

ELŻBIETA PAPIÓR  
MARIA ZIELIŃSKA

## UDZIAŁ MŁODZIEŻY W ŻYCIU SZKOŁY CIĄGŁOŚĆ I ZMIANA

Analiza i próba wyjaśnienia wszelkich zjawisk mających miejsce w szkole przez poszukiwanie jednej, spójnej teorii napotykać będzie na znaczne trudności. Biorąc pod uwagę dynamikę codziennego życia w szkole, spełnienie takiego metodologicznego wymogu jest mało prawdopodobne.

Należy zgodzić się z poglądem o konieczności stosowania „metody triangulacji”, mającej polegać na tym, że każde istotne zjawisko powinno być badane kilku różnymi metodami, przy czym najlepsze jest porównywanie różnych grup, na które można patrzeć z różnej perspektywy i powtarzanie różnych procedur w dwóch lub więcej momentach czasowych.

Podjmując problem podmiotowej roli ucznia w środowisku szkolnym należy mieć świadomość pewnych ograniczeń, które wynikają z braku metodologicznych i teoretycznych wskazówek do tego rodzaju badań. Punktem wyjścia winna być tutaj teoria podmiotowości, następnie korespondująca z nią teoria roli społecznej. Nie można też pominąć teorii struktur społecznych i teorii socjalizacji.

Podmiotowość jest pojęciem od niedawna stosowanym przez socjologów czy pedagogów. Wprowadzono je do języka naukowego tych dziedzin eksplikując z antropologii filozoficznej (gdzie oznaczało przeciwieństwo reifikacji, uprzedmiotowienia jednostki) i psychologii (gdzie było przeciwieństwem behawioryzmu). Stało się centralną kategorią teorii podkreślających aktywność jednostki, teorii uwalniających człowieka z zewnętrznych determinant.

Piotr Sztompka (1988) zwraca uwagę na trudności w uporządkowaniu istniejących teorii podmiotowości, choć wskazuje pewne wspólne różnym nurtom założenia:

- odrzucenie statystycznego punktu widzenia,
- odrzucenie reifikacji systemu jako bytu ponadludzkiego,
- odrzucenie idei predestynacji, finalizmu,
- odrzucenie samoregulacji, homeostazy systemu społecznego.

„Być podmiotem, to być aktorem posiadającym pewien wpływ na treść, formę i przebieg stosunków społecznych, w których uczestniczymy. Aktorem, a więc osobą, która wypełnia pewną rolę społeczną, tzn. działa w sposób zgodny z własną wolą, ale też funkcjonalnie w stosunku do całości społecznej” (K. Wielecki, 1988, s. 47).

Wielecki (1988) określa podmiotowość raczej jako wartość, postulat, do którego rzeczywistość może lepiej lub gorzej przystawać. Nadaje więc temu pojęciu aksjologiczny sens, o którym nie wolno zapominać przy ukazywaniu „realnych strategii zdolnych uruchomić konkretne procesy prowadzące do poszerzania się zakresu podmiotowości społecznej”.

Warto zapoznać się z uwagami K. Korzeniowskiego (1983, s. 18) dotyczącymi relacji między kategoriami przedmiotu i podmiotu:

„W dotychczasowych rozważaniach zaznaczają się trzy momenty istotne dla poszerzenia się ludzkiej podmiotowości. Pierwszym jest działalność podmiotowa - realne oddziaływanie, dokonywanie zmian w świecie [...], działalność ta musi być świadoma. To moment drugi. Podmiotowość to nie tylko przekształcanie świata, wywieranie nań wpływu, lecz działalność świadoma [...]. Po trzecie wreszcie, podmiotowość to także psychologiczna odrębność i autonomia. Aby ktoś mógł być uznany za podmiot, nie wystarczy, że działa w sposób świadomy. Istotne jest tu jeszcze to, że on sam musi być źródłem owego działania, opierając się na swoim systemie znaczeń określać jego cel czy kierunek”.

Korzeniowski zwraca uwagę na fakt, iż podmiotowość realizuje się w działaniu, w praktyce. Chcąc posiadać wiedzę o podmiotowości jednostek czy całych zbiorowości należy badać działania, motywacje działań i aspiracje tych jednostek. Nie można przy tym zapominać o społecznym kontekście, tzn. społecznych uwarunkowaniach owych działań, a także o roli i pozycji jednostek w danej grupie.

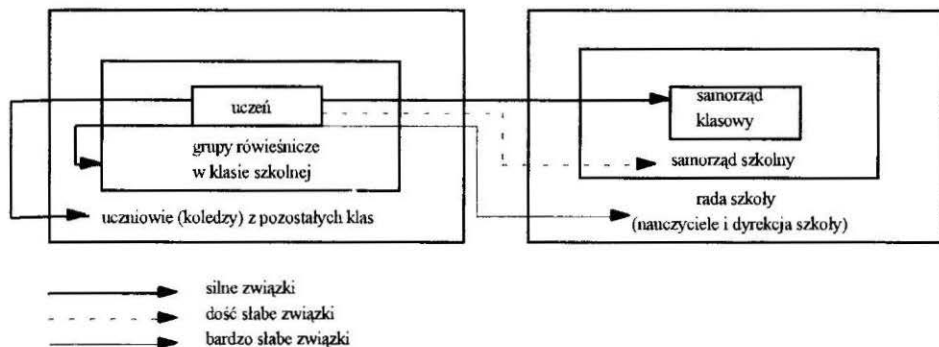
„Badanie zagadnień podmiotowości ma [...] sens w odniesieniu do konkretnych zbiorowości społecznych umiejscowionych w konkretnych historycznych warunkach, próbujących owe kierunki zmienić i przystosować zgodnie ze swymi aspiracjami, potrzebami czy interesami” (K. Gorlach, Z. Seręga, 1988, s. 68)..

