

BARBARA LEŚNIAK

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski, Katowice
e-mail: lesniak@us.edu.pl

Szkoła jako źródło sytuacji trudnych

Literatura psychologiczna i pedagogiczna, szczególnie odnosząca się do zachowań kryminogennych, wskazuje, że sytuacje trudne należą do czynników, które często mają istotny wpływ na zachowanie niezgodne z obowiązującymi normami. Według J.K. Gierowskiego (1996, s. 137 i n.), sprawcą przestępstw jest osoba, która będąc w sytuacji dla siebie trudnej, próbuje rozwiązać swoje problemy z nią związane w sposób niekorzystny zarówno dla siebie, jak i innych, naruszając ogólnie przyjęte zasady postępowania. W zależności od etapu rozwojowego można wskazać na odmienne źródła sytuacji trudnych. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że dla adolescentów jednym z głównych źródeł sytuacji trudnych (stresu) są: szkoła, relacje rówieśnicze i relacje z rodzicami (zob.: Talik, Szewczyk 2009). Celem prezentowanych w niniejszym artykule badań było ustalenie typów sytuacji szkolnych postrzeganych przez uczniów jako sytuacje trudne, mogących generować u nich zachowania o charakterze przemocy. Realizacja tego zadania ma nie tylko wymiar poznawczy, ale również aplikacyjny.

Słowa kluczowe: *szkoła, gimnazjalista, sytuacja trudna, paradygmat sytuacji T. Tomaszewskiego*

Wyniki badań uzasadniają tezę, że środowisko zewnętrzne w dużej mierze determinuje zachowanie człowieka (zob.: Koziński 1975, 1976; Sęk 1993; Majchrzyk 2004, s. 185). Optymalna stymulacja zewnętrzna jest istotnym warunkiem sprawnego działania, co jest zgodne z prawami Yerkesa-Dodsona (za: A. Lewicki, 1969, s. 54 i n.) – w szczególności z pierwszym z nich, wskazującym na zależność, jaka zachodzi pomiędzy poziomem stymulacji a sprawnością działania. W tym kontekście słusznie podkreśla Z. Majchrzyk (2004, s. 185), że dopływ informacji ze środowiska reguluje procesy psychiczne i działania człowieka, a nieprawidłowa stymulacja lub jej brak powoduje, że człowiek postrzega swoją sytuację jako trudną. Konsekwencją może być typowa reakcja na stres – jaką jest agresja. Teza ta znajduje potwierdzenie

w wielu doniesieniach empirycznych (zob.: Klinteberg, Lang, Freidenfeld 2004). Zgodnie z koncepcją T. Tomaszewskiego (1979, s. 32) o sytuacji trudnej mówimy wtedy, gdy równowaga sytuacji normalnej zostaje zakłócona w taki sposób, że przebieg aktywności podstawowej ulega zaburzeniu oraz prawdopodobieństwo realizacji zadania na poziomie normalnym staje się mniejsze. W zależności od rodzaju zakłóceń cytowany autor wymienia 5 głównych rodzajów sytuacji trudnych: deprywacji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktowe, zagrożenia (tamże, s. 32–35). Oprócz wyżej wymienionych sytuacji trudnych z uwagi na przedmiot niniejszego opracowania (szkolne sytuacje trudne) należy wymienić specyficzny rodzaj sytuacji zagrożenia: sytuacje społecznej ekspozycji, oceny i krytyki (Tyszkowa, 1972), zagrożenia o charakterze zinstytucjonalizowanym (Tomaszewski 1979, s. 143 i n.), sytuacje bolesne i drażniące (zob.: Nęcka, 1979; Gierowski 1985, s. 43), sytuacje nowe (Gierowski 1985, s. 43; Nęcka 1979). Jak wspomniano wcześniej, sytuacje trudne zdaniem J.K. Gierowskiego (1996, s. 137 i n.) traktowane są jako te, które najczęściej mają istotny wpływ na uruchomienie zachowania niezgodnego z obowiązującymi normami, są kryminogenne. Należy przy tym podkreślić, że to nie tyle sytuacje trudne są bezpośrednim źródłem uruchamiania zachowań o charakterze przemocy, ile jest nim brak odpowiednich kompetencji sprawcy przemocy w zakresie umiejętnego rozwiązywania sytuacji trudnych (zob.: Przybyła, Skwara 1998, s. 282). Analiza sytuacji szkolnej, w szczególności relacji, jakie mogą zachodzić między nauczycielem i jego uczniem, czy też pomiędzy samymi uczniami, można wskazać na wiele jej aspektów, które pozwalają stwierdzić, że mogą one nosić znamiona sytuacji trudnych.

