

KATARZYNA OKULICZ-KOZARYN

*Instytut Psychiatrii i Neurologii
Warszawa*

KLIMAT I KULTURA SZKOŁY A ZACHOWANIA PROBLEMOWE UCZNIÓW¹

ABSTRACT. Okulicz-Kozaryn Katarzyna, *Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów* [School Culture and Climate vs. Students' Problem Behaviours]. *Studia Edukacyjne* nr 29, 2013, Poznań 2013, pp. 81-100. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2738-0. ISSN 1233-6688

The aim of the project was to assess the relationship between school culture/climate and students' problem behaviours. An anonymous questionnaire survey was conducted among second grade students from 4 junior high schools in Warsaw (n = 282). The cross-school comparisons showed significant differences in school culture (indicated by students' socio-demographic characteristics), school climate (indicated by rates of students who like their school and behavioural norms), students' functioning (indicated by the school load), leading to a varying prevalence of problem behaviours. A logistic regression analysis indicated the most significant risk factors related to school culture (focus on students' achievements), climate (negative student-teacher relationships and positive relationships among students) and students school functioning (low school load and frequent truancy). The study results suggest the adoption of prevention guidelines, strengthening in particular teachers' skills and involvement.

Key words: school's climate, school's culture, adolescents, problem behaviours

Wprowadzenie

Większość badań wyjaśniających zachowania problemowe dzieci i młodzieży koncentruje się na czynnikach związanych z cechami ich samych, ich rodzin oraz na wpływach rówieśniczych². Tymczasem, niezwykle ważnym

¹ Projekt zrealizowany w ramach prac statutowych IPiN.

² K. Ostaszewski, A. Rustecka-Krawczyk, M. Wójcik, *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów*, Warszawa 2008: http://www.ipin.edu.pl/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/Raport_IPiN_08_wersja_koncowa.pdf; J. Mazur i in., *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Warszawa 2008; K. Bobrowski, *Używanie substancji psychoaktywnych i inne zachowania problemowe młodzieży gimnazjalnej. Zmiany pomiędzy 14. a 16. rokiem życia*, Alkoholizm i Narko-

punktem odniesienia tego typu badań powinna być również szkoła, analizowana nie tylko pod kątem osób, które w niej pracują lub się uczą, ale jako jednostka organizacyjna – środowiskowa, mająca określone cechy, które wywierają wpływ na młodych ludzi. W myśl teorii socjalizacji pierwotnej³, zachowania dorastających kształtują się w wyniku społecznego uczenia się i wynikają z interakcji czynników społecznych, psychologicznych i kulturowych. Przy czym, największe znaczenie w przyswajaniu społecznych norm zachowania mają tzw. pierwotne czynniki socjalizacyjne, czyli rodzina, grupa rówieśnicza i właśnie szkoła. O skutecznym przyswajaniu norm przez nastolatków decyduje ich poczucie więzi z wymienionymi wyżej „czynnikami”. Każdy z nich może być źródłem norm pro- lub antyspołecznych, jednak przeważnie rodzina dostarcza norm pozytywnych, a grupa rówieśnicza jest uważana za czynnik najczęściej odpowiadający za kształtowanie się zachowań problemowych. Autorzy teorii uważają, że równie powszechne, jak w przypadku rodziny, jest pozytywne oddziaływanie środowiska szkolnego. Jednakże, w świetle badań dotyczących polskich szkół, twierdzenie to wydaje się dyskusyjne: z literatury przedmiotu wynika, że polska szkoła jest z reguły dla uczniów źródłem negatywnych doświadczeń⁴, większość z nich nie czuje się związana ze szkołą i ma poczucie, że nie może liczyć na wsparcie nauczycieli, którzy są niesprawiedliwi i obojętni⁵. Co więcej, odsetki uczniów lubiących swoją szkołę są w Polsce niższe, a odsetki tych, którzy szkoły nie lubią i czują się przeciążeni nauką – wyższe niż w pozostałych krajach Unii Europejskiej⁶.

mania, 2005, 18, 1/2, s. 27-38; I. Tabak, *Rodzina*, [w:] *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-letniej. Wyniki badań HBSC 2006 w ujęciu środowiskowym*, red. J. Mazur, Warszawa 2006, s. 136-146; M. Woynarowska-Soldan, *Klimat społeczny szkoły-koncepcje i czynniki warunkujące*, Remedium, 2007, s. 22-23; A. Małkowska-Szkutnik, *Wsparcie społeczne*, [w:] *Status materialny rodziny i otoczenia*, s. 131-136.

³ E.R. Oetting, J.F. Donnermeyer, *Primary Socialization Theory: The etiology of drug use and deviance: I*, Substance Use and Misuse, 1998, 33 (4), p. 995-1026; E.R. Oetting, J.L. Deffenbacher, J.F. Donnermeyer, *Primary Socialization Theory: The role played by personal traits in the etiology of drug use and deviance: II*, Substance Use and Misuse, 1998a, 33 (6), p. 1337-1366; E.R. Oetting et al., *Primary Socialization Theory: Culture, ethnicity and cultural identification. The links between culture and substance use: IV*, Substance Use and Misuse, 1998b, 33 (10), p. 2075-2107; C.G. Leukefeld, S. Leukefeld, *Primary socialization theory and bio/psycho/social/spiritual practice model for substance use*, Substance Use and Misuse, 1999, 34 (7), p. 983-991.

⁴ M. Dąbrowska-Bąk, *Przemoc w szkole*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1987, 2.

⁵ B. Karolczak-Biernacka, *Osoba nauczyciela a poczucie dobrostanu ucznia*, [w:] *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*, red. Cz. Czabała, Warszawa 2000, s. 64-84.

⁶ B. Woynarowska, *Szkoła w opinii młodzieży w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, Remedium, 2005, 6, s. 14-15.

Do opisu szkoły jako odrębnego organizmu – środowiska, w którym młodzi ludzie spędzają znaczną część swojego czasu – warto zastosować aparat pojęciowy wypracowany w badaniach nad różnego rodzaju instytucjami i organizacjami. Terminy, które są w nich często wykorzystywane to „klimat” i „kultura” – uznawane za pokrewne lub stosowane zamiennie. Istnieje wiele różnych sposobów definiowania tych pojęć, w zależności od dyscypliny naukowej i przyjętego podejścia teoretycznego⁷.

