

# Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży

KRZYSZTOF OSTASZEWSKI\*

Przedmiotem artykułu jest pojęcie klimatu szkoły i jego zastosowania w badaniach efektywności szkół i placówek oświatowych. Tak jak poszczególni ludzie mają swoją niepowtarzalną osobowość, tak szkoły i inne placówki oświatowe mają swój klimat. Ani osobowości człowieka, ani klimatu szkoły nie można wyjaśnić za pomocą sumy cech indywidualnych. Wyniki badań wskazują, że pozytywny klimat szkoły wiąże się z mniejszym nasileniem zachowań ryzykownych młodzieży. Szkolne działania profilaktyczne powinny uwzględnić tworzenie klimatu, który sprzyja pozytywnemu rozwojowi młodzieży.

SŁOWA KLUCZOWE: klimat szkoły, młodzież, profilaktyka, zachowania ryzykowne, zdrowie psychiczne

Klimat jako zmienna wyjaśniająca w badaniach nad efektywnością edukacji szkolnej został zapożyczony z szerszego nurtu badań nad wpływem struktury i klimatu organizacji na zachowania ludzi będących jej członkami (Joyce, Slocum, 1984; Tagiuri 1968). Koncepcja klimatu organizacji akcentuje znaczenie interakcji człowieka z jego otoczeniem fizycznym i społecznym dla motywacji do pracy i produktywności. Próby zdefiniowania klimatu organizacji uwzględniają dość ogólne kategorie opisu, takie jak zbiór cech obiektywnych, które odróżniają daną organizację od innych (np. struktura organizacyjna, podział obowiązków, system nagradzania pracowników, standardy pracy), trwałość tej charakterystyki w czasie oraz jej wpływ na zachowania pracowni-

ków. Często cytuje się krótką metaforyczną definicję, wedle której „*Klimat* jest tym dla organizacji, czym *osobowość* dla człowieka” (Haplin i Croft, 1963; za: Anderson, 1982, s. 369). Wielu badaczy klimatu organizacji akcentuje percepcyjny (psychologiczny) charakter tego konstruktu (Kulesza, 2007; Van Houtte, 2005). Klimatem organizacji nazywany jest zatem sposób spostrzegania przez pracowników (członków) danej instytucji środowiska swojej pracy lub działalności oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania (pracę lub inną działalność) i satysfakcję zawodową (Van Houtte, 2005).

Zainteresowanie badaczy klimatem szkoły datuje się mniej więcej od późnych lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Wtedy to pojawiły się pierwsze próby oceny związków między cechami szkoły jako instytucji oświatowej a jej skutecznością w kształceniu uczniów (Anderson, 1982). Klimat szkoły nie doczekał się jednak jednoznacznej de-

---

Praca powstała w ramach projektu statutowego nr 501-102-10023 „Kultura szkoły a zachowania ryzykowne i samopoczucie uczniów”, sfinansowanego ze środków statutowych przeznaczanych 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.

---

\* Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. Adres do korespondencji: 02-957 Warszawa, ul. Sobieskiego 9. E-mail: ostasz@ipin.edu.pl

finicji w literaturze, choć jego pomiar jest jednym z częściej stosowanych sposobów poznawania procesów wewnątrzszkolnych. Próby zdefiniowania tego pojęcia mają często charakter intuicyjny. Należy do nich zaliczyć takie definicje jak „sumaryczna jakość środowiska szkolnego” (Anderson, 1982), „wspólne opinie na temat szkoły” (Gaziel, 1997) czy „wzór społecznych i emocjonalnych doświadczeń głównych aktorów życia szkolnego” (Cohen i Geier, 2010). Trudno w tym względzie o naukową precyzję i zgodność. Badacze uważają, że szkoły mają swój indywidualny klimat, który intuicyjnie wyczuwa się w kontaktach z daną placówką. Problem zaczyna się wtedy, gdy chcemy go opisać lub zbadać. Wówczas klimat często staje się nieuchwytny.

Przenosząc definicję klimatu organizacji na grunt szkoły, można powiedzieć, że klimatem szkoły nazywany jest sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania. Nie jest to jednak definicja ogólnie akceptowana przez badaczy zajmujących się tym tematem. Badacze i instytucje związane ze szkołami tworzą własne definicje i rozmaicie operacjonalizują to pojęcie na użytek badań. W ujęciu proponowanym przez amerykańską National School Climate Council nie jest akcentowany aspekt percepcyjny klimatu szkoły. W tym ujęciu klimat odzwierciedla jakość i charakter życia szkoły na podstawie doświadczeń jego głównych uczestników, a bardziej precyzyjnie – „odzwierciedla normy, cele, wartości, relacje interpersonalne, sposoby nauczania, zarządzania oraz strukturę organizacyjną szkoły” (Cohen i Geier, 2010, s. 1).

Trudności w definiowaniu klimatu organizacji wynikają również z jego wieloaspektowego charakteru. Klimat szkoły jest wypadkową wielu czynników, w tym struktury organizacyjnej, relacji międzyludzkich, me-

tod kształcenia, sposobów dyscyplinowania i wychowywania, poczucia bezpieczeństwa, udziału w podejmowaniu ważnych decyzji itd. Każdy z tych czynników może wpływać na ogólny klimat szkoły. Ocena klimatu zależy od tego, na czym przede wszystkim skupimy swoją uwagę i do jakich elementów funkcjonowania szkoły mamy dostęp. Problemy z definicją i badaniami klimatu szkoły dobrze ilustruje historia siedmiu niewidomych mężczyzn poznających wygląd słonia na podstawie dotykania różnych fragmentów jego ciała. Każdy z nich podaje diametralnie różny opis wyglądu słonia, żywiąc jednocześnie przekonanie, że posiada kompletną wiedzę na ten temat (Anderson, 1982). Podobnej iluzji mogą ulegać badacze klimatu szkoły, zwłaszcza jeśli mają dostęp tylko do niektórych fragmentów życia szkoły.

W kontekście rozważań definicyjnych nad klimatem szkoły warto dodać, że niektórzy badacze opisują klimat szkoły na kontinuum – od klimatu „pozytywnego” do „negatywnego”. Klimat pozytywny jest zazwyczaj synonimem klimatu sprzyjającego rozwojowi, charakteryzującego się dialogiem i współpracą, nastawionego na porozumienie, wsparcie i bezpieczeństwo w szkole. Klimat negatywny oznacza zwykle klimat niesprzyjający, konfliktowy, naznaczony przemocą, napięciem i brakiem poczucia bezpieczeństwa (Cohen i Geier, 2010; Woynarowska-Sołdan, 2007a). Klimat konkretnej szkoły może być bliższy pozytywnemu lub negatywnemu krańcowi kontinuum. Można go też sprowadzić do dwuwartościowej zmiennej „pozytywny–negatywny”.

### Obszary klimatu szkoły

Praktycznym sposobem poradzenia sobie z kłopotami definicyjnymi jest wyróżnianie i definiowanie kluczowych obszarów lub wymiarów klimatu szkolnego. Choć obszary te zwykle zazębiają się znaczeniowo, są

cennym uzupełnieniem definicji ogólnych, ponieważ dokładniej wskazują przedmiot ewentualnych badań lub działań praktycznych. Mimo różnic w nazewnictwie, w literaturze przedmiotu panuje umiarkowana zgodność w kwestii istotnych obszarów klimatu szkoły. Przedstawia je Tabela 1.

