

# **SZKOŁA W STANIE ANOMII**

Młodzieży, której odebrano  
szansę na normalną szkołę



Mariusz Zemło

# **SZKOŁA W STANIE ANOMII**

Raport

Urząd Miejski w Białymstoku  
Wydział Spraw Społecznych

Białystok 2006

Recenzja  
Prof. zw. dr hab. Janusz Mariański

Okladka  
Elżbieta Praczuk

Redakcja  
Elżbieta Zemło

Skład  
Elżbieta Praczuk

© Copyright by Mariusz Zemło, 2006

ISBN 83-916520-8-4

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

## **Spis treści**

Wstęp .....	7
Rozdział 1	
OPIS BADAŃ ORAZ CHARAKTERYSTYKA PRÓBY .....	15
Rozdział 2	
SZKOLNY SYSTEM NORMATYWNY .....	21
2.1. Świadomość uczniów dotycząca istnienia czytelnych reguł w szkole .....	22
2.2. Działania wychowawcze nauczycieli .....	30
2.3. Szkolne środki wychowawcze zapobiegające zachowaniom niepożądanym .....	41
2.3.1. Palenie papierosów .....	45
2.3.2. Używanie wulgarnych słów .....	53
2.3.3. Przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji .....	59
Rozdział 3	
OSOBOWY WYMIAR ŚRODOWISKA SZKOLNEGO .....	69
3.1. Relacje uczeń-nauczyciel .....	70
3.1.1. Niewykonywanie poleceń nauczyciela .....	70
3.1.2. Przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu lekcji .....	79

3.1.3. Dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen .....	94
3.1.4. Naganne odnoszenie się do nauczyciela .....	100
3.1.5. Używanie wulgarnych słów .....	110
3.1.6. Autorytet nauczyciela .....	116
3.2. Relacje uczeń-uczeń .....	121
3.2.1. Relacje koleżeńskie .....	122
3.2.2. Pomoc koleżeńska w nauce .....	127
3.2.3. Wyśmiewanie się z dobrych uczniów .....	135
3.2.4. Przemoc fizyczna wśród uczniów .....	142
Zakończenie .....	157

## WSTĘP

Celem przedkładanego opracowania jest postawienie diagnozy stanu szkoły białostockiej (polskiej) na początku XXI wieku. Bodźcem skłaniającym do podjęcia tego zadania są liczne głosy, świadczące o kryzysie instytucji oświatowych. Wśród nich są intuicyjne, często przedrefleksyjne stwierdzenia głoszone zarówno przez: uczniów, pracowników szkół, rodziców, jak i przypadkowych obserwatorów. Podkreśla się w nich upadek szkoły, jej zapaść, degradację, obniżenie poziomu kształcenia, demoralizację młodzieży, wzrost brutalizacji relacji uczniowskich, wulgaryzację środowiska szkolnego itd. Innym źródłem takich opinii, przybierających często ekstremalne, a przez to wymowne tytuły są media, z których szerokim strumieniem płyną informacje o sytuacji szkoły oraz o zachowaniach mających miejsce w jej przestrzeni. Dość przytoczyć kilka tytułów artykułów: *Szkoło, zobacz swe dno*<sup>1</sup>, *Na ratunek nauczycielom*<sup>2</sup>, *Szkoła użycia*<sup>3</sup>, *Biją i wyśmiewają*<sup>4</sup>, *Dzieci biją dzieci*<sup>5</sup>, *Stop szkolnej fali*<sup>6</sup>, *Korupcja w szkole*<sup>7</sup>, *Uczniowie coraz słabsi*<sup>8</sup>.

---

<sup>1</sup> J. Hartman, *Szkoło zobacz swe dno*, „Gazeta Wyborcza” 21 października 2003.

<sup>2</sup> P. Kucharczyk, *Na ratunek nauczycielom*, „Gość Niedzielny” 9 stycznia 2005<sup>2</sup>.

<sup>3</sup> M. Kozubal, *Szkoła użycia*, „Rzeczpospolita” (dodatek/Warszawa) 23 marca 2004.

<sup>4</sup> G. Praczyk, *Biją i wyśmiewają*, „Rzeczpospolita” 28 listopada 2005.

<sup>5</sup> B. Luft, *Dzieci biją dzieci*, „Rzeczpospolita” 28 listopada 2005.

<sup>6</sup> G. Praczyk, *Stop szkolnej fali*, „Rzeczpospolita” 22 kwietnia 2006.

<sup>7</sup> S. Żak, *Korupcja w szkole*, „Gazeta Wyborcza” 19 września 2006.

<sup>8</sup> P. Łątka, C. Aszkiewicz, *Uczniowie coraz słabsi*, „Gazeta Wyborcza” 20 września 2006.

Nade wszystko należy jednak pamiętać o licznych głosach, świadczących o kryzysowym stanie szkoły, dochodzących ze środowisk naukowych, gdzie w sposób zobiektywizowany podchodzi się do każdego obszaru badawczego – tu szkoły<sup>9</sup>.

Wspomniane sygnały są wystarczającym powodem by szkołę poddać systematycznemu badaniu. Ta konieczność wzmagą się w perspektywie funkcji, jakie ona pełni. A należy zauważyć, że w ostatnim czasie szkoła przejęła znaczną część zadań socjalizacyjnych, które wcześniej realizowała wspólnie z innymi agendami społecznymi. Spowodowane jest to m.in. kryzysem rodziny, nadmiernym angażowaniem się rodziców lub opiekunów w pracę zawodową oraz praktyki samospełniające, topnieniem wpływu dziadków na wychowanie wnuków, zanikaniem grup, stowarzyszeń i związków kształtujących osobowość młodego człowieka w wartościach prospołecznych, wzrostem znaczenia subkultur młodzieżowych, promowaniem antyspołecznych wartości i wzorców zachowań przez media itd. W tej sytuacji placówki oświatowe w dużej mierze decydują o formacji osobowości uczniów.

Należy przy tym zauważyć, że formacja ta nie tylko jest sprawą młodzieży korzystającej z usług instytucji oświatowych, nie tylko winno na niej zależeć rodzinie, ale także jest ona istotna z punktu widzenia każdego członka społeczeństwa, którego ta młodzież będzie elementem składowym: pełniąc różne funkcje, aktywnie włączając się w działania społeczne, korzystając z przestrzeni zajmowanej także przez reprezentantów innych pokoleń itd. Stąd odczytanie kondycji, w jakiej znajduje się szkoła, daje podstawy do wy-

---

<sup>9</sup> I. Białecki, *Alfabetyzm funkcjonalny*, „Res Publica Nowa” 1996, nr 6, s. 68-76; D. Olewus, *Mobbing – fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998; J. Suszykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Warszawa 2000; E. Bilińska-Suchanek, *Opór wobec szkoły. Dorastanie w perspektywie paradygmatu oporu*, Słupsk 2000; E. Putkiewicz, M. Zahorska, *Społeczne nierówności edukacyjne. Studium części gmin*, ISP, Warszawa 2001; G. Poraj, *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*, Łódź 2002; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; J. Papież, A. Płukis, *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 2004; B. Murawska, *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, ISP, Warszawa 2004; E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne: porównanie środowisk edukacyjnych*, ISP, Warszawa 2004.



ciągania wniosków, co do przyszłości społeczeństwa. Diagnoza wystawiona szkole dziś jest prognozą społeczeństwa jutra.

Przyjmując za słuszne przywołane sygnały, świadczące o niedomaganiach szkoły, będziemy w przeprowadzanej diagnozie dążyć do wskazania źródła skażenia, gdyż to jego właściwa identyfikacja może umożliwić wyjaśnienie istniejącego stanu rzeczy i jednocześnie może dać podstawę do zastosowania skutecznej terapii.

Owey przyczyny szukać będziemy w obrębie samej szkoły, choć zdajemy sobie sprawę, że jest to ograniczenie, zawężające obszar penetracji socjologicznej. Powszechnie wiadomo, że ta instytucja nie działa w próżni. Jest uzależniona od różnych powiązań systemowych oraz instytucjonalnych, które ważą na jej funkcjonowaniu i niejednokrotnie stają się źródłem infekcji. Ponadto „zakażenia” mogą przedostawać się do szkoły w sposób „spontaniczny”. Ich nośnikami są: sami uczniowie, także nauczyciele, administracja, rodzice i inni, którzy w nieuświadomiony lub uświadomiony sposób przyjęli myślenie o różnych aspektach życia społecznego kreowane przez luminary nowoczesności, nieomylnych ekspertów, wszechwiedzących dziennikarzy: czasopism, Internetu, radia, TV itp. Ograniczenia organizacyjne nie pozwoliły poszerzyć pola diagnozy „źródłowej”. Zastrzec jednak chcemy, że przy omawianiu dokonanego rozpoznania pojawią się sugestie dotyczące elementów wykraczających poza kontekst samej szkoły. Znajdą się one także w zakończeniu.

Istnieje wiele możliwych źródeł budowania poglądu na temat kondycji badanej instytucji. Są wśród nich: niezależni eksperci i specjaliści, naukowcy i badacze, pracownicy nadzorujący placówki edukacyjne, komisje państwowe, pedagodzy, nauczyciele, także rodzice i uczniowie. Starając się wypracować pogląd dotyczący stanu szkoły musieliśmy także i tutaj, poczynić ograniczenia (z podanych wyżej przyczyn). W tym opracowaniu wybór padł na podmioty najsilniej związane ze szkołą, które stanowią jej nieodzowny element – na uczniów. Może są oni najrzadziej pytani o stan placówek edukacyjnych, ale to właśnie oni bezpośrednio na sobie odczuwają wszelkie ich upadki i wzloty, słabości i siłę, stagnację i rozwój. Zatem za podstawę wystawianej diagnozy przyjmujemy informacje uzyskane od młodzieży szkolnej.

Proces diagnozowania rozpocząć należy od postawienia hipotez wyjściowych.

Klasyczną kategorią socjologiczną, pozwalającą określić kondycję środowiska społecznego, a także kondycję jednostki jest stosowana przez pioniera socjologii Emila Durkheima, kategoria anomii. Pojawia się ona w podstawowych jego dziełach poczynając od *Le suicide* po *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. I to do niej odwoływały się w swych badaniach takie autorytety jak Robert M. MacIver i Robert K. Merton. W ostatnich jednak czasach wyraźnie odeszła w zapomnienie, choć wyśmienicie nadaje się do analizy współczesnego społeczeństwa, a także podstawowych jego instytucji. Kierując się więc użytecznością wspomnianej kategorii oraz chęcią jej przypomnienia, wykorzystamy ją w badaniach, których tematem stała się kondycja szkoły.

Jak zostało powiedziane, anomia określa stan społeczeństwa i stan świadomości jednostek. W pierwszym przypadku mówi ona o kondycji systemu norm i zasad kierujących życiem zbiorowym. Jej istnienie świadczy o zachwianiu systemu regulującego relacje międzyludzkie i ograniczającego wybuchy ego: namiętności, pożądania, nieprzewidywalne zachowania oraz inne niechciane i nieoczekiwane w życiu zbiorowym akty ekspresji. Świadczy o braku, jednoznacznie określonych, reguł respektowanych przez ogół i stanowiących punkt odniesienia w działaniach. Jest to więc sytuacja, gdzie dominuje chaos, rozprężenie, dysharmonia i bezprawie w odróżnieniu od porządku, kontroli, współgrania i dominacji prawa.

W drugim przypadku, anomią określamy stan świadomości jednostki, działającej w oparciu o instynkty, mającej na względzie wyłącznie samą siebie, niepodporządkowującej się wymogom i oczekiwaniom społecznym, ostatecznie gubiącej azymuty wyznaczające właściwe działania. Ten behawioralny wymiar ma konsekwencje w stanie ducha. Jednostka gubi więzi wspólnotowe, traci poczucie przynależności i solidarności, a przez to staje się wyobcowana i opuszczona, wykorzeniona i pozbawiona oparcia. Ogarnia ją uczucie pustki i bezsensu. W takich warunkach doznaje cierpienia, co w konsekwencji prowadzi do zagubienia, a ostatecznie do samoza-tracenia.

Przyjmując wyżej przywołaną wiedzę za słuszną, zakładamy, że podstawowym zadaniem przy określaniu stanu szkoły jest przeprowadzenie diagnozy systemu norm, jaki w niej obowiązuje. Zatem postawmy tezę wyjściową, która nada kierunek naszym badaniom empirycznym.

T 1 – System norm w środowisku szkolnym jest wyraźnie osłabiony. Taka konstatacja jest równoznaczna ze stwierdzeniem, że szkoła ma nadwerżony rdzeń, który odpowiedzialny jest za sprawne funkcjonowanie całego organizmu. Jego niedomagania odciskają negatywne piętno na wszystkich elementach tworzących tę instytucję.

Powyższa teza dotyczy instytucji, ale kroczenie jej tropem pozwoli także na wyciągnięcie wniosków odnoszących się do kondycji jednostek w niej funkcjonujących. W naukach społecznych bowiem, już od dawna uznaje się, że istnieje sprzężenie między jednostką i społeczeństwem. Znaczy to, że funkcjonowanie w określonym środowisku łączy się z osiąganiem przez jednostki, odpowiadające temu środowisku, formacji osobowościowej (wyżej przywołane uwagi, dotyczące anomii także potwierdzają te związki). Mając to na względzie postawiliśmy także tezę dotyczącą uczniów:

T 2 – Kondycja młodzieży uczącej się w dzisiejszych placówkach oświatowych nie jest zadawalająca. Mówimy tutaj o aspektach: wychowawczym i intelektualnym, które kształtowane są w środowisku szkolnym.

Weryfikację hipotezy wyjściowej można potraktować jako tę, która stanowi pierwszy poziom wyjaśniania kondycji, w jakiej znajduje się szkoła. W podjętej diagnozie-analizie można uczynić krok dalej i dociękać przyczyn istniejącego stanu rzeczy. Zakładając słabą kondycję systemu normatywnego w szkołach należałoby wskazać odpowiadające za nią determinanty. Jak wspomniano, będziemy ich szukać w samej instytucji, ale i ograniczając się do tak zawężonego obszaru można wyszczególnić ich kilka. Chcąc narzucić gra-

nice badaniom wybierzemy te, które wydają się kluczowe. Wskazanie owych przyczyn łączy się z kolejnymi tezami:

T 3 – Istniejące reguły życia szkolnego nie są konsekwentnie egzekwowane przez nauczycieli, tj. nie ma konsolidacji środowiska nauczycielskiego w prowadzeniu uczniów.

Stan rzeczy zakładany w tezie 3 także musi mieć swoje siły sprawcze. Czuwanie nad przestrzeganiem przez wychowanków zasad funkcjonujących w placówkach oświatowych, należy do obowiązków nauczycieli (jest to niezbędny warunek realizowania podstawowych celów szkoły). Z tych zadań są rozliczani i za nie otrzymują wynagrodzenie. Wnosić stąd można, że brak ich realizacji, na skalę powszechną (co zakładamy), nie wynika z czystej ignorancji lub kaprysu nauczycieli, lecz jest uwarunkowany systemowo. Wyrażmy to kolejną tezą.

T 4 – Nauczyciele nie dysponują skutecznymi środkami egzekwowania zasad szkolnych. Zatem, skoro nie mają narzędzi pozwalających wywiązywać się z powierzonych im obowiązków, obowiązki te są przez nich zaniedbywane.

Weryfikacja tez 1, 3 i 4 pozwoli przeprowadzić kilkustopniową diagnozę, w której wskazane zostaną ogniska zapalne, odpowiedzialne za stan szkoły, jaki został określony w intuicyjnie wystawianych na jej temat opiniach, przywołanych tytułami artykułów z prasy. By jednak nie poprzestać na owych intuicjach i szczątkowych opisach kondycji placówek oświatowych (mówimy o sferze objawów), które często przyjmują formę stereotypów, przedłożymy w naszej prezentacji materiał, który sferę objawów ukaże w sposób zobiektywizowany i w szerszej perspektywie ujmie omawianą instytucję. Chcąc zrealizować ten zamysł odwołamy się do wybranych elementów środowiska szkolnego i poddamy je opisowi. Wywiązując się z postawionego zadania dostarczymy jednocześnie materiał pozwalający zweryfikować tezę 2, która na etapie poszukiwania przyczyn „infekcji” może uzyskać jedynie pośrednie potwierdzenie lub odrzucenie.

Punktem wyjścia do podjętych analiz stała się kategoria wypromowana przez Durkheima. Należy jednak zaznaczyć, że nie tylko do niej będziemy się odwoływać w prezentowanym opracowaniu, ale także korzystać będziemy z proponowanej przez niego stylistyki interpretacyjnej. Ponadto, niezwykle przydatne okażą się tu koncepcje innego klasyka nauk społecznych – George'a Herberta Meada, którego przemyślenia w wielu miejscach ściśle korespondują i dopełniają idee Durkheimowskie.

Układ pracy wyznaczany jest zadaniami postawionymi do realizacji. Podstawą weryfikacji sformułowanych hipotez są badania socjologiczne przeprowadzone na reprezentatywnej grupie uczniów szkół białostockich. W rozdziale pierwszym czytelnik zostanie zaznajomiony z przebiegiem badań oraz z populacją młodzieży, która stanowiła źródło uzyskanej wiedzy. Tematem drugiego rozdziału będzie diagnoza szkolnego systemu normatywnego, przeprowadzona w oparciu o trzy elementy: 1) określenie stanu świadomości uczniów dotyczącej istnienia czytelnich norm postępowania w środowisku szkolnym, 2) ocenia działań wychowawczych, podejmowanych przez nauczycieli oraz 3) ocenia skuteczność środków wychowawczych, jakimi obecnie dysponują nauczyciele w placówkach oświatowych. W rozdziale trzecim przybliżymy kondycję środowiska szkolnego, uwzględniając wybrane aspekty relacji uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń. Materiał empiryczny omówiony w tych rozdziałach wymagać będzie syntezy, a także ujęcia w optyce wykraczającej poza ramy, jakie stwarza instytucja szkolna. Te zagadnienia znajdą swoje miejsce w zakończeniu.

## **Rozdział I**

### **OPIS BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY**

Podstawą prezentowanych wyników są przeprowadzone w kwietniu i maju 2005 roku, pod auspicjami Wydziału Spraw Społecznych Urzędu Miejskiego w Białymstoku badania, którymi objęto młodzież ponadpodstawowych szkół białostockich: od klasy drugiej gimnazjalnej do poziomu maturalnego włącznie. Określając próbę posłużono się warstwowym, wielostopniowym doбором. Podstawą wyróżnienia warstw były: 1) typy szkół (publiczne, niepubliczne), 2) rodzaje szkół (gimnazjum, liceum, technikum, liceum profilowane, zasadnicza szkoła zawodowa, 3) klasy występujące w wyszczególnionych rodzajach szkół. W efekcie obliczeń proporcjonalnie 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 czasie badań realizowanych w wytypowanych klasach posłużono się metodą audytoryjną. Odpowiednio przeszkoleni, niezwiązani z badanym środowiskiem ankieterzy, przeprowadzili dla młodzieży krótki instruktaż dotyczący wykonania zadania. Po wypełnieniu ankiet zostały one, w obecności uczniów, włożone do specjalnie przygotowanej koperty i zalakowane. Podczas badań w salach nie byli obecni ani nauczyciele ani inni pracownicy szkół. Zachowanie takich warunków miało zapewnić anonimowość, a przez to szczerłość udzielanych odpowiedzi.

W badaniach uczestniczyło 1600 uczniów. Część zwróconych ankiet nie była wypełniona w sposób kompletny. Zdarzały się także takie, które świadczyły o niepoważnym potraktowaniu narzędzia przez respondentów. Ze względu na te niedomagania 37 ankiet nie

zostało objętych analizą. Ostatecznie pozostało 1563 ankiety, które poddano obróbce statystycznej, korelacyjnej oraz interpretacyjnej.

W roku 2005 do szkół białostockich uczęszczało 51 540 uczniów. W szkołach podstawowych było 19 995, w gimnazjach 12 115, w szkołach ponadgimnazjalnych 19 430 oraz szkołach specjalnych 620<sup>1</sup>. Badaniem objęto młodzież gimnazjalną (z pominięciem klasy pierwszej) oraz ponadgimnazjalną (wszystkie klasy, łącznie z maturalnymi). Zatem grupa młodzieży poddana badaniom stanowiła około 5% całej interesującej nas populacji.

Uwzględniając płeć, w grupie ankietowanej młodzieży 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 (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%).

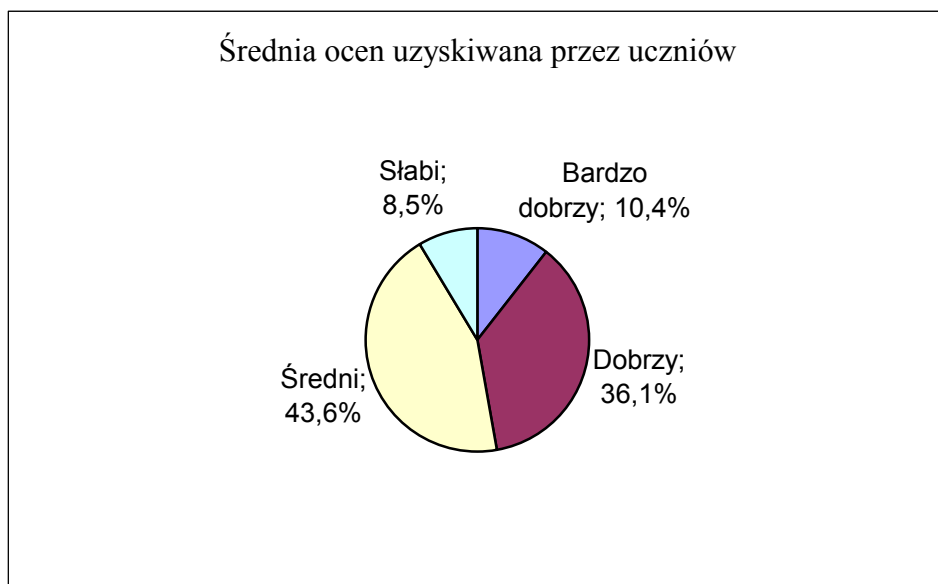
Ze względu na klasę udział uczniów w badaniach przedstawiał się w następujących wielkościach nominalnych oraz procentowych: Klasa II Gimnazjum 200 (12,8%), Klasa III Gimnazjum 194 (12,4%), Klasa I Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa II Szkoły Ponadpodstawowej 422 (27,0%), Klasa II Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa III Szkoły Ponadpodstawowej 308 (19,7%), Klasa III Szkoły Ponadgimnazjalnej lub Klasa IV Szkoły Ponadpodstawowej

---

<sup>1</sup> D. Szotko, Populacja dzieci i młodzieży uczących się w białostockich szkołach i ich problemy zdrowotne, w: J. Wieczorek-Łada, W. Jocz (red.), Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie, Białystok 2006, s. 17.

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 ze względu na uzyskiwane średnie oceny za osiągnięcia w nauce. Wyszczególniono cztery grupy: „bardzo dobrych” (uczniowie szóstkowi i piątkowi), „dobrych” (uczniowie czwórkowi), „średnich” (uczniowie trójkowi), „słabych” (uczniowie dwójkowi i jedynkowi).



W badanej próbie największą grupę młodzieży – 682 osoby (43,6%) stanowili uczniowie uzyskujący oceny średnie. Następną grupą pod względem wielkości byli 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.

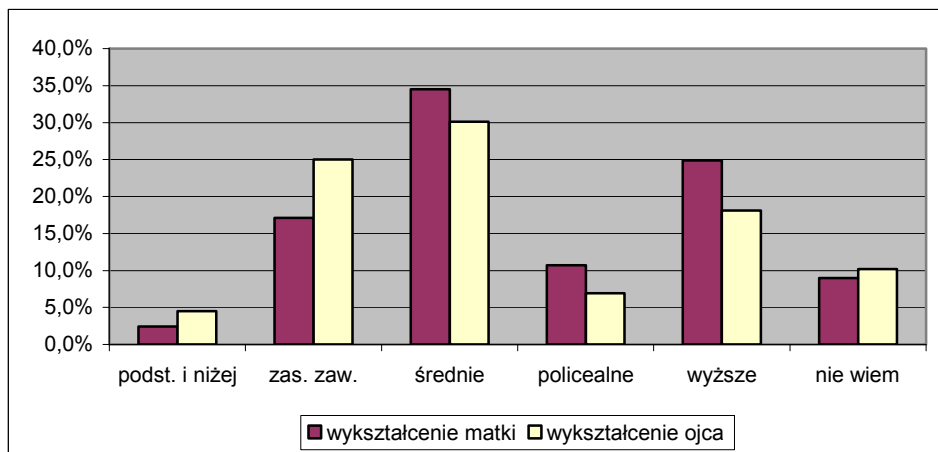


Warto także poświęcić kilka słów na omówienie sytuacji rodzinno-domowej badanej młodzieży. Kwestią wyjściową jest tutaj skład gospodarstwa domowego. W związku z tym zadano uczniom pytanie dotyczące osób zamieszkujących z nimi pod wspólnym dachem. Najczęściej wskazywani byli: matka – 92,6%, ojciec – 80,9%, 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, ze względu na rozpatrywane zagadnienia, sprawą jest także dzietność rodzin respondentów. Wśród badanej młodzieży było 9,4% jedynaków, 47,6% uczniów miało jednego brata lub siostrę. Dwoje rodzeństwa deklarowało 26,9% respondentów, a troje lub więcej – 15,7%. Zatem niemal połowa badanych uczniów pochodzi z rodzin dwudzielnych, 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 poniższe zestawienie: podstawowe lub niepełne podstawowe – 71 (4,5%), zasadnicze zawodowe – 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%).



Uzyskane wyniki świadczą, że struktura wykształcenia matek i ojców nie jest jednakowa. W jednej i drugiej grupie dominują osoby ze średnim wykształceniem, lecz drugą pozycję w każdej z grup zajmują inne kategorie. W grupie kobiet tę kategorię zajmują osoby z wyższym wykształceniem, u mężczyzn zaś osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym. Miejsca pozostałych kategorii odpowiadają sobie, co do rangi. Generalnie ujmując, poziom scholaryzacji matek jest wyższy niż ojców. Świadczy o tym niższy w porównaniu z grupą ojców procent matek z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym, a także wyższy ich procent z wykształceniem średnim, policealnym i wyższym.

Uwzględniając kapitał kulturowy 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 opinii respondentów, dotyczących oceny sytuacji materialnej ich rodzin. Uzyskano następujący rozkład odpowiedzi: swoją sytuację materialną jako „bardzo dobrą” oceniło 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. Waż-

ne zatem, jest przywołanie danych, które uwzględniać 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%.

Literatura socjologiczna podaje, że Białystok jest miastem pogranicza. Oznacza to między innymi, że na jego terenie spotyka się wyznawców różnych religii i obrządków. Biorąc pod uwagę ten czynnik, w szkołach białostockich w 2005 roku było: 1287 (82,3%) – katolików, 213 (13,6%) – prawosławnych, 10 (0,6%) – wyznawców innych religii, 53 (3,4%) – nie przyznających się do jakiegokolwiek wyznania. Uzyskany rozkład procentowy nie świadczy, że na badanym obszarze mamy do czynienia z mozaiką religijną. Można raczej powiedzieć, że jest to społeczność dwuwyznaniowa – katolicko-prawosławna o silnej dominacji katolików.

## Rozdział II

### SZKOLNY SYSTEM NORMATYWNY

Każda społeczność wytwarza sobie właściwy system normatywny. Przyczynia się on do wyłaniania wspólnego stanu świadomości zbiorowej, bez której nie można mówić o integracji zbiorowej, o jedności „ciała społecznego” zapewniającej jej członkom bezpieczne zadomowienie. To na bazie systemu normatywnego wytwarza się więź jednostki z grupą, wzmacnia się spójność i solidarność jej członków. Kształtuje on bowiem osobowości prospołeczne, które potrafią interesy społeczne przedkładać nad swoje interesy indywidualne. System normatywny pełni zatem nieodzowne funkcje socjalizacyjne, które decydują zarówno o kondycji społeczeństwa, jak i o samych jednostkach<sup>1</sup>.

Szkoła jest pierwszą instytucją, która działa na zasadach zobiektywizowanych, sformalizowanych i obejmujących w miarę jednolitym układem sił wychowawczych ogół populacji, w wieku najbardziej podatnym na kształtowanie formacji społecznej. Przyjrzyjmy się zatem kondycji systemu normatywnego, obowiązującego w placówkach oświatowych, co pozwoli wnieść o efektach ich funkcjonowania we wskazanych wymiarach (społecznym i indywidualnym).

Przeprowadzając diagnozę systemu normatywnego, obowiązującego w środowisku szkolnym, skupimy uwagę na trzech zagadnieniach: 1) na świadomości uczniów, dotyczącej istnienia czytelnich reguł postępowania w środowisku szkolnym, 2) na działaniach wychowawczych, prowadzonych przez nauczycieli, przyczyniających się do budowania tej świadomości, 3) na środkach wychowaw-

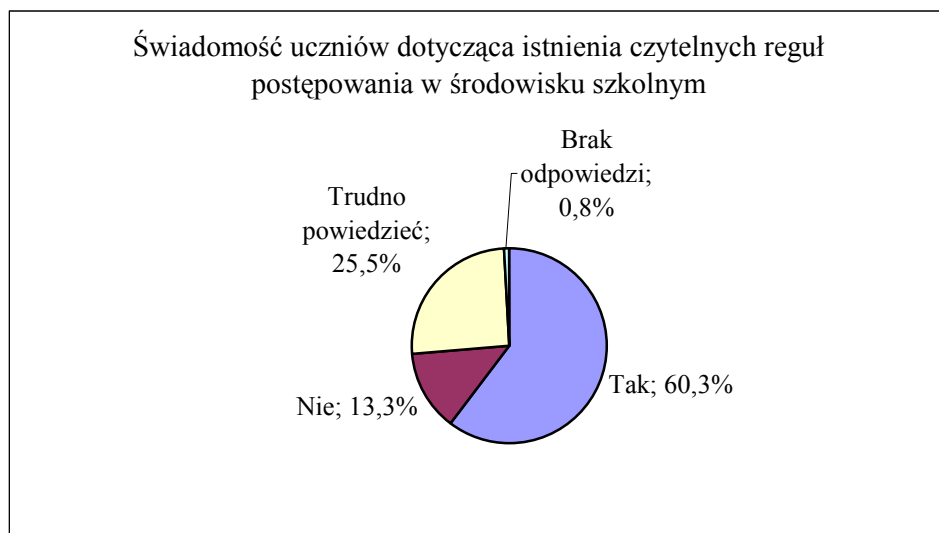
---

<sup>1</sup> E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 137-141.

czych, jakimi dysponuje szkoła w odniesieniu do zachowań niepożądanych.

### 2.1. ŚWIADOMOŚĆ UCZNIÓW DOTYCZĄCA ISTNIENIA CZYTELNYCH REGUŁ W SZKOLE

Kluczową kwestią w diagnozie systemu normatywnego, obowiązującego w placówkach oświatowych, jest uzyskanie wiedzy dotyczącej przeświadczenia uczniów o istnieniu jednoznacznych norm postępowania. Celem pozyskania takiej wiedzy, zadaliśmy młodzieży pytanie zmierzające bezpośrednio do sedna sprawy: „Czy w szkole, do której uczęszczasz, są czytelne reguły mówiące, co wolno i czego nie wolno uczniowi?” Rozkład odpowiedzi wypadł następująco:



Na postawione pytanie 60,3% respondentów udzieliło odpowiedzi pozytywnej, 13,3% negatywnej, natomiast pozostała część tj. 25,5% była niezdecydowana w postawionej kwestii, opowiadając się za kategorią „trudno powiedzieć”. Uzyskany w całej próbie wynik wskazuje, że świadomość istnienia reguł nie jest powszechna.

W socjologii przyjmuje się, że świadomość występowania jakiegoś faktu na poziomie 80% pozwala uznać go za oczywistość kulturową. Wynik 60%, gdyż taki odsetek uczniów spośród badanych nie ma wątpliwości, co do istnienia reguł szkolnych, jest o wiele niższy od tego pułapu, co wskazuje wyraźnie, że system norm społecznych w szkole nie jest zjawiskiem naturalnym.

Mamy zatem do czynienia z paradoksem: środowisko, które z założenia ma przyczyniać się do kształtowania zdolności jednostek do funkcjonowania w społeczeństwie porządkowanym przez system regulujących zasad, nie odwołuje się do praktyk socjalizacyjnych, które pozwalają nabyć te zdolności w sposób najpewniejszy. Oczywiście jest rzeczą, że stworzenie środowiska regulowanego przez normy i włączanie do niego jednostek, które w przyszłości będą musiały stawić czoła rzeczywistości kierującej się zasadami jest naturalną i najwłaściwszą drogą do pozyskania pożądanego postawy – postawy adaptującej się do rzeczywistości regulowanej. Środowisko szkolne, zorganizowane według określonych zasad, przysposabia jednostki w nim przebywające do odnoszenia tych zasad do siebie i podporządkowywania swoich zachowań do wymagań, jakie stawiają. Z badań wyraźnie wynika, że szkoła nie dysponuje silnym systemem norm (a zatem nie odwołuje się do podstawowego sposobu wychowawczego), który pozwalałyby realizować wspomniane cele.

Przyjrzyjmy się bliżej omawianej kwestii i ustalmy, czy istnieją jakieś zależności między kondycją systemu normatywnego, a zmiennymi niezależnymi. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że występują silne zależności między świadomością istnienia reguł w szkole a większością czynników natury środowiskowej, jak i indywidualnej. Spośród nich zostaną tu uwzględnione najbardziej charakterystyczne i zarazem podstawowe.

### 2.1.1. Typ szkoły a świadomość istnienia czytelnich reguł zachowania w środowisku szkolnym

Przemiany, jakie dokonały się w Polsce na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat, dotknęły także i szkolnictwo. Od strony instytucjonalnej polegały one m.in. na powstaniu całej gamy alternatywnych,

w stosunku do państwowych, typów placówek edukacyjnych. Ich pojawienie się łączy się nie tylko z odmienną etykietą czy ograniczonym do nich dostępem młodzieży, lecz także z różnymi jakościami, jakie im przysługują. Warto przyjrzeć się zatem czy owe różnice zauważane są w omawianym aspekcie.

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%

Między zmienną niezależną – typ szkoły, a zmienną zależną – ocena stanu normatywnego dokonana przez uczniów, nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 0,411$ ; Asymp. Sig. = 0,814). Rozkład procentowy wyników nieznacznie pokazuje, że młodzież z placówek niepublicznych 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 kategorii „Tak”), różnica między środowiskami wyniosła 3,6% na korzyść szkół niepublicznych, a w drugim (wskazania na kategorii „Nie”), 1,2% na korzyść szkół publicznych.

### 2.1.2. Rodzaj szkoły a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania w środowisku szkolnym

Spójrzmy jak kształtowały się odpowiedzi na pytanie o czytelność reguł, którym winni podporządkować się uczniowie, w zależności od rodzaju szkoły. 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).

	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 reguł w szkole ( $\chi^2 = 37,414$ ; Asymp. Sig. = 0,002). Najbardziej anomicznym środowiskiem, w ocenie respondentów, okazało się środowisko Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – tu „ostre” wskazania, tzn. wybierające odpowiedzi „Tak” i „Nie” pokazują, że mamy do czynienia ze środowiskiem o słabym systemie normatywnym. Do odczuwania istnienia w szkole wyraźnych norm postępowania przyznało się zaledwie 47,8% uczniów – najniższy odsetek uczniów wśród przebadanych szkół. Także uczniowie z tego samego rodzaju szkoły najczęściej wskazywali, że nie ma czytelnych reguł zachowań. Tak odpowiadających było 26,1% ankietowanych.

Na kolejnym miejscu uplasowało się Technikum po Gimnazjum. Tutaj jedynie połowa uczniów dostrzega istnienie czytelnych reguł, podczas gdy 15,6% nie dostrzega ich, a ponad  $\frac{1}{3}$  respondentów twierdzi, że trudno powiedzieć, czy istnieją wyraźne normy regulujące zachowania korzystających z placówek edukacyjnych.

Kolejną szkołą o najniższym poziomie rygorystyki norm, w odczuciu młodzieży, jest Technikum po Szkole Podstawowej: 52,1% ankietowanych potwierdza istnienie reguł w szkole, a nie podziela takiej opinii 18,8%. Odbywa się to za cenę większej liczby głosów świadczących o braku zdecydowania, co do funkcjonowania czytelnych 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 uczniów



ostatniej klasy, gdyż były to ostatnie roczniki idące starym systemem szkolnym, tj. bez poziomu gimnazjalnego; klas niższych po Szkole Podstawowej w tego rodzaju szkołach nie było. W ostatnich klasach szkoły rygoryzm z reguły maleje, tj. oczekiwania nauczycieli w stosunku do uczniów kończących edukację spadają. Prowadzone badania potwierdzają tę prawidłowość, o czym jeszcze będzie mowa.

Komentarza wymaga także, bardzo niski poziom rygoryzmu obserwowany w Technikum po Gimnazjum. Mniemać można, że na taki stan rzeczy ma wpływ dojscie 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 rygoryzmu normatywnego, to: Liceum Profilowane, Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum oraz Zasadnicza Szkoła Zawodowa. W Liceum Profilowanym blisko 70% uczniów uważa, że w szkole istnieją czytelne 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 tym rodzaju szkoły tylko 12,4% uczniów twierdzi, że nie ma czytelnych reguł postępowania. Następną szkołą o najwyższym poziomie rygoryzmu jest Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum. Wśród badanych za kategorią „tak” opowiedziało się  $\frac{2}{3}$ , 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 czytelnych 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.

### 2.1.3. Klasa a świadomość istnienia czytelnych reguł zachowania w środowisku szkolnym

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

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%

Między świadomością istnienia czytelnych reguł w szkole a klasą, do której uczęszczali respondenci, 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. Wśród tej samej grupy odsetek uczniów niedostrzegających istnienia takich norm wynosi 8,5%, i jest najniższy.

Również wyraźnie wyodrębnia się kategoria uczniów o najniższym poziomie rygorystyki. Okazali się nimi uczniowie klasy II Gimnazjum. Jedynie 54,0% spośród nich dostrzega istnienie czytelnych reguł w swoim środowisku. Jest to o 16% uczniów mniej, niż w gru-

pie opowiadających się za największym rygoryzmem. Także ta grupa badanych wskazuje najczęściej na brak czytelnych reguł w środowisku szkolnym – jest wśród nich aż 17,2% takich osób, czyli blisko 10% więcej niż wynosi najniższy z uzyskanych wyników. Pomimo, że jest to najmłodsza z przebadanych grup wiekowych, nie możemy jednak przyjąć, że im młodsze pokolenie, tym niższa świadomość istnienia czytelnych reguł szkolnych, gdyż wyniki, jakimi dysponujemy, nie pozwalają mówić o istnieniu takich prawidłowości.

Możemy jednak stwierdzić, że poczynając od II klasy Szkoły Ponadgimnazjalnej wzwyż zwiększa się odsetek uczniów, w których opinii słabnie przekonanie o istnieniu w ich szkole silnego porządku normatywnego. W tej kategorii wiekowej świadomość istnienia czytelnych norm 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.

Można tutaj postawić pytania: Czy zaobserwowana prawidłowość wynika z większej wrażliwości i większych oczekiwań uczniów starszych klas w stosunku do obowiązujących rygorów? Czy jest to efekt zwiększającej się swobody i dowolności w kreowaniu zachowań tej kategorii uczniów? Biorąc pod uwagę zachowania związane z sięganiem po wszelkiego typu używki, a także zachowania, powszechnie uznawane za niemieszczące się w kanonie ogólnie przyjętych i pożądaných, a które nasilają się wraz z przechodzeniem do starszych klas, pierwszą ewentualność należy wykluczyć. Można zatem uznać, że rygoryzm w środowisku szkolnym maleje wraz ze zbliżaniem się do ukończenia szkoły średniej.

Nie jest to zgodne z głooszonymi przez Roberta Dreebena stwierdzeniami, iż wraz z przechodzeniem do wyższych klas uczeń w coraz większym stopniu nabywa zdolności do postrzegania świata jako tego, który podporządkowany jest normom i coraz lepiej

w takim świecie potrafi się poruszać<sup>2</sup>. Głoszony przez angielskiego uczonego pogląd jest oczywisty, ale badana rzeczywistość zdaje się tłumaczyć, że reprezentuje on wyidealizowany obraz socjalizacji szkolnej.

Warto również zauważyć, że największą ambiwalencję, co do istnienia, bądź nie istnienia 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 by podejrzewać, że rzeczywistość, jaką stwarza nowe środowisko szkolne, związane z nowym miejscem nauki, jest jeszcze niezbadana przez młodzież, trudno im przeto na początku średniej szkoły zorientować się w istniejących oczekiwaniach grona nauczycielskiego. Ale czy zastana sytuacja nie świadczy także o słabej wydolności wychowawczej placówek oświatowych, skoro po blisko rocznej nauce w szkole uczeń nie ma jeszcze rozeznania, co do zasad w niej obowiązujących?

#### 2.1.4. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a świadomość istnienia czytelných reguł zachowania w środowisku szkolnym

W omówieniu należy także odnotować występowanie relacji między postrzeganiem porządku norm a samooceną uczniowską, choć między tymi zmiennymi nie występuje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 7,787$ ; Asym. Sig. = 0,254). Warto jednak o nich wspomnieć ze względu na zarysowujące się prawidłowości. W badaniach przyjęto następującą skalę samooceny: uczeń „bardzo dobry” – szóstkowy i piątkowy, uczeń „dobry” – czwórkowy, uczeń „średni” trójkowy, uczeń „słaby” – dwójkowy i jedynkowy.

---

<sup>2</sup> Por. W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, tłum. K. Kraszewski, WSiP, Warszawa 2000, s. 22-24.

Czytelność 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 zestawienia wyraźnie widać, 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%, 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 rygoryzmu, podążającym za lepszymi uczniami, świadczy również i opowiedzenie się za kategorią wskazującą na brak zasad obowiązujących w środowisku społecznym. Im słabsi uczniowie, tym więcej obserwujemy wskazań stwierdzających, że nie ma czytelnych reguł postępowania w szkole. Kategoria odpowiadająca pogładowi dotyczącemu braku reguł była wybierana 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 najslabsza. Różnica między skrajnymi wynikami wynosiła niespełna 5 punktów procentowych.

