

Edyta Mianowska

**DLACZEGO UCZNIOWIE NIE LUBIĄ SZKOŁY?
OSOBOWOŚCIOWE UWARUNKOWANIA STOSUNKU
DO SZKOŁY ZIELONOGÓRSKICH GIMNAZJALISTÓW**

Wprowadzenie

Utworzenie w ramach reformy oświaty nowego typu szkoły – gimnazjum, należało do tych propozycji, które wzbudzały wiele kontrowersji. Kilka lat funkcjonowania gimnazjów w strukturze systemu edukacji wciąż nie pozwala na jednoznaczną ocenę tego rozwiązania. Prace wykonywane w ramach monitorowania reformy systemu oświaty pokazują, że w wielu wymiarach zawiodły one oczekiwania swoich twórców – świadczą o tym chociażby wyniki egzaminów gimnazjalnych czy ciągle podnoszone głosy na temat specyficznych problemów wychowawczych w gimnazjach (por.: Konarzewski 2004; Domalewski, Mikiwicz 2004). Obecnie gimnazja stanowią jednak stały element pejzażu edukacyjnego, a punkt ciężkości dyskusji wokół nich nie dotyczy na ogół zasadności ich istnienia, lecz został przesunięty na poszukiwanie rozwiązań problemów wynikających z niedoskonałości przyjętych w ramach reformy rozstrzygnięć.

Realizacja założeń reformy wymusza na wszystkich uczestnikach procesu kształcenia podporządkowanie się jej instytucjonalnym rozwiązaniom. Jej wymaganiom muszą sprostać zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Szczególnie dla uczniów zyskanie nowej tożsamości w okresie dorastania – tożsamości gimnazjalisty – jest nowym doświadczeniem. Przypadające na okres biologicznego i społecznego dorastania zakończenie edukacji w szkole podstawowej i rozpoczęcie 3-letniego okresu nauki w gimnazjum, stanowi dla młodego człowieka swoisty test własnych umiejętności nie tylko intelektualnych, ale i społecznych. Jednym ze składników oceny tego, jak dorastający radzą sobie z realizacją zadań związanych z rolą gimnazjalisty jest ich stosunek do szkoły, za którym stoi na ogół całe spektrum uwarunkowań związanych między innymi z relacjami z partnerami społecznymi w środowisku szkolnym (nauczycielami i szkolnymi kolegami), osiągnięciami i aspiracjami edukacyjnymi, kompetencjami społecznymi oraz kulturowo-społecznym kapitałem ucznia.

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie różnicowań stosunku zielonogórskich gimnazjalistów do szkoły oraz omówienie wybranych uwarunkowań wpływających na przyjmowanie przez uczniów odmiennych stanowisk wobec szkoły. Rozpoznania różnych typów stosunku do szkoły i analiz wybranych zależności dokonano w oparciu o wyniki badań¹ przeprowadzonych w 2003 roku wśród 479² uczniów trzecich klas gimnazjum.

Pierwsza część artykułu zawiera diagnozę stosunku uczniów do szkoły, opartą na rozpoznaniu stosunku uczniów do obowiązków szkolnych i ich samopoczucia w szkole. W tym fragmencie omówione są różnicowania pomiędzy różnymi typami stosunku do szkoły. Próba odpowiedzi na pytanie postawione w tytule są rozważania podjęte w drugiej części artykułu. Celem relacjonowanych analiz jest poszukiwanie związków między czynnikami osobowościowymi gimnazjalistów a typem przejawianego stosunku do szkoły, który – jak pokazują badania – charakteryzować się może wyraźną pozytywną lub negatywną oceną szkoły, jak i pewną jej ambiwalencją. Artykuł kończy omówienie ustaleń empirycznych.

Stosunek uczniów do szkoły

Aby ustalić, w jakim stopniu młodzież odnajduje się w roli ucznia i jak kształtuje się jej stosunek do uczniowskich obowiązków, poproszono gimnazjalistów o odniesienie się do szeregu stwierdzeń dotyczących szkolnych powinności i codziennych obowiązków związanych z wypełnianiem roli ucznia³.

¹Badania, których wyniki posłużyły jako baza analiz referowanych w artykule, dotyczyły wielu aspektów procesu socjalizacji. Do prezentacji w artykule wybrany został fragment badań diagnozujący okres dorastania z perspektywy roli ucznia, która jest jedną z ważniejszych w tym okresie życia. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego. Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety audytoryjnej. Wypełniło go 479 uczniów z 4 szkół. Stanowiło to około 25% wszystkich uczniów klas trzecich 9 zielonogórskich gimnazjów. Badania przeprowadził zespół pod kierunkiem E. Hajduka w składzie: B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, E. Papiór, E. Kołodziejska, E. Paprzycka, E. Mianowska, P. Karpińczyk.

²Do analiz zakwalifikowano dane uzyskane od 473 uczniów – 262 dziewcząt i 221 chłopców.

³W prezentowanych w niniejszym artykule analizach odwołano się do wyników analizy czynnikowej, której poddane zostały wypowiedzi uczniów przewidziane jako wskaźniki zmiennych, charakteryzujących różne aspekty pełnienia roli ucznia. Respondentom zadano cały szereg pytań dotyczących badanego fragmentu szkolnej rzeczywistości, kierując się wskazaniem, że zastosowanie całego zespołu wskaźników do identyfikacji jednorodnego indicatum z reguły podnosi jego trafność (Nowak 1985). Badana młodzież wyrażała opinie i poglądy w stosunku do różnych kwestii odnoszących się życia szkolnego wybierając jedną z możliwych odpowiedzi – „zdecydowanie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”,

Na podstawie uzyskanych wyników dokonano diagnozy stosunku badanych do szkoły w dwóch wymiarach⁴. Jeden wymiar stanowi podejście ucznia do realizacji szkolnych obowiązków, drugi jego samopoczucie w szkole.

Stosunek ucznia do konieczności realizacji obowiązku szkolnego ustalony został w oparciu o wypowiedzi dotyczące następujących stwierdzeń:

| | |
|---------------------------------|---|
| Stosunek do obowiązku szkolnego | Przeważnie w szkole tylko spędzam czas (odfajkowuję lekcje) (0,626). |
| $\alpha = 0,66$ | W szkole się nudzę (0,674). |
| KMO=0,74 | Próbuję najmniejszym wysiłkiem przebrnąć przez zajęcia klasowe (0,657). |
| średnia=2,68 | Gdy rano myślę o szkole, mam często zły nastrój (0,628). |
| odchylenie=0,56 | Uważam szkołę za niepotrzebną i próbuję, kiedy to możliwe, uciec od tego obowiązku (0,674). |

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Odnotowanie opinii młodzieży pomogło zdiagnozować stopień zaangażowania młodzieży w realizację szkolnych powinności, a tym samym określić stosunek badanych do stawianych im wymagań wynikających z pełnionej roli ucznia. W oparciu o treściową zawartość stwierdzeń można uznać, że gimnazjaliści, którzy się z nimi zgodzili, do swoich szkolnych obowiązków podchodzą lekceważąco i niechętnie, szkołę traktują raczej jako zbędny balast młodości i starają się włożyć jak najmniej pracy w wypełnianie obowiązków w tym zakresie lub nawet ich uniknąć. Natomiast stanowisko tych badanych, którym bycie uczniem nie kojarzy się tylko z „pobytem” w szkole wyrażało się brakiem aprobaty powyższych zdań. Ci uczniowie są skłonni podjąć wysiłek na rzecz własnego wykształcenia i dostrzegają jego pozytywny wymiar.