We wczesnych próbach konceptualizacji klimatu szkoły korzystano zazwyczaj z ogólnych wymiarów stosowanych do opisu klimatu społecznego organizacji lub środowiska. Na przykład Carolyn Anderson (1982) w swoim przeglądzie badań na temat klimatu szkoły wykorzystwała typologię wymiarów środowiska ludzkiego opracowaną w latach sześćdziesiątych przez Renato Tagiuri (1968). Te klasyczne wymiary zawierały charakterystyki: (a) środowiska fizycznego, (b) członków organizacji (*milieu*), (c) systemu społecznego i (d) kultury organizacji. Późniejsze próby koncepcyjnego uporządkowania tego zagadnienia w większym stopniu uwzględniały specyfikę środowiska szkolnego. Stephen Brand i współpracownicy (2003) sugerują, że badania nad klimatem instytucji oświatowych dodały do istniejących wcześniej wymiarów klimatu organizacji dwa specyficzne dla szkoły: (a) poczucie bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego oraz (b) stosunek do odmienności kulturowych i światopoglądowych.

Podsumowując różne próby wyodrębnienia wymiarów klimatu szkoły (zaprezentowane w Tabeli 1), można zaryzykować twierdzenie, że sprowadzają się one do czterech ząbiających się znaczeniowo obszarów, w dużej mierze zgodnych z typologią amerykańskiego National School Climate Center (Cohen i Geier, 2010):

- jakości relacji społecznych
- cech środowiska kształcenia i wychowania
- bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego
- charakterystyki środowiska fizycznego.

Jakość relacji społecznych jest tym obszarem klimatu szkoły, który wskazują praktycznie wszyscy autorzy niezależnie od sposobów konceptualizacji tych wymiarów (Anderson, 1982; Blum, 2007; Brand, Felner, Shim, Seitsinger i Dumas, 2003; Cohen i Geier, 2010; Kulesza, 2007; Tableman, 2004). Mieści się w nim zazwyczaj jakość relacji interpersonalnych między uczniami, nauczycielami, dyrektorem szkoły i rodzicami. Pod uwagę brane są takie aspekty relacji międzyludzkich jak troska, obojętność, szacunek, agresja, zaufanie, nieufność, poniżanie, słuchanie, lekceważenie. Do tej szerokiej kategorii relacji społecznych, zdaniem niektórych autorów, należy również stosunek do odmiennych kultur, przekonań, poglądów, stylów życia i wartości przenikających się w społeczności szkolnej (Cohen i Geier, 2010).

Istotnym elementem wewnątrzszkolnych relacji społecznych jest poczucie przynależności (przywiązania) do swojej szkoły i jej społeczności (Catalano i in., 2004; Libbey, 2004), a także udział w podejmowaniu ważnych decyzji dotyczących życia szkoły. Wyodrębniają te dwa aspekty Stephen Brand i współpracownicy (2003) oraz Robert Blum (2007) i uznają je za kluczowe dla klimatu szkoły.

Drugim obszarem klimatu szkoły, który wskazują prawie wszyscy autorzy, są cechy środowiska kształcenia i wychowania (Anderson, 1982; Blum, 2007; Brand i in., 2003; Cohen i Geier, 2010; Kulesza, 2007; Tableman, 2004). Do nich tradycyjnie zaliczane są: metodyka i tempo prowadzenia zajęć lekcyjnych, nastawienie szkoły na uzyskiwanie sukcesów w nauce (presja na osiągnięcia), poziom rywalizacji/współpracy między uczniami, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań i włączania uczniów w życie szkoły (np. poprzez zajęcia pozalekcyjne). Do tego obszaru zalicza się również relacje między uczniami i nauczycielami, które odnoszą się do procesu na-

uczania i wychowania: poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, sprawiedliwość/niesprawiedliwość nauczycieli w ocenianiu uczniów, etykietowanie uczniów (zły/dobry, zdolny/niezdolny), faworyzowanie uczniów, stopień przestrzegania regulaminów szkolnych i egzekwowania dyscypliny przez personel szkoły itd.

Trzecim obszarem klimatu szkoły, który wskazuje część badaczy, jest bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne w szkole (Anderson, 1982; Blum, 2007; Brand i in., 2003; Cohen i Geier, 2010; Tableman, 2004). Istotnym elementem wpływającym na poczucie bezpieczeństwa w szkole jest poziom zaufania uczniów do nauczycieli, poziom zaangażowania nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów między uczniami, a także działania personelu szkoły zmierzające do ograniczenia przejawów agresji rówieśniczej, dokuwania i wykorzystywania słabszych przez silniejszych lub sprytniejszych. Elementem zwiększającym poczucie bezpieczeństwa jest opracowanie przez szkołę czytelnych zasad zachowania i konsekwencji ich nieprzestrzegania. Do działań na rzecz bezpieczeństwa w szkole niektórzy zaliczają także instalowanie kamer, wykrywaczy metalu i zatrudnianie pracowników ochrony.

Czwartym obszarem, co do którego badacze są w zasadzie zgodni, że ma istotne znaczenie dla oceny klimatu szkoły, jest charakterystyka środowiska fizycznego szkoły (Anderson, 1982; Cohen i Geier, 2010; Tableman, 2004). W tym kontekście najczęściej mówi się o wielkości szkoły, wyglądzie zewnętrznym budynków, wyglądzie i czystości korytarzy i sal lekcyjnych oraz wyposażeniu szkoły.

#### **Klimat szkoły a zachowania ryzykowne i zdrowie psychiczne młodzieży**

Wiele badań wskazuje, że pozytywny klimat szkoły sprzyja adaptacji uczniów do wyma-

gań i obowiązków szkolnych, wiąże się z lepszymi wynikami w nauce, wyższą motywacją do uczenia się, większym zaangażowaniem uczniów w pracę na lekcjach, wyższymi wskaźnikami frekwencji oraz mniejszymi wskaźnikami „wypadania” uczniów z systemu szkolnego (*Wingspread Declaration on School Connections*, 2004). Badacze przedmiotu wskazują także na związki dobrego klimatu szkoły z pozytywnymi postawami uczniów wobec szkoły i działalności prospołecznej w szkole, zadowoleniem z siebie i poczuciem własnej wartości (Kulesza, 2007).

W ostatnich dwudziestu latach klimat oraz kultura szkoły stały się przedmiotem zainteresowań badaczy z obszaru profilaktyki zachowań ryzykownych i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży (Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004; Erickson, Mattaini, McGuire, 2004; Felner i in., 2001; Johnson, 2009; Junnik, 2010a, 2010b; Mazur i in. 2008; Rutter i Maughan, 2002). W tym kontekście badacze interesują związki między właściwościami szkół a nasileniem u uczniów różnych zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego. Szkoła jest traktowana jako jeden z istotnych czynników kontekstu społecznego, który aktywnie wpływa na procesy rozwojowe i socjalizacyjne, szczególnie w okresie adolescencji (Eccles i Roeser, 2011). Życie szkolne dostarcza doświadczeń istotnych dla rozwoju społecznego i emocjonalnego uczniów, uczenia się nowych zachowań i umiejętności, kształtowania tożsamości i charakteru. Szkoła jest też miejscem, gdzie przez codzienną praktykę i specjalne programy edukacyjne kształtowany jest stosunek młodzieży do swojego zdrowia. W tym kontekście wyniki badań nad związkami klimatu szkoły z zachowaniami ryzykownymi i zdrowiem psychicznym młodzieży mają duże znaczenie dla promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży.

