



INSTYTUT SPRAW PUBLICZNYCH

I N S T I T U T E O F P U B L I C A F F A I R S

ul. Flory 9
00-586 Warszawa
www.isp.org.pl

tel. (48 22) 845 68 58
fax (48 22) 845 68 63
e-mail: isp@isp.org.pl

Krystyna Ewa Siellawa-Kolbowska

Raport

PRACA WYCHOWAWCZA W GIMNAZJUM W DRUGIM ROKU DZIAŁALNOŚCI WARUNKI I EFEKTY (rok szkolny 2000/2001)

Raport częściowy w ramach projektu

DRUGI ROK MONITOROWANIA REFORMY SYSTEMU OŚWIATY

Przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu

Warszawa, grudzień 2001

Spis treści

1. ZAŁOŻENIA BADAWCZE.....	3
2. ZAKRES ANALIZ I WYKORZYSTANE DANE.....	6
3. PUNKT ODNIESIENIA - PIERWSZY ROK PRACY GIMNAZJUM.....	8
4. PRACA WYCHOWAWCZA W DRUGIM ROKU DZIAŁALNOŚCI GIMNAZJUM	11
4.1. OPINIE DYREKTORÓW.....	11
4.2. OPINIE NAUCZYCIELI.....	14
4.3. PROGRAMY WYCHOWAWCZE W PRAKTYCE SZKOLNEJ.....	19
4.4. ZAJĘCIA WYCHOWAWCZO-INFORMACYJNE	22
5. KLIMAT WYCHOWAWCZY GIMNAZJUM.....	27
5.1 PRIORYTETY WYCHOWAWCZE.....	27
5.2 ROZWÓJ ZAINTERESOWAŃ I ORGANIZACJA CZASU WOLNEGO UCZNIĄ	29
5.3. MORALE SZKOLNEJ PRACY	36
5.4. ZAGROŻENIE PATOLOGIAMI.....	40
6. NOWE WYZWANIA I STRATEGIE WYCHOWAWCZE.....	43
6.1. ROZWÓJ WRAŻLIWOŚCI MORALNEJ UCZNIĄ.....	44
6.2. PRZECIW TOLERANCJI DLA ZŁA	50
7. WNIOSKI.....	57

1. Założenia badawcze

Praca wychowawcza jest równoważnym wobec pracy dydaktycznej zadaniem w polskiej szkole. Świadczą o tym nie tylko dokumenty regulujące jej pracę dzisiaj, potwierdzają to sami nauczyciele, co rejestrowały badania ich opinii w przeddzień reformy. W 1999 roku zdecydowana mniejszość nauczycieli (28%) zgadzała się z opinią, że szkoła powinna przede wszystkim uczyć, a nie wychowywać.¹ Zadania dydaktyczne i wychowawcze były zatem w przeddzień reformy postrzegane jako równie ważne w pracy szkoły. Poczucie równej ich rangi łączyło się z silniejszym przekonaniem o odpowiedzialności szkoły i środowiska nauczycielskiego za kryzys wychowania młodzieży. Przekonanie o tym, że szkoła powinna nie tylko uczyć, lecz i wychowywać wyrażali wówczas częściej nauczyciele pracujący na wsi i małym mieście, w małych szkołach, mniej rygorystyczni wychowawczo, częściej kobiety niż mężczyźni. Jednocześnie warto przypomnieć, że większość nauczycieli na początku 1999 roku uważało, że szkoła zapewnia uczniom wychowanie religijne (88%)², dba o rozwój fizyczny uczniów (81%), wysoki poziom wiedzy (79%), uczy patriotyzmu (79%). Połowa nauczycieli twierdziła, że szkoła daje równy start młodzieży z różnych środowisk (57%), zapewnia uczniom bezpieczeństwo ochronę przed narkomanią i przemocą (54%) oraz rozwija ich zainteresowania (50%). W mniejszości znajdowali się jednak nauczyciele przekonani, że szkoła uczy samodzielności myślenia (43%), udziału w życiu społecznym (33%), radzenia sobie z problemami, jakie niesie współczesne życie (28%).

Szkoła polska a.d. 1999, zdaniem większości nauczycieli, uczyła, wychowywała i chroniła ucznia, jednak w oderwaniu od jego osobowych potrzeb i wymogów zmieniającego się świata. W nauczycielskim - w dużej mierze „życzeniowym” - myśleniu widoczna była powszechność tradycyjnej pedagogiki obsługującej ucznia „sektorowo” i traktującej ucznia jako przedmiot strategii edukacyjnej.

¹ Badanie „Nauczyciele w przeddzień reformy” zrealizowane przez CBOS, w lutym 1999, na reprezentatywnej ogólnopolskiej próbie nauczycieli, N= 1000.

² Zwraca uwagę największa zgodność nauczycielskich opinii co do wychowania religijnego, którego realizacja i standardy leżą bezpośrednio nie w gestii szkoły i nauczycieli, lecz Kościoła.

Taki obraz nauczycielskich ocen pracy wychowawczej polskiej szkoły zarejestrowany został w badaniach na parę miesięcy przed rozpoczęciem reorganizacji struktury polskiego szkolnictwa.³

Najbardziej spektakularną zmianą pierwszego roku reformy (rok szkolny 1999/2000) było pojawienie się gimnazjum. Gimnazjum pozostanie nowym rodzajem szkoły w polskim systemie oświaty, wyrastającej nie tyle z określonej koncepcji pedagogicznej co z politycznej wizji zmian, przygotowanej i realizowanej w latach 1997–2001. Bez względu na grono podmiotów przyznających się do tej koncepcji, pozostaje faktem, że nastąpiła kolejna zmiana systemowa polskiej oświaty, której wizytówką jest i zdaje się, że pozostanie na długie lata – właśnie gimnazjum.

W efekcie powstania nowego szczebla szkolnictwa nastąpiło:

1. wydłużenie o rok okresu powszechnej i ogólnej edukacji młodego pokolenia Polaków. Pytaniem pozostaje, na ile gimnazjum rzeczywiście ujednotoczyło zakres oraz podniosło jakość oferty dydaktycznej i wychowawczej. Na ile stworzyło możliwość wyrównania szans w zakresie wykształcenia ogólnego w całej populacji uczniów. Czy i na ile zmieniło, wpłynęło znacząco na sytuację i wybory edukacyjne młodzieży? Z właściwą oceną, trzeba poczekać do momentu kiedy jego mury opuszczą pierwsi absolwenci i dokonają edukacyjnych wyborów. W tym momencie można jedynie wyrazić nadzieję, że gimnazjum stwarza i próbuje wykorzystać szansę na podniesienie poziomu polskiej edukacji,
2. wprowadzenie systemu zewnętrznego oceniania postępów edukacyjnych ucznia. Gimnazjum od roku szkolnego 2001/2002 zaczyna korzystać przy przyjmowaniu uczniów do klas pierwszych z ich zewnętrznej oceny (wyniki sprawdzianu dla szóstoklasistów) i umożliwi taką ocenę uczniów gimnazjum opuszczających je w tymże roku. Znowu mamy do czynienia z efektem ujednocajającym sytuację uczniów, w przededniu podejmowania przez nich ważnych decyzji edukacyjnych,
3. wyodrębnienie organizacyjne w strukturze systemu edukacji grupy nastolatków w wieku 14–16 lat, a więc grupy młodzieży w ważnym okresie rozwojowym, okresie dorastania. Zmienia to sytuację społeczną młodzieży – ujednotacza społeczne doświadczenie okresu dojrzewania. Stanowi również nowe wyzwanie dla polskiej szkoły, by umiejętnie wypracować metody pracy z grupą młodszej młodzieży, adekwatnie definiować wymagania, ale także i potrzeby właściwe dla tego okresu życia. Sprawić by, tożsamość

³ op.cit.

społeczna – bycie uczniem gimnazjum – stała się ważną tożsamością dla młodego człowieka, wyznaczającą jego dzisiejsze postawy, ale i późniejsze wybory życiowe.

Warto w tym miejscu przypomnieć wyniki, na które zwrócili uwagę autorzy raportu z badań Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), które w 2000 roku objęły jeszcze w większości piętnastolatków uczących się w starej strukturze edukacyjnej. W raporcie czytamy: „Oprócz samego poziomu wyników, zjawiskiem niepokojącym są różnice, tak pomiędzy uczniami najlepszymi a słabszymi (*w Polsce – dop. aut.*, większe niż przeciętne w innych krajach), jak i pomiędzy poszczególnymi szkołami. Widoczna jest zwłaszcza przepaść pomiędzy liceami ogólnokształcącymi, których uczniowie osiągają wyniki porównywalne z uczniami z krajów o najlepszych rezultatach, a zasadniczymi szkołami zawodowymi. I tak , na przykład, na łącznej skali rozumienia tekstu 80% uczniów Liceów Ogólnokształcących osiągnęło trzeci, czwarty lub piąty (najwyższy) poziom osiągnięć, co udało się zaledwie 3% uczniów Zasadniczych Szkół Zawodowych. Niepokojące jest zwłaszcza, że 37% uczniów ZSZ nie osiągnęło nawet pierwszego (najniższego) poziomu w zakresie rozumienia tekstu, a więc – w praktyce – są funkcjonalnymi analfabetami.”⁴ Znaczący to tyle, że „stary”, tzn. funkcjonujący do 1999 roku, system oświaty w sposób zdecydowany różnicował, wręcz pogłębiał, a nie przeciwdziałał społecznemu zróżnicowaniu w zakresie osiągnięć edukacyjnych młodzieży. Powstanie gimnazjum jest szansą na skuteczniejsze radzenie sobie z sygnalizowanymi w raporcie PISA problemami. „Pomimo tak znacznego zróżnicowania pomiędzy szkołami, analiza danych zawartych w kwestionariuszach szkół i uczniów wskazuje, że główne źródła zróżnicowania leżą poza szkołą – w środowisku domowym uczniów, ich pochodzeniu społecznym, wykształceniu rodziców, wyposażeniu i dostępie do dóbr kultury. Tak więc w większym stopniu szkoły są dobre dlatego, że mają dobrych uczniów, niż uczniowie osiągają dobre wyniki dzięki temu, że chodzą do dobrych szkół. Wyniki osiągane przez polskie szkoły w niewielkim stopniu zależne były od takich czynników jak wyposażenie szkoły, kwalifikacje nauczycieli czy liczba uczniów przypadająca na jednego nauczyciela.”⁵

Zdaniem prof. Krzysztofa Konarzewskiego: „Reformę każdego systemu praktyki społecznej można pojmować jako zbiór zakłóceń wytrącających ten system z osiągniętego stanu równowagi i zmuszających go do poszukiwania nowego stanu równowagi. Proces ten może trwać latami, zwłaszcza gdy zakłócenia nie są dostatecznie zestrojone ze sobą, by

⁴ Patrz, Specyfika polskich wyników, Wstępna informacja o wynikach badania – Międzynarodowy Program oceny Umiejętności Uczniów., s.4, www.pl/aktual/oswiata/pisa.

⁵ Op.cit.

oddziaływać w jednym kierunku.”⁶ Z tego względu ważne i zasadne jest systematyczne i wszechstronne badanie zmian jakim gimnazjum podlega, jak i efektów, które osiąga w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Tylko wtedy będzie możliwa odpowiedź na pytanie o skutki edukacyjne, społeczne, kulturowe, podjętych przez reformatorów działań. Tylko wtedy możliwe będzie merytoryczne wsparcie budującej się nowej instytucji jaką jest gimnazjum oraz korekta niezadawalających efektów lub zagrażających patologii.

2. Zakres analiz i wykorzystane dane

Raport „Praca wychowawcza gimnazjum w drugim roku działalności. Warunki i efekty. (rok szkolny 2000/2001)” jest raportem cząstkowym z realizacji projektu badawczego ”Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty”.

Zakres analiz tego opracowania ograniczony został do opisu wybranych problemów pracy wychowawczej gimnazjum oraz próby oceny jej efektów. Skoncentrowano się na następujących pytaniach badawczych:

1. Jak wygląda oferta wychowawcza gimnazjum?
 - a. Jakie są najważniejsze cele wychowawcze?
 - b. Czy realizuje się określone programy wychowawcze?
 - c. Jak wygląda oferta zajęć pozalekcyjnych szkoły?
2. Jak oceniają dyrektorzy i nauczyciele warunki organizacyjne i społeczne, w których prowadzona jest praca wychowawcza?
3. Co można powiedzieć o efektach pracy wychowawczej?
 - a. Jak kształtuje się morale ucznia, jego stosunek do szkolnych wymogów?
 - b. Jaka jest aktywność uczniów na terenie szkoły?
 - c. Jak wygląda zagrożenie patologiami młodzieży uczącej się w gimnazjum?

Prezentowane wyniki pochodzą z badań przeprowadzonych w listopadzie 2001 roku, a dotyczących wszechstronnej oceny gimnazjów w drugim roku ich pracy, tzn. roku szkolnym 2000/2001. Układem odniesienia dla prowadzonych analiz będą wyniki analogicznego badania przeprowadzonego po pierwszym roku pracy gimnazjów, jak i dane z badań nad młodzieżą uczącą się realizowane w latach 90-tych.

Podstawowe dla niniejszego opracowania dane obejmują:

⁶ Krzysztof Konarzewski Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: Fakty i opinie. Raport cząstkowy w ramach programu Monitorowanie reformy systemu oświaty, Warszawa, 2000, s.3.

1. wyniki reprezentatywnego ogólnopolskiego sondażu wśród dyrektorów (N=37), nauczycieli (N=773), uczniów klas II gimnazjum (N= 1299) i ich rodziców (N=1095),
2. materiały i dane zebrane w ramach dwóch studiów przypadku, w dwóch celowo dobranych gimnazjach.

Badanie terenowe zrealizowano w dwóch celowo dobranych gimnazjach, na początku listopada 2001 r. Oba gimnazja są szkołami średniej wielkości (15 i 22 oddziałów). Oba gimnazja są szkołami samodzielnymi, posiadającymi odrębny budynek. Jedno mieści się w dużym mieście, drugie na wsi.

Badaniem w szkołach zostali objęci:

- a. Wszyscy uczniowie klas I, II, III - łącznie w obu szkołach zebrano 695 kwestionariuszy ankiety dla uczniów: „Ja i moje gimnazjum.” (384 (66%) na 588 uczniów w szkole miejskiej, 311 (92%) na 339 uczniów w szkole wiejskiej).
- b. Wszyscy wychowawcy klas I, II, III – ankietę „Praca Wychowawcza w gimnazjum” wypełniło łącznie w obu szkołach 34 wychowawców (92%). W szkole miejskiej ankietę wypełniło 19 z 22 wychowawców (3 wychowawców klas I odmówiło argumentując, że zbyt mało znają swoich uczniów, by udzielać odpowiedzi na pytania ankiety – realizacja miała miejsce na początku listopada 2001r.) W szkole wiejskiej wszyscy wychowawcy – 15 osób, wypełnili ankietę. Wszyscy wychowawcy w obu szkołach (37 osób -100%) wypełnili dodatkowo Kwestionariusz Składu Klasy.
- c. Kompetentni informatorzy w zakresie problematyki badania - przeprowadzone zostało według dyspozycji łącznie 7 wywiadów magnetofonowych (w każdej ze szkół: z dyrektorem, pedagogiem szkolnym, przedstawicielem aktywnie działających w szkole rodziców oraz, z działającym tylko w jednej ze szkół, rzecznikiem praw ucznia).
- d. Przedstawiciele aktywnej na terenie gimnazjów młodzieży - przeprowadzone zostały 2 wywiady grupowe z przedstawicielami aktywnie działających w szkole uczniów.
- e. Dane i statystyki na temat obu szkół - zebrano je za pomocą kwestionariusza „Podstawowe informacje o gimnazjum”, uzupełniając dokumentami dotyczącymi organizacji pracy wychowawczej w każdej z badanych szkół.

Zebrany za pomocą wielu narzędzi materiał dostarcza rzetelnych informacji w zakresie tematu badawczego. Wyniki badania ogólnopolskiego pozwalają odpowiedzieć na pytanie, w skali kraju, na ile w kolejnym, drugim roku działalności, gimnazjum krzepnie organizacyjnie, na ile „zyskuje bądź traci punkty” u głównych zainteresowanych, a więc uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli? Czy jest inteligentną organizacją, tzn. czy i jak radzi sobie z problemami, jakie napotyka w swojej praktyce szkolnej?

Wyniki badania terenowego obejmującego dwa gimnazja – miejskie i wiejskie – mają na celu pokazanie pewnej wewnątrzszkolnej dynamiki postaw uczniów, a także próbę oceny wpływu programu i strategii wychowawczej na konkretne postawy i opinie uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich.

Prowadzony monitoring jest jeszcze z jednego punktu badaniem szczególnym – jest badaniem instytucji w budowie.

3. Punkt odniesienia - pierwszy rok pracy gimnazjum

Zdaniem prof. Krzysztofa Konarzewskiego, gimnazjum wkroczyło do systemu oświaty z wielkim kapitałem społecznego uznania. „w pierwszym roku swego istnienia gimnazjum miało wiele znamion szkoły o wysokim prestiżu”⁷ Podstawą do sformułowania tej tezy były wyniki badań przeprowadzonych w roku 2000 a dotyczących pierwszego roku działalności gimnazjum. Warto pokrótce przypomnieć te z nich, które są ważne dla interpretacji i analizy danych zebranych rok później a odnoszących do pracy wychowawczej gimnazjum.

Oceny rodziców

Większość rodziców gimnazjalistów zaakceptowała nową instytucję w systemie polskiej oświaty. Ponad połowa rodziców (54%) wyrażała zadowolenie z faktu, że ich dziecko uczy się w gimnazjum, podczas gdy ich mniejszość (28%) wolałaby, żeby ich dziecko uczyło się w dawnej szkole podstawowej. Więcej wśród nich było przekonanych, że nauczyciele gimnazjum pracują lepiej niż nauczyciele w szkołach podstawowych, niż takich, którzy byli przeciwnego zdania. Nawet sygnalizowane przez rodziców zwiększenie obciążenia rodzinnych budżetów, poprzez wzrost wydatków na podręczniki i przybory szkolne oraz na

⁷ cytaty jak i wszystkie informacje podane w tej części tekstu pochodzą z : Krzysztof Konarzewski Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: Fakty i opinie. Raport cząstkowy w ramach programu Monitorowanie reformy systemu oświaty, Warszawa, 2000

opłaty szkolne i wydatki na wycieczki i rozrywki, nie zmieniało pozytywnego nastawienia do gimnazjum rodziców.

Standardy

Wiele faktów świadczy o tym, że w gimnazjum postawiono uczniom wyższe wymagania niż w szkole podstawowej. Uczniowie dostawali niższe stopnie niż rok wcześniej. Nauczyciele gimnazjum (zwłaszcza na wsi) częściej niż nauczyciele szkoły podstawowej wyrażali opinię, że wzrosła liczba uczniów, którzy nie radzili sobie z nauką. Rodzice częściej spostrzegali wzrost niż spadek zmęczenia i strachu przed szkołą u swoich dzieci .

Osiągnięto imponujący wzrost, w porównaniu ze szkołą podstawową, odsetka młodzieży nauczanej w gimnazjum dwóch języków obcych (z 24% do 48% uczniów). Upowszechniono naukę języka angielskiego, którego uczyło się dwie trzecie młodzieży. Ważnym faktem jest ten, że gimnazja wiejskie nie odbiegały pod tym względem od gimnazjów miejskich. Dodatkowo warto wspomnieć, że gimnazjum, w zdecydowanej większości wyposażone w pracownie komputerowe, upowszechniło dostęp do nowoczesnych technologii pozyskiwania informacji i komunikacji.

Oceniając pierwszy rok pracy gimnazjum, większość nauczycieli twierdziła, że bardziej niż dawna szkoła podstawowa sprzyja ono awansowi młodzieży ze środowisk zaniedbanych kulturowo. Również większość rodziców — niezależnie od statusu i miejsca zamieszkania — uważała, że nauczyciele w gimnazjum starali się, by każdy uczeń umiał jak najwięcej. Podobnie brzmiały wypowiedzi większości uczniów. Przekonanie, że gimnazjum ułatwi dziecku osiągnięcie pożądanego wykształcenia, było częstsze w rodzinach o niskiej pozycji społecznej i materialnej. Gimnazjum było w pierwszym roku pracy postrzegane jako szansa na awans społeczny. Przez większość rodziców, a co ważniejsze przez tych, którzy na ten awans liczyli nie było postrzegane jako miejsce selekcji ze względu na cechy przypisane społecznie.

Kadra

Pomimo, że 81% nauczycieli gimnazjum wywodziło się ze szkoły podstawowej, a 40% pracowało równocześnie w szkole podstawowej, w gimnazjach (głównie miejskich) pracowało więcej mężczyzn niż w szkole podstawowej. Wskazuje to na istnienie mechanizmów selekcyjnych przy doborze kadry do nowych szkół, co jest zjawiskiem pozytywnym.

Nauczyciele, którzy rozpoczęli pracę w gimnazjum identyfikowali się z nowym miejscem

pracy. Świadczyło o tym wiele faktów. Nauczyciele gimnazjalni (częściej pracujących w gimnazjach miejskich) dostrzegali więcej pozytywnych zmian pod względem dyscypliny pracy, stosunków między sobą i stosunków z dyrektorem niż nauczyciele szkół podstawowych. Częściej wyrażali opinię, że uczniowie przyswoili sobie więcej wiedzy i że była to wiedza bardziej użyteczna. Wyżej szacowali osobistą satysfakcję z pracy — szczególnie nauczyciele gimnazjów wiejskich, mimo że odczuwali większe obciążenie w porównaniu ze starym miejscem pracy.

