

# Kultura szkoły a zachowania ryzykowne uczniów

KRZYSZTOF OSTASZEWSKI

Instytut Psychiatrii i Neurologii\*

Artykuł przedstawia definicje kultury szkoły i wybrane badania, w których użyto tego pojęcia do wyjaśnienia zachowań ryzykownych młodzieży. Na kulturę szkoły składają się podstawowe założenia, wartości i przekonania podzielane przez członków społeczności szkolnej. Troska i zaangażowanie kadry nauczycielskiej, klarowność zasad i norm życia szkolnego oraz wysoka wartość nauki szkolnej to elementy kultury szkoły, które pozytywnie wpływają na efekty kształcenia oraz wspierają pozytywny rozwój i zdrowie młodzieży. Badania nad kulturą szkoły, podobnie jak badania dotyczące zbliżonego znaczeniowo klimatu szkoły, integrują różne środowiska badaczy zainteresowanych efektywnością kształcenia i wychowania oraz skutecznością profilaktyki zachowań ryzykownych.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura szkoły, młodzież, profilaktyka, zachowania ryzykowne, zdrowie psychiczne.

Początki zastosowań pojęcia kultury w badaniach edukacyjnej skuteczności szkoły datuje się na przełom lat 80. i 90. ubiegłego wieku. Podobnie jak w wypadku kultury firmy lub korporacji, zakłada się, że kultura szkoły, czyli podstawowe założenia czy przekonania, które uznano za sprawdzone i warte przekazania nowym pokoleniom, ma związek z jej skutecznością w zakresie osiągnięć szkolnych uczniów, przebiegu kształcenia (np. promocji do dalszych etapów kształcenia), postaw wobec zdobywania wiedzy i innych wymiarów funkcjonowania psychospołecznego

uczniów, takich jak zdrowie psychiczne lub zachowania problemowe. Ta obiecująca hipoteza tłumaczy zainteresowanie koncepcją kultury szkoły wśród badaczy zajmujących się funkcjonowaniem instytucji oświatowych (Adrjan, 2011; Deal i Kennedy, 1983; Erickson, Mattaini i McGuire, 2004; Gazieli, 1997; Rutter i Maughan, 2002; Shann, 1999).

Źródłem inspiracji dla nurtu badań kultury szkoły były prace z zakresu psychologii, socjologii i antropologii wykorzystujące koncepcję kultury do badania mechanizmów społecznych wewnątrz organizacji (Schein, 1990). Silnym impulsem dla rozwoju tej perspektywy badawczej były bestsellerowe publikacje z początku lat 80. XX w., wyjaśniające sukcesy japońskich korporacji za pomocą innych niż w Stanach Zjednoczonych sposobów motywowania ludzi do

---

Praca powstała w ramach projektu „Kultura szkoły a zachowania ryzykowne i samopoczucie uczniów”, sfinansowanego ze środków statutowych przeznaczonych na działalność naukową Instytutu Psychiatrii i Neurologii w latach 2010 i 2011. Kierownik projektu: dr Katarzyna Okulicz-Kozaryn. Zespół badawczy: mgr Anna Borucka, mgr Krzysztof Bobrowski, dr Krzysztof Ostaszewski, dr Agnieszka Pisarska, mgr Joanna Raduj.

---

\*Adres do korespondencji: ul. Sobieskiego 9, 02-957 Warszawa. E-mail: ostasz@ipin.edu.pl

pracy (np. Ouchi, 1981). Istotnym czynnikiem wspierającym zainteresowanie kulturą organizacji był również dynamiczny rozwój szkół biznesu i zarządzania, czyli zaplecza intelektualnego dla różnych form przedsiębiorczości. Prace z zakresu kultury organizacji biznesowych stały się jednym z istotnych przedmiotów zainteresowania kadry naukowej tych szkół.

Istotny wpływ na sposób rozumienia kultury w studiach nad organizacjami miała definicja sformułowana przez Edgara Scheina. Według niego kultura organizacji to:

schemat podstawowych przekonań (założeń), opracowanych lub „odkrytych” przez określoną grupę ludzi w trakcie pokonywania trudności (problemów) związanych z wewnętrzną integracją oraz adaptacją organizacji do zewnętrznych warunków, które sprawdziły się i zostały przyjęte jako trafne i przez to zostały uznane za takie, które należy przekazywać nowym członkom organizacji jako właściwe sposoby interpretacji, spostrzegania i odczuwania podobnych problemów (Schein, 1990, s. 111).

Przedmiotem studiów stały się podzielane przez pracowników podstawowe wartości, przekonania, wzory zachowań, sposoby rozwiązywania problemów wewnątrz organizacji (np. przekonania dotyczące roli pracy w życiu człowieka, lojalności wobec firmy). Wysuwano hipotezę, że kultura organizacji wpływa na funkcjonowanie emocjonalne, społeczne i zawodowe członków organizacji (pracowników), a w rezultacie – na produktywność całej organizacji. Kultura organizacji w dużym stopniu definiuje zachowania jej członków, stanowi klucz do ich interpretacji. Dlatego poznanie kultury umożliwi lepszy wgląd w rozumienie ludzkich zachowań. Badacze zwracają uwagę, że znaczenie zachowań człowieka może być poprawnie odczytane jedynie w kontekście danej kultury lub subkultury. Rywalizacja, tak powszechna w gospodarce wolnorynkowej, może mieć inne znaczenie w kulturach o przewadze wartości wspólnotowych niż