Tabela 1  
Kluczowe obszary klimatu szkoły

Charakterystyka kluczowych obszarów badań klimatu szkoły	Źródło
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Środowisko fizyczne (wygląd, architektura, wiek budynków szkolnych, wielkość szkoły)</li> <li>• Charakterystyka nauczycieli/uczniów (poziom formalnego wykształcenia nauczycieli, staż pracy, uposażenie, morale zawodowe nauczycieli, status społeczno-ekonomiczny uczniów, sytuacja rodzinna, predyspozycje do nauki)</li> <li>• System spoleczny (relacje nauczycieli z dyrektorem szkoły, udział nauczycieli w podejmowaniu decyzji, cechy komunikacji wewnątrzszkolnej, relacje między nauczycielami, relacje nauczyciel–uczeń, udział uczniów w podejmowaniu decyzji, warunki dla aktywności pozalekcyjnej uczniów, relacje szkoły z rodzicami)</li> <li>• Kultura (zaangażowanie nauczycieli, normy i wartości uczniów, nastawienie szkoły na współpracę vs rywalizację, jasno określone oczekiwania nauczycieli wobec uczniów, nastawienie na osiągnięcia, nagradzanie i wzmacnianie uczniów za dobre wyniki i zachowanie, przestrzeganie zasad zachowania i dyscypliny szkolnej, akceptacja reguł życia szkolnego przez uczniów, dyrekcje i nauczycieli)</li> </ul>	Anderson, 1982
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wsparcie nauczycieli (okazywanie pomocy i wsparcia uczniom, znajdowanie czasu dla uczniów, okazywanie zainteresowania)</li> <li>• Klarowność zasad i oczekiwań (znajomość zasad i konsekwencji wśród uczniów, stosowanie zasad przez nauczycieli)</li> <li>• Wysokie aspiracje i zaangażowanie w naukę (poziom zaangażowania uczniów w uzyskiwanie dobrych stopni)</li> <li>• Relacje z rówieśnikami (pozytywne relacje z rówieśnikami, poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, negatywne relacje z rówieśnikami, konflikty, walki, trudności w kontaktach)</li> <li>• Restrykcyjność szkoły (formalizm w egzekwowaniu zasad dyscypliny, srogie kary za niewielkie przewinienia, gnębienie uczniów)</li> <li>• Udział uczniów w podejmowaniu decyzji (branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji w szkole, konsultowanie z uczniami niektórych treści nauczania oraz udział uczniów w organizowaniu dodatkowych zajęć pozalekcyjnych, np. wycieczek)</li> <li>• Stosunek do odmienności kulturowych i etnicznych (modelowanie i zachęcanie do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii)</li> <li>• Poczucie bezpieczeństwa (stan bezpieczeństwa uczniów w szkole, w tym: kradzieże, bójkі, wymuszenia, sprzedaż narkotyków itp.)</li> </ul>	Brand, Felner, Shim, Seitsinger i Dumas, 2003
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Środowisko fizyczne (wygląd budynku, liczba uczniów, poziom hałasu, czystość pomieszczeń, jakość wyposażenia itp.)</li> <li>• Środowisko społeczne (relacje wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele–uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła–rodzice)</li> </ul>	Tableman, 2004

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Środowisko emocjonalne (atmosfera relacji interpersonalnych w szkole, poczucie przynależności do społeczności szkolnej,</li> <li>• poczucie wspólnoty, stosunek do odmiennych kultur, stylów życia, poglądów, zaangażowanie nauczycieli)</li> <li>• Środowisko kształcenia (wymagania i oczekiwania dotyczące nauki szkolnej, zasady oceniania i monitorowania postępów uczniów w nauce, kwalifikacje i kompetencje dydaktyczne nauczycieli, sposoby i formy zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, aspiracje edukacyjne uczniów, itp.)</li> </ul>	<p>Kulesza, 2007</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stosunki między nauczycielami i uczniami (wsparcie nauczycieli, sposoby kontrolowania uczniów, styl kierowania pracą na lekcjach, zaufanie, restrykcyjność, sprawiedliwość w ocenianiu, zachowania agresywne wobec uczniów)</li> <li>• Stosunki między uczniami (ilość i jakość więzi koleżeńskich, poczucie wspólnoty, poziom integracji/dezintegracji, gotowość do niesienia pomocy, poziom rywalizacji i napięć, agresja rówieśnicza, przypadki dyskryminacji)</li> <li>• Właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego (jakość nauczania, presja na osiągnięcia, indywidualne podejście do ucznia, tempo nauczania, równość szans, udział uczniów w życiu szkoły)</li> </ul>	<p>Blum, 2007</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jakość relacji społecznych (stosunki nauczyciel–uczeń troska o dobro ucznia, stosunki pomiędzy uczniami, związki przyjacielskie, relacje między nauczycielami oraz między nauczycielami i dyrektorem szkoły, relacje między szkołą i rodzicami, oraz między szkołą i społecznością lokalną)</li> <li>• Bezpieczne i zadbane środowisko (stan budynku, klas lekcyjnych, dostępność pomocy edukacyjnych, stan bezpieczeństwa w szkole, tolerowanie agresji lub innych form dokuczania słabszym, bezpieczeństwo emocjonalne na lekcjach, akceptacja dla twórczych poszukiwań, poszanowanie odmienności np. religijnych, równość w przestrzeganiu zasad i regulaminów szkolnych)</li> <li>• Środowisko kształcenia (nastawienie na osiągnięcia w nauce szkolnej, wysokie oczekiwania przy jednoczesnym wsparciu dla uczniów, atrakcyjna interaktywna metodyka nauczania)</li> <li>• Udział w życiu szkoły (styl zarządzania, warunki do aktywnego uczestniczenia nauczycieli, uczniów i rodziców w życiu szkoły, autonomia nauczyciela, podział obowiązków i kompetencji, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i nieformalnej edukacji)</li> <li>• Bezpieczeństwo (poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, reagowanie na przejawy agresji, dbanie o fizyczne bezpieczeństwo, zasady współżycia i konsekwencje ich nieprzestrzegania)</li> <li>• Relacje (stosunek do odmiennych kultur, przekonania, poglądów, stylów życia i wartości, relacje nauczyciel–uczeń, relacje między uczniami, poczucie przynależności o szkoły, udział w podejmowaniu decyzji)</li> <li>• Kształcenie (wsparcie uczniów przez nauczycieli, metodyka nauczania, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zawodowy nauczycieli)</li> <li>• Środowisko fizyczne (wielkość szkoły, wygląd budynku, sal lekcyjnych i otoczenia)</li> <li>• Reformy (współpraca ze środowiskiem, gotowość do wprowadzania zmian dla poprawy jakości kształcenia i wychowania)</li> </ul>	<p>Cohen i Geier, 2010</p>

Klimat szkoły jako analitycznie wyodrębniony konstrukt jest chętnie stosowany w badaniach ilościowych, ponieważ łatwo podlega przekształceniom i analizie statystycznej. Klimat szkoły, traktowany jako cecha środowiska społecznego, jest zmienną, która może być mierzona za pomocą różnych skal, a także poddawana kategoryzacji według różnych kryteriów (np. klimat pozytywny lub negatywny, demokratyczny lub autokratyczny) i innym przekształceniom niezbędnym w analizach ilościowych. Z tych powodów klimat szkoły jest użyteczny w analizach porównawczych. Może być łatwo wykorzystany do opisu różnic między szkołami podstawowymi i średnimi, publicznymi i niepublicznymi, dużymi i małymi itp.

