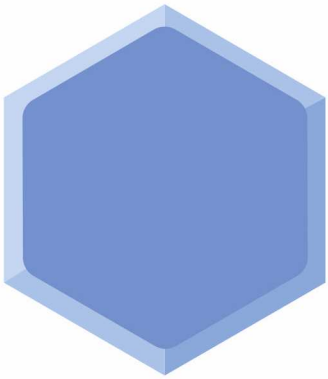
monitoring praw uczniowskich



w szkołach obszaru nadwiślańskiego

raport z badań

PATRONI:

RZECZNIK PRAW DZIECKA
Marek Michalak

Gdańsk

Finansowanie i realizacja

Projekt realizowany jest w ramach programu Obywatele dla Demokracji, finansowanego z Funduszy EOG

Projekt realizowany jest przez Fundację Pokolenia

Partnerem projektu jest Fundacja Ośrodek Badań i Analiz Społecznych

SPIS TREŚCI

WSTĘP 3
NOTA METODOLOGICZNA 8
ANALIZA DOKUMENTACJI W KONTEKŚCIE PRAW UCZNIOWSKICH 10
KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA SYSTEMU OŚWIATOWEGO W REJONIE NADWIŚLAŃSKIM 10
ANALIZA STATUTÓW SZKOLNYCH POD KĄTEM FORMUŁOWANIA PRAW UCZNIA 14
Metodologia analizy 14
Szerszy kontekst udostępniania dokumentacji szkolnej w internecie 15
Interpretacja podstawowych praw ucznia w statutach szkolnych 16
Prawo do informacji 20
Prawo do znajomości swoich praw i prawa proceduralne 22
Wolność wypowiadania poglądów i opinii oraz wolność myśli, sumienia i wyznania 23
Wolność zrzeszania się i rozwijania zainteresowań 25
Wolność od poniżającego traktowania i karania 28
Pozostałe eksponowane wątki obecne w statutach szkolnych 29
ANALIZA DOKUMENTACJI Z POZIOMU KURATORIUM 30
ANALIZA DOKUMENTACJI Z POZIOMU PONADLOKALNEGO 37
Polityczno-prawny kontekst problematyki praw ucznia 37
Polska szkoła w procesie przemian 38
Teoria i praktyka praw ucznia 42
DOBRE PRAKTYKI W ZAKRESIE EDUKACJI I REALIZACJI PRAW UCZNIOWSKICH 46
RAPORT Z BADAŃ TERENOWYCH 52
DOBROSTAN UCZNIÓW ORAZ WZAJEMNA OCENA RELACJI PARTNERÓW PROCESU PEDAGOGICZNEGO 52
Atmosfera w polskiej szkole 52
Wzajemne relacje na linii nauczyciele-uczniowie 57
Uczniowski autosterotyp 67
Kto wpływa na to, co dzieje się w szkole? 73
SPOSOBY ROZUMIENIA I ZNAJOMOŚĆ PRAW W OCZACH UCZNIÓW, NAUCZYCIELI I RODZICÓW 78
Ocena znajomości praw ucznia 78
Edukacja o prawach ucznia 82
Znaczenia przypisywane prawom ucznia 87
SZKOLNA PRAKTYKA PRZESTRZEGANIA PRAW UCZNIOWSKICH 90
Ocena skali i zakresu przestrzegania praw ucznia 90
Obszary nieprzestrzegania praw ucznia 94
Bezpieczeństwo i sytuacje przemocowe w szkołach 99
Ocena instytucji: Rzecznik Praw Ucznia i samorząd szkolny 103
Prawa a obowiązki uczniów 106
System kar i nagród 108
OBECNOŚĆ PRAW UCZNIA W KONTEKŚCIE POLITYKI OŚWIATOWEJ SAMORZĄDÓW 111
Zadania i narzędzia polityki edukacyjnej na szczeblu samorządowym 111
Współpraca instytucjonalna na linii szkoła-samorząd-inne instytucje edukacyjne 113
Trudności i napięcia we wzajemnej współpracy 114
Trening kompetencji nauczycieli 115
Przestrzeganie praw uczniowskich z perspektywy jednostki prowadzącej 117
Dobre praktyki w kontekście praw uczniowskich 121
WNIOSKI I REKOMENDACJE 121
ANEKSY 126
BIBLIOGRAFIA 126
Publikacje i raporty 126
Dokumenty sejmowe i akty prawne 128
SPIS ILUSTRACJI 130
Spis wykresów 130
Spis tabel 131

WSTĘP

Praca z młodzieżą i dla młodzieży jest jednym z celów strategicznych Fundacji Pokolenia. Naszą główną grupą docelową jest młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych. W trakcie realizacji projektów wielokrotnie spotykaliśmy się z przypadkami łamania praw uczniów, na co reagowaliśmy, podejmując działania zapobiegające: wprowadzenie Rzecznika Praw Uczniowskich, zespołów rzeczniczych łączących przedstawicieli uczniów, nauczycieli i urzędników. Okazało się jednak, że nie wpłynęło to znacząco na poprawę sytuacji. Młodzież nie korzystała z pomocy tych osób, głównie z obawy przed konsekwencjami.

W czasie przygotowań do projektu „Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego" przeprowadziliśmy badania. Uczniowie informowali o przypadkach łamania praw uczniów, sygnalizowali brak poczucia wpływu na rzeczywistość szkolną oraz duże trudności z dostępem do informacji. Zgłaszali także zjawiska dyskryminacji wobec osób homoseksualnych, przedstawicieli mniejszości narodowych, religijnych, ciężarnych uczennic, osób o alternatywnym stylu życia (np. wegetarianie, osoby identyfikujące się z subkulturami). W wielu szkołach panuje opresyjny system, w którym karze się za zmianę miejsca w klasie, odmienne od nauczyciela zdanie itp. Nie są respektowane również zapisy statutowe odnośnie dopuszczalnej ilości sprawdzianów w tygodniu.

Podczas rozmowy o statutach i regulaminach szkół, badana grupa określiła to tematem tabu, większość nie znała ich treści, podkreślając, że przychodząc do szkoły podpisują oświadczenia o zapoznaniu się bez dostępu do aktualnej wersji dokumentów. Okazało się, że młodzi ludzie nie mają świadomości swoich praw zarówno z zakresu praw ucznia, jak i praw człowieka, obywatela. W przeprowadzonym w lutym 2014 badaniu fokusowym z 8-osobową grupą młodzieży ze szkół ponadpodstawowych z obszaru objętego projektem najczęściej wskazywaną barierą w podejmowaniu aktywności był brak poczucia wpływu, podczas badania padały opinie „uczeń nigdy nie ma racji", „młodzież nie ma prawa głosu", „regulaminu szkoły nie można zmienić", „jak coś zaproponujemy to i tak nikt nas nie bierze poważnie". Zjawisko nieprzestrzegania praw człowieka należy do „szklanych" zjawisk, z powodu obawy przed opresją nie jest zgłaszane, ani artykułowane. Powyższa sytuacja skutkuje wycofaniem się z aktywnego życia społecznego, narastającym poziomem frustracji, buntem wyrażanym poprzez zachowania destrukcyjne lub autodestrukcyjne, pogłębianiem zjawiska dyskryminacji i przemocy wobec inności (mowa nienawiści w Internecie, przemoc rówieśnicza). Takie postawy wpływają na stereotypizację młodzieży i brak zaufania społecznego do tej grupy.

Brak aktualnych i kompleksowych badań uniemożliwia lub znacząco utrudnia przeciwdziałanie dyskryminacji. Zjawisko dyskryminacji w szkołach badane jest w małej skali i w wąskich wycinkach tematycznych np. zjawisko dyskryminacji ze względu na wyznanie/bezwyznaniowość, zjawisko przemocy rówieśniczej. Ostatnim szerokim działaniem podejmowanym w tym zakresie był raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka (HFPCz), badanie przeprowadzone w latach 1995-96, nie uwzględniające w próbie szkół z województwa pomorskiego oraz w 2006 r. „Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie praw ucznia na podstawie przeprowadzonych badań. Analiza ogólnopolska" - zlecone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Oba raporty wskazują na wady systemowe, brak mechanizmów ochrony, niepokojące zjawiska związane z nieprzestrzeganiem praw człowieka w szkołach.

Doszliśmy do wniosku, że zbadanie tego problemu wzmocni ochronę praw uczniowskich i człowieka w szkołach oraz przyczyni się do zwiększenia jakości działań antydyskryminacyjnych prowadzonych przez szkoły i dla szkół. Na podstawie raportu, którzy Państwo właśnie czytają wypracujemy narzędzia przeciwdziałania (standardy, pakty), zmonitorujemy ich skuteczność, upowszechnimy w formie raportu i konferencji, co następnie będzie podstawą do rozwiązania problemu zarówno na poziomie danej szkoły, jak i wprowadzenia systemowych zmian w województwie.

Niniejszy raport jest podstawą do dalszych prac, których pierwszym etapem będzie spotkanie grupy eksperckiej, w której znajdą się przedstawiciele szkół (uczniowie, rodzice, nauczyciele), jednostek samorządu terytorialnego, środowiska akademickiego, organizacji pozarządowych, kuratorium oświaty. W czasie tego spotkania przygotujemy zestaw pomysłów, rekomendacji dla szkół. Kolejnym etapem będzie organizacja 10 Okrągłych Stołów, podczas których, bazując na wnioskach z badań, z pomocą doświadczonych mediatorów, trenerów oraz moderatorów

wypracowane zostaną rekomendacje dla zmiany w formie paktów. W każdym z wydarzeń weźmie udział 20 osób reprezentujących dane środowisko. Pakty zostaną wypracowane oraz podpisane przez przedstawicieli wszystkich zaangażowanych w badanie stron: uczniów, nauczycieli, rodziców oraz dyrekcję. Okrągłe Stoły odbędą się w szkołach, gdzie problem przestrzegania praw ucznia spotyka się z największymi trudnościami. Działania angażujące specjalistów spoza środowiska pozwolą na skuteczniejszy wpływ w tym obszarze w sytuacji potencjalnie konfliktowej, wymagającej dodatkowego wsparcia. Wdrażanie paktów będzie monitorowane przez zespół badawczy poprzez indywidualne wywiady pogłębione z przedstawicielami szkół, instytucji i rodzicami oraz badania focusowe z młodzieżą.

Na podstawie standardów, paktów i wyników monitoringu powstanie publikacja, będąca kompendium skierowanym do szkół i młodzieży, zawierająca dobre praktyki wypracowane podczas projektu. Publikacja zostanie rozesłana do szkół z obszaru objętego badaniem. Dostępna będzie również w formie elektronicznej. By upowszechnić rekomendacje wypracowane w ramach projektu odbędzie się konferencja na temat możliwości włączenia rozwiązań w system legislacyjny, polityki w zakresie niedyskryminacji w procesie edukacji.

Z poważaniem
Zespół Fundacji Pokolenia

Janiszewko 31, 83-130 Pelplin
Biuro: ul. Obrońców Westerplatte 6, 83-110 Tczew
T: 58 352 45 46
E: biuro@fundacjapokolenia.pl

www.fundacjapokolenia.pl

Oddajemy do Państwa rąk publikację Fundacji Ośrodek Badań i Analiz Społecznych, która jest efektem półrocznych, kompleksowych badań dotyczących praw ucznia w szkołach regionu nadwiślańskiego. Projekt jest finansowany ze środków programu „Obywatele dla Demokracji", którego operatorem jest Fundacja Batorego. Działania w ramach projektu „Monitoring praw uczniowskich w szkołach obszaru nadwiślańskiego" ogniskują się wokół pomocy szkołom w wyeliminowaniu przypadków łamania praw uczniowskich, a także wypracowywania skutecznych, systemowych mechanizmów ograniczających to zjawisko. Swoim działaniem projekt obejmuje gimnazja, licea i technika w następujących powiatach województwa pomorskiego: tczewskim, nowodworskim, malborskim, starogardzkim, kwidzyńskim oraz sztumskim. Inicjatorem i głównym wykonawcą projektu jest Fundacja Pokolenia.

Celem realizacji działań badawczych była potrzeba stworzenia wielowymiarowej diagnozy przestrzegania praw uczniowskich w szkołach uczestniczących w projekcie, w taki sposób, aby można było zidentyfikować mocne i słabe strony praktyki szkolnej oraz zaproponować działania naprawcze w obszarze zidentyfikowanych słabości. W ramach wykonania opisywanej diagnozy zrealizowaliśmy szereg czynności badawczych. W trakcie planowania działań braliśmy pod uwagę dwa kluczowe założenia. Po pierwsze, aby badania były możliwie najbardziej kompleksowe i wielowymiarowe należy uwzględnić w nich perspektywę zarówno ilościową, jak i jakościową. Po drugie, należy wziąć pod uwagę punkt widzenia możliwie jak największej liczby podmiotów uwikłanych w proces dydaktyczno-wychowawczy. Na podstawie tych wstępnych założeń powstała koncepcja realizacji badań kwestionariuszowych, skierowanych do trzech grup – uczniów, nauczycieli oraz rodziców. Uzupełnieniem danych ilościowych była realizacja komponentu jakościowego: sesji fokusowych z uczniami w każdej szkole uczestniczącej w projekcie oraz indywidualne rozmowy z pracownikami urzędów jednostek samorządowych.

Publikacja – oprócz celu ściśle projektowego – ma również za zadanie rozpoczęcie debaty na temat rozwiązań systemowych w zakresie edukacji i egzekucji praw uczniowskich, ich dostępności, efektywności oraz faktycznych mechanizmów działania. Wierzymy, że postawione tu tezy, wyciągnięte wnioski i wygenerowane rekomendacje nie są pozbawione waloru uniwersalności i mogą stanowić podstawę do rozpoczęcia takiej dyskusji. Jest to także – wedle naszej obecnej wiedzy – unikalne przedsięwzięcie na skalę krajową, integrujące tak wiele danych empirycznych z różnych źródeł oraz o różnym charakterze na ten temat.

Osadzenie tej analizy w kontekście lokalnym nadaje jej dodatkowego znaczenia. To tu, w tej części województwa pomorskiego, nie tylko zdiagnozowano przypadki łamania praw ucznia, ale też dostrzeżono trudność we wprowadzaniu rozwiązań mających zmienić ten stan rzeczy. W całym opracowaniu interesuje nas w szczególności, w jakim zakresie w dokumentach, formułowanych przez różne podmioty oświatowe i nie tylko, znajdują się narzędzia do implementacji konkretnych proponowanych rozwiązań wspierających uczniów i jak tworzona jest polityka – również na poziomie konkretnych placówek szkolnych – w zakresie poszanowania praw ucznia. Przedmiot zainteresowania obejmuje zarówno kwestię podejścia szkół do edukacji o prawach, jak również umożliwienie ich skutecznej egzekucji. Nie bez znaczenia jest również postawienie pytania o szerszy kontekst – umiejętność kształtowania przez szkoły odpowiedniego klimatu szkolnego: promującego wartości społeczeństwa obywatelskiego, umożliwiającego rozwój ucznia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Stoimy na stanowisku, że prawidłowe funkcjonowanie praw uczniowskich w szkołach nie jest możliwe bez stworzenia takiego wspierającego klimatu. Stanowi on ramę, swego rodzaju warunek *sine qua non* właściwego funkcjonowania praw ucznia w kontekście szkolnym.

Doświadczenia transformacji społeczno-ustrojowej ostatnich dwóch dekad w Polsce nie ominęły żadnej dziedziny życia, a swoje szczególne piętno odcisnęły na modelu organizacji oświaty. W tym obszarze doświadczyliśmy jednego z najbardziej spektakularnych i jednocześnie skutecznych

procesów decentralizacji zadań oświatowych. Należy przyznać, że mimo formułowania wielu obaw i głosów krytycznych, samorządy podołały większości zadań, jakie delegowano im z centrali i radzą sobie z nimi zaskakująco dobrze. Niewątpliwie jednostki samorządowe przyjęły odpowiedzialność za stan techniczny budynków szkolnych. W polskiej szkole jest teraz z pewnością wygodniej, cieplej i bardziej estetycznie. Dużą zasługą samorządów było również umiejętne gospodarowanie środkami z Unii Europejskiej. Obecnie stoją one przed wyzwaniem drastycznej reorganizacji i dostosowania sieci oświatowej do zmian demograficznych, co budzi zrozumiały opór lokalnych społeczności.

Kwestie niewystarczających środków finansowych, czyli tzw. subwencji oświatowej budzą zrozumiałe emocje samorządowców – przytłaczająca ilość jednostek samorządu terytorialnego dopłaca niemałe sumy ze swoich własnych środków do realizacji zadań oświatowych. Nic dziwnego, że w ciągu ostatnich lat samorządowcy zaczęli interesować się efektami wydatkowania tych środków, czyli jakością oświaty. Ich zainteresowanie nie ogranicza się jedynie do wyników egzaminów, ale również do tego, co można szerzej określić dobrostanem uczniów czy też klimatem szkolnym. Daleko nam jeszcze do powszechnego zainteresowania samorządowców tymi kwestiami, w tym praktyką przestrzegania praw uczniowskich, choć są pewne przesłanki by twierdzić, że sfera ta zaczyna ich interesować.

Niestety generalnie, temat praw ucznia wydaje się być konsekwentnie marginalizowany przez niemal wszystkich aktorów uwikłanych w proces organizowania systemu oświaty. Zainteresowanie tych podmiotów jakością rozwiązań systemowych, prawnych i przede wszystkim praktyką na poziomie placówek jest fragmentaryczne – ma charakter raczej akcyjny, a z pewnością nie systemowy. Największymi ofiarami takiego stanu rzeczy są uczennice i uczniowie, którzy są zniechęcani brakiem poszanowania swoich praw i jasnych ścieżek ich egzekucji. Nic dziwnego, że wśród uczniów powszechny jest swego rodzaju defetyzm w tym względzie, a jednym z typowych uczniowskich podsumowań ewentualnych reakcji na naganne zjawiska w szkole jest komentarz: „nie wychylaj się, z nauczycielem i tak nie wygrasz".

W pierwszym, początkowym etapie naszych badań skupiliśmy się na analizie danych zastanych na temat praw uczniowskich. Studiujemy tam różnorodne sposoby widzenia tematyki praw ucznia – modele rozumienia praw, postulowane rozwiązania w zakresie implementacji polityki dotyczącej tych zagadnień, a także główne problemy związane z egzekucją praw. Analiza danych zastanych (*desk research*) ma na celu podkreślenie sposobów rozumienia tematyki praw ucznia zarówno w wymiarze lokalnym, jak i ponadlokalnym. Strategiom osadzania zagadnienia uczniowskich praw w szerszym kontekście społecznym przyglądamy się analizując różnego rodzaju materiały: od statutów szkolnych po wytyczne formułowane przez instytucje szczebla ministerialnego.

Zasadniczą część analiz stanowi trzyelementowy przegląd obecności tematyki praw ucznia w dokumentach. Rozpoczyna się od pogłębionej analizy statutów szkół z obszaru objętego projektem pod kątem sposobów formułowania katalogu praw uczniowskich wraz z eksploracją materiałów zgromadzonych na ich stronach internetowych. Jego uzupełnieniem jest analiza dokumentacji oświatowej z poziomu lokalnego kuratorium oświaty. Przechodząc szczebel wyżej, przyglądamy się z uwagą prezentacjom ponadlokalnym. Dokonujemy tu analizy stanu wiedzy i praktyki w obszarze praw ucznia, analizując teksty, jakie na przestrzeni ubiegłych lat przygotowano w instytucjach odpowiedzialnych za prowadzenie lub monitorowanie polityki oświatowej. Osobny rozdział poświęcamy dobrym praktykom związanym z wdrożeniami innowacyjnych rozwiązań w obszarze edukacji o prawach człowieka, dziecka i ucznia, jak również takim, które prezentują ciekawe, nowe spojrzenie na model funkcjonowania szkoły.

Dalsza część niniejszego opracowania zawiera analizę danych empirycznych ze szkół i urzędów. Przybiera ona formę raportu badawczego, w którym zgromadzone informacje prezentujemy, interpretujemy oraz konfrontujemy ze sobą. Analiza danych jest podzielona tematycznie na cztery części.

W pierwszej z nich przyglądamy się szeroko rozumianemu dobrostanowi uczniów. Na podstawie danych o charakterze ilościowym i jakościowym staramy się zrekonstruować klimat szkolny ze szczególnym uwzględnieniem wzajemnych relacji między głównymi aktorami procesu wychowawczo-dydaktycznego: uczniami, nauczycielami oraz rodzicami uczniów. Szczególnie cenna jest tu możliwość konfrontacji wzajemnych opinii. Dodatkowo uczniowie wypowiadają się o swoich mocnych i słabych stronach, możliwości decydowania o sprawach szkoły oraz paru kwestiach społecznych. Dane z części ilościowej (badań kwestionariuszowych) są uzupełnione wypowiedziami uczniów na temat postrzeganej przez nich atmosfery w szkole.

Druga część obejmuje prezentację sposobów rozumienia i ocenę znajomości praw uczniowskich. W tej części także nie tyle prezentujemy głos uczniów, co konfrontujemy go z opiniami nauczycieli i rodziców. Wszystkie grupy oceniają starania szkoły w zakresie edukacji o prawach oraz wskazują subiektywną opinię o swojej wiedzy. Jednocześnie staramy się wnioskować z wypowiedzi uczniów o ich realnych kompetencjach w zakresie znajomości praw uczniowskich oraz rekonstruujemy typowe sposoby ich rozumienia bądź też braku rozumienia.

Trzecia część to analiza kluczowych wskaźników dotyczących formułowanej oceny przestrzegania praw uczniowskich przez badane grupy. W tej części, na podstawie danych, wyszczególniamy obszary nieprzestrzegania praw w szkołach. Jest to szczególnie cenny fragment analizy, gdyż wskazuje bezpośrednio na obszary, nad którymi placówki powinny się pochylić w pierwszej kolejności i skierować tam działania naprawcze. Wskazujemy również na czynniki, zarówno te indywidualne, jak i środowiskowe, które wpływają na lepsze postrzeganie praktyki przestrzegania praw uczniowskich w szkołach. Dodatkowo uczniowie formułują swoje opinie między innymi na temat bezpieczeństwa, przemocy oraz dwóch instytucji szkolnych: samorządu szkolnego i Rzecznika Praw Ucznia. Analizom statystycznym towarzyszą wypowiedzi uczniów z sesji fokusowych dotyczące systemu kar i nagród, który stosują nauczyciele.

Czwarta część traktuje o obecności kwestii praw uczniowskich w doświadczeniu podmiotów prowadzących placówki szkolne, czyli urzędnikach jednostek samorządowych. W tym rozdziale dokonujemy analizy wypowiedzi urzędników na temat charakteru ich pracy, typowych problemów i napięć we współpracy ze szkołami oraz innymi JST. Urzędnicy wskazują również przypadki sygnałów o nieprawidłowościach w zakresie przestrzegania praw uczniowskich oraz sposobach reagowania na takie przypadki z ich perspektywy.

Ostatni rozdział opracowania stanowi zestaw wniosków oraz rekomendacji związanych z analizowanym obszarem badawczym. Staramy się tam zsyntetyzować interpretacje i wnioski płynące z analizy danych zastanych oraz z badań terenowych.

Wierzymy, że niniejsza publikacja będzie stanowić dla Państwa ciekawą i inspirującą lekturę. Jednocześnie wyrażamy nadzieję, że przyczyni się ona do wzmożenia debaty na temat mechanizmów funkcjonowania praw uczniowskich w polskiej szkole.

Zespół Fundacji

Ośrodek Badań i Analiz Społecznych

NOTA METODOLOGICZNA

Badania w szkołach zostały zrealizowane w maju 2015 roku. Z uwagi na zakres działań projektowych odwiedzono łącznie 20 szkół (w powiatach: tczewskim, nowodworskim, malborskim, starogardzkim, kwidzyńskim i sztumskim), w których realizowano szeroki zakres zadań badawczych. We wszystkich placówkach – w celu uzyskania możliwie jak najbardziej pogłębionego wglądu w realia systemu szkolnego – realizowane były zarówno badania ilościowe, jak i jakościowe. Wszystkie szkoły, w których badania zostały zrealizowane podpisały umowę na udział w działaniach projektowych. Wzięło w nich udział 11 gimnazjów, 6 techników i 3 licea, dobranych proporcjonalnie z poszczególnych powiatów.

Przeprowadzono badanie kwestionariuszowe wśród uczniów [n=745], nauczycieli [n=158] i rodziców [n=170], zakładając, że moduły realizowane wśród dorosłych mają charakter wspierający w stosunku do głównego korpusu danych pozyskiwanych od młodzieży. Tak też należy czytać przedstawiony do lektury materiał. Podstawę stanowią wnioski płynące z materiału zebranego na podstawie odpowiedzi uczniów. W każdej szkole kwestionariusze ankiet wypełniali uczniowie średnio dwóch klas, tak by ich liczba oscylowała w granicach 40 dla danej szkoły i umożliwiała poznanie perspektywy uczniów z różnych klas. Nad przebiegiem procesu realizacji badań czuwali doświadczeni badacze[1].

Koordynatorzy realizacji badań po stronie każdej ze szkół otrzymywali też kwestionariusze ankiet przeznaczone do wypełnienia przez nauczycieli i rodziców uczniów. W każdej ze szkół koordynator kierował zaproszenie do wzięcia udziału w badaniu do średnio 8 osób. W przypadku nauczycieli proces ten przebiegał szczególnie sprawnie, nie było bowiem konieczności poszukiwania uczestników. Grupa nauczycieli, którzy podzielili się swoimi refleksjami jest zróżnicowana, jeśli chodzi o płeć, staż nauczania czy prowadzone przedmioty.

W przypadku rodziców uczniów specyfika rekrutacji była bardziej skomplikowana. Najczęstszą metodą przeprowadzenia badania było przekazanie kwestionariuszy rodzicom na spotkaniach wychowawczych w szkołach, rzadziej korzystano z kanałów nieformalnych – wówczas o wypełnienie kwestionariuszy proszono rodziców, do których szkolni koordynatorzy mieli relatywnie łatwy dostęp.

Należy podkreślić, że zarówno w przypadku nauczycieli, jak i rodziców uczniów zasadne jest mówienie o ograniczonej reprezentatywności statystycznej zebranych danych, będącej efektem niepełnej kontroli nad przebiegiem realizacji zadania. W zaplanowanej procedurze badawczej – szczególnie uwzględniając niewielką próbę badanych – chodziło o pozyskanie materiałów wspierających analizę danych pozyskanych od uczniów. Pomimo ograniczonej reprezentatywności jest to bardzo interesujący i wartościowy poznawczo materiał, bez którego niemożliwe byłoby formułowanie przedstawionej w tekście diagnozy.

Opinie uczniów zostały zaprezentowane nie tylko w badaniach ilościowych, ale też na organizowanych w każdej ze szkół spotkaniach i rozmowach grupowych. W każdej z takich rozmów (po jednej w danej placówce) wzięło udział kilka osób (średnio ok. 8). Uczniów desygnowali do rozmów szkolni koordynatorzy realizacji badań. Należy podkreślić, że były to grupy zróżnicowane pod względem płci, wieku (uczniowie reprezentujący różny poziom nauczania), profilu nauczania, stosunku do szkoły i predyspozycji osobowościowych – pozwala to traktować uzyskiwane dane jako wartościowy, bo teoretycznie reprezentatywny materiał badawczy.

[1] W jednym przypadku – z powodu trudności logistycznych – przedstawiciele szkoły sami zorganizowali proces zbierania danych. W tym przypadku wyniki zbiorcze wygenerowane na podstawie odpowiedzi uczniów odstają od średnich wyników uzyskiwanych w innych placówkach, co wymaga szczególnej ostrożności w interpretacji tych danych i konfrontacji tych ustaleń (już indywidualnie ze szkołą) z głosami uczniów wyrażonymi w badaniach jakościowych. To ważne metodologiczne zastrzeżenie nie wpływa jednak na generalny kształt wniosków płynących z badań.

Dane pozyskane od uczniów są też komplementarne w stosunku do wyników badań ilościowych. W tekście zasadniczym widać to przenikanie się refleksji pochodzące z różnych modułów w projekcie. Materiał z rozmów grupowych rzuca nowe światło na szkolną sytuację i pozwala dokładniej ją interpretować, nie stojąc w sprzeczności z wnioskami, jakie wyciągnąć można na podstawie materiału zebranego w kwestionariuszach.

W trakcie rozmów grupowych uczniowie mieli duży zakres swobody mówienia o tym, jak czują się w szkole. Siłą rzeczy niekiedy akcentują te kwestie, które im przeszkadzają czy z którymi nie czują się komfortowo. Niekiedy ich głos jest też kontrą do lepiej słyszalnego na co dzień w szkole głosu nauczycieli. Należy więc, analizując te dane, mieć na względzie fakt specyfiki uczniowskich wypowiedzi. Nie oznacza to jednak, że te głosy są nieważne i zmyślone. Z pewnością też nie można ich lekceważyć. Zdecydowana większość opinii jest istotnym wkładem w szkolną debatę o prawach ucznia, czy szerzej, o klimacie polskiej szkoły. Warto również nadmienić, że zamieszczone w tekście zasadniczym cytaty z wypowiedzi uczniów podczas badań fokusowych zostały odpowiednio zanonimizowane w taki sposób, aby niemożliwa była identyfikacja konkretnej placówki oraz częściowo zredagowane pod względem stylistycznym.

Uzupełnieniem danych ze szkół jest materiał badawczy pozyskany od urzędników odpowiedzialnych za prowadzenie polityki oświatowej na szczeblu lokalnym. Rozmawialiśmy z przedstawicielami 19 jednostek samorządowych – 6 powiatów, 7 urzędów miejskich i 6 urzędów gminy. Rozmówcami najczęściej byli naczelnicy wydziałów zajmujących się tematyką edukacyjną, rzadziej pracownicy szeregowi urzędów. Badania wśród urzędników zostały zrealizowane w formie indywidualnych wywiadów zrealizowanych według przygotowanego scenariusza ankietowego. W celu domknięcia i podsumowania zebranego materiału wywiady z samorządowcami zrealizowane zostały po zakończeniu roku szkolnego, w okresie wakacyjnym.

ANALIZA DOKUMENTACJI W KONTEKŚCIE PRAW UCZNIOWSKICH

KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA SYSTEMU OŚWIATOWEGO W REJONIE NADWIŚLAŃSKIM

W przeciągu ostatnich paru dekad Polska przeszła olbrzymią zmianę w kierunku państwa zdecentralizowanego. Od reformy samorządowej w 1990 roku oraz administracyjnej w 1999 roku polskie samorządy odpowiadają za coraz większą liczbę zadań publicznych. Jednym z największych zadań i, jednocześnie najbardziej kosztownych w budżetach jednostek samorządowych, jest oświata.

Warto podkreślić, że kwestia przejęcia niemal wszystkich zadań oświatowych przez samorządy budziła wiele obaw, które – z perspektywy czasu – nie sprawdziły się. Decentralizacja oświaty z pewnością nie wpłynęła negatywnie na system oświaty, jak wielu ekspertów prognozowało. Wyniki polskich uczniów w międzynarodowych badaniach skuteczności kształcenia, jak np. PISA, poprawiły się, choć można dyskutować, czy akurat decentralizacja oświaty miała na tę poprawę decydujący wpływ. Z pewnością odciążenie Ministerstwa od codziennego zarządzania i finansowania sieci placówek szkolnych pozwoliło skupić się jednostce centralnej na nadzorze pedagogicznym i tym samym zwiększyć jakość kształcenia.

Nie jest tajemnicą, że rzeczywistość samorządowa w kontekście zarządzania lokalną siecią placówek szkolnych bywa gorzka. Zdecydowana większość samorządów musi dopłacać z własnych środków powyżej otrzymywanej centralnie subwencji oświatowej. Dopłaty gmin wynoszą nawet trzykrotność kwoty subwencjonowanej i stanowią w skrajnych przypadkach do 62% całego budżetu gmin[2]. W obliczu niewątpliwych wyzwań związanych z nadchodzącym niżem demograficznym prognozuje się coraz wyższe dopłaty jednostek samorządowych. Aby je zahamować potrzebna jest stopniowa konsolidacja sieci szkolnej, która w wielu przypadkach budzi zrozumiały opór społeczny. Gminy stają przed ogromnym wyzwaniem reorganizacji swojej sieci w perspektywie najbliższych lat, tak aby odpowiadała ona zmniejszającej się liczbie uczniów oraz nie generowała tak dużych nakładów finansowych. Problemem i zarazem wielkim wyzwaniem jest również perspektywa dostosowania etatów nauczycielskich do nowej sieci placówek, co w sposób oczywisty łączy się z ich redukcją.

Te, omówione w sposób niezmiernie skrótowy, wyzwania JST związane z lokalnym system oświaty, pozostawiają w cieniu kwestie jakości kształcenia oraz dobrostanu uczniów uczęszczających do szkół. Istnieje pewien spór między samorządowcami dotyczący wizji kształtowania polityki oświatowej przez gminy i powiaty. Według kompetencji ustawowych jednostki samorządu terytorialnego nie powinny ingerować w proces dydaktyczny i wychowawczy, który winien być realizowany przez szkoły przy wsparciu i kontroli właściwych kuratoriów. Działania jednostek

[2] Relatywnie najwięcej w 2014 roku dopłacała gmina Kleszczów (powiat bełchatowski, województwo łódzkie) – 281% kwoty subwencji oświatowej. Źródło: dane GUS BDL, 2014.

prowadzących powinny skupiać się na „bieżącym zapewnianiu warunków działania szkoły lub placówki, bezpieczeństwa oraz higienicznych warunków nauki". Taki model działania samorządów jest dokładnym odzwierciedleniem litery prawa, czyli kompetencji samorządowych zapisanych we właściwych ustawach. Szersza wizja roli samorządu, która obecnie nie ma odzwierciedlenia w przepisach prawa, opiera się na obserwacji części samorządowców, że jednostki samorządowe od kwestii jakości kształcenia uciec po prostu nie mogą. Olbrzymie nakłady finansowe, wydatkowane z budżetów własnych gmin, nie pozwalają urzędnikom na ignorowanie monitorowania racjonalności wydawania pieniędzy. Skrótowo ujmując, trendy w polityce oświatowej wskazują na coraz większe zaangażowanie jednostek samorządowych w sprawy szkół i chęć choćby częściowej kontroli procesu dydaktycznego, tak by duże środki przez nich wydatkowane miały odzwierciedlenie w coraz lepszych wynikach kształcenia. Jednocześnie samorządy coraz częściej włączają się w aktywne rozwiązywanie problemów szkół, w tym w np. związanych z przestrzeganiem praw ucznia, mimo że nie jest to ich kompetencją ustawową. Starają się wspólnie z placówkami szkolnymi oraz uczniami, rodzicami i nauczycielami wypracować pewien model rozwiązania spraw konfliktowych. Nie ulega jednak wątpliwości, że w tych sprawach działają trochę po omacku w wyniku braku dostosowania regulacji prawnych do nowych funkcji samorządów.

Według danych Systemu Informacji Oświatowej w roku szkolnym 2014/2015 na terenie nadwiślańskim funkcjonowało 475 placówek oświatowych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży. Poniższa tabelka przedstawia charakterystykę tych placówek ze względu na typ szkoły i publiczność:

Kategorie placówek:	Publiczne	Niepubliczne	Razem
Przedszkole	68	63	131
w tym: punkt przedszkolny	*3*	*13*	*16*
Szkoła podstawowa	146	4	150
Gimnazjum	97	4	101
Liceum	21	3	24
Zasadnicza szkoła zawodowa	26	1	27
Technikum	24	1	25
Szkoła policealna	6	3	9
Szkoły specjalne przysposabiające	8	0	8
Razem	396	79	475

TABELA 1 CHARAKTERYSTYKA SIECI SZKOLNEJ W REGIONIE NADWIŚLAŃSKIM. OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE DANYCH Z SIO, 2015

Sieć publicznych placówek skupiona jest w 128 miejscowościach regionu z czego najwięcej – 1/3 znajduje się w pięciu miastach powiatowych (134 placówki). Sieć szkolna jest zatem w miarę rozproszona, ale nie odbiega od standardów wojewódzkich. Ponad połowa placówek znajduje się we wsiach regionu (52,3%).

Obciążenie budżetów gmin nadwiślańskich wydatkami oświatowymi jest zróżnicowane, ale nie odbiega od średnich ogólnopolskich. Wskaźnik obciążenia waha się od 49,2% wydatków bieżących ogółem (gmina miejska Skórcz) do 12,6% (gmina miejska Krynica Morska). Wszystkie gminy regionu, oprócz Krynicy Morskiej, przekraczają 30% obciążenia budżetowego. Pod tym względem gmina Skórcz jest na 304 miejscu w Polsce (na 2479 klasyfikowanych JST), natomiast Krynica Morska na drugim miejscu od końca tak uszeregowanej listy.

Jeżeli zaś chodzi o dopłaty do otrzymywanej subwencji oświatowej, to najwięcej relatywnie dopłacają gminy Sztutowo i Krynica Morska (odpowiednio: 104% kwoty subwencjonowanej oraz aż 202% kwoty). Żadna z analizowanych gmin nie mieści się w kwocie otrzymywanej z budżetu państwa. Zresztą takich gmin w skali kraju jest tylko sześć[3]. Natomiast w regionie nadwiślańskim

[3] Najwięcej „zarabia" na dotacji państwowej gmina wiejska Rzewnie (powiat makowski, województwo mazowieckie). Gmina w 2014 roku wydała 89% otrzymywanej dotacji. Źródło: dane GUS BDL, 2014.

najmniej do subwencji dopłacają gminy wiejskie: Osiek, Mikołajki Pomorskie oraz Sadlinki (odpowiednio: 18, 19 i 20% kwoty otrzymywanej dotacji).

Gmina	Udział wydatków oświatowych w wydatkach gminy [%] *	Wskaźnik dopłaty do subwencji oświatowej [1=kwota subwencji]	Gmina	Udział wydatków oświatowych w wydatkach gminy [%] *	Wskaźnik dopłaty do subwencji oświatowej [1=kwota subwencji]
Skórcz	49,2	1,29	Czarna Woda	39,3	1,37
Skarszewy	48,5	1,56	Smętowo Graniczne	39,3	1,30
Lubichowo	45,9	1,32	Kwidzyn (gmina wiejska)	39,0	1,65
Osieczna	45,8	1,35	Ryjewo	38,0	1,32
Tczew (gmina miejska)	44,6	1,73	Miłoradz	37,6	1,41
Starogard Gdański	44,4	1,83	Skórcz	37,5	1,24
Sadlinki	44,1	1,20	Stegna	37,4	1,67
Stare Pole	43,4	1,55	Nowy Dwór Gdański	37,2	1,84
Zblewo	43,2	1,25	Malbork (gmina miejska)	36,9	1,65
Subkowy	43,1	1,50	Gniew	36,8	1,49
Pelplin	43,0	1,87	Prabuty	36,5	1,43
Dzierzgoń	42,6	1,83	Sztum	35,8	1,60
Bobowo	41,8	1,26	Stary Targ	35,8	1,51
Stary Dzierzgoń	41,7	1,58	Malbork	35,7	1,65
Gardeja	41,2	1,34	Osiek	34,9	1,18
Kaliska	40,9	1,26	Sztutowo	34,5	2,04
Starogard Gdański	40,6	1,40	Nowy Staw	34,0	1,49
Morzeszczyn	40,0	1,28	Mikołajki Pomorskie	33,4	1,19
Lichnowy	39,6	1,47	Kwidzyn (gmina miejska)	30,6	1,45
Ostaszewo	39,5	1,57	Krynica Morska	12,6	3,02
Tczew (gmina wiejska)	39,4	1,83			

TABELA 2 WYBRANE WSKAŹNIKI ZWIĄZANE Z FINANSOWANIEM OŚWIATY W GMINACH REGIONU NADWIŚLAŃSKIEGO. WARTOŚCI USZEREGOWANE MALEJĄCO WEDŁUG PIERWSZEGO ZE WSKAŹNIKÓW. ZESTAWIENIE WŁASNE WEDŁUG DANYCH GUS BDL 2014
* wzięto pod uwagę wydatki bieżące gminy (nie uwzględniono wydatków inwestycyjnych, które jeszcze bardziej podniosłyby stopień zaangażowania gmin w wydatki oświatowej)

Wśród analizowanych gmin zdecydowaną specyfiką wyróżnia się jedna z najbogatszych polskich gmin – Krynica Morska, która dopłaca najwięcej ze swoich własnych środków. Pod tym względem jest na piątej pozycji wśród gmin w kraju. Jednocześnie jej obciążenie budżetowe jest jednym z najmniejszych w kraju. Zatem tak wysokie dopłaty nie obciążają zbytnio wysokiego budżetu gminy. Analizując dane w ujęciu ogólnopolskim widać, że jest więcej gmin o podobnej charakterystyce: bogatych, które dopłacają znaczne sumy powyżej subwencji centralnej i jednocześnie ich wydatki na oświatę nie stanowią zbyt wysokiego odsetka ich budżetu wydatków. Wskazuje to zatem na fakt, że do edukacji dopłacają najwięcej głównie gminy, które po prostu na to stać. Inną prawidłowością, którą widać również w zestawieniu gmin nadwiślańskich, jest fakt, że generalnie więcej dopłacają gminy miejskie i miejsko-wiejskie niż wiejskie. Wielkość dopłat zależy od wielu czynników, m.in.: (1) koncentracji sieci osiedleńczej; (2) wielkości sieci szkolnej; (3) sytuacji demograficznej oraz (4) sposobu, w jaki gminy radzą sobie z racjonalizacją sieci szkolnej i innymi wyzwaniami.

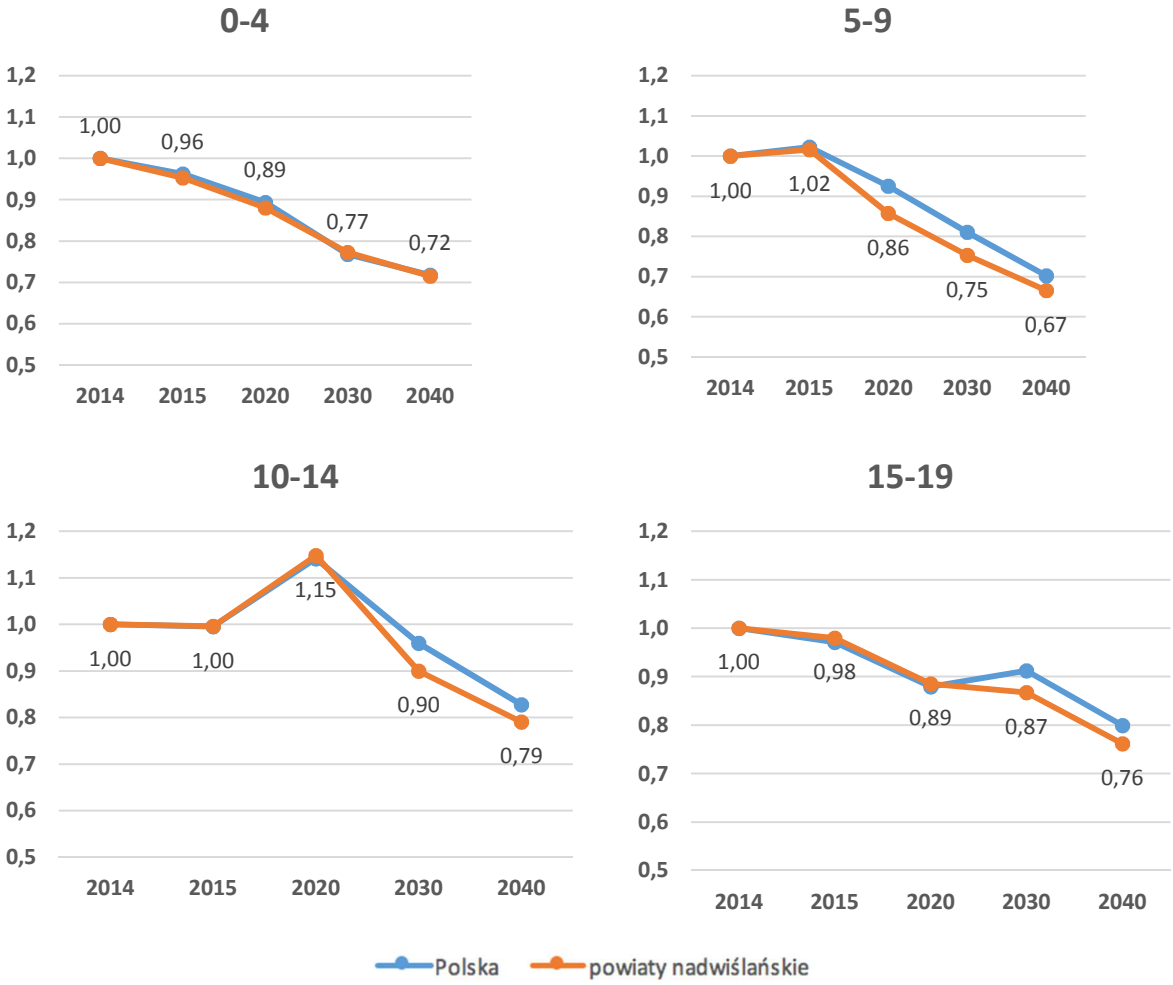
Wśród powiatów sytuacja jest nieco inna. Presja budżetowa jest niższa, a wielu z nich udaje się nie wydać całości subwencji. Wynika to w pewnej mierze z samoograniczenia urzędów. W sytuacji ograniczonych wpływów z dochodów własnych starostwa nie mają środków na dopłacanie do systemu oświaty.

Powiat	Udział wydatków oświatowych w wydatkach gminy [%] *	Wskaźnik dopłaty do subwencji oświatowej [1=kwota subwencji]
Powiat tczewski	41,1	0,96
Powiat malborski	40,4	0,75
Powiat starogardzki	40,2	0,88
Powiat kwidzyński	38,8	0,87
Powiat sztumski	32,7	0,73
Powiat nowodworski	27,3	0,84

TABELA 3 WYBRANE WSKAŹNIKI ZWIĄZANE Z FINANSOWANIEM OŚWIATY W POWIATACH REGIONU NADWIŚLAŃSKIEGO. WARTOŚCI USZEREGOWANE MALEJĄCO WEDŁUG PIERWSZEGO ZE WSKAŹNIKÓW. ZESTAWIENIE WŁASNE WEDŁUG DANYCH GUS BDL 2014

* wzięto pod uwagę wydatki bieżące powiatów (nie uwzględniono wydatków inwestycyjnych)

Pod względem analizowanych wskaźników powiaty nadwiślańskie nie wykazują się szczególnymi różnicami między sobą. Żaden z nich nie dopłaca do bieżącego funkcjonowania oświaty. Najgorzej pod tym względem wygląda sytuacja w powiecie tczewskim (wykorzystanie 96% subwencji oświatowej). Tam też występuje najwyższa presja nakładów oświatowych na całość bieżących wydatków z budżetu JST (41,1%).



WYKRES 1 WSKAŹNIK ZRELATYWIZOWANY PROGNOZY LUDNOŚCI DLA POSZCZEGÓLNYCH GRUP WIEKOWYCH NA LATA 2015-2040 DLA TERENÓW NADWIŚLAŃSKICH I RESZTY KRAJU. 1=RZECZYWISTA LICZBA LUDNOŚCI DLA DANEJ GRUPY WIEKOWEJ W 2014 ROKU. OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE DANYCH GUS BDL 2014

Porównując prognozowane dane demograficzne regionu nadwiślańskiego ze średnimi wskaźnikami krajowymi można zauważyć bardziej gwałtowny spadek liczebności dzieci w wieku szkolnym na analizowanym terenie niż w reszcie kraju. W najbliższej perspektywie czasowej (rok

2020) prognozowany jest największy spadek liczby uczniów w grupie wiekowej 5-9 (86% obecnego stanu liczebnego) a wzrost liczebności wśród dzieci w wieku 10-14 (o 15% wobec stanu z 2014)[4]. Wzrost liczebności uczniów w tej kohorcie jest związany z dorastaniem dzieci rodziców z echa wyżu demograficznego z lat 80-tych ubiegłego wieku. Największe różnice między regionem nadwiślańskim a resztą kraju notuje się w kategorii 5-9 lat (patrz wykres).

Dane jednoznacznie wskazują, że gminy i powiaty regionu nadwiślańskiego nie będą wyjątkiem i już w perspektywie najbliższych 5 lat przyjdzie im się zmierzyć z mniejszą ilością uczniów na każdym szczeblu oświaty, włączając w to również opiekę przedszkolną. Jednocześnie placówki będą musiały poradzić sobie również z przeprowadzeniem echa wyżu demograficznego przez swoje instytucje, który uwidoczni się najbardziej w gimnazjach w roku 2020. Zmiany te w perspektywie dalszej będą jeszcze bardziej intensywne, również w porównaniu do reszty kraju. Zmiany demograficzne mają to do siebie, że kumulują się z roku na rok. Brak odpowiednich działań profilaktycznych (wyprzedzających) w kontekście dostosowywania sieci szkolnej, zatrudnienia nauczycieli oraz liczebności klas może doprowadzić do wystąpienia jeszcze większej „nierentowności" w zarządzaniu oświatą.

ANALIZA STATUTÓW SZKOLNYCH POD KĄTEM FORMUŁOWANIA PRAW UCZNIA

METODOLOGIA ANALIZY

Analizie zawartości statutów szkolnych poddano 30 dokumentów placówek, funkcjonujących na terenie realizacji projektu. Placówki oświatowe dobierano losowo spośród tych, które umożliwiały powszechny dostęp do dokumentacji szkolnej w internecie lub udostępniły statut na prośbę Fundacji (skierowaną drogą mailową)[5].

Statuty do analizy były losowane z uwzględnieniem dwóch dwu-zmiennych cech – (a) typu miejscowości (miasto-wieś) oraz (b) typu placówki (gimnazjum-placówka ponadgimnazjalna), tak aby w docelowej próbie znalazły się w proporcjach zbliżonych do realnie występujących na danym terenie. Liczbę statutów wylosowanych w każdej z kategorii wskazuje poniższa tabelka.

Typ placówki	Typ miejscowości:	
	wieś	miasto
gimnazjum	11	8
szkoła ponadgimnazjalna	2	9

TABELA 4 ROZKŁAD PRÓBY STATUTÓW SZKOLNYCH PODDANYCH ANALIZIE

Zastosowanie opisanego doboru próby pozwoliło również na szerszą reprezentację różnych typów szkół, których cech nie uwzględniono w schemacie doboru, tj. publiczności placówki (publiczna, niepubliczna z uprawnieniami szkoły publicznej) oraz specyfiki (brak specyfiki, specjalna), jak również pełnej reprezentacji geograficznej (statuty szkół ze wszystkich powiatów objętych projektem).

Statuty analizowano ze szczególnym uwzględnieniem katalogu praw oraz obowiązków ucznia, ale również praw i nagród oraz, co równie istotne, możliwości egzekucji tych praw, kierowania skarg oraz odwoływania się od decyzji organów szkolnych (prawa proceduralne).

[4] Niestety dane prognostyczne, zgromadzone przez Główny Urząd Statystyczny, nie umożliwiają agregacji danych w innych kohortach wiekowych, stąd konieczność posługiwania się takimi grupami wiekowymi.
[5] Szczegółowy kontekst oraz skala udostępnienia statutów szkolnych na stronach internetowych szkół jest również przedmiotem analizy w dalszej części niniejszego rozdziału.

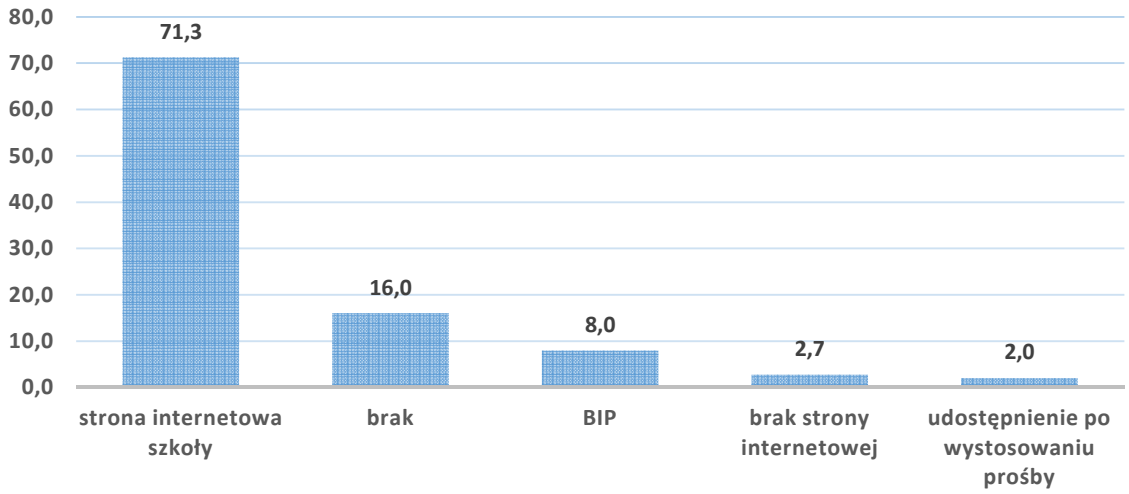
Biorąc natomiast pod uwagę zawartość treściową dokumentacji, staraliśmy się zwrócić uwagę na szczegółowe sformułowanie i rozwinięcie praw wynikających z Konwencji Praw Dziecka, a dokładniej:

- Prawa do informacji;
- Prawa do znajomości swoich praw i prawa proceduralne;
- Wolności wypowiadania poglądów i opinii oraz wolność myśli, sumienia i wyznania;
- Wolność zrzeszania się i rozwijanie zainteresowań;
- Wolność od poniżającego traktowania i karania;

Powyższe prawa, wyodrębnione na potrzeby tego badania, zdecydowanie nie stanowią zbioru zamkniętego. Lista w sposób arbitralny ogranicza bardzo szeroki zakres rozumienia praw ucznia/dziecka. Warto jednak zaznaczyć, że oprócz analizy sposobów definiowania powyższych praw ogólnych, wysiłki analityczne skupiały się na wyszukiwaniu nowatorskich, interesujących sposobów ujęcia praw ucznia w szerszym zakresie niż wyszczególnione powyżej.

SZERSZY KONTEKST UDOSTĘPNIANIA DOKUMENTACJI SZKOLNEJ W INTERNECIE

Statuty szkolne można było odnaleźć w internecie w 79% przypadków. Placówki różniły się jednak łatwością dostępu do dokumentów szkolnych. Jedynie w przypadku 71% placówek statut znajdowały się bezpośrednio na stronie internetowej szkoły a aż 12 z nich (8%) udało się odnaleźć dopiero w tzw. BIP-ach (Biuletyn Informacji Publicznej) gmin. Z pewnością Biuletyn Informacji Publicznej nie jest miejscem, gdzie przeciętny uczeń szukałby informacji o swoich prawach. Zamieszczanie dokumentacji szkolnej na stronach gminnych nie wydaje się niewłaściwe, jednak w pierwszej kolejności dokumentacja szkolna – zwłaszcza ta dotycząca ucznia bezpośrednio – powinna znajdować się na stronach samej placówki.



WYKRES 2 DOSTĘPNOŚĆ STATUTÓW SZKOLNYCH W ANALIZOWANEJ PRÓBIE

Skierowaliśmy dodatkowo prośbę w formie elektronicznej o udostępnienie dokumentacji do szkół, których statutów nie udało się znaleźć na stronach internetowych. Na 19 zapytań udało się otrzymać jedynie cztery informacje zwrotne ze statutami szkół w ciągu 5 dni roboczych od wystosowania prośby.

Biorąc pod uwagę wszystkie te statystyki, należy uznać, że kwestia swobodnego dostępu do regulacji związanych ze prawami ucznia w szkole nie jest realizowana wzorowo.

Warto również zwrócić uwagę na to, w jakim kontekście i formie można odnaleźć statuty placówek na szkolnych stronach internetowych. Najczęściej statuty znajdują się w zakładce „Dokumenty", „Ważne dokumenty", „Dokumentacja Szkoły", „Prawo szkoły", „Prawo

wewnątrzszkolne", rzadziej „Do pobrania". Często statuty szkolne znajdują się w sąsiedztwie dokumentów/formularzy „codziennego użytku", takich jak np. wzór legitymacji szkolnej, ale najczęściej towarzyszą im inne ważne dokumenty, regulujące podstawowe kwestie funkcjonowania placówki, tj.: Wewnętrzny System Oceniania (WSO), Program Profilaktyki lub Program Wychowawczy. W nielicznych przypadkach statut szkoły jest wyeksponowany w oddzielnym linku na głównej stronie szkoły. W jednym przypadku znajdował się w zakładce „Dla rodziców", co wydaje się ciekawym rozwiązaniem, zwracającym uwagę właśnie tej grupy na kwestię regulacji szkolnych, choć z pewnością nie jest to miejsce, gdzie intuicyjnie byśmy tego dokumentu szukali. W żadnym przypadku nie odnaleziono statutu szkolnego w popularnej na stronach internetowych szkół zakładce „Dla ucznia", choć wydaje się, że to tutaj powinien trafić dokument lub choćby wyciąg z katalogu praw i obowiązków.

Jedynie trzy szkoły poświęciły więcej miejsca tematyce praw ucznia na swoich stronach internetowych. W dwóch przypadkach były to prezentacje instytucji Rzecznika Praw Ucznia w formie osobnej zakładki na stronie. Prezentacje zawierały imię i nazwisko osoby pełniącej funkcję, regulamin korzystania z RPU oraz wykaz dokumentów określających prawa ucznia. Placówki zadbały również o wyeksponowanie statutu na osobnych podstronach. W trzecim przypadku szkoła posiadała rozbudowany dział o zagadnieniach prawnych (w tym artykuł na temat praw ucznia), ale zabrakło odnośnika do statutu szkoły lub choćby wyciągu z praw ucznia.

Na osobne potraktowanie zasługuje kwestia formy, w której szkoły zamieszczają statuty. Wydaje się, że najwygodniejszą formą, dogodną do pracy nad tekstem, drukowaniem w niezmienionej formie i powielaniem, jest szeroko rozpowszechniony format PDF. W takim właśnie formacie najczęściej znajdowano statuty na stronach internetowych. Nierzadko jednak był to format najpopularniejszego oprogramowania biurowego (.doc lub .docx), który umożliwia edycję dokumentu.

Można było spotkać się również z nietypowymi sposobami osadzenia statutów na stronie, gdzie możliwość ściągnięcia ich na dysk twardy komputera była niemożliwa lub, w najlepszym przypadku, bardzo nieintuicyjna albo ograniczona. Z pewnością taki sposób udostępnienia statutów szkolnych może sprawiać problemy mniej zaawansowanym użytkownikom. Warto również odnotować niedziałające linki do dokumentacji w niektórych serwisach internetowych.

Wydaje się, że genezy problemów z osadzaniem dokumentacji szkolnej na stronach internetowych należy szukać w archaicznym podejściu szkół do kształtowania swojego internetowego wizerunku. Zwłaszcza w kontekście tego, że coraz częściej strony internetowe szkół są pierwszym kontaktem rodziców i uczniów z placówką szkolną, należałoby tej kwestii poświęcić więcej uwagi. Strony powinny być bardziej przejrzyste, estetyczne. funkcjonalne oraz intuicyjne, aby przyciągnąć uwagę młodych ludzi oraz ich rodziców.

INTERPRETACJA PODSTAWOWYCH PRAW UCZNIA W STATUTACH SZKOLNYCH

W każdym z analizowanych statutów odnaleziono odniesienia do praw ucznia, choć ilość regulacji, ich jakość oraz poziom ogólności były bardzo zróżnicowane.

Jeśli statut posiadał rozdziały lub działy to regulacje związane z prawami ucznia znajdowały się zazwyczaj w wydzielonych fragmentach zatytułowanych następująco: „Uczniowie", „Prawa i obowiązki uczniów" lub „Prawa ucznia".

W toku analizy można wyróżnić pewne elementy wspólne wszystkim statutom szkolnym. Schemat ten w dużej mierze pokrywa się z zaleceniami ministerialnymi dla placówek szkolnych ujętymi w ramowych statutach szkolnych[6]. Typowy statut zawiera następujące regulacje:

- postanowienia ogólne;

[6] Aktualny: Dz.U.2001.61.624

- regulacje dotyczące relacji szkół w ramach zespołów szkół (dotyczy zespołów szkół);
- cele i zadania szkoły;
- regulacje dotyczące poszczególnych organów szkolnych (tj. Rada Pedagogiczna, Rada Rodziców, Samorząd Uczniowski oraz inne, np. Rzecznik Praw Ucznia);
- system wewnętrznej oceny uczniów;
- organizacja kształcenia w szkole;
- regulacje dotyczące instytucji działających w ramach placówki, np. biblioteka;
- regulacje dotyczące kadry pedagogicznej (nauczycieli w szczególności, ale również logopedy, pedagoga czy psychologa);
- regulacje dotyczące ucznia (w tym: system rekrutacji uczniów, prawa ucznia, obowiązki ucznia, stosowane nagrody i kary, zasady usunięcia ze szkoły);
- zasady współpracy z rodzicami;
- postanowienia końcowe.

Prawa ucznia we wszystkich analizowanych przypadkach pojawiają się w formie oddzielnego paragrafu w statucie szkolnym. Czasami jest on współdzielony z sekcją obowiązków ucznia. Najczęściej jednak prawa i obowiązki są rozdzielone oddzielnymi sekcjami (paragrafami) następującymi po sobie w sekwencji w myśl wzoru: (1) prawa ucznia – (2) obowiązki ucznia. Układ ten wydaje się logiczny. Wskazuje to, z drugiej strony, na dominujące w szkołach myślenie o prawach i obowiązkach jako łącznym zbiorze. Taki sposób rozumienia daje w praktyce szkolnej potencjalne przyzwolenie na uzależnianie respektowania praw od wypełniania obowiązków przez uczniów. Warto również nadmienić, że to sekcje obowiązków są znacznie bardziej uszczegółowione w dokumentach niż odpowiednie sekcje wskazujące na prawa.

Jedynie w ośmiu statutach (na 30 analizowanych) znalazło się odniesienie do Konwencji Praw Dziecka w różnych kontekstach. Wskazywano na prawo dziecka do znajomości swoich praw zawartych w tym dokumencie. W innych kontekście wskazywano na pełne respektowanie praw zawartych w Konwencji (z respektowaniem regulacji polskich):

Uczeń szkoły w pełni korzysta z praw określonych w Konwencji o prawach dziecka (Dz. U. Nr 120 z 1991r. poz. 526 z późniejszymi zmianami)

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z innych praw, w szczególności zapisanych w Konwencji o prawach dziecka, z uwzględnieniem przepisów prawa polskiego, dotyczących szkół prowadzonych przez podmioty nie będące JST.

W innych przypadkach powoływano się na Konwencję przy okazji ogólnych ustępów w sekcji o prawach ucznia, jak np.:

Pełnego rozwoju umysłowego, moralno-emocjonalnego i fizycznego zgodnie z potrzebami i możliwościami psychofizycznymi w szczególności z uwzględnieniem praw zawartych w Konwencji o Prawach Dziecka

Często statuty szkolne wymieniają Konwencję wśród aktów stanowiących podstawę prawną dokumentacji szkolnej w części wstępnej opracowań. Wydaje się, że powoływanie się na Konwencję powinno być dobrą praktyką realizacji prawidłowego katalogu praw ucznia. Wskazuje to na źródła przytaczanych praw, powołuje się na tradycję prawną i ogólniejsze regulacje. Ma to funkcję zarówno edukacyjną jak i praktyczną. W dwóch przypadkach wraz z informacją o Konwencji znajdowała się regulacja dotycząca obowiązku informowania uczniów o przysługujących im prawach. Bardziej szczegółowa analiza tych ustępów, tj. dotyczących prawa do znajomości swoich praw znajduje się w dalszej części opracowania.

Na początku analizy warto wypunktować typy ustępów obecnych w katalogach praw ucznia. Niestety, dokumenty szkolne obfitują w przykłady zapisów nadmiernie szczegółowych, nielogicznych a czasami zupełnie bezsensownych. Wiele z analizowanych regulacji nie spełnia podstawowego wymogu formułowanego w stosunku do jakichkolwiek zapisów o prawach, czyli nie jest egzekwowalnych. Mieć prawo oznacza „móc rościć", więc z praw muszą wynikać pewne roszczenia. Przykłady praw nieegzekwowalnych zostaną zaprezentowane w dalszej części opracowania przy okazji analizy poszczególnych praw.

Wiele ustępów w katalogu praw ucznia formułowanych jest w sposób, który sugerowałby obowiązek lub kodyfikował prawo nałożone sankcjami. Parę przykładowych ustępów poniżej:

Uczeń ma prawo do (…) przebywania w miejscach publicznych do godz. 20.00, po 20.00 z rodzicami; w sezonie wiosenno-letnim do godz. 22.00

Uczeń ma prawo (…) uczęszczać na zajęcia lekcyjne w mundurku

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z zasad dotyczących sprawdzania wiedzy i umiejętności

Uczeń ma prawo (…) chronić własne życie i zdrowie, przestrzegać zasad higieny znajomości zasady prowadzenia zeszytu przedmiotowego, uzyskiwania oceny za jego prowadzenie

Uczeń ma prawo do (…) chronić własne życie i zdrowie, przestrzegać zasad higieny

Zwłaszcza ostatni prezentowany zapis o prawie do ochrony życia i zdrowia brzmi groteskowo. Biorąc pod uwagę drugą część zapisu możemy zapytać: czy uczeń, jeśli nie będzie przestrzegał zasad higieny, może dochodzić swojego prawa przed organami szkoły? Postawienie w ten sposób pytania wskazuje z jak absurdalnym sformułowaniem mamy tu do czynienia.

Innym rodzajem nieprawidłowych zapisów są ustępy z prawami, które leżą poza zakresem/kompetencjami placówki szkolnej. Odnalezione zapisy mówią przykładowo o: zapewnieniu ochrony zdrowia czy wychowania w rodzinie. Trudno oczekiwać od placówki szkolnej, aby miała wpływ na to, czy podopieczny zostanie wychowany w rodzinie czy też poza nią. Tak samo trudno oczekiwać, aby szkoła wyręczała państwo z jego obowiązku zapewnienia darmowej opieki medycznej. Wydaje się, że tworzenie takich praw wynika z niezrozumienia wagi prawnej projektowanych ustępów.

Być może twórcy szkolnych statutów traktują katalog praw ucznia w mniejszym stopniu w kontekście ściśle prawnym, a w większym – jako narzędzie edukacji ucznia o prawach w ogóle. Jest to jedynie hipoteza, która wymaga dalszej weryfikacji empirycznej. W toku analizy można jeszcze natknąć się na następujące zapisy, które leżą poza kompetencjami placówki szkolnej przez co nie powinny być znaleźć się w katalogu praw ucznia:

Uczeń ma (…) prawo do życia i rozwoju

Uczeń ma prawdo do (…) dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych

Uczeń ma (…) prawo do tożsamości

Zapis o prawie do tożsamości kumuluje w sobie wszystkie dotychczas wymienione błędy. Przede wszystkim jest niemożliwy do wyegzekwowania przez brak jasności, jak tożsamość ucznia rozumieć. Nawet jeśli podano by możliwą do przyjęcia definicję tego terminu, trudno oczekiwać, aby szkoła mogła zagwarantować takie prawo.

W toku analizy katalogu praw ucznia zauważono zdecydowaną inspirację placówek nieobowiązującym już zbiorem, występującym w zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowego statutu dla szkół publicznych dla dzieci i młodzieży z 1992 roku[7]. Na wstępie analizy należałoby przytoczyć ten zbiór ustępów wraz z pewnym szeregiem zastrzeżeń, które do tego aktu są lub były kierowane.

§ 35.

Statut szkoły określi szczegółowo prawa i obowiązki ucznia przy zachowaniu następujących zasad:

1) uczeń ma prawo do:

a) właściwie zorganizowanego procesu kształcenia, zgodnie z zasadami pracy umysłowej,

b) opieki wychowawczej i warunków pobytu w szkole zapewniających bezpieczeństwo, ochronę przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej oraz ochronę i poszanowanie jego godności,

c) korzystanie z pomocy stypendialnej bądź doraźnej, zgodnie z odrębnymi przepisami,

d) życzliwego, podmiotowego traktowania w procesie dydaktyczno-wychowawczym,

e) swobody wyrażania myśli i przekonań, w szczególności dotyczących życia szkoły a także światopoglądowych i religijnych – jeśli nie narusza tym dobra innych osób,

f) rozwijania zainteresowań, zdolności i talentów,

g) sprawiedliwej, obiektywnej i jawnej oceny oraz ustalonych sposobów kontroli postępów w nauce,

h) pomocy w przypadku trudności w nauce,

i) korzystania z poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego i zawodowego,

j) korzystania z pomieszczeń szkolnych, sprzętu, środków dydaktycznych, księgozbioru biblioteki podczas zajęć pozalekcyjnych,

k) wpływania na życie szkoły przez działalność samorządową oraz zrzeszanie się w organizacjach działających w szkole

Wiele tych zapisów jest wprost kopiowana do obecnych statutów szkolnych, choć wyraźnie rozporządzenie Ministra wskazywało, że statuty miały jedynie uszczegóławiać te zapisy. W toku analizy natrafiono na pojedyncze dokumenty szkół, gdzie zastosowano niemal literalna kopię tych zapisów i nic ponadto. Najczęściej jednak statuty oprócz skopiowania ustępów dodają coś od siebie lub niezbyt twórczo zmieniają lub rozszerzają pierwotne brzmienie wspomnianych zapisów.

Warto również zwrócić uwagę na dwie kwestie. Są to zapisy bardzo stare, już nieaktualne. Fakt, że nadal znajdują się w statutach placówek świadczy o braku krytycznego namysłu legislatorów szkolnych nad tą sekcją regulacji.

Równie ważną kwestią związaną z tym katalogiem praw jest jego merytoryczna słabość, która została wypunktowana wielokrotnie przez autorów raportu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka i innych (Czyż, Czyż-Szymańczak-Wardeńska). Z pewnością katalog ten nie jest wyczerpujący, w tym sensie, że można stworzyć lepsze zapisy egzemplifikujące prawa dziecka, dostosowane do rzeczywistości szkolnej. Zapisy nie są również wystarczająco ostre i z tego powodu trudne do wyegzekwowania. Przykładowo, zapis o „życzliwym traktowaniu w procesie dydaktyczno-wychowawczym" może być przez każdego ucznia i nauczyciela rozumiany różnie przez co trudno go egzekwować. Część ustępów ze zbioru jest oczywista i wynika z samej funkcji szkoły, jak np. organizacja kształcenia, opieki wychowawczej i pobytu uczniów szkole czy też dostęp do psychologa, pedagoga i biblioteki szkolnej.

