

Jolanta Lipińska-Lokś*

Barbara Winczura**

MŁODZI LUBUSZANIE W PRZESTRZENI SPOŁECZNEJ SZKOŁY GIMNAZJALNEJ

Wprowadzenie

Kiedy wymawiane jest słowo szkoła, na myśl najczęściej przychodzi budynek przeznaczony „do działalności dydaktyczno-wychowawczej (czasem też opiekuńczej) albo rodzaj wykształcenia czy też kierunek w nauce i kulturze reprezentowany przez ludzi zjednoczonych wspólnotą poglądów, koncepcji metod pracy itp.” (Wiloch 1993, s. 780).

Zdaniem Aleksandra Nalaskowskiego „bez wątpienia szkoła jest tworem wielowarstwowym. Można na nią patrzeć z wielu perspektyw. [...], które składają się na wielowymiarowy i przestrzenny obraz każdej placówki oświatowej” (2002, s. 7, 9).

Wśród wielu „spojrzeń” na szkołę na uwagę zasługuje to, które pozwala uchwycić jej istotę, a mianowicie: szkoła to miejsce spotkania mówiącego mistrza i słuchających go uczniów. To przestrzeń o charakterze fizycznym (zasoby materialne: budynek, wyposażenie i urządzenie szkoły, poszczególnych klas oraz pomoce dydaktyczne), a także niewątpliwie i społecznym (nauczyciele, dyrektor, uczniowie, rodzice, personel administracyjny) (Klimowicz 1995).

Każda z tych dwóch przestrzeni charakteryzujących szkołę jest istotna dla funkcjonowania samej instytucji, jak i bytujących w jej murach osób. Szczególnego jednak znaczenia nabierają interakcje zachodzące między wszystkimi uczestnikami życia szkolnego. To bowiem ludzie decydują o jakości atmosfery danego miejsca, o tym, czy będzie to miejsce, do którego chętnie się wraca, w którym przebywanie postrzegane jest jako ważne, sprawia przyjemność, czy też będzie to miejsce, o którym chce się jak najszybciej zapomnieć, najlepiej wraz z jego opuszczeniem.

***Jolanta Lipińska-Lokś** – dr, adiunkt w Katedrze Opieki, Terapii i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

****Barbara Winczura** – dr, adiunkt w Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.

To, co dzieje się w przestrzeni szkoły, w mikrośrodkowisku klasy szkolnej jest szczególnie istotne dla młodych uczestników sytuacji szkolnej. To oni bowiem doświadczają tego wszystkiego, co jest naturalną kolejną rzeczą (specyfika fazy rozwojowej) oraz zmagają się ze świadomością, że szkoła jest jedyną instytucją, z którą to nie można uniknąć kontaktu (nie zawsze, niestety, satysfakcjonującego), a która stanowi istotny element biografii człowieka, wpływając na jego dalsze doświadczenia. Te dwie kwestie nakładają się na siebie, w efekcie czego uczniami targają wiele emocji. Wyobrażenia o szkole, o swym miejscu w niej nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej, co może być przyczyną gorszego samopoczucia młodych ludzi w szkole, braku zadowolenia z realizowania roli ucznia i kolegi szkolnego. To z kolei skutkować może zaburzeniami w rozwoju osobowości oraz nieprawidłowościami w przebiegu procesu ich uspołecznienia.

Przedmiot, metoda, technika, teren badań i badana grupa

Przedmiotem diagnozy uczyniono miejsce młodych Lubuszan w przestrzeni społecznej szkoły gimnazjalnej: ich wzajemne relacje rówieśnicze, jakość interakcji z nauczycielami oraz ponoszone przez nich konsekwencje, wynikające z faktu obecności lub nieobecności w szkole ich rodziców.

