

**OCENA ZACHOWANIA
W DOŚWIADCZENIACH
GIMNAZJALISTÓW**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 150

Sylwia Jaskulska

**OCENA ZACHOWANIA
W DOŚWIADCZENIACH
GIMNAZJALISTÓW**



POZNAŃ 2009

Abstract. Jaskulska Sylwia, *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów* [Conduct marking as experienced by junior high school students]. Poznań 2009. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 150. Pp. 192. ISBN 978-83-232-2160-9. ISSN 0083-4254. Text in Polish with a summary in English.

In this work I present results of research which I conducted when working on my Ph.D. dissertation *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów* [Conduct marking as assessed by junior high school students]. In my studies I was searching for answers to the following questions: *What is the experience of students whose conduct is assessed (How are they assessed? What are the functions of the conduct mark? What is the subject? What actions are undertaken by the students assessed and their tutors who assess them?) (2) What experience factors differentiate them (linked with the school environment? with the tutor? with the family environment of the person assessed? with the person assessed?)*. I not only ask questions referring to evaluation of conduct for marks. "Tell me how you are evaluated and I will tell you what your school is". Travestyng a well-known saying, I look at school through the prism of the results obtained and will ponder how much it is a place conducive to the development of students.

Sylwia Jaskulska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

Recenzent: prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski

© Copyright by Sylwia Jaskulska 2009

© Copyright for this edition by Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009

Opracowanie redakcyjne: Elżbieta Kostecka

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Łamanie komputerowe: Danuta Kowalska

ISBN 978-83-232-2160-9

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU
IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. A. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 12,00. Ark. druk. 12,00.

Druk i oprawa: ZAKŁAD GRAFICZNY UAM
POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

Spis treści

| | |
|---|----|
| WSTĘP | 7 |
| ROZDZIAŁ I | |
| OCENA ZACHOWANIA W DEBACIE NAD POLSKĄ SZKOŁĄ | 11 |
| 1. Od oceny ze sprawowania do oceny zachowania | 11 |
| 2. Skala ocen? System punktowy? Ocena opisowa? Forma wyrażania wyników oceniań zachowania | 14 |
| 3. Miejsce oceny zachowania w szkole | 18 |
| KONKLUZJE | 23 |
| ROZDZIAŁ II | |
| OCENA ZACHOWANIA. UWIKŁANIA IDEOLOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE | 24 |
| 1. Ocenianie zachowania na stopień a ideologie edukacyjne | 24 |
| 2. Ocenianie zachowania na stopień – mechanizmy psychologiczne..... | 32 |
| KONKLUZJE | 38 |
| ROZDZIAŁ III | |
| DOŚWIADCZENIA UCZNIÓW OCENIANYCH ZA ZACHOWANIE NA STOPIEŃ. JAK JE BADAĆ? | 39 |
| 1. Ocenianie zachowania na stopień w świetle paradygmatów normatywnego i interpretatywnego | 39 |
| 2. Doświadczenie bycia ocenianym za zachowanie a rozwój gimnazjalisty | 43 |
| 3. Metodologiczne podstawy badań własnych..... | 48 |
| 3.1. Cele badań | 48 |
| 3.2. Problemy badawcze i hipotezy | 49 |
| 3.3. Zmienne, ich kategorie i wskaźniki..... | 51 |
| 3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze | 58 |
| 3.5. Dobór próby, teren badań i ich przebieg | 59 |
| ROZDZIAŁ IV | |
| KTO? JAK? DLACZEGO OCENIA ZACHOWANIE UCZNIÓW NA STOPIEŃ? | 60 |
| 1. Sposób oceniania uczniowskiego zachowania | 60 |
| 1.1. Czas, kiedy oceniane jest zachowanie uczniów | 61 |
| 1.2. Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie uczniów | 63 |
| 1.3. Osoby oceniające zachowanie uczniów | 64 |

| | |
|--|------------|
| 1.4. Czas i miejsce, kiedy i gdzie wystawiana jest ocena zachowania | 66 |
| 1.5. Osoby informujące ucznia o wysokości oceny zachowania | 67 |
| 2. Funkcje oceny zachowania..... | 68 |
| WNIOSKI..... | 76 |
| ROZDZIAŁ V | |
| UCZEŃ - WYCHOWAWCA - RODZICE. DZIAŁANIA UCZESTNIKÓW PROCESU OCENIANIA ZACHOWANIA NA STOPIEŃ..... | 78 |
| 1. Ideał wychowawczy szkoły, czyli przedmiot oceny zachowania | 78 |
| 2. Działania gimnazjalistów, które są poddawane ocenie..... | 83 |
| 3. Działania wychowawców oceniających uczniowskie zachowanie..... | 85 |
| 4. Działania rodziców, których dzieci są oceniane za zachowanie | 91 |
| WNIOSKI..... | 95 |
| ROZDZIAŁ VI | |
| CO CZUJĄ UCZNIOWIE OCENIANI ZA ZACHOWANIE NA STOPIEŃ? | 97 |
| 1. Radość? Zdenerwowanie? Spokój?... Treść emocji odczuwanych przez uczniów ocenianych za zachowanie | 97 |
| 2. Znak emocji odczuwanych w momencie wystawienia oceny zachowania przez uczniów szkół różnego typu | 103 |
| 3. Co czują moi koledzy i koleżanki oceniani za zachowanie? Kilka ilustracji | 103 |
| WNIOSKI..... | 108 |
| ROZDZIAŁ VII | |
| ILU UCZNIÓW, TYLE SZKOLNYCH DOŚWIADCZEŃ. CZYNNIKI, KTÓRE SĄ W ZWIĄZKU Z PRZEBIEGIEM OCENIANIA ZACHOWANIA NA STOPIEŃ | 109 |
| 1. Środowisko szkolne a doświadczenia gimnazjalistów..... | 109 |
| 2. Cechy wychowawcy a doświadczenia gimnazjalistów..... | 118 |
| 3. Środowisko rodzinne a doświadczenia gimnazjalistów | 122 |
| 4. Cechy gimnazjalisty a jego doświadczenia | 127 |
| WNIOSKI | 134 |
| ROZDZIAŁ VIII | |
| OCENA ZACHOWANIA? OCENA PRZYSTOSOWANIA? OCENA WYCHOWANIA? - WNIOSKI, ANALIZY, INTERPRETACJE | 135 |
| 1. Czego doświadczają oceniani za zachowanie uczniowie? | 136 |
| 2. Czynniki różnicujące doświadczenia uczniów związane z ocenianiem zachowania w szkole - weryfikacja hipotez | 139 |
| 2.1. Hipotezy potwierdzone | 139 |
| 2.2. Hipotezy niepotwierdzone..... | 149 |
| 3. Doświadczenie bycia ocenianym na stopień za zachowanie a rozwój gimnazjalisty w świetle wyników badań własnych..... | 152 |
| 4. Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania wokół wniosków | 156 |
| BIBLIOGRAFIA | 164 |
| ANEKS | 173 |
| CONDUCT MARKING AS EXPERIENCED BY JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS (Summary) | 192 |

Wstęp

Mały Książę mawiał: „dorośli są zakochani w cyfrach. Jeśli opowiadacie im o nowym przyjacielu, nigdy nie pytają o rzeczy najważniejsze: Jaki jest dźwięk jego głosu? W co lubi się bawić? Czy zbiera motyle? Oni pytają was: Ile ma lat? Ilu ma braci? Ile waży? Ile zarabia jego ojciec? Wówczas dopiero sądzą, że coś wiedzą o waszym przyjacielu (...). My jednak, którzy dobrze rozumiemy życie, kpimy sobie z cyfr” (Saint-Exupéry, 1981, s. 17). Dlatego trudno byłoby Małemu Księciu odnaleźć się w szkole, gdzie wszystko ocenia się i przelicza na punkty czy stopnie szkolne. Także – czego Mały Książę na pewno by nie zrozumiał – zachowanie uczniów.

Ocena zachowania jest – wśród ocen dydaktycznych – fenomenem. Już w samej nazwie pokraczna (w rzeczywistości językowej szkoły funkcjonuje zwykle jako ocena z zachowania, na wzór ocen przedmiotowych – np. ocena z języka polskiego), traktowana jako narzędzie pedagogiczne, ma być miernikiem wychowania, ma udzielać odpowiedzi na pytania: W jakim stopniu uczeń zachowuje się tak, jak życzy sobie tego szkoła? Na ile jest uczciwy, sumienny, koleżeński...? Nasuwa się wątpliwość, czy i jak można w ogóle mierzyć wartość człowieka w tych aspektach? Kto i dlaczego ustala wzór, do którego porównywani są uczniowie?

Tematem oceniania szkolnego zainteresowała mnie Pani Profesor Maria Dudzikowa. Pod jej kierunkiem naukowym napisałam pracę magisterską pt. „Odpowiedź ustna na stopień w gimnazjum z perspektywy doświadczeń ucznia”¹ i doktorską², której treść (nieco zmienioną) przedkładałam czy-

¹ Na podstawie tej pracy napisałam kilka tekstów: *Kowalski do tablicy!* 2005, „Psychologia w Szkole” nr 1; *Odpowiedź ustna na stopień w gimnazjum z perspektywy doświadczeń ucznia. Doniesienie z badań*, 2005, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN”, tom IX, M. Nyczaj-Drag, A. Olczak (red.), Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków; *Jaki nauczyciel taka szkoła. Komunikat z badań, Materiały pokonferencyjne („Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości – strategie rozwoju”*, 7-8 XII 2004, Rzeszów), J. Szempruch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, 2006; *Jak szkoły próbują radzić sobie z tym, co się w nich/ z nimi/ obok nich dzieje?* „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN”, tom XI, J. Błasiak, E. Gąsiorowska, J. Kowal (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa, 2007.

² Pracę pt. *Ocena z zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów* napisałam pod kierunkiem naukowym prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej na Wydzia-

technikowi. W 2006 roku, kiedy projektowałam badania, rozgorzała gorąca dyskusja nad ocenianiem zachowania w szkole. Ówczesny minister edukacji, Roman Giertych, chciał bowiem, żeby ocena zachowania na równi z ocenami dydaktycznymi decydowała o promocji ucznia do klasy programowo wyższej. Zaostrzanie kontroli w szkołach, zamiar wprowadzenia mundurków, poszerzanie skali ocen zachowania czy pomysł włączenia jej do średniej ocen, komentowane były przez wielu pedagogów i nauczycieli jako działania pozorne, nijak mające się do rzeczywistych problemów szkoły. Kilkukrotnie zabrałam głos w tej dyskusji³. Ministerstwo wzmacniało rolę oceny zachowania, a ja umacniałam się w przekonaniu, że dobrze wybrałam temat pracy, że jest co badać i o czym pisać.

Tym bardziej zastanawiające jest, że ocenianie zachowania uczniów na stopień w szkole to temat zaniedbany przez pedagogów akademickich. Piszę o nim przy okazji, albo wcale. Tymczasem, o czym świadczą dziesiątki głosów w prasie nauczycielskiej i codziennej, jest to problem ważny i skomplikowany. W procesie wychowania celowo wpływa się na rozwój osobowości, kształtując ją zgodnie z określonymi, przyjętymi za punkt odniesienia wartościami. Nie można mówić o wychowaniu w ogóle, wychowuje się zawsze „do czegoś”. Pytanie o to, do czego wychowuje polska szkoła, wyprzedza inne, poważniejsze, czy w ogóle wychowuje. Podnoszą tę kwestię M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak (2007, s. 8) we wprowadzeniu do czterotomowej już i kontynuowanej serii pt. *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, zauważając, że szkoły „skupione na kształceniu, oceniane za wyniki w testach, nie znajdują powodów, dla których powinny skupiać się na wychowaniu (...)”. Wychowanie wyłączane jest z kręgu działania szkoły, ale ocena zachowania nadal „króluje” na szkolnych świadectwach, co jest absurdem.

Fenomenem oceny zachowania zajęłam się więc w pracy doktorskiej po pierwsze dlatego, że jest to temat gorący, ważny, ale pomijany w analizach naukowych. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być fakt, że to czuły barometr zmian (lub ich braku) w szkołach, dlatego traktowany jest jak temat,

le Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Projekt otrzymał grant promotorski (N107 033 32/4282) i z tego źródła był finansowany.

³ *Ocena z zachowania – sens czy bezsens?* W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, tom III, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne; Gdańsk, 2007; *Wzorowy uczeń” instant*”, „Nowa Szkoła” nr 10, 2005; *Ocena z zachowania – ocena z wychowania?* „Forum Oświatowe” nr 1, 2006; *Wokół oceny z zachowania*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 4, 2006; *Nauczyciel wobec konieczności oceniania zachowania na stopień*, „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN”, tom X, A. Weissbrot-Koziarska, J. Janik (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole, 2005; *Komisyjny z zachowania*, „Głos Nauczycielski” nr 17-18, 2006; *Uczniowie „na przemiał”*, „Gazeta Szkolna” nr 23, 2006.

którego lepiej unikać. Po drugie, podejmowałam je z nadzieją, że uzyskane wyniki mogą mieć wartość związaną z próbą określenia barier i szans wpływu szkoły na rozwój ucznia.

Badania przeprowadziłam w roku szkolnym 2006/2007 w 11 klasach sześciu wielkopolskich gimnazjów. Problem oceniania zachowania chciałam poznać z uczniowskiej perspektywy, dlatego pytałam gimnazjalistów o ich szkolne doświadczenia. Zdaję sobie sprawę z zasięgu moich badań i ich specyfiki. Objęłam bowiem badaniem uczniów pięciu szkół wielkopolskich i jednej dużej szkoły pod Poznaniem. Używanie kwantyfikatorów: *wszyscy*, *zawsze*, byłoby więc dużym uproszczeniem. Wyników nie mogę uogólniać, a wnioski traktuję z pewną ostrożnością, pamiętając, że dotyczą konkretnego środowiska. Problematyzuję zagadnienie, stawiam więc wiele pytań. Stawiałam je badanym uczniom, podczas badań, ich wypowiedziom, gdy przystąpiłam do analizy zebranego materiału. Stawiam je szkole, sobie, czytelnikowi, który z jakiegoś powodu sięga po tę książkę. Nie na wszystkie pytania znajdziemy odpowiedzi. Nie aspiruję do tego, by zamknąć temat w tej jednej książce, wręcz przeciwnie – mam nadzieję, że go dopiero otwieram.

Książka składa się z 8 rozdziałów. W pierwszym przedstawiam historię oceniania zachowania na stopień w Polsce. Ponieważ brakuje naukowych opracowań tego tematu, opieram się głównie na tekstach prasowych. Mam wrażenie, że taki sposób prezentacji – prześledzenie debaty, która toczyła się i toczy wokół oceny zachowania – będzie dla czytelnika atrakcyjny. W drugim rozdziale skupiam się na uwikłaniach ideologicznych i psychologicznych oceniania szkolnego. Pytam po pierwsze, jakie jest miejsce oceny zachowania w szkołach, w których preferowane są różne ideologie edukacyjne? Po drugie, co dzieje się lub może się dzieć z uczniem, którego zachowanie oceniane jest na stopień (w świetle mechanizmów psychologicznych, które się podczas oceniania uruchamiają)? W trzecim z rozdziałów teoretycznych pytam, czy, a jeśli tak, to jak można badać szkołę i to, co się w niej dzieje z perspektywy doświadczeń ucznia? Definiuję główną kategorię badawczą, przedstawiam metodologiczne podstawy badań.

Cztery kolejne rozdziały to prezentacja uzyskanych wyników. Koncentruję się na pytaniach: Kto? Jak? Po co? W odniesieniu do czego ocenia zachowanie uczniów? Co robią wychowawcy oceniający zachowanie? Uczniowie, którzy są oceniani? Rodzice, którzy dowiadują się, jaką ocenę zachowania otrzymało ich dziecko? Co czują oceniani uczniowie? Dlaczego doświadczenia uczniowskie są tak różne? Co je różnicuje? W ostatnim rozdziale zbieram i syntetyzuję uzyskane wyniki, mierząc się z nich interpretacją.

*

Dziękuję Pani Profesor Marii Dudzikowej, mojej naukowej opiekunce, za godziny rozmów i dyskusji, na które zawsze miała czas, za konstruktywną krytykę, za stopy książek, którymi dzieliła się ze mną, ale przede wszystkim za zrozumienie i zaufanie. Dziękuję Recenzentom pracy, Pani Profesor Agnieszce Cybal-Michalskiej i Panu Profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu za entuzjazm, z którym przyjęli wybrany przeze mnie temat i sposób jego realizacji oraz za cenne uwagi, które starałam się uwzględnić w tej książce.

Dziękuję wreszcie Władzom mojego macierzystego wydziału (Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu), szczególnie Panu Profesorowi Zbyszko Melosikowi za wsparcie, którego doświadczałam i doświadczam.

*

Książkę dedykuję Szymonowi i Martynie z nadzieją, że gdy oni pójdą do szkoły, nie będą oceniani za zachowanie na stopień.

Ocena zachowania w debacie nad polską szkołą

Niektórzy (...) żartują sobie, iż wobec pogarszających się objawów uczniowskiego zachowania, zwłaszcza narastającej w szkołach agresji, skala ocen zachowania będzie się systematycznie wydłużać, np. o kolejne oceny: fatalne, nie do zniesienia, kryminalne i tak dalej.

Pielachowski, 2007, s. 241

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat historia oceniania uczniowskiego zachowania w Polsce to historia debaty nad tym zagadnieniem. Debata ta toczy się na wielu poziomach: akademickim, gdy (jeśli) temat podejmowany jest przez pedagogów, ministerialnym, gdy zmienia się ustalenia dotyczące oceniania i na poziomie praktyki szkolnej (głos zabierają głównie nauczyciele). Analizę fenomenu oceniania zachowania w szkole na stopień zacznę więc od prześledzenia tej debaty w kontekście historii i miejsca oceny zachowania w rzeczywistości szkolnej.

1. Od oceny ze sprawowania do oceny zachowania

Używam zwrotu ocena zachowania, co wymaga wyjaśnienia. Ustalenia terminologiczne wpisują się też w opis historii oceniania uczniowskiego zachowania, bo wokół nomenklatury dotyczącej tego zjawiska od lat toczą się dyskusje.

Historia oceniania zachowania uczniów w Polsce sięga XIX wieku. W *Przypisach dla oceniania sprawowania się, postępu w naukach, pilności i zdolności uczniów, tudzież przyznawania im promocji (...) Okręgu Naukowego Warszawskiego* poza stopniami za naukę polecano wystawiać także trzy inne: za *pilność, zdolności i sprawowanie się*. Już na świadectwie Adama Mickiewicza widniały dwie noty: za *pilność i obyczaje* (Lewin, 1974, s. 37). W poradniku dla nauczycieli dotyczącym szkolnego systemu oceniania (Chodnicki i in., 2000, s. 53-55) przedrukowano świadectwa szkolne z początków XX wieku. W 1914 roku na świadectwie były dwie oceny: za *zachowanie się i za postęp*.

W roku szkolnym 1920/21 oceniano uczniów za *pilność i porządek zewnętrzny ćwiczeń piśmienniczych*. Przed wybuchem II wojny światowej oceniano: *zachowanie się, pilność, uwagę i postępy w przedmiotach nauki*.

Do lat 60. dwudziestego wieku funkcjonowała w polskich szkołach ocena ze sprawowania. Zespół A. Lewina, który w tym czasie zajął się reformowaniem od podstaw oceniania zachowania (będę wracała do tego zagadnienia w dalszej części rozdziału) zmienił nazwę z oceny ze sprawowania na ocenę zachowania dlatego, że w ówczesnym słowniku języka polskiego sprawowanie definiowano jako „zachowanie się ucznia w szkole podlegające ocenie jak przedmiot nauczania” (Lewin, 1974, s. 19). Zresztą w *Słowniku języka polskiego PWN* z 1981 roku pod hasłem *sprawowanie* widniał zapis, że można *mieć piątkę ze sprawowania*. Definicja ta podkreślała podobieństwo oceny ze sprawowania i ocen dydaktycznych, od czego chciano odejść. Zachowanie to pojęcie szersze niż sprawowanie, nie dotyczy jedynie przejawów postępowania. O zachowaniu mówi się, myśląc także o manierach, sposobie bycia itp. Przewaga pojęcia zachowanie polega także na tym, o czym pisał Lewin, że jest to termin naukowy. Zachowanie jest przedmiotem badań nauk społecznych, ale także biologicznych. W biologii zachowania traktuje się jako sposób dążenia do zaspokajania potrzeb. Jak podają E.P. Solomon, L.R. Berg, D.W. Martin, C.A. Villet (2000, s. 1091) „zachowanie (behavior) jest to złożony system reakcji organizmu na sygnały docierające ze środowiska. W odpowiedzi na zmiany zachodzące w środowisku manifestują się specyficzne wzorce zachowań zwierząt. Pies macha ogonem, ptak śpiewa, motyl uwalnia lotne feromony płciowe, które zwabiają partnera”.

Psychologia zajmuje się wewnętrznymi wyznacznikami zachowań. W zależności od przyjętej koncepcji człowieka, wyznaczniki te są różne, na przykład nawyki i reakcje, cechy osobowości, popędy. W socjologii uwaga skupiona jest na zachowaniach grup ludzi, na społecznych uwarunkowaniach zachowań. Za *Słownikiem pojęć socjologicznych* zachowanie jest „świadomym działaniem człowieka regulującym jego stosunek do społeczeństwa w obrębie wytworzonej przestrzeni kultury, jej norm, wzorców osobowych i kontroli społecznej” (2001, s. 229). Zarówno w psychologii, jak i socjologii istniały podejścia nazywane behawioralnymi, gdzie rozumienie prawidłowości życia człowieka redukowano do analizy zachowań. Na przykład w świetle socjologicznej teorii Homansa, każda interakcja społeczna sprawia przyjemność (przynosi nagrodę, gratyfikację) lub przykrość (interakcja karząca) (Sztompka, 2007, s. 46-47). Duże uproszczenie tej teorii polega na tym, że zakłada się, iż człowiek dąży do interakcji przyjemnych, unika zaś nieprzyjemnych, i w ten sposób reguluje swoje zachowania. W innych niż behawioralne koncepcjach, mechanizmy podejmowania lub zaniechania

pewnych zachowań analizowane są jako bardziej skomplikowane. Na przykład w podejściu interpretatywnym zachowanie się jest konsekwencją definicji sytuacji i znaczeń, które rzeczywistości nadają działające w niej podmioty. Stosowanie terminu zachowanie niesie więc za sobą możliwość rozpatrywania procesu oceniania szkolnego w ramach rozmaitych teorii naukowych.

Do dziś prawidłową formą językową jest ocena zachowania uczniów, choć niektórzy (szczególnie praktycy) używają jej zamiennie z oceną sprawowania czy oceną ze sprawowania (na przykład Banach, 1998/99; Ośmiałowska, 2000; Sałasiński, 2002; Dzierzgowska, 2006a; 2006b; Miłoszowska, Stróżyna, 2006). Problematyczny jest także spójnik „z”. Niektórzy pedagodzy i publikujący nauczyciele posługują się bowiem formą ocena zachowania, inni, ocena z zachowania. Nazwiska autorów tych dwóch „orientacji”, do których tekstów udało mi się dotrzeć, podaję w tabeli 1.

Tabela 1. Autorzy posługujący się określeniem „ocena z zachowania” i „ocena zachowania”

| Ocena zachowania | Ocena z zachowania |
|--|---|
| Stróżyński, 1994, 1997/98, 2000, 2006; Śliwerski, 1997, 2000, 2000/01, 2001, 2006; Gołas, 1999; Sommer, 2002, Andrzejewska, 2003; Dzikowska, 2003; Kopaczyńska, 2003; Sapińska, 2003; Kazimierowicz, 2004; Domarecka 2004; Koziątek, 2006; Polak, 2007 | Muszyński, 1972; Sowińska, 1975; Tonicki, 1995; Taran, 1997; Janik, 1998; Deka, 1999; Iwanicka, 1999, 2000; Salamon, 1999; Stryczniewicz, 1999/2000, 2000/01; Wojciechowska, Kowalik, 2000; Wójcik, 2000; Czarniecka, 2001; Miško, 2001; Składanowski, 2001; Zajdel, 2003; Bajtlik, 2003; Kreja, 2003; Klichowska, 2005, 2006a, b, c, d, e, Szopa, 2005; Czarnecka, 2006; Dzierzgowska, 2006a; Koczorowski, 2006; Nalaskowski, 2006; Suder-Grzegolec, Szafrań, Wachowicz, 2006; Rękawek, 2006 |

W szkole wystawia się oceny z poszczególnych przedmiotów. W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny PWN* (1999) pod hasłem *stopień* figuruje forma: *stopień (szkolny) z czegoś*. Jest to forma poprawna językowo (na przykład ocena z języka polskiego). Zarówno w rozporządzeniach ministerialnych dotyczących oceniania zachowania, jak i w definicjach słownikowych hasła *ocena zachowania* spójnik „z” nie występuje. O ile w przypadku ocen dydaktycznych ocenia się poziom wiedzy ucznia z danego przedmiotu (a więc ocena z języka polskiego), a nie sam przedmiot nauczania (ocena języka polskiego), o tyle w przypadku zachowania ocenia się (kogo?, co?) zachowanie ucznia, a więc stopień określający je to ocena zachowania. Zwrot ocena z zachowania zadomowił się na dobre w języku potocznym,

jako skrót myślowy. W kilkudziesięciu przejranych przez mnie publikacjach zdecydowanie dominowała forma ocena z zachowania. Używa jej większość nauczycieli i publicystów. Także politycy związani z resortem edukacji wypowiadający się o ocenianiu zachowania (na przykład na łamach „Gazety Wyborczej”, 7 lutego 2006, Krystyna Szumilas, Anna Radziwiłł, Krystyna Łybacka) używają formy „z zachowania”. Świadczyć to może o nieznaności ustaleń ministerialnych (?), albo o mocnym zakorzenieniu zwrotu „ocena z zachowania” w języku polskim.

Do niedawna sama używałam potocznego zwrotu ocena z zachowania ze świadomością, że nie jest to forma językowo poprawna. Uznałam, że skoro tak funkcjonuje ona w rzeczywistości szkoły, a ja chcę badać tę rzeczywistość z perspektywy ucznia, przyjmę bliską uczniowi formę. Profesor B. Śliwerski w recenzji mojej pracy doktorskiej zwrócił uwagę na fakt, że wprowadzając w obieg niepoprawny zwrot, umacniam jego funkcjonowanie. Rzeczywiście – po co powtarzać wprawdzie powszechny, ale błąd językowy? Pozbyłam się kłopotliwego spójnika „z”, zmieniając opcję z oceny z zachowania na ocenę zachowania.

2. Skala ocen? System punktowy? Ocena opisowa?

Forma wyrażania wyników oceniania zachowania

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2004 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 199) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*, „śródroczną i roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania ustala się według skali określonej w statucie szkoły”. Ocena szkolna może mieć różne formy. Ocena zachowania w klasach I – III szkoły podstawowej jest to ocena opisowa, na pozostałych szczeblach kształcenia stopień według następującej skali: 1) wzorowe; 2) bardzo dobre; 3) dobre; 4) poprawne; 5) nieodpowiednie; 6) naganne. Skala ocen właśnie jest jednym z ważniejszych ogniw dyskusji nad ocenianiem zachowania.

Ze wspomnianych już świadectw szkolnych z początku XX wieku dowiadujemy się, że w 1914 roku uczeń mógł otrzymać w zakresie „zachowanie się” noty: bardzo dobre, dobre, odpowiednie, nieodpowiednie. W 1920 roku – chwalebne, zadawalające, odpowiednie, mniej odpowiednie, nieodpowiednie. W 1934 roku – bardzo dobre, dobre, na ogół dobre, mniej odpowiednie, naganne. Gdy zespół A. Lewina przystępował do prac nad zmianą oceniania zachowania uczniów, w szkołach obowiązywała czterostopniowa skala ocen: bardzo dobra, dobra, dostateczna, niedostateczna. Lewin pisał, że w praktyce była to alternatywa, a nie skala. 80–90% uczniów

otrzymywało ocenę bardzo dobrą. Zgodnie z obowiązującą logiką wykroczeń, o tym, czy ktoś otrzyma ocenę inną niż bardzo dobra decydowała liczba przewinień (oceny się nie wystawiało, ale się ją obniżało). W związku z tym, każda ocena inna niż bardzo dobra była tak naprawdę oceną złą (dostateczna wręcz alarmującą), co nijak ma się do leksykalnego znaczenia słów dostateczny czy dobry (Lewin, 1974, s. 14). Zespół A. Lewina opracował skalę pięciostopniową (wzorowa, bardzo dobra, poprawna, mierna, nieodpowiednia), za punkt wyjścia uznając ocenę poprawną (Lewin, 1974, s. 101). Skala ta została zmieniona w latach 80. Zamiast oceny bardzo dobrej pojawiła się wyróżniająca, nieodpowiednią zastąpiła mierna. Najgorzej zachowujący się uczniowie otrzymywali ocenę naganną. W ministerialnym zarządzeniu w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów z 24 września 1992 r. czytamy, że: „§ 5.3. zachowanie ucznia ocenia się następująco: wzorowe, bardzo dobre, dobre, nieodpowiednie, naganne”.

Wraz z rozpoczęciem wdrażania założeń toczącej się do dziś reformy edukacji powrócono do tematu oceniania zachowania uczniów. W *Rozporządzeniu w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych z 19 kwietnia 1999 r.* zmieniono skalę ocen na czterostopniową (wzorowa, dobra, poprawna, nieodpowiednia). M. Jaśkiewicz, Z. Jędraś, J. Wudarska (2001, s. 82), badając w 2000 roku różne aspekty oceniania szkolnego w jednym z toruńskich gimnazjów, pytały między innymi uczniów o to, czy zadawałają ich kryteria wystawiania oceny zachowania. 65% badanych uważało, że skala ocen jest za wąska, skarżyli się na brak oceny bardzo dobrej. Było to przekonanie powszechne. Skalę poszerzono rozporządzeniem z 7 września 2004 roku właśnie o ocenę bardzo dobrą i o naganną. A. Zawisza (MENiS) w sierpniu 2004 roku mówiła: „coraz częściej nauczycielom brakowało stopnia, którym określiliby drastyczne przypadki łamania wszystkich zasad. Trudno zachowanie relegowanego ze szkoły dilerka narkotykowego określić jako nieodpowiednie. Ono jest przecież wysoce naganne” („Gazeta Wyborcza” z 15 sierpnia 2004). Stąd pomysł powrotu nagannej oceny zachowania do dzienników szkolnych. Można było odnieść wrażenie, że poszerzenie skali ocen zachowania było jedyną reakcją ministerstwa na ujawnianie przez media zdarzeń takich, jak znęcanie się uczniów toruńskiego technikum nad swoim anglistą. Ministerialne założenie, że naganną oceną zachowania można „załatwić” czy wymusić uwewnętrznienie norm czy choćby regulaminu szkolnego wywołało gorącą dyskusję na łamach prasy nauczycielskiej szczególnie, że ocena naganna (w pewnych okolicznościach) miała decydować o tym, że uczeń nie uzyskałby promocji do następnej klasy. Do tego tematu powrócę w dalszej części rozdziału.

Ocena zachowania wyrażana była i jest nie tylko stopniem szkolnym. Pojawiają się inne propozycje. Jedną z nich jest punktowy system oceniania. A. Lewin (1974, s. 105) w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku krytykował taki system, ponieważ „uwagę nauczyciela i uczniów bardziej absorbuje proces liczenia i przeliczania niż jakościowa analiza zachowania”. Wśród zabierających wówczas na poziomie akademickim głos w debacie nad ocenianiem zachowania pedagogów były osoby prezentujące przeciwne stanowisko. Na przykład H. Muszyński (1972) ze swoim zespołem zaproponował właśnie punktowy system oceniania zachowania na użytek wychowania socjalistycznego. Uczeń w tym systemie zbierał punkty za zachowanie nie tylko na swoje konto, ale i na konto klasy. Jeden członek zespołu miał być tym samym zmobilizowany do napominania drugiego, do kontrolowania zachowań członków grupy (system oparty na wykorzystaniu mechanizmu normatywnego wpływu grupy). Pobudzana była też rywalizacja między klasami (Muszyński, 1972, s. 55). System ten, podobnie jak inne punktowe, cechował wysoki stopień formalizmu. Każde zachowanie było klasyfikowane jako pożądane lub niepożądane i zapisywane (uczeń mógł też przynieść zaświadczenie o wykonaniu jakiejś pracy poza szkołą i specjalna komisja przyznawała mu za to punkty). H. Muszyński pisał, że aby uczniowie uczyli się jednak, że pracuje się też bezinteresownie, a nie dla punktów, istniała możliwość honorowego oddania swoich punktów (do skrzynki stojącej obok popiersia patrona). Nazwiska „honorowych” uczniów były wyczytywane podczas apelu (Muszyński, 1972, s. 57). Projekt wpisywał się tym samym w ideologię systemu komunistycznego.

Wart odnotowania jest system punktowy opracowany w tym samym czasie przez H. Sowińską. Możliwe zachowania uczniów podzieliła ona na dziedziny (stosunek do obowiązków szkolnych, aktywność społeczna, kultura osobista). System ten był logiczny i przemyślany. Uczeń mógł „odrabiać” ujemne punkty, ale tylko w obrębie dziedziny, w których te punkty otrzymał. „Jeśli więc dziecko otrzymało punkty karne za spóźnienie, to nie może ich odrobić pracą społeczną, bowiem te działania nie służą w żaden sposób wykształceniu punktualności u dziecka” (Sowińska, 1975, s. 137).

Dziś w wielu szkołach obowiązuje system oceniania, który można określić punktowym. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 199) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* ministerstwo podaje obszary, w których ma być oceniany uczeń: 1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia; 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej; 3) dbałość o honor i tradycje szkoły; 4) dbałość o piękno mowy ojczystej; 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób; 6) godne, kulturalne

zachowanie się w szkole i poza nią; 7) okazywanie szacunku innym osobom. Treścią szkolnych regulaminów wystawiania oceny zachowania są zwykle rodzaje uczniowskich zachowań wyłaniane poprzez kategoryzacją obszarów ustalonych przez ministerstwo wraz z nadaną im wartością punktową. System punktowy oceniania zachowania jest w szkołach bardzo popularny. Świadczy o tym liczba publikacji nauczycielskich prezentujących obowiązujące w ich szkołach systemy punktowe (por. Tonicki, 1995; Taran, 1997; Gołas, 1999; Salamon, 1999; Stryczniewicz, 1999/2000; Iwanicka, 2000; Ośmiałowska, 2000; Chylińska i in., 2003/04; Sapińska, 2003) oraz obecność tych systemów w większości poradników metodycznych odnoszących się do szkolnego oceniania oraz szkolne regulaminy wystawiania oceny zachowania publikowane w internecie. Z braku miejsca omówię tylko jeden przykład skrajnego entuzjazmu wobec punktów za zachowanie. Nauczycielka, Bożena Banach (1998/99), opracowała zbiór wzorów matematycznych „ułatwiających” jej ocenianie zachowania. Na przykład wzór „z którego można wyliczyć, ile dodatkowych plusów umożliwi uczniowi przejście na wyższą ocenę ze sprawowania (tzw. szansa awansu SA)” (Banach, 1998/99, s. 18). Banach pisze na przykład: „uzyskaną w wyniku dodawania sumę plusów oraz sumę minusów przeliczam na procentowy współczynnik zachowań pozytywnych PWZP” (Banach, 1998/99, s. 19) i „duże możliwości daje wychowawcy wgląd w wykres łamany – ukazujący przebieg zmian w zachowaniu ucznia w dłuższym czasie” (Banach, 1998/99, s. 20), lub „uczniowie chcą wiedzieć ile dodatkowych plusów muszą jeszcze zdobyć, aby wypracować wyższą ocenę ze sprawowania. Ustaliłam wzór matematyczny, który pozwala mi szybko odpowiedzieć na takie pytanie” (Banach, 1998/99, s. 20). Banach tak konkluduje opis opracowanego przez siebie systemu „powstało w ten sposób łatwe w obsłudze, precyzyjne (bo czułe na wszelkie zmiany w zachowaniu ucznia), a przez to bardzo skuteczne narzędzie pracy wychowawczej” (Banach, 1998/99, s. 21) (*sic!*). Entuzjazm nauczycielki nie pozwala jej stawiać pytań o to, czemu służy taki system? Czy można „ważyć” dobre i złe uczynki? Przypominają mi się dawne odpusty, kiedy szacowano cenę grzechów i można było kupować odpuszczenie win.

Nie wszyscy wypowiadający się na temat systemu punktowego nauczyciele i publicyści są nastawieni do niego pozytywnie. Główny stawiany zarzut jest w opozycji do cytowanego pomysłu Banach: ocenienie zachowania sprowadza się do obliczeń, a nie ma „wzoru na człowieka”, nie można obliczyć jego moralności, poziomu podporządkowania, poziomu interioryzacji norm itp. (np. Szopa, 2005, s. 94). Istnieją testy psychologiczne, które pozwalają obliczyć iloraz inteligencji itp., ale są to złożone, pogłębione i zobiektywizowane techniki, nijak mające się do szkolnych procedur oce-

niania zachowania. Założenia punktowego systemu oceniania sprawowania opierają się na klasyfikowaniu przejawów zachowań i przypisywaniu im wartości liczbowej, bez analizy ich przyczyn czy okoliczności (Lewin, 1974, s. 105). Niektórzy nauczyciele podkreślają, że system ten pogłębia różnice między uczniami, bo punktuje się na przykład aktywność pozalekcyjną uczniów, dyskwalifikując tych dojeżdżających do szkoły (Sommer, 2002, s. 34). Drugi zarzut dotyczy problemu, którego chciała się wystrzec, konstruując swój system oceniania H. Sowińska, mianowicie łatwego, nieadekwatnego do przewinień „odrabiania” straconych punktów (Sarwińska, 2005, s. 11). Wypowiadający się na stronach internetowych uczniowie podkreślają, że wysokością oceny zachowania wystawianej w systemie punktowym można manipulować. Na przykład pobicie kolegi rekompensuje przyniesienie do klasy paprotki w doniczce. Po trzecie, przeliczenia punktowe i tak ostatecznie przełożone zostają na język stopni za zachowanie, bowiem takich na świadectwie wymaga ministerstwo.

Wyjątkiem jest etap nauczania w klasach I – III szkoły podstawowej, gdzie obowiązuje opisowa ocena zachowania. Temat ten podejmowany jest także przez pedagogów akademickich i nauczycieli praktyków. Jako że interesuje mnie stopień za zachowanie w gimnazjum nie rozwinę jednak wątku oceny opisowej.

W debacie nad formą wyrażania wyników oceniania zachowania uczniów pojawiały się skrajne głosy. Na przykład po przełomie ustrojowym w 1989 roku postulowano zniesienie oceny zachowania argumentując tym, że ocena ta stworzona została by indoktrynować uczniów. B. Śliwerski, relacjonując tezy Sejmiку w sprawie naprawy polskiej szkoły, który miał miejsce w Lublinie w 1990 roku pisze, że domagano się zniesienia tej oceny jako niesprawiedliwie wystawianej, upraszczającej obraz dziecka, jako przejaw behawioralnego traktowania uczniów (Śliwerski, 2001, s. 139-140). Apelujące o to szkoły nie uzyskiwały jednak zgody na szczeblu ministerialnym. Zdarzały się próby obejścia ministerialnego rozporządzenia. Na przykład kontestujący konieczność wystawiania oceny zachowania nauczyciele liceum przy ośrodku socjoterapeutycznym „Kąt” swego czasu wszystkim uczniom wystawiali taką samą ocenę zachowania, co było jednoznaczne z odebraniem jej jakiegokolwiek znaczenia (Kozubał, 1994, s. 1).

3. Miejsce oceny zachowania w szkole

Najczęściej formą wyrażania wyników oceniania zachowania uczniów jest więc ocena zachowania, stopień szkolny. Ocena ta ma nietypowe miejsce wśród innych ocen szkolnych. Zawsze podkreślano jej odrębność i niez-

leżność od stopni przedmiotowych. W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2005 r. (Dz. U. z 2004 r. nr 199) w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* oraz w rozporządzeniach z poprzednich lat istnieje zapis, że: (§ 12. 5.) „Oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych nie mają wpływu na ocenę klasyfikacyjną zachowania oraz (§ 13. 6.1.) ocena klasyfikacyjna zachowania nie ma wpływu na oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych”. Nauczyciele podkreślają jednak, że odrębność ta jest pozorna. „Uczeń zdolny z większym prawdopodobieństwem dostanie wzorowe zachowanie niż grzeczniejszy, lecz mniej zdolny od niego” (Wójcik, 2000, s. 14). Tak zwany „czerwony pasek” na świadectwie także mógł otrzymać uczeń, który miał odpowiednio wysoką średnią i ocenę zachowania. Nie można więc być uczniem wyróżniającym się w nauce, jeśli nie ma się wysokiej oceny zachowania. Poza tym, jednym z ocenianych wysoko działań jest udział w olimpiadach przedmiotowych, co dyskwalifikuje słabszych uczniów (Bajtlik, 2003, s. 4). To przejawy ukrytego programu szkoły. Interesujące w tym kontekście są wyniki badań przeprowadzonych przez Barbarę Szafran w ramach pracy magisterskiej pt. „Ocena ucznia z zachowania w opinii rodziców Publicznej Szkoły Podstawowej w Świebodzinie”. Wykazano w nich, że rodzice chcieliby, aby „przy ocenianiu zachowania uwzględniano oceny z poszczególnych przedmiotów oraz udział w olimpiadach. W ich opinii ten element życia szkolnego jest całkowicie pomijany przez wszystkich prawie nauczycieli” (Suder-Grzegolec i in., 2006, s. 34).

Do 2004 roku w rozporządzeniu ministerialnym widniał zapis, że ocena klasyfikacyjna zachowania nie ma wpływu na promocję do klasy programowo wyższej lub ukończenie szkoły. W 2006 roku temperatura debaty dotyczącej oceniania zachowania podniosła się, gdy minister edukacji zaproponował, by uczeń z naganną oceną zachowania powtarzał klasę. W projekcie rozporządzenia zmieniającego *Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych z dnia 10 kwietnia 2006 r.*, wraz z tą propozycją sprecyzowano, że „(w § 13 po ust. 5 dodaje się ust. 5a i 5b w brzmieniu): 5a. Naganną roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania może otrzymać uczeń, w stosunku do którego zostały wyczerpane wszystkie podejmowane przez szkołę działania o charakterze wychowawczym i profilaktycznym, i który w szczególności: 1) stosuje w szkole przemoc fizyczną wobec uczniów, nauczycieli lub innych osób zagrażającą ich życiu lub zdrowiu bądź naruszającą ich bezpieczeństwo; 2) na terenie szkoły: posiada, używa lub rozprowadza środki odurzające lub substancje psychotropowe, spożywa napoje alkoholowe lub pali wyroby

tytoniowe; 3) rozpowszechnia wśród uczniów materiały przedstawiające zachowania agresywne, okrucieństwo wobec drugiego człowieka, treści pornograficzne lub obrażające uczucia religijne; 4) świadomie niszczy dobra materialne należące do szkoły, uczniów, nauczycieli lub innych osób; 5) narusza godność osobistą uczniów, nauczycieli lub innych osób poprzez zniesławianie, agresję lub prowokację; 6) opuścił bez usprawiedliwienia ponad połowę czasu przeznaczonego na realizację wszystkich obowiązkowych zajęć edukacyjnych”.

Pedagodzy akademicy (nieliczni), publicyści, a szczególnie nauczyciele zabierający głos w tej sprawie alarmowali, że zapis taki, z wielu przyczyn nie jest i nie może być lekarstwem na bezradność wychowawczą szkoły (por. Dudzikowa, 2006a, 2006b; Nowak, 2006; Śliwerski, 2006; Klichowska, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2006e; Nalaskowski, 2006, Miłoszowska, Stróżyńska, 2006; Rękawek, 2006). Zamiast pomagać, pogłębia problemy. Brak jasnych kryteriów oceniania zachowania to, według wypowiadających się, pole nadużyć. Inni, jak I. Dzierzgowska możliwości niepowodzeń projektu upatrywali w tym, że szkoły będą wolały pozbyć się trudnego ucznia niż zostawiać sobie problem na kolejny rok (2006, s. 26), a to konsekwencja niepromowania ucznia do klasy programowo wyższej. O gorącej temperaturze dyskusji znaczyły pojawiające się w prasie nauczycielskiej tytuły tekstów, jak: „Repetowanie z zachowania to pedagogiczna zbrodnia” (Kaczorowski, 2006, s. 14), „Uczniowie *na przemiał*” (Klichowska, 2006e). Pytano o to, czy rzeczywiście można zrównać ocenę zachowania z ocenami dydaktycznymi. „Jeśli repetowanie z powodu np. matematyki ma umożliwić uczniowi zdobycie wiadomości i umiejętności, bez których nie mógłby skutecznie dalej się uczyć (...), czy powtarzanie klasy z powodu zachowania da się analogicznie uzasadnić?” (Stróżyński, 2006, s. 48). Skoro otrzymując nieodpowiednią ocenę z przedmiotów dydaktycznych uczeń może zdać egzamin poprawkowy, podały pytania o możliwość taką w przypadku oceny zachowania. Dyskutowano o tym już w 2004 roku przy okazji ministerialnej propozycji zapisu w rozporządzeniu możliwości poprawienia wystawionej oceny zachowania. Na przykład podczas VI Krajowej Konferencji Dyrektorów Szkół w Olsztynie w ramach grupy V i tematu „Zadania wychowawcze szkoły”. Podniesiono problem zapisu ministerialnego o możliwości ubiegania się ucznia o podniesienie wystawionej oceny zachowania. Kontrowersje wzbudził „obowiązek opracowania przez szkołę trybu i warunków podwyższania takiej oceny” na wzór egzaminów komisyjnych z przedmiotów dydaktycznych (Domarecka, 2004, s. 15). Dyrektorzy szkół wystosowali nawet stanowisko w tej sprawie: „Zdecydowanie sprzeciwiamy się możliwości poprawiania oceny zachowania. Nie da się poprawić całorocznego zachowania wskutek zdania jakiegokolwiek końcowego egzaminu (...).

Uważamy takie rozwiązanie za niewychowawcze” (*Stanowisko Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty*). Marek Kazimierowicz (2004, s. 10), za którym cytuję fragment stanowiska dyrektorów, konkluduje: „zastanawiam się, po co ministerstwo przesyła do konsultacji społecznych projekty przygotowywanych rozporządzeń, skoro i tak uwagi zgłaszane przez opiniodawców trafiają do szuflady”.

Ostatecznie w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 września 2006 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* nie ma zapisu o możliwości poprawiania oceny zachowania. Wprowadzono natomiast zapis: „(§ 13 ust. 7 i 8) Rada pedagogiczna może podjąć uchwałę o niepromowaniu do klasy programowo wyższej lub nieukończeniu szkoły przez ucznia, któremu w danej szkole po raz drugi z rzędu ustalono naganną roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania. Uczniów, któremu w danej szkole po raz trzeci z rzędu ustalono naganną roczną ocenę klasyfikacyjną zachowania, nie otrzymuje promocji do klasy programowo wyższej, a uczeń klasy programowo najwyższej w danym typie szkoły nie kończy szkoły”.

Pozornie nauczyciele otrzymali więc skuteczne, bo posiadające funkcję decydującą, co podkreślali pomysłodawcy, narzędzie pracy wychowawczej, wpisujące się w ówczesny nurt mnożenia pomysłów na zwiększenie dyscypliny przez podniesienie represyjności w szkołach (monitoring, mundurki, specjalne ośrodki wychowawcze dla trudnej młodzieży).

Reakcje były różne, bo od lat różny był stosunek pedagogów od oceny zachowania jako narzędzia wychowawczego. W debacie pojawiały się głosy, takie jak H. Urbana z PiS, według którego nauczycieli „trzeba wyposażyć w odpowiednie dla prawidłowego wychowania kompetencje. Myślę tu nie tylko o systemie nagradzania uczniów, ale i o konieczności karania, z karą chłosty włącznie” (podają za: Teyszerski, 2006, s. 5). Jeden z publicystów relacjonował rozmowę A. Guryckiej z dyrektorką warszawskiej szkoły, której profesor proponowała zniesienie, choćby na próbę oceny zachowania z szkoły. Dyrektorka miała na to odpowiedzieć: „czy wyobraża sobie pani policjanta bez pałki?” (Kozubal, 1992, s. 1). B. Śliwerski (2006, s. 15) w artykule pod tytułem wpisującym się w słowa dyrektorki: „Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie” pyta: „a może to władze oświatowe nie chcą wypuścić ze swoich rąk jednego z ostatnich instrumentów przemocy strukturalnej wobec uczniów i ich rodziców, skoro nie wyrażają zgody na odstąpienie zainteresowanych tym nauczycieli od wystawiania ocen zachowania uczniów?”. W prasie nauczycielskiej pojawiały się też teksty o wymowie podobnej do tego, w którym wychowawczyni przyznaje, że gdy myśli o możliwości wystawienia komuś nagannej oceny zachowania ogarnia ją

„zwykły ludzki strach o to, co się nam może przydarzyć, gdy spotkamy własnego absolwenta w ciemnej uliczce (...). Uczniowie doskonale wiedzą, że jesteśmy zbyt słabi, bojaźliwi, bezradni (...), że nie odważymy się nawet wystawić oceny nagannej, na jaką ewidentnie zasługują” (Iwanicka, 1999, s. 23).

Zbierając dotychczasowe rozważania odwołam się raz jeszcze do zarzutów, które systemowi oceniania zachowania w Polsce stawiał w latach 60. i 70. A. Lewin (1974, s. 12-19) z zespołem: 1) globalny charakter oceny – w jednej ocenie zawarte wiele elementów; 2) obowiązująca logika wykroczeń – wyjściowa ocena bardzo dobra, złe zachowania powodowały obniżanie oceny ze sprawowania, ocena nie odzwierciedlała zachowań pozytywnych; 3) wąska, wadliwa skala ocen – niby-czterostopniowa, w praktyce sprowadzała się do dwóch: uczeń bardzo dobry i zły. Było to nielogiczne, bo dostać czwórkę z jakiegoś przedmiotu, oznaczało zrobić coś dobrze, a dostać dobre ze sprawowania, oznaczało złe zachowanie; 4) jednostronna procedura – tylko wychowawca klasy decydowało, wysokości tej oceny; 5) niska efektywność wychowawcza – większość (80-90%) uczniów miało ocenę bardzo dobrą, łatwo można było ją otrzymać, właściwie nic więc ona nie znaczyła; 6) premiowanie konformizmu. Przytaczam te zarzuty, bo wiele z nich powraca w debacie nad ocenianiem zachowania uczniów do dziś.

Jeśli dyskutuje się o ocenie zachowania, o czym już pisałam, to zwykle przy okazji zmian jej skali, lub – jeśli pojawiają się problemy w szkołach, proponuje się te zmiany. W obowiązującym rozporządzeniu ministerialnym jest zapis, że w ocenianiu zachowania bierze udział sam oceniany, jego koleżdy ze szkoły i wychowawca. W teorii nie jest to więc proces jednostronny. W praktyce, co potwierdzają głosy nauczycieli, ocenę tę wystawia wychowawca. „Dzieci uczą się, że zachowanie nie podlega osądowi własnego sumienia. W osądzie wyręczają nauczyciele” (Wójcik, 2000, s. 14). Podkreśla się też niską efektywność wychowawczą tej oceny. Nauczycielka Z. Napiórkowska (1991, s. 11) relacjonowała swoje rozmowy z uczniami, z których wynikało, że „większość z nich bawi się doskonale grą pozorów i nie przywiązuje wagi do przebiegu oceny. Liczy się tylko efekt końcowy, który zostaje zapisany na świadectwie, co z kolei jest ważne dla rodziców (...), a nie dla samego ucznia”. Pojawia się wiele mniej czy bardziej absurdalnych rozwiązań. Na przykład w poradniku metodycznym *Szkolny system oceniania oparty na pomiarze dydaktycznym* autorki proponują skalę porządkową zachowań uczniów, według której można stopniować cechy ucznia: uczeń wykazuje złą wolę; uczeń wykazuje starania, by dostosować się do norm; uczeń przestrzega obowiązujące normy bez uwewnętrznionego systemu wartości; uczeń przestrzega normy i ma uwewnętrzniony system wartości

(Wojciechowska, Kowalik, 2000, s. 61), bez propozycji, jak rozpoznać stopień uwewnętrznienia norm (czy to w ogóle możliwe?). Przykłady można by mnożyć.

KONKLUZJE

Rozważając doświadczenia uczniów związane z ocenianiem zachowania w szkole, stawiać można wiele innych pytań dotyczących kondycji współczesnej szkoły. Ocenianie uczniowskiego zachowania było i jest przedmiotem debaty toczącej się na kilku poziomach, a podejmowanie/Zaniebdywanie tej tematyki jest barometrem przemian zachodzących na gruncie edukacji. Do zagadnienia oceniania zachowania wraca się przy okazji podejmowania kolejnych reformatorskich kroków. Ocenianie zachowania jest uwikłane w kontekst społeczno-historyczny.

Proces oceniania zachowania, o czym świadczy debata nad nim, jest złożony. Już A. Lewin w latach 70. XX w. pisał o tym, że zachowanie można traktować przynajmniej w dwójnasób. Po pierwsze, jako przystosowywanie się. Wówczas interesuje nas, na ile uczeń jest posłuszny, podporządkowany. Jeśli zaś zachowanie jest tendencją do przeobrażania świata i siebie, wtedy ważna jest aktywność ucznia, działania na rzecz pracy nad sobą. (Lewin, 1974, s. 28). Właśnie różne koncepcje człowieka, a co za tym idzie różne koncepcje roli czy miejsca ucznia w szkole, różne ideologie edukacyjne powodują, że debata nad ocenianiem zachowania ma taki, a nie inny przebieg.

W następnym rozdziale skupię się na ideologicznych i psychologicznych uwikłaniach procesu oceniania zachowania. Ocenianie zachowania będę analizować w odniesieniu do szkoły tradycyjnej i progresywnej, pytając: jakie jest miejsce oceny zachowania w szkołach, w których preferowane są różne ideologie edukacyjne? Przenosząc zaś psychologiczne mechanizmy rządzące ocenianiem na grunt oceniania zachowania uczniów, poszukam odpowiedzi na pytanie, co dzieje się/może się dzieć w tej sytuacji z uczniem?

Ocena zachowania. Uwikłania ideologiczne i psychologiczne

Nie jesteśmy w stanie was wychowywać, będziemy was nagradzać i karać.

S. Bajtlik, 2007

Wśród negatywnych wypowiedzi o życiu szkolnym, jednymi z dominujących są te związane z przerażeniem lub publicznym ośmieszeniem, które były rezultatem okrutnych lub niedelikatnych zachowań nauczycieli i kolegów¹.

P.W. Jackson, 1990, s. 42

Ocenia się zawsze w odniesieniu do czegoś, do jakiegoś sprecyzowanego, obiektywnego modelu, wzorca. Wzorce przyjęte czy to świadomie, czy poza świadomością osób organizujących edukację, opierające się na wartościujących założeniach ukazujących stan idealny, ogólną wizję czegoś, co jest dobre czy pożądane ze względu na założone cele, można nazwać ideologią edukacyjną. Ideologia stanowi ramy rozwoju ucznia, jest bowiem podstawą formułowanych celów wychowania. Jednym ze sposobów weryfikowania na ile szkoła jako instytucja spełnia funkcję „wychowywania do” obowiązujących w społeczeństwie wartości jest ocenianie szkolne. W perspektywie jednostkowej wyniki rozmaitych testów czy egzaminów otwierają lub zamykają „drzwi” kariery, różnicują ścieżki edukacyjne uczniów. W perspektywie makro to narzędzie stratyfikacyjne i forma sprawowania kontroli nad szkołami.

Procesem oceniania zachowania rządzą mechanizmy psychologiczne, które nie pozostają bez wpływu na ocenianego. W ich świetle można tłumaczyć związek ideologii edukacyjnych z przebiegiem wychowania i rozwojem ucznia. Ważna jest bowiem nie tylko treść „ideału wychowawczego”, ale i sposoby wprowadzania w niego uczniów. Uwikłania ideologiczne i psychologiczne oceniania zachowania w szkole są przedmiotem rozdziału.

1. Ocenianie zachowania na stopień a ideologie edukacyjne

Człowiek działa w społeczeństwie, w obrębie struktury społecznej. Ramami działań są rozmaite grupy, instytucje i organizacje. Przyjmuję model jed-

¹ Tłumaczenie własne.

nostki twórczo przetwarzającej rzeczywistość. K. Hurrelmann (1994, s. 54-55) tak formułuje podstawowe założenia teorii socjalizacji wpisującej się w ten model: odejście od determinizmu na rzecz przyjęcia modelu rozwoju człowieka zachodzącego w interakcji ze środowiskiem, gdzie normy zachowań są rezultatem procesów interakcji i jednocześnie prowadzi to do zmian w jednostce i środowisku; przyjęcie modelu relacji jednostka – społeczeństwo, który można nazwać modelem twórczego przekształcania rzeczywistości, jednostka jest zespolona ze środowiskiem; uwzględnia się „czynnik subiektywny”. Procesy społecznej socjalizacji i wewnątrzpsychicznego formowania osobowości są powiązane. K. Hurrelmann (1994, s. 17) pisze o podwójnej naturze rozwoju osobowości – zarazem społecznej jak i indywidualnej. Z jednej strony społeczeństwo wywiera wpływ na rozwój, człowiek rozwija się w konkretnym kontekście społecznym. Z drugiej strony rozwija się dzięki własnej aktywności w tym środowisku. Socjalizacja w tym ujęciu „jest procesem wyłaniania się, kształtowania i rozwoju osobowości ludzkiej. Proces ten aktualizuje się w zależności od organizmu jednostki i w interakcjach z nim z jednej strony, z drugiej zaś w zależności od i w interakcjach ze społecznymi i ekologicznymi warunkami żywymi, istniejącymi w konkretnym, historycznie określonym społeczeństwie” (Hurrelmann, 1994, s. 16).

Socjalizacja jest procesem przyswajania kultury i wrastania w nią (czynnik społeczny), aktywnego dostosowywania się do kontekstu kulturowego (czynnik indywidualny). Kultura dostarcza wzorów zachowań, które są akceptowane w danej zbiorowości, znaczeń, które są przez tę zbiorowość nadawane zachowaniom. Od jednostki wchodzącej w relacje społeczne wymaga się, by przyjmowała normy i spełniała wymagania. Wpływy różnych podsystemów przenikają się, nakładają na siebie, ale i bywają sprzeczne. Mówi się o różnych kontekstach socjalizacji (dla młodzieży jest to na przykład kontekst rodziny, szkoła, organizacje młodzieżowe itp.). Podejmowane próby sprostania różnym wymaganiom nie pozostają bez znaczenia dla procesu socjalizacji, także ze względu na konieczność dostosowywania się do różnych, ze względu na preferowane zachowania, podsystemów. Każdy podejmuje wybory, obiera drogę postępowania wpisującą się w obowiązujące normy lub odbiegającą od wzoru. Zachowania podlegają sankcjom. Im ustrój bardziej totalitarny, tym bardziej restrykcyjne sankcje.

Wszelkie instytucje są obszarem socjalizacji, bo tu ludzie spotykają się i wywierają na siebie wpływ, który nie pozostaje bez związku z procesami kształtowania się osobowości. Szkoła to instytucja, której podstawowym zadaniem jest socjalizowanie. Jak pisze P. Sztompka, „dopiero wtedy, gdy oczekiwania społeczne są zinstytucjonalizowane, oddziałują one zwrotnie na ludzkie działania jako ich ograniczające ramy” (2007, s. 417). Wychowa-

nie to pojęcie węższe niż socjalizacja, i to właśnie o wychowaniu – precyzując – mówimy w kontekście funkcji szkoły. W procesie wychowania celowo wpływa się na rozwój osobowości jednostek. Szkoła to szczególny rodzaj instytucji wychowującej, w której socjalizacja jest zaplanowana i społecznie zorganizowana (Tillmann, 1996, s. 113). Między szkołą a społeczeństwem jest związek. Szkoła jest odzwierciedleniem społeczeństwa – przejawia się to w programie nauczania, w organizacji i funkcjach pełnionych przez szkołę (Feinberg, Soltis, 2000, s. 8). Edukacja staje się agendą państwa. „To, że szkoła jest instytucją, sprawia, że zorganizowane procesy uczenia się dorastającego pokolenia są włączane w kierowany przez państwo aparat władzy, że uczenie się może być wskutek tego kontrolowane administracyjnie i poddawane wpływowi politycznym” (Tillmann, 1996, s. 115). Jako instytucja szkoła legitymizuje i podtrzymuje istniejące w społeczeństwie ideologie, socjalizuje do nich nowe pokolenia. Określony „duch czasów” oraz ustrój polityczny znajdują odbicie w rzeczywistości edukacyjnej. Przykładem może być okres funkcjonowania systemu oświatowego na użytek władzy totalitarnej. I tak, B. Śliwerski (1993, s. 22), pisząc o PRL, zauważa, że „żaden resort, poza sądownictwem, wojskiem i milicją, nie posiadał tak centralistycznej, pionowej struktury zależności służbowych, jak właśnie system oświaty. Miało to służyć przede wszystkim legitymizacji nowej władzy i jej ideologii”. Model ucznia, podobnie jak model obywatela – ideologiczny portret osoby, która spełnia określone kryteria może być zależny od ideologii danej szkoły czy – szerzej – ustroju państwa (Gutek, 2003, s. 142).