Fakt obecności zapisów z początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku w aktualnych statutach szkolnych może budzić wątpliwości co do poważnego traktowania tej sekcji przez szkoły. Konkluzję tę wzmacnia zaobserwowane wrażenie pewnego chaosu w paragrafach dotyczących praw ucznia. W trakcie analizy natknięto się na powtarzające się zapisy lub inne formułowanie tych samych

[7] Dz.Urz.MEN.1992.4.18

praw w tej samej sekcji. Dominowało wrażenie „misz-maszu", co pozwala podejrzewać autorów o pracę nad tą sekcją w modelu „kopiuj-wklej" lub co najmniej pisania tych regulacji „na kolanie".

PRAWO DO INFORMACJI

Prawo do informacji w kontekście szkolnym posiada w literaturze dwie jednakowo ważne interpretacje. Pierwsza z nich wskazuje na otrzymywanie przez ucznia informacji, uwzględniających różne koncepcje filozoficzne oraz światopogląd. Informacje te powinny być przekazywane bez cenzury, jedynie z ograniczeniami wynikających z wieku czy zdolności percepcyjnych młodego człowieka.

Drugie podejście skupia się na zapewnieniu niezwłocznego dostępu do informacji na temat losów ucznia oraz skutkach decyzji jego dotyczących, jak np. promocji do następnej klasy, ocenach, przeniesieniach, nagrodach i karach.

Obie interpretacje można odnaleźć w formułowanych przez szkoły katalogach praw ucznia, choć zdecydowania przeważają regulacje dotyczące drugiej interpretacji. Forma tych zapisów często powiela wspomniane wcześniej nieaktualne wskazówki Ministra Edukacji z 1992 roku. Tak więc pojawiają się zapisy o prawie do: *„sprawiedliwej, obiektywnej i jawnej oceny oraz ustalonych sposobów kontroli postępów w nauce*" lub *„jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu*". Parę statutów dość lakonicznie mówi o *„prawie do informacji*", nie uszczegóławiając czego dokładnie ma ta informacja dotyczyć.

Można jednakże odnaleźć parę ciekawych sformułowań i interpretacji prawa do informacji w pierwszym zaprezentowanym rozumieniu. Co prawda odnalezione formułowania pomijają kwestie światopoglądu oraz koncepcji filozoficznych, ale zwracają uwagę na różnorodność źródeł wiedzy oraz jej podstawy naukowe:

Uczeń ma prawo do (…) informacji z różnych źródeł, wszechstronności i podstaw naukowych dostarczanej wiedzy

Uczeń ma prawo zdobywać wiedzę przy pomocy nauczyciela, poszerzając ją, ma prawo do twórczych poszukiwań intelektualnych. Może wyrażać wątpliwości, własne sądy oraz prowadzić dyskusję z treściami zawartymi w podręczniku i przekazywanymi przez nauczyciela

Uczeń ma prawo do (…) przejawiania własnej aktywności w zdobywaniu wiedzy i umiejętności przy wykorzystaniu wszystkich możliwości szkoły, wyrażania opinii i wątpliwości dotyczących treści nauczania oraz uzyskiwania na nie wyjaśnień i odpowiedzi

Drugi cytat szczególnie podkreśla podmiotowość ucznia w procesie dydaktycznym oraz prawo do poszukiwania informacji i angażowania nauczyciela do tego procesu, choć w sposób jednoznaczny nie wskazuje na obowiązek dostarczania tej „poszerzonej" wiedzy przez nauczyciela. Trzeci ustęp natomiast akcentuje w sposób zdecydowany możliwość kontroli ucznia nad procesem dydaktycznym. Niestety, powyższe cytaty właściwie wyczerpują zakres sformułowań dotyczących prawa do informacji, rozumianego jako prawa do wiedzy wielowymiarowej, nieskrępowanej światopoglądem nauczyciela, odideologizowanej.

Jak już wspomniano, prawo do informacji rozumiane jest w sposób raczej jednoznaczny w analizowanych statutach – zgodnie z drugą zaprezentowaną interpretacją. Biorąc pod uwagę wielość sformułowań tego prawa w statutach szkolnych, można postawić tezę o dużej wadze, jaką przykładają szkoły w celu zaakcentowania potrzeby jawnej i obiektywnej informacji o uczniu. Szkoły często wykazują wręcz przesadną szczegółowość w kodyfikowaniu praw dotyczących tej sfery. Można

zatem wyróżnić zapisy nadmiernie szczegółowe, ale również bardzo ogólne. Przykładem nadmiernie szczegółowych zapisów są:

Uczeń ma prawo do (…) zapoznania się na początkowych godzinach wychowawczych ze sposobem działania i funkcjonowania dziennika elektronicznego, zasady korzystania z dziennika określone są w umowie zawartej pomiędzy firmą zewnętrzną dostarczającą system dziennika elektronicznego a placówką szkolną, z zastrzeżeniem, że rodzicowi przysługuje prawo bezpłatnego wglądu do informacji o swoim dziecku co najmniej w placówce szkolnej

Uczeń ma prawo do (…) powiadomienia go o grożącej mu ocenie niedostatecznej na miesiąc przed wystawieniem ocen śródrocznych i rocznych

Uczeń ma prawo do (…) skorzystania każdego dnia z tak zwanego „szczęśliwego numerka" losowanego za pomocą dziennika elektronicznego obowiązującego dla danej klasy, który polega na możliwości zwolnienia wylosowanego ucznia danego dnia z odpowiedzi ustnej, możliwości zwolnienia wylosowanego ucznia z niezapowiedzianej przez nauczyciela kartkówki. Zwolnienie, o którym mowa nie dotyczy zapowiedzianych wcześniej w terminarzu dziennika elektronicznego kartkówek, sprawdzianów (testów) i prac klasowych oraz innych form sprawdzania osiągnięć ucznia ustalonych przez nauczyciela danego przedmiotu

Uczeń ma prawo do (…) dodatkowego zaliczania danego materiału programowego w przypadku niezawinionej przez niego nieobecności na lekcji, na której odbył się sprawdzian pisemny lub praca klasowa

Uczeń ma prawo do (…) informowania przez nauczycieli z tygodniowym wyprzedzeniem o terminie i zakresie pisemnej pracy klasowej według zasady, że w ciągu dnia może odbywać się tylko jedna taka praca, a w ciągu tygodnia nie więcej niż trzy. Sprawdzenie i oddanie prac klasowych powinno nastąpić przed upływem 14 dni. Zasady te nie dotyczą sprawdzianów pisemnych obejmujących zakres do trzech tematów wstecz. Sprawdziany takie mogą odbywać się w każdym czasie i bez zapowiedzi. Sprawdzenie i oddanie takich sprawdzianów powinno nastąpić w terminie do 7 dni

Ostatnie trzy cytaty szczególnie wskazują na intencję skodyfikowania zasad oceny szkolnej w formie prawa ucznia, choć miejsce na takie regulacje są przewidziane w statutach w innych miejscach, bądź w odrębnych dokumentach, takich jak np. regulamin szkoły lub WSO (Wewnątrzszkolny System Oceniania). Pierwszy zaprezentowany cytat z kolei jest wyrazem popularnego trendu, gdzie ustęp o prawach ucznia przybiera często formę – miejmy nadzieję wbrew założeniom twórców – obowiązku albo co najmniej zalecenia kierowanego w stosunku do ucznia.

Generalnie zapisy koncentrują się na prawie do znajomości: (1) kryteriów oceny (zarówno z przedmiotów szkolnych, jak i z zachowania), (2) wymagań stawianych uczniom oraz (3) metod nauczania stosowanych w placówce. Parę przykładowych ustępów poniżej.

Uczeń ma prawo do (…) informacji na temat zakresu wymagań oraz metod nauczania

Uczeń ma prawo do (…) pełnej wiedzy na temat kryteriów ocen z przedmiotów i zachowania (nie dotyczy słuchaczy)

Uczeń ma prawo do (…) posiadania pełnej wiedzy na temat kryteriów ocen z przedmiotów i z zachowania, uzyskania wyczerpujących informacji na temat wymagań edukacyjnych, kryteriów oceniania oraz metod nauczania

Uczeń ma prawo do (…) znajomości programu edukacyjnego szkoły

Uczeń ma prawo do (…) poznania celów każdej lekcji i dążenie do ich realizacji

Warto zwrócić uwagę jeszcze na ostatni ustęp dający uczniowi prawo wymagać realizacji celów lekcji, a zatem w konsekwencji całości podstawy programowej.

Podsumowując rozważania na temat prawa do informacji należy zauważyć, że jego formułowanie nadmiernie koncentruje się na zapewnieniu ucznia o możliwościach jawnego dostępu do informacji na temat kryteriów jego oceny. Zdecydowanie mniej obecnym motywem – a równie ważnym – jest prawo ucznia do otrzymania wiedzy obiektywnej, z różnych źródeł, nieideologizowanej. W analizowanych statutach można było odnaleźć jedynie parę fragmentów, które formułowały prawo do informacji w ten sposób. Nie można zatem uznać, że statuty szkolne formułują prawo do informacji uczniów w sposób wyczerpujący.

PRAWO DO ZNAJOMOŚCI SWOICH PRAW I PRAWA PROCEDURALNE

Każdy uczeń ma prawo i możliwość poznania swoich praw zawartych w dokumentacji szkolnej, oświatowej oraz międzynarodowej. Prawo do znajomości swoich praw zasługuje na osobne potraktowanie, mimo iż można uznać, że – na poziomie logicznym – jest kolejną interpretacją prawa do informacji. Prawo to obejmuje nie tylko znajomość swojej sytuacji prawnej jako ucznia, ale również prawo do praktycznej znajomości dochodzenia tych praw.

Aby prawo to mogło być bez przeszkód realizowane w placówkach szkolnych – nie wystarczy jedynie umożliwić uczniom dostępu do wiedzy na temat ich praw, ale również stworzyć regulacje, które są jasne, a nade wszystko egzekwowalne. Możliwość egzekucji praw ucznia powinna polegać na prawnym umożliwieniu tych czynności. Niestety jedynie w paru dokumentach szkolnych znajdują się informacje na temat praw proceduralnych, czyli ścieżek-procedur umożliwiających dochodzenia swoich praw.

Na początku warto pochylić się nad sposobem formułowania prawa w jego podstawowym znaczeniu. Nieliczne dokumenty ograniczają się do lakonicznych zapisów na temat prawa ucznia do znajomości: (1) swoich praw i (2) dokumentacji szkolnej, w szczególności statutu. Tylko w dwóch przypadkach ustępy wskazują na prawo do możliwości egzekwowania swoich praw, choć sformułowanie „*uczeń ma prawo do praw proceduralnych*" dalekie jest od jasności, zwłaszcza dla młodych ludzi.

Uczeń ma prawo do (…) znajomości swoich praw i do informacji na temat swojej sytuacji szkolnej

Uczeń ma prawo do (…) zapoznania go ze statutem szkoły oraz regulaminem samorządu szkolnego i innymi przepisami pomagającymi mu stosować się do zasad porządku szkolnego

Uczeń ma prawo do (…) znajomości swoich praw i możliwości ich egzekwowania

Uczeń ma prawo do znajomości swoich praw i wolności zgodnie z Konwencją o prawach dziecka

Uczeń ma prawo do (…) zapoznania z treścią statutu szkoły, programu wychowawczego i wewnątrzszkolnego systemu oceniania

Uczeń ma prawo do (…) praw proceduralnych

W katalogach praw ucznia można znaleźć odniesienia do instytucji Rzecznika Praw Ucznia, który z samej definicji powinien promować znajomość praw w placówce. Wydaje się, że instytucja RPU winna być również wykorzystana do ułatwienia lub umożliwienia odwołania w razie nieprzestrzegania praw ucznia. Jedynie cztery analizowane statuty posiadają zapisy wskazujące jednoznacznie na RPU jako instytucję wykorzystywaną do mediacji w takich sytuacjach.

Uczeń ma prawdo do (…) wyboru Rzecznika Praw Ucznia i korzystania z jego pomocy w celu zapewnienia procedury dochodzenia swoich praw

Uczeń ma prawdo do (…) składania skargi poprzez Rzecznika Praw Ucznia w przypadku naruszenia jego praw

Uczeń ma prawdo do (…) równego traktowania wobec prawa i obrony własnej osoby w sytuacjach konfliktowych z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły (stroną reprezentującą ucznia może być Rzecznik Praw Ucznia, Samorząd Szkolny, pedagog, wychowawca klasy lub inny nauczyciel)

Niewiele więcej dokumentów szkolnych wspomina w ogóle o prawach proceduralnych. Jeśli jednak one istnieją są opisywane w sposób wyczerpujący.

W jednym z dokumentów znajduje się paragraf wyliczający wyczerpująco ilość konfiguracji konfliktowych między instytucjami szkolnymi (np. Rada Pedagogiczna-Dyrektor, Dyrektor-Rada Rodziców, Rada Pedagogiczna-Rada Rodziców) oraz między osobami/podmiotami w szkole (np. wychowawca-uczeń, nauczyciel-dyrektor, dyrektor-rodzic, uczeń-uczeń a nawet uczeń-rodzic). W każdej konfiguracji zaproponowana jest czytelna ścieżka rozwiązania konfliktu, w tym konkretne wskazanie udziału stron uprawnionych do działań rozjemczych. Przykładowy zapis wygląda następująco:

5) konflikt Dyrektor/Rodzic:
   a) powołuje się, komisje, rozjemcza, w składzie: pedagog, dwóch bezstronnych przedstawicieli Rady Pedagogicznej, którzy w obecności stron konfliktu dochodzą do ostatecznych rozwiązań.
6) konflikt Uczeń/Uczeń:
   a) rozmowa z wychowawca,
   b) spotkanie z pedagogiem,
   c) spotkanie uczniów, ich rodziców w obecności pedagoga i wychowawcy,
   d) spotkanie uczniów, ich rodziców w obecności pedagoga i Dyrektorem szkoły,
   e) ostateczna forma rozwiązania konfliktu należy do Dyrektora szkoły (…)

Zapis nie pozostawia żadnych wątpliwości co do sposobu postępowania w sytuacji konfliktów wewnątrzszkolnych.

Prawa do znajomości swoich praw znajdują się w statutach szkolnych w formie szczątkowej. Jedynie niewielka ilość analizowanych dokumentów wskazuje wprost na prawo do znajomości praw ucznia lub dokumentacji szkolnej. Większy problem stanowi natomiast zupełnie szczątkowe potraktowanie zapisów odnoszących się do procedur odwołania w sytuacji, gdy prawa są łamane. W tym kontekście, w roli mediatorów, pojawiają się w zapisach instytucje/stanowiska szkolne, tj. dyrektor, wychowawca czy pedagog szkolny. Czasami w tej roli obsadzany jest Rzecznik Praw Ucznia, jeśli ta instytucja w placówce istnieje. Jeżeli zapisy na temat praw proceduralnych pojawiają się w dokumentacji szkolnej, są one zazwyczaj dość wyczerpujące.

WOLNOŚĆ WYPOWIADANIA POGLĄDÓW I OPINII ORAZ WOLNOŚĆ MYŚLI, SUMIENIA I WYZNANIA

Prawo do wolności wypowiadania poglądów i opinii jest jednym z podstawowych i, być może, szerzej znanych praw. Rozumiane jest raczej w sposób jednoznaczny jako możliwość wypowiadania wszelkich opinii związanych z sytuacją szkolną ucznia. Zatem powinno dotyczyć zarówno sfery dydaktycznej – możliwości wypowiadania się na temat procesu nauczania, zastosowanych metod, itd., jak również możliwości wyrażenia swojego zdania w swojej sprawie (np. w przypadku konfliktu).

Ogólniej rozumiane prawo daje możliwość wypowiadania się uczniowi w zgodzie ze swoim światopoglądem.

Prawo wolności myśli, sumienia i wyznania natomiast daje możliwość gwarancji równego traktowania bez względu na ujawniony (bądź nie) światopogląd, religię czy też orientację seksualną. Oba prawa omawiane są łącznie nie tylko dlatego, że mniej więcej wskazują na podobne pole problemowe, ale również dlatego, że nie można odnaleźć w analizowanych statutach wielu różnorodnych interpretacji ich dotyczących.

Sformułowanie, które najczęściej pojawiało się w kontekście pierwszego z opisywanych praw jest w całości skopiowane ze wspomnianej już dyrektywy ministerialnej z 1992 roku i brzmi następująco:

Uczeń ma prawo do (…) swobody wyrażania myśli i przekonań, w szczególności dotyczących życia szkoły a także światopoglądowych i religijnych – jeśli nie narusza tym dobra innych osób

Co do istoty samego zapisu, trudno mieć jakiekolwiek zastrzeżenia. W analizowanych statutach można odnaleźć parę wariantów tego zapisu. Ustęp jest skracany – najczęściej twórcy pozbywają się ograniczenia prawa w postaci „jeśli nie narusza tym dobra innych osób". Pojawiają się wątki związane z kulturą wyrażania poglądów, szacunkiem wobec innych osób i ich godnością. W jednym z dokumentów lakonicznie przyznaje się prawo „do wypowiedzi".

Uczeń ma prawo do (…) wolności wypowiedzi i wyrażania swoich poglądów i opinii swobody wyrażania myśli i przekonań, o ile nie naruszają one dobra osobistego osób trzecich

Uczeń ma prawo do (…) wyrażania swoich myśli i poglądów w sposób kulturalny i z szacunkiem wobec innych

Uczeń ma prawo do (…) swobodnego wyrażania swoich myśli i przekonań zwłaszcza dotyczących życia Szkoły, a także światopoglądowych i religijnych, nie naruszających jednak w żaden sposób godności i dobra innych osób

Uczeń ma prawo do (…) głoszenia swoich poglądów, jeżeli nie narusza tym dobra innych osób, wolności religii lub przekonań

Uczeń ma prawo do (…) swobody wyrażania opinii i ocen dotyczących funkcjonowania szkoły

Uczeń ma (…) prawo do wypowiedzi

Przedostatni ustęp podkreśla możliwość przekazywania ocen i opinii na temat funkcjonowania samej szkoły. Wydaje się, że skierowanie uwagi na ten fakt jest istotne i pozwala uczniom lepiej zrozumieć istotę tego prawa w kontekście szkolnym. Jednocześnie zapis w tym brzmieniu może prowadzić do fałszywych wniosków, że swoboda wypowiedzi jest ograniczona *jedynie* do formułowania ocen o szkole.

W toku analizy można było również odnaleźć fragmenty praw dotyczących swobody i możliwości sprawowania częściowej kontroli ucznia nad procesem dydaktycznym:

Uczeń ma prawo do (…) zgłaszania nauczycielom wniosków dotyczących przebiegu procesu nauczania

Uczeń ma prawo do (…) wyrażania opinii i wątpliwości dotyczących treści nauczania oraz uzyskania na nie wyjaśnień i odpowiedzi

Uczeń ma prawo do (…) zgłaszania dyrektorowi szkoły pomysłów dotyczących usprawnienia pracy szkoły

Uczeń ma prawo do (…) przedstawiania wychowawcy klasy, dyrektorowi i innym nauczycielom swoich problemów oraz uzyskania od nich pomocy, odpowiedzi i wyjaśnień

Z trudem natomiast można doszukać się fragmentów formułujących prawo do wolności myśli, sumienia i wyznania. W analizowanych trzydziestu dokumentach szkolnych jedynie dwukrotnie wprost formułuje się to prawo. Pierwszy prezentowany ustęp dość wyczerpująco wskazuje na to prawo, dodatkowo różnicując typy de-faworyzowanych grup (kulturowa, religijna, etniczna). Drugi cytat natomiast jest przykładem lakonicznego potraktowania tego prawa, choć w kontekście wyników analizy, należy cieszyć się, że w ogóle się pojawił. Tym samym, żaden ze statutów nie podnosi kwestii dyskryminacji innych de-faworyzowanych grup, np. ze względu na płeć czy orientację seksualną.

Uczeń ma prawo do (…) wolności myśli, sumienia i wyznania (równego traktowania niezależnie od wyznawanej religii, światopoglądu; tolerancji wobec odmienności kulturowej, religijnej czy etnicznej)

Uczeń ma (…) prawo do swobody myśli sumienia i religii

Wątkiem, który pojawia się w statutach szkolnych, a jest związany z tematem wolności wypowiedzi i tolerancji jest prywatność uczniów. Pięć dokumentów posiadało wzmianki na ten temat. Cztery przypadki to lakoniczny wpis o prawie do prywatności. Tylko jeden ustęp osadzał prywatność (tu: „dyskrecja w sprawach osobistych") w szerszym kontekście, które mogą trochę dziwić. Zwłaszcza zapis o prawie do „korespondencji" może budzić pewne niezrozumienie.

Uczeń ma prawo do (…) poszanowania godności własnej i dyskrecji w sprawach osobistych, a także stosunków rodzinnych, korespondencji, przyjaźni, uczuć

Kolejnym problemem związanym z tą regulacją jest obwarowanie prawne „miłości, przyjaźni i uczuć". Jest to kolejny przykład nieegzekwowalnego zapisu w katalogu praw ucznia, który nie spełnia kryteriów regulacji prawnych.

Placówki szkolne nie poświęcają zbyt wiele miejsca jednym z najważniejszych i zarazem najpowszechniej znanych praw. Ograniczają się zazwyczaj do stosowania zapisów ministerialnych, które – akurat w tym punkcie – są raczej wystarczające. Niemal nie istnieją natomiast próby sformułowania prawa do wolności myśli, sumienia i wyznania. Być może twórcy szkolnych statutów dochodzą do wniosku, że ministerialne sformułowanie o prawie do swobody wypowiedzi jest wystarczające i nie ma potrzeby dalszych regulacji w tym obszarze problemowym. Dodatkowo pojawiają się wątki dodatkowe. Twórcy statutów szkolnych wspominają marginalnie o prawie uczniów do prywatności (dyskrecji).

WOLNOŚĆ ZRZESZANIA SIĘ I ROZWIJANIA ZAINTERESOWAŃ

Pod terminem „zrzeszania się" należy rozumieć przede wszystkim prawo do swobodnego organizowania się uczniów w grupy w celu realizacji swoich spraw, zainteresowań czy organizacji życia szkolnego. Jednym z najważniejszych organów, służących do tych celów jest samorząd szkolny, co nie oznacza że ma być jedyną instytucją zrzeszającą uczniów w trakcie procesu dydaktycznego.

Wielokrotnie przytaczane sformułowanie ministerialne, z którego tak obficie czerpią twórcy dzisiejszych statutów szkolnych, w kontekście prawa do zrzeszania się, brzmi następująco:

Uczeń ma prawo do (…) wpływania na życie szkoły przez działalność samorządową oraz zrzeszanie się w organizacjach działających w szkole

Po analizie materiału empirycznego trudno nie zauważyć, że jest to jeden z najczęściej przysposabianych fragmentów ministerialnych zaleceń. Można wyróżnić następujące wariacje wokół tego fragmentu:

Uczeń ma prawo do (…) zrzeszania się w organizacjach działających w szkole

Uczeń ma prawo do (…) wpływania na życie swej szkoły przez działalność w samorządzie uczniowskim

Uczeń ma prawo do (…) wolności zrzeszania się (swobodnego działania w organach Samorządu Uczniowskiego, a także organizacjach działających na terenie szkoły

Uczeń ma (…) prawo do stowarzyszania

Tylko wśród nielicznych analizowanych statutów można zauważyć próby innego sformułowania tego ważnego prawa. Szczególnie warto wyróżnić te, które podkreślają sfery życia szkolnego, w których młody człowiek może się realizować (kultura, oświata, sport) oraz wskazują na obecność aspiracji i potrzeb uczniów w zakresie organizowania życia szkolnego. Warto też zauważyć i pochwalić użycie terminu „społeczności szkolnej" (jeden statut), służące prawdopodobnie wskazaniu, że szkoła powinna być wspólnotą. Zapisy te mają funkcję nie tylko prawną, ale również perswazyjną i edukacyjną.

Uczeń ma prawo do (…) organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej, czynnego uczestnictwa w imprezach szkolnych zatwierdzonych przez radę pedagogiczną

Uczeń ma prawo do (…) udziału w życiu szkoły i oddziału zgodnie ze swymi aspiracjami i potrzebami

Uczeń ma prawo do (…) wpływania na życie społeczności szkolnej przez uczniowską działalność samorządową na terenie klasy i liceum opierającego się na regulaminie samorządu szkolnego

Szerokie definiowanie sfer działalności uczniów (*vide* pierwszy zapis) na terenie szkoły lub definiowanie udziału w życiu szkoły przez pryzmat „aspiracji" i „potrzeb" (*vide* drugi zapis) niesie ze sobą ryzyko niemożności realizacji obiecanych praw ze względu na ograniczenia placówki szkolnej. Stąd w przypadku pierwszego zapisu znajduje się ograniczenie prawa w postaci „zatwierdzania imprez szkolnych przez radę pedagogiczną". W drugim zapisie nie odnajdujemy żadnego ograniczenia. Przykładowo: jeśli traktować zapis literalnie, to szkoła musiałaby zorganizować wielką (i drogą) imprezę szkolną, na którą musiałaby zaprosić uwielbiany przez uczniów zespół muzyczny, ponieważ – wedle uczniowskich deklaracji – jest to zgodne z ich aspiracjami i potrzebami. Przykład ten może służyć za ilustrację konsekwencji stanowienia regulacji leżących poza zakresem przedmiotowym.

Część dokumentacji szkolnej wskazuje także na szczegółowe prawa dotyczące zrzeszania się uczniów. Niekiedy błędnie są zaliczone do praw ucznia, prawa samorządu uczniowskiego (jako kolektywu osób), np. wydawania gazetki szkolnej. Oprócz takich zapisów można odnaleźć jeszcze prawo do wyborów opiekuna samorządu uczniowskiego.

Uczeń ma prawo do (…) redagowania i wydawania gazety szkolnej

Uczeń ma prawo do (…) swobodnego wyboru opiekuna Samorządu Uczniowskiego

Uczeń ma prawo do (…) wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna Samorządu Uczniowskiego

Zaskakujące jest, jak spory nacisk twórcy statutów postanowili położyć na kwestię prawa do rozwijania zainteresowań wśród uczniów. Same zapisy tego prawa są zazwyczaj lakonicznie i ograniczają się do zapisu: *„Uczeń ma prawo do (…)rozwijania zainteresowań, zdolności i talentów”,* ponownie zainspirowanego ministerialnymi dyrektywami. Jest to typowy przykład zapisu trudno egzekwowalnego. Zapewnienie odpowiedniej przestrzeni do rozwijana wszystkich zainteresowań, zdolności i talentów uczniów najprawdopodobniej leży poza finansowym i merytorycznym zasięgiem typowej placówki szkolnej. Dodatkowo, trudno sobie wyobrazić formę ewentualnej skargi na tak ogólnie sformułowany zapis prawa. Niektóre placówki szkolne prawdopodobnie te wątpliwości wzięły pod uwagę i starały się zapis odpowiednio zaostrzyć. Jednym ze sposobów zaostrzenia tego ustępu jest wymienienie organizacji/instytucji szkolnych, które uczestniczą lub mogą wspierać w procesie rozwijania zainteresowań uczniów. Dzięki temu mamy jasność, co szkoła oferuje uczniowi w tym zakresie.

Uczeń ma prawo do (…) korzystania ze wszystkich form opieki rekreacji i wypoczynku organizowanego przez szkołę

Uczeń ma prawo do (…) pogłębiania swojej wiedzy w działających w szkole kołach zainteresowań zgodnie ze swoimi zainteresowaniami

Uczeń ma prawo do (…) uczestnictwa i udziału w organizowaniu imprez kulturalnych, sportowych i rozrywkowych na terenie szkoły

Uczeń ma prawdo do (…) rozwijania swych zainteresowań, zdolności i talentów i uzyskiwania w tym zakresie rad i wskazówek oraz dostępu do potrzebnych, a będących w dyspozycji szkoły środków dydaktycznych

Uczeń ma prawo do (…) swobodnego wyboru zajęć pozalekcyjnych

Uczeń ma prawo do udziału w zajęciach pozalekcyjnych organizowanych poza czasem szkolnym, jednak nie mogą one wpływać na nieracjonalne gospodarowanie czasem i wysiłkiem intelektualnym ucznia. (…) Odpowiedzialność za te sprawy ciąży na uczniu i jego rodzicach

Ostatni prezentowany zapis w sposób szczególnie restrykcyjny podchodzi do kwestii realizacji prawa do rozwoju zainteresowań. W efekcie jego wymowa ma charakter raczej ograniczający, powinnościowy. Troska o zachowanie proporcji między wysiłkiem szkolnym a czasem wolnym, poświęconym na rozwój swoich zainteresowań, najwyraźniej towarzyszy twórcom statutów szkolnych, bo można odnaleźć więcej ustępów formułowanych w podobny, normatywny sposób:

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z właściwego, zorganizowanego życia szkolnego, umożliwiającego zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym, a możliwością rozwijania i zaspokajania swoich zainteresowań

Dodatkowym wątkiem, który pojawia się w statutach szkolnych w kontekście omawianych regulacji jest prawo do odpoczynku. Wątek ten przewija się w sześciu analizowanych statutach. Najczęściej sformułowanie prawa ogranicza się do lakonicznego komunikatu: *„Uczeń ma prawo do (…) odpoczynku w przerwach międzylekcyjnych*”. Niektóre dokumenty dodają jeszcze odpoczynek

w *„czasie przerw śródlekcyjnych oraz w czasie przerw świątecznych i semestralnych*". Jest to przykład zapisów oczywistych, które wynikają z samej natury organizacji procesu dydaktycznego i innych regulacji prawnych.

Podsumowując zgromadzony materiał empiryczny należy zauważyć, że sformułowanie tego fundamentalnego prawa, w zdecydowanej większości przypadków, ogranicza się do przytoczenia odpowiedniego fragmentu z zaleceń dla ramowego statutu szkolnego z początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Nieliczne warianty sformułowań, odstępujące od ministerialnego wzorca, w sposób błędny rozszerzają zakres stosowania prawa, bądź – niepotrzebnie go ograniczają.

WOLNOŚĆ OD PONIŻAJĄCEGO TRAKTOWANIA I KARANIA

Prawo do wolności od poniżającego traktowania i karania to bezwarunkowy zakaz stosowania przemocy fizycznej oraz psychicznej wobec ucznia. W kontekście innych regulacji oświatowych można rozszerzyć rozumienie tego prawa na gwarancję nietykalności cielesnej ucznia oraz poszanowania jego godności osobistej. Wszystkie te wątki pojawiają są również w analizowanych statutach.

Sformułowanie najczęściej znajdujące się w statutach szkolnych jest skopiowane z przytaczanego wcześniej ministerialnego zalecenia i brzmi następująco:

Uczeń ma prawo do (…) opieki wychowawczej i warunków pobytu w szkole zapewniających bezpieczeństwo, ochronę przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej oraz ochronę i poszanowanie jego godności

Drugim popularnym sformułowaniem tego samego prawa jest zapis pochodzący z 1999 roku, również z ministerialnego zalecenia:

Uczeń ma prawo do (…) opieki wychowawczej i warunków pobytu w Szkole zapewniających bezpieczeństwo, ochronę przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, uzależnieniami, demoralizacją oraz innymi przejawami patologii społecznej

W zasadzie zapisy obejmują najważniejsze kwestie związane z omawianym prawem i z pewnością oddają intencje legislatorów. Zapis późniejszy różni się tym, że nie pojawia się w nim wątek godności osobistej. Z drugiej strony, zapis zostaje rozszerzony poprzez wymienienie zagrożeń, na jakie narażeni są uczniowie: *„uzależnienie, demoralizację i inne przejawy patologii społecznej*".

Jednocześnie można zarzucić obu sformułowaniom mylenie praw ucznia z obowiązkami szkoły. Zorganizowanie bezpiecznego pobytu uczniów w szkole jest jednym z podstawowych obowiązków placówek szkolnych i trudno uznać je za łamanie prawa ucznia w sytuacji gdy uczeń z własnej inicjatywy wykonuje działania grożące jego zdrowiu i bezpieczeństwu (np. pali papierosy). W tej przykładowej sytuacji można natomiast mówić o niezrealizowaniu podstawowego obowiązku placówki szkolnej, jakim jest zapewnienie bezpieczeństwa uczniom.

Niektóre statuty osobno eksponują jeszcze element nietykalności osobistej oraz godności, uzupełniając tym samym katalog omawianych praw. W niektórych przypadkach jednak przepis o nietykalności lub godności występuje jako jedyny zapis realizujący analizowane prawo, co z pewnością nie jest wyczerpujące. Statuty szkolne w różny sposób modyfikują te dwa przykładowe ustępy. Poniżej zaprezentowano różne ujęcia tematu odnalezione w analizowanych dokumentach:

Uczeń ma prawo do (…) opieki wychowawczej i warunków pobytu w szkole zapewniających bezpieczeństwo oraz ochronę godności i jej poszanowania

Uczeń ma prawo do (…) właściwie zorganizowanej opieki wychowawczej i warunków pobytu w Ośrodku zapewniających bezpieczeństwo, ochronę przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej, umożliwiających osiągniecie niezależności i ułatwiających wychowankowi uczestnictwo w życiu społeczeństwa oraz ochronę i poszanowanie jego godności /SZKOŁA SPECJALNA/

Uczeń ma prawo do (…) ochronę przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej oraz ochronę i poszanowanie jego godności

Uczeń ma prawo do (…) nietykalności osobistej i bezpiecznych warunków pobytu w szkole

Uczeń ma prawo do (…) nietykalności osobistej

Uczeń ma prawo do (…) bezpiecznych warunków pobytu w szkole

Uczeń ma prawo do (…) wolności od przemocy fizycznej i psychicznej

Uczeń ma prawo do (…) ochrony i poszanowania jego godności

Uczeń ma prawo do (…) prawo do życia bez przemocy i poniżania

Na podstawie powyższych przykładów można zauważyć, że statuty różnią się rozłożeniem akcentów w kwestii podejścia do regulacji. Warto wspomnieć, że aż 7 statutów (na 30 analizowanych) nie posiadało żadnych ustępów wskazujących na ochronę ucznia przed przemocą w szkole.

POZOSTAŁE EKSPONOWANE WĄTKI OBECNE W STATUTACH SZKOLNYCH

Wątkiem, który pojawia się często w statutach szkolnych jest szeroko rozumiana aktywność wspierająca ucznia – głównie w procesie dydaktycznym. Część zapisów dotyczących tej sfery powiela zadania szkoły przez co nie wnosi wiele do katalogu praw ucznia. Część natomiast rozszerza zakres wsparcia, który nigdzie indziej sformułowany nie jest. Poniżej parę przykładowych zapisów:

Uczeń ma prawo w czasie lub po zakończeniu zajęć zwrócić się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie trudnych problemów omawianych na lekcjach lub występujących w zadaniach domowych

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z pomocy doraźnej nauczyciela

Uczeń ma prawo do (…) indywidualnych konsultacji z dowolnego przedmiotu w ramach zajęć pozalekcyjnych

Uczeń ma prawo do (…) przedstawiania wychowawcy klasy, dyrektorowi i innym nauczycielom swoich problemów oraz uzyskania od nich pomocy, odpowiedzi i wyjaśnień

Uczeń ma prawo do szczególnej pomocy w nauce ze strony nauczycieli, jeśli zaległości powstały z przyczyn od niego niezależnych (choroba , wypadki losowe)

Uczeń ma prawo (…) w szczególnych przypadkach (dłuższa usprawiedliwiona nieobecność) uczeń ma prawo do korzystania z indywidualnych konsultacji z nauczycielem w czasie wspólnie ustalonym

W nielicznych przypadkach szkoły „oferują" prawo indywidualnego toku nauczania mimo, że wynika on z odrębnych regulacji Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Wątek wsparcia dla ucznia jest kontynuowany w postaci prawa do oferty stypendialnej. Niemal wszystkie statuty posiadają zapis o prawie do takiej formy pomocy z zastrzeżeniem stosowania odrębnych przepisów w tym celu. Jest to zresztą najczęściej zapis przekopiowany z ministerialnych zaleceń i brzmi tak: *„Uczeń ma prawo do (…) korzystania z pomocy stypendialnej bądź doraźnej, zgodnie z odrębnymi przepisami".*

W nielicznych statutach można odnaleźć również wzmianki o pomocy materialnej lub rzeczowej dla uczniów realizowanej w miarę możliwości placówki.

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z doraźnej pomocy materialnej lub rzeczowej w miarę możliwości szkoły

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z pomocy materialnej- na miarę możliwości Ośrodka

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z pomocy szkoły w przypadkach niepowodzeń szkolnych i innych wypadkach losowych

Uczeń ma prawo do (…) korzystania zgodnie z przyjętymi kryteriami ze wszystkich form pomocy materialnej i świadczeń socjalnych, jakimi dysponuje Zespół Szkół

Innym wątkiem, o którym należy wspomnieć, gdyż znajduje się niemal w każdym statucie, jest prawo uczniów do korzystania z pomieszczeń, instytucji szkolnych i pomocy innych pracowników. Najczęściej powtarzane są zapisy ministerialne:

Uczeń ma prawo do (…) korzystania z pomieszczeń szkolnych, sprzętu, środków dydaktycznych, księgozbioru biblioteki podczas zajęć pozalekcyjnych

Wydaje się, że z samej natury procesu dydaktycznego i wychowawczego szkoły – nawet jeśli mówimy „tylko" o zajęciach pozalekcyjnych – trudno by było nie pozostawiać do dyspozycji uczniów pomieszczeń szkolnych czy też środków dydaktycznych. Ponownie mamy do czynienia z oczywistym zadaniem szkoły, a nie prawem ucznia.

Szkoły mnożą katalog praw poprzez wymienianie – w formie oddzielnych ustępów – oferowane przez nich pomoce. Pojawia się między innymi: poradnictwo zawodowe, psychologiczno-pedagogiczne, opieka pielęgniarki szkolnej albo bibliotekarki.

Analiza dokumentacji z poziomu kuratorium

Przedmiotem analizy są dokumenty wygenerowane przez lokalną jednostkę kuratorium w Gdańsku. Wybór Kuratorium w Gdańsku motywowany jest faktem, że terenem jego bezpośrednich działań są między innymi szkoły, biorące udział w projekcie. Warto zaznaczyć, że w ramach niniejszej analizy poszukiwaliśmy informacji, które w sposób przedmiotowy lub kontekstowy traktowały o prawach uczniowskich. Ich wybór był oparty głównie o kryterium dostępności. Materiał badawczy stanowiły przede wszystkim dokumenty o charakterze sprawozdawczym oraz rekomendacyjnym, zgromadzone w Biuletynie Informacji Publicznej (BIP) oraz na stronach internetowych instytucji.

Kuratorium oświaty pełni w istocie funkcję obsługi administracyjnej, organizacyjnej i technicznej dla Pomorskiego Kuratora Oświaty. W jego gestii są natomiast bardzo różnorodne kompetencje. Nie będziemy w tym miejscu przytaczać obszernego katalogu zadań kuratora oświaty – skupimy się jedynie na funkcjach podstawowych, które mają znaczenie w kontekście monitorowania praw uczniowskich.

Przede wszystkim Kurator wspólnie z kuratorium sprawuje nadzór pedagogiczny nad szkołami publicznymi i niepublicznymi oraz ośrodkami kształcenia nauczycieli. Oznacza to, że kuratorium pełni funkcje kontrolne w placówkach na właściwym mu terenie. Instytucja jest zobowiązana do przedstawienia i zrealizowania planu nadzoru pedagogicznego na każdy rok szkolny. Kuratorium wyróżnia dwa typy działań, ukierunkowanych na właściwe sprawowanie nadzoru nad placówkami szkolnymi: (1) ewaluacje oraz (2) kontrole. Instytucja jest zobowiązana do przeprowadzenia ewaluacji zewnętrznych (wewnętrzne ewaluacje są przeprowadzane przez dyrektorów placówek) o charakterze całościowym lub problemowym. Ewaluacje całościowe polegają na analizie wszystkich obszarów funkcjonowania danych placówek. Te problemowe natomiast skupiają się na wybranych zagadnieniach związanych z działaniem szkół. W corocznym planie obszary problemowe definiowane są centralnie, przez Ministra Edukacji Narodowej oraz lokalnie, przez właściwego kuratora oświaty. Ewaluacje problemowe stanowią ok. 90% planowanych ewaluacji szkół. W obu typach działań ewaluacyjnych jednostka nadzorująca stosuje oceny na pięciostopniowej skali (od A do E) dla każdego ocenianego obszaru. Innym typem działania wypełniającego zadania nadzoru pedagogicznego są kontrole.

Kontrole mają na celu sprawdzenie przestrzegania przepisów prawnych dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej placówek szkolnych. W tym obszarze działań wyróżnia się kontrole planowe, które realizowane są według wcześniej przygotowanego planu nadzoru pedagogicznego i dotyczą określonych obszarów funkcjonowania placówki (a właściwie obszaru przepisów prawnych). Warto nadmienić, że zgodnie z informacją umieszczoną w sprawozdaniach kuratorium, wybór placówek do kontroli planowej uwzględnia również wyniki wcześniejszych kontroli lub ewaluacji, ale również sygnały o nieprawidłowościach pojawiające się w okresie poprzedzającym stworzenie planu kontroli. Oprócz kontroli planowych kuratorium przeprowadza również takie o charakterze stricte doraźnym. Najczęściej dotyczą one placówek, w których w trakcie roku zostały wykryte nieprawidłowości: otrzymano sygnał o problemie lub konflikcie. W takiej sytuacja sprawa jest badana pod kątem obowiązujących przepisów.

Oprócz zadań kontrolnych, kuratorium ma również w swoich kompetencjach „współdziałanie z organami jednostek samorządu terytorialnego w tworzeniu i realizowaniu odpowiednio regionalnej i lokalnej polityki oświatowej, zgodnych z polityką oświatową państwa". Jest to zadanie o dużej wadze, które ma na celu koordynację i zapewnienie właściwej realizacji rozporządzeń ministerialnych oraz ustawowych czyli de facto realizację polityki oświatowej państwa. Warto podkreślić, że ten zapis jest dość ogólny. Jego zakres przedmiotowy precyzowany jest w dalszych punktach i zawiera, między innymi, odniesienia do konkretnych obszarów współpracy: „warunków rozwoju dzieci i młodzieży, w tym przeciwdziałania zjawiskom patologii społecznej", „kształtowania i rozwoju bazy materialnej szkół i placówek". Wszystkie te zadania kuratorium realizuje przy bliskiej współpracy z „właściwymi organami, organizacjami i innymi podmiotami". Kolejnym zadaniem kuratorium, o którym warto wspomnieć, jest nadzór nad doskonaleniem zawodowym nauczycieli, a dokładniej opracowywanie planu wykorzystania środków na ten cel. Ponadto kuratorium ma obowiązek badać potrzeby nauczycieli w tym zakresie.

Opisane zadania ustawowe w sposób pośredni dają kuratorium kompetencje do zajmowania się przypadkami nieprawidłowości związanych z łamaniem praw ucznia. W sposób bezpośredni obszary nas interesujące: statut szkolny, prawa ucznia i dziecka są wymieniane jako przedmiot

nadzoru w ustawie oświatowej z 1991 roku[8]. Warto nadmienić, że przedmiotem nadzoru jest również fakt upowszechnienia wiedzy o tych prawach. W wyniku tych zapisów nie powinno być żadnych wątpliwości co do natury kompetencji organów kuratoryjnych w tej sprawie. Wagę kwestii praw ucznia w działaniach kuratorium podkreśla również fakt stworzenia na mocy rozporządzenia ministerialnego odrębnego stanowiska wizytatora poświęconemu wyłącznie prawom ucznia i dziecka[9].

Trzeba jednak przyznać, że regulacja ta w ciągu dwóch dekad zmieniała swoje brzmienie a następnie wypadła z obiegu prawnego. Osoby zajmujące te stanowiska były dość powszechnie określane rzecznikami praw uczniów. Tak terminologia była jednak zdecydowanie nieuzasadniona z powodu bardzo konkretnej definicji charakteru pracy wizytatorów. Otóż wizytatorzy kuratoryjny są zobowiązani do realizacji opisanego wcześniej planu kontroli i ewaluacji pedagogicznych w swoim regionie. Obowiązki zawodowe wizytatora mają się jednak nijak do działań o charakterze rzecznictwa, które sugeruje nazwa „rzecznika praw ucznia". Drugim ale jakże ważnym problemem było umocowanie instytucji wizytatora ds. praw ucznia w ramach struktur państwowych, czyli kuratorium oświaty. Tymczasem wszystkie instytucje rzecznictwa charakteryzuje (lub powinno charakteryzować) niezależność od struktur państwowych. Podsumowując, powołani wizytatorzy nie spełniali żadnych funkcji bycia rzecznikami interesów uczniowskich, gdyż brakowało prawnego umocowania takich działań, co nie oznacza, że niektórzy z nich próbowali wychodzić poza ramy prawne swojego stanowiska.

Analizując sprawozdania lokalnego kuratorium z wykonania nadzoru pedagogicznego można zauważyć, że sprawa zabezpieczenia praw ucznia w szkole jest traktowana raczej marginalnie. Żadna wygenerowana lista obszarów ewaluacyjnych czy kontrolnych z ostatnich 5 lat szkolnych nie uwzględniała wprost wymagań dotyczących respektowania praw uczniowskich czy kontroli przestrzegania statutu szkoły (gdzie znajduje się szkolny katalog praw ucznia). Można natomiast odnaleźć sporo pośrednich odniesień do praw uczniowskich wśród wymagań (obszarów problemowych), będących przedmiotem działań ewaluacyjnych kuratorium. Taka ilość odniesień nie-bezpośrednich nie powinna dziwić. Należy zauważyć, że wiele wymagań dotyczących zabezpieczenia należytej realizacji funkcji szkolnych (jak np. zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, odpowiednich warunków pracy szkolnej, realizacja prawa do nauki) jest wysoko skorelowanych z katalogiem praw uczniów, jednak warto z całą mocą podkreślać brak tożsamości między nimi. Obszarem, który wydawałby się wysoce zalecany do zbadania byłby faktyczny stopień funkcjonowania możliwości egzekucji praw uczniowskich – czyli całego systemu umożliwiającemu uczniom skuteczne działanie w razie pogwałcenia ich praw. Tymczasem, wśród badanych obszarów problemowych, w istocie znalazły się różne elementy funkcjonowania szkół, co samo w sobie jest zrozumiałe z uwagi na charakter zadań kuratorium. Niemniej jednak analizowane obszary znajdują się w bliskiej relacji z prawami uczniowskimi i mają dla nas określoną wartość informacyjną.

Spośród obszarów problemowych, które analizowane były przez kuratorium i są kontekstowo powiązane z prawami ucznia wybraliśmy następujące:

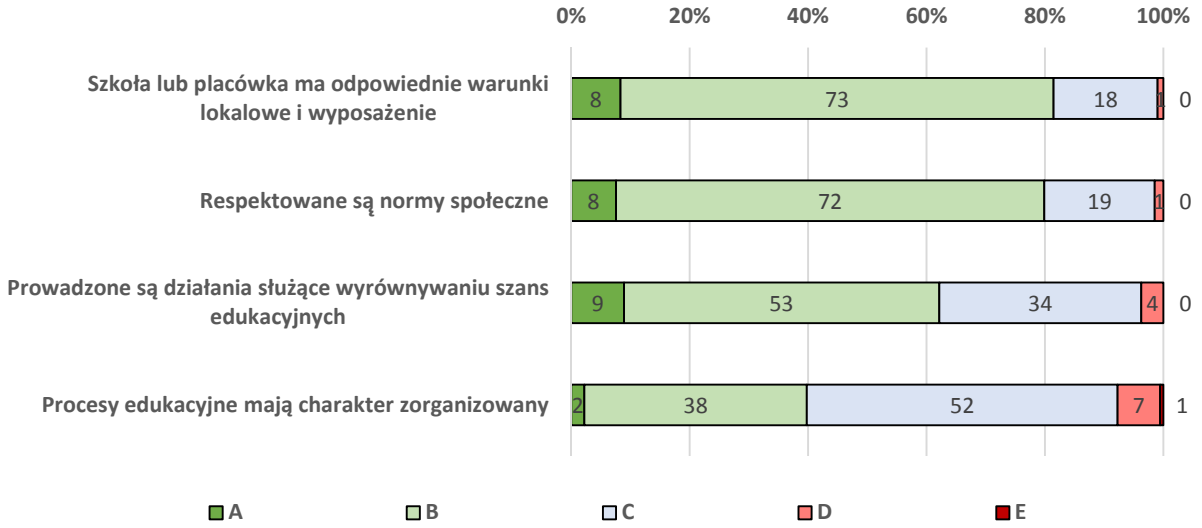
- Respektowane są normy społeczne;
- Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych;
- Szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie;
- Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany.

Niestety zmieniająca się na przestrzeni lat forma sprawozdań z nadzoru pedagogicznego nie pozwala na śledzenie ocen ewaluacyjnych przyznawanych poszczególnym typom placówek w wymienionych obszarach problemowych. Możliwe było jedynie odtworzenie ocen dla poszczególnych typów placówek na przestrzeni 3 lat wykonywania nadzoru przez kuratorium – od

[8] art. 33 ust. 2 pkt 6 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr. 256, poz. 2572 z późn. zm.).

[9] Na mocy rozporządzenia ministerialnego: DzU z 1997 r. nr 9, poz. 46.

roku szkolnego 2010/2011 do września 2013 roku.



WYKRES 3 UDZIAŁ PROCENTOWY POSZCZEGÓLNYCH OCEN EWALUACYJNYCH W WYBRANYCH OBSZARACH PROBLEMOWYCH. DANE ZAGREGOWANE DLA NASTĘPUJĄCYCH TYPÓW SZKÓŁ: SZKOŁY PODSTAWOWE, GIMNAZJA, LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE, TECHNIKA, ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014

Szkoły w toku działań ewaluacyjnych otrzymują oceny od A do E, które są powiązane ze stopniem spełniania wymagań w poszczególnych obszarach. Ocena najniższa E oznacza niski stopień wypełniania wymagań oświatowych a ocena A – bardzo wysoki.

Spośród wybranych obszarów problemowych najlepiej oceniane przez kuratorium jest wymaganie dotyczące odpowiednich warunków do nauki. Łącznie 81% nadzorowanych szkół spełnia ten wymóg w stopniu wysokim bądź bardzo wysokim (ocena A lub B). Niewiele mniej szkół spełnia wymóg innego wymagania dotyczącego respektowania norm społecznych [80%]. W naszym kontekście ważne jest, że jednym z badanych zagadnień jest bezpieczeństwo dzieci. Między innymi analizie zostało poddane badanie ankietowe wśród kontrolowanych placówek a w tym pytania dotyczące postrzeganego przez uczniów poziomu bezpieczeństwa.

Dużo niższy odsetek dobrych ocen zbierają szkoły w kategorii: „Prowadzone są działania służące wyrównania szans edukacyjnych" oraz „Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany" [odpowiednio: 62% i 40% ocen na poziomie A i B). Jak wynika z jakościowych treści ewaluacyjnych szkoły podejmują pewien trud zwiększania szans edukacyjnych dzieci *„mimo istniejących czynników społecznych i ekonomicznych ograniczających osiąganie sukcesu edukacyjnego przez ucznia*". Kuratorium wskazuje również na wiele inicjatyw szkolnych, które mają być dowodem tego: bogata oferta zajęć dodatkowych, pozalekcyjnych, kół zainteresowań oraz kursów dających dodatkowe kwalifikacje zawodowe. Możliwość rozwijania zainteresowań uczniów dają również okresy przygotowawcze do różnych konkursów, organizacja wyjazdów krajowych oraz zagranicznych oraz stosowanie zindywidualizowanego i aktywizującego modelu pracy z uczniem.

Warto zauważyć, że kuratorium w swoich sprawozdaniach (przynajmniej tych z lat 2010-2012) nie stosuje struktury, która pozwala na podejrzenie słabych stron placówek i tym samym obszarów, w których czynności ewaluacyjne wykryły nieprawidłowości czy też słabości placówek. Ewentualne nieprawidłowości można jedynie odnaleźć w katalogu rekomendacji po ewaluacjach. Trudno oprzeć się wrażeniu, że obraz szkół, który wyłania się z tych kontroli jest bardzo pozytywny. Dopiero sprawozdania od roku szkolnego 2012/2013 przybierają formę analizy ewaluacyjnej, gdzie oddzielnie wskazywane są dobre i słabe strony badanych szkół w poszczególnych obszarach. I tak, w sprawozdaniu z tego roku szkolnego w słabych stronach znajdujemy „Prowadzenie działań uwzgledniających indywidualizację procesu edukacji" we wszystkich badanych typach szkół. Wymagania to najwyraźniej jest wysoce problematyczne dla szkół, ponieważ pojawia się w słabych

stronach w następnych dwóch analizowanych latach we wszystkich typach szkół. Z wymagań, które pojawiają się obok „indywidualizacji toku nauczania", czyli w słabych stronach placówek, należy wyróżnić jeszcze:

- Udzielanie informacji o postępach w nauce pomagających uczniom uczyć się;
- Współpraca nauczycieli i uczniów dotycząca procesów edukacyjnych;
- Wykorzystywania inicjatyw uczniowskich wpływających na rozwój własny uczniów i rozwój szkoły;
- Stosowanie nowatorskich rozwiązań służących rozwojowi uczniów;
- Stwarzanie uczniom możliwości uczenia się od siebie nawzajem;
- Wpływ uczniów na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.

Powyższe wyniki kontroli wskazują, że problemów w zaprezentowanych obszarach jest sporo i mają charakter dość fundamentalny. Większość tych jakościowych wniosków pochodzi z obszarów ewaluacyjnych, które według naszej zbiorczej analizy wypadły najgorzej wśród ogółu kontrolowanych placówek. Na koniec omawiania wniosków z ewaluacji wykonywanych przez kuratorium warto zerknąć, w jaki sposób kształtowały się wyniki w poszczególnych typach szkół:

Typ placówki/Ocena		Wymaganie			
		Respektowane są normy społeczne	Procesy edukacyjne mają charakter zorganizowany	Prowadzone są działania służące wyrównywaniu szans edukacyjnych	Szkoła lub placówka ma odpowiednie warunki lokalowe i wyposażenie
szkoła podstawowa	A	7	5	13	7
	B	72	42	63	71
	C	21	49	24	21
	D	1	3	0	1
	E	0	0	0	0
gimnazjum	A	6	0	12	11
	B	75	36	48	72
	C	15	52	38	15
	D	4	11	2	2
	E	0	2	0	0
liceum ogólnokształcące	A	16	3	3	12
	B	77	33	44	72
	C	6	58	36	16
	D	0	6	17	0
	E	0	0	0	0
technikum	A	13	0	6	5
	B	74	42	59	81
	C	13	53	35	14
	D	0	5	0	0
	E	0	0	0	0
zasadnicza szkoła zawodowa	A	6	0	0	0
	B	56	0	46	83
	C	38	75	50	17
	D	0	25	4	0
	E	0	0	0	0

TABELA 5 UDZIAŁ PROCENTOWY POSZCZEGÓLNYCH OCEN EWALUACYJNYCH W WYBRANYCH OBSZARACH PROBLEMOWYCH I TYPACH PLACÓWEK NA PRZESTRZENI LAT SZKOLNYCH 2010-2013. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014

W przypadku pierwszego analizowanego wymagania („Respektowane są normy społeczne") widać, że najlepiej z jego wypełnianiem radzą sobie szkoły licealne oraz technika [odpowiednio: 93%

oraz 87% placówek z oceną A i B] a gorzej szkoły zawodowe [62%]. Jeśli zaś chodzi o organizację zajęć edukacyjnych (drugi obszar) jedynie szkoły podstawowe i licea mogą pochwalić się nielicznymi placówkami, które osiągnęły najwyższy poziom spełnienia wymogów [odpowiednio: 5% i 3%]. Należy w tej kategorii wyróżnić szkoły podstawowe, które osiągają poziom niemal połowy dobrze ocenianych placówek [47%]. Szkoły podstawowe radzą sobie również najlepiej z wyrównywaniem szans edukacyjnych [76%], czego nie można powiedzieć o liceach i szkołach zawodowych [47% oraz 46%]. Ostatnie wymaganie dotyczące zapewnienia odpowiednich warunków lokalowych i wyposażenia spełniane jest przez poszczególne typy placówek mniej więcej w takim samym zakresie [na poziomie od 78% do 87% szkół].

Jak wspomniano wcześniej oprócz planowanych ewaluacji, kuratorium wykonuje również okresowe kontrole pod kątem zgodności praktyki szkolnej z obowiązującymi przepisami prawnymi. W tym przypadku również – w analizowanym przez nas okresie sprawozdawczym – nie odnotowaliśmy przypadków kontroli zapisów dotyczących praw ucznia. Badano natomiast wiele fragmentów przepisów, które mogą mieć pośredni wpływ na kwestię zapewnienia uczniom podstawowych praw uczniowskich, przy czym ich stopień relewantności jest bardzo zróżnicowany a liczebność spraw kontrolowanych spora.

Kuratorium oświaty realizuje również corocznie kontrole doraźne, w których znajdują się już bezpośrednie odniesienia do praw uczniowskich, choć niełatwo niestety, dysponując tymi danymi, rozeznać się w naturze tych kontroli. Zanim się nim przyjrzymy warto mieć jasność, w jakich sytuacjach zarządzana jest kontrola doraźna w placówkach:

„Przyczyną zarządzenia przez kuratora oświaty kontroli doraźnej w szkole lub placówce jest stwierdzenie potrzeby przeprowadzenia w tej szkole lub placówce działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego. Takie stwierdzenie może nastąpić na skutek wniosku podmiotu zewnętrznego lub na skutek analizy przez kuratora oświaty dotychczasowych wyników nadzoru pedagogicznego nad szkołą lub placówką[10]".

Parafrazując powyższe przytoczenie, kontrola jest realizowana na wniosek różnych podmiotów bądź na skutek uzasadnionych wcześniejszą ewaluacją podejrzeń kuratora o nieprawidłowościach. Podmioty, które wnioskowały o dane kontrole, są podawane każdorazowo w formie statystyk w sprawozdaniach z nadzoru pedagogicznego. Aby mieć pojęcie, kto najczęściej wnioskuje o nie, zagregowaliśmy dane z kuratorium z ostatnich paru lat szkolnych.

Podmiot zgłaszający potrzebę kontroli:	Rok					Razem	
	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	Razem	% razem
organ prowadzący szkołę	1	1	9	13	12	36	2,5
Ministerstwo	6	128	bd.	bd.	bd.	134	9,4
prokuratura	0	0	0	0	2	2	0,1
Rzecznik Praw Obywatelskich	0	2	0	0	1	3	0,2
rodzice	44	45	28	114	144	375	26,4
uczniowie	6	0	3	9	10	28	2,0
nauczyciele	10	4	6	9	7	36	2,5
Rzecznik Praw Dziecka	1	6	10	11	13	41	2,9
inne podmioty	81	12	31	98	53	275	19,3
Kurator Oświaty	48	49	234	95	66	492	34,6
Razem	197	247	321	349	308	1422	100,0

TABELA 6 LICZBA ZGŁOSZEŃ POTRZEBY KONTROLI DORAŹNEJ W POSZCZEGÓLNYCH LATACH ZE WZGLĘDU NA PODMIOT ZGŁASZAJĄCY. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014

[10] Sprawozdanie z nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez Pomorskiego Kuratora Oświaty w roku szkolnym 2011/2012, s. 134

Okazuje się, że pomijając kuratora, podmiotem, który najczęściej rozpoczyna proces kontroli doraźnej, są rodzice. Ponad ¼ wszystkich spraw z analizowanego okresu została zgłoszonych właśnie przez nich [dokładniej: 26,4%]. W dalszej kolejności są „inne podmioty" przy czym kuratorium w sprawozdaniach niestety nie precyzuje o kogo chodzi [19,3%]. Warto zwrócić uwagę, że uczniowie i nauczyciele są podmiotem zgłaszającym w marginalnej ilości spraw [odpowiednio: 2% i 2,5% ogółu]. Mimo, że niełatwo jednoznacznie wyrokować na temat trendów na podstawie tak niewielkiej ilości danych, warto wskazać coraz większą ilość spraw adresowanych przez uczniów i rodziców na przestrzeni ostatnich 2-3 lat szkolnych. Niestety relatywnie niewiele spraw kierowanych jest przez Rzeczników: praw dziecka oraz praw obywatelskich – łącznie 3,1% wszystkich kontroli.

Konstrukcja sprawozdań kuratorium nie pozwala niestety na sprawdzenie, jaki charakter miały sprawy wnoszone przez poszczególne podmioty. Dokumenty umożliwiają jedynie analizę poszczególnych obszarów kontroli oraz typów placówek, w których się odbywała. Liczba spraw dotyczących „przestrzegania praw dziecka i praw ucznia" jest różna i waha się na przestrzeni analizowanych lat od 12 (rok szkolny 2010/2011) do 40 (2013/2014). Łącznie w ciągu ostatnich pięciu lat kuratorium oświaty 131 razy podejmowało ten temat. Najwięcej przypadków łamania praw dotyczy szkół podstawowych [56] oraz gimnazjów [34]. Może dziwić jedynie 18 przypadków kontroli w szkołach ponadgimnazjalnych.

Rok	Typ placówki						Razem
	Przedszkola	Szkoły podstawowe	Gimnazja	Szkoły ponadgimnazjalne	Szkoły dla dorosłych	Placówki	
2010/11	1	2	4	3	0	2	12
2011/12	2	11	3	2	0	3	21
2012/13	5	8	7	3	0	1	24
2013/14	3	17	11	7	1	1	40
2014/15	4	18	9	3	0	0	34
Razem	15	56	34	18	1	7	131

TABELA 7 LICZBA KONTROLI DORAŹNYCH DOTYCZĄCYCH PRZESTRZEGANIA PRAW DZIECKA I UCZNIA W POSZCZEGÓLNYCH TYPACH PLACÓWEK NA PRZESTRZENI LAT 2010-2014. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014

Warto również zwrócić uwagę, że oprócz kontroli doraźnych, które ściśle dotyczą nieprawidłowości związanych z przestrzeganiem praw dziecka i ucznia, możemy odnaleźć również kontrole dotyczące tej tematyki pośrednio, jak np.:

- przestrzeganie statutu szkoły;
- zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
- stosowanie przemocy słownej i/lub fizycznej.

W wyniku kontroli doraźnych w obszarze przestrzegania praw dziecka i ucznia, kontrolerzy z kuratorium sformułowali 57 zaleceń dla dyrektorów placówek w tym zakresie. Oznacza to, że jedynie w 44% przypadków kontroli były formułowane jakiekolwiek zalecenia. Niestety treść tych zaleceń, jak również szczegółowe informacje na temat tych kontroli nie zostały umieszczone w raporcie sprawozdawczym.

Mimo tak wielu kontroli doraźnych prowadzonych w sprawie praw ucznia, kuratorium ani razu nie sformułowało rekomendacji planowej kontroli przestrzegania praw uczniowskich, a nawet nie sformułowało generalnych wniosków dotyczących tej sfery przepisów. Jedynie na prezentacji kuratora oświaty, podsumowującej rok szkolny 2014/2015, można odnaleźć prawa ucznia i dziecka jako obszar, w którym wykryto najwięcej nieprawidłowości w trakcie kontroli doraźnych w tym okresie. Niestety tych wniosków nie można odnaleźć w raporcie z wykonywania nadzoru pedagogicznego z tego roku szkolnego.

Trudno oprzeć się wrażeniu, że unika się kompleksowego i systemowego podejścia do zagadnienia praw uczniowskich, mimo że wiele wskazuje, że taka inicjatywa byłaby zasadna i pożądana z punktu widzenia zadań, jakie powinien spełniać nadzór pedagogiczny, sprawowany przez kuratora oświaty.

ANALIZA DOKUMENTACJI Z POZIOMU PONADLOKALNEGO

POLITYCZNO-PRAWNY KONTEKST PROBLEMATYKI PRAW UCZNIA

Istnieje cała gama dokumentów regulujących problematykę praw ucznia, także widzianych w szerszej perspektywie – praw dziecka czy praw człowieka – zarówno obowiązujących na poziomie krajowym, jak i ponadnarodowym. Zakłada się powszechnie, że dzieci są, podobnie jak osoby dorosłe, właścicielami niezbywalnych praw i wolności, których źródłem jest ludzka godność czy też człowieczeństwo, a ogranicza je jedynie brak zdolności do czynności prawnych. Dzieci widziane są jako jednostki wolne i równe, tj. nie stanowiące własności innych osób, mogące samodzielnie podejmować decyzje i ponoszące za nie odpowiedzialność. Jednocześnie dzieci mają być traktowane tak samo, jak inne osoby, powinny posiadać ochronę przed siłą dorosłych i stanowić największy społeczny zasób. W kontekście funkcjonowania w środowisku szkolnym dziecku przysługują prawa mające chronić jego indywidualność i niepowtarzalność. Trudność sytuacji dzieci w szkole polega jednak na tym, że znajdują się one w podległej względem nauczycieli sytuacji i trudno jest im wyjść z zależnej pozycji w stosunku do nauczyciela.

Pierwszym powszechnym aktem prawnym regulującym status praw dziecka jest deklaracja uchwalona w 1959 roku, nawiązująca do deklaracji genewskiej z 1923 roku. Pierwszym natomiast wiążącym dokumentem regulującym badane kwestie jest Konwencja o Prawach Dziecka z roku 1989 (obie deklaracje przyjęte przez Zgromadzenie Ogólne ONZ). Zapisano w niej, że dziecko powinno być przygotowywane do życia w społeczeństwie w duchu pokoju, tolerancji i solidarności. Art. 12-14 Konwencji zapewniają dziecku możliwość kształtowania i wyrażania własnych poglądów oraz przyjmowanie ich przez innych z powagą. Według zapisów dziecko zyskuje prawo do poszukiwania i otrzymywania informacji oraz swobody myśli i sumienia. Dalej w tym samym dokumencie (art. 29) czytamy – już w kontekście edukacyjnym – że nauka dzieci będzie nakierowana na rozwój osobowości i talentów, rozwój szacunku dla jego tożsamości i wyznawanych wartości, a także przygotowanie do życia w demokratycznym społeczeństwie (Konwencja o prawach...).

Konstytucja RP, uchwalona w 1997 roku, ustanowiła instytucję Rzecznika Praw Dziecka, którego zadaniem jest stanie na straży praw dzieci. Jednocześnie w art. 72 ustawy zasadniczej zapisano, że państwo zapewnia ochronę praw dziecka (przed przemocą, okrucieństwem, wyzyskiem i demoralizacją), ma też ono prawo do opieki i pomocy władz publicznych. Dokładniej prawa dziecka w szkole opisane są w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Tu już w art. 1 zapewnia się formalnie "realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju". Na nauczycieli nałożony zostaje obowiązek kierowania się dobrem uczniów i troską o ich postawę moralną i obywatelską (art. 4), przy czym w dokumencie akcentowane są głównie kwestie prawa dzieci do nauki oraz kwestie ekonomiczne. Ciekawe, bardziej praktyczne odwołania do tematyki praw uczniowskich znajdują zapis w art. 55 dotyczącym instytucji szkolnego samorządu. Samorząd zostaje tu zdefiniowany jako jednostka szkolna, która może przedstawiać instancjom decyzyjnym (np. dyrektor, rada pedagogiczna) opinie i wnioski w sprawach dla uczniów ważnych. Członkom samorządu przysługuje m. in. prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce, organizacji

życia szkolnego i działalności kulturalno-sportowej czy wydawania szkolnej gazety (Ustawa z dnia 7 września...).

W ministerialnej strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013 brakuje bezpośrednich odniesień do tematyki praw ucznia. Podkreśla się natomiast rolę szkoły jako instytucji wychowawczej, odpowiedzialnej za kształtowanie wśród uczniów poczucia odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji własnych decyzji. Doprecyzowując wizję prężnie działającej, sprzyjającej uczniom szkoły sugeruje się istotną rolę wychowawcy klasowego i szkolnego pedagoga, a także podnosi wątek konieczności włączenia rodziców jako partnerów wspomagających realizację zadań edukacyjnych w placówkach oświatowych (Strategia Rozwoju Edukacji...).

Zarówno w tym, jak i w innych dokumentach na szczeblu ogólnokrajowym, regulujących stan prawny i proponujących pewne rozwiązania dla polityki publicznej, brakuje jednolitej systemowej propozycji, w jaki sposób chronić prawa uczniów. Konkretne rozwiązania sugerowane i wdrażane są już na poziomie konkretnych szkół, przez co nie ma możliwości dokonania ogólnej oceny modelu wsparcia uczniów w zakresie ich praw. Odrębną, równie ważną kwestię stanowi pytanie o pożądany we współczesnym świecie model szkoły. Piszemy o tym szerzej w kolejnej części opracowania, sugerując w tym miejscu bezpośredni związek między ramą polityczno-prawną tematyki praw ucznia a wizją mądrej, obywatelskiej edukacji. Obawiamy się bowiem, że dzieci nie zawsze są w polskiej szkole traktowane na równych prawach. Sądzimy raczej, że silne są skłonności do pozbawiania uczniów poczucia bycia sprawczymi twórcami, aktywnymi podmiotami mającymi wpływ na otaczające ich struktury. Wychodzimy z założenia, że nie docenia się partycypacji uczniów w społecznym życiu szkoły. Bez takiego treningu kompetencji dzieci nie są w stanie stawać się świadomymi uczestnikami otaczającej ich rzeczywistości (Gawlicz i Röhrborn 2014).

Wśród istniejących aktów prawnych regulujących tematykę praw ucznia w szkole warto wymienić kilka ministerialnych rozporządzeń:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które wskazuje na prawo uczniów do otrzymania wsparcia w omawianym zakresie,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. (z późniejszym zmianami) w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych.

POLSKA SZKOŁA W PROCESIE PRZEMIAN

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat odbyły się w Polsce setki debat o edukacji – o zmianach, jakie należałoby wprowadzić do szkół, o strategiach zarządzania placówkami oświatowymi i o tym, jakie cele i funkcje pełnić ma polska szkoła. Przyjmując, że ma ona realizować

w praktyce założenia dotyczące przestrzegania praw ucznia zapisane w analizowanej dokumentacji, niezbędne jest nakreślenie ogólnej wizji tego, w jakim stopniu jest do tego zadania przygotowana. Obserwacja realiów polskiej edukacji prowadzi do wniosku, że szkół "posuwających się do przodu", tj. jednocześnie efektywnych i robiących postępy (kategoria z typologii Luise Stoll i Deana Finka) jest niewiele. Większość zawieszonych jest między efektywnością i nieefektywnością oraz postępem i regresem (Townsend).

W badanej dokumentacji – niezależnie od źródła jej pochodzenia – głównie podkreśla się, jakie wartości powinna reprezentować szkoła, by wspierać uczniów i oferować im możliwość rozwoju ich osobowości. Duży nacisk w tych rozważaniach kładzie się na jakość edukacji. Wątek, który często przejawia się w analizowanych materiałach dotyczy tego, czym jest sukces edukacyjny i jakimi kryteriami można go zmierzyć. Podkreśla się tu kluczowe znaczenie kształtowania młodych ludzi do stawania się dorosłymi ludźmi i zapewniania rozwoju kompetencji społecznych, w tym uczenia się przez całe życie. Akcentowana jest też kwestia tworzenia warunków do samorozwoju i podejmowania autonomicznych działań, rozwijania kompetencji interpersonalnych i zdolności do współpracy. Analizując zmieniającą się logikę przywództwa w polskiej szkole wskazuje się na znaczenie opracowania nowego modelu oceniania postępów uczniów w nauce oraz odejścia od paradygmatu kar na rzecz doceniania uczniowskich osiągnieć (zob. np. Sesja II. Panel 1 - Prawo...).

