



Jolanta Szczurowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

WARTOŚCIOWANIE ZACHOWANIA AGRESYWNEGO UCZNIĄ Z GRUPY WŁASNEJ I OBCEJ PRZEZ NAUCZYCIELI

ABSTRACT

The aim of this investigations was to point out that for the teachers, who evaluate students aggressive behavior, the important is their membership of the group category (the In-group vs the Out-group; the Conventional-group vs Unconventional-group). It was assumed: 1) the effect of the in group favoritism will not occur, 2) teachers evaluating student's aggressive behavior of different social category will be guided by different standards. The investigations were performed in Kielce, in six schools (primary school, gymnasium and secondary school) and 112 teachers participated in this studies. The results show than the lack of effect of the in-group favoritism where there is a necessity to punish the aggressive behavior of student and in the level of punishment. Moreover, 1) the teachers have more intensity of the need for punishment student the Unconventional than the Conventional, 2) the normative standards are more important for teachers evaluating students aggressive behavior for In-group vs Out-group, but in the Unconventional – group vs Conventional-group the allo-egocentric standards were preferred.

Key words:

in-group favoritism evaluation standards, aggression

W ostatnich latach obserwujemy wzrost liczby emigrantów w Polsce. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego w roku 2006 do Polski przybyło 96 429 osób¹, a w roku 2008 było ich już 10 242². Najchętniej osiedlają się u nas osoby z byłego ZSRR, a ponadto Azjaci i Afrykańczycy. Jak wynika z raportu „Xenophob – Workpacke 8, polskie szkoły są otwarte na ich dzieci³. Nauczyciele są pozytywnie do nich nastawieni i ich nie dyskryminują, a przypadki dokuczania są bardzo rzadkie. Jeśli się pojawiają, to przede wszystkim na tle rasowym i nie mają charakteru instytucjonalnej dyskryminacji. W sumie dzieci emigrantów w naszym kraju mają duże możliwości awansu i stania się jednostkami aktywnymi w polskiej gospodarce.

Czy ten stan rzeczy da się utrzymać, jeśli będzie następował dalszy wzrost liczby obcokrajowców w naszym kraju? Doświadczenia państw wielokulturowych uczą, że mogą pojawić się konflikty na tle rasowym czy etnicznym analogiczne do tych, z jakim boryka się np. Francja⁴. One mogą znaleźć swoje odzwierciedlenie w szkolnych relacjach, ukierunkowując agresję na uczniów „obcych”, szczególnie gdy dodatkowo będą oni niekonwencjonalni. O ile bowiem obcość jest jeszcze w naszym kraju w miarę tolerowana, o tyle niekonwencjonalność (odmienność) budzi dość silną niechęć⁵.

¹ *Migracja cudzoziemców do Polski*, Strona Pierwszej Warszawskiej Agencji 21, http://www.agenda21.waw.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=32&limitstart=2 [dostęp: 31.08.2011].

² Z. Kostrzewa, D. Szołtys, L. Nowak, *Informacja o badaniach zasobów imigracyjnych w Polsce w 2008 roku*, Strona Głównego Urzędu Statystycznego, Departament Badań Demograficznych, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_lud_infor_o_badan_zasob_imigr_pl_w_2008.pdf [dostęp: 31.08.2011].

³ J. Kurczewska, M. Bieniecki, H. Bojar, J. Frelak, M. Pawlak, M. Trojanowska-Strzęboszewska, *Project Report: Work Package 8, The European Dilemma: Comparative Perspective*, http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TO1ImTyOsTgJ:www.isp.org.pl/files/9285144920352185001164194480.pdf+Instytut+Polityki+Spo%C5%82ecznej+program+Xenophob-Workpacke+2&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEESjiTQ=bl&srcid=ADGEESjiTQytJv92ly8PZ2jKAQ9SrICNSEtydzkD9NqsIydnfOLbe-VMQ2iRzrucaBCwgr9mLIY_BCwgr9mLIY_MjXuN74Wq10BrQ67OTpTWGpQJm84Vm-FzY7SEzotSoB0JfauRIPNMulkCN1js7B4&sig=AHIEtbRicyNRa9bGpCHTloFVu4AenHQzJg [dostęp: 1.09.2011].

⁴ Por. np. H. Malewska-Peyre, *Ja wśród Swoich i Obcych* [w:] *Tożsamość a odmienność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), Warszawa 1992, s. 15–66.

⁵ Por. W. Łukaszewski, *Religijność i stosunek do odmiennych* [w:] *Spoleczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.), Poznań 1995, s. 79–95.

1. Tożsamość społeczna a uprzedzenia: zjawisko faworyzacji swojego

Najbardziej uznaną koncepcją wyjaśniającą istotę uprzedzeń jest teoria tożsamości społecznej Henriego Tajfela i Johna C. Turnera⁶. Zmieniła ona pogląd na temat czynników decydujących o powstaniu grupy, kształtowaniu się poczucia przynależności do niej i tożsamości społecznej (narodowej). W ramach tzw. *paradygmatu grupy minimalnej* wykazano, że dostrzeżenie przez człowieka jakiegoś podobieństwa między ludźmi (nawet błahego, ale jednak różniącego ich od innych) wyzwała u niego proces kategoryzacji społecznej. W jego wyniku dochodzi do umysłowego podziału na „grupę własną” (My – Swoi) i „grupę obcą” (Oni – Obcy lub Odmieni), a następstwem tego jest pojawienie się efektów: 1) akcentuacji; polega na wyolbrzymianiu różnic międzygrupowych i podkreślaniu podobieństw wewnątrzgrupowych, 2) faworyzacji członków własnej grupy.

Liczne badania nad zjawiskiem faworyzacji wykryły, że pojawia się ono na różnych ewaluatywnych płaszczyznach, np. gdy wnioskujemy o przyczynach czyjegoś zachowania⁷, gdy chodzi o rozdział nagród⁸, gdy podajemy wady i zalety grup⁹. Sabine Otten i Dirk Wentura¹⁰ wykazali silną faworyzację grupy własnej na pozytywnych i – nieco mniejszą – na negatywnych wymiarach. Jednakże istnieją również badania, które wskazują na możliwość odstępstwa od faworyzacji „Swojego”. Na przykład Maria Jarymowicz i jej współpracownicy ujawnili, że zjawisko faworyzacji nie występuje u osób o wysokich wskaźnikach odrębności schematów JA–MY–INNI, a więc o dojrzałej zarówno tożsamości osobistej, jak i społecznej¹¹.