Zgodnie z powyższym nie można stworzyć uniwersalnej teorii podmiotowości, każda bowiem teoria odnosić się będzie do konkretnych jednostek, w konkretnych społeczeństwach.

Urie Bronfenbrenner (1977, s. 32) wskazywał na istnienie konkretnych struktur, wśród których mikrosystem stanowi najbliższy jednostce kompleks jej relacji ze środowiskiem. Czynniki takie jak miejsce, czas, rola, pozycja, działania społeczne tworzą ów mikrosystem jednostki, powiązany z innymi, szerszymi strukturami.

Nas interesuje problem podmiotowości ucznia w szkole, co oznacza koncentrację na najniższym obszarze ogólności. Wyodrębniony przez Bronfenbrennera mikrosystem nie jest jednolity. Szkoła jako teren prowadzonych przez nas badań stanowi obszar, w którym uczeń nie występuje tylko w jednej roli. Jego udział w życiu szkoły realizuje się poprzez uczestnictwo zarówno w działaniach formalnych (zinstytucjonalizowanych), jak i nieformalnych (towarzyskich). Dlatego nie można problemu podmiotowości sprowadzić do jednego poziomu. Uczeń może mieć poczucie wpływu na własne sprawy w swojej klasie szkolnej (i przy tym wysoki poziom podmiotowości) przy jednoczesnym braku zainteresowania działaniami na szczeblu szkoły i wynikającym stąd poczuciu braku wpływu na sprawy tej instytucji (niski poziom podmio-

towości). Między tymi poziomami wcale nie muszą występować sprzężenia zwrotne. Uczeń może być mocno osadzony w strukturach grup rówieśniczych występujących w jego klasie (a nawet w całej szkole) przy zupełnym braku osadzenia w strukturach formalnych szkoły (bez przejawiania chęci w tym zakresie).



Rys. 1. Związki ucznia z różnymi strukturami szkolnymi

Sprawy dla ucznia najważniejsze mogą się dokonywać na terenie klasy szkolnej (w grupach rówieśniczych - towarzyskich). Pozostałe struktury stanowią mniej lub bardziej mroczną galaktykę spraw czy problemów mało istotnych.

Uproszczeniem byłoby ograniczać zjawiska mające miejsce w klasie szkolnej do terenu szkoły. Cały ich szereg można zrozumieć dopiero wtedy, gdy osadzone zostaną w szerszej perspektywie zjawisk społecznych. Nauczyciele mają określone światopoglądy, a uczniowie pochodzą z różnych środowisk i ich postępowanie w szkole jest wypadkową kultury tych środowisk, wymagań nauczycieli i oczekiwań rówieśników. Taka perspektywa (choć bardzo istotna) zostanie pominięta w niniejszym opracowaniu, wymagałoby to bowiem dodatkowych badań empirycznych, bez których wszelkie rozważania pozostawałyby tylko teoretyczną dyskusją.

Działania wszystkich struktur szkolnych wynikają z założonych programów. Od dawna badaczy nurtowało pytanie, dlaczego tak wielu uczniów (absolwentów) nie spełnia wymogów nakładanych przez programy (składają bardzo precyzyjnie sformułowanych). Zauważano, iż cały układ czynników nazywanych szkołą wywołuje coś zupełnie sprzecznego z oczekiwaniami. W ten sposób doszło do stworzenia pojęcia *hidden curriculum* (ukryty program), pod którym kryją się „pozadydaktyczne, lecz wychowawczo ważne konsekwencje uczęszczania do szkoły, które pojawiają się systematycznie, ale nie są zawarte w żadnym zestawie celów i uzasadnieniu działań oświatowych” (E. Vallance, 1983, [za:] A. Janowski, 1995, s. 51). W pracy R. Meighana *Socjologia edukacji* znajdujemy bardzo szczegółowe przedstawienie różnych

aspektów ukrytego programu wraz ze szczegółową bibliografią odnośnie do tego zagadnienia. Nie jest naszym zadaniem analiza tego problemu, lecz należało o nim wspomnieć, gdyż „ukryty program” może stanowić nie odkrytą płaszczyznę, pomocną w wyjaśnianiu zjawisk związanych z podmiotowością.

Jeszcze jeden problem teoretyczny wymaga uwagi. Związana ściśle z teorią podmiotowości teoria roli społecznej jest niestety rzadko wykorzystywana, co jednak nie umniejsza jej przydatności eksplanacyjnej.