Problematyka badań własnych

Analiza literatury przedmiotu uprawnia do przyjęcia tezy, że jednym z potencjalnych źródeł zachowań uczniów o charakterze przemocy są szkolne sytuacje trudne zakłócające lub całkowicie zaburzające pełnienie przez osobowość młodego człowieka jej podstawowych adaptacyjnych i regulacyjnych funkcji (zob.: Lewicki 1969, s. 48 i n.; Gierowski, Jaśkiewicz-Obydzińska, Najda 2008, s. 340).

W dobie narastania, zwłaszcza wśród młodzieży gimnazjalnej, zachowań niezgodnych z zasadami współżycia społecznego, które przyjmują coraz bardziej brutalny charakter (zob.: Majchrzyk 2004, s. 105; Pospiszyl 2008, s. 107), oraz łączenia ich z brakiem kompetencji do konstruktywnego radzenia sobie ze stresem, ważne jest ustalenie, jakie sytuacje szkolne najczęściej postrzegane są przez gimnazjalistów jako trudne. W prezentowanych badaniach będą rozpatrywane sytuacje ciągłe ucznia, w których, jak podaje A. Lewicki (1969, s. 49–50), wpływ sytuacji trudnych (wielokrotnie powtarzających się) ulega kumulacji, a nowa sytuacja niekoniecznie

będąca dla ucznia źródłem silnego stresu wywoła u niego zachowanie o charakterze przemocy. Potrzeba zidentyfikowania sytuacji postrzeganych przez młodzież gimnazjalną jako trudne ma swoje uzasadnienie nie tylko pod kątem realizacji celów poznawczych, ale również aplikacyjnych. Wiedza ta pozwoli zarówno psychologom, jak i nauczycielom, opracowywać profilaktyczne programy (zob.: Stanik 2007, s. 16 i n.; Sęk 1993, s. 475 i n.) oraz metody pracy z uczniem, dzięki którym zostanie wyposażony on w niezbędną wiedzę i umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. Respektując interakcyjny, relacyjny paradygmat T. Tomaszewskiego „człowiek w sytuacji”, czy też relacyjną koncepcję stresu R.S. Lazarusa i S. Folkman (1984), należy pamiętać, że nie ma obiektywnych sytuacji trudnych. Postrzeganie przez ucznia określonej sytuacji jako trudnej zależy zarówno od tego, jaka ta sytuacja jest obiektywnie, jak i od sposobu jej postrzegania. Ten drugi element łączy się z jego predyspozycjami osobowościowymi, kompetencjami społecznymi. Zachowanie i postawy uczniów przejawiane w szkole są wynikiem tego, jaka jest sama szkoła (jak zachowują się wobec niego nauczyciele, inni uczniowie), oraz tego, jak jest ona przez tego ucznia postrzegana (zob.: Grondas 2000, s. E.1.1.3). W świetle powyższych rozważań, przyjmując, że sytuacje trudne mogą odgrywać istotną rolę w regulacji zachowań o charakterze przemocy, identyfikacja źródeł sytuacji trudnych, w tym również tkwiących w sposobie tworzenia rzeczywistości szkolnej nie tylko przez samych uczniów, ale także przez nauczycieli, przyczyni się być może do głębszej refleksji nad formami realizacji programów nauczania.