W niniejszej pracy, zgodnie z teoriami organizacji, **kultura szkoły** jest rozumiana jako zbiór podstawowych założeń i przekonań, które grupa sobie wyrobiła w toku wewnętrznej integracji, jako efekt radzenia sobie z problemami zewnętrznymi. Te założenia i przekonania funkcjonują na tyle dobrze, że są uznawane za wartościowe i w związku z tym przekazywane nowym członkom grupy jako właściwe sposoby postrzegania, myślenia i rozwiązywania problemów⁸. C. Argyris⁹ na określenie tych powszechnie akceptowanych w danej organizacji założeń używa terminu „teorie działania”. Wskazują one członkom organizacji, jaki jest przyjęty sposób działania („Tak to tutaj robimy”), a każde odstępstwo od reguły spotyka się z niezadowoleniem grupy. Narzędziem kształtowania kultury szkoły są więc wspólnie wypracowane i podzielane przez nauczycieli wartości. Przy czym, nie chodzi tu tylko o ogólną wizję i misję, ale o bardzo konkretne wyobrażenie tego, co każdy pracownik może zrobić, aby szkoła była taka, jaką być powinna¹⁰. Dotyczy to m.in. celów procesu nauczania. W szkołach o pozytywnej kulturze cele te są zorientowane na rozwój – opanowanie i rozumienie materiału przez uczniów (przyjmuje się więc założenie, że wiedza sama w sobie jest wartością i jej gromadzenie ma sens, uczniowie są doceniani za poprawę, samodzielne myślenie, zaangażowanie w naukę), a nie na wyniki w nauce – ocenę uzdolnień, porównywanie z innymi uczniami, rywalizację¹¹. Innymi słowy, nacisk jest położony na proces uczenia się uczniów, a nie na ich nauczanie przez nauczycieli¹².

⁷ M. Woynarowska-Soldan, *Klimat społeczny szkoły*, s. 22-23; M. Kulesza, *Klimat szkoły – różne ujęcia*, Remedium, 2007, 22.

⁸ E.H. Schein, *Organizational Culture*, *American Psychologist*, 1990, 45 (2), p. 109-119.

⁹ C. Argyris, *Theories of action that inhibit individual learning*, *American Psychologist*, September 1976, p. 638-654.

¹⁰ R. Eaker, J. Keating, *A shift in school culture*, *Journal of Staff Development*, 2008, 29, 3, p. 14-17.

¹¹ D.J. DeWit, K. Karioja et al., *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 2002; D.J. Wren, *School culture: Exploring the hidden curriculum*, *Adolescence*, Fall 1999, 34, 135, p. 593-596.

¹² R. Eaker, J. Keating, *A shift in school culture*, p. 14-17.

Czynnikami wpływającymi na kulturę instytucji są również takie atrybuty zewnętrzne, jak np. architektura budynków, sposób ubierania się, wielkość – określana np. poprzez liczbę związanych z tą instytucją osób oraz ich cechy socjodemograficzne¹³.

Pojęcie **klimatu szkoły** pojawia się w opracowaniach demograficznych, ekologicznych, organizacyjnych, socjologicznych, behawioralnych i interakcyjno-analitycznych¹⁴. Wielość tych teoretycznych ujęć powoduje, że brakuje jednolitej i precyzyjnej jego definicji. Jak pisze M. Woynarowska-Soldan¹⁵, „definicje klimatu społecznego (również szkoły) są raczej intuicyjne niż empiryczne”. W badaniach nad klimatem szkoły wymienia się kilka jego wymiarów, jak np. relacje między uczniami, stosunki między nauczycielami i uczniami, uczestnictwo uczniów w podejmowaniu decyzji w istotnych dla nich sprawach, życzliwa i wspierająca współpraca, zasady i normy obowiązujące w szkole, pozytywne zachęty do osiągnięć szkolnych, tworzenie warunków dla osiągnięcia sukcesów, uczestniczenie rodziców w życiu szkoły.

Podsumowując i upraszczając powyższe rozważania, można powiedzieć, że kultura szkoły jest w miarę obiektywnym „spoiwem” tworzącym ze szkoły jeden organizm. Natomiast, klimat szkoły jest rzeczywistością psychologiczną – zależy od percepcji zjawisk zachodzących w szkole przez osoby zaangażowane w interakcje na jej terenie – uczniów i nauczycieli¹⁶.

To, jaka jest kultura, ma zasadnicze znaczenie dla klimatu szkoły, czyli relacji w gronie pracowników, kontaktów między nauczycielami a uczniami i rodzicami, a także w gronie uczniów, wpływając na ich poczucie więzi ze szkołą. Szkoły o pozytywnej kulturze cechuje przede wszystkim dobra atmosfera społeczna (klimat) – ciepłe i oparte na wzajemnym szacunku relacje między nauczycielami a uczniami oraz relacje między uczniami, nacechowane zaufaniem i akceptacją¹⁷.

¹³ E.H. Schein, *Organizational Culture*, p. 109-119; M. Van Houtte, *Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research*, *School Effectiveness and School Improvement*, 2005, 16 (1), p. 71-89.

¹⁴ M. Kulesza, *Klimat szkoły*.

¹⁵ M. Woynarowska-Soldan, *Klimat społeczny szkoły*, s. 22.

¹⁶ M. Van Houtte, *Climate or culture?* p. 71-89; H. Gaziel, *Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students*, *The Journal of Educational Research*, 1997, 90 (5), p. 310-318; G. Kuperminc et al., *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students*, *Applied Developmental Science*, 1997, 1 (2), p. 76-88.

¹⁷ D.J. DeWit, K. Karioja et al. *Sense of school membership*; J.J. Barr, A. Higgins-D'Alessandro, *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture*, *The Journal of Genetic Psychology*, 2007, 168 (3), p. 231-250; E. Puchała, *Szkoła jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2009.

Potwierdzeniem tezy o wpływie kultury i klimatu szkoły na **funkcjonowanie uczniów** są wyniki badań empirycznych. Wynika z nich, że w mniejszych szkołach uczniowie osiągają lepsze wyniki w nauce i mają silniejsze poczucie więzi ze szkołą niż w placówkach dużych¹⁸. Inne czynniki strukturalne wpływające na takie **zachowania problemowe** uczniów, jak używanie substancji psychoaktywnych, to: wielkość klas, poziom wykształcenia nauczycieli, a także jak długo uczą danego przedmiotu¹⁹.

Znaczenie klimatu szkoły potwierdzają wyniki badań nastolatków skierowanych do placówek wychowawczych. Według D.R. Voisina i współpracowników²⁰, ci, którzy mają złe relacje z nauczycielami i nie czują się z nimi blisko związani, częściej używają marihuany, amfetaminy i podejmują ryzykowne zachowania seksualne, w porównaniu z tymi, którzy lepiej oceniają relacje z wychowawcami. Z kolei, J.J. Barr, A. Higgins-D'Alessandro²¹ wykazali, że dobre relacje między uczniami oraz uczniami a nauczycielami wywierają pozytywny wpływ na poziom empatii nastolatków. Badania kanadyjskie²² wskazują, że pozytywna kultura i klimat szkoły łączą się nie tylko z ograniczeniem używania substancji psychoaktywnych, ale również zmniejszają tendencję do poszukiwania silnych wrażeń przez uczniów, ograniczają rozpowszechnienie przypadków przemocy, złego zachowania w szkole, niepowodzeń w nauce. Wiązą się też z rzadszym wymierzaniem kar przez nauczycieli, a także zmniejszają ryzyko symptomów depresji i lęku oraz zaburzeń uwagi oraz aktywności uczniów.