Diagnoza problemu nastąpiła w wyniku badań o charakterze ilościowo-jakościowym. W badaniach ilościowych wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Kwestionariusze ankiet skierowano do dyrektorów (pedagogów) szkół oraz do młodzieży gimnazjalnej. Badania jakościowe, z zastosowaniem metody indywidualnych przypadków, opierały się na wywiadach pogłębionych, których interesującym uzupełnieniem okazały się: „Arkusze Zachowania się Ucznia” w opracowaniu Barbary Markowskiej, „Skala Nieprzystosowania Społecznego” autorstwa Lesława Pytki oraz test socjometryczny „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci”. Z uwagi na ustalenia redakcyjne w niniejszym opracowaniu ograniczono się do prezentacji wybranych tylko wyników badań.

Badania przeprowadzono na terenie województwa lubuskiego. Kwestionariusze ankiet wypełnili dyrektorzy (pedagodzy) w przeszło 100 gimnazjach. W badaniach ilościowych wzięło udział 2508 uczniów klas drugich i trzecich w sześciu wybranych celowo powiatach (po 418 uczniów w każdym z powiatów). W badaniach jakościowych ogółem uczestniczyło 250 uczniów wytypowanych po etapie badań ankietowych po uwzględnieniu obszaru problemu badawczego i uzyskanych wyników, wskazujących na bardzo wysoki lub zdecydowanie niski poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym.

Przedstawione wyniki badań stanowią tylko wybrany element z całości badań realizowanych w ramach projektu „Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy” (Miłkowska, Wołk, 2012, za: Burda 2011).

Prezentacja wyników badań

Szkoła istnieje tak naprawdę nie dlatego, że jest budynek, ale dlatego, że są w niej ludzie: uczniowie i nauczyciele. Na ten fakt zwraca także uwagę Tadeusz Wiloch, sięgając do korzeni instytucji edukacyjnej: „[...] mogła istnieć bez specjalnych pomieszczeń, gdy miała tylko przewodnika i mistrza. Kogoś, kto spełniał rolę nauczyciela właśnie dzięki takim przymiotom, które w każdych warunkach przyciągają przede wszystkim swą osobowością” (1993, s. 780). W dalszej części swych rozważań autor przywołuje hasło: „szkoła nauczycielem stoi”, co dowodzi ogromnej roli, jaką przypisuje się nauczycielom w społecznej przestrzeni szkoły, w życiu uczniów. Zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe realizowane w ramach Projektu niejednokrotnie poruszały te kwestie.

Badania sondażowe realizowane wśród uczniów jednoznacznie wykazały, że nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy szkolni obecni są w tzw. systemie wsparcia doświadczanego przez gimnazjalistów. W opinii badanych uczniów stanowią oni cenne dla nich źródło pomocy i wsparcia (28,9%), są osobami godnymi zaufania (22,5%), osobami, które się ceni i traktuje jako ważne, darzy autorytetem (zdecydowanie tak – 6,5%, raczej tak – 23,4%). Gimnazjaliści zwracają się do wychowawców w sytuacjach dla siebie trudnych, związanych z konfliktami z innymi nauczycielami (53,2%), problemami w nauce (46,6%), konfliktami z rówieśnikami (31,9%), problemami w rodzinie (4,2%). Podobnie jest w kwestii zwracania się w sytuacji potrzeby do pedagogów szkolnych. Dodać należy, że „nauczyciele i pedagodzy otrzymali najczęściej wskazań spośród wszystkich obcych dorosłych [...]” (Farnicka 2012, s. 261).

Z danych uzyskanych od dyrektorów szkół wywnioskować należy, że zadaniem nauczycieli, szczególnie wychowawców i pedagogów szkolnych jest nie tylko realizowanie funkcji dydaktycznej szkoły, ale i podejmowanie szeregu działań o charakterze wychowawczym, profilaktycznym i pomocowym. W każdej z objętych badaniem szkół dyrektorzy deklarują prowadzenie w różnej formie działań profilaktyki szkolnej, najczęściej w zakresie przeciwdziałania uzależnieniom i agresji uczniów, za co odpowiedzialni są głównie pedagodzy szkolni i wychowawcy klas. Oni też z reguły odpowiadają za pomoc psychologiczno-pedagogiczną uczniom, kontakty, współpracę i wsparcie rodziców uczniów, współpracę z różnymi instytucjami (Miłkowska, Wawryk,

Fudali, Sendyk 2012). Zakres zadań skłania do refleksji na temat efektywności pracy, konieczności radzenia sobie z tak licznymi i różnorodnymi obowiązkami, możliwości zagrożenia wypaleniem się sił.