R. Meighan (1993, s. 200), pisząc o ideologiach edukacyjnych, nazywa nimi zbiór idei i przekonań na temat formalnych ram edukacji. Każda ideologia edukacji zwiera różne teorie, na przykład teorię wiedzy, uczenia się, nauczania, roli ucznia i nauczyciela, organizacji uczenia się czy oceniania (Meighan, 1993, s. 21). Ideologie dotyczą każdej sfery rzeczywistości szkolnej, określając nie tylko stan pożądany, ale i drogę osiągnięcia tego stanu. Można więc, poza innymi, mówić o szkolnych ideologiach wychowania i oceniania, u zbiegu których ulokują się moje rozważania, pytając bowiem o fenomen oceny zachowania, mam na myśli ideał wychowawczy szkoły i sposób weryfikacji w tym kontekście zachowania uczniów.

W odniesieniu do szkoły stawia się wiele pytań: po co i dla kogo jest szkoła?, czyim interesom służy?, kim jest uczeń, nauczyciel?, w jakie relacje wchodzi? itp. Odpowiadając na tak stawiane pytania należy oprzeć się na szerszych założeniach dotyczących natury ludzkiej. Ideologie „wyrastają” z różnych teorii nauk społecznych. Modele szkoły są różne w zależności od tego, w ramach jakich teorii filozoficznych, socjologicznych czy psychologicznych odpowiada się na te pytania. Najogólniej rzecz ujmując, sposób zorganizowania szkoły oparty jest na przekonaniu,

jaki jest człowiek. To, co dzieje się w szkole, jest ramą rozwoju ucznia. W szkole są procesy, mechanizmy, które przebiegają w zależności od dominującej ideologii edukacyjnej. Znajduje to odzwierciedlenie w sposobach utrzymywania dyscypliny, kontroli i władzy (Tuohy, 2002, s. 35). Jeśli na przykład „złe” zachowania traktuje się jako skazę na charakterze ucznia, to pracuje się nad jego przejawami poprzez środki przymusu i modelowanie zachowań.

Skoro ideologie czy modele szkół są różne, można je systematyzować. Podejmowano wiele prób opisywania alternatywnych modeli szkół ze względu na preferowane w nich ideologie edukacyjne. R. Meighan (1993, s. 200-202) proponuje podejście dychotomiczne, to znaczy opis ideologii poprzez kontrastowanie dwóch przeciwstawnych modeli systemu oświaty/szkoły/nauczania, na przykład: szkoła zorientowana na nauczyciela *vs.* szkoła zorientowana na ucznia, system autorytarny *vs.* system demokratyczny, model tradycyjny *vs.* model postępowy. Przyjęcie podejścia dychotomicznego nie implikuje myślenia o ideologiach szkolnych jako „czystych typach”. Określa się skrajne punkty, które definiowane są poprzez wymienianie różnic ze świadomością, że między nimi rozciąga się *continuum* ideologii. Analizując wiele podziałów ideologii edukacyjnych, z którymi spotkałam się w literaturze przedmiotu, a którymi posługiwano się ze względu na różne cele, wybieram jeden. Szkołę pojmowałam będę jako tradycyjną *vs.* progresywną.

U podstaw tradycyjnego modelu szkoły leżą założenia teorii filozoficznych, takich jak idealizm i realizm, odwołujące się do absolutnych, ponadczasowych i uniwersalnych wartości (Gutek, 2003). Rolą edukacji jest wprowadzenie jednostek w świat tych wartości. Wzorce wychowawcze narzucone są z zewnątrz, stałe i niezmiennie. Teraźniejszej generacji przekazywane są zasoby zebrane w przeszłości. Szkoła skoncentrowana jest na społeczeństwie, nie na jednostce. Funkcją szkoły jest produkowanie człowieka dzielącego konkretne normy, „urabianie” do wzoru (Feinberg, Soltis, 2000, s. 15). Szczególną troską konserwatystów, jak pisze H.A. Giroux (1993, s. 51), jest moralność i dyscyplina. Pedagogika tradycyjna oparta jest na behawiorystycznej koncepcji człowieka. Uznaje się w niej, że systematycznie powtarzane bodźce utrwalają określone zachowania (Kozielecki, 2000, s. 12). Uczeń jest traktowany jak puste naczynie, do którego nauczyciel może wlać wiedzę. Nauczyciele preferują autokratyczne, zamknięte, frontalne style nauczania. Preferowany model uczenia się oparty jest na pamięciowym opanowywaniu materiału (Gołębniak, 2008a, s. 107). Wychowanie jest tu transmisją zdobyczy kulturowych (Kohlberg, Mayer, 1990, s. 6). Cele wychowania są zgodne z założeniami transmisji kulturowej i rozpatrywane w kategoriach standardów zachowań jednostki, pozwalają

jej na odnoszenie sukcesów w systemie społecznym (Śliwerski, 2001, s. 90). Wyrabiane są nawyki i umiejętności potrzebne do poruszania się w społeczeństwie. Szkoła tradycyjna uczy akceptacji swego miejsca w życiu poprzez rygorystyczny wychowawczy. Zmiana jest inicjowana i sterowana z zewnątrz, motywacją są kary i nagrody.

Szkołę progresywną utożsamiam z nurtem myślenia o edukacji wyrosłym z krytyki tradycyjnych form nauczania, z przesunięciem nacisku z adaptacyjnych na emancypacyjne funkcje edukacji, z ujęcia społecznego na jednostkowe. Progresywizm jako filozofia wychowania sięga korzeniami pragmatyzmu W. Jamesa oraz J. Deweya. Z. Melosik (2008a, s. 311-312), streszczając poglądy Deweya wymienia za nim spisane w *Education and Experience* cechy tradycyjnej edukacji, których krytyka stała się punktem wyjścia koncepcji pragmatycznej. Są to: jej przedmiot – zadaniem szkoły jest przekazywanie układu kwalifikacji wypracowanego w przeszłości; kształcenie moralne oparte na promowaniu sposobów postępowania konformistycznych wobec standardów; ogólny wzór szkoły jako organizacji wyraźnie różnej od innych instytucji społecznych (jak np. rodzina). J. Dewey krytykował „dawne wychowanie” jako nakłaniające do bierności, gdzie „środek ciężkości znajduje się poza dzieckiem. Jest może w nauczycielu, w podręczniku, wszędzie i gdziekolwiek się chce, tylko nie w bezpośrednich instynktach i czynnościach samego dziecka” (Dewey, 2005b, s. 29-30). Postulował tym samym nauczanie przez działanie, rozwój przez doświadczenia do doświadczeń. „Wychowanie jest taką reorganizacją doświadczeń, która wyposaża je w znaczenia i wzmacnia zdolność do kierowania przebiegiem dalszych, późniejszych doświadczeń” (Dewey, 1972, s. 108). To, czego doświadczamy ma dla nas znaczenie, dlatego zostaje zapamiętane (włączone w struktury poznawcze). Według Deweya szkoła to uproszczone środowisko społeczne, miejsce wymiany doświadczeń (Dewey, 1972, s. 31; 2005a, s. 15-16).

W przeciwieństwie do tradycyjnych ideologii edukacyjnych, to racjonalne zasady etyczne, a nie wartości kultury były dla Deweya arbitrami w definiowaniu celów wychowawczych. Ludzie działając, oceniają, czy działania te są wartościowe, a więc działania są źródłem wartości. Z. Melosik (2008, s. 311) ujmując to tak: „To, co ma wartość staje się częścią «zwyczajów społecznego», to, co nie ma – «zanika»”. Moralność jest więc aktywną zmianą we wzorcach reakcji na problemowe sytuacje społeczne, a nie efektem uczenia się ról. Rozwój poznawczy jest konieczny do rozwoju moralnego, rozwój moralny wyrasta z interakcji społecznych. Co w takim razie z dyscypliną i kontrolą zachowań w szkole? W *Moim pedagogicznym Credo* tak pisze Dewey (2005a, s. 18): „Dyscyplina szkoły powinna wynikać z jej życia jako społecznej całości, a nie pochodzić bezpośrednio od nauczyciela”.

I dalej: „Wszelkie reformy oparte na samym tylko wprowadzaniu pewnych praw i na groźeniu karami (...) są przemijające i daremne” (Dewey, 2005a, s. 29).

Celem nauczania/wychowania w szkole progresywnej jest rozwój ucznia, poprawa jakości życia, wspomaganie demokracji (Gołębniak, 2008a, s. 107). Jak twierdzi T. Brameld, przedmiotem programu nauczania jest wszelkie doświadczenie edukacyjne. Szkoła ma być otwarta na ten typ doświadczeń, który pozwala uczniowi wzrastać (za: Zielińska-Kostyro, 2005, s. 80). Kreowany model nauczania jest tu oparty na kreatywnym rozwiązywaniu problemów, a program nauczania bazuje na zainteresowaniach ucznia. Uczniowie traktowani są podmiotowo, wspierana jest motywacja wewnętrzna.

Wpiszmy w ideologie edukacyjne ocenianie szkolne, pytając, jak pojmowany jest w nich przedmiot, funkcje i przebieg oceniania.

W tradycyjnych ujęciach oceniania szkolnego rozróżnia się kontrolę i ocenę. I tak na przykład według S. Racinowskiego (1966, s. 8) kontrola to: 1) zbadanie aktualnego i wcześniejszego stanu rzeczy; 2) ustalenie, czy dane działanie przebiega zgodnie z przyjętym planem i czy wynik tego działania odpowiada zamierzonemu celowi; 3) wskazanie sposobów usprawnienia tego działania tak, aby możliwe było osiągnięcie zamierzonego celu w sposób najbardziej racjonalny. Ocenianie to następstwo kontroli, kiedy dane działanie porównywane jest z wzorcem, a uzyskane wyniki z zamierzonym celem. Rezultaty tego porównania ujęte są oceną. Podobnie kontrolę (sprawdzanie osiągnięć ucznia) i ocenianie (wystawienie stopnia) definiują J. Janiszowska i K. Kuligowska (1965, s. 7). Ocenianie jest więc punktem w czasie, momentem wystawienia oceny, zwykle w formie stopnia szkolnego. Także B. Niemierko (2002, s. 191) oceną szkolną nazywa informację o wyniku uczenia się z komentarzem. Ocenianie szkole według Niemierki (2002, s. 185) to „ustalenie i komunikowanie oceny szkolnej”. Podobnie ocenianie definiuje K. Stróżyński (2006, s. 735) w *Encyklopedii pedagogicznej XXI w.*: „czynność ustalenia i wartościowania wyników uczenia się ucznia oraz komunikowania tych wyników uczniowi”.

Tymczasem, o czym pisze na przykład D. Gołębniak (2008b, s. 212), w polskich szkołach następuje przesunięcie w myśleniu o ocenianiu szkolnym. Chodzi głównie o to, że ocenianie przenika czynności dydaktyczne, ocenia się nie tylko produkt końcowy, ale także przebieg dochodzenia do tego produktu. Sprzyjają temu przemiany reformowanej szkoły, na przykład wprowadzenie nowych form nauczania, jak nauczanie zintegrowane, blokowe czy zorganizowane w ścieżki edukacyjne.

W cytowanej już *Encyklopedii pedagogicznej XXI w.* po definicji K. Stróżyńskiego wskazującej na orientację tradycyjną w myśleniu o ocenianiu,

E. Putkiewicz (2004, s. 742) przez wyliczenie wymienia rodzaje ewaluacji osiągnięć uczniów, gdzie obok sumującej figuruje formatywna, rozumiana jako ciągły proces kontrolowania postępów ucznia. Dzięki temu rodzajowi ewaluacji nauczyciel może korygować proces nauczania, zbiera bowiem informacje o tym, na ile obrana droga jest skuteczna. Uczeń zaś nie czeka na podsumowanie efektów pracy (np. na koniec semestru), może modyfikować sposób uczenia się. Definicja oceniania szkolnego, będąca punktem odniesienia moich rozważań mogłaby przybrać następującą formę: ocenianie to proces kontrolowania postępów ucznia i dróg osiągania celów, którego elementem jest komunikowanie uczniowi wyników tej kontroli, co umożliwi elastyczne modyfikowanie procesu nauczania/uczenia się zgodnie z potrzebami rozwojowymi ucznia. Byłaby więc bliższa nowoczesnemu niż tradycyjnemu ujęciu problemu.

Przedmiotem oceny rozumianej w sposób tradycyjny jest odległość osiągnięć ucznia od wzoru. Na przykład cytowany już S. Racinowski (1966, s. 14), definiując kontrolę i ocenę, pisze, że są to środki wychowawcze i dydaktyczne mające za zadanie wyrobienie nawyku systematycznej pracy ucznia, aktywizowanie go tak, aby opanował cały materiał nauczania i w pełni realizował zadania wychowawcze szkoły. B. Śliwerski, opisując modele oceniania szkolnego, wyróżnia między innymi model tradycyjno-legalistyczny. Istotę oceniania w tym modelu nazywa Śliwerski (1994, s. 470) behawiorystyczną procedurę sterowania z zewnątrz rozwojem, gdzie „miarą jest odległość dziecka od ideału”. Rozwój ucznia nie jest tak ważny, jak realizowanie programu szkolnego, w tym wychowawczego. Wysoko ceniona jest więc konformistyczna postawa wobec wymagań szkoły. „Kontrola i ocena zaspokajają jedną z naturalnych potrzeb psychicznych i moralnych człowieka: potrzebę poznania własnej wartości” pisze Racinowski (1966, s. 17). Znaczyłyby to, że uczeń z ocen szkolnych odczytuje, ile jest wart (*sic!*). K. Sośnicki (już w latach pięćdziesiątych XX wieku), analizując przedmiot oceniania szkolnego, pisał o dwóch nurtach oceniania: formalizującym (tradycyjne ideologie edukacyjne) i liberalizującym, związanym z dyspozycjami ucznia i prognozami co do jego rozwoju (za: Kopaczyńska, 2004, s. 20-22). Progresywna perspektywa zapatrywania się na ocenianie szkolne pozwala wyjść poza ocenianie aktualistyczne. Punkt ciężkości oceniania przesuwa się z aktualnej wiedzy o uczniu w stronę poznania jego możliwości (ocenianie dyspozycyjne), a nawet prognozowania (ocenianie prognostyczne) jego możliwości. Stwierdza się wtedy, że uczeń jeszcze czegoś nie osiągnął, ale analizując wkład pracy i systematyczność postępów można zakładać, że wkrótce to osiągnie (Kopaczyńska, 2004, s. 21).

Różnice między ocenianiem tradycyjnym i formującym ujawniają się także w funkcjach oceniania i oceny. W przypadku oceniania tradycyjnego

można mówić o funkcjach: informacyjnej (dydaktycznej, wychowawczej), decydującej, społecznej czy systemowej. Funkcja informacyjna to właśnie informowanie nauczyciela o tym, w jakim zakresie uczeń spełnia stawiane mu wymagania czy to w obszarze dydaktycznym – określenie stopnia umiejętności, wiadomości i nawyków, czy wychowawczym – określenie stopnia uwewnętrznienia przez ucznia norm (Konstecka, 1978, s. 12). Ocena zachowania byłaby tu więc sposobem określenia, na ile uczeń wpisuje się w ideał wychowawczy szkoły. Nie ma znaczenia, czy zgadza się z nim, czy pokrywa się on z kodeksem moralnym ucznia. I. Konstecka (1978, s. 15) funkcję społeczną oceny szkolnej utożsamia z „budzeniem postaw społecznie korzystnych”. W praktyce funkcja społeczna polegać może na tym, że poziom osiągnięć szkolnych jest jednym z czynników kształtowania się nieformalnej struktury grupy klasowej, decyduje o prestiżu danego ucznia wśród rówieśników. Funkcja decydująca związana jest ze stratyfikacyjną funkcją szkoły (*Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, 2004, s. 739) oraz z funkcją systemową – ocenianie szkolne pozwala określić, na ile szkoła spełnia swoje funkcje socjalizacyjne, ustala miejsce ucznia w strukturze społecznej (Konarzewski, 1999). Funkcje oceniania progresywnego podporządkowane są potrzebom rozwojowym jednostki, a nie społeczeństwa. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI w.* wymieniona jest – obok funkcji informującej i decydującej – funkcja pedagogiczna, definiowana jako „wspierająca rozwój ucznia” (2004, s. 739). Wspieranie rozwoju polega na przykład na niepromowaniu ucznia, którego „wyniki uczenia się nie rokują powodzenia w dalszym zdobywaniu wiedzy” (2004, s. 739), bo promocja nie służyłaby rozwojowi. Jest to więc tak naprawę funkcja oceniania tradycyjnego, tyle, że zakamuflowana. Funkcję pedagogiczną oceny, która ma rzeczywiście wspierać rozwój ucznia można rozumieć jako możliwość wglądu w siebie i samodoskonalenia. W odróżnieniu od ocen tradycyjnych, ocena ta służyć ma uczniowi, a nie nauczycielowi czy szkole.

Formą (sposobem) wyrażania wyników oceniania w podejściu tradycyjnym jest zwykle stopień szkolny. Dla ewaluacji sumującej charakterystyczne jest sprawdzanie, czy uczeń osiągnął zamierzone cele (klasówki, testy, egzaminy, zwykle zamykające pewien etap kształcenia – dział nauczania, semestr nauki szkolnej itp.). Liberalizowanie oceniania znajduje przejaw w formie komunikowania rezultatów oceniania. Wracając do modeli oceniania opisanych przez B. Śliwerskiego, ważnym elementem *continuum* ocenianie tradycyjne – alternatywne jest tu właśnie sposób ujmowania rezultatów oceniania. Zmodyfikowany model tradycyjny obejmuje na przykład ocenianie punktowe (uczniowie gromadzą przez pewien czas punkty, które są przeliczane na oceny, o czym pisałam w poprzednim podrozdziale. Ważnym aspektem jest tu możliwość kontrolowania przez uczniów swoje-

go „stanu konta” tak, że mogą na przykład zwiększeniem aktywności wpływać na wysokość oceny) czy symboliczno-ocenowe (obecny w nauczaniu wczesnoszkolnym system znaków, takich jak „kropki” czy „słoneczka” itp.). Modele alternatywne opierają się na ocenianiu opisowym lub na kształceniu bez stopni i promocji, co w obecnym systemie edukacji w Polsce nie jest praktykowane. Ocena w modelu skrajnie alternatywnym nie pełni funkcji selekcyjnej ani decydującej, ma jedynie czystą funkcję informacyjną (Śliwerski, 1994, s. 469 i nast.).

W szkole tradycyjnej ocenia się więc produkty, a nie proces nabywania wiedzy czy umiejętności. Zasady oceniania ustalane są poza uczniem, jest on bierny, przyjmuje ocenę bez możliwości jej negocjowania czy dokonania samooceny. Ocena wyrażona stopniem szkolnym to odpowiedź na pytanie, w jakim zakresie uczeń przyswoił wiedzę/normy obowiązujące w szkole? Ocenianie progresywne zaś to proces, w który zaangażowany jest uczeń. Ocenia się nie tylko efekt końcowy, ale też poszczególne etapy pracy z uwzględnieniem zaangażowania ucznia.

Nie można mówić o ocenianiu szkolnym w ogóle, różne szkoły różnie oceniają. Co więcej, można pokusić się o tezę, że tyle rodzajów oceniania, ile diad uczeń – nauczyciel. Ocenianie jest bowiem skomplikowanym procesem psychologicznym. W momencie wystawiania noty (szczególnie tej za zachowanie) dochodzi do wielokrotnych ocen, których rezultatem jest nie tylko stopień. Uczeń oceniany jest przez nauczyciela i kolegów z klasy, którzy są mniej lub bardziej aktywną „publicznością” tego procesu. Zagadnieniami tymi zajmę się w następnej części rozdziału.

2. Ocenianie zachowania na stopień - mechanizmy psychologiczne

Ocenianie jest zjawiskiem nieodłącznie związanym z procesem postrzegania. Proces ten to wiele operacji poznawczych, czyli przekształcanie już zdobytych lub dostarczonych informacji w inne informacje poprzez wiązanie pewnych części w większe całości czy poprzez wnioskowanie na podstawie jednych treści o innych treściach (Wojciszke, 1986, s. 48). Szczególnym rodzajem spostrzegania jest spostrzeganie ludzi, czyli społeczne. „Ostatecznym rezultatem spostrzegania ludzi i innych obiektów społecznych jest wytworzona przez jednostkę poznawcza reprezentacja świata społecznego” (Wojciszke, 1986, s. 125). Wiedza o innych ludziach ma odbicie w systemie społecznych schematów poznawczych, powtarzające się samooceny i napływające z zewnątrz informacje o tym, jak oceniają nas inni, budują zaś wiedzę o sobie (Brycz, 2004, s. 45). W procesie spostrzega-

nia społecznego B. Wojciszke (1986, s. 49-50), za którym przyjmuję sposób rozumienia tego procesu, wyróżnia etapy: operacji selekcji danych obserwowanych, identyfikowania znaczenia tych danych, wnioskowania asocjacyjnego i integrowania danych cząstkowych. Na początku z ogromnej ilości dostępnych informacji wybierane są te interesujące w danym momencie, potem nadawane jest im znaczenie. Na podstawie tego znaczenia, w wyniku konfrontacji z uzyskaną już wiedzą, wyciągane są dalsze wnioski, a nowe informacje włączane w istniejące schematy poznawcze.

W procesie spostrzegania interpersonalnego ważna jest informacja o kategorialnej przynależności obiektu (Wojciszke, 1991, s. 142). Może to prowadzić do błędnych atrybucji, gdyż przynależność obiektu do jakiejś kategorii nie determinuje występowania zawsze tych samych cech. W literaturze psychologicznej dotyczącej teorii atrybucji obecne jest pojęcie deformacji atrybucji. Przypisywanie obiektom przynależnym do jakiejś kategorii ze względu na pewne cechy także innych cech to jeden z przykładów deformacji atrybucyjnych. Deformacja może nastąpić na każdym z wymienionych przez Wojciszke etapach spostrzegania społecznego. I tak w psychologii poznawczej jako jeden z częściej występujących w relacjach społecznych wymienia się podstawowy błąd atrybucji polegający na tym, że utożsamia się zachowania z cechami osobowości, przecenia wewnętrzne przyczyny zachowań przy niedocenieniu zewnętrznych (Wojciszke 2002, s. 105; Brycz, 2004, 21). Umiejscawia się przyczyny niepowodzeń w podmiocie, w cechach jego osobowości (np. lenistwo), bez uwzględnienia okoliczności (np. złe samopoczucie, trudna sytuacja rodzinna). Podkreśla się przy tym, że w wyniku asymetrii atrybucji cudze zachowania wyjaśniamy raczej właśnie czynnikami wewnętrznymi, własne zewnętrznymi. Można mówić też o egotyzmie atrybucyjnym – własne sukcesy wyjaśniamy działaniem czynników wewnętrznych, porażki zewnętrznych, a więc zawsze w przychylny sobie sposób (Wojciszke 2002, s. 106-107). Nauczyciele popełniający tego typu błędy twierdzą, że uczeń jest zły, leniwy czy zdolny i grzeczny, a nie, że zachowuje się w określony sposób. Co więcej, przyczyn złego zachowania ucznia dopatrują się w jego cechach (uwarunkowaniach wewnętrznych) bez uwzględnienia okoliczności.

Postrzegając różne objekty i dokonując atrybucji cech, jednostka jednocześnie ocenia te objekty. Ocenianie jest powiązane z postrzeganiem dlatego, że trudno o spostrzeżenia wolne od ocen. B. Wojciszke (2000, s. 211; 2002, s. 120) zbiera wyniki analiz języka naturalnego prowadzonych przez Lewicką (język polski), Andersona (język angielski) i Ostendorfa (język niemiecki), konkludując, że w językach tych przemożna większość określeń człowieka to przymiotnikowe określenia wartościujące i że bardzo trudno powiedzieć coś o drugim człowieku, nie oceniając go jednocześnie.

Operacją umysłową rozpoczynającą proces oceniania jest identyfikacja ocenianej osoby/przedmiotu jako obiektu znanego lub nieznanego oraz pojawienie się reakcji afektywnej (Wojciszke 1991, s. 27). Jeśli dana osoba lub sytuacja nie wzbudza reakcji afektywnej, ocenianie ma charakter aposterioryczny. Analiza danych jest względnie nieuprzedzona, bezstronna (Wojciszke 1991, s. 29). Ocenienie jest wówczas świadome, oparte na wzorcach ewaluatywnych (standardy, które wypracowała jednostka, normy powstające w procesie socjalizacji). Opracowując wytyczne „nowoczesnego” oceniania zachowania uczniów, A. Lewin już w latach siedemdziesiątych XX wieku opisał warunki wystawiania oceny, które zgodne są z potrzebami uczniów. Lewin postulował, że oceniając (szczególnie na najniższych etapach edukacji), należy brać pod uwagę okoliczności (na przykład sytuację rodzinną ucznia), które mogą w znaczący sposób rzutować na zachowania ucznia. Ocenianie miało odbywać się z poszanowaniem godności i wrażliwości ucznia, wątpliwości należało rozstrzygać na jego korzyść, oceniać jedynie stan aktualny (każdy nowy semestr to „czysta karta”, nie wolno sugerować się przeszłymi zachowaniami ucznia). Lewin zachęcał do zawieszania oceniania, gdy brak wystarczających danych (na przykład ze względu na długą nieobecność ucznia) i do dyskusji nad wystawioną oceną, która zakończona powinna być ukierunkowaniem ucznia na dalszy proces samokontroli (Lewin, 1974, s. 159 i nast.). Tak sformułowane warunki oceniania wymagałyby, aby przebiegało ono *a posteriori*, a więc bez emocji, obiektywnie.

Ocena tego samego obiektu czy tej samej sytuacji dokonywana w afekcie poprzedzającym poznanie może znacząco różnić się od oceny *a posteriori* (Maison, 1994, s. 160). Jeśli afekt poprzedza poznanie, budowana jest hipoteza o sytuacji, która jest następnie weryfikowana. Psychologiczne mechanizmy oceniania, które uruchamiają się podczas formułowania i weryfikacji hipotez są istotne dla przebiegu tego procesu.

Weryfikowanie hipotez o świecie społecznym jest tendencyjne – ludzie dążą do potwierdzenia prywatnych koncepcji rzeczywistości, szukają więc argumentów przemawiających za nimi, pomijają te, które mogą je obalić. M. Dudzikowa (2004a, s. 44-45), demaskując mit „misyjnego posłannictwa nauczycieli”, zauważa, że także każdy nauczyciel posługuje się własną koncepcją człowieka, koncepcją ucznia w ogóle, a co za tym idzie koncepcją swojej roli. W zależności od tego, gdzie sytuuje się „prywatna” koncepcja roli ucznia, dany nauczyciel postrzega siebie jako egzekutora wiedzy i podporządkowania normom, „urabiającego” i formującego nowe pokolenia do określonego wzoru, partnera lub towarzysza autonomicznego w swych poszukiwaniach ucznia. Silne są mechanizmy odrzucania danych niezgodnych z hipotezą i wyolbrzymiania tych, które ją potwierdzają – efekt dominacji hipotez (Wojciszke 1991, s. 28; 2000, s. 225; 2002, s. 128).

W myśl tego prawa, trudno jest uczniowi zaklasyfikowanemu jako mierny czy (w przypadku oceniania zachowania) naganny zmienić tę etykietę, a uczeń wzorowy niewiele musi robić, by etykietę tę utrzymać. B. Wojciszke (1991, s. 30) podaje przykład studenta uznawanego przez wykładownicę za inteligentnego i błyskotliwego, który źle odpowiada na zadane pytanie. Nauczyciel na początku zmienia kryterium oceny z „odpowiedzi celujących” na „typowe odpowiedzi”. Jeśli wypowiedź studenta nadal nie spełnia kryterium, nauczyciel zadaje dodatkowe pytania (podpowiadając tym samym) lub stwierdza, że student nie wypadł najlepiej, bo jest zdenerwowany, a być może chory. Dopiero jeśli i to jest nieskuteczne, nauczyciel rewiduje wstępną hipotezę („może nie jest on aż tak dobry, jak myślałem”). Wojciszke podkreśla, że rzadko oceniający przechodzi wszystkie te etapy, raczej hipoteza zostaje podtrzymana. Nauczyciel, aby podtrzymać postawioną hipotezę odnośnie danego ucznia może 1) pomniejszać dane niezgodne z hipotezą (np. raz postąpił dobrze, ale to nie zmienia faktu, że jest zły), 2) kwestionować ich wiarygodność (np. twierdzi, że postąpił dobrze, ale to na pewno nie on. Ktoś inny musiał to zrobić), 3) czy selektywnie zapominać dane niezgodne, a pamiętać dane zgodne z hipotezą (przejawem tego mechanizmu może być wielokrotne powtarzanie pewnych komunikatów, na przykład „Kowalski, i tak wszyscy wiedzą, jakie z ciebie ziółko”).

W formułowaniu hipotez dużą rolę odgrywa początkowa informacja o osobie ocenianej, inaczej efekt pierwszeństwa, czy – mówiąc potocznie – tak zwane pierwsze wrażenie. Docierające do oceniającego jako pierwsze informacje o obiekcie są na tyle silne, że rzutują na sposób odbierania informacji kolejnych (Wojciszke, 1991, s. 178; 2000, s. 214; Tyszka 1999, s. 33). Na gruncie oceniania szkolnego funkcjonowanie efektu pierwszeństwa wykazały na przykład badania J.P. Caverniego. Surowiej były oceniane wypracowania, które miały poważne błędy na początku niż te, w których te same błędy pojawiły się w dalszych częściach pracy (Noizet, Caverni 1988, s. 163 i nast.).

Z efektem pierwszeństwa związane jest też myślenie stereotypowe. Osoba oceniająca porównuje przedmiot oceny do modelu odniesienia wpisanego w struktury poznawcze. Schematy te, często nieuświadomione, stają się kryterium oceny. Schematy społeczne – skrypty myślenia o innych ludziach mogą przerodzić się w stereotypy. Stereotyp, czyli uproszczony i uogólniony obraz danej grupy społecznej sprawia, że zakładamy, iż każdy przedstawiciel danej grupy jest jej mniej lub bardziej doskonałą egzemplifikacją (Wojciszke 1991, s. 180; 2002, s. 68). Reprezentacje jednostek abstrakcyjnych w umyśle nauczyciela, czyli stereotypy (dotyczące ucznia pochodzącego z rodziny o niskim/wysokim statusie materialnym, pochodzącego z rodziny, w której preferowany jest autorytarny/liberalny styl wychowa-

nia itp.) zawierają wzorce zachowań i oczekiwania wobec roli ucznia. W związku z tym inaczej może być oceniany uczeń, o którym myśli się, że będzie zachowywał się wzorowo niż ten, co do którego zakłada się, że może nie dostosować się do norm obowiązujących w szkole.

Hipotezy nie tylko zakłócają proces postrzegania i oceniania, ale mogą też wpływać na wytwarzanie nowych danych. Proces ten został nazwany samospełniającym się proroctwem (Merton, 2007, s. 362; Tyszka 1999, s. 203; Wojciszke 2000, s. 231). „Istotą samospełniającego się proroctwa jest postawienie przez człowieka pewnej hipotezy o naturze sytuacji lub drugiego człowieka, która to hipoteza inicjuje sekwencję zdarzeń doprowadzających do pojawienia się rzeczywistych dowodów jej trafności” (Wojciszke, 1991, s. 218). Samospełniające się proroctwo to mechanizm polegający na tym, że silne przekonanie o pewnych, nieprawdziwych stanach rzeczy podporządkowuje temu myśleniu działanie tak, że w końcu te stany rzeczy rzeczywiście zaczynają istnieć. Merton (2007, s. 363) mechanizm ten nazywa przewrotnością społecznej logiki, bo fałszywa definicja sytuacji wywołuje nowe działania, które potwierdzają tę sytuację, jednocześnie dostarczając argumentów za trafnością definicji. Odszukajmy to zjawisko w szkole. Punktem wyjścia mogą być oczekiwania nauczyciela co do funkcjonowania ucznia. B. Wojciszke (1991, s. 220), podsumowując wyniki licznych badań nad tym zagadnieniem, wymienia następujące źródła oczekiwań nauczycielskich: stereotypy płci czy pochodzenia społecznego ucznia, opinie innych nauczycieli o danym uczniu i wcześniejsze (początkowe) wyniki w nauce. W konsekwencji różnych oczekiwań, nauczyciele zaczynają różnie traktować ucznia (zgodnie z hipotezą, że ten jest zdolny, dobrze rokuje, ma predyspozycje itp. i z hipotezami odwrotnymi). Jednych uczniów zachęcają do pracy, innych hamują twierdząc, że nic nie da się z nich wykrzesać. Następuje sprzężenie zwrotne - uczniowie traktowani jako zdolni dostają jasne wskazówki jak postępować, są motywowani do pracy, osiągają więc więcej niż ci, którzy są uznani za niezdolnych. Kolejne sukcesy i porażki utwierdzają pierwotną hipotezę nauczyciela, samospełniająca się przepowiednia działa dalej, zatacza coraz to nowe kręgi. Mechanizm ten, nazwany efektem Pigmaliona, jest jednym z przejawów tezy, że to, jaką ocenę otrzymuje uczeń, nie jest zależne tylko od niego, od jego wkładu pracy, ale i od różnych innych czynników, na przykład właśnie nastawienia nauczyciela.

Ważne dla moich rozważań jest to, co się dzieje w następstwie takich czy innych ocen z osobą ocenianą, czyli z uczniem. Ocenianie szkolne traktowane jest przez wielu autorów jako przyczyna złego samopoczucia uczniów, lęków, nerwic (Niemierko, 1991, s. 13; 2000, s. 189; Śliwerska, Śliwerski, 1993, s. 33). B. Niemierko (1991, s. 17-20) swego czasu wymienił postawy nauczycielskie wobec oceniania, takie jak rezygnacja, traktowanie

oceniają jak metodę kija i marchewki, zaniedbanie, nadgorliwość, zmiana reguł w toku gry. Postawy te (i inne) prowadzić mogą do dezorientacji, strachu, zniechęcenia ucznia. W konsekwencji, jako reakcja na zachowanie nauczyciela, uruchamiają się różne psychologiczne mechanizmy. I tak na przykład nadanie w wyniku stereotypowego myślenia o uczniu etykiety powoduje, że dana osoba zmienia swe zachowanie na zachowanie typowe dla grupy, której etykietę jej nadano. Jeśli jest to etykieta negatywna, uczeń zaczyna wierzyć, że jest słabszy od innych. Dochodzi do automarginalizacji. Autoschematy powstające w wyniku powtarzających się doświadczeń są nierozwojowe. Uczniowi łatwiej potwierdzić nauczycielskie hipotezy niż im zaprzeczyć (dominacja hipotez), uczeń rzeczywiście zaczyna osiągać słabsze (lub lepsze, jeśli ukryta teoria osobowości ucznia, zgodnie z którą działa nauczyciel jest pozytywna) wyniki (efekt Pigmaliona).

Uczeń oceniany jest nie tylko przez nauczyciela. Ocenianie szkolne jest zwykle jawne, a komunikowanie rezultatów oceniania (oceny szkolnej) odbywa się na forum klasy. Zgodnie z obowiązującym rozporządzeniem ministerialnym koledzy z klasy powinni uczestniczyć w procesie oceniania zachowania. Jeśli nawet nie biorą w nim udziału formalnie, to i tak są „publicznością”, której obecność nie pozostaje bez znaczenia dla ocenianego i przebiegu procesu wystawiania oceny. Dużym uproszczeniem jest założenie, że celem ucznia jest uzyskanie jak najwyższej oceny, np. zachowania. Przeciwnie – w danym momencie, ktoś chce być z jakiś powodów postrzegany jako uczeń naganny, innemu zależy na dobrej ocenie, ale znalazł się w grupie, w której istnieje norma zachowań antagonistycznych wobec wymogów szkoły. Uczeń w takiej sytuacji określa, czy chce „grać” tak, by być blisko grupy, czy stać go na wyłamanie się z niej. Podejmuje działania ukierunkowane na „zarządzanie wrażeniem” wywieranym na partnerze interakcji, które w psychologii nazwane zostały autoprezentacją (Szmajke, 1996, s. 25). Działania autoprezentacyjne wynikają z tego, że ludzie liczą się z oceną społeczną (Stojanowska, 2002, s. 9). Konformizm jest jednym z zachowań podwyższających własną atrakcyjność dla partnera interakcji (Szmajke, 1996, s. 33). Zachowania konformistyczne wobec grupy są drogą do osiągnięcia akceptacji innych i popularności (Stojanowska, 2002, s. 21). Konformizm, w psychologii społecznej, to zmiana zachowania na skutek rzeczywistego, bądź wyobrażonego wpływu innych ludzi. Wymienia się dwie główne przyczyny zachowań konformistycznych. Po pierwsze: jednostka chce mieć rację (znać prawdę), a wiedzę tę przypisuje większości. Stąd potrzeba dostosowywania się do grupy, brak odwagi wyłamania się, głoszenia odmiennego zdania niż większość (informacyjny wpływ większości). Po drugie: akceptowanie norm panujących w grupie daje jednostce poczucie, że jest akceptowana. Łatwiej jest więc przyjmować normy,

które panują w grupie, niż się wyłamywać (normatywny wpływ większości). Wśród wyjaśnień przyczyn zachowań konformistycznych ważne są dla moich rozważań szczególnie te związane z procesem socjalizacji – ludzie poddawani socjalizacji są karani za niepodporządkowanie się pewnym normom i nagradzani za uleganie. Może objawiać się to wyuczeniem postawy lękowej w sytuacjach, w których nasze zachowania odbiegają od norm obowiązujących w grupie (Aronson, 1978, s. 39 i nast., Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 265 i nast.).

W świetle teorii autoprezentacji można tłumaczyć wysoki poziom lęku w wieku dojrzewania świadomością wywierania wrażenia na innych osobach. Interpersonalne konsekwencje oceny uruchamiają myślenie nie tylko nad wysokością oceny, którą oceniany otrzyma, ale i nad tym, jak będą go postrzegać w tej sytuacji inni (Leary, Kowalski, 2001, s. 42; Pawlik, 1987; Stojanowska, 1999; Szmajke, 1996). Oceniany uczeń stoi pod presją: ocena, którą otrzyma spotka się z reakcją wychowawcy, rodziców, rówieśników. Można powiedzieć, że jest wielokrotnie oceniany, wielokrotnie karany lub nagradzany za dane osiągnięcie czy zachowania. W momencie oceniania przez chwilę jest w centrum uwagi klasy i nauczyciela, co dla wielu uczniów – szczególnie w okresie dojrzewania – może być sytuacją stresującą, trudną.

KONKLUZJE

Ocenianie zachowania na stopień jest ważne dla szkół, spełnia bowiem podwójną funkcję: pozwala kontrolować ucznia przez szkołę i szkołę przez system.

Ocena zachowania jest narzędziem kontroli poziomu uwewnętrznienia przez ucznia norm wynikających z preferowanej w danej szkole ideologii. Przyczyn zawodności tego narzędzia można szukać już w psychologicznych aspektach oceniania w ogóle, czyli procesu wartościowania obiektów, który obciążony jest wieloma pułapkami. Ich konsekwencje dla ocenianego mogą być znaczące. Jest to skomplikowany proces, w którym ścierają się atrybucje nadawane uczniowi przez nauczyciela i kolegów z klasy. Jest to znamienne szczególnie dlatego, że ocena zachowania to ocena moralności, postaw, a więc bazuje na poczuciu własnej wartości i godności ucznia. Tym samym badanie doświadczeń ucznia, którego zachowanie jest oceniane na stopień, wydaje się niezwykle ważne. Jak doświadczenia te badać? Pytanie to postawię w następnym rozdziale.

Doświadczenia uczniów ocenianych za zachowanie na stopień. Jak je badać?

Po co chce pani pytać uczniów, przecież są regulaminy wystawiania ocen zachowania, tam wszystko jest napisane. Oni pani nakłamią, że niby nie oceniamy sprawiedliwie. Szczególnie ci, co mają niskie oceny, będą tak mówić

Dyrektorka gimnazjum¹

Zakładając, że szkoła ma służyć rozwojowi ucznia, można badać różne aspekty rzeczywistości szkolnej, z różnych perspektyw, przez pryzmat rozmaitych kategorii, by odpowiedzieć na pytanie, na ile tak jest. Mnie interesują doświadczenia uczniów ocenianych za zachowanie na stopień. Próba poznania uczniowskiej perspektywy, oglądu szkolnej rzeczywistości i uchwycenia wieloaspektowości procesu oceniania szkolnego wymagała przyjęcia określonych założeń i metodologii. Prezentuję je w tym rozdziale.

1. Ocenianie zachowania na stopień w świetle paradygmatów normatywnego i interpretatywnego

Wyróżnia się przynajmniej dwie tradycje badawcze – paradygmat normatywny i interpretatywny. Jak w ich ramach rozumie się szkołę i ocenianie szkolne?

Zgodnie z normatywnym (strukturalnym) paradygmatem socjologii edukacji system rozumiany jest jako zbiór różnorodnych jednostek, który ma swoją strukturę (aspekt statyczny) i funkcję (aspekt dynamiczny) (Tillmann, 1996, s. 121). Struktura powstaje dzięki temu, że jednostki działają według wzorów stosunków międzyludzkich. Człowiek w tej koncepcji dostosowuje się do istniejących już struktur społeczeństwa, sam nie oddziałuje na środowisko i proces własnej socjalizacji. Socjalizacja to wprowadzanie

¹ Wypowiedzi dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów pochodzą z rozmów, które prowadziłam (wraz ze studentami) w szkołach od kilku lat (nie tylko w ramach prezentowanego w książce projektu, ale i wcześniej, przygotowując się do badań).

w role, które dobrze socjalizowane dzieci i młodzież kompetentnie odgrywają. Prawidłowo przebiegająca socjalizacja to taka, w wyniku której uczeń nie tylko przyjmuje swoją rolę, ale także ma poczucie spełnienia (konformizm). Gdy się to nie udaje, pojawia się mechanizm kontroli społecznej, wyrażający się na przykład w ocenianiu szkolnym (Tillmann, 1996, s. 124-125). Uczniowie różnicowani są ze względu na to, na ile wpisują się w ideał wychowawczy szkoły. Społeczeństwo wyznacza obowiązki, które uczniowie mają realizować. Wzory zachowań są zinstytucjonalizowane. Uczniowie uczą się zasad obowiązujących w „grze w społeczeństwo”. Osiągnięcia uczniów, czy ich zachowania są wysoko oceniane wówczas, gdy odpowiadają odgórnemu narzuconemu standardom. Zadaniem wychowawcy w tak rozumianej szkole jest poprawianie ucznia i „wtłaczanie” go w ten sposób w przyjęte przez szkołę wzorce, kontrolowanie i kanalizowane porywów według instytucjonalnie akceptowanych norm zachowań (Feinberg, Soltis, 2000, s. 25). W ujęciu tym rola społeczna to normatywne oczekiwania wobec działającego podmiotu ze strony innych osób. Spełnienie oczekiwań prowadzi do nagrody, odrzucenie ich do kary, pedagogika tradycyjna oparta jest bowiem na behawiorystycznej koncepcji człowieka. Uznaje się w niej, że systematycznie powtarzane bodźce utrwalają określone zachowania.

W przeciwieństwie do paradygmatu strukturalnego, według interpretatywistów, ludzie działają zgodnie ze znaczeniami, które nadają sytuacji. Podejście to odwołuje się do teoretycznych kategorii symbolicznego interakcjonizmu, który „wychodząc od podstawowej przesłanki, że ludzie żyją w środowisku symbolicznym, w środowisku obiektów obdarzonych podzielanymi przez nich znaczeniami, odrzucał zarazem determinizm symboliczny, który dominował w humanistyce i naukach społecznych w postaci strukturalizmu” (Hałas, 2006, s. 35). Dla badacza – interpretatywisty najważniejsze jest poznanie, jak jednostki rozumieją i interpretują sytuacje społeczne. Zamiast ogólnych wyjaśnień interesują go kulturowe ramy istniejące na przykład w danej szkole. Nie jest tak, że raz na zawsze przyjmuje się daną rolę (na przykład ucznia czy nauczyciela). Instytucje takie jak szkoła, wyznaczają kierunki działań, lecz ich nie determinują. Ciągłe trwają doświadczenia interakcyjne, refleksja, konstruowanie znaczeń i definiowanie sytuacji. Ścierają się różne definicje, a więc własna rola jest wielokrotnie zmieniana, „staje się” (Meighan, 1993, s. 280). Socjalizacja nie jest biernym procesem przyswajania norm. Ważne jest wspólna struktura ustalanych sensów. Dla interpretatywisty ważna jest analiza działań jednostek w aspekcie kultury, w którą są zanurzone. Członków danej społeczności obowiązują te same normy, charakteryzuje ich podobny sposób życia. Można mówić o kulturze danej grupy, która jest jej wytworem. Na przykład

P. Mikiewicz, analizując społeczne światy szkół średnich, pisze, za P. McLarenem, o kulturze konformizmu *vs.* kulturze oporu. Kulturę konformizmu charakteryzuje podporządkowanie zasadom, traktowanie przez uczniów nauczycieli jako podstawowej grupy odniesienia, podtrzymywanie rytuałów szkolnych, uczenie się jako podstawowa aktywność, uzależnienie własnej oceny od oceny dokonywanej przez instytucję, a kulturę oporu ośmieszanie i podważanie tych zasad (Mikiewicz, 2005, s. 117-118). Jak pisze Mikiewicz, w kulturze konformizmu poczucie własnej wartości uzależnione jest od wysokości szkolnej oceny. Uczniowie uprawomocniają istnienie ocen szkolnych, zabiegają o pozytywne naznaczenie przez szkołę. W modelu kultury oporu wobec szkoły, instytucja szkolna postrzegana jest jako siła narzucająca obce normy, należy się więc jej przeciwstawić. Zapleczem kultury oporu jest grupa nieformalna, której normatywny wpływ umacnia zachowania oportunistyczne. Zgodnie z wynikami badań Mikiewicza, konformizm i zaangażowanie to cechy uczniów z elitarnych liceów, opór i wycofanie zasadniczych szkół zawodowych. Postawy te rzutują na to, że uczniowie szkół o różnym poziomie nauczania są przez nie skazywani na sukces lub porażkę. P. Mikiewicz (2005, s. 119) wyjaśnia to zjawisko w świetle koncepcji strukturalizmu kulturowego P. Bourdieu. Młodzież uczęszczająca do szkół elitarnych podziela wartości niesione przez szkołę, bo są im one wpajane także w domu rodzinnym. Dla młodzieży z niższych warstw społecznych zaś, świat szkoły jest światem z innego porządku istotności niż te wyniesione z domu. „Treści niesione przez szkołę, wymagania, które ona stawia, są «bez sensu» dla tych młodych ludzi. Dlatego odrzucają ją i buntują się”.

W strukturalnej teorii ról wychodzi się z założenia, że normy społeczne i wartości jednostki stają się w toku socjalizacji tożsame. W podejściu interpretatywnym podkreśla się refleksyjność podmiotu, który w pewnym, indywidualnym stopniu zinternalizuje normy społeczne. K.J. Tillmann (1996, s. 156) pisze o dwóch płaszczyzny wymagań – oficjalnych, szkolnych i specyficznych wymaganiach ich każdego z nauczycieli. Właściwie ile diad uczeń – nauczyciel, tyle rodzajów wymagań. Oczekiwania wobec zachowań mogą więc być różne, ale łączy je to, że narzucane są z pozycji siły. Dla interakcjonisty oficjalne wymagania nie są ważniejsze od tych konstruowanych w relacjach: uczeń X, nauczyciel Y. Nie są one drugorzędne czy nieoficjalne. Są esencją życia szkoły.

Dla funkcjonalistów ocena szkolna wyrażona w formie stopnia pełni ważną funkcję. Ocenianie jest podstawą selekcji uczniów. Napięcia społeczne wynikające z różnic między ludźmi uwidaczniają się już w klasie szkolnej. Przez to, że uczniowie są oceniani, nierówności między nimi stają się wyraźniejsze. Każde wyuczone zachowanie jest umacniane przez funkcjo-

nujący układ ról, tożsamość powstaje dzięki nadaniu etykiety z zewnątrz (Callo, 2006, s. 334). Etykietą tą może być ocena szkolna, która odnosi się do efektów końcowych uczenia się, bez uwzględnienia poszczególnych jego etapów czy zaangażowania jednostki. „Proces socjalizacji jako zinternalizowanie ról jest (...) związany z ocenianiem osiągnięć: nauczyciele wystawiają stopnie (...), chwalą i ganią, nagradzają i karzą” (Tillmann, 1996, s. 133). Jest to ważne z punktu widzenia problemu oceniania zachowania w szkole. W ujęciu tym bowiem motywacja do podejmowania działań jest zewnętrzna. Czynnikiem decydującym o tym, jak uczniowie się zachowują, jest system zinstytucjonalizowanych sankcji. Ocena zachowania jest sygnałem, rodzajem potwierdzenia, na ile uczeń wpisuje się w obowiązujące w szkole (czy szerzej społeczeństwie) normy.

W ocenianiu szkolnym podejście behawiorystyczne jest nadal dominujące. Program ukryty szkoły, o czym pisze wielu autorów, przejawiający się w preferowaniu stylu autokratycznego i nauczania „frontalnego” zasadza się na ugruntowywaniu podejścia tradycyjnego, behawiorystycznej koncepcji człowieka, a co za tym idzie tradycyjnych form oceniania (Feinberg, Soltis, 2000, s. 25).

Jak rozumie się zatem ocenianie szkolne w podejściu interakcyjnym?

Nieuchronne jest pozycjonowanie uczniów w hierarchii osiągnięć. W myśl teorii interpretatywnej, kryteria oceny pochodzą jednak nie tylko od nauczyciela (szkoły), ale i od ucznia. Ocenia się nie efekt finalny, jak to jest w szkołach tradycyjnych, ale poszczególne etapy osiągania celów. Zwolennicy teorii interpretatywnej pytają o to, jak uczniowie radzą sobie z tym, że są oceniani, jak definiują swoją sytuację. Oceny, które uzyskują uczniowie, a co za tym idzie cezurą dobrego lub złego ucznia pozostają w związku z procesem konstruowania własnej roli. Analizując proces oceniania z perspektywy funkcjonalnej czy teorii konfliktu, można stwierdzić, że przyczyną tego, że uczeń otrzymuje dobrą czy złą ocenę tkwi albo w uczniu (który np. jest przygotowany lub nieprzygotowany do lekcji, czy – jeśli chodzi o ocenianie zachowania – zachowuje się zgodnie lub niezgodnie z regulaminem oceniania zachowania obowiązującym w szkole) albo w nauczycielu, który jednego ucznia faworyzuje, do drugiego jest uprzedzony. Jednostką analizy jest tu więc pojedynczy uczeń czy nauczyciel, jego cechy, jak na przykład posiadane kompetencje lub ich brak.

Ocena zachowania w ujęciu interakcyjnym nie jest prostą odpowiedzią na pytanie, które mógłby postawić funkcjonalista: w jakim stopniu uczeń przyswoił obowiązujące w szkole normy? W przypadku oceniania zachowania obok reguł, które są odgórnie przyjęte, choćby w formie regulaminu szkolnego są reguły nieformalne, kultura szkoły, kultura klasy – reguły gry w danej klasie. Gry, w której podejmowane są role ucznia ocenianego za

zachowanie i oceniającego go nauczyciela. Różne są cele, które przyświecają działaniom ocenianym za zachowanie uczniom. Uczeń nadaje znaczenie sytuacji, w której się znalazł i działa według tych znaczeń. Ocena zachowania jest przyczynkiem do nowej definicji sytuacji. Bo – zgodnie z prawami rządzącymi procesami spostrzegania i oceny – oto uczeń został zaklasyfikowany do kategorii „wzorowy” czy „naganny” i dalszą grę podejmuje zgodnie z tą etykietą (co jest łatwiejsze) lub wbrew niej (co trudniejsze).

Badania przeprowadziłam, opierając się na założeniach psychologii poznawczej, przyjąłam zatem, że jednostka jest samodzielnym podmiotem przetwarzającym informacje i działającym w środowisku. Ucznia postrzegam jako współtworzącego rzeczywistość, działającego zgodnie ze znaczeniami, które nadaje rzeczywistości. Przyjęcie paradygmatu „społecznej definicji” wydawało się więc uzasadnione. Przedmiotem moich badań była jednak ocena za zachowanie wyrażona stopniem, a więc problem wpisujący się w tradycyjną wizję szkoły. Zważywszy na budowę systemu szkolnego z programami wychowawczymi, programami nauczania, obowiązkową formą zajęć szkolnych, czasowym ograniczeniem jednostki lekcyjnej, niewiele jest w szkole obszarów, gdzie można negocjować znaczenia. Przyjęłam jednak, że nawet zinstytucjonalizowana i przesyciona „normatywnym duchem” przestrzeń rozwoju, jaką jest szkoła, konstruowana jest w umysłach podmiotów edukacji i z ich perspektywy należy ją badać. Moje rozważania ulokowałam więc na przecięciu obu paradygmatów.

Jest to zabieg uzasadnionym także ze względu na przyjętą główną kategorię badawczą – doświadczenie. Ocenianie szkolne badałam bowiem właśnie z perspektywy doświadczeń gimnazjalistów. W dalszej części rozdziału przedstawiam, w jaki sposób rozumiem tę kategorię i wpisuję ją w przyjętą teorię rozwoju ucznia.

2. Doświadczenie bycia ocenianym za zachowanie a rozwój gimnazjalisty

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele podejść do analizy rozwoju. Dwa z nich – mechanistyczne i organizmiczne – uznawane są za najbardziej znaczące. Mechanistyczne wyrosły na behawioralnych koncepcjach człowieka, organizmiczne pojawiły się w opozycji do nich. Moje badania prowadziłam w ramach organizmicznego podejścia do rozwoju. Odrzucam zatem charakterystyczne dla pozytywistycznego nurtu nauki podejście mechanistyczne i twierdzenie, że rozwój to ciąg zmian w zachowaniu będących wynikiem poprzedzających je zmiennych, a jednostka biernie dosto-

sowuje się do zewnętrznych zdarzeń (Tyszkowa, 2007a, s. 47). Podejście organizmiczne nie ogranicza się do rozumienia rozwoju jako zmian w zachowaniu. Zmiany te są ważne dlatego, że na ich podstawie można wnioskować „o procesach psychicznych i strukturach, zakładając, że właśnie zmiany w tych strukturach leżą u podłoża obserwowanych zmian w zachowaniu się” (Tyszkowa, 2007a, s. 48). Oto najbardziej ogólne założenia organizmicznych modeli rozwoju: 1) zjawiska mają charakter strukturalny, 2) zmiana odnosi się do całej struktury, 3) zmiana zachodzi zawsze w jakimś kontekście, 4) źródło zmian tkwi w jednostce, nie w środowisku, 4) jednostki są aktywne, ich działania generują rozwój (o ile w podejściu mechanistycznym mówimy o reaktywności, tu o aktywności podmiotu). Celem badań podejmowanych w ramach tego podejścia jest opisanie zmian w strukturach psychicznych jednostki (Tyszkowa, 2007a, s. 48).

Jak już pisałam, w badaniach odnosiłam się do założeń psychologii poznawczej, uznając, że uczniowskie doświadczenia to struktury. Koncepcje poznawcze źródła mają w teorii rozwoju Piageta. K. Illeris (2006, s. 37) tak definiuje jej założenia: „teoria Piageta jest koncepcją pewnego procesu, w którym wykształcone już struktury są ciągle dopracowywane i przeformułowane w interakcji z wrażeniami pochodzącymi ze środowiska; jest to koncepcja mówiąca o nieustannym konstruowaniu i dekonstruowaniu”. W koncepcji rozwoju Piageta (1993, s. 110) każdy z aspektów życia (uczucia, postępowanie, społeczny aspekt funkcjonowania) ma swój odpowiednik w strukturach poznawczych. W myśl tej teorii zdolność do myślenia abstrakcyjnego pozwala wyobrażać sobie przyszłość, a co za tym idzie tworzyć plany (Oleszkiewicz, 1995, s. 38).

Rozwój jednostki zależy zarówno od jej aktywności własnej, jak i od kontekstu środowiskowego. Można mówić o tym, że czynniki sprzyjające lub hamujące rozwój mogą tkwić właśnie w środowisku lub w jednostce. W kontekście tym szkoła jako miejsce doświadczeń nie pozostaje bez związku z rozwojem jednostki. W szkołach premiowane są pewne zachowania, które wpisują się w ideał wychowawczy szkoły. R. Wawrzyniak-Beszterda (2002, s. 25) pisze o „pułapach rozwoju”, które generowane są w danej szkole ze względu na preferowany w niej typ socjalizacji. Jeśli bowiem nagradzane są zachowania bazujące na przyjęciu zasad i norm z zewnątrz, na bezmyślnym podporządkowaniu się, wówczas można mówić, za L. Kohlbergiem, o traktowaniu uczniów jako tkwiących na konwencjonalnym poziomie rozwoju moralnego (zadaniem jednostki jest dopasowanie się). Uczeń ma konformistycznie pragnąć być takim, jakim chce go widzieć szkoła. Ocena tego, co jest zachowaniem wzorowym lub nagannym wiąże się z negatywnymi lub pozytywnymi konsekwencjami z zewnątrz, nie zaś z przekonaniem ucznia. Gdyby szkoła miała umożliwiać wybiecie się na

kolejny poziom moralności (za Kohlbergiem postkonwencjonalny), musiałyby zachęcać do zachowań emancypacyjnych, do kreowania własnego, nie zawsze zgodnego ze szkolnym kodeksu moralności. W szkole takiej zachowania oceniane byłyby nie tylko w zewnętrznych przejawach, uwzględniane byłyby także intencje zachowań (Brzezińska, 2000, s. 227 i nast.). Pożądane w danej szkole zachowania to element ukrytego programu szkoły, jej ideologii. W świetle koncepcji rozwoju moralnego to przejaw preferowanej tożsamości, sposobu bycia, poziomu moralności.

Badaniem objęłam gimnazjalistów, pamiętając o specyfice tego etapu rozwoju. W okresie adolescencji pojawiają się bowiem specyficzne zadania rozwojowe (Trempała, 2000, s. 268). R. Havighurst podkreśla, że każdy człowiek sam musi sobie z nimi poradzić, co jest warunkiem powodzenia w podejmowaniu dalszych zadań. Zadania te odnoszą się zarówno do środowiska zewnętrznego (wymagania społeczeństwa, kultura), jak i wewnętrznego (wymiar biologiczny i duchowy) (Trempała, 2000, s. 268). Wśród zadań okresu adolescencji jest według Havighursta rozwijanie ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem) (Przetacznik-Gierowska, 2007, s. 68). Osiągnięcie spójnego systemu ideologii łączy się z zadaniem, o którym pisał w odniesieniu do okresu dorastania Erikson – z poszukiwaniem własnej tożsamości. W koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona (2002, s. 90) czas adolescencji to czas konfliktu tożsamość – rozproszenie tożsamości. Przepracowanie tego konfliktu owocuje, według Eriksona, odpowiedzią na pytanie: kim jestem?, umożliwia prawidłowy rozwój jednostki w okresie dorastania (Liberska, 2004, s. 27). Jest to „czas żywego zainteresowania ideologicznymi wartościami wszelkiego rodzaju – religijnymi, politycznymi i intelektualnymi, włączając w to obecną ideologię dopasowania się do aktualnych wzorców przystosowania się i sukcesu” (Erikson, 2002, s. 91). Prywatny, spójny system norm jest spoiwem przydatnym w budowaniu tożsamości – jest konstruktem, na podstawie którego jednostka tłumaczy swoje zachowania, definiuje cele i dążenia, także te związane z możliwością, o czym pisał Erikson, osiągnięcia sukcesu. Jest to szczególnie ważne w okresie adolescencji, kiedy młodzież myśli abstrakcyjnie i skupia się na planowaniu swojej przyszłości.

Odrzucenie roli w tym okresie może manifestować się brakiem wiary we własne siły, bezsilnością wobec zadania formowania tożsamości lub odrzucaniem tego zadania. „Ta ostatnia postawa to (...) opowiedzenie się za tożsamością negatywną, czyli kombinacją nieakceptowanych społecznie, a jednak uparcie afirmowanych elementów tożsamości” (Erikson, 2002, s. 92). Czas adolescencji to okres próbowania się z własną, kształtującą się tożsamością. Odrzucenie roli może być przejściowe, eksperymentalne.