Cel badań

Celem badań było:

- ustalenie, jakie sytuacje szkolne noszą dla gimnazjalistów znamiona sytuacji trudnych;
- ustalenie stopnia uciążliwości szkolnych trudnych sytuacji dla uczniów;
- ustalenie, czy istnieje różnica w postrzeganiu sytuacji i ocenie stopnia ich uciążliwości w zależności od płci biologicznej i wieku uczniów.

Wobec tak sformułowanych zadań badawczych postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jaki typ sytuacji szkolnych postrzegany jest przez uczniów jako sytuacje trudne?
2. Czy istnieje różnica w postrzeganiu szkolnych sytuacji trudnych przez dziewczęta i chłopców?
3. Czy istnieje istotna różnica w ocenie uciążliwości szkolnych sytuacji trudnych przez uczniów w zależności od poziomu edukacyjnego, na jakim się znajdują (bez względu na płeć biologiczną)?

4. Czy istnieje istotna różnica w ocenie uciążliwości szkolnych sytuacji trudnych przez dziewczęta i chłopców?
5. Czy istnieje istotna różnica w ocenie uciążliwości szkolnych sytuacji trudnych pomiędzy:
 - a) dziewczętami w zależności od poziomu edukacyjnego na którym się znajdują?
 - b) chłopcami w zależności od poziomu edukacyjnego, na którym się znajdują?
 - c) dziewczętami i chłopcami w zależności od poziomu edukacyjnego?

Organizacja badań i narzędzie badawcze

Badanie właściwe, poprzedzone badaniem pilotażowym, przeprowadzono w maju i czerwcu w roku szkolnym 2012/2013 na terenie tyskich gimnazjów. Dobór do grupy miał charakter losowy.

Badaniu poddanych zostało 180 gimnazjalistów z klas I, II, III (po 60 osób z każdej klasy: w tym 30 dziewcząt i 30 chłopców). Po wyeliminowaniu niepełnych arkuszy ostatecznie analizie poddano 172 wyniki (tabela 1).

Tabela 1. Charakterystyka liczbowa badanych

		Etykieta wartości	N
Płeć	1	Dziewczęta	83
	2	Chłopcy	89
Klasa	I		57
	II		58
	III		57

W badaniach własnych wykorzystałam autorskie narzędzie badawcze – *Listę Sytuacji Szkolnych*, które pozwoliło ustalić rodzaj i uciążliwość sytuacji trudnych, z jakimi uczniowie spotykają się w szkole. Lista stanowi operacjonalizację paradygmatu T. Tomaszewskiego „człowiek w sytuacji”. Wstępną pulę itemów (48) ustalono na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz informacji uzyskanych z badania pilotażowego przeprowadzonego wśród gimnazjalistów. Wspomnianym badaniem pilotażowym objęto 180 gimnazjalistów, klas I, II i III z Tychów, Łazisk Górnych i Lublina. Trafność treściowa narzędzia została ustalona za pomocą analizy czynnikowej. W konsekwencji ostateczna wersja Skali zawiera opis 24 hipotetycznych sytuacji trudnych (24 itemy), które składają się na trzy (podskale) – rodzaje szkolnych sytuacji trudnych, których źródłem są: niekorzystne relacje uczniowskie oraz niekorzystna sytuacja edukacyjna (podskala 1); wymagania instytucjonalne (podskala 2) oraz sytu-

acje ekspozycji społecznej i zagrożenia wynikające z antycypacji utraty sympatii ze strony nauczycieli i kolegów (podskala 3). Rzetelność trzech podskal obliczono metodą zgodności wewnętrznej *alfa* Cronbacha (zob.: Brzeziński 1997). Uzyskane rezultaty prezentowane są w tabeli 2.

Tabela 2. Współczynniki rzetelności (*alfa* Cronbacha) dla trzech podskal

Numer podskali	Nazwa podskali	<i>alfa</i> Cronbacha
1	Niekorzystne relacje uczniowskie oraz niekorzystna sytuacja edukacyjna	,852
2	Wymagania instytucjonalne	,749
3	Sytuacje ekspozycji społecznej oraz zagrożenia wynikające z antycypacji utraty sympatii ze strony nauczycieli i kolegów	,732

Badani uczniowie posłużyli się 5-stopniową Skalą Likerta w celu określenia, z jakiego rodzaju sytuacjami trudnymi najczęściej spotykają się w szkole i jak dalece są one dla nich uciążliwe.