## 2.2. DZIAŁANIA WYCHOWAWCZE NAUCZYCIELI

Działania wychowawcze funkcjonują w oparciu o system normatywny. Świadomość istnienia norm mówiących, co wolno i czego

nie wolno robić w szkole nie jest wpisana w naturę ucznia. Nie budzi się ona także przez sam zapis określonych reguł w kodeksie postępowania. By się pojawiła, tj. by uczniowie mieli rozeznanie w obowiązkach, jakie ich dotyczą oraz w regułach, do których winni się dostosować, niezbędne jest włączenie tych regulacji w bieg codziennej praktyki szkolnej. Dokonuje się to przez: zwracanie uczniom uwagi, gdy popełniają jakieś wykroczenia, napomnienie, gdy ich zachowania w stosunku do osób, jak i przedmiotów martwych nie mieszczą się w uznanych standardach, wskazywanie priorytetów będących gwarantem właściwych wyborów itp. W ten sposób buduje się w uczniach przekonanie, że w przestrzeni społecznej istnieją zasady określające to, co mieści się w dozwolonych granicach, a co nie.

Zestawienie pytania dotyczącego istnienia w szkole czytelnych norm zachowań z pytaniem o konsekwencję w działaniach wychowawczych nauczycieli dostarcza wyraźnych dowodów świadczących, że wyżej przywołane opinie są trafne. Między wskazanymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 252,065$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Czytelność reguł szkolnych	Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli				Średnia
	Wszyscy	Prawie wszyscy	Niektórzy	Nie ma takich	
Tak	86,3%	75,3%	47,3%	31,0%	61,0%
Nie	4,4%	4,7%	18,1%	46,0%	13,4%
Trudno powiedzieć	9,4%	20,0%	34,5%	23,0%	25,6%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Śledząc uzyskane wyniki zauważa się prawidłowość świadczącą, że wraz ze wzrostem przekonania uczniów o angażowaniu się nauczycieli w działania wychowawcze rośnie procent respondentów potwierdzających fakt istnienia czytelnych norm określających, co wolno i czego nie wolno w szkole. Istnienie czytelnych reguł zachowania w szkole deklaruje 86,3% uczniów, w których opinii nauczyciele konsekwentnie angażują się w proces wychowawczy; 75,3% uczniów deklarujących, że takie zaangażowanie wykazują „prawie wszyscy nauczyciele”; 47,3% badanych twierdzących, że tylko niektórzy włączają się w pracę wychowawczą (przy tym wskazaniu na-

stąpił skok o blisko 30 punktów procentowych w stosunku do poprzedniego wyniku) i tylko 31,0% zajmuje stanowisko, że nie ma nauczycieli interweniujących w sytuacjach uczniowskich „wybryków”. Zatem przekonanie o istnieniu czytelnych reguł zachowania w szkole sukcesywnie spada wraz z przekonaniem o nieangażowaniu się nauczycieli (jako środowiska) w proces wychowania swoich podopiecznych. Różnica między skrajnymi opcjami wyniosła ponad 55 punktów procentowych.

Powyższą tendencję potwierdzają także odpowiedzi świadczące o nieistnieniu czytelnych reguł skorelowane z przekonaniem o konsekwentnej pracy wychowawczej nauczycieli. Wśród ankietowanych wskazujących na brak czytelnych reguł w środowisku szkolnym było 4,4% uczniów deklarujących pełne zaangażowanie nauczycieli w proces wychowawczy, 4,7% twierdzących, że „prawie wszyscy” nauczyciele włączają się w proces wychowania w szkole, 18,1% uznających, że tylko „niektórzy” podejmują takie starania, i aż 46,0% tych, którzy nie dostrzegali skonsolidowanego zaangażowania środowiska nauczycieli.

Przedłożone wyniki jednoznacznie świadczą, że poczucie funkcjonowania systemu normatywnego regulującego przestrzeń działań społecznych w znacznym stopniu dokonuje się podczas socjalizacji, przebiegającej w oparciu o bezpośredni kontakt między wychowawcą a podopiecznym. To napominanie, zwracanie uwagi, wskazywanie właściwych sposobów postępowania, ganienia tego, co jest niewłaściwe, docenianie zachowań pożądaných itp. sprawia, że budzi się świadomość obowiązywania porządku normatywnego w świecie społecznym; sprawia, że przy pełnej konsolidacji środowiska (a nie wysiłkach pojedynczych osób) powstaje przeświadczenie – mówiąc słowami Meada – uogólnionego innego<sup>3</sup>, tj. przekonanie, że światem rządzą ogólnie akceptowane zasady, że nie ma w nim dowolności i samowoli, że spontaniczność została zamknięta w określone ramy kanalizujące jej wybuchy i nieprzewidywalne ekspresje.

---

<sup>3</sup> G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, The University of Chicago Press, Illinois, Chicago 1955, s. 159-162; G. H. Mead, *The Genesis of the Self and Social Control*, “International Journal of Ethics” 1925, t. 35, s. 269.

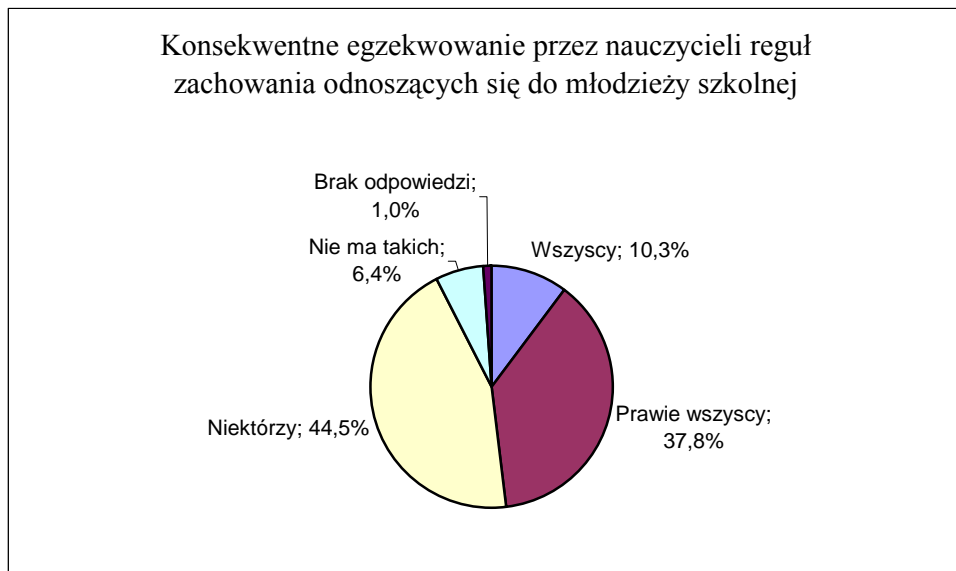
Wspomniane poczucie wzmacniać się może jedynie wówczas, gdy przekaz o istnieniu systemu norm będzie podejmowany przez wszystkich wychowawców, kiedy każda, bez wyjątku, dorosła osoba na terenie placówek oświatowych będzie swoją postawą niosła informacje o obowiązującym zestawie zasad. Można się spodziewać, że młodzież, pozostając w kręgu oddziaływania takich bodźców, będzie korygować i ustawiać swoje zachowania zgodnie z funkcjonującymi w ich środowiskach regułami. Oczekiwania, jakie z nimi wiążą inni członkowie społeczeństwa, będą spełniane i w ten sposób będzie kontynuowany obowiązujący porządek świata. W takich okolicznościach dochodzi do poskromienia instynktów, a także podporządkowywania interesów indywidualnych na rzecz interesu społecznego. Można powiedzieć za Durkheimem, że wówczas świadomość zbiorowa zdominuje świadomość indywidualną, co jest gwarantem silnego społeczeństwa, ale także i silnej jednostki.

Należy raz jeszcze podkreślić, że uzyskanie pożądanego skutku nie jest możliwe, gdy tylko nieliczni nauczyciele dbają o respektowanie systemu zasad. By utwierdzić uczniów w przekonaniu o istnieniu określonego porządku, niezbędna jest konsolidacja wszystkich osób, odpowiedzialnych za wychowanie w szkole. Jeśli tylko ich część będzie czuwała nad respektowaniem przez młodzież porządku (budziła poczucie obowiązywania norm), a inni nie będą podejmować w tym względzie żadnych działań, uczeń postawiony zostanie w sytuacji ambiwalencji – nie będzie mógł odpowiedzieć jednoznacznie, czy w środowisku, w którym przebywa, istnieją wyraźne rygory postępowania, czy też nie. Ambiwalencja ta będzie się przejawiać w odczuciu niepewności wyrażanym w formule „może są normy regulujące zachowania uczniów w szkole, a może ich nie ma”. Odnosząc tę opinię do siebie uczniowie odczytają ją następująco: „Nie wiem, czy właśnie to, moje zachowanie, jest poprawne czy naganne”.

W związku z wystąpieniem wyżej wskazanej zależności uznaliśmy za niezbędne zapytanie respondentów, czy nauczyciele, jako zbiorowość odpowiedzialna za kształtowanie osobowości uczniów w szkole, konsekwentnie czuwają nad budzeniem przekonania o istnieniu ładu w placówkach edukacyjnych. Na pytanie: „Czy nauczy-



ciele w Twojej szkole konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł?”, uzyskaliśmy następujące odpowiedzi:



Za tym, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem norm opowiedziało się 10,3% przebadanej 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 dają świadectwo konieczności podporządkowywania się regułom – taką opinię podzielało 44,5% uczniów. Natomiast najmniejsza ich grupa opowiedziała się za opcją mówiącą, że nie ma nauczycieli, którzy nie świadczyliby o istnieniu regulacji szkolnych – było ich 6,4%.

Zastosowane kategorie można skumulować w dwie grupy. Jedną stanowią kategorie „wszyscy” i „prawie wszyscy”. Opowiedzenie się za takim poglądem świadczy o istnieniu środowiska o dużym poziomie rygorystyki, tj. takiego, w którym jest duża dbałość o zachowanie ładu szkolnego, a tym samym o kształtowanie osobowości umiejących podporządkować się prawom i zasadom społecznym. Druga grupa obejmuje kategorie „niektórzy” i „nie ma takich”. Oddanie głosu na jedną z nich wskazuje, że mamy do czynienia ze śro-

dowiskiem 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 istniejące konwencje i dawać upust swej wybujałej wyobraźni, która wzmacnia się w środowisku rówieśniczym. Tę tendencję przenosić będą także na teren pozaszkolnych aktywności. Możemy powiedzieć, że w placówkach edukacyjnych, w których występują takie warunki, istnieją środowiska o znacznym poziomie anomizacji.

Jeśli przyjąć zaproponowane kryteria to okazuje się, że generalnie w białostockich szkołach z równą siłą występują obie, wyżej opisane, 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 postawy w stosunku do systemów normatywnych. Efekt jest taki, że uczniowie nie potrafią jednoznacznie wskazać, gdzie kończy się strefa zachowań dozwolonych, a zaczyna strefa zachowań, które już nie są dopuszczane. Wygląda to w sposób następujący: jeśli w praktyce jedynie część nauczycieli zwraca w szkole uwagę na niedopuszczalne używanie wulgarnych słów, podczas gdy pozostali spotykając się z takim zachowaniem nie reagują na nie w żaden sposób, to uczeń nie ma pewności, czy tak na prawdę może, czy nie może w środowisku szkolnym ich stosować. Wówczas napomnienia tłumaczyć może sobie, efektem złego humoru lub kaprysu nauczyciela. Wzorce telewizyjne i te funkcjonujące w środowiskach rówieśniczych, osiedlowych, rodzinnych itp., w których zadomowiły się wulgaryzmy językowe wzmacniają tę niepewność.

W konsekwencji – jak wykazały przeprowadzone badania 70% respondentów twierdzi, że „używanie wulgarnych słów” jest zachowaniem, spotykanym w szkole „często” i „bardzo często”, co świad-

czy, że nie jest dla uczniów rzeczą oczywistą, że nie powinni używać niecenzuralnego słownictwa. Posługiwanie się w środowisku szkolnym językiem wulgarnym staje się rzeczą wręcz naturalną. Wspomniane 70% niewiele już dzieli od oczywistości kulturowej. Łatwo można to zauważyć w konkretnych sytuacjach, gdy skierowana do ucznia uwaga stwierdzająca, że jego wypowiedzi odbiegają od przyjętej normy, budzi jego zaskoczenie i zdziwienie.

Należy wyraźnie podkreślić, że wspomniany wskaźnik konsekwencji w działaniach nauczycielskich jest miernikiem realizowania przez nich jednego z podstawowych zadań placówek oświatowych, jakim jest wychowywanie. Wyżej przytoczone opinie świadczą, że w praktyce szkoła zaniedbuje obowiązek kształtowania osobowości swoich podopiecznych i nie wywiązuje się z realizowania celu wychowawczego.

### 2.2.1. Typ szkoły a działania wychowawcze nauczycieli

Zobaczmy, jak przedstawiają się opinie w sprawie konsekwentnego działania nauczycieli występujących w roli wychowawców (czytaj: strażników systemów normatywnych), w zależności od wybranych zmiennych. Na początek weźmy pod uwagę typ szkoły, do których uczęszczają odpowiadający. W tym przypadku  $\chi^2$  wynosił 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%

Największa różnica w odpowiedziach uczniów wyszczególnionych typów szkół, dotyczyła wskazań mówiących, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem istniejących reguł. W szkołach publicznych za istnieniem takiego stanu rzeczy opowie-

działo się 9,6% respondentów, w niepublicznych natomiast 23,5%. Jest to różnica sięgająca blisko 14%. Zatem starania wychowawcze nauczycieli wyraźnie różnią się w zależności od typu szkoły. W tym względzie korzystniej wypadają nauczyciele ze szkół niepublicznych.

Jeśli natomiast połączymy kategorie „wszyscy” i „prawie wszyscy” to w szkołach publicznych 48,1% uczniów opowiedziało się za konsekwentnym działaniem nauczycieli w kwestiach wychowawczych, w szkołach niepublicznych natomiast – 56,8%. Zatem zaangażowanie w proces wychowawczy nauczycieli szkół niepublicznych jest większe niż nauczycieli szkół publicznych o blisko 9 punktów procentowych.

### 2.2.2. Rodzaj szkoły a działania wychowawcze nauczycieli

Zobaczymy, jak w zależności od rodzaju szkoły, przedstawiają się opinie młodzieży dotyczące konsekwentnego działania nauczycieli w sprawie przestrzegania przez uczniów istniejących reguł. Między wskazanymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2$  wyniósł 37,414, a Asymp. Sig. – 0,002).

	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).

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 ponad 10% wskazaniem, były odpowiednio: Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum – 9,7% 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 by powiedzieć, że mamy tam do czynienia ze środowiskami ambiwalentnymi.

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.

Należy stwierdzić, że warunki wychowawcze istniejące w tych placówkach w najmniejszym stopniu przyczyniają się do wzbudzania postaw prospołecznych wśród wychowanków. Uczniowie opuszczający takie szkoły mają stosunkowo niewielkie dyspozycje przystosowania się do porządków normatywnych. Wykazywać również będą znaczne trudności asymilacyjne, szczególnie w środowiskach o dużym stopniu restrykcyjności. Także ta sama kategoria uczniów w największym stopniu narażona jest na niepowodzenia osobiste w swoim życiu. Nieumiejętność wchodzenia w trwałe wspólnotowe więzi skłaniać ich będzie do poszukiwania różnych form substytutów, mających rekompensować niedobory tych naturalnych potrzeb.

### 2.2.3. Klasa a działania wychowawcze nauczycieli

Warto wspomnieć jeszcze o zależności między przynależnością respondentów do określonej klasy szkolnej a ich opinią na temat

konsekwentnego czuwania nauczycieli nad przestrzeganiem przez młodzież istniejących reguł szkolnych.

Konsekwencja w działaniach nauczycieli	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Wszyscy	10,6%	12,9%	9,2%	14,3%	8,2%	6,2%	10,5%
Prawie wszyscy	40,4%	36,6%	37,7%	41,6%	34,3%	39,2%	38,1%
Niektórzy	38,9%	45,4%	47,3%	38,0%	51,1%	49,5%	45,1%
Nie ma takich	10,1%	5,2%	5,8%	6,2%	6,4%	5,2%	6,4%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Celem większej czytelności uwzględnijmy w interpretacji jedynie kategorie skumulowane. Biorąc pod uwagę klasę respondentów i ich opinie w sprawie konsekwentnych działań wychowawczych nauczycieli nie zauważamy jednej prawidłowości. Rysują się natomiast dwa wyraźne kontinua. Jedno przedstawia spadek przekonania o staraniach wychowawczych nauczycieli i przebiega od klasy II Gimnazjum, przez Klasę III Gimnazjum po Klasę I Ponadgimnazjalną. Opowiadający się za tym, że „wszyscy” i „prawie wszyscy” nauczyciele są konsekwentni w utrzymywaniu rygorów wychowawczych, stanowili odpowiednio: 51,0%, 49,5%, 46,9%. Zatem im bliżej ukończenia Szkoły Gimnazjalnej, tym opinia potwierdzająca powszechne starania wychowawcze nauczycieli jest rzadziej podzielana. Wskaźnik ten jest jeszcze niższy w Klasie I Szkoły Ponadgimnazjalnej. Narzuca się tutaj następująca interpretacja: albo gimnazjalne rozprężenie nie zostało jeszcze wyhamowane w I klasie nowej szkoły (tj. mimo podejmowanych działań wychowawczych uczniowie wykazują małą wrażliwość na stosowane praktyki), albo nauczyciele rzeczywiście zaniedbują swoją pracę wychowawczą (tj. nie dbają o utrzymanie rygorów zachowań wśród swoich podopiecznych). Wydaje się, że bardziej trafne jest pierwsze przypuszczenie, gdyż już w II Klasie Szkoły Ponadgimnazjalnej wyraźnie wzrasta procent odpowiedzi świadczących o istnieniu działań wychowaw-

czych. Obserwujemy skok ponad 8%, co sprawia, że poziom takich odpowiedzi jest wyższy niż w klasie II Gimnazjum, a zatem wśród najmłodszej grupy respondentów. Zaraz jednak w kolejnych klasach, tj. w III i IV Ponadgimnazjalnej (przypomnijmy, że w jednej i drugiej grupie znajdują się klasy maturzystów) ponownie spada procent udzielających podobnej odpowiedzi. Odpowiednio wynosi on 42,5% i 45,4%.

Ogólna prawidłowość wskazuje, że im bliżej ukończenia edukacji na każdym z przebadanych poziomów (gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym), tym mniejszy jest procent tych, którzy dostrzegają starania wychowawcze nauczycieli.

#### 2.2.4. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a działania wychowawcze nauczycieli

Spójrzmy, jak wyglądają działania wychowawcze nauczycieli w oczach uczniów w zależności od uzyskiwanych przez nich ocen. Wskaźniki świadczą, iż między wyszczególnionymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 27,368$ ; Asymp. Sig. = 0,001).

Konsekwencja w działaniach nauczycieli	Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Wszyscy	9,3%	12,3%	9,0%	8,6%	10,2%
Prawie wszyscy	46,9%	40,7%	36,2%	30,5%	38,5%
Niektórzy	35,8%	43,3%	47,5%	50,0%	44,9%
Nie ma takich	8,0%	3,7%	7,2%	10,9%	6,3%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Między uczniami o różnym statusie ze względu na uzyskiwane oceny w szkole, a postrzeganiem działań wychowawczych nauczycieli rysują się wyraźne tendencje. Im wyższe oceny uzyskują uczniowie, tym częściej dostrzegają starania nauczycieli w kształtowaniu skłonności wychowanków do respektowania obowiązujących norm i analogicznie, im niższe oceny uzyskują tym słabiej w ich oczach wypada ocena pracy wychowawczej nauczycieli. Po kumulacji odpowiedzi „wszyscy” i „prawie wszyscy” nauczyciele

podejmują starania wychowawcze poszczególne grupy uczniów od-  
dały następującą liczbę głosów: „bardzo dobrzy” – 56,2%, „dobrzy”  
– 53,0%, „średni” – 45,2%, „słabi” – 39,1%. Rozpiętość między  
grupami uczniów o skrajnych walorach „bardzo dobrzy” i „słabi”  
wyniosła 17 punktów procentowych.

### 2.3. SZKOLNE ŚRODKI WYCHOWAWCZE ZAPOBIEGAJĄCE ZA- CHOWANIOM NIEPOŻĄDANYM

Wcześniejsze stwierdzenie mówiące, że w szkołach białostoc-  
kich nie ma rygorystyki wychowawczej, który mógłby zapewnić  
odpowiednie, tj. zdrowe wychowanie młodzieży, nasuwa kilka py-  
tań: Skąd bierze się u nauczycieli brak konsekwencji w reagowaniu  
na naganne zachowania uczniów? Z czego wynika znaczny brak  
dbałości o utrzymanie dyscypliny w szkole?

Zapewne można by przytoczyć wiele rozwiązań z całym zesta-  
wem czynników, rzutujących na istniejący stan rzeczy. Jednej,  
z bardziej wiarygodnych odpowiedzi da się udzielić w oparciu  
o diagnozę stanu środków, jakimi dysponują nauczyciele w po-  
wstrzymywaniu niepożądanych zachowań uczniów. Brak skutecz-  
nych narzędzi jest niejednokrotnie przyczyną zaniechania niezbe-  
dnych praktyk wychowawczych. W związku z powyższym zadaliśmy  
uczniom pytanie: „Czy w Twojej szkole są skuteczne środki” mogą-  
ce powstrzymać uczniów przed różnego typu zachowaniami, które  
generalnie przyjęte są za niepożądane?

Wskazano ankietowanym osiem „popularnych” wśród młodzie-  
ży zachowań, które jednak nie powinny mieć miejsca w placówkach  
oświatowych, celem określenia, czy istnieją w szkole skuteczne  
środki przeciwdziałania ich występowaniu. Wyszczególniono: pale-  
nie papierosów, picie alkoholu, używanie narkotyków, agresja  
w szkole, przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji, stosowanie prze-  
mocy wśród uczniów, wyłudzenie pieniędzy, używanie wulgarnych  
słów. Do każdego zachowania respondenci mieli przyporządkować  
ocenę środków zaradczych. Ustalono kategorie: „są skuteczne”, „są  
mało skuteczne”, „nie są skuteczne”. Uzyskane odpowiedzi prezen-  
tuje poniższa tabela:



Skuteczność szkolnych środków wychowawczych				
Wyszczególnienie	Są skuteczne	Są mało skuteczne	Nie są skuteczne	Razem
Palenie papierosów	8,1%	38,8%	53,0%	100%
Picie alkoholu	22,4%	36,8%	39,9%	100%
Używanie narkotyków	29,2%	34,8%	34,2%	100%
Agresja w szkole	30,3%	41,1%	27,6%	100%
Przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji	20,2%	50,1%	28,8%	100%
Stosowanie przemocy wśród uczniów	33,2%	41,7%	23,3%	100%
Wyłudzenie pieniędzy	41,5%	34,0%	21,8%	100%
Używanie wulgarnych słów	11,0 %	35,3%	52,8%	100%

Wskazując zachowania, na które nie ma skutecznych środków zaradczych w szkole, młodzież wymieniała: palenie papierosów – 53,0% i używanie wulgarnych słów – 52,8%. Wyprzedziły one o 13% kolejne niewłaściwe w placówkach edukacyjnych zachowanie – picie alkoholu, które stało się przedmiotem wyboru 39,9% uczniów. Najmniej wskazań w tej kategorii uzyskały zachowania: wyłudzenie pieniędzy – 21,8% i stosowanie przemocy wśród uczniów – 23,3%.

Nieefektywne w hamowaniu niepożądanych zachowań są nie tylko środki określane jako nieskuteczne, ale także środki postrzegane jako „mało skuteczne”. „Mała skuteczność” oznacza, że nie realizują one celów, do których zostały przeznaczone, tj., że mimo ich stosowania zachowania, które miały być ograniczane bądź całkowicie wyeliminowane z praktyk uczniów, ciągle mają miejsce w środowisku szkolnym, a uczniowie nic nie robią sobie z ich istnienia i odwoływania się nauczycieli do nich.

Łącząc kategorię „nie są skuteczne” i „są mało skuteczne” oraz traktując je wspólnie jako ocenę stosowanych środków, mających powstrzymać zachowania niepożądane w placówkach oświatowych otrzymamy interesującą ocenę skuteczności środków, którymi dysponuje nauczyciel celem powstrzymywania nagannych zachowań w szkole.

Przedłożoną badanym uczniom listę niepożądanych, w miejscu nauki, zachowań można uporządkować według działań nie skierowanych bezpośrednio na innych oraz takich, które w bezpośredni

sposób odnoszą się do innych jednostek. Z grupy pierwszej, jako zdecydowanie najbardziej bezkarne działanie wyróżnia się palenie papierosów – 91,8% respondentów uznaje nieskuteczność prewencyjnych działań wychowawców. Taka deklaracja oznacza, że szkoła jest praktycznie bezradna w ograniczaniu tego procederu, i co więcej jest miejscem, w którym młodzież niepaląca może z łatwością wpaść w nałóg palenia. Także wysoki procent wskazań uzyskało stanowisko, że szkoła nie ma narzędzi powstrzymujących przed „piciem alkoholu” – 76,7% i „używaniem narkotyków” – 69,0%. Uzyskane wyniki dowodzą, że szkoła jako instytucja ponosi fiasko w sferze tworzenia środowiska sprzyjającego zdrowiu fizycznemu uczniów, a także w procesie kształtowania prawidłowych postaw moralnych – co jest istotniejsze z punktu widzenia działań pedagogicznych.

W drugiej grupie zachowań najbardziej bezkarnych znalazło się – „używanie wulgarnych słów” – 88,1% odpowiedzi. Ta liczba oddanych głosów świadczy o niewydolności środowiska szkolnego w kreowaniu kultury słowa, a także, co jest z tym ściśle związane, kultury bycia. Spoglądając na to zagadnienie z innej strony można powiedzieć, że środowisko szkolne daje szansę rozwoju zwulgaryzowanej osobowości. Odwołując się do wyniku z tych samych badań, zgodnie, z którym 70% ankietowanych twierdzi, że w szkole „często” i „bardzo często” używa się niecenzuralnego słownictwa, okazuje się, że ta szansa jest skutecznie wykorzystywana.

Następny typ bezkarnych zachowań to „przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji”. Tę kategorię wskazało 78,9% respondentów. Przy tak wysokim wyniku można spytać: jak możliwe jest prowadzenie działań edukacyjnych w środowisku, w którym praktycznie nie dysponuje się środkami zachowania dyscypliny na zajęciach? Uzyskana opinia uczniów świadczy, że to głównie ich dobra wola pozwala nauczycielom cokolwiek konstruktywnego w klasie zrealizować. Spoglądając na to zagadnienie z innej strony należy stwierdzić, że brak narzędzi dyscyplinujących młodzież skazuje, w znacznej mierze, wszelkie działania pedagogiczne na niepowodzenie, i co jest szczególnie istotne, nie daje podstaw do budowania autorytetu nauczyciela, bez którego nie ma skutecznego wychowania ani kształcenia.

W ten sposób koło się zamyka: brak narzędzi wychowawczych – brak autorytetu; brak autorytetu – brak skuteczności działania.

Owa skuteczność nie dotyczy jedynie kształtowania formacji osobowościowej, ale także i formacji intelektualnej. Szkoła przestaje uczyć, a staje się miejscem przebywania. Efektywne nabywanie wiedzy dokonuje się więc w domu, bądź podczas sownie opłacanych korepetycji. Należy także pamiętać, że brak skutecznych środków wychowawczych prowadzi do przyjmowania przez nauczycieli strategii przeczekania, spadku ich aktywności i kreatywności. Opuszcza ich chęć do działania.

Kolejną zbadaną kwestią był stosunek uczniów względem zachowań agresywnych. Wysoki wskaźnik respondentów potwierdzających istnienie agresji w szkole – 68,7% świadczy o niemocy instytucji oświatowych wobec tych zachowań. W placówkach edukacyjnych powstały zatem warunki, w których uczeń nie może czuć się bezpiecznie, gdyż z dużym prawdopodobieństwem może stać się przedmiotem przemocy.

Już ta krótka prezentacja oceny szkolnych środków, mających na celu powstrzymanie niepożądanych zachowań uczniów, dokonana przez ankietowanych, może budzić zdecydowane wątpliwości, czy szkoła realizuje cele wychowawcze. W obliczu uzyskanych wyników wspomnianie o tej funkcji jest czystą ironią; lansowaniem hasła, które dzisiaj straciło na aktualności. Niedysponowanie przez nauczycieli środkami wychowawczymi sprawia, że placówki edukacyjne przekształcają się w środowiska działające na zasadach żywiołu, w których ustalanie reguł działania odbywa się na drodze pozaformalnej.

Spoglądając na to nieco z innej strony można stwierdzić, że uczeń w środowisku szkolnym jest praktycznie bezkarny: to on wybiera reguły, a nie podporządkowuje się regułom mu narzucanym, to on dyktuje warunki, a nie dostosowuje się do nich. Ten absurdalny, z perspektywy placówki, o której mówimy, fakt jest tym bardziej niepokojący, że nie dzieje się poza świadomością samych uczniów. Młodzież w pełni zdaje sobie sprawę z istniejącej sytuacji.

Poddamy bliższej analizie ocenę skuteczności środków, jakimi dysponuje szkoła względem wybranych zachowań uczniów uznawanych za niepożądane. Niech będą to najbardziej reprezentatywne z typów działań przedstawionych w wyżej zamieszczonej tabeli: pa-

lenie papierosów, używanie wulgarnych słów, przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji.

2.3.1. Ocena zaradczych środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

2.3.1.1. Typ szkoły a ocena środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

Uzyskane wskaźniki świadczą, że między wyszczególnionymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 43,423$ , a Asymp. Sign. = 0,000).

Skuteczność środków wychowawczych	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Są skuteczne	7,1%	27,5%	8,1%
Są mało skuteczne	38,9%	36,3%	38,7%
Nie są skuteczne	54,0%	36,3%	53,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Największa rozbieżność w ocenie środków przeciwdziałających paleniu papierosów wystąpiła przy odpowiedziach stwierdzających ich skuteczność. Jedynie 7,1% uczniów szkół publicznych stwierdziło, że szkolne środki przeciwdziałania zjawisku palenia są skuteczne, podczas gdy w szkołach niepublicznych odsetek ten stanowił 27,5. Różnica wyniosła więc ponad 20 punktów procentowych. Podobną dysproporcję między skutecznością zaradczych środków a typami szkół dostrzegamy uwzględniając kategorię „nie są skuteczne”. Wskazało na nią 54,0% uczniów szkół publicznych i odpowiednio 36,3% uczniów szkół niepublicznych. Zatem w opinii respondentów, szkoły niepubliczne dysponują zdecydowanie efektywniejszymi, niż szkoły publiczne środkami wpływania na zachowania podopiecznych w omawianym względzie.

2.3.1.2. Rodzaj szkoły a ocena środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do łamania zakazu palenia

Skuteczność środków wychowawczych	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Są skuteczne	9,2%	5,8%	8,7%	13,9%	12,2%	7,3%	10,2%	9,6%	8,1%
Są mało skuteczne	39,6%	36,9%	17,4%	37,6%	44,9%	39,9%	38,8%	48,1%	38,8%
Nie są skuteczne	51,2%	57,3%	73,9%	48,5%	42,9%	52,7%	51,0%	42,3%	53,1%
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 oceną skuteczności środków wychowawczych, będących w dyspozycji nauczyciela w celu zapobiegania paleniu papierosów, a typem szkoły nie istnieje zależność istotna statystycznie. Zauważa się jednak wyraźne zróżnicowanie w rozkładzie procentowym uzyskanych wyników. Generalnie rzecz ujmując, uczniowie bardzo słabo oceniają skuteczność środków zapobiegających paleniu w szkołach, choć można zauważyć rodzaje szkół, które szczególnie wyróżniają się w tej ocenie. Najniższe noty tej skuteczności wystawili uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej. Za skutecznością środków przeciwdziałających paleniu opowiedziało się 8,7% uczniów, co jest wynikiem zbliżonym do średniej w tej kategorii odpowiedzi, choć o 3 punkty procentowe wyższym od najniższego wyniku. Jednocześnie przy kategorii „mało skuteczne” było 17,4% takich uczniów, co jest wynikiem o 20% niższym od średniej i o ponad 30% niższym od najwyższego w tej kategorii wyniku, jaki uzyskali uczniowie Technikum po ZSZ – 48,1%. Jednocześnie negatywnie oceniło możliwości wychowawcze instytucji oświatowych w omawianym zakresie aż 73,9% uczniów tych szkół wybierając kategorię: „środki wychowawcze szkoły nie są skuteczne”. W rezultacie był to wynik o 20 punktów procentowych wyższy niż wyniosła średnia ze wszystkich szkół i o ponad 30 punktów wyższy niż najniższy wynik – uzyskany przez uczniów Technikum po ZSZ – 42,3%. Zatem uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej w sposób najbardziej jednoznaczny oceniają

brak skuteczności powstrzymywania uczniów przed paleniem papierosów w szkole.

Jak przedstawia się kwestia największego przekonania o skuteczności środków wychowawczych w omawianym kontekście? Uwzględniając jednocześnie odsetek uczniów opowiadających się za kategoriami „są skuteczne” i „nie są skuteczne”, z najwyższą oceną skuteczności mamy do czynienia wśród uczniów Liceum Profilowanego, Technikum po ZSZ oraz ZSZ. Za pierwszą kategorią opowiedziało się w tych szkołach odpowiednio 12,2%, 9,6% i 13,9%, natomiast za drugą kategorią – 42,9%, 42,3% oraz 48,5%. Uzyskane wyniki mogą świadczyć, że nauczyciele pracujący w tego rodzaju szkołach poświęcają najwięcej (w porównaniu z nauczycielami innych placówek) energii na utrzymanie rygoru niepalenia, jednak efekty ich działań i tak są niewielkie. W żadnej z wyszczególnionych szkół wskaźnik wyborów świadczących o nieskuteczności środków będących w dyspozycji nauczyciela nie przekroczył 50% progę. Warto przy tej okazji zauważyć, że z takim przekroczeniem mamy do czynienia chociażby na najniższym poziomie z przebadanych szkół – w Gimnazjum.

2.3.1.3. Klasa a ocena środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

Między zmienną zależną – ocena narzędzi wychowawczych powstrzymujących przed paleniem, a zmienną niezależną – przynależność do określonej klasy nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 6,727$ ; Asymp. Sig. = 0,751).

Skuteczność środków wychowawczych	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Są skuteczne	9,0%	10,3%	6,0%	8,1%	8,8%	10,2%	8,2%
Są mało skuteczne	42,0%	36,6%	40,2%	38,3%	36,9%	39,8%	38,9%
Nie są skuteczna	49,0%	53,1%	53,8%	53,6%	54,4%	50,0%	52,9%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Z przedstawionej tabeli wyraźnie widać, że nie ma istotnych dysproporcji między uzyskanymi opiniami młodzieży. Wskazania świadczące o skuteczności narzędzi wychowawczych mieszczą się w przedziale procentowym od 6 do 10,2. Zatem różnica między ekstremalnymi wielkościami równa jest 4 punktom procentowym. Odpowiedzi mówiące o małej skuteczności środków wychowawczych ogranicza przedział procentowy od 36,6 do 42. W tym przypadku różnica między wielkościami granicznymi wynosi nieco ponad 5 punktów. Natomiast odpowiedzi świadczące o braku skuteczności mieściły się w przedziale od 49% do 54,4%. I tu wystąpiła podobna rozbieżność między wielkościami granicznymi – nieco ponad 5%.

Nasuwa się konstatacja, iż – brak wyraźnego zróżnicowania opinii przedstawicieli różnych klasa świadczy o tym, że najmłodsza z przebadanych grup wiekowych, w podobnym stopniu jak ich starsi koledzy, jest przekonana o znikomej sile szkolnych środków przeciwdziałających paleniu. Podejrzewać można, że świadomość braku skuteczności działań wychowawczych, podejmowanych przez nauczycieli, nie jest kwestią osobistego doświadczenia wszystkich podopiecznych placówek edukacyjnych, lecz opiera się na obserwacji skutków działań podejmowanych wobec uczniów dopuszczających się zakazanych zachowań. Nabycie przekonania, iż tak właśnie jest ułatwia wkroczenie na drogę praktyk nietolerowanych przez szkołę tym, którzy wcześniej nie weszli jeszcze w konflikt z obowiązującymi zasadami.

2.3.1.4. Płeć a ocena środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

Skuteczność środków wychowawczych	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Są skuteczne	5,2%	10,5%	8,1%
Są mało skuteczne	41,8%	36,4%	38,8%
Nie są skuteczne	53,0%	53,1%	53,0%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między płcią respondentów a ich opinią o skuteczności środków przeciwdziałających paleniu papierosów w szkole ( $\chi^2 =$

16,314; Asymp. Sig. = 0,000). Różnica w rozkładzie procentowym wyników pojawiła się w związku z kategorią mówiącą, że owe środki „są skuteczne”. Za tą opcją opowiedziało się 5,2% całej populacji dziewcząt, gdy tymczasem chłopców było dwukrotnie więcej – 10,5%. Taka dysproporcja odbiła się na wyborze kategorii „są mało skuteczne”. Wskazało na nią o 5% więcej dziewcząt niż chłopców. Niezależnie od płci jednakową liczbę wskazań uzyskała kategoria zdecydowanie negująca możliwość przeciwdziałania paleniu w szkole. Utrzymała się ona na poziomie 53%.

Zatem chłopcy nieco wyżej oceniają skuteczność środków zapobiegających paleniu w szkole. Wynikać to może z częstszego doświadczenia przez nich praktyk nauczycieli zmierzających do ograniczania procederu palenia papierosów (obserwacja wskazuje, że uczniowie płci męskiej ciągle są bardziej aktywni w obszarze omawianego zachowania, niż uczniowie płci żeńskiej). I tak, zapewne już samo podejmowanie wysiłków przez opiekunów, mające na celu zachowywanie określonych rygorów, jest przez nich traktowane jako środek zapobiegający niepożądanym praktykom.

2.3.1.5. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a ocena środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

Skuteczność środków wychowawczych	Średnia ocen uzyskiwanych przez uczniów				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Są skuteczne	8,0%	6,9%	8,1%	13,6%	8,1%
Są mało skuteczne	37,0%	41,2%	38,5%	34,1%	39,0%
Nie są skuteczne	54,9%	51,9%	53,5%	52,3%	52,9%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Osiągane przez uczniów stopnie nie wpływają w sposób istotny na ich ocenę systemu wychowawczego przeciwdziałającego paleniu w szkole ( $\chi^2 = 8,027$ ; Asymp. Sig. = 0,236). W żadnej z grup odsetek uczniów wskazujących na kategorię „nie są skuteczne” nie odbiegał więcej niż o dwa punkty procentowe od średniej wynoszącej 52,9%. Odpowiedzi świadczące o jednoznacznym przekonaniu o skuteczności środków wychowawczych, w omawianym względzie,



pozostały na średnim poziomie – 8,1%. Od tego pułapu odbiegały jedynie wyniki, jakie charakteryzują grupę najsłabszych uczniów. Spośród nich 13,6% wskazało na tę kategorię. Przez to, w ich oczach, ocena środków powstrzymujących przed paleniem wypadła najwyżej, przy czym należy pamiętać, że generalnie jest ona bardzo niska. Podobnie jak poprzednio i w tym przypadku uzyskany rozkład wyników można tłumaczyć doświadczeniem na sobie działań wychowawczych przez poszczególne grupy uczniów. Z obserwacji wynika, że palaczami w środowisku szkolnym są najczęściej uczniowie mający słabe osiągnięcia edukacyjne, przez to oni częściej niż inni narażeni są na działania nauczycieli zmierzające do ograniczania procederu palenia w środowisku szkolnym. Stąd ta grupa uczniów najwyżej ocenia środki, jakimi dysponują placówki oświatowe w walce z nikotynizmem.

2.3.1.6. Relacja między opinią o istnieniu czytelnich reguł postępowania w szkole a poglądem o skuteczności szkolnych środków wychowawczych, w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

Między poglądem uczniów o istnieniu czytelnich reguł określających zasady postępowania w szkole, a ich opinią o skuteczności szkolnych środków powstrzymujących przed paleniem istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 53,604$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Czytelność reguł szkolnych	Skuteczność środków wychowawczych			Razem
	Są skuteczne	Są mało skuteczne	Nie są skuteczne	
Tak	10,0%	43,3%	46,7%	100,0%
Nie	5,3%	22,2%	72,5%	100,0%
Trudno powiedzieć	5,3%	36,8%	57,9%	100,0%

Daje się zaobserwować ogólną tendencję świadczącą, że im większe przekonanie o istnieniu czytelnich norm szkolnych, tym większe przeświadczenie o skuteczności środków oddziaływania wychowawczego. Uczniowie, którzy deklarowali istnienie silnego systemu normatywnego w swoim środowisku szkolnym, opowiadali

się w następujący sposób za skutecznością środków wychowawczych, jakimi dysponują nauczyciele: „są skuteczne” – 10,0%, „są mało skuteczne” – 43,3%, „nie są skuteczne” – 46,7%. Respondenci niezdecydowani w sprawie istnienia czytelnych reguł w szkole inaczej wyrażali opinię o skuteczności środków wychowawczych: „są skuteczne” – 5,3%, „są mało skuteczne” – 36,8%, „nie są skuteczne” – 57,9%. Wśród tej grupy, w stosunku do grupy poprzedniej, było dwukrotnie mniej uczniów przekonanych o skuteczności systemu wychowawczego. Było ich nieco ponad 5%. W grupie tej było także o 10% więcej uczniów deklarujących brak skuteczności szkolnego systemu wychowawczego.

Jeszcze większa polaryzacja poglądów wystąpiła w zestawieniu pierwszej grupy z uczniami podzielającymi pogląd o nie istnieniu czytelnych reguł szkolnych. W grupie ostatniej, deklarujących skuteczność systemu wychowawczego było, podobnie jak w grupie drugiej, 5,3% respondentów, ale o małej skuteczności tego systemu mówiło już tylko 22,2% co stanowiło blisko 15 punktów procentowych mniej niż w grupie drugiej i około 20 punktów mniej niż w pierwszej. Zmniejszanie się tej kategorii uczniów musiało odbić się na wzroście liczby opowiadających się za niewydolnością szkolnego systemu wychowawczego. W grupie trzeciej taki pogląd deklarowało 72,5% ankietowanych, zatem około 15% więcej niż w grupie drugiej i o ponad 25% więcej niż w grupie pierwszej.