Uwikłany w konflikt tożsamość - rozproszenie tożsamości gimnazjalista jest oceniany za zachowanie w szkole. Istnieje ryzyko, że niska ocena przejawów tożsamości negatywnej, która jest przejściowym etapem typowym dla czasu stawiania sobie pytań: kim jestem? kim mogę być?, wpisując się w doświadczenia uczniów, może nie pozostać bez znaczenia dla samooceny i planowania przyszłości. Erikson wskazuje ponadto jako problem okresu dorastania to, że moratorium jest przerywane poprzez narzucenie przez otoczenie konkretnych rozwiązań, zmuszenie do pełnienia konkretnych ról bez doczekania momentu, kiedy młody człowiek sam znajdzie swoje miejsce (za: Oleszkiewicz, 1995, s. 27). Ocenianie zachowania może być więc ramą ograniczającą rozwój.

Taki sposób rozumienia rozwoju, jego stadiów i zadań rozwojowych implikuje konieczność dwutorowego rozważenia zagadnienia doświadczenia przez gimnazjalistów oceniania zachowania w szkole. Po pierwsze, jako procesu, który przebiega w konkretnym, pozostającym w ścisłym związku z rozwojem ucznia środowisku. Po drugie, należy odrzucić deterministyczną rolę owego środowiska, z naciskiem na aktywność ucznia. Aspekty te właściwie nie mogą być rozpatrywane jako oddzielne.

W badaniach nawiązuję do neokonstruktivistycznej teorii M. Tyszkowej, która mocno akcentuje rolę doświadczeń w rozwoju. Tyszkowa doświadczenie rozumie jako materiał rozwoju, a rozwój jako ciąg zmian „wynikający z organizowania się struktur tego doświadczenia (strukturacji) i ich przekształcania (restrukturacji) zarówno w wyniku włączania doświadczeń nowych, jak i dostosowywania aktywności do potrzeb równoważenia (regulowania) stosunków (wymiany) ze światem otaczającym” (Tyszkowa, 2007c, s. 214). Akcentowana jest w tej koncepcji rola kontekstu (środowiska), w który uwikłany jest rozwój psychiczny oraz aktywność jednostki w środowisku. Aktywność ta (utrzymywanie interakcji i wymiany między jednostką a otoczeniem) jest warunkiem rozwoju psychicznego. Aby mówić można było o zmianie rozwojowej, doświadczenia wynoszone z interakcji ze środowiskiem muszą zostać włączone do systemu psychicznego jednostki. Proces włączania nowych doświadczeń w istniejące struktury poznawcze to opracowywanie ich w aspekcie poznawczym, afektywnym i ewaluatywnym. „Opracowanie doświadczenia winno odnosić się do tych trzech aspektów i obejmować: (1) symbolizację w kategoriach pojęciowych i symbolicznych, stanowiących narzędzia kulturowe poznania, (2) opracowanie emocjonalne, tj. przeżycie w postaci odczuć o określonej modalności, natężeniu i znaku (ujemnym lub dodatnim) i (3) ujęcie w kategoriach ważności przez odniesienie do systemu ewaluatywnego jednostki” (Tyszkowa, 2007b, s. 127). Tak przepracowane doświadczenie wbudowywane jest w struktury systemu psychicznego jednostki i może generować tworzenie się nowych struktur systemu.

Można mówić o charakterze cyklicznym procesu gromadzenia, strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczeń. Ciągłe zmiany w systemie „jednostka – środowisko” prowadzą do tworzenia się w nim nowych relacji, inicjują nowe doświadczenia, które znów są przepracowywane (Tyszkowa, 2007a, s. 98). Doświadczenie trwa, bo trwa nieustanne przekształcanie doświadczeń uprzednich przez nowe. Ważne w teorii rozwoju Tyszkowej (1988, s. 59-60) jest właśnie pojmowanie życia ludzkiego jako niezdeteminowanego wczesnymi (w rozumieniu ontogenetycznym) doświadczeniami, gdyż „późniejsze doświadczenia mogą zmodyfikować i przekształcić wpływ doświadczeń wcześniejszych zmieniając tor rozwoju indywidualnego”. Tak rozumiane doświadczenie łączy się z pamięcią, stanowi zapis przeszłości, jest śladem własnej aktywności. Zapis ten pozostaje w związku z aktualnymi przeżyciami i zachowaniami jednostki w tym sensie, że może je modyfikować. Doświadczenie jest czymś, co zmienia percepcję danej sytuacji i sposób jej poznawczego interpretowania. Warto wyakcentować za M. Tyszkową (1988, s. 67), że, po pierwsze, zważywszy na mechanizmy pamięci, nie wszystkie doświadczenia są gromadzone i nie wszystkie wydobywane w sytuacji podobnej do już przeżytych zdarzeń. Dużą rolę ma tu proces nadawania znaczeń – nasze zachowania i przeżycia modyfikują szczególnie te doświadczenia, które uznane zostały za ważne, i to one uczestniczą w „mechanizmie wyboru celów, jak również organizowaniu aktów działania”. Po drugie, nie tylko aktualna sytuacja jest postrzegana i interpretowana w odniesieniu do uprzednich doświadczeń, ale i doświadczenie – zapis może ulec rekonstrukcji z punktu widzenia aktualnych zdarzeń.

Przenosząc tezy Tyszkowej odnośnie do roli doświadczeń dla rozwoju jednostki na grunt moich badań, przyjmuję, że (1) szkoła to kontekst społeczny rozwoju ucznia, źródło jego doświadczeń. Uczeń nabywa doświadczenia poprzez aktywność w środowisku szkolnym. Doświadczenia te, jako materiał rozwojowy są przepracowywane mentalnie, organizują się i reorganizują w struktury poznawcze, pozostając w związku z otoczeniem społecznym, jakim jest szkoła (zmieniają to otoczenie lub w wyniku interakcji z nim same się reorganizują)²; (2) badając indywidualne doświadczenia poszczególnych uczniów można szukać wspólnych tendencji poprzez wyłonienie z doświadczeń treści wspólnych; (3) doświadczenie to struktura poznawcza, struktura doświadczanych zdarzeń. Ponieważ rozwój, zgodnie

² Takie usytuowanie teoretyczne badań jest praktykowane w zespole badawczym prof. zw. dr hab. M. Dudzikowej, która przyjęła je już w opracowaniu pt. *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, a wyakcentowała je w *Micie o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia...* (2004, s. 105 i nast.). Z tej perspektywy teoretycznej M. Dudzikowa krytykuje reformowaną szkołę.

z przyjętą koncepcją, jest w ścisłym związku z aktywnością, a doświadczenia jako materiał rozwojowy opracowywane są aspekcie poznawczym, behawioralnym i ewaluatywnym, przyjmując podział tej struktury na takie własne komponenty (poznawczy, afektywny (ewaluatywny) i behawioralny) (por. Tyszkowa, 1988; Przetacznik-Gierowska, 2007; Krzyżewski, Majczyna, 2003).

Jako treść komponentu poznawczego rozumiem spostrzeżenia, orientację w tym, jaki jest świat, organizację danych zmysłowych. Doświadczenie to zespół wrażeń zmysłowych pochodzących z zetknięcia się z rzeczywistością, opracowanych potem przez umysł. Tworzą one konstrukty umysłowe, takie jak: obrazy, pojęcia, sądy, opinie. Skoro celem podjętych przez mnie badań jest zbadanie opinii i sądów uczniów na temat „bycia ocenianym” z zachowania na stopień, obranie doświadczenia jako kategorii badawczej jest w związku z tym uzasadnione.

3. Metodologiczne podstawy badań własnych

W rozdziale tym przedstawię ustalenia metodologiczne, które były podstawą moich badań. Zaprezentuję cele, problemy, hipotezy badawcze, zmienne, odpowiadające im kategorie i wskaźniki. Omówię metody, techniki i narzędzia, które zastosowałam. Zakończę opisem terenu badań z uzasadnieniem wyboru próby badawczej.

3.1. Cele badań

Zaprojektowane przeze mnie badania miały – najogólniej mówiąc – przynieść odpowiedź na pytanie, jakie są doświadczenia gimnazjalistów ocenianych na stopień za zachowanie w szkole i jakie czynniki różnicują te doświadczenia? Opierając się na przyjętych założeniach teoretycznych, postawiłam następujące cele badawcze:

- Zidentyfikowanie, opisanie, zanalizowanie i zinterpretowanie treści struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień.

Interesował mnie sposób doświadczania przez ucznia wycinka rzeczywistości szkolnej, jaką jest proces oceniania zachowania na stopień, znaczenia, jakie procesowi temu nadają uczniowie z punktu widzenia uczestnika zdarzeń. Założyłam, że doświadczenie to konstrukt powstający w wyniku opracowywania przez umysł informacji docierających do jednostki. Nakładając kategorię doświadczenia na wyróżnione elementy procesu oceniania,

przyjmuję, że na treść komponentu poznawczego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień składają się: sposób oceniania zachowania, przedmiot i funkcje oceny zachowania. Treścią komponentu afektywnego jest stosunek emocjonalny, znaczenie, jakie dana osoba nadaje temu, czego doświadcza. Podejmowane przez uczniów, wychowawców i rodziców działania zaś to treść komponentu behawioralnego struktury doświadczeń.

- Wykrycie zmiennych związanych ze szkołą, wychowawcą, środowiskiem rodzinnym i osobą badanego różnicujących uczniowskie doświadczenia związane z ocenianiem zachowania na stopień oraz wyjaśnienie tych związków.

Przyjmując, że rozwój jest to aktywność jednostki w środowisku, ważne było dla mnie stwierdzenie, czy i w jakim stopniu są związki między doświadczeniami uczniów w badanym aspekcie ich funkcjonowania w szkole a wybranymi właściwościami ucznia i jego środowiska (rodzinnego i szkolnego).

3.2. Problemy badawcze i hipotezy

Z tak ujętych celów wynika globalny problem badawczy:

- Jaka jest treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień i jakie czynniki ją różnicują?

Problem globalny uszczegóławiam więc do dwóch głównych. Pierwszy z nich dotyczy diagnostycznej, drugi zależnościowej części badań. Oto problem pierwszy:

1. Jaka jest treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień?

Przyjęłam, że doświadczenia uczniów budują spostrzeżenia, działania i uczucia dotyczące własnej sytuacji „bycia” ocenianym na stopień za zachowanie oraz spostrzeżenia dotyczące innych osób znajdujących się w takiej sytuacji. Pytałam więc nie tylko o spostrzeżenia dotyczące własnej sytuacji. Prosiłam także o przyjęcie perspektyw koleżanek i kolegów otrzymujących wzorowe i naganne oceny zachowania i o odpowiedź na zadane pytania z ich punktu widzenia. Zatem problemy szczegółowe to:

1.1. Jaka jest treść komponentu poznawczego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień?

1.1.1. W jaki sposób oceniane jest zachowanie ucznia?

Gdzie i kiedy oceniane jest zachowanie badanego ucznia?, dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)? Kto ocenia zachowanie badanego ucznia?, dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)? Gdzie i kiedy o wysokości oceny zachowania dowiaduje się badany uczeń?, dziewczyna/chłopak z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)? Kto informuje o wysokości otrzymanej oceny zachowania badanego ucznia?, dziewczęta/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)?

1.1.2. Jaki jest przedmiot oceny zachowania?

Jakie zachowania są oceniane w szkole pozytywnie według badanego?, według dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)?

1.1.3. Jakie funkcje pełni ocena zachowania według badanego ucznia?, według dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)?

1.2. Jaka jest treść komponentu behawioralnego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień?

1.2.1. Jakie działania związane z ocenianiem zachowania na stopień podejmuje badany uczeń?, dziewczyna/chłopak z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)?

1.2.2. Jakie działania podejmuje wychowawca oceniający zachowanie ucznia na stopień (w spostrzeżeniach badanego)?

1.2.3. Jakie działania podejmuje matka/ojciec dowiadujący się, jaką ocenę zachowania otrzymuje dziecko (w spostrzeżeniach badanego)?

1.3. Jaka jest treść komponentu afektywnego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień?

1.3.1. Jaka jest treść emocji związanych z ocenianiem zachowania na stopień badanego ucznia?, dziewczyny/chłopaka z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)?

1.3.2. Jaki jest znak emocji związanych z ocenianiem zachowania na stopień badanego ucznia?

Główny problem dotyczący zależnościowej części badań to:

2. Jakie czynniki różnicują treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień?

Na podstawie analizy literatury dotyczącej oceniania szkolnego i wychowania w szkole stawiam hipotezę, że może być związek między rodzajem uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania w szkole³ a niektórymi właściwościami badanej grupy i jej środowiska. Hipoteza ta dotyczy następujących czterech grup czynników: związanych ze środowiskiem szkolnym (usytuowanie szkoły, samodzielność budynku, wielkość szkoły, liczebność klasy, bogactwo oferty zajęć pozalekcyjnych, monitoring, tytuł „Szkoła z Klasą”); związanych z osobą wychowawcy (staż pracy, przedmiot, którego uczy wychowawca, liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez wychowawcę w klasie badanych uczniów, lekcja wychowawcza w ocenie badanego ucznia); związanych ze środowiskiem rodzinnym (miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, status materialny rodziny w ocenie gimnazjalisty, plany rodziców wobec przyszłości edukacyjnej gimnazjalisty); związanych z osobą ucznia (płeć, średnia ocen w semestrze poprzedzającym badania, ocena zachowania w semestrze poprzedzającym badania, samoocena zachowania w szkole, przynależność do organizacji młodzieżowych, przynależność do samorządu klasowego i szkolnego, poziom identyfikacji ze szkołą, z klasą, z wychowawcą, plany edukacyjne).

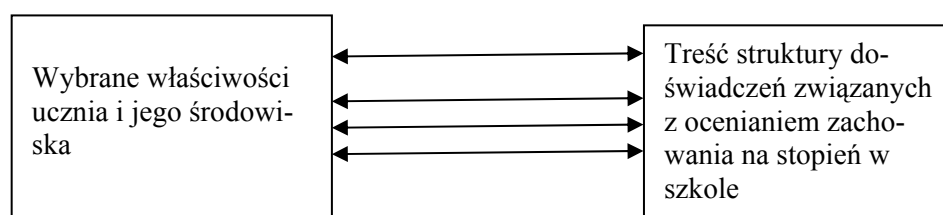
3.3. Zmienne, ich kategorie i wskaźniki

Wyloniłam dwie grupy zmiennych:

Zmienne zależne związane z rodzajami uczniowskich doświadczeń bycia ocenianym za zachowanie w szkole.

Zmienne niezależne, czyli wybrane właściwości ucznia i jego środowiska, które mogą różnicować uczniowskie doświadczenia związane z ocenianiem zachowania w szkole.

Zakładane związki między zmiennymi przedstawiam na rysunku 1.



Rys. 1. Graficzne przedstawienie zakładanych związków między zmiennymi (opracowanie własne)

³ Hipotezę stawiam tylko w odniesieniu do perspektywy badanego, pomijając inne elementy struktury doświadczeń, czyli perspektywy kolegów i koleżanek. Te elementy analizuję jedynie w diagnostycznej części pracy.

Globalna zmienna zależna zatem to *treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień*. Oto lista zmiennych szczegółowych, ich operacjonalizacja, odpowiadające im kategorie i wskaźniki (numeracja zmiennych tak, jak numeracja problemów).

1. 1. Treść komponentu poznawczego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień

1.1.1. Sposób oceniania uczniowskiego zachowania w szkole

- Miejsca, w których oceniane jest zachowanie badanego ucznia, dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego).

Kategorie: *w klasie szkolnej, w łazience, w szatni, na korytarzu, na boisku, poza szkołą, inne.*

Wskaźniki: wybór i uzupełnienie odpowiedzi z podanej listy.

- Czas oceniania zachowanie badanego ucznia, dziewcząt/chłopców z wzorową /naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego).

Kategorie: *podczas lekcji, na przerwie, podczas zajęć pozalekcyjnych, po zajęciach szkolnych, inne.*

Wskaźniki: wybór i uzupełnienie odpowiedzi z podanej listy.

- Miejsce, w którym uczniowie (badany, dziewczyna/chłopak z wzorową/naganną oceną zachowania) informowani są o wysokości oceny zachowania.

Kategorie: *w klasie szkolnej, w łazience, w szatni, na korytarzu, na boisku, poza szkołą, inne.*

Wskaźniki: wybór i uzupełnienie odpowiedzi z podanej listy.

- Czas, kiedy uczniowie (badany, dziewczyna/chłopak z wzorową/naganną oceną zachowania) informowani są o wysokości oceny zachowania.

Kategorie: *podczas lekcji, na przerwie, podczas zajęć pozalekcyjnych, po zajęciach szkolnych, inne.*

Wskaźniki: wybór i uzupełnienie odpowiedzi z podanej listy.

- Osoby oceniające zachowanie badanego ucznia, dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego).

- Osoby informujące o wysokości otrzymanej oceny zachowania badanego ucznia, dziewcząt/chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego).

Kategorie: *wychowawca, inni nauczyciele, zespół klasowy, dany uczeń (samoocena), inne.*

Wskaźniki: wybór i uzupełnienie odpowiedzi z podanej listy.

1.1.2. Przedmiot oceny zachowania

Pytając o przedmiot oceny zachowania, rozważam jakie zachowania uczniów oceniane są w szkole pozytywnie? Przyjmuję następujący podział możliwych zachowań ucznia: uczeń może działać zgodnie z regulaminem (powstrzymywanie się od działań niepożądanych, działania zgodne z zasadami) i niezgodnie z nim (powstrzymywanie się od działań pożądaných, działania niezgodne z zasadami). Nazywam je odpowiednio: konformistyczną biernością, konformistyczną aktywnością, antagonistyczną biernością i antagonistyczną aktywnością⁴. Zachowania antagonistyczne rozumiem za Frijdą, Kuipersem i Schure'm w myśl wyłonionego przez nich w badaniach antagonistycznego profilu gotowości do działania (opis pozycji: „Chciałem się przeciwstawić, zaatakować, skrzywdzić, obrazić”) (Oatley, Jenkins, 2003, s. 105). Antagonistyczną bierność sytuuję na przecięciu profilu antagonistycznego i unikającego („Nie chciałem mieć nic wspólnego z tym kimś lub z czymś, by sprawiał jak najmniejszy kłopot, by trzymać się z daleka”) (Oatley, Jenkins, 2003, s. 105).

Przyjmuję, że zachowania konformistycznie wobec systemu wartości preferowanego w szkole wpisują się w konformistyczny typ indywidualnego przystosowania się Mertona (1982) (realizowanie celów kulturowych przy użyciu zinstytucjonalizowanych środków) i w profile gotowości do podejmowania działań Frijdy, Kuipersa i Schure'a: „zblizania się” (aktywny konformizm) i „unikania”.

Typy definiuję więc następująco:

Bierny konformista. Bezskrytycznie podporządkowuje się normom uznanym za obowiązujące w szkole. Nie podejmuje działań zakazanych szkolnym regulaminem wystawiania ocen zachowania.

Aktywny konformista. Bezskrytycznie podporządkowuje się normom uznanym za obowiązujące w szkole. Wywiązuje się ze wszystkich obowiązków, podejmuje także działania dodatkowe. Jest aktywny, ale podejmuje tylko działania zgodne z zasadami szkolnego regulaminu wystawiania ocen zachowania.

Bierny antagonist. Jego sprzeciw wobec norm obowiązujących w szkole przejawia się w niepodejmowaniu działań nakazanych szkolnym regulaminem wystawiania ocen zachowania.

Aktywny antagonist. Występuje przeciw normom uznanym za obowiązujące w szkole. Sprzeciwia się aktywnie, podejmując działania zakazane szkolnym regulaminem wystawiania ocen zachowania.

⁴ Opracowanie własne na podstawie typologii sposobów indywidualnego przystosowania się R. Mertona (1982, s. 204 i nast.) oraz profili gotowości do działania Frijdy, Kuipersa i Schure'a (za: Oatley, Jenkins, 2003, s. 104-106).

Wyróżniłam także piąty typ zachowań „pożądanych” ze względu na prawidłowy przebieg rozwoju ucznia:

Krytyczny uczestnik. Szkolny regulamin wystawiania ocen zachowania jest dla niego swoistym drogowskazem postępowania w szkole. Nie przyjmuje go jednak bezkrytycznie. Nie buntuje się dla zasady. Jego poczynania w szkole są przemyślane, kieruje się własnym sumieniem, swoimi potrzebami. Nie stara się na siłę zdobywać punktów za zachowanie. Działa na miarę swoich możliwości, liczy na sprawiedliwą ocenę.

Zachowanie uczniów w szkole ma być – zgodnie z ministerialnym rozporządzeniem – oceniane w siedmiu obszarach: 1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia, 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej, 3) dbałość o honor i tradycje szkoły, 4) dbałość o piękno mowy ojczystej, 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób, 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią, 7) okazywanie szacunku innym osobom.

Zwykle – w regulaminach szkolnych – obszary te są dzielone na kategorie. Zachowaniom (nakazanym i zakazanym) mieszczącym się w każdej z kategorii nadaje się wartość punktową. Przeanalizowanie kilkudziesięciu szkolnych regulaminów oceniania zachowania pozwoliło mi na wyłonienie typowych dla poszczególnych obszarów kategorii – fragmentów rzeczywistości szkolnej, w których zachowania uczniowskie są oceniane:

Wywiązywanie się z obowiązków ucznia: stosunek do nauki (uzyskiwanie ocen zgodnych z możliwościami, systematyczność pracy, aktywność podczas lekcji, wywiązywanie się z obowiązku odrabiania zadań domowych i przygotowywania się do lekcji, udział w dodatkowych zajęciach), frekwencja.

Postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej: pełnienie funkcji w samorządzie szkolnym/klasowym, prace społeczne na rzecz szkoły/klasy, dbałość o porządek, współdziałanie w zespole.

Dbałość o honor i tradycje szkoły: udział w zawodach i konkursach, reprezentowanie szkoły „na zewnątrz” np. w olimpiadach przedmiotowych, zawodach sportowych itp., godne reprezentowanie szkoły w kontaktach z osobami spoza niej, okazywanie szacunku symbolom szkoły (sztandar, hymn, patron szkoły).

Dbałość o piękno mowy ojczystej: nieużywanie wulgaryzmów, staranność językowa.

Dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób: niestosowanie używek w szkole i poza nią, przeciwstawianie się przemocy, przestrzeganie zasad BHP.

Godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią: dbałość o wygląd (ubiór schludny, skromny, zgodny z zasadami obowiązującymi

w szkole), poszanowanie mienia szkolnego, niefałszowanie podpisów i dokumentów.

Okazywanie szacunku koleżankom i kolegom, nauczycielom i innym pracownikom szkoły.

Skrzyżowanie tych kategorii z typami zachowań uczniów pozwoliło sporządzić listę zachowań charakterystycznych dla każdego z typów (ze względu na stosunek do zasad zachowywania się obowiązujących w szkole) w wyłonionych obszarach. Dokładną tabelę zamieszczam w aneksie (tab. A.2).

Oto zmienne szczegółowe, ich kategorie i wskaźniki:

- Zachowania oceniane w szkole pozytywnie według badanego, dziewcząt/ chłopców z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach gimnazjalisty).

Kategorie: *konformistyczna bierność, konformistyczna aktywność, krytyczne uczestnictwo, antagonistyczna bierność, antagonistyczna aktywność.*

Wskaźniki: wybór elementów charakterystyk uczniów konformistycznie, antagonistycznie, krytycznie zachowujących się (wobec rzeczywistości szkolnej) uczniów. Im więcej elementów charakterystyki danego typu wybierze badany, tym rodzaj zachowań premiowanych w szkole bliższy temu typowi.

1.1.3. Rodzaj funkcji, którą pełni ocena zachowania

Kompilacja różnych funkcji na potrzeby badań pozwala mi wyróżnić takie, które wobec badanego ucznia pełni – w jego spostrzeżeniach – ocena zachowania funkcja informacyjna (wysokość oceny informuje ucznia, jaka jest odległość między jego zachowaniem a ideałem wychowawczym szkoły), pedagogiczna (ocena zachęca do pracy nad sobą), decydująca (wysokość oceny decyduje o przyszłości edukacyjnej ucznia), wychowawcza (wysokość oceny określa poziom uwewnętrznienia obowiązujących w szkole norm), społeczna (ocena wiąże się z miejscem ucznia w grupie).

Stąd zmienne szczegółowe, ich kategorie i wskaźniki:

- Rodzaj funkcji, którą pełni ocena zachowania wobec badanego ucznia, dziewczyny/chłopaka z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego).

Kategorie: *informacyjna, pedagogiczna, decydująca, wychowawcza, społeczna.*

Wskaźniki: ustosunkowanie się badanego do twierdzeń odnośnie do funkcji pełnionych przez ocenę zachowania poprzez wybór odpowiedzi: *prawda, fałsz.*

1.2. Treść komponentu behawioralnego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień.

Przyjmuję taki sam, jak w przypadku przedmiotu oceny, podział możliwych działań ucznia: konformistyczna bierność, konformistyczna aktywność, antagonistyczna bierność, antagonistyczna aktywność, krytyczne uczestnictwo.

Zatem zmienne szczegółowe dotyczące działań uczniów, ich kategorie i wskaźniki to:

1.2.1. Rodzaje działań związanych z ocenianiem zachowania na stopień podejmowane przez badanego ucznia, dziewczynę/chłopaka z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego).

Kategorie: *konformistyczna bierność, konformistyczna aktywność, krytyczne uczestnictwo, antagonistyczna bierność, antagonistyczna aktywność.*

Wskaźniki: wybór elementów charakterystyk uczniów konformistycznie, antagonistycznie, krytycznie zachowujących się (wobec rzeczywistości szkolnej) uczniów. Im więcej elementów charakterystyki danego typu wybierze badany, tym działania bliższe temu typowi.

Przyjęłam założenie, że nauczyciele i rodzice posługują się prywatnymi koncepcjami ucznia/własnego dziecka. Ich działania są konsekwencją sposobu myślenia o uczniu/dziecku. Działania dzielę na obszary wyłonione na podstawie elementów kultury nauczycieli wymienionych przez Woodsa (1983, s. 63 i nast.) Są to: **ideologia** (pojmowanie przez wychowawcę/rodzica ideału wychowawczego szkoły przejawiające się w jego działaniach), **władza** (sposoby dyscyplinowania ucznia/dziecka stosowane przez wychowawcę/rodzica przejawiające się w jego działaniach) oraz **rola** (pojmowanie przez wychowawcę/rodzica przepisu własnej roli przejawiające się w działaniach; pojmowanie przez wychowawcę roli ucznia w procesie oceniania zachowania w szkole przejawiające się w działaniach wychowawcy).

Adaptuję koncepcję ról przewidywanych dla ucznia przez nauczyciela R. Meighana (1991, s. 27 i nast.), tworząc rejestr możliwych działań wychowawcy oraz rodziców w tych obszarach. Działania te są oparte na traktowaniu ucznia/dziecka następująco:

Uczeń jako przeciwnik. Dorosły nie ufa dziecku, nie darzy go sympatią. Uczniowi przypisuje się negatywne cechy, jak lenistwo, ignorancję, niechęć do nauki. Jediną możliwością edukowania dziecka jest złamanie jego woli, karanie go i nagradzanie. Dopuszcza się kary cielesne. Istotą tak poj-

mowanej roli ucznia jest „bycie nauczonym”, „bycie wychowywanym”. Ocena szkolna wobec ucznia – przeciwnika jest bezsprzecznym miernikiem poziomu jego podporządkowania.

Uczeń jako surowiec. Młody człowiek to materiał czekający na ukształtowanie, aby stać się elementem zaprojektowanej konstrukcji. Uczeń ma się poddawać „urabianiu”.

Uczeń jako partner. Uczeń ma prawo do wyrażania swoich poglądów. Dorośli nie mają monopolu na rozsądek i twórczość, uczeń jest partnerem pełnoprawnym.

Uczeń jako autonomiczny lub demokratyczny poszukiwacz. Uczeń sam ustala normy. Nauczyciel/rodzic jest przewodnikiem, nie narzuca dziecku swojej woli.

Zatem zmienne to:

1.2.2 i 1.2.3. Rodzaje działań podejmowanych przez wychowawców oceniających zachowanie uczniów na stopień i rodziców dowiadujących się, jaką ocenę zachowania otrzymuje ich dziecko (w spostrzeżeniach badanego).

Kategorie: *działania oparte na traktowaniu ucznia/dziecko jako surowiec, przeciwnika, partnera, autonomicznego poszukiwacza.*

Wskaźniki: ustosunkowanie się badanego do twierdzeń opisujących działania wychowawcy i rodziców. Im więcej określił wpisujących się w dany typ działań wybierze uczeń, tym działania rodziców/wychowawcy bliższe temu typowi.

1.3. Treść komponentu afektywnego struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień

Komponent afektywny struktury doświadczeń to treść emocji i ich znak. Badani określili treść emocji, odpowiadając na pytania typu: *Gdy Twoja koleżanka z klasy dowiedziała się, że na koniec zeszłego semestru dostała naganną ocenę zachowania, według Ciebie, poczuła się...* w odniesieniu do różnych perspektyw, wybierając spośród podanych określeń [zaadaptowana na potrzeby badań lista emocji Rosenberga (2006, s. 103-131) pojawiających się kiedy potrzeby są zaspokojone (emocje pozytywne) i niezaspokojone (negatywne)]. Znak emocji określiłam, sumując określenia emocji.

Stąd zmienne szczegółowe, ich kategorie i wskaźniki:

1.3.1. Treść emocji związanych z ocenianiem zachowania na stopień badanego ucznia, dziewczyny/chłopaka z wzorową/naganną oceną zachowania (w spostrzeżeniach badanego)

Kategorie: *pewny/a siebie, przytłoczony/a, zły/zła, zadowolony/a, zmartwiony/a, optymistyczny/a, zrelaksowany/a, bezradny/a, pozbawiony/a nadziei, zaniepokojony/a, samotny/a, pełen/pełna energii, radosny/a, uspokojony/a, zagubiony/a, wzruszony/a, gotowy/a do działania, zirytowany/a, usatysfakcjonowany/a, smutny/a, pełen/pełna nadziei, zdenerwowany/a, zniechęcony/a, dumny/a, zawstydzony/a, wdzięczny/a, ufny/a, zakłopotany/a.*

Wskaźniki: wybór określeń emocji z podanej listy.

1.3.2. Znak emocji związanych z ocenianiem zachowania na stopień badanego.

Kategorie: *emocje pozytywne; ani pozytywne, ani negatywne; negatywne.*

Wskaźniki: im więcej określeń emocji o danym znaku wybierze badany, tym emocje bliższe temu znakowi.

Główne zmienne niezależne to: wybrane czynniki związane ze szkołą, z osobą wychowawcy, ze środowiskiem rodzinnym, z osobą ucznia różnicującą treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień. Listę szczegółowych zmiennych niezależnych, odpowiadających im kategorii i wskaźników zamieszczam w aneksie (tab. A.1).

3.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Obranie sondażu diagnostycznego jako głównej metody badawczej jest konsekwencją podejścia, które przyjmuję i diagnostyczno-zależnościowego charakteru badań. Sondaż diagnostyczny jest to metoda właściwa rozpoznawania opinii czy poglądów na jakiś temat, pozwala też na objęcie badaniem dużej próby (por. Nachmias, Nachmias, 2001; Babbie, 2004).

Zastosowałam dwie techniki – ankiety i grupowej rozmowy ustrukturyzowanej. O ile pierwsza z technik jest powszechnie znana i stosowana w ramach metody sondażu diagnostycznego, o tyle druga to autorski sposób zbierania informacji. Zaprojektowałam ją, kompilując technikę rozmowy ustrukturalizowanej i wywiadu zogniskowanego. Zaprojektowana przeze mnie rozmowa łączy wywiad zogniskowany i ustrukturalizowany tak, że powstaje technika o następujących cechach charakterystycznych: 1) badanie prowadzone w kilkuosobowych grupach, 2) I część, prowadzący badanie wprowadza uczestników w temat badań, prowadzi krótką rozmowę, aby przekonać się, że grupa rozumie temat i plan przebiegu spotkania – jest miejsce na spontaniczne pytania i wypowiedzi prowadzącego i uczestników; wypowiedzi uczniów nie są utrwalane, służą jedynie wywołaniu tematu, 3) II część, prowadzący zadaje pytania według planu – tak samo każdej z badanych grup, 4) każdy z respondentów zapisuje swoje odpowiedzi w arkuszu sporządzonym przez badacza.

Na kwestionariusz ankiety składa się 21 pytań, z czego 10 to pytania metryczkowe. W drugiej części badań korzystałam z „zestawu” zaprojektowanych przeze mnie, następujących narzędzi badawczych:

a) portrety gimnazjalistów – teczki z „puzzlami”, czyli elementami charakterystyk uczniów o różnym stosunku do regulaminu wystawiania oceny zachowania obowiązujących w szkole (siedem kart odpowiadających obszarom rzeczywistości szkolnej, w których – zgodnie z regulaminami szkolnymi – oceniane jest zachowanie, na każdej pięć elementów różnych charakterystyk). Odpowiadając na pytania osoby prowadzącej badanie, uczniowie wybierali odpowiednie „puzzle” pasujące do osób i sytuacji będących przedmiotem pytań;

b) kwestionariusze respondenta – „Karta pracy I” dotycząca przedmiotu oceny zachowania oraz „Karta pracy II” dotycząca działań podejmowanych przez uczniów.

3.5. Dobór próby, teren badań i ich przebieg

Badanie przeprowadziłam w drugim semestrze roku szkolnego 2006/2007 w sześciu wielkopolskich gimnazjach. Przebadalam 122 uczniów z 11 klas drugich. Dwuetapowe badania były anonimowe, uczniowie podpisali kwestionariusze pseudonimami, co umożliwiło mi złożenie kompletów wypowiedzi poszczególnych gimnazjalistów. Przeprowadziłam także rozmowy z 6 dyrektorami i 11 wychowawcami klas. Dobór próby był celowo-losowy. Założyłam, że przebadam po dwie klasy ze szkół: zajmującej wysokie, średnie, niskie miejsce w poprzedzającym badanie rankingu wojewódzkim (ranking ze względu na wyniki egzaminu końcowego w roku szkolnym 2005/2006). Badaniem planowałam objąć grupę od 6 do 12 osób z każdej z klas. Uczniowie mieli być wybrani przez wychowawcę tak, aby w próbie było po równo chłopców i dziewcząt, po równo uczniów z najwyższymi i najniższymi w klasie ocenami zachowania.

W kilku gimnazjach odmówiono mi możliwości przeprowadzenia badań. Były to szkoły zajmujące pierwsze i ostatnie miejsce w rankingu. Powody odmowy były podobne: brak czasu, niechęć wobec „obcych osób kręcących się po szkole” itp. Ostatecznie udało się przebadać jedną klasę z gimnazjum zajmującego pierwsze miejsce w rankingu, dwie ze szkoły z pierwszej dziesiątki rankingu, po dwie klasy ze szkół średnich pod względem wyników egzaminu końcowego, jedną klasę z ostatniej dziesiątki rankingu, trzy klasy ze szkoły na przedostatnim miejscu rankingu. Uczniów wybierali – zgodnie z moimi wskazówkami – wychowawcy klas.

W następnych rozdziałach prezentuję uzyskane wyniki badań.

Kto? Jak? Dlaczego ocenia zachowanie uczniów na stopień?

Ocena naganna: jest wulgarny i arogancki; prześladowa koleżanki i kolegów; lekceważy i upokarza innych; wymusza pieniądze i inne rzeczy; używa gróźb wobec pracowników szkoły; nie przestrzega zakazu wyłączania na czas lekcji telefonu komórkowego i przynoszenia do szkoły sprzętu elektronicznego wymagającego użycia słuchawek; psuje wizerunek szkoły [...]¹

Rozdział ten to pierwsza z trzech części, w których odpowiadam na pytanie: jaka jest treść poszczególnych komponentów (poznawczego, afektywnego i behawioralnego) struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień w szkole? W tej części skupię się na komponencie poznawczym, a konkretnie na sposobie oceniania zachowania i na jego funkcjach². Gimnazjaliści zagadnienia te rozpatrywali z pięciu perspektyw: swojej, kolegi/koleżanki z wzorową/naganną oceną zachowania. Wyniki prezentuję, zachowując ten podział. Omawiane kwestie analizuję też, uwzględniając typ szkoły (ze względu na miejsce zajmowane przez szkołę w rankingach), do której uczęszcza badany.

1. Sposób oceniania uczniowskiego zachowania

Pierwszym z elementów poznawczego komponentu struktury uczniowskich doświadczeń jest sposób oceniania zachowania, czyli: czas i miejsce, kiedy i gdzie oceniane jest zachowanie ucznia; czas i miejsce wystawiania oceny; osoby oceniające zachowanie; osoby informujące o wysokości oceny, którą otrzymał uczeń.

¹ Fragmenty regulaminu wystawiania ocen zachowania gimnazjum w Miastku, http://www.gimnazjum.miastko.pl/viewpage.php?page_id=4, dostęp: 7 grudnia 2008 r.

² Ze względu na logikę prezentowanych treści przedmiot oceny zachowania, który także jest elementem komponentu poznawczego doświadczeń, omawiam w rozdziale następnym.

1.1. Czas, kiedy oceniane jest zachowanie uczniów

Odpowiadając na pytanie ankiety dotyczące czasu, kiedy oceniane jest zachowanie uczniów, badani wybierali wszystkie opisujące sytuację ich oraz „nagannych”³ i „wzorowych” koleżanek/kolegów odpowiedzi z kafeтерии: *lekcje, przerwy, zajęcia pozalekcyjne, czas po zajęciach szkolnych.*

Uczniowie uważają, że najczęściej oni i ich koleżanki i koledzy są poddawani ocenie ze względu na zachowanie podczas lekcji (średnio 90% wskazań odnośnie do każdej z perspektyw) (tab. 2).

Tabela 2. Czas, kiedy oceniane jest zachowanie uczniów

| Czas, kiedy oceniane jest zachowanie | badanego ucznia | | W spostrzeżeniach badanego ucznia | | | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------------|---|----------|----------|----------|---|----------|----------|----------|
| | | | osoby z wzorową oceną zachowania | | | | osoby z naganną oceną zachowania | | | |
| | | | dziewczyny | | chłopaka | | dziewczyny | | chłopaka | |
| | N | % ze 122 ⁴ | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 |
| podczas lekcji | 121 | 99,2 | 105 | 86,1 | 105 | 86,1 | 109 | 89,3 | 109 | 89,3 |
| podczas przerwy | 81 | 66,3 | 66 | 54,1 | 70 | 57,5 | 95 | 77,9 | 104 | 85,2 |
| podczas zajęć pozalekcyjnych | 35 | 28,7 | 56 | 45,9 | 54 | 44,3 | 52 | 42,6 | 53 | 43,4 |
| po zajęciach szkolnych | 18 | 14,8 | 20 | 16,3 | 18 | 14,8 | 42 | 34,4 | 41 | 33,6 |
| inne | 9 | 7,4 | 8 | 6,6 | 8 | 6,6 | 8 | 6,6 | 8 | 6,6 |
| Razem (N wyborów) | 264 | | 255 | | 255 | | 306 | | 315 | |

Badani zaznaczali najwięcej odpowiedzi w stosunku do uczniów zachowujących się nagannie (szczególnie chłopców) (tab. 2). Różnie można taki stan rzeczy tłumaczyć. Być może uczniowie ci rzeczywiście są oceniani (kontrolowani, obserwowani) częściej. Pozwala tak przypuszczać fakt, że o ile w odniesieniu do czasu lekcji nie ma znaczących różnic między poszczególnymi perspektywami (badani uważają, że ich zachowanie podczas lekcji jest oceniane równie często jak zachowanie wzorowych i nagannych

³ Gdy piszę o uczniu, że jest „naganny” lub „wzorowy”, myślę o osobie, która otrzymała naganną czy wzorową ocenę zachowania. Jest to skrót, który pozwala uniknąć ciągłego powtarzania długiego opisu.

⁴ Ponieważ badani mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź, liczbę wyborów każdej z nich przedstawiam jako procent ze 122 (liczba badanych). Taki sposób prezentacji jest bardziej czytelny niż sumowanie odpowiedzi.

kolegów i koleżanek), o tyle odpowiedź „podczas przerw” wyraźnie częściej wskazywane jest w odniesieniu do nagannych uczniów.

Według gimnazjalistów dziewczęta są rzadziej niż chłopcy oceniane podczas przerw. Dotyczy to zarówno nagannie, jak i wzorowo zachowujących się uczennic.

6 na 10 badanych poza wyborem z podanej kafeterii udzieliło też innych odpowiedzi. Uczniowie czują się oceniani za zachowanie (lub uważają, że oceniani są wtedy ich koledzy i koleżanki) podczas rozmów z wychowawcą oraz podczas wycieczek szkolnych.

Czas, kiedy oceniane jest zachowanie w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu⁵

Wypowiedzi pogrupowałam. Niektórzy badani czują się bowiem oceniani tylko podczas lekcji, inni podczas lekcji i przerw, czyli cały czas, gdy są w szkole, jeszcze inni uważają, że poddawane ocenie są także ich zachowania w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych. Rozkład wyników przedstawiam w tabeli 3.

Tabela 3. Czas, kiedy oceniane jest zachowanie uczniów a typ szkoły

| Czas, kiedy oceniane jest zachowanie | | Typ szkoły | | | Razem |
|---|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| tylko podczas lekcji | N | 12 | 20 | 5 | 37 |
| | % | 34,3 | 38,5 | 14,3 | 30,3 |
| podczas całego pobytu w szkole | N | 17 | 26 | 26 | 69 |
| | % | 48,6 | 50,0 | 74,3 | 56,6 |
| podczas zajęć szkolnych i w czasie wolnym od szkoły | N | 6 | 6 | 4 | 16 |
| | % | 17,1 | 11,5 | 11,4 | 13,1 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Z wypowiedzi gimnazjalistów wynika, że najczęściej w czasie wolnym od zajęć szkolnych oceniani są uczniowie szkół typu A. Aż 7 na 10 uczniów gimnazjów najniżej uplasowanych w rankingu uważa, że oceniani są zarówno podczas lekcji, jak i przerw.

⁵ Odpowiedź na pytanie: *w jaki sposób oceniane jest zachowanie uczniów podczas lekcji?* dopełniam, rozpatrując tę kwestię z uwzględnieniem typu szkoły (ze względu na miejsce zajmowane przez szkołę w rankingach), do której uczęszcza badany. A – szkoła zajmująca wysokie, B – średnie, C – niskie miejsca w rankingach wojewódzkich poprzedzających badanie.

1.2. Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie uczniów

Badani odpowiadając na pytanie, gdzie oceniane jest ich zachowanie, mieli do wyboru odpowiedzi: *klasa szkolna*, *korytarz*, *boisko szkolne*, *łazienka*, *szatnia* oraz *miejsca poza szkołą*. Wyniki zostały zebrane w tabeli 4.

Tabela 4. Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie uczniów

| Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie | badanego ucznia | | W spostrzeżeniach badanego ucznia | | | | | | | |
|---|-----------------|----------|---|----------|----------|----------|---|----------|----------|----------|
| | | | osoby z wzorową oceną zachowania | | | | osoby z naganną oceną zachowania | | | |
| | | | dziewczyny | | chłopaka | | dziewczyny | | chłopaka | |
| | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 |
| klasa szkolna | 119 | 97,5 | 108 | 88,5 | 107 | 87,7 | 109 | 89,3 | 108 | 88,5 |
| łazienka | 19 | 15,6 | 24 | 19,7 | 22 | 18,0 | 58 | 47,6 | 58 | 47,6 |
| szatnia | 38 | 31,1 | 32 | 26,3 | 33 | 27,0 | 60 | 49,2 | 63 | 51,7 |
| korytarz | 92 | 75,4 | 83 | 68,0 | 79 | 56,6 | 97 | 79,5 | 97 | 79,5 |
| boisko szkolne | 74 | 60,6 | 63 | 51,7 | 61 | 50,0 | 82 | 67,2 | 85 | 69,7 |
| poza szkołą | 5 | 4,1 | 4 | 3,3 | 4 | 3,3 | 7 | 5,7 | 8 | 6,6 |
| Razem (N wyborów) | 347 | | 314 | | 306 | | 413 | | 419 | |

Podobnie jak w przypadku pytania o czas, badani najczęściej odpowiedzi udzielili w odniesieniu do nagannych uczniów. Chłopcy zachowujący się wzorowo zaś, według gimnazjalistów, są oceniani w stosunkowo niewielu miejscach (najmniej odpowiedzi dotyczy właśnie tej perspektywy) (tab. 4). Prawie wszyscy badani czują, że ich zachowanie oceniane jest, gdy znajdują się w klasie szkolnej. 9 na 10 gimnazjalistów uważa, że są tu także oceniani inni uczniowie, zarówno wzorowi, jak i naganni. Udział procentowy odpowiedzi *korytarz* i *boisko* w puli każdej z perspektyw jest podobny. Badani uznali więc, że w tym zakresie uczniowie są traktowani równo. Inaczej ma się rzecz w odniesieniu do miejsc, takich jak *łazienka* i *szatnia*. Badani wyraźnie deklarują, że o ile oni sami oraz ich wzorowe koleżanki i wzorowi koledzy rzadko są tych miejscach oceniani (15 do 30% badanych), o tyle uczniowie naganni są tam obserwowani często (deklaracja połowy badanych).

Wypowiedzi innych niż te podane w ankiecie jest co prawda niewiele, ale warto zwrócić na nie uwagę. Aż 9 razy padła odpowiedź, że uczniowie oceniani są podczas pobytu w domu, jedna z osób napisała, że oceniając zachowanie nagannych uczniów, nauczyciele biorą pod uwagę to, jak zachowują się oni na komisariacie policji. Kilkakrotnie wymieniono też okoli-

ce szkoły jako miejsca monitorowane przez oceniających zachowanie wychowawców. Wszystkie wypowiedzi spoza listy dotyczyły w większym stopniu osób zachowujących się nagannie niż innych perspektyw.

Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Odpowiedzi pogrupowałam w trzy kategorie: (1) zachowania oceniane tylko w klasie szkolnej, na korytarzu czy boisku (przestrzeń „publiczna” szkoły), (2) zachowania oceniane także w łazience czy w szatni (przestrzeń „intymna”), (3) zachowania oceniane w szkole i poza nią. Rozkład odpowiedzi przedstawiłam w tabeli 5.

Tabela 5. Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie uczniów a typ szkoły

| Miejsca, gdzie oceniane jest zachowanie | | Typ szkoły | | | Razem |
|---|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| klasa szkolna, korytarz, boisko | N | 24 | 33 | 20 | 77 |
| | % | 68,6 | 63,5 | 57,1 | 63,1 |
| klasa szkolna, korytarz, boisko, ale i łazienka czy szatnia | N | 7 | 18 | 13 | 38 |
| | % | 20,0 | 34,6 | 37,1 | 31,1 |
| w szkole, ale i poza nią | N | 4 | 1 | 2 | 7 |
| | % | 11,4 | 1,9 | 5,7 | 5,7 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Im niższe miejsce w rankingu zajmuje szkoła, tym częściej uczniowie są obserwowani i oceniani za zachowanie w miejscach związanych z intymnością (łazienka, szatnia) (w szkołach typu A zjawisko to deklaruje 1 na 5 badanych, typu C już 2 na 5). Poza szkołą częściej oceniani czują się uczniowie szkół elitarnych (1 na 10) niż pozostałych.

1.3. Osoby oceniające zachowanie uczniów

Podobnie jak w przypadku innych pytań najczęściej wskazań dotyczy nagannych uczniów (tab. 6). W ocenianiu ich zachowania bierze więc udział najczęściej osób. Ponad 8 na 10 badanych uważa, że uczniowie (niezależnie od wysokości oceny zachowania) są oceniani głównie przez wychowawcę i innych nauczycieli.

Tabela 6. Osoby oceniające zachowanie uczniów

| Osoby oceniające zachowanie | badanego ucznia | | W spostrzeżeniach badanego ucznia | | | | | | | |
|-----------------------------|-----------------|----------|---|----------|----------|----------|---|----------|----------|----------|
| | | | osoby z wzorową oceną zachowania | | | | osoby z naganną oceną zachowania | | | |
| | | | dziewczyny | | chłopaka | | dziewczyny | | chłopaka | |
| | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 |
| wychowawca | 104 | 85,2 | 100 | 82,0 | 100 | 82,0 | 106 | 86,9 | 107 | 87,7 |
| inni nauczyciele | 108 | 88,5 | 98 | 80,3 | 98 | 80,3 | 100 | 82,0 | 100 | 82,0 |
| koledzy z klasy | 55 | 45,1 | 51 | 41,8 | 56 | 45,9 | 59 | 48,5 | 57 | 46,8 |
| oceniana osoba | 36 | 29,6 | 37 | 30,3 | 38 | 31,1 | 37 | 30,3 | 40 | 32,8 |
| inne | 4 | 3,3 | 3 | 2,5 | 2 | 1,6 | 10 | 8,2 | 10 | 8,2 |
| Razem (N wyborów) | 307 | | 289 | | 294 | | 312 | | 314 | |

Siebie samych oraz kolegów i koleżanki z klasy jako osoby dokonujące samooceny postrzega 3 na 10 badanych, a to, że koledzy mają wpływ na wysokość oceny zachowania, zauważa od 4 do 5 osób na 10 – najwięcej w odniesieniu do nagannych uczniów. Można więc powiedzieć, że nauczyciele mają decydującą rolę w wystawianiu oceny zachowania. Rola kolegów z klasy jest niewielka, a samego zainteresowanego właściwie się pomija.

Wśród nielicznych odpowiedzi innych niż proponowane w kafeterii pojawiły się takie, jak: *dyrektor* (w odniesieniu do wszystkich perspektyw), *psycholog i pedagog* (według badanych osoby te oceniają tylko nagannie zachowujących się uczniów), *nie wiem, kto* (także tylko w odniesieniu do uczniów nagannych). Choć o udziale pedagoga i psychologa w ocenianiu zachowania napisało niewielu badanych, warto odpowiedzi zauważyć. To dość znamienne, że osoby te pojawiają się tylko w kontekście uczniów nagannych. Być może odgrywają oni w szkole rolę straszaka, a kontakt z nimi mają uczniowie tzw. problemowi.

Osoby oceniające zachowanie w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Ponieważ nie było wśród badanych osób, które twierdziłyby, że o wysokości oceny zachowania decyduje tylko samoocena lub tylko opinia grupy (zawsze wymieniano nauczycieli jako osoby oceniające), wyłoniłam trzy kategorie odpowiedzi: tylko nauczyciele, nauczyciele i zespół klasowy, koledzy z klasy i/lub nauczyciele oraz samoocena.

Tabela 7. Osoby oceniające zachowanie uczniów a typ szkoły

| Osoby oceniające zachowanie | | Typ szkoły | | | Razem |
|---|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| tylko nauczyciele | N | 11 | 30 | 7 | 48 |
| | % | 31,4 | 57,7 | 20,0 | 39,3 |
| nauczyciele i koledzy z klasy | N | 7 | 9 | 18 | 34 |
| | % | 20,0 | 17,3 | 51,4 | 27,9 |
| poza ocenami innych, uczeń dokonuje samooceny | N | 17 | 12 | 9 | 38 |
| | % | 48,6 | 23,1 | 25,7 | 31,1 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Okazuje się, że w szkołach najwyżej uplasowanych w rankingach wojewódzkich częściej niż w innych (5 na 10 uczniów szkół typu A) uczniowie są zachęceni do samooceny zachowania w szkole. W szkołach typu B przeważnie (twierdzi tak 3 na 5 badanych), oceniają tylko nauczyciele. W najniżej uplasowanych w rankingach szkołach najczęściej do oceniania włączany jest zespół klasowy (tab. 7).

1.4. Czas i miejsce, kiedy i gdzie wystawiana jest ocena zachowania

Odpowiadając na pytania odnośnie do sposobu wystawiania oceny zachowania, badani wybierali odpowiedź z kafeterii: *podczas lekcji, podczas przerwy, podczas zajęć pozalekcyjnych*, określając, kiedy oni i ich koledzy dowiadują się o wysokości oceny zachowania, którą otrzymali oraz *w klasie szkolnej i na korytarzu* deklarując, gdzie ma to miejsce. Oto wyniki (tab. 8 i 9).

Tabela 8. Czas wystawiania oceny zachowania

| Czas, kiedy wystawiana jest ocena zachowania | badanego ucznia | | W spostrzeżeniach badanego ucznia | | | | | | | |
|--|-----------------|----------|---|----------|-----|----------|---|----------|-----|----------|
| | | | osoby z wzorową oceną zachowania | | | | osoby z naganną oceną zachowania | | | |
| | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 |
| podczas lekcji | 119 | 97,5 | 117 | 95,9 | 117 | 95,9 | 113 | 92,6 | 112 | 91,8 |
| podczas przerwy | 11 | 9,0 | 7 | 5,7 | 8 | 6,6 | 16 | 13,1 | 17 | 14,0 |
| podczas zajęć pozalekcyjnych | 5 | 4,1 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 5 | 4,1 | 7 | 5,7 |
| inne | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 3 | 2,5 | 2 | 1,6 |
| Razem (N wyborów) | 136 | | 128 | | 129 | | 137 | | 138 | |

Tabela 9. Miejsce wystawiania oceny zachowania

| Miejsce, gdzie wystawiana jest ocena zachowania | badanego ucznia | | W spostrzeżeniach badanego ucznia | | | | | | | |
|---|-----------------|------|---|------|----------|-----|---|------|----------|------|
| | | | osoby z wzorową oceną zachowania | | | | osoby z naganną oceną zachowania | | | |
| | | | dziewczyny | | chłopaka | | dziewczyny | | chłopaka | |
| N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | |
| w klasie | 121 | 99,2 | 120 | 98,4 | 120 | 9,4 | 115 | 94,3 | 115 | 94,3 |
| na korytarzu | 12 | 9,8 | 10 | 8,2 | 11 | 9,0 | 18 | 14,8 | 19 | 15,6 |
| inne | 3 | 2,5 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 5 | 4,1 | 2 | 1,6 |
| Razem (N wyborów) | 136 | | 132 | | 133 | | 138 | | 136 | |

Zdecydowana większość badanych (niezależnie od typu szkoły, w której się uczą), w odniesieniu do wszystkich perspektyw deklaruje, że uczniowie dowiadują się o tym, jakie oceny zachowania otrzymali *podczas lekcji, w klasie szkolnej*. Odpowiedzi *podczas przerwy, podczas zajęć pozalekcyjnych (czas) oraz na korytarzu (miejsce)* wybierane były rzadko, ale widać tu pewną zależność. Najczęściej padają one w odniesieniu do uczniów nagananych, uczniom wzorowym zaś badani przypisali ich mniej niż sobie samym. Można przypuszczać więc, że uczniowie wzorowi informowani są raczej raz i to podczas lekcji, innym uczniom wielokrotnie przypomina się, jaką ocenę otrzymali, i to w różnych okolicznościach.

Niewielu, bo od 1 do 5 badanych (w zależności od perspektywy), podało w obu pytaniach odpowiedzi inne niż ujęte w kafeterii. I tak na przykład, jedna z badanych osób twierdziła, że naganni uczniowie informowani są dopiero w domu, po wywiadówce, inny badany uważa, że osoby te są informowane w pokoju dyrektora. Padło też kilka odpowiedzi *nie wiem*.

1.5. Osoby informujące ucznia o wysokości oceny zachowania

Prawie wszyscy badani uważają, że ucznia o wysokości oceny zachowania informuje wychowawca. Około 20% badanych dokonało więcej niż jednego wyboru odpowiedzi, co może oznaczać, że inne osoby (inni nauczyciele) powtarzają informację, szczególnie w odniesieniu do uczniów nagananych (tab. 10).

Odpowiedzi spoza kafeterii to *koledzy i rodzice*. Najmniej tych odpowiedzi dotyczy wzorowych uczniów.

Tabela 10. Osoby informujące ucznia o wysokości oceny zachowania

| Osoby, które informują o wysokości oceny zachowania | badanego ucznia | | W spostrzeżeniach badanego ucznia | | | | | | | |
|---|-----------------|----------|---|----------|----------|----------|---|----------|----------|----------|
| | | | osoby z wzorową oceną zachowania | | | | osoby z naganną oceną zachowania | | | |
| | | | dziewczyny | | chłopaka | | dziewczyny | | chłopaka | |
| | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 | N | % ze 122 |
| wychowawca | 120 | 98,4 | 119 | 97,5 | 120 | 98,4 | 118 | 96,7 | 118 | 96,7 |
| inni nauczyciele | 23 | 18,8 | 20 | 16,3 | 20 | 16,3 | 25 | 20,5 | 25 | 20,5 |
| inne | 3 | 2,5 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 3 | 2,5 | 3 | 2,5 |
| Razem (N wyborów) | 146 | | 140 | | 141 | | 146 | | 146 | |

Osoby informujące o wysokości oceny zachowania w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Tabela 11. Osoby informujące ucznia o wysokości oceny zachowania a typ szkoły

| Osoby informujące o wysokości oceny zachowania | | Typ szkoły | | | Razem |
|--|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| tylko wychowawca | N | 26 | 47 | 26 | 99 |
| | % | 74,3 | 90,4 | 74,3 | 81,1 |
| wychowawca i inni nauczyciele | N | 9 | 5 | 9 | 23 |
| | % | 25,7 | 9,6 | 25,7 | 18,9 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Zdecydowana większość badanych, szczególnie szkół typu B (9 na 10) o wysokości uzyskanej oceny zachowania informowana jest przez wychowawcę. Jedna czwarta uczniów ze szkół najwyższej i najniższej uplasowanych w rankingu podaje, że informują ich wychowawcy i/lub inni nauczyciele.

2. Funkcje oceny zachowania

Przypomnijmy, że spośród wymienianych w literaturze funkcji, które pełni (pełnić może, pełnić powinna) ocena szkolna, na potrzeby moich badań wybrałam sześć: informacyjną – wysokość oceny zachowania informuje ucznia, jaka jest odległość między jego zachowaniem a zachowaniem wpi-

sującym się w ideał wychowawczy szkoły, pedagogiczną – ocena zachowania wspiera rozwój ucznia, mobilizuje do wglądu w siebie i samodoskonalenia, decydującą – wysokość oceny zachowania decyduje o przyszłości edukacyjnej ocenianego ucznia, dydaktyczną – wysokość oceny zachowania określa poziom znajomości obowiązujących w szkole norm, wychowawczą – wysokość oceny zachowania określa stosunek ucznia do obowiązujących w szkole norm, społeczną – ocena zachowania wiąże się z miejscem ucznia w grupie.

Każdą z funkcji przedstawiłam w ankiecie jako twierdzenie (zestaw twierdzeń). Badani uczniowie odnosili się do nich, określając, czy są one prawdziwe, czy fałszywe. Odpowiadali, co sądzą, i jak według nich na kwestie te zapatrują się inni uczniowie i uczennice.

Funkcja informacyjna

7 na 10 badanych uważa, że ocena zachowania pełni wobec nich funkcję informacyjną (tab. 12). Podobnie postrzegają badani tę kwestię, przyjmując perspektywę wzorowych uczniów. Najmniej odpowiedzi twierdzących padło w odniesieniu do uczniów nagannych.

Tabela 12. Funkcja informacyjna oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów

| <i>Ocena zachowania informuje, jakim się jest uczniem. Na przykład, „dobry” oznacza, że trochę brakuje do idealnego ucznia itp.</i> | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|-----------------|--------|-------------|-------|-------------|-----------------|------------|-------|-------|
| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 91 | 74,6 | 30 | 24,6 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- rowego ucznia | dziew- czyny | 89 | 72,9 | 30 | 24,6 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 93 | 76,2 | 27 | 22,1 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 71 | 58,2 | 46 | 37,7 | 5 | 4,1 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 73 | 59,8 | 45 | 36,9 | 4 | 3,3 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 477 | 68,4 | 178 | 29,2 | 15 | 2,4 | 610 | 100,0 |

Nie ma znaczących różnic w postrzeganiu problemu z perspektywy dziewcząt i chłopców. Minimalnie więcej odpowiedzi twierdzących odnosi się do doświadczeń kolegów niż koleżanek.

Ogólny odsetek twierdzących odpowiedzi na to pytanie (68,4%) pozwala sądzić, że większość badanych przypisuje ocenie zachowania funkcję informacyjną.

Funkcja pedagogiczna

Jedną z ważniejszych, ze względu na rozwój ucznia, funkcji ocen szkolnych jest zachęcanie do dokonywania wglądu w siebie i mobilizacja do pracy nad sobą. W tabeli 13 przedstawiam, w jakim stopniu funkcję pedagogiczną ocenie zachowania przypisują badani uczniowie.

