytania związane z migracją. Ponadto w każdym przypadku zamieszczono pytania metryczkowe. W przedkładanej prezentacji, przy porównywaniu stanowisk obu przebadanych grup, ograniczymy się do omówienia wybranych kwestii związanych ze środowiskiem szkolnym wyszczególnionych we wstępie. Nim jednak do tego przejdziemy przedstawimy charakterystykę osób uczestniczących w obu przedsięwzięciach.

#### A. Nauczyciele

W przeprowadzonych badaniach uczestniczyło 1403 nauczycieli. Stanowiło to około 40% ogólnej sumy nauczycieli uczących młodzież w przedziale wiekowym i w placówkach, jakie były przedmiotem zainteresowania prowadzących ekspertyzy. Nie wszystkie wypełnione przez nich ankiety zostały zakwalifikowane do opracowywania. Odrzucono 55 ankiet, głównie ze względu na liczne braki odpowiedzi. Ostatecznie do analiz przyjęto 1348 ankiet.

W badaniach uczestniczyło: 1250 nauczycieli z placówek publicznych (92,7% respondentów) oraz 89 osób z niepublicznych (6,6% ankietowanych). Na pytanie dotyczące typu szkoły 9 informatorów nie udzieliło odpowiedzi (0,7% zbiorowości).

Ze względu na rodzaje szkół liczba i odsetek nauczycieli w poszczególnych placówkach przedstawiały się następująco:

- 1) gimnazja – 422 osoby, tj. 31,3% ogółu,
- 2) licea ogólnokształcące – 313 osób, tj. 23,2%,
- 3) szkoły uzawodowione (licea profilowane, technika, zasadnicze szkoły zawodowe oraz kombinacje powstałe z tych szkół) – 435 osób, tj. 32,3%,
- 4) szkoły mieszane o profilu ogólnym (wszystkie kombinacje z przewagą szkół ogólnokształcących) – 87 osób, tj. 6,5%,
- 5) szkoły mieszane o profilu uzawodowionym (wszystkie kombinacje z przewagą szkół uzawodowionych) – 39 osób, tj. 2,9%,
- 6) szkoły mieszane inne (bez dominanty jednego rodzaju szkoły) – 40 osób, tj. 3,0%.

Brak przyporządkowania do określonego rodzaju szkoły zanotowano w przypadku 12 respondentów, co stanowiło 0,9% badanej zbiorowości.

Jak wynika z powyższych danych, wielu nauczycieli pracuje w więcej niż jednej szkole. Zatem ich doświadczenie pedagogiczne, kondycja psychiczna i fizyczna oraz inne walory warunkowane są tym faktem. Wcale niemała grupa naucza nie tylko w dwóch, ale w trzech, a nawet w czterech ośrodkach. Jednak zdecydowanie najwięcej respondentów pracuje w jednej placówce. W takiej sytuacji jest 930 ankietowanych, co stanowi 69% ogółu. W dwóch szkołach pracuje – 272 osoby (20,2%), w trzech i więcej – 134 pedagogów (9,9%). Odpowiedzi w sprawie zatrudnienia nie udzieliło 12 respondentów (0,9%). Znamienne jest, że ponad 30% przebadanej zbiorowości naucza w więcej niż w jednej placówce. Taki rozkład zaangażowania zawodowego badanej grupy świadczy o kilku ważnych faktach: 1) pedagogzy nie są aż tak przeciążeni obowiązkami (jak to daje się wielokrotnie słyszeć), by nie znajdować sił i czasu na inne zajęcia, również te związane z podejmowaniem dodatkowej działalności zarobkowej; 2) nauczyciele pracujący w więcej niż jednej jednostce edukacyjnej nie angażują się w pełni emocjonalnie, inwencyjnie i czasowo w wykonywanie obowiązków służbowych – traktują je nazbyt formalnie. Ma to istotne znaczenie z punktu widzenia jakości funkcjonowania całego systemu oświatowego; 3) istnieje



znaczna rezerwa etatów w szkolnictwie, które są niedostępne dla młodych adeptów uniwersytetów, przysposobionych do pracy w opisywanym zawodzie.

Kolejnym aspektem na jaki zwrócono uwagę jest staż pracy. Wskazuje on na posiadane doświadczenie, etos, stopień innowacyjności, elastyczność, zaangażowanie itd. Ze względu na tę zmienną, struktura analizowanej zbiorowości kształtowała się następująco: najkrótszy staż pracy, tj. do pięciu lat deklarowało 286 pedagogów (21,2%), od 5,1 do 10 lat – 294 osoby (21,8%), od 10,1 do 15 lat – 219 respondentów (16,2%), od 15,1 do 20 lat – 220 ankietowanych (16,3%) oraz powyżej 20,1 lat – 284 informatorów (21,1%). Odpowiedzi dotyczące stażu nie udzieliło 45 osób, co stanowi 3,3% próby. Między wyznaczonymi przedziałami nie zauważa się znacznych dysproporcji. Najmniej i najwięcej doświadczeni nauczyciele mieli nieco ponad 21% udziału w opisywanej zbiorowości, a osoby ze stażem 10-15 i 15-20 lat stanowiły ponad 16% wszystkich uczestników badania. Można zatem powiedzieć, że ze względu na tę zmienną, rozkład procentowy poszczególnych grup jest w miarę równomierny.

Chcąc jeszcze bardziej uściślić strukturę zbiorowości nauczycieli Białegostoku, przedstawimy sytuację wiekową ankietowanych. Uwzględniając tę kategorię, wyszczególniono cztery grupy. Pierwszą stanowili nauczyciele, którzy nie przekroczyli 29,9 lat (było ich 229 – 17% całości). Drugą wyznaczał przedział od 30 do 39,9 lat i takich osób było najwięcej – ich liczba wynosiła 446, czyli 33,1% przebadanej populacji. Trzecią kategorię stanowili wychowawcy w wieku 40,0-49,9 lat. Było ich 379, co równało się 28,1% całości. Grupa najstarszych pracowników oświaty składała się z osób, które przekroczyły 50. rok życia. Jej wielkość była zbliżona do grupy najmłodszej. Należało do niej 243 respondentów, a zatem 18% całości.

Do podstawowych kategorii demograficznych należy płeć. W świadomości potocznej utarł się pogląd, że zawód nauczycielski to domena kobiet. Także skład badanej zbiorowości potwierdza istnienie wyraźnej przewagi płci żeńskiej nad męską, gdyż pań jest czterokrotnie więcej niż panów. W grupie badanych było 1009 kobiet, co stanowi 74,9% ogółu i 329 mężczyzn – tj. 24,4% respondentów. Dziesięć osób (0,7%) nie wskazało swojej płci. Uzyskane

wyniki świadczą, że szkoła ciągle należy do instytucji zdominowanych przez kobiety. Uczniowie nieustannie wychowują się w środowisku w znacznym stopniu sfeminizowanym. Należy jednak zauważyć, że udział mężczyzn w badanych placówkach jest większy niż w innych ośrodkach w Polsce<sup>1</sup>.

Nie wszyscy nauczyciele mają jednakową pozycję w strukturze zawodowej w swoich miejscach pracy. Wiąże się to ze stopniem awansu zawodowego. Korzystając z oficjalnego podziału, badaną zbiorowość daje się także opisać ze względu na to kryterium: w analizowanej grupie zanotowano 89 stażystów (6,6%), 205 nauczycieli kontraktowych (15,2%), 498 mianowanych (36,9%) i 539 dyplomowanych oraz profesorów (40%), których uwzględniono razem, gdyż profesorów było tylko dwóch. Stopnia awansu nie określiło 17 osób (1,3%). Uzyskane wyniki świadczą, że nauczyciele w przeważającej części legitymują się wysokimi kwalifikacjami zawodowymi, co realnie przekłada się na „bezpieczeństwo” ich pracy w placówkach oświatowych oraz wysokość otrzymywanego wynagrodzenia, a potencjalnie także winno iść w parze z wysokimi kompetencjami edukacyjno-wychowawczymi.

Do ważnych wyznaczników charakteryzujących badaną zbiorowość należy profil prowadzonych przez nauczycieli zajęć. Wyszczególniono sześć kategorii, które mają oddać tę cechę: 1) nauki humanistyczne, 2) ścisłe, 3) artystyczne, 4) techniczne i uzawodowione, 5) wychowanie fizyczne, 6) pedagog i psycholog, 7) inne. Zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowią przedstawiciele nauk humanistycznych – 551 osób (40,9% ogółu). Drugą, pod względem wielkości, zbiorowość stanowili nauczyciele przedmiotów ścisłych – 312 respondentów (23,1%). Na kolejnym miejscu znalazły się grupy o średniej liczebności: 178 (13,2%) przedstawiciele nauk technicz-

<sup>1</sup> W badaniach Stanisława Marczyka proporcje między reprezentantami odmiennych płci układały się następująco: kobiety 85,3%, mężczyźni 14,7% (S. Marczyk, *Orientacje wartościujące nauczycieli w III Rzeczypospolitej*, dz. cyt., s. 91). W badaniach świętokrzyskich prowadzonych przez Marię Sroczyńską kobiety stanowiły 86,8%, a mężczyźni 13,2% (M. Sroczyńska, *Kultura religijna nauczycieli. Studium socjologiczne*, dz. cyt., s. 61). Podobne proporcje uzyskał Józef Rusiecki. W zbiorowości, która stała się przedmiotem jego omówienia, było 83,5% kobiet i 14,6% mężczyzn (J. Rusiecki, *Nauczyciele okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie, Olsztyn 1999, s. 27).



nych i uzawodowionych oraz nauczyciele wychowania fizycznego – 127 osób (9,4%). Zdecydowanie najmniej liczną reprezentację mieli respondenci uczący przedmiotów artystycznych – 35 osób (2,6% całości) oraz łącznie, ankietowani pracujący na stanowisku pedagoga lub psychologa – 38 osób (2,8%). Ponadto została utworzona grupa, do której przyporządkowano pracowników nie mieszczących się w wyżej wskazanych kategoriach (katecheci, bibliotekarze, wychowawcy internatu, pracownicy świetlicy, nauczyciele przedmiotów zintegrowanych itp.). Takich osób było 80 (5,9%). Pod względem profilu nauczanego przedmiotu nie określiło się 27 (2%) respondentów.

Uzyskane w ankiecie odpowiedzi pozwalają określić także kondycję materialną informatorów. Nauczyciele oceniali swoją sytuację jako: „bardzo dobrą” – 7,6% respondentów, „raczej dobrą” – 36,6% badanych, „średnią” – 45,6% ankietowanych, „raczej złą” – 6,8% informatorów, „bardzo złą” – 0,7%. Środek ciężkości znalazł się między wskazaniami: „średnia” a „raczej dobra”. Otrzymana specyfikacja jest wynikiem subiektywnych odczuć badanych, zatem nie musi oddawać obiektywnego stanu rzeczy. Jednak ogólnie orientuje o stanie uposażenia materialnego ankietowanych w kontekście majątkowości innych.

Uznano także, że istotne znaczenie z punktu widzenia rozumienia charakteru badanej grupy zawodowej stanowi motywacja, która zaważyła na decyzji o pracy w tym zawodzie. Z nauczycielami – ludźmi, którym powierza się edukację oraz wychowanie dzieci i młodzieży – łączy się (bardziej niż z innymi zawodami) kategorię „powołania”. Gdy ktoś traktuje swoje obowiązki z przekonaniem, że wypełnia misję, jest ideałem. Po takiej osobie można spodziewać się, że w to, czym będzie się zajmowała, w pełni zaangażuje swoje siły i zdolności. Nauczycieli prezentujących taką postawę, było – zgodnie z deklaracjami – 353, co stanowiło 26,2%<sup>2</sup>. Duże zaufanie

<sup>2</sup> Zdecydowanie większy odsetek nauczycieli wskazał na „powołanie”, jako przyczynę pracy w zawodzie, w badaniach ks. Jana Zowczaka. Taką motywację deklarowało 42,5%. Sporą rozbieżność w między uzyskanymi wynikami w naszych badaniach, a wynikami uzyskanymi przez ks. Zowczaka można tłumaczyć dłuższą kafeletą w ankiecie białostockiej, co pozwoliło na rozłożenie się głosów na większą liczbę możliwych wskazań (Ks. J. Zowczak, *Wybór zawodu nauczyciela a zasady katolickiego wychowania*, „Teologiczne Studia Siedleckie” 2006, s. 203).

pokłada się także w osobach, które za motywację do podjęcia pracy w tym zawodzie wskazały kategorię „lubię pracę z młodzieżą”. Uczyniła to najliczniejsza grupa respondentów – 951 informatorów, czyli 70,5% ogółu.

Inne motywacje skłaniające badane osoby do podjęcia pracy nauczyciela nie wiązały się z samą profesją, traktowaną jako niesienie dobra innym, ale z korzyściami wynikającymi z piastowania tej funkcji społecznej. Dla 29 osób (2,9%) praca w szkole łączyła się z podniesieniem prestiżu społecznego, dla 80 respondentów (5,9%) z uzyskaniem poczucia stabilności, zaś dla 136 ankietowanych (10,1%) z możliwością dysponowania dużą ilością czasu wolnego. W sumie wybierający te opcje stanowili 18,9% nauczycieli.

Wystąpiła także kategoria, którą można nazwać losowo-dziedziczną. Różne zawirowania życiowe, niezależne od intencji zainteresowanej osoby mogą sprawić, że wiąże się ona z konkretnym zawodem. W odpowiedziach badanych można wyróżnić dwa rodzaje sytuacji prowadzących ich do zawodu nauczyciela. Pierwszy wynikał z wyboru odpowiedzi mówiącej, że praca nauczyciela „jest sprawą przypadku” – taką opcję wybrało 237 nauczycieli, tj. 17,6%<sup>3</sup>. Drugi wskazywał na tradycję rodzinną (która bywa niekiedy poza-intencjonalnym determinantem) jako powód wyboru zawodu – 117 badanych (8,7%) wskazało na niego. Obie grupy stanowiły razem ponad ¼ wszystkich badanych (26,3%). (Respondenci mogli wskazać nie więcej niż dwie przyczyny pracy w zawodzie dlatego uzyskane procenty nie sumują się do 100).

## B. Uczniowie

W badaniach wzięło udział 1600 uczniów. Jednak ze względu na niewłaściwe wypełnienie części ankiet do obróbki statystycznej, korelacyjnej i interpretacyjnej zaklasyfikowano 1563 z nich. Badaniom poddano uczniów od klasy drugiej gimnazjum do klasy maturalnej łącznie. Biorąc pod uwagę, ilość młodzieży pobierającej na-

<sup>3</sup> Podobny wynik otrzymano w warszawskich badaniach z 1995 roku. W nich 14% nauczycieli za powód pracy w zawodzie wskazało przypadek (E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, A. Zielińska, *Szkoły podstawowe a szkoły społeczne. Dwa światy socjalizacji*, Warszawa 1997).



uki w przyjętym przedziale wiekowym, w roku, w którym przeprowadzono badania – zaangażowani w program badawczy stanowili około 5% całej interesującej nas populacji.

Uwzględniając płeć, w ankietowanej grupie znalazło się: 868 chłopców, co odpowiada 55,6% oraz 694 dziewcząt, co stanowi 44,4%. Wiek przebadanej młodzieży kształtował się w sposób następujący: piętnastolatków i młodszych było łącznie 196 osób (12,6%), szesnastolatków – 193 (12,3%), siedemnastolatków 377 (24,1%), osiemnastolatków 318 (20,3%), dziewiętnastolatków 340 (21,8%), dwudziestolatków i starszych 132 (8,5%).

W badaniach uczestniczyło 1481 uczniów uczęszczających do szkół publicznych (94,8% całej próby) oraz 81 uczniów szkół niepublicznych (5,2% próby).

Liczba przebadanych uczniów, w zależności od rodzaju szkoły, oraz ich odsetek w stosunku do całej grupy przedstawiał się następująco: Gimnazjum 391 (25%), Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum 573 (36,7%), Liceum Ogólnokształcące po Szkole Podstawowej 23 (1,5%), Zasadnicza Szkoła Zawodowa 101 (6,5%), Liceum Profilowane 98 (6,3%), Technikum po Gimnazjum 274 (17,5%), Technikum po Szkole Podstawowej 50 (3,2%), Technikum po Zasadniczej Szkole Zawodowej 52 (3,3%).

Podział uczniów na klasy przedstawiał się w następujących wielkościach nominalnych oraz procentowych: Klasa II Gimnazjum 200 (12,8%), Klasa III Gimnazjum 194 (12,4%), Klasa I Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa II Szkoły Ponadpodstawowej 422 (27,0%), Klasa II Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa III Szkoły Ponadpodstawowej 308 (19,7%), Klasa III Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa IV Szkoły Ponadpodstawowej 331 (21,2%), Klasa IV Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa V Szkoły Ponadpodstawowej 99 (6,3%).

W ankiecie poproszono uczniów o przyporządkowanie się do odpowiedniej grupy względniaczej średnią ocen uzyskaną w nauce. Wyszczególniono cztery kategorie: „bardzo dobrych” (uczniowie szóstkowi i piątkowi), „dobrych” (uczniowie czwórkowi), „średnich” (uczniowie trójkowi), „słabych” (uczniowie dwójkowi i jedynkowi). W badanej próbie najliczniejszą grupę młodzieży – 682 osoby (43,6%) stanowili uczniowie uzyskujący oceny średnie. Następną

grupę stanowili uczniowie „dobrzy” – 565 (36,1%). Między tymi dwiema grupami a pozostałymi zauważalny jest znaczny spadek procentowy, gdyż w badanej populacji było odpowiednio: 163 (10,4%) uczniów „bardzo dobrych” i 133 (8,5%) „słabych”. Te ostatnie grupy były zbliżone wielkością. Z rozkładu procentowego wynika, że 4/5 uczniów to uczniowie środka, to znaczy nie wybijający się pod względem osiągnięć edukacyjnych, ale także nie ciągnący się w ogonie.

Warto także poświęcić kilka słów na omówienie sytuacji rodzinno-domowej badanej młodzieży. Kwestią wyjściową jest tutaj skład gospodarstwa domowego. W związku z tym zadano uczniom pytanie dotyczące osób zamieszkujących z nimi pod wspólnym dachem. Najczęściej wskazywani byli: matka – 92,6%, ojciec – 80,9%, rodzeństwo – 80%. O wiele rzadziej wymieniano: babcię – 13,4% i dziadka – 5,2%. Uzyskane odpowiedzi świadczą o tym, że w zdecydowanej większości uczniowie żyją w rodzinach dwupokoleniowych. W nielicznych tylko przypadkach zamieszkują z nimi osoby z pokolenia dziadków. Młodzież wymieniała także inne osoby dzielące z nimi wspólne gospodarstwo domowe: ciotka (11 osób), wujek (10 osób), ojczym (10 osób), kuzyn (9 osób), znajomi (5 osób).

Istotną sprawą, ze względu na rozpatrywane zagadnienia, jest także dietność rodzin respondentów. Wśród badanej młodzieży było 9,4% jedynaków, 47,6% uczniów miało jednego brata lub siostrę. Dwoje rodzeństwa deklaroowało 26,9% respondentów, a troje lub więcej – 15,7%. Zatem niemal połowa badanych uczniów pochodzi z rodzin dwudziennych, a zdecydowanie najmniej jest wśród nich jedynaków.

By uzyskać rozeznanie co do uposażenia badanej młodzieży w kapitał kulturowy, spytano uczniów o stopień scholaryzacji ich rodziców. Wykształcenie matek respondentów przedstawiało się w sposób następujący: podstawowe lub niepełne podstawowe – 2,4%, zasadnicze zawodowe – 17,1%, średnie – 34,5%, policealne lub niepełne wyższe – 10,7%, wyższe – 24,9%. Na kategorię „nie wiem” wskazało – 9,0%. Były także nieliczne odpowiedzi świadczące o braku matki – 0,9%.

Wykształcenie ojców natomiast, obrazuje kolejne zestawienie: podstawowe lub niepełne podstawowe – 71 (4,5%), zasadnicze za-



wodowe – 391 (25,0%), średnie – 471 (30,1%), policealne lub niepełne wyższe – 108 (6,9%), wyższe – 283 (18,1%). Na kategorię „nie wiem” wskazało – 159 (10,2%). Były także odpowiedzi świadczące o braku ojca – 61 (3,9%).

Mówiąc o kapitale kulturowym młodzieży nie sposób pominąć kwestię kapitału materialnego, jakim dysponują rodziny jej pochodzenia. Nie mając nadziei na uzyskanie danych dotyczących dochodów przypadających na jedną osobę w gospodarstwie domowym (co dałoby zobiektywizowane rozeznanie w podjętej kwestii), przyjęto wariant subiektywny, oparty na opiniach respondentów, dotyczących oceny sytuacji materialnej ich rodzin. Uzyskano następujący rozkład odpowiedzi: swoją sytuację materialną jako „bardzo dobrą” określiło 12,2% uczniów, jako „dobrą” – 44,7%, jako „średnią” – 36,0%, jako „raczej złą” – 5,2%, jako „złą” – 1,6%.

Białystok jest stolicą Podlasia. Do szkół białostockich uczęszcza nie tylko młodzież lokalna, lecz także mieszkająca w innych mniejszych i większych miejscowościach oraz w pobliskich wsiach. Ważne zatem, jest przywołanie danych, które uwzględnić będą ten czynnik społeczny. Zdecydowanie najwięcej uczniów poddanych badaniom, mieszka w samym Białymstoku – 74,2%, w dalszej kolejności uplasowali się uczniowie ze wsi – 18,6% i uczniowie z miast innych niż Białystok – 6,8%.

## Rozdział II

### SZKOLNY SYSTEM NORMATYWNY

Przez system normatywny rozumieć będziemy zespół regulacji mający na celu zapewnienie ładu w organizacji życia społecznego. Na taki system składają się wartości, normy, wzory zachowań, etos itp. oraz narzędzia, za pomocą których utrzymywana jest ich kondycja. W niniejszym rozdziale podejmiemy jedynie temat norm szkolnych, zwracając uwagę na stopień ich uświadamiania przez uczestników kontekstów edukacyjnych. Prezentowane spojrzenie wzbogacimy o: 1) rozeznanie w sprawie konsolidacji środowiska nauczycielskiego w procesie wychowania, którym obejmują swoich podopiecznych oraz o 2) jakość środków wychowawczych pozostających do dyspozycji nauczycieli.

#### 1. ŚWIADOMOŚĆ ISTNIENIA CZYTELNYCH NORM W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

System norm, obok wartości to serce każdej zbiorowości. O ile wartości są niekiedy abstrakcyjne, nie zawsze wyrażnie wyeksponowane i jednoznacznie wyrażane, o tyle normy mają charakter jednoznacznych dyrektyw wskazujących zalecane, a nawet wymagane sposoby postępowania<sup>1</sup>. Stanowią świadectwo istnienia określonych

<sup>1</sup> K. Brozi, *Antropologia wartości*, Lublin 1994, s. 317 i n.



priorytetów; są wyrazem występowania – bądź nie – konkretnych wartości. Normy decydują, o tym czy zbiorowość jest skonsolidowana, karna, silna, konstruktywnie działająca, czy też mało spójna, rachityczna i ogarnięta chaosem a nawet destrukcją.

Podstawowym krokiem prowadzącym do identyfikacji jakości systemu normatywnego w przyjętym ujęciu, a tym samym jakości szkoły jako placówki wychowującej jest uzyskanie informacji dotyczącej świadomości istnienia reguł w jej przestrzeni. Zasady szkolne z założenia winny regulować społeczne zachowania, kanalizować jednostkowe akty ekspresji, wprowadzać ład w zbiorowe współistnienie.

Z punktu widzenia wychowania społeczne uporządkowanie pełni niezbywalne funkcje: buduje wrażliwość młodzieży na reguły obowiązujące we wszystkich innych zbiorowościach, w których przyjdzie im działać w przyszłości oraz kształtuje postawy, jakie będzie ona przyjmować w stosunku do świata zasad. Szkoła – instytucja, w mechanizm której zostaje włączony młody człowiek (wymagający i oczekujący ułożenia społecznego), w znacznej mierze odpowiada za kształtowanie jego formacji normatywnej<sup>2</sup>. Mówiąc o tej formacji, nie mamy na myśli jedynie przyswojenia określonych zasad istniejących w środowisku, w którym dojrzewa uczeń, ale również ukształtowanie w nim nawyku odnajdywania wszelkich reguł w przestrzeni, w jakiej przyjdzie mu funkcjonować oraz umiejętności dostosowywania się do nich. Emil Durkheim mówi o takim stanie jako o posiadaniu świadomości zbiorowej.

Niezbędnym warunkiem skutecznego działania norm jest ich znajomość przez wszystkie podmioty przynależące do środowiska (tu szkolnego) – zatem chodzi głównie o uczniów i nauczycieli, ale także rodziców i opiekunów uczącej się młodzieży. Normy nie mogą być ani ukryte, ani niezrozumiałe, lecz podane w jasny i przejrzysty sposób<sup>3</sup>.

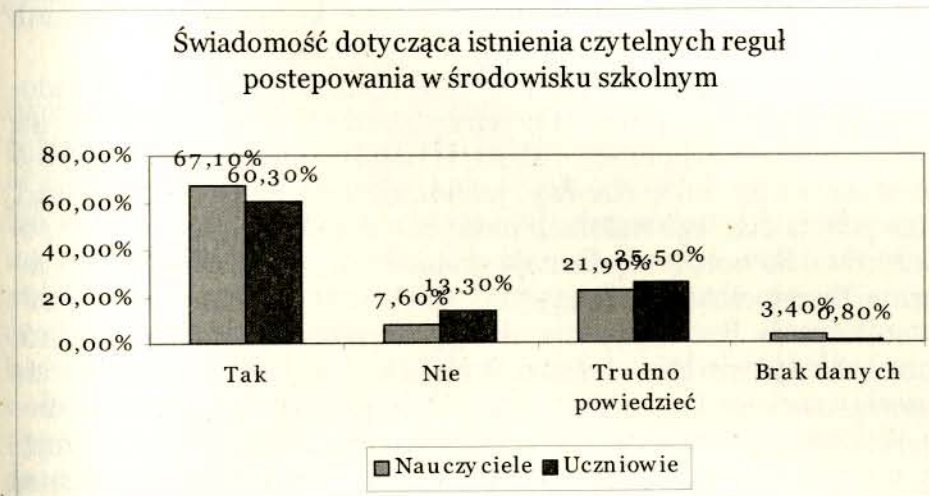
Regulacjom normatywnym w placówkach oświatowych poddawane są zachowania dyrekcji, wychowawców prowadzących zajęcia lekcyjne oraz służb administracyjnych i samych uczniów<sup>4</sup>. W niniejszym opracowaniu zajmujemy się jedynie normami regulującymi aktywność młodzieży, gdyż te w sposób bezpośredni oddziałują na kształtowanie się ich formacji.

<sup>2</sup> Tamże, s. 284.

<sup>3</sup> Por. K. Polak, *Kultura szkoły. Od relacji społecznych do języka uczniowskiego*, Kraków 2007, s. 54.

<sup>4</sup> Tamże, s. 54-55.

Najprostszą drogą prowadzącą do rozeznania w temacie kondycji szkolnego systemu normatywnego jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „Czy w placówkach edukacyjnych, które są miejscem pracy i nauki, odpowiednio: badanych nauczycieli i młodzieży, istnieją czytelne reguły mówiące, co wolno, a czego nie wolno robić uczniowi?”. Uzyskane odpowiedzi przedstawia poniższa ilustracja:



O istnieniu w placówkach edukacyjnych czytelnych reguł określających zasady postępowania, którym winni podporządkować się uczniowie mówi  $\frac{2}{3}$  badanych nauczycieli. Blisko  $\frac{1}{3}$  respondentów jest odmiennego zdania (do tej grupy zakwalifikować można twierdzących, że nie ma takich zasad, a także i tych, którzy nie są przekonani o funkcjonowaniu ich w środowisku szkolnym). Uzyskane odpowiedzi skłaniają do uczynienia dwóch uwag: 1) swego rodzaju paradoksem jest fakt, że przywołane opinie dotyczą szkolnego systemu norm, który z natury rzeczy powinien być oparty o jednoznaczny zbiór reguł postępowania; 2) szczególnie niepokojące jest, iż przedłożone oceny wyrażają także poglądy osób odpowiedzialnych za stan środowiska szkolnego, są zatem świadectwem ich pracy. Z natury rzeczy świadectwo wystawiane sobie lub swojej działalności ma bardziej pozytywny niż krytyczny charakter – co, można podejrzewać, łagodzi formułowaną ocenę. Biorąc powyższe pod uwagę, jakość norm szkolnych zapewne musi być w jeszcze gorszym stanie.



Takie przypuszczenia poniekąd potwierdzają opinie wyrażane przez uczniów. Oni surowiej niż nauczyciele oceniają kondycję reguł obowiązujących w środowisku szkolnym. Spośród nich już tylko 60% mówi o istnieniu jasnych reguł postępowania, co jest o 6 punktów procentowych mniej niż w grupie wychowawców. Także blisko 40% młodzieży nie jest przekonanych, co do istnienia czytelnich reguł postępowania w szkole (odpowiedzi: „Nie” i „Trudno powiedzieć”). Obie wielkości świadczą o tym, że uczniowie dokonali bardziej krytycznej niż nauczyciele oceny systemu norm.

Powyższe wyniki wymagają krótkiego komentarza. Stan świadomości nauczycieli i uczniów dotyczący kondycji norm szkolnych nie świadczy o ich silnej pozycji. Szkoła, w naturę której wpisane jest wychowanie, winna mieć stabilny, jednoznaczny i mocny układ zasad. Tylko przy takich jego walorach może ona skutecznie pełnić swoje posłannictwo. To normy wyznaczają granice tego, co dozwolone i co zakazane. One spełniają funkcję presji, dzięki której dokonuje się kształtowanie ucznia. Bez niej natura niedojrzałego społecznie człowieka nie może być odpowiednio ułożona. Brak jednoznacznych wymogów nie pozwala uczniowi uzyskać formacji na miarę społecznych oczekiwań.

Wskażemy teraz kilka istotnych zależności, które wystąpiły między nauczycielami i uczniami w kontekście świadomości dotyczącej istnienia czytelnich norm w środowisku szkolnym a podstawowymi zmiennymi niezależnymi.

#### 1.1. Typ szkoły a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

W badaniach uwzględniono dwa typy szkół publiczne i niepubliczne. Ważne jest uchwycenie, jakie jakości wprowadza każde ze środowisk im odpowiadających.

##### 1.1.1. Typ szkoły a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – stanowisko nauczycieli

Nauczycieli poproszono o ocenę czytelności reguł szkolnych. Poniższa tabela przedstawia dane na ten temat z uwzględnieniem typu placówki, w której respondenci pracują na pierwszym etapie. Między wyszczególnionymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 9,393$ ; Asymp. Sig. = 0,009).

| Nauczyciele o czytelności reguł szkolnych | Typ szkoły |              | Średnia |
|-------------------------------------------|------------|--------------|---------|
|                                           | Publiczne  | Niepubliczne |         |
| Tak                                       | 68,5%      | 83,7%        | 69,5%   |
| Nie                                       | 8,4%       | 2,3%         | 8,0%    |
| Trudno powiedzieć                         | 23,2%      | 14,0%        | 22,6%   |
| Razem                                     | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

Nauczyciele z jednostek niepublicznych zdecydowanie wyżej oceniają stan reguł szkolnych obowiązujących w ich placówkach. Świadczą o tym wszystkie kategorie odpowiedzi. O istnieniu czytelnich zasad w szkole pozytywnie wypowiada się 68,5% pracowników placówek publicznych i 83,7% respondentów ze szkół niepublicznych. Różnica wynosi 15 punktów procentowych. Z kolei 8,4% przedstawicieli ośrodków publicznych i ponad trzykrotnie mniej z jednostek niepublicznych (2,3%) nie potwierdza istnienia jednoznacznych norm w swoich szkołach. W omawianej sprawie zdania nie miało 23,4% nauczycieli z placówek pierwszego typu i 14,0% respondentów z ośrodków drugiego typu. Uzyskane wypowiedzi jednoznacznie świadczą o tym, że stan systemu normatywnego w szkołach niepublicznych jest w zdecydowanie lepszej kondycji niż w szkołach publicznych. Stwarzają one zatem dużo większe szanse utrzymania ładu społecznego oraz – co jest priorytetowe z punktu widzenia funkcji wychowawczej, jaką winna pełnić szkoła – kształtowania w podopiecznych osobowości zasad.

##### 1.1.2. Typ szkoły a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – stanowisko uczniów

Między zmienną niezależną – typ szkoły, a zmienną zależną – świadomość uczniów istnienia czytelnich reguł zachowania, nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 0,411$ ; Asymp. Sig. = 0,814).

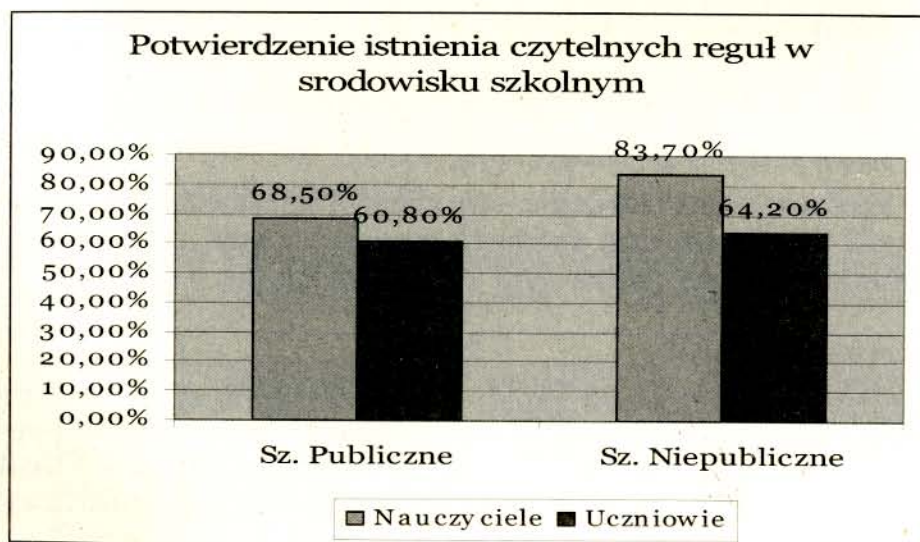
| Uczniowie o czytelność reguł szkolnych | Typ szkoły |              | Średnia |
|----------------------------------------|------------|--------------|---------|
|                                        | Publiczna  | Niepubliczna |         |
| Tak                                    | 60,6%      | 64,2%        | 60,8%   |
| Nie                                    | 13,5%      | 12,3%        | 13,4%   |
| Trudno powiedzieć                      | 25,9%      | 23,5%        | 25,8%   |
| Razem                                  | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |



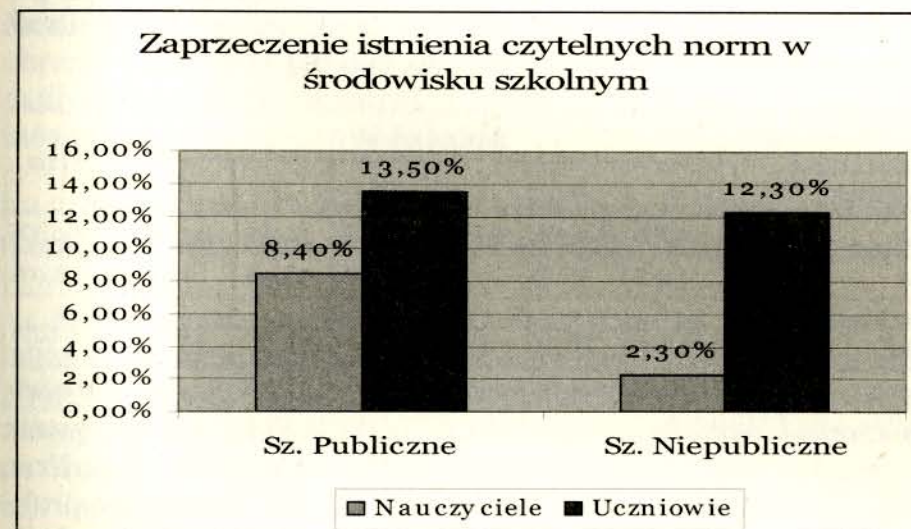
Rozkład procentowy wyników pokazuje, że młodzież z placówek niepublicznych nieznacznie wyżej ocenia system reguł w szkole. Świadczą o tym głosy oddane na kategorię mówiącą o istnieniu czytelnych reguł w placówkach oświatowych, jak i głosy zaprzeczające ich istnieniu. W pierwszym przypadku (wskazania na kategorię „Tak”), różnica między środowiskami wyniosła 3,6% na korzyść szkół niepublicznych, a w drugim (wskazania na kategorię „Nie”), 1,2% na korzyść szkół publicznych.

### 1.1.3. Typ szkoły a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

Porównując ze sobą odpowiedzi nauczycieli i uczniów dostrzega się jedną zasadniczą kwestię: mimo, że uczniowie szkół niepublicznych lepiej, niż ich koledzy ze szkół publicznych, oceniają system normatywny funkcjonujący w ich placówkach, to jednak nie jest to różnica aż tak duża jak w przypadku nauczycieli. Pracownicy szkół niepublicznych wystawili zdecydowanie wyższą ocenę dla tegoż systemu niż pracownicy szkół publicznych. Przekłada się to na dysproporcje występujące w poglądach wychowawców i wychowanków w obrębie każdego z typów szkół.



Uwzględniając odpowiedzi potwierdzające istnienie jasnych norm postępowania w placówkach edukacyjnych, w szkołach publicznych stanowiska nauczycieli i uczniów dzieliła różnica 8 punktów procentowych (68,5% do 60,6%). W szkołach niepublicznych osiągnęła ona blisko 20 punktów procentowych (83,7% do 64,2%).



Biorąc pod uwagę odpowiedzi negujące istnienie czytelnych reguł szkolnych, w placówkach publicznych różnica poglądów między głównymi uczestnikami procesu wychowawczego wyniosła 5 punktów procentowych (8,4% do 13,5%). Większe dysproporcje w poglądach wychowawców i wychowanków odnotowano w placówkach niepublicznych – wyniosły one 10 punktów procentowych (2,3% do 12,3%)

### 1.2. Rodzaj szkoły a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

Rzeczą oczywistą jest, że odmienne rodzaje szkół nie stwarzają identycznych warunków funkcjonowania grup społecznych. Spójrzmy zatem jak ta nowa zmienna różnicuje opinie respondentów na temat regulacji normatywnych, obowiązujących w środowiskach, w których funkcjonują.



### 1.2.1 Rodzaj szkoły a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – stanowisko nauczycieli

Między zmienną niezależną – rodzaj szkoły, a zmienną zależną – świadomość nauczycieli dotycząca istnienia czytelnych reguł postępowania uczniów w środowisku szkolnym występuje zależność istotna statystycznie ( $\chi^2 = 20,997$ ; Asymp. Sig. = 0,021).

| Nauczyciele o czytelności reguł szkolnych | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        | Średnia |
|-------------------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                                           | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |         |
| Tak                                       | 73,8%         | 68,3%  | 66,7%  | 72,9%  | 52,8%  | 65,0%  | 69,3%   |
| Nie                                       | 5,9%          | 7,0%   | 10,2%  | 4,7%   | 22,2%  | 7,5%   | 8,0%    |
| Trudno powiedzieć                         | 20,3%         | 24,7%  | 23,0%  | 22,4%  | 25,0%  | 27,5%  | 22,7%   |
| Razem                                     | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Do korelacji przyjęto następujący podział placówek edukacyjnych: 1 – gimnazja, 2 – licea ogólnokształcące, 3 – szkoły zawodowe, 4 – szkoły mieszane o profilu ogólnym, 5 – szkoły mieszane o profilu zawodowym, 6 – szkoły mieszane inne. Uwzględniając kondycję systemu normatywnego, odpowiedzi respondentów pozwalają wyodrębnić trzy kategorie szkół. Do pierwszej należą placówki o silnym systemie normatywnym. Zaliczyć tu można gimnazja oraz szkoły respondentów mieszane o profilu ogólnym. W tych ośrodkach grupa opowiadających się za istnieniem czytelnych norm kształtowała się na poziomie 73 punktów procentowych, podczas gdy nauczyciele reprezentujący odmienne stanowisko stanowili około 5%. Do drugiej kategorii zaliczyć można szkoły o średnim systemie normatywnym. Wśród nich znalazły się: licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe oraz mieszane inne. Istnienie jasnych reguł potwierdziło odpowiednio 68,3%, 66,7% oraz 65,0% pracowników tych placówek. Przeciwny pogląd podzielało odpowiednio: 7,0%, 10,2% oraz 7,5% respondentów. W trzeciej kategorii, która wypadła zdecydowanie najgorzej w omawianym względzie uplasowały się szkoły mieszane o profilu zawodowym. Nieco ponad połowa pracowników tych placówek podzielała zdanie, że w ich środowisku istnieją jednoznaczne normy. Stanowi to ponad

20% mniej niż w grupie pierwszej. W tej kategorii wystąpił także największy odsetek nauczycieli wskazujących na brak czytelnych reguł określających sposób zachowania uczniów w szkole. Takich osób było 22,2%, czyli cztery razy więcej niż w placówkach o najsilniejszym systemie normatywnym (to zdumiewające, że w jednostkach, które mają wypełniać misję wychowawczą, osoby odpowiedzialne za jej realizację prezentowały takie poglądy). Trudno wyobrazić sobie, by w placówkach edukacyjnych, które najsłabiej wypadły pod względem kondycji systemu normatywnego, można było mówić o wychowaniu i o kształceniu.

### 1.2.2. Rodzaj szkoły a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – stanowisko uczniów

Spójrzmy jak, w zależności od rodzaju szkoły, kształtowały się odpowiedzi młodzieży na pytanie o czytelność reguł, którym winni podporządkować się uczniowie. W tym przypadku wyszczególniono następujące rodzaje szkół: Gimnazjum (1), Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum (2), Liceum Ogólnokształcące po Szkole Podstawowej (3), Zasadnicza Szkoła Zawodowa (4), Liceum Profilowane (5), Technikum po Gimnazjum (6), Technikum po Szkole Podstawowej (7), Technikum po Zasadniczej Szkole Zawodowej (8).

| Uczniowie         | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        |        |        | Średnia |
|-------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                   | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |         |
| Tak               | 60,8%         | 65,1%  | 47,8%  | 65,3%  | 69,1%  | 50,0%  | 52,1%  | 59,6%  | 60,8%   |
| Nie               | 14,7%         | 9,8%   | 26,1%  | 13,9%  | 12,4%  | 15,6%  | 18,8%  | 23,1%  | 13,4%   |
| Trudno powiedzieć | 24,5%         | 25,1%  | 26,1%  | 20,8%  | 18,6%  | 34,4%  | 29,2%  | 17,3%  | 25,7%   |
| Razem             | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między rodzajem szkoły a świadomością istnienia czytelnych reguł zachowania w szkole ( $\chi^2 = 37,414$ ; Asymp. Sig. = 0,002). Najbardziej anomicznym środowiskiem, w ocenie respon-



dentów, okazało się środowisko Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – tu jednoznaczne wskazania (wybory „Tak” i „Nie”) pokazują, że mamy do czynienia ze środowiskiem o słabym systemie normatywnym. Wyraźne normy postępowania w szkole dostrzega 47,8% uczniów – jest to najniższy odsetek uczniów wśród przebadanych szkół. Także uczniowie z tego samego rodzaju szkoły najczęściej (26,1%) wskazywali, że w ich placówkach nie ma czytelnich reguł zachowania.

Na kolejnym miejscu uplasowało się Technikum po Gimnazjum. Tutaj jedynie połowa uczniów dostrzega istnienie czytelnich reguł, podczas gdy 15,6% nie dostrzega ich wcale, a ponad 1/3 respondentów twierdzi, że trudno powiedzieć, czy istnieją wyraźne normy regulujące zachowania młodzieży w placówkach edukacyjnych.

Kolejną, w odczuciu badanych, szkołą o najniższym poziomie rygorystyki norm, jest Technikum po Szkole Podstawowej: 52,1% ankietowanych potwierdza istnienie reguł w szkole, a nie podziela takiej opinii 18,8% młodzieży. Odbija się to za cenę większej liczby głosów świadczących o braku zdecydowania, co do funkcjonowania czytelnich reguł w środowisku szkolnym – 30% uczniów wybrało kategorię „trudno powiedzieć”.

W przypadku Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej i Technikum po Szkole Podstawowej otrzymane odpowiedzi wynikały zapewne stąd, że zostały udzielone jedynie przez kończących edukację uczniów, gdyż były to ostatnie roczniki idące starym systemem szkolnym, tj. bez poziomu gimnazjalnego; klas niższych po Szkole Podstawowej w tego rodzaju placówkach już nie było. W ostatnich klasach szkoły rygorystyka z reguły maleje, tj. oczekiwania nauczycieli w stosunku do uczniów najstarszych roczników spadają. Prowadzone badania potwierdzają tę prawidłowość, o czym będzie jeszcze mowa.

Komentarza wymaga także, bardzo niski poziom rygorystyki obserwowany w Technikum po Gimnazjum. Mniemać można, że wpływ na taki stan rzeczy ma dojście fali niżu demograficznego do poziomu szkół średnich. Placówki dające większe gwarancje zdobycia indeksu uniwersyteckiego ściągają lepszych uczniów. W tej sytuacji technika, będące szkołami mniejszych szans na przyszłą edukację, nie są atrakcyjne dla zdolnej (a także dla średnio zdolnej)

młodzieży, która niechętnie skłania się do ich wyboru. W związku z powyższym szkoły te, by funkcjonować, decydują się na przyjmowanie wszystkich chętnych, broniąc się w ten sposób przed ewentualnością zamknięcia z powodu braku uczniów. Stąd, często trafiają do nich uczniowie o bardzo niskich wynikach nauczania i obniżonym poziomie zachowania.

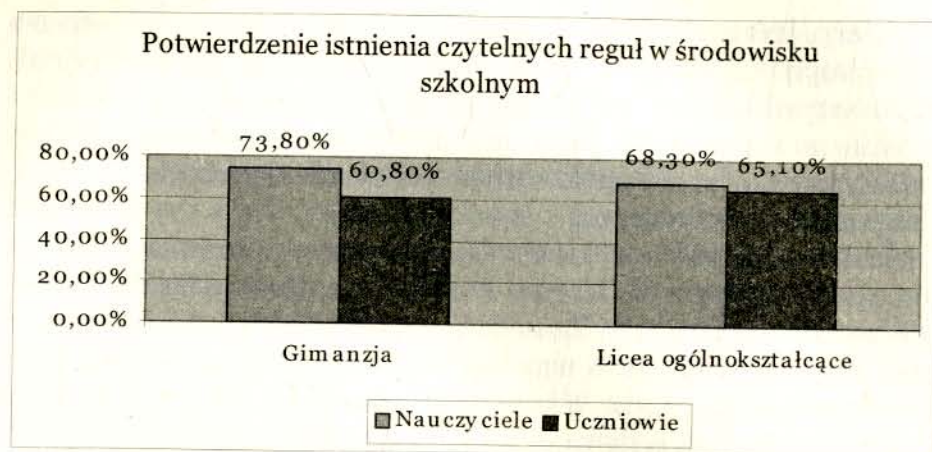
Środowiska, które wykazały się najwyższym poziomem rygorystyki normatywnego, to: Liceum Profilowane, Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum oraz Zasadnicza Szkoła Zawodowa. W Liceum Profilowanym blisko 70% uczniów uważa, że w szkole istnieją czytelnne normy zachowania. Wśród przebadanych szkół jest to najwyższy uzyskany wynik wskazań na kategorię „Tak”. Jest on wyższy od najniższego o ponad 20 punktów procentowych. W tego rodzaju szkołach tylko 12,4% uczniów twierdzi, że nie ma czytelnich reguł postępowania. Następną szkołą o najwyższym poziomie rygorystyki jest Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum. Za kategorią „Tak” opowiedziało się 2/3, a jednocześnie odnotowano tu najniższy ze wszystkich szkół – mniej niż 10% – odsetek tych, którzy nie dostrzegają istnienia takich norm.

Może zaskakiwać wysoka ocena systemu normatywnego w Zasadniczych Szkołach Zawodowych. W tego rodzaju szkołach istnienie czytelnich norm potwierdzała podobna liczba respondentów, co w Liceum Ogólnokształcącym po Gimnazjum, z tym, że odsetek uczniów, którzy nie dostrzegają istnienia wyraźnych norm był wyższy i osiągnął poziom bliski 14 punktów procentowych.

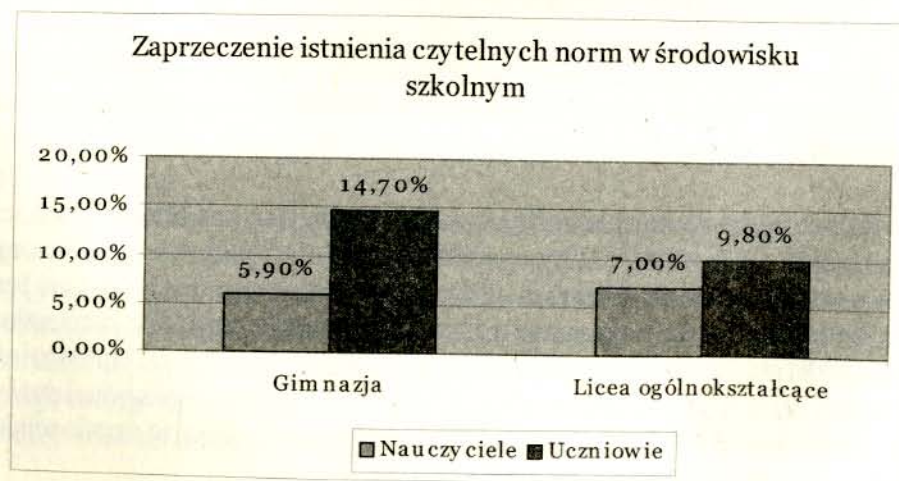
### 1.2.3. Rodzaj szkoły a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

Ze względu na niejednolity podział rodzajów szkół w badaniach nauczycieli i uczniów można ze sobą porównać jedynie wyniki uzyskane w gimnazjach i liceach. Poczynienie takiego zestawienia jest bardzo istotne, gdyż w ocenie uczniów gimnazja wypadły jako szkoły o jednym ze słabszych systemów normatywnych, natomiast w ocenie nauczycieli jako najlepsze. Opinie obu grup respondentów potwierdzające istnienie jasnych reguł postępowania w środowisku szkolnym przedstawiają się następująco:





Jak już wcześniej wskazaliśmy wychowawcy korzystniej niż wychowankowie oceniają środowisko szkolne. Tak jest i w tym przypadku, zarówno w ocenie szkół gimnazjalnych, jak i liceów ogólnokształcących. Należy jednak zauważyć, że rozdzźwięk między nauczycielami i uczniami gimnazjów jest zdecydowanie większy niż w liceach. Biorąc pod uwagę opinie potwierdzające istnienie czytelnych zasad postępowania w środowisku szkolnym, w gimnazjach różnica w ocenie sięga 13 punktów procentowych, a w szkołach licealnych nieco ponad 3 punkty. Jeszcze wyraźniej rysują się dysproporcje między ocenami, gdy weźmiemy pod uwagę odpowiedzi wskazujące na brak istnienia czytelnych reguł postępowania w środowisku szkolnym.