Do badania klimatu szkoły opracowano wiele różnych narzędzi pomiarowych (Anderson, 1982; Brand i in., 2003; Brand i in., 2008). Stosowanie tych samych skal w różnych szkołach, krajach i kręgach kulturowych może stać się podstawą do formułowania wniosków ogólnych, dotyczących związków klimatu szkoły z zachowaniami, zdrowiem lub osiągnięciami edukacyjnymi uczniów. Jest to zapewne jeden z pragmatycznych powodów, dla których ta perspektywa jest często wykorzystywana w pracach badawczych nad skutecznością szkolnego nauczania i wychowania.

Badacze klimatu szkoły odwołują się głównie do dwóch nurtów myślenia teoretycznego o środowisku szkolnym. Pierwszy to nurt społeczno-ekologiczny, w ramach którego szkoła i jej klimat – oprócz innych źródeł wpływu, takich jak rodzina, rówieśnicy, społeczność lokalna, media – jest traktowana jako jeden z ważnych elementów ekologii rozwoju człowieka (Bronfenbrenner, 1986). Ten nurt często łączy się z myśleniem w kategoriach koncepcji *resilience*, w ramach której akcentuje się interakcję środowiskowych czynników ochronnych i czynników

ryzyka (Masten i Powell, 2003). Drugi nurt opiera się na modelu rozwoju społecznego Davida Hawkinsa i Josepha Weisa (1985), dla których kluczową kwestią w rozwoju społecznym nastolatka jest uformowanie się poczucia więzi (*bonding*) z rodziną, szkołą i innymi tradycyjnymi instytucjami społecznymi. Autorzy posiłkujący się tą koncepcją lub jej odmianami wiążą klimat szkoły z ideą przywiązania, poczuciem więzi lub przynależności uczniów do wspólnoty szkolnej (Libbey, 2004).

### **Nurt związany z modelem społeczno-ekologicznym**

Ekologiczny model rozwoju człowieka Urie Bronfenbrennera (1986) zakłada transakcyjny sposób interakcji między środowiskiem a jednostką. Model ten akcentuje wzajemne związki między rozwojem człowieka a cechami jego otoczenia społecznego, środowiska rodzinnego, szkoły, społeczności lokalnej i kultury. Szkoła i jej klimat jest ważnym elementem „transakcji” między środowiskiem a jednostką. Twierdzi się, że na uczniów i ich zachowanie wpływa nie tyle obiektywna rzeczywistość szkolna, ile raczej rzeczywistość przez nich spostrzegana. To ona jest „realnością”, do której przystosowują się uczniowie i inni członkowie społeczności szkolnej. 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 spostrzegających go osób.

Transakcja ze środowiskiem szkoły może sprzyjać rozwojowi uczniów lub przeciwnie – może go zakłócać, jeśli klimat szkoły jest niekorzystny. Klimat szkoły oddziałuje na dwie ścieżki rozwoju młodych ludzi: ścieżkę zadań rozwojowych i ścieżkę internalizacji norm społecznych (socjalizacyjną). Okres pobytu w szkole to dla młodego człowieka czas realizacji wielu ważnych zadań rozwo-

jowych. Pierwszoplanowym zadaniem rozwojowym okresu adolescencji są postępy w nauce i wywiązywanie się z obowiązków szkolnych. Ale okres dorastania to również czas eksperymentów, przekraczania granic, kontestowania norm i zakazów wyznaczanych przez dorosłych. Służy to realizacji takich zadań rozwojowych jak ukształtowanie poczucia sprawczości, tożsamości, usamodzielnianie się, nawiązywanie bliskich relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi spoza rodziny (Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997). Te uwarunkowane rozwojowo procesy wiążą się z podejmowaniem zachowań ryzykownych przez uczniów, zaburzeniami zachowania i ogólnie z różnorodnymi problemami natury wychowawczej. Klimat szkoły jest jednym z tych elementów środowiska społecznego, który w istotny sposób może modyfikować procesy socjalizacyjne i rozwojowe (Eccles i Roeser, 2011).

Badania prowadzone z tej perspektywy teoretycznej wskazują, że klimat szkoły, przy kontrolowaniu innych wpływów środowiskowych (rodziny, rówieśniczych, sąsiedzkich) ma istotny statystycznie wkład w wyjaśnianie takich niekorzystnych zachowań uczniów jak systematyczne dokuczanie (Barboza i in., 2009), akty przemocy fizycznej i psychicznej (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor i Zeira, 2004), używanie substancji psychoaktywnych (Mayberry, Espelage i Koenig, 2009), wagary i inne problemy wychowawcze (Hopson i Lee, 2011), zachowania ryzykowne ogółem, obejmujące używanie substancji psychoaktywnych, ryzykowne zachowania seksualne, przemoc, przestępstwa i wykroczenia (Willoughby i in., 2007) lub – w innym ujęciu – problemy eksternalizacyjne młodzieży (Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997). We wszystkich tych badaniach pozytywny, wspierający klimat szkoły wiązał się z mniejszym ryzykiem lub nasileniem zachowań ryzykownych uczniów (Tabela 2).

### **Nurt związany z modelem rozwoju społecznego**

Według wielu badaczy jednym z najważniejszych elementów klimatu szkoły jest poczucie więzi uczniów ze szkołą (Catalano i in., 2004; *Wingspread Declaration on School Connections*, 2004). Pogląd ten nawiązuje pośrednio lub wprost do modelu rozwoju społecznego Hawkinsa i Weisa (1985), który integruje i rozwija założenia teoretyczne ważne dla prawidłowej lub nieprawidłowej socjalizacji młodzieży. Jedno z tych założeń dotyczy poczucia związku i zaangażowania w życie rodziny, szkoły i innych tradycyjnych instytucji społecznych. Ten mechanizm, opisany wcześniej w teorii kontroli (Hirshi, 1969), odpowiada za internalizację lub odrzucenie norm społecznych. Pozytywne związki ze zdrową rodziną lub szkołą działają jak samoczynne mechanizmy eliminacji norm i zachowań antyspołecznych, natomiast brak przywiązania do tych instytucji może powodować odrzucenie tradycyjnych wartości i przyjęcie norm alternatywnych dla konwencjonalnego społeczeństwa, np. norm świata przestępczego lub zbuntowanej subkultury młodzieżowej. Teoria kontroli nie wyjaśniała w szczególności, w jaki sposób rozwija się poczucie przynależności i zaangażowania w życie szkoły lub rodziny. Autorzy modelu rozwoju społecznego uzupełniają ten brakujący element, dodając mechanizmy społecznego uczenia się opisane w teorii Alberta Bandury (1977). To, w co młodzież się angażuje, zależy od ofert płynących ze strony środowiska, własnych umiejętności i nagród wzmacniających pożądane kierunki działalności. Szkoła odgrywa istotną rolę w tworzeniu warunków dla prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży zarówno przez swoje oferty, jak i system nagród dla uczniów angażujących się w działalność prospołeczną.

