

Mieczysław Lejman

Stresy uczniów w środowisku szkolnym

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 4, 129-148

1991

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

C z ę ś ć III

DZIECI

Mieczysław Lajman

STRESY UCZNIÓW W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

Aktywność ucznia, uwarunkowana jego potrzebami i motywami uczenia się oraz zadaniami wyznaczonymi przez nauczyciela przebiega w określonych warunkach zewnętrznych. Systemy i układy warunków mogą bardziej lub mniej sprzyjać osiągnięciu nakreślonych celów. Układy warunków nie sprzyjających wykonaniu zadań i dezorganizujących aktywność ucznia określa się mianem „sytuacje trudne”. Według T. Tomaszewskiego¹ sytuacje trudne zawsze odnoszą się do dezorganizacji czynności jednostki, a co za tym idzie, do realizacji działań i osiągnięcia celów.

Zagadnienie sytuacji trudnych w środowisku szkolnym, które powodują stresy u uczniów, przedstawiono w tym artykule teoretycznie /na podstawie dostępnej literatury krajowej/ i empirycznie /przeprowadzono badania sondażowe/.

Punktem wyjścia do analizy „sytuacji trudnych” jest analiza pojęcia „sytuacja normalna”². Sytuacja jest tu rozumiana jako układ stosunków między warunkami zewnętrznymi, zadaniami i możliwościami jednostki. W sytuacji normalnej jednostka ma możliwość sprawnego funkcjonowania, a jej wewnętrzny system regulacji działa bez zakłóceń i nadmiernego obciążenia. W tej sytuacji czynności mają charakter płynny i jednostka osiąga zamierzone cele.

Sytuacja trudna zawiera jeden lub wiele elementów powodujących, że u ucznia następuje przeciążenie systemu regulacji i ten stan rzeczy zmusza go do korekty własnej aktywności w celu

kontynuowania czynności ukierunkowanej na realizację dążeń³. Zjawisko przewycięzania trudności jest bardzo częste w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jednak w tym przypadku chodzi o sytuacje trudne, które wyraźnie dezorganizują osiągnięcie celów.

J.Reykowski⁴ zwraca szczególnie uwagę na dwa rodzaje trudności powodujących dezorganizację w osiąganiu celów: zakłócenia i zagrożenia. Ingerują one bowiem w istniejący tok aktywności i zmuszają do nowej koordynacji działań.

Sytuacje trudne zawsze powodują zaburzenia w zachowaniu się uczniów. Trudności te zawsze przeszkadzają albo wręcz uniemożliwiają osiąganie celów stojących przed nimi i z tych powodów zasługują na szczególne zainteresowania w toku analizy procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Przez sytuację trudną należy więc rozumieć specyficzny układ warunków zewnętrznych powodujących dezorganizację dążeń, realizację wyznaczonych zadań, osiąganie konkretnych celów i w związku z tym występowanie destruktywnych zmian rozwojowych jednostki. Tak rozumie sytuację trudną między innymi R.S.Lazarus⁵, którego uważa się za autorytet w tej dziedzinie wiedzy. Píše on określając sytuację trudną, że są to „pewne okoliczności lub sytuacje zewnętrzne stawiające organizmowi nagłe i niecodzienne wymagania”. Często spotykamy w literaturze tego zagadnienia stwierdzenia, że określenia „sytuacja trudna” i „stresor” lub „trudność obiektywna” są równoznaczne.

Podstawą fizjologiczną sytuacji trudnych są układy zewnętrznych czynników środowiska działających na organizm w postaci przeciążenia układu nerwowego. Powodują one nadmierne napięcia procesów nerwowych pobudzania lub hamowania oraz konieczność szybkich zmian tych procesów i ich zderzenia.

Należy zauważyć, że omawiane trudności mogą mieć charakter bardziej obiektywny lub subiektywny dla danej jednostki. Zależy to w dużym stopniu od subiektywnej interpretacji, jak dany układ bodźców zewnętrznych sytuacji trudnej jest odebrany przez daną jednostkę. Z tych powodów stopień trudności sytuacji zewnętrznej jest względny. Sytuacja zewnętrzna wywołuje zmiany w zachowaniu jednostki pośrednio poprzez jej relacje do celów działania. Te procesy pośredniczące mają charakter fizjologiczny i

psychologiczny. Ważne staje się więc zagadnienie sposobu spostrzegania i uświadamiania sobie sytuacji zewnętrznych. Sytuacja odbierana jest jako trudna w uzależnieniu nie tylko od czynników zewnętrznych, ale przede wszystkim od stanu i funkcjonowania wewnętrznych czynników psychologicznych. Czynniki zewnętrzne bowiem nabierają charakteru elementów zakłócających w wyniku pozostawania w określonej relacji do subiektywnych właściwości jednostki⁶.

Według T. Tomaszewskiego⁷ jeśli zadania są zbyt skomplikowane w stosunku do możliwości jednostki, albo warunki nie zapewniają szans ich realizacji, to mamy wówczas do czynienia z sytuacjami trudnymi. Sytuacje trudne często wymagają wzmożonej koordynacji stosunków podmiotu z otoczeniem i to stanowi obciążenie dla systemu regulacji jednostki.

