Iwona Murawska
ORCID: 0000-0002-9691-4311
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Karol Motyl
ORCID: 0000-0003-4203-6434
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

Szantaż maturalny jako cicha codzienność ostatnich roczników szkół ponadpodstawowych. Transmisja kultury (o)presji a wolność wyboru ucznia

High School Final Exam Pressure as a Quiet Everyday Reality in Final Year of Secondary School: Transmission of an Oppressive Culture vs. Student Autonomy

KEYWORDS
secondary school, high school final exam, school culture, culture of pressure/oppression, exam experiences, exam blackmail

SŁOWA KLUCZOWE
szkoła ponadpodstawowa, matura, kultura szkoły, kultura (o) presji, doświadczenia maturalne, szantaż maturalny

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze high school final exam experiences of graduates (now students of pedagogy) in the context of their assessment of teachers' activities during their final year of secondary school. The study was designed to examine whether the students surveyed felt any form of pressure to pass their final exams.

SPI Vol. 28, 2025/3
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.3.009
Nadesłano: 28.03.2025
Zaakceptowano: 10.09.2025

Miscellanea

The research was situated in the context of the school as a transmitting and culture-creating institution. We conducted a pilot study among first-year students enrolled in pedagogical programs at several Polish universities, with the intention of contributing to educational reflection on the pressures associated with final exams. Our aim was to identify short-term experiences of the high school final exam. Data were collected through an online survey completed by 239 pedagogy students. The results made it possible to identify the phenomenon of high school final exam pressure tactics—the most severe form of pressure—which appeared as the most frequently reported by students who experienced exam-related coercion.

In addition, graduates emphasized the school's strong exam orientation and pressure on performance, accompanied by a lack of emotional support and inadequate guidance on effective learning techniques. This pilot study constitutes a prelude to further research on the experience of the high school final exam. School peri-examination sentiments, exam pressure, and exam pressure tactics emerge as part of the broader culture of pressure/oppression in schools.

ABSTRAKT

Celem prowadzonych w ramach artykułu analiz była próba rozpoznania doświadczeń maturalnych absolwentek i absolwentów szkół ponadpodstawowych (obecnych studentek i studentów pedagogiki) w kontekście ich oceny działań nauczycieli w klasie maturalnej. Takie założenia miały na celu sprawdzenie, czy osoby biorące udział w badaniu odczuwały jakąś formę presji maturalnej. Całość osadziliśmy w kontekście szkoły jako instytucji transmitującej i tworzącej kulturę. Zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badań pilotażowych wśród studentów pierwszych roczników kierunków pedagogicznych kilku polskich uczelni wyższych. W trakcie badań założyliśmy, że otrzymane wyniki przyczynią się do podjęcia refleksji edukacyjnej w kwestii presji maturalnej. Chodziło nam o identyfikację doświadczeń maturalnych w krótkiej perspektywie. Dane zostały zebrane za pomocą ankiety online, którą wypełniło 239 studentek i studentów kierunków pedagogicznych na kilku polskich uczelniach wyższych. Otrzymane wyniki pozwoliły zidentyfikować zjawisko szantażu maturalnego, które w tekście jest klasyfikowane jako najwyższa forma (o)presji. Był on najczęściej stosowaną formą presji względem uczniów, którzy doświadczyli różnych form nacisku maturalnego.

Ponadto absolwentki i absolwenci podkreślali duże zorientowanie oraz naciski szkoły na egzamin dojrzałości, przy jednoczesnym braku wsparcia emocjonalnego czy związanego z technikami efektywnego uczenia się. Badania miały charakter pilotażowy i stanowią wstęp do dalszych dociekań związanych z doświadczeniami maturalnymi. Nauczycielskie działania okołomaturalne, presja egzaminacyjna oraz szantaż maturalny stają się elementem kultury (o)presji szkoły.