W ślad za opinią o istnieniu czytelnych zasad regulujących zachowanie w szkole idzie przekonanie uczniów o skuteczności środków wychowawczych, jakimi dysponują nauczyciele. Zależność ta działa także w odwrotną stronę. Im silniejsze jest przekonanie o braku czytelnych reguł, jakim powinni podporządkowywać się uczniowie, tym mniejsze jest przeświadczenie o skuteczności środków powstrzymujących przed niepożądanymi zachowaniami w placówkach oświatowych.

2.3.1.7. Konsekwentne czuwanie nauczycieli nad przestrzeganiem istniejących reguł a skuteczność środków wychowawczych w odniesieniu do łamania zakazu palenia papierosów

Opinia uczniów o konsekwentnym czuwaniu nauczycieli nad przestrzeganiem istniejących reguł ma wyraźny związek z postrzeganiem skuteczności środków wychowawczych, jakimi dysponuje szkoła. Między tymi zmiennymi istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 176,962$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli	Skuteczność środków wychowawczych			Razem
	Są skuteczne	Są mało skuteczne	Nie są skuteczne	
Wszyscy	26,9%	46,3%	26,9%	100,0%
Prawie wszyscy	9,6%	46,7%	43,7%	100,0%
Niektórzy	2,7%	33,4%	63,9%	100,0%
Nie ma takich	7,0%	19,0%	74,0%	100,0%

Uczniowie, którzy wyrażali pogląd świadczący, że wszyscy nauczyciele dbają o przestrzeganie właściwych zachowań przez podopiecznych, najwyżej oceniali skuteczność szkolnych środków wychowawczych. Opowiadających się za ich skutecznością jest tyle samo, co wątpiących o niej. W jednym i w drugim przypadku jest 26,9% takich osób. Przekonani o małej skuteczności środków wychowawczych stanowią najliczniejszą część tej grupy – 46,3%. Wśród uczniów deklarujących, że prawie wszyscy nauczyciele sumiennie włączają się w proces wychowawczy, liczba opowiadających się za skutecznością środków wychowawczych spadła do 9,6%. Natomiast o te same 15% zwiększyła się liczba wskazujących na brak skuteczności szkoły w aspekcie wychowania i wyniosła 43,7%.

Młodzież szkolna, która uważała, że tylko niektórzy nauczyciele sumiennie podchodzą do sprawy wychowania, jeszcze słabiej oceniła skuteczność środków dyscyplinujących. Tutaj liczba negatywnie oceniających skuteczność wychowawczą opiekunów rosła za cenę topnienia odsetka osób o pozostałych poglądach. Było ich już blisko ¾. W pozostałej części tylko niespełna 3% ankietowanych pozytywnie oceniało skuteczność środków wychowawczych, jakie są w dyspozycji szkoły. Jeszcze wyraźniej negatywną ocenę widać w grupie ostatniej – tej, która w ogóle nie dostrzega zaangażowania nauczycieli w proces wychowawczy. W niej aż 74,0% respondentów podzieliło pogląd świadczący o nieskuteczności szkolnego systemu

wychowawczego. O skuteczności środków wychowawczych mówiło 7% respondentów z tej grupy, a 19% o ich małej skuteczności.

W grupach o skrajnych poglądach (kategorie: „wszyscy” i „nie ma takich”) rozpiętość opinii na temat skuteczności środków wychowawczych w kontekście oceny konsekwentnych działań wychowawczych nauczycieli jest znaczna. W przypadku osób potwierdzających skuteczność szkolnych środków dyscyplinujących rozpiętość ta wyniosła 20 punktów procentowych, natomiast przy wskazaniu na brak skuteczności blisko 50 punktów procentowych. Zatem, im niższa ocena zaangażowania nauczycieli w proces wychowania, tym większe przekonanie uczniów o braku skuteczności środków wychowawczych, jakimi dysponuje szkoła.

Można tutaj pokusić się o stwierdzenie, że już samo zaangażowanie nauczyciela w proces wychowania – zwracanie uwagi podopiecznym, napominanie uczniów, których zachowanie odbiega od obowiązujących norm, przywracanie porządku w niedopuszczalnych sytuacjach, wskazywanie właściwych wzorów itd. traktowane jest przez uczniów jako środek wychowawczy. Zaniedbywanie takiej praktyki przez nauczycieli wpływa negatywnie na ocenę całego zasobu środków, jakimi dysponują placówki oświatowe.

2.3.2. Ocena skuteczności środków wychowawczych, jakimi dysponuje nauczyciel w odniesieniu do używania wulgarnych słów

2.3.2.1. Typ szkoły a ocena skuteczności środków wychowawczych zapobiegających używaniu wulgarnych słów

Między typem szkoły, do której uczęszczali respondenci a oceną skuteczności środków wychowawczych, służących powstrzymaniu podopiecznych przed używaniem wulgaryzmów istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 7,956$ ; Asymp. Sig. = 0,019).

Skuteczność środków wychowawczych	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Są skuteczne	10,6%	20,3%	11,1%
Są mało skuteczne	35,5%	36,7%	35,5%
Nie są skuteczne	53,9%	43,0%	53,4%
Razem	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).

Biorąc pod uwagę jedynie opinie o skuteczności istniejących środków wychowawczych (kafeteria „są skuteczne”), to zdecydowanie największe przekonanie o tej skuteczności posiadają uczniowie ZSZ (16,0%). Może wydać się to dziwne, gdyż z reguły do tego rodzaju szkół trafiają uczniowie o niezbyt wysokiej kulturze bycia, z najniższymi ocenami itd. Wy tłumaczenia należałoby szukać w podejmowaniu przez nauczycieli tych szkół znacznych wysiłków wychowawczych (możliwość takiego tłumaczenia podsuwają wcześniej poczynione korelacje). Najmniej wskazań na tę kategorię było wśród uczniów z Technikum po Szkole Podstawowej – 2,1% i Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 4,3%. Można zatem powiedzieć, że młodzież z tego rodzaju szkół wyraża najgorszą opinię o możliwości wpływania nauczycieli na kulturę słowa w podległych im placówkach. Uzyskany wynik jest bowiem równoznaczny z tym, że w tych rodzajach szkół było najwięcej wskazań na kategorie, które nie świadczą o skuteczności systemu wychowawczego (kategorie: „są mało skuteczne” i „nie są skuteczne”). W Technikum po Szkole Podstawowej było 97,9% takich wyborów, a w Liceum Ogólnokształcącym po Szkole Podstawowej 95,6%.

Odwołując się do przedstawionej powyżej interpretacji, taki stan rzeczy wytłumaczyć można niskim zaangażowaniem nauczycieli w proces wychowawczy w tych rodzajach placówek oświatowych. Rzecz dotyczy bowiem tylko jednego rocznika – młodzieży uczęszczającej do klasy maturalnej, idącej systemem sprzed reformy, stąd być może traktowanej ulgowo przez swoich wychowawców. Poblężliwość nauczycieli i nieangażowanie się w kształtowanie osobowości młodzieży jest tutaj łączona z niską oceną środków oddziaływania pedagogicznego.

O skuteczności środków wychowawczych w omawianym działaniu można także mówić w kontekście wyborów na kategorie „nie są skuteczne”. Tutaj najniższą ową skuteczność oceniają uczniowie Gimnazjum – 62,2%, Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 56,5% oraz Technikum po Gimnazjum – 54,6%. Ponownie, warto zwrócić uwagę na wyniki uzyskane w Gimnazjum.

Tak niska ocena środków wychowawczych, dokonana przez uczniów tej szkoły, nie wróży na przyszłość nic dobrego: 1) dla uczniów – mają oni obniżone szanse na uzyskanie odpowiedniej formacji osobowościowej i intelektualnej; 2) dla szkoły, jako instytucji oświatowej – przed tą młodzieżą jest jeszcze cały okres kształcenia na poziomie średnim, gdzie zgodnie z posiadanym stanem świadomości i postawami kreować będzie otaczający ją świat oraz 3) dla społeczeństwa – także i porządek pozaszkolny pozostanie pod wpływem tej młodzieży przybierając formy w jakiejś mierze wymuszone przez jej działania.

### 2.3.2.3. Klasa a ocena skuteczności środków wychowawczych zapobiegających używaniu wulgarnych słów

Między zmienną niezależną – klasa szkolna, a zmienną zależną – skuteczność środków wychowawczych istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 33,374$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Skuteczność środków wychowawczych	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Są skuteczne	10,6%	11,4%	9,8%	13,8%	12,2%	6,2%	11,2%
Są mało skuteczne	22,6%	31,6%	39,2%	33,8%	39,3%	48,5%	35,6%
Nie są skuteczne	66,8%	57,0%	51,0%	52,5%	48,5%	45,4%	53,2%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Najmniejsze przekonanie o skuteczności środków, jakimi dysponuje szkoła w walce z wulgaryzmami, wyrażane wyborem kafeterii „są skuteczne”, deklarują uczniowie klas najstarszych tj. Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej. Jedynie 6,2%

spośród nich wybrało tę kategorię, co stanowiło o 7,6% mniej uczniów niż reprezentantów Klasy II Ponadgimnazjalnej, którzy najczęściej wskazywali tę kategorię i o pięć punktów procentowych mniej niż wynosi średnia odpowiedzi na tę kategorię. Ten sceptycyzm nie pokrywa się w wyborach bezpośrednio świadczących o braku skuteczności, to jest związanych z kategorią „nie są skuteczne”. Najstarsi z przebadanej grupy uczniów wskazali na nią najrzadziej. Było ich 45,4%.

Zauważyć należy, że im niższy wiek respondentów, tym liczba wybierających kategorię „nie są skuteczne” zwiększała się sukcesywnie (z jednym wyjątkiem, który wystąpił w przypadku uczniów Klasy I Ponadgimnazjalnej) by wśród najmłodszych z badanej grupy osiągnąć poziom 66,8%. Był on o ponad 20 punktów procentowych wyższy niż w najstarszej grupie wiekowej. Zatem, możemy mówić tutaj o prawidłowości, zgodnie z którą przekonanie o braku skuteczności środków zapobiegających wulgaryzacji szkoły, wyrażane wyborem ostrej kategorii „nie są skuteczne” wzrasta wraz z obniżaniem się klasy, do której uczęszcza badana młodzież.

Jest jeszcze inna tendencja: im wyższa klasa, do której przynależą respondenci, tym zwiększa się wśród nich odsetek wybierających kategorię świadcząca, że środki mające zapobiegać wulgaryzacji w szkole „są mało skuteczne” (ponownie z tym samym wyjątkiem dotyczącym uczniów Klasy I Ponadgimnazjalnej).

2.3.2.4. Ocena skuteczności środków zapobiegających używaniu wulgarnych słów przez uczniów a konsekwentne działania wychowawcze nauczycieli

Konsekwencja w działaniach nauczycieli	Używanie wulgarnych słów			Razem
	Są skuteczne	Są mało skuteczne	Ne są skuteczna	
Wszyscy	30,4%	39,9%	29,7%	100,0%
Prawie wszyscy	11,2%	41,9%	46,9%	100,0%
Niektórzy	7,3%	31,8%	61,0%	100,0%
Nie ma takich	6,1%	17,2%	76,8%	100,0%
Średnia	11,1%	35,6%	53,4%	100,0%

Między oceną konsekwencji wysiłków wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli w kontekście dbania o kulturę języka



a oceną środków, jakie są w dyspozycji szkoły istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 123,020$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Zestawione w tabeli wyniki wyraźnie uwidaczniają prawidłowości, że im wyższa ocena zaangażowania nauczycieli, tym wyższa ocenia wartości środków pedagogicznych. Owa zależność działa także w odwrotną stronę: im niższa nota wystawiana zaangażowaniu wychowawców, tym mniejszą skuteczność uczniowie przypisują środkom powstrzymującym przed używaniem wulgarnych słów. Uczniowie, którzy uważali, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie czuwają nad przestrzeganiem obowiązujących zasad w środowisku szkolnym, dokonali następujących wyborów: „są skuteczne” – 30,4%, „są mało skuteczne” – 39,9%, „nie są skuteczne” – 29,7%. Jedyne w tej grupie więcej było respondentów przekonanych o skuteczności środków wychowawczych niż o jej braku. W kolejnej grupie – uznających, że prawie wszyscy nauczyciele są konsekwentni w praktykach wychowawczych – owe proporcje się zmieniają. Już tylko 11,2% młodzieży stwierdza skuteczność środków wychowawczych i aż 46,9% ich nieskuteczność. Wskaźnik uznających ich „małą skuteczność” niemal się nie zmienił.

Wśród deklarujących, że tylko niektórzy wychowawcy są zaangażowani w powstrzymywanie uczniów przed nagannymi zachowaniami, jeszcze wyraźniej wzrósł wskaźnik – do 61,0% uczniów wątpiących w skuteczność środków pedagogicznych, pozostających w gestii nauczycieli. Owo zwiększenie dokonało się za sprawą topnienia pozostałych grup: umiarkowanych zwolenników do 31,8% i deklarujących skuteczność do 7,3%. Najniższą ocenę skuteczności środki wychowawcze uzyskały w grupie uczniów stwierdzających, że w ich szkole nie można mówić o konsolidacji środowiska nauczycielskiego w procesie kształtowania podopiecznych. Spośród nich aż 76,8% twierdziło, że środki wychowawcze nie są skuteczne (jest to o ponad 35% więcej niż w grupie deklarującej zaangażowanie wszystkich nauczycieli w kształtowanie postaw swoich uczniów) i tylko 6,1%, uznało je za skuteczne (jest to blisko o 25% mniej niż w grupie najwyżej oceniającej pracę wychowawców). Uzyskany rozkład wyników świadczy, że wśród respondentów istnieje przekonanie, że konsekwentne zaangażowanie środowiska nauczycielskiego w zwalczanie wulgaryzacji języka młodzieży szkolnej połączone jest

z istnieniem skutecznych środków przeciwdziałających temu zjawisku. Zatem już sama konsolidacja i konsekwentna postawa wychowawców mogą doprowadzić do poprawy sytuacji.

### 2.3.3. Ocena środków wychowawczych powstrzymujących nie-subordynację uczniów na lekcji

#### 2.3.3.1. Typ szkoły a ocena środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji

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%

Wydawać by się mogło, że typ szkoły respondentów, winien mieć duże znaczenie w ocenie środków wychowawczych, związanych z utrzymaniem dyscypliny na lekcji. Można by wnosić tak w oparciu o wyraźne rozbieżności w ocenie konsekwencji w działaniach nauczycieli, jaką wyrażali uczniowie szkół publicznych i niepublicznych. Jednak tu uzyskane od uczniów poszczególnych typów szkół odpowiedzi, istotnie nie różniły się między sobą. Największe rozbieżności wystąpiły przy kafeterii świadczącej o skuteczności środków wychowawczych. O 5% więcej młodzieży z placówek niepublicznych, niż z placówek publicznych, opowiedziało się za takim stanem rzeczy. Przy pozostałych ocenach środków wychowawczych różnica nie przekroczyła 3 punktów procentowych. Wskaźniki także nie świadczyły, że między rozpatrywanymi zmiennymi mamy do czynienia z zależnością istotną statystycznie ( $\text{Chi}^2 = 1,282$ ; Asymp. Sig. = 0,527).

### 2.3.3.2. Rodzaj szkoły a ocena środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji

Między zmienną niezależną – typ szkoły, a zmienną zależną – ocena środków wychowawczych zapobiegających niewłaściwym zachowaniom uczniów na lekcji istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 84,887$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Są skuteczne	13,4%	30,6%	8,7%	21,8%	13,3%	14,8%	10,2%	14,0%	20,3%
Są mało skuteczne	48,1%	48,2%	47,8%	51,5%	59,2%	55,0%	55,1%	52,0%	50,6%
Nie są skuteczne	38,6%	21,2%	43,5%	26,7%	27,6%	30,3%	34,7%	34,0%	29,1%
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).

Młodzież Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum najwyżej ocenia skuteczność szkolnych środków dyscyplinujących uczniów na lekcjach. Wyraża się to zarówno w największym odsetku odpowiedzi mówiących o skuteczności tych środków i najmniejszym odsetku wskazujących na brak ich skuteczności. Ponad 30% uczniów tego rodzaju szkół wybrało kategorię „są skuteczne”, co było o 10% więcej niż średnia uzyskana we wszystkich rodzajach szkół i o ponad 20% więcej niż najniższy wynik uzyskany przez uczniów Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 8,7%. Jeśli chodzi o opinie, które nie przyznają skuteczności środkom wychowawczym w omawianym względzie (kafeteria – „nie są skuteczne”) to, z reprezentantów wszystkich szkół, wychowankowie Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum podzielali ją najrzadziej – 21,2%. Ponownie było ich blisko o 10% mniej niż wynosiła średnia

i o ponad 20% mniej niż w szkole największych sceptyków – w Liceum Ogólnokształcącym po Szkole Podstawowej – 43,5%.

Uzyskane wyniki świadczą, że uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum przyznają zdecydowanie największą skuteczność środkom wychowawczym stosowanym w ich szkole, w kontekście omawianych zachowań. Na drugim miejscu wyraźnie plasują się przedstawiciele ZSZ. O tym decyduje odsetek opowiadających się za kategoriami „są skuteczne” i „nie są skuteczne”. Najmniejszą skuteczność środkom powstrzymującym przeszkadzanie nauczycielom na lekcji przypisują uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej. Zaraz po nich znaleźli się uczniowie Gimnazjum. Zdecydował o tym duży odsetek wskazań na kategorię „nie są skuteczne” działania nauczycieli dążące do utrzymania dyscypliny w klasie. W pierwszym rodzaju szkoły wskaźnik ten wyniósł 43,5%, a w drugim 38,6%.

Wyniki uzyskane w Liceum Ogólnokształcącym po Szkole Podstawowej są w jakimś stopniu wytłumaczalne. Była to młodzież maturalna, a w ostatniej klasie nauczyciele już nieco rozluźniają utrzymywane rygory dyscyplinarne. Natomiast niepokojem napaść może sytuacja, jaka ma miejsce w Gimnazjum. Uczniowie dopiero, co po szkole podstawowej, mają bardzo silne przekonanie o braku skuteczności środków zapewniających dyscyplinę na lekcji. Jest ono bliskie przekonaniu młodzieży kończącej swoją przygodę ze szkołą na poziomie średnim. Przy takim stanie rzeczy podejmowane działania wychowawcze i kształcące nie budzą nadziei na dobre efekty (zarówno pod względem wychowawczym, jaki i intelektualnym). Notabene, potwierdzają to uzyskiwane przez młodzież z tych szkół wyniki ze sprawdzianów prowadzonych przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną, o czym powiemy w dalszej części opracowania.

### 2.3.3.3. Klasa a ocena środków wychowawczych powstrzymujących uczniów przed przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji

Między klasą, do której uczęszczają uczniowie a oceną środków wychowawczych mających utrzymać dyscyplinę na lekcji istnieje zależność istotna statystycznie ( $\text{Chi}^2 = 45,002$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Skuteczność środków	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Są skuteczne	14,1%	13,0%	21,0%	27,2%	24,5%	11,3%	20,5%
Są mało skuteczne	44,2%	51,8%	52,7%	49,5%	49,5%	56,7%	50,5%
Nie są skuteczne	41,7%	35,2%	26,3%	23,3%	26,0%	32,0%	29,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Ostatnie spostrzeżenia, mówiące o niskiej ocenie skuteczności środków wychowawczych związanych z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach lekcyjnych wyrażane przez uczniów gimnazjum, są wyraźnie potwierdzone przez opinie uzyskane od przedstawicieli poszczególnych klas. Wyniki badań świadczą, że najniższe noty owej skuteczności wystawili uczniowie najmłodszych wiekowo grup: Klasa II Gimnazjum i Klasa III Gimnazjum. Wśród młodzieży z tych klas najwięcej było osób zdecydowanie negujących skuteczność środków wychowawczych. Ich wskaźnik znalazł się odpowiednio na poziomie 41,7% i 35,2%. Także wśród tych uczniów był niewielki wskaźnik przekonanych o skuteczności takich środków. Wynosił on odpowiednio 14,1% i 13,0%. W porównaniu z omawianą grupą respondentów mniej wskazań na tę kategorię było tylko wśród najstarszych uczniów, tj. w Klasie IV Ponadgimnazjalnej lub V Szkoły Ponadpodstawowej. Mamy zatem do czynienia z niepokojącym zjawiskiem: uczniowie o najkrótszym stażu edukacyjnym, a tym samym z najdłuższą perspektywą dalszej nauki, najniżej oceniają możliwości wychowawcze placówek oświatowych. Nie przyznając im skuteczności działania, odbierają sobie szanse na lepsze prowadzenie: wychowanie i kształcenie – w myśl zasady samospelniającego się proroctwa<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Patrz. R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Żuławski, PWN, Warszawa 1982, s. 462-476.

Przeświadczenie o skuteczności środków związanych z utrzymaniem dyscypliny zwiększa się już w Klasie I Ponadgimnazjalnej. W tej grupie respondentów przekonanie o pozytywnym działaniu środków wychowawczych wzrosło do 21%, a także zmalała liczba sceptyków – do 26,3%. Przeświadczenie to osiąga apogeum wśród wychowanków Klasy II Ponadgimnazjalnej. Wśród nich był najwyższy odsetek przyznających skuteczność środkom wychowawczym – 27,0% oraz najniższy deklarujących ich nieskuteczność – 23,3%. W starszych klasach liczba pozytywnie oceniających skuteczności środków wychowawczych sukcesywnie spada. Ta tendencja wyrażana była zarówno wskazaniem na kategorie świadczące o skuteczności, jak i jej braku.

2.3.3.4. Średnia ocen uzyskana przez uczniów a ocena środków wychowawczych powstrzymujących przed przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji

Między zmiennymi: ocena skuteczności środków wychowawczych związanych z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach szkolnych a osiągnięte przez uczniów wyniki istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 29,862$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Skuteczność środków wychowawczych	Średnia ocen uzyskana przez uczniów				Średnia
	Bardzo do- brzy	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 przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji oceniają uczniowie osiągający najgorsze 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 osiągnęli uczniowie, tym bardziej malał odsetek osób negatywnie ocenia-

jących 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%.

Obserwacja praktyk lekcyjnych dowodzi, że im słabsi są uczniowie, tym więcej sprawiają problemów wychowawczych w szkole. W związku z tym działania wychowawcze nauczycieli do nich najczęściej są skierowane. Te próby wpłynięcia na ich postawy traktowane są przez tę młodzież jako środki utrzymujące dyscyplinę. Zatem, ocenia ona wyżej, niż ich rówieśnicy (którzy nie mają tak częstych doświadczeń na polu dyscyplinujących napomnień i pouczeń), skuteczność praktyk wychowawczych stosowanych przez nauczycieli.

### 2.3.3.5. Płeć a ocena środków wychowawczych powstrzymujących przed przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji

Między zmienną niezależną – płeć, a zmienną zależną – ocena środków zapobiegających niewłaściwym zachowaniom na lekcji nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 4,868$ ; Asymp. Sig. = 0,088).

Skuteczność środków wychowawczych	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Są skuteczne	20,4%	20,3%	20,4%
Są mało skuteczne	53,2%	48,4%	50,5%
Nie są skuteczne	26,4%	31,3%	29,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Przy wskazaniach świadczących o skuteczności środków wychowawczych procent respondentów w obu grupach nie różnił się. W pozostałych dwóch wskazaniach, tj. „są mało skuteczne” oraz

„nie są skuteczne”, różnica między chłopcami a dziewczętami nie przekroczyła pięciu punktów procentowych. Można zatem uznać, że obie grupy młodzieży podobnie oceniają możliwości utrzymania porządku na lekcji przez prowadzących zajęcia.

2.3.3.6. Konsekwentne działania wychowawcze nauczycieli a ocena skuteczności środków powstrzymujących przed przeszkadzaniem nauczycielowi na lekcji

W przypadku porównania konsekwentnych działań nauczycielskich zmierzających do ograniczania zjawiska przeszkadzania uczniów na lekcji i oceny środków wychowawczych dokonanej przez młodzież mamy do czynienia z istnieniem zależności statystycznie istotnej ( $\chi^2 = 141,043$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Konsekwencja w działaniach nauczycieli	Skuteczność środków wychowawczych			Razem
	Są skuteczne	Są mało skuteczne	Nie są skuteczne	
Wszyscy	43,6%	43,6%	12,8%	100,0%
Prawie wszyscy	23,4%	54,6%	22,0%	100,0%
Niektórzy	13,6%	52,2%	34,2%	100,0%
Nie ma takich	10,0%	30,0%	60,0%	100,0%
Średnia	20,1%	50,8%	29,1%	100,0%

Zaangażowanie wychowawców wyraźnie wpływa na dokonywaną przez uczniów ocenę środków, jakie mogą powstrzymać niepożądane zachowania. Wśród uczniów deklarujących, że wszyscy nauczyciele konsekwentnie angażują się w kształtowanie postaw swoich podopiecznych, zanotowano najwyższą ocenę skuteczności środków wychowawczych. Z tej grupy 43,6% ankietowanych twierdziło, że są one „skuteczne”, 43,6% – że „są mało skuteczne”, 12,8% – że „nie są skuteczne”. W grupie uczniów uznających, że „prawie wszyscy” nauczyciele są konsekwentni w działaniach wychowawczych, blisko o połowę zmalał wskaźnik opowiadających się za skutecznością środków wychowawczych. Spadł on do poziomu 23,4%. Stało się to za sprawą odpływu głosów z tej grupy respondentów do pozostałych, w kwotach 10%. Za „małą skutecznością” opowiedziało się teraz 54,6% uczniów z tej grupy, a za brakiem skuteczności – 22,0%.



Wśród uczniów stwierdzających, że tylko niektórzy nauczyciele konsekwentnie podejmują działania dyscyplinujące wskaźnik deklarujących skuteczność środków wychowawczych zmalał do 13,6%, liczba przekonanych o ich „małej skuteczności” utrzymała się na poprzednim poziomie i wyniosła 52,2%, natomiast liczba młodzieży nie dostrzegającej skuteczności środków wychowawczych osiągnęła poziom 34,2%.

Zgodnie z zanotowaną wcześniej tendencją liczba sceptyków w grupie uczniów deklarujących brak zaangażowania nauczycieli w proces wychowawczy jeszcze bardziej wzrosła i osiągnęła maksymalny poziom. Wśród nich jedynie 10% młodzieży mówiło o skuteczności środków wychowawczych, 30% – o ich słabej skuteczności i 60% – o nieskuteczności.

Choć, ogólnie rzecz biorąc, przedstawione wyniki potwierdzają występowanie zależności między konsekwentnym podejmowaniem przez nauczycieli wysiłków wychowawczych a wystawioną przez uczniów oceną skuteczności środków, jakimi oni dysponują, to jednak warto zauważyć, że w omawianym kontekście owa ocena wypada znacznie lepiej niż miało to miejsce w przypadku używania wulgarnych słów jak i palenia papierosów. Wyraża się to w odpowiedziach uzyskanych od reprezentantów wszystkich grup. Szczególnie widoczne jest w najwyższej ocenie środków wychowawczych, jaką wystawili respondenci deklarujący zaangażowanie wszystkich nauczycieli w wychowanie uczniów (43,6% do 26,9% /w przypadku palenia/, 39,4% /w przypadku używania wulgaryzmów/), a także i w najniższym poziomie sceptyków wśród niedostrzegających konsekwencji wychowawców (60% do 74,0% /w przypadku palenia/, 76,8% /w przypadku używania wulgaryzmów/). Może to świadczyć, że reakcje nauczycieli na palenie przez uczniów i używanie przez nich wulgaryzmów nie były tak zdecydowane i jednocześnie tak powszechne, jak w stosunku do niesubordynacji mających miejsce na lekcjach. To, co dzieje się na korytarzu, w szatni czy w łazience można potraktować z dużym pobłażaniem, a nawet można nie zauważyć i obojętnie przejść obok, ale to, co przeszkadza nauczycielowi w realizacji planu dydaktycznego, co ma miejsce bezpośrednio na jego oczach, zmusza go do konkretnej reakcji.

\*

Dokonana w niniejszym rozdziale analiza miała udzielić odpowiedzi na pytanie: Jaki jest stan szkolnego systemu normatywnego? Chcąc wywiązać się z tego zadania uwzględniliśmy trzy parametry 1) świadomość uczniów, co do istnienia czytelnych reguł w szkole, 2) działania wychowawcze nauczycieli, 3) środki wychowawcze, jakimi dysponuje szkoła w odniesieniu do zachowań niepożądanych. Uzyskane wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych na uczniach szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych dowodzą, iż system normatywny jest w bardzo słabej kondycji. Wśród członków (uczniów) placówek edukacyjnych, które literatura przedmiotu stara się ująć w schemacie odpowiadającym instytucjom totalnym<sup>5</sup>, świadomość czytelnych norm kształtuje się na poziomie 60%, co podważa nie tylko ową totalność, ale także skuteczność oddziaływania wychowawczego tej instytucji. Do takiego stanu rzeczy niewątpliwie przyczynia się postawa nauczycieli. Brak skonsolidowanego działania w sytuacjach wymagających ich interwencji sprawia, że w świadomości uczniów nie budzi się poczucie istnienia jednoznacznych reguł określających granice zachowań dozwolonych i zakazanych, a także nie są efektywnie prowadzeni wychowawczo. Sprawia to, że zadanie, jakie przypisuje szkole Emil Durkheim, mówiąc o wzbudzaniu przez nią „odpowiednich stanów fizycznych i mentalnych” zgodnie z oczekiwaniami i ideałami społeczeństwa<sup>6</sup>, nie może być osiągnięte. Takim stanem rzeczy nie należy jednak obarczać samych nauczycieli. To nie tylko od nich zależy jakość szkoły. Nauczyciele stanowią jeden z wielu trybów instytucji edukacyjnych, stąd ich praca może być odpowiednio wspomagana bądź utrudniana przez inne elementy składające się na tę instytucję. Mogą być stworzone warunki, w których potrafią spełniać pokładane w nich społeczne oczekiwania, bądź też, mimo podejmowanych wysiłków, nie będą w stanie się z nich wywiązać. Jednym z ważniej-

---

<sup>5</sup> C. James, *Young Lives at Stake*, Collins, Glasgow 1968.

<sup>6</sup> E. Durkheim, *Education et sociologie*, Paris 1964, s. 50-51.

Podobny cel wyznacza szkole Florian Znaniecki. W jego klasycznym dziele *Socjologia wychowania* czytamy „... zadanie [nauczyciela] na tym tylko polega, aby urobić takiego człowieka, jakiego społeczeństwo mieć chce” (F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa 1973, T I, s. 171.

szych czynników ważących na ich zaangażowaniu się w proces edukacyjny są środki dyscyplinujące pozostawione do dyspozycji nauczyciela. Przeprowadzone analizy wykazały, że ten kluczowy element wychowawczy, w znacznej mierze, nie jest skuteczny. O braku tego waloru w dużym stopniu przeświadczeni są podopieczni placówek oświatowych. Doskonale zdają sobie sprawę, że szkoła nie ma możliwości skłonienia swoich wychowanków do właściwych zachowań. W takiej sytuacji nie można liczyć na efektywne jej działanie.

Uzyskany obraz szkolnego systemu normatywnego daje podstawy do twierdzenia, że fundamentalny element szkoły jest wyraźnie osłabiony. Czy waży to na jakości jej funkcjonowania w zasadniczych wymiarach: wychowawczym i dydaktycznym przekonamy się w następnym rozdziale.

## **Rozdział III**

# **OSOBOWY WYMIAR ŚRODOWISKA SZKOLNEGO**

We wstępie niniejszego opracowania wspomnieliśmy, że różne źródła donoszą, iż szkoła znalazła się w stanie kryzysu. Przyjeliśmy te sygnały za prawdziwe i staraliśmy się dociec głównych przyczyn takiego stanu rzeczy, szukając ich w samej szkole. Materiał przedstawiający te diagnozy znalazł się w poprzednich rozdziałach i miał za zadanie dostarczenie wyjaśnienia aktualnej kondycji szkoły. W rozpoczętym natomiast rozdziale przyjrzymy się bliżej relacjom osobowych, jakie w niej dominują. Swą uwagę skupimy na relacjach: uczeń – nauczyciel oraz uczeń – uczeń. Pozwoli to na wyjście poza fragmentarycznie i często intuicyjnie formułowane poglądy, świadczące o stanie oświaty a także przedłożenie, w miarę systematycznego sprawozdania dotyczącego tego, najbardziej podstawowego wymiaru omawianej instytucji. Jego prezentacja przybliży kondycję szkoły w wymiarze behawioralnym. Pokaże zachowania, które wykształciły się i zadomowiły w codziennej praktyce edukacyjnej, tworząc trwały element życia szkolnego.

W dostarczonym opisie uwaga zostanie głównie zwrócona na elementy budzące niepokój, tj. na te, które wazą na sprawnym funkcjonowaniu szkoły oraz na wypełnianiu przez nią podstawowych zadań. Wyłaniający się obraz ukaże część prawdy o dzisiejszej szkole w jej najbardziej podstawowym i charakterystycznym wymiarze – społecznym. Należy pamiętać, że aspekty kategorii społecznej, o których chcemy powiedzieć, budowane są na czynnikach natury normatywnej, o których była mowa w rozdziałach poprzednich (w jakimś stopniu powinno to tłumaczyć umieszczenie tych informacji w tym właśnie miejscu prezentowanego opracowania).

Przedłożony niżej materiał da możliwość odpowiedzi na pytanie: Czy rzeczywiście istniejący stan systemu normatywnego, sposób angażowania się nauczycieli w proces wychowawczy, środki wychowawcze pozostające w gestii szkoły oraz możliwość oddziaływania nimi na podopiecznych waży na jakości środowiska szkolnego, w omawianym wymiarze, czy też nie?

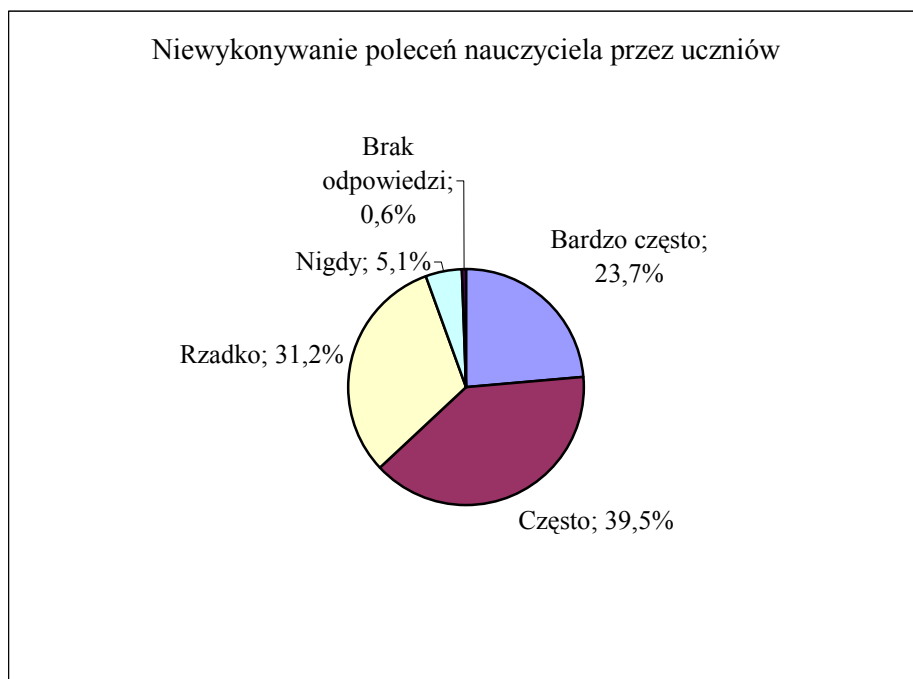
### 3.1. RELACJE UCZEŃ – NAUCZYCIEL

Jeden z najbardziej charakterystycznych w środowisku szkolnym układów podmiotowych wyznacza relacja uczeń – nauczyciel. W związku z nią do oceny częstotliwości występowania zachowań wybrano kilka kluczowych aspektów: „niewykonywanie poleceń nauczyciela”, „przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć” „złe odnoszenie się do nauczyciela” oraz „dyskutowanie w sprawie wystawiania ocen”. Uzyskane wyniki prezentowane są poniżej.

#### 3.1.1. Niewykonywanie poleceń nauczyciela

Relacje, w których dokonują się procesy wychowania i kształcenia, zakładają nierówność pozycji podmiotów, które w nie wchodzi. Charakteryzują się one tym, że uczestniczące w nich jednostki, mają różne zasoby wiedzy, doświadczenia, przygotowania, rozeznania itp. w obszarach tematycznych, które stają się podstawą nawiązywania owych relacji. Ci, którzy ze względu na wskazane parametry wyraźnie dominują, z reguły pełnią funkcje nauczycieli, pozostali natomiast, funkcje uczniów. Zadaniem pierwszych jest takie oddziaływanie na drugich, by ci, w skuteczny sposób, mogli ugruntować się w wiedzy i zdolnościach, w których nauczyciele są fachowcami. Dysponując niezbędnymi środkami (wiedzą i metodami), nauczyciele starają się realizować ten zakładany cel. Nieodzownym warunkiem osiągnięcia go jest podporządkowanie się podopiecznych, podejmowanym przez nauczycieli decyzjom. Celem sprawdzenia, czy warunek ten jest spełniony, zadano uczniom py-

tanie o sposób wykonywania przez nich poleceń nauczyciela. Udzielone odpowiedzi pozwalają zdiagnozować jeden z kluczowych parametrów świadczących, o jakości relacji uczeń – nauczyciel. Poniższa ilustracja przedstawia uzyskany rozkład wyników.



Przebadana młodzież twierdzi, że zachowania niesubordynacji względem nauczycieli są zjawiskiem „bardzo częstym” – 23,7%, „częstym” – 39,5%, „rzadkim” – 31,2%, i „nigdy” nie mają miejsca – 5,1%. Jeśli połączymy wskazania „bardzo często” i „często”, to okaże się, że w opinii blisko  $\frac{2}{3}$  respondentów zachowania tego typu są w szkole na porządku dziennym.

Trudno wyobrazić sobie, by w warunkach, jakie prezentują uzyskane wyniki, można było skutecznie prowadzić proces wychowania i kształcenia. Brak posłuchu i dostosowywania się do zaleceń wychowawców sprawia, że praktycznie każdy może robić to, co podpowiada mu jego wyobraźnia. Taka sytuacja nie pozwala kształtować nawyku podporządkowywania się nakazom i zakazom społecznym. W efekcie takiej socjalizacji, jednostka jest nieprzystosowana

społecznie – można by powiedzieć, że została obdarzona deficytem „uogólnionego innego”<sup>1</sup>.

W sytuacji oddziaływania międzyjednostkowego, przedłożony obraz jest czytelną egzemplifikacją pajdokracji (dominacji ludzi młodych i niedoświadczonych). Mimo, że uczniowie są formalnie podwładnymi (winni poddawać się dyrektywom swoich opiekunów), nie wykazują subordynacji w swych zachowaniach. Okazywany względem wychowawców nonkonformizm świadczy o tendencji zmierzającej do wydobycia się spod wpływu i kontroli dorosłych. W układzie wychowawczym równoważne jest to z wyznaczeniem własnego porządku rzeczy, ustawieniem relacji społecznych w sobie odpowiadający sposób, funkcjonowaniem zgodnie z własnym wyobrażeniem. Elementy pajdokracji występujące w środowisku uniwersyteckim, bulwersują akademików i odbierane są jako stawianie porządku rzeczy na głowie<sup>2</sup>. Jej upowszechnianie się na poziomie szkół gimnazjalnych i średnich (co zgodnie z prezentowanymi wynikami już nastąpiło) winno w ludziach myślących, a tym bardziej odpowiedzialnych za kondycję szkoły w Polsce wywołać jakże poważniejsze stany intelektualno-emocjonalne.

W warunkach nagminnego ignorowania zaleceń wychowawców, niewyobrażalne jest także skuteczne realizowanie programów kształcenia. Efektów działania placówek oświatowych, w jednym i drugim wymiarze, doświadczają nauczyciele szkół średnich, w konfrontacji z absolwentami gimnazjów, którzy mają trudności z czytaniem i wykonywaniem najprostszych działań matematycznych. Nie potrafią oni również odnaleźć się w podstawowych stan-

---

<sup>1</sup> W tym miejscu przywołajmy wyniki badań przeprowadzonych przez Grzegorza Adamczyka wśród młodzieży Lublina. Jednym z analizowanych przez niego zagadnień była kwestia akceptacji posłuszeństwa wobec nauczycieli. „Podporządkowanie się” zostało uznane za „bardzo ważną” bądź „ważną” cechę relacji formalnych między uczniem a nauczycielem przez 70,5% uczniów szkół średnich objętych badaniem (G. Adamczyk, *Wartości społeczne w świadomości młodzieży niemieckiej i polskiej. Studium socjologiczne*, TN KUL, Lublin 2003, s. 176). W zestawieniu wyników otrzymanych w badaniach lubelskich z wynikami z badań białostockich pojawia się wyraźna niespójność. Wysoka akceptacja subordynacji zmieniła się w wysoki poziom ignorowania zaleceń nauczyciela. Wskazane zjawisko postaramy się wyjaśnić na dalszych kartach tego opracowania.

<sup>2</sup> S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 59 i n.

dardach zachowań uznanych za kulturalne. Natomiast, skutki działań szkoły średniej stają się bliskie nauczycielom szkół wyższych. Już uczestniczenie w egzaminach wstępnych na studia daje sposobność konfrontacji z osobami dysponującymi jedynie podstawowym zasobem słownictwa, nie potrafiącymi budować zdań złożonych, nie wspominając już o braku umiejętności logicznego myślenia (kandydaci na studia mają za sobą pomyślnie zdany egzamin dojrzałości)<sup>3</sup>.

Uzyskane opinie dotyczące stosunku uczniów do zaleceń nauczyciela świadczą o trzech faktach: 1) autorytet nauczyciela w środowisku uczniów jest wyraźnie nadszarpnięty; 2) szkoła nie realizuje w sposób pełny swoich podstawowych zadań, 3) uczniowie w znacznym stopniu narzucają porządek w środowisku szkolnym.