Drugim komponentem stosunku ucznia do szkoły była subiektywna ocena samopoczucia w szkole. Samopoczucie uczniów w instytucji kształcenia oszacowano na podstawie stopnia akceptacji następujących stwierdzeń:

„raczej się nie zgadzam”, „nie zgadzam się”. Każdej z nich zostały przyporządkowane odpowiednio wartości liczbowe: 1, 2, 3 i 4. Zastosowane analizy pozwoliły na konstrukcję opartych o wyodrębnione czynniki zmiennych, których wartość została obliczona jako średnia wartość odpowiedzi na pytania budujące czynnik.

⁴Przeprowadzone analizy pozwoliły na wyłonienie dwóch czynników (stosunku do obowiązku szkolnego i samopoczucia w szkole), w oparciu o które utworzone zostały zmienne opisujące nastawienie/stosunek uczniów do szkoły.

| | |
|-----------------------|---|
| Samopoczucie w szkole | |
| $\alpha = 0,67$ | W mojej szkole czuję się bardzo dobrze (0,862). |
| KMO=0,61 | W mojej klasie czuję się naprawdę dobrze (0,820). |
| średnia=2,22 | Chętnie chodzę do szkoły (0,656). |
| odchylenie=0,63 | |

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Aprobata powyższych stwierdzeń oznacza, że przebywanie w środowisku szkolnym daje badanemu satysfakcję i zadowolenie. Uczniowie, którzy wypowiadali się twierdząco lubią swoją klasę i szkołę, a w otoczeniu swoich szkolnych kolegów dobrze się czują. Wypełnianie szkolnych obowiązków nie jest dla nich powodem do stresu. Gimnazjaliści, którzy raczej darzą niechęcią swoje szkolne środowisko, źle czują się w klasie i szkole, a uczniowskie obowiązki wypełniają z konieczności, swoje samopoczucie w szkole opisali negując powyższe stwierdzenia.

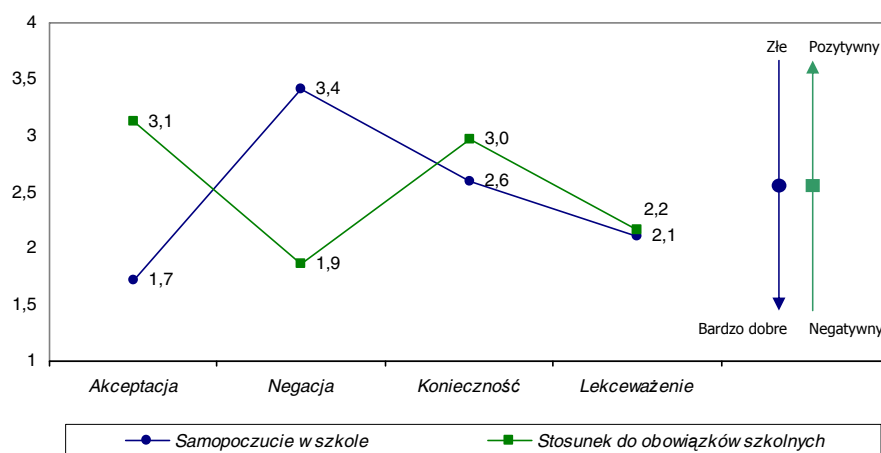
Zastosowane analizy pokazały, że wyróżnione wymiary stosunku do szkoły pozostają w związku ($r = -0,333$; $p < 0,001$). Przy czym w przypadku chłopców zależność ta jest silniejsza i pozwala wyjaśnić 22% wspólnej zmienności (dziewczeta: 14%). Oznacza to, że wśród chłopców współzależność samopoczucia w szkole i podejścia do szkolnych obowiązków jest silniejsza niż wśród dziewcząt.

W toku analiz podejścia ucznia do szkoły wyodrębnione zostały cztery typy stosunku do szkoły⁵, których przedstawiciele różnią się istotnie podejściem do realizacji szkolnych obowiązków i samopoczuciem w szkole. Proponowana typologia obejmuje następujące typy: negację, akceptację, konieczność i lekceważenie.

- Negacja: uczniowie z tego typu na ogół deklarują, iż w szkole czują się źle lub nie najlepiej, ich podejście do szkolnych powinności cechuje niechęć i brak zaangażowania. W tej grupie znalazł się co dziesiąty badany (10%).
- Akceptacja: uczniowie akceptujący szkołę to uczniowie, którzy deklarują najlepsze samopoczucie w przestrzeni szkoły. Dobrze czują się w szkolnym środowisku i chętnie wywiązują się z obowiązków związanych z rolą ucznia. Stanowią 37% badanych gimnazjalistów.

⁵Podstawą wyróżnienia typów uczyniono dwa omówione wyżej wymiary składające się na opis stosunku do szkoły. Analiza skupień wskazała na cztery najbardziej charakterystyczne układy współwystępowania poziomu samopoczucia w szkole i stosunku do obowiązków szkolnych. Analiza średnich wartości zmiennych w każdym skupieniu (Wykres 1) pozwoliła rozpoznać specyficzne dla każdego typu nastawienie do szkoły, w świetle których stosunek do szkoły uczniów przynależących do różnych skupień można opisać jako: negację, akceptację, konieczność i lekceważenie.

- Konieczność: uczniowie z tej grupy szkolne obowiązki wykonują stosunkowo chętnie, mają raczej pozytywy niż negatywny stosunek do codziennych szkolnych powinności, w szkole nie czują się jednak wyraźnie dobrze, ich oceny własnego samopoczucia lokują się najczęściej wokół wartości pośrednich. Uczniowie opisujących swój stosunek do szkoły w powyższy sposób to 28% badanych gimnazjalistów.
- Lekceważenie: ten typ stosunku do szkoły charakteryzuje uczniów postrzegających szkołę jako miejsce, wobec którego nie żywią wyraźnej niechęci i w którym czują się stosunkowo dobrze. Zarazem jednak ci gimnazjaliści zajmują raczej negatywne stanowisko w kwestii podejścia do szkolnych zadań i obowiązków. Co czwarty badany (25%) czuje się w szkole stosunkowo dobrze, ale równocześnie nie przykłada się solidnie do szkolnych obowiązków i niezbyt sumiennie wywiązuje się z zadań wynikających z pełnienia roli ucznia.



Wykres 1. Średnie w skupieniach.

Dwa z wyróżnionych typów: akceptacja i negacja opisują jednoznacznie stosunek do szkoły, przy czym postawy te są wyraźnie spolaryzowane. Natomiast w przypadku dwóch pozostałych typów konieczności i lekceważenia, których przedstawiciele charakteryzują swoje nastawienia wobec szkoły nie odwołując się do zdecydowanie negatywnych czy pozytywnych sądów, niechętny stosunek do szkoły związany jest z nie najlepszym samopoczuciem w środowisku szkolnym lub wynika z lekceważenia i unikania obowiązków ucznia. W przypadku tych typów można więc mówić o braku jednoznacznej postawy wobec szkoły lub jej pewnej ambiwalencji.

