

Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów

KRZYSZTOF BOBROWSKI*, AGNIESZKA PISARSKA*, KRZYSZTOF OSTASZEWSKI*,
KATARZYNA OKULICZ-KOZARYN*

Celem prezentowanego badania było wykrycie związków pomiędzy spostrzeganiem różnych aspektów klimatu i kultury szkoły przez nauczycieli a wynikami nauczania oraz spostrzeganym nasileniem zachowań problemowych wśród uczniów. Anonimowe badania ankietowe objęły nauczycieli z czterech warszawskich gimnazjów ($n = 140$). Badania dotyczyły różnych wymiarów klimatu i kultury szkoły, takich jak spostrzegane przez nauczycieli relacje społeczne w szkole, charakterystyka procesu edukacji, podzielane przez nauczycieli ideologie oświatowe czy poczucie obciążenia pracą. Spostrzegane przez nauczycieli nasilenie zachowań problemowych było bezpośrednio związane z trzema czynnikami: ukierunkowaniem nauczania na wyniki, akceptacją romantycznej ideologii oświatowej oraz negatywnymi relacjami pomiędzy uczniami. Wyższe wyniki nauczania szkoły związane były z długością stażu w zawodzie nauczycielskim, spostrzeganym zaangażowaniem uczniów w naukę oraz niskim poczuciem obciążenia pracą. Ponadto okazało się, że nauczyciele mężczyźni, w porównaniu do kobiet, spostrzegają klimat szkoły jako korzystniejszy w wielu jego wymiarach.

SŁOWA KLUCZOWE: klimat szkoły, wyniki nauczania, zachowania problemowe młodzieży

Jednym z bardziej interesujących kierunków poszukiwań czynników skutecznego kształcenia i wychowania są badania nad klimatem szkoły. Wywodzą się one z szerszego nurtu badań psychologicznych nad wpływem klimatu i kultury organizacji na zachowania ludzi będących członkami (pracownikami) danej organizacji (Schein,

1990). Klimatem organizacji nazywany jest sposób, w jaki jej członkowie spostrzegają środowisko swojej pracy lub działalności. W wypadku szkoły badania koncentrują się na tym, jak uczniowie oraz nauczyciele spostrzegają klimat tego miejsca (Anderson, 1982; Kulesza, 2007).

Wyniki wielu badań wskazują na wzajemne związki klimatu szkoły ze skutecznością procesu nauczania i wychowania (Anderson, 1982; Center for Social and Emotional

Praca finansowana w całości ze środków statutowych Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, przeznaczonych na działalność naukową w latach 2010 i 2011, temat: Kultura szkoły a zachowania ryzykowne i samopoczucie uczniów, nr tematu: 501-102-10023, kierownik: dr Katarzyna Okulicz-Kozaryn. W projekcie badawczym uczestniczyli: mgr Krzysztof Bobrowski, mgr Anna Borucka, dr Krzysztof Ostaszewski, mgr Maciej Pałyska, dr Agnieszka Pisarska oraz mgr Joanna Raduj.

* Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Adres do korespondencji: Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”, ul. Sobieskiego 9, 02-957 Warszawa. Adres email: kbob@ipin.edu.pl

Education, 2010). Pozytywny klimat szkoły zwiększa prawdopodobieństwo osiągnięcia lepszych wyników w egzaminach końcowych oraz wyższych wyników szkoły w rankingach prowadzonych przez władze oświatowe, sprzyja wyższej frekwencji na zajęciach w szkole i wyższej motywacji uczniów do nauki. Jednocześnie zmniejsza ryzyko wagarów i przypadków „wypadania” uczniów ze szkoły przed zakończeniem edukacji (Achrekar i in., 2004; Center for Social and Emotional Education, 2010). Z drugiej strony coraz większa liczba badań wskazuje na związki klimatu szkoły z pozytywnym rozwojem młodzieży i mniejszym zaangażowaniem w zachowania problemowe (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004; Ostaszewski, 2011). Uczenie się w szkole o pozytywnym klimacie wiąże się z mniejszym ryzykiem zaburzeń zachowania u uczniów i problemów emocjonalnych, a także z mniejszym ryzykiem używania substancji psychoaktywnych i stosowania przemocy rówieśniczej w szkole (Achrekar i in., 2004; Center for Social and Emotional Education, 2010).

W piśmiennictwie przedmiotowym akcentuje się percepcyjny (psychologiczny) charakter klimatu szkoły (Kulesza, 2007; Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997). Oznacza to, że na zachowanie uczniów i nauczycieli wpływa nie tyle obiektywna rzeczywistość szkolna, ile raczej sposób, w jaki uczniowie i nauczyciele spostrzegają tę rzeczywistość. Świat spostrzegany jest „realnością” do której przystosowują się uczniowie i nauczyciele. W tym sensie klimat szkoły jest w gruncie rzeczy rzeczywistością psychologiczną, która w dużym stopniu zależy od doświadczeń, przekonań, wiedzy, wartości, płci i innych cech osób spostrzegających (uczniów i nauczycieli). Według Marka Kuleszy (2007, s. 261) „zasadniczym założeniem koncepcji klimatu jest uznanie znaczenia nie tyle obiektywnych uwarunkowań, ile subiektywnego procesu percepcji

tych właściwości środowiska szkoły”. Mieke Van Houtte (2005) upatruje w percepcyjnym (transakcyjnym) ujęciu klimatu kluczowy aspekt odróżniający to pojęcie od zbliżonych znaczeniowo terminów, takich jak kultura czy etos szkoły. Ma to bezpośredni wpływ na sposoby pomiaru i metodologię badań klimatu szkoły.