Sytuacja może być trudna indywidualnie dla danej jednostki lub w sensie społecznym dla grupy osób w związku z warunkami zewnętrznymi, stopniem trudności zadań lub możliwościami wykonawczymi tych osób. „Normalność” lub „trudność” sytuacji jest ujmowana w odczuciu jednostki przez porównywanie jej ze społecznymi wzorami ukształtowanymi przez wychowanie.

Funkcjonowanie jednostki pod wpływem obciążenia powoduje podwyższenie poziomu jej aktywności emocjonalnej. M. Tyszkowa rozumie przez sytuację trudną „... układ zadań /celów/, warunków działania i możliwości działającego podmiotu, w jakim naruszona została równowaga między tymi elementami w stopniu wymagającym nowej koordynacji, co powoduje przeciążenie systemu regulacji i emocje ujemne. W konsekwencji trwania tego stanu pojawiają się zmiany w zachowaniu jednostki, między innymi reorganizacja lub dezorganizacja ukierunkowanej na cel czynności”⁸.

Za T. Tomaszewskim⁹ wyróżniamy cztery typy sytuacji trudnych zawierających jednocześnie elementy obiektywne i subiektywne: deprywacje, przeciążenia, zagrożenia i utrudniania.

D e p r y w a c j e. Są to sytuacje, w których występuje brak zewnętrznych elementów do sprawnego funkcjonowania jednostki. Mogą to być dla przykładu odczucia głodu, samotności w znaczeniu braku kontaktów z innymi osobami, braku życzliwości ze

strony bliskich osób, odtrącenia i inne. Szczególnie małe dzieci są uwrażliwione na brak życzliwości, czułości, miłości, aprobaty, pomocy ze strony osób dorosłych. Są to więc sytuacje, w których nie następuje zaspokojenie potrzeb biologicznych i psychicznych. Jeśli taki stan rzeczy trwa stosunkowo długo, to łatwo powoduje zaburzenia mechanizmów regulacji psychicznej jednostki. Im dziecko jest młodsze pod względem wieku rozwojowego i bardziej wrażliwe na braki w zaspokajaniu potrzeb, tym głębsze występują u niego deformacje psychiczne i znaczniejsze opóźnienia rozwojowe. Najczęstszą postacią tego typu deformacji psychicznej jest regresja emocjonalna, która z kolei powoduje obniżenie motywacji do nauki szkolnej¹⁰.

Według T. Tomaszewskiego¹¹ sytuacje deprywacji dzielimy na cztery podgrupy:

1. Stymulacyjne, które polegają na zakłóceniu proporcji między zapotrzebowaniem na stymulację a rzeczywistym dopływem odpowiednich bodźców. Do normalnego funkcjonowania dziecko potrzebuje określonego poziomu stymulacji. Brak lub nadmiar stymulacji powoduje zakłócenie w normalnym poziomie aktywacji. Można więc mówić o optymalnym poziomie dopływu stymulacji zewnętrznych do dziecka.

2. Emocjonalne, które polegają na zakłóceniu emocjonalnego stosunku osób z najbliższego otoczenia społecznego do danej jednostki. W odniesieniu do dziecka chodzi przede wszystkim o atmosferę emocjonalną w środowisku rodzinnym i w grupie rówieśniczej w szkole. Dziecko potrzebuje od swojego normalnego rozwoju akceptacji, miłości i przyjaźni najbliższych osób z jego otoczenia społecznego. Natomiast „odrzućenie” i brak pozytywnych kontaktów emocjonalnych zawsze prowadzi do wielu negatywnych zjawisk rozwojowych.

3. Poznawcze, które polegają na zakłóceniu w dopływie niezbędnych informacji. Stały dopływ informacji jest potrzebny jednostce do utrzymania ogólnego poziomu własnej aktywności umysłowej. Normalnie rozwijające się dziecko stale potrzebuje informacji, a te mają wpływ na jego zachowanie się. Zapotrzebowanie na informacje jest odczuwane z chwilą podjęcia określonych czynności. Przede wszystkim chodzi o informacje niezbędne do ste-

rowania przebiegiem czynności. Odpowiednie organizowanie aktywności dziecka powoduje jego zapotrzebowanie na informacje i taki stan rzeczy sprzyja odpowiedniemu rozwojowi umysłowemu. Natomiast brak informacji lub ich szkodliwość w aspekcie wychowawczym zawsze prowadzi do deformacji psychicznych dziecka.

4. Czynnościowe, które polegają na ograniczeniu i zakłóceniu aktywności. Rozwój czynności aktywności jest podstawowym warunkiem normalnego funkcjonowania jednostki. Szczególnie chodzi o aktywność ukierunkowaną, którą zwykle nazywa się zamiłowaniem do czegoś. Aktywność taka może być bardzo łatwo ograniczona poprzez różnorodne względy społeczne, moralne, obyczajowe, bezpieczeństwa indywidualnego, poziom wykształcenia, wiek życia, warunki materialne i inne. Te bariery ograniczające sprawiają, że dziecko ma określony obszar własnej aktywności życiowej. W zależności od rozwoju indywidualnego dziecka ten określony obszar własnej aktywności może być łatwo odczuwany jako deprywacja czynnościowa.