Różnorodność odniesień uczniów do szkoły pokazuje zatem, że polaryzacja postaw stanowić może tylko fragment opisu stosunku uczniów do szkoły,

a pomiędzy zdecydowanym odrzucaniem szkoły a jej „lubieniem” lokują się postawy mniej wyraziste, których diagnoza wydaje się równie ważna, jak opis skrajnie odmiennych nastawień.

Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono również, iż w poszczególnych typach chłopcy i dziewczęta nie są reprezentowani równolicznie. Chłopcy częściej negują szkołę i częściej mają do niej lekceważący stosunek. Dziewczęta natomiast częściej traktują szkołę jako konieczność i częściej akceptują rolę uczennicy (różnice są istotne statystycznie: chi kwadrat = 21,05; $p < 0,0001$).

Czynniki wpływające na stosunek uczniów do szkoły

Jak pokazują rozważania zawarte w poprzednim rozdziale, stosunek gimnazjalistów do powinności związanych z rolą jest zróżnicowany i jego opis wykracza poza kontinuum od negacji do akceptacji. Istotne wydaje się zatem postawienie pytań o uwarunkowania odmiennego stosunku do szkoły. Znalezienie odpowiedzi na pytanie o to co kształtuje nastawienie ucznia wobec szkoły – czyli dlaczego jedni uczniowie lubią szkołę, a inni wyrażają się o niej z niechęcią – stanowić może cenną wskazówkę dla pedagogów, którzy są dla uczniów ważnymi partnerami społecznymi w środowisku szkolnym, a jednocześnie w dużym stopniu odpowiedzialni są za atmosferę i jakość tego środowiska.

Uwarunkowania typu nastawienia uczniów do szkoły mają swoje wielorakie źródła, przy czym stosunek do szkoły kształtować mogą układy czynników wzajemnie się wzmacniających, osłabiających lub równoważących. Mimo iż ich lista jest trudna do numeracji, to nawet częściowa wiedza o związkach między pewnymi cechami indywidualnymi uczniów, cechami ich środowiska rodzinnego czy charakterem wewnątrzszkolnych relacji pozwala na dyskusję o możliwościach zmian, których celem może być modyfikacja negatywnych nastawień uczniów wobec szkoły. W badaniach oglądowi zostały poddane czynniki, które wiążą się bezpośrednio z funkcjonowaniem ucznia w środowisku szkolnym. Sprawdzone zostały związki między:

- (A) opiniami o funkcjonowaniu szkolnego systemu praw i obowiązków,
- (B) oceną nauczycieli a preferowaniem określonego typu stosunku do szkoły,
- (C) postrzeganiem wymagań edukacyjnych,
- (D) oceną przydatności szkolnego kształcenia,
- (E) wynikami w nauce

a preferowaniem określonego typu stosunku do szkoły.

Egzekwowanie w szkole praw i obowiązków uczniów a typ stosunku do szkoły

Stosunki pomiędzy uczniami i nauczycielami podlegają pewnym zasadom, które mają swoje zwyczajowe źródła, ale są regulowane również formalnie przez regulaminy i statuty szkolne. Rozwiązania w nich zawarte przywoływane są najczęściej w sytuacjach kryzysowych czy problemowych, ale modelują również codzienne zachowanie uczniów i nauczycieli. W jakim stopniu uczniowie mają przekonanie, że życiem szkolnym rządzą pewne prawa i zasady zależy od nauczycieli, którzy sami przestrzegają szkolnych regulaminów, stoją na ich straży i konsekwentnie egzekwują od uczniów nie tylko wywiązywanie się z obowiązków, ale z równą wytrwałością honorują przysługujące uczniom prawa. Wydaje się, że zachwianie tej równowagi utwierdza uczniów w przekonaniu, że szkoła narzuca im tylko obowiązki nie dając praw lub przeciwnie, przysługujące im prawa nie są parytetowe w stosunku do obowiązków.

Zachowania nauczycieli w rozmaitych szkolnych sytuacjach podlegają cały czas uczniowskiej ocenie; ocenie tym surowszej, im bardziej działania pedagogów odbiegają od głoszonych przez nich zasad. Konsekwencja w zachowaniu nauczycieli, zgodność postępowania z ustalonymi regułami i zasadami buduje zaufanie i autorytet nie tylko nauczycieli, ale również instytucji, której są przedstawicielami, rodzić może chęć do podejmowania działań na rzecz szkoły i angażowania się w jej życie.

Ten aspekt szkolnych relacji został zdiagnozowany w oparciu o pytania dotyczące codziennego życia w szkole. Odpowiedzi uczniów utworzyły skalę egzekwowania obowiązków i praw uczniowskich.

| | |
|--------------------------------|---|
| Egzekwowanie obowiązków i praw | W czasie przerw jesteśmy pod baczny okiem nauczyciela (0,655). |
| $\alpha = 0,57$ | Kiedy nauczyciel wchodzi do klasy wszyscy muszą się uspokoić (0,669). |
| KMO=0,70 | W naszej szkole każdy wie, do kogo może się zwrócić, kiedy czuje się niesprawiedliwie potraktowany (0,646). |
| średnia=2,24 | W naszej szkole wyciąga się konsekwencje, gdy ktoś nie przestrzega obowiązujących zasad (0,654). |
| odchylenie=0,56 | |

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Akceptacja powyższych stwierdzeń oznacza, że nauczyciele odbierani są przez uczniów jako oczekujący respektowania obowiązujących zasad i szkol-

nego porządku. Uczniowie są przekonani, że nauczyciele otaczają ich kontrolą nie tylko w czasie lekcji, ale również w czasie przerw. Opinia ta idzie wtedy w parze z deklarowaniem przez uczniów wiedzy o sposobach rozwiązywania szkolnych problemów. Uczniowie, którzy zgadzają się z powyższymi stwierdzeniami, deklarują tym samym, że reguły szkolnego życia są dla nich jasne i wiedzą jak zachować się w sytuacji, kiedy zostaną niesprawiedliwie potraktowani. Rozumieją swoje obowiązki (inną rzeczą jest jednak to, na ile się z nich wywiązują) i znają również prawa, które im przysługują w myśl szkolnych regulaminów. Jednocześnie są przekonani, iż nieprzestrzeganie szkolnych reguł pociąga za sobą nieuniknione następstwa. Taka zbieżność opinii świadczyć może, że konsekwentne działania nauczycieli w sprawie wymagania posłuszeństwa są przekładane przez uczniów na oczekiwanie podobnej konsekwencji w kwestii egzekwowania ich uczniowskich przywilejów.

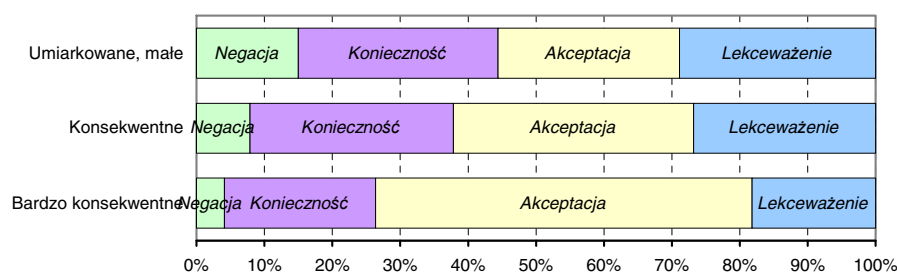
Jeśli do większości stwierdzeń uczeń odniósł się sięgając po odpowiedzi „raczej nie” czy „zdecydowanie nie” to postrzega swoich nauczycieli jako nie wymagających zbyt dużego porządku w czasie lekcji i w niewielkim zakresie nadzorujących uczniów w czasie przerw. Równocześnie negatywnie ocenia szkolny system „wymiaru sprawiedliwości” i sądzi, że w obliczu doznanej niesprawiedliwości uczniowie mają mało możliwości na rozwiązanie problemu, gdyż albo nie wiedzą, do kogo się w tej sprawie zwrócić, albo nie mają gwarancji, iż zostaną podjęte odpowiednie kroki. Takie wypowiedzi wskazywać mogą, iż dla tych uczniów nauczyciele są osobami, które w niewystarczającym stopniu nadzorują porządek i ład szkolnego życia czy respektują szkolne normy.