### 3.1.1.1. Typ szkoły a niewykonywanie poleceń nauczyciela

Niewykonywanie poleceń nauczyciela	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	24,4%	14,8%	23,9%
Często	39,4%	44,4%	39,7%
Rzadko	31,3%	33,3%	31,4%
Nigdy	5,0%	7,4%	5,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Między zmienną niezależną – typ szkoły a zmienną zależną – niewykonywanie poleceń nauczyciela nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 4,449$ ; Asymp. Sig = 0,217). Generalnie ujmując, występowanie zjawiska niepodporządkowywania się zaleceniom nauczyciela, częściej deklaruje młodzież ze szkół publicznych niż niepublicznych. Na poziomie stwierdzeń, że zjawisko występuje „bardzo często”, różnica między wyszczególnionymi typami placówek wyniosła blisko 10 punktów procentowych. Po kumulacji wskazań świadczących o „bardzo częstym” i „częstym” jego występowaniu różnica zmalała do niespełna 5 punktów procentowych. To świadczy, że w szkołach niepublicznych, w stosunku do publicznych, zwiększył się procent wskazań na kategorii „często” a tym

<sup>3</sup> Por. J. Hartman, *Szkoła zobacz swe dno*, dz. cyt.



samym, że omawiane zjawisko nie występuje w tych placówkach z takim nasileniem, jak w konkurencyjnych ośrodkach. Także uczniowie szkół niepublicznych częściej deklarowali brak występowania zjawiska niesubordynacji, niż to czynili ich koledzy ze szkół publicznych. Różnica tym razem wyniosła jedynie 2,4%.

### 3.1.1.2. Rodzaj szkoły a niewykonywanie poleceń nauczyciela

	Rodzaj szkoły								Śred- nia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	35,5%	16,5%	34,8%	29,7%	20,6%	21,7%	20,0%	24,0%	23,9%
Często	43,4%	31,9%	30,4%	32,7%	52,6%	51,5%	38,0%	32,0%	39,7%
Rzadko	17,2%	45,5%	30,4%	25,7%	24,7%	23,5%	40,0%	36,0%	31,3%
Nigdy	3,9%	6,1%	4,3%	11,9%	2,1%	3,3%	2,0%	8,0%	5,1%
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 opinią na temat niesubordynacji uczniów, do której uczęszczali respondenci, istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 152,680$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Biorąc od uwagę pogląd, że z niewykonywaniem poleceń nauczycieli mamy do czynienia „bardzo często”, zdecydowanie najwięcej takich odpowiedzi udzielili uczniowie Gimnazjum – 35,5% oraz Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 34,8%. W każdym przypadku stanowiło to ponad  $\frac{1}{3}$  przebadanych uczniów z tych szkół, co dawało wynik o 10 punktów procentowych wyższy od średniej uzyskanej ze wszystkich rodzajów szkół. O dużym rozprężeniu dyscypliny w szkole (co wpływa na osłabienie autorytetu nauczyciela, a dalej na brak oddziaływania wychowawczego i dydaktycznego), świadczą łącznie odpowiedzi wskazujące, że „bardzo często” i „często” mamy do czynienia z niesubordynacją uczniów. Na tak skumulowane kategorie, w największym procencie wskazali uczniowie Gimnazjum – 78,9%. Uzyskany wynik dotyczy granicy oczywistości kulturowej. Zatem w tego rodzaju szkołach brak posłuszeństwa,

niewykonywanie zaleceń nauczycieli staje się normą, oczywistością nie budzącą zdziwienia ani wśród uczniów, ani w gronie nauczycieli. O powszechności takiej sytuacji w swoim środowisku, także bardzo często dawali wyraz uczniowie Technikum po Gimnazjum oraz Liceum Profilowanego. W obu rodzajach szkół blisko  $\frac{2}{3}$  liczby badanych wyrażało taką opinię.

Szkołą, gdzie w najmniejszym stopniu ignorowane są zalecenia wychowawców, jest Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum. Wystąpił tu najniższy procent uczniów podzielających pogląd, że „bardzo często” dochodzi do niewykonywania zaleceń nauczyciela – 16,5%, i także najniższy procent uczniów podzielających pogląd o powszechności występowania opisywanego zjawiska (łącznie odpowiedzi „bardzo często” i „często”) – 48,4%. Był to jedyny rodzaj szkoły, gdzie nie został przekroczony pułap 50%. W Liceum Ogólnokształcącym po Gimnazjum przekonanie o powszechności nie-subordynacji uczniowskiej było o ponad 30% niższe niż w Gimnazjum. Szkołami, które nie przekroczyły 60% progu skumulowanych odpowiedzi „bardzo często” i „często”, były Technikum po ZSZ – 56% oraz Technikum po Szkole Podstawowej – 58%. Zatem i w tych szkołach dyscyplina wśród uczniów jest znacznie lepsza niż wśród gimnazjalistów.

### 3.1.1.3. Klasa a niewykonywanie poleceń nauczyciela

	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	38,6%	32,5%	19,7%	18,4%	19,8%	25,3%	23,8%
Często	42,1%	44,8%	39,9%	36,7%	38,9%	38,4%	39,9%
Rzadko	17,3%	17,0%	34,9%	38,4%	35,9%	34,3%	31,3%
Nigdy	2,0%	5,7%	5,5%	6,6%	5,5%	2,0%	5,0%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Między klasą, do której uczęszczali respondenci a opiniami o niewykonywaniu zaleceń nauczycieli istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 76,967$ ; Asymp. Sig. = 0,000). W tym przypadku uzyskane wyniki potwierdzają konstatacje formułowane w poprzednim punkcie. O występowaniu zjawiska niesubordynacji wobec zaleceń opiekunów zdecydowanie najczęściej mówili najmłodsi z przebadanych. Za tym, że dochodzi do tego „bardzo często”, opowiedziało się 38,8% uczniów z Klasy II Gimnazjum oraz 32,5% uczniów z Klasy III Gimnazjum. Na kolejnym miejscu znaleźli się uczniowie najstarsi – z Klasy IV Ponadgimnazjalnej lub V Szkoły Ponadpodstawowej – 25,3%. Podobna kolejność ustaliła się przy skumulowaniu kategorii „bardzo często” i „często” dochodzi do ignorowania poleceń nauczycieli. W Klasach II Gimnazjum było 80,7% takich uczniów (został tu przekroczony poziom oczywistości kulturowej), a w Klasach III Gimnazjum niewiele mniej, bo 77,3%. Po tej kumulacji nieco zwiększył się dystans między najmłodszymi a najstarszymi uczniami, gdyż w Klasie IV Ponadgimnazjalnej lub V Szkoły Ponadpodstawowej było 63,7% uczniów podzielających podobne poglądy. Wydaje się to niewyobrażalne, ale jest empirycznie sprawdzonym faktem, że 13- i 14-latkowie bardziej ignorują zalecenia nauczycieli, są mniej subordynowani i tym samym sprawiają więcej kłopotów wychowawczych w szkole niż młodzież o 5-6 lat starsza. W pozostałych klasach, tj.: w Klasie I Ponadgimnazjalnej, w Klasie II Ponadgimnazjalnej, w Klasie III Ponadgimnazjalnej lub IV Szkoły Ponadpodstawowej wskaźnik uczniów potwierdzających występowanie powszechności niepodporządkowywania się zaleceniom nauczyciela kształtował się na poziomie zbliżonym do 57%.

Nie sposób, w tym miejscu, nie pokusić się o komentarz. Uzyskane wyniki rysują obraz systemu szkolnego, w którym najsłabszym ogniwem jest gimnazjum. W wieku, który szczególnie wymaga zdecydowanego pokierowania przez dorosłych, uczeń wyrwał się spod wpływów i kontroli opiekunów. Z reguły nie podporządkowuje się on zaleceniom nauczycieli – w związku z tym nie ma mowy o świadomym budowaniu jego osobowości w placówkach oświatowych, i nie ma także mowy o zadawalającym rozwoju intelektualnym. Zaniedbań na obu tych polach nie do się nadrobić na wyż-

szych poziomach kształcenia. To, co tracą uczniowie szkół gimnazjalnych, w efekcie systemowych uwarunkowań, może być zniwelowane w niewielkim stopniu jedynie przez działania pozasystemowe (głównie przez różne formy doksztalcenia i rozwijania zdolności). Na usługi o wysokiej jakości, wymagające sowitych opłat, stać nieliczne grupy społeczne (uprzywilejowane pod względem materialnym, a także zamieszkujące tereny o odpowiedniej infrastrukturze oświatowej), ale i po mniej kosztowne sposoby podnoszenia umiejętności sięga znaczna liczba młodzieży. Jak podają jedne z badań, w klasach maturalnych 47% uczniów korzysta z dodatkowych form podnoszenia poziomu swojej wiedzy<sup>4</sup>. Jest to wielkość niemal równa liczbie dostających się na studia. Tak powszechne doksztalcenie się w systemie pozaszkolnym jest dowodem głębokiego przeświadczenia młodzieży, że edukacja systemowa stoi na niskim poziomie i nie gwarantuje owocnego kroczenia ścieżką edukacyjną.

#### 3.1.1.4. Średnia ocen uzyskanych przez uczniów a niewykonywanie poleceń nauczyciela

Niewykonywanie poleceń nauczycieli	Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	25,9%	24,4%	21,6%	30,0%	23,8%
Często	32,7%	35,4%	43,7%	46,2%	39,7%
Rzadko	32,7%	35,6%	30,4%	18,5%	31,6%
Nigdy	8,6%	4,6%	4,3%	5,4%	5,0%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Między zmienną niezależną – wyniki w nauce uzyskiwane przez badanych uczniów a zmienną zależną – opinia na temat niewykonywania poleceń nauczyciela wystąpiła zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 28,219$ ; Asymp. Sig. = 0,001). Po skumulowaniu poglądów, głoszących, że „bardzo często” i „często” mamy do czynienia z niesubordynacją w placówkach edukacyjnych, pojawia się wyraźna prawidłowość między tymi wartościami. Wraz z podno-

<sup>4</sup> R. Dolata, E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje*, ISP, Warszawa 2004, s. 9.

szeniem się uzyskiwanej przez uczniów średniej, zmniejsza się odsetek podzielających opinie o niewypełnieniu poleceń nauczycieli. Wśród uczniów „słabych” powyższy pogląd podzielało – 76,2%, wśród „średnich” – 65,3%, wśród „dobrych” – 59,8%, wśród „bardzo dobrych” – 58,8%. Różnica między skrajnymi grupami wyniosła blisko 20 punktów procentowych. Przy wskazaniach świadczących, że „nigdy” nie występuje zjawisko niepodporządkowywania się zaleceniom wychowawców odsetek uczniów dobrych, średnich i słabych był zbliżony do siebie. Mieścił się w przedziale od 4,3% do 5,4%. Odstawała od nich grupa uczniów bardzo dobrych – 8,6%.

### 3.1.1.5. Płeć a niewykonywanie poleceń nauczyciela

Niewykonywanie poleceń nauczyciela	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Bardzo często	26,3%	22,0%	23,9%
Często	38,5%	40,6%	39,7%
Rzadko	31,2%	31,5%	31,4%
Nigdy	4,0%	5,9%	5,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Nie istnieje zależność statystycznie istotna między zmienną niezależną – płeć respondentów a zmienną zależną – niewykonywanie poleceń nauczycieli przez uczniów ( $\chi^2 = 6,067$ ; Asymp. Sig. = 0,108). Także w rozkładzie procentowym nie dostrzega się różnic w odpowiedziach respondentów. Średnia uzyskanych wyników, świadczących o częstotliwości niesubordynacji uczniowskiej, kształtowała się w przypadku poszczególnych kategorii na następujących poziomach: „bardzo często” – 23,9%, „często” – 39,7%, „rzadko” – 31,4%, „nigdy” – 5,1%. Od tych średnich wyniki uzyskane zarówno przez dziewczęta, jak i chłopców nie odbiegały więcej niż o 3 punkty procentowe. Świadczyć to może, że odbieranie walorów środowiska szkolnego, w którym przebywa młodzież, nie jest warunkowane płcią ankietowanych. Przebywanie w podobnych środowiskach szkolnych spotyka się z podobną ich oceną, niezależnie od tego czynnika demograficznego.

### 3.1.2. Przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu lekcji

Kolejnym aspektem opisującym relacje uczeń – nauczyciel jest kwestia odnajdywania się uczniów w standardach zapewniających nauczycielowi realizację prowadzonych przez niego celów edukacyjnych. Chodzi tu konkretnie o to, czy uczniowie ułatwiają, czy też utrudniają pracę swoim wychowawcom. Wspomniana kwestia nie jest całkowicie odrębna od poprzedniej. Jest raczej jej uszczegółowieniem. Dążenie do stworzenia właściwych warunków pracy na lekcjach, przez opanowanie wychowanków i utrzymanie ich w odpowiednich ryzach, jest wpisane w pracę nauczyciela. Wiąże się bezpośrednio z wydawaniem przez niego poleceń i wskazań, dzięki którym uczniowie mogą dostosować swoje zachowanie do standardów zapewniających efektywną pracę na zajęciach. Poruszona kwestia związana jest zatem ze szczególnym rodzajem subordynacji – odnoszącej się do zachowań bezpośrednio związanych z realizacją programów nauczania. Wszak to na zajęciach lekcyjnych dochodzi do inicjacji epistemicznej, na nich w najpełniejszy sposób młodzież ma szansę być prowadzona i kierowana przez nauczyciela; na nich też oddziaływanie nauczycielskie trafia do najszerszego grona odbiorców. Zatem, w obrębie lekcji, decydują się losy kapitału kulturowego i intelektualnego, z którym wyjdą uczniowie ze szkoły. Przeprowadzone badania pozwalają zdiagnozować warunki, jakie obowiązują w placówkach oświatowych. One także, w sposób pośredni, umożliwią wyciągnięcie wniosków, co do jakości uzyskiwanego przez młodzież, kapitału intelektualnego.

Celem rozpoznania stanu rzeczy w omawianym kontekście, spytano respondentów o to, jak często w ich placówkach oświatowych uczniowie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji. Uzyskano następujące wskazania na poszczególne kategorie: „bardzo często” – 34,1% respondentów, „często” – 40,7%, „rzadko” – 22,1%, „nigdy” – 2,3%.



Trzy czwarte respondentów stwierdziło, że przeszkadzanie uczniów na lekcjach nie jest zjawiskiem wyjątkowym, zdarzającym się od czasu do czasu, lecz jest zachowaniem niemal powszechnie praktykowanym przez młodzież w szkole. Uzyskany wynik zbliżył się do granicy oczywistości kulturowej, co świadczy o kilku zasadniczych rzeczach: kultura uczniów jest na zastraszająco niskim poziomie, nauczyciel cieszy się znikomym autorytetem wśród podopiecznych, szkoła nie dysponuje środkami pozwalającymi utrzymać dyscyplinę na lekcji. Odpowiedzi respondentów wskazują także, że uczniowie w zdecydowany sposób starają się narzucić własny porządek temu, co dzieje się w szkole. Przy takiej kondycji środowiska uczniowskiego nie można osiągnąć choćby zadawalających efektów nauczania. Młodzież zostaje skazana na uzyskiwanie słabej formacji intelektualnej.

Podobnie prezentuje się wymiar wychowawczy. Przyjmowanie postaw nonkonformistycznych względem nauczycieli implícite wyłącza uczniów spod ich wpływów. Ich formacja zostaje kształtowana przez kontestację propozycji dorosłych i dokonuje się według standardów przynależących do innego porządku aksjonormatywnego. Ta diagnoza potwierdza i wzmacnia zarazem, interpretacje poczynione na podstawie odpowiedzi udzielanych na wcześniejsze pytania.

### 3.1.2.1. Typ szkoły a przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć lekcyjnych

Przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	35,1%	21,0%	34,4%
Często	40,8%	45,7%	41,0%
Rzadko	21,9%	29,6%	22,3%
Nigdy	2,2%	3,7%	2,3%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Zależność między zmienną niezależną - typ szkoły a zmienną zależną - przeszkadzanie nauczycielowi na lekcji nie jest statystycznie istotna ( $\chi^2 = 7,701$ ; Asymp. Sig. = 0,053). Jednak w rozkładzie procentowym można dostrzec pewne różnice. Ogólnie rzecz biorąc, proporcjonalnie mniejsza grupa uczniów ze szkół niepublicznych, deklaruje występowanie omawianego zjawiska w porównaniu z uczniami szkół publicznych. Szczególnie widoczne jest to przy kategorii mówiącej o „bardzo częstym” pojawianiu się zachowań niesubordynacji na lekcji. W szkołach publicznych 35,1% młodzieży wskazało na tę kategorię, podczas gdy w placówkach niepublicznych uczniów o podobnych poglądach było o 14% mniej – czyli 21,0%. Przy kumulacji głosów udzielonych na kategorię: „bardzo często” i „często” różnica między typami szkół zmniejszyła się do 9,2 punktów procentowych i wyniosła dla szkół publicznych – 75,9%, natomiast dla prywatnych – 66,7%. Jakość środowiska szkół, które są w ogromnej mniejszości na rynku edukacyjnym, jest wyraźnie lepsza (choć nie można mówić, że zadawalająca) pod omawianym względem, niż jakość środowisk, w których rozwija się przytłaczająca część polskiej młodzieży. Zatem przeważająca większość młodych Polaków skazana jest w większym stopniu niż ich uprzywilejowani rówieśnicy na przywołane wyżej skutki uczestnictwa w systemie edukacji o zarysowanej charakterystyce.

Wcześniej postawiliśmy zdroworozsądkową tezę głoszącą, że dyscyplina na lekcji ma ściśle związki z efektami nauczania. Tezę tą pozwalają nam zweryfikować dane, jakimi dysponuje Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży, która opracowuje wyniki egzaminów gimnazjalnych i maturalnych (między innymi ze szkół białostockich). Przywoływane przez nas informacje dotyczyć będą



wszystkich szkół z terenu miasta, zatem oddają pełen obraz badanej rzeczywistości.

Na terenie miasta Białystok podział na szkoły publiczne i niepubliczne daje się zastosować jedynie do gimnazjów i liceów. W gimnazjach przeprowadza się sprawdzian składający się z dwóch części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej. W części humanistycznej w 2005 roku (zatem dotyczy to rocznika poddanego badaniom socjologicznym), na 50 możliwych do zdobycia punktów młodzież uzyskała następujące średnie liczby, punktów: w szkołach publicznych 32,52, w niepublicznych 38,73. Zatem uczniowie szkół niepublicznych zdobywali średnio ponad 6 punktów więcej niż ich rówieśnicy ze szkół publicznych. Przeliczając powyższe wyniki na procenty – uczniowie szkół publicznych uzyskali 65,04% możliwych do zdobycia punktów, natomiast uczniowie szkół niepublicznych 77,46%. Takie wyniki świadczą, że z przedmiotów humanistycznych kapitał intelektualny uczniów w szkołach, do których dostęp nie jest powszechny, jest o 12,42% wyższy niż ich rówieśników uczęszczających do placówek o powszechnej otwartości.

Warto w czynionym porównaniu uwzględnić jeszcze stopień opanowania przez młodzież umiejętności czytania i odbioru tekstów kultury. Umiejętność tę mierzy się skalą łatwości standardu o rozpiętości od 0 do 1. Im bliżej wielkości 1 sytuuje się wynik, tym poziom mierzonej kompetencji jest wyższy. Na 36 szkół gimnazjalnych, funkcjonujących w Białymstoku w 2005 roku, średni wskaźnik standardu wyniósł 0,78. Nieznacznie więc został przekroczony próg 0,7 pozwalający mówić, że uczniowie opanowali umiejętność czytania i odbioru kultury w stopniu zadawalającym (wynik standardu mieszczący się w przedziale od 0,7 do 0,3 wskazuje na słabe opanowanie umiejętności, poniżej 0,3 świadczy, że umiejętność nie została opanowana). Należy zauważyć, że w placówkach publicznych wskaźnik standardu plasował się na poziomie 0,76, a niepublicznych 0,86. Zatem i przy zastosowaniu nowej miary młodzież ze szkół niepublicznych wypadła zdecydowanie lepiej niż młodzieży ze szkół o Nielimitowanej dostępności.

Przyjrzymy się teraz wynikom, jakie zdobyli uczniowie poszczególnych typów szkół na egzaminie gimnazjalnym z części matematyczno-przyrodniczej. Uzyskali oni następujące wyniki: w gimnazjach publicznych 24,28 punktów na 50 możliwych (stanowi to

48,56% całości), w gimnazjach niepublicznych 33,43 punktów na 50 możliwych (stanowi to 66,86% całości). Różnica między posiadaną przez uczniów z wyszczególnionych typów szkół wiedzą wyniosła blisko 20 punktów procentowych. Uzyskane wyniki dają podstawę by stwierdzić, że w aspekcie wiedzy matematyczno-przyrodniczej praca gimnazjów niepublicznych jest o blisko 20% efektywniejsza niż w publicznych. W tej interpretacji należy podkreślić jeszcze jeden fakt – wiedza matematyczno-przyrodnicza uczniów szkół publicznych nie przekroczyła 50% progu. Ten wynik może uświadamiać jak wielki potencjał intelektualny, w wieku szczególnie podatnym na zdobywanie wiedzy, zaprzepaszcza się w szkołach publicznych.

Na poziomie liceów ogólnokształcących, egzaminy maturalne są obiektywnym wskaźnikiem porównywania uzyskiwanych przez uczniów wyników, które w jakimś stopniu oddają efekty pracy szkół. Uwzględnijmy najbardziej podstawowy wskaźnik, jakim jest pozytywny wynik egzaminu. W 2005 roku w białostockich liceach publicznych maturę zdało 94,46% przystępujących do egzaminu, zatem 5,54% uczniów nie uzyskało wymaganego minimum, gwarantującego uzyskanie świadectwa dojrzałości. W liceach niepublicznych, analogiczne dane kształtowały się na następujących poziomach: egzamin dojrzałości zdało – 98,36% maturzystów, nie zdało – 1,64% (zdawalność egzaminu maturalnego z uwzględnieniem 30% progu zaliczalności przedmiotów obowiązkowych). Pod rozpatrywanym względem lepiej wypadają szkoły niepubliczne. Dla pełniejszego porównania kapitału intelektualnego uczniów poszczególnych typów szkół (co, jak wspomnieliśmy jest także miernikiem pracy nauczycieli tych szkół) uwzględnijmy jeszcze bardziej szczegółowy wskaźnik – średni wynik uzyskany przez maturzystów na poziomie podstawowym z języka polskiego. Podejście do tego przedmiotu jest obowiązkowe dla wszystkich maturzystów. Otrzymane wyniki są zatem właściwym punktem odniesienia dla czynionych porównań. W liceach publicznych średni wynik z języka polskiego wyniósł 53,91%, w niepublicznych 55,58%. Także i pod tym względem, uczniowie uczęszczający do szkół niepublicznych wypadają lepiej niż ich rówieśnicy z liceów publicznych<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> O występowaniu dysproporcji między wyróżnionymi typami szkół w aspekcie wyników kształcenia świadczą także dane dostarczone przez Elżbietę Putkiewicz

### 3.1.2.2. Rodzaj szkoły a przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć lekcyjnych

Przeszkadzanie uczniów na zajęciach można traktować jako efekt nieskuteczności działań i stosowanych środków wychowawczych. Nie jest to bowiem, sama chęć wprowadzania destrukcji w przebieg zajęć, ale realnie istniejące zachowanie w praktyce szkolnej. Między rodzajem szkoły a przeszkadzaniem na zajęciach zachodzi zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 139,392$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	54,4%	24,4%	34,8%	41,6%	26,0%	28,8%	30,6%	29,4%	34,4%
Często	31,2%	40,4%	39,1%	37,6%	53,1%	50,2%	51,0%	49,0%	41,0%
Rzadko	12,9%	32,5%	26,1%	16,8%	18,8%	18,5%	18,4%	19,6%	22,3%
Nigdy	1,5%	2,8%	,0%	4,0%	2,1%	2,6%	,0%	2,0%	2,3%
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 Szkole Podstawowej (8).

Ponownie, i w tym przypadku, omawiane zjawisko jest najczęściej obserwowane w Gimnazjum. Pogląd, że „bardzo często” występuje ono w praktyce szkolnej, podziela ponad połowa uczniów

---

i Annę Wilkomirską. Źródłem przywoływanych wyników były badania przeprowadzone w szkołach województwa mazowieckiego i małopolskiego w 2003 roku. Za podstawę porównań wzięto oceny semestralne, uzyskiwane przez maturzystów z języka polskiego w liceach publicznych i niepublicznych. Jest to wskaźnik mało zobiektywizowany, ale także i on, w jakimś stopniu daje możliwość zestawień. W opracowaniu czytamy: „Uczniowie liceów publicznych otrzymywali: 3% niedostatecznych, 27% ocen dopuszczających, czyli o 20% więcej niż w liceach niepublicznych. Ocen dostatecznych w liceach publicznych było 41% – czyli o 9% więcej niż w liceach niepublicznych. Uczniowie liceów publicznych otrzymywali 21% ocen dobrych – tymczasem w liceach niepublicznych było ich 40%. Oceny bardzo dobre otrzymało 8% uczniów liceów publicznych, tymczasem oceny bardzo dobre otrzymało 18% uczniów liceów niepublicznych” (E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, dz. cyt., s. 178).

tego poziomu kształcenia. Jest to o 20 punktów procentowych więcej niż wyniosła średnia. Na kolejnym miejscu znalazło się ZSZ, gdzie 40% uczniów deklaroowało powyższy pogląd. Najniższy poziom uczniów opowiadających się za przywołaną opinią odnotowany było w Liceum Ogólnokształcącym po Gimnazjum – 24,4% i Liceum Profilowanym – 26,0%, co w obu przypadkach stanowiło dwukrotnie mniejszy odsetek respondentów niż w Gimnazjum.

Gimnazjum wyróżniało się nie tylko w skrajnych ocenach zjawiska. Po skumulowaniu odpowiedzi „bardzo często” i „często” okazało się, że także ono posiada najbardziej „patologiczne” pod tym względem środowisko. Aż 85,6% uczniów z tego rodzaju szkół twierdzi, że przeszkadzanie nauczycielowi na zajęciach jest zjawiskiem powszechnym.

Warto w tym miejscu przywołać wyniki badań przeprowadzonych przez Krzysztofa Konarzewskiego wśród gimnazjalistów, w 2003 roku. Młodzież miała określić częstotliwość występowania zachowań polegających na „złośliwym przeszkadzaniu na lekcji” na skali od (1) – „nigdy” do (4) – „prawie codziennie”. W gimnazjach miejskich bezwzględna wielkość szacunkowa wypadła na poziomie 3,24<sup>6</sup>. Jest to wynik porównywalny z uzyskanym w prowadzonych przez nas badaniach. Pozwala to twierdzić, że stan szkół białostockich w omawianym aspekcie, nie jest wyjątkowy, nie odbiega od innych placówek oświatowych w Polsce.

Wracając do naszych danych zauważyć należy, że destrukcyjne zachowania na lekcji występowały na poziomie bliskim oczywistości kulturowej także w kilku innych rodzajach szkół: w Technikum po Szkole Podstawowej – 81,6%, w Liceum Profilowanym – 79,1%, w Technikum po Gimnazjum – 79,0%, w Technikum po Szkole Podstawowej – 78,4%. Najniższy procent uczniów deklarujących taką opinię był w Liceum Ogólnokształcącym po Gimnazjum – 64,8%. Zatem jest to o ponad 20 punktów procentowych mniej niż w Gimnazjum.

Także i w tym aspekcie Gimnazjum okazuje się szkołą, w której panują najgorsze warunki właściwego rozwoju młodzieży. W kontekście omawianych zagadnień, dotyczy to głównie sfery wycho-

---

<sup>6</sup> K. Konarzewski, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, dz. cyt., s. 43.

wawczej, ale i nie omija sfery intelektualnej. Należy po raz kolejny odnotować, że najlepszymi możliwościami prawidłowego rozwoju młodzieży dysponuje, w porównaniu z innymi rodzajami szkół, Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum.

Wskazemy teraz na kilka faktów, które przybliżą nieco aspekt związany z kapitałem intelektualnym uczniów poszczególnych rodzajów szkół, a tym samym z efektami pracy tych placówek edukacyjnych<sup>7</sup>. W 2005 roku, uczniowie Klas III Gimnazjów białostockich uzyskali z egzaminu humanistycznego (kończącego gimnazjum) średnio 33,90 punktów na 50 możliwych, co w skali procentowej stanowi 67,8 całości. Natomiast z części matematyczno-przyrodniczej średnia uzyskanych punktów wyniosła 26,33 na 50 możliwych, co stanowi 53,66% całości. W świetle tych wyników i przywołanych wcześniej danych (dotyczących umiejętności czytania i odbioru kultury przez młodzież gimnazjalną) poziom wiedzy, jakim wykazali się gimnazjaliści na sprawdzianie trzecioklasistów pozostawia wiele do życzenia. Wyraźnie świadczy on o słabej wydajności pracy szkół na tym poziomie kształcenia.

W przypadku szkół średnich podstawowym wskaźnikiem pozwalającym porównać poziom wiedzy uczniów poszczególnych szkół jest zaliczenie egzaminu dojrzałości z pozytywnym wynikiem. W 2005 roku egzamin nowym trybem (wyniki egzaminu dają się obiektywnie porównywać) zdawali jedynie absolwenci liceów. W białostockich Liceach Ogólnokształcących było 94,6% uczniów, którzy zaliczyli sprawdzian maturalny, a tych, którym się nie powiodło, było 5,4%. Wyraźnie słabiej pod tym względem wypadły Licea Profilowane. Tam już tylko 71,1% maturzystów pokonało ten sprawdzian z sukcesem i tym samym 28,9% nie wykazało się wystarczającą wiedzą, by osiągnąć promujące minimum.

By kreślony obraz był pełniejszy, warto uzupełnić go informacją dotyczącą liczby punktów zdobytych przez uczniów poszczególnych rodzajów szkół z języka polskiego na poziomie podstawowym. Uczniowie Liceów Ogólnokształcących uzyskali 54,8% punktów z ogólnej puli, natomiast ich rówieśnicy z Liceów Profilowanych –

---

<sup>7</sup> Źródłem prezentowanych danych są opracowania dokonane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Łomży. Dotyczą wszystkich białostockich szkół i uzyskanych przez nich wyników w 2005 roku.

41,5%. Różnica w poziomie wiedzy posiadanej przez uczniów tych dwóch rodzajów szkół jest znaczna. Uzyskane wyniki z egzaminów maturalnych korespondują z oceną dyscypliny lekcyjnej, dokonaną przez reprezentantów poszczególnych środowisk. Zostało zatem, potwierdzone założenie, że im większa dyscyplina panuje na zajęciach lekcyjnych, tym lepsze efekty w nauce osiągają uczniowie.

Przywołajmy jeszcze wyniki z matur szkół białostockich, jakie uzyskała młodzież w 2006 roku. Wówczas w owym egzaminie (chodzi o „nową maturę”) brali także udział uczniowie Techników. Spośród uczniów Liceum Ogólnokształcącego maturę zdało 94,26% uczniów, nie zdało jej 5,74% (w zestawieniu nie uwzględniono wyników z liceów zaocznych i wieczorowych, gdyż one zostały wyłączone z badań ankietowych), w Liceum Profilowanym odpowiednio: 58,7% – zdało, 41,3% – nie zdało, a w Technikum 72,3% – zdało, 27,7% – nie zdało<sup>8</sup>. Istnieją zatem wyraźne dysproporcje w pokonywaniu progu maturalnego między szkołami średnimi, w których jest największa dyscyplina lekcyjna (Liceum Ogólnokształcące), a szkołami, gdzie poziom niesubordynacji względem nauczycieli, na prowadzonych przez nich zajęciach, jest większy. Większa o ponad 20% liczba „oblanych” egzaminów maturalnych w Technikach i o ponad 35% w Liceach Profilowanych w stosunku do niezdających egzaminu dojrzałości w Liceach Ogólnokształcących wskazuje na przepaść, jaka dzieli uczniów tych szkół pod względem posiadanej wiedzy. Uzyskane dysproporcje świadczą także o barierach, jakie mają do pokonania reprezentanci szkół profilowanych w dostaniu się na wyższy etap edukacji. Ich szanse związane z uzyskaniem indeksu są nieporównywalnie mniejsze niż młodzieży pobierającej naukę w Liceach Ogólnokształcących. Dane dotyczące efektów nauczania w zależności od typów szkół, prowadzą do konstatacji – najlepsze perspektywy na pięcie się po drabinie edu-

---

<sup>8</sup> Na wyraźne dysproporcje między osiągnięciami uczniów różnych rodzajów szkół zwraca uwagę raport Ireneusza Białeckiego i Jacka Hamana. Potwierdza on, że szkoły zawodowe (pełne i niepełne) zdecydowanie odstają od liceów ogólnokształcących pod względem wyników uzyskiwanych przez uczniów (I. Białeckie, J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OCCE/PISA. Wyniki polskie – raport z badań*, Maszynopis, s. 20, 46-47).

cyjnej, a także społecznej mają uczniowie prywatnych Liceów Ogólnokształcących<sup>9</sup>.

Dysproporcje występujące między liczbą zdających maturę w Liceum Profilowanym (58,7%) i Technikum (72,3%) (mimo podobnego poziomu deklarowanej niesubordynacji względem nauczycieli na lekcji, przez uczniów tych szkół) świadczą, że prócz rozpatrywanego czynnika (przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu zajęć) istnieją także inne czynniki wpływające na uzyskiwane efekty edukacyjne. W naszych analizach pomijamy je jednak, ograniczając się jedynie do omawianego czynnika.

Celem uzyskania pełniejszego obrazu i tutaj przywołamy wyniki świadczące o poziomie wiedzy, jaki osiągnęli maturzyści z języka polskiego na poziomie podstawowym w roku 2006. Zdecydowanie najwyższy procent możliwych do zdobycia punktów uzyskali uczniowie Liceów Ogólnokształcących. Ich średnia wyniosła 55,36%. Wyraźnie odbiegali od nich maturzyści z Liceów Profilowanych – 43,58% i Techników – 43,47%. Przy tym konkretnym wskaźniku uzyskane wyniki korespondują w swych proporcjach z oceną dyscypliny na zajęciach, dokonaną przez respondentów. Przypomnijmy, że w poszczególnych rodzajach szkół niesubordynację uczniów na lekcji w stopniu powszechnym (odpowiedzi „bardzo często” i „często”) deklarowała następująca liczba ankietowanych: w Liceum Ogólnokształcącym – 64,8%, w Liceum Profilowanym – 79,1%, w Technikum – 79,0%. Ostatnie zestawienie potwierdza prawidłowość mówiącą, że im większa karność uczniów na lekcji tym zasób wiedzy, jakim dysponują, jest większy. Ponownie powtórzmy, że młodzież ucząca się w środowisku o wyższym poziomie karności ma większe szanse na kontynuowanie nauki na wyższych szczeblach edukacji<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Uzyskane w naszych badaniach wyniki korespondują z wynikami, jakie prezentuje Zbigniew Kwieciński (Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002, s. 22-29).

<sup>10</sup> W prowadzonych rozważaniach doszliśmy do zagadnienia wykluczania. Literatura przywołuje cały zestaw czynników odpowiedzialnych za zmniejszanie szans edukacyjnych młodzieży: poczynając od pochodzenia społecznego przez miejsce zamieszkania po uposażenie kulturowe. Przedłożony materiał dobitnie wskazuje, że ważnym determinantem tego zjawiska jest także rodzaj szkoły średniej, do jakiej uczęszcza młodzież. Z tym, że dane, jakimi dysponujemy wykazują, że szanse edukacyjne, nie tyle zależą od jej profilu (choć tego nie można wykluczyć), co od panującej dyscypliny. Dyscyplina na zajęciach decyduje o poziomie posiadanej przez

Ireneusz Białecki oraz Jacek Haman omawiając badania poświęcone Ocenie Umiejętności Uczniów ODCE/PISA stwierdzają, że Polska, jest krajem, gdzie spośród 32 państw objętych programem mamy do czynienia z „... jednym z największych różnicowań między szkołami i stosunkowo małym różnicowaniem wyników wewnątrz szkół; poziom uczniów z tej samej szkoły jest znacznie bardziej niż w innych krajach wyrównany. Polską specyfiką jest to, że niemal całe różnicowanie sprowadza się do różnicowania wyników między szkołami”<sup>11</sup>. Chcąc więc odnaleźć determinanty takiego stanu rzeczy, należy szukać ich w samym środowisku szkolnym<sup>12</sup>. Nasze analizy poszły właśnie w tym kierunku i zdołały wskazać czynnik wyraźnie warunkujący osiągnięcia edukacyjne uczniów. Pozwala to także wskazać sposób podniesienia poziomu nauczania w Polsce.

### 3.1.2.3. Klasa a przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć lekcyjnych

Przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	50,5%	58,0%	29,8%	24,2%	25,2%	37,8%	34,4%
Często	36,9%	25,4%	46,7%	40,7%	44,5%	44,9%	41,0%
Rzadko	10,6%	15,0%	21,0%	32,1%	27,6%	17,3%	22,3%
Nigdy	2,0%	1,6%	2,6%	3,0%	2,7%	,0%	2,3%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

uczniów wiedzy. Brak karności na lekcji jest ważnym czynnikiem odpowiedzialnym za „gubienie wiedzy” i tym samym obniżanie szans na wspinanie się po drabinie edukacyjnej; jest ważnym czynnikiem wykluczania szkolnego.

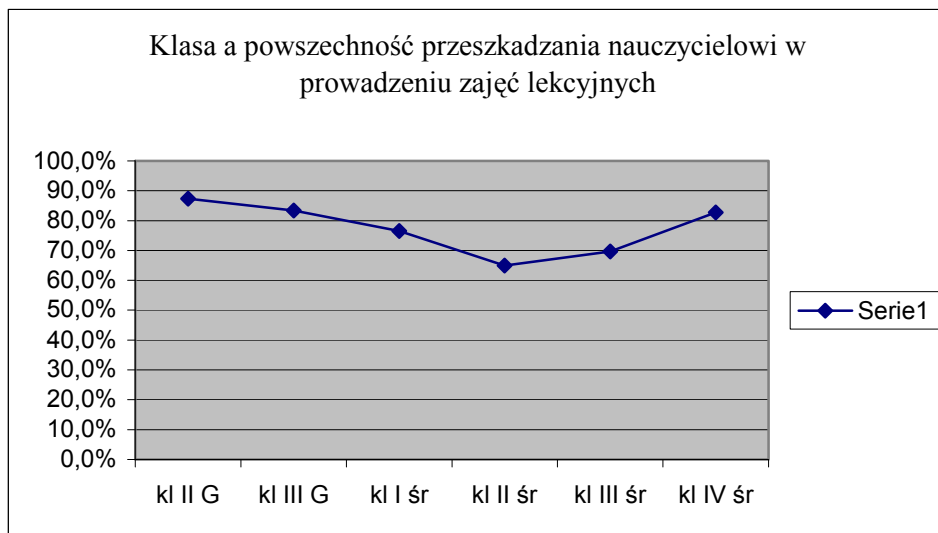
<sup>11</sup> I. Białecki, J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów ODCE/PISA*, dz. cyt., s. 34.

<sup>12</sup> Taką strategię sugerują także wypowiedzi autorów przywołanego opracowania: I. Białeckiego i J. Hamana. Należy jednak zauważyć, że ich propozycje poprawy wyników testów umiejętności, formułowane są z innej perspektywy niż przyjęta przez nas (por. I. Białecki, J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów ODCE/PISA*, dz. cyt., s. 30 i n.).



Między zmienną niezależną – przynależność respondentów do odpowiedniej klasy a zmienną zależną – przeszkadzanie nauczycielom na lekcji istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 122,728$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Najwyższy odsetek respondentów wskazujących na kategorię „bardzo często” młodzież przeszkadza nauczycielom na lekcji był wśród uczniów Klasy III Gimnazjum – 58,0% i Klasy II Gimnazjum 50,5%. Stanowił to dwukrotnie wyższy odsetek niż w klasach najrzadziej wybierających takie opinie – Klasa II Ponadgimnazjalna – 24,2% i Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej – 25,2%.

Także wśród najmłodszej grupy badanych, najwyższy był odsetek uczniów potwierdzających powszechność przeszkadzania nauczycielom w prowadzeniu lekcji (odpowiedzi: „bardzo często” i „często”). W Klasie II Gimnazjum wynosił on 87,4%, a w Klasie III Gimnazjum – 83,4%. Pułap oczywistości kulturowej przekroczyli także uczniowie najstarszych klas – Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej, uzyskując wynik 82,7%. Najniższy wskaźnik podzielających taką opinię odnotowano w Klasie II Ponadgimnazjalnej – 64,9% oraz w Klasie III Ponadgimnazjalnej lub IV Szkoły Ponadpodstawowej – 69,7%. Mimo, że poziom uzyskanych deklaracji w tych klasach był niższy o około 20 punktów procentowy niż w Klasie II Gimnazjum, nie świadczy to, że w klasach, które najlepiej wypadły pod względem oceny dyscypliny przez uczniów mamy do czynienia z zadawalającymi warunkami wychowania i kształcenia. Jeśli  $\frac{2}{3}$  młodzieży mówi o powszechnej obecności zachowań niepożądanych w środowisku szkolnym, to taka sytuacja nie może rodzić przekonania o właściwym funkcjonowaniu tych placówek oświatowych, a tym bardziej nie może dawać jakiegokolwiek satysfakcji. Uzyskane wyniki nie pozwalają twierdzić, że kondycja szkoły jest dobra.



Powróćmy jeszcze do kwestii kapitału intelektualnego. Zgodnie z tym, czego zdołaliśmy empirycznie dowieść (istnienie wprost proporcjonalnej zależności między osiąganym poziomem wiedzy, a wykonywaniem zaleceń nauczyciela na lekcjach) gimnazjaliści – najmłodszy z przebadanych – stosunkowo najmniej korzystają z możliwości edukacyjnych szkoły. Okazuje się bowiem, że Gimnazja mają najgorsze warunki, spośród przebadanych szkół, do nabywania kompetencji intelektualnych przez uczącą się w nich młodzież. Należy przy tym podkreślić, że to ona właśnie jest w wieku charakteryzującym się nadzwyczaj wysoką sprawnością władz umysłu, w tym podatnością na absorpcję wiedzy. Uczniom tych szkół – ze względu na panujące w nich warunki – odbiera się szansę wykorzystania posiadanych potencji. Jeden z najbardziej chłonnych okresów w ich życiu zostaje zaprzepaszczone w nieodwracalny sposób. Trzyletni czas trwania gimnazjum – stracony z punktu widzenia kształtowania osobowości młodzieży – nie jest już do nadrobienia w następnych latach edukacji.