Teoria roli łączy w sobie trzy ściśle związane koncepcje: koncepcję utrwalanych, charakterystycznych wzorów zachowań, koncepcję repertuaru spektakli bądź znaczeń, które zostały przyswojone przez uczestników życia społecznego oraz koncepcję scenariuszy bądź oczekiwań zachowań, powszechnie zrozumiałych i nadających się do odegrania. Pomijając spory definicyjne i różne konsekwencje teoretyczne wynikające ze stosowania teorii roli przez przedstawicieli różnych dziedzin naukowych i różnych orientacji, zwrócić należy uwagę na przydatność tej teorii w analizie podmiotowości. Przede wszystkim mamy tu na uwadze problem podejmowania ról, konfliktu ról i konformizmu (B. J. Biddle, 1992).

Narzucają się tutaj pytania o przyczyny (motywy) podejmowania czy niepodjęwania ról i o warunki powodzenia w podjętej roli.

Konflikty ról wynikające z niejasności ról, ich niedostosowania, braku ciągłości i przeciążenia ról wywołują stres. Jednostki pozostające w sytuacji konfliktu ról podejmują strategie minimalizujące poczucie dyskomfortu.

Uczeń adaptując się do warunków szkolnych podejmuje różne strategie, które sprowadzić można do trzech podstawowych:

1) poszukiwanie specjalnych względów, przybliżanie do ośrodków władzy i pozyskiwanie ich przychylności poprzez działania,

2) „starać się nie podpaść” — umiarkowane wycofywanie się i umiarkowany oportunizm,

3) wycofanie — bierność, przystosowanie do reguł, regulaminów i rutyny.

Całościowe podejście do strategii adaptacji ucznia wobec szkoły oparte jest na modelu teoretycznym R. Mertona, w którym to modelu — w zależności od traktowania celów i środków — jednostka przyjmuje różne warianty adaptacji. Strategie przyjmowane są jako wyraz adaptacji lub jej braku.

Szkoły w tradycyjnej formie „uczą przede wszystkim konformizmu” (formatywnego czy instrumentalnego). Podmiotowość wiązałaby się raczej z nonkonformizmem, choć nie można wykluczyć innych powiązań. Uczeń w szkole musi przetrwać bez względu na stopień integracji ze środowiskiem szkolnym. Ma tutaj miejsce wtórna socjalizacja, jakościowo inna niż pierwotna.

„Pobyt w szkole uczy przechodzenia od warunków związanych z pierwotną socjalizacją, to jest nieograniczonego zaufania i pewności, do warunków związanych z realnym funkcjonowaniem świata dorosłych, gdzie panują inne reguły gry — większy dystans, ograniczone zaufanie, więcej utilitarnego podejścia, więcej manipulacji. Dziecko musi nauczyć się odróż-

niać zachowanie przydatne w drugiej socjalizacji typu szkolnego od tych, które miały sens w pierwszej, rodzinnej”.

Analiza materiału empirycznego miała potwierdzić założenia o konieczności zróżnicowanego podejścia do problemu podmiotowości. Zadaniem naszym była też weryfikacja założenia, iż stosunki interpersonalne w klasie szkolnej stanowią najważniejszą dla ucznia sferę szkolnego środowiska, z którym identyfikuje się najmocniej. Inne obszary (płaszczyzny) życia szkolnego mają mniejsze znaczenie (uczeń ani chce, ani też szczególnie może na nie wpływać) co jednak nie rzutuje w stopniu znaczącym na obraz szkoły.

Badaniom poddano młodzież z dwóch ostatnich klas szkół podstawowych i dwóch pierwszych klas szkół średnich w Słubicach. Badania miały charakter panelowy, dzięki czemu wzrasta ich moc eksplanacyjna. Prowadzone są rokrocznie od 1992 r., a do niniejszego opracowania wykorzystano wyniki badań z lat 1992 i 1994. Uznano, iż dwuletni przedział czasu jest wystarczający, by ustalić zmiany zachodzące w opiniach i postawach młodzieży lub stwierdzić trwałość tych opinii i postaw. Należy podkreślić fakt, iż badaniom podlegała młodzież w wieku 14-17 lat, a ten okres życia znamionują dość szybko następujące zmiany postaw czy poglądów. Dlatego zbyt duży przedział czasu między poszczególnymi pomiarami być może nie pozwoliłby uchwycić momentu zmiany (albo podwójną zmianę uznano by za brak zmiany).

Należy też od razu dodać, iż nie spodziewano się występowania jakichś radykalnych zmian w poglądach młodzieży. Chodziło nam raczej o odnotowanie pewnych „wahnięć” w tych poglądach, co przy dysponowaniu wynikami z kolejnych badań złoży się na obraz pewnych trendów czy mniej lub bardziej trwałych wzorów zachowań.

Podjęty przez nas problem to udział młodzieży w życiu szkoły. Oznacza to pytanie o podmiotową rolę ucznia. Współzarządzanie szkołą, odpowiedzialność za jej estetykę i wygląd, możliwość kształtowania stosunków interpersonalnych są niewątpliwie elementami socjalizacji. Poczucie więzi z własną szkołą może w dalszym czasie być przeniesione na zakład pracy. Identyfikacja z instytucją pochłaniającą znaczną część czasu może wpływać na poczucie sensu wykonywanych czynności. Ocena tych możliwości może mieć znaczenie dla sprecyzowania pewnych postulatów i dyrektyw odnośnie do modelu przyszłej szkoły.