Badani uczniowie stosunkowo dobrze oceniają możliwość egzekwowania szkolnych praw. W kontekście omawianych zagadnień oznacza to, że w większości widzą swoich nauczycieli jako nieco surowych, ale spodziewają się równie konsekwentnych działań ze strony pedagogów także w innych dziedzinach szkolnego życia.

Co czwarty badany uczeń (26%) uważa, że zasady szkolnego życia są klarownie zdefiniowane – niesubordynacja pociąga za sobą określone konsekwencje, a osoba, która czuje się pokrzywdzona może dochodzić swoich praw i wie, do kogo zwrócić się o pomoc. Uczniowie ci mają równocześnie poczucie bycia pod kontrolą i opieką zarówno w czasie lekcji, jak i przerw. Podobnie, ale w sposób mniej zdecydowany wypowiada się o szkolnym życiu co trzeci badany uczeń (35%). Pozostali gimnazjaliści (39%) nie zauważają, by nauczyciele jakoś szczególnie interesowali się tym, co uczniowie robią w czasie przerw czy zdecydowanie wymagali spokoju w czasie lekcji. Jednocześnie wypowiedziane przez nich opinie wskazują, iż reguły szkolnego życia

nie są dla nich dostatecznie jasne, a w sytuacji doświadczania niesprawiedliwości w szkole czują się raczej dezorientowani. Przy czym 12% badanych ocenia szkolny system sprawiedliwości zdecydowanie negatywnie.

Przekonanie uczniów o możliwości podjęcia skutecznych działań w sytuacji problemowej, świadomość funkcjonowania określonych mechanizmów regulujących wzajemne relacje między uczestnikami szkolnego życia, istotnie różnicuje (chi kwadrat = 31,39; $p < 0,0001$) preferowany przez ucznia typ stosunku do szkoły (Wykres 2).



Wykres 2. Egzekwowanie obowiązków i praw a typ stosunku do szkoły.

Uczniowie, którzy deklarują dobrą orientację w zasadach szkolnego życia i są przekonani o ich skuteczności, najczęściej akceptują szkołę. Wraz z malejącym przekonaniem o skuteczności nauczycielskiej kontroli i możliwościach funkcjonującego w praktyce szkolnej systemu zasad maleje odsetek uczniów, którzy przejawiają ten typ stosunku do szkoły. Odwrotną tendencję można odnotować w wypadku uczniów, którzy mają negatywny lub lekceważący stosunek do szkoły. Im mniejsze przekonanie uczniów o pewnym porządku i sprawiedliwości w codziennym szkolnym życiu, tym więcej wśród nich tych, którzy negują lub lekceważą szkołę. Odsetek uczniów traktujących szkołę jako konieczność w wyróżnionych zakresach poziomu egzekwowania praw i obowiązków pozostaje na zbliżonym poziomie. Wskazywane prawidłowości odnotowane zostały zarówno wśród dziewcząt, jak i wśród chłopców.

Opinia o nauczycielach a typ stosunku do szkoły

Relacje z nauczycielami zawsze stanowią ważny element opisu szkolnego życia. Zachowania nauczycieli wskazywane są jako ważny element kształtujący stosunek ucznia do szkoły (Mendecka 2001), ale jednocześnie ich konsekwencje wydają się być daleko bardziej idące. W codziennych interakcjach uczeń-nauczyciel powstają doświadczenia wspierające proces socjalizacji i wychowania. Zaufanie, którym uczniowie obdarzają swoich peda-

gogów, pozwala dorastającym nie tylko liczyć na pomoc i wsparcie ze strony nauczycieli, ale wzmacnia ich autorytet, do którego uczniowie mogą się odwołać w sytuacjach wyborów czy konfliktów. Brak zaufania do nauczycieli może z kolei pociągać za sobą nie tylko pejoratywną ich ocenę, ale generować negatywny stosunek ucznia do reprezentowanej przez nauczyciela szkoły jako instytucji, a zatem do kanonów określających jej funkcjonowanie, a także do dorosłych, których nauczyciel jest w szkole przedstawicielem. Wzajemne stosunki budują atmosferę w klasie, a tym samym w pewnym stopniu ułatwiają lub utrudniają przyswajanie treści programowych i efektywną pracę ucznia na lekcji.

W celu ustalenia w jakim stopniu uczniowie postrzegają swoich nauczycieli jako otwartych i gotowych do porozumienia, poproszono uczniów o ustosunkowanie się do poniższych stwierdzeń.

| | |
|--------------------------|---|
| Otwartość i porozumienie | Nauczyciele są otwarci na skargi i żale uczniów (0,714). |
| $\alpha = 0,80$ | Nauczyciele na ogół zachowują się fair i taktownie wobec uczniów (0,739). |
| KMO=0,85 | Nauczyciele rozmawiając z uczniami, traktują ich serio (0,720). |
| średnia=2,28 | Można zwrócić uwagę nauczycielowi, że popełnił błąd, nie obawiając się zemsty (0,643). |
| odchylenie=0,53 | Nauczyciele otwarcie rozmawiają z uczniami o problemach i konfliktach szkolnych oraz o sposobach ich rozwiązywania (0,672). |
| | W naszej szkole uczniowie i nauczyciele lubią rozmawiać ze sobą na przerwach (0,514). |
| | W naszej szkole nauczyciele pomagają uczniom, którzy mają problemy (0,735). |

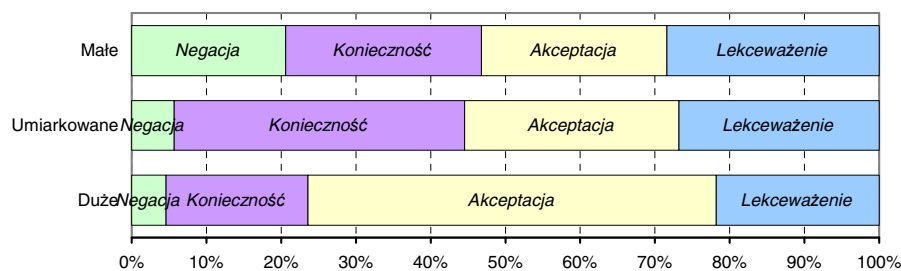
Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Uczniowie, którzy wybierali w większości stwierdzeń odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „tak”, ocenili swoich nauczycieli jako osoby, na które można liczyć w trudnych sytuacjach, nielekceważące uczniowskich problemów, starające się rozwiązywać konflikty w drodze dyskusji, otwarcie rozmawiające z uczniami, potrafiące stworzyć przyjazne i partnerskie relacje. Niska ocena przypisana została nauczycielom, którzy w opinii swoich wychowanków nie stwarzają płaszczyzn porozumienia – nie traktują uczniów zbyt serio i niezbyt chętnie z nimi rozmawiają. Jawią się jako osoby niezainteresowane uczniowskimi problemami, a tym samym niechętnie do

pomocy w ich rozwiązywaniu. Taki osąd uczniów wskazuje, że odnoszą się do nauczycieli z rezerwą, są im niechętni i nie mają do nich zaufania.