⁶ Por. H. Tajfel, *Tożsamość społeczna i zachowanie międzygrupowe*, „Przegląd Psychologiczny” 1976, nr 2, s. 151–180; H. Tajfel, J.C. Turner, *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior* [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, S. Worcheł, W.G. Austin (red.), Chicago 1986, s. 7–24; J.C. Turner, *Social Categorization and Social Discrimination in the Minimal Group Paradigm* [w:] *Differentiation between Social Groups*, H. Tajfel (red.), London 1978, s.101–140.

⁷ Por. np. T.F. Pettigrew, *The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1979, No. 5, s. 461–476.

⁸ Por. np. M.B. Brewer, *In-Group Bias in the Minimal Intergroup Situation: A Cognitive-Motivational Analysis*, „Psychological Bulletin” 1979, No. 86, s. 307–324; H. Tajfel, *Tożsamość społeczna...*, op.cit., s. 160–161, 177.

⁹ N. Struch, S.H. Schwarz, *Intergroup Agression: Its Predictors and Distinctness from In-Group Bias*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989, No. 3, s. 370–371.

¹⁰ S. Otten, D. Wentura, *Self-Anchoring and In-Group Favoritism: An Individual Profiles Analysis*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2001, No. 37, s. 529.

¹¹ M. Jarymowicz, *O przejawach faworyzowania swoich względem obcych i rzekomej nieuchronności zjawiska*, Warszawa 2006, s. 66–94.

Ponadto Jennifer G. Boldry i Deborah A. Kashy¹² stwierdziły, że przedstawiciele grup o niskim statusie często faworyzują członków grup obcych. Natomiast Marilynn B. Brewer¹³ pisze, że członkowie plemion Afryki Wschodniej wyżej oceniają swoją grupę na wymiarach moralnym i interpersonalnym niż na sprawnościowym.

2. Proces wartościowania zachowania (agresywnego)

Wartościowanie zachowania członka własnej czy obcej grupy może przebiegać albo w sposób szybki, automatyczny, pod wpływem doświadczanego afektu, albo wolno, w sposób kontrolowany – w oparciu o poznanie i wewnętrzne kryteria, tzw. standardy ewaluatywne¹⁴. Zdaniem Janusza Reykowskiego¹⁵ są to takie standardy, jak:

- 1) organizmalne, które umożliwiają różnicowanie bodźców ze względu na ich zdolność wzbudzania w nas stanów przyjemności i przykrości;
- 2) normatywne: autorytarne i konformistyczne, dzięki którym wiemy, co jest społecznie akceptowane lub nie. Na przykład Adam Frączek¹⁶ ustalił, że Polacy najbardziej aprobują zachowanie agresywne, gdy jest ono motywowane dobrem innych lub własnym. Nieco mniej są skłonni zaakceptować akty agresji będące efektem obron prywatnych dóbr lub kłopotów z porozumiewaniem się. Natomiast najniższy poziom akceptacji agresywnych reakcji ujawnił się w odniesieniu do chęci ukarania kogoś i działań pod wpływem pobudzenia emocjonalnego. Okazało się też, że nie ma różnic w aprobacie ironizowania, wymyślani czy bicia. Te formy agresji były w takim samym stopniu nie do przyjęcia przez badanych. Z kolei z porównań

¹² J.G. Boldry, D. A. Kashy, *Intergroup Perception in Naturally Occurring Groups of Differential Status: A Social Relations Perspective*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1999, No. 6, s. 1200–1212.

¹³ M.B. Brewer, *The Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?*, „Journal of Social Issues” 1999, No. 3, s. 432.

¹⁴ Por. np. M. Lewicka, *Afektywne i deskryptywne mechanizmy spostrzegania innych ludzi* [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, M. Lewicka (red.), Warszawa 1985, s. 19–78.

¹⁵ J. Reykowski, *Źródła procesów ewaluatywnych i ich funkcje regulacyjne* [w:] *Studia nad procesami wartościowania*, B. Wojciszke (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1988, s. 37–45; J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość* [w:] *Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1992, t. 2, s. 135–137.

¹⁶ A. Frączek, *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji (polsko-fińskie studium porównawcze)*, „Przegląd Psychologiczny” 1983, nr 3, s. 570–571.

międzypłciowych wynikało, że mężczyźni bardziej są skłonni zaakceptować tortury w obronie własnej oraz bicie w afekcie, a kobiety – wybuchy złości w samoobronie lub pod wpływem pobudzenia emocjonalnego;

- 3) pragmatyczne lub aksjologiczne, które powstają dzięki zdolności naszego umysłu do kształtowania systemu przekonań. Pierwsze z nich są związane z konkretnymi obiektami, nadają pozytywną walencję tym działaniom, które dobrze służą owym obiektom, a drugie, utożsamiane z naszym *sumieniem*, *pewnymi pryncypiami* – z abstrakcyjnymi pojęciami. System standardów aksjologicznych m.in. zapobiega wydawaniu nieobiektywnych ocen pod wpływem na przykład motywów egocentrycznych, allocentrycznych czy socjocentrycznych.

W literaturze pedagogiczno-psychologicznej coraz więcej miejsca poświęca się tematowi edukacji międzykulturowej, wychowaniu w duchu tolerancji i akceptacji inności, przestrzega się przed stygmatyzacją i marginalizacją uczniów¹⁷. Inaczej mówiąc, kreuje się nauczycielskie postawy cechujące się poprawnością polityczną. Z tego też powodu istnieje pewne prawdopodobieństwo, że Tajfelowski fenomen faworyzacji członka własnej grupy u nauczycieli nie wystąpi, ale wcale nie musi to oznaczać, że nauczyciele wartościując zachowania uczniów różnych kategorii społecznych nie będą brać pod uwagę ich grupowego członkostwa. Właśnie celem badania jest wykazanie, że choć dla nauczycieli może mieć znaczenie przynależność kategoriałna uczniów (grupa własna vs grupa obca; grupa konwencjonalna vs odmienna), to w sytuacji karania za ich agresywne zachowania mogą żadnego z nich nie faworyzować. Jednakże w wartościowaniu ich zachowań będą kierować się odmiennymi standardami ewaluacji. Jeśli nauczyciele są świadomi istnienia problemów pojawiających się w społecznym funkcjonowaniu dzieci emigrantów czy dzieci „niestandardowych”, to poza zrozumieniem ich sytuacji mogą jeszcze dostrzec potrzebę udzielenia im pomocy i odpowiedniej do tego ewaluacji ich zachowania. Natomiast w ocenie zachowań „swoich” dzieci ważniejsze wydają się nauczycielskie przekonania na temat społecznych oczekiwań wobec wychowanków i stawianiem im normatywnych wymagań. W pierwszym przypadku mielibyśmy do czynienia z posłużeniem się standardami aksjologicznymi i allocentrycz-

¹⁷ Por. np. K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2006; *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), Warszawa 2010; *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*, T. Lewowicki, E. Grodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta (red.), Toruń 2008; J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009; W. Poznaniak, *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, L. Witkowski, J. Brzeziński (red.), Toruń 1994, s. 305–324.

nymi, w drugim – normatywnymi. Dodatkowo trzeba uwzględnić możliwość pojawienia się stronniczych ocen, a konkretnie opartych na standardach egocentrycznych.