Wprowadzenie

Matura stanowi w życiu młodych ludzi istotny, a także przede wszystkim symboliczny oraz rytualny moment przejścia z adolescencji do dorosłości (Obuchowska 2005; Jaskulska 2018; Trzop 2023). Jedną z kluczowych kompetencji, jaką powinien posiadać wchodzący w dorosłość człowiek, jest wolność wyboru i umiejętność autokreacji własnego rozwoju. Podejmowanie decyzji związanych z przyszłością stanowi dla niego bardzo duże życiowe wyzwanie (Kiszkiel 2017). W związku z tym doświadczenia zdobyte w szkołach ponadpodstawowych powinny pomóc te umiejętności kształtować. Niestety, z dyskusji z młodymi ludźmi wyłania się obraz nieco inny, wzbudzający edukacyjne niepokoje. Otóż młodzież deklaruje, że czas klasy maturalnej stanowi dla niej źródło dużego stresu, a ponadto wcale nie sprzyja budowaniu poczucia autonomii. Przeprowadzane przez nas rozmowy ze studentkami i studentami kierunków pedagogicznych stały się impulsem do przyjrzenia się ogółowi doświadczeń maturalnych, ze szczególnym uwzględnieniem presji wyboru przedmiotów zdawanych podczas egzaminu dojrzałości.

Celem naszego artykułu jest rozpoznanie doświadczeń maturalnych absolwentek i absolwentów w krótkiej perspektywie czasowej, a także wstępna identyfikacja zjawiska szantażu maturalnego. Całość osadzamy w kontekście szkoły jako instytucji transmitującej kulturę. Zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie badań pilotażowych wśród studentów pierwszych roczników kierunków pedagogicznych kilku polskich uczelni wyższych. W trakcie badań mieliśmy nadzieję, że otrzymane wyniki przyczynią się do podjęcia refleksji edukacyjnej w kwestii presji maturalnej. Przeprowadzone badania miały charakter pilotażowy i służyły wstępnej identyfikacji zjawiska presji maturalnej.

Szkoła jako element systemu kultury i twórca kultury

Pomimo dynamicznych zmian i przeobrażeń w funkcjonowaniu społeczeństw szkoła wciąż pozostaje instytucją będącą trwałym składnikiem systemu kulturowego społeczeństwa (Schulz 2023). Oczywiście bycie integralną częścią tegoż systemu zakłada, że szkoła posiada także wymiar kulturotwórczy. Pojęcie kultury będzie fundamentem dla rozważań nad istotą szkoły i edukacji. Kulturę rozumieć można na wiele sposobów, m.in. jako specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną zastanych okoliczności i warunków życia. Kulturę można również nazwać zestawem praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens otaczającemu światu (McLaren 2015: 246). Jednym z jej aspektów jest tzw. kultura szkoły. Jak wskazują Maria Dudzikowa i Ewa Bochno, „kulturę szkoły stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk szkoły, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim oraz pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, «niepedagogicznych» pracowników szkoły oraz rodziców" (Dudzikowa, Bochno 2016: 9–10). Zatem jej elementami mogą być wszelkie aspekty szkolnego życia, m.in. relacje między uczniami i nauczycielami, postawy względem edukacji, szkolny humor, zwyczaje czy zasady funkcjonowania placówki. Pewnym stałym elementem kultury szkoły są także wszelkie działania związane z egzaminem maturalnym, które stanowią – jak zakładamy – oś funkcjonowania w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej. Założyliśmy, że matura stanowi jedno z kluczowych doświadczeń edukacyjnych, a całość maturalnych doświadczeń warunkuje rozwój określonych kompetencji. Biorąc pod uwagę znaczenie egzaminu dojrzałości, wiele doświadczeń i działań edukacyjnych koncentruje się wokół matury, co stanowi dobrą bazę diagnostyczną dla analizy funkcjonowania uczniów w ostatniej klasie szkoły średniej.