Gimnazjaliści, charakteryzując swoich nauczycieli najczęściej odwoływali się do umiarkowanych ocen. Ponad połowa respondentów (55%) uznała, że nauczyciele nie przyjmują wyraźnie przyjacielskiej i partnerskiej postawy wobec wychowanków, ale ich zachowanie nie odznacza się też szczególnie negatywnym stosunkiem do uczniów i ich problemów. Prawie co czwarty uczeń (23%) wystawił swoim nauczycielom wysoką ocenę. Z kolei jeden na pięciu badanych (22%) przypisał nauczycielom postawy niechętne uczniom, pozbawione otwartości i sprawiedliwego traktowania.

Ocena, jaką gimnazjaliści wystawiają swoim nauczycielom, wskazuje również w jakim stopniu uczniowie traktują swoich nauczycieli jako spolegliwych opiekunów, na których można liczyć w trudnych sytuacjach, do których można zwrócić się o pomoc, wesprzeć się ich autorytetem. Interpretacja wyników z tej perspektywy pokazuje, że nauczycielom tylko w ograniczonym stopniu udaje się budować płaszczyznę porozumienia i zaufania, która stanowiłaby dla uczniów ważne zaplecze ich działań.



Wykres 3. Otwartość i porozumienie z nauczycielami a typ strategii społecznego uczestnictwa.

Sądy o nauczycielach okazały się różnicować (chi kwadrat=60,78; $p < 0,0001$) stosunek ucznia do szkoły (Wykres 3). Ogląd wyników wskazuje, że zdolność nauczycieli do budowania pozytywnych relacji z uczniami waży na uczniowskim osądzie szkoły. Im wyższa ocena nauczyciela, tym większy odsetek uczniów akceptujących rolę ucznia. Wśród badanych gimnazjalistów, postrzegających nauczycieli jako niechętnych do pomagania i wspierania uczniów, znacząco zwiększa się udział badanych przejawiających negatywny stosunek do szkoły, a wśród uczniów przeciętnie (umiarkowanie) oceniających nauczycieli dominują uczniowie traktujący szkołę jako konieczność. Zatem wśród gimnazjalistów, którzy nie wystawiają swoim nauczycielom najwyższych ocen przeważają ci, których stosunek do szkoły kształtują elementy niepożądane (z pedagogicznego punktu widzenia) – złe samopoczucie

w szkole i/lub niechęć do wykonywania szkolnych obowiązków.

Podsumowując rozważania na temat związku relacji z nauczycielami a preferowanym stosunkiem gimnazjalistów do szkoły należy również odnotować, że opinie uczniów dotyczące ich relacji z nauczycielami pozostają we wzajemnej dodatniej zależności ($r=0,526$; $p<0,01$). Oznacza to, że konsekwentne przestrzeganie szkolnych zasad przez nauczycieli, uwzględnianie praw uczniów idzie w parze z pozytywną oceną zachowań nauczycieli względem uczniów. Wysoka korelacja tych dwóch ocen pozwala przypuszczać, że uczniowie łączą wysoką ocenę konsekwentnych zachowań nauczycieli z ich pozytywną oceną i przeciwnie – poczuciu zagubienia i niepewności w szkole towarzyszy negatywne postrzeganie nauczycieli. Biorąc pod uwagę, że pozytywny stosunek do nauczyciela wskazywany jest jako istotny czynnik odpowiedzialny za powodzenie procesu dydaktyczno-wychowawczego, powyższe ustalenie wskazuje na wagę, jaką powinno się przykładać do sprawiedliwego, partnerskiego traktowania uczniów. Przy czym partnerstwo powinno być rozumiane przede wszystkim jako uwzględnianie i szanowanie praw uczniów, gotowość do rozmowy i pomocy.

Drugim wartym przywołania rezultatem badań jest także ustalenie, iż omawiane związki odnoszą się zarówno do opisu stosunku do szkoły chłopców, jak i dziewcząt. Bez względu zatem na płeć uczniów, ich stosunek do szkoły wiąże się z tym, jak oceniają przestrzeganie szkolnego systemu praw i obowiązków oraz tego, jakie opinie formułują o swoich nauczycielach.

Wymagania edukacyjne a typ stosunku do szkoły

Jednym z ważnych zadań realizowanych przez szkołę jest przekazywanie uczniom wiedzy, wyposażanie ich w kompetencje i umiejętności niezbędne do dalszego kształcenia i samodzielnego funkcjonowania w przyszłości. Szeroki zakres materiału zawarty w programach nauczania nie tylko pozwala uczniom przyswoić bogatą wiedzę z różnych dziedzin nauki i działalności człowieka, ale też narzuca konieczność opanowania tej wiedzy. Poziom nabytej wiedzy i zakres umiejętności jest zazwyczaj diagnozowany, a szkoła stawia przed uczniami określone wymagania w tym zakresie.

Postrzeganie poziomu tych wymagań – jako zawyżonych, zaniżonych lub adekwatnych – w konfrontacji z indywidualnymi możliwościami intelektualnymi i samooceną ucznia w zakresie przyswajania nowego materiału czy radzenia sobie z nowymi zadaniami może być czynnikiem wspierającym lub osłabiającym chęć do nauki, a nawet szkoły, która jako instytucja nadzoruje postępy ucznia w tym zakresie. Z tego względu w subiektywnej ocenie wymagań edukacyjnych upatrywano kolejnego czynnika kształtującego stosunek ucznia do szkoły.

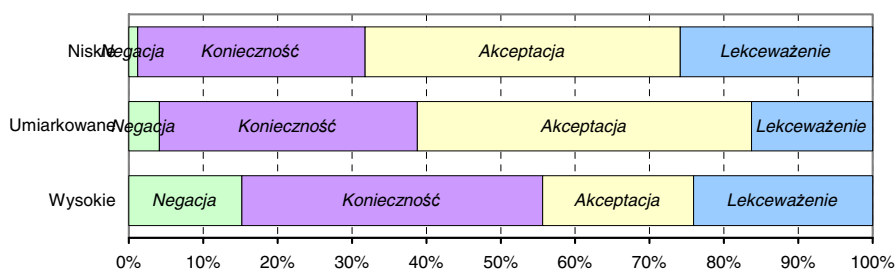
Aby ustalić, jak uczniowie postrzegają poziom trudności stawianych przed nimi zadań edukacyjnych, poproszono gimnazjalistów o ustosunkowanie się do stwierdzeń sondujących ich poglądy w tym zakresie.

| | |
|----------------------|--|
| Wymagania edukacyjne | Jeśli nie uczymy się w czasie weekendu, z trudem możemy podołać temu, czego się od nas wymaga. |
| $\alpha = 0$, | W mojej klasie wymaga się dużo. |
| KMO=0, | Ledwo możemy sprostać wymogom sprawdzianów i prac klasowych. |
| średnia= | Lekcje przebiegają tak szybko, że często nie nadążamy. |
| odchylenie= | Aby mieć dobrą ocenę, musimy bardzo dużo pracować (dawać z siebie). |

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Subiektywne postrzeganie wymagań edukacyjnych jako wysokich cechuje uczniów, którzy zgodzili się z większością powyższych stwierdzeń. Ci uczniowie są przekonani, że poprzeczka wymagań w ich klasie postawiona jest wysoko. Natomiast uznanie powyższych stwierdzeń za fałszywe oznacza, że deklarowane przez badanych opinie dotyczące wymagań są zbieżne z poglądem, że oczekiwania formułowane wobec uczniów są małe.