3.1.2.4. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć lekcyjnych

Przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć	Średnia ocen uzyskiwana przez ucznia				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	35,6%	35,2%	31,3%	45,3%	34,4%
Często	31,9%	37,4%	47,1%	36,7%	41,0%
Rzadko	28,8%	24,9%	19,8%	17,2%	22,4%
Nigdy	3,7%	2,5%	1,8%	,8%	2,2%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Między zmienną niezależną – średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a zmienną zależną – opinia o przeszkadzaniu w prowadzeniu zajęć istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 30,157$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Pogląd, że „bardzo często” dochodzi do przeszkadzania nauczycielowi na lekcji, potwierdzali najczęściej uczniowie słabi. W tej grupie znalazło się 45,3% respondentów. Jest to o 10 punktów procentowych więcej niż w grupie uczniów „bardzo dobrych” i „dobrych” oraz o 14 punktów procentowych więcej niż w grupie uczniów średnich. Przy tym wskazaniu rozkład wyników nie układa się w kontinuum. Dopiero przy kumulacji odpowiedzi stwierdzających, że „bardzo często” i „często” uczniowie utrudniają nauczycielom pracę na lekcji zauważa się wyraźną tendencję świadczącą, że wraz z osiąganiem przez uczniów słabszych wyników w nauce wzrasta ich przekonanie o nasilaniu się zjawiska ogólnie przyjętego za niepożądane. Opinię o powszechności zakłócania porządku wprowadzanego przez nauczyciela na lekcji wyrażało: 67,5% uczniów „bardzo dobrych”, 72,6% – „dobrych”, 78,4% – „średnich” oraz 82,0% – „słabych”.

### 3.1.2.5. Konsekwentne działania wychowawcze nauczycieli a przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć lekcyjnych.

Przeszkadzanie w prowadzeniu zajęć	Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli				Średnia
	Wszyscy	Prawie wszyscy	Niektórzy	Nie ma takich	
Bardzo często	21,0%	28,4%	40,4%	52,0%	34,6%
Często	38,2%	42,1%	42,1%	30,0%	40,9%
Rzadko	32,5%	27,3%	16,5%	15,0%	22,1%
Nigdy	8,3%	2,2%	1,0%	3,0%	2,3%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między konsekwentnymi wysiłkami wychowawczymi a opinią o przeszkadzaniu uczniów nauczycielom w prowadzeniu zajęć lekcyjnych ( $\text{Chi}^2 = 89,626$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Wraz z mniejszym zaangażowaniem nauczycieli w działania wychowawcze rośnie liczba uczniów deklarujących wzrost zachowań niepożądanych. Przy wskazaniu na „bardzo częste” przeszkadzanie młodzieży na lekcji zależność ta w kontekście konsekwentnych wysiłków wychowawczych nauczycieli przybiera regularny rytm – wzrasta o niemal 10 punktów procentowych przy każdej, kolejnej kategorii. Wyniki kształtowały się odpowiednio, dla: „wszyscy” – 21,0%, „prawie wszyscy” – 28,4%, „niektórzy” – 40,4%, „nie ma takich” – 52,0%. Różnica między skrajnymi wielkościami wyniosła około 30 punktów procentowych.

Generalnie z podobną tendencją mamy do czynienia przy kumulacji przekonań o „bardzo częstym” i „częstym” występowaniu zjawiska przeszkadzania nauczycielom w prowadzeniu zajęć. Wskaźniki procentowe układały się następująco: „wszyscy” – 59,2%, „prawie wszyscy” – 70,5%, „niektórzy” – 82,5%, „nie ma takich” – 82,0%. Przy ostatnich dwóch wskazaniach nie ma różnicy w procencie wybierających wskazaną wielkość, natomiast w pozostałych przypadkach procent respondentów deklarujących występowanie zachowań dewiacyjnych wzrasta regularnie (o około 10 punktów procentowych) z każdą kolejną kategorią świadcząca o zmniejszającym się zaangażowaniu wychowawczym nauczycieli. W kontekście odpowiedzi stwierdzających, że „nigdy” nie dochodzi do przeszkadzania nauczycielowi w prowadzeniu zajęć a opinią o konsekwentnych działaniach wychowawczych opiekunów nie uważa się jednoznacznych prawidłowości.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że ciągle napominanie uczniów, zwracanie im uwagi w sytuacjach, w których przekroczyli dozwolone na lekcjach normy postępowania wpływa na zmniejszanie się zachowań niepożądanych (tak przynajmniej wygląda to z perspektywy ucznia). A zatem niezależnie od środków wychowawczych, jakimi dysponują obecnie nauczyciele, samo ich zaangażowanie w działania pedagogiczne przynosi pozytywne efekty. Oczywiście, wymaga to z ich strony dużej energii i motywacji, gdyż w istniejącym układzie sam nauczyciel staje się buforem przyjmują-

cym na siebie uderzenie całej fali niepożądanych zachowań. Brak środków wychowawczych nie pozwala skierować jej części na uczniów, co sprawia, że tego typu zaangażowanie nauczyciela ma swoje granice. Znaczą je siła i wytrzymałość osoby podejmującej trud wychowawczy. Kiedy zabraknie tych walorów, dochodzi do zniechęcenia i rezygnacji z podejmowania działań przez nauczycieli. Są to typowe syndromy wypalenia zawodowego. Powyższe konstatacje prowadzą w sposób konsekwentny do postawienia tezy mówiącej, że pozbawienie szkoły środków wychowawczych jest systemowym działaniem przyspieszającym proces wypalenia zawodowego nauczycieli.

### 3.1.3. Dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen

Wskaźnikiem wysokiej pozycji społecznej danej osoby jest bezdyskusyjne przyjmowanie komunikatów, jakie od niej wypływają. Kiedy mamy do czynienia z taką sytuacją w środowisku wychowawczym można mówić o posiadaniu przez tę osobę autorytetu i o dużych możliwościach oddziaływania przez nią na podopiecznych. By uzyskać informacje dotyczące pozycji nauczycieli, i jak wyżej wspomniano, siły ich oddziaływania na wychowanków, spytano ankietowanych o częstotliwość dyskusowania z oceniającymi w sprawie wystawianych not. Poniższa ilustracja przedstawia uzyskane wyniki.



Za poglądem mówiącym, że zjawisko upominania się uczniów o lepsze oceny ma miejsce „bardzo często” opowiedziało się 38,2% młodzieży. Nieco więcej – 44,3% ankietowanych twierdziło, że dzieje się to „często”. Przeciwny pogląd wyraziło 15,2% badanych, wybierając kategorię „rzadko”, 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%. Tytu respondentów deklaruje pogląd o istnieniu powszechnej praktyki dyskusowania z prowadzącym zajęcia w sprawie wystawianych stopni. Uzyskany wynik świadczy, że takie zachowania stały się normą w szkole.

Rozkład wyników skłania do wyciągnięcia kilku zasadniczych wniosków:

1) Wśród uczniów istnieje przekonanie, że w efekcie dyskusowania w sprawie wystawianych ocen są w stanie wpłynąć na zmianę pierwotnej decyzji nauczyciela. Opierać to mogą o minione doświadczenie, podczas którego podobne praktyki przyniosły oczekiwany skutek; tzn., że pod presją namowy, przekonywania, natręctwa itp. nauczyciele ulegli i przystali na stosowane naciski.

2) Nauczyciele nie są stali w swych decyzjach. Jeśli zmieniają je pod presją, nie świadczy to o nich najlepiej. Dowodzić natomiast może, że wystawiane przez nich oceny nie były zbyt obiektywne, albo, że nacisk uczniów jest w stanie ich „złamać”. Jedna i druga alternatywa umniejsza pozycję nauczyciela w środowisku szkolnym. Nie jest on stały w swych poglądach, nie działa w pełni zobiektywizowany sposób, lecz zmienny i niezdecydowany; jest osobą bez silnego charakteru. Te cechy sprawiają, że dochodzi do nadwężenia, a w konsekwencji i spadku jego autorytetu.

3) Dystans między nauczycielem a uczniami jest niewielki. Kontakt między nimi często opiera się na typie relacji partnerskich lub, co gorsze ze strony uczniów przybiera charakter roszczeniowy, a nawet zaczepny. Celem kontaktu jest zazwyczaj uzyskanie korzyści w postaci lepszych stopni. Towarzyszy temu niejednokrotnie posądzenie o niesprawiedliwość i brak obiektywizmu. Taka sytuacja wpływa dyskredytująco na stan autorytetu nauczycieli.

4) W placówkach edukacyjnych nie mamy do czynienia z dojrzałym wzrastaniem w mądrości oraz wiedzy, która jest ucziwie

wypracowana i poddana adekwatnej gratyfikacji w postaci wystawionej przez nauczyciela oceny, ale z bazarem, dającym możliwość wytargowania najwyższych not, niekoniecznie odpowiadających jakości towaru. W opisanych warunkach, towar – wiedza, nie jest rzeczą priorytetową. Staje się nią otrzymana ocena. Nie mniej istotne jest udoskonalanie sposobów wywierania nacisku na oceniającego.

### 3.1.3.1. Typ szkoły a dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen

Między typem szkoły a dyskutowaniem w sprawie wystawianych ocen nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 0,292$ , Asymp. Sig. = 0,962). Różnice w opiniach uczniów poszczególnych typów szkół dotyczących dyskutowania z nauczycielami w sprawach ewaluacji, plasowały się w granicach około 1 punktu procentowego. Sprawia to, że wyniki osiągnięte w poszczególnych typach placówek bliskie są omówionej wyżej średniej. Uzyskany rozkład procentowy świadczy, że niezależnie od typu szkoły praktyka „targowania się” o oceny jest powszechna i pojawia się z podobnym natężeniem.

### 3.1.3.2. Rodzaj szkoły a dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen

	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	44,2%	33,1%	47,8%	38,6%	44,3%	38,8%	36,0%	37,3%	38,4%
Często	41,9%	47,1%	39,1%	41,6%	42,3%	43,6%	50,0%	47,1%	44,5%
Rzadko	12,1%	17,9%	13,0%	16,8%	11,3%	16,1%	14,0%	13,7%	15,3%
Nigdy	1,8%	1,9%	0,0%	3,0%	2,1%	1,5%	0,0%	2,0%	1,8%
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 Szkole Podstawowej (8).

Między rodzajem szkoły, do której uczęszczali respondenci, a dyskutowaniem z nauczycielami w sprawie wystawianych stopni nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 20,425$ , Asymp. Sig. = 0,495). Biorąc pod uwagę kategorię świadczącą o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska, najczęściej wskazań uzyskała ona wśród uczniów Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej (47,8%), Liceum Profilowanego (44,3%) i Gimnazjum (44,2%). To w tych placówkach oświatowych z największą intensywnością dochodzi do kontestacji decyzji nauczycieli dotyczących oceniania postępów edukacyjnych młodzieży. Natomiast, o najmniejszej intensywności tego typu zachowań można mówić w przypadku Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum, gdzie 33,1% respondentów wybrało kategorię „bardzo często”.

Po kumulacji kategorii „bardzo często” i „często” placówkami o powszechnym występowaniu omawianego proceduru były: Liceum Ogólnokształcące po Szkole Podstawowej (88,9%), Liceum Profilowane (86,6%), Gimnazjum (86,1%). Poziom oczywistości kulturowej przekroczyli także uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum (80,2%) oraz z podobnym wynikiem ZSZ (80,2%), choć tu nieco mniej młodzieży potwierdzało powszechność dyskutowania z nauczycielami w sprawie wystawianych ocen.

### 3.1.3.3. Klasa a dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen

Dyskutowanie w sprawie ocen	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	38,9%	49,7%	32,8%	36,9%	39,1%	40,4%	38,3%
Często	47,0%	36,8%	46,8%	41,5%	47,6%	47,5%	44,7%
Rzadko	11,6%	12,4%	17,8%	19,3%	12,7%	12,1%	15,2%
Nigdy	2,5%	1,0%	2,6%	2,3%	0,6%	0,0%	1,7%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).



Między zmienną niezależną – klasa, a zmienną zależną – dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen istnieje zależność statystycznie istotna  $\chi^2 = 32,695$ , Asymp. Sig. = 0,005). Opinię o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska dyskutowania w sprawie wystawianych ocen najczęściej podzielali uczniowie Klasy III Gimnazjum (49,7). Otrzymany wynik jest o ponad 10 punktów procentowych wyższy niż uzyskany wśród młodzieży o rok młodszej (38,9%). Zapewne zmiana środowiska szkolnego powoduje gwałtowny spadek takich zachowań. Uczniowie Klasy I Ponadgimnazjalnej podzielali omawiany pogląd tylko w 32,8% (był to najniższy z zanotowanych wyników), ale już w każdej z wyższych klas odsetek ten sukcesywnie wzrastał, lecz i tak nie osiągnął on poziomu, jaki został odnotowany w najstarszej klasie gimnazjum. Uczniowie tej klasy okazali się najbardziej roszczeniowi w stosunku do stosowanej względem nich ewaluacji. Dając wyraz swej postawie, wykazali się najmniejszym poważaniem względem swoich nauczycieli.

Natomiast biorąc pod uwagę łącznie, odpowiedzi świadczące o wysokiej częstotliwości występowania omawianego zjawiska (wskazania „bardzo często” i „często”), można powiedzieć, że generalnie, wyżej opisane tendencje zostały także zachowane, chociaż nie zaznaczały się tak wyraźnie. Zatem, wraz ze zbliżaniem się uczniów do końca edukacji, na każdym z kolejnych poziomów kształcenia, wzrasta się ich kontestacja działań dydaktyczno-wychowawczych prowadzonych przez nauczycieli. Z tym, że w omawianym przypadku maturzyści nieco częściej wykazywali tę postawę niż uczniowie ostatniej klasy gimnazjum (różnica wynosi 1,4%).

#### 3.1.3.4. Płeć a dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen

Dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Bardzo często	38,9%	38,0%	38,4%
Często	44,2%	44,7%	44,5%
Rzadko	15,9%	14,8%	15,3%
Nigdy	1,0%	2,4%	1,8%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Uzyskane wskaźniki ( $\text{Chi}^2 = 4,693$ , Asymp. Sig. = 0,196) świadczą, że między płcią respondentów a dyskutowaniem z nauczycielami w sprawie wystawianych ocen nie istnieje zależność statystycznie istotna. W przypadku żadnej z wyróżnionych częstotliwości wskazania przedstawicieli poszczególnych płci nie odbiegały od siebie o więcej niż 1,5 punktów procentowych i bliskie były średniej arytmetycznej, która wyniosła dla częstotliwości „bardzo często” – 38,4%, „często” – 44,5%, „rzadko” – 15,3%, „nigdy” – 1,8%. Świadczy to, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w równym stopniu uczestniczą w omawianym procederze.

### 3.1.3.5. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a dyskutowanie w sprawie wystawianych stopni

Dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen	Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	46,0%	36,8%	36,1%	46,9%	38,3%
Często	37,4%	46,5%	46,9%	33,1%	44,6%
Rzadko	14,7%	15,0%	15,3%	17,7%	15,4%
Nigdy	1,8%	1,6%	1,6%	2,3%	1,7%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

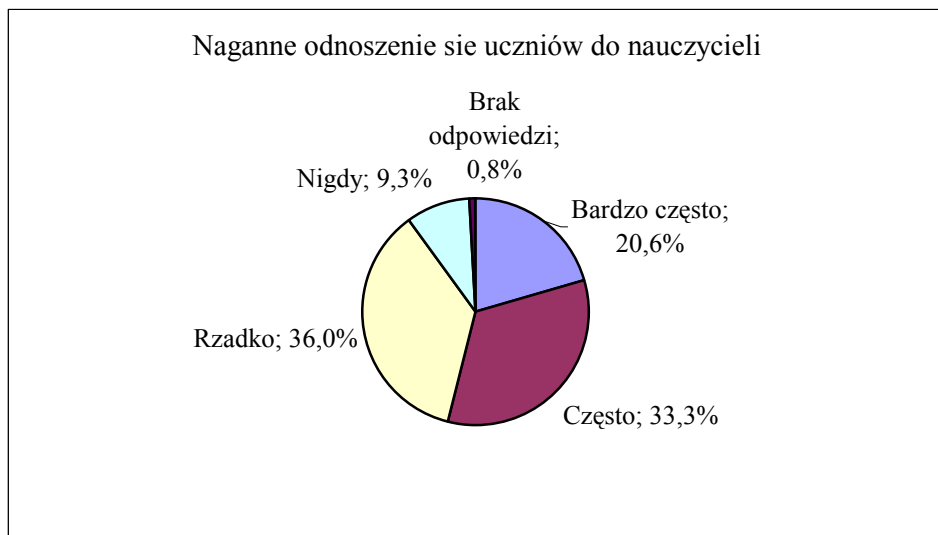
Ponownie i w tym przypadku nie istnieje zależność statystycznie istotna między zmiennymi: uzyskiwane wyniki w nauce i dyskutowanie w sprawie wystawianych ocen ( $\text{Chi}^2 = 14,147$ , Asymp. Sig. = 0,117). Najbardziej narzucające się, w procentowym rozkładzie odpowiedzi, różnice ujawniły się w przypadku wskazań na „bardzo częste” i „częste” występowanie omawianego zjawiska. Kategorię świadczącą o „bardzo częstym” „targowaniu się” młodzieży w sprawie wystawianych stopni najczęściej wybierali uczniowie „słabi” (46,9%) i „bardzo dobrzy” (46,0%). Pomiedzy tymi kategoriami uczniów a pozostałymi obserwujemy skok o 10 punktów procentowych w dół. Częstotliwość te wybrało 36,8% uczniów „dobrych” i 36,1% uczniów „średnich”.

Biorąc zatem pod uwagę, kategorię ekstremalną – „bardzo często”, świadczącą o największej występowalności zjawiska, można powiedzieć, że uczniowie „najlepsi” i „najsłabsi” są najczęstszymi oponentami nauczycielskiej ewaluacji. To reprezentanci tych grup, w sposób najbardziej stanowczy starają się wpływać na decyzje nauczycieli, by tą drogą uzyskać zadawalającą siebie notę. Natomiast, jeśli chodzi o ocenę występowania zjawiska jako „częstego” największa liczba wskazań wystąpiła wśród uczniów „dobrych” i „średnich” – odpowiednio 46,5% i 46,9%, przy niższych wyborach uczniów „słabych” – 33,1% i „bardzo dobrych” – 37,4%. W ten sposób kumulacja respondentów opowiadających się za dwoma najwyższymi częstotliwościami („bardzo często” i „często”) dała zbliżone do siebie wielkości procentowe uczniów.

#### 3.1.4. Naganne odnoszenie się do nauczycieli

Oprócz konkretnych działań wyrażających się w nastawieniu, gestach, podejmowanych czynnościach, ważnym elementem postawy wyznaczającym stosunek do innej osoby, lub osób są słowa, zwroty, epitety i inne formy werbalnego wyrazu kierowane do nich. To, co nie jest możliwe do praktycznego zrealizowania, czego nie wypada przeprowadzić, czy z innych względów urzeczywistnić, często pozostaje wyrażane jedynie w formie językowej. Występując w tej formie, niejednokrotnie w sposób bardziej konkretny i bardziej wyrazisty informuje o nastawieniu do nich. Stąd, określając relacje między uczniem a nauczycielem uwzględniono także sposób zwracania się wychowanków szkół do swoich opiekunów.

Respondenci poproszeni zostali o wskazanie częstotliwości „nagannego odnoszenia się uczniów do nauczyciela”. Poniższa ilustracja przedstawia uzyskane wyniki.



Ponad połowa przebadanej młodzieży twierdzi, że tego typu zachowania zauważa w swoim środowisku szkolnym „często” lub „bardzo często”. Nieco ponad 1/3 respondentów mówi, że występują one „rzadko”, a tylko 9,3% wskazuje, że nie ma ich wcale. Otrzymane wyniki jeszcze bardziej potwierdzają nadwężenie pozycji nauczyciela wśród podopiecznych. Dowodzą o braku szacunku i respektu, jaki winien mu przysługiwać z racji pełnionej funkcji. Niewłaściwe zachowanie wobec osób przygodnych jest świadectwem braku obycia i niskiej kultury osobistej, natomiast niewłaściwe i aroganckie odnoszenie się do wychowawców i nauczycieli sprawia, że sytuacja staje się kuriozalna. Jest to objaw degeneracji młodzieży oraz degradacji pozycji nauczyciela. Te wyniki utwierdzają w przekonaniu, że współcześnie mówienie o autorytecie nauczyciela ma prawo budzić wiele kontrowersji. Dowodzą także, że sama idea edukacji została całkowicie wypaczona. W takich warunkach szkoła nie ma szans pełnić swego społecznego posłannictwa.

#### 3.1.4.1. Typ szkoły a naganne odnoszenie się do nauczycieli

Do szkół publicznych trafia młodzież z wszystkich możliwych środowisk społecznych. Są tam zatem, przedstawiciele środowisk

dbających o wysokie standardy wychowawcze dzieci, są i z takich, w których nie otacza się tych spraw najmniejszą troską. Inaczej przebiega dobór uczniów do szkół niepublicznych. Z reguły, nie spotyka się w nich reprezentantów patologicznych kręgów społecznych, wśród których stopień nasycenia zachowaniami odbiegającymi od powszechnie akceptowanych norm jest wysoki. Ale należy pamiętać, że w tych placówkach jest spora część uczniów ze środowisk „nowobogackich”, w których nie zawsze przykłada się odpowiednią wagę do kształtowania postaw swoich pociech. Zobaczmy zatem, jakimi standardami wykazują się uczniowie różnych typów szkół w kontekście odnoszenia się do swoich nauczycieli.

Naganne odnośnienie się do nauczycieli	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	21,4%	10,0%	20,8%
Często	33,7%	30,0%	33,5%
Rzadko	35,7%	46,3%	36,3%
Nigdy	9,2%	13,8%	9,4%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Między typem szkoły a nagannym odnoszeniem się do nauczyciela istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 9,032$ ; Asymp. Sig. = 0,029). Nie we wszystkich typach szkół nauczyciel traktowany jest z jednakowym szacunkiem. W placówkach publicznych wyższy niż w szkołach niepublicznych odsetek wychowanków wskazuje, że w ich środowiskach ma miejsce złe odnoszenie się do nauczyciela. Tak jest w przypadku opinii, mówiącej o „bardzo częstym” występowaniu zjawiska: 21,4% do 10,0% (rozpiętość między uzyskanymi wynikami wyniosła ponad 10 punktów procentowych), jak również przy skumulowanych wskazaniach („bardzo często” i „często”): 55,1% do 40,0% (rozpiętość między uzyskanymi wynikami wyniosła ponad 15 punktów procentowych). Także o około 5% więcej wskazań stwierdzających, że uczniowie nigdy z tym zjawiskiem się nie spotkali w swych placówkach odnotowano w szkołach niepublicznych w porównaniu z publicznymi – 13,8% do 9,2%.

Mimo ogólnego obrazu świadczącego o upadku poziomu kultury osobistej młodzieży, można wnosić, że nieco wyższe standardy reprezentują podopieczni placówek niepublicznych. Wykazują się

oni większym niż ich koledzy ze szkół publicznych respektem i szacunkiem dla swoich wychowawców. Świadczy to także, że w szkołach niepublicznych nauczyciele cieszą się większym poważaniem i tym samym dysponują większą siłą oddziaływania na podopiecznych.

### 3.1.4.2. Rodzaj szkoły a naganne odnoszenie się do nauczycieli

W przypadku wcześniej analizowanych zachowań rodzaj szkoły, do której uczęszczali respondenci, miał istotny wpływ na zachowanie młodzieży względem swoich nauczycieli. Zobaczmy, czy i w kontekście odnoszenia się do nauczyciela mamy do czynienia z podobną sytuacją.

	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	32,4%	11,6%	21,7%	31,7%	21,6%	19,9%	18,4%	19,6%	20,8%
Często	40,9%	22,9%	30,4%	30,7%	43,3%	42,6%	40,8%	31,4%	33,6%
Rzadko	19,4%	50,3%	43,5%	29,7%	29,9%	32,7%	40,8%	41,2%	36,2%
Nigdy	7,3%	15,2%	4,3%	7,9%	5,2%	4,8%	0,0%	7,8%	9,4%
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 Szkole Podstawowej (8).

Między rodzajem szkoły a nagannym odnoszeniem się do nauczycieli istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 191,925$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Najczęściej, zgodnie z opinią respondentów, z nagannymi reakcjami wobec wychowawców w sferze zachowań werbalnych mamy do czynienia w Gimnazjum. Blisko  $\frac{1}{3}$  uczniów tej szkoły uważa, że spotyka się z nimi „bardzo często”. Zbliżony do wspomnianego wynik wystąpił jedynie w ZSZ. W pozostałych szkołach próg opowiadających się za podobnym wskazaniem był o 10 i więcej punktów procentowych niższy. Odsetek przekonanych o powszechności nagannego odnoszenia się do nauczycieli (wskazania: „bardzo często” i „często”) także był największy wśród uczniów Gimnazjum – 73,3%. Na kolejnych miejscach znalazły się

Liceum Profilowane z wynikiem 64,9% i Technikum po Gimnazjum z wynikiem – 62,5%. Pozostałe szkoły nie przekroczyły 60% proggu. O najwyższej kulturze uczniów, wyrażanej w szacunku do wychowawców, można mówić w przypadku młodzieży z Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum. Wśród nich najniższy był wskaźnik uczniów wybierających kategorię „bardzo często” zdarzają się nieodpowiednie relacji uczeń – nauczyciel. Wynosi on 11,6%, co stanowi o 20 punktów procentowych mniej niż w Gimnazjum. Także wskaźnik potwierdzających powszechność omawianych zachowań (kategorie: „bardzo często” i „często”) był w tego rodzaju szkole zdecydowanie najniższy spośród wszystkich przebadanych placówek. Kształtował się na poziomie 34,5%, co stanowi o 20% mniej niż wyniosła średnia i o 40% mniej niż w szkole o najwyższym wyniku – Gimnazjum.

Po raz kolejny, te rodzaje szkół kontrastują z sobą najwyraźniej. Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum jawi się jako placówka dająca największe szanse rozwoju osobowości, zarówno w wymiarze oglądy społecznej, jak i osiągnięć intelektualnych (świadczą o tym wcześniej przywołane wyniki). Gimnazjum natomiast, jest ogniwem systemu szkolnego, które, praktycznie na starcie przygody edukacyjnej zderza młodego człowieka ze światem, który pozbawia go pozytywnych bodźców rozwojowych. Uczeń spotyka się w nim z negatywnymi wzorami zachowań, z relacjami społecznymi opartymi na braku zasad poszanowania starszych i nieokazywaniu im należnego szacunku, burzącymi poczucie hierarchii społecznej i autorytetu dla osób mających większą wiedzę i pełniących znaczące funkcje społeczne. Jest to środowisko w dużym stopniu deprawujące i nie stwarzające szans na rozwinięcie się w dziecku cech, które powszechnie oczekiwane są w świecie dorosłych, nie tylko przez pracodawców czy zwierzchników, ale także przez osoby wchodzące w najzwyczajniejsze, powszednie relacje, którymi wypełnione są w znacznej mierze praktyki codzienne<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Także badania opisane przez Krzysztofa Konarzewskiego, a przeprowadzone na gimnazjalistach w 2003 roku uwzględniły poruszoną wyżej kwestię. Młodzież spytana o częstotliwość występowania „ordynarnego odnoszenia się do nauczycieli, groźby” wystawiła, na skali od (1) – „nigdy” do (4) – „prawie codzienne”, notę 1,6. Taki wynik wskazuje na zdecydowanie rzadsze występowanie omawianego zjawiska w przywoływanych badaniach niż to miało miejsce w białostoc-

### 3.1.4.3. Klasa a naganne odnoszenie się uczniów do nauczycieli

W omawianym kontekście interesujące staje się także i to, jak w zależności od wieku uczniów wyglądają badane zachowania? Czy wraz z wchodzeniem w dojrzałość, młodzież nabiera oglądy (wyzbywa się zachowań nieakceptowanych społecznie), czy może umacniają się w niej i kumulują nabyte na poziomie gimnazjum sposoby postępowania?

Naganne odnoszenie się do nauczycieli	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	29,9%	34,9%	17,3%	15,5%	16,1%	20,4%	20,7%
Często	40,6%	41,1%	33,0%	26,3%	30,0%	42,9%	33,7%
Rzadko	23,9%	15,1%	39,0%	44,7%	45,2%	34,7%	36,3%
Nigdy	5,6%	8,9%	10,7%	13,5%	8,8%	2,0%	9,4%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

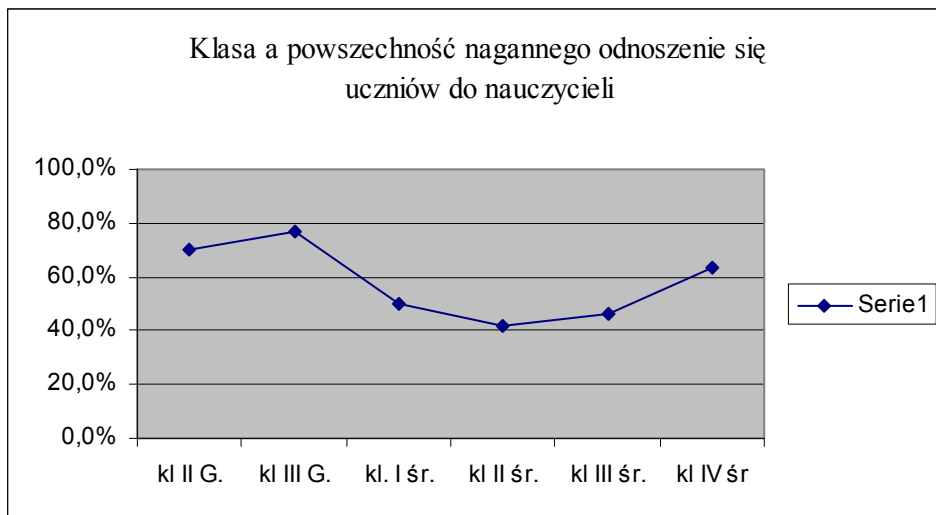
Uzyskane wskaźniki świadczą, że między zmienną niezależną – klasa, a zmienną zależną – naganne odnoszenia się do nauczycieli, istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 112,568$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Z tej racji, że rozkład zależności przy wskazaniach „bardzo często” i „często” jest zbliżony do siebie, uwzględnimy uzyskane wyniki w ujęciu skumulowanym. Najwyższy odsetek osób twierdzących, że złe odnoszenie się do nauczycieli jest w ich środowisku powszechnym zjawiskiem, odnotowano w Klasach Gimnazjalnych.

kich. Należałoby jednak wziąć pod uwagę, że włączone tu słowo „groźby” jest wyrażeniem wprowadzającym już inne jakości, niż tylko lżenie, szydzenie czy wyśmiewanie się. (K. Konarzewski, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, dz. cyt., s. 43).



W II klasie wyniósł on 70,5%, a klasie III był jeszcze wyższy i osiągnął pułap 76,8%. Rzeczywistość szkoły średniej wymusza większy szacunek i subordynację do wychowawców. Widoczne jest to w Klasie I Ponadgimnazjalnej, gdzie już tylko połowa przebadanej młodzieży mówi o powszechnym występowaniu niewłaściwych zachowań uczniów względem nauczycieli. Wskaźnik ten spadł jeszcze w Klasie II Ponadgimnazjalnej i osiągnął poziom 41,8%. Jest to najniższy wynik z uzyskanych we wszystkich grupach. Jest on o 35% niższy od najwyższego. Jednak w kolejnych klasach ponownie zwiększa się przekonanie o zmniejszającym się szacunku do wychowawców. W klasie III Ponadgimnazjalnej lub IV Szkoły Ponadpodstawowej wskaźnik uczniów przyjmujących omawiane stanowisko wzrósł do 46,1%, a w Klasie IV Ponadgimnazjalnej lub V Szkoły Ponadpodstawowej do 63,3%. Jednak nie zdołał osiągnąć poziomu Klas III Gimnazjum. Uzyskane wyniki dowodzą, że zachowanie 14-15-latków jest gorsze niż ich starszych kolegów. Także tych najstarszych – maturzystów.

Należy tutaj podkreślić następującą sprawę – rozkład danych wyraźnie świadczy, że młodzież wraz ze zbliżaniem się do kresu kształcenia na każdym z kolejnych poziomów (gimnazjum, szkoła ponadgimnazjalna) wykazuje się mniejszym szacunkiem do nauczycieli; jej kultura wyrażająca się w relacjach do wychowawców pozostawia coraz więcej do życzenia. Z jednej strony, jest to zjawisko wytłumaczalne: im bliżej momentu ukończenia szkoły na konkretnym poziomie edukacyjnym, tym bardziej wzrasta rozprężenie uczniów. Starają się oni trochę sobie pofolgować, zdystansować się do panujących rygorów, odpuścić nieco itd., ale z drugiej strony oczekuje się od nich nabywania cech świadczących, że wysiłki wychowawcze z każdym rokiem oddziaływania pedagogicznego są lepsze, że podopieczni placówek szkolnych uczą się zachowań, które dla młodszych roczników nie są osiągalne, że potrafią powściągać swą nieujarzmioną naturę, że zwiększa się ich kultura bycia itd. Uzyskana diagnoza nie jest pod tym względem optymistyczna. Świadczy o poważnym kryzysie szkoły, o nieefektywności podejmowanych przez nią działań wychowawczych.



Jeśli założyć, że zaobserwowana tendencja będzie się powtarzać to można zaryzykować stwierdzenie, że po ukończeniu kształcenia na poziomie średnim i po wejściu w nową rzeczywistość (w świat ludzi dorosłych) negatywne zachowania absolwentów nieco wyhamują, po czym, po okrzepnięciu tej młodzieży w nowych warunkach, ponownie nasilą się postawy świadczące o ich niskiej kulturze. Nie buduje to optymistycznej wizji społeczeństwa, którego trzon stanowić będzie opisywane pokolenie.

#### 3.1.4.4. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a naganne odnoszenie się do nauczycieli

Panuje powszechne przekonanie, że osiąganie wysokich wyników w nauce idzie w parze z odpowiednio wysoką kulturą osobistą ucznia. Przeprowadzone badania pozwalają zweryfikować to twierdzenie uwzględniając kontekst odnoszenia się młodzieży szkolnej do swoich nauczycieli.

Naganne od- noszenie się do nauczycieli	Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	22,1%	19,1%	19,7%	29,7%	20,6%
Często	27,0%	29,1%	36,5%	46,9%	33,6%
Rzadko	36,8%	41,5%	36,1%	18,0%	36,6%
Nigdy	14,1%	10,3%	7,7%	5,5%	9,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między uzyskiwaną średnią z nauki a sposobem zwracania się do wychowawców placówek edukacyjnych ( $\chi^2 = 44,654$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Podobnie, jak w przypadku przeszkadzania w prowadzeniu zajęć szkolnych, tak i w sprawie nagannego odnoszenia się do nauczycieli występują analogiczne zależności. Im niższe są wyniki w nauce osiągnięte przez uczniów, tym większy jest wśród nich odsetek wskazujących na niepokojące zachowania. Powszechność takich zachowań deklaruje 76,6% uczniów „słabych”, i o 20 punktów procentowych mniej tj. 56,2% – „średnich”. W grupie uczniów „dobrych” i „bardzo dobrych” wskaźnik podzielających podobne opinie był jeszcze niższy, i wyniósł odpowiednio 48,2% i 49,1%. Stanowi to blisko o 30 punktów procentowych mniej wyborów niż uzyskano ich w grupie uczniów „słabych”. Osiągnięty rozkład wyników warunkowany jest zapewne osobistym doświadczeniem uczniów – włączaniem się w praktyki nie akceptowane w szkole. Doświadczenie podpowiada, że autorem większości nagannych zachowań, są uczniowie mający kłopoty z nauką. Oni zatem, częściej niż ich rówieśnicy, mówią o niewłaściwym odnoszeniu się do nauczycieli.

#### 3.1.4.5. Konsekwentne działania wychowawcze prowadzone przez nauczycieli a naganne odnoszenie się uczniów do wychowawców szkolnych

W rozważanym kontekście, sprawą niezmiernie wagi jest przesłedzenie, czy istnieją związki między konsekwencją w działaniach wychowawczych prowadzonych przez szkołę, a negatywnym odnoszeniem się uczniów do nauczycieli? Ważne jest bowiem stwierdzenie, czy dostrzeganie przez wychowanków starań zmierzających do

kształtowania ich właściwych postaw, przekłada się na wzrost pozytywnych zachowań młodzieży względem wychowawców?

Naganne odnoszenie się do nauczycieli	Konsekwentne działania wychowawcze nauczycieli				Średnia
	Wszyscy	Prawie wszyscy	Niektórzy	Nie ma takich	
Bardzo często	11,5%	14,6%	25,2%	40,0%	20,7%
Często	26,1%	34,9%	34,3%	33,0%	33,6%
Rzadko	38,2%	39,8%	34,7%	22,0%	36,2%
Nigdy	24,2%	10,7%	5,8%	5,0%	9,5%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Między konsekwentnymi działaniami wychowawczymi podejmowanymi przez nauczycieli a postawami uczniów względem nich istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 101,674$ ; Asymp. Sig. = 0,000). Zestawienie tych dwóch zmiennych ponownie potwierdza wcześniej występujące tendencje świadczące, że wraz ze wzrostem zaangażowania nauczycieli w proces wychowawczy zmniejsza się odsetek uczniów wskazujących na występowanie zachowań dewiantycznych w relacjach uczeń – nauczyciel. O „bardzo częstym” złym odnoszeniu się do nauczycieli mówi 11,5% uczniów uznających, że „wszyscy” nauczyciele są konsekwentni w działaniach wychowawczych, 14,6% respondentów wybierających kategorię „prawie wszyscy”, 25,2% badanych podkreślających, że tylko „niektórzy” oraz 40,0% ankietowanych wyrażających opinię, że „nie ma takich”.

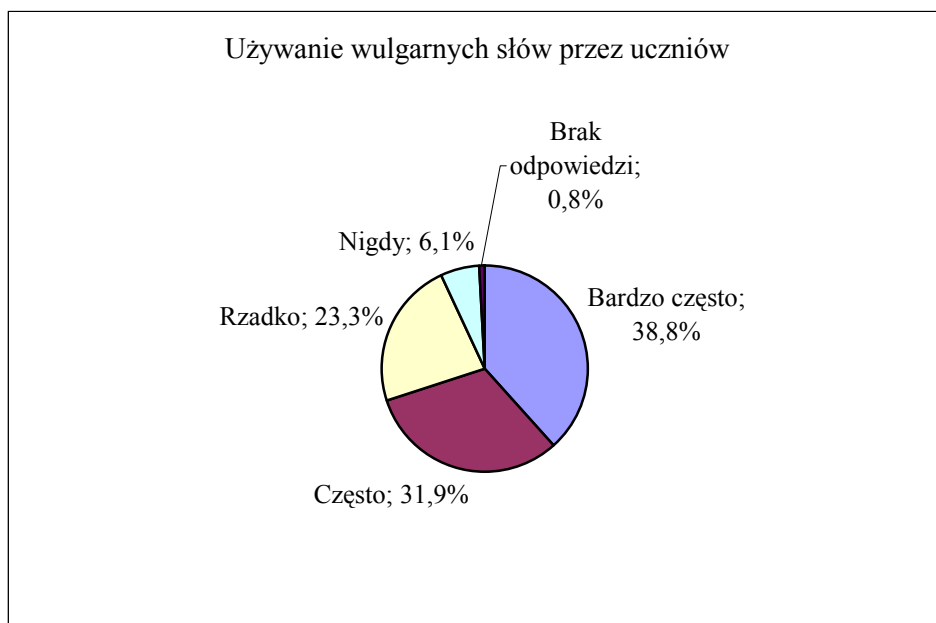
W prezentowanym rozkładzie wyników zauważamy wyraźną zależność. Wystąpiła ona także przy wyrażaniu poglądu o powszechnym występowaniu omawianego zachowania (odpowiedzi „bardzo często” i „często”). Wśród uznających, że wszyscy nauczyciele są konsekwentni w działaniach wychowawczych wskaźnik ten wyniósł 37,6%; wśród głoszących, że „prawie wszyscy” nauczyciele angażują się w działania wychowawcze – 49,5%, wśród podzielających opinię, że „niektórzy” – 59,5%, a wśród odmawiających nauczycielom stałości w ich działaniach wychowawczych – 73,0%. Jest to zatem blisko dwukrotnie wyższy odsetek uczniów, w porównaniu z grupą respondentów doceniających zaangażowanie wychowawców w pracę z uczniami. Zauważoną prawidłowość potwierdzają odpowiedzi świadczące, że uczniowie „nigdy” nie odnoszą się źle do nauczycieli.

Wraz ze zwiększającą się oceną pracy wychowawczej nauczycieli wzrasta odsetek tak twierdzących. W poszczególnych wskazaniach wyniósł on odpowiednio: „nie ma takich” – 5,0%, „niektórzy” – 5,8%, „prawie wszyscy” – 10,7%, „wszyscy” – 24,2%.

### 3.1.5. Używanie wulgarnych słów

Relacje społeczne coraz częściej przybierają formy, które dla starszego pokolenia lub dla osób wychowanych w rygorze (w poszanowaniu zasad i wartości) są trudne do zaakceptowania. Dochodzi do eskalacji przemocy, arogancji, braku szacunku, łamania norm ładu społecznego itd. Jedną z takich form, spotykanych coraz częściej, jest zaśmianie języka niecenzuralnym słownictwem. Rodzice, kręgi znajomych, przechodnie na ulicy, gwiazdy z ekranów telewizyjnych, pseudoautorytety, elity różnych subświatków itd. stają się nośnikami wulgaryzmów i eksponują taki styl bycia, jakby miał on przynosić im zaszczyt czy podnosić ich pozycję. Nie dzieje się to w prywatnych kręgach, ale obnoszą się z tymi zachowaniami oficjalnie. Niewątpliwie, ekspresje te nie umykają uwadze ludzi młodych, którzy włączają je do zasobu własnego słownictwa. Generalnie, są one jednak uznawane za przejaw niskiej kultury, a w niektórych środowiskach, degradacji społecznej. W placówkach, w których podejmuje się proces wychowania nie uznawane są za elementy standardu, który winien obowiązywać podopiecznych.