Blisko 15% wychowanków gimnazjów głosi, że w ich środowisku nie ma czytelnych norm postępowania. Nauczycieli podzielających taki pogląd było około 6%. Różnica między stanowiskami sięgnęła 9 punktów procentowych. Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że ponad dwukrotnie więcej wychowanków niż wychowawców ze szkół gimnazjalnych zauważa brak regulacji zachowań w ich placówkach szkolnych.

W liceach pogląd o braku czytelnych reguł postępowania w środowisku szkolnym podzieli odpowiednio: 7% nauczycieli i 9,8% uczniów – zatem niespełna 3% młodzieży więcej ma gorszą od nauczycieli opinię w sprawie siły szkolnego systemu normatywnego.

Zauważyć należy, że spośród wszystkich przebadanych placówek, wzięte tutaj pod uwagę dwa rodzaje szkół okazały się jednoznacznie: najsłabsze (gimnazja) i najsilniejsze (licea ogólnokształcące), pod względem istniejącego w nich systemu normatywnego i dalej, w osiągniętych przez uczniów wynikach w nauce<sup>5</sup>. Skoro zdecydowanie największy rozdzźwięk między opiniami nauczycieli i uczniów na temat funkcjonowania szkoły jest w najsłabszych placówkach, a w szkołach o najlepszych parametrach wychowawczo-intelektualnych jest stosunkowo niewielka różnica w ocenach wychowawców i wychowanków to wnosić można, że im słabsza placówka, tym bardziej jej ocena, dokonywana przez nauczycieli, będzie stawiana na wyrost. Natomiast w przypadku szkół najlepiej funkcjonujących opinie nauczycielskie będą bardziej obiektywne (zbliżać się będą do opinii innych podmiotów oceniających).

1.3. Zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela oraz średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

W ocenie jakości systemu normatywnego uwzględnijmy jeszcze inne zmienne niezależne, które pozwolą zestawić obie badane grupy ze sobą. W przypadku nauczycieli będzie to zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela, w przypadku uczniów średnia ocen uzyskiwana przez nich w nauce. Choć nie są to kategorie identyczne to mieszczą się one w podobnym wymiarze – identyfikacji z działa-

<sup>5</sup>Por. M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii*, s. 84 i n.



niem, które łączy się z ocenianym miejscem. Zatem w pewnym sensie pozwalają się zestawiać ze sobą.

### 1.3.1. Zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

Między zmienną niezależną – zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela, a zmienną zależną – opinia na temat czytelności reguł szkolnych istnieje zależność statystycznie istotna  $\chi^2 = 34,981$ ; Asymp. Sig. = 0,000.

| Nauczyciele o czytelności reguł szkolnych | Zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela |        |        |        |        | Średnia |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                                           | 1                                             | 2      | 3      | 4      | 5      |         |
| Tak                                       | 80,8%                                         | 69,5%  | 66,0%  | 42,3%  | 50,0%  | 69,4%   |
| Nie                                       | 3,9%                                          | 6,8%   | 10,1%  | 26,9%  | 0,0%   | 7,9%    |
| Trudno powiedzieć                         | 15,3%                                         | 23,7%  | 24,0%  | 30,8%  | 50,0%  | 22,7%   |
| Suma                                      | 100,0%                                        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Do korelacji przyjęto pięciostopniową skalę zadowolenia z pracy w zawodzie: bardzo zadowolony (1), zadowolony (2), i tak, i nie (3), niezadowolony (4), bardzo niezadowolony (5).

Między rozpatrywanymi zmiennymi daje się zaobserwować wyraźną tendencję: wraz ze spadkiem zadowolenia z pracy w zawodzie nauczyciela sukcesywnie maleje liczba osób deklarujących występowanie czytelnich reguł w środowisku szkolnym. Odsetek potwierdzających istnienie norm wyniósł odpowiednio dla poszczególnych kategorii: „bardzo zadowoleni” – 80,8%, „zadowoleni” – 69,5%, „podzielający opinię: „i tak, i nie” 66,0%, „niezadowoleni” – 42,2% (w porównaniu z pierwszą kategorią tutaj nastąpił spadek o połowę). Wskazana tendencja zachwiała się przy wskazaniu „bardzo niezadowolonych” – z tej grupy 50,0% podzieliło pogląd o istnieniu czytelnich norm. Przy wyborach świadczących o braku norm postępowania w środowisku szkolnym także daje się zaobserwować zależność liniową. Im mniejszy stopień zadowolenia z pracy, tym większy odsetek respondentów wskazujących na słaby system nor-

matywny. Odpowiedzi układały się odpowiednio: bardzo zadowoleni – 3,9%, zadowoleni – 6,8%, dzielący opinię: i tak, i nie 10,1%, niezadowoleni – 26,9%. Ponownie w rozkład liniowy nie wpisuje się kategoria osób „bardzo niezadowolonych” z wykonywanego zawodu – nikt z tej grupy nie wskazał na brak czytelnich norm w szkole. Warto odnotować fakt, że im większe niezadowolenie z pracy w oświacie, tym większe niezdecydowanie w jednoznacznym opowiedzeniu się w sprawie istnienia norm w środowisku szkolnym. W tym przypadku wyniki układały się następująco: „bardzo zadowoleni” – 15,3%, zadowoleni – 23,7%, dzielący opinię: i tak, i nie 24,9%, niezadowoleni – 30,8%, bardzo niezadowoleni – 50,0%.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że wraz z rosnącą satysfakcją z wykonywanego zawodu dostrzega się mniej mankamentów związanych z miejscem pracy. Nawet jeśli takie są, przemyka się na nie oczy lub w ogóle ignoruje. Zależność ta działa także w odwrotną stronę. Mniejsze zadowolenie z pracy zwiększa krytycyzm. Wówczas nauczyciele surowiej oceniają istniejący stan rzeczy, dostrzegając w nim wiele niedociągnięć, błędów i słabości. Z wystawianą oceną nierozzerwalnie związane są uczucia, które warunkują nasze postrzeganie świata. Wszystkie, wpływające na poznanie, filtry uczuć filozofowie nazywają idolami plemienia<sup>6</sup>. Jeśli uznać za słuszne stanowisko stwierdzające, że idole zniekształcają obraz rzeczywistości, to bliżsi prawdy o nim są nauczyciele, którzy z mniejszym entuzjazmem oceniają pracę w wykonywanym zawodzie.

### 1.3.2. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

Między samooceną uczniowską a postrzeganiem porządku normatywnego w środowisku szkolnym nie występuje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 7,787$ ; Asym. Sig. = 0,254). Przywołujemy jednak uzyskane zestawienie ze względu na chęć porównania wyników z wyżej omówionymi danymi (zadowolenie z pracy w charakte-

<sup>6</sup> F. Bacon, *Novum Organum*, Warszawa 1955, s. 72; por. D. Hume, *Badania dotyczące rozumu ludzkiego*, Warszawa 2001, s. 26-29.



rze nauczyciela). W badaniach przyjęto następującą skalę samooceny: uczeń „bardzo dobry” – szóstkowy i piątkowy, uczeń „dobry” – czwórkowy, uczeń „średni” – trójkowy, uczeń „słaby” – dwójkowy i jedynkowy.

| Uczniowie o czytelności reguł szkolnych | Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów |        |        |        | Średnia |
|-----------------------------------------|---------------------------------------|--------|--------|--------|---------|
|                                         | Bardzo dobry                          | Dobry  | Średni | Słaby  |         |
| Tak                                     | 66,7%                                 | 63,5%  | 57,9%  | 56,6%  | 60,8%   |
| Nie                                     | 10,5%                                 | 12,4%  | 14,5%  | 16,3%  | 13,5%   |
| Trudno powiedzieć                       | 22,8%                                 | 24,1%  | 27,6%  | 27,1%  | 25,8%   |
| Razem                                   | 100,0%                                | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Z tabeli można wyraźnie odczytać zależność, z której wynika, że im wyższa samoocena w kategorii uczeń: „bardzo dobry” – „słaby”, tym częściej respondenci uważają, że w ich środowisku szkolnym istnieją czytelne normy regulujące zachowania. Wśród uczniów „bardzo dobrych” było 66,7% takich wskazań, wśród „dobrych” – 63,5%, wśród „średnich” – 57,9%, a wśród „słabych” – 56,6%. Zatem, zauważamy systematyczne zmniejszanie się wyborów kategorii „Tak” wraz z osiąganiem przez uczniów niższych ocen. Rozpiętość między poglądami uczniów „bardzo dobrych” i „słabych” wyniosła 10 punktów procentowych.

O wzroście rygorystyki, idącym w parze z osiąganiem przez uczniów lepszych wyników w nauce, świadczą również wybory kategorii wskazującej na brak zasad obowiązujących w środowisku społecznym. Im słabsi uczniowie, tym więcej obserwujemy wskazań stwierdzających, że nie ma czytelnych reguł postępowania w szkole. Odpowiedzi kształtowały się w następujący sposób: uczeń „bardzo dobry” – 10,5%, „dobry” – 12,4%, „średni” – 14,5%, „słaby” – 16,3%. Tutaj rozpiętość między skrajnymi opcjami wynosi 6 punktów procentowych.

Zauważa się także systematyczny wzrost opinii ambiwalentnych wraz z uzyskiwaniem przez młodzież niższych not za osiągnięcia szkolne. W tym przypadku wyniki układały się odpowiednio: uczeń „bardzo dobry” – 22,8%, „dobry” – 24,1%, „średni” – 27,6%; „słaby” – 27,1%. Ta tendencja była najsłabsza. Różnica między skrajnymi wynikami wynosiła niespełna 5 punktów procentowych.

1.3.3. Opinia nauczycieli (z uwzględnieniem stanu zadowolenia z wykonywanego zawodu) i uczniów (z uwzględnieniem ich osiągnięć edukacyjnych) na temat czytelności reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – zestawienie

Generalnie można stwierdzić, że bardziej zadowoleni z pracy nauczyciele, podobnie jak uzyskujący dobre wyniki uczniowie lepiej oceniają stan norm szkolnych, niż mniej zadowoleni z pracy wychowawcy i słabsi wychowankowie. Należy jednak zauważyć, w porównaniu z wyborami nauczycieli stanowiska uczniów są mniej zróżnicowane. W stanowiskach potwierdzających czytelność reguł szkolnych różnica między opiniami najlepszych i najsłabszych uczniów wynosi 10 punktów procentowych, podczas gdy między nauczycielami osiąga pułap blisko 40 punktów procentowych.

Podobne dysproporcje między uczniami a nauczycielami wystąpiły w stanowiskach sprzeciwiającymi się stwierdzeniu, że istnieją wyraźne normy postępowania w szkołach (interwał między skrajnymi wielkościami, w przypadku uczniów wyniósł 6 punktów procentowych, a w przypadku nauczycieli osiągnął wielkość 35 punktów procentowych – był zatem sześciokrotnie większy).

1.4. Inne zmienne niezależne a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – stanowisko nauczycieli

Zmienną – świadomość nauczycieli dotyczącą istnienia czytelnych reguł postępowania uczniów w środowisku szkolnym skorelowano z innymi zmiennymi niezależnymi. Oprócz wyżej omówionych uwzględniono także: ilość środowisk szkolnych w których pracują respondenci, staż pracy, płeć, stopień awansu zawodowego, profil prowadzonych zajęć, przyczyny podjęcia pracy w szkolnictwie (zastosowano kategorie: a/ lubię pracę z młodzieżą, b/ daje dużo wolnego czasu, c/ daje poczucie stabilności, d/ podnosi prestiż społeczny, e/ z powołania, f/ to sprawa przypadku, g/ tradycja rodzinna), strategie wychowawcze (zastosowano kategorie: a/ uczniom nie można popuścić bo wejdą ci na głowę, b/ pozwalam uczniom na sporo luzu, ale są granice, których oni nie mogą przekroczyć, c/ młodzieży trzeba dać się wyszaleć, przecież to jest ich czas), poglądy



nauczycieli (zastosowano kategorie: a/ chciałbym być autorytetem dla uczniów, których uczę, b/ jestem autorytetem dla uczniów, których uczę, c/ szkoła powinna przede wszystkim przekazywać wiedzę, d/ szkoła powinna przede wszystkim wychowywać).

Zależność statystycznie istotną o średniej lub dużej sile zauważono jedynie przy korelacji interesującej nas zmiennej z dwoma zmiennymi niezależnymi: stopień awansu zawodowego oraz poglądy nauczycieli dotyczące ich autorytetu wśród młodzieży. Przyjrzyjmy się tym przypadkom.

#### 1.4.1. Stopień awansu zawodowego a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

| Czytelności reguł szkolnych | Stopień awansu zawodowego |             |           |             | Średnia |
|-----------------------------|---------------------------|-------------|-----------|-------------|---------|
|                             | Stażysta                  | Kontraktowy | Mianowany | Dyplomowany |         |
| Tak                         | 66,7%                     | 63,5%       | 57,9%     | 56,6%       | 60,8%   |
| Nie                         | 10,5%                     | 12,4%       | 14,5%     | 16,3%       | 13,5%   |
| Trudno powiedzieć           | 22,8%                     | 24,1%       | 27,6%     | 27,1%       | 25,8%   |
| Razem                       | 100,0%                    | 100,0%      | 100,0%    | 100,0%      | 100,0%  |

Między zmiennymi „stopień awansu zawodowego nauczyciela”, a „opinia na temat czytelności reguł szkolnych” istnieje zależność statystycznie istotna  $\chi^2 = 12,843$ ; Asymp. Sig. = 0,046.

Zauważa się wyraźną tendencję między porównywanymi zmiennymi – im niższy stopień awansu zawodowego tym większe przekonanie o czytelności reguł postępowania uczniów. O tej tendencji świadczą zarówno odpowiedzi potwierdzające, jak i negujące występowanie jednoznacznych norm w środowisku szkolnym. Odsetek respondentów potwierdzających czytelność norm kształtował się odpowiednio: stażyści – 66,7%, kontraktowi – 63,5%, mianowani – 57,9%, dyplomowani – 56,6%. Różnica między skrajnymi wielkościami wyniosła 10 punktów procentowych. Natomiast odsetek badanych negujących czytelność norm szkolnych układał się w następujące kontinuum: stażyści – 10,5%, kontraktowi – 12,4%, mianowani – 14,5%, dyplomowani – 16,3%. Różnica między skrajnymi wielkościami wyniosła 6 punktów procentowych.

Awans zawodowy ściśle związany jest ze stażem pracy (jego uzyskanie wymaga czasu) zatem można podejrzewać, że o otrzymanym rozkładzie odpowiedzi decyduje staż pracy; że z każdym kolejnym rokiem doświadczeń wychowawczych przekonanie o czytelności regulacji spada wśród respondentów. Jednak takiej, wydawałoby się oczywistej, interpretacji nie można uznać, gdyż korelacja zmiennej niezależnej „staż pracy” ze zmienną „czytelność reguł szkolnych” nie wykazuje zależności statystycznej. Do uzyskanych wyników daje się także zastosować wyjaśnienie związane z bezpieczeństwem pracy. Faktem jest, że im wyższy stopień awansu zawodowego tym większa pewność zachowania pracy. Stąd wypowiedanie śmielszych opinii (nawet jeśli stawiały one w niekorzystnym świetle miejsce zatrudnienia) częściej dokonywane było przez posiadających wyższy stopień awansu zawodowego.

#### 1.4.2. Opinia nauczycieli w kwestii bycia autorytetem dla uczniów a czytelność reguł szkolnych

| Czytelności reguł szkolnych | Jestem autorytetem |        |        |        |        |        | Średnia |
|-----------------------------|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                             | 1                  | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |         |
| Tak                         | 83,8%              | 71,5%  | 63,0 % | 45,7%  | 100%   | 72,1%  | 69,6%   |
| Nie                         | 3,8%               | 8,7%   | 9,5%   | 5,7%   | 0,0%   | 5,8%   | 8,1%    |
| Trudno powiedzieć           | 12,4%              | 19,8%  | 27,4%  | 48,6%  | 0,0%   | 2,7%   | 22,4%   |
| Razem                       | 100,0%             | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Między zmiennymi „jestem autorytetem dla większości uczniów, których uczę”, a „opinia na temat czytelności reguł szkolnych” istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 37,075$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

W pytaniu o autorytet uwzględniono następującą kafeterię: 1) „zdecydowanie tak”, 2) „raczej tak”, 3) „trochę tak, trochę nie”, 4) „raczej nie”, 5) „zdecydowanie nie”, 6) „trudno powiedzieć”.

Między zmienną niezależną – opinia nauczycieli o byciu autorytetem dla uczniów, a zmienną zależną – ich opinia na temat czytel-



ności reguł szkolnych, zauważa się wyraźną prawidłowość. Im silniejsze przekonanie o byciu autorytetem dla młodzieży tym większa pewność, że w szkole istnieją czytelne reguły zachowania, mówiące co wolno i czego nie wolno uczniowi. Odsetek badanych potwierdzających czytelność norm, w zależności od kategorii określających ich pozycję wśród podopiecznych, kształtował się następująco: przy kategorii „zdecydowanie jestem autorytetem” – 83,8%, „raczej jestem autorytetem” – 71,5%, „trochę jestem autorytetem, trochę nie” – 63,0%, „raczej nie jestem autorytetem” – 45,7%. Różnica między skrajnymi wielkościami wyniosła blisko 40 punktów procentowych. Tendencja ta załamuje się jedynie przy kategorii „nie jestem autorytetem”.

1.5. Inne zmienne niezależne a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych – stanowisko uczniów

Świadomość uczniów dotyczącą czytelności norm szkolnych skorelowano także ze zmiennymi, które nie zostały wyżej omówione. Przywołamy teraz najbardziej charakterystyczne z nich, by wzbogacić naszą wiedzę o interesujących nas zależnościach. Spośród tych zmiennych przywołane zostaną: klasa szkolna oraz opinia na temat skuteczności środków mających powstrzymać agresję w szkole.

1.5.1. Klasa szkolna a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania młodzieży w placówkach oświatowych

| Czytelność reguł szkolnych | Klasa  |        |        |        |        |        | Średnia |
|----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                            | 1      | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |         |
| Tak                        | 54,0%  | 68,6%  | 56,6%  | 70,0%  | 57,6%  | 60,8%  | 60,9%   |
| Nie                        | 17,2%  | 11,9%  | 13,9%  | 8,5%   | 14,9%  | 16,5%  | 13,4%   |
| Trudno powiedzieć          | 28,8%  | 19,6%  | 29,5%  | 21,5%  | 27,4%  | 22,7%  | 25,7%   |
| Razem                      | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

W badaniach wzięto pod uwagę następujące klasy: 1) Klasa II Gimnazjum, 2) Klasa III Gimnazjum, 3) Klasa I Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa II Szkoły Ponadpodstawowej, 4) Klasa II Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa III Szkoły Ponadpodstawowej, 5) Klasa III Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa IV Szkoły Ponadpodstawowej, 6) Klasa IV Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa V Szkoły Ponadpodstawowej.

Między zmienną niezależną – klasa, do której uczęszczali respondenci, a zmienną zależną – świadomość istnienia czytelnych reguł w szkole istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 27,570$ ; Asymp. Sig. = 0,002).

Klasą o najwyższym poziomie rygorystyki normatywnego okazała się II Klasa Szkoły Ponadgimnazjalnej. W tej kategorii 70% uczniów uważa, że w środowisku szkolnym istnieją czytelne normy. W tej samej grupie odsetek uczniów niedostrzegających istnienia takich norm wynosi 8,5%, i jest najniższy.

Również wyraźnie wyodrębnia się kategoria uczniów o najniższym poziomie rygorystyki. Należą do niej uczniowie Klasy II Gimnazjum. Jedynie 54,0% spośród nich dostrzega istnienie czytelnych reguł w swoim środowisku. Jest to o 16% uczniów mniej, niż w grupie wykazującej się największym rygorystykiem. W tych samych klasach odnotowano najwyższy procent (17,2) osób wskazujących na brak czytelnych reguł w środowisku szkolnym. Jest to blisko 10% więcej niż wynosi najniższy z uzyskanych wyników. Zauważmy, że wyniki te dotyczą najmłodszej z przebadanych grup wiekowych.

Możemy jednak stwierdzić, że poczynając od II Klasy Szkoły Ponadgimnazjalnej wzwyż, zwiększa się odsetek uczniów przekonanych o braku w ich szkole silnego porządku normatywnego. W tej kategorii wiekowej świadomość istnienia czytelnych norm szkolnych sytuuje się na poziomie 70,0%, w III Klasie na poziomie 57,6%, a w IV na poziomie 60,8%. Tej tendencji odpowiada systematyczny wzrost odsetka osób uważających, że w szkole nie ma czytelnych zasad regulujących stosunki społeczne. Wynosi on odpowiednio: w II Klasie – 8,5%, w III Klasie – 14,9%, w IV Klasie – 16,5%. Uzyskane wyniki upoważniają do konstatacji, że w trzech ostatnich klasach przed ukończeniem kursu szkoły średniej spada poczucie istnienia czytelnych reguł w środowisku szkolnym.



Warto odnotować, że największą ambiwalencję, co do istnienia, bądź braku norm w środowisku szkolnym obserwujemy wśród uczniów Klasy I Szkoły Ponadgimnazjalnej – 29,5%. Zatem, co trzeci uczeń z tej kategorii nie potrafi jednoznacznie określić, czy w jego szkole istnieje zespół zasad wyznaczających granice dopuszczalnych i niedopuszczalnych zachowań. Można to tłumaczyć tym, że środowisko szkolne, związane z nowym miejscem nauki, jest jeszcze nierozpoznane przez młodzież, której na początku średniej szkoły trudno rozeznąć oczekiwania grona nauczycielskiego.

1.5.2. Opinia na temat skuteczności środków mających powstrzymać agresję w szkole a świadomość istnienia czytelných reguł zachowania młodzieży w środowisku szkolnym

| Czytelność norm szkolnych | Skuteczność środków mających powstrzymać uczniów przed agresją w szkole |                   |                  |         |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|---------|
|                           | Są skuteczne                                                            | Są mało skuteczne | Nie są skuteczne | Średnia |
| Tak                       | 71,3%                                                                   | 61,2%             | 48,4%            | 60,8%   |
| Nie                       | 7,7%                                                                    | 10,8%             | 23,6%            | 13,4%   |
| Trudno powiedzieć         | 21,1%                                                                   | 28,0%             | 27,6%            | 25,7%   |

Między opiniami na temat skuteczności środków mających powstrzymać młodzież przed agresją w szkole a czytelnością norm postępowania istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 72,131$ ; Asym. Sig. = 0,000).

W korelacji zauważa się zasadniczą tendencję – wraz ze słabnącym przekonaniem o skuteczności środków wychowawczych powstrzymujących przed aktami agresji, spada wśród uczniów świadomość dotycząca istnienia czytelných norm zachowania w szkole. Wśród dostrzegających skuteczność omawianých środków 71,3% potwierdza istnienie czytelných norm szkolnych, ale wśród tych, którzy twierdzą, że są one mało skuteczne, grupa uczniów dostrzegająca czytelność zasad postępowania spada do 61,2%, by wśród uczniów wskazujących na brak skutecznych środków wychowawczych osiągnąć poziom 48,4%. Różnica między brzegowymi wartościami wyniosła ponad 20 punktów procentowych. Istnieje także tendencja odwrotna – im większe przekonanie uczniów o skutecz-

ności środków wychowawczych zapobiegających agresji w szkole tym większa pewność istnienia czytelných norm w ich środowisku.

Przywołane wyniki jednoznacznie dowodzą, że siła przekonania o istnieniu czytelných norm mówiących o nakazach i zakazach obowiązujących w życiu społecznym idzie w parze z siłą systemu restrykcyjnego. W wyżej omówionym przypadku mieliśmy do czynienia z restrykcyjnością względem agresji, ale zmienną zależną – czytelność reguł szkolnych skorelowano także z opinią dotyczącą skuteczności środków powstrzymujących uczniów przed: a) paleniem papierosów ( $\chi^2 = 53,604$ ; Asym. Sig. = 0,000), b) piciem alkoholu ( $\chi^2 = 54,718$ ; Asym. Sig. = 0,000), c) używaniem narkotyków ( $\chi^2 = 69,832$ ; Asym. Sig. = 0,000), d) przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji ( $\chi^2 = 23,652$ ; Asym. Sig. = 0,000), e) wyłudzeniem pieniędzy ( $\chi^2 = 52,990$ ; Asym. Sig. = 0,000), f) używaniem wulgarných słów ( $\chi^2 = 31,730$ ; Asym. Sig. = 0,000), g) przemocą względem rówieśników ( $\chi^2 = 56,393$ ; Asym. Sig. = 0,000). Przy każdym zestawieniu wystąpiły zależności potwierdzające zauważoną i wyżej opisaną prawidłowość.

## 2. KONSOLIDACJA ZACHOWAŃ WYCHOWAWCZYCH NAUCZYCIELI

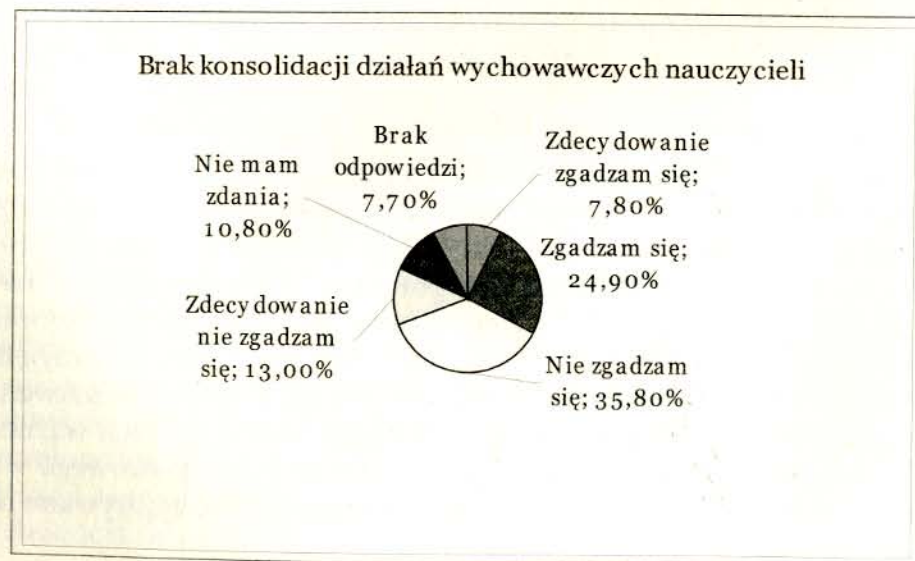
By normy mogły stanowić rodzaj presji, powinny być spełnione trzy dopełniające się warunki, które oddziałują na sferę poznawczą: pierwszy – zasady muszą być znane wszystkim uczniom, drugi – reguły wymagają nieustannego przypominania (ich strażnicy – nauczyciele, przy najróżniejszych sposobnościach powinni wskazywać podopiecznym właściwe sposoby zachowania), trzeci – przyjęta praktyka wychowawcza winna być realizowana z pełną konsekwencją przez wszystkich nauczycieli. Tylko przy spełnieniu tych warunków norma może stać się żywym elementem życia zbiorowego we wspólnocie szkolnej. W innym razie priorytety, które zapisywane są



w uczniowskich kodeksach lub, o których okazjonalnie się wspomina, stają się abstrakcją nie mającą znaczenia i nie wpływającą na zachowania jednostek. Zobaczmy, jak respondenci oceniają stan konsolidacji działań wychowawczych.

## 2.1. Konsolidacja działań wychowawczych – stanowisko nauczycieli

Chcąc uzyskać informację na temat zaangażowania pedagogów w proces budowania rzeczywistości zasad, odwołaliśmy się do pytania, które brzmiało: „Czy przyczyna występowania w Pani/Pana szkole zachowań niepożądanych ze strony uczniów związana jest z brakiem konsolidacji działań wychowawczych nauczycieli?” Nie jest to pytanie bezpośrednio testujące jedność działań środowiska nauczycielskiego w procesie wychowania szkolnego, ale informatorycznie udzielając na nie odpowiedzi, implícite odnoszą się do kwestii wspólnego zaangażowania pedagogów w proces wychowania. Jeśli bowiem występuje pełne współdziałanie wychowawców w prowadzeniu podopiecznych to nie dochodzi do sytuacji, w których młodzież pozwala sobie na zachowania uznane za niedopuszczalne. Zatem, wyżej przywołane pytanie potraktujemy jako sprawdzian konsolidacji środowiska nauczycielskiego w realizowaniu priorytetów wychowawczych. Na postawione pytanie uzyskano odpowiedzi:

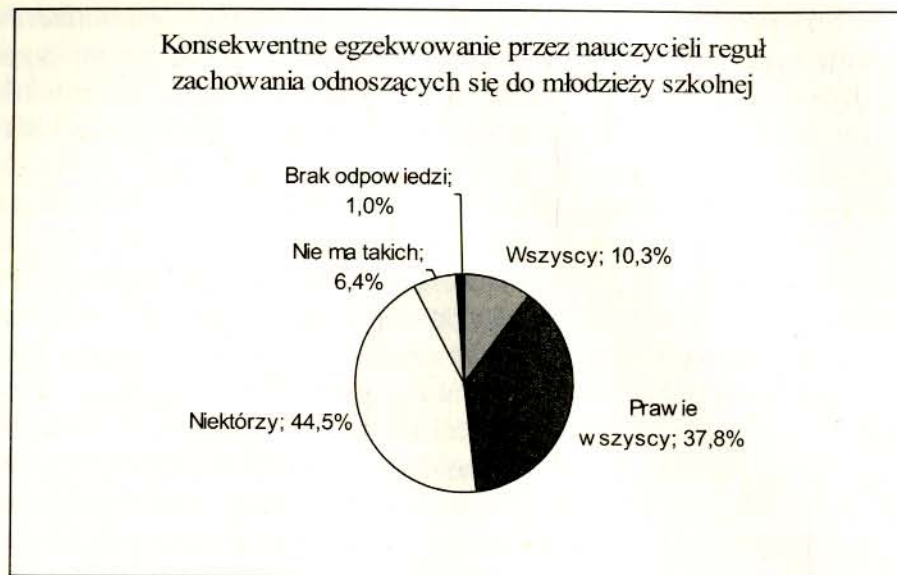


Z brakiem konsolidacji działań nauczycieli w prowadzeniu podopiecznych „zdecydowanie zgadza się” – 7,8% badanych, „zgadza się” – 24,9%, „nie zgadza się” – 35,8%, „zdecydowanie nie zgadza się” 13,0% ankietowanych. Niemal co dziesiąty (10,8%) z odpowiadających nie miał zdania w powyższej kwestii. Zastosowane kategorie dają się skumulować w dwie grupy. Jedna zaprzecza istnieniu zjawiska współdziałania nauczycieli (odpowiedzi: „zdecydowania zgadzam się” i „zgadzam się”) – reprezentujących tę opcję było 32,7% osób. Druga dowodzi jego istnienia (odpowiedzi: „nie zgadzam się” i „zdecydowanie nie zgadzam się”) – opowiadających się za nią było 48,8% respondentów. Uzyskane dane wskazują, że niespełna połowa badanych podziela opinię o jedności opiekunów szkolnych w konsekwentnym prowadzeniu wychowanków. Nie jest to zapewne stan, który mógłby zadowalać, tym bardziej, gdy weźmiemy pod uwagę generalną zasadę, w myśl której ludzie wypowiadający się na swój temat, zawsze – o ile to tylko możliwe – stawiają siebie w korzystniejszym świetle. Z taką sytuacją mamy do czynienia w omawiany przypadku, a nawet abstrahując od niego to i tak otrzymany wynik świadczy o dużym zaniechaniu, jakiego dopuszczają się szkolni wychowawcy. Brak jednomyślności i konsekwencji w prowadzeniu młodzieży nie sprzyja konstruowaniu świadomości zasad u podopiecznych, nie kształtuje silnego poczucia istnienia jednoznacznego porządku społecznego. W konsekwencji nie buduje się w uczniach przekonania, że światem rządzą jasne normy, które należy uznać i podporządkować im swoje zachowania. Taka sytuacja nie sprzyja pojawianiu się tego, co Durkheim nazywał „świadomością zbiorową”, a Mead „uogólnionym innym”. Budzenie i utrwalanie tego typu jakości wymaga odpowiednich warunków, które w tym przypadku nie są spełnione.

## 2.2. Konsolidacja działań wychowawczych – stanowisko uczniów

W przypadku badań przeprowadzonych wśród uczniów o podobną kwestię można było zapytać wprost: „Czy nauczyciele w Twojej szkole konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł?” Uzyskano następujące odpowiedzi:





Za tym, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem norm szkolnych opowiedziało się 10,3% badanej młodzieży. Ponad trzykrotnie więcej, bo 37,8% respondentów stwierdziło, że „prawie wszyscy nauczyciele” realizują takie praktyki. Największą grupę stanowili jednak uczniowie, którzy uważali, że tylko „niektórzy” nauczyciele swoją postawą dają świadectwo konieczności podporządkowywania się regułom – taką opinię podzielało 44,5% respondentów. Natomiast najmniej liczna ich grupa – 6,4% – opowiedziała się za opcją mówiącą, że nie ma nauczycieli, którzy egzekwowałiby od uczniów przestrzeganie regulacji szkolnych.

Zastosowane kafeterie można skumulować w dwie grupy. Jedną stanowią kategorie „wszyscy” i „prawie wszyscy”. Opowiedzenie się za takim poglądem wskazuje na istnienie środowiska o wysokim poziomie rygoryzmu, tj. takiego, w którym zauważa się dużą dbałość o zachowanie ładu szkolnego, a tym samym o kształtowanie umiejętności podporządkowania się prawom i zasadom społecznym. Druga grupa obejmuje kategorie „niektórzy” i „nie ma takich”. Głosy oddane na jedną z nich mówią, że mamy do czynienia ze środowiskiem o niskim poziomie rygoryzmu, tj. z takim, w którym ład społeczny jest zachwiany, gdyż uczestnikom kontekstów działań konsekwentnie nie dostarcza się drogowskazów określających, co wolno i czego

nie wolno czynić. Socjalizacja przebiegająca w takich warunkach nie gwarantuje budzenia w uczniach skłonności do dostosowania się do obowiązującego porządku. Raczej z dużą łatwością będą oni wychodzić poza niejasno określone konwencje i dawać upust swej wybujałej wyobraźni, która wzmacnia się w środowisku rówieśniczym. Tę tendencję przenosić będą także na teren pozaszkolnych aktywności. Możemy zatem wnosić, że w placówkach edukacyjnych, w których mamy do czynienia z opisywanymi warunkami, istnieją środowiska o znacznym poziomie anomizacji.

Jeśli przyjąć zaproponowane kryteria to okazuje się, że generalnie w białostockich szkołach z równą siłą występują obie, wyżej omówione opcje. Stanowisko świadczące, że mamy do czynienia z powszechnym czuwaniem nauczycieli nad przestrzeganiem przez uczniów norm podziela 48,1% respondentów, natomiast za tym, że nie ma konsolidacji środowiska wychowawców w budzeniu wrażliwości na normy opowiada się 50,9% młodzieży. Daje to podstawy by twierdzić, że szkoły tworzą środowiska ambiwalentne, a te warunkują odpowiadające im – ambiwalentne, w stosunku do systemów normatywnych, postawy. Efekt jest taki, że uczniowie nie potrafią jednoznacznie wskazać, gdzie kończy się strefa zachowań dozwolonych, a zaczyna strefa zachowań, które już nie są dopuszczalne. Jeśli w praktyce jedynie część nauczycieli dyscyplinuje uczniów używających wulgarnego słownictwa, podczas gdy pozostali, spotykając się z takimi zachowaniami nie reagują na nie w żaden sposób, to nie jeden uczeń nie ma pewności, czy posługiwanie się wulgaryzmami jest naprawdę niedozwolone. Wówczas napomnienia wychowawców może sobie tłumaczyć, efektem złego humoru lub kaprysu. Wzorce telewizyjne i te, funkcjonujące w środowiskach rówieśniczych, osiedlowych, rodzinnych itp., w których zadomowiły się wulgaryzmy językowe wzmacniają tę niepewność.

Należy wyraźnie podkreślić, że wspomniany wskaźnik konsekwencji w działaniach nauczycielskich jest miernikiem realizowania przez nich jednego z podstawowych zadań placówek oświatowych – wychowania. Wyżej przytoczone opinie świadczą o tym, że w praktyce szkoła zaniedbuje obowiązek kształtowania osobowości swoich podopiecznych i nie wywiązuje się z realizowania celu wychowawczego. Priorytetowe jednak znaczenie omawianych działań polega na tym, że owa konsekwencja jest jednym z ważniejszych instru-



mentów zapewniających ład w środowisku szkolnym. Od niej zależy czy uczniom wskaże się jednoznaczne drogowskazy, określające właściwe kierunki działania, czy też będą oni kroczyć po omacku w labiryncie najróżniejszych wyborów, narażając się na możliwość kluczenia i błędzenia, a niejednokrotnie nieodwracalnego zagubienia. Gdy w środowiskach szkolnych zdomowić się druga ze wskazanych alternatyw (uzyskane wyniki badań wskazują, że już się to dokonało) instytucje edukacyjne przestaną realizować swoje społeczne posłannictwo. Spoglądając na zagadnienie konsolidacji działań wychowawczych z odleglejszej perspektywy czasowej, należy zauważyć, że od niej właśnie zależy czy podopieczni placówek szkolnych zostaną wyposażeni w wewnętrzny mechanizm zapewniający im skuteczność poruszania się po najróżniejszych kontekstach społecznych, tj. czy zinterioryzują postawy „uogólnionego innego” (mechanizm umożliwiający adaptację do środowisk porządkowanych przez jednoznaczne reguły postępowania), czy też pozostaną – mówiąc językiem Meada – „formą” miotaną przez nieuporządkowane i nieobliczalne wewnętrzne siły w postaci nieujarzmionego „ja podmiotowego”, które pozostaje w konflikcie ze społecznym oczekiwaniem. W większości przypadków człowiek wychodzi z tego konfliktu jako przegrany.

### 2.3. Konsolidacja działań wychowawczych w szkole – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

Blisko 50% nauczycieli nie zgada się ze stanowiskiem, że brak konsolidacji działań wychowawców jest przyczyną występowania niepożądanych zachowań młodzieży w środowisku szkolnym. Uczniowie w podobnym procencie wypowiedzieli się o konsekwentnym czuwaniu edukatorów nad przestrzeganiem przez młodzież norm szkolnych. Przywołane kategorie nie są identyczne, ale odnoszą się do tego samego stanu rzeczy – spójności działań wychowawczych. Jeśli uznać takie podobieństwo, to można stwierdzić dużą zgodność opinii nauczycieli i uczniów w omawianej kwestii.

#### 2.3.1. Typ szkoły a ocena działań wychowawczych nauczycieli

Odmienne typy szkół mają różne style funkcjonowania, osiągają odmienne efekty, mają też sobie właściwe standardy pracy. W pre-

zentowanych badaniach starano się m.in. zweryfikować jak przedstawia się zaangażowanie edukatorów w prowadzenie podopiecznych w zależności od formalnego umocowania placówki oświatowej.

#### 2.3.1.1. Typ szkoły a ocena konsolidacji działań wychowawczych – stanowisko nauczycieli

Między zmienną niezależną – typ szkoły a zmienną zależną – ocena konsolidacji działań nauczycielskich istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 25,203$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Brak konsolidacji działań nauczycieli | Typ szkoły |              | Średnia |
|---------------------------------------|------------|--------------|---------|
|                                       | Publiczne  | Niepubliczne |         |
| Zdecydowanie zgadzam się              | 9,0%       | 1,2%         | 8,5%    |
| Zgadzam się                           | 28,0%      | 16,3%        | 27,1%   |
| Nie zgadzam się                       | 38,5%      | 43,0%        | 38,8%   |
| Zdecydowanie nie zgadzam się          | 12,9%      | 29,1%        | 14,1%   |
| Nie mam zdania                        | 11,6%      | 10,5%        | 11,6%   |
| Razem                                 | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

Uzyskane od respondentów odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że w jednostkach niepublicznych mamy do czynienia z większą konsolidacją działań wychowawczych nauczycieli niż w szkołach publicznych. W pierwszym przypadku o braku współpracy mówi w sposób zdecydowany jedynie 1,2% nauczycieli, podczas gdy w placówkach publicznych podobnie twierdzących było 9,0% respondentów. Przy kategorii, która w umiarkowany sposób potwierdza brak jedności („zgadzam się”), także korzystniej (o ponad 10%) prezentują się jednostki niepubliczne. Taki rozkład odpowiedzi musiał wpłynąć na wielkość grupy osób opowiadających się za współdziałaniem wychowawczym w szkole. Przy poglądach w sposób zdecydowany potwierdzających taki stan rzeczy proporcja między rozpatrywanymi ośrodkami wyniosła: szkoły publiczne – 12,9%, niepubliczne – 29,1%. Zatem oddano ponad dwukrotnie więcej głosów



świadczących o konsolidacji nauczycielskiej w placówkach, do których dostęp uczniów jest reglamentowany.

Otrzymane dane pozwalają stwierdzić, że w szkołach niepublicznych mamy do czynienia ze znacznie silniejszym systemem normatywnym niż w jednostkach publicznych, z czego można wnosić, że istnieją w nich dogodniejsze warunki do budowania osobowości zasad, a w aspekcie kształcenia stwarzają one większe szanse na osiąganie lepszych efektów edukacyjnych. Tego typu ośrodki stanowią jednak niewielki procent wśród szkół funkcjonujących na rynku oświatowym (szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne), zatem stosunkowo niewielka liczba uczniów ma okazję korzystać z lepszych możliwości rozwoju. Jednocześnie należy podkreślić, że nie jest prawdą, iż nauczyciele w polskich szkołach skazani są na przeciętne, słabe lub nawet tragiczne warunki pracy. Przedstawiony obraz dowodzi, że możliwe jest tworzenie zarówno mniej jak i bardziej przyjaznych środowisk, ale jak wynika z prowadzonych analiz, zależy to także od samych pedagogów.

#### 2.3.1.2. Typ szkoły a ocena konsolidacji działań wychowawczych – stanowisko uczniów

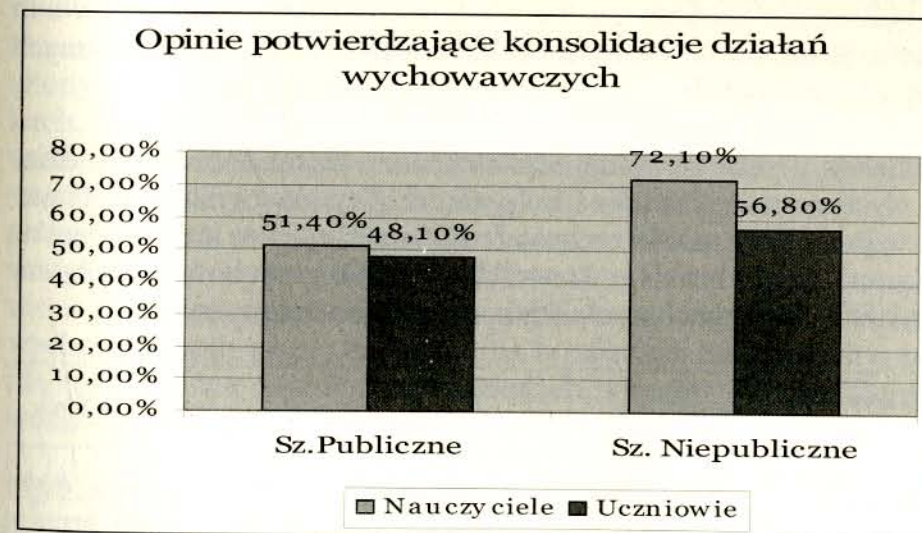
Zobaczmy jak, w zależności od typu szkoły przedstawiają się opinie uczniów w sprawie konsekwentnego działania nauczycieli występujących w roli wychowawców. W tym przypadku  $\chi^2$  wyniósł 17,435, a Asymp. Sig. – 0,001, co świadczy, że między zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna.

| Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli | Typ szkoły |              | Średnia |
|------------------------------------------------------|------------|--------------|---------|
|                                                      | Publiczna  | Niepubliczna |         |
| Wszyscy                                              | 9,6%       | 23,5%        | 10,3%   |
| Prawie wszyscy                                       | 38,5%      | 33,3%        | 38,2%   |
| Niektórzy                                            | 45,6%      | 34,6%        | 45,0%   |
| Nie ma takich                                        | 6,3%       | 8,6%         | 6,5%    |
| Razem                                                | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

Wypowiedzi uczniów wyszczególnionych typów szkół najbardziej dzieliły wskazania mówiące, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł. W szkołach publicznych za istnieniem takiego stanu rzeczy opowiedziało się 9,6% respondentów, w niepublicznych natomiast 23,5%. Jest to różnica sięgająca blisko 14%. Zatem, w opinii uczniów, starania wychowawcze nauczycieli wyraźnie skorelowane są z typem szkoły. W tym względzie korzystniej wypadają nauczyciele ze szkół niepublicznych.

Jeśli natomiast połączymy kategorie „wszyscy” i „prawie wszyscy” to otrzymany rozkład danych: szkoły publiczne – 48,1% uczniów, szkoły niepubliczne – 56,8%, wciąż potwierdza większe zaangażowanie wychowawcze nauczycieli szkół niepublicznych – różnica wynosi blisko 9 punktów procentowych.

#### 2.3.1.3. Typ szkoły a ocena konsolidacji działań wychowawczych – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Jeśli porównamy odpowiedzi pracowników szkół negujące fakt, że brak konsolidacji działań nauczycieli (kategorie: „zdecydowanie nie zgadzam się”, „nie zgadzam się”) jest przyczyną braku dyscypliny, to otrzymamy następujące wielkości: w placówkach publicznych – 51,4% respondentów, w niepublicznych – 72,1% badanych. Po-



dobne zsumowanie można zrobić dla uczniów. Pogląd o powszechnej (odpowiedzi „wszyscy”, „prawie wszyscy”) konsolidacji działań wychowawczych nauczycieli wyraża 48,1% reprezentantów szkół publicznych oraz 56,8% reprezentantów szkół niepublicznych. Zestawiając ze sobą wielkości, jakie uzyskano wśród nauczycieli i uczniów, zauważa się, że w placówkach publicznych były one do siebie zbliżone, natomiast w niepublicznych wychowawcy o 15 punktów procentowych korzystniej niż wychowankowie oceniali omawiany stan rzeczy.

### 2.3.2. Rodzaj szkoły a ocena konsolidacji działań wychowawczych

Podobnie jak w przypadku stanu świadomości norm szkolnych ważne było określenie różnic w uzyskanych opiniach w zależności od rodzaju szkoły, także i w sprawie konsolidacji działań wychowawczych istotne jest przesłedzenie jak zmienna – typ szkoły różniuje opinie respondentów.

#### 2.3.2.1. Rodzaj szkoły a ocena konsolidacji działań wychowawczych – opinia nauczycieli

Celem uzyskania opinii edukatorów na temat konsolidacji działań wychowawczych zadano im pytanie: „Czy przyczyna występowania w Pani/Pana szkole zachowań niepożądanych ze strony uczniów związana jest z brakiem konsolidacji działań wychowawczych nauczycieli?” Uzyskane odpowiedzi prezentuje poniższa tabela.

| Brak konsolidacji nauczycieli | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        | Średnia |
|-------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                               | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |         |
| Zdecydowanie zgadzam się      | 5,5%          | 10,9%  | 10,3%  | 2,4%   | 14,3%  | 11,4%  | 8,5%    |
| Zgadzam się                   | 28,0%         | 28,8%  | 27,1%  | 17,1%  | 34,3%  | 25,7%  | 27,3%   |
| Nie zgadzam się               | 36,8%         | 37,5%  | 41,4%  | 40,2%  | 31,4%  | 51,4%  | 38,9%   |
| Zdecydowanie nie zgadzam się  | 17,9%         | 11,2%  | 9,3%   | 30,5%  | 5,7%   | 11,4%  | 13,9%   |
| Nie mam zdania                | 11,8%         | 11,6%  | 12,0%  | 9,8%   | 14,3%  | 0,0%   | 11,4%   |
| Razem                         | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Gimnazja (1), licea ogólnokształcące (2), szkoły uzawodowione (3), mieszane o profilu ogólnym (4), mieszane o profilu uzawodowionym (5), mieszane inne (6).

Między rodzajem szkoły, w której pracują badani nauczyciele, a wystawioną przez nich oceną konsolidacji działań wychowawczych istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 54,901$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Analizę rozpatrywanej zależności przeprowadzimy uwzględniając skumulowane kategorie odpowiedzi i przyjmując ich podział na dwie przeciwstawne grupy: 1) potwierdzające występowanie zjawiska braku konsolidacji, 2) zaprzeczające takiemu stanowi rzeczy. Średnia przy wskazaniach uznających zaniedbania wychowawcze wyniosła 35,8%. Od niej wyraźnie odbiegały dwie grupy szkół: mieszane o profilu ogólnym – 19,5% oddanych głosów i mieszane o profilu uzawodowionym – 48,6% wskazań. Pozostałe cztery rodzaje placówek nie odbiegały od średniej więcej niż 4 punkty procentowe. Przy stanowisku, które nie potwierdzało występowania zaniedbań wychowawczych, podobnie jak poprzednio wyróżniały się te same ośrodki. Nauczyciele szkół mieszanych o profilu uzawodowionym w 37,1% uznali taki pogląd za obowiązujący w ich placówkach. Stanowiło to blisko dwukrotnie mniejszy odsetek niż zanotowano wśród pedagogów szkół mieszanych o profilu ogólnym – 70,7%. Wyniki z pozostałych ośrodków edukacyjnych znalazły się pomiędzy tymi wielkościami granicznymi. Biorąc pod uwagę oba uwzględnione aspekty, daje się jednoznacznie stwierdzić, że zgodnie z poglądem respondentów z największą konsolidacją działań wychowawczych mamy do czynienia w szkołach mieszanych o profilu ogólnym, a z najmniejszą w szkołach mieszanych o profilu uzawodowionym.