Oceny uczniów

Również uczniowie gimnazjum dobrze wyrażali się o nowej szkole. Większość zauważyła poprawę w wyposażeniu dydaktycznym w stosunku do szkoły podstawowej, uznała, że nowe podręczniki są ciekawsze niż stare, choć nie łatwiejsze. W porównaniu ze szkołą podstawową przyswojona wiedza w gimnazjum była wyżej ceniona zarówno pod względem ilości, jak i wartości. Znacznie więcej uczniów zarejestrowało u siebie wzrost motywacji do nauki niż jej spadek. Ponad 30% uczniów wyrażało pozytywne opinie o gimnazjum wobec swoich rodziców, o połowę mniej uczniów skarżyło się rodzicom na nową szkołę.

Morale

Problemem okazały się, zdaniem prof. Krzysztofa Konarzewskiego, obyczaje gimnazjalistów nie pozostające bez wpływu na jakość jej pracy i morale. Dane (zaczepnięte z nie do końca niestety dokładnych szkolnych statystyk) pokazują, że w gimnazjum absencja wśród uczniów była znacząco wyższa niż w szkole podstawowej. Zdaniem autora, zarejestrowana tak duża różnica między gimnazjum a szkołą podstawową była sygnałem, żeby tego rodzaju zjawisk lekceważyć i przyjrzeć się im dokładniej w drugim roku pracy gimnazjum.

Zachowania naganne.

Niepokojące były też nauczycielskie i uczniowskie szacunki częstości nagannych zachowań wśród uczniów gimnazjum. Niezależnie od lokalizacji gimnazja wyprzedzały szkoły podstawowe pod względem częstości wykroczeń przeciw dyscyplinie szkolnej (wagary, niszczenie sprzętów szkolnych, złośliwe przeszkadzanie na lekcji), agresji werbalnej (ordynarne odnoszenie się do nauczycieli oraz prześladowanie i poniżanie kolegów), a także wykroczeń przeciw zdrowiu (palenie papierosów i picie alkoholu).

Zajęcia pozalekcyjne

W pierwszym roku działalności gimnazjum odnotowano na podstawie szkolnych statystyk fakt, iż gimnazja oferowały uczniom nieco mniej zajęć pozalekcyjnych niż szkoły podstawowe w tym samym czasie. Jednak dzięki odpowiedziom samych uczniów, na jakie zajęcia pozalekcyjne chodzili w klasie VI i klasie I, bilans wypadł ostatecznie dodatnio. W szkole podstawowej nie brało udziału w żadnych zajęciach pozalekcyjnych 48% uczniów, a w gimnazjum trochę mniej (44%). Na ten wynik zapracowały przede wszystkim gimnazja miejskie, ponieważ w wiejskich odsetek niekorzystających z zajęć był taki sam jak w klasie VI. Na przejściu do gimnazjum zyskało pod tym względem 17% uczniów szkół wiejskich i 14% miejskich, straciło natomiast po 13% uczniów szkół wiejskich i miejskich. Nadal jednak więcej niż połowa uczniów gimnazjum pozostaje nie objęta ofertą zajęć poza lekcyjnych, mogącą nie tylko służyć organizacji czasu wolnego młodzieży, ale i rozwojowi jej zainteresowań.

4. Praca wychowawcza w drugim roku działalności gimnazjum

4.1. Opinie dyrektorów

Na pytanie „Który rok był trudniejszy, jeśli chodzi o pracę wychowawczą, pierwszy czy też drugi?” większość dyrektorów gimnazjów (62%) odpowiedziała, że drugi. Ocena taka dominowała wyraźniej w gimnazjach prowadzonych na wsi niż w mieście. Pełny rozkład odpowiedzi przedstawia tabela 1.

Tabela 1 Rozkład odpowiedzi dyrektorów gimnazjów na pytanie „Który rok był trudniejszy, jeśli chodzi o pracę wychowawczą, pierwszy czy też drugi?” ze względu na siedzibę szkoły (N=37, procentowanie w kolumnach).

Jeśli chodzi o pracę wychowawczą trudniejszy był rok:	Siedziba gimnazjum znajduje się:		Ogółem
	W mieście	Na wsi	
Pierwszy	35	25	30
Drugi	53	70	62
Oba były tak samo trudne	12	5	8

W większości gimnazjów dyrektorzy ocenili drugi rok pracy wychowawczej jako trudniejszy niż pierwszy. Wśród większości uzasadnień takiego poglądu (61%)

dominowało przekonanie, że przyczyną był naturalny wzrost liczby uczniów (wchodzące do gimnazjum kolejne jego klasy), który powodował więcej wychowawczych problemów. Oto przykładowa wypowiedź na ten temat:

„Drugi rok był trudniejszy. Zwiększyła się liczba uczniów w gimnazjum. Młodzież przyzwyczaiła się do nowej sytuacji, próbowała nadużywać swoich praw.” (s.1, wyw.24, miasto)

Praca wychowawcza stała się w drugim roku trudniejsza również ze względu na pogorszenie się warunków lokalowych w szkole (dotyczy to 30% gimnazjów). Oto wypowiedź na ten temat:

“większa ilość uczniów w szkole powoduje, że jest więcej problemów, głównie wychowawczych. Poza tym cierpimy na ciasnotę lokalową - uczniowie wchodzi sobie na głowę.” (s.1, wyw.33, wieś)

O wzroście agresji rówieśniczej wśród uczniów mówi 30% dyrektorów. Przykładowo:

„Wcześniej byłaby to klasa ósma, kiedy młodzież podejmie decyzje - co dalej Teraz nie musieli tego robić. Potraktowali, że mają czas się uczyć. Ponadto stali się bardziej agresywni, lekceważyli swoje obowiązki wyobrażali sobie że są najważniejsi. Ponadto nie umieli współdziałać z młodszymi uczniami.” (s.1, wyw.20, miasto)

Dyrektorzy skazywali również jako przyczynę trudności w pracy wychowawczej wzrost zachowań właściwych dla tego okresu rozwoju młodzieży.

“Trudniejszy drugi rok...Więcej problemów dotyczących okresu dojrzewania ucznia. Zachowania agresywne, bunt, odmowy wykonywania poleceń...” (s.1, wyw.5, wieś)

W większości wypowiedzi dyrektorzy podawali więcej niż jeden powód dla których drugi rok pracy był trudniejszy dla prowadzenia pracy wychowawczej. Oto przykłady :

„Było więcej uczniów, więcej klas. Pojawiły się problemy typowe dla wieku dojrzewania - wagarowanie, popisywanie się. Pojawił się też problem wymuszania przez starszych uczniów na młodszych np. pieniędzy. Wcześniej tego nie było, bo nie było starszych i młodszych.” (s.1, wyw.8, wieś).

“Większa liczba uczniów, a jednocześnie mała w budynku ilość klas lekcyjnych - wspólne użytkowanie budynku ze szkołą podstawową. Zaczęły się pojawiać drobne problemy współżycia uczniów klas pierwszych i klas drugich gimnazjum. Starsi uczniowie - z klasy II gimnazjum niejednokrotnie nazywali młodszych - tych z klas pierwszych – kotami.” (s.1, wyw.7, wieś)

Warto zwrócić uwagę, że naturalna kolej rzeczy, a więc dochodzenie nowych uczniów oraz tworzenie kolejnych klas stworzyło całkiem nową sytuację w szkole owocującą wieloma problemami wychowawczymi.

Tabela 2 przedstawia pełen rozkład częstości podawanych przez dyrektorów przyczyn większych ich zdaniem trudności w pracy wychowawczej w drugim roku pracy gimnazjum

Tabela 2 Podawane przez dyrektorów przyczyny większych trudności w pracy wychowawczej w drugim roku pracy gimnazjum. (N=37, procentowanie w kolumnach)

Drugi rok pracy wychowawczej w gimnazjum był trudniejszy niż pierwszy ze względu na:	Siedziba gimnazjum znajduje się:		Ogółem
	W mieście	Na wsi	
Wzrost liczby uczniów	34	33	33
Pogorszenie warunków pracy - lokalowych	13	19	16
Wzrost agresji między uczniami	13	19	16
Wzrost problemów z dyscypliną szkolną	20	7	12
Wzrost problemów związanych z dorastaniem – opór, bunt	7	11	9
Deficyty w infrastrukturze szkoły	13	7	12
Większą liczbę uczniów z deficytami edukacyjnymi	0	4	2

Dużo rzadsza była opinia (wyraziło ją 30% dyrektorów), że trudniejszy w pracy wychowawczej był rok pierwszy działalności szkoły. Podawane w tym wypadku uzasadnienia dotyczyły przede wszystkim trudności przy rozruchu nowej placówki oraz sprostania nowym wymogom i warunkom pracy szkoły. Oto przykładowe wypowiedzi na ten temat:

“wszystko było nowe, trudności były z organizacją, trzeba było wypracowywać wizję, misję, dokumenty : statut, program wychowawczy.” (s.1, wyw.35, wieś)

“Nie znaliśmy uczniów, a oni nas. Trzeba było diagnozować uczniów. Wypracowaliśmy metody pracy. Rodzice dopiero przekonywali się do naszej pracy. Byliśmy jeszcze ze szkołą podstawową.” (s.1, wyw.11, miasto)

Podkreślane były również trudności związane z integracją młodzieży pochodzącej z różnych szkół oraz będącej w trudnym okresie dorastania..

„...dzieci musiały się zaadoptować do nowych warunków, ze szkół podstawowych przyszli uczniowie starsi (często przerośnięci), ósma klasa próbowała rządzić przyjezdnymi.” (s.1, wyw.14, wieś)

Oto inna wypowiedź, tym razem z gimnazjum miejskiego.

“najtrudniejsza sprawa to integracja młodzieży pochodzącej w 5 różnych szkół ze zróżnicowaną wiedzą - pierwszy raz mieliśmy do czynienia z tak dużą grupą młodzieży trudnej, aroganckiej, palącej papierosy , o niskim poziomie kulturalnym i nieutożsamiającej z tą nową placówką. Druga sprawa dla nas trudna i wymagająca dużo pracy to konieczność stworzenia w bardzo krótkim czasie: statutu szkoły, programu wychowawczego, systemu oceniania.” (s.1, wyw.19, miasto)

Dla nielicznych wypowiedzi dyrektorskich stwierdzających, że oba lata były jednakowo trudne, wspólne jest to, że podkreślają one wagę czynnika psychologicznego w trudnym okresie dorastania wychowanków gimnazjum. Oto przykładowa wypowiedź tego rodzaju:

“oba były trudne - jest to okres dojrzewania dzieci - czynnik psychologiczny, kłopoty wynikają ze zmiany szkoły, otoczenia, kolegów - nowe sytuacje dla ucznia.” (s.1, wyw.36, miasto).

4.2. Opinie nauczycieli

Drugi rok pracy w gimnazjum również w ocenach większości nauczycieli okazał się trudniejszy niż pierwszy. Większość z nich (62%) czuła się bardziej przeciążona psychicznie i fizycznie niż rok wcześniej. Ponad połowa, (55%) oceniła swoje nakłady pracy jako większe niż w pierwszym roku pracy, jeśli chodzi o przygotowywanie się do lekcji, sprawdzanie prac uczniów oraz prowadzenie dokumentacji szkolnej (55%). Połowa z pytaných podobnie oceniła nakłady pracy wychowawczej z uczniem i klasą. Ważnym wynikiem analiz jest brak różnic w ocenach nakładów pracy w drugim roku działalności gimnazjum pomiędzy nauczycielami uczącymi w gimnazjach miejskich i wiejskich.

Tabela 3 przedstawia dokładne rozkłady nauczycielskich ocen na ten temat.

Tabela 3 Porównanie nakładów pracy w r. szk. 1999/2000 i r.szk.2000/2001 w ocenie nauczycieli. (N=773, procentowanie w kolumnie dla poszczególnych wymiarów pracy)

W roku szkolnym 2000/2001 w porównaniu z rokiem szkolnym 1999/2000, jeśli chodzi o:	Ogółem
Poczucie przeciążenia fizycznego i psychicznego:	
- czułem/am się bardziej przeciążony	62
- czułem się tak samo przeciążony	26
- czułem/am się mniej przeciążony	12
Przygotowanie się do lekcji:	
- poświęcałem/am więcej czasu	55
- poświęcałem/am tyle samo czasu	38
- poświęcałem/am mniej czasu	7
Prowadzenie dokumentacji szkolnej:	
- poświęcałem/am więcej czasu	55
- poświęcałem/am tyle samo czasu	35
- poświęcałem/am mniej czasu	10
Praca wychowawcza z uczniem i klasą	
- poświęcałem/am jej więcej czasu	50
- poświęcałem/am jej tyle samo czasu	43
- poświęcałem/am jej mniej czasu	7

Choć w każdej dziedzinie badani nauczyciele odnotowali wzrost obciążenia w pracy, obowiązków, to okazuje się, że grupa czujących większą satysfakcję zawodową po drugim roku (prawie co trzeci nauczyciel) przewyższa grupę deklarujących mniejsze zadowolenie z pracy niż przed rokiem (co czwarty nauczyciel). Tabela 4 prezentuje pełny rozkład opinii na ten temat.

Tabela 4 Porównanie satysfakcji z pracy w r.szk.1999/2000 i r.szk. 2000/2001 w opiniach nauczycieli. (N=773, procentowanie w kolumnach)

W roku szkolnym 2000/2001 w porównaniu z rokiem szkolnym 1999/2000, jeśli chodzi o:	Ogółem	Siedziba gimnazjum	
		Miasto	Wieś
Satysfakcja z pracy			
czuła/em większą satysfakcję	31	28	36
czuła/em taką samą satysfakcję	45	47	42
czuła/em mniejszą satysfakcję	24	25	22

P < 0.01

Analiza korelacyjna pokazuje, że pomiędzy ocenami przeciążenia pracą, nakładów pracy wychowawczej i satysfakcją istnieją istotne statystycznie zależności. Najsilniejsze są one w

przypadku poczucia przeciążenia i pracy wychowawczej. Ci z nauczycieli, którzy oceniają drugi rok jako bardziej angażujący, jeśli chodzi o pracę wychowawczą niż pierwszy, częściej mówią, że czują się w drugim roku bardziej przeciążeni fizycznie i psychicznie. Słabsze zależności wiążą oceny satysfakcji z pracy z poczuciem przeciążenia fizycznego i psychicznego oraz stopnia zaangażowania w pracę wychowawczą. Oczywiście jest zależność, że czujący większe przeciążenie w drugim roku pracy gimnazjum są mniej zadowoleni z pracy niż w roku pierwszym. Związek pomiędzy satysfakcją z pracy a zwiększonymi nakładami pracy wychowawczej w tym okresie nie jest już ani tak silny, ani tak prosty do interpretacji. Nauczyciele, którzy deklarują zwiększenie wysiłków w pracy wychowawczej (37%) w tym samym stopniu co deklarujący mniejsze jej nakłady (36%) są zadowoleni z pracy, ale wśród poświęcających mniej czasu pracy wychowawczej w drugim roku niż pierwszym jest więcej niezadowolonych (36%) z pracy niż wśród tych, którzy deklarują większe zaangażowanie w pracy wychowawczej w tym okresie (26%).

Tabela 5 prezentuje dane dotyczące zależności pomiędzy nakładami czasu nauczycieli na pracę wychowawczą a satysfakcją z pracy w gimnazjum.

Tabela 5 Nakłady czasu nauczycieli na pracę wychowawczą a satysfakcja z pracy w gimnazjum (N=773, procentowanie w kolumnach)

W zeszłym roku szkolnym w porównaniu z rokiem utworzenia gimnazjum:	Poświęcałem więcej czasu na pracę wychowawczą	Poświęcałem tyle samo czasu na pracę wychowawczą	Poświęcałem mniej czasu na pracę wychowawczą	Razem
Czułem większą satysfakcję z pracy	37	25	36	32
Czułem taką samą satysfakcję z pracy	37	56	28	44
Czułem mniejszą satysfakcję z pracy	26	19	36	24
Razem	100	100	100	100

$P < 0.001$

Wyjaśnień dla obserwowanych zależności można szukać w dwóch rodzajach czynników. Pierwszy to warunki pracy, drugi to rezultaty ponoszonych przez nauczycieli nakładów. Satysfakcja z pracy może wiązać się z zadowoleniem z warunków pracy, może również wynikać z zadowolenia z jej efektów. Jeśli chodzi o warunki pracy, to widoczna jest wyraźna w ocenie nauczycieli poprawa warunków pracy, gdy chodzi o wyposażenie służące zaspokajaniu podstawowych potrzeb uczniów i nauczycieli, wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne, a także, choć rzadziej, deklarowana poprawa w zakresie stosunków w gronie pedagogicznym, relacji z dyrektorem oraz współpracy z innymi nauczycielami.

Nauczycielskie oceny wskazujące na poprawę dominowały nad tymi o pogorszeniu warunków pracy w drugim roku działania szkoły. Wyjątek stanowiły oceny dotyczące współpracy z nauczycielami – doradcami metodycznymi. Tabela 6 prezentuje pełen rozkład opinii nauczycieli na ten temat.

Tabela 6 Nauczycielskie oceny różnych aspektów organizacji pracy szkoły.
(N= 773, procentowanie w wierszach)

W zeszłym roku szkolnym w porównaniu z rokiem utworzenia gimnazjum nastąpiła:	Poprawa	Brak zmian	Pogorszenie
Podstawowe wyposażenie szkoły	44	50	6
Wyposażenie w sprzęt i pomoce	57	38	5
Stosunki w gronie pedagogicznym	23	64	13
Stosunki z dyrektorem szkoły	22	72	6
Współpraca z innymi nauczycielami	31	62	7
Współpraca z nauczycielami – doradcami metodycznymi	17	56	27

Analiza korelacyjna wykazała, że w żadnym z wymiarów nie odnotowano statystycznie znaczących różnic pomiędzy gimnazjami miejskim i wiejskim.

Można zatem zasadnie założyć, że poczucie poprawy warunków pracy jest jednym z czynników wyznaczających wyższy poziom satysfakcji u nauczycieli pracujących w gimnazjum.

Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia, gdy chodzi o oszacowania nauczycieli uzyskanych efektów wychowawczych. W tym względzie nie znajdujemy powodów do satysfakcji. Trudno mówić o sukcesach jeśli chodzi o pracę wychowawczą, 64% nauczycieli zgłasza wzrost problemów wychowawczych z uczniami, 47% mówi o tym, że zmalała liczba uczniów przykładających się do nauki, a 38% twierdzi, że zmalała liczba uczniów postępujących po koleżeńsku z innymi. Poza sytuacją dotyczącą wzrostu liczby uczniów sprawiających trudności wychowawcze, w pozostałych przypadkach nie odnotowano znaczących różnic pomiędzy opiniami nauczycieli uczących w gimnazjach miejskich i wiejskich. Tabela 7 prezentuje wyniki analizy korelacyjnej.

Tabela 7 Porównanie przez nauczycieli efektów pracy wychowawczej w r. szk. 1999/2000 oraz r. szk. 2000/2001 (N=773, procentowanie w kolumnach)

Proszę porównać wyniki wychowania w swoim gimnazjum w zeszłym roku szkolnym (2000/2001) z wynikami w roku utworzenia gimnazjum (2000/2001)	Gimnazja ogółem	Gimnazja miejskie	Gimnazja wiejskie
- zmalała liczba uczniów, którzy sprawiają trudności wychowawcze	10	14	4
- nie dostrzegła/em zmiany	26	17	39
- wzrosła liczba uczniów, którzy sprawiają trudności wychowawcze	64	69	57

$p < 0.0000$

W porównaniu z rokiem ubiegłym znacząco mniej nauczycieli uczących w gimnazjach wiejskich w porównaniu z nauczycielami gimnazjów miejskich deklaruje wzrost liczby uczniów, którzy sprawiają kłopoty wychowawcze.

Tabela 8 prezentuje pełne rozkłady odpowiedzi dotyczących porównania przez nauczycieli wyników wychowania i nauczania w r.szk. 1999/2000 oraz r.szk. 2000/2001

Tabela 8 Porównanie przez nauczycieli wyników wychowania i nauczania w r.szk. 1999/2000 oraz r.szk. 2000/2001

Proszę porównać wyniki nauczania i wychowania w swoim gimnazjum w zeszłym roku szkolnym (2000/2001) z wynikami w roku utworzenia gimnazjum (2000/2001)	Ogółem N=773
Stosunek do nauki	
- wzrosła liczba uczniów, którzy przykładają się do nauki	21
- nie dostrzegła/em zmiany	32
- zmalała liczba uczniów, którzy przykładają się do nauki	47
Stosunek do rówieśników	
- wzrosła liczba uczniów, którzy postępują po koleżeńsku z innymi	14
- nie dostrzegła/am zmiany	48
- zmalała liczba uczniów, którzy postępują po koleżeńsku z innymi	38
Trudności wychowawcze *	
- zmalała liczba uczniów, którzy sprawiają trudności wychowawcze	10
- nie dostrzegła/em zmiany	26
- wzrosła liczba uczniów, którzy sprawiają trudności wychowawcze	64
Stosunek uczniów do własnej przyszłości:	
- wzrosła liczba uczniów poważnie myślących o swojej przyszłości	33
- nie dostrzegła/em zmiany	40
- zmalała liczba uczniów poważnie myślących o swojej przyszłości	27
Ilość wiedzy przyswojonej przez uczniów	
- uczniowie przyswoili sobie więcej wiedzy	38
- nie dostrzegła/am zmiany	53
- uczniowie przyswoili sobie mniej wiedzy	9

Dane pokazują, że dużo optymistyczniej nauczyciele szacują zmiany jeśli chodzi o wyniki nauczania. Choć połowa (53% nauczycieli) nie widzi tu zmiany, to wśród reszty zdecydowanie przeważają opinie o przyroście wiedzy przyswojonej przez uczniów (38%) nad opiniami, że uczniowie przyswajają sobie z roku na rok mniej wiedzy (9%).

