

ZACHOWANIA AGRESYWNE UCZNIÓW

*Badania porównawcze
1997 – 2003 – 2007*

Marek Kulesza

**Agresja i przemoc uczniowska
a klimat szkoły
Analiza porównawcza 2003 – 2007**

Warszawa 2007

Spis treści

WSTĘP.....	4
1. WEWNĄTRZSZKOLNE UWARUNKOWANIA AGRESJI I PRZEMOCY	5
2. KLIMAT SZKOŁY – ZAŁOŻENIA KONCEPCYJNO–BADAWCZE.....	7
3. KONSTRUKCJA SKAL I POMIAR KLIMATU SZKOŁY W BADANIACH	9
3.1. OPERACJONALIZACJA KLIMATU SZKOŁY	9
3.2. STOSUNKI POMIĘDZY UCZNIAMI.....	10
3.2.1. <i>Konkurencja</i>	10
3.2.2. <i>Kohezja</i>	11
3.2.3. <i>Więzi społeczne</i>	12
3.2.4. <i>Dezintegracja</i>	13
3.3. STOSUNKI UCZEŃ–NAUCZYCIEL	15
3.3.1. <i>Kontakt i zaufanie</i>	16
3.3.2. <i>Akceptacja</i>	17
3.3.3. <i>Restrykcyjność</i>	17
3.4. ATMOSFERA EDUKACYJNO-WYCHOWAWCZA Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW	19
3.4.1. <i>Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli</i>	20
3.4.2. <i>Współdecydowanie</i>	21
3.4.3. <i>Szanse na odniesienie sukcesu</i>	22
3.4.4. <i>Procesy etykietowania</i>	23
3.4.5. <i>Wyobcowanie</i>	24
4. KLIMAT W BADANYCH SZKOŁACH. PORÓWNANIE 2003–2007.....	26
4.1. PERCEPCJA KLIMATU SZKOŁY A TYP SZKOŁY	28
4.2. POSTRZEGANIE KLIMATU A PŁEĆ UCZNIÓW	30
4.3. KLIMAT SZKOŁY W RÓŻNYCH WOJEWÓDZTWACH	31
4.4. KLIMAT SZKOŁY A MIEJSCE ZAMIESZKANIA	34
5. KLIMAT SZKOŁY A ZJAWISKO AGRESJI I PRZEMOCY	38
5.1. PERCEPCJA KLIMATU SZKOŁY A STOSOWANIE PRZEMOCY PRZEZ UCZNIÓW	38
5.1.1. <i>Relacje między uczniami a stosowanie agresji i przemocy</i>	39
5.1.2. <i>Relacje między nauczycielami i uczniami a stosowanie agresji i przemocy</i>	43
5.1.3. <i>Atmosfera edukacyjno wychowawcza a stosowanie agresji i przemocy</i>	46
5.2. PERCEPCJA KLIMATU SZKOŁY A PODLEGANIE PRZEMOCY PRZEZ UCZNIÓW	51
5.2.1. <i>Jakość relacji pomiędzy uczniami a doświadczanie przez nich agresji i przemocy</i>	52
5.2.2. <i>Jakość relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami a doświadczanie agresji i przemocy</i>	56

5.2.3.	<i>Właściwości atmosfery edukacyjno–wychowawczej a doświadczanie agresji i przemocy w szkole</i>	59
5.3.	PERCEPCJA KLIMATU SZKOŁY PRZEZ GRUPY UCZNIÓW SZCZEGÓLNIIE OBCIĄŻONYCH AGRESJĄ I PRZEMOCĄ.....	64
5.3.1.	<i>Klimat szkoły z perspektywy notorycznych i brutalnych sprawców przemocy.....</i>	65
5.3.2.	<i>Klimat szkoły z perspektywy najczęstszych ofiar brutalnej przemocy.....</i>	70
6.	PODSUMOWANIE I WNIOSKI KOŃCOWE.....	77
	PORÓWNANIA ŚREDNICH WARTOŚCI SKAL KLIMATU U CHŁOPCÓW I DZIEWCZĄT.....	83
	PORÓWNANIA ŚREDNICH WARTOŚCI SKAL KLIMATU W RÓŻNYCH WOJEWÓDZTWACH.....	85
	WSKAŹNIKI NASILENIA SPRAWSTWA 6 KATEGORII AGRESJI I PRZEMOCY W BADANYCH SZKOŁACH.....	87
	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI POMIĘDZY ŁĄCZNYMI WSKAŹNIKAMI STOSOWANIA AGRESJI I PRZEMOCY W SZKOLE A SKALAMI KLIMATU SZKOŁY..	89
	WSPÓŁCZYNNIKI KORELACJI POMIĘDZY ŁĄCZNYMI WSKAŹNIKAMI DOŚWIADCZANIA AGRESJI I PRZEMOCY W SZKOLE A SKALAMI KLIMATU SZKOŁY ..	90
	PORÓWNANIE WARTOŚCI ŚREDNICH SKAL KLIMATU U NAJCZĘSTSZYCH SPRAWCÓW BRUTALNEJ PRZEMOCY I RESZTY UCZNIÓW ..	91
	PORÓWNANIE WARTOŚCI ŚREDNICH SKAL KLIMATU U NAJCZĘSTSZYCH OFIAR BRUTALNEJ PRZEMOCY I RESZTY UCZNIÓW ..	93

Wstęp

Trzecia część raportu z badań nad agresywnymi i przemocowymi zachowaniami uczniów w polskich szkołach koncentruje się na ujęciu ich wewnątrzszkolnych uwarunkowań, operując coraz powszechniejszym, choć ciągle enigmatycznym terminem *klimatu szkoły*. Jak dowodzi analiza literatury przedmiotu (por. np. Surzykiewicz 2000, Meier 2004, Varbelow 2003, Tillmann i in. 2000), poparta własnymi badaniami oraz obserwacjami, to właśnie na tym obszarze doszukiwać się należy istotnych determinantów nie tylko poziomu zadowolenia uczniów, identyfikacji z klasą czy szkołą, struktur motywacyjnych lecz także – a może przede wszystkim – problemowych postaw i zachowań uczniów.

Wykorzystana dla potrzeb niniejszego opracowania metodologia opiera się w dużej mierze na autorskim ujęciu szkolnego klimatu przy wykorzystaniu technik pomiarowych, wniosków oraz ustaleń analogicznych badań z roku szkolnego 2003/04. W prezentowanych tu analizach oparto się na wynikach ankiet uczniowskich przeprowadzonych na łącznej próbie 2141 respondentów w 179 szkołach z terenu całej Polski. Opisane pomiary i analizy zmierzały przede wszystkim do ujęcia najistotniejszych wymiarów i elementów klimatu szkoły, porównania uzyskanych wyników z poprzednim badaniem a przede wszystkim udokumentowania zależności pomiędzy poziomem stosowania i doświadczania różnych form agresji i przemocy w szkołach z poszczególnymi właściwościami klimatu w ujęciu czasowym (2003–2007). Dodatkowo ustalono zdecydowanie odmienne postrzeganie i doświadczanie środowiska szkolnego przez uczniów szczególnie dotkniętych agresją i przemocą (grupy ekstremalne notorycznych/brutalnych sprawców i ofiar).

Autor tej części raportu pragnie w tym miejscu wyrazić podziękowania Dyrektor Departamentu Młodzieży, Wychowania i Bezpieczeństwa w Szkołach, pani Elżbiecie Matejce, Dyrektor Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno–Pedagogicznej, pani Elżbiecie Nerwińskiej za umożliwienie przeprowadzenia studiów, a także koordynatorce badań z ramienia Centrum pani Joannie Kuleszy i pozostałym członkom zespołu badawczego: pani profesor Krystynie Ostrowskiej oraz panu profesorowi Januszowi Surzykiewiczowi za sprawną oraz owocną współpracę przy realizacji projektu badawczego.

Marek Kulesza
grudzień 2007

1. Wewnątrzszkolne uwarunkowania agresji i przemocy

Przemoc w szkole jest jednym z głównych przejawów szerszego zjawiska społecznego – przemocy wśród dzieci i młodzieży. Osiągnęło ono niewątpliwie w ostatnim czasie wysoki stopień uwagi społecznej, skupiając na sobie zainteresowanie mediów, opinii publicznej czy częściowo także środowiska politycznego. Doskonale znane, dramatyzujące doniesienie medialne bazujące na ekstremalnych przypadkach przemocy kształtują wyobrażenia na tak wrażliwym i ważnym obszarze jakim jest wychowanie i edukacja (por. Kulesza 2008).

W częściowo emocjonalnie prowadzonej debacie nad uwarunkowaniami agresji i przemocy ważną rolę odgrywa instytucja szkoły i procesy w niej zachodzące. To właśnie na jej obszarze i jej otoczeniu dochodzi do manifestacji problemów i problemowych zachowań (względnie stają się one tam widoczne), to właśnie szkoła i system oświaty skupia na sobie uwagę opinii publicznej. Jednocześnie zwrócić należy uwagę na dostrzegalne tendencje przekazywania w gestii szkoły (oraz nauczycieli) nierozwiązanych zagadnień i zadań społecznych. To właśnie w szkole przypada coraz częściej rola korekcyjna, rola „zakładu naprawczego”, mającego kompensować nie tylko ewentualne problemy rozwoju osobowościowo–emocjonalnego uczniów, lecz także zaniedbania wynoszone z domu rodzinnego, niekorzystne uwarunkowania środowiskowe, nierzadko trudny do oceny wpływ przekazów medialnych. W ten sposób szkoła i procesy w niej zachodzące wydają się mieć kluczowe znaczenie w obchodzeniu się problemowymi zachowaniami uczniów. Czy jednak szkoła może wpływać i wpływa na zjawisko agresji i przemocy? Jakie właściwości szkolnego kontekstu socjalizacyjnego należy brać pod uwagę?

Analiza literatury przedmiotu, własne obserwacje a także wyniki poprzednich pomiarów wydają się potwierdzać, że w edukacyjno–społecznym środowisku szkoły odnajdujemy szerokie spektrum struktur wspierających, względnie mogących wspierać sytuacje problemowe. Wymienić tu można z całą pewnością mocno ograniczone możliwości partycypacji i współdecydowania, znikome powiązania treści zajęć lekcyjnych z życiem codziennym ucznia, hierarchiczno–autorytatywne podejście do uczniów, bezkompromisowe przestrzeganie reguł, wysoki stopień dyscyplinacji, niski poziom pedagogiczno–społecznego zaangażowania ze strony nauczycieli, braki w przygotowaniu do zajęć. Konsekwencją wymienionych czynników może być dystansowanie się uczniów od panujących norm i w efekcie rozwijanie u nich dewiacyjnych i przemocowych strategii rozwiązywania problemów.

Reprezentowana przez autorów badania perspektywa socjologiczna wiąże się z założeniem, że działania, postawy i zachowania uczniów są wynikiem procesu subiektywnego przetwarzania wzajemnych relacji tego typu wewnątrzszkolnych uwarunkowań środowiskowych z indywidualnymi cechami uczniów oraz innymi, istotnymi czynnikami wpływu (rodzina, grupy rówieśnicze, media etc.). W ten sposób agresja i przemoc w szkole może być wspierana przez interakcje niekorzystnego, problemowego i obciążającego środowiska szkolnego z negatywnymi właściwościami osobowościowymi uczniów, bądź innymi ważnymi obszarami ich życia. Decydujące znaczenie wydaje się przypadać w tym ujęciu jakości środowiska szkoły, co skłania do przyjrzenia się bliżej właśnie uczniowskiej percepcji jej socjologicznego kontekstu. Efektem tego procesu jest sposób, w jaki uczniowie postrzegają swoją szkołę i panujące w niej uwarunkowania, jak doświadczają całokształt środowiska szkolnego. Wyznacznikiem tego jest przyjęty przez nas konstrukt badawczy – *klimat szkoły*.

Idąc dalej tym tropem zwrócić uwagę należy przede wszystkim na środowisko społeczne szkoły. Konstytuuje się ono w strukturze interakcyjnej, obejmującej całość intraspółecznych i interindywidualnych procesów komunikacyjnych oraz strukturze inferencyjnej a więc całości naturalnych bądź stworzonych elementów przestrzennie ograniczonego obszaru, będących przedmiotem percepcji, orientacja i identyfikacji. Niniejsza część raportu ogranicza się do ukazania zależności pomiędzy klimatem szkoły a agresywnymi zachowaniami uczniów. Wykorzystana została przy tym metodologia ukończonej właśnie pracy doktorskiej autora tej części sprawozdania, powstałej pod kierunkiem prof. J. Surzykiewicza.¹

¹ Praca ta istnieje dotychczas jedynie w formie manuskryptu.

2. Klimat szkoły – założenia koncepcyjno–badawcze

Zasadniczym założeniem koncepcji klimatu jest uznanie znaczenia nie tyle obiektywnych uwarunkowań, lecz subiektywnego procesu percepcji tych właściwości środowiska szkoły przez uczniów, które oddają trwale względnie typowe jego cechy: Jak doświadczają i przeżywają uczniowie komunikacje z innymi uczniami i z nauczycielami? Czy posiadają pozytywne poczucie przynależności do klasy i szkoły, czy też doświadczają wyłączenia, dystansu, osamotnienia? Czy mają wrażenie współkształtowania życia szkoły? Jak odbierają same zajęcia lekcyjne, zaangażowanie nauczycieli, sprawiedliwość, stosowanie kar? (por. Kulesza 2007, a także Fend 1977, von Saldern 1987, Eder 1996, Tillmann i in. 2000).

Dość powszechnie przyjmuje się, że właściwości klimatu szkoły jako społeczne i wychowawcze czynniki kontekstowe środowiska szkoły determinujące przebieg procesów nauczania i interakcji w szkole warunkują także efekty szkolnej socjalizacji. W ten sposób subiektywnie odbierany przez uczniów jako problemowy klimat szkolny, może mieć – jak wykazały badania – istotny wpływ na wykształcenie się, rozwój i utrwalanie trudności w nauce, odczuwalnym poziomie akceptacji, więziach społecznych (por. Kulesza 2007a,b, Eder 1996, von Saldern 1987) lecz przede wszystkim w konkretnych zachowaniach problemowych – a zwłaszcza agresji i przemocy (por. Kulesza 2007b).

Pogląd, że odpowiednia, korzystna atmosfera nauki i wychowania w szkole, panujący w niej klimat stanowi nie tylko istotny wyznacznik *jakości* tej instytucji, lecz determinuje także w znacznym stopniu postawy i zachowania osób uczestniczących w życiu szkoły wydaje się być stosunkowo rozpowszechniony. Tym niemniej w krajowej literaturze fachowej trudno jest znaleźć odpowiednio udokumentowane wyniki studiów empirycznych potwierdzających jednoznaczny wpływ tego aspektu życia szkoły na problemowe zachowania uczniów. Lukę tę próbują zapełnić prezentowane tu badania dostarczające nie tylko danych dotyczących klimatycznych uwarunkowań agresji i przemocy uczniowskiej, lecz pozwalające dokonać istotnych dla właściwego rozpoznania problematyki porównań czasowych. Podstawą dla tego aspektu prac badawczych były przyjęcie następujących celów i założeń:

- (1) Ujęcie uczniowskiej percepcji środowiska szkolnego ma istotne znaczenie dla rozumienia i interpretacji zachowań uczniów, w szczególności zachowań problemowych i społecznych.

- (2) Podstawą dla ustalenia wartości klimatu szkoły jest ujęcie indywidualnych przeżyć i doznań uczniów. W naszych analizach zakładamy, że klimat stanowi hipotetyczną, ukrytą właściwość organizacji, wynikową indywidualnych procesów percepcji i interpretacji oraz współoddziaływania czynników osobowych i środowiskowych. Klimat jest w tym ujęciu konstruktem badawczym, próbującym odzwierciedlić ko-konstruowaną rzeczywistość.
- (3) Wbrew zapatrywaniom niektórych autorów nie uznaliśmy istnienia zbiorowego, wspólnego postrzegania rzeczywistości za warunek występowania określonego klimatu. W naszym, mniej restrykcyjnym ujęciu klimat stanowi zmienną analityczną, agregowaną wartość odpowiedzi udzielonych przez uczniów. Ów *klimat agregowany* uważamy za wyznacznik teoretycznego konstruktów jakim jest *klimat szkoły*.
- (4) Wartość klimatu szkoły stanowi w naszych analizach wypadkową trzech centralnych jego wymiarów: jakości wzajemnych stosunków między uczniami, jakości stosunków między nauczycielami a uczniami oraz jakości klimatu edukacyjno-wychowawczego panującego w szkole.

3. Konstrukcja skal i pomiar klimatu szkoły w badaniach

3.1. Operacjonalizacja klimatu szkoły

Klimat szkoły w rozumiany jako *postrzegana przez zainteresowanych* konfiguracja najważniejszych właściwości relacji wychowawczych pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz samymi uczniami, jak i właściwości atmosfery edukacyjno–wychowawczej. Określona wartość klimatu jest wartością analityczną i stanowi wynik agregacji odpowiedzi uczniów na poszczególne sformułowania. Takie postępowanie wiązało się z przyjętymi dla całych studiów założeniami metodologicznymi.

W badaniu wykorzystane zostały analogiczne narzędzia i pomiarowe stworzone w trakcie analiz danych z roku szkolnego 2003/04 (por. Kulesza 2008, skąd pochodzi także większość opisów poszczególnych skal i wymiarów). Przy ich tworzeniu oparto się z jednej strony na wnikliwej analizie literatury przedmiotu oraz analizie teoretycznej z drugiej, analizy czynnikowej. W ten sposób klimat szkoły charakteryzują następujące skale uporządkowane w 3 główne wymiary klimatyczne:

Skala relacji między uczniami

- *Konkurencja*: egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia, bez uwzględnienia oczekiwań innych osób,
- *Kohezja*: spójność grupowa – zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty
- *Więzi społeczne*: ilość i jakość przyjacielskich powiązań i kontaktów w klasie
- *Dezintegracja*: konformizm, problematyka wykluczeń, postawy wrogie wobec autsajderów.

Skala relacji uczeń–nauczyciel

- *Kontakt i zaufanie*: osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, indywidualne podejście do uczniów
- *Akceptacja*: poczucie poważnego traktowania przez nauczycieli, obierane możliwości współpracy z nimi
- *Restrykcyjność*: obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów nauczycieli, stosowanie sankcji, środki dyscyplinująco–kontrolne

Skala klimatu edukacyjno–wychowawczego

- *Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli*: stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, wspieranie uczniów – zwłaszcza tych, którzy mają problemy w nauce, odpowiedni do możliwości uczniów dobór wymagań
- *Współdecydowanie*: dostrzegane przez uczniów możliwości wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole oraz dyskusowania spraw krytycznie przez nich postrzeganych
- *Szanse na odniesienie sukcesu*: bezstronność i sprawiedliwość oceny wyników w nauce, gwarantowanie wszystkim uczniom szans na sprostanie wymogom stawianym przez szkołę
- *Procesy etykietowania*: bezpodstawne, przedwczesne przypisywanie winy uczniom, poczucie bycia nadmiernie karanim i posiadania u innych zdecydowanie negatywnej opinii o sobie
- *Wyobcowanie*: poczucie izolacji i alienacji w szkole i klasie zarówno ze strony nauczycieli jak i współuczniów

Na każdą z podskal składało się po kilka pytań ankietowych (sformułowań), na które respondenci mogli odpowiadać wybierając możliwości od „zgadza się zupełnie” do „całkowicie się nie zgadza”.

3.2. Stosunki pomiędzy uczniami

Stosunki między uczniami stanowią jeden z centralnych wymiarów klimatu szkoły i są od dawna przedmiotem analiz badawczych. Dla potrzeb badania skoncentrowano się na czterech kategoriach postaw i interakcji charakteryzujących jakość relacji pomiędzy uczniami: poziomie konkurencji, kohezji, więzi społecznych oraz dezintegracji w szkole i klasie.

3.2.1. Konkurencja

Kategoria ta ma odzwierciedlać, czy i w jakim stopniu formalne procesy oceniania osiągnięć w nauce odbijają się na relacjach między samymi uczniami, wywołując u nich zachowania i postawy rywalizacyjne. Utworzona skala „konkurencja” odnosi się do nadmiernie egoistycznych postaw, manifestujących się w przesadnej orientacji na własnych interesach, bezwzględ-

nych, bezkompromisowych i nie przystających do sytuacji próbach osiągnięcia korzyści w rywalizacji z innymi. Jak ilustruje poniższa tabela takie formy zachowań dostrzega u swoich kolegów całkiem spora grupa badanych. Szczególnie widoczne jest to w pytaniu 99.1. Odsetek respondentów zauważających postawy egoistyczne w „walce” o dobre oceny dochodzi do 50%. Niespełna 6% całkowicie neguje występowanie takich zachowań. Uczniowie nie są jednak już tak zgodni, czy chodzi przy tym o chęć bycia lepszym od pozostałych (37% potwierdzeń, wobec prawie 36% negacji). Raczej nie znajduje akceptacji u zapytanych teza, że lepsze oceny wzbudzają zawiść u innych: 53% (w tym prawie 25% zdecydowanie) uczniów zaprzecza obserwowanie takich postaw u kolegów z klasy.

Tabela 1

Relacje pomiędzy uczniami w oczach uczniów: kategoria „Konkurencja”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.1.	W naszej klasie, jeżeli chodzi o oceny szkolne, każdy dba o własny interes (-)	25,4% (528)	24,6% (510)	30,4% (632)	13,7% (285)	5,8% (121)
99.2.	W naszej klasie, jeżeli ktoś będzie miał lepsze osiągnięcia, to znajdą się osoby zawistne (-)	12,4% (200)	12,0% (193)	21,6% (348)	28,5% (459)	24,6% (397)
99.3.	W naszej klasie każdy chce być lepszy od pozostałych (-)	21,5% (347)	16,1% (260)	25,0% (403)	23,3% (376)	12,6% (203)

n=2141, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .608

3.2.2. Kohezja

Ten element relacji między uczniami odnosi się do poczucia wspólnoty grupowej w klasie. Analizowanymi aspektami są poziom zrozumienia pomiędzy kolegami w klasie (pytania 99.4, 99.6), „zgranie” klasy, trzymanie się razem (99.5) oraz zdolności grupy do rozwiązywania konfliktów. W poniższej tabeli zestawione zostały częstości zaznaczeń poszczególnych odpowiedzi na utworzonej przez nas skali.

Tabela 2

Relacje pomiędzy uczniami w oczach uczniów: kategoria „Kohezja”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.4.	W naszej klasie każdemu jest łatwo nawiązać kontakt z pozostałymi uczniami (+)	38,9% (799)	26,5% (545)	19,7% (405)	10,7% (220)	4,1% (87)
99.5.	W naszej klasie, jeśli trzeba, to wszyscy uczniowie trzymają się razem (+)	39,5% (813)	26,5% (546)	16,9% (348)	9,6% (198)	7,5% (154)
99.6.	Uczniowie mojej klasy „dobrze się rozumieją” (+)	30,6% (656)	28,0% (600)	23,3% (498)	9,7% (208)	4,9% (105)
99.7.	Nawet jeżeli w mojej klasie zdarzają się konflikty, to są szybko rozwiązywane (+)	29,7% (635)	29,6% (633)	22,2% (475)	10,1% (217)	4,7% (101)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHA): .810

Powyższe rezultaty ukazują, że zdecydowana większość uczniów w badanych szkołach (każdorazowo około 3/5) pozytywnie postrzega jakość wspólnoty klasowej. Przeszło 65% uznaje, że w ich klasach jest stosunkowo łatwo nawiązać kontakt z innymi (jedynie nieco ponad 4% kategoricznie temu zaprzecza). Znaczny odsetek (58,6%) twierdzi także, że uczniowie w ich klasach „dobrze się rozumieją” (niespełna 5% zdecydowanie się z tym nie zgadza). Zbliżone wyniki zanotowano w stosunku do zdolności klasy do rozwiązywania konfliktów (59,3% potwierdzeń wobec 14,8% negacji) oraz trzymania się razem uczniów (odpowiednio 66% oraz 17,1%).

3.2.3. Więzi społeczne

Odpowiednia jakość i siła więzi społecznych wydaje się być niezwykle istotna w procesie rozwoju i kształtowania osobowości dzieci i młodzieży. Efektem wyobcowanie, niedoświadczenie akceptacji i zrozumienie, powiązania i identyfikacji ze wspólnotą czy grupą (w naszym wypadku klasą i szkołą), mogą stać się postawy rezygnacyjne, wrogości, czy także agresja i przemoc. Siła integracyjna takich więzi oddziałują poprzez uzyskiwanie poczucia wartości i ważności w grupie rówieśników, odpowiedni balans między indywidualnością a konformizmem oraz podtrzymywanie stosunków przyjacielskich.

Dla potrzeb naszych badań ten element relacji między uczniami w szkole ująć miały skale „Więzi społeczne” i „Dezintegracja”. Pierwsza z tych kategorii odnosi do subiektywnego poczucia akceptacji i uznania u innych, posiadania przyjaciół oraz odbioru znaczenia kolegów i

koleżanek w klasie. Poniżej zestawione zostały częstości odpowiedzi na pytania składające się na skale *więzi społeczne*..

Tabela 3

Relacje pomiędzy uczniami w oczach uczniów: kategoria „Więzi społeczne”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		dotyczy to bardzo wielu osób	dotyczy to większości	dotyczy to pewnej części	dotyczy to niewielu (kilku)	nie ma takich sytuacji
99.11.	Uczniowie w mojej klasie są mi całkowicie obojętni (-)	10,4% (222)	10,0% (214)	18,6% (398)	20,1% (431)	36,3% (778)
99.12.	W mojej klasie nie mam przyjaciół (-)	10,7% (229)	8,4% (179)	9,4% (201)	10,4% (222)	57,4% (1228)
99.13.	W swojej klasie cieszę się uznaniem (+)	24,8% (530)	28,6% (612)	27,3% (584)	9,2% (198)	6,2% (132)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .483

Zdecydowana większość zapytanych uczniów potwierdza posiadanie silnych więzi społecznych. Prawie siedmiu na dziesięciu uczniów uważa, że ma przyjaciół w klasie, dla niespełna 3/5 ich koledzy z klasy nie są im obojętni. Ponad 63% respondentów cieszy się uznaniem w klasie (jedynie 6,2% nie ma takiego poczucia). Odsetek uczniów zdecydowanie negatywnie oceniający panujące stosunki przyjacielskie i koleżeńskie ocenić należy na 15–20%.

3.2.4. Dezintegracja

Skala ta stanowiąca niejako przeciwieństwo dla skali „Więzi społeczne” odzwierciedlać ma takie aspekty stosunków między uczniami jak postrzeganie i obchodzenie się z autsajderami, presję konformistyczną, wrogość. Rozkład odpowiedzi na pytania ankietowe tworzące tą skalę ilustruje poniższa tabela.