P r z e c i ą ż e n i a. Są to sytuacje, w których element zadania nie jest dostosowany do pozostałych, czyli do warunków i możliwości jednostki. Wykonywanie zadań na granicy możliwości fizycznych lub psychicznych powoduje sytuacje przeciążenia ze względu na maksymalny wysiłek. Szczególnie chodzi o realizację zadań wymagających wysiłku przez dłuższy okres. W takich sytuacjach pojawiają się różnorodne zaburzenia w funkcjonowaniu jednostki, takie jak zmęczenie, zniechęcenie do dalszej aktywności.

Przeciążenia w środowisku szkolnym uczniów odnoszą się głównie do wygórowanych wymagań, do złej organizacji pracy uczniów w szkole i w domu oraz do nie uwzględniania ich indywidualnych możliwości. Przeciążenia szkolne prowadzą do rozwoju reakcji obronnych przejawiających się działaniami pozornymi, rezygnacją z wykonania zadań, szukaniem dróg uwalniania się od obowiązków i poleceń, wynajdywaniem sobie zadań zastępczych. Taki stan rzeczy łatwo powoduje różne deformacje rozwojowe.

Przeciwieństwem przeciążenia jest niedociążenie zadaniami. Występuje ono, gdy zbyt małe są wymagania wobec uczniów, a sprzy-

jają tak zwanej nudzie szkolnej. Jest to również przyczyna deformacji rozwojowej uczniów polegającej na nieodpowiednim stosunku do zadań i odzwyczajaniu się od wysiłku. Zjawisko to może mieć szczególnie złe skutki u uczniów uzdolnionych.

Z a g r o ż e n i a. Są to sytuacje, w których występuje prawdopodobieństwo naruszenia wartości cenionych przez jednostkę. Są to więc informacje o zbliżającym się niebezpieczeństwie dla zdrowia, życia, dobrej opinii, godności, wolności, powodzenia. Odczucie zagrożenia zawsze ma związek z cenioną wartością, która została ukształtowana w wyniku osobniczego rozwoju pod wpływem wychowania.

Najczęstszymi reakcjami na zagrożenia są odczucia krzywdy, porażki i niepowodzenia oraz bunt i jawna agresja wobec przyczyn tego stanu rzeczy. Niepowodzenia w działaniu, czyli zakończona czynność bez oczekiwanych wyników powoduje ujemne emocje ponieważ nie zostało rozładowane napięcie wynikające z zamierzonego celu. Taki stan rzeczy prowadzi do dysonansu poznawczego i zmusza do rewizji dotychczasowej samooceny. Jeśli niepowodzenia w działaniu są częste, to stosunkowo łatwo utrwała się stan lęku przed każdym nowym zadaniem i taki stan rzeczy nazywany jest „zespołem lękowym przed niepowodzeniem”.

Szczególnym zagrożeniem dla ucznia w okresie kształtowania się jego samooceny jest ostra krytyka ze strony tak zwanych osób znaczących, która najczęściej powoduje stany deformacji psychicznych.

Zagrożenia zawsze wywołują reakcje obronne, które mają na celu uchronienie jednostki przed dezorganizacją stanu równowagi wewnętrznej. Nie zawsze reakcje obronne są skuteczne i w takich przypadkach następuje obniżenie poziomu funkcjonowania tej jednostki w stosunku do swoich możliwości.

Według T. Tomaszewskiego¹² wyróżnia się trzy podgrupy zagrożeń:

1. Ekologiczne. Jest to przede wszystkim niebezpieczeństwo wypadku, np. drogowego, zagubienia się np. w dużym mieście, przedawkowania leków, skutków złego odżywiania i inne.

2. Instytucjonalne. Chodzi przede wszystkim o takie naka-

zy i zakazy, które nie zostały jeszcze internalizowane przez jednostkę, a do przestrzegania ich jest ona zmuszana przez system nagród i kar. W tym przypadku system kar jest źródłem licznych zagrożeń. Kary w wychowaniu są na ogół często stosowane, a wychowawcy uzasadniają je koniecznością dokonywania korekty prawidłowego rozwoju uczniów¹³. Karę traktuje się nie tylko jako wzmocnienie wychowawcze, ale również jako źródło informacji o prawidłowym postępowaniu.

3. Społeczno-polityczne. Zagrożenia te wynikają ze współżycia w określonym systemie społeczno-politycznym. Jest to przede wszystkim zagrożenie możliwością wojny między narodami. Uczniowie w szkole dowiadują się o zniszczeniach i cierpieniach ludzi podczas wojny. Możliwość powtórzenia się takich sytuacji wywołuje stany zagrożenia. Współżycie społeczne ludzi dostarcza na co dzień wiele różnych negatywnych przykładów. Dowiadujemy się o nich najczęściej ze środków masowego przekazu. Do uczniów docierają informacje o przemocy, napadach, kradzieżach, pobiciach, zabójstwach, rabunkach, oszustwach. Ponadto uczniowie słuchają często ocen i komentarzy zaistniałych sytuacji wypowiedzianych przez ludzi dorosłych. Możliwość powtórzenia się takich sytuacji wywołują u uczniów stany zagrożenia o różnym stopniu nasilenia.