#### 2.3.2.2. Rodzaj szkoły a ocena konsolidacji działań wychowawczych – stanowisko uczniów

Zobaczmy, jak w zależności od rodzaju szkoły, przedstawiają się opinie młodzieży dotyczące konsekwentnego działania nauczycieli w sprawie przestrzegania przez uczniów istniejących reguł. Przypomnijmy, że celem uzyskania opinii uczniów na temat konsolidacji działań wychowawczych zadano im pytanie: „Czy nauczyciele



w Twojej szkole konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł?” Poniższe zestawienie przedkłada uzyskane wyniki.

|                | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        |        |        | Średnia |
|----------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |         |
| Wszyscy        | 11,8%         | 9,7%   | 8,7%   | 20,0%  | 8,3%   | 8,9%   | 2,1%   | 9,6%   | 10,4%   |
| Prawie wszyscy | 38,3%         | 43,3%  | 21,7%  | 25,0%  | 43,8%  | 32,5%  | 41,7%  | 30,8%  | 38,2%   |
| Niektórzy      | 42,4%         | 41,4%  | 56,5%  | 46,0%  | 41,7%  | 52,0%  | 52,1%  | 57,7%  | 45,0%   |
| Nie ma takich  | 7,5%          | 5,6%   | 13,0%  | 9,0%   | 6,3%   | 6,6%   | 4,2%   | 1,9%   | 6,5%    |
| Razem          | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Gimnazjum (1), Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum (2), Liceum Ogólnokształcące po Szkole Podstawowej (3), ZSZ (4), Liceum Profilowane (5), Technikum po Gimnazjum (6), Technikum po Szkole Podstawowej (7), Technikum po ZSZ (8).

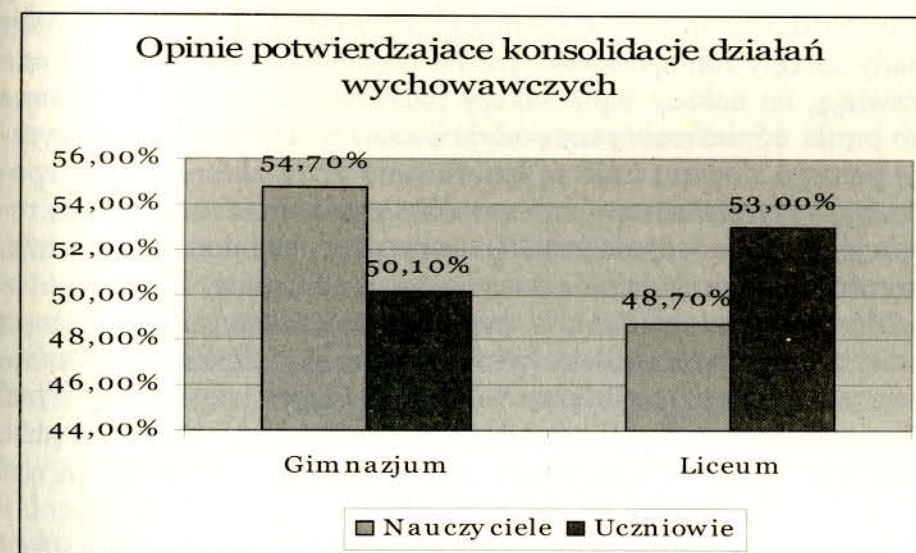
Między wskazanymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 37,414$ ; Asymp. Sig. = 0,002).

Kategoria „wszyscy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł” uzyskała zdecydowanie najwięcej wskazań w Zasadniczych Szkołach Zawodowych. Wybrało ją 20,0% uczniów tych placówek. W następnej kolejności, ale już z niższymi o około 10 punktów procentowych wskazaniami, były odpowiednio: Gimnazjum (11,8%), Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum – 9,7%, Technikum po ZSZ (9,6%) i Liceum Profilowane – 8,3%. Najrzadziej tę kategorię wybierała młodzież Technikum po Szkole Podstawowej – 2,1%. Rozpiętość pomiędzy skrajnymi wynikami wyniosła 18 punktów procentowych.

Skumulowana kategoria rygorystyczna (odpowiedzi: „wszyscy” i „prawie wszyscy” nauczyciele czuwają nad przestrzeganiem reguł zachowania) najczęściej występowała wśród uczniów Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum – 53,0% i Liceum Profilowanego – 52,1%. Uzyskane wielkości należą do takich, na podstawie których można już powiedzieć, że mamy do czynienia ze środowiskami ambivalentnymi.

Na uwagę zasługuje fakt, że najmniej przekonanych o konsekwentnych działaniach nauczycieli w obszarze właściwych zachowań podopiecznych było wśród uczniów Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – jedynie 30,4% z nich wskazało łącznie na kategorie „wszyscy” i „prawie wszyscy” nauczyciele czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł. Jest to blisko 20% młodzieży mniej niż wynosi średnia uzyskana we wszystkich rodzajach szkół łącznie.

### 2.3.2.3. Rodzaj szkoły a konsolidacja działań wychowawczych – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Różnice w opiniach nauczycieli i uczniów w sprawie konsolidacji działań wychowawczych nie były zbyt duże, zarówno wśród reprezentantów gimnazjów, jak i liceów. Edukatorzy szkół gimnazjalnych wystawili wyższą notę konsolidacji swoich działań niż to uczynili uczniowie. Różnica między stanowiskami wyniosła niespełna 5 punktów procentowych. Podobny dystans w omawianej kwestii dzielił poglądy reprezentantów liceów ogólnokształcących. Z tą różnicą, że tu wyższą notę praktykom wychowawczym wystawili uczniowie, a nie ich opiekunowie. Jest to jeden z nielicznych przy-



padków, w którym zanotowano taką sytuację. Z reguły nauczyciele lepszym niż uczniowie świetle przedstawiali obraz szkoły.

### 3. SZKOLNE ŚRODKI WYCHOWAWCZE

Mówiliśmy wyżej o warunkach, które przyczyniają się do kształtowania wśród młodzieży przeświadczenia o obecności norm społecznych w środowiskach szkolnych. Ich istnienie jest konieczne, ale niewystarczające do kreowania zachowań podopiecznych. Aby zasady zaczęły funkcjonować, trzeba poprzeć je sankcjami. To one sprawiają, że nakazy bądź zakazy nabierają mocy, są traktowane jako punkt odniesienia przy podejmowanych działaniach, nie wyrażają pustego sloganu i nie są ignorowane przez aktorów życia społecznego<sup>7</sup>. Wyrażana na różne sposoby reguła, za którą nie stoją restrykcje, staje się jedynie świadectwem: niezadowolenia, oburzenia, rozczarowania, oczekiwania pożądanego stanu rzeczy itp.

Aby wspomniane sankcje mogły pełnić swoje zadania, muszą odznaczać się skutecznością. Winny wiązać się z dotkliwymi konsekwencjami, których zainteresowani będą starali się ustrzec. Chęć uniknięcia tego, co budzi poczucie dyskomfortu, skłaniać ich będzie do odpowiedniego dostosowania się do społecznych oczekiwań wyrażanych przez normy.

Szkoła polska dysponuje zestawem różnych środków wychowawczych. Występują one w postaci: nagan, wpisów do zeszytów uwag, listów do rodziców, przenoszenia ucznia do innej klasy, czy nawet placówki oświatowej itd. Odpowiedź na pytanie: „Czy owe sankcje są skuteczne, to znaczy czy mają moc wywierania presji na uczniów i tym samym są sprawnym narzędziem wychowawczym?” jest kolejną kwestią, której rozstrzygnięcie odsłoni kondycję szkolnego systemu normatywnego. Zatem zwrócono się do nauczycieli z prośbą o ocenę skuteczności szkolnych środków wychowawczych. Zdając sobie sprawę, że w różnych sferach aktywności uczniów ina-

<sup>7</sup> Por. J. Mariański, *Socjologia moralności*, Lublin 2006, s. 316-317.

czej one działają, wyszczególniono obszary zachowań, w których przejawiają się typowe naruszenia zasad i poproszono respondentów o ich ocenę. Wskazano na następujące nie aprobowane w szkole zachowania: palenie papierosów, używanie narkotyków, picie alkoholu, używanie wulgarnych słów, stosowanie przemocy wśród uczniów, przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć, dyskutowanie z nauczycielem w sprawie wystawianych ocen, naganne (także obraźliwe) odnoszenie się do nauczyciela, niewykonywanie poleceń nauczyciela, stosowanie przemocy fizycznej wobec nauczyciela. Przedstawimy teraz stanowiska respondentów odnoszące się do wybranych zachowań z uwzględnieniem zmiennych niezależnych, przy których występowała najbardziej wyraźna zależność statystyczna.

#### 3.1. Wykonywanie poleceń edukatorów

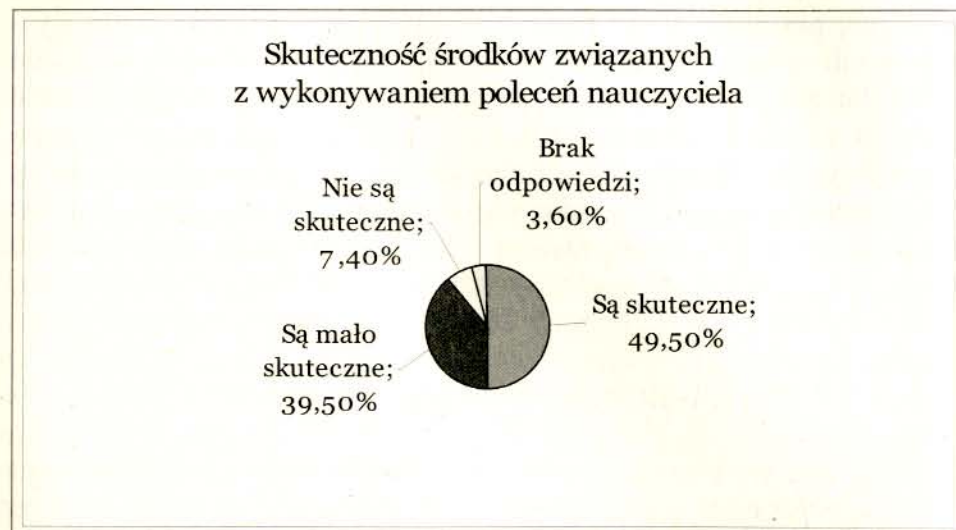
Niezbędnym i zarazem podstawowym warunkiem efektywnego przebiegu procesu wychowywania i kształcenia jest subordynacja podopiecznych wobec wymogów nauczyciela. Kiedy wychowawca nie dysponuje możliwością wzbudzenia wśród uczniów należytego posłuchu, prowadzony proces edukacyjny może nie przynosić pożądanых rezultatów. Będzie jedynie z nazwy przypominał o celach, które łączone się z podejmowanym działaniem. Z instytucjami edukacyjnymi nierozzerwalnie związane są zasady podporządkowania podopiecznych wychowawcom. Gdy nie są one respektowane, ze szkołą mamy do czynienia jedynie z nazwy. Faktycznie bowiem bez uznania podległości uczniów względem nauczycieli, takie instytucje nie realizują założeń, jakie stanowią o ich istocie<sup>8</sup>. Zatem, z punktu widzenia realizacji celów szkoły, podstawową kwestią jest dysponowanie przez pedagoga środkami skłaniającymi młodzież do podporządkowywania się jego zaleceniom. Stąd, zmierzając do zdiagnozowania stanu systemu normatywnego w rozważanym kontekście spytano nauczycieli: „Czy w placówkach, w których pracują, są sku-

<sup>8</sup> Por. F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. II, Warszawa 1973, s. 185 i n., 192 i n.; por. F. Znaniecki, *Naukowa funkcja socjologii edukacji*, „Forum Oświatowe” 1994, s. 245-247.



teczne środki mogące skłonić uczniów do wykonywania poleceń nauczyciela?”.

### 3.1.1. Wykonywanie poleceń edukatorów – stanowisko nauczycieli



O efektywności środków wychowawczych we wskazanym aspekcie mówi 49,5% przebadanej zbiorowości, małą ich skuteczności podkreśla 39,5% badanych, a pogląd o braku realnego oddziaływania tych środków na uczniów podziela 7,4% respondentów. Po kumulacji dwóch ostatnich kategorii, otrzymujemy 46,9% nauczycieli negatywnie oceniających skuteczność szkolnych środków dyscyplinujących młodzież. Jest to wielkość porównywalna z głosami pozytywnie oceniającymi skuteczność tych metod. Uzyskana statystyka dowodzi słabości szkoły. W obliczu otrzymanych wyników możliwość wychowawczego oddziaływania szkoły staje pod dużym znakiem zapytania. Jeśli nauczyciel nie dysponuje bezwzględny uznaniem wśród podopiecznych, jeśli nie ma możliwości skłonienia ich do konkretnych zachowań, nie może kierować ich rozwojem zgodnie z założonymi celami. Opina o pięćdziesięcioprocentowej mocy wychowawczej opisuje taką właśnie sytuację. Świadczy także, że to, co dzieje się w jednostkach edukacyjnych, wymyka się spod kontroli pedagogów. Przy znacznym oporze uczniowskim na-

uczyciele nie będą w stanie przełamać impasu funkcjonującego w środowiskach szkolnych.

Otrzymanych tu wyników nie możemy porównać z odpowiedziami uczniów, gdyż nie postawiono im takiego pytania. Przyjrzyjmy się natomiast danym, jakie otrzymano w efekcie korelacji omawianej zmiennej z wybranymi zmiennymi niezależnymi.

#### 3.1.1.1. Rodzaj szkoły a skuteczności środków wychowawczych wpływających na wykonywanie poleceń edukatorów

Między zmienną niezależną – rodzaj szkoły a zmienną zależną – opinia na temat skuteczności środków wychowawczych mających na celu utrzymanie subordynacji uczniów istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 52,216$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Niewykonywanie poleceń nauczyciela | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        | Średnia |
|------------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                                    | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |         |
| Są skuteczne                       | 45,9%         | 66,4%  | 48,0%  | 55,3%  | 29,7%  | 37,5%  | 51,3%   |
| Są mało skuteczne                  | 43,0%         | 30,6%  | 44,4%  | 38,8%  | 56,8%  | 55,0%  | 41,0%   |
| Nie są skuteczne                   | 11,1%         | 3,0%   | 7,6%   | 5,9%   | 13,5%  | 7,5%   | 7,7%    |
| Razem                              | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Gimnazja (1), Licea ogólnokształcące (2), Szkoły zawodowe (3), Mieszane o profilu ogólnym (4), Mieszane o profilu zawodowym (5), Mieszane inne (6).

Przy odpowiedziach jednoznacznie świadczących o mocy sprawczej środków wychowawczych w omawianym aspekcie, średni wynik wyniósł 51,3%. Powyżej tej wielkości uplasowały się jedynie dwa typy jednostek edukacyjnych: licea ogólnokształcące (66,4%) oraz szkoły mieszane o profilu ogólnym (55,3%). Zgodnie z opinią nauczycieli to w nich, relatywnie najlepiej działa system restrykcyjny. Najsłabiej prezentuje się on w placówkach mieszanych o profilu zawodowym – 29,7% (na efektywność środków dyscyplinujących wskazało tutaj ponad dwukrotnie mniej badanych niż w liceach ogólnokształcących), w szkołach mieszanych innych – 37,5% oraz w gimnazjach – 45,9%. Uwzględniając odpowiedzi jedno-



znacznie świadczące o braku skuteczności działań wychowawczych, kolejność środowisk pod względem jakości nie uległa większemu zachwianiu. Najrzadziej wskazywali na nią nauczyciele liceów ogólnokształcących – 3%, najczęściej ze szkół mieszanych o profilu zawodowym – 13,5% oraz z gimnazjów – 11,1% (tylko dwa ostatnio wymienione ośrodki przekroczyły próg 10 punktów procentowych). Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że system normatywny w omawianym aspekcie ma najlepszą kondycję w liceach ogólnokształcących, a najslabszą w placówkach Mieszanych o profilu zawodowym. Niepokoić może fakt, że wśród tych najslabszych znalazły się także gimnazja – jednostki, z którymi obligatoryjnie mają do czynienia wszyscy uczniowie w Polsce. Zatem każdy młody człowiek jest skazany na nieskuteczną socjalizację zasad.

### 3.1.1.2. Stopień awansu zawodowego a skuteczności środków wychowawczych wpływających na wykonywanie poleceń edukatorów

Między stopniem awansu zawodowego a opinią wychowawców na temat wykonywania przez uczniów poleceń nauczycieli istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 23,010$ ; Asymp. Sig. = 0,001).

| Niewykonywanie poleceń nauczyciela | Stopień awansu zawodowego |             |           |             | Średnia |
|------------------------------------|---------------------------|-------------|-----------|-------------|---------|
|                                    | Stażyści                  | Kontraktowi | Mianowani | Dyplomowani |         |
| Są skuteczne                       | 52,4%                     | 42,0%       | 48,4%     | 58,3%       | 51,7%   |
| Są mało skuteczne                  | 45,2%                     | 49,5%       | 42,4%     | 35,2%       | 40,8%   |
| Nie są skuteczne                   | 2,4%                      | 8,5%        | 9,2%      | 6,5%        | 7,6%    |
| Razem                              | 100,0%                    | 100,0%      | 100,0%    | 100,0%      | 100,0%  |

Przy uwzględnieniu odpowiedzi jednoznacznie świadczących o efektywności środków wychowawczych okazuje się, że ich stan najlepiej oceniają nauczyciele dyplomowani. Spośród nich 58,3% wybrało tę kategorię, w dalszej kolejności znaleźli się: stażyści – 52,4%, mianowani – 48,4% oraz kontraktowi – 42,0%. Różnica między wielkościami granicznymi wyniosła 16,3 punktów procento-

wych. Znacznie mniejsze dystanse dzieliły grupy nauczycieli w przypadku poglądów świadczących jednoznacznie o braku skuteczności działań dyscyplinujących. Rozbieżności między nimi nie przekraczały 7%. Najłagodniej ocenili stan środków wychowawczych stażyści – 2% i dyplomowani – 6,5%, zaś najsurowiej mianowani – 9,2% i kontraktowi – 8,5%. Zestawiając wszystkie dane można powiedzieć, że z największym krytycyzmem na ład w szkole spoglądają nauczyciele kontraktowi i mianowani, a z najmniejszym ci, którzy zdobyli najwyższy poziom awansu zawodowego oraz ci, którzy jeszcze nie mają ustabilizowanej sytuacji zawodowej. Stanowisko pedagogów mianowanych tłumaczyć można faktem, że najsilniej identyfikują się z miejscem swojej pracy i w największym stopniu czują się za nią odpowiedzialni, natomiast opinia stażystów może wynikać z faktu, że ich pozycja jako pracowników nie jest pewna i stąd ich łagodniejsza ocena środowiska szkolnego.

### 3.1.1.3. Zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela a skuteczność środków wychowawczych wpływających na wykonywanie poleceń edukatorów

Między zadowoleniem z pracy w charakterze nauczyciela a oceną skuteczności środków wychowawczych regulujących subordynację względem edukatorów istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 73,237$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Niewykonywanie poleceń nauczyciela | Zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela |        |        |        |        | Średnia |
|------------------------------------|-----------------------------------------------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                                    | 1                                             | 2      | 3      | 4      | 5      |         |
| Są skuteczne                       | 70,6%                                         | 54,8%  | 40,9%  | 22,2%  | 0,0%   | 51,2%   |
| Są mało skuteczne                  | 24,9%                                         | 38,8%  | 49,5%  | 59,3%  | 60,0%  | 41,1%   |
| Nie są skuteczne                   | 4,6%                                          | 6,5%   | 9,6%   | 18,5%  | 40,0%  | 7,7%    |
| Razem                              | 100,0%                                        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Do korelacji przyjęto pięciostopniową skalę zadowolenia z pracy w zawodzie: bardzo zadowolony (1), zadowolony (2), i tak, i nie (3), niezadowolony (4), bardzo niezadowolony (5).



Między rozpatrywanymi zmiennymi zauważa się wyraźną tendencję – wraz ze wzrostem zadowolenia z pracy w zawodzie nauczyciela wzmacnia się przekonanie o skuteczności środków wychowawczych dyscyplinujących uczniów. Przy wskazaniach na kategorię „są skuteczne” rozkład wyników kształtował się odpowiednio: bardzo niezadowoleni – 0,0%, niezadowoleni – 22,2%, trochę zadowoleni, trochę nie – 40,9%, zadowoleni – 54,8%, bardzo zadowoleni – 70,6%. Różnica między skrajnymi wielkościami sięgnęła 70 punktów procentowych. Zanotowaną prawidłowość potwierdzają także wskazania na kategorię negującą skuteczność środków wychowawczych w rozważanym aspekcie. Rozkład wyborów na tę kategorię układał się następująco: bardzo zadowoleni – 4,6%, zadowoleni – 6,5%, trochę zadowoleni, trochę nie – 9,6%, niezadowoleni – 18,5%, bardzo niezadowoleni – 40,0%. Różnica między wielkościami granicznymi osiągnęła pułap 35 punktów procentowych.

3.1.1.4. Wybór kategorii „lubię pracę z młodzieżą” jako powód pracy w zawodzie nauczyciela a opinia o skuteczności środków wychowawczych wpływających na wykonywanie poleceń edukatorów

Między zmienną niezależną – lubię pracę z młodzieżą jako powód wykonywania zawodu nauczyciela a zmienną zależną – opinia na temat skuteczności środków wychowawczych związanych z wykonywaniem poleceń opiekunów szkolnych istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 27,200$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Skuteczność środków wychowawczych | Lubię pracę z młodzieżą |        | Średnia |
|-----------------------------------|-------------------------|--------|---------|
|                                   | 0                       | 1      |         |
| Są skuteczne                      | 41,6%                   | 55,3%  | 51,3%   |
| Są mało skuteczne                 | 46,3%                   | 38,8%  | 41,0%   |
| Nie są skuteczne                  | 12,1%                   | 5,9%   | 7,7%    |
| Razem                             | 100,0%                  | 100,0% | 100,0%  |

W przypadku osób kierujących się przy wyborze zawodu chęcią pracy z młodzieżą zauważa się silniejsze przekonanie o sku-

teczności środków wychowawczych w omawianym aspekcie, niż u pozostałych respondentów. Świadczą o tym zarówno odpowiedzi potwierdzające skuteczność takich środków (55,3% nauczycieli z tej grupy wskazało na omawianą kategorię, podczas gdy wśród innych nauczycieli podobnych wskazań było 41,6%), jak i ją negujące (dwukrotnie niższy odsetek /5,9/spośród nich mówi o nieskuteczności środków wychowawczych w porównaniu z edukatorami nie kierującymi się w wyborze zawodu chęcią pracy z młodzieżą /12,1/).

### 3.2. Skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych

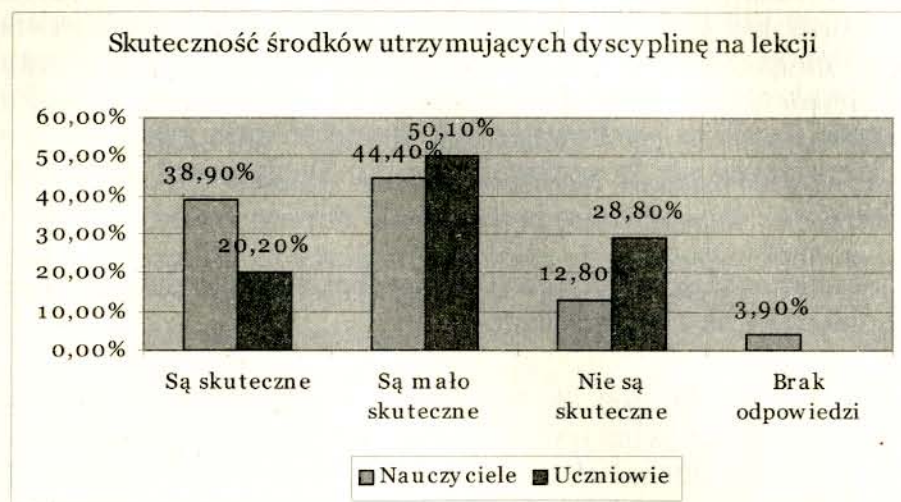
Ze względu na fakt, że w klasie realizują się najistotniejsze funkcje szkoły – edukacyjna i wychowawcza jest ona jednym z ważniejszych obszarów stosowania środków wychowawczych. Celem ukazania w miarę szerokiej wiedzy na temat dyscypliny występującej na zajęciach lekcyjnych uwzględnimy kilka zmiennych niezależnych. Nim jednak to uczynimy pierwszej przedłożymy ogólne zestawienie opinii młodzieży i edukatorów na podjęty temat.

#### 3.2.1. Skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

Wyżej przywołane wyniki dowodzą, że możliwości nauczycieli skłaniania uczniów do subordynacji nie są zadowalające. Spójrzmy jak grono pedagogiczne oceniało środki wychowawcze stosowane podczas pracy z podopiecznymi. Zachowanie należytego porządku i posłuchu na lekcjach jest niezbędne, jeśli mają one prowadzić do zrealizowania zakładanych celów edukacyjnych. Brak odpowiedniej dyscypliny będzie koncentrować uwagę wychowawcy na stworzeniu warunków umożliwiających prowadzenie lekcji, a nie na realizacji założeń planu edukacyjnego. W związku z tym staraliśmy się sprawdzić, jak edukatorzy i uczniowie oceniają narzędzia wychowawcze, którymi dysponuje



szkoła, by zapewnić należytą dyscyplinę na lekcjach. Ich opinie ilustruje poniższa ilustracja:



O skuteczności tych środków mówi 38,9% nauczycieli, na ich małą efektywność wskazuje 44,4% respondentów, a opinię o całkowitym jej braku wyraża 12,8%. Należy uznać, że o mocy oddziaływania metod dyscyplinujących świadczy jedynie pierwsza z wymienionych kategorii, zatem o sytuacji odwrotnej mówią kategorie druga i trzecia. Po ich kumulacji okazuje się, że 57,2% nauczycieli nie ma możliwości utrzymania dyscypliny wśród uczniów na lekcjach. Zauważmy, że jest to blisko 20% więcej niż w przypadku nauczycieli deklarujących skuteczność środków wychowawczych.

Na tle wypowiedzi nauczycieli ocena środków dyscyplinujących młodzież na lekcjach dokonana przez uczniów jest jeszcze surowsza. O skuteczności takich środków mówi jedynie co piąty wychowanek szkoły. W zestawieniu z odpowiedziami wychowawców oznacza to, że uczniowie wskazali na tę kategorię o 20 punktów procentowych rzadziej niż przedstawiciele grona pedagogicznego. Na kategorię mówiącą o nieskuteczności środków wychowawczych także odnotowano ponad dwukrotnie więcej wskazań młodzieży niż nauczycieli (28,80% do 12,80%).

W omawianej kwestii zauważa się znaczną rozbieżność stanowisk uczniów i nauczycieli. Uczniowie, na których bezpośrednio

mają działać środki wychowawcze oceniają ich skuteczność jako znikomą. Wychowawcy oceniają je wyraźnie korzystniej, ale używana od nich opinia na temat możliwości dyscyplinowania uczniów na lekcji dowodzi, że szkolny system normatywny jest w stanie głębokiego kryzysu. Skuteczność środków dyscyplinujących na zajęciach szkolnych jest w środowisku szkolnym szczególnie istotna, bowiem decyduje ona o kondycji przestrzeni, w której ma miejsce podstawowa triada: nauczyciel – wiedza – uczeń. To w niej rozstrzygają się sprawy dotyczące efektów nauczania. Oczywiście jest, że brak możliwości zapewnienia dyscypliny na lekcjach obniża skuteczność kształcenia i tym samym podnoszenia jakości wiedzy młodych ludzi. I odwrotnie możliwość zapanowania nad niepożądanymi zachowaniami uczniów stwarza korzystne warunki oddziaływania na ich formację intelektualną. Przywołany obraz środków wychowawczych świadczy, że szkoła nie dysponuje narzędziami, by spełnić te podstawowe wymogi sprawnego kształcenia. W sposób ewidentny potwierdzają to pomiary kapitału intelektualnego uczniów<sup>9</sup>.

### 3.2.2. Skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych – stanowisko nauczycieli

#### 3.2.2.1. Typ szkoły a skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych

Między typem szkoły a oceną skuteczności środków utrzymujących dyscyplinę na zajęciach lekcyjnych istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 8,294$ ; Asymp. Sig. = 0,016).

| Przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć | Typ szkoły |              | Średnia |
|------------------------------------|------------|--------------|---------|
|                                    | Publiczne  | Niepubliczne |         |
| Są skuteczne                       | 39,8%      | 51,7%        | 40,6%   |
| Są mało skuteczne                  | 46,3%      | 43,7%        | 46,2%   |
| Nie są skuteczne                   | 13,9%      | 4,6%         | 13,3%   |
| Suma                               | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

<sup>9</sup> Por. M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii*, s. 82-88.



W ocenie nauczycieli szkolne narzędzia służące zachowaniu karności na zajęciach wypadają znacznie lepiej w placówkach niepublicznych w porównaniu z publicznymi. Świadczą o tym jednoznaczne oceny, jakie wystawili im respondenci. O ich efektywności mówiło 51,7% pracowników jednostek niepublicznych i 39,8% nauczycieli z placówek publicznych. Brak ich skuteczności stwierdzało odpowiednio: 13,9% badanych ze szkół publicznych i blisko trzykrotnie mniej z niepublicznych (ich odsetek wyniósł 4,6%). Taki rozkład wyników świadczy, że dogodniejsze warunki do pracy dydaktycznej znaleźć można w szkołach o reglamentowanej dostępności dla uczniów i to one stwarzają większe szanse na osiąganie lepszych efektów intelektualnych przez uczęszczającą do nich młodzież.

### 3.2.2.2. Zadowolenie z pracy w zawodzie nauczyciela a skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych

Między zmienną niezależną – zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela a zmienną zależną – oceną skuteczności środków utrzymujących dyscyplinę za zajęciach lekcyjnych istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 67,627$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Niewykonywanie poleceń nauczyciela | Zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela |         |        |        |        | Średnia |
|------------------------------------|-----------------------------------------------|---------|--------|--------|--------|---------|
|                                    | 1                                             | 2       | 3      | 4      | 5      |         |
| Są skuteczne                       | 57,9%                                         | 44,1%   | 29,8%  | 29,6%  | 20,0%  | 40,7%   |
| Są mało skuteczne                  | 33,2%                                         | 45,5%   | 52,7%  | 37,0%  | 40,0%  | 46,0%   |
| Nie są skuteczne                   | 8,9%                                          | 10,3%   | 17,6%  | 33,3%  | 40,0%  | 13,3%   |
| Razem                              | 100,0%                                        | 100,00% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Do korelacji przyjęto pięciostopniową skalę zadowolenia z pracy w zawodzie: bardzo zadowolony (1), zadowolony (2), i tak, i nie (3), niezadowolony (4), bardzo niezadowolony (5).

Między uwzględnionymi w korelacji zmiennymi zauważa się jednoznaczne tendencje: im większe zadowolenie z pracy w charak-

terze nauczyciela tym ocena środków wychowawczych jest lepsza. O skuteczności środków wprowadzających dyscyplinę na lekcji opowiedziało się odpowiednio: „bardzo zadowolonych” – 57,9%, „zadowolonych” – 44,1%, ambiwalentnie zorientowanych do wykonywanego zawodu – 29,8%, „niezadowolonych” – 29,6%, „bardzo niezadowolonych” – 20,0%. Różnica między skrajnymi opcjami wyniosła 28 punktów procentowych. To znaczy, że przekonanie co do skuteczności środków wychowawczych spadło niemal trzykrotnie. Podobną zależność zauważa się przy wskazaniach na kategorię mówiącą, że środki wychowawcze „nie są skuteczne”. Wśród „bardzo zadowolonych” z wykonywanego zawodu 8,9% wybrało tę opcję, a wśród „bardzo niezadowolonych” było już 40,0% podzielających taki pogląd, a zatem ponad czterokrotnie więcej.

### 3.2.2.3. Lubię pracę z młodzieżą a skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych

Między zmienną niezależną – lubię pracę z młodzieżą jako powód wykonywania zawodu nauczyciela a zmienną zależną – opinią na temat skuteczności środków wychowawczych związanych z zachowaniem dyscypliny na lekcji istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 24,355$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Skuteczność środków wychowawczych | Lubię pracę z młodzieżą |        | Średnia |
|-----------------------------------|-------------------------|--------|---------|
|                                   | 0                       | 1      |         |
| Są skuteczne                      | 33,6%                   | 43,3%  | 51,3%   |
| Są mało skuteczne                 | 46,5%                   | 46,2%  | 41,0%   |
| Nie są skuteczne                  | 19,9%                   | 10,5%  | 7,7%    |
| Razem                             | 100,0%                  | 100,0% | 100,0%  |

Wśród nauczycieli, którzy przy wyborze pracy w zawodzie nauczyciela kierowali się chęcią pracy z młodzieżą było więcej pozytywnie oceniających środki wychowawcze jakimi dysponuje szkoła, niż w pozostałej grupie nauczycieli. Pośród wskazujących na kategorię „są skuteczne” było ich o 10% więcej niż pozostałych nauczy-



cieli, natomiast wśród opowiadających się za kategorią „nie są skuteczne” było ich o 10% mniej niż pozostałych informatorów. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że wybór zawodu oparty na elementach ideowych pociąga za sobą pozytywniejszą, niż w innych przypadkach, ocenę pełnionej roli i związanego z nią kontekstu instytucjonalnego.

### 3.2.3. Skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych – stanowisko uczniów

#### 3.2.3.1. Typ szkoły a skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych

| Skuteczność środków wychowawczych | Typ szkoły |              | Średnia |
|-----------------------------------|------------|--------------|---------|
|                                   | Publiczna  | Niepubliczna |         |
| Są skuteczne                      | 20,1%      | 25,3%        | 20,4%   |
| Są mało skuteczne                 | 50,7%      | 48,1%        | 50,5%   |
| Nie są skuteczne                  | 29,2%      | 26,6%        | 29,1%   |
| Razem                             | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

Między zmienną niezależną – typ szkoły, a zmienną zależną – opinią na temat skuteczności środków wychowawczych zapobiegających niesubordynacji uczniów na zajęciach lekcyjnych nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 1,282$ ; Asymp. Sig. = 0,527). Zauważa się jednak różnicę w ocenie środków wychowawczych dokonaną przez młodzież w zależności od placówki jaką reprezentują. Uczniowie ze szkół niepublicznych wyżej ocenili możliwości zaprowadzania ładu w klasie niż ich koledzy z placówek publicznych. Świadczy o tym wskazania na kategorie „są skuteczne”, jak i na „nie są skuteczne”. W pierwszym przypadku przedstawiciele szkół publicznych częściej wybierali ją (o 5%) niż pozostali, w drugim rzadziej (o 3%).

#### 3.2.3.2. Średnia ocen uzyskana przez uczniów a skuteczność szkolnych środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież na zajęciach lekcyjnych

Między zmienną niezależną – średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a ocena skuteczności środków wychowawczych związanych z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach szkolnych istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 29,862$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

| Skuteczność środków wychowawczych | Średnia ocen uzyskana przez uczniów |        |        |        | Średnia |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--------|--------|--------|---------|
|                                   | Bardzo dobrzy                       | Dobrzy | Średni | Słabi  |         |
| Są skuteczne                      | 27,3%                               | 25,7%  | 15,2%  | 14,6%  | 20,3%   |
| Są mało skuteczne                 | 42,2%                               | 48,1%  | 54,1%  | 54,6%  | 50,7%   |
| Nie są skuteczne                  | 30,4%                               | 26,2%  | 30,6%  | 30,8%  | 29,0%   |
| Razem                             | 100,0%                              | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

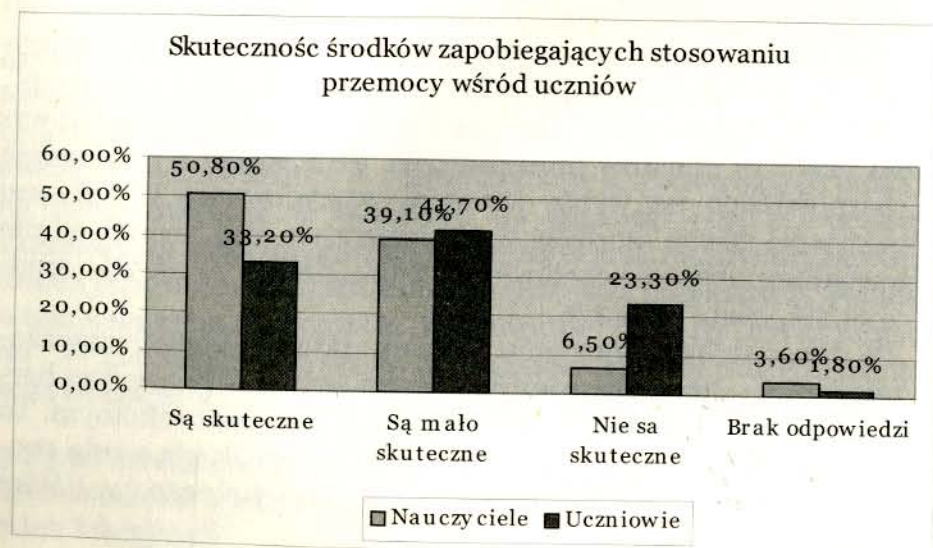
Najniżej skuteczność środków powstrzymujących przed przeskadzaniem nauczycielowi na lekcji oceniają uczniowie osiągający najslabsze wyniki w nauce. Przy kumulacji kategorii: środki wychowawcze „są mało skuteczne” i „nie są skuteczne” 85,4% uczniów z tej grupy wskazało właśnie na nie. Im lepsze wyniki w nauce osiągalni uczniowie, tym bardziej malał odsetek osób negatywnie oceniających skuteczność środków wychowawczych. I tak, sceptycznie nastawionych do możliwości wprowadzania przez nauczycieli dyscypliny w klasie było 84,7% uczniów „średnich”, 74,3% – „dobrych”, 69,5% – „bardzo dobrych”. Różnica między skrajnymi grupami wyniosła około 15 punktów procentowych. Te wskazania przekładają się bezpośrednio na wybór kategorii zdecydowanie świadczącej o pozytywnej ocenie środków wychowawczych. Wskazywali na nią odpowiednio: najlepsi uczniowie – 27,3%, „dobrzy” – 25,7%, „średni” – 15,2%, „słabi” – 14,6%.

Po dokonany zestawieniu możemy zidentyfikować zauważone zależności – im uczeń zdobywa lepsze wyniki w nauce tym bardziej identyfikuje się z rolą, jaką pełni w środowisku szkolnym. To pociąga dalsze konsekwencje – silniejsza identyfikacja z rolą prowadzi do lepszej oceny kontekstu instytucjonalnego, w jakim funkcjonuje.



### 3.3. Skuteczność środków wychowawczych powstrzymujących stosowanie przemocy wśród uczniów

Celem szkoły, w aspekcie wychowawczym, jest między innymi kształtowanie właściwych postaw względem innych osób. Szlachetność, uprzejmość, solidarność, poszanowanie godności itd. nie są to cechy wpisane w naturę ludzką, lecz kształtowane przez bodźce środowiskowe. Różne siły społeczne starają się poskromić egoistyczne zapędy nie urobionych jeszcze jednostek, które niejednokrotnie negują i przeciwstawiają się społecznie pożądanym cechom, choćby wyżej wskazanym. W okresie dorastania szczególnie trudne jest utrzymanie poprawnych relacji z rówieśnikami. Przebywanie i wzrastanie w gronie kolegów i koleżanek w zbliżonym wieku pobudza do licznych zachowań wymagających kontroli ze strony starszych. Takimi zachowaniami są np. niezdrowa rywalizacja, wykluczanie, wyśmiewanie się, wytykanie wybranych cech oponentów celem ośmieszenia, agresja itd. Jednym z najbardziej dotkliwych i niejednokrotnie niosących za sobą nieobliczalne skutki jest przemoc wśród rówieśników. Szkoła zatem winna dysponować właściwymi narzędziami, by móc ją ograniczać w jak największym stopniu. Sprawdźmy jak oceniają stan tych narzędzi reprezentanci dwóch przebadanych grup.



Połowa nauczycieli wypowiedziała się twierdząco w sprawie skuteczności środków, jakimi dysponuje szkoła w opanowywaniu przemocy wśród wychowanków. Co trzeci z nich wskazał na małą ich skuteczność, a 6,5% respondentów negatywnie oceniło ich możliwości oddziaływania na młodzież. Wybór kategorii „mało skuteczne” i „nie są skuteczne” w praktyce oznacza brak mocy sprawczej takich środków. Wynika z tego, że tylko połowa wychowawców jest w stanie poskromić agresywne zachowania uczniów. A co z pozostałą połową wychowawców? Czyżby nie byli w stanie zapanować nad żywiołem wieku młodzieńczego? Czyżby byli bezradnymi świadkami aktów międzyuczniowskiej przemocy, dokonujących się na ich oczach? Uzyskany wynik jest stanem deklaratywnym, co budzi uzasadnione obawy, że realia, mogą przybierać jeszcze bardziej niepokojące rozmiary (w deklaracjach zawsze chce się wypaść lepiej).

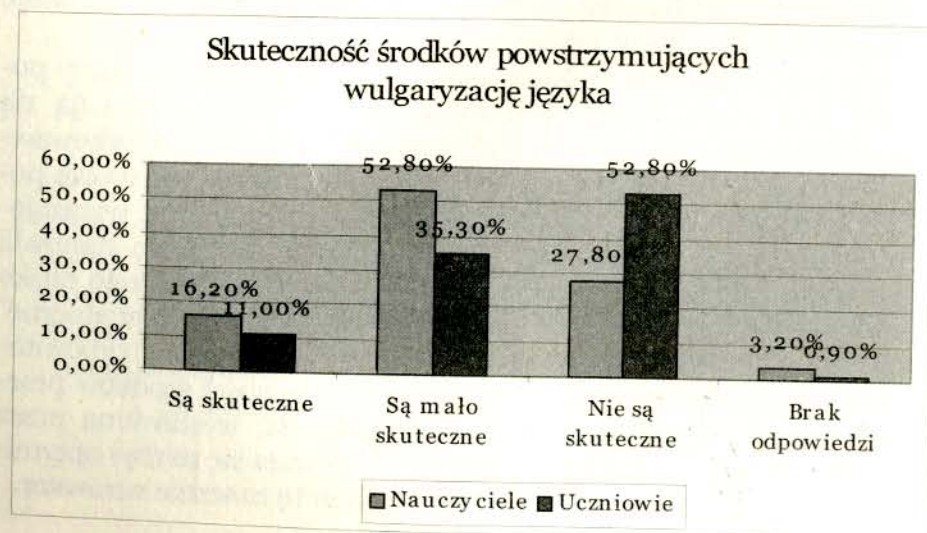
Uczniowie natomiast dokonali nieco innej oceny szkolnych środków przeciwdziałających przemocy: za tym, że „są skuteczne” głosowało 33,2% młodzieży, za ich „małą skutecznością” – 41,7% i 23,3% respondentów uznało, że „nie są skuteczne”. Spośród przebadanych uczniów jedynie co trzeci uznał ich efektywność, 2/3 stwierdziła, w ogóle nie mają, lub jeśli mają, to małą moc modelowania ich zachowań. Należy podkreślić, że jest to opinia jednostek, które bezpośrednio na sobie odczuwają presję stosowanych środków, a nie opinia tych, którzy z boku oceniają ich skuteczność. Jest to o tyle istotne, że nawet, jeśli taka ocena mija się z prawdą, to w myśl samospełniającego się proroctwa rzeczywistość skuteczność środków mających przeciwdziałać przemocy dopasuje się do niej; zachowania uczniów stępią ich ostrość.

Zestawiając ze sobą odpowiedzi nauczycieli i uczniów należy poczynić kilka uwag. Opinie badanych grup wyraźnie różnicują się w przypadku wskazań jednoznacznie oceniających środki wychowawcze. W grupie osób stwierdzających ich skuteczność znalazło się ponad 17% mniej uczniów niż nauczycieli, natomiast wśród wyrażających opinię o „nie skuteczności” takich środków uczniowie stanowili grupę około 17% liczniejszą niż ich wychowawcy, co oznaczało blisko czterokrotną ich przewagę. W przypadku kategorii „nie są skuteczne” wyniki obu grup oscylowały wokół wielkości 40 punktów procentowych. W owym zestawieniu niska ocena skuteczności środków przeciwdziałających agresji, jakimi dysponuje szkoła, wystawiona przez przedstawicieli grona pedagogicznego i tak okazała się nazbyt optymistyczna. Uczniowie, środkiem tym, wystawili notę znacznie surowszą.



### 3.4. Skuteczność środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed używaniem wulgarnych słów

Do sfery zachowań werbalnych przynależy także ogólna kultura języka. Obecnie mowa potoczna licznych środowiskach pozostawia wiele do życzenia, głównie z uwagi na nasycenie jej przez niecenzuralne słowa i zwroty. W środowiskach kultywujących zasady dobrego wychowania używanie wulgaryzmów uznawane jest za przejaw upadku moralnego, niedorozwoju i niedojrzałości kulturowej, degradacji społecznej, kultury nieszlachetnej. Przed II wojną światową nawet lokaj pracujący w rodzinie o wysokim statusie społecznym wstydził się korzystać z zasobów takiego słownictwa i nie korzystał z nich. W przeszłości do kanonu dobrego wychowania przynależała dbałość o kulturę słowa. Sfera słowa była jednym z ważniejszych obszarów otaczonych troską pedagogów i nauczycieli. Warto zatem sprawdzić, czy dzisiejsza szkoła jako instytucja wychowująca ma narzędzia, by skutecznie zadbać o ten wymiar ekspresji, w którym młody człowiek komunikuje się ze światem i świadczy o swojej formacji; warto spytać, czy szkoła jest w stanie przeciwstawić się fali wulgaryzmów, które zdomowiają się w różnych dziedzinach życia zbiorowego. W związku z powyższym postawiono pytanie: „Czy w szkole są skuteczne środki mogące powstrzymać uczniów przed używaniem wulgarnych słów na jej terenie?”. Poniższy graf ilustruje rozkład uzyskanych wyników.



Jedynie 16,2% nauczycieli potwierdza efektywność takich metod, 52,8% mówi o ich małej skuteczności, a 27,8% twierdzi, że nie mają one mocy powstrzymywania młodzieży przed niepożądanymi zachowaniami. Wśród respondentów jednoznacznie oceniających możliwości przeciwdziałania wspomnianemu procederowi znalazło się ponad 10% więcej tych, którzy są sceptycznie nastawieni do owej skuteczności (27,8%) w porównaniu do grupy osób o odmiennych poglądach (16,2%). Kategoria „są mało skuteczne” nie przekłada się na oczekiwane rezultaty wychowawcze, można ją zatem połączyć z grupą odpowiedzi „nie są skuteczne”. Wówczas otrzymany wynik sięgnie pułapu 80,6%, z czego wynika, że ponad  $\frac{3}{4}$  badanych nauczycieli twierdzi, że metody, którymi dysponuje szkoła, nie mają mocy powstrzymywania nagannych zachowań. Procentowa wielkość otrzymanych deklaracji wskazuje, że w tym przypadku został przekroczony poziom oczywistości kulturowej. Zatem, w środowisku wychowawców powszechny jest pogląd, że nie da się wiele zrobić, by powstrzymać falę wulgarnego słownictwa w szkole. Jednocześnie taki stan rzeczy świadczy o bezkarności uczniów w omawianym aspekcie. Należy podkreślić, że jeśli wspomniane deklaracje składają sami pedagodzy, którzy obowiązani są kierować zachowaniami podopiecznych, to ten fakt z góry przesądza o niepowodzeniu ich działań na omawianym polu. Nie można osiągnąć określonych celów nie wierząc, że posiada się ku temu odpowiednie środki. Jeśli deklaracje nauczycieli oddają stan ich świadomości, oznacza to, że obszar werbalnych zachowań uczniów pozostawiono samoczynnej regulacji, która – jak wskazuje doświadczenie – doprowadza do eskalacji zachowań niepożądanych.