Cel badań

Celem niniejszego opracowania jest odpowiedź na pytanie odnośnie związku między kulturą i klimatem szkoły a zachowaniami problemowymi uczniów warszawskich gimnazjów. Badania tego związku dokonano dwoma metodami, czyli poprzez:

¹⁸ J.P. Huguley, *Small schools and urban youth: using the power of school culture to engage*, Harvard Educational Review, 2008, 78, 2, p. 410-422.

¹⁹ D.J. Eitle, T. McNulty Eitle, *School and County Characteristics as Predictors of School Rates of Drug, Alcohol, and Tobacco Offences*, Journal of Health and Social Behavior, 2004, 45, 4, p. 408-421.

²⁰ D.R. Voisin et al., *Teacher connectedness*, p. 23.

²¹ J.J. Barr, A. Higgins-D'Alessandro, *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior*, p. 231-250.

²² D.J. DeWit, K. Karioja et al., *Sense of school membership*.

1) opis kultury, klimatu i zachowań uczniów poszczególnych szkół, jak również analizę różnic między poszczególnymi placówkami w wyżej wymienionych zakresach;

2) analizę zależności między zmiennymi charakteryzującymi szkołę a zachowaniami problemowymi uczniów.

Wyjściowa hipoteza zakładała, że (a) pozytywne cechy kultury szkoły, takie jak korzystna charakterystyka socjodemograficzna uczniów, mała ich liczba w szkole, nastawienie na rozwój uczniów, a nie na wyniki w nauce; (b) pozytywne cechy klimatu szkoły: lubienie szkoły przez uczniów, dobre relacje między nimi oraz z nauczycielami, zaangażowanie uczniów i nauczycieli w proces nauczania, pozytywne normy zachowania obowiązujące w szkole oraz (c) dobre funkcjonowanie uczniów w szkole wyrażające się rzadkim chodzeniem na wagary i niskim poczuciem obciążenia nauką (niski poziom stresu) wiążą się z niewielkim rozpowszechnieniem zachowań problemowych wśród uczniów.

Metoda

Procedura badania i charakterystyka szkół biorących udział w badaniu.

W badaniu wzięły udział cztery warszawskie gimnazja, których dyrektorzy zgodzili się na udział w projekcie badawczym Instytutu Psychiatrii i Neurologii (projekt był realizowany w ramach zadań statutowych IPIiN). Zgoda dyrektorów obejmowała szeroki zakres badań, prowadzonych metodami jakościowymi i ilościowymi, pozwalających na poznanie kultury i klimatu każdej ze szkół z perspektywy niezależnych obserwatorów, pracowników i uczniów. W niniejszym opracowaniu uwzględnione zostały jedynie dane uzyskane metodą ankiety audytoryjnej, przeprowadzonej we wszystkich klasach II w drugim semestrze roku szkolnego 2010/2011. Udział uczniów w badaniach był uzależniony od zgody każdego z nich, a także od zgody ich rodziców. Odsetek odmowy rodziców w całej próbie nie przekroczył 23%, ale był wyraźnie zróżnicowany: w szkole nr 1 wynosił 64%, w szkole nr 2 – 2%, w szkole nr 3 – 18% i w szkole nr 4 – 0%.

Każde gimnazjum było zlokalizowane w innej dzielnicy Warszawy.

Szkoły różniły się też wielkością. W roku szkolnym 2010/2011 liczba uczniów w najmniejszej z nich – oznaczonej w badaniach nr 4 – wynosiła 167, a w największej – oznaczonej nr 3 – 546. Pozostałe dwie szkoły, z liczbą

uczniów 276 (gimnazjum oznaczone nr 1) i 300 (gimnazjum oznaczone nr 2), można określić jako średniej wielkości.

W czasie rekrutacji do klas pierwszych, do szkoły nr 2 co roku zgłasza się wielu chętnych spoza rejonu. Do szkoły nr 1 uczęszcza młodzież przebywająca w ośrodku szkolno-wychowawczym mieszczącym się w rejonie tej szkoły. Natomiast, uczniowie szkół nr 3 i 4 w zdecydowanej większości mieszkają w ich rejonie. Co więcej, gimnazjum oznaczone nr 4 mieści się w tym samym budynku co szkoła podstawowa, której uczniowie w większości kontynuują naukę w tym samym miejscu.

Inna istotna różnica między szkołami dotyczyła wyników uzyskiwanych przez uczniów w egzaminach gimnazjalnych. Według danych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, wyniki uczniów w części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej w dwóch szkołach (nr 2 i 3) utrzymywały się systematycznie na poziomie powyżej średniej dla warszawskich gimnazjów, natomiast dla szkół nr 1 i 4 – poniżej tego poziomu.

Szkoły oznaczone nr 1 i 4 prowadzą oddziały integracyjne, do których przyjmowani są uczniowie z deficytami w rozwoju intelektualnym, a szkoły nr 2 i 3 – nie prowadzą takich oddziałów.

W szkole nr 1, w rejonie której znajduje się ośrodek wychowawczy, zdecydowanie więcej uczniów (23%) niż w pozostałych szkołach (7-8%) korzysta z pomocy socjalnej.

Różnice odnośnie wielkości szkół (liczby uczniów) oraz odsetka rodziców, którzy wyrazili zgodę na udział dzieci w badaniu, spowodowały nierównomierny udział w badanej próbie uczniów poszczególnych szkół: uczniowie gimnazjum nr 2 stanowili 51% z ogólnej liczby 282 respondentów, uczniowie gimnazjum nr 3 – 23%, gimnazjum nr 1 – 13%, i gimnazjum nr 4 – również 13% próby.

Analizowane zmienne. Uwzględnione w badaniach zmienne ciągłe, mierzone na skalach, zostały szczegółowo opisane w tabeli 1. Większość z nich (lubienie szkoły, relacje między uczniami, relacje między uczniami a nauczycielami, zaangażowanie nauczycieli, zaangażowanie uczniów, percepcja rozpowszechnienia zachowań problemowych w szkole – szkolne normy zachowania) dotyczy klimatu szkoły. Zmienne odnoszące się do kultury szkoły to postrzeganie nastawienia szkoły na rozwój uczniów oraz postrzeganie nastawienia szkoły na wyniki i osiągnięcia uczniów. Jedna skala opisuje funkcjonowanie uczniów w szkole – ich poczucie obciążenia nauką.