Uzupełnieniem wspólnego obrazu nauczycieli i uczniów w przestrzeni szkoły niech będą wyniki badań wskazujące na występowanie także sytuacji trudnych we wzajemnych kontaktach, a mianowicie: w 198 przypadkach miały miejsce akty agresji uczniów skierowanej na nauczycieli (Miłkowska, Wawryk 2012); 30% uczniów ma ogromne trudności ze stworzeniem dobrych relacji z nauczycielami (Lipińska-Lokś 2012); uczniowie wchodzą w konflikt z nauczycielem, doświadczają negatywnych emocji w kontakcie z nauczycielem.

A oto i przykłady wypowiedzi uczniów (uzyskane w badaniach jakościowych), obrazujące te, niestety, częste sytuacje trudne z udziałem nauczycieli: „Są uczniowie, którzy próbują zdenerwować nauczycieli”, „[...] uczniowie kłócą się z nauczycielami”, „Nauczyciel jest ignorowany”, „Uważam, że mam zaniżone oceny z języka polskiego”, „Często mam wrażenie, że jestem oceniany za zachowanie, a nie za pracę”, „Relacje z nauczycielami? – kiepskie, ja się nie uczę, a oni chcą żebym się wzięła do nauki [...] są źli na mnie”, „Większość nauczycieli jest w stosunku do mnie obojętna”, „Nie słuchają mnie, nie mają dla mnie czasu”, „[...] nie interesują się mną”, „Chciałabym, aby nauczyciele widzieli to, że się staram, że zależy mi na nauce”, „[...] lubię zabawnych nauczycieli, ale nie lubię zbyt wymagających. Lubię też nauczycieli spokojnych, zwracających się do uczniów z wielką kulturą, nie tych, którzy krzyczą”, „jednych lubię bardziej, innych mniej, bo mnie wkurzają”.

Gdzie tkwi przyczyna „tej rysy” na wzajemnych relacjach uczeń-nauczyciel? Znalezienie odpowiedzi na to pytanie jest koniecznością, nie da się bowiem tworzyć wysokiej jakości życia szkoły, gdy dwa podstawowe jego elementy, nauczyciele i uczniowie, będą w opozycji.

Podobnie rzecz się ma także w sytuacji braku pewnej homeostazy w obrębie danej grupy, tu niewątpliwie rzecz dotyczy grupy uczniów funkcjonującej w rzeczywistości szkolnej.

„Lubię chodzić do szkoły ze względu na towarzystwo”, „Lubię, bo mogę się tu spotkać ze znajomymi”, „Lubię uczęszczać do szkoły, iż miły klimat panuje na przerwach”, „Najbardziej podoba mi się to, że jestem z ludźmi”, „[...] można sobie pogadać z kolegami”, „Chętnie wracam tu, [...] bo brakuje mi kolegów”, „[...] bo tęsknię za koleżankami” – to tylko niektóre z wypowiedzi uczestniczących w badaniach jakościowych gimnazjalistów i – co ciekawe – tych, których sytuację szkolną określono jako trudną (doświadczających drugoroczności, z niskimi średnimi ocen, przeżywających w szkole sytuacje dla nich przykre, bez planów edukacyjnych po ukończeniu gimnazjów). Nie-

wątpliwie więc rówieśnicy są dla nich kimś ważnym, a przebywanie w ich gronie stanowi nieocenioną wartość, co często podkreślane jest także w literaturze przedmiotu (np. Kołomiński, Bauman, Żebrowska, Skorny, Mika, Filipczuk, Strelau, Hurlock). Kontakty z rówieśnikami pozwalają na zaspokojenie wielu potrzeb, m.in. kontaktu społecznego, afiliacji, przynależności, poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, samodzielności i samostanowienia oraz aktywności i sukcesu. Grupa rówieśnicza jest swoistą szkołą uczenia się ról społecznych, przestrzegania norm wyznaczających zachowanie, nabywania i doskonalenia kompetencji i postaw społecznych. Pozwala swym członkom także na pełniejsze poznanie otaczającego świata i siebie samego, umożliwia budowanie obrazu samego siebie, wpływa na ich samoocenę, a także stwarza możliwości rozwijania zainteresowań oraz dostarcza nowych wrażeń i przeżyć.