Podsumowując: Większe przeciążenie fizyczne i psychiczne deklarowane przez większość nauczycieli w drugim roku pracy gimnazjum wiąże się z większym zakresem obowiązków, większymi nakładami i problemami związanymi z pracą wychowawczą. Nie ma związku z warunkami pracy w szkole, gdyż w tym względzie nauczyciele odnotowują poprawę w porównaniu z pierwszym rokiem działalności szkoły.

4.3. Programy wychowawcze w praktyce szkolnej

Zapytano wprost dyrektorów gimnazjów czy ich zdaniem, opracowywany w szkole program wychowawczy jest zbędnym biurokratycznym dokumentem, czy też użytecznym instrumentem planowania pracy wychowawczej w szkole? Zdecydowana większość dyrektorów (78%) jest przekonanych o użyteczności opracowywanych w szkole programów wychowawczych. Dyrektorzy gimnazjów wiejskich podpisują się w 90% pod takim poglądem, dyrektorzy gimnazjów miejskich w 65%. Dyrektorów pytano również o to, czy od momentu opracowania programu wychowawczego do dnia dzisiejszego wprowadzono do niego jakieś zmiany? Pełne rozkłady uzyskanych odpowiedzi przedstawia tabela 9.

Tabela 9 Funkcje programu wychowawczego oraz dokonywanie w nim zmian w opiniach dyrektorów gimnazjów. (N=37, procentowanie w kolumnach)

Treść pytania	Siedzibą gimnazjum jest:		Gimnazja ogółem
	Miasto	Wieś	
Czy Pana/i zdaniem, opracowywany w szkole program wychowawczy jest:			
zbędnym biurokratycznym dokumentem	29	10	19
użytecznym instrumentem planowania pracy wychowawczej	65	90	78
Brak danych	6	-	3
Czy od czasu jego opracowania do dnia dzisiejszego wprowadzono do programu jakieś zmiany?			
Tak	71	60	65
Nie	29	40	35

W większości gimnazjów (65%), według wypowiadających się dyrektorów, wprowadzono zmiany od czasu jego opracowania do dnia dzisiejszego. Można to uznać za dowód, iż opracowane programy wychowawcze nie zostały wrzucone na dno szuflad w dyrektorskich biurkach. Potwierdzeniem są wyniki analizy dokonanych zmian. Większość z nich wynika z dotychczasowych doświadczeń wychowawczych i wyznaczone jest przez potrzeby bieżącej praktyki szkolnej. Zmiany dotyczą z reguły uzupełnień programu. Jedne z uzupełnień wynikają z naturalnego toku rozwoju społeczności szkolnej, powstawania w nim nowych oddziałów, dochodzenia nowych

przedmiotów. Naturalnym trybem jest też sygnalizowana potrzeba konkretyzowania planowanych oddziaływań wychowawczych. Tak, jak w poniżej podanych przykładowych odpowiedziach na pytanie „Jakie zmiany wprowadzono i dlaczego je wprowadzono?”

„włączono programy wychowawcze poszczególnych oddziałów w ciągu 3 lat, opracowano programy wychowawcze wszystkich przedmiotów nauczania, ścieżek edukacyjnych oraz zajęć pozalekcyjnych, program profilaktyczny. Pozwala to na : spójność oddziaływań wychowawczych, możliwość bieżącego monitorowania pracy szkoły” (s.2, wyw.38, miasto)

“Zmiany w regulaminie gimnazjum (uszczegółowienie praw i obowiązków) Bliższe dostosowanie programów wychowawców klasowych do programu szkoły, opracowanie celów wychowawczych podczas nauczania przedmiotowego. Wprowadza się co roku inne programy profilaktyczne. Zmiany wprowadzono w celu ulepszenia realizacji zadań wychowawczych.” (s.2, wyw.10, wieś)

Pozostałe z uzupełnień lub korekt wydają się być:

- wynikiem doskonalenia wewnątrzszkolnego systemu oceny zachowania ucznia, *„zmiany związane ze sposobami „tworzenia” oceny ze sprawowania. Dawny sposób w dzisiejszych czasach nie był zbyt dobry.” (s.2, wyw.10, miasto),*
- radykalną zmianą dotychczasowego programu lub tych jego celów ponieważ nie dały oczekiwanych rezultatów wychowawczych ,
- wymuszone przez zjawiska zagrażające realizacji przyjętych celów wychowawczych oraz zagrażającymi patologiami . *“zmiany w zakresie działań profilaktycznych, przeciwdziałanie negatywnym postawom uczniowskim - żeby osiągnąć lepsze efekty wychowawcze” (s.2,wyw.26,miasto), “zmiany dyscyplinarne trzeba było zaostrzyć dyscyplinę bo przybyło dzieci, trzeba było "uszczegółowić" sprawy dyscyplinarne.” (s.2,wyw.31, wieś)“ Wprowadzono procedury rozwiązywania sporów (uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, nauczyciel-nauczyciel, nauczyciel-rodzice, nauczyciel-dyrektor) Wprowadzono je po to żeby łatwiej rozwiązywać problemy zanim ulegną one zaostrzeniu. Uzupełniono o harmonogram działań doraźnych i okolicznościowych np.: imprezy, zebrania rodziców, daty informowania o ocenach niedostatecznych.” (s.2,wyw.8, wieś)*

Warto również poznać społeczne warunki i przyjęte procedury tworzenia programu wychowawczego w szkole. W tej sferze tkwią istotne możliwości demokratyzacji szkoły, a więc jej uspołecznienia poprzez upodmiotowienie rodziców oraz uczniów. Budowa własnego programu wychowawczego przez szkołę, przy

aktywnym współdziałale rodziców czyni spójnymi, a więc bardziej skutecznymi, oddziaływania wychowawcze. Tabela 10 przedstawia wypowiedzi dyrektorów na temat procedury tworzenia programu jak i oceny obecności, aktywności rodziców w pracy wychowawczej szkoły

Tabela 10 Procedury tworzenia programu wychowawczego w gimnazjum (N=37, procentowanie w kolumnach)

Kto uczestniczył w opracowywaniu programu wychowawczego szkoły:	Siedzibą gimnazjum jest:		Gimnazja ogółem
	Miasto	Wieś	
Przedstawiciele całej społeczności szkolnej – nauczyciele, rodzice, uczniowie	41	55	49
Nauczyciele, którzy konsultowali projekt programu z rodzicami i uczniami, lub ich przedstawicielami	36	25	29
Powołany zespół nauczycieli, rada pedagogiczna szkoły	23	20	22

Optymistyczny obraz aktywnej społeczności szkolnej biorącej aktywny udział w pracy wychowawczej, realizującej przygotowującej wspólnie program pracy wychowawczej zblednie, gdy zapoznamy się z odpowiedziami dyrektorów na pytanie o to, na kogo mogą liczyć w prowadzeniu pracy wychowawczej w szkole. O ile wskazania na „funkcjonariuszy” szkoły – wychowawców, innych nauczycieli, pedagogów, psychologów są pozbawione jakichkolwiek ocen, podobnie jak wymieniane przez co trzeciego dyrektora różnorodne instytucje zewnętrzne, to rodzice są wymieniani zarówno jako wspomagający szkołę jak i przeszkadzający (14%) jej w pracy wychowawczej. W połowie gimnazjów (51%), zdaniem dyrektorów, mamy do czynienia z niezadawalającą aktywnością rodziców, ze wsparciem ze strony niewielkiej grupy rodziców, lub ich wsparciem okazjonalnym. W nieco więcej niż co czwartej szkole (27%) dyrektorzy z zadowoleniem potwierdzają aktywny udział dużej części rodziców w pracy wychowawczej szkoły. Częściej zadowoleni są z tego względu dyrektorzy gimnazjów wiejskich (30%). Ciekawe, że również uczniowie powszechnie wskazywani są jako ci, na których liczy się w prowadzeniu pracy wychowawczej.

Młodzież podobnie jak jej rodziców ocenia się ze względu na udział w życiu szkoły, z tym, że uczniowie oceniani są generalnie lepiej niż ich rodzice. Połowa dyrektorów, (nie ma tu różnicy ze względu na miejsce siedziby gimnazjum (miasto/wieś), jest bardzo zadowolona ze współpracy z młodzieżą w organizowaniu

życia szkoły i wpływaniu na jego kształt i jakość. 40% ubolewa, że aktywna jest jedynie nikła część uczęszczającej do gimnazjum młodzieży. Tabela 11 prezentuje dane na temat zakresu społecznego wsparcia w pracy wychowawczej prowadzonej przez gimnazjum.

Tabela 11 Rodzice i uczniowie a praca wychowawcza szkoły w wypowiedziach dyrektorów gimnazjów (N=37, procentowanie w kolumnach, osobo dla rodziców i uczniów)

Na kogo może Pan/ liczyć w prowadzeniu pracy wychowawczej w szkole?	Siedzibą gimnazjum jest:		Gimnazja ogółem
	Miasto	Wieś	
Rodzice			
Na większość rodziców	29	30	29
Na nielicznych rodziców, członków Rady Rodziców	43	65	56
Rodzice są bierni, przeszkadzają zamiast pomagać	28	5	15
Uczniowie			
Na większość uczniów	50	52	51
Na nielicznych uczniów, członków władz samorządu uczniowskiego	38	43	40
Uczniowie są bierni, przeszkadzają zamiast pomagać	12	5	9

Zebrane dane potwierdzają tradycyjny układ w relacjach szkoła – rodzice, w którym większość rodziców stanowi jedynie tło w pracy szkoły, będąc nieobecna w praktyce szkolnej.

4.4. Zajęcia wychowawczo-informacyjne

W latach 90-tych w praktyce szkolnej zaczął się upowszechniać nowy typ zajęć edukacyjnych, skoncentrowanych nie na określonej dziedzinie nauki, lecz na określonym problemie. Inną ich cechą charakterystyczną było to, że zorientowane przede wszystkim były nie na przekazie wiedzy, informacji, lecz rozwijaniu u ucznia określonych umiejętności, odniesionych nie do cech jego intelektu lecz do postaw, emocji, wartościowań. Odróżniały się poza tym od tradycyjnej szkolnej dydaktyki

szerokim wykorzystaniem metod aktywnych oraz metod pracy zespołowej. Wiele z nich nawiązywało w swej tematyce do problemów wynikających z zachodzących głębokich zmian w życiu społecznym, politycznym i gospodarczym Polski. Wiele z nich wprowadzone zostało do polskich szkół przez organizacje pozarządowe, które widząc potrzebę modernizacji i adaptacji polskiej szkoły do zachodzących przemian kraju i świecie. Dzięki takim organizacjom jak Centrum Edukacji Obywatelskiej czy Centrum Przedsiębiorczości Młodzieżowej czy fundacja Edukacja dla Demokracji oraz wielu innym, powstały i zostały dopracowane nowatorskie programy edukacyjne, które należy traktować jako rzeczywiste zasoby polskiej oświaty.

Czy gimnazjum korzysta z tego rodzaju zajęć i programów? Wyniki przeprowadzonej na ten temat ankiety pokazują, że większość programów o które zapytano jest obecna w gimnazjalnej ofercie. Wyjątek stanowią programy dotyczące Przedsiębiorczości. Tabela 12 prezentuje dane na temat obecności różnego rodzaju programów wychowawczo-edukacyjnych w pracy wychowawczej gimnazjum.

Tabela 12 Rodzaje programów wychowawczo-informacyjnych w pracy wychowawczej i okres ich realizacji w gimnazjum. (N=37, procentowanie w wierszach)

Rodzaj programu wychowawczo-informacyjnego	Od ilu lat zajęcia są realizowane w gimnazjum:			
	Nie są realizowane	rok	Dwa lata	Trzeci rok
Profilaktyka substancji psychoaktywnych	16	8	22	54
Przeciwdziałanie przemocy i agresji (trening asertywności)	2	11	13	73
Przedsiębiorczość	67	11	3	19
Edukacja obywatelska	22	3	16	59
Zajęcia integracyjne dla I klas	19	8	5	68
Preorientacja zawodowa	19	43	14	24
Inne	62	8	5	24

Ważną informacją, której dostarczyły analizy statystyczne jest ta, mówiąca o braku istotnych statystycznie różnic pod tym względem pomiędzy gimnazjami miejskimi i wiejskimi. Dane pokazują zatem pozytywne zjawisko, a mianowicie dynamikę w czasie „dozbrajania się” w tego typu programy gimnazjów wiejskich. Wszystko to świadczy o tym, że gimnazja, ten nowy rodzaj szkół w polskim systemie oświaty, to instytucje pod

względem organizacyjnym „inteligentne”, tzn. skutecznie adaptujące się do potrzeb i zadań, jakie mają wypełnić. Wyżej prezentowane dane wskazują na to, że ten typ szkoły ma szansę ujednolicić doświadczenie edukacyjne uczniów – oferując jednakową i atrakcyjną ofertę zajęć wspomagające przygotowanie młodego człowieka do dorosłego życia i zrozumienia problemów człowieka we współczesnym świecie. Warto zwrócić uwagę, że na indeksie zbiorczym pokazującym rozkład procentowy szkół ze względu na ilość prowadzonych w nich programów wychowawczo-edukacyjnych, zdecydowana większość badanych szkół (70%) realizuje większość programów, o które pytano. Tabela 13 pokazuje do kogo poszczególne programy adresowane są w tych szkołach, które je realizują

Tabela 13 Klasy objęte poszczególnymi programami (Podstawę procentowania stanowią szkoły prowadzące określony program)

Rodzaj zajęć:	Jakie klasy są objęte zajęciami:		
	pierwsze	drugie	trzecie
Profilaktyka substancji psychoaktywnych (N=31)	81	81	74
Przeciwdziałanie przemocy i agresji (trening asertywności) (N=36)	81	81	75
Przedsiębiorczość (N=12)	42	50	83
Edukacja obywatelska (N=29)	83	90	97
Zajęcia integracyjne dla I klas (N=30)	100	7	3
Preorientacja zawodowa (N=30)	20	47	100

Zawarta w tabeli informacja jest istotna dla dyskusji nad skutecznością prowadzonych tego rodzaju zajęć. Zdecydowana większość pierwszych, drugich i trzecich klas objęta jest zajęciami z edukacji obywatelskiej, profilaktyki substancji psychoaktywnych oraz przeciwdziałania przemocy i agresji. O ile realizacja zajęć z edukacji obywatelskiej często pokrywa się z realizacją przedmiotu Wiedza o Społeczeństwie, o tyle pozostałe zajęcia świadczą o podjętej systematycznej pracy przez gimnazja w zakresie profilaktyki patologii wieku młodzieńczego. Większość uczniów, nie incydentalnie, ale w każdej klasie spotyka się z wiedzą i wskazaniem na temat niebezpiecznych dla zdrowia używek oraz przemocy i agresji w relacjach między ludźmi. Inaczej wygląda sytuacja, jeśli chodzi o zajęcia z Przedsiębiorczości oraz preorientacji zawodowej. W tym wypadku większość uczniów zapoznaje się z

problematyką aktywności zawodowej i przedsiębiorczości dopiero w trzeciej klasie, z reguły w ciągu jedynie kilku zajęć temu poświęconych. Być może zajęcia z preorientacji zawodowej powinny zaczynać się wcześniej niż w trzeciej klasie, podobnie jak przedsiębiorczość. Wykształcenie, pożądanego z punktu widzenia racjonalności, ale i aksjologii, postaw wobec własnej przyszłości oraz aktywności gospodarczej nie jest przecież zadaniem ani łatwym ani krótkookresowym.

Przyjrzyjmy się zatem ile czasu przeciętnie przeznaczają się na poszczególne zajęcia w gimnazjach. Tabela 14 dostarcza danych na ten temat.

Tabela 14 Czas przeznaczony na realizację poszczególnych programów w gimnazjach (Podstawę procentowania stanowią szkoły prowadzące program)

Rodzaj zajęć	Jak długo trwają zajęcia:			
	Są to jedno-razowe zajęcia	Kilka zajęć	Półroczny cykl zajęć	Roczny cykl zajęć
Profilaktyka substancji psychoaktywnych (N=31)	7	61	16	16
Przeciwdziałanie przemocy i agresji (trening asertywności) (N=36)	14	61	11	14
Przedsiębiorczość (N=12)	8	58	0	33
Edukacja obywatelska (N=28)	4	21	0	75
Zajęcia integracyjne dla I klas (N=30)	13	77	0	10
Preorientacja zawodowa (N=30)	13	57	10	20

We wcześniej wspomniano, że ten typ zajęć oferowany często był, nie poprzez władze oświatowe, lecz przez organizacje pozarządowe lub był efektem „prywatnego importu” nauczycieli. Ten tryb wpływał na niestabilny status tego typu programów, zajęć (jak pokazują badania ewaluacyjne – wpływając na ich skuteczność edukacyjną). Z drugiej strony niewątpliwie „otwierał” praktykę szkolną nie tylko na „nowinki dydaktyczne” – nowe metody pracy z uczniem, nową organizację czasu i materiału dydaktycznego. Tabela 15 prezentuje dane na temat metod dydaktycznych stosowanych w poszczególnych rodzajach programów wychowawczo-edukacyjnych.

Tabela 15 Metody dydaktyczne stosowane w poszczególnych rodzajach programów wychowawczo-edukacyjnych.(Podstawę procentowania stanowią szkoły prowadzące program)

Rodzaj zajęć	Charakter zajęć		
	wykład	Spotkanie ze specjalistami	Metody aktywne
Profilaktyka substancji psychoaktywnych (N=31)	26	58	84
Przeciwdziałanie przemocy i agresji (trening asertywności) (N=36)	17	36	83
Przedsiębiorczość (N=12)	50	25	67
Edukacja obywatelska (N=28)	55	28	86
Zajęcia integracyjne dla I klas (N=30)	7	10	100
Preorientacja zawodowa (N=30)	30	77	53

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w większości gimnazjów wymienione programy prowadzone są z zastosowaniem nowej metodyki, tzw. metod aktywnych. W większości łączy się kilka metod, co podnosi ich atrakcyjność i skuteczność.

Dodatkowym atutem tego rodzaju zajęć jest również i to, że uczeń zyskuje często kontakt z danym problemem nie tylko poprzez nauczyciela i jego wykład ale i osobami spoza szkoły – specjalistami, zainteresowanymi problemem, wolontariuszami, świadkami. Tabela 16 prezentuje dane na temat kadry prowadzącej zajęcia z poszczególnych programów wychowawczo-edukacyjnych.

Tabela 16 Kadra prowadząca zajęcia z poszczególnych programów wychowawczo-edukacyjnych.(Podstawę procentowania stanowią szkoły prowadzące program)

Rodzaj zajęć	Kto prowadzi zajęcia z uczniami:		
	Nauczyciele	Szkolny pedagog	Specjaliści spoza szkoły
Profilaktyka substancji psychoaktywnych (N=31)	58	52	74
Przeciwdziałanie przemocy i agresji (trening	50	44	56

asertywności) (N=36)			
Przedsiębiorczość (N=12)	83	25	17
Edukacja obywatelska (N=28)	100	10	28
Zajęcia integracyjne dla I klas (N=30)	70	47	20
Preorientacja zawodowa (N=30)	67	50	73

Również i w tym wypadku, miejsce prowadzenia działalności – na wsi lub w mieście nie wpływa istotnie na to, kto prowadzi wyżej wymienione zajęcia z uczniami.

5. Klimat wychowawczy gimnazjum

Na klimat wychowawczy w szkole wpływa wiele czynników. W tym opracowaniu skoncentrujemy się na kilku wybranych, a mianowicie, na podstawie wypowiedzi dyrektorów scharakteryzujemy wychowawcze cele i priorytety, ofertę pozalekcyjną gimnazjum oraz na podstawie wypowiedzi uczniów spróbujemy określić efekty realizowanych w gimnazjach strategii wychowawczych.

5.1 Priorytety wychowawcze

Poprosiliśmy dyrektorów gimnazjów, w pytaniu otwartym, o wymienienie trzech najważniejszych ich zdaniem celów wychowawczych. Lista wymienianych priorytetów wychowawczych okazał się długa. Czy świadczy to o rzeczywistym ich zróżnicowaniu w systemie szkolnictwa publicznego? Czy też ich różnorodność należy uznać za pochodną różnic retoryki i stylistyki wypowiedzi dyrektorskich? Rozstrzygnięcie kwestii wymagałoby pogłębionych badań, w tym momencie warto poznać spektrum celów wychowawczych, wymienianych przez dyrektorów gimnazjów. Tabela 17 prezentuje pełen rozkład zebranych wypowiedzi.