Tabela 13. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów

| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
|--------------------|--------------------------|-----------------|--------|------|-------|------|-----------------|-----|-------|-------|
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 68 | 55,7 | 53 | 43,5 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 86 | 70,5 | 34 | 27,8 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 93 | 76,5 | 27 | 22,1 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 47 | 38,5 | 73 | 59,8 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 44 | 36,1 | 76 | 62,2 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 338 | 55,4 | 263 | 43,1 | 9 | 1,5 | 610 | 100,0 |

Wyraźnie widać rozdźwięk między odpowiedziami dotyczącymi perspektyw uczniów wzorowych i nagannych. W odniesieniu do tych pierwszych ponad 70% badanych zgodziło się z twierdzeniem, że ocena z zachowania *pozwala uczniowi lepiej poznać samego siebie i zachęca do pracy nad sobą*. Niespełna 4 na 10 uważa zaś, że otrzymanie oceny nagannej mobilizuje do namysłu nad sobą i do podejmowania prób zmieniania siebie.

Funkcja decydująca

O ile każdej z badanych funkcji oceny zachowania przypisałam jedno twierdzenie, do którego odnosili się badani, o tyle w przypadku funkcji decydującej utworzyłam zestaw trzech twierdzeń. Dwa pierwsze odnosili się do związku ocen dydaktycznych z oceną zachowania (tab. 14 i 15), trzecie do wpływu oceny zachowania na to, do jakiej szkoły ponadgimnazjalnej może się dostać uczeń. Zaczynam od związku z ocenami dydaktycznymi.

Tabela 14. Funkcja decydująca oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów (1)

| <i>Nie można dostać wzorowej oceny zachowania, jeśli nie ma się wysokiej średniej ocen</i> | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------|--------|-------------|-------|-------------|-----------------|------------|-------|-------|
| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 34 | 27,8 | 87 | 71,4 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 40 | 32,8 | 79 | 64,7 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 44 | 36,1 | 75 | 61,4 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 48 | 39,3 | 72 | 59,0 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 42 | 34,4 | 78 | 63,9 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 208 | 34,1 | 391 | 64,1 | 11 | 1,8 | 610 | 100,0 |

Tabela 15. Funkcja decydująca oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów (2)

| <i>To, jakie ma się oceny z różnych przedmiotów, ma wpływ na wysokość oceny zachowania</i> | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------|--------|-------------|-------|-------------|-----------------|------------|-------|-------|
| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 34 | 27,8 | 87 | 71,4 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 41 | 33,6 | 79 | 64,7 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 41 | 33,6 | 78 | 63,9 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 45 | 36,9 | 74 | 60,6 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 44 | 36,1 | 76 | 62,2 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 205 | 33,6 | 394 | 64,6 | 11 | 1,8 | 610 | 100,0 |

Rozkład odpowiedzi w obu przypadkach jest podobny. Badani, przyjmując różne perspektywy, częściej nie dostrzegają związku między wysokością ocen dydaktycznych i oceny zachowania (ogólne średnie 64,1% i 64,6%), niż dostrzegają (ogólne średnie 34,1% i 33,6%). Twierdzenie, że oceny pozostają w związku zależności badani przypisywali w największym stopniu osobom, które mają naganne oceny zachowania, w szczególności dziewczętom.

Zupełnie inaczej ma się rzecz w przypadku twierdzenia: *ocena zachowania, jaką otrzyma uczeń na koniec trzeciej klasy gimnazjum, będzie miała wpływ na to, czy i do jakiej szkoły się dostanie* (tab. 16).

Tabela 16. Funkcja decydująca oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów (3)

| Ocena zachowania, jaką otrzyma uczeń na koniec trzeciej klasy gimnazjum będzie miała wpływ na to, czy i do jakiej szkoły się dostanie | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------|-----|-------------|-----|-------------|-----------------|------------|-------|-------|
| Według | | | Tak | | Nie | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 113 | 92,6 | 7 | 5,7 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 112 | 92,8 | 7 | 5,7 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 111 | 91,0 | 7 | 5,7 | 4 | 3,3 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 105 | 86,0 | 14 | 11,5 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 103 | 84,4 | 16 | 13,1 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 544 | 89,2 | 51 | 8,4 | 15 | 2,4 | 610 | 100,0 |

Uczniowie zdecydowanie stwierdzili, że wysokość oceny zachowania, którą otrzymają na koniec trzeciej klasy gimnazjum zaważy na ich dalszych losach edukacyjnych. Co ciekawe, uczniom z wzorową oceną zachowania przypisano więcej odpowiedzi twierdzących, niż uczniom z oceną naganną. Może to świadczyć o panującym wśród uczniów przekonaniu, że wzorowa ocena zachowania jest przepustką do lepszych szkół średnich. Jest to także jedyne spośród wszystkich twierdzeń dotyczących funkcji ocen zachowania, gdzie badani najwięcej odpowiedzi twierdzących udzielili z własnej perspektywy, co wzmacnia fakt, że ocena zachowania jest postrzegana jako pełniąca funkcję decydującą.

W tabeli 17 przedstawiam łączne średnie punktowe i procentowe sumy wszystkich pytań dotyczących decydującej funkcji oceny zachowania.

Tabela 17. Funkcja decydująca oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów (podsumowanie)

| Ocena zachowania pełni funkcję decydującą | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------|-----|-------------|-----|-------------|-----------------|------------|-------|-------|
| Według | | | Tak | | Nie | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Badanego | | | 181 | 49,5 | 181 | 49,5 | 4 | 1,0 | 366 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 193 | 52,7 | 165 | 45,1 | 8 | 2,2 | 366 | 100,0 |
| | | chłopaka | 196 | 53,6 | 160 | 43,7 | 10 | 2,7 | 366 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 198 | 54,1 | 160 | 43,7 | 8 | 2,2 | 366 | 100,0 |
| | | chłopaka | 189 | 51,6 | 170 | 46,4 | 7 | 2,0 | 366 | 100,0 |
| Razem | | | 957 | 52,3 | 836 | 45,7 | 37 | 2,0 | 1830 | 100,0 |

Ponieważ w odniesieniu do dwóch pierwszych pytań większość odpowiedzi była przecząca, a w ostatnim z pytań twierdząca, wyniki końcowe są uśrednione. I tak, na przykład, dokładnie tylu samo badanych uważa, że ocena zachowania nie pełni, jak i pełni funkcję decydującą w odniesieniu do nich samych. Badani wskazali dwie grupy osób: dziewczęta z naganną i chłopców z wzorową oceną zachowania – jako najmocniej przekonane o pełnieniu przez ocenę zachowania funkcji decydującej.

Funkcja dydaktyczna

W tabeli 18 przedstawiłam rozkład odpowiedzi na pytanie dotyczące funkcji dydaktycznej oceny zachowania.

Tabela 18. Funkcja dydaktyczna oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów

| <i>To, jaką uczeń ma ocenę zachowania pokazuje, czy zna on zasady zachowywania się obowiązujące w szkole</i> | | | | | | | | | | |
|--|--------------------------|-----------------|--------|------|-------|------|-----------------|-----|-------|-------|
| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 94 | 77,0 | 27 | 22,2 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzorowego ucznia | dziew- czyny | 100 | 81,9 | 20 | 16,4 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 98 | 80,3 | 22 | 18,0 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 83 | 68,0 | 37 | 30,3 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 82 | 67,2 | 36 | 29,5 | 4 | 3,3 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 457 | 74,9 | 142 | 23,3 | 11 | 1,8 | 610 | 100,0 |

W odniesieniu do tej funkcji wyraźnie widać różnice w odpowiedziach udzielanych z perspektywy wzorowego i naganego ucznia. Podczas gdy w pierwszym przypadku stosunek odpowiedzi twierdzących i przeczących wynosi 8:2, w drugim już 7:3.

Funkcja wychowawcza

Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu badani uczniowie zgadzają się ze stwierdzeniem: *to, jaką uczeń ma ocenę zachowania pokazuje, czy przestrzega on zasad zachowywania się obowiązujących w szkole* prezentuję w tabeli 19.

Tabela 19. Funkcja wychowawcza oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów

| <i>To, jaką uczeń ma ocenę zachowania pokazuje, czy przestrzega on zasad zachowywania się obowiązujących w szkole</i> | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------|--------|------|-------|------|-----------------|-----|-------|-------|
| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 94 | 77,0 | 27 | 22,2 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 102 | 83,6 | 17 | 13,9 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 102 | 83,6 | 18 | 14,7 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 85 | 69,7 | 34 | 27,8 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 85 | 69,7 | 34 | 27,8 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 468 | 76,7 | 130 | 21,3 | 12 | 2,0 | 610 | 100,0 |

Rozkłady odpowiedzi są tu niemal identyczne jak w przypadku poprzedniego pytania. O kilka punktów procentowych więcej odpowiedzi twierdzących znalazło się w części dotyczącej kolegów i koleżanek z klasy (zarówno tych wzorowych, jak i zachowujących się naganie). W przypadku funkcji dydaktycznej pytałam o to, czy uczniowie zgadzają się ze stwierdzeniem, że *to, jaką uczeń ma ocenę zachowania pokazuje, czy zna on zasady zachowywania się obowiązujące w szkole*, a w przypadku funkcji wychowawczej, czy *przestrzega* tych zasad. Uczniowie twierdzą więc, że młodość wysokość oceny zachowania odczytuje raczej jako wyraz rzeczywistego respektowania i przestrzegania norm niż ich dobrą znajomość, co jest zastanawiające. Być może chodzi o nawykowe, bezrefleksyjne zachowania.

Funkcja społeczna

Tabela 20. Funkcja społeczna oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów

| <i>To, kto z kim się trzyma w klasie, kto kogo lubi, a kogo nie, ma związek z tym, jaką kto ma ocenę zachowania</i> | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------|--------|------|-------|------|-----------------|-----|-------|-------|
| Według | | | Prawda | | Fałsz | | Brak odpowiedzi | | Razem | |
| | | | N | % | N | % | N | % | N | % |
| badanego | | | 41 | 33,6 | 80 | 65,6 | 1 | 0,8 | 122 | 100,0 |
| Według badanego | wzoro- wego ucznia | dziew- czyny | 38 | 31,1 | 82 | 67,2 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 41 | 33,6 | 79 | 64,7 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| | nagan- nego ucznia | dziew- czyny | 42 | 34,4 | 77 | 63,1 | 3 | 2,5 | 122 | 100,0 |
| | | chłopaka | 40 | 32,8 | 80 | 65,5 | 2 | 1,7 | 122 | 100,0 |
| Razem | | | 202 | 33,1 | 398 | 65,2 | 10 | 1,7 | 610 | 100,0 |

Badani uczniowie deklaruwali, że ocena zachowania raczej nie pełni, niż pełni funkcję społeczną (stosunek odpowiedzi 6:3). Wynik ten dotyczy wszystkich przyjmowanych perspektyw. Różnice w odpowiedziach odnoszących się do własnej perspektywy i perspektyw kolegów i koleżanek są minimalne.

Funkcje oceny zachowania z różnych perspektyw

W tabeli 21 zebrałam całościowe wyniki (sumy wszystkich perspektyw) odnośnie każdej z funkcji ocen zachowania.

Tabela 21. Funkcje oceny zachowania w spostrzeżeniach badanych uczniów (suma perspektyw)

| Ocena zachowania pełni funkcję | Tak | | Nie | | Brak odpowiedzi | |
|--|-----|------|-----|------|-----------------|-----|
| | N | % | N | % | N | % |
| informacyjną | 417 | 68,4 | 178 | 29,2 | 15 | 2,5 |
| pedagogiczną | 338 | 55,4 | 263 | 43,1 | 9 | 1,5 |
| decydującą: powiązanie z ocenami dydaktycznymi | 208 | 34,1 | 391 | 64,1 | 11 | 1,8 |
| | 205 | 33,6 | 394 | 64,6 | 11 | 1,8 |
| decydującą: stratyfikacyjną | 544 | 89,2 | 51 | 8,4 | 15 | 2,4 |
| dydaktyczną | 457 | 74,9 | 142 | 23,3 | 11 | 1,8 |
| wychowawczą | 468 | 76,7 | 130 | 21,3 | 12 | 2,0 |
| społeczną | 202 | 33,1 | 398 | 65,2 | 10 | 1,7 |

Najbardziej ogólnie można powiedzieć, że w doświadczeniach badanych uczniów ocena zachowania **raczej pełni**, funkcje: informacyjną, pedagogiczną, decydującą (stratyfikacyjną), dydaktyczną i wychowawczą. Doświadczenia te są najbardziej wyraźne w przypadku funkcji stratyfikacyjnej (stosunek odpowiedzi twierdzących i przeczących wynosi 9:1). Zgodnie z wypowiedziami badanych, ocena zachowania **raczej nie pełni** funkcji decydującej (w zakresie związku oceny zachowania z ocenami dydaktycznymi) oraz funkcji społecznej, a więc jej wysokość nie jest uzależniona od wysokości innych ocen szkolnych i nie ma związku z nieformalną strukturą grupy.

Funkcja oceny zachowania w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Okazuje się, że uczniowie szkół elitarnych są w wyższym niż pozostali stopniu przekonani o tym, że ocena zachowania ma wpływ na to, do jakiej szkoły średniej może dostać się gimnazjalista. Za to częściej niż pozostali uważają, że ocena ta nie pozostaje w związku z ocenami dydaktycznymi.

Im niższy poziom szkoły, wyrażony miejscem w rankingu, tym więcej uczniów jest przekonanych o tym związku. Także im niższe lokaty szkoły w rankingu, tym mniej uczniów uważa, że ocena zachowania mobilizuje do pracy nad sobą (funkcja pedagogiczna). Różnice między uczniami szkół A i C są w tym względzie bardzo znaczące (wynoszą prawie 50 punktów procentowych). Najbardziej o informacyjnej funkcji oceny zachowania przekonani są uczniowie szkoły typu B (prawie 9 na 10). Wyniki zbieram w tabeli 22.

Tabela 22. Funkcja oceny zachowania a typ szkoły, w której uczy się badany

| Ocena zachowania pełni funkcję | Typ szkoły | | | Razem | |
|--|------------|-------|-------|-------|------|
| | A | B | C | N | % |
| | | | | | |
| informacyjną | 54,3% | 86,5% | 77,1% | 91 | 74,6 |
| pedagogiczną | 22,9% | 67,3% | 71,4% | 68 | 55,7 |
| decydująca: powiązanie z ocenami dydaktycznymi | 22,9% | 25,0% | 37,1% | 34 | 27,9 |
| | 8,6% | 32,7% | 40,0% | 34 | 27,9 |
| decydująca: stratyfikacyjna | 97,1% | 90,4% | 91,4% | 113 | 92,6 |
| dydaktyczną | 71,4% | 78,8% | 80,0% | 94 | 77,0 |
| wychowawczą | 62,9% | 78,8% | 88,6% | 94 | 77,0 |
| społeczną | 34,3% | 36,5% | 28,6% | 41 | 33,6 |

WNIOSKI

Doświadczenia związane z ocenianiem zachowania na stopień uczniów szkół różnego typu (ze względu na miejsce zajmowane w rankingach wojewódzkich), są różne. Na przykład uczniowie szkół elitarnych są w wyższym niż pozostali stopniu przekonani o tym, że ocena zachowania ma wpływ na to, do jakiej szkoły średniej dostaną się badani.

Przeciętny gimnazjalista (średnio 40 - 50% badanych) oceniany jest najczęściej za to, jak zachowuje się w klasie szkolnej podczas lekcji i na korytarzu podczas przerwy. Rzadko kontrolowane są jego zachowania w łazience, szatni czy podczas zajęć pozalekcyjnych. Im niższe miejsce w rankingu zajmuje szkoła, tym częściej uczniowie są obserwowani i oceniani za zachowanie w miejscach związanych z intymnością (łazienka, szatnia). Uczniowie elitarnych szkół częściej niż pozostali czują się zaś oceniani w czasie wolnym od zajęć szkolnych, poza szkołą.

W prawie równym stopniu jak wychowawca, na wysokość oceny zachowania mają wpływ inni nauczyciele. Rzadziej koledzy z klasy. Przeciętny badany prawie nigdy nie dokonuje samooceny zachowania w szkole (najczęściej, 5 na 10, uczniów szkół typu A).

Sposób oceniania zachowania nagannych uczniów odbiega od przyjętych w danej szkole standardów, o czym świadczyć może fakt, że większość odpowiedzi spoza proponowanej listy dotyczyła właśnie tych osób. Oceniani są oni nie tylko podczas lekcji, ale i w łazience czy w szatni (50% uczniów wskazało te miejsca w odniesieniu do uczniów nagannych, do wzorowych 20% badanych). Co ciekawe, koledzy z klasy mają większy wpływ na wysokość oceny zachowania ucznia nagannego (podaje tak 5 na 10 badanych), niż wzorowego (4 na 10). „Przyznawanie” oceny wzorowej odbywa się częściej poza grupą, nagannej – z jej udziałem.

Co robią uczniowie oceniani w ten właśnie sposób? Jak traktują ich nauczyciele i rodzice uwikłani w proces wstawiania stopni za zachowanie? Pytanie te stawiam w następnym rozdziale

Uczeń – wychowawca – rodzice. Działania uczestników procesu oceniania zachowania na stopień

Jacy są uczniowie, przekonuję się, patrząc przez okno, gdy wykonują prace na rzecz szkoły. Na przykład grabienie liści czy sprzątanie. Nikt nie wkłada w to wysiłku. Mówią, że od tego jest woźny. Wtórują im rodzice twierdząc, że szkoła ma ich uczyć, przygotowywać do zdania egzaminów, a nie do grabienia liści.

Dyrektor szkoły

Wychowawczynie ma swoich lizusów, o których nie da powiedzieć nic złego. Ktoś, kto miał złą ocenę zachowania, zawsze będzie miał taką. Dla naszej wychowawczynie nie można się poprawić.

Uczennica

Co robię, żeby mieć dobrą ocenę zachowania? Przyniesie się paprotkę w doniczkę do klasy, wpadnie kilka punktów.

Uczeń

W rozdziale prezentuję treść komponentu behawioralnego struktury doświadczeń gimnazjalistów oraz (co uzasadnione jest logiką prezentowanych treści) jeden z elementów komponentu poznawczego – przedmiot oceny zachowania. Skupiam się, po pierwsze, na zachowaniach, które są według badanych premiowane w szkole, po drugie na zachowaniach, które podejmują uczniowie. Analizuję też działania oceniających uczniowskie zachowanie wychowawców i rodziców, którzy dowiadują się, jaką ocenę za zachowanie otrzymało ich dziecko. Pamiętam o perspektywach, które przyjmowali badani, opowiadając o interesujących mnie zjawiskach i o pozwalającym zjawiska te ujrzeć w nowym świetle podziale na typy szkół.

1. Ideał wychowawczy szkoły, czyli przedmiot oceny zachowania

Zachowanie uczniów w szkole ma być, zgodnie z ministerialnym rozporządzeniem oceniane w siedmiu obszarach: 1) wywiązywanie się z obowiązków ucznia; 2) postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej;

3) dbałość o honor i tradycje szkoły; 4) dbałość o piękno mowy ojczystej; 5) dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób; 6) godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią; 7) okazywanie szacunku innym osobom. Szkoły ustalają rejestr zachowań ocenianych pozytywnie i negatywnie w każdym z tych obszarów (regulaminy wystawiania oceny zachowania).

Zgodnie z przyjętymi przez mnie założeniami uczeń posługuje się schematem poznawczym wzorowego i nagannego ucznia, to znaczy wiedzą na temat zachowań ocenianych w szkole pozytywnie i negatywnie. Sam podejmuje działania zgodne lub niezgodne z obowiązującymi zasadami. Przypomnijmy: przyjmuję następujący podział możliwych zachowań ucznia w tych obszarach: konformistyczna bierność, konformistyczna aktywność, antagonistyczna bierność i antagonistyczna aktywność, krytyczne uczestnictwo. Pytałam zatem gimnazjalistów o to, jakie zachowania są premiowane w ich szkołach (przedmiot oceny, którym zajmuję się w tym miejscu) i jak oni oraz ich koleżanki i koledzy zachowują się w szkole (do tego problemu powrócę w dalszej części rozdziału)?

Podczas rozmowy każdy z badanych otrzymywał teczkę, w której znajdowało się siedem kart, każda odpowiadająca jednemu z obszarów oceny zachowania w szkole. Karty te to elementy charakterystyk różnie zachowujących się w szkole uczniów – od biernego konformisty do aktywnego antagonisty. Charakterystyki zamieszczam w aneksie (tab. A.2). Uczniowie uzupełniali „Karty Pracy” wybierając odpowiednie elementy z teczek. Budowali w ten sposób portrety osób, które w ich szkole uzyskiwałyby ocenę wzorową oraz określali, jakie działania podejmuje uczeń (własny portret, portret wzorowych/nagannych dziewcząt/chłopców).

Celowo posłużyłam się tymi samymi obszarami oraz kategoriami uczniowskich zachowań w odniesieniu do przedmiotu oceny zachowania i uczniowskich działań. Pozwoli to na dokonanie zestawienia – jakie działania uczniowie uznają za pożądane w swoich szkołach, a jakie sami podejmują?

Oto wyniki dotyczące przedmiotu oceny.

Według badanych pozytywnie oceniana jest w szkole postawa biernego konformizmu (tab. 23). Uczniowie uważają więc, że w ich szkołach wysoko punktowany jest brak inicjatywy, wykonywanie planu minimum, bezkrytyczne przestrzeganie regulaminu szkoły, stanie z boku, niewyróżnianie się z tłumu. Ten rodzaj zachowań otrzymał najwięcej wskazań w czterech obszarach: *dbałość o honor i tradycje szkoły, o piękno mowy ojczystej, o bezpieczeństwo i zdrowie oraz kulturalne zachowanie w szkole i poza nią*. W trzech pozostałych obszarach (*wywiązywanie się z obowiązków ucznia, postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej i okazywanie szacunku innym osobom*) najczęściej

wybijano zachowania charakterystyczne dla postawy aktywnego konformizmu. Według badanych na wysoką ocenę zachowania w ich szkole zasługuje uczeń, który stara się uzyskiwać jak najwyższe oceny ze wszystkich przedmiotów, szuka możliwości uzyskania dodatkowych ocen (...), zawsze obrabia zadania domowe (...), zawsze usprawiedliwia nieobecności – nie czeka nawet do lekcji wychowawczej, przecież wychowawcę można spotkać na korytarzu lub pójść do pokoju nauczycielskiego; zawsze przyjmuje powierzone funkcje, bez względu na to, czy jest w stanie im podjąć (...), podejmuje się wszystkiego, oczywiście, jeśli wiedzą o tym nauczyciele (...), współdziała z kolegami z klasy, dopóki nie robią czegoś przeciw nauczycielowi, a także pomoc młodszemu koledze traktuje jako jeden z łatwiejszych sposobów podniesienia sobie oceny z danego przedmiotu.

Tabela 23. Przedmiot oceny zachowania

| Zachowania premiowane w szkole | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|-------|----------|-------|----------------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|-------------------|-------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | nagannej dziewczyny | | naganego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Bierny konformizm | 347 | 40,6 | 298 | 34,9 | 319 | 37,4 | 311 | 36,4 | 254 | 29,7 | 254 | 29,7 |
| Aktywny konformizm | 313 | 33,7 | 331 | 38,8 | 320 | 37,5 | 276 | 32,4 | 269 | 31,5 | 232 | 27,2 |
| Krytyczne uczestnictwo | 186 | 24,7 | 209 | 24,4 | 206 | 24,1 | 230 | 26,9 | 226 | 26,5 | 221 | 25,9 |
| Bierny antagonizm | 4 | 0,5 | 10 | 1,2 | 2 | 0,2 | 20 | 2,3 | 63 | 7,4 | 73 | 8,5 |
| Aktywny antagonizm | 4 | 0,5 | 6 | 0,7 | 7 | 0,8 | 17 | 2,0 | 42 | 4,9 | 74 | 8,7 |
| Razem | 854 | 100,0 | 854 | 100,0 | 854 | 100,0 | 854 | 100,0 | 854 | 100,0 | 854 | 100,0 |

Przyjrzyjmy się dokładniej wynikom dotyczącym każdego z obszarów rzeczywistości szkolnej, w których oceniane jest uczniowskie zachowanie (ogląd ten porządkować będą poszczególne perspektywy). Zebrany materiał jest obszerny. Będę odwoływała się do tabeli zbiorczej zaprezentowanej powyżej (tab. 23) i do rozbudowanych tabel zamieszczonych w aneksie (tab. A.3 – A.9).

Perspektywa badanego ucznia

Przypisując wzorowym uczniom postawę konformistyczną, badani uczniowie dziewczęta postrzegają raczej jako bierne konformistki (w 5 na 7 obszarów więcej punktów procentowych otrzymały dziewczęta (tab. 23), w sumie 4 na 10 badanych uważa, że w odniesieniu do dziewcząt wysoko oceniana jest konformistyczna bierność, w odniesieniu do chłopców tylko 3

na 10 badanych). Dwa obszary, w których, według badanych, to chłopcy są oceniani pozytywnie za bierność to *wywiązywanie się z obowiązków ucznia* (tab. A.3) i *okazywanie szacunku innym osobom* (tab. A.9). Gimnazjaliści uważają więc, że (z punktu widzenia szkoły) lepiej, gdy dziewczyna stoi z boku, nie zabiega o funkcje w samorządzie, nie zgłasza się do akcji szkolnych, udziela się tylko wtedy, gdy poprosi ją o to nauczyciel. Chłopak zaś – wręcz przeciwnie – jest doceniany za aktywne „lizusostwo”. Co ciekawe, badani dość często jako najwyższej ocenianą wybierali postawę krytycznego uczestnictwa. Prawie zawsze też (6 z 7 obszarów) to dziewczęta postrzegano jako te, które mogą zachowywać się zgodnie z własnym kodeksem moralnym i będzie to docenione. A więc chłopcy, którzy chcą otrzymać ocenę wzorową, rzadziej mogą *urwać się z lekcji, aby iść na koncert kolegi (...); włączyć się w prace na rzecz szkoły tylko wtedy, kiedy chcą i potrafią zrobić daną rzecz (...); potrafią kulturalnie rozmawiać o tym, co im się nie podoba w szkole (...); lubią żartować, ale w taki sposób, żeby nie zaszkodzić sobie i innym (...); ubierają się schludnie, ale podkreślają swoją indywidualność itp.* Różnice były jednak minimalne, co widać w końcowym wyniku (tab. 23), gdzie różnica procentowa między chłopcami a dziewczętami wynosi zaledwie 0,3%.

Perspektywa wzorowego ucznia (w spostrzeżeniach badanego)

Badani odpowiadali na pytanie o zachowania oceniane w szkole pozytywnie także z perspektywy wzorowych uczniów. Uznali oni, że dziewczęta zdecydowanie uważają, iż na wzorową ocenę zachowania (a więc taką, jaką same otrzymały) można zasłużyć, zachowując się konformistycznie wobec rzeczywistości szkolnej. Jedyne obszary, w których w odniesieniu do chłopców badani więcej razy niż w odniesieniu do dziewcząt wybrali elementy charakterystyki ucznia – konformisty to *wywiązywanie się z obowiązków ucznia* (tab. A.3) i *godne zachowanie w szkole i poza nią* (tab. A.8). Chłopcom natomiast przypisano myślenie oparte na wierze, że wzorowy uczeń to krytyczny uczestnik życia szkolnego (w aż 5 na 7 obszarów w odniesieniu do chłopców badani wybrali więcej zachowań opartych na krytycznym uczestnictwie niż w odniesieniu do dziewcząt, w obszarze *dbałość o piękno mowy ojczystej* (tab. A.6) było po równo wyborów i tylko w obszarze *godne zachowanie w szkole i poza nią* (tab. A.8) to z perspektywy dziewcząt wybrano więcej tych zachowań). Stan ten znajduje odzwierciedlenie w końcowym, sumarycznym wyniku (tab. 23). W odniesieniu do chłopców 26,9% badanych wybrało postawę krytycznego uczestnictwa, jako tę najwyższej punktowaną, w odniesieniu do dziewcząt mniej – 24%. Warto zwrócić uwagę, że opis rzeczywistości z własnej perspektywy dokonany przez badanych i z perspektywy wzorowych kolegów i koleżanek różni się zasadniczo. Badani

mają pewne wyobrażenie tego, co jest w szkole premiowane, ale uważają, że koledzy, którzy sami są wysoko ocenieni, postrzegają tę sprawę inaczej.

Perspektywa nagannego ucznia (w spostrzeżeniach badanego)

Ciekawe jest to, jak – według badanych – uczniowie otrzymujący najniższe oceny zachowania postrzegają możliwość uzyskania oceny wzorowej, jakie zachowania uważają za premiowane. Obraz z tej perspektywy jest dość rozmazany. Właściwie tylko w zakresie aktywnego konformizmu wyniki pozwalają na jasne rozstrzygnięcia – w 6 na 7 obszarów więcej wyborów z perspektywy dziewcząt (potwierdza się to także w końcowym wyniku – 31,5% dla dziewcząt, 27,2% dla chłopców (tab. 23)). Naganne dziewczęta jawią się więc jako te, które uważają, że wzorową ocenę zachowania otrzymuje się za „bycie wszędzie” i robienie wszystkiego tak, aby podobać się nauczycielom. Elementy charakterystyk biernego konformisty i krytycznego uczestnika wybierano częściej raz z tej, raz z tej perspektywy, nie ma tu widocznych tendencji. Należy zwrócić uwagę na fakt, że z perspektywy nagannych uczniów częściej niż z innych perspektyw wybierano bierny i aktywny antagonizm (w sumie (tab. 23) odpowiednio 7% i 5% wyborów z perspektywy dziewcząt i po ponad 8% wyborów z perspektywy chłopców, podczas gdy z innych perspektyw sumy te nie przekraczają 2%). Niektórzy z badanych twierdzą więc, że według nagannych uczniów premiowane są w szkole zachowania niezgodne z regulaminem szkolnym polegające na działaniu na szkodę szkoły lub na niedopełnianiu obowiązków.

Przedmiot oceny zachowania w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Wyłoniłam trzy typy doświadczeń w odniesieniu do ideału wychowawczego szkoły (gimnazjalisty, który uważa, że wzorowy uczeń to bierny konformista, aktywny konformista, krytyczny uczestnik), nie ma bowiem wśród badanych osób, w których wyborach przeważały elementy charakterystyk uczniów – antagonistów. Niektóre osoby zaliczone zostały do typu mieszanego wtedy, gdy nie ma przewagi jednego z rodzajów działań. Wyniki zestawiam w tabeli 24.

Im wyższy poziom szkoły, mierzony miejscem w rankingu wojewódzkim, tym więcej uczniów twierdzi, że wzorową ocenę zachowania otrzymują gimnazjaliści, którzy są bierni i konformistyczni. Im niższe miejsce w rankingu zajmowała w czasie, gdy prowadziłam badania szkoła, tym wyższe przekonanie, że ideałem wychowawczym jest aktywny konformizm.

Tabela 24. Przedmiot oceny zachowania a typ szkoły, w której uczy się badany

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Typ szkoły | | | Razem |
|---|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| Bierny konformista | N | 15 | 17 | 10 | 42 |
| | % | 42,9 | 32,7 | 28,6 | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 8 | 14 | 15 | 37 |
| | % | 22,9 | 26,9 | 42,9 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 6 | 8 | 6 | 20 |
| | % | 17,1 | 15,4 | 17,1 | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 6 | 13 | 4 | 23 |
| | % | 17,1 | 25,0 | 11,4 | 18,9 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

2. Działania gimnazjalistów, które są poddawane ocenie

Także w tym przypadku obszerne tabele, w których zbieram wyniki zamieściłam w aneksie (tab. A.10 – A.14).

Działania badanego ucznia

Badani, opisując swoje działania, które są poddawane ocenie, najczęściej przypisywali sobie postawę krytycznego uczestnictwa (we wszystkich obszarach wybrało tę postawę średnio 5 na 10 uczniów) (tab. A.10). Najwięcej, 6 na 10 wyborów, dotyczyło obszarów *dbałość o honor i tradycje szkoły* i *dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie*. Badani widzą więc siebie jako osoby, które *mają swoje zdanie o szkole. Pewne rzeczy im się podobają, inne nie. Potrafią w tym z każdym kulturalnie rozmawiać i lubią pożartować, ale w taki sposób, żeby nie zaszkodzić innym i sobie! Nie opuszczają terenu szkoły bez zgody nauczyciela. Reagują na przemoc w szkole. Stają w obronie ofiary, szukają pomocy u dorosłych. Wiedzą, że w szkole nie wolno stosować używek. Nie zawsze reagują, jeśli zobaczą kolegę z papierosem. Natomiast zawsze informują dyrektora, jeśli w szkole pojawią się narkotyki*. Najbardziej wybierano w odniesieniu do samych siebie elementy charakterystyk uczniów zachowujących się antagonistycznie wobec wymogów szkoły. W niektórych obszarach wybór ten nie padł ani razu. Co ciekawe, gimnazjaliści deklarują, że ich postawa w szkole polega raczej na zaniechaniu niż podejmowaniu działań (zarówno w odniesieniu do konformizmu, jak i antagonizmu, w każdym z obszarów częściej wybierano bierność niż aktywność).

Działania wzorowego ucznia (w spostrzeżeniach badanego)

W spostrzeżeniach badanych ich wzorowi koledzy podejmują nieco inne działania niż wzorowe koleżanki. Z obu perspektyw najczęściej wybierano elementy charakterystyk ucznia – konformisty, ale dziewczętom przypisano częściej postawę bierną, a chłopcom aktywną. Aż 6 na 10 badanych uważa, że dziewczęta otrzymujące worową ocenę są bierne w zakresie *dbałości o piękno mowy ojczystej* (nie przeklinają, ale też nie wzbogacają języka), chłopców za aktywnych konformistów gimnazjaliści uważali głównie w obszarach *wywiązywanie się z obowiązków ucznia i postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej* (tab. A.11 i A.12). Chłopcy starający się o wzorową ocenę, według badanych więcej pracują, wykazują się aktywnością na rzecz szkoły, klasy i własnego rozwoju. Dziewczęta zaś przede wszystkim unikają sytuacji niezgodnych ze szkolnym regulaminem.

Co piąty badany uważa, że działania wzorowych uczniów można nazwać krytycznym uczestnictwem. W odniesieniu do dziewcząt jest tych wyborów nieznacznie więcej. Najrzadziej zachowania wzorowych uczniów wpisywano w charakterystykę antagonisty.

Działania nagannego ucznia (w spostrzeżeniach badanego)

Nagannym uczniom przypisano najwięcej działań charakterystycznych dla postawy ucznia zachowującego się antagonistycznie wobec rzeczywistości szkolnej. Ciekawe jest to, że, według badanych, naganne dziewczęta częściej niż chłopcy zachowują się biernie (nie wywiązują się z zadań przewidzianych dla uczniów w regulaminie szkoły). 6 na 10 badanych w odniesieniu do chłopców i 5 na 10 w odniesieniu do dziewcząt nagannym uczniom przypisało postawę aktywnego sprzeciwu wobec szkolnego regulaminu (tab. A.13 i A.14).

Działania uczniów szkół różnego typu

Wyloniłam typy uczniowskich zachowań – od konformizmu do antagonizmu wobec wymagań szkoły. Im więcej elementów charakterystyki danego typu wybierał badany, tym jego działania bliższe danemu typowi. Okazało się, że w wypowiedziach żadnego z gimnazjalistów nie przeważały elementy charakterystyki aktywnego antagonisty. Tylko 5 na 100 zaliczyłam do typu: bierny antagonist. Większość badanych określiło się, jako osoby krytycznie podchodzące do regulaminu zachowania obowiązującego w szkole (3 na 5). Jeśli uczniowie mówią o sobie jako o konformistach, to raczej biernych niż aktywnych (raczej nieprzeszkadzanie nauczycielom niż podejmowanie rozmaitych inicjatyw) (tab. 25)

Tabela 25. Działania ucznia a typ szkoły, do której uczęszcza badany

| Typ ucznia ze względu na podejmowane działania | | Typ szkoły | | | Razem |
|--|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| Bierny konformista | N | 2 | 13 | 6 | 21 |
| | % | 5,7 | 25,0 | 17,1 | 17,2 |
| Aktywny konformista | N | - | 4 | 5 | 9 |
| | % | - | 7,7 | 14,3 | 7,4 |
| Krytyczny uczestnik | N | 24 | 26 | 21 | 71 |
| | % | 68,6 | 50,0 | 60,0 | 58,2 |
| Bierny antagonist | N | 5 | 2 | - | 7 |
| | % | 14,3 | 3,8 | - | 5,7 |
| Typ mieszany | N | 4 | 7 | 3 | 14 |
| | % | 11,4 | 13,5 | 8,6 | 11,5 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Aż 7 na 10 uczniów szkół typu A swoje działania określa jako krytyczne uczestnictwo w rzeczywistości szkolnej. Im niższy poziom szkoły, mierzony miejscem szkoły w rankingu wojewódzkim, tym częściej uczniowie twierdzą, że są biernymi konformistami. Postawę biernego antagonizmu zaś przypisuje sobie co 7 z badanych uczniów szkół elitarnych, co jest wynikiem najwyższym.

3. Działania wychowawców oceniających uczniowskie zachowanie

Jak już pisałam (omawiając przyjęte założenia teoretyczne i metodologiczne), na potrzeby moich badań zaadaptowałam koncepcję ról R. Meighana (1991) przewidywanych dla ucznia przez nauczyciela, tworząc rejestr możliwych działań dorosłych (powtarzam, dla porządku):

Uczeń jako przeciwnik. Dorosły nie ufa dziecku, nie darzy go sympatią. Uczniowi przypisuje się negatywne cechy jak lenistwo, ignorancja, niechęć do nauki. Jediną możliwością edukowania dziecka jest złamanie jego woli, karanie go i nagradzanie. Dopuszcza się kary cielesne. Istotą tak pojmowanej roli ucznia jest „bycie nauczonym”, „bycie wychowywanym”. Ocena szkolna wobec ucznia – przeciwnika jest bezsprzecznym miernikiem poziomu jego podporządkowania.

Uczeń jako surowiec. Młody człowiek to materiał czekający na ukształtowanie, aby stać się elementem zaprojektowanej konstrukcji. Uczeń ma się poddawać „urabianiu”.

Uczeń jako partner. Uczeń ma prawo do wyrażania swoich poglądów. Dorośli nie mają monopolu na rozsądek i twórczość, uczeń jest partnerem pełnoprawnym.

Uczeń jako autonomiczny lub demokratyczny poszukiwacz. Uczeń sam ustala normy. Nauczyciel/rodzic jest przewodnikiem, nie narzuca dziecku swojej woli.

Jakie działania podejmują według badanych dorośli?

Założyłam, że działania wychowawców oceniających zachowanie uczniów związane są z: pojmowaniem przez wychowawcę przepisu własnej roli, ideału wychowawczego szkoły i udziału ucznia w ocenianiu zachowania oraz ze sposobami nagradzania i karania uczniów preferowanymi przez wychowawcę. W odniesieniu do każdego z tych zakresów badani wybierali z kafeterii odpowiedzi charakteryzujące działania ich wychowawców. Ponieważ każdy z badanych mógł wybrać wszystkie wypowiedzi, które pasują do wychowawcy, wyniki nie sumują się do liczby badanych¹.

Pojmowanie przez wychowawcę przepisu własnej roli a jego działania

Uczniowie, wybierając spośród wypowiedzi: *Nie muszę lubić moich uczniów. Mam ich uczyć i wychowywać* (uczeń – przeciwnik); *Zadaniem wychowawcy jest takie kształtowanie ucznia, aby dopasował się do reguł obowiązujących w szkole* (uczeń-surowiec); *Wychowawca nie zawsze wie lepiej, niż uczniowie. Czasami uczy się czegoś od ucznia* (uczeń – partner); *Rola wychowawcy to wskazywanie uczniowi drogi. Uczeń decyduje, jaką drogą pójdzie* (uczeń – poszukiwacz) te, które mogłyby wypowiedzieć ich wychowawca określili, jak, według nich wychowawcy postrzegają własną rolę. Okazuje się, że aż 4 na 10 wybranych wypowiedzi (tab. 26) to elementy charakterystyki wychowawcy, który traktuje ucznia jako autonomicznego poszukiwacza. Niewiele mniej (3 na 10), to wskazania przypisujące wychowawcy działania oparte na traktowaniu ucznia jako partnera. Można więc powiedzieć, iż uczniowie uważają swoich wychowawców za przekonanych, że rolą nauczyciela jest wskazywanie uczniowi drogi i towarzyszenie w jej pokonywaniu.

¹ Zasada ta dotyczy wszystkich tabel, w których prezentowany jest wycinek wyników związanych z działaniami wychowawców i rodziców.

Tabela 26. Pojmowanie przez wychowawcę przepisu własnej roli przejawiające się w jego działaniach

| Działania wychowawcy oparte na traktowaniu ucznia jako | N | % |
|--|-----|-------|
| przeciwnika | 25 | 14,9 |
| surowiec | 22 | 13,1 |
| partnera | 47 | 28,0 |
| autonomicznego poszukiwacza | 74 | 44,0 |
| Razem | 168 | 100,0 |

Pojmowanie przez wychowawcę ideału wychowawczego szkoły a jego działania

Zgoła inaczej ma się rzecz w odniesieniu do zagadnienia sposobu pojmowania przez wychowawcę ideału wychowawczego szkoły. W działaniach swoich wychowawców badani dopatrują się raczej traktowania ucznia jako przeciwnika (27,5% wyborów wypowiedzi: *Wzorowy uczeń to osoba, która nie przeszkadza wychowawcy w pracy*) czy surowiec (28% wyborów odpowiedzi: *Wzorowy uczeń to osoba, która zachowuje się tak, jak życzy sobie wychowawca*) niż partnera i autonomicznego poszukiwacza (odpowiednio 23,5 i 21% wyborów) (tab. 27). Rzadko wybierano wypowiedzi: *Wzorowy uczeń to osoba, która ma własne zdanie i potrafi je bronić w kulturalnej dyskusji, także z nauczycielami, która ma własny kodeks moralny i trzyma się go, szuka rozwiązań, które jej odpowiadają, nie robi niczego na pokaz czy dlatego, że tak wypada*.

Tabela 27. Pojmowanie przez wychowawcę ideału wychowawczego szkoły przejawiające się w jego działaniach

| Działania wychowawcy oparte na traktowaniu ucznia jako | N | % |
|--|-----|-------|
| przeciwnika | 55 | 27,5 |
| surowiec | 56 | 28,0 |
| partnera | 47 | 23,5 |
| autonomicznego poszukiwacza | 42 | 21,0 |
| Razem | 200 | 100,0 |

Pojmowanie przez wychowawcę roli ucznia w procesie oceniania zachowania a jego działania

Możliwość brania czynnego udziału w procesie wystawiania oceny zachowania jest gwarantowana przez większość szkolnych regulaminów. Jak (według badanych gimnazjalistów) sprawa ta ma się w praktyce? Okazuje się, że największy odsetek wybranych odpowiedzi (4 na 10, tab. 28) to wskazania przypisujące wychowawcom działania oparte na traktowaniu uczniów jako autonomicznych poszukiwaczy (uczeń nie tylko zna regula-

min wystawiania oceny zachowania, ale także może współdecydować o jego treści). Często wybierana (3 na 10 wyborów) była także wypowiedź: *Uczniowie powinni móc współdecydować o wysokości oceny zachowania, którą uzyskują, która wpisuje się w charakterystykę wychowawcy traktującego ucznia jako partnera. Znacznie rzadziej nauczycielom przypisywano wypowiedzi typu: Wychowawca zna szkolne życie znacznie lepiej, niż uczniowie. Nic dziwnego, że to on ustala „reguły gry”, czyli to, co ma w szkole robić nauczyciel, a co uczeń, za co i jak uczeń ma być oceniany czy Uczniowie nie muszą znać regulaminu wystawiania ocen zachowania. Regulamin jest dla nauczyciela, żeby wiedział, jak i co punktować. Uczeń ma się po prostu dobrze zachowywać.*

Tabela 28. Pojmowanie roli ucznia w procesie oceniania zachowania w szkole przejawiające się w działaniach wychowawcy

| Działania wychowawcy oparte na traktowaniu ucznia jako | N | % |
|--|-----|-------|
| przeciwnika | 22 | 14,3 |
| surowiec | 28 | 18,2 |
| partnera | 42 | 27,3 |
| autonomicznego poszukiwacza | 62 | 40,2 |
| Razem | 154 | 100,0 |

Sposoby dyscyplinowania uczniów preferowane przez wychowawcę

Zapytani o to, co robią wychowawcy, gdy chcą ukarać lub nagrodzić ucznia, gimnazjaliści deklarują, że są traktowani jak surowiec (34% wyborów dla wypowiedzi: *Kary i nagrody kształtują charakter ucznia. Dlatego warto je stosować*, tab. 29).

Tabela 29. Sposoby dyscyplinowania uczniów preferowane przez wychowawcę przejawiające się w jego działaniach

| Działania wychowawcy oparte na traktowaniu ucznia jako | N | % |
|--|-----|-------|
| przeciwnika | 28 | 19,4 |
| surowiec | 50 | 34,7 |
| partnera | 40 | 27,8 |
| autonomicznego poszukiwacza | 26 | 18,1 |
| Razem | 144 | 100,0 |

Najrzadziej wybierano odpowiedź wskazującą, że wychowawcy traktują uczniów jak autonomicznych poszukiwaczy. Wypowiedź: *Uczeń sam musi zrozumieć, co zrobił źle. Najlepszą nagrodą dla ucznia jest poczucie, że gra „fair play”. To daje mu prawdziwą satysfakcję* przypisano wychowawcy w 2 na 10 wyborach (tab. 29). 3 na 10 badanych uważa, że zamiast karać, wychowaw-

cy z nimi rozmawiają (partnerstwo), 2 na 10 deklaruje, że wychowawca uważa, iż *Tylko surowa kara może nauczyć ucznia, czego w szkole robić nie można* (uczeń i nauczyciel – przeciwnicy).

Działania wychowawców (suma wyróżnionych zakresów pracy wychowawczej)

W tabeli 30 zebrałam sumy wyników otrzymanych we wszystkich zakresach pracy wychowawcy, o które pytałam badanych uczniów.

Tabela 30. Suma wyników (działania wychowawców w czterech zakresach)

| Działania wychowawcy oparte na traktowaniu ucznia jako | N | % |
|--|-----|-------|
| przeciwnika | 130 | 19,6 |
| surowiec | 156 | 23,4 |
| partnera | 176 | 26,4 |
| autonomicznego poszukiwacza | 204 | 30,6 |
| Razem | 666 | 100,0 |

Z rozkładu procentowego wyników można wnioskować, że działania wychowawców oceniających zachowanie uczniów na stopień dostarczają gimnazjalistom głównie prorozwojowych doświadczeń. Najwyższe lokaty w rankingu wypowiedzi zajmują bowiem te wskazujące na fakt, że uczniowie są traktowani przez swoich wychowawców jako autonomiczni poszukiwacze i partnerzy. Należy jednak zwrócić uwagę, że różnice procentowe nie są znaczące.

Warto też raz jeszcze spojrzeć na wyniki cząstkowe. Badani uważają, że ich wychowawcy nie narzucają im swojej woli, tylko wskazują drogę, jaką warto podążać (w zakresie pojmowania przez wychowawcę przepisu własnej roli najwięcej punktów procentowych mają działania oparte na traktowaniu ucznia jako autonomicznego poszukiwacza). Jednakże zaraz potem deklarują, że ich wychowawcy za wzorowego ucznia uważają tego, który im nie przeszkadza i zachowuje się tak, jak sobie tego życzą (w zakresie pojmowania przez wychowawcę ideału wychowawczego szkoły dominują wypowiedzi charakterystyczne dla sposobu traktowania ucznia jako przeciwnika i surowiec) i że wychowawcy kary i nagrody uważają za drogę do kształtowania charakteru ucznia. Być może badani uwikłani w rzeczywistość szkolną poddają się ukrytemu programowi szkoły. Liczne badania wykazują, że nauczyciele zapytani o przepis własnej roli deklarują, iż traktują ucznia podmiotowo, jako autonomicznego poszukiwacza i partnera. Deklaracje te jednak nie przekładają się na to, co dzieje się w klasie szkolnej.

Być może uczniowie podobnie, życzeniowo, potraktowali pytanie o przepis roli wychowawcy.

Działania wychowawców w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Okazało się, że tylko kilkoro badanych opisało działania swoich wychowawców tak, że można wpisać je do jednego z typów zaproponowanych przez R. Meighana. Zwykle są to typy mieszane. Udało się jednak wyłonić dwie grupy. W pierwszej są uczniowie, których wychowawców zakwalifikowałam do typu z przeważającymi działaniami opartymi na traktowaniu ucznia jako partnera i autonomicznego poszukiwacza, w drugiej – surowiec i przeciwnika (tab. 31)

Tabela 31. Działania wychowawcy a typ szkoły, do której uczęszcza badany

| Typ działań wychowawcy | | Typ szkoły | | | Razem |
|--|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 7 | 23 | 13 | 43 |
| | % | 20,0 | 44,2 | 37,1 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 27 | 27 | 21 | 75 |
| | % | 77,1 | 51,9 | 60,0 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | 1 | 2 | - | 3 |
| | % | 2,9 | 3,8 | - | 2,5% |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Większość, 6 na 10 badanych, uważa, że wychowawcy traktują ich jak partnerów lub poszukiwaczy, a więc: dają prawo do wyrażania poglądów, wskazują drogę z przekonaniem, że uczeń ma prawo kierować się własnym kodeksem moralnym. Najwięcej takich deklaracji dotyczy uczniów szkół typu A (prawie 8 na 10). Aż 2 na 5 gimnazjalistów ze szkół „środka” z kolei uważa, że wychowawca nie ufa uczniowi, nie darzy go sympatią. Przypisuje mu negatywne cechy, jak lenistwo, ignorancję, niechęć do nauki, a ocenę zachowania traktuje jako miernik poziomu podporządkowania (przeciwnik i surowiec).

Działania wychowawców, takie jak nagradzanie i karanie uczniów, działania związane z pojmowaniem przez wychowawcę własnej roli, roli ucznia i ideału wychowawczego szkoły w szkołach elitarnych opierają się więc częściej niż w innych typach szkół na traktowaniu ucznia jako partnera

i autonomicznego poszukiwacza. Badani uczniowie szkół typu A deklarują – przypomnijmy – że najczęściej zachowują się w szkole jak krytyczni uczestnicy i że są traktowani przez wychowawców jako partnerzy i aktywni poszukiwacze, co czyni spójną charakterystykę prorozwojowego środowiska, jakim jest szkoła elitarna.

4. Działania rodziców, których dzieci są oceniane za zachowanie

Podobnie jak w przypadku pytania o działania wychowawców oceniających zachowanie ucznia wyróżniłam zakresy, w których przejawiają się działania rodziców: pojmowanie przez nich przepisu własnej roli oraz ideału wychowawczego szkoły i preferowane sposoby dyscyplinowania dziecka. W odniesieniu do każdego z tych zakresów badani wybierali z kafeterii odpowiedzi charakteryzujące cztery postawy rodzicielskie: działania oparte na traktowaniu dziecka jako przeciwnika, surowiec, partnera i autonomicznego poszukiwacza.

Pojmowanie przez rodziców przepisu własnej roli a ich działania

W celu uzyskania odpowiedzi na pytanie, jak swoją rolę pojmują rodzice gimnazjalistów i jak przejawia się to w ich działaniach, poprosiłam badanych o wybranie spośród podanych złotych myśli tych, które przyświecają działaniom ich matek i ojców. Oto one:

W wychowywaniu dzieci nie ma miejsca na uczucia i sentymenty (dziecko – przeciwnik), Zadaniem rodzica jest takie kształtowanie dziecka, aby poradziło sobie w społeczeństwie (dziecko – surowiec), Rodzic nie zawsze wie lepiej od dziecka, rodzice i dzieci uczą się jeden od drugiego (dziecko – partner), Dziecko samo decyduje, jaką drogą pójdzie, rodzic może wskazywać drogę i w niej towarzyszyć (dziecko – autonomiczny poszukiwacz).

Wyniki prezentuję w tabeli 32.

Tabela 32. Pojmowanie przez rodziców przepisu własnej roli przejawiające się w ich działaniach

| Działania własnych rodziców (w spostrzeżeniach badanych) oparte na traktowaniu dziecka jako | Matka | | Ojciec | |
|---|-------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % |
| przeciwnika | 39 | 20,3 | 31 | 17,3 |
| surowiec | 64 | 33,3 | 62 | 34,6 |
| partnera | 28 | 14,6 | 24 | 13,4 |
| autonomicznego poszukiwacza | 61 | 31,8 | 62 | 34,7 |
| Razem | 192 | 100,0 | 179 | 100,0 |

Znów rozkład odpowiedzi w odniesieniu do obu perspektyw jest podobny. Najczęściej wybierano odpowiedzi wpisujące się w sposób postrzegania rodziców jako osoby traktujące dzieci jak surowiec lub autonomicznego poszukiwacza. Odpowiadano tak 3 na 10 razy. To ciekawy rozkład odpowiedzi. Niektórzy rodzice – według gimnazjalistów – twierdzą, że *dziecko samo decyduje, jaką drogą pójdzie*, inni (równie liczna grupa), że zadanie rodzica polega na kształtowaniu dziecka tak, żeby poradziło sobie ono w społeczeństwie. Najmniej (zarówno w odniesieniu do ojca, jak i do matki), padło odpowiedzi ujawniających myślenie o rodzicach jako o osobach traktujących dzieci zgodnie z zasadami partnerstwa.

Pojmowanie przez rodziców ideału wychowawczego szkoły a ich działania

Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących matki i ojca jest podobny, choć w odniesieniu do ojca badani dokonali mniejszej liczby wyborów (tab. 33).

Tabela 33. Pojmowanie przez rodziców ideału wychowawczego szkoły przejawiające się w ich działaniach

| Działania własnych rodziców (w sprostzeniach badanych) oparte na traktowaniu dziecka jako | Matka | | Ojciec | |
|---|-------|--------------|--------|--------------|
| | N | % | N | % |
| przeciwnika | 72 | 37,1 | 69 | 38,1 |
| surowiec | 56 | 28,9 | 48 | 26,6 |
| partnera | 34 | 17,5 | 36 | 19,9 |
| autonomicznego poszukiwacza | 32 | 16,5 | 28 | 15,4 |
| Razem | 194 | 100,0 | 181 | 100,0 |

Okazuje się, że gimnazjaliści uważają, iż ustosunkowując się do stwierdzenia: *Gdyby mój/moja syn/córka otrzymał/a wzorową ocenę zachowania, pomyślał/abym, że...* ich rodzice wybraliby raczej odpowiedzi charakteryzujące podejście do dziecka oparte na traktowaniu go jako przeciwnika lub surowiec (łącznie 6 na 10 wyborów z każdej z perspektyw, tab. 33) niż jako partnera czy autonomicznego poszukiwacza (łącznie niecałe 4 na 10 wyborów, tab. 33). Badani przypisują więc rodzicom myślenie, że idealny (wzorowy) jest uczeń, który nie przeszkadza, zachowuje się tak, jak sobie tego życzą dyrekcja i nauczyciele. Postępowanie rodziców zdradza też postrzeganie kreatywnego, posiadającego własny kodeks moralny i broniącego

swego zdania w kulturalnej dyskusji młodego człowieka jako nieodpowiadającego ideałowi wychowawczemu szkoły.

Sposoby dyscyplinowania dziecka preferowane przez rodziców

Aby dowiedzieć się, jakie sposoby dyscyplinowania własnych dzieci preferują, według badanych, ich rodzice zapytałam, co zrobiłby/zrobiłaby ojciec/matka dowiedziawszy się, że ich syn/córka otrzymał/a naganną ocenę zachowania. Wyniki są bardziej niż w poprzednim zakresie, zróżnicowanie ze względu na płeć rodzica. Więcej działań opartych na traktowaniu dziecka jako przeciwnika i surowiec przypisano ojcom (łącznie ¼ wypowiedzi) niż matkom (2 na 10 wypowiedzi, tab. 34).

Tabela 34. Sposoby dyscyplinowania dziecka preferowane przez rodziców przejawiające się w ich działaniach

| Działania własnych rodziców (w spostrzeżeniach badanych) oparte na traktowaniu dziecka jako | Matka | | Ojciec | |
|---|-------|-------|--------|-------|
| | N | % | N | % |
| przeciwnika | 12 | 7,3 | 15 | 9,6 |
| surowiec | 19 | 11,5 | 24 | 15,3 |
| partnera | 96 | 58,2 | 75 | 47,8 |
| autonomicznego poszukiwacza | 38 | 23,0 | 43 | 27,3 |
| Razem | 165 | 100,0 | 157 | 100,0 |

Ojcowie są więc – według własnych dzieci w wieku gimnazjalnym – w nieco większym stopniu niż matki przekonani, że należy surowo karać dzieci za zachowania niezgodne z rodzicielskimi oczekiwaniami. Dodajmy jeszcze, że 1 na 10 wyborów dotyczyło działań ojca opartych na traktowaniu dziecka jako przeciwnika, co reprezentowała wypowiedź: *Ukaralbym go/ją surowo. To by nic nie zmieniło, ale należałoby się mu/jej kara.* Są więc w percepcji gimnazjalistów tacy ojcowie, którzy karę stosują nawet nie jako środek wychowawczy, ale jako swoisty rytuał. Zdecydowanie najczęściej wyborów, zarówno z perspektywy matki, jak i ojca dotyczyło działań opartych na traktowaniu dziecka jako partnera. Dominują w tym zakresie matki – w odniesieniu do nich odpowiedź: *Porozmawiałabym z dzieckiem o tym, co się stało* wybrano aż 6 na 10 razy, w odniesieniu do ojców mniej, bo 5 na 10.

Co ciekawe, choć wielu uczniów postrzega działania ojca jako oparte na traktowaniu dziecka jak przeciwnika i surowiec, równie wielu (ponad ¼ wszystkich wyborów) uważa ojców za osoby, które nie stosują żadnych sposobów dyscyplinowania dzieci, wierząc, że młody człowiek sam jest w stanie przemyśleć i zrozumieć, co zrobił źle (traktowanie dziecka jako autonomicznego poszukiwacza).

Działania rodziców (suma wyróżnionych zakresów)

W tabeli 35 zebrałam sumy wyników otrzymanych we wszystkich zakresach działań rodziców, o które pytałam badanych uczniów.

Tabela 35. Suma wyników (działania rodziców w trzech zakresach)

| Działania własnych rodziców (w spostrzeżeniach badanych) oparte na traktowaniu dziecka jako | Matka | | Ojciec | |
|---|-------|--------------|--------|--------------|
| | N | % | N | % |
| przeciwnika | 123 | 22,2 | 115 | 22,3 |
| surowiec | 139 | 25,2 | 134 | 25,9 |
| partnera | 158 | 28,6 | 135 | 26,1 |
| autonomicznego poszukiwacza | 131 | 24,0 | 133 | 25,7 |
| Razem | 551 | 100,0 | 517 | 100,0 |

Więcej wypowiedzi badanych dotyczyło działań matek niż ojców. Choć w odniesieniu do poszczególnych zakresów działań rodziców wyniki wskazywały wyraźnie, jaki rodzaj działań przeważa według badanych, wypadkowa zakresów bardzo się uśredniła. Na każdy z rodzajów działań przypadła mniej więcej $\frac{1}{4}$ wyborów. Minimalnie więcej, zarówno w odniesieniu do ojca, jak i do matki, jest wskazań na typ rodzica działającego na podstawie schematu traktowania dziecka jako surowiec i partnera. Trudno jednak mówić tu o wyraźnych tendencjach.

Działania rodziców w doświadczeniach uczniów szkół różnego typu

Typy działań rodziców wyłoniłam w taki sam sposób, jak wychowawców (tab. 36 i 37).

Tabela 36. Działania matki a typ szkoły, do której uczęszcza badany

| Typ działań matki | | Typ szkoły | | | Razem |
|--|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 10 | 27 | 15 | 52 |
| | % | 28,6 | 51,9 | 42,9 | 42,6 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 20 | 23 | 15 | 58 |
| | % | 57,1 | 44,2 | 42,9 | 47,5 |
| Typ mieszany | N | 5 | 2 | 5 | 12 |
| | % | 14,3 | 3,8 | 14,3 | 9,8 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Tabela 37. Działania ojca a typ szkoły, do której uczęszcza badany

| Typ działań ojca | | Typ szkoły | | | Razem |
|---|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 13 | 22 | 14 | 49 |
| | % | 37,1 | 42,3 | 40,0 | 40,2 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 15 | 23 | 15 | 53 |
| | % | 42,9 | 44,2 | 42,9 | 43,4 |
| Typ mieszany | N | 3 | 7 | 4 | 14 |
| | % | 8,6 | 13,5 | 11,4 | 11,5 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Uczniowie szkół typu A, informując rodziców o tym, jaką ocenę zachowania otrzymali, czują się częściej niż pozostali badani traktowani jak partnerzy lub autonomiczni poszukiwacze. Tendencja ta wyraźniejsza jest w odniesieniu do działań matek. I tak, tylko 3 na 10 gimnazjalistów szkół elitarnych działania matki określa jako wpisujące się w meighanowski typ dorosłego traktującego dziecko jako przeciwnika czy surowiec, działania ojców zakwalifikowało tak 4 na 10 uczniów tych szkół.