Jest jednak niemały dystans między rekomendacjami badaczy, ale też praktyków edukacji formułujących zalecenia nt. pożądanego modelu szkoły a praktyką życia codziennego. Implementacja standardów jakości jest wielowymiarowym, żmudnym, nielinearnym procesem, dodatkowo w zasadniczej mierze zależnym od kontekstu zewnętrznego. Nie dotyczy to wyłącznie polskiej szkoły. Przeciwnie, problemy z funkcjonowaniem placówek oświatowych występują, z różnym nasileniem, wszędzie. Na liście grzechów głównych współczesnych szkół Kathleen Lynch wymienia brak demokratycznych relacji edukacyjnych, kierowanie się w szkołach tzw. ideologią zdolności, promującą uczniów o określonym typie umiejętności, przemilczaniem i segregacją osób ze środowisk defaworyzowanych i marginalizowanych, zaniedbywaniem ginącego w instrumentalnych wymaganiach kontekstu emocjonalnego relacji w szkołach oraz praktykami ignorowania i pozbawiania wartości wynikającymi z głęboko klasowej struktury szkół (2012).

Te spostrzeżenia nawiązują do słynnej pracy Pierre'a Bourdieu i Jean-Claude'a Passerona o reprodukowaniu szkolnych kapitałów (2012) i stanowią wyraźny głos w debacie nad potrzebą egalitaryzacji szkoły jako kluczowej agendy socjalizacyjnej. Warto nadmienić, że akcent na wyrównywanie szans edukacyjnych nie pojawia się tylko u badaczy o nastawieniu krytycznym. Ta niemal powszechna propozycja z różnych powodów nie może się jednak ziścić. Można odnieść wrażenie, że powtarzana od lat teza w wielu przypadkach pozostaje jedynie hasłem i elementem myślenia życzeniowego związanego z reformą systemu edukacji (Sochal, Wyrównywanie...).

Analogicznie trudno przyjmują się propozycje – tak teoretyków, jak i praktyków – dotyczące zwiększania się stopnia samorządności aktorów zaangażowanych w proces życia szkolnego. Dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli czy rodziców. Polski model edukacyjny nie promuje aktywnego zaangażowania w życie szkoły. Ten stan rzeczy jest wypadkową kilku czynników, przede wszystkim: niskiego poziomu zaufania społecznego, tzw. amoralnego familizmu, czyli braku zainteresowania ludzi życiem obywatelskim i społecznościowym oraz przekonania, że szkoła ma raczej uczyć niż wychowywać. Udział uczniów w życiu szkoły – wykraczający poza udział w procesie dydaktycznym – sprowadza się w wielu placówkach do koniecznego minimum. Samorządy szkolne traktowane są jako komórki organizujące szkolne dyskoteki, a zwyczaj włączania regulaminu działania organów samorządu do programu wychowawczego szkoły jest niezgodny z prawem (Sochal, Samorządność...).

Nie tylko udział uczniów w życiu szkoły jest niezadawalający. Wpływu na politykę oświatową pozbawiają się często rodzice. Tymczasem, jak stanowi Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców, są oni zobligowani do tego, by poświęcać uwagę polityce edukacyjnej dotyczącej ich dzieci

i włączać w życie szkół jako aktywni przedstawiciele lokalnej społeczności. W dokumencie tym czytamy m. in. że rodzice mają obowiązek wychowywać swoje dzieci w duchu odpowiedzialności i stawać się partnerami w nauczaniu ich w szkole. Oczekuje się od rodziców, że będą tworzyć "demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach", współpracować oraz doskonalić swoje umiejętności, a także znać siebie nawzajem i utrzymywać dobre stosunki.

Zachęcanie rodziców do zaangażowania po stronie szkoły i wypełniania nałożonych na nich obowiązków jest w praktyce trudne. Interesujący wydaje się w tym kontekście projekt systemowy realizowany we współpracy Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej: "Szkoła Współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły" (druga edycja w roku 2015). Jego założeniem jest zwiększenie udziału dorosłych (i ich dzieci) w życiu szkoły, a co za tym idzie demokratyzacja szkolnej kultury. Projekt jest elementem szerszej strategii zorientowanej na rozwijanie warunków do budowania kapitału społecznego. W ogłoszonej w 2013 roku Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego znajduje się zapis o wspieraniu edukacji formalnej w zakresie kooperacji, kreatywności, komunikacji i demokratyzacji. Celnie postuluje się tu udział rodziców w procesie tworzenia szkolnych reguł (statutu czy kodeksów szkolnych), w wyborze sposobów codziennego funkcjonowania szkoły, jej finansów, a także, co ciekawe, procedur ewaluacyjnych. Ewaluacja nie jest bowiem przede wszystkim formą kontroli czy "testowania" szkół, co raczej diagnozą szkolnej sytuacji, w którą mogą, czy nawet powinni, angażować się właśnie rodzice. Wśród przykładów dobrych praktyk współpracy rodziców ze szkołami wymienia się prace nad zmianą wystroju szkolnych korytarzy, udział w zespołowych pracach domowych, opiniowanie szkolnych dokumentów, prowadzenie lekcji i zajęć pozalekcyjnych dla uczniów czy udział w wycieczkach integrujących lokalną społeczność (Czemierowski).

W opisie roli rodziców w procesie ewaluacji podkreśla się, że są oni jej odbiorcami i zachęca rodziców do myślenia m. in. o tym, czy szkoła, do której chodzą ich dzieci przygotowuje do życia we współczesnym świecie, w jakie kompetencje społeczne wyposaża i czy dzieci mogą wyrażać własne opinie, które są brane pod uwagę w procesie organizacji pracy szkoły. Podkreśla się znaczenie ewaluacji działań szkolnych nie tylko w obszarze jednego z wymagań państwa wobec szkół, tj. wymagania IX, czyli "Rodzice są partnerami szkoły". Autorzy tego opracowania, pisząc, że "same zapisy, bez zaangażowania ludzi, niczego nie zmienią" wzywają rodziców do wzięcia odpowiedzialności za to, co dzieje się w szkołach. Słusznie podkreślają, że niski poziom zaangażowania rodziców w życie szkolne jest wynikiem zarówno poświęcania przez nich znacznej ilości czasu na pracę zawodową, jak i braku zrozumienia istoty wymagań, jakie stają przed szkołą. Wśród pytań, jakie stawia się rodzicom w kontekście konkretnych szkolnych wymagań warto zwrócić na kilka tych, które w szczególnym stopniu dotykają tematyki praw ucznia (Szkoła wobec wymagań państwa...):

– Czy wiem, komu dziecko opowiada o swoich problemach w szkole, czy i kto pomaga w ich rozwiązaniu?
– Czy ktoś pytał mnie lub moje dziecko, jakie zasady zachowania są dla mnie ważne?
– Czy pytałem moje dziecko o poczucie bezpieczeństwa w szkole? Czy moje dziecko się czegoś boi?
– Czy moje dziecko skarżyło się na uwagi kolegów dotyczące uprzedzeń (wygląd, strój, religia, zasoby materialne itp.)?
– Czy wiem, jak szybko skontaktować się ze szkołą? Czy szkoła szybko informuje mnie o problemach mojego dziecka?

O ile zaangażowanie rodziców w życie szkoły ma znaczenie wspierające dla procesu edukacyjnej zmiany, kluczową rolę odgrywają w nim nauczyciele, na co dzień pozostający w kontakcie z uczniami, jednocześnie w największej mierze odpowiedzialni za powodzenie procesu rozwoju dzieci w szkole. Nauczyciele znajdują się w trudnej roli, w której godzić muszą funkcję dobrych dydaktyków ze sprawnymi administratywistami i empatycznymi pedagogami. Wielu nauczycieli do takiej multiplikacji ról nie jest przygotowanych, co jest jednym z powodów słabego porozumienia z uczniami.

Z badań Kamili Hernik i Karoliny Malinowskiej wynika, że praca w zawodzie nauczyciela jest dla większości osób wykonujących tę profesję awansem w stosunku do zawodu i wykształcenia rodziców (przede wszystkim ojców, wykształcenie poniżej średniego), a oni sami rozpoczynali kariery dysponując niskim poziomem kapitału kulturowego, który rozbudowywali samodzielnie w trakcie pracy (Hernik i Malinowska 2015). Wnioski z tych badań sformułowano wprawdzie na podstawie analizy przeprowadzonej w szkołach podstawowych, ale wydaje się, że główna refleksja jest uniwersalna i dotyczy wszystkich typów placówek edukacyjnych. Są to również dane istotne z punktu widzenia diagnozy umiarkowanie wysokiego potencjału tkwiącego w polskich nauczycielach; ograniczonych strukturalnie możliwości, jakie ma to środowisko, by pracować w określonym modelu szkoły, przyznającym zasadniczą rangę prawom i wolnościom, jakimi dysponują uczniowie.

Powyższa generalizacja nie uwzględnia całej gamy zróżnicowań w obrębie opisywanej grupy zawodowej – ma bowiem na celu głównie wyeksponowanie pewnej tendencji. Warto jednak odnotować, że w oczach opinii publicznej nauczyciele są środowiskiem zdecydowanie heterogenicznym. Na ogólnym poziomie cieszą się niższym szacunkiem społecznym niż osoby, które osiągają sukces finansowy (mimo uznania roli zawodowej, jaką pełnią), a są tym bardziej niedoceniani, im mniejszy jest ośrodek, w którym pracują. Sami nauczyciele obwiniają za ten stan rzeczy przekazy medialne i rodziców, do których mają pretensje o brak zainteresowania dziećmi. Jednocześnie raczej nie dostrzegają własnych niedostatków, coraz chętniej traktując samych siebie nie jako wychowawców, ale urzędników. Główna linia dzieląca nauczycieli na dwa odrębne światy dotyczy (nie)dostrzegania zmieniającej się roli szkoły i nowych zadań, jakie stają przed nauczycielami. Z jednej więc strony w życiu szkoły obecni są ci, którzy budują relacje z uczniami i rodzicami dbając o dialog i wzajemne zrozumienie, dla których praca jest elementem stylu życia, z drugiej zaś rzeczywistość szkolną współtworzą nauczyciele negujący nowe realia edukacyjne, tęskniący za "narzędziami umożliwiającymi budowanie zawodowej pozycji opartej na władzy, sile i strachu" (Smak i Walczak 2015).

To nauczycielom decydującym się na wybór drogi ku demokratyzacji relacji z uczniami łatwiej jest dostrzegać problemy i zarządzać nieuchronnymi w szkole konfliktami. Prawa ucznia łamią najczęściej inni uczniowie więc o ile nauczyciele nie są w stanie przejąć kontroli w procesie ścierania się sił, poglądów i wartości, zrobią to uczniowie, dysponujący niższym potencjałem refleksyjności i zdolnością budowania konsensusu. Proponowaną strategią zarządzania konfliktem jest m. in. konstruktywna konfrontacja w klasie (O'Flynn i Kennedy 2000), chociaż takich narzędzi pracy w szkole i pracy z uczniem jest wiele. Nawet jednak mimo chęci, nauczyciele często nie są dobrze przygotowani do pracy w szkole. Wyposażeni w wiedzę teoretyczną, nauczyciele nie potrafią zastosować jej na co dzień. Tym samym wiele szkolnych procesów pozostaje niezrozumiałych, wręcz jawią się jak obce, a nauczyciele i uczniowie nie są pewni, jakich zachowań w jakich sytuacjach od siebie oczekiwać. W miejsce dobrej współpracy w szkole koegzystują obok siebie dbające o własne interesy subkultury, kształtując tym samym zaściankowy charakter miejsca, w którym spędzają lata swojego życia (Nowosad 2010).

Wyjątkowe miejsce w procesie zarządzania szkołą i kierowania jej w stronę instytucji jednocześnie sprawnej i otwartej na różne zdania mogą pełnić liderzy edukacyjni. Wizja szkoły, w której tematyka praw ucznia jest naturalnym elementem edukacyjnej agendy i w pełni dba się o ich przestrzeganie wymaga dobrego, najlepiej zespołowego kierownictwa. Szkolni liderzy potrafią animować lokalną społeczność, wspierać podmiotowość aktorów społecznych i instytucjonalnych funkcjonujących w otoczeniu szkoły, a w konsekwencji przekładać to na lepszy klimat w samej szkole. Posiadają kompetencje w zakresie tworzenia lokalnych strategii edukacyjnych i wychowawczych oraz rozpoznawania sytuacji konfliktowych wokół działań szkolnych i radzenia sobie z tymi problemami. Są gotowi na to, by przyjąć w szkole perspektywę instytucji inkluzyjnej, dostrzegają plusy dehierarchizacji stosunków służbowych i zwiększenia poziomu partycypatywności. Godzą się też, w permanentnym procesie zmiany, z porażkami, akceptując, że niepowodzenia są wpisane

w działanie. Innymi słowy, otwierają szkołę na wyzwania, jakie nieuchronnie czekają ją w demokratyzującym się świecie (Przywództwo i zarządzanie w oświacie...).

TEORIA I PRAKTYKA PRAW UCZNIA

Zasadniczy fragment tej części opracowania poświęcony jest teoretycznym uwarunkowaniom problematyki praw ucznia w polskiej szkole, praktycznym implikacjom wprowadzania polityki publicznej w tym zakresie oraz przeglądowi wybranych studiów empirycznych, jakie realizowano w Polsce w ostatnich kilkunastu latach. Interesuje nas, w jakim zakresie podejmowana jest tematyka praw ucznia, jakie płyną z niej konkluzje i jak prowadzony jest monitoring przestrzegania praw i wolności uczniowskich. Analizie tej, osadzonej w kontekście zaproponowanego wcześniej opisu przemian polskiej edukacji, przyświeca zawarta w klasycznym opracowaniu Janusza Korczaka "Prawo dziecka do szacunku" myśl, by dzieci miały prawo do bycia sobą (2012).

Warto na wstępie podkreślić, że istnieje ścisły związek między możliwością wprowadzania opisanych w opracowaniu zmian w polskich szkołach a realizacją poszczególnych praw, jakie przysługują dzieciom w placówkach edukacyjnych. Jedna z takich sytuacji dotyczy rozwijania w szkołach samorządności, która w praktyce możliwa jest jedynie wtedy, gdy uczniowie posiadają prawo do wiedzy o własnych prawach. Ich znajomość oraz przestrzeganie sprzyjają lepszemu rozwiązywaniu problemów w szkole oraz przyczyniają się do lepszego zarządzania konfliktami. Zakłada się tu, że uczniowie posiadają prawa niezależnie od obowiązków, a aktywnym aktorem na szkolnej scenie jest samorząd szkolny.

Dobrą praktyką w zakresie promocji i przestrzegania praw ucznia ma być rządowy program "Bezpieczna i przyjazna szkoła". Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej koordynuje w latach 2014-2020 drugą edycję programu. Jego założenia opierają się na koncepcji profilaktyki pozytywnej, a co za tym idzie, na odkrywaniu i wzmacnianiu zasobów i potencjałów uczniów oraz ich środowiska rodzinnego. W ramach program nacisk kładziony jest na rozwijanie kompetencji wychowawczych nauczycieli, przebudowywanie relacji interpersonalnych, ograniczenie środków restrykcyjnych w procesie rozwiązywania konfliktów, kształtowanie postaw akceptujących różnorodność i tworzenie warunków dla otwartego dialogu. Ministerstwo podkreśla, że realizacji tych założeń wymaga “systematycznych i kompleksowych działań w środowisku szkolnym i lokalnym, budowania koalicji”, rekomendując szkołom, by w procesie wdrożenia zwracać uwagę na uwarunkowania lokalne, brać pod uwagę własne zasoby i możliwości oraz pracować nad diagnozowaniem problemów.

Założenia programowe zdefiniowano modelowo. Późniejsza ewaluacja działań projektowych pozwoli wnioskować, czy w drugiej edycji projektu nie popełniono analogicznych błędów, jak w przypadku wcześniejszych działań, w latach 2008-2011. Najwyższa Izba Kontroli oceniła je w jednym ze swoich raportów (kontrola zakończona w grudniu 2013 roku) bardzo krytycznie. Stwierdzono, że realizacja program “zakończyła się niepowodzeniem” i nie udało się uzyskać poprawy stanu bezpieczeństwa uczniów oraz ograniczenia występowania zjawisk patologicznych. Inspektorzy dodali, oceniając sytuację polskich szkół w ogóle, że trudności wychowawcze występują “w dużym nasileniu we wszystkich typach szkół”, szczególnie w gimnazjach, a sytuację pogarsza wykorzystywanie w celu zastraszania i szykanowania uczniów narzędzi komunikacji elektronicznej (Informacja o wynikach kontroli…).

Wedle ustaleń NIK w szkołach powszechna jest agresja słowna (74%) i fizyczna (58%) skierowana wobec rówieśników i nauczycieli. 30% słyszało bądź było świadkiem “narkotyzowania się”, a w blisko połowie szkół (46%) środki na cele związane z realizacją gminnych programów profilaktyki były źle wykorzystywane (np. na pokrycie istniejących zobowiązań). W szkołach stwierdzono też inne nieprawidłowości, takie jak nierealizowany obowiązek opracowania strategii działań wychowawczych, niedostosowanie zapisów statutowych do wymogów i zaniżanie kwot

na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli. W rekomendacjach zawartych w raporcie napisano, że niezbędne jest podejmowanie systemowych i długofalowych działań naprawczych, w tym podejmowanie starań nad rozpoznawaniem genezy istniejących problemów. Sformułowano apel do: (1) dyrektorów szkół, by monitorowali skuteczność i adekwatność działań wychowawczo-profilaktycznych oraz zwiększyli udział nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego oraz do (2) burmistrzów i prezydentów miast, by prowadzili ewaluacje zewnętrzne realizowanych programów społecznych.

Ważną instancją w realizacji polityki wsparcia dla polskich uczniów jest Rzecznik Praw Dziecka. Ilość spraw podjętych przez Rzecznika na przestrzeni lat 2001-2012 wzrosła ponad 10-krotnie, z 2 230 w 2001 roku do 25 455 w 2012 roku. Jeszcze wyższa była rok wcześniej, w roku 2011 (29 256 spraw), a znaczący przyrost jest kwestią ostatnich 3 lat zestawienia, tj. 2010-2012 (Jaros 2013). Z zestawienia przygotowanego przez Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 wynika, że przysługujące dzieciom prawa są ograniczane bądź łamane w wielu obszarach. Problematyczny jest też fakt, że brakuje spójnego systemu monitorowania losów dziecka w czasie, gdy jest ono objęte opieką przez system edukacji. Aktualne pozostają takie trudności, jak stosowanie w szkołach systemu kar naruszających prawa dziecka, brak nadzoru dyrekcji nad jakością programów naprawczych (analogicznie jak w raporcie NIK) oraz stosowanie nieadekwatnego modelu organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach oświatowych. Ponadto szwankuje jakość pracy młodzieżowych ośrodków wychowawczych, spójność działań wychowawczych w szkołach oraz współpraca szkoły z rodzicami i opiekunami. Pedagodzy, obarczani licznymi zadaniami, nie nadążają za spełnianiem systemowych wymogów, a w obliczu poczucia bezradności stają się agresywni i niewspierający. Problemem jest zapewnianie odpowiedniej oferty edukacyjnej, szczególnie osobom niepełnosprawnym i pochodzącym z rodzin ubogich, niski jest też poziom szkolnej edukacji prawnej (Warszawa 2015).

O szkole w kontekście tematyki praw uczniowskich debatuje się okazjonalnie także w Sejmie. Przykładowo w ostatnich latach kilka zapytań do Ministra Edukacji Narodowej sformułował poseł Armand Ryfiński. Dotyczyły one naruszania prawa uczniów w szkołach w małych miejscowościach do wolności sumienia. Poseł relacjonował historie z kilku placówek, w których miało dochodzić do takich nieprawidłowości, jak konieczność uczestnictwa uczniów we wspólnej modlitwie w trakcie przerwy międzylekcyjnej, wywierania presji na uczniów, którzy zadeklarowali brak woli uczęszczania na lekcje religii oraz organizację lekcji w szkole w sposób, który zobowiązywał uczniów do uczestnictwa w mszy świętej (Zapytania nr: 2621, 4351, 6620). W odpowiedziach na te zapytania znalazły się informacje o wszczęciu postępowań wyjaśniających i kontroli mających na celu ustalenie statusu tych spraw już bezpośrednio w szkole. Interpelację w analogicznej sprawie (“zapewnienia wolności światopoglądowej w placówkach oświatowych”) złożył w listopadzie 2014 roku poseł Janusz Palikot, pytając o rozwiązania w zakresie walki z dyskryminacją ze względu na światopogląd (Interpelacja nr 29583) oraz dokładnie 2 lata wcześniej poseł Jerzy Wenderlich (Interpelacja nr 12313).

Poseł Paweł Sajak wraz z grupą posłów złożył interpelację (nr 1544) dotyczącą łamania praw uczniowskich w gimnazjum w miejscowości w powiecie płockim. Poseł Arkadiusz Litwiński pytał o różnicę stanowisk w Ministerstwie Edukacji Narodowej w zakresie honorowania uczniowskich usprawiedliwień (Interpelacja nr 7999), a poseł Tadeusz Tomaszewski, ogólnie, o przemoc ze strony nauczycieli wobec dzieci w przedszkolach i szkołach (Interpelacja nr 6877). W każdym z tych przypadków udzielono szczegółowych odpowiedzi. W odpowiedzi do ostatniej z wymienionych interpelacji, sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Tadeusz Sławecki, argumentował, że zjawisko agresji i przemocy w szkołach monitorowane jest regularnie od 1997 roku, a na podstawie uzyskiwanych danych widoczna jest tendencja spadkowa, jeśli chodzi o częstotliwość zachowań przemocowych.

Studiów empirycznych na temat monitoringu przestrzegania praw uczniowskich przeprowadzono w ostatnich latach wiele. Do niniejszego przeglądu postanowiliśmy zakwalifikować 14 z nich, przyjmując za cezurę czasową wydanie opracowania nie później niż 10 lat temu. Przyglądamy się, jakie wnioski płyną z tych badań i jak pojawiające się przy tym refleksje warto wykorzystać przy projektowaniu kolejnego stadium poświęconego tej tematyce. Niestety trzeba podkreślić, że wiele realizowanych wcześniej badań należy ocenić krytycznie z różnych powodów – niedoskonała jest ich metodologia, mało precyzyjnie prowadzona jest analiza, często bardzo wąski jest też zakres terytorialny realizowanych działań badawczych. Ponadto w wielu badaniach brakuje sensownie formułowanych wniosków, nie ma też rekomendacji, na których bazować można by próbując wprowadzić politykę zmiany. Celem zamieszczonego tu przeglądu nie jest ocena poszczególnych studiów, co raczej krytyczny namysł nad tym, co jest ich badawczym efektem. Nie ulega wątpliwości, że monitoring praw uczniowskich powinien być procesem ciągłym, uzupełnianym o działania o charakterze edukacyjnym, opartym o ustalone reguły metodologiczne i rozciągnięty w czasie.

Niejako poza wnioskami z zestawienia 15 studiów empirycznych poświęconych tematyce praw uczniowskich warto przytoczyć w tym opracowaniu klasyczne już opracowanie Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka, w których prezentowane są wyniki badań z lat 1995-1996. Ten projekt stanowił istotną ramę, do której odwoływali się badacze podejmujący działania analityczne w obszarze praw uczniowskich w następnych latach. Wnioskowano wówczas w pesymistycznym tonie, że stan przestrzegania praw uczniów w szkole nie jest zadowalający. Spowodowane to miało być, po pierwsze, brakiem wiedzy i zrozumienia idei praw człowieka (zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli), a także obawami nauczycieli przed wyłamaniem się z modelu hierarchicznego, opartego na tradycyjnym autorytecie. Jako drugą przyczynę wskazano wady prawa oświatowego – brak przejrzystych zapisów w szkolnych statutach, brak mechanizmów ochrony i procedur dochodzenia praw oraz adekwatnych mechanizmów kontroli nauczycieli, w tym wspierania i nagradzania tych, którzy rozumieją potrzebę szanowania praw ucznia. Trzecim powodem miało być niedocenianie roli poszczególnych organów szkoły, w tym rady rodziców i samorządu szkolnego. Podkreślono też, że szkoły nie mogą sprowadzać uczniów do roli bycia numerem na liście w dzienniku i argumentowano, że „(…) dawno przeżył się model oparty na bezwzględnym posłuszeństwie i autorytecie linijki, wyciskającej czerwone piętno na łapskach niedouczonego pechowca" (Czyż).

Niestety, 20 lat później cytat z tamtych, klasycznych już dziś badań nie dość, że jest dalej aktualny, to pozostaje zadaniem do realizacji. Dowodów na istnienie dojmującego status quo dostarczają inne badania, jakie analizowaliśmy na potrzeby przygotowania niniejszego opracowania. Mniej więcej w połowie okresu między ukazaniem się raportu Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka a momentum realizacji opisywanych tu analiz realizowano serię badań dotyczących tematyki praw człowieka (głównie na szczeblu lokalnym). Co wynika z tych ustaleń?

Diagnozując sytuację w województwie wielkopolskim Michał W. Kowalski i Mikołaj Jasiński pisali: „Nie można nie zauważyć, iż nadal istnieją obszary życia szkolnego, które wymagają doskonalenia i poprawy. Zauważono znaczny brak zrozumienia istoty prawa dziecka i roli obowiązków przez uczniów". Autorzy podkreślali, że konieczna jest edukacja w obszarze praw ucznia, ponieważ wiele szkolnych problemów ma swoje źródło w niewłaściwym rozumieniu tematyki praw i obowiązków. Jednocześnie zaakcentowano wyraźnie – na fali popularnej wówczas populistycznej krytyki szkoły jako instytucji przesyconej przemocą – że nie zachodzi zjawisko "patologizacji szkoły", a zatrważające wydarzenia to jedynie incydenty (Kowalski i Jasiński 2006b).

W opracowaniu przygotowanym przez tych samych autorów, ale obejmującym zakresem teren całego kraju, potwierdzono ogólny charakter tej diagnozy i dodano, że szkoła dzieli się na dwa światy – uczniów i nauczycieli (świat rodziców jest marginalny), a problemy i spory można by rozwiązywać, jeśli lepsza byłaby komunikacja pomiędzy (często zwaśnionymi) stronami. Uczniowskie prawa, jak wówczas dowodzono, są niemal we wszystkich obszarach mniej lub bardziej

nieprzestrzegane i nie ma osoby czy też instytucji, która by tym procesem sprawnie zarządzała. Badacze zauważyli rozdźwięk między wyobrażeniem o stanie wiedzy uczniów ich samych oraz ich nauczycieli – dorośli chcą wierzyć, że ten poziom wiedzy jest lepszy, niż ma to miejsce w rzeczywistości, czy też w deklaracjach młodych ludzi. Podkreślono też potoczny charakter wiedzy o prawach i obowiązkach uczniów oraz fakt, że powszechnie łamanym prawem jest to dotyczące swobody wyrażania opinii (Kowalski i Jasiński 2006a).

W innych lokalnych opracowaniach zwracają uwagę dodatkowe, ciekawe elementy diagnozy w obszarze monitoringu praw uczniowskich. Ogólny postulat, jaki jest formułowany w materiałach z badań dotyczy tego, by polskie szkoły stawały się bardziej samorządne i oparte na szacunku, a kadra pedagogiczna podejmowała starania w zakresie budowania zaufania uczniów wobec szkoły (Jakubowska i Nowak 2006). Badaczy niepokoił fakt, że zarówno uczniowie, jak i rodzice czy nauczyciele uzależniają dostęp do pełni praw od skali realizacji szkolnych obowiązków (Talarczyk 2006) oraz fakt mylenia szkolnych praw z obowiązkami i vice versa (Hrouda 2006). Żeby zobrazować, na czym polegają problem i trudności w obszarze przestrzegania praw ucznia warto podać kilka przykładów. Co czwarty uczeń deklaruje brak wiedzy na temat swoich praw, prawo do prywatności łamane bywa poprzez ujawnianie informacji osobistych o dziecku, uczniowie mają możliwość wypowiadania się zgodnie z własnym światopoglądem tylko na niektórych lekcjach, a co dziesiąty uczeń doświadczył przemocy psychicznej (Ćwiklińska i Topór 2006).

W realizowanych kilka lat później badaniach wnioski wyciągane przez autorów są zbieżne ze stanem zdiagnozowanym w 2006 roku. Pozytywny wydźwięk ma raport ewaluacyjny szkoły w Lubrańcu, ale jest on niedoskonały pod względem metodologicznym i dotyczy sytuacji w tylko jednej szkole (Włodarzewska, Sobczak i Brzezińska 2010). Poprawę sytuacji w szkołach dostrzega kuratorium oświaty w Krakowie, choć w tym przypadku również można mieć zastrzeżenia do jakości analizy, a po stronie minusów należy wskazać fakt, że w szkołach zdarzają się przypadki bicia uczniów przez pracowników oraz odmowy uzasadniania ustalanych przez nauczycieli ocen (Przestrzeganie praw dziecka…).

Ciekawą i pogłębioną analizę – również opartą na wspominanych tu źródłach sprzed lat – zaproponowała Laura Koba. Podkreśla ona wagę działań monitorująco-ewaluacyjnych w obszarze praw ucznia, jednocześnie wskazując, że nie są one w polskich szkołach przestrzegane. W jej odczuciu dobór nauczycieli mających uczyć tej tematyki jest przypadkowy i często nie mają oni na ten temat żadnej wiedzy. W studiach i kursach doszkalających brało udział jedynie 26% pedagogów, reszta pozyskuje wiedzę z materiałów dostępnych online, w tym przypadkowych opracowań. Zajęcia, na których uczy się o prawach dziecka rzadko przybierają formy interaktywne (np. wykładu) (Koba 2012).

Osobno analizie poddane zostały te raporty i opracowania, które wprost akcentowały tematykę szkolnej dyskryminacji i występowanie w nich zjawisk o charakterze przemocowym. Jednym z powodów, dla których problem szkolnej agresji jest stale aktualny wydaje się być brak edukacji antydyskryminacyjnej w polskim systemie edukacji formalnej. Młodych ludzi nie uczy się, jak reagować na przemoc, nie przekazuje się też wiedzy o grupach podlegających dyskryminacji (Abramowicz 2011). W ostatnich latach liczba aktów przemocy fizycznej się zmniejsza i dotyczy to zarówno relacji rówieśniczych, jak i napaści na nauczycieli. Nieznacznie wzrasta za to, co może niepokoić, przemoc o charakterze werbalnym i relacyjnym. Poziom agresji w szkołach pozostaje relatywnie wysoki i stanowi jeden z ważniejszych problemów do szybkiego rozwiązania w szkołach. Czynnikami ryzyka są przeładowane klasy, braki infrastrukturalne w szkołach, negatywna rola dyrekcji, nadmierny rygor i restrykcje oraz bezosobowy charakter relacji między nauczycielami i uczniami. Agresja będzie statystycznie wzrastać, jeśli w szkole nie będą obowiązywały jasne i przejrzyste zasady zachowań, uczniowie nie będą mieli poczucia wpływu na to, co dzieje się w szkole, a nauczyciele będą źle przygotowani i negatywnie nastawieni do pracy, jaką mają wykonywać (Borkowska, Szymańska i Witkowska 2012).

W oparciu o dane z badań prowadzonych w Polsce i zagranicą Agata Komendant-Brodowska wskazuje, że "w polskich szkołach występuje cały wachlarz zachowań agresywnych, od wyzwisk, poprzez celowe wykluczanie uczniów z grupy, aż po kradzieże i pobicia. (…) Zależnie od przyjętej metody badawczej można przyjąć, że od 9 do kilkunastu procent polskich uczniów jest regularnie prześladowanych przez swoich szkolnych kolegów i koleżanki". Autorka dodaje pesymistycznie, że skala problemu utrzymuje się na podobnym poziomie. Ofiarą agresji częściej są chłopcy niż dziewczęta, gimnazjaliści niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych, uczniowie w szkołach zawodowych (rzadziej w technikach, jeszcze rzadziej w liceach). Mniejsze znaczenie ma natomiast wielkość szkoły (Komendant-Brodowska 2014). Na niską skuteczność zapobiegania aktom agresji wpływ mają między innymi brak reakcji na zachowania agresywne i tolerancja dla tych z pozoru niegroźnych, przecenianie roli działań restrykcyjno-monitorujących przy jednoczesnym nieuwzględnianiu działań wychowawczo-profilaktycznych oraz brak konsekwencji w działaniach kadry pedagogicznej. Rozwiązaniem pomocnym mogą być natomiast działania integrujące zespoły klasowe, wprowadzenie procedur i zasad postępowania w przypadkach agresji oraz tworzenie odpowiedniego klimatu szkoły (Czemierowska-Koruba 2014).

Badacze zaczynają traktować dyskryminację szeroko, nie tylko jako kategorię oznaczającą obiektywnie nierówne traktowanie, czyli np. wyrażaną wprost agresję czy brak możliwości dostępu do określonej puli zasobów, ale też symbolicznie, np. pod postacią mowy nienawiści. Do sytuacji dyskryminacyjnych dochodzi najczęściej ze względu na niski status społeczno-ekonomiczny uczniów i ich seksualną orientację (dyskryminowani są homoseksualiści), rzadziej ze względu na wygląd zewnętrzny, płeć, pochodzenie narodowe, niepełnosprawność czy wyznanie. W obrębie system istnieją trwałe struktury dyskryminacyjne, które przyczyniają się do utrwalania wzorców siły i sprawności fizycznej oraz dominacji dorosłych nad dziećmi. Negatywną rolę w procesie walki z dyskryminacją odgrywać mogą nauczyciele – prześmiewczy i pogardliwi w stosunku do młodych ludzi, nie potrafiący budować relacji opartych o reguły dialogu. Możliwość poprawy sytuacji utrudnia fakt, że zarządzający procesem edukacyjnym w szkołach nie mają wiedzy na temat działań antydyskryminacyjnych i/lub są do tej tematyki negatywnie nastawieni. Rozwiązaniem może być szeroko zakrojony trening kompetencji nauczycieli i przygotowanie ich do radzenia sobie z tego rodzaju problemami (Gawlicz, Rudnicki i Starnawski 2015).

Dobre praktyki w zakresie edukacji i realizacji praw uczniowskich

Na wstępie niniejszego rozdziału warto zdefiniować, jak rozumiemy pojęcie dobrych praktyk w zakresie praw uczniowskich. Zdecydowaliśmy się przyjąć ujęcie dużo szersze – wykraczające w pewnym zakresie – poza to, co może się kojarzyć stricte z prawami ucznia. Przedmiotowo zatem, rozszerzyliśmy obszar naszego zainteresowania na szerzej umocowane legislacyjnie prawa: człowieka oraz dziecka. Uważamy, że skuteczna edukacja w zakresie praw uczniowskich nie będzie efektywna bez umieszczenia ich w znacznie szerszym kontekście, z którego one wynikają. Ta obszerna rama prawna wpisuje się z kolei w narrację o właściwej edukacji obywatelskiej, czyli przygotowania młodych ludzi do ich roli w państwie, szanującym prawa człowieka, obywatela, uczniu partycypującym aktywnie w działaniach na rzecz lokalnej wspólnoty. Szkoła – ze względu na zadane przez państwo niezwykle ważne zadania wychowawcze – siłą rzeczy musi realizować tego typu działania. Często niestety ten obszar przez szkołę nie jest traktowany priorytetowo – istnieje gdzieś w tle i gubi się pod naporem zadań dydaktycznych, biurokracji oświatowej czy też jest wyrazem zwykłej ignorancji osób decyzyjnych.

Jako dobre praktyki wyróżniamy nie tylko działania mające za cel edukację o prawach, ale również inicjatywy, które mogą pomóc w bardziej efektywnym dochodzeniu swoich praw uczniom. Zatem dobrą praktyką nie będą jedynie nowatorskie rozwiązania w zakresie upowszechniania wiedzy, czyli różnego rodzaju akcje, lekcje oraz długofalowe projekty, ale również pewne systemowe, strukturalne inicjatywy, które mają na celu ułatwienie młodym ludziom egzekwowania swoich praw w sytuacji, gdy czują, że są one zagrożone.

Pierwszą grupą dobrych praktyk, które należy wyróżnić są przykłady efektywnych inicjatyw o charakterze stricte edukacyjnym, skierowanych bezpośrednio do młodych ludzi. Możemy wyróżnić tu działania w różnym stopniu aktywizujące i angażujące uczniów w proces dydaktyczny. Zajęcia mogą być prowadzone przez nauczycieli lub przedstawicieli organizacji pozarządowych na podstawie skryptów lekcji wypracowanych – najczęściej – przez tych drugich. Takie lekcje zawierają najczęściej wykorzystanie wielu różnorodnych technik pracy w grupie i form edukacyjnych, m. in. burzy mózgów, elementów prac plastycznych, zadań grupowych. Podobne lekcje wypracowało co najmniej kilka organizacji pozarządowych, w tym między innymi: Fundacja Civis Polonus, Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Amnesty International. Amnesty International zgodnie ze swoim profilem działalności skupia się ogólniej na prawach człowieka, choć dominującym przekazem warsztatów jest umiejętność reagowania na przypadki łamania praw w każdym środowisku młodego człowieka, w tym w szkole. Centrum Edukacji Obywatelskiej wybrało bardziej konwencjonalny sposób upowszechniania wiedzy o prawach, wydając, zaakceptowany przez Ministerstwo, podręcznik do wiedzy o społeczeństwie, który w sposób oryginalny i przede wszystkim praktyczny realizuje podstawę programową w zakresie praw obywatelskich.

Na drugim końcu kontinuum pod względem angażowania uczniów w zajęcia są projekty, które wykonywane są przez nich samodzielnie. Uczniowie korzystają z mentoringu trenerek i trenerów organizacji pozarządowych, uczestniczą w cyklu warsztatów i wykładów, ale efektem ich pracy jest powstanie czegoś nowego, kreatywnego, przy tym spełniającego oczywiście cel projektu. Celem takich działań może być przykładowo upowszechnienie wiedzy na temat praw człowieka, ucznia i dziecka wśród swoich koleżanek i kolegów w otoczeniu szkolnym. Efekt może też mieć charakter bardziej wymierny, jak np. organizacja maratonu pisania listów interwencyjnych do władz łamiących prawa człowieka gdzieś na świecie. Wspólnym mianownikiem projektów angażujących młodzież bezpośrednio do działania jest wzrost ich świadomości co do tego, czym prawa człowieka są, ale również nabycie umiejętności realizowania projektów oraz efektywnej pracy w grupie. Jednym z dominujących przekazów analizowanych przez nas warsztatów jest fakt, że prawa takie są niezbywalne, ale jednocześnie nie są dane raz na zawsze – należy walczyć o ich przestrzeganie w każdym środowisku. Jednocześnie jest wiele miejsc na świecie, gdzie prawa te są powszechnie łamane. Na umiejscowieniu problematyki praw w szerszym, globalnym kontekście skupia się przede wszystkim Amnesty International.

Jednym z elementów takich zajęć, które finalnie prowadzą do stworzenia własnego projektu przez młodzież, jest stworzenie temperatury przestrzegania praw człowieka w ich szkole. Zadanie dla uczniów polega na wypełnieniu ankiet i wskazanie częstotliwości pewnych normatywnych (pożądanych) zjawisk w szkole, które w istocie są wyciągiem z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Stosowna adnotacja o źródle tych stwierdzeń jest podana na kwestionariuszu – dzięki temu uczniowie nabywają odpowiednią wiedzę i czują, że regulacje prawne można w sposób przystępny odnieść do typowych sytuacji w szkole. Głównym celem tego zabiegu jest właśnie powiązanie „abstrakcyjnych" praw człowieka z praktyką codziennych sytuacji – w tym przypadku w szkolnym kontekście. Uczniowie przyznają punkty – im więcej punktów, tym większa częstotliwość pożądanych zjawisk i tym samym temperatura wypełniania praw w danej szkole „wzrasta". Predefiniowany kwestionariusz zawiera 25 stwierdzeń. Uczniowie po wypełnieniu ankiet spisują i analizują wyniki ankiety. Tym sposobem tworzą swoisty obraz szkoły w zakresie przestrzegania praw. Następnie uczestniczą w przygotowaniu „planu naprawczego" z towarzyszeniem mentora,

która dba o to, aby wnioski i planowane działania były wyważone i możliwe do wcielenia. Drugie zadanie w innym analizowanym projekcie polega na skierowaniu ankiety do społeczności uczniów w całej szkole, weryfikującej ich stan wiedzy na temat swoich praw. Ankieta jest przygotowywana samodzielnie przez uczniów a następnie przez nich analizowana i na jej podstawie uczniowie planują działania edukujące. Oba przykłady wskazują na wagę modelu, w którym młodzież uczy się rzetelnej diagnozy stanu rzeczy, aby następnie zaproponować pewne działania „naprawcze". Te scenariusze działań promują zatem nie tylko wiedzę o prawach ucznia, ale również umożliwiają zapoznanie się z dynamiką działań projektowych.

W poszukiwaniu dobrych praktyk w analizowanym przez nas obszarze warto posłużyć się listą, prowadzoną przez lokalne kuratoria oświaty. Instytucje te prowadzą rejestr dobrowolnie zgłaszanych inicjatyw z obszaru oświaty, które można uznać za innowacyjne. W tym momencie w bazie Pomorskiego Kuratorium Oświaty zarejestrowanych jest 606 dobrych praktyk. Celem publikacji tych działań jest stanowienie inspiracji dla dyrektorów i nauczycieli: „(…) do podejmowania nowych działań i przedsięwzięć przyczyniając się do dalszego rozwoju". Zgłaszane projekty są podzielone na różne obszary tematyczne, jak np. dydaktyka, wychowanie,

Niestety wyniki analizy przeprowadzonych w poszukiwaniu zgłoszonych dobrych praktyk w zakresie edukacji o prawach nie przyniosły spodziewanego rezultatu. Odnaleźliśmy tylko jeden projekt, który w sposób bezpośredni nawiązywał do przedmiotu naszych poszukiwań. Odnaleziony wpis obejmował opis funkcjonowania Szkolnego Klubu Amnesty International w jednym z pomorskich gimnazjów, skupiającego się na edukacji o prawach człowieka. Klub powstał w wyniku kooperacji szkoły i organizacji w zakresie realizacji projektu AI o nazwie „Edukacja dla godności". Działalność w formie klubu sugeruje bardziej trwałą, regularną działalność i tym samym możliwość wywołania rzeczywistej zmiany postaw w społeczności szkolnej. Uczniowie organizowali między innymi maraton pisania listów w obronie praw człowieka, wybierając sobie sami przypadki, w których zamierzali interweniować.

Pobieżna analiza innych, zgłaszanych inicjatyw pozwala na stwierdzenie, że mamy do czynienia z bardzo różnorodnymi projektami z niemal wszystkich obszarów, które mogą leżeć w polu zadań placówki oświatowej. Są tam zatem organizowane przez szkołę konkursy wiedzy, programy profilaktyczne dotyczące zdrowia, pierwszej pomocy, obchody świąt narodowych itd. Obszar, który mógłby nas interesować, ze względu na relacyjny związek z przedmiotem naszych zainteresowań, to edukacja w zakresie partycypacji obywatelskiej.

Warto wyróżnić tutaj pewien model realizacji ewaluacji wewnętrznej jednego z pomorskich gimnazjów. Otóż ma on charakter inkluzyjny wobec każdego partnera społeczności szkolnej. Jego dobrą stroną jest właśnie fakt włączenia w proces identyfikacji dobrych i słabych stron szkoły dwóch często marginalizowanych w tych sytuacjach grup: uczniów oraz ich rodziców. Drugą niewątpliwą zaletą jest realizacja takiej ewaluacji metodami o charakterze przeważnie jakościowym. W przypadku ewaluacji daje to interesujące rezultaty pozwalające skupić się na konkretnych problemach w szkole, zamiast ulec pokusie nadmiernego przywiązania wagi do ujęcia procentowego pewnych zjawisk. Trzecią dobrą stroną jest również deklaracja regularnego powtarzania badania w niezmienionej, partycypacyjnej formie.

Badanie realizowane w placówce uwzględniało udział przedstawicieli czterech grup: nauczycieli, uczniów, rodziców oraz personelu administracyjnego szkoły. Grupy obradowały oddzielnie i starały się przedstawić swoją opinię na wcześniej predefiniowane obszary ewaluacyjne. Grupy interesu liczyły po kilkanaście osób. Drugim etapem było spotkanie wybranych reprezentantów każdej z grup (po trzy osoby) w formie grupy roboczej z dyrektorem szkoły w celu identyfikacji słabych i mocnych stron placówki. W efekcie powstał zestaw wniosków i rekomendacji, swoista „mapa szkoły" obejmująca ocenę wielu elementów pracy placówki. W następnym etapie szkoła pracuje nad poprawą zidentyfikowanych w trakcie badania słabych stron.

Potencjalnie, wielką rolę do odegrania, w kontekście praw uczniowskich, może mieć samorząd uczniowski. Niestety badania wskazują – w tym nasze – na bardzo różnorodną ocenę jego wpływu na szkołę przez samych uczniów i tym samym, ambiwalentny stosunek do jego działań. Potencjalną rolę samorządu uczniowskiego w kształtowaniu pozytywnych obywatelskich postaw w społeczności szkolnej dostrzega również Fundacja „Civis Polonus", która wydała podręcznik dobrych praktyk, w którym przedstawia przetestowane pomysły na zwiększenie podmiotowości tej instytucji w szkołach. Co istotne, oprócz wskazania konkretnych działań uosabiających postulaty fundacji, o których piszemy w dalszej części tekstu, wskazuje również na model funkcjonowania samorządu. Istotną rolę w zaproponowanym modelu pracy samorządu, bądź też w ogóle szkoły, pełni odpowiednia edukacja o prawach uczniowskich. Jest ona niezbędna w celu prawidłowego artykułowania i reprezentowania interesów uczniów. Wiedza uczniów w tym zakresie jest w istocie fundamentem do budowania przejrzystych i szczerych stosunków z pozostałymi aktorami, uwikłanymi w proces dydaktyczno-wychowawczy.

Wydaje się nam, że istotnie, często zapomina się o aktywnej roli uczniów czy samorządu w uzyskiwaniu wiedzy o swoich prawach na rzecz przyjęcia milczącego założenia o biernej postawie uczniów i jednokierunkowym „pasie transmisyjnym", którego rolę powinna spełniać tylko i wyłącznie szkoła. Szkoła jest zobligowana do jak najbardziej aktywnego kształcenia uczniów w zakresie ich praw – człowieka, dziecka i ucznia. Nade wszystko jednak cel edukacyjny nie zostanie osiągnięty bez stworzenia takiego klimatu w szkole, aby prawa te były przestrzegane, uczeń zachęcany do uczestnictwa w demokratycznych organach szkoły, swobodnej wypowiedzi oraz, aby uczniowie aktywnie „przecierali szlaki" w egzekucji swoich praw. Te ostatnie działania fundacja określa jako „praktyczne trenowanie" procedur realizacji praw. Praktyka szkolna niestety daleko odbiega od tego normatywnego modelu, zwłaszcza w kontekście braku jakichkolwiek regulacji związanych z tzw. prawami proceduralnymi, czyli takimi, które określałyby sposób, w jaki uczniowie mogą domagać się przestrzegania swoich praw[11]. Podsumowując, edukację o prawach ucznia nie realizuje się jedynie poprzez jednokierunkową aktywność edukacyjną, ale również poprzez tworzenie odpowiedniego klimatu w szkole – stymulującego aktywne postawy obywatelskie.

Warto rozpocząć od statutu szkolnego i, włączając w ten proces uczniów, przeanalizować jego zapisy pod kątem zamieszczonych tam praw ucznia. Dostosowywanie zapisów statutu – które, jak wskazują nasze analizy, są w dużej mierze niewystarczające – może być dobrym „treningiem" uczniów, podwyższającym ich świadomość prawną i wiedzę na temat praktyki pracy z dokumentacją o charakterze prawnym. Nie należy w tym działaniu zapominać o sformułowaniu jasnych praw proceduralnych, o których wspomnieliśmy wcześniej. Następnym etapem działania jest upowszechnienie wypracowanego katalogu praw ucznia w szkole.

Gdy już prawa są sformułowane i szeroko znane w społeczności szkolnej, należy przejść do działań o charakterze strukturalnym. Jedną z takich inicjatyw powinno być powołanie instytucji Rzecznika Praw Ucznia, jeśli jeszcze takowa nie istnieje. Należy zauważyć, że istnienie tej instytucji jest już dość szeroko rozpowszechnione w polskich szkołach. Kwestią, która z pewnością powinna zostać szczegółowo przeanalizowana, jest sposób funkcjonowania Rzeczników oraz przede wszystkim ich skuteczność. Aby Rzecznik skutecznie mógł działać, warto zadbać o stworzenie ram prawnych jego funkcjonowania, czyli regulaminu, w którym można określić ściśle jego funkcje, tryb pracy, sposób wyboru itd.

Rzecznikiem Praw Ucznia może być nauczyciel, uczeń lub para – uczeń i nauczyciel. To ostatnie rozwiązanie jest polecane i wskazywane jako szczególnie dobra i efektywna praktyka. Najważniejszym kryterium, które musi zostać spełnione przez RPU to zapewnienie dobrego kontaktu z obiema stronami – uczniami i nauczycielami, stąd trzeci model wydaje się tworzyć wartość dodaną. Kryterium niezbędnym jest również wysoki poziom dostępności instytucji dla uczniów. Zdecydowanie polecane jest ustanowienie stałych dyżurów RPU. W celu zmaksymalizowania możliwości dotarcia

[11] Szerzej na ten temat w części poświęconej analizie statutów szkolnych.

uczniów do RPU, w tym również głosów anonimowych, można wykorzystać mechanizm skrzynki zaufania. Rzecznicy powinni stale monitorować skrzynkę, jak również głosy od uczniów, które do nich docierają. Dla zwiększenia przejrzystości działań warto w regulaminie określić maksymalną liczbę dni roboczych na reakcję na sprawy zgłaszane przez uczniów. RPU powinien również wspierać wszystkie inicjatywy związane z upowszechnianiem praw uczniowskich, jak również zadbać o wysoką dostępność statutu szkolnego.

Kwestią dyskusyjną, w kontekście instytucji RPU, jest jego niezależność. Do pełnienia jakiejkolwiek funkcji o charakterze rzecznictwa na rzecz grupy wymagałoby się, aby rzecznik wywodził się spoza struktur, które mogą wpływać na jego niezależność. Najczęściej jednak RPU jest wybierany z grona nauczycieli, którzy są strukturalnie uwikłani w nierozerwalną relację z uczniami i do tego stoją w tej relacji w pozycji dominującej. Dobrym pomysłem, który choć trochę osłabiałby ten efekt (choć nie eliminował) jest już wspomniany wybór na tę funkcję pary, składającej się z ucznia oraz nauczyciela lub wybór kogoś spoza grona ściśle nauczycielskiego. Rzecznikiem może zostać przykładowo pedagog lub psycholog szkolny.

Rola samorządu uczniowskiego w działaniach związanych z upowszechnieniem praw ucznia również powinna być aktywna. Te działania zawierają się w modelowej funkcji samorządu, który winien, według podręcznika dobrych praktyk, „reprezentować interesy uczniów wobec nauczycieli oraz dyrekcji szkoły". Z jednej strony oznacza to stałe monitorowanie i zbieranie informacji na temat problemów uczniów, a z drugiej – wpływanie na proces podejmowania decyzji dotyczących funkcjonowania szkoły. Samorząd uczniowski powinien spełniać funkcję lobbysty, który wykonuje pracę na rzecz interesów uczniów, przy tym szanując, że ostateczna decyzja należy do dyrekcji szkoły lub rady pedagogicznej. Działania monitorujące można realizować za pomocą ankiety szkolnej, w której można zapytać o szereg dyskusyjnych kwestii. Samorząd musi jednak pamiętać o minimalnych wymaganiach dotyczących realizacji takich przedsięwzięć, jak również o tym, że głos uczniów – nawet wyrażony w powszechnej ankiecie – nie jest głosem rozstrzygającym i wiążącym.

Dobrą praktyką, zmuszającą niejako wszystkie strony do regularnej współpracy, jest wymóg opiniowania projektów decyzji dyrektora. Prawidłowe funkcjonowanie takiego modelu wymaga jednak od obu stron dyscypliny oraz minimalnego przygotowania do tak odpowiedzialnych konsultacji. Samorząd uczniowski pełni w tym procesie funkcję opiniotwórczą i zarazem rzecznikującą – przedstawia ostateczną opinię na temat decyzji, która powinna być wynikiem konsultacji w gronie uczniów, czyli uwzględniać również ich interesy. Zwłaszcza decyzje, które mają duży wpływ na społeczność szkolną warto poddać takim konsultacjom a być może nawet ogólnoszkolnej debacie.

Ostatnią kwestią, którą warto podnieść w kontekście roli samorządu uczniowskiego w kształtowaniu dobrej „ramy" dla przestrzegania praw ucznia, jest realizacja projektów. Najprawdopodobniej większość samorządów uczniowskich w Polsce jest jedynie biernym odbiorcą komunikatów dyrekcji. Opisywany model zakłada przejście od tej biernej postawy do proaktywnego działania i kształtowania rzeczywistości szkolnej. Opisywane wcześniej elementy działania samorządu (reprezentacja, rzecznictwo, monitorowanie) warto wzbogacić o aktywną realizację różnorodnych projektów, angażujących społeczność szkolną. Realizacja projektów na rzecz społeczności szkolnej a być może nawet takich, które wychodzą poza szkołę w kierunku lokalnych społeczności, może być dobrym obszarem treningu dla uczniów zaangażowanych w prace samorządu. Kształtują one kompetencje, które są cenne na rynku pracy – uczą również kooperacji w grupie oraz zapoznają z logiką funkcjonowania projektów. Autorzy opracowania wymieniali wiele różnorodnych działań, których samorząd może się podjąć: od organizacji spotkań edukacyjnych z przedstawicielami policji, władz samorządowych, imprez, dyskotek i konkursów, po nawiązanie współpracy z lokalnymi domami dziecka, organizacjami pozarządowymi albo ośrodkami wolontariatu.

Projektem, który wart jest szczególnej uwagi, choć w sposób bezpośredni nie kładzie nacisku na rozwiązania dotyczące praw ucznia, jest „Szkoła współpracy", realizowana przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Nadrzędnym celem projektu jest

wzmocnienie współpracy między uczniami, rodzicami i nauczycielami oraz przedstawicielami innych środowisk na terenie szkół w kraju. Efektem tych wielowymiarowych działań jest wydanie podręczników dobrych praktyk, skierowanych oddzielnie do wszystkich zainteresowanych grup. Mamy zatem skrojone na miarę możliwości percepcyjnych młodych ludzi, podręczniki dotyczące możliwości współpracy i funkcjonowania w szkole.

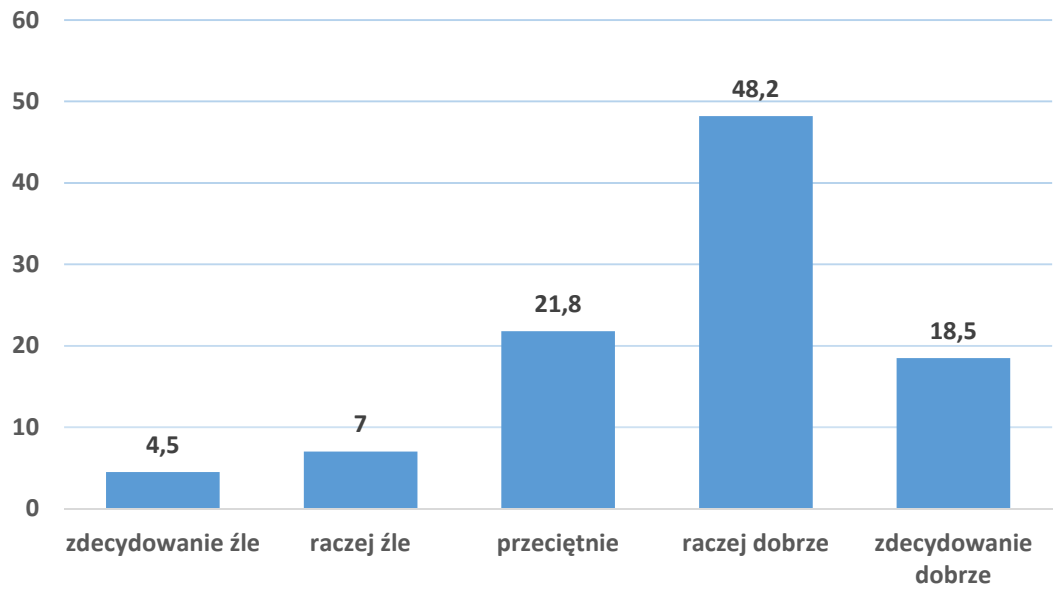
Działania zrealizowane w ramach projektu skupiały się na uświadomieniu wszystkim grupom zalet otwartej komunikacji, ustanowieniu jasnych zasad współpracy i potrzeby systematyczności w ramach tworzonych inicjatyw. Inicjatorzy projektu przytaczają wiele przykładów interesujących przedsięwzięć, jak np. stworzenie budżetu społeczności szkolnej na wzór budżetów obywatelskich miast. Interesujący był fakt, że uczniowie sami zebrali środki pieniężne potrzebne do realizacji budżetu a następnie zorganizowali głosowanie na poszczególne propozycje wydatkowania. Następna edycja były również realizowana w podobny sposób z tą różnicą, że uczniowie pozyskali dofinansowanie z urzędu miasta na realizację remontu szatni. Forma trójstronnej współpracy może być również wykorzystywana do rozwiązywania istniejących, nawet najmniejszych problemów w szkole, jak np. regulowania używania telefonów komórkowych w placówce czy zmian w stołówce szkolnej.

RAPORT Z BADAŃ TERENOWYCH

DOBROSTAN UCZNIÓW ORAZ WZAJEMNA OCENA RELACJI PARTNERÓW PROCESU PEDAGOGICZNEGO

ATMOSFERA W POLSKIEJ SZKOLE

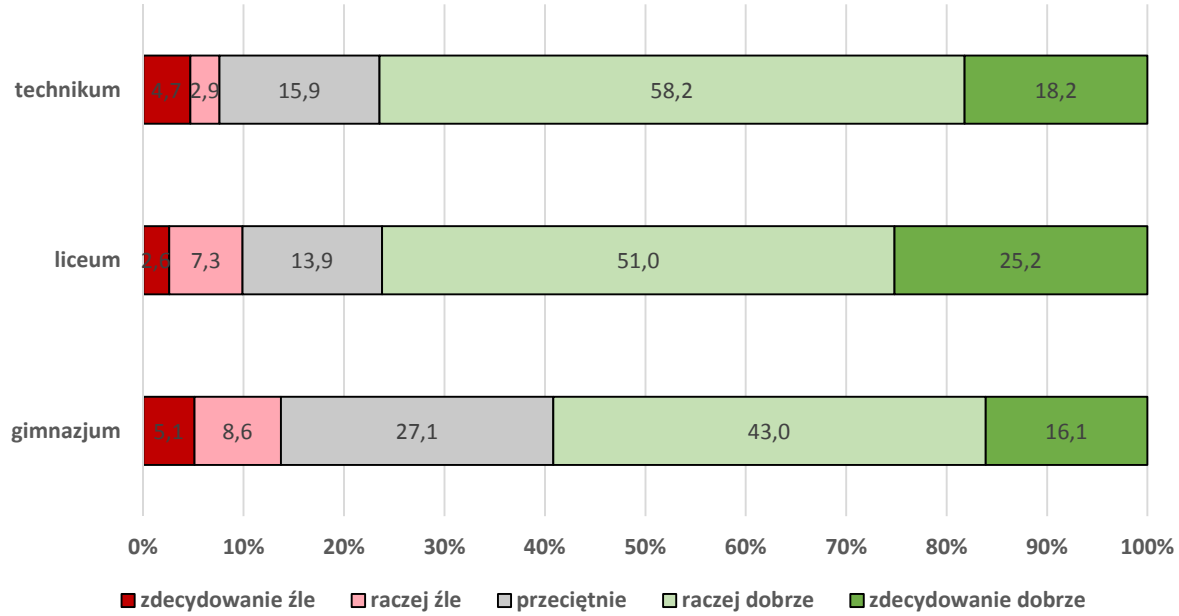
Omówienie ogólnego dobrostanu uczniów warto rozpocząć od przyjrzenia się, w jaki sposób uczniowie postrzegają atmosferę w szkole. Dokładnie 2/3 ankietowanych uczniów [66,7%] ocenia dobrze lub bardzo dobrze tę sferę, podczas gdy odsetek niezadowolonych wynosi łącznie zaledwie 11,5%.



WYKRES 4 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE PRZEZ UCZNIÓW [N=730]

Można zatem uznać, że uczniowie są generalnie zadowoleni z atmosfery panującej w szkole, chociaż istnieją różnice ze względu na typ placówki. Odsetek zadowolonych gimnazjalistów jest znacznie niższy i wynosi 59,1%, podczas gdy wśród uczniów technikum i liceum aż ¾ stanowią uczniowie zadowoleni [odpowiednio: 76,4% i 76,2%].

Warto odnotować, że uczniowie wraz z upływającym czasem w poszczególnych placówkach (zarówno w gimnazjum, jak i szkole ponadgimnazjalnej) coraz krytyczniej podchodzą do oceny atmosfery w szkole. Postępujące rozczarowanie atmosferą szkolną może wynikać z wielu przyczyn, m. in.: dynamiki rozwoju psychospołecznego uczniów, komplikacji relacji zarówno z rówieśnikami, jak i pracownikami szkoły lub choćby stresu związanego ze zbliżającą się weryfikacją stanu ich wiedzy, czyli egzaminami gimnazjalnymi i maturalnymi.



WYKRES 5 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE A TYP PLACÓWKI

Największe zadowolenie z atmosfery szkolnej można zanotować wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych w pierwszej klasie nauki [3,97] oraz analogicznego szczebla w gimnazjum [3,88].

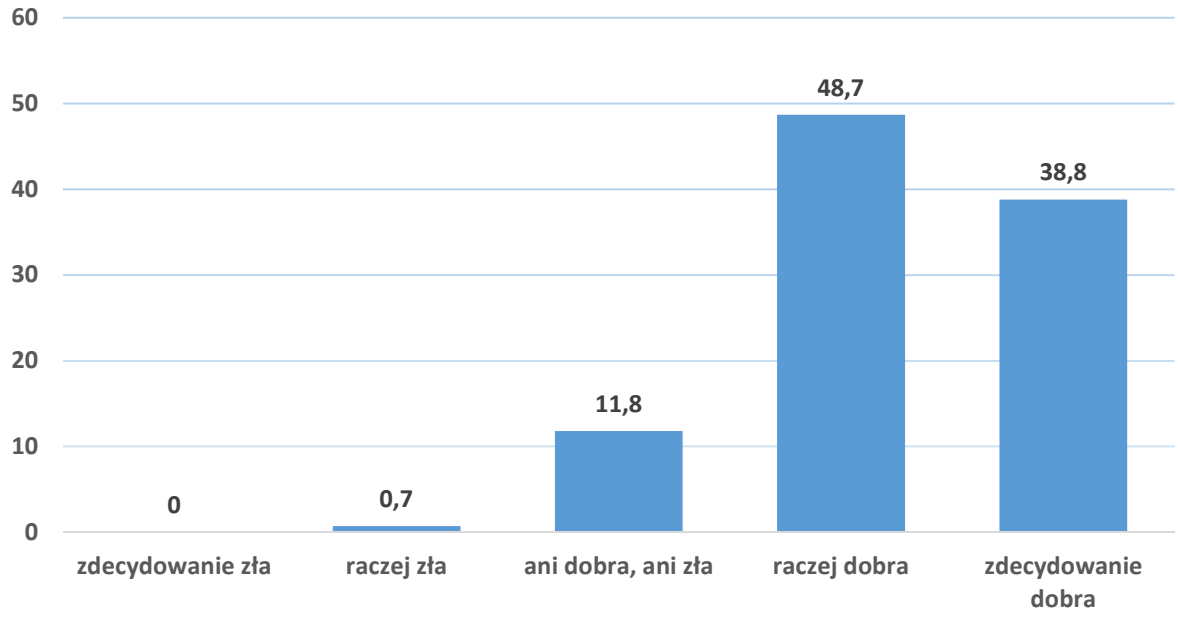
Typ/szczebel nauki	Średnia	
	Atmosfera [n=730]	Relacje koleżeńskie [n=722]
gimnazjum I	3,88	4,26
gimnazjum II	3,61	4,3
gimnazjum III	3,29	4,08
liceum / technikum I	3,97	4,25
liceum / technikum II	3,83	4,12
liceum / technikum III	3,22	4,06

TABELA 8 UŚREDNIONE ZADOWOLENIE Z ATMOSFERY SZKOLNEJ I RELACJI RÓWIEŚNICZYCH NA POSZCZEGÓLNYCH SZCZEBLACH EDUKACJI

Drugim wskaźnikiem zadowolenia uczniów z pobytu w szkole jest z pewnością ich subiektywna ocena kontaktów z rówieśnikami. Tutaj również, na poziomie ogólnych wskaźników, ocena ta wypada pozytywnie, ponieważ aż 83,1% uczniów jest zadowolonych z jakości swoich kontaktów z koleżankami/kolegami a jedynie 6,5% formułuje ocenę przeciwną. Podobnie jak w przypadku ogólnej oceny atmosfery, uczniowie wraz z czasem spędzonym w placówce oświatowej gorzej oceniają jakość swoich rówieśniczych kontaktów. Skłaniamy się również w tym przypadku do interpretacji, w myśl której to rosnące komplikacje w relacjach z rówieśnikami z najbliższego otoczenia (głównie klasy) odpowiadają za konsekwentnie niższy poziom satysfakcji. Nie ma natomiast różnic jeśli chodzi o ocenę tych relacji ze względu na typ placówki, do której uczęszcza uczeń. Jak już stwierdzono, atmosfera w gimnazjum oceniana jest gorzej, ale z pewnością za ten stan nie odpowiadają złe relacje koleżeńskie.

Nauczyciele postrzegają atmosferę szkolną zdecydowanie lepiej niż uczniowie. Łącznie aż 87,5% nauczycieli formułuje ocenę pozytywną. Warto zwrócić uwagę, że ocena negatywna („raczej zła") jest formułowana tylko przez jednego nauczyciela [0,7% wskazań]. Dodatkowo – podobnie jak w przypadku uczniów – nie zauważono żadnych istotnych różnic w podziale na typ placówki, w której

nauczyciele są zatrudnieni. Zdecydowanie lepsze postrzeganie atmosfery przez nauczycieli może wynikać z ich strukturalnie dominującej pozycji w relacjach z uczniami oraz chęci stawienia placówki w pozytywnym świetle. Z drugiej strony, ocena atmosfery szkolnej z perspektywy nauczycielskiej z pewnością uwzględnia inne czynniki niż w przypadku uczniów, np. stosunki w gronie pedagogicznym, kontakty z przełożonym, itd.

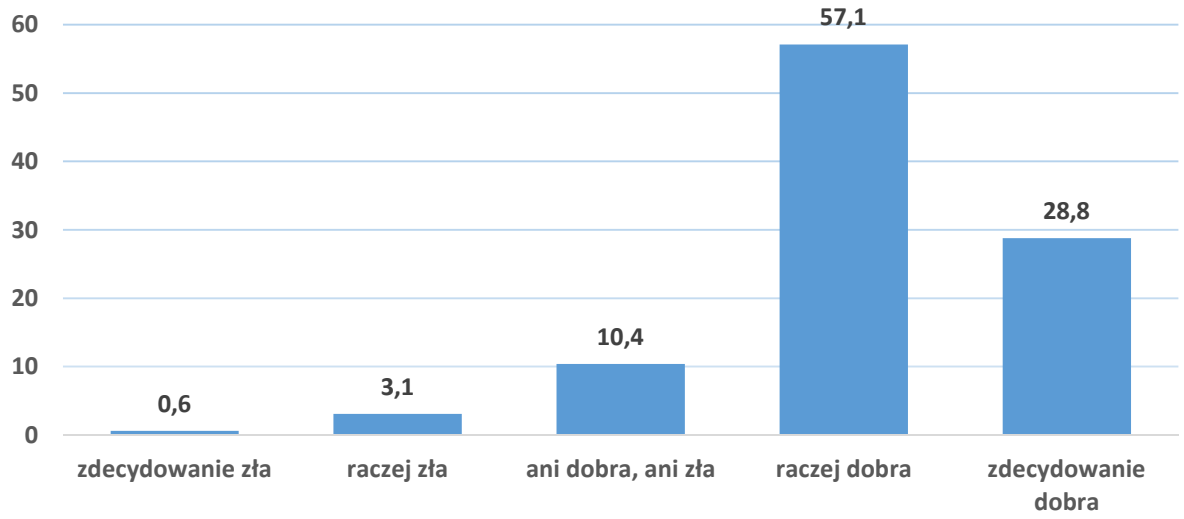


WYKRES 6 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE PRZEZ NAUCZYCIELI [N=152]

Rodzice uczniów, podobnie jak nauczyciele, oceniają atmosferę w szkole jako bardzo dobrą. Aż 87,5% wskazań rodziców to oceny pozytywne. Jednocześnie pojawia się więcej ocen negatywnych [łącznie: 3,7%, sześcioro rodziców].

Analogicznie do danych z badań uczniowskich, można zauważyć różnice ze względu na typ placówki, do której uczęszcza uczeń. Tutaj również rodzice uczniów z gimnazjum postrzegają atmosferę w szkole bardziej krytycznie. W porównaniu z rodzicami uczniów licealnych ocena ta jest aż o 10,2 punktów procentowych niższa, choć w przypadku rodziców uczniów z technikum już tylko o 2,5 punktu procentowego. Wskazuje to na wysoką spójność odpowiedzi rodziców i uczniów w tej sprawie. Może to również wskazywać, choć nie musi, na wytworzenie dobrze funkcjonujących wzorców komunikacyjnych między dzieckiem a rodzicem odnośnie ich pobytu w szkole. Bardziej szczegółowo relacją uczeń-rodzic zajmiemy się w dalszej części niniejszego rozdziału.

Rodzice wskazywali również na sytuacje świadczące o tym, że atmosfera szkolna jest zła. W sumie zebraliśmy dwie wypowiedzi dotyczące tej kwestii w badaniach ankietowych. Dwie z nich dotyczą agresji szkolnej, zarówno tej międzyrówieśniczej, jak i nauczyciela względem ucznia (wyśmiewanie, obrażanie, szykanowanie na forum klasy).