Większość badań koncentruje się na percepcji czterech obszarów istotnych z punktu widzenia klimatu szkoły (Tableman, 2004, s. 2). Są to:

- poczucie bezpieczeństwa w szkole
- cechy relacji społecznych
- cechy środowiska kształcenia i wychowania
- ekologia środowiska fizycznego szkoły.

Obszary te bada się najczęściej za pośrednictwem ankiet lub skal dotyczących ocen lub opinii o wybranych elementach życia szkoły. Zdaniem Kuleszy (2007, s. 263) „przyjąć można, że – niezależnie od stosowanej przez poszczególnych badaczy terminologii – centralnymi wymiarami środowiska szkoły kształtującymi jej klimat są stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami, stosunki między samymi uczniami oraz różnie definiowane i postrzegane właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego”.

Ważnym czynnikiem oddziałującym na klimat społeczny jest kultura organizacji. Wymienia się trzy główne aspekty tej kultury: (a) artefakty i symbole (wygląd, sposób urzędowania i utrzymania budynków); (b) wartości (szczególnie te, które decydują o sposobie funkcjonowania dyrekcji i zarządu, a w przypadku szkoły – grona pedagogicznego); (c) założenia (przekonania, które dotyczą natury ludzkiej, procesu edukacji i wychowania itp.) (Tableman, 2004, s. 2). Zbiór takich ogólnych przekonań w odniesieniu do szkoły, nauczycieli i uczniów określany jest czasem mianem ideologii oświatowych. Ideologie oświatowe

stanowią ważną część kultury zawodowej nauczycieli, opisują oraz uzasadniają sposób ich funkcjonowania w szkole i w pracy z klasą (Konarzewski, 1990; 1998). Czynnikiem, które mają wpływ na kulturę instytucji są również takie atrybuty, jak wielkość szkoły określana liczbą uczniów oraz cechy socjodemograficzne uczniów i nauczycieli (Schein, 1990; Van Houtte, 2005).

Większość badań nad związkami klimatu szkoły i zachowań problemowych młodzieży opiera się na spostrzeżeniach uczniów. Badania percepcji nauczycieli są spotykane mniej powszechnie (Ostaszewski, 2011). Taką prawidłowość można zaobserwować także i w rodzimym dorobku naukowym w tym obszarze. W przeglądzie polskich badań nad klimatem szkoły Wioletta Junik (2009) zidentyfikowała w sumie osiem prac empirycznych, spośród których sześć opisywało klimat z perspektywy uczniów, a tylko dwie prace relacjonowały perspektywę nauczycieli. Przeprowadzone przez nas badania, wykorzystujące dane pochodzące od nauczycieli, uzupełniają nieco ten swoisty deficyt w badaniach nad klimatem szkoły.

Celem prezentowanych tu badań była identyfikacja aspektów środowiska szkolnego, które mogą mieć istotne znaczenie dla wyników nauczania, mierzonych średnią oceną z egzaminu gimnazjalnego uzyskaną przez szkołę, oraz dla poziomu nasilenia spostrzeganych przez nauczycieli uczniowskich zachowań problemowych, rozumianych jako zachowania sprzeczne z powszechnie obowiązującymi normami społecznymi¹ (Jessor

i Jessor, 1977). W konsekwencji interesowała nas zarówno percepcja różnych aspektów środowiska szkolnego ze strony nauczycieli (aspekty klimatu szkoły), jak i obiektywne dane charakteryzujące szkołę, nauczycieli i uczniów (aspekty kultury szkoły). Postawiliśmy następujące pytanie badawcze: Które ze spostrzeganych przez nauczycieli wymiarów kultury i klimatu szkoły mają związek z nauczycielską percepcją nasilenia zachowań problemowych uczniów i z wynikami nauczania osiąganymi przez szkoły?

Metoda

Badania prowadzone jesienią 2010 r. i na początku 2011 r. miały szeroki zakres. Były to obserwacje prowadzone w szkołach, analiza dokumentacji szkolnej, wypracowania uczniów na temat „Jak mi się żyje w mojej szkole”, wywiady z nauczycielami, badania ankietowe uczniów i nauczycieli. Opiswane tu wyniki dotyczą głównie ankietowych badań nauczycieli. Wyniki z pozostałych obszarów badań relacjonowane są w innych pracach (Borucka, Raduj, Pisarska i Okulicz-Kozaryn, 2011; Okulicz-Kozaryn, 2011; Pisarska, Borucka, Okulicz-Kozaryn i Bobrowski, 2011).

Narzędzia

W ankiecie wykorzystano sprawdzone i stosowane wcześniej w badaniach narzędzia:

- „Klimat społeczny w mojej szkole. Ankieta dla nauczycieli” – ankieta stosowana do autoewaluacji w programie Szkół Promujących Zdrowie (Woynarowska-Sołdan, 2006)
- Skale opisujące klimat szkoły, opracowane na podstawie badań kanadyjskich (DeWit i in., 2002; Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010)

¹ W teorii zachowań problemowych Richarda Jessora (1987) „Zachowanie problemowe to zachowanie społecznie zdefiniowane jako problem, źródło troski lub zachowanie niepożądane w świetle norm społecznych lub prawnych. Jest to zachowanie, które zwykle wywołuje pewne formy kontroli społecznej, zarówno w skali minimalnej, jak wyrażenie dezaprobaty, odrzucenia wobec określonego zachowania, jak i czasem w skali ekstremal-

nej, na przykład w postaci egzekwowania odpowiedzialności karnej” (Jessor i Jessor, 1977, s. 33).

- Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (Pyżalski i Plichta, 2007)
- Skala: „Szkoła – Nauczyciel – Uczeń” do badania nauczycielskich ideologii oświatowych (Konarzewski, 1990; 1994).

Zmienne z obszaru klimatu szkoły. Badania obejmowały szereg spostrzeganych przez nauczycieli aspektów klimatu szkoły, takich jak relacje między nauczycielami, relacje między uczniami, relacje nauczyciele–uczniowie, możliwość uczestnictwa w życiu i pracy szkoły oraz wsparcie ze strony dyrekcji, ukierunkowanie nauczania na rozwój uczniów lub na wyniki, zaangażowanie uczniów w naukę, satysfakcja nauczycieli z pracy w szkole oraz nasilenie zachowań problemowych wśród uczniów w szkole. Charakterystykę poszczególnych skal oraz przykłady pytań ankietowych prezentuje Tabela 1.

Badano także poczucie obciążenia nauczycieli pracą zawodową. Wykorzystano w tym celu Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP). Wersja (A) kwestionariusza wykorzystana w niniejszych badaniach zawiera 20 pozycji. Wyodrębniono w nim trzy podskale. *Sytuacje konfliktowe* dotyczą trudnych sytuacji w relacjach z uczniami, agresji ze strony wychowanków, pozostawiania przez nich pod wpływem alkoholu lub innych substancji oraz różnych sytuacji konfliktowych. *Obciążenia organizacyjne* obejmują brak wsparcia ze strony przełożonych i współpracowników, rywalizację w pracy, zbyt dużą liczbę wychowanków itp. *Niedostatek sensu pracy* (w oryginale *Sens pracy*) dotyczy głównie braku widocznych, oczekiwanych efektów pracy.

Odnosząc się do kolejnych stwierdzeń, osoby badane zaznaczały (na pięciopunktowej skali), w jakim stopniu określone sprawy w pracy zawodowej są dla nich obciążające: od „wcale nie” do „całkowicie lub bardzo silnie”.

Zmienne z obszaru kultury szkoły. *Nauczycielskie ideologie oświatowe* stanowią zbiór ogólnych przekonań na temat szkoły i jej celów, roli uczniów i nauczycieli. W koncepcji nauczycielskich ideologii oświatowych zaproponowanej przez Konarzewskiego (1990) wyróżniane są trzy ideologie: biurokratyczna, liberalistyczna oraz romantyczna.

W *ideologii biurokratycznej* szkoła to instytucja hierarchiczna, autonomiczna wobec „zmieniającego się życia społecznego” (ten i kolejne cytaty: Konarzewski, 1990, s. 50–54), działająca według sformalizowanych zasad i ustalonego programu, ale również w oparciu o nauki pedagogiczne. Celem działań szkoły jest przede wszystkim przekazywanie i pogłębianie wiedzy oraz umiejętności młodego człowieka, a także wdrożenie go do instytucjonalnego ładu. Nauczyciel jest „profesjonalnym funkcjonariuszem instytucji szkolnej”, jego autorytet jest funkcją zajmowanej pozycji, nie zaś osobistych zalet. W gronie pedagogicznym obowiązuje solidarność i szacunek dla starszych nauczycieli. Wprowadzanie nowatorskich metod pracy jest raczej niewskazane.

Według *ideologii liberalistycznej* w szkole potrzebne jest nowatorstwo programowe, organizacyjne i metodyczne. Liberalizm zmierza w kierunku indywidualizacji nauczania oraz pozostawiania wychowankom swobody, dbając o przekazanie im, by raczej byli wierni swoim zasadom niż dobrze funkcjonowali w grupie. Wpływ nauczyciela na uczniów zależy od jego osobistych cech i przymiotów. Każdy z nauczycieli powinien tworzyć swoje własne metody pracy – naśladowanie starszych pedagogów nie jest więc pożądane.

Zgodnie z *ideologią romantyczną* wpływ szkoły na kształtowanie umysłów i charakterów młodzieży jest ograniczony, należy

Tabela 1

Charakterystyka skal

Nazwa skali i liczba pytań	Przykłady pytań składowych i liczba opcji odpowiedzi	α Cronbacha	Pochodzenie skali
Satysfakcja z pracy w szkole (4)	Cieszę się, że pracuję w tej szkole. (5)	0,71	Klimat społeczny w mojej szkole: Ankieta dla nauczycieli (Woynarowska-Sołdan, 2006).
Możliwość uczestnictwa w życiu i pracy szkoły oraz wsparcie ze strony dyirekcji (8)	Moje zdanie na temat życia i pracy szkoły jest brane pod uwagę. (5) Dyrekcja udziela pomocy nauczycielom, gdy jej potrzebują. (5)	0,94	
Relacje między nauczycielami (6)	Czuję się akceptowany przez innych nauczycieli. (5)	0,90	
Poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w pracy (4)	Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą. (5)	0,79	
Relacje nauczyciele – uczniowie (5)	Nauczyciele z mojej szkoły lubią rozmawiać z uczniami. (5)	0,85	Skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich (DeWit i in., 2002; Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010).
Relacje między uczniami (4)	W mojej szkole generalnie uczniowie traktują się z szacunkiem. (5)	0,67	
Zaangażowanie uczniów w naukę (2)	W mojej szkole uczniowie lubią się uczyć. (5)	0,77	
Ukierunkowanie nauczania na rozwój uczniów (6)	Nauczyciele z mojej szkoły myślą, że ważniejsze jest to, ile ktoś się uczy, niż to, jakie stopnie dostaje. (5)	0,82	
Ukierunkowanie nauczania na wyniki (5)	Nauczyciele z mojej szkoły troszczą się tylko o dobrych uczniów. (5)	0,72	
Spostrzegane nasilenie zachowań problemowych uczniów (8)	Oceniane stwierdzenia dotyczą: bójek, wagarów, kradzieży, wandalizmu, używania narkotyków, alkoholu i papierosów, wyzwisk i ściągania. (5).	0,80	
Podskala: Sytuacje konfliktowe (SK) (9)	Rodziny podopiecznych kłócą się ze mną. (Jeśli takie zjawisko występuje, badani odpowiadają na 5-punktowej skali, w jakim stopniu jest to dla nich obciążające – od „wcale nie” do „całkowicie lub bardzo silnie”).	0,95	Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP), wersja A (Pyżalski, Plichta, 2007).
Podskala: Obciążenia organizacyjne (OO) (8)	Zajmuję się zbyt dużą liczbą wychowanków. (5)	0,86	
Podskala: Niedostatek sensu pracy (nSP) (3)	Trudno mi pomóc wychowankom, mimo że chcę. (5)	0,79	
KOZP – wynik ogólny (20)		0,85	
Ideologia romantyczna (17)	Powołanie nauczyciela jest tak ważne, że nie może nim zostać przeciętny człowiek. (4)	0,66	Ankieta : Szkoła – Nauczyciel – Uczeń (Konarzewski, 1990; 1994).
Ideologia biurokratyczna (17)	Szacunek dla starszego stażem kolegi i umiejętność naśladowanie go – to recepta na sukces w zawodzie nauczycielskim. (4)	0,58	
Ideologia liberalistyczna (17)	Sposób, w jaki ubierają się uczniowie, i z kim się przyjaźnią – to ich prywatna sprawa. (4)	0,64	