Prezentacja itemów tworzących poszczególne podskale zostanie dokonana przy prezentacji wyników, w dalszej części niniejszego opracowania.

Prezentacja wyników badań

Dzięki przeprowadzonej analizie statystycznej stwierdzono, że wraz z osiąganiem przez uczniów kolejnych poziomów edukacyjnych mniej istotna staje się dla nich jakość relacji z innymi uczniami (zob.: tab. 3). Wymagania instytucjonalne (podskala 2) są w podobnym stopniu najpoważniejszym źródłem sytuacji trudnych dla wszystkich osób badanych (średnia 18,017). Nieco wyższy wynik (nieistotny z punktu widzenia statystycznego) uzyskali uczniowie klasy I, zwłaszcza chłopcy (średnia dla tej grupy to 20,63). Źródłem trudności są wymagania wynikające z procesu edukacyjnego oraz wymagania stawiane przez nauczycieli, tj.:

- przebywanie na przerwie jedynie w wyznaczonych przez nauczycieli miejscach (na określonym piętrze, korytarzu itp.);
- podczas pobytu w szkole zakaz wychodzenia poza jej teren (np. do pobliskiego sklepu);
- w trakcie przerw zakaz odpoczynku w sali lekcyjnej;
- duża liczba zadań domowych – sprawia, że brakuje uczniowi czasu na odpoczynek w domu, zajęcia sprawiające mu przyjemność (np. pozaszkolne spotkania z kolegami);

- niezapowiedziane kartkówki;
- zadawanie przez nauczyciela zbyt dużego materiału, którego uczeń nie jest w stanie zaliczyć w wyznaczonym terminie;
- pisanie sprawdzianu;
- brak jasnych dla ucznia kryteriów oceniania przyjętych przez nauczyciela.

Sytuacje ekspozycji społecznej oraz zagrożenia wynikające z możliwości utraty sympatii ze strony nauczycieli i kolegów (podskala 3) są szczególnie dotkliwe dla dziewcząt z klasy II, najmniej dla chłopców z klasy III. Wśród tego typu sytuacji wyróżniono:

- publiczne wystąpienie podczas apelu, akademii szkolnej;
- recytację wiersza na ocenę w obecności całej klasy;
- polecenie odczytania w obecności całej klasy zadania domowego;
- odpytywanie na forum całej klasy;
- obawa przed utratą uznania ze strony kolegów, przed odrzuceniem w związku z wzorowym wywiązywaniem się z obowiązków szkolnych (rozwiązywanie dodatkowych zadań domowych, aktywność na lekcji);
- konflikt pomiędzy spełnieniem oczekiwań kolegów (np. pójście z nimi na wargary) i oczekiwań nauczycieli (*Chętnie poszedłbyś z kolegami na wargary, ale bardzo zależy ci na dobrych ocenach i pozytywnej opinii u nauczycieli*);
- konflikt: *Nie lubisz, jak inni odpisują od ciebie zadanie domowe, czy ściągają na sprawdzianie, ale wiesz, że jeśli im odmówisz, obrażą się na ciebie.*

Tabela 3. Stopień uciążliwości sytuacji trudnych w zależności od płci i klasy

Sytuacje trudne	Płeć	Klasa	Średnia	Odchylenie standardowe	N
1	2	3	4	5	6
Podskala 1 Niekorzystne relacje uczniowskie oraz niekorzystna sytuacja edukacyjna	Dziewczeta	I	16,8148	9,05554	27
		II	16,2069	9,19386	29
		III	13,9259	8,47587	27
		Ogółem	15,6627	8,89817	83
	Chłopcy	I	17,6000	8,16468	30
		II	11,5517	7,93539	29
		III	11,6333	7,65859	30
		Ogółem	13,6180	8,33599	89
	Ogółem	I	17,2281	8,52940	57
		II	13,8793	8,82993	58
		III	12,7193	8,06614	57
		Ogółem	14,6047	8,64745	172