w kulturach indywidualistycznych. Menedżer działający w kulturze wartości wspólnotowych (np. w krajach dalekowschodniej Azji) będzie wytrwale szukał sposobów na pokonanie konkurencji, żeby budować prestiż i powodzenie swojej firmy, a menedżer pracujący w kulturze indywidualistycznej (np. w Stanach Zjednoczonych), szukając sposobów pokonania konkurencji, będzie przede wszystkim budował swój własny prestiż zawodowy. Życie zawodowe, podobnie jak życie szkoły, ma swoje symboliczne znaczenia, głęboko zakorzenione w danej kulturze lub subkulturze.

### **Kultura szkoły: pojęcia i podejścia badawcze**

W literaturze funkcjonuje kilka ogólnych definicji kultury szkoły, w znacznym stopniu zgodnych treściowo, choć rozmaicie sformułowanych, np.:

- Kultura szkoły składa się z wspólnie podzielanych przekonań i wartości, które spajają społeczność szkolną w jeden organizm (Deal i Kennedy, 1982; za: Schoen i Teddlie, 2008).
- Kultura szkoły jest rodzajem obiektywu, przez który członkowie społeczności szkolnej widzą siebie i świat dookoła (Hargreaves, 1994; za: Schoen i Teddlie, 2008).
- Kultura szkoły składa się z niepisanych zasad i tradycji, norm i oczekiwań, które nadają ramy wszystkiemu: temu, jak ludzie się zachowują, jak ubierają, o czym rozmawiają, czy szukają pomocy u kolegów, czy tego nie robią, jak nauczyciele traktują swoją pracę i swoich uczniów (Deal i Peterson, 1999; za: Schoen i Teddlie, 2008).

Chociaż koncepcja kultury szkoły stała się podstawą dla badań i rozważań naukowych (Gaziel, 1997; Schoen i Teddlie, 2008; Van Houtte, 2005), to definicje tego terminu są metaforyczne lub dość ogólne. Bez dalszego uszczegółowienia trudno ich użyć w konstruowaniu narzędzi badawczych

i operacjonalizacji zmiennych. Do tego bardzo przydatne są poziomy kultury organizacji wyróżnione ze względu na stopień abstrakcji (Schein, 1990). Mówiąc o szkole jako organizacji, można wyróżnić:

- wytwory materialne i symboliczne – pierwszy, najmniej abstrakcyjny poziom analiz. Zalicza się tu architekturę budynku szkolnego, mundurki szkolne, strukturę organizacyjną, utrwalone wzory zachowań, historie z życia szkoły, symbolikę i rytuały. One to właśnie, ze względu na swoją widoczność, są często przedmiotem badań;
- pożądane wartości, normy, standardy i cele – drugi, bardziej abstrakcyjny poziom analiz. Wyrażają one to, czego szkoła oczekuje od swoich uczniów i nauczycieli, np. przestrzegania standardów obyczajowych (dotyczących stosownego ubioru, nienoszenia biżuterii lub makijażu), wysokich osiągnięć szkolnych, współdziałania uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły, uczciwej rywalizacji, nieużywania substancji psychoaktywnych, udziału w uroczystościach patriotycznych itd.;
- podstawowe przekonania, sposoby myślenia, przyjęte ideologie – trzeci, najbardziej abstrakcyjny poziom analiz. Odzwierciedla podstawowe, często nieświadome założenia lub poglądy, przyjęte jako oczywiste i niepodlegające dyskusji. Mają one istotny wpływ na organizację struktury szkoły i na jej aksjologię. Przykładami takich założeń są sądy o roli rodziców w wychowaniu (rodzice odpowiadają za wychowanie swoich dzieci, szkoła odpowiada za nauczanie), autorytecie nauczyciela (nauczyciele wiedzą lepiej niż uczniowie), naturze ludzkiej (dzieci dzielą się na zdolne i niezdolne, dzieci są dobre z natury). Stanowią one podstawę wyboru wartości, formułowania celów nauczania i wychowania, standardów oceny i oczekiwań wobec uczniów.

Pierwsze dwa poziomy kultury środowiska szkolnego w znacznym stopniu pokrywają

się z tym, co niektórzy nazywają elementami klimatu szkoły (Anderson, 1982; Cohen i Geier, 2010). Wspólne obszary zainteresowań dla badaczy spod znaku kultury i klimatu dotyczą takich aspektów jak środowisko fizyczne i materialne, standardy i cele nauczania, zasady dotyczące wychowania dzieci i młodzieży, normy określające zachowania niedozwolone. Stosunki logiczne między klimatem i kulturą są ujmowane rozmaicie. Mieke Van Houtte (2005) twierdzi, że klimat i kultura szkoły to znaczeniowo różne sposoby opisywania tej samej rzeczywistości szkolnej; pierwszy koncentruje się na tym, jak uczniowie i nauczyciele spostrzegają rzeczywistość szkolną, a drugi na tym, jak myślą i w co naprawdę wierzą. Z drugiej strony Haim Gaziel (1997) odnosi kulturę do fundamentalnych aspektów życia szkoły, takich jak normy i wartości. To one, zdaniem badacza, stanowią podstawę dla kształtowania się klimatu szkoły, czyli spostrzeganej jakości relacji społecznych w szkole. Przegląd literatury nie daje podstaw do przyjęcia którejś z tych opinii za właściwą lub dominującą. Z tych powodów w piśmiennictwie przeważa pogląd, że terminy kultura i klimat zająbiają się znaczeniowo, ale reprezentują odmienne punkty widzenia (Barnes, Brynard i de Wet, 2012; Schoen i Teddlie, 2008).