WYKRES 7 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE PRZEZ RODZICÓW [N=163]

Rozmowy z uczniami, które przeprowadziliśmy w formie sesji fokusowych, pozwalają pogłębić ich opinię na temat jakości szkolnego życia, panującego w placówkach edukacyjnych klimatu i oceny poziomu zadowolenia z codziennego przebywania w szkole. Pytaliśmy uczniów między innymi o to, jaka atmosfera panuje w szkole, w której się uczą i co im się podoba w codziennym funkcjonowaniu szkoły. Ten obraz jest złożony i niejednoznaczny, a pozytywom towarzyszą głosy krytyczne. Przede wszystkim trzeba zauważyć, że uczniom zależy na tym, by ich szkoła była dobrze odbierana na zewnątrz, poza murami instytucji. Wielokrotnie podkreślają, że jeśli o szkole słychać złe opinie, rzadko są one adekwatne. Nasi rozmówcy chcą, by szkoła była dobrze postrzegana, podkreślają znaczenie dobrej reputacji i argumentują przeciw złym opiniom o szkole, czy to dotyczącym słabych wyników w nauce uczniów, czy pojawiania się problemów takich jak np. narkotyki.

Jeśli uczniowie są z obecności w szkole zadowoleni, podkreślają, że mogą czuć się w niej bezpiecznie, panuje w niej dobry klimat, a wszyscy się ze sobą znają i są dla siebie mili. Zaznacza się przy tym, że za pozytywną atmosferę odpowiadają na równi uczniowie i nauczyciele. Szkoła, do której uczniowie lubią przychodzić to taka, w której panuje dobra komunikacja, a atmosfera jest przyjazna i spokojna. "Nie ma żadnych bójek, czy czegoś takiego", jak mówią uczniowie i dodają, że liczy się dla nich możliwość wyrażania własnej opinii i brak wyraźnego nacisku ze strony nauczycieli ograniczającego ich swobodę szkolnego życia (szerzej o tym w dalszej części tekstu). Jest to też zgodne z tendencją do wyrażania negatywnych opinii o poprzednich szkołach, w których młodzi ludzi się uczyli. Im późniejszy etap edukacji, tym większe jest odczuwane poczucie autonomii i krytyczna ocena szkolnej biografii, co potwierdzają zdecydowanie dane z badań ilościowych.

Atmosfera w szkole jest przyjazna. W dawnej szkole kierunkowano nas na to, jacy mamy być, a tu każdy człowiek może się wyrazić, nikt nie ma nic przeciwko. Tu nie ma w statucie zapisu, jak się nie można ubierać. W gimnazjum były duże ograniczenia, poza tym przez rówieśników narzuca się określony styl. Jakbym ja poszedł w glanach i długich włosach, to mógłbym mieć przerąbane. Z tym bywają w szkołach problemy. Nie jest tak, że się tu zajmujemy ocenianiem innych. Możemy się rozwijać pod kątem tego, co nas interesuje. [liceum, miasto]

Ważną wartością dla uczniów jest równość ich praw i szkolnego statutu. Uczniowie krytycznie wypowiadają się o postawach wyższościowych swoich koleżanek i kolegów, wyraźnie opowiadając się po stronie takich wartości, jak pomocniczość i brak różnicowania na "lepszych" i "gorszych". Dotyczy to zarówno relacji z nauczycielami, jak i z rówieśnikami. Podoba im się też możliwość demokratycznego brania udziału w projektach organizowanych w szkole, co jednak jest udziałem

mniejszej części placówek. Wielu uczniów podkreśla, że nie zawsze wszyscy mają równe szanse partycypacji, a preferowany jest, w ich odczuciu, udział osób wybranych.

Na ocenę jakości szkolnego klimatu znaczny wpływ ma opinia nt. kontaktów z rówieśnikami. Ten obraz jest pozytywny - większość uczniów relacjonuje dobre doświadczenia codziennego kontaktu z koleżankami i kolegami w szkole. Podkreśla się zdolność relatywnie łatwego rozwiązywania sporów, możliwość zawierania nowych znajomości, a najczęściej przebywanie w "zgranej" klasie. Taka solidarność wewnątrzgrupowa jest postrzegana jako kluczowy czynnik szkolnego dobrostanu. Dla uczniów ważne jest, że mają wspólne zdanie jako grupa, są w stanie wypracować wspólne stanowisko (np. napisać podanie) i przedstawić je na forum, przede nauczycielem. Brak spójności w obrębie klasy wpływa negatywnie na samopoczucie uczniów, obniża ich motywację do działania wspólnego i sprawia, że czują się wyobcowani. Nie są lubiani uczniowie, którzy "głupkowato się zachowują", są nadgorliwi albo działają wbrew interesowi grupy.

Z pozytywnym wizerunkiem szkoły kontrastują negatywne doświadczenia uczniów i ich krytyczne oceny względem polityki wychowawczej stosowanej przez kadrę pedagogiczną. Niepokojący jest fakt, że w przynajmniej kilku szkołach, w których realizowane były badania, atmosfera jest wyraźnie negatywna, a uczniowie wyraźnie niezadowoleni ze swojej sytuacji. Krytyczne oceny wyrażają głównie uczniowie ze szkół, w których ilościowe wskaźniki satysfakcji i dobrostanu również są niskie. Więcej problemów występuje w gimnazjach i w szkołach wiejskich - są to zarówno trudności natury infrastrukturalnej, kwestie dotyczące polityki dydaktycznej placówki, jak i problemy i konflikty relacyjne.

Najczęstszy zarzut, jaki stawiany jest pod adresem szkoły, dotyczy tego, że niewiele się w niej dzieje, nauczyciele są – zdaniem uczniów – gnuśni i surowi, dyrekcja zaś mało aktywna i zamknięta na głosy innych nauczycieli i uczniów. W szkołach, w których atmosfera jest mało sprzyjająca uczniowie krytycznie odnoszą się do braku motywacji kadry zarządczej i pedagogów do pracy nad poprawą sytuacji. Nie dowierzają zapewnieniom dyrekcji, że w szkole nie ma pieniędzy na zakup sprzętów czy podejmowanie różnego rodzaju działań aktywizujących, a "słaby klimat" nie jest kwestią tygodni czy miesięcy, co raczej stanem permanentnym, wpisanym w instytucjonalną politykę placówki. Uczniowie czują się zdemotywowani niską jakością pracy nauczycieli i ich brakiem zainteresowania uczniowskimi problemami. Ich krytyczne opinie wzmacnia fakt, że zauważają kontrastujące z codziennością starania szkoły o wysoką jakość oferty w czasie wizyt przedstawicieli kuratorium.

W jednej ze szkół uczniowie opowiadają, że spędzają przerwy chodząc wkoło korytarza, a nauczyciele weryfikują, czy stosują się do tych zaleceń. Wielu osobom nie podoba się nadmierna ilość testów i sprawdzianów - mają stałe poczucie bycia przymuszanymi do weryfikacji ich wiedzy kosztem innych form nauki, a w kilku szkołach narzekano na techniczne warunki spędzania czasu w szkolnym budynku, w tym na brudne, niewyposażone w środki higieniczne łazienki. Negatywnie na szkolny klimat wpływają złe relacje między rówieśnikami. Wprawdzie sygnalizowane są rzadko, dotyczą szerokiego zakresu problemów - od trudności w organizacji wspólnych wyjazdów, przez trudności w nawiązaniu pozytywnych relacji koleżeńskich, po konieczność pacyfikacji osób stosujących manipulację i przemoc psychiczną. W tak skrajnych przypadkach uczniowie – zazwyczaj skutecznie – poszukują wsparcia ze strony nauczycieli.

Szczególnie negatywnie oceniono szkolny klimat w dwóch wiejskich gimnazjach. W jednym z nich uczniowie wprost deklarują, że nie lubią szkoły, do której chodzą, pozostają w otwartym konflikcie z dyrekcją, a przez to też z częścią nauczycieli. Jak wynika z relacji uczniów, część pedagogów, którzy wcześniej z nimi pracowali zostali zwolnieni w efekcie sporów z dyrekcją, część spośród tych, którzy pozostali ma słabszą niż dawniej motywację do pracy, a jedna z nauczycielek w efekcie konfliktów interpersonalnych zachorowała na depresję.

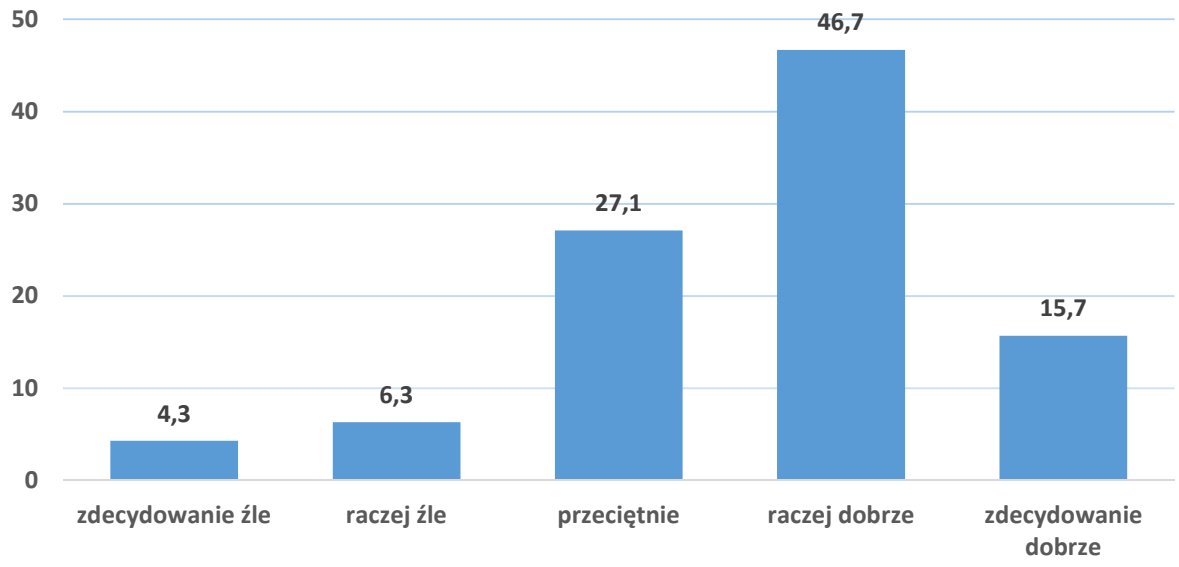
W drugim gimnazjum na negatywną ocenę szkolnego klimatu wpływa wojskowy dryl zarządzony przez dyrekcję, połączony z niezrozumiałymi przez uczniów decyzjami dotyczącymi szkolnego życia.

Dyrektor jest trochę dziwny, a zasady ma jak w wojsku. Jemu wszystko wolno, a sam zasad się nie trzyma. Czasem dostajemy uwagi, jak nie chcemy iść do kościoła albo chłopaki, że nie chcą tańczyć poloneza. W piątek jest święto szkoły. Najpierw niby było powiedziane, że można zostać w szkole i mieć zajęcia, ale potem Pan Dyrektor zmienił zdanie i wszyscy mają iść do kościoła. I nie ma mowy. Można się zaangażować do radiowęzła, ale są skargi, że muzyka jest za głośno puszczana. Dziewczyny się niby niestosownie ubierały, to mundurki wprowadzono. Takie zarządzenie było i nikt tego z nami nie ustalał. Nie można też używać telefonów. Dyrektor pozwolił wtedy, jak był konkurs na szkołę, gdzie trzeba było wysyłać SMS-y. Okazało się, że nie sprawdziliśmy się, żebyśmy mogli korzystać dłużej. (...) Na każdą lekcję trzeba się przygotować i czasem ciężko wyrobić. Mam treningi do 19.00, jeszcze muszę lekcje zrobić. Nie ma czasu, żeby spotkać się z kimś, bo ciągle się trzeba uczyć. (...) Trzecie klasy to są oddziały dyżurne, porządkowe. Musimy pilnować innych uczniów, na korytarzach sprawdzamy, żeby był porządek. Musimy w łazienkach światła gasić, plecaki układać i za to jesteśmy oceniani. Ocenia Pan Dyrektor, sprzątaczka i uczniowie. [gimnazjum, wieś]

WZAJEMNE RELACJE NA LINII NAUCZYCIELE-UCZNIOWIE

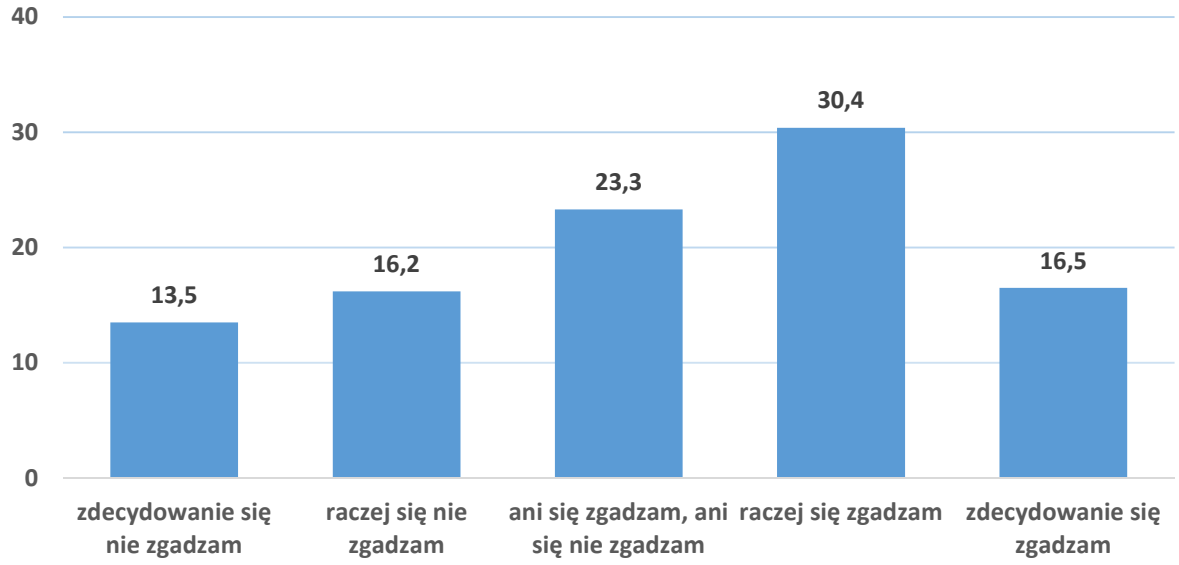
Wyniki ilościowej oceny postrzegania przez uczniów relacji z nauczycielami dają raczej pozytywny obraz tego, co się dzieje w szkole. Niemal 2/3 uczniów [dokładnie 62,4%] widzi te relacje pozytywnie, a jedynie co dziesiąty z ankietowanych nie jest z nich zadowolony [10,6%]. Zdecydowanie to licealiści są najbardziej zadowoleni z tych relacji [68,5% odpowiedzi pozytywnych] a najmniej uczniowie technikum [58,9%]. Wśród uczniów gimnazjum odsetek zadowolonych wynosi 61,5%.

Biorąc pod uwagę wyniki oceny atmosfery szkolnej, można zauważyć, że na jej postrzeganie niekoniecznie mają wpływ relacje na linii nauczyciel-uczeń a z pewnością te dwie sfery nie są ze sobą tożsame. Niższa ocena atmosfery w gimnazjum nie wynika, jak wskazują dane, z gorszych relacji z nauczycielami ani rówieśnikami. Trudno tu, dysponując naszymi danymi, wskazać pierwotną przyczynę tego stanu rzeczy.



WYKRES 8 OCENA RELACJI UCZNIOWSKICH Z NAUCZYCIELAMI FORMUŁOWANA PRZEZ UCZNIÓW [N=720]

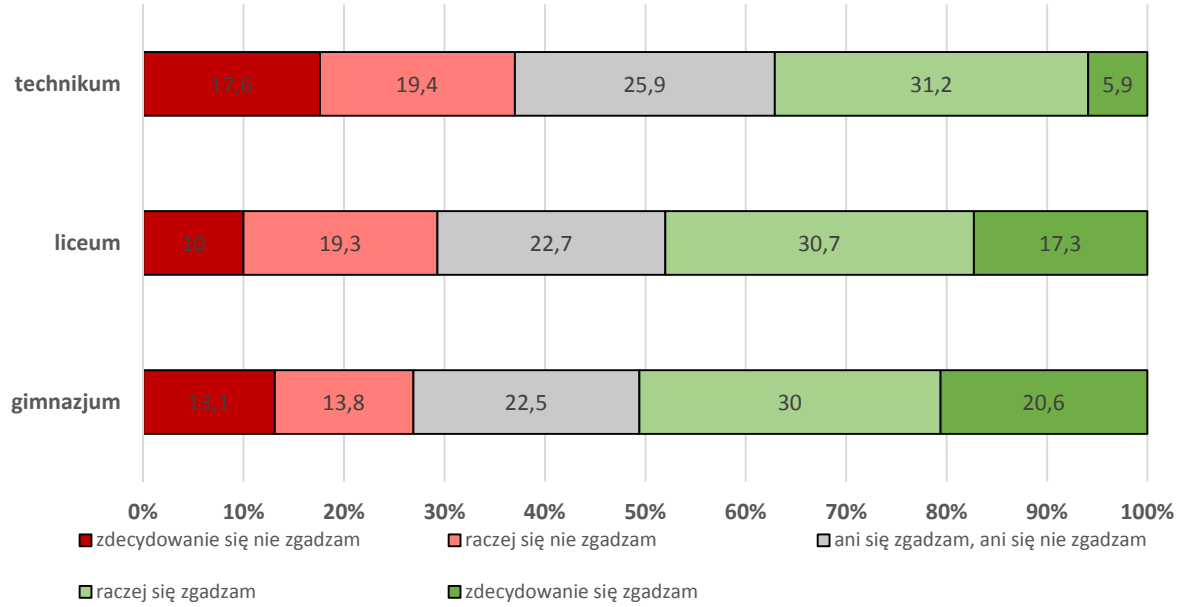
Nauczyciele również oceniali swoją relację z uczniami. Aż 88,3% respondentów uznało, że ich relacje są pozytywne, a jedynie 1,9% z nich [3 obserwacje] było przeciwnego zdania. Nie zanotowaliśmy żadnych różnic ze względu na typ placówki zatrudniającej nauczyciela. Ponownie można zauważyć prawidłowość związaną z tym, że ocena stosunków szkolnych formułowana przez nauczycieli jest znacznie wyższa niż perspektywa uczniowska.



WYKRES 9 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: "GENERALNIE UFAM NAUCZYCIELOM I INNYM PRACOWNIKOM SZKOŁY" [N=733]

To swoiste „rozjechanie" odpowiedzi nauczycieli i uczniów w kontekście oceny atmosfery szkolnej oraz ich wzajemnych stosunków wynikać może – jak już wcześniej sygnalizowaliśmy – z tendencji nauczycieli do stawiania siebie w pozytywnym świetle w sytuacji oceny ich pracy, ale również może być wyrazem myślenia życzeniowego. Jednocześnie na ocenę uczniów wpływ ma strukturalne umocowanie relacji, w której to uczeń ma miejsce podrzędne a na generalną sympatię mogą nakładać się sprawy o charakterze stricte dydaktycznym.

Mimo generalnie pozytywnej oceny relacji uczniowsko-nauczycielskich formułowanych przez obie strony, zdecydowanie nie można bagatelizować wskazań związanych z raczej niskim zaufaniem uczniów w stosunku do nauczycieli. Jedynie niecała połowa ankietowanych uczniów zgodziła się (bardziej lub mniej) ze stwierdzeniem: „Generalnie ufam nauczycielom i innym pracownikom mojej szkoły" [46,9%]. Natomiast aż 29,7% respondentów nie ufa nauczycielom (i innym pracownikom szkoły). Najniższe zaufanie notujemy wśród uczniów technikum, podobnie jak w przypadku oceny wzajemnych relacji. Jedynie nieco ponad 1/3 badanych uczniów tego typu szkół wyraża się pozytywnie o zaufaniu do swoich nauczycieli [37,1%], podczas gdy analogiczne wskaźniki dla gimnazjum i liceum wynoszą odpowiednio: 50,6% i 48%.



WYKRES 10 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE "GENERALNIE UFAM NAUCZYCIELOM I INNYM PRACOWNIKOM SZKOŁY" W PODZIALE NA TYP SZKOŁY UCZNIA [N=733]

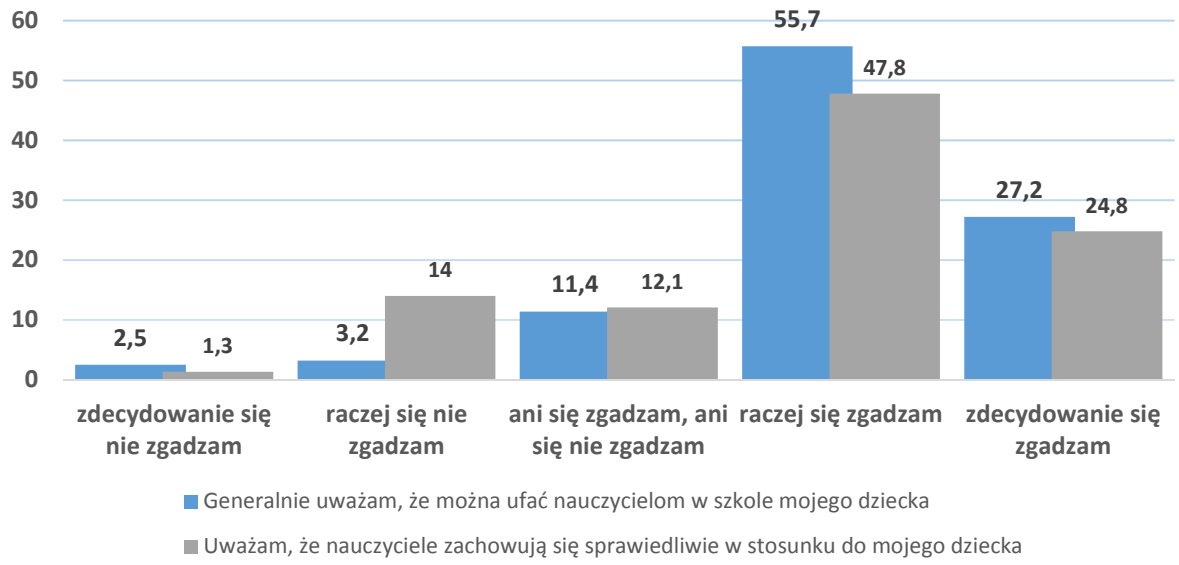
Zaufanie do nauczycieli spada wraz z postępującym uwikłaniem w system szkolny, czyli obserwujemy podobne zjawisko, jak w przypadku oceny atmosfery szkolnej czy zadowolenia z relacji w szkole. Zaufanie najwyższe jest w momencie rozpoczęcia szkoły gimnazjalnej [3,63] oraz w I klasie szkoły ponadgimnazjalnej [3,21], choć jego poziom nie jest już tak wysoki jak na początku edukacji gimnazjalnej. Można uznać, z zastrzeżeniem kredytu zaufania na początku edukacji ponadgimnazjalnej, że utrata zaufania do nauczycieli spada stopniowo wraz z uwikłaniem w proces pedagogiczny, począwszy od gimnazjum, aż po zakończenie szkoły ponadgimnazjalnej. Wygląda na to, że czas sprzyja przetestowaniu wzajemnych relacji i, najwyraźniej, erozji zaufania do instytucji nauczyciela.

Typ/szczebel nauki	Średnie zaufanie do nauczycieli
gimnazjum I	3,63
gimnazjum II	3,30
gimnazjum III	3,08
liceum / technikum I	3,21
liceum / technikum II	2,95
liceum / technikum III	2,88

TABELA 9 UŚREDNIONY POZIOM ZAUFANIA DO NAUCZYCIELI NA POSZCZEGÓLNYCH SZCZEBLACH EDUKACJI

Podobny rozkład odpowiedzi możemy zaobserwować przy ocenie stopnia zgody na stwierdzenie: „Mogę rozmawiać z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły na każdy temat”. Jedynie 40,3% uczniów zgodziło się z przytoczonym zdaniem. Tutaj również można zauważyć spore różnice w postrzeganiu nauczycieli ze względu na typ placówki. To gimnazjaliści najchętniej wskazują na otwartość nauczycieli względem nich [łączny odsetek wskazań pozytywnych to 44,2%], w dalszej kolejności są licealiści [43,4%] a na końcu uczniowie technikum [jedynie 28,2%].

A jakim zaufaniem darzą nauczycieli rodzice uczniów? Aż 82,9% uważa, że można ufać nauczycielom w szkole ich dziecka. Jedynie 5,7% rodziców ma przeciwne zdanie. Przekonanie o silnym zaufaniu w stosunku do nauczycieli nie jest związane z typem szkoły, do której dzieci uczęszczają.

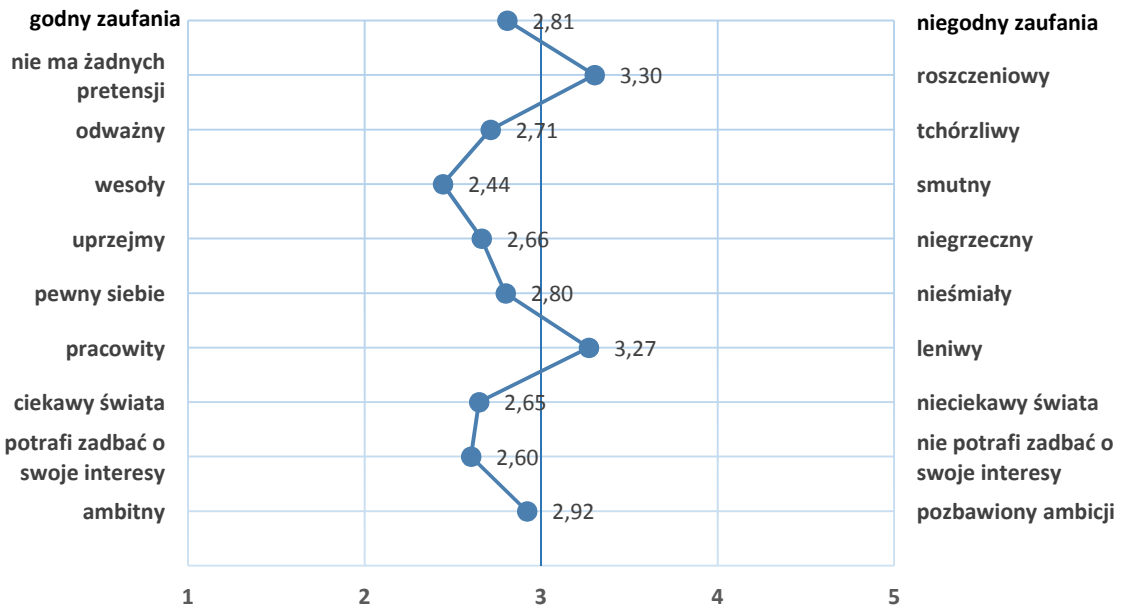


WYKRES 11 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA DWA STWIERDZENIA OCENIAJĄCE UOGÓLNIONE ZAUFANIE DO NAUCZYCIELI I ICH SPRAWIEDLIWOŚĆ FORMUŁOWANE PRZEZ RODZICÓW [N=158]

Jak wskazuje powyższy wykres, poczucie sprawiedliwego traktowania dzieci przez nauczycieli jest już mniej powszechne, choć nadal wskaźnik ten jest dość wysoki. Niemal 4/5 ankietowanych rodziców uważa, że ich dzieci są w szkole traktowane sprawiedliwie [72,6%].

Bardzo interesujących danych dostarczają wyniki pochodzące z kwestionariuszy wypełnianych przez nauczycieli. Nauczyciele otrzymali zestaw 10 grup opozycyjnych cech opisujących uczniów z prośbą o scharakteryzowanie swoich uczniów na skali pięciostopniowej w kontekście każdego z proponowanych zestawów. Przykładowo, jeżeli nauczyciel uważał, że jego uczniów można opisać bardziej cechą stojącą po lewej stronie formularza, zaznaczał cyfry niższe (stojące po lewej stronie), a jeżeli bardziej zgadzał się z cechą opozycyjną, to zaznaczał cyfry wyższe (po prawej stronie). Oczywiście możliwa była również opcja neutralna, leżąca pośrodku skali, czyli 3.

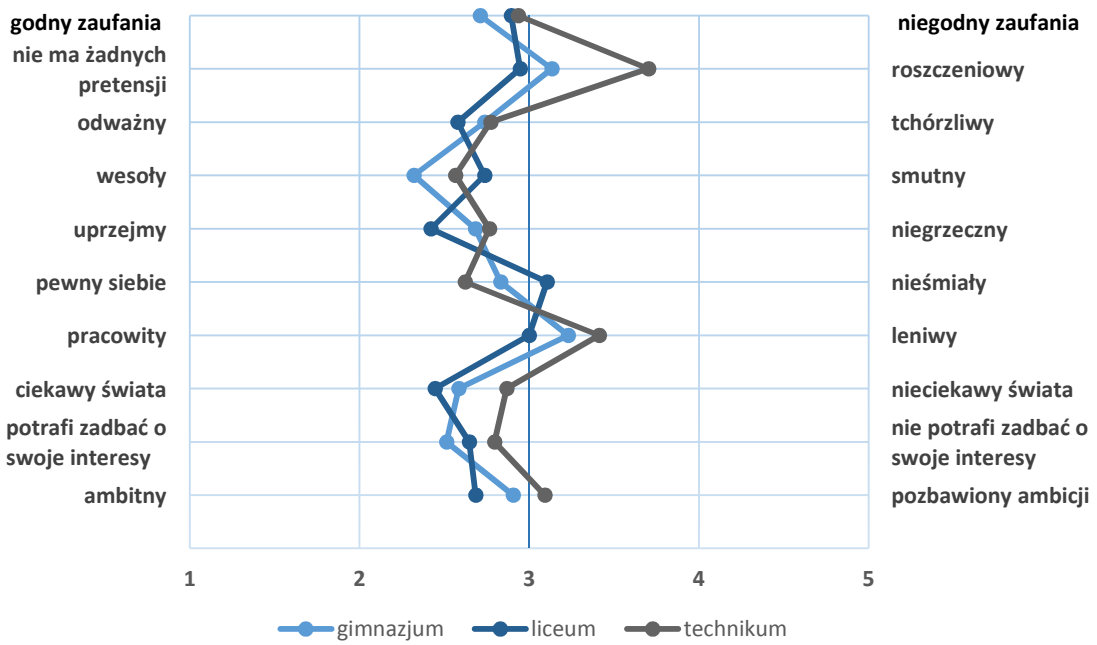
W ten sposób uzyskaliśmy pewien obraz uczniów w oczach nauczycieli, którego treścią jest uzyskany uśredniony wynik na pięciostopniowych skalach każdej z 10 predefiniowanych zestawów opozycyjnych cech.



WYKRES 12 OBRAZ UCZNIA W ODPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI [N=149]

Obraz ucznia w oczach nauczycieli jest generalnie pozytywny. Zdecydowana większość uśrednionych wskazań znajduje się po lewej stronie osi wykresu, gdzie zgromadzono cechy pozytywne. I tak, nauczyciele postrzegają ucznia raczej jako osobę wesołą [2,44], potrafiącą zadbać o swoje interesy [2,6], ciekawą świata [2,65] oraz uprzejmą [2,66]. Cechy, które znajdują się bliżej środka skali, ale nadal po stronie cech pozytywnych to: odważny [2,71], pewny siebie [2,8], godny zaufania [2,81] i ambitny [2,92]. Cechy pozytywne z wymienionych zestawów cech były więc wybierane mniej chętnie. Jednocześnie nauczyciele widzą uczniów jako roszczeniowych [3,3] oraz leniwych [3,27].

Z danych wyłania się więc obraz pogodnych, zaradnych młodych ludzi z naturalną dla ich wieku ciekawością świata. Jednocześnie z pewną ambiwalencją nauczyciele wypowiadają się o ich pewności siebie, ambicji i wiarygodności. Mimo tego ogólnie pozytywnego obrazu, uczeń widziany jest również jako raczej roszczeniowy oraz nieskory do wytężonej pracy.



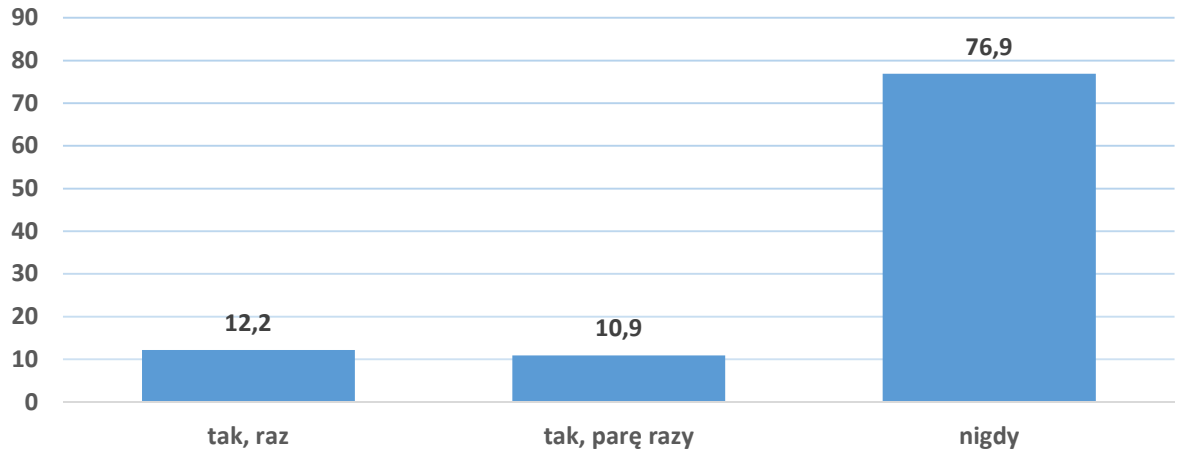
WYKRES 13 OBRAZ UCZNIA W ODPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI W PODZIALE NA TYP SZKOŁY [N=149]

Interesujące dane można wygenerować stosując podział uśrednionych wyników na typ placówki, w jakiej są zatrudnieni nauczyciele. Zarysowują się dość jednoznaczne różnice pomiędzy nauczycielskim obrazem uczniów poszczególnymi typów szkół. Z danych wynika, że to nauczyciele liceum mają najlepsze zdanie o swoich uczniach. Uczniowie liceum relatywnie są najbardziej uprzejmi, ambitni, odważni, godni zaufania, ciekawi świata oraz pracowici. Jednocześnie są najbardziej nieśmiałą oraz smutną grupą uczniów. Na uwagę zasługuje również fakt, że nie są tak roszczeniowi jak uczniowie pozostałych typów szkół. Uczniowie gimnazjum widziani są jako najbardziej pogodna grupa („weseli") oraz zaradna („potrafiący zadbać o swoje interesy"). Najgorszy obraz swoich uczniów mają nauczyciele zatrudnieni w technikach. To właśnie ta grupa uczniów jest, według nauczycieli, najbardziej roszczeniowa i leniwa. Jednocześnie uczniowie technikum są „pozbawieni ambicji", „nieciekawi świata" oraz niezaradni („nie potrafi zadbać o swoje interesy"). Warto zastrzec, że są to interpretacje relatywne w stosunku do ocen nauczycieli z innych typów placówek a obraz uczniów technikum, mimo że relatywnie gorszy od pozostałych, nadal jest raczej pozytywny.

Wyłania się tu dość skomplikowany i, raczej obustronnie zabarwiony negatywnymi emocjami, obraz relacji uczniowsko-nauczycielskich w technikum. Uczniowie technikum deklarowali gorszą jakość relacji z nauczycielami, zauważalnie niższe zaufanie do nich, jak również zdecydowanie gorzej oceniali ich otwartość. Być może mamy tu do czynienia z obustronną niechęcią – obraz ucznia

sporządzony przez nauczycieli w technikum też jest mniej pozytywny niż nauczycieli z innych typów placówek. Z drugiej strony, nauczyciele zatrudnieni w technikum, w zdecydowanej większości, deklarują pozytywne relacje ze swoimi uczniami. W tym względzie nie zauważono znaczących różnic ze względu na typ zatrudniającej placówki.

Nauczycieli pytaliśmy także o częstotliwość konfliktów z uczniami, w których rozwiązanie angażowany jest ktoś spoza grona (np. dyrektor, pedagog szkolny). Niemal ¼ nauczycieli wskazywała na zaangażowanie w opisywane konflikty w trakcie swojej pracy [23,1%] a co dziesiąty z nich wielokrotnie [10,9%]. Wydaje się zatem, że częstotliwość takich sytuacji jest relatywnie wysoka. Świadczy to z jednej strony pozytywnie o placówkach, które próbują mediować między zwaśnionymi stronami. Z drugiej strony, jeżeli skala konfliktów poważniejszych – a za takie jesteśmy skłonni te zjawiska uważać – jest tak wysoka, można niepokoić się o stan relacji między uczniami a pracownikami szkoły.



WYKRES 14 CZĘSTOTLIWOŚĆ KONFLIKTÓW NA LINII NAUCZYCIEL-UCZEŃ W DEKLARACJACH NAUCZYCIELI [N=156]

Większość konfliktów według relacji nauczycieli dotyczyła winy ucznia i ich eskalacja była inicjowana przez samych nauczycieli, choć zdarzały się też sytuacje, gdzie to uczeń był stroną inicjującą, np. składając skargę na nauczyciela. Forma niektórych relacji nauczycieli nie pozwala na stwierdzenie, czego konflikt dotyczył. Przykładowo niektórzy respondenci wpisywali jedynie rezultat mediacji w sprawie konfliktu, np. *„[rozwiązano] polubownie*".

Można wyróżnić parę najczęściej występujących typów konfliktów, które kończyły się mediacją ze strony innych pracowników szkoły:

- niska frekwencja ucznia;
- niezgoda ucznia na ocenę z przedmiotu/zachowania;
- złe zachowanie ucznia na lekcji.

Źródłem konfliktów, związanych ze skargami ze strony uczniów, najczęściej są wypowiedzi nauczycieli na lekcjach:

Sytuacja dotyczyła zmiany w wypowiedzi nauczyciela na temat ucznia, który był nieobecny. Inny uczeń powtórzył wypowiedź nauczyciela całkowicie ją zmieniając. [gimnazjum, wieś]

Uczeń poczuł się przeze mnie obrażony - rozmowa z wychowawcą, wyraził swoje złe w związku z tym samopoczucie, razem zwrócili się do mnie z prośbą o rozmowę. [gimnazjum, wieś]

Ilościowy obraz relacji nauczyciele-uczniowie uzupełniają wypowiedzi gimnazjalistów i młodzieży ponadgimnazjalnej z wywiadów grupowych zrealizowanych w szkołach. Na podstawie tych głosów wyróżnić można wizerunek nauczyciela wspierającego, dobrze porozumiewającego się z młodzieżą i próbującego rozumieć jej punkt widzenia oraz wizerunek nauczyciela nielubianego przez uczniów, z którym wchodzi się w konflikty i który postrzegany jest negatywnie. Relacje badanych

o tym, jakie mają kontakty ze swoimi nauczycielami są przesycone ambiwalencją, miejscami otwarcie krytyczne. Wpisują się w historycznie trudny model współpracy międzypokoleniowej, w której toczy się nie zawsze do końca uświadamiana gra o status i władzę.

Nauczyciel lubiany to taki, który jest pomocny i wyrozumiały, "nie czepia się", nie udaje i jest szczery. Jest naturalny, elastyczny i zwyczajny. Jest w stanie motywować uczniów, wspiera ich i w nich wierzy. Uczniowie wyczuwają, kiedy nauczyciel jest spokojny i doceniają jego opanowanie. Mówią, że dobry nauczyciel podchodzi do wszystkiego z dystansem i jest sprawiedliwy. Potrafi mądrze wyciągać konsekwencje, ale też pomaga, gdy widzi uczniowskie słabości. Dla młodych ludzi najbardziej liczy się to, by można było z nauczycielem rozmawiać. Stale przewijającym się wątkiem wywiadów grupowych jest pretensja uczniów do przedstawicieli grona pedagogicznego, że nie potrafią i nie chcą się komunikować z uczniami. Tym bardziej docenia się tych, których stać na wyciąganie ręki do uczniów. Zazwyczaj o takich nauczycielach mówi się też, że są kreatywni, pomocni i ludzcy. Dostrzegają nie tylko instrumentalny cel procesu dydaktycznego, co też jego wychowawczy, społeczny wymiar. Takich nauczycieli, określanych przy tym mianem autorytetu, jest jednak w opinii uczniów niewielu.

Na lekcjach nauczyciel lubiany potrafi dostosować się do możliwości uczniów. Wie, kiedy może sobie pozwolić na żarty, a kiedy musi być bardziej wymagający. Młodzieży zależy, by nauczyciele potrafili dobrze tłumaczyć treści, które wykładają, dawali możliwości poprawiania złych ocen i podawali jasne kryteria ich stawiania. Do dobrego nauczyciela można przyjść po lekcjach i oczekiwać pomocy, w tym bycia wysłuchanym. Kluczowe dla uczniów jest to, by dorośli ich rozumieli i wspierali.

Nauczyciel, którego lubimy, nie każe nam się uczyć. Jak dostanę jedynkę, to nie mówi, że się nie nauczyłaś, tylko usiądzie i wytłumaczy: "teraz zrobiłaś to źle, ale poprawisz to, wierzę w Ciebie". To jest takie motywujące. Wie też, kiedy są żarty, a kiedy jest lekcja na poważnie. [technikum, miasto]

Mamy z niektórymi nauczycielami takie zakłady. Że na przykład jak będzie jedna dwójka ze sprawdzianów, to musimy się wszyscy ubrać jak na lato. To było w marcu albo kwietniu. Albo musimy się ubrać jak filozofowie. Bardzo to lubimy. Ale to działa w dwie strony, bo nauczyciel też coś robi. To jest najlepsze. Ostatnio przegrał zakład i przyszedł w kapciach, spodenkach i koszuli i chodził tak po całej szkole. [gimnazjum, wieś]

Gdy nauczyciele widziani są jako partnerzy w procesie dydaktyczno-wychowawczym, nie oddzieleni murem niechęci weryfikatorzy zdobytej wiedzy, uczniowie czują się uskrzydleni i wierzą, że ich głos się liczy. Mogą wyrazić kontrowersyjny punkt widzenia czy zaproponować alternatywną interpretację analizowanego na lekcjach wiersza. Dobry nauczyciel nie krzyczy, ale chce pomóc, nie przychodzi do pracy "za karę", ale z pasji. Uczniowie są w stanie oddzielać ocenę nauczyciela od tego, jak oceniani są oni sami. W jednej ze szkół młodzież bardzo pozytywnie wypowiadała się o pracy nauczycielki języka obcego, niezależnie od stopni, jakie na tym przedmiocie otrzymują. Doceniają natomiast to, że nauczycielka jest uśmiechnięta, ma pozytywne nastawienie do pracy i emanuje dobrą energią. W efekcie uczniom "fajnie się siedzi" i nie czują napięcia, jakie wywołuje znaczna część nauczycieli na prowadzonych przez siebie zajęciach.

Niemałej części nauczycieli uczniowie wystawiają ocenę negatywną. Nie są w stanie się z nimi komunikować, nie rozwiązują sporów, czują się traktowani niesprawiedliwie. Nauczyciele bywają widziani jako prześladowcy, którzy przyczepiają uczniom trudne do zdjęcia łatki, grożą wzywaniem rodziców za niesubordynację i próbują utrzymać porządek komendami, takimi jak "nie pyskuj". Dla takich nauczycieli uczniowie wolą być nienaturalnie uprzejmi, bo boją się konsekwencji otwartej komunikacji. Najczęstszy zarzut pod adresem nauczycieli to ten, że są oni uprzedzeni

i niesprawiedliwi, często też uważa się ich za leniwych, z musu spędzających w szkole wyznaczony czas.

Ta relacyjna niemoc ma miejsce głównie w kontaktach między uczniami a nauczycielami starszego pokolenia, przyzwyczajonymi do mało demokratycznego charakteru relacji na linii uczeń-nauczyciel. Starsi nauczyciele częściej oczekują nadmiernego - w doświadczeniu uczniów - posłuszeństwa i nie radzą sobie z, mającą tendencję do arogancji, młodzieżą. Budowanie relacji z młodszym pokoleniem pedagogów również jest jednak narażone na trudności. Przykładowo w jednej z wiejskich szkół uczniowie relacjonują, że w klubach i dyskotekach, do których oni chodzą, spotykają swoich nauczycieli - ta sytuacyjna niezręczność utrudnia budowanie dobrych, opartych na stawianiu zdrowych granic relacji.

Zdarzają się sytuacje, w których między uczniami i nauczycielem toczy się otwarty spór, w który angażują się osoby trzecie, w tym dyrekcja, inni nauczyciele, czasem również rodzice. Przykładami przeciągających się, trudnych do rozwiązania konfliktów są historie z dwóch wiejskich szkół.

Mieliśmy konflikt z panią od historii. Cały nasz rocznik, nie tylko nasza klasa. Pani jest osobą bardzo chaotyczną. Ciężko się połapać, czy mówi na temat czy nie na temat. Nie dało się dyskutować z Panią, a jak już rozmawialiśmy, to było ucinanie dyskusji. Próbowaliśmy jej też zwracać uwagę na błędy, ale to nic nie dało. Zwróciliśmy się o pomoc do Pani Dyrektor. Pani Wicedyrektor jedna była na lekcji, żeby zobaczyć, jak to wygląda. Były przeprowadzane również rozmowy z samą nauczycielką i uczniami. Później było odrębne spotkanie z całym naszym rocznikiem. Dobrze szkoła zareagowała. Nie było tak, że my sobie coś wymyśliliśmy i dlatego sprawa została poruszona. Niestety Pani jest, jaka jest, wiele się nie zmieniło. Jak zdarza się nam powiedzieć coś od siebie, to jest wtedy: "nie dyskutuj". Pani wstawia uwagę albo jest groźba: "bo pójdę do Pani dyrektor" albo: "kto cię pytał?". To jest nawet śmieszne po paru razach, te groźby. [gimnazjum, wieś]

Mieliśmy problem z jedną nauczycielką. Owszem, byliśmy niegrzeczni na lekcji, ale ona zawsze oskarżała nie te osoby, co trzeba. Usiedliśmy i wypracowaliśmy jakiś kontrakt, zasady. Ale Pani i tak się nie trzyma tego kontraktu. A kontrakt wynegocjowaliśmy wspólnie z rodzicami, była Dyrektor i Pani Pedagog. Miał być kontrakt, gdzie będą uwagi i do uczniów, i do nauczyciela. Ostatecznie niestety wyszło, że w kontrakcie są uwagi tylko do nas. My się mamy zachowywać tak i tak, nie robić tego i tego. Pani miała też nie pić na lekcjach, ale sobie wchodzi z kawą. Do toalety nie można iść, bo się zdarzały jakieś sytuacje, że uczniowie wychodzili na dwór zamiast do łazienki. Ale mamy czasami, my dziewczyny, takie dni, że trzeba. [technikum, miasto]

Uczniowie są bardzo wyczuleni na to, by nauczyciele traktowali ich sprawiedliwie i wiele uwagi w rozmowach poświęcają sytuacjom, w którym tak się nie dzieje. Są poirytowani, gdy nauczyciel wybiera w klasie osoby, którym nadaje szczególny status, nazywając np. "moimi aniołkami". Badani uważają, że nauczycielom w relacji z nimi zdarza się wykorzystywać swoją władzę, przy czym poza uczniami sprawiającymi realne problemy dotyczy to młodzieży "niepokornej", odważnej i broniącej własnego zdania oraz uczniów słabo radzących sobie z nauką i mających trudności w aklimatyzacji do życia w szkole. Badani relacjonują, że nauczyciele utwierdzają ich w przekonaniu swojej siły i uprzywilejowanej pozycji, mówiąc, że "z nauczycielem i tak nie wygrasz". Nauczyciele dominujący preferują model ucznia posłusznego i komunikację jednokierunkową, pozbawiony otwartości na dialog wykład.

Od nauczyciela dominującego młodzież słyszy, że to co mówi jest niezwiązane z tematem i często otrzymuje upomnienia i kary. "Tak długo pyta, aż nie będzie się czegoś wiedzieć" i "nie da się z nim dogadać". Uczeń ma nauczyciela dominującego "nie denerwować" i nie prowokować do egzekwowania wymagań. "Nie chcę wiedzieć, co masz do powiedzenia", mają komunikować uczniom nauczyciele dominujący, bez konsultacji, siłowo narzucając określone zasady współpracy.

Jednocześnie ten model pracy z uczniem jest nieskuteczny i skutkuje eskalacją konfliktu, jak w opisanym przypadku.

Była taka sytuacja, że uczeń odwracał się ciągle do koleżanki i przeszkadzał na lekcji. Nauczyciel kazał się przesiąść tej koleżance. Ona odmówiła, to wziął jej plecak i przeniósł gdzie indziej. A ona go przeniosła z powrotem. I tak w kółko chodzili, aż doszło do kłótni. [gimnazjum, wieś]]

Dominujący nauczyciele krzyczą i mają ponadstandardowo wysokie wymagania, tym sposobem maskując własne niedoskonałości i lęk przed uczniami. Dyscyplinują ich strasząc konsekwencjami złych zachowań i nie dając możliwości uczenia się na własnych błędach. Hamują tym samym rozwój młodych ludzi, wywierając presję nie tylko na uczniów słabszych, ale też tych dobrze radzących sobie z opanowywaniem szkolnego materiału. W efekcie rozczarowania kontaktem z nauczycielem uczniowie np. rezygnują z brania udziału w konkursach przedmiotowych.

Polityka surowości i strachu, jaką wprowadzają nauczyciele dominujący, nie tylko jest pochodną określonej socjalizacji do zawodu, ale ma też często przykrywać ich faktyczne nieprzygotowanie do pracy z młodymi ludźmi czy niechęć do wykonywanej pracy. Badani relacjonują, że nauczycielom zdarza się – niekiedy regularnie – odczytywać treść lekcji z podręcznika, oceniać prace uczniów metodą "na chybił trafił", "przebywać we własnym świecie" bez kontaktu z młodzieżą czy z premedytacją ignorować przyrzeczenia dawane uczniom. Uczniowie, którzy doceniają nauczycieli pracujących z pasją mówią jednocześnie, że anty-ideał nauczyciela to taki, który prowadzi lekcje, w trakcie których chce się wyjść z sali. Próba dyskusji z nauczycielem, szczególnie w gimnazjach, ma skutkować wpisami do dziennika uwag, otrzymaniem – jednorazowym – serii złych ocen i rozpowszechnianiem niepochlebnych opinii o niesubordynowanych wychowankach. Niejako "za karę" uczniowie mają tłumaczyć swoje zachowanie przed wychowawcami bądź trafiają do gabinetu dyrekcji.

Obok nauczyciela dominującego figurą, o której uczniowie wyrażają się krytycznie jest nauczyciel lekceważący. Młodych badanych drażni, gdy nauczyciele nie mają poważnego stosunku do swoich obowiązków i nie chcą z nimi pracować.

Podchodzą za bardzo na luzie do lekcji. Ktoś wyjdzie sobie umyć rączki, wraca pod koniec lekcji. Taki "nauczyciel nic". Albo nauczycielka mówi, że boli ją głowa i siedzimy, nic nie robimy przez godzinę. Czasami nauczyciele nie przychodzą na lekcje po prostu. [technikum, miasto]

Żeby zobrazować, jak bardzo krytyczne potrafią być oceny uczniów względem nauczycieli, a jednocześnie dać dowód na to, że trudności i napięcia występują niezależnie od typu szkoły i kontekstu, w którym funkcjonuje, warto przedstawić dwa obrazowe przykłady uwag, jakie pod adresem nauczycieli formułują uczniowie. Pierwszy z nich pochodzi ze środowiska wiejskiego gimnazjum. W tej placówce wyniki badań ilościowych w zakresie wskaźników demokratyzacji życia szkolnego są bardzo niskie. Drugi przykład to relacja z liceum w dużym mieście, w którym obiektywnie atmosfera i warunki przestrzegania uczniowskich praw są znacznie lepsze i znajduje to odzwierciedlenie w wynikach kwestionariuszowych. W obu przypadkach – choć w różnym zakresie – relacje uczniów są w najwyższym stopniu alarmujące i, po pełniejszym, indywidualnym rozpoznaniu sytuacji w szkole, powinny być podstawą podjęcia procesu działań naprawczych.

Uczniowie w wiejskim gimnazjum, w którym prowadzone były badania są rozżaleni i niezadowoleni z tego, jak wygląda szkolna codzienność. Za ten stan rzeczy obwiniają dyrekcję i nauczycieli.

Nauczyciele są niekompetentni i niesprawiedliwi. Faworyzują, nadmiernie chwalą uczniów bardzo zdolnych, a wszyscy się starają. Jak coś powiemy, to uwaga albo od razu straszą, że wyślą do Dyrektora. Niektórzy powtarzają nam, że nie zdamy albo wyzywają od Arabów. Na chłopaków

mówi się, że to są chamy, mądrzy inaczej, ludzie z ulicy, a na nas, że się szmacimy. Podobno jesteśmy do niczego i dzieci z zespołem downa robią trudniejsze zadania. O jednym nauczycielu to powiedzieli nam, że możemy mu buty lizać. Dla niektórych nauczycieli to my jesteśmy satanistami, bo słuchamy metalu. I mówią, że się już z tego nie wyrwiemy. Książki fantasy też są złe, bo tam są smoki, a do sklepu Lewiatan nie można chodzić, bo to symbol szatana. [gimnazjum, wieś]

Uczniowie w liceum w dużym mieście są generalnie zadowoleni z tego, jak funkcjonuje szkoła. W ich wypowiedziach słychać pewność siebie, świadomość swoich praw i racjonalną ocenę ich pozycji w szkole. Z uwagi na zdolność krytycznej autorefleksji dokonują też oceny nauczycieli. Jeden z jej elementów, opisany w drugiej części poniższego fragmentu, jest szczególnie bulwersujący. Nie ma jednak podstaw do tego, by uznać, że jest też dla polskiej szkoły zupełnie przypadkowy i niereprezentatywny.

Mamy w klasie jedną uczennicę i nauczycielka nam dała do zrozumienia, że my możemy nie zdać matury, ale ona na pewno ją zda. Poza tym nauczyciele niektórzy w ogóle nas nie znają, a potem plotkują, że jesteśmy aroganccy i robimy z siebie gwiazdy. Albo nauczyciel mówi na forum klasy: "weź się uspokój, bo wywalę Cię z mojego grona ulubionych". Niektórzy mogą się odzywać, nawet puszczać kąśliwe uwagi, i nic się nie dzieje, a w innych przypadkach już wezwany byłby wychowawca. (...) Jeden z naszych nauczycieli ma takie żarty, że mówi: "to co, dziewczyny, lato się zbliża, idziecie pracować do lodziarni?". My już do tego przywykliśmy. Uważamy, że to żałosne. On swoją żonę określił mianem "białego murzyna". Na jednej lekcji wskoczył na ławkę i udawał, jak się ujeżdża konia. [liceum, miasto]

Zróżnicowany obraz stosunku uczniów do nauczycieli w polskich szkołach jest wyraźnym wskazaniem do tego, bo rozwijać programy wsparcia nauczycieli, nie tylko w zakresie ich kompetencji dydaktycznych, ale umiejętności porozumienia z uczniami, łamania sztywnych szkolnych hierarchii opartych na wymuszanym posłuszeństwie. O tym, że młodym ludziom potrzeba wspierających dorosłych świadczą fragmenty przeprowadzonych rozmów, w których opowiadają o relacjach ze szkolnymi pedagogami i psychologami oraz wychowawcami w swoich klasach.

Dla uczniów duże znaczenie ma dostępność wspierającego pedagoga w szkole. W dużych skupiskach młodzieży, jakimi jest większość szkół pedagog (i/lub psycholog) postrzegany jest jako znaczący inny, ważny punkt odniesienia dla jakości życia w szkole. Młodzi ludzie potrzebują tego, by "się wygadać" i której mogą ufać. Doceniają możliwość przyjścia do gabinetu pedagogicznego, opowiedzenia o swoim problemie i wysłuchania komentarza osoby dorosłej. Pedagog ma być kimś, kto pomaga i pozwala oswoić sytuacje trudne.

Osobę szkolnego pedagoga (zazwyczaj kobiety) uczniowie kojarzą też z twarzą zajęć integracyjnych w klasach, warsztatów dotyczących tematyki bezpieczeństwa w szkole, spotkań profilaktycznych na temat nałogów i uzależnień, spotkań poświęconych wyborowi dalszej drogi edukacyjnej czy zawodowej. W ramach zastępstw pedagodzy szkolni prowadzą zajęcia z kształtowania umiejętności miękkich, np. z asertywności i zachęcają uczniów do tego, by wyrażali oni otwarcie swoje zdanie, wypełniając tym samym ogromną lukę w szkolnym modelu edukacji formalnej.

Część uczniów postrzega szkolnych pedagogów jako neutralnych reprezentantów instytucji. Szanuje się ich, ale nie ma do nich zaufania na tyle dużego, by dyskutować o własnych problemach. Do pedagoga można przyjść i porozmawiać, ale z zachowaniem dystansu. Tacy pedagodzy nie pośredniczą też bezpośrednio jako mediatorzy czy konsultanci w sporach między uczniami czy uczniami i nauczycielami. Dla uczniów są kimś, do kogo przyjść można, ale czego się w praktyce nie robi. "Pani jest miła, ale problemów nie rozwiązuje" to fragment wypowiedzi dobrze oddający rolę, jaką nadają części pedagogów uczniowie.

Pedagodzy często pełnią też rolę osób, do których trafia się w sytuacjach konfliktowych, nierzadko w ramach kary. Uczniowie muszą rozmawiać ze szkolnym pedagogiem, jak nie wywiązują

się z nałożonych na nich obowiązków, przy czym moc decydowania o tym, czy tak jest ma nauczyciel. Można odnieść wrażenie, że do pedagoga uczniowie wysyłani są "na pogadankę", w nadziei, że po tej rozmowie lepiej dopasują się do szkolnych wymogów. W szkole często plotkuje się, czemu dany uczeń trafił do gabinetu pedagoga. Brak wiedzy uczniów w tym zakresie ma mocne i złe strony. Uczniowie zachowują anonimowość, której potrzebują, gdy stają się obiektem publicznych dyskusji. Jednocześnie jednak uczniowie nie rozpoznają w pełni, kiedy i w jakich okolicznościach, mogą być przymusowo skierowani na wizytę do szkolnego pedagoga, co w praktyce osłabia poziom zaufania do tej ważnej szkolnej instytucji.

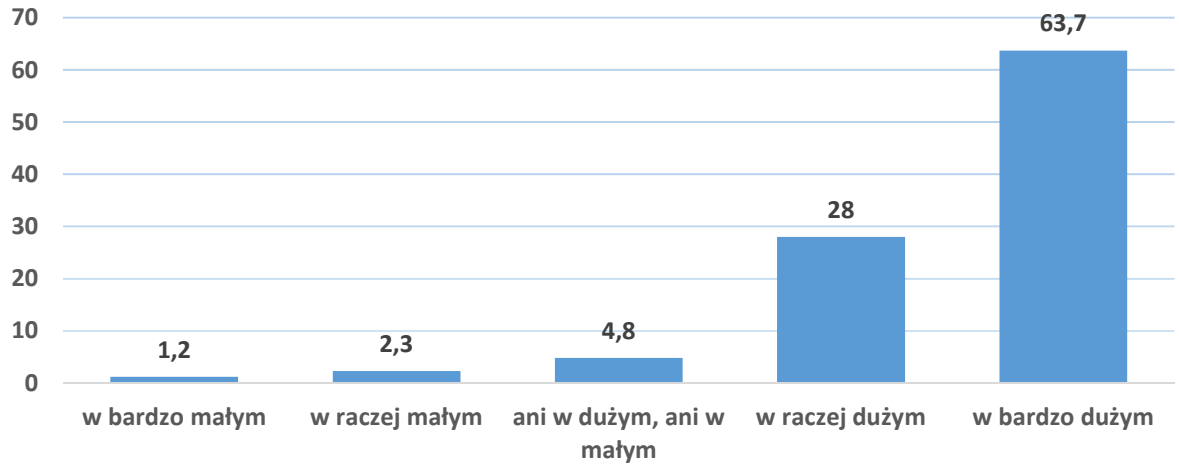
W kilku szkołach, w których, jak wskazują dane z badań ilościowych, panuje atmosfera daleka od demokratycznej pedagodzy wcielają się w rolę surowych opiekunów, zajętych przestrzeganiem przepisów i wymierzających sprawiedliwość, gdy te nie są respektowane. Uczniom każe się wyciągać ręce z kieszeni, ciszej rozmawiać na przerwach i okazywać nauczycielom więcej szacunku. Gimnazjaliści skarżą się, że muszą stać na baczność pod klasą pod czujnym okiem nowego pedagoga. Uważają go za szkolnego funkcjonariusza, do którego "lepiej nie iść, bo to tylko pogorszy sprawę".

Często najważniejszym wsparciem dla uczniów po stronie kadry dydaktycznej są klasowi wychowawcy. To z nimi młodzież buduje najbliższe relacje i do nich ma największe zaufanie. Wychowawcy "mają fajne podejście", rozumieją uczniów i wiedzą, jak z nimi rozmawiać. Rozmawia się z nimi, gdy nie można dojść do porozumienia z innymi nauczycielami i liczy na wpływ, jaki wychowawca ma w relacjach ze swoimi koleżankami i kolegami z kadry. Uczniowie lubią czas spędzony na godzinach wychowawczych, o ile jest on poświęcany na dyskusje o ważnych dla badanych problemach. Mogą to być zarówno problemy sygnalizowane przez uczniów, jak i tematy proponowane przez nauczyciela. Część uczniów sugeruje, że potrzebowałoby takiej rozmowy z wychowawcą w formie spotkań indywidualnych, najlepiej z dużą, cotygodniową częstotliwością. Kontakt, jaki można mieć z nauczycielem na przerwie jest dla uczniów niewystarczający. O znaczeniu, jakie wychowawcy mają dla uczniów, którymi się opiekują najlepiej świadczy cytat z rozmowy z gimnazjalistami z dużego miasta.

Lubimy wychowawcę, bo ma fajne podejście, rozumie nas i wie, jak z nami rozmawiać. Zawsze wie, o co nam chodzi, kiedy ktoś jest zły. Spędza z nami dużo czasu, jest stanowczy i pewny siebie. Można o nim powiedzieć, że jest takim autorytetem. Nie wyobrażamy sobie, żeby odszedł ze szkoły. Na pewno byłoby nam ciężko. Jak go nie było, jak miał kontuzję, to dwa miesiące czy trzy czekaliśmy, aż wróci. Nie było kontroli takiej nad nami, a my tego potrzebujemy. [gimnazjum, miasto]

UCZNIOWSKI AUTOSTEROTYP

Istotną kwestią, z punktu widzenia poczucia podmiotowości młodych ludzi, jest ich subiektywne poczucie posiadania kontroli nad własnym życiem. Jedno z pytań diagnozujących ten stan rzeczy w badaniach społecznych brzmi: „Jak myślisz, w jakim stopniu Twoje przyszłe życie będzie zależeć od Ciebie?”. Takie właśnie pytanie zadaliśmy naszym respondentom w badaniach kwestionariuszowych.



WYKRES 15 STOPIEŃ SUBIEKTYWNEGO POCZUCIA KONTROLI NAD WŁASNYM ŻYCIEM WŚRÓD UCZNIÓW [N=661]

Okazuje się, że nieco ponad 9 na 10 przeankietowanych uczniów w raczej dużym lub bardzo dużym stopniu czuje kontrolę nad swoim własnym życiem [91,7%]. Tak wysoki poziom wewnątrzsterowności uczniów ma istotne konsekwencje dla procesu podejmowania codziennych decyzji, strategii racjonalizacji czy dokonywania procesów atrybucyjnych (wnioskowania o przyczynach zachowań czyichś i własnych). Jest to orientacja związana raczej ze strategiami indywidualistycznymi, nastawionymi na racjonalny cel i dążenie do niego. Warto zastrzec na tym etapie, że trudno oczekiwać, aby ponad 90% uczniów wpisywało się w tę ogólną charakterystykę psychologiczną. Jest to jednak pewien wskaźnik zmian kulturowych w kraju, których jesteśmy świadkami od dwóch dekad. Dane te w połączeniu z interpretacją innych wskaźników socjo-psychologicznych mogą pomóc nam w zrozumieniu przemian w sposobie myślenia młodzieży szkolnej.

W celu pogłębienia naszych interpretacji oraz zrozumienia relacji w szkołach warto sięgnąć również do danych, gdzie uczniowie autocharakteryzują swoje mocne strony i słabości. Uczniowie otrzymali 10 stwierdzeń i zostali poproszeni o ustosunkowanie się do nich na pięciostopniowej skali, gdzie 1 było tożsame z odpowiedzią „nie zgadzam się z tym stwierdzeniem", a 5 oznaczało zdecydowaną zgodę. Ankietowany uczeń mógł wybrać każdą z pośrednich ocen na skali w każdym stwierdzeniu.

Stwierdzenie	N	Średnia
Niezależnie od tego, czy coś mi wychodzi, czy nie, mam prawo do szczęścia i szacunku innych	732	4,45
Mam zarówno wady, jak i zalety	729	4,40
Nie mam problemu w odróżnieniu sukcesu od porażki	728	4,23
Każda porażka to tylko lekcja, jak działać w przyszłości	731	4,14
Potrafię rozwiązywać problemy, jeśli włożę w to odpowiednio dużo wysiłku	726	4,08
Wiem, czego chcę i nie mam trudności w osiąganiu zamierzonych celów	725	3,66
Radzę sobie z sytuacjami niepewnymi	723	3,64
Zachowuję spokój w sytuacjach dla mnie trudnych	724	3,44
Jeśli ponoszę porażki, to z własnej winy	726	3,36
Czuję, że wykorzystuję w pełni moje możliwości	726	3,28

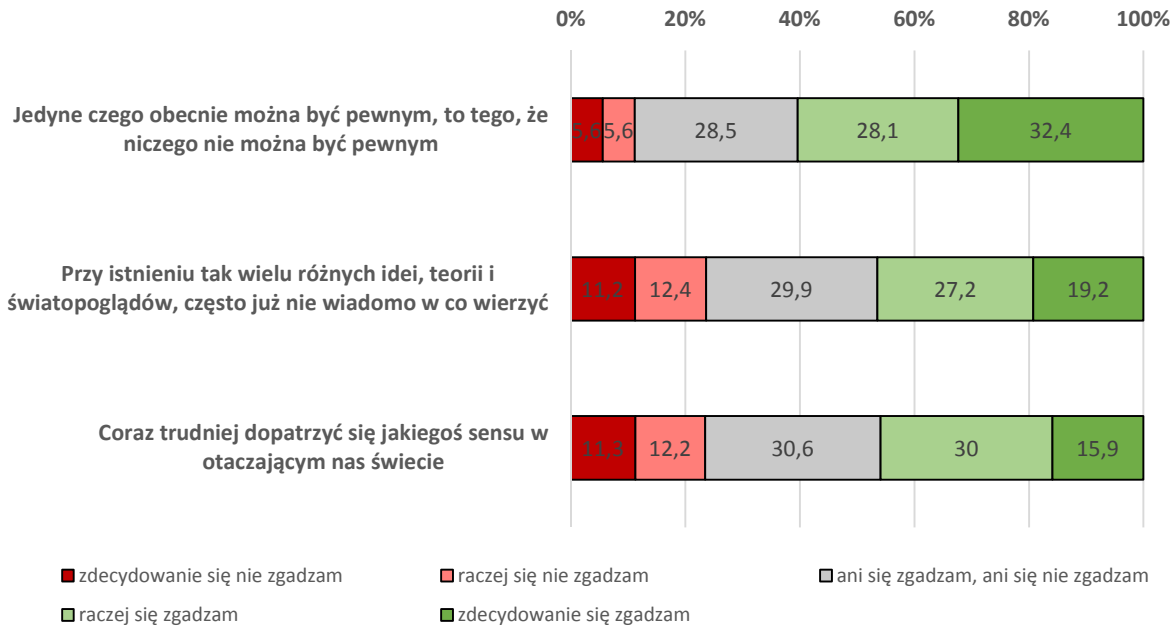
TABELA 10 AUTODIAGNOZA POTENCJAŁÓW UCZNIÓW

Stwierdzeniem, z którym uczniowie zgadzali się najchętniej było „Niezależnie od tego, czy coś mi wychodzi, czy nie, mam prawo do szczęścia i szacunku innych" [średnia: 4,45]. Równie popularne było stwierdzenie o posiadaniu zarówno zalet jak i wad [4,4]. Zdecydowanie uczniowie deklarują, że nie mają problemów z odróżnieniem sukcesów od porażek [4,14] oraz starają się wyciągnąć

pozytywną naukę ze swoich porażek, czyli uczą się na swoich błędach [4,08]. Uczniowie już z mniejszą pewnością deklarowali, że „wiedzą czego chcą" [3,66]. Zgłaszali również pewną trudność z radzeniem sobie w sytuacjach niepewnych i trudnych [odpowiednio: 3,64 i 3,44]. Interesujące jest niskie poparcie dla stwierdzenia: „Jeśli ponoszę porażki, to z własnej winy" [3,36]. Najwyraźniej uczniowie są skłonni za swoje porażki obwiniać inne osoby lub środowiska. Bardzo symptomatyczny jest również to, że uczniowie raczej nie czują, że wykorzystują pełnię swoich możliwości [3,28].

Wynik ten w połączeniu z deklarowanymi trudnościami radzenia sobie w sytuacjach niepewnych/trudnych pokazuje obraz młodzieży raczej niepewnej, trochę zagubionej i przytłoczonej mnogością życiowych kierunków. Zachodzi tu pewna sprzeczność pomiędzy sferą deklaratywną, dotyczącą umiejętności uczenia się na błędach, rozumienia swoich mocnych, słabych stron, przyczyn sukcesów i porażek a tą związaną z codzienną praktyką (choć nadal wyrażaną w formie deklaracji): umiejętności stawiania sobie celów życiowych i pokonywania codziennych trudności. Warto szczególnie zwrócić uwagę na tę sprzeczność w kontekście kierunku atrybucji swoich porażek. Atrybucja skierowana jest na zewnątrz, co sugeruje, że porażkom uczniów winne są inne czynniki (zewnętrzne) a nie oni sami. Stoi to jednocześnie w sprzeczności z ogólnym poczuciem samosterowności uczniów. W końcu aż nieco ponad 90% ankietowanych uczniów uznaje, że ich życie zależy głównie od nich.

Pewnym wyjaśnieniem powyższych sprzeczności będzie możliwość analizy danych dotyczących występowania anomii wśród uczniów. Stosując pewne uproszczenia, anomia to niespójność systemu wartości i norm. Prowadzi do poczucia bezcelowości i niepewności w zagrażającym i niezrozumiałym dla nas świecie. Anomii sprzyja okres gwałtownych zmian społecznych, gdzie stare normy społeczne przestają obowiązywać, a nowe jeszcze się nie utworzyły.