1	2	3	4	5	6
Podskala 2 Wymagania instytucjonalne	Dziewczęta	I	18,6667	6,37905	27
		II	17,3448	6,62935	29
		III	18,1852	5,17417	27
		Ogółem	18,0482	6,05846	83
	Chłopcy	I	20,6333	6,41917	30
		II	17,0690	7,36270	29
		III	16,2333	6,04970	30
		Ogółem	17,9888	6,82658	89
	Ogółem	I	19,7018	6,41974	57
		II	17,2069	6,94530	58
		III	17,1579	5,68767	57
		Ogółem	18,0174	6,44860	172
Podskala 3 Sytuacje ekspozycji społecznej oraz zagrożenia wynikające z antycypacji utraty sympatii ze strony nauczycieli i kolegów	Dziewczęta	I	14,7037	8,00872	27
		II	15,0000	6,17599	29
		III	13,1111	6,27776	27
		Ogółem	14,2892	6,82272	83
	Chłopcy	I	14,8000	6,61451	30
		II	13,7931	6,91984	29
		III	11,3333	6,21085	30
		Ogółem	13,3034	6,67322	89
	Ogółem	I	14,7544	7,24145	57
		II	14,3966	6,52912	58
		III	12,1754	6,25107	57
		Ogółem	13,7791	6,74411	172

Na podstawie otrzymanych wyników, w drodze analizy Anova (tab. 4), stwierdzono brak istotnych różnic w zakresie postrzegania sytuacji trudnych przez dziewczęta i chłopców. Wynik ten koresponduje z doniesieniami z badań, w których podkreśla się, że najczęstszymi źródłami sytuacji trudnych dla adolescentów (bez względu na ich płeć) są: wymagania szkolne, konflikty międzyrówieśnicze (zob.: Guskowska 2003). Jak wynika z prezentowanych badań, źródło zmienności stanowi poziom edukacyjny, na którym znajdują się badani uczniowie. Istnieje statystycznie istotna różnica między postrzeganiem uciążliwości sytuacji trudnych wynikających z niekorzystnych relacji uczniowskich oraz niekorzystnej sytuacji edukacyjnej (podskala 1) w zależności od poziomu edukacyjnego.

Tabela 4. Rezultaty analizy wariancji w zakresie płci i klasy badanych

Źródło zmienności	Zmienna zależna	Typ III sumy kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Model skorygowany	sytuacje trudne – podskala 1	1023,093(l)	5	204,619	2,887	,016
	sytuacje trudne – podskala 2	352,126(m)	5	70,425	1,730	,130
	sytuacje trudne – podskala 3	289,083(n)	5	57,817	1,282	,274
Stała	sytuacje trudne – podskala 1	36703,844	1	36703,844	517,921	,000
	sytuacje trudne – podskala 2	55757,024	1	55757,024	1369,420	,000
	sytuacje trudne – podskala 3	32646,211	1	32646,211	723,677	,000
płeć	sytuacje trudne – podskala 1	181,098	1	181,098	2,555	,112
	sytuacje trudne – podskala 2	,325	1	,325	,008	,929
	sytuacje trudne – podskala 3	39,783	1	39,783	,882	,349
klasa	sytuacje trudne – podskala 1	604,880	2	302,440	4,268	,016
	sytuacje trudne – podskala 2	226,730	2	113,365	2,784	,065
	sytuacje trudne – podskala 3	213,637	2	106,819	2,368	,097
płeć * klasa	sytuacje trudne – podskala 1	213,455	2	106,727	1,506	,225
	sytuacje trudne – podskala 2	109,870	2	54,935	1,349	,262
	sytuacje trudne – podskala 3	26,242	2	13,121	,291	,748
Błąd	sytuacje trudne – podskala 1	11764,024	166	70,868		
	sytuacje trudne – podskala 2	6758,821	166	40,716		
	sytuacje trudne – podskala 3	7488,522	166	45,112		
Ogółem	sytuacje trudne – podskala 1	49474,000	172			
	sytuacje trudne – podskala 2	62947,000	172			
	sytuacje trudne – podskala 3	40434,000	172			
Ogółem skorygowane	sytuacje trudne – podskala 1	12787,116	171			
	sytuacje trudne – podskala 2	7110,948	171			
	sytuacje trudne – podskala 3	7777,605	171			