Ocena środków zapobiegających używaniu wulgaryzmów w środowisku szkolnym wystawiona przez uczniów jest jeszcze bardziej niepokojąca. Wśród nich jedna osoba na dziesięć mówi, że takie środki mają moc sprawczą, 35,3% uczniów twierdzi, że są one „mało skuteczne”, i ponad połowa deklaruje, że „nie są skuteczne”. Po kumulacji dwóch ostatnich kategorii osiągamy blisko 90% młodzieży, która nie przyznaje tym środkom możliwości ograniczania niepożądanych zachowań uczniów w środowisku szkolnym. W praktyce oznacza to, że odwoływanie się do nich nie zmienia zachowań uczniowskich, co pociąga za sobą bardzo ważne konse-

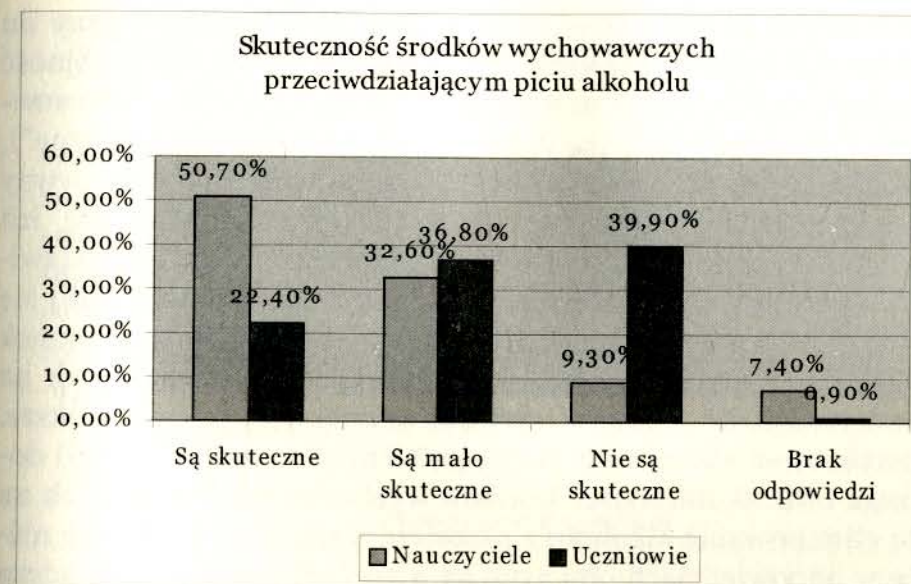


kwencje – narusza autorytet nauczyciela. Opiekun odwołujący się do środków, na które nie reagują jego podopieczni naraża swoją pozycję jako osoby autorytatywnej. Nie osiągając oczekiwanych efektów staje przed uczniami jako ten, który nie ma posłuchu i z którym nie trzeba się liczyć.

Zestawmy jeszcze stanowisko uczniów ze stanowiskiem nauczycieli. W kwestii skuteczności środków wychowawczych różnica między badanymi podmiotami nie była duża, stosunek 16,2% do 11,0% oznacza, że wśród uczniów było jedynie 5% mniej przekonanych o mocy tych środków niż wśród nauczycieli. Opinia przedstawicieli obu grup jest zbliżona do siebie. Przy stanowisku mówiącym o „małej skuteczności” proporcje wyniosły 52,8% do 35,3% i ta odpowiedź bardziej polaryzuje porównywane grupy. Różnica między nimi wyniosła 17 punktów procentowych. Bardzo ważna okazuje się opinia na temat nieskuteczności rozpatrywanych środków. Taki pogląd deklaruje co czwarty nauczyciel, podczas gdy uczniów podpisujących się pod podobnym stanowiskiem było dwukrotnie więcej, co stanowi połowę przebadanej młodzieży.

### 3.5. Skuteczność środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed piciem alkoholu

Dzisiaj obniża się próg wiekowy inicjacji w różnych sferach aktywności społecznej. Tak też jest i z używkami, wśród których jedno z ważniejszych miejsc zajmuje spożywanie alkoholu. Kilka lat wstecz młodzi, jeśli sięgali po alkohol, to robili to w miejscach skrytych, w których nie mogli być łatwo zauważeni i zidentyfikowani. Dzisiaj z takimi zachowaniami wychodzą ze swych kryjówek i coraz częściej afiszują się z nimi w miejscach publicznych, także i na terenie placówek oświatowych. Tam znajdują towarzyszy, którzy chętnie wspomagają tego typu działania, a nawet im wtórują. Rozstrzygnięcie kwestii czy zdaniem uczestników badań szkoła dysponuje środkami przeciwdziałającymi procederowi picia alkoholu przez młodzież ułatwi zestawienie wyników uzyskanych w obu grupach respondentów.



Połowa nauczycieli twierdziła, że szkoła dysponuje efektywnymi środkami przeciwdziałającymi picu alkoholu przez młodzież. Co trzeci z pedagogów wskazał na ich „małą skuteczność”, a 9,3% opowiedziało się za całkowitym brakiem skuteczności omawianych środków. Mimo, że stosunkowo duża część grona pedagogicznego dostrzega moc wychowawczego działania szkoły w rozpatrywanym aspekcie, to jednak, gdy skumuluje się mało przekonanych i nie przekonanych do takiego stanu rzeczy to proporcje między optymistami i pesymistami zaczną się wyrównywać. Ostatecznie zatem rozpatrywane środki w ocenie nauczycieli nie wypadają najlepiej.

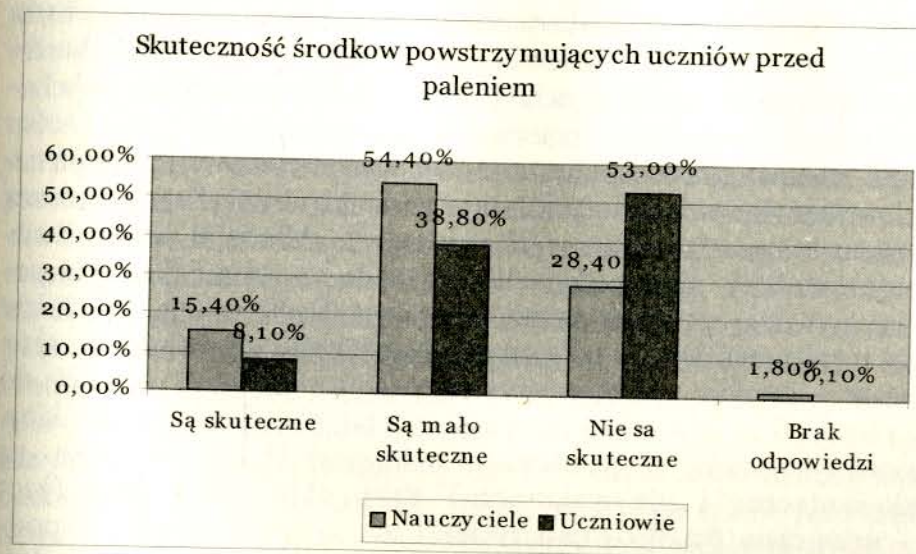
Uczniowie i w tym przypadku mają zdecydowanie gorsze zdanie o szkolnym systemie normatywnym niż ich wychowawcy. Niepełna 1/4 młodzieży mówi o skuteczności środków wychowawczych, 36,8% o ich „małej skuteczności” i około 40% o braku skuteczności. Po skumulowaniu dwóch ostatnich kategorii otrzymamy 76,7% osób nie uznających skuteczności wychowawczej w sferze zachowania dyscypliny antyalkoholowej w placówkach edukacyjnych. Jest to rząd wielkości, który świadczy, iż szkoła niewiele może zrobić w ograniczaniu zachowań dewiacyjnych, nie mówiąc już o prowadzeniu w tym względzie procesu wychowawczego.



Przy zestawieniu wyników nauczycieli i uczniów mamy do czynienia z wyraźną prawidłowością. Biorąc pod uwagę kolejność kategorii określających moc oddziaływania środków wychowawczych („są skuteczne”, „są mało skuteczne”, „nie są skuteczne”), wśród odpowiedzi wychowawców, odnotowuje się sukcesywny spadek wskazań, natomiast wśród uczniów zauważa się ich wzrost. Kategorie środkową wybrał podobny odsetek przedstawicieli z obu grup, natomiast za „skutecznością” opowiedziało się dwukrotnie mniej uczniów niż nauczycieli (wyraża to stosunek wielkości 22,4% do 50,7%). Dysproporcje przy wskazaniach na „nieskuteczność” środków wychowawczych były jeszcze większe. Czterokrotnie więcej uczniów (39,9%) niż nauczycieli (9,3%) dostrzega brak skuteczności środków wychowawczych mających na celu eliminowanie alkoholu z przestrzeni szkolnej. Uzyskane różnice w odpowiedziach obu grup są więcej niż znaczące. Świadczą raczej, że autorzy dokonanych wyborów są reprezentantami całkiem odrębnych światów. Osiągnięte przez nich wyniki nie przystają do siebie.

### 3.6. Skuteczność środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed paleniem papierosów

Innym bardzo rozpowszechnionym wśród nastolatków zachowaniem jest palenie papierosów. Od najmłodszych lat młodzież sięga po papierosy, chcąc w ten sposób: zaznaczyć swoją dorosłość, uzyskać akceptację w grupie rówieśników, wyrazić swój bunt itd. Ten proceder nadzwyczaj często przedostaje się do szkoły, a jego autorzy odnajdują tutaj duże pole do popisu. Zatem i w naszych badaniach spytaliśmy o skuteczność środków, którymi dysponują nauczyciele celem powstrzymywania swoich podopiecznych przed paleniem. Uzyskano następujący rozkład wyników:



Wśród nauczycieli najczęściej padała odpowiedź stwierdzająca małą efektywność takich metod – wybrało ją 54,4% respondentów. W dalszej kolejności ankietowani wskazywali kategorię jednoznacznie odmawiającą środkom wychowawczym siły działania (28,7%) i o trzynastcie punktów procentowych mniej liczna od ostatniej była grupa popierająca opcję przeciwną – przypisująca im moc sprawczą (15,4% badanych). Po kumulacji dwóch kategorii omówionych jako pierwsze otrzymamy pokaźną zbiorowość wynoszącą 83,1% wszystkich przebadanych nauczycieli. Taka ocena możliwości wychowawczych praktycznie oznacza, że szkoła nie ma mocy powstrzymania uczniów przed paleniem papierosów na terenie placówek oświatowych. Młodzi ludzie w zasadzie w nieograniczony sposób, jeśli tylko tego chcą, mogą bezkarnie praktykować zachowania, które powszechnie uznane są za niedozwolone w szkole. W aktualnie omawianym aspekcie, spośród wszystkich poddanych ocenie, zanotowano najniższą skuteczność środków wychowawczych, jakimi dysponują jednostki edukacyjne w kreowaniu postaw swoich podopiecznych.

Wśród uczniów jedynie 8,1% opowiedziało się za skutecznością omawianych środków. O ich „małej skuteczności” i jej braku mówiło łącznie 91,8% badanych. Zatem tak liczna grupa uczniów nie przypie-



suje wyraźnej mocy sprawczej szkolnym środkom wychowawczym powstrzymujących przed paleniem papierosów na terenie szkoły. Jeśli w takich proporcjach wyraża się ocena szkolnego systemu wychowawczego, to ewidentnie oznacza to jego niewydolność.

Po zestawieniu ze sobą stanowisk wychowawców i podopiecznych wyraźnie widać, że pobierający naukę wystawiają surowszą ocenę szkolnym środkom wychowawczym. Młodzież blisko dwukrotnie rzadziej, niż nauczycieli, opowiada się za możliwością powstrzymywania uczniów przed paleniem (8,1% do 15,4%), także dwukrotnie częściej niż edukatorzy sceptycznie odnosi się do skuteczności działań wychowawczych w tym względzie (53,0% do 28,4%). Można powiedzieć, że poglądy obu grup dzieli różnica klas. Kumulacja głosów respondentów wskazujących na kategorie „są mało skuteczne” i „nie są skuteczne” zbliża obie badane grupy (91,5% – uczniowie, 82,8% – nauczyciele), ale należy zauważyć, że podczas gdy nauczyciele uciekali w kategorię pośrednią („są mało skuteczne”), uczniowie wybierali jednoznaczną ocenę – przybierającą postać negatywną.

#### Podsumowanie:

1) Ujmując zagadnienie szkolnego systemu normatywnego w całość należy stwierdzić, że jego stan, w rozważanych aspektach nie jest dobry. Brakuje reguł postępowania (określających co jest, a co nie dozwolone, w środowisku szkolnym), identyfikowanych przez wszystkich uczestników kontekstów edukacyjnych jako jednoznaczne i czytelne drogowskazy. Między nauczycielami nie ma zadowalającego współdziałania we właściwym prowadzeniu podopiecznych. Wychowawcy nie są także wyposażeni w skuteczne środki egzekwujące subordynację swoich podopiecznych. Prowadzi to do stanu dużej anomizacji szkoły. W takich warunkach młodzież nie ma szans na wzrastanie w społecznych ideałach, wznoszących się ponad partykularyzmy podmiotów, które częstokroć działają jedynie we własnym interesie. Poczucie odpowiedzialności za innych, przedkładanie grupowego punktu widzenia nad własny, podporządkowywanie się ogólnie przyjętym zasadom, staje się czymś niezrozumiałym, nieuzasadnionym i wręcz abstrakcyjnym. Nie pozwala to młodzieży w integracji społecznej i osiągnięciu harmonii z osobami, z którymi dzieli czas, przestrzeń i los. Skazuje się ją raczej na zagubienie i cią-

głą frustrację, na wyalienowanie i wyobcowanie, na osamotnienie i bezradność<sup>10</sup>.

Jest to sytuacja, która nie tylko negatywnie rzutuje na przyszłość, ale także i teraźniejszość. Z czasu współczesnego czynni ciężar, a niekiedy nawet udrękę. Dobrze oddają to wypowiedzi zarówno nauczycieli, jak i uczniów dotyczące pytania o podstawowe źródła doznawanego stresu. Wychowawcy za główną przyczynę takiego stanu emocjonalnego uznali „czasy w jakich żyją” (46,4%), ale już na drugim miejscu umieścili „szkołę (uczniów)” (37,2%). Ta, daleko pozostawiła w tyle „brak pieniędzy/biedę” (31%), „problemy zdrowotne” (22,4%) i inne czynniki<sup>11</sup>. Wychowankowie natomiast na pierwszym miejscu stresogennych bodźców umieścili „szkołę (nauczycieli)” (74,8%)<sup>12</sup>. Widoczna jest wyraźna różnica między liczbą wskazań w obu grupach. Dużo więcej głosów na szkołę jako źródło stresu notowano wśród młodzieży, niż wśród nauczycieli. Tłumać to można mniejszą liczbą kontekstów, w jakie się ona angażuje w swym życiu. Ważna jest tu jednak pozycja placówki edukacyjnej pośród innych źródeł stresu. Ona jednoznacznie świadczy o reprezentowanej przez nią jakości.

2) Uwzględniając wszystkie analizowane aspekty, wyższą ocenę szkolnemu systemowi normatywnemu, wystawili nauczyciele. Wynikać to może z ich poczucia odpowiedzialności za ten system. Oni bowiem, z racji pełnionych funkcji, odpowiedzialni są za jakość jego funkcjonowania; oni stają na straży zachowania jego odpowiednich regulacji, oni także czuwają, by właściwie odbierany był przez podopiecznych.

<sup>10</sup> Por. W. Dróżka, *Współczesne konteksty dehumanizacji szkoły na kanwie pamiętników średniego pokolenia nauczycieli 2004*, w: *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, E. Kolybecka (red.), Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2007, s. 117.

<sup>11</sup> M. Halicka, A. Sidorezyk, *Poczucie zadowolenia z życia i optymizm życiowy białostockich nauczycieli*, w: *Nauczyciele Białegostoku: zdrowie, styl życia, środowisko szkolne*, M. Zemło, J. Wiczorek-Łada, W. Jocz (red.), Białystok 2007, s. 82.

<sup>12</sup> M. Halicka, *Poczucie zadowolenia z życia i optymizm życiowy młodzieży białostockiej*, w: *Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie*, J. Wiczorek-Łada, W. Jocz (red.), s. 100.



Zauważyć jednak należy, że przy ocenie poszczególnych aspektów składających się na szkolny system normatywny nie wystąpił równy rozkład głosów obu grup respondentów. W sprawie konsolidacji działań wychowawczych, stanowiska opiekunów i podopiecznych były do siebie zbliżone – w 50% potwierdzały występowanie spójnych działań wychowawczych. Tę zbieżność można tłumaczyć faktem, że pytanie skierowane do nauczycieli było nieco zakamufłowane i nie wyrażone w identycznej formie jak dla uczniów.

Dysproporcje w ocenie wystąpiły przy temacie istnienia czytelnych reguł wyznaczających pożądane zachowania korzystających z usług placówek edukacyjnych. Przy potwierdzeniu istnienia takich zasad o kilka procent opinia nauczycieli w lepszym świetle stawiała rozpatrywany aspekt, natomiast przy negowaniu dobrego stanu systemu normatywnego w rozważanym wymiarze o kilka procent gorzej sprawę postrzegali uczniowie, jednak należy podkreślić, że w tym przypadku, te kilka procent, to niemal podwojenie negatywnego odsetka głosów, jakie zanotowano u wychowawców.

Największe dysproporcje w postrzeganiu systemu normatywnego między badanymi grupami wystąpiły przy ocenie szkolnych środków wychowawczych. O ich skuteczności mówiło 2 razy więcej nauczycieli niż uczniów, natomiast o braku skuteczności 3 razy więcej uczniów niż nauczycieli. Owe różnice przybrały największe dysproporcje przy okazji oceny środków zapobiegających picciu alkoholu przez wychowanków placówek oświatowych. Wychowawcy mówili ponad dwukrotnie częściej niż podopieczni o ich skuteczności, natomiast podopieczni ponad czterokrotnie częściej niż opiekunowie wskazywali na brak skuteczności tych środków.

3) Zestawiając uzyskane wyniki należy stwierdzić, że typy szkół, z którymi związani są respondenci wyraźnie wpływają na zajmowane przez nich stanowiska. Generalnie zauważa się, iż lepszą ocenę dla systemu normatywnego wystawiły jednostki związane ze szkołami niepublicznymi. Różnice wyniosły od kilku do kilkunastu procent. Świadczy to, że lepsze warunki rozwoju osobowości społecznej i kształtowania umiejętności intelektualnych posiadają uczniowie uczęszczający do placówek o ograniczonym dostępie, których jest zdecydowanie mniej, na polskim rynku, niż szkół o dostępie otwartym.

Należy dodać, że w przypadku placówek niepublicznych dysproporcje między stanowiskami nauczycieli i uczniów są większe niż w placówkach publicznych. Wynikać to może z faktu, że ich pracownicy, prócz dbałości o lepszy wizerunek swoich macierzystych ośrodków, dodatkowo, przy ich ocenie wykazują się szczególną dbałością o reputację swoich miejsc pracy, które pozostają w mniejszości na polskim rynku usług szkolnych i stąd w jakimś sensie są elitarne.

4) Silniejsza identyfikacja z odgrywaną rolą sprawia, że wzrasta pozytywna ocena instytucji, której jest ona częścią składową. Nauczyciele, którzy są usatysfakcjonowani z pracy w swoim zawodzie, podobnie jak ci, co wybór zawodu opierali na jakościach ideowych („lubię pracę z młodzieżą”) znacznie lepiej niż pozostali edukatorzy oceniają elementy systemu normatywnego składające się na kulturę organizacyjną szkoły.

Podobna prawidłowość dotyczy młodzieży. Uczniowie, którzy bardziej identyfikują się ze swoją rolą (zdobywają lepsze oceny w nauce) znacznie wyżej, niż ich rówieśnicy, oceniają wszystkie przebadane elementy systemu normatywnego. Zachodzi tu także zależność odwrotna – wraz ze słabszą identyfikacją z pełnioną rolą wzrasta krytycyzm co do całego kontekstu instytucjonalnego, w jakim ona funkcjonuje i poszczególnych jego elementów składowych.



### **Rozdział III**

## **CHARAKTERYSTYKA WYBRANYCH ZACHOWAŃ MŁODZIEŻY W ŚRODOWISKU SZKOLNYM**

W niniejszym rozdziale zostaną omówione wybrane przykłady zachowań młodzieży, odnoszących się do relacji uczeń – uczeń. Będą wśród nich: pomoc koleżeńska w nauce, wyśmiewanie się z dobrych uczniów i przemoc fizyczna między uczniami. Omówienie będzie opierać się jedynie na danych ogólnych, bez odwoływania się do zmiennych niezależnych. Ponadto zaprezentowane będą wyniki badań dotyczące oglądy kulturowej (jaka obserwowana jest na płaszczyźnie języka), która orientuje w standardach funkcjonowania młodzieży w placówkach oświatowych. W tym przypadku, oprócz omówienia danych ogólnych, odwołamy się także do kilku zmiennych niezależnych.

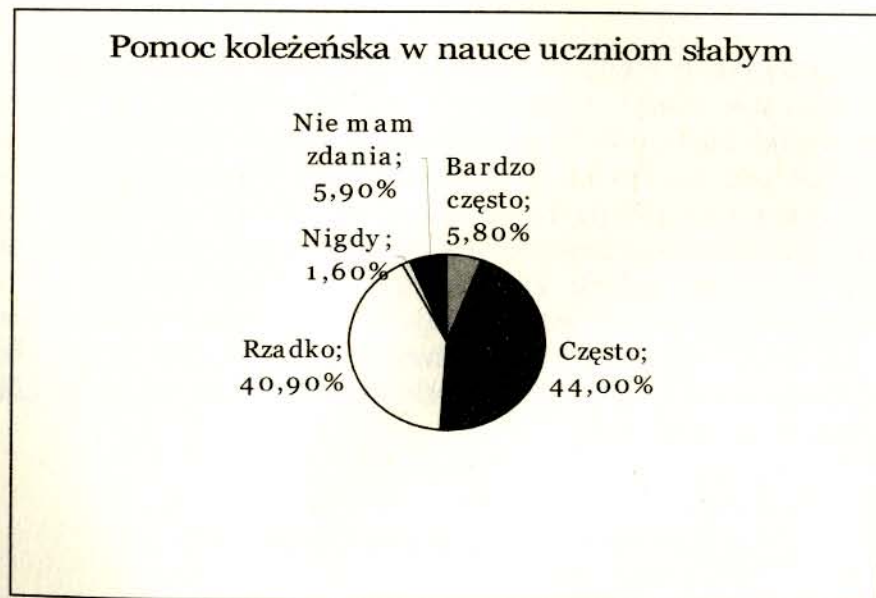
### **1. POMOC KOLEŻEŃSKA W NAUCE**

Jednym z wielu działań, które mogą wskazywać na jakość relacji występujących między uczniami, a ujmując szerzej, na jakość środowiska szkolnego, jest gotowość młodzieży do niesienia pomocy koleżeńskiej. W szkole jedną z głównych aktywności, w jakiej mogą ziścić się takie reakcje jest pomoc rówieśnicza w nauce. Nie wymaga ona ani nakładów materialnych, ani innych kosztów, które



uszczułabyby zasoby darczyńcy, ale jedynie otwartości i gotowości dzielenia się z innymi wiedzą, zatem dobrem, które w wieku młodzieńczym nie jest traktowane w kategoriach ekonomicznych. Wychożenie z takim działaniem jest świadectwem: solidarności grupowej, wrażliwości młodzieży na potrzeby innych, uczynności, otwartości, życzliwości i zdolności do poświęcenia się itd. Odwoływanie się w młodym wieku do zachowań mających na celu udzielanie pomocy jest najlepszą drogą do utrwalenia na przyszłość takich działań w postawach ich autorów. Gdy w okresie szkolnym staną się one częstą praktyką, to z dużym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że w dorosłym życiu będą punktem odniesienia przy wchodzeniu w relacje z osobami potrzebującymi.

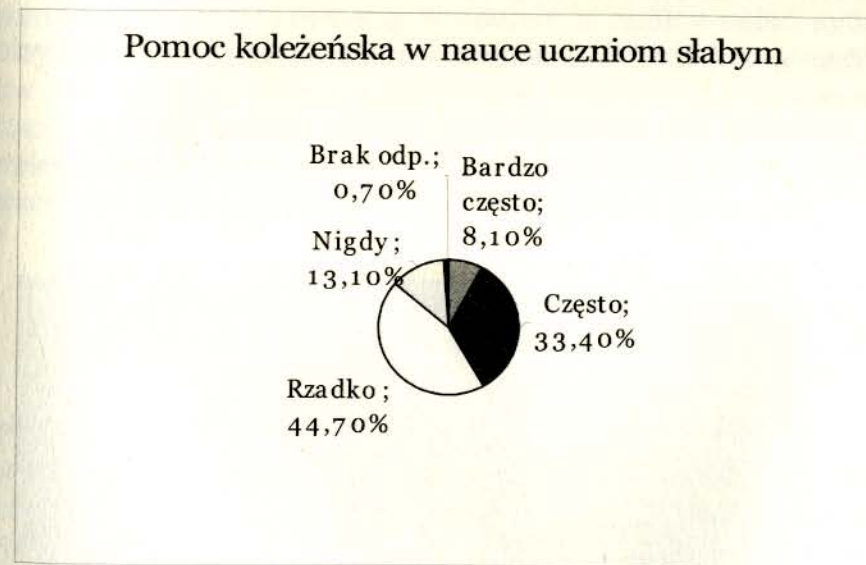
#### 1.1. Pomoc koleżeńska w nauce – stanowisko nauczycieli



Blisko 6% nauczycieli twierdzi, że zjawisko koleżeńskiej pomocy w nauce ma miejsce „bardzo często”, zdecydowanie więcej, bo 44% badanych wybrało kategorię „często”. W sumie połowa edukatorów deklarowała, że zjawisko solidarności uczniowskiej, wyrażające się udzielaniem pomocy w nauce uczniom słabszym przez dys-

ponujących lepszym rozeznaniem w wiedzy szkolnej, jest powszechne. Cztery osoby na dziesięć stwierdziło, że omawiane zjawisko ma miejsce „rzadko”, natomiast kategorię „nigdy” wybrało 1,6% respondentów<sup>1</sup>. Na uwagę zasługuje stosunkowo duży odsetek (5,9%) nauczycieli, którzy uciekli od jednoznacznej odpowiedzi wybierając kategorię „nie mam zdania”. Generalnie, opinia nauczycieli na temat uczynności ich podopiecznych wypada całkiem dobrze. Wskazanie przez połowę informatorów na zauważalne przejawy pomocy w nauce między uczniami, w świecie, w którym dominują: postawy egoistyczne, relacje osobowe układane zgodnie z kluczem korzyści indywidualnych, wysoki poziom kalkulacji wszelkich podejmowanych działań itd. jest pozytywnie nastrojającym wskaźnikiem. Pozwala z nadzieją spoglądać w przyszłość, na czas, w którym badana młodzież wejdzie w dojrzałe relacje społeczne.

#### 1.2. Pomoc koleżeńska w nauce – stanowisko uczniów

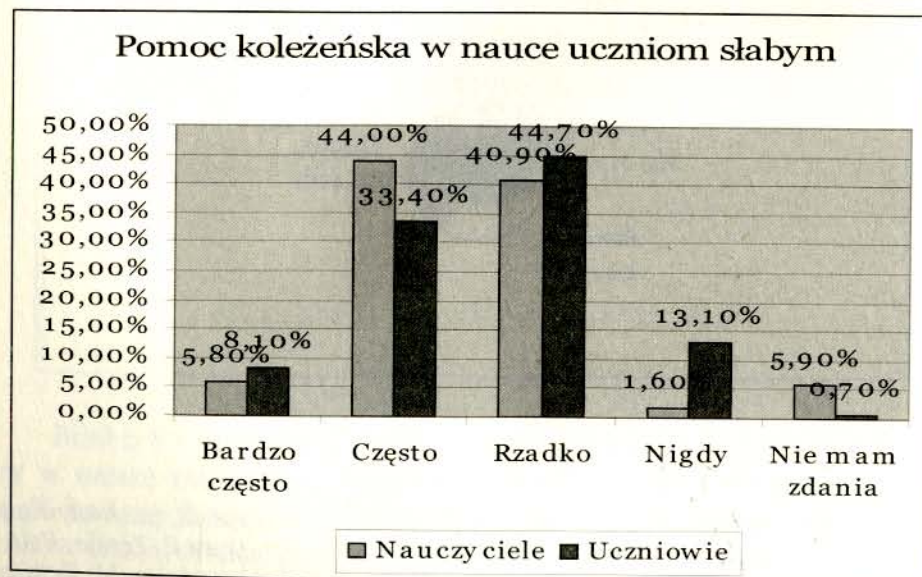


<sup>1</sup> Dane dotyczące relacji uczeń – uczeń, będące opinią nauczycieli, przywoływane w tym rozdziale, pochodzą z opracowania przygotowanego przez E. Zemło, *Relacje osobowe w środowisku szkolnym*, w: *Nauczyciele Białegostoku*, M. Zemło, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz (red.), Białystok 2007.



O nie występowaniu zjawiska pomocy koleżeńskiej w nauce mówi 13,1% uczniów, natomiast 44,7% badanych twierdzi, że występuje ona „rzadko”. Po zsumowaniu wyników, blisko 60% respondentów wskazuje na brak pozytywnych relacji społecznych w omawianym wymiarze. Należy jednak zauważyć, że 33,4% młodzieży deklaruje, iż pomoc w nauce jest udzielana „często”, a 8,1% – że „bardzo często”. W sumie daje to rząd wielkości przekraczający pułap 40%. Taki odsetek młodzieży jest skłonny przyznać, że omawiane zjawisko jest powszechne w ich środowisku. Ostatecznie, osiągnięty wynik nie stawia w najgorszym świetle jakości relacji między uczniami. Całkiem spora grupa młodzieży dostrzega postawy prospołeczne w swoich środowiskach szkolnych, co może przekładać się na pozytywne reakcje ich autorów w sytuacjach, które będą wymagać od nich poświęcenia, a nie będą już związane z działaniami mającymi miejsce w obrębie placówek edukacyjnych.

### 1.3. Pomoc koleżeńska w nauce – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Opinie respondentów obu badanych grup mówiące o „bardzo częstym” pomaganiu w nauce uczniom potrzebującym były procentowo zbliżone. Różnica nie sięgnęła 3 punktów procentowych przy wielkościach: 5,8% – nauczyciele, 8,1% – uczniowie. Większe dysproporcje w prezentowanych poglądach – ponad 10 punktów procentowych – zauważane są przy kategorii świadczącej o „częstym” występowaniu omawianego zjawiska: 44,0% – nauczyciele, 33,4% – uczniowie. Z kumulacji wskazań na obie kategorie wynika, że nauczyciele korzystniej postrzegają relacje uczniowskie w sferze koleżeńskiej samopomocy. Przy kategorii „rzadko” dysproporcje między poglądami wychowawców i wychowanków ponownie stopniały – tym razem do wielkości nie przekraczającej 4 punktów procentowych. Najbardziej różnicujące stanowiska badanych grup respondentów osiągnięto przy kategorii „nigdy”. Uczniowie wybrali ją dziewięciokrotnie częściej niż nauczyciele. Zapewne było to spowodowane dwoma faktami: 1) istnieniem grupy uczniów, którzy nigdy nie doświadczyli pomocy ze strony lepiej uczących się kolegów, 2) opinią nauczycieli budowaną w oparciu o ogólny ogląd sytuacji, który nie zawsze jest w stanie osiągnąć indywidualnych przypadków. Należy także odnotować istnienie między badanymi grupami znaczącej dysproporcji w wyborze kategorii „nie mam zdania”. Z taką sytuacją mamy do czynienia osiem razy częściej w przypadku nauczycieli niż uczniów.

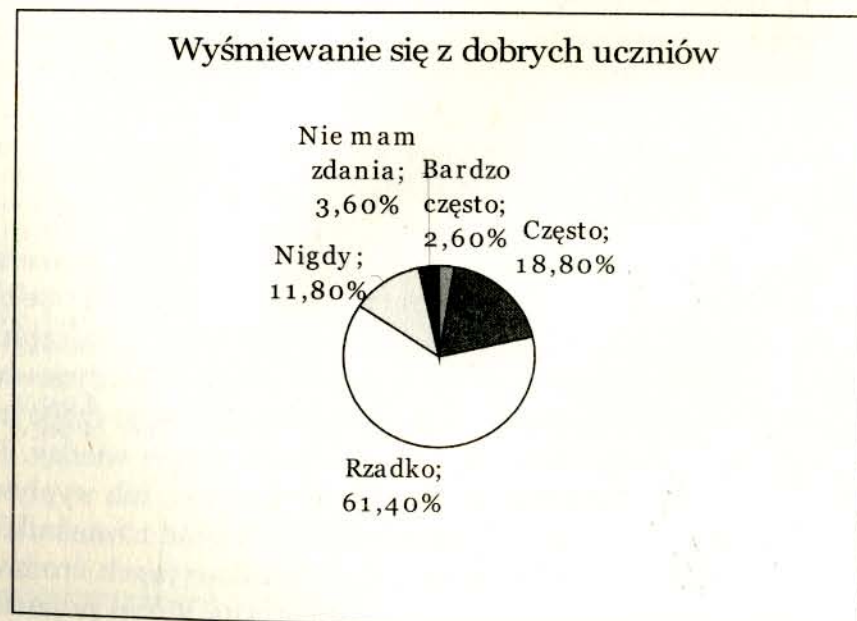
## 2. WYŚMIEWANIE SIĘ Z DOBRYCH UCZNIÓW

Wyśmiewanie się z uczniów, którzy wybijają się w nauce lub osiągają wysokie noty, nie było w przeszłości, ani nie jest obecnie zjawiskiem obcym w szkole. Tego typu zachowania są najczęściej praktykowane lub inspirowane przez jednostki niesubordynowane wychowawczo, nie przykładające się do nauki, w efekcie czego mające trudności z osiągnięciem odpowiedniego poziomu wiedzy. Postawy takie są efektem kompleksów ich inicjatorów, lub wypływają z chęci pozyskania przez nich zwolenników wśród rówieśników. Mogą też mieć na celu obniżenie ambicji edukacyjnych środowiska. Niezależnie od siły sprawczej, za przyczyną której pojawiają



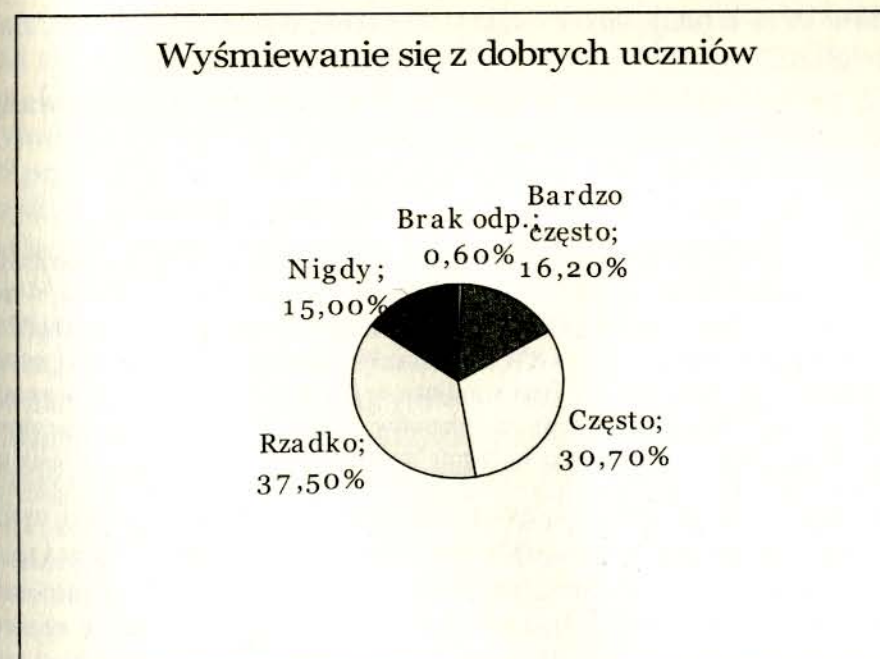
się w przestrzeni edukacyjnej akty deklacji jednostek dążących do wybijania się pod względem otrzymywanych ocen, natężenie ich występowania jest wskaźnikiem mówiącym o jakości środowiska szkolnego. Im mniej aktów ośmieszających uczniów zdobywających wysokie noty tym środowisko bardziej sprzyja pojawianiu się postaw proedukacyjnych i odwrotnie, wraz ze wzrostem zachowań wyszydających osoby ambitne pogarszają się warunki podnoszenia poziomu wiedzy przez młodzież – w środowisku zadomawia się anomiczna obojętność, gubienie motywacji do zdobywania wartości cenionych, rezygnacja z wysiłków edukacyjnych itd. Niżej zamieszczone opinie nauczycieli i uczniów przybliżą sytuację, dotyczące kształtowania się zachowań młodzieży względem rówieśników pragnących realizować wartości proedukacyjne i tym samym mówią o jakości środowiska szkolnego, która decyduje o osiągnięciu efektów w sferze intelektualnej.

#### 2.1. Wyśmiewanie się młodzieży z uczniów osiągających dobre wyniki w nauce – stanowisko nauczycieli



Generalnie opinie nauczycieli na temat wyśmiewania się uczniów z kolegów osiągających dobre wyniki w nauce ukazują szkołę w całkiem niezłym świetle. Niespełna 3% nauczycieli mówi, że omawiane zjawisko występuje „bardzo często” w ich miejscach pracy, a nieco ponad 18% podziela pogląd o „częstej” jego obecności. Sumując te wielkości, uzyskujemy wynik świadczący, że co piąty nauczyciel przychylił się do stanowiska głoszącego powszechność deprecjacji wysiłków proedukacyjnych podejmowanych przez młodzież szkolną. Jednocześnie oznacza to, że osiem osób na dziesięć jest odmiennego zdania. Wśród uzyskanych odpowiedzi zdecydowanie najwięcej wskazań – ponad 60% – padło na kategorię świadczącą o „rzadkim” występowaniu omawianego zjawiska. Odnotować należy, że blisko 12% edukatorów zadeklarowało, że „nigdy” nie odnotowali w swoich placówkach aktów deprecjacji młodzieży starającej się podnosić swoją wiedzę.

#### 2.2. Wyśmiewanie się młodzieży z uczniów osiągających dobre wyniki w nauce – stanowisko uczniów



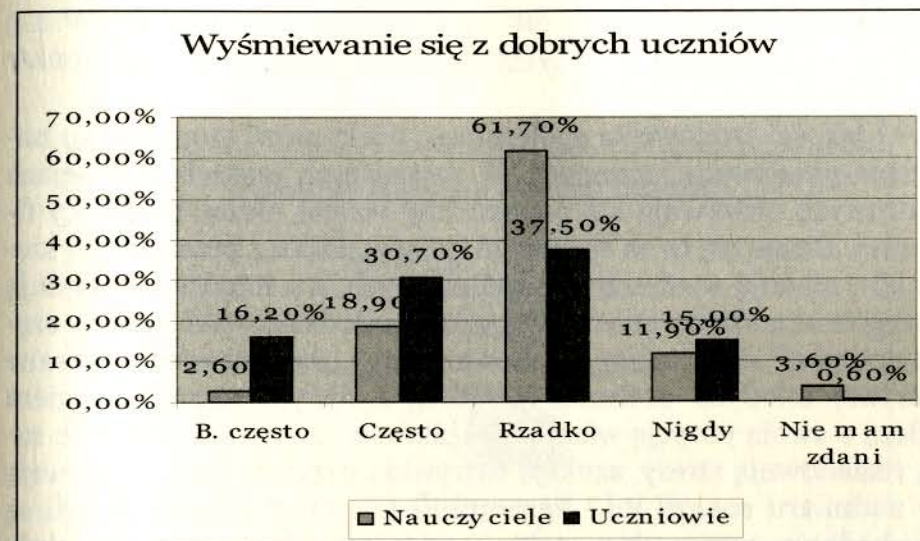


Otrzymaliśmy następujący rozkład wyników dotyczących zachowań, które mają na celu ośmieszanie uczniów dobrych: „bardzo często” – 16,2% młodzieży, „często” – 30,7%, „rzadko” – 37,5%, „nigdy” – 15% badanych. Po skumulowaniu kategorii „bardzo często” i „często” wynik zbliża się do pułapu 50%, zatem około połowa badanych zauważa zjawisko wyśmiewania się, jako silnie zakorzenione w praktyce szkolnej. Jest to rząd wielkości mówiący o wyraźnej dyskredytacji dobrych uczniów przez ich rówieśników w środowisku szkolnym. Można powiedzieć, że mamy do czynienia z zadomowieniem się w placówkach edukacyjnych fermentu deprecjacyjnego osłabiającego postawy proedukacyjne. Przy tak silnej negatywnej presji środowiska młodzieżowego w znaczącym stopniu zostają osłabione wysiłki zmierzające do podnoszenia walorów intelektualnych przez zainteresowane osoby. Uczniowie o słabej osobowości i nie potrafiący nabrać dystansu do zachowań, które na różne sposoby obniżają rangę starań związanych z podnoszeniem umiejętności i wiedzy, ulegają stosowanej przez destruktorów presji i dostosowują się do głoszonych przez nich standardów. A te lansują lekceważący stosunek do nauki, wiedzy, nauczycieli itd.

W takich warunkach utrwała się, jako najbardziej aprobowany przez młodzież, model ucznia przeciętnego<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Badania jakościowe, przeprowadzone przez Piotra Mikiewicza potwierdzają wskazane cechy szkoły (P. Mikiewicz, *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit*, Wydawnictwo naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005, s. 208-210, 217). W publikacji można odnaleźć przekonujące wypowiedzi, świadczące o presji jaką środowisko szkolne wywiera na uczniów mających ambicje edukacyjne: „Po pewnym czasie przebywania w szkole dowiedziałem się, że po pierwszym roku nauki z klasy odeszła jedna z dziewcząt i przeniosła się do innej szkoły. Nauczyciele woleli o tym nie mówić. Uczniowie też opowiadali wymijająco, kiedy pytałem, o co tu chodzi. Wreszcie jeden z nauczycieli w rozmowie powiedział mi, że ta dziewczyna zrezygnowała z nauki w tej szkole, bo była piętnowana przez innych uczniów za to, że zależała jej na nauce i zawyżała poziom reszcie klasy. Inne dziewczęta, te bardziej zbuntowane, obrzucały ją wyzwiskami, a nawet groziły” (Tamże, s. 209).

### 2.3. Wyśmiewanie się młodzieży z uczniów osiągających dobre wyniki w nauce – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Opinie o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska wyśmiewania się z dobrych uczniów wyraźnie różnicują obie przebadane grupy. Uczniowie ponad sześciokrotnie częściej niż nauczyciele wskazywali na taki stan – wyrażało się to stosunkiem 2,6% do 16,2%. W przypadku kategorii „często” różnice w reprezentowanych staniach także były znaczne i wyrażały się w proporcjach: 18,9% wskazań dokonanych przez nauczycieli, 30,7% wskazań dokonanych przez uczniów. Kumulując odpowiedzi uzyskane w obu kategoriach otrzymujemy obraz, w którym młodzież zdecydowanie krytyczniej (46,9%), niż nauczyciele (21,5%) odnosi się do zjawiska dokuczania uczniom realizującym wartości proedukacyjne. Uzyskana różnica może świadczyć o małym zorientowaniu edukatorów w zachowaniach młodzieży, odnoszących się do omawianych relacji uczniowskich. Kolejna kategoria, mówiąca o „rzadkim” występowaniu omawianego zjawiska skumulowała większość głosów środowiska nauczycielskiego. Ponad 60% jego reprezentantów tu oddało swoje głosy, co przewyższało głosy uczniów aż o 25%. Należy także zauważyć, że wychowankowie sześciokrotnie rzadziej niż wycho-



wawcy unikali konkretnych odpowiedzi. Tylko 0,6% młodzieży wybrało odpowiedź „nie mam zdania”.

### 3. PRZEMOC FIZYCZNA WŚRÓD UCZNIÓW

O jakości środowiska społecznego wiele mówi stopień jego nasylenia przejawami przemocy. W dzisiejszych czasach w relacjach zbiorowych obserwuje się powszechny wzrost aktów przemocy fizycznej. Dzieje się to za sprawą impulsów, które z przeróżnych kierunków atakują wyobraźnię współczesnych, a u młodzieży znajdują szczególnie podatny grunt. W grupach młodzieżowych można często spotykać się z takimi zachowaniami – są one wręcz wpisane w naturę młodych osobników, którzy z dużym zaangażowaniem walczą o swoją pozycję wśród rówieśników, dociekają własnych racji, rozładowują stresy, szukają rozrywki i przyjemności, pozbywają się nadmiaru energii itd.<sup>3</sup> Egzemplifikacją omawianych kwestii są np. badania tarnowskie: 95% uczestniczącej w nich młodzieży stwierdziło, że bezpośrednio było świadkiem przemocy lub agresji, a 78,9% przyznało, że osobiście stało się ofiarą takich zachowań. Dane te jednoznacznie dowodzą, że omawiane zjawisko mocno zaadaptowało się do kontekstów doświadczeń młodego pokolenia<sup>4</sup>.

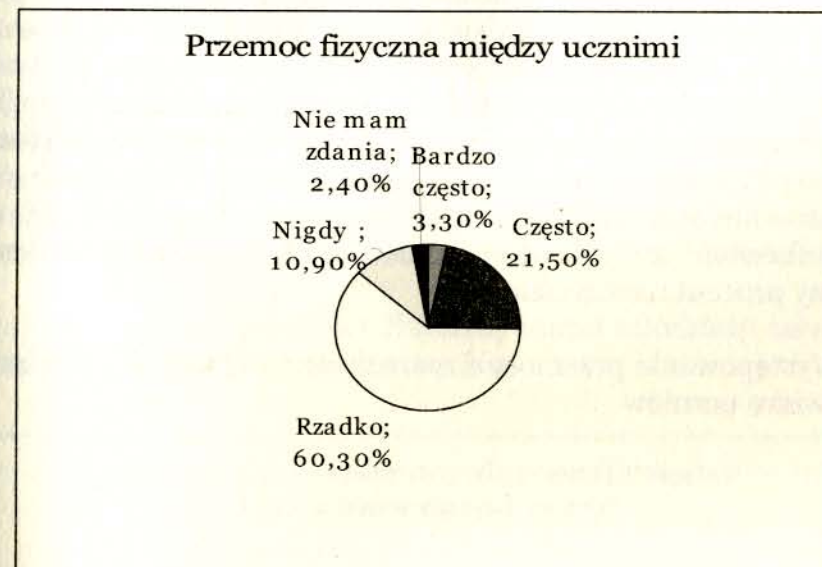
Agresja i przemoc są obecne nie tylko w przestrzeniach nieformalnych, ale także mających oficjalny charakter. Taką przestrzenią jest szkoła. W jej obszarze przemoc również traci współcześnie zna-

<sup>3</sup>Na temat przyczyn agresywnych zachowań młodzieży informuje raport z badań opracowany przez Annę Zaród. Badania zostały przeprowadzone, w 2005 roku, wśród uczniów szkół tarnowskich, na próbie 360 respondentów. W niniejszym raporcie prócz informacji na temat źródeł agresji znajdują się dane dotyczące: rozmiarów i form przemocy w środowisku, w którym młodzież przebywa, form agresji, których młodzież doświadcza na sobie, podmiotów będących autorami agresji, form agresywnych zachowań, jakich dopuszczają się sami respondenci, czynników pobudzających i osłabiających zachowania agresywne, osób najczęściej narażonych na ataki ze strony rówieśników, poglądów i stereotypów na temat przemocy, funkcjonujących w środowisku młodzieżowym, miejsc, w których uczniowie najczęściej stykają się z przemocą, pomocy udzielanej osobom pokrzywdzonym (*Zachowania agresywne w społeczności uczniów tarnowskich*, Tarnów 2006 /[www.topp20.republika.pl](http://www.topp20.republika.pl) 20.03.2009/).

<sup>4</sup>Tamże, s. 5-8.

miona wyjątkowości i marginalności i z dużą siłą wpisuje się w relacje międzyuczniowskie.

#### 3.1. Występowanie przemocy fizycznej wśród młodzieży szkolnej – stanowisko nauczycieli



Wśród odpowiadających 3,3% nauczycieli deklarowało, że przemoc w szkole ma miejsce „bardzo często”, a 21,5% respondentów uważało, że „często”. Po skumulowaniu tych wartości otrzymamy rząd wielkości mówiący o powszechności zjawiska przemocy wśród uczniów. Osiąga on poziom 25%, co świadczy, że co czwarty odpowiadający podpisuje się pod takim stanem rzeczy. O „rzadkim” występowaniu zjawiska mówi największy odsetek nauczycieli – 60%, natomiast, co dziesiąty wychowawca twierdzi, że nigdy nie dochodzi do aktów agresji między podopiecznymi placówek, w których pracują.

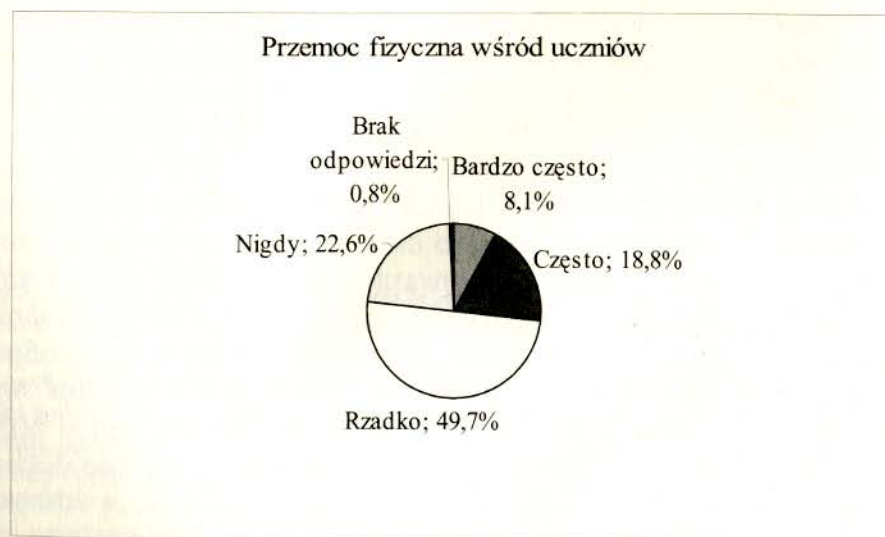
W tym miejscu warto przywołać wyniki badań przeprowadzonych przez Jacka Pyżalskiego. Nauczycielom postawiono m.in. pytanie, czy w okresie dwóch tygodni przed przeprowadzonymi bada-



niami zauważyli by na ich zajęciach, „uczeń poszturczał innych uczniów i bił się z nimi”. Na to pytanie twierdząco odpowiedziało 28% respondentów. Świadczy to, że do aktów przemocy dochodzi nie tylko na korytarzach, w szatniach i innych mało eksponowanych publicznie miejscach, ale także w salach lekcyjnych, w bezpośredniej obecności wychowawców. Z natury człowiek stara się ukrywać agresję i inne nie akceptowane społecznie zachowania, jednak przywołany obraz wskazuje, że dzisiejsza młodzież nie ma większych zahamowań w ekspozycji ekspresji uznawanych za niewłaściwe<sup>5</sup>.

Otrzymane dane prowadzą do dwóch zasadniczych konkluzji: 1) akty międzyuczniowskiej przemocy nie są zjawiskiem akcydentalnym, zepchniętym na margines życia szkolnego, 2) omawiane zachowania nie dokonują się poza świadomością nauczycieli. Ich wyraźną obecność w środowisku placówek edukacyjnych potwierdza znaczny procent nauczycieli.