Kultura jest więc systemem podzielanych idei, wzorów, wartości oraz praktyk, a podzielanie owo będzie się odnosić do wyodrębnionych zbiorowości o różnym zasięgu, stopniu sformalizowania, strukturze itp. Taką zbiorowością jest między innymi szkoła (Czerepaniak-Walczak 2015: 80). Szkoła jest zbiorowością wielokulturową,

strukturą, w której elementy jednej kultury generują określone reakcje pozostałych. Zatem kultura szkoły nie może być postrzegana jako monolit, gdyż w jej ramach funkcjonują różniące się między sobą przekonania, poglądy, wyznawane wartości, style i formy komunikacji, a także inne elementy kultury. Mieszczą się tu kultura nauczycielska i kultura uczniowska czy chociażby kultura oficjalna i kultura pozoru. Można więc zaryzykować stwierdzenie, że kultura szkoły jest w jakimś sensie międzykulturowym fenomenem – poszczególne kultury tworzące kulturę szkoły wchodzą w interakcje (Nikitorowicz, Guzik-Tkacz 2021).

W zakresie analizy kultury szkoły Maria Czerepaniak-Walczak wyodrębniła trzy typy kultur ze względu na ich potencjał. Możemy mówić w tym przypadku o kulturach blokujących, wyzwalających i pośrednich (mieszanych). Do kultur blokujących, które w kontekście wybranej problematyki szczególnie nas interesują, można zaliczyć: kulturę bankową i kulturę ciszy (zorientowane na posłuszeństwo oraz kierowaną aktywność), kulturę toksyczną (zorientowaną na zarządzanie strachem, zniechęcanie do współpracy oraz generowanie wzajemnej wrogości podmiotów), kulturę rywalizacyjną (nastawioną na konkurencyjność) oraz kulturę zorientowaną na efekt (zorientowaną na kształcenie, posłuszeństwo i dyscyplinę) (Czerepaniak-Walczak 2018: 110). Częścią wspólną wszystkich wymienionych kultur blokujących jest kultura (o)presji. *Słownik Języka Polskiego PWN* definiuje presję, jako „oddziaływanie na kogoś mające skłonić lub zmusić do czegoś". To samo źródło opisuje opresję, jako kłopotliwe, trudne położenie. W tym rozumieniu można dostrzec możliwą relację między tymi pojęciami – presja może wywołać opresję, tzn. nakłanianie lub zmuszanie kogoś do czegoś stawia tę osobę w trudnej sytuacji. Szkolna kultura (o)presji to taka, która ma skłonić lub wręcz zmusić ucznia do pewnego sposobu myślenia, odczuwania czy zachowania, które dla tego samego ucznia będzie w jakiś sposób niewygodne, kłopotliwe i postawi go w trudnym położeniu. Kultura (o)presji będzie więc zorientowana na nauczanie, posłuszeństwo uczniów, transmisyjność wiedzy i przekonań, dyscyplinę, dobro szkoły jako instytucji (hierarchizowane wyżej od dobra uczniów), uległość uczniów w stosunku do nauczycieli i władz placówki, posługiwanie się strachem oraz zastraszaniem uczniów w celu osiągnięcia określonego

efektu, jakim jest wymierny sukces placówki – w tym przypadku wysoki wynik egzaminu maturalnego.

Założenia metodologiczne

Prezentowane w artykule badania mają charakter pilotażowy i służyły rozpoznaniu doświadczeń maturalnych wśród studentek i studentów pierwszych roczników kierunków pedagogicznych. Projekt badawczy uzyskał zgodę Komisji ds. Etyki Badań Naukowych. Na ankietę odpowiedziało 239 osób, z czego maturę w roku 2024 zdawało 196 osób. Postanowiliśmy wziąć pod uwagę także studentki i studentów pierwszych roczników, którzy zadeklarowali, że zdawali egzamin dojrzałości w latach 2023 i 2022 (43 osoby). Interesowały nas przede wszystkim doświadczenia związane z wyborem przedmiotów maturalnych oraz okołomaturalne działania nauczycieli.