Badanych uczniów cechuje różna ocena poziomu wymagań kierowanych pod ich adresem w sferze edukacji. Najlicniejszą grupę (38%) stanowią uczniowie, którzy uważają, że stawiane im wymagania nie są szczególnie wygórowane. Przeciwną opinię prezentuje 29% badanych gimnazjalistów. Pozostali uczniowie (33%) nie zajmują zdecydowanego stanowiska, a zatem co trzeci badany uważa, iż wymagania edukacyjne nie są postawione ani bardzo wysoko, ani bardzo nisko.



Wykres 4. Wymagania edukacyjne a typ stosunku do szkoły (wyniki dla dziewcząt).

Stanowisko w kwestii poziomu formułowanych wobec uczniów oczekiwań związanych z edukacją okazało się pozostawać w związku z ich stosunkiem do szkoły, ale wpływ tego czynnika odnotowano tylko wśród dziewcząt. Natomiast opinie chłopców na ten temat nie różnicują ich stosunku do szkoły.

Uzyskane w badaniach rezultaty pozwalają stwierdzić, że przejawiany przez dziewczęta typ stosunku do szkoły jest związany z subiektywną oceną poziomu wymagań edukacyjnych ($\chi^2=25,50$; $p<0,0001$). Wraz z rosnącą oceną poziomu wymagań rośnie odsetek uczennic negujących szkołę. Zdecydowanie maleje odsetek dziewcząt akceptujących szkołę wśród gimnazjalistek postrzegających wymagania kierowane pod adresem uczniów jako wysokie. Z kolei wśród uczennic oceniających poziom wymagań jako umiarkowany wyraźnie maleje grupa tych, które mają lekceważący stosunek do szkoły.

Przydatność kształcenia

Obligatoryjne kształcenie ma przygotować dorastających członków społeczeństwa do sprawnego funkcjonowania w dorosłym życiu, wyposażyć ich w wiedzę, umiejętności i kompetencje, które umożliwią kierowanie swoim życiem we współczesnym społeczeństwie. Jakkolwiek sam obowiązek kształcenia nie jest przez społeczeństwo kwestionowany, to nie istnieje jednak powszechna zgoda co do tego, na ile szkoła wywiązuje się z tego zadania. Lansowanie przekonań, że proponowane treści kształcenia czy metody pracy szkoły nie spełniają oczekiwań pokładanych w kształceniu, z jednej strony wpływa na podejmowanie (przez odpowiednie instancje) reform w tym zakresie, z drugiej jednak może osłabiać motywację uczniów do pilnego przykładania się do nauki czy innych działań proponowanych przez szkołę. Szczególna niechęć i brak sumienności w wykonywaniu obowiązków szkolnych podyktowane mogą być zatem przekonaniem uczniów, że wykształcenie, jakie otrzymują w szkole, okaże się zbędne lub nieadekwatne do przyszłych potrzeb. Z kolei dostrzeganie sensu i pożytków z podejmowanych działań (w tym wypadku edukacyjnych), które z reguły wzmacnia zaangażowanie w działanie i mobilizuje jednostkę do większego wysiłku, może dodatkowo wpływać na stosunek do wymogów związanych z rolą ucznia. Opinia gimnazjalistów o przydatności wiedzy zdobywanej w szkole została potraktowana jako kolejne możliwe uwarunkowanie stosunku do szkoły. Osąd przydatności szkolnego kształcenia zbadano w oparciu o poniższe wypowiedzi.

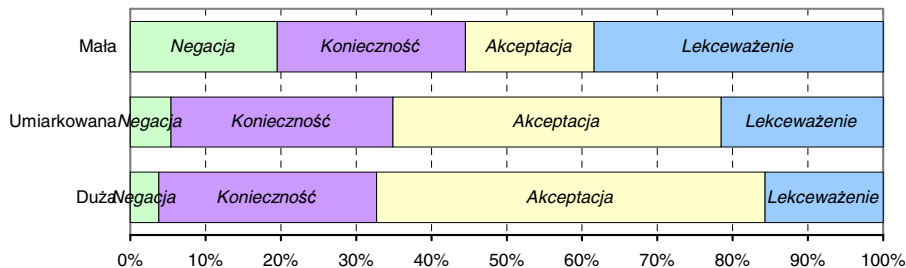
| | |
|-----------------------------------|---|
| Przydatność kształcenia szkolnego | Sądzę, że bardzo ważne jest to, czego uczę się w szkole (0,742). |
| $\alpha = 0,67$ | Kiedy będę już pracować, to wszystko, czego nauczyłem się w szkole, będzie mi bardzo potrzebne (0,714). |
| KMO=0,61 | Chętnie myślę o tym, co będę w przyszłości studiować lub gdzie pracować (0,650). |
| średnia=2,22 | To, czego uczę się w szkole jest ważne dla mojego obecnego życia (0,773). |
| odchylenie=0,63 | |

Zakres skali: 1 (zdecydowanie się zgadzam) – 4 (zdecydowanie się nie zgadzam).

Wypowiedzi uczniów dotyczące omawianej kwestii pozwoliły rozpoznać, w jakim stopniu uczniowie uznają użyteczność wiedzy szkolnej w swoim życiu. Jednocześnie ułożenie się w czynniku stwierdzenia odnoszącego się do myślenia badanych o swojej przyszłości świadczy, że zastanawianie się nad swoją przyszłością idzie w parze z wartościowaniem przydatności wiedzy nabywanej w szkole. Stanowisko wyrażające aprobatę dla powyższych stwierdzeń wyraża przekonanie ucznia o wysokiej przydatności szkolnego kształcenia. Gimnazjaliści wybierający najczęściej odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” lub „raczej się zgadam” dostrzegają pozytywne aspekty szkolnej edukacji. Przeciwnie stanowisko charakteryzuje uczniów, którzy raczej negowali stwierdzenia dodatnio wartościujące użyteczność kompetencji i umiejętności nabywanych w szkole.

Opinie badanych gimnazjalistów o przydatności szkolnej edukacji są zróżnicowane. Jedna trzecia badanych gimnazjalistów żywi przekonanie, że wiedza zdobyta w szkole będzie procentować w przyszłym życiu (34%). Przydatność tego, czego uczą się w szkole wartościują wysoko zarówno w perspektywie przyszłościowej, jak i teraźniejszej. Uczniowie ci deklarują równocześnie, że ich własna przyszłość zaprzęta ich uwagę. Jako umiarkowaną przydatność szkolnej nauki widzi 31% gimnazjalistów, a 35% postrzega ją jako przydatną w małym stopniu, negując wartość szkolnych doświadczeń i zdobytej w szkole wiedzy.