W związku z powyższym przyjęto, że przedmiotem ewaluacji będzie zachowanie agresywne uczniów (aktorów) Swojego (S), Obcego (O), Konwencjonalnego (K) (Swojego i Obcego), Odmiennego (OD) (Swojego i Obcego), a wskaźnikiem faworyzacji *versus* defaworyzacji – potrzeba ukarania ucznia i wysokość kary. Z kolei wskaźnikiem ważności różnych standardów ewaluacji dla nauczycieli będzie stopień podawanych przez nich powodów, dla których uznają zachowanie ucznia (aktora) za niewłaściwe. W związku z powyższym przyjęto następującą hipotezę:

Nauczyciele będą mieć taką samą potrzebę ukarania za agresywne zachowanie uczniów Swojego, Obcego, Konwencjonalnego i Odmiennego oraz będą serwować im tak samo wysokie kary, ale w wartościowaniu zachowania agresywnego ucznia z grupy własnej vs obcej większą ważność będą mieć dla nich standardy normatywne, a w wartościowaniu takiego zachowania ucznia z grupy odmiennej vs konwencjonalnej – standardy aksjologiczne i allocentryczne.

3. Metoda i procedura badawcza

Przebadano 125 nauczycieli z kieleckich szkół podstawowych (2), gimnazjów (2), liceów ogólnokształcących (2), ale wykorzystano dane od 112 nauczycieli (odrzucono arkusze z wieloma brakami lub z wszystkimi takimi samymi odpowiedziami). Rozpiętość wieku respondentów wahała się od 28 do 59 lat, a pozostawania w zawodzie nauczyciela – od 1 do 35 lat.

Badania prowadzono w trakcie długiej przerwy międzylekcyjnej. W jednej placówce (a mogły ją tworzyć szkoła podstawowa i gimnazjum razem) znalazła się tylko wersja dotycząca jednego z aktorów. W sumie wariant z aktorem: Swój vs Obcy otrzymało 25 osób (Gr. 1), Obcy vs Swój – 22 (Gr. 2), Swój-Odmienny vs Obcy – 34 (Gr. 3), a Obcy-Odmienny vs Swój – 31 respondentów (Gr. 4). W ten sposób utworzono cztery grupy badawcze, od których otrzymywano dane dla zmiennych: 1) Swój, 2) Obcy, 3) Konwencjonalny (Swój i Obcy), 4) Odmienny (Swój i Obcy).

W prezentowanych badaniach posłużono się opisem zachowania agresywnego uczniów (zob. zał. 1). Jego pierwowzorem była rzeczywista szkolna sytuacja, tyle że nie skończyła się ona aktem przemocy. Relacje z tego zdarzenia uzyskano w trakcie rozmowy z uczniami z jednej z kieleckich szkół. Dla potrzeb tych badań opis sytuacji została tak skonstruowany, żeby:

- można było manipulować nazwiskiem ucznia (polsko vs obco brzmiące), prezentującego agresję fizyczną (nazwiemy go aktorem); jego zachowanie było potem przedmiotem oceny nauczycieli;
- zrównoważyć agresję fizyczną aktora agresją słowną (wulgaryzmy) (obie formy agresji są podobnie nieaprobowane¹⁸) – odpowiednio do wariantu ucznia Swojego lub Obcego.

Pod tym opisem znajdowała się informacja o uczniu i jego rodzinie. Tutaj również manipulowano nazwiskiem aktora, a w dwu wariantach dodatkowo prezentowano go jako osobę niekonwencjonalnie zachowującą się („zjadacza dżdżownic” itp.). Pozostałe informacje we wszystkich wariantach były takie same. W rezultacie tych wszystkich zbiegów powstały cztery wersje, w których:

- 1) Aktor ma polsko brzmiące nazwisko, a w informacjach na jego temat nie ma wskazówek o jego niekonwencjonalności; nazwano go Swój, a jego agresywne zachowanie było skierowane na Obcego.
- 2) Ma obco brzmiące nazwisko (afrykańskie)¹⁹, brak jest też wskazówek o jego niekonwencjonalności; nazwano go Obcy, a jego agresywne zachowanie było skierowane na Swojego.
- 3) Ma polsko brzmiące nazwisko, a w informacjach na jego temat są wskazówki o jego niekonwencjonalności; nazwano go Swój-Odmienny, a jego agresywne zachowanie było skierowane na Obcego.
- 4) Ma obco brzmiące nazwisko (afrykańskie), są też wskazówki o jego niekonwencjonalności; nazwano go Obcy-Odmienny, a jego agresywne zachowanie było skierowane na Swojego.

Respondenci zapoznawali się z opisem szkolnego konfliktu i oceniali na 4-stopniowej skali, czy aktor za swoje agresywne zachowanie powinien być ukarany oraz jak wysoka ma być kara (skala 7-stopniowa). Kolejnym krokiem dla tych, którzy byli raczej (3) lub zdecydowanie (4) przekonani o potrzebie ukarania ucznia, było ustalenie, na ile są dla nich ważne poszczególne wymienione powody (było ich 10), ze względu na które uznali, że zachowanie aktora było niewłaściwe²⁰. Wykorzystywali przy tym skalę 4-stopniową (od 0 – zdecydowanie nieważne do 3 – zdecydo-

¹⁸ A. Frączek, *Standardy...*, op.cit., s. 571.

¹⁹ Wybór tego nazwiska miał swoje uzasadnienie w fakcie, że w naszym kraju Afrykańczycy dość często padają ofiarą agresji. Jeszcze w latach 90. w Polsce wobec co czwartej czarnoskórej osoby dokonano aktu przemocy. Wprawdzie z roku na rok zmniejsza się liczba tego rodzaju przestępstw, ale wciąż utrzymuje się niechęć do nich (zob. K. Olejnik, op.cit.).

²⁰ Po zebraniu materiału badawczego okazało się, że te osoby, które udzieliły odpowiedzi 1 lub 2 mimo wszystko ustalały stopień ważności poszczególnych uzasadnień, dlatego te wyniki też poddano analizie.

wanie ważne). Proszono też badanych o podanie własnego uzasadnienia i określenie jego ważności dla nich. Chciano w ten sposób sprawdzić, czy został wyczerpany zbiór wymienionych powodów²¹. Opis sytuacji poprzedzono metryczką, w której pytano o narodowość i obywatelstwo.