U t r u d n i e n i a. Są to zmiany w normalnych warunkach, które powodują zaburzenia w funkcjonowaniu jednostki. Przez utrudnienia rozumiemy najczęściej braki w normalnym funkcjonowaniu /informacji, narzędzi, materiałów/, przeszkody fizyczne lub psychiczne, nakazy i zakazy, które mają negatywny wpływ na realizację określonych celów, zbyt wysokie wymagania w stosunku do podjętej czynności, deformujący nacisk moralny ze strony otoczenia społecznego, presję czasu¹⁴.

Utrudnienia zakłócają wewnętrzne warunki czynności i zmuszają do korekty celów. Taki stan rzeczy powoduje wzmocnienie napięć emocjonalnych w znaczeniu odczucia przykrości. Powtarzające się utrudnienia prowadzą do utrwalania się deformacji psychicznych.

Wyniki badań

Przyjęto założenie, że przedmiotem badania będzie subiektywna ocena sytuacji, jaką nadaje jej uczeń, ponieważ na taką reaguje w codziennej pracy szkolnej, a nie sytuacja rozumiana w znaczeniu obiektywnym w jej izomorficznym odzwierciedleniu¹⁵.

Zastosowano ankietę dla uczniów zawierającą 14 pytań otwartych /Aneks/. Wszystkie te pytania obejmują cztery grupy sytuacji trudnych według klasyfikacji T. Tomaszewskiego¹⁶. Pytania 1-3 odnoszą się do deprivacji, 4-7 do przeciążenia, 8-11 do zagrożenia i 12-14 do utrudnienia. Uczniowie odpowiadali na pytania ankiety w czasie 1 godziny lekcyjnej. Starano się uczniom stworzyć odpowiednie warunki do wykonania tej czynności, aby mieli możliwość skupienia uwagi, mogli odpowiadać samodzielnie i z poczuciem odpowiedzialności za udzielane informacje. Badani uczniowie nie mieli żadnych trudności w wykonaniu zadania i czynili to sprawnie.

Badaniami objęto 600 uczniów starszych klas szkoły podstawowej z 24 zespołów uczniowskich, w tym 7 klas szóstych, 12 siódmych i 5 ósmych. Każda z badanych klas uczniowskich była z innej szkoły. Badane zespoły uczniowskie stanowią reprezentację losową szkół w województwach: częstochowskim, piotrkowskim, lubelskim i chełmskim. Badani uczniowie stanowili naturalne zespoły uczniowskie stanowiące klasy szkolne stale funkcjonujące w tych samych warunkach dydaktyczno-wychowawczych. Biorąc pod uwagę środowisko lokalne, badani uczniowie z 8 szkół pochodzą ze środowiska wiejskiego, 8 z małych miast i 8 z dużych miast.

Uczniowie w średnim wieku szkolnym /od 11 do 15 lat życia/ ze względu na intensywny rozwój społeczny, aspiracje życiowe, wzmoczone kształtowanie się obrazu własnej osoby, rozwój krytycznej oceny otaczającej rzeczywistości i bezpośredniość w zachowaniu wydają się być dobrym przedmiotem badań do oceny sytuacji trudnych w szkole.

D e p r y w a c j e

Sytuacje trudne określane jako deprivacje odnoszą się do

braku życzliwości wobec uczniów ze strony nauczycieli i innych osób pracujących zawodowo w szkole, stanów lękowych podczas procesu dydaktyczno-wychowawczego, braku aprobaty i pomocy ze strony tak zwanych osób znaczących, złych układów interpersonalnych w zespołach uczniowskich.

Spośród badanych uczniów 394 /65,7%/ często przeżywa tak zwaną treść, boi się i jest w stanie rozdrażnienia podczas lekcji w szkole. Przyczyny takiego stanu rzeczy tkwią w ośmiu różnych sytuacjach trudnych stosunkowo często występujących w środowiskach szkolnych.

Zaliczamy do nich według częstotliwości występowania /w nawiasach podano liczbę badanych, którzy wymienili daną sytuację/:

1. Uczniowie nie rozumieją lekcji, odczuwają zagubienie w toku rozumowania nauczyciela, często nie wiedzą, o co chodzi, nie mogą sobie przyswoić istoty danego zagadnienia /106/.
2. Stosunek nauczycieli do uczniów jest represyjny, nadmiernie wymagający, autokratyczny /102/.
3. Uczniowie nie są przygotowani do lekcji i mają odczucie braków i zagubienia w logicznym układzie wiadomości i umiejętności /73/.
4. Tak zwane klasówki szkolne wymagające natychmiastowego zaprezentowania posiadanych wiadomości i umiejętności wywołują stany lękowe /62/.
5. Represyjna forma odpytywania uczniów przy tablicy. Uczniowie odczuwają lęk nie tylko przed nauczycielem, ale również przed opinią klasy, a szczególnie przed niektórymi uczniami, z którymi łączą ich bliższe układy przyciągania lub odpychania w strukturze socjometrycznej klasy /46/.
6. Lęk przed słabymi, a szczególnie przed niedostatecznymi ocenami ze względu na możliwość powtarzania klasy. Świadomość oczekiwań pod tym względem rodziców i nauczycieli /21/.
7. Aspiracje dobrych ocen, a szczególnie piątek, natomiast wykonywanie zadań i prezentowane wiadomości zawierają w sobie zawsze niepewność takich ocen /20/.
8. Uczniowie mają trudności w zapamiętywaniu wyuczonych wiadomości i umiejętności; taki stan rzeczy powoduje najczęściej przeżywanie rozdrażnienia /18/.