Przeprowadzone analizy ujawniły, że przejawiany przez gimnazjalistów typ stosunku do szkoły jest związany z wartościowaniem przydatności szkolnej edukacji ($\chi^2=71,61$; $p<0,0001$). Wraz z malejącą oceną treści kształcenia maleje odsetek uczniów akceptujących szkołę, rosną natomiast odsetki gimnazjalistów (szczególnie wśród tych zajmujących najbardziej krytyczne stanowisko), którzy negują szkołę lub mają do niej lekceważą-



Wykres 5. Przystosowanie kształcenia a typ stosunku do szkoły.

cy stosunek. Wartościowanie szkolnej edukacji okazało się być jednym z czynników modyfikujących stosunek do szkoły zarówno chłopców, jak i dziewcząt.

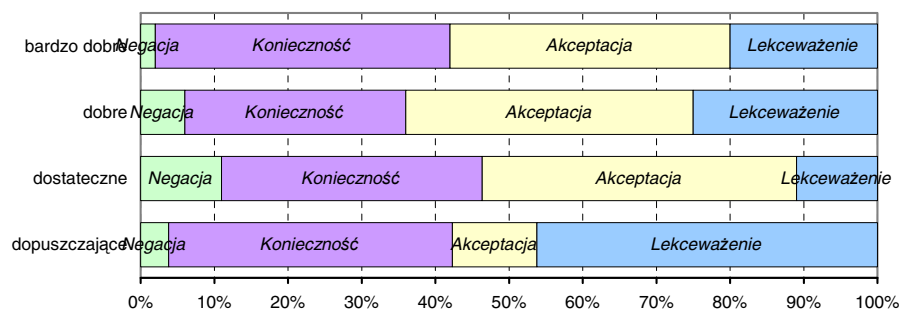
Osiągnięcia szkolne uczniów a typ stosunku do szkoły

W czasie nauki szkolnej osiągnięcia edukacyjne uczniów poddawane są stałej ocenie. Ten pomocniczy element szkolnej edukacji jest niezbędny dla podnoszenia skuteczności uczenia się uczniów i motywowania ich do nauki (Niemierko 1997). Prócz swej wychowawczej roli, ocena spełnia również funkcję społeczną. Prowadzi do selekcji uczniów, pozwala wyodrębnić elity, jest sprawczym elementem wzajemnych stosunków między uczniem a zespołem klasowym. Dzięki ocenianiu każdy uczeń otrzymuje informacje, w jakim stopniu przyswoił sobie wymagany programem nauczania materiał (to dydaktyczna rola oceny), ale ma również szansę ocenić swoje postępy na tle innych uczniów, porównać się z nimi. Osiągnięcia edukacyjne, choć uwarunkowane intelektualnymi możliwościami, w dużym stopniu zależą od wysiłków i pracowitości ucznia, systematycznego przyswajania wiedzy przekazywanej w szkole i sumiennego przygotowywania się do lekcji. Konfrontacja z wynikami rówieśników może być czynnikiem mobilizującym, ale też może negatywnie wpływać na stosunek ucznia do własnej edukacji, szkoły jako instytucji lub osób, które mają większe osiągnięcia. Ze względu na wagę, jaką nadaje się osiągnięciom szkolnym uczniom oglądowi poddane zostały związki między wynikami w nauce mierzonymi ocenami szkolnymi a stosunkiem ucznia do szkoły. W konstrukcji indeksu wyników w nauce wykorzystane zostały informacje o ocenach uczniów na ostatnim świadectwie szkolnym z języka polskiego i matematyki. Wprowadzone zostały następujące kategorie:

- uczniowie z dopuszczającymi wynikami w nauce (średnia ocen poniżej oceny dostatecznej),

- uczniowie z dostatecznymi wynikami w nauce (średnia ocen poniżej oceny dobrej),
- uczniowie z dobrymi wynikami (średnia ocen poniżej oceny bardzo dobrej),
- uczniowie z bardzo dobrymi wynikami w nauce (średnia ocen bardzo dobra lub wyższa).

Najliczniej reprezentowani wśród badanych są uczniowie z dobrymi wynikami (37%), nieco mniej licznie uczniowie osiągający wyniki dostateczne (34%). Prawie tyle samo uczniów uzyskuje wyniki dopuszczające (15%), co bardzo dobre (14%). Na podstawie powyższych ustaleń można stwierdzić, że zaangażowanie w naukę, którego miarą są szkolne oceny, rozkłada się w badanej zbiorowości prawie po połowie. Nieco ponad 50% uczniów przykłada się do nauki na tyle, by uzyskiwać co najmniej dobre oceny, pozostali uczniowie mają co najwyżej dostateczne wyniki.



Wykres 6. Wyniki w nauce a typ stosunku do szkoły (wyniki dla dziewcząt).

Poziom osiągnięć edukacyjnych okazał się czynnikiem, którego wpływ na stosunek do szkoły odnotowano tylko wśród dziewcząt (chi kwadrat=22,94; $p < 0,0001$). Wśród chłopców uzyskujących różne oceny odsetek reprezentantów każdego typu pozostawał na zbliżonym poziomie. Analizując związki między wynikami w nauce a stosunkiem dziewcząt do szkoły (Wykres 6) należy odnotować wyraźny spadek akceptacji szkoły oraz równie spektakularny wzrost lekceważącego stosunku do szkoły w przypadku uczennic uzyskujących co najwyżej dopuszczające wyniki kształcenia. Przy czym uzyskiwanie co najwyżej dostatecznych ocen sprzyja częstszemu (niż w przypadku innych wyników) pojawianiu się negacji i rzadszemu występowaniu stosunku lekceważącego.

Ustalenia empiryczne

Zaprezentowane analizy stanowiły próbę poszukiwania prawdopodobnych czynników odpowiedzialnych za stosunek ucznia do szkoły. Przyjęto, iż czynniki mające związek ze stosunkiem ucznia do szkoły kryją się (między innymi) w społecznych relacjach zachodzących na płaszczyźnie nauczyciel-uczeń oraz są pochodną realizowanych przez szkołę funkcji edukacyjnych. Wiąza się zatem z postrzeganiem przez uczniów stawianych im oczekiwań w sferze kształcenia, subiektywną oceną korzyści płynących z edukacji w szkole i wynikami w nauce.

Proponowane omówienie nie wyczerpuje z pewnością całego spektrum czynników kształtujących stosunek ucznia do szkoły. Pozwala jednak wskazać, że podejście do realizacji roli ucznia pozostaje w związku z jakością szkolnych relacji między nauczycielami i wychowankami, jak i stosunkiem młodych ludzi do edukacji, którą otrzymują w szkole.

Analizowane czynniki okazały się w różnym stopniu ważyć na stosunku do szkoły chłopców i dziewcząt. Czynnikiem wpływającym na nastawienia do szkoły – zarówno chłopców i dziewcząt – jest ocena stosunków panujących w szkole i ocena relacji z nauczycielami. Odwołując się do wyników badań, można powiedzieć, że im bardziej uczeń czuje się podmiotowo traktowany w szkole, tym bardziej pozytywny jest jego stosunek do szkoły i powinności wynikających z bycia uczniem. Wśród badanych gimnazjalistów akceptacja szkoły pojawia się częściej, jeśli opinie wypowiedziane przez uczniów o stosunkach panujących w szkole mają pozytywny wydźwięk. Rzadziej natomiast takim sądom towarzyszy negacja szkoły czy lekceważące podejście do wypełniania szkolnych obowiązków. Jedynie traktowanie szkoły jako konieczności nie podlega zróżnicowaniu ze względu na poczucie podmiotowości uczniów w szkole.