WNIOSKI

W szkołach premiowany jest konformizm. Im wyższe miejsce szkoły w rankingu, tym więcej uczniów przekonanych jest o tym, że wzorową ocenę zachowania otrzymują gimnazjaliści, którzy są bierni i konformistyczni.

Uczniowie różnych typów szkół różnią się ze względu na podejmowane przez siebie działania, działania rodziców i wychowawców w związku z ocenianiem zachowania w szkole. Uczniowie szkół elitarnych raczej zachowują się, niż nie zachowują krytycznie wobec rzeczywistości szkolnej. Najbardziej konformistyczni i bierni zaś są uczniowie szkół „środką” rankingu. Im wyższy „poziom” szkoły, którego wskaźnikiem jest miejsce gimnazjum w rankingach wojewódzkich, tym częściej uczniowie są też traktowani przez swoich wychowawców i rodziców jako autonomiczni poszukiwacze i partnerzy.

Zarówno w odniesieniu do nagannych, jak i wzorowych uczniów badani deklarują, że dziewczęta częściej niż chłopcy są bierne w szkole.

Częściej jak partnerów i autonomicznych poszukiwaczy traktują swoich uczniów oceniający ich zachowanie wychowawcy niż rodzice, dowiadujący się o tym, jaką ocenę zachowania otrzymuje ich dziecko.

Badani nie deklarują wyraźnej różnicy w działaniach podejmowanych przez ojców i przez matki. Różne są zaś odpowiedzi w odniesieniu do rodziców i do wychowawców. I tak na przykład, w zakresie pojmowania ideału wychowawczego szkoły, z perspektywy matki i ojca wyraźnie najczęściej wybierano działania oparte na traktowaniu dziecka jako przeciwnika [idealny (wzorowy) ze względu na program wychowawczy szkoły jest uczeń, który nie przeszkadza]. Z punktu widzenia wychowawców wyniki rozkładają się proporcjonalnie na wszystkie rodzaje działań, minimalnie przeważają jednak wypowiedzi sugerujące, że według wychowawcy wzorowy uczeń to ten, który zachowuje się tak, jak sobie tego życzą dyrekcja i nauczyciele (surowiec). Różni się też postrzeganie przez badanych działań dorosłych w zakresie karania i nagradzania gimnazjalistów. Wychowawcy raczej traktują uczniów jak surowiec (34% wyborów dla wypowiedzi: *Kary i nagrody kształtują charakter ucznia. Dlatego warto je stosować*) niż jak autonomicznych poszukiwaczy (wypowiedź: *Uczeń sam musi zrozumieć, co zrobił źle. Najlepszą nagrodą dla ucznia jest poczucie, że gra „fair play”. To daje mu prawdziwą satysfakcję* przypisano wychowawcy w 2 na 10 wyborach). Z kolei rodzicom przypisano myślenie, że dzieci warto traktować jako partnerów i w razie problemów rozmawiać o tym, co się stało.

Badani uczniowie szkół typu A deklarują, że najczęściej zachowują się w szkole, jak krytyczni uczestnicy i że są traktowani przez wychowawców jako partnerzy i aktywni poszukiwacze, a informując rodziców o tym, jaką ocenę zachowania otrzymali, czują się jak partnerzy lub autonomiczni poszukiwacze. Charakterystyka prorożowego środowiska, jakim jest szkoła elitarna, jest więc w tym zakresie spójna. Co z tego wynika? Czy wyłonię tendencje pozostają w związku z innymi cechami uczniów i ich środowiska? Między innymi te pytania postawię w następnym rozdziale.

Co czują uczniowie oceniani za zachowanie na stopień?

Wysłać maturzystę z oceną naganną, to tak jakby przekreślić jego życie.

Dyrektor szkoły

Zawsze staram się mieć dobre, bo to dobrze wygląda na świadectwie. Kiedyś miałam poprawne i rodzice bardzo się tym przejęli. Wołę ich nie martwić.

Uczennica

Czuję się beznadziejnie. Chłopak z wzorowym?

Uczeń

W rozdziale skupię się na treści komponentu afektywnego struktury doświadczeń gimnazjalistów. Odpowiem na pytanie, jakie emocje odczuwają w momencie otrzymania oceny za zachowanie uczniowie różnych typów szkół. Ilustracją uzyskanych wyników będą wypowiedzi udzielone na pytanie projekcyjne.

1. Radość? Zdenerwowanie? Spokój?... Treść emocji odczuwanych przez uczniów ocenianych za zachowanie

W ankiecie pytałam badanych uczniów o to, jakie emocje towarzyszą im oraz ich kolegom z klasy w momencie, gdy dowiadują się, jaką ocenę zachowania otrzymali. Badani wybierali emocje z podanego wykazu (po 14 określeń emocji pozytywnych i negatywnych ułożonych w przypadkowej kolejności), ustosunkowując się do stwierdzeń, np: *Gdy dowiedziałeś/aś, jaką ocenę zachowania trzymałeś/aś na koniec zeszłego semestru, poczułeś/aś się: pewny/a siebie; przytłoczony/a; zły/zła; zadowolony/a; zmartwiony/a; optymistyczny/a; zrelaksowany/a; bezradny/a; pozbawiony/a nadziei; zaniepokojony/a; samotny/a; pełen/pełna energii; radosny/a; uspokojony/a; zagubiony/a; wzruszony/a; gotowy/a do działania; zirytowany/a; usatysfakcjonowany/a; smutny/a; pełen/pełna nadziei; zdenerwowany/a; zniechęcony/a; dumny/a; zawstydzony/a; wdzięczny/a; ufny/a; zakłopotany/a.* W ten sposób powstały listy emocji towarzyszących badane-

mu oraz listy emocji, które sporządził, rozpatrując problem z czterech innych perspektyw: koleżanki/kolegi z wzorową/naganną oceną zachowania. Listy te uzupełniłam, analizując pytanie projekcyjne, w którym badani wypełniali „dymki” przy portretach nagannych i wzorowych dziewcząt i chłopców wpisując, co czują różne osoby w momencie otrzymania oceny zachowania.

Przedstawiając uzyskane wyniki, zacznę od prezentacji procentowego udziału w sumach określeń emocji pozytywnych i negatywnych (w odniesieniu do różnych perspektyw) każdego z 28 określeń podanych badanym. Po analizie częstości wyborów zaprezentuję zróżnicowanie badanych ze względu na znak doświadczanych emocji i typ szkoły, do której uczęszczają.

Pozytywne emocje odczuwane przez badanego ucznia

Prezentując wyniki w tabeli 38, określenia emocji ułożyłam od najczęściej do najrzadziej wybieranych przez gimnazjalistów.

Tabela 38. Pozytywne emocje odczuwane przez badanego ucznia

| Gdy dowiedziałem/am się, jaką ocenę zachowania otrzymałem/am poczułem/am się | N | % |
|--|-----|--------------|
| zadowolony/a | 76 | 15,1 |
| usatysfakcjonowany/a | 59 | 11,7 |
| radosny/a | 53 | 10,5 |
| uspokojony/a | 48 | 9,5 |
| zrelaksowany/a | 44 | 8,7 |
| optymistyczny/a | 40 | 7,9 |
| dumny/a | 38 | 7,5 |
| pełen energii/pełna energii | 38 | 7,5 |
| gotowy/a do działania | 32 | 6,3 |
| pewny/a siebie | 28 | 5,6 |
| wdzięczny/a | 23 | 4,6 |
| pełen nadziei/pełna nadziei | 16 | 3,2 |
| ufny/a | 5 | 1,0 |
| wzruszony/a | 4 | 0,9 |
| Razem | 504 | 100,0 |

Najwięcej badanych deklarowało, że pozytywny stan emocjonalny podczas wystawiania oceny zachowania najlepiej oddają określenia: *zadowolenie, satysfakcja, radość*. Stosunkowo niewiele wyborów (8 i 9 miejsce na 14 w rankingu) dotyczyło określeń *pełen energii* i *gotowy do działania*. Dobre samopoczucie związane z oceną zachowania rzadko znajduje odzwiercienie

dlenie w chęci do dalszego działania. Niewielu uczniom samopoczucie to dodaje też pewności siebie (5,6% wyborów). Jedną z najniższych lokat w rankingu zajmuje *ufność*. *Wdzięczność i ufność*, jako jedyne z listy, można uznać za określenia emocji kierowanych ku oceniającym (wychowawca, klasa, inni nauczyciele). Niewielu z badanych (1% wyborów) swoje dobre samopoczucie w momencie otrzymania oceny zachowania łączy z poczuciem zaufania do tych, którzy go ocenili.

Pozytywne emocje odczuwane przez wzorowego i naganego ucznia

W tabelach 39 i 40 prezentuję rozkład wyborów określeń pozytywnych emocji z perspektywy wzorowych/naganych uczniów (w spostrzeżeniach badanych). Określenia uporządkowałam od najczęściej do najrzadziej wybieranych w odniesieniu do pierwszej z prezentowanych w każdej z tabel perspektyw, a więc perspektyw wzorowej i nagannej uczennicy.

Tabela 39. Pozytywne emocje odczuwane przez wzorowego ucznia

| W momencie wystawiania oceny zachowania, według badanego, uczeń czuje się | Wzorowa dziewczyna | | Wzorowy chłopak | |
|---|--------------------|-------|-----------------|-------|
| | N | % | N | % |
| zadowolony/a | 74 | 18,8 | 61 | 16,8 |
| pewny/a siebie | 54 | 13,7 | 43 | 11,8 |
| radosny/a | 50 | 12,7 | 45 | 12,4 |
| dumny/a | 48 | 12,2 | 46 | 12,6 |
| usatysfakcjonowany/a | 31 | 7,9 | 34 | 9,3 |
| pełen/pełna energii | 26 | 6,6 | 22 | 6,0 |
| zrelaksowany/a | 24 | 6,1 | 31 | 8,5 |
| gotowy/a do działania | 20 | 5,1 | 16 | 4,4 |
| optymistyczny/a | 19 | 4,8 | 17 | 4,7 |
| uspokojony/a | 15 | 3,8 | 17 | 4,7 |
| wdzięczny/a | 11 | 2,8 | 13 | 3,6 |
| pełen/pełna nadziei | 10 | 2,5 | 9 | 2,5 |
| wzruszony/a | 9 | 2,3 | 7 | 1,9 |
| ufny/a | 3 | 0,7 | 3 | 0,8 |
| Razem | 394 | 100,0 | 364 | 100,0 |

Najczęściej wybieranym w odniesieniu do wzorowych uczniów określeniem emocji towarzyszącym momentowi wystawiania oceny zachowania jest *poczucie zadowolenia*. Podobnie jak z własnej perspektywy, badani najrzadziej wybierali *ufność* i *wzruszenie*. Są jednak także istotne różnice w rankingach wybieranych określeń z perspektywy wzorowych uczniów i z własnej. Na przykład *poczucie pewności siebie* badani – gdy pisali o własnych doświadczeniach – wybierali na tyle rzadko, że określenie to znalazło

się na 10 pozycji rankingu (5,6% wyborów). Wypowiadając się o wzorowych koleżankach, określenie to wybierano znacznie częściej (13,7% wyborów) tak, że znalazło się na 2 miejscu rankingu. W odniesieniu do chłopców *pewność siebie* wyprzedzają *duma* i *radość*. Porównując perspektywy dziewcząt i chłopców, można powiedzieć, że badani postrzegają kolegów jako osoby, którym wzorowa ocena zachowania w większym stopniu, niż dziewczętom pozwala zrelaksować się i uspokoić. Ocena ta budzi też w chłopcach większe poczucie wdzięczności.

Ponieważ badani wybrali niewiele określeń emocji pozytywnych w odniesieniu do nagannych uczniów, w tabeli 40 przedstawiam tylko wybrane z nich. Pozostałe określenia wybierane były bardzo rzadko lub wcale.

Tabela 40. Pozytywne emocje odczuwane przez nagannego ucznia

| W momencie wystawiania oceny zachowania, według badanego, uczeń czuje się | Naganna dziewczyna | | Naganny chłopak | |
|---|--------------------|--------------|-----------------|--------------|
| | N | % | N | % |
| zadowolony/a | 5 | 17,9 | 5 | 13,9 |
| gotowy/a do działania | 4 | 14,3 | 7 | 19,4 |
| pewny/a siebie | 2 | 7,1 | 5 | 13,9 |
| usatysfakcjonowany/a | 2 | 7,1 | 1 | 11,1 |
| dumny/a | 1 | 3,6 | 4 | 11,1 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| Razem | 28 | 100,0 | 36 | 100,0 |

Trudno mówić o tendencjach przy tak małej liczbie wyborów. Warto zwrócić jednak uwagę, że chłopcom kilkoro badanych przypisało *poczucie pewności siebie*, *dumę* i *gotowość do działania* w momencie, gdy otrzymali naganną ocenę zachowania. Może obrazować to myślenie tychże gimnazjalistów, że dla niektórych uczniów (szczególnie chłopców) bycie nagannym uczniem jest wyróżnieniem. Powrócę do tego zagadnienia w dalszej części rozdziału.

Negatywne emocje odczuwane przez badanego ucznia

Prezentując wyniki w tabeli 41, określenia emocji ułożyłam od najczęściej do najrzadziej wybieranych przez gimnazjalistów.

Złość i *smutek* są dopiero na siódmym i ósmym miejscu rankingu określeń emocji negatywnych. Wyprzedzają je *poczucie bezradności*, *niepokój*, *zaniepokojenie* czy *irytacja*. Najrzadziej wybierano *poczucie zagubienia* i *wstyd*. Nikt z badanych nie wskazał *poczucia osamotnienia*. Dominujące *poczucie*

bezradności i zniechęcenie to emocje obrazujące niemożność i niechęć do podejmowania działań. Można więc przyjąć, iż to, że uczniowie czują się źle w momencie otrzymania oceny zachowania, skłania ich do bierności, daje poczucie, że nic nie mogą już zrobić.

Tabela 41. Negatywne emocje odczuwane przez badanego ucznia

| W momencie wystawiania oceny zachowania, według badanego, uczeń czuje się | N | % |
|---|-----|-------|
| bezradny/a | 18 | 12,1 |
| zniechęcony/a | 16 | 10,7 |
| zmartwiony/a | 15 | 10,1 |
| zaniepokojony/a | 14 | 9,4 |
| zakłopotany/a | 13 | 8,7 |
| zirytowany/a | 13 | 8,7 |
| zły/a | 12 | 8,1 |
| smutny/a | 11 | 7,4 |
| przytłoczony/a | 11 | 7,4 |
| zdenerwowany/a | 9 | 6,0 |
| pozbawiony/a nadziei | 6 | 4,0 |
| zagubiony/a | 6 | 4,0 |
| zawstydzony/a | 5 | 3,4 |
| samotny/a | - | - |
| Razem | 149 | 100,0 |

Negatywne emocje odczuwane przez wzorowego i naganego ucznia

W tabeli 42 zebrałam odpowiedzi na pytanie: jakie emocje negatywne towarzyszą wzorowym uczniom w momencie otrzymania wzorowej oceny zachowania? Ze względu na niewielką liczbę wskazań, znów prezentuję wyniki dla niektórych (najczęściej wybieranych) określeń.

Tabela 42. Negatywne emocje odczuwane przez wzorowego ucznia

| W momencie wystawiania oceny zachowania, według badanego, uczeń czuje się | Wzorowa dziewczyna | | Wzorowy chłopak | |
|---|--------------------|-------|-----------------|-------|
| | N | % | N | % |
| zakłopotany/a | 2 | 20,0 | 5 | 17,2 |
| zły/a | 1 | 10,0 | 3 | 10,3 |
| zawstydzony/a | 1 | 10,0 | 6 | 20,9 |
| ... | ... | ... | ... | ... |
| Razem | 10 | 100,0 | 29 | 100,0 |

I tak, według badanych, wzorowe dziewczęta odczuwają niewiele negatywnych emocji. Pytając o pozytywne emocje odczuwane przez nagannych uczniów, dowiedziałam się, że niektórzy badani uważają, że – szczególnie dla chłopców – naganna ocena zachowania to powód do dumy. Podobną tendencję można odczytać z danych przedstawionych w tabeli 42. Jeśli wzorowi uczniowie odczuwają negatywne emocje związane z ich oceną zachowania, to są to chłopcy, zakłopotani i zawstydzeni takim stanem rzeczy.

Znacznie więcej określił wybrano, odpowiadając na pytanie o negatywne emocje odczuwane w związku z oceną zachowania przez nagannego ucznia (tab. 43).

Tabela 43. Negatywne emocje odczuwane przez nagannego ucznia

| W momencie wystawiania oceny zachowania, według badanego, uczeń czuje się | Naganna dziewczyna | | Naganny chłopak | |
|---|--------------------|-------|-----------------|-------|
| | N | % | N | % |
| zły/a | 63 | 15,6 | 55 | 15,2 |
| smutny/a | 49 | 12,2 | 35 | 9,7 |
| zmartwiony/a | 42 | 10,4 | 37 | 10,2 |
| przytłoczony/a | 38 | 9,4 | 25 | 6,9 |
| zakłopotany/a | 27 | 6,7 | 25 | 6,9 |
| zawstydzony/a | 27 | 6,7 | 17 | 4,7 |
| zniechęcony/a | 24 | 6,0 | 28 | 7,7 |
| bezzadny/a | 23 | 5,7 | 25 | 6,9 |
| zdenerwowany/a | 23 | 5,7 | 26 | 7,2 |
| pozbawiony/a nadziei | 22 | 5,5 | 21 | 5,8 |
| zaniepokojony/a | 20 | 5,0 | 21 | 5,8 |
| zirytowany/a | 17 | 4,2 | 23 | 6,4 |
| zagubiony/a | 15 | 3,7 | 11 | 3,0 |
| samotny/a | 13 | 3,2 | 13 | 3,6 |
| Razem | 403 | 100,0 | 362 | 100,0 |

Badani przypisali nagannym dziewczętom więcej określił emocji negatywnych (403) (tab. 43) niż wzorowym pozytywnych (394) (tab. 39). Dziewczęta odczuwają, według badanych, więcej negatywnych emocji niż chłopcy. Zarówno u dziewcząt, jak i chłopców dominuje poczucie złości, smutek, zmartwienie. Analiza rozkładów procentowych pozwala stwierdzić, że, według badanych, naganne dziewczęta częściej niż chłopcy czują się smutne, przytłoczone, zawstydzone. Chłopcy zaś częściej niż dziewczęta, w momencie otrzymania nagannej oceny zachowania, odczuwają zniechęcenie, bezzadność, zdenerwowanie i irytację.

2. Znak emocji odczuwanych w momencie wystawienia oceny zachowania przez uczniów szkół różnego typu

Znak emocji towarzyszących badanemu ocenianemu w szkole za zachowanie określiłam, dodając określenia emocji pozytywnych i negatywnych. Jeśli znacznie przeważały te pierwsze, znak jest pozytywny. Analogicznie z emocjami negatywnymi. Jeśli określeń emocji było tyle samo lub porównywalna liczba, uznałam, że emocje są ani pozytywne, ani negatywne. Rozkład danych w tabeli 44.

Tabela 44. Znak emocji a typ szkoły, do której uczęszcza badany

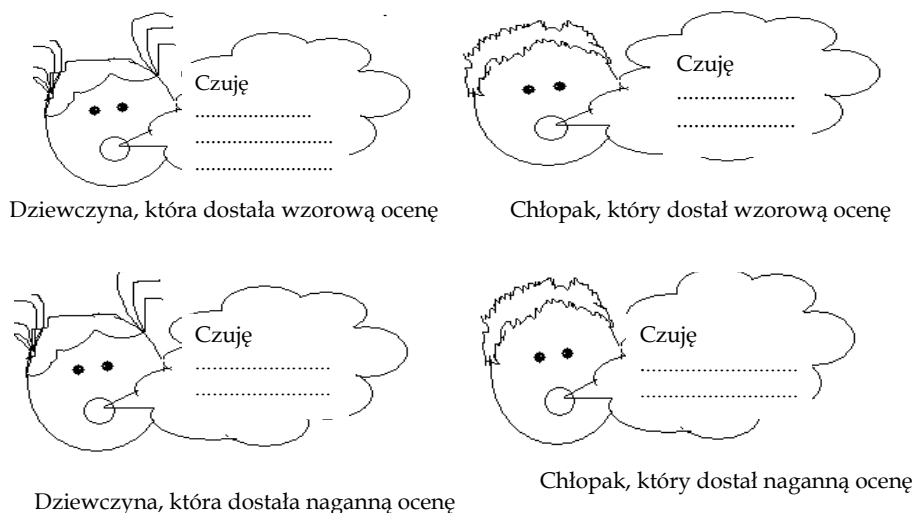
| Znak emocji | | Typ szkoły | | | Razem |
|-------------------------------------|---|------------|-------|-------|-------|
| | | A | B | C | |
| Emocje pozytywne | N | 22 | 37 | 29 | 88 |
| | % | 62,9 | 71,2 | 82,9 | 72,1 |
| Emocje ani pozytywne, ani negatywne | N | 2 | 2 | 3 | 7 |
| | % | 5,7 | 3,8 | 8,6 | 5,7 |
| Emocje negatywne | N | 11 | 13 | 3 | 27 |
| | % | 31,4 | 25,0 | 8,6 | 22,1 |
| Razem | N | 35 | 52 | 35 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Najwięcej, bo 7 na 10 uczniów, charakteryzuje się pozytywnymi emocjami związanymi z faktem, że ich zachowanie jest oceniane na stopień. Im niższe miejsce szkoły w rankingu, tym więcej uczniów zaliczyłam do grupy o dodatnim znaku emocji. W szkołach typu A jest to 6 na 10 badanych, typu C już ponad 8 na 10. Tendencję tę podkreślają wyniki w odniesieniu do emocji negatywnych – im wyższy „poziom” szkoły, tym więcej osób ma taki właśnie znak emocji.

3. Co czują moi koledzy i koleżanki oceniani za zachowanie? Kilka ilustracji

W ankiecie zamieściłam pytanie projekcyjne dotyczące tego, jak badani uczniowie spostrzegają emocjonalną sytuację uczniów, który otrzymali naganną/wzorową ocenę zachowania. Gimnazjaliści uzupełniali „chmurki” – wypowiedzi dziewcząt i chłopców ocenionych negatywnie lub pozytywnie (rys. 2).

To portrety uczniów, którzy właśnie dostali oceny zachowania: wzorowe lub naganne. Napisz w „chmurkach” co – według Ciebie – czują:



Rys. 2. Pytanie ankiety

Z wypowiedzi tych wyłoniły się pewne tendencje. W tabeli 45 zbieram kilka przykładowych, ilustrujących te tendencje, wypowiedzi.

Tabela 45. Co czują dziewczęta i chłopcy otrzymujący wzorową i naganną ocenę zachowania? Przykładowe wypowiedzi badanych uczniów

| Co czują? | Dziewczyna, która dostała wzorową ocenę | Chłopak, który dostał wzorową ocenę | Dziewczyna, która dostała naganną ocenę | Chłopak, który dostał naganną ocenę |
|--------------------------------------|---|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Ciciolinka ¹ (dziewczyna) | <i>Jestem szczęśliwa, radosna.</i> | <i>Jestem szczęśliwy, radosny.</i> | <i>Czuję rozpacz, żal do siebie.</i> | <i>Czuję przygnębienie.</i> |
| Petra (dziewczyna) | <i>Czuję zadowolenie.</i> | <i>Jestem naprawdę dobry.</i> | <i>Czuję się fatalnie, jestem najgorsza.</i> | <i>Czuję się niedoceniony.</i> |
| Minijka | <i>Jestem dumna.</i> | <i>Jestem dum-</i> | <i>Czuję złość bo</i> | <i>Czuje lekki</i> |

¹ Cytując wypowiedzi gimnazjalistów, posługuję się ich pseudonimami, którymi podpisali ankiety.

| Co czują? | Dziewczyna, która dostała wzorową ocenę | Chłopak, który dostał wzorową ocenę | Dziewczyna, która dostała naganną ocenę | Chłopak, który dostał naganną ocenę |
|---------------------------------------|---|---|---|--|
| (dziewczyna) | <i>Jestem lepsza od innych.</i> | <i>ny. Jestem lepiej od innych traktowany.</i> | <i>zostałam niesłusznie potraktowana.</i> | <i>smutek, ale i tak mam to w nosie.</i> |
| Właściciel Niggy - niggy (dziewczyna) | <i>Czuje się sprawiedliwie oceniona.</i> | <i>To dobra decyzja.</i> | <i>To chamstwo, ktoś się uwziął.</i> | <i>Mam to gdzieś.</i> |
| Strawberrylady (dziewczyna) | <i>Czuje się szczęśliwa.</i> | <i>Czuje się normalnie.</i> | <i>Czuje, że to niesprawiedliwe.</i> | <i>Oni niesłusznie dostali wzorowe.</i> |
| Kasiulek (dziewczyna) | <i>Wyniosłam to z domu.</i> | <i>Dobrze się spisałem.</i> | <i>Muszę się poprawić.</i> | <i>Przez to będę bardziej lubiany.</i> |
| Niva (dziewczyna) | <i>Czuje radość, jestem z siebie dumna.</i> | <i>Czuje radość, jest się czym chwalić.</i> | <i>Czuje żal do samej siebie. Jak to się stało?</i> | <i>Czuje rozczarowanie... liczyłem na wyższą ocenę.</i> |
| Chłopczyca (dziewczyna) | <i>Czuje się tym znudzona...</i> | <i>Czuje się super!</i> | <i>Czuje się trochę głupio.</i> | <i>Czuje się normalnie, jak zawsze.</i> |
| Magda (dziewczyna) | <i>Czuje się dumna z siebie.</i> | <i>Czuje się wyróżniony wśród innych chłopców.</i> | <i>Jest mi wstyd.</i> | <i>Czuje się wyluzowany. W końcu jestem chłopakiem.</i> |
| Szyna (dziewczyna) | <i>Czuje się dobrze, bo na to zasługuję.</i> | <i>Czuje się beznadziejnie. Chłopak z wzorowym??!</i> | <i>Czuje się fatalnie. Dziewczyna i naganne zachowanie...</i> | <i>Czuje się nijako. Nie interesuje mnie moja ocena z zachowania. Mam to gdzieś.</i> |
| Padliś (dziewczyna) | <i>Czuje się szczęśliwa.</i> | <i>Jestem mądry.</i> | <i>Chce się zabić.</i> | <i>Czuje się jak tępak.</i> |
| Adrian (chłopak) | <i>Czuje radość.</i> | <i>Jest mi to obojętne.</i> | <i>Czuje nienawiść do tej dziry!</i> | <i>Czuje się źle. Mogłem się trochę postarać.</i> |
| Angelamix123 (chłopak) | <i>Jestem szczęśliwa.</i> | <i>Jest spoko.</i> | <i>Pójdę do piekła.</i> | <i>Mam na to zwois. I tak na zawsze pozostanę dressem.</i> |
| Promyk (chłopak) | <i>Czuje się znakomicie.</i> | <i>Jestem kujonem.</i> | <i>Następnym razem to poprawię.</i> | <i>Mam to gdzieś.</i> |
| Kinder (chłopak) | <i>Czuje się zaszczyczona, że jestem taka grzeczna.</i> | <i>Czuje się dobrze, nie jestem zaskoczony.</i> | <i>Czuje się głupio. Wydaje mi się to niesprawiedliwe.</i> | <i>Czuje się dobrze, bo całą szkołę mam w d...</i> |
| Szplin | <i>Czuje podniece-</i> | <i>Jestem wzo-</i> | <i>Jestem głupia.</i> | <i>Czuje, że będę</i> |

| Co czują? | Dziewczyna, która dostała wzorową ocenę | Chłopak, który dostał wzorową ocenę | Dziewczyna, która dostała naganną ocenę | Chłopak, który dostał naganną ocenę |
|------------------|--|---|---|-------------------------------------|
| (chłopak) | <i>nie.</i> | <i>rowny.</i> | | <i>podziwiany.</i> |
| Wasył (chłopak) | <i>Czuję, że rodzice będą ze mnie dumni.</i> | <i>Czuję, że rodzice będą ze nie dumni.</i> | <i>W domu będę miała kłopoty.</i> | <i>Nie wrócę dziś do domu.</i> |
| Wracha (chłopak) | <i>Ale super! Jestem najgrzeczniejsza.</i> | <i>Teraz jestem spokojny.</i> | <i>Czuję ból. Będę miała karę.</i> | <i>Ale suchar!</i> |

Badani często podkreślają, że znaczenie, jakie nadają otrzymanej ocenie zachowania, wiąże się z faktem, że o wyniku oceniania dowiedzą się rodzice. Egzemplifikacją takiego sposobu myślenia są zacytowane wypowiedzi Wasyla:

Wzorowy uczeń:

Czuję, że rodzice będą ze mnie dumni.

Naganny uczeń:

W domu będę miała kłopoty; Nie wrócę dziś do domu.

Gimnazjaliści odnoszą się też w swoich wypowiedziach pośrednio lub bezpośrednio do nauczyciela. Wychowawca, w wypowiedziach gimnazjalistów, to zewnętrzne, niezależne od ucznia źródło sukcesu lub porażki (częściej porażki). Oto przykłady.

Źródło sukcesu:

Jestem lepiej od innych traktowany (Minijka).

Źródło porażki:

Czuję się niedoceniony (Petra).

Czuję złość bo zostałam niesłusznie potraktowana (Minijka).

To chamstwo, ktoś się uwziął (Właściciel Niggy – niggy).

Czuję nienawiść do tej zdziury! (Adrian).

Inni uczniowie, koledzy z klasy, pojawiają się w wypowiedziach jako punkt odniesienia oceny, na przykład:

Jestem lepsza od innych; Jestem lepiej od innych traktowany (Minijka).

Oni niesłusznie dostali wzorowe (Strawberrylady).

Czuję się wyróżniony wśród innych chłopców (Magda).

lub w kontekście prestiżu ucznia wśród rówieśników, miejsca, które wyznacza mu w strukturze grupy ocena zachowania. Na przykład:

Przez to będę bardziej lubiany (Kasiulek).
Czuje, że będę podziwiany (Szplin).

Rozróżnienie perspektyw dziewcząt i chłopców przyniosło interesujące wyniki. Wielu badanych zupełnie inaczej uzupełniło wypowiedzi uczniów i uczennic otrzymujących tę samą ocenę zachowania. Wyłoniły się następujące tendencje:

1. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, przypisali uczennicom większą emocjonalność niż chłopcom. Przejawia się to w stopniowaniu emocji (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych). Na przykład Ciciolinka naganemu chłopcu przypisuje wypowiedź: *Czuję przygnębienie*, a nagannej dziewczynie: *Czuję rozpacz, żal do siebie*. Angelamix123 w imieniu dziewczyny ocenionej na „wzorowo” mówi: *jestem szczęśliwa*, a w imieniu chłopaka w tej samej sytuacji: *jest spokojny*. Gimnazjaliści używają w odniesieniu do negatywnie ocenionych dziewcząt zwrotów bardziej nacechowanych emocjonalnie, mocniejszych, takich jak:

Czuję się fatalnie, jestem najgorsza (Petra).
Chce się zabić (Padliś).
Czuje nienawiść do tej dziry! (Adrian).
Czuje się zaszczycona, że jestem taka grzeczna (Kinder).
Czuję podniecenie (Szplin).
Czuję ból (Wracha).

2. Jeśli ocena zachowania utożsamiana jest z oceną inteligencji czy wiedzy, to dotyczy raczej ocenianego chłopaka. Jeśli ocenianej uczennicy to tylko z perspektywy chłopców. Badani imputują ocenianym za zachowanie uczniom płci męskiej takie zwroty, jak:

Jestem kujonem (Promyk).
Jestem mądry; Czuję się jak tępak (Padliś).

3. Okazuje się, że silny jest wśród młodzieży stereotyp, w myśl którego dziewczętom nie przystoi mieć nagannej oceny zachowania, co dla chłopca nie jest wstydem. Chłopcom naganna ocena zachowania jest obojętna, wzorowa zaś nie jest powodem do dumy, jest „niemęska”. Dobitnie demaskuje ten stereotyp Szyna, wpisując w „chmurkę” wzorowego chłopaka zdanie: *Czuję się beznadziejnie. Chłopak z wzorowym??!*, a w „chmurkę” nagannej uczennicy: *Czuję się fatalnie. Dziewczyna i naganne zachowanie...* Wśród wypowiedzi badanych ani razu nie pojawiła się taka, która sugerowałaby dobre samopoczucie dziewczyny, która otrzymała naganną ocenę zachowania. Rzadko pojawiają się zwroty świadczące o obojętności dziewcząt wobec tej

sytuacji. Natomiast wiele jest takich w odniesieniu do nagannych chłopców, na przykład:

Czuję lekki smutek, ale i tak mam to w nosie (Minijka).
Mam to gdzieś (Właściciel Niggy – niggy, Promyk).
Przez to będę bardziej lubiany (Kasiulek).
Czuje się normalnie, jak zawsze (Chłopczyca).
Czuję się wyluzowany. W końcu jestem chłopakiem (Magda).
Czuje się nijako. Nie interesuje mnie moja ocena z zachowania. Mam to gdzieś (Szyna).
Mam na to zwis. I tak na zawsze pozostanę dresem (Angelamix123).
Czuję się dobrze, bo całą szkołę mam w d... (Kinder).
Czuję, że będę podziwiany (Szplin).
Ale suchar! (Wracha).

WNIOSKI

Fakt, że w szkole ocenia się zachowanie, raczej wywołuje w uczniach pozytywne niż negatywne emocje.

Im niższe miejsce zajmuje szkoła w rankingu, tym częściej uczniowie są zadowoleni, usatysfakcjonowani wysokością oceny zachowania, którą otrzymują. Uczniowie szkół elitarnych częściej zaś doznają bezradności i zniechęcenia w związku z faktem, że ich zachowanie oceniane jest na stopień.

W spostrzeżeniach gimnazjalistów większy wachlarz emocji towarzyszy ocenianym za zachowanie dziewczętom niż chłopcom, większy nagannym niż wzorowym uczniom.

Skoro im wyższe miejsce w rankingu zajmuje szkoła, tym mniej uczniów doświadcza pozytywnych emocji związanych z ocenianiem zachowania, można pytać, co dzieje się w tych szkołach, że tak jest? Szukać odpowiedzi można, zestawiając ten wynik z innymi, na przykład dotyczącymi funkcji oceny zachowania w szkole (uczniowie szkół elitarnych, jak już pisałam, uważają, że ocena zachowania ma związek z ich przyszłością edukacyjną). Do kwestii tych odniosę się w dalszych rozdziałach.

Ilu uczniów, tyle szkolnych doświadczeń. Czynniki, które są w związku z przebiegiem oceniania zachowania na stopień

Mój starszy brat chodził do tej szkoły co ja i zawsze miał najniższe zachowanie. Choćbym nie wiem, jak się starał, i tak mi się nie uda mieć dobrego. Oni (nauczyciele) cały czas pamiętają brata i nie uwierzą, że ja jestem inny.

Uczeń

U nas jest spoko, bo nikt się tym nie przejmuje. Ale w szkole mojej siostry, żeby mieć dobrą ocenę zachowania, trzeba być lizusem! Ładny, grzeczny i zawsze przygotowany do lekcji.

Uczeń

Postawiłam hipotezę, że jest związek między rodzajem uczniowskich doświadczeń a niektórymi właściwościami badanej grupy i jej środowiska. Hipoteza ta dotyczyła czterech grup czynników: związanych ze środowiskiem szkolnym, z osobą wychowawcy, ze środowiskiem rodzinnym badanego i z samym badanym. W sumie otrzymałam 300 hipotez szczegółowych (odnośnie do związku czasu, miejsca i osób oceniających zachowanie ucznia, funkcji i przedmiotu oceny zachowania, działań podejmowanych przez uczniów, wychowawców i rodziców oraz znaku emocji doświadczanych przez badanych i każdej zmiennej niezależnej).

W rozdziale prezentuję jedynie rozkłady wyników dla par zmiennych, między którymi jest związek istotny statystycznie¹. Interpretacją wykrytych zjawisk zajmę się w następnym, zamykającym całość rozdziale.

1. Środowisko szkolne a doświadczenia gimnazjalistów

Usytuowanie szkoły. Szkoły objęte badaniem usytuowane były w Poznaniu (dzielnica Jeżyce i Stare Miasto), jedna ze szkół to gimnazjum w miejscowości pod Poznaniem.

¹ Do obliczenia istotności różnic między zmiennymi zastosowano test chi-kwadrat.

Z obliczeń wynika, że zmienna *usytuowanie szkoły* różnicuje statystycznie istotnie doświadczenia uczniów w zakresach: *osoby oceniające zachowanie* i *przedmiot oceny*. Rozkład wyników prezentuję w tabelach 46 i 47.

Tabela 46. Osoby oceniające zachowanie uczniów a usytuowanie szkoły

| Osoby oceniające zachowanie | | Usytuowanie szkoły | | | Razem |
|---|---|--------------------|--------|----------------|-------|
| | | Stare Miasto | Jeżyce | poza Poznaniem | |
| Tylko nauczyciele | N | 15 | 15 | 18 | 48 |
| | % | 25,9 | 41,7 | 64,3 | 39,3 |
| Nauczyciele i koledzy z klasy | N | 21 | 12 | 1 | 34 |
| | % | 36,2 | 33,3 | 3,6 | 27,9 |
| Uczeń jest oceniany przez innych i dokonuje samooceny | N | 21 | 9 | 8 | 38 |
| | % | 36,2 | 25,0 | 28,6 | 31,1 |
| Brak odpowiedzi | N | 1 | - | 1 | 2 |
| | % | 1,7 | - | 3,6 | 1,6 |
| Razem | N | 58 | 36 | 28 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 17,123$, $df = 6$, istotność asymptotyczna = 0,009

Tabela 47. Przedmiot oceny zachowania a usytuowanie szkoły

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Usytuowanie szkoły | | | Razem |
|---|---|--------------------|--------|----------------|-------|
| | | Stare Miasto | Jeżyce | poza Poznaniem | |
| Bierny konformista | N | 23 | 9 | 10 | 42 |
| | % | 39,7 | 25,0 | 35,7 | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 22 | 6 | 9 | 37 |
| | % | 37,9 | 16,7 | 32,1 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 6 | 11 | 3 | 20 |
| | % | 10,3 | 30,6 | 10,7 | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 7 | 10 | 6 | 23 |
| | % | 12,1 | 27,8 | 21,4 | 18,9 |
| Razem | N | 58 | 36 | 28 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 14,040$, $df = 6$, istotność asymptotyczna = 0,029

Okazuje się, że uczący się poza Poznaniem są oceniani częściej niż gimnazjaliści innych szkół tylko przez nauczycieli (prawie 7 na 10 badanych). Uczniowie ci są podobni ze względu na postrzeganie *przedmiotu oceny zachowania* do gimnazjalistów ze Starego Miasta (tab. 47). I jedni, i drudzy uważają, że ideałem wychowawczym jest konformistyczny typ uczestnictwa w rzeczywistości szkoły (podaje tak 7 na 10 badanych tych szkół). Aż 3 na 10 uczniów z Jeżyc uważa, że premiowana jest w ich szkołach postawa krytycznego stosunku do regulaminu zachowania w szkole.

Samodzielność budynku. Jest istotny statystycznie związek między *samodzielnnością budynku gimnazjum a osobami, oceniającymi zachowania, funkcją², którą pełni ocena zachowania, oraz przedmiotem oceny.*

Okazuje się, że do dokonywania samooceny zachowania zachęceni są przede wszystkim uczniowie szkół, których budynek jest samodzielny (co drugi badany tego typu szkoły) i wspólny z liceum (2 na 5 badanych) (tab. 48). Najrzadziej samooceny zachowania w szkole dokonują uczniowie szkoły dzielącej budynek ze szkołą wieczorową. Co drugi badany z tej szkoły twierdzi, że jego zachowanie oceniają tylko nauczyciele.

Tabela 48. Osoby oceniające zachowanie uczniów a samodzielność budynku szkoły

| Osoby oceniające zachowanie | | Samodzielność budynku | | | | | Razem |
|---|---|-----------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------|
| | | wspólny z podstawową | wspólny z liceum | wspólny ze szkołą wieczorową | wspólny z więcej niż jedną szkołą | samodzielny | |
| Tylko nauczyciele | N | 7 | 3 | 12 | 18 | 8 | 48 |
| | % | 20,0 | 25,0 | 50,0 | 64,3 | 34,8 | 39,3 |
| Nauczyciele i koledzy z klasy | N | 18 | 4 | 8 | 1 | 3 | 34 |
| | % | 51,4 | 33,3 | 33,3 | 3,6 | 13,0 | 27,9 |
| Uczeń jest oceniany przez innych i dokonuje samooceny | N | 9 | 5 | 4 | 8 | 12 | 38 |
| | % | 25,7 | 41,7 | 16,7 | 28,6 | 52,2 | 31,1 |
| Brak odpowiedzi | N | 1 | - | - | 1 | - | 2 |
| | % | 2,9 | - | - | 3,6 | - | 1,6 |
| Razem | N | 35 | 12 | 24 | 28 | 23 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 31,919$, $df = 12$, istotność asymptotyczna = 0,001

² Do analizy związków między zmiennymi wybrałam tylko jedną funkcję oceny zachowania, mianowicie pedagogiczną (ocena zachęca do podjęcia pracy nad sobą). Jest ona interesująca, zamierzam bowiem interpretować uzyskane wyniki w odniesieniu do możliwości rozwoju ucznia. Po dokonaniu obliczeń w odniesieniu do innych funkcji okazało się też, że niewiele czynników je różnicuje.

7 na 10 badanych ze szkół dzielących budynki ze szkołą podstawową i więcej niż jedną szkołą, to uczniowie przekonani o tym, że ocena zachowania mobilizuje do pracy nad sobą (tab. 49).

Tabela 49. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania a samodzielność budynku szkoły

| Ocena zachowania | | Samodzielność budynku | | | | | Razem |
|--|---|-----------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------|
| | | wspólny z podstawową | wspólny z liceum | wspólny ze szkołą wieczorową | wspólny z więcej niż jedną szkołą | samodzielny | |
| Daje możliwość wglądu w siebie i mobilizuje do pracy nad sobą | N | 25 | 3 | 14 | 21 | 5 | 68 |
| | % | 71,4 | 25,0 | 58,3 | 75,0 | 21,7 | 55,7 |
| Nie daje możliwości wglądu w siebie i nie mobilizuje do pracy nad sobą | N | 10 | 9 | 10 | 7 | 18 | 54 |
| | % | 28,6 | 75,0 | 41,7 | 25,0 | 78,3 | 44,3 |
| Razem | N | 35 | 12 | 24 | 28 | 23 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 23,141, df = 4, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,00$$

Uczniowie gimnazjów dzielących budynki z liceum twierdzą też (częściej niż inni badani), że w ich szkołach premiowana jest postawa krytycznego uczestnictwa (tab. 50). Nie podziela tego poglądu żaden uczeń szkoły samodzielnej. W sumie 4 na 5 uczniów samodzielnych gimnazjów uważa bowiem, że ideałem wychowawczym szkoły jest konformizm.

Tabela 50. Przedmiot oceny zachowania a samodzielność budynku szkoły

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Samodzielność budynku | | | | | Razem |
|---|---|-----------------------|------------------|------------------------------|-----------------------------------|-------------|-------|
| | | wspólny z podstawową | wspólny z liceum | wspólny ze szkołą wieczorową | wspólny z więcej niż jedną szkołą | samodzielny | |
| Bierny konformista | N | 10 | 2 | 7 | 10 | 13 | 42 |
| | % | 28,6 | 16,7 | 29,2 | 35,7 | 56,5 | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 15 | 1 | 5 | 9 | 7 | 37 |
| | % | 42,9 | 8,3 | 20,8 | 32,1 | 30,4 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 6 | 6 | 5 | 3 | - | 20 |
| | % | 17,1 | 50,0 | 20,8 | 10,7 | - | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 4 | 3 | 7 | 6 | 3 | 23 |
| | % | 11,4 | 25,0 | 29,2 | 21,4 | 13,0 | 18,9 |
| Razem | N | 35 | 12 | 24 | 28 | 23 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 25,403, df = 12, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,013$$

Wielkość szkoły. Gimnazja objęte badaniem to raczej średniej wielkości szkoły. Najsilniejsze przekonanie, że funkcją oceny zachowania jest zachęcanie ucznia do wglądu w siebie, wyrażają uczniowie średniej wielkości szkół – deklaruje to od 6 do 7 na 10 badanych (tab. 51). Najmniej podzielających to przekonanie gimnazjalistów uczy się w największych szkołach (powyżej 400 uczniów).

Tabela 51. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania a wielkość szkoły

| Ocena zachowania | | Wielkość szkoły | | | | Razem |
|--|---|---------------------|-----------------|-----------------|----------------------|-------|
| | | 200 uczniów i mniej | 201-300 uczniów | 301-400 uczniów | 401 uczniów i więcej | |
| Daje możliwość wglądu w siebie i mobilizuje do pracy nad sobą | N | 3 | 37 | 23 | 5 | 68 |
| | % | 25,0 | 75,5 | 60,5 | 21,7 | 55,7 |
| Nie daje możliwości wglądu w siebie i nie mobilizuje do pracy nad sobą | N | 9 | 12 | 15 | 18 | 54 |
| | % | 75,0 | 24,5 | 39,5 | 78,3 | 44,3 |
| Razem | N | 12 | 49 | 38 | 23 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 23,490$, $df = 3$, istotność asymptotyczna = 0,00

Tabela 52. Przedmiot oceny zachowania a wielkość szkoły

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Wielkość szkoły | | | | Razem |
|---|---|---------------------|-----------------|-----------------|----------------------|-------|
| | | 200 uczniów i mniej | 201-300 uczniów | 301-400 uczniów | 401 uczniów i więcej | |
| Bierny konformista | N | 2 | 18 | 9 | 13 | 42 |
| | % | 16,7 | 36,7 | 23,7 | 56,5 | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 1 | 17 | 12 | 7 | 37 |
| | % | 8,3 | 34,7 | 31,6 | 30,4 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 6 | 7 | 7 | – | 20 |
| | % | 50,0 | 14,3 | 18,4 | – | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 3 | 7 | 10 | 3 | 23 |
| | % | 25,0 | 14,3 | 26,3 | 13,0 | 18,9 |
| Razem | N | 12 | 49 | 38 | 23 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 22,535$, $df = 9$, istotność asymptotyczna = 0,007

Wyniki dotyczące związku *przedmiotu oceny zachowania i wielkości szkoły* można odczytać w następujący sposób: im większa szkoła, tym rzadziej uczniowie są przekonani o tym, że na ocenę wzorową zasługuje uczeń kierujący się własnym kodeksem moralnym (tab. 52). Różnice są duże – w najmniejszych szkołach twierdzi tak co drugi badany, w największych żaden z nich.

Co ciekawe, zarówno uczniowie z większych szkół przekonani o tym, że w szkole premiowany jest konformizm, jak i ci z małych szkół, a więc twierdzący, że wzorowy uczeń to krytyczny uczestnik, deklarują najczęściej, że sami są krytyczni wobec wymagań szkoły (w odniesieniu do obu typów szkół ze względu na wielkość twierdzi tak prawie 7 na 10 badanych) (tab. 53). Żaden z uczniów najmniejszych szkół nie podał, że jest biernym lub aktywnym konformistą.

Tabela 53. Typ ucznia ze względu na podejmowane działania a wielkość szkoły

| Typ ucznia | | Wielkość szkoły | | | | Razem |
|---------------------|---|---------------------|-----------------|-----------------|----------------------|-------|
| | | 200 uczniów i mniej | 201-300 uczniów | 301-400 uczniów | 401 uczniów i więcej | |
| Bierny konformista | N | – | 13 | 6 | 2 | 21 |
| | % | – | 26,5 | 15,8 | 8,7 | 17,2 |
| Aktywny konformista | N | – | 6 | 3 | – | 9 |
| | % | – | 12,2 | 7,9 | – | 7,4 |
| Krytyczny uczestnik | N | 8 | 24 | 23 | 16 | 71 |
| | % | 66,7 | 49,0 | 60,5 | 69,6 | 58,2 |
| Bierny antagonista | N | 1 | 1 | 1 | 4 | 7 |
| | % | 8,3 | 2,0 | 2,6 | 17,4 | 5,7 |
| Typ mieszany | N | 3 | 5 | 5 | 1 | 14 |
| | % | 25,0 | 10,2 | 13,2 | 4,3 | 11,5 |
| Razem | N | 12 | 49 | 38 | 23 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 21,615, df = 12, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,042$$

Liczebność klasy. Prawie wszyscy, bo aż 9 na 10 uczniów małych klas, to osoby przekonane o tym, że ocena zachowania pełni funkcję pedagogiczną (tab. 54). W odniesieniu do pozostałych typów klas, ze względu na ich wielkość, można powiedzieć, że im większa klasa, tym więcej osób przekonanych jest o tym, że ocena zachowania mobilizuje do wglądu w siebie. Są to jednak różnice nieznaczące – średnio co drugi badany klas średnich i dużych uważa, że ocena pełni tę funkcję.

Tabela 54. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania a liczba uczniów w klasie

| Ocena zachowania | | Liczba uczniów w klasie | | | | Razem |
|--|---|-------------------------|---------------|---------------|---------------------|-------|
| | | 20 uczniów i mniej | 21-24 uczniów | 25-29 uczniów | 30 uczniów i więcej | |
| Daje możliwość wglądu w siebie i mobilizuje do pracy nad sobą | N | 12 | 16 | 25 | 15 | 68 |
| | % | 92,3 | 47,1 | 51,0 | 57,7 | 55,7 |
| Nie daje możliwości wglądu w siebie i nie mobilizuje do pracy nad sobą | N | 1 | 18 | 24 | 11 | 54 |
| | % | 7,7 | 52,9 | 49,0 | 42,3 | 44,3 |
| Razem | N | 13 | 34 | 49 | 26 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 8,567$, $df = 3$, istotność asymptotyczna = 0,039

3 na 10 badanych uczących się w dużych klasach twierdzi, że pozytywnie w ich szkołach oceniana jest postawa krytycznego uczestnictwa w życiu szkoły (*przedmiot oceny*, tab. 55). Także stosunkowo niewielu uczniów tych klas (2 na 5) uważa, że być wzorowym uczniem w ich szkole, to znaczy być konformistą.

Tabela 55. Przedmiot oceny zachowania a liczba uczniów w klasie

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Liczba uczniów w klasie | | | | Razem |
|---|---|-------------------------|---------------|---------------|---------------------|-------|
| | | 20 uczniów i mniej | 21-24 uczniów | 25-29 uczniów | 30 uczniów i więcej | |
| Bierny konformista | N | 4 | 15 | 19 | 4 | 42 |
| | % | 30,8 | 44,1 | 38,8 | 15,4 | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 6 | 12 | 12 | 7 | 37 |
| | % | 46,2 | 35,3 | 24,5 | 26,9 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 2 | 4 | 5 | 9 | 20 |
| | % | 15,4 | 11,8 | 10,2 | 34,6 | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 1 | 3 | 13 | 6 | 23 |
| | % | 7,7 | 8,8 | 26,5 | 23,1 | 18,9 |
| Razem | N | 13 | 34 | 49 | 26 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 17,301$, $df = 9$, istotność asymptotyczna = 0,044

Prawie 4 na 5 uczniów najmniejszych i ponad 4 na 5 najliczniejszych klas, to gimnazjaliści opisujący *działania swoich wychowawców* w kategoriach traktowania ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza (tab. 56). Uczniowie średnich pod względem liczebności klas czują się zaś częściej niż pozostali traktowani jak materiał, który kształtuje wychowawca oceniający zachowanie, lub jako przeciwnicy, nad którym sądu dokonuje wychowawca.

Tabela 56. Typ działań wychowawcy a liczba uczniów w klasie

| Typ działań wychowawcy | | Liczba uczniów w klasie | | | | Razem |
|--|---|-------------------------|---------------|---------------|---------------------|-------|
| | | 20 uczniów i mniej | 21-24 uczniów | 25-29 uczniów | 30 uczniów i więcej | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 3 | 10 | 26 | 4 | 43 |
| | % | 23,1 | 29,4 | 53,1 | 15,4 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 10 | 23 | 20 | 22 | 75 |
| | % | 76,9 | 67,6 | 40,8 | 84,6 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | - | - | 3 | - | 3 |
| | % | - | - | 6,1 | - | 2,5 |
| Brak odpowiedzi | N | - | 1 | - | - | 1 |
| | % | - | 2,9 | - | - | 0,8 |
| Razem | N | 13 | 34 | 49 | 26 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 21,636$, $df = 9$, istotność asymptotyczna = 0,010

Posiadanie przez szkołę tytułu „Szkoła z klasą”. W hipotezie założyłam, że to, czy gimnazjum ma tytuł „Szkoły z Klasą”, może różnicować uczniowskie doświadczenia związane z ocenianiem zachowania. Hipoteza ta potwierdziła się w odniesieniu do funkcji pełnionej przez ocenę zachowania. 7 na 10 uczniów gimnazjum, które nie ma tego tytułu, to osoby mobilizowane do pracy nad sobą (tab. 57). W drugiej grupie – ze „Szkół z Klasą” – jest tylko 47% uczniów wyrażających taką opinię.

Monitoring w szkole. Interesowało mnie także, w jakim stopniu różnią się doświadczenia uczniów ze szkół z monitoringiem i bez niego. Wykryto różnice w zakresie *funkcji* oceny zachowania i *osób oceniających* zachowanie. W świetle wyników okazuje się, że w szkole bez monitoringu częściej niż w pozostałych szkołach zachowanie oceniają tylko nauczyciele (doświadcza tego 3 na 5 badanych), rzadziej niż w pozostałych uczniowie zachęceni są

do samooceny i oceniani przez cały zespół klasowy (tab. 59), częściej niż pozostali (prawie 4 na 5) są przekonani o tym, że ocena zachowania pełni funkcję pedagogiczną (tab. 58).

Tabela 57. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania a posiadanie przez gimnazjum tytułu „Szkoła z Klasą”

| Ocena zachowania | | Gimnazjum | | Razem |
|--|---|---------------------------|--------------------------------|-------|
| | | ma tytuł „Szkoła z Klasą” | nie ma tytułu „Szkoła z Klasą” | |
| Daje możliwość wglądu w siebie i mobilizuje do pracy nad sobą | N | 38 | 30 | 68 |
| | % | 47,5 | 71,4 | 55,7 |
| Nie daje możliwości wglądu w siebie i nie mobilizuje do pracy nad sobą | N | 42 | 12 | 54 |
| | % | 52,5 | 28,6 | 44,3 |
| Razem | N | 80 | 42 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 6,392, df = 1, \text{Istotność asymptotyczna} = 0,011$$

Tabela 58. Osoby oceniające zachowanie uczniów a monitoring w szkole

| Osoby oceniające zachowanie | | Gimnazjum | | Razem |
|---|---|---------------|--------------------|-------|
| | | ma monitoring | nie ma monitoringu | |
| Tylko nauczyciele | N | 30 | 18 | 48 |
| | % | 31,9 | 64,3 | 39,3 |
| Nauczyciele i koledzy z klasy | N | 33 | 1 | 34 |
| | % | 35,1 | 3,6 | 27,9 |
| Uczeń jest oceniany przez innych i dokonuje samooceny | N | 30 | 8 | 38 |
| | % | 31,9 | 28,6 | 31,1 |
| Brak odpowiedzi | N | 1 | 1 | 2 |
| | % | 1,1 | 3,6 | 1,6 |
| Razem | N | 94 | 28 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 14,349, df = 3, \text{istotność asymptotyczna} = 0,002$$

Tabela 59. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania a monitoring w szkole

| Ocena zachowania | | Gimnazjum | | Razem |
|--|---|--------------------|-------------------------|-------|
| | | ma monito- ring | nie ma monito- ringu | |
| Daje możliwość wglądu w siebie i mobilizuje do pracy nad sobą | N | 47 | 21 | 68 |
| | % | 50,0 | 75,0 | 55,7 |
| Nie daje możliwości wglądu w siebie i nie mobilizuje do pracy nad sobą | N | 47 | 7 | 54 |
| | % | 50,0 | 25,0 | 44,3 |
| Razem | N | 94 | 28 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 5,465, df = 1, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,019$$

2. Cechy wychowawcy a doświadczenia gimnazjalistów

Staż pracy w zawodzie nauczyciela. W hipotezie założyłam, że odmienne mogą być doświadczenia uczniów, których wychowawcy mają zróżnicowany staż pracy w zawodzie nauczyciela. Istotnie statystycznie różne doświadczenia te są w zakresie *działań podejmowanych przez oceniających zachowanie wychowawców*. Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 60, aż 9 na 10 uczniów, których wychowawcy mają średni staż pracy, to osoby czujące się partnerami zachęcany do aktywnego udziału w procesie ocenia. Najgorzej, ze względu na to kryterium, wypadli uczniowie najmłodszych stażem wychowawców.

Tabela 60. Działania wychowawcy a jego staż pracy w zawodzie nauczyciela

| Typ działań wychowawcy | | Staż pracy wychowawcy w zawodzie nauczyciela | | | Razem |
|--|---|--|-----------|-----------------|-------|
| | | 10 lat i mniej | 11–20 lat | 21 lat i więcej | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 13 | 3 | 27 | 43 |
| | % | 34,2 | 12,0 | 45,8 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 23 | 22 | 30 | 75 |
| | % | 60,5 | 88,0 | 50,8 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | 2 | – | 1 | 3 |
| | % | 5,3 | – | 1,7 | 2,5 |
| Brak odpowiedzi | N | – | – | 1 | 1 |
| | % | – | – | 1,7 | 0,8 |
| Razem | N | 38 | 25 | 59 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 12,684, df = 6, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,048$$

Przedmiot, którego uczy wychowawca. Zdecydowanie częściej o tym, że być wzorowym uczniem, to być krytycznym uczestnikiem (*przedmiot oceny*), są przekonani uczniowie wychowawcy – humaniści. Nauczyciele przedmiotów ścisłych i przyrodniczych oceniają gimnazjalistów (średnio 7 na 10) upatrując ideału wychowawczego w postawie aktywnego i biernego konformizmu (tab. 61).

Tabela 61. Przedmiot oceny zachowania a przedmiot, którego uczy wychowawca

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Przedmioty, których uczy wychowawca | | | Razem |
|---|---|-------------------------------------|--------|--------------|-------|
| | | humanistyczne | ściśle | przyrodnicze | |
| Bierny konformista | N | 10 | 21 | 11 | 42 |
| | % | 25,0 | 37,5 | 42,3 | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 9 | 19 | 9 | 37 |
| | % | 22,5 | 33,9 | 34,6 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 14 | 3 | 3 | 20 |
| | % | 35,0 | 5,4 | 11,5 | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 7 | 13 | 3 | 23 |
| | % | 17,5 | 23,2 | 11,5 | 18,9 |
| Razem | N | 40 | 56 | 26 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 17,184$, $df = 6$, istotność asymptotyczna = 0,009

W grupie uczniów uważających, że oceniający ich zachowania wychowawca urabia ich do obowiązującego w szkole wzoru lub pokazuje w ten sposób swoją władzę, najwięcej jest uczniów wychowawcy wykładającego przedmioty ściśle (tab. 62). Aż 9 na 10 wychowanków nauczyciela przedmiotów przyrodniczych twierdzi, że ich wychowawca traktuje ich jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza.

Liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez wychowawcę w klasie badanych. Uczniowie spotykający się ze swoim wychowawcą najrzadziej, bo tylko podczas jednej lekcji w tygodniu twierdzą, że w większości przypadków (7 na 10 badanych) oceniają ich zachowanie tylko nauczyciele. Do samooceny zachęcanych jest 2 na 5 uczniów najczęściej, bo podczas 3 lekcji w tygodniu, spotykających się ze swoim wychowawcą (tab. 63).