Nauka zasad współżycia społecznego zaczyna się właśnie w szkole i przyczyni się do wychowania pokolenia rozumiejącego znaczenie pojęcia „demokracja” i przenoszącego je w obszar działania. Umiejętności nabyte w szkole wykorzystywane są wszak w życiu dorosłym. Warto w tym miejscu przytoczyć opinię K. Hurrelmanna (1994, s. 117): „Młodzież wskazuje na wysoki status szkoły w formalnym warunkowaniu kształtu własnej przyszłości, lecz jednocześnie nie przyznaje jej znaczenia ani w zakresie pozostawiania przez nią punktem odniesienia w konkretnych sytuacjach życiowych, ani też w zakresie dostarczania pomocnych dla ich opanowania zasad”.



Szkoły (tzn. nauczyciele w nich uczący) zapominają często o odniesieniu ich działania do rzeczywistości pozaszkolnej. Często model szkoły środowiskowej pozostaje deklaracyjną fikcją. „Szkoły [...] przystosowując się do wymogów zmian historycznych, powinny brać pod uwagę subiektywne odczucia i wartościowanie przez młodzież lat spędzonych w szkole” (K. Hurlermann, 1994).

Badania młodzieży ślubickiej mogą pomóc w poszukiwaniach odpowiedzi na ciągle powracające pytania o możliwości udziału uczniów w życiu szkoły i o ich podmiotową rolę. Prezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki dotyczą zagadnień, które dla rozwiązania tego problemu wydają się kluczowe. Są to:

1) możliwości kształtowania życia szkoły (formalne, tj. reprezentacje uczniowskie, zebrania organizowane przez samorząd uczniowski, bezpośrednie rozmowy z nauczycielami lub dyrektorem szkoły, oraz nieformalne, np. gazetka szkolna, radiowęzeł itp.);

2) współdecydowanie w zakresie różnych spraw dotyczących życia w szkole;

3) samopoczucie ucznia w szkole;

4) zachowania uczniów w szkole. Samoocena dotycząca własnych zachowań;

5) zachowania nauczycieli uczących w danej klasie i ocena tych zachowań przez uczniów.

Prezentacja wyników badań przeprowadzonych w 1992 r. i wnioski z tych badań można odnaleźć w raporcie *Postawy młodzieży szkolnej terenów przygranicznych w okresie transformacji ustrojowej* (E. Papiór, M. Zielińska, 1993, s. 46). Obecnie prezentowany artykuł skoncentruje się na odnotowaniu zmian i ciągłości w poglądach i postawach młodzieży; uczyniona zostanie próba interpretacji uzyskanych wyników.

Porównanie wyników badań z lat 1992 i 1994 r. daje obraz pewnych przemian udziału młodzieży w życiu szkoły. Pytania poddano analizie czynnikowej i analizie wariancyjnej w kontekście analizy panelowej. Analiza czynnikowa wskazuje zmiany czynników w dwóch momentach czasu.

Odnosnie do pierwszego analizowanego zagadnienia (możliwości kształtowania życia szkoły) czynniki w dwóch momentach czasu pozostały nie zmienione. Czynnikiem pierwszym stanowiły sformalizowane możliwości w zakresie kształtowania życia szkoły, czynnikiem drugim — gazetka uczniowska. Obserwuje się jedynie pewne zmiany wag przypisywanych elementom wchodzącym w skład pierwszego czynnika: wzrosła ranga rozmów z nauczycielami i z dyrekcją szkoły. W 1992 r. jako elementy tego czynnika decydujące były reprezentacje uczniowskie, starosta klasy, przedstawiciel uczniów, konferencja uczniowska i zebrania organizowane przez samorząd uczniowski.

W zakresie drugiego zagadnienia (współdecydowanie w różnych sprawach dotyczących życia szkoły) odnotowano dość istotne zmiany czynników.

W 1992 r. wyodrębniono trzy czynniki:

- 1) organizacja zajęć pozalekcyjnych (dyskoteki, wycieczki klasowe, wędrowniki),
- 2) estetyka szkoły (dbałość o wygląd, upiększanie szkoły, wystawy),
- 3) organizacja zajęć lekcyjnych (tematy lekcji, terminy prac klasowych, regulamin szkoły, rozmieszczenie uczniów w czasie lekcji).

W drugim okresie (1994 r.) w wyniku analizy czynnikowej wyodrębniono również trzy czynniki. Odnotowano jednak pewne zmiany (przemieszczenia) elementów konstytuujących te czynniki, redukcję pierwszego czynnika i powstanie w to miejsce innego. Drugi i trzeci czynnik w zasadzie pozostały bez zmian. Czynnik trzeci uległ „wyostrzeniu”: nastąpiła wyraźna koncentracja na elementach związanych bezpośrednio z procesem nauki. Redukcji uległ czynnik „organizacja zajęć pozalekcyjnych”. Na jego miejscu pojawił się czynnik, który konstytuują samoocena i rozmieszczenie uczniów w klasie. W poprzednim okresie (1992 r) elementy te wchodziły w skład innych czynników (były rozproszone); teraz wyodrębniły się w czynnik samoistny. Wydaje się jednak, iż ma on niewielkie znaczenie w polskiej szkole. Samooceny dokonują uczniowie obowiązkowo tylko odnośnie do swego zachowania; miejsca w klasie zajmują dowolnie i prawdopodobnie nie traktują tego jako przywileju.