Spośród badanych uczniów 106 /17,7%/ popada w konflikty z innymi uczniami, z tych powodów przeżywa stany przykrych napięć emocjonalnych. Napięcia te uczniowie najczęściej rozładowują w postaci kłótni lub bójek, bez odwoływania się do ingerencji wychowawczej nauczycieli. Przybiera to postać agresji i obrony między uczniami będącymi w stanie konfliktu. Taka forma rozładowania napięć nie jest pedagogicznie uzasadniona. Do najczęstszych sytuacji konfliktowych zalicza się:

1. Stosowanie „przezwisk” wobec niektórych uczniów, które mają spowodować ośmieszenie i poniżenie ich w opinii klasy /40/.
2. Konflikty chłopców i dziewcząt wynikające z różnicy płci na tle rozwoju seksualnego /31/.
3. Zazdrość wśród uczniów na tle osiagania pozytywnych wyników w nauce /23/.
4. Bójki, szczególnie między chłopcami w celu rozstrzygnięcia sporu bez odwoływania się do decyzji nauczycieli /22/.
5. Niektórzy uczniowie „wysmiewają” się z innych w celu ich ukarania i upokorzenia, co jest odbierane jako przykre napięcie emocjonalne /20/.
6. Presja ze strony całych zespołów uczniowskich na indywidualnych uczniów z powodu ich słabych wyników w nauce /18/.
7. Konflikty na tle „odpisywania” poprawnego rozwiązania zadań domowych /12/.

Spośród badanych uczniów 122 /20,3%/ wskazuje na osoby dorosłe zatrudnione zawodowo w szkole, których się boi i z ich powodu przeżywa często przykre napięcie emocjonalne. Na pierwszym i naczelnym miejscu uczniowie wymieniają nauczycieli - 85, podczas pełnienia przez nich dyżurów i innych zajęć porządkowo-organizacyjnych. Uczniowie ci informują, że nauczyciele ich biją, krzyczą rozkazująco, poniżają słownie i ośmieszają. Na kolejnych miejscach pod względem podobnego zachowania uczniowie wymieniają sprzątaczkę i kucharkę. Badani uczniowie pisali również, że na terenie szkół często przebywają starsi chłopcy, którzy nie uczęszczają już do szkoły, ale mają nadmiar wolnego czasu i chętnie tu przychodzą, aby szukać dla siebie zajęć „rozrywkowych” w postaci wywierania presji na niektórych uczniach.

Jak wynika z powyższych liczb, sytuacje trudne w zakresie

deprywacji występują stosunkowo często w środowisku szkolnym. Sytuacje te spowodowane są zwykle cechami osobowościowymi nauczycieli, poziomem ich przygotowania zawodowego, organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego, funkcjonowaniem klas jako małych grup społeczno-wychowawczych i strukturą organizacyjną szkoły w obecnym systemie szkolnym.

Równocześnie należy zauważyć i uświadomić sobie stosunkowo duże możliwości poprawy i zmian w istniejącym stanie rzeczy. Jest to pilne i ważne zadanie przede wszystkim dla rad pedagogicznych w szkołach, dla nadzoru szkolnego i dla zakładów kształcenia nauczycieli.

P r z e c i ą ż e n i a

Sytuacje trudne, jakimi są przeciążenia, odnoszą się do zmęczenia nauką i obowiązkami szkolnymi, zniechęcenia do podejmowania dalszych wysiłków uczenia się, osłabienia dążeń związanych z postępami w nauce, szukania pomocy innych osób w realizacji obowiązków szkolnych.

Spśród badanych uczniów 414 /69,0%/ odczuwa przemęczenie nauką i innymi obowiązkami w szkole. Przemęczenie to występuje najczęściej w następujących sytuacjach szkolnych:

1. Na ostatnich lekcjach w poszczególnych dniach nauki szkolnej a szczególnie jeśli są to lekcje wymagające większego wysiłku umysłowego /118 uczniów/.
2. Na lekcjach matematyki i przedmiotów przyrodniczych /67/.
3. Na lekcjach przedmiotów artystycznych /54/.
4. Na lekcjach przedmiotów humanistycznych /34/.
5. Nie rozumienie tematu lekcji /22/.
6. Hałas w szkole /18/.
7. Zła organizacja lekcji /16/.
8. Z innych powodów /85/.

Spśród badanych uczniów 498 /83,0%/ ocenia, że są dla nich przedmioty trudne. Wypowiedzi uczniów wskazują na trudności w zakresie dwóch grup przedmiotów: matematyczno-przyrodnicze - 386 badanych, humanistyczne - 112 osób.

Równocześnie badani uczniowie wskazali na przyczyny swoich trudności:

1. Nie rozumie omawianych zagadnień i nie może sobie przyswoić istotnych wiadomości - 123 osoby.
2. Nie może zapamiętać szczegółów - 94
3. Lekcje wydają się im nudne - 80.
4. Niechętnie uczy się w formie pamięciowej - 78.
5. Ocenia, że jest zbyt dużo materiału lekcyjnego do opanowania - 78.
6. Odczuwa braki w umiejętności uczenia się samodzielnego - 45 badanych.