Tabela 17 Priorytety wychowawcze gimnazjów w wypowiedziach dyrektorów (N=37, procenty w kolumnach nie sumują się do 100, gdyż pytanie wielowyborowe)

Jednym z trzech najważniejszych celów wychowawczych gimnazjum jest:	Gimnazja ogółem	gimnazja miejskie	Gimnazja wiejskie
Wszechstronny rozwój osobowości ucznia	24	18	30
Rozwój podmiotowości, asertywności, samodzielności ucznia	35	29	40
Rozwój moralny, rozpoznawanie i przyswojenie uniwersalnych wartości moralnych	62	47	75
Rozwijanie aspiracji i zainteresowań edukacyjnych	35	36	35
Kultura osobista, dbałość o zdrowie	16	24	10
Rozwój altruizmu, postaw i działań prospołecznych	51	42	60
Szkoła przyjazna uczniom i szeroko rozumianemu środowisku	19	29	10
Walka z agresją i nałogami	19	29	10
Współdziałanie z instytucjami lokalnymi, rodzicami	16	18	15
Rozbudzanie patriotyzmu	19	12	25
Przygotowanie do życia we współczesnym społeczeństwie, państwie	24	36	15

Wśród priorytetów wychowawczych, wymienionych w swobodnej wypowiedzi przez dyrektorów gimnazjów, można wyróżnić trzy kategorie celów. Pierwsza odnosi się do różnych cech rozwoju osobowego ucznia, druga do stworzenia mu przyjaznego środowiska szkolnego i ochrony przed patologią różnego rodzaju, trzecia wreszcie dotyczy przygotowania go do wejścia w świat instytucji i kultury. Najczęściej wskazywanymi, jako najważniejsze, celami okazały się być:

1. Rozwój moralny, rozpoznawanie i przyswojenie uniwersalnych wartości moralnych (62% wypowiedzi)
2. Rozwój altruizmu, postaw i działań prospołecznych (51% wypowiedzi)
3. Rozwijanie aspiracji i zainteresowań edukacyjnych (35% wypowiedzi)

4. Rozwój podmiotowości, asertywności, samodzielności ucznia. (35% wypowiedzi)

Zaznaczyły się różnice w wyborach najważniejszych celów przez dyrektorów gimnazjów miejskich i wiejskich. W gimnazjach miejskich częściej wymienia się jako jeden z najważniejszych celów przygotowanie do życia we współczesnym społeczeństwie i państwie (36% wobec 15% w gimnazjach wiejskich). Z kolei, w gimnazjach wiejskich, więcej dyrektorów mówiło o rozwoju podmiotowości, asertywności i samodzielności ucznia jako priorytecie wychowawczym (40% wobec 29% dyrektorów gimnazjów miejskich).

5.2 Rozwój zainteresowań i organizacja czasu wolnego ucznia

Obraz oferty zajęć pozalekcyjnych i jej ocena, w drugim roku pracy gimnazjum, zrekonstruowany został o zebrane w listopadzie 2001 roku, statystyki szkolne oraz opinie dyrektorów i uczniów. Dane uzyskane w szkołach wskazują, że wszystkie gimnazja w roku szkolnym 2000/2001 oferowały swoim uczniom różnego rodzaju zajęcia pozalekcyjne.

Statystyki szkolne pokazują, że objęte badaniem szkoły, w drugim roku pracy gimnazjum, prowadziły co najmniej dwie z siedmiu form zajęć pozalekcyjnych o które zapytano. W ankiecie „Wybrane informacje o gimnazjum” uwzględniono sześć podstawowych rodzajów zajęć pozalekcyjnych, organizowanych i realizowanych na terenie szkoły. Były to:

1. koła zainteresowań
2. zajęcia sportowe
3. zajęcia artystyczne
4. zajęcia wyrównawcze
5. nauka języków obcych
6. udostępnianie uczniom zasobów szkolnych, np. pracowni internetowej, boiska, itp.

Dyrektorzy wypełniając ankietę mogli wykazać również inne od wyżej podanych zajęcia pozalekcyjne. Tabela 18 prezentuje rozkłady procentowe indeksu, który określa liczbę rodzajów zajęć pozalekcyjnych w gimnazjach.

Tabela 18 Liczba zajęć pozalekcyjnych oferowanych przez gimnazja w roku szkolnym 2000/2001 (drugi rok pracy) (N= 37, procentowanie w kolumnach)

Liczba rodzajów zajęć pozalekcyjnych	Gimnazja razem	Gimnazja	
		miejskie	wiejskie
Dwa	11	6	15
Trzy	19	23	15
Cztery	24	12	35

Pięć	27	41	15
Sześć	19	18	20

Warto przypomnieć, że statystyki zebrane w pierwszym roku pracy gimnazjum (r.szk.1999/2000) mówiły o 15% gimnazjów, które nie podały żadnej z sugerowanych form zajęć pozalekcyjnych (13% w mieście, 18% na wsi) oraz o 9% szkół, które oferowały uczniom tylko jedną ich formę (w tej sytuacji znajdowało się 18% gimnazjów na wsi i ani jedno w mieście).⁸ Widzimy zatem, że oferta zajęć pozalekcyjnych gimnazjów rozbudowała się, szczególnie gimnazja wiejskie odnotowują tu znaczną poprawę, zmniejszając istniejący dystans w stosunku do gimnazjów miejskich.

Tabela 19 pokazuje strukturę zajęć pozalekcyjnych w gimnazjach w drugim i trzecim roku pracy (r.szk. 2000/2001 i r.k. 2001/2002) według statystyk szkolnych.

Prezentowane dane potwierdzają korzystną tendencję wzbogacania i modernizowania oferty zajęć pozalekcyjnych w gimnazjach, szczególnie w gimnazjach wiejskich. Jedynym wyjątkiem są zajęcia w ramach kół zainteresowań, które są prowadzone w mniejszej liczbie gimnazjów niż w roku ubiegłym.

Tabela 19 Struktura zajęć pozalekcyjnych w gimnazjach w drugim i trzecim roku pracy (r.szk. 2000/2001 i r.szk. 2001/2002) według statystyk szkolnych. (N=37, w procentach)

Rodzaje zajęć pozalekcyjnych dla uczniów gimnazjum obecnych na terenie szkoły	Gimnazja razem		Gimnazja miejskie		Gimnazja wiejskie	
	2000/2001	2001/2002	2000/2001	2001/2002	2000/2001	2001/2002
Zajęcia wyrównawcze (dydaktyczne i wychowawcze)	76	73	82	71	70	75
Zajęcia artystyczne (np. chór, zespół taneczny, teatralny)	73	81	77	88	70	75
Zajęcia sportowe	89	89	100	94	80	85
Koła zainteresowań	81	73	82	71	80	75
Nauka języków obcych	38	46	41	47	35	45
Niezorganizowane udostępnianie uczniom zasobów szkolnych (boiska, pracowni komputerowej)	65	70	53	59	75	80
Inne zajęcia	3	3	3	3	0	0

Dane wskazują, że w drugim jak i w trzecim roku pracy gimnazjów powszechnie uczniom oferowane są takie zajęcia pozalekcyjne jak: zajęcia sportowe, zajęcia artystyczne, koła zainteresowań oraz zajęcia wyrównawcze. W zdecydowanej większości gimnazjów jest obecna tradycyjna struktura zajęć pozalekcyjnych.

⁸ Patrz Tabela 7 w: Krzysztof Konarzewski Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: Fakty i opinie. Raport cząstkowy w ramach programu Monitorowanie reformy systemu oświaty, Warszawa, 2000

W mniejszości znajdują się gimnazja organizujące zajęcia pozalekcyjne wychodzące poza tę tradycyjną strukturę. Mniej niż połowa gimnazjów oferuje swoim uczniom dodatkowe zajęcia językowe, ale ich liczba rośnie (jest więcej takich szkół w roku szkolnym 2001/2002 niż w roku poprzednim). Co ważniejsze, gimnazja wiejskie nie różnią się obecnie w tym względzie od miejskich.

Szkoła dysponuje zasobami, które może udostępniać uczniom nie koniecznie w formie zorganizowanych merytorycznie zajęć. Takimi atrakcyjnymi dla młodzieży zasobami mogą być: boiska, basen lub pracownia internetowa. Większość gimnazjów otwiera swoje podwoje dla uczniów i jak dane wskazują z roku na rok jest takich szkół więcej. W „niezorganizowanym” udostępnianiu uczniom tego rodzaju zasobów szkolnych przodują gimnazja wiejskie. Gimnazjum na wsi wydaje się być szkołą otwartą dla uczniów również poza czasem lekcyjnym bardziej niż gimnazjum w mieście. To ważna zaleta gimnazjum wiejskiego.

Reasumując obraz oferty zajęć pozalekcyjnych wynikających ze szkolnych statystyk warto odwołać się do opinii dyrektorów gimnazjów na ten temat. Z udzielonych wypowiedzi wynika, że ponad połowa z nich (57%) nie jest jednak zadowolona z oferty we własnej szkole. Więcej niezadowolonych dyrektorów jest w gimnazjach wiejskich (65%) , podczas, gdy w gimnazjach miejskich taką ocenę wyraża 43% pytanym dyrektorów. Wyrażane niezadowolenie wiąże się głównie z odczuwanymi ograniczeniami finansowymi oraz niemożnością rozszerzenia oferty zajęć.

Przy opisie jak i próbie oceny oferty zajęć pozalekcyjnych nie może zabraknąć opinii uczniów jako rzeczywistych jej „konsumentów”. Z wypowiedzi uczniów drugich klas, udzielonych w listopadzie 2001 roku ⁹, wynika, że 42% z nich na takie zajęcia uczęszczała w I klasie gimnazjum oraz, że podobny procent z nich - 43% - uczęszczał na takie zajęcia w ostatniej klasie szkoły podstawowej.

Dokładne rozkłady procentowe uczestnictwa uczniów w zajęciach pozalekcyjnych w drugim roku pracy gimnazjum przedstawia tabela 20.

⁹ W r. szk. 1999/2000: „ W szkole podstawowej nie brało udziału w żadnych zajęciach pozalekcyjnych 48% uczniów, a w gimnazjum trochę mniej (44%). Na tę poprawę zapracowały gimnazja miejskie, ponieważ w wiejskich odsetek niekorzystających był taki sam, jak w klasie VI. Na przejściu do gimnazjum zyskało pod tym względem 17% uczniów szkół wiejskich i 14% miejskich, straciło natomiast po 13% uczniów szkół wiejskich i miejskich.” w: Krzysztof Konarzewski Szkoły podstawowe i gimnazja w pierwszym roku reformy systemu oświaty: Fakty i opinie. Raport cząstkowy w ramach programu Monitorowanie reformy systemu oświaty, Warszawa, 2000

Tabela 20 Uczestnictwo uczniów w zajęciach pozalekcyjnych w r.szk. 1999/2000 (VI klasa szkoły podstawowej) i r.szk. 2000/2001 (I klasa gimnazjum) (N=1299, w procentach)

Uczęszczający na zajęcia Pozalekcyjne w:	Ogółem	Duże miasto	Małe miasto	Wieś
Uczęszczający w:				
<i>VI klasie szkoły podstawowej *</i>	43	45	46	38
<i>I klasie gimnazjum **</i>	42	44	37	43
Nie uczęszczający w:				
<i>VI klasie szkoły podstawowej*</i>	57	57	54	62
<i>I klasie gimnazjum **</i>	58	56	63	57

* $p < 0,04$

** zależność statystycznie nieistotna

Dane pokazują, że jeśli chodzi o zajęcia pozalekcyjne, to tylko uczniowie zamieszkujący na wsi zyskali w porównaniu z ich sytuacją w VI klasie szkoły podstawowej. Zwiększyła się ich liczba na tego rodzaju zajęciach. W gimnazjum wiejskim, w jego drugim roku pracy, zajęcia pozalekcyjne były w równym stopniu dostępne dla ucznia co w gimnazjach miejskich.

Wcześniej, w tabeli prezentowaliśmy statystyki szkolne pokazujące obecność poszczególnych rodzajów zajęć pozalekcyjnych w gimnazjach, w interesującym nas roku szkolnym 2000/2001. Poprzez wypowiedzi uczniów możemy poznać rzeczywisty zasięg uczestnictwa uczniów w poszczególnych rodzajach zajęć pozalekcyjnych. Tabela 21 prezentuje dane na ten temat, dodatkowo uwzględniając informacje odnoszące się do okresu VI klasy szkoły podstawowej.

Tabela 21 Uczniowie uczestniczący w zajęciach pozalekcyjnych w r. szk. 1999/2000 (VI klasa szkoły podstawowej) i w r. szk. 2000/2001 (I klasa gimnazjum) (N=573, w procentach)

Rodzaj zajęć pozalekcyjnych	Szkoła podstawowa	Gimnazja razem	Gimnazja miejskie	Gimnazja wiejskie
Zajęcia wyrównawcze	6	7	7	6
Zajęcia artystyczne	32	24	24	25
Zajęcia sportowe	48	32	29	40
Nauka języków obcych	14	15	17	9
Koła zainteresowań	30	42	44	37
Zajęcia komputerowe	12	16	12	24
Zajęcia prowadzone przez organizacje: LOK, ZHP, itp.	1	1	1	1

Analiza danych zamieszczonych w tabeli 26 pozwala na:

1. oszacowanie rzeczywistej powszechności poszczególnych zajęć pozalekcyjnych na poziomie populacji uczniowskiej, a nie jak to dotychczas robiliśmy na poziomie szkół oraz
2. ocenę atrakcyjności oferty zajęć pozalekcyjnych dla samych uczniów, przy założeniu względnie jednakowej jej dostępności dla nich.

Informacji dotyczących zarówno pierwszego zagadnienia, jak i drugiego dostarcza analiza odpowiedzi uczniów nie korzystających ze szkolnych zajęć pozalekcyjnych (57% badanych uczniów) na pytanie o przyczyny takiego stanu rzeczy. Tabela 22 prezentuje dane na temat podawanych przez uczniów przyczyn niekorzystania przez nich z zajęć pozalekcyjnych.

Tabela 22 Przyczyny niekorzystania z zajęć pozalekcyjnych podawane przez uczniów. (N=726, procentowanie w kolumnach)

Przyczyny niekorzystania z zajęć pozalekcyjnych:	gimnazja ogółem	Siedziba gimnazjum jest:	
		miasto	wieś
Szkoła nie organizowała żadnych zajęć pozalekcyjnych	16	15	19
Szkoła organizowała zajęcia, które mnie nie interesowały	49	51	42
Na interesujących mnie zajęciach zabrakło dla mnie miejsca	4	4	5
Za interesujące mnie zajęcia trzeba było płacić	1	2	1
Nie mogła/em pogodzić zajęć z dojazdami do szkoły	15	12	23
Nie miała/em czasu na zajęcia	10	11	5
Nie byłem/am zainteresowany żadnymi zajęciami pozalekcyjnymi	4	4	4

$P < 0,0005$

Wypowiedzi uczniów niekorzystających z gimnazjalnej oferty zajęć pozalekcyjnych potwierdzają zasadność przyjęcia tezy o jej względnie jednakowej dostępności, zarówno w gimnazjach miejskich jak i wiejskich. Okazuje się bowiem, że w mniejszości są uczniowie powołujący się na sytuacje ograniczające dostępność tych zajęć dla ucznia, a więc:

1. nie możliwość pogodzenia zajęć z dojazdami do szkoły,
2. brak miejsca na wybranych przez niego zajęciach,
3. zbyt kosztowne opłaty za zajęcia.

Najczęściej podawanym powodem (49% odpowiedzi) nie uczęszczania na zajęcia pozalekcyjne, było to, że szkoła nie organizowała interesujących dla nich zajęć.

Pokazuje to wyraźnie istniejący i narastający zapewne od lat problem niedopasowania szkolnej oferty zajęć pozalekcyjnych do oczekiwań i potrzeb uczącej się młodzieży.

Trudno mówić o powszechności korzystania z dostępnych w gimnazjach rodzajów zajęć pozalekcyjnych, w sytuacji, gdy korzysta z nich niespełna połowa uczniów. Najliczniej uczęszczane zajęcia pozalekcyjne to: koła zainteresowań (42% ogółu uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne), zajęcia sportowe (32% ogółu uczęszczających) oraz zajęcia artystyczne (24% ogółu uczęszczających)

Warto scharakteryzować korelaty uczestnictwa ucznia w gimnazjalnej ofercie zajęć pozalekcyjnych. Można wyodrębnić w nich trzy kategorie:

1. korelaty społeczno-demograficzne, odnoszące się do obiektywnych cech ucznia sytuacji społecznej, takich jak środowisko społeczne w którym chodzi do szkoły, wielkość szkoły, do której chodzi, czy jest ona w jego miejscu zamieszkania oraz cech ucznia takich jak, płeć, wykształcenie matki, uczęszczanie na zajęcia w VI klasie szkoły podstawowej
2. korelaty związane z jego statusem szkolnym, a więc oceny szkolne, aktywność na terenie szkoły
3. korelaty subiektywno-motywacyjne, obejmujące motywację do nauki oraz ocenę środowiska szkolnego, postawy ucznia wobec nauczycieli i rówieśników oraz jego aspiracje edukacyjne

Tabela 23 prezentuje zależności pomiędzy uczestnictwem uczniów w zajęciach pozalekcyjnych a ich cechami osobistymi oraz cechami ich sytuacji edukacyjnej.

Tabela 23 Społeczno-demograficzne korelaty uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych w I klasie w drugim roku pracy gimnazjum.

Społeczno-demograficzne korelaty uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych w I klasie w drugim roku pracy gimnazjum:	Wartość współczynnika Pearson'a	poziom istotności chi-kwadrat
Środowisko społeczne Miasto/wieś	Brak istotnej statystycznie zależności	
Siedziba gimnazjum w miejscu lub poza miejscem zamieszkania ucznia	Brak istotnej statystycznie zależności	
Wielkość szkoły	Brak istotnej statystycznie zależności	
Uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne w VI klasie szkoły podstawowej	0,41	P<0,000
Płeć	-0,10	P<0,001
Wykształcenie matki	0,10	P<0,01

Z najsilniejszą zależnością mamy do czynienia w sytuacji, gdy uczeń uczestniczył w szkole podstawowej w zajęciach pozalekcyjnych. Wśród tych, którzy chodzili na zajęcia pozalekcyjne w VI klasie szkoły podstawowej 66% kontynuowało je również w I klasie gimnazjum. Spośród tych, którzy nie korzystali z zajęć pozalekcyjnych w szkole podstawowej, w drugim roku pracy gimnazjum, co czwarty uczeń zaczął z nich korzystać. Fakt ten można uznać za rezultat oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych gimnazjum, za miarę jego zdolności przyciągnięcia do zajęć pozalekcyjnych uczniów, którzy do tej pory z nich nie korzystali. Słabsze zależności wiążą uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych z takimi cechami ucznia jak bycie dziewczynką i posiadanie matki z wyższym wykształceniem. Natomiast ani fakt zamieszkiwania na wsi, ani edukacja w gimnazjum poza miejscem

zamieszkania (a więc konieczność dojazdów do szkoły) ani wielkość szkoły nie mają wpływu na udział uczniów gimnazjów w zajęciach pozalekcyjnych.

Wyniki analizy korelacyjnej wykazały również, że statystycznie istotnymi korelatami udziału w zajęciach pozalekcyjnych są takie charakterystyki statusu szkolnego ucznia jak: oceny zarówno te, uzyskane w VI klasie szkoły podstawowej, jak i te uzyskiwane w I klasie gimnazjum. Tablica 24 prezentuje współczynniki korelacji określające siłę zależności.

Tabela 24 Korelaty związane z statusem szkolnym ucznia a uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych

Korelaty statusu szkolnego ucznia	Wartość współczynnika Pearson'a
Oceny z języka polskiego na koniec szkoły podstawowej	0,17
Oceny z matematyki na koniec szkoły podstawowej	0,15
Oceny z języka polskiego na koniec klasy I gimnazjum	0,20
Oceny z matematyki na koniec klasy I gimnazjum	0,14
Udział we władzach samorządu uczniowskiego	0,13
Udział w szkolnym zespole artystycznym dającym otwarte przedstawienia	0,25
Udział w olimpiadach i konkursach przedmiotowych na szczeblu ponadszkolnym	0,12
Udział we władzach organizacji młodzieżowych działających na terenie szkoły (ZHP, PCK)	0,10
Praca przy organizacji szkolnych imprez lub akcji charytatywnych	0,12
Praca w szkolnych mediach	0,10
Członkostwo w drużynach sportowych reprezentujących szkołę w zawodach międzyszkolnych	0,12

$P < 0,000$

Wyniki analizy korelacyjnej dowodzą, że z oferty zajęć pozalekcyjnych korzystają raczej dobrzy uczniowie oraz ci, którzy aktywnie działają na terenie szkoły i na jej rzecz. Zależności nie są bardzo silne, ale istotne statystycznie. Należy o nich pamiętać, szczególnie w kontekście sytuacji, kiedy więcej niż połowa uczniów nie korzysta ze szkolnych zajęć pozalekcyjnych. Ci, niekorzystający to w większości uczniowie słabsi w wynikach nauki i bierni w życiu szkoły. Duża ich część zgłasza fakt, że oferta zajęć proponowanych w szkole jest dla nich nieinteresująca. Sytuacja taka jest poważnym wyzwaniem dla gimnazjum by nie dopuścić do kumulacji statusów pozytywnie określających ucznia w nielicznej grupie społeczności uczniowskiej. Tym bardziej, że analiza subiektywno-motywacyjnych korelatów uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych potwierdza związek pomiędzy zaangażowaniem w tego rodzaju

zajęcia a rzadszym nudzeniem się w szkole, lepszym kontaktem z rówieśnikami, wyższymi aspiracjami edukacyjnymi, oceną nauczycieli.