Badania sondażowe wśród lubuskich gimnazjalistów wykazały, że „zdecydowana większość gimnazjalistów należy do grupy rówieśniczej (88,4% ogółu badanych). Na dziesięciu badanych uczniów przypada tylko jeden (lub aż jeden), który nie może zadeklarować, że jest członkiem zbiorowości społecznej, w skład której wchodzi jego koledzy i koleżanki; [...] Prawie połowa ankietowanych przyznała, że nigdy nie odczuwa osamotnienia w relacjach z kolegami/koleżankami z grupy rówieśniczej (48%). Ponad 1/3 badanych zapewniła, że takie uczucia przeżywa bardzo rzadko (35%). Tylko 3,7% gimnazjalistów zadeklarowało, że poczucia osamotnienia doświadcza bardzo często. [...] Zdecydowana większość gimnazjalistów zadeklarowała posiadanie w swoim otoczeniu rówieśniczym przyjaciela lub przyjaciółki. Odpowiedzi takiej udzieliło aż 93,5% badanych uczniów” (Fudali 2012, s. 268, 281, 282). Poza tym badania wykazały, że to właśnie rówieśnicy: koledzy, koleżanki są najczęściej osobami godnymi zaufania, udzielającymi pomocy, wspierającymi (87% wskazań), wskazywanymi jako źródło autorytetów (w 46%) (Farnicka 2012). Sami badani gimnazjaliści oceniają swoje relacje z rówieśnikami z klasy najczęściej jako raczej dobre (48,1%) i bardzo dobre (46,9%), co właściwie powinno zastanawiać w kontekście wyników uzyskanych dzięki przeprowadzeniu w grupach klasowych wybranych gimnazjalistów sklasyfikowanych jako w wysokim stopniu zagrożonych wykluczeniem społecznym „Plebiscytu Życzliwości i Niechęci”. Wstępne bowiem analizy wyników wykazały, że uczniowie ci w swych grupach klasowych zajmują najczęściej raczej niekorzystne pozycje na Skali Sympatii i Skali Antypatii, co wskazuje na co najwyżej przeciętną sympatię grup klasowych wobec nich, choć nie brak i obojętności, i antypatii rówieśników do badanych gimnazjalistów. Także wstępna analiza wyników uzyskanych dzięki zastosowaniu opracowanej przez L. Pytkę Skali Nieprzystosowania Społecznego (Podskali

II – Nieprzystosowanie rówieśnicze/koleżeńskie) dowodzi jedynie względnie poprawnego funkcjonowania społecznego jednostki w omawianym obszarze, w którym to zwrócono uwagę na: nawiązywanie znajomości z rówieśnikami, utrzymywanie znajomości z kolegami, bycie akceptowanym przez kolegów, popularność wśród rówieśników, współpracę z kolegami, dotrzymywanie obietnic i zobowiązań, uczynność, sprzeczki z kolegami poza szkołą, upodobania towarzyskie oraz więź z kolegami. Są to niezwykle istotne kwestie, świadczą bowiem z jednej strony o jakości funkcjonowania badanych gimnazjalistów w społecznej – rówieśniczej przestrzeni szkoły, a z drugiej pozwalają na ocenę prawidłowości przebiegu rozwoju osobniczego i społecznego młodych ludzi,

Kolejny, ostatni już wart omówienia element przestrzeni społecznej szkoły, w której funkcjonują młodzi Lubuszanie, to grono ich rodziców. Rodzice ci zajmują różne miejsce w środowisku szkoły, różna jest też ich rola w jej codziennym życiu. Obecność rodziców w szkole stała się faktem; faktem pożądanym z pedagogicznego punktu widzenia, zgoła przez szkołę oczekiwanym, acz często nastęrczającym wielu problemów, których ranga porównywalna powinna być z tymi, jakie wynikają z sytuacji braku zainteresowania rodziców swym dzieckiem w szkole.