Ciągle jeszcze traktowane są jako niepożądane, i nie ma na nie powszechnego przyzwolenia. Ważne zatem, wydaje się zdiagnozowanie obecności tego zjawiska w środowisku szkolnym. Pozwoli to bliżej określić poziom kultury słowa, na jakim znajduje się młodzież szkolna. By to uczynić, zadano respondentom pytanie o częstotliwość „używania wulgarnych słów przez uczniów w środowisku szkolnym”. Otrzymane wyniki przedstawia ilustracja.



W całej zbiorowości 38,0% respondentów stwierdza, że „bardzo często” uczniowie posługują się wulgaryzmami. Na to, że w żargonie szkolnym „często” pojawia się niecenzuralne słownictwo wskazało 31,9% odpowiadających. Ogółem, za tymi dwoma kategoriami opowiedziało się 70,0% respondentów. Wynik świadczy, że posługiwanie się wulgaryzmami przez uczniów w placówkach edukacyjnych zbliża się do granicy oczywistości kulturowej. Język brukowy staje się czymś naturalnym w środowisku szkolnym. Przestaje zaskakiwać i dziwić. Ostatecznie jest przyjmowany obojętnie przez osoby z otoczenia, w tym także przez wychowawców. W związku z taką sytuacją nasuwa się kilka pytań: Czy kształtowanie kultury słowa nie przynależy już do kanonów systemu wychowawczego? Czy taki stan rzeczy jest efektem intencjonalnie zakładanego działania systemowego? Czy wreszcie, język upstrzony wulgaryzmami stanie się wkrótce ogólnoszkolnym środkiem komunikacji, także między uczniami a nauczycielami? Dla tych, dla których środowisko szkolne nie jest znane z bezpośredniego doświadczenia, postawione kwestie wydać się mogą przesadzone, ale po bliższym zapoznaniu się z nim, takimi już być nie muszą.

### 3.1.5.1. Typ szkoły a używanie wulgarnych słów

Jak wspomnieliśmy, różne jest zaplecze społeczne, z którego wywodzą się uczniowie poszczególnych typów szkół. Także wcześniej omówione wyniki wskazują, że wysiłki wychowawcze podejmowane przez nauczycieli z placówek publicznych i niepublicznych nie są jednakowe. Warto zatem ustalić, czy istnieją zależności między używaniem wulgarnych słów przez młodzież, a typem szkoły do jakiej uczęszczają.

Używanie wulgarnych 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 wulgarnych słów ( $\chi^2 = 12,116$ ; Asymp. Sig. = 0,007).

Rozkład procentowy odpowiedzi pokazuje, że środowiska szkół publicznych i niepublicznych nie są zwulgaryzowane w jednakowym stopniu. Te pierwsze są bardziej „zaśmiecone” niecenzuralnymi słowami i zwrotami. Świadczą o tym odpowiedzi mówiące, że „bardzo często” w szkole ma miejsce używanie wulgaryzmów. W placówkach publicznych taki stan stwierdziło 39,2% przebadanych, natomiast w niepublicznych 22,5%. Także ową różnicę w jakości środowiska potwierdziły wyniki skumulowane (łącznie odpowiedzi; „bardzo często” i „często”). W szkołach publicznych wskaźnik wyniósł 71,2%, w niepublicznych 56,3%, co daje 15 punktów procentowych różnicy. Również odpowiedzi świadczące, że nigdy nie zauważa się wulgaryzmów w ekspresji uczniów, przemawiają za wyższą jakością relacji społecznych w placówkach niepublicznych. Za takim stanem rzeczy opowiedziało się 11,3% reprezentantów tych szkół, gdy tymczasem w szkołach publicznych odsetek tak odpowiadających był dwukrotnie niższy i wyniósł 5,8%. Tym samym poziom

kultury języka spełnia wyższe standardy w szkołach niepublicznych. Szkoły te jednak wciąż pozostają w zdecydowanej mniejszości na rynku edukacyjnym.

### 3.1.5.2. Rodzaj szkoły a używanie wulgarnych słów

	Rodzaj szkoły								Śred- nia
	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%	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 ( $\text{Chi}^2 = 72,832$ , 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 ZSZ, gdzie wskaźnik był najniższy – 24,0% i Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum – gdzie wynik był także 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. O powszechności występowania wulgaryzmów mówi 52,0% młodzieży uczęszczającej do tych szkół. Jest to o po-



nad 10 punktów procentowych mniej od kolejnego wyniku – 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. Zauważmy, że uzyskany wynik był o 30 punktów procentowych większy, od uzyskanego w Technikum po ZSZ, tj. u młodzieży znacznie starszej i uczącej się w szkołach o profilu technicznym, w których, jak pokazały wcześniejsze analizy, standardy wychowania nie są tak wysokie jak w szkołach o profilu ogólnym.

Ponownie okazuje się, że Gimnazja, w większym stopniu niż inne środowiska szkolne, są siedliskiem dewiacyjnych zachowań. To w środowiskach tych szkół mają szansę rozwijać się postawy, które jeszcze ciągle nie są uznawane za godne naśladowania. Z łatwością też mogą zakorzeniać się w postawach młodzieży, która obligatoryjnie, nakazem konstytucyjnym, musi przebrnąć przez ten szczebel edukacji. Każdy uczeń tych szkół, chcąc nie chcąc, jest jego świadkiem. Praktycznie nie ma możliwości ochronić młodzieży przed kontaktem z omawianymi wzorami zachowań.

### 3.1.5.3. Klasa a używanie wulgarnych słów

Używanie wulgarnych słów	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	50,5%	49,7%	37,1%	35,0%	30,1%	34,3%	38,3%
Często	28,8%	32,6%	32,6%	30,7%	33,1%	36,4%	32,1%
Rzadko	13,6%	14,0%	25,2%	26,4%	28,9%	26,3%	23,4%
Nigdy	7,1%	3,6%	5,0%	7,9%	7,9%	3,0%	6,2%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

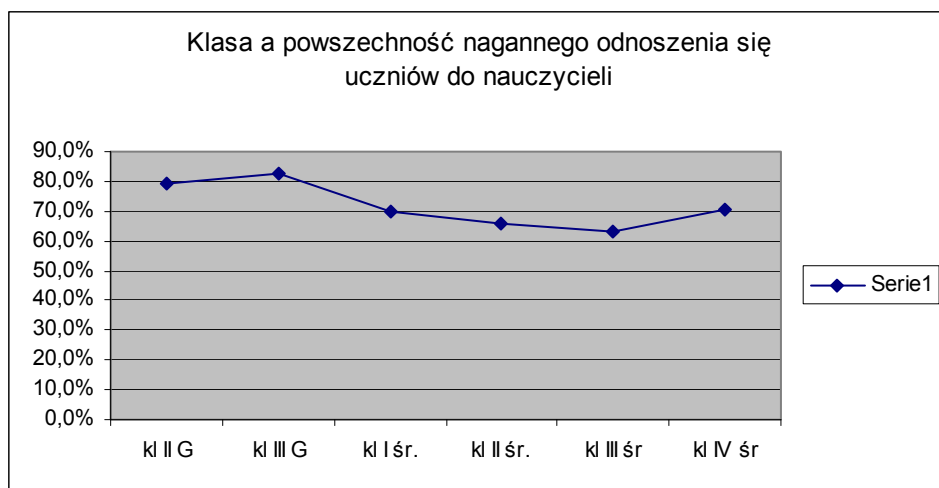
Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Między zmienną niezależną – klasa, do której uczęszczali respondenci, a zmienną zależną – używanie wulgarnych słów, istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 52,688$ , Asymp. Sig. = 0,000). Opinie na temat używania wulgarnych słów w zależności od klasy, do jakiej uczęszczali respondenci, w przypadku wskazań świadczących o „częstym” i „bardzo częstym” występowaniu zjawiska w ich środowisku były zbieżne. W związku z tym przy interpretacji posłużymy się łącznym potraktowaniem tych odpowiedzi. W najmłodszej z przebadanych, Klasie II Gimnazjum odnotowano 79,3% respondentów podzielających opinię o powszechnej wulgaryzacji języka w ich otoczeniu szkolnym. O 3% więcej deklarujących taki stan rzeczy było wśród uczniów klasy III Gimnazjum, co daje wynik 82,3%. Był to najwyższy z uzyskanych wskaźników. Świadczy on, że środowisko ostatniej klasy szkoły gimnazjalnej jest najbardziej nasycone czynnikiem wulgarnym i jednocześnie, że młodzież wychodząca z gimnazjum dysponuje najniższą kulturą słowa ze wszystkich przebadanych grup uczniów.

Kontakt z rzeczywistością nowej szkoły wpływa hamująco na opisywane zachowanie. Już w Klasie I Ponadgimnazjalnej odsetek uczniów twierdzących, że „bardzo często” i „często” w ich otoczeniu szkolnym używa się niecenzuralnych zwrotów obniżył się do 69,7%. Spadkowa tendencja utrzymuje się także przez kolejne dwie klasy i wynosi odpowiednio 65,7% i 63,2%. Możemy powiedzieć, że przez pierwsze trzy klasy szkoły Ponadgimnazjalnej następuje proces cofania się zachowań ogólnie przyjętych za niewłaściwe. W tym czasie odsetek uczniów stwierdzający występowanie zjawisk wulgaryzacji relacji werbalnych spada o 20 punktów procentowych. Obserwowana tendencja załamuje się w klasie maturalnej. W niej ponownie dochodzi do eskalacji zjawiska. Powszechność występowania wulgarnych zwrotów w komunikacji uczniowskiej stwierdza 70,7% maturzystów. Jednak jest to wynik o ponad 10 punktów procentowych niższy od uzyskanego w klasach gimnazjalnych. Zatem szkoła średnia nie osiągnęła takiego stopnia wulgaryzacji środowiska, jaki obserwowany jest w gimnazjum.

W przedłożonym zestawieniu wyników niepokojące jest to, że omawiane zjawisko jest tak silnie zakorzenione w najmłodszej grupie wiekowej. Nawet, jeśli w następnych latach edukacji uczniowie

odwołują się do niego znacznie rzadziej, to w dorosłym życiu „brukowa” kultura języka z łatwością będzie mogła odrodzić się i ponownie „wzbogacić” repertuar zachowań jednostek, które miały sposobność współuczestniczyć w niej w okresie dorastania. Występujące tendencje oddaje następująca ilustracja:



### 3.1.6. Autorytet nauczyciela

Po przedstawionym wyżej materiale, należałoby poczynić kilka uwag dotyczących autorytetu nauczyciela. Daje się to zrealizować, gdyż większość przywołanych pytań w sposób bezpośredni lub pośredni odnosiło się do tego tematu. Istnieje zatem możliwość przeprowadzenia identyfikacji tego zagadnienia.

Autorytet wyznacza charakter relacji między jednostką/jednostkami a inną jednostką/jednostkami lub między jednostką/jednostkami a grupą/grupami społecznymi. Tej relacji przysługują kilka konstytuujących cech: 1) uznanie przez jeden podmiot kompetencji w określonej dziedzinie drugiego podmiotu, 2) okazywanie przez jeden podmiot drugiemu uznania, respektu i szacunku; 3) okazywanie przez jeden podmiot drugiemu posłuchu głoszonym zasadom, wytycznym i prawdom, tak, że te stają się wykładnią działania. Gdy relacje wzajemne charakteryzują się takimi cechami, to

podmioty zajmujące pozycję uprzywilejowaną mają możliwość wywierania wpływu na innych. Mogą narzucać określone wzory zachowań, kreować porządek społeczny, skłaniać innych do stosowania się do wyznaczonych reguł gry, mogą przywracać właściwe miejsce rzeczom, stanom i faktom itd.

Transponując te uwagi na grunt szkoły można poczynić konstatację: aby proces kształcenia i wychowania mógł być skuteczny, tj. przynosić zakładane cele musi być oparty na autorytecie. Jeśli uczniowie nie uznają lub z dużym dystansem traktują swoich wychowawców wyznaczających kierunki właściwych postaw i znaczących punkty odniesienia w podejmowanych decyzjach, to ich dyscyplinowanie w wymiarze intelektualnym jak i wychowawczym staje się mało efektywne lub wręcz niewykonalne<sup>14</sup>. Gdy nauczyciel nie dysponuje odpowiednią pozycją, z którą łączy się kompetencja, uznanie i siła przekonywania, na mocy których wchodzi on w relacje z uczniami, wszelkie podejmowane przez niego wysiłki są bezowocne. Stają się jałowym działaniem, które nie tylko podważa pozycję konkretnej osoby-wychowawcy, ale także idee i przesłania instytucji, którą ona reprezentuje. Wówczas szkoła traci prestiż i powagę w oczach korzystających z jej usług. Jest traktowana z pozbawieniem, podobnie jak reprezentujący ją funkcjonariusze.

Oczywiście niesie to znaczące konsekwencje, także dla samego ucznia. Bez autorytetu lub innych wyznaczników tego, co właściwe, pożądane, cenione itd., dochodzi do dezintegracji osobowości, jednostka narażona jest na błądzenie po różnych życiowych manowcach i na zagubienie. Nie mając właściwych wyznaczników, jednostki same określają swoje azymuty, lub są im one narzucane różnymi sposobami przez pseudoautorytety (przez tych, którzy podszycują się pod reprezentantów „prawdziwych wartości”). Jednostki, które znalazły się w takiej sytuacji kierują się w swym działaniu wyobrażeniem, łączonym najczęściej z punktem widzenia i priorytetami, w znacznej mierze, kreowanymi przez inżynierów społecznych o proweniencji konsumpcyjno-hedonistycznej. Prowadzi to do

---

<sup>14</sup> J. Jabłońska, *Autorytet wychowawcy w koncepcjach pedagogicznych Heleny Redlińskiej i o. Jacka Woronieckiego OP*, „Kultura i Edukacja” 1996, nr 4/96, s. 93-95; J. Mariański, *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością*, RW KUL, Lublin 1995, s. 145.

kształtowania osobowości egoistycznej, nie uwzględniającej w podejmowanych działaniach interesów innych jednostek a tym bardziej interesu ogólnospołecznego. Dochodzi do ukształtowania jednostki z tym, co wcześniej nazwaliśmy „deficytem uogólnionego innego”.

Należy pamiętać, że taki stan rzeczy niesie jednocześnie negatywne skutki społeczne. Durkheim powiedziałby, że bezpośrednio prowadzi do dezintegracji społeczeństwa. Jednostki nieposiadające zdolności do podporządkowywania się zewnętrznym, instytucjonalnym wzorcom, nie potrafiące współpracować i współdziałać z innymi, lecz nakierowane w swych aktywnościach na siebie, potencjalnie stają się czynnikami destabilizacji i destrukcji porządku społecznego.

Niechęć do akceptowania nakazów i zakazów płynących ze strony opiekunów, naganne odnoszenie się do wychowawców, brak subordynacji względem ich pouczeń, obrażanie i poniżanie nauczycieli itd. jest świadectwem rezygnacji z azymutów, jakie oni wyznaczają i sami stanowią. Tę rezygnację, która równoważna jest z zagubieniem stałych punktów odniesienia wyznaczających kierunki działań i przyjmowanych postaw, należy traktować jako jedną z postaci anomii. Anomia bowiem nie tylko wiąże się z utratą rozeznania co do granic porządków aksjologiczno-normatywnych, ale także z odrzuceniem bądź zagubieniem ich źródeł. Autorytet osobowy (w naszym przypadku nauczyciel) daje swoim działaniem wychowawczym wyraz obowiązującym w środowisku szkolnym regulacjom (ucieleśnia je). Może być także postrzegany jako jedno ze źródeł takich regulacji. Zatem uzyskany obraz, polegający na dystansowaniu się, nierespektowaniu pozycji, znaczenia i siły nauczyciela jest jednym z wyraźniejszych wskaźników anomii. Jest on świadectwem, że świadomość zbiorowa będąca gwarantem silnego społeczeństwa a także i silnej osobowości pozostaje w kryzysie<sup>15</sup>.

Oczywistym faktem jest, że taki stan rzeczy ma swoje przyczyny. Jednym z ważniejszych elementów służących budowaniu autorytetu (oprócz kompetencji, siły, charyzmy itp.) jest dysponowanie

---

<sup>15</sup> E. Durkheim, *O podziale pracy społecznej*, tłum. K. Wakar, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 231-232; E. Durkheim, *Le suicide*, Quadrige, PUF, Paris 2005, s. 288.

możliwościami skutecznego wpływania na wolę i działania podopiecznych przez podmiot, który ma zyskać tę rangę. Takich środków obecnie pozbawiono szkołę. Sama młodzież jest przekonana, że nauczyciele nie dysponują skutecznymi środkami oddziaływania pedagogicznego w kluczowych sferach aktywności uczniowskiej. Występowanie, z tak dużym nasileniem, w środowisku szkolnym zachowań odbiegających od uznanych standardów, szczególnie tych odnoszących się do relacji uczeń – nauczyciel (nieposłuszeństwo, przeszkadzanie na lekcji itp.), ale i także do relacji rówieśniczych (przemoc fizyczna, wulgaryzmy itd.) jest świadectwem, że system szkolny został pozbawiony mocy budowania silnej pozycji nauczyciela wśród podopiecznych. Jeśli wychowawcy nie mają możliwości wyegzekwowania swoich zaleceń, gdy nie stwarza się warunków, by ich słowa spotykały się z pozytywnym odzewem ze strony uczniów, pozbawia się szkołę szans budowania autorytetu w jej środowisku<sup>16</sup>.

Warto tu jeszcze przypomnieć, że w literaturze przedmiotu można spotkać tłumaczenie zjawiska dystansowania się do autorytetów, a nawet ich odrzucania tym, że jest ono wynikiem wzrostu krytycyzmu i samoświadomości uczniów względem tych, którzy pełnią, lub wyznaczeni są do pełnienia funkcji autorytetów<sup>17</sup>. W związku z taką interpretacją nasuwa się jednak kilka podejrzeń, które przywołane tłumaczenie czynią niemożliwym do zaakceptowania w rozważanym przypadku. Oto budzące się wątpliwości, które przyjęcie wyżej postawionego wyjaśnienia czynią wyraźnym nadużyciem: Czy młodzież gimnazjalna – a to ona wykazuje najwyraźniej dystansowanie się do nauczycieli i podejmowanych przez nich działań wychowawczych, traktuje ich bez należytego szacunku i niezbędnego uznania – może mieć wystarczający stopień samo-

---

<sup>16</sup> Należy zauważyć, że pozbawienie nauczyciela narzędzi oddziaływania pedagogicznego, w efekcie czego doszło do podważenia fundamentu, na którym buduje się autorytet, dokonało się drogą legalną. Gdy mamy do czynienia z sytuacją, kiedy prawem wprowadza się bezprawie można mówić o szczególnym rodzaju anomii (S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 56).

<sup>17</sup> *Die selbstbewußte Jugend. Orientierungen und Perspektiven zwei Jahre nach der Wiedervereinigung*, Hrsg. vom Institut für Empirische Psychologie, Köln 1992, s. 154.

świadomości (w tym wieku dysponuje przecież znikomą wiedzą, należy także pamiętać o dużym odsetku analfabetyzmu i półanalfabetyzmu wśród tej grupy młodzieży)? Czy uczniowie niepotrafiący krytycznie spoglądać na swoje postawy i korygować ich zgodnie z obowiązującymi standardami potrafią obiektywnie dokonywać oceny innych? A może młodzież wykazuje się kontestacją dla jej samej? Przyjmuje postawę odrzucenia tego, co formalnie wskazane jako wartościowe, dla samego odrzucenia?

W związku z podjętym zagadnieniem, przedyskutowania wymaga jeszcze jeden aspekt. Pierre Bourdieu w najważniejszej swojej książce dotyczącej edukacji, która jest także jedną z fundamentalnych pozycji w literaturze przedmiotu wielokrotnie pisze, że „wszystkie wykonywane działania pedagogiczne dysponują nieodłącznym autorytetem pedagogicznym”<sup>18</sup>, lub w innym miejscu „każde działanie pedagogiczne dysponuje – na mocy definicji – autorytetem pedagogicznym”<sup>19</sup>. Uzyskany przez nas obraz relacji między uczniami i nauczycielami podważa słuszność wyżej przywołanych tez, głoszonych przez francuskiego socjologa. W ujęciu Bourdieu posiadanie przez nauczyciela autorytetu pedagogicznego przysługuje mu już z samej racji, że pełni swoją funkcję. Nie wynika z posiadanej wiedzy, zdolności, kompetencji, charyzmy itp., ale jak czytamy w *Reprodukcji*, autorytet „zostaje automatycznie nadany każdemu nadawcy pedagogicznemu”<sup>20</sup>. Takie stawianie sprawy jest niezbędne w koncepcji „maga” francuskiej socjologii, gdyż zapewnia udowodnienie podstawowej tezy lansowanej przez niego, głoszącej, że jednym z kluczowych zadań szkoły jest realizacja przemocy symbolicznej. To dzięki temu niezbędnemu atrybutowi to, co jest przedmiotem przekazu nauczycielskiego gwarantować ma „uznane” i „przyswojone” przez odbiorców<sup>21</sup>. Badany przypadek szkół białostockich podważa te przyjmowane przez Bourdieu założenia a priori. Podstawowe wskaźniki, które świadczą o posiadaniu, bądź nieposiadaniu autorytetu przez nauczycieli dokumentują, że można

---

<sup>18</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 94, 97, 99.

<sup>19</sup> Tamże, s. 95-96.

<sup>20</sup> Tamże, s. 95-96, 99.

<sup>21</sup> Tamże, s. 96.

śmiało stwierdzić, iż przywołana koncepcja teoretyczna (w omawianym aktualnie aspekcie) nie uzyskała empirycznego potwierdzenia. W oparciu o materiał, jakim dysponujemy, nie daje się stwierdzić, że nauczyciele mają „arbitralną moc narzucania”<sup>22</sup>.

Można oczywiście nieco przewrotnie odczytać myśl francuskiego socjologa, przyjmując, że z działaniem pedagogicznym mamy do czynienia tylko wówczas, gdy prowadzący je dysponuje autorytetem. Jeśli zaakceptować taką interpretację to powinniśmy uznać, że w białostockich szkołach nie mamy do czynienia z działaniem pedagogicznym. Innymi słowy, analizowany system szkolny jest fikcją, atrapą. Sugerują to rozpowszechnione w placówkach oświatowych zachowania młodzieży – nie cieszący się powszechną aprobatą społeczną, sposób traktowania nauczycieli przez uczniów – a także i osiągnięcia uczniów na płaszczyźnie kompetencji umysłowych.

### 3.2. RELACJE UCZEŃ – UCZEŃ

Ważnym elementem społecznego wymiaru środowiska szkolnego oprócz relacji uczeń – nauczyciel, są relacje zachodzące między samymi uczniami. Prześledzenie ich umożliwia zdiagnozowanie zachowania młodzieży w wymiarze niehierarchicznym (z punktu widzenia formalnego). Zatem uwzględnienie tej perspektywy pozwala ujrzeć nową stronę funkcjonowania młodzieży w placówkach edukacyjnych i pełniej zrozumieć, czym dzisiaj jest szkoła.

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 86.

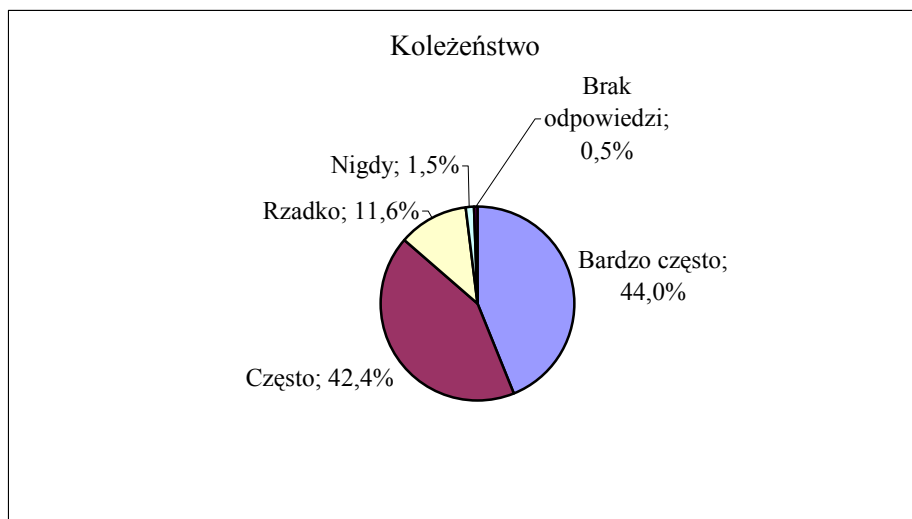
Chciałbym tu przywołać także wyniki prowadzonych przeze mnie badań, nad źródłami wiedzy dotyczącej historii lokalnej. One także potwierdzają, że przekaz informacyjny pochodzący od nauczycieli, nie jest przyjmowany z bezwzględny zaufaniem. Na liście wyszczególnionych podmiotów osobowych, nauczyciele jako źródła wiedzy znaleźli się na dość odległym miejscu w hierarchii, za jaką opowiedzieli się poddani badaniom licealiści z Podlasia w 2001 roku. Uzyskano następujące wyniki: rodzice – 82,1%, dziadkowie – 44,0%, rodzeństwo – 29,7%, księża – 27,3%, przyjaciele – 22,6%, nauczyciele – 16,6%. Nie tylko miejsce, jakie zajęli nauczyciele w tym zestawieniu, ale także procent oddanych na nich głosów świadczą o pozycji, jaką przyznaje im młodzież w rozważanym aspekcie i autorytetie, jakim ich darzy (M. Zemło, *Świadomość historii lokalnej licealistów małego miasta*, [w:] M. Zemło (red.), *Małe miasta. Kultura i oświata*, Collegium Suprasliense, Supraśl 2004, s. 373 i n.).



Do opisu relacji, jakie zachodzą między uczniami, wybraliśmy cztery charakterystyczne aspekty: koleżeństwa, pomaganie słabszym uczniom w nauce, wyśmiewanie się z dobrych uczniów, stosowanie przemocy fizycznej. Interesowała nas częstotliwość występowania każdego z tych zachowań w praktyce szkolnej, dlatego do jej pomiaru, w każdej z wymienionych sytuacji respondenci mieli do wyboru skalę: „bardzo często”, „często”, „rzadko”, „nigdy”.

### 3.2.1. Relacje koleżeńskie

Etap szkolny w życiu człowieka jest tym okresem, w którym jedną z ważniejszych potrzeb emocjonalnych jest nawiązywanie bliskich kontaktów z rówieśnikami. Poprzez nie młodzież może realizować się pełniej i autentyczniej niż w relacjach z dorosłymi; w nich może rozładować napięcia i niepokoje, na jakie niejednokrotnie naraża ją środowisko domowe; w nich w końcu może odnaleźć zrozumienie i wsparcie, czego nie uzyskuje w świecie dorosłych itd. Szkoła, jako miejsce spotkania młodych ludzi w sposób naturalny tworzy środowisko dające sposobność zaspokojenia tych potrzeb. Ilustracja pokaże, w jakim stopniu jest wykorzystana ta sposobność.



Wyżej przywołane interpretacje tłumaczące powszechność koleżeństwa w wieku młodzieńczym odnalazły odzwierciedlenie w uzyskanych wynikach. Ponad 85% młodzieży stwierdza występowanie w ich otoczeniu badanego zjawiska. Szkoła jest zatem środowiskiem, gdzie dochodzi do nawiązywania bliskich, pozytywnych kontaktów między młodzieżą. Sporadyczne wyrazy powątpiewania w to – wyrażane głosem 13% badanych (wybierający odpowiedzi świadczące o „rzadkim” występowaniu lub braku relacji koleżeńskich wśród młodzieży szkolnej) – nie zaprzeczają takiemu stanowi rzeczy.

### 3.2.1.1. Typ szkoły a występowanie relacji koleżeńskich między uczniami

Badania dowodzą, że typ szkoły nie odgrywał znaczącej roli w postrzeganiu zjawiska koleżeństwa. Uzyskane wskaźniki świadczą, że między typem szkoły a występowaniem relacji koleżeńskich nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 7,478$ ; Asymp. Sig. = 0,058).

Występowanie relacji koleżeńskich	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	43,5%	56,8%	44,2%
Często	43,5%	28,4%	42,7%
Rzadko	11,5%	13,6%	11,7%
Nigdy	1,5%	1,2%	1,5%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Przy opcji negatywnej („rzadko”, „nigdy”), nie było znaczących różnic między młodzieżą poszczególnych typów szkół. W szkołach publicznych wybrało ją 13,0% uczniów, w niepublicznych 14,8%. Opinie polaryzowały się wyraźniej przy wskazywaniu odpowiedzi „bardzo często”. Wśród uczniów szkół niepublicznych było 56,8% takich wskazań, natomiast w szkołach publicznych 43,5%. Można stąd wnosić, że koleżeństwo jest bardziej intensywnym zjawiskiem w szkołach niepublicznych, niż w publicznych. Różnica między charakteryzującymi te placówki wynikami wyniosła 13 punktów procentowych. Należy jednak zauważyć, że przy kumulacji odpowiedzi „bardzo często” i „często” występowanie zjawiska miało miejsce częściej (choć nieznacznie – około 2%) w szkołach publicznych niż w niepublicznych.

### 3.2.1.2. Rodzaj szkoły a występowanie relacji koleżeńskich między uczniami

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między zmienną niezależną – rodzaj szkoły a zmienną zależną – występowanie zjawiska koleżeństwa między uczniami ( $\text{Chi}^2 = 53,845$ , Asymp. Sig. = 0,000).

	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	47,8%	49,7%	56,5%	38,6%	36,1%	34,4%	36,0%	35,3%	44,2%
Często	37,5%	40,7%	30,4%	35,6%	50,5%	53,0%	52,0%	45,1%	42,7%
Rzadko	12,9%	8,9%	8,7%	21,8%	12,4%	10,7%	12,0%	17,6%	11,7%
Nigdy	1,8%	,7%	4,3%	4,0%	1,0%	1,9%	,0%	2,0%	1,5%
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).

Mimo częstego występowania zjawiska koleżeństwa wśród uczniów, zauważamy wyraźne różnice w jego nasileniu, w zależności od rodzaju szkoły. Owe rozbieżności uwidaczniają się dobitnie w kontekście opinii o „bardzo częstym” występowaniu relacji koleżeńskich. Zdecydowanie najczęściej na tę opcję wskazywali uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 56,5% respondentów, co stanowi o ponad 20 punktów procentowych więcej niż w szkołach o najniższym procencie wskazań na tę kategorię. Na kolejnej pozycji znalazło się Liceum Ogólnokształcące po Gimnazjum z wynikiem o 7 punktów procentowych słabszym. W opinii przebadanych uczniów, koleżeństwa najrzadziej występuje w Technikum po Gimnazjum – 34,4%, w Technikum po ZSZ – 35,3%, w Technikum po Szkole Podstawowej – 36,0% oraz w Liceum Profilowanym – 36,1%.

Natomiast najwięcej wskazań na odpowiedzi negatywne („rzadko” i „nigdy”) było wśród uczniów ZSZ – 25,8% oraz Technikum po

ZSZ – blisko 20%. Uzyskane wyniki stawiają te rodzaje szkół na najniższej pozycji pod względem występowania bliskich i życzliwych relacji między uczniami.

Można pokusić się o wskazanie prawidłowości, że w środowisku szkół ogólnokształcących częściej mamy do czynienia z występowaniem relacji koleżeńskich niż w środowiskach szkół profilowanych (szczególnie o kierunkach technicznych). Istnieją przesłanki do stwierdzenia, że ogólnohumanistyczna perspektywa wychowawcza częściej budzi postawy otwartości na drugiego człowieka, wychodzenia do innych, solidarności itp. Wnosić z tego można, że stwarza ona dogodniejsze warunki uwrażliwiania na potrzeby innych i kształtowania postaw prospołecznych. Natomiast środowiska szkół profilowanych i technicznych kształtują introwertyków społecznych; jednostki, które są w mniejszym stopniu otwarte na współdziałanie, współpracę, budowanie bliskich relacji z rówieśnikami, udzielania pomocy i inne pozytywne działania skierowane na drugich. Uczniowie tych szkół są bardziej zamknięci i skierowani na siebie.

### 3.2.1.3. Klasa a występowanie relacji koleżeńskich między uczniami

Uzyskane wskaźniki świadczą, że między klasą, do jakiej uczęszczali respondenci, a występowaniem zjawiska koleżeństwa nie istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 13,453$ ; a Asymp. Sig. = 0,567). Uzyskano następujące wyniki średnie, świadczące o częstotliwości zjawiska: „bardzo często” – 44,1%, „często” – 42,8%, „rzadko” – 11,7%, „nigdy” – 1,4%. W przypadku przebadanych klas, nie było większych niż pięć punktów procentowych odchyień od tych średnich.

### 3.2.1.4. Płeć a występowanie relacji koleżeńskich między uczniami

Między zmienną niezależną – płeć a zmienną zależną – występowanie zjawiska koleżeństwa w środowisku szkolnym zachodzi zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 12,235$ ; Asymp. Sig. = 0,007).

Występowanie relacji koleżeńskich	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Bardzo często	47,0%	42,0%	44,2%
Często	41,0%	44,0%	42,6%
Rzadko	11,6%	11,7%	11,7%
Nigdy	,4%	2,3%	1,5%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

O różnicach w postrzeganiu zjawiska koleżeństwa najwyraźniej świadczą skrajne odpowiedzi mówiące o występowaniu tego typu relacji między uczniami („bardzo często” i „nigdy”). O tym, że „bardzo często” mamy do czynienia z relacjami koleżeńskimi w środowisku szkolnym opowiedziało się 47% dziewcząt i 42,0% chłopców. Różnica między grupami wyniosła 5%. Skłonność dziewcząt do zauważania bliższych kontaktów między rówieśnikami wyrażana była także w wyborze kategorii świadczącej, że „nigdy” nie spotykają się z koleżeństwem w swojej szkole. Tylko niespełna pół procenta dziewcząt wskazało na taki stan rzeczy, natomiast chłopców było blisko o 2% więcej.

Świadczy to, że dziewczęta częściej niż chłopcy wchodzi w bliskie relacje między rówieśnikami. W swym doświadczeniu społecznym nie przyjmują postawy zindywidualizowanej, lecz raczej otwierają się na innych szukając w nich oparcia, ale także i same chcą dawać takie oparcie.

### 3.2.1.5. Wyniki w nauce a występowanie relacji koleżeńskich między uczniami

Występowanie relacji koleżeńskich	Średnia ocen uzyskiwana przez ucznia				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	53,4%	45,2%	42,4%	39,2%	44,3%
Często	31,9%	45,0%	43,3%	41,5%	42,6%
Rzadko	13,5%	9,4%	12,1%	16,9%	11,7%
Nigdy	1,2%	0,4%	2,2%	2,3%	1,4%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Uzyskane wskaźniki świadczą, że między zmienną zależną – opinia o występowaniu zjawiska koleżeństwa w środowisku szkolnym a zmienną niezależną – wyniki w nauce uzyskiwane przez

uczniów występuje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 24,076$ ; Asymp. Sig. = 0,004). Uwzględniając jedynie opinie świadczące o „bardzo częstym” występowaniu tego typu relacji, zauważa się wyraźną prawidłowość: im słabsze są wyniki w nauce respondenta, tym rzadziej wskazuje on na tę kategorię. Wśród uczniów „słabych” takich wskazań było 39,2%, wśród „średnich” – 42,4%, wśród „dobrych” – 45,2%, wśród „bardzo dobrych” – 53,4%. Różnica między skrajnymi wynikami wyniosła blisko 15 punktów procentowych. Przy kumulacji kategorii „bardzo często” i „często” ta zależność nie była już tak wyraźna. Tu na czoło wysunęli się uczniowie „dobrzy”. Ponad 90% respondentów z tej grupy wskazało właśnie na nie, wyprzedzając o 5 punktów procentowych uczniów „bardzo dobrych”, i o tyleż samo uczniów „średnich” oraz o 10 punktów procentowych uczniów „słabych”. Młodzież uzyskująca najniższe wyniki w nauce także najczęściej podkreślał brak relacji koleżeńskich w środowisku szkolnym. W tej grupie było ponad 19% uczniów wybierających kategorie „rzadko” i „nigdy”. Różnica w porównaniu z uczniami „średnimi” i „bardzo dobrymi” wyniosła około 5%, a w stosunku do uczniów „dobrych” ponad 9%.

### 3.2.2. Pomoc koleżeńska w nauce

Pomaganie słabym uczniom w nauce jest działaniem, w którym może okazać się, czy koleżeństwo jest czy też nie jest postawą autentyczną. Analiza tego zagadnienia pomoże wskazać charakter koleżeństwa; czy jest ono jedynie wyrazem luźnych relacji, wspólnego spędzania czasu, niewiele znaczących i nieokreślonych gestów, czy też czytelnym i jednoznacznym działaniem, w których przejawia się autentyczne zaangażowanie młodego człowieka w relacje wymagające od niego wyjścia do drugiego, wykazania dobrej woli, wysiłku, poświęcenia swego czasu? Tu z poziomu kategorii ogólnej – koleżeństwa – przechodzimy na poziom konkretnego czynu, w którym owo koleżeństwo nabiera określonego wyrazu.



Uzyskane od respondentów odpowiedzi świadczą o istnieniu takiej formy kontaktów rówieśniczych, która przejawia się w pomocy koleżeńskiej w nauce. Choć 13,1% uczniów nie dostrzega takiej pomocy w swym środowisku, a 44,7% badanych mówi, że występuje ona „rzadko”, to jednak 33,4% respondentów twierdzi, że pomoc w nauce jest udzielana „często”, a 8,1% – że „bardzo często”. W sumie w ponad 40% ankietowanych jest skłonnych przyznać, że jest to zjawisko powszechne. W pewnym sensie otrzymujemy tutaj potwierdzenie występowania koleżeństwa wśród uczniów, które w tym przypadku przejawia się w aktach solidarności z posiadającymi zaległości w nauce. Uzyskane wyniki sugerują, że młodzież jest otwarta na innych i gotowa jest służyć swoją pomocą. W przyszłości ta gotowość może znaleźć swój wyraz w różnych sytuacjach życiowych, zupełnie niezwiązanych z kontekstem szkoły.

Należy tu zauważyć, że w środowisku szkolnym zjawisko pomocy w nauce występuje jednak znacznie rzadziej niż relacje koleżeńskie między uczniami. Taki stan daje się tłumaczyć tym, że pomoc ta jest jedną z wielu form działań, jakie składają się na koleżeństwo. Ale także można pokusić się o interpretację uzyskanych wyników badań z perspektywy zjawiska anomii. Zauważone zjawisko może bowiem, być potwierdzone faktem, iż wchodzenie w bliższe więzi

z rówieśnikami jest w dużej liczbie przypadków (tak przynajmniej postrzegają to respondenci) skierowane na siebie. Nie tyle, dominuje w tych relacjach postawa dawania, ile brania. Motywacja wyrażana w poniższych zdaniach dobrze tłumaczy ten stan: „To ja potrzebuję wsparcia w przezwyciężaniu niepewności, jaką stwarza sytuacja nieczytelności norm i wynikającej z tego nieokreśloności porządku społecznego; to mnie należy się pomoc”. „Czyż można oczekiwać ode mnie wsparcia, skoro ja sam go potrzebuję”. W związku z powyższym, znacznie częstsze mówienie o występowaniu relacji koleżeńskich w środowisku szkolnym, w stosunku do występowania aktów pomocy międzyuczniowskiej może być kolejnym argumentem za anomicznością środowiska szkolnego.

### 3.2.2.1. Typ szkoły a pomaganie słabszym uczniom w nauce

Uzyskane wskaźniki świadczą, że istnieje zależność statystycznie istotna między typem szkoły a pomocą w nauce uczniom słabszym ( $\chi^2 = 31,645$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Pomoc koleżeńska w nauce	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	7,3%	23,5%	8,1%
Często	33,4%	38,3%	33,7%
Rzadko	45,7%	32,1%	45,0%
Nigdy	13,6%	6,2%	13,2%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Działania pomocowe częściej występują w szkołach niepublicznych. Tu pogląd o „bardzo częstym” pomaganiu słabszym w nauce występuje na poziomie 23,5%, gdy tymczasem w szkołach publicznych wskaźnik podobnie odpowiadających był o 15% niższy i wyniósł 7,3%. Także po skumulowaniu odpowiedzi świadczących o „bardzo częstym” i „częstym” występowaniu zjawiska samopomocy uczniowskiej, dobitnie rysują się dysproporcje występujące między wyszczególnionymi typami szkół. Podopieczni szkół publicznych podzielali omawiany pogląd na poziomie 40%, gdy tymczasem w szkołach niepublicznych poziom ten wyniósł 60%. Był zatem, o 20% wyższy. O większej wrażliwości na potrzeby słabszych kole-



gów, świadczą także przekonania o niewystępowaniu badanego zjawiska. Na jego brak wskazało 6,2% uczniów ze szkół niepublicznych i ponad dwukrotnie więcej uczniów ze szkół publicznych – 13,6%.

Młodzież szkół niepublicznych wykazuje się zatem większą wrażliwością na potrzeby kolegów oraz częściej przychodzi im z pomocą. Warunki, jakie stwarza ich środowisko szkolne, sprzyja kształtowaniu postaw prospołecznych (solidaryzowania się z innymi i wychodzenia naprzeciw ich potrzebom), a nie tylko dostrzegania własnych potrzeb i dążenia do ich zaspokajania. Owe fakty są świadectwem, że młodzież szkół niepublicznych jest bardziej dojrzała społecznie, a mówiąc językiem G. H. Meada, skuteczniej i głębiej przechodzi w swojej socjalizacji etap „uogólnionego innego”<sup>23</sup>.