Normy i wartości życia szkolnego składające się na kulturę szkoły są zwykle badane za pomocą narzędzi pomiarowych umożliwiających analizy ilościowe (Barnes, Brynard i de Wet, 2012; Gaziel, 1997). Stosowanie tych narzędzi w różnych szkołach, krajach i kręgach kulturowych umożliwia badanie związków pomiędzy kulturą szkoły a zachowaniami, zdrowiem i wynikami edukacyjnymi uczniów. Równie obiecujące jest jednak podejście jakościowe. Swoistym przedmiotem jakościowych badań kultury jest sfera podstawowych założeń, wartości, schematów interpretacji i ideologii, na których zbudowane jest codzienne życie szkoły.

Dotyczą one spraw fundamentalnych, takich jak: natura człowieka, miejsce wiedzy w jego życiu, stosunek do prawdy, podział władzy w życiu społecznym, hierarchia społeczna. Badacze zorientowani na analizę najbardziej abstrakcyjnego poziomu kultury szkoły zwykle nie koncentrują się na ogólnych zależnościach. Ich celem jest odkrycie i opisanie tego, co w danej szkole jest specyficzne i niepowtarzalne (Adrjan, 2011). Chcą poznać kulturę konkretnej szkoły, poznawcze, aksjologiczne, symboliczne kody, jakimi posługują się tam nauczyciele, dyrektorzy, uczniowie, rodzice. Chcą zrozumieć, jak te kody lub subkultury funkcjonują w ramach jednej szkoły, jak są przekazywane nowym uczniom, nauczycielom i rodzicom, a także jak kształtują się zależności między tymi kodami a funkcjonowaniem społeczności szkolnej. W badaniach jakościowych kładzie się akcent na poznawanie rzeczywistości w unikatowym kontekście codziennym, identyfikowanie niejawnych procesów, odkrywanie znaczeń. Badania jakościowe szkół nie obejmują dużych, losowych prób, lecz jedną lub najwyżej kilka placówek. Ich celem nie jest weryfikowanie istniejących teorii, lecz raczej poszukiwanie nowych sposobów wyjaśniania rzeczywistości.

Daniel Denison (1996) twierdzi, że jakościowe podejście do badań kultury organizacji (w tym szkoły) wyrasta z koncepcji symbolicznego interakcjonizmu i społecznego konstrukcjonizmu, których podwaliny stworzył amerykański filozof i psycholog George H. Mead (1934). Na gruncie tych socjologicznych teorii przyjmuje się, że człowiek jest zarówno aktywnym sprawcą interakcji społecznych i znaczeń tworzących środowisko społeczne, jak i obiektem jego oddziaływań. Prace inspirowane tymi założeniami koncentrują się na wyjaśnianiu powstawania i ewolucji systemu norm i wartości w szkole, wzajemnych zależnościach między uczniami i nauczycielami oraz szkołą a społeczeństwem, bez przesądzania

kierunku tych zależności. Kultura szkoły jest rozpatrywana jednocześnie jako rezultat interakcji i doświadczeń ludzkich i jako istotny element środowiska społecznego, które wpływa na te interakcje i doświadczenia. Metodologia badań nad tak rozumianą kulturą organizacji, w tym szkoły, została w dużej mierze zapożyczona z badań antropologicznych, w których wykorzystuje się obserwację uczestniczącą, pogłębione wywiady i inne metody jakościowe zmierzające do odszyfrowywania ukrytych znaczeń przekazów kulturowych i symboli (Denison, 1996).

Przykładem badań, w których porównuje się unikatowe własności kultury organizacyjnej szkoły są polskie badania jakościowe Beaty Adrjan (2011) przeprowadzone w dwóch szkołach podstawowych o różnej wielkości, statusie i lokalizacji. Autorka skupiła się na najbardziej abstrakcyjnym poziomie kultury, starając się dotrzeć m.in. do założeń o naturze ludzkiej, prawdzie i jej miejscu w kulturze szkoły, a także do założeń dotyczących związków między ludźmi. Materiałem badawczym analizowanym w jej pracy były m.in. nagrania dźwiękowe z lekcji, zebrania z rodzicami, rady pedagogiczne, dokumenty szkolne, prace dzieci i notatki z wizyt badacza w szkołach. Dzięki wykorzystaniu etnograficznych metod poznawania kultur obu szkół autorka scharakteryzowała m.in. swoisty styl pracy dyrektorów, postawy rodziców wobec szkoły, status społeczny administracji szkolnej, wyobrażenia nauczycieli o modelowym uczniu. Ta charakterystyka umożliwiła interesujące porównanie szkół w zakresie wybranych elementów kultury.