Techniką zbierania danych była ankieta, która składała się z kilkunastu pytań zamkniętych oraz otwartych. Została ona rozesłana do wykładowców kierunków pedagogicznych na uniwersytetach w Toruniu, Częstochowie, Olsztynie, Warszawie, Łodzi, Katowicach, Opolu, Kielcach oraz Szczecinie (kryterium dostępności), z prośbą o dalsze rozesłanie jej do studentek i studentów pierwszych roczników studiów licencjackich lub jednolitych magisterskich. Dane uzyskane za pomocą ankiety miały na celu ukazać wstępny obraz doświadczeń maturalnych studentów z uczelni reprezentujących połowę polskich województw. Taka grupa pozwoliła na zbadanie doświadczeń ostatnich uczestników egzaminu dojrzałości niespełna rok po egzaminie. Dobór próby badawczej nie pozwala na uogólnienie wniosków na populację studentek i studentów w naszym kraju, jednak daje sygnał do prowadzenia dalszych dociekań na większą skalę.

W tekście poszukujemy odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak absolwentki i absolwenci oceniają działania nauczycieli związane z przygotowaniem do matury?
2. Jak absolwentki i absolwenci oceniają uzyskane od szkoły wsparcie w ostatniej klasie?
3. Czy osoby biorące udział w badaniu doświadczały presji maturalnej? Jaka to była presja?

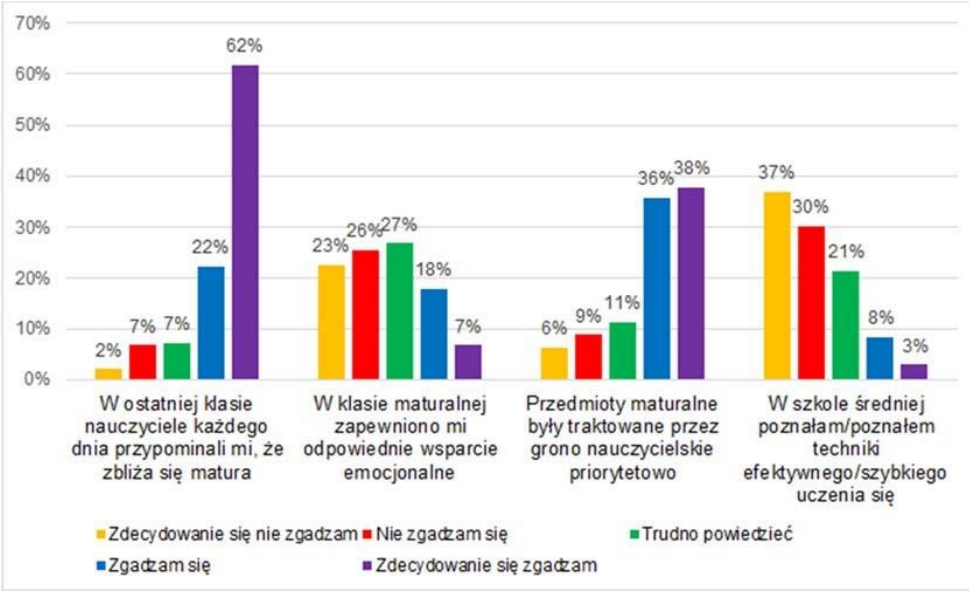
Wyniki badań

Poniżej przedstawiamy wyniki badań dotyczących doświadczeń maturalnych respondentów. Analizę podzieliliśmy na dwie części: okołomaturalne wsparcie i działania nauczycieli oraz presja.