Badania empiryczne, w których wykorzystywano różne miary poczucia więzi ze szkołą i nauczycielami, potwierdzają silne



Tabela 2  
*Badania testujące związki między klimatem szkoły a zachowaniami ryzykownymi uczniów. Podejście społeczno-ekologiczne*

Autorzy i rok publikacji	Schemat badania i metoda zbierania danych	Populacja	Zmienne niezależne w badaniach klimatu szkoły	Zmienne zależne: zachowania ryzykowne uczniów	Wyniki
Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997	Badania porządkowe Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	499 uczniów z klas 6 i 7, szkoły na terenie dużego miasta w stanie Nowy Jork, USA	Zmienne demograficzne (grupa etniczna, status materialny, skład rodziny, wykształcenie rodziców) oraz psychospołeczne (poczucie własnej wartości, średnia ocen w szkole, ekspozycja na stresujące wydarzenia)	Skala zachowań agresywnych, wykroczenia, skala symptomów internalizacyjnych (np. objawy obniżonego nastroju, objawy lękowe, psychosomatyczne)	Klimat szkoły przy kontrolowaniu zmiennych demograficznych i psychospołecznych okazał się czynnikiem obniżającym ryzyko zachowań eksternalizacyjnych u dziewcząt i u chłopców. Jedynie w przypadku chłopców związki między klimatem szkoły a symptomami internalizacyjnymi okazały się istotne.
Khoury-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor i Zeira, 2004	Badania porządkowe Ankieta audytoryjna	10 444 uczniów z 162 szkół średnich (klasy 7–11) w Izraelu	Indywidualne zmienne demograficzne (płeć, wiek) oraz dane charakteryzujące status społeczno-ekonomiczny rodziny i społeczności lokalnej (wskaźniki dotyczące dochodów, wykształcenia, bezrobocia, przestępczości, wielkości rodziny itp.) Pomiar obejmował percepcję procedur zapobiegania przemocy, wsparcia nauczycieli oraz udziału uczniów w rozwiązywaniu problemów przemocy w szkole.	Akty przemocy w szkole obejmujące 4 rodzaje przemocy: • ostre formy przemocy fizycznej • groźby werbalne i przy użyciu narzędzi • fizyczne dokuczanie • psychiczne dokuczanie	Niekorzystny klimat szkoły znacząco zwiększał procent wariacji wyjaśnionej wszystkich badanych form przemocy w szkole, zarówno w kontekście indywidualnych zmiennych demograficznych (płeć, wiek), jak i środowiskowych zmiennych SES rodziny i społeczności lokalnej.
Willoughby i in., 2007	Badania porządkowe Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	7 290 uczniów w wieku 13–18 lat z 25 szkół średnich w Ontario, Kanada	Czynniki indywidualne (temperament, aspiracje edukacyjne, religijność), zachowania rodziców, relacje z przyjaciółmi, jakość sąsiedztwa	Używanie substancji psychoaktywnych (alkohol, narkotyki) Ryzykowne zachowania seksualne	Klimat szkoły był jednym z czynników, który w istotny sposób różnił cował grupy młodzieży wyróżnione ze względu na zaangażowanie w zachowania

Autorzy i rok publikacji	Schemat badania i metoda zbierania danych	Populacja	Zmienne niezależne w badaniach klimatu szkoły	Zmienne zależne: zachowania ryzykowne uczniów	Wyniki
Willoughby i in., 2007, cd.		Pomiar obejmował: możliwości działania w szkole, wartości rówieśników, relacje z nauczycielami, aspiracje uczniów, jakość szkolnej administracji.	Zmienne niezależne w badaniach klimatu szkoły	Zmienne zależne: zachowania ryzykowne uczniów	Wyniki
Mayberry, Espelage i Koentig, 2009	Badania poprzeczne Ankieta audytoryjna	14 548 uczniów (średnia wieku 14;6 lat) z 19 szkół średnich z wybranego hrabstwa na Zachodnim Wybrzeżu USA	Oddziaływania rodzicielskie, różnice i społeczności lokalnej Pomiar obejmował jakość nauczania, relacje z personelem szkoły i z rówieśnikami, przestrzeganie dyscypliny, udział uczniów w rozwiązywaniu problemów.	Używanie substancji psychoaktywnych: • skala obejmująca picie alkoholu i używanie marihuany • skala obejmująca częstość palenia i ilość wypalanych papierosów	Pozytywny klimat szkoły był związany z mniejszym nasileniem picia alkoholu/używania marihuany oraz z mniejszym nasileniem palenia papierosów. Nie stwierdzono efektów interakcji pomiędzy klimatem szkoły a wpływami rówieśników i rodziców.
Barboza i in., 2009	Badania poprzeczne Ankieta audytoryjna	9 816 uczniów w wieku 11–14 lat (średnia 12;8 lat), próba reprezentatywna dla tej populacji w USA	Cechy indywidualne (płeć, wiek, SES rodziny), wsparcie emocjonalne rodziców i przyjaciół, postawy rówieśników i nauczycieli, poziom stresu szkolnego, wpływ mediów i czynników urbanizacyjnych	Systematyczne dokuczanie słabszym uczniom w szkole ( <i>bullying</i> )	Pozytywny klimat szkoły (szkoła spozostregana jako miejsce sprawiedliwych zasad, życzliwe i przyjemne dla uczniów), przy kontrolowaniu wielu istotnych dla przemo-cy czynników, zmniejszał zjawisko systematycznego dokuczania w szkole.
Hopson i Lee, 2011	Badania poprzeczne Ankieta School Success Profile wypełniana przez internet w szkolnej bibliotece	485 uczniów z dwóch szkół (gimnazjum i liceum), klasy 6–12, Nowy Jork, USA	Wsparcie społeczne rodziców, sąsiadów i przyjaciół Pomiar obejmował: percepcję jakości nauczania, wsparcia ze strony szkoły oraz jakość relacji z nauczycielami i personelem szkoły.	11 zachowań ucieczkowych/ problemów wychowawczych w szkole, w tym: wagary, nieodrobienie lekcji, bójki, kłótnie z nauczycielem, zawieszenie w prawach ucznia	Spozostreganie pozytywnego klimatu szkoły było związane z mniejszym nasileniem zachowań ucieczkowych (np. wagarów) i innych problemów wychowawczych. Klimat szkoły był silniejszym czynnikiem chroniącym niż wsparcie rodziców i sąsiadów.

ochronne znaczenie tego elementu klimatu społecznej szkoły dla zachowań ryzykownych młodzieży (Tabela 3). Wyniki badań sugerują, że poczucie pozytywnego związku ze szkołą i z nauczycielami (*school/teacher connectedness*) jest związane z mniejszym rozpowszechnieniem zachowań ryzykownych młodzieży, w tym: z używaniem substancji psychoaktywnych (Aspy i in., 2012; McNeely i Falci, 2004; Voisin i in., 2005), stosowaniem przemocy (Loukas, Suzuki i Horton, 2006; McNeely i Falci, 2004; Wilson, 2004), ryzykownymi zachowaniami seksualnymi (Aspy i in., 2012; McNeely i Falci, 2004; Voisin i in., 2005) oraz zaburzeniami zachowania (Loukas, Suzuki i Horton, 2006). Inne miary więzi ze społecznością szkolną – poczucie więzi ze szkołą (*school bonding*) a także spostrzeganie szkoły jako wspólnoty (*school as a community*) – również ujawniły relację chroniącą młodzież przed różnymi zachowaniami ryzykownymi (Simons-Morton, Crump Haynie, Saylor, 1999), używaniem substancji psychoaktywnych (Battistich i Hom, 1997; Shears, Edwards i Stanley, 2006), wykroczeniami, przestępstwami i przemocą (Battistich i Hom, 1997). Te zależności znajdują potwierdzenie zarówno w badaniach, w których jednostką analizy są szkoły (zagregowany klimat szkoły), jak i w badaniach, w których jednostką analizy są poszczególni uczniowie (klimat spostrzegany przez ucznia) (Battistich i Hom, 1997; Henry, Stanley, Edwards, Harkabus i Chapin, 2009). Silniejsze efekty ochronne (np. w przypadku picia alkoholu) ujawniają zazwyczaj analizy indywidualne, co prawdopodobnie jest związane z nakładaniem się różnych pozytywnych wpływów u uczniów spostrzegających klimat szkoły jako pozytywny (Henry i in., 2009).