więc dostosować proces nauczania do potrzeb uczniów. Niemniej wysiłki pedagogów powinny zmierzać do „przekonania uczniów o wyższości uczuciowego stosunku do rzeczywistości i o istnieniu naczelnych wartości moralnych dostępnych jedynie intuicji”. Nauczyciel to osoba o cechach bohatera romantycznego, staje się ona pedagogiem dzięki swoim nieprzeciętnym przymiotom i powołaniu. Pomimo swoich nieprzeciętnych cech nauczyciel „nie kształtuje duszy ucznia, lecz tylko umożliwia mu – nie stroniąc od bolesnych środków – urzeczywistnienie jego swoistych możliwości”.

W ankiecie przy każdym stwierdzeniu przyporządkowanym do określonej ideologii oświatowej badani proszeni byli o zakreślenie jednej z czterech odpowiedzi: od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”. Odpowiedzi pokazują więc nie tylko to, na ile badani nauczyciele podzielają każdą z ideologii, ale także – w jakim stopniu ją odrzucają.

Wyniki nauczania to zmienna dwuwartościowa powstała w następstwie podziału badanych szkół na dwie grupy (po dwie szkoły) poniżej i powyżej warszawskiej średniej w egzaminie gimnazjalnym w 2010 r.

Zestawienie danych z obserwacji szkół (przestronność korytarzy i pomieszczeń, zagęszczenie obserwowane na korytarzach w trakcie przerw) oraz danych z dokumentacji szkolnej (liczba uczniów, klas) pozwoliło wyodrębnić dwie grupy szkół: o niskim i o wysokim poziomie „zagęszczenia” uczniów. Niestety, włączenie tej zmiennej do analiz okazało się bezprzedmiotowe, ponieważ dwie szkoły o wysokim poziomie „zagęszczenia” charakteryzowały się jednocześnie wysokimi wynikami nauczania.

Zmienne socjodemograficzne. Respondenci proszeni byli o podanie w ankiecie kilku

podstawowych informacji na swój temat obejmujących płeć, wiek, długość stażu pracy w zawodzie oraz stażu pracy w danej szkole (w latach).

Grupy badane i procedura badania

Dobór szkół. Zakładano objęcie badaniami czterech gimnazjów. Zwróciliśmy się z propozycją udziału w badaniach dotyczących klimatu i kultury szkoły do 8 warszawskich szkół. Dwie spośród nich zaakceptowały propozycję, a sześć odmówiło. W związku z tym zaistniała konieczność doboru jeszcze dwóch szkół. Wytypowano dwie szkoły, mając na uwadze dążenie do objęcia badaniami różnych szkół, o różnej liczbie uczniów, zlokalizowanych w różnych rejonach Warszawy, o lepszych i gorszych wynikach nauczania. Dobór szkół do badań był więc celowy. Ze wszystkimi czterema szkołami zawarto pisemne porozumienia określające zakres prowadzonych badań i formę przekazania wyników szkołom. Na potrzeby badań szkoły uczestniczące w projekcie ponumerowano od 1 do 4.

Grupa nauczycieli. Anonimowymi badaniami ankietowymi objęto 140 nauczycieli. Badania prowadzono jesienią 2010 r. i na początku 2011 r. Badania prowadziły osoby spoza szkoły, doświadczone w tego typu pracy, z zachowaniem zasady dobrovolności udziału w badaniach oraz pełnej anonimowości i poufności danych indywidualnych oraz dotyczących szkoły. Wyniki określonej szkoły były udostępnione jedynie nauczycielom danej szkoły.

W Tabeli 2 zestawiono podstawowe dane na temat badanych nauczycieli i szkół. Liczba osób badanych stanowiła 81% całkowitej liczby nauczycieli pracujących we wszystkich czterech szkołach. W badanej grupie było 86% kobiet i 14% mężczyzn. Pięć osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o płeć.