Nazwa, opis, rzetelność i źródło pochodzenia skal mierzących analizowane zmienne

Nazwa skali (liczba pytań składowych)	Opis pytań składowych/przykłady	Alpha Cronbacha	Pochodzenie skali
Lubienie szkoły (4)	<i>Lubię szkołę.</i> Odpowiedzi na 4-punktowej skali od „całkowicie nieprawdziwe” do „całkowicie prawdziwe”	0,79	Polska adaptacja ²³ narzędzi stosowanych w projekcie badawczym <i>Flint Adolescent Study</i> ²⁴
Poczucie obciążenia nauką i stres w szkole (4)	<i>Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą.</i> Odpowiedzi na 5-punktowej skali od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”	0,78	Polska adaptacja ²⁵ narzędzi stosowanych w projekcie <i>Ontario Student Drug Use Survey</i> ²⁶
Relacje nauczyciele – uczniowie (5)	<i>Nauczyciele z mojej szkoły (...) lubią rozmawiać z uczniami.</i> Odpowiedzi na 5-punktowej skali od „nieprawdziwe/fałszywe” do „całkowicie prawdziwe”	0,87	B. Woynarowska ²⁷
Ukierunkowanie nauczania na rozwój uczniów (6)	<i>Nauczyciele z mojej szkoły (...) myślą, że ważniejsze jest to, ile kto się uczy niż to, jakie stopnie dostaje.</i> Odpowiedzi jw.	0,82	Oprac. A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn na podstawie raportu z badań kanadyjskich ²⁸

²³ K. Ostaszewski, A. Rustecka-Krawczyk, M. Wójcik, *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka*.

²⁴ M. Zimmerman, K. Schmeelk-Cone, *A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African, American Youth*, Journal of Research on Adolescence, 2003, 13 (2), p. 185-210.

²⁵ Cz. Czabała i in., *Raport z badań wykonanych w 2004 roku w ramach działalności statutowej "Ocena stanu zdrowia psychicznego w wybranych populacjach"* (maszynopis), Warszawa 2004.

²⁶ E.M. Adlaf, A. Paglia, *The Mental Health and Well-Being of Ontario Students. Findings from the OSDUS*, Toronto 2001.

²⁷ B. Woynarowska i in. *Narzędzia do auto-ewaluacji w szkole promującej zdrowie, KLIMAT SPOŁECZNY W MOJEJ SZKOLE, Ankieta dla nauczycieli*, Warszawa 2006.

²⁸ D.J. DeWit, K. Karioja et al., *Sense of school membership*.

Nazwa skali (liczba pytań składowych)	Opis pytań składowych/przykłady	Alpha Cronbacha	Pochodzenie skali
Ukierunkowanie nauczania na wyniki uczniów (5)	<i>Nauczyciele z mojej szkoły (...) troszczą się tylko o dobrych uczniów.</i> Odpowiedzi jw.	0,70	
Zaangażowanie uczniów w naukę (2)	<i>W mojej szkole (...) uczniowie lubią się uczyć.</i> Odpowiedzi jw.	0,74	
Zaangażowanie nauczycieli w pracę (2)	<i>Nauczyciele z mojej szkoły (...) starają się, aby ich lekcje były dla uczniów interesujące.</i> Odpowiedzi jw.	0,74	
Relacje między uczniami (4)	<i>W mojej szkole (...) generalnie uczniowie traktują się z szacunkiem.</i> Odpowiedzi jw.	0,76	
Szkolne normy zachowania (8)	<i>W mojej szkole (...) rzadko dochodzi do bójek.</i> Odpowiedzi jw.	0,80	

Poza zmiennymi mierzonymi na skalach, w analizach uwzględniono następujące zmienne kategoryjne, dotyczące:

- struktury szkoły, jak: płeć uczniów, ich sytuacja materialna, struktura rodziny (pełna *vs* niepełna lub zrekonstruowana), powtarzanie klasy, zamieszkanie w rejonie szkoły lub poza nim;

- funkcjonowania w szkole – częstość wagarowania w ostatnim miesiącu;

- zachowań problemowych – uczniowie odpowiadali na kilka pytań dotyczących stosowania przemocy, palenia papierosów, picia alkoholu, używania marihuany i innych substancji psychoaktywnych, kłopotów z policją.

Zbiórce wskaźnik zachowań problemowych uwzględniał: udział w przemocy, kłopoty z policją, używanie marihuany i innych narkotyków w ostatnim roku oraz palenie papierosów i picie alkoholu w ostatnim miesiącu. Odpowiedzi potwierdzające przynajmniej dwa z tych zachowań były uznawane za wskaźnik zachowań problemowych nastolatka.

Analizy statystyczne. Jak zaznaczono powyżej, odsetki uczniów z poszczególnych szkół, którzy wzięli udział w badaniu były znacząco zróżnicowane. W związku z tym, porównania między szkołami były prowadzone na próbie ważonej, co pozwoliło obniżyć rangi odpowiedzi respondentów nadreprezentowanych w próbie oraz podnieść rangi respondentów niedoreprezentowanych. Przyjęta waga była odwrotnością prawdopodobieństwa (częstości) znalezienia się w próbie ucznia danej szkoły.

Natomiast, w analizach związku pomiędzy klimatem, kulturą i funkcjonowaniem uczniów w szkole a ich zachowaniami problemowymi zastosowany schemat doboru próby został uwzględniony poprzez utworzenie planu analiz dla próby złożonej z 4 warstw (szkół).

Porównania między szkołami, w zakresie zmiennych ciągłych, były oparte na analizie wariancji (z testem post-hoc Tamhana), a w przypadku zmiennych kategoryjnych zastosowano test χ^2 . Analiza związku między zachowaniami problemowymi a charakterystyką szkoły została przeprowadzona metodą regresji logistycznej dla prób złożonych.

Wszystkie analizy statystyczne, w tym ważenie próby oraz obliczenia wyników, zostały wykonane z użyciem modułu SPSS 15.

Wyniki

Porównanie szkół

1. Kultura szkoły. Porównanie szkół biorących udział w badaniu pod względem charakterystyki socjodemograficznej uczniów wskazuje na kilka

istotnych różnic w tym zakresie. Po pierwsze, chociaż dla większości respondentów gimnazjum, do którego uczęszczali było szkołą rejonową, to odsetki uczniów spoza rejonu w poszczególnych placówkach były wyraźnie zróżnicowane ($\chi^2 = 10,807$, $p = 0,013$): w gimnazjum nr 2 uczniów spoza rejonu było 51%, w gimnazjum nr 1 – 34%, a w gimnazjach nr 4 i 3 – odpowiednio 26% i 25%. Po drugie, w szkole nr 1 uczniowie drugorocznicy stanowili aż 22% respondentów, podczas gdy w pozostałych placówkach odsetki te były dużo niższe (szkoła nr 4 – 6%, nr 2 – 1%, nr 3 – 0%, $\chi^2 = 21,760$, $p = 0,000$).

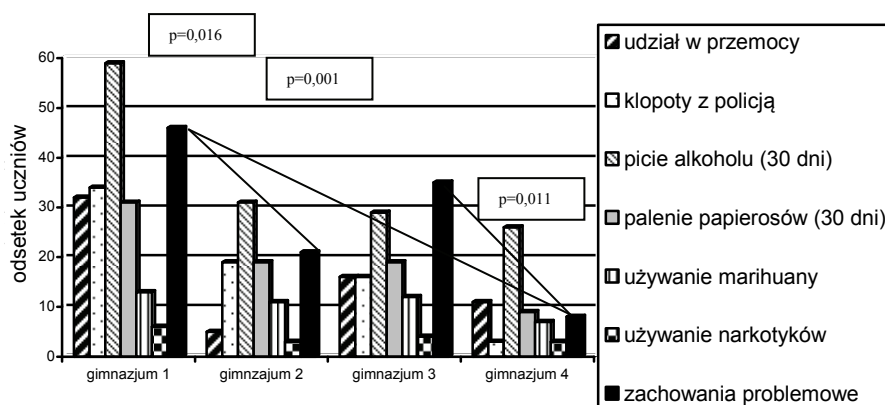
Nie stwierdzono natomiast istotnych statystycznie różnic między szkołami w zakresie odsetka dziewcząt (47%) i chłopców (53%), struktury rodziny respondentów (72% – rodziny pełne) oraz oceny sytuacji finansowej rodziny przez uczniów (49% określiła tę sytuację jako „ponad przeciętną”). Szkoły, według odpowiedzi uczniów, nie różniły się też znacząco podejściem do celów nauki – nastawieniem nauczycieli na rozwój uczniów lub na osiągnięte przez nich wyniki.