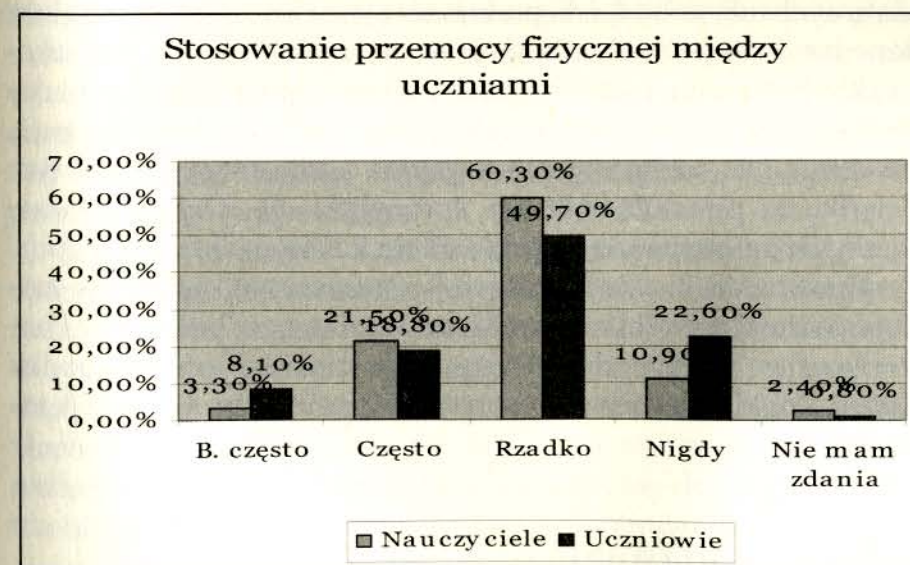
### 3.2. Występowanie przemocy fizycznej wśród młodzieży szkolnej – stanowisko uczniów



<sup>5</sup> J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007, s. 26.

Na całkowity brak przemocy fizycznej w relacjach uczniowskich wskazuje 22,6% przebadanej młodzieży, 49,7% badanych twierdzi, że ma ona miejsce, ale występuje „rzadko”. Zgodnie z odpowiedzią 18,8% pytanym, jest to zjawisko „często” występujące w szkole, a 8,1% uczniów twierdzi, że „bardzo często” spotyka się z aktami przemocy. Zatem, w opinii co czwartego ucznia mamy powszechnie do czynienia z przemocą fizyczną w relacjach uczeń – uczeń. Świadczy to, że przemoc fizyczna w szkole nie jest zachowaniem akcydentalnym o marginalnym znaczeniu. Pamiętając, że jedynie co piąty badany nie widzi brutalnej strony życia szkolnego, a 4/5 respondentów dostrzega problem agresji wśród uczniów, możemy stwierdzić, że szkoła nie jest miejscem bezpiecznym dla wychowanków pozostających pod jej opieką. Przebywający w niej uczniowie są narażeni na akty przemocy fizycznej ze strony swoich rówieśników<sup>6</sup>.

### 3.3. Występowanie przemocy fizycznej wśród młodzieży szkolnej – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



<sup>6</sup> Uzyskane wyniki nie odbiegają od wyników uzyskanych przez innych badaczy tematu. Patrz: J. Żebrowski, *Psychospołeczne skutki przemocy i agresji w szkole*, w: J. Papież, A. Plukis, *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 2006, s. 271.



Kategorię mówiącą o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska przemocy wśród uczniów wybrało blisko 5% młodzieży więcej niż nauczycieli. Przy wskazaniu na kategorię „często” proporcje odwróciły się – tym razem to wychowawcy częściej niż młodzież wskazywali na nią. W ostatecznym rozrachunku – poglądy obu przebadanych grup respondentów dotyczące powszechności (łącznie potraktowanie obu kategorii) występowania przemocy wśród uczniów niemal się zrównały i wyniosły odpowiednio: 24,9% – nauczyciele i 26,7% – uczniowie. Przy kategorii „rzadko” dostrzegamy zdecydowaną przewagę głosów nauczycieli – było ich o 10 punktów procentowych więcej niż głosów uczniów. Stosunek między uzyskanymi wielkościami wyrażał się w proporcjach 6 do 5. Natomiast ilość głosów na kategorię „nigdy” ponownie najwyraźniej różnicuje obie grupy respondentów. Głosów nauczycieli było dwukrotnie mniej niż głosów uczniów. Zatem tych, co nie zauważają zjawiska, lub go nie odnotowują jest dwukrotnie mniej wśród odpowiedzialnych za dyscyplinę w placówkach oświatowych niż wśród ich podopiecznych. Zważywszy na głosy oddane na skrajne kategorie, tj. „bardzo często” i „nigdy” uzyskany rozkład wyników jest nietypowy. Zwykle gdy u jednej z badanych grup występuje przewaga głosów na wybraną skrajną opcję, to na drugą jest ich mniej niż w grupie konkurencyjnej. W tym przypadku ta prawidłowość nie sprawdziła się. Uczniowie częściej niż ich opiekunowie wskazywali na każdą ze skrajnych opcji. Przy odpowiedziach „bardzo często” autorami tych wyborów mogły być jednostki osobiście uwikłane w przemoc, bądź to w charakterze ofiar, bądź w charakterze napastników, a w przypadku kategorii „nigdy” uczniowie skutecznie unikający sytuacji konfliktowych.

#### 4. UŻYWANIE WULGARNYCH SŁÓW

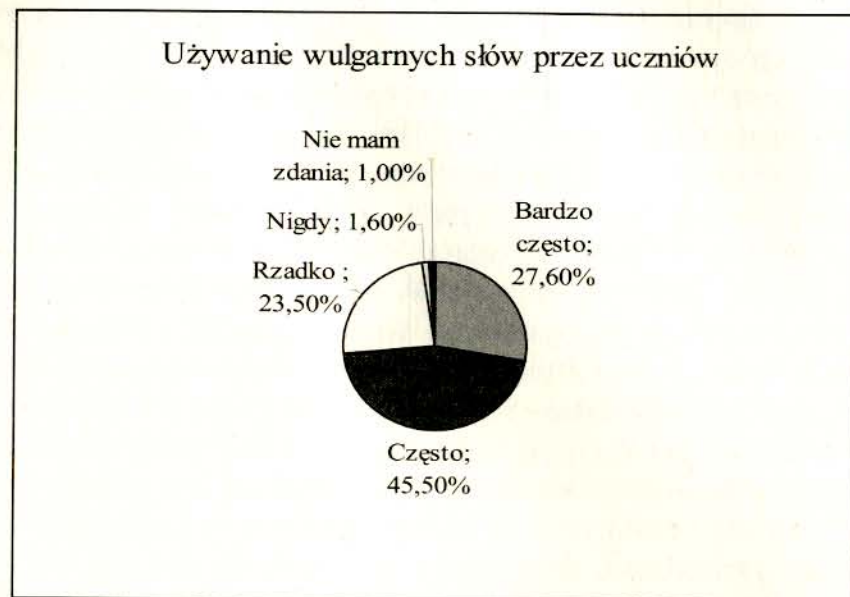
W życie publiczne, z dużym dynamizmem i siłą, wkraczają formy zachowań, które dla starszego pokolenia lub dla osób wychowywanych w rygorystycznym (w poszanowaniu zasad i wartości) są trud-

ne do zaakceptowania. Dochodzi do brutalizacji relacji społecznych, braku szacunku dla osób, które w szczególny sposób winny być nim darzone, ignorowania tradycją utrwalonych zwyczajów, wyszydzania cnót, będących niegdyś przedmiotem zabiegania, troski oraz najwyższego uszanowania itd. Jedną z takich form, spotykanych coraz częściej, jest zaśmianie języka niecenzuralnym słownictwem. Rodzice, opiekunowie młodzieży, kręgi znajomych, przechodnie na ulicy, gwiazdy ekranów telewizyjnych, pseudoautorytety, elity polityczne itd. stają się nośnikami wulgaryzmów. Ekspozują styl werbalnego przekazu bogato upszczonego niecenzuralnymi wyrazami i zwrotami, jakby ich stosowanie miało przynosić im chlubę i uznanie społeczne. Nie obnoszą się z tym słownictwem jedynie w prywatnych kręgach, ale odwołują się do niego w sytuacjach o charakterze formalnym, stąd ekspresje te nie umykają uwadze ludzi młodych, którzy nadzwyczaj szybko włączają je do zasobu własnego słownictwa. Generalnie, są one jednak uznawane za przejaw kultury nie zasługującej na naśladowanie, a w niektórych środowiskach jednoznacznie łączy się je z tzw. „marginesem społecznym”. Także w placówkach podejmujących proces wychowania ciągle jeszcze nie są one uznawane za elementy standardu, który należy włączyć do kanonu zachowań podopiecznych. Jak dotychczas traktuje się je jako niepożądane, i nie ma na nie powszechnego przyzwolenia.

W referowanych badaniach postanowiono zdiagnozować obecność tego zjawiska w środowisku szkolnym, co pozwoli na zorientowanie się w poziomie kultury słowa młodego pokolenia oraz w rygorystycznym, jaki w tym względzie obowiązuje w środowisku współczesnej szkoły polskiej. Stworzy to podstawy, by określić czy placówki edukacyjne stoją na straży wzorów zachowań godnych naśladowania, czy też raczej przyczyniają się do rozpowszechniania niepożądanych wzorców tudzież ich utrwalania.



#### 4.1. Używanie wulgarного słownictwa przez młodzież w środowisku szkolnym – stanowisko nauczycieli



Co czwarty z przebadanych nauczycieli twierdzi, że używanie wulgarных słów przez ich podopiecznych jest zjawiskiem „bardzo częstym”, natomiast o „częstym” jego występowaniu mówi ponad 45% respondentów. Po kumulacji tych wyników otrzymamy rząd wielkości 73,1%. Zatem blisko  $\frac{3}{4}$  edukatorów wyraża opinię o powszechności wulgarnej kultury słowa w środowisku szkolnym. Jest to wielkość zbliżająca się do granicy oczywistości kulturowej<sup>7</sup>. Pozostałe dane wzmacniają rysowany obraz kondycji językowej młodzieży. Co czwarty odpowiadający nauczyciel wybrał kategorię świadczącą o „rzadkim” stosowaniu wulgarного słownictwa przez młodzież w miejscu jego pracy, a 1,6% wychowawców nie odnotowało omawianych zachowań w swoim doświadczeniu. Prezentowane wyniki dają podstawy by twierdzić, że wulgaryzmy stają się elementem gwary uczniowskiej. Ta, jak każda inna forma językowa, jest źród-

<sup>7</sup> Por. K. Polak, *Kultura szkoły*, s. 176.

dłem wiedzy o rzeczywistości odpowiadającej jej nośnikom<sup>8</sup>. Jakość opisywanego socjolektu wskazuje, że świat uczącej się młodzieży jest prymitywny, agresywny, brutalny, pełen pogardy, a nawet zdzi-chały. Nadto należy zauważyć, że socjologowie dowiedli, iż rzeczywistości obiektywnej odpowiada rzeczywistość subiektywna, a zatem w języku odbija się także „stan ducha”<sup>9</sup>. Przywołane cechy gwary uczniowskiej wskazują, że kondycja tej strony osobowości młodzieży nie jest pozytywnie naznaczona. Stany emocjonalne, wyobrażenia dotyczące innych osób oraz relacje do nich, odbiór napoty-kanych doświadczeń itd. noszą piętno omawianego wymiaru mowy.

Zarysowany w niniejszej prezentacji obraz jest zatrważającym świadectwem sytuacji, jaka ma miejsce w placówkach edukacyjnych. Jeśli stan omawianej materii rzeczywiście odpowiada otrzy-manemu obrazowi, to okazuje się, że instytucja, która ma wychowy-wać młodzież nie tylko nie realizuje tego zadania, ale w przypadku wielu uczniów (pochodzących ze środowisk dbających o stan kultu-ry, szczególnie językowej) pełni funkcję deprawującą, stając się źród-łem negatywnych zachowań.

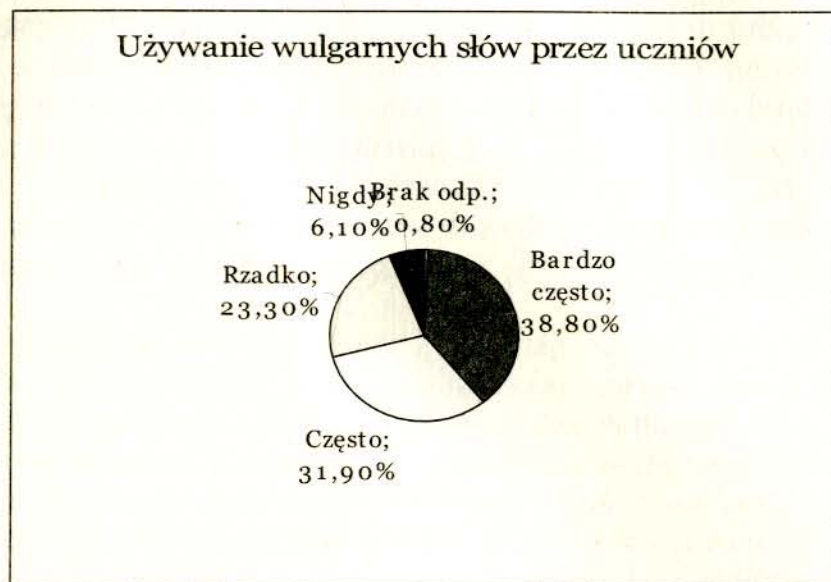
Podkreślenia domaga się fakt, że osoby odpowiedzialne za stan zachowań podopiecznych placówek edukacyjnych są świadome wy-stępowania w tak dużej skali zjawiska wulgaryzacji języka uczniow-skiego. W ślad za tym rozeznaniem powinny podążać skuteczne dzia-łania mogące ograniczać omawiane formy wyrazu. I można podej-rzewać, że nauczyciele nie są bierni i starają się wypełniać swoje obowiązki, lecz pozbawieni odpowiednich środków wychowaw-czych nie mogą wiele wskórać w tej materii i godzą się na obecność wulgaryzmów w środowisku. W konsekwencji, to co jest niepożąda-ne staje się, nie budząc większego sprzeciwu, fragmentem oczywi-stości.

<sup>8</sup> Tamże, s. 174.

<sup>9</sup> Por. tamże, s. 176.

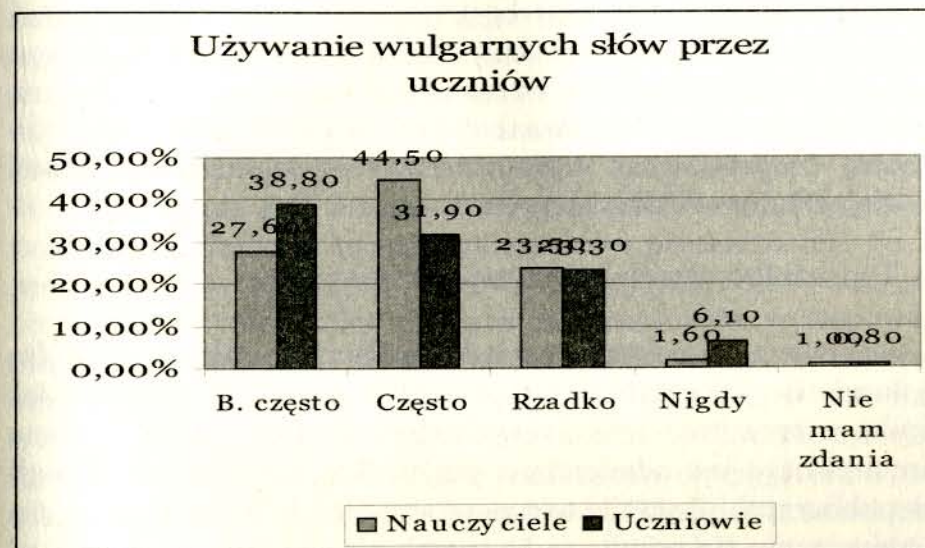


#### 4.2. Używanie wulgarного słownictwa przez młodzież w środowisku szkolnym – stanowisko uczniów



Czterech uczniów na dziesięciu stwierdza, że młodzież „bardzo często” posługuje się wulgaryzmami, a trzy osoby na dziesięć określa to zjawisko jako występujące „często”. Jedyne 6% uczestników badań stwierdziło, że nie zanotowało omawianego zjawiska w swoim doświadczeniu. Za powszechnym występowaniem niecenzuralnych zwrotów w żargonie szkolnym (łącznie kategorie: „bardzo często” i „często”) odpowiedziało się 70,7% respondentów. Uzyskany wynik świadczy, że posługiwanie się wulgaryzmami przez uczniów w placówkach edukacyjnych zbliża się do granicy oczywistości kulturowej. Język nafaszerowany nieprzyzwoitym słownictwem staje się czymś naturalnym w środowisku szkolnym. Posługiwanie się nim z całym bagażem obscenicznych zwrotów przestaje nie tylko oburzać, ale nawet nie zaskakuje czy dziwi. Ostatecznie jest on przyjmowany obojętnie przez osoby z otoczenia, w tym także przez wychowawców.

#### 4.3. Używanie wulgarного słownictwa przez młodzież w środowisku szkolnym – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Uczniowie częściej niż nauczyciele wybierają pogląd wskazujący na „bardzo częste” występowanie wulgaryzmów w środowisku szkolnym. Są zatem bardziej radykalni w ocenie badanego zjawiska. Stosunek procentowy wynosi 38,8% do 27,6%. Otrzymana między stanowiskami różnica wyniosła więcej niż 10 punktów procentowych. Proporcje między grupami odwróciły się przy kategorii świadczącej o „częstej” obecności wulgarного słownictwa w placówkach oświatowych. Wskazało na nią 45,5% wychowawców i 31,9% wychowanków. Tym razem wybory nauczycieli przewyższyły wybory uczniów – blisko o 14 punktów procentowych. Po kumulacji wyników uzyskanych na obydwie kategorie nieznaczną przewagę nad młodzieżą uzyskują edukatorzy stosunkiem głosów 73,1% do 70,7%. Jest znamienne, że w omawianej sytuacji krytycyzm nauczycieli, choć nieznacznie, jednak jest większy niż uczniów. W innych przypadkach ocena pracowników szkół była znacznie łagodniejsza niż ich podopiecznych. Fakt ten może interpretować dwojako: 1) wrażliwość młodzieży na występowanie zachowań dewiacyjnych w sferze językowej jest mniejsza niż dorosłych (łatwiej wprowadzają



wulgaryzmy do swego słownictwa i częściej się nimi posługują), 2) w opinii nauczycieli za występowanie omawianego zachowania nie odpowiadają instytucje edukacyjne, gdyż są to jakości, których źródła dają się przypisać do środowisk pozaszkolnych, a zatem można o nich mówić otwartym tekstem. Podkreślenie tego krytycznego stanowiska wychowawców wzmacniają wskazania na kategorię świadcząca, że w środowisku szkolnym „nigdy” nie występują wulgaryzmy – wychowawcy w porównaniu ze swoimi wychowankami rzadziej dokonywali takiego wyboru.

#### 4.4. Typ szkoły a używanie wulgarного słownictwa

Jest rzeczą oczywistą, że zaplecze społeczne, z którego wywodzą się uczniowie poszczególnych typów szkół mocno się różnicuje. Jak wynika z uprzednio referowanych danych także jakość systemu normatywnego jest odmienna w przypadku placówek publicznych i niepublicznych. Czynniki te muszą ważyć na kulturze języka, jaką charakteryzują się uczniowie badanych placówek, w zależności od wyróżnionych typów. Sprawdźmy zatem, czy istnieją zależności między używaniem wulgarных słów przez młodzież, a typem szkoły do jakiej uczęszczają.

##### 4.4.1. Typ szkoły a używanie wulgarного słownictwa – stanowisko nauczycieli

| Używanie wulgarных słów | Typ szkoły |              | Średnia |
|-------------------------|------------|--------------|---------|
|                         | Publiczna  | Niepubliczna |         |
| Bardzo często           | 29,3%      | 6,7%         | 27,8%   |
| Często                  | 47,0%      | 29,2%        | 45,8 %  |
| Rzadko                  | 21,4%      | 57,3%        | 23,8%   |
| Nigdy                   | 1,4%       | 5,6%         | 1,7%    |
| Nie mam zdania          | 1,0%       | 1,1%         | 1,0%    |
| Razem                   | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

Uzyskane wskaźniki dowodzą, że istnieje zależność statystycznie istotna między zmienną niezależną – typ szkoły, a zmienną za-

leżną – używanie wulgarных słów ( $\chi^2 = 75,089$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Nauczyciele ze szkół publicznych zdecydowanie gorzej niż ich koledzy z placówek niepublicznych oceniają stan kultury słowa uczniów ze swoich szkół. Blisko 30% z nich twierdzi, że z wulgaryzmami spotykają się „bardzo często”. Jest to czterokrotnie więcej niż podobnie odpowiadających w szkołach niepublicznych – 6,7%. Znaczące dysproporcje wystąpiły także przy kategorii „często”. Wskazało na nią 47% pracowników szkół publicznych i 29,2% niepublicznych. Różnica sięgnęła 18 punktów procentowych. Po kumulacji głosów oddanych na dwie, wyżej przywołane kategorie otrzymamy wynik, który dowodzi powszechności występowania omawianego zjawiska. W placówkach, które dominują na rynku edukacyjnym wielkość ta wyniosła 76,3%, natomiast w ośrodkach o ograniczonym dostępie 35,9% – zatem była dwukrotnie mniejsza. Zatem w porównywanych typach szkół mamy do czynienia z praktykowaniem zupełnie innej kultury słowa. Zdecydowanie szlachetniejsze walory ma język funkcjonujący w placówkach niepublicznych. One dają większe szanse na kształtowanie szlachetniejszej i bardziej ułożonej formacji ucznia.

##### 4.4.2. Typ szkoły a używanie wulgarного słownictwa – stanowisko uczniów

| Używanie wulgarных słów | Typ szkoły |              | Średnia |
|-------------------------|------------|--------------|---------|
|                         | Publiczna  | Niepubliczna |         |
| Bardzo często           | 39,2%      | 22,5%        | 38,3%   |
| Często                  | 32,0%      | 33,8%        | 32,1%   |
| Rzadko                  | 23,0%      | 32,5%        | 23,5%   |
| Nigdy                   | 5,8%       | 11,3%        | 6,1%    |
| Razem                   | 100,0%     | 100,0%       | 100,0%  |

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między zmienną niezależną – typ szkoły, a zmienną zależną – używanie wulgarных słów ( $\chi^2 = 12,116$ ; Asymp. Sig. = 0,007).



Rozkład procentowy odpowiedzi pokazuje, że także w opinii uczniów środowiska szkół publicznych i niepublicznych nie są zwulgaryzowane w jednakowym stopniu. Pierwsze z wyszczególnionych są bardziej „zaśmiecane” niecenzuralnymi słowami i zwrotami. Wskazują na to odpowiedzi mówiące, że używanie wulgaryzmów w szkole ma miejsce „bardzo często”. W placówkach publicznych na taki stan rzeczy wskazało blisko 40% badanych, natomiast w niepublicznych podobne poglądy podzielało połowę mniej respondentów. Różnicę w jakości środowiska na rzecz szkół niepublicznych potwierdziły także wyniki skumulowane (łącznie odpowiedzi: „bardzo często” i „często”). W placówkach publicznych liczba takich głosów sięgnęła pułapu 71,2%, w niepublicznych 56,3%, co daje 15 punktów procentowych rozbieżności. Również wybory identyfikujące respondentów z kategorią „nigdy”, przemawiają za wyższą jakością relacji społecznych w placówkach niepublicznych. Taki pogląd deklarowało 11,3% reprezentantów tych szkół, podczas gdy w placówkach publicznych odsetek podobnie odpowiadających był dwukrotnie niższy i wyniósł 5,8%. Należy zwrócić uwagę, że szkoły, w których zanotowano wyższy poziom kultury języka (choć nie jest to poziom satysfakcjonujący rodziców, którym zależy na dobrym wychowaniu swoich pociech) są w zdecydowanej mniejszości na rynku edukacyjnym. Zatem zdecydowana większość młodzieży skazana jest na socjalizację w nadzwyczaj niekorzystnych warunkach.

#### 4.5. Rodzaj szkoły a używanie wulgarne słownictwa

Rodzaj szkoły decyduje także o różnej jakości środowiska wychowawczego. Wśród istniejących placówek są takie, w których obowiązują duże oczekiwania, co do jakości kultury języka uczęszczającej do nich młodzieży, są też i takie, w których ta jakość jest zanedbana lub wręcz wymknęła się spod kontroli wychowawców. Poniższe dane pozwolą ocenić jak poszczególne rodzaje szkół wypadają pod względem standardów językowych młodzieży, z uwzględnieniem wymiaru jego wulgaryzacji.

##### 4.5.1. Rodzaj szkoły a używanie wulgarne słownictwa – stanowisko nauczycieli

| Brak konsolidacji nauczycieli | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        | Średnia |
|-------------------------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|                               | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      |         |
| B. często                     | 23,8%         | 14,6%  | 42,0%  | 16,3%  | 50,0%  | 30,0%  | 28,0%   |
| Często                        | 54,4%         | 36,2%  | 46,2%  | 38,4%  | 44,7%  | 45,0%  | 45,9%   |
| Rzadko                        | 19,7%         | 44,3%  | 10,2%  | 43,0%  | 2,6%   | 25,0%  | 23,5%   |
| Nigdy                         | 1,4%          | 2,9%   | 0,9%   | 1,2%   | 2,6%   | 0,0%   | 1,6%    |
| Nie mam zdania                | 0,7%          | 1,9%   | 0,7%   | 1,2%   | 0,0%   | 0,0%   | 1,0%    |
| Razem                         | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Gimnazja (1), licea ogólnokształcące (2), szkoły uzawodowione (3), mieszane o profilu ogólnym (4), mieszane o profilu uzawodowionym (5), mieszane inne (6).

Między rodzajem szkoły a używaniem wulgarne słów przez uczniów istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 200,509$ , Asymp. Sig. = 0,000).

W odpowiedziach nauczycieli świadczących o „bardzo częstym” występowaniu wulgarne słownictwa w środowisku szkolnym najgorzej wypadają szkoły mieszane o profilu uzawodowionym (50,0% wskazań) i szkoły uzawodowione (42,0% wskazań). Natomiast najlepszymi są: licea ogólnokształcące (14,6%) oraz mieszane o profilu ogólnym (16,3%). Szkołami środka okazały się gimnazja (23,8%) i szkoły mieszane inne (30,0%). Przy wskazaniach na „częste” występowanie wulgaryzmów w środowisku uczniowskim nastąpiły nieznaczne przetasowania. Najlepszymi placówkami wciąż były licea ogólnokształcące (36,2%) i placówki mieszane o profilu ogólnym (38,4%). Ale już za najgorsze uznano gimnazja (54,4%), które o ponad 10 punktów procentowych wyprzedziły pozostałe ośrodki: szkoły uzawodowione (46,2%), mieszane inne (45,0%), mieszane o profilu uzawodowionym (44,7%). Celem uzyskania wyważonego obrazu kultury językowej młodzieży należy skumulować ze sobą



dwie omówione kategorię. Da to rozeznanie co do stopnia powszechności omawianego zjawiska. Otrzymamy wówczas gradację szkół pod względem nasycenia ich środowisk wulgarnym słownictwem. Rozpoczynając od ośrodków, w których jest ono największe, na pierwszym miejscu znajdują się szkoły mieszane o profilu uzawodowionym (94,7%), a następnie: szkoły uzawodowione (88,2%), gimnazja (78,2%), mieszane inne (75,0%), mieszane o profilu ogólnym (54,7%), licea ogólnokształcące (50,8%). W ośrodkach o profilu uzawodowionym opinia o powszechności występowania zjawiska sięgnęła granicy 90 punktów procentowych. Jest to stan, który pozwala porównać środowiska związane z ośrodkami wychowującymi ze środowiskami okupującymi najbardziej lichy wyszynki. Nie można także w komentarzu przemilczeć sytuacji panującej w gimnazjach. W nich omawiany stan rzeczy osiągnął poziom oczywistości kulturowej. Pamiętać trzeba, że jest to najmłodsza z przebadanych grup wiekowych młodzieży. Są to 13-, 14- i 15-latkowie. Jeśli w tym wieku jakieś zachowania utrwala się w świadomości (a oczywistości kulturowe mają taką moc), to w późniejszych latach, będą się one stawać, na zasadzie nawyku, punktem odniesienia. Obligatoryjny charakter tych placówek sprawia, że każdy młody człowiek narażony jest na doświadczenie zachowań pozbawiających elementarnych standardów przyzwoitego zachowania. Już na starcie życiowym musi przejść przez środowisko będące siedliskiem dewiacyjnych zachowań<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Ewa Kosińska i Joanna Formella, na podstawie badań przeprowadzanych na próbie 821 osób, w trójmiejskich gimnazjach stwierdzają, że 75% przebadanych uczniów „często” i „bardzo często” styka się z wulgaryzmami w środowisku szkolnym (to stwierdzenie nie pokrywa się z danymi zawartymi w prezentowanej przez badaczki tabelce). Jest to rząd wielkości podobny do uzyskanego w badaniach białostockich. Należy jednak zauważyć, że w przytaczanych badaniach 7% respondentów wskazało, że źródłem obscenicznego wyrażenia byli dorośli – nauczyciele i pracownicy administracji. Jest to zjawisko nadzwyczaj niepokojące, ze względu na fakt, że takie zachowania dorosłych zdarzają się w miejscach, w których młodzież winna stykać się z poprawnymi wzorcami (E. Kosińska, J. Formella, *Uczniowie i nauczyciele wobec wulgaryzmów*, w: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, K. Marzec-Holki /red./, Bydgoszcz 2005, s. 185).

#### 4.5.2. Rodzaj szkoły a używanie wulgarnego słownictwa – stanowisko uczniów

|               | Rodzaj szkoły |        |        |        |        |        |        |        | Średnia |
|---------------|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
|               | 1             | 2      | 3      | 4      | 5      | 6      | 7      | 8      |         |
| Bardzo często | 50,6%         | 31,0%  | 39,1%  | 42,6%  | 38,1%  | 36,8%  | 40,0%  | 24,0%  | 38,3%   |
| Często        | 30,3%         | 32,6%  | 34,8%  | 30,7%  | 35,1%  | 33,5%  | 32,0%  | 28,0%  | 32,1%   |
| Rzadko        | 13,9%         | 28,7%  | 8,7%   | 19,8%  | 22,7%  | 25,7%  | 28,0%  | 38,0%  | 23,5%   |
| Nigdy         | 5,1%          | 7,7%   | 17,4%  | 6,9%   | 4,1%   | 4,0%   | 0,0%   | 10,0%  | 6,1%    |
| Razem         | 100,0%        | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0%  |

Gimnazjum (1), Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum (2), Liceum Ogólnokształcące po Szkole Podstawowej (3), ZSZ (4), Liceum Profilowane (5), Technikum po Gimnazjum (6), Technikum po Szkole Podstawowej (7), Technikum po ZSZ (8).

Między rodzajem szkoły a używaniem wulgarnych słów przez uczniów istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 72,832$ , Asymp. Sig. = 0,000). Przy odpowiedziach wskazujących, że wulgaryzmy „bardzo często” goszczą w języku uczniów, zauważa się dużą zgodność w wyborach dokonywanych przez respondentów większości szkół. Odsetek tak twierdzących mieści się w granicach od 36 do 42 punktów procentowych. Odbiegają od nich wyraźnie wyniki 3 rodzajów placówek: Gimnazjum, gdzie procentowo było najwięcej uczniów podzielających takie opinie – 50,6% oraz Technikum po ZSZ, gdzie wskaźnik był najniższy – 24,0% i Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum – gdzie wynik także był zbliżony do najniższego poziomu – 31%. Przy uwzględnieniu wyników świadczących o powszechnym występowaniu omawianego zjawiska (skumulowane wskazania na kategorię „bardzo często” i „często”), układ szkół zasadniczo nie uległ zmianie.

Zgodnie z wypowiedziami respondentów, największą (co może wydać się nieco zaskakujące) kulturą języka wykazują się uczniowie Technikum po ZSZ. Jednak o powszechności występowania wulgaryzmów i tak mówi 52,0% młodzieży uczęszczającej do tych szkół. Jest to o ponad 10 punktów procentowych mniej od kolejnego wy-



niku – 63,3%, jaki charakteryzuje relacje werbalne uczniów Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum. Wyniki oddające stan badanego zjawiska w innych szkołach mieściły się w przedziale od 70 do 74%. Odstawał od nich tylko wynik uzyskany w Gimnazjum – 80,9%. Przekroczył on próg oczywistości kulturowej, co znaczy, że wulgaryzmy tak wrosły w praktyki młodzieży uczęszczającej do tego rodzaju szkół, że nie robią większego wrażenia na tworzących to środowisko. Stały się jakby trwałym i „nieodzownym” elementem jego krajobrazu<sup>11</sup>. Zauważmy, że uzyskany wynik był o 30 punktów procentowych wyższy, od uzyskanego w Technikum po ZSZ, tj. u młodzieży znacznie starszej.

W badaniach Ewy Kosińskiej i Joanny Formelli tylko 8% gimnazjalistów stwierdza iż nie używała wulgarne słownictwa. Zatem ponad 90% młodzieży w wieku 14-16 lat rzadziej lub częściej odwołuje się w swym werbalnym wyrazie do takiego słownictwa<sup>12</sup>. Godnym zauważenia jest fakt występowania omawianego zjawiska również na zajęciach lekcyjnych. W przywoływanych badaniach trójmiejskich 83,8% młodzieży przyznała, że była świadkami różnych form wulgarne zachowania podczas prowadzonych przez nauczyciela zajęć. Wypowiedzi takie były również kierowane pod adresem samego wychowawcy. Warto zauważyć, że według opinii młodzieży, zachowania o wspomnianym charakterze mają najczęściej miejsce na lekcjach wychowania fizycznego<sup>13</sup>.

\*

Zestawimy jeszcze opinie nauczycieli i uczniów w kwestii najczęściej stosowanych używek: papierosów, alkoholu i narkotyków – oczywiście w kontekście zażywania ich przez młodzież w środowisku szkolnym. W naszej ankiecie skierowanej do uczniów nie postawiliśmy pytań mogących zidentyfikować interesujący nas stan rzeczy, ale takie pytania pojawiły się w badaniach przeprowadzonych przez zespół z Uniwersytetu w Białymstoku w 2002 r. Objęły one tę samą grupę wiekową co nasza. Do obliczeń przyjęto ponad 1700 an-

<sup>11</sup> Por. tamże, s. 187, 190.

<sup>12</sup> Tamże, s. 186.

<sup>13</sup> Tamże, s. 188.

kiet<sup>14</sup>. Wyniki z tych badań skonfrontujemy z odpowiedziami nauczycieli jakie uzyskano w 2007 roku.

## 5. PALENIE PAPIEROSÓW

Palenie papierosów w środowisku młodzieży staje się dziś zjawiskiem wręcz powszechnym. Ze szczególną siłą wchodzi w zachowania najmłodszych. Szybko wzrasta liczba uczniów sięgających po papierosy. Badania Wojciecha Jocz dowodzą, że w przedziale czterech lat (1998-2002) zwiększył się ich odsetek z 60 do 68<sup>15</sup>. Ekspertyzy CBOS-u z 2008 r. dotyczące konsumpcji substancji psychoaktywnych donoszą, że spośród uczniów ostatnich klas szkół gimnazjalnych regularnie pali 29% młodzieży z miast małych i 28% z miast wielkich<sup>16</sup>. Płeć nie ma większego znaczenia w praktykach nikotynowych. Dziewczęta zaczęły doganiać już chłopców<sup>17</sup>. Należy również zauważyć, że wyraźnie spada wiek inicjacji nikotynowej –

<sup>14</sup> Opis przeprowadzenia badań oraz dane dotyczące uczestniczącej w niej młodzieży zawiera opracowanie – *Młodzież Białegostoku wobec uzależnień i przemocy*, A. Sadowski (red.), Białystok 2003. Z tego opracowania będziemy czerpać dane dotyczące opinii uczniów na temat sięgania przez młodzież szkolną po: papierosy, alkohol i narkotyki. Postawione tam pytania brzmiały: „czy w szkole, do której uczęszczasz, miały miejsce następujące zjawiska – picie alkoholu (palenie papierosów, zażywanie narkotyków) przez młodzież?” Dołączono do nich kafeterię: „Tak”, „Nie”, wystąpiła także kategoria „Brak odpowiedzi”. Przypomnijmy, że w badaniach nauczycielskich postawiono pytanie: „Jakie zachowania młodzieży zauważa Pan/Pani w swojej szkole?”. Opatrzone one zostały kafeterią: „Bardzo często”, „Często”, „Rzadko”, „Nigdy”, „Nie mam zdania”. By dokonać zestawienia wyników uzyskanych w obu badaniach należało ujednolicić kafeterie. Przyjęto następujący zestaw: „Tak” („Bardzo często”, „Często”, „Rzadko”), „Nie” („Nigdy”), „Nie mam zdania” („Brak odpowiedzi”). Należy zaznaczyć, że zestawiane badania dzielił okres 5 lat. Trzeba mieć to na uwadze, gdyż przez ten czas nastąpiła w omawianej materii wyraźna eskalacja badanych zachowań.

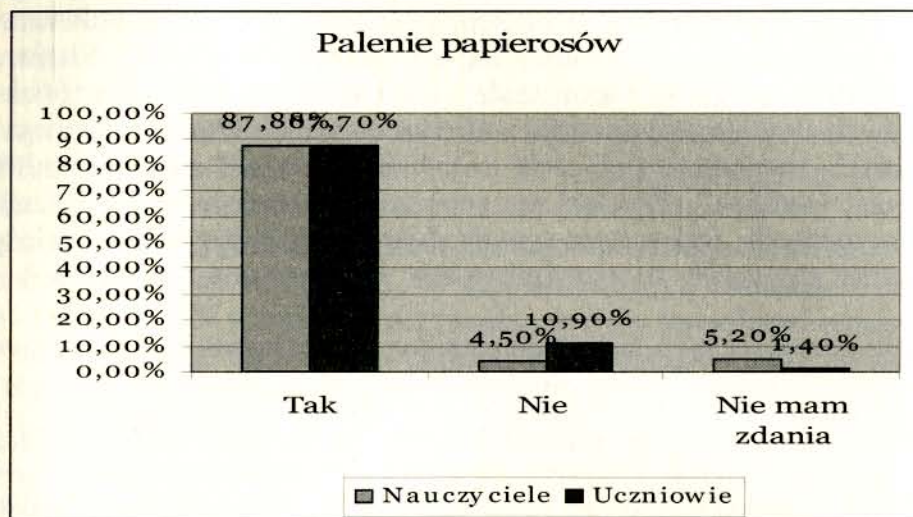
<sup>15</sup> W. Jocz, *Zakres oraz uwarunkowania używania przez młodzież środków psychoaktywnych*, w: *Młodzież Białegostoku wobec uzależnień i przemocy*, A. Sadowski (red.), Białystok 2003, s. 50.

<sup>16</sup> *Młodzież a substancje psychoaktywne*, CBOS, Warszawa styczeń 2009.

<sup>17</sup> W. Jocz, *Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież Białegostoku*, w: *Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie*, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz (red.), Białystok 2006, s. 116.



przed 14 rokiem życia blisko 30% młodzieży osobiście doświadczyło smaku papierosa<sup>18</sup>. Jeszcze kilkanaście lat temu młodzież ukrywała się z paleniem, dzisiaj nie jest to dla niej ani zachowanie wstydlive, ani nieprzyzwoite. Młodzi palą wszędzie – idąc chodnikiem, oczekując na przystanku autobusu, w pubie, na dyskotecę, wreszcie na przerwie międzylekcyjnej przy szkolnym budynku itd. Spójrzmy zatem jak w opinii nauczycieli i uczniów przedstawia się ten obraz w placówkach oświatowych.



Poczynione przez nauczycieli i uczniów deklaracje dotyczące palenia papierosów przez młodzież w środowisku szkolnym są nadzwyczaj zbieżne. W obu grupach niemal 88% respondentów stwierdziło, że takie zjawisko ma miejsce w ich rodzinnych placówkach. Brak problemu deklarowało 10,9% wychowanków i mniej wychowawców – 4,5%. W podobnej procentowo grupie (5,2) nauczyciele nie wyrazili jednoznacznej opinii w omawianej kwestii i wybrali kategorię „nie mam zdania”.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że blisko dziewięciu nauczycieli na dziesięciu uświadamia sobie występowanie tego negatywnego

<sup>18</sup> Tamże, 120-121; por. A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska, *Zagrożenia uzależnień wśród młodzieży gimnazjalnej*, w: E. Krzyżak-Szymańska (red.), *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, Mysłowice 2009, s. 74.

zachowania wśród wychowanków placówek, za jakość których odpowiada. Przy tak wysokim stopniu rozeznania sytuacji dotyczącej występowania nikotynizmu w szkole winny zostać podjęte zdecydowane kroki mogące przeciwdziałać temu zjawisku. Jednak nie są one podejmowane, lub podejmuje się je w sposób nieudolny, czego dowodzi powszechna świadomość braku skutecznych środków zapobiegających paleniu papierosów w szkole – wśród uczniów przekonanie, że tak właśnie jest sięga poziomu 92 punktów procentowych, a 83 wśród nauczycieli punktów procentowych. Opierając się na przywołanych wynikach można stwierdzić, że środowisko szkolne jest miejscem socjalizacji o negatywnych wzorcach; jest źródłem deprawacji uczniów, szczególnie tych, którzy z domu nie wynieśli podobnych zachowań.

## 6. PICIE ALKOHOLU

Ostatnimi czasy alkohol stał się wśród młodzieży nadzwyczaj popularną używką. Badania tarnowskie, przeprowadzone na próbie ponad pięciosetosobowej, w 2005 r. wykazały, że 10% młodzieży szkół gimnazjalnych spożywa alkohol raz w tygodniu lub częściej, a wśród ich starszych kolegów uczęszczających do szkół ponadgimnazjalnych podobny kontakt z napojami alkoholami miało trzykrotnie więcej uczniów, tj. 29%. W ciągu ostatniego roku, poprzedzającego wspomniane badania, z pierwszej grupy młodzieży 55,7% respondentów spożywało alkohol, a w drugiej grupie procent ich sięgnął 78,4 punktów<sup>19</sup>. Obniżanie się progu inicjacji alkoholowej także wiele mówi o wadze zjawiska. Badania gdańskie dostarczają danych świadczących, że 17,5% dzieci do 10 roku życia

<sup>19</sup> A. Zaród, *Młodzież a substancje psychoaktywne*, Tarnów 2005, s. 5-6 /[www.topp20.republika.pl](http://www.topp20.republika.pl) 20.03.2009/; por. także badania (ESPAD) z 2005 r. przeprowadzone wśród ostatniej klasy szkoły gimnazjalnej. Wykazały one, że 77,5% chłopców i 71,0% dziewcząt spożywało alkohol w ostatnim roku poprzedzającym badania; natomiast doświadczyło w swym życiu trunków wysokoprocentowych 88,4% chłopców i 82,1% dziewcząt (A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska, *Zagrożenia uzależnień wśród młodzieży gimnazjalnej*, w: E. Krzyżak-Szymańska /red./, *Zagrożenia cywilizacyjne dzieci i młodzieży w kontekście pedagogicznym*, Mysłowice 2009, s. 75).

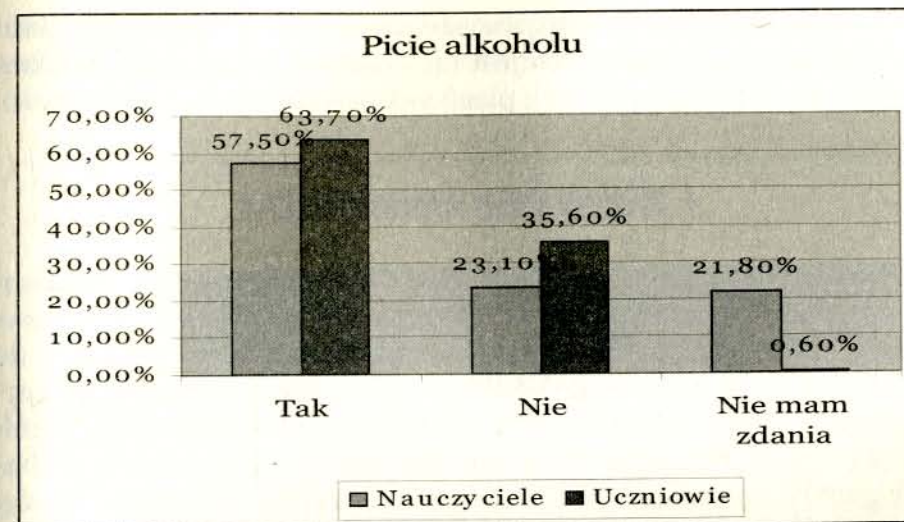


miało już poza sobą kontakt z alkoholem, między 11 a 13 rokiem życia spożycie trunków wysokoprocentowych rozpoczęło 34,9% uczniów, a w wieku 14-16 – 43,1%. W przytaczanych badaniach średni wiek inicjacji alkoholowej przypada na 13 lat<sup>20</sup>. Przywołane wielkości budują dość niepokojący obraz współczesnej młodzieży. Jednak same twarde dane nie orientują wystarczająco w omawianym temacie, niech zatem zostaną poparte wypowiedziami ludzi młodych, którym dano szansę szerszego wypowiedzenia się na podjęte kwestie w wywiadach swobodnych. Oto kilka z takich relacji: „Picie jest czymś normalnym. Tak jak posiadanie telewizora [4B]; to jest normalka, teraz ci mówię to jest naprawdę normalne. Teraz praktycznie wszyscy, kiedyś jak się patrzyło, że ktoś przyszedł napity to jejku, a teraz jak ten to nikomu różnicy nie sprawia, bo to jest normalne teraz [18B]”<sup>21</sup>. Młodzież nie wyobraża sobie wspólnej zabawy czy spotkania bez alkoholu. Dobrze obrazują to wypowiedzi uczniów szkoły średniej: „Dobra zabawa, to znaczy żeby się wyskakać, wypić kilka piwek (...) [5A]; przeważnie jest drogo w takich miejscach [w pubach], więc żeby sobie stworzyć nastrój do zabawy to spotykamy się sobie w domu lub w parku i sobie tam pijemy i palimy. Piwko. Wcześniej sobie pije i idzie do środka [pubu, dyskoteki] i jeszcze w środku się dopija i się wraca do domu [5C]”<sup>22</sup>. Po przytoczeniu takich opinii warto sprawdzić, czy praktyki alkoholowe na dobrze zadomowione w różnych kontekstach młodzieżowego życia przedostały się także do środowiska szkolnego.

<sup>20</sup>B. Bykowska, J. Załęcki, *Wybrane zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży z peryferyjnych dzielnic Gdańska*, Gdańsk 2005, s. 89. Z badań Andrzeja Szymańskiego i Ewy Krzyżak-Szymańskiej wynika, że przedział wiekowy, w którym najczęściej młodzież sięga po raz pierwszy po alkohol przypada między 10 a 14 rokiem życia. Na ten czas 85% uczniów zadeklarowało swoją przygodę z tą używką (A. Szymański, E. Krzyżak-Szymańska, *Zagrożenia uzależnień wśród młodzieży gimnazjalnej*, s. 79).

<sup>21</sup>A. Ambrożko, Ł. Miszkiel, M. Kupryjaniuk, *Świat uzależnień i przemocy widziany oczami młodzieży*, w: *Młodzież Białegostoku wobec uzależnień i przemocy*, s. 150. Symbole w nawiasach kwadratowych odnoszą się do poszczególnych respondentów, na których wypowiedzi powołuje się autor przytaczanego tekstu.

<sup>22</sup>Tamże, s. 148.



Generalnie rzecz biorąc picie alkoholu przez młodzież występuje w szkołach zdecydowanie rzadziej niż palenie papierosów. Zważywszy jednak, że jest to używka o działaniu osłabiającym percepcję i zdecydowanie negatywnie oceniana społecznie, stopień jej obecności w placówkach oświatowych jest bardzo wysoki. Nauczyciele w 57,5% potwierdzają, że młodzież pije alkohol, natomiast uczniowie podobne zdanie wyrażają jeszcze częściej – 63,7%. O niewystępowaniu tego zjawiska mówi ponad 35,6% wychowanków i 23,1% wychowawców. Natomiast „nie ma zdania” w tak istotnej sprawie 21,8% nauczycieli i 0,6% uczniów. Szczególnie wysoki odsetek wychowawców unikających jednoznacznej odpowiedzi wskazuje bądź na unikanie obciążających ich stwierdzeń, bądź na autentyczny brak rozeznania w omawianej kwestii. O charakterze, jaki może przybrać picie alkoholu w szkole dobitnie świadczy zanotowana wypowiedź jednego z uczniów: „Pije się w pubach, ale to jest droższe, więc często pije się gdziekolwiek, nawet w szkole na przerwach, czy na lekcjach. Byłem świadkiem jak na religii rozebrali pół litra (były wtedy 2 klasy, więc ogromny tłok – ksiądz nic nie widział) [1C]”<sup>23</sup>.

Duży niepokój powinna wzbudzać wyraźna obecność omawianego zjawiska dewiacyjnego w placówkach wychowujących młodzież. Nie do zaakceptowania jest proceder pijaństwa wśród mło-

<sup>23</sup>Tamże, s. 149.



dzieży w ogóle, natomiast jego występowanie w szkole w skali, którą zadeklarowali respondenci jest nie tylko alarmujący, ale wskazuje wręcz na patologię polskich placówek oświatowych.