Tabela 2
Charakterystyka badanych nauczycieli

Zmienne	Numer szkoły				Ogółem
	1	2	3	4	
Liczba badanych/całkowita liczba nauczycieli (%)	38/42 (90%)	37/49 (76%)	28/33 (85%)	37/49 (76%)	140/173 (81%)
Płeć (% kobiet)	84,2	84,4	82,1	91,9	85,9
Wiek nauczycieli (w latach)	38,43	42,83	44,19	40,00	40,84
Staż pracy (w latach)	13,16	16,33	18,70	13,84	15,09
Staż w obecnej szkole (w latach)	8,56	8,33	12,63	10,39	10,12

Nauczyciele z poszczególnych szkół nie różnili się znacząco wiekiem (średnia 41 lat), długością stażu pracy w zawodzie nauczyciela (średnio 15 lat), długością stażu pracy w określonej szkole (średnio 10 lat), jak również proporcją mężczyzn i kobiet (14% do 86%).

Analizy statystyczne

W analizach związków między zmiennymi stosowano – w zależności od typu zmiennych – test *chi-kwadrat*, test *t* Studenta oraz współczynnik korelacji *r* Pearsona. W prezentacji wyników podano wartości *p* tylko wtedy, gdy były mniejsze od poziomu istotności $\alpha = 0,05$.

Analizy regresji prowadzono w celu zidentyfikowania zmiennych klimatu szkoły lub zmiennych charakteryzujących nauczycieli, które były najsilniej związane ze obserwowanym przez nauczycieli nasileniem zachowań problemowych oraz z wynikami nauczania szkoły. Ze względu na charakter tych zmiennych zastosowano odpowiednio: krokową regresję liniową i krokową regresję logistyczną. Jako zmienne objaśniające uwzględniano w analizach regresji tylko te skale i zmienne, które korelowały istotnie ze zmiennymi wyjaśnianymi. W krokowej analizie regresji poszczególne

zmienne były włączane do równania regresji automatycznie, w zależności od tego, czy i w jakim stopniu zwiększały moc predykcyjną modelu regresji.

W analizach wielozmiennowych szczególne znaczenie ma problem braków danych. Brak odpowiedzi respondenta nawet na jedno tylko pytanie spośród wielu pytań składowych skali pomiarowej skutkuje brakiem danych dla całej skali. Żeby tego uniknąć, przyjęto, że jeśli osoba badana odpowiedziała na większość pytań skali, to jej wynik w tej skali można oszacować za pomocą średniej ważnych odpowiedzi.

Wyniki

Płeć nauczycieli a klimat i kultura szkoły

W porównaniu z kobietami nauczyciele mężczyźni byli istotnie młodsi ($t = 2,31$) i mieli krótszy staż pracy ($t = 3,18$). Czuli się też generalnie mniej obciążeni zawodowo niż ich koleżanki ($t = 2,54$), mieli większe poczucie sensu własnej pracy ($t = 2,66$) oraz znacząco mniejsze poczucie przeciążenia pracą szkolną i stresem ($t = 3,03$). Mężczyźni odczuwali też większą satysfakcję z pracy w szkole ($t = 3,52$) oraz wyżej oceniali jakość relacji między nauczycielami ($t = 3,43$). Nie stwierdzono natomiast

Tabela 3

Wymiary klimatu i kultury szkoły a wyniki nauczania oraz spostrzegane nasilenie zachowań problemowych

Zmienne	Wyniki nauczania <i>t</i> Studenta ^a	Spostrzegane nasilenie zachowań problemowych (<i>r</i> Pearsona)
Wiek nauczycieli	-2,16*	
Staż pracy	-2,15*	–
Staż w obecnej szkole	–	–
KOZP, podskala: Sytuacje konfliktowe	3,83***	0,18*
KOZP podskala: Obciążenia organizacyjne	2,86**	–
KOZP podskala: Niedostatek sensu pracy	3,72***	–
KOZP: wynik ogólny	3,06**	–
Poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w pracy	–	–
Satysfakcja z pracy w szkole	-2,37*	–
Możliwość uczestnictwa w życiu i pracy szkoły oraz wsparcie ze strony dyrekcji	–	–
Relacje między nauczycielami	–	–
Relacje nauczyciele – uczniowie	–	–
Relacje między uczniami	-2,59*	-0,39***
Zaangażowanie uczniów w naukę	-4,07***	-0,35***
Ukierunkowanie nauczania na rozwój uczniów	–	-0,29***
Ukierunkowanie nauczania na wyniki	–	0,26**
Ideologia romantyczna	–	0,22**
Ideologia biurokratyczna	–	–
Ideologia liberalna	–	–
Spostrzegane nasilenie zachowań problemowych uczniów	–	

^a Wartość dodatnia oznacza, że w szkołach o niskich wynikach nauczania zmienna objaśniająca przyjmuje wyższe wartości niż w szkołach o wysokich wynikach. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; kreska oznacza wynik statystycznie nieistotny.

istotnych statystycznie różnic między nauczycielami mężczyznami a ich kolegami w zakresie spostrzegania zachowań problemowych wśród uczniów oraz w pozostałych analizowanych wymiarach klimatu i kultury szkoły.

Klimat i kultura szkoły a spostrzegane nasilenie zachowań problemowych

Wyniki w sześciu skalach klimatu i kultury szkoły spostrzeganych przez nauczycieli były skorelowane z ich ocenami nasilenia za-

chowań problemowych uczniów (Tabela 3). Dodatkowo ze spostrzeganym nasileniem zachowań problemowych korelowało poczucie obciążenia sytuacjami konfliktowymi, ukierunkowanie nauczania na wyniki oraz podzielenie przez nauczycieli oświatowej ideologii romantycznej. Natomiast ujemne korelacje dotyczyły preferowanego przez nauczycieli ukierunkowania nauczania na rozwój uczniów, zaangażowania uczniów w naukę oraz spostrzeganych pozytywnych relacji między uczniami.