2. Klimat szkoły. Odnotowano istotne różnice w zakresie lubienia szkoły przez uczniów ($F = 3,249$, $p = 0,023$) oraz przekonań dotyczących obowiązywania w szkole norm zachowania ($F = 2,799$, $p = 0,042$). Uzyskane wyniki wskazują, że najbardziej swoją szkołę lubią uczniowie z gimnazjum nr 3, a najmniej – uczniowie gimnazjum nr 1 (średnia różnica stwierdzona testem post hoc Tamhana = 1,560, $p = 0,021$). Zdaniem respondentów, takie zachowania, jak np. kradzieże, picie alkoholu, wyzywanie innych najprawdopodobniej występują w szkole nr 2, a najczęściej – w szkołach nr 4 i 1, jednak test post hoc nie wykazał istotnej różnicy między żadną parą szkół.

3. Funkcjonowanie uczniów w szkole. Jedyna istotna statystycznie różnica w zakresie funkcjonowania uczniów w szkole dotyczyła ich poczucia obciążenia nauką (różnice między szkołami – $F = 3,723$, $p = 0,013$). Najbardziej obciążeni nauką czują się uczniowie z gimnazjum nr 2, a najmniej – z gimnazjum nr 3 (średnia różnica stwierdzona testem post hoc Tamhana = 2,419, $p = 0,010$).

4. Zachowania problemowe uczniów. Zbiorczy wskaźnik odzwierciedlający występowanie u danej osoby przynajmniej dwóch z sześciu zachowań problemowych (kłopoty z policją, udział w przemocy, picie alkoholu w ciągu ostatnich 30 dni, palenie papierosów w ciągu ostatnich 30 dni, używanie marihuany, innych narkotyków) wskazywał, że zachowania tego typu występują u 46% uczniów szkoły nr 1, 35% uczniów szkoły nr 3, 21% uczniów szkoły nr 2 oraz 8% uczniów szkoły nr 4 i były to różnice istotne statystycznie ($\chi^2 = 12,571$, $p = 0,006$). Różnice w zachowaniach uczniów poszczególnych szkół (ryc. 1) dotyczyły przede wszystkim picia alkoholu w ciągu ostat-

nich 30 dni ($\chi^2 = 10,960$, $p = 0,012$), udziału w przemocy wobec innych uczniów ($\chi^2 = 13,359$, $p = 0,004$) oraz kłopotów z policją ($\chi^2 = 10,185$, $p = 0,017$).



Ryc. 1. Rozpowszechnienie zachowań problemowych wśród uczniów poszczególnych szkół oraz istotność różnic między szkołami w zakresie rozpowszechnienia zachowań problemowych

Podsumowanie wyników odnośnie porównania szkół. Tabela 2 prezentuje zestawienie wyników, które pozwalają opisać istotne różnice pomiędzy szkołami uczestniczącymi w badaniu.

Tabela 2

Porównanie szkół

Szkoły				
	nr 1	nr 2	nr 3	nr 4
Kultura szkoły				
wielkość szkoły	średnia	duża	średnia	mała
oddziały integracyjne	tak	nie	nie	tak
uczniowie korzystający z pomocy społecznej	23%	7%	7%	8%
wyniki egzaminu gimnazjalnego	<średniej	>średniej	>średniej	<średniej
uczniowie drugorocznicy	22%	1%	0%	6%
uczniowie spoza rejonu	34%	51%	25%	26%
Klimat szkoły				
lubienie szkoły	słabe		silne	
normy zachowania obowiązujące w szkole	negatywne	pozytywne		negatywne
Funkcjonowanie uczniów w szkole				
poczucie obciążenia nauką		silne	słabe	
Uczniowie zachowujący się problemowo	46%	21%	35%	8%

Jak można zauważyć, szkoła nr 1 wyróżnia się negatywną charakterystyką szeroko rozumianej kultury; występuje w niej wysoki odsetek uczniów znajdujących się w złej sytuacji materialnej i drugorocznych, osiąga słabe wyniki nauczania. Stosunkowo wysoki odsetek uczniów spoza rejonu wynika z uczęszczania do tej szkoły nastolatków będących pod opieką ośrodka szkolno-wychowawczego (a więc chodzących do tej szkoły z przymusu, a nie z wyboru). Niski wynik na skali lubienia szkoły oraz przekonanie o częstym łamaniu norm zachowania przez uczniów wskazują na nie najlepszy klimat tej szkoły. Wśród uczniów odnotowano też wyższy niż w innych szkołach odsetek uczniów przejawiających zachowania problemowe.

Kolejna badana szkoła, oznaczona nr 2, diametralnie różni się od szkoły nr 1. Ponad połowa uczniów przychodzi do tej szkoły z wyboru (spoza rejonu), jest tu niewielu uczniów powtarzających klasę i korzystających z pomocy socjalnej. Uczniowie uzyskują dobre wyniki egzaminów gimnazjalnych (powyżej średniej dla wszystkich warszawskich gimnazjów). Wskaźnikiem pozytywnego klimatu szkoły jest przekonanie uczniów o przestrzeganiu szkolnych norm zachowania przez większość koleżanek i kolegów. Uczniowie czują się natomiast bardziej obciążeni nauką niż rówieśnicy z innych szkół. Rozpowszechnienie zachowań problemowych wśród uczniów tej szkoły można określić jako przeciętne.

Kultura szkoły nr 3 jest pod wieloma względami podobna do szkoły nr 2; także jest w niej niewielu uczniów drugorocznych oraz w trudnej sytuacji materialnej, a wyniki egzaminów gimnazjalnych wskazują na wysoki poziom nauczania. Do szkoły nr 3 przychodzi jednak znacznie mniej młodzieży spoza rejonu. Zasadnicze różnice między tymi dwiema szkołami dotyczą ich klimatu – uczniowie szkoły nr 3 najbardziej ze wszystkich respondentów lubią swoją szkołę. W porównaniu ze szkołą nr 2, zdecydowanie niższe jest też w tej szkole poczucie obciążenia nauką.