### **Badania związków między kulturą szkoły a zachowaniami ryzykownymi uczniów**

Badanie zachowań problemowych młodzieży w kontekście norm i wartości życia szkolnego nawiązuje do koncepcji socjalizacyjnych,

które akcentują znaczenie tzw. pierwotnych czynników socjalizacyjnych, czyli rodziny, szkoły i grupy rówieśniczej (Hawkins i Weis, 1985; Oetting i Donnermeyer, 1998). Zgodnie z teorią kontroli (Hirschi, 1969) warunkiem internalizacji norm społecznych przez młodego człowieka jest ukształtowanie pozytywnych więzi społecznych (*social bond*). Proces budowania więzi ma charakter sekwencyjny i przebiega w trzech środowiskach socjalizacyjnych: w rodzinie, szkole i w grupie rówieśniczej. Zgodnie z modelem rozwoju społecznego (Hawkins i Weis, 1985) i koncepcją socjalizacji pierwotnej (Oetting i Donnermeyer, 1998), które nawiązują do teorii kontroli, pozytywne związki z dobrze funkcjonującą rodziną, szkołą i grupą rówieśniczą działają jak samoczynne mechanizmy eliminacji norm i zachowań niepożądanych (antyspołecznych). Zaangażowanie młodzieży w życie instytucji podtrzymujących porządek społeczny, np. szkoły, sprzyja internalizacji norm społecznych i bezpośrednio zapobiega zachowaniom problemowym. Poczucie więzi z rodziną i szkołą zmniejsza prawdopodobieństwo angażowania się w kontakty towarzyskie z problemowymi rówieśnikami, ponieważ zachowania oczekiwane w rodzinie i w szkole nie są zgodne z oczekiwaniami i zachowaniami antyspołecznej grupy rówieśniczej.

Kultura szkoły odgrywa istotną rolę w tworzeniu warunków dla prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży zarówno dzięki prospołecznym wartościom, normom, priorytetom, jak i wspierającym relacjom społecznym między uczniami i nauczycielami. Z drugiej strony nieprzyjazna (np. biurokratyczna) kultura szkoły oraz błędy wychowawcze nauczycieli mogą być źródłem poważnych zakłóceń socjalizacyjnych.

### **Podejście ilościowe**

Badania związków pomiędzy kulturą szkoły a zachowaniami ryzykownymi młodzieży zazwyczaj koncentrują się na drugim

poziomie analiz, reprezentującym normy i wartości podzielane przez członków społeczności szkolnej. Są to te same wartości i normy, które uważa się za istotne z perspektywy skuteczności kształcenia i wychowania (Gaziel, 1997). Należą do nich m.in.:

- praca zespołowa nauczycieli. Szkoły wysoko ceniące tę wartość przywiązują dużą wagę do współpracy, dyskusji i wzajemnego wspierania się nauczycieli przy planowaniu, projektowaniu, ewaluacji, analizowaniu pracy dydaktycznej i wychowawczej;
- klarowność zasad i uporządkowanie życia szkolnego. Szkoły podzielające tę wartość mają jasne cele i oczekiwania dotyczące obowiązku nauki, a także klarowne zasady dotyczące pożądaných i niepożądanych zachowań uczniów i nauczycieli, np. przestrzegania porządku, dyscypliny, punktualności, zakazu stosowania przemocy, picia alkoholu, palenia papierosów, używania narkotyków. Nieprzestrzeganie zasad łączy się w tych szkołach z konsekwencjami dyscyplinarnymi zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli;
- wysoka wartość nauki i osiągnięć szkolnych. Społeczność szkolna jest zgodna, że zdobywanie wykształcenia i dobre wyniki w nauce są nadrzędnym celem pobytu w szkole. Społeczne uznanie dla uczniów jest związane z dobrymi wynikami w nauce. Nauczyciele motywują uczniów do nauki poprzez informacje zwrotne dotyczące ich osiągnięć szkolnych. Kultura podkreślająca wagę osiągnięć w szkole jest aktywnie wspierana przez rodziców;
- nastawienie na doskonalenie funkcjonowania szkoły. Kadra pedagogiczna szkoły monitoruje działalność dydaktyczną i wychowawczą szkoły poprzez procedury wewnętrznej ewaluacji, a także analityczne podejście do swojej pracy. Te sposoby refleksji są traktowane jako część nauczycielskiej profesji i wykorzy-

stywane do poprawy jakości nauczania i wychowania;

- zachęcanie uczniów do podejmowania odpowiedzialności. Ma to miejsce wtedy, gdy szkoła angażuje uczniów w podejmowanie decyzji i konkretne zadania dotyczące codziennego życia szkoły. W ten sposób rozwija się w uczniach poczucie odpowiedzialności za szkołę;
- uwzględnianie oczekiwań uczniów i ich rodziców. Kadra szkół, które uwzględniają oczekiwania swoich „klientów”, po pierwsze, włącza rodziców w podejmowanie istotnych decyzji dotyczących życia szkoły, po drugie, bierze pod uwagę opinie i oczekiwania uczniów, po trzecie, stwarza warunki do wymiany informacji (słuchania i porozumiewania się) ze swoimi uczniami i ich rodzicami.