Zwraca uwagę całkowita redukcja czynnika, na który składały się prace klubu szkolnego, szkolnej dyskoteki, wycieczki klasowe, wędrowniki (a który został nazwany „organizacja zajęć pozalekcyjnych”). Trudno powiedzieć, czy przyczyną tego faktu jest zanik tych form w szkole i przeniesienie aktywności uczniów poza szkołę, czy też przypisywanie mniejszej wagi do takich form zajęć pozalekcyjnych.

Problem zachowań uczniów w szkole również został poddany analizie czynnikowej. Odnotowano w tym zakresie zmiany czynników w dwóch momentach czasu. W pierwszym okresie wyodrębniony został jeden czynnik, na który składają się wszystkie odpowiedzi z postawionego uczniom pytania. Wagi, z jakimi poszczególne odpowiedzi wchodziły w skład tego czynnika, są mało zróżnicowane.

W drugim okresie wyodrębniono dwa czynniki:

- 1) werbalnie wyrażana niechęć do innych (obmawianie kogoś poza plecami, kpienie z kogoś),
- 2) czynnik dwuskładnikowy:
  - arogancja w stosunku do nauczycieli (uzyskał najwyższe wagi),
  - agresja w stosunku do innych uczniów.

Ostatnie rozpatrywane zagadnienie dotyczyło oceny zachowań nauczycieli uczących w danej klasie. Analiza czynnikowa pozwoliła wyodrębnić w pierwszym momencie dwa czynniki (dwa typy postaw nauczycieli):

- 1) typ pozytywnie zorientowany: otwarty na wysłuchiwanie narzekań uczniów, rozumiejący ich problemy, szczerze z nimi rozmawiający dopuszczający dyskusję o błędach w swej pracy,

2) typ selektywnie zorientowany: interesujący się specjalnie dobrymi uczniami i zaniedbujący słabszych uczniów.

W drugim analizowanym okresie redukcji uległ drugi czynnik. W skład pierwszego weszły z równymi wagami wszystkie elementy składające się na typ pozytywnie zorientowany.

Kończąc ten fragment artykułu, można powiedzieć, iż dwuletni przedział czasu w badaniach spowodował pewne zmiany czynników. Nastąpiła nieznaczna dekompozycja cech konstytuujących poszczególne czynniki, czasami występowała redukcja bądź niektórych elementów, bądź całych czynników. Trudno orzec, czy te zmiany mają charakter tendencji, znamionują pojawianie się nowych zjawisk w polskiej szkole, czy też są mało znaczące. Kolejne badania mogą pomóc w odpowiedzi na to pytanie.

Analiza wariancyjna miała pozwolić określić wpływ i istotność wpływu par zmiennych na badane zmienne zależne. Zmienne niezależne to płeć, wiek i możliwości intelektualne (mierzone ocenami z języka polskiego). I tu także dokonano porównań wyników badań z dwóch momentów czasu. Szczególną uwagę chcielibyśmy zwrócić na zmiany, które zaszły w tym okresie. Niewiele się zmieniło w postrzeganiu przez uczniów ich możliwości kształtowania życia szkoły. Można mówić o trwałości poglądów w tym zakresie. Warto odnotować, iż 22 -30 % badanych zmieniło swoje poglądy odnośnie do tego zagadnienia z „istnieją, ale nie uczestniczę” na „nie istnieją”. Dostrzega się więc niewielki spadek w postrzeganiu przez młodzież możliwości kształtowania życia szkoły. Odnotować jednocześnie można wzrost znaczenia rozmów z nauczycielami i dyrektorem; korzysta z tego około 30 % uczniów (w porównaniu z dwiema pozostałymi formami ich udział wynosi odpowiednio 12 i 2 %).

Wyniki badań wskazują, iż zmniejsza się rola gazetki szkolnej. Sądzić można, że młodzieży coraz mniej zależy na tym, by kształtować życie szkoły. Gazetka szkolna i radiowęzeł należą do spontanicznych, mniej formalnych, ale jednocześnie wymagających większego zaangażowania ze strony uczniów form udziału w życiu szkoły. Analiza wariancyjna wskazuje, iż o ile w pierwszym okresie widoczny był wpływ wieku i płci na korzystanie z gazetki, to w drugim okresie trudno dostrzec wyraźne związki między badanymi zmiennymi.

Analiza wariancyjna i panelowa wskazuje na pojawienie się pewnych zmian w postrzeganiu przez młodzież możliwości współdecydowania w wymienionych obszarach życia szkoły.