Analogiczne zależności odnotowano w przypadku postrzegania przez zielonogórskich gimnazjalistów (zarówno przez dziewczęta, jak i przez chłopców) przydatności wiedzy nabywanej w szkole. Im wyższa ocena użyteczności kompetencji zdobywanych w trakcie edukacji, tym większa akceptacja roli ucznia. W im mniejszym stopniu przekonanie uczniowie żywią to tym częściej stosunek do szkoły jest negatywny lub beztroski. Podobnie też, jak w przypadku wyżej omawianych czynników, odsetek uczniów, których charakteryzuje stosunek do szkoły określony jako „konieczność”, nie zmienia się wraz z różnym sądami o przydatności kształcenia.

Dwa kolejne czynniki okazały się istotnie różnicować stosunek do szkoły jedynie uczennic zielonogórskich gimnazjów. Różny osąd poziomu wymagań formułowanych przez nauczycieli oraz osiągnięcia edukacyjne ważą na sto-

sunku dziewcząt do szkoły. Im wyżej oceniany jest poziom wymagań, tym mniej jest uczennic akceptujących szkołę, a tym więcej dziewcząt, których stosunek do szkoły jest negatywny. Przy czym subiektywne poczucie wysoko lub przeciwnie – nisko stawianej poprzeczki wymagań edukacyjnych rzutuje na zwiększanie się odsetka gimnazjalistek lekceważąco traktujących szkołę. W przypadku uczennic traktujących szkołę jako konieczność, ich stosunek do szkoły nie wiąże się ze zróżnicowaną oceną wymagań.

Również uzyskiwane przez gimnazjalistki oceny różnicują ich stosunek do szkoły. Najbardziej widoczny jest przy tym odnotowany wzrost liczby dziewcząt mających lekceważący stosunek do szkoły wśród uczennic z najniższymi wynikami w nauce, przy jednoczesnym – równie wyraźnym – spadku liczby dziewcząt akceptujących szkołę. Najbardziej beztrąsko traktują szkołę uczennice, które osiągają dostateczne wyniki w nauce. Wśród nich największy jest jednak odsetek gimnazjalistek negujących szkołę. I – podobnie jak w wypadku wyżej omawianych czynników – traktowanie szkoły jako konieczności nie jest związane z wynikami kształcenia mierzonymi ocenami szkolnymi.

W przypadku chłopców dwa ostatnie uwarunkowania – subiektywna ocena wymagań i oceny szkolne – nie okazały się różnicować ich stosunku do szkoły. W oparciu o uzyskane wyniki można zatem stwierdzić, że wśród gimnazjalistów (chłopców) ważną rolę w budowaniu stosunku do szkoły pełni jakość interpersonalnych relacji w środowisku szkolnym i poczucie sensu kształcenia, podczas gdy czynniki związane z edukacyjnym aspektem roli ucznia (ocena wymagań, wyniki w nauce) schodzą na plan dalszy i nie mają istotnego wpływu na stosunek do szkoły. Nabierają one jednak znaczenia w przypadku rozważania czynników kształtujących stosunek dziewcząt do szkoły. W tym wypadku można stwierdzić, że zarówno jakość stosunków pomiędzy uczniami i nauczycielami, jak i aspekty związane z zadaniami edukacyjnymi wynikającymi z roli ucznia ważą na stosunku dziewcząt do szkoły. Dziewczęta uzależniają więc swój stosunek do szkoły od szerszego spektrum czynników. Pojawienie się wśród nich tych związanych z kształceniem może wzmocniać pogląd, że dziewczęta budują raczej synergiczny obraz szkoły, zaś chłopcy w ocenie szkoły wyraźniej oddzielają jej sferę społeczną i edukacyjną.

Podsumowując należy podkreślić, że pozytywnemu stosunkowi do szkoły zielonogórskich gimnazjalistów sprzyjają pozytywnie układające się relacje z nauczycielami, poczucie podmiotowości w szkole oraz wysoka ocena przydatności treści materiału szkolnego. Natomiast negatywny i lekceważący stosunek badanych gimnazjalistów do szkoły częściej współwystępuje z nieprzychylnymi opiniami o nauczycielach, niekorzystnym osądem szkol-

nego systemu praw i obowiązków oraz niską oceną przydatności szkolnej edukacji w przyszłości. Wśród dziewcząt beztroski stosunek do szkoły pojawia się przy tym częściej, jeśli wyniki w nauce kształtują się na najniższym poziomie.

O przywołanych w artykule czynnikach można powiedzieć, że wpływają na stosunek ucznia do szkoły. Konkluzji tej towarzyszyć powinno jednak przekonanie, że wskazane uwarunkowanie stanowią jedynie fragment szerokiej gamy przyczyn takiego, a nie innego stosunku dorastającego do roli ucznia. Jednocześnie należy podkreślić, że na ich podstawie nie można zdecydowanie orzekać o stosunku ucznia do szkoły, gdyż – w oparciu o uzyskane wyniki – nie jest możliwe wskazanie przyczyn wspierających traktowanie szkoły określone jako typ „konieczność”. Częstość występowania takiego podejścia wśród uczniów nie zmienia się bowiem wyraźnie wraz ze zmianą poziomu analizowanych czynników. Bez względu na ich poziom, odsetek uczniów przejawiających ten typ stosunku do szkoły kształtuje się na zbliżonym poziomie. Nie ujawniły się też różne czynniki wspierające przyjmowanie negatywnego i beztroskiego stosunku do szkoły. Badania pokazały jedynie, że za preferowaniem tych typów stoją najczęściej te same uwarunkowania.

Aktywność nastolatków w roli ucznia jest jedną z ważniejszych aktywności okresu dorastania, a szkoła najważniejszą instytucją wspierającą realizację tej roli – zarówno wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym. Zróżnicowania stosunku uczniów do szkoły i warunkujące go czynniki, szczególnie w sytuacji rozważań podejmowanych w kontekście funkcjonowania uczniów w stosunkowo nowym typie szkoły, jakim jest gimnazjum, wydaje się zagadnieniem wartym ciągłego badania. Zdobyta w ten sposób wiedza nie tylko umożliwia poznanie preferencji uczniów, ale pozwala również pedagogom na podjęcie działań zmierzających do poprawy niekorzystnych nastawień wobec szkoły.

Literatura

- DOMALEWSKI J., MIKIEWICZ P. (2004), Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym, Warszawa.
- KONARZEWSKI K. (2004), Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa.
- MENDECKA G. (2001), Uczeń i nauczyciel – odrębne byty życia szkolnego, [w:] Młodzież a dorośli: napięcia między socjalizacją a wychowaniem, red. R. Kwiecińska, M. J. Szymański, Kraków.
- NIEMIERKO B. (1997), Między oceną szkolną a dydaktyką, Bliżej dydaktyki, Warszawa.
- NOWAK S. (1985), Metodologia badań społecznych, Warszawa.

Edyta Mianowska

WHY DON'T STUDENTS LIKE SCHOOL? PERSONALITY FACTORS OF ATTITUDE TO SCHOOL REPRESENTED BY LOWER SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ZIELONA GÓRA

Abstract

Students are the objects at school. Lower secondary school (*gimnazjum*) is a new type of school which is estimated in various ways. The article shows the variety of students' attitudes to their schools. During the research the students' attitude to their school obligations and how they feel at school were empirically studied. The article also presents determinants of lower secondary school students' attitude to their own schools.