Spośród badanych uczniów niechętnie uczy się w szkole i w domu 370 /61,7%. Uczenie się oceniają ci uczniowie jako konieczność i w pewnym sensie przymuszanie przez nauczycieli i rodziców. Badani uczniowie wymienili następujące przyczyny niechęci do nauki:

1. Uczenie się jest nudne - 77 osób.
2. Jest to zbędne męczenie się - 44.
3. Nie dostrzega celu uczenia się - 39.
4. Chce oglądać filmy zamiast uczyć się - 38.
5. Odczuwa nadmiar zadań i obowiązków szkolnych - 36.
6. Chce czytać ciekawe książki zamiast uczyć się - 28.
7. Chce spędzać czas według własnych pomysłów zamiast uczyć się - 28.
8. Chce uprawiać sport zamiast uczyć się - 27.
9. Nie wie dlaczego niechętnie się uczy - 53 osoby.

Spośród badanych uczniów niesamodzielnie odrabia lekcje w domu 280 /47,0%. Uczniowie ci często nie umieją i nie są przygotowani do wykonania poleceń nauczycieli. Pomocy udzielają im najczęściej: siostra /56 osobom/, kolega /48/, matka /45/, brat /40/, ojciec /33/, odpisuje zadania bez zrozumienia od przypadkowych kolegów /28 osób/, inne osoby /30/.

Z powyższych zestawień wynika, że w środowisku szkolnym występuje bardzo dużo sytuacji trudnych odczuwanych jako przeciążenie. Liczne przypadki przemęczenia /414/ i wskazywanie na istnienie przedmiotów trudnych /498/ sugerują przede wszystkim potrzebę modyfikacji programów szkolnych i konieczność wprowadzenia nowoczesnych metod nauczania. Szczególnie zastanawia i niepokoi wynik, że 370 uczniów niechętnie się uczy w szkole i

samodzielnie w domu. Okazuje się, że nauka szkolna w zestawieniu z innymi bardziej atrakcyjnymi zajęciami staje się mało interesująca, nudna i przez liczną grupę uczniów traktowana jest jako zło konieczne. Jest to szczególnie mocny sygnał w aspekcie wychowawczym i wskazuje na pilną potrzebę rozbudzania motywacji do nauki szkolnej, uatrakcyjnienia procesu lekcyjnego oraz sprawniejsze bazowanie na nagradzaniu za osiągnięcia niż na wywieraniu presji i karaniu. Niepokoi fakt, że 280 uczniów korzysta z pomocy innych osób w wykonaniu prac domowych. Jest to zjawisko nienormalne, nie tylko dlatego, że nie wykształca cechy samodzielności i odpowiedzialności, ale przede wszystkim dlatego, że uczniowie nie są odpowiednio przygotowani i wdrożeni do pracy samodzielnej.

Z a g r o ż e n i a

Sytuacje trudne odbierane przez uczniów jako zagrożenia odnoszą się do lęku przed karą, odczuciem niepowodzenia w znaczeniu otrzymania oceny niedostatecznej, poczuciem krzywdy, wyzwaniem się buntu i agresji wobec innych osób.

Spośród badanych uczniów często otrzymuje oceny niedostateczne 248 /41,3%/. Uczniowie ci dopatrują się następujących przyczyn swoich ocen niedostatecznych:

1. Lekcje trudne, nudne i odczucie zagubienia - 85 osób.
2. Niechęć do nauki szkolnej - 76.
3. Nauczyciel niesprawiedliwy i uprzedzony - 61.
4. Zły stan zdrowia - 22.
5. Wagary i inne zainteresowania - 21.
6. Brak książek i pomocy dydaktycznych - 16.

Spośród badanych 138 /23,0%/ wyraża pogląd, że nie są sprawiedliwie oceniani przez nauczycieli. W związku z tym mają oni odczucie zaniżonych ocen i sądzą, że nauczyciele są wobec nich uprzedzeni i złośliwi. Podają liczne przykłady z własnych doświadczeń szkolnych, że wystawiane oceny przez nauczycieli nie są porównywalne. Wskazują również na liczne przypadki faworyzowania niektórych uczniów.

Badając sytuacje zagrożenia zwrócono również uwagę na próby agresji uczniów wobec nauczycieli za doznane przykre napię-

cia emocjonalne, traktowane jako forma rewanzu. Spośród badanych 80 /13,3%/ uczniów podejmowało tego typu działania. Ich agresja była skierowana przede wszystkim wobec nauczycieli w formie ukrytej i anonimowej jako rewanz za wystawienie ocen niedostatecznych, ośmieszanie wobec klasy i zastosowanie kary wychowawcze. Agresja uczniów polegała m.in. na celowym utrudnianiu nauczycielom przeprowadzania lekcji, niszczeniu ich osobistych przedmiotów pozostawionych na stoliku nauczycielskim podczas przerw, wypowiedaniu złych opinii o nauczycielach do kolegów i rodziców. Inne formy agresji polegały m.in. na niszczeniu mebli szkolnych, umieszczaniu napisów na ścianach, szczególnie w ubikacjach, o treści urągającej dobremu wychowaniu, niszczeniu urządzeń w otoczeniu budynku szkolnego, doprowadzaniu do przykrych przeżyć uczniów niższych klas, celowym udzielaniu błędnych „podpowiedzi” innym uczniom podczas odpytywania ich na ocenę.