Mogłoby się wydawać, iż organizacja zajęć pozalekcyjnych stanowi znaczący dla uczniów obszar działania. W pierwszym okresie rzeczywiście zdecydowana większość (81 %, 70 %) uznała, iż może decydować w sprawach klubu szkolnego, dyskoteki i wycieczek szkolnych. Analiza wariancyjna wskazywała, iż starsi uczniowie z większymi możliwościami intelektualnymi częściej dostrzegali swój bezpośredni udział w podejmowaniu decyzji dotyczących tych



spraw. Dwa lata później wyniki nie potwierdziły tego obrazu. Odnotować można spadek ilości młodzieży uznającej, że może decydować o sprawach szkolnej dyskoteki czy klubu szkolnego. Prawdopodobnie stało się to też przyczyną redukcji tego czynnika w drugim omawianym okresie.

Tabela 1

Zmiany przeświadczenia uczniów o możliwości  
wpływu na życie szkoły

Rodzaj wpływu	Przekonania uczniów					
	trwałe		zmiany in plus		zmiany in minus	
	N	%	N	%	N	%
Przez reprezentantów	109	64,2	24	14,1	37	21,8
Przez zebrania	93	55,0	14	8,3	62	36,6
Przez rozmowy	75	44,3	37	21,8	57	33,7
Przez gazetkę	80	47,3	22	13,0	67	39,7

W drugim wyodrębnionym obszarze działania, dotyczącym estetyki szkoły i jej wyglądu, dostrzega się także pewne zmiany. Można tu mówić o coraz mniejszym udziale uczniów. Trudno wskazać przyczynę tego stanu rzeczy. Nie wiadomo, czy jest nią brak zachęty (pozytywnego wzmocnienia) ze strony nauczycieli, czy zdecydowana niechęć ze strony uczniów. Może ulegają (skądinąd słusznym) poglądom o niedoinwestowaniu szkół i nie widzą większego sensu działań pozornych (np. powieszenie gazetki na nie malowanej ścianie). Zauważa się, że w obydwu analizowanych okresach uczniowie starsi i dziewczęta osiągający wyższe oceny z języka polskiego częściej niż pozostali postrzegają w działaniach na rzecz wyglądu szkoły swój udział.

Trzeci wyodrębniony obszar aktywności młodzieży to organizacja zajęć lekcyjnych. Analiza wariancyjna wskazuje, iż w tych działaniach (układanie tematów, terminy prac klasowych, regulamin szkoły łącznie z długością przerw itp.) dostrzegają swój udział głównie dziewczęta oraz uczniowie z dobrymi ocenami i z wyższych klas; bardziej może prawidłowo należałoby powiedzieć, iż chłopcy z gorszymi ocenami z niższych klas nie dostrzegają wcale możliwości współdecydowania w tych sprawach.

Podkreślić należy fakt, iż trwałość poglądów w zakresie postrzegania swojego wpływu (a właściwie jego braku) na kształtowanie regulaminu szkoły jest znaczna (aż 91 % uczniów nie dostrzegało i nadal nie dostrzega żadnych możliwości w tej dziedzinie). Prawidłowość ta potwierdza się w kolejnych badaniach. Zauważa się natomiast wzrost o 25 % (przy znacznej trwałości - 58,5 %) liczby uczniów dostrzegających swoje możliwości wpływu na określanie terminów prac klasowych itp. spraw dotyczących lekcji. Może jest to symptom nadchodzących zmian także w innych dziedzinach. W końcu prace

klasowe czy tematy lekcji najbardziej młodzież interesują. Dostrzeżenie możliwości w tym zakresie może sprzyjać rozszerzeniu tych możliwości także na inne obszary życia szkoły.

Tabela 2

Zmiany przeświadczenia uczniów o możliwości  
współdecydowania

Możliwości współdecydowania	Przekonania uczniów					
	trwale		zmiany in plus		zmiany in minus	
	N	%	N	%	N	%
Lekcje	100	58,5	43	25,1	28	16,4
Regulamin szkoły	156	91,2	2	1,2	13	7,6
Upiększanie szkoły	104	60,8	21	12,3	46	26,9
Praca klubu	84	49,4	20	11,8	66	38,8
Wycieczki	117	68,4	33	19,3	21	12,3
Ocenianie	134	78,4	15	8,8	22	12,9
Rozmieszczenie uczniów	100	58,5	58	33,9	13	7,6
Organizowanie wystaw	101	60,0	30	17,5	40	23,5

Mimo pogarszającej się (ogólnie biorąc) sytuacji w zakresie wpływu młodzieży na życie szkoły, nie zauważa się w analizowanym okresie znaczących zmian w postrzeganiu kontaktów koleżeńskich, będących wszak wskaźnikiem samopoczucia uczniów w szkole. Ponad 80 % uczniów w (I i II okresie) uznało panujące w klasie stosunki interpersonalne za bardzo dobre.

Wynik ten potwierdzają inne badania nad klasami szkolnymi. Można powiedzieć, iż potwierdza on założenie o znaczeniu stosunków koleżeńskich w klasie na kształtowanie obrazu szkoły. Bez względu bowiem na to, jakie jest nastawienie do szkoły jako miejsca przekazywania wiedzy, przyjacielskie stosunki w klasie w stopniu znaczącym poprawiają ogólny obraz szkoły i stanowią niezwykle istotny czynnik określający stosunek do niej (który z czasem staje się właśnie bardziej stosunkiem do kolegów, niż do przedmiotów czy nauczyciela). Oznacza to, iż im wyższa ocena stosunków koleżeńskich w klasie, tym bardziej pozytywny obraz szkoły.