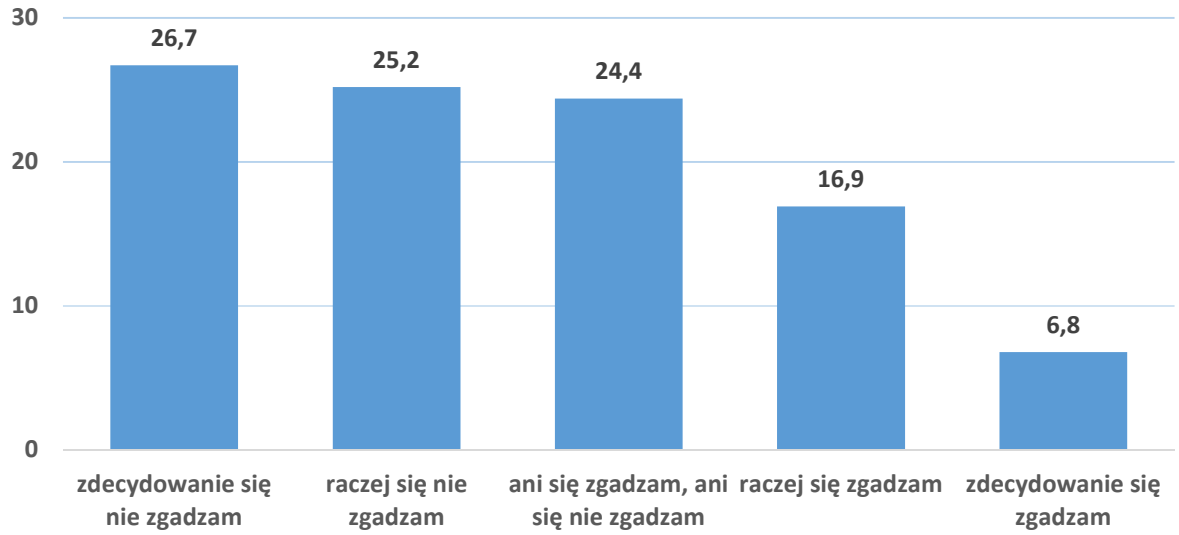


WYKRES 16 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIA DIAGNOZUJĄCE ANOMIĘ SPOŁECZNĄ [N=723]

Wśród stwierdzeń zawartych w kwestionariuszu znalazły się te, które wskazują na skłonność do anomii. Prezentowane są one na powyższym wykresie. Aż 3/5 uczniów zgodziło się ze stwierdzeniem: „Jedyne czego obecnie można być pewnym, to tego, że niczego nie można być pewnym" [60,5%]. Mniejsze poparcie zyskały następna dwa pytania, choć nadal niemal połowa ankietowanych uczniów „gubi się przy istnieniu tak wielu idei, teorii i światopoglądów" [46,4%] lub po prostu nie widzi sensu w otaczającym ich świecie [45,9%]. Odsetki odpowiedzi twierdzących są bardzo wysokie. Wyniki te skłaniają do interpretacji, że sprzeczności w autodiagnozie mocnych i słabych stron uczniów wynikają z poczucia alienacji oraz ogólnego zagubienia młodych ludzi.

Oczywiście należy również wziąć pod uwagę fakt, że ścieranie się idei i światopoglądów to naturalny proces właściwy młodym ludziom na tym etapie rozwoju psycho-społecznego. Kolejnym argumentem za dość wysokim rozpowszechnieniem opisywanej postawy w próbie badawczej są zagregowane wyniki na skali anomii[12]. Aż 34%, czyli nieco ponad 1/3 uczniów uzyskała wysoki wynik punktowy na tej skali, co oznacza mocną internalizację postawy anomicznej.

Uczniowie mieli również możliwość oceny stwierdzenia diagnozującego uogólnione zaufanie do ludzi. Zaufanie indywidualne jest jednym z ważniejszych wskaźników diagnozujących potencjał kapitału społecznego na poziomie kraju. Niestety ponad połowa uczniów nie zgodziła się ze stwierdzeniem, że: „Ogólnie rzecz biorąc większości osób można ufać" [51,9%]. Średnia ocen na skali wyniosła 2,52, co sugeruje bardzo niski poziom zaufania społecznego wśród uczniów.



WYKRES 17 UOGÓLNIONE ZAUFANIE UCZNIÓW [N=722]

Wyniki te są niestety spójne z alarmującymi wskaźnikami dla prób ogólnopolskich, od lat wskazujących bardzo niskie wzajemne zaufanie Polaków[13]. Niestety badania w szkołach potwierdzają, że dzieci i młodzież w całości internalizują i tym samym reprodukują postawy starszych. Bez radykalnych działań prewencyjnych na poziomie właśnie szkół nie uda się nam przezwyciężyć tego wielkiego problemu, jakim jest niski kapitał społeczny. Stanowi on jedną z istotniejszych barier rozwojowych społeczeństw, zwłaszcza takich, które z czasem wpadają w tzw. „pułapkę średniego rozwoju". Badania wykazują, że bez wzrostu kapitału społecznego (a w tym wzajemnego zaufania), poszczególnym społeczeństwom nie udaje się „wskoczyć" na wyższy poziom rozwoju ekonomiczno-społecznego.

[12] Wynik dla każdego ucznia został uzyskany po zsumowaniu jego odpowiedzi na 3 wybrane pytania dotyczące anomii zgodnie ze wzorem, gdzie 1 pkt. na skali to odpowiedź 1=zdecydowanie nie zgadzam się a 5=zdecydowanie zgadzam się. Zatem im wyższy wynik punktowy, tym większa intensywność postawy anomicznej. Uznaliśmy, że wysoki poziom postawy zawiera się w przedziale 12-15 punktów.

[13] Więcej o kapitale społecznym oraz wzajemnym zaufaniu Polaków można przeczytać w corocznym raporcie z ogólnopolskich badań pod tytułem „Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków" (www.diagnoza.com).

Rodzice deklarują bardzo wysoki poziom znajomości realiów szkoły, do której uczęszczają ich dzieci. Aż ¾ z nich twierdzi, że wie co dzieje się w szkole ich dziecka [75,7%]. Ta bardzo optymistyczna deklaracja stoi w pewnej sprzeczności z odpowiedzią na pytanie o zaangażowanie w codzienną działalność i funkcjonowanie szkoły. Tutaj jedynie ¼ badanych [26,1%] deklaruje jakikolwiek formy aktywności, w tym jedynie 4% [6 obserwacji] opisuje poziom swojego zaangażowania jako bardzo wysoki. Co dziesiąty rodzic przyznaje, że nie angażuje się w życie szkoły wcale [11,4%].

Pytanie		Odsetek odpowiedzi
Jak określa Pan(-i) swój stopień zaangażowania w codzienną działalność i funkcjonowanie szkoły? [N=149]	bardzo niski	2,0
	niski	20,8
	przeciętny	39,6
	wysoki	22,1
	bardzo wysoki	4,0
	w ogóle się nie angażuję	11,4
Jak ocenia Pan(-i) znajomość realiów szkoły, do której chodzi Pana(-i) dziecko? [N=164]	zdecydowanie źle	1,2
	raczej źle	0,6
	przeciętnie	22,6
	raczej dobrze	53,7
	zdecydowanie dobrze	22,0

TABELA 11 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIA DOTYCZĄCE ZAANGAŻOWANIA W ŻYCIE SZKOŁY I WIEDZY RODZICÓW NA TEMAT REALIÓW INSTYTUCJI

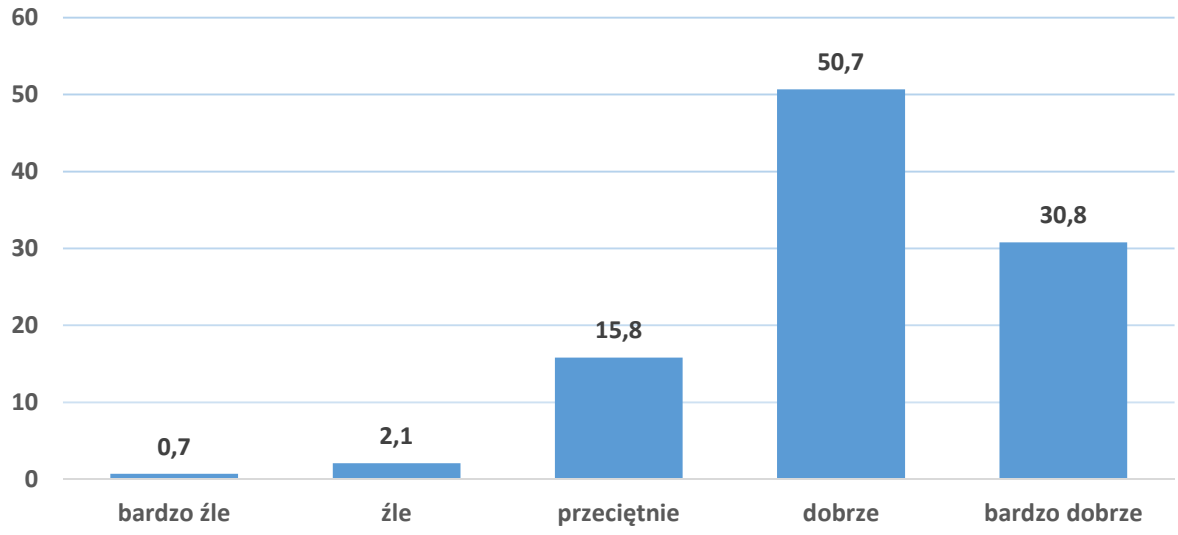
Rodzice proszeni byli również o podanie przykładu(-ów) ich zaangażowania w życie szkoły. Najczęstszą formą zaangażowania jest praca w jednym z organów przeznaczonych dla rodziców: Rady Rodziców, Radzie Szkoły lub rodzicielskiej trójki klasowej. Związane z nimi czynności wymieniane przez rodziców to:

- zbieranie składek;
- pomoc w organizacji atrakcji dla dzieci: imprez szkolnych, zawodów sportowych, festynów, konkursów, bali w tym studniówki np. pieczenie ciast, drobne prace;
- udział w zebraniach i wywiadówkach.

Rodzice wymieniali również inne, nietypowe formy aktywności, jak np.: prowadzenie strony szkoły na Facebooku, pomoc w realizacji projektów (w tym przypadku był to projekt o promocji Żuław) czy wsparcie biblioteki szkolnej. Jeden respondent wspomniał również o wsparciu finansowym dla szkoły. Rodzice deklarowali również „dowożenie dziecka na zajęcia pozalekcyjne" jako dowód ich zaangażowania w życie szkoły. Pytanie, na ile wymieniane działania są dowodem na realne zaangażowanie rodzica w życie szkoły? Jedna obserwacja dotyczy zaangażowania rodzica w bardzo ciekawy projekt realizowany w całym kraju, dotyczący współpracy na rodzice-uczniowie-nauczyciele (projekt RUN)[14].

Nieco ponad 4/5 rodziców nie ma żadnych problemów związanych ze współpracą z kadrą pedagogiczną w szkole, do której uczęszczają ich dzieci. Formułują oni bardzo pozytywną ocenę takiej współpracy [81,5%] a jedynie marginalna liczba respondentów ocenia ją negatywnie [4 rodziców, 2,8%].

[14] Więcej na ten temat w rozdziale o dobrych praktykach niniejszego opracowania (str. 60)



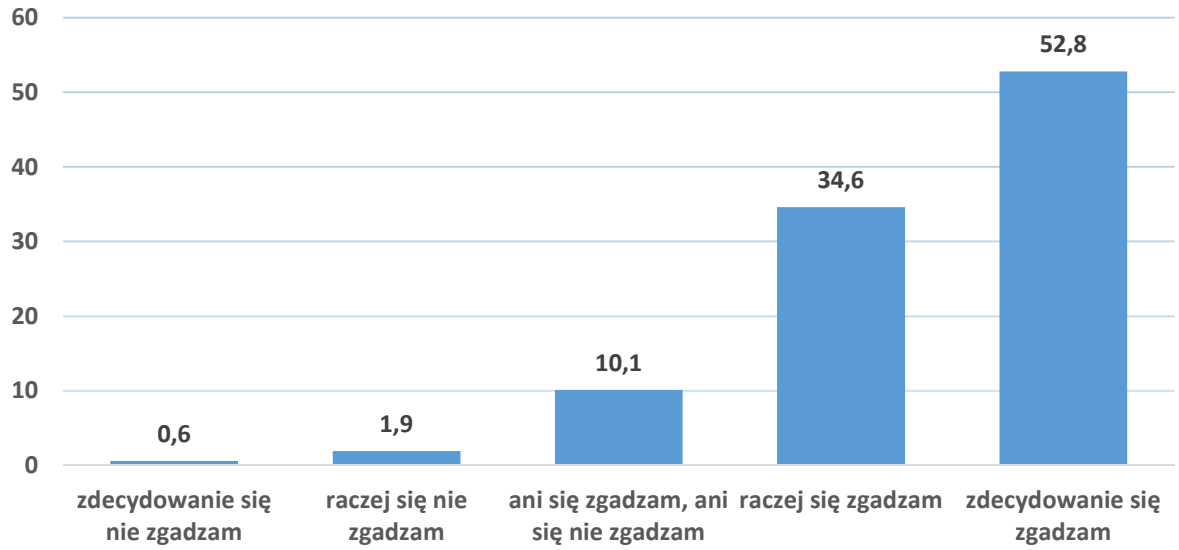
WYKRES 18 OCENA WSPÓŁPRACY NA LINII RODZICE-KADRA PEDAGOGICZNA [N=146]

Rodzice deklarują, że najczęściej współpracę inicjują wychowawcy i nauczyciele. Często kooperacja taka realizuje się w formie zebrań, ale również dodatkowych, indywidualnych konsultacji. W paru wypowiedziach rodziców można odebrać pretensję, że takie rozmowy prowadzone są jedynie wtedy, gdy dzieje się coś złego. Respondenci podkreślają również, że okazją do wymiany opinii na temat życia szkoły są również różne spotkania o charakterze kulturalno-oświatowym organizowane przez szkołę, ale również zabawy i festyny. W pojedynczych przypadkach wspominana jest również nowa forma współpracy, jaką jest e-dziennik. Rodzice w wypowiedziach podkreślają, że kontakt z nauczycielem/wychowawcą wzbogacił się o tę nową formę i waloryzują ją pozytywnie. Z pewnością e-dziennik skraca dystans do nauczyciela, jest praktycznym narzędziem do komunikacji.

Wydaje się, że również w przypadku oceny zaangażowania rodziców w życie szkoły mamy do czynienia z pewnym „wybielaniem się" tej grupy i zawyżaniem pozytywnych deklaracji. Badania jakościowe wśród uczniów dość skutecznie weryfikują rzeczywisty wkład rodziców w życie szkoły i dodatkowo pozwalają ocenić, jaki stosunek formułują do tego zaangażowania sami uczniowie.

Rola rodziców sprowadza się głównie do kontroli wpisów do dziennika elektronicznego. Odkąd został wprowadzony, "żywy" kontakt rodziców ze szkołą jest jeszcze słabszy niż wcześniej, a nigdy nie był mocny. Ułatwienie komunikacji z nauczycielami osłabiło współpracę z rodzicami. Ich zaangażowanie jest symboliczne i kurtuazyjne. Są wybierane "trójki klasowe", ale ich rola często ogranicza się do pieczenia ciast na uroczystości i zakupu kwiatów dla nauczycieli. Uczniom ten stan rzeczy nie przeszkadza. Obawiają się, że większa aktywność rodziców mogłaby skutkować ograniczeniem ich i tak już mało znaczącej roli w szkolnym procesie decyzyjnym. W jednej ze szkół, racjonalizując absencję rodziców w szkole ("ciężko pracują, od rana do nocy"), uczniowie ciepło wspominają zorganizowaną dla uczniów i rodziców grę miejską, w trakcie której dzieci wspólnie z dorosłymi uczestniczyły we wspólnej zabawie. O innych przypadkach takiej aktywności połączonej badani nie mówili.

Rodzice deklarują ponadto, że mogą z dzieckiem porozmawiać na każdy temat. Taką deklarację składa aż 87,4% badanych rodziców. Zwraca również uwagę wysoki odsetek zdecydowanych odpowiedzi [52,8%]. W przypadku odpowiedzi na to pytanie nie zauważono żadnych istotnych różnic ze względu na typ szkoły, do której uczęszczają dzieci ankietowanych rodziców. Tu również możemy mieć do czynienia – podobnie jak w przypadku odpowiedzi na poprzednie pytanie – z typem myślenia życzeniowego i pewną próbą racjonalizacji swoich kontaktów z dzieckiem.

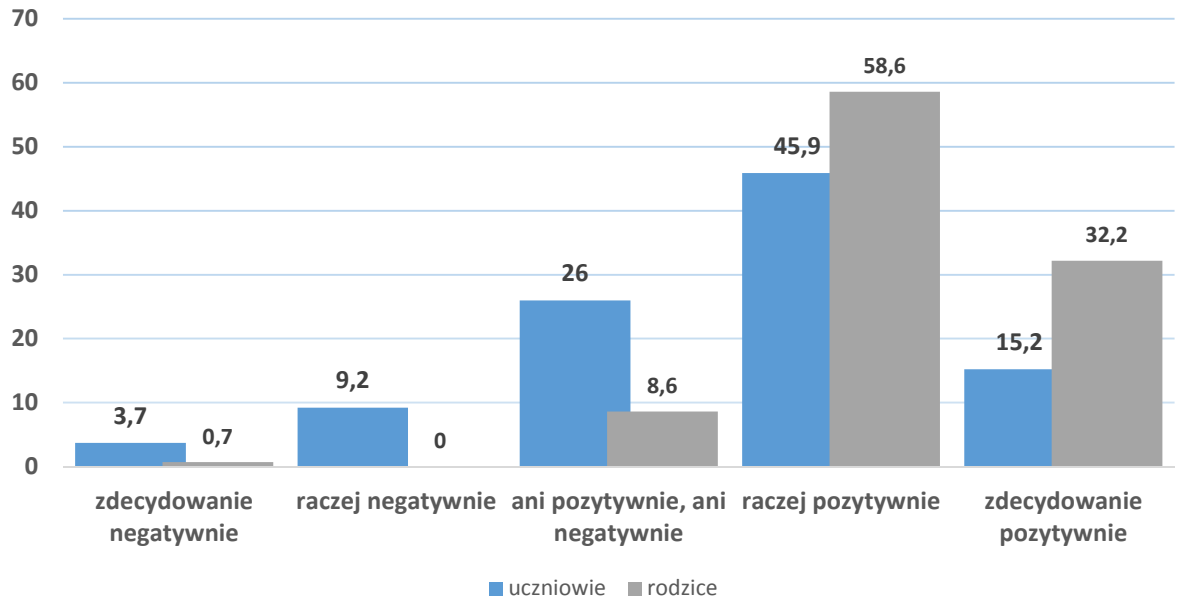


WYKRES 19 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: "MOGĘ Z MOIM DZIECKIEM POROZMAWIAĆ NA KAŻDY TEMAT" [N=159]

KTO WPŁYWA NA TO, CO DZIEJE SIĘ W SZKOLE?

Kolejny blok pytań kierowany do uczniów dotyczył tego, jak widzą siebie w szkole, czy czują, że mają wpływ na swoje szkolne środowisko i mogą je kształtować zgodnie ze swoimi potrzebami i pragnieniami oraz czy czują, że szkoła ma na nich wpływ.

Ogólnie rzecz biorąc, większość uczniów czuje, że szkoła ma na nich wpływ pozytywny [61,1%], przy czym niemal połowa z nich wybiera opcję „raczej pozytywny" [45,9%]. Przeciwnie uważa natomiast niemal co ósmy uczeń [12,9%]. Ciekawe jest skonfrontowanie odpowiedzi uczniów z analogicznymi ocenami rodziców. W przypadku odpowiedzi rodziców wpływ ten postrzegany jest znacznie bardziej pozytywnie – aż 9 na 10 rodziców wybierało takie odpowiedzi [90,8%] a tylko jeden respondent był przeciwnego zdania. Zarówno w ocenach uczniów, jak i rodziców nie stwierdzono, aby typ szkoły różnicował odpowiedzi w sposób istotny.



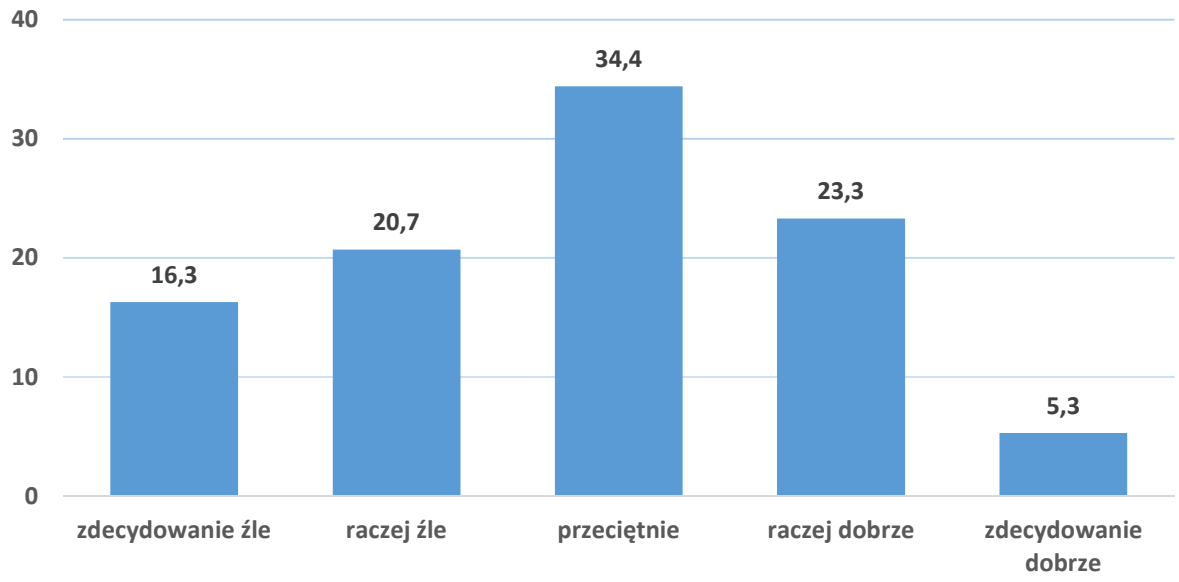
WYKRES 20 POSTRZEGANIE WPŁYWU NA ROZWÓJ DZIECKA W SZKOLE. ODPOWIEDZI UCZNIÓW I RODZICÓW [NU=682; NR=152]

Zauważyliśmy jednak, że wraz z upływem czasu edukacji w poszczególnych placówkach, pozytywne postrzeganie wpływu szkoły na rozwój uczniów zmniejsza się. Najlepiej ten wpływ postrzegają – podobnie jak w przypadku oceny atmosfery szkolnej – uczniowie pierwszych klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych [odpowiednio: 3,8 i 3,82].

Typ/szczebel nauki	Średnia	
	Postrzeganie wpływu szkoły na ucznia [n=682]	Poczucie współdecydowania o sprawach szkoły [n=700]
gimnazjum I	3,80	3,22
gimnazjum II	3,72	2,82
gimnazjum III	3,38	2,60
liceum / technikum I	3,82	3,03
liceum / technikum II	3,45	2,57
liceum / technikum III	3,18	2,31

TABELA 12 UŚREDNIONE POCZUCIE WPŁYWU SZKOŁY NA UCZNIA ORAZ WSPÓŁDECYDOWANIA O SPRAWACH SZKOŁY NA POSZCZEGÓLNYCH SZCZEBLACH EDUKACJI W OPINII UCZNIÓW. IM WYŻSZA WARTOŚĆ TYM BARDZIEJ POZYTYWNY WYNIK.

Być może rosnące poczucie braku pozytywnego wpływu szkoły na rozwój uczniów wynika z faktu, że w młodzieży szkolnej rośnie poczucie niemocy. Uczniowie nie czują, że mają wpływ na to, co dzieje się w ich szkole. Tylko nieco ponad ¼ przebadanych uczniów deklaruje [28,6%], że jest zadowolona z możliwości decydowania o sprawach szkoły, a aż 37% uważa przeciwnie. Warto zwrócić uwagę na to, że to poczucie również spada wraz z czasem spędzonym w placówce a spadki są znaczne – w gimnazjum o 0,62 pkt a w szkołach ponadgimnazjalnych aż o 0,72 pkt.



WYKRES 21 POCZUCIE WPŁYWU NA DECYZJE W SZKOLE WEDŁUG UCZNIÓW [N=700]

Jednym z oczywistych czynników wpływających na zadowolenie z poczucia współdecydowania o sprawach szkoły jest zaangażowanie uczniów w prace samorządu uczniowskiego. Uczniowie deklarujący takie zaangażowanie znacznie lepiej oceniają swoje poczucie sprawstwa [3,25 do 2,71]. Tacy uczniowie również bardziej pozytywnie postrzegają wpływ, jaki szkoła na nich wywiera, choć ta relacja jest już mniej wyraźna [3,7 do 3,55]. Z pewnością niskie poczucie wpływu na to, co dzieje się w szkole, jest wynikiem alarmującym. Badania o charakterze jakościowym pozwalają na pogłębienie opinii uczniów na temat poziomu demokratyzacji ich szkół. Potwierdzają również, że bariera w udziale uczniów we władzy w szkole ma charakter w dużej mierze strukturalny

(wysoki poziom hierarchizacji szkoły), ale również mentalny, związany z niskim kapitałem społecznym – zarówno dorosłych, jak i młodzieży.

O jakości szkolnego życia stanowi stosunek uczniów do zaangażowania w różnego rodzaju aktywności. Rozmawialiśmy z badanymi o tym, jak i dlaczego angażują się w życie szkoły oni i ich rówieśnicy. Interesowało nas również ich subiektywne poczucie wpływu na szkolne środowiska oraz wizja tego, co w ich odczuciu warto by było zmienić. Wszystkie te kwestie traktujemy jako korelat uczniowskiego dobrostanu i wskaźnik oceny jakości szkolnego życia. Rozmawiając o stopniu zaangażowania uczniów pytaliśmy też, jak oceniają poziom włączenia w życie szkoły swoich rodziców.

Reprezentacją uczniów w szkole jest samorząd. Często na zorganizowanych w szkole spotkaniach to właśnie jego członkowie znajdowali się wśród grona badanych. Działalność uczniów zrzeszonych w samorządzie oceniana jest niejednoznacznie, także przez samych członków. Jakość pracy samorządu i powiązana z nim ocena aktywności przez innych uczniów silnie koreluje z panującą w szkole atmosferą. Tam, gdzie jest ona sprzyjająca, samorządom udaje się sprawnie działać i reprezentować uczniów w ważnych dla nich sprawach (także poza szkołą). Samorząd może być ciałem opiniującym, z którym dyrekcja konsultuje się podejmując mające znaczenie dla uczniów decyzje lub przedstawiającym uczniowskie stanowisko, np. w sprawie organizacji zajęć lekcyjnych czy uruchomieniu radiowęzła. Od samorządu oczekuje się też, że będzie inicjował pomysły mające wzbogacić i uatrakcyjnić życie w szkole. Mogą to być propozycje dotyczące ważnych dla szkoły wydarzeń, przedsięwzięć muzycznych czy szkolnych wycieczek.

Samorząd może pełnić w szkole koła zamachowego procesów demokratyzacji i zwiększonego uczestnictwa w życiu placówki, w niektórych z nich z takiej aktywności jest rozliczany, przedstawia sprawozdania z działalności itp. Kluczowe znaczenie ma jednak zaangażowanie samych uczniów. Jego formy są bardzo zróżnicowane, zaliczają się do nich tak nieformalne, organizowane ad hoc zabawy, wspólne działania dużych grup uczniów, jak i systemowe, projektowe uczestnictwo w zaplanowanych programach i aktywnościach. Popularne wśród uczniów są: akcje pomocowe i zbiórki środków, dni szkoły, debaty i dyskusje (także z uczniami z innych szkół), wolontariat, koła zainteresowań i grupy artystyczne, przedmiotowe konkursy szkolne, koncerty, harcerstwo, imprezy okolicznościowe. Bardziej szczegółowy opis tych form zaangażowania wykracza poza tematykę opracowania. Warto jednak podkreślić, że zakres tego, co może dziać się w szkołach jest szeroki. Są placówki, w których oferta, z jakiej korzystają uczniowie jest bardzo rozbudowana, podobnie jak są szkoły, w której tej oferty praktycznie nie ma, a próby jej tworzenia są hamowane.

Popularność zyskuje projektowa forma organizacji aktywności uczniów. Uczy młodzież zaangażowania, promuje współpracę, otwiera na nowe sposoby doświadczania życia w szkole. Właściwie prowadzone, projekty mają pozytywny wpływ na uczniów, zwiększają ich zakres sprawstwa i wpływają na tworzenie się pozytywnego związku ze szkołą. Uczniowie pracują projektowo razem z nauczycielami, w efekcie lepiej się poznając i tworząc relacje oparte na zaufaniu. Projekty stają się też, przynajmniej w niektórych szkołach, sposobem na weryfikację uczniowskiej pracy i zaangażowania.

Prowadzimy taki projekt z Gdańskiem. Mamy swojego trenera, który tu przyjeżdża i nam doradza. My mamy np. spółdzielnię socjalną, a inni zakład aktywności zawodowej. My w spółdzielni mamy takie założenie, że będziemy wytwarzać jakieś zakładki do książek, przyborniki na biurko, jakieś koce. To jest plan. Ale jest szansa, że to będzie realizowane, dlatego wszystko musimy mieć skrupulatnie zrobione. W projekcie pomaga nam właśnie pani od doradztwa zawodowego. (...) W szkole tak jest, że musimy mieć projekt zrobiony, żeby skończyć gimnazjum. Każdy musi przez trzy lata zrobić jeden. To nie jest trudne, żeby zrobić, ale trzeba się zaangażować. Chodzi o to, żeby pokazać zaangażowanie w szkole i zrobić to w grupie. Idziemy do jakiegoś nauczyciela, a on mówi: może jeszcze zrobicie to i to. [gimnazjum, wieś]

Niebagatelną zaletą projektów jest jednak nie tylko to, że co do zasady zachęcają młodych ludzi do angażowania się w życie szkolnej społeczności, ale wiążą się z nim różne formy zewnętrznego dofinansowania. W realiach polskiej szkoły, zmagającej się z ograniczeniami budżetowymi, wsparcie finansowe jest nie do przecenienia. Dodatkowe środki umożliwiają spotkania uczniów z przedstawicielami firm w ich siedzibach, wyjazdy do innych miejscowości, organizację wydarzeń, które bez środków pieniężnych nie mogłyby się odbyć. Przy wsparciu nauczycieli, dzięki narzędziom projektowym uczniowie otrzymują środki na podejmowanie działań o charakterze promocji regionu, uczestniczą w pracach nad przygotowaniem murali i organizują gry miejskie.

Działania o charakterze projektowym mają jednak kilka ograniczeń. Po pierwsze realizuje je tylko część szkół. Taka aktywność wymaga osób, które będą ja animować i wsparcia dla uczniów, niemających zazwyczaj doświadczeń w zarządzaniu tego typu działaniami. Po drugie projekty nie zawsze przynoszą zamierzony skutek, co może negatywnie wpływać na motywacje uczniów do działania. Po trzecie uczniowie krytycznie odnoszą się do kryteriów doboru do uczestnictwa w projekcie, wtedy gdy mogą w nim brać udział wybrane osoby. Niepokojący jest fakt, że na nieprzejrzystość tego procesu i jego niesprawiedliwy w ocenie badanych efekt zwraca uwagę duża liczba uczniów.

Myśmy się zgłosiły raz, żeby reprezentować szkołę, ale Pan nas nie wziął. Wziął jakichś swoich faworytów, ze swojej klasy większość. Specjalnie to zrobił. [technikum, wieś]

Pomimo różnych możliwych form działań pozalekcyjnych uczniowie w szkołach nie są specjalnie aktywni poza godzinami trwania zajęć. W uproszczeniu: polska edukacja zbyt często sprowadza się do uczestnictwa młodych ludzi w lekcjach i samodzielnej pracy w domu. Angażują się wybrani członkowie szkolnej społeczności, mało reprezentatywni dla jej ogółu. W wielu szkołach dominuje pasywność i gnuśność, jeśli chodzi o ponadstandardowe formy aktywności lekcyjnej. Zaangażowanie i poświęcenie stają się cenne często dopiero wtedy, gdy z aktywności uczniowie mają jakąś korzyść, np. zostają zwolnieni z lekcji. W szkołach brakuje animatorów, dobrych duchów, którzy uruchomiliby twórczy proces współpracy. Wyraźnie zauważalna jest postawa sugerująca uczniom, by się "nie wychylać", a aktywność ograniczać do koniecznego minimum. Wirus szkolnej bierności jest niestety dosyć powszechny.

Kiedyś samorząd szkolny organizował dyskoteki, ale już ich nie ma, bo nikt nie przychodził. Każdy sobie myślał, że i tak nikt nie przyjdzie, no to nikogo nie było. Nie ma żadnego wodzireja w szkole, kto by to pociągnął. Teraz mamy jakieś przedstawienia, ale poza tym to nic się u nas nie dzieje. (...) Chcielibyśmy może więcej atrakcji w tej szkole. Żeby coś dobrego się działo. Żebyśmy kojarzyli szkołę z czymś fajnym, a nie tylko tym, że chodzimy i uczymy się. W ogóle to jest bardzo nudna szkoła. Marzymy, żeby ją skończyć. [gimnazjum, miasto]

Uczniowie deklarują, że angażują się ci, którzy chcą. I o ile w kilku szkołach z relacji badanych wynika, że aktywność ich, a także ich koleżanek i kolegów jest przynajmniej okazjonalna, w większości szkół poziom zaangażowania jest niski. Preferowana jest aktywność pozalekcyjna, która lekcje zastępuje. Trudno więc powiedzieć, że pozwala to tworzyć szkolną wartość dodaną. Uczniowie aktywni oskarżają szkolną większość o pasywność i lekceważący stosunek do pracy mniejszości osób zaangażowanych. Wybory młodzieży odzwierciedlają powszechną w Polsce praktykę braku zainteresowania (dorosłych) sprawami społecznościowymi i preferencję dla kultury wydarzeniowej (uczniowie wolą jeść kiełbaski niż uczestniczyć w warsztatach decoupage'u). W wielu szkołach problemem pozostaje organizacja klasowych wycieczek. Poza ograniczonymi możliwościami budżetowymi rodziców finansujących wyjazdy swoich dzieci, problemem jest brak zainteresowania udziałem we wspólnych wyjazdach.

Pytani o możliwość wpływu na szkolne życie uczniowie składają różne deklaracje – od pełnego złości zrezygnowania, po partnerskie poczucie sprawstwa. W tej kwestii ocena uczniów zależy od tego, jak ułożone są ich relacje z dyrekcją. Tam, gdzie są one przynajmniej poprawne, a zarządzający placówką są otwarci na głos młodych ludzi, relacje uczniów są pozytywne. Mogą oni zgłaszać postulaty zmian szkolnych regulacji, czy spotkać się z dyrekcją i porozmawiać, a sprawa "nie zostanie zamieciona pod dywan". Efekt uczniowskich działań byłby lepszy, gdyby angażujących się było więcej, podkreślają badani, dodając, że wpływ na to, co dzieje się w szkole jest większy wtedy, gdy uda się nawiązać kontakt z "odpowiednimi osobami". Są nimi najczęściej nauczyciele pozostający w dobrych kontaktach z dyrekcją i sama dyrekcja.

W wielu szkołach uczniowie nie formułują postulatów, które chcieliby, by były realizowane. Jeśli sytuacja w szkole jest satysfakcjonująca, nie mają oni pomysłów na zmianę sytuacji. Niekiedy nie są zainteresowani alternatywami, tłumacząc, że wkrótce kończą przygodę z daną szkołą. Gdy chcą wprowadzać zmiany, zazwyczaj są to drobne modyfikacje, np. dotyczące skrócenia zajęć w określony dzień czy danych godzinach.

Gorzej wygląda sytuacja w szkołach, w których uczniowie nie są zadowoleni z istniejącej atmosfery w szkole czy rozwiązań, jakie proponuje dyrekcja. W tych placówkach podkreśla się brak możliwości wpływu na szkolną rzeczywistość, pasywność dyrekcji i brak współpracy z uczniami. Dyrekcji zarzuca się niedotrzymywanie słowa i niewywiązywanie się z obietnic oraz podejmowanie nietrafionych decyzji, także w sprawach mających zapewniać podstawowe potrzeby uczniów, jak np. włączanie ogrzewania zimą. Dyrektorzy postrzegani bywają jako zdystansowani, uparci, niekompetentni nadzorcy, źle zarządzający dostępnymi środkami finansowymi. Młodych ludzi złości niemoc decyzyjna panująca w szkole, podporządkowanie sztywnym procedurom i brak rozpoznania sytuacji problemowych. Pytani o to, jak oceniają swój wpływ na życie w szkole, w skali od 0 do 10 określają go na 4-5 punktów, czyli co najwyżej przeciętnie.

Chcieliśmy zrobić siłownię. Mieliśmy taki pomysł, ale nadal tej siłowni nie widzę. Próbowaliśmy przez samorząd, ale się nie udaje. W sumie jest tak, że szkoła teraz robi remonty, cały czas. I nie ma na nic pieniędzy poza tymi remontami. Ja chciałam np. zorganizować wycieczkę dla klasy, ale się nie udało. Chcieliśmy, aby każda klasa miała swoje pieniądze i abyśmy mogli je wydawać, to nam nie pozwolili. Nas postraszono, że będziemy mieli naganę, jak sami sobie chcieliśmy ognisko zorganizować. My chyba nawet dostaliśmy tę naganę. Nawet raz Pani Pedagog się zgodziła, ale i tak powiedziała, że nikt nie będzie chciał przyjść, bo już kiedyś tak było. Nic dziwnego, że nikt nie chce przyjść, jak oni żadnych atrakcji nie zapewnią, wymyślą tylko jakieś swoje zasady. Tylko mamy siedzieć przy ognisku i nic. Pani Dyrektor też jest zbyt sztywna, nie da się z nią nic ustalić. Mogłaby być muzyka z radiowęzła. Jak wyszliśmy z taką inicjatywą, to dyrektorka powiedziała, że sprzęt jest zepsuty. [technikum, miasto]

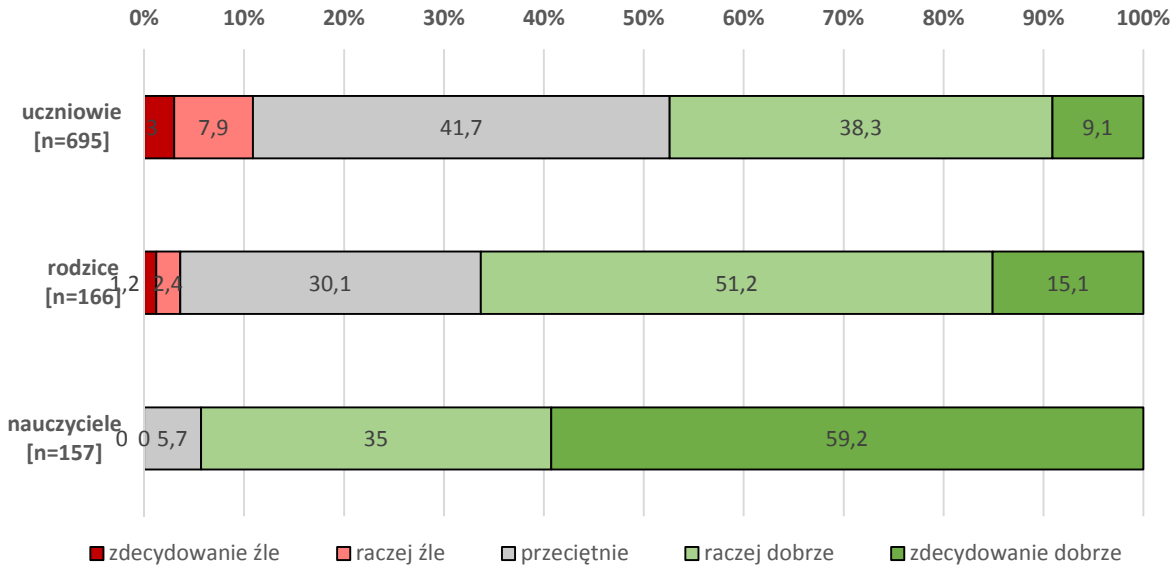
Wielu uczniom dopiero potencjalna zmiana na stanowisku dyrekcji kojarzy się z możliwością wpływu na to, co dzieje się w szkole. Niektórzy wprost stwierdzają, że po zmianie "od razu wszystkie problemy by były rozwiązane". Generalnie uczniowie nie mają konkretnych pomysłów, jak poprawić życie w szkole, zatrzymując się na wskazaniach, co im się nie podoba. Z ogólnikowych postulatów pojawia się np. wątek lepszego modelu informowania uczniów o zmianach planów zajęć, reorganizacji sposobu odbywania się zajęć czy wymiany grona pedagogicznego na bardziej rozumiejące potrzeby młodych ludzi. Poza tym uczniowie chcieliby mieć możliwość korzystania z telefonów komórkowych (choćby na przerwach), otrzymywania stypendiów, udziału w większej liczbie projektów, słuchania muzyki z radiowęzła czy korzystania z lepszej infrastruktury w budynku szkolnym (kącik z pufami, wyposażenie sal, bezpieczne szafki) i wokół niego.

Sposoby rozumienia i znajomość praw w oczach uczniów, nauczycieli i rodziców

OCENA ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIA

Zapytaliśmy wszystkie ankietowane grupy o ich subiektywne poczucie znajomości praw uczniowskich. Grupą deklarującą zdecydowanie najlepszą znajomość praw są nauczyciele – aż 94,2% odpowiada twierdząco na to pytanie, a niemal 3/5 z nich wyraża zdecydowaną opinię w tym względzie [59,2%]. Warto zwrócić uwagę, że w próbie nie znalazł się ani jeden nauczyciel, który przyznawałby się do niewiedzy na temat praw uczniowskich. Drugą grupą, która zdecydowanie potwierdza swoją znajomość praw są – co zaskakujące – rodzice. Niemal 2/3 respondentów-rodziców określa swoją znajomość jako dobrą lub zdecydowanie dobrą [66,3%] a jedynie 3,6% jako złą. Na ostatnim miejscu wśród ankietowanych grup są uczniowie, czyli grupa, którą edukacja o prawach ucznia przede wszystkim dotyczy.

Uczniowie są zatem w istocie najbardziej zachowawczy w swoich deklaracjach o znajomości swoich praw. Nadal jednak, niemal połowa z nich deklaruje dobrą lub bardzo dobrą znajomość [47,4%] swoich praw. Co dziesiąty uczeń natomiast przyznaje się do złego lub bardzo złego stanu wiedzy na ich temat [10,9%, dotyczy 76 uczniów]. Jednocześnie spora grupa, bo aż 41,7% uczniów ocenia stan swojej wiedzy przeciętnie.



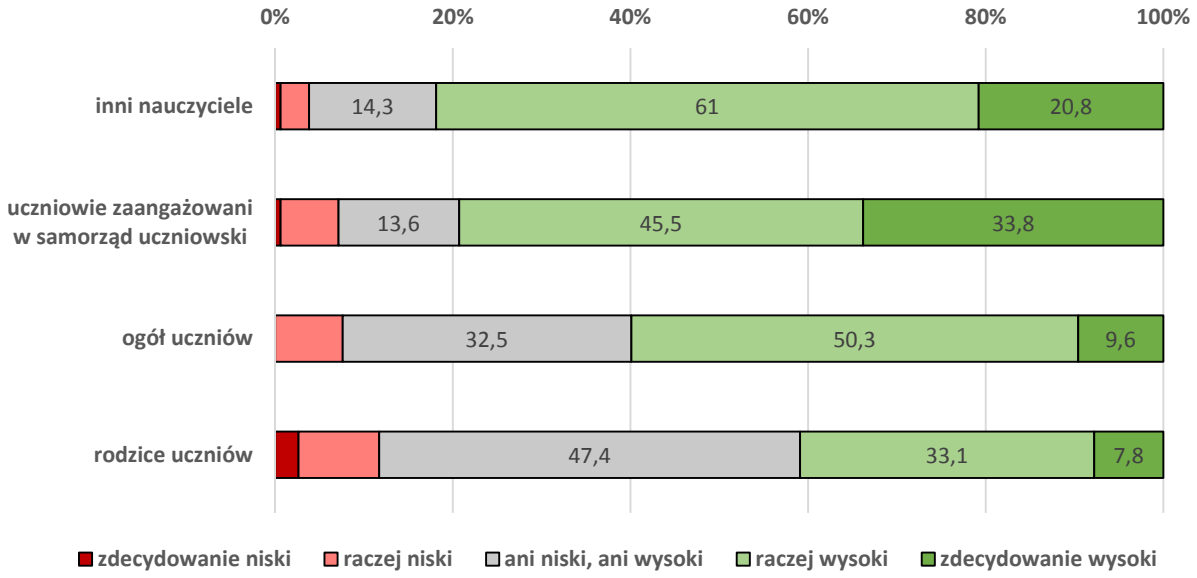
WYKRES 22 SUBIEKTYWNA OCENA ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIOWSKICH PRZEZ BADANE GRUPY

Porównanie deklarowanego stanu wiedzy między poszczególnymi partnerami procesu pedagogicznego daje zaskakujące rezultaty. Okazuje się, że grupa najbardziej podmiotowa w kontekście praw uczniowskich, wokół której ogniskują się wysiłki edukacyjne, deklaruje relatywnie najniższy stan wiedzy na analizowany temat. Z jednej strony deklaracje rodziców o swojej wiedzy na temat praw uczniowskich wydają się zawyżone, z drugiej strony to właśnie rodzice są najbardziej aktywną grupą, która kieruje skargi np. do kuratorium w zakresie nieprzestrzegania praw ucznia, zatem ich zaangażowanie w te sprawy nie podlega dyskusji[15]. Ocena uczniów o ich stanie wiedzy

[15] Szerzej na ten temat w części opracowania poświęconej analizie dostępnych źródeł w zakresie przestrzegania praw uczniowskich (str. 44)

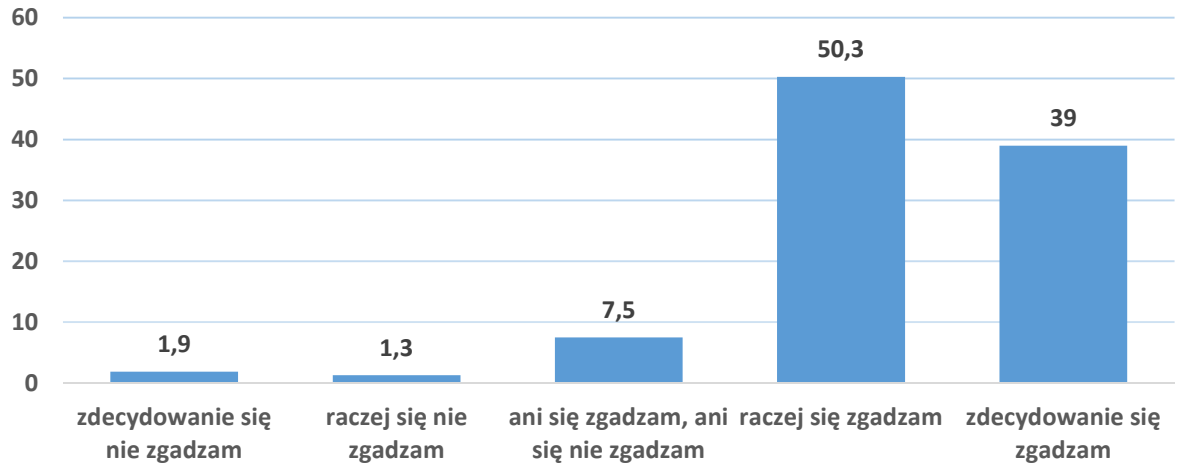
może być natomiast przefiltrowana przez szereg doświadczeń własnych oraz kolegów i koleżanek weryfikujących, jak niewiele o prawach ucznia wiedzą.

Trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy deklarowana znajomość praw przez niemal połowę uczniów to wynik satysfakcjonujący czy nie. Z pewnością wskaźnik przekonania uczniów o swojej wiedzy mógłby być wyższy. Warto w tym momencie zastrzec ponownie, że piszemy o subiektywnym, uczniowskim poczuciu o stanie wiedzy o prawach. Pewną weryfikacją prawidłowego rozumienia praw ucznia są odpowiedzi na pytania o charakterze jakościowym, zawarte w kwestionariuszu. Ich analiza może pomóc w bardziej obiektywnym rozstrzygnięciu o stanie wiedzy uczniów. Odpowiednią analizę zamieszczamy w dalszej części niniejszego tekstu.



WYKRES 23 OCENA NAUCZYCIELI NA TEMAT ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIOWSKICH PRZEZ POSZCZEGÓLNE GRUPY [N=157]

Nauczyciele, zapytani o ocenę znajomości praw uczniowskich przez poszczególne grupy, wyrazili przeświadczenie graniczące z pewnością o bardzo dobrej znajomości praw wśród innych nauczycieli. Ponad 4/5 badanych nauczycieli potwierdza przekonanie o dobrym stanie wiedzy innych nauczycieli [80,8%]. Niemal na równi, nauczyciele wyrażają przekonanie o bardzo dobrej znajomości praw przez uczniów zaangażowanych w prace samorządu uczniowskiego [79,3%]. Uważają, że są oni znacznie lepiej wyedukowani w tym względzie niż pozostali uczniowie [59,9%]. Zdecydowanie bardziej krytycznie nauczyciele podchodzą do oceny znajomości praw ucznia wśród rodziców [40,9%]. Opinii nauczycielskiej o lepszej znajomości praw ucznia wśród uczniów samorządów nie potwierdzają w ogóle deklaracje samych zainteresowanych. Uczniowie zaangażowani w prace samorządu uczniowskiego nie mają, w swojej opinii, większej wiedzy na omawiany temat od tych niezaangażowanych [uśrednione oceny swojej wiedzy, odpowiednio: 3,43 i 3,41]. Być może charakter prac w samorządzie nie sprzyja lepszemu poznaniu praw ucznia. Tę linię interpretacyjną wspiera również fakt, że tylko 4,9% uczniów z próby badawczej bezpośrednio deklaruje kontakt z kwestią praw ucznia w ramach działania w samorządzie uczniowskim. Można domniemywać zatem, że prawa ucznia raczej nie stanowią przedmiotu działań samorządu szkolnego.



WYKRES 24 STOPIEŃ POPARCIA DLA STWIERDZENIA: "MOJE DZIECKO ZNA SWOJE PRAWA W SZKOLE" [N=159]

Również według odpowiedzi rodziców, ich dzieci bardzo dobrze znają prawa uczniowskie. Uważa tak niemal 9 na 10 przepytanych rodziców [89,3%]. Skala przekonania o znajomości praw uczniowskich wśród rodziców jest więc bardzo duża i, jak potwierdzają dane z kwestionariuszy uczniowskich, nie do końca uzasadniona.

Największe przekonanie o takim stanie rzeczy istnieje wśród rodziców licealistów, podczas gdy to właśnie licealiści oceniają swoją znajomość praw najgorzej spośród uczniów wszystkich analizowanych typów placówek [średnia ocen: 3,27]. Znacznie lepiej swoją wiedzę oceniają pozostali: gimnazjaliści oraz uczniowie technikum [odpowiednio: 3,47 i 3,46]. Pełnej zgodności z opiniami uczniów brakuje również wśród wskazań nauczycielskich. Nauczyciele oceniają wysoko wiedzę o prawach ucznia wśród młodzieży gimnazjalnej oraz licealnej, podczas gdy gorzej oceniają uczniów technikum.

Grupa oceniająca	Typ szkoły / średnia ocen		
	gimnazjum	liceum	technikum
uczniowie	3,47	3,27	3,46
nauczyciele	3,69	3,63	3,41
rodzice	4,22	4,44	4,19

TABELA 13 UŚREDNIONE WSKAZANIA ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIA PRZEZ UCZNIÓW W BADANYCH GRUPACH W PODZIALE NA TYP SZKOŁY. WSKAZANIA WYRÓŻNIONE: NAJWYŻSZE WARTOŚCI W WIERSZACH

Trudno wskazać jednoznaczną przyczynę, dlaczego licealiści gorzej oceniają edukację o swoich prawach. Być może w placówkach licealnych nie przywiązuje się tak dużej wagi do edukacji o prawach ucznia, zakładając, że licealiści są zdolni do pozyskania takiej wiedzy samodzielnie. Jednocześnie uczniowie liceum być może są generalnie bardziej refleksyjni od innych i krytyczniej oceniają starania szkoły w tej materii oraz – co nie jest bez znaczenia – z pewną pokorą podchodzą do swojego stanu wiedzy, nawet jeśli obiektywnie byłby wysoki. Warto zauważyć, że opinia nauczycieli licealnych w pewnej mierze pokrywa się i obiektywizuje wskazania licealistów. Nauczyciele zatrudnieni w liceum, odpowiadając na pytanie o nacisk kładziony na edukację o prawach ucznia przez ich szkołę, również nie byli przekonani co do pełnego zaangażowania placówki w realizację tego zadania[16].

Kim jest uczeń, który zna swoje prawa lepiej od pozostałych? Dzięki analizie zmiennych niezależnych zamieszczonych w kwestionariuszu można wskazać pewne cechy, którymi się charakteryzuje.

[16] Średnia ocena nacisku, jaki kładzie szkoła na edukację o prawach ucznia na skali pięciostopniowej, gdzie 1 to bardzo niski, a 5 bardzo wysoki: gimnazjum – 4,18; liceum – 3,94; technikum – 3,87.

Kategorie	Średnia odpowiedzi: poziom wiedzy o prawach ucznia	
Płeć ucznia [n=677]	kobieta	3,49
	mężczyzna	3,37
Typ szkoły [n=695]	gimnazjum	3,47
	liceum	3,27
	technikum	3,46
Zsumowane wykształcenie rodziców [n=475]	niskie	3,46
	przeciętne	3,50
	wysokie	3,51
Ocena sytuacji finansowej [n=629]	zła	3,08
	przeciętna	3,38
	dobra	3,46
Wyniki w nauce uczniów [n=686]	słabe	3,1
	przeciętne	3,41
	dobre	3,55
Fakt zapoznania ze statutem szkoły [n=683]	tak	3,58
	nie	3,16
	nie pamiętam	3,20
Ocena przestrzegania praw uczniowskich w szkole [n=608]	źle	3,23
	przeciętnie	3,17
	dobrze	3,63
Ocena wpływu szkoły na rozwój ucznia [n=640]	negatywny	3,06
	przeciętny	3,19
	pozytywny	3,60
Ocena atmosfery w szkole [n=684]	zła	3,12
	przeciętna	3,28
	dobra	3,53
Ocena możliwości decydowania o sprawach szkoły [n=653]	źle	3,24
	przeciętnie	3,41
	dobrze	3,70
Poczucie posiadania wpływu na swoje życie (samosterowność) [n=621]	małe	2,52
	przeciętne	3,36
	duże	3,45
Ilość kontaktów z prawami ucznia w szkole [n=695]	w ogóle	2,84
	mała	3,43
	duża	3,97

TABELA 14 POCZUCIE ZNAJOMOŚCI PRAW PRZEZ UCZNIÓW A WYBRANE KATEGORIE ZMIENNYCH. WSKAZANIA WYRÓŻNIONE: NAJWYŻSZE WARTOŚCI W RAMACH KATEGORII.

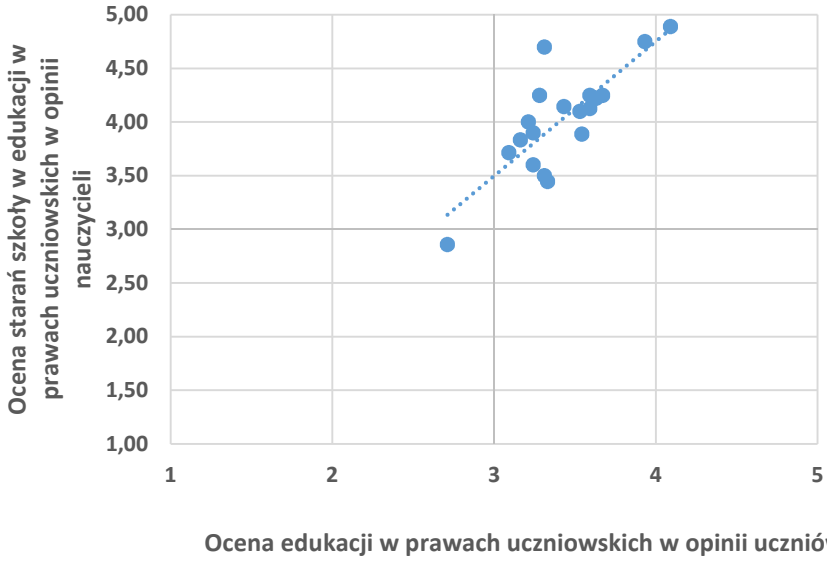
Okazuje się zatem, że osoba znająca prawa uczniowskie lepiej od innych, najczęściej jest uczennicą [3,49] z gimnazjum [3,47] o wysokich kapitałach: wyższym wykształceniem rodziców (choć ten czynnik nie jest tak wyraźny) [3,51] oraz dobrą kondycją finansową [3,46]. Dodatkowo ocenia swoje wyniki szkolne jako dobre [3,55]. W trakcie trwania edukacji została zapoznana ze statutem szkoły na jednej z dedykowanych temu lekcji [3,58]. Dodatkowo, ilość kontaktów z prawami ucznia nie ograniczała się jedynie do zapoznania ze statutem, ale pojawiała się również przy innych okazjach [3,97]. Ponadto czuje, że ma wpływ na to, co dzieje się w jej szkole [3,7] a szkoła, w jej opinii, ma pozytywne oddziaływanie na jej rozwój [3,6]. Dane wskazują również, że ma poczucie silnej kontroli nad swoim życiem [3,45]. Osoba przekonana o swojej dobrej znajomości praw ucznia uważa jednocześnie, że prawa w jej szkole są przestrzegane [3,63]. Szczególnie interesująca jest ta ostatnia współzależność. Trudno wyrokować, posiadając dane, którymi dysponujemy, o kierunku tej zależności, ale logicznym byłoby postawienie następującej tezy: im lepsza edukacja o szkolnych prawach, tym bardziej skuteczna egzekucja swoich praw przez uczniów i w konsekwencji lepsza ocena przestrzegania tychże praw. Nie stwierdziliśmy natomiast zróżnicowania odpowiedzi na pytanie o stan wiedzy na temat praw uczniowskich ze względu na staż w szkole, ani ze względu

na fakt uczestniczenia w pracach samorządu. Dodatkowo fakt umiejscowienia szkoły na wsi bądź w mieście nie miał żadnego wpływu na ocenę analizowanej kwestii przez uczniów. Wszystkie wskazane czynniki są spójne logicznie i zgodne ze zdroworozsądkowymi intuicjami, w myśl których więcej wysiłków szkoły w ramach edukacji o prawach ucznia, skutkuje lepszą, postrzeganą przez uczniów wiedzą na ten temat. Jednocześnie można wskazać, że pewną wagę posiadają tu również zmienne kapitałowe, które są wyznacznikiem miejsca uczniów (i ich rodziców) w strukturze społecznej. Generalnie, im lepsza pozycja w strukturze społecznej i większy kapitał, tym lepsza wyższa, deklarowana wiedza na temat praw ucznia.

Czynnikami, wyróżnionymi wyżej, na które szkoła ma bezpośredni lub pośredni wpływ są: (1) atmosfera szkolna, (2) możliwość decydowania o sprawach szkoły oraz przede wszystkim, (3) fakt zapoznania uczniów ze statutem szkolnym i sama edukacja o prawach – jej skuteczność, częstotliwość ale również treść. Szkoły otwarte, o wysokim poziomie demokratyzacji, słuchające głosu uczniów oraz edukujące w sposób skuteczny o prawach uczniowskich mają większe szanse na wychowanie uczniów samoświadomych i zadowolonych ze swojego pobytu w szkole.

EDUKACJA O PRAWACH UCZNIA

Zapytaliśmy nauczycieli o to, w jakim stopniu ich placówka kładzie nacisk na edukację o prawach ucznia a następnie zagregowaliśmy dane ze względu na szkołę, w której byli zatrudnieni. Warto nadmienić, że ocena nauczycieli w zakresie starań szkoły w tym zakresie była ogólnie bardzo wysoka[17], ale w odpowiedziach można zauważyć spore różnice między poszczególnymi szkołami, biorącymi udział w projekcie – podobnie jak w przypadku odpowiedzi uczniów. Przykładowo, wyniki poszczególnych szkół w odpowiedziach uczniów wahały się między średnim wynikiem od 4,09 do 2,71 na pięciostopniowej skali odpowiedzi. Dowodzi to przede wszystkim dużych różnic w postrzeganiu tej sprawy przez uczniów, ale również z dużym prawdopodobieństwem odzwierciedla wagę, jaką przywiązują szkoły do kwestii edukacji uczniów o swoich prawach.

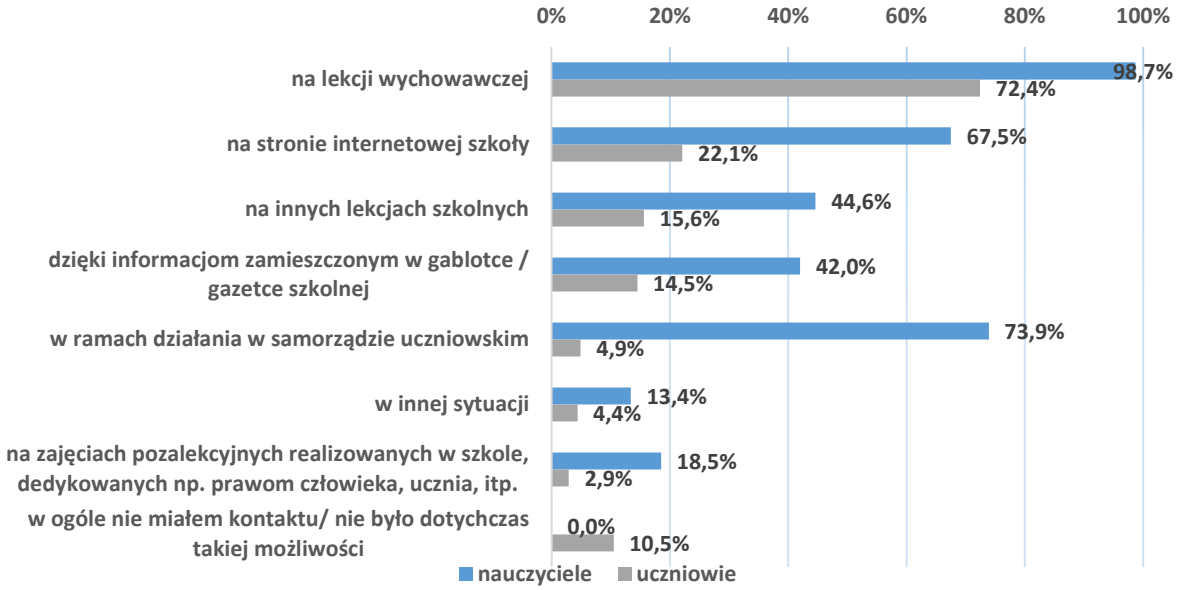


Wykres 25 Ocena edukacji o prawach ucznia w opinii uczniów i nauczycieli w placówkach biorących udział w projekcie. Każdy punkt na osi współrzędnych reprezentuje szkołę w projekcie. Uwaga: usunięto jedną obserwację (szkołę) z uwagi na braki danych

[17] Ponad 4/5 nauczycieli uczestniczących w badaniu wskazywało, że ich szkoła kładzie duży lub bardzo duży nacisk na edukację w sferze praw ucznia [81,5%]. Jedynie niecałe 6% nauczycieli było przeciwnego zdania [5,9%].

Okazuje się, że istnieje silny związek między odpowiedziami uczniów, oceniającymi swój własny poziom wiedzy na temat praw ucznia, a odpowiedziami nauczycieli na temat starań szkół w tym zakresie.

Opinie te są w dużej mierze zgodne – korelacja odpowiedzi obu grup w podziale na szkoły ma postać liniową, co dowodzi generalnej spójności odpowiedzi uczniów i nauczycieli. Zatem subiektywne opinie uczniów zyskują mocne oparcie w ocenie innej badanej grupy i tym samym, z większą mocą możemy formułować oceny poszczególnych placówek[18].



WYKRES 26 KONTAKT UCZNIÓW Z PRAWAMI W SZKOLE. PORÓWNANIE WSKAZAŃ NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

Uczniowie deklarują, że to przede wszystkim lekcja wychowawcza jest miejscem, gdzie mieli kontakt z edukacją o swoich prawach [72,4% z próby]. W dalszej kolejności wskazują na stronę internetową szkoły jako swoje źródło kontaktu z prawami uczniowskimi [22,1%]. Warto zauważyć bardzo dużą różnicę między pierwszym a drugim w kolejności wskazaniem (tj. 72,4% i 22,1%). Kontakt poprzez stronę internetową sugeruje też raczej uczniowską inicjatywę w tym zakresie, a niekoniecznie jest efektem edukacyjnych starań szkoły. Jedynie ok. 15% uczniów wskazuje na dalsze kontakty – na innych lekcjach szkolnych [15,6%] oraz na informacje zamieszczone w gablotce szkolnej lub gazetce [14,5%]. Uczniowie wymieniali pełną gamę przedmiotów szkolnych, stąd duże prawdopodobieństwo, że tematyka praw ucznia pojawiała się spontanicznie a nie w wyniku zaplanowanych działań szkoły. Najczęściej uczniowie wzmiankowali o następujących przedmiotach w kontekście kontaktów z prawami ucznia: WOS, j. polski, historia, zajęcia z pedagogiem, zastępstwa. Spośród wymienionych jedynie lekcje wiedzy o społeczeństwie zawierają w podstawie programowej fragment wiedzy na temat praw obywatelskich, w tym człowieka i dziecka. Można podejrzewać zatem, że szkolna edukacja o prawach ucznia ma charakter kontekstowy, spontaniczny czyli również fragmentaryczny i niezaplanowany. Odbywa się wtedy, kiedy nie udaje się przeprowadzić zwykłej lekcji szkolnej. Często jest też wynikiem działań pedagoga, który czasami „bierze zastępstwa" i pyta uczniów o wynikłe problemy związane z pobytem w szkole przy okazji edukując. Uczniowie zgromadzeni na badaniach fokusowych potwierdzali, że niejednokrotnie była to ich jedyna możliwość „wygadania się" i wskazania problemów, jakie pojawiają się w szkole.

Jedynie 4,9% uczniów uważa, że zetknęło się z prawami ucznia w ramach pracy w samorządzie szkolnym a 4,4% w innej sytuacji. Źródłem wiedzy na temat praw ucznia często jest internet (poza szkołą internetową szkoły) oraz indywidualne rozmowy uczniów z nauczycielami.

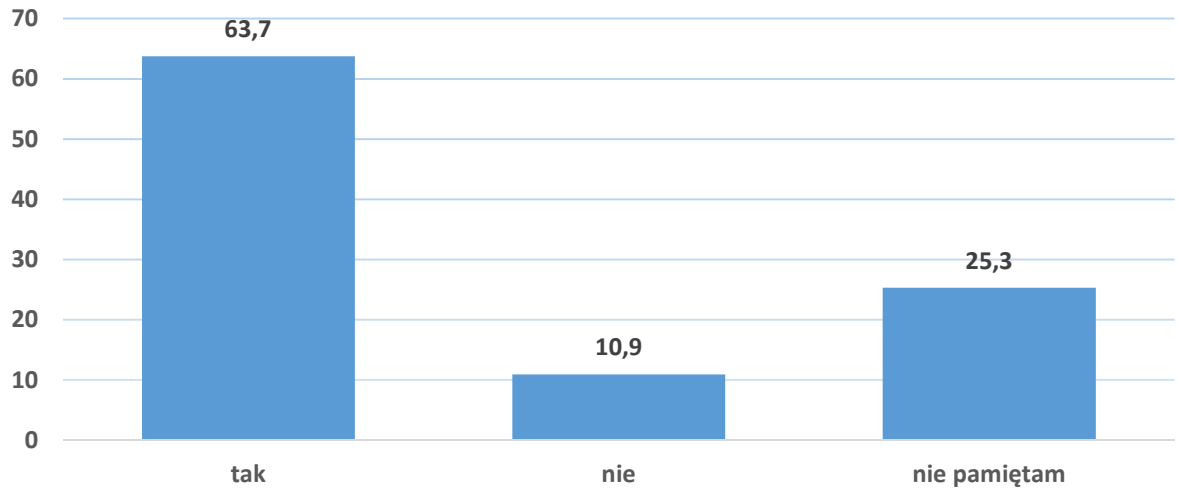
[18] Wielowymiarowe oceny poszczególnych placówek są udostępniane zainteresowanym w formie osobnego opracowania tabelarycznego.

Najczęściej jednak uczniowie zaczynają się interesować statutem szkolnym w momencie nabrania podejrzeń, że ich prawa są łamane, np. w czasie konfliktu z nauczycielem.

Odpowiedzi uczniów wskazują, że właściwie w szkole nie ma zorganizowanych inicjatyw związanych z edukacją o prawach ucznia/człowieka poza lekcjami szkolnymi. Tylko 2,9% uczniów odpowiedziało twierdząco na pytanie o tę formę kontaktu z edukacją o prawach. Aż co dziesiąty ankietowany uczeń deklarował brak jakiegokolwiek kontaktu z prawami ucznia [10,5%]. Tymczasem żaden nauczyciel nie wybrał odpowiedzi, świadczącej o braku jakiejkolwiek formy edukacji w tej sprawie.

W porównaniu z uczniami nauczyciele wskazywali znacznie więcej odpowiedzi na pytanie o formy kontaktu ucznia z jego prawami [średnio 3,58 do 1,36 wskazań]. Ponadto struktura odpowiedzi różni się dość znacznie pomiędzy tymi grupami. Nauczyciele przykładowo są przekonani [73,9% z próby] o tym, że uczniowie w samorządzie szkolnym mają kontakt z prawami ucznia, podczas gdy odpowiedzi samych zainteresowanych temu zdecydowanie przeczą [4,9%]. Najwyraźniej nauczyciele mają diametralnie inną opinią na temat charakteru pracy uczniów w samorządzie. Nauczyciele również zdecydowanie bardziej podkreślają udział zajęć pozalekcyjnych w edukacji o prawach [18,5% do 2,9%]. Rozmiar różnicy w deklaracjach zdecydowanie może zaskakiwać. Nauczyciele zgodnie z uczniami wskazują lekcje, gdzie uczniowie stykają się z kwestią praw. Są to: WOS, j. polski, historia, „pogadanki z pedagogiem" ale również „wychowanie do życia w rodzinie". Część głosów potwierdza również naszą interpretację o kontekstowym i spontanicznym wywołaniu kwestii praw ucznia na lekcjach. Nauczyciele wymieniają również ich indywidualne rozmowy z uczniami, jako źródło wiedzy na temat praw ucznia, co zgodne jest ze wskazaniami uczniów. Pojawiają się także następujące formy: apele, zajęcia w świetlicy lub bibliotece, radiowęzeł oraz dzienniczek ucznia.