### 3.2.2.2. Rodzaj szkoły a pomaganie słabszym uczniom nauce

Uzyskane wskaźniki świadczą, że między zmienną niezależną – rodzaj szkoły, a zmienną zależną – pomaganie słabszym uczniom w nauce występuje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 106,821$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

	Rodzaj szkoły								Średnia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	8,5%	10,8%	,0%	5,0%	9,3%	3,7%	8,2%	7,8%	8,2%
Często	23,4%	43,5%	36,4%	21,8%	30,9%	31,1%	38,8%	37,3%	33,7%
Rzadko	50,9%	37,2%	50,0%	42,6%	43,3%	53,0%	49,0%	45,1%	44,9%
Nigdy	17,2%	8,4%	13,6%	30,7%	16,5%	12,2%	4,1%	9,8%	13,2%
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).

Wyraźnie widać jak przedstawiają się różnice dotyczące udzielania pomocy koleżeńskiej u reprezentantów poszczególnych rodzajów szkół, gdy uwzględni się łącznie odpowiedzi świadczące, że ta

<sup>23</sup> G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, dz. cyt., s. 159-162.

pomoc jest „bardzo częstym” i „częstym” zjawiskiem w środowisku szkolnym. Najczęściej na występowanie takiego stanu rzeczy wskazywali uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum. Przedłożony pogląd podzielało 54,3% podopiecznych tych szkół. Na kolejnym miejscu, ze zbliżonym poziomem procentowym, znaleźli się reprezentanci Technikum po Szkole Podstawowej 47,0% oraz Technikum po ZSZ 45,1%. Również w tych szkołach najniższy był procent osób niedostrzegających międzyuczniowskiej pomocy. Nie przekroczył on 10% pułapu, co wzmacnia przekonanie o silnym występowaniu omawianego zjawiska w ich środowiskach. We wskazanych szkołach w sposób najwyraźniejszy odnotowuje się istnienie pomocy koleżeńskiej, przez co szkoły te stwarzają najlepsze warunki kształtowania się postaw wyrażających gotowość niesienia pomocy innym. Raz wykształcona skłonność do reagowania na potrzeby innych będzie owocować nie tylko na terenie szkoły, ale i poza nią; nie tylko w kontekście nauki, lecz także w najróżniejszych dziedzinach życia.

Najrzadziej z aktami pomocy koleżeńskiej w nauce mamy do czynienia w ZSZ. Tylko 25,5% przebadanych uczniów tych szkół uważa, że „bardzo często” i „często” takie zjawisko ma miejsce w placówkach, do których uczęszczają. Jest ich dwa razy mniej niż podopiecznych Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum, w którym najwięcej uczniów opowiedziało się za omawianym poglądem. Ten fakt wzmacnia jeszcze największa liczba uczniów, z tego rodzaju szkół, którzy nie dostrzegają omawianego zjawiska – niemal co trzeci z przebadanych wyraża taką opinię. Na kolejnym miejscu uplasowało się Gimnazjum. Tu nieco ponad 30% uczniów „bardzo często” i „często” dostrzegało zjawisko pomocy wśród rówieśników i ponad 17% twierdziło, że wcale go nie zauważa w swoich szkołach<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Kwestia pomocy koleżeńskiej związanej z przewycięzaniem trudności programowych, na jakie napotykać uczniowie gimnazjów, pojawiła się w badaniach świętokrzyskich, prowadzonych przez zespół ks. Jana Śledzianowskiego w 2000 roku. O korzystaniu z takiego wsparcia mówiło 16,6% badanej młodzieży. Należy jednak zaznaczyć, że w przytaczanym przypadku, zagadnienie zostało postawione w odmienny sposób. Ankietowani mieli odnieść się do pytania otwartego: „Kto pomaga Ci w przewycięzaniu trudności związanych z nauką?”. Taki stan rzeczy, nie pozwala na adekwatne zestawienie wyników białostockich ze świętokrzyskimi (ks. J. Śledzianowski, *Aspiracje życiowe gimnazjalistów /Na podstawie badań uczniów z województwa świętokrzyskiego/*, Kielce 2001, s. 227).



Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

W komentarzu interpretującym związek między omawianym zjawiskiem a klasą, do której uczęszczali respondenci, posłużymy się ponownie opinią łączoną – świadcząca o powszechnym występowaniu pomocy międzykoleżeńskiej w szkołach (odpowiedzi: „bardzo często” i „często”). O występowaniu w swoich środowiskach takiej pomocy mówili najczęściej przedstawiciele Klasy II Ponadgimnazjalnej – 53,5%. Na kolejnych pozycjach znalazły się: Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej – 47,9% oraz Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej – 47,3%.

Natomiast, wyraźnie najrzadziej z aktami pomocy koleżeńskiej mamy do czynienia wśród uczniów najmłodszych z przebadanych klas, a zatem w II i III Klasie Gimnazjum. Omawiane zjawisko występowało w nich na podobnym poziomie. Niemal, co trzeci przedstawiciel tych klas twierdził, że w jego środowisku „bardzo często” lub „często” występuje samopomoc uczniowska. Także wielu uczniów ze wskazanego środowiska wyrażało pogląd, że „nigdy” nie spotkali się z aktami pomocy. W klasie II Gimnazjum wskaźnik ten przekroczył pułap 20 punktów procentowych. Ponownie potwierdził się fakt, że środowiska szkół Gimnazjalnych nie sprzyjają pojawianiu się postaw cenionych społecznie, w tym przypadku: solidarności, altruizmu, ofiarności, otwartości na potrzeby innych, wrażliwości, wychodzenia z życzliwym gestem naprzeciw potrzebującym itd.

#### 3.2.2.4. Płeć a pomaganie słabszym uczniom w nauce

Między zmienną niezależną – płeć, a zmienną zależną – koleżeńskie pomaganie potrzebującym uczniom w nauce występuje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 48,310$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Pomoc koleżeńska w nauce	Płeć		Średnia
	Dziewczeta	Chłopcy	
Bardzo często	11,6%	5,5%	8,2%
Często	36,7%	31,2%	33,7%
Rzadko	43,9%	45,9%	45,0%
Nigdy	7,8%	17,5%	13,2%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Dziewczeta częściej niż chłopcy podzielają pogląd, że w ich środowisku istnieje zjawisko koleżeńskiej pomocy w nauce. Z opinią, że „bardzo często” dochodzi do wspomaganie słabszych w nauce, zgadza się 5,5% chłopców i ponad dwukrotnie więcej dziewcząt – 11,6%. Skumulowane kategorie „bardzo często” i „często” dają wyniki: 36,7% chłopców i 48,3% dziewcząt. Różnica między nimi wynosi ponad 10 punktów procentowych. Także wskazania na brak pomocy koleżeńskiej w środowisku respondentów świadczą o podobnej tendencji. Taką opinię wyraziło 17,5% chłopców i tylko 7,8% dziewcząt. Różnica wyniosła 10 punktów procentowych.

Z uzyskanych wyników można wnosić, że dziewczeta bardziej angażują się w pomoc uczniowską niż czynią to chłopcy, są bardziej wrażliwe na potrzeby innych i częściej wspomagają potrzebujących.

### 3.2.2.5. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a pomaganie słabszym uczniom w nauce

Uzyskane wskaźniki świadczą, że między osiągnięciami respondentów w nauce a opinią o pomaganiu słabszym w nauce istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 66,099$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Pomoc koleżeńska w nauce	Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	16,7%	9,2%	5,6%	5,4%	8,1%
Często	35,8%	38,4%	31,1%	25,4%	33,8%
Rzadko	32,1%	43,4%	49,6%	42,3%	44,8%
Nigdy	15,4%	9,0%	13,6%	26,9%	13,3%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

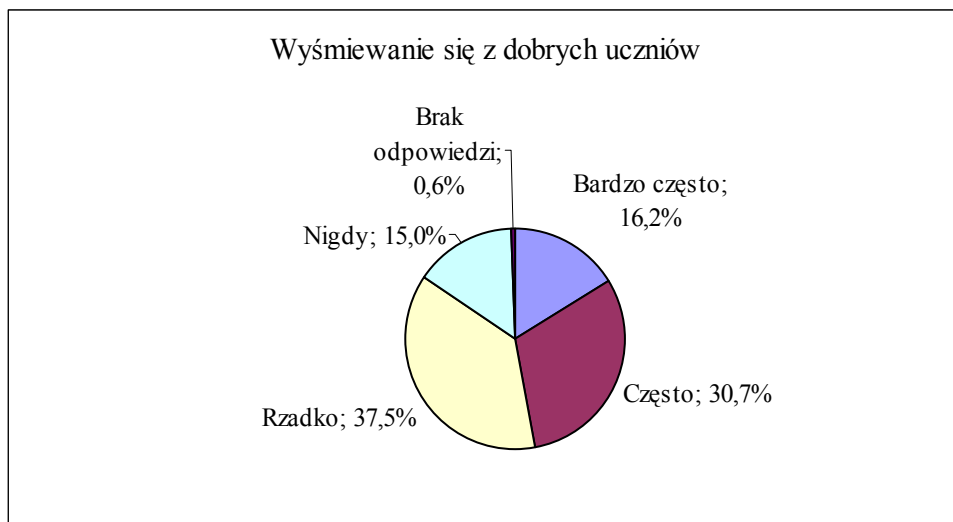
Zestawienie wyników pozwala dostrzec wyraźną prawidłowość: im lepszymi uczniami są udzielający odpowiedzi, tym częściej zauważają zjawisko pomocy koleżeńskiej w swoim środowisku. Pogląd, że uczniowie „bardzo często” pomagają swym słabszym kolegom w nauce, podzielało odpowiednio: w grupie uczniów „bardzo dobrych” – 16,7%, „dobrych” – 9,2%, „średnich” – 5,6%, „słabych” – 5,4%. Procent wyrażających taką opinię sukcesywnie spadał wraz z obniżaniem się średniej, uzyskiwanej przez respondentów. Rozpiętość między granicznymi grupami wyniosła ponad 10 punktów procentowych. Przy uwzględnieniu odpowiedzi świadczących o powszechności zjawiska (wskazania „bardzo często” i „często”), także występuje wspomniana prawidłowość. Wskazaną opinię podzielało 52,5% uczniów „bardzo dobrych” 47,6% „dobrych”, 36,7% „średnich” i 30,8% „słabych”. W tym przypadku rozpiętość między granicznymi grupami zwiększyła się do 20 punktów procentowych.

Uzyskane dane mogą świadczyć, że im lepsze wyniki osiągają uczniowie w nauce, tym częściej angażują się w pomoc koleżeńską związaną z kształceniem.

### 3.2.3. 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 przeważnie praktykowane przez uczniów, którzy mają trudności w nauce i otrzymują słabe stopnie za swoje osiągnięcia szkolne. Zachowania te wypływają z chęci obniżenia ambicji edukacyjnych środowiska, aby w ten sposób podnieść swoją pozycję w konfrontacji z rówieśnikami. Wyśmiewanie się z uczniów, którzy dążą do realizacji wartości cenionych i stanowiących podstawę budowania autorytetów społecznych, można także traktować jako przejaw zachowań anomicznych. Odrzucenie autorytetu, w przyjętej przez nas interpretacji, wynika z anomicznej kondycji świadomości. Można także uznać, że dyskredytacja wartości, na których buduje się autorytet jest działaniem posiadającym to samo źródło. Jest nim odrzucenie tego wszystkiego, co wprowadza porządek w świat, co skłania do

odpowiedniej – tutaj hierarchicznej – jego strukturalizacji. Na pytanie jak kształtuje się stosunek młodzieży do jednostek, które pragną realizować swoim postępowaniem wartości proedukacyjne, staraliśmy się uzyskać odpowiedź w przeprowadzonych badaniach. Jak układały się częstotliwości zachowań związanych z „wyśmiewaniem się z dobrych uczniów” w środowisku szkolnym przedstawia poniższa ilustracja.



Otrzymaliśmy następujące częstotliwości występowania omawianych praktyk: „bardzo często” – 16,2% młodzieży, „często” – 30,7%, „rzadko” – 37,5%, „nigdy” – 15%. Gdy skumulujemy kategorie „bardzo często” i „często”, to wynik będzie bliski 50%. Świadczy on, że około połowa badanych zauważa zjawisko wyśmiewania się jako silnie zakorzenione w praktyce szkolnej. Dyskredytacja osiągnięć dobrych uczniów przez ich rówieśników, częstokroć mająca miejsce w środowisku szkolnym, nie działa mobilizująco na młodzież. Zniechęca do podejmowania wysiłków edukacyjnych, do wykazywania się posiadaną wiedzą i zdolnościami, do pełnej aktywności na zajęciach, do angażowania się w prace pozalekcyjne itd. W takich warunkach spada etos pracy oraz wartość wiedzy, i jedno-

częściej kreuje się i utrwała model ucznia przeciętnego, jako najbardziej lansowany i aprobowany przez młodzież<sup>25</sup>.

### 3.2.3.1. Typ szkoły a wyśmiewanie się z dobrych uczniów

Między typem szkoły a zjawiskiem wyśmiewania się z dobrych uczniów występuje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 17,185$ ; Asymp. Sig. = 0,001).

Wyśmiewanie się z dobrych uczniów	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	16,6%	11,1%	16,3%
Często	31,7%	16,0%	30,9%
Rzadko	37,3%	45,7%	37,8%
Nigdy	14,4%	27,2%	15,1%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Nie we wszystkich typach szkół wyśmiewanie się z dobrych uczniów występuje z jednakowym nasileniem. Zdecydowanie częściej spotykane jest w szkołach publicznych. W tych szkołach było o 5 punktów procentowych więcej wskazań świadczących o „bardzo częstym” występowaniu tego zjawiska niż w niepublicznych. Wskaźniki wyniosły odpowiedni: 16,6% i 11,1%. Uzyskane dysproporcje jeszcze bardziej uwidoczniły się po skumulowaniu odpowiedzi świadczących o „bardzo częstym” i „częstym” występowaniu deprecjacji uczniów ponadprzeciętnych. Wówczas jest niemal po-

<sup>25</sup> Badania jakościowe, przeprowadzone przez Piotra Mikiewicza potwierdzają wskazane cechy szkoły (P. Mikiewicz, *Spoleczne 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 tej 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 zależało jej na nauce i zawyżała poziom reszcie klasy. Inne dziewczęta, te bardziej zbuntowane, obrzucały ją wyzwiskami, a nawet groziły” (Tamże, s. 209).



łowa respondentów ze szkół publicznych mówi o wyśmiewaniu swoich kolegów, natomiast tylko nieco ponad czwarta część respondentów ze szkół niepublicznych dostrzega to zjawisko w swoich środowiskach. Otrzymany obraz wzmacniają odpowiedzi świadczące, że „nigdy” nie mają miejsca w szkole zachowania obniżające wartość uczniów dobrych. W szkołach niepublicznych taką opinię podziela 27,2%, a w szkołach publicznych o połowę mniej – 14,4%.

Uzyskane wyniki pozwalają twierdzić, że szkoły niepubliczne w porównaniu z publicznymi, stwarzają dużo lepsze warunki do kształtowania postaw prorozwojowych. Ponadprzeciętność nie spotyka się w nich z tak silnymi represjami, jak ma to miejsce w innych typach szkół. Zatem, te placówki, stwarzają dogodniejsze warunki niż inne, do rozwoju intelektualnego oraz moralnego. Pozwalają uczniom wykazywać się zdolnościami i wiedzą pozaprogramową, angażować się w różne przedsięwzięcia, w których mają możliwość wykazania się swoimi zdolnościami, zainteresowaniami posiadanymi dyspozycjami itd.

### 3.2.3.2. Rodzaj szkoły a wyśmiewanie się z dobrych uczniów

Między rodzajem szkoły a występowaniem zjawiska deprecjacji uczniów wyróżniających się w nauce występuje istotna zależność statystyczna ( $\chi^2 = 205,940$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

	Rodzaj szkoły								Śred- nia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	33,8%	6,9%	26,1%	21,0%	16,5%	10,7%	12,2%	7,7%	16,3%
Często	34,6%	26,2%	8,7%	26,0%	33,0%	36,0%	22,4%	51,9%	30,9%
Rzadko	22,3%	46,0%	56,5%	40,0%	33,0%	39,3%	49,0%	38,5%	37,7%
Nigdy	9,2%	20,9%	8,7%	13,0%	17,5%	14,0%	16,3%	1,9%	15,1%
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).

Jeszcze wyraźniej niż typ szkoły, na ocenę wyśmiewania się z dobrych uczniów wpływa rodzaj szkoły, do jakiej uczęszczają respondenci. Biorąc pod uwagę odpowiedzi świadczące, że mamy do czynienia z tym zjawiskiem „bardzo często”, najwięcej takich opinii znalazło akceptację w Gimnazjum – 33,8% uczniów. Na kolejnym miejscu byli uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 26,1%, natomiast najrzadziej uznawali tę opinię za słuszną uczniowie Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum – 6,9% oraz Technikum po ZSZ – 7,7%. Pełniejszy jednak obraz występowania omawianego zjawiska otrzymamy, kumulując opinie świadczące, że „bardzo często” i „często” dochodzi do wyśmiewania dobrych uczniów. Tutaj zdecydowanie najwięcej wskazań było wśród uczniów Gimnazjum – 68,4% oraz Technikum po ZSZ – 59,8%.

Jeśli około  $\frac{2}{3}$  uczniów z tych rodzajów szkół zauważa występowanie zjawiska deprecjacji cech składających się na wizerunek ucznia dobrego, świadczy to, że istnieje olbrzymia presja w ich środowisku, by młodzież nie okazywała swoich pozytywnych cech, by nie wykazywała się zaangażowaniem w pracę itd. W przeciwnym razie będzie wyszydzana i marginalizowana przez kolegów. Środowiska tych szkół stwarzają warunki, w których w sposób naturalny zanikają działania proambicjonalne, a jako najbardziej pożądanym wytwarza się model ucznia miernego. We wspomnianych rodzajach szkół, był także najniższy poziom wskazań świadczących, że omawiane zjawisko „nigdy” nie występuje. Wynosił on odpowiednio: w Gimnazjum – 9,2%, w Technikum po ZSZ – 1,9%.

Najmniej narażeni na siły obniżające wysiłki ucznia, zmierzające do bycia „dobrym” są podopieczni Liceum Ogólnokształcącego po Gimnazjum 33,1%, Technikum po Szkole Podstawowej – 34,6% oraz Liceum Ogólnokształcącego po Szkole Podstawowej – 34,8%. W tych placówkach na istnienie praktyk zmierzających do odbierania uczniom motywacji prorozwojowych, wskazało o połowę mniej respondentów niż w szkołach o najwyższym odsetku takich wyborów. Szkoły tego rodzaju stwarzają najlepsze warunki do rozkwitu potencji jednostek; do kształtowania się cech, dzięki którym wykażać się mogą swoją indywidualnością. Zaliczenie do grona uczniów tych szkół, daje największą gwarancję, że nie będą stłumione po-

tencje pozwalające się wybić i osiągnąć sukces na miarę posiadanych możliwości.

### 3.2.3.3. Klasa a wyśmiewanie się z dobrych uczniów

Między klasą, do której uczęszczają respondenci a zjawiskiem wyśmiewania się z dobrych uczniów istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 208,632$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Wyśmiewanie się z dobrych uczniów	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	43,4%	24,2%	9,1%	13,8%	7,9%	12,2%	16,3%
Często	29,3%	40,7%	26,3%	29,6%	34,1%	29,6%	31,0%
Rzadko	17,7%	25,8%	42,0%	39,5%	45,9%	50,0%	37,7%
Nigdy	9,6%	9,3%	22,7%	17,1%	12,1%	8,2%	15,0%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Skorelowanie wskazanych zmiennych uwidacznia kolejne prawidłowości, których nie ujawniły poprzednie analizy. Tutaj wyraźnie widać, że w Gimnazjum rozkład głosów wskazujących na występowanie zjawiska wyśmiewania się z dobrych uczniów, nie jest równy. Klasa II Gimnazjum, a zatem najmłodsza z przebadanych, oddała najwięcej głosów na kategorię świadcząca o „bardzo częstym” występowaniu omawianego zjawiska. Aż 43,4% z całej grupy uczniów podzieliło taką opinię. Jest to trzykrotnie więcej niż wyniosła średnia i o ponad 30% więcej od najniższego wyniku, jaki uzyskano w Klasie I Ponadgimnazjalnej. Na następnym miejscu znalazła się klasa III Gimnazjum, z wynikiem 24,2%. Występujące zależności widać w sposób pełny przy kumulacji wskazań świadczących o „bardzo częstym” i „częstym” deprecjonowaniu dobrych uczniów przez rówieśników. Zdecydowanie najczęściej, taki pogląd podzielają uczniowie Klasy II Gimnazjum – 72,7%, a następnie Kla-

sy III Gimnazjum – 64,9%. Najniższy poziom odpowiedzi zanotowano wśród uczniów Klasy I Ponadgimnazjalnej – 35,4%. Był on aż o połowę niższy niż najwyższy z uzyskanych. Można to tłumaczyć przejściem do nowej szkoły. Wymusza ono konieczność rozeznania i dostosowania się nowoprzybyłych uczniów do nieznanymi im warunków. Wymaga od nich podejmowania wysiłków, by nie zostać zdystansowanym przez rówieśników, lepiej przygotowanych do wymagań i oczekiwań nowej placówki dydaktycznej. Chęć utrzymania się i walka o przetrwanie, odsuwa na dalszy plan praktyki i przyzwyczajenia z gimnazjum, które owemu przetrwaniu nie sprzyjają. W pozostałych klasach ponadgimnazjalnych wskaźnik odpowiedzi o podobnym charakterze stabilizuje się na poziomie około 42%.

#### 3.2.3.4. Płeć a wyśmiewanie się z dobrych uczniów

Między zmienną niezależną – płeć a zmienną zależną – wyśmiewanie się z dobrych uczniów nie wystąpiła zależność istotna statystycznie ( $\chi^2 = 5,724$ ; Asymp. Sig. = 0,126). Uzyskane średnie wyniki wyniosły odpowiednio: „bardzo często” – 16,3%, „często” – 30,9%, „rzadko” – 37,8%, „nigdy” – 15,0%. Odpowiedzi udzielone przez przedstawicieli poszczególnych płci nie odbiegały więcej niż o 2 punkty procentowe od tych średnich. Świadczy to, że omawiane zjawisko w równym stopniu dotyka zarówno chłopców, jak i dziewczęta.

#### 3.2.3.5. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a wyśmiewanie się z dobrych uczniów

Między zmienną niezależną – osiągnięcia przez uczniów wyniki nauce, a zmienną zależną – wyśmiewanie się z dobrych uczniów zachodzi zależność istotna statystycznie ( $\chi^2 = 18,964$ ; Asymp. Sig. = 0,026).

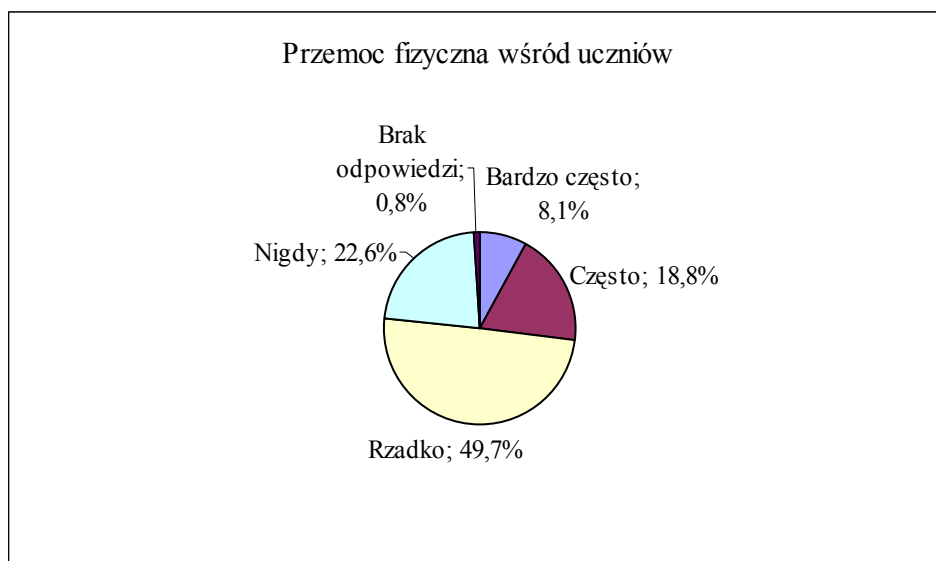
Wyśmiewanie się z dobrych uczniów	Średnia ocen uzyskiwana przez ucznia				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	22,1%	14,7%	15,0%	21,9%	16,2%
Często	22,7%	33,7%	29,6%	34,4%	30,8%
Rzadko	38,7%	38,3%	38,3%	33,6%	38,0%
Nigdy	16,6%	13,3%	17,0%	10,2%	15,0%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Opinie świadczące, że deprecjonowanie dobrych uczniów w ich środowisku ma miejsce „bardzo często”, w najwyższym stopniu podzielają uczniowie „bardzo dobrzy” i „słabi”. Jest to rząd wskazań na poziomie 22%. Około 7 punktów procentowych mniej wyborów związanych z tą kategorią zanotowano w grupie uczniów „dobrych” i „średnich”. Jeśli skumuluje się kategorie „bardzo często” i „często”, to uzyska się odpowiednio następujące wyniki: uczniowie „bardzo dobrzy” – 44,8%, „dobrzy” – 48,5%, „średni” – 44,6%, „słabi” – 56,3%. Na podstawie dokonanego zestawienia pojawia się tendencja świadcząca, że uczniowie uzyskujący lepsze wyniki rzadziej dostrzegają zjawisko wyśmiewania się z uczniów wybijających się ze względu na uzyskiwane oceny. Od tej zależności odbiegają odpowiedzi udzielane przez uczniów „średnich”, gdyż w tych skumulowanych zestawieniach podobne opinie podzielają uczniowie „bardzo dobrzy”. Także z tych dwóch grup podobny odsetek respondentów (około 17%) wyrażał pogląd, że „nigdy” w swojej szkole nie doświadczyli wyśmiewania się z dobrych uczniów. Wyniki uczniów słabych (w skumulowanej kategorii: „bardzo często” i „często”, a także w kategorii „nigdy”), wyraźnie odbiegające od pozostałych potwierdzają poprzednie stwierdzenia, że ci uczniowie kosztem deprecjacji uczniów ambitnych pragną podnieść swoją pozycję wśród rówieśników.

### 3.2.4. Przemoc fizyczna wśród uczniów

Literatura przedmiotu podkreśla, iż agresja jest wpisana w naturę człowieka. W różnych sytuacjach daje o sobie znać. Pomaga rozładowywać napięcia i stresy, pobudza także do zwiększonej aktywności itp. W warunkach względnej stabilizacji społecznej akty

agresji pojawiają się akcydentalnie. To jakiś niesubordynowany młodzieniec, człowiek marginesu, czy grupa wyrostków „wychyli się” i zamanifestuje swoją energię, siłę, odrzucenie, niechęć do obowiązującego itd. Ostatnimi jednak czasy zjawisko traci swoją wyjątkowość i marginalność. To, co niegdyś było okazjonalne, wyraźnie się upowszechnia, to, co było skrywane i dokonywało się pod osłoną milczenia, a nawet było kamuflowane, staje się naświetlane i jawne. Nie ma wiadomości telewizyjnych, wydań codziennych gazet, które nie informowałyby o różnego typu aktach agresji. Media coraz częściej donoszą, iż to zjawisko ma miejsce także w szkole i z przedkładanych komunikatów dowiadujemy się również o wzrastającej brutalizacji życia szkolnego, a także o coraz to nowych formach agresji. Nie sposób zatem pominąć to zagadnienie w prowadzonych badaniach. Na postawione respondentom pytanie: „Czy i z jaką częstotliwością występuje przemoc fizyczna wśród uczniów w twoim środowisku szkolnym?” uzyskano odpowiedzi, które obrazuje poniższa ilustracja.



W całej zbiorowości 22,6% respondentów nie zauważa takiego procederu, 49,7% badanych twierdzi, że ma on miejsce, ale występuje „rzadko”. Zgodnie z opinią 18,8% pytanych, jest to zjawisko

„często” występujące w szkole, a 8,1% uczniów twierdzi, że „bardzo często” spotyka się z aktami przemocy. W opinii, co czwartego ucznia mamy powszechnie do czynienia z przemocą fizyczną w relacjach uczeń – uczeń. Nie są to zatem zachowania marginalne, świadczące o akcydentalnym pojawianiu się aktów agresji w placówkach edukacyjnych. Pamiętając, że jedynie co piąty badany nie widzi brutalnej strony życia szkolnego, a 4/5 respondentów dostrzega problem przemocy wśród uczniów, możemy stwierdzić, że szkoła nie jest miejscem bezpiecznym dla wychowanków pozostających pod jej opieką. Przebywający w niej uczniowie są narażeni ze strony swoich rówieśników na akty przemocy fizycznej<sup>26</sup>.

Wyraźna obecność zjawiska przemocy w środowisku szkolnym na tle wcześniej omówionych relacji koleżeńskich wskazuje na antynomię. Z jednej strony, młodzież oczekuje wsparcia, pomocy oraz emocjonalnego zbliżenia z rówieśnikami i dąży do tworzenia tego typu przestrzeni, gdy tymczasem z drugiej strony, pojawiają się zachowania zmierzające do zaprzeczenia i burzenia relacji, które mogłyby budować i umacniać pożądany stan rzeczy. Dochodzi do wyraźnego braku spójności w postępowaniu młodzieży, do alogiczności w jej poczynaniach. Owa niespójność nie jest obojętna z punktu widzenia praktycznego. Łączy się bowiem, z dekonstrukcją, która nie służy realizacji stawianych celów, i która ostatecznie obraca się przeciw swoim autorom.

Nie jest to jedyna antynomia, z jaką spotykamy się w tym badaniu. Zauważyliśmy ją także między akceptacją „podporządkowywania się” a niesubordynacją względem nauczycieli. Z jednej strony, młodzież wyraża silne przekonanie o potrzebie działania zgodnego z zaleceniami nauczycieli, a z drugiej, w znacznym stopniu ignoruje ich polecenia. Otrzymany obraz jest charakterystyczny dla sytuacji anomii.

Warto przywołać przykłady z literatury, potwierdzające wystawioną diagnozę. Piotr Sztompka wyszczególnia cały zestaw dychotomii, jakie charakteryzowały zasadnicze obszary życia społeczeństwa polskiego, na początku lat osiemdziesiątych, w okresie tzw.

---

<sup>26</sup> Uzyskane wyniki nie odbiegają od wyników uzyskanych przez innych badaczy tematu. Patrz: J. Żebrowski, *Psychospołeczne skutki przemocy i agresji w szkole*, w: J. Papięz, A. Płukis, *Przemoc dzieci i młodzieży*, Toruń 2006, s. 271.

„procesu odnowy”<sup>27</sup>. W nieco węższym zakresie, ich występowanie potwierdza Mirosława Marody, analizując stan świadomości Polaków, kilka lat później (w połowie lat osiemdziesiątych), także w mało stabilnym okresie<sup>28</sup>. Obie ekspertyzy są egzemplifikacją społeczeństwa pozostającego w stanie anomicznej płynności i niestabilności, dla którego charakterystyczne jest rozdarcie pomiędzy przeszłością a przyszłością, między oficjalnością a prywatnością, między światem niechcianym a pożądanym, między światem deklarowanym a realizowanym, między ambicjami a możliwościami itd. W naszym przypadku, dysocjacja zachodzi między oczekiwaniem a spełnianiem, potrzebami a działaniami. Wskazana niespójność i sprzeczność warunkuje jakość świata, w którym jednostki działają i funkcjonują.

Brak jednoznaczności, stałości, niezachwianego systemu aksjornormatywnego sprawia, że nie ma skutecznego antidotum na akty wybiegające poza przyjęte konwencje, poza normy dające gwarancję poszanowania praw innych. W związku z powyższym, dochodzą one do głosu i zadamawiają się w przestrzeni społecznej, a dalej doprowadzają do sytuacji sprzeczności i rozdarcia. To rozdarcie, dychotomie i wielość w systemie norm, wartości i wzorów zachowań, stwarzają sytuację dającą sposobność wyzwalać się najróżniejszych aktów ekspresji, w tym i różnych form agresji i przemocy. Stanowią pożywkę, na której rozwija się niesubordynowana strona jaźni człowieka, mówiąc za G. H. Meadem „ja podmiotowe”. Gdy nie jest ono poskramiane przez jednoznaczny system zasad („ja przedmiotowe”), to dochodzi do jego eskalacji, do opanowywania przez nie przestrzeni działań społecznych. Wówczas, owa przestrzeń nabiera charakteru odpowiadającego wybujałej, impulsywnej i egoistycznej naturze „ja podmiotowego”, która wychodzi poza ramy społecznych zasad budowanych wysiłkiem zbiorowym. „Ja podmiotowe” z dużym dynamizmem zmierza do ich ignorowania, odrzucania i ostatecznie wyparcia z relacji społecznych<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> P. Sztompka, *Dynamika ruchu odnowy w świetle teorii zachowania zbiorowego*, „Studia Socjologiczne” 1982, nr 3-4, s. 69-93.

<sup>28</sup> M. Marody, *Antynomie zbiorowej podświadomości*, „Studia Socjologiczne” 1987, nr 2, s. 89-99.

<sup>29</sup> G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, dz. cyt., s. 175-177, *The Mechanism of Social Consciousness*, „Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods” 1912, t. 9, s. 405-406.



### 3.2.4.1. Typ szkoły a przemoc fizyczna wśród uczniów

Między typem szkoły a stosowaniem przemocy fizycznej między uczniami nie występują istotne zależności statystyczne ( $\text{Chi}^2 = 7,617$ ; Asymp. Sig. = 0,055).

Przemoc wśród uczniów	Typ szkoły		Średnia
	Publiczna	Niepubliczna	
Bardzo często	8,3%	6,2%	8,2%
Często	19,1%	12,3%	18,8%
Rzadko	50,4%	46,9%	50,2%
Nigdy	22,2%	34,6%	22,8%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

O „bardzo częstym” występowaniu tego zjawiska mówi 8,3% uczniów ze szkół publicznych i 6,2% młodzieży z placówek niepublicznych. Różnica wynosi 2,1%. Przy kumulacji kategorii „bardzo często” i „często” dysproporcja między zjawiskiem występującym w poszczególnych typach szkół wzrosła do 9 punktów procentowych i przedstawia się stosunkiem 27,4% do 18,5%. Także wyraźnie więcej było uczniów z placówek niepublicznych deklarujących, że „nigdy” tego zjawiska nie zanotowali w swojej szkole. Za takim stanem rzeczy opowiedziało się 34,6% uczniów szkół niepublicznych i 22,2% uczniów szkół publicznych. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że stosowanie przemocy fizycznej wśród młodzieży jest zjawiskiem częściej występującym w placówkach publicznych niż w niepublicznych. Świadczy to, że szkoły, do których dostęp nie jest ograniczany uiszczaniem opłat lub innymi rygorami, stwarzają dla swoich podopiecznych warunki większego zagrożenia niż placówki o ograniczonym dostępie – te są bardziej bezpieczne i przyjazne dla uczniów<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> Podobne wnioski z badań, przeprowadzonych w 2003 roku w województwach mazowieckim i małopolskim, wyciągnęły Elżbieta Putkiewicz i Anna Wiłkomirska (E. Putkiewicz, A. Wiłkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne: porównanie środowisk edukacyjnych*, dz. cyt., s. 111-115, 120, 223).

### 3.2.4.2. Rodzaj szkoły a przemoc fizyczna wśród uczniów

Między rodzajem szkoły, a stosowaniem przemocy fizycznej wśród rówieśników istnieje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 240,553$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Prze- moc	Rodzaj szkoły								Śred- nia
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Bardzo często	17,1%	3,7%	4,3%	11,0%	4,2%	4,8%	16,0%	2,0%	8,1%
Często	31,5%	9,1%	34,8%	13,0%	23,2%	18,1%	30,0%	18,0%	18,8%
Rzadko	42,1%	50,4%	30,4%	54,0%	53,7%	58,9%	46,0%	66,0%	50,3%
Nigdy	9,3%	36,8%	30,4%	22,0%	18,9%	18,1%	8,0%	14,0%	22,8%
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).

Zgodnie z uzyskanymi opiniami, najczęściej przemoc fizyczna występuje w Gimnazjum. Opinię, że dochodzi do niej „bardzo często”, wyraża 17,1% uczniów tej szkoły, co stanowi dwukrotnie wyższy procent niż wynosi średnia. Jest to także o 15% więcej od najniższego wyniku. Zbliżony do gimnazjalnego wynik uzyskano w Technikum po Szkole Podstawowej – 16,0%, co świadczy o zauważalnym w ich środowisku, występowaniu zjawiska przemocy. Przy kumulacji obu wartości, przywołane szkoły znalazły się w czołówce placówek o najwyższym poziomie brutalizacji życia. W Gimnazjum 48,6% uczniów potwierdza istnienie aktów przemocy, w Technikum po Szkole Podstawowej – 46,0%. Zatem blisko połowa uczniów tych szkół twierdzi, iż przemoc w ich środowiskach jest zjawiskiem powszechnym. Taki wynik jest dwukrotnie wyższy niż wynosi średnia wszystkich rodzajów placówek uwzględnionych w badaniach<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> W tym miejscu, ponownie możemy odwołać się do wyników prezentowanych przez Krzysztofa Konarzewskiego, których podstawą były badania przeprowadzone nad gimnazjalistami w 2003 roku. Bezwzględna wielkość szacunkowa, w przypadku zachowań typu: „bicie kolegów” wyniosła 2,4, natomiast „prześla-

Szczególnie niepokoić może fakt, że omawiane zjawisko z tak dużym nasileniem występuje w Gimnazjach, zatem w szkołach, do których uczęszczają najmłodszy z przebadanych uczniów. Spośród wszystkich rodzajów szkół Gimnazjum, po raz kolejny, staje się środowiskiem dysponującym najmniej pożądanymi, z punktu widzenia wychowawczego jakościami. Istniejące w nim negatywne bodźce mają siłę kreowania postaw wszystkich uczniów: bardziej i mniej wrażliwych; ze środowisk patologicznych i z tzw. „dobrych” domów; tych, którzy zakończą edukację zaraz po tej szkole i tych, którzy podejmą dalsze kształcenie itd. Wszyscy bez wyjątku, ze względu na powszechny obowiązek edukacji na tym poziomie, zetkną się ze środowiskiem w największym stopniu zbrutalizowanym.

Zdecydowanie najmniej przemocy występuje w Liceum Ogólnokształcącym po Gimnazjum. Pogląd, że „bardzo często” i „często” mamy do czynienia z przemocą, podzieliła 12,8% uczniów tych szkół, co daje dwukrotnie mniejszy wynik niż wyniosła uzyskana średnia. W dalszej kolejności znalazły się: Technikum po ZSZ – 20,0%, Technikum po Gimnazjum – 22,9%, ZSZ – 24,0%. Zaskakiwać może niezbyt wysoki poziom przemocy w ZSZ. Po tych rodzajach szkół (trafiają do nich uczniowie z najniższymi wynikami w nauce i często ze środowisk „społecznie zaniedbanych”), spodziewać by się można znacznie gorszych wyników wychowawczych. Jednak wysoki poziom rygorystyki normatywnego oraz duża konsekwencja środowiska nauczycielskiego w przestrzeganiu zasad szkolnych przez uczniów, przekłada się na konkretne relacje między uczniami. Uzyskane wyniki świadczą, że w warunkach ogólnego braku skutecznych środków oddziaływania wychowawczego, silne zaangażowanie opiekunów szkolnych w kształtowanie swoich podopiecznych przynieść może nadzwyczaj duże efekty. Po uzyskanych wynikach widać, że zapaści wychowawczej nie można tłumaczyć jedynie brakiem środków.

---

dowanie, poniżanie kolegów” wyniosła 2,19. Częstotliwość mierzono na skali od (1) – „nigdy” do (4) – „prawie codziennie”. Wynik jest porównywalny z wynikami z badań prezentowanych w niniejszej pracy (K. Konarzewski, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, dz. cyt., s. 44).

### 3.2.4.3. Klasa a przemoc fizyczna wśród uczniów

Między klasą a zjawiskiem przemocy wśród uczniów występuje zależność statystycznie istotna ( $\text{Chi}^2 = 214,164$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

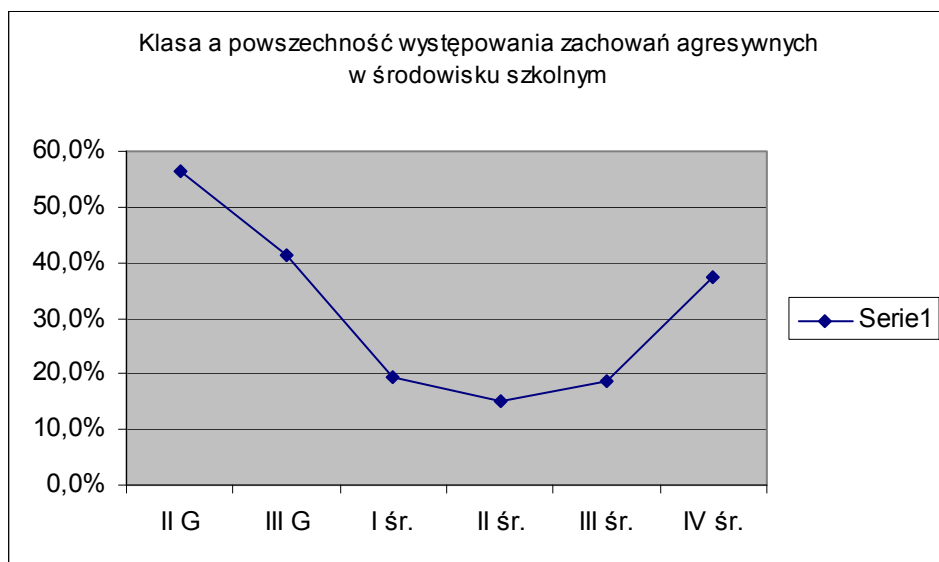
Prze- moc	Klasa						Średnia
	1	2	3	4	5	6	
Bardzo często	22,6%	12,0%	6,0%	3,3%	3,7%	11,1%	8,2%
Często	33,7%	29,3%	13,4%	11,9%	15,0%	26,3%	18,9%
Rzadko	33,7%	50,3%	53,2%	47,7%	57,8%	52,5%	50,2%
Nigdy	10,1%	8,4%	27,4%	37,1%	23,5%	10,1%	22,8%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Klasa II Gimnazjum (1), Klasa III Gimnazjum (2), Klasa I Ponadgimnazjalna (3), Klasa II Ponadgimnazjalna (4), Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej (5), Klasa IV Ponadgimnazjalna lub V Szkoły Ponadpodstawowej (6).