Tabela 4

Relacje pomiędzy uczniami w oczach uczniów: kategoria „Dezintegracja”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.8.	W naszej klasie znajdują się uczniowie, którzy doznają mało ciepłych uczuć ze strony innych uczniów (-)	16,7% (358)	19,0 % (406)	24,1% (515)	22,3% (478)	13,4% (278)
99.9.	W naszej klasie można znaleźć się szybko „na marginesie”, jeżeli nie robi się tego, co klasa uzna za słuszne (-)	13,4% (286)	11,8% (253)	19,1% (410)	20,6% (441)	30,4% (651)
99.10.	W naszej klasie są grupki, między którymi panuje wrogość (-)	11,8% (253)	11,3% (243)	14,7% (315)	19,1% (410)	38,8% (831)
99.14.	Kto zawsze narzeka lub krytykuje, nie jest tolerowany w naszej klasie (-)	14,5% (311)	16,4% (351)	27,4% (586)	19,1% (409)	18,6% (398)
n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHA): .668						

Przeszło co czwarty zapytany uczeń dostrzega istnienie w ich klasie presji konformistycznej (99.9 – 25,2% oraz zbliżone w wymowie 99.14 – 30,9%), choć większa część uczniów zaprzecza (odpowiednio 51% oraz 38%). Niezdecydowani są uczniowie w kwestii wyobcowanych, mało poważanych uczniów (35,7% zauważa takie przypadki, 35,7% nie, lub raczej nie). Większa część respondentów (57,9%) nie potwierdza istnienia wrogich wobec siebie grup uczniów w klasie (niespełna 1/4 – 23,1% – takie sytuacje potwierdza).

Podsumowując zestawione w powyższych skalach opinie na temat jakości relacji międzyuczniowskich w badanych szkołach należy zauważyć, że przeważająca część respondentów raczej pozytywnie (częściowo wręcz bardzo pozytywnie) wyraża się o panujące w klasach i szkołach stosunkach koleżeńskich. Stosunkowo najmniej korzystnie postrzegane są postawy rywalizacyjne w odniesieniu do ocen i osiągnięć w nauce (skala *Konkurencja*). Wielu uczniów obserwuje takie zachowania i w charakterystyczny dla kultury uczniowskiej sposób negatywnie do nich podchodzi. Nie wydaje się mieć to jednak zbyt dużego wpływu na poczucie wspólnoty w klasie. Około 2/3 uczniów (60–70%) wydaje się być szczególnie dobrze zintegrowanych w swoich klasach, dobrze je oceniać, cieszyć się uznaniem i mieć przyjaciół (kategorie „Kohezja” i „Więzi społeczne”). Szacunki te znajdują potwierdzenie w odpowiedziach uczniów na pytanie o zadowolenie z klasy w której się znajdują (pytanie 7 kwestionariusza): blisko 88% uczniów (bez względu na płeć) deklaruje, że są zadowoleni ze swojej klasy.

Niezależnie od znacznej grupy uczniów dobrze oceniających kontakty koleżeńskie i przyjacielskie w szkole istnieje część uczniów, która aspekt relacji międzyuczniowskich w szkole postrzega gorzej. Grupę tą oszacować można na około 1/5 – 1/6 badanych (15–20%). Przy interpretacji wyników należy zwrócić uwagę na istnienie częściowo silnej presji konfirmistycznej, że pewien wpływ na sposób postrzegania relacji międzyuczniowskich może wywierać dostrzegana przez wielu respondentów presja konformistyczna: spora grupa uczniów przyznaje (zdecydowanie, raczej przyznaje lub przyznaje częściowo, w sumie ponad 44%), że lepiej robić to, czego klasa oczekuje, by nie znaleźć się na marginesie.

3.3. Stosunki uczeń–nauczyciel

Relacje między nauczycielami a uczniami stanowią niezwykle istotny (zdaniem wielu najważniejszy) wymiar klimatu szkoły. Zawartą w kwestionariuszu ocenę szkolnych procesów interakcyjnych pomiędzy uczniami a nauczycielami podzieliliśmy dla potrzeb naszych badań na dwie kategorie:

- (1) Stosunki uczeń–nauczyciel, obejmujące postawy, procesy i zachowania społeczne w bezpośrednich relacjach uczniów z nauczycielami,
- (2) Szkolną atmosferę nauczania i wychowania, odnoszącą się nie tylko do zachowań nauczyciela w czasie zajęć (zaangażowanie i kompetencje nauczycieli, motywowanie i ocenianie uczniów), ale też subiektywnie odbieranych przez uczniów i niekoniecznie związanych bezpośrednio z ich relacjami z nauczycielami szans na odniesienie sukcesu, możliwości partycypowania w kształtowaniu życia szkoły, procesów etykietowania oraz alienacji.

Przedstawiona w tym punkcie charakterystyka relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami bazuje na trzech skalach: *Kontakcie i zaufaniu*, *Akceptacji* oraz *Restrykcyjności*. Skalę restrykcyjność zdecydowano się umieścić w kategorii odnoszącej się do bezpośrednich relacji uczniów z nauczycielami przede wszystkim z uwagi na jej duże, także emocjonalne znaczenie dla kształtowania się stosunków w szkole. Jak wykazały poprzednie pomiary (por. Kulesza 2008), wykazuje ona silne powiązania z zachowaniami problemowymi uczniów w szkole i jej otoczeniu.

3.3.1. Kontakt i zaufanie

Skala ta odzwierciedlać ma zainteresowanie nauczycieli osobistym poznaniem uczniów, nawiązaniem bliskich kontaktów i próbami indywidualnego podejścia do problemów i trudności ich podopiecznych. Poniższa tabela prezentuje uzyskane rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania wchodzące w skład skali.

Tabela 5

Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami w oczach uczniów: kategoria „Kontakt i zaufanie”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.19.	Większość nauczycieli stara się nas dobrze poznać (+)	35,8% (766)	25,1% (537)	18,9% (405)	8,6% (184)	7,1% (153)
99.20.	Z niektórymi nauczycielami rozmawiam często o prywatnych sprawach także poza lekcjami (+)	12,0% (257)	10,9% (234)	16,0% (343)	18,5% (396)	37,9% (811)
99.21.	Uważam, że z niektórymi nauczycielami mógłbym rozmawiać także o osobistych problemach (+)	15,4% (330)	13,2% (283)	19,4% (416)	16,5% (353)	30,3% (648)
99.22.	Nauczyciele interesują się tymi uczniami i ich problemami, którzy odróżniają się od pozostałych (+)	17,0% (363)	16,8% (360)	24,7% (529)	16,5% (354)	19,4% (415)
n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .589						

Jak dokumentuje posiadany materiał empiryczny, większość uczniów raczej z dystansem podchodzi do kontaktów z nauczycielami. Co prawda 6 na 10 zapytanych przypuszcza, że większości nauczycieli zależy na bliższym poznaniu uczniów (jedynie nieco ponad 7,1% kategorycznie temu zaprzecza), jednak odsetek tych respondentów, którzy rzeczywiście mają dobre (także pozalekcyjne) kontakty z nauczycielami to jedynie 22,9%. Nieznacznie większa część badanych (28,6%) może sobie wyobrazić rozmawianie z (przynajmniej niektórymi) nauczycielami o swoich osobistych problemach. Zapytani nie są do końca przekonani, że nauczyciele interesują się jedynie tymi uczniami, którzy odróżniają się od innych (indywidualne traktowanie tylko w wybranych przypadkach). 33,8% potwierdza, a 35,9% zaprzecza obserwowanie takich praktyk. Co czwarty respondent nie miał wyraźnego wyrobionego zdania na ten temat.

3.3.2. Akceptacja

Ta kategoria relacji pomiędzy nauczycielami i uczniami odnosi się do doświadczanego i postrzeganego przez uczniów sposobu traktowania ich przez nauczycieli oraz oceny możliwości współpracy z nimi. Odpowiedzi respondentów na pytania tworzące tę skalę zestawione są w poniższej tabeli.

Tabela 6

Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami w oczach uczniów: kategoria „Akceptacja”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.23.	W naszej szkole uczniowie są traktowani poważnie przez większość nauczycieli (+)	28,3% (605)	27,0% (577)	23,8% (509)	8,8% (189)	7,5% (160)
99.24.	Z naszymi nauczycielami da się dobrze współpracować (+)	32,5% (695)	26,2% (562)	23,0% (492)	7,8% (168)	5,5% (118)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHA): .689

Badani uczniowie są raczej zadowoleni zarówno z możliwości współpracy ze swoimi nauczycielami (58,7% uważa, że da się z nimi dobrze współpracować) jak i z poważnego ich traktowania (także 55,3% ocenia, że uczniowie w ich szkole są traktowani poważnie). Jedynie mniej więcej co 15–16 uczeń (tzn. nie więcej 2 uczniów w klasie – odpowiednio 7,5% oraz 5,5%) negatywnie ocenia pod tym względem swoich nauczycieli. Zaznaczyć jednak trzeba, że dość spora grupa uczniów (blisko 23%) zadowolona jest jedynie częściowo tak ze współpracy jak i poważnego ich traktowania przez nauczycieli.

3.3.3. Restrykcyjność

Kary i sankcje są tak stare jak stara jest szkoła. Tym niemniej uczniowie konfrontowani są w niej zarówno z formalnie określonymi regułami i zasadami, jak i nieformalnymi normami i pryncypiami poszczególnych nauczycieli. Za centralne zagadnienie w tym kontekście uznać należy w naszych rozważaniach *sposób* w jaki te reguły zostają w rzeczywistości szkolnej egzekwowane.

Utworzona przez nas skala odzwierciedlać ma uczniowską percepcję postaw nauczycieli, uwzględniając takie ich aspekty jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy odgrywanie się na uczniach (w tym także zachowania agresywne, z rękoczynami włącznie). Postrzeganie restrykcyjności nauczycieli jest dla uczniów – jak wykazuje wiele wcześniejszych badań tej problematyki, podobnie jak poprzednie badania (por. Kulesza 2008)) – niezwykle istotne i determinuje ich nastawienie do szkoły, motywacje, osiągnięcia w nauce oraz zachowania.

Ujęte w poniższym zestawieniu częstości odpowiedzi uzyskanych na poszczególne pytania skali dokumentują, że wprowadzenie kary cielesnej należy raczej do rzadkości (blisko 70% negacji), to jednak niespełna co siódmy uczeń (13,7%) potwierdza ich stosowanie, a dodatkowo prawie co 9 odpowiada że opis sytuacji ataku fizycznego „zdarza się częściowo” (!). Prawie co czwarty respondent (24,7%) twierdzi, że nauczyciele przedstawiają w złym świetle tych uczniów, którzy coś źle zrobili. Nieco mniejszy odsetek badanych (20,2%) potwierdza przypadki publicznego (przy klasie) wyśmiewania się z uczniów. Ponad 1/4 zapytanych (24,3%) wyraża przekonanie, że nauczyciele nie są gotowi do przyznania się do błędów (46,7% jest innego zdania), 30,9% potwierdza przypadki karania uczniów poprzez stawianie gorszych ocen.

Tabela 7

Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami w oczach uczniów: kategoria „Restrykcyjność”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.25.	Jeżeli u nas jakiś uczeń zrobił coś niepoprawnie, to nauczyciele pokazują go tylko w złym świetle (-)	9,8% (210)	14,9% (318)	21,5% (461)	23,6% (506)	25,4% (543)
99.26.	W naszej szkole znajdują się nauczyciele, którym zdarzyło się zaatakować (uderzyć) ucznia (-)	7,0% (149)	6,7% (144)	10,9% (234)	12,0% (256)	57,9% (1239)
99.27.	W naszej szkole nauczyciel nigdy nie przyznałby się do popełnienia błędu (-)	12,9% (277)	12,4% (265)	23,0% (492)	22,6% (483)	24,1% (517)
99.28.	U nas są nauczyciele, którzy wyśmiewają ucznia przy całej klasie (-)	9,8% (209)	10,4% (223)	16,3% (348)	17,8% (381)	40,9% (876)
99.29.	Kto nie przestrzega ustalonych przez nauczyciele zasad, otrzymuje karę i złe oceny (-)	14,7% (314)	16,2% (347)	22,0% (470)	19,3% (414)	23,1% (494)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHA): .755

Przeglądając wyniki przeprowadzonych analiz należy zauważyć, że uczniowie (nadal) raczej z rezerwą podchodzą do bliższych związków z nauczycielami. Uczniowie dostrzegają wprawdzie wysiłki kadry zmierzające do dobrego ich poznania (60,9% twierdzi że nauczyciele starają się ich dobrze poznać), lecz jedynie mniej więcej co czwarty uczeń zainteresowany jest bardziej osobistymi kontaktami z uczącymi, wykraczającymi poza ramy zajęć lekcyjnych (56,4% nie rozmawia z nauczycielami o prywatnych sprawach, a 46,8% takich rozmów sobie nie jest w stanie wyobrazić). Uczniowie raczej wydają się nie być przyzwyczajeni do takich form zachowań nauczycieli i niekoniecznie do nich dążyć.

Wprawdzie większość zapytanych uczniów korzystnie postrzega zarówno okazywany poziom akceptacji ze strony nauczycieli jak i prezentowane przez nich postawy i zachowania dyscyplinujące (kategoria *restrykcyjność*), to niepokoi stosunkowo mimo wszystko znaczny odsetek opinii krytycznych. Odnosi się to przede wszystkim do stosowania kar cielesnych (mniej więcej co siódmy uczeń dostrzega takie przypadki) oraz represyjnych, krzywdzących, ośmieszających zachowań i postaw nauczycieli. Wielu badanych podziela także pogląd, że nauczyciele nie są skłonni do przyznania się do błędu (choć nieco więcej – 47% – stwierdzenie takie neguje).

Mimo pewnego dystansu w relacjach z nauczycielami oraz częściowo krytycznych ocen ich zachowania przeszło 3/4 uczniów ocenia swoje stosunki z uczącymi (pytanie 11) jako dobre (50,1%) lub nawet bardzo dobre (30,1%), jedynie niespełna 2 % jako złe lub bardzo złe. 84,7% badanych uczniów stwierdza, że konflikty z nauczycielami (pytanie 12) zdarzają im się rzadko lub wcale.

3.4. Atmosfera edukacyjno-wychowawcza z perspektywy uczniów

Ta kategoria właściwości klimatu szkoły obejmuje takie elementy stosunków pomiędzy uczniami i nauczycielami (oraz częściowo pomiędzy samymi uczniami), które nie odnoszą się w pierwszej linii do ich (bezpośrednich) kontaktów społecznych, lecz charakteryzują percepcję ogólnej atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Częściami składowymi tego wymiaru są skale: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli (pomoc, podejście dydaktyczne, indywidualne traktowanie uczniów), współdecydowanie, szanse na odniesienie sukcesu, procesy etykietowania oraz wyobcowanie.

3.4.1. Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli

Skala ujmuje uczniowską ocenę zachowań nauczycieli, które określają stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, okazywane im wsparcie oraz zainteresowanie czynionymi przez nich postępami, troskę o uczniów słabszych i adekwatny dobór stawianych wymagań. Uzyskane wyniki potwierdzają raczej pozytywnie odbiór zainteresowania nauczycieli postępami w nauce (pytanie 99.39 – 53,2% pozytywnych odpowiedzi) oraz przestrzeganie organizacji pomocy dla słabszych uczniów (99.38: 52,7% jest przekonana, że większość nauczycieli stara się takie wsparcie zapewnić; 99.35 51,7% uważa, że uczący pomagają i doradzają tym, którzy mają problemy). Nie znajduje akceptacji teza, że na uczniów ze słabymi wynikami w nauce nie zwraca się uwagi (99.37: 50,9% negacji). Tym niemniej uwzględnianie indywidualnych problemów i trudności uczniów nie zawsze jest podczas zajęć lekcyjnych możliwe: twierdzi tak 27,9% zapytanych, a dalsze 26% częściowo się z tym zgadza. Nie wszyscy nauczyciele dbają również o stosowny do możliwości uczniów dobór wymagań – mniej niż połowa respondentów uważa że uczący starają się o adekwatny do ich możliwości dobór materiału.

Tabela 8

Atmosfera edukacyjno–wychowawcza w oczach uczniów: kategoria „Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.34.	Podczas zajęć lekcyjnych nasi nauczyciele nie mają czasu, aby zająć się pytaniami i problemami pojedynczych uczniów (-)	12,8% (274)	15,1% (323)	26,0% (557)	19,1% (408)	22,1% (474)
99.35.	Gdy jakiś uczeń ma problemy, nauczyciele najczęściej pomagają, dają dobre rady (+)	27,9% (598)	23,8% (510)	23,4% (500)	12,4% (266)	7,6% (163)
99.36.	Większość nauczycieli pilnuje, aby wymagania nie przerastały naszych możliwości (+)	20,8% (446)	25,3% (542)	27,3% (584)	12,0% (257)	9,1% (195)
99.37.	W naszej szkole nie zwraca się uwagi na uczniów, którzy mają słabe wyniki w nauce (-)	9,9% (212)	12,9% (277)	21,5% (460)	23,4% (501)	27,5% (589)

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.38.	Większość nauczycieli stara się o zorganizowanie pomocy słabszym uczniom (+)	27,9% (598)	24,8% (531)	23,3% (498)	10,9% (234)	7,9% (170)
99.39.	W naszej szkole nauczyciele są zainteresowani naszymi postępami w nauce i troszczą się o to (+)	28,5% (610)	24,7% (529)	24,5% (525)	10,0% (215)	6,7% (144)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .701

3.4.2. Współdecydowanie

Następną analizowaną wielkością charakteryzującą klimat wychowawczo–edukacyjny były posiadane przez uczniów możliwości współdecydowania i kształtowania środowiska szkolnego. W szczególności chodziło o określenie czy i w jakim stopniu uczniowie mają szansę partycypować w procesach decyzyjnych dotyczących ich szkoły. Użyte przez nas pytania dotyczyły z jednej strony decydowania o zmianach, z drugiej, gotowości do dyskusji spraw krytycznie postrzeganych przez uczniów. Uzyskane częstości odpowiedzi zestawiono poniżej.

Tabela 9

Atmosfera edukacyjno–wychowawcza w oczach uczniów: kategoria „Współdecydowanie”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.30.	Nasi nauczyciele są gotowi przedyskutować z nami sprawy, które nam się nie podobają (+)	30,0% (643)	23,3% (498)	24,8% (530)	8,5% (183)	8,9% (191)
99.31.	Nauczyciele często pytają nas o zdanie, gdy podejmowana jest jakaś decyzja w szkole (+)	23,4% (500)	24,6% (527)	25,6% (549)	11,9% (254)	9,7% (208)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .667

Uzyskane wyniki sugerować mogą, że uczniowie nieznaczna większość uczniów raczej ma poczucie uczestnictwa w procesach decyzyjnych (99.30 – 53,3% potwierdzeń). Tym niemniej co czwarty uczeń taką możliwość widzi jedynie częściowo. Dość krytycznie oceniane

jest przez badanych podejście do spraw, które się uczniom nie podobają. Przeszło jedna piąta (21,6%) respondentów mniej lub bardziej zdecydowanie zaprzecza gotowości nauczycieli do dyskusji na temat tego, co się uczniom w szkole nie podoba (pozytywnie postrzega postawy uczących w takich sytuacjach nieco mniej niż połowa uczniów – 48%).

3.4.3. Szanse na odniesienie sukcesu

Skala ta charakteryzować ma postrzeganie przez uczniów bezstronności i sprawiedliwości oceniania ich osiągnięć w nauce jak i gwarantowania wszystkim uczniom, niezależnie od ich zdolności, szans na sprośanie wymaganiom stawianym przez szkołę.

Tabela 10

Atmosfera edukacyjno–wychowawcza w oczach uczniów: kategoria „Szansa na odniesienie sukcesu”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.32.	Nasi nauczyciele oceniają nas bardzo sprawiedliwie (+)	33,1% (534)	21,2% (341)	20,7% (333)	13,5% (217)	10,2% (165)
99.33.	Przy niewielkim wysiłku w naszej szkole każdy ma szansę na przejście do następnej klasy (+)	17,8% (286)	16,0% (258)	23,8% (383)	17,9% (289)	23,5% (379)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .461

Nieco ponad połowa zapytanych uczniów (54,3%) stwierdziła, że są sprawiedliwie oceniani przez nauczycieli. Jednak prawie jedna czwarta zapytanych uważa sposób oceniania wyników w nauce za raczej niesprawiedliwy (13,5%) bądź zdecydowanie niesprawiedliwy (10,2%), a spora grupa (1/5) jedynie częściowo zgadza się z opinią o bezstronności uczących.

Respondenci raczej negatywnie ustosunkowali się też do stwierdzenia, że przy niewielkim wysiłku każdy ma szansę na uzyskanie promocji. Aż 41,4% zaprzecza trafności takiej opinii, podczas gdy około 1/3 pogląd ten podziela. Niewykluczone, że niektórzy uczniowie nie tyle

dają tu do zrozumienia, że nie *każdy* może przejść do następnej klasy, ile że niezbędny do tego wysiłek nie jest w ich mniemaniu tak *niewielki*.²

3.4.4. Procesy etykietowania

Bazę teoretyczną dla wyjaśnienia zjawiska etykietowania/naznaczania w szkołach stanowi interakcyjna koncepcja *labeling approach*. Odniesienie jej do obszaru szkoły podkreśla, że stygmatyzacja uczniów jest punktem wyjścia (jak też następstwem) dla procesów dezintegracyjnych i prowadzi do przypisywania im z góry roli autsajderów, sobków, „zatruwaczy” atmosfery. Reakcje uczniów, którzy znaleźli się w takim kręgu, mogą być różne (choć z awszegnegatywne): wyobcowanie i izolacja społeczna, działania zastępcze czy zachowania agresywne i przemocowe. Ponieważ próby poradzenia sobie uczniom z taką sytuacją przyjmują postać zachowań aspołecznych, odbierane są często jako potwierdzenie słuszności nadanych etykiet. W ten sposób dochodzi do stopniowego przejmowania ocen i oczekiwań innych względem siebie i integrowania ich w postrzeganie własnej osoby oraz we własne zachowania.

Utworzona przez nas skala bazuje na subiektywnym poczuciu bezpodstawnego i przedwczesnego przypisywaniu winy, odczuciu znajdowania się pod baczną obserwacją ze strony nauczycieli, byciu nadmiernie często karanym oraz posiadaniu u innych negatywnej opinii o sobie. Dla podkreślenia interesującej nas, indywidualnej perspektywy badanych, przejęto dla tej skali formułę *ja*-pytań (typ relacji: ja o sobie). Uzyskane częstości odpowiedzi zestawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 11

Klimat edukacyjno-wychowawczy w oczach uczniów: kategoria „Procesy etykietowania”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.40.	Na ogół zachowuje się dobrze, tylko inni mają złą opinię o mnie (-)	13,4% (287)	15,6% (333)	21,2% (453)	15,9% (341)	28,8% (616)
99.41.	Nawet jeżeli nic nie „zbroiłem”, zawsze mnie podejrzewają (-)	8,8% (189)	9,7% (207)	14,6% (313)	15,2% (326)	46,8% (1001)

² Problemy z interpretacją wyników pojawiły się już w poprzednich badaniach. Z uwagi na ich porównawczy charakter zrezygnowano ze zmiany tej części kwestionariusza.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.42.	Mam wrażenie, że nauczyciele ciągle mnie obserwują (-)	10,6% (226)	10,6% (227)	16,8% (359)	17,8% (381)	39,2% (840)
99.43.	Mam wrażenie że jestem zawsze tam, gdzie karzą (-)	8,5% (181)	9,3% (200)	16,1% (344)	16,1% (344)	45,0% (963)
99.44.	Mam wrażenie, że większość nauczycieli uważa mnie z „zakalę”, „zatrzuwacza” atmosfery (-)	6,8% (145)	6,0% (129)	11,3% (243)	13,0% (278)	57,9% (1240)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .824

Uzyskany w pomiarach rozkład odpowiedzi na pytania tworzące skalę „procesy etykietowania” dokumentuje, że przeważająca część uczniów (od 57% – mam wrażenie że jestem zawsze tam, gdzie karzą (99.43), aż po 70,9%, odnoszące się do bezpośredniego pytania o posiadanie u nauczycieli negatywnej etykiety (99.44)) neguje większość stwierdzeń składających się na tę skalę. Wyjątkiem jest pytanie 99.40. Z tym poglądem nie zgadza się 44,7% badanych, a 29% go potwierdza. Tym niemniej dość znaczna grupa uczniów wskazuje na prawdziwość stwierdzeń. Blisko jeden na pięciu uczniów (18,5%) czuje, że się go podejrzewa także wówczas gdy nic nie zrobił (99.41); nieco więcej (21,2%) odnosi wrażenie, że nauczyciele go wciąż obserwują (99.42). 17,8% stwierdza, że jest zawsze tam gdzie karzą/ oraz że jest zawsze tam, gdzie karzą. Co ósmy zapytany (14,7%) przypuszcza, że nauczyciele uważają go za „zakalę i zatrzuwacza atmosfery”.

3.4.5. Wyobcowanie

Problematyka ujęta przez tą skalę odnosi się do subiektywnego poczucia izolacji i wyobcowania w szkole, koncentrując się na percepcji takich postaw i zachowań nauczycieli i współuczniów jak unikanie kontaktu, poczucie bycia autsajderem, przekonanie, że jest się obgadywany przez innych. Także w tym wypadku pytania sformułowaliśmy z perspektywy samych respondentów. Zmierzone częstości odpowiedzi na poszczególne stwierdzenia (pytania) ankietowe składające się na tą skalę zestawione zostały poniżej.

Tabela 12

Klimat edukacyjno-wychowawczy w oczach uczniów: kategoria „Wyobcowanie”.

Nr.	Pytanie	Możliwe odpowiedzi				
		całkowicie się zgadza	zgadza się (w większości przypadków)	częściowo się zgadza	raczej nie zgadza się	wcale się nie zgadza
99.45.	Czuję, że nauczyciele i uczniowie traktują mnie jak sobka (-)	5,9% (126)	5,1% (110)	10,6% (226)	13,6% (291)	59,6% (1277)
99.46.	Mam wrażenie, że poza moimi plecami nauczyciele i uczniowie mówią o mnie źle (-)	7,5% (160)	7,9% (170)	13,3% (284)	17,7% (380)	49,1% (1051)
99.47.	Mam wrażenie, że w szkole wiele osób unika kontaktu ze mną (-)	7,0% (149)	7,0% (150)	11,2% (240)	17,6% (376)	52,6% (1126)

n=2041, Rzetelność skali (α – CRONBACHa): .802

Odsetek negacji w tej skali jest jeszcze wyższy niż w przypadku etykietowania. Od 68,8% (99.46 – mam wrażenie że mówią o nie źle poza moimi plecami) aż po 73,2% (99.45 – czuję, że traktują mnie jak sobka) neguje występowanie tego typu sytuacji. Kolejny raz potwierdzają się obserwację odnośnie części uczniów, którzy nie są dobrze zintegrowani w szkole. 11% respondentów wyznaje, że traktuje się ich jak „sobków” (99.45); 15,4% czuje się obgadywanych (99.46), a dość spora grupa 14% stwierdza, że wiele osób w szkole unika z nimi kontaktu.

waha się między 69,1% (obgadywanie respondenta za jego plecami) a 75,8% (nauczyciele i uczniowie traktują mnie jak sobka). Mimo wszystko spora grupa uczniów przyznaje, że odgrywa w szkole rolę autsajderów: co szósty badany twierdzi, że w ten sposób postrzegają go inni (16,7%, w tym aż 11,1% zdecydowanie), przeszło co siódmy respondent ma wrażenie, że wiele osób unika z nim kontaktów w szkole (14,9%). Blisko 1/3 zapytanych uważa (przynajmniej częściowo), że jest obgadywana przez kolegów, koleżanki i nauczycieli.

4. Klimat w badanych szkołach. Porównanie 2003–2007

Dokonana dla potrzeb dalszych analiz redukcja danych obejmowała utworzenie dla badanych skal jednolitych indeksów, odzwierciedlających średnie wartości uzyskane na wszystkie stwierdzenia skali.

Odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie przyporządkowaliśmy odpowiednim wartościom punktowym (1–5 pkt., względnie 5–1 pkt.), które odzwierciedlać miały sposób odbioru poszczególnych aspektów klimatu szkoły. Im wyższa uzyskana wielkość średnia, tym sposób ten jest lepszy (i to niezależnie od analizowanej wielkości).³ Takie konstruowanie skal pozwoliło na dokonanie bezpośrednich porównań. Poniżej prezentujemy obliczone wartości poszczególnych indeksów w porównaniu z poprzednimi pomiarami.

Tabela 13
Pomiar poszczególnych skal klimatu szkoły w latach 2003/04 oraz 2007

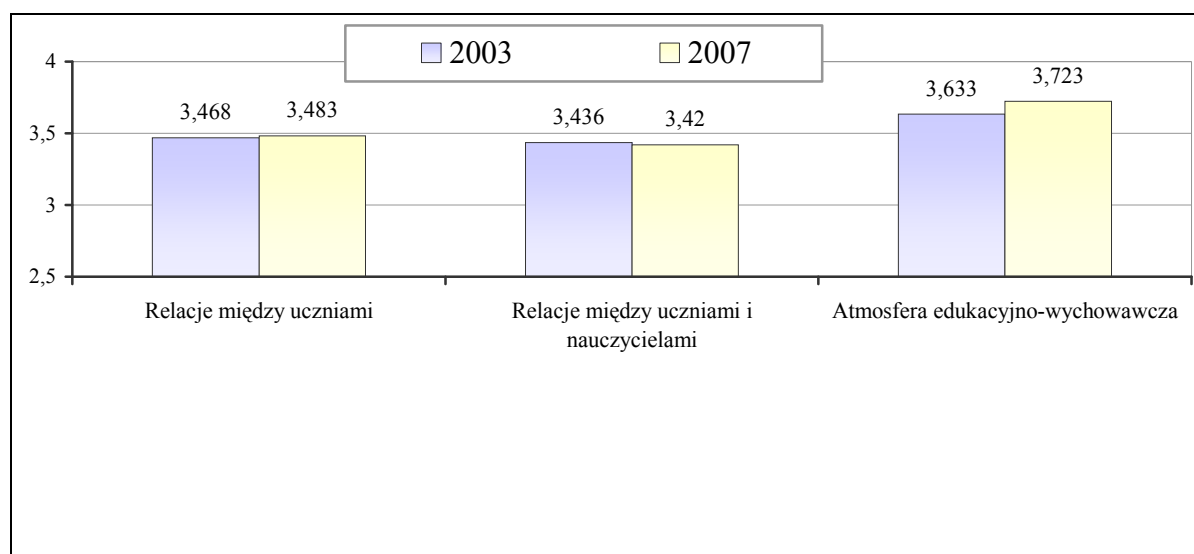
Wymiar	Skala	2003/04				2007/08				zmiana
		Min	Max	Średnia	Odchylenie	Min	Max	Średnia	Odchylenie	
Relacje między uczniami	Konkurencja	1,00	5,00	2,908	,93	1,00	5,00	2,973	,98	↗
	Kohezja	1,00	5,00	3,759	,85	1,00	5,00	3,890	1,07	↗
	Więzi społeczne	1,00	5,00	3,738	,86	1,00	5,00	3,810	1,00	↗
	Dezintegracja	1,00	5,00	3,467	,94	1,00	5,00	3,290	,96	↓
Relacje między uczniami i nauczycielami	Kontakt i zaufanie	1,00	5,00	2,901	,95	1,00	5,00	2,937	1,12	↗
	Akceptacja	1,00	5,00	3,721	1,01	1,00	5,00	3,856	1,20	↑
	Restrykcyjność	1,00	5,00	3,686	,96	1,00	5,00	3,562	,95	↓
Klimat edukacyjno – wychowawczy	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	1,00	5,00	3,494	,80	1,00	5,00	3,522	,86	↗
	Współdecydowanie	1,00	5,00	3,366	1,14	1,00	5,00	3,645	1,30	↑
	Szansa na odniesienie sukcesu	1,00	5,00	3,529	1,01	1,00	5,00	3,618	1,25	↗
	Procesy etykietowania	1,00	5,00	3,726	1,05	1,00	5,00	3,768	1,04	↗
	Wyobcowanie	1,00	5,00	4,052	1,16	1,00	5,00	4,085	1,06	↗

³ Dotyczy to wszystkich utworzonych przez nas skal. I tak np. wyższa wartość konkurencji oznacza, że zachowania tego typu mają miejsce rzadziej, natomiast w przypadku kohezji – częściej.

Jak dokumentują dane zaprezentowane w powyższej tabeli na przestrzeni ostatnich 4 lat nie zaobserwowano dramatycznych zmian w sposobach odbioru szkolnego klimatu przez uczniów. Najwyraźniej poprawiły się wskaźniki mające charakteryzować możliwości partycypowania w życiu szkoły (skala *Współdecydowanie*) oraz odczuwalnej akceptacji ze strony nauczycieli. Z drugiej strony znacznie gorzej oceniany jest charakter działań dyscyplinująco-kontrolnych (*Restrykcyjność*) jak też – co w zestawieniu z innymi wskaźnikami może nieco dziwić – poziom (dez)integracji w szkole i klasie uczniowskiej. Warto jednak zauważyć, że większość indeksów poprawiła się, choć nieznacznie. Poniżej zestawione zostały dane porównawcze dla 3 głównych wymiarów szkolnego klimatu.

Rysunek 1

Porównanie indeksów relacji między uczniami, uczniów i nauczycieli oraz atmosfery edukacyjno-wychowawczej w latach 2003–2007



Powyższa ilustracja potwierdza że w analizowanym okresie klimat szkół jedynie nieznacznie poprawił się w wymiarze atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Tym niemniej bardziej wnikliwe obserwacje i porównania ujawniły szereg dalszych ciekawych obserwacji.

4.1. Percepcja klimatu szkoły a typ szkoły

Dla ujęcia ewentualnych różnic w odbiorze poszczególnych elementów klimatu szkoły przez uczniów policzone zostały wartości średnie poszczególnych indeksów dla różnych typów szkół. Poniżej zestawiamy uzyskane w ten sposób wartości średnie uzyskane przez uczniów z różnych szkół

Tabela 14

Uczniowska percepcja właściwości klimatu szkoły w zależności od szkoły, do jakiej uczęszczają. Średnie wartości w różnych typach szkół (N=2041)

Skala	Wymiar	Typ szkoły ¹					
		SP	G	SZ	T	LO	LP
Relacje między uczniami	Konkurencja	2,81	2,91	2,88	3,06	3,25	3,39
	Kohezja	3,98	3,87	3,92	3,79	3,79	3,93
	Więzi społeczne	3,82	3,83	3,31	3,80	3,88	3,83
	Dezintegracja	3,19	3,20	3,02	3,40	3,56	3,51
Relacje między nauczycielami a uczniami	Kontakt i zaufanie	3,06	3,04	3,11	2,73	2,67	2,85
	Akceptacja	4,10	3,78	3,75	3,49	3,89	3,46
	Restrykcyjność	3,66	3,45	2,97	3,48	3,75	3,71
Klimat eduk.– wychowawczy	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	3,79	3,51	3,18	3,28	3,37	3,33
	Współdecydowanie	3,78	3,71	3,35	3,31	3,57	3,51
	Szanse na odniesienie sukcesu	3,94	3,68	3,34	3,34	3,24	3,49
	Procesy etykietowania	3,67	3,70	3,35	3,87	4,07	3,86
	Wyobcowanie	4,06	4,01	3,56	4,18	4,30	4,15

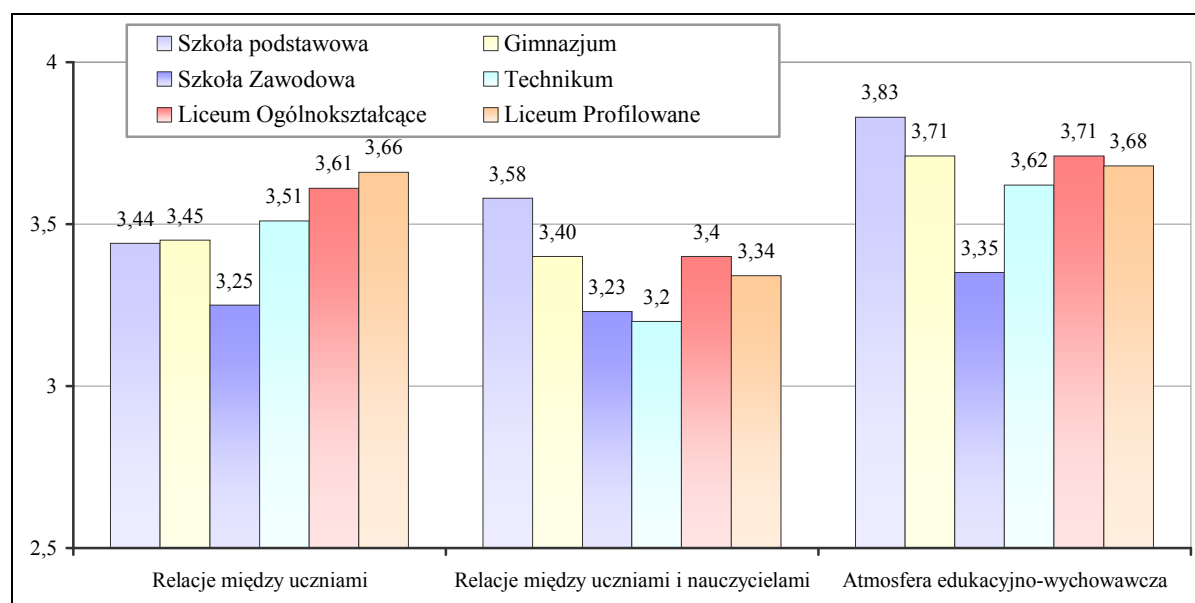
¹ Typy szkół: SP – szkoła podstawowa, G – gimnazjum, SZ – szkoła zawodowa, T – technikum, LO – liceum ogólnokształcące, LP – liceum profilowane. Kolorem zielony zaznaczono te wartości, które w danej skali są najwyższe, czerwony – najniższe.

O ile rzetelność badawcza nakazuje ostrożne podchodzenie do wymowy porównań zestawionych wartości dla różnych typów szkół, co związane jest z możliwym „zakłócaniem” ewentualnych zależności przez inne czynniki wpływu (wiek, płeć, status), to nie sposób nie zauważyć

częściowo wyraźnych różnic. Można przyjąć, że zasadniczo najlepszy klimat szkoły panuje w „podstawówkach” i liceach, najgorszy – w technikach i „zawodówkach”. Tym niemniej poszczególne szkoły uzyskują bardzo różne rozkłady w zależności od analizowanego elementu. Poniżej prezentujemy wartości agregowane dla trzech głównych wymiarów klimatycznych stanowiących przedmiot prezentowanych tu analiz.

Rysunek 2

Porównanie średnich wartości wymiarów klimatu w różnych typach szkół



Powyższy wykres ilustruje wcześniej dokonane obserwacje i potwierdza, że w przypadku różnych szkół można jedynie zasugerować istnienie pewnych tendencji. Najwyraźniejszą z nich jest zdecydowanie niższe wartości w przypadku szkół zawodowych. W przypadku innych typów (np. techników) wcześniejsze wyniki relatywizują się, gdyż „nadrabiają” one lepszymi wynikami w innych skalach. Analizując jedynie szkoły ponad gimnazjalne (a zatem minimalizując wpływ zmiennej „wiek”) można się skłaniać ku przypisaniu najlepszych wartości klimatu liceom ogólnokształcącym (niewiele gorzej wypadają licea profilowane). Dość charakterystyczne wydaje się być przy tym bardzo słabe wyniki techników w wymiarze relacji na linii uczeń – nauczyciel. Dobrze w tym zestawieniu prezentują się szkoły podstawowe, zdecydowanie dystansując gimnazja (co ma jednak zapewne związek bardziej z szczególnie „trudnym” wiekiem gimnazjalistów, niż właściwościami tych szkół).

4.2. Postrzeganie klimatu a płeć uczniów

Odmienne postrzeganie szkoły i środowiska szkolnego przez chłopców i dziewczęta udokumentowane zostało w licznych krajowych i międzynarodowych badaniach problematyki. Także prowadzone w roku szkolnym 2003/04 potwierdziły istnienie dość wyraźnych różnic pomiędzy percepcją dziewcząt i chłopców, przy czym chłopcy generalnie gorzej oceniają praktycznie wszystkie aspekty klimatu szkoły. Poniżej zestawione zostały rezultaty analiz danych z roku szkolnego 2007/08.

Tabela 15
Średnie wartości poszczególnych wymiarów klimatu szkoły w zależności od płci uczniów

Skala	Wymiar	Płeć				Istotność ¹
		Chłopcy		Dziewczęta		
		M	SD	M	SD	
Relacje między uczniami	Konkurencja	2,868	0,976	3,072	0,977	***
	Kohezja	3,833	1,117	3,940	1,037	*
	Więzi społeczne	3,696	1,006	3,923	0,989	***
	Dezintegracja	3,189	0,991	3,388	0,936	***
Relacje między nauczycielami a uczniami	Kontakt i zaufanie	2,987	1,128	2,884	1,129	*
	Akceptacja	3,818	1,215	3,895	1,197	n.i.
	Restrykcyjność	3,364	0,974	3,751	0,901	***
Klimat edukacyjno-wychowawczy	Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli	3,454	0,844	3,585	0,882	**
	Współdecydowanie	3,591	1,299	3,693	1,304	n.i.
	Szanse na odniesienie sukcesu	3,646	1,232	3,589	1,269	n.i.
	Procesy etykietowania	3,535	1,049	3,991	0,983	***
	Wyobcowanie	3,872	1,143	4,287	0,949	***

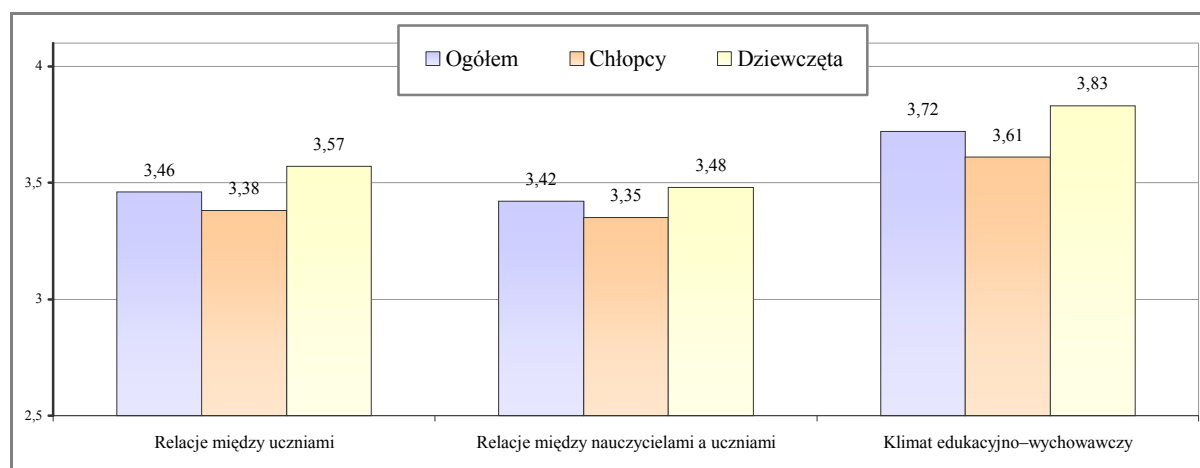
¹ Statystyczna istotność na poziomach: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

Jak dokumentuje powyższe zestawienie w stosunku do większości wymiarów klimatu szkoły uzyskaliśmy częściowo bardzo wyraźne, statystycznie istotne różnice w odbiorze poszczególnych jego elementów przez zapytanych chłopców i dziewczęta. Jedynie w przypadku akceptacji, *współdecydowania* oraz *szans na odniesienie sukcesu* nie ustalono istnienia takich różnic. Skala *kontakt i zaufanie* odbierana jest natomiast nieco lepiej przez chłopców ($F=4,195$, $p=0,041$). Największe różnic stwierdziliśmy w przypadku *etykietowania* ($F=102,253$; $p=0,000$) oraz *wyobcowania* ($F=87,659$; $p=0,000$).

Generalnie przeprowadzone pomiary potwierdziły ustalenia z poprzednich badań. Można przyjąć że chłopcy mniej korzystnie oceniają szkołę. Krytyczniej wydają się podchodzić szczególnie do panujących stosunków międzyuczniowskich: Wszystkie ujęte w naszych badaniach ich elementy ocenione zostały przez uczniów zdecydowanie gorzej niż przez uczennice. Bardziej negatywnie ustosunkowują się chłopcy także do sytuacji wykluczania ucznia przez grupę (kategorie *więzi społeczne* i *dezintegracja* w skali relacji między uczniami) a zwłaszcza naznaczania i alienacji uczniów (bardzo wysokie różnice w kategoriach *procesy etykietowania* oraz *wyobcowanie* w skali klimatu wychowawczo–edukacyjnego).

Rysunek 3

Postrzeganie głównych wymiarów klimatu szkoły przez chłopców i dziewczęta. średnie wartości uzyskane w badaniu

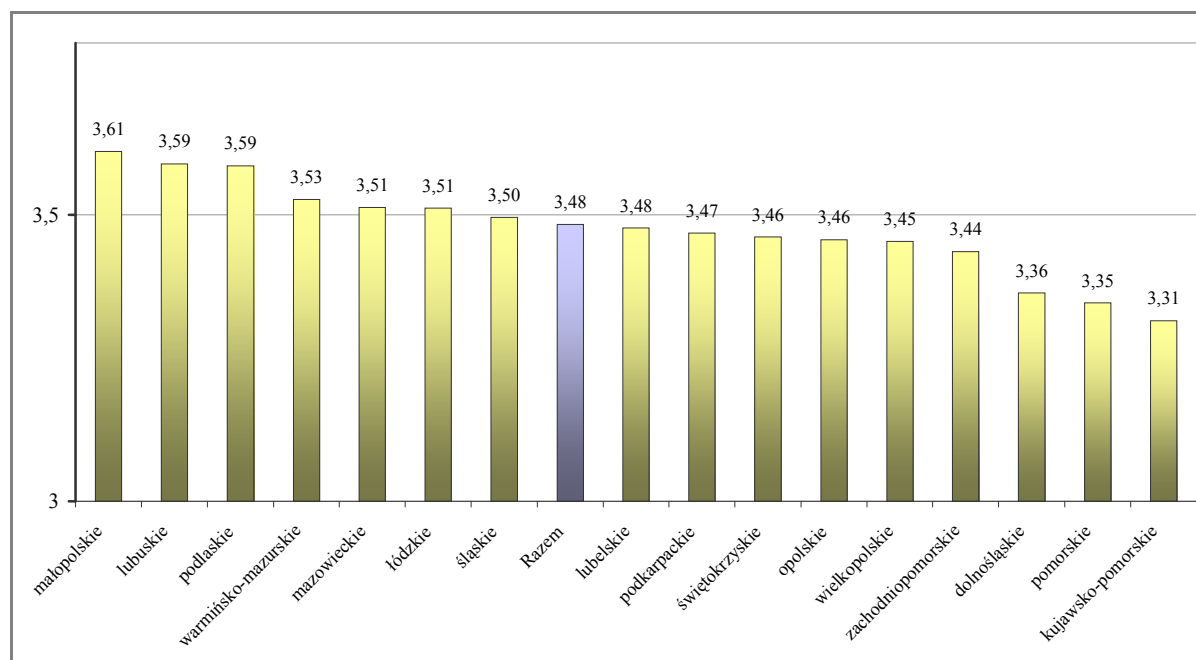


4.3. Klimat szkoły w różnych województwach

Objęcie badaniem całej Polski stworzyło ciekawą możliwość porównania wyników poprzez kryterium regionalne. Poniżej prezentujemy najważniejsze ustalenie porównania średnich wartości poszczególnych wymiarów klimatycznych w rozbiciu na województwa.

Rysunek 4

Relacje między uczniami w województwach

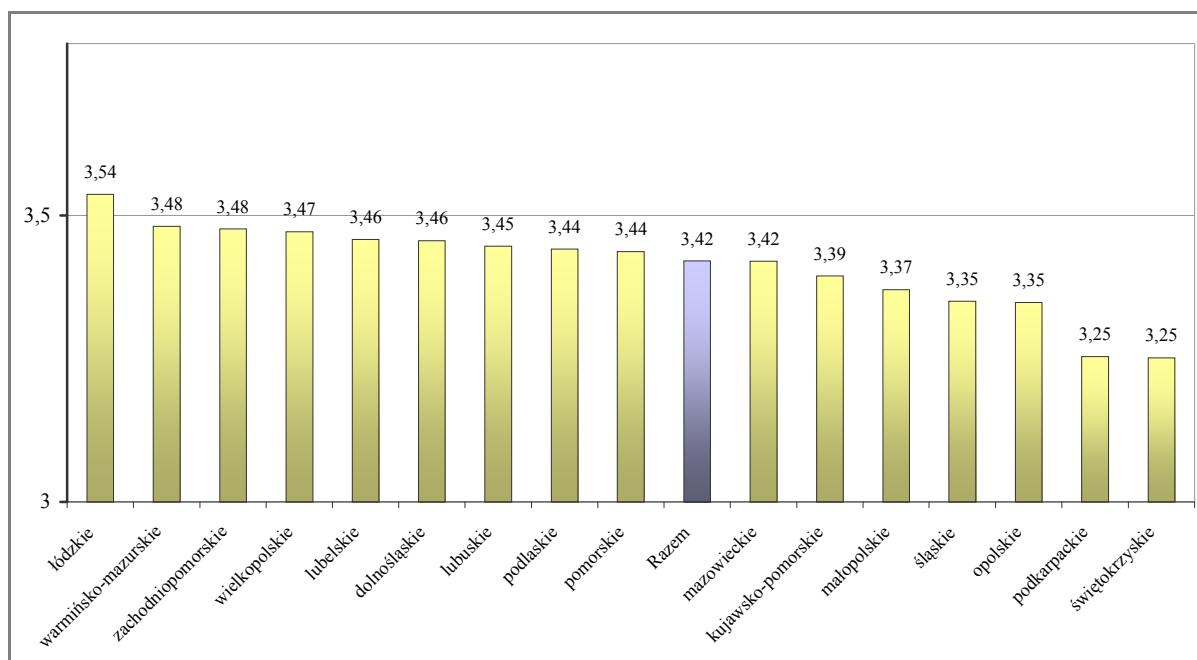


Powyższe zestawienie ukazuje średnie wartości czterech skal relacji pomiędzy uczniami w poszczególnych województwach. Dostrzegalne różnice (zwłaszcza pomiędzy kujawsko-pomorskim, pomorskim i dolnośląskim a małopolskim) nie okazały się być statystycznie istotne na poziomie agregowanych danych dla całego wymiaru. Bardziej szczegółowe analizy dowiodły, że w przypadku *Kohezji* (zgrania klasy) możemy potwierdzić istnienie takich różnic ($F=1,712$; $p<0,05$): zdecydowanie najlepsze wartości uzyskały w tym przypadku województwa warmińsko-mazurskie (4,16), podlaskie (4,14) oraz łódzkie (4,00), najniższe – świętokrzyskie (3,58), pomorskie (3,68) oraz kujawsko-pomorskie (3,67).

Nieco inne rozkłady przyniosły analiza wymiaru relacji uczniów z nauczycielami (Rysunek 5). W tym wypadku najlepsze wyniki osiągnęły województwa łódzkie, warmińsko-mazurskie oraz zachodniopomorskie, najgorsze regiony (ponownie) świętokrzyski, podkarpacki oraz opolski i śląski. Tym niemniej także w tym wypadku nie analizy statystyczne nie potwierdziły odpowiedniego poziomu istotności obserwowanych różnic. Nie udało się także ich ustalić w przypadku pomiarów poszczególnych skal, co sugerować może, że w poszczególnych województwach odbiór tego aspektu życia szkoły jest zbliżony.

Rysunek 5

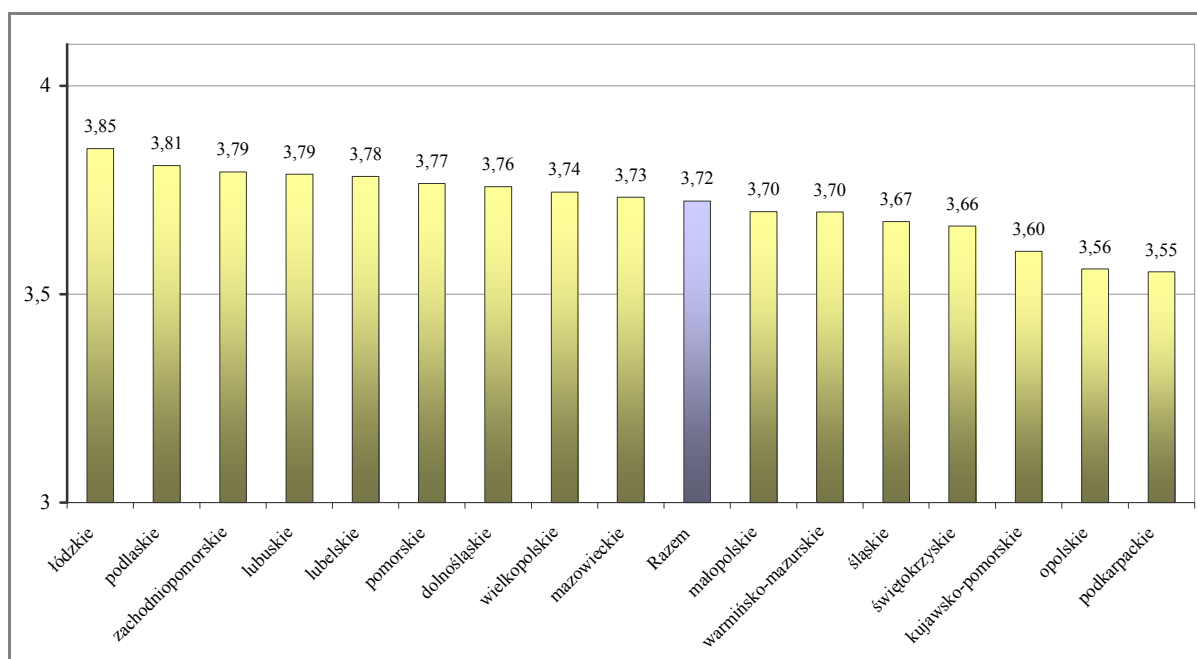
Relacje między uczniami i nauczycielami w województwach



Ostatnim analizowanym wymiarem była tzw. atmosfera edukacyjno-wychowawcza. Poniżej zestawione zostały średnie wskaźniki odnoszące się do poszczególnych województw Rysunek 6).