Z powyższych danych wynika, że w środowisku szkolnym występuje stosunkowo duże nasilenie sytuacji zagrożenia. Najczęstsze zagrożenie stanowią oceny niedostateczne - dla 248 uczniów /41,3%/. Wydaje się, że utrzymująca się tendencja do ustawicznego przeliczania wiadomości i umiejętności uczniów na oceny szkolne jest błędna z punktu widzenia sytuacji trudnych. Stopnie szkolne nie mogą i nie powinny stanowić głównego motywu uczenia się. Wiadomo bowiem, że nauczyciel może wykorzystać szeroką gamę innych bodźców pedagogicznie uzasadnionych w pobudzaniu uczniów do osiągnięć szkolnych.

Wyniki badań potwierdziły również powszechnie znany pogląd, że uczniowie są bardzo wrażliwi na sprawiedliwość w postępowaniu nauczyciela. Ta cecha osobowości wpływa w dużym stopniu na kształtowanie się autorytetu nauczyciela. W przeprowadzonych badaniach sondażowych aż 138 uczniów oceniło swoich nauczycieli, że nie są sprawiedliwi wobec nich w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Wymienione u 80 uczniów przejawy agresji wobec nauczycieli należy ocenić jako naturalną konsekwencję spowodowania przykrych napięć emocjonalnych. W zależności od warunków w konkretnym środowisku szkolnym przybierały one określoną formę. Główne formy agresji skierowane były wobec nauczycieli jako bezpośred-

nich i najczęstszych sprawców przykrych napięć emocjonalnych. Wynika stąd, że w procesie dydaktyczno-wychowawczym istotną rolę odgrywa m.in. takt pedagogiczny nauczycieli, poważne i doceniające traktowanie uczniów, wczuwanie się w ich sytuacje osobiste, szanowanie ich godności, sprawiedliwe postępowanie pedagogiczne. Otrzymany wynik sondażowy wskazuje na ewidentne braki u nauczycieli w tym zakresie.

U t r u d n i e n i a

Sytuacje trudne definiowane jako utrudnienia odnoszą się do odczucia braków związanych z normalnym przebiegiem uczenia się uczniów, braku akceptacji obowiązków stawianych w szkole, odczucia nadmiernego przymusu i presji ze strony nauczycieli i rodziców, przeszkód psychicznych i fizycznych w osiągnięciu zamierzonych celów.

Spośród badanych uczniów 82 /13,7%/ wskazało na odczuwanie utrudnień w przebiegu ich nauki szkolnej. Badani uczniowie wymieniali najczęściej występujące utrudnienia takie, jak braki w wiadomościach niezbędnych do zrozumienia nowych tematów, brak pomocy dydaktycznych podczas lekcji, brak podręczników szkolnych, brak pracowni przedmiotowych w szkole, zbyt dużo uczniów w klasie i w szkole, nauczyciele apodyktyczni i nerwowi, zimno w szkole w okresie zimy i wiosny, brak miejsc rekreacyjnych.

Spośród badanych 154 /25,7%/ uczniów nie akceptuje wszystkich obowiązków stawianych im w szkole i uważa, że są nadmiernie przymuszani do zajęć szkolnych. Do najczęściej nieakceptowanych obowiązków i odczucia przymusu zalicza się: częste „klasówki”, a szczególnie dwie w jednym dniu zajęć, wyznaczanie zadań na okres ferii szkolnych, obowiązkowe noszenie ubiorów szkolnych, nadmiar prac porządkowych na terenie szkoły, częste dyżury w klasie i na terenie szkoły, przymuszanie do udziału w zawodach sportowych, zbyt częsty podział uczniów na grupy robocze podczas lekcji, przymuszanie do nauki w szkole i w domu, do czytania lektur, do udziału w apelach szkolnych.

Powyższe wyniki badań sondażowych wskazują, że sytuacje utrudnień występują stosunkowo często w środowisku szkolnym. Wskazane braki i przeszkody nie tkwią immanentnie w funkcjonowaniu

szkoły, ale mają charakter czasowy i istnieje dość duża możliwość zmian tego stanu rzeczy. Brak pomocy dydaktycznych i pracowni przedmiotowych wynika z ograniczonych możliwości budżetowych szkół. Braki w wiadomościach uczniów sugerują pilną potrzebę usprawnień procesu dydaktyczno-wychowawczego. Brak podręczników jest wyrazem ogólnie znanych trudności wydawniczych. Zbyt liczne klasy i przeciążone niektóre szkoły w środowiskach miejskich ciągle jeszcze związane są z ogólnie znanymi trudnościami budowlanymi. Stosunek nauczycieli do uczniów określany jako apodyktyczny i nerwowy sugeruje potrzebę korekty w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nie tylko w zakresie specjalizacyjnym i psychologiczno-pedagogicznym, ale również osobowościowym.