Okołomaturalne wsparcie i działania nauczycieli

Odpowiedzi respondentów wskazują na wyraźne okołomaturalne skoncentrowanie życia osób biorących udział w badaniu w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej. Aż 84% absolwentek i absolwentów twierdzi, że nauczyciele niemalże codziennie przypominali o zbliżającej się maturze, a 74% z nich zadeklarowało, że przedmioty maturalne były traktowane przez grono nauczycielskie priorytetowo. Jednocześnie tylko co czwarty ankietowany deklaruje, że otrzymał w klasie maturalnej wsparcie emocjonalne, a tylko co dziesiąty poznał techniki efektywnego uczenia się. Takie zestawienie może wskazywać na niekorzystną dla ucznia zależność: „Wymagamy od ciebie świetnych wyników, nie damy ci jednak odpowiednich narzędzi, abyś poradził sobie z presją oczekiwanych osiągnięć". Codzienne przypominanie o maturze może podkreślać jej ogromne znaczenie dla grona pedagogicznego, a w tym kontekście inne aspekty szkolnego życia mogą być pomijane. Potwierdzeniem może być dokonywanie hierarchizacji przedmiotów i dzielenie ich na te zdawane na maturze, które traktuje się jako ważniejsze, oraz pozamaturalne, którym poświęca się mniej uwagi.

Wykres 1. Doświadczenia związane z podejściem grona pedagogicznego do uczniów i matury w ostatniej klasie szkoły ponadpodstawowej



Źródło: badania własne.

Presja maturalna

Zastanawiało nas, czy uczennice i uczniowie odczuwali presję ze strony szkoły w związku z wyborem konkretnych przedmiotów maturalnych. Wyniki procentowe prezentujemy w tabeli 1.

Tabela 1. Presja maturalna. Zestawienie procentowe odpowiedzi

	Czy uważasz, że szkoła średnia, do której uczęszczałaś/eś, stosowała praktyki mające na celu wymuszenie na uczniach wyboru konkretnych przedmiotów zdawanych na maturze?	**Czy doświadczyłaś/eś presji ze strony nauczycieli lub władz szkoły w trakcie wyboru przedmiotów zdawanych na maturze?**	**Czy ktoś z twojej szkoły doświadczył negatywnych konsekwencji swoich wyborów maturalnych?**
Tak	18,5%	22,7%	19,3%
Nie	81,5%	77,3%	80,7%

Źródło: badania własne.

Presja wyboru przedmiotów maturalnych nie jest zjawiskiem, które dotyka wszystkich uczniów. Jednak co piąty respondent wskazuje na działania, które są związane z jakąś formą presji czy nacisku. Czy to wiele? Czy to zjawisko ma charakter powszechny? Zakładając, że wybór przedmiotów maturalnych jest ważną decyzją w życiu młodego człowieka, warunkującą jego dalsze wybory, wspomniane 20% jest wynikiem alarmującym. Jeżeli dane sprawdziłyby się w przypadku całej populacji osób zdających maturę w 2024 roku, to grono doświadczające presji liczyłoby 50 tysięcy osób rozpoczynających dorosłe życie. Opisane przez uczennice i uczniów przykłady ukazują niepokojące praktyki stosowane przez szkołę reprezentowaną przez grono nauczycielskie. Na podstawie odpowiedzi respondentów przykłady nacisku podzieliliśmy na kilka kategorii, które jednocześnie stanowią poziomy wywieranej presji: sugestie, zniechęcanie, gorsze traktowanie oraz ostatni – szantaż.

Rys. 1. Poziomy szkolnej opresji maturalnej



Źródło: opracowanie własne.

a. Sugestie/namawianie

Pierwszy poziom opresji stanowią sugestie, namawianie. Nauczyciel, obawiając się niekorzystnego wyniku matury, rozmawia

z uczniem. W tej rozmowie tłumaczy, że to za dużo pracy, że uczniowi ten przedmiot na maturze się nie przyda, że będzie dla niego zbyt dużym obciążeniem. Respondenci przywołują takie doświadczenia, które stanowią egzemplifikację tej kategorii: „Chciałam zdawać dwa przedmioty, wychowawczyni próbowała mnie przekonać, że to za dużo pracy i lepiej skupić się na jednym" (R54); „Nauczyciele zawzięcie nakłaniali do tego i podcinali skrzydła, mówiąc, że i tak nie pójdziesz na dane studia, więc po co pisać z tego maturę" (R211). Uczennice i uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z tego, że pod pozorną troską kryje się osobista obawa nauczyciela i brak wiary w możliwości podopiecznego.