Tabela 62. Działania wychowawcy a przedmiot przez niego nauczany

| Typ działań wychowawcy | | Przedmioty, których uczy wychowawca | | | Razem |
|--|---|-------------------------------------|--------|--------------|-------|
| | | humanistyczne | ściśle | przyrodnicze | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 16 | 24 | 3 | 43 |
| | % | 40,0 | 42,9 | 11,5 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 24 | 28 | 23 | 75 |
| | % | 60,0 | 50,0 | 88,5 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | - | 3 | - | 3 |
| | % | - | 5,4 | - | 2,5 |
| Brak odpowiedzi | N | - | 1 | - | 1 |
| | % | - | 1,8 | - | 0,8 |
| Razem | N | 40 | 56 | 26 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 14,331$, $df = 6$, istotność asymptotyczna = 0,026

Tabela 63. Osoby oceniające zachowanie uczniów a liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez wychowawcę w badanej klasie

| Osoby oceniające zachowanie | | Liczba godzin tygodniowo zajęć prowadzonych przez wychowawcę w badanej klasie | | | Razem |
|---|---|---|-------|-------|-------|
| | | jedna | dwie | trzy | |
| Tylko nauczyciele | N | 10 | 19 | 19 | 48 |
| | % | 71,4 | 30,6 | 41,3 | 39,3 |
| Nauczyciele i koledzy z klasy | N | - | 27 | 7 | 34 |
| | % | - | 43,5 | 15,2 | 27,9 |
| Uczeń jest oceniany przez innych i dokonuje samooceny | N | 3 | 15 | 20 | 38 |
| | % | 21,4 | 24,2 | 43,5 | 31,1 |
| Brak odpowiedzi | N | 1 | 1 | - | 2 |
| | % | 7,1 | 1,6 | - | 1,6 |
| Razem | N | 14 | 62 | 46 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 23,887$, $df = 6$, istotność asymptotyczna = 0,001

Im częściej uczniowie spotykają się ze swoim wychowawcą podczas prowadzonych przez niego lekcji, tym częściej czują się traktowani przez niego jak partnerzy i autonomiczni poszukiwacze. Różnice między badanymi grupami są duże. Aż 6 na 10 spotykających się z wychowawcą raz w tygodniu, a tylko 1 na 10 spotykających się z nim najczęściej określa działania wychowawcy jako oparte na traktowaniu ucznia jako przeciwnika czy surowiec (tab. 64).

Tabela 64. Działania wychowawcy a liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez niego w badanej klasie

| Typ działań wychowawcy | | Liczba godzin tygodniowo zajęć prowadzonych przez wychowawcę w badanej klasie | | | Razem |
|--|---|---|-------|-------|-------|
| | | jedna | dwie | trzy | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 8 | 29 | 6 | 43 |
| | % | 57,1 | 46,8 | 13,0 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 4 | 31 | 40 | 75 |
| | % | 28,6 | 50,0 | 87,0 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | 2 | 1 | - | 3 |
| | % | 14,3 | 1,6 | - | 2,5 |
| Brak odpowiedzi | N | - | 1 | - | 1 |
| | % | - | 1,6 | - | 0,8 |
| Razem | N | 14 | 62 | 46 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 29,571$, $df = 6$, istotność asymptotyczna = 0,00

Poziom zbieżności oczekiwań badanego co do lekcji wychowawczej i rzeczywistości. Gimnazjaliści są raczej zadowoleni z przebiegu lekcji wychowawczej niż niezadowoleni. Raczej spełnia ona, niż nie spełnia ich oczekiwania.

Uczniowie charakteryzujący się najwyższym poziomem zbieżności własnych oczekiwań co do lekcji wychowawczej i rzeczywistości, czują się w większości (7 na 10) traktowani przez oceniającego ich zachowanie wychowawcę jak partnerzy (*działania wychowawcy*, tab. 65). 7 na 10 badanych zaliczonych do grupy osób o niskim poziomie tej zbieżności twierdzi, że działania ich wychowawców wpisują się w koncepcję: uczeń – przeciwnik i uczeń – surowiec.

Tabela 65. Działania wychowawcy a poziom zbieżności oczekiwań badanego co do lekcji wychowawczej i rzeczywistości

| Typ działań wychowawcy | | Poziom zbieżności oczekiwań badanego wobec lekcji wychowawczej i rzeczywistości | | | | | Razem |
|--|---|---|---------------|-------------------------|--------------|-------|-------|
| | | wysoki | raczej wysoki | ani wysoki, i ani niski | raczej niski | niski | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 12 | 4 | 10 | 5 | 11 | 43 |
| | % | 30,0 | 16,7 | 34,5 | 45,5 | 73,3 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 28 | 19 | 19 | 4 | 3 | 75 |
| | % | 70,0 | 79,2 | 65,5 | 36,4 | 20,0 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | - | 1 | - | 1 | 1 | 3 |
| | % | - | 4,2 | - | 9,1 | 6,7 | 2,5 |
| Brak odpowiedzi | | - | - | - | 1 | - | 1 |
| | | - | - | - | 9,1 | - | 0,8 |
| Razem | N | 40 | 24 | 29 | 11 | 15 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 31,474$, $df = 15$, Istotność asymptotyczna = 0,008

3. Środowisko rodzinne a doświadczenia gimnazjalistów

Miejsce zamieszkania. Badani uczniowie to mieszkańcy pięciu dzielnic Poznania, aż 40 osób mieszka poza Poznaniem. Miejsce zamieszkania różni się istotnie statystycznie tylko jedną zmienną – *działania podejmowane przez ojca*. Okazuje się, że uczniowie mieszkający na Nowym Mieście, gdy informują ojca o tym, jaką ocenę zachowania otrzymali, najczęściej czują się traktowani jak partnerzy i osoby autonomiczne (tab. 66). Z kolei jak przeciwnicy ojca i jak surowiec, który chce on kształtować w ramach założonego sobie wzorca, czują się najczęściej uczniowie z Grunwaldu.

Wykształcenie ojca. Istotnie statystycznie różnią się doświadczenia (w zakresie *funkcji oceny zachowania*) gimnazjalistów, których ojcowie mają wyższe wykształcenie i pozostałych (tab. 68). Okazuje się bowiem, że aż 7 na 10 dzieci ojców z wyższym wykształceniem (podczas gdy innych od 3 do 4 na 10) zaprzecza, jakoby ocena zachowania pozostawała w związku z możliwością podejmowania przez ucznia pracy nad sobą.

Tabela 66. Działania ojca a miejsce zamieszkania badanego

| Typ działań ojca | | Miejsce zamieszkania | | | | | | Razem |
|---|---|----------------------|--------|----------|-------------|-------|-------------|-------|
| | | Stare miasto | Jeżyce | Grunwald | Nowe miasto | Wilda | poza poznań | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 19 | 7 | 6 | 1 | 1 | 15 | 49 |
| | % | 41,3 | 38,9 | 54,5 | 20,0 | 25,0 | 39,5 | 40,2 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 20 | 7 | 3 | 3 | 1 | 19 | 53 |
| | % | 43,5 | 38,9 | 27,3 | 60,0 | 25,0 | 50,0 | 43,4 |
| Typ mieszany | N | 4 | 4 | 2 | 1 | - | 3 | 14 |
| | % | 8,7 | 22,2 | 18,2 | 20,0 | - | 7,9 | 11,5 |
| Brak odpowiedzi | N | 3 | - | - | - | 2 | 1 | 6 |
| | % | 6,5 | - | - | - | 50,0 | 2,6 | 4,9 |
| Razem | N | 46 | 18 | 11 | 5 | 4 | 38 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 25,680$, $df = 15$, istotność asymptotyczna = 0,042

Tabela 67. Funkcja pedagogiczna oceny zachowania a wykształcenie ojca

| Funkcja oceny zachowania | | Wykształcenie ojca | | | | | Razem |
|--|---|--------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|-----------------|-------|
| | | mniej niż szkoła średnia | szkoła średnia | więcej niż szkoła średnia | absolwent szkoły wyższej | brak odpowiedzi | |
| Daje możliwość wglądu w siebie i mobilizuje do pracy nad sobą | N | 13 | 29 | 14 | 8 | 4 | 68 |
| | % | 61,9 | 70,7 | 66,7 | 25,8 | 50,0 | 55,7 |
| Nie daje możliwości wglądu w siebie i nie mobilizuje do pracy nad sobą | N | 8 | 12 | 7 | 23 | 4 | 54 |
| | % | 38,1 | 29,3 | 33,3 | 74,2 | 50,0 | 44,3 |
| Razem | N | 21 | 41 | 21 | 31 | 8 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 16,441$, $df = 4$, istotność asymptotyczna = 0,002

Wykształcenie ojca różnicuje też istotnie statystycznie *działania wychowawców i rodziców*. Doświadczenie działań wychowawcy opartych na traktowaniu ucznia ocenianego za zachowanie jako przeciwnika i surowiec jest udziałem raczej gimnazjalistów, których ojcowie mają wykształcenie średnie niż wyższe czy niższe (tab. 68).

Tabela 68. Działania wychowawcy a wykształcenie ojca

| Typ działań wychowawcy | | Wykształcenie ojca | | | | | Razem |
|--|---|--------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|-----------------|-------|
| | | mniej niż szkoła średnia | szkoła średnia | więcej niż szkoła średnia | absolwent szkoły wyższej | brak odpowiedzi | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 5 | 17 | 11 | 9 | 1 | 43 |
| | % | 23,8 | 41,5 | 52,4 | 29,0 | 12,5 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 15 | 23 | 10 | 21 | 6 | 75 |
| | % | 71,4 | 56,1 | 47,6 | 67,7 | 75,0 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | 1 | 1 | - | 1 | - | 3 |
| | % | 4,8 | 2,4 | - | 3,2 | - | 2,5 |
| Brak odpowiedzi | N | - | - | - | - | 1 | 1 |
| | % | - | - | - | - | 12,5 | 0,8 |
| Razem | N | 21 | 41 | 21 | 31 | 8 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 21,606$, $df = 12$, istotność asymptotyczna = 0,042

Tabela 69. Działania matki a wykształcenie ojca

| Typ działań matki | | Wykształcenie ojca | | | | | Razem |
|---|---|--------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|-----------------|-------|
| | | mniej niż szkoła średnia | szkoła średnia | więcej niż szkoła średnia | absolwent szkoły wyższej | brak odpowiedzi | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 10 | 25 | 6 | 11 | - | 52 |
| | % | 47,6 | 61,0 | 28,6 | 35,5 | - | 42,6 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 8 | 14 | 12 | 19 | 5 | 58 |
| | % | 38,1 | 34,1 | 57,1 | 61,3 | 62,5 | 47,5 |
| Typ mieszany | N | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 12 |
| | % | 14,3 | 4,9 | 14,3 | 3,2 | 37,5 | 9,8 |
| Razem | N | 21 | 41 | 21 | 31 | 8 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 21,546$, $df = 8$, istotność asymptotyczna = 0,006

Najogólniej można przyjąć, że im wyższe wykształcenie ojca, tym więcej badanych traktowanych jest przez rodziców jak partnerzy i osoby autonomiczne. Tendencja ta wyraźniejsza jest w odniesieniu do działań podejmowanych przez matki (tab. 69). Najczęściej informując rodziców o tym, jaką ocenę zachowania otrzymali, jak surowiec i przeciwnicy czują się oceniane dzieci rodziców ze średnim wykształceniem (tab. 69 i 70).

Tabela 70. Działania ojca a jego wykształcenie

| Typ działań ojca | | Wykształcenie ojca | | | | | Razem |
|---|---|--------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------|-----------------|-------|
| | | mniej niż szkoła średnia | szkoła średnia | więcej niż szkoła średnia | absolwent szkoły wyższej | brak odpowiedzi | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 7 | 22 | 7 | 12 | 1 | 49 |
| | % | 33,3 | 53,7 | 33,3 | 38,7 | 12,5 | 40,2 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 9 | 17 | 10 | 15 | 2 | 53 |
| | % | 42,9 | 41,5 | 47,6 | 48,4 | 25,0 | 43,4 |
| Typ mieszany | N | 4 | 2 | 3 | 3 | 2 | 14 |
| | % | 19,0 | 4,9 | 14,3 | 9,7 | 25,0 | 11,5 |
| Brak odpowiedzi | N | 1 | - | 1 | 1 | 3 | 6 |
| | % | 4,8 | - | 4,8 | 3,2 | 37,5 | 4,9 |
| Razem | N | 7 | 22 | 7 | 12 | 8 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 28,390$, $df = 12$, istotność asymptotyczna = 0,005

Plany matki co do przyszłości edukacyjnej dziecka. Jeśli przyjmiemy, że podjęcie nauki po gimnazjum to aspiracje wyższe niż podjęcie pracy zawodowej, a nauki w liceum wyższe niż nauki w technikum, to można powiedzieć, że im wyższe aspiracje matek do przyszłości edukacyjnej dziecka, tym więcej osób doznaje pozytywnych emocji związanych z faktem, że zachowanie jest w szkole oceniane na stopień. O ile różnica między gimnazjalistami, których matki planują dla nich podjęcie nauki w liceum i technikum jest niewielka, to już między planującymi podjęcie pracy zarobkowej i nauki bardzo duża. Tylko co piąty z badanych, którego matka chciałaby, by podjął pracę zarobkową, doświadcza emocji pozytywnych (tab. 71).

Tabela 71. Znak emocji badanego a plany matki wobec jego przyszłości edukacyjnej

| Znak emocji | | Plany matki wobec przyszłości edukacyjnej dziecka | | | | | | Razem |
|------------------------------|---|---|--------------------------|-------------------|----------------|-------------------|----------|-------|
| | | podjęcie pracy zarobkowej | nauka w szkole zawodowej | nauka w technikum | nauka w liceum | trudno powiedzieć | nie wiem | |
| Pozytywne | N | 1 | 3 | 15 | 65 | 1 | 3 | 88 |
| | % | 20,0 | 60,0 | 75,0 | 76,5 | 33,3 | 75,0 | 72,1 |
| Ani pozytywne, ani negatywne | N | - | 1 | - | 5 | 1 | - | 7 |
| | % | - | 20, | - | 5,9 | 33,3 | - | 5,7 |
| Negatywne | N | 4 | 1 | 5 | 15 | 1 | 1 | 27 |
| | % | 80,0 | 20,0 | 25,0 | 17,6 | 33,3 | 25,0 | 22,1 |
| Razem | N | 5 | 5 | 20 | 85 | 3 | 4 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 18,890$, $df = 10$, istotność asymptotyczna = 0,42

Plany ojca co do przyszłości edukacyjnej dziecka. Uczniowie deklarujący, że ich ojcowie chcieliby, aby po ukończeniu nauki w gimnazjum podjęli pracę zarobkową lub naukę w liceum, czują się traktowani przez wychowawcę oceniającego ich zachowanie w szkole jako partnerzy lub autonomiczni poszukiwacze (3 na 5 badanych) (tab. 72). Pozostali, których ojcowie

Tabela 72. Działania wychowawcy a plany ojca wobec przyszłości edukacyjnej badanego

| Typ działań wychowawcy | | Plany ojca wobec przyszłości edukacyjnej dziecka | | | | | | Razem |
|--|---|--|--------------------------|-------------------|----------------|-------------------|----------|-------|
| | | podjęcie pracy zarobkowej | nauka w szkole zawodowej | nauka w technikum | nauka w liceum | trudno powiedzieć | nie wiem | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 1 | 1 | 8 | 27 | 2 | 3 | 43 |
| | % | 33,3 | 25,0 | 47,1 | 34,6 | 28,6 | 42,9 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 2 | 1 | 8 | 51 | 5 | 4 | 75 |
| | % | 66,7 | 25,0 | 47,1 | 65,4 | 71,4 | 57,1 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | - | 2 | 1 | - | - | - | 3 |
| | % | - | 50,0 | 5,9 | - | - | - | 2,5 |
| Razem | N | 3 | 4 | 17 | 78 | 7 | 7 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 62,795$, $df = 18$, istotność asymptotyczna = 0,00

mają „średnio” wysokie aspiracje do przyszłości edukacyjnej swoich dzieci, w równym stopniu oceniają działania wychowawców jako oparte na prywatnej koncepcji ucznia – partnera i ucznia – przeciwnika.

Według uczniowskich deklaracji, ojcowie planujący, że dzieci po ukończeniu gimnazjum pójną do liceów, częściej niż pozostali traktują je jako osoby, z którymi rozmawia się o otrzymanej ocenie zachowania (*działania ojca*, tab. 73).

Tabela 73. Działania ojca a jego plany wobec przyszłości edukacyjnej badanego

| Typ działań ojca | | Plany ojca wobec przyszłości edukacyjnej dziecka | | | | | | Razem |
|---|---|--|--------------------------|-------------------|----------------|-------------------|----------|-------|
| | | podjęcie pracy zarobkowej | nauka w szkole zawodowej | nauka w technikum | nauka w liceum | trudno powiedzieć | nie wiem | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 1 | 2 | 8 | 31 | 2 | 4 | 49 |
| | % | 33,3 | 50,0 | 47,1 | 39,7 | 28,6 | 57,1 | 40,2 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 1 | 2 | 6 | 37 | 4 | 3 | 53 |
| | % | 33,3 | 50,0 | 35,3 | 47,4 | 57,1 | 42,9 | 43,4 |
| Typ mieszany | N | - | - | 3 | 10 | 1 | - | 14 |
| | % | - | - | 17,6 | 12,8 | 14,3 | - | 11,5 |
| Razem | N | 3 | 4 | 17 | 78 | 7 | 7 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 93,994$, $df = 18$, istotność asymptotyczna = 0,00

4. Cechy gimnazjalisty a jego doświadczenia

Płeć badanego. Płeć uczniów różnicuje ich doświadczenia w aspekcie działań podejmowanych przez wychowawcę oceniającego zachowanie na stopień. Aż 7 na 10 badanych dziewcząt czuje się w tej sytuacji traktowane przez wychowawcę jak równoprawna partnerka lub osoba, której można wskazać, oceniając zachowanie, drogę dalszego rozwoju (tab. 74). Jeśli chodzi o chłopców, twierdzi tak już tylko co drugi z nich.

Tabela 74. Działania wychowawcy a płeć badanego

| Typ działań wychowawcy | | Płeć badanego | | Razem |
|--|---|---------------|---------|-------|
| | | dziewczyna | chłopak | |
| Traktowanie ucznia jako surowiec lub przeciwnika | N | 12 | 31 | 43 |
| | % | 20,3 | 49,2 | 35,2 |
| Traktowanie ucznia jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | 45 | 30 | 75 |
| | % | 76,3 | 47,6 | 61,5 |
| Typ mieszany | N | 1 | 2 | 3 |
| | % | 1,7 | 3,2 | 2,5 |
| Razem | N | 59 | 63 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 12,611, df = 3, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,006$$

Średnia ocen i ocena zachowania w semestrze poprzedzającym badania. Zmienne te analizuję łącznie, traktując je jako syndrom osiągnięć szkolnych. Weszły one też w istotne statystycznie związki z tym samym elementem uczniowskich doświadczeń, mianowicie ze *znakiem emocji*. Im wyższa średnia ocen i wysokość oceny zachowania, tym więcej uczniów doświadcza w momencie wystawiania oceny zachowania pozytywnych emocji (tab. 75 i 76). Podczas gdy prawie 9 na 10 uczniów ze średnią ocen wyższą niż 4,1 i wzorową oceną zachowania doświadcza emocji pozytywnych, wśród osób ze średnią niższą niż 3,0 już tylko 6 na 10 uczniów. Nie zalicza się do tej grupy żaden uczeń z naganną i nieodpowiednią oceną. Wyjątkiem od tej reguły są trzy osoby, które miały najwyższą w próbie średnią ocen – jedna z nich doświadcza emocji pozytywnych, druga negatywnych, trzecia ani pozytywnych, ani negatywnych.

Tabela 75. Znak emocji badanego a średnia ocen uzyskana przez niego w semestrze poprzedzającym badanie

| Znak emocji | | Średnia ocen z poprzedniego semestru | | | | Razem |
|------------------------------|---|--------------------------------------|---------|---------|---------|-------|
| | | 5,9–5,1 | 5,0–4,1 | 4,0–3,1 | 3,0–2,0 | |
| Pozytywne | N | 1 | 41 | 37 | 9 | 88 |
| | % | 33,3 | 85,4 | 64,9 | 64,3 | 72,1 |
| Ani pozytywne, ani negatywne | N | 1 | – | 6 | – | 7 |
| | % | 33,3 | – | 10,5 | – | 5,7 |
| Negatywne | N | 1 | 7 | 14 | 5 | 27 |
| | % | 33,3 | 14,6 | 24,6 | 35,7 | 22,1 |
| Razem | N | 3 | 48 | 57 | 14 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 14,874, df = 6, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,021$$

Tabela 76. Znak emocji badanego a ocena zachowania uzyskana przez niego w semestrze poprzedzającym badanie

| Znak emocji | | Ocena zachowania | | | | | | Razem |
|------------------------------|---|------------------|--------------|--------|----------|----------------|---------|-------|
| | | wzorowe | bardzo dobre | dobrze | poprawne | nieodpowiednie | naganne | |
| Pozytywne | N | 13 | 33 | 30 | 12 | - | - | 88 |
| | % | 86,7 | 86,8 | 75,0 | 48,0 | - | - | 72,1 |
| Ani pozytywne, ani negatywne | N | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | - | 7 |
| | % | 6,7 | 2,6 | 5,0 | 8,0 | 33,3 | - | 5,7 |
| Negatywne | N | 1 | 4 | 8 | 11 | 2 | 1 | 27 |
| | % | 6,7 | 10,5 | 20,0 | 44,0 | 66,7 | 100,0 | 22,1 |
| Razem | N | 15 | 38 | 40 | 25 | 3 | 1 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 26,336$, $df = 10$, istotność asymptotyczna = 0,003

Samoocena zachowania w szkole. W jednym z pytań ankiety prosiłam badanych, żeby podali, jaką ocenę wystawiliby sobie, gdyby sami oceniali swoje zachowanie. Co drugi badany oceniający swoje zachowanie w szkole jako wzorowe uważa, że w ich gimnazjum premiowana jest postawa krytycznego uczestnictwa (*przedmiot oceny zachowania*). Osoby oceniające swoje zachowanie najniżej (na ocenę poprawną, nieodpowiednią, naganną) wybierały częściej niż pozostałe elementy tak różnych charakterystyk, że trudno zaliczyć ich odpowiedź do którejś z kategorii (tab. 77). 7 na 10 badanych oceniających się na „bardzo dobry” i „dobry” uważa, że żeby dostać wzorową ocenę zachowania, trzeba być konformistą. Jest to największa grupa w całej próbie.

Tabela 77. Przedmiot oceny zachowania a samoocena zachowania w szkole badanego

| Typ ucznia wpisujący się w ideał wychowawczy szkoły | | Samoocena zachowania w szkole | | | | | Razem |
|---|---|-------------------------------|--------------|--------|----------|--------------------------|-------|
| | | wzorowe | bardzo dobre | dobrze | poprawne | nieodpowiednie i naganne | |
| Bierny konformista | N | 4 | 17 | 12 | 9 | - | 42 |
| | % | 30,8 | 40,5 | 27,3 | 45,0 | - | 34,4 |
| Aktywny konformista | N | 1 | 13 | 20 | 2 | 1 | 37 |
| | % | 7,7 | 31,0 | 45,5 | 10,0 | 33,3 | 30,3 |
| Krytyczny uczestnik | N | 6 | 4 | 7 | 3 | - | 20 |
| | % | 46,2 | 9,5 | 15,9 | 15,0 | - | 16,4 |
| Typ mieszany | N | 2 | 8 | 5 | 6 | 2 | 23 |
| | % | 15,4 | 19,0 | 11,4 | 30,0 | 66,7 | 18,9 |
| Razem | N | 13 | 42 | 44 | 20 | 3 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 26,192$, $df = 12$, istotność asymptotyczna = 0,01

Większość badanych, jak już pisałam, swoje działania określa jako krytyczne uczestnictwo w rzeczywistości szkolnej. Najwięcej jest w tej grupie uczniów oceniających swoje zachowanie w szkole jako wzorowe (tab. 78). Co ciekawe, oceniający się dobrze i bardzo dobrze uczniowie nie tylko twierdzą, że być wzorowym, to być konformistą, ale też sami częściej niż inni podejmują działania konformistyczne.

Tabela 78. Działania ucznia a samoocena zachowania w szkole badanego

| Typ ucznia | | Samoocena zachowania w szkole | | | | | Razem |
|---------------------|---|-------------------------------|--------------|--------|----------|--------------------------|-------|
| | | wzorowe | bardzo dobre | dobrze | poprawne | nieodpowiednie i naganne | |
| Bierny konformista | N | 1 | 11 | 6 | 3 | - | 21 |
| | % | 7,7 | 26,2 | 13,6 | 15,0 | - | 17,2 |
| Aktywny konformista | N | - | 4 | 4 | 1 | - | 9 |
| | % | - | 9,5 | 9,1 | 5,0 | - | 7,4 |
| Krytyczny uczestnik | N | 10 | 22 | 28 | 10 | 1 | 71 |
| | % | 76,9 | 52,4 | 63,6 | 50,0 | 33,3 | 58,2 |
| Bierny antagonistą | N | - | - | 3 | 2 | 2 | 7 |
| | % | - | - | 6,8 | 10,0 | 66,7 | 5,7 |
| Typ mieszany | N | 2 | 5 | 3 | 4 | - | 14 |
| | % | 15,4 | 11,9 | 6,8 | 20,0 | - | 11,5 |
| Razem | N | 13 | 42 | 44 | 20 | 3 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 33,034$, $df = 16$, istotność asymptotyczna = 0,007

Poziom identyfikacji ze szkołą. Poziom identyfikacji badanego ze szkołą różnicuje cztery elementy uczniowskich doświadczeń: *działania podejmowane przez ucznia i jego rodziców oraz znak doświadczanych emocji*.

Aż 8 na 10 uczniów charakteryzujących się niskim poziomem identyfikacji ze szkołą podejmuje działania wpisujące się w charakterystykę krytycznego uczestnika (tab. 79). Najbardziej zróżnicowana pod względem działań podejmowanych w szkole jest grupa uczniów, których poziom identyfikacji ze szkołą można określić jako raczej niski.

Niski i raczej niski poziom identyfikacji ze szkołą deklarują gimnazjaliści, którzy uważają, że dla ich matek szkoła to miejsce „urabiające” ucznia do ustalonego wzoru, że ich matki same też traktują ich jako surowiec lub przeciwnika (tab. 80). I odwrotnie: jest związek między wysokim poziomem identyfikacji ze szkołą i poczuciem, że matka traktuje gimnazjalistę, jak partnera lub autonomicznego poszukiwacza.

Tabela 79. Działania ucznia a poziom identyfikacji ze szkołą

| Typ ucznia | | Poziom identyfikacji ze szkołą | | | | | Razem |
|---------------------|---|--------------------------------|--------------|-----------------------|---------------|--------|-------|
| | | niski | raczej niski | ani wysoki, ani niski | raczej wysoki | wysoki | |
| Bierny konformista | N | 1 | 2 | 4 | 11 | 3 | 21 |
| | % | 20,0 | 28,6 | 16,7 | 20,0 | 9,7 | 17,2 |
| Aktywny konformista | N | - | 1 | 1 | 7 | - | 9 |
| | % | - | 14,3 | 4,2 | 12,7 | - | 7,4 |
| Krytyczny uczestnik | N | 4 | 2 | 15 | 30 | 20 | 71 |
| | % | 80,0 | 28,6 | 62,5 | 54,5 | 64,5 | 58,2 |
| Bierny antagonista | N | - | 2 | 3 | 2 | - | 7 |
| | % | - | 28,6 | 12,5 | 3,6 | - | 5,7 |
| Typ mieszany | N | - | - | 1 | 5 | 8 | 14 |
| | % | - | - | 4,2 | 9,1 | 25,8 | 11,5 |
| Razem | N | 5 | 7 | 24 | 55 | 31 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 28,357$, $df = 16$, istotność asymptotyczna = 0,029

Tabela 80. Działania matki a poziom identyfikacji ze szkołą badanego

| Typ działania matki | | Poziom identyfikacji ze szkołą | | | | | Razem |
|---|---|--------------------------------|--------------|-----------------------|---------------|--------|-------|
| | | niski | raczej niski | ani wysoki, ani niski | raczej wysoki | wysoki | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 2 | 6 | 11 | 16 | 17 | 52 |
| | % | 40,0 | 85,7 | 45,8 | 29,1 | 54,8 | 42,6 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | - | 1 | 10 | 34 | 13 | 58 |
| | % | - | 14,3 | 41,7 | 61,8 | 41,9 | 47,5 |
| Typ mieszany | N | 3 | - | 3 | 5 | 1 | 12 |
| | % | 60,0 | - | 12,5 | 9,1 | 3,2 | 9,8 |
| Razem | N | 5 | 7 | 24 | 55 | 31 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 28,368$, $df = 8$, istotność asymptotyczna = 0,00

Uczniowie, którzy informując swoich ojców o tym, jaką otrzymują ocenę zachowania, czują się przez nich traktowani jak surowiec lub przeciwnicy, charakteryzują się niskim poziomem identyfikacji ze szkołą (tab. 81). Jest to tendencja wyraźniejsza, niż w przypadku spostrzeżeń dotyczących działań matek – deklaruje tak prawie 9 na 10 uczniów charakteryzujących się wysokim poziomem identyfikacji ze szkołą.

Tabela 81. Działania ojca a poziom identyfikacji badanego ze szkołą

| Typ działań ojca | | Poziom identyfikacji ze szkołą | | | | | Razem |
|---|---|--------------------------------|--------------|-----------------------|---------------|--------|-------|
| | | niski | raczej niski | ani wysoki, ani niski | raczej wysoki | wysoki | |
| Traktowanie dziecka jako surowiec lub przeciwnika | N | 6 | 13 | 14 | 14 | 49 | 49 |
| | % | 85,7 | 54,2 | 25,5 | 45,2 | 40,2 | 40,2 |
| Traktowanie dziecka jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza | N | - | 7 | 28 | 15 | 53 | 53 |
| | % | - | 29,2 | 50,9 | 48,4 | 43,4 | 43,4 |
| Typ mieszany | N | 1 | 2 | 11 | - | 14 | 14 |
| | % | 14,3 | 8,3 | 20,0 | - | 11,5 | 11,5 |
| Razem | N | 7 | 24 | 55 | 31 | 122 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 22,666$, $df = 12$, istotność asymptotyczna = 0,031

Zdecydowanie pozytywne emocje związane z ocenianiem zachowania w szkole opisują uczniów, którzy identyfikują się ze swoją szkołą w stopniu niskim, raczej wysokim i wysokim (tab. 82). Negatywne zaś, aż 9 na 10 gimnazjalistów charakteryzujących się raczej niskim poziomem identyfikacji ze szkołą.

Tabela 82. Znak emocji badanego a jego poziom identyfikacji ze szkołą

| Znak emocji | | Poziom identyfikacji ze szkołą | | | | | Razem |
|------------------------------|---|--------------------------------|--------------|-----------------------|---------------|--------|-------|
| | | niski | raczej niski | ani wysoki, ani niski | raczej wysoki | wysoki | |
| pozytywne | N | 4 | 1 | 13 | 42 | 28 | 88 |
| | % | 80,0 | 14,3 | 54,2 | 76,4 | 90,3 | 72,1 |
| ani pozytywne, ani negatywne | N | - | - | 4 | 3 | - | 7 |
| | % | - | - | 16,7 | 5,5 | - | 5,7 |
| negatywne | N | 1 | 6 | 7 | 10 | 3 | 27 |
| | % | 20,0 | 85,7 | 29,2 | 18,2 | 9,7 | 22,1 |
| Razem | N | 5 | 7 | 24 | 55 | 31 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 29,288$, $df = 8$, istotność asymptotyczna = 0,00

Poziom identyfikacji z klasą. Poziom identyfikacji badanych z klasą jest, ogólnie rzecz biorąc, wyższy niż ze szkołą. „Bycia” ocenianym za zachowanie tylko przez nauczycieli lub nauczycieli i kolegów z klasy, doświadczają najczęściej uczniowie w niskim i wysokim stopniu identyfikujący się z klasą. Niski poziom identyfikacji z klasą jest najsilniej wiązany z tym, że to właśnie klasa ocenia zachowanie ucznia. Doświadczą tego połowa gimnazjalistów charakteryzujących się najniższym stopniem identyfikacji z grupą (tab. 83).

Tabela 83. Osoby oceniające zachowanie uczniów a poziom identyfikacji badanego z klasą

| Osoby oceniające zachowanie | | Poziom identyfikacji z klasą | | | | | Razem |
|---|---|------------------------------|--------------|-----------------------|---------------|--------|-------|
| | | niski | raczej niski | ani wysoki, ani niski | raczej wysoki | wysoki | |
| Tylko nauczyciele | N | 2 | 2 | 5 | 8 | 30 | 48 |
| | % | 50,0 | 40,0 | 41,7 | 26,7 | 42,9 | 39,3 |
| Nauczyciele i koledzy z klasy | N | 2 | 1 | 2 | 10 | 19 | 34 |
| | % | 50,0 | 20,0 | 16,7 | 33,3 | 27,1 | 27,9 |
| Uczeń jest oceniany przez innych i dokonuje samooceny | N | - | 2 | 3 | 12 | 21 | 38 |
| | % | - | 40,0 | 25,0 | 40,0 | 30,0 | 31,1 |
| Razem | N | 4 | 5 | 12 | 30 | 70 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$$\chi^2 = 25,427, df = 15, \text{ istotność asymptotyczna} = 0,044$$

Plany edukacyjne badanego. Plany edukacyjne badanego różnicują *znak doświadczanych emocji* tak, że najwięcej osób planujących po ukończeniu gimnazjum podjąć pracę zarobkową (7 na 10) doświadczą negatywnych, a najwięcej spośród planujących podjęcie nauki w liceum (8 na 10) pozytywnych emocji związanych z faktem, że ich zachowanie jest w szkole oceniane na stopień (tab. 84). Uczniowie o niesprecyzowanych planach, opisując swój stan w momencie otrzymania oceny zachowania, zwykle wybierali więcej określeń emocji pozytywnych niż negatywnych.

Tabela 84. Znak emocji badanego a jego plany edukacyjne

| Znak emocji | | Plany edukacyjne badanego | | | | | | Razem |
|------------------------------|---|---------------------------|--------------------------|-------------------|----------------|-------------------|----------|-------|
| | | podjęcie pracy zarobkowej | nauka w szkole zawodowej | nauka w technikum | nauka w liceum | trudno powiedzieć | nie wiem | |
| pozytywne | N | 2 | 4 | 17 | 54 | 6 | 5 | 88 |
| | % | 33,3 | 80,0 | 60,7 | 80,6 | 60,0 | 83,3 | 72,1 |
| ani pozytywne, ani negatywne | N | - | - | - | 4 | 3 | - | 7 |
| | % | - | - | - | 6,0 | 30,0 | - | 5,7 |
| negatywne | N | 4 | 1 | 11 | 9 | 1 | 1 | 27 |
| | % | 66,7 | 20,0 | 39,3 | 13,4 | 10,0 | 16,7 | 22,1 |
| Razem | N | 6 | 5 | 28 | 67 | 10 | 6 | 122 |
| | % | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

$\chi^2 = 27,770$, $df = 10$, istotność asymptotyczna = 0,002

WNIOSKI

Doświadczenia uczniów ocenianych za zachowanie na stopień w najwyższym stopniu wyjaśniane są przez czynniki związane ze środowiskiem szkolnym, w najniższym z osobą wychowawcy.

Żaden z czynników nie różnicuje miejsca i czasu oceniania zachowania. Badani uczniowie mają w tym zakresie podobne, niezależne od różnych czynników, doświadczenia.

Wnioski ze wszystkich dotychczasowych rozdziałów kierowały mnie w stronę środowiskowych (szkolnych) czynników różnicujących uczniowskie doświadczenia. Statystyczna analiza związków między zmiennymi potwierdza tę intuicję – to, jaka jest szkoła, do której chodzą uczniowie, bardziej niż inne czynniki (np. osobowe) decyduje o przebiegu procesu oceniania. Jakie są tego konsekwencje? Szczegółową analizą i interpretacją wykrytych/niewykrytych związków zajmę się w następnym rozdziale.

Ocena zachowania? Ocena przystosowania? Ocena wychowania? - wnioski, analizy, interpretacje

Żeby mieć wzorowe, trzeba reprezentować szkołę w olimpiadach. A dobre – tak jak ja mam – wystarczy pełnić funkcję klasową, jako gazetowy. Czasami zrobię gazetkę szkolną i to na dobre wystarczy. Poprawne dla uczniów nie robiących nic dla szkoły, który nie sprawiają problemów wychowawczych. Odpowiednie dla tych, co sprawiają problemy. I nieodpowiednie dla najgorszych – to grozi wywaleniem ze szkoły.

Uczeń

Proponuję wzorowe dla uczniów, którzy nie chodzą do szkoły – nawet szansy nie mają na złe zachowanie. I nie męczą nas (nauczycieli, przyp. S.J.), znaczą ludzkie pany¹.

Od momentu, kiedy projektowałam badania dotyczące oceniania zachowania na stopień w szkole, do dziś, gdy wyniki publikuję w tej książce, towarzyszy mi pewien obraz – ilustracja w książce H.C. Lindgrena (1962, s. 162) – uczeń stojący przy tablicy wielokrotnie wypisuje na niej zdanie: *Nie będę źle przystosowany*. Za tym humorystycznym obrazkiem, kryją się poważne, przyświecające mi cały czas pytania: Po co ocenia się w szkole zachowanie? Co ocenianie to daje uczniowi, a co szkole? Czy ocena zachowania, to miernik tego, na ile szkoła wychowała ucznia? Czy może tego, na ile uczeń dał się wychować? Na ile się przystosował? Czy nie jest absurdem próba wymierzenia (stopnia) wychowania? przystosowania? Czy ocena zachowania nie jest tak naprawdę oceną, którą szkoły wystawiają same sobie?

Przyszła pora na zebranie wyników, ich analizę, syntezę i próbę interpretacji w świetle powyższych pytań.

¹ Komentarz do wpisu dotyczącego oceniania zachowania w szkole („Szkolne bałwany”) na blogu Dariusza Chętkowskiego, <http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=880>, dostęp: 7 grudnia 2009 r.

1. Czego doświadczają oceniani za zachowanie uczniowie?

Spróbuję odpowiedzieć na pytanie: jaka jest treść struktury uczniowskich doświadczeń, czyli, odchodząc od języka zmiennych, czego doświadczają oceniani za zachowanie uczniowie? Dokonam pewnych streszczeń, aby nie powtarzać, tylko zbierać i uogólniać wnioski. Skupię się jedynie na perspektywie badanych.

Sposób oceniania zachowania. Uczniowie najczęściej oceniani są za to, jak zachowują się w klasie szkolnej podczas lekcji i na korytarzu podczas przerwy (3 na 5 badanych). Rzadko kontrolowane są zachowania w łazience, szatni (3 na 10) czy podczas zajęć pozalekcyjnych. Im niższe miejsce w rankingu zajmuje szkoła, tym częściej uczniowie są obserwowani i oceniani za zachowanie w szatni i łazience. Uczniowie elitarnych szkół częściej niż pozostali czują się zaś oceniani w czasie wolnym od zajęć szkolnych, poza szkołą (1 na 10 badanych ze szkół typu A). W prawie równym stopniu, jak wychowawca na wysokość oceny zachowania mają wpływ inni nauczyciele. Rzadziej koledzy z klasy. Przeciętny badany prawie nigdy nie dokonuje samooceny zachowania w szkole (najczęściej – 5 na 10 uczniów szkół typu A). Zdecydowana większość badanych, szczególnie szkół typu B (9 na 10) o wysokości uzyskanej oceny zachowania informowana jest przez wychowawcę. Jedna czwarta badanych ze szkół najwyżej i najniżej uplasowanych w rankingu podaje, że informują ich wychowawcy i/lub inni nauczyciele. Uczniowie o wysokości otrzymanej oceny zachowania dowiadują się w klasie szkolnej (99%), podczas lekcji (97% badanych) bez względu na miejsce w rankingu gimnazjum, do którego uczęszczają.

Przedmiot oceny zachowania. Określając przedmiot oceny, pytałam badanych o to, jakie zachowania są w ich szkołach oceniane pozytywnie. Większość badanych (prawie 7 na 10) uważa, że w ich szkołach premiowany jest konformizm. Im wyższy poziom szkoły (mierzony miejscem szkoły w rankingu wojewódzkim), tym więcej uczniów przekonanych jest o tym, że wzorową ocenę zachowania otrzymują gimnazjaliści, którzy są konformistycznie bierni, to znaczy, nie podejmują działań zakazanych szkolnym regulaminem wystawiania ocen zachowania (nie wychylają się, „siedzą cicho”, nie przeszkadzają, nie mają inicjatywy – robią to, co każe nauczyciel). Uważają tym samym, że nie wymaga się od nich aktywności. Im niższy poziom szkoły, tym wyższe przekonanie o tym, że ideałem wychowawczym szkoły jest aktywny konformizm, a więc wywiązywanie się z obowiązków i zabieganie o dodatkowe punkty za zachowanie. W charakterystyce aktywnego konformisty mocno podkreślono, że uczeń ten podejmuje

działania wtedy, gdy ma pewność, że zostanie to dostrzeżone i odpowiednio ocenione.

Tylko 1 na 10 gimnazjalistów wybrał, odpowiadając na zadane pytania, więcej elementów charakterystyki krytycznego uczestnika niż innych. Tylko 1 na 10 uważa więc, że szkolny regulamin wystawiania oceny zachowania jest dla ucznia jedynie drogowskazem postępowania w szkole i że nie wymaga się od niego, by przyjmował go bezkrytycznie.

Funkcje oceny zachowania. Badani uczniowie w największym stopniu przekonani są o tym, że ocena zachowania pełni funkcję stratyfikacyjną (prawie wszyscy badani wskazali tę funkcję), czyli decyduje o przyszłości edukacyjnej ucznia. Mimo że w oficjalnych dokumentach (rozporządzenie ministerialne, a co za tym idzie szkolne regulaminy wystawiania oceny zachowania) w roku szkolnym, kiedy prowadziłam badania, istniał zapis, że ocena zachowania nie ma wpływu na promocję do klasy programowo wyższej ani nie decyduje o możliwości dostania się do szkoły wyższego szczebla, uczniowie są o tej zależności głęboko przekonani. Przekonani są także, że ocena zachowania informuje o tym, na ile uczeń zna normy szkolne (funkcja dydaktyczna) i na ile ich przestrzega (funkcja wychowawcza). Badani utożsamiają funkcję dydaktyczną z wychowawczą. Dokładnie tylu samo gimnazjalistów wskazało bowiem obie te funkcje jako prawdziwe (7 na 10 badanych).

Uczniowie szkół elitarnych są w wyższym niż pozostali stopniu przekonani o tym, że ocena zachowania ma wpływ na to, do jakiej szkoły średniej się dostaną. Częściej niż pozostali uważają też, że ocena ta nie pozostaje w związku z ocenami dydaktycznymi. Im niższe miejsce w rankingu zajmuje szkoła, tym więcej uczniów przekonanych jest o tym związku.

Treść i znak doświadczanych przez ucznia emocji. Uczniowie swoje emocje związane z faktem, że są oceniani za zachowanie na stopień, określali raczej jako pozytywne niż negatywne. Najczęściej wybierali następujące określenia pozytywne: zadowolenie (7 na 10 badanych), satysfakcja (6 na 10), radość (5 na 10) oraz negatywne: bezradność (1 na 10), zniechęcenie (1 na 10), zmartwienie (1 na 10). Dobre samopoczucie związane z oceną zachowania rzadko znajduje odzwierciedlenie w chęci podejmowania działania. Niewielu uczniom samopoczucie to dodaje też pewności siebie (5,6% wyborów emocji pozytywnych). Niewielu badanych (1% wyborów emocji pozytywnych) swoje dobre samopoczucie w momencie otrzymania oceny zachowania łączy z poczuciem zaufania do tych, którzy ich ocenili.

Znak emocji towarzyszących 7 na 10 badanych jest pozytywny. Im niższe miejsce szkoły w rankingu, tym więcej uczniów ma taki znak emocji (w

szkołach elitarnych 6 na 10, w szkołach najniżej uplasowanych w rankingach, już ponad 8 na 10). Uczniowie szkół elitarnych częściej doznają bezradności i zniechęcenia w związku z faktem, że ich zachowanie oceniane jest na stopień.

Działania ocenianego za zachowanie ucznia. Badani, opisując swoje działania, które są poddawane ocenie, najczęściej przypisywali sobie postawę krytycznego uczestnictwa (średnio 5 na 10 uczniów) w rzeczywistości szkolnej. Najwięcej takich osób, bo aż 7 na 10, to uczniowie szkół elitarnych. Badani widzą więc siebie jako osoby, które *mają swoje zdanie o szkole. Pewne rzeczy im się podobają, inne nie. Potrafią o tym z każdym kulturalnie rozmawiać i lubią poartować, ale w taki sposób, żeby nie zaszkodzić innym i sobie! Nie opuszczają terenu szkoły bez zgody nauczyciela. Reagują na przemoc w szkole. Stają w obronie ofiary, szukają pomocy u dorosłych. Wiedzą, że w szkole nie wolno stosować używek. Nie zawsze reagują, jeśli zobaczą kolegę z papierosem. Natomiast zawsze informują dyrektora, jeśli w szkole pojawią się narkotyki itp.* Działania konformistyczne przypisał sobie co czwarty z badanych – im niższe miejsce szkoły w rankingu, tym uczniów takich mniej. Najrzadziej wybierano elementy charakterystyk uczniów zachowujących się antagonistycznie wobec wymogów szkoły. W niektórych obszarach wybór ten nie padł ani razu. Co ciekawe, gimnazjaliści deklarują, że ich postawa w szkole polega raczej na zaniechaniu niż podejmowaniu działań (zarówno w odniesieniu do konformizmu, jak i antagonizmu częściej wybierano bierność niż aktywność).

Działania wychowawców oceniających zachowanie ucznia. Większość, 6 na 10 badanych, uważa, że ich wychowawcy traktują ich jako partnerów lub poszukiwaczy. Wychowawcy postrzegani są więc jako osoby, które nie narzucają swojej woli uczniowi tylko wskazują, jaką drogą warto podążać. Najwięcej takich deklaracji dotyczy uczniów szkół typu A (prawie 8 na 10).

Uczniowie jednak często też deklarują, że ich wychowawcy za wzorowego ucznia uważają tego, który im nie przeszkadza i zachowuje się tak, jak sobie tego życzą. Aż 2 na 5 gimnazjalistów ze szkół zajmujących średnie miejsce w rankingu (najwięcej w całej badanej grupie) uważa, że wychowawca nie ufa uczniowi, nie darzy go sympatią. Przypisują mu negatywne cechy, jak lenistwo, ignorancję, niechęć do nauki, a ocenę zachowania traktuje jako miernik poziomu podporządkowania.

Działania rodziców, których dzieci oceniane są za zachowanie w szkole. Badani nie deklarują wyraźnej różnicy w działaniach podejmowanych przez ojców i przez matki.

Uczniowie szkół typu A, informując rodziców o tym, jaką ocenę zachowania otrzymali, czują się częściej niż pozostali badani traktowani jak partnerzy lub autonomiczni poszukiwacze. Tendencja ta wyraźniejsza jest w odniesieniu do działań matek. I tak, tylko 3 na 10 gimnazjalistów szkół elitarnych działania matki określa jako wpisujące się w meighanowski typ dorosłego traktującego dziecko jako przeciwnika czy surowiec, działania ojców 4 na 10.

Czas zebrać wnioski z tej części analiz. Pytam: czego doświadczają oceniani za zachowanie uczniowie? Otóż, w świetle wyników okazało się, że gimnazjaliści są oceniani raczej za to, jak zachowują się w szkole (a nie poza nią), raczej przez wychowawców, nauczycieli i kolegów z klasy. O wysokości oceny zachowania nie decyduje jedynie wychowawca, uczniowie nie są jednak zachęceni do samooceny. Idealem wychowawczym jest postawa konformistyczna wobec rzeczywistości szkolnej. Oceniani za zachowanie uczniowie ogólnie czują się zadowoleni, ale nie są motywowani do działań. Wychowawcy oceniający ich zachowanie, częściej niż rodzice dowiadujący się, jaką ocenę zachowania otrzymują, traktują ich jak przeciwników i surowiec.

Przejdę do odpowiedzi na pytanie postawione w drugim problemie badawczym: jakie czynniki różnicują uczniowskie doświadczenia?

2. Czynniki różnicujące doświadczenia uczniów związane z ocenianiem zachowania w szkole - weryfikacja hipotez

Zacznę od tych hipotez, które potwierdziły się empirycznie. Przyjmuję przy tym, że wystarczy, aby zmienna niezależna wchodziła w jeden istotny statystycznie związek (ze sposobem oceniania, funkcją oceny, przedmiotem oceny, znakiem doświadczanych emocji, działaniami ucznia, nauczyciela, wychowawcy), a hipotezę uznaję za zweryfikowaną - różnicuje wszak wówczas, w jakimś aspekcie, uczniowskie doświadczenia.

2.1. Hipotezy potwierdzone

Środowisko szkolne a doświadczenia gimnazjalistów

Samodzielność budynku gimnazjum, wielkość szkoły, liczebność klasy, monitoring. Specyfika etapu rozwojowego, na jakim są gimnazjaliści, wymagałaby, co podkreślają pedagodzy (por. Dudzikowa, 2004a, 2007), pracy

w małych grupach, w małych szkołach. Praktyka pokazuje, że gimnazja to duże skupiska anonimowych uczniów, często we wspólnym budynku ze szkołą podstawową czy średnią (Konarzewski, 2001, 2003).

Im większa szkoła, tym gorsze są doświadczenia z nią związane (por. Konarzewski, 2001; Kwieciński, 1995). Tym większe poczucie anonimowości i zagrożenia. Duża liczba anonimowych uczniów utrudnia szkołom zapewnienie uczniom bezpieczeństwa, co wymusza zaostrenie kontroli. P. Sztompka (2007, s. 407) pisze o kulturze nieufności, która jest samonapędzającą się machiną społeczną – uczniowie, czując zwiększającą się kontrolę, nabierają przekonania, że szkoła im nie ufa, sami tracą do niej zaufanie.

Interesowało mnie więc, czy w związku z przebiegiem oceniania zachowania w szkole pozostaje to, jaka to jest szkoła w aspekcie kultury zaufania/nieufności, a więc, jak przebiega ocenianie zachowania w dużej szkole anonimowych, monitorowanych uczniów, a jak na przykład w małej szkole bez monitoringu.

Wyniki są następujące. Do samooceny zachęceni są przede wszystkim uczniowie szkół, których budynek jest samodzielny i wspólny z liceum. Ta druga grupa badanych jest bardziej niż pozostałe przekonana o tym, że ocena zachowania nie pełni funkcji pedagogicznej. Uczniowie gimnazjów dzielących budynek z liceum twierdzą też (częściej niż inni badani), że w ich szkołach premiowana jest postawa krytycznego uczestnictwa. Nie podziela tego poglądu żaden uczeń szkoły samodzielnej.

Staję przed problemem, jak interpretować wynikającą z moich badań prawidłowość, że doświadczenia osób uczących się w budynku wspólnym z liceum, są w pewnych obszarach statystycznie istotnie „lepsze”, pod względem warunków rozwoju tworzonych w tych szkołach niż pozostałych uczniów? Gimnazjum wspólne z liceum i samodzielne to szkoły typu A, być może w odniesieniu do typu szkoły należy zatem szukać wyjaśnień?

Uczniowie z największych i najmniejszych szkół deklarują najczęściej, że są krytyczni wobec wymagań szkoły (w odniesieniu do obu typów szkół ze względu na wielkość prawie 7 na 10 badanych). Żaden z uczniów najmniejszych szkół nie podał, że jest konformistą.

Im większa szkoła, tym częściej uczniowie uważają, że być wzorowym uczniem, to znaczy być konformistą. Najmniej uczniów podzielających przekonanie, że ocena zachowania pomaga poznać siebie, uczy się w największych szkołach.

Okazuje się więc, że jeśli wielkość szkoły różnicuje uczniowskie doświadczenia to na korzyść małych szkół.

Istotnie statystycznie więcej uczniów z najbardziej licznych klas uważa, że ideałem wychowawczym szkoły jest krytyczne uczestnictwo. Z kolei

gimnazjaliści z najmniejszych klas są częściej niż pozostali przekonani, że ocena zachowania mobilizuje do pracy nad sobą (*funkcja oceny*). Ze względu na działania podejmowane przez wychowawcę jest istotna statystycznie różnica między doświadczeniami uczniów z klas liczących 21 – 29 osób (najczęściej przekonani o tym, że wychowawca traktuje ich jak surowiec i przeciwnika) i z klas najliczniejszych i najmniej licznych.

Trudno porównać tak układające się wyniki ze stanem wiedzy na temat sprzyjającego rozwojowi środowiska ucznia. Dowodzą bowiem dotąd, że mniej liczne klasy budują w większym stopniu poczucie bezpieczeństwa i zaufania. W moich badaniach korzystnie wypadają też uczniowie klasy liczącej ponad 30 osób. Ponieważ klasa ta jest jednocześnie klasą szkoły najwyższej uplasowanej w rankingu wojewódzkim, zakładam, że o takim rozkładzie wyników decyduje typ szkoły.

W moich badaniach tylko jedna szkoła nie miała monitoringu. To gimnazjum mieszczące się poza Poznaniem. Uczniowie uczący się w tej szkole są oceniani częściej niż gimnazjaliści innych szkół tylko przez nauczycieli (*osoby oceniające zachowanie*), częściej niż pozostali (prawie 4 na 5) są przekonani o tym, że ocena zachowania pełni funkcję pedagogiczną (mobilizuje do pracy nad sobą). Zapewne wyniki te należy rozpatrywać w odniesieniu do innych jeszcze cech środowiska badanych szkół, bo szkoła poza Poznaniem pod wieloma względami różni się od poznańskich (do wątku tego będę powracała).

Usytuowanie szkoły. W świetle wyników moich badań okazało się, że gimnazjaliści uczący się poza Poznaniem są oceniani częściej niż uczniowie innych szkół tylko przez nauczycieli. Uczniowie ci są podobni ze względu na postrzeganie przedmiotu oceny zachowania do gimnazjalistów ze Starego Miasta. I jedni, i drudzy uważają, że ideałem wychowawczym jest konformistyczny typ uczestnictwa w rzeczywistości szkoły (podaje tak 7 na 10 badanych z tych szkół).

Wyniki licznych badań (na przykład Segiet, 2000; Mikiewicz, 2005; Domalewski, Mikiewicz, Wasilewski, 2008) pokazują, że usytuowanie szkoły (w mieście, poza miastem, w bogatszych czy biedniejszych dzielnicach miasta) jest elementem segregacyjnej funkcji szkoły, co potwierdzają także moje badania.

Posiadanie przez szkołę tytułu „Szkoła z Klasą”. Konkurencja na wolnym rynku edukacyjnym wymusza nie tylko „walkę” szkół o wysokie miejsca w rankingach. Szkoły są oceniane w rozmaitych konkursach, w których udział staje się koniecznością. Akcji „Szkoła z Klasą” sporą część jednego z rozdziałów książki pt. *Mit o szkole...* poświęciła M. Dudzikowa, stawiając pytanie: *Szkoła z klasą zamiast reformy edukacji (z klasą)?* (2004a, s. 253 i nast.). Du-

dzikowa zauważa, że słuszne założenia akcji, takie jak to, że szkoła (z klasą): „1) dobrze uczy każdego ucznia, 2) ocenia sprawiedliwie, 3) uczy myśleć i rozumieć świat, 4) rozwija społecznie, uczy wrażliwości, 5) pomaga wierzyć w siebie, tworzy dobry klimat, 6) przygotowuje do przyszłości” powinny przyświecać każdej szkole, niezależnie od udziału w konkursie. Udział w nim zaś nakłada na szkoły dodatkowe zobowiązania, związane nie tyle z podejmowaniem działań, co ich dokumentowaniem. Tymczasem, co wynika na przykład z badań B. Zamorskiej (2008, s. 256), choć nauczyciele chętnie się tym, że ich szkoły biorą udział w konkursie „Szkoła z Klasą”, „włączanie się szkolnej społeczności w ogólnopolską akcję na rzecz poprawy jakości nauczania nie ma żadnego powiązania ze zmianami w osobistym myśleniu o edukacji”.

Potwierdzają to wyniki moich badań. 7 na 10 uczniów gimnazjum nie mającego tego tytułu to osoby mobilizowane w związku z tym, że są oceniane za zachowanie do pracy nad sobą. W drugiej grupie - ze „Szkół z Klasą” - jest tylko 47% uczniów wyrażających taką opinię.

Cechy wychowawcy a doświadczenia gimnazjalistów

Staż pracy wychowawcy w zawodzie nauczyciela. Zmienna ta różnicuje podejmowane przez wychowawcę działania. Z wypowiedzi badanych wynika, że wychowawcy działają zgodnie z przyjętą koncepcją ucznia - partnera i autonomicznego poszukiwacza najczęściej wtedy, gdy w zawodzie pracują kilkanaście lat. Gorzej ze względu na to kryterium wypadają uczniowie, których wychowawcy są młodzi, a najgorzej ci, których wychowawcy są najstarsi stażem w zawodzie.

Wyniki te są zgodne z wcześniejszymi diagnozami pedagogów. To, jak długo nauczyciel pracuje w swoim zawodzie, pozostaje bowiem w związku z jego stylem pracy. Z jednej strony młodzi stażem nauczyciele charakteryzują się otwartością i gotowością do podejmowania rozmaitych zadań dydaktyczno-wychowawczych, z drugiej brakuje im doświadczenia. Ujawniają też, co podkreśla H. Kwiatkowska (2005, s. 157) dużą niespójność zachowań, ponieważ okres wchodzenia w zawód odpowiada okresowi tożsamości anomijnej. Nie znaczy to jednak, że im nauczyciel starszy stażem, tym doskonalszy. Wypalenie zawodowe oraz sztywność zachowań pojawiają się wraz z upływem czasu pracy. Może to rzutować na łatwiejsze poddawanie się schematycznemu myśleniu o uczniach. Jak pisze D. Touhy (2002, s. 162), długi staż pracy i wiek odbierają też nauczycielowi dyspozycyjność, efektywność.

Przedmiot, którego uczy wychowawca, liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez wychowawcę w klasie badanych uczniów. Z danych, którymi dysponuję, wynika, że wychowawcy - nauczyciele przedmiotów

ścisłych – oceniając ucznia, często traktują go jak przeciwnika lub surowiec. Uczniowie wychowawcy – matematyka czy informatyka częściej też niż uczniowie pozostałych wychowawców, uważają, że ideałem wychowawczym szkoły jest bierność i bezkrytyczne podporządkowanie się zasadom.

W hipotezie założyłam, że nauczyciele przedmiotów humanistycznych i ścisłych cechują się inną wrażliwością, inne są bowiem treści nauczania tych przedmiotów (por. Dróżka, 2002; Kwiatkowska, 2005). Wyniki można interpretować właśnie w tym kierunku. Nauczyciele przedmiotów ścisłych postrzegani są bowiem jako bardziej konserwatywni, sztywni w zachowaniach, nie premiują indywidualizmu.

Jeśli uczeń ma się identyfikować z wychowawcą, sytuacja w której oboje się znajdują, musi spełniać pewne warunki, jak podaje U. Bronfenbrenner (1988, s. 181-184). Najbardziej prozaicznym warunkiem jest zaistnienie czy to bezpośredniego, czy zapośredniczonego przez symbole kulturowe kontaktu między osobami oraz częstość tego kontaktu. Założyłam więc, że częstość kontaktów z wychowawcą, której wskaźnikiem jest liczba godzin lekcji prowadzonych przez niego w badanej klasie w ciągu tygodnia, może mieć związek z doświadczeniami uczniów ocenianych za zachowanie. Okazało się, że hipoteza ta znalazła dwa istotne statystycznie potwierdzenia – jest związek między omawianą zmienną a *działaniami wychowawcy i osobami oceniającymi zachowanie*. Otóż, w świetle wyników moich badań, im częściej wychowawca spotyka się ze swoją klasą podczas prowadzonych lekcji, tym częściej uczniowie jego działania określają jako oparte na traktowaniu ucznia jako partnera i autonomicznego poszukiwacza. Do dokonywania samooceny zachowania w szkole zachęcanych jest więcej uczniów, którzy spotykają się ze swoim wychowawcą często niż tych, którzy spotykają się z nim rzadko. Im częstszy kontakt z wychowawcą, tym „lepsze”, jeśli założymy, że szkoła ma służyć rozwojowi ucznia, doświadczenia gromadzą więc uczniowie.

Poziom zbieżności oczekiwań badanego odnośnie do lekcji wychowawczej i rzeczywistości. Im wyższy poziom zbieżności oczekiwań badanego odnośnie do lekcji wychowawczej i rzeczywistości, tym częściej uczniowie są przekonani, że wychowawcy traktują ich jak partnerów i poszukiwaczy (*działania podejmowane przez wychowawcę*).