l R kwadrat = ,080 (Skorygowane R kwadrat = ,052),

m R kwadrat = ,050 (Skorygowane R kwadrat = ,021),

n R kwadrat = ,037 (Skorygowane R kwadrat = ,008).

Test porównań wielokrotnych Tukeya HSD (tab. 5) pozwala stwierdzić, że pomiędzy uczniami klas I oraz III istnieje statystycznie istotna różnica w zakresie uciążliwości, których źródłem są złe relacje z innymi uczniami oraz niekorzystna sytuacja szkolna ucznia. Uczniowie klasy I postrzegają wspomniane sytuacje (podskala 1) jako bardziej uciążliwe aniżeli uczniowie klasy III (tab. 2). Wskaźnikiem uciążliwości dla uczniów klasy I są wyniki otrzymane w odpowiedzi na następujące pozycje testowe składające się na podskalę 1 (Niekorzystne relacje uczniowskie oraz niekorzystna sytuacja edukacyjna):

- chcąc przypodobać się swoim kolegom, robisz rzeczy, których nie akceptujesz, np. chodzisz na wagary, pijesz alkohol, palisz papierosy;

- inni uczniowie stale ci dokuczają: wyśmiewają twój styl ubierania się, fryzurę, sposób mówienia;
- uczniowie stale odtrącają cię, nie chcą z tobą przebywać i rozmawiać;
- uczniowie wygłaszają niesprawiedliwe, krzywdzące opinie na twój temat, np. oskarżają cię o donosicielstwo;
- uczniowie krytykują cię za brak wystarczającej wiedzy (np. mówią do ciebie *ty głupku, znów niczego nie wiesz*);
- nie lubisz swojej klasy, najchętniej nie chodziłbyś do szkoły, ale świadomość późniejszych kłopotów wynikających z takiego zachowania (oceny niedostateczne, wezwania do szkoły rodziców itp.) jest dla ciebie równie przerażająca;
- utrzymujesz w tajemnicy termin wezwania rodziców do szkoły, bo boisz się ich reakcji na informację o twojej złej sytuacji szkolnej;
- odczuwasz strach przed szkołą i najchętniej nie przychodziłbyś na lekcje, ale wiesz, że jej ukończenie jest jedyną szansą na to, abyś mógł dostać się do średniej szkoły, na której ci zależy.

Tabela 5. Różnice w nasileniu uciążliwości sytuacji trudnych pomiędzy poszczególnymi klasami (Test Tukeya HSD)

Zmienna zależna	(I) klasa	(J) klasa	Różnica średnich (I-J)	Błąd standardowy	Istotność	95% przedział ufności	
						Dolna granica	Górna granica
Sytuacje trudne – podskala 1	1	2	3,3488	1,57008	,086	–,3644	7,0619
		3	4,5088(*)	1,57689	,013	,7795	8,2380
	2	1	–3,3488	1,57008	,086	–7,0619	,3644
		3	1,1600	1,57008	,741	–2,5531	4,8731
	3	1	–4,5088(*)	1,57689	,013	–8,2380	–,7795
		2	–1,1600	1,57008	,741	–4,8731	2,5531
Sytuacje trudne – podskala 2	1	2	2,4949	1,19009	,094	–,3196	5,3093
		3	2,5439	1,19525	,087	–,2828	5,3705
	2	1	–2,4949	1,19009	,094	–5,3093	,3196
		3	,0490	1,19009	,999	–2,7655	2,8635
	3	1	–2,5439	1,19525	,087	–5,3705	,2828
		2	–,0490	1,19009	,999	–2,8635	2,7655
Sytuacje trudne – podskala 3	1	2	,3578	1,25268	,956	–2,6047	3,3203
		3	2,5789	1,25812	,104	–,3964	5,5543
	2	1	–,3578	1,25268	,956	–3,3203	2,6047
		3	2,2211	1,25268	,182	–,7414	5,1836
	3	1	–2,5789	1,25812	,104	–5,5543	,3964
		2	–2,2211	1,25268	,182	–5,1836	,7414

Na podstawie średnich obserwowanych. * Różnica średnich jest istotna na poziomie ,05.