Rysunek 6

Atmosfera edukacyjno-wychowawcza w poszczególnych województwach



Powyższy wykres ponownie ukazuje województwa łódzkie i zachodniopomorskie w czołówce. Na odległych miejscach znajdują się raz jeszcze woj. świętokrzyskie, kujawsko-pomorskie, opolskie, śląskie czy podkarpackie. Tym niemniej także i w tym wypadku podkreślić należy, że dane te jedynie sygnalizują istnienie pewnych trendów, których nie należy nadinterpretować: siła zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi nie jest duża

4.4. Klimat szkoły a miejsce zamieszkania

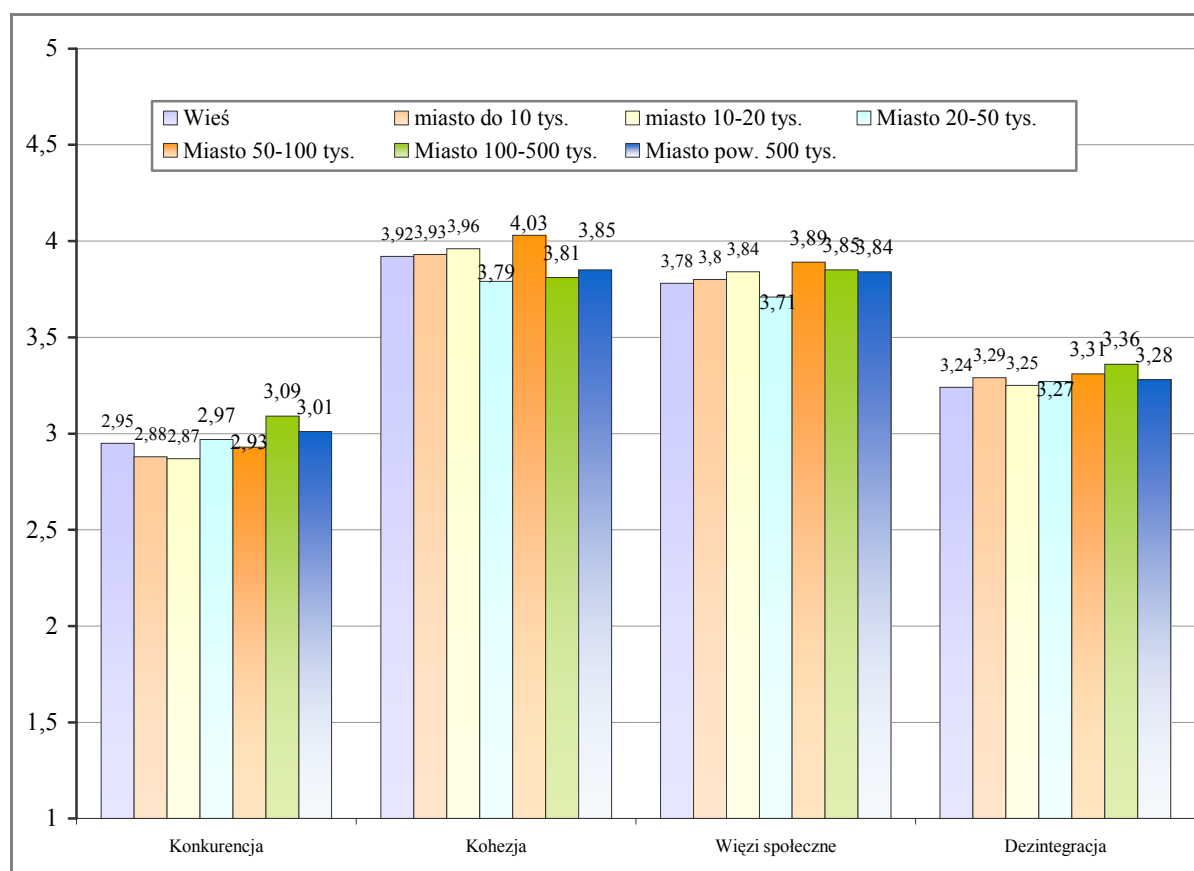
Kolejnym zagadnieniem prowadzonych analiz było ustalenie ewentualnego zróżnicowania odbioru szkolnego klimatu w zależności od umiejscowienia szkoły. Możliwość wpływu wielkości miejscowości na klimat dyskutowana jest m. in. w kontekście determinacji zachowań i postaw młodzieży poziomem stresu, zachowaniami afiliacyjnymi, wyobcowaniem, poziomem przestępczości (por. np. Bell i in. 2004). Tym niemniej w pomiarach z roku 2003/04 nie udokumentowano jednoznacznych zależności pomiędzy wielkością miejsca zamieszkania respondentów a przejawianymi zachowaniami. Rozszerzenie narzędzia badawczego m.in. o pozycję największych miast (powyżej 500.000) oraz włączenie do badań dodatkowej próby z Warszawy przemawiało za bliższym przyjrzeniem się ewentualnym różnicom warunkowanym tą zmienną.

Relacje między uczniami a miejsce zamieszkania

Pierwszym analizowanym wymiarem były relacje pomiędzy uczniami. Można by przypuszczać, że w mniejszych miejscowościach, o ograniczonej liczbie uczniów, o mniejszym poziomie anonimowości, relacje takie mogą być lepsze. Poniższy wykres prezentuje wartości skal klimatu uzyskane przez respondentów z różnych miejsc zamieszkania.

Rysunek 7

Poszczególne elementy relacji pomiędzy uczniami w zależności od miejsca zamieszkania respondentów



Dokonane pomiary (mimo ukazania pewnych, nieistotnych statystycznie różnic⁴) nie tylko nie potwierdziły istnienia powiązań pomiędzy odbiorem właściwości środowiska szkoły a miejscem zamieszkania, lecz sugerują zupełny brak zależności.

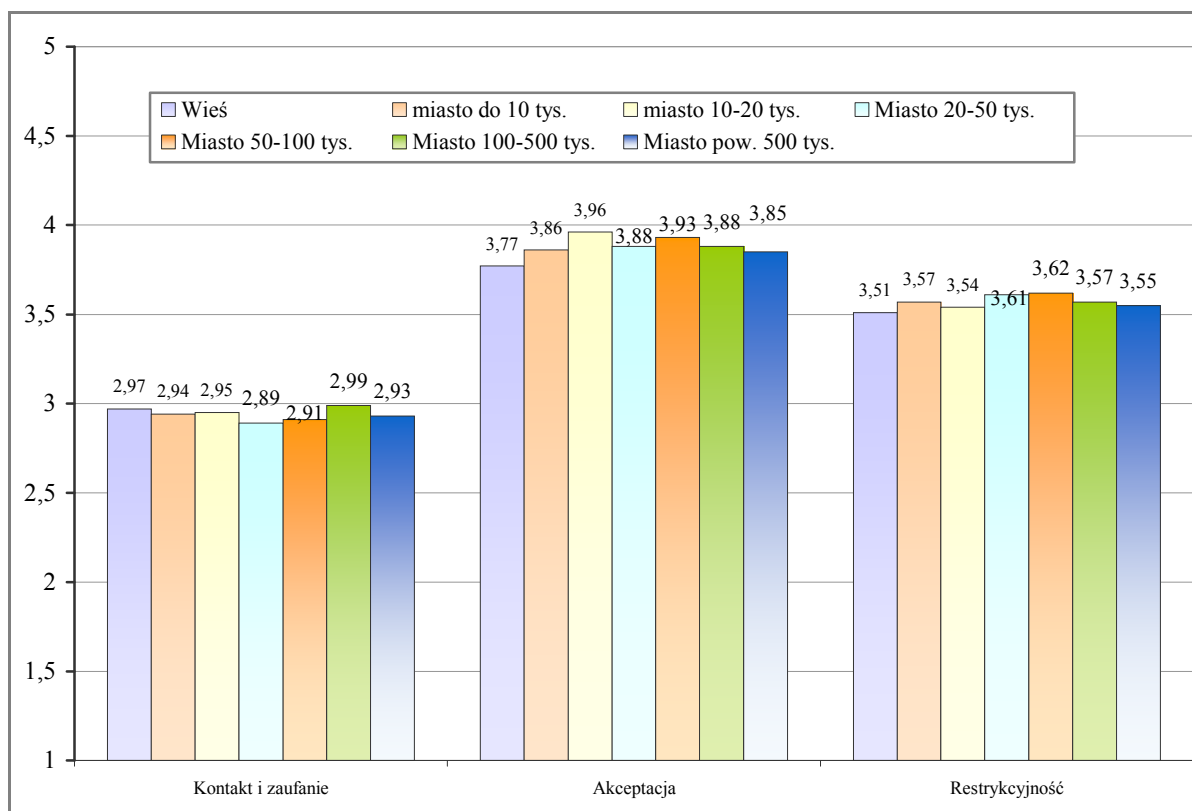
Relacje uczeń – nauczyciel a miejsce zamieszkania

W tym wypadku analizy miały potwierdzić ustalenia poprzednich pomiarów negujące wpływ zmiennej „miejsce zamieszkania” na odbiór relacji z nauczycielami (oraz innych aspektów życia szkoły). Poniżej prezentujemy ustalone dla poszczególnych miejscowości częstości wskazań.

⁴ Analiza różnic pomiędzy wartościami średnimi przy pomocy jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA, z zastosowaniem procedur *post-hoc* wielokrotnych porównań pomiędzy wartościami średnimi, test Scheffé)

Rysunek 8

Poszczególne elementy relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami w zależności od miejsca zamieszkania respondentów



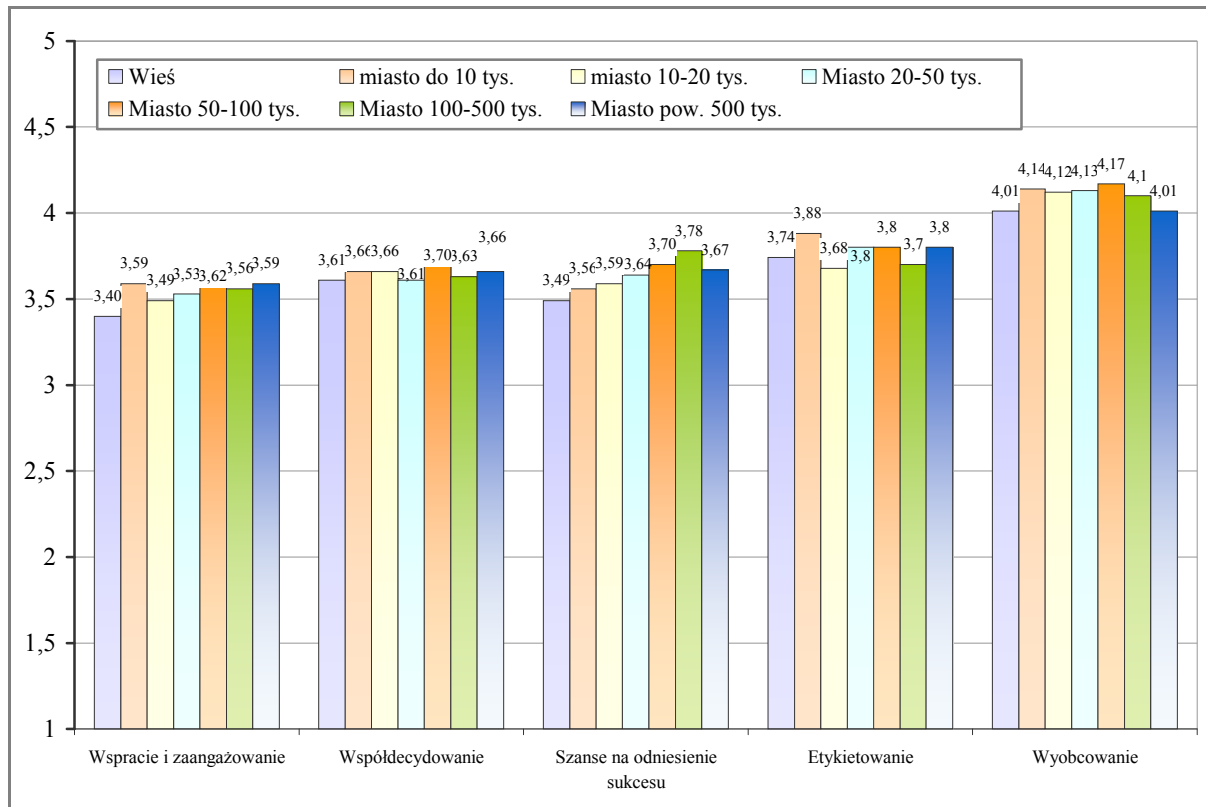
Na podstawie zebranego materiału empirycznego można stwierdzić, że miejsce zamieszkania respondentów nie ma żadnego wpływu na sposób odbioru przez nich relacji z nauczycielami. Nie zaobserwowano żadnych wyraźnych trendów i tendencji. Udokumentowały to dokonane analizy statystyczne różnic pomiędzy wartościami średnimi (analiza wariancji ANOVA) jak też pomiędzy poszczególnymi parami wartości (test Scheffé).

Atmosfera edukacyjno wychowawcza a miejsce zamieszkania

Trzeci wymiar klimatu szkoły analizowanym pod kątem zależności z miejscem zamieszkania respondentów była atmosfera edukacyjno-wychowawcza. Odnosi się ona do różnych aspektów życia szkoły, jakości i właściwości procesu edukacji i wychowania.

Rysunek 9

Poszczególne elementy atmosfery edukacyjno-wychowawczej w zależności od miejsca zamieszkania respondentów



Powyższy wykres dokumentuje, że także w tym wymiarze klimatycznym nie odnotowano wyraźnych różnic z uwagi na miejsce zamieszkania respondentów. Jedynie w przypadku skali *Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli* porównania wartości średnich przy pomocy jednoczynnikowej analizy wariancji ANOVA sugerują istotną statystycznie zależność ($F=2,570$; $p<0,05$, por. Załącznik: Porównanie wartości średnich skal klimatu w zależności od miejsca zamieszkania respondentów. Jednoczynnikowa analiza wariancji.)

5. Klimat szkoły a zjawisko agresji i przemocy

W kolejnej fazie pomiarów ustalone zostały zależności pomiędzy poszczególnymi elementami (wymiarami) klimatu szkoły a występowaniem w niej zjawiska agresji i przemocy. Prowadzone analizy uwzględniały zarówno poziom stosowania jak i podlegania przez uczniów przemocy, przy wykorzystaniu wskaźników nasilenia stosowania i podlegania agresji i przemocy. Odnosiły się ona do 6 kategorii zachowań agresywnych i przemocowych w szkole: fizycznych, psychicznych, werbalnych, przeciwko rzeczom, z użyciem broni oraz seksualnych. Dodatkowo dokonano próby udokumentowania powiązań percepcji klimatu szkoły z przejawianiem zachowań o charakterze dewiacyjnym i przestępczym. Ponieważ płaszczyzną przeprowadzonych przez nas analiz była szkoła, posłużyliśmy się wartościami agregowanymi właśnie na tym poziomie. Każdorazowo dokonane zostały porównania uzyskanych wartości i współczynników z wynikami analiz poprzednich badań (rok szkolny 2003/04). Warto nadmienić, że na obecnym poziomie analiz nie jest możliwe jednoznaczne wnioskowanie odnośnie zależności przyczynowych. Wymaga to dokonanie bardziej szczegółowych pomiarów, które nie były możliwe w tak krótkim okresie.

5.1. Percepcja klimatu szkoły a stosowanie przemocy przez uczniów

Jak już wspominaliśmy na analizowany przez nas klimat szkoły składały się relacje między uczniami, relacje między uczniami a nauczycielami oraz atmosfera edukacyjno-wychowawcza. Poniżej prezentujemy najważniejsze ustalenia i wnioski wpływu tak ujętej percepcji stosunków, interakcji, postaw i zachowań społecznych na przejawianie przez uczniów zachowań agresywnych i przemocowych w świetle uzyskanych danych. Na tym etapie analiz posłużono się analizami korelacyjnymi dla oszacowania wzajemnych zależności pomiędzy zmiennymi. Przekodowanie wszystkich zmiennych „jednokierunkowo” ułatwia nieco analizę i interpretację wyników: każdorazowo znak ujemny oznacza, że lepszy odbiór tego aspektu życia szkoły równoznaczny jest z obniżeniem się danego wskaźnika nasilenia agresji i przemocy.

5.1.1. Relacje między uczniami a stosowanie agresji i przemocy

Pierwszą z badanych zależności był wpływ jakości relacji pomiędzy uczniami na przejawianie przez nich postaw i zachowań przemocowych w szkole. Przeprowadzona charakterystyka stosunków wśród uczniów opierała się na czterech centralnych wymiarach postaw i interakcji: konkurencji, kohezji, więziach społecznych oraz dezintegracji.

Konkurencja

To kategoria relacji między uczniami charakteryzująca postrzeganie nadmiernie egoistycznych postaw i zachowań, bezwzględnych i bezkompromisowych prób rywalizowania z innymi. Dość powszechnie przyjmuje się, że mogą one w negatywny sposób wpływać na działanie uczniów, w tym przejawianie przez nich agresji i przemocy. Zmierzone zależności korelacyjne w porównaniu z rokiem 2003 prezentuje poniższa tabela.

Tabela 16

Postawy i zachowania konkurencyjne a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	– ,268 **	– ,185 **
Psychiczna	,005	,019
Wербalna	– ,039	– ,126 *
Przeciwko rzeczom	,045	– ,085
Z użyciem broni	– ,248 **	– ,087
Seksualna	– ,272***	– ,098
Wskaźnik łączny	– ,038	– ,116

*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)

Jak odczytać można z powyższego zestawienia rejestrowane przez uczniów postawy i zachowania konkurencyjne u ich kolegów mają związek przede wszystkim z występowaniem agresji i przemocy fizycznej. Zależność tą potwierdziły pomiary zarówno w poprzednich badaniach jak i obecnych. Tym niemniej obecne analizy stawiają pod znakiem zapytania ustalony

w trakcie poprzednich badań związek pomiędzy postawami konkurencyjnymi a cięższymi formami agresji i przemocy (seksualna i z użyciem broni). Podobnie jak w roku 2003/04 nie udało się stwierdzić i udokumentować zależności pomiędzy łącznym wskaźnikiem agresji i przemocy a tą skalą klimatyczną, choć większość analizowanych skal sugeruje redukujące działanie. Wzrósł on także znacząco, zbliżając się do progu istotności ($p=0,062$).

Kohezja

Drugą analizowaną przez nas wielkością była *kohezja*, odnosząca się ogólnie do poczucia wspólnoty w grupie (zgranie klasy, trzymanie się razem, zrozumienie, umiejętność rozwiązywania konfliktów). Należy przypuszczać, że wielkości te pozytywnie wpływają na postawy i zachowania uczniów wobec kolegów/koleżanek.

Tabela 17

Kohezja a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,051	-,253 ***
Psychiczna	-,219 **	-,240 **
Werbalna	-,335 ***	-,196 **
Przeciwko rzeczom	-,249 **	-,253 ***
Z użyciem broni	,077	-,143 *
Seksualna	,119	-,143 *
Wskaźnik łączny	-,204 *	-,252 ***
*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$ (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Uzyskane przez nas dane dokumentują związek między stosowaniem przemocy a kohezją w klasie, co potwierdza łączny wskaźnik korelacji (istotny w obu pomiarach). Generalnie można zauważyć, że poziom kohezji znajduje odzwierciedlenie raczej w mniej jawnych, pośrednich formach agresji i przemocy (psychiczna, werbalna, przeciwko rzeczom).

Porównując wartości wskaźników korelacji pomiędzy *Kohezją* a nasileniem agresji i przemo-
cy z lat 2003/04 oraz 2007/08 można dostrzec znacznie więcej istotnych statystycznie zwią-
ków. W obecnym badaniu *wszystkie* analizowane kategorie agresji i przemocy korelują z po-
ziomem zgrania klasy, sugerując wzrost wpływu tej zmiennej na przejawianie przez uczniów
różnych form przemocy (potwierdza to także wyższy wskaźnik łączny). Na obecnym etapie
analiz trudno jest jednak jednoznacznie zweryfikować ewentualne przyczyny obserwowanych
zmian.

Więzi społeczne

Posiadanie punktów oparcia, możliwość doświadczenia akceptacji, uznania czy zrozumienia
ze strony kolegów poprawia niewątpliwie poziom identyfikacji z klasą czy szkołą, stanowiąc
istotny element szkolnego klimatu. Skala więzi społeczne ujmować ma właśnie te aspekty
życia szkoły. Założyliśmy, że wyższa wartość na tej skali redukuje przejawiane przez
uczniów zachowania przemocowe. Tabela 6.10 prezentuje uzyskane przez nas zależności ko-
relacyjne.

Tabela 18

**Więzi społeczne a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone
współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.**

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,259 **	-,469 ***
Psychiczna	-,351 ***	-,329 ***
Werbalna	-,309 ***	-,185 **
Przeciwko rzeczom	-,291 ***	-,364 ***
Z użyciem broni	-,250 **	-,431 ***
Seksualna	-,193 *	-,402 ***
Wskaźnik łączny	-,365 ***	-,415 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe zestawienie potwierdza istnienie jednoznacznej, wyraźnej zależności pomiędzy
stosowaniem agresji i przemocy przez uczniów a poziomem posiadanych więzi społecznych.

Większa liczba przyjaciół, okazywane z ich strony uznanie, znaczenie kontaktów z innymi uczniami redukuje wszystkie formy agresywnych i przemocowych zachowań uczniów. Na podstawie przeprowadzonych analiz możemy stwierdzić, że to właśnie te właściwości relacji między uczniami mają największy wpływ na przejawianie przez nich przemocy w szkole. Jednocześnie zaobserwowaliśmy w analizowanym okresie nastąpił wzrost i tak wyraźnych wskaźników.

Dezintegracja

Skala ta odnosi się do traktowania autsajderów, uczniów nie identyfikujących się z klasą, pozostających na marginesie. Można przypuszczać, że także ta właściwość stosunków między uczniami ma związek z manifestowaniem przez nich przemocy. Wyższy poziom integracji w grupie powinien redukować gotowość do agresji. Uzyskane przez nas wyniki potwierdziły prawdziwość tego stwierdzenia, co ilustruje poniższe zestawienie.

Tabela 19

Poziom dezintegracji a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzane współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,323 ***	-,377 ***
Psychiczna	-,111	-,186 **
Wербalna	-,174 *	-,111
Przeciwko rzeczom	-,084	-,181 **
Z użyciem broni	-,241 **	-,306 ***
Seksualna	-,228 **	-,278 ***
Wskaźnik łączny	-,135	-,277 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Jak widać poziom dezintegracji wśród uczniów wpływa najbardziej na przejawianą agresję i przemoc fizyczną, a także inne poważne jej formy (z użyciem broni i seksualna). Także poziom ataków werbalnych zależy w pewnym stopniu od tego aspektu życia szkoły. Mimo tego,

że siła stwierdzonych zależności nie jest bardzo duża, to jednak potwierdzają one negatywne oddziaływanie procesów dezintegracyjnych wśród uczniów na ich zachowanie.

5.1.2. Relacje między nauczycielami i uczniami a stosowanie agresji i przemocy

Odbierana przez uczniów jakość relacji z nauczycielami ma niezwykle istotne znaczenie dla oceny własnej pozycji w szkole a także całego środowiska szkolnego. W przeprowadzonych przez nas analizach dokonaliśmy pomiarów zależności pomiędzy stosowaniem przez uczniów przemocy a percepcją postaw i zachowań nauczycieli w wymiarach *akceptacja*, *kontakt i zaufanie* oraz *restrykcyjność* (szczegółowiej na ten temat por. rozdział 4.2).

Akceptacja

Ten aspekt stosunków między nauczycielami i uczniami odnosi się do oceny możliwości współpracy z nauczycielami, poczucia bycia przez nich poważnie traktowanym. Założyliśmy, że ten element wzajemnych relacji może wpływać na przemocowe i agresywne postawy i zachowania uczniów. Obliczone dla ustalenia wpływu tej skali na stosowanie przez uczniów przemocy zależności korelacyjne ujmuje poniższa tabela.

Tabela 20

Poziom akceptacji a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,102	-,209 **
Psychiczna	-,270 **	-,367 ***
Wербalna	-,396 ***	-,307 ***
Przeciwko rzeczom	-,256 **	-,338 ***
Z użyciem broni	,021	-,139 *
Seksualna	,006	-,158 *
Wskaźnik łączny	-,284 **	-,304 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Na podstawie przeprowadzonych analiz udało nam się ustalić, że odbierany przez uczniów poziom akceptacji ze strony nauczycieli w istotny sposób determinuje sprawstwo mniej jawnych, pośrednich form agresji i przemocy: psychicznej, przeciwko rzeczom i werbalnej, przy czym najwyższa zależność istnieje w tym ostatnim przypadku ($-0,396^{***}$). Hamujące oddziaływanie tej właściwości interakcji pomiędzy uczniami i nauczycielami na manifestowane zachowania agresywne potwierdza też łączny wskaźnik sprawstwa ($-0,284^{**}$). Poziom okazywanej uczniom akceptacji nie ma natomiast znaczenia dla podejmowania przez nich działań o charakterze przemocy z użyciem broni oraz seksualnej. W przypadku przemocy fizycznej obliczona zależność nie okazała się być odpowiednio zabezpieczona statystycznie.

Kontakt i zaufanie

Skala ta odnosi się do jakości bezpośrednich (także pozalekcyjnych) kontaktów między uczącymi i uczniami oddając takie aspekty wzajemnych postaw i interakcji jak indywidualne podejście do ucznia, kontakty osobiste czy odbiór prób lepszego poznania uczniów. O ile w poprzednich pomiarach (por. Kulesza 2008) zakładano możliwość udokumentowania redukcji agresji i przemocy przez lepsze, częstsze kontakty z nauczycielem; to w obecnych badaniach hipotezę to zweryfikowano. Okazało się, że to nierzadko właśnie sprawcy (podobnie jak ofiary) agresji i przemocy mają bliższy, bardziej bezpośredni kontakt z uczącymi (co jednak nie neguje zasadności postulatu lepszego kontaktu z uczniami). Odnosi się to zwłaszcza do form ataków bezpośrednich, jawnych (zwłaszcza fizycznych).

Tabela 21

Skala *kontakt i zaufanie* a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	,090	,129 *
Psychiczna	-,127	,009
Werbalna	-,250 **	-,140 *
Przeciwko rzeczom	-,201 *	-,061
Z użyciem broni	,158	,117
Seksualna	,132	,056

Wskaźnik łączny	-,135	,025
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe zestawienie potwierdza wyrażone przypuszczenia. Sprawcy agresji i przemocy fizycznej wręcz statystycznie istotnie lepiej postrzegają własne kontakty z nauczycielami niż reszta badanych. Jedynie w przypadku ataków werbalnych ($r=-,140$) potwierdzono zależność, sugerującą że to uczniowie gorzej postrzegający zainteresowanie ze strony nauczycieli częściej ją stosują.

Domniemywać należy, że w szkołach podejmowane są przez nauczycieli próby dotarcia w sposób indywidualny właśnie do uczniów, którzy wyróżniają się stosowaniem jawnych, bezpośrednich i poważnych form przemocy. W ten sposób notoryczni sprawcy mogą potwierdzać częste i intensywne osobiste kontakty z nauczycielami, wpływając przy tym na uzyskane przez nas wyniki (w tym wartość korelacji z łącznym wskaźnikiem stosowania przemocy).

Restrykcyjność

Wielkość ta ujmować ma sposób odbioru przez uczniów szkolnych środków kontrolno-dyscyplinujących, odzwierciedlając takie aspekty postaw i zachowań nauczycieli jak obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów czy praktyki odgrywania się na uczniach (w tym także zachowania agresywne, z rękoczynami włącznie). Na podstawie wcześniejszych pomiarów oraz danych innych, podobnie zorientowanych badań międzynarodowych (np. Meier 2004, Tillmann i in. 2000) założono wyraźny wpływ tej wielkości na stosowanie agresji i przemocy przez uczniów.

Tabela 22

Restrykcyjność nauczycieli a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,399 ***	-,317 ***
Psychiczna	-,293 ***	-,259 ***
Werbalna	-,273 **	-,206 **

Przeciwko rzeczom	–,234 **	–,301 ***
Z użyciem broni	–,277 **	–,180 **
Seksualna	–,280 **	–,191 **
Wskaźnik łączny	–,315 ***	–,297 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Uzyskane przez nas wyniki dokumentują istnienie wyraźnych, częściowo silnych zależności pomiędzy sposobem percepcji dyscyplinujących i kontrolnych działań kadry nauczycielskiej a poziomem stosowania agresji i przemocy przez uczniów. Im lepiej, korzystniej postrzegani są w tym względzie nauczyciele, tym mniejsza gotowość do stosowania wszystkich form przemocy, tym niższe nasilenie sprawstwa (wyższe wartości na skali odpowiadają lepszym, mniej restrykcyjnym postawom nauczycieli).