## 7. ZAŻYWANIE NARKOTYKÓW

Narkotyki są dla człowieka najbardziej niebezpieczną substancją spośród wszystkich używek. Niszczą nie tylko jednostki (w wymiarze fizycznym i psychicznym), ale także struktury społeczne, do których te jednostki przynależą<sup>24</sup>. Sieganie przez młodzież po narkotyki jest zatem nadzwyczaj niepokojącym zjawiskiem. Szczególnie, gdy spora liczba z tej grupy społecznej ma z nimi kontakt. Z badań gdańskich przeprowadzonych w 2004 roku dowiadujemy się, że 29,8% młodzieży przyznało się do zażycia narkotyków, przy czym z zasadniczych szkół zawodowych 49,7% uczniów, z techników i liceów profilowanych 44,1%, z liceów ogólnokształcących 38,0%, a z gimnazjów 18,1%<sup>25</sup>. Badania Katowickie dostarczają informacji, że spośród przebadanej młodzieży gimnazjalnej 56% miał styczność z narkotykami (zażyło je)<sup>26</sup>, natomiast raport CBOS-u z 2009 roku donosi, że w miastach do 20 tys. w ostatnim roku przyjmowało narkotyki 21% uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych<sup>27</sup>.

Młodzież w różnych miejscach styka się z narkotykami. Najczęściej wskazują na: podwórko, w prywatnych domach, na wakacjach,

<sup>24</sup> J. Mariański, *Przedmowa*, w: G. Adamczyk, M. Jeżowski, L. Smyczek, *Postawy młodzieży szkół średnich wobec narkomanii. Studium socjologiczne*, Lublin 2006, s. 6; na temat skutków zażywania substancji psychoaktywnych piszą m.in.: O. Mejer-Zahorowski, J. Zimak, *Problemy narkomanii*, Warszawa 1998; R. Maxwell, *Dzieci, alkohol, narkotyki*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2003; K. Zajączkowski, *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych*, Warszawa 2003; C. Cungi, *Stawić czoła uzależnieniom. Alkohol, nikotyna, narkotyki, hazard*, Pax, Warszawa 2007; A. Moskal, *Indywidualne i społeczne uzależnienia od substancji psychoaktywnych*, w: *Zagrożenia zdrowia chorobami cywilizacyjnymi*, red. J. Bulska, Kraków 2008, s. 93-110.

<sup>25</sup> B. Bykowska, J. Załęcki, *Wybrane zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży z peryferyjnych dzielnic Gdańska*, s. 119.

<sup>26</sup> B. Kosek-Nitka, *Problemy narkomanii wśród młodzieży gimnazjalnej w aspekcie profilaktycznych oddziaływań*, w: A. Czerkawski, A. Nowak (red.), *Wybrane zagadnienia patologii społecznej – implikacje empiryczne*, Katowice 2008, s. 80.

<sup>27</sup> CBOS, *Młodzież a substancje psychoaktywne*, Warszawa, Styczeń 2009.

na prywatkach, dyskotekach, kawiarniach, ale także w szkole i w jej pobliżu<sup>28</sup>. Na alarm należy bić, jeśli ma ono miejsce w placówkach oświatowych.



Na pytanie: czy respondenci zetknęli się w swoich placówkach oświatowych z zażywaniem narkotyków przez młodzież 1/4 uczestniczących w badaniach nauczycieli stwierdziła, że była świadkami takich zachowań. Podobnego zdania była 1/3 uczniów<sup>29</sup>. Należy zanotować stosunkowo duży odsetek wychowawców świadomych występowania zjawiska. Także i w tym przypadku powinno się to przełożyć na zdecydowane działania powstrzymujące omawianą dewiację. Na uwagę zasługuje również fakt występowania dużego

<sup>28</sup> W. Jocz, *Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież Białegostoku*, w: J. Wieczorek-Lada, W. Jocz (red.), *Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie*, s. 123; B. Bykowska, J. Załęcki, *Wybrane zjawiska patologii społecznej wśród młodzieży z peryferyjnych dzielnic Gdańska*, s. 121.

<sup>29</sup> Prezentowany wynik jest bardziej optymistyczny od uzyskanego w badaniach przeprowadzonych w województwie pomorskim roku szkolnym 2003/2004 wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych. W nich 59,3% uczniów z miasta i 66,7% ze wsi potwierdza występowanie zjawiska narkomanii w ich placówkach oświatowych (G. Durka, I. Boruszkowa, *Zjawisko narkomanii w opinii uczniów*, w: T. Sołtysiak, M. Kowalczyk-Jamnicka (red.), *Zjawiska patologiczne wśród młodzieży i możliwości przeciwdziałania*, Bydgoszcz 2007, s. 130.



odsetka nauczycieli, którzy nie mają jednoznacznej opinii w podjętej materii – było ich blisko 40%. Świadczyć to może, że tego rodzaju zachowania są bardziej niż inne skrywane przez młodzież, lub że funkcjonariusze szkoły niechętnie przyznają się do występowania dewiacyjnego procederu w ich placówkach. W tym miejscu warto przytoczyć opinię samych uczniów na podjęty temat: „(...) moim zdaniem całe to grono pedagogiczne, każdy z osobna nauczyciel wie i potem mówi w rodzinie »o, miałem naćpanego ucznia«. Dla nich to jest na porządku dziennym (...) [14E]; Może niektórzy nauczyciele wiedzą, a nie chcą się do tego przyznawać; nie chcą jakby zdawać z tego sprawy, że wiedzą (...) [3B]. Niekiedy wypowiedzi sugerują, iż nauczyciele boją się reagować, gdyż to dużo zachodu po prostu [3B]”<sup>30</sup>.

W kontekście omawianego zagadnienia należy zauważyć, że szkoła nie tylko jest miejscem zażywania narkotyków, ale także ich dystrybucji. Z badań prowadzonych przez środowisko Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego wynika, że blisko połowa (49,2%) pytaných uczniów, z porównywalnego z Białymstokiem Lublina twierdzi, że w ich placówkach można zaopatrzyć się w środki odurzające. Taki stan rzeczy niepokoi tym bardziej, że po różnego typu imprezach (dyskoteki, koncerty itd.) szkoła jest najczęściej wskazywanym przez młodzież miejscem nabywania narkotyków<sup>31</sup>. Wobec takich danych warto przywołać opinie lubelskiej młodzieży na temat częstotliwości propozycji kupna takiego towaru. Spośród przebadanych 11,9% twierdzi, że było do tego „bardzo często” namawianych osobiście, 11,2 – „często”, 20,1% – „rzadko”, 16,1% – „bardzo rzadko”, 39,8% – „nigdy”. Zatem tylko ostatnia kategoria nie otarła się o możliwość nabycia środków odurzających<sup>32</sup>. W obliczu przywołanych danych nie dziwią stwierdzenia, że po narkotyki „sięga coraz więcej polskiej młodzieży, że czynią to ludzie coraz młodsi”<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> A. Ambrożko, Ł. Kiszkiel, M. Kupryjaniuk, *Świat uzależnień i przemocy widziany oczami młodzieży*, s. 177.

<sup>31</sup> L. Smyczek, *Behawioralny wymiar postaw młodzieży wobec narkomanii*, w: G. Adamczyk, M. Jeżowski, L. Smyczek, *Postawy młodzieży szkół średnich wobec narkomanii. Studium socjologiczne*, s. 210.

<sup>32</sup> Tamże, s. 203.

<sup>33</sup> L. Smyczek, Wstęp, w: G. Adamczyk, M. Jeżowski, L. Smyczek, *Postawy młodzieży szkół średnich wobec narkomanii. Studium socjologiczne*, s. 13.

\*

Chcąc podsumować wyniki badań zamieszczone w niniejszym rozdziale należy stwierdzić, że:

1) częstotliwość występowania niewłaściwych zachowań w placówkach edukacyjnych świadczy, że te nie radzą sobie z zagwarantowaniem młodzieży zdrowych warunków wzrastania. Szkoła nie chroni uczniów przed takimi zjawiskami. Przez dopuszczenie do ich rozpowszechniania się na skalę wyżej omówioną, dla jednych staje się ona miejscem inicjacji, a dla innych, miejscem utrwalania zdobytych wcześniej, negatywnych doświadczeń;

2) im dane zachowanie dewiacyjne jest bardziej powszechne i spotyka się z mniejszym napiętnowaniem społecznym, tym bardziej odpowiedzi nauczycieli i uczniów zbliżają się do siebie. I na odwrót: im surowsza jest społeczna ocena danego zachowania, tym większa różnica poglądów badanych grup na temat jego występowania. I tak: w przypadku opinii dotyczących palenia papierosów stanowiska wychowawców i wychowanków były niemal identyczne. W kontekście picia alkoholu nastąpiła już polaryzacja stanowisk, które jeszcze bardziej oddaliły się od siebie w wypowiedziach na temat zażywania przez młodzież narkotyków. Ten rozdzźwięk może sugerować, że odpowiedzialni za stan środowiska szkolnego nauczyciele w mniejszym stopniu niż uczniowie są skłonni deklarować obecność zachowań patologicznych na terenie placówek, w których pracują.

3) w przypadku oceny niewłaściwych zachowań uczniów, które nie są ostentacyjnie eksponowane (np. sięganie po używki), nauczyciele częściej, niż w innych sytuacjach udzielają niejednoznacznych odpowiedzi odnośnie do ich występowania w środowisku szkolnym, skrywając się pod kategorią „nie mam zdania”. Im bardziej dane zachowanie jest piętnowane społecznie, tym więcej opiekunów opowiada się za takim wyborem. I tak np. gdy w opiniach dotyczących używania wulgarnego słownictwa tylko 1% nauczycieli zajął takie stanowisko, to przy wypowiedziach związanych z paleniem papierosów było ich już 5,2%, a przy alkoholu liczba edukatorów nie mających zdania na temat jego występowania w szkole gwałtownie wzrosła – do 21,8%, a przy narkotykach osiągnęła pułap 37,4%. Warto zauważyć, że uczniowie w swoich opiniach odnośnie wymienionych



zachowań wykazali się brakiem rozeznania na poziomie nie przekraczającym 1,5%.

Rozpoznany stan rzeczy można traktować jako ucieczkę nauczycieli przed zjawiskami niepożądanymi – swoistą samoobronę, lub jako efekt autentycznego niedostrzegania przez opiekunów szkolnych negatywnych zachowań młodzieży. Ten drugi przypadek jest bardziej niebezpieczny jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że do kompetencji nauczycieli należy nie tylko kształtowanie, ale także i kontrola zjawisk w środowisku szkolnym<sup>34</sup>.

4) odnosząc się do innych zachowań, na uwagę zasługują odpowiedzi mówiące o wyśmiewaniu się młodzieży z dobrze uczących się rówieśników. Tu widać szczególną rozbieżność między opiniami wychowawców i wychowanków. Ci pierwsi ponad dwukrotnie rzadziej notują szyderstwo z pilnych uczniów niż ci drudzy. Wydaje się, że edukatorzy autentycznie nie mają orientacji w skali omawianego zjawiska, gdyż trudno wskazać powody, dla których mieliby intencjonalnie skrywać fakty go dotyczące.

<sup>34</sup>Należy zanotować, że w pytaniach dotyczących jakości relacji uczniowskich (np. pomoc koleżeńska) spory odsetek nauczycieli także wybierał kategorię „nie mam zdania”. Ten przykład jakby potwierdza konstatację, że orientacja edukatorów na temat faktów dziejących się w placówkach oświatowych nie jest dobra.

## Rozdział IV

### AUTORYTET NAUCZYCIELA

Kolejnym, dotyczącym szkoły faktem, na który należy zwrócić uwagę w dokonywanych analizach jest autorytet nauczyciela. Wistotny sposób wpływa on na praktykę szkolną (szczególnie w przestrzeni klasy) oraz uzyskiwane przez placówki edukacyjne wyniki, zarówno w zakresie wychowania, jak i w sferze rozwoju intelektualnego. Stąd namysł nad tym zagadnieniem pozwoli zrozumieć wiele ważnych kwestii, wynikających ze zderzenia perspektyw uczniów i nauczycieli<sup>1</sup>.

Opiekun młodzieży, niezależnie, na jakim polu pracuje, winien cieszyć się estymą, poważaniem i szacunkiem swoich podopiecznych. Są to cechy, których posiadanie umożliwia wywieranie wpływu na wychowanków: pozwala wzbudzać zakładane stany emocjonalne, we właściwy sposób kreować charaktery i skutecznie kierować rozwojem intelektualnym młodych ludzi. Konieczność łączenia roli nauczyciela z autorytetem dostrzegają nie tylko teoretycy edukacji i wychowania, ale także sami edukatorzy<sup>2</sup>, zdając sobie spra-

<sup>1</sup> Por. J. L. Pace, A. Hemmings, *Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology and Research*, „Review of Educational Research” 2007, vol. 77, no. 1, s. 5-6.

<sup>2</sup> W badaniach białostockich z 2007 roku 93,4% nauczycieli wyrażała pogląd, że „chciałaby być autorytetem dla uczniów, których uczą”. W. Jocz, *Zdrowie w preferencjach aksjonormatywnych nauczycieli*, w: *Nauczyciele Białegostoku: zdrowie, styl życia, środowisko szkolne*, M. Zemło, J. Wieczorek-Łada, W. Jocz



wę, że jest to nieodzowny element zapewniający powodzenie podejmowanych starań zawodowych. Dostrzegają to także sami uczniowie<sup>3</sup>. Oni osobiście doświadczają potrzeby bycia prowadzonymi przez ludzi, których mogliby darzyć szacunkiem, uznaniem i zaufaniem.

Ustalenie pozycji wychowawcy wśród wychowanków jest możliwe do ustalenia w oparciu o pytania dotyczące relacji młodzieży do jej opiekunów szkolnych oraz na podstawie umiejscowienia nauczycieli pośród innych podmiotów w kontekście ich ważności i mocy oddziaływania na podopiecznych. Przedłożone odpowiedzi będą też świadectwem kondycji placówek oświatowych w wymiarze relacji osobowych.

# 1. AUTORYTET NAUCZYCIELA OKREŚLANY PRZEZ PRYZMAT ZACHOWAŃ UCZNIÓW

W najróżniejszych formach zachowań, sposobach traktowania i odnoszenia się do innych wyrażamy naszą ocenę względem nich. Im wyższa jest ta ocena tym wskazane relacje będą przybierać szlachetniejsze formy, im niższa – formy będą bardziej szorstkie, nieprzyjemne, a nawet uwłaczające godności partnerów interakcji. Osoby cieszące się dużym uznaniem obdarzane będą estymą, poważaniem i szacunkiem, natomiast osoby nisko oceniane spotykać się będą z ignorancją, brakiem poszanowania, znieważeniem itd. Ważne jest zatem zwrócenie uwagi na stosunek młodzieży szkolnej do jej opiekunów w różnych sytuacjach wychowawczych. Spośród opinii uczniów odnoszących się do wybranych aspektów ich relacji do nauczycieli przywołamy te, które w sposób najbardziej ewidentny obrazują pozycje edukatorów w szkole.

(red.), Białystok 2007, s. 121.

<sup>3</sup> Z prowadzonych przez Małgorzatę Głoskowską-Sołdatow badań wynika, że ponad 90% uczestniczącej w nich młodzieży podziela pogląd, że „nauczyciel powinien być autorytetem dla ucznia” (M. Głoskowska-Sołdatow, *Wizerunek aksjologiczny nauczyciela-wychowawcy w opiniach uczniów*, w: *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, A. Karpińska /red./, Białystok 2005, s. 352).

## 1.1. Autorytet nauczyciela określany przez pryzmat zachowań uczniów – stanowisko nauczycieli

Przyjrzyjmy się wyborom edukatorów określającym zachowania uczniów względem opiekunów szkolnych. Respondentów spytano o częstotliwość stykania się z następującymi zachowaniami młodzieży w środowisku szkolnym: „przeszkadzanie w zajęciach lekcyjnych”, „dyskutowanie z nauczycielami w sprawie wystawianych ocen”, „naganne odnoszenie się do nauczyciela”, „niewykonywanie poleceń nauczyciela”. Rozkład danych w wyszczególnionych kwestiach świadczy o pozycji, jaką cieszą się edukatorzy wśród swoich podopiecznych; pośrednio mówi także o autorytecie nauczycieli widzianym ich własnymi oczami. Odpowiedzi w wyżej wyszczególnionych kwestiach ilustruje poniższa tabela<sup>4</sup>.

| Zachowania uczniów                    | Częstotliwość zachowań |        |        |       | Brak odpow. |
|---------------------------------------|------------------------|--------|--------|-------|-------------|
|                                       | Bardzo często          | Często | Rzadko | Nigdy |             |
| Niewykonywanie poleceń nauczyciela    | 3,5%                   | 13,1%  | 64,2%  | 18,5% | 0,6%        |
| Przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć    | 13,1%                  | 31,5%  | 49,5%  | 5,3%  | 0,7%        |
| Dyskutowanie w sprawie ocen           | 4,1%                   | 17,0%  | 60,5%  | 17,0% | 1,5%        |
| Naganne odnoszenie się do nauczyciela | 2,0%                   | 6,8%   | 45,8%  | 44,4% | 1,1%        |

A. Ocena zachowań związanych z niewykonywaniem poleceń nauczyciela w opinii wychowawców przedstawia się następująco: 3,5% respondentów twierdzi, że ma to miejsce „bardzo często”, 13,1% – „często”, 64,2% – „rzadko”, 18,5% – „nigdy”. Z relacji edukatorów wynika, że subordynacja uczniów kształtuje się na zupełnie niezłym poziomie. Nawet jeśli skumulować kategorie „bardzo często” i „często” to uzyskamy rząd wielkości 15% – taki odsetek badanych mówił o powszechnym zjawisku ignorowania przez uczniów

<sup>4</sup> Tabelka z danymi pochodzi z opracowania E. Zemło, *Relacje osobowe w środowisku szkolnym*, w: *Nauczyciele Białegostoku – zdrowie, styl życia, środowisko szkolne*, s. 277.



poleceń przedstawicieli grona pedagogicznego. Na podkreślenie zasługuje tu fakt, że zgodnie z deklaracjami, blisko co piąty nauczyciel nie spotkał się z odmową podopiecznych wykonania jego dyrektyw. Jeśli przedłożone opinie odpowiadają rzeczywistości, to należy uznać, że dyscyplina szkolna jest w całkiem dobrej kondycji<sup>5</sup>.

B. Opinię w sprawie przeszkadzania uczniów w zajęciach lekcyjnych nauczyciele wyrażali w sposób następujący: 13,1% respondentów mówiło, że zjawisko to ma miejsce „bardzo często” w ich doświadczeniu zawodowym, 31,5% – że „często”, 49,5% badanych wskazało na jego „rzadkie” występowanie, a 5,3% edukatorów wybrało kategorię „nigdy”. Kumulując dwie pierwsze wielkości uzyskamy informacje o powszechnym przekonaniu nauczycieli o braku odpowiedniej dyscypliny podczas zajęć. Taki pogląd podziela blisko 45% uczestników badań. Otrzymany odsetek jest zdecydowanie większy niż w poprzednim pytaniu. Także ewidentnie zmniejszył się – do 5,3% – odsetek nauczycieli, którzy twierdzą, że nie mają problemów z dyscypliną uczniowską. Uzyskane dane świadczą, że w omawianym przypadku stanowisko edukatorów w stosunku do tego, co dzieje się w szkole jest bardziej krytyczne niż w kwestii ogólnego pytania o niewykonywanie poleceń nauczycieli<sup>6</sup>. Notujemy: czterokrotnie częstsze wskazywanie na „bardzo częste” występowanie zachowań niepożądanych w aktualnie omawianym przypadku niż w poprzednim, trzykrotnie częstsze występowanie łącznej kategorii „bardzo często” i „często” oraz trzykrotnie rzadsze wy-

<sup>5</sup> W przywoływanych już, w rozdziale III niniejszego opracowania, badaniach Jacka Pyżalskiego spytano, czy w ostatnich dwóch tygodniach, poprzedzających wypełnianie kwestionariusza ankiet, nauczyciele doświadczyli na swoich zajęciach, że „uczeń ignorował lub odmawiał wykonywania moich [nauczyciela] poleceń”. Uzyskano 27,3% pozytywnych odpowiedzi. Zatem co czwarty wychowawca, w bardzo krótkim okresie czasu, był zlekceważony przez swoich podopiecznych (J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, s. 26). W rozważanym przypadku mamy do czynienia z zachowaniem mającym miejsce w obecności innych uczniów. Taka sytuacja wprowadza nadzwyczaj silną destrukcję w proces budowania autorytetu nauczyciela. Jeśli owo zlekceważenie dokonuje się w odosobnieniu – bez świadków, to jego negatywne skutki są dużo mniejsze.

<sup>6</sup> W rzeczywistości takie pytanie może być traktowane bardzo osobiście, gdyż respondent identyfikuje się z nauczycielem, którego polecenia mogą być przez uczniów ignorowane.

stępowanie kategorii „nigdy”. Taki stan rzeczy poddaje w wątpliwość wysoką pozycję nauczyciela wśród uczniów. Jeśli sami wychowawcy mówią o tak znacznej obecności zachowań nie mieszczących się w kanonie postaw właściwych w klasie szkolnej, to kondycja autorytetu nauczyciela musi pozostawiać wiele do życzenia<sup>7</sup>.

Warto zastanowić się nad dysproporcją, jaka wystąpiła między odpowiedziami uzyskanymi na poprzednie i aktualne pytanie (wydaje się, że odpowiedzi powinny być zbieżne, gdyż odnoszą się do łudząco podobnych sfer zachowań. Przy wyjaśnieniu tego faktu pojawiają się co najmniej trzy rozwiązania: a) nauczyciele nie reagują na różnego rodzaju formy przeszkadzania w prowadzeniu zajęć i przez to nie łączą ich z niesubordynacją względem poleceń nauczyciela; b) pytanie o częstotliwość przeszkadzania uczniów w zajęciach traktują jako fakt obiektywny – nie związany z bezpośrednią relacją do nich samych (nauczycieli), tj. nie łączą tego typu zachowań z własną osobą; c) wychowawcy szkolni spośród wszystkich zachowań uczniowskich za najbardziej znaczące uznają utrzymywanie przez podopiecznych właściwej uwagi na lekcjach (co nieodzownie związane jest z dyscypliną)<sup>8</sup>. Może zatem wysoka ranga przyznawana tej cesze szczególnie uwrażliwia edukatorów na akty niespełnienia oczekiwań w omawianej materii.

C. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie dotyczące kwestionowania przez uczniów wystawianych ocen kształtują się następująco:

<sup>7</sup> Ponownie odwołajmy się do badań Jacka Pyżalskiego. W kwestionariuszu ankiety, którą się posłużył także wystąpiło pytanie o dyscyplinę na zajęciach lekcyjnych w czasie dwóch tygodni poprzedzających przeprowadzone badania. Pytanie brzmiało: czy „Uczeń rozmawiał z innymi uczniami na tematy niezwiązane z lekcją (hałasował, wydawał różne dźwięki, stukał, pukał)”. W sposób twierdzący odpowiedziało 88,1% respondentów. Zatem 9 nauczycieli na 10 doświadczyło różnych form zakłócenia ładu klasowego (J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, s. 26).

<sup>8</sup> Z badań Krzysztofa Polaka wynika, że na tę cechę zachowań młodzieży szkolnej wskazało ponad 80% nauczycieli. Na dalszych miejscach znalazły się kolejno: szacunek do osób starszych – ok. 70%, punktualne przychodzenie na zajęcia – ok. 65%, właściwy stosunek do własności szkolnej, staranne odrabianie zadań domowych, dbałość o kulturę słowa, zgodność w relacjach z innymi, wypełnianie obowiązków szkolnych – ok. 60%, prawdomówność, obrona słabszych – ok. 55% (K. Polak, *Kultura szkoły*, s. 119).



o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska mówi 4,1%, o „częstym” – 17,0%, o „rzadkim” – 60,5%, a o jego braku – 17,0% respondentów. Zatem co piąty edukator deklaruje powszechność takich zachowań, a nieco mniej nauczycieli mówi, że nie spotyka się z nimi w ogóle. Mimo, że targowanie się o stopnie nie jest akcydentalne w środowisku szkolnym, to jednak uzyskany rozkład wyników nie świadczy, że doszło już do zachwiania właściwej relacji między nauczycielem a uczniem; wciąż jeszcze utrzymywany jest dystans, na którym można zbudować silną pozycję nauczyciela-wychowawcy.

D. Częstotliwość naganego odnoszenia się uczniów do ich opiekunów szkolnych w wyborach nauczycieli kształtuje się następująco: 2% respondentów mówi o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska, 6,8% – o „częstym”, 45,8%, wskazuje, że „rzadko” ma ono miejsce, a 44,4% badanych twierdzi, że nie znalazło się w takiej sytuacji. Gdy dziewięć osób na dziesięć mówi, że zjawisko występuje „rzadko” lub „nigdy” można uznać, że jest ono akcydentalne; tj. sporadycznie pojawia się w przestrzeni szkolnej. Takie wyniki pozwalają wnosić, że nauczyciele cieszą się estymą wśród młodzieży; pozwalają mniemać, że uczniowie przynajmniej w fasadowej części swojej postawy starają się z szacunkiem odnosić do wychowawców.

#### 1.2. Autorytet nauczyciela określany przez pryzmat zachowań uczniów – stanowisko młodzieży

Uczniom szkół białostockich zadano identyczne jak wychowawcom pytania odnoszące się do relacji uczniowie – nauczyciel. Poproszono ich o ocenę częstotliwości występowania w znanym im środowisku szkolnym następujących zachowań: „niewykonywanie poleceń nauczyciela”, „złe odnoszenie się do nauczyciela”, „dyskusowanie w sprawie wystawiania ocen”, „przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć”. Uzyskane wyniki przedstawia tabela.

| Wyszczególnienie                                 | Bardzo często | Często | Rzadko | Nigdy |
|--------------------------------------------------|---------------|--------|--------|-------|
| Niewykonywanie poleceń nauczyciela               | 23,7%         | 39,5%  | 31,2%  | 5,1%  |
| Przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć | 34,1%         | 40,7%  | 22,1%  | 2,3%  |
| Dyskusowanie w sprawie wystawianych ocen         | 38,2%         | 44,3%  | 15,2%  | 1,8%  |
| Złe odnoszenie się do nauczyciela                | 29,6%         | 33,3%  | 36,0%  | 9,3%  |
| Uprzejme odnoszenie się do nauczyciela           | 11,5%         | 43,1%  | 37,5%  | 7,5%  |

A. Niewykonywanie przez uczniów poleceń nauczyciela notowane jest przez respondentów w następującej częstotliwości: 23,7% badanych twierdzi, że zdarza się to „bardzo często”, 39,5% – „często”, 31,2% – „rzadko”, 5,2% – „nigdy”. Po kumulacji wskazania „bardzo często” i „często”, okazuje się, że w opinii blisko  $\frac{2}{3}$  respondentów zachowania tego typu są w szkole na porządku dziennym. Trudno wyobrazić sobie, by w warunkach, na jakie wskazują wyniki, można było skutecznie prowadzić proces wychowania i kształcenia<sup>9</sup>. Brak posłuchu wobec zaleceń nauczycieli sprawia, że praktycznie każdy może robić to, co podpowiada mu jego wyobraźnia. Taka sytuacja nie pozwala kształtować nawyku podporządkowywania się nakazom i zakazom społecznym. Przechodzenie socjalizacji w warunkach, których cechy oddają dokonane przez respondentów wybory, nie sprzyja kreowaniu formacji młodzieży zapewniającej sprawne wchodzenie i odnajdywanie się w kontekstach życia zbiorowego. Uczniowie wychodzą z nich z deficytem „uogólnionego innego”. W warunkach nagminnego ignorowania zaleceń wychowawców niewyobrażalne jest także skuteczne realizowanie programów kształcenia.

B. Kolejny aspekt, który można uznać za wskaźnik autorytetu nauczyciela oraz skuteczności jego działań wychowawczych, to umiejętność utrzymania dyscypliny na prowadzonych zajęciach.

<sup>9</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, □ 238.



Uczniów spytano o to, jak często oni sami, bądź ich koledzy, przeszkadzają w prowadzeniu lekcji. Wyniki układały się następująco: kategorię „bardzo często” wybrało 34,1% respondentów, kategorię „często” – 40,7%, „rzadko” – 22,1%, „nigdy” – 2,3%. Łącznie  $\frac{3}{4}$  pytanych uznało, że przeszkadzanie na lekcjach nie jest akcydentalne, czy zdarza się od czasu do czasu, lecz jest niemal powszechnym zjawiskiem w praktyce szkolnej. Uzyskany wynik zbliżył się do granicy oczywistości kulturowej, wskazując, że nauczyciele cieszą się znikomym autorytetem wśród uczniów, a także, że nie dysponują środkami pozwalającymi utrzymać dyscyplinę na lekcji. Przy tak dużym rozprężeniu środowiska uczniowskiego nie można wyobrazić sobie osiągnięcia choćby zadawalających efektów intelektualnych. Młodzież skazana jest na uzyskanie słabej formacji wychowawczej i intelektualnej. Na potwierdzenie tych przypuszczeń budowanych na podstawie zdrowego rozsądku przywołajmy kilka faktów. Będą to dane Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży w 2005 roku (a zatem w roku przeprowadzenia referowanych badań), dotyczące cyklicznie przeprowadzanych testów w szkołach gimnazjalnych i egzaminów maturalnych w szkołach ponadgimnazjalnych. W placówkach niższego szczebla miarodajny jest test gimnazjalisty, w placówkach wyższego szczebla egzamin maturalny. Test gimnazjalisty, przeprowadzony wśród uczniów III klas białostockich szkół, wypadł następująco: z egzaminu humanistycznego uczestnicy uzyskali średnio 67,8% punktów możliwych do zdobycia. Jeszcze gorzej prezentują się wyniki z części matematyczno-przyrodniczej. Tutaj średnia wyniosła 53,66% punktów możliwych do zdobycia, a zatem tylko nieco ponad połowę. Marnotrawstwo potencjału intelektualnego sięgnęło niemal 50% poziomu. W przypadku szkół ponadgimnazjalnych odwołujemy się do wyników maturalnych uzyskanych przez uczniów szkół białostockich. Wśród młodzieży uczęszczającej do liceów ogólnokształcących procent nie zdanych egzaminów wyniósł 5,4%, ale już w liceach profilowanych wzrósł do poziomu 28,9%, zatem blisko  $\frac{1}{3}$  absolwentów tych szkół nie spełniała wymogów stawianych na egzaminach dojrzałości. By nie pozostawać w przekonaniu, że była to tylko chwilowa słabość polskiej edukacji przywołajmy jeszcze wyniki z roku 2006. W liceach ogólnokształcących procent nie zdanych egzaminów wzrósł do 5,74%, a w liceach

profilowanych wyniósł już 41,3%. Takie wyniki mówią same za siebie<sup>10</sup>.

C. Wskaźnikiem wysokiej pozycji społecznej danej jednostki jest bezdyskusyjne przyjmowanie komunikatów, jakie od niej wypływają. Kiedy z taką sytuacją mamy do czynienia w środowisku wychowawczym możemy mówić o posiadaniu przez osobę spełniającą wspomniane kryteria autentycznego autorytetu i o jej dużych możliwościach oddziaływania na podopiecznych. Aby uzyskać informacje dotyczące pozycji nauczycieli w grupie podopiecznych, spytano respondentów o częstotliwość dyskusowania uczniów z nauczycielami w sprawie wystawianych ocen. Na „bardzo częste” występowanie tej praktyki wskazało 38,2% badanych, na „częste” 44,3%. O rzadkim jej występowaniu mówiło 15,2%, a jedynie 1,8% uznało, że „nigdy” się z takim zachowaniem nie spotkało. Łącząc głosy opowiadających się za kategorią „bardzo często” i „często”, otrzymujemy 82,5%. Tytuł młodych respondentów podziela pogląd o istnieniu wśród nich powszechnej praktyki dyskusowania z prowadzącymi zajęcia w sprawie wystawianych stopni. Uzyskany wynik świadczy o tym, że targowanie się o stopnie stało się normą w szkole, a dystans między nauczycielem a uczniami jest na tyle mały, że trudno mówić o gradacji ról społecznych związanych z tymi kategoriami. Uzyskany w badaniach obraz poziomu subordynacji podopiecznych w placówkach edukacyjnych potwierdza konstatację, że autorytet wychowawcy wśród podopiecznych jest w stanie krytycznym – przynajmniej w takim świetle wychowanek przedstawia swego wychowawcę.

D. Określając relacje między uczniem a nauczycielem, postanowiono uwzględnić także sposób, w jaki młodzież zwraca się do wychowawców. Respondenci poproszeni zostali o wskazanie częstotliwości „złego odnoszenia się uczniów do nauczyciela” i ponad połowa badanych „często” lub „bardzo często” zauważyła takie zachowania w swoim środowisku szkolnym. Nieco ponad  $\frac{1}{3}$  dostrzega je „rzadko”, a tylko 9,3% twierdzi, że nie ma ich wcale. Otrzymane wyniki wskazują na brak szacunku i znikomy respekt wobec nauczyciela. Niestosowne zachowanie wobec osób przypadkowo spotkanych na

<sup>10</sup> Szerzej o tej kwestii w: M. Zemło, *Szkola w stanie anomii*, s. 81 i n.



ulicy, w sklepie, czy innym miejscu publicznym jest świadectwem braku obycia i niskiej kultury osobistej, natomiast niewłaściwe i aroganckie odnoszenie się do wychowawców sprawia, że sytuacja staje się kuriozalna. Jest to z jednej strony objaw degeneracji młodzieży, a z drugiej strony degradacji pozycji nauczyciela w środowisku szkolnym.

E. Wyniki dotyczące ostatniej kwestii, opisujące werbalny aspekt relacji między uczniem a nauczycielem zostały potwierdzone przez odpowiedzi udzielone na kolejne pytanie. Respondenci wyrazili w nich swoją opinię na temat częstotliwości „uprzejmego odnoszenia się uczniów do nauczycieli”. W tym przypadku 44,5% z nich odpowiedziało, że takie zachowania w ich środowisku szkolnym mają miejsce „rzadko” lub „nigdy” nie występują, natomiast 54,6% badanych wskazało na „bardzo częstą” i „częstą” ich obecność. Złe odnoszenie się do nauczycieli nie wyklucza zachowań uprzejmych, jednak nawet potraktowanie pytania o pozytywne relacje jako samoistnego (niezależnie od pytania o relacje negatywne) świadczy o tym, że postępowanie uczniów względem opiekunów szkolnych pozostawia wiele do życzenia.

Przywołane wyżej przykłady zachowań młodzieży względem opiekunów szkolnych nie budują obrazu odzwierciedlającego klasyczne relacje uczeń – mistrz, w których podopieczni z pełnym szacunkiem i należyтым uszanowaniem traktują swoich przewodników intelektualnych. Na podstawie otrzymanych opinii trudno nawet mówić, że mamy do czynienia z formalną przyzwoitością, powszechnie wpisaną w stosunki nadrzędności i podporządkowania, czy zwykłą kulturą ogłądą, jaka winna obowiązywać w kontaktach przedstawicieli młodego pokolenia z reprezentantami pokolenia starszego. Przedłożone dane pozwalają wnosić, że doszło do wyraźnego przewartościowania relacji uczeń – nauczyciel. Dzisiejszy wychowanek szkoły, skracając dystans traktuje swoich edukatorów z lekceważeniem, z dużą dozą ignorancji, a nawet arogancko, czy wręcz agresywnie. Prowadzi to do wniosku, że autorytet nauczyciela jest w poważnym kryzysie<sup>11</sup>, co każe spoglądać w przyszłość z dużym zaniepokojeniem.

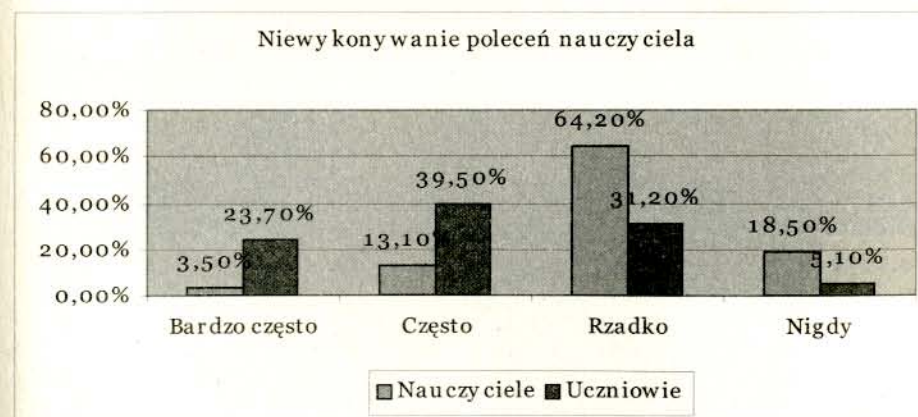
<sup>11</sup> O opisywanym stanie rzeczy dobitnie świadczą wypowiedzi samych nauczycieli (por. R. Miszczuk, *Problemy zawodowe nauczycieli na podstawie ich wypowiedzi autobiograficznych*, w: *Nauczyciel – tożsamość – rozwój*, R. Kwieciński, S. Kowal, M. Szymański /red./, Kraków 2007, s. 181).

Brak autorytetu nauczyciela związany jest z brakiem możliwości pozytywnego oddziaływania, także intelektualnego na podopiecznych. Nie działa wówczas siła wzmacniania, modelowania, identyfikacji z pożądanymi wzorami zapewniającymi postęp i rozwój wiedzy<sup>12</sup>. Można powiedzieć więcej – taki stan rzeczy destrukcyjnie wpływa na proces wychowawczy i stawiane przed nim zadania<sup>13</sup>. Brak autorytetu wiąże się także z brakiem możliwości kreowania właściwej formacji osobowościowej. Wówczas młody człowiek pozbawiany jest odpowiedniego punktu odniesienia, bez którego miota się między różnymi, często o wątpliwej proveniencji, wartościami<sup>14</sup>.

### 1.3. Autorytet nauczyciela przez pryzmat zachowań uczniów – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

Po przeprowadzonej osobno dla nauczycieli i uczniów interpretacji wyników, dokonamy obecnie zestawienia ze sobą obu tych stanowisk.

#### 1.3.1. Niewykonywanie poleceń nauczycieli przez wychowanków – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



<sup>12</sup> Por. A. Rynio, *Autorytet osób znaczących w kształtowaniu osobowości doradczalnej*, „Etos” 1997, nr 37, s. 125-126.

<sup>13</sup> A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznej*, Toruń 2001, s. 172.

<sup>14</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, T II, Warszawa 1973, s. 185; por. K. Murawski, *Czy autorytety w Polsce upadają?* „Etos” 1997, nr 37, s. 140; W. Brzezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 238-239;



O „bardzo częstym” niewykonywaniu poleceń nauczyciela przez młodzież uczniowie mówią siedmiokrotnie częściej niż ich opiekunowie. Pogląd o „częstym” występowaniu takiego zjawiska podziela trzykrotnie więcej reprezentantów środowiska uczniowskiego niż dorosłych. Proporcje zmieniają się w przypadku dwóch pozostałych kategorii. Na kategorię „rzadko” wskazało dwa razy więcej wychowawców niż wychowanków, a na kategorię „nigdy” stosunek wyborów wyniósł 3:1. Gdy weźmiemy pod uwagę powszechność występowania zjawiska (kategorie: „bardzo często” i „często”) uzyskamy następujące wyniki: nauczyciele – 16,6%, uczniowie – 63,2%. W tym przypadku młodzież czterokrotnie częściej niż to czynili nauczyciele, opowiedziała się za powszechnością ignorowania poleceń opiekunów szkolnych. Zauważone różnice nie tyle mówią o rozmiękaniu się punktów widzenia badanych, ile dobitnie świadczą, że mamy do czynienia z zupełnie odmiennym postrzeganiem tych samych zachowań. Przedstawiają jakby dwa odmiennie światy, chociaż dotyczą tej samej rzeczywistości.

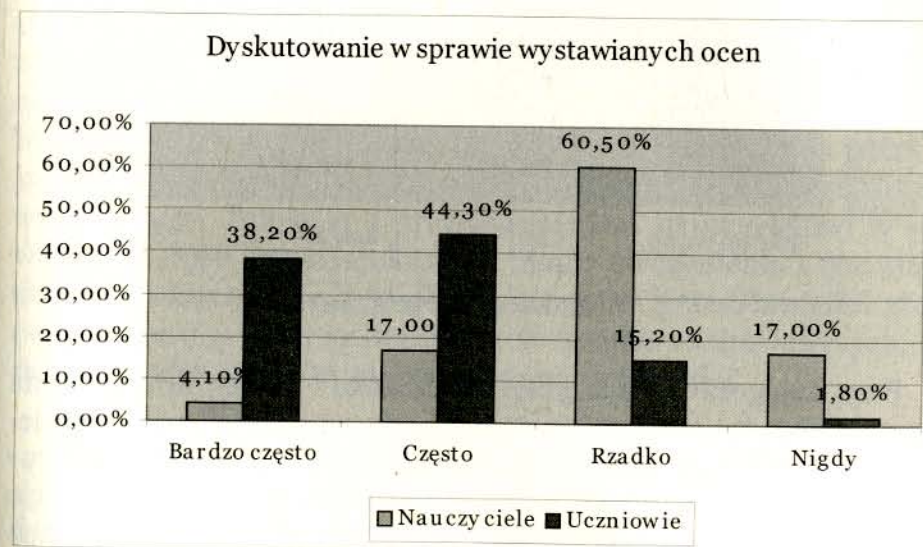
### 1.3.2. Przeszkadzanie młodzieży w prowadzeniu zajęć lekcyjnych – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Biorąc pod uwagę opinie na temat niesubordynacji uczniów na zajęciach lekcyjnych dysproporcje między nauczycielami i młodzie-

żą nie były tak duże jak przy kategorii: ignorowanie poleceń nauczyciela. Mimo to dowodzą, że także i w tym przypadku obie badane grupy reprezentują punkty widzenia związane z odmiennymi światami. Stan dyscypliny na zajęciach w znacznie lepszym świetle postrzegają odpowiedzialni za jej jakość. Świadczy o tym każde ze wskazań. Największe różnice dostrzegane są przy wyborach na kategorie „bardzo często”, „rzadko” i „nigdy”. Stosunek głosów obu odpowiadających grup do siebie kształtował się następująco: w pierwszym przypadku wyniósł niemal 1:3, w drugim i w trzecim przekroczył – 2:1.

### 1.3.3. Dyskutowania w sprawie wystawianych ocen – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

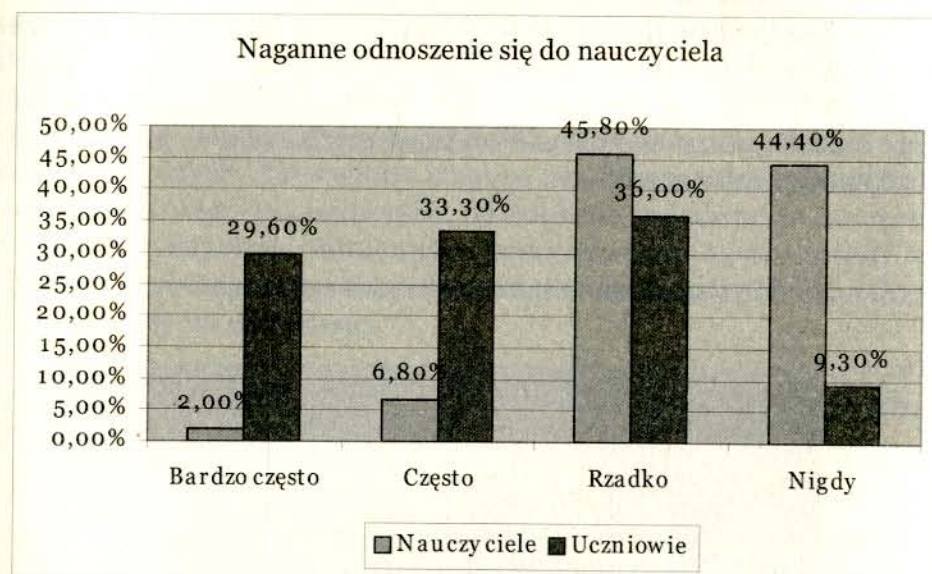


Kwestia dyskutowania uczniów w sprawie wystawianych przez nauczycieli ocen zdecydowanie różnicuje dwie badane grupy respondentów. Uzyskane proporcje w udzielanych odpowiedziach dowodzą, iż mamy do czynienia z przepaścią między opiniami podmiotów funkcjonujących w tej samej rzeczywistości. Owe proporcje przy wskazaniach „bardzo często” przybierają stosunek – 1:9, przy „często” – niemal 1:3, przy „rzadko” – 4:1, przy „nigdy” – 9:1. Naj-



większe dysproporcje pojawiły się przy kategoriach skrajnych – w sposób ostry oceniający opisywany stan rzeczy. W kategoriach pośrednich różnice malały, ale i tak 3 i 4-krotnie poglądy obu grup odbiegały od siebie.

#### 1.3.4. Naganne odnoszenie się wychowanków do wychowawców – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów



Przy kategorii świadczącej, że „rzadko” mamy do czynienia z nagannym odnoszeniem się uczniów do nauczycieli różnice między reprezentantami badanych grup wyniosły 10 punktów procentowych. W tym przypadku zanotowano najmniejsze dysproporcje w porównywanych stanowiskach. Przy pozostałych kategoriach wielkości charakteryzujące wybory przedstawicieli przebadanych grup odbiegały od siebie od kilkunastu do kilku razy. Największa różnica wystąpiła przy omawianiu kategorii wskazującej na „bardzo częste” znieważanie nauczyciela przez wychowanków – stosunek głosów wyniósł niemal 1:15, przy kategorii „często” – 1:5, przy kategorii „nigdy” uzyskał proporcje blisko 5:1.

Podsumowując dokonane zestawienia należy wskazać kilka charakterystycznych faktów:

1. w każdym z przedłożonych do zaopiniowania przykładów zachowań uczniów w środowisku szkolnym, młodzież miała gorsze zdanie o jakości tego zachowania niż nauczyciele. Wskazywały na to wszystkie, bez wyjątku, wybory dokonane przez reprezentantów obu grup, w każdej z przedłożonych kategorii;
2. różnice w ocenie opiniowanych zachowań w zdecydowanej większości wyrażały się w kilku- lub kilkunastokrotnych dysproporcjach. W deklaracjach respondentów obu przebadanych grup mamy zatem do czynienia z rzeczywistościami jakby z innych, nie mających ze sobą wiele wspólnego, światów;
3. występujące między stanowiskami dysproporcje zwiększały się w odpowiedziach na pytania bezpośrednio odnoszące się do nauczyciela, mogące uderzać w jego godność i pozycję. I tak, największe różnice wystąpiły w przypadku niewłaściwego odnoszenia się młodzieży do nauczycieli, dalej – dyskusowania w sprawie oceniania wiedzy ucznia przez nauczyciela, i – niewykonywania poleceń nauczyciela. Różnice między poglądami zmniejszały się (choć były wyraźne) w przypadku kwestii, które można było odczytać jako bardziej neutralne – nie związane bezpośrednio z działaniami wychowawcy. Tak było z przeszkadzaniem nauczycielowi w prowadzeniu zajęć. Pytanie jak często mamy do czynienia z tym zjawiskiem? niekoniecznie było odczytane przez przedstawicieli grona pedagogicznego jako następstwo ich działań wychowawczych, czy darzenie odpowiednim szacunkiem przez młodzież.

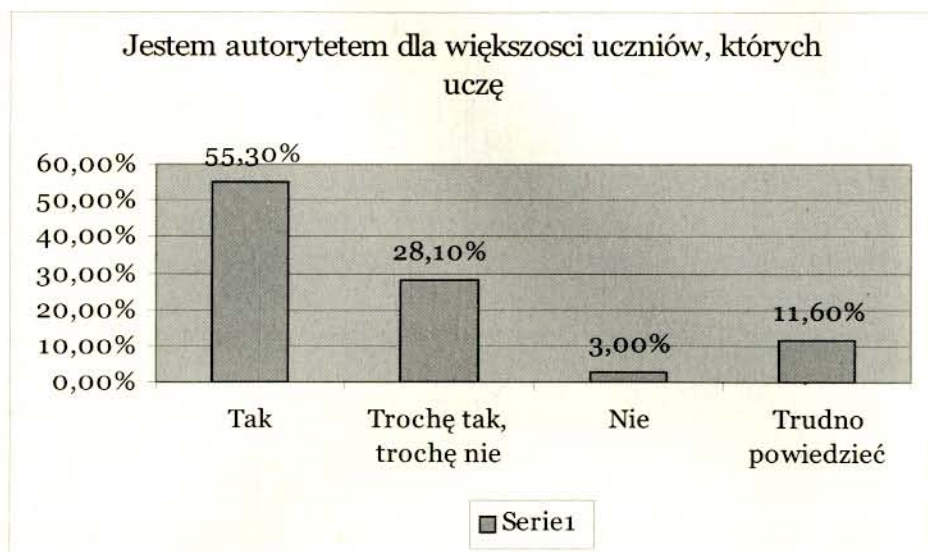
## 2. AUTORYTET NAUCZYCIELA OKREŚLANY W SPOSÓB DEKLARATYWNY

Wskaźniki, do których odwołaliśmy się wyżej informują o autorytecie nauczyciela w sposób pośredni. Dane, jakimi dysponujemy pozwalają zweryfikować stanowisko nauczycieli i młodzieży w omawianej materii, także w sposób bezpośredni, tj. pytając respondentów o ich ocenę pozycji nauczyciela.



### 2.1. Autorytet nauczyciela określany w sposób deklaracyjny – stanowisko nauczycieli

W badaniach realizowanych w grupie nauczycieli znalazło się pytanie: „Czy zgadza się Pan(i) z następującym stwierdzeniem”: „Jestem autorytetem dla większości uczniów, których uczę”. Uzyskano następujący rozkład odpowiedzi:



Ponad połowa (55,3%) respondentów udzieliła odpowiedzi twierdzącej, blisko 30% badanych reprezentowało stanowisko niejednoznaczne – związane z kategorią „Trochę tak, trochę nie”, jedynie 3% nauczycieli udzieliło negatywnej odpowiedzi, a co dziesiąty edukator wybrał kategorię „Trudno powiedzieć” – co może sugerować, że miał problem z wyraźnym określeniem istniejącego stanu rzeczy lub unikał odpowiedzi jednoznacznych<sup>15</sup>. Uzyskany rozkład wyników świadczy o całkiem wysokim mniemaniu nauczycieli o swojej pozycji wśród uczniów. Ta połowa silnie przekonanych

<sup>15</sup> Dane pochodzą z opracowania dokonanego przez Wojciecha Jocz (W. Jocz, *Zdrowie w preferencjach aksjonormatywnych nauczycieli Białegostoku*, w: *Nauczyciele Białegostoku – zdrowie, styl życia, środowisko szkolne*, M. Zemło, J. Wiczorek-Łada, W. Jocz /red./, Białystok 2007, s. 121).

o swoim autorytecie i znikoma reprezentacja nauczycieli o stanowisku przeciwnym utwierdza w takim odczuciu. Przy otrzymanej proporcji, osoby o ambiwalentnym odczuwaniu swojej pozycji w środowisku szkolnym wydają się wzmacniać grupę najbardziej reprezentowaną.