Środowisko rodzinne a doświadczenia gimnazjalistów

Wykształcenie ojca, miejsce zamieszkania badanego. Zmienne te omawiam razem jako „syndrom” warunków rodzinnych badanego, mówiąc językiem P. Bourdieu, habitus – względnie trwale i dające się transponować

dyspozycje, „zasady generujące i organizujące praktyki” (Bourdieu, 2007, s. 547).

B. Fatyga (1999) na podstawie licznych badań nad współczesną młodzieżą stworzyła typy jej funkcjonowania z uwzględnieniem cech środowiska rodzinnego. Jakość życia jest, według Fatygi, zdeterminowana czynnikami społeczno-ekonomicznymi, wśród których ważną rolę ma właśnie wykształcenie rodziców i status materialny rodziny. Fatyga wyróżnia między innymi następujące grupy młodzieży; 1) normalisi (przeciętne zarobki rodziców, średnia inteligencja „techniczna i biurowa”, matka ma zwykle trochę wyższe wykształcenie niż ojciec. Młodzież tę charakteryzuje proro dzinność i konformizm); 2) w grupie, gdzie wartościami dominującymi jest kariera zawodowa i wysoki prestiż oparty na dochodach dużą rolę gra kapitał dziedziczny (wykształcenie i pozycję społeczną dziedziczy się po rodzicach); 3) dzieci drobnych przedsiębiorców, wysoki status materialny rodziców, ale niskie wykształcenie – motto życiowe tej młodzieży, to „wszystko da się kupić”; 4) przegrani w aspekcie wykształcenia i dochodów rodzice, mający wysokie aspiracje wobec dzieci – rys charakterystyczny młodzieży: roszczeniowość, bierność i nieangażowanie się; 5) zubożali inteligenci, rodzina o niskim statusie materialnym, ale z wysokim wykształceniem – młodzież to pracoholicy, idealisci (Fatyga, 1999, s. 60 i nast.). A. Zandecki (1999, s. 26) zbierając wyniki rozlicznych badań nad wykształceniem jako wyznacznikiem jakości życia twierdzi, że wykształcenie i sytuacja materialna to zmienne silnie różnicujące poglądy jednostek. Osoby z wyższym wykształceniem są aktywne w kreowaniu własnej sytuacji bytowej. J. Czapiński (1996, s. 7 i nast.), pisząc o cywilizacyjnej roli edukacji, twierdzi, że wyższe wykształcenie warunkuje jakość życia w rozmaitych aspektach – od możliwości skutecznego zaspakajania potrzeb biologicznych (osoby z wyższym wykształceniem są na przykład zdrowsze), poprzez zdolność radzenia sobie w życiu, aż po subiektywne odczucia, takie jak optymizm. Badania nad postrzeganiem przez licealistów wykształcenia wyższego jako wartości prowadzone przez A. Zandeckiego wykazały zaś, że szczególnie wykształcenie ojców ma związek z postrzeganiem statusu społecznego osób z wykształceniem akademickim (im wyższe wykształcenie ojca, tym wyższy status przypisuje się osobom z tym wykształceniem) (Zandecki, 1999, s. 92).

Jakie tendencje wynikają z moich badań?

Istotnie statystycznie różnią się doświadczenia (w zakresie *funkcji oceny zachowania*) gimnazjalistów, których ojcowie mają wyższe wykształcenie i pozostałych. Okazuje się bowiem, że aż 7 na 10 uczniów tej grupy (podczas, gdy innych od 3 do 4 na 10) zaprzecza, jakoby ocena zachowania pozostawała w związku z możliwością podejmowania przez ucznia pracy nad

sobą. Najogólniej można przyjąć, że im wyższe wykształcenie ojca, tym więcej badanych traktowanych jest przez rodziców jak partnerzy i osoby autonomiczne. Najczęściej (6 na 10 w odniesieniu do działań matki i 5 na 10 w odniesieniu do działań ojca) informując rodziców o tym, jaką ocenę zachowania otrzymały, jak surowiec i przeciwnik czują się oceniane dzieci ojców ze średnim wykształceniem. Uczniowie ci doświadczają też częściej niż inni, działań wychowawcy opartych na traktowaniu ucznia jako przeciwnika i surowiec.

W interpretacji takiego stanu rzeczy można odwoływać się do koncepcji habitusu P. Bourdieu. Jak pisze P. Mikiewicz (2005, s. 119), dla młodzieży z niższym habitusem świat szkoły jest światem z innego porządku wartości niż te preferowane w domu. Dzieci ojców z wyższym wykształceniem są przekonane, że ocena zachowania, podobnie jak inne oceny, pełni funkcję stratyfikacyjną. Uczniowie z wyższym habitusem uprawomocniają istnienie ocen i starają się zdobywać wysokie wyniki, bo mają one – w ich mniemaniu – związek z przyszłością edukacyjną. Skoro partycypują w kulturze konformizmu wobec wymagań szkoły, nauczyciele oceniają ich lepiej niż tych, którzy nie dostrzegają funkcji stratyfikacyjnej czy społecznej oceny zachowania, więc zapewne tak o nią nie zabiegają. Uczniowie, których rodzice są wyżej wykształceni, są, być może, lepiej traktowani przez szkołę dlatego, że sprawniej poruszają się w jej rzeczywistości, a może dlatego, że są wobec niej bardziej konformistyczni.

Może dzieci ojców ze średnim wykształceniem mają gorsze doświadczenia niż pozostali, ponieważ ojcowie ci zaliczają się do grupy nazwanej przez B. Fatygę (1999) przegranymi w aspekcie wykształcenia i dochodów. Rodzice mają wysokie aspiracje wobec dzieci, co przekłada się na traktowanie ich jako surowiec.

Miejsce zamieszkania różnicuje również działania ojców. Uczniowie mieszkający na Nowym Mieście, gdy informują ojca o tym, jaką ocenę zachowania otrzymali, najczęściej z badanej grupy czują się traktowani jak partnerzy i osoby autonomiczne. Z kolei jak przeciwnicy ojca i jak surowiec, który chce on urabiać w ramach założonego sobie wzorca, czują się najczęściej uczniowie z Grunwaldu. Można odwoływać się tu do specyfiki tych dzielnic. Nowe Miasto uznawane jest za sypialnię Poznania, mieszka tu dużo młodych ludzi. Grunwald zaś jest w centrum miasta, w jego starej części. Może wiąże się to z autokratycznym/liberalnym stylem wychowania w rodzinie?

Plany rodziców co do przyszłości edukacyjnej ucznia. Plany co do przyszłości dziecka są przejawem aspiracji rodziców, a te warunkowane są przez habitus społeczno-kulturowy danej rodziny.

Badani przez mnie gimnazjaliści twierdzą, że, najogólniej mówiąc, ich plany edukacyjne są zgodne z planami, jakie mają co do nich ich matki (podobnie często z obu perspektyw padła odpowiedź *podjęcie nauki w liceum i podjęcie nauki w technikum*). Im wyższe aspiracje matki co do przyszłości dziecka, tym więcej badanych doświadcza emocji pozytywnych związanych z tym, że ich zachowanie w szkole podlega ocenie. Wysokie aspiracje ojca co do przyszłości edukacyjnej dziecka zaś wiążą się z traktowaniem dzieci właśnie przez ojców jako równoprawnych partnerów i z podobnym sposobem traktowania uczniów przez wychowawców.

Interpretować można tę zależność podobnie, jak te związane z wykształceniem rodziców, które już omawiałam – pewne wzorce rodzinne (a więc i wysokie aspiracje rodziców wobec dziecka) przenoszone są na sposób funkcjonowania ucznia w szkole i na jakość doświadczeń, które gromadzi.

Cechy gimnazjalisty a jego doświadczenia

Płeć badanego. Aż 7 na 10 badanych dziewcząt czuje, że w sytuacji, gdy są oceniane za zachowanie, traktowane są przez wychowawcę jak równoprawne partnerki, z którymi negocjuje się znaczenia. Jeśli chodzi o chłopców, twierdzi tak już tylko co drugi z nich. Są to wyniki podobne do tych, które uzyskiwali badacze zajmujący się szkolną socjalizacją płciową. Na przykład L. Kopciewicz (2007, s. 14 i nast.), zbierając wyniki badań prowadzonych na gruncie francuskim, a dotyczących różnic w traktowaniu dziewcząt i chłopców w szkołach, wymienia między innymi takie praktyki: 1) uczennice uważane są za bardziej „proszkolne” niż uczniowie, dlatego na przykład zajmują miejsca w pierwszych ławkach. Gorzej odbierana jest więc dziewczęca niż chłopięca niechęć do siadania w pierwszej ławce, 2) nauczyciele są wyczuleni na zachowania chłopców, bowiem uważają, że to chłopcy mogą bardziej podważyć ich autorytet. Tym samym chłopcy częściej uważają się za niesprawiedliwie ocenianych; 3) chłopcy otrzymują nieco niższe oceny dydaktyczne niż dziewczęta, bo w pewnym procencie są to też oceny ich zachowań, a nauczyciele uważają, że chłopcy zachowują się gorzej.

Średnia ocen i ocena zachowania uzyskane przez ucznia w semestrze poprzedzającym badanie. Im wyższa średnia ocen i wysokość oceny zachowania, tym więcej uczniów doświadcza w momencie wystawiania oceny zachowania pozytywnych emocji.

Interpretując taki stan rzeczy, można się odwołać do praw rządzących ocenianiem, w myśl których średnia ocen i ocena zachowania jest etykietą, zgodnie z którą działają uczniowie i oceniający ich wychowawcy, nauczy-

ciele, koledzy (Wojciszke, 1991; Materska, 1992, 1994; Noizet, Caverni, 1988; Tyszka, 1999). Związek ten świadczy także o tym, co zresztą potwierdzają wyniki moich badań, że w szkołach ocena zachowania pełni funkcję stratyfikacyjną – inne są doświadczenia uczniów „skazanych” na edukacyjny sukces i porażkę. Można mówić o kulturze uczniów „z sukcesem” lub „bez sukcesu” edukacyjnego. Jedni uczniowie uprawomocniają istnienie ocen szkolnych, zabiegają o pozytywne naznaczenie przez szkołę, drudzy instytucje szkolne postrzegają jako siłę narzucającą obce normy, której się przeciwstawiają. Stosunek do norm szkolnych zaś sankcjonowany jest w procesie oceniania zachowania w szkole.

Samoocena zachowania w szkole. Uczniowie oceniający swoje zachowanie jako wzorowe częściej niż pozostali uważają, że ideałem wychowawczym szkoły jest krytyczne uczestnictwo. 7 na 10 badanych oceniających się na „bardzo dobry” i „dobry” uważa, że żeby dostać wzorową ocenę zachowania, trzeba być konformistą. Jest to największa grupa w całej próbie. Większość badanych swoje działania określa jako krytyczne uczestnictwo w rzeczywistości szkolnej, jednak najwięcej jest w tej grupie uczniów oceniających swoje zachowanie w szkole jako wzorowe, a więc tych, którzy postawę tę utożsamiają z ideałem wychowawczym szkoły. W świetle poznawczej koncepcji człowieka, którą przyjmuję, założyłam, że wiedza jednostki, w tym samowiedza, reguluje działania (Bruner, 1978), sposób doświadczania rzeczywistości. Uczniowie oceniający swoje zachowanie wysoko twierdzą, że zachowują się tak, jak wymaga tego szkoła. Niska samoocena wiąże się z brakiem spójnej wizji „idealnego” ucznia.

Poziom identyfikacji ucznia ze szkołą i z klasą. Wśród zadań okresu adolescencji jest rozwijanie własnej ideologii (sieci wartości i systemu etycznego kierującego zachowaniem). Normy te mogą być zgodne z preferowanym w danej szkole, klasie, przez danego nauczyciela systemem wartości lub odmienne. Może rzutować to na stopień identyfikacji ze szkołą, klasą, wychowawcą. Identyfikować się z kimś znaczy między innymi podzielać preferowany przez niego system wartości, dlatego badałam związek doświadczeń uczniów ocenianych za zachowanie i poziomu ich identyfikacji ze szkołą i klasą

Uczniowie charakteryzujący się niskim poziomem identyfikacji ze szkołą, częściej niż inni twierdzą, że podejmują działania wpisujące się w charakterystykę krytycznego uczestnika. Gdy informują swoich rodziców o tym, jaką otrzymują ocenę zachowania, czują się przez nich traktowani jak surowiec lub przeciwnik (*działania rodziców*), odczuwają negatywne emocje

związane z faktem, iż zachowanie jest w szkole oceniane na stopień. Przyjęłam, że identyfikacja to „operacja umysłowa, za pomocą której jednostka przypisuje sobie, świadomie lub nieświadomie, cechy innej osoby lub grupy, proces ustalenia powiązań między sobą i inną osobą lub grupą (Reber, 2005, s. 277). Procesy identyfikacji powiązane są z mechanizmami modelowania. Modelowanie rozumianym za U. Bronfenbrennerem (1988, s. 178) jako przyjmowanie zachowań będących symbolicznymi równoważnikami zachowań modelu. Bronfenbrenner (1988, s. 179 i nast.) wyróżnia trzy grypy czynników, od których zależy modelowanie. Są to: cechy podmiotu (dojrzałość poznawcza, motywacja), cechy sytuacji i cechy modelu (np. sprawowanie władzy, bycie oparciem, bycie podobnym do podmiotu).

Spójrzmy na wyniki, świetle tej koncepcji. Relacje szkoła – uczeń tych gimnazjalistów, którzy identyfikują się ze szkołą w niskim stopniu, nie spełniają zapewne wymienianych przez Bronfenbrennera czynników (niektórych? wszystkich?). Uczniowie ci albo nie mają motywacji do identyfikowania się ze szkołą, albo nie traktują jej jako dającej oparcie, albo jej normy uznają za niepodobne do swoich.

Poziom identyfikacji badanych z własną klasą jest ogólnie wyższy niż ze szkołą. Wysoki i raczej wysoki deklaruje aż 8 na 10 gimnazjalistów. Jest to zgodne z obserwowanym dziś „przesunięciem” socjalizacyjnym w stronę nadawania przez młodzież większego znaczenia grupie rówieśniczej niż rodzinie czy szkole (Melosik, 2008b, s. 68). Ważne jest dla ucznia miejsce, jakie zajmuje on w strukturze danej grupy (Janowski, 1995; Janowski, Stachyra 1985). Strukturę tę porządkują między innymi obowiązujące w grupie normy. Mogą to być normy zupełnie odmienne w różnych klasach, na przykład „być świetnym uczniem” może lokować ucznia w centrum klasy (na przykład w szkołach o wysokim prestiżu) lub na jej uboczu. Chęć bycia członkiem danej grupy każe podporządkować się obowiązującym w niej normom, nawet jeśli są sprzeczne z własnymi.

Plany edukacyjne badanego. Co drugi badany deklaruje chęć podjęcia po ukończeniu gimnazjum nauki w liceum, co czwarty w technikum. Tylko po 4 na 100 badanych planuje rozpocząć po ukończeniu nauki na szczeblu gimnazjalnym pracę zarobkową lub naukę w szkole zawodowej. 12 na 100 nie ma sprecyzowanych planów.

Najwięcej pozytywnych emocji związanych z ocenianiem zachowania w szkole doświadczają ci uczniowie, którzy planują podjąć po gimnazjum naukę w liceum, najmniej ci, którzy chcą rozpocząć po gimnazjum pracę zarobkową.

Ogólnie można więc powiedzieć, że gimnazjaliści w zdecydowanej większości planują swoją przyszłość edukacyjną i że najwyższe aspiracje

edukacyjne wiążą się pozytywnymi doświadczeniami związanymi z normatywną rzeczywistością szkoły. Jest to wniosek wpisujący się w dotychczasowe dociekania badawcze nad orientacjami temporalnymi młodzieży (por. Skarżyńska, 1991; Liberska, 2004; Fatyga, 2000; Czerwińska-Jasiewicz, 2003; Ostrowska, 2005; Porożyński, 2004). Wykazują one, że podczas nauki w gimnazjum plany młodzieży dotyczą głównie wykształcenia.

Przyjmuję, że doświadczenia są gromadzone i przekształcane. To, czego doświadczamy, każe szacować możliwości wystąpienia pewnych zjawisk w przyszłości (Liberska, 2004, s. 43). Kapitał szkolny jest pomnażany przez tych uczniów, którzy doświadczają sukcesu, mają lepszy habitus. Oni też mają większe aspiracje edukacyjne. Zdaniem Bourdieu i Passerona (2006, s. 254) wśród uczniów o porównywalnych osiągnięciach szkolnych, ci o gorszych habitusach mają więcej szans na to, że sami wyeliminują się z podjęcia nauki w szkole średniej. Nawet jeżeli się tak nie stanie, wybiorą szkołę średnią stwarzającą mniejsze szanse na zdobycie wyższego wykształcenia, lub wykształcenia wyższego nie zapewniającego osiągnięcia sukcesu w społeczeństwie. Negatywne emocje związane z tym, że szkoła ocenia zachowania ucznia w moich badaniach wiążą się z automarginalizacją ucznia w sferze aspiracji edukacyjnych.

2.2. Hipotezy niepotwierdzone

Przynależność ucznia do samorządu klasowego i organizacji młodzieżowych oraz szkolnych kół zainteresowań. Co do tych zmiennych nie potwierdziła się żadna z postawionych hipotez. Połowa badanych przede mnie uczniów nie jest zaangażowana w żadną tego typu działalność. Tylko co 10 gimnazjalista deklaruje, że udziela się w więcej niż jednej organizacji, stowarzyszeniu, czy jest członkiem więcej niż jednego koła zainteresowań. Zaangażowanie jest więc bardzo niskie, co może rzutować na brak związków istotnych statystycznie między zmiennymi.

Z badań, które prowadziłam w 2005 roku, wynika, że zakorzeniona jest w szkole tradycja, iż członkowie samorządu klasowego automatycznie uzyskują wzorową ocenę zachowania (Jaskulska, 2007, s. 177), co może demoralizować uczniów i wzbudzać niepożądaną z punktu widzenia rozwoju motywację do angażowania się. W prezentowanych tu badaniach tak niewielu uczniów należało do samorządu szkolnego, że zmiennej tej nie brałam pod uwagę w obliczeniach. Co czwarty badany należał do samorządu klasowego. Okazuje się jednak, że nie ma związku między faktem tej przynależności a doświadczeniami związanymi z ocenianiem zachowania. Z jednej strony można uznać, że to dobrze. Oznaczałoby to bowiem, że wychowawcy nie

wyróżniają uczniów tylko dlatego, że są członkami samorządu. Z drugiej strony można by oczekiwać, że na przykład przewodniczący klasy nie będzie konformistą czy przedstawicielem kultury oporu wobec szkoły. Nie stwierdzono jednak takich zależności.

Poziom identyfikacji z wychowawcą. Odwołajmy się do procentowego rozkładu wyników. 7 na 10 badanych identyfikuje się ze swoim wychowawcą w wysokim i raczej wysokim stopniu. Zdecydowanie w tym aspekcie różnią się uczniowie szkół mających najwyższe i niższe miejsca w rankingach. Aż 8 na 10 uczniów w szkole A cechuje się wysokim stopniem identyfikacji z wychowawcą, podczas gdy w szkołach typu B i C jest to odpowiednio 6 na 10 i 5 na 10 uczniów. Można odwołać się do badań P. Mikiewicza, który nauczyciela w szkole elitarnej przedstawia jako osobę uosabiającą wiedzę, a więc ważną dla dążącego do zdobycia wiedzy ucznia. Nauczyciele ci nie muszą walczyć o porządek podczas lekcji, są przekąźnikami kultury szkoły akceptowanej przez uczniów (Mikiewicz, 2005, s. 166 i nast.). Jak wynika z badań i diagnoz pedagogów akademickich oraz nauczycieli praktyków (por. raport *Młodzi 2005*; Chętkowski, 2004; Kwieciński, 2007), wśród młodzieży panuje przekonanie, że liczyć trzeba na siebie, na własne kwalifikacje. Uczniowie – klienci rynku edukacyjnego, być może, identyfikują się z wychowawcami, którzy są modelem (mówiąc za Lokwood i Kundą, 2004) umożliwiającym sukces. Nie jest to więc zasadzona na podzieleniu wspólnej ideologii, być może dlatego zmienna ta nie ma związku z doświadczeniami związanymi z ocenianiem zachowania.

Oferta zajęć pozalekcyjnych. Stawiając hipotezę odnośnie do związku uczniowskich doświadczeń i bogactwa oferty zajęć pozalekcyjnych, odwoływałam się między innymi do badań B. Fatygi (2000) diagnozującej uczniów gimnazjów jako osoby częściej niż uczniowie szkół podstawowych i liceów korzystające z oferty szkolnych zajęć pozalekcyjnych. Gdyby spojrzeć na wyniki w aspekcie możliwości rozwoju ucznia, okazuje się, że najczęściej prorozwojowych doświadczeń gromadzą uczniowie szkół, w których oferta jest najuboższa. Albo więc ilość nie przekłada się na jakość proponowanych zajęć, albo uczniowie nie korzystają z tej oferty, w innych obszarach życia szkoły pomnażając szkolny kapitał społeczny. Można też znów odwołać się do typów szkół, bowiem na przykład dyrektorka najwyżej uplasowanej w rankingu szkoły deklarowała najuboższą ofertę zajęć pozalekcyjnych, a właśnie ci uczniowie mają stosunkowo najlepsze doświadczenia.

Status materialny rodziny. Status materialny rodziny badanego jest elementem jego habitusu, powinien więc, w myśl przyjętych założeń, pozostawać

stawać w relacji ze sposobami radzenia sobie przez ucznia z rzeczywistością. Tymczasem okazało się, że zmienna ta nie wchodzi w związki istotne statystycznie z żadnymi elementami struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania w szkole. Zdecydowana większość, bo aż 7 na 10 badanych, deklaruje, że ich rodzina *żyje dobrze, starcza nam na wiele, bez specjalnego oszczędzania a nawet żyje bardzo dobrze, możemy pozwolić sobie na wygodne życie, pełen luksus*, określając status materialny rodziny jako wysoki. Tylko jeden na stu badanych deklaruje niski status materialny rodziny (*żyjemy bardzo biednie, nie starcza nam nawet na podstawowe potrzeby; żyjemy skromnie, musimy na co dzień bardzo oszczędnie gospodarzyć*). A przecież, jak podaje choćby GUS (*Warunki życia ludności w 2004 r.*, Warszawa 2006), w IV kwartale 2005 roku, kiedy przystępowałam do badań, 12% Polaków żyło w warunkach skrajnej biedy, 18% ubóstwa ustawowego, 23% subiektywnego ubóstwa. Być może, stawiając hipotezę, w której zakładałam, że badana grupa będzie zróżnicowana pod względem statusu materialnego i że to zróżnicowanie będzie w związku z doświadczeniami uczniowskimi, nie wzięłam pod uwagi faktu, że badaniem objęłam w większości uczniów szkół wielkomiejskich. Może dlatego próba była pod względem statusu materialnego dość jednorodna. Nie badałam też obiektywnych wskaźników statusu materialnego, ale subiektywną samoocenę, co także mogło rzutować na uzyskane wyniki.

Wykształcenie matki. Wykształcenie ojca różnicuje uczniowskie doświadczenia, wykształcenie matki, nie. Jak można tłumaczyć taki stan rzeczy? Może w odwołaniu do koncepcji społeczeństwa patriarchalnego, przemocy symbolicznej – znaczenia nadawane są rzeczywistości z męskiej perspektywy (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 154 i nast., Bourdieu, 2007). Matki i ojcowie badanych przez mnie gimnazjalistów mają podobne pod względem wysokości wykształcenie. Jednak to wykształcenie ojca różnicuje doświadczenia uczniowskie, nawet w aspekcie działań podejmowanych przez matkę. Przypomnijmy, że im wyższe wykształcenie ojca, tym więcej badanych traktowanych jest przez rodziców jak partnerzy i osoby autonomiczne. Można wnioskować, że to wokół osoby ojca budowana jest „atmosfera domu”, tak, że na przykład w rodzinach, gdzie ojciec ma wykształcenie średnie, aspiracje wobec dzieci kierują się w stronę „urabiania” ich do przyjętych przez rodziców założeń, a ojcowie z wykształceniem wyższym preferują demokratyczny styl wychowania. Z drugiej strony, to dzieci ojców z wyższym wykształceniem są przekonane, że funkcją oceny zachowania nie jest mobilizowanie do pracy nad sobą, ale że pełni ona funkcję stratyfikacyjną. Uczniowie, których ojcowie mają wyższe wykształcenie, gimnazjum traktują jako jeden ze stopni kariery. Choć podnosi się dziś zachodzą-

ce zmiany w funkcjonowaniu rodziny i zmieniające się role kobiet i mężczyzn (por. Gromkowska, 2002), z moich badań wynikać może, iż nadal kapitał kulturowy wyznacza, jak pisali P. Bourdieu i J.C. Passeron (2006, s. 157), wykształcenie ojca.

3. Doświadczenie bycia ocenianym na stopień za zachowanie a rozwój gimnazjalisty w świetle wyników badań własnych

Analizę wyników można na tym skończyć. Udzieliłam bowiem odpowiedzi na pytania wyakcentowane w problemach badawczych: *jaka jest treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania w szkole? i jakie czynniki doświadczenia te różnicują?* Postanowiłam przyjrzeć się jednak wynikom uważniej, inaczej je konfigurując. Jednym z założeń przyjętych w tej pracy jest bowiem twierdzenie, że szkoła ma służyć rozwojowi ucznia. Analiza zebranych danych podsunęła mi pomysł, by sprawdzić (przyjmując odpowiednią punktację), na ile doświadczenia uczniów ocenianych za zachowanie służą ich rozwojowi?

Inspiracją były dla mnie poglądy J. Brunera (2006). Zgodnie z jego koncepcją szkoła wtedy sprzyja rozwojowi ucznia, kiedy rozwija kompetencje krytyczne i emancypacyjne, jest twórcza, wyzwala samodzielność poznawczą, uczy wspólnoty itp. Doświadczenia szkolne uczniów mogą być rozpatrywane przez pryzmat koncepcji J. Brunera w aspekcie tego, na ile sprzyjają rozwojowi². Spróbuję spojrzeć w tym ujęciu na wyniki moich badań.

Ocenianie zachowania to proces, można wyróżnić poszczególne jego elementy i określić warunki, jakie muszą spełnić, aby wpisać się w te założenia. Otóż: obowiązują przejrzyste, znane uczniowi reguły oceniania (kontrakt zawarty na początku roku szkolnego lub semestru); wychowawca zachowanie ocenia całościowo – przez dłuższy okres, w różnych szkolnych sytuacjach; w ocenianiu bierze udział cała społeczność szkolna (nauczyciele, uczniowie); uczeń zachęcany jest do samooceny zachowania w szkole; ocenianie oparte jest na traktowaniu ucznia przez nauczyciela jako partnera; ocenianie odbywa się w pozytywnej atmosferze emocjonalnej, z poszanowaniem godności ucznia, także w momencie informowania o wysokości

² Na założeniach tych oparte są badania prowadzone w zespole powołanym przez prof. Marię Dudzikową przy Pracowni Pedagogiki Szkolnej na WSE UAM w Poznaniu, w ramach panelowego projektu rozpisanego na lata 2005 – 2010 zatytułowanego: *Studenci I roku UAM 2005/06 – 2009/10. Doświadczenia szkolne I-go rocznika reformy edukacji a zmiany zasobów jego kapitału społecznego w warunkach szkoły wyższej.*

oceny, którą otrzymał; fakt istnienia oceny zachowania to zachęta do podejmowania różnych działań (szczególnie na rzecz własnego rozwoju); poprzez ocenianie promowana jest krytyczna postawa wobec rzeczywistości. Wskaźniki mogłyby więc być następujące:

Sposób oceniania zachowania

- Doświadczenia w tym większym stopniu sprzyjają rozwojowi, im więcej osób (wychowawca, inni, uczący ucznia nauczyciele, zespół klasowy, samoocena ucznia) włączonych jest w proces oceniania.

Już Lewin (1974, s. 12-19), krytykując system szkolnego oceniania zachowania, podkreślał, że jego wadą jest jednostronna procedura. Jednostronność kieruje ocenianie zachowania w stronę pełnienia przez wychowawcę, jak nazywa to B. Śliwerski (2006), funkcji prokuratora, policjanta i sędziego. Zważywszy na specyfikę procesu oceniania, który, o czym pisałam wielokrotnie, jest obarczony wieloma pułapkami psychologicznymi, co może prowadzić nie tylko do niesprawiedliwej, ale wręcz niszczącej ucznia oceny. Skoro wiedza (w tym samowiedza) reguluje działaniem człowieka (Bruner, 1978), a jednym z ważniejszych kontekstów rozwoju, ze względu na etap rozwojowy i mechanizmy grupowe, takie jak jej normatywny wpływ, jest grupa rówieśnicza, to jeśli ocena zachowania ma rzeczywiście być „motorem zmian”, musi przebiegać z udziałem grupy i dokonującego samooceny ucznia.

- Doświadczenia sprzyjają rozwojowi, jeśli ocenianie zachowania odbywa się z poszanowaniem prawa ucznia do intymności (nie w łazience czy szatni), jeśli uczeń jest informowany o wysokości oceny zachowania, którą otrzymał w klasie szkolnej, podczas lekcji (nie na korytarzu, podczas przerwy itp.)

Jednym z elementów kapitału społecznego jest zaufanie. Zakładam, że zaostanie kontroli, mobilizowanie aparatu wymuszania pewnych zachowań, na przykład poprzez monitorowanie zachowań ucznia w miejscach związanych z intymnością buduje kulturę nieufności (Sztompka, 2007, s. 407), która jest samonapędzającą się machiną – uczniowie czując zwiększającą się kontrolę, nabierają przekonania, że szkoła im nie ufa. Sami tracą do niej zaufanie. Ich doświadczenia nie służą rozwojowi.

Funkcje oceny zachowania

- Doświadczenia sprzyjają rozwojowi, jeśli ocena zachowania pełni funkcję informacyjną, pedagogiczną (mobilizuje do wglądu w siebie i samodoskonalenia), wychowawczą. Natomiast nie sprzyjają, gdy ocena ta pełni funkcje: decydującą, dydaktyczną (określa nie czy uczeń przestrzega,

ale czy zna reguły), społeczną (ocena zachowania wiąże się z miejscem ucznia w grupie).

Jeśli ocenienie ma sprzyjać rozwojowi ucznia, powinno ono wpisywać się w hasło: „mamy coś do zrobienia razem”, a nie „musisz coś zrobić dokładnie tak, jak chcą inni”. Ocena, szczególnie zachowania, nie powinna pogłębiać różnic między uczniami, ale mobilizować ich do pracy nad sobą.

Przedmiot oceny zachowania, działania podejmowane przez ucznia, działania wychowawcy/rodziców

- Doświadczenia sprzyjają rozwojowi wtedy, gdy w szkole premiowana jest postawa krytycznego uczestnictwa, a nie konformizm wobec norm.
- Im bliższe charakterystyce krytycznego uczestnika są działania podejmowane przez ucznia, tym więcej prorozwojowych doświadczeń gromadzi badany.
- Im bliższe charakterystyce osoby traktującej ucznia/dziecko jako partnera lub autonomicznego poszukiwacza są działania dorosłych, tym więcej sprzyjających rozwojowi doświadczeń gromadzi badany.

Brunerowska szkoła służąca rozwojowi rozwija kompetencje emancypacyjne ucznia, które (za: Czerepaniak-Walczak, 2006, s. 130) polegają na świadomym wyrażaniu niezgody wobec ograniczeń, na obieraniu własnych dróg ich pokonywania i osiągania nowych praw i pól wolności. W tym ujęciu ideałem wychowawczym szkoły powinna być postawa krytycznego wobec jej wymagań ucznia. Wymagałoby to odrzucenia autokratycznych metod w wychowaniu i tego, by system szkolny nie był oparty na relacjach dominacji i podporządkowania.

Treść i znak emocji

- Doświadczenia sprzyjają rozwojowi ucznia wówczas, gdy ocenianie odbywa się w pozytywnej atmosferze emocjonalnej. Emocje są ściśle związane z działaniami. „Rdzeniem emocji jest gotowość do działania i podsuszanie planów; konkretna emocja nadaje priorytet jednemu lub kilku rodzajom działania” (Oatley, Jenkins, 2003, s. 95). Uczeń rozwija się w działaniu, negatywne emocje mogą więc rozwój ten hamować.

Zakodowanym wynikiem moich badań przyporządkowałam wartość punktową, zgodnie z powyższymi wskaźnikami. Uczniowie otrzymali punkty (od 0 do 100) w każdym z badanych obszarów odpowiadających zmiennym szczegółowym tak, że im więcej sprzyjających rozwojowi doświadczeń gromadzili, tym więcej punktów otrzymywali. Uzyskane wyniki podaję w tabeli 85.

Tabela 85. Średnie punktów zgromadzonych przez badanych w poszczególnych obszarach treści struktury doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień

| Treść struktury uczniowskich doświadczeń | | Średnia punktów | Miejsce rankingowe | Elementy komponentów struktury doświadczeń | | Średnia punktów | Miejsce rankingowe |
|--|-----------------|-----------------|--------------------|--|---------|-----------------|--------------------|
| Treść komponentu | poznawczego | 56,12 | I | sposób oceniania | czas | 82,89 | 82,90 |
| | | | | | miejsce | 86,80 | |
| | | | | | osoby | 78,99 | |
| | | | | funkcja oceny | 55,43 | IV | |
| | przedmiot oceny | 30,04 | VII | | | | |
| | afektywnego | 60,39 | II | treść emocji | 60,39 | II | |
| | behawioralnego | 54,38 | III | działania ucznia | 56,79 | III | |
| | | | | działania wychowawcy | 54,79 | V | |
| działania rodziców | | | | 51,57 | VI | | |

We wszystkich wyróżnionych obszarach badani zgromadzili więcej niż połowę możliwych do zdobycia punktów. Oznacza to, że ich doświadczenia związane z ocenianiem zachowania w szkole częściej były, niż nie były prorozwojowe. Jednak średni wynik 60 punktów na 100 możliwych nie jest zadowalający. W 40% sytuacji uczniowie doświadczali bowiem niesprzyjających ich rozwojowi okoliczności. Najwięcej doświadczeń prorozwojowych gromadzili badani uczniowie w zakresie komponentu afektywnego (60,39 punktów na 100 możliwych), najmniej w zakresie komponentu behawioralnego.

W rankingu średnich punktów w zakresach poszczególnych elementów struktury doświadczeń pierwsze miejsce zajmuje *sposób oceniania zachowania*. Okazuje się, że uczniowie czują się oceniani w sposób wpisujący się w model wychowania wspierającego rozwój. Bardzo wysoka średnia punktów, 86,8 na 100 w zakresie *miejsca* i 82,89 na 100 w zakresie *czasu* oznacza, że badani oceniani są za to, jak zachowują się w szkole, w klasach szkolnych w czasie lekcji, na korytarzach i boiskach w czasie przerwy. Nie czują się obserwowani w łazienkach, szatniach, poza szkołą, w czasie wolnym od zajęć lekcyjnych. W 8 przypadkach na 10 spełniony jest więc warunek poszanowania prawa do intymności ucznia. O wysokości oceny zachowania, którą otrzymali, w większości przypadków badani dowiadują się w klasie szkolnej, podczas lekcji wychowawczej. Czasoprzestrzeń oceniania zachowania jest więc obszarem generującym doświadczenia służące rozwojowi ucznia.

Trochę mniej, ale nadal w okolicach 80% możliwych do uzyskania punktów, zebrali badani w odniesieniu do zmiennej *osoby oceniającej zachowanie*.

wanie. Większość gimnazjalistów czuje, że oceniani są nie tylko przez wychowawcę, ale przez cały zespół klasowy i innych nauczycieli. Odwołując się jednak do frekwencji odpowiedzi, stwierdzić można, że najwięcej punktów w tym zakresie stracili badani przez to, że nie są zachęceni do samooceny. Z samooceną liczy się wychowawca tylko 1 na 10 badanych.

Badani gimnazjaliści raczej deklarowali, niż nie deklarowali, że ocenianie zachowania odbywa się w przyjaznej ich rozwojowi atmosferze emocjonalnej (60,39 punktów na 100, II lokata *treści emocji* w rankingu elementów struktury doświadczeń). Warto jednak na wynik ten spojrzeć w kontekście częstość wybieranych określeń emocji. Najwięcej badanych deklarowało, że pozytywny stan emocjonalny podczas wystawiania oceny zachowania oddają określenia: *zadowolenie, satysfakcja, radość*. Dobre samopoczucie związane z oceną zachowania rzadko znajduje odzwierciedlenie w chęci do podejmowania działania. Niewielu uczniom samopoczucie to dodaje też pewności siebie.

Wśród elementów komponentu poznawczego struktury uczniowskich doświadczeń nisko uplasowała się, ze względu na liczbę służących rozwojowi doświadczeń gromadzonych przez badanych, *funkcja oceny zachowania* (55,43 punktów na 100, IV lokata w rankingu elementów struktury doświadczeń). Dlaczego w tym zakresie zgromadzono stosunkowo niewiele punktów? Okazuje się, że uczniowie w największym stopniu przekonani są o tym, że ocena zachowania pełni funkcję stratyfikacyjną (prawie wszyscy badani wskazali tę funkcję), czyli decyduje o przyszłości edukacyjnej ucznia.

Najmniej służących rozwojowi doświadczeń gromadzili badani w obszarze: przedmiot oceny (30,04 punkta), ostatnie miejsce w rankingu elementów struktury doświadczeń), dlatego że w zdecydowanej większości przekonani są o tym, że w ich szkołach premiowany jest konformizm.

4. Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania wokół wniosków

Dlaczego, podsumowując wyniki badań dotyczących oceniania uczniowskiego zachowania i podejmując się próby ich interpretacji, stawiam pytanie: dokąd zmierza polska szkoła? Otóż badając ocenianie szkolne, w gruncie rzeczy badałam współczesną szkołę. Pytanie: czego doświadczają oceniani w szkole uczniowie, można przetransponować na: jak ocenia szkoła?, czym jest szkoła?, czym ma być?

W tym miejscu chcę raz jeszcze wyakcentować, że wyniki badań interpretuję z pewną ostrożnością. Objęłam nimi bowiem w większości wielkomiejskie szkoły, które już z tego powodu są do siebie podobne. Wniosków

nie mogę więc uogólniać. Stawiam nawet tezę, że gdybym badała gimnazjalistów z innych środowisk, wyniki mogłyby być inne. Jednakże wyników badań, nawet o niewielkim zasięgu, nie należy bagatelizować. Wykryte tendencje to sygnał, że coś jest na rzeczy.

Dokąd zmierza polska szkoła? to tytułowe pytanie książki pod redakcją D. Klus-Stańskiej (2008). Pozwolę sobie na obszerny cytat z napisanego przez autorkę wprowadzenia w problematykę tej pracy:

Od dłuższego czasu polska szkoła jest niemal nieustannie płaszczyzną krzyżowania się nadziei społecznych ze społeczną krytyką. Z jednej strony traktowana jest jako jedyne dostępne społeczeństwu narzędzie utrzymywania ładu społecznego, przekazu dziedzictwa kulturowego, budowania kulturowej tożsamości (...), a także przygotowywania do współczesnego rynku pracy (...). W dyskusji społeczno-pedagogicznej dają się usłyszeć (...) echa wzorców postkomunistycznych, w których model ucznia i wychowanka (...) wiązany jest z takimi cechami, jak zdyscyplinowanie, umiejętność podporządkowania się (...). Pojawiają się również (...) oczekiwania emancypacyjne (...). Z drugiej strony, coraz częściej zarzuca się jej (szkole, S.J.) niewydolność kształceniową i wychowawczą, hamowanie inicjatywy intelektualnej czy wręcz blokowanie rozwoju myślenia uczniów i nauczycieli, bezradność wobec problemów z dyscypliną, wąski dydaktyzm, a nawet niedouczenie nauczycieli (Klus-Stańska, 2008, s. 7-9).

Te dwie grupy roszczeń są sprzeczne czy przynajmniej konfliktowe, wymaga się bowiem od szkoły, by była jednocześnie tradycyjna i progresywna, by reprodukowała obywateli i wyzwalała indywidualistów. W tych dwóch ujęciach (społecznym i jednostkowym) ujmowane jest często ocenianie szkolne (por. Gołębiak, 2008a, 2008b; Szyling, 2008), co starałam się wyakcentować w różnych częściach mojej pracy, pisząc choćby o miejscu oceniania w ideologiach szkolnych czy o dylemacie przyjęcia perspektywy funkcjonalistycznej lub interpretatywnej w badaniach. Ciekawy sposób rozumienia tej dychotomii przedstawia G. Szyling (2008, s. 212 i nast.) w artykule *Strategie przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* w cytowanej wyżej książce pod redakcją Klus-Stańskiej. Rozpatruje ona szkolne ocenianie w odniesieniu do koncepcji przejścia z ideologii tradycyjnej do progresywnej. Pyta, czy oceniający ucznia nauczyciele trwają w podejściu do oceniania jako „sądu nad uczniem”, czy przechodzą do oceniania roboczego, którego przesłanką jest stwierdzenie „mamy (my, nauczyciele i uczniowie) zadanie do wykonania, wspólną sprawę”. D. Gołębiak, pisząc o „przesunięciu” w stronę oceniania wspierającego rozwój ucznia, gdzie uczeń podejmuje zadania adekwatne do rozwoju jego struktur moralnych i poznawczych, a ocenianie jest wielowymiarowe i jest procesem, zauważa, że podejście behawiorystyczne jest jednak nadal dominujące i „wzmocnione przez dyskurs jakości koncentrujący się zarówno na procesach, jak i na efektach edukacji”, że uruchomienie owego „przesunię-

cia” wymagałoby równoległego „wprowadzania zmian zarówno na poziomie indywidualnym, jak i instytucjonalnym, a także woli przeprowadzenia określonych zmian strukturalnych” (Gołębniak, 2008b, s. 213-214).

Woli tej nie ma, być może, dlatego, że ocena jest ważna dla szkoły jako narzędzie behawioralnie pojmowanego „radzenia sobie z uczniami”. Jest miernikiem z jednej strony poziomu przystosowania ucznia do wymogów szkoły, z drugiej – poziomu wykonania przez szkołę zadania socjalizowania do konkretnego społeczeństwa. W tym sensie stopień szkolny nie jest wolny od uwikłań ideologicznych. Na ocenianie szkolne, czyli przestrzeń życia szkoły przesyconą „duchem” funkcjonalizmu można jednak patrzeć także, co założyłam projektując badania, z perspektywy ucznia i znaczeń, jakie temu procesowi nadaje. Pyta się wówczas o to, jak uczeń radzi sobie w rzeczywistości szkolnej.

Jaki zatem obraz oceniania (szkoły) jawi się z wyników moich badań?

Ich przedmiotem uczyniłam fenomen, jakim jest ocena zachowania. Wydaje się ona czułym punktem szkoły, zważywszy na jej nieobecność/obecność w debacie nad edukacją. Środowisko nauczycielskie wrze, ministerstwo „puszcza oko” i pozoruje działania, pedagodzy (z nielicznymi wyjątkami) milczą lub mówią przy okazji, jakby nie było o czym. Potraktowałam więc ocenianie zachowania w szkole jako barometr kondycji polskiej szkoły. Czy słusznie? Mogę z całą stanowczością stwierdzić, że jest co badać, że zjawiska związane z ocenianiem zachowania w szkole są skomplikowane. Choć z uśrednionych wyników wnioskujemy, że w 60% sytuacji uczniowie są oceniani zgodnie z potrzebami związanymi z szeroko rozumianym rozwojem, to szczegółowa analiza wykazuje, że fundamentalne dla rozwoju zasady są zaniedbane na rzecz mniej ważnych.

Rozpatrzmy to w odniesieniu do diagnozy M. Dudzikowej (2008, s. 238), dotyczącej erozji kapitału społecznego w szkole. Podkreśla ona, że

jeśli uwzględnimy dwa ściśle ze sobą powiązane aspekty kapitału społecznego – **zaufanie społeczne i zaangażowanie obywatelskie** – to na podstawie rozmaitych wskaźników w środowiskach szkolnych można zaobserwować jego pogłębiającą się erozję. Proces ten, jak wskazują rozmaite symptomy, w najbliższym okresie nie tylko **nie zostanie zahamowany**, ale w obliczu polityki oświatowej MEN – o ile nie nastąpi mobilizacja do przeciwdziałania – **będzie postępował**, utrwalając w polskiej szkole kulturę nieufności i „wspólnotę szatniową”, generowanie czynnikami strukturalnymi i podmiotowymi (Dudzikowa, 2008, s. 238).

Autorka, krytykując „straszaki”, jakimi są monitoring, moralizatorskie apele, wykluczanie uczniów sprawiających problemy wychowawcze czy naganna ocena zachowania, mówi, że kapitał społeczny można zwiększać, ale nie w taki sposób, nie z dnia na dzień. A więc jak? Poprzez – powtarzam za Dudzikową (2008, s. 255 i nast.) – spójną wizję szkoły od decentralizacji

procesów decyzyjnych na poziomie władz oświatowych, przez regulacje prawne, zapewniające jasne reguły życia szkolnego czy stwarzanie przestrzeni wspólnego działania uczniów i nauczycieli. Autorka podkreśla rolę charyzmatycznych liderów, nauczycieli porywających do działania. Postuluje zmniejszenie klas, rozbudowanie oferty zajęć pozalekcyjnych, pielęgnowanie tradycji i budowanie klimatu szkoły, kładzie nacisk na samorządność uczniowską.

Nałóżmy te wskaźniki na wyniki moich badań.

Mówiąc najogólniej, ideałem wychowawczym szkoły jest postawa konformistyczna. Już A. Lewin (1974, s. 19), do którego reformy oceniania zachowania odwoływałam się nie raz, krytykował obowiązujące w latach sześćdziesiątych zasady oceniania zachowania, między innymi za to właśnie, że premiowano konformizm. Niewiele się w tym aspekcie zmieniło. Spójrzmy w tym świetle na pewien element charakterystyki ucznia, który wyłania się z wyników moich badań. Stoi on u progu wyboru szkoły średniej, planuje swoją przyszłość edukacyjną. Z badań nad młodzieżą wynika, że jest ona konformistycznie nastawiona wobec rzeczywistości szkolnej, być może dlatego, że jedną z nadrzędnych dla nich wartości jest zdobycie wykształcenia, a więc wypełnienie szkolnych obowiązków to forma realizacji własnych dążeń (por. Zandecki, 1999; Fatyga, 2000; Cybal-Michalska, 2001; Porożyński, 2004; Ostrowska, 2005). M. Czerwińska-Jasiewicz nazywa to zjawisko zgodnością z „prototypem kulturowym”. Cele stawiane sobie przez ludzi są zgodne z zadaniami rozwojowymi. Na początku krystalizują się więc cele związane z edukacją i wykształceniem, potem z pracą zawodową i założeniem rodziny (Czerwińska-Jasiewicz, 2003, s. 145). Większość badanych przeze mnie gimnazjalistów zamierza podjąć naukę w liceum lub przynajmniej w technikum. Ich aspiracje edukacyjne są więc wysokie.

W co wyposażeni przez swoje gimnazja przejdą na wyższy szczebel edukacyjny, skoro uczy się ich tu, że skuteczni („z sukcesem”) są uczniowie – konformiści? Mówiąc słowami S. Kvale (1980, za: Illeris, 2006, s. 202):

istnieje ogromna przepaść między zachowaniem, które jest oficjalnie wymagane jako rezultat kształcenia, a zachowaniem, które jest promowane w szkole (...). Ocenianie lansuje dyscyplinę, a nie niezależność, promuje współzawodnictwo kosztem współpracy (...), promuje sztuczne formy uczenia się adaptacyjnego w opozycji do kreatywnych form uczenia się (...). Ocenianie w szkole kwalifikuje uczniów do pracy zarobkowej w komercyjnym życiu.

Wśród zadań okresu adolescencji, o czym już pisałam, jest rozwijanie spójnego systemu ideologii. Łączy się to z poszukiwaniem własnej tożsamości. Jaką rolę w poszukiwaniach tych ma szkoła? Lewin twierdził, że ocenianie zachowania było jednostronne, że oceniał tylko wychowawca. Dziś jest trochę lepiej, w ocenianie zaangażowani są inni nauczyciele i ze-

spół klasowy. Uczniowie nie są jednak zachęceni do samooceny i pracy nad sobą. Jak ma się to do kształtowania tożsamości? Fakt, że zachowanie w szkole podlega ocenie, nie motywuje do działań. Doświadczenia związane z ocenianiem zachowania są tym lepsze, zgodnie z przyjętym kryterium rozwojowym, im wyższe są osiągnięcia szkolne ucznia. Ocena zachowania pozostaje więc w związku z ocenami dydaktycznymi. Działają mechanizmy psychologiczne, takie jak efekt Pigmaliona, średnia ocen czy wysokość oceny zachowania, jaką ma uczeń, są etykietą, wedle której działa szkoła, powtarzając korzystne lub niekorzystne dla rozwoju doświadczenia.

Szkoła umacnia stereotypy związane z płcią, wychowując aktywnych chłopców i biernie dziewczęta, potęguje nierówności między uczniami (inne są doświadczenia uczniów szkół elitarnych, inne szkół nisko uplasowanych w rankingach). Jak pisze H. Giroux (1994, s. 14), sfera kulturowa szkoły jest siłą pośredniczącą wzajemnych oddziaływań reprodukcji i oporu. Co zatem z rozwijaniem kompetencji emancypacyjnych, o których mówi M. Czerepaniak-Walczak (2006, s. 130), a które polegają właśnie na „dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, **świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności** oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia” (podkr. S.J.)? Sytuacje edukacyjne sprzyjające emancypacji ucznia muszą, według Czerepaniak-Walczak (2006, s. 171), spełniać między innymi warunek „dopuszczania zachowań ryzykownych, wolnych od dominacji, tradycji i informacji pochodzących z systemu”. Czy ucząca konformizmu, tradycyjna, wzmacniająca podziały szkoła może choć aspirować do wyposażania ucznia w te kompetencje? Internauta wypowiadający się na blogu D. Chętkowskiego o ocenianiu zachowania w szkole pisze o nauczycielu, którego wspomina tak: *Nie wiem, co ten mężczyzna miał w sobie, ale gdy szedł korytarzami wpatrzony w przestrzeń i jakby nieobecny, cisza zapadała*. Pewnego dnia wszedł do uczniowskiej łazienki podczas przerwy. Uczniowie zamarli z papierosami w dłoniach. Nauczyciel skorzystał z toalety i wyszedł. Przywołuję ten tekst ze względu na komentarz autora do całej sytuacji: *Facet uszanował naszą „karalną” przecież autonomię*³. Pomijam kwestię, czy palenie w WC jest przejawem autonomii – zostawmy przykład. Ważne jest dla mnie hasło „karalna autonomia”. Świetnie opisuje ono atmosferę niejednej szkoły.

Gdybym miała wymienić najważniejszą cechę badanego przeze mnie gimnazjalisty powiedziałabym, że jest to bierność (!). Uczeń jawiący się z moich badań nie angażuje się w formacje młodzieżowe, szkolne koła zainteresowań. Samorządność szkolna nie istnieje, klasowa wydaje się pozo-

³ <http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=880>, wpis z 6 grudnia 2009 r., dostęp: 7 grudnia 2009 r.

rem. Bierność jest jednym z elementów syndromu „erozji kapitału społecznego”, o którym pisała M. Dudzikowa. Przypomnijmy też, że tylko 1 na 100 badanych przeze mnie uczniów, opisując siebie jako osobę ocenianą za zachowanie w szkole, odwołał się do poczucia zaufania do szkoły, wychowawcy.

Zasoby kapitału społecznego, w który wyposaża gimnazjalistę badana przeze mnie szkoła, są więc niewielkie.

Dudzikowa kończy tekst, odwołując się do kategorii kultury szkoły, do brunerowskiej idei sprawstwa, współpracy i refleksji, jako możliwego pola zmian. Wyniki moich badań także kierują w stronę kultury szkoły znoszącej niedogodności organizacyjne (wielkość klasy, bogactwo oferty zajęć pozalekcyjnych itp.). Okazało się bowiem, że na przykład najbardziej liczna klasa pod wieloma względami ma najlepsze doświadczenia. Jest to klasa szkoły elitarniej. W moich badaniach czynniki związane ze szkołą wyjaśniają uczniowskie doświadczenia związane z ocenianiem szkolnym częściej niż czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym czy z cechami ucznia. W świetle przyjętej przeze mnie poznawczej koncepcji człowieka jednostka aktywnie reguluje stosunki ze światem, nie reaguje zaś na bodźce. Okazuje się, że rola kontekstu tej aktywności jest niezwykle ważna. Uczniowie wszak przetwarzają swoje otoczenie, to, czego doświadczają kształtuje doświadczenia następne.

Dokąd zmierza zatem polska szkoła? Lewin pisał, że zachowanie można traktować przynajmniej w dwójnasób. Po pierwsze, jako przystosowywanie się. Wówczas interesuje nas, na ile uczeń jest posłuszny, podporządkowany. Jeśli zaś zachowanie jest tendencją do przeobrażania świata i siebie, wtedy ważna jest aktywność ucznia, działania na rzecz pracy nad sobą (Lewin, 1974, s. 28). Zdiagnozowana przeze mnie szkoła raczej „stoi w miejscu” lub kieruje się ze – mówiąc za Klus-Stańską (2008, s. 7) – w ślepią uliczkę. Przechodzenie z ideologii tradycyjnej do progresywnej idzie opornie. Ocenianie wpisuje się w behawioralną koncepcję człowieka, w tradycyjnie rozumiany model szkoły, w której dokonuje się sądu nad nieprzystosowanym uczniem. Nacisk kładziony jest tu na przejawy zachowań, a nie na ich przyczyny. Szkoła i nauczyciele tłumią konflikty i agresję m.in. ze względu na potrzebę dyscypliny (rozumianej jako *pruski dryl*, a nie jako atmosfera sprzyjająca pracy), co powoduje stan napięcia. Tymczasem *złe zachowanie* ucznia może być po prostu próbą obniżenia niepokoju, mechanizmem obronnym, przejawem złego samopoczucia. Niektórzy nauczyciele starają się minimalizować w klasie szkolnej metody wychowawcze oparte na przymusie, jednak szkoła jako instytucja pełniąca określone funkcje społeczne wcale tym wysiłkom nie sprzyja.

Ocena zachowania jest istotna dla szkół. Nawet na świadectwach szkolnych zajmuje jedno z pierwszych miejsc. Dyskutuje się nad jej skalą, a nie nad tym, po co ona jest, o czym świadczy, co robi z traktowanym behawioralnie uczniem, który oto jest dostateczny z człowieczeństwa, naganany z koleżeństwa, wzorowy z kultury osobistej, a dobry z niestosowania używek... W badaniach przyjął, że doświadczenie trwa, bo trwa nieustanne przekształcanie doświadczeń starych przez nowe. Skoro założyłam więc, że uczeń rozwija się „przez doświadczenia do doświadczeń”, w badanej przeze mnie szkole rozwija się przez brak zaangażowania do konformizmu, bo właśnie gdy jest konformistą, a nie osobą zaangażowaną, troszczącą się o swój rozwój, otrzymuje wzorową ocenę zachowania.

O wynikach moich badań rozmawiałam ze znajomymi nauczycielkami. Jedna z nich powiedziała: *Zachowanie uczniów oceniano się, ocenia, oceniać będzie. Te wyniki nie są takie złe. Warto rozdzierać szaty? Demonizować? Przecież nic złego się nie dzieje...* Odpowiedziałam: *To zależy, jaka chcemy, żeby była szkoła.* Jeśli tradycyjna, skoncentrowana na nauczycielu, wychowująca przez przymus (metodą kija i marchewki), to rzeczywiście nie ma powodu do niepokoju. Jeśli zaś zależy nam na szkole nowoczesnej, skoncentrowanej na uczniu, uczącej krytycznego myślenia, twórczej, to nie należy udawać, że problemów nie ma. Inna nauczycielka skomentowała: *Skoro uważasz, że jest tak źle, zaproponuj coś innego, zamiast oceniania zachowania.* Muszę więc, na koniec, wziąć w nawias uzyskane wyniki (i siebie), przyznając, że łatwo powiedzieć – jest źle. Trudniej wskazać możliwe drogi wyjścia z problemów. Jak ironicznie pisze na swoim blogu⁴ Dariusz Chętkowski, nauczyciel i publicysta, „z oceną zachowania jest tak, że jak oceniam, to zwykle nie mam żadnych wątpliwości. Dopiero jak mnie pytają, jak oceniam, to zaczynają się schody. Czy mam mówić, że uwzględniłem prośby tego i owego kolegi, któremu zachowanie danego ucznia bokami już wychodzi? Czy trzeba tłumaczyć, że ocenia się tak, aby uczeń znał swoje miejsce w szeregu?” I pewnie tak jest w wielu szkołach, pewnie tak czuje się wielu nauczycieli świadomych absurdu konieczności oceniania zachowania. A więc? Detronizacja oceny zachowania? Jak? Co w zamian? Osobiście optowałabym za zniesieniem tej oceny, choć zdaję sobie sprawę, że w warunkach dzisiejszej polskiej szkoły byłoby to trudne. Wymagałoby to bowiem zmian systemowych, zmian w myśleniu o szkole od szczybla ministerialnego aż do rodzica, ucznia, i nauczyciela konkretnej szkoły. Myślę tu o demokratyzowaniu młodzieży, wdrażaniu jej do samorządności, do współstanowienia prawa (wielokrotnie pisała o tym M. Dudzikowa, kreśląc warunki, w któ-

⁴ <http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=880>, wpis z 5 grudnia 2009 r., dostęp: 7 grudnia 2009 r.

rych szkoła mogłaby się zmieniać). Od czego zacząć? Może od wdrażania do solidnej samooceny (pamiętając, że warunkiem jest zaufanie nauczyciela do ucznia i *vice versa*)? Może od docierania do przyczyn, a nie tylko przejawów zachowań? We wstępie tej książki cytowałam słowa Małego Księcia. Kusi, by przywołać książkę o nim raz jeszcze – myślę o fragmencie dotyczącym „patrzenia sercem”. Ten cytat jest jednak „nadużywany” i przez to sprowadzony do banału. Można jednak to samo powiedzieć inaczej – robi tak D. Chętkowski na swoim blogu: „Ludwik Sztyrmer (...) napisał: *Każde dziecko, każdy prostak, głupiec i nawet wariat, są to morza niezgłębione, których zwierzchnie tylko widzimy bałwany. Wychowawca ocenia właśnie piętrzące się bałwany, a nie zagłębia się w morze uczuć*”.

Pytanie o miejsce „oceny zachowania” w szkole pozostaje otwarte. Dobrze, że w ogóle pytamy.

Bibliografia

Literatura dotycząca oceniania zachowania w szkole

- Andrzejewska M.L. (2003). *Wywołać wilka z lasu...* „Dyrektor Szkoły” nr 5.
- Bajtlik S. (2003). *Etyka na wagę*. „Tygodnik Powszechny” 29 czerwca 2003.
- Banach B. (1998/99). *Jak oceniam zachowanie uczniów?* „Nowe w Szkole” nr 7.
- Chodnicki J., Dąbrowski M., Dubiecka A., Fryska M., Obidniak D. (2000). *Szkolny system oceniania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Chylińska I. (i in.). (2003/04). *Kryteria oceny zachowania ucznia jako element wewnątrzszkolnego systemu oceniania*. „Język Polski w Liceum” nr 1.
- Czarnecka D. (2006). *Jestem przeciw*. „Remedium” nr 3.
- Czarnecka M. (2001). *Ocena oceny z zachowania*. „Gazeta Szkolna” nr 12.
- Deka A. (1999). *Regulamin oceny z zachowania*. „Przegląd Edukacyjny” nr 4.
- Domaredzka B. (2004). *Zadania wychowawcze: sprawozdanie z pracy grupy V*. „Dyrektor Szkoły” nr 11.
- Dzierzgowska I. (2006a). *Co w prawie piszczy?: ocena z zachowania*. „Dyrektor Szkoły” nr 3.
- Dzierzgowska I. (2006b). *Co w prawie piszczy?: zmiany, zmiany...* „Dyrektor Szkoły” nr 4.
- Dzikowska A. (2003). *Ocena zachowania ucznia – jestem przeciw*. „Dyrektor Szkoły” nr 2.
- Gołas K. (1999). *Ocenianie zachowania uczniów*. „Wychowawca” nr 12.
- Iwanicka I. (1999). *Nieodpowiednio czy nagannie?* „Nowa Szkoła” nr 9.
- Iwanicka I. (2000). *Kontrakt, czyli umowa na piśmie*. „Nowa Szkoła” nr 6.
- Janik A. (1998). *O stopniach z zachowania w szkole*. „Wychowawca” nr 3.
- Jaskulska S. (2007). *Ocena z zachowania – sens czy bezsens?* W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. III. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaśkiewicz M., Jędraś Z., Wudarska J. U. (2001). *Mierzenie jakości wybranych obszarów pracy szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Bea-Bleja.
- Kazimierowicz M. (2004). *Co z tą szkołą?* „Nowa Szkoła” nr 9.
- Klichowska S. (2005). *Wzorowy uczeń „instant”*. „Nowa Szkoła” nr 10.
- Klichowska S. (2006a). *Ocena z zachowania – ocena z wychowania?* „Forum Oświatowe” nr 1.
- Klichowska S. (2006b). *Nauczyciel wobec konieczności oceniania zachowania na stopień*. „Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów przy KNP PAN”, t. X, A. Weissbrot – Koziarska, J. Janik (red.). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Klichowska S. (2006c). *Wokół oceny z zachowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3.
- Klichowska S. (2006d). *Komisyjny z zachowania?* „Głos Nauczycielski” nr 17/18.
- Klichowska S. (2006e). *Uczniowie „na przemiał”*. „Gazeta Szkolna” nr 23.