Warto nadmienić, że uzyskane współczynniki są dla obu pomiarów zbliżone, dokumentując znaczną stabilność czasową obserwacji (mimo, że wartość współczynnika łącznego nieznacznie zmniejszyła się, podobnie jak w przypadku cięższych form przemocy – fizycznej, z użyciem broni, seksualnej).

5.1.3. Atmosfera edukacyjno wychowawcza a stosowanie agresji i przemocy

Ten wymiar klimatu szkoły charakteryzować miał takie aspekty życia szkoły, które nie odnoszą się do bezpośrednich interakcji społecznych (nauczycieli i uczniów, względnie samych uczniów), lecz charakteryzują ogólną atmosferę nauki i wychowania panującą w szkole. A zatem ujmuje on percepcję postaw i zachowań zarówno nauczycieli (zaangażowanie, kompetencje, motywowanie etc.) jak i współuczniów oraz jednoczesne oddziaływanie obu grup (alienacja, procesy etykietowania, stygmatyzowania, możliwości współuczestnictwa w kształtowaniu środowiska szkolnego etc.). Skalami składającymi się na ten poziom szkolnego klimatu są: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli, współdecydowanie, szansa na odniesienie sukcesu, procesy etykietowania oraz wyobcowanie.

Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli

Wielkość ta charakteryzować ma indywidualne podejście do ucznia, jego problemów w nauce, czynione postępy a jednocześnie troskę o uczniów słabszych, udzielaną im pomoc, dba-

nie o adekwatny do możliwości dobór materiału lekcyjnego. Wymienione elementy stanowią uznane i potwierdzone determinanty szkolnych postaw i zachowań uczniów, wpływając na ich motywację, osiągnięcia, nastawienie do szkoły, ewentualny stres i frustracje, zadowolenie czy samopoczucie w szkole, a także – w mniej lub bardziej bezpośredni sposób – na ich gotowość do stosowania różnych form przemocy. Dla potrzeb naszych analiz założyliśmy więc, że odwzorowane przez skalę *wsparcie i zaangażowanie nauczycieli* postawy nauczycieli mogą redukować agresję wśród uczniów. W poniższej tabeli prezentujemy ustalone w naszych studiach zależności.

Tabela 23

Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli a nasilenie stosowania różnych form agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,112	-,231 **
Psychiczna	-,346 ***	-,358 ***
Wербalna	-,428 ***	-,369 ***
Przeciwko rzeczom	-,356 ***	-,359 ***
Z użyciem broni	-,047	-,097
Seksualna	-,111	-,120
Wskaźnik łączny	-,351 ***	-,318 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Uzyskane w toku przeprowadzonych analiz statystycznych rezultaty potwierdzają istnienie stosunkowo silnego związku między stosowaniem przemocy a (zwłaszcza) mniej jawnymi formami przemocy: psychiczną, werbalną czy przeciwko rzeczom, przy czym najwyższy współczynnik odnotowaliśmy w przypadku agresji werbalnej (–,369***). Dość wysoko koreluje również wskaźnik łącznych sprawstwa (wyższy jedynie w przypadku *więzi społecznych*). Przyjąć zatem możemy, że nauczyciele, którzy nie troszczą się o uczniów słabszych i ich problemy w nauce, czy o adekwatny do możliwości dobór materiału wspierają gotowość uczniów do stosowania przemocy, zwłaszcza jej pośrednich i/lub nie jawnych form. Także w tym wypadku udokumentowano znaczną stabilność i jednoznaczność ustaleń i wniosków.

Współdecydowanie

Możliwość partycypowania w życiu szkoły, współdecydowania i kształtowania środowiska szkolnego wpływa niewątpliwie korzystnie na poziom identyfikacji ze szkołą, determinując w mniej lub bardziej pośredni sposób także motywację czy zadowolenie uczniów oraz ich zachowania. W pomiarach z roku 2003/04 ustalone zostały powiązania zwłaszcza z pośrednimi formami ataków (przemoc psychiczna, werbalna, przeciwko rzeczom).

Tabela 24

Skala współdecydowanie uczniów a stosowanie przez nich poszczególnych form agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,119	-,086
Psychiczna	-,276 **	-,225 **
Werbalna	-,320 ***	-,226 **
Przeciwko rzeczom	-,272 **	-,185 **
Z użyciem broni	,041	,016
Seksualna	-,037	,015
Wskaźnik łączny	-,248 **	-,155 **

*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)

Dokonane pomiary potwierdziły wszystkie ustalenia poprzednich badań. Nie tylko te same kategorie agresji i przemocy wydają się być uzależnione od poziomu współdecydowania, lecz wartości wszystkich wskaźników są porównywalne (choć w obecnym badaniu każdorazowo nieco niższe, co w zestawieniu ze znaczącym ogólnym spadkiem nasilenia wszystkich zachowań agresywnych nie może dziwić). Jednocześnie potwierdzona została teza, że możliwości współkształtowania i współdecydowania szkoły zdecydowanie wpływa na przejawianie agresji i przemocy werbalnej, psychicznej oraz przeciwko rzeczom.

Szansa na odniesieniu sukcesu

Ta utworzona przez nas skala ujmować miała uczniowską ocenę równości szans, jednakowego sposobu traktowania i oceniania, możliwości uzyskania promocji do następnej klasy.

Tabela 25

Szansa na odniesie sukcesu a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	,031	-,003
Psychiczna	-,237 **	-,246 ***
Wербalna	-,298 ***	-,135 *
Przeciwko rzeczom	-,213 *	-,174 *
Z użyciem broni	,044	,078
Seksualna	,091	,022
Wskaźnik łączny	-,214 **	-,106

*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)

Jak widać poczucie równego traktowania w szkole oraz własnych szans na odniesienie sukcesu ma związek z poziomem przejawiania przez uczniów przemocy psychicznej, werbalnej, oraz przeciwko rzeczom, manifestując się zatem w mniej jawnych, pośrednich formach zachowań. Uzyskane tu wyniki korespondują wyraźnie z podobnymi rezultatami innych wielkości atmosfery edukacyjno-wychowawczej (wsparcie i zaangażowanie nauczycieli oraz współdecydowanie). Dokonując porównania z rokiem 2003/04 stwierdzić należy ogólny spadek powiązań tego elementu klimatu szkoły z zachowaniami agresywnymi (łączny wskaźnik nieistotny statystycznie). Jednocześnie jednak potwierdzone zostały dokonane obserwacje co przemawia za rzetelnością pomiarów.

Procesy etykietowania

Wpływ tej właściwości klimatu edukacyjno – wychowawczego na postawy i zachowania uczniów w szkole jest dobrze zabezpieczony zarówno teoretycznie jak i empirycznie (por. szczegółowo Kulesza 2008). Percepcja z góry negatywnego nastawienia otoczenia (tak nauczycieli jak i innych uczniów) wydaje się mieć duże znaczenie dla nasilenia niekorzystnych,

społecznych postaw i zachowań u uczniów, co udokumentowały pomiary dokonane w roku szkolnym 2003/04.

Tabela 26

Procesy etykietowania w szkole a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,450 ***	-,418 ***
Psychiczna	-,265 **	-,270 ***
Werbalna	-,162	-,089
Przeciwko rzeczom	-,089	-,243 **
Z użyciem broni	-,353 ***	-,336 ***
Seksualna	-,339 ***	-,322 ***
Wskaźnik łączny	-,256 **	-,324 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Zaprezentowane powyżej wskaźniki potwierdzają istnienie jednoznacznej zależności pomiędzy percepcją procesów etykietowania społecznego a stosowaniem przez uczniów przemocy, szczególnie przemocy fizycznej, z użyciem broni oraz seksualnej. Istotnie statystycznie korelacje wykazuje też wskaźnik łączny sprawstwa. Na podstawie tych wyników można potwierdzić, że występowanie tego typu procesów interakcyjnych w szkole ma wyraźny wpływ na stosowanie przez uczniów przemocy. Uderzają po raz kolejny wysoce stabilne wyniki analiz potwierdzające przyjęte założenia oraz rzetelność dokonanych pomiarów.

Wyobcowanie

Zgodnie z przyjętymi założeniami subiektywne poczucie izolacji w szkole może wpływać na postawy i zachowania uczniów. Skala wyobcowanie odnosiła się zarówno do odbioru postaw nauczycieli, jak i współuczniów oceniając istotny aspekt oceny własnej sytuacji ucznia w szkole i klasie. Zmierzone zależności korelacyjne ze stosowaniem poszczególnych form agresji i przemocy w szkole w roku 2003 kazały zwrócić uwagę przede wszystkim na najbardziej brutalne, bezpośrednie formy ataków (fizyczne, z użyciem broni, seksualne).

Tabela 27

Poczucie wyobcowania w szkole a stosowanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,474 ***	-,340 ***
Psychiczna	-,271 **	-,182 **
Werbalna	-,161	-,008
Przeciwko rzeczom	-,161	-,175 **
Z użyciem broni	-,479 ***	-,247 ***
Seksualna	-,400 ***	-,231 ***
Wskaźnik łączny	-,295 ***	-,234 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe wyniki potwierdzają istnienie częściowo silnych zależności pomiędzy stosowaniem przemocy w szkole a poczuciem wyobcowania. W obu pomiarach (2003/04 oraz 2007/08) ustalone zależności w tej kategorii są zbliżone do analogicznych wartości w przypadku procesów etykietowania: w roku 2003 nie istotne kategorie przemocy werbalnej oraz przeciwko rzeczom, w roku 2007 jedynie werbalnej. Inaczej jednak niż w przypadku naznaczania zależności w tej skali nieco się osłabiły (zwłaszcza w odniesieniu do przemocy z użyciem broni oraz seksualnej), co zapewne związane jest także z ogólnym spadkiem częstości i intensywności wszystkich form zachowań agresywnych.

5.2. Percepcja klimatu szkoły a podleganie przemocy przez uczniów

Kolejnym ważnym elementem prezentowanych tu analiz było ustalenie istnienia zależności pomiędzy sposobem percepcji klimatu szkoły a częstością i nasileniem podlegania zachowaniom przemocowym w szkole. Chodziło zatem o stwierdzenie, czy istnieje związek między doświadczaniem agresji a postrzeganiem środowiska szkoły. Podobnie jak w przypadku sprawstwa obliczenia nasze oparliśmy na stworzonych skalach klimatu szkoły charakteryzujących jego trzy centralne wymiary: relacje między uczniami, relacje między uczniami i na-

uczycielami oraz atmosfera edukacyjno–wychowacza, wykorzystując dane agregowane na poziomie szkoły oraz bazujące na opisach własnych ofiar wskaźniki nasilenia doświadczania agresji i przemocy przez uczniów.

5.2.1. Jakość relacji pomiędzy uczniami a doświadczanie przez nich agresji i przemocy

Można domniemywać, że jakość panujących w klasie i szkole relacji między uczniami pozostaje także nie bez wpływu na częstość i intensywność doświadczeń przemocowych. Tym niemniej trudno w tym wypadku o określenie jednoznacznego ciągu przyczynowego (zarówno na podstawie analiz teoretycznych jak i – szczególnie – metod statystycznych) . Niewątpliwie z jednej strony uczniowie, którzy źle postrzegają własne stosunki z kolegami mogą częściej doświadczać z ich strony agresji i przemocy, z drugiej, to właśnie te doświadczenia relacje te obciążają. Poniżej prezentujemy uzyskane w przypadku poszczególnych skal charakteryzujących ten wymiar klimatu szkoły rezultaty i ustalenia.

Konkurencja

Pomiary tej skali wykazały miały powiązania postrzegania nadmiernie egoistycznych, bezwzględnych i bezkompromisowych postaw i zachowań rywalizacyjnych wśród uczniów. Poniżej zestawiamy zmierzone dla tej skali zależności korelacyjne.

Tabela 28

Postawy i zachowania konkurencyjne a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r–PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	– ,377 ***	–,296 ***
Psychiczna	– ,126	–,199 **
Werbalna	– ,230 **	–,259 ***
Przeciwko rzeczom	– ,266 **	–,203 **
Z użyciem broni	– ,152	–,207 **
Seksualna	– ,117	–,194 *
Wskaźnik łączny	– ,325 ***	–,277 ***

*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)

Jak odczytać można z powyższego zestawienia uczniowie, którzy lepiej, bardziej pozytywnie odbierają postawy i zachowania konkurencyjne u kolegów rzadziej stają się ofiarami agresji. Można jednak przypuszczać, że to właśnie częstsze, intensywniejsze doświadczanie przemocy determinuje sposób postrzegania przesadnej, niezdrowej konkurencji. W porównaniu z poprzednimi pomiarami uderza, że wszystkie analizowane kategorie doświadczania agresji i przemocy wyraźnie i ujemnie korelują z tym elementem klimatu.

Kohezja

Skala ta charakteryzuje percepcję takich właściwości środowiska uczniowskiego jak zgranie klasy, trzymanie się razem, umiejętność rozwiązywania konfliktów w grupie. Wcześniejsze pomiary sugerowały szczególnie silny związek odbioru tego aspektu życia szkoły z częstością doświadczania agresji werbalnej.

Tabela 28

Kohezja a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,168 *	-,180 **
Psychiczna	-,265 **	-,235 **
Werbalna	-,324 ***	-,132 *
Przeciwko rzeczom	-,206 *	-,260 ***
Z użyciem broni	,004	-,138 *
Seksualna	,000	-,183 **
Wskaźnik łączny	-,262 **	-,215 **

*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)

Nowsze dane dowodzą, że poziom kohezji w klasie koreluje w istotny sposób ze wszystkimi formami doświadczania uczniowskiej agresji i przemocy, w tym najsilniej z wandalizmem oraz atakami psychicznymi. Oznacza to, że uczniowie doznający tych właśnie czynów zdecy-

dowanie gorzej postrzegają (własny) stopień identyfikacji z klasą. Można przypuszczać, że w tym wypadku możemy mieć do czynienia ze swego rodzaju sprzężeniem zwrotnym: niższy poziom identyfikacji z klasą zwiększa prawdopodobieństwo doświadczenia przemocy, a doznania takie negatywnie wpływają na wartość kohezji klasowej.

Więzi społeczne

Można przypuszczać, że odbiór posiadanych punktów oparcia, doświadczenia akceptacji i zrozumienia w szkole nie pozostają bez wpływu na doznawanie przez uczniów agresji i przemocy. Wyniki analiz z roku szkolnego 2003/04 potwierdziły to w całej rozciągłości. Poniżej zestawione zostały współczynniki korelacji obliczone dla obu pomiarów.

Tabela 29

Więzi społeczne a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,152	-,393 ***
Psychiczna	-,299 ***	-,386 ***
Werbalna	-,219 **	-,281 ***
Przeciwko rzeczom	-,232 **	-,450 ***
Z użyciem broni	-,121	-,407 ***
Seksualna	-,183 *	-,425 ***
Wskaźnik łączny	-,258 **	-,438 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe zestawienie sugeruje znaczny wzrost istotnych statystycznie korelacji. Podobnie jak w przypadku sprawstwa odnotowano wyraźne zwiększenie się znaczenia tego elementu klimatu szkoły dla doznawanych zachowań przemocowych. A zatem jakość bezpośrednich, przyjacielskich kontaktów w szkole obniża prawdopodobieństwo stania się ofiarą przemocy wszystkich form przemocy międzyuczniowskiej. Wysoce istotny statystycznie jest także wskaźnik łączny doświadczania przemocy (-,438). Ustalone zależności nakazują zwrócenie bacznej uwagi na możliwości wsparcia procesów integracji społecznej i nawiązywania sil-

nych więzi między uczniami, w tym także kształtowania stosownych kompetencji społecznych i emocjonalnych.

Dezintegracja

Skala ta charakteryzuje percepcje sposobu traktowania autsajderów, uczniów nie identyfikujących się z klasą, pozostających na marginesie. Fakt, że to właśnie uczniowie gorzej zintegrowani w środowisku klasy czy szkoły są często ofiarami (zwłaszcza ofiarami częstymi i notorycznymi) przemocy, sugerować może istnienie wyraźnych zależności pomiędzy tym aspektem relacji między uczniami a doświadczaniem poszczególnych form przemocy. Przyjęcie to potwierdziły w dużej mierze analizy z roku szkolnego 2003/04 zwracające uwagę zwłaszcza na znaczenie w tym kontekście agresji i przemocy fizycznej oraz przeciwko rzeczom.

Tabela 30

Poziom dezintegracji a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,434 ***	-,410 ***
Psychiczna	-,171 *	-,342 ***
Werbalna	-,249 **	-,249 ***
Przeciwko rzeczom	-,301 ***	-,390 ***
Z użyciem broni	-,127	-,330 ***
Seksualna	-,115	-,345 ***
Wskaźnik łączny	-,371 ***	-,406 ***

*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)

Jak ilustruje powyższe zestawienie znaczenie poziomu dezintegracji dla częstości i intensywności doznawanych ataków ze strony innych uczniów wydaje się znacząco narastać, korepondując tym samym z wynikami uzyskanymi w zbliżonej w wymowie skali „więzi społeczne”. Zarówno wartość zmierzonych współczynników jak i ich jednoznaczny (ujemny)

kierunek wskazują dobitnie na trafność dokonanych obserwacji, oraz wagę tego aspektu codziennego życia szkoły w wyjaśnieniu uwarunkowań szkolnej agresji i przemocy.

Generalnie można powiedzieć, że odbiór stosunków między samymi uczniami jest niezwykle ważnym indykatorem częstości i intensywności doznawania przemocy przez uczniów. Wszystkie analizowane skale korelują w sposób istotny ze *wszystkimi* formami agresji i przemocy oraz ich łącznymi wskaźnikami.

5.2.2. Jakość relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami a doświadczanie agresji i przemocy

Ujęte przez nas sposoby percepcji wzajemnych stosunków nauczycieli i uczniów charakteryzować miały w mniejszym stopniu dydaktyczne zdolności i umiejętności nauczycieli, co właściwości wzajemnych postaw i interakcji. W przeciwieństwie do analizy sprawstwa przemocy można domniemywać, że relacje z nauczycielami uczniów–ofiar nie powinny w decydujący sposób wpływać na poziom doznawania przez nich agresji i przemocy ze strony kolegów. Tym niemniej doświadczenia przemocowe w szkole determinują także sposób postrzegania zarówno siebie i własnej pozycji, jak i postaw i zachowań innych (w tym przede wszystkim, osób mających duży, może decydujący wpływ na to, co się dzieje w szkole a więc nauczycieli).

Akceptacja

Skala ta to ocena możliwości współpracy z nauczycielami oraz bycia poważnie traktowanym przez nich. Analizy w poprzednich latach zwracały uwagę na powiązania tej skali klimatu zwłaszcza z doznawaniem przemocy psychicznej i werbalnej. Poniżej zestawione zostały zmierzone zależności korelacyjne w obu pomiarach.

Tabela 31

Poziom akceptacji a podleganie poszczególnym kategoriom agresji i przemocy. Zmierzane współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,057	-,166 *

Psychiczna	–,310 ***	–,308 ***
Wербalna	–,221 **	–,209 **
Przeciwko rzeczom	–,138	–,208 **
Z użyciem broni	–,184 *	–,127 *
Seksualna	–,097	–,138 *
Wskaźnik łączny	–,201 *	–,220 **
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe zestawienie potwierdza istnienie zależności między odbiorem akceptacji ze strony nauczycieli a prawdopodobieństwem stania się ofiarą zachowań agresywnych i przemocowych. Uczniowie lepiej oceniający ten aspekt relacji z uczącymi rzadziej doświadczają zwłaszcza przemocy psychicznej (–,31), werbalnej (–,21) i przeciwko rzeczom (–,21). Statystycznie istotne jest także powiązanie łącznego wskaźnika podlegania przemocy z analizowaną skalą (–,22). Inaczej niż w poprzednich badaniach wszystkie analizowane wartości zależności korelacyjnych okazały się być statystycznie istotne.

Kontakt i zaufanie

Kolejna analizowana skala odzwierciedlać ma ocenę bezpośrednich, także pozalekcyjnych stosunków między uczniami i nauczycielami. Zarówno w poprzednich pomiarach, jak i w przypadku analizy sprawstwa zauważono, że bliższe, indywidualne kontakty z nauczycielami niekoniecznie wiążą się z mniejszym nasileniem stosowania agresji w szkole. Wpływ na to ma zapewne intensyfikacja prób lepszego dojścia właśnie do uczniów sprawiających trudności (podobny efekt uzyskano np. w przypadku zachowań przestępczych).

Tabela 32

Skala *kontakt i zaufanie* a podleganie poszczególnym kategoriom agresji i przemocy w szkole. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r–PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	,187 *	,185 **
Psychiczna	–,097	,062

Werbalna	-,033	,147 *
Przeciwko rzeczom	,019	,140 *
Z użyciem broni	,023	,138 *
Seksualna	,013	,142 *
Wskaźnik łączny	,058	,165 *
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Jak widać zależność między oceną jakości i częstości bliskich, indywidualnych kontaktów z nauczycielami a podleganiem różnym formom agresji i przemocy w szkole jest wprawdzie niewielka, lecz ma znak dodatni, co może sugerować, że to właśnie uczniowie lepiej oceniający własne bezpośrednie kontakty z nauczycielami stają się częściej ofiarami ataków fizycznych. Może się to wiązać z jednej strony z poświęcaniem większej uwagi ofiarom takich zdarzeń (względnie szukaniem przez nich ochronnego wsparcia nauczycieli), z drugiej, ewentualnym rzeczywistym narażaniem się uczniów, mających dobre kontakty z uczącymi na negatywne reakcje ze strony kolegów, na różne formy ataków.

Restrykcyjność

Sposób egzekwowania działań o charakterze kontrolno–dyscyplinującym oraz związane z nim postawy i zachowania nauczycieli wobec uczniów przekraczające obowiązujące normy i reguły stanowi jeden z najważniejszych czynników wpływających na postępowanie uczniów. W poprzednich badaniach ustalono (potwierdzono) istnienie jednoznacznych i częściowo wyraźnych powiązań stworzoną skalą z częstością doświadczania i stosowania agresji i przemocy w szkole.

Tabela 33

Poziom restrykcyjności nauczycieli a podleganie poszczególnym kategoriom agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,306 ***	-,291 ***
Psychiczna	-,337 ***	-,341 ***

Wербalna	–,204 *	–,332 ***
Przeciwko rzeczom	–,231 **	–,272 ***
Z użyciem broni	–,161	–,239 **
Seksualna	–,101	–,228 **
Wskaźnik łączny	–,329 ***	–,330 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Zestawione w powyższej tabeli wyniki przeprowadzonych przez nas analiz potwierdzają duże znaczenie przypisywane poziomowi restrykcyjności nauczycieli dla subiektywnej oceny podlegania agresji i przemocy w szkole. Bardziej sprawiedliwe, adekwatne do sytuacji, nienapaśliwe działania dyscyplinujące nauczycieli nie tylko znacząco hamują gotowość uczniów do stosowania przemocy, lecz wydają się także zmniejszać prawdopodobieństwo doświadczania agresji ze strony innych. Jednocześnie w kolejnej skali odnotowano wyraźny przyrost istotnych zależności pomiędzy doznawaniem agresji i przemocy a właściwościami klimatu szkoły (choć w tym wypadku wskaźnik łączny zmienił się jedynie nieznacznie z –,329 na –,330).

5.2.3. Właściwości atmosfery edukacyjno–wychowawczej a doświadczanie agresji i przemocy w szkole

Ostatni badany wymiar klimatu szkoły charakteryzować ma ogólną atmosferę nauki i wychowania panującą w szkole. Składa się na nią percepcja postaw i zachowań zarówno nauczycieli jak i współuczniów a także własnej sytuacji ucznia w szkole i klasie. Wykorzystane skale to: *wsparcie i zaangażowanie nauczycieli, współdecydowanie, szanse na odniesienie sukcesu a także procesy etykietowania oraz wyobcowanie.*

Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli

Analiza tej skali wykazać miała ewentualne powiązania odbioru postaw nauczycieli charakteryzujących indywidualne podejście do ucznia, jego problemów w nauce, czynione postępy a jednocześnie troskę o uczniów słabszych, udzielaną im pomoc, dbanie o adekwatny do możliwości dobór materiału lekcyjnego. Analiza danych z poprzednich pomiarów wracała uwagę przede wszystkim na powiązanie tego elementu klimatu szkoły z przypadkami doświadczania ataków werbalnych i psychicznych.

Tabela 34

Wsparcie i zaangażowanie nauczycieli a nasilenie doświadczania poszczególnych form agresji i przemocy w szkole. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	,007	-,081
Psychiczna	-,283 **	-,245 ***
Werbalna	-,178 *	-,198 **
Przeciwko rzeczom	-,090	-,119
Z użyciem broni	-,096	-,067
Seksualna	-,087	-,110
Wskaźnik łączny	-,139	-,146 *
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Wszystkie ujęte w powyższym zestawieniu współczynniki korelacji mają wartość ujemną, co sugerować może pozytywne oddziaływanie poziomu wsparcia i zaangażowania nauczycieli na częstość doświadczania przez uczniów agresji w szkole. Tym niemniej jedynie w przypadku mniej otwartych form przemocy (psychiczna, werbalna) udokumentowane zależności okazały się być istotne statystycznie (dotyczy to także wskaźnika łącznego). Zmierzonego poziom powiązań ocenić należy jako raczej niewysoki, choć stabilny (wyniki obu badań są bardzo zbliżone) co koresponduje z prezentowanymi wcześniej rezultatami (por. np. skala *kontakt i zaufanie*). Ofiary szkolnej przemocy wydają się mieć lepszą opinię o nauczycielach niż o współuczniach.

Współdecydowanie

Możliwość partycypowania w życiu szkoły, współdecydowania i kształtowania środowiska szkolnego korzystnie wpływa na poziom identyfikacji ze szkołą, motywacje i zadowolenie uczniów. Jak ustaliliśmy determinuje to także zarówno gotowość do stosowania przemocy jak i częstość zachowań dewiacyjnych. W przypadku nasilenia doświadczania agresji w szkole

zmierzona siła wzajemnych zależności nie była jednak w roku szkolnym 2003/04 zbyt wyraźna.

Tabela 35

Odbiór możliwości współkształtowania życia szkoły a doświadczanie poszczególnych form agresji i przemocy przez uczniów. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONA)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	,015	-,030
Psychiczna	-,172 *	-,156 *
Wербalna	-,029	-,080
Przeciwko rzeczom	-,011	-,047
Z użyciem broni	-,065	-,016
Seksualna	,088	-,026
Wskaźnik łączny	-,042	-,065
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Jak widać w obecnych pomiarach uzyskaliśmy bardzo zbliżone wyniki. Wprawdzie wszystkie współczynniki korelacji mają znak ujemny (co sugeruje pozytywne oddziaływanie możliwości współkształtowania i współdecydowania na sytuacje ucznia w szkole), lecz ich wartość nie potwierdza ich istotnego wpływu. Należy zatem potwierdzić trafność obserwacji poprzednich badań o braku jednoznacznych powiązań pomiędzy sposobem postrzegania własnych możliwości partycypacyjnych uczniów a podleganiem przez nich agresji i przemocy. Jedynie w przypadku przemocy psychicznej zmierzona zależność korelacyjna okazała się być statystycznie istotna ($p < 0,05$). Można przyjąć, że ta właściwość klimatu szkoły nie ma decydującego wpływu na częstość i intensywność doświadczania przemocy przez uczniów.