W badaniach zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego młodzieży wykorzystuje się głównie metodologię ilościową. Ten kierunek badań stanowi interesujące merytoryczne uzupełnienie szerokiego nurtu badań nad związkami klimatu szkoły i zachowań ryzykownych uczniów (Ostaszewski, 2012). Przegląd literatury pozwolił na znalezienie kilku prac empirycznych, w których analizowano związki pomiędzy kulturą szkoły a zachowaniami ryzykownymi lub zdrowiem psychicznym uczniów z wykorzystaniem metod ilościowych. Warto zwrócić uwagę, że prezentowane poniżej badania pochodzą ze Stanów Zjednoczonych, Kanady, Wielkiej Brytanii i Afryki Południowej, co pozwala przypuszczać, że stwierdzone zależności są obecne w różnych krajach i kręgach kulturowych (Aveyard i in., 2004; Barnes, Brynard i de Wet, 2012; Bisset, Markham i Aveyard, 2007; DeWit i in., 2002; Markham i in., 2012; Shann, 1999, Tobler i in., 2011).

W badaniu Mary Shann (1999) poddano analizie porównawczej kulturę czterech gimnazjów z dużego miasta na Wschodnim Wybrzeżu Stanów Zjednoczonych,

na podstawie informacji zebranych od 1508 uczniów i 92 nauczycieli. Szkoły wybrano ze względu na znaczne zagrożenia środowiskowe i wysoki stopień ryzyka powstawania zachowań problemowych wśród uczniów. Zmiennymi niezależnymi, które uwzględniono w kontekście kultury szkoły, były normy i wartości dotyczące zaangażowania nauczycieli w sprawę uczniów, współpracy oraz wzajemnej pomocy wśród uczniów. Badano również wyniki w nauce osiągnięte przez uczniów poszczególnych szkół jako wskaźnik wartości nauki i osiągnięć szkolnych. Zmienne zależne uwzględniały zachowania anty społeczne uczniów (np. niszczenie sprzętów szkolnych, stosowanie przemocy rówieśniczej, używanie substancji psychoaktywnych), zachowania prospołeczne (np. pomaganie innym uczniom w nauce, w rozwiązywaniu problemów osobistych, udział w pracach i działaniach na rzecz szkoły). Najniższy poziom zachowań antyspołecznych i jednocześnie najwyższy poziom zachowań prospołecznych stwierdzono w szkole, w której dominowały postawy troski i zaangażowania wśród nauczycieli i uczniów. Była to jednocześnie szkoła przywiązująca dużą wagę do wartości nauki i osiągnięć szkolnych.

Badanie zespołu Davida DeWita (2002) analizowało kulturę 22 kanadyjskich szkół średnich ze stanu Ontario. Wzięło w nim udział ponad 2400 uczniów w wieku 13–14 lat. Po stronie zmiennych niezależnych uwzględniono trzy grupy odnoszące się do (1) wartości – stanu relacji społecznych panujących w tych szkołach, (2) priorytetów – struktury celów i zadań szkoły, oraz (3) norm dotyczących niepożądanego zachowań uczniów. Po stronie zmiennych zależnych znalazło się szerokie spektrum zachowań ryzykownych i zaburzeń zdrowia psychicznego u uczniów, włącznie z używaniem substancji psychoaktywnych, wagarami, przemocą, zachowaniami

antyspołecznymi i różnymi problemami zdrowia psychicznego. Wyniki badania wskazują, że kultura szkoły charakteryzująca się pozytywnymi relacjami społecznymi (wzajemnym szacunkiem i zaufaniem), celami kształcenia nastawionymi na zrozumienie materiału i dążenie do uzyskiwania najlepszych wyników oraz normami braku akceptacji dla zachowań antyspołecznych, wiąże się z poczuciem przynależności uczniów do społeczności szkolnej i wyższym poczuciem ich własnej wartości. Te zmienne z kolei przekładają się na mniejszą liczbę zachowań ryzykownych w szkole, a także na rzadsze występowanie symptomów zaburzeń zdrowia psychicznego (objawów depresji i lęku społecznego).

W Wielkiej Brytanii zrealizowano interesujący projekt badawczy, którego przedmiotem był związek między kulturą szkoły a paleniem papierosów przez uczniów (Aveyard i in., 2004). Wzięło w nim udział ponad 23 tys. uczniów ze 166 szkół średnich Anglii i Walii. Kultura szkoły była mierzona na dwa sposoby: za pomocą tradycyjnych wskaźników osiągnięć szkolnych, czyli proporcji uczniów uzyskujących wysokie wyniki w nauce i liczby dni nauki opuszczonych z powodu wagarów, oraz za pomocą wskaźnika, który uwzględniał tzw. wartość dodaną szkoły, czyli postępy „netto” przeciętnego ucznia po odjęciu wpływu takich czynników jak status społeczno-ekonomiczny rodziny, skład etniczny szkoły, liczba uczniów korzystających z opieki społecznej, zamożność mieszkańców. Szkoły o dużej wartości dodanej uznano za „zaangażowane” w osiąganie dobrych wyników, szkoły o małej wartości – za „niezaangażowane”. Zgodnie z hipotezą kultura szkoły mierzona tradycyjnymi wskaźnikami nie miała związku z częstością palenia papierosów, natomiast mierzona jako wpływ netto okazała się istotnym korelatem palenia. Uczęszczanie do szkoły średniej z dużą wartością dodaną chroniło uczniów przed paleniem papierosów, natomiast uczęszczanie do

szkoły z niską wartością dodaną było istotnym czynnikiem ryzyka. Autorzy sugerują, że kultura szkoły jest niezależnym czynnikiem mającym wpływ na palenie papierosów przez młodzież w wieku dojrzewania.