Badania ilościowe wykazały, że średnio 56,7% rodziców zainteresowanych jest funkcjonowaniem swych dzieci w środowisku szkolnym, utrzymują oni systematyczny kontakt z ich wychowawcami i nauczycielami. Wielu z rodziców w opinii dyrektorów szkół interesuje się nie tylko sytuacją szkolną dzieci, ale i ogólnie życiem szkoły. Uczestniczą w pracy wewnętrznych organów decyzyjnych, podejmują wspólne działania na rzecz uczniów i ich rodzin, często także tych ze znamionami dysfunkcji (w przypadku 72,4% szkół), współorganizują w różnych formach i zakresie czas wolny uczniów (w 69,4% szkół). Z inicjatywy rodziców (sygnalizowanej przez dyrektorów w 85,7% objętych szkół) organizowanych jest szereg imprez szkolnych, realizowane są działania wspierające finansowo szkołę, wnoszone są propozycje zmian w regulaminie szkoły. Współpraca z rodzicami, którzy chcą (czy starają się) być obecnymi w życiu szkoły swych dzieci oceniana jest przez dyrektorów placówek jako zadawalająca (77%) lub raczej zadawalająca (20%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 399-400).

Niestety, o kontaktach nie ze wszystkimi rodzicami uczniów można tak pozytywnie opiniować. Problem trudnych kontaktów szkoła-rodzice uczniów dotyczy ponad 1200 rodziców (czyli 5,2% do ogólnej liczby gimnazjalistów w szkołach biorących udział w badaniach), tylu bowiem rodziców nie utrzymuje kontaktów z nauczycielami swych dzieci, nie uczestniczy w życiu szkoły, mimo usilnych starań placówki, by ten kontakt nawiązać, a potem sys-

tematycznie utrzymywać. Dyrektorzy 94% ogółu badanych szkół deklarują m.in.: próby kontaktu telefonicznego lub listowego w celu zaproszenia (wezwania) rodzica do wizyty w szkole (89,1%), osobiste wizyty pedagoga w domu ucznia (35,9%), zgłoszenie problemu braku kontaktu z rodzicami ucznia odpowiednim instytucjom z prośbą o diagnozę sytuacji ucznia, rodziny i ewentualną interwencję (28,3%), zapraszanie rodziców do udziału w ważnych wydarzeniach szkoły (21,7%), wykorzystanie możliwości, jakie dają e-dziennik i kontakt e-mail (10,9%), prowadzenie oddziaływań wręcz o charakterze terapeutycznym (6,5%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 397, 399).

Różnorodność działań niewątpliwie jest koniecznością, z uwagi chociażby na liczbę i zróżnicowanie przyczyn nie tylko nieobecności rodziców w szkole, ale także uwarunkowań braku pożądanego pedagogicznie zainteresowania rodziców swymi dziećmi – uczniami realizującymi obowiązek szkolny w danej szkole. Szkoła podejrzewa – a często jest wręcz pewna, prowadząc diagnozę sytuacji, także tej rodzinnej swych uczniów – że rodzice nie są obecni w życiu szkolnym swych dzieci z wielu powodów, wśród których najczęściej są to jednak te związane z problemami finansowymi rodziny i w konsekwencji brakiem środków na dojazd do szkoły (25,4%) oraz te, które potęgować mogą dysfunkcjonalność rodziny: uzależnienie (21,6%), błędne zazwyczaj przekonanie rodziców, że dziecko sobie jakoś przecież radzi (18,6%), niezaradność rodziców (17,2%) czy wreszcie zupełny brak zainteresowania sprawami dziecka (13,4%) (tamże, s. 398).