Szansa na odniesieniu sukcesu

Inaczej niż w przypadku sprawstwa można przypuszczać, że lepsza ocena równości szans, jednakowego sposobu traktowania i oceniania, możliwości uzyskania promocji do następnej klasy (charakterystyczne raczej dla uczniów lepszych) niekoniecznie wiązać się musi z rzad-

szymi przypadkami doświadczania agresji w szkole. Stanowisko to opiera się także na pomiarach poprzednich badań.

Tabela 36

Ocena szans na odniesienie sukcesu a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,110	,134 *
Psychiczna	,196 *	-,074
Werbalna	,134	-,007
Przeciwko rzeczom	,018	,049
Z użyciem broni	-,066	,104
Seksualna	-,030	,083
Wskaźnik łączny	,030	,070
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Jak widać poczucie równego traktowania w szkole oraz własnych szans na odniesienie sukcesu nie wykazuje wyraźnych powiązań z poziomem doświadczania przez uczniów przemocy. W przypadku kategorii agresji fizycznej udokumentowaliśmy wręcz statystycznie istotną ($p<0,05$) zależność dodatnią, sugerującą podwyższone prawdopodobieństwo stania się ofiarą uczniów, którzy lepiej postrzegają ten aspekt klimatu edukacyjno-wychowawczego (podobnie w roku 2003/04 w przypadku przemocy psychicznej). Można domniemywać, że to właśnie uczniowie lepiej radzący sobie z wymogami szkoły, lepiej się uczący mogą być częstszym celem ataków fizycznych.

Procesy etykietowania

Ujęta w tej skali ocena praktyk przypisywania z góry negatywnych atrybutów uczniom, przedwczesnego osądzania ich wpływa w znaczący sposób na poziom stosowania agresji i przemocy (nie tylko przemocy fizycznej). Przeprowadzone w roku 2003/04 pomiary potwierdziły silny związek tej właściwości klimatu również z częstością i intensywnością doznawania poszczególnych form przemocy w szkole.

Tabela 37

Procesy etykietowania w szkole a doświadczanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	-,339 ***	-,454 ***
Psychiczna	-,232 **	-,325 ***
Wербalna	-,177 *	-,358 ***
Przeciwko rzeczom	-,250 **	-,414 ***
Z użyciem broni	-,204 *	-,407 ***
Seksualna	-,174 *	-,395 ***
Wskaźnik łączny	-,322 ***	-,458 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe dane dokumentują znaczny przyrost znaczenia tego elementu klimatu dla nasilenia doznawania agresji i przemocy. Podobnie jak w poprzednich badaniach wszystkie zmierzone zależności są odpowiednio zabezpieczone statystycznie, lecz ich wartość każdorazowo wyraźnie wzrosła. Jako znaczącą ($r=-,46$) określić należy także wartość korelacji łącznego wskaźnika doświadczania agresji i przemocy.

Dokonane pomiary potwierdzają jednoznacznie rolę procesów naznaczania w występowaniu zjawiska agresji i przemocy w szkole, zwracając uwagę na dostrzegalne poczucie krzywdy i niesprawiedliwego oceniania u uczniów doświadczających agresji i przemocy.

Wyobcowanie

Charakteryzująca zarówno postawy nauczycieli, jak i współuczniów skala *wyobcowanie* odnosi się do subiektywnej oceny poziomu alienacji, izolacji uczniów w szkole i klasie. Można przypuszczać, że wiąże się on z częstością doświadczania przemocy w szkole: uczniowie ponadprzeciętnie często doznający ataków z pewnością gorzej oceniają ten aspekt życia szkoły. Potwierdziły to dokonane pomiary w badaniach poprzednich.

Tabela 38

Poczucie wyobcowania w szkole a doznawanie poszczególnych kategorii agresji i przemocy. Zmierzone współczynniki korelacji w latach 2003/04 i 2007/08.

Kategoria agresji i przemocy	Współczynnik korelacji (r-PEARSONa)	
	2003/04	2007/08
Fizyczna	–,353 ***	–,358 ***
Psychiczna	–,234 **	–,298 ***
Wербalna	–,221 **	–,266 ***
Przeciwko rzeczom	–,257 **	–,367 ***
Z użyciem broni	–,261 **	–,344 ***
Seksualna	–,239 **	–,350 ***
Wskaźnik łączny	–,350 ***	–,378 ***
*** p < 0,001 ** p<0,01 * p<0,05 (zależności istotne statystycznie wyróżniono)		

Powyższe wyniki potwierdzają istnienie wyraźnych, jednoznacznych powiązań pomiędzy doświadczaniem przemocy w szkole a poczuciem wyobcowania. Podobnie jak w roku 2003/04 wszystkie współczynniki mają wartość ujemną, a ich siła w porównaniu z poprzednimi badaniami wzrosła. Dane te potwierdzają przypuszczenie, że to właśnie uczniowie wyobcowani zdecydowanie częściej stają się ofiarami agresji i przemocy w szkole (względnie ofiary tak właśnie się czują w szkole).

5.3. Percepcja klimatu szkoły przez grupy uczniów szczególnie obciążonych agresją i przemocą

Problematyka uczniów szczególnie obciążonych przemocą stanowi jeden z ważniejszych aspektów analiz zjawiska agresji w szkołach. Prowadzone obserwacje i analizy dokumentują, że za zdecydowaną większość ciężkich aktów agresji i przemocy odpowiedzialna jest mała, lecz bardzo aktywna grupa sprawców (por. Surzykiewicz 2000, Tillmann i in. 2000, Meier 2004, Fuchs i in. 2005). Z drugiej strony istnieje w szkołach część uczniów nieproporcjonalnie często doświadczająca agresji i przemocy. Wycofana, wyobcowana, słabo zintegrowana z klasą i szkołą. Obie grupy uznać należy za szczególne wyzwanie dla wszelkich działań po-

dejmowanych przez szkołę i w szkole i ich głównych adresatów. W kolejnej fazie obliczeń przeanalizowane zostały sposoby percepcji klimatu szkoły przez obie grupy respondentów w celu sprawdzenia czy różnią się one od reszty grona uczniowskiego z uwagi na odbiór środowiska szkoły, dostarczając ważnych, pogłębionych wniosków na temat ról pełnionych przez uczniów.

5.3.1. Klimat szkoły z perspektywy notorycznych i brutalnych sprawców przemocy

Znaczna część aktywności przemocowych na terenie szkoły wychodzi od małej, lecz bardzo aktywnej grupy uczniów. Potwierdziły to własne obserwacje i analizy danych z poprzednich pomiarów (por. Kulesza 2008). W przeprowadzonych pomiarach postanowiliśmy sprawdzić, czy grupa ta w istotny sposób różni się w percepcji poszczególnych wymiarów i elementów klimatu szkoły.

Grupa szczególnie brutalnych sprawców

Przeprowadzona przez nas próba ujęcia szczególnie niebezpiecznej, aktywnej grupy sprawców przemocy w szkole koncentrowała się na wskazaniach uczniów dotyczących czynów szczególnie brutalnych. W tym celu wyodrębniliśmy 12 sformułowań, odnoszących się do tego typu zachowań. Ujęte one zostały w poniższej tabeli.

Tabela 39

Stwierdzenia wykorzystane do wyodrębnienia szczególnie intensywnych i brutalnych sprawców przemocy w szkole

Nr. pytania	Stwierdzenie ankietowe	Kategorie agresji i przemocy
29.1	Zacześć i pobić nieznaną osobę bez powodu	Fizyczna
29.5	Bić się z kolegami lub koleżankami	Fizyczna
29.6	Bić z całą grupą jednego z uczniów	Fizyczna
29.14	Bić tak silnie, że ktoś odniósł obrażenia ciała	Fizyczna
29.15	Bić już leżącego na ziemi	Fizyczna

29.19	Uderzyć nauczyciela	Fizyczna
29.17	Zmuszać do czynności upokarzających np. takich, jakie stosowane są w stosunku do tzw. "kotów"	Psychiczna
29.7	Grozić użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi	Z użyciem broni
29.8	Grozić użyciem pistoletu	Z użyciem broni
29.9	Używać w czasie bójki ostrych narzędzi	Z użyciem broni
29.26	Zaczepiać innych i prowokować do zachowań seksualnych	Seksualna
29.27	Przymuszać do zachowań seksualnych	Seksualna

Dalsze pomiary ujmowały zarówno częstość przyznawania się do takich zachowań, jak i ich intensywność, odnosząc się do opisywanych już wskaźników *nasilenia* sprawstwa. W ten sposób wyodrębniliśmy grupę 149 uczniów, stanowiącą 7,3% całej badanej próby (z tego przeszło 82% chłopców), która uzyskała najwyższe wskaźniki nasilenia stosowania analizowanych zachowań. W poniżej tabel zestawione zostały skrótowo przeprowadzone pomiary.

Tabela 40

Porównanie nasilenia sprawstwa szczególnie brutalnych czynów w grupie sprawców notorycznych, reszcie uczniów oraz całej próbie

Grupa/podgrupa	Ważne	Średnia	Minimum	Maksimum	Median
Sprawcy brutalni i notoryczni	149	6,886	3	36	4
Reszta uczniów	1879	0,258	0	2	0
Cała próba	2028	0,745	0	36	0

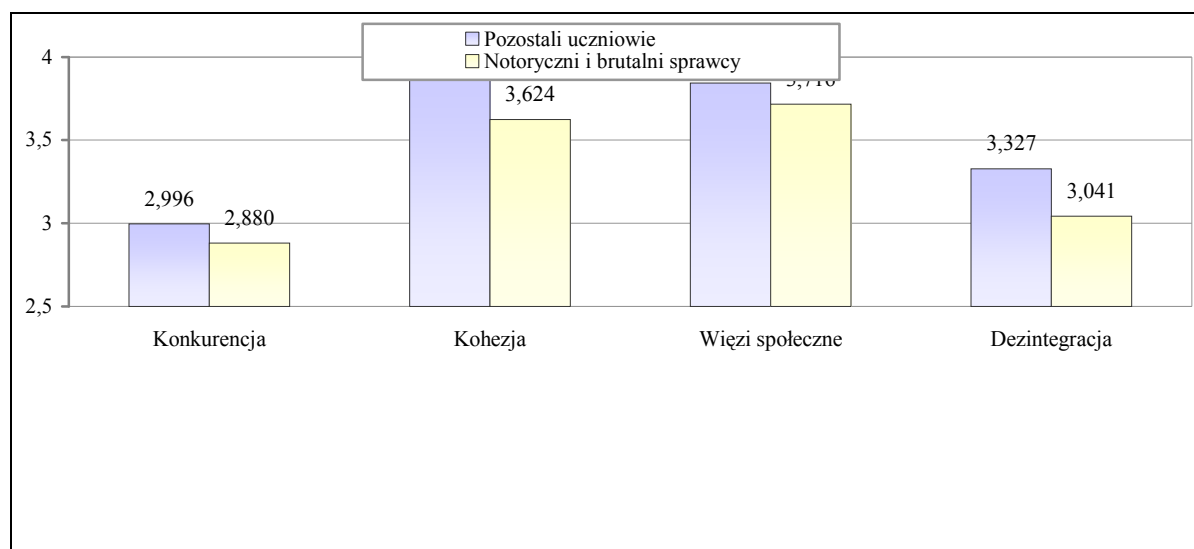
Warto wspomnieć, że na przestrzeni ostatnich 4 lat doszło do zmian w strukturze i zachowaniach tej szczególnie zagrożonej grupy. Wstępna analiza dostępnego materiału sugerować może tendencje do koncentracji tych zachowań wśród nielicznej grupy sprawców. Przy zastosowaniu kryteriów z poprzedniego badania (por. Kulesza 2008) zauważono spadek w tej grupie (z 8,3% do 7,3%) przy jednoczesny wzroście nasilenia brutalnych zachowań (z 6,438 na 6,886). Wyselekcjonowana część sprawców odpowiada za aż 68% wszystkich najbardziej brutalnych czynów przemocowych.

Relacje między uczniami z perspektywy sprawców brutalnej przemocy w szkołach

Pierwszym postawionym sobie przez nas pytaniem było ustalenie, w jaki sposób owi „najgorši, najniebezpieczniejsi” uczniowie postrzegają panujące w ich szkole relacje między samymi uczniami – jak oceniają postawy i zachowania konkurencyjne, zgranie uczniów w klasie i szkole, posiadane więzi koleżeńskie i przyjacielskie jak również poziom integracji z innymi uczniami. W tym celu obliczyliśmy i porównaliśmy ze sobą średnie wartości ocen poszczególnych elementów relacji między uczniami uzyskane w grupie szczególnie brutalnych, notorycznych sprawców oraz u reszty uczniów.

Rysunek 10

Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami przez „twardy rdzeń” sprawców oraz pozostałych uczniów



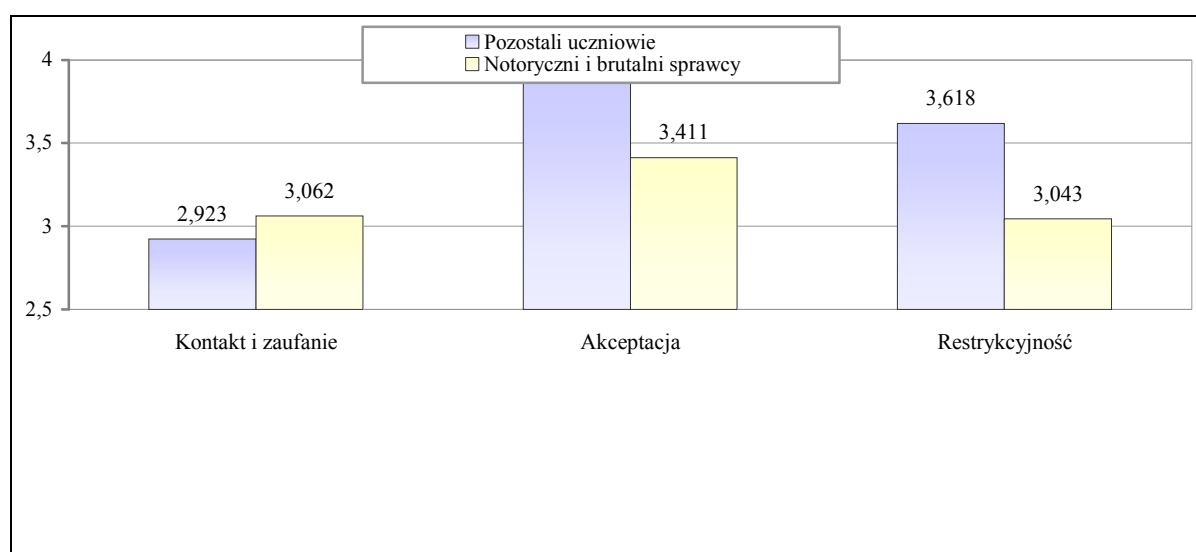
Jak widać intensywni i szczególnie brutalni sprawcy gorzej postrzegają wszystkie analizowane przez nas elementy relacji pomiędzy uczniami. Odnosi się to szczególnie do poczucia dezintegracji w szkole i klasie oraz zgrania w klasie. Dokonana analiza statystycznej istotności ustalonych różnic potwierdziła powyższe obserwacje. W przypadku poziomu dezintegracji oraz kohezji udokumentowane różnice między wskaźnikami okazały się być istotne statystycznie($p < 0,01$).

Relacje między uczniami i nauczycielami

Kolejnym podjętym przez nas zagadnieniem było sprawdzenie, na ile wyselekcjonowana grupa szczególnie intensywnych i brutalnych sprawców różni się od reszty uczniów w sposobie odbioru relacji na linii uczeń – nauczyciel, oraz czy różnice te są odpowiednio zabezpieczone (istotne) statystycznie. Porównanie utworzonych w tym wypadu indeksów wartości średnich dla obu badanych podgrup ilustruje poniższy wykres.

Rysunek 11

Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami i nauczycielami przez „twardy rdzeń” sprawców oraz pozostałych uczniów



Na podstawie przeanalizowanego materiału empirycznego można dojść do wniosku, że elementem szczególnie różnicującym uczniów jest odbiór charakteru działań kontrolno-dyscyplinujących. Uczniowie zaliczeni do nas do grupy szczególnie brutalnych i częstych sprawców przemocy w szkole zdecydowanie gorzej, wręcz źle odbierają podejmowane przez nauczycieli działania, przy czym dostrzeżone różnice są wysoce istotne statystycznie ($p < 0,001$). Wyraźne rozbieżności udokumentowano także w przypadku skali *akceptacja*, charakteryzującej poczucie poważnego traktowania, współpracy i akceptowania uczniów przez nauczycieli, choć także tutaj brutalni sprawcy przemocy osiągają niższe wartości niż pozostali uczniowie ($p < 0,001$).

Niewątpliwie interesująco wygląda natomiast porównanie wyników w skali *kontakt i zaufanie*. Uzyskane dane sugerują, że to właśnie owa nieliczna część grona uczniowskiego sprawiająca najwięcej problemów, najbardziej brutalna lepiej niż pozostali ocenia osobiste zainte-

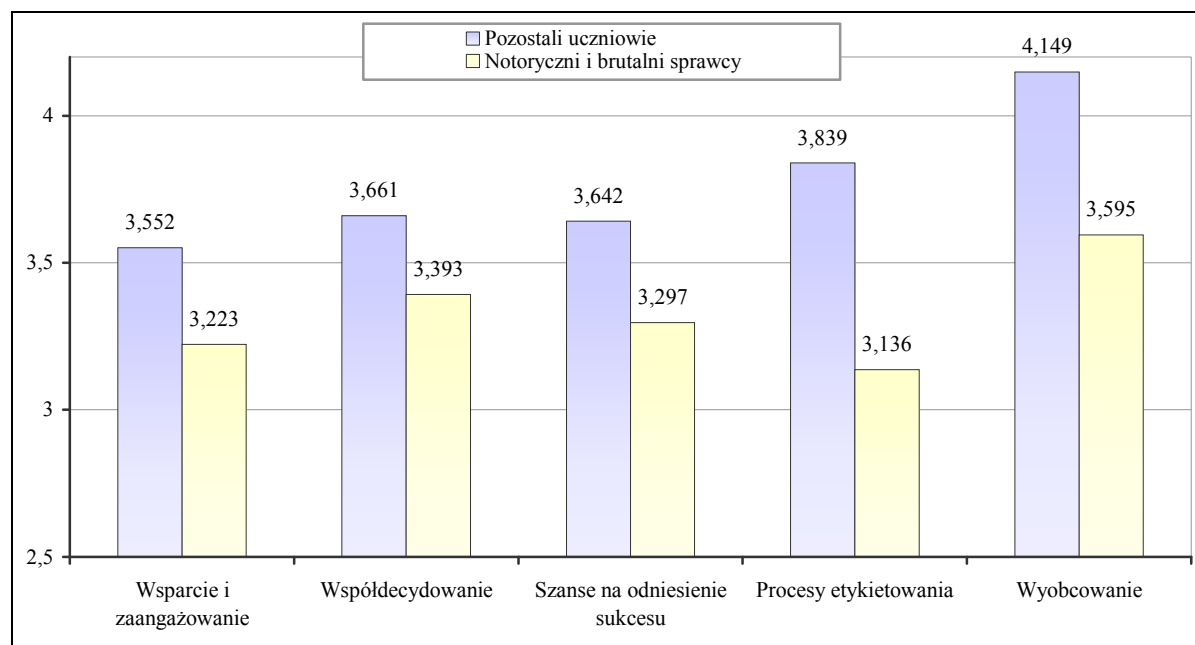
resowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, oraz stopień indywidualnego podejścia do uczniów (choć w tym wypadku można mówić jedynie o pewnym trendzie statystycznym). Rezultaty prowadzonych analiz korespondują z wynikami pomiarów z roku szkolnego 2003/04. Podkreślić należy, że doszło do powiększenia się obserwowanych różnic w skalach akceptacja i – zwłaszcza – restrykcyjność. Tłumaczyć to można niewątpliwie m. in. ogólnym pogorszeniem się odbioru tego aspektu życia szkoły.

Atmosfera edukacyjno–wychowawcza

W kolejnej fazie analiz dokonaliśmy pomiarów oceny właściwości procesu nauczania i wychowania przez szczególnie brutalnych sprawców agresji i przemocy oraz porównanie ich z wartościami uzyskanymi przez resztę uczniów. Uzyskane w ten sposób wartości średnie prezentuje poniższy wykres.

Rysunek 12

Porównanie średnich wartości ocen klimatu edukacyjno–wychowawczego przez tzw. „twardy rdzeń” sprawców oraz pozostałych uczniów



Zestawione powyżej dane dokumentują istnienie wyraźnych różnic w odbiorze szkolnych procesów nauczania i wychowania u notorycznych sprawców brutalnej agresji/przemocy i

pozostałej części uczniów. W przypadku wszystkich analizowanych w ramach tego wymiaru klimatycznego skal uczniowie szczególnie wyróżniają się zachowania przemocowymi uzyskali niższe wartości niż reszta badanych. Największe rozbieżności odnotowaliśmy w skalach *wyobcowanie* oraz – zwłaszcza – *procesy etykietowania* – odnoszące się do przekonania o bezpodstawnym i przedwczesnym przypisywaniu winy oraz kary przy jednoczesnym poczuciu alienacji i izolacji w szkole (zarówno ze strony nauczycieli jak i uczniów). W trakcie analiz potwierdzono statystyczną istotność obserwacji na wysokim poziomie ($p < 0,001$).

Również wysoce istotne ($p < 0,001$) okazały się także różnice zaobserwowane w przypadku skali *wsparcie i zaangażowanie nauczycieli*. W zestawieniu z referowanymi wcześniej (relacje uczeń – nauczyciel) całkowicie odwrotnymi wynikami dotyczącymi odbieranego poziomu indywidualnego podejścia do ucznia (*kontakt i zaufanie*) sugerować to może, że analizowana grupa uczniów jest wprawdzie (ponadprzeciętnie) zadowolona z poświęcanego im czasu i uwagi, lecz zdecydowanie krytyczniej ocenia podejście do problemów w nauce, odpowiedni dobór wymagań oraz pomoc uczniom słabszym.

Różnice pomiędzy wynikami uzyskanymi w pozostałych dwóch skalach (*współdecydowanie* oraz *szansa na odniesienie sukcesu*) okazały się być także statystycznie istotne, choć na zdecydowanie niższym poziomie ($p > 0,05$). Porównując uzyskane wyniki z poprzednimi pomiarami zauważyć można istnienie tendencji do coraz większych różnic między brutalnymi sprawcami agresji i przemocy resztą badanych. Sugerować to może słuszność założeń o koncentracji zachowań agresywnych i przemocowych w małej, aktywnej grupie sprawców, którzy oddalają się od reszty grona uczniowskiego.

5.3.2. Klimat szkoły z perspektywy najczęstszych ofiar brutalnej przemocy

Drugim, obok często poruszanej problematyki szczególnie brutalnych sprawców, niezwykle ważnym zagadnieniem jest analiza grupy uczniów szczególnie często doświadczających agresji i przemocy w szkole, w tym zwłaszcza ataków szczególnie poważnych i niebezpiecznych.

Identyfikacja grupy najczęstszych ofiar brutalnej agresji i przemocy

Oprócz identyfikacji grupy uczniów o najwyższych skłonnościach do zachowań agresywnych i przemocowych podjęliśmy także próbę ustalenia, jaka część respondentów narażona jest szczególnie często na brutalne ataki ze strony rówieśników. Także w tym przypadku skoncentrowaliśmy się na wybranych, poważnych formach zachowań, mających względnie mogących

mieć poważne konsekwencje dla ofiar. W ten sposób pomiary nasze uwzględniły 12 stwierdzeń, które zestawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 41

Stwierdzenia wykorzystane do wyodrębnienia uczniów szczególnie zagrożonych agresją i przemocą w szkole

Nr. pytania	Stwierdzenie ankietowe	Kategorie agresji i przemocy
28.1	Zostałeś zaczepiony i pobity przez nieznaną osobę bez powodu	Fizyczna
28.5	Bił Cię ktoś z kolegów lub koleżanek	Fizyczna
28.6	Biła Cię cała grupa	Fizyczna
28.13	Bito Cię tak silnie, że odniosłeś obrażenia ciała	Fizyczna
28.14	Bito Cię, gdy leżałeś już na ziemi	Fizyczna
28.29	Zabrano Ci rzecz lub pieniądze używając siły lub grożąc jej użyciem	Fizyczna
28.15	Zmuszano Cię do czynności upokarzających, np. takich, jakie stosowane są w stosunku do tzw. „kotów”	Psychiczna
28.7	Grożono Ci użyciem gazu, noża, żyletki lub podobnych narzędzi	Z użyciem broni
28.8	Grożono użyciem pistoletu	Z użyciem broni
28.9	Używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi	Z użyciem broni
28.24	Zaczepiano Cię prowokowano do zachowań seksualnych	Seksualna
28.25	Przymuszano Cię do zachowań seksualnych	Seksualna

Analogicznie jak w przypadku intensywnych sprawców analizowaliśmy wartości wskaźników nasilenia podlegania wyszczególnionym czynom. W ten sposób wyodrębniliśmy grupę badanych, którzy przyznawali, że szczególnie często doświadczają brutalnych form przemocy. Wyniosła ona w sumie 128 osób, stanowiących 7,9% ogółu respondentów. Także w tej grupie odnotowaliśmy wyraźną przewagę chłopców (75,8%, wobec 24,2% dziewcząt). Uzyskane w ten sposób wyniki zestawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 42

Porównanie nasilenia doświadczania szczególnie brutalnych czynów przez grupę typowych i częstych ofiar, resztę uczniów oraz całą badaną próbę

Grupa/podgrupa	Ważne	Średnia	Minimum	Maksimum	Median
Częste, notoryczne ofiary	109	5,606	3	27	4
Reszta uczniów	1818	0,181	0	2	0
Cała próba	1927	0,640	0	27	0

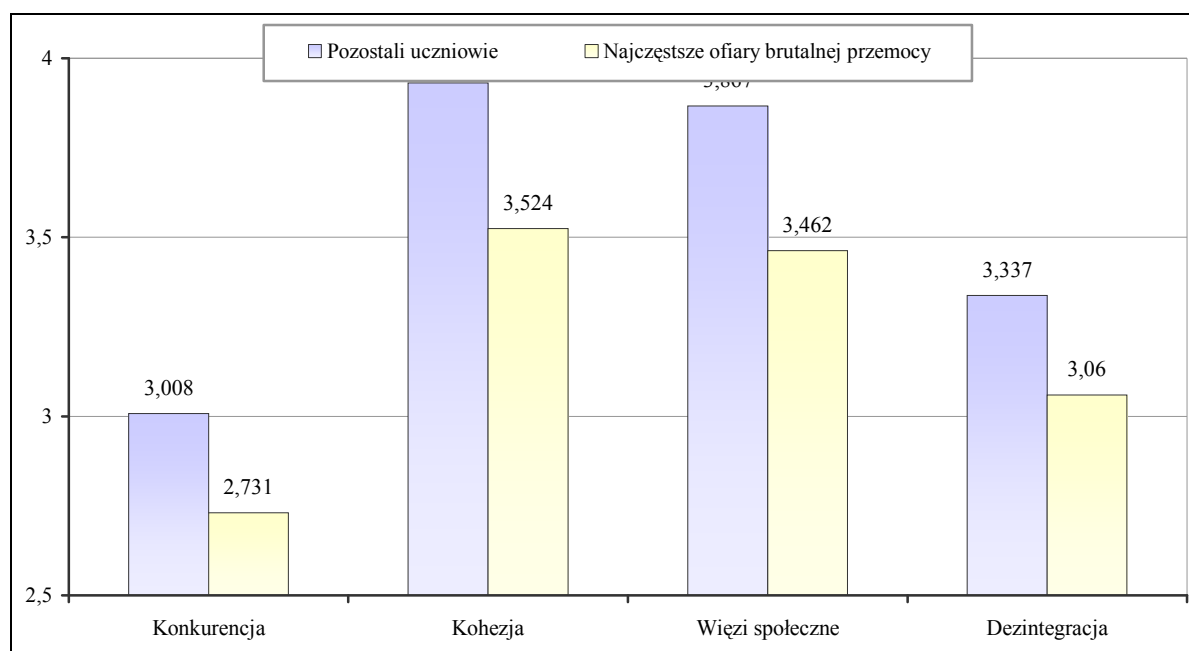
Analogicznie do stosowania przemocy udało nam się udokumentować znaczny wpływ nielicznej grupy uczniów na całkowity poziom doświadczania najbardziej brutalnych form agresji i przemocy w szkole. Wyselekcjonowana przez nas, niespełna 6-procentowa część uczniów wskazała aż 65% wszystkich przypadków najbardziej brutalnych form agresji i przemocy (!) Trend do zawężania, koncentrowania się problemu na małej grupie uczniów jest w tym wypadku jeszcze wyraźniejszy.