Ważnym elementem dobrych relacji uczniów ze szkołą jest jakość kontaktu z nauczycielami. Badania potwierdzają, że wspierające i sprawiedliwe zachowania nauczycieli wobec

uczniów w istotny sposób zmniejszają ryzyko używania substancji psychoaktywnych, niebezpiecznych kontaktów seksualnych, zaangażowania w przemoc oraz udziału w gangach młodzieżowych (McNeely i Falci, 2004; Voisin i in., 2005). Wiąże się także z mniejszym ryzykiem zachowań samobójczych młodzieży szkolnej (McNeely i Falci, 2004). Pojedyncze badania wskazują również, że pozytywny klimat szkoły może być czynnikiem silniej chroniącym dziewczęta niż chłopców przed ryzykiem używania substancji psychoaktywnych (Shears, Edwards i Stanley, 2006).

Związki między elementami klimatu szkoły a tzw. zaburzeniami internalizacyjnymi, czyli objawami obniżonego nastroju, zaburzeniami lękowymi, objawami psychosomatycznymi, nie są tak jednoznaczne jak w wypadku problemów eksternalizacyjnych. Niektóre badania sugerują brak istotnych związków między klimatem szkoły a zaburzeniami depresyjnymi uczniów (Loukas, Suzuki i Horton, 2006), w innych jednak poczucie pozytywnego związku ze szkołą okazało się czynnikiem zmniejszającym ryzyko problemów emocjonalnych młodzieży (Resnik i in., 1997). Badania zespołu Gabriela Kuperminca (1997) sugerują, że związki klimatu szkoły i symptomów internalizacyjnych zależą od płci. Tylko u chłopców pozytywny klimat szkoły okazał się czynnikiem zmniejszającym ryzyko występowania symptomów internalizacyjnych. U dziewcząt związki te okazały się nieistotne.

W polskim piśmiennictwie niewiele jest prac wykorzystujących klimat szkoły do predykcji zachowań ryzykownych młodzieży. Do nielicznych prac należą: publikacja Marka Kuleszy (2007), wskazująca związki klimatu szkoły i zachowań przemocowych uczniów, publikacje zespołu Joanny Mazur z Instytutu Matki i Dziecka na temat zachowań ryzykownymi młodzieży szkolnej (Mazur i in. 2008;

Mazur i Kołło, 2007) oraz prace Magdaleny Woynarowskiej-Sołdan (2007a, 2007b) dotyczące klimatu społecznego w szkołach. Większość krajowych badań poświęconych uwarunkowaniom zachowań ryzykownych młodzieży koncentruje się na indywidualnych, rodzinnych, rówieśniczych lub behawioralnych czynnikach ryzyka i czynnikach chroniących (Kwiatkowski 2008; Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk i Wójcik 2011; Rogala-Oblękowska 1999).

### Podsumowanie

Szkoły w toku swojego funkcjonowania wytwarzają specyficzną atmosferę, typ relacji międzyludzkich, indywidualny styl i klimat. Próby zdefiniowania tego zjawiska napotykają jednak na trudności. Definicje klimatu szkoły mają w większości charakter intuicyjny lub metaforyczny i niezbyt precyzyjnie opisują analizowane zjawisko. W pewnej mierze wynika to z wielowątkowej natury samego zjawiska. W związku z tym bardziej precyzyjne i przydatne w badaniach są definicje lub charakterystyki elementów składowych klimatu szkoły. W tym zakresie można mówić o umiarkowanej zgodności poglądów badaczy zajmujących się tą problematyką.

Głównym celem badań klimatu jest znalezienie ogólnych zależności między cechami środowiska szkoły a wybranymi zachowaniami uczniów. Badacze klimatu gromadzą dane empiryczne po to, aby weryfikować istniejące teorie wyjaśniające znaczenie wpływów środowiskowych dla rozwoju człowieka. Przede wszystkim testowane są dwa nurty myślenia teoretycznego: model społeczno-ekologiczny rozwoju Bronfenbrenera (1986) i model rozwoju społecznego Hawkinsa i Weisa (1985), nawiązujący do teorii kontroli.

Wyniki badań prowadzonych w nurcie społeczno-ekologicznym wskazują, że szko-

ła jako składnik środowiska społecznego człowieka jest istotnym czynnikiem wielu zachowań ryzykownych młodzieży. Pozytywny klimat szkoły, przy kontrolowaniu innych ważnych wpływów środowiskowych i cech indywidualnych, wiąże się z rzadszym występowaniem, mniejszym nasileniem lub późniejszym rozpoczynaniem takich zachowań jak używanie substancji psychoaktywnych, przemoc, systematyczne dokuczanie, wykroczenia i przestępstwa, zaburzenia zachowania, wagary, ryzykowne zachowania seksualne. Te wyniki są empirycznym dowodem na to, że szkoła jako instytucja ma swój znaczący wkład w ochronę młodzieży przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Co więcej, jest to wkład unikatowy, niedający się wyjaśnić za pomocą cech indywidualnych uczniów lub innych wpływów środowiskowych, takich jak wpływy rodziny, sąsiedztwa lub społeczności lokalnej.

Badania związane z modelem rozwoju społecznego stanowią cenne uszczegółowienie badań nad klimatem szkoły, wskazują one bowiem jego kluczowe składniki, których obecność w istotny sposób redukuje ryzyko wielu niepożądanych zachowań młodzieży. Te składniki to przede wszystkim pozytywne relacje młodego człowieka ze szkołą i nauczycielami: poczucie więzi ze szkołą, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, przywiązanie do szkoły i nauczycieli. Interesujące, że w niektórych badaniach skale zaprojektowane po to, aby badać ogólny klimat szkoły, okazywały się niekiedy słabszymi czynnikami ochronnymi niż skale do badania wybranych elementów klimatu, np. poczucia związku, więzi lub przynależności do społeczności szkolnej (Loukas, Suzuki i Horton, 2006; Wilson, 2004). Nasuwa to wniosek, że poczucie więzi i przynależności są tymi elementami klimatu szkoły, na które warto zwrócić uwagę w działaniach profilaktycznych nastawionych na ograniczanie rozmiarów używania substancji psychoak-

Tabela 3  
*Badania związków pomiędzy klimatem szkoły a zachowaniami ryzykownymi uczniów. Podejście związane z modelem rozwoju społecznego*