Pojawia się w tym miejscu szereg pytań: Jak ocenić wymiar obecności rodziców w przestrzeni szkoły? Jaki jest wydźwięk tej rodzicielskiej bytności w szkole? Jaki jest stosunek uczniów do obecności/nieobecności ich rodziców w szkole? Pytania te nie są bezpodstawne, jeśli uświadomimy sobie, że dziecko-uczeń funkcjonuje na co dzień w dwóch środowiskach: rodzinnym i szkolnym. Sytuacja ucznia w szkole i sytuacja dziecka w rodzinie – wydawać by się mogło, że stanowią odrębne kwestie, jednak to tylko pozory. Ustalone bowiem w badaniach ilościowych zmienne niezależne dotyczące rodziny dziecka (m.in. struktura rodziny, liczba dzieci w rodzinie, wykształcenie rodziców – matki, obecność w rodzinie problemu bezrobocia, miejsce zamieszkania rodziny) niejednokrotnie w sposób istotny statystycznie ($p < 0,05$) różnicowały wyniki badań w aspekcie sytuacji szkolnej ucznia. Warto przypomnieć, że wyniki badań ukazały, iż gimnazjaliści dostrzegają w swych rodzinach liczne problemy:

- duże obciążenie rodziców pracą zawodową (deklaracje ponad 40% badanych),
- niedostatki w sferze materialnej (deklaracje co piątego ucznia),

- konflikty między rodzicami (wypowiedź co czwartego badanego),
- własne konflikty z rodzicami,
- problem alkoholowy (w ok. 6% rodzin),
- zachowania przemocowe (krzyki – 74%, obraźliwe słowa – ponad 30%, przemoc fizyczna: bicie – 6,8%, spoliczkowanie – 5,8%),
- brak wspólnie spędzanego czasu (Sendyk 2012, s. 192-194).

Wnioski z badań ilościowych dotyczą także częstej zależności między wspomnianymi zmiennymi środowiska rodzinnego a sytuacją osobistą lubuskich gimnazjalistów, ich poczuciem wpływu, samopoczuciem, poziomem samooceny. Im trudniejsza bowiem sytuacja rodzinna dziecka (najczęściej bezrobocie w rodzinie, niskie wykształcenie rodziców, inna niż pełna struktura rodziny), tym większe zagrożenie naruszenia jakości osobistej sytuacji młodych ludzi (Turska 2012, s. 240-241).

Młodzi ludzie cierpią z powodu niedostatków środowiska rodzinnego (mimo przeżywania naturalnego okresu buntu przeciw dorosłym) także w sytuacji, gdy potrzebują wsparcia, pomocy, zwierzania się osobie godnej zaufania, posiadania autorytetu, a niestety, blisko 20% rodzin badanych nie zaspakaja ich potrzeb w tym zakresie (Farnicka 2012, s. 261), dodatkowo stanowiąc dla nich źródło zmartwień (np. obawy gimnazjalistów dotyczące dalszej edukacji spowodowane problemami finansowymi rodziców – 23%, brakiem ich ewentualnej zgody na podjęcie nauki w wybranej przez siebie szkole – 17%) (Lipińska-Lokś 2012, s. 216)

Czy więc przeniesienie „elementu środowiska rodzinnego – rodziców” w przestrzeń społeczną szkoły nie jest sytuacją trudną dla wielu uczniów, których sytuację w rodzinie należy określić jako niekorzystną? Czy uczniowie ci nie odczuwają dyskomfortu, kiedy idąc do szkoły, nie mogą „odciąć się” od problemów rodzinnej codzienności? Przecież tu w szkole spotykają się często fizycznie ze swym (nie zawsze przecież „idealnym”) rodzicem lub też z pytaniami, uwagami na jego temat (jego nieobecności na np. wywiadówce, braku zainteresowania dzieckiem i szkołą), a także przy różnych okazjach porównują swych rodziców z innymi rodzicami, swą sytuację rodzinną z sytuacjami innych uczniów i często złe samopoczucie wzrasta, wzrastać może i tak nie niski poziom nieprzystosowania rodzinnego* oraz