Badania nad zachowaniami ryzykownymi uczniów należących do szkół o kulturach „zaangażowanych” i „niezaangażowanych” w osiąganie dobrych wyników kontynuowano w Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych z wykorzystaniem tej samej metodologii (Bisset, Markham i Aveyard, 2007; Markham i in., 2012; Tobler i in., 2011). Ich wyniki na ogół potwierdzały wniosek, że nauka w szkołach o kulturach zaangażowanych jest czynnikiem chroniącym uczniów przed zachowaniami ryzykownymi. I tak, badania Sherri Bisset i współpracowników (2007) przeprowadzone w Anglii wśród ponad 25 tys. uczniów szkół średnich wykazały, że zaangażowana kultura szkoły wiąże się z istotnie mniejszym ryzykiem wczesnej inicjacji alkoholowej, częstego picia alkoholu oraz regularnego używania narkotyków. Zbliżone wyniki uzyskano w badaniu ponad 2600 uczniów publicznych szkół średnich z Chicago. Szkoły zaangażowane okazały się czynnikiem chroniącym dla takich zachowań ryzykownych młodzieży jak używanie substancji psychoaktywnych, kradzieże i przemoc (Tobler i in., 2011). Należy jednak dodać, że badanie przeprowadzone w szkołach średnich Szkocji (Markham i in., 2012) nie potwierdziło tych ustaleń. Wbrew oczekiwaniom, ryzyko palenia papierosów, a także używania innych substancji psychoaktywnych okazało się większe w szkołach zaangażowanych. Wobec niejednoznaczności wyników dotychczasowych badań autorzy postulują dokładniejsze zbadanie mechanizmów pośredniczących między elementami kultury szkoły nastawionej na osiąganie dobrych wyników i zachowaniami ryzykownymi uczniami.

W badaniu przeprowadzonym w Afryce Południowej wzięło udział 900 uczniów

z kilkudziesięciu szkół średnich (Barnes, Brynard i de Wet, 2012). Jego przedmiotem były związki między kulturą i klimatem szkoły a występowaniem aktów przemocy i zachowań antyspołecznych wśród uczniów. Kultura i klimat szkoły były mierzone za pomocą skali uwzględniającej takie wymiary życia szkolnego jak zasady i normy postępowania w szkole, wsparcie emocjonalne i społeczne, pomoc w nauce, szacunek dla odmienności religijnych i etnicznych. Innym wskaźnikiem kultury była ogólna ocena stanu bezpieczeństwa w placówce mierzona liczbą kradzieży, bójek, aktów wandalizmu, używania narkotyków i noszenia broni. Przemoc w szkole mierzono za pomocą pytań dotyczących częstości fizycznego lub psychicznego nękania, przemocy fizycznej z użyciem niebezpiecznych narzędzi i molestowania seksualnego wśród uczniów w ostatnim roku szkolnym. Wyniki badania wskazują, że kultura i klimat szkoły, tj. pozytywne normy, zasady i wsparcie społeczne, a także ogólna ocena stanu bezpieczeństwa współwystępują z istotnie mniejszym nasileniem wiktymizacji uczniów w trzech obserwowanych wymiarach przemocy rówieśniczej.

Prace G. Roya Mayera (1995; 2001) precyzują obszary należące do kultury środowiska szkolnego, które przyczyniają się do eskalacji zachowań antyspołecznych młodzieży. Swoje analizy Mayer oparł na przeglądzie literatury i na własnych badaniach oceniających skuteczność programu zapobiegania przemocy i zachowaniom antyspołecznym uczniów w kilkunastu szkołach Los Angeles (Mayer i in., 1983). Do czynników sprzyjających przemocy w szkole zaliczył nadmierne zaufanie nauczycieli do opartych na karaniu sposobów sprawowania kontroli nad zachowaniami uczniów – a więc to, że nauczyciele w relacjach z uczniami częściej stosują kary, nagany i krytykę niż nagrody, pochwały i pozytywne informacje zwrotne. W tym kontekście poważnym błędem jest

pomijanie lub niedocenywanie prospołecznych zachowań uczniów. Do błędów należy również nadmierne zaufanie władz szkolnych do tzw. negatywnej profilaktyki zachowań antyspołecznych młodzieży, która opiera się na takich instrumentach kontrolnych jak monitoring wizyjny, pracownicy ochrony, ograniczenia w poruszaniu się po szkole. Wbrew oczekiwaniom administracji szkolnej tworzenie nieprzyjaznego i nadmiernie nastawionego na kontrolę środowiska szkolnego może wzmacniać niepożądane zachowania młodzieży. Do poważnych czynników ryzyka przemocy i zachowań antyspołecznych należy również brak adekwatnej odpowiedzi na doświadczanie przez niektórych uczniów niepowodzeń szkolnych i deficyt umiejętności społecznych (np. brak umiejętności negocjowania w sytuacjach konfliktowych). Uczniowie z trudnościami w nauce i w zachowaniu są często karani przez system szkolny i zasilają szeregi młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Wyniki badań Mayera (2001) wskazują potrzebę ograniczenia kontrolnych i karzących elementów funkcjonowania systemu szkolnego na rzecz większego udziału nauczycieli w uczeniu młodzieży umiejętności społecznych, ograniczaniu niepowodzeń szkolnych, tworzeniu okazji do aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły i nagradzaniu ich zachowań prospołecznych.