Czwartą z badanych szkół można opisać jako szkołę małą, rejonową, nie mogącą pochwalić się dobrymi osiągnięciami w nauce (wyniki egzaminów gimnazjalnych poniżej średniej warszawskiej), przyjmującą uczniów z różnymi deficytami (oddziały integracyjne), ale w większości nie korzystających z pomocy socjalnej. Zdaniem uczniów, dość powszechne jest w szkole łamanie norm zachowania. Jednak odsetek uczniów przyznających się do zachowań problemowych jest tu niższy aniżeli w innych szkołach.

Związek między zachowaniami problemowymi a cechami szkoły. Równanie regresji logistycznej, wyjaśniające zachowania problemowe uczniów oparte na klimacie i kulturze szkoły oraz funkcjonowanie uczniów w szkole

pozwoili wyjaśnić 50% wariacji (Pseudo R^2 Nagelkerkego = 0,504) i trafnie zaklasyfikować 84% przypadków (w tym 93% uczniów nie przyznających się do zachowań problemowych oraz 58% uczniów deklarujących takie zachowania).

Ocenę istotności poszczególnych parametrów modelu regresji zawiera tabela 3. Jak widać, w sferze kultury szkoły istotnym predyktorem zachowań problemowych jest nastawienie nauczycieli na wyniki uczniów (nastawienie na dobre wyniki w nauce zwiększa ryzyko zachowań problemowych). W obszarze klimatu szkoły znaczące są relacje między nauczycielami a uczniami (dobre relacje zmniejszają ryzyko zachowań problemowych) oraz relacje między uczniami (dobre relacje zwiększają ryzyko zachowań problemowych). Poza tym, ryzyko zachowań problemowych wzrasta wraz ze spadkiem poczucia obciążenia nauką oraz częstym chodzeniem na wagary.

Tabela 3
Analiza regresji zachowań problemowych uczniów w próbie złożonej z 4 warstw – szkół,
N = 177

Parametr (kategoria referencyjna)	Test F Walda	Istotność	Exp (B)	95% przedziały ufności	
				Dolna granica	Górna granica
(Stała)	1,388	,240	40,587	1,019	1616,013
Kultura szkoły					
pleć (dziewczeta)	,746	,389	,665	,262	1,689
powtarzanie klasy (nie)	,510	,476	2,442	,207	28,831
szkoła rejonowa (nie)	2,339	,128	,457	,166	1,256
sytuacja finansowa rodziny	,083	,773	,921	,523	1,622
struktura rodziny (rodzina pełna)	,469	,494	,740	,310	1,763
nastawienie szkoły na wyniki	6,031	,015	1,132	1,025	1,251
nastawienie szkoły na rozwój uczniów	1,583	,210	1,092	,951	1,253
Klimat szkoły					
lubienie szkoły	3,092	,080	,793	,612	1,029
zaangażowanie uczniów	,306	,581	,873	,539	1,415
zaangażowanie nauczycieli	,811	,369	1,240	,774	1,984
relacje nauczyciele – uczniowie	10,040	,002	,781	,670	,911
relacje między uczniami	4,025	,046	1,167	1,003	1,360
normy zachowania w szkole	,002	,963	,997	,875	1,136

Parametr (kategoria referencyjna)	Test F Walda	Istotność	Exp (B)	95% przedziały ufności	
				Dolna granica	Górna granica
Funkcjonowanie uczniów w szkole					
poczucie obciążenia nauką	9,649	,002	,777	,662	,912
wagary 1-2 razy (brak w ostatnich 30 dniach)	8,847	,000	6,599	2,476	17,591
wagary 3 i więcej razy (brak w ostatnich 30 dniach)			19,348	2,967	126,189

Dyskusja i wnioski

Przeprowadzone badania dostarczają interesujących informacji odnośnie kultury i klimatu gimnazjów uczestniczących w projekcie, a także funkcjonowania w szkole oraz zachowań problemowych uczniów. Wynika to w dużej mierze z faktu, że chociaż w badaniach wzięły udział tylko cztery gimnazja, to ich kultura i klimat były wyraźnie zróżnicowane.

W szkole nr 1 stwierdzono wyłącznie takie cechy, które na podstawie przytoczonej we wstępie literatury można uznać za wskaźniki przeciętnej lub złej kultury i klimatu szkoły²⁹: negatywna charakterystyka socjodemograficzna uczniów (uczniowie z deficytami poznawczymi, korzystający z pomocy socjalnej, drugorocznik), niski poziom nauczania, niski wynik na skali lubienia szkoły przez uczniów oraz na skali rozpowszechnienia pozytywnych norm zachowania w szkole. Zgodnie z przyjętą hipotezą badawczą, w szkole tej występują też, bardziej niż w innych, rozpowszechnione zachowania problemowe.

Z kolei, wyłącznie przeciętne lub pozytywne cechy stwierdzono w szkole oznaczonej nr 3: wysoki poziom nauczania, niewielkie odsetki uczniów korzystających z pomocy socjalnej i drugorocznych, wysokie wyniki na skali lubienia szkoły przez uczniów oraz niskie poczucie obciążenia nauką. Jednak poziom rozpowszechnienia zachowań problemowych wśród uczniów był w tej szkole niewiele niższy (różnica nieistotna statystycznie) niż w szkole nr 1, a istotnie wyższy ($p = 0,011$) niż w szkole nr 4.

Najniższe rozpowszechnienie zachowań problemowych odnotowano w szkole nr 4, w której występowały zarówno pozytywne, jak i negatywne

²⁹ E.H. Schein, *Organizational Culture*, p. 109-119; M. Van Houtte, *Climate or culture?* p. 71-89; D.J. DeWit, K. Karioja et al., *Sense of school membership*.

cechy kultury i klimatu. Do zalet tej szkoły można zaliczyć to, że jest to małe gimnazjum, do którego uczęszcza młodzież w większości znana już nauczycielom ze szkoły podstawowej (obie szkoły mieszczą się w jednym budynku). Jednak poziom nauczania w szkole jest raczej niski (świadczą o tym słabe wyniki egzaminów gimnazjalnych), a oddziały integracyjne skupiają uczniów z poważnymi deficytami poznawczymi. Zdaniem nastolatków, w szkole dość powszechnie są łamane normy zachowania.

Natomiast, w szkole nr 2, raczej o niskim rozpowszechnieniu zachowań problemowych, zdecydowanie przeważały cechy pozytywne. Jedynym negatywnym elementem jej kultury była wielkość (największa z czterech badanych szkół), a silne poczucie obciążenia nauką świadczyło o nienajlepszym funkcjonowaniu uczniów w tej szkole.