*Wyniki wstępne uzyskane za pomocą Skali Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki wskazują raczej na wysoki poziom niedostosowania rodzinnego (w przypadku uczniów zagrożonych wykluczeniem społecznym) i przeciętny w przypadku uczniów z wynikami sugerującymi niski poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym.

może nastąpić nasilenie frustracji w postaci dwóch skrajnych stanów reagowania w sytuacjach trudnych: agresją lub wycofaniem się. Żadna z tych sytuacji nie jest korzystna dla funkcjonowania młodego człowieka i każda z nich wymaga oddziaływań o charakterze pedagogicznym, profilaktycznym czy terapeutycznym, co stanowić może nie lada wyzwanie dla szkoły, w interesie której leży dobro ucznia i prowadzenie współpracy z każdym, komu przyświeca ten sam cel.

Przestrzeń społeczną wypełniają nie tylko nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, rodzice, w przestrzeni tej bowiem obecni są i inni dorośli – pozostałe osoby stanowiące personel szkoły: pani prowadząca sekretariat szkoły, pan woźny, pani sprzątająca czy kucharka. Te osoby jednak raczej nie pojawiają się w wypowiedziach uczniów, a jeśli już, to ich obecność w szkole jawi się jako coś tak oczywistego, że chyba nie warto się nad tym dłużej zatrzymywać, bo każdy przecież wie, że „z kucharką warto dobrze żyć, bo nieraz chce się dokładki”, „sprzątacze lepiej nie wchodzić w drogę, bo dba o te swoje porządki i wrzeszczy jak się ślady robi”, „woźny jest w porzo, ma fajny składzik z rupieciami, zawsze ma coś, co się przyda”. W świetle analizy wyników badań dotyczących autorytetów gimnazjalistów zastanawia pojawienie się osoby sprzątającej. Może więc nieważne, kim jest ten dorosły, z którym zachodzą interakcje dzieci i młodzieży. Istotne, jakim człowiekiem on jest, żeby mógł on zasługiwać na miano „dobrego dorosłego”, czyli kogoś takiego, kto – „ma wyobraźnię i rozumie, jak jest drugiemu, umie odczuć, co drugi czuje” (Korczak 1978, za: Lipińska-Lokś 2010, s. 210), kto – „będzie się wspólnie z dzieckiem radować i razem z nim smucić. Potrafi dostrzec cierpienie dziecka i zawsze na nie zareaguje, nie pozwoli, by jego nieszczęście potęgowała jeszcze samotność” (Lipińska-Lokś 2010, s. 210), kto – „na kim można polegać, [...] kiedy można słusznie zaufać jego opiece, że nie zawiedzie, że zrobi wszystko, co do niego należy, że dotrzyma placu w niebezpieczeństwie i w ogóle będzie pewnym oparciem w trudnych okolicznościach” (Kotarbiński 1987, za: Lipińska-Lokś 2010, s. 211). Takich bowiem dobrych dorosłych potrzebują młodzi ludzie w swoim otoczeniu.

Refleksja końcowa

Zaprezentowane wyniki badań i poczynione rozważania wskazują na złożoność diagnozowanego stanu, na istnienie pewnych niedostatków w funkcjonowaniu młodych ludzi w przestrzeni szkoły oraz na konieczność podjęcia działań zmierzających do poprawy sytuacji w szkole badanych gimnazjalistów. Uczniowie, nauczyciele, rodzice uczniów, personel szkoły – wszyscy oni tworzą przestrzeń społeczną szkoły – przestrzeń, która z jednej strony