Autorzy i rok publikacji	Schemat badania i metoda zbierania danych	Populacja	Zmienne niezależne/skale w badaniach klimatu szkoły	Zmienne zależne: zachowania ryzykowne uczniów	Wyniki
Battistich i Hom, 1997	Badania poprzeczne Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	1 434 uczniów z 24 szkół podstawowych z klas 5 i 6 z różnych regionów USA	Skala mierząca stopień spostrzeżenia przez uczniów szkoły jako wspólnoty ( <i>school as a community</i> ), w tym jakość relacji interpersonalnych oraz poczucie autonomii i wpływu na życie szkoły	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Używanie substancji psychoaktywnych (alkohol, nikotyna, marihuana)</li> <li>• Wykroczenia i przestępstwa</li> <li>• Bycie ofiarą przemocy fizycznej lub różnych form doliczania w szkole</li> </ul>	Szkoły z wyższym wskaźnikiem wspólnoty miały niższe wskaźniki używania substancji oraz popełniania wykroczeń/przestępstw. Uczniowie spostrzegający szkołę jako wspólnotę mieli niższe wskaźniki używania substancji, przestępstw oraz wiktylizacji.
Resnick i in., 1997	Badanie poprzeczne Wywiad w warunkach domowych	12 118 uczniów szkół średnich od 7 do 12 klasy, próba reprezentatywna dla USA	Skala pozytywnego związku ze szkołą ( <i>school connectedness</i> ) uwzględniająca wsparcie ze strony nauczycieli, równe traktowanie uczniów, pozytywny stosunek do szkoły	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Używanie substancji psychoaktywnych (alkohol, nikotyna, marihuana)</li> <li>• Przemoc fizyczna</li> <li>• Problemy emocjonalne (obniżony nastrój, poczucie osamotnienia, brak apetytu)</li> <li>• Myśli/zachowania samobójcze</li> <li>• Inicjacja życia seksualnego</li> </ul>	Wyższy poziom pozytywnego związku ze szkołą wiązał się z mniejszym ryzykiem dla wszystkich zmiennych zależnych: używanie substancji, przemoc, problemy emocjonalnych, myśli/zachowań samobójczych i inicjacji życia seksualnego.
Simons-Morton, Crump, Haynie, Saylor, 1999	Badania poprzeczne Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	4 263 uczniów klas 6–8 z siedmiu gimnazjów, Maryland, USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skala klimatu szkoły</li> <li>• Skala poczucia więzi ze szkołą (<i>school bonding</i>)</li> </ul>	Indeks zachowań ryzykownych, w tym: palenie papierosów, picie alkoholu, używanie narkotyków, kradzieże, akty przemocy wandalizmu	Zarówno poczucie więzi ze szkołą, jak i pozytywny klimat szkoły ujemnie korelowały z zachowaniami ryzykownymi uczniów.
McNeely i Falci, 2004	Badania podłużne: dwa pomiary w kolejnych dwóch latach nauki w szkole Wywiady w warunkach domowych	13 570 uczniów szkół średnich, próba reprezentatywna dla amerykańskich uczniów klas 7–12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poczucie przynależności uczniów do społeczności szkolnej (<i>connection to school</i>)</li> <li>• Wsparcie nauczycieli, które uwzględniało poczucie sprawiedliwego traktowania, troski o ucznia i problemów w kontaktach z nauczycielami.</li> </ul>	Sześć zachowań ryzykownych dla zdrowia: palenie papierosów, picie alkoholu, używanie marihuany, zachowania i myśli samobójcze, stosunki seksualne bez zabezpieczeń oraz przemoc z użyciem broni lub noża	U uczniów, którzy spostrzegają swoich nauczycieli jako wspierających, stwierdzono mniejsze ryzyko inicjacji wszystkich sześciu zachowań ryzykownych. Poczucie przynależności do szkoły, wbrew hipotezom, nie wiązało się z mniejszym ryzykiem inicjacji tych zachowań.
Wilson, 2004	Badania poprzeczne	2 327 uczniów szkół średnich, Colorado, USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skala klimatu szkoły: postawy wobec szkoły, sprawiedliwość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agresja fizyczna w szkole</li> <li>• Agresja relacyjna: dokuczanie, wykluczanie</li> </ul>	Pozytywny związek ze szkołą okazał się czynnikiem chroniącym dla trzech

Wilson, 2004, cd.	Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	szkolnej dyscypliny, relacje nauczyciele-uczniowie	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skala pozytywnego związku ze szkołą (<i>school connectedness</i>): wsparcie ze strony nauczycieli, równe traktowanie uczniów, pozytywny stosunek do szkoły</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wiktymizacja: bycie ofiarą agresji w szkole</li> </ul>	zmiennych zależnych: agresji fizycznej, relacyjnej i wiktymizacji. Klimat szkoły zgodnie z oczekiwaniami wiązał się z mniejszym ryzykiem agresji relacyjnej, ale wbrew oczekiwaniom zwiększał ryzyko wiktymizacji.
Voisin i in., 2005	Badania poprzeczne Ankieta komputerowa	Młodzież w wieku 14–18 lat (N = 550), która weszła w konflikt z prawem i została osadzona w schroniskach dla nieletnich, Georgia, USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skala percepcji wspierających postaw i zachowań nauczycieli (<i>teacher connectedness</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Używanie substancji psychoaktywnych</li> <li>Ryzykowne zachowania seksualne</li> <li>Przynależność do gangów młodzieżowych</li> </ul>	Młodzież, która oceniała swoich nauczycieli nisko w skali postaw i zachowań wspierających, miała wyższe ryzyko używania marihuany i amfetaminy oraz większe ryzyko niebezpiecznych zachowań seksualnych.
Loukas, Suzuki i Horton, 2006	Badania podłużne Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	489 uczniów w wieku 10–14 lat z trzech gimnazjów, Texas, USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skala klimatu szkoły uwzględniająca percepcję zadowolenia z lekcji, konfliktów, zgrania i rywalizacji między uczniami</li> <li>Skala pozytywnego związku ze szkołą (<i>school connectedness</i>): poczucie przynależności i bezpieczeństwa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zaburzenia zachowania, takie jak stosowanie przemocy wobec rówieśników, oszukiwanie i ściąganie</li> <li>Symptomy psychiczne i somatyczne zaburzeń depresyjnych</li> </ul>	Poczucie pozytywnego związku ze szkołą było związane z mniejszą częstotliwością zaburzeń zachowania, mniejszym spostrzeganiem konfliktów, większym zgraniem i zadowoleniem z lekcji. Nie stwierdzono związku pomiędzy klimatem szkoły i symptomami depresji.
Shears, Edwards i Stanley, 2006	Badania poprzeczne Ankieta audytoryjna w klasie szkolnej	181 351 uczniów szkół średnich klas 7–12 mieszkających poza metropoliami miejskimi w USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skala poczucia więzi ze szkołą uwzględniająca stosunek emocjonalny do szkoły i nauczycieli (<i>school bonding</i>)</li> <li>Używanie substancji psychoaktywnych przez rówieśników</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Używanie substancji psychoaktywnych w ogóle i w ostatnim miesiącu (alkohol, marihuana, substancje wziewne i amfetamina)</li> </ul>	Przy kontrolowaniu wpływów różnicznych wyniki wskazują na znaczący negatywny związek pomiędzy poczuciem pozytywnej więzi ze szkołą a używaniem substancji psychoaktywnych przez uczniów. Poczucie więzi ze szkołą silniej chroni dziewczęta niż chłopcy.
Aspy i in., 2012	Badania poprzeczne Ankieta komputerowa wypełniana w domu	1 117 młodych ludzi w wieku 12–17 lat (średnia wieku 14;3 lat) wybranych losowo w szkole w Oklahoma City, USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Skala pozytywnego związku ze szkołą (<i>school connectedness</i>) uwzględniająca poczucie zadowolenia, bliskich relacji z osobami w szkole, bezpieczeństwa w szkole i sprawiedliwego traktowania przez nauczycieli</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Picie alkoholu</li> <li>Inicjacja współżycia seksualnego</li> </ul>	Pozytywny związek ze szkołą okazał się czynnikiem chroniącym dla inicjacji seksualnej. W przypadku picia alkoholu pozytywny związek ze szkołą był czynnikiem chroniącym tylko w grupie 12–13-latków.

tywnych, agresji, wykroczeń i ryzykownych zachowań seksualnych.