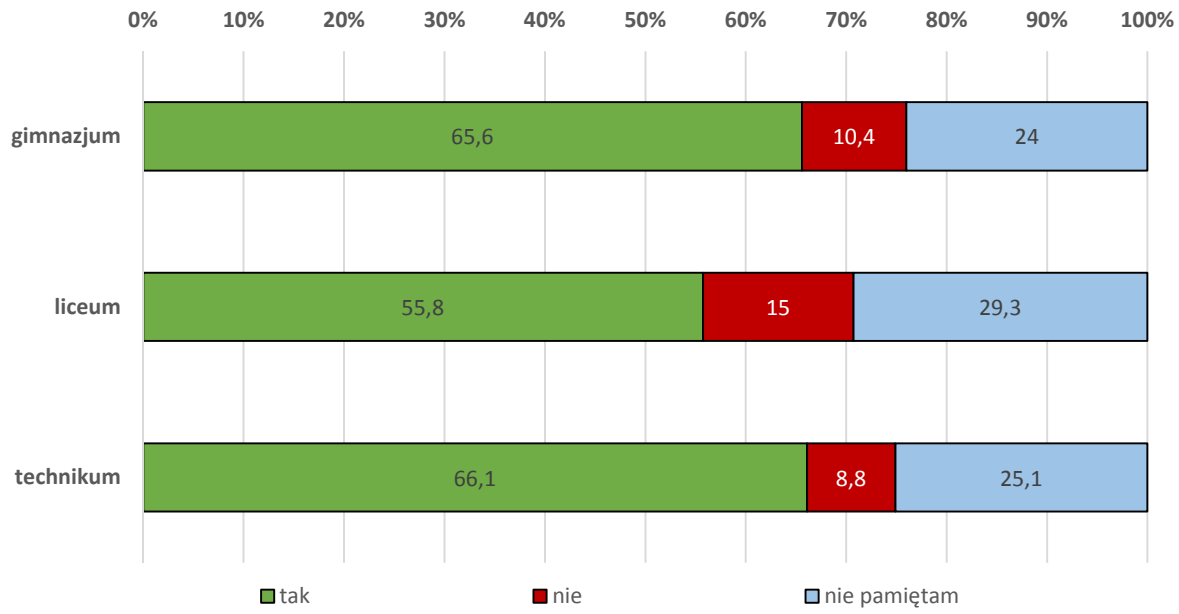
Tylko ponad 3/5 uczniów deklaruje, że zostali zapoznani ze statutem szkolnym w trakcie edukacji [63,7%], co jest wynikiem zdecydowanie rozczarowującym. Zwraca również uwagę dość wysoki odsetek uczniów, którzy wybrali odpowiedź „nie pamiętam". To jest aż ¼ uczniów biorących udział w badaniu [25,3%].



WYKRES 27 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIE: CZY KIEDYKOLWIEK W TRAKCIE NAUKI W SZKOLE ZOSTAŁEŚ(-AŚ) ZAPOZNANY(-A) ZE STATUTEM SZKOŁY? [N=731]

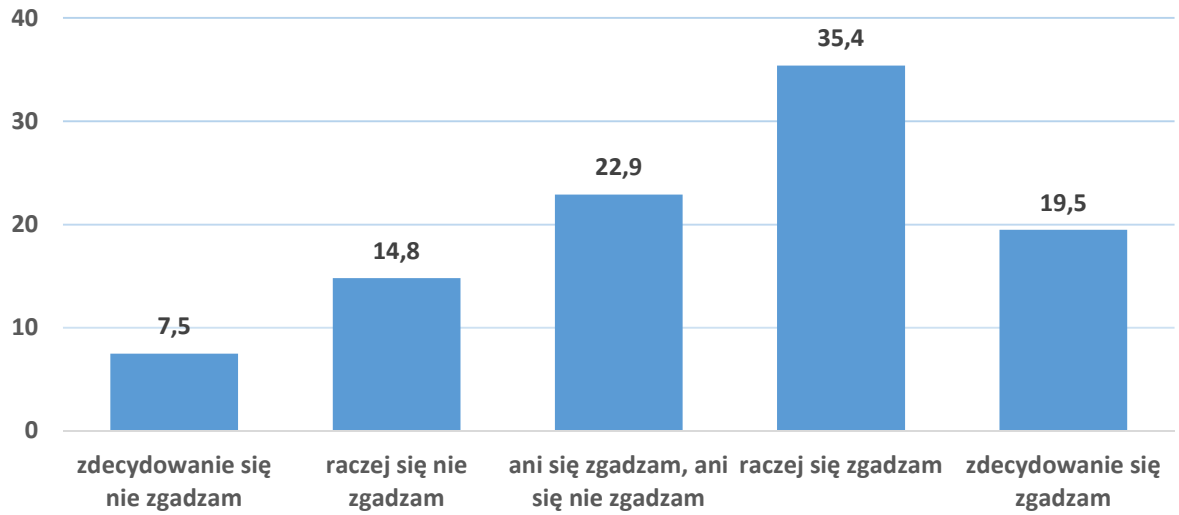
Tak niski wynik deklaracji o zapoznaniu się ze statutem może wskazywać na dość rażące zaniedbania placówek. Z drugiej strony, relacje uczniów w części jakościowej badań wskazują na bardzo nieatrakcyjną formę przekazywania tej wiedzy. Może więc z tego wynikać fakt tak wysokiego odsetka odpowiedzi „nie pamiętam". Uczniowie być może – z powodu nieatrakcyjnej i nieefektywnej formy edukacyjnej – po prostu zapomnieli o tym fakcie.

Najwyższy odsetek uczniów, deklarujących fakt zapoznania się ze statutem szkolnym, jest w technikum [66,1%] oraz gimnazjum [65,6%]. Zauważalnie mniej uczniów deklarowało taki fakt w liceum [55,8%]. Tu również odsetek odpowiedzi negatywnych i „nie pamiętam" był najwyższy – odpowiednio: 15% i 29,3%. Wyniki te spójne są z tym, jak uczniowie poszczególnych typów szkół, ogólnie oceniali swój stan wiedzy na temat praw ucznia. Ponownie to licealiści wskazują na pewne zaniedbanie szkoły. Jak już wcześniej ustaliliśmy, fakt zapoznania się ze statutem szkolnym jest istotnym czynnikiem wpływającym na ocenę wiedzy na temat praw ucznia.



WYKRES 28 FAKT ZAPOZNANIA ZE STATUTEM SZKOLNYM W TRAKCIE EDUKACJI W ODPOWIEDZIACH UCZNIÓW W PODZIALE NA TYP SZKOŁY

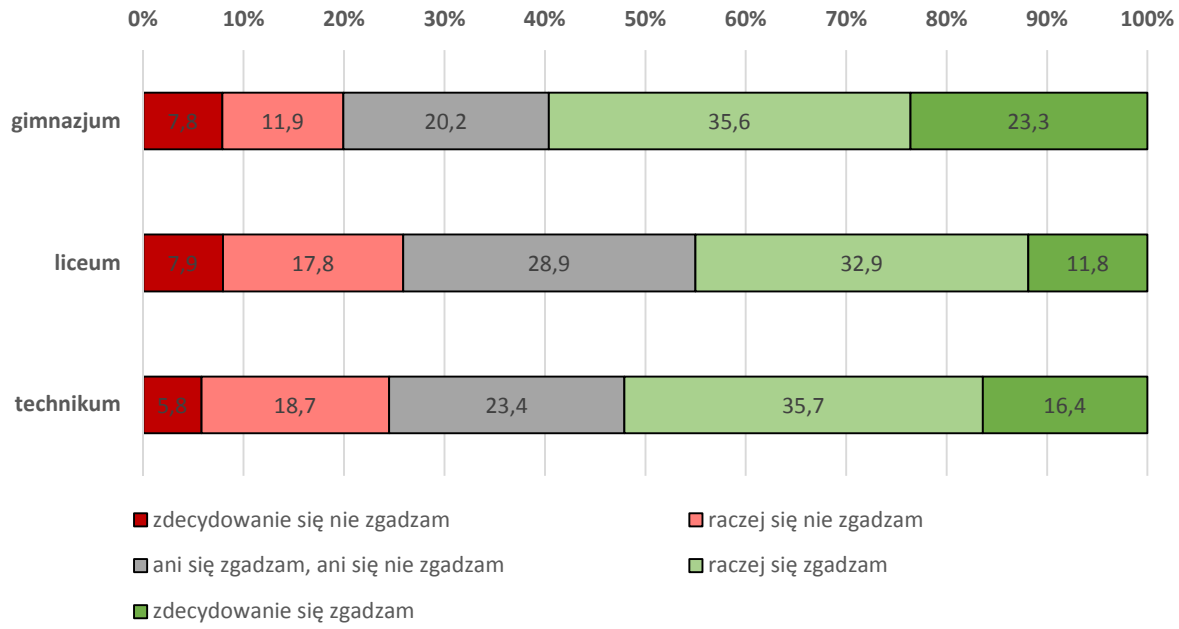
Zapytaliśmy uczniów również o to, czy mają poczucie, że wiedzą jak bronić swoich praw, gdyby zaszła taka potrzeba. Jedynie nieco ponad połowa uczniów odpowiedziała twierdząco na tak zadane pytanie [54,9%], podczas gdy aż 22,3% udzieliło odpowiedzi negatywnej. W podziale na typ szkoły powtarza się zaobserwowana już zależność.



Wykres 29 Rozkład odpowiedzi na stwierdzenie: „Mam poczucie, że wiem, jak bronić swoich praw w szkole, gdyby były łamane" [N=738]

Licealiści nie tylko gorzej oceniają swój stan wiedzy na temat praw, wskazują rzadziej na fakt zapoznania ich ze statutem szkoły, ale również nie mają poczucia, że w praktyce potrafią swoje prawa

egzekwować. Odsetek uczniów liceum wskazujących na takie poczucie wyniósł 44,7%, podczas gdy analogiczne wyniki uczniów gimnazjum i technikum były wyższe [odpowiednio: 58,9% i 52,1%]. Można zatem z całą pewnością wskazać placówki licealne, jako te, w których potrzeby edukacyjne w tym temacie są ignorowane. Jak już wspominaliśmy wcześniej, być może dyrektorzy szkół ignorują tę tematykę ze względu na spodziewaną wysoką wiedzę uczniów i ich refleksyjność w tej kwestii.



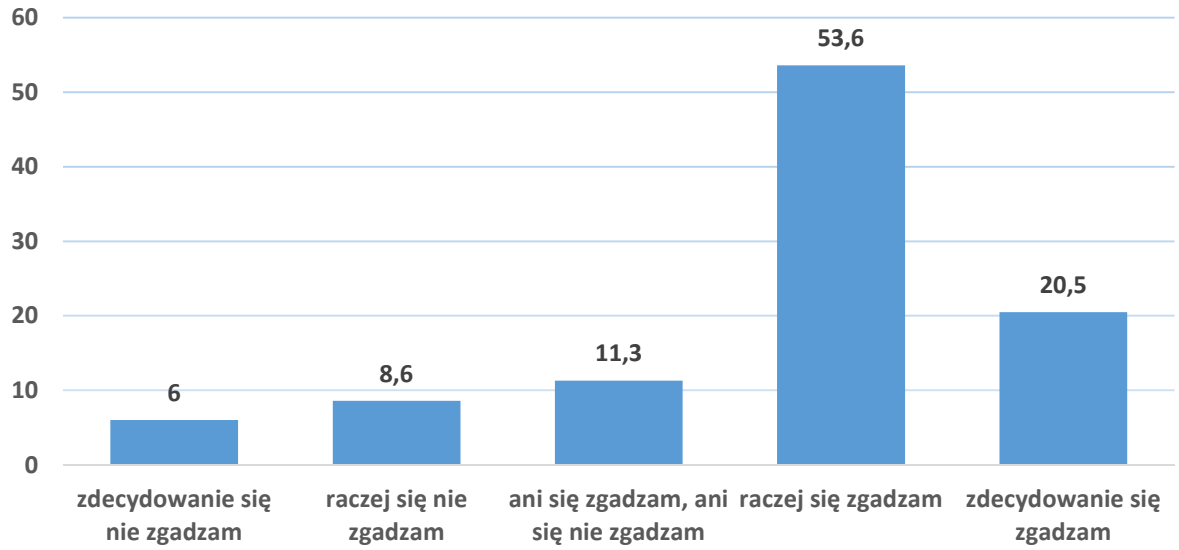
WYKRES 30 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: „MAM POCZUCIE, ŻE WIEM, JAK BRONIĆ SWOICH PRAW W SZKOLE, GDYBY BYŁY ŁAMANE" W PODZIALE NA TYP SZKOŁY

Rodzice uczniów wyrażają natomiast pewność co do tego, że ich dzieci potrafią bronić swoich praw w szkole. Aż 85,5% spośród nich odpowiedziało twierdząco na tak zadane pytanie. Jedynie 5,7% rodziców [9 rodziców spośród 159 odpowiadających] jest przeciwnego zdania. Intuicje rodziców nie są więc zgodne z deklaracjami uczniów w tej kwestii. Ta niezgodność jest jeszcze bardziej wyraźna, gdy zestawi się odpowiedzi uczniów i rodziców w podziale na typ szkoły. Okazuje się, że to rodzice gimnazjalistów wyrażają najmniejsze przekonanie o tym, że ich dzieci potrafiłyby bronić swoich praw [średnia odpowiedzi: 4,05]. Natomiast najlepiej – w opinii rodziców – z egzekwowaniem swoich praw radziliby sobie uczniowie technikum [4,48]. Jak widać w poniższym zestawieniu tabelarycznym, odpowiedzi rodziców są wysoce niespójne z intuicjami uczniów na ten temat.

Typ szkoły	rodzice	uczniowie
gimnazjum	4,05	3,55
liceum	4,12	3,23
technikum	4,48	3,38

TABELA 15 OCENA UMIEJĘTNOŚCI EGZEKWOWANIA PRAW UCZNIOWSKICH. ŚREDNIE OCENY UCZNIÓW I RODZICÓW NA PIĘCIOSTOPNIOWEJ SKALI

Przekonanie rodziców o tym, że uczniowie potrafią zadbać o swoje prawa jest wzmacniane dodatkowo ich opinią o tym, że ich dzieci potrafią sobie radzić w sytuacjach trudnych. Tu również niemal ¾ rodziców nie ma wątpliwości co do tego [73,4%], a jedynie 4,5% uważa odwrotnie [7 obserwacji]. Konfrontacja tych danych z autodiagnozą uczniów w tym zakresie również wskazuje na zdecydowane „rozstrzelenie" diagnoz rodziców z subiektywną oceną dziecka.



WYKRES 31 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: "ZDARZYŁO MI SIĘ ROZMAWIAĆ Z MOIM DZIECKIEM NA TEMAT PRZYSŁUGUJĄCYCH MU PRAW W SZKOLE" [N=151]

Zaskakujące jest, że aż niemal ¾ rodziców w badanej próbie deklaruje, że zdarzyło im się rozmawiać ze swoimi dziećmi o prawach przysługujących im w szkole [74,1%]. Dokładniejsze analizy wykazują, że rodzice, którzy rozmawiają ze swoimi uczniami na temat praw ucznia generalnie lepiej oceniają również swoją znajomość praw uczniowskich [3,94 do 3,31], atmosferę w szkole dziecka [4,28 do 3,74] oraz ufają bardziej nauczycielom [4,15 do 3,74]. Przede wszystkim jednak zdecydowanie bardziej wyrażają przekonanie o tym, że ich dziecko wie, jak bronić swoich praw [4,4 do 3,54].

Niemniej jednak tak wysoki odsetek deklaracji o rozmowach na temat praw uczniowskich może zaskakiwać. Częściowo na ten wynik może wpływać chęć rodziców do stawiania siebie w dobrym świetle. Jednocześnie nie należy wykluczać odmiennego rozumienia praw uczniowskich przez rodziców. Być może rodzice mają na myśli bardziej zasady sprawiedliwej oceny uczniów niż szeroko rozumiany katalog praw uczniowskich.

ZNACZENIA PRZYPISYWANE PRAWOM UCZNIA

Wgląd w zobiektywizowane rozumienie natury praw przez uczniów może dać analiza odpowiedzi uczniów na pytanie o to, które z praw są, w ich opinii, najważniejsze. Zarejestrowaliśmy 331 spontanicznych wypowiedzi i pokategoryzowaliśmy je według występujących odpowiedzi. Uczniowie w ramach swoich wypowiedzi wspomnieli o 388 sytuacjach/prawach, które według nich są najważniejsze. Wśród zgromadzonych odpowiedzi usunęliśmy te nie na temat, o żartobliwym charakterze oraz odmowy. Poniższa tabela prezentuje wynik kategoryzacji wypowiedzi:

Odpowiedź	liczba odpowiedzi	odsetek odpowiedzi
prawo do swobody wyrażania opinii	108	**27,8**
prawo do szacunku i godnego traktowania	44	**11,3**
błędne interpretacje praw ucznia	40	**10,3**
liczba prac klasowych w tygodniu	30	**7,7**
bezpieczeństwo w szkole	29	**7,5**
prawo do poprawy ocen	24	**6,2**
prawo do prywatności	24	**6,2**
prawo do sprawiedliwej i jawnej oceny	24	**6,2**
wszystkie prawa są tak samo ważne	15	**3,9**
inne odpowiedzi	14	**3,6**

prawo do nauki	12	**3,1**
nie znam praw	8	**2,1**
prawo do informacji na temat swoich praw	7	**1,8**
prawo do pomocy w nauce	5	**1,3**
prawo do odpoczynku/przerw lekcyjnych	4	**1,0**

TABELA 16 NAJWAŻNIEJSZE PRAWO UCZNIA WEDŁUG SPONTANICZNYCH ODPOWIEDZI UCZNIÓW. KATEGORYZACJA ODPOWIEDZI

Uczniowie podkreślali wagę wolności wyrażania opinii – aż 108 wypowiedzi uczniów nawiązywało wprost bądź pośrednio do tego prawa. Uczniowie podkreślali przede wszystkim potrzebę prezentowania własnej opinii oraz potrzebę braku negatywnych sankcji za posiadanie zdania innego niż nauczyciel lub inni uczniowie.

Najważniejsze dla mnie jest przestrzeganie prawa ucznia związanego z tym, że każdy ma prawo posiadać własne zdanie i nikt nie powinien tego bezpodstawnie krytykować. [liceum, miasto]

Prawo do wyrażania własnej opinii - aby można było rozmawiać z nauczycielem na różne tematy i nie być gnębiony za inne poglądy. [technikum, miasto]

Wyrażanie opinii przez uczniów, możliwość decydowania, szacunek wobec uczniów - te rzeczy m. in. są dla mnie najważniejsze, gdyż dla mnie ważna jest wolność słowa, szacunek, możliwość decyzji. [gimnazjum, wieś]

W dalszej kolejności uczniowie zwracali uwagę na konieczność wzajemnego szacunku oraz godnego traktowania w szkole. Dotyczyły tego aż 44 wypowiedzi [11,3% spośród ogółu odpowiedzi]. Uczniowie często wskazywali na szacunek jako ważny element dobrej współpracy między uczniami i nauczycielami. Pojawiał się również wątek tolerancji wobec inności oraz kwestia poniżającego traktowania.

Prawo do swobody od poniżającego traktowania, dlatego że doświadczyłem tego ze strony jednego z nauczycieli w innej szkole, poprzedniej. [liceum, miasto]

Tolerancji co do wyglądu oraz wypowiadania własnej opinii. Nie zawsze nasze zdanie jest wysłuchiwane, często za wypowiadanie tego, co myślimy, jesteśmy karani. Szkoła ogranicza. [technikum, miasto]

Warto zwrócić uwagę, że pierwsze dwie kategorie najczęściej wskazywanych praw to kwestie związane z obszarem stosunków szkolnych, a nie samym procesem edukacyjnym. Zachowanie godności i szacunku uczniów oraz swoboda ich wypowiedzi to wartości jak najbardziej podstawowe, występujące również w katalogu praw człowieka i dziecka. Uczniowie w swoich wypowiedziach czasami wskazywali na uzasadnienie swoich wyborów dotyczących najważniejszego prawa. Jak wskazują powyższe przykładowe cytaty, jedną z motywacji był właśnie fakt nieprzestrzegania tych praw przez pracowników szkoły.

Niestety aż co dziesiąta wypowiedź świadczyła o błędnej interpretacji, czym prawa ucznia są [10,3% wszystkich wypowiedzi]. Najczęściej wypowiedź wskazywała na to, że uczeń błędnie utożsamiał prawa ucznia ze swoimi obowiązkami. Warto odnotować, że podobne błędy pojawiały się również w wypowiedziach uczniów podczas sesji fokusowych. Trudno jednoznacznie wskazać, co może być przyczyną pojawiania się takich błędnych interpretacji. W zdecydowanej większości przypadków edukacja nastawiona na prawa ucznia ogranicza się w szkołach jedynie do odczytania statutu szkoły, w którym najczęściej w jednym ustępie znajdują się obowiązki i prawa ucznia. Według relacji uczniów – zdecydowany nacisk kładziony jest na odczytanie i interpretację obowiązków uczniowskich. Być może takie konsekwentne działania szkół prowadzą do wielu nieporozumień dotyczących tego, czym prawa ucznia są.

Chodzenie do szkoły i uczenie się. Uczęszczanie do szkoły jest obowiązkiem, bo zdobywamy wiedzę i poznajemy ludzi. [gimnazjum, miasto]

Dla mnie najważniejszym prawem szkolnym, którego przestrzegam jest niechodzenie na wagary, pomaganie słabszym. [gimnazjum, wieś]

Obowiązek chodzenia do szkoły; dbania o swoje zachowanie i oceny odrabianie zadań, uczenie się na sprawdziany. [technikum, wieś]

Wolę przestrzegać wszystkich. [technikum, wieś]

Relatywnie dużo wskazań dotyczyło kwestii związanych z samym procesem edukacyjnym, a dokładniej przestrzeganiem regulaminu szkolnego w zakresie ilości prac klasowych w tygodniu oraz możliwości poprawek. Łącznie odnotowaliśmy aż 54 takie wypowiedzi, co stanowi 13,9% całości.

Warto w tym miejscu zauważyć, że szczegółowe regulacje związane z ocenami szkolnymi i sposobami śledzenia postępów ucznia nie zawierają się bezpośrednio w katalogu praw ucznia. Można je jednak utożsamiać z potrzebą sprawiedliwej i jawnej oceny, która najczęściej w statutach szkolnych jest uwzględniana jako oddzielny artykuł. Można zatem uznać, że uczniowie w dużej mierze mieli na myśli właśnie prawo do sprawiedliwej oceny, wskazując na nieprawidłowości przy zapowiadaniu prac klasowych i poprawkach. Takich wskazań wśród wypowiedzi uczniów odnotowaliśmy 24, co stanowi 6,2% całości. Traktując łącznie wypowiedzi, odnoszące się stricte do regulaminu szkolnego oraz bezpośrednie, jasne odwołania do prawa do sprawiedliwej oceny, można uznać, że jest to zdecydowanie ważny dla uczniów problem. Łączny odsetek takich wypowiedzi wynosił ok. 1/5 całości [20,1%].

Uczniowie wskazywali jeszcze dość często na kwestie bezpieczeństwa w szkole [29 razy] oraz na prawo do prywatności [24]. Niecałe 4% wypowiedzi wskazywało na to, że wszystkie prawa uczniowskie są tak samo ważne [15] a 8 odpowiedzi deklarowało niemożność wskazania najważniejszego prawa ze względu na brak wiedzy. Wskazywano jeszcze na prawo do nauki [12], prawo do informacji o swoich prawach [7], prawo do pomocy w nauce [5] oraz prawo do odpoczynku [4].

Pytanie w tej samej formie zostało zadane nauczycielom. Podsumowaliśmy 117 wypowiedzi nauczycielskich, z czego skategoryzowaliśmy 149 różnych wzmianek o prawach. Nauczyciele i uczniowie wspominali mniej więcej tę samą ilość praw w pojedynczych wypowiedziach [średnia odpowiednio: 1,27 do 1,24].

Odpowiedź	liczba odpowiedzi	odsetek odpowiedzi
prawo do szacunku i godnego traktowania	30	**20,1**
prawo do nauki	19	**12,8**
bezpieczeństwo w szkole	18	**12,1**
prawo do sprawiedliwej i jawnej oceny	17	**11,4**
prawo do swobody wyrażania opinii	14	**9,4**
prawo do rozwoju, do rozwijania własnych zainteresowań	13	**8,7**
wszystkie prawa są tak samo ważne	9	**6,0**
życzliwe traktowanie w procesie dydaktycznym	8	**5,4**
prawo do informacji na temat swoich praw	7	**4,7**
prawo do pomocy w nauce	5	**3,4**
inne odpowiedzi	4	**2,7**
podmiotowe traktowanie uczniów	2	**1,3**
liczba prac klasowych w tygodniu	1	**0,7**
prawo do poprawy ocen	1	**0,7**
prawo do aktywności w szkole	1	**0,7**

TABELA 17 NAJWAŻNIEJSZE PRAWO UCZNIA WEDŁUG SPONTANICZNYCH ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI. KATEGORYZACJA ODPOWIEDZI

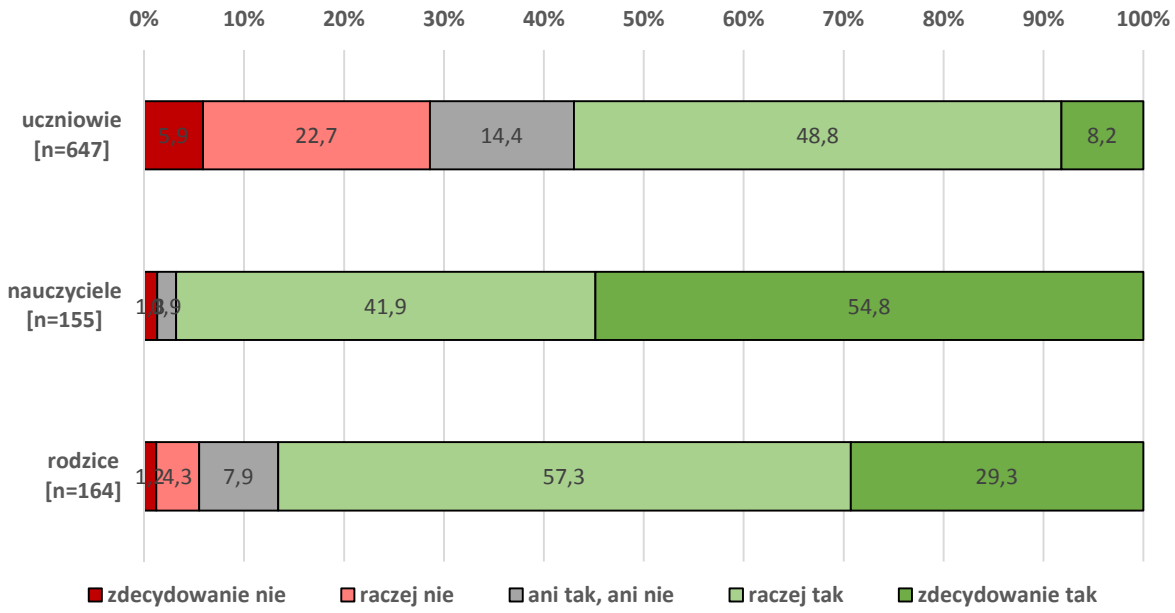
W opinii nauczycieli to prawo do szacunku i godnego traktowania jest najważniejszym prawem uczniowskim, co pokrywa się mniej więcej o opiniami bezpośrednich zainteresowanych [20,1% z całości]. Generalnie nauczyciele trochę inaczej rozkładają akcenty, ale sama treść odpowiedzi jest zbieżna. W dalszej kolejności pojawia się prawo do nauki oraz bezpieczeństwa w szkole [odpowiednio: 12,8% i 12,1%]. Prawo do swobody wyrażania opinii również jest wymieniane jako jedno z najważniejszych, ale znacznie rzadziej niż wśród uczniów [9,4%]. Nauczyciele nie odwołują się raczej do regulacji związanych z systemem oceniania w tak dużym stopniu jak uczniowie.

Należy zauważyć, że większość wypowiedzi nauczycielskich – w przeciwieństwie do uczniowskich – była próbą dokładnego zacytowania praw, znajdujących się w katalogu praw w statutach szkolnych. Nauczyciele starali się zatem wykazać znajomością praw i tym samym legitymizować swoje opinie na ten temat. Nie odnotowaliśmy jednocześnie żadnej wypowiedzi w tej grupie, która w jakikolwiek sposób świadczyłaby o braku zrozumienia istoty praw uczniowskich.

SZKOLNA PRAKTYKA PRZESTRZEGANIA PRAW UCZNIOWSKICH

OCENA SKALI I ZAKRESU PRZESTRZEGANIA PRAW UCZNIA

Większość ankietowanych uczniów deklaruje, że ich prawa są przestrzegane [57%], podczas gdy mniej więcej 3 na 10 z nich jest przeciwnego zdania [28,6%]. W zestawieniu odpowiedzi wszystkich badanych grup zaskakuje duży optymizm, co do ocenianej kwestii wśród nauczycieli oraz rodziców. Jedynie 2 nauczycieli [1,4%] oraz 9 rodziców [5,5%] uważa, że prawa uczniów są nieprzestrzegane. Analogiczny wskaźnik wśród uczniów wynosi natomiast 28,6%. Mamy zatem do czynienia z bardzo dużymi różnicami w opiniach o przestrzeganiu praw ucznia, a najbardziej krytyczne uwagi formułuje grupa, której problem rzeczywiście dotyka. Stąd też można mieć zasadne wątpliwości, co do rzetelnej oceny zjawiska przez nauczycieli oraz rodziców. Można jedynie domniemywać, że optymistyczna wizja praktyki przestrzegania praw uczniowskich w obu grupach ma związek z myśleniem życzeniowym. Uczniowie strukturalnie uwikłani w wielowymiarowe relacje z nauczycielami oraz – w mniejszym stopniu w kontekście edukacyjnym – z rodzicami, znajdują się w pozycji podrzędnej i nieuprzywilejowanej w ewentualnych sytuacjach konfliktowych. Można zatem domyślać się, że ostentacyjne „niezauważanie" problemu przez nauczycieli i rodziców ma służyć również stawianiu siebie w dobrym świetle oraz odsuwaniu odpowiedzialności za ewentualne niedopatrzenia i zaniedbania.



WYKRES 32 PRZESTRZEGANIE PRAW UCZNIOWSKICH W OPINII BADANYCH GRUP

Dzięki pogłębionej analizie można wyróżnić poszczególne grupy respondentów, które lepiej oceniają przestrzeganie praw ucznia w szkole. Wskaźnikiem analizowanym będzie tu uśredniona odpowiedź na skali pięciostopniowej użyta w powyższym pytaniu (tj. „Czy uważasz, że Twoje szkolne prawa są przestrzegane?"), gdzie 5 jest najwyższą oceną wyrażającą odpowiedź twierdzącą („prawa ucznia są przestrzegane"), 3 neutralną a 1 negatywną.

Kategorie		Średnia odpowiedzi: poziom przestrzegania praw ucznia
Płeć ucznia [n=629]	kobieta	3,44
	mężczyzna	3,14
Typ szkoły [n=647]	gimnazjum	3,27
	liceum	3,46
	technikum	3,26
Zsumowane wykształcenie rodziców [n=447]	niskie	3,41
	przeciętne	3,41
	wysokie	3,24
Ocena sytuacji finansowej [n=586]	zła	2,86
	przeciętna	3,32
	dobra	3,34
Wyniki w nauce uczniów [n=640]	słabe	3,07
	przeciętne	3,21
	dobre	3,49
Fakt zapoznania ze statutem szkoły [n=638]	tak	3,53
	nie	2,72
	nie pamiętam	3,02
Skłonność do anomii [n=636]	niska	3,4
	przeciętna	3,3
	wysoka	3,22
Ocena wpływu szkoły na rozwój ucznia [n=594]	negatywny	2,51
	przeciętny	3,09
	pozytywny	3,62
Ocena atmosfery w szkole [n=638]	zła	2,49
	przeciętna	3,07
	dobra	3,54

Ocena możliwości decydowania o sprawach szkoły [n=611]	źle	2,85
	przeciętnie	3,4
	dobrze	3,78
Poczucie posiadania wpływu na swoje życie (samosterowność) [n=584]	małe	2,67
	przeciętne	2,87
	duże	3,37
Ilość kontaktów z prawami ucznia w szkole [n=647]	w ogóle	2,87
	mała	3,3
	duża	3,82
Staż w szkole [n=647]	gimnazjum I	3,45
	gimnazjum II	3,17
	gimnazjum III	3,21
	liceum / technikum I	3,48
	liceum / technikum II	3,29
	liceum / technikum III	3,06
Zaangażowanie w działalność samorządu uczniowskiego [n=573]	tak	3,49
	nie	3,26
Relacje z nauczycielami [n=628]	złe	2,22
	przeciętne	3,06
	dobre	3,59

TABELA 18 PRZESTRZEGANIE PRAW UCZNIA W SZKOLE A WYBRANE KATEGORIE ZMIENNYCH. WSKAZANIA WYRÓŻNIONE: NAJWYŻSZE WARTOŚCI W RAMACH KATEGORII

PO RAZ KOLEJNY MOŻEMY ODNOTOWAĆ PRAWIDŁOWOŚĆ, POLEGAJĄCĄ NA TYM, ŻE UCZNIOWIE WRAZ Z CZASEM SPĘDZANYM W PLACÓWCE SZKOLNEJ (ZARÓWNO W SZKOLE GIMNAZJALNEJ, JAK I PONADGIMNAZJALNEJ) CORAZ KRYTYCZNIEJ OCENIAJĄ WIELE KWESTII SZKOLNYCH, W TYM RÓWNIEŻ FAKT PRZESTRZEGANIA ICH PRAW. NAJWYŻSZE OCENY NOTUJE SIĘ W PIERWSZYCH KLASACH GIMNAZJALNYCH I PONADGIMNAZJALNYCH. BYĆ MOŻE Z CZASEM UCZNIOWIE NABIERAJĄ WIELU NEGATYWNYCH DOŚWIADCZEŃ OBSERWUJĄC SYTUACJĘ SWOJĄ, SWOICH KOLEŻANEK I KOLEGÓW. GŁĘBSZE UWIKŁANIE W RELACJE SZKOLNE KORELUJE Z RACZEJ KRYTYCZNĄ OCENĄ FUNKCJONOWANIA WIELU OBSZARÓW W SZKOLE. BYĆ MOŻE RÓWNIEŻ KWESTIA DOJRZEWANIA, POSTĘPUJĄCEJ SOCJALIZACJI, W TYM NABIERANIA AUTONOMII I ŚWIADOMOŚCI SWOICH PRAW ORAZ OBOWIĄZKÓW SKŁANIA DO BARDZIEJ KRYTYCZNEJ AUTOOCENY SYTUACJI W KONTEKŚCIE SZKOLNYM.

PODOBNIE JAK W PRZYPADKU OCENY JAKOŚCI EDUKACJI O PRAWACH UCZNIA, RÓWNIEŻ TUTAJ TO UCZENNICE LEPIEJ OD UCZNIÓW OCENIAJĄ PRZESTRZEGANIE PRAW [3,44 DO 3,14]. RÓŻNICA TYM RAZEM JEST BARDZIEJ WYRAŹNA NIŻ W PRZYPADKU ANALIZOWANEJ POPRZEDNIO ZMIENNEJ.

Interesujące jest, że to licealiści najlepiej oceniają fakt przestrzegania praw w szkole, podczas gdy zdecydowanie najgorzej oceniają jakość edukacji na ten temat. Trudno wskazać jednoznaczną przyczynę, która mogłaby wyjaśniać ten paradoks. Być może stwierdzona generalnie mniejsza ilość incydentów przemocowych w liceach (zwłaszcza przemocy fizycznej) ma wpływ na tak formułowaną ocenę (o tym w dalszej części tekstu). Uczniowie liceum generalnie lepiej oceniają swoje relacje z nauczycielami oraz atmosferę w szkole co również może mieć wpływ na pozytywne postrzeganie kwestii egzekucji praw uczniowskich. Można też z dużą pewnością uznać, że incydentów o tym charakterze jest mniej niż w innych typach placówek. Jednocześnie wszystkie dane wskazują na fakt ignorowania kwestii edukacji o prawach w liceum. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele licealni przyznają w swoich deklaracjach, że szkoła nie kładzie istotnego nacisku na tę sprawę. Jak już wcześniej wspomniano, być może wynika to z założenia władz szkoły o wysokiej samoświadomości uczniów liceum i braku potrzeby dalszych starań edukacyjnych w tej kwestii. Nie zmienia to jednak faktu, że najprawdopodobniej mamy do czynienia z pewnymi zaniedbaniami w liceach w tej kwestii.

Wyłączając z analizy typ placówki okazuje się, że im wyższe zaangażowanie szkoły w edukację praw ucznia, tym lepiej oceniany jest fakt ich przestrzegania. Świadczą o tym wysokie oceny uczniów, którzy deklarują, że zostali zapoznani ze statutem szkolnym [3,53 do 2,72] oraz tych, którzy wskazywali na więcej kontaktów z prawami ucznia [3,82, patrz tabelka powyżej]. Również wyższe wyniki w nauce [3,49] oraz zaangażowanie w prace samorządu sprzyjają bardziej optymistycznemu postrzeganiu tej kwestii [3,49 do 3,26]. Warto zwrócić również uwagę, że generalnie lepiej przestrzeganie swoich praw oceniają uczniowie o pewnych charakterystykach socjo-psychologicznych: mniejszej skłonności do anomii [3,4] oraz wysokiej samosterowności [3,37].

Dane wskazują, że wpływ na pozytywne postrzeganie omawianej kwestii mają również czynniki, których kontrola leży częściowo w gestii samych szkół. Z analizowanych powyżej kategorii zmiennych są to: atmosfera szkolna [3,54], możliwość decydowania o sprawach szkolnych [3,78], ale również jakość relacji uczniów z nauczycielami [3,59]. Nie odnaleźliśmy istotnych różnic między wiejskimi a miejskimi placówkami w ocenianej kwestii.

Dzięki analizie danych na poziomie szkół możemy wyróżnić trochę więcej czynników, które pozytywnie korelują z wysokim poziomem zadowolenia z przestrzegania praw wśród uczniów. I tak, najbardziej związanym czynnikiem okazał się zbudowany przez nas indeks demokratyzacji szkoły, który był w istocie średnią odpowiedzi na parę pytań w kwestionariuszu, które dotyczyły różnych wymiarów demokratycznej, otwartej szkoły (m. in. ocena swobody wypowiedzi, oceny możliwości decydowania o sprawach szkoły) [R=0,832; p<0,01].

Czynnik	R
poziom demokratyzacji szkoły	,832*
możliwość decydowania o sprawach w szkole	,729*
wpływ szkoły na rozwój	,721*
wiedza o prawach ucznia	,678*
bezpieczeństwo	,672*
relacje uczniów z nauczycielami	,645*
nacisk na prawa ucznia (opinia nauczycieli)	,635*
średnia ilość kontaktów z prawami ucznia	,630*
atmosfera	,576*
relacje z kolegami	,190

TABELA 19 KORELACJE Z OCENĄ PRZESTRZEGANIA PRAW UCZNIA NA POZIOMIE SZKÓŁ. CZYNNIKI ZAZNACZONE GWIAZDKĄ UZYSKAŁY ISTOTNOŚĆ STATYSTYCZNĄ NA POZIOMIE P<0,01

Warto z góry zaznaczyć, że analizy korelacyjne nie wskazują kierunku przyczynowości związanych czynników. Zatem nie możemy określić, czy to wyższy poziom demokratyzacji szkoły wpływa na przestrzeganie praw ucznia, czy też szkoły, które przestrzegają praw uczniowskich charakteryzują się wyższym poziomem demokratyzacji. Niemniej jednak, można być przekonanym, że te dwie kwestie są ze sobą istotnie mocno związane, choćby dlatego, że w katalogach praw uczniowskich zawiera się wiele praw, które właściwie realizowane, uosabiają postulaty otwartej, demokratycznej szkoły.

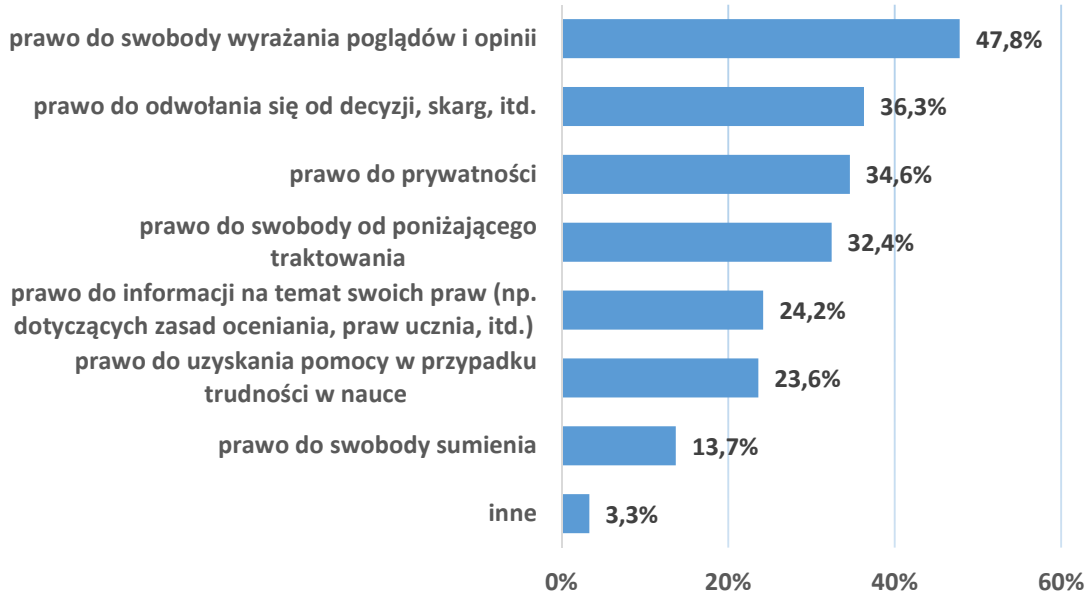
W dalszej kolejności na liście ewentualnych czynników wpływających na przestrzeganie praw ucznia znajduje się możliwość decydowania o sprawach w szkole [R=0,729; p<0,01] oraz postrzegany przez ucznia pozytywny wpływ szkoły na jego rozwój [R=0,721; p<0,01]. Warto dodać, że ten ostatni czynnik silnie koreluje również z poziomem demokratyzacji szkoły [R=0,824; p<0,01]. Zatem istnieje duże prawdopodobieństwo, że im bardziej otwarta, partnerska szkoła, tym uczniowie lepiej postrzegają jej wpływ na ich rozwój.

Mniejszy, hipotetyczny wpływ na przestrzeganie praw ucznia ma poziom edukacji na ich temat [0,678], poczucie bezpieczeństwa uczniów [0,672] oraz relacje uczniów z nauczycielami [0,645]. Nadal jednak – co warto podkreślić – siła związku jest duża. Zauważmy również, że atmosfera

w szkole również jest związana z postrzeganiem praw ucznia [0,576]. Natomiast ocena relacji z kolegami nie ma większego wpływu na ocenę przestrzegania praw ucznia w szkole [0,19].

OBSZARY NIEPRZESTRZEGANIA PRAW UCZNIA

Uczniowie, którzy formułowali opinię negatywną i neutralną w kwestii przestrzegania ich praw w szkole, zostali poproszeni o wybór z predefiniowanej listy praw uczniowskich tych, które ich zdaniem nie były przestrzegane.



WYKRES 33 OBSZARY NIEPRZESTRZEGANIA PRAW WEDŁUG ODPOWIEDZI UCZNIÓW [N=182]

Okazuje się, że niemal połowa odpowiadających na pytanie wskazała prawo do swobody wyrażania poglądów i opinii [47,8%]. Odpowiedzi uzyskane w dalszej kolejności sugerują, że uczniowie nie czują się włączeni w proces, dotyczący decyzji o ich osobie („prawo do odwołania się od decyzji, skarg, itd.") [36,3%]. Niemal ten sam nacisk uczniowie kładą na kwestię ich prywatności [34,6%] i życzliwego traktowania [32,4%]. W mniejszym stopniu uczniowie wskazywali na prawo do informacji na temat swoich praw [24,2%], co może potwierdzać, że czują się względnie dobrze informowani na ten temat (patrz poprzedni rozdział), bądź nie uważają tego prawa za szczególnie istotne. Niemal taki sam odsetek respondentów wskazał na prawo do uzyskania pomocy w przypadku trudności w nauce [23,6%]. Prawo do swobody sumienia wymieniane było jedynie przez co 8 ucznia, który odpowiadał na to pytanie [13,7%].

Uczniowie pozostawili również odpowiedzi, świadczące o braku poszanowania ich praw w formie krótkich, spontanicznych wypowiedzi w kwestionariuszu. Zebraliśmy łącznie 128 wypowiedzi i pokategoryzowaliśmy je według rodzaju praw, których dotyczą. Odrzuciliśmy odpowiedzi nie na temat i niezrozumiałe.

Uczniowie poruszali bardzo różnorodne kwestie, jednak ich wypowiedzi ogniskowały się wokół trzech głównych wątków tematycznych:

- braku życzliwego, podmiotowego podejścia i szacunku w relacjach z nauczycielami w tym również do braku swobody wyrażania własnej opinii;
- przemocy i zapewnieniu bezpieczeństwa w szkole oraz
- braku sprawiedliwej oceny i przestrzegania regulacji związanych z pracami klasowymi i możliwością poprawy.

W pierwszej kolejności uczniowie wskazywali na stan ich wzajemnych relacji z nauczycielami. Sygnalizowali brak szacunku i życzliwego traktowania na lekcjach. W tym kontekście najczęściej pojawiały się lekcje wychowania fizycznego oraz religii. Uczniowie wskazywali zwłaszcza na brak

możliwości dyskusji, publiczne poniżanie uczniów przez nauczycieli oraz swoistą „musztrę", odbywającą się na niektórych lekcjach. Parokrotnie respondenci wskazywali na to, że nauczyciele wypominają im bezczelność czy brak szacunku w momencie próby rozpoczęcia dyskusji.

Pojawiał się również pewien defetyzm w wypowiedziach uczniów, odnoszący się do tego, że „z nauczycielami nie można wygrać". Uczniowie obawiają się, że w przypadku rozpoczęcia otwartego konfliktu z nauczycielem odbije się to negatywnie na ich ocenach. W ogóle wątek strachu przed „odegraniem się" przez nauczyciela jest szeroko rozpowszechniony, zwłaszcza w materiale o charakterze jakościowym. Dowodzi to tego, że sytuacje takie najprawdopodobniej nie są incydentalne i rzeczywiście mają miejsce. Wiąże się to również z raportowaniem przez uczniów sytuacji, gdzie ich swoboda wyrażania opinii na różne tematy jest ograniczana.

Uczniowie zwracają uwagę na sytuacje przemocowe w ich szkole – i to zarówno na te międzyrówieśnicze, jak i te dotyczące bezpośrednich relacji uczeń-nauczyciel. Wśród wypowiedzi uczniów można odnaleźć nie tylko opisy sytuacji dotyczących przemocy fizycznej, ale również psychicznej. Odnaleźliśmy również sygnały świadczące o występowaniu *cyberbullyingu* w badanych szkołach. Warto odnotować, że w wypowiedziach uczniów można wyczytać pewną pretensję o zaniechania nauczycieli względem nich. Uczniowie skarżą się, że inni uczniowie, stosujący przemoc, nie są dostatecznie karani, a to rzutuje na bezpieczeństwo ogółu. Kilka wypowiedzi dotyczących łamanych praw wskazuje na występowanie bijatyk i to zapewne nie wpływa pozytywnie na poczucie bezpieczeństwa badanej grupy.

Trzecim wątkiem tematycznym, który pojawia się w wypowiedziach jest kwestia stosowania się do regulacji szkolnych w zakresie umawiania prac klasowych i ich poprawek. W ramach tych wypowiedzi można wyróżnić również te, które w sposób bardziej ogólny odwołują się do prawa do sprawiedliwej i jawnej oceny. Uczniowie bardzo często wprost odwoływali się do regulacji, obecnej w większości szkół, dotyczącej maksymalnej ilości prac klasowych w ciągu tygodnia.

Ponownie pojawiły się wypowiedzi, które świadczyły o niezrozumieniu, czym prawa ucznia są. Najczęściej pojawiały się w kontekście: palenia papierosów, opuszczania terenu szkoły oraz regulacji związanych z noszeniem mundurków i używaniem telefonów komórkowych. Widać zatem, że niektórzy uczniowie nie zauważają różnic pomiędzy swoimi obowiązkami, swoimi prawami a regulacjami szkolnymi, którym można ewentualnie nadać status uprawnień ucznia (np. do używania telefonu komórkowego na lekcji). Wątek ten pojawiał się zarówno w przypadku sesji fokusowych, jak również w innych miejscach w kwestionariuszu.

Rozmowy, jakie odbyliśmy z uczniami potwierdzają obraz uzyskany w badaniach ilościowych. Ze spotkań wynika też, że w praktyce ich świadomość posiadanych w szkole praw jest raczej niska, zaś sam problem zaczyna się od złej polityki promocyjno-informacyjnej. Tematykę praw ucznia formalnie wykłada się na zajęciach, uczniowie zaś zazwyczaj wiedzą o istnieniu dokumentów statutowych, ale efekt w postaci wiedzy na ten temat jest znikomy i fragmentaryczny. Tematyka praw uczniowskich jest abstrakcyjna, młodzież nie potrafi jej przełożyć na realia codziennego życia szkoły, często sama nie rozumie, a przez to traktuje po macoszemu. Uczniów zapoznaje się z ich prawami, ale więcej uwagi poświęca się obowiązkom, jakie powinni posiadać. Akcent pada na prawa uczniów dotyczące procesu dydaktycznego, w mniejszym zakresie mniej oczywistych, symbolicznych przestrzeni, w których prawa również są przypisane. Jednocześnie problemy, o których uczniowie mówią, nie są przez nich często bezpośrednio kojarzone z tematyką praw ucznia. Pozytywnym odpowiedziom na pytania dotyczące znajomości praw i ich przestrzegania w szkole towarzyszą rozbudowane opowieści o złym traktowaniu uczniów i poważnych, w odczuciu badanych, problemach życia szkolnego.

Większość uczniów deklaruje, że nauczyciele przedstawiali im ich prawa w trakcie np. lekcji wychowawczych, ale jednocześnie dodaje, że już nie pamięta, czego to przedstawienie dotyczyło. Zdaniem badanych akcent kładzie się bardziej na listę obowiązków, jakich muszą przestrzegać niż przynależnych im uprawnień. Bardziej pamięta się konkretne zapisy dotyczące organizacji sposobu

oceniania w szkole, dotyczące np. liczby sprawdzianów, jakie nauczyciele łącznie mogą zorganizować w określonym czasie. Uczniowie zazwyczaj wiedzą też, że szkolne regulacje wyczytać można w dokumencie statutowym – dostępnym w bibliotece czy na stronie internetowej placówki – ale w tym przypadku również jego znajomość jest słaba. W kilku szkołach, jak w poniższym przykładzie, uczniowie doświadczyli złego zarządzania polityką informacyjną w zakresie przysługujących im praw.

Od początku roku mieliśmy zobaczyć statut szkoły. Poszłyśmy do Pana Wicedyrektora i dostaliśmy informację, że na godzinie wychowawczej mamy to mieć, a Pani powiedziała, że możemy sobie w internecie przeczytać. [gimnazjum, wieś]

Na słabą znajomość tematyki praw ucznia wpływa "dziwny język", jak stwierdzają badani, dokumentów regulujących opisywaną problematykę oraz generalnie niski poziom zainteresowania tą tematyką wśród młodzieży ("nikt tego wszystkiego nie czyta"). Badani podkreślają, że ich wiedza ogranicza się do tej tematyki związanej z ich prawami, która ma im, w ich odczuciu, zapewniać korzyści i stanowić mechanizm obronny przed nadmiernym obciążaniem ich obowiązkami – stąd z zainteresowaniem śledzi się głównie Przedmiotowe Systemy Oceniania (w mniejszym stopniu i z mniejszą uwagą Wewnątrzszkolny System Oceniania). Uczniowie doceniają, że wielu nauczycieli przedstawia im reguły, jakie mają obowiązywać na lekcjach z danego przedmiotu oraz fakt informowania ich o zmianach w zakresie ich praw. Dodają też, że uczniowie niekiedy odwołują się do przysługujących im, ich zdaniem, uprawnień w sposób nieuzasadniony, próbując wywoływać presję na nauczycielach. W części szkół, tych, w których brakuje dobrych doświadczeń współpracy między uczniami i nauczycielami, są niemal zupełnie zniechęceni do poznawania formalnych uwarunkowań przysługujących im praw.

A mamy w ogóle jakieś prawa? Nawet jak znamy swoje prawa, to i tak nauczyciel je zinterpretuje tak, że powie, że jednak nie znamy. Kiedyś musieliśmy podpisać taką deklarację, że znamy statut, bo jak się nie podpisało to był czytany. Pierwsza lekcja WSO, druga lekcja PSO, trzecia jeszcze coś. Coś trzeba jeszcze było doczytać. To był horror. Także w tym roku powiedzieliśmy że znane i spokój. [technikum, miasto]

W placówkach, w których brakuje demokratycznych wzorów zarządzania działa zasada "oko za oko, ząb za ząb", konflikty ulegają eskalacji, a tematyka praw i obowiązków schodzi na dalszy plan. Nauczyciele próbują pozostać surowi i dominujący, uczniowie ich prowokują i nie szanują. Obu stronom dojście do porozumienia utrudniają nierozwiązane spory i niewypowiedziane żale. To w tych szkołach uczniowie najczęściej czują, że nie są traktowani podmiotowo, mechanicznie egzekwuje się ich obowiązki, a nauczyciele podkreślają swoją nadrzędność w stosunku do nich i podkreślają, że uczniowie "nie mają nic do gadania".

Wypowiedzi badanych podzieliliśmy tak, by odpowiadały one problemom z poszczególnych obszarów praw uczniowskich - od prawa do informacji na temat swoich praw po prawo do uzyskania pomocy w przypadku trudności w nauce. Wyróżniamy też te wątki, które w kontekście praw ucznia były wzmiankowane, a nie można ich zakwalifikować do żadnej z głównych kategorii wykorzystywanych w analizie. Poniżej przedstawione zestawienie przybiera formę krytycznego przeglądu szkolnych problemów. Nie powinno być traktowane jako reprezentatywny obraz złej sytuacji w szkołach w obszarze praw uczniowskich. Celem tej prezentacji jest stworzenie mapy uzupełniającej wnioski płynące z badań ilościowych.

Jak podkreśliliśmy powyżej, ważne dla uczniów są kwestie związane z prawem do informacji nt. zasad oceniania w ramach poszczególnych przedmiotów. W tym obszarze wskazują oni na liczne niedogodności i sposoby łamania ich uprawnień. Niekiedy jest to wynik nie tyle złej woli nauczycieli, co raczej braku koordynacji przepływu informacji pomiędzy gronem pedagogicznym czy prymatem wypełniania napiętego grafiku dydaktycznego nad jakość ustaleń z uczniami. W efekcie badani skarżą

się na konieczność poddawania się zbyt dużej liczbie sprawdzianów umiejętności i brak empatii ze strony nauczycieli. Negatywnie oceniane są też praktyki nadmiernie częstego, w odczuciu młodzieży, weryfikowania na lekcjach wiedzy konkretnych uczniów i ich niesprawiedliwego traktowania. W części szkół uczniowie skarżą się na brak możliwości wglądu do prac zaliczeniowych i rewanżyzm ze strony nauczycieli, gdy próbują dochodzić swoich praw.

Ważnym problemem w polskiej szkole są trudności z przestrzeganiem prawa do swobody wyrażania poglądów i opinii. Rzadkie są deklaracje uczniów o tym, że mają prawo wyrażać swoje zdanie, mogą przedstawiać własne, autorskie interpretacje wątków przedstawianych na lekcjach, a ich zdanie jest zawsze wysłuchiwane i jego wyrażanie nie skutkuje negatywnymi konsekwencjami. Wyjątek stanowią nauczyciele, którzy nie kończą trudnych rozmów stwierdzeniem, że uczeń nie ma racji bądź że nie szanuje nauczyciela. Wielu badanych stoi na stanowisku, że ich opinia się nie liczy, a nauczyciele manifestują swoje poglądy w sposób zbyt zdecydowany i mało obiektywny.

Niektórzy nauczyciele sobie nawet wymyślają jakieś prawa. Gdy zwrócimy uwagę, że nie życzymy sobie takiego zachowania wobec nas, to od razu słyszymy, że jesteśmy bezczelni, niewychowani i uwaga. U nauczycieli dyskutowanie to objaw braku kultury. [gimnazjum, wieś]

Uczniowie rzadko wskazują przykłady naruszania prawa do swobody sumienia. Jeśli już tak się dzieje, zawsze dotyczy to problemów związanych z lekcjami religii. Uczestniczy w nich większość uczniów i jest to tendencja właściwie niezależna od typu szkoły, mimo że formalnie przymusu uczestnictwa w tych zajęciach nie ma. W praktyce działa jednak mechanizm presji rówieśniczej (większość uczestniczy) i czynniki socjalizacyjne. Poza tym w wielu szkołach lekcje religii planuje się tak, że nie są one pierwszymi czy ostatnimi w danym dniu, a zajęcia z etyki nie mają równoległego statusu. W części szkół katecheci są podobnie autorytarni, jak inni nauczyciele, nie dopuszczając uczniów do głosu. Treść zajęć wypełnia w takich przypadkach wykład o szkodliwości procedury in vitro i zabiegach aborcyjnych, a za odmienne poglądy młodzież ma otrzymywać niższe stopnie, przy czym kontrowersyjny w tym kontekście jest już sam fakt stawiania uczniom ocen za uczestnictwo w religii, w sytuacji gdy te zajęcia sprowadzają się do weryfikacji przyswojenia zasad wiary kościoła katolickiego.

Część relacji młodzieży kwalifikuje się jako przykłady łamania praw uczniów do swobody od poniżającego traktowania. Takie sytuacje, choć nie są szkolną codziennością, mają miejsce. Uczniowie zwracają uwagę, że nauczycielom zdarza się nie panować nad emocjami i zachowywać w stosunku do nich w sposób agresywny. W jednej szkole nauczyciel połamał ze złości na linijkę na ławce, w innej w ucznia rzucano kluczami, w kolejnej nauczycielka wyciągała uczniów za szyję z klasy. Uczniowie skarżą się jednak głównie na przemoc psychiczną ze strony nauczycieli, którzy nie wytrzymując szkolnej presji czy odreagowując osobiste frustracje i żale, obrażają ich. Młodzież nie pozostaje na takie sytuacje obojętna i koło wzajemnej niechęci się napędza.

Ja miałam konflikt z nauczycielem W-F-u. Nie ufam szkole w kwestii pozostawienia plecaka i chciałam go przynieść na lekcję. On się nie zgodził. Ja się powołałam na regulamin, a on zaczął mnie przedrzeźniać. I później przed koleżankami zaczął się śmiać z moich butów. (...) Jest taki chłopak przy sobie i chciał uczestniczyć w jakichś zawodach. Nauczyciel powiedział, że tam trzeba biegać i śmiał się z niego. On powiedział, że nie życzy sobie takich tekstów, to on zaczął na niego krzyczeć, że sobie coś wymyśla. (...) Były też insynuacje, że jak chłopak nosi jakieś spodnie bardziej obcisłe to pedał, gej. Nie mówił tego wprost, ale… [gimnazjum, wieś]

Czasami nauczycielki mówią nam, że wyglądamy jak kobiety lekkich obyczajów z naszym makijażem. Dosłownie tak mówią. Jedna z nauczycielek powiedziała, że to nie jest obraźliwe więc zaczęliśmy ją porównywać do wiedźmy. [technikum, miasto]

Okazjonalnie łamane bywa prawo uczniów do prywatności. Pełnoletnim badanym nie podoba się to, że szkoła rości sobie prawo do oceny ich zachowań poza jej terenem. Pełnoletni uczniowie relacjonują, że mają w szkole problemy, gdy w restauracji spożywają alkohol i palą papierosy. Na forum szkoły (w trakcie apelów czy akademii) wskazuje się, którzy uczniowie popełnili jakie wykroczenia, a nauczyciele, po uzyskaniu od uczniów informacji na temat ich sytuacji życiowej czy problemów, z jakimi się borykają przekazują te informacje innym przedstawicielom grona pedagogicznego. Tak dzieje się głównie w środowiskach wiejskich, w których silna jest tradycja życia wspólnotowego i "każdy się każdym interesuje". Niepokojące jest też to, że nauczyciele kontaktują się z uczniami w serwisach społecznościowych mimo braku wyraźnej konieczności i w sprawach niezwiązanych z życiem szkoły oraz komentują aktywność uczniów online na forum klasy.

Praktycznie nieporuszane są problemy związane z prawem do odwołań oraz uzyskania pomocy w przypadku trudności w nauce. Sygnalizowane są natomiast dwa inne problemy: dotyczące polityki korzystania z telefonów komórkowych i dopuszczalnych zwyczajów związanych z ubiorem uczniów, mimo że stricte wątki te nie zaliczają się do katalogu praw uczniowskich.

W polskiej szkole nie wypracowano żadnego sensownego modelu pracy z uczniem posiadającym smartfona. Telefony komórkowe traktowane są w najlepszym razie jako zło konieczne, najczęściej zaś coś, co zaburza proces edukacyjny i co należy z niego wyeliminować. Rodzi to duże napięcia, bo młodzi ludzie żyją dziś w świecie podłączonym i pozbawienie ich kontaktu z nowymi technologiami jest dla nich frustrujące. Nie opowiadając się po żadnej ze stron i nie proponując rozwiązań dotyczących wykorzystania smartfonów na lekcjach - ta tematyka wykracza poza zakres opracowania - zwracamy uwagę, że "spór o telefon" jest wymagającą znajdowania rozwiązań pochodną dyrektywnego modelu zarządzania w szkole.

Nauczyciele po prostu zabierają telefon. Mają strasznie jechane na ten temat. Czasami wolą nie widzieć i mówią "schowaj to". Ale jak ktoś przegina, to zabierają. Czasami jest oddawany do dyrekcji i nie ma zmiłuj, rodzice muszą przyjść po niego. [gimnazjum, wieś]

Jeżeli chodzi o telefony komórkowe to zależy od nauczyciela. Jedni zabiorą telefon i jest do odbioru u dyrektora, inni zabiorą na lekcji, położą na swoje biurko i jest do odbioru po lekcji. Ogólne reguły są takie, że nie można używać na lekcjach, a poza lekcjami już można. I nawet nie toleruje się tego, że jak mamy jakiś test do zrobienia i potrzebujemy kalkulatorów, to nie możemy używać tych na komórkach. Musimy mieć normalny, nie ma wyjścia. [technikum, miasto]

Analogiczny w formie przykład napięć stanowią spory o to, jak się ubierać. Z tym problemem w polskiej szkole częściej niż uczniowie zmagają się uczennice. Nauczyciele nie zawsze aprobują ich makijaż, niestosownie dobrane bluzki ze zbyt dużym dekoltem i za krótkie szorty. Co ciekawe, takie naruszanie granic poprawności doboru ubioru przeszkadza samym uczniom. Dodają oni, że niekiedy granice te łamią nie tylko uczennice, ale także ubierające się wyzywająco nauczycielki. Dyskusje wzbudza też w części szkół kwestia mundurków.

Mamy mundurki, ale nie wszyscy są równo traktowani pod względem tego. Np. klasa sportowa może nie nosić mundurków i jest faworyzowana, bo jest sportowa. (...) W ogóle robiliśmy projekt na te mundurki. Ale i tak wybrali nauczyciele. Najgorszy, obciachowy. Nam nie wstyd, że jesteśmy z tej szkoły, ale wstyd nam chodzić po mieście w tych mundurkach. (...) Chcemy mieć chociaż jeden dzień w tygodniu, żeby nie trzeba było nosić mundurków, ale nic się nie dzieje w tej sprawie. U nas tylko na Dzień Dziecka to obowiązuje. [gimnazjum, miasto]

Poprosiliśmy uczniów za pośrednictwem kwestionariusza, o opinię na temat paru stwierdzeń dotyczących istotnych kwestii z punktu widzenia praktyki stosowania praw uczniowskich. Stwierdzenia odnosiły się pośrednio do istniejących praw ucznia i wskazywały stan normatywny (pożądany). Uczniowie odnosili stwierdzenia do ich indywidualnych doświadczeń i oceniali poziom

zgody na skali pięciostopniowej, gdzie ocena 5 oznaczała pełną zgodę z następującymi stwierdzeniami a 1 – brak zgody.

Stwierdzenia:	Odsetek odpowiedzi:			
	negatywne	neutralne	pozytywne	średnia
Jestem odpowiednio wcześniej informowany o sprawach dotyczących mnie bezpośrednio (np. o ocenie z zachowania, przeniesieniu do innej klasy, skargach, itd.)	18,1	12,9	69,0	**3,78**
Nauczyciele starają się prezentować wiedzę w sposób obiektywny, wskazując wiele punktów widzenia	20,1	24,1	55,8	**3,44**
W mojej szkole uczeń może przekazywać nauczycielom i innym pracownikom szkoły własne opinie w sprawach dotyczących życia szkoły	24,3	21,8	53,9	**3,38**
Mogę swobodnie, bez obaw o konsekwencje, przedstawiać swoje opinie i interpretacje na lekcji, nawet jeśli są odmienne od poglądów nauczyciela	36,8	22,7	40,6	**3,02**

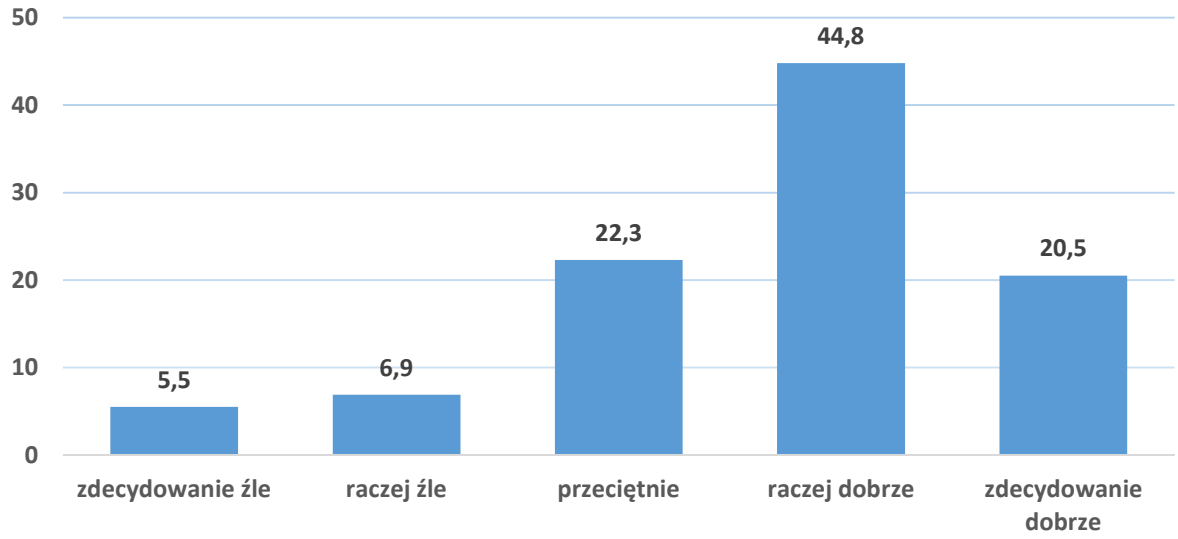
TABELA 20 POZIOM ZGODY NA STWIERDZENIA ZWIĄZANE Z PRAKTYKĄ PRAW UCZNIA. ŚREDNIA WSKAZAŃ NA PIĘCIOSTOPNIOWEJ SKALI

Najmniej kontrowersji budzi kwestia informowania uczniów o sprawach ich dotyczących. Aż 7 na 10 uczniów pozytywnie ustosunkowuje się do tego stwierdzenia [69%]. Zdecydowanie gorzej uczniowie oceniają sposób, w jaki nauczyciele prezentują materiał szkolny. Jedynie nieco ponad połowa uczniów wskazuje na to, że jest to prezentacja obiektywna, uwzględniająca wiele punktów widzenia [55,8%]. Spójne jest to z wątpliwościami uczniów przekazywanymi w trakcie sesji fokusowych (patrz poprzednie strony).

Podobnie jest z kwestią przekazywania opinii na temat szkoły nauczycielom [53,9%]. Aż 1/4 uczniów nie jest przekonana co do takiej możliwości w ich własnych szkołach [24,3%]. Wynik ten jest spójny z negatywnymi opiniami uczniów na temat swobody wypowiedzi opinii i interpretacji na lekcjach. Tylko 4 na 10 uczniów uważa, że takie opinie może formułować, nawet jeśli są odmienne od poglądów nauczyciela [40,6%]. Wynik ten jest zaskakujący i niepokojący zarazem, przede wszystkim z uwagi na to, że dotyczy interpretacji i opinii związanych stricte merytorycznych, związanych z przedmiotem nauczania. Uczniowie boją się zatem wyrażać swoją własną opinię lub interpretację na lekcji w obawie o konsekwencje, np. wyśmianie lub innego rodzaju represje ze strony nauczycieli.