Oczywiście wszystko w trosce o satysfakcjonujący wynik szkoły.

b. Zniechęcanie

Zniechęcanie stanowi drugi poziom opresji. Tu mamy do czynienia z bardziej bezpośrednim komunikatem, który sugeruje, że uczennica/uczeń nie da sobie rady. Absolwenci w tym kontekście wspominają: „Pani od polskiego twierdziła, że nie nadaję się na rozszerzenie z polskiego i namawiała żebym odpuściła sobie (napisałam i uważam, że bardzo dobrze mi poszło, bo miałam około 80%)" (R127); „Nauczyciel matematyki przez całą klasę maturalną namawiał do zrezygnowania z matury z matematyki, gdy dostawaliśmy słabszą ocenę ze sprawdzianu" (R33). Zatem zniechęcanie stanowi praktykę mającą na celu deprecjonowanie kompetencji ucznia. W tle tej praktyki leży obawa nauczyciela przed słabymi wynikami maturalnymi swoich podopiecznych. Oczywiście logikę tę trudno wyjaśnić, jednak nauczyciele na podstawie własnych obserwacji i przekonań próbują wpłynąć na decyzję uczniów.

c. Gorsze traktowanie

Gorsze traktowanie ucznia z powodu jego decyzji jest już bezpośrednią i widoczną formą przemocy. Niektórzy nauczyciele w obawie o wynik maturalny są w stanie jawnie dyskryminować uczniów na skutek podejmowanych przez nich autonomicznych wyborów maturalnych. Tego rodzaju doświadczenia absolwentki i absolwenci opisują następująco: „Nauczyciele wywoływali większą presję na uczniach, którzy myśleli o zdawaniu konkretnego przedmiotu. Tacy uczniowie dostawali trudniejsze zadania na sprawdzianach, tylko ich brano do

zadań przy tablicy" (R88); „Gdy zdecydowałam się na pisanie rozszerzonej matematyki, nauczycielka celowo zaniżała mi oceny i powiedziała, że tylko gdy usunę swoją deklarację maturalną, moje oceny się poprawią" (R171).

d. Szantaż

Przykłady związane z szantażem maturalnym, najwyższą forma presji, niestety były wskazywane jako najczęściej stosowane praktyki. Respondenci w swoich wypowiedziach mówili o tym następująco: „Chciałam zdawać rozszerzenie na maturze z geografii, natomiast pani zagroziła, że jak to zrobię, to wystawi mi 1" (R12); „Nauczycielka matematyki groziła mi, że mnie nie dopuści do pisania matury, jeśli nie zmienię rozszerzonej matematyki na inny przedmiot" (R156). Mamy tu do czynienia z jasnym i przemocowym komunikatem, który wskazuje na to, że autonomiczny wybór ucznia będzie wiązał się z dotkliwą karą, najczęściej brakiem promocji do następnej klasy. Takie działania zaprzeczają idei autonomii, podmiotowości ucznia oraz emancypacji, wskazują z kolei na schemat działania, w którym liczy się wyłącznie prestiż i dobra opinia szkoły, co w tym wypadku odbywa się kosztem uczennic i uczniów.