Wizerunek nauczyciela kreślony jego własnymi wypowiedziami pozwala wnosić, że opiekunowie placówek edukacyjnych może nie działają jak nieodparta siła pociągająca za sobą i zarażająca pasją do działań poznawczych, jak pisał Giussani<sup>16</sup>, może nie wzbudzać u podopiecznych zniewalającej fascynacji, o której mówił Stróżewski<sup>17</sup>, ale przynajmniej wzbudzają uznanie i szacunek u osób, względem których pozostają w relacjach nadrzędności.

### 2.2. Autorytet nauczyciela określany w sposób deklaracyjny – stanowisko uczniów

W badaniach przeprowadzonych wśród uczniów białostockich szkół także można zidentyfikować w sposób deklaracyjny interesującą nas kwestię. Respondentów poproszono o przyznanie odpowiedniej rangi różnym podmiotom funkcjonującym w życiu społecznym, uwzględniając siłę ich oddziaływania na nich samych. Umieszczenie pośród tych podmiotów edukatorów pozwala bezpośrednio wskazać na ich pozycję, jako osób cieszących się, lub nie cieszących się, autorytetem<sup>18</sup>.

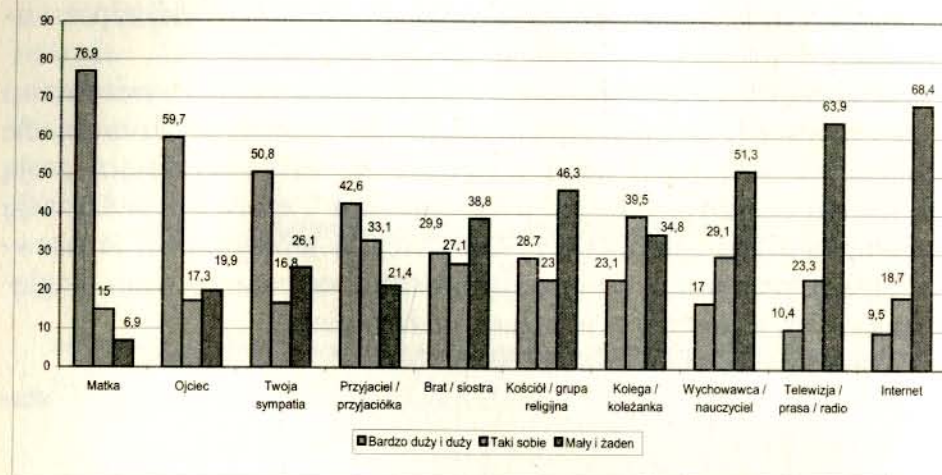
<sup>16</sup> L. Giussani, *Śladami chrześcijańskiego doświadczenia*, Warszawa-Struga-Kraków 1988, s. 98.

<sup>17</sup> W. Stróżewski, *W kręgu wartości*, Kraków 1992, s. 30.

<sup>18</sup> Poniższy wykres pochodzi z opracowania przygotowanego przez Wojciecha Jocz (W. Jocz, *Rola rodzin w wychowaniu prozdrowotnym oraz tworzeniu środowiska sprzyjającego zdrowiu*, w: *Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie*, pod red. J. Wiczorek-Łady, W. Jocz, Białystok 2006, s. 203). Dane odnoszą się do badań młodzieży, które są podstawą niniejszego opracowania.



Wykres 3. Osoby i instytucje wywierające wpływ na młodzież  
(dane w %)



Z wypowiedzi uczniów wynika, że zdecydowanie największy wpływ na nich ma matka. Ponad  $\frac{3}{4}$  uczestników badań potwierdza, że jest on „duży i bardzo duży”. Zaraz na kolejnym miejscu uplasowali się ojcowie. Do takiej siły oddziaływania przyznaje się blisko 60% młodzieży. Jest to o 17 punktów procentowych mniej niż w pierwszym przypadku. Spadek wskazań dokonał się tu za cenę przyznania większej liczby głosów na kategorię świadczącą o „małym i żadnym” wpływie ojca. Odsetek wybierających tę kategorię wzrósł z 6,9 przy wskazaniach na matki do 19,9 przy uwzględnieniu ojców. Następne w kolejności siły wpływu na młodzież to sympatie – 50,8% wskazań na wpływ „duży i bardzo duży” oraz przyjaciel/przyjaciółka – 42,6% wskazań na wpływ „duży i bardzo duży”. Na pozycji 5 i 6, już ze znacznie niższym odsetkiem wybierających kategorię świadczącą o „dużym i bardzo dużym” wpływie uplasowali się brat/siostra – 29,9% oraz Kościół/grupy religijne – 28,7%. Stosunkowo nisko wypadła ocena wpływu, jaki wywiera rodzicielstwo na uczestniczących w badaniach – odnotowano ponad 20% mniej wskazań na brata/siostrę niż na sympatię. Kolejne miejsce w rankingu zajmują kolega/koleżanka – 23,1% i dopiero za nimi znalazł się wychowawca/nauczyciel – 17,0% respondentów opowie-

działo się za „dużym i bardzo dużym” ich wpływem<sup>19</sup>. Należy dodać, że ponad połowa (51,3%) uczniów twierdzi, że siła oddziaływania nauczycieli na nich jest „mała i żadna”. Listę zamykają media – 10,4% i Internet – 9,5%<sup>20</sup>.

W przedłożonej prezentacji należy, po pierwsze: odnotować daleką pozycję nauczycieli w rankingu podmiotów oddziałujących na młodzież. W kategorii podmiotów o charakterze osobowym znaleźli się na ostatnim miejscu. Wszystkie inne wyszczególnione osoby ocenione były przez młodzież jako te, które mają większą moc kre-

<sup>19</sup> Niemal identyczny procent wskazań nauczyciele uzyskali w białostockich badaniach z 2002 roku – 16% uczniów wybrało tę grupę, jako mającą „bardzo duży” i „duży” wpływ na nich. Nauczyciele zostali w tyle, kolejno za: matką, ojcem, sympatią, przyjacielem, Kościołem i grupą religijną oraz kolegami (P. Kośnik, A. Porankiewicz, *Rodziny białostockie*, w: *Młodzież Białegostoku wobec uzależnień i przemocy*, s. 131-132).

<sup>20</sup> Wyniki bliskie prezentowanym otrzymał Mirosław R. Rewera w badaniach przeprowadzonych w 26-tysięcznym Sandomierzu, w 2004 roku. W przedłożonej młodzieży miejscowego liceum ankiecie znalazło się następujące pytanie: „Czy, według Ciebie, nauczyciele posiadają autorytet wśród uczniów?” Rozkład odpowiedzi był następujący: „Zdecydowanie tak” – 4,9%, „Raczej tak” – 22,2%, „Raczej nie” – 27,2%, „Zdecydowanie nie” – 27,2%, „Trudno powiedzieć” – 18,5%. Wynika z nich, że zaledwie pięć młodych osób na sto jest przekonana o autorytecie ich opiekunów szkolnych, a co piąty badany skłonny jest uznać pozycję edukatorów jako autorytatywną. Kumulując te dwie kategorie możemy stwierdzić, że uznanie dla nauczycieli deklaruje około  $\frac{1}{4}$  uczniów. Pozostałe  $\frac{3}{4}$  respondentów mówi z mniejszym bądź większym przekonaniem o braku odpowiedniej pozycji społecznej ich wychowawców w środowisku szkolnym. Godny podkreślenia jest fakt, że w tej grupie na kategorię „Zdecydowanie nie” wskazała  $\frac{1}{4}$  wszystkich uczniów. Jest to młodzież, która zapewne pozostaje poza kręgiem pozytywnego oddziaływania swoich wychowawców (M. R. Rewera, *Autorytety w świadomości młodzieży licealnej*, KUL – Rozprawa doktorska, Lublin 2006).

Przytoczmy jeszcze wyniki badań Małgorzaty Głoskowskiej-Sołdatow. W jej opracowaniu czytamy, że: „Tylko 14% badanych uczniów odpowiedziało, że zdecydowana większość nauczycieli jest dla nich autorytetem, 11% raczej mniejszość, 46% tylko poszczególne osoby. Natomiast aż 29%, że żaden z uczących w ich szkole nauczycieli nie jest dla niego autorytetem” (M. Głoskowska-Sołdatow, *Wizerunek aksjologiczny nauczyciela-wychowawcy w opiniach uczniów*, s. 353).

Należałoby tu także przywołać opinię Andrzeja Olubińskiego, który potwierdza fakt, że dla ponad połowy uczniów nauczyciele nie są autorytetami. Dodaje przy tym, że w wielu przypadkach dochodzi do tego, że pełniący funkcje edukatorów stają się antyautorytetami, co zupełnie zaburza kształtowanie właściwej formacji osobowościowej ich podopiecznych (A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznej*, s. 174).



owania ich postaw (myślenia i zachowań) niż ci, których zadaniem (z racji pełnionej roli społecznej) jest kształtowanie formacji podopiecznych placówek edukacyjnych. Po drugie, podkreślenia domaga się fakt, że nawet koledzy/koleżanki, z którymi respondenci nie połączeni są specjalnymi więzami emocjonalnymi (tych, o specjalnych względach określono jako sympatie i przyjaciele) zostali wyżej ocenieni pod względem siły wpływu na respondentów niż opiekunowie szkolni. Na taką ocenę składa się nie tylko 5% więcej wskazań na kategorię mówiącą o „dużym” i „bardzo dużym” wpływie, ale i ponad 15% mniej wskazań na kategorię, która mówi o „małym” i „żadnym” oddziaływaniu. Takie deklaracje oznaczają, że w rzeczywistości szkolnej wszelkie próby modelowania zachowaniami uczniów za pomocą perswazji, nakłaniania, podawania przykładów itp. są bardziej skuteczne, jeśli ich autorami są koledzy: przeszkadzający w prowadzeniu lekcji, koledzy palący papierosy w toaletach, koledzy wulgarnie odnoszący się do starszych itd., niż osoby pełniące funkcje nauczycieli, osoby reprezentujące właściwe wzorce postępowania.

Taki stan rzeczy jest nie tylko wskaźnikiem braku autorytetu nauczycieli, jako wychowawców, ale także wskaźnikiem kryzysu szkoły jako instytucji, a nade wszystko wskaźnikiem kryzysu społeczeństwa.

Poczynione w tym punkcie ustalenia można zamknąć w zdaniu: nauczyciele w opinii uczniów nie cieszą się autorytetem. Użyte w badaniach wyniki umacniają w przekonaniu, że współcześnie, mówienie o autorytecie wychowawcy jest stwierdzeniem na wyrost<sup>21</sup>. Istnieje wiele powodów by mówić, że autorytet nauczyciela funkcjonuje dziś na zasadzie stereotypu zaciemniającego prawdziwy obraz faktów, mających miejsce w szkole. Stan ten uprawomocniają jeszcze wypowiedzi licznych polityków, funkcjonariuszy państwowych, a nawet autorytetów naukowych. Pierre Bourdieu klasyk socjologii edukacji wielokrotnie powtarzał, że autorytet nauczyciela wręcz organicznie zrośnięty jest z pełnioną przez niego

<sup>21</sup> Takie konstatacje potwierdzają wypowiedzi Krzysztofa Murawskiego, który pisze, że: „Mimo generalnie dobrej woli, dużego wysiłku we właściwym kierunku, szkoła nie potrafi stworzyć i utrzymać autorytetów wychowawczych (K. Murawski, *Czy autorytety w Polsce upadają?*, s. 140).

funkcją, że jest on automatycznie nadawany osobom wraz z powołaniem ich do tej roli społecznej<sup>22</sup>. Przedstawiony materiał obala tego typu mity, które narosły i wciąż narastają wokół podjętego tematu.

W rozdziale II niniejszego opracowania dowiedziono, że placówki edukacyjne nie stwarzają dogodnych warunków do budowania właściwej pozycji nauczyciela wśród podopiecznych. Dokonuje się to głównie za sprawą pozbawienia tych instytucji skutecznych środków wychowawczych oraz braku wyraźnego eksponowania jednoznacznych reguł postępowania w środowisku szkolnym. Należy jednak pamiętać, że pomimo wszelkich utrudnień, w gestii samych nauczycieli leży budowanie ich autorytetu. Jego fundamentem jest m.in. wysoka wiedza, umiejętności jej przekazywania, kompetencje pedagogiczne, odpowiednia postawa moralna, poświęcenie dla wykonywanego zawodu, konsekwencja w działaniu, sumienność, cierpliwość, życzliwość, sprawiedliwość, dotrzymywanie słowa, predyspozycje<sup>23</sup>. Szukając przyczyn niskiego poziomu autorytetu wychowawców szkolnych należałoby sięgnąć do wskazanego tutaj wymiaru, tj. szukać jego źródeł w formacji i postawach jakie reprezentują nauczyciele.

<sup>22</sup> P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 2006, s. 94-99.

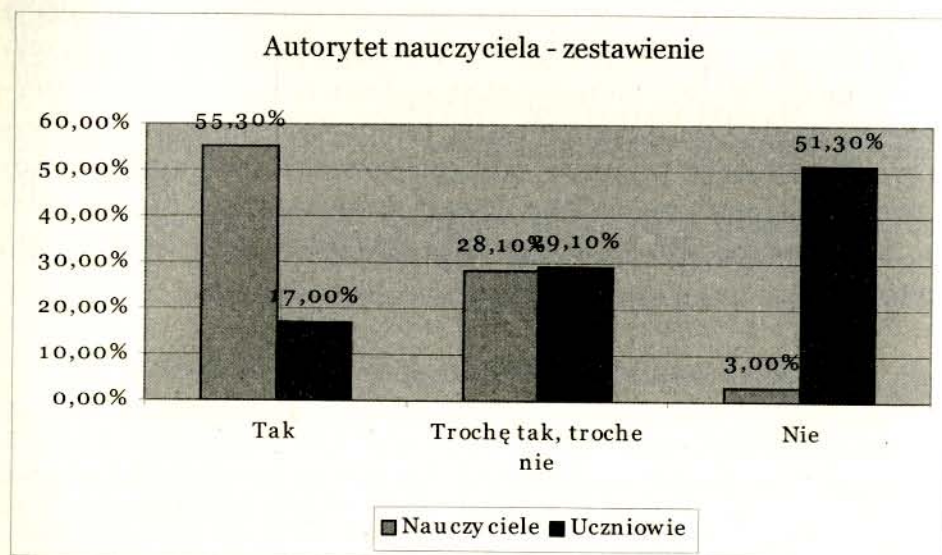
<sup>23</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, s. 153 i n.; W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, s. 238-239, 243-249; R. Miszczuk, *Problemy zawodowe nauczycieli na podstawie ich wypowiedzi autobiograficznych*, s. 182; A. Olubiński, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analiz opinii społecznej*, s. 172-173; K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 155; ks. S. Bilski, *Czy nauczyciele i młodzież mogą sobie zaufać?*, w: *Dzisiejsza młodzież. Stan aktualny i wyzwania*, Kraków 2001, s. 161 i n.

W tym miejscu warto wymienić cechy, jakie młodzież przypisuje dobrem nauczycielem (dobry nauczyciel to taki, który zasługuje na szacunek – ma autorytet). Wyszczególnione cechy wyliczymy rozpoczynając od najbardziej cenionych: wyrozumiały (78%), miły (63%), sprawiedliwy (58%), przyjacielski (48%), potrafiący tłumaczyć (43%), z poczuciem humoru (38%), mądry (33%), cierpliwy (30%), uczciwy (23%), pomocny (20%). Uczniowie mogli wskazać kilka cech, stąd liczba procentów nie sumuje się do 100 (M. Głowska-Soldatow, *Wizerunek aksjologiczny nauczyciela-wychowawcy w opiniach uczniów*, s. 353).



### 2.3. Autorytet nauczyciela określany w sposób deklaracyjny – zestawienie opinii nauczycieli i uczniów

Uznając, że przy zachowaniu wskazanej kolejności możliwe jest porównanie kategorii („jestem autorytetem dla większości uczniów”, „trochę jestem, trochę nie jestem autorytetem dla większości uczniów” „nie jestem autorytetem dla większości uczniów”) występujących w badaniach nad nauczycielami, z kategoriami („nauczyciele wywierają na mnie duży wpływ”, „nauczyciele wywierają na mnie taki sobie wpływ”, „nauczyciele wywierają na mnie mały i żaden wpływ”) z badań nad uczniami, otrzymamy następujące zestawienie.



Odpowiedzi wskazujące na posiadanie autorytetu przez nauczycieli wyrażają się proporcjami: 55,3% głosów nauczycieli, 17% głosów młodzieży. Opierając się na tym wskaźniku widzimy, że nauczyciele mają trzykrotnie lepsze mniemanie o swojej pozycji wśród uczniów, niż deklarują to uczniowie. Ta różnica dość ściśle koresponduje z zestawieniem wskaźników (opisanych w punkcie 1 niniejszego rozdziału) związanych z oceną relacji wychowanek – wychowawca, co można potraktować jako wzajemne uwiarygodnienie uzyskanych wyników odnoszących się do kwestii autorytetu na-

uczyciela badanego na podstawie relacji osobowych, jak i w sposób deklaracyjny.

Odnosząc się jednak do samej dysproporcji w poglądach badanych grup należy stwierdzić, że porównywane opinie nie korespondują ze sobą. Trzykrotnie wyżej (w porównaniu z uczniami) pozycję nauczycieli w środowisku szkolnym ocenili edukatorzy. Można to interpretować na wiele sposobów: brakiem krytycyzmu wychowawców w stosunku do siebie, potrzebą wystawienia sobie dobrego świadectwa, samołudzeniem się co do wysokiej własnej wartości w oczach wychowanków itd. Takie źródła przedkładanych opinii nie umniejszają faktu, że w sferze deklaratywnej w przypadku wychowawców i wychowanków mamy do czynienia z wyraźnie polaryzującymi się stanowiskami. Widziane są one w jeszcze ostrzejszym świetle, gdy weźmie się pod uwagę wypowiedzi przeczące posiadaniu autorytetu przez nauczycieli. Wychowawcy młodzieży jedynie w 3% mówili o występowaniu takiej sytuacji, gdy tymczasem uczniowie w 51,3%. Podopieczni zatem wybrali tę kategorię 17 razy częściej niż ich opiekunowie. Taki wynik uprawnia do stwierdzenia, że poglądy obu grup respondentów dzieli przepaść, że dotyczą one różnych światów, a przecież ich podstawą było to samo doświadczenie, gdyż obie grupy badawcze pochodzą z tych samych kontekstów szkolnych.



## **Rozdział V**

### **ŹRÓDŁA DEWIACYJNYCH ZACHOWAŃ MŁODZIEŻY**

W przedłożonym w poprzednich rozdziałach materiale zawarte zostały opinie nauczycieli i uczniów dotyczące różnych aspektów funkcjonowania szkoły. Umożliwiają one zapoznanie się z oceną interesujących nas zjawisk, dokonaną przez dwa główne podmioty życia szkoły. Równie intrygujące badawczo są ich poglądy na temat źródeł występowania określonych stanów rzeczy. Ten właśnie aspekt skupi naszą uwagę w niniejszym rozdziale. Szczególnie koncentrować się będziemy na opiniach obu badanych grup dotyczących źródeł zachowań młodzieży uznawanych za niepożądane.

#### **1. STANOWISKO NAUCZYCIELI**

Nieodosobnione, a wręcz powszechnie podzielane są poglądy mówiące, że odpowiedzialność za stan wychowania dzieci spoczywa na rodzicach<sup>1</sup>. Odczytując wynikające z tego zdania przesłanie należy wnosić, że to właśnie dom jest miejscem, w którym kształtuje się formacja młodzieży i to właśnie z niego młodzi wynoszą zarówno dobre jak i złe wzory zachowań. A zatem, jeśli uczeń jest niesubordynowany, wykazuje się przemocą względem innych, brakiem szacunku do starszych, opryskliwością, wulgarnością itd. to zachowa-

<sup>1</sup> W. Brezinka, *Wychowywać dziś. Zarys problematyki*, s. 202.



nia te nabył w środowisku rodzinnym. Tego typu opinie daje się słyszeć szczególnie często ze strony przedstawicieli instytucji współodpowiedzialnych za wychowanie młodzieży. Wolfgang Brezinka – znawca zagadnienia – zauważa, że pozytywne walory reprezentowane przez ucznia w sferze osiągnięć intelektualnych, czy związane ze sferą zachowań, wspomniane instytucje bardzo chętnie przypisują sobie. Natomiast wszystkie inne spychane są na pozostałe podmioty wychowujące. Warto tu odwołać się do słów Brezinki: „Przyczyny braku osiągnięć uczniów w nauce mogą prawie zawsze zostać przypisane negatywnym warunkom tkwiącym w uczniu lub też jego środowisku pozaszkolnym, za które nauczyciel nie jest odpowiedzialny. Sobie samym nauczyciele przypisują z reguły jedynie osiągnięcia ucznia w nauce, gdy tym czasem za ich brak czynią odpowiedzialnymi innych”<sup>2</sup>.

Zobaczmy czy wyżej przywołane stwierdzenia znajdują potwierdzenie w danych, jakimi dysponujemy. W naszych zasadniczych badaniach nie postawiono nauczycielom pytania związanego z przyczynami niepożądanych zachowań uczniów. By jednak uzyskać ich opinię na wskazany temat losowo wybranej grupie nauczycieli ze szkół gimnazjalnych zadano pytanie otwarte o treści: „Wśród młodzieży często spotyka się takie zachowania jak: agresja, przemoc, lekceważenie nauczycieli, używanie wulgarne słownictwa, picie alkoholu, palenie papierosów itd. Jakie są źródła takich zachowań?” Fragmenty niektórych odpowiedzi przybliżą punkt widzenia nauczycieli.

„Wśród młodzieży zauważa się m.in. spożywanie alkoholu, palenie papierosów, zażywanie narkotyków, wążanie tabaki, nadmierne używanie leków. Źródłem takich zachowań może być duża reklama używek, szczególnie piwa, w upalne dni piwo reklamuje się jako napój przede wszystkim orzeźwiający i poprawiający nastrój. Pokusa spróbowania w myśl zasady, że zakazany owoc smakuje najbardziej. Wpływ na to mają również dorośli. To właśnie oni po ciężkim dniu pracy lub dla relaksu delektują się smacznym i pięknie podanym drinkiem, rozbudzając tym samym apetyt u dzieci i młodzieży (wniosek z jednej z wywiadówek). Poza tym chęć akceptacji w grupie rówieśniczej, chęć bycia dorosłym, przeżycia czegoś niezwykłego, »odlotowego«, wykazanie odwagi.

[U młodzieży – M.Z.] zauważa się również plotkarstwo, krytykanctwo, kłamstwo, wulgarne słownictwo, kradzieże, a także prowokowanie do agresji. Niektórzy odczuwają przyjemność w wyśmiewaniu się z innych, w zastraszaniu kogoś, kłamstwo często jest powodem radości, bo »mi się udało«.

Agresja, lekceważenie nauczycieli, rodziców (dorosłych) – wynika z braku szacunku, braku autorytetów, braku dyscypliny, a stosowanie kar (np. publiczna nagana) traktowane jest jako atak na podmiotowość osobistą ucznia. W rezultacie dorosły (nauczyciel) ma coraz mniej »narzędzi« w swoim ręku. Powodem takich zachowań jest nadmierne przesadywanie przed komputerem lansowanie gier tzw. »zabijanki« i z niecenzuralnym słownictwem – powoduje przyzwolenie na takie zachowania w rzeczywistości. Coraz częściej w mediach zauważamy niekonwencjonalne zachowania ważnych osobistości, a także słyszymy wulgaryzmy. Nie są »wolne« od tego piosenki, których słucha młodzież.

Najwięcej jednak zależy od rodziny. Środowisko jest bardzo ważne, ale na straży wszelkich wartości powinni stać przede wszystkim rodzice. Choć i od tej recepty są odstępstwa”<sup>3</sup>.

Kolejny pogląd: „Silne osobowości, które wśród młodych ludzi stanowią niewielką grupę, egzystują w społeczeństwie nieskażone nałogami, przemocą, brutalnością i niewłaściwym zachowaniem. Natomiast lwia część młodzieży to osoby o słabej osobowości, które poszukują akceptacji wśród rówieśników, to osoby którymi łatwo się kieruje i manipuluje, które aby zaistnieć i zwrócić na siebie uwagę muszą czymś szokować. Podporządkowują swój styl życia i postępowania grupie, w której przebywają. Robią to, co reszta im dyktuje, a chcąc im zaimponować posuwają się do coraz bardziej skrzywionych i wyszukanych odchyłeń od normy w zachowaniu, aby nie pozostać szablonowym, aby być zauważonym przez rówieśników, aby być wyróżnionym w negatywnym słowa tego znaczeniu.

Upadek moralności w społeczeństwie, osłabienie emocjonalnych więzi rodzinnych, wzrost liczby rozwodów, potęgująca się liczba sierot i półsierot migranckich, kryzys instytucji, jaką jest szkoła, brak odpowiednich narzędzi, jakimi może się [ona – MZ] posłużyć, wypaczenie misji szkoły, brak kooperacji i współpracy, wzajemnego wspierania się szkoły i rodziny w procesie wychowania młodego po-

<sup>2</sup> Tamże, s. 214.

<sup>3</sup> Relacja nr 1.



kolenia to wszystko ma wpływ na „zniekształcenia” zachowań młodych ludzi.

Niekontrolowane korzystanie ze środków masowego przekazu powoduje mimowolne przesiąkanie nowymi wzorcami zachowań i wzorowanie się na wykreowanych sztucznie pseudoautorytetach popkultury, które również przez swoje szokujące postępowanie, sposób bycia i życia imponują bezkrytycznie postrzegającej ich młodzieży. Następnym elementem wpływającym na młodych ludzi są gry komputerowe, w których królują przemoc, gwałt, siła i władza. Młodzi ludzie żyjący przez kilka lub kilkanaście godzin dziennie w wirtualnym świecie transferują wzorce do świata realnego, zatacając przy tym granice pomiędzy dobrem a złem. Tracą kontrolę nad sobą i swoim zachowaniem pozostając w trwałym związku z iluzorycznym światem [gier – MZ]<sup>4</sup>.

W następnej relacji nacisk został położony na znaczenie elektronicznych nośników, jako propagatorów modeli zachowań, a także na wpływ rodziny na kształtowanie charakteru dziecka. „Praca często pochłania rodziców w takim stopniu, iż nie mają czasu zająć się swoimi dziećmi i rozmawiać z nimi. Włączają więc telewizor lub Internet. Później, gdy [dzieci – MZ] są starsze samodzielnie sięgają po te media, w których wiadomo, jeśli nie stosują ich wybiórczo, stykają się z agresją, przemocą i używkami. Wzorce infantylnych i wulgarnych bajek („Włatcy Móch”) i takichże filmów przenoszone są do życia grup rówieśniczych. A te z kolei, w celu zaimponowania i „wkupienia” się w grupę, powielane są w szkole, w sali lekcyjnej”<sup>5</sup>.

Kolejny głos w dyskusji brzmiał: „Źródłem agresywnego zachowania młodzieży jest w dużej mierze środowisko rodzinne i rówieśnicze. Młodzież z balastem problemów emocjonalnych trafia do szkół i nie zawsze udaje się w szkole te zachowania w odpowiedni sposób opanować lub naprawiać.

Złe zachowania są w nich zakorzenione bardzo mocno. Np. jeśli w domu dominującą osobą jest ojciec, lub dziecko boi się ojca, to uczeń taki czuje respekt w stosunku do nauczycieli płci męskiej. Jeśli w domu któreś z rodziców jest lekceważone przez drugie, to takie samo lekceważenie, chamskie zachowania uczniowie przenoszą na kolegów i nauczycieli.

<sup>4</sup>Relacja nr 2.

<sup>5</sup>Relacja nr 5.

Jeśli chodzi o palenie papierosów, picie alkoholu – to są to wzorce znowu wynoszone z domu, na drugim miejscu jest chęć zaszpanowania, pokazania swojej ważności, dorosłości, pewności siebie kolegom.

Po szkole dzieciaki objają się po domach pełnych agresji, alkoholu, wulgaryzmów. Druga grupa wulgarnej i aroganckiej młodzieży to dzieci z „dobrych domów”. Domów, w których brakuje wspólnych rozmów, domów biznesmenów, gdzie wszystko jest dozwolone byle zarobić kasę. Domów rodziców, którzy nie odzywają się do siebie latami, domów bez miłości. Jaki to wzorzec dla młodzieży? Szukają czegoś aby zapamiętać...”<sup>6</sup>

W podobnym tonie wypowiada się kolejny nauczyciel: „W pewnym stopniu agresję dzieci przynoszą do szkoły z domu rodzinnego, są one tam świadkami różnych agresywnych scen. Wówczas z łatwością powtarzają podobne scenariusze w otoczeniu swoich kolegów i koleżanek, a często także w stosunku do dorosłych. Często zaczątkiem przemocy są media, iluzoryczny i barwny świat filmów, czasopism, wzorce z agresywnej muzyki czy sztuki.

Wulgarne słownictwo z pewnością było, jest i będzie. Niepokojące jest, że pojawia się nagminnie, jest często stosowane, tak jakby istniało na to powszechne przyzwolenie. W pewnym stopniu wynika z przyzwyczajenia [nabytych] w środowiskach domowych (mniej wykształconych, często niewydolnych społecznie...). Do tego sporo dołożyły media, za wszelką cenę walczące o większą oglądalność (prezenter, aktor, muzyk – mówiący językiem wulgarnym jest postrzegany jako lider, wzór itd.).

Z paleniem papierosów, podobnie jak z piciem alkoholu, dużo zależy od środowiska rówieśniczego. Wielkim zagrożeniem przy tych zachowaniach jest otwarta i ogólnie dostępna forma reklamy takich produktów. Koncerny medialne wypracowały także formy reklamy ukrytej (np. piwo na zaspokajanie pragnienia, czy też napisy na ubiorach, gadżety itp.)”<sup>7</sup>.

Chcąc krótko podsumować stanowisko wychowawców szkolnych w sprawie źródeł zachowań niepożądanych wśród młodzieży można rozpocząć od wypowiedzi jednego z respondentów, która oddaje stanowisko członków badanej grupy społecznej: „Źródła wy-

<sup>6</sup>Relacja nr 3.

<sup>7</sup>Relacja nr 6.



żej wskazanych zachowań upatrywać należy w wielu aspektach naszego życia i na pewno nie oddzielnie, a kompleksowo<sup>8</sup>. Choć niemal w każdej z uzyskanych relacji odwoływano się do takiej perspektywy (przez wyszczególnianie całego zespołu elementów), to jednak daje się w nich wyraźnie zauważyć czynniki, które wskazywano jako najbardziej ważne w kreowaniu interesujących nas zachowań. Zdecydowanie największy nacisk nauczyciele kładli na rodzinę, jako na podmiot warunkujący ułożenie młodzieży, w tym także i w wymiarze negatywnym – głównie za sprawą zaniedbań wychowawczych. Na drugim miejscu pojawiły się grupy rówieśnicze, które w imię akceptacji i przyjęcia w swoje grono, wymuszały subordynację do „modnych” wśród nastolatków zachowań. Na kolejnych miejscach znalazły się media propagujące negatywne wzorce zachowania oraz gry komputerowe, w których agresja jest wręcz nieodzowną normą stylizacyjną.

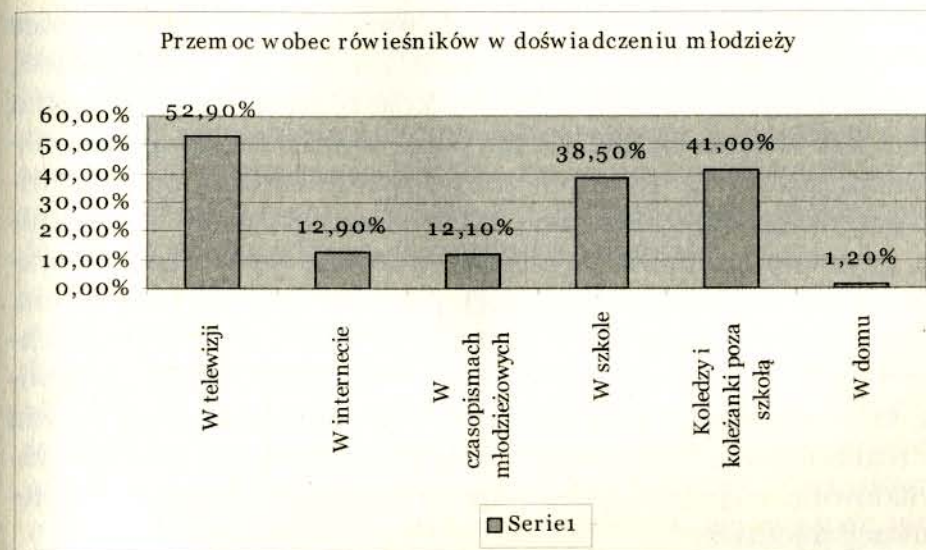
## 2. STANOWISKO UCZNIÓW

Stanowiska uczniów w sprawie źródeł zachowań, nie uznawanych za właściwe w środowisku szkolnym, będziemy rozpatrywać na podstawie odpowiedzi respondentów udzielonych na pytanie, gdzie najczęściej spotykają się z negatywnymi zachowaniami. Wyszczególniono w nim sześć źródeł mogących stanowić siłę kreowania postaw młodzieży: „telewizję”, „Internet”, „czasopisma młodzieżowe”, „szkołę”, „kolegów i koleżanki poza szkołą”, „dom”. Wypełniający ankietę mogli dokonać nie więcej niż dwóch wskazań. Zostawiono także możliwość wpisania źródeł nie umieszczonych na liście, z czego skorzystało niewielu uczniów. Ze wstawienia własnych propozycji skorzystało niewielu uczniów i praktycznie te odpowiedzi nie są istotne w ogólnym zestawieniu.

### 2.1. Przemoc wobec rówieśników

Rozkład wyników dotyczących źródeł najczęstszego stykania się badanych uczniów ze zjawiskiem przemocy wśród rówieśników prezentuje wykres.

<sup>8</sup>Relacja nr 5.



Uczniowie, jako źródło najczęstszych kontaktów z przemocą wskazali telewizję – ponad połowa z badanych dokonała takiego wyboru. Na kolejnych miejscach, ale już na poziomie o ponad 10% niższym, uplasowano: „kolegów i koleżanki poza szkołą” – 41,0% oraz „szkołę” – 38,5%. Są to trzy, zdecydowanie najbardziej dominujące elementy środowiska socjalizującego młodzież wpływające na urabianie ich agresywnych postaw. Blisko trzykrotnie mniej wskazań padło na: „Internet” – 12,9% i „czasopisma młodzieżowe” – 12,1%. Najmniejszą ilość wskazań – 1,2% uzyskał „dom”<sup>9</sup>. Wyżej

<sup>9</sup> W tym miejscu warto przytoczyć wyniki badań Bernarda Sacka, w których autor pytał młodzież szkolną: Z czyjej strony najczęściej doznają aktów agresji? Zaskakująco na pierwszym miejscu odpowiadający wskazali na „nauczycieli” – 35% respondentów wybrało tę kategorię, na kolejnych pozycjach odpowiednio znaleźli się: „młodzież spoza Twojej szkoły” – 23,3%, „koledzy szkolni” – 16,5%, „koleżanki z klasy” – 11,7%, „koledzy z klasy” – 7,5%, „inne osoby” – 5,8% (W. Magdoń, *Współczesny uczeń szkoły ponadgimnazjalnej*, w: J. Stala (red.), *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych*, cz. I, Wychowanie ogólne, Biblios, Tarnów 2007, s. 49).

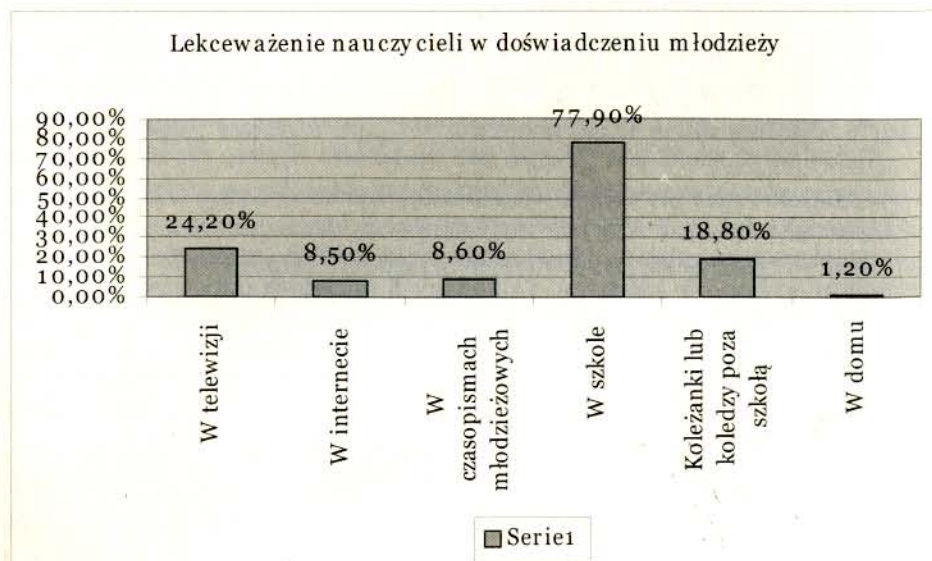
Również badania przeprowadzone w szkołach tarnowskich potwierdziły wysoki stopień agresywności nauczycieli. W nich także zbliżony procent pytanym (34,7) potwierdził fakt, że stał się przedmiotem działań agresywnych ze strony edukatorów (A. Zaród, *Zachowania agresywne w społeczności uczniów tarnowskich szkół*, s. 8 /www.topp20.republika.pl 20.03.2009/).



przywołane stwierdzenia nauczycieli podkreślające, że to rodzice odpowiedzialni są za nieodpowiednie zachowania swoich dzieci, daleko mijają się z opinią uczniów. Rola rodziców w wychowaniu dzieci jest niepodważalna, ale uzyskane wyniki świadczą, że w nabywaniu postaw agresywnych zdecydowanie bardziej od środowiska domowego odpowiedzialne jest środowisko szkolne i rówieśnicze, gdyż tam uczniowie najczęściej spotykają się ze wzorami brutalnych reakcji, które później mogą powielać w swym zachowaniu. Bezspornie wiodącą rolę – w opinii młodzieży – w rozpowszechnianiu negatywnych wzorów interakcji rówieśniczych pełni telewizja, która w sposób instytucjonalny, a zatem zgodnie z przyjętymi do realizacji wytycznymi (jako instytucja nie działa przecież: instynktownie, chaotycznie czy nieprogramowo) realizuje proces deprawacji młodzieży.

## 2.2. Lekceważenie nauczycieli

Rozkład wyników dotyczących źródeł najczęstszego spotykania się badanych uczniów ze zjawiskiem lekceważenia nauczycieli prezentuje wykres.



Osiem osób na dziesięć wskazało szkołę jako miejsce, gdzie styka się z omawianym procederem, co czwarty uczeń łączył zachowania związane z lekceważeniem nauczyciela z telewizją<sup>10</sup>. Blisko 1/5 badanych zetknęła się z takimi zachowaniami u koleżanek i kolegów w środowisku pozaszkolnym, a niespełna jeden uczeń na dziesięciu wybrał kategorię „Internet” lub „czasopisma młodzieżowe”. Najmniej głosów oddano na środowisko domowe.

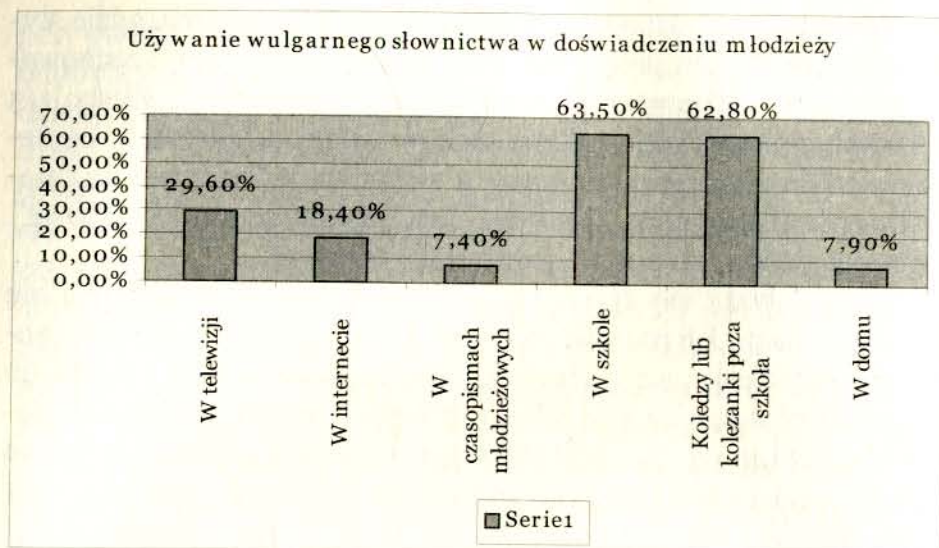
Często słyszy się opinie, że rodzice negatywnie wyrażają się o nauczycielach, źle nastawiają swoje dzieci do nich, czy też bezpośrednio zdradzają swoją niechęć i niezadowolenie w stosunku do wychowawców swoich pociech. Przedłożone wyniki nie potwierdzają takiego stanu rzeczy. Jeśli tego typu zachowania mają miejsce to w znikomym stopniu są notowane przez młodzież. Zdecydowanie największą siłę urabiania postaw młodzieży w omawianym względzie ma szkoła. Jeśli 80% badanych przyznaje, że to w jej przestrzeni najczęściej spotyka się z aktami lekceważenia nauczycieli świadczy to, że głównie za sprawą szkoły dokonuje się najskuteczniejsza socjalizacja omawianych zachowań. Należy i tutaj wspomnieć o znacznej roli telewizji w kreowaniu niepożądanych postaw. Ponownie pojawia się ona jako siła promująca zachowania odbiegające od uznanych za pożądane.

## 2.3. Używanie wulgarного słownictwa

Rozkład odpowiedzi na pytanie w jakich kontekstach uczniowie najczęściej stykają się z wulgarnym słownictwem prezentuje wykres.

<sup>10</sup> Na destrukcyjny wpływ telewizji w wychowaniu młodzieży, szczególnie w dyskredytowaniu autorytetów i postaw posłuszeństwa zwraca uwagę Wolfgang Brezinka (W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, s. 216).





Z otrzymanych danych wynika, że miejscem, w którym młodzież najczęściej spotyka się z obscenicznym słownictwem jest środowisko szkolne i otoczenie rówieśników poza szkołą. Blisko 2/3 przebadanych uczniów wskazało na te konteksty. Ponad połowę mniej wyborów (29,6%) padło na telewizję. Na kolejnych miejscach odpowiednio uplasowały się: Internet – 18,4%, środowisko domowe – 7,9% i czasopisma młodzieżowe – 7,4%. Uzyskane dane wyraźnie zatem świadczą, że niska kultura słowa jest przywarą dużych grup młodzieży. Jak wskazywały wcześniej prezentowane wyniki tego typu zachowanie stało się już niemal oczywistością kulturową – 70% uczniów mówi, że jest to zjawisko „bardzo częste” i „częste” w środowisku szkolnym. Można podejrzewać, że jest ono jeszcze bardziej zakorzenione w młodzieżowych dialogach prowadzonych poza szkołą.

Należy pamiętać, że wpływ grup rówieśniczych na ich członków jest szczególnie silny. Jest to powodowane chęcią przynależenia do nich, potrzebą akceptacji społecznej, możliwością realizacji licznych młodzieńczych planów, możliwością odnalezienia wspólnego języka z podobnymi sobie osobami itd. Stąd grupy rówieśnicze stają się grupami odniesienia dla uczniów<sup>11</sup>. Znaczący to, że są przedmiotem samoidentyfikacji jednostkowej. Przez to traktowane są jako: pod-

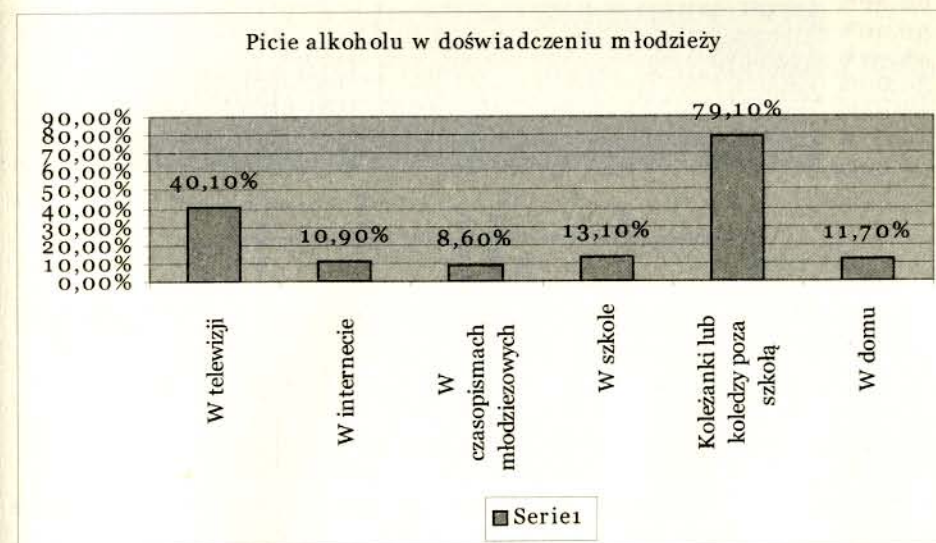
<sup>11</sup> Por. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, 154 i n.

stawa dokonywanych porównań, źródło przejmowanych wartości, wzorów zachowań oraz akceptowanych kryteriów ocen i interpretacji, odniesienie do kształtowania własnych aspiracji i dążeń itp.<sup>12</sup>

Tutaj już wyraźnie widać, że jeśli nawet młodzież będzie w domu socjalizowana w wysokiej kulturze słowa, tzn. takiej, w której nieobecne są kolokwializmy oraz niecenzuralne zwroty, trafiając do środowiska swoich rówieśników narażona jest na utratę uzyskanej w rodzinie szlachetnej formacji osobowościowej w omawianym aspekcie. Trzeba mieć niezmiernie mocny charakter by obronić się przed wpływami sił, jakie są tam obecne, szczególnie tych, które funkcjonują na zasadzie norm.

#### 2.4. Picie alkoholu

Rozkład wyników dotyczących źródeł najczęstszego spotykania się badanych uczniów ze zjawiskiem picia alkoholu prezentuje wykres.



Najczęściej wskazywanym przez młodzież źródłem doświadczeń związanych z piciem alkoholu są „koledzy lub koleżanki” prak-

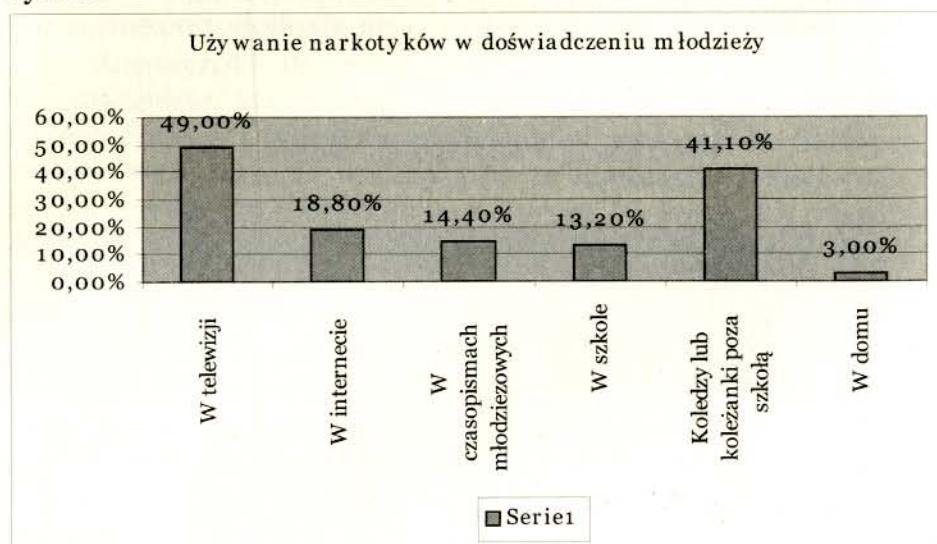
<sup>12</sup> Por. R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 284 i n.



tykujący tego typu zachowania w środowisku poza szkolnym. Na różnego rodzaju prywatnych spotkaniach, dyskotekach, na boisku osiedlowym itd. młodzież często odwołuje się do tego typu wzorców wpisując je w obręb swojej kultury. Na dziesięciu spytanych uczniów aż ośmiu wybrało ten kontekst oddziaływania. O połowę mniej głosów – ale ciągle jest to rząd 40% – padło na telewizję, jako propagatora różnych form zwyczajów alkoholowych. Pozostałe wskazania plasowały się na poziomie zbliżonym do 10 punktów procentowych. Wśród nich była także szkoła.

## 2.5. Używanie narkotyków

Rozkład wyników dotyczących źródeł najczęstszego stykania się badanych uczniów ze zjawiskiem używania narkotyków prezentuje wykres.