Zaproponowane przez nas uzasadnienia odpowiadały wyróżnionym przez Janusza Reykowskiego²² kryteriom ewaluacji i były wzorowane na tych, które Krystyna Skarżyńska²³ wykorzystwała w badaniach nad sądami o niesprawiedliwości. Jednakże poszerzono listę kryteriów normatywnych o autokratyczne (2 poz.). W sumie utworzono pięć kategorii standardów ewaluacyjnych: (1) aksjologiczne – poz. 10 i 3, (2) allocentryczne – poz. 4 i 7, (3) konformistyczne – poz. 8 i 6, (4) autokratyczne – poz. 1 i 9, (5) egocentryczne – poz. 2 i 5. Zgodnie z sugestią Skarżyńskiej nie uwzględniono standardów organizmalnych, ponieważ prawdopodobnie nie znajdują one zastosowania w ewaluacji sytuacji społecznych.

4. Trafność wyróżnionych kryteriów ewaluacji

Aby sprawdzić trafność wyróżnionych kryteriów ewaluacji, do uzyskanych od respondentów danych zastosowano analizę głównych składowych Varimax znormalizowaną, która ujawniła trzy czynniki. Pierwszy z nich nasycony jest czterema twierdzeniami, które razem tworzą podskalę nazwaną *Standardami normatywnymi*. Drugi i trzeci czynnik zawierają po trzy pozycje i odpowiednio zostały one nazwane *Standardami aksjologiczno-pragmatycznymi* i *Standardami allocentryczno-egocentrycznymi* (zob. tabela 1). Nazwa ostatniego z czynników mogłaby budzić obiekcję, ponieważ ze zdroworozsądkowego punktu widzenia oba standardy ewaluacji wzajemnie się wykluczają. Istnieją też badania, które pokazują, że koncentracja na sobie osłabia tendencję do pomagania innym, ale jednocześnie rezultaty kolejnych badań wskazują, że taki układ jest możliwy, szczególnie u osób, które

²¹ Tylko 20% badanych wypełniło wskazaną rubrykę. Większość podanych przez nauczycieli uzasadnień była tylko innym sformulowaniem już wymienionych powodów. Jednak w kilku przypadkach podkreślono ważność takiego standardu normatywnego, jak: *jego zachowanie jest złym przykładem dla innych*. Sugeruje to uwzględnienie tego kryterium w ewentualnych następnych badaniach.

²² J. Reykowski, *Procesy...*, op.cit., s. 37–45.

²³ K. Skarżyńska, *Poczucie niesprawiedliwości i sądy o niesprawiedliwości: wyznaczniki sytuacyjne i intraindywidualne* [w:] *Studia nad procesami wartościowania*, B. Wojciszke (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1988, s. 96.

myślą o sobie jako o kimś pomocnym innym, moralnym, gotowym do poświęceń²⁴, co w odniesieniu do nauczycieli nie jest bez znaczenia.

Tabela 1. Wyniki analizy czynnikowej dla kryteriów ewaluacji zachowania agresywnego ucznia

Czynnik I Standardy normatywne	Ład. czyn.	Czynnik II Standardy aksjologiczno-pragmatyczne	Ład. czyn.	Czynnik III Standardy allocentryczno-egocentryczne	Ład. czyn.
1. uczeń powinien wiedzieć, że tak robić nie wolno	0,58	2. wzbudza we mnie nieprzyjemne doznania, niesmak i smutek	0,73	4. pobity uczeń jest poniżony i cierpi	0,64
6. większość z nas uznałaby, że uczeń powinien dostosować się do wymogów i dobrych obyczajów obowiązujących w szkole	0,78	3. stoi w sprzeczności z moim systemem wartości	0,65	7. jest przyczyną zmartwień rodziców	0,66
8. większość uczniów i nauczycieli oceniłaby takie zachowanie ucznia jako niewłaściwe	0,72	10. może popsuć stosunki tego ucznia z kolegami, może ich skłócić	0,68	5. mogłoby pokrzyżować moje plany związane z mającą nastąpić lekcją lub „narobić mi problemów”	0,49
9. uczeń w tym wieku już powinien umieć panować nad sobą	0,66				
Wartość własna	2,60		1,32		1,19
Procent ogółu wariacji	26,03		13,22		11,90
Skumulowana wartość własna	2,60		3,93		5,12
Skumulowany procent wariacji	26,04		39,26		51,16

Łącznie ujawnione czynniki wyjaśniają 51,16 % wariacji, co wskazuje na dobrą trafność stosowanej skali do badania ważności kryteriów ewaluacji zachowania agresywnego.

²⁴ J. Reykowski, *Procesy...*, op.cit., s. 161–162.

5. Wyniki

W celu zweryfikowania postawionych hipotez i poznania reakcji nauczycieli na zachowanie agresywne uczniów badanych kategorii społecznych przeprowadzono dwuczynnikową analizę wariancji w schemacie 2 x 2 x 5, gdzie zmiennymi niezależnymi były przynależności kategorialne uczniów: 1) Swój vs Obcy (S-O) oraz 2) Konwencjonalny vs Odmienny (K-OD). Zmienne zależne to potrzeba ukarania ucznia, wysokość kary dla niego oraz trzy standardy ewaluacji (normatywny, aksjologiczno-pragmatyczny, allocentryczno-egocentryczny). Analiza ujawniła istotne efekty główne czynników Swój vs Obcy oraz Konwencjonalny vs Odmienny oraz interakcję między nimi (zob. tabela 2).

Tabela 2. Dwuczynnikowa analiza wariancji dla przynależności kategorialnych uczniów: Swój vs Obcy (S-O); Konwencjonalny vs Odmienny (K-OD)

Zestawienie efektów; Układ: 1-S-O, 2-K-OD					
	Lambda Wilksa	R Rao	df 1	df 2	p
1	0,89	2,64	5	104	0,027
2	0,81	4,94	5	104	0,000
12	0,86	3,25	5	104	0,009

Najmocniejszy efekt główny wystąpił w odniesieniu do przynależności kategorialnej uczniów: Konwencjonalny vs Odmienny, a najslabszy, choć również istotny, w związku z przynależnością kategorialną Swój vs Obcy. Wszystkie wymienione istotne efekty główne i interakcja między nimi zostaną poniżej kolejno przedstawione.