Przeprowadzone porównania nie potwierdzają znanej z literatury przedmiotu zależności między wielkością szkoły a zachowaniami problemowymi uczniów. W naszych badaniach najniższy poziom zachowań problemowych występował zarówno w najmniejszej, jak i największej z badanych szkół. Błędne wydaje się także przyjęte założenie, że wysoki poziom obciążenia nauką (stresu szkolnego) sprzyja zachowaniom problemowym. Odwrotną zależność między tymi zmiennymi potwierdzają zarówno porównania badanych szkół, jak i wyniki analizy regresji. Na podstawie przeprowadzonych badań można więc sformułować wniosek, że im bardziej uczniowie czują się obciążeni nauką, tym mniejsze jest ryzyko podejmowania przez nich zachowań problemowych. Kolejny wynik, nie mający potwierdzenia w cytowanej we wstępie literaturze przedmiotu³⁰, dotyczy dobrych relacji między uczniami, które działają jak czynnik zwiększający ryzyko zachowań problemowych. Ten pozornie kontrowersyjny wynik znajduje natomiast potwierdzenie w innych badaniach warszawskich gimnazjalistów³¹, w których stwierdzono, że postrzegane przez uczniów wsparcie przyjaciół zwiększa ryzyko takich zachowań, jak: picie alkoholu, upijanie się, palenie papierosów i ubliżanie nauczycielom.

Pozostałe wyniki przeprowadzonej analizy regresji potwierdzają przyjętą hipotezę i wskazują, że przy kontroli elementów kultury szkoły związanych z charakterystyką społeczno-demograficzną uczniów, czynnikiem ryzyka zachowań problemowych jest nastawienie nauczycieli na osiąganie wysokich wyników w nauce przez uczniów (a nie na ich rozwój)³². Pośród cech klimatu szkoły najsilniejszym czynnikiem chroniącym uczniów przed

³⁰ J.J. Barr, A. Higgins-D'Alessandro, *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior*, p. 231-250.

³¹ K. Ostaszewski, A. Rustecka-Krawczyk, M. Wójcik, *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka*.

³² D.J. Wren, *School culture*, p. 593-596; D.J. DeWit, K. Karioja et al., *Sense of school membership*; R. Eaker, J. Keating, *A shift in school culture*, p. 14-17.

zachowaniami problemowymi są ich dobre relacje z nauczycielami³³. Natomiast, samowolne opuszczanie lekcji zwiększa ryzyko innych zachowań nieakceptowanych społecznie wśród uczniów.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych badań, można stwierdzić, że szkoła jako instytucja jest bardzo złożonym czynnikiem oddziaływania na uczniów, a jej kultura i klimat mają istotny związek z zaburzeniami zachowania nastolatków. Oczywiście, ze względu na specyfikę doboru i wielkość badanej próby (wyłącznie uczniowie klas II z zaledwie czterech warszawskich gimnazjów) oraz znaczne i nierównomierne wykruszenie się respondentów (zróżnicowane w poszczególnych szkołach odsetki rodziców, którzy odmówili zgody na udział dziecka w badaniu ankietowym), możliwości uogólniania uzyskanych wyników są ograniczone. Jednak można je uznać za prawdziwe w odniesieniu do populacji warszawskich gimnazjalistów, ponieważ problem doboru próby został do pewnego stopnia rozwiązany poprzez uwzględnienie w analizach statystycznych faktu występowania w bazie danych czterech odrębnych grup uczniów (szkół). Niewątpliwie, kwestia wpływu kultury i klimatu szkoły na zdrowie i zachowania uczniów wymaga dalszych badań. Nawet jeżeli uznać opisane w niniejszym tekście wyniki za przyczynkowe, to zwracają one uwagę, jak ważną rolę w życiu nastolatków odgrywa środowisko szkolne.

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować konkretne wskazania dotyczące szkolnych programów profilaktycznych. Przede wszystkim, takie programy powinny być realizowane raczej przez dobrze przygotowanych nauczycieli, a nie przez osoby spoza szkoły. W ten sposób będą one wzmacniały pozytywne relacje między nauczycielami a uczniami, a takie relacje są jednym z ważniejszych czynników chroniących młodzież przed zachowaniami problemowymi. Postulat realizacji programów profilaktycznych przez osoby mające ciągły (a nie okazjonalny) kontakt z grupą odbiorców jest od lat obecny w literaturze przedmiotu³⁴. Niestety, szkoły nadal częściej zlecają takie zadania osobom z zewnątrz, zamiast poprzez

³³ D.J. DeWit, K. Karioja et al., *Sense of school membership*; J.J. Barr, A. Higgins-D'Alessandro, *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior*, p. 231-250; E. Puchała, *Szkoła jako wspólnota osób*.

³⁴ K. Ostaszewski, *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Warszawa 2003; K. Okulicz-Kozaryn, *Przegląd badań dotyczących skutecznych strategii profilaktycznych*, Serwis Informacyjny Narkomania, 2004, 4 (27), s. 21-42; K. Okulicz-Kozaryn, A. Borucka, *Warunki skuteczności wprowadzania zmian w oświacie. Współpraca społeczności szkolnej ze społecznością lokalną*, [w:] *Materiały pokonferencyjne: Ogólnopolska konferencja Rodzice, nauczyciele, uczniowie – partnerzy w tworzeniu bezpiecznej szkoły*, Warszawa 2005; K. Ostaszewski, *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005.

aktywność nauczycieli i wychowawców zintegrować profilaktykę z systematycznymi działaniami wychowawczymi³⁵.

Nauczyciele powinni być również przygotowani do wspierania przede wszystkim rozwoju uczniów, a nie tylko do egzekwowania od nich dobrych wyników. Ten postulat wydaje się jednak dość trudny do spełnienia w obecnie funkcjonującym systemie edukacji, nastawionym na pomyślne zaliczanie kolejnych testów. Inne wskazanie pod adresem nauczycieli dotyczy wysokich wymagań (formułowanych jednak w kategoriach rozwoju, a nie wyniku!), jakie należy stawiać uczniom. Jak pokazują przeprowadzone badania, uczniowie odbierający naukę w szkole jako trudną i męczącą, rzadziej niż inni zachowują się problemowo.

Wynik dotyczący związku między zachowaniami uczniów a ich dobrymi relacjami z rówieśnikami potwierdza twierdzenie teorii socjalizacji pierwotnej³⁶ o negatywnym znaczeniu wpływów rówieśniczych. W związku z tym, programy profilaktyczne powinny wzmacniać relacje z grupami rówieśniczymi przestrzegającymi ogólnie akceptowanych społecznie norm zachowania i minimalizować negatywne wpływy innych grup rówieśniczych, poprzez wzmacnianie pozytywnych oddziaływań dwóch pozostałych najważniejszych czynników socjalizacji, czyli rodziny i szkoły.

BIBLIOGRAFIA

- Adlaf E.M., Paglia A., *The Mental Health and Well-Being of Ontario Students. Findings from the OSDUS*, Centre for Addiction and Mental Health, Toronto 2001.
- Argyris C., *Theories of action that inhibit individual learning*, *American Psychologist*, September 1976.
- Barr J.J., Higgins-D'Alessandro A., *Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multi-dimensional Context of School Culture*, *The Journal of Genetic Psychology*, 2007, 168 (3).
- Bobrowski K., *Używanie substancji psychoaktywnych i inne zachowania problemowe młodzieży gimnazjalnej. Zmiany pomiędzy 14. a 16. rokiem życia*, *Alkoholizm i Narkomania*, 2005, 18, 1/2.