W szerokiej perspektywie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży wyniki badań ujawniają istotne związki klimatu szkoły z problemami eksternalizacyjnymi młodzieży. Pozytywny klimat szkoły lub jego istotne elementy zmniejszają ryzyko tych problemów. Niejednoznaczne pozostają jednak wyniki badań nad związkami klimatu szkoły i występowaniem u uczniów symptomów internalizacyjnych. Niektóre badania sugerują, że pozytywny klimat szkoły może ograniczać ryzyko tych zaburzeń, inne nie dają podstawy do takich twierdzeń. Związki między klimatem szkoły a symptomami zaburzeń psychicznych są prawdopodobnie bardziej złożone. Niektóre badania sugerują, że zmiennymi, które modyfikują relacje między klimatem szkoły a zdrowiem psychicznym młodzieży są: płeć, poczucie własnej wartości i ekspozycja na stresujące wydarzenia życiowe (Kuperminc, Leadbeater, Emmons i Blatt, 1997).

Obserwowane zależności między klimatem szkoły a zachowaniami ryzykownymi młodzieży stwierdzono głównie w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie (Tabela 2 i 3), gdzie prowadzi się najczęściej tego typu badań. Znajdują one również potwierdzenie w innych kręgach kulturowych, przede wszystkim w Europie (Kulesza, 2007; Rutter i Maughan, 2002), a także w Izraelu (Khoory-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor i Zeira, 2004). Praktycznym efektem tych badań są różnego rodzaju inicjatywy na rzecz wspierania pozytywnego klimatu szkoły. W Stanach Zjednoczonych przyjmują one różne formy – od poradników i innych publikacji przeznaczonych dla władz szkolnych i nauczycieli (Blum, 2007), przez programy tworzenia pozytywnej więzi ze szkołą, np. Seattle Social Development Project lub Raising Healthy Children (Catalano i in., 2004) lub tworzenia kultury sprzeciwiającej się przemocy w szko-

le (Erickson, Mattaini, McGuire, 2004), a skończywszy na organizacjach społecznych wspierających pozytywny klimat społeczny szkół i stan ich bezpieczeństwa, np. National School Climate Center oraz agencjach państwowych, które kształtują bieżącą politykę oświatową, np. US Department of Education Safe and Supportive Schools. Te i inne inicjatywy są dobrymi przykładami przekładania na język praktyki wniosków płynących z badań nad klimatem szkoły.

### Literatura

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Aspy, C., Vesely S., Oman, R., Tolma, E., Rodine, S., Marshall L., Fluhr J. (2012). School-related assets and youth risk behaviors: alcohol consumption and sexual activity. *Journal of School Health*, 82(1), 3–10.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barboza, G., Schiamberg, L., Oehmke, J., Korzeniewski, S., Post, L. i Heraux, C. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121.
- 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.
- Blum, R. (2007). *Best practices: building blocks for enhancing school environment*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
- Bosworth, K., Ford, L. i Hernandez, D. (2011). School climate factors contributing to student and faculty perceptions of safety in selected Arizona schools. *Journal of School Health*, 81(4), 194–201.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. i Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588.
- Brand, S., Felner R. D., Seitsinger, A., Burns, A. i Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle

- and secondary schools: the validity and utility of teachers' rating of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology* 46(5), 507–535.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742.
- 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.
- Cohen, J. i Geier V. (2010). *School climate research summary – January 2010*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education. Pobrano z: [www.schoolclimate.org/climate/documents/SC-Brief\\_v1n1\\_Jan2010.pdf](http://www.schoolclimate.org/climate/documents/SC-Brief_v1n1_Jan2010.pdf)
- Eccels, J. i Roeser, R. (2011). Schools as developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241.
- Erickson, C., Mattaini, M. i McGuire M. (2004). Constructing Nonviolent Cultures in Schools: The State of the Science. *Children & Schools*, 26(2), 102–116.
- Felner, R., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, K. i Noonan, N. (2001). Whole school improvement and restructuring as prevention and promotion. *Journal of School Psychology*, 39(2), 177–202.
- 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.
- Henry, K., Stanley, L., Edwards, R., Harkabus, L., Chapin, L. (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prevention Science* 10(3), 236–247.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hopson, L., Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: the role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Service Review*, 33(11), 2221–2229.
- Joyce, W., Slocum, J. (1984). Collective climate: agreement as a basis for defining aggregate climates in organizations. *Academy of Management Journal*, 27(4), 721–742.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: a review of the literature. *Journal of School Health*, 79(10), 451–465.
- Junik, W. (2010a). Realizacja strategii rozwijania rezilencji w szkole w świetle wybranych badań nad klimatem szkoły. W: K. Okulicz-Kozaryn i K. Ostaszewski (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce* (część II, s. 23–41). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Junik, W. (2010b). Pozytywny klimat szkoły szansą dla dzieci z grup ryzyka. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Działania* (część II, s. 55–72). Warszawa: Wydawnictwo PARNAMEDIA.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Avi Astor R. i Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34(3/4), 187–204.
- Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych. *Seminare*, 24, 261–277.
- Kuperminc, G, Leadbeater, B., Emmons, C., Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76–88.
- Libbey, H. (2004). Measuring student relationship to school: attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health* 74(7), 274–283.
- Loukas, A., Suzuki, R. i Horton, K. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491–502.
- Masten, A.S. i Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research policy and practice. W: S. S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability* (s. 1–28). Cambridge University Press.
- Mayberry, M., Espelage, D. 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.
- Mazur J. i Kołło, H. (2007). Zamieszkanie i klimat szkoły a częste upijanie się 15-latków. *Remedium*, 12(178), 4–5.
- Mazur, J., Tabak I., Małkowska-Szcutnik, A., Ostaszewski, K., Kołło, H., Dzielska, A. i Kowalewska, A.



- (2008). Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka. Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży.
- 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.
- Ostaszewski, K., Rustecka-Krawczyk, A. i Wójcik M. (2011). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów: klasy I–III. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H. i Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832.
- Rogala-Obłęgowska, J. (1999). *Młodzież i narkotyki. Rodzinne czynniki ryzyka nałogu*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Instytut Stosowanych Nauk Społecznych.
- Rutter, M. i Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475.
- 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.
- Shears, J., Edwards, R. i Stanley, L. (2006). School bonding and substance use in rural communities. *Social Work Research*, 30(1), 6–18.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. i Saylor, K. E. (1999). Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research* 14(1), 99–107.
- Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, December, 1–10.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. W: R. Tagiuri i G. Litwin (red.) *Organizational climate: exploration of a concept* (s. 11–32). Boston, MA: Harvard University Press.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationship with aggression and victimization. *Journal of School Health* 74(7), 293–299.
- Willoughby, T., Chalmers, H., Busseri, M., Bockacki, S., Dupont, D., Marini, Z., Rose-Krasnor, L., Sadava, S., Ward, A. i Woloshyn, V. (2007). Adolescent non-involvement in multiple risk behaviors: and indicator of successful development? *Applied Development Science*, 11(2), 89–103.
- Wingspread Declaration on School Connections (2004). *Journal of School Health*, 74(7), 233–234.
- Woynarowska-Soldan, M. (2007a). Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące. *Remedium* 4 (170), 22–23.
- Woynarowska-Soldan, M. (2007b). Klimat społeczny szkoły a zachowania uczniów. *Remedium* 10 (176), 10–11.
- 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.
- Voisin, D., Salazar, L., Crosby, R., Diclemente, R., Yarber, W. i Staples-Horne, M. (2005). Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 37(4).