musi stanowić zwartą, jednolitą i zamkniętą całość, sprawnie działający mechanizm, z drugiej natomiast – powinna być elastyczna, otwarta na różnorodność, indywidualizm tworzących ją osób. Każdy człowiek, funkcjonujący w jakiejś przestrzeni, ma prawo do zajmowania określonego w niej miejsca. Ma prawo oczekiwać, że stanowić będzie znaczący jej element. Ma wreszcie prawo i właściwie obowiązek troski o wysoką jakość swego istnienia w tej przestrzeni. Powinien więc podejmować działania – skuteczne działania, skierowane na poprawę wzajemnych relacji z innymi ludźmi, na podnoszenie swych kompetencji społecznych, na wzbogacanie kontaktów społecznych, na podnoszenie swej gotowości do prospołecznych zachowań. „[...] przekonanie o własnej skuteczności ma szczególne znaczenie w rozwoju osobowości, ponieważ oznacza wiarę jednostki we własne zdolności i sprawia, że lepiej radzi sobie ona w obliczu przeszkód czy sytuacji stresujących. Poczucie sprawstwa istotnie wpływa na zachowanie ludzkie: motywuje do rozpoczęcia działania, determinuje wytrwałość w dążeniu do celu oraz stanowi znaczący element chroniący przed wykojeniem społecznym i zachowaniami patologicznymi młodzieży. [...] Dlatego też warto je wzmacniać zarówno u młodych ludzi zagrożonych wykluczeniem, jak i u adolescentów” (Kuna 2012, s. 285, 292).

Literatura

- BURDA B., (RED.) (2011), *Życie Lubuszan. Współczesność i perspektywy*, media Consulting Agency, Zielona Góra.
- FARNICKA M. (2012), *Poczucie wsparcia*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołek, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- FUDALI M. (2012), *Udział gimnazjalistów w grupach rówieśniczych*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołek, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- FUDALI M., SENDYK M. (2012), *Działania pomocowe podejmowane w szkołach*, [w:] *Lubuszanie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań*, red. G. Miłkowska, Z. Wołek, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- KLIMOWICZ G. (1995), *Po dzwonku na lekcję. Interakcyjne spojrzenie na klasę*, IBE, Warszawa.
- KUNA E. (2012), *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik chroniący przed wykojeniem społecznym i zachowaniami patologicznymi wśród młodzieży*, [w:] *Wychowanie. Profilaktyka. Terapia. Szanse i zagrożenia*, red. M. Boczowska, E. Tymoszek, P. Zielińska, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- LIPIŃSKA-LOKŚ J. (2010), „Dobry dorosły” w rzeczywistości szkolnej ucznia z niepełnosprawnością, [w:] Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne, red. M. Kowalski, A. Pawlak, A. Famuła-Jurczak, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- (2012), Sytuacja szkolna i plany edukacyjne oraz zawodowe lubuskiej młodzieży gimnazjalnej, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- MIŁKOWSKA G., WAWRYK L. (2012), Profilaktyka szkolna, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- (2012), Zachowania aspołeczne gimnazjalistów, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- NALASKOWSKI A. (2002), Przestrzenie i miejsca szkoły, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- SENDYK M. (2012), Środowisko rodzinne gimnazjalistów lubuskich, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- TURSKA E. (2012), Sytuacja osobista lubuskich gimnazjalistów. Indywidualne obszary ryzyka wykluczenia społecznego, [w:] Lubuszenie 2012. Diagnoza stanu. Raport z Badań, red. G. Miłkowska, Z. Wołk, Wydawnictwo PRINTPAP – Łódź, Zielona Góra.
- WIŁOCH T. (1993), Szkoła, [w:] Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa.

Jolanta Lipińska-Lokś
Barbara Winczura

**YOUNG LUBUSKIE INHABITANTS WITIN THE JUNIOR HIGH
SCHOOL SOCIAL SPACE**

Abstract

A school is the place where children and teenagers spend most of their lives fulfilling compulsory education and interacting with other participants of the educational process: peers, teachers, other school staff and supportive parents. For the proper development (especially emotional and social) of a young generation it is important that this school social space is a valuable environment for students who derive satisfaction from staying in school. Due to the importance of the problem of student situation at school, the research covered their relationship with peers, interaction with teachers and the role of parents in school life. Presented results indicate the complexity of a target state which requires modifications in many aspects.