Klimat i kultura szkoły a wyniki osiągnięte przez szkołę

Nauczyciele ze szkół o wysokich wynikach w nauczaniu znacząco wyżej oceniali zaangażowanie uczniów w naukę oraz jakość relacji pomiędzy uczniami niż ich koledzy ze szkół o niższych wynikach. Cechowali się wyższym poziomem satysfakcji z pracy w szkole i mniejszym poczuciem obciążenia zawodowego we wszystkich jego wymiarach. Byli także znacząco starsi i mieli dłuższy staż pracy w porównaniu z kolegami ze szkół o niższych wynikach nauczania.

Wyniki analiz regresji

Krokowa analiza regresji liniowej wyłoniła jedynie trzy zmienne objaśniające: ukierunkowanie nauczania na wyniki, akcepta-

cję nauczycielskiej ideologii romantycznej, a także (ujemnie związane z zachowaniami problemowymi) pozytywne relacje między uczniami spostrzegane przez nauczycieli (Tabela 4).

Wyniki analizy regresji logistycznej pozwoliły na identyfikację trzech czynników najsilniej związanych z wynikami w nauce uzyskiwanymi przez szkołę. Wysokie wyniki nauczania szkoły miały związek z dłuższym stażem pracy nauczycieli oraz ze spostrzeganym dużym zaangażowaniem uczniów w naukę. Wysokim wynikiem nauczania towarzyszyło także mniejsze poczucie obciążeń zawodowych pedagogów (Tabela 5).

Warto odnotować, że wiele zmiennych opisujących klimat społeczny w szkole czy kulturę szkoły nie miało istotnego znaczenia w wyjaśnianiu wyników nauczania osiągniętych przez szkoły. Dotyczyło to jakości relacji pomiędzy uczniami czy innych relacji społecznych w szkole, poziomu satysfakcji nauczycieli z pracy oraz orientacji procesu nauczania na rozwój uczniów lub na wyniki.

Dyskusja

Przeprowadzone badania skoncentrowane były głównie na percepcji różnych aspektów klimatu społecznego szkoły i ich związku ze spostrzeganym przez nauczycieli na-

Tabela 4

Wyniki krokowej analizy regresji liniowej. Zmienna wyjaśniana – nasilenie zachowań problemowych wśród uczniów w percepcji nauczycieli (n = 119)

Zmienne objaśniające w modelu*	β	t	p	Korelacja częstkowa
Pozytywne relacje między uczniami	-0,32	-3,79	0,000	-0,33
Ukierunkowanie nauczania na wyniki	0,22	2,66	0,009	0,24
Poziom akceptacji przez nauczycieli ideologii romantycznej	0,20	2,48	0,015	0,23
Stała		6,63	0,000	

* Całkowita wariancja wyjaśniana w modelu $R^2 = 0,25$

Tabela 5

Wyniki krokowej analizy regresji logistycznej ze statystyką Walda. Zmienna wyjaśniana – wyniki nauczania (powyżej vs poniżej przeciętnej warszawskiej, $n = 92$)

Zmienne objaśniające w modelu*	<i>B</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>
Długość stażu pracy	0,055	5,488	0,019
Obciążenia Zawodowe (KOZP): wynik ogólny	-0,067	7,585	0,006
Zaangażowanie uczniów w naukę	0,424	6,020	0,014
Stała	-1,218	0,780	0,377

* Model pozwala prawidłowo przewidywać wysokie lub niskie wyniki nauczania w przypadku danych uzyskanych od 75% osób badanych (Nagelkerke $R^2 = 0,304$)

sileniem zachowań problemowych wśród uczniów. Pierwszym istotnym czynnikiem z obszaru klimatu społecznego okazały się pozytywne relacje między uczniami. Im bardziej pozytywnie były one oceniane przez nauczycieli, tym mniej zachowań problemowych dostrzeganych było wśród uczniów. Potwierdzają to także inne badania, w których wykazano, że pozytywne aspekty klimatu szkoły są związane nie tylko z mniejszym nasileniem używania substancji psychoaktywnych, ale i z mniejszym nasileniem innych zachowań ryzykownych wśród uczniów (Kuperminc i in., 1997; DeWit i in., 2002; Mayberry, Espelage i Koenig, 2009).

Drugim czynnikiem było ukierunkowanie nauczania na wyniki; sprzyjało ono dostrzeganiu przez nauczycieli większego nasilenia zachowań problemowych. Także i tego wyniku można było oczekiwać, mając na uwadze opisywany w literaturze wpływ nacisku na wyniki nauczania na społeczny klimat w szkole oraz zachowania problemowe uczniów (Kulesza, 2007). Zależności te mogą być jednak w rzeczywistości nieco bardziej złożone. Na przykład w podobnym do naszego badaniu czterech miejskich szkół

gimnazjalnych Mary Shann (1999) zidentyfikowała czynnik modyfikujący relacje pomiędzy naciskiem na wyniki nauczania a zachowaniami antyspołecznymi uczniów, określony jako opiekuńczość nauczycieli. Nacisk na wyniki nauczania w połączeniu z wysoką opiekuńczością charakteryzował środowisko szkolne o stosunkowo niskim poziomie zachowań antyspołecznych i jednocześnie wysokim poziomie zachowań prospołecznych uczniów.