Mimo braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami w postrzeganiu sytuacji trudnych, dane zawarte w tabeli nr 2 sugerują, że sytuacje wynikające z niekorzystnych relacji uczniowskich oraz niekorzystnej sytuacji edukacyjnej są szczególnie uciążliwe dla chłopców z tej grupy wiekowej.

Wnioski

Wyniki przeprowadzonych badań potwierdzają tezę, że szkoła dla badanych stanowi źródło sytuacji trudnych. Uczniowie upatrują ich w obszarze swoich relacji zarówno z rówieśnikami, jak i z nauczycielami. Także sama organizacja procesu dydaktycznego dla badanych adolescentów jest stresorodna. Otrzymane wyniki sugerują, że w szczególności chłopcy, zwłaszcza pierwszych klas, postrzegają jako szczególnie uciążliwe te sytuacje, które łączą się z wymaganiami instytucjonalnymi, a także z niekorzystnymi relacjami uczniowskimi oraz niekorzystną sytuacją edukacyjną. Przeprowadzone badania pozwoliły uchwycić również prawidłowość, zgodnie z którą w miarę osiągania przez uczniów kolejnych etapów edukacyjnych sytuacje szkolne przestają być dla nich źródłem tak silnego stresu, jak w klasach pierwszych.

W świetle badań nad przemocą istnieje przyczynowa zależność między postrzeganiem przez podmiot sytuacji jako trudnej a jego zachowaniami o charakterze przemocy (zob.: Borecka-Biernat 2001; Rauste von Wright 1993; Kubacka-Jasiecka 1996; Skorny 1968; Gierowski 1996). W dobie narastającej brutalizacji życia szkolnego, uwzględniając wspomnianą zależność, istnieje konieczność identyfikacji tych sytuacji szkolnych, które noszą znamiona sytuacji trudnych. Pozwala to – w ramach możliwości – minimalizować ich występowanie. Potrzebne jest również wprowadzanie specjalistycznych oddziaływań (w szczególności w pierwszych klasach gimnazjum, jak również na wcześniejszych etapach edukacyjnych), dzięki którym uczniowie nabędą umiejętności efektywnego rozwiązywania sytuacji trudnych.