Relacje między uczniami

Można przypuszczać że uczniowie doświadczający brutalnych ataków ze strony rówieśników raczej negatywnie oceniać będą panujące w szkole i klasie relacje między uczniami. Dla weryfikacji tego stwierdzenia zmierzaliśmy wartości średnie indeksów poszczególnych skal relacji między uczniami uzyskane przez uczniów najbardziej obciążonych (doświadczonych) przemocą, porównując z wynikami uzyskanymi przez resztę badanych.

Rysunek 13

Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami przez grupę najbardziej doświadczoną brutalną przemocą oraz pozostałych uczniów.



Powyższe zestawienie potwierdza wyrażone wcześniej przypuszczenie: uczniowie szczególnie intensywnie doświadczający brutalnej przemocy zdecydowanie gorzej (niż pozostali) oceniają panujące w szkole relacje między uczniami. Analiza różnic pomiędzy poszczególnymi skalami potwierdziła że są one statystycznie istotne ($p < 0,001$ w przypadku *Kohezji* i *Więzy społecznych*, $p < 0,05$ w przypadku pozostałych dwóch skal; por. załączniki).

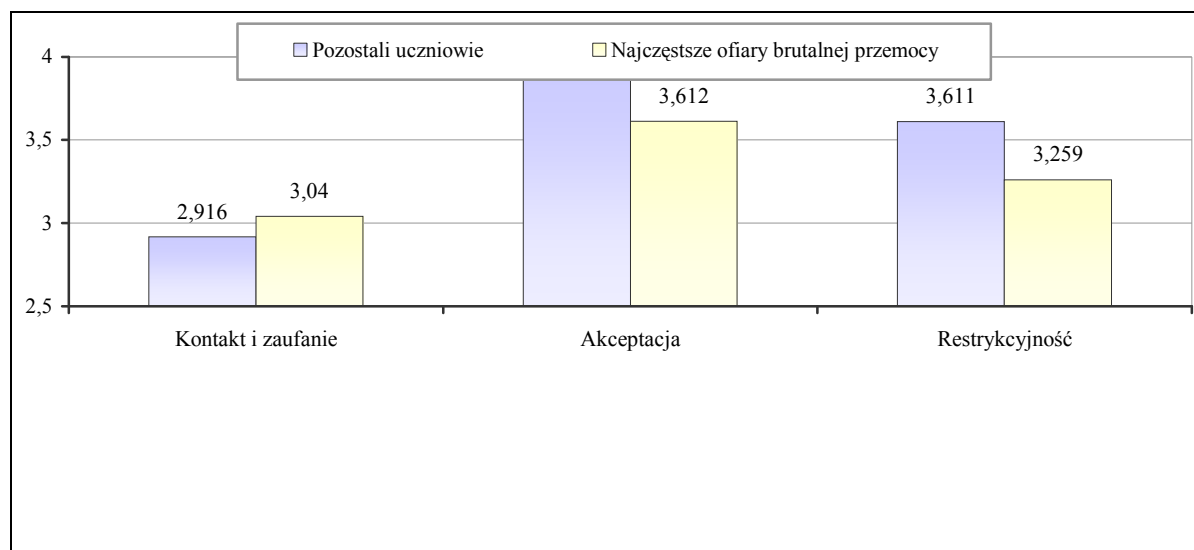
Na podkreślenie zasługuje zapewne fakt, że ofiary szczególnie brutalnych form przemocy oceniają panujące w klasie i szkole relacje między uczniami nie tylko gorzej niż przeszło 90% ich kolegów, lecz również niż wyselekcjonowana przez nas grupa notorycznych i brutalnych sprawców. W porównaniu z poprzednimi pomiarami (z roku szkolnego 2003/04) nie doszło w tym wypadku do drastycznych przesunięć, choć uzyskane dane mogą – podobnie jak u najczęstszych sprawców – sugerować niepokojące zjawisko, że grupa szczególnie dotkniętych problemem uczniów coraz bardziej izoluje się i oddala od reszty uczniów.

Relacje między uczniami i nauczycielami

Analiza tego wymiaru klimatu miała ustalić, w jaki sposób uczniowie szczególnie intensywnie doświadczający brutalnych form agresji i przemocy oceniają panujące w szkole relacje z nauczycielami. Zmierzone w tym wypadku średnie wartości indeksów poszczególnych skal prezentuje poniższy wykres.

Rysunek 14

Porównanie średnich wartości ocen relacji między uczniami i nauczycielami przez uczniów najczęściej doświadczających brutalnych form przemocy oraz resztę badanych.



Na uwagę zasługuje zapewne dostrzegalne podobieństwo pomiędzy wynikami uzyskanymi w grupie szczególnie brutalnych sprawców i najczęstszych ofiar. Także w tutaj ofiary zdecydowanie negatywnie ustosunkowują się do podejmowanych przez nauczycieli działań kontrolnych i dyscyplinujących (różnica istotna statystycznie, $p < 0,001$), przy jednocześnie nieznacznie lepszym odbiorze jakości indywidualnych kontaktów z nauczycielami. Wyraźne różnice obserwujemy również w indeksach charakteryzujących poważne traktowanie przez nauczycieli a także możliwości współpracy z nimi. Inaczej niż przed 4 lata (por. Kulesza 2008) zaobserwowane różnice są wysoce istotne statystycznie ($p < 0,001$).

Porównując pomiary dokonane w latach 2003 i 2007 można zauważyć, że przy generalnym pogorszeniu się opinii uczniów na temat restrykcyjności nauczycieli, w grupie najczęstszych ofiar zaobserwowaliśmy tendencję odwrotną (znaczną poprawa). Tym niemniej ofiary nadal gorzej oceniają ten aspekt życia szkoły niż inni. Gwałtownie pogorszył się natomiast odbiór okazywanego przez nauczycieli poziomu akceptacji u tych uczniów oraz bezpośrednich i bliskich kontaktów z uczącymi (choć w tym wypadku to właśnie ofiary nadal lepiej go oceniają niż nauczyciele).

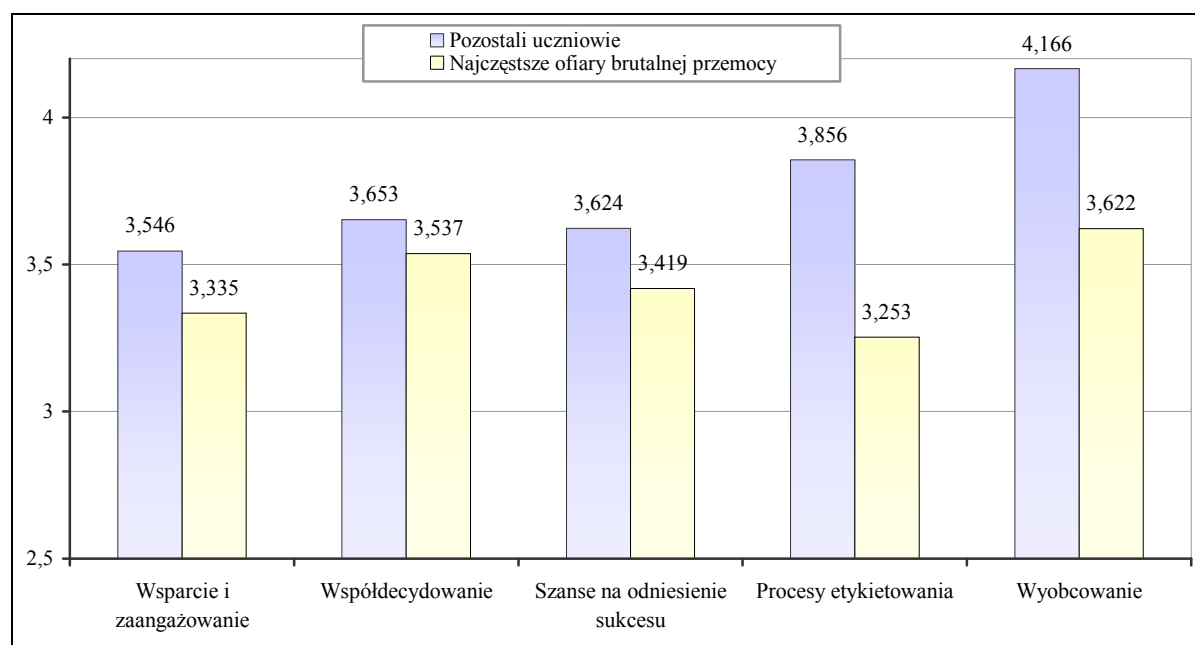
Atmosfera edukacyjno–wychowawcza

Ostatnim analizowanym przez nas w odniesieniu do szczególnie brutalnych doświadczeń przemocowych wymiarem szkolnego klimatu była ogólna atmosfera nauki i wychowania.

Przypomnijmy, że obejmuje ona takie elementy stosunków pomiędzy uczniami i nauczycielami (oraz częściowo pomiędzy samymi uczniami), które nie odnoszą się w pierwszej linii do ich (bezpośrednich) kontaktów społecznych, lecz charakteryzują percepcję ogólnej atmosfery edukacyjno-wychowawczej. Ustalone w toku obliczeń średnie wartości indeksów uzyskane przez grupę uczniów doświadczających szczególnie brutalnych form przemocy ilustruje poniższy wykres.

Rysunek 15

Porównanie średnich wartości ocen atmosfery edukacyjno-wychowawczej przez uczniów najczęściej doświadczających brutalnych form przemocy oraz resztę badanych.



Zestawione powyżej rezultaty dokumentują istnienie różnic w sposobie odbioru szkolnych procesów nauczania i wychowania u szczególnie częstych ofiar brutalnej przemocy i pozostałej części uczniów. W przypadku wszystkich analizowanych w ramach tego wymiaru klimatycznego skal uczniowie często doświadczający brutalnych form przemocy uzyskali niższe wartości niż reszta badanych. Podobnie jak w przypadku ekstremalnej grupy sprawców największe rozbieżności odnotowaliśmy w skalach *procesy etykietowania* oraz *wyobcowanie* (każdorazowo $p < 0,001$). Zwraca to uwagę nie tylko na fakt, że uczniowie, którzy są częstymi ofiarami brutalnej przemocy czują się w szkole nieswojo, obco, wyizolowanie, lecz także przekonani są o ich „naznaczeniu”, przedwczesnym przypisywaniu im winy. W zestawieniu ze zde-

cydowanie krytyczną oceną w tej grupie podejmowanych przez nauczycieli działań kontrolno–dyscyplinujących (skala *restrykcyjność*) sugerować to może, że nauczyciele często nie rozróżniają (nie są w stanie lub nie chcą?) właściwych ofiar od sprawców.

Statystycznie istotna ($p < 0,05$) okazała się być także różnica w odniesieniu do oceny odpowiedniego poziomu wymagań, podejścia do problemów w nauce czy pomocy uczniom słabszym (skala *Wsparcie i zaangażowanie*). W pozostałych skalach, odnoszących się do subiektywnych szans na odniesienie sukcesu czy współdecydowania o życiu szkoły nie odnotowaliśmy odpowiednio zabezpieczonych statystycznie różnic. Porównując ze sobą wyniki obu pomiarów klimatu szkoły (2003–2007) zwrócić należy uwagę, że w badanej grupie ekstremalnej wyraźnie poprawiły się oceny wymiaru atmosfery edukacyjno–wychowawczej. Tym niemniej – podobnie jak w poprzednich kategoriach – wciąż obserwujemy wyraźne dyskrepancje pomiędzy sposobem doświadczania uczniów „normalnych”

Generalnie można powiedzieć, że uczniowie ponadprzeciętnie często doświadczający brutalnych form przemocy w zbliżony sposób postrzegają określone właściwości atmosfery edukacyjno–wychowawczej co uczniowie przemoc taką stosujący (sprawcy notoryczni i brutalni). Ową współzależność można jedynie połowicznie tłumaczyć częściowym przenikaniem się obu grup respondentów, bowiem mimo wszystko większość tego typu ofiar nie należy do sprawców. Dokonane wstępne pomiary rozkładów odpowiedzi udzielanych przez grupę deklarującą, że nie ma problemu z agresją i przemocą („ani sprawcy, ani ofiary”)⁵ jeszcze dobitniej ukazują różnice w odbiorze środowiska szkoły u uczniów nie dotkniętych zjawiskiem a grupami najbardziej nim obciążonymi.

⁵ Z uwagi na bardzo zawężone ramy czasowe nie udało się autorowi niniejszej części raportu zamieścić danych dokumentujących opisywane tendencje. Planowane jest opublikowanie ich wraz z innymi, pogłębionymi analizami w późniejszym czasie.

6. Podsumowanie i wnioski końcowe

Z całą pewnością właściwości klimatu szkoły jako społeczne i wychowawcze czynniki kontekstowe środowiska szkoły determinujące przebieg procesów nauczania i interakcji w szkole wpływają na efekty szkolnej socjalizacji. Zaprezentowane w tej części raportu wyniki dostarczają ważnych wniosków nie tylko odnośnie pomiarów poszczególnych elementów klimatycznych, lecz również – a może przede wszystkim – ich powiązań z różnymi wymiarami agresji i przemocy w szkołach.

Prowadzone analizy koncentrowały się z jednej strony na zaprezentowaniu zmian w odbiorze klimatu (społecznego) w szkołach, z drugiej na porównaniu obserwacji na temat zależności pomiędzy szkolnym klimatem a uczniowską agresją i przemocą. Dodatkowo posłużono się procedurą pomiarów różnic między grupami dokumentując w ten sposób odbiór klimatu szkoły u grup szczególnie obciążonych zjawiskiem: notorycznych i brutalnych sprawców oraz ofiar takich zjawisk.

Z uwagi na ograniczone ramy czasowe oraz w trosce o przejrzystość i wymowę prezentowanego materiału ograniczono złożoność analiz statystycznych⁶, skupiając się na najistotniejszych celach badawczych i rezygnując z skomplikowanych prób odtwarzania ciągów kauzalnych.⁷ W ujęciu czasowym położono jednocześnie nacisk na udokumentowanie zmian rozkładów oraz sieci powiązań poszczególnych wymiarów i elementów klimatycznych ze stosowaniem oraz doświadczaniem agresji i przemocy na obszarze szkoły (i w jej bezpośrednim jej sąsiedztwie). Najważniejszymi wnioskami i ustaleniami z dokonanych pomiarów są:

- (1) W analizowanym okresie nie doszło do dramatycznych zmian w postrzeganiu klimatu szkoły przez uczniów. Tym niemniej zwrócić uwagę należy na wyraźnie gorszy odbiór poziomu *restrykcyjności* działań kontrolno-dyscyplinujących (w tym m.in. wzrost częstości wskazań potwierdzających stosowanie kar cielesnych przez nauczycieli) oraz *dezintegracji*, charakteryzującej sytuację wykluczania i alienacji uczniów. Wyraźnie lepiej wyrażają się badania natomiast na temat możliwości współdecydowania oraz okazywanej im przez nauczycieli akceptacji.
- (2) Dokonane pomiary utwierdzają w przekonaniu, że dziewczęta zdecydowanie lepiej odbierają szkolny klimat niż chłopcy. Ustalenia dotyczące znaczenia zmiennych

⁶ W ten sposób zawężono pole obserwacji i wnioskowania do ustalenia rozkładów oraz siły zależności pomiędzy poszczególnymi skalami klimatycznymi a różnymi kategoriami agresji i przemocy.

⁷ W tym kierunku pójść mają dalsze, pogłębione analizy zmierzające do ustalenia złożonej struktury różnych czynników wpływu na zachowania agresywne uczniów przy wykorzystaniu analiz regresyjnych, równań strukturalnych oraz analiz ścieżkowych.

„wiek” i „typ szkoły” nie są w tym kontekście tak jednoznaczne. W przypadku typu szkół stosunkowo najlepiej ocenić należy klimat panujący w szkołach podstawowych oraz liceach ogólnokształcących, zdecydowanie najgorzej szkół zawodowych (zwłaszcza w odniesieniu do wymiaru relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami). Moderująca rola wieku w odbiorze szkolnego klimatu uzależniona jest od wymiaru: o ile relacje pomiędzy uczniami z wiekiem wyraźnie się poprawiają, to ich odbiór kontaktów z nauczycielami raczej się pogarsza.

- (3) Analiza różnic pomiędzy wartościami średnimi poszczególnych wymiarów i skal klimatu przekonuje, że ani ujęcie regionalne (różne województwa) ani wielkość miejscowości nie wpływają w istotny sposób na jego odbiór. Mimo stwierdzenia pewnych, częściowo nawet wyraźnych prawidłowości, pomiary statystyczne zdecydowanie świadczą przeciwko wiązaniu percepcji klimatu z tymi aspektami.
- (4) Analiza zależności pomiędzy panującymi w szkole stosunkami między uczniami a stosowaniem agresji i przemocy zwraca uwagę przede wszystkim na znaczenie jakości posiadanych więzi społecznych (koleżeńskich, przyjacielskich) oraz odbieranego poziomu dezintegracji. Rola tych elementów jako potencjalnych determinantów zachowań agresywnych zdecydowanie wzrosła. Jednocześnie wzrosło znaczenie zgrania klasy (skala *kohezja*), mierzone współzależnością z częstością i intensywnością stosowania przemocy. Mniejszą rolę niż w poprzednich analizach wydają się natomiast pełnić w tym kontekście postawy i zachowania konkurencyjne kolegów. Wyniki te sugerują konieczność zwrócenia uwagi na możliwości wsparcia właściwej integracji uczniów, tworzenia się odpowiednich więzi, możliwości rozwoju zainteresowań.
- (5) W przypadku wpływu stosunków nauczyciel – uczeń na sprawstwo przemocy dostrzeżono przede wszystkim zdecydowany przyrost znaczenia poziomu akceptacji, oraz stabilne (choć nieznacznie niższe niż poprzednio) wartości w przypadku restrykcyjności. Ponownie jednoznacznie negatywne oddziaływanie restrykcyjności działań kontrolno–dyscyplinujących koresponduje nie tylko z pomiarami dokonanymi przed 4 lata (por. Kulesza 2008), lecz potwierdza obserwacje i ustalenia innych międzynarodowych badaczy problematyki (por. np. Tillmann i in. 2000, Meier 2004). Nakazuje to wyjątkowo ostrożne podejście do możliwości dodatkowego zaostrzania sankcji, które wydają się odnosić zupełnie odwrotny do zamierzonego skutek.

- (6) Cztery z pięciu ujętych w wymiarze atmosfery edukacyjno–wychowawczej wielkości korelują ujemnie (wskaźnik łączny) ze sprawstwem agresji i przemocy (jedynie w przypadku szans na odniesienie sukcesu takiej zależności nie stwierdzono). Biorąc pod uwagę jednostronne wyskalowanie wskaźników potwierdza to korzystne oddziaływanie wsparcia i zaangażowania nauczycieli, możliwości współdecydowania i współkształtowania szkoły oraz zdecydowanie negatywne etykietowania oraz wyobcowania. Tym samym dane empiryczne potwierdzają trafność założeń znanych teorii wyjaśniających agresję (np. teoria etykietowania). Także w tym wypadku zaobserwowano wzrost (bardziej ilościowy niż jakościowy) powiązań skal klimatu z zachowaniami agresywnymi.
- (7) W przypadku doświadczania agresji i przemocy powiązania z poszczególnymi skalami i wymiarami są jeszcze bardziej wyraźne. Odnosi się przede wszystkim do wymiaru relacji między uczniami. Wszystkie zmierzone tutaj wskaźniki okazały się być statystycznie istotne a w porównaniu z poprzednim pomiarem (2003/04) odnotowano nie tylko ilościowy lecz także jakościowy wzrost tego typu zależności. Podobnie jak w przypadku sprawstwa zwrócić uwagę należy na znaczenie jakości więzi społecznych posiadanych przez uczniów a także poziom dezintegracji. Każde to rozważyć możliwości wsparcia integracji między uczniami w tym także wspierania i celowego uczenia stosownych kompetencji społecznych i emocjonalnych
- (8) Zależności pomiędzy odbiorem jakości stosunków z nauczycielami a częstością doświadczania agresji i przemocy (*Kontakt i zaufanie*) sugerować mogą, że to właśnie uczniowie mający lepsze, bliższe bezpośrednie kontakty z nauczycielami zdecydowanie częściej doświadczają różnych form agresji i przemocy. Ta, znana już z poprzednich pomiarów oraz zależności między tym elementem klimatu a sprawstwem prawidłowość, tłumaczona może być zapewne częstymi przypadkami szczególnej „opieki” nauczycieli ofiarami przemocy względnie także możliwością szukania bliskości nauczycieli przez uczniów szczególnie często doświadczających ataków w szkole. Tym niemniej to właśnie ofiary zdecydowanie gorzej postrzegają zarówno okazywany im poziom akceptacji jak i restrykcyjności.
- (9) Stwierdzone w przypadku skali *szanse na odniesienie sukcesu* korelacje pozytywne z częstością i intensywnością doświadczania agresji i przemocy (w tym istotny statystycznie wskaźnik w przypadku przemocy fizycznej) sugerować może, że to właśnie uczniowie lepiej radzący sobie z zadaniami i wymogami stawianymi przez

szkołę mogą stawać się częstszymi celami ataków fizycznych. Tym niemniej to ponownie wyobcowanie i – zwłaszcza – etykietowanie najsilniej korelują z doznawaniem agresji i przemocy. Zwraca to baczną uwagę na subiektywnie odbierane poczucie krzywdy i niesprawiedliwości u ofiar agresji i przemocy w szkole. Może to też oznaczać, że nauczyciele nierzadko nie mogą (nie chcą?) odróżnić rzeczywistych sprawców od ofiar, polegając na wcześniej przypisanych atrybutach i przyczyniając się do przedwczesnego spisywania „na straty” niektórych uczniów i wczesnego utrwalania u nich poczucia bycia „zakałą”. Przypuszczenie to może tym bardziej niepokoić w kontekście często potwierdzanej (por. np. Surzykiewicz 2000, Fuchs i in. 2006) stabilności biograficznej zachowań agresywnych.

- (10) Szereg dostrzeżonych zależności potwierdzony został porównaniami sposobów postrzegania i doświadczania środowiska szkoły przez uczniów szczególnie obciążonych agresją i przemocą: notorycznymi sprawcami i ofiarami najbardziej brutalnych zachowań. Problematyka ta często przewija się w opracowaniach badawczych. Niektórzy autorzy (por. np. Fuchs i in. 2006) dowodzą wręcz, że uczniowska agresja i przemoc to w pierwszej linii problem wąskiej grupy szczególnie aktywnych sprawców⁸ oraz częstych ofiar – źle dostosowanych, nie zintegrowanych, zagrożonych wykluczeniem. Dokonane analizy (por. pkt. 5.3) potwierdzają, że grupy te zdecydowanie gorzej postrzegają niemal wszystkie analizowane aspekty życia szkoły. W obu przypadkach jedynie wielkość charakteryzująca bezpośrednio i bliskie kontakty z nauczycielami okazała się nie być lepsza u reszty badanych.

⁸ W tym kontekście zwykło się mówić o „twardy rdzeniu” sprawców i ofiar (por. także Kulesza 2008).

Literatura (wybór)

- Arbeitsgruppe Schulevaluation (1998): *Gewalt als soziales Problem in Schulen. Die Dresdner Studie: Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bandura, A. (1979): *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bell, P. A.; Green, Th. C.; Fisher, J. D.; Baum, A. (2004): *Psychologia środowiskowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bortz, J. (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 6. całkowicie zmienione i uaktualnione wydanie. Heidelberg: Springer Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzezińska, A.; Hornowska, A. (Red.) (2004): *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Dreesmann, H. (1979): *Das Unterrichtsklima als situative Bedingung für kognitive Prozesse und das Leistungsverhalte von Schülern*. Diss. phil. Heidelberg.
- Eisner, M.; Manzoni, P; Ribeaud, D. (2000): *Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 31. Aarau: Sauerländer.
- Eder, F. (1996): *Schul- und Klassenklima. Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen*. Innsbruck – Wien: Studien Verlag.
- Fend, H. (1977): *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim – Basel: Beltz.
- Frączek, A. (Red.) (1979): *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN.
- Frączek, A.; Pufal-Struzik, I. (Red.) (1996): *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Fuchs, M.; Lamnek, S.; Luedtke, J. (1996): *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, M.; Lamnek, S.; Luedtke, J. (2001): *Tatort Schule: Gewalt an Schulen 1994–1999*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuchs, M.; Lamnek, S.; Luedtke, J.; Baur, N. (2005): *Gewalt an Schulen 1994–1999–2004*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gehl, G. (Red.) (2004): *Auswege aus der Gewalt an Schulen. Projekte und Konzepte. Bd. 1*. Weimer: Bertuch.
- Gruehn, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster i in.: Waxmann. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, t. 12.
- Holtappels, H. G.; Heitmeyer, W.; Melzer, W.; Tillmann, K-J. (Red.) (1997): *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention*. Weinheim – München: Juventa.
- Krahé, B. (2005): *Agresja*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kulesza, M. (2007): *Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie*. w: *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 457 (2/07): 3–13.

- Kulesza, M. (2007): Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych. w: *Seminare. Poszukiwania naukowe*. t. 24: 261–277.
- Kulesza, M. (2008): Klimat szkoły a agresja i przemoc uczniowska. (praca doktorska – manuskrypt), Warszawa.
- Meier, U. (2004): *Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima*. Jugendsoziologie, t. 6., Münster: LIT.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (2004): Agresja i przemoc w szkolnych działaniach profilaktycznych. Poradnik metodyczny dla nauczycieli. Warszawa: MENiS.
- Mummendey, A. (Red.) (1984): *Social Psychology of Aggression. From individual behavior to social interaction*. Berlin i in.: Springer Verlag.
- Olweus, D. (1978): *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Ostrowska, K. (1997): *Przemoc w szkole: Rozmiary, przejawy, uwarunkowania osobowościowe*. w: Pospiszyl, I. (Red.): *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych: 72–85.
- Ostrowska, K. (2004): Jakiego wsparcia potrzebuje młodzież? w: Ostrowska, K.; Tatarowicz, J. (Red.): *Zanim w szkole będzie źle*. Warszawa: CMPPP: 11–19.
- Ostrowska, K.; Surzykiewicz, J. (2005): *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: CMPP–P.
- Schubarth, W. (2000): *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied – Kriftel: Luchterhand.
- Surzykiewicz, J. (1998): *Schule und Gewalt. Eine Bilanz von Befunden und Interventionsperspektiven interdisziplinärer Forschung in Polen*. Eichstätt: BPB.
- Surzykiewicz, J. (2000): *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*. Warszawa: CMPP–P.
- Tillmann, K.–J.; Holler–Nowitzki, B.; Holtappels, H. G.; Meier, U.; Popp, U. (2000): *Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven*. Weinheim – München: Juventa.
- Varbelow, D. (2003): *Schulklima und Schulqualität im Kontext abweichender Verhaltensweisen*. Marburg: Tactum.