Tabela 25 prezentuje współczynniki korelacji określające wyżej sygnalizowane zależności.

Tabela 25 Motywacja do nauki oraz ocena środowiska szkolnego a uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne

Motywacja do nauki oraz ocena środowiska szkolnego a uczęszczanie na zajęcia pozalekcyjne	Wartość współczynnika Pearson'a	poziom istotności chi-kwadrat
Chęć do nauki	Brak istotnej statystycznie zależności	
Zmęczenie, obciążenie nauką	Brak istotnej statystycznie zależności	
Znudzenie szkołą	0,10	P<0,04
Kontakt z rówieśnikami w szkole	0,10	P<0,005
Aspiracje edukacyjne	0,11	P<0,000
Ocena stylu pracy nauczycieli z uczniem	0,10	P<0,000
Ocena wymagań nauczycieli wobec uczniów	0,10	P<0,000
Ocena sprawiedliwego traktowania uczniów przez nauczycieli	Brak istotnej statystycznie zależności	
Ocena zainteresowania nauczycieli sprawami uczniów	Brak istotnej statystycznie zależności	
Ocena stosunku nauczycieli do wyrażania przez uczniów własnych opinii	Brak istotnej statystycznie zależności	

Zależności nie są bardzo silne, ale istotne statystycznie i mogą być traktowane jako ważny sygnał, że gimnazjum powinno bardziej zadbać o atrakcyjność oferty zajęć pozalekcyjnych dla swoich uczniów, gdyż uczestnictwo w nich posiada wpływ nie tylko na ocenę klimatu wychowawczego szkoły przez ucznia, ale i na jego aspiracje edukacyjne oraz samopoczucie w szkole.

5.3. Morale szkolnej pracy

Morale życia szkolnego, odnoszące się do ważnych jego sfer, takich jak etyka pracy oraz relacje społeczne w szkole pozostawiało wiele do życzenia w pierwszym roku pracy gimnazjum, jak wskazywały wcześniejsze badania. W drugim roku jego działalności sytuacja niewiele się zmieniła. Dane na ten temat prezentowane są w tabeli 26. Dane dotyczą zachowań nagannych, świadczących o niskim morale szkolnej pracy: nie odrabiania prac domowych, spóźniania się na lekcje, wagarowania. Dane na ten temat to opinie uczniów i ich nauczycieli na temat częstości występowania wymienionych wcześniej zachowań. Dane

pochodzą z dwóch badań i dotyczą dwóch momentów czasowych – pierwszego (r.szk.1999/2000) i drugiego (r.szk. 2000/2001) roku pracy gimnazjum.

Tabela 26 „Jak często zdarzało się w I klasie gimnazjum, że ktoś z Twojej klasy...” (rozkłady procentowe w wierszach, N(1999/2000r.) = 1091, N(2000/2001r.) = 1299)

Zachowania naganne postrzegane w klasie	Rok szkolny	Bardzo często	często	rzadko	nigdy	Nie wiem	Brak odpowiedzi
Nie odrabianie pracy domowej	1999/2000	30 8	43 32	21 47	2 4	3 2	1 7
	2000/2001	27 5	42 33	26 38	1 2	3 6	1 16
Spóźnianie się na lekcje	1999/2000	18 4	33 18	41 62	5 7	2 2	1 7
	2000/2001	20 3	41 22	35 56	1 1	2 4	1 14
Wagarowanie	1999/2000	15 8	22 8	39 43	15 29	8 5	1 7
	2000/2001	11 2	27 13	45 55	10 9	7 7	0 14

Uwaga: Normalną czcionką wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi uczniów, Kursywą wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi nauczycieli.

Zwraca uwagę kilka tendencji widocznych w prezentowanych danych. Pierwsza to względna stałość poziomu zachowań o które pytano, druga to rozdźwięk pomiędzy ocenami nauczycieli i uczniów na temat występowania. O ile w pierwszym wypadku można powiedzieć, że okres obserwacji jest krótki i specyficzny, bo jest to okres ciągle trwającej rozbudowy organizacyjnej szkoły. Może jednak być dowodem, że odbywa się ona kosztem morale pracy uczniów. Widoczny rozdźwięk pomiędzy nauczycielskimi i uczniowskimi ocenami stanu rzeczy w tym względzie jest sygnałem negatywnie świadczącym o pracy wychowawczej w szkole. Tym bardziej, że to uczniowie, a nie nauczyciele, sygnalizują częściej o występowaniu zachowań świadczących o zaniedbywaniu obowiązków szkolnych. Znaczy to, że sfera zachowań wobec zobowiązań wynikających z bycia uczniem pozostaje w sporej części społecznie nieoznaczona, pozbawiona konsekwentnej reakcji ważnej dla kształtowania postaw wobec pracy.

Podczas gdy blisko trzech na czterech uczniów (73%) uważa, że częste jest w jego klasie nie odrabianie pracy domowej, to wśród nauczycieli jeden na dwóch podziela opinię, że zdarza się to rzadko. Podobnie jest w przypadku spóźniania się na lekcje – większość uczniów twierdzi, że spóźnienia są częste, podczas, gdy większość nauczycieli uważa je za rzadkie. Tak znaczne rozbieżności pomiędzy uczniami a nauczycielami w widzeniu zachowań nagannych związanych z wymogami szkolnej pracy niepokoją. Na poziom uczniowskiego morale winni być wyczuleni nauczyciele, natomiast dane pokazują, że to uczniowie dużo

częściej sygnalizują jego ułomności. Sytuacja taka stwarza wrażenie, iż mamy do czynienia w szkole z nieprzejrzystością w zakresie tego, co rzeczywiście jest zachowaniem nagannym jeśli chodzi o morale uczniowskiej pracy w szkole. Sytuacja taka nie sprzyja na pewno budowaniu się norm rzetelności i uczciwości pracy oraz osłabia autorytet nauczycieli jako tych, którzy powinni konsekwentnie te normy uzasadniać i egzekwować.

Jak w tej sytuacji wygląda skala zachowań uczniowskich agresywnych wobec szkoły, takich jak: złośliwe przeszkadzanie w lekcji, ordynarne odnoszenie się do nauczycieli oraz niszczenia sprzętów szkolnych. Tabela 27 prezentuje dane na ten temat. Zawiera ona rozkłady procentowe opinii uczniów i ich nauczycieli na temat częstości występowania wymienionych wcześniej zachowań. Dane pochodzą z dwóch badań i określają dwa momenty czasowe – pierwszy i drugi rok pracy gimnazjum.

Tabela 27 „Jak często zdarzało się w I klasie gimnazjum, że ktoś z Twojej klasy...” (rozkłady procentowe w wierszach, N(1999/2000r.) = 1091, N(2000/2001r.) = 1299)

Zachowania naganne postrzegane w klasie	Rok szkolny	Bardzo często	Często	Rzadko	Nigdy	Nie wiem	Brak odpowiedzi
Złośliwe przeszkadzanie w lekcji	1999/2000	24	32	29	10	4	1
	2000/2001	23	33	32	7	3	1
Ordynarnie odnosił się do nauczycieli	1999/2000	9	15	36	29	10	1
	2000/2001	7	14	43	27	8	1
Niszczył sprzęty szkolne	1999/2000	5	7	30	38	18	2
	2000/2001	5	11	34	32	17	1
		4	15	47	13	8	14

Uwaga: Normalną czcionką wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi uczniów, *Kursywą wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi nauczycieli.*

Wysoki i stabilny odsetek (55% w r.szk.2000/2001) uczniów twierdzi, że często zdarza się w jego klasie złośliwe przeszkadzanie w lekcji, co świadczy o braku dyscypliny pracy na lekcjach. Nauczycieli potwierdzających uczniowskie obserwacje okazuje się być znacząco mniej (25% w r.szk.2000/2001). Prezentowane dane mogą świadczyć o trudnościach budowania klimatu sprzyjającego wysokiemu morale szkolnej pracy oraz braku wypracowywanych strategii reagowania na zachowania w tym względzie naganne. Trzeba jednak pamiętać, że mamy do czynienia z instytucją w budowie, jaką jest ciągle gimnazjum. Potwierdzały to wypowiedzi dyrektorów gimnazjów wskazujących na problemy z utrzymaniem szkolnej dyscypliny w warunkach, gdy do gimnazjum napływają kolejne

roczniki i na razie mamy do czynienia z sytuacją unikalną w aspekcie organizacyjnym, wychowawczym i społecznym.

5.4. Zagrożenie patologiami

Dane zbierane na przestrzeni ostatniej dekady przez różne instytucje pozwalają oszacować na ile powszechne lub postrzegane jako powszechne są przez uczniów rozmaite zachowania naganne. Przykładowo, dane w opublikowanym w roku 2000, raporcie NIK na temat zjawisk patologii wśród dzieci i młodzieży, pokazują, że dopuszczający się takich zachowań uczniowie stanowią niewielki margines społeczności uczniowskiej. Faktem pozostaje jednak to, że stwarzają oni w realne zagrożenie „zainfekowania” patologią środowiska uczniowskiego.

Zajmiemy się kilkoma, spośród wielu, rodzajami patologii zagrażających młodemu człowiekowi, a mianowicie: przemocą, używkami i substancjami psychoaktywnymi oraz zachowaniami przestępczymi takimi jak kradzieże czy handel narkotykami.

Przemoc w szkole to najczęściej różne formy agresji rówieśniczej. Tabela 28 prezentuje dane na ten temat. Zawiera ona rozkłady procentowe opinii uczniów i ich nauczycieli na temat częstości występowania wymienionych zachowań. Dane pochodzą z dwóch badań i określają dwa momenty czasowe – pierwszy i drugi rok pracy gimnazjum.

Tabela 28 „Jak często zdarzało się w I klasie gimnazjum, że ktoś z Twojej klasy...” (rozkłady procentowe w wierszach, N(1999/2000r.) = 1091, N(2000/2001r.) = 1299)

Zachowania naganne postrzegane w klasie	Rok Szkolny	Bardzo często	Często	rzadko	Nigdy	Nie wiem	Brak odpowiedzi
Bicie kolegów	1999/2000	14 3	20 18	39 54	16 13	9 5	2 7
	2000/2001	8 2	17 12	41 51	20 9	14 12	0 14
Prześladowanie, poniżanie kolegów	1999/2000	10 2	14 9	29 44	31 27	14 11	2 7
	2000/2001	6 1	13 8	28 40	32 15	20 22	1 14
Wymuszał pieniądze i rzeczy od kolegów	1999/2000	4 1	3 4	11 21	59 47	21 20	2 7
	2000/2001	2 1	4 2	12 24	57 26	25 33	0 14

Uwaga: Normalną czcionką wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi uczniów, Kursywą wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi nauczycieli.

Sytuacja, którą obrazują dane jest uciążliwa wychowawczo, co potwierdzają wypowiedzi dyrektorów gimnazjów. Jest to jednak sytuacja naturalna w kategoriach rozwojowych. Młodsza młodzież, a taka przychodzi do gimnazjum po szkole podstawowej sięga często po argument siły spontanicznie, nie potrafiąc jeszcze kontrolować dostatecznie

emocji oraz nie znając innych sposobów rozładowywania napięć interpersonalnych. Stawia to przed gimnazjum ważne zadaniem, jakim jest systematyczne i umiejętne eliminowanie stosowania przemocy fizycznej w relacjach rówieśniczych oraz uczenie zasad i umiejętności rozwiązywania konfliktów. Zadanie nie jest łatwe, dojrzewająca szybko młodzież uczy się używać przemocy fizycznej bardziej świadomie i dla innych celów niż młodsi koledzy. To, że badania realizowane w latach 90-tych pokazywały, że w liceach ogólnokształcących nauczyciele obserwują uczniowskie bójkę rzadko, zaś w szkołach zasadniczych są one ich zdaniem, znacznie częstszym elementem uczniowskiego stylu bycia, pokazuje jak nikły jest dzisiaj wpływ szkoły na kształtowanie wzorów społecznego współżycia młodych ludzi. Trzeba pamiętać, że znaczna część uczniów „nie wyrasta” z prostych sposobów zapewniania sobie pozycji i realizacji własnych celów przy użyciu siły, natomiast utwierdza się w przekonaniu, że jest to skuteczny wzór układania sobie stosunków z innymi ludźmi. Wpływ szkoły na hamowanie i dezawuowanie przemocy rówieśniczej jest ograniczony przez wpływy środowisk społecznych, w których obracają się na codzień uczniowie. W swoich wysiłkach może ona liczyć na wsparcie niewielkiej części rodziców – tych, wyżej wykształconych. Szkoła jako wzór traci na znaczeniu, zyskują rówieśnicy, szkolni koledzy, koledzy z podwórka, ulicy, miejscowości, częściej podobni do rodziców niż różniący się od nich. W takim kontekście danych i obserwacji dotyczących ostatniej dekady zwracają uwagę dane zebrane wśród gimnazjalistów po pierwszym i drugim roku pracy gimnazjów. Pokazują one obniżające się odsetki wypowiedzi uczniów mówiących o tym, że często obserwują wśród kolegów w klasie przejawy agresji rówieśniczej. Co do takich zachowań jak: bicie kolegów – spadek wynosi z 34% w r.szk.1999/2000 do 25% w r.szk. 2000/2001, natomiast w przypadku prześladowania i poniżania kolegów - z 24% w r.szk.1999/2000 do 19% w r.szk. 2000/2001. Może to świadczyć o wielu pozytywnych tendencjach w strategii wychowawczej gimnazjów, o krzepnięciu i integracji społeczności szkolnej oraz efektywności oddziaływania takich instrumentów jak np. prowadzone, w większości gimnazjów, zajęcia wychowawczo-integracyjno-profilaktyczne.

Używki i substancje psychoaktywne stanowią coraz częściej zagrożenie dla młodego człowieka w wieku powyżej 13 roku życia. Wskazują na to, przykładowo, wyniki przeprowadzonych w roku 1995 i 1999, badań w ramach Europejskiego programu Badań Ankietowych w Szkołach na temat Używania Alkoholu i Narkotyków (ESPAD).¹⁰ W tabeli 29 zaprezentowane będą dane na ten temat, zebrane wśród gimnazjalistów II klas, a dotyczące sytuacji w drugim roku pracy gimnazjum. Tabela zawiera rozkłady procentowe

opinii uczniów i ich nauczycieli na temat częstości postrzegania takich zachowań w klasie jak: palenie papierosów, picie alkoholu i próbowanie narkotyków. Dane dotyczą dwóch momentów czasowych – pierwszego i drugiego roku pracy gimnazjum.

Tabela 29 „Jak często zdarzało się w I klasie gimnazjum, że ktoś z Twojej klasy...”
(procentowanie w wierszach, N(1999/2000r.) = 1091, 2001r. = 1299)

Zachowania postrzegane w klasie	Rok szkolny	Bardzo często	Często	Rzadko	Nigdy	Nie wiem	Brak odpowiedzi
Palenie papierosów	1999/2000	18 3	21 13	22 32	16 27	21 17	2 8
	2000/2001	21 5	22 22	23 37	12 6	22 15	0 14
	1999/2000	10 1	13 3	26 17	22 41	27 30	2 8
Picie alkoholu	2000/2001	9 1	11 2	22 26	22 20	36 36	0 14
	1999/2000	3 1	3 1	6 5	46 45	40 40	2 8
	2000/2001	2 0	2 0	5 7	47 27	43 50	1 14

Uwaga: Normalną czcionką wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi uczniów, kursywą wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi nauczycieli.

Jeśli chodzi o używki, obserwujemy niewielki wzrost wypowiedzi świadczących, o tym, że w drugim roku pracy gimnazjum, częściej uczniowie obserwują kolegów, którzy palą papierosy lub piją alkohol. Gimnazjum, choć wyposażone w programy profilaktyczno-informacyjne nie ma jak na razie w tym zakresie sukcesów. Pozytywnie rokuje podobne widzenie zasięgu tego rodzaju problemów przez nauczycieli i uczniów. Szacunki niepijących i niepalących uczniów dokonywane przez ich klasowych kolegów zbieżne są z analogicznymi szacunkami nauczycieli.

Na koniec warto wspomnieć również o zachowaniach przestępczych, karalnych, takich jak: kradzieże czy rozprowadzanie narkotyków. Tabela 30 zawiera rozkłady procentowe opinii uczniów i ich nauczycieli na temat częstości występowania wymienionych zachowań. Dane pochodzą z dwóch badań i określają dwa momenty czasowe – pierwszy i drugi rok pracy gimnazjum.

¹⁰ krótkie omówienie wyników badań i ich dynamiki w czasie można znaleźć w 13 i 14 numerze z r.2000 Serwisu Informacyjnego Narkomania, wyd. Biuro ds. Narkomanii

Tabela 30 „Jak często zdarzało się w I klasie gimnazjum, że ktoś z Twojej klasy...” (rozkłady procentowe w wierszach, N(1999/2000r.)= 1091, N(2000/2001r.) = 1299)

Zachowania naganne postrzegane w klasie	Rok szkolny	Bardzo często	często	rzadko	nigdy	Nie wiem	Brak odpowiedzi
Przywłaszczanie cudzych rzeczy, kradzieże	1999/2000	6 <i>1</i>	7 <i>3</i>	18 <i>25</i>	47 <i>40</i>	20 <i>23</i>	2 <i>8</i>
	2000/2001	3 0	5 2	19 26	47 24	25 33	1 14
Rozprowadzanie narkotyków	1999/2000	-	-	-	-	-	-
	2000/2001	1 0	1 0	3 37	58 37	37 46	0 14

Uwaga: Normalną czcionką wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi uczniów, Kursywą wpisane są procentowe rozkłady odpowiedzi nauczycieli.

Takie zachowania karalne jak kradzieże czy rozprowadzanie narkotyków obserwowane są przez uczniów wśród kolegów rzadko. Mają charakter incydentalny, raczej są zdarzeniem w skali szkoły, a nie każdej klasy, o czym świadczą wysokie w ich przypadku odsetki odpowiedzi – nie wiem. Jeśli chodzi o tego rodzaju wykroczenia lepiej zorientowani w ich występowaniu są nauczyciele niż uczniowie, którzy, najczęściej uważają, że nie dotyczą one kolegów z ich klasy.

6. Nowe wyzwania i strategie wychowawcze

Praktyka wychowawcza szkoły i jej rezultaty stanowią trudny przedmiot badania z wielu względów. W badaniach o skali masowej z reguły ocenę rezultatów pracy wychowawczej szkoły sprowadza się do formalnych wskaźników odnoszących się do skali uczestnictwa uczniów w ofercie zajęć proponowanych przez szkołę oraz skali różnego rodzaju zachowań nagannych w szkole. W sytuacji, kiedy w gimnazjalnych programach wychowawczych wiele miejsca zajmują cele zorientowane na kształtowanie postaw moralnych, społecznych, obywatelskich. Odwołując się do wartości moralnych takich jak uczciwość, odpowiedzialność, do wartości społecznych i narodowych takich jak patriotyzm czy praworządność, norm regulujących relacje międzyludzkie, wymagają nowych metod analizy i oceny jakości pracy wychowawczej szkoły takiej jaką jest gimnazjum. Dla oceny realizacji tak formułowanych celów wychowawczych nie wystarczają już tylko dotychczasowe wskaźniki mierzące raczej poziom dyscypliny szkolnej oraz formalnego uczestnictwa w różnych formach zajęć pozalekcyjnych. Warto w sposób szerszy i pogłębiony próbować dokonać pomiaru postaw i poglądów uczniowskich, określających ich moralny wymiar, taki jak:

- wrażliwość moralną - rozumienie i akceptację norm nie szkodzenia innym w relacjach społecznych oraz
- nietolerancję dla zła - brak akceptacji dla zachowań nagannych wśród kolegów.

W tym celu w przeprowadzono badania w dwóch dobranych ze względu na kilka kryteriów gimnazjach, gdzie zastosowano pilotażowo narzędzia opracowane w ramach innych badań, stosowane do podobnej, jeśli chodzi o wiek, młodzieży. Jedno z gimnazjów -gimnazjum M jest szkołą pracującą w warunkach dużego miasta, w trudnych warunkach środowiskowych, ze względu na wysoki wskaźnik bezrobocia i patologii rodzinnych w tym rejonie szkolnym. Drugie z gimnazjów, gimnazjum W jest gimnazjum wiejskim, pracującym w rejonie kraju słabo rozwiniętym ekonomicznie, gdzie problemem widocznym jest ukryte bezrobocie, niski poziom materialny gospodarstw rolnych oraz częsty problem z alkoholem w rodzinach uczniów. Objęcie badaniem w gimnazjach wszystkich trzech roczników uczniów badanie pozwoliło pokazać różnice lub ich brak w postawach i poglądach w zależności od czasu, który spędzili uczniowie w murach gimnazjum. Trzeba jednak zaznaczyć, że szkoła jest tylko jednym z wielu środowisk, których wpływowi podlega młody człowiek. W wypadku szkół wybranych do badania próbowano pozycję szkoły wzmocnić poprzez dobór gimnazjów pracujących w trudnych środowiskach, tzn. takich, które w zakresie pracy wychowawczej raczej szkole przeszkadzają niż pomagają. Zaobserwowane, w interesujących nas kwestiach wychowawczych, różnice pomiędzy uczniami klas I, rozpoczynającymi naukę w gimnazjum, a uczniami klas III, kończącymi ten etap edukacji, nie można traktować jako mocnego wskaźnika wpływów czy skuteczności pracy wychowawczej gimnazjum. Zebrane dane na temat uczniowskich i postaw i poglądów i odniesione do przyjętych przez gimnazja priorytetów wychowawczych, mają na celu przede wszystkim pokazać te postawy jak i sfery świadomości uczniów, na których warto i należy skoncentrować wysiłek wychowawczy szkoły.