Innym wskaźnikiem samopoczucia ucznia w szkole może być odpowiedź na pytanie: „Czy twoim zdaniem jesteś sprawiedliwie oceniany (traktowany)?” Wyniki badań wskazują, iż zarówno w pierwszym, jak i w drugim okresie uczniowie uważają się za sprawiedliwie ocenianych i traktowanych (88% i 91%). Można przypuszczać, iż w szkole czują się dobrze, a na taką ocenę mają głównie wpływ dobre stosunki koleżeńskie i możliwość kontaktów z rówieśnikami.

Przyjrząc się jeszcze na koniec należy obrazowi ucznia i nauczyciela w oczach badanej młodzieży.

Zwraca uwagę fakt, że w pierwszym okresie uczniowie czasami przejawiali negatywne zachowania w stosunku do nauczycieli lub kolegów, co w drugim okresie zdarzało się rzadko lub wcale. Szczegółowa analiza danych wskazuje, że nieco zwiększył się udział werbalnych form negatywnych zachowań, zmniejszył się natomiast udział form czynnych. Uczniowie częściej kpią ze swoich kolegów i ich obmawiają, rzadziej ich biją. Trudno powiedzieć, czy obraz taki będzie trwały, co oznaczałoby mniejszą agresję i być może wzrost tolerancji.

Tabela 3

## Zmiany w samoocenie zachowania uczniów

Rodzaj negatywnych zachowań	Przekonania uczniów dot. własnego zachowania					
	trwałe		zmiany in plus		zmiany in minus	
	N	%	N	%	N	%
Denerwowanie nauczycieli	55	32,1	27	26,1	72	42,3
Psucie przedmiotów	66	38,6	39	22,9	66	28,7
Bicie słabszych	79	42,2	43	25,1	49	28,7
Obmawianie innych	73	28,5	53	38,0	46	26,7
Bicie się z innymi	76	43,6	47	27,3	50	29,1
Głośne kpiny z innych	68	39,5	55	32,1	49	28,7
Niegrzeczne odpowiadanie nauczycielom	58	33,8	58	33,8	54	31,5

Obraz nauczycieli w oczach uczniów pozostaje negatywny. Dziewczeta nadal są bardziej krytyczne. Stwierdzić też można, iż nieco bardziej pozytywnie oceniana jest otwartość nauczycieli w stosunku do uczniów, pozostałe wymienione w kafeterii zachowania nauczycieli (szczerłość, otwartość na krytykę itp.) w poprzednim okresie oceniane dość negatywnie, w drugim oceniane są jeszcze bardziej negatywnie. Generalnie nauczyciele postrzegani są jako strona przeciwna w stosunku do uczniów. Sądzić należy, że na taki obraz składa się wiele przyczyn, ale najważniejszą wydaje się spadek autorytetu nauczyciela. Zarówno dyskusje w rodzinie, jak w środkach masowej komunikacji nie sprzyjają jego podniesieniu.

Należy jednak zachować pewną wstrzemięźliwość w interpretacji wyników badań. Niejednokrotnie zauważano, iż badania, w których uczniowie wypowiadają się o nauczycielach, przynoszą informacje o ograniczonej wartości. Uczeń poproszony o opisanie dobrego nauczyciela daje mieszankę banałów z uwagami potocznymi, które nie wykraczają ponad to, co powszechnie jest znane.

Występuje rozbieżność w poglądach młodzieży i nauczycieli co do zachowań uczniów. Nauczyciele coraz częściej mówią o wzrastającej arogancji, agresji, niechęci skierowanej przeciwko nim, a przy tym wydaje się, iż poprawy tej sytuacji oczekują bez udziału własnego, z zewnątrz.

## Dyskusja i ustalenia

W wyniku przeprowadzonej analizy czynnikowej i wariacyjnej w kontekście badań panelowych można się pokusić o pewne uogólnienia. Wydaje się, iż udział młodzieży w życiu szkoły jest mierny. Dotyczy to młodzieży zarówno ze szkół podstawowych, jak i średnich. Przeprowadzone badania nie pozwalają dostrzec bezpośrednich przyczyn tego stanu rzeczy. Można tylko przypuszczać, iż problem jest złożony.

Odgórnio sterowany system szkolnictwa nie pozwalał dotychczas na autentyczne działania zmierzające do traktowania młodzieży jako partnera we współzarządzaniu szkołą i współdecydowaniu o sprawach szkoły. Na razie nic nie wskazuje, by sytuacja ulegała pozytywnym zmianom. Nie można oczekiwać, by nauka demokracji w tak krótkim czasie zebrała plony. Uczniowie nie czują się współgospodarzem szkoły i nie odczuwają prawdopodobnie takiej potrzeby. Dotychczas na ogół obowiązywał model: nauczyciel - naucza, uczeń - powinien się uczyć. Brak było wyraźnych stymulacji w kierunku zwiększenia udziału we współdecydowaniu o tym, czego uczeń chce się uczyć. Przedmiotowe traktowanie ucznia nie sprzyjało rozbudzeniu potrzeby identyfikacji ze szkołą przez możliwości decydowania o jej kształcie. Być może odnotowane w badaniach zmiany pozytywne wyznaczają kierunek przemian, ale o tym przekonają nas kolejne badania.