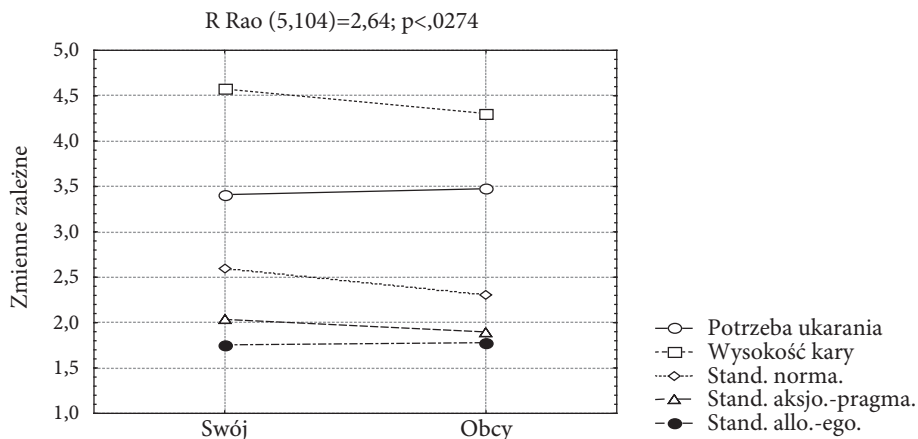
Przynależność kategorialna ucznia: Swój vs Obcy (S-O)

Efekt główny dla Swój (S) vs Obcy (O) odnosił się do standardu normatywnego (zob. tabela 3 i rysunek 1). Im większe znaczenia dla nauczycieli miała przynależność ucznia do grupy własnej vs obcej, tym większą ważność w ocenie jego zachowania agresywnego miały dla nich standardy normatywne. Natomiast przynależność kategorialna ucznia: Swój vs Obcy nie miała związku z potrzebą karania, wysokością kary oraz z standardami aksjologiczno-pragmatycznymi i allocentryczno-egocentrycznymi. Na podstawie analizy *post-hoc* testem Tukeya dla nierównych liczebności stwierdzono, że dla nauczycieli w ocenie zachowania agresywnego ucznia z grupy własnej ($MS = 2,59$) w porównaniu z uczniem z grupy obcej ($MO = 2,30$; $p < 0,004$) większą ważność mają standardy normatywne, co jest zgodne z przyjętym kierunkiem przewidywań.

Tabela 3. Efekt główny przynależności kategoryalnej Swoj vs Obcy

	Śred. kwad. Efekt	Śred. kwad. Błąd	F(df 1,2) 1,108	p
Potrzeba ukarania	0,12	0,27	0,51	ni.
Wysokość kary	1,99	1,35	1,47	ni.
Standardy normatywne	2,30	0,25	9,15	0,003
Standardy aksjologiczno-pragmatyczne	0,52	0,48	1,09	ni.
Standardy allocentryczno-egocentryczne	0,02	0,36	0,04	ni.

Rysunek 1. Efekt główny przynależności kategoryalnej Swoj vs Obcy



Przynależność kategoryalna ucznia: Konwencjonalny vs Odmienny (K-OD)

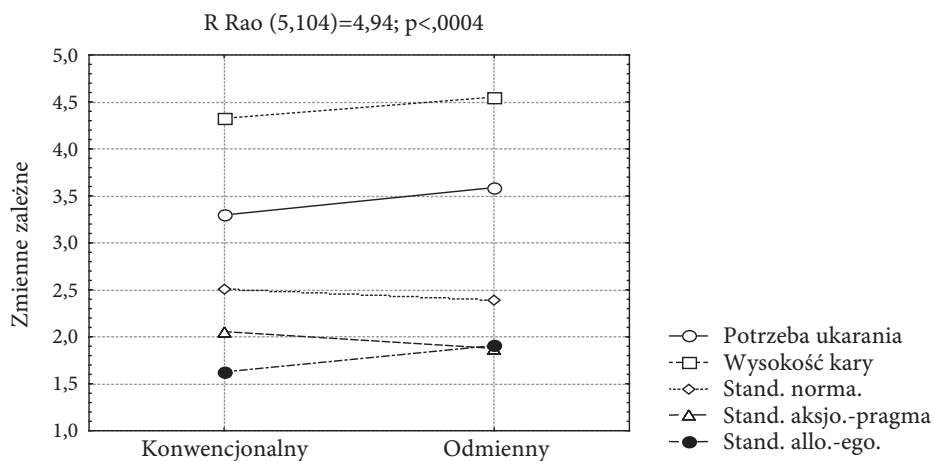
Efekt główny dla schematu Konwencjonalny (K) vs Odmienny (OD) określał wpływ tej zmiennej na potrzebę ukarania ucznia i na ważność dla nauczycieli standardów allocentryczno-egocentrycznych (zob. tabela 4 i rysunek 2). Natomiast nie zróżnicował on wysokości kary oraz ważności standardów normatywnych i aksjologiczno-pragmatycznych. Zasygnalizowane różnice w potrzebie karania i ważności standardów allocentryczno-egocentrycznych testowano testem Tukeya dla nierównych liczebności. Okazało się, że nauczyciele mają silniejszą potrzebę karania za zachowania agresywne ucznia Odmiennego (MOD = 3,59) niż Konwencjonalnego (MK = 3,30; p < 0,009), a ponadto ważniejsze są dla nich w ocenie

zachowania takiego ucznia standardy allocentryczno-egocentryczne (MOD = 1,91) niż w przypadku ucznia Konwencjonalnego (MK = 1,63; $p < 0,05$).

Tabela 4. Efekt główny przynależności kategoryjnej Konwencjonalny vs Odmienny

	Śred. kwad. Efekt	Śred. kwad. Błąd	F(df 1,2) 1,108	p
Potrzeba ukarania	2,32	0,30	8,63	0,004
Wysokość kary	1,40	1,35	1,03	ni.
Standardy normatywne	0,41	0,25	1,64	ni.
Standardy aksjologiczno-pragmatyczne	0,86	0,48	1,81	ni.
Standardy allocentryczno-egocentryczne	2,14	0,36	6,01	0,02