Ostatni czynnik to podzielenie przez nauczycieli ideologii romantycznej, sprzyjające spostrzeganiu większego nasilenia zachowań problemowych. Przypomnijmy, że ideologia romantyczna „odrzuca racjonalistyczną koncepcję formowania umysłów i charakterów młodzieży i domaga się, by nauczanie raczej dostosowywało się do ucznia, niż by miało ucznia dostosowywać do własnych programów” (Konarzewski, 1990, s. 50–54). Taka orientacja może wiązać się z niedostatkiem klarownych zasad w procesie wychowawczym i stawianiu wymagań, co w konsekwencji może sprzyjać większej „swawoli” uczniów, faktycznemu nasileniu się wśród nich zachowań problemowych.

Według autora kategoryzacji ideologii pedagogicznych (Konarzewski, 1998, s. 267), preferowanie romantycznej ideologii może wyrastać z własnych, negatywnych doświadczeń szkolnych, poczucia odrzucenia czy też przekonania, że osobista wyjątkowość nie została zauważona i doceniona przez otoczenie. Formułuje on hipotezę, mającą pewne podstawy empiryczne, iż podzielenie tej ideologii może stanowić swoisty sposób obrony ego. Idąc za tą hipotezą, można mówić z jednej strony o pewnej osobowościowej słabości, a z drugiej, o większej wrażliwości nauczycieli-romantyków na to, co dzieje się w zewnętrznym świecie społecznym. W konsekwencji może to być także większa wrażliwość na wszelkie przejawy zachowań problemowych wśród podopiecznych i dostrzeganie ich większej skali, w porównaniu z percepcją tych zjawisk ze strony kolegów o innej wrażliwości, dzielających inne ideologie oświatowe.

Warto w tym kontekście nawiązać do wyniku innych analiz prowadzonych w ramach niniejszego projektu, dotyczących porównania opinii młodzieży i nauczycieli o nasileniu zachowań problemowych wśród uczniów w szkole (Pisarska, Borucka i Okulicz-Kozaryn, 2011). Stwierdzono, że znacznie więcej uczniów niż nauczycieli potwierdzało występowanie w swoich szkołach takich problemów, jak używanie substancji psychoaktywnych (papierosy, alkohol, narkotyki) i agresja (bójki oraz wyzywanie i obrażanie się nawzajem przez uczniów). Na przykład bez mała połowa uczniów (44%) i jedynie 17% nauczycieli uznało, że w szkole często dochodzi do bójek między uczniami.

Tego rodzaju dane potwierdzają wyraźnie, że spostrzeganie nasilenia zachowań problemowych przez nauczycieli nie tylko różni się od percepcji uczniów, ale może daleko odbiegać od faktycznego nasilenia takich problemów w szkołach. Sugeru-

je to konieczność daleko idącej ostrożności w interpretacji prezentowanych tu wyników badań.

W analizie regresji logistycznej próbowano zidentyfikować czynniki związane bezpośrednio z wynikami w nauce osiąganymi przez uczniów. Okazało się, że nauczyciele ze szkół o wyższych wynikach nauczania mieli dłuższy staż pracy w zawodzie, spostrzegali większe zaangażowanie uczniów w proces edukacji oraz czuli się mniej obciążeni zawodowo niż ich koledzy ze szkół o niższych wynikach. Dłuższy staż pracy powinien sprzyjać większemu doświadczeniu zawodowemu nauczycieli, co może z kolei mieć znaczenie dla osiąganych przez szkołę wyników. Naturalne także wydaje się, że wysokie wyniki nauczania mogą być pochodną zaangażowania uczniów w proces edukacji. Może być jednak i tak, że dobre wyniki osiągane przez szkołę zwrotnie wpływają na spostrzeganie uczniów jako zaangażowanych w edukację. Trudno się też dziwić mniejszemu poczuciu obciążeń, jeśli uczniowie i nauczyciele osiągają pewien sukces. Poczucie sukcesu, osiągnięcie celów pracy zawodowej może łagodzić poczucie obciążenia pracą.

Diametralnie inna hipoteza może być taka, że efekty edukacyjne szkoły są czymś pierwotnym i decydującym o innych aspektach. Wysokie wyniki nauczania mogą wpływać na rekrutację uczniów: dużą liczbę zgłaszających się kandydatów i możliwość ich selekcji – przyjmowania do szkoły uczniów z większymi osiągnięciami, bardziej zdolnych lub pracowitych. W konsekwencji praca z takimi uczniami może być mniej obciążająca.

Warto zwrócić uwagę, że pomimo szerokiego spektrum badań, nie udało się potwierdzić znaczenia innych aspektów klimatu społecznego szkoły dla wyników nauczania czy nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów. Jak interpretować takie re-

zultaty? Po pierwsze, tylko nieliczne aspekty klimatu społecznego szkoły mogą być naprawdę ważne, szczególnie gdy kontrolujemy wzajemny wpływ różnych zmiennych. Potwierdzają tę prawidłowość badania, w których analizowano znaczenie klimatu szkoły dla redukcji ryzyka zachowań problemowych młodzieży (Battistich i Hom, 1997; McNeely i Faldi, 2004; Resnik i in., 1997). Według ich wyników największą wagę mają pozytywne relacje młodego człowieka ze szkołą i nauczycielami: poczucie więzi ze szkołą, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, przywiązanie do szkoły i nauczycieli.

Po drugie, dla uzyskanego obrazu naszych wyników mogą mieć znaczenie ograniczenia prowadzonych badań. Praca była właściwie studialna, dysponowaliśmy bardzo małą próbką szkół. Szkoły różniły się między sobą pod względem wielu aspektów klimatu, jednak różnice te nie były wielkie. W zakresie spostrzeganego nasilenia zachowań problemowych szkoły w ogóle nie różniły się znacząco. Wszystkie te aspekty przemawiają za tym, aby traktować uzyskane wyniki jako wstępne.