6.1. Rozwój wrażliwości moralnej ucznia

Ważną cechą dorastania do dojrzałości społecznej jest wzrost zrozumienia i akceptacji norm regulujących zachowania jednostek w życiu społecznym. Jakkolwiek proces rozwoju moralnego jest jednym z naturalnych procesów rozwojowych jednostki, dla jego przebiegu jak i rezultatów nie jest obojętne w jakich warunkach socjalizacyjnych przebiega. Środowisko, czy też raczej środowiska wychowawcze mogą ten proces wspierać, ale i blokować. Gimnazjum grupuje młodzież w ważnym z tego punktu widzenia okresie cyklu życiowego. Zasadne zatem jest postawienie pytania, o rolę szkoły w wychowaniu młodego

człowieka do rozumienia i akceptacji norm obowiązujących w życiu społecznym. Żeby tę rolę określić, należy zorientować się, jakiego rodzaju zadania ma w tym względzie szkoła do spełnienia. Warto zatem wiedzieć jaki poziom moralności społecznej reprezentuje młodzież rozpoczynająca naukę w gimnazjum oraz znać jej poziom, wtedy, gdy opuszcza ona gimnazjum. Konieczne jest też wskazanie czynników; wspomagających bądź utrudniających rozwój moralny uczniów. Pomiar tej ważnej kompetencji moralnej „na wejściu i przy wyjściu” pozwoli na systematyczną ocenę działań szkoły na rzecz jej kształcenia.

W badaniach, jako narzędzie pomiaru, wykorzystany został jeden z testów skali APIS-P, a mianowicie test Zachowania. Skala APIS-P jest skalą inteligencji skryzalizowanej, zaś test Zachowania dotyczy zdolności społecznych jednostki. Autorzy definiują zdolności społeczne jako „zdolności warunkujące, z jednej strony, rozumienie ludzkich zachowań i relacji interpersonalnych, z drugiej zaś – planowanie skutecznych sposobów oddziaływania na ludzi i na przebieg sytuacji społecznych.”¹¹ Wykorzystany w badaniu test składa się z piętnastu pytań, na które trzeba odpowiedzieć wybierając jedną z pięciu podanych odpowiedzi do każdego pytania. Odpowiedzi zawierają różnego rodzaju uzasadnienia zachowań w określonych sytuacjach. Odpowiadający wskazuje zatem racje, dla których należy przestrzegać pewnych reguł w kontaktach z innymi ludźmi. Za poprawną odpowiedź, uznano taką, która dowodzi świadomości konsekwencji jakie może dane zachowanie przynieść drugiemu człowiekowi. Trafne rozumienie normy to wyczucie, by nie szkodzić drugiemu. Zdaniem autorów ogólny wynik uzyskany przez młodego człowieka w teście mówi o poziomie wykształcenia się jego wyczucia moralnego, by swoim zachowaniem nie szkodzić drugiemu, o poziomie jego wrażliwości moralnej. Inne możliwe do wyboru odpowiedzi sugerują jako konsekwencje danego zachowania albo złamanie ogólnie przyjętych obyczajów i/lub przepisów albo narażenie się na karę lub poniesienie innej szkody.

O ile w przypadku uznanej za trafną w teście Zachowania skali APIS odpowiedzi można powiedzieć, że uczeń kieruje się w jej wyborze kompetencją, którą możemy określić jako wrażliwość moralną, to w przypadku wyboru innych odpowiedzi motywuje go obawa przed karą lub szkodą albo złamaniem obowiązujących przepisów lub zwyczajów. Młody człowiek mógł zatem jako właściwe dla określonej w pytaniu sytuacji wskazać albo uzasadnienie moralne albo konformistyczne albo obronne. Stwarzało to możliwość budowy poza skumulowaną miarą wrażliwości moralnej, sugerowaną przez autorów skali APIS, podobnej miary dla uzasadnień konformistycznych oraz obronnych.

¹¹ Matczak, A. Jaworowska, T. Szustrowa, A. Ciechanowicz Bateria Testów APIS. Podręcznik, PTP PTP, W-wa 1995 s.10, Autorzy dopuszczają analizę poszczególnych podskal obok analizy rezultatów badania jako zbiorczego wyniku ogólnego, zalecając ostrożność w interpretacjach .

Do zastosowania testu Zachowania przekonywało również to, że zawarte w nim sformułowania odnosiły się do sytuacji społecznych dostępnych doświadczeniu młodych ludzi uczących się w gimnazjum. Trzy z nich dotyczyły sytuacji szkolnych, sześć - relacji związanych z prywatnością i dobrami osobistymi innych osób, następne sześć – sytuacji bardziej „publicznych”, zinstytucjonalizowanych w większym lub mniejszym stopniu.

Tabela 31 prezentuje surowe wyniki, obejmujące odsetki odpowiedzi na każde z 15 pytań testu, jakie udzielili uczniowie w objętych badaniem gimnazjach. Umieszczone zostały wszystkie możliwości odpowiedzi na poszczególne pytania testu, a wskaźniki wrażliwości moralnej zaznaczone są grubszą czcionką.

Tabela 31 Surowe wyniki testu Zachowania -APIS w objętych badaniem gimnazjach. (gimnazjum M-N=384, gimnazjum W-N=311, w procentach)

Test Zachowania	Gimnazjum M (miejskie)	Gimnazjum W (wiejskie)
Dlaczego powinno się odrabiać lekcje?		
1. żeby mieć dobre stopnie	21	26
2. żeby czuć się w porządku	6	6
3. żeby nie bać się szkoły	5	4
4. żeby nie wysłuchiwać uwag rodziców na swój temat	6	7
5. żeby więcej wiedzieć i rozumieć	61	56
Dlaczego nie należy wyśmiewać się z cudzego wyglądu?		
1. bo nikt nie lubi, żeby się z niego wyśmiewać	17	15
2. bo można się narazić	5	4
3. bo można tym sprawić przykrość drugiej osobie	56	55
4. bo to nieładnie	5	4
5. bo nie powinno się wyśmiewać z innych	16	22
Dlaczego nie należy czytać cudzych listów?		
1. bo to niedelikatnie	3	4
2. bo cudze listy nie są adresowane do nas	13	14
3. bo ciekawość to „pierwszy stopień do piekła”	9	12
4. bo byłoby głupio, gdyby się to wydało	4	4
5. bo to narusza prywatność drugiego człowieka	69	67
Dlaczego należy zawiadomić rodziców, jeśli impreza towarzyska trwa dłużej, niż to było planowane?		
1. żeby nie stracić ich zaufania	19	19
2. żeby być w porządku	4	6
3. bo na drugi raz mogą w ogóle zabronić udziału w imprezie	13	15
4. żeby uniknąć awantur	6	8
5. żeby się niepotrzebnie nie niepokoiili	57	52
Dlaczego nie należy na polu namiotowym nastawiać głośno radia albo magnetofonu?		
1. bo taki jest regulamin	13	11
2. bo to może przeszkadzać innym	53	54
3. bo nie słyszy się wtedy odgłosów przyrody	4	4
4. bo to brak kultury	14	15
5. bo po co wysłuchiwać uwag na temat złego wychowania	16	16

<p>Dlaczego powinno się wstać, gdy do klasy wchodzi nauczyciel?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo tak nakazuje dobre wychowanie 2. bo można się narazić na przykre uwagi 3. bo to jest forma okazania szacunku 4. bo tego wymaga regulamin szkolny 5. bo taki jest zwyczaj 	<p>35 4 42 4 13</p>	<p>39 7 37 3 14</p>
<p>Dlaczego nie należy „pożyczać” sobie cudzych rzeczy bez pytania?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo to rodzaj przywłaszczenia cudzej własności 2. bo można niechcący coś zniszczyć 3. bo każdy powinien używać swoich rzeczy 4. bo można narazić się właścicielowi 5. bo właścicielowi może to być potrzebne w tym samym czasie 	<p>63 8 9 8 13</p>	<p>56 12 9 7 16</p>
<p>Dlaczego powinno się kasować bilet w tramwaju lub autobusie?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo głupio być przyłapanym przez konduktora 2. bo nie można jeździć na gapę 3. bo mandat kosztuje więcej niż bilet 4. bo to opłata za usługę, z której się korzysta 5. Bo tego wymagają przepisy 	<p>16 8 37 19 19</p>	<p>14 15 22 25 24</p>
<p>Dlaczego należy ustępować miejsca w autobusie osobom z dziećmi na ręku?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo można usłyszeć przykre uwagi na swój temat 2. bo małe dzieci bywają nieznośne 3. bo tak nakazuje dobre wychowanie 4. bo trudno jest stać trzymając dziecko na ręku 5. bo tego wymagają przepisy 	<p>5 4 50 36 4</p>	<p>4 3 48 41 4</p>
<p>Dlaczego, jeśli się coś nabroiło, należy się do tego przyznać?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. żeby potem nie mieć gorszych kłopotów 2. bo kara jest wówczas łagodniejsza 3. aby nie obciążono winą kogoś innego 4. bo i tak nie da się tego ukryć 5. bo tak nakazuje przyzwoitość 	<p>26 13 21 20 19</p>	<p>24 13 32 15 15</p>
<p>Dlaczego nie należy rysować ani pisać na ścianach domów?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo człowiek kulturalny tego nie robi 2. bo od tego jest papier 3. bo to jest przejaw bezmyślności 4. bo to niszczenie czyjejs własności 5. bo można zostać przyłapanym 	<p>24 20 9 32 15</p>	<p>26 15 7 42 9</p>
<p>Dlaczego nie należy stroić się do szkoły?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo w szkole powinno się być ubranym zwyczajnie 2. bo to może sprawić przykrość tym, których nie stać na drogie ubranie 3. bo w szkole łatwo zniszczyć ubranie 4. bo można się narazić na uszczypliwe uwagi 5. bo to w złym stylu 	<p>41 19 16 14 7</p>	<p>53 17 9 11 9</p>
<p>Dlaczego nie należy przedrzeźniać innych?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. bo to mało zabawne 2. bo można oberwać 3. bo to zabawa cudzym kosztem 4. bo nie należy robić z siebie pajaca 5. bo to źle świadczy o wychowaniu człowieka 	<p>10 11 30 6 41</p>	<p>12 15 22 8 43</p>

Dlaczego, jeśli ktoś nas prosi o dochowanie tajemnicy, nie należy jej nikomu zdradzać?		
1. bo można wyrządzić w ten sposób krzywdę	31	27
2. bo można stracić przyjaźń tej osoby	36	38
3. bo każdy ma prawo mieć tajemnice	16	19
4. bo nieładnie jest plotkować	4	7
5. bo to niehonorowo	11	8
Dlaczego należy dotrzymywać obietnic?		
1. by nie stracić zaufania innych	48	48
2. bo nikt nie lubi być „wystawiany do wiatru”	9	15
3. bo sprawia się zawód temu, komu coś obiecaliśmy	22	19
4. bo nie należy robić „z gęby cholewy”	6	5
5. bo tak nakazuje uczciwość	14	12

Zrozumienie i wybór uzasadnienia preferowanego zachowania wśród wskazanych w teście możliwości reakcji na daną sytuację okazał się zadaniem trudnym dla uczniów obu badanych gimnazjów. Nad uzasadnieniami wskazującymi na wrażliwość moralną ucznia często dominowały uzasadnienia wskazujące na konformizm – a więc podporządkowanie obowiązującej konwencji lub przepisowi albo na mechanizm obronny – obawę przed karą lub poniesieniem szkody. Zważywszy, że sytuacje opisywane w pytaniach były sytuacjami prostymi, dostępnymi w większości przypadków doświadczeniu uczniów lub ich rówieśników, uzyskane wyniki dowodzą deficytów socjalizacyjnych w zakresie wychowania moralnego, słabego wspierania rozwoju wrażliwości moralnej jako ważnej kompetencji w regulowaniu stosunków między ludźmi. Wygląda na to, że w tej grupie wiekowej silnymi regulatorami zachowań społecznych i ich uzasadnień są obawa przed karą i konformizm. Pokazują to wyraźnie wyniki uzyskane w odniesieniu do wskaźników skumulowanych poszczególnych rodzajów uzasadnień, które prezentuje tabela 32.

Tabela 32 Średnie i odchylenia standardowe dla testów określających wrażliwość moralną, konformizm i strategię obronną w uzasadnieniach wybieranych przez uczniów w badanych gimnazjach. (gimnazjum M-N=384, gimnazjum W-N=311)

Rodzaj uzasadnienia wyboru zachowania w określonych sytuacjach w poszczególnych klasach gimnazjum	Gimnazjum M (miejskie)		Gimnazjum W (wiejskie)	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Wrażliwość moralna – aby nie szkodzić drugiemu				
Ogółem	3,37*	1,63	3,14**	1,55
Klasy I	3,11	1,62	2,96	1,53
Klasy II	3,33	1,57	3,21	1,60
Klasy III	3,61	1,64	3,26	1,51
Konformizm - w zgodzie z obyczajem lub przepisami				

Ogółem	5,10**	2,23	5,67*	2,28
Klasy I	4,89	2,46	5,52	2,28
Klasy II	4,85	2,23	5,30	2,46
Klasy III	5,41	2,02	6,20	1,99
Strategia obronna – w obawie przed karą lub stratą				
Ogółem	3,73**	2,27	6,14*	2,46
Klasy I	3,88	2,51	6,48	2,70
Klasy II	3,99	2,13	6,37	2,51
Klasy III	3,42	2,14	5,52	1,99

* różnice między klasami istotne statystycznie – test Studenta

** różnice między klasami nieistotne statystycznie – test Studenta

Analiza zaprezentowanych wyżej wyników nasuwa kilka ważnych spostrzeżeń. Pierwszy to taki, że wśród uzasadnień zachowań wybranych przez uczniów jako ich zdaniem najlepsze w kilkunastu sytuacjach społecznych, uzasadnienia bazujące na wrażliwości moralnej – aby nie szkodzić drugiemu – są rzadsze niż uzasadnienia odwołujące się do konformizmu i strategii obrony własnych interesów.

Drugie spostrzeżenie dotyczy widocznej dynamiki uzasadnień zależnej od wieku ucznia. Pozytywną tendencją jest ta, że z dorastaniem (przechodzeniem do klas starszych gimnazjum) tracą atrakcyjność uzasadnienia obronne, zyskują uzasadnienia konwencjonalne, ale także i moralne. Jednocześnie widać ujednocianie się z wiekiem opinii w tym względzie, co może świadczyć o postępach krystalizacji norm moralnych i społecznych regulujących zachowania w środowisku młodzieży. Otwartym pytaniem pozostaje pytanie, o to, czy poza kierunkiem satysfakcjonująca jest siła obu tendencji i jaka ma być rola szkoły w ich modelowaniu.

Następny wniosek, dotyczy konstatacji widocznych różnic w rodzajach i sile uzasadnień, charakterystycznych dla dwóch zbadanych gimnazjów. W oparciu o posiadane dane trudno jest kategorycznie rozstrzygnąć, które z atrybutów sytuacji szkolnej, zróżnicowanej przecież w przypadku obu badanych gimnazjów przesądzą o widocznych różnicach. W przypadku gimnazjum W, wyniki wydają się być pochodną zarówno wzorów socjalizacji rodzinnej jak i strategii wychowawczej szkoły. Zaobserwowany wśród uczniów relatywnie wysoki poziom uzasadnień obronnych może być efektem tradycyjnych metod wychowawczych, surowiej dyscyplinujących wychowanka a właściwych środowisku wiejskiemu, w którym gimnazjum W pracuje. Jednocześnie znaczący ich spadek tego rodzaju uzasadnień, gdy porównamy wybory uczniów klas I i III w tej szkole może świadczyć o

skutecznym ich przepracowywaniu w praktyce szkolnej. Zagadnienie wymaga jednak dalszych badań.

6.2. Przeciw tolerancji dla zła

Z reguły badaczy interesuje zasięg występowania zachowań nagannych w szkole. W badaniu ogólnopolskim pytano o to, jak często uczniowie obserwują takie zachowania wśród kolegów z klasy. O wartości tego rodzaju wskaźnikowania przesądza nie tylko przekonanie o prawdziwości powiedzenia, że od jednego zgniłego jabłka może się zepsuć cała ich skrzynka, ale i wyniki przeprowadzonych analiz korelacyjnych. Ważnym ustaleniem i wskazówką dla wychowawców jest określenie jak powszechne jest dane zachowanie naganne w szkole. Odrębnym i nie mniej ważnym problemem z punktu widzenia prowadzonej w gimnazjum pracy wychowawczej jest poziom akceptacji dla obserwowanych zachowań nagannych. Formy i instrumenty pracy wychowawczej powinny być zróżnicowane w zależności od tego, z jakiego rodzaju sytuacją mamy do czynienia w szkole. Sytuacje szczególnie trudne wychowawczo to takie, w których zachowania naganne występują w społeczności uczniowskiej często i są albo akceptowane przez większość uczniów albo wykazują oni obojętność wobec nich. Strategia wychowawcza wobec zachowań nagannych w szkole powinna polegać nie tylko na ich dyscyplinowaniu, ale także na wypracowywaniu aktywnej, nieakceptującej, a więc moralnej postawy uczniów do takich zachowań. Zakłada to coś więcej niż uświadomienie uczniom kar i rozmaitych innych konsekwencji związanych z określonymi zachowaniami nagannymi w szkole, zakłada wprowadzenie w alternatywne, pozytywne wzorce – przykładowo - zdrowy styl życia czy przedsiębiorczość. Zakłada to przede wszystkim zróżnicowane oddziaływanie uczniów: inne na tych, którzy zachowują się nagannie, inne na tych, którzy takich kolegów akceptują lub dla których są oni obojętni, oraz wreszcie jeszcze inne na tych, którzy nie akceptują zachowań nagannych. O tych ostatnich bowiem należy też dbać, zabiegać tak, by ich nie tracić a pozyskiwać na stałe.

W obu badanych gimnazjach obraz występujących zachowań nagannych nie odbiega od obrazu uzyskanego w badaniach ogólnopolskich, jeśli chodzi o ogólne tendencje. Powszechnie obserwowane są zachowania kolegów świadczące o ich niskim morale pracy w szkole, to samo dotyczy przemocy rówieśniczej oraz takich używek jak papierosy i alkohol. Rzadziej, ale czy zadawalająco rzadko, uczniowie gimnazjum narażani są na obserwację groźnych wykroczeń ze strony swoich kolegów takich jak wymuszenia, kradzieże, branie i rozprowadzanie narkotyków. W obu dobranych celowo do badania gimnazjach, zwracają

natomiast uwagę wyższe, niż te odnotowane w badaniu ogólnopolskim, odsetki uczniów sygnalizujących, że spotkali się z większością z wymienionych zachowań naganych u kolegów ze swojej klasy. Trzeba zaznaczyć, że oba gimnazja dobrane zostały do badania ze względu na szczególnie trudne środowiska socjalizacyjne i występujące w związku z tym nasilone problemy wychowawcze.

Tabela 33 prezentuje dokładne dane na ten temat, będące zapisem skali problemów wychowawczych, z jakimi musi sobie radzić część gimnazjów, na tle uśrednionego ich obrazu w skali całego kraju.

Tabela 33 Odsetki uczniów, którzy nie dostrzegają zachowań naganych wśród kolegów z klasy (w ogólnopolskiej próbie gimnazjów, w gimnazjum M i w gimnazjum W)

Rodzaj zachowania nagannego:	Ogólnopolska próba gimnazjów N=1299	Gimnazjum M N=384	Gimnazjum W N=311
Morale pracy w szkole ucznia			
Nie odrabianie pracy domowej	1	2	3
Spóźnianie się na lekcje	1	1	3
Wagarowanie	10	1	5
Agresja wobec szkoły			
Złośliwe przeszkadzanie w lekcji	7	2	3
Ordynarne odnoszenie się do nauczyciela	27	6	12
Niszczanie sprzętów szkolnych	32	7	9
Przemoc rówieśnicza			
Bicie kolegów	20	8	8
Prześladowanie, poniżanie kolegów	32	12	15
Wymuszanie pieniędzy i rzeczy od kolegów	57	23	27
Używanie substancji psychoaktywnych			
Palenie papierosów	12	3	8
Picie alkoholu	22	11	8
Próbowanie narkotyków	47	19	37
Zachowania karalne przez prawo			
Przywłaszczanie sobie cudzych rzeczy, kradzieże	47	20	19
Rozprowadzanie narkotyków	58	29	47

Zaprezentowane wyniki potwierdzają istnienie silnych różnicowań w warunkach pracy wychowawczej, jaką prowadzą polskie gimnazja. Zebrane dane służą raczej charakterystyce sytuacji wychowawczej niż ocenie skuteczności działań wychowawczych szkoły. W oparciu o tak ogólny obraz nie warto wyrokować, że gimnazja nie radzą sobie z problemami wychowawczymi, lecz raczej uświadomić sobie z jakiego rodzaju sytuacjami muszą sobie radzić w szkolnej, codziennej praktyce.