Rysunek 2. Efekt główny przynależności kategoryjnej Konwencjonalny vs Odmienny



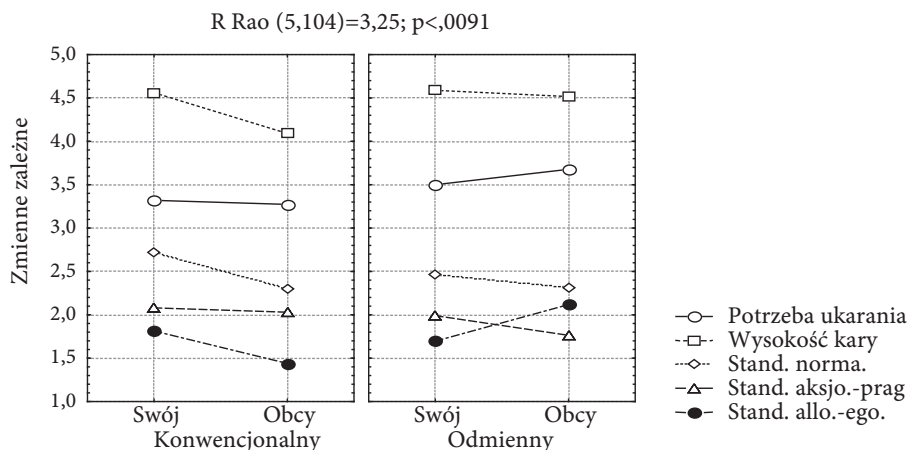
Interakcja (S-0 x K-OD)

Kolejny wpływ zmiennych niezależnych na zależne był wynikiem interakcji przynależności kategoryjnej uczniów Swój vs Obcy oraz Konwencjonalny vs Odmienny. Interakcja ta wystąpiła w odniesieniu do ważności standardów allocentryczno-egocentrycznych (zob. tabela 5 i rysunek 3).

Tabela 5. Efekt interakcji przynależności kategoryalnych Swój vs Obcy (S-O) i Konwencyonalny vs Odmienny (K-OD)

	Śred. kwad. Efekt	Śred. kwad. Błąd	F(df 1,2) 1,108	p
Potrzeba ukarania	0,34	0,27	1,27	ni.
Wysokość kary	1,07	1,35	0,79	ni.
Standardy normatywne	0,49	0,25	1,94	ni.
Standardy aksjologiczno-pragmatyczne	0,21	0,48	0,45	ni.
Standardy allocentryczno-egocentryczne	4,31	0,36	12,08	0,001

Rysunek 3. Efekt interakcji przynależności kategoryalnych Swój vs Obcy (S-O) i Konwencyonalny vs Odmienny (K-OD)



Otrzymane *post-hoc* testem Tukeya istotności różnic w ważności standardów allocentryczno-egocentrycznych przedstawia tabela 6. Jak z niej wynika, istotnie ważniejsze dla nauczycieli są standardy allocentryczno-egocentryczne w wartościowaniu zachowania agresywnego ucznia Obcego-Odmiennego (MO-OD = 2,12) niż Obcego-Konwencyonalnego (MO-K = 1,44) i Swojego-Odmiennego (MS-OD) = 1,70). Stąd wniosek, że dla nauczycieli w sytuacji oceny zachowania agresywnego ucznia z grupy obcej i jednocześnie niekonwencyonalnej ważne stają się standardy allocentryczno-egocentryczne.

Tabela 6. Test *post-hoc* różnic zmiennej ważności standardów allocentryczno-egocentrycznych między poszczególnymi grupami w ramach interakcji przynależności kategoryalnych uczniów Swój vs Obcy i Konwencjonalny vs Odmieenny

Test post-hoc Tukeya dla różnych N: prawdopodobieństwa				
Interakcja S-O x K-OD				
Grupa	{1}	{2}	{3}	{4}
Średnia (M)	1,81	1,70	1,440	2,12
Swój-Konwencjonalny {1}				
Swój-Odmieenny {2}	0,90			
Obcy-Konwencjonalny {3}	0,17	0,49		
Obcy-Odmieenny {4}	0,28	0,03	0,002	

Podsumowując uzyskane wyniki w kontekście przyjętej hipotezy, można stwierdzić, że nauczyciele mają taką samą potrzebę ukarania ucznia z grupy własnej, jak i obcej oraz tak samo wysokie kary chcą im serwować, a zatem zakładany brak faworyzacji członka własnej grupy znalazł w tym wyniku potwierdzenie. Nie można tego samego powiedzieć w odniesieniu do uczniów konwencjonalnych i niekonwencjonalnych, ponieważ okazało się, że nauczyciele wykazali mniejszą potrzebę ukarania za agresywne zachowanie ucznia konwencjonalnego niż niekonwencjonalnego, choć już w ustalaniu dla nich wysokości kar traktowali ich podobnie. W świetle kolejnych wyników należy stwierdzić, że można częściowo przyjąć hipotezę drugą, ponieważ potwierdziło się, że nauczyciele oceniając zachowanie agresywne ucznia z grupy własnej, kierują się przede wszystkim standardami normatywnymi, a gdy aktorem takiego zachowania jest uczeń Odmieenny, szczególnie Obcy, zaczynają mieć dla nich większą znaczenie standardy allocentryczno-egocentryczne. Natomiast tak samo ważne dla nich są standardy aksjologiczno-pragmatyczne w wartościowaniu zachowania agresywnego odmiennych i konwencjonalnych uczniów. Wszystkie uzyskane wyniki wskazują, że przynależność kategoryalna ucznia stanowi dla nauczycieli ważne kryterium w ewaluacji jego zachowania.

6. Wnioski

Wyniki uzyskane w przedstawionych badaniach potwierdziły, że w wypadku oceny agresywnego zachowania uczniów z grupy własnej i obcej nie wystąpi zjawisko faworyzacji członka własnej grupy. Jak się okazało, nauczyciele wobec uczniów Swoich i Obcych mieli taką samą potrzebę ich ukarania, i to równie surowo. Re-

zultat ten pozostaje w zgodzie z ustaleniami Amèlie Mummendey i Sabine Otten²⁵, które ujawniły, że gdy w grę wchodzi rozdzielanie wzmocnień negatywnych między swoich i obcych, to efekt faworyzacji własnego członka grupy nie pojawia się. Otten i Mummendey²⁶ wykazały też, że w sytuacji dystrybucji wzmocnień negatywnych ludzie spostrzegają faworyzacje swojego, w porównaniu z faworyzacją obcego, jako bardziej niestosowną. Istotę tej asymetrii upatrują w normatywnej ewaluacji zjawiska faworyzacji członka własnej grupy, co w kontekście wynikającego z przedstawionych badań wniosku o większej ważności w ocenie zachowania agresywnego ucznia swojego vs obcego standardów normatywnych sprawia, że staje się jaśniejsze, co jest mechanizmem „spustowym” zanikania u nauczycieli tendencji do faworyzacji swojego. Natomiast mechanizm ten nie działa w odniesieniu do uczniów konwencjonalnych i odmiennych, ponieważ nauczyciele wyraźnie w potrzebie karania za agresywne zachowanie faworyzowali ucznia konwencjonalnego, choć zjawisko to nie wystąpiło w wypadku ustalania wysokości kar. Uczeń niekonwencjonalny w porównaniu z konwencjonalnym jest bardziej wyrazisty. Dodatkowo w przeprowadzonych badaniach był to uczeń mogący wzbudzać awersję („zjadacz dżdżownic”). Zdaniem Marii Jarymowicz²⁷ wielu ludzi koncentrując się na takich osobach, zaniża podobieństwo Ja do nich, co prowadzi do kształtowania się dużego dystansu psychologicznego do takich stygmatyzowanych jednostek (tzw. efekt asymetrii negatywnej). Jednakże zjawisko to nie pojawi się u ludzi o najbardziej dojrzałej tożsamości zarówno osobistej, jak i społecznej, czyli u osób o dużej odrębności schematowej JA–MY oraz MY–INNI²⁸.