Warto jeszcze przypomnieć jeden ciekawy wynik. Wydaje się, że nauczyciele mężczyźni są bardzo potrzebni dla kształtowania pozytywnego klimatu szkoły. Generalnie mniej obciążeni zawodowo niż ich koleżanki, mieli większe poczucie sensu własnej pracy oraz mniejsze poczucie przeciążenia pracą szkolną i stresem w pracy, towarzyszyła im też większa satysfakcja z pracy w szkole, wyżej oceniali jakość relacji między nauczycielami. Mając na uwadze takie wyniki, wydaje się, że warto podejmować wysiłki w celu zatrudniania w szkołach większej liczby mężczyzn.

Cały projekt badawczy, którego istotną część stanowiły badania ankietowe nauczycie-

li, może znaleźć interesujące zastosowania praktyczne. Można go traktować jako propozycję diagnozy klimatu i kultury szkoły. Zgodnie z umowami zawartymi ze szkołami uczestniczącymi w projekcie przekazaliśmy każdej szkole informacje o wynikach badania w trakcie specjalnie zorganizowanych spotkań z radami pedagogicznymi. Inicjowane przez nas dyskusje konfrontujące rzetelność i użyteczność zaprezentowanych wyników badań z opiniami nauczycieli na ten temat były więcej niż interesujące. Rady pedagogiczne z reguły postanawiały wykorzystać uzyskane dane w celu podniesienia jakości nauczania i wychowania, planując kolejne spotkania na ten temat we własnym gronie.

Literatura

- Achrekar, A., Anglin, T., Beck, K., Bishop, J., Blum, L. M., Blum, R., ... i Wilson, D. (2004). Wing-spread Declaration on School Connections. *Journal of School Health* 74(7), 233–234. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. doi: 10.3102/00346543052003368
- Battistich, V. i Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997–2001. doi:10.2105/AJPH.87.12.1997
- Borucka, A., Raduj, J., Pisarska, A. i Okulicz-Kozaryn, K. (2011). *Spostrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli warszawskich gimnazjów* [Maszynopis niepublikowany]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, A., Fleming, C. i Hawkins, D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Center for Social and Emotional Education (2010). *School climate research summary. School Climate Brief, 1(1)*. Pobrane z http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Jan2010.pdf

- DeWit, D. J., Karioja, K., Akst, L., Beneteau, B., Bol-lenbach, S., Braun, K., Caverson, R., DeMarco, W., ... i Walker, D. (2002). *Sense of school membership: a mediating mechanism linking student perception of school culture with academic and behavioral functioning* [Baseline data report of the school culture project]. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health. Pobrane z http://www.camh.net/about_addiction_mental_health/child_youth_family_resources/school_culture_report.pdf
- Jessor, R. i Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82 (4), 331–342. doi: 10.1111/j.1360-0443.1987.tb01490.x
- Junik, W. (2009). Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń. W: M. Deptuła (red.) *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza część 1* (ss. 29-56). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Konarzewski, K. (1990). Nauczycielskie ideologie oświatowe. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 45–58.
- Konarzewski, K. (1994). *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń*. [Maszynopis]. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Konarzewski, K. (1998). Educational ideologies of Polish teachers. *Teachers and teaching: theory and practice*. 4(2), 259–271. doi: 10.1080/1354060980040205
- Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych. *Seminare*, 24, 261–277.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C. i Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76–88. doi:10.1207/s1532480xads0102_2
- Mayberry, M. L., Espelage, D. L. i Koenig, B. (2009). Multilevel modeling of direct effects and interactions of peers, parents, school, and community influences on adolescent substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1038–1049. doi: 10.1007/s10964-009-9425-9
- McNeely, C. i Falci, C. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: a comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 284–292. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x
- Okulicz-Kozaryn, K. i Borucka, A. (2010). *Skale do badania klimatu szkoły opracowane na podstawie badań kanadyjskich*. [Maszynopis niepublikowany]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2011). *Kultura i klimat szkoły a zdrowie psychiczne i zachowania problemowe uczniów*. [Maszynopis niepublikowany]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2011). *Kultura i klimat szkoły w kontekście promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*. [Maszynopis niepublikowany]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pisarska, A., Borucka, A., Okulicz-Kozaryn, K. i Bobrowski, K. (2011). *Używanie substancji psychoaktywnych przez młodzież warszawskich szkół gimnazjalnych z perspektywy badań ilościowych i jakościowych*. [Maszynopis niepublikowany]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pyżalski, J. Ł. i Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz obciążeń zawodowych pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., ... i Udry, R. J. (1997). **Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health**. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832. doi:10.1001/jama.1997.03550100049038
- Schein, E. H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109–119. doi: 10.1037/0003-066X.45.2.109
- Shann, M. M. H. (1999). Academics and a culture of caring: the relationship between school achievement and prosocial and antisocial behaviors in four urban middle schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 390–413. doi: 10.1076/sesi.10.4.390.3490
- Tableman, B. (red.). (2004). *School climate and learning*. *Best Practice Briefs*, 31. East Lansing: University-Community Partnerships, Michigan State University. Pobrane z <http://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. doi:10.1080/09243450500113977
- Wojnarowska-Soldan, M. (2006). *Standard czwarty*. W: B. Wojnarowska (red.) *Narzędzia do autoewaluacji w Szkole Promującej Zdrowie* (Zeszyt 11, s. 102–132). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Pobrane z <http://www.ore.edu.pl/images/files/narzedzia%20do%20autoewaluacji.pdf>