Zdumiewa fakt, że 154 uczniów nie akceptuje wszystkich obowiązków stawianych im w szkole i w związku z tym czują się nadmiernie przymuszani. Jest to wymowny sygnał, że dotychczasowe formy kontaktu nauczycieli z uczniami nie zawsze są efektywne wychowawczo. W miejsce poleceń, nakazów, przymuszeń powinny w większym stopniu wystąpić, zgodnie z założeniami współczesnej pedagogiki, takie formy oddziaływań, jak stymulacja, zachęta, nagroda, przykład i przede wszystkim podatność na sugestywny wpływ autorytetu nauczyciela. Nauczyciele powinni zrezygnować z wielu praktykowanych dotychczas presji wobec uczniów. Nie znajdują uzasadnienia pedagogicznego wyznaczane prace i zadania podczas ferii wypoczynkowych, nie można przeprowadzać zbyt często zaskakujących sprawdzianów pisemnych, na przykład dwie „klasówki” w jednym dniu nauki szkolnej. Podobnych działań pedagogicznie pozornie uzasadnionych można wymienić wiele w każdym środowisku szkolnym.

Przypisy

¹ T. Tomaszewski, O sytuacjach trudnych, w: Nerwice dziecięce i higiena psychiczna, Warszawa 1965, s. 148.

² T. Tomaszewski, Aktywność człowieka, w: M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszew-

s k i, Psychologia jako nauka o człowieku, Warszawa 1966, s.235.

³ M. T y s z k o w a, Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych, Warszawa 1976, s. 12.

⁴ J. R e y k o w s k i, Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego, Warszawa 1966, s. 203.

⁵ Por. M. T y s z k o w a, Zachowanie się dzieci szkolnych, s. 14.

⁶ Tamże, s. 19.

⁷ T. T o m a s z e w s k i, Aktywność człowieka, s. 236.

⁸ M. T y s z k o w a, Zachowanie się dzieci szkolnych, s. 21.

⁹ T. T o m a s z e w s k i, Aktywność człowieka, s. 237.

¹⁰ M. T y s z k o w a, Zachowanie się dzieci szkolnych, s. 24.

¹¹ T. T o m a s z e w s k i, Ślady i wzorce, Warszawa 1984, s. 136.

¹² Tamże, s. 143.

¹³ S. M i k a, Skuteczność kar w wychowaniu, Warszawa 1969.

¹⁴ M. T y s z k o w a, Zachowanie się dzieci szkolnych, s. 27.

¹⁵ J. G r z e l a k, Teoria i badania nad prospołecznym zachowaniem się ludzi w sytuacjach konfliktu interesów, Wrocław 1977, s. 203.

¹⁶ T. T o m a s z e w s k i, Aktywność człowieka.

ANKIETA DLA UCZNIÓW

Instrukcja: Przeczytaj dokładnie każde pytanie ankiety i odpowiadaj pisemnie w liniach wykropkowanych. Twoje odpowiedzi powinny być samodzielne, zwięzłe i zgodne z prawdą. Ankieta jest anonimowa.

1. Czy na lekcjach przeżywasz tremę, boisz się, jesteś rozdrażniony? Jeśli tak, to jak często i z jakiego powodu?
.....
.....
2. Czy w Twojej klasie lub szkole są tacy uczniowie, którzy wyśmiewają się z Ciebie, biją Cię, przezywają Cię, robią Ci przykrości, utrudniają Ci wykonywanie zadań?
Jeśli tak, to wymień imiona tych uczniów i napisz na czym polegają ich zachowania
.....
.....
3. Czy na terenie szkoły są takie osoby /poza uczniami/, których się boisz, miałeś z ich powodu przykre przeżycia?
Jeśli tak, to napisz jakie oni pełnią funkcje zawodowe w szkole i przedstaw na czym polegają ich zachowania
.....
.....
4. Czy często czujesz się zmęczony podczas lekcji?
Jeśli tak, to na jakich lekcjach najczęściej i dlaczego? ..
.....,.....
.....
5. Czy są przedmioty dla Ciebie trudne?
Jeśli tak, to jakie przedmioty sprawiają Ci największe trudności w nauce i dlaczego?
.....
.....
6. Czy zawsze jesteś chętny do nauki w szkole i w domu?
Jeśli nie, to co Cię najczęściej zniechęca i dlaczego?
.....

-
.....
7. Czy zawsze samodzielnie odrabiasz prace domowe?
Jeśli nie, to z jakich przedmiotów najczęściej i kto Ci pomaga?
8. Czy masz oceny niedostateczne?
Jeśli tak, to z jakich przedmiotów i dlaczego Twoim zdaniem?
9. Czy według Ciebie zawsze w tym roku szkolnym byłeś oceniany sprawiedliwie za naukę i zachowanie?
Jeśli nie, to przedstaw w związku z czym byłeś niesprawiedliwie oceniany i przez kogo?
10. Czy w tym roku szkolnym miałeś konflikty słowne lub fizyczne z innymi uczniami?
Jeśli tak, to dlaczego do nich doszło i na czym one polegały?
11. Czy na terenie szkoły w tym roku szkolnym zrobiłeś komuś coś „na złość“?
Jeśli tak, to wymień co, komu i dlaczego?
12. Czy masz odczucie braków w wyposażeniu szkolnym, ubiorze, zachowaniu wobec nauczycieli, wiadomości i inne?
Jeśli tak, to czego te braki dotyczą?
13. Czy akceptujesz obowiązki stawiane uczniom w szkole?
Jeśli nie lub częściowo, to jakie obowiązki uważasz za błędne lub zbyt wygórowane?
14. Czy masz odczucie, że jesteś do czegoś nadmiernie przymuszany w szkole?

Jeśli tak, to do czego i przez kogo?

.....

.....

.....