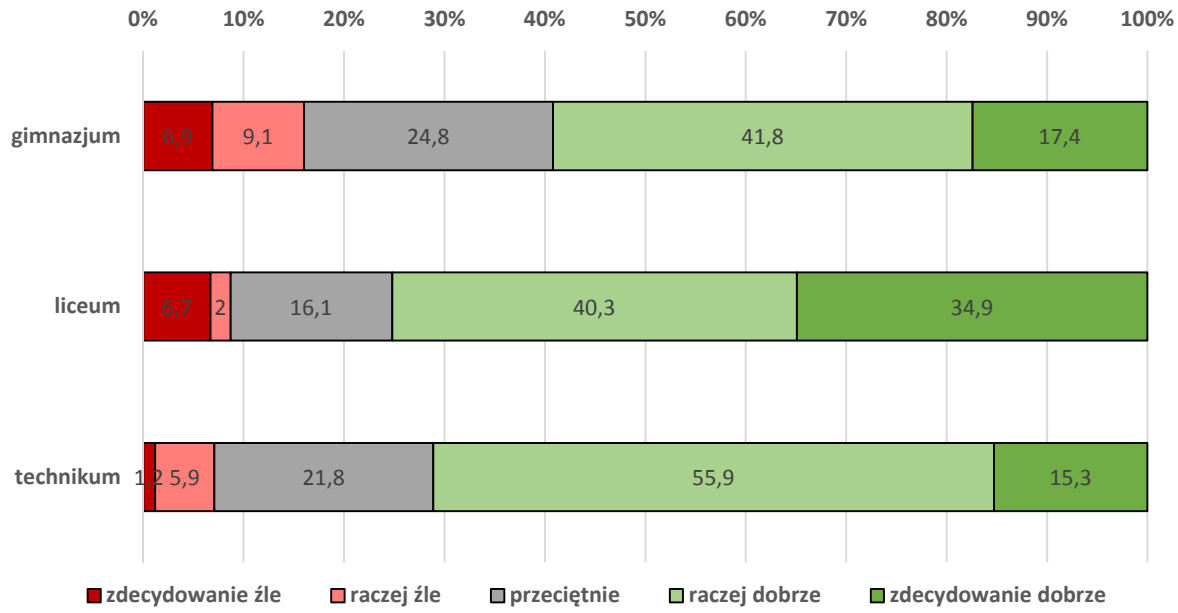
BEZPIECZEŃSTWO I SYTUACJE PRZEMOCOWE W SZKOŁACH

Wysoko na liście istotnych czynników wpływających na ocenę przestrzegania praw ucznia w szkole była kwestia bezpieczeństwa. Bezpieczeństwo jest bardzo istotne z punktu widzenia uczniów, co potwierdzają również ich wypowiedzi w części jakościowej. Niemal 2/3 uczniów w próbie pozytywnie ocenia poziom bezpieczeństwa w swoich szkołach [65,3%]. Co ósmy z nich jest natomiast przeciwnego zdania [12,9%].



WYKRES 34 OCENA POZIOMU BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE PRZEZ UCZNIÓW [N=726]

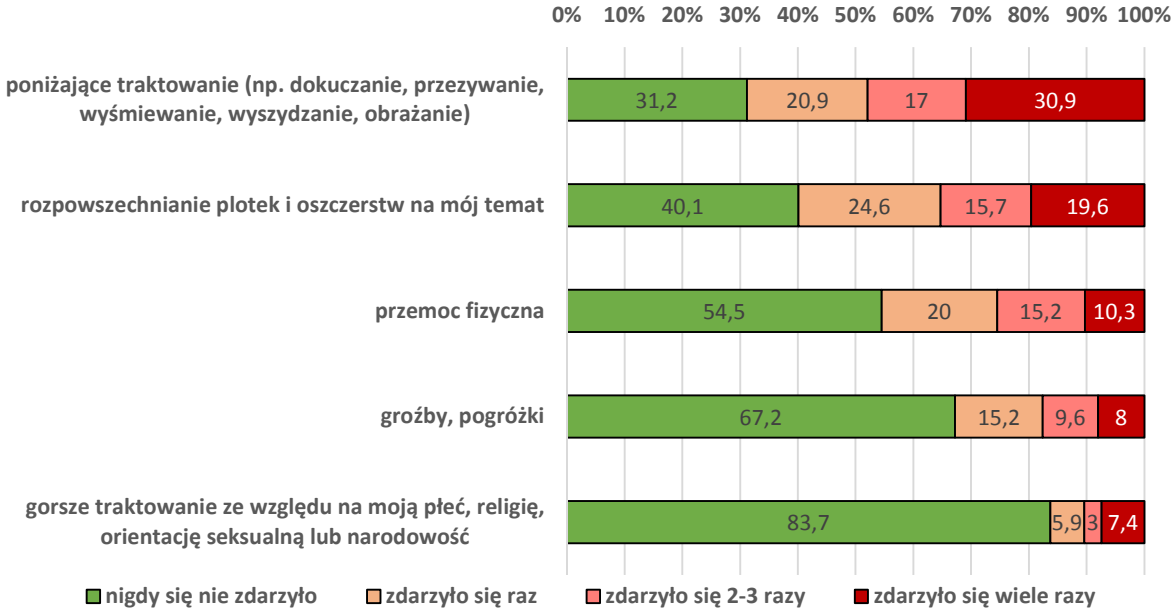
Przyglądając się rozkładowi odpowiedzi w podziale na typ szkoły widzimy, że to gimnazjaliści zdecydowanie najbardziej obawiają się o swoje bezpieczeństwo [tylko 59,2% pozytywnych odpowiedzi]. Na drugim biegunie są licealiści, gdzie aż ¾ uczniów nie zgłosiło większych zastrzeżeń w tej kwestii [75,2%].



WYKRES 35 OCENA POZIOMU BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE W PODZIALE NA TYP SZKOŁY [N=726]

W kwestionariuszu znalazły się również pytania umożliwiające bardziej wnikliwe przyjrzenie się sytuacjom przemocowym w szkołach. Najbardziej rozpowszechnioną formą przemocy między uczniami jest poniżające traktowanie (np. dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie) – aż 68,8% uczniów co najmniej raz było świadkiem takich zjawisk. Warto zauważyć, że aż 3 na 10 uczniów spotyka się z takimi formami przemocy wielokrotnie [30,9%]. W dalszej kolejności uczniowie wskazywali na plotki i oszczerstwa. W tym przypadku również większość uczniów miała z nimi do czynienia [59,9%] a co piąty z nich – wielokrotnie [19,6%]. Niemal połowa uczniów miała również do czynienia z przemocą fizyczną [45,5%]. Na szczęście powtarzających się aktów przemocy fizycznej doświadczyło już znacznie mniej uczniów – co dziesiąty z nich [10,3%]. Nadal jednak skala zjawiska jest bardzo duża i może budzić zaniepokojenie. Do mniej rozpowszechnionych form przemocy międzyrówieśniczej należą groźby i pogróżki [32,8% z próby

co najmniej raz miało do czynienia] oraz sytuacje dyskryminacyjne, czyli gorsze traktowanie ze względu na płeć, religię, narodowość czy orientację seksualną [16,3%].



WYKRES 36 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY MIĘDZYRÓWIEŚNICZEJ WEDŁUG ODPOWIEDZI UCZNIÓW

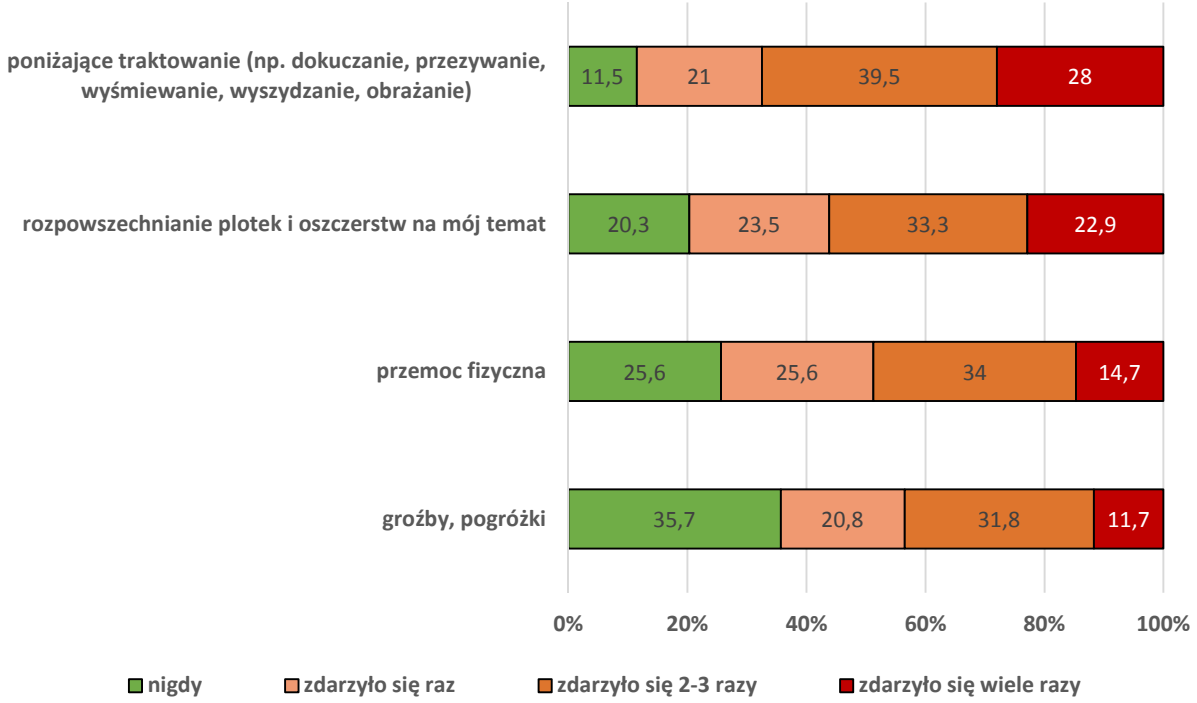
Powyższe dane potwierdzają również wcześniej zaprezentowany fakt, że to w dużej mierze w gimnazjach skupiają się zjawiska przemocy międzyrówieśniczej. Cztery na pięć analizowanych form przemocy między uczniami występuje najczęściej w placówkach gimnazjalnych. Wyjątkiem są tu zachowania dyskryminacyjne. Więcej takich sygnałów zostało odebranych od uczniów liceum oraz technikum [odpowiednio: 21,5% oraz 15,4%].

Forma przemocy	gimnazjum	liceum	technikum
przemoc fizyczna	52,4	27,2	45,0
poniżające traktowanie (np. dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie)	73,3	56,4	68,8
rozpowszechnianie plotek i oszczerstw na mój temat	63,5	57,4	53,0
gorsze traktowanie ze względu na moją płeć, religię, orientację seksualną lub narodowość	14,8	21,5	15,4
groźby, pogróżki	35,8	26,8	30,8

TABELA 21 ODSETEK UCZNIÓW DEKLARUJĄCYCH STYCZNOŚĆ Z DANĄ FORMĄ PRZEMOCY W PODZIALE NA TYP SZKOŁY

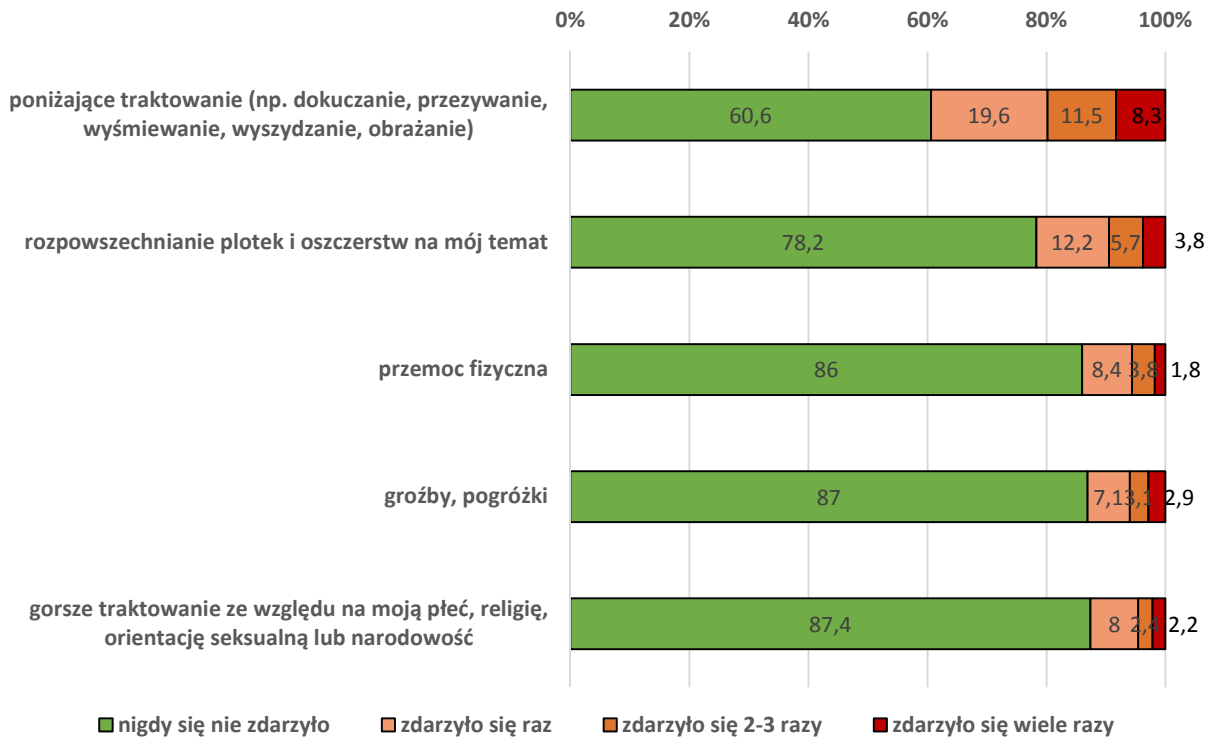
W powyższych wynikach zwraca szczególnie uwagę duże zróżnicowanie pomiędzy danymi typami szkół, zwłaszcza w przypadku rozpowszechnienia przemocy fizycznej wśród uczniów. Biorąc pod uwagę wyniki licealne – problem przemocy fizycznej jest tak samo rozpowszechniony jak groźby i pogróżki [27,2% do 26,8%] oraz zachowania dyskryminacyjne [21,5%], podczas gdy w gimnazjum i technikum stanowi dużo bardziej istotny problem.

Nauczyciele dużo bardziej pesymistycznie oceniają częstotliwość występowania przemocy między uczniami w szkołach. Odsetek nauczycieli deklarujących brak przypadków poszczególnych form przemocy jest około dwukrotnie niższy niż w przypadku odpowiedzi uczniów. Warto zauważyć, że nauczyciele, tak samo jak uczniowie, szeregują poszczególne formy przemocy według ich rozpowszechnienia. Wskazuje to na pewną zgodę uczniów i nauczycieli co do ogólnej charakterystyki przemocy w szkole. Jednocześnie nie ma zgody, co do skali zjawiska.



WYKRES 37 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY MIĘDZYRÓWIEŚNICZNEJ WEDŁUG ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI

Uczniowie mieli za zadanie również wskazać częstotliwość występowania danych form przemocy, których doświadczają ze strony pracowników szkoły. Najczęściej wskazywaną przez nich formą było poniżające traktowanie - aż 4 na 10 uczniów deklarowało przynajmniej jedną taką sytuację z udziałem pracowników szkoły [39,4%]. Niestety, wiele przykładów tego typu zachowań było relacjonowanych w trakcie badań fokusowych. Inne formy przemocy były raportowane znacznie rzadziej, choć nadal dotyczą sporej grupy respondentów. Przykładowo, rozpowszechnianie plotek i oszczerstw na temat uczniów wskazywało ponad 1/5 respondentów [21,8%]. Przemoc fizyczna stosowana była co najmniej raz w relacjach 14% uczniów. Na ostatnich miejscach pod względem rozpowszechnienia znajdują się groźby i pogróżki ze strony nauczycieli oraz sytuacje dyskryminacyjne [odpowiednio: 13% i 12,6%].



WYKRES 38 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY PRACOWNIKÓW SZKOŁY W STOSUNKU DO UCZNIÓW WEDŁUG ODPOWIEDZI UCZNIÓW

Warto przyjrzeć się również problemowi przemocy z drugiej strony, czyli z perspektywy nauczycieli i ich doświadczeń przemocy ze strony uczniów. Aż 3 na 10 nauczycieli deklarowało, że doświadczali poniżającego traktowania ze strony uczniów (dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, obrażanie) [29,2%]. Niewiele niższy odsetek wskazuje również na rozpowszechnianie plotek i oszczerstw na swój temat [24,3%]. Znacznie rzadziej zdarzają się groźby i pogróżki [15,6%]. Tylko 3,8% nauczycieli wskazywało na przemoc fizyczną. Dane wskazują również, że sytuacje przemocy fizycznej są wydarzeniami raczej incydentalnymi. Żaden z nauczycieli nie relacjonował wielokrotnych zdarzeń o znamionach przemocy fizycznej.

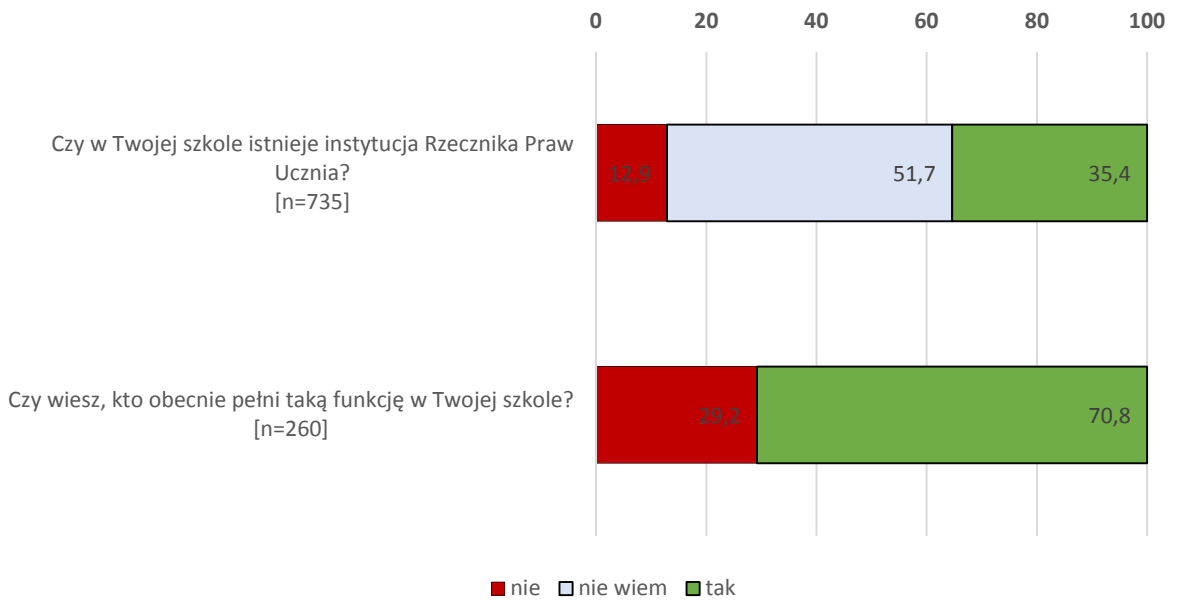
Forma przemocy	nigdy	zdarzyło się raz	zdarzyło się 2-3 razy	zdarzyło się wiele razy
poniżające traktowanie (np. dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, wyszydzanie, obrażanie)	70,8	18,8	8,4	1,9
rozpowszechnianie plotek i oszczerstw na mój temat	75,7	16,4	7,2	1,9
groźby, pogróżki	84,4	13,0	1,9	0,6
przemoc fizyczna	96,2	3,2	0,6	-

TABELA 22 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY UCZNIÓW W STOSUNKU DO NAUCZYCIELI WEDŁUG ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI

OCENA INSTYTUCJI: RZECZNIK PRAW UCZNIA I SAMORZĄD SZKOLNY

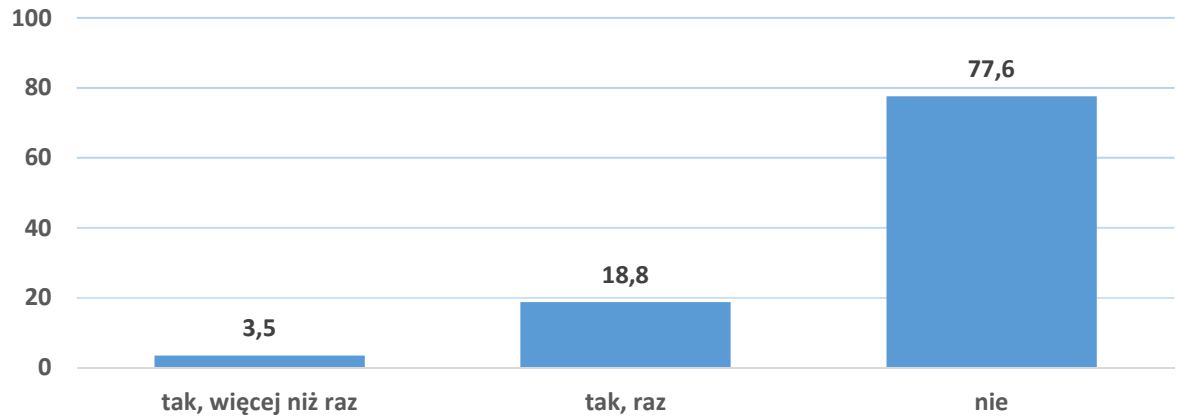
Rzecznik Praw Ucznia jest instytucją, która znajduje się w coraz większej ilości polskich szkół. Nie wydaje się jednak, aby była szeroko eksponowana, gdyż ponad połowa uczniów-respondentów na pytanie o obecność RPU w ich szkołach, odpowiedziała „nie wiem” [51,7%]. Co ciekawe,

co najmniej jeden uczeń w każdej badanej placówce odpowiedział twierdząco na tak zadane pytanie, mimo że nie w każdej z nich taka instytucja istnieje.



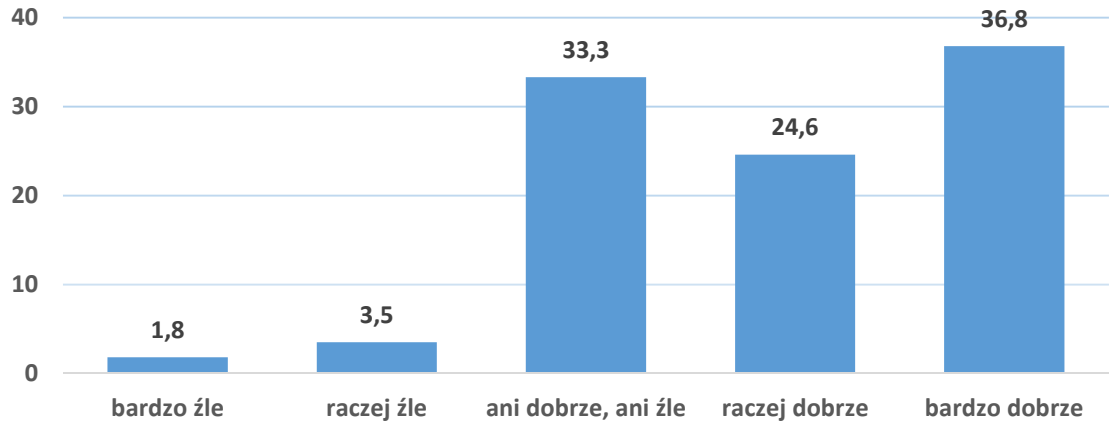
WYKRES 39 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIA O RZECZNIKA PRAW UCZNIA

Spośród uczniów, którzy twierdząco odpowiedzieli na pytanie o istnienie RPU, aż 7 na 10 potrafi wskazać, kto obecnie pełni tę funkcję [70,8%]. Warto zaznaczyć, że w kwestionariuszu nie pytaliśmy o nazwiska i tym samym nie weryfikowaliśmy wiedzy uczniów, jedynie ich deklaracje.



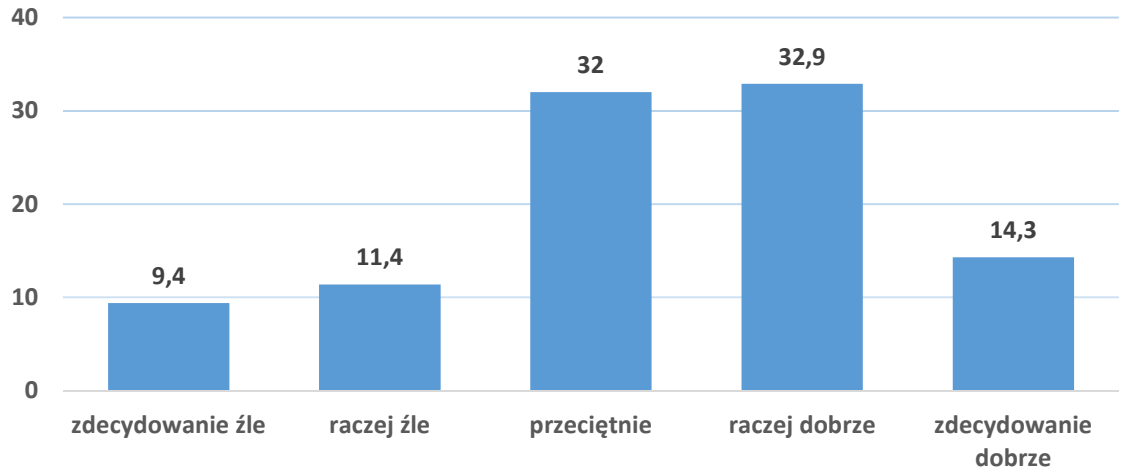
WYKRES 40 CZĘSTOTLIWOŚĆ KORZYSTANIA Z POMOCY RZECZNIKA PRAW UCZNIA [N=255]

Częstotliwość korzystania z usług RPU nie jest wysoka. Jedynie nieco ponad 1/5 spośród uczniów, którzy deklarowali istnienie tej instytucji w ich szkole, korzystało co najmniej jednokrotnie z pomocy Rzecznika Praw Ucznia [22,3%]. Kontakt z samym Rzecznikiem oceniany jest przez nich raczej pozytywnie. Średnia ocen zadowolenia z kontaktu z RPU wynosi 3,91. Jedynie 5,3% uczniów odpowiadających na to pytanie formułowało ocenę negatywną.



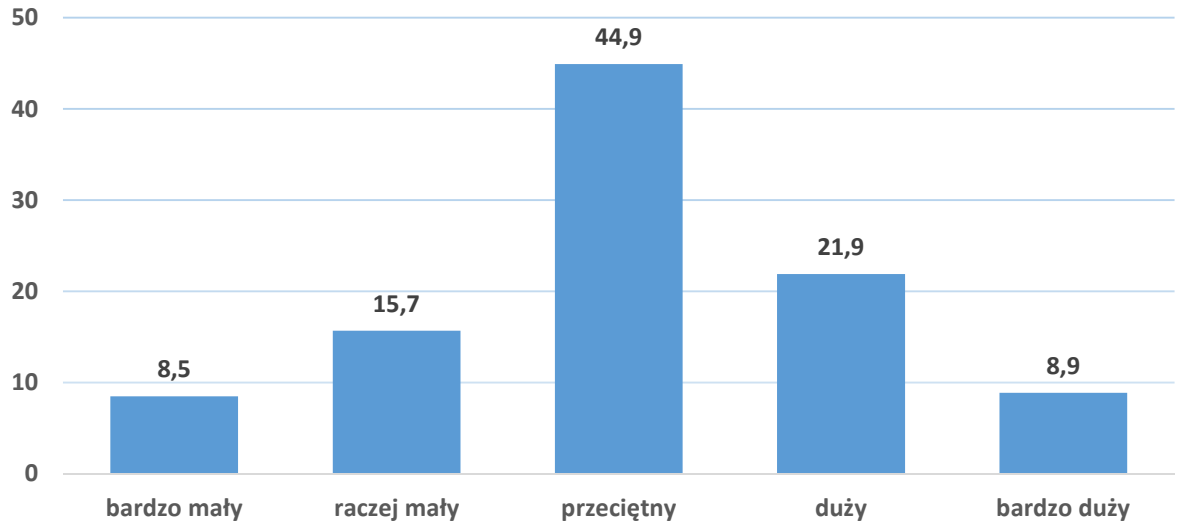
WYKRES 41 OCENA KONTAKTU Z RZECZNIKIEM PRAW UCZNIA [N=57]

Pytaliśmy również o ocenę pracy samorządu uczniowskiego. Uczniowie oceniają działania samorządu neutralnie – średnia ocen oscyluje na poziomie 3,31 (3=przeciętnie). Mimo to, łącznie oceny pozytywne stanowią niemal połowę głosów uczniów [47,2%].



WYKRES 42 OCENA DZIAŁAŃ SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO PRZEZ UCZNIÓW [N=712]

Ocena wpływu samorządu uczniowskiego na szkołę również wypada dość przeciętnie. Uczniowie zdecydowanie nie wyrażają rozstrzygającej opinii na ten temat. Niemal połowa głosów uczniów to wskazania neutralne, czyli odpowiedź „przeciętny" [44,9%]. Jednakże notujemy więcej wskazań o większym wpływie niż mniejszym [30,9% do 24,2%]. Wypowiedzi uczniów w trakcie badań fokusowych potwierdzały niską znajomość szczegółów pracy samorządu szkolnego i jego raczej słabo zauważalne działanie. Być może te czynniki odpowiadają za tak ambiwalentne postrzeganie wpływu, jaki wywiera samorząd na społeczność szkolną.

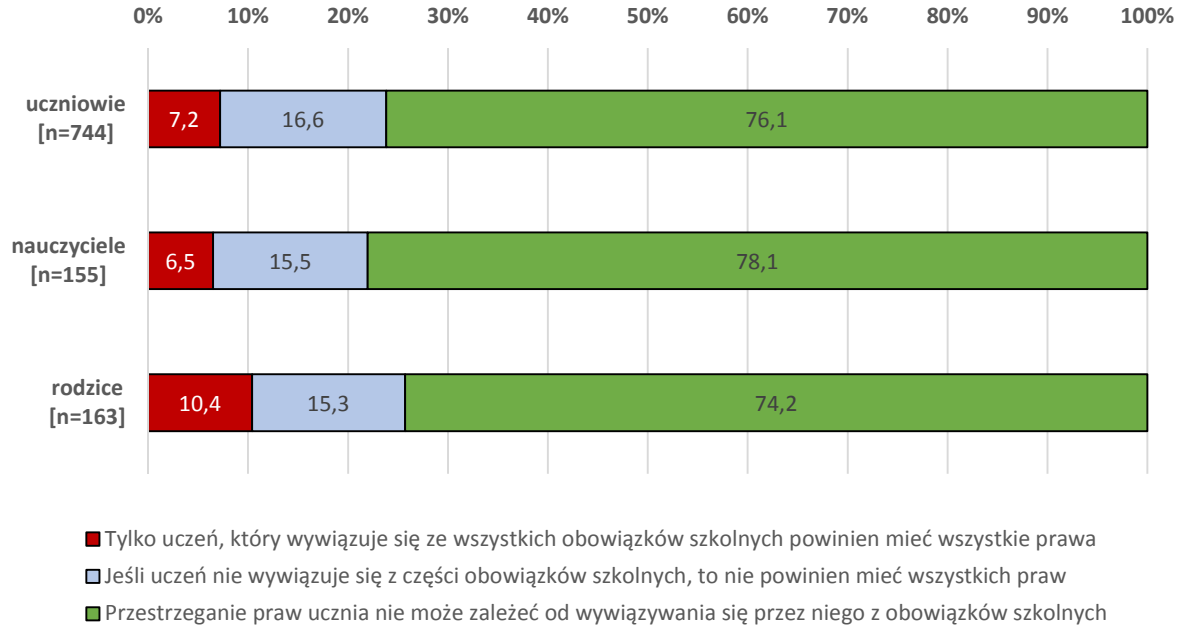


WYKRES 43 POSTRZEGANY PRZEZ UCZNIÓW WPŁYWA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO NA ŻYCIE SZKOŁY [N=661]

PRAWA A OBOWIĄZKI UCZNIÓW

Zaprezentowaliśmy wszystkim trzem badanym grupom (tj. uczniom, nauczycielom oraz rodzicom) trzy opinie na temat wzajemnych relacji między prawami a obowiązkami uczniów. Tylko jedna z nich zgodna była z prawdą, w myśl której istnieje pełna rozdzielność między prawami a obowiązkami ucznia (stwierdzenie nr 3 na wykresie). Pierwsze dwa stwierdzenia w sposób jednoznaczny wskazywały na pewne zależności między tymi dwiema kwestiami. Mianowicie, sugerowały możliwość ograniczenia praw uczniowskich w przypadku niewypełniania obowiązków przez uczniów. Opinie te czasami pojawiają się w wypowiedziach zarówno nauczycieli oraz uczniów.

Zgodnie z przewidywaniami wszystkie badane grupy w zdecydowanej większości wybrały prawidłową odpowiedź, ale we wszystkich grupach były obecne wskazania nieprawidłowe. Najmniej nieprawdziwych opinii znalazło się wśród odpowiedzi nauczycieli [21,9%] oraz uczniów [23,8%]. Ponad ¼ rodziców natomiast formułuje opinie nie do zaakceptowania z punktu widzenia praktyki realizacji praw ucznia [25,7%].

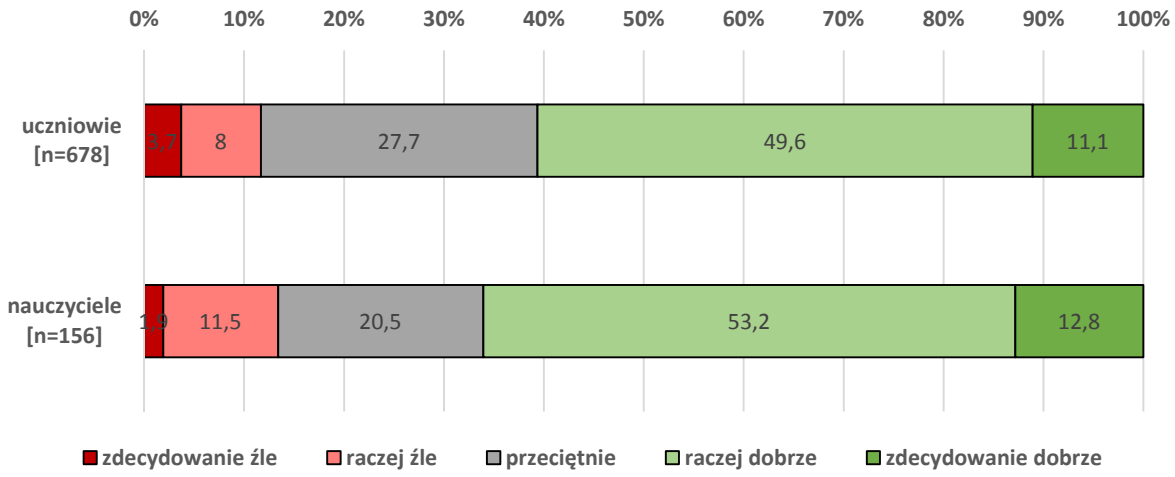


WYKRES 44 OPINIA NA TEMAT RELACJI MIĘDZY PRAWAMI A OBOWIĄZKAMI UCZNIA WŚRÓD BADANYCH GRUP

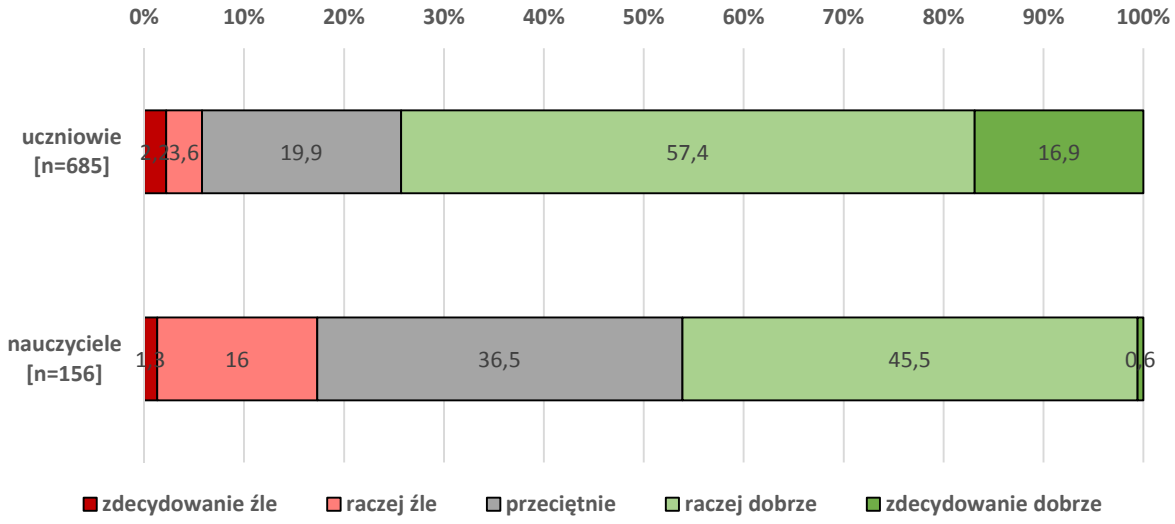
Mimo generalnej przewagi odpowiedzi prawdziwych, należy podkreślić dość spory odsetek tych respondentów, którzy wybrali odpowiedzi, dopuszczające jakiekolwiek ograniczenia praw uczniowskich (z natury nienegocjowalnych i niezbywalnych). Z pewnością niejasne stanowisko w tej kwestii, zaobserwowane w odpowiedziach wszystkich grup, nie sprzyja doprowadzeniu do pożądanego poziomu egzekucji praw uczniowskich w szkołach.

Warto zwrócić również uwagę na fakt, że struktura odpowiedzi we wszystkich badanych grupach jest niemal identyczna. Wysoce pożądane by było, aby nauczyciele byli bardziej wyedukowani w omawianej kwestii, gdyż to od nich – w dużej mierze – zależy praktyka egzekwowania, zarówno praw, jak i obowiązków a także edukacja uczniów.

Uczniowie i nauczyciele zostali poproszeni również o ocenę znajomości obowiązków wśród uczniów. Generalnie uczniowie w większości uznają, że znają swoje obowiązki zdecydowanie lepiej niż prawa [60,1% do 47,4%]. Interesujące jest, że nauczyciele lekko przeceniają znajomość obowiązków wśród uczniów. Niemal 2/3 nauczycieli uważa, że uczniowie znają swoje obowiązki w dobrym lub bardzo dobrym stopniu [66,0%]. Nadal jednak to „przeszacowanie" nie jest tak duże, jak w przypadku oceny znajomości praw uczniów, gdzie 94,2% nauczycieli uznało, że ich prawa są przez nich znane.



WYKRES 45 ZNAJOMOŚĆ OBOWIĄZKÓW UCZNIOWSKICH W OPINII POSZCZEGÓLNYCH GRUP



WYKRES 46 OCENA WYWIĄZYWANIA SIĘ Z OBOWIĄZKÓW UCZNIOWSKICH WEDŁUG POSZCZEGÓLNYCH GRUP

W wynikach oceny przestrzegania obowiązków uczniowskich można zauważyć też duże różnice między opiniami uczniów a nauczycieli. Zdecydowanie wyższy odsetek uczniów uznaje,

że wypełnia swoje obowiązki, podczas gdy nauczyciele formułują dużo bardziej krytyczną opinię w tej kwestii [odsetek odpowiedzi pozytywnych odpowiednio: 74,3% do 46,1%]. Mamy tu więc do czynienia z olbrzymią różnicą opinii na ten temat, który z pewnością jest źródłem niekończących się napięć na linii uczeń-nauczyciel. Z jednej strony różnica zdań w tej kwestii może wydawać się strukturalnie naturalna, z drugiej strony skala tych różnic może zaskakiwać, zwłaszcza, że obie grupy są zgodne co do skali znajomości obowiązków ucznia.

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele zostali poproszeni o wskazanie, w spontanicznych wypowiedziach, najczęściej nieprzestrzeganych obowiązków. Wśród wskazanych obowiązków wśród uczniów można było dostrzec pełną różnorodność. Najczęściej uczniowie mówili o:

- niskiej frekwencji, spóźnieniach;
- odrabianiu prac domowych;
- braku dyscypliny na lekcjach;
- braku systematyczności, braku przygotowania na lekcje;
- używaniu telefonu na lekcji;
- braku mundurka;
- palenie papierosów;
- samowolnym opuszczaniu terenu szkoły.

Zgromadzony materiał ze strony nauczycieli skupiał się natomiast na kwestii niskiej frekwencji oraz braku systematycznej nauki. Inną grupą wątków – nieobecną w wypowiedziach uczniowskich – był obowiązek poszanowania godności innych uczniów, norm społeczno-etycznych oraz kulturalnego zachowania.

Warto nadmienić, że wypowiedzi uczniów świadczą o raczej wysokiej świadomości tego, czym są obowiązki ucznia. Zestawiając te dane z wypowiedziami uczniów w sprawie ich praw, jednoznacznie można stwierdzić, że edukacja w zakresie obowiązków uczniowskich jest prowadzona sprawniej niż w zakresie praw. Zdecydowanie wynika to z nastawienia i interesu nauczycieli, aby obowiązki uczniowskie były wypełniane. Wyższa częstotliwość przywoływania obowiązków kosztem praw w typowej szkolnej codzienności jest raczej oczywista i z pewnością odbija się na poziomie ich wiedzy. Takie wzory komunikacyjne nie służą jednak ogólnemu dobrostanowi uczniów w tym: poprawie stosunków na linii uczniowie-nauczyciele.

SYSTEM KAR I NAGRÓD

Szkolny system kar i nagród jest jednym z kluczowych czynników oceny atmosfery szkoły, w której pracują wspólnie nauczyciele i uczniowie. Polską szkołę charakteryzuje przewaga modelu motywowania przez dyscyplinę i karencyjność, mniejszą zaś rolę odgrywa wzmacnianie uczniów i przekazywanie im pozytywnej informacji zwrotnej na temat tego, co robią. W szkole, jak w zwierciadle polskiego społeczeństwa, widać też, jak dużą trudność sprawia tak nauczycielom, jak i uczniom kwestia zarządzania konfliktem i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Szkoły starają się, w miarę możliwości, wynagradzać uczniów – zarówno w codziennej pracy, jak i w przypadku szczególnych okazji. Nagrody, najczęściej w postaci dyplomów, koszulek czy książek, otrzymuje się przede wszystkim za wyniki w nauce oraz wybitne osiągnięcia, np. sportowe. Uczniowie nie zawsze są z nich zadowoleni, ale doceniają fakt dostrzegania ich wysiłków. W części szkół takie postawy promuje się przedstawianiem uczniów i ich osiągnieć na szkolnych apelach i akademiach, stawiając ich w ten sposób za wzór do naśladowania.

Specyfiką nagradzania uczniów w polskiej szkole jest powszechnie stosowany system punktowy. Punkty otrzymuje się za rozmaite aktywności: udział w apelach, zbiórki na domy dziecka, przygotowanie ciast na szkolne uroczystości czy poprawne zachowanie na zajęciach. Celem jest motywowanie uczniów do "odpowiedniego" z punktu widzenia przyjętego w danej szkole systemu norm i zachowań. Punkty znajdują następnie przełożenie na oceny z zachowania lub oceny

przedmiotowe, jeśli stawia je nauczyciel na danym typie lekcji, opcjonalnie - nagrodę rzeczową. Uczniowie te nagrody lubią, zarówno plusy otrzymywane na lekcjach, jak i te przypisywane przez nauczycieli np. za udział w szkolnych jasełkach. Alternatywą dla plusów są pochwały, działające na tej samej zasadzie i mające równie pozytywny wpływ na uczniów. Częściej działają w gimnazjach niż szkołach ponadgimnazjalnych, chociaż uczniowie liceów i techników też reagują na fakt bycia nagradzanym.

Niekiedy nagradzanie uczniów przybiera dosyć nietypową formę, np. nauczyciele wręczają uczniom na lekcjach ciastka, gdy ci udzielają dobrych odpowiedzi. Nadmierne uzależnianie aktywności i dobrego zachowania uczniów od punktów czy nagród może jednak być strategią krótkofalową, a znudzona młodzież oczekiwać będzie nowych, ulepszonych modeli motywowania. Nagrodą dla uczniów jest natomiast to, że nauczyciele traktują ich jak równych sobie i np. opowiadają interesujące historie ze swojego życia albo dostają certyfikat uniemożliwiający wywołanie do odpowiedzi na którejś z lekcji. Doceniony może zostać wysiłek całej klasy, np. w zakresie wzorowej frekwencji. W jednej ze szkół klasy otrzymują z tego tytułu nagrodę w wysokości 500 złotych, którą przeznaczają jako dofinansowanie wyjazdu na biwak.

Szczególnie nielubiana przez uczniów jest odpowiedzialność grupowa, jaką narzucają im nauczyciele. Karanie całej klasy za przewiny pojedynczych osób budzi wyraźny sprzeciw młodych ludzi. Mogą oni ponieść konsekwencje nieprzygotowania do zajęć kilku osób – nauczyciel ma wówczas tendencję do zadawania większej ilości zadań całej grupie. Za słabe wyniki w nauce lub niezadowalające zachowanie części uczniów inni ponoszą konsekwencje w postaci niemożności wyjazdu na wycieczki szkolne.

Jak się nie ustawimy przed salą, to kartkówka. Albo nauczyciel bierze do odpowiedzi, jak cała klasa rozmawia. Tego, co się najbardziej wyróżnia z tłumu. [gimnazjum, miasto]

Sytuacji, w których uczniowie są karani jest wiele. Część decyzji młodzież akceptuje – rozumie postanowienia nauczycieli i nie podważa ich zasadności. Przykładem są upomnienia czy nagany związane z nieusprawiedliwioną nieobecnością na zajęciach albo kary za "poważne naruszenia", w tym cielesne. W wielu szkołach dyscyplinuje się uczniów standardowo, poprzez zapraszanie ich na rozmowy z wychowawcą bądź na wizyty do gabinetu dyrekcji albo stosując groźbę i mówiąc, że do szkoły wezwani zostaną rodzice. Karane jest – czy to poprzez odjęcie punktów za zachowanie, czy poprzez otrzymanie formalnej reprymendy – uczestnictwo w bójkach, spożywanie alkoholu i palenie papierosów.

Jest jednak cała gama zachowań, za które uczniowie są karani i co jednocześnie wywołuje ich zdumienie, sprzeciw czy złość. Nawet zakładając, że ich relacje są przesadzone, a w wielu sytuacjach mogą próbować zrzucać odpowiedzialność za swoje zachowania na innych, ilość wskazań tych nieuzasadnionych w opinii uczniów kar jest zaskakująco duża. Niepokojące i groteskowe jednocześnie jest zmuszanie młodzieży do stawania w kącie czy wykonywania ćwiczeń fizycznych poza lekcjami W-F. Powszechne są kary za takie aktywności, jak "przeszkadzanie", chodzenie po sali w trakcie zajęć i żucie gumy. Niesubordynowanych uczniów przesadza się do pierwszych ławek, wszystkich zaś karze za spóźnienia i próbuje dyscyplinować złymi ocenami i wstawianiem uwag. Wszystko odbywa się w zgodzie z modelem "nadzorować i karać" (uczniowie nazywają go: "siadaj i nie dyskutuj"), w którym nauczyciele za wszelką cenę starają się utrzymać panowanie nad uczniami, bez pomysłu na alternatywną strategię współpracy.

Lekcja wychowawcza wygląda tak, że są dwie strony nagan. Czasem całe klasy dostają nagany. Można dostać nagany za zbyt dużą ilość nieobecności i potem trzeba grabić liście albo układać książki w bibliotece. To jest sensowne, te rzeczy, ale po co od razu dawać naganę? Jak jest nagana za nic i dobre oceny, to czerwonego paska nie ma. I stypendium nie będzie, 150 PLN. Nie powinno

być tak, że dostaje się trzy jedynki za rozmowę z nauczycielem. Naganę to wszyscy pamiętają, żeby wpisać, ale pochwałę, to nie. Tak samo z ocenami, chwila i pach, jest jedynka, ale żeby dostać szóstkę, to bardzo trudno. Kary są w ogóle nieskuteczne, bo jak ktoś np. pali papierosy i dostanie naganę, to na następnej przerwie znowu pójdzie. [technikum, miasto]

Dostaje się minusy za rozmawianie na lekcji. Wyjściowe jest 125 punktów, ja mam prawie 100 na minusie, bo rozmawiam. Minus 5 albo minus 10 się dostaje za rozmawianie. Mogą też być rodzice wezwani albo założona będzie sprawa o demoralizację w sądzie. Dziwiłem się, jak mi Pan Pedagog powiedział, że mogę mieć taką sprawę. [gimnazjum, wieś]

W części szkół uczniowie są zaskakiwani, czy wręcz bombardowani uwagami i nie rozumieją, dlaczego są nimi karani. Z tych powodów w wielu przypadkach nie spełniają one swojej funkcji. Zarządzanie posłuszeństwem uczniów w praktyce się nie sprawdza, a często przybiera karykaturalne formy, obraca przeciwko nauczycielom i przyczynia do eskalacji konfliktu między stronami sporu. Badani są zdania, że nauczyciele oczekują od nich niemożliwego, kreują wzór ucznia idealnego, który podporządkowuje się wszystkim zasadom i spełnia nawet niewypowiedziane oczekiwania dorosłych. Ta presja mniej przeszkadza uczniom w szkołach ponadgimnazjalnych - zaczynają się od niej dystansować, skutecznie buntować przeciw narzucanymi odgórnie, niezrozumiałymi dla nich zasadami postępowania. Starają się jednak nie wchodzić w konflikty z nauczycielami oraz nie kwestionować ich autorytetu w obawie przed rewanżem.

A konflikty zdarzają się w każdej szkole. Są immanentnym, naturalnym elementem szkolnej codzienności, z którym uczniowie i nauczyciele radzą sobie z różnym powodzeniem. Konflikty i sytuacje problemowe, o których opowiadali badani dotyczyły zazwyczaj spraw wychodzących poza ustalenia między samymi uczniami. Takich sporów, w których nie brałyby udziału osoby dorosłe (nauczyciele, dyrekcja, rodzice) jest zapewne dużo, natomiast nie były one przedmiotem uczniowskich relacji. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że uczniów rzadko satysfakcjonuje forma i jakość udziału dorosłych w mediowaniu konfliktów. Podkreślają, że w ich otoczeniu wielu nauczycieli nie tyle interesuje się istotą sporu między uczniami, co jego efektem w postaci odzyskania względnej szkolnej równowagi zaburzonej konfliktem. "Idźcie do pedagoga albo gdzieś", mają mówić nauczyciele do uczniów oczekując zakończenia sporu. Niekiedy od dorosłych oczekuje się reakcji, której nauczyciele – z różnych przyczyn – nie podejmują. W odczuciu uczniów uwagę przykuwają też nie zawsze te problemy, które faktycznie wymagają mediacji i nie zawsze formułują adekwatne oceny sytuacji.

Wkręcili mnie w bójkę z inną dziewczyną. Że niby ją głębiłam i musiałam iść do Pani Pedagog. Jak się nie udaje między nami załatwić, to wtedy idziemy do Pani Pedagog. Jak się nauczyciele dowiadują o bójkach, to czasem machną ręką, czasem jest pedagog i dyrekcja, a czasem policja, ale to musi być coś już naprawdę konkretnego, tak że na przykład po bójce w szkole przyjadą dwie beemki. Raz tak było i chłopaka poszarpali trochę. [technikum, miasto]

Znaczna ilość sporów to jednak nie te pomiędzy uczniami, a na linii uczniowie-nauczyciel. By je opisać trzeba odwołać się do opisanych we wcześniejszych częściach tekstu problemów, takich jak szkolna polityka zarządzania przez strach czy brak elementu partnerskiego w relacjach dzieci-dorośli.

Obecność praw ucznia w kontekście polityki oświatowej samorządów

ZADANIA I NARZĘDZIA POLITYKI EDUKACYJNEJ NA SZCZEBLU SAMORZĄDOWYM

Rozmawialiśmy z przedstawicielami jednostek samorządu terytorialnego odpowiedzialnymi za prowadzenie polityki edukacyjnej, jakie główne zadania realizują oni w praktyce na co dzień. Celem takiej rozmowy nie było bezpośrednie rozpoznanie całego zakresu zadań, co raczej zorientowanie się, (1) jaki klimat do prowadzenia polityki panuje na szczeblu samorządowym, (2) w jakim zakresie urzędnicy są przygotowani do tego, by pełnić swoje obowiązki, (3) czy w prowadzonych działaniach znajdują się te, których nie nakłada na samorządy ustawa oraz czy we wskazaniach pojawiają się odniesienia do szeroko rozumianej polityki w zakresie przestrzegania praw ucznia.

Z rozmów wynika, że w części jednostek panuje przekonanie swoistej instytucjonalnej niemocy lub ograniczanie zakresu prowadzonej działalności do niezbędnego minimum, przy pozostawianiu dalece posuniętej autonomii szkołom – raczej w imię zasady "nie wtrącamy się" niż z woli demokratycznego rozdziału obowiązków instytucjonalnych. Taka sytuacja nie jest udziałem wszystkich jednostek odpowiedzialnych za prowadzenie polityki edukacyjnej na szczeblu lokalnym, ale nie jest też zjawiskiem rzadkim, przy tym nie zawsze można ją tłumaczyć uwarunkowaniami strukturalnymi, utrudniającymi samorządom aktywne konstruowanie założeń lokalnego funkcjonowania oświaty.

Poziom wiedzy urzędników i orientacji w kwestiach, którymi na co dzień się zajmuje też niekiedy pozostawia wiele do życzenia. Główny zarzut dotyczy ograniczania zakresu swoich obowiązków i podkreślania, że "od nas niewiele zależy" i że "zbyt szeroko się nie zajmujemy" (działalnością oświatową – przyp. aut.). Częściowo rozmówców tłumaczyć może to, że odbierają sytuację badawczą – w tym przypadku: rozmowę o swojej pracy – jako rodzaj ewaluacji, do której dodatkowo nie są szczególnie dobrze przygotowani. Nader często jednak słychać w wyrażanych opiniach, że jednostka samorządowa zajmuje się niemal wyłącznie weryfikacją dokumentacji czy współpracą organizacyjną między szkołą a kuratorium. Niekiedy urzędnicy wprost przyznają, że szczegółowej wiedzy na temat podejmowanych w jednostce działań nie posiadają. Trudnością bywa też fakt, że referat oświaty/edukacji to jednocześnie jednostka, w której dana osoba musi zajmować się sprawami z edukacją zupełnie niezwiązanymi, np. zdrowiem.

Ten podział jest rzeczywiście taki, a nie inny. To był od samego początku błąd i to dopiero w którymś momencie poprawimy. Już dawno mówiłem, że ten podział nie jest dobry. I tak nie zajmuje się tymi sprawami, choć jestem do tego przydzielony. Ale to wewnętrznie w urzędzie musimy zmienić. [urząd gminy wiejskiej]

Na drugim biegunie znajdują się urzędnicy świadomi tego, jak mogłaby, czy jak powinna wyglądać polityka edukacyjna na szczeblu samorządowym. Te osoby często podkreślają, że ich pracy się nie docenia, a dodatkowo realia codziennego działania są trudne. Część osób ma wrażenie, że wiele zadań jest skomplikowanych w realizacji a wytyczne niespójne. Sytuacji nie ułatwia - a może paradoksalnie ją komplikuje - fakt posiadania przez urzędników doświadczenia bycia nauczycielami we wcześniejszych fazach ich karier zawodowych. Paradoksalnie więc, im lepiej przygotowany do pracy dany urzędnik, tym więcej trudności w swojej pracy wskazuje. Jej jakość jest jednak nieporównywalnie lepsza od pracy "formalistów", dbających o poprawną sprawozdawczość. Uniwersalnymi problemami są: niewielka liczba etatów dla pracowników zajmujących się tematyką

oświatową, pojawianie się niemal stale nowych obowiązków oraz realizacja ewaluacji, które nie kończą się rekomendacjami. Kierownicy referatów podkreślają, że otrzymują raporty z oceną działań placówek edukacyjnych, ale pozbawione one są zaleceń i wytycznych do poprawy, przez to też są w praktyce nieużyteczne.

Na poziomie lokalnym podejmowane są różne działania wynikające z ustawy o systemie oświaty czy zapisów w Karcie Nauczyciela. W rzeczywistości samorząd pełni głównie funkcję finansowo-kontrolną i zajmuje się zapewnieniem odpowiednich warunków pracy w placówkach edukacyjnych różnego szczebla, w tym placówkach organizujących szkolnictwo specjalne. Organizowane są konkursy na stanowiska dyrektorskie, utrzymywane kontakty z kuratorium, zabezpiecza się środki na bieżące funkcjonowanie szkół. W przypadku nauczycieli koordynowana jest kwestia procedur zatrudniania i awansów zawodowych, w przypadku uczniów dba się o organizację zajęć dodatkowych, wypłacanie stypendiów, zapewnianie pomocy psychologicznej i doradztwo zawodowe. Można jednak odnieść wrażenie, że akcent stawia się na dobre wyniki uczniów w nauce, mniej podkreśla znaczenie szkolnego klimatu dla jakości rozwoju dzieci.

To, co nas szczególnie interesowało w analizie lokalnej polityki oświatowej, dotyczyło nie tyle klasycznego zakresu realizowanych zadań, co tych aktywności, które można odnieść do społecznych aspektów pracy szkoły, a przez to pośrednio do tematyki uczniowskich praw. Przykładów nieszablonowych, wykraczających poza wytyczne ustawowe działań – realizowanych samodzielnie przez samorząd bądź we współpracy ze szkołami i innymi podmiotami – jest zbyt mało, by mówić o ich powszechnym czy też systemowym charakterze. Dla przykładu, jednokrotnie wskazano na wspólną pracę środowiska szkolnego, pracodawców i przedstawicieli lokalnego samorządu nad strategią oświatową, jednokrotnie też wspomniano o kształtowaniu i wprowadzaniu strategii rozwoju edukacji na okres kilku lat.

Bardzo rzadko urzędnicy mówią też o zarządzaniu projektami. Tu także jednokrotnie relacjonowano w szczególe, jak wygląda proces uczestnictwa, jak przechodzi się od ustalenia celów do opracowania planu i sposobu jego realizacji oraz jak wygląda komunikacja między uczestnikami działania. W tym przypadku chodziło o diagnozowanie uczniów i planowanie działań mających na celu zmniejszenie luk kompetencyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia osób ze środowisk defaworyzowanych i marginalizowanych. Istotnym partnerem we współpracy są dla samorządów dyrektorzy placówek. To na tej linii odbywa się dyskusja nad sytuacją w szkołach, analiza, co powinno ulec zmianie, poszukiwanie przyczyn niepowodzeń, staranie się o znalezienie możliwego wsparcia.

W jednej z gmin w referacie odpowiedzialnym za politykę oświatową opracowano dyrektywy związane z polityką zatrudniania nauczycieli. Pojedyncze jednostki wydają informatory o szkołach i starają się działać we współpracy z partnerami biznesowymi, głównie w kontekście szkolnictwa zawodowego. Realizowane są targi edukacyjne i dni otwarte, powstają ośrodki kariery, a uczniowie mogą odbywać w firmach praktyki, a nauczyciele – staże. Na uwagę zasługują wszystkie lokalne inicjatywy kierunkowane na rozwój umiejętności, w tym kompetencji miękkich. W tym wypadku referaty odpowiedzialne za prowadzenie polityki edukacyjnej wykonują różne zadania, między innymi zajmują się powoływaniem doradców i kontaktem z nauczycielami.

Opisywane zadania realizowane przez samorządy są ważne i wpływają pozytywnie na funkcjonowanie szkolnych placówek w lokalnych środowiskach. Nie sposób jednak nie zauważyć, że praktycznie nie ma w tych działaniach takich przedsięwzięć, które dotyczyłyby bardziej bezpośrednio tematyki praw uczniowskich. Gdy urzędnicy mówią o projektach ze "sfery socjalnej" mają na myśli dbałość o dobre funkcjonowanie stołówek i świetlic szkolnych, nie o aktywność nakierowaną na demokratyzację systemu edukacyjnego. Jednokrotnie urzędnik wskazuje, że w gminie podejmowane są działania mające na celu poprawę poziomu życia uczniów, usuwanie nierówności i podnoszenie "kultury życia" uczniów.

Urzędnicy wyraźnie podkreślają, że w ich odczuciu współpraca, do jakiej dochodzi w środowisku lokalnym w kontekście działań edukacyjnych jest co najmniej dobra. Powszechnie padają tu deklaracje, że można mówić o zadawalającej sytuacji, w której strony procesu bez większych trudności się ze sobą dogadują, problemów generalnie jest niewiele, a jeśli już są, rozwiązuje się je na bieżąco. Ten obraz jest dosyć sielankowy, w efekcie czego nie dostrzega się potrzeby zmian w aktualnym modelu współpracy, a szkołom pozostawiany jest szeroki zakres autonomii, jeśli chodzi o procedury zarządcze. Można jednak domniemać, że tak dobra ocena stanu faktycznego jest do pewnego stopnia pochodną braku pomysłu na bardziej rozbudowaną formułę współdziałania.

Spotkania, do których dochodzi z udziałem przedstawicieli samorządu odpowiedzialnych za politykę edukacyjną, najczęściej przybierają formę cyklicznie organizowanych narad. Są one organizowane zazwyczaj z częstotliwością comiesięczną, ew. raz na dwa miesiące. W spotkaniach biorą udział - po stronie szkoły - głównie sami dyrektorzy. Poza samorządowcami pojawiają się na nich, choć okazjonalnie, przedstawiciele związków zawodowych, nauczyciele czy rodzice. Zazwyczaj spotkania organizuje się, gdy "jest coś do zrobienia", "w miarę potrzeb" i gdy trzeba rozwiązać ważny problem. Pozytywnie na jakość współpracy oddziałuje niewielka liczba oddziałów na terenie danej gminy czy powiatu. W miejscowościach, w których pracownicy są dobrze przygotowani do swojej pracy, referaty zajmujące się edukacją pełnią ważną funkcję doradczą, także dla szkół spoza terenu, na którym działa dana jednostka. Okazją do spotkań jest też kontekst nieformalny – festyny szkolne, w trakcie których można się integrować czy gminne albo powiatowe dni edukacji.

Sprawy ważne dla szkół załatwia się zawsze w porozumieniu z dyrekcją, bardzo rzadko przy udziale szeregowych przedstawicieli kadry dydaktycznej. Trudnym momentem w procesie współpracy są wszelkiego rodzaju zmiany – na stanowiskach dyrektorskich i, w większym zakresie, lokalnej władzy. Roszady personalne utrudniają budowanie relacji opartych na zaufaniu, potrzebny jest czas na wprowadzenie pewnego porządku w relacjach między współpracującymi stronami. Często współpraca zamyka się w linii dyrekcja szkoły – szefostwo referatu, co niekoniecznie korzystnie wpływa na jakość podejmowanych decyzji. Mniej częsty jest model bardziej inkluzywny, uwzględniający większą liczbę uczestników, np. przedstawicieli rodziców czy osoby reprezentujące inne instytucje, np. kuratorium. Tylko w jednym przypadku osoba z lokalnego urzędu stawia pytanie o konieczność stałego monitoringu jakości współpracy na linii szkoła-samorząd, podkreślając przy tym równoważność i ahierarchiczność tej relacji.

Urzędy są, trzeba to przyznać, otwarte, chyba nie tylko na poziomie deklaracji, na współpracę ze szkołami (czy to, w praktyce, z dyrektorami). Czekają na ewentualne sygnały o kwestiach, które wymagają rozwiązań. Wydaje się jednak, że mogłyby pełnić bardziej aktywną rolę w procesie życia szkolnego i poszerzyć swoją rolę odbiorców informacji o tym, co dzieje się w szkole o bardziej dociekliwą diagnozę i zachętę do animacji lokalnego życia szkolnego. Dotyczy to też kontaktu z nauczycielami, który w rzeczywistości jest dość wątły i sformalizowany.

Mamy kontakt z nauczycielem, aczkolwiek jest on ograniczony. Głównie poprzez awans zawodowy nauczycieli jest kontakt, poprzez egzamin, który przechodzi konkretny nauczyciel podczas uroczystości szkolnych. Zdarza się rzadko spotkanie burmistrza z nauczycielami, jeżeli jest to coś związane ze zmianą organizacji szkoły. [urząd gminy miejskiej]

Prawie całkowicie szwankuje współpraca z rodzicami. Trudno tu winić samych urzędników, nie mogą oni ponosić odpowiedzialności za wycofanie rodziców z procesu edukacyjnego ich dzieci. Trudno jednak po stronie samorządu dostrzec jakieś wyraźne działania wspierające aktywność rodziców, mające włączyć tę ważną grupę osób do współtworzenia szkolnych realiów. Rodzice są

informowani, że np. mogą współpracować przy realizacji polityki oświatowej, ale odbywa się to w sposób, który nie zachęci nieprzekonanych, czyli zdecydowaną większość dorosłych. Możliwość wnoszenia uwag do dokumentów strategicznych czy choćby zapoznania się z nimi dla wielu osób jest czymś obcym. Nie ma w Polsce kultury aktywnego angażowania się rodziców w życie szkoły. Rodzice trafiają do referatów odpowiedzialnych w gminie czy powiecie za prowadzenie polityki edukacyjnej, gdy pojawia się problem, i to niemal zawsze wtedy, gdy dziecko nie dostaje się do przedszkola czy szkoła, bądź ma zostać przepisane z jednej klasy do innej. Po załatwieniu takiej sprawy, często - rozpatrzeniu skargi - rodzic traci zainteresowanie współpracą. Wśród rodziców rośnie nie tyle świadomość wagi obywatelskiego zaangażowania, co bardziej roszczeniowa postawa mająca zapewniać dziecku najlepsze możliwe warunki nauki. Nie oznacza to oczywiście, że rodzice nie działają w ogóle. Tych angażujących się jest zdecydowana mniejszość, ale jeśli już to robią, szybko stają się ważnymi partnerami w rozmowie, interesują tym, co dzieje się w szkole, proponują określone rozwiązania. W kilku szkołach prowadzona jest tzw. "pedagogizacja rodziców", nie zawsze z zamierzonym skutkiem.

Kilka razy do roku są spotkania tematyczne, określa się tematykę i razem z rodzicami debatuje o tym, co jest dla nich ważne. To są spotkania, niektóre w formie warsztatów, na które zaproszeni są specjaliści i dyskutują na temat problemów, które są dla rodziców istotne, np. jak motywować dziecko do nauki, jak wspierać w rozwoju itd. Ci, do których adresowane są te projekty, to bardzo niechętnie biorą udział. [urząd gminy miejskiej]

Ważnym partnerem dla samorządów jest kuratorium oświaty, z którym podejmowana jest współpraca – generalnie określana jako dobra – w zakresie nadzoru nad szkołami. Kuratorium jest ważnym ośrodkiem, do którego można się zwrócić z zapytaniem odnośnie sposobu działania, uczestniczy się w organizowanych przez kuratorium konferencjach i dyskutuje o merytorycznych aspektach polityki oświatowej na szczeblu lokalnym. Nie zawsze jednak kuratorium jest organem opiniodawczym, wspierającym samorządy w interpretacji zadań zlecanych przez Ministerstwo Edukacji. Pojawiają się bowiem sugestie, że kuratoria skupiają się w zbyt dużym stopniu na ewaluacji placówek, a nie wspierają codziennej pracy mającej na celu podnoszenie jakości edukacji. Urzędnicy nie tyle skarżą się na swoją sytuację, co raczej zwracają uwagę na pozostawione "same sobie" szkoły. Lukę muszą w tej sytuacji wypełniać właśnie działania podejmowane na szczeblu samorządowym.

TRUDNOŚCI I NAPIĘCIA WE WZAJEMNEJ WSPÓŁPRACY

Wśród urzędników panuje dość szerokie przekonanie o tym, że konflikty na linii jednostka samorządowa–placówka szkolna są naturalne i nieuniknione, gdyż wynikają z natury ustawowych relacji między tymi podmiotami. Przede wszystkim urzędnicy mają tu na myśli regulacje dotyczące wydatkowania subwencji oświatowej. Jednocześnie można zauważyć tendencję do bagatelizowania intensywności opisywanych konfliktów. Urzędnicy wolą, zamiast „konfliktów", używać określeń: „spory", „napięcia", „negocjacje" czy też „momenty nerwowe".

Głównym obszarem takich „napięć" we wzajemnych relacjach są naturalnie kwestie finansowe. Spory na linii JST-placówka szkolna pojawiają się głównie przy czynnościach związanych z tworzeniem arkuszy organizacyjnych placówek. Jest to proces, kiedy obie strony starają się doprowadzić do kompromisu w paru obszarach współpracy. Istotną osią sporu, jak wynika z relacji badanych urzędników, jest kwestia wielkości klas szkolnych. Dyrektorzy przedstawiają plany, według których starają się zachować etaty nauczycielskie, tworząc więcej klas niż wynika z możliwych środków finansowych. Urzędnicy przyznają, że mniejsze klasy to również inwestycja w lepszy rozwój ucznia, ale często możliwości finansowe gmin, spodziewane w najbliższym czasie warunki

demograficzne czy lokalowe, nie pozwalają na przychylenie się do propozycji dyrektorów. Innym obszarem, który podlega negocjacjom są remonty w szkołach. Te również zależą od ograniczonych środków gminy czy powiatu. Obie strony starają się zatem ułożyć plan remontów. Zawsze jednak jest to propozycja niesatysfakcjonująca obie strony z powodu ograniczonych środków finansowych.

Jednostki prowadzące starają się narzucić dyrektorom logikę menedżerskiego zarządzania. Jak przyznaje jedna z respondentek, nie jest to łatwe zadanie, ponieważ dyrektorzy muszą przede wszystkim zabezpieczać funkcje najważniejsze placówki, czyli wychowawczo-oświatowe. W tym kontekście często w szkołach nie ma miejsca na „liczenie każdego pieniądza na ucznia", czyli racjonalnego przyglądania się finansom. Z jednej strony to zrozumiałe, biorąc pod uwagę główne zadania szkoły. Z drugiej jednak strony niektórzy urzędnicy wskazują, że środki przez nich przyznawane mogłyby być wydawane bardziej racjonalnie. Wskazują jednocześnie, że ustawowym zadaniem jednostek samorządowych jest zapewnienie odpowiednich warunków szkołom do wypełniania ich funkcji pedagogicznych. Widać, że napięcie to ma charakter uwarunkowany w dużej mierze strukturalnie i trudny do wyeliminowania bez elastycznego, kompromisowego nastawienia obu stron. Na szczęście, ze zgromadzonych danych wynika, że właśnie taki model współpracy dominuje we wzajemnych relacjach.

Zwraca uwagę zgodne przeświadczenie urzędników o potrzebie rozwiązywania problemów na bieżąco. Rytm pracy obu instytucji wymuszany jest przez wydarzenia następujące w roku szkolnym. Tym samym, zarówno jednostki prowadzące, jak i dyrektorzy placówek siłą rzeczy muszą dostosować się do tego rytmu i reagować na bieżąco na potrzeby szkoły. Wymusza to szybkie decyzje i w miarę sprawną koordynację pracy obu organów.

Innym typem konfliktów, które zdarzają się w systemie zarządzania oświatą, są nieporozumienia z innymi jednostkami samorządowymi. W wypowiedziach respondentów dominuje zadowolenie ze współpracy z sąsiednimi gminami czy powiatami. Niektóre z nich mogą pochwalić się międzygminnymi sieciami współpracy, skupiającymi pracowników administracji oraz dyrektorów placówek. Takie sieci służą przede wszystkim wymianie doświadczeń, koordynacji działań, ale również pełnią funkcję edukacyjną (np. zaprasza się do nich ekspertów do spraw oświaty). Projekty te w dwóch przypadkach są kontynuacją pomysłów, które finansowane były w ramach projektów unijnych, a obecnie kontynuowane są ze środków jednostek samorządowych. Urzędnicy wysoko oceniają skuteczność takich działań. Podobny projekt, skupiający gminy, jest również realizowany z inicjatywy jednego z powiatów, mimo że koordynacja oświaty na poziomie gminnym nie jest jego kompetencją ustawową.