Wnioski. Szantaż maturalny a szkolna kultura (o)presji

Zagłębianie się w edukacyjną praktykę po raz kolejny pokazuje, że egalitarne idee i wzniosłe edukacyjne postulaty, a nawet biurokratyczne założenia, nie mają odzwierciedlenia w szkolnej rzeczywistości. Kultura (o)presji jest nie tylko stałym składnikiem szkolnej codzienności, ale także osią funkcjonowania placówek edukacyjnych. Edyta Głowacka-Sobiech (2019) podkreśla, że opresja edukacyjna wiąże się z tym, że szkoła jest instytucją, której celem jest utrzymanie istniejącego systemu, zatem realizacja idei transmisji kultury stanowi narzędzie zachowania *status quo*. Czy jednak chęć utrzymywania dotychczasowego systemu kulturowego jest wystarczającym uzasadnieniem takiego typu przemocowych działań?

Tabela 2. Szkolne egzemplifikacje kultury (o)presji

Oficjalny przekaz	Ukryty przekaz
Szkoła ma cię przygotować do podejmowania autonomicznych decyzji	Szkoła zrobi wszystko, aby podjąć za ciebie decyzję
Masz być autokreatorem własnego rozwoju	Szkoła narzuci ci pożądany kierunek rozwoju, troszcząc się o swoje interesy
Twoje zainteresowania są dla szkoły ważne	Twoje zainteresowania są ważne, jeżeli zapewnią dobre wyniki szkole/Uczeń ma się interesować szkołą
Wszystkie przedmioty są ważne	Istnieje hierarchia przedmiotów – przedmioty maturalne są ważniejsze
Szkoła dba o twój dobrostan	Szkoła troszczy się głównie o wynik
Szkoła chce, abyś się uczył	Szkoła jednak nie wskaże ci, jak masz się uczyć

Źródło: badania własne.

Realizowana w szkołach edukacja ma za zadanie przede wszystkim zapewnić każdemu uczniowi optymalne warunki rozwoju, oczywiście z poszanowaniem zasad sprawiedliwości czy tolerancji. Jednak szkolna rzeczywistość pokazuje zgoła odmienny obraz, który odsłania pozorność celów i idei na rzecz szkolnego utylitaryzmu czy presji dobrej opinii placówki w otoczeniu (Groenwald 2013: 134–135; Groenwald 2011). Wyniki przeprowadzonych przez nas badań rozpoznawczych wskazują, że co piąty uczeń doświadczył szantażu maturalnego, który jest przejawem presji, często w jej najgorszej formie. Czy jednak codzienne przypominanie o tym, że zbliża się matura, co deklaruje 9 na 10 ankietowanych, nie jest jednym z przejawów wywierania jakiejś formy nacisku? Ciągłe przypominanie o maturze może być także wyrazem bezradności nauczycieli względem opresyjnego systemu, w którym funkcjonują uczniowie. Nie mogąc (lub nie potrafiąc) kształtować środowiska wspomagającego uczenie się, nauczyciele decydują się na codzienne, opresyjne przypominanie o egzaminie dojrzałości, aby w razie niepowodzenia uczniów móc powiedzieć: „Przecież ciągle wam przypominaliśmy!", tym samym usprawiedliwiając działania szkoły i samych siebie. Kultura (o)presji zdaje się mieć mocną pozycję w przestrzeni szkoły. Podkreśla to m.in. Piotr Kostyło, wskazując, że „[...] szkoła jest opresyjna tak samo, jak

opresyjni są nauczyciele, uczniowie i ich rodzice zaś są ofiarami. Sytuacja ta odzwierciedla podziały w społeczeństwie, gdzie ci, którzy mają władzę nad innymi, wykorzystują ją, aby zapewnić sobie dalsze jej utrzymanie" (Kostyło 2013: 88).