Badania, w których analizowano różne elementy kultury szkoły, wskazują na ochronne znaczenie troski i zaangażowania w sprawy ucznia. Wyniki sugerują, że z mniejszym nasileniem zachowań ryzykownych uczniów wiążą się (a) nauczycielskie postawy troski i zaangażowania wobec uczniów (Shann, 1999), (b) zaangażowanie całej szkoły w osiąganie przez uczniów postępów w nauce (Aveyard i in., 2004; Bisset i in., 2007; Shann, 1999; Tobler i in. 2011), (c) dążenie szkoły i nauczycieli do opanowania i zrozumienia przez uczniów materiału nauczania (DeWit i in., 2002), (d) pomoc

w nauce oferowana uczniom przez szkołę (Barnes, Brynard i de Wet, 2012; Mayer, 1995; 2001). Wyróżnione w badaniach postawy, cele, wartości i priorytety środowiska szkolnego dobrze uzupełniają wyniki analiz, które sugerują nieskuteczność strategii szkolnego wychowania opartego na nadmiernej kontroli oraz negatywnej profilaktyce (Mayer, 2001).

Oprócz postaw troski i zaangażowania, wyniki badań wskazują dwa inne elementy kultury szkoły, które chronią uczniów przed zachowaniami ryzykownymi. Są to: przypisywanie dużej wartości nauce i osiągnięciom szkolnym (Aveyard i in., 2004; Bisset i in., 2007; Shann, 1999, Tobler i in. 2011) oraz obowiązywanie klarownych zasad i norm nieakceptowania zachowań antyspołecznych (Barnes, Brynard i de Wet, 2012; DeWit i in., 2002). Wspólnym dla kultury i klimatu czynnikiem chroniącym jest wzajemne zaufanie i szacunek w relacjach nauczyciel–uczeń (DeWit i in., 2002).

### **Podejście jakościowe**

Teoretyczne uwikłanie koncepcji kultury szkoły w zależność między środowiskiem a działającymi w nim ludźmi utrudnia wykorzystanie tej perspektywy do badań porównawczych, przynajmniej w znaczeniu przyjętym w badaniach ilościowych. Może to być jeden z powodów braku zainteresowania dla badań jakościowych analizujących związki pomiędzy kulturą szkoły a zachowaniami ryzykownymi uczniów. W niniejszym przeglądzie nie odnaleziono prac z tego zakresu. Nie znaczy to jednak, że podejście jakościowe jest bezużyteczne. Rewolucja informatyczna sprzyja kulturze postfiguratywnej, w której młodzi ludzie zdają się być lepiej zorientowani w szybko zmieniającym się świecie technologii niż dorośli. Szkoły muszą modyfikować swoją kulturę, żeby szukać nowej równowagi pomiędzy tracącym swój formalny autorytet nauczycielem a uczniem mającym wprost nieograniczony

dostęp do informacji. Badanie tych dynamicznie zmieniających się w czasie zależności wymaga podejścia cyrkularnego, a więc pasuje do paradygmatu badań jakościowych.

Przykładem problemu badawczego, który warto podjąć w tej perspektywie, jest poznanie ewolucji metod wykorzystywanych w szkole w pracy wychowawczej i profilaktycznej. Tradycyjnie były one oparte przede wszystkim na wiedzy, autorytecie i doświadczeniu nauczyciela. Jeszcze do niedawna nauczyciel prowadzący zajęcia profilaktyczne stosował bezpieczne dla siebie i niezbyt skuteczne metody podające (np. film, wykład, pogadankę). Stosując metody podające lub nawet aktywizujące, nauczyciel pozostaje głównym źródłem wiedzy lub umiejętności, co znaczy, że jego metodyka nie wychodzi poza ramy modelu transmisji kulturowej (Brzezińska, 2005). Ten model zmienia się w dobie internetu i wzrastającej aktywności uczniów w zdobywaniu wiedzy z innych źródeł niż podręczniki szkolne i wiedza nauczyciela. To zmienia świat relacji nauczyciel – uczeń i wpływa na kształtowanie się nowych wymagań wobec zawodu nauczyciela. Szkolne programy profilaktyczne oparte na interaktywnej metodyce sprzyjają wprowadzaniu innowacji do rutynowej pracy nauczyciela, często wymagają uczenia się nowych umiejętności oraz zmiany dominującej w szkole strategii nauczania (Ostaszewski, 2005). Coraz częściej nauczyciele decydują się na stosowanie metod interaktywnych, takich jak metoda projektu. Ta metodyka pomaga nauczycielom stawać się organizatorami procesu nauczania, w którym uczniowie uczą się od siebie nawzajem, stwarzając razem z nauczycielem sytuacje edukacyjne.