Na uzyskane rezultaty można spojrzeć jeszcze inaczej. Otóż od badanych nauczycieli wymagano wejścia w rolę rozjemcy, a więc kogoś, kto w tej sytuacji musi przejawiać odpowiednie reakcje poznawczo-behawioralne. Blascovich i in.²⁹ określają tego rodzaju okoliczności terminem „situacje motywowanego wykonania”. Znalezienie się w takiej sytuacji i w relacji z osobą z piętnem społecznym pociąga za sobą ocenę wymogów, na którą składają się: *niebezpieczeństwo*, *niepewność* i *wymagany wysiłek*³⁰. Kontakt z osobą niekonwencjonalną może budzić awersyjne

²⁵ A. Mummendey, S. Otten, *Positive-Negative Asymmetry in Social Discrimination*, „European Review of Social Psychology” 1998, No. 9, s. 107–143.

²⁶ S. Otten, A. Mummendey, *To Our Benefit or at Your Expense? Justice Considerations in Inter-group Allocations of Positive and Negative Resources*, „Social Justice Research” 1999, No. 1, s. 24–25.

²⁷ M. Jarymowicz, *O przejawach...*, op.cit., s. 45–46.

²⁸ Ibidem, s. 81–82.

²⁹ J. Blascovich, W.B. Mendes, S.B. Hunter, B. Lickel, *Piętno, zagrożenie, a interakcje społeczne* [w:] *Spółeczna psychologia piętna*, T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), Warszawa 2008, s. 284.

³⁰ Ibidem, s. 292.

stany psychologiczne (lęk, napięcie), dlatego też nauczyciel może odbierać relację z uczniem jako niebezpieczną. Ponadto ze względu na fakt rzadkości kontaktów z osobami odmiennymi („zjadaczami dżdżownic”) może doświadczać niepewności co do kierunku własnych działań. Oprócz tego relacja z osobą stygmatyzowaną wymaga sporego wysiłku, aby na przykład zachować poprawność polityczną, czyli kontrolować się i nie ujawnić swojej niechęci, wstrętu itp., a jednocześnie zachować dominującą pozycję nauczyciela. Ta ambiwalencja może dać o sobie znać w postaci braku przełożenia potrzeby karania ucznia odmiennego na wysokość kary dla niego.

Spekulując, można by też potraktować nauczycielską potrzebę ukarania ucznia odmiennego jako wyraz chęci udzielenia mu w ten sposób pomocy. Ranschburg³¹ jest zdania, że w relacji nauczyciel–uczeń możliwa jest tzw. „agresja prospołeczna”, czyli taka kara, która jest zgodna z daną rolą, a więc mieści się w ramach społecznych oczekiwań i nie jest zachowaniem odwetowym. Jej celem ma być naprowadzenie wychowanka na właściwą drogę rozwoju osobistego. Dlatego też nauczyciele mogli mieć poczucie, że trzeba coś zrobić z uczniem, który nie dość, że jest odmienny, to jeszcze agresywny, a wysokość kary nie miała już tu jakiegось większego znaczenia. Na ten sposób myślenia nauczycieli wskazywałaby też ujawniony w badaniach efekt dużej ważności dla nich standardów allocentryczno-egocentrycznych w ewaluacji zachowania ucznia Odmiennego, szczególnie Obcego. Warto przypomnieć, że motywacja allocentryczna rodzi się zawsze wtedy, gdy jednostka dostrzeże jakieś odchylenie od normalności. Ono staje się źródłem wewnętrznego napięcia, co wzbudza tendencję do jego redukcji poprzez podjęcie jakiś działań zaradczych na rzecz osoby czy osób, które znalazły się w złej sytuacji³².

Na ile uzyskane wyniki są wyrazem nauczycielskiej niepewności w postępowaniu z uczniem odmiennym z grupy obcej, a na ile chęci udzielenia mu pomocy, a może jednego i drugiego, trudno teraz o jednoznaczne rozstrzygnięcie. Potrzebne są tu kolejne badania.

LITERATURA

Blasticovich J., Mendes W.B., Hunter S.B., Lickel B., *Piętno, zagrożenie, a interakcje społeczne* [w:] *Społeczna psychologia piętna*, T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull (red.), Warszawa 2008.

³¹ J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993, s. 95.

³² J. Reykowski, *Procesy...*, op.cit., s. 161.

- Boldry J.G., Kashy D.A., *Intergroup Perception in Naturally Occurring Groups of Differential Status: A Social Relations Perspective*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1999, No. 6.
- Brewer M.B., *In-Group Bias in the Minimal Intergroup Situation: A Cognitive-Motivational Analysis*, „Psychological Bulletin” 1979, No. 86.
- Brewer M.B., *The Psychology of Prejudice: Ingroup Love or Outgroup Hate?*, „Journal of Social Issues” 1999, No. 3.
- Chąlas K., *Wychowanie ku wartościom*, Lublin–Kielce 2006.
- Frączek A., *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji (polsko-fińskie studium porównawcze)*, „Przegląd Psychologiczny” 1983, nr 3.
- Jarymowicz M., *O przejawach faworyzowania swoich względem obcych i rzekomej nieuchronności zjawiska*, Warszawa 2006.
- Lewicka M., *Afektywne i deskryptywne mechanizmy spostrzegania innych ludzi* [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, M. Lewicka (red.), Warszawa 1985.
- Lukaszewski W., *Religijność i stosunek do odmiennych* [w:] *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.), Poznań 1995.
- Malewska-Peyre H., *Ja wśród Swoich i Obcych* [w:] *Tożsamość a odmienność kulturowa*, P. Boski, M. Jarymowicz, H. Malewska-Peyre (red.), Warszawa 1992.
- Mummendey A., Otten S., *Positive-Negative Asymmetry in Social Discrimination*, „European Review of Social Psychology” 1998, No. 9.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.
- Olejnik K., *Rzeczpospolita narodów*, „Wprost” 2000, nr 45.
- Otten S., Mummendey A., *To Our Benefit or at Your Expense? Justice Considerations in Intergroup Allocations of Positive and Negative Resources*, „Social Justice Research” 1999, No. 1.
- Otten S., Wentura D., *Self-Anchoring and In-Group Favoritism: An Individual Profiles Analysis*, „Journal of Experimental Social Psychology” 2001, No. 37.
- Pettigrew T.F., *The Ultimate Attribution Error: Extending Allport's Cognitive Analysis of Prejudice*, „Personality and Social Psychology Bulletin” 1979, No. 5.
- Poznaniak W., *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej* [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, L. Witkowski, J. Brzeziński (red.), Toruń 1994.
- Lewowicki T., Grodzka-Mazur E., Szczurek-Boruta A. (red.), *Praca nauczyciela w warunkach wielokulturowości*, Toruń 2008.
- Hirszel K., Szczepanik R., Zbonikowski A., Modrzejewska D. (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 2010.
- Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa 1993.