Bibliografia

- BORECKA-BIERNAT D., 2001, *Rodzinne predykatory agresji fizycznej młodzieży w sytuacjach społecznie trudnych*, [w:] B. Urban (red.), *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- BRZEZIŃSKI J. 1997, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GIEROWSKI J.K., 1985, *Diagnoza procesów motywacyjnych jako przedmiot opinii sądowo-psychologicznej*, [w:] J.M. Stanik (red.), *Problemy psychologiczno-psychiatryczne w procesie karnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- GIEROWSKI J.K., 1996, *Rola biegłego psychologa w opiniowaniu o poczytalności- problemy diagnostyczne i kompetencyjne*, [w:] J.K. Gierowski, A. Szymusik (red.), *Postępowanie karne i cywilne wobec osób zaburzonych psychicznie*, Wydawnictwo Collegium Medium UJ, Kraków.
- GIEROWSKI J.K., JAŚKIEWICZ-OBYDZIŃSKA T., NAJDA M., 2008, *Psychologia w postępowaniu karnym*. Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa.
- GRONDAS M., 2000, *Przeciwdziałanie zachowaniom destrukcyjnym w szkole*, [w:] M. Pomianowska (red. prowadząca), *Poradnik wychowawczy*, Wydawnictwo RAABE, Warszawa.
- GUSZKOWSKA M., 2003, *Przebieg transmisji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*, Wydawnictwo AWF, Warszawa.
- KLINTEBERG B., LANG S., FREIDENFELT ALM P.O., 2004, *Wskaźniki ryzyka i sytuacje stresowe powiązane z psychospołecznymi zaburzeniami o charakterze rozhamowania*, [w:] J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres*, GWP, Gdańsk.
- KOZIELECKI J., 1975, *Psychologiczna teoria decyzji*, PWN, Warszawa.
- KOZIELECKI J., 1976, *Psychologiczna koncepcja człowieka*, PWN, Warszawa.
- KUBACKA-JASIECKA D., 1996, *Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych*, [w:] A. Frączek (red.), *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- LAZARUS R.S., FOLKMAN S., 1984, *Stress, appraisal and coping*, Springer, New York.
- LEWICKI A., 1969, *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
- LEWICKI A., 1978, *Psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa.
- MAJCHRZYK Z., 2004, *Nieletni, młodociani, dorośli zabójcy i mordercy. Gdzie kończy się norma a zaczyna patologia*, Wydawnictwo Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
- NEĆKA E., 1979, *Regulacyjna funkcja mechanizmów obronnych*, Przegląd Psychologiczny, 2.
- POSPISZYL I., 2008, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- PRZYBYŁA H., SKWARA A., 1998, *Kształcenie umiejętności twórczego rozwiązywania konfliktów jako forma oddziaływań profilaktycznych wobec przemocy w środowisku młodzieży szkolnej*, [w:] J. Papiież, A. Płukis (red.), *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- RAUSTE VON WRIGHT M., 1993, *Funkcja agresji w życiu młodzieży*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, Wydawnictwo Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- RÓŻAŃSKA-KOWAL J., IZYDORCZYK B., 2005, *Sytuacje trudne i strategie radzenia sobie ze stresem przez nieletnich*, [w:] J.M. Stanik, L. Woszczyk (red.), *Przestępczość nieletnich. Aspekty psychospołeczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SEK H., 1993, *Wybrane zagadnienia psychoprofilaktyki*, [w:] H. Sęk (red.), *Společna psychologia kliniczna*. PWN, Warszawa.
- SKORNY Z., 1968, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa.
- STANIK J.M., 2007, *Proces kryminogenezy a perspektywy i możliwości profilaktyki społecznej w środowisku lokalnym*, [w:] J.M. Stanik (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania i mechanizmy kryminogenezy a zachowania paraprzestępcze i przestępcze*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa.
- TALIK E., SZEWCZYK L., 2009, *Stresory specyficzne dla nastolatków w okresie późnej adolescencji*, [w:] L. Szewczyk, E. Talik (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Psychologia kliniczna nastolatka*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- TOMASZEWSKI T., 1979, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- TOMASZEWSKI T., 1984, *Ślady i wzorce*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- TYSZKOWA M., 1972, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, PWN, Warszawa.
- TYSZKOWA M., 1979, *Funkcjonowanie dzieci w sytuacjach trudnych*, Oświata i Wychowanie, nr 6.

School as source of difficult situations

The psychological and pedagogical literature, especially the one that refers to criminogenic behaviours, shows that difficult situations belong to factors, which often have a significant impact on the behaviour that is not compatible with the binding standards. According to J.K. Gierowski (1996, p. 137 and n.) the culprit is a person who, being in a difficult situation, tries to solve their problems arising therefrom in a disadvantageous way both for them and for others, breaching the generally adopted rules of behaviour. Depending on a development stage it is possible to indicate various sources of difficult situations. In the literature the attention is turned to the fact that for adolescents one of the main sources of difficult situations (stress) are the following: school and relations with peers and with parents (see Talik, Szewczyk 2009). The aim of the research presented in this article was to establish types of school situations that are perceived by pupils as difficult and which can generate violent behaviour. The execution of this task has not only cognition dimension, but also the application one.

Keywords: *school, pupil of a lower secondary school, difficult situation, T. Tomaszewski's situation paradigm*