Związki występujące między rodzajem szkoły a stosowaniem przemocy fizycznej wśród uczniów, pokazujące wysoką brutalizację relacji w Gimnazjach potwierdzone są przez wyniki biorące pod uwagę występowanie zjawiska w zależności od klasy szkolnej. Na ich podstawie wyraźnie widać, że najczęściej aktów agresji fizycznej ma miejsce w Klasie II Gimnazjum, a zatem wśród najmłodszej z przebadanych grup wiekowych. Aż 22,6% uczniów twierdziło, że zachowania naganne występują w ich środowisku „bardzo często” (jest blisko o 20% więcej niż wynosi najniższy wynik), 33,7% badanych z tej grupy wyraża opinię o „częstym” występowaniu omawianego zjawiska. Razem daje to 56,3%. Klasa III Gimnazjum znalazła się na kolejnym miejscu pod względem brutalizacji relacji uczniowskich. Kategorię: „bardzo często” i „często” łącznie wybrało – 41,3%.

Najniższy procent uczniów opowiadających się za występowaniem form przemocy fizycznej wystąpił wśród reprezentantów Klasy II Ponadgimnazjalnej. Za tym, że „bardzo często” ma ona miejsce w ich środowisku opowiedziało się 3,3% ankietowanych, za tym, że „często” – 11,9%. Łącznie, pogląd o powszechnej brutalizacji relacji międzyuczniowskich deklarowało 15,2% badanych z tej gru-

py, co stanowił o ponad 40 punktów procentowych mniej niż w przypadku, podobnie wybierających uczniów Klasy II Gimnazjum. Daje to podstawy by twierdzić, że w Klasach II Ponadgimnazjalnych mamy do czynienia z najmniejszą brutalizacją relacji między uczniami, co jest jednoznaczne z tym, że stwarzają one najbezpieczniejsze środowiska dla swoich wychowanków. Niedaleko za nimi uplasowały się: Klasa III Ponadgimnazjalna lub IV Szkoły Ponadpodstawowej ze wskaźnikiem 18,7% respondentów dostrzegających zjawisko powszechnej brutalizacji i Klasa I Ponadgimnazjalna z wynikiem 19,4%. Wyraźny wzrost brutalizacji obserwuje się w Klasie IV Ponadgimnazjalnej lub V Szkoły Ponadpodstawowej. O jej powszechności mówi 37,4% uczniów z tego środowiska. Jednak pułap, jaki został tu osiągnięty, jest o blisko 20 punktów procentowych niższy niż uzyskano w Klasie II Gimnazjum. Wizualizację zachodzących proporcji przedstawia poniższa ilustracja.



#### 3.2.4.4. Płeć a przemoc fizyczna wśród uczniów

Między zmienną niezależną – płeć, a zmienną zależną – występowanie przemocy między uczniami występuje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 19,550$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Przemoc wśród uczniów	Płeć		Średnia
	Dziewczęta	Chłopcy	
Bardzo często	5,8%	10,0%	8,2%
Często	18,4%	19,0%	18,8%
Rzadko	48,6%	51,6%	50,3%
Nigdy	27,1%	19,3%	22,8%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Dziewczęta są bardziej przekonane o niewystępowaniu zjawiska przemocy w przestrzeni szkolnej, w której przebywają, niż chłopcy. Świadczą o tym skrajne poglądy: mówiące, że zjawisko ma miejsce „bardzo często” oraz, że „nigdy” z nim się nie spotkały. W pierwszym przypadku, dziewczęta o cztery punkty procentowe rzadziej niż przedstawiciele odmienniej płci deklarowały taki pogląd, a w drugim, częściej o 8 punktów procentowych. Odpowiedzi pośrednie „często” i „rzadko” w obu grupach wypadły na podobnym poziomie. Należy wnosić, że dziewczęta rzadziej wchodzą w konflikty kończące się agresywnymi rozwiązaniami i rzadziej także są świadkami takich sytuacji. Chłopcy natomiast częściej wybierają siłowe rozwiązania konfliktów i częściej bywają widzami takich właśnie zachowań. Stąd częściej niż dziewczęta deklarują istnienie przemocy w relacjach rówieśniczych, rzadziej też twierdzą, że jej nie ma w życiu szkolnym.

### 3.2.4.5. Średnia ocen uzyskiwana przez uczniów a przemoc fizyczna wśród uczniów

Między zmienną niezależną – uzyskiwane przez uczniów oceny a zmienną zależną – stosowanie przemocy fizycznej występuje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 21,686$ ; Asymp. Sig. = 0,010).

Przemoc wśród uczniów	Średnia ocen uzyskiwana przez ucznia				Średnia
	Bardzo dobry	Dobry	Średni	Słaby	
Bardzo często	11,2%	6,6%	7,5%	11,7%	7,9%
Często	21,1%	20,5%	16,1%	21,9%	18,7%
Rzadko	41,0%	48,3%	54,9%	50,8%	50,7%
Nigdy	26,7%	24,6%	21,4%	15,6%	22,7%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Najrzadziej występowanie zjawiska powszechnej brutalizacji relacji międzyuczniowskich (łącznie odpowiedzi „bardzo często” i „często”) zauważa młodzież uzyskująca średnie wyniki w nauce – 23,6%. Zaraz za nią znaleźli się uczniowie „dobrzy” – 27,1% tej grupy wskazało powyższą kategorię. Skok o kolejne 5 punktów procentowych zanotowano w grupie uczniów „bardzo dobrych”. Wśród nich pogląd o brutalizacji życia szkolnego podzielało 32,3%. Nieco więcej takich uczniów było jedynie w grupie najslabiej uczących się respondentów – 33,6%. Uzyskane wyniki świadczą mogą, że najczęściej z przemocą fizyczną spotyka się młodzież uzyskująca najniższe wyniki w nauce oraz mająca najwyższe osiągnięcia.

Uczniowie uzyskujący słabe wyniki w nauce często sprawiają liczne problemy wychowawcze. Niejednokrotnie stają się on przedmiotem napomnień nauczycielskich, które uświadamiają im, że zachowania ich są niewłaściwe. To uświadamianie jest przyczyną wysokiego odsetka, wśród tej grupy młodzieży, zauważających występowanie aktów przemocy. Natomiast wysoką świadomość brutalizacji relacji rówieśniczych, wśród uczniów uzyskujących najwyższe noty za swoje osiągnięcia edukacyjne, łączyć można z formami presji środowiska, związanymi z deprecjacją uczniów wybijających się w nauce, o czym wcześniej była mowa.

### 3.2.4.6. Przemoc fizyczna wśród uczniów a konsekwentne czuwanie nauczycieli nad przestrzeganiem reguł zachowania w szkole

Między stosowaniem przemocy fizycznej wśród uczniów a konsekwencją w działaniach wychowawczych nauczycieli istnieje zależność statystycznie istotna ( $\chi^2 = 107,219$ ; Asymp. Sig. = 0,000).

Przemoc wśród uczniów	Konsekwencja w działaniach wychowawczych nauczycieli				Średnia
	Wszyscy	Prawie wszyscy	Niektórzy	Nie ma takich	
Bardzo często	5,1%	6,1%	7,0%	32,3%	8,1%
Często	15,2%	16,8%	21,5%	19,2%	18,9%
Rzadko	44,3%	52,5%	51,8%	33,3%	50,1%
Nigdy	35,4%	24,6%	19,7%	15,2%	22,9%
Razem	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Zauważa się ogólną tendencję świadczącą, że im bardziej skonsolidowane są działania nauczycieli, polegające na czuwaniu, by młodzież przestrzegała zasad szkolnych, tym rzadziej uczniowie deklarują występowanie przemocy w ich środowisku. W przypadku kategorii stwierdzającej, że „bardzo często” dochodzi do aktów przemocy zależność ta rysuje nieznacznie się przy odpowiedziach, że „wszyscy”, „prawie wszyscy” i „niektórzy” nauczyciele są konsekwentni w działaniach wychowawczych. Odnotowano jednoprocentowy wzrost takich zachowań. Ale w grupie uczniów uważających, że nauczyciele zaniedbują ciężące na nich obowiązki wychowawcze, procent stwierdzających występowanie zachowań patologicznych wyniósł aż 32,3%. Bardziej wyważone proporcje między odpowiedziami pojawią się przy uwzględnieniu łącznych kategorii „bardzo często” i „często”. Tutaj przy deklaracji, że nauczyciele czuwają nad przestrzeganiem istniejących w szkole reguł, wskaźnik potwierdzających występowanie przemocy wśród młodzieży wyniósł odpowiednio przy wskazaniach „wszyscy” – 20,3%, „prawie wszyscy” – 22,9%, „niektórzy” – 28,5%, „nie ma takich” – 51,5%. Różnica między wielkościami, w przypadku trzech pierwszych wartości, wzrasta systematycznie, a przy czwartej następuje jej zdecydowana eskalacja. Dystans między skrajnymi wielkościami wynosi ponad 30 punktów procentowych. Największe przekonanie o występowaniu brutalizacji relacji między uczniami ma młodzież deklarująca brak zaangażowania nauczycieli w utrzymywanie dyscypliny szkolnej. Można posunąć się o stwierdzenie, że wraz z przeświadczeniem uczniów, dotyczącym zaniedbywania obowiązków wychowawczych przez nauczycieli wzrastać będzie liczba zachowań niepożądanych wśród uczniów – czego dowiodły już wcześniej przywoływane wyniki<sup>32</sup>.

Wskazana zależność działa także w odwrotną stronę: wraz z wyższą oceną zaangażowania nauczycieli w proces wychowawczy, rośnie procent uczniów deklarujących spadek zachowań, ogólnie przyjętych za niepożądane w środowisku szkolnym. Można przypuszczać, że nawet przy braku innych środków (skutecznych) oddziaływania pedagogicznego samą konsekwencją zmierzającą do poprawy relacji społecznych w szkole można korzystnie wpłynąć na

---

<sup>32</sup> Por. E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, ISP, Warszawa 2004, s. 121.



jakość środowiska i wzmacniać przekonanie o skuteczności działań wychowawczych podejmowanych przez nauczycieli. Konsekwencja sama w sobie przeradza się w skuteczność. Zatem konsolidacja grona nauczycielskiego w podejmowanych wysiłkach wychowawczych może doprowadzić do efektywniejszej pracy placówek szkolnych. Jednak będzie się to dokonywać kosztem samych nauczycieli i prowadzić będzie do ich szybkiego wypalania zawodowego.

\*

Zaprezentowane powyżej zachowania funkcjonujące w szkole, nie wzięły się znikąd. Są one efektem oddziaływania na ucznia różnych czynników: socjalizacji rodzinnej, rówieśniczej, medialnej, internetowej, gier komputerowych itp. Dopuszczenie ich do środowiska szkolnego i zezwolenie na utrwalenie się w codziennej praktyce wzorców z nich czerpanych, co już się stało, sprawia, że stają się one czynnie działającym elementem tego środowiska, kształtując postawy, które jeszcze nie zakorzeniły się w uczniach. Szkoła staje się zatem, nie tylko areną, na której młodzież ma okazję eksponować zachowania powszechnie uznawane za niewłaściwe. Jest także źródłem formowania postaw: niesubordynacji wobec nauczycieli, braku szacunku do wychowawców i dorosłych, wulgaryzacji kultury słowa, agresji w stosunku do rówieśników, itd. tych uczniów, których inne konteksty oddziaływania nie zdołały ukształtować. Szkoła staje się miejscem wysokiego zagrożenia dewiacją i patologią. Klasyk socjologii Robert Merton zauważa, że taki stan rzeczy stwarza „sytuację jeszcze silniejszej anomii dla następnych, początkowo mniej podatnych jednostek znajdujących się w systemie społecznym”<sup>33</sup>. Daje to sposobność stwierdzenia, że pozostawienie opisanego zjawiska na żywioł, samemu sobie, sprawi, iż eskalacja zachowań niepożądanych wzrastać będzie lawinowo<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, tłum. E. Morawska, J. Wertenstein-Zuławski, PWN, Warszawa 1982, s. 242.

<sup>34</sup> Taki stan rzeczy już dziś potwierdzają opinie samych gimnazjalistów. Badania, których przedmiotem było uzyskanie informacji na temat występowania nagannych zachowań w środowisku szkolnym, powtórzone po dwóch latach wykazały, iż wśród młodzieży wzrasta przekonanie o nasilaniu się takich zachowań

Otrzymany w badaniach obraz instytucji oświatowej – jaką jest szkoła – w wymiarze relacji społecznych, bezsprzecznie świadczy, że została zachwiana pozycja norm instytucjonalnych. W praktyce ich skuteczność jest znikoma. Zachowania, które zadomowiły się w środowisku szkolnym oparte są na kontestacji tych norm. Można powiedzieć więcej, zaczynają funkcjonować jako nowa ortodoksja. Merton wyszczególnia kilka warunków, które winny być spełnione by taka sytuacja miała miejsce: „Przypadki omijania reguł instytucjonalnych same ulegają instytucjonalizacji, kiedy: 1) układają się w dosyć wyraźne typy; 2) są stosowane przez znaczną liczbę ludzi, a nie są rozproszonymi wybiegami podejmowanymi niezależnie i prywatnie; 3) są zorganizowane pod postacią dosyć rozbudowanego społecznego mechanizmu, składającego się z kooperujących po cichu uczestników, łącznie z tymi, którym powierzono wprowadzenie reguł w życie; oraz 4) są rzadko karane, a kiedy już do tego dochodzi, kary przybierają w znacznej mierze formy symboliczne, mające przede wszystkim służyć potwierdzeniu nienaruszalności reguł”<sup>35</sup>. Przedłożona w niniejszym opracowaniu analiza świadczy, że wyżej wymienione warunki są spełnione.

Niektóre elementy obrazu szkoły, zarysowanego przez uzyskane wyniki, nie mieszczą się w granicach wyobraźni, jakie o tej placówce mają osoby z nią niezwiązane. Badania uwidocznily wiele słabych punktów współczesnej instytucji oświatowej. Są to jednak tak znaczące elementy, że nie będzie przesadą stwierdzenie mówiące, że szkoła znajduje się w stanie zapaści. Jej kondycja sprawia, że bardziej przypomina ona placówkę deprawującą, niż wychowującą; demontującą niż budującą. Pamiętając, że jej wychowankowie w niedalekiej przyszłości decydować będą o funkcjonowaniu świata dorosłych, w który w dużej mierze przenosić będą zinterioryzowane wzory zachowań przyswojone w środowiskach placówek oświatowych, szkoła funkcjonująca w obecnej postaci staje się narzędziem dekonstrukcji społeczeństwa.

---

(K. Konarzewski, *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*, ISP, Warszawa 2004, s. 45).

<sup>35</sup> R. Merton, *Progress in Science? A Shapeless Cloud of a Question*, Temple University, Philadelphia 1982, s. 76, cyt. za P. Sztompka, *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 237.

## ZAKOŃCZENIE

W toku prowadzonych badań socjologicznych dowiedziono, że szkolny system normatywny jest w stanie rozkładu. Świadczą o tym trzy analizowane aspekty związane z postawionymi we wstępie pracy tezami badawczymi, które uzyskały pozytywną weryfikację. Nie ma wątpliwości, że w opinii ankietowanej młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej:

1. uczniowie nie są przekonani o istnieniu jasnych wytycznych, określających granice między dozwolonymi i niepożądanymi praktykami;
2. wśród nauczycieli nie ma skonsolidowanych działań zmierzających do czuwania nad tym, by zachowania podopiecznych mieściły się w odpowiednich standardach;
3. szkoła nie dysponuje skutecznymi środkami wychowawczymi powstrzymującymi zachowania niepożądane, a tym bardziej zapobiegającymi utrwalaniu się tych zachowań wśród uczniów.

Kondycja systemu normatywnego oraz jego uwarunkowania wpływają na stan środowiska placówek edukacyjnych (o czym świadczą występujące zależności). Kluczowym jego elementem są relacje osobowe. Przyjrzenie się tym relacjom pozwala wskazać także i inne ważne cechy funkcjonującego systemu szkolnego.

1. Najsłabszym ogniwem systemu szkolnego w wymiarze, jaki został poddany diagnozie, jest gimnazjum. W środowisku gimnazjalnym, w porównaniu z innymi rodzajami szkół relacje między uczniami są najbardziej zbrutalizowane, występuje najniższy stopień solidaryzowania się z potrzebującymi, komunikacja językowa jest najbardziej zwulgaryzowana itd. Podobnie najsłabiej wypada ten typ szkoły w wymiarze relacji uczniów do nauczycieli. Charakte-

ryzują się one największym: nieposłuszeństwem, przeszkadzaniem w prowadzeniu zajęć, brakiem poważania i szacunku dla wychowawców. Takie wyniki silniej oddziałują na wyobraźnię, gdy podkreśli się fakt, że wypadły one znacznie gorzej niż charakterystyki młodzieży o 5-6 lat starszej. Przywołane dane dają podstawy, by twierdzić, że gimnazja stwarzają najbardziej destrukcyjne w wymiarze osobowościowym (jednostkowym) i grupowym środowiska<sup>1</sup>. Z racji konstytucyjnego obowiązku ukończenia tej szkoły żadnego młodego człowieka nie omija negatywny wpływ warunków, jakie w nim panują.

Nie sposób pominąć tu następstwa takiego stanu rzeczy, jakie odnajdujemy w sferze osiągnięć intelektualnych. Dość przypomnieć, że młodzież gimnazjalna na egzaminie kończącym III klasę uzyskała z części humanistycznej średnio około  $\frac{2}{3}$  możliwych do zdobycia punktów, a z części matematyczno-przyrodniczej około  $\frac{1}{2}$ . Taki poziom wiedzy świadczy o wielkim marnotrawstwie, do którego dochodzi w tego rodzaju szkołach. Gimnazja stają się mało efektywną instytucją, która zaprzepaszcza trzy chłonne lata wieku młodzieńczego.

Przy tym wszystkim należy zauważyć, że w gimnazjum najbardziej, ze wszystkich przebadanych ośrodków, dostrzegalne jest zjawisko deprecjacji cech składających się na wizerunek ucznia dobrego. Bardzo wyraźna jest presja środowiska powstrzymująca młodzież przed: wykazywaniem się wiedzą, angażowaniem się w prace na lekcji, włączaniem się w ponadobowiązkowe programy i zajęcia, podejmowaniem własnych inicjatyw itd. By uniknąć wyszydzenia i marginalizacji, młodzież uginając się przed tymi naciskami, rezygnuje z ambicji oraz wysiłków, a tym samym możliwości rozwoju. Fakt ten jest o tyle godny podkreślenia, że ma on miejsce u progu przygody edukacyjnej, a zatem w takim momencie, który może nieodwracalnie negatywnie zaważyć na dalszym przebiegu kariery szkolnej.

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzone na dyrektorach szkół: podstawowych, gimnazjalnych i licealnych, w województwach mazowieckim i małopolskim, także potwierdzają wskazany stan rzeczy. W ich opinii, z wyróżnionych rodzajów placówek oświatowych, w gimnazjach panują najtrudniejsze warunki wychowawcze (E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, dz. cyt., s. 113).

2. Licea ogólnokształcące po gimnazjum są najsilniejszym ogniwem systemu edukacyjnego w wymiarze, jaki został poddany diagnozie. System normatywny, który funkcjonuje w środowisku tych szkół wykazuje się jednym z wyższych poziomów rygoryzmu. Stwarza to lepsze niż w innych placówkach warunki do rozwoju młodzieży w pożądanym kierunku. W liceach ogólnokształcących młodzież ma największe szanse: budowania pozytywnych zachowań wobec rówieśników i osób starszych, przyjmowania postaw prospołecznych, nabierania ogłady właściwej dla rozwiniętej osobowości itp. W tych szkołach najczęściej spotyka się akty solidarności międzyuczniowskiej, najrzadziej występują zachowania agresywne, środowisko jest najmniej zwulgaryzowane. Występuje w nich także: najwyższy poziom szacunku wobec nauczycieli, największa subordynacja względem ich pouczeń i wskazań, największa karność na zajęciach itd. Przekłada się to na uzyskiwane wyniki w nauce. Obiektywną miarą pozwalającą je zmierzyć są egzaminy maturalne. Uczniowie z tych szkół, w porównaniu z rówieśnikami z innych placówek, wypadają na nich zdecydowanie najlepiej, zarówno od względem promocji, jak i poziomu wiedzy z poszczególnych typów przedmiotów. Zatem, uczęszczanie do tych szkół stwarza młodzieży największe szanse dostania się na studia i tym samym otwiera drogę awansu społecznego.

Szkoły licealne przez to, że najrzadziej dochodzi w nich do deprecjacji uczniów osiągających ponadprzeciętne wyniki, stwarzają najlepsze warunki do rozwoju młodzieży, do kształtowania się jej cech, dzięki którym wykazać może swoją indywidualność. Uczęszczanie do nich daje największą gwarancję, że nie będzie stłumiony potencjał uczniów pozwalający im wybić się i osiągnąć sukces na miarę posiadanych możliwości. Licea zatem stwarzają największą szansę na rozwój osobowości.

3. W ogólnym zatrważającym stanie edukacji szkoły niepubliczne stanowią pozytywną alternatywę dla rozwoju (wychowania i kształcenia) osobowości uczniów w stosunku do szkół publicznych. Wszystkie wyszczególnione parametry związane z systemem normatywnym i jego uwarunkowaniami wypadają korzystniej w szkołach niepublicznych niż w publicznych. Podobnie jest w kon-

tekście relacji interpersonalnych, co sprawia, że uczniowie tych szkół mają większe szanse osiągnięcia lepszej formacji osobowości<sup>2</sup>. Analogicznie wyglądają możliwości rozwoju sfery intelektualnej. Dogodniejsze warunki pracy w klasie, lepsze relacje rówieśnicze, większa dyscyplina itp. przyczyniają się do podnoszenia walorów umysłowych uczniów. Zależność ta jest aktualna zarówno dla szkół gimnazjalnych, jak i licealnych. W obecnej sytuacji absolwentów tych placówek zaliczyć można do młodzieży elitarnej. Pamiętać jednak należy, że dostępność do nich jest reglamentowana: możliwościami finansowymi rodziców, miejscem zamieszkania uczniów, liczbą szkół itp. Taka sytuacja sprawia, że istniejący system edukacji jest narzędziem silnej selekcji społecznej. Już na poziomie gimnazjalnym decyduje się przyszła kariera młodzieży, najpierw ta, związana z dalszym tokiem kształcenia, a następnie z możliwym awansem społecznym.

Należy mieć na uwadze fakt, że odsetek szkół niepublicznych w stosunku do publicznych jest bardzo mały, stąd w niewielkim stopniu przyczyniają się do podnoszenia jakości całego społeczeństwa. Zdominowane ono będzie przez absolwentów szkół publicznych, których cechy zostały przedłożone na wcześniejszych kartach.

Przywołany w opracowaniu materiał empiryczny świadczy, że generalnie, placówki edukacyjne nie są w stanie skutecznie realizować celów wychowawczych (a także celów związanych z kształceniem). W szczególności ta uwaga odnosi się do szkół gimnazjalnych, średnich profilowanych oraz publicznych. Socjalizacja ucznia dokonuje się w znacznym stopniu poza kontrolą wychowawców; żywiłowo dochodzi do nabywania przez wychowanków określonych zachowań oraz skłonności i samorzutnie kształtuje się ich formacja osobowościowa.

---

<sup>2</sup> Ponownie w naszych stwierdzeniach nie jesteśmy osamotnieni. O wyższej jakości szkół niepublicznych nad publicznymi zdecydowanie wypowiadają się Elżbieta Putkiewicz i Anna Wilkomirska. Mówią one o „drastycznych różnicach między środowiskami” tych szkół i o „wiele poważniejszych zagrożeń” związanych z problemami wychowawczymi występującymi w placówkach o powszechnej dostępności (E. Putkiewicz, A. Wilkomirska, *Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych*, dz. cyt., s. 106-121).

To, że wychowanie wymknęło się spod kontroli nauczycieli, nie oznacza, że rozwój formacji osobowościowej podopiecznych placówek edukacyjnych podąża w całkowicie nieznanym kierunku. Zależy od środowiskowych uwarunkowań; w dużym stopniu odbija stan środowiska. Dowodzą tego nie tylko koncepcje teoretyczne, ale także liczne ekspertyzy empiryczne. Mówiąc wprost, w naszym przypadku, słaby stan systemu normatywnego obowiązującego w szkole, kształtuje osobowości mające trudności z odnajdywaniem reguł w życiu zbiorowym, jak również z dostosowywaniem się do nich. Urabia jednostki niezdolne do wchodzenia, z pełnym powodzeniem, w trwałe więzi zbiorowe. W konsekwencji otrzymujemy narastający stopień frustracji prowadzącej do zagubienia.

Durkheim mówi, że osiągnięcie głębokiego stanu anomii prowadzi do samobójstw. Współczesną postacią samobójstwa jest ucieczka w narkotyki, alkohol i wybieranie dróg życiowych – mówiąc potocznie – prowadzących do nikąd, a w rzeczywistości wiodących na zatracenie. Uczniowie uczestniczący w badaniach, zrelacjonowanych wyżej, zostali zapytani o używanie substancji psychoaktywnych. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że ponad 6% respondentów przeszło inicjację alkoholową już przed 10 rokiem życia, a przed ukończeniem 17 lat – 72,9%. Blisko 1/4 uczniów stwierdziła, że „wiele razy” upiła się alkoholem lub, że upijanie zdarza się jej „często”. Kontakt młodzieży z narkotykami do niedawna był sprawą nielicznych wyjątków. Wyniki przeprowadzonej ankiety donoszą, że 6,9% młodzieży „używa kilka razy w miesiącu lub częściej” marihuany, haszyszu 1,9%, amfetaminy 1,4%, ekstazy 1,4%<sup>3</sup>. Przedłożone fakty powinny być przekonującym dowodem świadczącym o anomicznym stanie młodzieży.

Zauważmy, że dla wielu uczniów, dla których środowisko domowe nie daje możliwości prawidłowego rozwoju osobowości; którzy mają zaburzone poczucie porządku społecznego, szkoła była i ciągle może być szansą na poprawę kondycji. Stan placówek oświatowych, na jaki wskazują prezentowane badania, odbiera im jednak tę szansę. Możemy powiedzieć więcej – prowadzi do jeszcze intensywniej-

---

<sup>3</sup> W. Jocz, *Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież Białegostoku*, w: J. Wieczorek-Łada, W. Jocz, *Styl życia młodzieży Białegostoku a zdrowie*, dz. cyt. s. 119-120.

szego nabywania cech, które nie są korzystne ani z punktu widzenia jednostki ani społeczeństwa. Warto przywołać tu wypowiedź Durkheima: „Stan niemoralności, czyli anomii jest jeszcze bardziej wzmacniany, gdy żądze są mniej dyscyplinowane w czasie, kiedy tej dyscypliny szczególnie potrzebują”<sup>4</sup>. Bierność wobec takiej sytuacji (nie wprowadzanie zdecydowanych zmian) spowoduje – zgodnie z sugestiami klasyka socjologii – eskalację społecznego rozprężenia i zarazem wzrost indywidualnego zagubienia. Opóźnianie wysiłków naprawczych spowoduje, że zmiana niepokojącego stanu rzeczy na lepsze będzie coraz trudniejsza i oddali się w nieokreśloną przyszłość.

Jest także rzeczą oczywistą, że jednostki wychodzące ze środowisk, w których otrzymały „osobowość zasad”, są w szkole narażone na jej utratę. Wyrazne zerwanie tej ciągłości skutkuje zatracaniem zdobytych wychowawczych, uzyskanych uprzednio przez środowiska rodzinne. Po raz kolejny dostrzegamy destrukcyjny wpływ istniejących w szkole warunków na kondycję osób w niej przebywających.

Warto uwzględnić jeszcze inny aspekt. Świadomość młodzieży wyrażająca się w potwierdzonych tezach nie jest efektem programowo prowadzonych zajęć, na temat systemu zasad szkolnych, ani refleksji dokonanej pod nadzorem nauczyciela. Jest wynikiem odczuć uczniów, które formułowały się podczas praktyk szkolnych stanowiących osnowę działań realizujących podstawowe – jawne zadania edukacyjne. W socjologii, tego typu efekty nazywane są skutkami ukrytego programu. Literatura podkreśla, że mają one tendencję do silnego zakorzeniania się w świadomości jednostkowej. Są znacznie trwalsze niż skutki praktyk przeprowadzanych programowo w sposób zwerbalizowany. Informacje dotyczące wydarzeń historycznych, części mowy lub budowy komórki zapoznawane na lekcjach historii, języka polskiego i przyrody szybko mogą odejść w zapomniane, natomiast wiedza dotycząca istnienia zasad regulujących relacje społeczne, czy też dotycząca skuteczności środków skłaniających do ich respektowania, przyswajana w codziennej praktyce (w sali lekcyjnej, na korytarzach, przed budynkiem szkoły), w sposób bezwiedny wchodzi w nawyk. Osadzona

---

<sup>4</sup> E. Durkheim, *Le suicide*, dz. cyt., s. 281.



w takiej postaci daje o sobie znać przez długie lata, a niekiedy pozostaje trwałym elementem działań jednostkowych<sup>5</sup>.

Trzeba podkreślić wyraźnie: opinie potwierdzające tezy badawcze nie odzwierciedlają poglądów pojedynczych osób, ale dotyczą całej przebadanej młodzieży. Można pokusić się o stwierdzenie, że odnoszą się także niemal do całego pokolenia uczących się nastolatków (doświadczenia wskazują, że uzyskany obraz szkół białostockich śmiało można by uogólnić na cały kraj). Opisana sytuacja winna zatem być zauważona; winna niepokoić i skłaniać do zdecydowanych działań. Jeśli bowiem dojdzie do wymiany pokoleń, tj., gdy obecni uczniowie zaczną czynnie uczestniczyć w życiu instytucji pozaszkolnych, będą kształtować je zgodnie z posiadanymi dyspozycjami, co nie pozwala optymistycznie spoglądać w przyszłość. Durkheim powiedziałby, że szkoła funkcjonująca według modelu, jaki otrzymano w badaniach, może stać się źródłem destabilizacji porządku społecznego, jest zagrożeniem dla jedności społeczeństwa; mówiąc ostrzej uderza w społeczeństwo, a zatem i w każdą jednostkę do niego przynależącą.

O tym, że nie jest to tylko pesymistyczna wizja przyszłości, lecz realne zagrożenie niech świadczy kondycja nauczycieli pracujących w warunkach wąskiego systemu norm. Fakt niepodjęcia przez nich skonsolidowanych wysiłków wychowawczych, brak entuzjazmu w wychodzeniu z nowymi inicjatywami do uczniów, nieangażowanie się emocjonalne w życie szkoły itp., jest przejawem wypalenia zawodowego nauczycieli oraz ich alienacji ze środowiska pracy. O ile dawniej to zjawisko zauważało się po kilkudziesięciu (rzadziej po kilkunastu) latach pracy, dzisiaj wystarczy już tylko kilka lat, by nauczyciele wyżyli się szczytnych ideałów i zaprzestawali podejmowania wysiłków. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi w zgangrenowanym stanie środowiska szkolnego, które uległo degradacji w wyniku wprowadzania liberyńskich reform. Wzmocnienia aktywności nauczycielskiej nie są w stanie przywrócić zwiększone gratyfikacje pieniężne i inne formy satysfakcji. One mogą jedynie chwilowo zmobilizować nauczycieli, po czym szybko nastąpi obni-

---

<sup>5</sup> Por. T. Szkudlarek, *McLaren i Agata: o pewnej możliwości interpretacji rytualnego oporu przeciw szkole*, w: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecny dyskurs*, cz. II, Toruń 1992, s. 45-46.

zenie ich aktywności, gdyż środki te nie mają mocy zrekompensować wewnętrznych ubytków odbierających siłę działania.

Przy tej okazji, słowo o innym często podnoszonym pomysle mającym na celu uzdrowienie szkoły (młodzieży uczącej się w szkołach). Chodzi mianowicie o angażowanie większej liczby terapeutów (psychologów, pedagogów, socjologów itp.) jako panaceum na doskwierające bolączki<sup>6</sup>. O skuteczności takich działań niech świadczy przywołana przez Stanisława Andreskiego prawidłowość; zauważa on, że im więcej w środowisku szkolnym takich „uzdrowicieli”, to tym stan szkoły jest gorszy (do wymienionych przez autora przypadków potwierdzających tę regułę Stanów Zjednoczonych i Francji, śmiało moglibyśmy dołączyć także i Polskę). Oczywiście, to nieco przewrotne wnioskowanie potraktować można z dystansem, ale niewątpliwie wskazana zależność dowodzi, że działania wyszczególnionych podmiotów nie przynoszą oczekiwanych rezultatów, a także nie można wykluczyć, że stosowane przez nich sposoby poprawy sytuacji przyczyniają się do jej pogarszania – czego nie wyklucza podejrzliwy socjolog<sup>7</sup>. Można zatem zapytać: Dlaczego także i ta propozycja nie jest właściwą drogą wiodącą do poprawy kondycji instytucji edukacyjnych? Najprościej odpowiadając, można rzec – że skierowana jest na leczenie objawów, nie przyczyny. Źródło infekcji (przyczyna) pozostawione samo sobie nieustannie sieje „zarazki”, co łączy się z pojawianiem się coraz to nowych przypadków zachowań niepożądanych. W takich warunkach ciągle mają one moc wyłaniania i rozprzestrzeniania się w środowisku, a wysiłki terapeutów skierowane w innym kierunku nie blokują ich rozwoju<sup>8</sup>.

Z badań wyłonił się obraz instytucji edukacyjnych obarczonych wieloma defektami, których ofiarami są uczniowie. Szkoła nie jest także Mekką dla nauczycieli. W przeprowadzonych analizach wska-

---

<sup>6</sup> Patrz np. wypowiedź byłej wiceminister edukacji I. Dzierżgowskiej, *Ten pomysł to kosztowny absurd*, „Rzeczpospolita” 10 października 2006.

<sup>7</sup> S. Andreski, *Czarnoksiężstwo w naukach społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 35-37.

<sup>8</sup> Tych, którzy poszukują skutecznej terapii odwołują się do przemyśleń Emila Durkheima zawartych w ostatnim rozdziale *Samobójstwa*, szczególnie paragraf 2, 3 i 4 (E. Durkheim, *Le suicide*, dz. cyt., s. 425 i n.). Wyraźne wskazówki pozwalające doprowadzić do naprawy opisanej sytuacji podsuwa także Robert Merton (R. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, dz. cyt., s. 242).

zaliśmy jedną z ważniejszych, naszym zdaniem, przyczyn czyniących z placówek oświatowych miejsce wyjąławiające pracowników. Dokonuje się to za sprawą pozbawienia ich środków wychowawczych. Gdy nie dysponują skutecznymi narzędziami oddziaływania, nie są w stanie wpłynąć na postawy młodzieży, nie mają możliwości kierowania nimi i tym samym aranżowania procesu edukacyjnego. W takich warunkach, podejmowane przez nich wysiłki nie przynoszą zamierzonych efektów i stają się nieskuteczną walką z wiatrakami. Zatem, pozbawienie nauczyciela środków wychowawczych jest systemowym działaniem przyspieszającym proces wypalania zawodowego. Należy pamiętać także, że tym samym staje się działaniem uderzającym w instytucje edukacyjne, które w takich warunkach nie mogą wywiązywać się ze swego społecznego powołania.

Czołowy autorytet w tematyce, którą podejmujemy, Stanisław Kowalski twierdzi, że środowisko wychowawcze to: „system bodźców zamierzonych, ukierunkowanych na osiągnięcia określonych celów wychowawczych”<sup>9</sup>. W obliczu uzyskanych wyników spytać należy: Kto ukierunkowuje i kontroluje bodźce działające na ucznia w dzisiejszej szkole? Kto odpowiedzialny jest za stan, w którym znalazła się polska edukacja, (próbkę, tego stanu staraliśmy się przybliżyć w niniejszym opracowaniu)?

Szukając odpowiedzi należy wyraźnie zauważyć, że za pozbawienie nauczycieli narzędzi wychowawczych, co jest jednym z ważniejszych czynników warunkujących obecną kondycję edukacji w Polsce odpowiedzialne są osoby określające ramy funkcjonowania szkoły. Odpowiedzialni są ludzie władzy, którzy wyznaczyli i narzucili istniejące standardy<sup>10</sup>. Nie czynili tego podstępem, skry-

---

<sup>9</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974, s. 90, 93; Także: F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa, 1973, t. I, s. 87, 92.

<sup>10</sup> Przypomnijmy tu myśl Louisa Althussera głoszącego idee, że szkoła jest jednym z wielu obok mediów, sztuki, literatury, partii politycznych, narzędzi składających się na „ideologiczny aparat państwa” (cyt. za: W. Feinberg, J. F. Soltis, *Szkoła i społeczeństwo*, Warszawa 2000, s. 55). Jest jednym z bardziej efektywnych narzędzi wpływających na kształtowanie postaw jednostek i cech społeczeństw. W takiej roli występowała w starożytnej Sparcie – kształcąc w kunszcie walki nieugiętych wojowników doskonale realizujących interesy polis. W Państwie Środka system kształcenia uposażał mandarynów w skuteczne narzędzia władzy, którą przez wieki efektywnie sprawowali (M. Weber, *From Max Weber*,

cie, ani w inny niegodziwy sposób, lecz w majestacie prawa podejmowali odpowiednie decyzje: minimalizując zakres możliwych do zastosowania przez nauczycieli sposobów wpływania na uczniów, zmniejszając restrykcyjność działań wychowawczych, odbierając możliwość dyscyplinarnego przeniesienia ucznia do innej placówki oświatowej, wpajając młodzieży, iż ma prawa, a już niekoniecznie obowiązki, powołując rzecznika praw dziecka itd.<sup>11</sup>

---

*Essays in Sociology*, London 1947). W wiktoriańskiej Anglii przygotowywał lojalnych administratorów, którzy z powodzeniem realizowali imperialne interesy królestwa (R. Wilkinson, *The Prefects*, Oxford 1964). W III Rzeszy szkoła przygotowywała odpowiedni grunt świadomościowy społeczeństwa pod nazistowskie plany podboju świata (M. Walczak /red./, *Polityka oświatowa i naukowa III Rzeszy niemieckiej w okupowanych krajach Europy*, Warszawa 2000). Także polityka oświatowa w powojennej Polsce stała się narzędziem kształtowania światopoglądu i postaw młodzieży w duchu zaplantowanej ze wschodu ideologii komunistycznej (L. Szuba, *Polityka oświatowa państwa polskiego w latach 1944-1956*, Lublin 2002). Podobne przykłady można mnożyć dalej, ale te wystarczą by potwierdzić istnienie zależności szkoły od władzy. Nie ma przypadków by ta ważna (można nawet rzec strategiczna) instytucja nie była wykorzystywana przez władzę. Wobec powyższego należy postawić pytanie: Jaki interes ma władza (mówimy o władzy realnej, mającej moc narzucania swej woli, ta nie koniecznie jest tożsama z władzą formalną – państwową) by edukować uczniów o niskiej kulturze, którzy są zagrożeniem na ulicy, stadionach i w innych miejscach publicznych, którzy są przyczyniąją się do obniżania standardów kulturowych i cywilizacyjnych społeczeństwa? Jaki interes ma władza by wyposażać młodzież w niski poziom wiedzy, co nie pozwala jej partycypować w podstawowych przekazach kultury; kształtować młodzież, która pozbawiona jest ambicji poznawczych, która zadawała się prymitywnymi formami spędzania czasu itd.? Czy nie lepiej mieć do czynienia ze społeczeństwem ludzi światłych, szanujących siebie i innych, zachowujących prawo i stosujących się do prawa, uczciwych, subordynowanych itd.? Odpowiedzi na postawione pytania wydają się proste, lecz powstrzymamy się przed ich wypowiedzeniem, by nie pozbawiać Czytelnika sposobności samodzielnego namysłu.

<sup>11</sup> Tego typu posunięcia tłumaczono „cywilizowaniem” szkoły. Ugruntowanie się ich w placówkach edukacyjnych spowodowało jednak efekt odwrotny – doprowadziło do jej zdziczenia. W imię upodmiotowienia ucznia, doprowadzono do jego degeneracji.

Takich skutków podjętych działań mógł się spodziewać każdy uważny czytelnik dzieł Durkheima. Na kartach, wielokrotnie przywoływanej jego rozprawy *Le suicide*, czytamy: „Każde nienormalne złagodzenie systemu represyjnego stymuluje przestępczości, wzmacniając jej nasilenie w sposób wyjątkowy” (E. Durkheim, *Le suicide*, dz. cyt., s. 415).

Nauczyciele, a zatem osoby najbliższej związane z praktyką edukacyjną, jednoznacznie identyfikują przyczyny omawianego stanu rzeczy. W gimnazjum, jako podstawową przyczynę podają „łagodność karania” – 50% ankietowanych wska-

Gdy mamy do czynienia z taką sytuacją, w której posługując się prawem porządek rzeczy stawiany jest na głowie, gdy w imię prawa zaczyna dominować bezprawie i łamane są normy przyzwoitości, gdy neguje się tradycją ustanowioną obyczajność, gdy odrzucane są autorytety to wówczas społeczeństwo ogarniane jest przez wyjątkowy rodzaj anomii – twierdzi Stanisław Kozyr-Kowalski<sup>12</sup>. Uznając przedłożone stwierdzenie za słuszne można wnosić, że realizowany obecnie w Polsce model szkoły jest efektem sfrustrowanego, głęboko zanomizowanego stanu świadomości ludzi „majstrujących” przy tej instytucji. Godzenie się na to, by trwał on niezmiennie jest świadectwem, że sami także jesteśmy zainfekowani anomią i potrzebujemy terapeutycznego wsparcia.

---

zało na tę kategorię, następnie zwracano uwagę na „nadmiar praw uczniów” – 39% wskazań, a na kolejnym miejscu, z dużym dystansem do poprzednich kategorii, znalazła się „trudność programu” – 11% wyborów (K. Konarzewski, *Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia*, ISP, Warszawa 2004, s. 191).

<sup>12</sup> S. Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, dz. cyt., s. 56.