Załącznik nr 1

Porównania średnich wartości skal klimatu u chłopców i dziewcząt

Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

	Obserwacje					
	Włączone		Wyłączone		Razem	
	N	%	N	%	N	%
KONKURE * A. Płeć badanego	2071	96,7%	70	3,3%	2141	100,0%
KOHEZJA * A. Płeć badanego	2018	94,3%	123	5,7%	2141	100,0%
WIEZI * A. Płeć badanego	2054	95,9%	87	4,1%	2141	100,0%
DEZINTEG * A. Płeć badanego	2063	96,4%	78	3,6%	2141	100,0%
KONTAKT * A. Płeć badanego	1998	93,3%	143	6,7%	2141	100,0%
AKCEPTAC * A. Płeć badanego	1810	84,5%	331	15,5%	2141	100,0%
RESTRYKC * A. Płeć badanego	2038	95,2%	103	4,8%	2141	100,0%
WSPARCIE * A. Płeć badanego	2039	95,2%	102	4,8%	2141	100,0%
WSPOLDEC * A. Płeć badanego	1782	83,2%	359	16,8%	2141	100,0%
SUKCES * A. Płeć badanego	1811	84,6%	330	15,4%	2141	100,0%
ETYKIET * A. Płeć badanego	2034	95,0%	107	5,0%	2141	100,0%
WYOBKOWA * A. Płeć badanego	2038	95,2%	103	4,8%	2141	100,0%

A. Płeć badanego		KONKURE	KOHEZJA	WIEZI	DEZINTEG	KONTAKT	AKCEPTAC	RESTRYKC	WSPARCIE	WSPOLDEC	SUKCES	ETYKIET	WYOBKOWA
dziewczyna	Średnia	3,0723	3,9399	3,9237	3,3881	2,8839	3,8952	3,7506	3,5849	3,6925	3,5887	3,9907	4,2868
	N	1065	1035	1055	1060	1026	935	1048	1045	909	930	1042	1045
	SD	,97712	1,03679	,98892	,93602	1,12918	1,19655	,90090	,88185	1,30372	1,26917	,98315	,94867
chłopiec	Średnia	2,8685	3,8330	3,6959	3,1893	2,9873	3,8177	3,3639	3,4544	3,5911	3,6459	3,5351	3,8718
	N	1006	983	999	1003	972	875	990	994	873	881	992	993
	SD	,97664	1,11760	1,00683	,99098	1,12794	1,21474	,97407	,84440	1,29926	1,23215	1,04854	1,14278
Razem	Średnia	2,9733	3,8878	3,8129	3,2914	2,9342	3,8577	3,5628	3,5213	3,6428	3,6165	3,7685	4,0846
	N	2071	2018	2054	2063	1998	1810	2038	2039	1782	1811	2034	2038
	SD	,98195	1,07797	1,00391	,96802	1,12948	1,20567	,95666	,86605	1,30216	1,25128	1,04055	1,06784

ANOVA							
			Suma kwadratów	df	Średnia kwadratów	F	Istotność
KONKURE * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	21,496	1	21,496	22,526	,000
	Wewnątrz grup		1974,470	2069	,954		
	Razem		1995,966	2070			
	Między grupami	(Kombinowane)	5,766	1	5,766	4,972	,026

	Wewnątrz grup		2338,030	2016	1,160		
	Razem		2343,796	2017			
WIEZI * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	26,635	1	26,635	26,760	,000
	Wewnątrz grup		2042,450	2052	,995		
	Razem		2069,086	2053			
DEZINTEG * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	20,381	1	20,381	21,971	,000
	Wewnątrz grup		1911,826	2061	,928		
	Razem		1932,206	2062			
KONTAKT * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	5,343	1	5,343	4,195	,041
	Wewnątrz grup		2542,280	1996	1,274		
	Razem		2547,623	1997			
AKCEPTAC * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	2,713	1	2,713	1,867	,172
	Wewnątrz grup		2626,904	1808	1,453		
	Razem		2629,617	1809			
RESTRYKC * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	76,140	1	76,140	86,694	,000
	Wewnątrz grup		1788,131	2036	,878		
	Razem		1864,271	2037			
WSPARCIE * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	8,685	1	8,685	11,640	,001
	Wewnątrz grup		1519,893	2037	,746		
	Razem		1528,578	2038			
WSPOLDEC * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	4,584	1	4,584	2,706	,100
	Wewnątrz grup		3015,319	1780	1,694		
	Razem		3019,903	1781			
SUKCES * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	1,478	1	1,478	,944	,331
	Wewnątrz grup		2832,439	1809	1,566		
	Razem		2833,916	1810			
ETYKIET * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	105,461	1	105,461	102,253	,000
	Wewnątrz grup		2095,741	2032	1,031		
	Razem		2201,202	2033			
WYOBCOWA * A. Płeć badanego	Między grupami	(Kombinowane)	87,689	1	87,689	79,878	,000
	Wewnątrz grup		2235,072	2036	1,098		
	Razem		2322,761	2037			

Załącznik nr 2

Porównania średnich wartości skal klimatu w różnych województwach

Jednoczynnikowa analiza wariancji ANOVA

Nazwa województwa		UCZ_UCZ	NAU_UCZ	EDU_WYCH
dolnośląskie	Średnia	3,3634	3,4559	3,7582
	N	121	118	117
	Odchylenie standardowe	,70683	,74196	,76793
kujawsko-pomorskie	Średnia	3,3145	3,3941	3,6026
	N	106	104	106
	Odchylenie standardowe	,70229	,77990	,71843
lubelskie	Średnia	3,4767	3,4576	3,7826
	N	168	166	167
	Odchylenie standardowe	,66326	,76734	,68329
lubuskie	Średnia	3,5884	3,4464	3,7879
	N	72	72	72
	Odchylenie standardowe	,73808	,78418	,70043
łódzkie	Średnia	3,5117	3,5366	3,8491
	N	100	99	100
	Odchylenie standardowe	,74986	,80598	,69172
małopolskie	Średnia	3,6107	3,3703	3,6978
	N	106	106	106
	Odchylenie standardowe	,63559	,63510	,59292
mazowieckie	Średnia	3,5127	3,4197	3,7329
	N	617	607	609
	Odchylenie standardowe	,68749	,72884	,69557
opolskie	Średnia	3,4562	3,3476	3,5600
	N	48	48	48
	Odchylenie standardowe	,75560	,78834	,76455
podkarpackie	Średnia	3,4677	3,2538	3,5537
	N	108	108	108
	Odchylenie standardowe	,68950	,75128	,73071
podlaskie	Średnia	3,5855	3,4413	3,8087
	N	58	58	57
	Odchylenie standardowe	,61698	,66157	,59453
pomorskie	Średnia	3,3458	3,4366	3,7654
	N	69	69	70
	Odchylenie standardowe	,68695	,70825	,64998
śląskie	Średnia	3,4955	3,3498	3,6738
	N	107	107	106
	Odchylenie standardowe	,68555	,74041	,66471
świętokrzyskie	Średnia	3,4614	3,2513	3,6637
	N	47	46	47
	Odchylenie standardowe	,69158	,74630	,72734
warmińsko-mazurskie	Średnia	3,5264	3,4807	3,6973
	N	119	119	119
	Odchylenie standardowe	,64515	,74832	,71132
wielkopolskie	Średnia	3,4532	3,4712	3,7446

	N	170	162	160
	Odchylenie standardowe	,68249	,70886	,70545
zachodniopomorskie	Średnia	3,4354	3,4761	3,7934
	N	69	69	68
	Odchylenie standardowe	,88327	,79145	,82670
Razem	Średnia	3,4828	3,4204	3,7234
	N	2085	2058	2060
	Odchylenie standardowe	,69539	,73971	,70121

Obserwacje ważne						
	Fälle					
	Włączone		Wyłączone		razem	
	N	Prozent	N	Prozent	N	Prozent
UCZ_UCZ * Nazwa województwa	2085	97,4%	56	2,6%	2141	100,0%
NAU_UCZ * Nazwa województwa	2058	96,1%	83	3,9%	2141	100,0%
EDU_WYCH * Nazwa województwa	2060	96,2%	81	3,8%	2141	100,0%

ANOVA							
			Suma kwadratów	df	Średnia kwadratów	F	Istotność
UCZ_UCZ * Nazwa województwa	Między grupami	(Kombinowane)	10,436	15	,696	1,443	,119
	Wewnątrz grup		997,307	2069	,482		
	Razem		1007,743	2084			
NAU_UCZ * Nazwa województwa	Między grupami	(Kombinowane)	8,310	15	,554	1,013	,438
	Wewnątrz grup		1117,207	2042	,547		
	Razem		1125,518	2057			
EDU_WYCH * Nazwa województwa	Między grupami	(Kombinowane)	10,124	15	,675	1,376	,150
	Wewnątrz grup		1002,286	2044	,490		
	Razem		1012,410	2059			

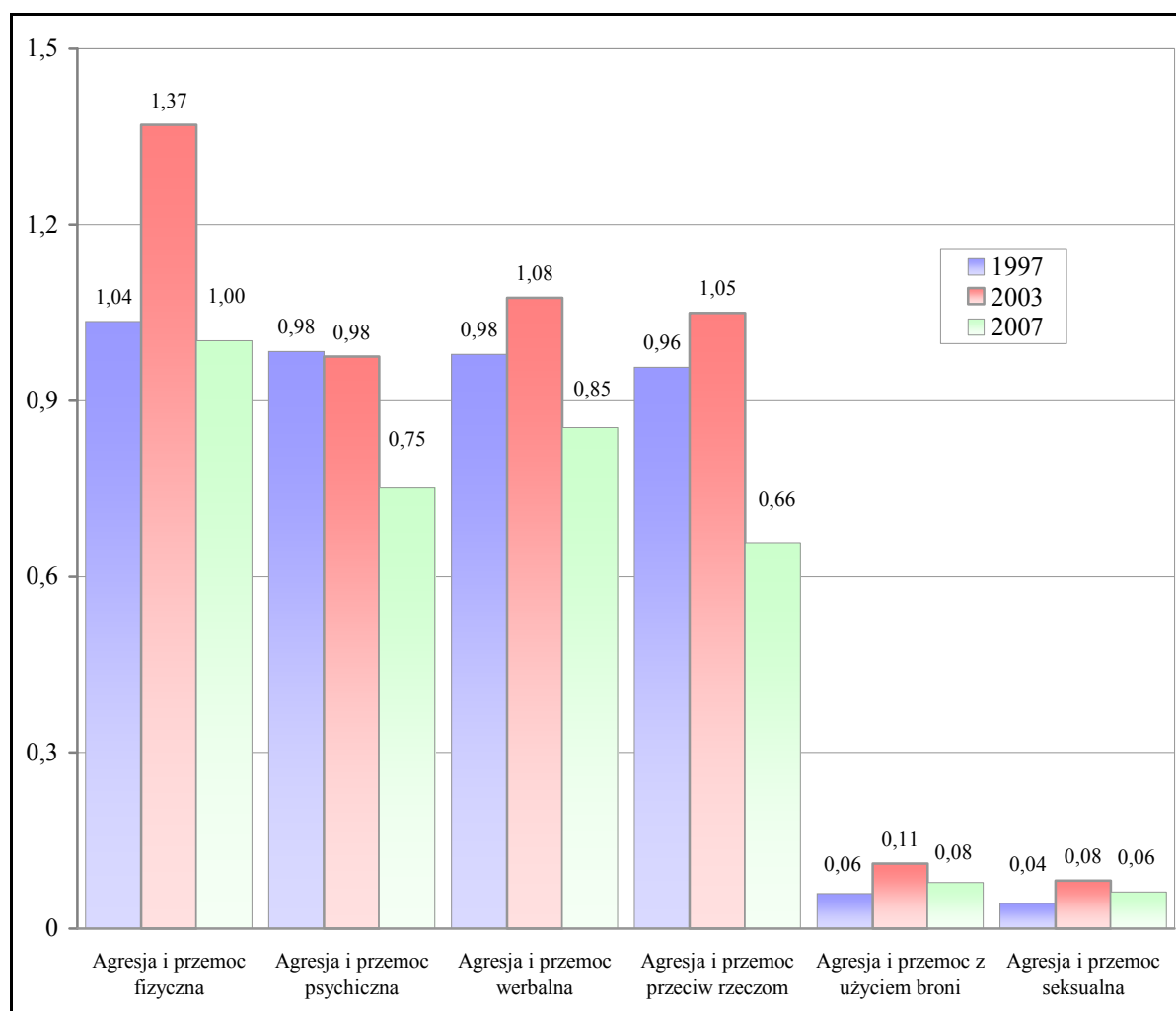
Wskaźnik zależności		
	Eta	Eta-Quadrat
UCZ_UCZ * Nazwa województwa	,102	,010
NAU_UCZ * Nazwa województwa	,086	,007
EDU_WYCH * Nazwa województwa	,100	,010

Załącznik nr 3

Wskaźniki nasilenia sprawstwa 6 kategorii agresji i przemocy w badanych szkołach

Deskriptywne Statystyki					
	N	Minimum	Maximum	Średnia	Odchylenie standardowe
FIZYCZNA	2037	,00	24,00	1,0025	2,22495
PSYCHICZNA	2067	,00	15,00	,7508	1,45814
WERBALNA	2066	,00	9,00	,8543	1,32788
WANDALIZM	2067	,00	18,00	,6565	1,57487
BRONIA	2073	,00	9,00	,0786	,60171
SEKSUALNA	2074	,00	6,00	,0627	,47911
Obserwacje ważne	2007				

Porównanie wskaźników nasilenia agresji i przemocy w latach 1997 – 2003 – 2007



Macierz interkorelacji wskaźników nasilenia stosowania agresji i przemocy							
		FIZYCZNA	PSYCHICZ	WERBALNA	WANDALIZ	BRON	SEKSUALN
FIZYCZNA	r Pearsona	1	,699(**)	,543(**)	,621(**)	,636(**)	,528(**)
	p	,	,000	,000	,000	,000	,000
	N	2037	2030	2029	2030	2033	2032
PSYCHICZ	r Pearsona	,699(**)	1	,623(**)	,694(**)	,519(**)	,492(**)
	p	,000	,	,000	,000	,000	,000
	N	2030	2067	2058	2058	2063	2062
WERBALNA	r Pearsona	,543(**)	,623(**)	1	,541(**)	,315(**)	,303(**)
	p	,000	,000	,	,000	,000	,000
	N	2029	2058	2066	2056	2061	2060
WANDALIZ	r Pearsona	,621(**)	,694(**)	,541(**)	1	,585(**)	,545(**)
	p	,000	,000	,000	,	,000	,000
	N	2030	2058	2056	2067	2064	2062
BRON	r Pearsona	,636(**)	,519(**)	,315(**)	,585(**)	1	,639(**)
	p	,000	,000	,000	,000	,	,000
	N	2033	2063	2061	2064	2073	2068
SEKSUALN	r Pearsona	,528(**)	,492(**)	,303(**)	,545(**)	,639(**)	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,
	N	2032	2062	2060	2062	2068	2074

Załącznik nr 4

Współczynniki korelacji pomiędzy łącznymi wskaźnikami stosowania agresji i przemocy w szkole a skalami klimatu szkoły. Wartości agregowane dla poziomu szkół.

Correlations			
Variables=ap_srednia			
Variables	Pearson Correlation	Sig. (1-tailed)	N
konkurencja_mean	-,116	,062	179
kohezja_mean	-,252**	,000	179
wiezi_mean	-,415**	,000	179
dezintegracja_mean	-,277**	,000	179
kontakt_mean	,025	,370	179
akceptacja_mean	-,304**	,000	179
restrykcyjnosć_mean	-,297**	,000	179
wsparcie_mean	-,318**	,000	179
wspoldecydowanie_mean	-,155*	,019	179
sukces_mean	-,106	,079	179
etykietowanie_mean	-,324**	,000	179
wyobcowanie_mean	-,234**	,001	179
ap_srednia	1		179
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).			

Załącznik nr 5

Współczynniki korelacji pomiędzy łącznymi wskaźnikami doświadczania agresji i przemocy w szkole a skalami klimatu szkoły. Wartości agregowane dla poziomu szkół.

Correlations			
Variables=o_srednia			
Variables	Pearson Correlation	Sig. (1-tailed)	N
konkurencja_mean	-,277**	,000	179
kohezja_mean	-,215**	,002	179
wiezi_mean	-,438**	,000	179
dezintegracja_mean	-,406**	,000	179
kontakt_mean	,165*	,014	179
akceptacja_mean	-,220**	,002	179
restrykcyjnosc_mean	-,330**	,000	179
wsparcie_mean	-,146*	,025	179
wspoldecydowanie_mean	-,065	,195	179
sukces_mean	,070	,177	179
etykietowanie_mean	-,458**	,000	179
wyobcowanie_mean	-,378**	,000	179
o_srednia	1		179
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).			
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).			

Załącznik nr 6

Porównanie wartości średnich skal klimatu u najczęstszych sprawców brutalnej przemocy i reszty uczniów

Test-t dla prób niezależnych

Statystyki grup					
	OFIARA_B	N	Średnia	Odchylenie	Błąd standardowy średniej
KONKURE	pozostali uczniowie	1788	3,0080	,96145	,02274
	częste ofiary brutalnej przemocy	106	2,7311	,92226	,08958
KOHEZJA	pozostali uczniowie	1737	3,9311	1,05826	,02539
	częste ofiary brutalnej przemocy	106	3,5244	1,16576	,11323
WIEZI	pozostali uczniowie	1775	3,8668	,99011	,02350
	częste ofiary brutalnej przemocy	105	3,4619	1,06374	,10381
DEZINTEG	pozostali uczniowie	1780	3,3374	,95444	,02262
	częste ofiary brutalnej przemocy	105	3,0603	,95795	,09349
KONTAKT	pozostali uczniowie	1728	2,9160	1,12549	,02707
	częste ofiary brutalnej przemocy	104	3,0409	1,10865	,10871
AKCEPTAC	pozostali uczniowie	1563	3,8996	1,18374	,02994
	częste ofiary brutalnej przemocy	98	3,6122	1,27127	,12842
RESTRYKC	pozostali uczniowie	1766	3,6112	,93788	,02232
	częste ofiary brutalnej przemocy	105	3,2590	,97346	,09500
WSPARCIE	pozostali uczniowie	1767	3,5461	,86338	,02054
	częste ofiary brutalnej przemocy	104	3,3349	,90877	,08911
WSPOLDEC	pozostali uczniowie	1538	3,6534	1,29392	,03299
	częste ofiary brutalnej przemocy	95	3,5368	1,38618	,14222
SUKCES	pozostali uczniowie	1567	3,6241	1,24443	,03144
	częste ofiary brutalnej przemocy	92	3,4185	1,35524	,14129
ETYKIET	pozostali uczniowie	1764	3,8560	,99933	,02379
	częste ofiary brutalnej przemocy	104	3,2529	1,06249	,10419
WYOBCOWA	pozostali uczniowie	1768	4,1660	1,01990	,02426
	częste ofiary brutalnej przemocy	105	3,6222	1,10464	,10780

		Test Levene'a jednorodności wariancji		T-Test równości średnich						
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwustronna)	Różnica średnich	Błąd standardowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
									Dolna granica	Górna granica
KONKURE	Założono równość wariancji	,011	,916	2,887	1892	,004	,2769	,09590	,08880	,46496
	Nie założono równości wariancji			2,996	118,937	,003	,2769	,09242	,09389	,45988
KOHEZJA	Założono równość wariancji	8,512	,004	3,818	1841	,000	,4067	,10652	,19782	,61565
	Nie założono równości wariancji			3,505	115,809	,001	,4067	,11604	,17690	,63657
WIEZI	Założono równość wariancji	,980	,322	4,054	1878	,000	,4049	,09987	,20900	,60071

	Nie założono równości wariacji			3,804	114,915	,000	,4049	,10644	,19402	,61569
DEZINTEG	Założono równość wariacji	,038	,846	2,890	1883	,004	,2771	,09587	,08906	,46511
	Nie założono równości wariacji			2,881	116,513	,005	,2771	,09618	,08659	,46759
KONTAKT	Założono równość wariacji	,156	,693	1,100	1830	,272	-,1249	,11354	-,34756	-,09781
	Nie założono równości wariacji			1,115	116,147	,267	-,1249	,11203	-,34677	-,09702
AKCEPTAC	Założono równość wariacji	5,978	,015	2,320	1659	,020	,2873	,12382	,04445	,53016
	Nie założono równości wariacji			2,179	107,813	,032	,2873	,13186	,02593	,54869
RESTRYKC	Założono równość wariacji	,148	,700	3,730	1869	,000	,3522	,09441	,16700	,53733
	Nie założono równości wariacji			3,609	115,775	,000	,3522	,09759	,15888	,54545
WSPARCIE	Założono równość wariacji	,074	,786	2,416	1869	,016	,2111	,08738	,03976	,38249
	Nie założono równości wariacji			2,309	114,216	,023	,2111	,09145	,02997	,39228
WSPOLDEC	Założono równość wariacji	1,804	,179	,849	1631	,396	,1166	,13737	-,15284	-,38605
	Nie założono równości wariacji			,799	104,372	,426	,1166	,14600	-,17290	-,40611
SUKCES	Założono równość wariacji	2,662	,103	1,533	1657	,126	,2056	,13418	-,05753	-,46881
	Nie założono równości wariacji			1,421	100,218	,159	,2056	,14475	-,08153	-,49281
ETYKIET	Założono równość wariacji	,395	,530	5,959	1866	,000	,6031	,10120	,40463	,80159
	Nie założono równości wariacji			5,643	114,006	,000	,6031	,10687	,39140	,81481
WYOBCOWA	Założono równość wariacji	1,624	,203	5,283	1871	,000	,5438	,10294	,34190	,74567
	Nie założono równości wariacji			4,921	114,780	,000	,5438	,11050	,32491	,76266

Załącznik nr 7

Porównanie wartości średnich skal klimatu u najczęstszych ofiar brutalnej przemocy i reszty uczniów

Test-t dla prób niezależnych

Statystyki grup					
	BRUTALE	N	Średnia	Odchylenie	Błąd standardowy średniej
KONKURE	pozostali uczniowie	1842	2,9963	,96833	,02256
	częste ofiary brutalnej przemocy	142	2,8803	,99692	,08366
KOEZJA	pozostali uczniowie	1793	3,9257	1,06018	,02504
	częste ofiary brutalnej przemocy	142	3,6244	1,17950	,09898
WIEZI	pozostali uczniowie	1830	3,8444	,99168	,02318
	częste ofiary brutalnej przemocy	140	3,7155	1,03718	,08766
DEZINTEG	pozostali uczniowie	1834	3,3267	,95910	,02240
	częste ofiary brutalnej przemocy	142	3,0411	,99173	,08322
KONTAKT	pozostali uczniowie	1780	2,9229	1,12697	,02671
	częste ofiary brutalnej przemocy	139	3,0624	1,13284	,09609
AKCEPTAC	pozostali uczniowie	1620	3,9012	1,18494	,02944
	częste ofiary brutalnej przemocy	123	3,4106	1,37607	,12408
RESTRYKC	pozostali uczniowie	1819	3,6180	,93880	,02201
	częste ofiary brutalnej przemocy	140	3,0443	,99448	,08405
WSPARCIE	pozostali uczniowie	1819	3,5518	,86363	,02025
	częste ofiary brutalnej przemocy	140	3,2226	,86641	,07323
WSPOLDEC	pozostali uczniowie	1595	3,6608	1,29665	,03247
	częste ofiary brutalnej przemocy	122	3,3934	1,36701	,12376
SUKCES	pozostali uczniowie	1618	3,6415	1,24493	,03095
	częste ofiary brutalnej przemocy	123	3,2967	1,27851	,11528
ETYKIET	pozostali uczniowie	1815	3,8393	1,01332	,02379
	częste ofiary brutalnej przemocy	139	3,1360	,99389	,08430
WYOBCOWA	pozostali uczniowie	1819	4,1489	1,03063	,02417
	częste ofiary brutalnej przemocy	139	3,5947	1,17390	,09957

		Test Levene'a jednorodności wariancji		T-Test równości średnich						
		F	Istotność	t	df	Istotność (dwostronna)	Różnica średnich	Błąd standar- dowy różnicy	95% przedział ufności dla różnicy średnich	
									Dolna granica	Górna granica
KONKU- RE	Założono równość wariancji	,951	,330	1,373	1982	,170	,1160	,08451	-,04974	,28175
	Nie założono równości wariancji			1,339	162,191	,182	,1160	,08665	-,05510	,28711
KOEZ- JA	Założono równość wariancji	11,706	,001	3,232	1933	,001	,3013	,09322	,11849	,48414
	Nie założono			2,951	159,569	,004	,3013	,10210	,09968	,50296

	równości wariacji									
WIEZI	Założono równość wariacji	1,749	,186	1,477	1968	,140	,1289	,08725	-,04223	,29998
	Nie założono równości wariacji			1,421	159,064	,157	,1289	,09067	-,05020	,30795
DEZIN-TEG	Założono równość wariacji	,040	,842	3,411	1974	,001	,2857	,08375	,12142	,44991
	Nie założono równości wariacji			3,315	162,095	,001	,2857	,08618	,11548	,45585
KON-TAKT	Założono równość wariacji	,022	,881	1,405	1917	,160	-,1395	,09929	-,33418	,05527
	Nie założono równości wariacji			1,398	160,080	,164	-,1395	,09973	-,33641	,05750
AKCEP-TAC	Założono równość wariacji	18,084	,000	4,374	1741	,000	,4907	,11217	,27066	,71067
	Nie założono równości wariacji			3,848	136,091	,000	,4907	,12752	,23849	,74284
RE-STRYKC	Założono równość wariacji	,335	,563	6,938	1957	,000	,5737	,08270	,41154	,73590
	Nie założono równości wariacji			6,603	158,664	,000	,5737	,08688	,40212	,74532
WSPAR-CIE	Założono równość wariacji	,087	,768	4,344	1957	,000	,3291	,07576	,18056	,47774
	Nie założono równości wariacji			4,332	161,000	,000	,3291	,07597	,17912	,47918
WSPO-LDEC	Założono równość wariacji	2,194	,139	2,187	1715	,029	,2674	,12228	,02754	,50720
	Nie założono równości wariacji			2,090	138,177	,038	,2674	,12795	,01438	,52037
SUKCES	Założono równość wariacji	,330	,566	2,955	1739	,003	,3448	,11666	,11597	,57360
	Nie założono równości wariacji			2,889	140,166	,004	,3448	,11936	,10880	,58077
ETYKIET	Założono równość wariacji	,855	,355	7,898	1952	,000	,7034	,08906	,52872	,87804
	Nie założono równości wariacji			8,030	160,768	,000	,7034	,08759	,53040	,87636
WYOB-COWA	Założono równość wariacji	10,579	,001	6,047	1956	,000	,5542	,09164	,37444	,73389
	Nie założono równości wariacji			5,409	154,695	,000	,5542	,10246	,35177	,75657