Oczywiście doświadczenia maturalne respondentów są zróżnicowane, choć na pewno okres poprzedzający maturę jest dla nich intensywnym czasem pełnym stresu, naznaczonym także społecznymi i osobistymi oczekiwaniami. W połączeniu z zakończeniem szkolnej edukacji formalnej i wkroczeniem na ścieżkę zmian i autokreacji własnego rozwoju jest to moment będący dużym wyzwaniem dla młodych ludzi. Dodatkowa presja wywierana przez szkołę na pewno nie pomaga uczniom w radzeniu sobie z wyzwaniami i trudnymi decyzjami życiowymi. Wstępna identyfikacja zjawiska szantażu maturalnego ukazuje niepokojące praktyki stosowane przez szkołę w celu wymuszenia posłuszeństwa uczniów względem stawianych im oczekiwań. Powodem takich sytuacji mogą być ambicje nauczycieli, presja dyrekcji, rywalizacja między placówkami, uprzedzenia wobec konkretnych uczniów, chęć pokazania swoich umiejętności dydaktycznych czy niepokojące cechy niektórych nauczycieli. Na pewno jest to temat wart dalszej eksploracji, a opisanie istniejących praktyk może się przyczynić w przyszłości do wypracowania działań zapobiegawczych czy do krytycznej refleksji np. w kwestii rankingów szkół.

W kontekście przeprowadzonych badań warto zasugerować pewne rekomendacje dla szkół oraz nauczycieli:

- większa otwartość na samodzielne wybory uczniów;
- zapobieganie działaniom mającym na celu łączenie ocen końcowych z deklaracjami maturalnymi;
- wprowadzenie zajęć/szkoleń z technik efektywnego uczenia się;
- regularne udzielanie wsparcia emocjonalnego uczniom;
- postrzeganie nauki w szkole ponadpodstawowej szerzej aniżeli przez pryzmat matury;
- zapobieganie nauczycielskim praktykom oceniania wyłącznie przez pryzmat wyników maturalnych.

Szkoła ponadpodstawowa powinna mieć na uwadze przede wszystkim dobro ucznia, a nie realizację swoich rynkowych interesów. Jednak czy ta, zdawałoby się oczywista, idea znajdzie w końcu swoje odzwierciedlenie w edukacyjnej rzeczywistości?

Bibliografia

Czerepaniak-Walczak M. (2015). *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna", t. 14, nr 3(57), s. 77–87.

Czerepaniak-Walczak M. (2018). *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Dudzikowa M., Bochno E. (2016). *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły"*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa: Wolters Kluwer, s. 9–10.

Głowacka-Sobiech E. (2019). *„Od posłuszeństwa do wolności". Tradycje antywolnościowe i kultura opresji szkoły*, „Rocznik Pedagogiczny", t. 42, s. 73–83.

Groenwald M. (2011). *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Groenwald M. (2013). *Standardy moralne czy standardy wymagań? O moralnych aspektach pozoru w szkole*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 131–150.

Jaskulska S. (2018). *Rytuał przejścia. Młodzież szkolna na progu edukacyjnym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Kiszkiel Ł. (2017). *Aspiracje edukacyjne, zawodowe i życiowe białostockich maturzystów w latach 2010–2015*, „Pogranicze. Studia Społeczne", t. 31, s. 43–57.

Kostyło H. (2013). *Podwójny pozór w edukacji na przykładzie koncepcji Paula Freire'a*, [w:] M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls", s. 83–102.

McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

Nikitorowicz J., Guziuk-Tkacz M. (2021). *Wielokulturowość – międzykulturowość – transkulturowość w kontekście pedagogicznym*, „Edukacja Międzykulturowa", nr 2(15), s. 23–36.

Obuchowska I. (2005). *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–202.

Schulz R. (2023). *Stałość społecznej instytucji wychowania. Zapoznana kategoria myśli pedagogicznej*, „Przegląd Pedagogiczny", nr 1, s. 9–28.

Słownik Języka Polskiego PWN, https://sjp.pwn.pl/slowniki/presja.html [dostęp: 10.06.2025].

Trzop B. (2023). *Współczesne rytuały wchodzenia w dorosłość – osiemnaste urodziny i egzamin dojrzałości w percepcji młodych lubuszan*, „Rocznik Lubuski", t. 49, cz. 2, s. 65–81.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Iwona Murawska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: imurawska@umk.pl

Dr Karol Motyl
Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: k.motyl@ujd.edu.pl