- Reykowski J., *Źródła procesów ewaluacyjnych i ich funkcje regulacyjne* [w:] *Studia nad procesami wartościowania*, B. Wojciszke (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1988.
- Reykowski J., *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość* [w:] *Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Warszawa 1992.
- Skarżyńska K., *Poczucie niesprawiedliwości i sądy o niesprawiedliwości: wyznaczniki sytuacyjne i intraindywidualne* [w:] *Studia nad procesami wartościowania*, B. Wojciszke (red.), Wrocław–Warszawa–Kraków–Łódź 1988.
- Struch N., Schwartz S.H., *Intergroup Aggression: Its Predictors and Distinctness from In-Group Bias*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1989, No. 3.
- Tajfel H., *Tożsamość społeczna i zachowanie międzygrupowe*, „Przegląd Psychologiczny” 1976, nr 2.
- Tajfel H., Turner J.C., *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior* [w:] *Psychology of Intergroup Relations*, S. Worchel, W.G. Austin (red.), Chicago 1986.
- Turner J.C., *Social Categorization and Social Discrimination in the Minimal Group Paradigm* [w:] *Differentiation between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*, H. Tajfel (red.), London 1978.

Strony internetowe:

- Migracja cudzoziemców do Polski*, Strona Pierwszej Warszawskiej Agendy 21, http://www.agenda21.waw.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=31&Itemid=32&limitstart=2 [dostęp: 31.08.2011].
- Z. Kostrzewa, D. Szołtys, L. Nowak, *Informacja o badaniach zasobów imigracyjnych w Polsce w 2008 roku*, Strona Głównego Urzędu Statystycznego, Departament Badań Demograficznych, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_lud_infor_o_badan_zasob_imigr_pl_w_2008.pdf [dostęp: 31.08.2011].
- J. Kurczewska, M. Bieniecki, H. Bojar, J. Frelak, M. Pawlak, M. Trojanowska-Strzęboszewska, *Project Report: Work Package 8, The European Dilemma: Comparative Perspective*, http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:TO1ImTyOsTgJ:www.isp.org.pl/files/9285144920352185001164194480.pdf+Instytut+Polityki+Spo%C5%82ecznej+program+Xenophob-Workpacke+2&hl=pl&gl=pl&pid=bl&srcid=ADGEEsjiTQytJv92ly8PZ2jKAQ9SrICNSEtKAQ9SrICNSEtydzkD9NqslydnfOLbe-VMQ2iRzrucaBCwgr9mLIY_MjXVMQ2iRzrucaBCwgr9mLIY_MjXuN74Wq10BrQ67OTpTGWGpQJm8-4VmFzY7SEzotSoB0JfauRIPNmuIkCN1js7B4&sig=AHIEtbRicyNRa9bGpCHTloFVu4AenHQzJg [dostęp: 1.09.2011].

Załącznik 1.

Przykładowy opis zachowania agresywnego ucznia „Swojego-Odmiennego” vs „Obcego”

Historyjka

Maciek Nowicki, bardzo się spieszył, dlatego wcisnął się bez kolejki, żeby kupić coś w szkolnym sklepiku. Wzbudziło to protest stojących tam uczniów. Jeden z nich z pochodzenia Zambijczyk, powiedział: „Gdzie się wp... chamie!

- Nie pasi ci coś? – odpowiedział Maciek.
- Tak, brudasie! – zasyczał tamten.
- Odpie... się! – burknął zdenerwowany Maciek.
- No jasne, a ty cwaniaku wepchniesz się bez kolejki.
- Bardzo się spieszę – próbował łagodzić Maciek.
- Wszyscy się śpieszymy – odezwali się inni.
- Słyszałeś przyglupie! Spie... stąd!, najlepiej tam, gdzie Twoja matka codziennie wystaje na rogu ulicy! – zarechotał tamten, a inni mu zawtórowali.

Maciek nie wytrzymał i strzelił Murzyna pięścią w nos. Połała się krew. Chłopcy zaczęli się bić przy wtórze okrzyków widzów zagrzewających ich do walki. W którymś momencie Maciek uderzył przeciwnika w szczękę i rozciął mu dolną wargę. Teraz chłopakowi krew lała się nie tylko z nosa, ale i z ust. Wyglądał żałośnie. Niektórzy z obserwatorów zaczęli śmiać się z niego, co jeszcze bardziej go rozwścieczyło. Wręcz na oślep rzucił się na Maćka. Dopiero interwencja nauczyciela zakończyła bójkę.

Informacje o uczniu

Maciek Nowicki, uczeń klasy II, jest przeciętnym uczniem, Ma wielu kolegów, choć czasami zaskakuje ich, również nauczycieli, dziwnym strojem, np. ubiera się w jednym kolorze od stóp do głów i obwiesza się sznurami koralików. Wszyscy też wiedzą, że należy do *Stowarzyszenia Zjadaczy Dżdżownic* i że ma za sobą nie tylko próby jedzenia „glist”, ale i much, pajaków, karaluchów itp. Ponadto interesuje się informatyką i nurkowaniem. Nigdy wcześniej nie stwarzał żadnych problemów wychowawczych.

Jego ojciec jest ekonomistą, ma własną firmę doradztwa bankowego. Matka prowadzi działalność gastronomiczną. Jej kawiarnia cieszy się sporym powodzeniem klientów. Maciek ma jeszcze starszą siostrę i młodszego brata. Rodzinie dobrze się powodzi, ale rodzice nie mają zbyt dużo czasu dla dzieci.