Uzupełnijmy dotychczasowy obraz postrzeganych przez uczniów zachowań naganych w szkole o osobisty stosunek uczniów do nich. Wcześniej wspomniano już, iż sytuacje szczególnie trudne wychowawczo to takie, w których zachowania naganne występują w społeczności uczniowskiej często oraz gdy są one albo akceptowane przez większość uczniów albo gdy wykazują oni obojętność wobec nich. Dodatkowych, ważnych informacji na ten temat dostarczyło nam pytanie o stosunek uczniów do zachowań naganych obserwowanych u kolegów w klasie. W stosunku do każdego zachowania, o które pytano, uczniowie mieli do wyboru trzy postawy: akceptację, obojętność i brak akceptacji. W pytaniu proszono o wskazanie jednej jako własnej. Tabela 34 prezentuje uzyskane wyniki w dwóch celowo dobranych dla celów badania gimnazjach.

Tabela 34 Stosunek uczniów do obserwowanych zachowań naganych kolegów z klasy (w gimnazjum M i gimnazjum W, procentowanie w wierszach do liczby uczniów postrzegających niżej wymienione zachowania u kolegów w klasie)

Rodzaj zachowania nagannego:	Stosunek do obserwowanych zachowań kolegów:					
	Akceptacja		Obojętność		Brak akceptacji	
	M*	W**	M	W	M	W
Nie odrabianie pracy domowej	17	15	59	47	24	38
Spóźnianie się na lekcje	23	22	60	54	17	24
Wagarowanie	18	20	60	47	21	33
Złośliwe przeszkadzanie w lekcji	12	16	21	19	67	65
Ordynarne odnoszenie się do nauczyciela	11	12	25	27	64	61
Niszczanie sprzętów szkolnych	10	11	19	19	70	70
Bicie kolegów	9	12	19	20	72	68
Prześladowanie, poniżanie kolegów	10	10	16	16	74	74
Wymuszanie pieniędzy i rzeczy od kolegów	10	9	14	10	76	80
Palenie papierosów	22	17	44	40	34	43
Picie alkoholu	16	17	44	38	40	44

Próbowanie narkotyków	11	11	37	25	52	64
Przywłaszczanie sobie cudzych rzeczy, kradzieże	8	10	14	11	78	79
Rozprowadzanie narkotyków	9	10	22	17	69	73

* gimnazjum M (miejskie) (N=384)

** gimnazjum W (wiejskie) (N=311)

Analiza rozkładów postaw prezentowanych przez uczniów wobec zachowań nagannych prowadzi do ważkich spostrzeżeń:

- 1) Najsilniejszą i powszechną repulsję obserwujemy u uczniów obu gimnazjów w przypadku aktów przywłaszczania sobie cudzych rzeczy przez kolegów.
- 2) Zdecydowana większość uczniów w obu gimnazjach nie akceptuje rozprowadzania narkotyków przez kolegów, ale już próbowanie narkotyków jest znacząco rzadziej nieakceptowane, choć ciągle mamy jeszcze w tym wypadku większość wśród tak odpowiadających.
- 3) Wobec agresji rówieśniczej, ale i tej skierowanej na nauczycieli czy wyposażenie szkoły większość uczniów jest nastawiona negatywnie. Nie akceptuje tego rodzaju zachowań.
- 4) Natomiast w przypadku zachowań kolegów określających ich morale pracy w szkole oraz ich stosunek do takich używek jak papierosy i alkohol, widzimy dezaprobatę u zdecydowanej mniejszości uczniów obu gimnazjów. Dominującą postawą jest tu obojętność wobec obserwowanych tego rodzaju zachowań kolegów. Obojętność, która w praktyce jest „cichą” ich akceptacją.
- 5) Na koniec warto się przyjrzeć poziomowi akceptacji przez uczniów rozmaitych zachowań nagannych. Jest on względnie niski, ale w każdym wypadku zadawalająco niski? Czy młodzieży rzeczywiście nie grozi tolerancja dla zła w takiej postaci jak obserwowane w szkole zachowania naganne. W obu badanych gimnazjach najwyższy poziom akceptacji obserwujemy w przypadku takich zachowań jak nie odrabianie prac domowych, spóźnianie się na lekcje, wagarowanie. Akceptuje je blisko co piąty z badanych uczniów w obu gimnazjach. Podobna sytuacja jest w przypadku akceptacji dla palących i pijących kolegów.
- 6) Wreszcie ostatnie zagadnienie, które warto poruszyć, a mianowicie wpływów szerszego środowiska społecznego na postawy uczniów wobec zachowań nagannych. Są one widoczne z wyników badań przeprowadzonych w dwóch zróżnicowanych środowiskowo gimnazjach. Uczniowie z gimnazjum M (miejskiego) są częściej niż uczniowie z gimnazjum W (wiejskiego) obojętni i rzadziej nieakceptujący wobec zaniedbań kolegów

względem standardów pracy szkolnej oraz palenia przez nich papierosów czy picia alkoholu. Środowisko wielkiego miasta, rejon „złej dzielnicy”, w której pracuje gimnazjum M sprawia, że łatwo następuje tu erozja młodych charakterów, o które niezwykle aktywnie i ambitnie walczy dyrekcja i kadra szkoły.

To, jak wyglądają interesujące nas postawy w poszczególnych rocznikach uczących się w gimnazjum, czy istnieją różnice w postawach pierwszoklasistów a trzecioklasistów, pokazuje analiza średnich poszczególnych klas na skumulowanych indeksach: dezaprobaty dla zaniedbań morale pracy szkolnej, dla agresji rówieśniczej i wobec szkoły oraz dla używania substancji psychoaktywnych. Szczegółowe wyniki prezentuje tabela 35

Tabela 35 Średnie i odchylenia standardowe dla indeksów określających poziom dezaprobaty uczniów wobec zachowań nagannych kolegów w badanych gimnazjach. (gimnazjum M-N=384, gimnazjum W-N=311)

Poziom dezaprobaty dla zachowań na określonym indeksie w poszczególnych klasach gimnazjum	Gimnazjum M (miejskie)		Gimnazjum W (wiejskie)	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Indeks dezaprobaty dla zaniedbań w pracy szkolnej ucznia				
Ogółem	0,60*	0,98	0,91*	1,08
Klasy I	0,92	1,18	0,95	1,19
Klasy II	0,64	0,94	1,15	1,10
Klasy III	0,33	0,73	0,61	0,85
Indeks dezaprobaty dla agresji wobec szkoły				
Ogółem	1,85**	1,2	1,77**	1,17
Klasy I	1,81	1,25	1,76	1,17
Klasy II	2,00	1,14	1,86	1,20
Klasy III	1,77	1,23	1,69	1,14
Indeks dezaprobaty dla agresji rówieśniczej				
Ogółem	1,84**	1,26	1,80**	1,21
Klasy I	1,78	1,30	1,78	1,21
Klasy II	1,94	1,21	1,83	1,18
Klasy III	1,81	1,28	1,79	1,25
Indeks dezaprobaty dla używania substancji psychoaktywnych				
Ogółem	1,07**	1,26	1,19**	1,18
Klasy I	1,30	1,33	1,11	1,21
Klasy II	1,25	1,31	1,28	1,19
Klasy III	0,76	1,09	1,18	1,14

- * różnice między klasami istotne statystycznie – test Studenta
- ** różnice między klasami nieistotne statystycznie – test Studenta

Każdy z indeksów przyjmuje wartości w przedziale od 0 do 3. Jak widać i ten typ analizy potwierdza wcześniejsze spostrzeżenia. Zwracają uwagę wysokie wartości odchylenia standardowego, co świadczy o silnej niejednorodności zbiorowości uczniowskich poszczególnych roczników, ze względu na badane cechy. Indeksy pokazują relatywnie wysoki poziom repulsji wobec różnych form agresji oraz relatywnie niski poziom dezaprobaty dla kolegów lekceważących wymogi pracy w szkole oraz mających kontakt z różnego rodzaju substancjami psychoaktywnymi. Większość analiz nie pokazuje istotnych różnic między uczniami klas pierwszych, drugich i trzecich. W przypadku zachowań nagannych w sferze morale pracy szkolnej widoczne jest, w obu objętych badaniem gimnazjach, istotne zmniejszenie się dezaprobaty wobec nich wśród uczniów klas najstarszych. Nie jest to zjawisko pozytywne. Można powiedzieć, że trzecie klasy opuszczają gimnazjum z większą tolerancją dla nierzetelnej pracy niż ta, którą mają ich koledzy z klas pierwszych.

Warto bliżej przedstawić obraz uczniowskich postaw wobec próbowania narkotyków i ich rozprowadzania przez szkolnych kolegów oraz okoliczności, które wpływają na te postawy. Oba gimnazja okazały się wyraźnie zróżnicowane pod tym względem. Gimnazjum M (miejskie) jest przykładem szkoły, która zмага się od chwili swego powstania, by nie stać się stałym segmentem narkotykowego rynku. Dyrekcja i kadra nie ukrywa istniejącego zagrożenia w tym względzie, podejmując rozliczne działania, korzystając ze stałego wsparcia policji i straży miejskiej. Gimnazjum W (wiejskie) jest szkołą, która jeszcze problem z narkotykami ma przed, a nie za, swoim progiem. Uczeń gimnazjum W ma blisko dwa razy mniejsze szanse niż uczeń gimnazjum M spotkać w klasie kolegę próbującego narkotyki lub je rozprowadzającego. Dla ucznia gimnazjum W prawdopodobieństwo otrzymania propozycji zakupu narkotyków jest takie samo na poziomie wszystkich uczących się tu roczników. Dla ucznia gimnazjum M wzrasta ono znacząco w klasach starszych. W gimnazjum W, im starsza klasa tym znacząco jest więcej uczniów, którzy nie akceptują kolegów próbujących narkotyki lub je rozprowadzających. W gimnazjum M obserwujemy znaczącą tendencję odwrotną. Jak ta zróżnicowana sytuacja wpływa na doświadczenia uczniów jeśli chodzi o dostępność narkotyków oraz tolerancję dla ich obecności w środowisku uczniowskim?

W gimnazjum W 86% uczniów nigdy nie zetknęło się z propozycją kupna narkotyków, podczas, gdy w gimnazjum M, znacznie mniej, bo 64% nie miało kontaktu z dealerem. Każdy rynek szuka klienta, w tym jednak wypadku okazuje się, że akceptacja bądź nie kontaktu kolegów z narkotykami jest tym czynnikiem, który znacząco wpływa na

częstość odbieranych propozycji zakupu narkotyków. Silne zależności widoczne są w obu gimnazjach, bez względu na różną w nich skalę obecności problemu narkotyków.

Dokładne dane na ten temat prezentuje tabela 36.

Tabela 36 Stosunek do brania narkotyków przez kolegów a propozycje zakupu narkotyków w gimnazjum M i gimnazjum W (procentowanie w kolumnach)

Czy kiedykolwiek proponowano Ci kupno narkotyków?	Gimnazjum M*				Gimnazjum W*			
	Stosunek do brania narkotyków przez kolegów							
	Akceptacja	Obojętność	Brak akceptacji	Nie mam takich kolegów	Akceptacja	Obojętność	Brak akceptacji	Nie ma takich kolegów
Tak, często	59	14	7	3	24	4	1	1
Tak, kilka razy	18	28	6	6	19	2	1	1
Tak, raz	12	7	8	1	10	6	6	4
Nie, nigdy	9	51	77	87	38	81	91	93
Brak danych	2	0	2	3	9	6	1	1

* zależność istotna statystycznie $p < 0.000$

Podobne zależności uzyskano analizując skumulowany indeks stosunku do kolegów używających nie tylko narkotyków, ale palących papierosy i pijących alkohol. Dowodzą one, że bez względu na stopień powszechności kontaktu z kolegami używającymi substancji psychoaktywnych znaczącą rolę w podleganiu naciskom rynku narkotykowego odgrywiają postawy uczniów określające ich tolerancję na tego rodzaju zachowania kolegów. Brak akceptacji dla picia alkoholu, palenia papierosów i brania narkotyków przez kolegów skutecznie chroni młodego człowieka przed zakusami ze strony dealerów. Należy zatem tego rodzaju postawy wspierać i pielęgnować w środowisku szkoły.

Wyniki analiz pokazują, że strategia wychowawcza realizowana w szkole powinna być wieloaspektowa, musi polegać z jednej strony na konsekwentnym dyscyplinowaniu zachowań nagannych u uczniów, z drugiej strony na wspieraniu i utrwalaniu ich aktywnej, moralnej postawy wobec takich zachowań. Zakłada coś więcej niż tylko chronienie przed dostępem do złych doświadczeń, niż uświadomienie uczniom kar i rozmaitych innych konsekwencji związanych z określonymi zachowaniami nagannymi, musi zakładać wspieranie alternatywnych, pozytywnych wzorców działania młodzieży – przykładowo takich jak zdrowy styl życia czy przedsiębiorczość, kreatywność, walka z tym, co złe w otaczającej ją rzeczywistości. Zakłada również zróżnicowane oddziaływanie uczniów ze względu na

występujące wśród nich zróżnicowanie postaw: inne na tych, którzy zachowują się naganie, inne na tych, którzy takich kolegów akceptują lub którzy przechodzą obok nich obojętni, oraz wreszcie jeszcze inne na tych, którzy nie akceptują zachowań naganych. O tych ostatnich bowiem należy też dbać, zabiegać tak, by ich nie tracić a pozyskiwać na stałe.

7. Wnioski

Prowadzone od roku 1999 badanie monitorujące reformę systemu oświaty jest badaniem szczególnym – badaniem instytucji w budowie - taką ciągle jest jeszcze gimnazjum. W odniesieniu do pracy wychowawczej jest to badanie ważne, gdyż pozwala na dynamiczny ogląd zmieniających się sytuacji wychowawczych w gimnazjach oraz konkretnych działań nauczycieli, jak i postaw uczniów. Sytuacja wychowawcza w gimnazjach zmieniła się w okresie 1999 – 2001 radykalnie. Trzeba zaznaczyć, że gimnazjum, w każdym roku dotychczasowej pracy adresowało ją do innej w składzie społeczności szkolnej. W pierwszym roku była to społeczność pierwszoklasistów, w drugim roku działania po raz pierwszy zaczęły uczyć się drugie klasy, a w trzecim roku – trzecie. Warto zwrócić uwagę, że ta naturalna kolej rzeczy, a więc dochodzenie nowych uczniów oraz tworzenie kolejnych klas tworzyła z roku na rok nowe zadania i problemy wychowawcze. Zakres tego, co dzieje się po raz pierwszy w gimnazjum na razie nie uległ zawężeniu i trudno zatem w sposób kategoryczny interpretować poprawę lub pogorszenie stanu w jakimś aspekcie oddziaływań wychowawczych. Wpływ na rejestrowane rezultaty wychowawcze może mieć w większym stopniu, nowa sytuacja w szkole, jej odmienność od tej sprzed roku, niż styl oddziaływania na uczniów lub przyjęta w programie strategia wychowawcza. Istotną cezurę będzie stanowiło zakończenie okresu trzech pierwszych lat pracy, „wypuszczenie” pierwszych absolwentów, rozpoczęcie czwartego roku pracy w pełnej obsadzie. Wtedy będzie można przystąpić do zasadniczej oceny wypracowanych narzędzi i efektów pracy wychowawczej prowadzonej w gimnazjach.

W większości gimnazjów, dyrektorzy ocenili drugi rok pracy wychowawczej jako trudniejszy niż pierwszy. Ocena taka dominowała wyraźniej w gimnazjach prowadzonych na wsi niż w mieście. Dla większości dyrektorów (61%) przyczyną był naturalny wzrost liczby uczniów (wchodzące do gimnazjum kolejne jego klasy). Większość nauczycieli w drugim roku pracy gimnazjum deklarowała większe przeciążenie fizyczne i psychiczne związane z pracą wychowawczą. Warto przy tym podkreślić, że rezultaty pracy wychowawczej silniej wpływają na satysfakcję z pracy nauczycieli niż poprawa warunków pracy w szkole, którą odnotowali w porównaniu z pierwszym rokiem działalności gimnazjum. Uzyskanie jednak

zadawalających rezultatów pracy wychowawczej okazało się trudniejsze w drugim roku działalności szkoły niż jej wyposażenie np. w nowoczesny sprzęt czy dobre programy dydaktyczne.

Analizie poddano takie elementy organizacji pracy wychowawczej jak: program wychowawczy gimnazjum, oferta zajęć wychowawczo-informacyjnych oraz oferta zajęć pozalekcyjnych.

Zdecydowana większość dyrektorów (78%) jest przekonanych o użyteczności opracowywanych w szkole programów wychowawczych. Dyrektorzy gimnazjów wiejskich podpisują się w 90% pod takim poglądem, dyrektorzy gimnazjów miejskich w 65%. W większości gimnazjów (65%) wprowadzono zmiany do programów wychowawczych, wymusiła je praktyka szkolna. Jedne z tych uzupełnień wynikają z naturalnego toku rozwoju społeczności gimnazjalnej, powstawania nowych oddziałów, dochodzenia nowych przedmiotów. Inne wymusza potrzeba konkretyzowania wcześniej zbyt ogólnie zapisanych zadań wychowawczych. A zatem, opracowane programy wychowawcze nie zostały wrzucone na dno szuflad dyrektorskich biur, w większości gimnazjów stając się użytecznym instrumentem organizacji pracy wychowawczej i komunikacji z uczniami i ich rodzicami.

W gimnazjach powszechnie prowadzi się zajęcia wychowawczo-edukacyjne, zorientowane na profilaktykę substancji psychoaktywnych, przeciwdziałania przemocy i agresji, rozwijanie przedsiębiorczości, edukację obywatelską, preorientację zawodową oraz integrację uczniów. Ich obecność jest wskaźnikiem modernizacji oferty dydaktycznej jaką posiada gimnazjum w swojej pracy wychowawczej. Odróżniają się one od tradycyjnej szkolnej dydaktyki szerokim wykorzystaniem metod aktywnych oraz metod pracy zespołowej. Inną ich cechą charakterystyczną jest również to, że zorientowane są nie tylko na przekazie wiedzy, informacji, lecz na rozwijaniu u ucznia określonych umiejętności, odniesionych nie tylko do cech jego intelektu lecz do postaw, emocji, wartościowań. Większość programów, które wyżej wymieniono jest obecna w ofercie większości gimnazjów. Ważnym wynikiem jest ten mówiący o braku istotnych różnic pod tym względem pomiędzy gimnazjami miejskimi i wiejskimi. Dane pokazują pozytywne zjawisko, a mianowicie dynamikę „dozbrajania się” w tego typu programy gimnazjów wiejskich.

Wszystko to świadczy o tym, że gimnazja, ten nowy szczebel w systemie polskiej oświaty, to instytucje pod względem organizacyjnym „inteligentne”, tzn. skutecznie adaptujące się do potrzeb i zadań, jakie mają wypełnić. Wyżej prezentowane dane wskazują na to, że ten typ szkoły ma szansę ujednolicić doświadczenie edukacyjne uczniów – oferując

jednakową i atrakcyjną ofertę zajęć wspomagające przygotowanie młodego człowieka do dorosłego życia i zrozumienia problemów człowieka we współczesnym.

W drugim roku działalności wszystkie gimnazja oferowały swoim uczniom zajęcia pozalekcyjne. W zdecydowanej większości gimnazjów dominowała tradycyjna struktura zajęć pozalekcyjnych. Składały się na nią szkolne koła zainteresowań, zajęcia sportowe i artystyczne. Mniej niż połowa gimnazjów oferowała swoim uczniom dodatkowe zajęcia językowe, ale ich liczba wzrosła (jest więcej takich szkół w roku szkolnym 2001/2002 niż w poprzednim roku szkolnym). Co ważniejsze, gimnazja wiejskie nie różnią się obecnie w tym względzie od miejskich.

Niektóre ze szkolnych zasobów, takie jak: boisko, basen lub pracownię internetową można udostępniać uczniom nie koniecznie w formie zorganizowanych merytorycznie zajęć. Większość gimnazjów otwiera w ten sposób swoje podwoje dla uczniów i jak dane wskazują z roku na rok jest takich szkół więcej. W „niezorganizowanym” udostępnianiu uczniom tego rodzaju zasobów szkolnych przodują gimnazja wiejskie. Gimnazjum na wsi wydaje się być szkołą otwartą dla uczniów również poza czasem lekcyjnym bardziej niż gimnazjum w mieście. To ważna zaleta gimnazjum wiejskiego.

Na klimat wychowawczy w szkole wpływa wiele czynników. W opracowaniu skoncentrowano się na kilku wybranych, a mianowicie, na podstawie wypowiedzi dyrektorów scharakteryzowano najważniejsze wychowawcze cele i priorytety, na podstawie wypowiedzi uczniów określono stosunek nauczycieli do uczniów oraz oszacowano aktywność uczniów w szkole oraz zakres występujących w szkole zachowań nagannych.