### **Podsumowanie**

Badacze zachowań ryzykownych młodzieży, którym bliska jest perspektywa kultury szkoły, nie rezygnują z ilościowych badań porównawczych i wniosków

natury ogólnej. Przedmiotem porównań i generalizacji jest zazwyczaj ten poziom kultury, który odnosi się do norm, wartości, standardów i celów działania szkoły (Aveyard i in., 2004; Barnes, Brynard i de Wet, 2012; Bisset i in., 2007; DeWit i in., 2002; Mayer, 2001; Shann, 1999; Tobler i in. 2011). W tych badaniach kultura szkoły była reprezentowana przez klasyczne zmienne ilościowe, takie jak: postawy nauczycieli wobec uczniów, atmosfera relacji społecznych w grupie uczniów, normy dotyczące zachowań nieakceptowanych społecznie. Wymiernym efektem tych badań jest zwrócenie uwagi na ochronną rolę kultury szkoły charakteryzującej się postawami troski i zaangażowania wobec drugiego człowieka (*culture of caring*), wysoką wartością nauki i osiągnięć szkolnych, klarownością norm i zasad postępowania. Na podobne wymiary kultury szkoły wskazuje Stefan Mieszalski (1997), który sugeruje, że posiadanie przez szkołę wyrazistego etosu rzutuje na zachowania uczniów i jednocześnie pomaga nauczycielom w utrzymaniu szkolnej dyscypliny.

Kulturę szkoły jako element struktury społecznej warto analizować w kontekście profilaktyki zachowań ryzykownych młodzieży, przede wszystkim przemocy rówieśniczej i innych zachowań antyspołecznych (Erickson, Mattaini i McGuire, 2004). W tej materii niewątpliwie brak badań jakościowych, które analizowałyby szybko zmieniającą się rzeczywistość szkolnych programów profilaktycznych i ich potencjalny wpływ na kulturę szkoły. Wyniki dostępnych badań pokazują, że strategie profilaktyczne nastawione na zmianę istotnych elementów środowiska szkolnego, w tym kultury szkoły, są bardziej skuteczne w zapobieganiu niepożądanych zachowań młodzieży niż strategie ukierunkowane na zmianę indywidualnych zachowań uczniów.

## Literatura

- Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Impuls.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Aveyard, P., Merkhham, W., Lancashire, E., Bullock, A., Macarthur, C., Cheng, K. i Daniels H. (2004). The influence of school culture on smoking among pupils. *Social Science & Medicine*, 58(9), 1767–1780.
- Barnes, K., Brynard, S. i Wet, C. de (2012). The influence of school culture and school climate on violence in schools of the Eastern Cape Province. *South African Journal of Education*, 32(1), 69–82.
- Bisset, S., Markham, W., Aveyard, P. (2007). School culture as an influencing factor on youth substance use. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 61, 485–490.
- Brzezińska, A. (2005). Kiedy lider staje się tutezem a kiedy nauczycielem? (cz. I), *Remedium*, 153–154(11–12), 16–17.
- Cohen, J. i Geier, V. (2010). School climate research summary – January 2010. New York: Center for Social and Emotional Education. Pobrano z: [www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief\\_v1n1\\_Jan2010.pdf](http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SCBrief_v1n1_Jan2010.pdf)
- Deal, T. E. i Kennedy, A. A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), 14–15.
- Denison, D. (1996). What is the difference between organizational culture and organizational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, 21(3), 619–654.
- DeWit, D. J., Karioja, K., Akst, L., Beneteau, B., Bollenbach, 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. Pobrano z: [http://www.camh.net/about\\_addiction\\_mental\\_health/child\\_youth\\_family\\_resources/school\\_culture\\_report.pdf](http://www.camh.net/about_addiction_mental_health/child_youth_family_resources/school_culture_report.pdf)
- Erickson, C., Mattaini, M. i McGuire, M. (2004). Constructing nonviolent cultures in schools: the state of the science. *Children & Schools*, 26(2), 102–116.
- Gaziel, H. (1997). Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students. *The Journal of Educational Research*, 90(5), 310–318.

- Hawkins, D. i Weis, J. (1985). The social development model: an integrated approach to delinquency prevention. *Journal of Primary Prevention*, 6(2), 73–97.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Markham, W., Young, R., Sweeting, H., West, P., Aveyard, P. (2012). Does school ethos explain the relationship between value-added education and teenage substance use? A cohort study. *Social Science & Medicine*, 75, 69–76.
- Mayer, G. R. (1995). Preventing antisocial behavior in the schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(4), 467–478.
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414–429.
- Mayer, G., Butterworth, T., Nafpaktitis, M. i Sulzter-Azaroff, B. (1983). Preventing school vandalism and improving discipline: a three-year study. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16(4), 355–369.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ostaszewski, K. (2005). Interaktywna profilaktyka. *Remedium*, 11–12(153–154), 36–37.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120(4), 22–38.
- Oetting, E. i Donnermayer, J. (1998). Primary socialization theory: the etiology of drug use and deviance. I. *Substance Use & Misuse*, 34(4), 995–1026.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z: how American business can meet Japanese challenge*. Boston: Addison-Wesley.
- Rutter, M. i Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475.
- Schein, E. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109–119.
- Schoen, L. i Teddlie, Ch. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129–153.
- Shann, M. (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.
- Tobler, A., Komro, K., Daborski, A., Aveyard, P. i Markham, W. (2011). Preventing the link between SES and high-risk behaviors: „Value-Added” education, drug use and delinquency in high risk, urban schools. *Prevention Science*, 12(2), 211–221.
- 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.