Sytuacje konfliktowe między jednostkami gminnymi zdarzają się głównie w sytuacjach rozgrywek politycznych, od których – jak relacjonują urzędnicy – polityka samorządowa nie jest wolna. W kontekście takich konfliktów współpraca szwankuje na różnych obszarach, w tym w obszarze koordynacji działań oświatowych. Osią sporów są wtedy zazwyczaj kwestie rozliczeń finansowych za uczniów korzystających z edukacji oświatowej w sąsiedniej gminie. Po zmianie władz w jednej ze skonfliktowanych gmin ramy współpracy są negocjowane od początku i problemy zazwyczaj udaje się załagodzić.

TRENING KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Istotnym wątkiem, który wyłonił się z rozmów z urzędnikami, jest kwestia niezwiązana bezpośrednio z tematyką praw uczniowskich, ale niepozostająca bez wpływu na szkolny klimat i politykę placówek edukacyjnych. W wielu rozmowach pojawiał się wątek konieczności treningu kompetencji nauczycieli. Wyłaniający się z serii rozmów obraz tej grupy zawodowej jest niejednoznaczny – w pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że nauczyciele postrzegani są jako nieźle przygotowani do wypełniania funkcji dydaktycznej, w mniejszym stopniu potrafią się z uczniami komunikować i rozmawiać na partnerskich zasadach. Podkreśla się tu m. in. słabe

wyposażenie nauczycieli w miękkie kompetencje, brak doświadczenia i wiedzy w tym zakresie. Dobrze przygotowani są nieliczni, część bardzo niechętnie uczestniczy w szkoleniach czy innych formach dokształcania. Skłonność podnoszenia swoich umiejętności koreluje z możliwością awansu zawodowego, koniecznością wypełnienia określonych kryteriów, by taki awans uzyskać.

W treningu kompetencji – także tych niezwiązanych bezpośrednio z dydaktyką – najchętniej biorą udział nauczyciele młodzi, definiowani jako grupa wiekowa 25-45 lat. Jeden z badanych podkreśla, że „w tematach prospołecznych" uczestniczy zazwyczaj cała Rada Pedagogiczna. W indywidualnym podnoszeniu kompetencji pomagają niekiedy emerytowani pedagodzy, których zadaniem jest pokazanie młodszej kadrze możliwych strategii pracy z uczniem oraz wyczulenie nauczycieli na słuchanie uczniów, w szczególności tych pozbawionych wsparcia w środowisku domowym. Okazjonalnie badani zwracają uwagę na ważną rzecz, tj. konieczność dostosowywania trenowanych kompetencji do realiów, w jakich funkcjonuje szkoła, choćby ze względu na liczbę uczniów czy miejscowość, na terenie której się znajduje.

Mimo podkreślanego znaczenia uczestnictwa w formach kształtujących kompetencje miękkie w wielu gminach urzędnicy albo nie mają szczegółowej wiedzy, co w badanej kwestii robią nauczyciele albo podkreślają, że trening odbywa się w obszarach zdefiniowanych bardzo ogólnikowo, jak np. „podnoszenie jakości kształcenia". Strona samorządowa jest raczej biernym uczestnikiem strukturalnego procesu samokształcenia nauczycieli, odbiorcą informacji zamieszczanych w sprawozdaniach. Dość powszechnie urzędnicy mówią o tym, że dowiadują się o poszczególnych projektach już gdy są one realizowane. Można odnieść wrażenie, że wiedzą, że mają one miejsce, ale sami nie są zainteresowani szczegółami ich przebiegu i ich efektami końcowymi. Niekiedy rejestrowany jest fakt, że takie działania miały miejsce kilka lat temu, ale brakuje komentarza, dlaczego projekt nie był kontynuowany i jakimi rezultatami się zakończył.

Niewątpliwie brakuje powszechnych rozwiązań w zakresie zarządzania treningiem kompetencji nauczycieli na poziomie lokalnego samorządu. Ten proces nie jest bowiem ani kontrolowany, ani adekwatnie monitorowany, przez to też nie może być dla niego adekwatnego wsparcia. Na nauczycielach spoczywa wiele obowiązków związanych z opieką nad uczniami, mniej czasu zostaje na samorozwój i doskonalenie swoich kompetencji w zakresie codziennie realizowanych zadań i obowiązków. Tymczasem konkurencja nauczycieli o miejsca pracy rośnie. Zdaniem jednego z rozmówców znikło zjawisko selekcji negatywnej do zawodu, a wymagania w stosunku do pedagogów są wysokie w szkołach w dużych ośrodkach miejskich i na wsi. Problematyczna jest jednak nauczycielska socjalizacja do małomiejskich światów społecznych, nieuchronnie skutkująca gorszą jakością pracy.

Obserwowałem to jako nauczyciel. Jak ktoś mieszka i pracuje na wsi przez 25 lat, to nazywam to, może niezręcznie, że ten nauczyciel „chłopieje". A nie daj Boże, jak dziewczyny wychodzą za mąż na wsi. One przyjmują wzorce ze wsi i po malutku przestają się różnić od otaczającej rzeczywistości. Te szkolenia i dokształcania, te studia podyplomowe, które nauczyciele przechodzą, bo na to też są zagwarantowane środki w subwencji oświatowej, to przynosi efekt taki, że oni nie tak szybko gruntownie „chłopieją". Natomiast temu procesowi podlegają. [powiat]

Wielu rozmówców, na co dzień zajmujących się prowadzeniem polityki samorządowej w obszarze edukacji, podkreśla, że choć nie wszyscy nauczyciele gotowi są na pracę w modelu kształcenia ustawicznego, ich motywacja sukcesywnie się poprawia. Jest to zapewne efekt dwóch współwystępujących trendów – strukturalnej adaptacji do narzucanej logiki uczenia się przez całe życie oraz zasygnalizowanej przez cytowanego wyżej rozmówcy generalnie lepszego przygotowania nauczycieli do zawodu. W dużych gronach pedagogicznych dodatkowym czynnikiem pozytywnej zmiany jest fakt rywalizacji nauczycieli między sobą. Dostosowują się jednak nie tylko szeregowi przedstawiciele kadry dydaktycznej, ale też dyrektorzy, obligowani do większej elastyczności i poddawani rygorowi oceny.

Niekiedy barierą treningu kompetencji są ograniczenia związane z brakiem umiejętności technologicznych. Część szkoleń odbywa się z wykorzystaniem e-platform edukacyjnych, co ogranicza, a w niektórych przypadkach wyłącza możliwość aktywnej partycypacji w procesie „cyfrowo wykluczonych". Pozytywnym sygnałem zmiany jest relacja jednej z urzędniczek, która zauważa, że w sytuacjach trudnych nauczyciele częściej niż wcześniej nie zrzekają się odpowiedzialności w danej sprawie. Na tyle udoskonalili swój warsztat pracy, że w pierwszej kolejności dokonują analizy swoich słabych stron i przez siebie (współ)powodowanych trudności, w dalszej kolejności obarczając winą uczniów bądź rodziców. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciele mają stać się kozłami ofiarnymi szkolnych sporów, ale kimś, kto w tym sporze może pełnić funkcję sprawiedliwego zarządcy i mediatora. Tego zresztą, jak wskazują badania w szkołach, oczekują od nich uczniowie.

Taka zdolność metaanalizy sytuacji szkolnej przez kadrę pedagogiczną nie jest wskazywana jako coś naturalnego i uniwersalnego, tym niemniej sytuacja ulega poprawie. Okazjonalnie w proces ten aktywnie włączają się samorządy. Dyrektorzy, jako odpowiedzialni za zarządzanie placówką, współpracują z komórką w gminie czy powiecie odpowiedzialną za politykę edukacyjną, a co ważniejsze, w proces włączani są sami nauczyciele, z reguły znajdujący się na marginesie podejmowania działań oświatowych. Zostawia im się przestrzeń do własnej pracy i nie ocenia indywidualnie, ale zespołowo. To daje nauczycielom większy komfort, bo zwalnia z myślenia o własnych błędach i zachęca do myślenia w kategoriach zespołowych.

PRZESTRZEGANIE PRAW UCZNIOWSKICH Z PERSPEKTYWY JEDNOSTKI PROWADZĄCEJ

Urzędnicy dość powszechnie wyrażają przekonanie, że w podległych im placówkach prawa uczniowskie są przestrzegane. Przekonanie to opiera się przede wszystkim na małej ilości zgłoszeń/sygnałów o nieprawidłowościach, które do nich docierają. Jednocześnie badani zdają sobie sprawę, że większość spraw jest załatwiana na poziomie szkół. Jak podkreślają, egzekucja praw ucznia leży w gestii placówek szkolnych, które same tworzą regulacje na ten temat. Jednostki prowadzące nie ingerują w treść statutów szkolnych i innych dokumentów. Badani określają swoją funkcję w kontekście praw ucznia bardziej jako „przyglądanie się" niż kontrolę. Podkreśla się również wagę i rolę kuratorium w rozwiązywaniu problemów tego typu. Niemniej jednak zdarzają się sytuacje, w których urzędy zachowują się bardziej aktywnie: podejmują się kroków „sprawdzających", „mediacji" lub „wyjaśniania".

Wskazywana jest bardzo duża różnica na korzyść obecnej sytuacji w systemie oświatowym, również w kontekście przestrzegania praw ucznia. Urzędnicy z dużym doświadczeniem zawodowym wskazują, że warunki bytowe, ocenianie oraz możliwość egzekwowania praw uczniowskich uległy znaczącej poprawie na przestrzeni ostatnich parunastu lat. Na dowód wskazują różne inwestycje i projekty, które udało się przeprowadzić – nierzadko ze wsparciem funduszy unijnych. W kontekście praw ucznia urzędnicy zwracają uwagę na rozbudowę systemu opieki socjalnej dla uczniów w postaci samodzielnych ośrodków wsparcia dla młodzieży oraz pomocy w samych placówkach w postaci wykształconej kadry – pedagogów i psychologów.

Urzędnicy z jednej strony przyznają, że problemy związane z przestrzeganiem praw uczniowskich występują i starają się je tłumaczyć wieloma ograniczeniami systemu oświatowego lub czynnikami sytuacyjnymi. Z drugiej strony wskazują na pewnie przejaskrawienie problemów sygnalizowanych przez uczniów. Po dokładniejszym sprawdzeniu okazywało się, że – w opinii pracowników gminy – prawa uczniów nie były łamane. Niestety w paru przypadkach pojawia się opinia urzędników, w myśl której uczniowie zbytnio skupiają się na egzekwowaniu swoich praw, a zbyt mało na realizowaniu swoich obowiązków. Podobne wypowiedzi świadczą o niezrozumieniu, czym prawa uczniowskie w istocie są i prowadzą do nawarstwiania się dalszych nieporozumień w tej kwestii.

Myślę, że ktoś przejaskrawia te wszystkie prawa. Szkoda, że uczniom nie mówi się o ich obowiązkach. Na pewno na naszym terenie, miasto 40-tysięczne, nam łatwiej zareagować, bo mamy zaledwie 6 naszych szkół, więc nie ma jakichś dużych problemów. Lecz to, co się słyszy w Polsce, to chyba zbyt mało mówi się o tym, jakie obowiązki mają uczniowie – iść do szkoły, odrobić lekcje, nauczyć się i szanować kolegów, koleżanki, rodziców – tego się nie mówi. I stąd słychać często o przemocy wobec uczniów a także nauczycieli. [urząd gminy miejskiej]

Ta coraz większa świadomość, to jest niebezpieczne. Mam wrażenie, że uczniowie tylko i wyłącznie skupiają się na swoich prawach, a nie obowiązkach i to trochę nie o to w tym wszystkim chodzi. [powiat]

Urzędnicy podkreślają również rosnącą świadomość zarówno uczniów, jak i rodziców w kontekście przestrzegania praw. Przy wyższym poziomie świadomości wzrastają również wymagania stawiane placówce szkolnej i to widać w trakcie codziennej pracy szkoły z uczniami i rodzicami. Badani są podzieleni co do opinii na temat tego zjawiska. Jedni waloryzują to pozytywnie, bo uważają, że dzięki temu podwyższają się standardy pracy placówki. Inni widzą w tym problem, który powoduje, że uczniowie mniej skupiają się na swoich obowiązkach. Ci pierwsi podkreślają, że rodzice są obecnie „bardziej odważni i bardziej otwarci" i „(…) składają uwagi". W ich opinii system, dzięki zwiększonej świadomości rodziców i uczniów, jest bardziej demokratyczny. Ci sami urzędnicy zwracają jednocześnie uwagę również na to, że autorytet nauczycielski spada w sytuacji, w której uczniowie i rodzice mają tak dużo do powiedzenia. Drudzy natomiast krytycznie podchodzą do systemu bezstresowego wychowania dzieci w rodzinie i wskazują go jako jedną z przyczyn nadmiernego skupienia się na prawach zamiast obowiązkach. Z krytycznych wypowiedzi urzędników można wychwycić wspólny ton – milczące założenie o możliwości zawieszenia praw uczniowskich w przypadku braku poszanowania dla obowiązków. Takie postawy czy też jawna prezentacja ignorancji w tym obszarze nie służą podjęciu skutecznej debaty o przestrzeganiu praw ucznia.

System reagowania na sytuacje konfliktowe w szkołach zależy m. in. od miejscowości, na terenie której zlokalizowana jest szkoła. Urzędnicy z gmin wiejskich przyznają, że raczej nie mają określonych procedur w takich sytuacjach, a sprawy najczęściej trafiają do wyjaśnienia bezpośrednio przez wójta gminy. Niewielka ilość szkół oraz uczniów, a także fakt, że „wszyscy tam się znają" wpływają na pewną określoną praktykę załatwiania spraw, w tym niebezpieczne przekonanie, że sprawy sporne z pewnością zostaną odnotowane i bezproblemowo wyjaśnione.

U nas jest taka szkoła, około 300 uczniów i 30 nauczycieli, to każdy się zna i nauczyciele znają środowisko, bo uczą już od wielu lat w większości. Ja tu nie widzę takich sytuacji. U nas też jest łatwy dostęp do wójta wiec mogą rodzice przyjść i na ten temat rozmawiać. Uważam, że nie ma w szkole poważnych problemów. U nas nieważne czy nauczyciel uczy, czy nie uczy, on wszystkie dzieci zna. Jak by był faktycznie jakiś problem, to rodzic, albo grupa rodziców przyszliby na sesję Rady Gminy i przedstawiliby problem. Ale to się nigdy nie zdarzyło. [urząd gminy wiejskiej]

Jak wcześniej sygnalizowano, większość konfliktów załatwiana jest na poziomie samych placówek. Czasami urząd uzyskuje wiedzę o pewnych szkolnych incydentach dopiero w momencie, gdy trafiają one do kuratorium oświaty. Zdarzały się również przypadki współpracy nad rozwiązaniem konfliktu w formie czterostronnej z udziałem: urzędu, szkoły, kuratorium oraz rodziców ucznia/uczniów. Najczęściej jednak sprawy, które trafiają ostatecznie do urzędów wpływają za sprawą uczniów lub rodziców. Są to kwestie, których nie udało się satysfakcjonująco rozwiązać na poziomie placówki szkolnej. Zdarzają się również anonimowe sygnały o nieprawidłowościach. W obu relacjonowanych przypadkach gminy postanowiły przeprowadzić postępowanie, mające na celu sprawdzenie prawdziwości sprawy.

Każdy sygnał, który dociera do urzędu gminy bądź starostwa powiatowego, jest sprawdzany i wyjaśniany w gronie urzędników lub samego wójta/naczelnika oraz dyrektorów placówek. Czasami na spotkanie zapraszani są nauczyciele oraz rodzice, w zależności od charakteru sprawy. Forma tych spotkań może zostać określona jako mediacje (często sami urzędnicy tak ją określają), których celem jest zażegnanie konfliktu i doprowadzenie do kompromisowego rozwiązania sprawy. Badani podkreślają, że ich działania przy niektórych sprawach nie mają uzasadnienia w żadnej ustawowej kompetencji urzędu, ale wynikają jedynie z dobrej woli organu prowadzącego.

(…) Czasami są to problemy, gdzie spotykamy się bezpośrednio z dyrektorem szkoły. Są też zdarzenia, które budzą nasze wątpliwości, np. skargi rodziców, które wpływają do nas. Nieraz też są osobiście zgłaszane i próbujemy, choć takich kompetencji nie mamy, to wydaje się, że na gruncie obcym czasami warto takie problemy rozstrzygać. I wtedy to nie my jesteśmy rozstrzygającą stroną, natomiast często spotykamy się na terenie Urzędu z nauczycielem, dyrektorem, na którego skarga jest wnoszona. To nie jest sposób dobry, bo stwarza nam potem jeszcze różne dodatkowe problemy. A my takich kompetencji nie mamy i nie ukrywam, że my jesteśmy miejscem spotkania i obserwatorem takich spraw. [urząd gminy miejskiej]

Warto podkreślić, że powyżej opisana praktyka nie jest powszechna. Relacje o odbytych mediacjach oraz deklaracje o ich hipotetycznej organizacji dotyczą mniej więcej połowy przebadanych urzędów. Wśród badanych pojawiają się również bardziej formalne i mniej elastyczne postawy, w myśl których urząd odcina się od jakiegokolwiek „wtrącania się" w kompetencje szkoły. Ewentualne reakcje następują dopiero po oficjalnym piśmie od dyrektora placówki. Respondenci czasami wskazują, że muszą się zająć sprawą, bo „otrzymali sygnał", jednak nie wydają się zadowoleni z tego stanu rzeczy, bo nie czują, że pewne kwestie leżą w ich kompetencjach. Faktem jest, że urzędy coraz częściej otrzymują sygnały bezpośrednio od rodziców, uczniów bądź nauczycieli i tym samym coraz trudniej im wyzbyć się odpowiedzialności za bieg zgłaszanych spraw. Tym, co różni urzędników, jest podejście do tego typu zgłoszeń. Wydaje się, że to w tym miejscu właśnie przebiega granica między urzędem formalnym, biurokratycznym a proaktywnym, który aktywnie kształtuje politykę i stara się na bieżąco rozwiązywać, choćby drobne, problemy związane z funkcjonowaniem oświaty.

Urzędnicy w toku badania wskazywali przykłady spraw, którymi mieli okazję się zajmować. Wśród wymienianych można wyróżnić:

(1) te związane bezpośrednio z kompetencjami gmin i starostw (m. in. obowiązek szkolny, drobne zmiany organizacyjne w szkołach na wniosek rodziców i uczniów, konflikty nauczycieli z dyrektorami w tym zwolnienia, dojazdy na zajęcia szkolne);
(2) te związane bezpośrednio z bezpieczeństwem uczniów (np. sytuacje przemocowe na linii nauczyciel-uczeń, przypadki poważnej przemocy fizycznej między rówieśnikami, dyskryminacja ze względu na orientację seksualną);
(3) drobne konflikty między uczniami lub między uczniami i nauczycielem, które zostały wyeskalowane do jednostki prowadzącej (np. zbyt wymagający nauczyciel, „trudny uczeń", konflikty rodziców).

Łącznie zostało przedstawionych kilka spraw, które można zakwalifikować jako dotyczące bezpośrednio praw uczniowskich. Wszystkie dotyczą różnych form przemocy stosowanej wobec uczniów, jak również przemocy międzyrówieśniczej. Opis każdego z przypadków przedstawia poniższa tabela:

Rodzaj sprawy:	Zgłaszający:	Szczegóły sprawy:	Działania jednostki prowadzącej:
przemoc fizyczna nauczyciela wobec ucznia	rodzice ucznia	Przemoc fizyczna wobec dziecka podczas zajęć na basenie szkolnym. Uczeń uważa, że został uderzony, a nauczyciel - że został pchnięty. Reakcja nauczyciela była podyktowana agresją ze strony ucznia.	Wielokrotne mediacje z udziałem zainteresowanych stron. Ostatecznie poczyniono kroki dyscyplinujące nauczyciela, chociaż w opinii urzędnika reakcja rodziców na zdarzenie była wyolbrzymiona.
przemoc psychiczna nauczyciela wobec ucznia	uczeń	Przypadek przemocy psychicznej w internacie.	Zorganizowano spotkanie z udziałem ucznia, nauczyciela, kierownictwem internatu ale również szkoły, do której uczeń uczęszczał.
poważny przypadek przemocy międzyrówieśniczej	brak danych	Uczniowie „dla żartu" spowodowali wypadek na zajęciach praktycznych w szkole ponadgimnazjalnej. Potrzebna była hospitalizacja ucznia.	Urzędnik miał wrażenie, że dyrektor starał się obrócić sprawę w zwykły „wybryk". Sprawa została potraktowana poważnie.
dyskryminacja ucznia ze względu na orientację seksualną (międzyrówieśnicza)	uczeń i pedagog	Uczeń był prześladowany przez dwóch/trzech uczniów z jego klasy ze względu na domniemaną orientację seksualną. Odmawiał uczęszczania do szkoły z tego powodu. Był w kontakcie z pedagogiem szkolnym.	Jednostka prowadząca została włączona do sprawy na podstawie sygnałów o braku wypełniania obowiązku szkolnego przez prześladowanego ucznia. W grę wchodziło ukaranie jego rodziców. Uczeń został przeniesiony do innej klasy w ramach tej samej szkoły, a uczniowie zostali zawieszeni w prawach ucznia. Urzędnik nie jest pewny, czy nie przedstawiono im również zarzutów przed sądem.

TABELA 23 ZESTAWIENIE PRZYPADKÓW DOTYCZĄCYCH ŁAMANIA PRAW UCZNIA, KTÓRYMI ZAJMOWAŁY SIĘ BADANE URZĘDY

Część badanych relacjonuje swoje wrażenie, że dyrektorzy placówek stygmatyzują uczniów, wskazując bezkrytycznie ich winę w opisywanych konfliktach. Tendencja do stosowania takiego osądu wśród przedstawicieli placówek szkolnych, w zestawieniu z opiniami urzędników na temat niektórych zachowań uczniów może budzić zaniepokojenie. Uzasadnia to również opinie samych uczniów o nierównych szansach w sytuacji konfliktu z pracownikami szkoły.

Natomiast bywa tak, że czasami szkoły mają naturalny sposób myślenia o konflikcie uczeń-szkoła. I prawie zawsze uważają, ze winny jest uczeń. Naturalne jest, że odsuwa się swój udział w winie czy nawet sprawstwo i wtedy trzeba uczciwej sprawiedliwości, nawet jeżeli my, jako organ prowadzący, nie jesteśmy do tego upoważnieni. Ja się w takie sprawy wtrącam na miarę swoich możliwości, a że pracowałem w kuratorium i byłem dyrektorem szkoły, to wiem, o co chodzi. [powiat]

W rozmowie z dyrektorem odniosłem wrażenie, że on, wiedząc, jak sprawa jest poważna, chciał to zbagatelizować i traktować jako wybryk. Jednak sprawę trzeba było potraktować poważnie. [powiat]

Jeden przypadek, relacjonowany przez urzędnika, wskazywał na próbę bagatelizowania przez dyrektora poważnego aktu przemocy międzyrówieśniczej, w wyniku którego jeden z uczniów wymagał hospitalizacji (patrz tabela powyżej). Warto zastrzec, że mówimy tu o jednostkowej sytuacji oraz o subiektywnym wrażeniu urzędnika. Niemniej jednak w podobnym tonie wypowiadali się też uczniowie jednej ze szkół. Przypadek dotyczył próby zatuszowania rozpylenia gazu pieprzowego przez jednego z uczniów. Te relacje pozwalają podejrzewać, że podobne sytuacje, choćby rzadko, ale są obecne w badanych szkołach.

Urzędnicy niemal jednomyślnie nie potrafią wskazać żadnych działań prowadzonych przez szkoły w kontekście praw uczniowskich. Jeden respondent przypomina sobie projekt jednej ze szkół ponadgimnazjalnych, w wyniku którego uczniowie włączali się w działania o charakterze pomocy humanitarnej i byli edukowani o prawach człowieka. Urzędnicy podkreślali, że nie mają wiedzy o takich działaniach, gdyż nie leży to w ich kompetencjach jako jednostki prowadzącej. Wyrażali przy tym przekonanie, że „jakieś" inicjatywy w tej kwestii się odbywają.

Jeden z respondentów zwrócił uwagę na funkcjonujący autorski projekt współpracy z trudnymi uczniami, oparty o logikę indywidualnych kontraktów. Poniższy cytat przybliża mechanizm działania tej inicjatywy:

Nawet są umowy indywidualne zawierane z uczniami w przypadku np. słabej frekwencji, gdy uczniowi grożą kary. Taki model wypracowaliśmy sami. I funkcjonuje to w jednej ze szkół.

Jak to działa?

Zależy od ucznia. Bo jak jest na tyle zdyscyplinowany… Bo te kontrakty są podpisywane w momencie, kiedy uczeń troszeczkę łamie prawa i żeby uniknąć pewnych konsekwencji dostaje „ostatnią deskę ratunku" i do czegoś się zobowiązuje. Nie mieliśmy przypadku hucznego wyrzucania ze szkoły. Jesteśmy małą miejscowością i taki problem nas trochę mniej dotyka [powiat]

Badani zwracali również uwagę na inicjatywy szkół i JST związane z poprawą bezpieczeństwa uczniów w szkole, czyli m. in. inwestycje w monitoring szkolny oraz budowlane poprawiające warunki pracy uczniów. Urzędnicy podkreślali również wagę zatrudnionych w szkołach (często dodatkowo w stosunku do ustawowych wymagań) pedagogów i psychologów, którzy są po to, aby pomóc uczniom w ich problemach i ewentualnie reagować na przypadki łamania ich praw. Materiał z badań fokusowych uczniów potwierdza, że w paru przypadkach pedagodzy lub psychologowie szkolni rzeczywiście przyjmują na siebie taką rolę – nawet w sytuacji, gdy w placówce istnieje oddzielnie funkcja Rzecznika Praw Ucznia.

W kontekście dobrych praktyk urzędnicy z gmin miejskich dwukrotnie wskazywali, funkcjonującą na ich terenie, Młodzieżową Radę Miasta, która ewentualnie mogłaby reagować na przypadki łamania praw uczniowskich. Na razie urzędnicy wskazywali jedynie na taką potencjalną możliwość. Badani określają ten organ jako „supersamorząd uczniowski". Jednocześnie sami przyznają, że jego dotychczasowa działalność skupia się raczej na organizacji „spektakularnych przedsięwzięć imprezowych". Zastrzegają jednak, że Rada myśli również o tym, co należałoby poprawić w obecnym systemie szkolnym.

Pojawiła się również refleksja na temat potrzeby głębszego monitoringu sytuacji w szkołach w kontekście egzekucji praw uczniowskich. Urzędnik zwracał uwagę, że zbyt często otrzymuje informacje o nieprawidłowościach drogą nieoficjalną. Nie został jednak zaprezentowany pogląd na to, w jaki sposób można by taki projekt zrealizować.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Polska szkoła przechodzi w ostatnich kilkunastu latach proces systemowej, organicznej zmiany. Transformacja dotyczy zarówno samego modelu organizacji szkolnictwa, jak i codziennego życia instytucji. O ile w obszarze szkolnego meritum, pod względem jakości dydaktyki i poziomu wiedzy uczniów sytuacja jest więcej niż zadawalająca – czego świadectwem są np. wyniki badań PISA

– o tyle w przestrzeni bardziej miękkiej, trudniej testowalnej, wymykającej się zestawieniom ilościowym, sytuacja wymaga zmiany.

Szkoła próbuje wypełniać swoje funkcje wychowawcze, ale w tej sferze niezbędny jest pogłębiony trening. Uczniowie nie zawsze bowiem otrzymują w procesie edukacyjnym potrzebne im do rozwoju i budowania własnej autonomii wsparcie. W polskiej szkole nie kładzie się nacisku na kształtowanie podmiotowości uczniów. Szkolna rzeczywistość rzadko motywuje do rozwijania pasji i zainteresowań – tu zdecydowanie bardziej istotna jest pozaszkolna edukacja nieformalna. W efekcie wielu uczniów nie interesuje się życiem w szkole i postrzega ją jako wprawdzie konieczną, ale i przeciętnie ważną dla siebie część codzienności.

Obok uczniów aktywnych, będących w pewnym sensie beneficjentami życia w szkole, wyróżnić można najliczniejszą grupę uczniów neutralnych bądź obojętnych wobec szkoły, ale też kontrsystemowców, często defaworyzowanych i marginalizowanych. Szczególnie na tych ostatnich w polskiej szkole nie ma dobrego pomysłu – nie wiadomo, jak ich sensownie w szkole „zagospodarować", w jaki sposób skutecznie włączyć do procesu edukacyjnego. Taki stan rzeczy jest w dużej mierze pochodną koncentracji szkoły na prowadzeniu działań o charakterze dydaktycznym i zaniedbywaniu części wychowawczej.

Brakuje szkół działających w modelu bardziej uspołecznionym, gdzie głównym celem funkcjonowania placówki edukacyjnej jest nie nadzorowanie przestrzegania procedur i weryfikacja poziomu zdobywanej przez uczniów wiedzy, ale dbałość o to, by szkoła była przestrzenią otwartą i demokratyczną. W tym sensie w polskim systemie niewiele jest szkół, które pełnić mogą funkcję „trzecich miejsc" – przestrzeni poza domem rodzinnym i pracą, do których się przychodzi spędzać czas, uczestniczyć w różnego rodzaju aktywnościach, a także je inicjować i współtworzyć.

Kwestia praw uczniów w szkołach staje na agendzie wtedy, gdy (1) dochodzi do sytuacji spornej i (2) identyfikuje się ją jako istotną. Dopiero połączenie tych dwóch czynników sytuacyjnych powoduje, że dana sprawa nabiera realnego biegu. Tematyka praw uczniowskich w szkołach jest bagatelizowana, niedostrzegana, pomijana, a w bardziej skrajnych przypadkach – kontestowana. Wielu zachowań i sytuacji nie klasyfikuje się – niesłusznie – jako przypadki łamania praw ucznia. Poziom świadomości, zarówno młodzieży, jak i dorosłych, na temat tego, czym są prawa ucznia, w jaki sposób można z nich korzystać i dlaczego są tak istotne, jest przeciętny. Stanowi pochodną systemu, w którym akcentuje się bardziej karę niż nagrodę, posłuszeństwo niż polemiczność, monolog niż dialog. Prawa ucznia są czymś „przezroczystym", nisko zawieszonym w rankingach istotności szkolnych wartości.

Problemem polskich szkół jest nie tyle występowanie przypadków „ciężkiego" łamania uczniowskich praw, przede wszystkim przemocy fizycznej (chociaż takie sytuacje też mają miejsce), ale ogólnie niesprzyjający klimat dla budowania demokratycznych relacji. Z tego między innymi powodu polscy uczniowie odczuwają tzw. triadę braków: (1) brak swobody w wyrażaniu własnego Ja, własnych emocji i poglądów, (2) brak poczucia bycia dostrzeganym przez dorosłych w szkole (koncentracja na wynikach, nie procesie rozwojowym), (3) brak poczucia wspólnotowości; autentycznych relacji i budowania społeczności. Szwankuje w polskich szkołach praca nad podnoszeniem świadomości roli, jaką uczniowie mają do odegrania w procesie edukacyjnym. Uczniowie nie czują, że nauczyciele ich motywują. W efekcie wzrasta w nich poczucie wyobcowania względem szkolnej rzeczywistości, stają się nadmiernie krytyczni wobec systemu, a ich postawy ulegają radykalizacji.

Niski poziom szkolnej partycypacji charakteryzuje właściwie wszystkich faktycznych i potencjalnych aktorów w tym procesie – nauczycieli, uczniów i rodziców. Polska szkoła opiera się na modelu hierarchicznym, z bardzo silną władzą dyrekcji. W takim ułożeniu nie jest możliwe budowania sprawstwa i wzmacnianie obywatelskości. Wzmacniają się natomiast przekonania o tym, że w szkole generalnie niewiele można zrobić. Ten szkolny „szklany sufit", charakterystyczny dla

kultur, w których brakuje tradycji budowania relacji w oparciu o zasadę partnerstwa, jest w dłuższej perspektywie zdecydowanie dysfunkcjonalny.

Brak swobody działania, niedobór mechanizmów ułatwiających podejmowanie aktywności czy blokowanie inicjatyw stanowią poważny problem i barierę rozwojową zarazem. I dla uczniów, i dla nauczycieli są generatorem albo pogłębiającej się pasywności i wycofania, albo rosnącej frustracji, docelowo często kończącej się zachowaniami agresywnymi. Wyciszanie potencjałów społecznościowych prowadzi też do narastania nieporozumień, hamuje naturalny proces rozwoju i utrudnia, o ile nie uniemożliwia, syntetyzowanie różnic i rozwiązywanie – naturalnie przecież powstających – konfliktów.

Kluczową rolę do odegrania w procesie zmiany mają nauczyciele. W naturalny sposób wiele odróżnia ich od uczniów. Odmienności mają charakter mentalno-kulturowy i są pochodną dystansu międzypokoleniowego, a dodatkowo dziś wzmacniają go odmienne strategie używania nowych technologii i narzędzi komunikacyjnych. Wydaje się jednak, że pomimo tych różnic to w dużej mierze od nauczycieli zależy powodzenie zmian w szkole, także, jeśli nie przede wszystkim w obszarze relacji i wsparcia dla uczniów. Taka rola nie powinna jednak być postrzegana jako kolejne zadanie do wykonania na długiej liście nauczycielskich obowiązków. Stanowi raczej zachętę dla kadry dydaktycznej na przemyślenie swojego miejsca w szkolnym systemie i próbę odnalezienia przestrzeni umożliwiającej budowanie relacji z młodymi podopiecznymi.

Praca, jaką powinni wykonywać nauczyciele musi dotyczyć nie tyle przygotowania do przekazywania wiedzy, co treningu wyobraźni; krytycznej autoweryfikacji swojej roli w charakterze wychowawców i próby szukania połączeń z pokoleniem, którego problemów się nie zna i często nie rozumie. Adaptujący się do realiów nauczyciele zbyt często dają uczniom odczuć, że są w tej relacji nadrzędni i dysponują narzędziami dyscyplinującymi za brak subordynacji. Socjalizowani do modelu hierarchicznego, odtwarzają rytm relacji oparty na silnej, pionowej zależności, tym razem wchodząc w rolę surowych ewaluatorów.

Warto ten zamknięty krąg przerwać i zrezygnować z budowania kostycznych relacji nadrzędności-podrzędności. Alternatywą jest demokratyczne zarządzanie procesem dydaktycznym, postawienie na koncyliacyjność, wprowadzenie jasnych zasad i wyraźnych granic oraz dążenie do uwolnienia potencjału młodych ludzi. Zastąpienie miękkiego autorytaryzmu dobrze zarządzaną demokracją uczestniczącą przyczyni się nie tylko do wzrostu poziomu zadowolenia szkolnej młodzieży, ale wpuści do systemu polskiej edukacji niezbędnie w nim potrzebne świeże powietrze.

Należy zwrócić szczególną uwagę na poprawę jakości edukacji szkolnej w obszarze praw uczniowskich – młodzież wskazuje na spore braki w tym zakresie. Jednym z podstawowych wymagań jest zapoznanie uczniów ze statutem szkolnym, w szczególności z katalogiem praw uczniowskich funkcjonującym na terenie danej szkoły. Uczniowie deklarują albo brak możliwości zapoznania się ze statutem szkolnym, albo wskazują na nieefektywność tego procesu – głównie na nieatrakcyjną formę takich spotkań, które ograniczają się do odczytania treści dokumentów bez jego interpretacji czy jakiegokolwiek komentarza. Nie przyczynia się to do budowy atmosfery sprzyjającej przyswojeniu tych praw oraz umiejętności ich skutecznego wykorzystania w praktyce szkolnej.

Konieczny jest trening kompetencji kadry pedagogicznej w obszarze praw ucznia – nie tyle, jeśli chodzi o wiedzę nauczycieli, co o stosunek do tej tematyki. W proces edukowania o prawach powinny również być włączone podmioty spoza szkoły, np. organizacje pozarządowe zajmujące się tą tematyką, pracujące w oparciu o konkretne narzędzia i opracowaną metodologię. Potrzebne jest uwrażliwienie wszystkich aktorów procesu edukacyjnego w zakresie partnerskiego rozwiązywania problemów oraz wartości i przejrzystości współpracy. Dodatkowym atutem korzystania ze wsparcia organizacji zewnętrznych jest ich niezależność. Organizacje nie są uwikłane w jakiekolwiek relacje i ewentualne konflikty między stronami. Ich funkcją jest przejęcie roli bezstronnego obserwatora i mediatora, umożliwiającego rozwiązanie konfliktu.

Merytorycznie treść szkolnych zajęć powinna zostać osadzona w dużo szerszym kontekście niż tylko prawa ucznia. Powinny one obejmować generalnie problematykę praw człowieka, dziecka oraz praw obywatelskich. Zajęcia powinny skupiać się nie tylko na samej treści praw, ale również na sposobach ich praktycznej egzekucji. Istotne jest również, aby w formie wspólnych projektów uczniów i nauczycieli nabyta wiedza i kompetencje miały istotne zastosowanie w postaci ciekawych rozwiązań, usprawniających w sposób systemowy relacje obu stron. Warto również zastanowić się nad inicjatywami wykraczającymi poza teren szkoły, które w sposób twórczy będą umożliwiać uczniom integrację z lokalną społecznością a tym samym wykształcać postawy pro-obywatelskie i pro-wspólnotowe.

Generalnie uważamy, że bez wykonywania pracy nad stworzeniem odpowiedniej atmosfery szkolnej, która oparta będzie na wzajemnym szacunku oraz poszanowaniu każdego głosu w dyskusji, nie będzie możliwe prawidłowe funkcjonowanie praw uczniowskich. Wydaje nam się, że te wartości i praktyki są filarem, na którym można budować prawidłowe wyobrażenie o tym, czym prawa ucznia są i w jaki sposób funkcjonują w kontekście szkolnym. Niestety badania wskazują, że niektórym placówkom daleko jeszcze do stworzenia takiej demokratycznej platformy współpracy. Potrzeba zatem systematycznych działań wspierających szkoły w budowaniu odpowiedniego klimatu szkolnego i przezwyciężenia niechęci. Wsparcie to może mieć charakter zewnętrzny, gdzie podmiot niezależny, nieuwikłany w kontekst konkretnej szkoły, będzie działał na rzecz wzajemnego zrozumienia i wypracowania pewnych systemowych rozwiązań dostosowanych do specyfiki placówek.

Warto takie rozwiązania podjąć w duchu kooperacji integrując wokół wspólnego celu uczniów, nauczycieli i rodziców. Nasze badania wskazują na ambiwalentny obraz udziału rodziców w życiu szkoły. Z jednej strony ich zaangażowanie w życie szkoły w dużej mierze ogranicza się do praktyk okazjonalnych i kurtuazyjnych, np. związanych z uczestnictwem w wywiadówkach czy pomocą w organizacji atrakcji dla dzieci (bale, dyskoteki, festyny). Z drugiej strony grupy uczestniczące w badaniu podkreślają, że zachodzą istotne przemiany w postrzeganiu roli rodzica w szkole. Rodzice zyskują świadomość wpływu na losy dziecka w szkole i coraz lepiej znają prawa swoje i dziecka w systemie oświaty. Wskazuje to jednoznacznie na to, że rodzice mogą pełnić – przy odpowiednio modelowanym nastawieniu i determinacji – podmiotową rolę w społeczności szkolnej. Pozostali aktorzy na scenie lokalnej społeczności szkolnej – uczniowie, nauczyciele, dyrekcja czy też urzędnicy gminy lub powiatu (a nawet kuratorium) muszą wziąć pod uwagę rosnące zaangażowanie rodziców w życie szkoły.

W kontekście działań naprawczych warto w pierwszej kolejności skupić się na wypracowaniu mechanizmów wspólnej pracy nad dokumentacją szkolną. Szczególnej wrażliwości i tym samym specjalnego podejścia wymaga wspólne stworzenie odpowiedniego katalogu praw uczniowskich. Zdecydowana większość obecnych statutów szkolnych – jak wykazały analizy – pozbawiona jest istotnych zapisów praw proceduralnych, czyli tych, które regulują sposób, w jaki uczniowie mogą dochodzić swoich praw. Mamy tu zwłaszcza na myśli wytyczenie jasnych i skutecznych ścieżek eskalacji oraz ogólnych procedur w przypadku otrzymania sygnałów o łamaniu praw ucznia. Istotne jest zatem, aby statuty w tych fragmentach zostały radykalnie przeformułowane a proces konsultacji był możliwie jak najbardziej kompleksowy i włączający odpowiednie grupy społeczności szkolnej.

Uczniowie relacjonowali nam również swoją niemoc w przeforsowaniu wielu ich propozycji dotyczących różnorodnych, często drobnych spraw związanych z codziennością szkolną, jak np. kwestii używania telefonów komórkowych czy ubioru. Kwestie, które obejmuje regulamin bądź statut szkoły mogą również być przedmiotem tak szeroko zakrojonych konsultacji.

Istotne jest jednak, aby finalnie stworzyć dobrze funkcjonujące mechanizmy, dzięki którym można by stale monitorować potrzeby uczniów, a przez to skutecznie reagować na artykułowane przez nich potrzeby. Taką rolę mógłby pełnić na przykład samorząd uczniowski. Wyniki badań sugerują, że jego rola jest niedoceniana, a funkcjonowanie i postrzegany wpływ na szkolną rzeczywistość bardzo różni się w zależności od kontekstu działania placówki. Należy podjąć

działania wzmacniające znaczenie samorządu, także w kontekście egzekucji praw uczniowskich. Samorząd może stać się nie tylko platformą artykulacji potrzeb uczniowskich, ale również silnym lobby na rzecz interesów uczniowskich, w tym na rzecz przestrzegania praw ucznia.

Jakiekolwiek działania o charakterze treningu kompetencji skierowane do członków samorządu szkolnego napotykają niestety na pewną strukturalną barierę, związaną z krótkim czasem sprawowania władzy oraz ograniczonym okresem pobytu w placówce w ogóle. W przypadku gimnazjów i liceów są to 3 lata (w przypadku techników – 4), w czasie których uczeń najpierw dojrzewa do roli „zaangażowanego" a później, z biegiem czasu, coraz bardziej zmaga się z perspektywą egzaminów weryfikujących jego stan wiedzy i to ogranicza jego aktywność. Dlatego tak ważne jest, aby uczniowie uczyli się kompetencji przydatnych w pełnieniu roli lidera społeczności szkolnej od swoich starszych kolegów. Warto wypracować pewien model kontynuacji, który będzie uwzględniał uwarunkowania i rytm pracy uczniów oraz nauczycieli w danej szkole. Jakikolwiek model zostanie przyjęty, warto skierować działania aktywizujące i właściwie modelujące postawy młodych ludzi w taki sposób, aby oprócz kompetencji miękkich nabyli również wiedzę o specyfice pracy projektowej. Nabyte kompetencje projektowe przydadzą się im z pewnością do realizacji inicjatyw szkolnych – od organizacji dyskoteki po przeprowadzenie konsultacji na temat istotnych zmian w statucie szkolnym.

Nie bez znaczenia dla procesu skutecznej egzekucji praw uczniowskich jest również dobrze funkcjonująca instytucja Rzecznika Praw Ucznia. Najbardziej efektywnym rozwiązaniem jest najprawdopodobniej model, w którym rolę RPU pełni para: uczeń i nauczyciel. Pozwala to na choć częściowe „uniezależnienie się" od perspektywy nauczycielskiej w ocenie zgłaszanych przypadków. Często, dość spontanicznie, jak wynika z relacji uczniów, to pedagodzy szkolni wcielają się w rolę prawdziwego rzecznika uczniów. Uczniowie poszukują w systemie szkolnym osób, które mogą zachować niezależność w ocenie różnych konfliktów i sporów. Uważamy, że ten spontaniczny proces nie powinien być zakłócany. Rzecznik Praw Ucznia – niezależnie od wybranego modelu funkcjonowania – powinien być wybierany w wyborach szkolnych na mocy jasno sformułowanego regulaminu jego funkcjonowania. Ważnymi kwestiami wymagającymi regulacji w tym kontekście jest zakres jego obowiązków, godziny przyjęć interesantów, a także prawne możliwości reakcji na zgłaszane sprawy. Należy w szczególności zadbać o to, aby kompetencje RPU nie kolidowały z zadaniami samorządu szkolnego oraz były przewidziane obszary, w ramach których obie instytucje mogłyby działać łącznie.

W celu rozpowszechnienia dobrych praktyk we wspomnianych przez nas obszarach warto inicjować działania sieciujące. Z badań wynika, że swoje sieci współpracy, organizowane oddolnie i w dużej mierze spontanicznie, mają dyrektorzy placówek na badanym przez nas obszarze. Pewnym zalążkiem sieciowanych inicjatyw uczniowskich są młodzieżowe rady miejskie, o których działaniu również otrzymywaliśmy sygnały, choć ich dotychczasowe inicjatywy nie ogniskują się na razie na kwestiach artykulacji jakichkolwiek uczniowskich postulatów. Wszystkie te wskazane inicjatywy dają pewną podstawę do pracy nad stworzeniem wspólnego frontu, mającego na celu poprawę sytuacji w szkołach.

W proponowanych działaniach warto przyjrzeć się również szerzej roli instytucji pełniących nadzór pedagogiczny nad szkołami. Działania lokalnego kuratorium oświaty – w świetle ogólnodostępnych danych – świadczą o niewielkim stopniu zainteresowania prawami ucznia w szkole. Niemal co roku formułowane są rekomendacje dotyczące poprawy tego obszaru funkcjonowania, jak również wnoszone są skargi i sygnały o nieprawidłowościach w różnych placówkach. Jednocześnie kuratorium oświaty konsekwentnie nie wskazuje tego obszaru (np. kwestii prawidłowości zapisów statutu szkolnego w sekcji o prawach ucznia) do całościowej kontroli. Nie udało nam się również odnaleźć żadnych działań na przestrzeni ostatnich lat świadczących o podejmowaniu tej kwestii we współpracy ze szkołami. Warto zatem zaapelować o większą aktywność kuratorium na tym polu.

Z pewnością na taki stan rzeczy wpływa również kształt ogólnokrajowego ustawodawstwa i kierunki zainteresowania ministerstwa w kontekście zadań oświatowych. Zabezpieczenie praw uczniowskich ciągle nie znajduje się na liście priorytetów oświatowej jednostki centralnej. Przykładowo, ramowy statut szkolny, określający między innymi przykładowy katalog praw ucznia, wydany w formie rozporządzenia ministerialnego, nadal nie doczekał się aktualizacji usuwającej dość niefortunne zapisy w tym obszarze. Warto w kontekście ministerialnym poruszyć również kwestię stworzenia osobnej instytucji – niezależnego Rzecznika Praw Ucznia na wzór funkcjonującego obecnie Rzecznika Praw Dziecka. Specyfika sytuacji szkolnej, jak również duża liczba przypadków nieprawidłowości mogłyby usprawnić proces rzecznictwa na rzecz uczniów na poziomie krajowym i przyczynić się do sformułowania dalszych zaleceń dla lokalnych kuratoriów oświaty.

Warto zwrócić z całą mocą uwagę na fakt, że w istocie wnioski opisywane przez klasyczny raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka z lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku na temat przestrzegania praw uczniowskich utrzymują się w mocy. Wnioskowano wówczas w pesymistycznym tonie o niezadowalającym stanie przestrzegania praw, wymieniając szereg dostrzeżonych problemów. Brak wiedzy i zrozumienia dla praw ucznia, dziecka i człowieka; model nauczania oparty o silny autorytet nauczyciela zamiast partnerską współpracę, a także brak przejrzystych zapisów w statutach szkolnych i regulacji procedur egzekucji praw – to tylko niektóre z punktów stycznych raportów oddalonych od siebie o ponad 20 lat. Konkluzja zatem może być jedynie gorzka. Wskazuje na to, jak wiele jeszcze podstawowych problemów jest do przezwyciężenia w polskiej szkole na drodze do osiągnięcia pożądanego modelu funkcjonowania, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mogą harmonijnie współdziałać w duchu wzajemnego szacunku i współpracy.

ANEKSY

BIBLIOGRAFIA

PUBLIKACJE I RAPORTY

1. Marta Abramowicz (red.), Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, Warszawa 2011.
2. Amnesty International, Podejmowanie działań na rzecz zmian w środowisku lokalnym. Dobre praktyki w pracy z młodzieżą, Warszawa.
3. Anna Borkowska, Joanna Szymańska i Marta Witkowska, Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole. Poradnik dla nauczycieli, Warszawa 2012.
4. Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron, Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania, Warszawa 2012.
5. Centrum Edukacji Obywatelskiej, Znam, rozumiem, stosuję i monitoruję prawo. Poradnik edukacji prawnej w szkole, Warszawa 2015.
6. Ewa Czemierowska-Koruba, Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać, Warszawa 2014.
7. Wiesława Ćwiklińska i Anna Topór, Raport z badań nad upowszechnianiem i przestrzeganiem praw ucznia w województwie podlaskim, Białystok 2006.
8. Fundacja Civis Polonus, Opis modelu działania samorządu szkolnego. Szkoła - przejrzysta przestrzeń publiczna, Warszawa 2008.

9. Hubert Czemierowski, Szkoła współpracy. Uczniowie i rodzice kapitałem społecznym nowoczesnej szkoły.
10. Elżbieta Czyż, Prawa ucznia w szkole. Raport z badań.
11. Elżbieta Czyż, Jolanta Szymańczak, Magdalena Wardyńska, Prawa ucznia w statutach szkolnych. Analiza wybranych statutów publicznych sześcioletnich szkół podstawowych i publicznych gimnazjów.
12. Dobromir Dziewulak, Nadzór pedagogiczny w systemach edukacyjnych w Polsce i wybranych państwach Unii Europejskiej, „Analizy. Biuro Analiz Sejmowych" nr 7(96)/2013.
13. Katarzyna Gawlicz, Paweł Rudnicki i Marcin Starnawski (red.), Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowanie edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań, Warszawa 2015.
14. Katarzyna Gawlicz i Barbara Röhrborn, Edukacja przedszkolna, pytanie o demokrację, Warszawa 2014.
15. Kamila Hernik i Karolina Malinowska, Pochodzenie społeczne i ścieżki dojścia do zawodu nauczycieli szkół podstawowych, "Edukacja" 2/2015.
16. Juliusz Hrouda, Prawa ucznia w szkole. Województwo świętokrzyskie. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań wojewódzkich, Kielce 2006.
17. Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2014 oraz uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka, Warszawa 2015.
18. Informacja o wynikach kontroli. Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Raport NIK, Warszawa 2014.
19. Janina Jakubowska i Danuta Nowak, Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań przeprowadzonych w szkołach województwa dolnośląskiego, Wrocław 2006.
20. Paweł J. Jaros, Rzecznik Praw Dziecka w Polsce. Ukształtowanie Rzecznika Praw Dziecka w Polsce jako organu państwowego. Komentarz do ustawy o Rzeczniku Praw Dziecka, Warszawa 2013.
21. Kongres Polskiej Edukacji. Sesja II. Panel 1 - Prawo każdego ucznia do sukcesu, 2011.
22. Koalicja przeciw nienawiści, Zakładki – przeciwdziałanie mowie nienawiści w sieci poprzez edukację o prawach człowieka, Warszawa 2015
23. Laura Koba, Monitoring i ewaluacja w badaniach świadomości praw człowieka w szkole, "Zarządzanie Publiczne" 3/2012.
24. Agata Komendant-Brodowska, Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań, Warszawa 2014.
25. Michał W. Kowalski i Mikołaj Jasiński, Prawa ucznia w szkole. Województwo wielkopolskie. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań wojewódzkich, Kalisz 2006b.
26. Michał W. Kowalski i Mikołaj Jasiński, Prawa ucznia w szkole. Przestrzeganie wybranych praw ucznia na podstawie badań. Analiza ogólnopolska, Warszawa 2006a.
27. Małgorzata Kozak, Prawo dziecka do edukacji. Założenia pedagogiczno-prawne i trudności realizacyjne, Warszawa 2013.
28. Anthony Levitas (red.), Strategie oświatowe. Biblioteczka Oświaty Samorządowej 1, Warszawa 2012.
29. Kathleen Lynch, Oświata jako miejsce zmiany: ramy promocji równości i przeciwdziałania niesprawiedliwości. W: Jakość edukacji. Różne perspektywy, red. G. Mazurkiewicz, Kraków 2012.
30. Materiały dotyczące realizacji projektu „Szkoła współpracy". Poradniki dla uczniów, nauczycieli oraz rodziców.
31. Ministerstwo Edukacji Narodowej, Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013.
32. Inetta Nowosad, Wstęp. W: Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły, red. I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková, Zielona Góra 2010.

33. Sean O'Flynn, Harry Kennedy, Conflict and Confronation in the Classroom. Reflections on Current Practice, Paradigm Press 2000.
34. Przestrzeganie praw dziecka w oczach ucznia w szkołach podstawowych i gimnazjach Małopolski. Raport, Kraków 2012.
35. Przywództwo i zarządzanie w oświacie - opracowanie i wdrożenie systemu kształcenia i doskonalenia dyrektorów szkół / placówek. Obszar III. Polityka oświatowa - dyrektor jako lider w środowisku lokalnym, http://www.przywodztwo-edukacyjne.edu.pl/pl/obszary/item/157-obszar-iii.
36. Magdalena Smak i Dominika Walczak, Prestiż zawodu nauczyciela w percepcji nauczycieli i byłych nauczycieli, "Edukacja" 2/2015.
37. Barbara Sochal, Samorządność dzieci i młodzieży.
38. Barbara Sochal, Wyrównywanie szans edukacyjnych.
39. Sprawozdania z nadzoru pedagogicznego Pomorskiego Kuratora Oświaty za lata szkolne: 2010/2011, 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014 oraz 2014/2015.
40. Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla rodziców, red. A. Gocłowska, Warszawa 2015.
41. Małgorzata Talarczyk, Prawa ucznia w szkole – analiza przestrzegania wybranych praw ucznia w szkołach w województwie śląskim, Katowice 2006.
42. Tony Townsend, Angażowanie uczniów w globalnej klasie. Nauczyciele kierujący procesem uczenia się.
43. Justyna Włodarzewska, Katarzyna Sobczak i Małgorzata Brzezińska, Respektowanie norm społecznych w szkole. Raport ewaluacyjny, Lubraniec 2010.

DOKUMENTY SEJMOWE I AKTY PRAWNE

1. Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców.
2. Interpelacja nr 1544 z dn. 27.01.2012 (Artur Dębski, Tomasz Makowski, Wojciech Penkalski i Paweł Sajaka: do Ministra Edukacji Narodowej i Ministra Sprawiedliwości w sprawie przemocy ze strony nauczycieli wobec dzieci w przedszkolach i szkołach) [plus odpowiedź].
3. Interpelacja nr 6877 z dn. 12.07.2012 (Tomasz Tomaszewski: do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie przemocy ze strony nauczycieli wobec dzieci w przedszkolach i szkołach) [plus odpowiedź].
4. Interpelacja nr 7999 z dn. 23.08.2012 (Arkadiusz Litwiński: do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie różnicy stanowisk Ministerstwa Edukacji Narodowej) [plus odpowiedź].
5. Interpelacja nr 12313 z dn. 26.11.2012 (Jerzy Wenderlich: do Prezes Rady Ministrów w sprawie ograniczania wolności światopoglądowej uczniów) [plus odpowiedź].
6. Interpelacja nr 29583 z dn. 18.11.2014 (Janusz Palikot: do Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zapewnienia wolności światopoglądowej w placówkach oświatowych) [plus odpowiedź].
7. Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku.
8. Regulamin Pomorskiego Kuratorium Oświaty.
9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. (z późniejszym zmianami) w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych.
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauki oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauki.
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które wskazuje na prawo uczniów do otrzymania wsparcia w omawianym zakresie.
14. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.
15. Zapytanie nr 2621 z dn. 19.11.2012 (Armand Ryfiński do Ministra Edukacji Narodowej).
16. Zapytanie nr 4351 z dn. 25.04.2013 (Armand Ryfiński do Ministra Edukacji Narodowej).
17. Zapytanie nr 6620 z dn. 30.04.2014 (Armand Ryfiński do Ministra Edukacji Narodowej).

SPIS ILUSTRACJI

SPIS WYKRESÓW

WYKRES 1 WSKAŹNIK ZRELATYWIZOWANY PROGNOZY LUDNOŚCI DLA POSZCZEGÓLNYCH GRUP WIEKOWYCH NA LATA 2015-2040 DLA TERENÓW NADWIŚLAŃSKICH I RESZTY KRAJU. 1=RZECZYWISTA LICZBA LUDNOŚCI DLA DANEJ GRUPY WIEKOWEJ W 2014 ROKU. OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE DANYCH GUS BDL 2014 13
WYKRES 2 DOSTĘPNOŚĆ STATUTÓW SZKOLNYCH W ANALIZOWANEJ PRÓBIE 15
WYKRES 3 UDZIAŁ PROCENTOWY POSZCZEGÓLNYCH OCEN EWALUACYJNYCH W WYBRANYCH OBSZARACH PROBLEMOWYCH. DANE ZAGREGOWANE DLA NASTĘPUJĄCYCH TYPÓW SZKÓŁ: SZKOŁY PODSTAWOWE, GIMNAZJA, LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE, TECHNIKA, ZASADNICZE SZKOŁY ZAWODOWE. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014 33
WYKRES 4 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE PRZEZ UCZNIÓW [N=730] 52
WYKRES 5 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE A TYP PLACÓWKI 53
WYKRES 6 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE PRZEZ NAUCZYCIELI [N=152] 54
WYKRES 7 POSTRZEGANIE ATMOSFERY W SZKOLE PRZEZ RODZICÓW [N=163] 55
WYKRES 8 OCENA RELACJI UCZNIOWSKICH Z NAUCZYCIELAMI FORMUŁOWANA PRZEZ UCZNIÓW [N=720] 57
WYKRES 9 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: "GENERALNIE UFAM NAUCZYCIELOM I INNYM PRACOWNIKOM SZKOŁY" [N=733] 58
WYKRES 10 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE "GENERALNIE UFAM NAUCZYCIELOM I INNYM PRACOWNIKOM SZKOŁY" W PODZIALE NA TYP SZKOŁY UCZNIA [N=733] 59
WYKRES 11 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA DWA STWIERDZENIA OCENIAJĄCE UOGÓLNIONE ZAUFANIE DO NAUCZYCIELI I ICH SPRAWIEDLIWOŚĆ FORMUŁOWANE PRZEZ RODZICÓW [N=158] 60
WYKRES 12 OBRAZ UCZNIA W ODPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI [N=149] 60
WYKRES 13 OBRAZ UCZNIA W ODPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI W PODZIALE NA TYP SZKOŁY [N=149] 61
WYKRES 14 CZĘSTOTLIWOŚĆ KONFLIKTÓW NA LINII NAUCZYCIEL-UCZEŃ W DEKLARACJACH NAUCZYCIELI [N=156] 62
WYKRES 15 STOPIEŃ SUBIEKTYWNEGO POCZUCIA KONTROLI NAD WŁASNYM ŻYCIEM WŚRÓD UCZNIÓW [N=661] 68
WYKRES 16 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIA DIAGNOZUJĄCE ANOMIĘ SPOŁECZNĄ [N=723] 69
WYKRES 17 UOGÓLNIONE ZAUFANIE UCZNIÓW [N=722] 70
WYKRES 18 OCENA WSPÓŁPRACY NA LINII RODZICE-KADRA PEDAGOGICZNA [N=146] 72
WYKRES 19 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: "MOGĘ Z MOIM DZIECKIEM POROZMAWIAĆ NA KAŻDY TEMAT" [N=159] 73
WYKRES 20 POSTRZEGANIE WPŁYWU NA ROZWÓJ DZIECKA W SZKOLE. ODPOWIEDZI UCZNIÓW I RODZICÓW [NU=682; NR=152] 73
WYKRES 21 POCZUCIE WPŁYWU NA DECYZJE W SZKOLE WEDŁUG UCZNIÓW [N=700] 74
WYKRES 22 SUBIEKTYWNA OCENA ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIOWSKICH PRZEZ BADANE GRUPY 78
WYKRES 23 OCENA NAUCZYCIELI NA TEMAT ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIOWSKICH PRZEZ POSZCZEGÓLNE GRUPY [N=157] 79
WYKRES 24 STOPIEŃ POPARCIA DLA STWIERDZENIA: "MOJE DZIECKO ZNA SWOJE PRAWA W SZKOLE" [N=159] 80
WYKRES 25 OCENA EDUKACJI O PRAWACH UCZNIA W OPINII UCZNIÓW I NAUCZYCIELI W PLACÓWKACH BIORĄCYCH UDZIAŁ W PROJEKCIE. KAŻDY PUNKT NA OSI WSPÓŁRZĘDNYCH REPREZENTUJE SZKOŁĘ W PROJEKCIE. UWAGA: USUNIĘTO JEDNĄ OBSERWACJĘ (SZKOŁĘ) Z UWAGI NA BRAKI DANYCH 82
WYKRES 26 KONTAKT UCZNIÓW Z PRAWAMI W SZKOLE. PORÓWNANIE WSKAZAŃ NAUCZYCIELI I UCZNIÓW 83
WYKRES 27 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIE: CZY KIEDYKOLWIEK W TRAKCIE NAUKI W SZKOLE ZOSTAŁEŚ(-AŚ) ZAPOZNANY(-A) ZE STATUTEM SZKOŁY? [N=731] 84
WYKRES 28 FAKT ZAPOZNANIA ZE STATUTEM SZKOLNYM W TRAKCIE EDUKACJI W ODPOWIEDZIACH UCZNIÓW W PODZIALE NA TYP SZKOŁY 85
WYKRES 29 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: „MAM POCZUCIE, ŻE WIEM, JAK BRONIĆ SWOICH PRAW W SZKOLE, GDYBY BYŁY ŁAMANE” [N=738] 85
WYKRES 30 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: „MAM POCZUCIE, ŻE WIEM, JAK BRONIĆ SWOICH PRAW W SZKOLE, GDYBY BYŁY ŁAMANE” W PODZIALE NA TYP SZKOŁY 86
WYKRES 31 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA STWIERDZENIE: "ZDARZYŁO MI SIĘ ROZMAWIAĆ Z MOIM DZIECKIEM NA TEMAT PRZYSŁUGUJĄCYCH MU PRAW W SZKOLE" [N=151] 87
WYKRES 32 PRZESTRZEGANIE PRAW UCZNIOWSKICH W OPINII BADANYCH GRUP 91

WYKRES 33 OBSZARY NIEPRZESTRZEGANIA PRAW WEDŁUG ODPOWIEDZI UCZNIÓW [N=182] 94
WYKRES 34 OCENA POZIOMU BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE PRZEZ UCZNIÓW [N=726] 100
WYKRES 35 OCENA POZIOMU BEZPIECZEŃSTWA W SZKOLE W PODZIALE NA TYP SZKOŁY [N=726] 100
WYKRES 36 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY MIĘDZYRÓWIEŚNICZEJ WEDŁUG ODPOWIEDZI UCZNIÓW 101
WYKRES 37 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY MIĘDZYRÓWIEŚNICZNEJ WEDŁUG ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI 102
WYKRES 38 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY PRACOWNIKÓW SZKOŁY W STOSUNKU DO UCZNIÓW WEDŁUG ODPOWIEDZI UCZNIÓW 103
WYKRES 39 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIA O RZECZNIKA PRAW UCZNIA 104
WYKRES 40 CZĘSTOTLIWOŚĆ KORZYSTANIA Z POMOCY RZECZNIKA PRAW UCZNIA [N=255] 104
WYKRES 41 OCENA KONTAKTU Z RZECZNIKIEM PRAW UCZNIA [N=57] 105
WYKRES 42 OCENA DZIAŁAŃ SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO PRZEZ UCZNIÓW [N=712] 105
WYKRES 43 POSTRZEGANY PRZEZ UCZNIÓW WPŁYWA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO NA ŻYCIE SZKOŁY [N=661] 106
WYKRES 44 OPINIA NA TEMAT RELACJI MIĘDZY PRAWAMI A OBOWIĄZKAMI UCZNIA WŚRÓD BADANYCH GRUP 106
WYKRES 45 ZNAJOMOŚĆ OBOWIĄZKÓW UCZNIOWSKICH W OPINII POSZCZEGÓLNYCH GRUP 107
WYKRES 46 OCENA WYWIĄZYWANIA SIĘ Z OBOWIĄZKÓW UCZNIOWSKICH WEDŁUG POSZCZEGÓLNYCH GRUP 107

SPIS TABEL

TABELA 1 CHARAKTERYSTYKA SIECI SZKOLNEJ W REGIONIE NADWIŚLAŃSKIM. OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE DANYCH Z SIO, 2015 11
TABELA 2 WYBRANE WSKAŹNIKI ZWIĄZANE Z FINANSOWANIEM OŚWIATY W GMINACH REGIONU NADWIŚLAŃSKIEGO. WARTOŚCI USZEREGOWANE MALEJĄCO WEDŁUG PIERWSZEGO ZE WSKAŹNIKÓW. ZESTAWIENIE WŁASNE WEDŁUG DANYCH GUS BDL 2014 12
TABELA 3 WYBRANE WSKAŹNIKI ZWIĄZANE Z FINANSOWANIEM OŚWIATY W POWIATACH REGIONU NADWIŚLAŃSKIEGO. WARTOŚCI USZEREGOWANE MALEJĄCO WEDŁUG PIERWSZEGO ZE WSKAŹNIKÓW. ZESTAWIENIE WŁASNE WEDŁUG DANYCH GUS BDL 2014 13
TABELA 4 ROZKŁAD PRÓBY STATUTÓW SZKOLNYCH PODDANYCH ANALIZIE 14
TABELA 5 UDZIAŁ PROCENTOWY POSZCZEGÓLNYCH OCEN EWALUACYJNYCH W WYBRANYCH OBSZARACH PROBLEMOWYCH I TYPACH PLACÓWEK NA PRZESTRZENI LAT SZKOLNYCH 2010-2013. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014 34
TABELA 6 LICZBA ZGŁOSZEŃ POTRZEBY KONTROLI DORAŹNEJ W POSZCZEGÓLNYCH LATACH ZE WZGLĘDU NA PODMIOT ZGŁASZAJĄCY ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014 35
TABELA 7 LICZBA KONTROLI DORAŹNYCH DOTYCZĄCYCH PRZESTRZEGANIA PRAW DZIECKA I UCZNIA W POSZCZEGÓLNYCH TYPACH PLACÓWEK NA PRZESTRZENI LAT 2010-2014. ŹRÓDŁO: OPRACOWANIE WŁASNE NA PODSTAWIE SPRAWOZDAŃ POMORSKIEGO KURATORIUM OŚWIATOWEGO Z LAT 2011-2014 36
TABELA 8 UŚREDNIONE ZADOWOLENIE Z ATMOSFERY SZKOLNEJ I RELACJI RÓWIEŚNICZYCH NA POSZCZEGÓLNYCH SZCZEBLACH EDUKACJI 53
TABELA 9 UŚREDNIONY POZIOM ZAUFANIA DO NAUCZYCIELI NA POSZCZEGÓLNYCH SZCZEBLACH EDUKACJI 59
TABELA 10 AUTODIAGNOZA POTENCJAŁÓW UCZNIÓW 68
TABELA 11 ROZKŁAD ODPOWIEDZI NA PYTANIA DOTYCZĄCE ZAANGAŻOWANIA W ŻYCIE SZKOŁY I WIEDZY RODZICÓW NA TEMAT REALIÓW INSTYTUCJI 71
TABELA 12 UŚREDNIONE POCZUCIE WPŁYWU SZKOŁY NA UCZNIA ORAZ WSPÓŁDECYDOWANIA O SPRAWACH SZKOŁY NA POSZCZEGÓLNYCH SZCZEBLACH EDUKACJI W OPINII UCZNIÓW. IM WYŻSZA WARTOŚĆ TYM BARDZIEJ POZYTYWNY WYNIK. 74
TABELA 13 UŚREDNIONE WSKAZANIA ZNAJOMOŚCI PRAW UCZNIA PRZEZ UCZNIÓW W BADANYCH GRUPACH W PODZIALE NA TYP SZKOŁY. WSKAZANIA WYRÓŻNIONE: NAJWYŻSZE WARTOŚCI W WIERSZACH 80
TABELA 14 POCZUCIE ZNAJOMOŚCI PRAW PRZEZ UCZNIÓW A WYBRANE KATEGORIE ZMIENNYCH. WSKAZANIA WYRÓŻNIONE: NAJWYŻSZE WARTOŚCI W RAMACH KATEGORII. 81
TABELA 15 OCENA UMIEJĘTNOŚCI EGZEKWOWANIA PRAW UCZNIOWSKICH. ŚREDNIE OCENY UCZNIÓW I RODZICÓW NA PIĘCIOSTOPNIOWEJ SKALI 86

TABELA 16 NAJWAŻNIEJSZE PRAWO UCZNIA WEDŁUG SPONTANICZNYCH ODPOWIEDZI UCZNIÓW. KATEGORYZACJA ODPOWIEDZI 88
TABELA 17 NAJWAŻNIEJSZE PRAWO UCZNIA WEDŁUG SPONTANICZNYCH ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI. KATEGORYZACJA ODPOWIEDZI 89
TABELA 18 PRZESTRZEGANIE PRAW UCZNIA W SZKOLE A WYBRANE KATEGORIE ZMIENNYCH. WSKAZANIA WYRÓŻNIONE: NAJWYŻSZE WARTOŚCI W RAMACH KATEGORII. 92
TABELA 19 KORELACJE Z OCENĄ PRZESTRZEGANIA PRAW UCZNIA NA POZIOMIE SZKÓŁ. CZYNNIKI ZAZNACZONE GWIAZDKĄ UZYSKAŁY ISTOTNOŚĆ STATYSTYCZNĄ NA POZIOMIE P<0,01 93
TABELA 20 POZIOM ZGODY NA STWIERDZENIA ZWIĄZANE Z PRAKTYKĄ PRAW UCZNIA. ŚREDNIA WSKAZAŃ NA PIĘCIOSTOPNIOWEJ SKALI 99
TABELA 21 ODSETEK UCZNIÓW DEKLARUJĄCYCH STYCZNOŚĆ Z DANĄ FORMĄ PRZEMOCY W PODZIALE NA TYP SZKOŁY 101
TABELA 22 CZĘSTOTLIWOŚĆ WYSTĘPOWANIA RÓŻNYCH FORM PRZEMOCY UCZNIÓW W STOSUNKU DO NAUCZYCIELI WEDŁUG ODPOWIEDZI NAUCZYCIELI 103
TABELA 23 ZESTAWIENIE PRZYPADKÓW DOTYCZĄCYCH ŁAMANIA PRAW UCZNIA, KTÓRYMI ZAJMOWAŁY SIĘ BADANE URZĘDY 120