## Literatura

- BIDDLE B. I. (1992), Współczesne tendencje w teorii roli [w:] *Elementy mikrosocjologii*, cz. 2, red. J. Szmataka, Kraków.
- BRONFENBRENNER U. (1977), *Toward an Experimental Ecology of Human Development*, „*American Psychologist*”.
- GORLACH K., SERĘGA Z., Socjologiczna koncepcja podmiotowości - zarys problemów badawczych. [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Danecki (1983).
- HURRELMANN K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań.
- JANOWSKI A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa.
- KORZENIOWSKI K., ZIELIŃSKI R., DANECKI W. (1983), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław.
- PAPIÓR E., ZIELIŃSKA M. (1993), *Spółeczne stosunki uczniów w środowisku szkolnym*, [w:] *Postawy młodzieży szkolnej terenów przygranicznych w okresie transformacji ustrojowej*, red. E. Hajduk, E. Narkiewicz-Niedbałec, R. Orzełek-Bujak, Zielona Góra.
- SZTOMPKA P. (1988), Socjologiczna teoria podmiotowości [w:] *Podmiotowość: możliwości, rzeczywistość, konieczność*. *Studia „Młodzież i Wieś 1989”*, Poznań.
- VALLANCE E. (1983), *Hiding the Hidden Curriculum* [w:] *The Hidden Curriculum and Moral Education*, red. A. Giroux, D. Purpel, Berkeley.
- WIELECKI K. (1988), *Podmiotowość społeczna i jej makrostrukturalne uwarunkowania* [w:] *Podmiotowość: możliwości ...*

ELŻBIETA PAPIÓR  
MARIA ZIELIŃSKA

## **DIE TEILNAHME DER JUGENDLICHEN AM SCHULLEBEN FORTDAUER UND VERÄNDERUNG (ZUSAMMENFASSUNG)**

Das von uns aufgenommene Problem betrifft die Teilnahme der Jugendlichen am schulischen Leben. Das bedeutet also die Frage nach der Subjektrolle eines Schülers. Die gemeinsame Verwaltung der Schule, die Verantwortung für die Ästhetik und das Aussehen der Schule, die Möglichkeit der Gestaltung der interpersonalen Verhältnisse sind zweifellos Elemente der Sozialisation.

Unsere Aufgabe war auch die Verifizierung der Voraussetzung, daß die interpersonalen Verhältnisse in der Schulklasse für den Schüler die wichtigste Sphäre des schulischen Milieus bilden, mit dem er sich am meisten identifiziert. Andere Bereiche des schulischen Lebens haben für ihn kleinere Bedeutung. Entweder will der Schüler nicht, oder hat keine besonderen Möglichkeiten, das schulische Leben mitgestalten zu können.

Den Untersuchungen wurden auch die Jugendlichen aus 2 letzten Klassen der Mittelschulen in Slubice unterzogen. Diese Untersuchungen hatten einen Panelcharakter. Für die vorliegende Bearbeitung benutzte man die Forschungsergebnisse aus den Jahren 1992 und 1994. Man hat angenommen, daß der zweijährige Zeitabstand ausreichend sei, um die in den Meinungen und Haltungen der Jugendlichen auftauchende Veränderungen, oder auch das Vorhandensein der Fortdauer von den Meinungen und Handlungen feststellen zu können.

Der Vergleich der Untersuchungsergebnisse aus den Jahren 1992 und 1994 widerspiegelt einige Veränderungen im Bereich der Teilnahme der Jugendlichen am schulischen Leben. Die Fragen hat man der Faktoren- und Variantenanalyse im Kontext der Panelanalyse unterzogen.

Die Faktorenanalyse weist auf die Änderungen der Faktoren in 2 Zeitpunkten hin. Die den Elementen, welche den Faktoren angehören, zugeschriebene Wichtigkeit, hat sich geändert, oder die Elemente sind geändert worden, die den angegebenen Faktor gestaltet haben. Einer der Faktoren (Organisierung des außerschulischen Unterrichts) unterlag im 2. Zeitabschnitt einer Reduktion.

Die durchgeführte Variantenanalyse ermöglichte das Wesen des Einflusses der unabhängigen Variablenpaare (Geschlecht, Alter, intellektuelle Möglichkeiten) auf die untersuchten abhängigen Variablen zu bestimmen. Hier hat man auch die Forschungsergebnisse aus 2 Zeitpunkten verglichen.

Obwohl sich die Situation in bezug auf die Möglichkeiten des Einflusses auf das Schulleben allgemein gesehen verschlechtert, wurden in dem analysierten Zeitabschnitt keine wesentlichen Veränderungen im Wahrnehmen der kameradschaftlichen Kontakte bemerkt.