Wśród priorytetów wychowawczych, wymienionych przez dyrektorów gimnazjów, można wyróżnić trzy kategorie celów. Pierwsza odnosi się do różnych cech rozwoju osobowego ucznia, druga do stworzenia mu przyjaznego środowiska szkolnego i ochrony przed patologią różnego rodzaju, trzecia wreszcie dotyczy przygotowania go do wejścia w świat instytucji społecznych i kultury. Najczęściej wskazywanymi, jako najważniejsze, celami okazały się być:

1. Rozwój moralny, rozpoznawanie i przyswojenie uniwersalnych wartości moralnych (62% wypowiedzi)
2. Rozwój altruizmu, postaw i działań prospołecznych (51% wypowiedzi)
3. Rozwijanie aspiracji i zainteresowań edukacyjnych (35% wypowiedzi)
4. Rozwój podmiotowości, asertywności, samodzielności ucznia. (35% wypowiedzi)

Różnice jakie zaznaczyły się w priorytetach wychowawczych wskazywanych przez dyrektorów gimnazjów miejskich i wiejskich mogą świadczyć o różnicach w postrzeganiu

tego co dla młodzieży będzie ważniejsze. W gimnazjach miejskich częściej wymieniano przygotowanie do życia we współczesnym społeczeństwie i państwie (36% wobec 15% w gimnazjach wiejskich). Z perspektywy środowiska miejskiego, nasyconego wielością różnorodnych instytucji, istotnym celem stają się kompetencje obywatelskie i organizacyjne. Z kolei, w gimnazjach wiejskich, więcej dyrektorów mówiło o rozwoju podmiotowości, asertywności i samodzielności ucznia jako priorytetach wychowawczych (40% wobec 29% dyrektorów gimnazjów miejskich). Z ich perspektywy, ważne jest przewyciężenie socjalizacyjnych deficytów, tak by ich młodzi wychowankowie chcieli i umieli chcieć, a nie ugrzęźli w pułapce społecznego wzoru „wyuczonyj bezradności”. Zaobserwowane różnice dobrze świadczą o programach wychowawczych gimnazjów, okazują się one wrażliwe na wzory i potrzeby środowiskowe młodzieży.

W drugim roku działalności, zajęcia pozalekcyjne są obecne we wszystkich gimnazjach. Nie znaczy to, że są one powszechne, korzysta z nich niespełna połowa uczniów. Pozytywną tendencję można zauważyć w gimnazjach wiejskich. Dane pokazują, że jeśli chodzi o zajęcia pozalekcyjne, to zwiększyła się na nich liczba uczniów mieszkających na wsi. W gimnazjum zaczęli korzystać z takich zajęć uczniowie, którzy z nich nie korzystali będąc w VI klasie szkoły podstawowej. W gimnazjum wiejskim, w jego drugim roku pracy, zajęcia pozalekcyjne były w równym stopniu dostępne dla ucznia co w gimnazjach miejskich. Ponad połowa dyrektorów gimnazjów (57%) nie jest jednak zadowolona z oferty zajęć pozalekcyjnych we własnej szkole. Częściej niezadowoleni są dyrektorzy gimnazjów wiejskich (65%), w gimnazjach miejskich taką ocenę wyraża mniej niż połowa dyrektorów (43%). Wyrażane niezadowolenie wiąże się przede wszystkim niemożnością rozszerzenia oferty zajęć ze względu na ograniczenia finansowe.

Okazuje się jednak, że nie tylko finansowe deficyty podaży zajęć pozalekcyjnych stanowią istotną barierę ich upowszechnienia. Opinie wyrażane na ich temat przez bezpośrednich „konsumentów”, a więc samych uczniów wskazują na niedopasowanie tradycyjnej struktury oferty zajęć do zainteresowań młodzieży¹². Najczęściej podawanym powodem (49% odpowiedzi) nie uczęszczania na zajęcia pozalekcyjne, było to, że szkoła nie organizowała interesujących dla nich zajęć.

Innym ważnym sygnałem jest to, że z oferty zajęć pozalekcyjnych korzystają przede wszystkim dobrzy uczniowie oraz ci, którzy aktywnie działają na terenie szkoły i na jej rzecz.

¹² Najliczniej uczęszczane zajęcia pozalekcyjne to: koła zainteresowań (42% ogółu uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne), zajęcia sportowe (32% ogółu uczęszczających) oraz zajęcia artystyczne (24% ogółu uczęszczających).

Zależności nie są bardzo silne, ale istotne. Należy o nich pamiętać, szczególnie w kontekście sytuacji, kiedy więcej niż połowa uczniów nie korzysta ze szkolnych zajęć pozalekcyjnych. Ci, niekorzystający - to w większości uczniowie słabsi w wynikach nauki i bierni w życiu szkoły. Duża ich część zgłasza fakt, że oferta zajęć proponowanych w szkole jest dla nich nieinteresująca. Sytuacja taka jest poważnym wyzwaniem dla gimnazjum by nie dopuścić do kumulacji statusów pozytywnie określających ucznia w nielicznej grupie społeczności uczniowskiej. Nie byłaby właściwa wychowawczo sytuacja rozbicia społeczności uczniowskiej na wąską elitę aktywnie uczestniczącą w życiu szkoły i większość bierną i mierną w różnych wymiarach szkolnego życia. Tym bardziej, że analiza subiektywno-motywacyjnych korelatów uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych potwierdza związek pomiędzy zaangażowaniem w tego rodzaju zajęcia a rzadszym nudzeniem się w szkole, lepszym kontaktem z rówieśnikami, wyższymi aspiracjami edukacyjnymi, oceną nauczycieli.

Morale życia szkolnego, odnoszące się do ważnych jego sfer, takich jak etyka pracy oraz relacje społeczne w szkole pozostawiało wiele do życzenia w pierwszym roku pracy gimnazjum, jak wskazywały wcześniejsze badania. W drugim roku jego działalności sytuacja niewiele się zmieniła. Dane dotyczące zachowań nagannych, świadczących o niskim morale szkolnej pracy, takich jak: nie odrabiania prac domowych, spóźniania się na lekcje, wagarowania, wskazują na kilka tendencji. Pierwsza to względna stałość poziomu zachowań o które pytano, druga to rozdzźwięk pomiędzy ocenami nauczycieli i uczniów na temat występowania. O ile w pierwszym wypadku można powiedzieć, że okres obserwacji jest krótki i specyficzny, bo jest to okres ciągle trwającej rozbudowy organizacyjnej szkoły. Może jednak być dowodem, że odbywa się ona kosztem morale pracy uczniów. Widoczny rozdzźwięk pomiędzy nauczycielskimi i uczniowskimi ocenami stanu rzeczy w tym względzie jest sygnałem negatywnie świadczącym o jakości pracy wychowawczej w szkole. Tym bardziej, że to uczniowie, a nie nauczyciele, sygnalizują częściej o występowaniu zachowań świadczących o zaniedbywaniu obowiązków szkolnych. Znaczący to, że sfera zobowiązań wynikających z bycia uczniem pozostaje w sporej części nieoznaczona, pozbawiona konsekwentnej reakcji i oceny tak ważnej dla kształtowania morale pracy. Podczas gdy blisko trzech na czterech uczniów (73%) zauważa, że częste jest w jego klasie nie odrabianie pracy domowej, to wśród nauczycieli jeden na dwóch podziela opinię, że zdarza się to rzadko. Podobnie jest w przypadku spóźniania się na lekcje – większość uczniów twierdzi, że są częste, podczas, gdy większość nauczycieli uważa je za rzadkie. Tak znaczne rozbieżności pomiędzy uczniami a nauczycielami w widzeniu zachowań nagannych związanych z wymogami szkolnej pracy niepokoją. Na poziom uczniowskiego morale winni

być wyczuleni nauczyciele, natomiast dane pokazują, że to uczniowie dużo częściej sygnalizują jego ułomności. Sytuacja taka nie sprzyja na pewno budowaniu się norm i reguł rzetelności i uczciwość pracy oraz osłabia autorytet nauczycieli jako tych, którzy powinni konsekwentnie te normy uzasadniać i egzekwować.

Innymi zachowaniami nagannymi, na które muszą być wyczuleni wychowawcy są: przemoc, używanie substancji psychoaktywnych oraz kradzieże i handel narkotykami.

Przemoc w szkole to najczęściej różne formy agresji rówieśniczej. Stawia przed gimnazjum ważne zadanie, by systematycznie i umiejętnie eliminować stosowanie przemocy fizycznej w relacjach rówieśniczych oraz uczyć rozwiązywania konfliktów bez jej stosowania. To, że badania realizowane w latach 90-tych pokazywały, że w liceach ogólnokształcących nauczyciele obserwują uczniowskie bójkę rzadko, zaś w szkołach zasadniczych są one ich zdaniem, znacznie częstszym elementem uczniowskiego stylu bycia, pokazuje jak nikły jest dzisiaj wpływ szkoły na kształtowanie wzorów społecznego współżycia młodych ludzi. Trzeba pamiętać, że znaczna część uczniów „nie wyrasta” z prostych sposobów zapewniania sobie pozycji i realizacji własnych celów przy użyciu siły, przeciwnie utwierdza się w przekonaniu, że jest to skuteczny wzór układania sobie stosunków z innymi ludźmi. Wpływ szkoły na hamowanie i dezawuowanie przemocy rówieśniczej jest ograniczony przez wpływy środowisk społecznych, w których obracają się na codzień uczniowie. W swoich wysiłkach może ona liczyć na wsparcie jedynie niewielkiej części rodziców. Szkoła jako wzór traci na znaczeniu, zyskują rówieśnicy, szkolni koledzy, koledzy z podwórka, ulicy, miejscowości, częściej podobni do rodziców niż różniący się od nich. W takim kontekście danych i obserwacji dotyczących ostatniej dekady, dane zebrane wśród gimnazjalistów napawają optymizmem. Pokazują one obniżające się odsetki wypowiedzi uczniów mówiących o tym, że często obserwują wśród kolegów w klasie przejawy agresji rówieśniczej. Co do takich zachowań jak: bicie kolegów – spadek wynosi z 34% w r.szk.1999/2000 do 25% w r.szk. 2000/2001, natomiast w przypadku prześladowania i poniżania kolegów - z 24% w r.szk.1999/2000 do 19% w r.szk. 2000/2001.

Może to świadczyć o wielu pozytywnych tendencjach w strategii wychowawczej gimnazjów, o krzepnięciu i integracji społeczności szkolnej oraz efektywności oddziaływania takich instrumentów jak np. prowadzone, w większości gimnazjów, zajęcia wychowawczo-integracyjno-profilaktyczne.

Jak pokazują powszechnie dostępne statystyki, używki i substancje psychoaktywne stają się coraz częściej dostępne dla młodego człowieka w wieku powyżej 13 roku życia. Jeśli chodzi o używki, obserwujemy niewielki wzrost wypowiedzi świadczących, o tym, że w

drugim roku pracy gimnazjum, częściej uczniowie obserwują kolegów, którzy palą papierosy lub pija alkohol, niż ich koledzy rok wcześniej. Gimnazjum, choć wyposażone w programy profilaktyczno-informacyjne nie ma w tym zakresie sukcesów. Szacunki niepijących i niepalących uczniów dokonywane przez ich klasowych kolegów zbieżne są z analogicznymi szacunkami nauczycieli.

Na koniec warto wspomnieć również o zachowaniach przestępczych, karalnych, mających miejsce w gimnazjum. Kradzieże, rozprowadzanie narkotyków obserwowane są przez uczniów jako nieliczne wśród kolegów z klasy. Mają zatem charakter incydentalny, są raczej zdarzeniem w skali szkoły, a nie każdej klasy, o czym świadczą wysokie w ich przypadku odsetki odpowiedzi – nie wiem – uczniów oraz lepsze zorientowanie u nauczycieli.

Podsumowując należy powtórzyć, że gimnazjum w drugim roku jego działalności okazało się w zakresie prowadzonej pracy wychowawczej szkołą stawiającą sobie ambitne zadania wychowawcze, zorientowane na potrzeby uczniów, wyposażone w nowoczesne instrumenty pracy wychowawczej. Pierwszoplanowym problemem pozostaje lepsze dopasowanie i zmodernizowanie oferty zajęć pozalekcyjnych oraz poprawa morale pracy ucznia w szkole. Trzeba jednak dodać, że w okresie pierwszych trzech lat działania gimnazjum trudno jest spodziewać się w tym względzie spektakularnych efektów.

Wyniki badania ogólnopolskiego wykazały, że, w skali kraju, w drugim roku działalności, gimnazjum dowiodło, że jest inteligentną organizacją, tzn. taką, która potrafi samodzielnie radzić sobie z problemami, która buduje swoją ofertę organizacyjną i merytoryczną, elastycznie reagując na potrzeby i problemy wychowawcze, jakie napotyka w swoim środowisku społecznym.

Wyniki badania terenowego obejmującego dwa gimnazja – miejskie i wiejskie – oba pracujące w trudnych społecznie środowiskach – pokazały złożoność pracy wychowawczej oraz nowe wyzwania jakie przed nią stoją. Programy wychowawcze wyraźnie formułują jako cele rozwój moralny i społeczny wychowanków, jako warunek dobrego przygotowania absolwentów do dalszej edukacji i kariery. Aby te cele skutecznie realizować potrzebne są nowe strategie wychowawcze i właściwe dla nich instrumenty. Konieczne jest rozpoznanie czynników; wspomagających bądź utrudniających rozwój moralny i społeczny uczniów. Pomiar kompetencji moralnych i społecznych wychowanka „na wejściu i przy wyjściu” pozwoli na systematyczną ocenę działań szkoły na rzecz ich kształcenia.

Próba pomiaru tego rodzaju kompetencji w dwóch gimnazjach przyniosła warte zastanowienia rezultaty. Zrozumienie i wybór preferowanego uzasadnienia zachowania wśród wskazanych w teście możliwości reakcji na daną sytuację okazał się zadaniem trudnym dla

uczniów obu badanych gimnazjów. Nad uzasadnieniami wskazującymi na wrażliwość moralną ucznia często dominowały uzasadnienia wskazujące na konformizm – a więc podporządkowanie obowiązującej konwencji lub przepisowi albo na strategię obronną – obawę przed karą lub poniesieniem szkody. Zważywszy, że sytuacje opisywane w pytaniach były sytuacjami prostymi, dostępnymi w większości przypadków doświadczeniu uczniów lub ich rówieśników, uzyskane wyniki dowodzą deficytów socjalizacyjnych w zakresie wychowania moralnego, słabego wspierania rozwoju wrażliwości moralnej jako ważnej kompetencji w regulowaniu stosunków między ludźmi. Wygląda na to, że w tej grupie wiekowej silnymi regulatorami zachowań społecznych i ich uzasadnień są obawa przed karą i konformizm. Pozytywną tendencją jest ta, że z dorastaniem (przechodzeniem do klas starszych gimnazjum) tracą atrakcyjność uzasadnienia obronne, zyskują uzasadnienia konwencjonalne, ale także i moralne. Jednocześnie widać ujednolicanie się z wiekiem opinii uczniów, co może świadczyć o postępach krystalizacji norm moralnych i społecznych regulujących zachowania w środowisku młodzieży. Otwartym pytaniem pozostaje pytanie, o to, czy poza kierunkiem satysfakcjonująca jest siła obu tendencji i jaka ma być rola szkoły w ich modelowaniu.

Następny wniosek, dotyczy konstatacji widocznych różnic w rodzajach i sile uzasadnień, charakterystycznych dla dwóch zbadanych gimnazjów. W oparciu o posiadane dane trudno jest kategorycznie rozstrzygnąć, które z atrybutów sytuacji szkolnej, zróżnicowanej przecież w przypadku obu badanych gimnazjów przesądzają o widocznych różnicach. W przypadku gimnazjum W, wyniki wydają się być pochodną zarówno wzorów socjalizacji rodzinnej, jak i strategii wychowawczej szkoły. Zaobserwowany wśród uczniów relatywnie wysoki poziom uzasadnień obronnych może być efektem tradycyjnych metod wychowawczych, surowiej dyscyplinujących wychowanka a właściwych środowisku wiejskiemu, w którym gimnazjum W. pracuje. Jednocześnie znaczący ich spadek tego rodzaju uzasadnień, gdy porównamy wybory uczniów klas I i III w tej szkole może świadczyć o skutecznym ich przepracowywaniu w praktyce szkolnej. Zagadnienie wymaga jednak dalszych badań.

Innymi zagadnieniami, na których skoncentrowały się analizy wyników zebranych w obu dobranych celowo gimnazjach, była skala zachowań naganych obserwowanych przez uczniów oraz poziom ich akceptacji w środowisku uczniowskim. Zwracają uwagę wyższe, niż te odnotowane w badaniu ogólnopolskim, odsetki uczniów sygnalizujących, że spotkali się z większością z wymienionych zachowań naganych u kolegów ze swojej klasy. Trzeba zaznaczyć, że oba gimnazja dobrane zostały do badania ze względu na szczególnie trudne

środowiska socjalizacyjne i występujące w związku z tym nasilone problemy wychowawcze. Analiza rozkładów postaw prezentowanych przez uczniów wobec zachowań naganych prowadzi do ważkich spostrzeżeń.

W obu gimnazjach, najsilniejszą i powszechną repulsję obserwujemy u uczniów w przypadku aktów przywłaszczania sobie cudzych rzeczy przez kolegów.

Zdecydowana większość uczniów w obu gimnazjach nie akceptuje rozprowadzania narkotyków przez kolegów, ale już próbowanie narkotyków jest znacząco rzadziej nieakceptowane, choć ciągle mamy jeszcze w tym wypadku większość odpowiadających.

Wobec agresji rówieśniczej, ale i tej skierowanej na nauczycieli czy wyposażenie szkoły większość uczniów w obu gimnazjach jest nastawiona negatywnie. Nie akceptuje tego rodzaju zachowań.

Natomiast w przypadku zachowań kolegów określających ich morale pracy w szkole oraz ich stosunek do takich używek jak papierosy i alkohol, widzimy dezaprobatę u zdecydowanej mniejszości uczniów. Dominującą postawą jest tu obojętność wobec obserwowanych tego rodzaju zachowań kolegów. Obojętność, która w praktyce jest „cichą” ich akceptacją.

Jeśli chodzi o poziom akceptacji przez uczniów rozmaitych zachowań naganych, to, w obu badanych gimnazjach, najwyższy poziom akceptacji obserwujemy w przypadku takich zachowań jak nie odrabianie prac domowych, spóźnianie się na lekcje, wagarowanie. Akceptuje je blisko co piąty z badanych uczniów. Podobna sytuacja jest w przypadku akceptacji dla palących i pijących kolegów.

Wreszcie ostatnie zagadnienie, które warto poruszyć, a mianowicie wpływy szerszego środowiska społecznego na postawy uczniów wobec zachowań naganych. Są one widoczne z prezentowanych wyników. Uczniowie z gimnazjum M (miejskiego) są częściej niż uczniowie z gimnazjum W (wiejskiego) obojętni i rzadziej nieakceptujący wobec zaniedbań kolegów względem standardów pracy szkolnej oraz palenia przez nich papierosów czy picia alkoholu. Środowisko wielkiego miasta, rejon „złej dzielnicy”, w której pracuje gimnazjum M sprawia, że łatwo następuje tu erozja młodych charakterów, o które niezwykle aktywnie i ambitnie walczy dyrekcja i kadra szkoły.

W obu objętych badaniem gimnazjach, jeśli chodzi o morale pracy ucznia w szkole widoczna jest wśród uczniów klas najstarszych niekorzystna tendencja spadku dezaprobaty dla rówieśników uchylających się od szkolnych wymogów. Można powiedzieć, że trzecie klasy opuszczają gimnazjum z większą tolerancją dla nierzetelnej pracy niż ta, którą mają ich koledzy z klas pierwszych.

Optymizmem napawa wynik analiz mówiący, że, bez względu na częstość kontaktów z kolegami używającymi substancji psychoaktywnych, znaczącą rolę w podleganiu naciskom rynku narkotykowego odgrywają postawy tolerancji uczniów na tego rodzaju zachowania kolegów. Brak akceptacji dla picia alkoholu, palenia papierosów i brania narkotyków przez kolegów skutecznie chroni młodego człowieka przed zakusami ze strony dealerów. Należy zatem tego rodzaju postawy wspierać i pielęgnować w środowisku szkoły.

Podsumowując, strategia wychowawcza realizowana w szkole powinna być wieloaspektowa, musi polegać z jednej strony na konsekwentnym dyscyplinowaniu zachowań naganych u uczniów, z drugiej strony na wspieraniu i utrwalaniu ich aktywnej, moralnej postawy wobec takich zachowań. Zakłada coś więcej niż tylko chronienie przed dostępem do złych doświadczeń, niż uświadomienie uczniom kar i rozmaitych innych konsekwencji związanych z określonymi zachowaniami nagannymi, musi zakładać wspieranie alternatywnych, pozytywnych wzorców działania młodzieży – przykładowo takich jak zdrowy styl życia czy przedsiębiorczość, kreatywność, walka z tym, co złe w świecie. Optymalna strategia zakłada również zróżnicowane oddziaływanie uczniów ze względu na występujące wśród nich zróżnicowanie postaw wobec zachowań naganych. Inne działania powinny być skierowane do tych, którzy zachowują się nagannie, inne do tych, którzy takich kolegów akceptują lub którzy przechodzą obok nich obojętni. Wreszcie jeszcze inne do tych uczniów, którzy nie akceptują zachowań naganych. O nich bowiem należy też dbać, zabiegać tak, by ich nie tracić, a pozyskiwać na stałe.