- Koczorowski M. (2006). *Repetowanie z zachowania to pedagogiczna zbrodnia*. „Gazeta Wyborcza” 29 marca 2006.
- Kopaczyńska I. (2003). *Ocenianie zachowania – dylematy i kontrowersje*. „Rocznik Lubuski” t. XXIX, cz. II.
- Koziatek D. (2006). *Motywacyjna funkcja oceny zachowania*. „Dyrektor Szkoły” nr 4.
- Kozubal M. (1994). *Złe zachowanie*. „Głos Nauczycielski” nr 50.
- Kreja K. (2003). *Szkolne oceny z zachowania*. „Gazeta Szkolna” nr 4.
- Lewin A. (1972). *Wdrażanie i funkcjonowanie nowej oceny zachowania uczniów*. Zielona Góra: Okręgowy Ośrodek Metodyczny.
- Lewin A. (1974). *Nowa ocena zachowania uczniów. Od logiki wykroczeń do logiki osiągnięć*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Miłoszowska E., Stróżyńska K. (2006). *Sąd nad uczniem*. „Głos Nauczycielski” nr 11.
- Miśko W. (2001). *Ocena z zachowania*. „Gazeta Szkolna” nr 26.
- Muszyński H. (1972). *System wychowawczy szkoły podstawowej*. Wrocław: Okręgowy Ośrodek Metodyczny.
- Nalaskowski A. (2006). *Na dwa głosy*. „Głos Nauczycielski” nr 11.
- Napiórkowska Z. (1991). *Zachowanie ucznia w szkolnej ocenie*. „Przegląd Oświatowy” nr 14.
- Nowak M. (2006). *Co w prawie piszczy?: niepromowany naganny?* „Dyrektor Szkoły” nr 6.
- Ośmiałowska Anna (2000). *Ocena ze sprawowania*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 7.
- Polak K. (2007). *Kultura szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. *Postulaty bezradnych nauczycieli*. „Gazeta Szkolna” z 15 kwietnia 2006
- Rękawek A. (2006). *Głos w dyskusji wokół oceny z zachowania: dialogi o wychowaniu*. „Dyrektor Szkoły” nr 4.
- Salamon D. (1999). *Jak oceniać zachowanie*. „Głos Nauczycielski” nr 51.
- Sałasieński M. (2002). *Ocena ze sprawowania*. „Gazeta Szkolna” nr 33.
- Sapińska M. (2003). *Ocena z zachowania z uzasadnieniem*. „Biuletyn Informacyjny” nr 3/4.
- Sarwińska M. (2005). *Jak zarobić na dobrą ocenę z zachowania?* „Gazeta Szkolna” nr 19.
- Składanowski H. (2001). *Jak oceniać?: kryteria ocen z przedmiotów nauczania i zachowania oraz ewaluacja systemu*. Toruń: Wydawnictwo Bea-Bleja.
- Sommer J. (2002). *Punkty za zachowanie*. „Dyrektor Szkoły” nr 9.
- Sowińska H. (1974). *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI – VIII*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Stróżyński K. (1994). *Królowa jest naga!* „Edukacja i Dialog” nr 1.
- Stróżyński K. (1997/1998). *Kryteria ocen zachowania*. „Nowe w Szkole” nr 5.
- Stróżyński K. (2000). *Jak oceniać i uczyć samooceny?* Jelenia Góra: Wydawnictwo Nauczycielskie.
- Stróżyński K. (2006). *Cui bono?, czyli nowa pałka pedagogiczna*. „Dyrektor Szkoły” nr 4.
- Stryczniewicz B. (2000/2001). *Ocena z zachowania – sprawa otwarta*. „Nowe w Szkole” nr 2.
- Stryczniewicz B. (1999/2000). *Ocena z zachowania*. „Nowe w Szkole” nr 9.
- Suder-Grzegolec A., Szafran B., Wachowicz E. (2006). *Ocena z zachowania w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców*. „Życie Szkoły” nr 4.
- Szopa J. (2005). *Edukacja postaw – manowce wychowania*. „Dyrektor Szkoły” nr 7/8.
- Śliwerski B. (1997). *Aporia oceny zachowania uczniów*. „Edukacja i Dialog” nr 8.
- Śliwerski B. (2000). *Jaką miarą mierzycie...* „Nowa Polszczyzna” nr 2.
- Śliwerski B. (2000/2001). *Kiedy zniknie ze szkół ocena zachowania?* „Nowe w Szkole” nr 8.

- Śliwerski B. (2001a). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Śliwerski B. (2006). *Jak policjant, prokurator, sędzia w jednej osobie*. „Gazeta Szkolna” 16 maja 2006.
- Taran M. (1997). *Kryteria oceny za zachowanie*. „Edukacja i Dialog” nr 8.
- Teyszerski R. (2006). *Chora tkanka potrzebuje chłosty*. „Gazeta Szkolna” 16 maja 2006.
- Tonicki A. (1995). *Propozycja regulaminu ustalania oceny z zachowania*. „Szkoła Zawodowa” nr 7.
- Wojciechowska A. (2005). *Zwolnieni z zachowania*. „Głos Nauczycielski” nr 7.
- Wojciechowska K., Kowalik E. (2000). *Szkolny system oceniania oparty na pomiarze dydaktycznym*. Gdańsk: Wydawnictwo Podkowa Bis.
- Wójcik L. (2000). *Zaświadczenie o zachowaniu*. „Wychowawca” nr 2.
- Zajdel K. (2003). *Kryteria oceny zachowania*. „Nowe w Szkole” nr 6.

Pozostała literatura

- Aronson E. (1978). *Człowiek – istota społeczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Naukowe.
- Aronson E., Wilson D., Akert R.M. (red.) (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Babbie E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006). *Reprodukcja*. Warszawa: PWN.
- Bourdieu P. (2007). *Struktury, habitus, praktyki*. W: P. Sztompka, M. Kucia, *Socjologia. Lektury*. Kraków: Znak.
- Bronfenbrenner U. (1988). *Dwa światy wychowania: USA i ZSRR*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner J. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brycz H. (2004). *Trafność spostrzegania własnych i cudzych zachowań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brzezińska A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Callo Ch. (2006). *Modele wychowania*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chętkowski D. (2004). *L. d. w. osierocona generacja*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Cybal-Michalska A. (2001). *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Czapiński, J. (1996). *Cywilizacyjna rola edukacji. Dlaczego warto inwestować w wykształcenie*. Warszawa: Instytut Studiów Społecznych, Uniwersytet Warszawski.
- Czerepaniaka-Walczak M. (2006). *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerwińska-Jasiewicz M. (2003). *Cele i plany życiowe młodzieży w kontekście rozwoju orientacji przyszłościowej*. W: L. Wojciechowska (red.), *Spostrzeganie zjawisk świata społecznego przez dzieci, młodzież i młodych dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Dewey J. (1972). *Demokracja i wychowanie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
- Dewey J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
- Dewey J. (2005a). *Moje pedagogiczne Credo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Dewey J. (2005b). *Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Domalewski J., Wasilewski K., Mikiewicz P. (2008). *Segmentacja społeczna na wyjściu ze szkoły średniej*. W: K. Szafraniec (red.), *Młodzież i oświata za burtą przemian*. Toruń: Adam Marszałek.
- Dróżka W. (2002). *Nauczyciel: autobiografia pokolenia. Studia pedantologiczne i pamiętnikoznawcze*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dudzikowa M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Spółka Wydawnicza TERRA.
- Dudzikowa M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa M. (2006). *Na NIW-ie centralizmu*. „Głos Nauczycielski” nr 17/18.
- Dudzikowa M. (2007). *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2007). *Wprowadzenie do serii*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dudzikowa M. (2008). *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2004). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Encyklopedia PWN w trzech tomach* (1996), t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Fatyga B. (1999). *Dzicy z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo ISNS Uniwersytetu Warszawskiego.
- Fatyga B. (2000). *Sytuacja społeczno-kulturowa młodzieży a wyzwania wychowawcze*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 8.
- Feinberg W., Soltis J.F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Giroux H.A. (1994). *Edukacja, polityka i ideologia*. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne dyskursy*, cz. II. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Gołębiak B.G. (2008a). *Szkoła wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.G. (2008b). *Egzaminy i ocenianie szklone*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hałas E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Hurrelmann K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Illeris K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Jackson P.W. (1990). *Life in Classrooms*. Columbia University.
- Janiszowska J., Kuligowska K. (1965). *Jak kontrolować osiągnięcia uczniów*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Janowski A. (1985). *Poznanie uczniów*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Janowski A., Stachyra R. (1985). *Prestiż ucznia wśród rówieśników*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jaskulska S. (2008). *Lekcje (nie)wychowawcze? „Psychologia w Szkole” nr 2*.
- Klus-Stańska D. (2008). *Dokąd zmierza polska szkoła? – pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kohlberg L., Mayer R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Centrum Doskonalenia Nauczycieli Oddział w Toruniu.
- Konarzewski K. (1999). *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 2.
- Konarzewski K. (2001). *Reforma strukturalna: gimnazjum*. W: K. Konarzewski (red.), *Szkolnictwo w pierwszym roku reformy systemu oświaty*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konarzewski K. (2004). *Kształcenie i wychowanie w szkołach podstawowych i gimnazjach w roku szkolnym 2002/2003*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Konstecka I. (1978). *Funkcje pedagogiczne i społeczne kontroli i oceny uczniów*. Poznań: Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Poznaniu.
- Kopaczyńska I. (2004). *Ocenianie wspierające rozwój ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Kozielecki J. (2000). *Psychologiczne koncepcje człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Krzyżewski K., Majczyna M. (2003) *O statusie i funkcjonowaniu kategorii doświadczenia w psychologii*. W: K. Krzyżewski (red.), *Doświadczenie indywidualne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kwiatkowska H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński Z. (1995). *Dynamika funkcjonowania szkoły*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Kwieciński Z. (2007). *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Leary M., Kowalski R.M. (2001). *Lęk społeczny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Liberska H. (2004). *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lindgren H.C. (1962). *Psychologia wychowawcza w szkole*. Warszawa

- Lockwood P., Kunda Z. (2004). *Inni jako wzory godne naśladowania: inspirują czy zniechęcają?* W: A. Tesser, R.B. Felson, J.M. Suls (red.), *Ja i tożsamość. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maison D. (1994). *Afekt a poznawcze standardy ewaluacyjne jako podstawa formułowania sądów*. W: M. Jarymowicz (red.), *Poza egocentryczną perspektywę widzenia siebie i świata*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Materska M. (1992). *Procesy ewaluacji*. W: M. Majerska, T. Tyszka, *Psychologia i poznanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Materska M. (1994). *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym, czyli jak mierzona jest niewymierna wartość wypracowań szkolnych?* Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Meighan R. (1991). *Edukacja elastyczna*. Toruń: Wydawnictwo Stowarzyszenia Nasza Szkoła.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Melosik Z. (2008a). *Pedagogika pragmatyzmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Melosik Z. (2008b). *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Merton R. (1982). *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*. Warszawa: PWN.
- Merton R. (2007). *Samospełniające się proroctwo*. W: P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Mieszalski S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Mikiewicz P. (2005). *Spółeczne światy szkół średnich. Od trajektorii marginesu do trajektorii elit*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu.
- Nachmias Ch., Nachmias D. (2001). *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Niemierko B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Noizet G., Caverni J.P. (1988). *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Nowy Słownik Poprawnej Polszczyzny* (1999). Warszawa: PWN.
- Oatley K., Jenkins J.M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Oleszkowicz A. (1995). *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ostrowska K. (2005). *Młodzież o preferowanych wartościach i normach moralnych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 3.
- Pawlik W. (1987). *Lęk, wstyd, wina. W stronę socjologii emocji*. „Kultura i Społeczeństwo” nr 3.
- Piaget J., Inhelder B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.

- Pielachowski J. (2007). *Mocne i słabe strony wychowania w szkole. (Nie)prześmiewcze refleksje długoletniego praktyka*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. III. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piorunek M. (2004). *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Porożyński H. (2004). *Aspiracje edukacyjno – zawodowe młodzieży gimnazjalnej przed wejściem Polski do Unii Europejskiej*. „Edukacja” nr 1.
- Przetacznik-Gierowska M. (2007). *Zasady i prawidłowości psychicznego rozwoju człowieka*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Racinowski S. (1966). *Problemy oceny szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Reber A. S. (2005). *Słownik Psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rosenberg M. B. (2006). *Edukacja wzbogacająca życie*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Saint-Exupéry de A. (1981), *Mały Księżę*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Segiet K. (2000). *Dziecko w wielkim mieście*. Poznań: Oficyna Wydawnicza G & P.
- Skarżyńska K. (1991). *Konformizm i samokierowanie jako wartości (struktura i źródła)*. Warszawa: Instytut Psychologii PAN.
- Słownik języka polskiego*. (1981). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik pojęć socjologicznych*. (2001). Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Solomon E. P., Berg L. R, Martin D. W., Villee C. A. (red.) (2000). *Biologia*. Wydanie drugie, poprawione (według III wydania amerykańskiego). Warszawa: Oficyna Wydawnicza MULTICO.
- Stojanowska E. (1999). *Co się dzieje między ludźmi?*. W: E. Stanisławiak (red.), *Szkice z psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Stojanowska E. (2002). *Zainteresowanie jednostki społeczną oceną. Źródła i konsekwencje*. W: E. Stojanowska (red.), *Możliwości i ograniczenia w kreowaniu własnej atrakcyjności interpersonalnej*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Straś-Romanowska M. (2000). *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*. W: M. Straś-Romanowska (red.), *Metody jakościowe w psychologii współczesnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szmajke A. (1996). *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji: Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?* Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Szopa J. (2005). *Edukacja postaw – manowce wychowania*. „Dyrektor Szkoły” nr 7/8.
- Sztompka P. (2007). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szyling G. (2008). *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* W: D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Śliwerski B. (1993). *Dlaczego edukacja bez stopni?* W: W. Śliwerska, B. Śliwerski, *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B. (1994). *O różnorodności oceniania w edukacji wczesnoszkolnej*. „Życie Szkoły” nr 8.
- Śliwerski B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Tillmann K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Trempała J. (2000). *Koncepcje rozwoju człowieka*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki*, t. I. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tuohy D. (2002). *Dusza szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tyszkowa T. (1999). *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Tyszkowa M. (1988). *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (2007a). *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (2007b). *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Tyszkowa M. (2007c). *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: zagadnienia ogólne*, tom 1, Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wojciszke B. (1986). *Psychologia społeczna. System poznawczy i procesy spostrzegania ludzi*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Wojciszke B. (1991). *Procesy oceniania ludzi*. Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Wojciszke B. (2000). *Psychologia oceniania: mechanizmy, pułapki, środki zaradcze*. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Wojciszke B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Woods P. (1983). *Sociology and the School. The Interactionist Viewpoint*. London: Routledge.
- Vasari G. (1985). *Żywoty najświetniejszych malarzy, rzeźbiarzy i architektów*. Warszawa – Kraków: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zamorska B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia – w – świecie*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zandecki A. (1999). *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieży szkół średnich*. Toruń – Poznań: Wydawnictwo „Edytor”.
- Zielińska-Kostyło H. (2005). *Rekonstrukcjonistyczne koncepcje zmiany społecznej poprzez edukację. Antropologia pedagogiczna Theodore’a Bramelda*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Strony internetowe

- http://www.gimnazjum.miastko.pl/viewpage.php?page_id=4, dostęp: 7 grudnia 2009 r.
- <http://chetkowski.blog.polityka.pl/?p=880>, dostęp: 7 grudnia 2009 r.
- <http://www.vulcan.edu.pl/eid/archiwum/2001/08/awans.html>, B. Śliwerski, *Awans „zasobów ludzkich”*.
- <http://www.szkolabezprzemocy.pl/640,raport-roczny-2008>, Raport roczny: „Diagnoza Szkolna 2008”.
- <http://szkolazklasa.pl>, *Regulamin konkursu „Szkoła z Klasą”*, dostęp: 7 grudnia 2009 r.

http://bip.men.gov.pl/akty_pr_1997-2006/akty_pr_1997-2006.php, *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu/Edukacji Narodowej w sprawie warunków/zmiany warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (1999–2006)*, dostęp: 7 grudnia 2009 r.

Aneks

Tabela A.1. Zmienne niezależne, ich kategorie i wskaźniki

| Główna zmienna niezależna: czynniki związane ze szkołą różnicujące treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień | | |
|---|--|--|
| zmienne szczegółowe | kategorie | wskaźniki |
| usytuowanie szkoły | Grunwald, Jeżyce, Nowe Miasto, Stare Miasto, Wilda, poza Poznaniem | obserwacja, wypowiedź dyrektora szkoły/ wychowawcy |
| samodzielność budynku | samodzielny, wspólny ze szkołą podstawową, wspólny z liceum, wspólny ze szkołą wieczorową, wspólny z więcej niż jedną szkołą | |
| wielkość szkoły | 200 uczniów i mniej, 201–300 uczniów, 301–400 uczniów, 400 uczniów i więcej | |
| liczebność klasy | 20 osób i mniej, 21–24 osoby, 25–29 osób, 30 osób i więcej | |
| oferta zajęć pozalekcyjnych | 10 propozycji i mniej, 11–15 propozycji, 16 propozycji i więcej | |
| monitoring | tak, nie | |
| Główna zmienna niezależna: czynniki związane z osobą wychowawcy różnicujące treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień | | |
| zmienne szczegółowe | kategorie | wskaźniki |
| staż pracy | 10 lat i mniej, 11–20 lat, 21 lat i więcej | wypowiedź wychowawcy |
| przedmioty, których uczy wychowawca | humanistyczne, ścisłe, przyrodnicze | |
| liczba godzin tygodniowo lekcji prowadzonych przez wychowawcę w klasie badanych uczniów | 1, 2, 3 | |
| poziom zbieżności oczekiwań badanego wobec lekcji wychowawczej i rzeczywistości | wysoki, raczej wysoki, średni, raczej niski, niski | uzupełnienie przez badanego wypowiedzi: <i>Lekcje wychowawcze...</i> |

| | | |
|--|---|--|
| | | poprzez wybór i uzasadnienie jednej z odpowiedzi, od <i>spełniają moje oczekiwania, wszystko mi w nich odpowiada...</i> do <i>zupełnie nie spełniają moich oczekiwań, nic mi w nich nie odpowiada...</i> |
| Główna zmienna niezależna: czynniki związane ze środowiskiem rodzinnym różnicujące treść struktury uczniowskich doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień | | |
| miejsce zamieszkania | Poznań: Grunwald, Jeżyce, Nowe Miasto, Stare Miasto, Wilda, poza Poznaniem: miasto, miasteczko, wieś | wypowiedź badanego |
| wykształcenie rodziców | mniej niż szkoła średnia, szkoła średnia, więcej niż szkoła średnia, absolwent szkół wyższych | wybór z podanej listy |
| status materialny rodziny w ocenie gimnazjalisty | wysoki, średni, niski | wybór z podanej listy, od <i>żyjemy bardzo biednie, nie starcza nam nawet na podstawowe potrzeby, do żyjemy bardzo dobrze, możemy pozwolić sobie na wygodne życie, pełen luksus</i> |
| plany rodziców co do przyszłości edukacyjnej dziecka | podjęcie pracy zarobkowej, nauka w szkole zawodowej, nauka w technikum, nauka w liceum, trudno powiedzieć, brak sprecyzowanych planów | wybór z podanej listy |
| Główna zmienna niezależna: czynniki związane z osobą ucznia różnicujące treść struktury jego doświadczeń związanych z ocenianiem zachowania na stopień | | |
| płeć | dziewczyna, chłopak | deklaracja badanego |
| średnia ocen w semestrze poprzedzającym badania | 5,0–4,0; 3,9–3,0; 2,9–2,0 | |
| ocena zachowania w semestrze poprzedzającym badania | wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne | |
| samoocena zachowania w szkole | wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne | odpowiedź badanego na pytanie: <i>Gdybyś sam/a miał/a ocenić swoje zachowanie w szkole, jaką dałbyś/abyś sobie ocenę? Bądź szczery/a. Nie pytam jaką oceną chciałbyś/abyś mieć, ale jaka Ci się należy</i> |
| poziom zbieżności oceny zachowania otrzymanej przez ucznia i samooceny zachowania | wysoki, średni, niski | im bliższy wysokości oceny zachowania otrzymanej przez bada- |

| | | |
|---|--|---|
| w szkole | | nego jest stopień w samoocenie zachowania, tym poziom zbieżności wyższy |
| przynależność ucznia do organizacji młodzieżowych/szkolnych kół zainteresowań | należy do więcej niż jednego, należy do jednego, nie należy | wypowiedź badanego |
| rodzaj organizacji młodzieżowych/kół zainteresowań | koła zainteresowań: przedmioty ścisłe, językowe, artystyczne, sportowe, europejskie, informatyczne; wolontariat, religijne, harcerstwo | |
| przynależność ucznia do samorządu klasowego/szkolnego | należy, nie należy | |
| poziom identyfikacji ucznia ze szkołą/klasą/wychowawcą | wysoki, raczej wysoki, średni, raczej niski, niski | ustosunkowanie się badanego do hipotetycznej sytuacji, wraz z uzasadnieniem: np. <i>Gdybyś mógł/mogła przenieść się do innej szkoły.. poprzez wybór jednej z kategorii: od natychmiast bym się przeniósł do nigdy bym się nie przeniósł</i> |
| plany edukacyjne | podjęcie pracy zarobkowej, nauka w szkole zawodowej, nauka w technikum, nauka w liceum, trudno powiedzieć, brak sprecyzowanych planów | wybór z podanej listy |

Tabela A.2. Charakterystyki typów uczniów zachowujących się różnie wobec wymogów szkoły – elementy puzzli, z których badani budowali portrety gimnazjalistów

| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik | Bierny antagonistista | Aktywny antagonistista |
|--|--|--|---|---|
| Podczas lekcji stara się nie wszystkim stara się nie przeskadzać innym w zdobywaniu wiedzy. Unika zajęć dodatkowych, bo to nie obowiązek. Zaczyna na nie uczęszczać tylko na wyraźną sugestię nauczyciela. | Stara się uzyskiwać jak najwyższe wyniki, szuka możliwości otrzymania dodatkowych ocen – np. robi gazetkę. Systematycznie pracuje. Jest aktywny podczas lekcji. Wywiązuje się z obowiązku odrabiania zadań domowych i przygotowywania się do lekcji. Chodzi na zajęcia dodatkowe, nawet na te, które nie są mu potrzebne. Nauczyciele mówią, że „wszędzie go pełno”. | Stara się uzyskiwać wyniki zgodne ze swoimi możliwościami. Systematycznie pracuje. Jest aktywny podczas lekcji. Wywiązuje się z obowiązku odrabiania zadań domowych i przygotowywania się do lekcji. Wybiera zajęcia dodatkowe, które uważa za ważne dla siebie. | Uzyskuje wyniki niższe niż jego możliwości, bo mu na tym nie zależy. Jest niesystematyczny. Jest bierny podczas lekcji. Rzadko odrabia zadania domowe i przygotowuje się do lekcji. Unika zajęć dodatkowych, nawet na wyraźną sugestię nauczyciela, że ma na nie chodzić. | Podczas lekcji głównie skupia się na przeskadzaniu innym w zdobywaniu wiedzy. Chodzi na zajęcia dodatkowe tylko wtedy, jeśli może podczas nich dokuczać słabszym od siebie. |
| | Wywiązywanie się z obowiązków ucznia: frekwencja | | | |
| Chodzi systematycznie do szkoły. Jest punktualny. Nieobecności zawsze usprawiedliwia. | Chodzi systematycznie do szkoły. Jest punktualny. Gdyby nie choroba, nie miałby żadnej nieobecności. Zawsze usprawiedliwia nieobecności – nie czeka nawet do lekcji wychowawczej, przecież wychowawcę | Chodzi systematycznie do szkoły, choć zdarzyło mu się urwać z lekcji i iść na koncert kolegi. Usprawiedliwia nieobecności, jest w tym uczciwy. Jeśli nauczyciel uzna, że koncert kolegi to nie | Raczej chodzi systematycznie do szkoły i jest punktualny. Z usprawiedliwieniem nieobecności zwleka, jak długo się uda. | Wagaruje. Spóźnia się na lekcje. Można odnieść wrażenie, że częściej go nie ma, niż jest. |

| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik | Bierny antagonist | Aktywny antagonist |
|--|--|--|--|--|
| <p>Uważa, że pewne działania należą do samorządu.</p> <p>Swoimi poczynaniami nie burzy pracy samorządu. Zgadza się z jego decyzjami. Sam zostaje członkiem samorządu jeśli nauczyciel go o to poprosi.</p> | <p>Zbiega o funkcje w samorządzie. Zawsze przyjmuje powierzone mu funkcje, bez względu na to, czy jest w stanie im podobać.</p> | <p>Jeśli klasa tak zdecydowanie, obejmuje funkcje w samorządzie i stara się je jak najlepiej wykonywać. Nie przyjmuje jednak funkcji wiążących, nie sprawdzi się, nawet jeśli powierza mu ją nauczyciel.</p> | <p>Nigdy nie zabiega o funkcje w samorządzie. Kiedy klasa lub nauczyciel chce mu taką funkcję powierzyć, odmawia.</p> | <p>Unika bycia członkiem samorządu. Podkopuje, sabotuje jego działania.</p> |
| Postępowanie zgodne w dobrem społeczeństwie szkolnej: zaangażowanie w samorządność szkolną | | | | |
| <p>Szanuje rezultaty pracy innych na rzecz szkoły. Zawsze wykonuje prace, jeśli poprosi go o to pracownik szkoły.</p> | <p>Z własnej inicjatywy włącza się w wiele działań na rzecz szkoły i klasy. Podejmuje się wszystkiego, jest mu potrafi daną rzecz zrobić, czy nie.</p> | <p>Szanuje pracę innych na rzecz szkoły i klasy. Sam włącza się wtedy, jeśli chce i potrafi zrobić daną rzecz.</p> | <p>Odmawia podejmowania prac na rzecz szkoły i klasy. Niszczy pracę innych osób. Wyśmiewa kolegów, którzy „dają się zagonić do pracy”. Każdą pracę na rzecz szkoły traktuje jako karę.</p> | <p>Odmawia podejmowania prac na rzecz szkoły i klasy. Niszczy pracę innych osób. Wyśmiewa kolegów, którzy „dają się zagonić do pracy”. Każdą pracę na rzecz szkoły traktuje jako karę.</p> |
| Postępowanie zgodne z dobrem społeczeństwie szkolnej: zaangażowanie w prace społeczne na rzecz szkoły | | | | |
| <p>Włącza się w klasowe akcje mające na celu pomoc innym, jeśli</p> | <p>Włącza się we wszystkie akcje mające na celu pomoc potrzebującym,</p> | <p>Działa, ale nie wszędzie, nie chodzi mu o ilość. Jeśli wybiera</p> | <p>Odmawia włączania się w klasowe akcje mające na celu pomoc innym,</p> | <p>Odmawia włączania się w klasowe akcje mające na celu pomoc innym,</p> |

| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik | Bierny antagonist | Aktywny antagonist |
|---|---|--|--|---|
| proponuje to wychowawca lub inni nauczyciele. Jeśli sam nie podejmuje się jakiegoś zadania, nie krytykuje osób pracujących na rzecz potrzebujących. | oczywiście, jeśli wiedzą o tym pracownicy wychowawca i inni nauczyciele. | jakąś akcją, to włącza się w nią całym sercem. W wyborze pola działania nie kieruje się tym, czy nauczyciele znają i popierają tę akcję, czy nie. | nawet jeśli proponuje to wychowawca lub inni nauczyciele. Jeśli działa na rzecz innych, to poza szkołą, nauczyciele o tym nie wiedzą. | nawet jeśli proponuje to wychowawca lub inni nauczyciele. Szydzi z tych akcji. Jeśli działa na rzecz innych to poza szkołą, nauczyciele o tym nie wiedzą. |
| Postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej: współdziałanie w grupie | | | | |
| Współdziała z kolegami z klasy, dopóki interesy grypy nie są sprzeczne z interesami nauczyciela (szkoły). Wtedy staje z boku. | Współdziała z kolegami z klasy, dopóki interesy grupy nie są sprzeczne z interesami nauczyciela (szkoły). Wtedy staje po stronie nauczyciela. | Współdziała z kolegami z klasy, jeśli może w ten sposób realizować cele, zgodne ze swoimi planami i uznawanymi wartościami. | Odmawia współdziałania z kolegami z klasy, niezależnie od tego, czy robią coś zgodnie z zaleceniami szkoły, czy przeciwnie. | Współdziała z kolegami z klasy wtedy, gdy grupa działa przeciwko nauczycielowi czy szkole. Chętnie takim działaniem przewodniczy. |
| Dbałość o honor i tradycje szkoły: godne reprezentowanie szkoły w konkursach wewnątrzszkolnych/zewnętrznych | | | | |
| Bierze udział w zawodach i konkursach, które wskazuje mu nauczyciel. Wie, że jeśli jest w czymś dobry, zważa na nauczyciela. Sam nie zgłasza się więc do tego typu konkursów. | Zgłasza swój udział w wielu zawodach i konkursach. Nie ma znaczenia, czy jest w czymś dobry. Liczy się udział. | Są dziedziny, w których jest specjalistą. Czasami lubi się sprawdzić, bierze więc – w własnej woli – udział w rozmaitych konkursach i zawodach. Wie, że jeśli jest w czymś dobry, może reprezentować szkołę „na zewnątrz” i robi to, jeśli czuje się na siłach. Nigdy nie daje się „wystawić” w zewnętrznych zawodach, | Odmawia wzięcia udziału w zawodach i konkursach. Uważa, że są lepsze miejsca niż szkoła do sprawdzania swoich umiejętności. Nie chce reprezentować swojej szkoły na zewnątrz, nawet, jeśli jest w czymś dobry. | Odmawia wzięcia udziału w zawodach i konkursach. Dokucza tym, którzy angażują się w takie działania. |

| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik jeśli nie jest w czymś dobry. | Bierny antagonistista | Aktywny antagonistista |
|---|--|--|---|---|
| | | | | |
| Dbałość o szkołę, Zapytany o szkołę, odpowie grzecznie, dobrze wyrażać się będzie o szkole. Nie jest jednak inicjatorem takich rozmów. | Dobre mowi o szkole, jeśli slyszy to ktoś z nią związany (np. znajomy nauczyciela). W innych sytuacjach bywa różnie... | Ma swoje zdanie o szkole. Pewne rzeczy mu się podobają, inne nie. Potrafi o tym z każdym kulturalnie rozmawiać. | Nie broni honoru szkoły nawet, jeśli ktoś w jego towarzystwie niesłusznie źle o niej mówi. Sam młczy – nikt się od niego nie dowie nic o szkole. | Lubi mówić źle o szkole. Czasami nawet sam wymyśla różne historie i opowiada je osobom spoza szkoły. |
| Dbałość o honor i tradycje szkoły: okazywanie szacunku symbolom szkoły | | | | |
| Zna tekst hymnu patrona, lubi i życiorys patrona, bo takie są obowiązki ucznia. | Lubi zabytnąć przed nauczycielem ciekawostką z życiorysu patrona. Można go spotkać na korytarzu przypatrującego się z oddaniem popiersiu patrona- szczególnie, gdy przechodzi dyrektor. | Szanuje symbole szkoły. Reaguje, gdy ktoś je znieważa. | Zna tekst hymnu szkoły – tyle razy go slyszal, że sam wszedł do głowy. | Zmienia tekst hymnu szkoły na przemieszczony, wyśpiewuje w niestosownych okolicznościach. Jeśli ktoś domaluje popiersiu patrona wasy, to na pewno on! |
| Dbałość o kulturę języka: stosunek do wulgaryzmów | | | | |
| W szkole używa jedynie kulturalnych słów. | W szkole używa jedynie kulturalnych słów. Jeśli ktoś przeklina, donosi nauczycielowi. | Zna inne formy okazania niezadowolienia niż przeklinanie. | Czasem przeklina w szkole. Nie obchodzi go to, czy koleżki przeklinają w szkole, czy nie. | Na przerwach klnie jak szewc. Wszystko mu jedno, czy nauczyciele to slyszą, czy nie. Podczas lekcyj też mu się zdarza. |
| Dbałość o kulturę języka: dbałość o staranność językową | | | | |
| Wie, że nauczyciele nie lubią, gdy mówi się | Można odnieść wrażenie, że siedzi po lekcjach | W rozmowach z ludźmi zawsze stara | Nie zwraca uwagi na to, jak rozmawia z nauczycielami i pracownikami | W rozmowach z nauczycielami i pracownikami |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Bierny konformista niechłujnie. Przy nich stara się więc mówić pełnymi zdaniami i ładną polszczyzną. Na szczęście nie musi tak podczas przerw | Aktywny konformista w domu i wkuwa na pamięć słownik wyrazów obcych. Na każdej lekcji błyszczy mądrymi zwrotami. | Krytyczny uczestnik się mówić wyraźnie i po polsku. Tak samo w szkole. Jeśli podczas lekcji pojawiają się nowe dla niego słowa, stara się ich nauczyć, bo to ciekawe. | Bierny antagonist cielami. To oni muszą się postarać, aby go zrozumieć. | Aktywny antagonist nikami szkoły jest niegrzeczny, zdarza mu się ich obrażać. |
| Przestrzega regulamin BHP, bo inaczej czekałaby go kara. | Regulamin BHP zna na pamięć. W towarzystwie nauczyciela zwraca uwagę kolegom i koleżankom, jeśli postępują niezgodnie z regulaminem. | Przestrzega regulamin BHP. Lubi pożartować, ale nie w taki sposób, żeby zaszkodzić innym i sobie! | Odmawia uczenia się zasad BHP, bo to kolejny wymysł szkoły. | Często zachowuje się tak, że zagraża kolegom i sobie. Lubi ryzykować. To, że wie, co jest niebezpieczne, daje mu pole do popisu. |
| Dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób: stosunek do regulaminu BHP | | | | |
| Nie opuszcza terenu szkoły bez wyraźnej zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły, bo jest to zachowanie karane. | Nie opuszcza terenu szkoły bez wyraźnej zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły. Podczas przerw dyżuruje razem z nauczycielem. Koledzy wiedzą, że na jego oczach lepiej nie próbować wymknąć się za szkoły. | Nie opuszcza terenu szkoły bez wyraźnej zgody nauczyciela lub innego pracownika szkoły. Nie spada mu korona z głowy, gdy tłumaczy nauczycielowi gdzie i po co idzie. | Często opuszcza teren szkoły bez zgody nauczyciela lub innego pracownika. | Chłubi się tym, że chodzi gdzie chce i kiedy chce. Namawia kolegów do opuszczania terenu szkoły bez zgody nauczyciela lub innego pracownika. |
| Dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób: stosunek do przejawów agresji wobec uczniów na terenie szkoły | | | | |
| Nie zaciepa rówieśników. Stoi z boku bójk i słownych utarczek. | Nie staje w obronie zaciepianych kolegów. W bezpiecznych dla | Przejmuje się aktami przemocy w szkole. Racjonalnie ocenia | Nie staje w obronie zaciepianych kolegów. Są mu obojętne zaczepki | Jest agresorem. Zaczepia, upokarza, gnębi. Chętnie włącza się do |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| Bierny konformista Zaczeptiony nie oddaje, nie skarży się nauczycielom. Jeśli nauczyciel go zapyta, opowie, czego był świadkiem, ale niechętnie o tym rozmawia. | Aktywny konformista siebie okolicznościach opowiada nauczycielom o zajściach w szkole. W szkole nie jest agresywny. | Krytyczny uczestnik swoje siły – albo sam staje w obronie ofiary, albo szuka natychmiast pomocy u dorosłych. Sam nie jest agresywny. | Bierny antagonist pod jego adresem. W razie potrzeby broni siebie, nie innych. Zapytany przez nauczyciela, czy inną osobę o zajścia w szkole, przyjmuje taktykę „nic nie widziałem, nic nie słyszałem, nic nie wiem” | Aktywny antagonist bójek. Staje po stronie silniejszego. Nauczycielom donosi na swoich przeciwników. |
| Dbalność o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób: stosunek do przejawów agresji wobec nauczycieli i pracowników szkoły | | | | |
| Nigdy nie pozwoliłby sobie na „zaczeptionie” nauczyciela. Za to czeka surowa kara. | Jeśli w szkole zaistnieje sytuacja, że uczniowie zachowują się agresywnie wobec nauczyciela, on będzie stał z boku. Uważa, że nauczyciel nie może być słaby, nie wyobraża sobie stanąć w jego obronie. | Racjonalnie ocenia swoje siły. Wie, że sam nie przeciwstawi się przemocy uczniów wobec nauczyciela. Prosi o pomoc rodziców, dyrektora itp. | Porachunki uczniów z nauczycielami są mu obojętne. On sam nie jest wobec nich agresywny. W szkole nie ma o co walczyć. A jak nauczyciele są głupi, to ich, a nie jego sprawa. | Wie, że niektórzy nauczyciele to słabeusz. Wykorzystuje tę wiedzę. Zaczeptionia ich, prowokuje. Obraża nauczycieli i innych pracowników szkoły. Używa gróźb wobec pracowników szkoły. |
| Dbalność o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych osób: stosunek do używek | | | | |
| Na terenie szkoły nie stosuje używek. Nie chciałby być za to ukarany. | Liczy na dodatkowe punkty u wychowawcy, jeśli poinformuje go np. kto, z kim, gdzie pali papierosy. Jeśli chodzi o narkotyki, udaje, że problem w szkole nie istnieje. Narazić się de-alerom – to nie żarty. | Wie, że na terenie szkoły nie wolno stosować używek. Jednak nie zawsze reaguje, jeśli zobaczy kolegę z papierosem. Natomiast zawsze informuje dyrektora, jeśli w szkole pojawiają się narkotyki. | Dealer narkotyków może przejść obok niego spokojnie. Nawet jeśli sam nie stosuje używek, jest mu wszystko jedno, czy są one w szkole. To nie jego problem. | Twierdzi, że jeśli chodzi o używki, próbował wszystkiego na terenie szkoły i nikt go nie złapał. Nie wiadomo, czy to tylko przechwałki, ale można go spotkać w łazience z papierosem. |

| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik | Bierny antagonistista | Aktywny antagonistista |
|--|---|--|--|--|
| | Sam nie stosuje żadnych używek. | Sam nie stosuje używek na terenie szkoły. | | |
| Nigdy nie ubrałby się do szkoły wyzywająco, ani nawet tak, by wyróżnić się z tłumu. Nie nosi zakazanych regulinem kolczyków czy tatuaży. | Chciałby, żeby w szkole wprowadzono mundurki. Nakaz noszenia ich byłby kolejnym powodem do zdobywania punktów u nauczycieli! | Ubiera się czysto i schludnie, ale podkreśla swoją indywidualność. To jego sprawa, czy ma tatuaż. Gdyby w szkole wprowadzono mundurki, musiałyby mu się podobać, żeby nosił. Tak dla zasady? Raczej nie. | Ubiera się tak, jak chce. Zrobiłby wszystko, żeby nie nosić mundurka. Nie chce, żeby kojarzono go z jakąkolwiek szkołą! | Nosi wszystko, czego nie wolno, i tak, aby było to widać. Kolczyk w nosie zakłada nie dlatego, że należy do jakiejś subkultury młodzieżowej, ale dlatego, że w szkole nie wolno. |
| Godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią: szacunek do mienia szkolnego | | | | |
| Szczuje mienie szkolne. W przeciwnym razie złapałby go i musiałby naprawić szkody. | W wolnych chwilach okleja książki w bibliotece. Wychowawca daje przeciecz za to punkty! | Jeśli zdarzy mu się coś zniszczyć, np. rozklei się książka z biblioteki szkolnej, sam naprawia szkody, często nikomu o tym nie mówiąc. | Nie traci energii na niszczanie szkolnego mienia. Bo po co? Czasami zdarzy mu się z nudów pisać po ławce. | Nie ma chyba w szkole miejsca, gdzie nie zostawiłby śladu po sobie. Rysuje po czym się da, łamie co się da, rozkleja, rozkręca... |
| Godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią: stosunek do przywłaszczania sobie cudzego mienia | | | | |
| Nie kradnie niczego ze szkoły, ani kolegom. To przestępstwo. | Nie kradnie niczego ze szkoły, ani kolegom. Informuje nauczycieli, jeśli podejrzewa kogoś o kradzież. Gdyby coś w szkole znalazł, zatrzymałby. Jeszcze ktoś powie, że to on ukradł. | Nie kradnie niczego ze szkoły ani kolegom. Reaguje, jeśli jest świadkiem kradzieży na terenie szkoły. Odnosi znalezione rzeczy do znajomych. | Ze spokojem słucha przechwalek kolegi, który ukradł portfel młodszemu uczniowi. Sam by tego nie zrobił, ale jest mu obojętne, co robią inni. | W żartach zabiera różne rzeczy, szczególnie młodszym. Wyłudza od nich drobne sumy na papierosy. Często coś w szkole „znajduje” i sobie przywłaszcza. |

| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik | Bierny antagonistista | Aktywny antagonistista |
|--|--|--|---|--|
| Zachowuje porządek na terenie szkoły, więc nie musi sprzątać. | W wolnych chwilach szoruje ławki w klasie. Wychowawca daje przecięć za to punkty! | Chętnie zgłasza się do pomocy w sprzątaniu sali itp. Miło spędzać czas w czystej szkole. | Twierdzi, że sprzątanie to obowiązek woźnej. Odmawia wykonywania prac porządkowych na terenie szkoły. | Zaśmiewa teren szkoły. Nie sprząta po sobie, a co dopiero po innych! |
| Godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią: uczciwość | | | | |
| Nie fałszuje podpisów rodziców. Takie rzeczy łatwo wychodzą na jaw, a wtedy nieźle trzeba się tłumaczyć. | Gdyby miał do wyboru nieusprawiedliwione godziny, za które są punkty karne lub sfalszowanie podpisu na usprawiedliwieniu, zrobiłby to drugie. | Nie fałszuje podpisów rodziców. Bierze odpowiedzialność za swoje postępowanie – także za nieobecności, o których rodzice nie wiedzą. | Nie fałszuje podpisów rodziców. Usprawiedliwienie nieobecności w szkole nie jest dla niego ważne, nie będzie się na tym skupiał i ryzykował wpadkę. | Z łatwością fałszuje podpisy rodziców swoich i kumpli. Wszystkim, którzy z nim wagarują, wypisuje usprawiedliwienia. |
| Okazywanie szacunku: kolegom i koleżankom, szczególnie młodszym i słabszym | | | | |
| Młodszy kolega ze szkoły są mu obojętni. Jeśli nauczyciele go poproszą, pomoże im w nauce. Sam jednak nie próbuje nawiązywać z nimi kontaktów. | Pomoc młodszemu kolegom i koleżankom, szczególnie młodszym i słabszym Pomoc młodszemu kolegom i koleżankom, szczególnie młodszym i słabszym daje to jeden z łatwiejszych sposobów podniesienia sobie oceny z danego przedmiotu. Warto więc to robić! | Jeśli ktoś poprosi go o pomoc w nauce, pomoże niezależnie od tego, czy jest to jego rówieśnik czy młodszy kolega. Nie przechodzi obojętnie wobec sytuacji, gdy starsi zaczepiają młodszymi. Zgłasza to nauczycielom. | Ma inne rzeczy do roboty niż chrzczenie Kotów... Jeśli widzi, że starsi zaczepiają młodszymi, przechodzi obojętnie. Od tego (podobnie) są w szkole nauczyciele. | Jest inicjatorem „fali”, lub przynajmniej jej uczestnikiem. Lubi pokazywać, że to tacy jak on, a nie nauczyciele rządzą w szkole. Gnębienie młodszymi to świetna do tego okazja. |
| Okazywanie szacunku: nauczycielom i pracownikom szkoły | | | | |
| Wykonuje polecenia nauczycieli i innych pracowników szkoły, zachowuje się wobec | Wykonuje polecenia nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich kulturalny. | Wykonuje polecenia nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich kulturalny. | Odmawia wykonywania poleceń nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich | Odmawia wykonywania poleceń nauczycieli i innych pracowników szkoły, jest wobec nich |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| Bierny konformista | Aktywny konformista | Krytyczny uczestnik | Bierny antagonist | Aktywny antagonist |
| nich kulturalnie. Poza szkołą mówi im „dzień dobry”, chyba, że za- uważy ich na tyle szybko, by pójść inną drogą. | Pierwszy krzyczy „dzień dobry” nauczycielowi mijanemu na ulicy. | ralny. Niektórych lubi bardziej, innych mniej. Ale każdemu spotka- nemu poza szkołą mówi „dzień dobry”. | aroganci, ignoruje ich poza szkołą. | aroganci. Kiedyś zoba- czył nauczyciela na ulicy, wiedział, że ten go nie widzi. Wykrzyknął jego nazwisko w połączeniu z niecenzuralnym sło- wem i uciekł. |

Tabele zbiorcze - wyniki badań

Tabela A.3.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: wywiązywanie się z obowiązków ucznia | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|---|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | nagannej dziewczyny | | nagannego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 33 | 27,0 | 40 | 32,8 | 38 | 31,1 | 41 | 33,6 | 39 | 32,0 | 39 | 32,0 |
| aktywny konformizm | 75 | 61,5 | 67 | 54,9 | 64 | 52,5 | 54 | 44,3 | 45 | 36,9 | 40 | 32,8 |
| krytyczne uczestnictwo | 14 | 11,5 | 15 | 12,3 | 19 | 15,6 | 20 | 16,3 | 21 | 17,3 | 23 | 18,8 |
| bierny antagonizm | - | - | - | - | - | - | 4 | 3,3 | 10 | 8,2 | 9 | 7,4 |
| aktywny antagonizm | - | - | - | - | 1 | 0,8 | 3 | 2,5 | 7 | 5,7 | 11 | 9,0 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.4.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|---|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | nagannej dziewczyny | | nagannego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 56 | 45,9 | 41 | 33,6 | 46 | 37,6 | 41 | 33,6 | 37 | 30,3 | 32 | 26,3 |
| aktywny konformizm | 50 | 41,0 | 60 | 49,2 | 54 | 44,3 | 54 | 44,3 | 41 | 33,6 | 40 | 32,8 |
| krytyczne uczestnictwo | 15 | 12,3 | 19 | 15,6 | 21 | 17,3 | 23 | 18,8 | 33 | 27,0 | 33 | 27,0 |
| bierny antagonizm | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | - | - | - | - | 7 | 5,7 | 10 | 8,2 |
| aktywny antagonizm | - | - | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 4 | 3,3 | 4 | 3,3 | 7 | 5,7 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.5.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: dbałość o honor i tradycje szkoły | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|--|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|-------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | naganej dziewczyny | | naganego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 56 | 45,9 | 45 | 36,9 | 46 | 37,6 | 41 | 33,6 | 38 | 31,1 | 37 | 33,3 |
| aktywny konformizm | 39 | 32,0 | 41 | 33,6 | 47 | 38,5 | 42 | 34,4 | 33 | 27,0 | 29 | 23,8 |
| krytyczne uczestnictwo | 26 | 21,3 | 32 | 26,3 | 28 | 23,0 | 35 | 28,7 | 36 | 29,6 | 35 | 28,7 |
| bierny antagonizm | 1 | 0,8 | 3 | 2,5 | 1 | 0,8 | 3 | 2,5 | 8 | 6,6 | 7 | 5,7 |
| aktywny antagonizm | - | - | 1 | 0,8 | - | - | 1 | 0,8 | 7 | 5,7 | 14 | 11,5 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.6.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: dbałość o piękno mowy ojczystej | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|--|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|-------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | naganej dziewczyny | | naganego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 58 | 47,6 | 39 | 32,0 | 47 | 38,5 | 46 | 37,6 | 34 | 27,9 | 40 | 32,8 |
| aktywny konformizm | 27 | 22,1 | 41 | 33,6 | 40 | 32,8 | 35 | 28,7 | 38 | 31,1 | 23 | 18,8 |
| krytyczne uczestnictwo | 34 | 27,9 | 39 | 32,0 | 34 | 27,9 | 34 | 27,9 | 32 | 26,3 | 36 | 29,6 |
| bierny antagonizm | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | - | - | 3 | 2,5 | 12 | 9,8 | 13 | 10,7 |
| aktywny antagonizm | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 4 | 3,3 | 6 | 4,9 | 10 | 8,2 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.7.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|---|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|-------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | naganej dziewczyny | | naganego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 47 | 38,5 | 43 | 35,2 | 51 | 41,8 | 48 | 39,4 | 39 | 32,0 | 39 | 32,0 |
| aktywny konformizm | 40 | 32,8 | 40 | 32,8 | 38 | 31,1 | 30 | 24,6 | 35 | 28,7 | 29 | 23,8 |
| krytyczne uczestnictwo | 34 | 27,9 | 36 | 29,6 | 31 | 25,4 | 38 | 31,1 | 32 | 26,3 | 31 | 25,4 |
| bierny antagonizm | - | - | 1 | 0,8 | - | - | 4 | 3,3 | 9 | 7,4 | 9 | 7,4 |
| aktywny antagonizm | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 7 | 5,7 | 14 | 11,5 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.8.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|---|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|-------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | naganej dziewczyny | | naganego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 54 | 44,3 | 44 | 36,0 | 48 | 39,4 | 51 | 41,8 | 32 | 26,3 | 38 | 31,1 |
| aktywny konformizm | 37 | 30,3 | 39 | 32,0 | 35 | 28,7 | 29 | 23,8 | 41 | 33,6 | 33 | 27,0 |
| krytyczne uczestnictwo | 30 | 24,6 | 36 | 29,6 | 37 | 30,3 | 35 | 28,7 | 36 | 29,6 | 28 | 23,0 |
| bierny antagonizm | - | - | 2 | 1,6 | - | - | 5 | 4,1 | 6 | 4,9 | 14 | 11,5 |
| aktywny antagonizm | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 7 | 5,7 | 9 | 7,4 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.9.

| Uczniowskie zachowania oceniane pozytywnie w obszarze: okazywanie szacunku innym osobom | Według badanego | | | | W spostrzeżeniach badanego | | | | | | | |
|---|-----------------|------|----------|------|----------------------------|------|--------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|
| | dziewcząt | | chłopców | | wzorowej dziewczyny | | wzorowego chłopaka | | nagannej dziewczyny | | nagannego chłopaka | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 43 | 35,2 | 46 | 37,6 | 43 | 35,2 | 43 | 35,2 | 35 | 28,7 | 29 | 23,8 |
| aktywny konformizm | 45 | 36,9 | 43 | 35,2 | 42 | 34,4 | 32 | 26,3 | 36 | 29,6 | 38 | 31,1 |
| krytyczne uczestnictwo | 33 | 27,0 | 32 | 26,3 | 36 | 29,6 | 45 | 36,9 | 36 | 29,6 | 35 | 28,7 |
| bierny antagonizm | - | - | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 11 | 9,0 | 11 | 9,0 |
| aktywny antagonizm | 1 | 0,8 | - | - | - | - | 1 | 0,8 | 4 | 3,3 | 9 | 7,4 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 |

Tabela A.10.

| Działania podejmowane przez badanego w obszarze: | wywiązywanie się z obowiązków ucznia | | postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej | | dbałość o honor i tradycje szkoły | | dbałość o piękno mowy ojczystej | | dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie | | godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią | | okazywanie szacunku innym osobom | | Razem | |
|---|--------------------------------------|------|--|------|-----------------------------------|------|---------------------------------|------|------------------------------------|------|--|------|----------------------------------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 38 | 31,2 | 20 | 16,3 | 26 | 21,3 | 32 | 26,3 | 29 | 23,8 | 28 | 23,0 | 22 | 18,0 | 195 | 22,8 |
| aktywny konformizm | 20 | 16,3 | 20 | 16,3 | 10 | 8,2 | 10 | 8,2 | 8 | 6,4 | 12 | 9,8 | 21 | 17,2 | 101 | 11,8 |
| krytyczne uczestnictwo | 60 | 49,2 | 72 | 59,0 | 76 | 62,3 | 63 | 51,7 | 73 | 60,0 | 71 | 58,2 | 70 | 57,4 | 485 | 56,9 |
| bierny antagonizm | 4 | 3,3 | 8 | 6,8 | 10 | 8,2 | 16 | 13,0 | 10 | 8,2 | 10 | 8,2 | 8 | 6,6 | 66 | 7,7 |
| aktywny antagonizm | - | - | 2 | 1,6 | - | - | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 7 | 0,8 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 854 | 100 |

Tabela A.11.

| Działania podejmowane przez wzorowego chłopaka (w sprostowaniach badanego) w obszarze: | wywiązywanie się z obowiązków ucznia | | postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej | | dbałość o honor i tradycje szkoły | | dbałość o piękno mowy ojczystej | | dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie | | godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią | | okazywanie szacunku innym osobom | | Razem | |
|---|--------------------------------------|------|--|------|-----------------------------------|------|---------------------------------|------|------------------------------------|------|--|------|----------------------------------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 43 | 35,2 | 44 | 36,0 | 52 | 42,6 | 48 | 39,4 | 46 | 37,6 | 48 | 39,4 | 36 | 29,6 | 317 | 37,1 |
| aktywny konformizm | 61 | 50,0 | 61 | 50,0 | 45 | 36,8 | 46 | 37,6 | 45 | 36,9 | 43 | 35,2 | 48 | 39,2 | 349 | 40,9 |
| krytyczne uczestnictwo | 17 | 14,0 | 16 | 13,2 | 24 | 19,8 | 22 | 18,1 | 28 | 23,1 | 29 | 23,8 | 36 | 29,6 | 172 | 20,1 |
| bierny antagonizm | - | - | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 5 | 4,1 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 13 | 1,5 |
| aktywny antagonizm | 1 | 0,8 | - | - | - | - | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | - | - | - | - | 3 | 0,4 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 854 | 100 |

Tabela A.12.

| Działania podejmowane przez wzorową dziewczynę (w sprostzeniach badanych) w obszarze: | wywiązywanie się z obowiązków ucznia | | postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej | | dbałość o honor i tradycje szkoły | | dbałość o piękno mowy ojczystej | | dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie | | godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią | | okazywanie szacunku innym osobom | | Razem | |
|--|--------------------------------------|------|--|------|-----------------------------------|------|---------------------------------|------|------------------------------------|------|--|------|----------------------------------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 50 | 41,0 | 47 | 38,6 | 47 | 38,5 | 60 | 49,2 | 48 | 39,4 | 52 | 42,6 | 38 | 31,2 | 342 | 40,0 |
| aktywny konformizm | 59 | 48,5 | 54 | 44,3 | 47 | 38,5 | 30 | 24,6 | 39 | 32,0 | 34 | 27,9 | 48 | 39,3 | 311 | 36,4 |
| krytyczne uczestnictwo | 12 | 9,7 | 20 | 16,3 | 24 | 19,8 | 27 | 22,1 | 32 | 26,2 | 36 | 29,5 | 35 | 28,7 | 186 | 21,8 |
| bierny antagonizm | - | - | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 3 | 2,5 | 2 | 1,6 | - | - | 1 | 0,8 | 9 | 1,1 |
| aktywny antagonizm | 1 | 0,8 | - | - | 2 | 1,6 | 2 | 1,6 | 1 | 0,8 | - | - | - | - | 6 | 0,7 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 854 | 100 |

Tabela A.13.

| Działania podejmowane przez nagannego chłopaka (w sprostzeniach badanych) w obszarze: | wywiązywanie się z obowiązków ucznia | | postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej | | dbałość o honor i tradycje szkoły | | dbałość o piękno mowy ojczystej | | dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie | | godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią | | okazywanie szacunku innym osobom | | Razem | |
|--|--------------------------------------|------|--|------|-----------------------------------|------|---------------------------------|------|------------------------------------|------|--|------|----------------------------------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | - | - | 2 | 1,6 | 4 | 3,3 | - | - | 1 | 0,8 | 3 | 2,5 | 1 | 0,8 | 11 | 1,3 |
| aktywny konformizm | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 1 | 0,8 | 8 | 0,9 |
| krytyczne uczestnictwo | 6 | 4,9 | 4 | 3,3 | 5 | 4,2 | 1 | 0,8 | 7 | 5,7 | 8 | 6,8 | 10 | 8,3 | 41 | 4,8 |
| bierny antagonizm | 29 | 23,8 | 39 | 32,0 | 38 | 31,1 | 51 | 41,8 | 40 | 32,8 | 33 | 26,8 | 45 | 36,8 | 275 | 32,2 |
| aktywny antagonizm | 86 | 70,5 | 75 | 61,5 | 74 | 60,6 | 69 | 56,6 | 73 | 59,9 | 77 | 63,1 | 65 | 53,3 | 519 | 60,8 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 854 | 100 |

Tabela A.14.

| Działania podejmowane przez naganną dziewczynę (w sprostzeniach badawczych) w obszarze: | wywiązywanie się z obowiązków ucznia | | postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej | | dbałość o honor i tradycje szkoły | | dbałość o piękno mowy ojczystej | | dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie | | godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią | | okazywanie szacunku innym osobom | | Razem | |
|--|--------------------------------------|------------|--|------------|-----------------------------------|------------|---------------------------------|------------|------------------------------------|------------|--|------------|----------------------------------|------------|------------|------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| bierny konformizm | 1 | 0,8 | - | - | 6 | 4,9 | 1 | 0,8 | 2 | 1,6 | 3 | 2,5 | 2 | 1,6 | 15 | 1,8 |
| aktywny konformizm | 3 | 2,5 | 6 | 4,9 | 3 | 2,5 | - | - | - | - | 1 | 0,8 | 3 | 2,5 | 16 | 1,9 |
| krytyczne uczestnictwo | 3 | 2,5 | 4 | 3,3 | 7 | 5,7 | 7 | 5,7 | 7 | 5,7 | 8 | 6,8 | 5 | 4,0 | 41 | 4,8 |
| bierny antagonizm | 51 | 41,8 | 51 | 41,8 | 39 | 32,0 | 49 | 40,2 | 49 | 40,2 | 45 | 36,7 | 49 | 40,2 | 333 | 39,0 |
| aktywny antagonizm | 64 | 52,4 | 61 | 50,0 | 67 | 54,9 | 65 | 53,3 | 64 | 52,5 | 65 | 53,2 | 63 | 51,7 | 449 | 52,5 |
| Razem | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 122 | 100 | 854 | 100 |

Conduct marking as experienced by junior secondary school students

Summary

The subject of this book is the process of conduct marking at schools as it is an important issue that receives very limited attention in scientific analyses. The study results can be of significance for school practice and contribute to the ongoing debate about the function of conduct mark at schools. Furthermore, if school marking is viewed as one of the dimensions of school culture, a phenomenon that unites the principles of educational ideology and student strategies of managing the normative reality of their school, by researching school assessment the condition of schools is also indirectly diagnosed.

The aim of the research was to answer the following questions: (1) *What is the experience of students whose conduct is assessed (How are they assessed? What are the functions of the conduct mark? What is the subject? What actions are undertaken by the students assessed and their tutors who assess them?)* (2) *What experience factors differentiate them (linked with the school environment? with the tutor? with the family environment of the person assessed? with the person assessed?)*

The study involved 122 students of 6 junior secondary schools in Poznań. The research tools used were a questionnaire and conversation. The results are given below.

Junior secondary school students are assessed for their behaviour at school and not outside school. They are assessed by tutors, teachers and classmates, and are not encouraged to self-assess. The educational ideal at school is the conformist attitude. The students whose conduct is assessed are generally satisfied, yet they are not motivated to act or work on improving themselves.

The students' experience of being assessed for their conduct at school is influenced by factors connected with the school environment. For example, the higher the level of the school, the more students are convinced that the highest conduct mark is granted to conformists. At the same time students of elite schools report more than others that they are critical participants of school reality. They are also more convinced that the conduct mark has a stratificational function.

Supposing the school supports students' development by preparing for autonomous learning, critical attitude, self-assessment, introspection, initiative, involvement and self-development, the image of a conduct-marking school that originates from this research study does not comply with this model.