³⁵ K. Ostaszewski, K. Bobrowski, *Polityka i profilaktyka. Bariery w rozwoju programów opartych na naukowej wiedzy*, [w:] *Promocja Zdrowia Psychicznego – badania i działania w Polsce*, red. K. Okulicz-Kozaryn, O. Ostaszewski, Warszawa 2008, s. 53-76; R. Frączek, M. Zin-Sędek, *Ile profilaktyki w profilaktyce?* *Świat Problemów*, 2010, 11, 2.

³⁶ E.R. Oetting, J.F. Donnermeyer, *Primary Socialization Theory: The etiology of drug use and deviance: I.*, p. 995-1026; E.R. Oetting, J.L. Deffenbacher, J.F. Donnermeyer, *Primary Socialization Theory: The role played by personal traits in the etiology of drug use and deviance: II.*, p. 1337-1366; E.R. Oetting et al., *Primary Socialization Theory: Culture, ethnicity and cultural identification. The links between culture and substance use. IV.*, p. 2075-2107; C.G. Leukefeld, S. Leukefeld, *Primary socialization theory and bio/psycho/social/spiritual practice model*, p. 983-991.

- Czabała Cz., Bobrowski K., Borucka A., Brykczyńska C., Kocoń K., Okulicz-Kozaryn K., Ostaszewski K., Pisarska A., Pałyska M., Raduj J., *Raport z badań wykonanych w 2004 roku w ramach działalności statutowej "Ocena stanu zdrowia psychicznego w wybranych populacjach"* (maszynopis), Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2004.
- Dąbrowska-Bąk M., *Przemoc w szkole*, Kwartalnik Pedagogiczny, 1987, 2.
- DeWit D.J., Karioja K. et al., *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), Centre for Addiction and Mental Health, Toronto 2002.
- Eaker R., Keating J., *A shift in school culture*. Journal of Staff Development, 2008, 29, 3.
- Eitle D.J., McNulty Eitle T., *School and County Characteristics as Predictors of School Rates of Drug, Alcohol, and Tobacco Offences*, Journal of Health and Social Behavior, 2004, 45, 4.
- Frączek R., Zin-Sędek M., *Ile profilaktyki w profilaktyce? Świat Problemów*, 2010, 11, 2.
- Gaziel H., *Impact of school culture on effectiveness of secondary schools with disadvantaged students*, The Journal of Educational Research, 1997, 90 (5).
- Huguley J.P., *Small schools and urban youth: using the power of school culture to engage*, Harvard Educational Review, 2008, 78, 2.
- Karolczak-Biernacka B., *Osoba nauczyciela a poczucie dobrostanu ucznia*, [w:] *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*, red. Cz. Czabała, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2000.
- Kulesza M., *Klimat szkoły – różne ujęcia*, Remedium, kwiecień 2005, 22.
- Kuperminc G., Leadbeater B., Emmons C., Blatt S., *Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students*, Applied Developmental Science, 1997, 1 (2).
- Leukefeld C.G., Leukefeld S., *Primary socialization theory and bio/psycho/social/spiritual practice model for substance use*, Substance Use and Misuse, 1999, 34 (7).
- Małkowska-Szcutnik A., *Wsparcie społeczne*, [w:] *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-letniej. Wyniki badań HBSC 2006 w ujęciu środowiskowym*, red. J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.
- Mazur J., Tabak I., Małkowska-Szcutnik A., Ostaszewski K., Kołoto H., Dzielska A., Kowalewska A., *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*, Instytut Matki i Dziecka. Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży, Warszawa 2008.
- Oetting E.R., Donnermeyer J.F., *Primary Socialization Theory: The etiology of drug use and deviance: I. Substance Use and Misuse*, 1998, 33 (4).
- Oetting E.R., Deffenbacher J.L., Donnermeyer J.F., *Primary Socialization Theory: The role played by personal traits in the etiology of drug use and deviance: II. Substance Use and Misuse*, 1998a, 33 (6).
- Oetting E.R., Donnermeyer J.F., Trimble J.E., Beauvais F., *Primary Socialization Theory: Culture, ethnicity and cultural identification. The links between culture and substance use. IV. Substance Use and Misuse*, 1998b, 33 (10).
- Okulicz-Kozaryn K., *Przegląd badań dotyczących skutecznych strategii profilaktycznych*, Serwis Informacyjny Narkomania, 2004, 4 (27).
- Okulicz-Kozaryn K., Borucka A., *Warunki skuteczności wprowadzania zmian w oświacie. Współpraca społeczności szkolnej ze społecznością lokalną*, [w:] *Materiały pokonferencyjne: Ogólnopolska konferencja Rodzice, nauczyciele, uczniowie – partnerzy w tworzeniu bezpiecznej szkoły*, Ministerstwo Edukacji i Nauki oraz Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.

- Ostaszewski K., *Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży*, [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Ostaszewski K., *Skuteczność profilaktyki używania substancji psychoaktywnych. Podstawy opracowywania oraz ewaluacja programów dla dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Ostaszewski K., Bobrowski K., *Polityka i profilaktyka. Bariery w rozwoju programów opartych na naukowej wiedzy*, [w:] *Promocja Zdrowia Psychicznego – badania i działania w Polsce*, red. K. Okulicz-Kozaryn, O. Ostaszewski, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2008.
- Ostaszewski K., Rustecka-Krawczyk A., Wójcik M., *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2008. http://www.ipin.edu.pl/wordpress/wp-content/uploads/2009/11/Raport_IPiN_08_wersja_koncowa.pdf
- Puchała E., *Szkoła jako wspólnota osób. Poradnik dla nauczycieli*, CMPP-P, Warszawa 2009.
- Schein E.H., *Organizational Culture*, *American Psychologist*, 1990, 45 (2).
- Tabak I., *Rodzina*, [w:] *Status materialny rodziny i otoczenia a samopoczucie i styl życia młodzieży 15-letniej. Wyniki badań HBSC 2006 w ujęciu środowiskowym*, red. J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.
- Van Houtte M., *Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research*, *School Effectiveness and School Improvement*, 2005, 16 (1).
- Voisin D.R., Salazar L.F., Crosby R., Diclemente R.J., Yarber W.L., Staples-Horne M., *Teacher connectedness and health-related outcomes among detained adolescents*, *Journal of Adolescents Health*, 2005, 37, 337.
- Woynarowska B., *Szkoła w opinii młodzieży w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, *Remedium*, kwiecień 2005, 6.
- Woynarowska B. i in. *Narzędzia do auto-ewaluacji w szkole promującej zdrowie, KLIMAT SPOŁECZNY W MOJEJ SZKOLE, Ankieta dla nauczycieli*, Copyright by Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Woynarowska-Sołdan M., *Klimat społeczny szkoły – koncepcje i czynniki warunkujące*, *Remedium*, 2007.
- Wren D.J., *School culture: Exploring the hidden curriculum*, *Adolescence*, Fall 1999, 34, 135.
- Zimmerman M., Schmeelk-Cone K., *A longitudinal analysis of adolescent substance use and school motivation among African, American Youth*, *Journal of Research on Adolescence*, 2003, 13 (2).