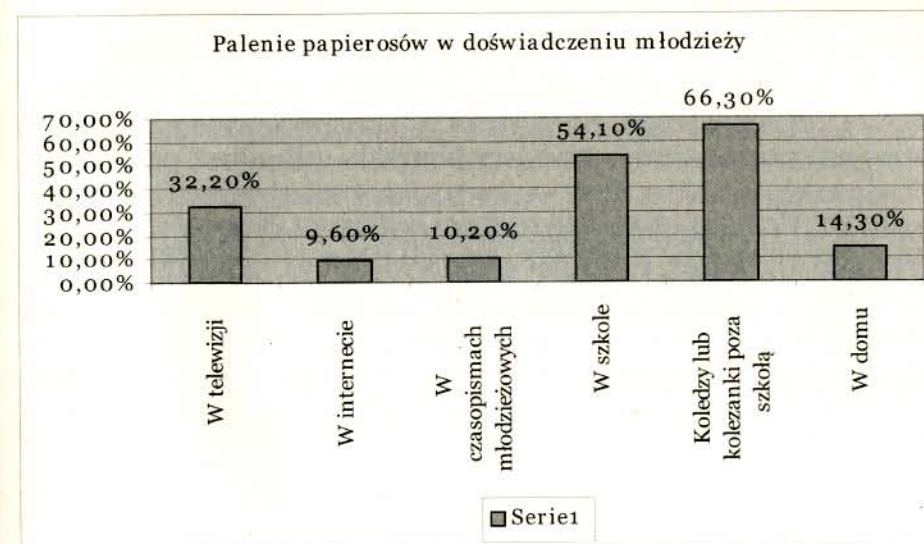


Tak jak i w przypadku przemocy głównym propagatorem narkotyków – zdaniem młodzieży – jest telewizja. Okazuje się, że najczęściej przez to właśnie medium dociera do młodych ludzi wiedza dotycząca zachowań związanych z zażywaniem środków psychoaktywnych oraz wszelkich kontekstów z tym związanych – co druga spytana osoba wyraziła taką opinię. W następnej kolejności ponad 40% respondentów wskazało na środowisko swoich rówieśników,

jako źródło doświadczeń związanych z zażywaniem narkotyków. Mimo, że tych wskazań było o ok. 10 punktów procentowych mniej, niż w poprzednim przypadku, to wszystko wskazuje na to, że moc oddziaływania tego kontekstu na młodzież jest większa niż telewizji. Decydować o tym może wiele faktów, chociażby: bezpośredni kontakt z opisywanym zachowaniem, chęć akceptacji przez rówieśników, perswazja ze strony kolegów, chęć doświadczenia czegoś nowego. Jednak osvajanie z tematem oraz rozbudzanie ciekawości w tej sferze wywodzi się z telewizji, i to ona inspirowa działania zmierzające do szukania kontaktu z narkotykami. W grupie rówieśniczej dochodzi już tylko do wypróbowania sposobów i powielania wzorów propagowanych przez to medium. Na pozostałe konteksty, w których może pojawić się omawiane zjawisko, głosowało po kilkanaście procent uczniów. Natomiast na środowisko domowe padło najmniej wskazań – 3%.

## 2.6. Palenie papierosów

Rozkład wyników dotyczących źródeł najczęstszego spotykania się badanych uczniów ze zjawiskiem palenia papierosów prezentuje wykres.





Jak wskazują badania palenie papierosów wśród młodzieży staje się coraz częstszym zachowaniem. Przy różnych okazjach odwołują się do takiego rodzaju ekspresji, manifestując w ten sposób: dorosłość, niezależność, chęć akceptacji przez kolegów itd. Zjawisko to tak mocno, jak i picie alkoholu, zakorzeniło się w środowisku uczniów, że respondenci wskazali na swoich rówieśników jako najczęstsze źródło zachowań związanych z paleniem papierosów – 2/3 spośród nich deklaroowało taki pogląd. Na drugim miejscu znalazła się szkoła – co drugi badany wskazał na nią. Te dwa konteksty wyraźnie dominowały nad pozostałymi, jeśli chodzi o liczbę dokonanych przez uczniów wyborów. Na trzecim miejscu znalazła się telewizja – co trzeci pytany wskazał ją jako źródło propagowania wzorów związanych z paleniem tytoniu. Dalej uplasowało się środowisko domowe, z o połowę mniejszą liczbą wyborów ok. 15%, a ostatnie miejsce w rankingu zajęły czasopisma i Internet. Na każde z nich oddało swój głos ok. 10% pytanych.

\*

W zdecydowanej większości omawianych zachowań, które nie mieszczą się w kanonie poprawnych wzorów, młodzież poddawana jest głównie wpływowi swoich rówieśników<sup>13</sup>. Dokonuje się to zarówno w środowisku szkolnym, jak również pozaszkolnym. To właśnie koledzy i koleżanki, które już wcześniej przeszły proces socjalizacji o nagannych walorach są najczęstszym odniesieniem dla swoich rówieśników. Zatem siła ich oddziaływania w omawianym aspekcie jest największa. Nie wynika to jedynie z czystej arytmetyki opartej na rozumowaniu: „częstszy kontakt – silniejsze oddziaływanie”, ale także i z faktu, że w wieku badanej młodzieży emocjonalny stosunek do rówieśników wzmacnia wpływy z ich strony. Młodzież potrzebuje akceptacji w swojej grupie wiekowej, uczestniczenia we wspólnych działaniach, bycia zauważonym i docenionym itd., w związku z tym przyjmuje oferowane przez grupę wzory zachowań, nawet, jeśli te są sprzeczne z uznanymi za właściwe, odmienne od propagowanych przez środowisko rodzinne, wcześniej nieznane, budzące lęk itp.

<sup>13</sup> Por. W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, s. 216.

Środowisko pozaszkolne w znacznej mierze umyka kontroli dorosłych, ale to, co dzieje się w instytucjach oświatowych podlega nadzorowi różnych podmiotów są to: jednostki prawodawcze i opiniotwórcze, przedstawiciele instytucji odpowiedzialnych za funkcjonowanie szkoły, instytucje kontrolujące jej pracę, a także sami nauczyciele. Doskonale zdają sobie one sprawę z istnienia oddziaływania rówieśniczego, zatem dopuszczanie do sytuacji, w której zachowania dewiacyjne zdomowały się w szkole w tak dużej skali, jak na to wskazują wyżej przedłożone wyniki, obarcza tych przedstawicieli świata dorosłych dodatkową odpowiedzialnością za ten stan rzeczy. To oni w znacznym stopniu odpowiedzialni są za to, że naganne zachowania są praktykowane w przestrzeni szkolnej, także i za to, że nie zmniejsza się ich obecność, lecz odwrotnie stają się one bardziej widoczne, intensywniejsze i przybierają bardziej brutalne formy<sup>14</sup>.

Uzyskane wyniki jednoznacznie wskazują na wielce negatywną rolę telewizji w kształtowaniu poprawnej formacji młodzieży. Wśród wyszczególnionych źródeł zachowań uznawanych za niewłaściwe telewizja zajmuje bardzo wysoką pozycję. W przypadku pro-

<sup>14</sup> Nie sposób w tym miejscu nie przywołać reakcji sił opiniotwórczych, a szczególnie mediów, na wybryki uczniów polegające na poniżaniu nauczycieli, jakie miały miejsca w Toruniu w 2003 r. i w Rykach 2009 r. W jednym i drugim przypadku doszło do niewiarygodnego znieważenia godności opiekunów szkolnych wyrażonego w formie wulgarnego wyzywania, krzyków, straszenia itd. (oba wydarzenia zostały zarejestrowane przez młodzież na nośnikach elektronicznych). Po wydarzeniach toruńskich rozpętała się ogólnospołeczna debata wokół wydarzenia, trwająca kilka tygodni, która w sposób zdecydowanie negatywny odniosła się do zachowań uczniów. Sześć lat później incydent w Rykach media niemal przemilczały, unikając wszczynania debaty i roztrząsania pojawiających się licznych wątków sprawy. Można wskazać wiele przyczyn i okoliczności takiego stanu rzeczy np. natury politycznej, stosowanej inżynierii społecznej, ale najistotniejsze jest w to, że po upływie 6 lat ten sam czyn nie wzbudził już wśród dorosłych ani emocji o odpowiedniej sile, ani troski podmiotów instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych o wymiar wychowawczy polskich placówek oświatowych. Tam gdzie winna być zdecydowana reakcja, obserwowana była obojętność i wręcz znieczulenie. W kontekście wyżej rozważanych zagadnień, przytoczony przykład doskonale wpisuje się w poczynione konstatacje, obarczające pokolenie dorosłych pogłębiającym się stanem deprawacji młodzieży, łącznie z zdomowaniem się brutalizacji stosunków społecznych w środowisku szkolnym, których młodzież jest głównym autorem. Szerzej o przywołanych faktach wypowiada się Aleksander Nalaskowski na łamach Rzeczpospolitej (A. Nalaskowski, *Teatr agresji w polskiej szkole*, „Rzeczpospolita”, 26 lutego, 2009, s. A 15).



pagowania postaw agresywnych i przemocy zajmuje pierwsze miejsce. Także pierwszą lokatę wyznaczyła telewizji młodzież w oswojaniu jej z narkotykami. Z równie dużą intensywnością telewizja promuje postawy proalkoholowe (40,1% wskazań), i choć aż 79,1% badanych mówi, że doświadczenia alkoholowe zdobywa najczęściej wśród rówieśników, to przecież te 40%, o których wyżej była mowa, wskazuje telewizję jako inspiratora omawianych zachowań. Zatem dzięki dokonywanemu doborowi: programów, filmów i reklam staje się ona jedną z ważniejszych sił propagujących negatywne wzorce zachowań i jednocześnie jest jedną ze skuteczniejszych sił wzmacniających ich zakorzenianie się w postawach młodzieży.

Do przedłożonej diagnozy, którą zbudowaliśmy na danych, uzyskanych z przeprowadzonych badań, Wolfgang Brezinka dodaje, że media dyskredytują: „autorytet, obowiązki i posłuszeństwo na rzecz wolności, równości, praw i roszczeń”<sup>15</sup>. Jest to niepokojące, gdy organ, którego działania są w pełni kontrolowalne, a nie funkcjonują na zasadzie nieokiełznanych instynktów czy nieprzewidywalnych procesów pełni takie funkcje. Świadczy to o braku odpowiedzialności osób mających wpływ na dobór strategii programowych.

### 3. ZESTAWIENIE DWÓCH STANOWISK

Zestawiając stanowiska nauczycieli i uczniów w kwestii źródeł zachowań niepożądanych wśród młodzieży należy stwierdzić, że w kilku miejscach wykazują one poglądy spójne. Dotyczą one przede wszystkim siły oddziaływania grup rówieśniczych na negatywne modelowanie postaw uczniów. Także opinie badanych środowisk były zbieżne w sprawie roli mediów w procesie transmisji wzorów nie mieszczących się w standardach o wysokiej jakości. Nie były to jednak czynniki, które w opinii obu grup respondentów znalazły się na czołowych miejscach, jeśli chodzi o ich siłę modelowania postaw uczniów. Nauczyciele wysuwający na czołowe miejsce rodzinę, nie uzyskali w omawianym względzie, poparcia w poglądach swoich podopiecznych. Ci bowiem, w większości przypadków, środowisko swego domu, jako źródło wskazanych (negatywnych) zachowań, umieszczali na ostatnim miejscu przedłożonej im do oceny gamy elementów. Wyjątkiem były zachowania związane z pa-

<sup>15</sup> Tamże.

leniem papierosów i piciem alkoholu, ale i tak tylko nieznacznie wyprzedzały one te, najrzadziej wskazywane przez uczniów. Zatem wychowawcy wyraźnie przeakcentowali negatywną rolę rodziny w formowaniu wyszczególnionych zachowań młodzieży, obarczając ją zasadniczą część odpowiedzialności za formację pociech w wymiarze omawianych wzorców.

Druga ewidentna różnica między badanymi grupami pojawiła się w kontekście roli szkoły w omawianym wymiarze. Uczniowie wskazywali ją jako miejsca najczęstszego kontaktu z wulgarnym słownictwem i postawami lekceważenia nauczycieli, a w przypadku palenia papierosów i przemocy względem rówieśników umieścili je w samej czołówce. W wypowiedziach nauczycieli szkoła w sposób bezpośredni nie była traktowana jako źródło tych i pozostałych niechlubnych sposobów ekspresji uczniowskiej. Pracownicy placówek oświatowych nie łączyli miejsca swojej praktyki zawodowej z wyszczególnionymi zachowaniami i tym samym, w jakimś stopniu, uchylali się od ponoszenia odpowiedzialności za przyswajanie ich przez młodzież w środowisku, za którego funkcjonowanie są odpowiedzialni. Na takiej postawie pedagogów zapewne zaważyło m.in. przekonanie, że szkoła z racji realizowania funkcji wychowawczej nie może być przyczyną postaw negatywnych.



## ZAKOŃCZENIE

Jeden z bardziej rozwiniętych namysłów, związanych z zagadnieniem roli społecznej w kontekście procesów świadomościowych, wyszedł spod pióra Floriana Znanieckiego. Należy on do ogólnego tematu, mieszczącego się w obrębie zagadnień uczestnictwa jednostek w określonych systemach społecznych, powiązanych z odpowiednimi systemami wiedzy. Podnosząc te kwestie autor *Ludzi teraźniejszych*, wyczuła na konieczność uwzględniania dwóch kontekstów socjalizacyjnych – pierwotnego i wtórnego – przez które przechodzi każda jednostka. Pierwszy z nich wprowadza w tzw. role uniwersalne, ogólne, powszechnie pełnione, których odgrywanie nie wymaga specjalnych predyspozycji osobowościowych, ani szczególnych kompetencji. Wchodzi się w nie „międko”, przy okazji uczestniczenia w najróżniejszych projektach działań realizowanych w praktyce codziennej lub w aktywnościach wkomponowanych w standardy współczesności. Są one związane np. z byciem członkiem jakiejś wspólnoty, studentem, klientem marketu, kibicem piłkarskim, odbiorcą przekazów medialnych itp.

Drugi kontekst socjalizacyjny – wtórny – łączyć należy z wprowadzaniem uczestników życia społecznego w role specjalistyczne. Wymaga to szczególnego przygotowania, które dokonuje się w trakcie ściśle wyznaczonych procedur kształcenia, przy odpowiednich predyspozycjach zainteresowanych osób. Role te Znaniecki utożsamia przede wszystkim z wykonywaniem określonych profesji, które wyodrębniły się w toku podziału pracy. Główna idea proponowanego ujęcia wiąże się z myślą, zgodnie z którą skuteczność i efektywność wykonywania wszelkich zawodów np. lekarza, prawnika, inżyniera



niera, nauczyciela, ekspedientki itd., wymaga znajomości odpowiedniej wiedzy, odnoszącej się do zakresu tematycznego związanej z materia, jaką wykonawca roli wypełniać powinien (tzw. zadań rzeczowych), a także reguł, czynności, konwencji łączących się z tym podstawowym wymiarem odgrywania roli. Do wiedzy profesjonalistów, z dużym zaufaniem w ich kompetencje, odwołują się osoby potrzebujące konkretnego wsparcia i fachowej pomocy<sup>1</sup>.

Odnosić należy, że Znaniecki zauważa, iż każdy system wiedzy korespondujący z rolą zawodową ma sobie właściwy styl poznawczy. Jeden łączy się z ujęciem teoretycznym, inny z praktycznym; jeden wymaga myślenia konkretnego, drugi abstrakcyjnego; jeden wymusza inwencję i kreatywność, inny ścisłe trzymanie się obowiązujących reguł; jeden wymaga żywej ekspresji, inny powściągliwości i zimnego opanowania<sup>2</sup>.

Rozważania Znanieckiego są klasyczną egzemplifikacją wiązania ról zawodowych z systemami odpowiedniego zasobu wiedzy, przy czym zasób ten należy utożsamiać z kompetencjami pozwalającymi skutecznie wykonać zadania, jakie społeczeństwo stawia przed odtwórcami konkretnych ról<sup>3</sup>. Na poziomie ogólnego namysłu nad zaproponowanym ujęciem, autor poczynił kilka kluczowych ustaleń. Odnoszą się one do: warunków, jakie winny być spełniane, by rola była dobrze odgrywana w aspekcie wiedzy i innych dyspozycji osobowościowych aktorów; sposobu wyłaniania się ekspertów w różnych dziedzinach przedmiotowych; kryteriów ważności obowiązujących systemów wiedzy; funkcji pełnionych przez uczonych względem wiedzy; ról, jakie wyodrębniły się wśród ludzi nauki w toku historycznego rozwoju.

W przyjętej konwencji badawczej, analizy polskiego socjologa zostały przeprowadzone z dużym rozmachem i były wielowątkowo rozbudowane; pokazują bogate spektrum zagadnień w zaproponowanej przez niego perspektywie.

Inne spojrzenie w rozważaniach nad rolą społeczną rozpatrywaną w kontekście socjologii wiedzy zaproponował Ralph Linton. Zwrócił on uwagę, że konfiguracja zachowań składająca się na rolę

<sup>1</sup> Por. F. Znaniecki, *Společné role učonych*, Warszawa 1984, s. 305, 530-531; F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, PWN, Warszawa 2001, s. 112.

<sup>2</sup> F. Znaniecki, *Společné role učonych*, s. 526-528.

<sup>3</sup> Tamże, s. 304.

społeczną (przyswajaną przez jednostkę jako kompleks) może być wyjaśnieniem przyjmowanych przez jednostkę reakcji względem określonych sytuacji. Innymi słowy odpowiednia pozycja w strukturze społecznej wpływa na adekwatne do niej zachowania, co – jak zaznacza Linton – sprawia, że reakcje jednostek związanych z taką samą pozycją będą w dużym stopniu zbliżone do siebie. Linton dostrzega zatem, wpływ ról na kształtowanie odpowiednich postaw jednostek odgrywających te role. One zatem wymuszają konformizm, narzucając określone oczekiwania społeczne<sup>4</sup>. Wypowiedzi omawianego autora nie są zbyt rozbudowane we wskazanym temacie, ale uwrażliwiły zainteresowanych na szczególne ujęcie zagadnienia i otworzyły perspektywę badawczą, której rozwinięcie jest niezwykle istotne z punktu widzenia rozumienia relacji: byt społeczny – świadomość.

W niniejszym opracowaniu podążyliśmy właśnie śladem Lintona, poddając testowi siłę determinizmu ról społecznych w narzucaniu jakości percepcyjnych odgrywającym je jednostkom. Za punkt odniesienia obraliśmy opinie nauczycieli i uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Porównanie poglądów reprezentantów obu grup na temat różnych aspektów funkcjonowania szkoły (systemu normatywnego, zachowaniom młodzieży względem rówieśników i względem nauczycieli, używania przez uczniów środków psychoaktywnych, autorytetu nauczycieli, źródeł zachowań dewiacyjnych młodzieży) pozwala na poczynienie następujących konstatacji:

1) We wszystkich analizowanych kwestiach dotyczących kultury organizacyjnej placówek oświatowych opinia nauczycieli była korzystniejsza niż uczniów. Pracownicy szkół wyżej oceniali niemal wszystkie poddane ocenie aspekty związane z miejscem pracy, wykonywanym zawodem i zachowaniem podopiecznych. Stosunek procentowy odpowiedzi wychowawców i wychowanków w poszczególnych kategoriach kształtował się następująco: a) w przypadku opinii dotyczących systemu normatywnego obowiązującego w instytucjach oświatowych – aspekt świadomości istnienia w środowisku szkolnym czytelnym norm mówiących co wolno i czego nie wolno

<sup>4</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 40-41; por. także F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, s. 97.



uczniowi – 67,10% do 60,30%; b) w przypadku opinii świadczących o skuteczności środków wychowawczych, jakimi dysponuje szkoła w zakresie: nakłaniania do wykonywania poleceń nauczyciela – 38,90% do 20,20%, zapobiegania stosowaniu przemocy wśród uczniów – 50,80% do 33,20%, powstrzymywania wulgaryzacji języka – 16,20% do 11,00%, przeciwdziałania picia alkoholu – 50,70% do 22,40%, powstrzymywania przed paleniem papierosów – 15,40% do 8,10%.

Relacje między poglądami wychowawców i wychowanków w sprawie powszechności (kategorie „bardzo często” i „często”) występowania zachowań niepożądanych na terenie instytucji oświatowych kształtowały się odpowiednio: wyśmiewanie się z dobrych uczniów – 21,50% do 46,90%, przemoc fizyczna – 24,80% do 26,90%, niewykonywanie poleceń nauczyciela – 14,60% do 63,20%, przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć – 44,60% do 74,80%, negatywne odnoszenie się do nauczyciela 8,80% do 62,90%, dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen – 21,10% do 82,50%, używanie wulgarnych słów przez uczniów (tu był wyjątek) – 72,10% do 70,70%.

Notowany stan rzeczy tłumaczy pozycja społeczna uczestników testu. Nauczyciele reprezentując w strukturze organizacyjnej szkoły role ważniejsze, bardziej odpowiedzialne, niż uczniowie, starają się uczynić spektakl, w którym biorą udział bardziej rzeczywistym i autentycznym. Swymi odpowiedziami utwierdzają innych, ale i siebie, o prawdziwości i realności poszczególnych odsłon, składających się na odgrywaną sztukę. Wyraża się to w lepszej ocenie, jaką wystawiają całości obrazu, którego są współkreatorami. Nawet jeśli pojawia się jakieś niedociągnięcia, potknięcia, niewłaściwe pozy, fałszywe tony, lub nawet duże wpadki, tj., gdy spektakl nie jest realizowany zgodnie ze społecznym wyobrażeniem i przypisanymi doń funkcjami wykazują, że wszystkie elementy składające się na całość doskonale do siebie pasują, że bieg wydarzeń pozostaje w należyтым porządku, że uzyskany obraz odpowiada przyjętemu scenariuszowi. Tym sposobem nauczyciele, ukrywają przed zainteresowanymi fakty niespójne z całością i odbiegające od powszechnego oczekiwania właściwego stanu rzeczy (np. takich jak: brak dyscypliny na zajęciach lekcyjnych, brak właściwych relacji między nauczycielami i uczniami, obecność w placówkach szkolnych zachowań patologicznych itd.).

Uczniowie natomiast z racji pełnionych przez nich funkcji – podrzędnych i zależnych, nie są tak silnie jak nauczyciele zobligowani do budowania i utrzymywania pozytywnego wizerunku spektaklu, stąd prezentują bardziej krytyczne opinie na temat testowanych aspektów funkcjonowania instytucji oświatowych. Należy odnotować, że ten krytycyzm i niższa ocena nie odnosiły się jedynie do faktów natury obiektywnej (np. stanu norm szkolnych), ale dotyczyły także niewłaściwych czy nawet dewiacyjnych zachowań, których autorem była sama młodzież. Jej poglądy na temat powszechności występowania w szkole niektórych zachowań odzwierciedlają dane: stosowanie przemocy fizycznej między uczniami – 26,7%, wyśmiewanie się z dobrych uczniów – 46,9%, złe odnoszenie się uczniów do nauczyciela – 53,9%, przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć – 74,8%, używanie wulgarnych słów przez uczniów na terenie szkoły – 69,9%<sup>5</sup>. W konsekwencji opinie młodzieży stworzyły obraz szkoły nie pasujący do założeń scenariusza, który powinien być realizowany.

2) Największe różnice między stanowiskami badanych grup zanotowano w przypadku opinii dotyczących relacji uczeń – nauczyciel, które bezpośrednio wążą na społecznej pozycji edukatorów. Podkreślić należy, że ta sfera faktów była w równym stopniu dostępna reprezentantom obu grupom odgrywającym swoje role społeczne. Literatura podaje, że zajmowane w strukturze społecznej pozycje niejednokrotnie wiążą się z odmiennym dostępem do zdarzeń, jakie mają miejsce w obszarze działań zbiorowych i z różnymi warunkami czasowymi, przestrzennymi, technicznymi itp., co staje się źródłem odmiennych możliwości poznawczych i ostatecznie źródłem nieprzystających do siebie zasobów wiedzy<sup>6</sup>. Jednak nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w rozpatrywanym przypadku reprezentanci obu porównywanych ról społecznych mieli identyczne szanse doświadczenia badanej materii – ta bowiem dotyczyła rzeczywistości, której jedni, jak i drudzy byli bezpośrednimi uczestnikami.

<sup>5</sup> Szarzej te zagadnienia zostały omówione w: M. Zemło, *Szkoła w stanie anomii*.

<sup>6</sup> M. Ziolkowski, *Wiedza, jednostka, społeczeństwo*, PWN, Warszawa 1989, s. 198.



We wskazanym kontekście dysproporcje między opiniami wychowawców i wychowanków były w przypadku: a) nagannego odnoszenia się do nauczyciela – 15-krotne przy odpowiedzi „bardzo często” (stosunek głosów wniósł 2,0% do 29,6%), 5-krotne przy kategorii „nigdy” (44,4% do 9,3%), b) dyskusowania w sprawie wystawianych ocen 6-krotne (przy odpowiedzi „bardzo często” – 4,1% do 23,7%), 3-krotne przy odpowiedzi „nigdy” (17,0% do 5,1%), c) niewykonywania poleceń nauczyciela 7-krotne przy odpowiedzi „bardzo często” (3,5% do 23,7%), 3-krotne przy odpowiedzi „nigdy” (18,5% do 5,1%), d) przeszkadzanie na zajęciach lekcyjnych 3-krotne przy odpowiedzi „bardzo często” (13,1% do 34,1%), 2-krotne przy odpowiedzi „nigdy” (5,3% do 2,3%). W przywołanych relacjach zanotowano największe dysproporcje między opiniami wychowawców i wychowanków, gdyż pytania dotyczyły bezpośrednio oceny uczestniczących w badaniach nauczycieli, zainteresowanych budowaniem dobrego wizerunku siebie, jako wykonawców roli edukatorów. Oni doskonale wiedzą, że jej nieodzownym atrybutem jest posiadanie autorytetu. Bez niego bowiem nie można właściwie wypełniać podstawowych zadań, jakie leżą w gestii opiekunów i przewodników młodzieży. W swych odpowiedziach starali się zatem ukryć fakty, które podważały ich pozycję i wykazywały niemoc w kreowaniu postaw podopiecznych. O tym, że zabieg taki nie był jedynie dbałością o dobre imię, niezależnie od zajmowanej pozycji społecznej świadczą odpowiedzi młodzieży. W ich przypadku nie odnotowano podobnych reakcji. Jak wspomnieliśmy wcześniej, młodzież zawsze ostrzej oceniała swoje naganne zachowania niż czynili to ich opiekunowie, a jeśli młodzież starała się ukazać swój wizerunek w lepszym świetle, nie dokonywała tego w tak zdecydowany sposób jak nauczyciele. Pozwala to wnosić, że o opiniach wydawanych przez pracowników instytucji edukacyjnych decydował czynnik „wysokiego statusu”.

3) Najmniejsze różnice w stanowiskach reprezentowanych przez przedstawicieli obu przebadanych grup społecznych wystąpiły w kwestiach dotyczących systemu normatywnego, obowiązującego w instytucjach szkolnych (czytelność norm uczniowskich, skuteczność środków wychowawczych dyscyplinujących młodzież).

| Podjęte kwestie                                                                     | Nauczyciele |       | Uczniowie |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------|-----------|-------|
|                                                                                     | Tak         | Nie   | Tak       | Nie   |
| Czy w Twojej szkole są czytelne reguły, mówiące co wolno i czego nie wolno uczniowi | 67,1%       | 29,5% | 60,3%     | 38,8% |
| Czy w Twojej szkole są skuteczne środki mogące powstrzymać uczniów przed:           |             |       |           |       |
| -paleniem papierosów                                                                | 15,4%       | 82,8% | 8,1%      | 91,8% |
| -piciem alkoholu                                                                    | 50,7%       | 41,9% | 22,4%     | 76,7  |
| -używaniem wulgarnych słów                                                          | 16,2%       | 80,6% | 11,0%     | 88,1% |
| -stosowaniem przemocy wśród uczniów                                                 | 76,7%       | 14,3% | 33,2%     | 65,0% |
| -przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji                                            | 38,9%       | 57,2% | 20,2%     | 78,9% |

Dysproporcje między analizowanymi stanowiskami sięgały od kilku do kilkudziesięciu procent, nie wyrażały się jednak stosunkiem wyższym niż 1:2. Mimo, że przy tych największych różnicach uzyskane odpowiedzi dzieliły znaczne dystanse, to jednak nie były one tak duże, jak w przypadkach przywołanych w poprzednim punkcie.

Stan systemu normatywnego nie wiąże się bezpośrednio z pełnieniem ról przez wychowawców i wychowanków (jego jakość zależy w znacznej mierze od instytucji wytyczających ramy funkcjonowania szkoły i wyposażających placówki oświatowe w odpowiednie narzędzia: sankcje, uprawnienia, ochronę, wspomaganie prawne i materialne itd.). Jest zatem w miarę neutralny z punktu widzenia wizerunku obu badanych podmiotów, i tym można tłumaczyć najmniejsze rozmiękanie się poglądów między przedstawicielami interesujących nas grup społecznych. Świadczyć to może o tym, że w sferze, której funkcjonowanie i jakość nie zależy od działań jednostek odgrywających poszczególne role, respondenci prezentowali w miarę obiektywne poglądy (szczególnie dotyczy to nauczycieli). Wnosić stąd można, że w tym aspekcie piastowanie odmiennych pozycji społecznych nie miało tak dużego wpływu na wyrażane opinie, jak w innych obszarach funkcjonowania szkół – choć pamiętać trzeba, że ostatecznie nauczyciele wystawiali zdecydowanie lepsze noty, także i w tym wymiarze funkcjonowania instytucji edukacyjnych.

4/ Osoby silniej identyfikujące się z odgrywaną rolą korzystniej oceniają instytucję, z którą, poprzez tę rolę, są związane. W naszym bada-



niu, w przypadku nauczyciela, owa identyfikacja mierzona była zadowoleniem z pełnionej funkcji. Edukatorzy usatysfakcjonowani z wykonywanego zawodu traktowali spektakl (ale nie necessarily rzeczywistość) zatytułowany „Szkoła” bardziej serio. Przekładało się to na ich silne przekonania, że przyjęty scenariusz sztuki jest właściwie odgrywany; że przebieg akcji jest zgodny z jego wytycznymi. Jeśli założeniem jest, że szkoła wychowuje, to w deklaracjach nauczycieli rzeczywiście realizuje to zadanie; jeśli środki wychowawcze zgodnie z przeznaczeniem mają kształtować zachowania młodzieży – to w ich opiniach są relatywnie skuteczne; jeśli szkoła jest miejscem, w którym unika się obscenicznych zachowań – to generalnie wychowawcy twierdzą, że nie są one obecne na jej terenie itd.<sup>7</sup>

W przeprowadzonych badaniach zanotowano wyraźnie rysującą się tendencję: im większe zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela tym wyższa ocena różnych aspektów funkcjonowania instytucji edukacyjnych. Zobaczmy jak wyglądają te kwestie w kontekście opinii na temat szkolnego systemu normatywnego.

| Nauczyciele o czytelności reguł szkolnych           | Zadowolenie z pracy w charakterze nauczyciela |       |       |       |       |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                                                     | 1                                             | 2     | 3     | 4     | 5     |
| Czytelność reguł szkolnych                          | 80,8%                                         | 69,5% | 66,0% | 42,3% | 50,0% |
| Skuteczność środków powstrzymujących przed paleniem | 24,5%                                         | 15,6% | 12,8% | 3,7%  | 0,0%  |
| Powstrzymujących przemoc u uczniów                  | 65,0%                                         | 57,4% | 44,8% | 14,8% | 0,0%  |
| Wulgarne słowa                                      | 27,5%                                         | 17,1% | 12,2% | 11,1% | 0,0%  |
| Używaniem narkotyków                                | 69,1%                                         | 57,9% | 52,3% | 25,0% | 0,0%  |
| Picie alkoholu                                      | 66,7%                                         | 55,7% | 50,5% | 20,0% | 20,0% |
| Nagane odnoszenie się do nauczyciela                | 74,2%                                         | 60,2% | 50,1% | 23,1% | 40,0% |
| Niewykonywanie poleceń nauczyciela                  | 70,6%                                         | 54,8% | 40,9% | 22,2% | 0,0%  |
| Przeszkadzanie w zajęciach                          | 57,9%                                         | 44,1% | 29,8% | 29,6% | 20,0% |

<sup>7</sup> Por. E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia społecznego*, PIW, Warszawa 1981, s. 54-59, 89.

1 – bardzo zadowoleni, 2 – zadowoleni, 3 – i tak i nie, 4 – niezadowoleni, 5 – bardzo niezadowoleni

Niemal we wszystkich przypadkach stopień zadowolenia z wykonywanego zawodu wpływał w sposób proporcjonalny na wysokość oceny poszczególnych elementów składających się na system normatywny, obowiązujący w instytucjach edukacyjnych. Zauważyć należy, że różnice między nauczycielami „bardzo zadowolonymi” (1) a „bardzo niezadowolonymi” (5) sięgały kilkudziesięciu procent. Najmniejsze dystanse między tymi skrajnymi wielkościami wyniosły od 24,5% do 0,0%, natomiast największe od 70,6% do 0,0%.

W przypadku uczniów dostrzegamy podobną prawidłowość. Ich identyfikację ze szkołą utożsamiliśmy z notami osiąganymi z wiedzy jaką dysponują. Młodzież uzyskująca wyższe wyniki w nauce wystawiała wyższą notę instytucji edukacyjnej, do której uczęszczała. Zależność ta jest najbardziej widoczna w przy ocenie systemu normatywnego. W przypadku potwierdzenia czytelności norm szkolnych opinie układały się następująco: uczniowie „bardzo dobrzy” – 66,7%, „dobrzy” – 63,5%, „średni” – 57,9%, „słabi” – 56,6%. Podobnie rozkładały się głosy przy ocenie konsolidacji wychowawczej nauczycieli, (kategorie świadczące, że „wszyscy”, lub „prawie wszyscy” nauczyciele czuwają nad przestrzeganiem reguł szkolnych) – uczniowie „bardzo dobrzy” – 56,2%, „dobrzy” – 53,0%, „średni” – 45,2%, „słabi” – 39,0%. Ten sam porządek powtarzał się także w niektórych opiniach dotyczących skuteczności szkolnych środków wychowawczych – np. w dyscyplinowaniu uczniów na lekcji: uczniowie „bardzo dobrzy” – 27,3%, „dobrzy” – 25,7%, „średni” – 15,2%, „słabi” – 14,6%, lub w powstrzymywaniu wulgaryzacji języka wychowanków placówek oświatowych: uczniowie „bardzo dobrzy” – 15,5%, „dobrzy” – 11,9%, „średni” – 9,2%, „słabi” – 11,5%.

Dodać należy, że dysproporcje między opiniami uczniów silniej i słabiej identyfikujących się z odgrywanymi rolami nie są tak wyraźne jak między nauczycielami o różnym stopniu utożsamiania się z rolą. Tę prawidłowość można ponownie tłumaczyć większym poczuciem się nauczycieli (szczególnie tych, którzy czują satysfakcję z odgrywanej roli) do kreowania pozytywnego wizerunku instytucji, w której piastują wiodące funkcje.



5) Zdecydowane rozbieżności między stanowiskami reprezentantów poszczególnych ról społecznych zanotowano w opiniach na temat źródeł zachowań dewiacyjnych. Nauczyciele – odgrywający role związane z wychowaniem – wymieniali szerokie spektrum czynników warunkujących naganne zachowania, przypisując decydujące znaczenie mediom, rodzinie i grupom rówieśniczym. Skrupulatnie pomijali natomiast instytucje edukacyjne, mimo że w znacznym stopniu dostrzegali niepożądane zachowania na ich terenie: używanie wulgaryzmów („bardzo często” – 27,60%, „często” – 45,50%; powszechność na poziomie 73,10%), palenie papierosów („bardzo często” – 18,90%, „często” – 42,20%; powszechność na poziomie 61,10%), występowanie negatywnych relacji między uczniami („bardzo często” – 3,10%, „często” – 27,60%; powszechność na poziomie 30,10%). Mimo wyraźnego rejestrowania niepokojących faktów mających miejsce w szkole, nauczyciele upatrywali ich źródła w socjalizacji pozaszkolnej i nie dopuszczali do świadomości takiej myśli, że dla części młodzieży stykanie się w placówkach oświatowych z tymi zachowaniami jest pierwotnym źródłem ich doświadczenia, i że to właśnie przebywanie w środowisku instytucji edukacyjnych oswaja uczniów z całkiem nowym dla nich zestawem zachowań.

W trosce o budowanie właściwego wizerunku instytucji, której są funkcjonariuszami, a tym samym o jakości, które ona ma realizować, nauczyciele sprawnie przenieśli znaczną część odpowiedzialności za kształtowanie niepożądanych postaw młodzieży na inne instytucje (rodzinę, grupy rówieśnicze, media). W swych wypowiedziach za jedno z ważniejszych źródeł tych zachowań uznali rodzinę, upatrując w niej siłę sprawczą niewłaściwych zachowań uczniów. Śmiało przyjęli tok myślenia, w którym uznali, że to rodziny niewłaściwie prowadzą swoje pociechy – patologiczność można ekstrapolować na większość, jeśli nie na wszystkie środowiska domowe. Szkoła natomiast – w ich ujęciu – w żaden sposób nie podpada pod obraz ukazujący ją jako instytucję socjalizującą w zachowaniach patologicznych. Gdyby nauczyciele nie stosowali takiej logiki, ale dostrzegli destrukcyjny wpływ instytucji edukacyjnych na młodzież, spektakl, w którym odgrywają kluczową rolę przybrałby postać sztucznej maskarady, która staje się taką także za ich przyczyną, gdyż nie potrafia wywiązać się z oczekiwań stawianych przez

reżysera i widzów. Wówczas nauczycielom – odtwórcom czołowych ról – należałoby podziękować za udział w przedstawieniu. Musieliby być zastąpieni nowymi wykonawcami, bardziej sprawnymi, skuteczniej i wiarygodniej odgrywającymi przypisany do danej sztuki scenariusz.

Odnosić należy, że opinie uczniów w omawianym obszarze skutecznie demaskują stosowaną przez ich wychowawców logikę. Z rodziny zdejmują znaczną część odpowiedzialności za niewłaściwe kształtowanie charakterów dzieci – rodzina wystąpiła jako jedno z najrzadziej wskazywanych źródeł socjalizujących w niepożądanych zachowaniach: przemoc wobec rówieśników – 1,2%, lekceważenie nauczycieli – 1,2%, używanie wulgarnych słów – 7,90%, picie alkoholu – 11,70%, używanie narkotyków – 3,00%, palenie papierosów – 14,30%. Nadto uczniowie zdecydowanie częściej upatrywali źródeł zachowań dewiacyjnych w szkole: przemoc wobec rówieśników – 38,5%, lekceważenie nauczycieli – 77,90%, używanie wulgarnych słów – 63,50%, picie alkoholu – 13,10%, używanie narkotyków – 13,20%, palenie papierosów – 54,10%. W opisanej odsłonie uczniowie nie zachowali najmniejszych pozorów urealniania sztuki. Zamiast skutecznie odegrać niezbędną dla toczącego się przedstawienia rolę, pełnili raczej destrukcyjne funkcje, demaskując fikcyjność spektaklu.

Taki stan rzeczy doskonale wyjaśnia teoria ról. Młodzież, nie z własnej woli, lecz z racji przypisania społecznego, wchodzi w rolę uczniów (korzystanie z usług instytucji edukacyjnych jest obligatoryjne) i traktuje ten fakt jako rodzaj przymusu, wywieranego przez dorosłych. Nie jest to stan w pełni akceptowany przez uczniów, gdyż nie wypływa z wewnętrznego przekonania i wolnego wyboru. W takich warunkach identyfikacja z rolą jest niewielka, a nawet dochodzi do częstego jej kontestowania przez młodzież, działającą zgodnie z własnym, niezależnym od oficjalnej wersji scenariusza planem. Wytyczne roli, którą odgrywa są wówczas ignorowane<sup>8</sup>.

Reasumując, jednostki zajmujące pozycje odpowiedzialne za określony obszar działań odsuwają od siebie odpowiedzialność za stan rzeczy, jeśli ten nie będzie zgodny ze związanymi z daną rolą i powszechnie uznanymi jakościami.

<sup>8</sup>Por. J. Szmatka, *Konflikt uczeń – nauczyciel w świetle teorii roli społecznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, Prace Socjologiczne” 1973, z. 1, s. 52.



6) W swych opiniach na temat niepożądanych zachowań w szkole młodzież obligatoryjnie przypisana do roli uczniów jednoznacznie demaskowała nieudolność swojej gry jako aktorów, a tym samym obnażała słabość całego spektaklu, w który została zaangażowana. Sposób odnoszenia się do wychowawców, relacje do rówieśników, kultura osobista młodzieży w znacznym stopniu odbiegały od kanonów uznawanych za dopuszczalne w środowisku szkolnym. Śmiało można uznać je za stojące w sprzeczności z wymogami roli ucznia. Od odgrywających ją wymaga się by w wyżej wskazanych wymiarach aktywności unikali niesubordynacji, lub przynajmniej byli powściągliwi. Uczniowie natomiast stwierdzają, że niewłaściwe zachowania są w znacznym stopniu obecne w ich codziennych praktykach. O niewykonywaniu poleceń nauczycieli mówi: „bardzo często” – 23,8% uczniów, „często” – 39,5% (powszechność zjawiska – 63,4%); na przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć wskazuje: „bardzo często” – 34,1% respondentów, „często” – 40,7% (powszechność zjawiska – 74,8%); naganne odnoszenie się do nauczyciela potwierdza: „bardzo często” – 20,6% wychowanków szkół, „często” – 33,3% (powszechność zjawiska 53,9%); i o używaniu wulgaryzmów mówi: „bardzo często” – 38,8%, „często” – 31,9%, powszechność zjawiska – 70,7%. Bazując na takich danych, młodzież odgrywającą role wychowanków badanych placówek edukacyjnych, można nazwać – posługując się terminem Goffmana – cynicznymi aktorami<sup>9</sup>.

7) Osoby odgrywające role nauczycieli dostosowywali swoje opinie na temat występowania zachowań dewiacyjnych w instytucjach oświatowych do powszechnego mniemania, dotyczącego stopnia nieakceptowania takich zachowań, tj. im bardziej określone zachowanie jest napiętnowane społecznie, tym mniej nauczycieli przyznaje się do jego obecności w środowisku szkolnym. Widać to dobrze na przykładzie opinii o występowaniu używek w instytucjach oświatowych. Stanowiska nauczycieli i uczniów są najbardziej zbieżne ze sobą w przypadku palenia papierosów – wyraża to stosunek głosów potwierdzających występowanie zjawiska: 87,8% do 87,7% (różnica – 0,1%), rozejście się poglądów nastąpiło w kwestii picia alkoholu – 57,5% do 63,7% (różnica – 6,2%), by największy dystans osiągnąć w sprawie zażywania narkotyków – 25,1% do

32,6% (różnica – 7,5%). Ale nie głosy potwierdzające występowanie zjawiska są tu najbardziej przekonujące. Wyżej przywołane stwierdzenie nabiera szczególnego znaczenia przy wskazaniach na kategorię „nie mam zadania”. Relacja między nauczycielami a uczniami przedstawiała się następującym stosunkiem głosów: w przypadku palenia papierosów – 5,2% do 1,4%, (różnica – 3,8%), w przypadku picia alkoholu – 21,8% do 0,6% (różnica – 21,2%), w przypadku zażywania narkotyków – 37,4% do 0,6% (różnica – 36,8%). Im zachowanie bardziej nieakceptowane społecznie tym więcej nauczycieli wskazało na tę kategorię, tj. częściej unikali jednoznacznego stanowiska. W przypadku uczniów nie zanotowano takich prawidłowości. Oni bez względu na rodzaj niepożądanych zachowań w środowisku szkolnym, w podobnie niskim stopniu (nie przekraczającym 1,5%) wskazywali na kategorię „nie mam zadania”.

Taki stan rzeczy można tłumaczyć, podpierając się tradycją Mertonowską, większą siłą nacisków społecznych, oddziałujących na nauczycieli (niż na uczniów), z racji bogatszego wchodzenia przez nich w splot relacji społecznych z przedstawicielami innych ról (rodziców, dyrekcji, przedstawicieli jednostek nadzorujących, instytucji opiniotwórczych itd.)<sup>10</sup>. Kategoria „nie mam zdania” (lub zabieg nieudzielania odpowiedzi) pozwala unikać konfliktów, jakie mogą pojawić się w jednoznacznym formułowaniu swojej opinii na niewygodne tematy. Wybór takiej kategorii sprawia wrażenie neutralności jej autora lub bywa wyrazem lojalności względem swojej instytucji. Stąd zapewne bierze się większy konformizm jednostek piastujących wyższe pozycje w określonych kontekstach instytucjonalnych, podczas gdy osoby zajmujące niższe pozycje w hierarchii organizacyjnej oraz niezbyt mocno uwikłane w splot zależności społecznych mogą wykazywać się większą niezależnością w wyrażaniu swoich poglądów.

8) W ocenie respondentów, we wszystkich rozważanych aspektach, szkoły niepublicznie wypadły zdecydowanie lepiej niż szkoły publiczne. Należy jednak tu zauważyć, że rozbieżności między stano-

<sup>9</sup>E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, s. 55.

<sup>10</sup> Por. Blau, *Naciski strukturalne kompletu statusów*, w: *Elementy mikrosocjologii (wybór tekstów)*, J. Szmatka (red.), Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1979, s. 325.



wiskami nauczycieli i uczniów w szkołach niepublicznych są większe niż w szkołach publicznych. Uzyskane wielkości prezentuje poniższa tabela:

| Oceniana cecha                                                                               | Typ szkoły  |           |         |              |           |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------|---------|--------------|-----------|---------|
|                                                                                              | Publiczne   |           |         | Niepubliczne |           |         |
|                                                                                              | Nauczyciele | Uczniowie | Różnica | Nauczyciele  | Uczniowie | Różnica |
| Potwierdzenie istnienia czytelnych reguł szkolnych                                           | 68,5%       | 60,8%     | 7,7%    | 83,7%        | 64,2%     | 19,5%   |
| Konsolidacji działań wychowawczych                                                           | 51,4%       | 48,1%     | 3,3%    | 72,1%        | 56,8%     | 15,3%   |
| Skuteczności środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed -przeszkadzaniem na lekcji | 39,8%       | 20,1%     | 19,7%   | 51,7%        | 25,3%     | 26,4%   |
| -używaniem wulgarного słownictwa                                                             | 14,5%       | 10,6%     | 3,9%    | 48,3%        | 20,3%     | 28,0%   |
| -paleniem papierosów                                                                         | 13,6%       | 7,1%      | 6,5%    | 48,2%        | 27,5%     | 20,7%   |
| -piciem alkoholu                                                                             | 52,5%       | 21,8%     | 30,7%   | 86,6%        | 37,7%     | 48,9%   |

Różnice między nauczycielami i uczniami szkół publicznych oraz niepublicznych dotyczące oceny wybranych cech związanych z funkcjonowaniem szkoły przedstawiały się następująco: przy potwierdzeniu czytelności reguł szkolnych 7,7% do 19,5%, przy potwierdzeniu konsolidacji działań wychowawczych 3,3% do 15,3%, przy potwierdzeniu skuteczności środków wychowawczych przeciwdziałających przeszkadzaniu na lekcji 19,7% do 26,4%, przy potwierdzeniu skuteczności środków wychowawczych przeciwdziałających używaniu wulgarного słownictwa przez młodzież 3,9% do 28,0%, przy potwierdzeniu skuteczności środków wychowawczych przeciwdziałających paleniu papierosów 6,5% do 20,7%, przy potwierdzeniu skuteczności środków wychowawczych przeciwdziałających piciu alkoholu 30,7 do 48,9%.

Pozycja szkół niepublicznych w polskich warunkach jest jeszcze mało ugruntowana i nie tak oczywista i silna jak szkół publicznych. One muszą szczególnie dbać o swoją reputację i umacnianie się na rynku usług, na którym wciąż konkurują z większą siecią placówek państwowych, szczególnie, że te oferują swoje usługi nieodpłatnie. Zabieganie przez ośrodki niepubliczne o klienta, który odda swoje dziecko pod ich opiekę i uiszczać będzie comiesięczne chesne nawet podświadomie budzi w nich chęć wzmacniania jakości swoich zakładów pracy. Stąd w wydawanych przez nich sądach może występować skłonność do podnoszenia ich walorów.

Niewykluczone, że na taki stan rzeczy ma także wpływ wiedza nauczycieli szkół niepublicznych dotycząca warunków panujących w środowiskach szkół publicznych. Te powstawały stosunkowo niedawno (więc wcześniej mogli doświadczać warunków, jakie oferuje szkolnictwo publiczne). Należy mieć także na uwadze fakt, że spora część edukatorów pracuje w kilku placówkach (w przeprowadzanych badaniach, 30% respondentów potwierdziło swoją pracę w więcej niż w jednym ośrodku) zatem niejednokrotnie ma sposobność konfrontowania stanów rzeczy odpowiadających obu typom szkół, a nadto w środowisku edukatorów sprawnie krążą opinie o sytuacji panującej w różnych placówkach oświatowych.

\*

Przedłożony wyżej materiał pokazał jak w zależności od zajmowanej pozycji aktorzy życia społecznego postrzegają, interpretują i oceniają dostępną im rzeczywistość. Przedmiotem ich odniesienia jest ten sam fragment świata, w którym funkcjonują w swych podstawowych kontekstach życiowych. Jest to świat usytuowany w tej samej dymensji przestrzennej, czasowej i społecznej; świat posiadający te same parametry, porządek, wzory zachowań, priorytety, etos; świat tych samych aktorów skazanych na siebie, swoje kaprysy, reakcje, przyjmowane strategie itd., a jednak w odbiorze przedstawicieli odmiennych ról społecznych nie tylko nieidentyczny, ale miejscami bardzo różny. Można powiedzieć więcej – uzyskane dysproporcje między opiniami, które odbiegały od siebie nawet o kilkanaście razy, pozwalają stwierdzić, że są to odmienne światy (gdybyśmy nie dysponowali wiedzą, że przedmiotem przeprowadzonych porównań była ta sama rzeczywistość, trudno byłoby uwierzyć, że



mieliśmy do czynienia z tym samym światem). Jedna i ta sama rzeczywistość obiektywna uzyskuje daleko odbiegające od siebie, subiektywne „odbicia”. Mamy zatem tu do czynienia z wyraźną egzemplifikacją i jednoznacznym potwierdzeniem podstawowej tezy socjologii wiedzy mówiącej o korespondencyjności sfery świadomościowej do bytu społecznego.

Zaprezentowany materiał można potraktować jako przyczynek do uprawomocniania socjologii wiedzy jako dyscypliny empirycznej.